جامعة ديالى
كلية التربية
الدراسات العليا / الماجستير

فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات

رسالة تقدمت بها

الطالبة

أَميرة مزهر حميد

الى مجلس كلية التربية / جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير تربية في (التوجيه والارشاد التربوي)

باشراف

الأَستاذ المساعد الدكتور

عدنان محمود عباس المهداوي

١٤٢٩هـ
٢٠٠٨ م

بسم الله الرحمن الرحيم

وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ
فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ

صدق الله العظيم

سورة ال عمران/ اية (١٥٩)

ادارة الجلسة الثانية:

- ترحب المرشدة بطالبات المجموعة وتشكرهن على الحضور الى الجلسة.
- اجراء مناقشة مع الطالبات من خلال طرح السؤال الآتي:

س/لماذا نشارك الآخرين في افراحهم واحزانهم؟

من خلال الاجابات توصلنا الى انه من خلال مشاركتنا للاخرين في مناسباتهم المفرحة والمحزنة نقوي علاقاتنا الاجتماعية ونقرب بعضنا الى بعضنا وبذا يزداد شعورنا بالراحة بان هناك اشخاصاً يقفون معنا ونحن نواجه اي موقف بغض النظر عن كونه مفرحا او محزنا فالحياة هي عملية اخذ او عطاء فما اصابنا اليوم قد يصيب غيرنا غدا.

- تقوم المرشدة بتعريف معنى المشاركة وهي (قدرة الفرد على مشاركة الآخرين في افراحهم واحزانهم وتقوية العلاقات الاجتماعية والروابط الاسرية).
- تقوم المرشدة بكتابة خطوات المهارة على السبورة وهي كما يأتي:

١. حب الآخرين واحترامهم.

٢. العناية بالآخرين.

٣. مساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم.

٤. مساعدتهم في افراحهم واحزانهم.

- تقوم المرشدة بمناقشة هذه الخطوات مع الطالبات.
- القيام بنمذجة المهارة من قبل المرشدة من خلال لعب الدور مع احدى الطالبات في الموقف الاتي:-

المرشدة/ هل تعلمين ان صديقتنا (س) تعرضت لحادث اصطدام امس.

ل/ ماذا تقولين: وبدأت تبكي.

المرشدة/ نعم لقد دهستها سيارة اثناء عبورها الشارع.

ل/ ماذا سنفعل الان؟

المرشدة/ سنذهب لرؤيتها في المستشفى واذا تطلب الامر نبقى الى جانبها.

ل/ ساضع مبلغاً من المال في ظرف وساعطيه لوالدتها، هل ستساهمين معي في ذلك؟

المرشدة/ بالتأكيد.

- اجراء مناقشة مع الطالبات حول مضمون هذا الموقف من خلال طرح الباحثة للسؤال الآتي:

س/مالفائدة التي نستخلصها من هذا الموقف؟

الجواب/ الوقوف الى جانب الآخرين في مصائبهم، تقديم العون المادي لهم، ان الزيارة تعمل على التخفيف من حدة الالم الذي تشعر به.

- تشكر المرشدة الطالبات اللواتي اشتركنَّ بالنقاش وتقديم الحلوى لهن.
- تقوم المرشدة بعرض مجموعة من الصور تبين المشاركة مع الآخرين في حفل زفاف ومناسبة العيد.
- تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي:

س/أقامت صديقتك حفلة خطوبتها ماذا ستفعلين؟

الجواب/ ساقوم بمساعدتها في التحضير لهذه الحفلة والبقاء الى جانبها.

- تشكر المرشدة الطالبات اللواتي اشتركن في النقاش وذلك من خلال استخدام عبارات الثناء (احسنت، بارك الله فيك).
- تطلب المرشدة من طالبات المجموعة ملخصاً لما دار في الجلسة وذلك من خلال طرح الاسئلة الآتية:

س/ما معنى مشاركة الآخرين وجانيا؟

س/ ماهي خطوات مهارة مشاركة الآخرين؟

- من خلال الاجابات لاحظت المرشدة استيعاب الطالبات لمضمون الجلسة.
- تقوم المرشدة بتشخيص النقاط الايجابية والسلبية.
- تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة موقفين لها تظهر فيهما مشاركتها للآخرين.

الاهداء

الى من كان سندي في الحياة

الى روح

والدي الطاهرة

الى ينبوع المحبة والحنان

امـي الحنونـة

واختي العزيزة

الى رفيق دربي

زوجـــــــي

العزيز

الى من احتلوا مكانا في قلبي

اخواني واولادي

الى كل من طلب العلم واضاء شمعة في طريقه

اهدي اليهم هذا الجهد المتواضع
والله ولي التوفيق

الباحثة

شكر و اعتزاز

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم.
يسرني بعد ان منّ الله عليَّ بفضله على اتمام هذه الرسالة أن أَتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان والاعتزاز الى استاذي الفاضل الدكتور عدنان محمود عباس لما ابداه لي من رعاية وتشجيع ومعاونة بالرأي التي كان لها الاثر في اتمام هذه الرسالة.
واقدم فائق شكري واعتزازي الى استاذي العزيز الدكتور صالح مهدي صالح الذي كان له الاثر الواضح في التعاون معي ومساعدته لي بتوجيهاته وارائه السديدة.
واقدم شكري واعتزازي الى اساتذة قسم العلوم التربوية والنفسية الذين قدموا العون لي طيلة مدة الدراسة والبحث.
واشكر الاساتذة الخبراء لما ابدوه لي من اراء علمية لتقويم اداتي البحث التي كان لارائهم الاثر الواضح في ذلك.
واشكر ادارة معهد اعداد المعلمات والهيأة التدريسية لما ابدوه لي من روح تعاون ومساعدة في تطبيق البرنامج الارشادي.

واقدم شكري لكل من كان له فضل رأي او مشورة والدعاء لَلباري عزَّ وجلَّ ان يحفظ الجميع ويمنَّ عليهم بدوام الصحة والعافية إنه سميع مجيب.

الباحثة

المستخلص

إن موضوع القيادة من المواضيع التي استأثرت باهتمام كثير من الباحثين وعلماء النفس والاجتماع، لما له من اهمية في تطور المجتمعات، إذ ان تطورها يرتبط بدرجة كبيرة في وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، فكل الجماعات تحتاج الى شخص يقودها ومن تلك الجماعات جماعة الطلبة.

ان للقيادة الأثر الكبير في بناء الجماعات، وخلق روح التعاون فيما بينها، وبما ان لطالبات معهد اعداد المعلمات اثراً قيادياً، وتربوياً، وانسانياً، لذا فان حالات الضعف في السلوك القيادي لديها يؤثر على نجاحها في عملها مستقبلا، وهذا مالاحظته الباحثة من خلال عملها كمدَّرسة في المعهد، ومن خلال اجابات المدرسات عن الاستبانة الاستطلاعية، إذ اكدن وبنسبة ٩٠% على وجود حالات ضعف في السلوك القيادي لدى الطالبات، لذا اصبح لزاما على المربين والتربوين من العمل على تنمية السلوك القيادي لانه من المؤهلات الاساسية في عملها مستقبلا، وهذا يتم من خلال تدريب الطالبات على المهارات الاجتماعية معتمدا الاساليب الارشادية الحديثة، التي تهدف الى تنمية كثير من الانماط السلوكية المرغوبة، وبما ان القيادة بحد ذاتها مهارة، لذا فان انسب اسلوب لتنميتها هو اسلوب المهارات الاجتماعية، إذ ان الطالبات لديهن رغبة في تقليد الاخرين، فهن بحاجة الى نموذج وقدوة حسنة حتى يتم التعلم منها، وهذا مايقدمه هذا البرنامج.

يهدف البحث الحالي الى معرفة فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

١. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي.
٢. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي.

٣. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.
٤. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمرجئ.

وتحدد البحث الحالي بطالبات معهد اعداد المعلمات الصباحي في محافظة ديالى/بعقوبة، وتكونت عينة البحث من (٢٤) طالبة من طالبات الصف الثاني، تم توزيعهم عشوائيا الى مجموعتين ضابطة، وتجريبية وبواقع (١٢) طالبة لكل مجموعة، ولغرض تحقيق اهداف البحث تبنت الباحثة مقياس السلوك القيادي لـ(غيلان، ٢٠٠٥)، وقامت بتكييفه لطالبات معهد اعداد المعلمات، وذلك من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس الذين اكدوا بنسبة (٩٠%) على صلاحية المقياس للتطبيق مع اجراء بعض التعديلات اللغوية، وبذا تحقق الصدق الظاهري، اما الثبات فتم ايجاده بطريقة اعادة الاختبار اذ بلغ (٠,٨٣)، وقد تم بناء برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية على وفق (نظام التخطيط والبرمجة والميزانية)، وتم التحقق من صدق البرنامج عن طريق الصدق الظاهري، وذلك بعرض البرنامج على مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص وقد تكون البرنامج من (١٨) جلسة ارشادية وبواقع (٢جلسة) في الاسبوع وبلغ زمن الجلسة (٤٥) دقيقة عدا الجلسة الافتتاحية، والختامية فقد بلغت (٦٠ دقيقة).

وتم استخدام اختبار مان وتني، وولكوكسن، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والوزن المئوي، للوصول الى نتائج البحث وقد اشارت نتائج البحث الى مايأتي:

١. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي.
٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي.

٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.

٤. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمرجئ.

وفي ضوء نتائج البحث واستنتاجاته قدمت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات منها:

١. تطبيق البرنامج الارشادي الذي توصلت اليه الباحثة من قبل المرشدات التربويات في مدارسهن لتنمية السلوك القيادي.

٢. ضرورة الاهتمام بجوانب شخصية الطالب، ومنها الجانب المهاري، مِن دون الاقتصار على الجانب المعرفي.

وتقدم البحث بالمقترحين الآتيين :-

١. اجراء دراسة لمعرفة اثر اساليب ارشادية اخرى، (النمذجة، لعب الدور) ، في تنمية السلوك القيادي.

٢. اجراء دراسة موازنة باستخدام البرنامج الارشادي الذي تم اعداده بين معاهد المعلمين والمعلمات.

المحتويات

الموضوع	الصفحة
الاهداء	أ
شكر وإعتزاز	ب
المستخلص باللغة العربية	ج
المحتويات	و
الجداول	ط
الاشكال	ي
الملاحق	ك
الفصل الاول- الأطار العام للبحث	١-١٥
مشكلة البحث	١
أهمية البحث	٣
أهداف البحث	١٠
حدود البجث	١١
تحديد المصطلحات	١١
الفصل الثاني- الاطار النظري والدراسات السابقة	١٦-٧٤
مفهوم القيادة	١٦
اساليب السلوك القيادي	١٩
الاتجاهات المعاصرة في القيادة	٢١
نظريات السلوك القيادي	٢٣

مفهوم الارشاد	٣٠
اهداف الارشاد	٣٠
اساليب الارشاد النفسي والتربوي	٣٢
طرق الارشاد النفسي و التربوي	٣٤
مناهج الارشاد النفسي والتربوي	٣٦
البرنامج الارشادي	٣٨
الاسس التي تقوم عليها البرامج الارشادية	٣٨
تخطيط البرامج الارشادية	٣٩
النظرية في الارشاد	٤٣
نظرية التعلم الاجتماعي	٤٤
اسلوب المهارات الاجتماعية	٥٢
الدراسات السابقة ومناقشتها	٥٧
القصل الثالث- اجراءات البحث	٧٥-١٦٦
منهج البحث	٧٥
التصميم التجريبي	٧٥
مجتمع البحث	٧٧
عينة البحث	٧٨
اداتا البحث	٨٣
مقياس السوك القيادي	٨٣
البرنامج الارشادي	٨٦
الوسائل الاحصائية	١٦٦
الفصل الرابع- عرض النتائج ومناقشتها	١٦٧-١٧٩

عرض النتائج	١٦٧
تفسير النتائج ومناقشتها	١٧٥
الاستنتاجات	١٧٧
التوصيات	١٧٨
المقترحات	١٧٩
المصادر	١٨٠
الملاحق	٢٠٠
المستخلص باللغة الانكليزية	a -b - c

الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
١	التصميم التجريبي	٧٦
٢	اعداد طالبات معهد اعداد المعلمات الصباحي موزعة بحسب الصفوف	٧٧
٣	اعداد طالبات الصف الثاني موزعة بحسب الشعب	٧٨
٤	توزيع الطالبات الى مجموعتين تجريبية وضابطة	٧٩
٥	القيم الاحصائية لاختبار مان وتني في التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة	٨٠
٦	القيم الاحصائية لاختبار مان وتني في التكافؤ في متغير العمر في المجموعتين الضايطة والتجريبية	٨١
٧	القيم الاحصائية لمربع كاي في التكافؤ في متغير المستوى التحصصيلي للاب الى مجموعتين التجريبية والضابطة	٨١
٨	القيم الاحصائية لمربع كاي في التكافؤ في متغير المستوى التحصصيلي للام الى مجموعتين التجريبية والضابطة	٨٢
٩	القيم الاحصائية لمربع كاي للتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير تسلسل الطالبة بين افراد اسرتها	٨٣
١٠	الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات المقياس وترتيبه تنازليا	٨٨

١١	الحاجات التي شخصت على مقياس السلوك القيادي وقد رتبت تنازليا بحسب اوساطها المرجحة واوزانها المئوية	٩١
١٢	فقرات مقياس السلوك القيادي التي حولت الى مواضيع ضمن البرنامج الارشادي	٩٣
١٣	عناوين الجلسات الارشادية وتواريخها	٩٩
١٤	درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي وقيمة (W)المحسوبة والجدولية	١٦٨
١٥	درجات المجموهة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده وقيمة (W) المحسوبة والجدولية	١٧٠
١٦	درجات المجموعة الضابطة والتجريبية بالاختبار البعدي وقيمة (U) المحسوبة والجدولية	١٧٢
١٧	درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والاختبار المرجع وقيمة (W)المحسوبة والجدولية	١٧٤

الاشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
١	هرم ماسلو للحاجات	٢٧
٢	نموذج باندورا للحتمية المتبادلة	٤٥

الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
١	تسهيل مهمة	٢٠٠
٢	استبانة استطلاعية	٢٠١
٣	مهمات المرشد التربوي	٢٠٢
٤	استمارة معلومات اولية لاجراء التكافؤ بين مجموعتين	٢٠٣
٥	فقرات مقياس السلوك القيادي المقدم للخبراء	٢٠٤
٦	اسماء السادة الخبراء مرتبة بحسب الحروف الهجائية والدرجة العلمية	٢٠٧
٧	فقرات مقياس السلوك القيادي بصيغته النهائية	٢٠٨
٨	استبانة آراء الخبراء على صلاحية البرنامج الارشادي	٢١١

الاهداء

الى من كان سندي في الحياة

الى روح

والدي الطاهرة

الى ينبوع المحبة والحنان

امـي الحنونـة

واختي العزيزة

الى رفيق دربي

زوجـــــــي

العزيز

الى من احتلوا مكانا في قلبي

اخواني واولادي

الى كل من طلب العلم واضاء شمعة

في طريقه

اهدي اليهم هذا الجهد المتواضع
والله ولي التوفيق

الباحثة

شكر و اعتزاز

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم.
يسرني بعد ان منّ الله عليَّ بفضله على اتمام هذه الرسالة أن أَتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان والاعتزاز الى استاذي الفاضل الدكتور عدنان محمود عباس لما ابداه لي من رعاية وتشجيع ومعاونة بالرأي التي كان لها الاثر في اتمام هذه الرسالة.
واقدم فائق شكري واعتزازي الى استاذي العزيز الدكتور صالح مهدي صالح الذي كان له الاثر الواضح في التعاون معي ومساعدته لي بتوجيهاته وارائه السديدة.
واقدم شكري واعتزازي الى اساتذة قسم العلوم التربوية والنفسية الذين قدموا العون لي طيلة مدة الدراسة والبحث.
واشكر الاساتذة الخبراء لما ابدوه لي من اراء علمية لتقويم اداتي البحث التي كان لارائهم الاثر الواضح في ذلك.
واشكر ادارة معهد اعداد المعلمات والهيأة التدريسية لما ابدوه لي من روح تعاون ومساعدة في تطبيق البرنامج الارشادي.
واقدم شكري لكل من كان له فضل رأي او مشورة والدعاء لَلباري عزَّ وجلَّ ان يحفظ الجميع ويمنَّ عليهم بدوام الصحة والعافية إنه سميع مجيب.

الباحثة

المستخلص

إن موضوع القيادة من المواضيع التي استأثرت باهتمام كثير من الباحثين وعلماء النفس والاجتماع، لما له من اهمية في تطور المجتمعات، إذ ان تطورها يرتبط بدرجة كبيرة في وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، فكل الجماعات تحتاج الى شخص يقودها ومن تلك الجماعات جماعة الطلبة.

ان للقيادة الأثر الكبير في بناء الجماعات، وخلق روح التعاون فيما بينها، وبما ان لطالبات معهد اعداد المعلمات اثراً قيادياً، وتربوياً، وانسانياً، لذا فان حالات الضعف في السلوك القيادي لديها يؤثر على نجاحها في عملها مستقبلا، وهذا مالاحظته الباحثة من خلال عملها كمدَّرسة في المعهد، ومن خلال اجابات المدرسات عن الاستبانة الاستطلاعية، إذ اكدن وبنسبة ٩٠% على وجود حالات ضعف في السلوك القيادي لدى الطالبات، لذا اصبح لزاما على المربين والتربوين من العمل على تنمية السلوك القيادي لانه من المؤهلات الاساسية في عملها مستقبلا، وهذا يتم من خلال تدريب الطالبات على المهارات الاجتماعية معتمدا الاساليب الارشادية الحديثة، التي تهدف الى تنمية كثير من الانماط السلوكية المرغوبة، وبما ان القيادة بحد ذاتها مهارة، لذا فان انسب اسلوب لتنميتها هو اسلوب المهارات الاجتماعية، إذ ان الطالبات لديهن رغبة في تقليد الاخرين، فهن بحاجة الى نموذج وقدوة حسنة حتى يتم التعلم منها، وهذا مايقدمه هذا البرنامج.

يهدف البحث الحالي الى معرفة فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

١. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي.
٢. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي.

٣. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.
٤. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمرجئ.

وتحدد البحث الحالي بطالبات معهد اعداد المعلمات الصباحي في محافظة ديالى/بعقوبة، وتكونت عينة البحث من (٢٤) طالبة من طالبات الصف الثاني، تم توزيعهم عشوائيا الى مجموعتين ضابطة، وتجريبية وبواقع (١٢) طالبة لكل مجموعة، ولغرض تحقيق اهداف البحث تبنت الباحثة مقياس السلوك القيادي لـ(غيلان، ٢٠٠٥)، وقامت بتكييفه لطالبات معهد اعداد المعلمات، وذلك من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس الذين اكدوا بنسبة (٩٠%) على صلاحية المقياس للتطبيق مع اجراء بعض التعديلات اللغوية، وبذا تحقق الصدق الظاهري، اما الثبات فتم ايجاده بطريقة اعادة الاختبار اذ بلغ (٠,٨٣)، وقد تم بناء برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية على وفق (نظام التخطيط والبرمجة والميزانية)، وتم التحقق من صدق البرنامج عن طريق الصدق الظاهري، وذلك بعرض البرنامج على مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص وقد تكون البرنامج من (١٨) جلسة ارشادية وبواقع (٢جلسة) في الاسبوع وبلغ زمن الجلسة (٤٥) دقيقة عدا الجلسة الافتتاحية، والختامية فقد بلغت (٦٠ دقيقة).

وتم استخدام اختبار مان وتني، وولكوكسن، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والوزن المئوي، للوصول الى نتائج البحث وقد اشارت نتائج البحث الى مايأتي:

١. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي.
٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي.

٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.

٤. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمرجئ.

وفي ضوء نتائج البحث واستنتاجاته قدمت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات منها:

١. تطبيق البرنامج الارشادي الذي توصلت اليه الباحثة من قبل المرشدات التربويات في مدارسهن لتنمية السلوك القيادي.

٢. ضرورة الاهتمام بجوانب شخصية الطالب، ومنها الجانب المهاري، مِن دون الاقتصار على الجانب المعرفي.

وتقدم البحث بالمقترحين الآتيين :-

١. اجراء دراسة لمعرفة اثر اساليب ارشادية اخرى، (النمذجة، لعب الدور) ، في تنمية السلوك القيادي.

٢. اجراء دراسة موازنة باستخدام البرنامج الارشادي الذي تم اعداده بين معاهد المعلمين والمعلمات.

المحتويات

الموضوع	الصفحة
الاهداء	أ
شكر وإعتزاز	ب
المستخلص باللغة العربية	ج
المحتويات	و
الجداول	ط
الاشكال	ي
الملاحق	ك
الفصل الاول- الأطار العام للبحث	١-١٥
مشكلة البحث	١
أهمية البحث	٣
أهداف البحث	١٠
حدود البجث	١١
تحديد المصطلحات	١١
الفصل الثاني- الاطار النظري والدراسات السابقة	١٦-٧٤
مفهوم القيادة	١٦
اساليب السلوك القيادي	١٩
الاتجاهات المعاصرة في القيادة	٢١
نظريات السلوك القيادي	٢٣

مفهوم الارشاد	٣٠
اهداف الارشاد	٣٠
اساليب الارشاد النفسي والتربوي	٣٢
طرق الارشاد النفسي و التربوي	٣٤
مناهج الارشاد النفسي والتربوي	٣٦
البرنامج الارشادي	٣٨
الاسس التي تقوم عليها البرامج الارشادية	٣٨
تخطيط البرامج الارشادية	٣٩
النظرية في الارشاد	٤٣
نظرية التعلم الاجتماعي	٤٤
اسلوب المهارات الاجتماعية	٥٢
الدراسات السابقة ومناقشتها	٥٧
القصل الثالث- اجراءات البحث	٧٥-١٦٦
منهج البحث	٧٥
التصميم التجريبي	٧٥
مجتمع البحث	٧٧
عينة البحث	٧٨
اداتا البحث	٨٣
مقياس السوك القيادي	٨٣
البرنامج الارشادي	٨٦
الوسائل الاحصائية	١٦٦
الفصل الرابع- عرض النتائج ومناقشتها	١٦٧-١٧٩

عرض النتائج	١٦٧
تفسير النتائج ومناقشتها	١٧٥
الاستنتاجات	١٧٧
التوصيات	١٧٨
المقترحات	١٧٩
المصادر	١٨٠
الملاحق	٢٠٠
المستخلص باللغة الانكليزية	a -b - c

الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
١	التصميم التجريبي	٧٦
٢	اعداد طالبات معهد اعداد المعلمات الصباحي موزعة بحسب الصفوف	٧٧
٣	اعداد طالبات الصف الثاني موزعة بحسب الشعب	٧٨
٤	توزيع الطالبات الى مجموعتين تجريبية وضابطة	٧٩
٥	القيم الاحصائية لاختبار مان وتني في التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة	٨٠
٦	القيم الاحصائية لاختبار مان وتني في التكافؤ في متغير العمر في المجموعتين الضايطة والتجريبية	٨١
٧	القيم الاحصائية لمربع كاي في التكافؤ في متغير المستوى التحصصيلي للاب الى مجموعتين التجريبية والضابطة	٨١
٨	القيم الاحصائية لمربع كاي في التكافؤ في متغير المستوى التحصصيلي للام الى مجموعتين التجريبية والضابطة	٨٢
٩	القيم الاحصائية لمربع كاي للتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير تسلسل الطالبة بين افراد اسرتها	٨٣
١٠	الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات المقياس وترتيبه تنازليا	٨٨

١١	الحاجات التي شخصت على مقياس السلوك القيادي وقد رتبت تنازليا بحسب اوساطها المرجحة واوزانها المئوية	٩١
١٢	فقرات مقياس السلوك القيادي التي حولت الى مواضيع ضمن البرنامج الارشادي	٩٣
١٣	عناوين الجلسات الارشادية وتواريخها	٩٩
١٤	درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي وقيمة (W)المحسوبة والجدولية	١٦٨
١٥	درجات المجموهة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده وقيمة (W) المحسوبة والجدولية	١٧٠
١٦	درجات المجموعة الضابطة والتجريبية بالاختبار البعدي وقيمة (U) المحسوبة والجدولية	١٧٢
١٧	درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والاختبار المرجع وقيمة (W)المحسوبة والجدولية	١٧٤

الاشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
١	هرم ماسلو للحاجات	٢٧
٢	نموذج باندورا للحتمية المتبادلة	٤٥

الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
١	تسهيل مهمة	٢٠٠
٢	استبانة استطلاعية	٢٠١
٣	مهمات المرشد التربوي	٢٠٢
٤	استمارة معلومات اولية لاجراء التكافؤ بين مجموعتين	٢٠٣
٥	فقرات مقياس السلوك القيادي المقدم للخبراء	٢٠٤
٦	اسماء السادة الخبراء مرتبة بحسب الحروف الهجائية والدرجة العلمية	٢٠٧
٧	فقرات مقياس السلوك القيادي بصيغته النهائية	٢٠٨
٨	استبانة آراء الخبراء على صلاحية البرنامج الارشادي	٢١١

اقرار المشرف

اشهد ان الرسالة الموسومة (فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات).
قد جرت تحت اشرافي وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير تربية في التوجيه والارشاد التربوي.

المشرف
الاستاذ المساعد
د. عدنان محمود عباس المهداوي
التاريخ / / ٢٠٠٨

توصية رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية بناء على التوصيات المتوافرة ارشح هذه الرسالة للمناقشة.

د. خالد جمال الدليمي
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
التاريخ / /٢٠٠٨

اقرار الخبير اللغوي

اشهد أَن الرسالة الموسومة (فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في تَنميَة السلوك القيادي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات).
التي تقدمت بها الطالبة أَميرة مزهر حميد قد تمت مراجعتها من الناحية اللغوية تحت اشرافي إذ اصبحت مصاغة باسلوب علمي سليم وخالٍ من الاخطاء اللغوية والتعبيرات غير الصحيحة ولاجله وقعت.

التوقيع:

الاسم:

التاريخ

مشكلة البحث Problem of the research:

الانسان اجتماعيٌ بطبيعته ، لا يمكن ان يعيش إلا وسط جماعة، مما يجعل القيادة أَثراً كبيراً في تكوين المجتمعات المختلفة، وتماسكها، وتحقيق اهدافها في تنفيذ نشاطاتها المختلفة (النوري ١٩٩١ :٥٤٧)، وتظهر الحاجة الكبيرة للقيادة، عندما تمر الجماعات بازمة من الازمات وتتعرض الى المخاطر، التي قد تعجز حتى الجماعات من مواجهتها (جمجوم ١٩٩١ :٥٣٤)، ومن بين تلك الجماعات مجتمع الطلبة ، إذ اشارت العديد من الدراسات إلى اهمية الدور القيادي في مجتمع الطلبة ومن هذه الدراسات (دراسة محمود،١٩٨١)، و(دراسة غيلان، ٢٠٠٥)، التي بينت ان الطلبة يتبعون انماطاً متباينة من السلوك القيادي، وهذا يعود الى الفروق الفردية في السمات الشخصية للطلبة، وبالتالي يؤثر في ادائهم القيادي (غيلان،٢٠٠٥ :٧). ان العلاقات الانسانية التي تربط جميع عناصر العملية التعليمية تؤثر وتتأثر بتفاعل الطلبة بعضهم مع بعض، وهذا ما أشارت اليه دراسة (Odonnell,1982:282)، والتربية الحديثة تؤكد على ضرورة الاهتمام بجميع جوانب شخصية الطالب، من دون التركيز على الجانب المعرفي (القريوني،١٩٩٥: ١١)، ودور المدرسة والمدرسين، يكون من خلال الطالب، كونه المحور الاساسي في العملية التعليمية، واللبنة الاساسية بتكوين المجتمع فالاهتمام به، وتربيته واجب المؤسسات كلها وعلى المجتمع ان يهتم بها (العريني،٢٠٠٧: انترنت)، فالتفاعلات اليومية التي تجري بين الطلبة، وكذلك بينهم وبين اعضاء الهيئة التعليمية، لها الدور الاساسي في تنمية السلوك القيادي وهذا ما اكدته دراسة (فرج، ١٩٨١)، تلك التفاعلات والعلاقات مع الاخرين تعتمد على المهارات الاجتماعية، فضعفها يؤدي بالطالب الى الانعزال وسوء التوافق. (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٨٣).

لذا فعزوف الطالب عن المشاركة يؤثر على تحصيل الطالب الدراسي، وتعطيل وظائفه الدراسية ويمنعه من المشاركات الصفية، والالتحاق بالنوادي، والفِرَق الرياضية، وبالتالي تمنعه من الحصول على درجات افضل، على الرغم من ان ذكاءه بمستوٍ عالٍ (Lovoie,1994:I)، فقد اشار باندورا الى انه يتم اكتساب كثيراً

من المهارات وتعلمها واجراء الكثير من التعديل في سلوك الافراد (الروسان، ٢٠٠٠: ٤٢).

وعليه فان طالبات معهد اعداد المعلمات، هي الشريحة المهمة في الاعداد المهني، والاعداد للحياة بكل ما فيها إذ تتلقى الطالبات انشطة علمية، وتربوية، ومهنية، من اجل تأهيلها بشكل علمي، ومهني، كي تصبح قائدة تربوية ناجحة، فهي بحاجة الى من يساعدها، ويتابع تقدمها العلمي، والاجتماعي، وبذا نحقق شخصية متكاملة يعتمد عليها في نهوض المجتمع وتطوره (الشنيوي،٢٠٠٥: انترنت).

وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها مدَّرسة في المعهد، ان الكثير من الطالبات ليست لديهن القدرة على اخذ الدور القيادي بين زميلاتهن في النشاطات المدرسية، وهذا يرجع الى حالات الخجل، والخوف، والتردد، الذي ينتاب الطالبة، مما يفرض على المعنيين تدريب الطالبة على المهارة القيادية، كون عملية تعلم تلك المهارة يعتمد على التدريب (العدلوني،٢٠٠٥: انترنت)، وقد تحققت الباحثة من صدق الملاحظة بتوجيه سؤال مفتوح الى (٤٠) مدرسة من مدرسات معهد اعداد المعلمات في بعقوبة (ملحق٢)، إذ كانت النتائج وبنسبة (٩٠%) تؤيد وجود حالات ضعف في السلوك القيادي لدى الطالبات، مما قد يؤثر سلبا على نجاحها في مهنتها مستقبلا، من هنا برزت مشكلة البحث، والتي سعت الباحثة لدراستها، اذ ان هذه المشكلة درست بشكل وصفي كدراسة (غيلان ،٢٠٠٥)، من دون أَن تقدم لها علاجا يخفف من حدتها لذا اصبحت الباحثة امام تساؤل تحاول الاجابة عنه وهو:-

هل الارشاد باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية فاعلية في تنمية السلوك القيادي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات؟.

اهمية البحث (The Importance of Research) :

تعد القيادة واحدة من ابرز الظواهر السلوكية المختلفة في المواقف الاجتماعية كلها تتطلبها كل جماعة صغيرة كانت ام كبيرة (برغوتي، ٢٠٠٠: ٨٨).

لقد حظي موضوع القيادة باهتمام كثير من الباحثين والمعنيين منذ اقدم العصور، وبالاخص عندما ادرك الانسان اهمية العمل الجمعي، الذي يتم فيه تظافر الجهود الكثيرة من قبل الافراد وصولا الى الاهداف والغايات التي يسعى الانسان اليها (السعود،٢٠٠٣: ٧)، ففي حضارة وادي الرافدين، ذكر حمورابي في مسلته المشهورة اشارة للصفات، والخصائص التي ينبغي ان يتحلى بها القائد النموذجي في اشاعة الرخاء، والامن، إذ وضع في اعلى مسلته صورة الملك اله الشمس الذي يشير الى رمز الحق والعدل (جواد،١٩٩٩: ١٩٦)، اما في حضارة وادي النيل، فقد لجأ المصريون القدامى الى الاسلوب الابوي في القيادة، والذي يقوم على اساس اهتمام القائد بمرؤوسيه (الدوبك واخرون،١٩٨٢: ٤٨)، وفي الحضارة الصينية، فقد اسهم كونفوشيوس في مجال القيادة بتصوره لبعض السمات التي رأى ضرورة توافرها في الشخص المؤهل للعمل القيادي، ودلتنا الفقرة المقتبسة من احدى النصوص الكونفوشيسية، والتي تقول"الرجل المتعلم الملم بكل الخطوات جدير بالنظرة العميقة التي مكنته ان يصبح معلما واذا استطاع ان يكون معلما اصبح مؤهلا للوظائف العليا ومن ثم قادر ان يكون قائدا" (كنعان،١٩٨٨: ٢١)، أما في اليونان فقد ظهر فيها العديد من الفلاسفة الذين اهتموا بالقيادة ومنهم سقراط الذي اكد ان القيادة هي مهارة منفصلة عن المعرفة، والخبرة فهو يركز على اهمية المواهب، والمهارات الذهنية بالنسبة للقائد، فقد اكد على ان القائد يكون كفوءا اذا عرف ما يحتاجه في عمله، وكانت لديه القدرة والمهارة في النهوض لتحقيق ما يريده (العمايرة،١٩٩٩: ٥٠)، وتعد كتابات افلاطون في مقدمة المصادر التي نلمس فيها اهمية القيادة، فقد رسم لنا صورة القادة المطلوبين، وصفاتهم، وخصائصهم، ودعى الى ضرورة تولي الفلاسفة للقيادة كونهم يمثلون العقل المفكر(افلاطون،ب ت: ٤٣).

وقد ارتبطت القيادة ومفاهيمها في الديانة المسيحية بتعاليم الدين المسيحي، الذي وضع مواصفات القائد التي تتمثل بالعطاء، والرحمة، ومحبة الغير، والصدق،

والامانة، والتي عدَّها ارفع الفضائل، إذ جاء في الكتاب المقدس العهد القديم "رأس الحكمة مخافة الله، والتواضع يجلب الشرف" (الاية ٣٣ من الاصحاح ١٥ من سفر الامثال: انترنت).

اما بالنسبة للعرب قبل الاسلام، فقد كان للقائد أثر في الدفاع عن الديار، وقيادة الجيوش، وادارة التجارة (الحسن،١٩٩٩: ٥١٣).

وعندما جاء الاسلام برزت القيادة التي اتسمت بالديمقراطية، والتي تقوم على اساس الانتخاب(المبايعة)، فقد بايع المسلمون الاوائل الرسول محمد صلى الله عليه وسلم كما ورد في قوله تعالى ((لَّقَد رَضِيَ الله عَنِ المُؤمِنِينَ إذ يُبَايِعُونَكَ تَحتَ الشَّجَرَة)) (سورة الفتح، الاية ١٨)، والقيادة هي مسؤولية اتجاه الجماعة، كما جاء في الحديث الشريف "كُلَّكُم رَاعٍ وكُلَّكُمَ مَسؤولٌ عن رَّعِيَتِهِ" (عبد الجابر،١٩٨٩: ٥٢).

ان النظرة الحديثة للقيادة، قد اثارت جدلا واسعا لدى المفكرين، ورجال الاجتماع، والسياسة، والباحثين في مجال علم النفس، إذ اكد علماء النفس الاجتماعي على اهمية القيادة، والدور الكبير الذي تلعبه في بناء المجتمعات المختلفة، وخلق روح التعاون بين افرادها (الزغبي،١٩٩٤: ٢١٩)، فمفهوم القيادة الان يرتبط بالجماعة اكثر من الافراد، فتقدم المجتمع، وانطلاقه في ميدان العلم والتكنلوجيا يحتم التعاون بين الافراد وعدم الانفراد بالسلطة على جميع المستويات، فالقيادة الجماعية تضمن مشاركة كل فرد في المجموعة وتضمن لهم ان يكون قائدا او موجها للجماعة(مخول،١٩٩٢: ٥٨).

لقد اشارت دراسة (Waro,1994)، الى ان شخصية القائد هي من ابرز مكونات قدرته القيادية، فالقائد الذي تتوافر في شخصيته سمات القيادة يكون اكثر تأَثيرا في الجماعة ويؤدي الى اثارة دافعيتها وعطائها في الانجاز (Waro1994:32)، ومما لاشك فيه ان خصائص الفرد، وسماته تنعكس على سلوكه، وبذلك يكون سلوكه القيادي ينطوي على مجموعة من السمات والخصائص الاساسية التي تحدد مدى نجاحه في عمله القيادي (الدليمي،٢٠٠٢: ٢)، فهو يتحمل مسؤولية تنظيم حياة المجموعة المعنية والتخطيط لها، وعلاقتها بالمجموعة الاخرى، فضلا عما يراه مناسبا لديمومة حياة الجماعة نفسها (بيلي واخرون،١٩٩٦: ٢٨).

فالتجمعات البشرية لايمكن ان تنتظم الا من خلال قيادة تسعى لتحقيق مصالحها وتتولى التنظيم، والتنسيق بين جميع فئات المجتمع (العساف،٢٠٠٥: انترنت).

وقد اشارت دراسة (صالح،١٩٨٧)، إلى انه لايمكن للقائد الجيد ان ينجحَ الا من خلال وجود علاقات اجتماعية وثيقة الصلة مع المؤسسات التربوية، والاجتماعية للطالب (صالح،١٩٨٧: ٣٥)، ومن بين الاهداف المهمة لاي مؤسسة تربوية، هي اعداد الطالب اعدادا جيدا، وتزويده بالمعارف، والمهارات الجديدة التي تساعده على التفاعل مع الوضع الجديد (دسوقي،١٩٩٥: ٦٩).

وبما ان طالبات معهد اعداد المعلمات في مرحلة المراهقة، فقد تحدث خلال هذه المرحلة الكثير من المظاهر النمائية التي تمثل جوانب شخصية المتعلم (ابو النيل،٢٠٠١: ١١)، وكذلك يحدث اعادة تكوين للشخصية بالشكل المطلوب (العلواني،٢٠٠٣: ٤٣)، ففي هذه المرحلة تتهيأ الطالبة لتحمل المسؤولية، ومواجهة مشكلاتها (القاضي واخرون،١٩٨١: ١٦٩)، وتظهر لديها الحاجة الى التقدير الاجتماعي، وتقبل الذات اللذان يسهمان في بلورة السلوك القيادي لديها (العلواني،٢٠٠٣: ٤٤)، وقد اشارت دراسة (الحافظ،٢٠٠٧)، إلى وجود علاقة قوية بين تقبل الذات، والسلوك القيادي من جهة، والسلوك القيادي، والتقدير الاجتماعي من جهة اخرى (الحافظ،٢٠٠٧: ١٥٠)، ان طبيعة الدور الذي ستأخذه طالبات معهد اعداد المعلمات، هو دور قيادي، وانساني، وعلمي، وذلك لانها ستتحمل مسؤولية علمية، واجتماعية، وقومية، وانسانية، فقوتها التدريسية في المستقبل تكمن في قدرتها القيادية قبل ان تكمن في المادة العلمية التي تمتلكها(الراوي واخرون،١٥٨:٢٠٠٠) .

من هنا ظهرت الحاجة الى تنمية السلوك القيادي، لما له من اثر في رفع الروح المعنوية للطالبات، وتشجيعهن على التقدم العلمي، اذ يعد معهد اعداد المعلمات من المؤسسات المهمة، لانها تقوم برفد مدارسنا الابتدائية بقادة المستقبل، إذ تقوم هذه المؤسسة بدورات تاهيلية، وثقافية، وارشادية متنوعة (الشتيوي،٢٠٠٥:انترنت).

ونظرا لطبيعة النمو الشامل، والتحولات الحاصلة في المجالات كافة ، لذا ينبغي ان يكون الارشاد واهدافه لتشمل الفرد، والمجتمع (الحياني،١٩٨٩: ٢٠٥) فالطالب يحتاج الى الارشاد لمساعدته في حل مشاكله، ومساعدته على التفوق الاكاديمي (زهران،١٩٨٢: ١٠)، فعن طريق الارشاد يتم الوقاية من مشاكل عديدة، ويستطيع المرشد المساهمة في مساعدة الطلبة في حل مشكلاتهم النفسية، والتربوية، والعلمية (القريني،٢٠٠٧:انترنت).

لقد ظهر التوجيه والارشاد في بداية القرن الماضي كعلم، وخدمة منظمة رسمية، ومهنية لها مكانتها، واصبح الاهتمام به كبيراً نتيجة للتطور الذي حدث في مناحي الحياة (عيسوي،١٩٩٠: ٢٣٠)، ويشير (Shertzer)، الى ان هناك اسسا، ومفاهيم، وفلسفات جديدة تسعى الى تحقيق اهداف عديدة منها تنمية التوافق النفسي والاجتماعي الذي هو بالوقت نفسه هدف الارشاد (الداهري واخرون،٢٠٠٠: ٢).

فالعملية الارشادية تقوم اساسا على مساعدة المسترشد للكشف عن قدراته الواقعية ومحاولة تنميتها (الرشيدي واخرون،٢٠٠٠: ٢٢٢) ، لذا برز دور الارشاد في المؤسسات التربوية ، وذلك لاهمية الخدمات الارشادية فيها والتي اصبحت امراً مسلماً بها مما يحتم على المعنيين بالعملية التربوية الاهتمام بها من اجل رفع كفاءة العملية التعليمية وتحسين مردودها، وكما هو معروف فأن الخدمات الارشادية تمثل جزءاً لايتجزأ من العملية التربوية ، إذ اكد (Cinter , 1990) ، على ان هذه العملية تساعد في زيادة فاعلية العملية التربوية ، ولاسيما خدمات المساعدة والاستشارة (سليمان، ٢٠٠٠:٢٢).

فاللارشاد اثر في تنمية السلوك القيادي من خلال دور المرشد التربوي في المؤسسات التربوية في صقل شخصية المتعلم من جوانبها كافة، وعلى الرغم من ان المهمات الحادية والعشرين (ملحق ٣)، لم تظهر بصورة صريحة فيما يخص السلوك القيادي، الا اننا لو امعنا النظر سنجدها في عدد غير قليل من تلك المهام، إذ جاءت في توصيات المؤتمر الفكري الرابع للتربويين العرب (١٩٨٧)، ضرورة العناية بشخصية الانسان العربي من الجوانب كلها (اتحاد،١٩٨٧: ١٣)، وجاءت ايضا في توصيات المؤتمر العلمي، الذي عقدته الجمعية العراقية للعلوم التربوية، والنفسية، تأكيد على

دور الارشاد في تنمية جوانب الشخصية كافة (الجمعية،١٩٨٧: ١٥)، وأكد (Vangan,1970) "انه لايمكن التفكير بالتربية، والتعليم بدون التوجيه والارشاد ولايمكن الفصل بينهما فالتربية تتضمن عناصر كثيرة من التوجيه، والارشاد، والتدريس يتضمن عناصر كثيرة من الارشاد، إذ ان عملية الارشاد تسهل عملية التعلم الذي هو خطوة هامة في تغيير السلوك" (زهران،١٩٨١: ٢٦)، وهذا لايحصل الا من خلال وضع برنامج للارشاد مقنن، ومنظم مراعيا الاهداف، والوسائل لتحقيقه (الحياني،١٩٨٩: ٢٣٢).

فالبرنامج الارشادي عنصر مهم وجوهري في العملية التربوية، ومن الوسائل الضرورية في خلق جماعة يسودها الالفة، والمحبة، والاحترام، فضلا عن قدرتها على مساعدة الجماعة الارشادية على التخلص مما يواجهها من ازمات ومشاكل في الجوانب التي اعدت لها تلك البرامج (الاميري،٢٠٠١: ٣٠)، اذن الهدف الرئيسي للبرنامج هو الوصول بالفرد الى التوافق النفسي، والاجتماعي، وتوفير الجو الملائم في المدرسة والمجتمع (الحياني،١٩٨٩: ٢٠٨)، والبرامج الارشادية سواء كانت نمائية، او وقائية، او علاجية، فانها تسعى لمعالجة مشكلات الانسان، وفقا لاساليب علمية، وتقنية تعمل على تنمية ميولهم، واتجاهاتهم، وتوافقاتهم مع بيئاتهم (Beride,1959:175-182)، فضلا عن مساعدتهم على ان يتخذوا لانفسهم اهدافاً واقعية تتفق مع قدراتهم، وامكانياتهم، وتساعدهم على فهم الآخرين ومشاركتهم، وتعاونهم في تحمل المسؤولية تجاه المجتمع الذي يعيشون فيه (الدوسري،١٩٨٥: ٢٣٥)، والبرنامج الارشادي بوصفه اصلاحا تربويا، فهو لايعني مساعدة المتعلم فقط، بل يعني ايضا تصحيح النظام المدرسي الذي يؤلف جزءا اساسيا من الاصلاح التربوي (محمود،١٩٩٤: ٢٩)، فاي برنامج لايمكن وصفه بشكل مستقل عن البرنامج المدرسي، وان يكون متلائما مع السياسة التعليمية، وان يشارك في وظيفة القائمين على امور المدرسة الى جانب المرشد التربوي، لان نجاح اي برنامج يتطلب تعاون ادارة المدرسة، والهيأة التعليمية، والاباء والامهات، وكل الذين لهم صلة وثيقة بالمدرسة (Dalles,1995:17)، فضلاً عن ان برامج التوجيه والارشاد تعمل على تقديم الخدمات الطلابية التي عرفتها مدارس التعليم العام، واخذت هذه البرامج تنمو

وتتطور بسرعة هائلة بالدول المتقدمة، وذلك لتواكب التقدم العلمي، والتكنلوجي الذي تعيشه تلك الدول (الدوسري،١٩٨٥: ٢٣٥).

فالخدمات الارشادية لم تعد تقتصر على الطلبة المشكلين ، بل شملت الطلاب جميعهم وفي مختلف المراحل التعليمية، وقد جندوا لذلك عدداً من الاختصاصيين ليعتنوا بهم ، ومنهم المرشد النفسي والتربوي الذي يدرس الطلاب عن طريق الملاحظة (الاحرش واخرون،٢٠٠٢: ٨٨-٩٠)، إذ اصبحت تلك الخدمات مؤشر على تقدم المجنمع،ورقيه واهتمامها برعاية الانسان رعاية شاملة،ومتكاملة،فلم تعد تلك الخدمات ثانوية بل اصبحت ضرورية للناس جميعا(اليعقوبي،٢٠٠٢: ٢٧) .

لقد نجحت البرامج الارشادية في التخفيف من حدة الكثير من المشاكل السلوكية وهذا ما اكدته دراسة (عبد القادر،١٩٩٦)، حول اهمية البرنامج الارشادي في تعديل السلوك العدواني، وكذلك دراسة (الجوقي،١٩٩٧)، التي اشارت بدورها الى فاعلية البرنامج الارشادي في التخفيف من حدة القلق الامتحاني، لذا ظهرت العديد من الاساليب الارشادية الحديثة التي تهدف الى مساعدة الطلبة لتجاوز ازماتهم، وحل مشكلاتهم، ومن بين هذه الاساليب اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية، الذي يهدف الى تحسين المهارات السلوكية، ويمكن تطبيقها على مجموعة من الطلبة يعانون من عيوب متشابهة في مجال الوظائف الاجتماعية (Marzillier&Hall,1987:80)، اذ تعد المهارات مهمة لتعزيز وتطوير العلاقات مع الاشخاص الآخرين، وتعمل المهارات الاجتماعية المناسبة على جعل حياتنا اسهل في كل موقف من مواقف الحياة (Warren,2003:1)، فهي تدخل في كل مظهر من مظاهر حياة الفرد، وتؤثر في تكيفه وسلوكه، اذ ان فقدان هذه المهارات يرتبط بمشكلات الصحة النفسية (عبد الله،٢٠٠٢: ٥٦)، فالذين يعانون من نقص المهارات الاجتماعية يواجهون صعوبة في تأسيس العلاقات الاجتماعية في المجتمع، الذي قد يؤدي الى تجنب المواقف التي تتطلب مشاركة اجتماعية (Kelly,1982:12)، وان العلاقة مع الآخرين تعتمد على المهارات الاجتماعية، اذ ان ضعفها يؤدي الى اضعاف تلك العلاقة (عبد الرحمن،١٩٩٨: ٨٧)، ويلاحظ التربويون ان اغلب مشكلات الطلبة ذات طابع نفسي اجتماعي، وتتاثر بالمحيط

الاجتماعي (Buss,1980:180)، لذا يسعى المرشد التربوي الى تزويدهم بفرص تعليمية تساعدهم على اكتساب المهارات الجديدة، والتعاون مع زملائهم في جلسات ارشادية منظمة (Rose,1977:5)، إذ ان نقص المهارة الاجتماعية، قد يعود الى افتقار الفرد لها او انها موجودة لديه لكن قلة التدريب، وقلة مزاولتها، والافتقار الى تعزيزها مما يجعلها لاتظهر (ERLC,2003:I).

ويمثل التدريب على المهارات الاجتماعية، احد الاساليب الفعالة للتصدي لكثير من المشاكل السلوكية التي قد تؤثر على السلوك القيادي، ومنها مشكلة الخجل إذ يركز علاجها على فكرة اساسية، وهي ان الاشخاص الخجولين يفتقرون الى المهارات اللازمة للتعامل مع الاخرين، وضعف هذه المهارة هو الاساس في ضعف كثير من الانماط السلوكية (ابو النيل،٢٠٠١: ١١)، ومما يؤكد على نجاح هذا الاسلوب في علاج بعض المظاهر السلوكية ماتوصلت اليه نتائج الدراسات، ومنها دراسة (James,1988)، التي اكدت على ان للمهارات الاجتماعية اثراً في التقليل من المشكلات السلوكية، ورفع اداء تلك المهارات، وأكدت دراسة (العبيدي ١٩٩٩)، على ان التدريب على المهارات الاجتماعية يساهم في التقليل من السلوك العدواني، كذلك اظهرت نتائج دراسة (الطائي ٢٠٠١)، ان هذا الاسلوب له أثر في التخفيف من حدة التوتر الانفعالي.

ان الدراسات التي اهتمت ببناء البرامج الارشادية التي تتعلق بتنمية السلوك القيادي تكاد تكون غائبة وعلى حد علم الباحثة، فضلا على افتقار المرشدين التربويين للفنيات الحديثة في الارشاد واقتصارهم على الارشاد الجمعي، على الرغم من طول المدة الزمنية التي طبق فيها الارشاد في المدارس العراقية (الجبوري،١٩٩٠: ٣٣).

ومما تقدم ترى الباحثة ضرورة بناء برنامج ارشادي يقوم على تدريب الطالبات على استخدام المهارات الاجتماعية مما يساعد في اكسابهن الكثير من الانماط السلوكية، والذي يؤدي بدوره في تنمية سلوكها القيادي، وبما ان الطالبة خلال هذه المرحلة يكون لديها الرغبة في تقليد الآخرين، فلابد من وجود نماذج جيدة يتم من خلالها اكتساب الكثير من الانماط السلوكية المرغوبة، حيث يرى العالم باندورا ان الكثير من السلوك يكتسب عن طريق ملاحظة ما يفعله الناس، فيكتسب الفرد العديد من

السلوكيات من خلال تقليد النموذج (الدعدع واخرون،١٩٩٢: ٩٩)، وهذا ما سيتم تنفيذه خلال البرنامج الذي سيتم اعداده، من هنا تتجلى اهمية البحث في الجانبين النظري والتطبيقي:

الجانب النظري:

١. اول دراسة تجريبية تهدف الى تنمية السلوك القيادي وعلى حد علم الباحثة.
٢. تسد فراغ في المكتبة العراقية والعربية.
٣. تنبه العاملين الى ان الارشاد لايهتم فقط بالجانب المعرفي، بل يشمل جميع الجوانب الاخرى.
٤. يثير اهتمام الباحثين لاجراء المزيد من البحوث، باستخدام اساليب اخرى في تنمية السلوك القيادي.

الجانب التطبيقي:

١. تزود المرشدين التربويين ببرنامج ارشادي لتنمية السلوك القيادي.
٢. تنبه العاملين في وزارة التربية على تدريب المرشدين التربويين على القيام بالبرامج الارشادية.

هدف البحث (The Objective of Research):

يهدف البحث الحالي الى معرفة فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات من خلال اختبار الفرضيات الآتية:-

١. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي.
٢. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده الارشادي.

٣. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.
٤. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبارالبعدي والمرجئ.

حدود البحث (The Limits of Research):

يتحدد البحث الحالي بـ:-
طالبات معهد اعداد المعلمات في بعقوبة /الدراسة الصباحية للعام الدراسي(٢٠٠٧-٢٠٠٨)م.

تحديد المصطلحات Assigning the Terms

اولا: البرنامج الارشادي Counseling Programmer

اطلعت الباحثة على مجموعة من التعاريف التي تناولت مصطلح البرنامج الارشادي ومنها:

١-عرفه (زهران،١٩٨٢)

بأَنه برنامج مخطط منظم في ضوء اسس علمية لتقديم الخدمات الارشادية المباشرة، وغير المباشرة الفردية، والجماعية لجميع من تظمهم المؤسسة التربوية، بهدف مساعدتهم لتحقيق النمو السوي والتوافق النفسي والاجتماعي داخل وخارج المدرسة (زهران،١٩٨٢: ٤٣٩).

٢-عرفه (Robber,1985)

بأَنه خطة مصممة لبحث اي موضوع يختص بالفرد والمجتمع، بشرط ان تكون هادفة لاداء بعض العمليات المحددة بدقة (Robber,1985:79).

٣-عرفه (محمد ،١٩٩٩)

بأَنه خطة او عملية تنظيم الخدمات التربوية، والنفسية، والاكاديمية التي تقوم بها المؤسسة التربوية ويشترك في اعدادها وتنفيذها المرشد مع المختصيين، كي يحصل تكيف عالي للطلبة مع بيئتهم الدراسية (محمد،١٩٩٦: ٤٩).

٤-عرفه (الصوالحة،٢٠٠٢)

بأَنه مجموعة من الاجراءات، والانشطة، والعمليات التي تقدم لمجموعة معينة من اجل تحقيق حاجاتهم لبلوغ هدف معين، وتخليصهم من المشكلات السلوكية التي يعانون منها (الصوالحة،٢٠٠٢: ٩).

٥- عرفه (العبيدي،٢٠٠٥)

بأَنه سلسلة من فعاليات، ونشاطات مترابطة مع بعضها تهدف الى مساعدة المسترشد في التوافق، واكساب السلوكيات المرغوبة لتحقيق النمو الاجتماعي السليم (العبيدي،٢٠٠٥: ١٣).

تعرفه الباحثة نظريا:-

هي سلسلة من الانشطة العلمية المترابطة بعضها مع بعض من اجل تحقيق اهداف معينة يسعى البرنامج الى تحقيقها.

تعرفه الباحثة اجرائيا:-

بأَنه مجموعة من الجلسات التي تشمل انشطة وفعاليات صممت على وفق اسس علمية وهي (تقديم المهارة، نمذجة المهارة، لعب الدور، التغذية الراجعة، التعزيز، التدريب البيتي).

ثانيا: المهارات الاجتماعية Social Skills

اطلعت الباحثة على مجموعة من التعاريف التي تناولت معنى المهارات الاجتماعية:-

١-عرفها (Francis & Philips,1982)

بأَنها الاساليب التي يرتبط ويتفاعل الفرد من خلالها مع الاخرين، وتعد ضرورية للتعامل، والتوافق معهم كاحترام حقوق، ومشاعر الاخرين، والقدرة على المساعدة (Francis & Philips,1982:250).

٢- عرفها (Martin,1990)

بأَنها القدرة على البحث تتكامل بالتمرين، والممارسة، بغض النظر عن المحتوى الخاص الذي يمكن ان توضع فيه للاستخدام (Martin,1990:403).

٣- عرفتها (W.H.O,1994)

بأَنها سلوكيات تزيد القدرة النفسية، والاجتماعية، وتمكن الافراد من التفاعل بفاعلية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية (W.H.O,1994:7).

٤- عرفها (احمد ،٢٠٠٠)

بأَنها المعرفة الاجتماعية التي يزود بها الاطفال لتحقيق علاقات اجتماعية فعالة مع الاخرين قدر الامكان (احمد،٢٠٠٠: ١٦).

٥- عرفها (ظافر،٢٠٠٤)

بأَنها سلوكيات متعلمة تمكن الفرد من التصرف بطريقة مناسبة في المواقف الحياتية المختلفة (ظافر،٢٠٠٤:١٥).

تعرفها الباحثة نظريا (في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي)

بأَنها سلوكيات متعلمة تمكن الفرد من التعامل مع الاخرين، بحيث يستطيع من خلالها التعبير عن آرائه وافكاره بطريقة لفظية، او غير لفظية.

تعرفه الباحثة اجرائيا

بأَنها مجموعة من الفنيات السلوكية المعرفية المنظمة في جلسات ارشادية معدة لهذا الغرض على وفق نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا.

ثالثا: السلوك القيادي Leadership Behavior

١-عرفه (Filder & Et.All,1980)

بأَنه مجموعة من الاعمال المحددة، التي يقوم بها القيادي في سياق توجيه وتنسيق عمل مرؤسيه مما يؤدي الى بناء علاقات العمل، واظهار التقدير لمشاعرهم (Filder&Et.All,1980:11).

٢-عرفه (البياع،١٩٨٤)

بأَنه الاسلوب الذي ينتهجه القائد للتأَثير في سلوك جماعته، والعاملين معه لتحقيق اهداف المؤسسة (البياع،١٩٨٤: ١٣٦).

٣-عرفه (ابراهيم،١٩٩٧)

بأَنه مايصدر عن القائد من تاثيرات على الجماعة في موقف وظروف معينة محفزا اياها على السعي لتحقيق اهداف المجموعة (ابراهيم،١٩٩٧: ٢٨).

٤- عرفه (الدليمي،٢٠٠٢)

بأَنه مجموعة من الممارسات السلوكية التي يقوم بها التدريسي في اثناء تعامله مع الطلبة للتاثير فيهم تحقيقا للاهداف المطلوبة (الدليمي،٢٠٠٢: ١٢).

٥- عرفه (غيلان،٢٠٠٥)

بأَنه سلوك الفرد حين يوجه نشاط جماعته ويساعدهم على تحقيق هدف معين (غيلان،٢٠٠٥: ٧).

٤- عرفه(الحافظ،٢٠٠٧)

بأَنه سلوك الفرد في التأَثير على الآخرين سواء كان فردا أو جماعة من اجل تعاونهم وكسب ودهم تحقيقا للاهداف المطلوبة (الحافظ،٢٠٠٧: ٤١).

اعتمدت الباحثة التعريف النظري لـ (غيلان)، لانه تعريف المقياس المتبنى.

التعريف الاجرائي للباحثة

هي الدرجة التي تحصل عليها الطالبة من خلال اجابتها عن فقرات مقياس السلوك القيادي.

رابعا: معهد اعداد المعلمات The Preparation Institute of Teachers

(تعريف وزارة التربية، ١٩٨٠):

بانه مؤسسة تربوية تقبل فيها الطالبة بعد الدراسة المتوسطة، مدة الدراسة فيها خمس سنوات، السنوات الثلاثة الاولى تكون الدراسة فيها عامة وبعد نهاية المرحلة الثالثة تتوزع الطالبات الى الفروع الآتية :(التربية الاسلامية، اللغة العربية والاجتماعيات، الرياضيات والعلوم، اللغة الانكليزية، التربية الرياضية، التربية الفنية) تمنح بعدها الطالبة شهادة الدبلوم التي تؤهلها للعمل معلمة في المدارس الابتدائية.(وزارة التربية، نظام المعاهد،١٩٨٠: ٣٧).

❖ مفهوم القيادة The Leadership of Concept

لقد وضع العديد من المفكرين وصفا لهذا المفهوم، وتوسعوا به خاصة بعد ظهور علم السلوك، الذي ادى الى ان يأَخذ مفهوم القيادة شكلا ينحصر في جانب معين من العلاقات الانسانية (كلارنس،١٩٨٨: ٢٦٠)، فالقيادة (Leadership)، مصطلح يشير الى العملية التي بواسطتها يقوم الفرد بالتوجيه والتأثير على افكار، ومشاعر الآخرين (هاشم،١٩٨٠: ٢٣٢)،ان القيادة اصبحت معيارا يحدد في ضوئه نجاح اي تنظيم ابتداءً من الاسرة ومرورا بالجماعة(القريوتي،١٩٩٥: ٨١)، فعالمنا اليوم يعيش كثيراً من الصراعات على الاصعدة السياسية، والاجتماعية، والنفسية، كافة مما يقتضي ان يكون هناك قائدٌ وان يكون قادراً على مواجهة التحديات(عريفج،٢٠٠١: ٩) .

وعند مناقشتنا مفهوم القيادة يتبادر الى اذهاننا القادة الذين كان لهم تأثير في تأريخ العالم سواء كانوا سياسيين، أو مفكرين، أو مصلحين، أو فنانين، فأنهم يشتركون في نقطة واحدة وهي ما تركوه من تأثير على مجتمعاتهم(كلارنس،١٩٨٨: ٢٧٩)،فمن اجل التوصل الى فهم اوسع للقيادة، لابد لنا ان نفهم المصطلحات المرتبطة بهذا المفهوم وهي:(دواي،١٩٦٥: ٥٤)

١-القيادة يعدَّها ظاهرة اجتماعية

القيادة هي ظاهرة اجتماعية، ونفسية تعبر عن صور التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين الفرد، والجماعة إذ تنشأ هذه العلاقة تلقائيا تلبية لاشباع حاجات الافراد، وميولهم الاجتماعية ويكون لكل فرد من افراد الجماعة المتفاعلة دور يقوم به في اثناء عملية التفاعل (عكاشة،١٩٩٩: ٣٠٢)، وهذا يتفق مع ماجاء به رائد المدرسة الانسانية (ماسلو)، الذي اكد ان نجاح القائد يعتمد بالدرجة الاساس على قدرته في اشباع حاجات مرؤسيه (Feldman,2001:454).

وتظهرالقيادة في اي جماعة بشرية، وان نوعها سواء كانت تعاونية، او تنافسية تحكمها بالدرجة الاساس الشروط الموضوعة داخل الجماعة (بلوط،١٩٩٨: ٣٠٥)، فالقائد هو الذي يشارك الجماعة ويساعدها على التغيير، والتطور لكي تواكب تطور المجتمع (برغوتي،٢٠٠: ٨٨)، فهو يرتبط بالجماعة اكثر من الافراد، لانها تمثل

شكلاً من اشكال التفاعل الذي يحدث بين القائد، والاتباع كما انها سلوك يقوم به القائد للمحافظة على تماسك الجماعة وتحقيق التوافق فيما بينها (عبد الحفيظ واخرون،٢٠٠١: ٥١).

٢- القيادة يعدَّها تفاعل اجتماعي

القيادة هي الهام، وخبرة، وممارسة، وحكمة، وهي نشاط، ومشاركة وجدانية، ومسؤولية اجتماعية، وتفاعل بين القائد ومرؤوسيه (شكور،١٩٨٩: ٨١)، وهي عملية تفاعل بين القائد، وتابعيه بمقتضاها يقوم القائد بتشجيع ومساعدة مرؤوسيه للعمل بحماس من اجل تحقيق الاهداف المطلوبة (Davis,1985:285)، وان لها دوراً اجتماعياً رئيسياً يقوم به القائد بالتفاعل مع الجماعة، ويقسم هذا الدور فيما بينهم وصولا الى هدف الجماعة (زهران،١٩٨٤: ٣٠)، ان التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين القائد، ومرؤوسيه يعتمد على مدى ارتياط القائد بالجماعة اكثر من الافراد، فالتفاعل يعتمد بالدرجة الاساس على التعاون الموجود بينهم، وعدم الانفراد بالسلطة، لان القيادة هي مشاركة كل فرد بالجماعة بحيث يكون اما قائدا او موجها (الفنيش،٢٠٠٠: ٥٨).

٣- القيادة يعدَّها القدرة على التأثير على الآخرين

القيادة هي فن التأثير في الآخرين، وتوجيههم باسلوب يتم من خلاله الحصول على طاعتهم، ورضاهم، وثقتهم، وتعاونهم وصولا الى الاهداف المطلوبة (النوري،١٩٩١: ٥٤٧).

لقد ظهر كثير من الباحثين الذين عرفوا القيادة بأنها القدرة على التأثير، فقد عرفها (هودجست) بأنها القابلية في التأثير بالآخرين لتوجيه جهودهم نحو تحقيق هدف معين (محمود،١٩٨٩: ٢٤٣)، وعرفها (Likert)، انها القدرة في التأثير على شخص او مجموعة بهدف توجيههم وارشادهم من اجل كسب تعاونهم وتحفيزهم على العمل باعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الاهداف الموضوعة (البستاني،١٩٩٩: ٣٥)، ويذكر (Vosh)، أن قيادة الآخرين والتأثير فيهم لايعني ان يكون القائد غامضا بل ان قيادته تتضح من خلال قدرته على الاقناع وابراز

شخصـيتة التـي يكـون لـه تـأثير قـوي علـى الآخـرين ويعملـون وفـق ارادتـه (Krug,1995:2).

٤- القيادة يعدَّها سلوكاً

لقد اشار كثير من الباحثين، وعلماء الاجتماع، والنفس حول امكانية التنبوء بسلوك الاشخاص الذين يحتلون مراكز قيادية، إذ ذكر (Filder)، أَن القيادة هي عملية تحكمها اسس علمية وبموجبها يمكن استخدام السلوك القيادي الملائم الذي ينسجم مع الجماعة والموقف (Filder&ET.al,1980:11)، هذا فضلاً عن ان سلوك القائد هو حصيلة التفاعل بين العناصر، والمتغيرات كافة التي تؤثر في طبيعة القيادة، فالمتغيرات هنا هي قدرات، وحاجات وشخصية القائد، وحاجات التابعين، ومتطلبات الموقف (زهران،١٩٨٤: ٣٠)، من هذا يمكن القول بان القيادة هي ظاهرة اجتماعية تتأَثر بظروف المجتمع السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، وتؤثر فيها، وان المجتمع هو الذي يصنع قادته من خلال ما يوفره لهم من فرص النجاح، وان القائد يجب ان يتسم بقدرات ومواهب تجعل منه قائدا عظيما لما يمتلكه من موهبة في كيفية التأثير بالآخرين، فالذي يمتلك القدرة على التأثير في نشاط الجماعة يمكن ان يكون قائدا لتلك الجماعة ومؤثرا في سلوكها ومحققا لاهدافها، يوجه سلوك الجماعة لكي يحافظ على تماسكها والتعاون فيما بينها.

❖ اساليب السلوك القيادي The Style of Hegemonic Behavior

لقد قام كثير من الباحثين في مجال الادارة، والقيادة بوضع مجموعة من الاسايب القيادية والتي تتحدد وفق فلسفة القادة، وشخصياتهم، وخبراتهم، فضلاً عن نوع البيئة التي يتعاملون معها، ومستوى التابعين (Salancik&Others,1975:84)، إذ اشار (الهواري)، الى اهمية دراسة الاسلوب القيادي من خلال الجماعة والافراد إذ اكد ان معرفة التابعيين للقائد بكونه قاسياً او مستبداً انها معلومة مهمة، لان من خلالها سيكون تعامل التابعين مع قائدهم (الهواري،١٩٨٢: ٣٢٥)، فالاسلوب القيادي بشكل عام هو ليس صفات الشخص، وانما هو سلوك يظهر في مواقف مختلفة (عبد الرحيم،١٩٨٨: ٩٠).

اساليب السلوك القيادي

١-الاسلوب الاستبدادي Auto-Critic Style

وهوالاسلوب الذي يستمد القائد شرعيته من السلطة الممنوحة له، ويكثر الاهتمام بالعمل من دون المرؤوسيين ويصنع قراراته بنفسه ويطلب من المرؤوسيين تنفيذها دون نقاش (مصطفى،١٩٨٢: ٢٧)، ففي هذا الاسلوب تستخدم الشدة والقسوة مع المرؤوسيين، وعدم المرونة في التعامل هذا فضلاً عن عدم السماح لهم بالنقاش (الشامي،١٩٨٩: ٤٨)، ويؤكد افلاطون ان القائد الدكتاتور رجل تتحكم فيه شهواته وله رغبة جامحة بجمع المال، والرضا النفسي، وحب القوة، فهو لايعيش الا من اجل شهواته (افلاطون،ب ت:٤٤)، اما نيشتة فيقول ان "الدكتاتور مثل النبات الشيطاني الذي يعيش على حساب الآخرين وله رغبة في التسلط عليهم" (جمجوم،١٩٩١: ٢٤٠)، ولايعطي فرصة للموهوبين بتسلق سلم التطور، وخاصة اذا كان هذا يتعارض مع مصالحه الشخصية (الكاتب واخرون،١٩٨٦: ٧١)، وعلى الرغم من سلبيات هذا الاسلوب، الا ان هناك بعض الحالات التي قد تجبر القائد على استخدامه وهي:

١- الحالات الطارئة التي تتطلب الحزم، وان التهاون يؤدي الى الاضرار بالمصلحة العامة.
٢- الحالات التي يواجه فيها القائد بعض التابعين، الذين لا يتلاءم معهم الا هذا الاسلوب.
٣- الحالات التي يكون فيها جميع التابعين خاضعين لقوانين محددة، ولايوجد مجال للابداع، او المناقشة، والمشاركة في الرأي (النمر،١٩٩٠: ٢٩٨).

٢-الاسلوب الديمقراطي Democratic Style

وهوالاسلوب الذي يؤكد على اهمية مبادئ العمل الجماعي وقيمه بين الافراد (مصطفى،١٩٨٢: ٣٠)، ان القائد هنا يعطي اهمية للتابعين إذ يهتم باشباع حاجات الجماعة، وان قيادته تعتمد على الاقناع، والتأثير الشخصي لاعلى اساس الخوف، فهو يشارك الجماعة في قراراته ويأخذ بارائهم، ويغلب مصلحة الجماعة على مصالحه، واهدافه الشخصية فمهمته تنظيمية اكثر منها توجيهية او رقابية (جمجوم،١٩٩١: ٢٤٠)، فالاسلوب الديمقراطي، هو القيادة الانسانية التي تضمن التفاف الجماعة حول القائد باعتباره النموذج الذي يحقق اهدافهم (البدري،٢٠٠١: ٥٢)، ففي هذا الاسلوب يعتمد القائد على مبدأ التعاون في اتخاذ القرارات، ويقوم بتشجيع المرؤوسيين على الحوار، والنقاش وصولا الى القرار المناسب (عبد الكريم،١٩٨٤: ١٢٥-١٢٧).

٣-الاسلوب المتساهل Indulgently Style

وهو الاسلوب الذي يفوض المرؤوسيين ويراعي القائد مشاعرهم على حساب الانتاجية، والعمل، ويتقبل اخطائهم، ويتشاور معهم، ويشجعهم على التعبير عن اهنماماتهم ويستخدم المكافئات اكثر من العقوبات (Chung&Megginson,1981:286)، فالقائد هنا يسمح للجماعة بحرية التصرف، ويترك لمعاونيه ان يفعلوا ماشاؤا إذ يدرس الافراد الموضوع، ويصلوا الى الحلول من دون الرجوع الى قائدهم، فالجماعة هي التي تحدد الاهداف ، وتحدد الطريقة التي يصلون فيها الى تحقيق تلك الاهداف، وبذلك يفقد القائد اهم مقومات القيادة وهي تحمل المسؤولية واتخاذ القرار (علي،١٩٩٨: ٢٠٠)، فالجماعة في هذه

الحالة تكون مفككة، وغير مستقرة، ولاتبالي بالعمل (الكاتب،١٩٨٦: ٧١)، وعلى الرغم من ان اغلب المرؤوسيين يرغبون بهذا الاسلوب، الا انه يؤدي الى التشويش، والبلبلة، وسوء الانتاج، وضياع الوقت (جمجوم،١٩٩١: ٢٤١).

يمكن القول هنا ان القادة لايستخدمون اسلوب واحد في تعاملهم مع المرؤوسيين الا ان هناك اسلوباً واحداً يطغي على سلوكهم معظم الوقت، وان هذه الاساليب الثلاثة تعمل بشكل متصل، وان اختيار الاسلوب الامثل يعتمد بالدرجة الاساس على الموقف الذي يجبر القائد ان يختار اسلوب من دون اخر، هذا فضلاً عن ميول القائد، وشخصيته وطبيعة المرؤوسيين، ونوع البيئة التي يتعامل معها كل هذه تجعل القائد يختار اسلوباً دون اخر.

❖ الاتجاهات المعاصرة في القيادة The Recent Direction of Leadership

لقد ظهرت ثلاثة اتجاهات فسرت القيادة بحسب الفلسفة التي استندت اليها ومنها:

١-الاتجاه البيئي Environmental Direction

يعتقد اصحاب هذا الاتجاه ان القيادة هي عمل، وموقف، وانها توكل من قبل الجماعة الى فرد معين ليس بسبب كونه قائدا بالوراثة، وانما لانه قادر على القيام بوظائف الجماعة المطلوبة (الدليمي،٢٠٠٢: ٢٨)، فالقائد هنا لاينتج الموقف، وانما الموقف هو الذي يستدعي القائد (كلارنس،٢٠٠٠: ٢٦٦).

٢-الاتجاه الوظيفي Functional Direction

ان هذا الاتجاه ينظر الى القيادة بوصفها وظيفة تنظيمية، يجب القيام بها من خلال توزيعها على الجماعة، ويشير هذا الاتجاه الى ان القائد يقوم بوظائف عديدة اهمها:

١- تحديد اهداف الجماعة.

٢- رسم سياسة الجماعة.

٣- الحفاظ على القيم السائدة.

٤- الحفاظ على النظام من خلال الثواب والعقاب.

٥- الحفاظ على روح الجماعة وعدَّ القائد رمزا لها.(شفيق،٢٠٠٠: ١٠٠).

٣-الاتجاه الانساني Humane Direction

يرى اصحاب هذا الاتجاه ان المنظمة تحقق اهدافها بشكل افضل، مما تمكن الافراد من تحقيق امكاناتهم المبدعة وبما ان الانسان يتحفز من داخل نفسه (Dan,1985:29)، فالمنظمة لاتصنع الحافز بل توجهه، اذ ان وظيفة القياد هي تحرير الافراد كي يستطيعوا ان يقدموا اقصى ما يستطيعون تقديمه عن طريق تحملهم للمسؤولية (كلارنس،٢٠٠٠: ١٦).

ان هذه الاتجاهات اختلفت في تفسير القيادة، فالاتجاه البيئي اكد على ان الموقف هو الذي يصنع القائد، اما الاتجاه الوظيفي فقد اكد بان للقائد مجموعة من الوظائف يتم تحديدها مسبقا بينما، الاتجاه الانساني اكد على ان هدف المنظمة الاساسي هو توجيه الحافز للافراد للعمل اذن هذه الاتجاهات تعمل بشكل متناسق وصولا للاهداف التي تسعى المنظمة لتحقيقها.

❖ النظريات التي فسرت السلوك القيادي

١-نظرية الغرائز (مكدوكل) Instincts Theory - Mcdougall

يعد Mcdougall من اشهر الداعيين الى هذه النظرية، فقد عرف الغريزة (Instinct) بأنها استعداد عصبي نفسي يجعل صاحبه ينتبه الى مؤثرات من نوع خاص ويدركها ادراكا حسيا ويشعر بانفعال خاص نحوها، فالغريزة هي عامة في النوع، وفطرية، لانها تظهر من دون سابق تعلم (الكبيسي وآخرون،٢٠٠٠: ٥٧)، فقد قدم Mcdougall (١٤) غريزة، وعدَّها مسببات السلوك ومن ضمنها السلوك القيادي، إذ تحتوي قائمة الغرائز على غريزتي حب السيطرة، والخضوع، والتملك، فالشخص الذي تغلب لديه غريزة حب الظهور والسيطرة يكون مدفوعا اكثر من غيره الى قيادة الآخرين، اما الشخص الذي تتغلب لديه غريزة الاستسلام والخضوع يعاني من ضعف في سلوكه القيادي، فيكون دائما في موقع التابع والخاضع للآخرين وبذلك ينقسم الناس الى مجموعتين مجموعة قائدة والمجموعة الأُخرى تابعة .(Feldman,1996:655)

٢-نظرية السمات Trait Theory

١-نظرية البورت Albort Theory

يعد Albort واضع نظرية السمات، وهو الذي وضع الحجر الاساس في بناء الشخصية (داود وآخرون،١٩٩٠: ١٣٢)، فقد عرف السمة بأنها نظام عصبي مركزي لدى الفرد يعمل على اصدار وتوجيه اشكال متساوية من السلوك التعبيري، فالسمة هي استعداد عام تطبع سلوك الفرد بطابع خاص (صالح،١٩٨٨: ٣١)، وتتجلى عبقرية Albort في العديد من الكتب والمؤلفات التي وضعها مع اخيه Florid، ومنها اختبار السيطرة، والخضوع (الداهري واخرون،٢٠٠٠: ١٩٢).

لقد صنف Albort السمات الى:

أ: سمات خاصة وفردية: وهي سمات حقيقية يمتلكها الفرد، وتظهر على شكل سلوك فريد لديه وتميزه عن غيره، لذا فان القائد يتصف بهذه السمات الخاصة كالسمات الجسمية من حيث الطول، وسمات عقلية كالقدرة على التنبوء، وقوة الارادة، والثقة بالنفس، وسمات اجتماعية كامتلاك المهارة الاجتماعية (زهران،١٩٨٤: ٣٠٤).

ب: سمات عامة: وهي سمات قابلة للقياس من خلال السمات الفردية، التي تدل على نوع خاص من البناء النفسي، وتكون هذه السمات شائعة بين عدد كبير من الافراد في حضارات متعددة وموزعة بشكل اعتدالي، ومن هذه السمات حسن المظهر، والامانة، والالتزام بالعادات والتقاليد (عبد الفتاح،٢٠٠١: ١١٠)، فالشخص الذي تتوفر فيه السمات الخاصة والعامة يكون مؤهلاً اكثر من غيره ان يكون قائدا ناجحا في المواقف كلها (سويدان،٢٠٠٣: ٦٩).

٢- **نظرية ريموند كاتل** Remond Katel Theory

يعد Katel من علماء النفس الباحثين في ميدان الشخصية (العاني،١٩٨٩: ٣٢)، فقد اهتم بدراسة الشخصية ونظر اليها نظرة كلية، وتشكل السمة وحدة بناء الشخصية في نظريته (الشماع،١٩٨١: ٦١)، ونادى بضرورة ايجاد سجل لقياس السمات الاساسية (العاني،١٩٨٩: ٥٥)، ورأى بانه من الضرورة ان يصرف النظر في تقدير النواحي القيادية في الجماعة باستخدام المناهج السوسيومترية، وهي سؤال كل فرد من افراد المجموعة عمن يفضله لقيادة مجموعته، فالشخص القائد هنا هو الذي يحصل على عدد كبير من الاختبارات، وهذا لايكون دائما صحيحا (الشوربجي،٢٠٠١: ١٢٨-١٣٠)، ورأى Katel بوجود ثلاثة اساليب لقياس الشخصية وهي :

أ: سجل الحياة: هو سجل يتضمن آراء الملاحظين لسلوك الآخرين في الحياة الاعتيادية، اي تكرار يعطيه الملاحظون عن تكرارات وشدة حدوث انواع معينة من السلوك لدى الشخص الذي يقوم بملاحظته (الكبيسي واخرون،٢٠٠١: ١٦٥).

ب: الاستبيانات: تقدم الى الافراد، ويقوم الفرد بنفسه بالاجابة عنها استنادا الى ملاحظاته.

ج: الاختبارات الموضوعية: هي اختبارات تقدم الى الفرد ويجيب عنها من غير معرفة اي جانب من جوانب الاختبار (شلتر،١٩٨٣: ٣٥٤).

وقد قامKatel بتصنيف السمات بحسب امتلاك الافراد لها وهي:

أ: سمات مشتركة: تكون موجودة لدى كل الافراد ولكن بدرجات متفاوتة كالذكاء، والقدرات العقلية، فهي تكون موجودة لدى القادة ولكن بدرجات اعلى من الآخرين.

ب: سمات تفرديـة: وهـي تلك السمات الخاصـة بـالميول، والاتجاهات، والتـي تخص الفرد بذاته، وصنف السمات الفردية والمشتركة الى سمات مصدرية، وسمات سطحية وركز على السمات المصدرية، لانها اكثر ثباتا (الكبيسي وآخرون،٢٠٠١: ١٦٦)، وقد توصل عن طريق استخدام التحليل العاملي الى ست عشرة سمة عدَّها العوامل الست عشرة للشخصية (صالح،١٩٨٨: ٥٨).

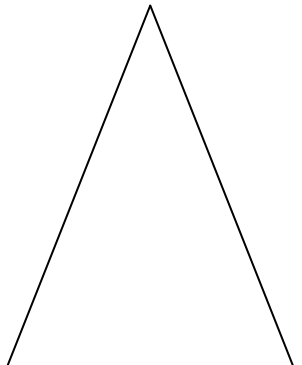
٣-نظرية التحليل النفسي (فرويد) Psycho-analytic Theory- Freud

يـرى Freud مؤسـس نظريـة التحليـل النفسـي، ان الانسـان يولـد وهـو مـزود بطاقة غريزيـة تسمى اللبيدو هذه الطاقة تصطدم مع المجتمع، وما ينتج عن ذلك يتوقف على نمط الشخصية، وسلوك الفرد في المستقبل (كفافي،١٩٩٩: ٢٢٩).

ان وظيفـة المجتمـع هو تغليـب البنـاء فـي الانسـان علـى وظيفـة التخريـب وهـذه هـي مهمـة القائد، فالسلوك القيادي هو محصلة التفاعل بين الانظمة الثلاثة ولكل منها تأثير في تحريك السلوك القيادي للفرد (لندري،١٩٧٧: ٢٣)، واشار فرويد الى ان هذه الانظمة الثلاث التي تتكون من (الهو) و(الانا) و (الانا الاعلى)، التي هي مستودع الاخلاقيات، والضمير، والمعايير الاجتماعية التي تكون بمثابة السلطة والرقيب النفسي على سلوك القائد وتصرفاته، اما الانا فهي مركز الشعور، والادراك الحسي، والعمليات العقلية تتكفل بالدفاع عن الشخصية وحل الصراعات بين مطالب الهو والانا الاعلى (الشناوي،٢٠٠٠: ٣٨٣-٣٨٤)، واكد فرويد ان مستويات الوعي الانساني الشعور، وما قبل الشعور، واللاشعور يؤثر على نمو الشخصية وعلى السلوك القيادي لدى الفرد (الزيادي،٢٠٠١: ٣)، هذا فضلاً عن اهمية الخبرات التي يكتسبها الطفل خلال الخمس سنوات الاولى من حياته والتي عدَّها مدة حرجة، فهي التي تبلور سلوكه ونمط شخصيته في المستقبل (لازاروس،١٩٨٤: ٨٢)، فوظيفة القائد بحسب رأي هذه النظرية تشبه دور الاب وما يدفع به الى السعي وراء الدور القيادي له هو حاجتهم الى المواقف التي تمكنهم من اظهار مالديهم من حنان في المواقف كلها التي يتمكن فيها من السيطرة على الجماعة (الشوربجي،٢٠٠١: ١٢٨-١٣٠).

٤- النظرية الانسانية (ماسلو) Humanistic Theory -Maslow

يرى اصحاب هذه النظرية ان سلوك الانسان هو اكثر من مجرد مجموعة من التجـارب العلميـة (منصـور واخـرون،١٩٧٨: ٣٧)، إذ تشـكل الحاجـات، وعمليـة اشباعها الجوهر الاساسي لهذه النظرية، وان نوع البيئة التي يتعرض لها الفرد تؤثر علـى نمـو شخصـيته وتطورهـا (Rychmanb,1988:20)، ويعـد Maslow منظـراً اساسياً فـي المدرسـة الانسـانية او مايسـمى بـالقوة الثالثـة فـي علـم النفس، وطبقا لهذه النظرية يؤكد ماسلو ان هناك مجموعتين من الحاجات كما هو موضح في الشكل (١) (Mecclelland,1985:47).



الحاجـــات الجماليـــة والتذوقية

الحاجة الى الفهم والمعرفة

الحاجــة الــى تحقيــق الذات

الحاجة الى احترام الذات

حاجات الحب والانتماء

الحاجـــة الـــى الامـــن والسلامة

الحاجات الفسيولوجية

الشكل (١) هرم ماسلو للحاجات

إذ يؤكد ان على القائد ان يشبع حاجات مرؤوسييه، وذلك لان الانسان كائن نادرا مايصل الى حالة الرضا الكامل، فكلما اشبعت احدى الحاجات تظهر لديه حاجة اخرى، ويحاول القائد دائما تحقيق حاجات مجتمعه، وافراده، ويفترض ماسلو ان ترتيب الحاجات يختلف عند القادة، فالقادة والمصلحون برأي ماسلو يخضعون لضغوط، ومعاناة عظيمة من دون ان يتنازلوا عن آرائهم، وأفكارهم التي يناضلون من

اجلهـــا، وبـــذلك يختلـــف ســـلم الحاجـــات لـــديهم عنـــد مقارنتـــه بـــالآخرين (Feldman,2001:454).

٥-النظريـــة الســـلوكية (دولار وميلـــر) Behaviour Theory-Dollar&Meller

يطلق على هذه النظرية نظرية المثير والاستجابة، إذ اكدت ان معظم سلوك الانسان هو متعلم، اي انه يتعلم السلوك بنوعيه السوي، وغير السوي وهذا يتم من خلال النماذج، والقدوة الحسنة (زهران،١٩٨٢: ٣٧)، ان تعلم اي سلوك ومنه السلوك القيادي يعتمد على:

١. الحافز.
٢. الدافع او الباعث.
٣. المثير او الرمز.
٤. الاستجابة.
٥. التعزيز (العزة واخرون،١٩٩٩: ١٧).

فكلما ازدادت قوة المثير ازدادت فعالية الأداء، وقد يكون المثير هو الدافع نفسه (العبيدي،١٩٩٥: ٣٠)، لذا فان فاعلية إداء القائد في هذه الحالة يرتبط بقوة المثيرات وشدتها، إذ يرى السلوكيون ان القادة لايولدون، ولكن ينمون فالتركيز هنا يكون على مايعمله القائد اكثر من شخصيته، لذا يمكن افتراض اسلوب للقيادة، وهذا الاسلوب مرتبط بالسلوك الذي يمكن تعلمه واكتسابه (نصير،١٩٨٧: ٣١).

٦-نظريـة الـتعلم الاجتمـاعي (بانـدورا) Social Learning Theory (Bandura)

تسمى هذه النظرية نظرية التعلم بالملاحظة، ويعد باندورا وروتر منظريها الاساسيين، اذ تؤكد على انواع السلوك التي يمكن ان يتعلمها الفرد ويتم من خلالها ملاحظة سلوك الآخرين بوجود تعزيز مباشر لهذا السلوك ملاحظة سلوك (العبيدي،١٩٩٠: ٣٥).

ان اغلب سلوك الفرد متعلم، اذا يتعلم الافراد تصرفاتهم السلوكية من خلال تعرضهم لنماذج مختلفة بشكل مقصود، او غير مقصود فمن خلال الثواب، والعقاب التي

يتعرض لها الانموذج يتعلم الافراد السلوك الذي يثاب عليه النموذج، وتجنب السلوكيات التي يعاقب عليها (السيد واخرون،١٩٨٠: ٤٥)، ويشير باندورا الى ان الناس يقلدون سلوك الآخرين خاصة اذا كانو مهمين بالنسبة اليه، فالاطفال يقلدون اباءهم ويشمل التقليد السلوك بشقيه الايجابي، والسلبي (الجوراني،٢٠٠٣: ٤٨)، وطبقا لهذه النظرية فان السلوك القيادي يمكن ان يتعلمه الابناء من خلال ملاحظة سلوك اباءهم، وبالتقليد يمكن ان يتعلموا هذا السلوك، وتلعب النمذجة دورا هاما في تعلم السلوكيات المناسبة (العزاوي، ١٩٩٧: ٣٩).

يستخلص من العرض السابق للنظريات التي فسرت السلوك القيادي، ان هناك كثيراً من العوامل تؤثر عليه، ولكن تفسيرها يختلف بحسب تلك النظريات، فنظرية الغرائز لمكدوكل تؤكد على تأثير الغرائز وخاصة غريزتي السيطرة، والخضوع على السلوك القيادي، إذ ان الشخص الذي تتغلب عنده غريزة السيطرة يكون مؤهلا اكثر من غيره لكي يكون قياديا، اما نظرية السمات فانها تؤكد ان السمات تتوزع بشكل اعتيادي ولكن حدة هذه السمات تكون عند القادة بشكل اكثر من الاشخاص الآخرين كالسمات العقلية، والجسمية، والاجتماعية، اما نظرية التحليل النفسي فكان تركيزها على جوانب الشخصية (الشعور، ماقبل الشعور، اللاشعور) التي تؤثر في بناء الشخصية، واشار فرويد في هذه النظرية ايضاًالى اهمية خبرات الطفولة وبخاصة الخبرات التي تكتسب في الخمس سنوات الاولى من حياته التي لها الدور الاساسي في بلورة شخصيته في المستقبل، بينما ترى النظرية الانسانية بان الانسان لديه سلم من الحاجات وهذا ما اكده ماسلو، ودور القائد هنا هو اشباع تلك الحاجات وان ترتيبها عند القادة يختلف عن الاشخاص العاديين، اما النظرية السلوكية فقد ركزت على سلوك الانسان عدّه سلوكاً يمكن تعلمه سواء كان هذا السلوك سوياً، او غير سوياً فاذن يمكن تعلم السلوك القيادي، اما نظرية التعلم الاجتماعي وعلى لسان منظرها باندورا فقد اكدت ان اغلب سلوكيات الانسان ناتجة عن التعلم بالملاحظة من خلال النماذج المتوافرة في بيئة الفرد، واكدت هذه النظرية على الانموذج وان اسلوب المهارات الاجتماعية هو احد الاساليب التي تستخدم النماذج في تعلم تلك المهارات.

مفهوم الارشاد The Counseling of Concept

الارشاد قديم قدم العلاقات الانسانية، فمن طبيعة الانسان ان يحكي مشكلاته الشخصية لاقاربه، واصدقائه فيلقى منهم مشاركة وجدانية، وتقديم حلول لهذه المشكلات، فالارشاد كان يمارس منذ القدم ولكن بدون المصطلح المستخدم الآن (زهران،١٩٨٢: ٤١)، فهو احد المجالات التطبيقية لعلم النفس الحديث الذي يهدف الى تحقيق سعادة الانسان، وتطوره، فالارشاد هو تلك العملية التي تساعدنا في الوصول الى احسن الخيارات المناسبة (طاهر واخرون،١٩٨٦: ١٦)، ويعد الارشاد بمختلف انواعه ومجالاته احد مهن المساعدة التي وجدت لخدمة الافراد، ولايخلو تقريبا اي تعريف لمصطلح الارشاد من مفهوم المساعدة ضمنا او ظاهرا، وهناك العديد قد اخذ يستخدم المساعدة ليعبر بها عن الارشاد، ولكي يكون اعم واشمل منه (الأسدي واخرون،٢٠٠٣: ١٦)، فالارشاد بحسب رأي (Arthur) هو عملية تعلم تنفذ ببساطة في جو اجتماعي يتصف بالمرونة(Arthur,1983:211) ، وان اكثر المجالات التي يعمل فيها الارشاد هو المجال التربوي، لذا يجب ان يراعى عند استخدامه في المؤسسات التربوية بشكل عام، والمدارس بشكل خاص مايأَتي:

١. التقدم العلمي والتقني الحديث.
٢. التطور الحاصل في التعليم وتعدد اساليبه وطرقه ومناهجه.
٣. التركيز على استثارة اهتمام الطالب وجعله اكثر ايجابية في العملية التربوية والتعليمية.
٤. التغيرات الحاصلة في المهن من حيث عددها ونوعها.
٥. التغيرات الحاصلة في كيان الاسرة.(الزيادي واخرون،٢٠٠١: ٢١).

اهداف الارشاد Counseling of Aims

لكل مجال يدرس لابد ان يكون له اهداف محددة يرمي الى تحقيقها سواء كانت اهدافاً سهلة او صعبة المنال (القذافي،١٩٩٦: ٤٤)، ومن هذه الاهداف:-

١- تحقيق التوافق النفسي:

لدى كل فرد قدرات، وامكانيات، ومواهب يشعر الفرد، عندما يستطيع تحقيقها بالراحة، والاطمئنان النفسي، وان كل هذه القدرات لايمكن ان تستغل الاستغلال الامثل الا من خلال الراحة النفسية التي يكون للمرشد أثر في انمائها وتحقيقها (الحياني،١٩٨٩: ٣٧).

٢- تحقيق الذات:

ان الهدف من عملية الارشاد، هو مساعدة الفرد لتحقيق ذاته والعمل معه بحسب حالته سواء كان عاديا، متفوقا، ضعيف العقل، ومساعدته على تحقيق ذاته الى درجة يستطيع منها ان ينظر الى نفسه فيرضى عما ينظر اليه (الزيادي وآخرون،٢٠٠١: ٢١).

٣-تحقيق الصحة النفسية:

ان الفرد يواجه كثيراً من المشاكل خلال حياته، وهذه المشاكل تبعث في نفسه القلق، فالارشاد يرمي الى تبصير الفرد بالمشكلات التي تواجهه والامكانات المتوفرة لديه لحلها، وهذا يساعد على ايجاد الحل الملائم والتمتع بالصحة النفسية (الداهري،١٩٩٨: ٤٦).

٤- تحسين العملية التربوية:

ان اكبر المؤسسات التي يعمل فيها الارشاد التربوي هي المدرسة، ومن اكبر مجالاته التربية، فهي التي تقوم بنقل الثقافة المتطورة، وتوفير الظروف المناسبة للنمو الجسمي، والعقلي، والانفعالي، وهي ايضا مسؤولة عن النمو النفسي السوي والتنشئة الاجتماعية السليمة (الزبون،١٩٩٦: ٣٦).

اساليب الارشاد النفسي والتربوي Psycho Educational Counseling Styles

هناك اساليب للارشاد تستخدم برامج عملية لتطبيق النظريات الارشادية ومنها:

١- الارشاد المباشر (Directive Counseling)

هو الارشاد الموجه والمركز حول المسترشد، وفيه يقوم المرشد بدور ايجابي ونشط في توجيه المسترشد نحو السلوك الايجابي المخطط له، مما يؤدي الى التأثير المباشر في تغيير الشخصية والسلوك (زهران،١٩٨٢: ٣١١)، ان هذا النوع من الارشاد، هو اتجاه تعليمي لكون المرشد يساعد المسترشدين بتعليمهم كيفية حل مشكلاتهم من خلال مراجعة انفسهم بنظرة فاحصة لتحديد نقاط الضعف في شخصياتهم والعمل على التخلص منها (التميمي،١٩٩٧: ٤٤).

اسس الارشاد المباشر:

١- ان العلاقة بين المرشد والمسترشد تتسم بالتقبل والفهم.
٢- التخطيط له ببرنامج ارشادي محدد الاهداف.
٣- تنفيذ خطة البرنامج الارشادي.
٤- الاتصال بالاشخاص ذوي التأثير على المسترشد.(ابو عيطة،١٩٩٧: ٨٥).

خطوات الارشاد المباشر:

ان الارشاد المباشر يهتم بمشكلات محددة إذ يتبع المرشد الخطوات التالية في حلها وهي:

١- **التحليل:** يشمل جمع المعلومات لتحديد جوانب المشكلة.
٢- **التركيب والتنسيق:** يتضمن تنظيم، وترتيب المعلومات التي تم الحصول عليها من مصادر متعددة.
٣- **التشخيص:** ويتعلق بالبحث عن الاسباب، والعوامل المؤثرة في ظهور الاعراض وازالتها لغرض تحديد المشكلة وخصائصا.
٤- **التنبوء بالنتائج:** يتمثل في دراسة المرشد لحالة المسترشد المستقبلية، وما يمكن ان يكون عليه في ظل ظروف معينة.
٥- **الارشاد الفردي:** وهي الخطوات التي يتخذها المرشد لتعديل سلوك المسترشد.

٦- **المتابعة:** متابعة تطور حالة المسترشد بعد الانتهاء من عملية الارشاد، وبعد مرور مدة من الزمن (المعروف،١٩٨٧: ١٩٦).

٢- الارشاد غير المباشر (In Directive Counseling)

هو عبارة عن اقامة علاقة ارشادية وتهيئة جو نفسي يمكن المرشد من ان يحقق افضل نمو وهو مايسمى الارشاد المتمركز حول المسترشد (Roger,1967:12)، ان هذا النوع من الارشاد يرتبط بنظرية الذات، التي تؤكد ان المهمة الاساسية تقع على عاتق المسترشد، ويتعامل هذا الاسلوب مع الجانب الانفعالي للفرد، ويستطيع الفرد بذاته ان يصل الى حل للمشكلة، ودور المرشد هو المساعد له والموجه وان وظيفته الاساسية هي مشاركة وجدانية، ولايعطي المرشد حلول جاهزة، لانه يشعر بان المسترشد له القدرة الى الوصول الى الحل السليم، فوظيفة الارشاد هو تهيئة الجو النفسي الملائم في الجلسات الارشادية (دونالد،١٩٦٥: ١٣٨)، وقد اكد روجرز في دراسة اجريت على مسترشدي الفصام على مدار خمس سنوات متتالية ان المسترشدين اقبلوا على الاسلوب غير مباشر بصورة اكثر ايجابية من اي اسلوب آخر، وذلك لان هذا الاسلوب يقوي العلاقات الانسانية فيما بينهم (ابو عيطة،١٩٩٧: ١٣٩).

ان اهم مايميز هذا النوع هو:

١- المسترشد يأتي بشكل طوعي طالبا المساعدة من المرشد.

٢- العلاقة بين المرشد، والمسترشد تتحدد في ضوء فهم المسترشد مشكلته.

٣- يكون المرشد المرآة التي تعكس الصورة الحقيقية للمسترشد، ليرى انفعالاته بشكل واضح.

٤- يهيئ المرشد للمسترشدين فرصة الاختيار وذلك لتنمية الثقة بالنفس لديهم (الامام وآخرون،١٩٩١: ٧٩).

٥- لاينزعج المرشد من المسترشد ولابد ان يشعره بتحمل المسؤولية عن مشكلاته بنفسه (جلال،١٩٦٢: ٣٣١).

ان مايمكن ان نلاحظه على هذا الاسلوب هو انه يحقق الاستبصار، وفهم الذات وانه يتماشى مع الفلسفة الديمقراطية القائمة على احترام الذات وحقه في تقرير المصير (زهران،١٩٨٢: ٣١٠).

طرق الارشاد النفسي والتربوي Psycho Educational Counseling Methods

ان التنوع في طرق الارشاد، هو ان الناس يختلفون في نوع المشكلات وحدتها التي يعانون منها، وقد تابع علماء النفس والمتخصصين بالارشاد اهم الطرق الحديثة المستخدمة في الارشاد النفسي، ومن هذه الطرق:

١-الارشاد الفردي (Individual Counseling)

هو علاقة شخصية تتم وجها لوجه بين المرشد، والمسترشد، فيقوم المرشد بحكم كفاءته وخبرته وتدريبه بتقديم المشورة، والمساعدة الى المسترشد لكي يفهم ذاته ويكون قادرا على توظيف امكاناته وقدراته بطريقة مرضية لنفسه ومجتمعه وقدرته على حل مشكلاته وتحقيق حاجاته (ToIbert,1980:3)، ان هذا النوع من الارشاد يقدم الى مسترشد واحد وجها لوجه في مكان خاص، إذ يعمل المرشد على تبادل المعلومات، واثارة الدافعية لدى المسترشد وتفسير المشكلات ووضع خطط العمل لها (Clanze,1984:75)، ويشترط ان يسود جو المقابلة الثقة المتبادلة له، ويكون من حق المسترشد التعبير عن جميع مشاعره من دون تردد او خوف من النقد (Omer,1981:12).

٢- الارشاد الجمعي (Group Counseling)

هو ارشاد عدد من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم في جماعات صغيرة، ويتعامل الارشاد الجمعي مع مشكلات التكيف، والتوافق اليومية (الدوسري،١٩٨٥: ٢٦٤)، وللارشاد الجمعي فائدة مزدوجة، فهو اقتصادي لان عن طريقه يتم ارشاد عدة مسترشدين في وقت واحد ويكون ذا اهمية اجتماعية كبيرة، وانه في حد ذاته اكثر فاعلية فيما يخص قسم من المشكلات (روتر،١٩٨٤: ١٦٧)، ومن تلك المشكلات التي كان للارشاد الجمعي أثرٌ في التخفيف من حدتها هي مشكلة التوتر الانفعالي (الطائي،٢٠٠١: ٤).

ويقوم الارشاد الجمعي على مجموعة من الاسس النفسية والاجتماعية اهمها:

١- الاخذ بنظر الاعتبار اشباع حاجات الفرد الثانوية كونه كائناً اجتماعياً، لذا ينبغي ان تشبع في اطار اجتماعي.

٢- اهمية المعايير الاجتماعية في تحديد سلوك الفرد.

٣- عدَّ العزلة من اسباب المشكلات والاضطرابات النفسية.

٤- تعتمد الحياة في الوقت الحاضر على العمل في جماعات، مما يتطلب اساليب اجتماعية، واكتساب مهارات التعامل مع الجماعة (زهران،١٩٨١: ٣٤٧).

فوائد الارشاد الجمعي Group Counseling advantages

١- يناسب الاعمار والمراحل الدراسية كافة.

٢- يساعد في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي من خلال المؤازرة التي يقدمها اعضاء الجماعة بعضهم مع بعض.(سليمان،٢٠٠٠: ٤٧).

٣- يقلل من حدة تمركز المسترشد حول ذاته.

٤- الاقتصاد في نفقات الارشاد، وتوفير الوقت والجهد.

٥- تتيح فرصة حقيقية لممارسة المهارات، وتحسينها (جودة،٢٠٠٤: ٢٣).

اهداف الارشاد الجمعي Group Counseling Aims

١- تحقيق التوافق الاجتماعي، والتشخيص من خلال الجماعة وسيلة علاجية.

٢- مساعدة الفرد في فهم ذاته.

٣- اكتساب مهارات حل المشكلات، واتخاذ القرارات.

٤- تحقيق التوافق مع الذات.

٥- تنمية الحس الفردي ازاء تقدير حاجات الآخرين (الرواجفة،٢٠٠٤: ٢٩).

ومن خلال ما تقدم فقد اعتمدت الباحثة على الارشاد الجمعي وذلك للاسباب الآتية:

١- انه اقتصادي في الوقت والجهد.

٢- انه من الاساليب المناسبة في تنمية السلوك القيادي، إذ ان القيادة تعتمد على التفاعل مع الآخرين، وهذا يتحقق في هذا النوع من الارشاد.

٣- انه يساعد الافراد على تحقيق التوافق وتنمية السلوك المرغوب، وذلك لان برامج الارشاد الجمعي تشعر المسترشدين بالامان في الحوار، والنقاش، والاحساس بانهم ليسوا الوحيدين الذين يعانون من هذه المشكلة.

مناهج الارشاد النفسي والتربوي Psycho Educational Counseling Approaches

هناك ثلاثة مناهج لتحقيق اهداف التوجيه والارشاد:

١-المنهج الانمائي Growing Approach

ويطلق عليه المنهج الانشائي او التكويني، وهو يحتوي على مجموعة من الاجراءات، والعمليات الصحيحة التي تؤدي الى النمو السليم لدى الاشخاص العاديين، والاسوياء، والارتقاء بهم الى اعلى مستوى من النضج والصحة النفسية عن طريق نمو مفهوم موجب للذات وتحديد اهداف سليمة للحياة وتوجيه الدوافع والقدرات الهدف منها مساعدة الطلبة على النمو السليم (نظرية التوجيه والارشاد،منتدى ادارة التوجيه: انترنت).

٢- المنهج الوقائي Preserving Approach

وهو المنهج الذي يهتم بالاسوياء قبل اهتمامه بالمرضى، ليقيهم من حدوث المشكلات، والاضطرابات، والامراض النفسية، وللمنهج الوقائي ثلاثة مستويات:

أ: الوقاية الاولية: وهي محاولة منع حدوث المشكلة او الاضطراب او المرض بازالة مسبباته.

ب: الوقاية الثانوية: وهي محاولة الكشف المبكر، وتشخيص الاضطرابات في مراحلها الاولى بقدر الامكان، والسيطرة عليها ومنع ظهورها.

ج: الوقاية من الدرجة الثالثة: وهي محاولة تقليل اثر انتشار الاضطرابات او منع ازمات المرض (الزيادي وآخرون،٢٠٠١: ٢٥)، ويمكن تحقيق الوقاية الارشادية من خلال المنهج الوقائي بمساعدة الفرد على تقبل ما هو متعارف عليه بين الجماعات التي يعيش معها(ابو عيطة،١٩٩٧: ٥٥).

٣-المنهج العلاجي Treatment Approach

وهو المنهج الذي يتضمن علاج المشكلات، والاضطرابات، والامراض النفسية وصولا الى حالة التوافق، والصحة النفسية وذلك لان هناك كثيراً من المشاكل يصعب التنبوء بها، مما يؤدي الى حدوثها ويهتم هذا المنهج بنظريات الاضطرابات النفسية، ومسبباتها وطرق علاجها، فضلا عن توفير المرشدين، والمعالجين، والمراكز والعيادات النفسية المختصة (الزيادي واخرون،٢٠٠١: ٢٥).

ومن خلال ماتقدم فان الباحثة قد اعتمدت على المنهج الانمائي في بناء البرنامج وذلك للاسباب الآتية:-

١- ان هذا المنهج يقدم الى الاشخاص العاديين لزيادة كفاءتهم الى اقصى حد ممكن.

٢- مساعدة الافراد العاديين بهدف تطوير امكاناتهم واستعداداتهم وتوجيه نموهم وسلوكهم القيادي بالشكل الايجابي.

❖ البرنامج الارشادي Counseling Program

هو عبارة عن بيان انواع الانشطة التي تقرر اتخاذها للقيام بِعمل ارشادي معين، والمتضمن تحديد المشكلات النفسية، والاهداف المنشودة، والوسائل المتاحة، ووضع خطة عمل لتحقيق تلك الاهداف (الاميري،٢٠٠٢: ٣٠).

الاسس التي تبنى عليها البرامج الارشادية:

تقوم عملية الارشاد على اسس فلسفية، واجتماعية، وتربوية، وفسيولوجية تستمد مكانتها من حقائق علم النفس، والاجتماع، وعلم الفيزيولوجيا، وغيرها من العلوم ومن هذه الاسس:

١-الاسس الفلسفية

يعتمد الاساس الفلسفي للارشاد على الرأي الذي نتبناه في فهم طبيعة الانسان، فهذا الفهم سيساهم في نجاح عمل المرشد التربوي، لان العلاقة الارشادية لاتكون سوية الا في ضوء هذا الفهم العميق للطبيعة الانسانية (الداهري،١٩٩٨: ٥٧).

٢-الاسس الاجتماعية:

هناك العديد من الاسس الاجتماعية التي يجب ان نأخذها بنظر الاعتبار وهي:

١. الانسان كائن اجتماعي يعيش وسط جماعة.
٢. كل سلوك يقوم به الفرد هو سلوك فردي، وجماعي في الوقت نفسه.
٣. ان السلوك الاجتماعي للفرد يتأثر بالجماعة التي ينتمي اليها، وبالتالي تعدّ جماعة مرجعية يرجع اليها في تقييم سلوكه.
٤. يتأثر الفرد بالثقافة الاجتماعية التي ينتمي اليها (سمارة وآخرون،١٩٩٩: ٤٠).

٣-الاسس النفسية والتربوية:

يقوم الارشاد على اسس نابعة من تكوينات الشخصية الانسانية، وما تتحلى به من مميزات، وان دراسة الطبيعة الانسانية تقتضي هذه الاسس وذلك للاسباب الآتية:-

١. على الرغم من التشابه الذي يظهر على افراد الجنس البشري، الا ان هناك فروقا واضحة بين الجنسين في الاستعدادات، والميول، والاتجاهات، والسمات الشخصية (الحياني،١٩٨٩: ٥٢).
٢. هناك اختلافات او فروق بين الجنسين، اي وجود فروق فيسيولوجية، جسمية، اجتماعية، عقلية، وانفعالية تظهر في عملية التنشئة الاجتماعية التي تترك اثراً مهماً في ابراز الفروق الفردية بين الجنسين (الاحرش واخرون،٢٠٠٢: ٤٦).
٣. يختلف الادراك من فرد لآخر، فالفرد يدرك بصورة مختلفة عن ادراك الآخرين لها، والبيئة بما فيها من ظواهر يدركها الفرد بطريقة مختلفة، ويعود الى مستوى نضجه النفسي والاجتماعي (الداهري،١٩٩٨: ٥٩).

٤- الاسس الفسيولوجية:

اثبتت العلوم الفيزيولوجية ان الفرد يتكون من عدد من الاجهزة الحيوية، التي تعمل متكاملة في سبيل تحقيق استمرار الحياة والسعادة (القذافي،١٩٩٦: ٨٥)، وتتاثر الحالة النفسية بالحالة الجسمية والعكس صحيح، لذا يحتاج المرشد النفسي الى دراسة، ومعرفة فسيولوجية حتى يتمكن من مساعدة عملائه ويحتاج المرشد الى التفريق بين الاضطرابات العضوية والاضطرابات النفسية (زهران،١٩٨٢: ٧٢).

<u>تخطيط البرامج الارشادية Counseling Programs Planning</u>

ان التخطيط صفة اساسية من صفات البرنامج الارشادي، إذ ان هناك عدة نماذج لتخطيط البرامج الارشادية كلها تعتمد على اسس علمية مدروسة، وخطوات محددة ومن تلك النماذج مايأتي:

١-انموذج التخطيط Planning Model

يحتوي هذا النموذج على مجموعة من الطرائق مع خطوات محددة، وذلك لانجاز بعض الاعمال الضرورية للتخطيط النظامي إذ تتلخص خطوات التخطيط في هذا النموذج بما يأتي:-

١- تحديد، الاهداف وصياغتها وترتيبها .

٢- تحديد الاحتياجات من قبل المسترشدين، المرشدين، اولياء الامور، وممثلين عن المجتمع.

٣- تحديد المصادر في المدرسة التي يمكن الافادة منها.

٤- صياغة اهداف، واغراض البرنامج بواسطة تحليل الاهداف العامة، وربطها بالاحتياجات، والمصادر المتوافرة.

٥- اختيار الطرائق المناسبة، والاستراتيجيات لتحقيق اهداف البرنامج.

٦- مناقشة تنفيذ هذه الطرائق.

٧- التقويم (عريبات،٢٠٠١: ٥٥).

٢-طريقة العمل كفريق Team Approach

يتم تكوين فريق عمل للقيام بالتخطيط يتكون هذا الفريق من الاداريين، والمدرسين، والمرشدين، والمساعدين، واولياء الامور، وممثلين عن المجتمع وتكون الخطوات كالاتي:

١- ايجاد قنوات اتصال واضحة بين مخططي البرنامج، والذين سيقومون بتنفيذه.

٢- يقوم فريق التخطيط بالاتفاق على فلسفة، واهداف بشكل عام.

٣- اعطاء كل هدف وزنا من النقاط بحسب اهميته واولويته من (٠-٥)، وذلك بحسب رأي كل عضو.

٤- تكوين مجموعات صغيرة من الاعضاء من (٤-٧) اشخاص في كل مجموعة.

٥- ان تصل كل مجموعة الى اتفاق حول قيمة كل هدف، وبعد ذلك يتم ترتيب الاهداف بحسب قيمها والهدف الاكثر وزنا سيكون الهدف الاول.

٦- بعد تحديد الاهداف يقوم فريق التخطيط بتقويم البرنامج، والنشاطات والحكم على فعاليتها (الدوسري،١٩٨٥: ٢٤١-٢٤٢).

٣-انموذج ريان وزيران Ryan&Zeran Model

يحتوي على مجموعة من الخطوات التي يمكن تلخيصها بما يأتي:

١- فهم نظام الحياة التي يسير المجتمع عليها عن طريق تحليل، وفهم العلاقات بين الموظفين القائمين باعمال البرنامج وانشطته.

٢- تخطيط البرنامج الارشادي، وتفصيله ليتناسب مع الحياة الواقعية في المجتمع.

٣- تحديد الاهداف بحيث تكون واقعية.

٤- جمع المعلومات اللازمة عن المسؤولين بالبرنامج.

٥- تخطيط السياسة التي تنتهج لتحقيق الاهداف المحددة.

٦- القيام بتجربة اولية للخطة المختارة.

٧- للبرنامج على المختصين في المؤسسة.

٨- وضع الخطة موضع التنفيذ.

٩- تقويم الخطة تقويما مستمرا، بحيث يتمكن القائمون عليها معرفة نواحي القصور فيها لمعالجتها.

١٠- الغاء الخطة كليا اذا تأكد لنا انها لاتحقق الاهداف المرسومة (القاضي وآخرون،١٩٨١: ٣٧٥).

٤-انموذج ابو غزالة Abu-Gazalla Model

تتلخص خطوات التخطيط في هذا الانموذج في الآتي:

١- التخطيط: ويشمل الخطوات الآتية:

أ- تحديد اهداف البرنامج.

ب- تحديد الوسائل المختلفة لتحقيق الاهداف.

ج- تحديد الامكانات المتوافرة في البيئة التعليمية.

د- تحديد الخدمات التي يهدف البرنامج الى تنفيذها.

هـ- تحديد العناصر البشرية المشاركة في تنفيذ البرنامج.

٢-التنفيذ: ويقصد به تحديد الخدمات التي تؤدي الى تحقيق اهداف البرنامج.

٣- التقييم: ويهدف الى التعرف على مدى فاعلية البرنامج الارشادي في تحقيق اهدافه وغاياته.

٤- المتابعة: تهدف لمعرفة جوانب الخلل والضعف في البرنامج (ابو غزالة،١٩٨٥: ١٣٢).

٥-انموذج التخطيط والبرمجة والميزانية
Planning,Programming&Balance Model

ان خطوات التخطيط في هذا الانموذج تتلخص بماياتي:

١- تحديد المسارات ويشمل اهداف البرنامج وفلسفتهِ .

٢- تحديد الحاجات الاساسية للطالب.

٣- تحديد الاولويات اذ تترتب حاجات الطلاب بحسب اهميتها.

٤- تحديد الاهداف اذ تتم صياغة الاهداف بدقة على وفق الحاجات واهميتها.

٥- تحديد البرامج والانشطة اللازمة لتحقيق الاهداف.

٦- تقويم البرنامج (الدوسري،١٩٨٥: ٢٤٣).

٦-انموذج (Borders&Dryra)

ان خطوات هذا الانموذج هي:

١- تقرير حاجات الطلبة وتحديدها.

٢- كتابة اهداف البرنامج وغاياته.

٣- تحديد الاولويات.

٤- اختيار نشاطات البرنامج وتنفيذها.

٥- تقويم مدى كفاءة البرنامج (Borders&Dryra,1992:487).

من خلال استعراضنا نماذج التخطيط المختلفة، فان الباحثة تتبنى نظام التخطيط والبرمجة والميزانية، لكونه يسعى الى اقصى حد من الفعالية، ويحقق الفوائد باقل جهد واقل التكاليف الممكنة، وان خطواته واضحة وبالامكان فهمها، واستيعابها.

❖ النظرية في الارشاد The Theory in Counseling

تعرف النظرية في الارشاد بأنها (طريقة منظمة لرؤية العملية الارشادية، والتي تساعد على فهم المسترشد، وتوجيه سلوكه ويتم التعرف من خلالها على الطريقة التي يجب ان يسلكها، والاسلوب الذي يعتمد عليه (الأحرش وآخرون،٢٠٠٢: ٥١)، ان المرشد التربوي يجب ان يعمل في ضوء النظرية، لانها الاطار الذي يضم مجموعة من الحقائق، والقوانين التي تفسر الظواهر النفسية وتمثل خريطة واضحة المعالم امام المرشد، لكي تساعده في فهم ما يمكن ان يقدمه للمسترشد ، و تقديم فرضيات للاسباب المحتملة للسلوك اذا كان سويا ام غير سوياً(زهران،١٩٩٨: ٩٤)، تبحث عن اسباب المشكلات التي يعاني منها المسترشد (باترسون،١٩٨١: ٣٦١)، ومن ابرز هذه النظريات(نظرية التحليل النفسي)، التي تؤكد ان هدف الارشاد الاساسي هو احضار الرغبات المكبوتة الى حيز الشعور، عندما لاتتمكن الانا من مواجهتها، فالارشاد يعطي للفرد فرصة المواجهة (الامام وآخرون،١٩٩١: ٨٢)، بينما ترى (نظرية الذات)، بان وظيفة الارشاد هو مساعدة المسترشد للكشف عن ذاته وتقبلها ثم محاولة تنميتها في ضوء قدراته (الرشيدي وآخرون،٢٠٠٠: ٤٥)، اما (نظرية المجال)، فترى بان وظيفة المرشد هو الدخول الى عالم المسترشد وفهم طريقة ادراكه (الامام،١٩٧٢: ٦٠)، بينما ترى (نظرية الارشاد العقلاني الوجداني)، بان وظيفة المرشد هو مساعدة المسترشد في عدم الوقوع فريسة لافكاره اللامنطقية (العزة،٢٠٠٠: ١٩٨)، اما (نظرية التعلم الاجتماعي)، التي ترى بان السلوك يمكن تعلمه من خلال ملاحظة سلوك نموذج (الزيات،١٩٩٦: ٣٦٧)، وهذا ماسيتم تطبيقه في هذا البحث بالاعتماد على نظرية التعلم الاجتماعي يعدّها النظرية المتبناة.

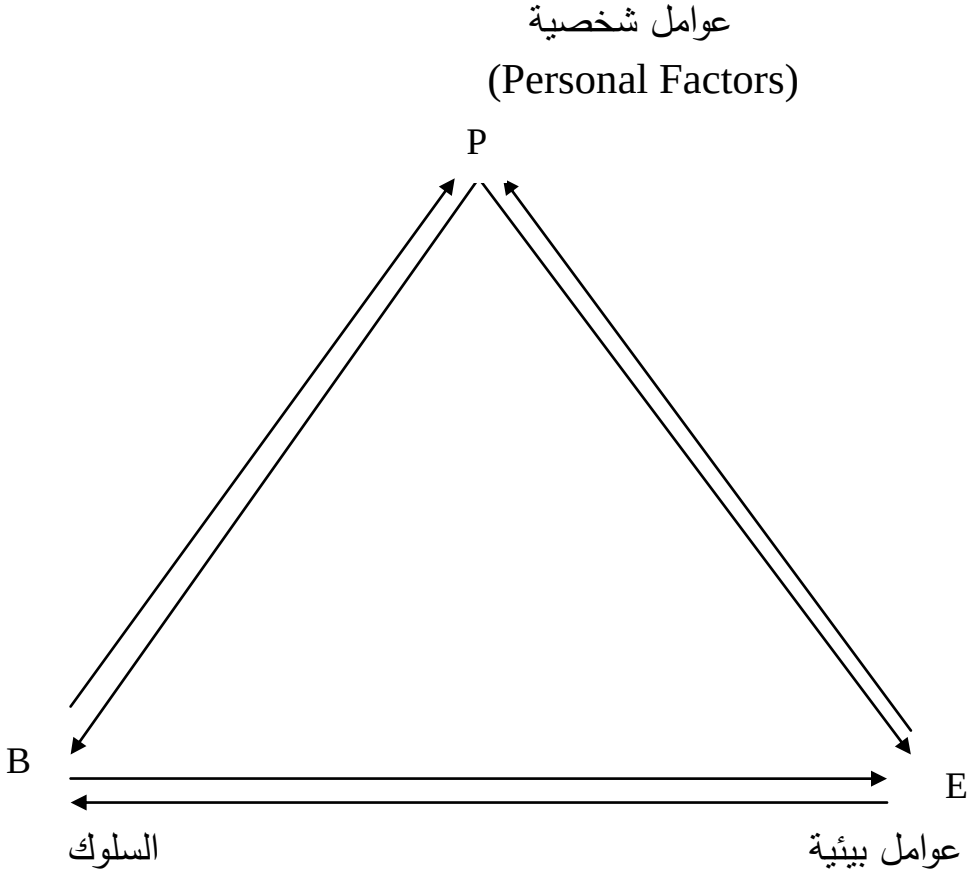
نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

ان المنظـر الاساسـي فـي هـذه النظريـة هـو البـرت باندورا المولـود فـي ١٩٣٥/١٢/٤ بقرية موندرا بولاية البرتا بكندا (الزيات،١٩٩٦: ٣٦)، وقبله كل من دولار وميلر، ولكن بسبب عدد من البحوث التي اجراها باندورا حول هذا النوع من التعلم عرفت هذه النظرية باسمه (الروسان،٢٠٠٠: ٢٢).

ويشير كميلان الى ان التعلم بالملاحظة هو اسلوب عرفته البشرية منذ القدم، وهذا ما اكدته قصة بني ادم كيف تعلم الانسان من الغراب الذي جاء يبحث في الارض، كما ورد في قوله تعالى: ((فَبَعَثَ اللهُ غُرَاباً يَّبحَثُ فِي الأرضِ لِيُرِيَه كَيفَ يُوَارِي سَوءَةَ اَخِيهِ)) (سورة المائدة،الاية ٣١)، ويرشدنا الرسول الكريم محمد صلى الله عليه وسلم الى الاقتداء بافعاله في الجوانب الادائية للعبادات، فيقول صلى الله عليه وسلم "صَلّوا كما رَأيتمُونِي أُصلي" (الصوالحة،٢٠٠٢: ٥٢-٥٣).

لقد اهتم باندورا بدراسة الانسان في تفاعله مع الآخرين واعطى اهتماماً بالغاً للنظرة الاجتماعيـة، بـل ان لـه نظريـة باسـمه تسـمى نظريـة الـتعلم الاجتمـاعي (العبيدي،١٩٩٠: ٧٥)، وتعد هذه النظرية من النظريات التي حاولت ان تفسر السلوك البشري المعقد، فقد وجد باندورا ان ما جاء به السلوكيون فيما يتعلق بتعلم السلوك بسيط وغير كامل، وعلى الرغم من دقتها فانها اعطت للباحثين تفسيراً جزئياً للتعلم (قضماوي،١٩٩٧: ٢٠٢)، اذ يركز الاتجاه السلوكي الحديث من وجهة نظر (سكنر)، على ان السلوك هو نتيجة للبيئة وما تحدثه من تغيرات، وتأثيرات عند الفرد ويتحدد سلوك الفرد بما يواجهه من تعزيزات لاستجابات يجريها ويكررها بهدف الحصول على المزيد من التعزيز، وبهذا فقد استثنى سكنر وتجنب تماما وجود المؤثرات الداخلية للشخص (العقلية)، والتي لها القدرة على التأثير في التعلم (قطامي،١٩٩٢: ٣٨) (الربيعي،١٩٩٤: ٤١)، ولهذا قرر اضافة شيء بسيط لهذه الصيغة، وهي ان البيئة تؤثر في السلوك ولكن السلوك في الوقت نفسه يؤثر في البيئة، ثم وجد بعد ذلك ان العوامل الشخصية المتمثلة في (التفكير، الادراك، الدافعية) تتفاعل مع البيئة والسلوك يؤثر كل منها في الاخر واطلق باندوا على هذا التفاعل اسم الحتمية المتبادلة (Reciprocal Determinism) اذ يوضح الشكل

(٢) العناصر الثلاثة الرئيسة وهي العوامل الشخصية (P) والسلوك (B) والبيئة (E) (Pajares,2002:1)



الشكل(٢): نموذج باندورا للحتمية المتبادلة

وقد افترض باندورا ان التعديل في اي من هذه الابعاد له تأثير على بقية الابعاد، اي هي تؤثر وتتأثر فيما بينها في اثناء تقديم اي معالجة او ادخال يهدف الى تعديل السلوك، فمعظم المؤثرات الخارجية تؤثر في السلوك من خلال العمليات المعرفية الوسيطية، فهي التي تقرر ما الاهداف الخارجية التي سيلاحظها، وكيف يتم ادراكها (قطامي،١٩٩٢: ٣٨) .

ان هذه النظرية عرفت في البداية باسم نظرية التعلم الاجتماعي، ولكن تم اعادة تسميتها بالنظرية المعرفية الاجتماعية، وذلك لانه تم تضمينها التطورات التي حققها باندورا في نظريته، فهو عالم نفسي معرفي لتركيزه على عوامل الدافعية، واليات تنظيم الذات التي تسهم في سلوك الشخص اكثر من تأثير البيئة (Moore,1997:I) (Bandura,2001:I)، فاذن الاستجابة لمثيرات البيئة تتاثر بالتعزيز الذاتي الذي يؤثر في سلوك الفرد بغض النظر عن وجود او عدم وجود التعزيز في البيئة (الربيعي،١٩٩٤: ٤٤)، وان التعلم الاجتماعي عند باندورا، يتم من خلال مشاهدة الآخرين ووجود القدوة او النموذج وتسمى نظريته بالتعلم عن طريق النماذج المتاحة (عبد الهادي،٢٠٠٠: ٢٥٢)، فمن الممكن عن طريق النمذجة اكتساب استجابات لم يسبق أداؤها او اظهارها واضعاف الاستجابات الموجودة في مخزون الفرد السلوكي، وانه لايتعلم كثير من انماط السلوك الا من خلال تأثير النماذج (شلتز،١٩٨٣: ٣٩٧)، وتشير كلمة النمذجة الى العملية التي تولد او ينتج من خلالها سلوك تم تعليمه من خلال مراقبة، او مشاهدة، او سماع الفرد لسلوك اشخاص اخرين (التكريتي،٢٠٠١: ١١٧).

وهناك نمطان رئيسان لهذا النوع من التعلم وهما:

١- التعلم الذي يحدث من خلال الخبرات الابدالية، ويحدث عندما نرى ان الآخرين قد كوفئوا او عوقبوا لنشاطات معينة، ومن ثم نعدل من سلوكنا كما لو اننا تلقينا تلك التوابع بانفسنا، فمن خلال النمذجة لانتعلم كيف نؤدي سلوكا فحسب، بل نتعلم ايضا ما سيحدث لنا في مواقف معينة عندما نقوم بهذا السلوك (الزيات،١٩٩٦: ٣٦٣).

٢- يحاكي الملاحظ سلوك النموذج حتى لو لم يتلقَ النموذج اي تعزيز او عقاب في اثناء مشاهدة الملاحظ له، فنلاحظ دائما ان الملاحظ يعرض نماذج يرغب الملاحظ في تعلمها، ويتوقع ان يحصل التعزيز بعد اتقانه او عندما يرغب الملاحظ في ان يصبح مثل النموذج المعجب به فيحاول ان يسلك وفقا لتلك الشخصية (القضماوي،١٩٩٧: ٢٠٣).

اجراءات اسلوب النمذجة

يشمل هذا الاسلوب من اساليب تعديل السلوك على عدد من الاجراءات التي لابد من توافرها حتى يحقق هذا الاسلوب فعاليته في تعديل السلوك وهي:

أ- السلوك الأنموذج، ويقصد به توفير السلوك المرغوب فيه، والقيام به من قبل نموذجاً مرغوب فيه لدى المتعلم، ولاسيما النماذج الحية او المصورة.

ب- مكانة الانموذج، ويقصد به توفير النموذج الذي يحظى بمكانة وقيمة اجتماعية لدى المتعلم كالاباء، والمعلمين، والقادة، والنماذج التلفزيونية ذات القيمة الاجتماعية لدى المتعلم، فكلما زادت مكانة النموذج ازدادت فرص تقليده (رويتج،١٩٨٣: ٧١).

ج- تحديد جنس الأنموذج، ويقصد به تحديد نموذجاً (ذكر او انثى)، اذ يتأثر التعلم بجنس النموذج، فالذكور اميل الى تقليد سلوك النماذج الذكرية، في حين ان الاناث تميل الى تقليد سلوك النماذج الانثوية (الزيات،١٩٩٦: ٣٦٥).

د- مكافئة الأنموذج، ويقصد به ان السلوك، يصدر عن الأنموذج اذا تم تعزيزه فيكون دافعا حقيقيا لتقليد ذلك السلوك اي ان قوة التعلم بهذا الاسلوب يعتمد على التعزيز (شلتز،١٩٨٣: ٤٠٤).

هـ- الرغبة والقدرة على تقليد سلوك النموذج (الروسان،٢٠٠٠: ١٣٦).

متى يكون للشخص النموذج تأثير على الآخرين؟

ان الشخص النموذج يكون له تأثير على الآخرين في حالة توافر الصفات الآتية في النموذج:

١- ان الافراد يكون لديهم القدرة على ان يصبحوا نموذج،ا كلما كانوا اشخاصا مهمين، ولهم مكانة اجتماعية مرموقة او خصائص جذابة.

٢- مدى المحاكاة يعتمد على التشابه الموجود بين نموذجاً ، والشخص الملاحظ، فكلما كان التشابه اكثر كان التأثير اكبر (العمر،١٩٩٠: ٢٠٥).

٣- محاكاة النموذج الحي يكون اكثر تأثيراً من محاكاة الشخصية الكارتونية (الخطيب،١٩٨٣: ٢٨).

٤- يؤثر نوع السلوك على نوع المحاكاة، فالسلوك المعقد لايقلد بسرعة موازنة بالسلوك البسيط (شلتز،١٩٨٣: ٤٠١).

خطوات عملية التعلم للنمذجة:

تمر عملية التعلم للنمذجة كما حددها باندورا باربع عمليات اساسية وهي:

العملية الاولى: الانتباه وادراك النموذج:

وهو العنصر الاساسي في عملية النمذجة، فلا يستطيع الفرد التعلم من النموذج مالم يكن منتبها له، ولايقصد بالانتباه رؤية النموذج وملاحظة مايفعله بل الانتباه الى جوانب معينة من سلوك النموذج يكتسب من خلال معلومات ضرورية بدقة ادراكية كافية، لانه اذا لم يكن منتبها قد يؤدي الى اكتساب معلومات خاطئة تؤدي الى نمذجة غير مناسبة (Allen,1993:139) ، ان الانتباه، والادراك عمليتان متلازمتان، فاذا كان الانتباه هو تركيز الشعور في شيء ما، فان الادراك هو معرفة هذا الشيء فالانتباه يسبق الادراك ويمهد له، وبهذا يجعل شرطا لوجود الادراك فلا ادراك بدون انتباه، لانه العملية العقلية الاولى في التعامل مع المعلومات والتعرف اليها (التكريتي،٢٠٠١: ١١٧).

العملية الثانية: (الاحتفاظ)

لابد للفرد ان يكون قادرا على تذكر السلوك الذي كان قد لاحظه، فنحن نخزن ماقد شاهدنا مايفعله النموذج على شكل صور ذهنية، حركات،سلوكيات لفظية، اوصاف كلامية، وعندما تخزن بهذه الطريقة فانه بامكاننا تخيل او استعادة الصورة لاستخراج النشاط او الحركة او الفعل وتطبيقه في سلوكنا الخاص (Moore,1997:I).

العملية الثالثة: (اعادة الاداء الحركي)

تتضمن تحويل ماهو متوافر ومعروف من صور، ورموز الى افعال، وسلوك مناسب، ويتضمن السلوك في هذه الحالة ايضاً مجموعة من الامكانيات الفيزيقية، والمهارات الحركية، والعملية التي تتم بالممارسة والتغذية المرتدة الدقيقة التي يحصل عليها نتيجة الاداء، وماينجم من تعديل في ضوء استجابات الآخرين ولاسيما المهارات المعقدة كالمهارات الخاصة بآلة معقدة او اجادة التحدث بلغة اجنبية (العبيدي،١٩٩٠: ٧٠).

العملية الرابعة: (الدافعية)

لكي يقوم الفرد باداء سلوك النموذج، لابد من وجود دوافع كافية عندما تتوافر تلك الدوافع فان النمذجة تترجم بسرعة الى فعل او اداء (شلتز،١٩٨٣: ٤٠٤)، وليس هذا فحسب وانما تؤثر ايضا في عملية الانتباه، والاحتفاظ، والتذكر بوجود درجة انتباه كبيرة يمكن من خلالها حفظ كمية اكبر من المعلومات (Goins,2000:I).

وتأتي الدافعية من خلال الاثابة، والعقوبة ويذكر باندورا عدداً من المحفزات وهي:

١-التعزيز الذاتي:

وهو قدرة الافراد على تعزيز انفسهم في ضوء معايير السلوك التي يتنبؤها، وبمعنى آخر ان للافراد القدرة على مكافئة انفسهم على وفق نوع السلوك الناجم (Moore,1997:I).

٢-التعزيز البديل:

هو الذي يكون عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وما يترتب على هذا السلوك من نتائج ثواب او عقاب، فيقوم باداء السلوك اعتمادا على توقعاته (Boeree,1998:I).

٣-التعزيز الخارجي:

هو ذلك التعزيز الذي يتم عن طريق الثواب والعقاب المباشر، وهذا بحسب ما جاءت به النظرية السلوكية (الجبوري،١٩٩٠: ٩٠)، ويقصد به تقديم الاثابة التي تؤدي الى دفع الفرد لتكرار السلوك والعقوبة التي تؤدي الى انطفاء السلوك، وهنا يشير باندورا الى ان التعزيز الخارجي الموجب والسالب، لايكفي لدعم السلوك او انطفائه ، وان التعلم بالنمذجة يمكن ان يؤدي الى افضل النتائج اذا تم اخبار الملاحظين مقدما بكم الفوائد ونوعها التي سيحصلون عليها (عبد الهادي،٢٠٠٠: ٢٦٣).

<u>المفاهيم الاساسية لنظرية التعلم الاجتماعي:</u>

لقد طرح باندورا في نظريته مفهومين اساسيين هما:

١-<u>الضبط الذاتي Self-regulation:</u>

هو القدرة على التحكم بسلوكنا الخاص، وهو يمثل القوة المحركة لشخصية الانسان (Unf:I)، ويرى باندورا ان الناس لديهم القابلية في السيطرة على تصرفاتهم، اذ يصعب الضبط ذاتيا عندما يكون لدى الفرد افكاره الخاصة حول ماهو السلوك المناسب وغير المناسب ويختار الافعال تبعا لذلك (Rutledge,2000:I)، وتتضمن هذه العملية الخطوات الآتية:-

١-الملاحظة الذاتية Self-observation.

وتعني ان ينظر الناس الى انفسهم والى سلوكياتهم ويتابعون تصرفاتهم فيكونون واعيين لما يفعلوه (Moore,1997:I).

٢- اطلاق الاحكام Judgment.

وتعني ان الناس يوازنون ملاحظاتهم الذاتية مع المعايير القياسية، وهذه المعايير يمكن ان تكون قواعد يضعها المجتمع او يضعها الفرد لنفسه (Boeree,1998:I).

٣-الاستجابة الذاتية Self-Response

بعد اطلاق الاحكام على نفسه فانه سيوازن ما قدمه بالمعايير الموضوعة وبخاصة اذا كان هذا الشيء يتفق مع تلك القيم، فانه سيعطى له مكافئة الاستجابة الذاتية (Moore,1997:I).

٢-الفاعلية الذاتية Self-Effective

وتعني ان الفرد يعتقد بانه قادر على أداء سلوكيات معينة بنجاح، وهذا الاعتقاد بحد ذاته مهم لاكتساب المعرفة، والمهارة كالذي يثق بمهاراته الاكاديمية فانه يتوقع النجاح والحصول على درجات عالية (Pajares,2002:I).

لقد اعتمدت الباحثة على نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا في بناء البرنامج الارشادي وذلك للاسباب الآتية:-

١- تؤكد هذه النظرية على قدرة الفرد على اكتساب الخبرات خلال فترات حياته وعدم الاقتصار على مرحلة عمرية معينة.

٢- ان لباندورا هدفاً عملياً في وضع نظرية التعلم الاجتماعي، وهو تغيير السلوك غير المرغوب من خلال اعادة تعلم السلوك عن طريق الملاحظات.

٣- تمتاز هذه النظرية بتعدد اساليبها ومفاهيمها.

٤- ان التقنيات التي استخدمتها هذه النظرية، قد ثبت نجاحها في التخفيف من حدة كثير من المشاكل السلوكية كالخجل والتوتر الانفعالي.

٥- يمكن اداؤها في ضوء الارشاد الجماعي من خلال الاستعانة بالنماذج الجيدة، لان باندورا يؤكد ان اغلب السلوك المتعلم هو من خلال النماذج المقدمة.

٦- ان الاسلوب المتبع في هذا البحث هو من اساليب نظرية التعلم الاجتماعي.

❖ اسلوب المهارات الاجتماعية (Social Skill Style)

مقدمة عن تطور هذا الاسلوب:

ان اسلوب المهارات الاجتماعية له اصول في العلاج السلوكي وفي علم النفس الاجتماعي، إذ ان العلاج السلوكي كان قد تطور من تطبيق مبادئ نظرية التعلم المشتقة من علم النفس التجريبي التي اكتسبت من خلال الابحاث التي قام بها (Wolpe,1985) والذي ركز على السلوك (Twentyman&Zimerig,1979:127)، وبذلك يعود هذا الاسلوب الى الاعمال المبكرة التي قام بها ايضا (Salter,1949&Lazaros,1971) في التدريب على الذات او مايسمى بالتدعيم ، إذ صمم هذا النوع من التدريب لمساعدة الافراد على التخلص من القلق والعوائق التي تمنعهم من الاداء بطريقة مناسبة في المواقف الاجتماعية، لذا فان فكرة هذا الاسلوب قديمة ولايختص بها علم النفس، وانما معظم العلوم تبحث في تطوير السلوك الانساني وتحسين اوضاعه (Bernstein&Nietxel,1980:372)، وقد جاء المفهوم الحديث للمهارة من دراسة (Crossman) عن البراءة في تنمية العمليات الذاتية (Welford,1981: 842)، ففي بداية السبعينيات بدأ هذا الاسلوب الى الظهور، على انه اسلوب يعتمد على افتراضات متعددة، وان جذوره هي موضوع بين التربية، وعلم النفس، وتعد هذه مساهمة مقدمة من نظرية التعلم الاجتماعي ولاسيما الى الاعمال المقدمة من بانادور (Goldstein,1981:3)، وقد اشارت كثير من الادبيات الى ان اصول هذا الاسلوب ترجع الى نظرية التعلم الاجتماعي، التي ترى ان السلوك غير المتوافق او غير المرغوب يحدث نتيجة التعلم الخاطئ وخاصة عند غياب النماذج الصحيحة، إذ تكون للفروق الفردية، والطبقية، والحضارية اهمية في السلوك الاجتماعي، لانها تؤثر في أداء الشخص للمهارات الاجتماعية (Nicholson&Foss,1983:85)، لذا فان مبادئ هذه النظرية تسهل تعلم المهارات الاجتماعية في البيئة الطبيعية (Kelly,1982:14)، وقد تطور مفهوم التدريب على المهارات الاجتماعية بشكل سريع فزاد الاهتمام به، وظهرت العديد من الكتب والحلقات الدراسية التي اصبحت تشكل عنصراً اساسياً في العلاج القائم على نظرية التعلم الاجتماعي

(Hansen,1982:227) (عمر،٢٠٠٢: ١٦٦)، وفي تعليق لـ (Bandura,1973) "لقد اعطت هذه الطريقة نتائج مثيرة للاعجاب مع وسائل متعددة تتضمن ثلاث اليات اساسية متداخلة في اسلوب نمذجة المهارة الاجتماعية" (ام اغازدا واخرون،١٩٨٦: ١٤٧). وهي:

١-العمليات الابدالية:

ان جميع الظواهر التعليمية الناجمة عن التجربة المباشرة يمكنها ان تحدث على اساس تبادلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، ونتائجه على الشخص الملاحظ (ام اغازدا واخرون،١٩٨٦: ١٤٨).

٢- العمليات المعرفية:

هو الوسط المعرفي الذي يتم من خلاله الكثير من التغيرات السلوكية، التي تتم عن طريق الاشتراط الاجرائي، والانطفاء، والعقاب، فالشخص يجب ان يصغي وينتبه الى النموذج بدقة ادراكية كافية لاكتساب المعلومات الضرورية لاستخدامها في محاكاة النموذج (شلتز،١٩٨٣: ٤٠٢).

٣-عمليات تنظيم الذات:

هي تلك العمليات التي يستطيع الاشخاص من خلالها تنظيم سلوكهم عن طريق تصور النتائج التي قد يولدونها بانفسهم، ويمكن تفسير كثير من التغيرات المصاحبة لاجراء الاشراط عن طريق التنظيم الذاتي، وليس عن طريق الرابطة بين الخبرة والاستجابة (ام اغازدا واخرون،١٩٨٦: ١٤٩)، فالمهارات الاجتماعية، هي صورة محددة من السلوك الاجتماعي تنتج من التفاعل الناجم ويكون مداها سلوكيات غير لفظية محددة مثل الاتصال البصري (Marziller&Hall,1987:285).

مكونات المهارات الاجتماعية

١-المكونات السلوكية

هي كثافة السلوك الذي يصدر من الفرد، والذي يمكن ملاحظته عندما يكون في موقف تفاعل وتقسم الى قسمين:

أ- **سلوك اجتماعي لفظي،** وهو ذلك السلوك الذي يعمل على نقل الرسالة بشكل مباشر، وله اهمية كبرى في مواقف التفاعل الاجتماعي، ومن امثلته ابداء الطلب مباشرة، ورفض طلب معين (موقع اطفال الخليج،انترنت).

ب- **سلوك اجتماعي غير لفظي** وهو التواصل البصري الذي يشتمل على لغة الايماءات، وله اهمية في العملية الارشادية ويؤخذ هذا النوع من السلوك الاهمية القصوى في ملاحظة المسترشد وفهم مشكلته (Moore,1997:I).

٢-المكونات المعرفية

وهي تلك المكونات التي تشمل افكار الفرد، واتجاهاته، ومدى معرفته الاستجابة المناسبة في المواقف الاجتماعية، وفهم السياقات الاجتماعية والتصرف بما يتناسب مع الموقف، وهو الجانب المعرفي الواعي للانظمة الاجتماعية التي تحكم السلوك في موقف ما (موقع اطفال الخليج،انترنت).

اهداف التدريب على المهارات الاجتماعية:

للتدريب على المهارات الاجتماعية اهداف رئيسة يمكن توضيحها فيما ياتي:

١- تزويد الطلبة بفرص مضمونة في التدريب على تطوير مهاراتهم الاجتماعية.

٢- التعاون مع الطلبة الذين يعانون من مشكلات سلوكية او نفسية، وذلك بتزويدهم بتغذية راجعة تساعدهم على تحقيق التوازن بينهم وبين بيئتهم (Murgatroyds,1985:54).

٣- تعويد الطلبة على استخدام المهارات الاجتماعية في حياتهم الواقعية.

٤- تعديل الذات بشكل يساعد على الاحساس بالثقة (Kanfor&Glodstein,1981:8).

انواع المهارات الاجتماعية الضرورية لتنمية السلوك القيادي

ان المهارة التي يتمتع بها القائد ترتبط ارتباطا وثيقا بثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، وان اكتساب القائد المهارات الاجتماعية الاساسية سيؤدي الى التعايش السلمي مع افراد مجتمعه، ويحقق الانجاز المرجو منه (الاحمد،١٩٩٨: ١٩٨).

ومن هذه المهارات:

١. المهارات الاجتماعية الاولية وتشمل مهارة الاصغاء، الحوار والمناقشة.
٢. المهارات الاجتماعية المتقدمة وتشمل مهارة طلب المساعدة، الاقناع، فهم الموقف، والاعتذار.
٣. مهارات التخطيط وهي المهارة التي تساعدنا في معرفة اسباب المشكلة وايجاد الحلول وصولا الى اتخاذ القرار (Goldstein,1981:164).
٤. مهارات تصورية وهي تلك المهارة التي نحتاجها في التخطيط، وتشمل مهارة الاحساس بالمشكلة قبل وقوعها.
٥. المهارة الانسانية وهي مهارة كسب الثقة والتعاون بين الافراد، والمشاركة الوجدانية وكذلك الالتزام بالانظمة، والتعليمات، والتعامل مع الآخرين (عريفج،٢٠٠٠: ١٠٠).

المبادئ العامة في التدريب على المهارات الاجتماعية:

اقترح (Goldstein) عدة مبادئ في تدريب الافراد على المهارات الاجتماعية وهي كما يأتي:

١- ان يتعرف المتدربون على المهارة التي سيتدربون عليها.
٢- توضيح استخدام المهارة من خلال الامثلة والنماذج.
٣- يؤدي المدربون عدداً من الادوار بطريقة تمكن المتدربين من ادائها.
٤- قيام المتدربين بأداء الادوار مع منحهم فرص التعزيز الاجتماعي واستلامهم التغذية الراجعة، حتى يتمكنوا من أداء الادوار بشكل كامل.
٥- مساعدة المتدربين ومنحهم الفرصة لنقل ما تدربوا عليه الى مواقف الحياة اليومية الواقعية (Goldstein,1987:33).

الاستراتيجيات الخاصة بالتدريب على المهارات الاجتماعية:

١- ان يكون التدريب السلوكي له درجة عالية من النجاح.

٢- ان يكون التدريب واقعياً من السهل نقله لمواقف الحياة.

٣- ان تتسم استرتيجية التدريب بالمرونة.

٤- توسيع التدريب بهدف جعل النماذج مألوفة.

٥- تحديد التدريب البيتي لكي يتم تطبيق ماتدرب عليه خارج الجلسات التدريبية (التحافي،١٩٩٨: ٢٠-٢١).

مبررات استخدام التدريب على المهارات الاجتماعية في هذا البحث:

١- امكانية اقامة جلسات التدريب داخل الصف.

٢- من مهارات القيادة هي المهارات الاجتماعية، فهي انسب اسلوب لتنميتها.

٣- ان هذا الاسلوب يقام بجلسات جماعية، مما يقوي العلاقات الاجتماعية التي هي بالاساس يتوقف عليها نجاح عمل القائد.

٤- ان استخدام هذا الاسلوب لايكلف الباحث نفقات او تكاليف باهضة.

٥- ان كثيراً من الدراسات اثبتت فاعليته كدراسة(العمايرة،١٩٩١) و (ظافر،٢٠٠٤) و (الجميلي،٢٠٠٥).

❖ الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء استعراض الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث، والتي تمكنت الباحثة من الحصول عليها، وقد قسمت الدراسات الى مجموعتين بما يتناسب مع المتغيرات التي عالجتها وهي:

اولا: الدراسات التي تناولت اسلوب المهارات الاجتماعية:

- **الدراسات الاجنبية:**

١- دراسة (Hayues,1984)

هدفت الدراسة الى تطوير وتطبيق وتقويم برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية على عينة من طلاب الجامعة، وقد تم تقسيمهم الى مجموعتين احدهما تجريبية ، والاخرى ضابطة وبواقع ١٢ طالباً ، وطالبة في كل مجموعة ، إذ طبق عليهم مقياس التجنب، والانزعاج الاجتماعي، والخوف من التقييم السالب أداة للبحث، وقد تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية لمدة تسع ساعات منفصلة وبمعدل ساعة ونصف لمرتين كل اسبوع ولمدة ثلاثة اسابيع، واشارت نتائج الدراسة الى ان المجموعة التجريبية، قد انخفض لديها مستوى القلق الاجتماعي وانخفض مستوى التقييم السالب للذات عن المجموعة الضابطة، فضلا عن زيادة القدرة على المشاركة في الانشطة الاجتماعية موازنة بالمجموعة الضابطة.

(عبد الرحمن،١٩٩٨: ٢٤٤)

٢-دراسة (Kazdin-A-Eatal,1988)

هدفت الدراسة الى اختبار الفروق بين الاطفال الاسوياء، والمضطربين نفسيا في المهارات الاجتماعية، تكونت عينة الدراسة من ٦٠ طفلا تتراوح اعمارهم (٦-١٢) سنة، وقد تم تقسيم الاطفال الى مجموعتين تضم كل مجموعة (٣٠) طفلا، أستخدمت استبانة معرفية ومقياساً للعب الدور بوصفه مقياساً للمهارات الاجتماعية ومقياساً آخراً للكفاءة الذاتية كادواة للدراسة، اوضحت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في كل من المهارات الاجتماعية، وكفاءة الذات لصالح المجموعة

التجريبية، وأثبتت الدراسة ايضاًالى ان التدعيم الاجتماعي عامل اساسي في تنمية المهارات الاجتماعية

(عبد الرحمن،١٩٩٨: ٢٠).

٣-دراسة (James,1988)

"**اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض المشكلات السلوكية الناجمةعن الاضطراب الانفعالي والمهارات الاجتماعية**"

هدفت الدراسة الى وصف المشكلات السلوكية، والمهارات الاجتماعية،واختبار اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في التقليل من المشكلات السلوكية ورفع مستوى المهارات الاجتماعية، تكونت عينة البحث من (٦٠) صبيا تتراوح اعمارهم بين (١١-١٧) سنة شخصتها لجنة متخصصة، وقد اشارت النتائج الى ان للمهارات الاجتماعية اثراً كبيراً في التقليل من المشكلات السلوكية ورفع الاداء للمهارات الاجتماعية.

(James,1988:429)

٤-دراسة (Hellen,1991)

"**التدريب على المهارات الاجتماعية القائم على التشخيص لطلاب ماقبل مرحلة المراهقة لانهم عدوانيون او انعزاليون اجتماعيا**".

هدفت الدراسة الى الموازنة بين اثر كل من التدريب على المهارات الاجتماعية القائم على الحاجات التي افرزتها عملية التشخيص، والتدريب بصورة عامة في السلوك العدواني، والانعزالي عند الطلاب في مرحلة ماقبل المراهقة، تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً في الصف الخامس الابتدائي ممن يفتقرون الى النجاح الاكاديمي بناء على تقديرات اقرانهم، إذ تم تقسيم افراد العينة الى مجموعتين تلقت المجموعة الاولى تدريبا على المهارات الاجتماعية، وكشفت عملية التشخيص الى افتقار افرادها هذه المهارة، وتلقت المجموعة الثانية تدريباً على المهارات الاجتماعية بصورة عامة، إذ استخدم الباحث تقديرات الاقران وقوائم التعزيز الذاتي لقياس الافتقار الى النجاح الاجتماعي، واعتمدت ايضاً على تقديرات المعلمين لتحديد المهارات التي تفتقرها عينة الدراسة، وقد توصلت الدراسة ايضاً الى انخفاض كل من الاستجابات

العدوانية، والاستجابات الانعزالية عند مجموعة التدريب على المهارات الاجتماعية بصورة عامة.

(Hellen,1991:2599)

- **الدراسات العربية:**

١-دراسة (العمايرة،١٩٩١)

"فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الابتدائية".

هدفت الدراسة الى التعرف على فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلاب الصفوف الابتدائية من فئتين عمريتين، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا تتراوح اعمارهم بين (٨-١٢) سنة، تم تقسيمهما بالتساوي الى مجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة، وقد قسمت المجموعة التجريبية الى مجموعتين فرعيتين تتراوح اعمار المجموعة الفرعية تتراوح الاولى من (٨-١٢) سنة، بينما اعمار المجموعة الفرعية الثانية من (١١-١٢) سنة، إذ تلقت المجموعتان تدريبا على المهارات الاجتماعية وباستخدام ستراتيجيات، التعليمات، والتغذية الراجعة، والنمذجة، والممارسة السلوكية، والتعزيز، والواجبات البيتية، وتم تطبيق البرنامج على شكل جلسات ارشادية تدريبية باستخدام اسلوبين متكاملين لتدريب الطلاب على المهارات الاجتماعية احدهما يقوم على تدريب الطلاب ضمن جلسات إرشادية والآخر يقوم على تدريب الطالب في البيت على شكل واجبات فردية يتابعها المرشد، وقد نفذ البرنامج ضمن (١٣) جلسة على مدى (٦) اسابيع، وبواقع جلستين الى ثلاث جلسات اسبوعيا، وقد توصلت الدراسة الى انخفاض السلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية وعدم وجود فروق معنوية بين المجموعة الفرعية الاولى والثانية.

(العمايرة،١٩٩١:رسالة ماجستير)

٢- دراسة (عبد القادر،١٩٩٦)

"اثر برنامج ارشادي في تعديل السلوك العدواني لدى طلاب مرحلة التعليم الاساس في الاردن"

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر اسلوبي التدريب على المهارات الاجتماعية والتدريب على حل المشكلات في تعديل السلوك العدواني لدى طلاب مرحلة التعليم الاساس، تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبا من الطلاب ذوي المستوى العدواني المرتفع في الصفوف الثامن، والتاسع، والعاشر الاساسية في الاردن، تم توزيعهم على ثلاث مجموعات بالتساوي وبواقع (١٥) طالبا في كل مجموعة، وقد قام الباحث باعداد مقياس لقياس السلوك العدواني بوصفه اداة الدراسة وبرنامج ارشادي يتكون من (١٠) جلسات ارشادية لكل اسلوب وبواقع جلستين في الاسبوع، توصلت الدراسة الى ان المجموعتين تفوقتا على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على وفق مقياس السلوك العدواني.

(عبد القادر،١٩٩٦:اطروحة دكتوراه)

٣- دراسة (الجوقي،١٩٩٧)

"اثر برنامج ارشادي في خفض القلق الامتحاني لدى طالبات المرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر برنامج ارشادي في خفض القلق الامتحاني لدى طالبات الصف الثاني متوسط، تكونت عينة البحث من (٣٢) طالبة وزعت عشوائيا الى مجموعتين تجريبية وضابطة، وبواقع (١٦) طالبة لكل مجموعة، استخدمت الباحثة مقياس القلق الامتحاني أداة للدراسة، وبناء البرنامج الارشادي الذي تكون من (٣٨) جلسة وبواقع (٤) جلسات في كل اسبوع مدة الجلسة (٣٠) دقيقة، وقد اشارت نتائج الدراسة الى فاعلية البرنامج في خفض القلق الامتحاني لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

(الجوقي،١٩٩٧: رسالة ماجستير)

٤- دراسة (ابو عباه،١٩٩٨)

"فاعلية برنامج ارشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخجل والشعور بالذات لدى طلبة الجامعة"

هدفت الدراسة الى دراسة فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في علاج مشكلة الخجل والشعور بالذات لدى طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (٩) طلاب في المرحلة الجامعية بجامعة الامام بن سعود الاسلامية في الرياض طبق عليهم مقياس الخجل، ومقياس الشعور بالذات كادوات للبحث هذا فضلاً عن بناء برنامج التدريب على المهارات اللفظية، وغير اللفظية، إذ استمر البرنامج لمدة (٨) اسابيع وبواقع ساعتين في الاسبوع، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان للمهارات اثراً فعالاً في خفض الشعور بالخحل والشعور بالذات لدى طلبة الجامعة.

(عبد الرحمن، ١٩٩٨:٢١٨)

٥-دراسة (التحافي،١٩٩٨)

"اثر اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية واسلوب العلاج الواقعي في معالجة صعوبات التوافق المدرسي لدى طالبات الصف الاول"

هدفت الدراسة الى معرفة اثر التدريب على المهارات الاجتماعية واسلوب العلاج الواقعي في معالجة صعوبات التوافق المدرسي، إذ شملت عينة البحث (٣٦) طالبة وزعوا عشوائيا الى ثلاث مجاميع مجموعتان تجريبيتان والمجموعة الاخرى ضابطة، وبواقع (١٢) طالبة في كل مجموعة، وقد تراوحت اعمار الطالبات بين (١٢-١٤) سنة استخدم مقياس التوافق المدرسي إذ استغرق البرنامج (٧) اسابيع وبواقع جلستين في الاسبوع، وبلغ عدد الجلسات (١٠) جلسات في كل اسلوب مدة الجلسة الواحدة (٥٠) دقيقة، وقد اشارت نتائج الدراسة الى فاعلية اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة صعوبات التوافق المدرسي اكثر من اسلوب العلاج الواقعي.

(التحافي،١٩٩٨:اطروحة دكتوراه)

٦-دراسة (العبيدي،١٩٩٩)

"اثر تعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة الى معرفة اثر تعلم المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة، إذ شملت عينة الدراسة (٣٤) طالبا تم توزيعهم عشوائيا الى مجموعة تجريبية والاخرى ضابطة وبواقع (١٧) طالبا في كل مجموعة، استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني وتكون برنامج التدريب على (١٨) جلسة وبواقع جلستين في الاسبوع ولمدة (٩) اسابيع، استخدم الباحث خلالها اسلوب المناقشة، والنمذجة، ولعب الدور، والتدريب البيتي، وقد توصلت نتائج الدراسة الى اثر التدريب على المهارات الاجتماعيةفي خفض السلوك العدواني لدى طلبة المجموعة التجريبية من دون الضابطة.

(العبيدي،١٩٩٩:رسالة ماجستير)

٧-دراسة (احمد،٢٠٠٠)

"اثر برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية (تكوين الصداقة)"

هدفت الدراسة الى معرفة اثر البرنامج التدريبي في تحسين مهارة تكوين الصداقة وتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، شملت عينة البحث (١٦) تلميذاً وتلميذة وزعوا عشوائيا الى مجموعتين تجريبية وضابطة وبواقع (٨) تلاميذ في كل مجموعة، استخدمت الباحثة المقياس السوسيومتري، ومقياس مفهوم الذات أدوات للبحث، وقد تكون البرنامج التدريبي على (١٢) جلسة، وبواقع (٣) جلسات في الاسبوع، واشارت نتائج الدراسة الى فاعلية البرنامج في تحسين مفهوم الذات وارتفاع المكانة السوسيومترية للمجموعة التجريبية.

(احمد،٢٠٠٠:رسالة ماجستير)

٨-دراسة (الطائي،٢٠٠١

"اثر اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الانفعالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الانفعالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (٣٠)

طالبا وزعوا عشوائيا الى مجموعتين تجريبية وضابطة وبواقع (١٥) طالباً في كل مجموعة، قام الباحث ببناء مقياس التوتر الانفعالي وبناء البرنامج الارشادي الذي تكون من (١٥) جلسة استغرقت الجلسة الواحدة (٤٠) دقيقة واستمر البرنامج لمدة (٨) اسابيع وبواقع جلستين في الاسبوع، وقد تم استخدام استرتيجيات تقديم المهارة، وخطوات المهارة، والنمذجة، ولعب الدور، والتغذية الراجعة، والتعزيز، فضلا عن التدريب البيتي، وتوصلت الدراسة الى اثر اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الانفعالي لدى الطلبة.

(الطائي،٢٠٠١:رسالة ماجستير)

٩-دراسة (السميري،٢٠٠٣)

"فاعلية استخدام استرتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية لجامعة الملك سعود"

هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية استرتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود في الرياض، تكونت عينة البحث من (١٣٥) طالبة، واستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية مكون من (٨٠) مهارة موزعة على اربع مهارات رئيسة هي مهارة القيادة، المشاركة والاتصال، والعمل في فريق، توصلت الدراسة الى فعالية المهارات الاجتماعية الاربعة كل مهارة على انفراد، فضلا عن فعاليتها بوصفها مهارات مجتمعة بعضها مع بعض.

(السميري،٢٠٠٣: ١٥)

١٠-دراسة (ظافر،٢٠٠٤)

"اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية الالتزام الاخلاقي لدى طالبات المرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية الالتزام الاخلاقي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبة تم توزيعهم بشكل عشوائي الى مجموعتين تجريبية وضابطة وبواقع (١٢) طالبة في كل مجموعة، إذ قامت الباحثة ببناء مقياس الالتزام الاخلاقي وبناء

البرنامج الارشادي بوصفهما اداتي للبحث، وقد تكونت البرنامج من (٢٢) جلسة وبواقع جلستين في الاسبوع إذ بلغ زمن الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة، تم استخدام ستراتيجيات تقديم المهارة، وخطوات المهارة، والنمذجة، ولعب الدور، والتعزيز، فضلا عن التدريب البيتي، توصلت نتائج الدراسة الى اثر اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية الالتزام الاخلاقي.

(ظافر،٢٠٠٤:رسالة ماجستير)

١١- دراسة (الجميلي،٢٠٠٥)

"**اثر العلاج الواقعي والمهارات الاجتماعية في رفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الاعدادية**"

هدفت الدراسة الى معرفة اثر اسلوب العلاج الواقعي والتدريب على المهارات الاجتماعية في رفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الاعدادية، تكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالبا وزعوا عشوائيا وبالتساوي الى ثلاث مجاميع مجموعتان تجريبيتان والمجموعة الاخرى ضابطة وبواقع (١٢) طالبا في كل مجموعة، قام الباحث ببناء مقياس الاتزان الانفعالي، وبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، واسلوب العلاج الواقعي أدوات للبحث تكون البرنامج من (١٣) جلسة ارشادية لكل اسلوب وقد بلغ زمن الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة واستمر البرنامج لمدة (٧) اسابيع، تم استخدام ستراتيجيات تقديم المهارة، وخطوات المهارة، والنمذجة، ولعب الدور، والتعزيز، والتدريب البيتي، توصلت نتائج الدراسة الى فاعلية اسلوبي التدريب على المهارات الاجتماعية والعلاج الواقعي في رفع مستوى الاتزان الانفعالي.

(الجميلي،٢٠٠٥:اطروحة دكتوراه)

مناقشة الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة فقد تم مناقشتها من حيث اهدافها، واختيار العينة، والادوات المستخدمة، وعدد الجلسات، والوسائل الاحصائية المعتمدة في تحليل بياناتها، والنتائج التي تم التوصل اليها.

الاهداف:

تباينت اهداف الدراسات السابقة بحسب اهمية المشكلة المدروسة التي اجري الكشف عنها ومعالجتها، فدراسة (Hayues,1984) كانت تهدف الى تقويم برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، اما دراسة (Kazdin,1988)، كانت تهدف الى اختبار الفروق بين الاطفال الاسوياء والمضطربين نفسيا في المهارات الاجتماعية، بينما دراسة (James,1988)، كانت تهدف الى معرفة اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض المشكلات السلوكية الناجمة عن الاضطراب الانفعالي، اما دراسة (Hellen,1991)، فكانت تهدف الى الموازنة بين اثر التددريب على المهارات الاجتماعية القائم على الحاجات والتدريب على المهارات بشكل عام، اما بالنسبة لدراسة (العمايرة،١٩٩١)، فكانت تهدف الى فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني، اما دراسة (عبد القادر،١٩٩٦)، فكانت تهدف الى معرفة اثر اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية وحل المشكلات في تعديل السلوك العدواني، اما دراسة (الجوقي،١٩٩٧)، فكانت تهدف الى معرفة اثر البرنامج الارشادي في خفض القلق الامتحاني، بينما دراسة (ابو عباه،١٩٩٨)، فكانت تهدف الى دراسة فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في علاج مشكلة الخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعة، اما دراسة (التحافي، ١٩٩٨)، فكانت تهدف الى معرفة اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة صعوبات التوافق، اما دراسة (العبيدي،١٩٩٩)، فكانت تهدف الى معرفة اثر تعلم المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني، اما دراسة (احمد،٢٠٠٠)، فكانت تهدف الى معرفة اثر برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، اما دراسة (الطائي،٢٠٠١)، فكانت تهدف الى التعرف على اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الانفعالي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، اما دراسة (السميري،٢٠٠٣)، فكانت تهدف الى

فاعلية استرتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية، اما دراسة (ظافر،٢٠٠٤)، فكانت تهدف الى معرفة اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية الالتزام الاخلاقي، اما دراسة (الجميلي،٢٠٠٥)، فكانت تهدف الى اثر التدريب على المهارات الاجتماعية واسلوب العلاج الواقعي في رفع مستوى الاتزان الانفعالي.

اما الدراسة الحالية فتهدف الى معرفة اثر فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي.

العينة:

لقد تباينت الدراسات السابقة فيما يتعلق بعيناتها من حيث نوع العينة، واعدادها، اذ ان اختيار العينة يختلف باختلاف اهداف البحث، وحجم المجتمع الاصلي الذي اختيرت منه العينة لذا تراوحت حجوم العينات للدراسات السابقة بين (٩) في دراسة (ابو عباه،١٩٩٨) و(١٣٥) في دراسة (السميري،٢٠٠٣)، واختلفت المراحل الدراسية، والاوساط التي اختيرت منها هذه العينات فبعضاً منها شمل المرحلة الابتدائية كدراسة (Hellen,1991) و (العمايرة،١٩٩١) اما الدراسات التي تناولت المرحلة المتوسطة فكانت دراسة (الجوقي،١٩٩٧) و (التحافي،١٩٩٨) و(الطائي،٢٠٠١) و(ظافر،٢٠٠٤) اما التي تناولت الدراسة الاعدادية فكانت دراسة (عبد القادر،١٩٩٦) و (الجميلي،٢٠٠٥) اما الدراسات التي تناولت المرحلة الجامعية فكانت دراسة (Hayues,1984) و(ابو عباه،١٩٩٨) و(السميري،٢٠٠٣)، في حين ان الدراسة الوحيدة التي تناولت المضطربين نفسيا هي دراسة (Kazdin,1988)، بينما دراسة (James,1988) تناولت الاعمار بين (١١-١٧) سنة.

واختلفت الدراسات في طبيعة الجنس (ذكور،اناث)، فالدراسات التي جمعت بين الجنسين هي دراسة (Hayues,1984) و(العبيدي،١٩٩٩)، في حين ان الدراسات التي تحددت بالاناث كانت دراسة (التحافي،١٩٩٨) و (السميري،٢٠٠٣) و (ظافر،٢٠٠٤)، اما الدراسات التي تحددت بالذكور فكانت دراسة (Kazdin,1988) و (هيلين،١٩٩١) و (العمايرة،١٩٩١) و (عبد القادر،١٩٩٦)

و (الجوقي،١٩٩٧) و (ابو عباه،١٩٩٨) و(العبيدي،١٩٩٩) و(الطائي،٢٠٠١)و (الجميلي،٢٠٠٥)، اما الدراسة الحالية فقد تحددت عدد افراد العينة بـ (٢٤) طالبة من طالبات معهد اعداد المعلمات.

الادوات:

اختلفت ادوات القياس في الدراسات السابقة وتنوعت بحسب الدراسة واهدافها فقد اعتمدت دراسة (Hayues,1984) على مقياس التجنب والانزعاج الاجتماعي والخوف من التقنين، اما دراسة (Kazdin,1988) فكانت استبانة معرفية ومقياساً للعب الدور، اما دراسة (Hellen,1991) فكانت قوائم تقديرات الاقران وقوائم التقدير الذاتي وتقديرات المعلمين، اما دراسة و (العمايرة،١٩٩١) و (عبد القادر،١٩٩٦) و(العبيدي،١٩٩٩) فكانت مقياس السلوك العدواني، اما دراسة (ابو عباه،١٩٩٨) فكان مقياس الخجل ومقياس الشعور بالذات اما دراسة (الجوقي،١٩٩٧) فكان مقياس القلق الامتحاني، اما دراسة (التحافي،١٩٩٨) فكان مقياس التوافق المدرسي، اما دراسة (احمد،٢٠٠٠) فكان المقياس السايسومتري ومفهوم الذات اما دراسة (الطائي،٢٠٠١) فكان مقياس التوتر الانفعالي اما دراسة (السميري،٢٠٠٣) فكانت بطاقات الملاحظات الخاصة بالمهارات الاجتماعية، اما دراسة (ظافر،٢٠٠٤) فكان مقياس الالتزام الاخلاقي، اما دراسة (الجميلي،٢٠٠٥) فكان مقياس الاتزان الانفعالي.

اما النسبة لعدد الجلسات في البرنامج الواحد فقد تراوح بين (٦) جلسات، كما في دراسة (Hayues,1984) و (٣٨) جلسة في دراسة (الجوقي،١٩٩٧)، اما الدراسة الحالية فقد تبنت الباحثة مقياس (غيلان،٢٠٠٥) لقياس السلوك القيادي وبلغت عدد جلسات البرنامج (١٨) جلسة.

الوسائل الاحصائية:

استخدمت الدراسات السابقة وسائل احصائية مختلفة لمعالجة بيانات تلك الدراسات فقد استخدمت (الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، واختبار ويلكسون، واختبار مان وتني). وان اغلب الدراسات تبنت مستوى دلالة (٠,٠٥)، اما الدراسة الحالية

فقد استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية المناسبة لمعالجة البيانات لتتلاءم مع طبيعة المجتمع المحدد (اللامعلمي) وهي (معامل ارتباط بيرسون، واختبار مان وتني، واختبار ويلكسون، والوسط الرجح، والوزن المئوي) وقد تحددت الدراسة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) اسوة بالعديد من الدراسات التجريبية.

النتائج:

لقد اظهرت الدراسات السابقة التي تضمنت اسلوب المهارات الاجتماعية فاعليته على تعديل الانماط السلوكية السلبية في السلوك الانساني.

ثانيا: الدراسات السابقة التي تناولت السلوك القيادي:

- **الدراسات الاجنبية:**

١-دراسة (Odonnell,1982)

"تحليل ابعاد السلوك القيادي لمديرات المدارس الابتدائية الكاثوليكية"

اجريت الدراسة في جامعة سنت جونس عام ١٩٨٢، وهدفت الدراسة الى معرفة آراء المديرات، وتوقعاتهم عن سلوكهم القيادي واراء المعلمات عن السلوك القيادي للمديرات وهل ان العلاقات الانسانية السائدة بين عناصر العملية التعليمية تتأثر بنمط السلوك القيادي، واستخدام استبانة وصف السلوك القيادي لبعد العلاقات الانسانية أداة للبحث، وقد اسفرت نتائج البحث على عدم وجود فروق بين اراء المديرات والمعلمات حول السلوك القيادي، وان العلاقات الانسانية بين عناصر العملية التعليمية يؤثر على علاقات الطلبة بعضهم مع بعض. (Odonnell,1982:287)

٢- دراسة (Waro,1994)

"العلاقة بين السلوك القيادي ودافع الانجاز"

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين السلوك القيادي ودافع الانجاز، واعتمدت على منهج البحث الوصفي، وشملت عينة الدراسة على (٢٥٠) مشارك في الانشطة الشبابية في كندا، وتم الاعتماد على مقياس السلوك القيادي ومقياس دافع الانجاز، واظهرت نتائج الدراسة ان الطلبة يفضلون في القائد مراعاته الفروق الفردية، وادراكه الميول، وتوضيح الهدف من النشاط الذي يؤدي الى درجة عالية من دافع الانجاز لدى المشاركين، واكدت على وجود علاقة بين السلوك القيادي ودافع الانجاز. (Waro,1994:15)

- **الدراسات العربية:**

١-دراسة (فرج،١٩٨١)

"اثر السلوك القيادي للمدّرسة على استخدام الاعتبارات الانسانية والمبادءة في العمل"

هدفت الدراسة الى معرفة اثر السلوك القيادي على العلاقات الانسانية، وهل يختلف وصف المدّرسة لسلوكها القيادي عن ادراك الطالبات لهذا السلوك، وهل يعتمد سلوك المدّرسة على استخدام الاعتبارات الانسانية بشكل مساوٍ مع المبادئة في العمل، تكونت عينة الدراسة من أعضاء الهيأة التدريسية في كلية التربية الرياضية في جامعة الاسكندرية للبنات والبالغ عددهن (١٦) مدّرسة، وكذلك (٨٠٠) طالبة من طالبات الكلية، وقد تم استخدام مقياس السلوك القيادي الذي يتضمن (٤٠) سؤالاً وتحليل الاحصائيات، وقد اعتمد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و (T-Test) وتوصلت نتائج الدراسة الى ان السلوك القيادي يرتبط بقوة التفاعلات بين الطالبات وبين الهيأة التدريسية من خلال تلبية رغبات الطالبات وحاجاتهن، وأكدت الدراسة على وجود فروق بدلالة احصائية بين بعدي الاعتبارية والمبادئة على وفق وصف المدرسات لانفسهن.

(فرج،١٩٨١: ١٨)

٢-دراسة (محمود،١٩٨١)

"**تقويم القائد الطلابي في الجامعة**"

هدفت الدراسة الى تقويم السلوك القيادي للقيادات الطلابية في الجامعة من خلال الاجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما الصفات المرغوبة في سلوك القائد الطلابي؟

٢. مامدى توفر هذه الصفات في القيادات الطلابية؟

شملت عينة الدراسة على (١٨٣) طالب وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائي، وقد تم الاعتماد على مقياس السلوك القيادي الذي تضمن (٥٠) صفة قيادية أداة للبحث، وقد اشارت نتائج الدراسة الى توفر الصفات القيادية بقدر مقبول لدى طلبة الجامعات.

(غيلان،٢٠٠٥: ٢٣)

٣-دراسة (صالح،١٩٨٧)

"**السلوك القيادي بين الواقع والطموح لمديري ومديرات المدارس المتوسطة كما تراه الهيأة التدريسية والادارة**"

هدفت الدراسة لوصف السلوك القيادي الواقعي، والمثالي لمديري المدارس المتوسطة في مدينة بغداد من وجهة نظر المدرسين، تالفت عينة الدراسة من (٥٩٢) مدرس ومدرسة و (٧٤) مدير مدرسة متوسطة، تم استخدام مقياس السلوك القيادي أداة للبحث، وقد اكدت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين ما تراه الهيأة التدريسية، وما تراه الادارة لسلوك القيادة، فضلاً عن تاكيد هذه الدراسة على قوة العلاقات الاجتماعية التي بدورها تسهم في خلق القائد الناجح.

(صالح،١٩٨٧،رسالة ماجستير)

٤-دراسة (البستاني،١٩٩٩

" التباين في السلوك القيادي للمستويات المختلفة في الادارة المدرسية لدولة الكويت"

هدفت الدراسة الى التعرف على وجهة نظر العاملين في الميدان التربوي عن مدى التباين في السلوك القيادي للادارات المدرسية في مراحل التعليم العام، وذلك من خلال استخدام مقياس السلوك القيادي للتعرف على اهم ملامحه وخصائصه، واعتمدت على منهج البحث الوصفي وشملت عينة الدراسة على (٢٥٥) قيادياً في المدرسة (مدير مدرسة، ومساعد المدير، ومعلم، ومعلم اول)، اسفرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في السلوك القيادي تبعا لمتغير العمر، واكدت على ان تأثير القائد على مرؤوسيه يعتمد بالدرجة الاساس على نوع العلاقة بينهم، كذلك اكدت على عدم وجود فروق في السلوك القيادي بين الذكور والاناث.

(البستاني،١٩٩٩: ٣٥-٤٠)

٥-دراسة (غيلان،٢٠٠٥)

"السلوك القيادي لطلبة المرحلة الاعدادية في المدارس المشمولة وغير المشمولة بالارشاد التربوي"

هدفت الدراسة الى قياس السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الاعدادية على وفق متغيرات شمول، وعدم شمول المدارس بالارشاد التربوي على وفق متغير الجنس، والتخصص، واعتمدت على منهج البحث الوصفي ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار (٤٠٠) طالب وطالبة طبق عليهم مقياس السلوك القيادي، وتم الاعتماد على

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي ومعامل اختبار بيرسون وقد اسفرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في السلوك القيادي للمدارس المشمولة وغير المشمولة بالارشاد، فضلاً عن عدم وجود فروق بين المدارس بالنسبة لمتغير التخصص، اما بالنسبة للفروق بين الجنسين، فقد اكدت الدراسة على وجود فروق في مقياس السلوك القيادي بين الذكور والاناث ولصالح الذكور.

(غيلان،٢٠٠٥،رسالة ماجستير)

٦-دراسة (الحافظ،٢٠٠٧)

"**السلوك القيادي وعلاقته بتقبل الذات والتقدير النفسي والاجتماعي**"

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين السلوك القيادي وتقبل الذات من جهة والتقدير الاجتماعي من جهة اخرى، إذ قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من مدارس التعليم الاساسي في محافظة دمشق إذ شمل الصفوف (٥،٦،٨،٩،١٠،١١)، وكذلك عينة من طلبة كلية التربية والعلوم في الصفين (٣،٤) فقد بلغت عينة البحث(١٤٨٨) طالب وطالبة، واعتمدت على منهج البحث الوصفي وقد اشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين السلوك القيادي وتقبل الذات من جهة وبين التقدير النفسي والاجتماعي من جهة اخرى.

(الحافظ،٢٠٠٧،اطروحة دكتوراه)

<u>مناقشة الدراسات السابقة:</u>

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تمت مناقشتها من حيث اهدافها، واختيار عيناتها، والادوات المستخدمة فيها، والوسائل الاحصائية التي اتبعتها والنتائج التي تم التوصل اليها.

<u>الاهداف:</u>

تباينت اهداف الدراسات السابقة بحسب المتغيرات المدروسة، فدراسة (Odonnel,1982)، كانت تهدف الى معرفة اراء المديرين والمعلمات عن السلوك القيادي للمديرات، اما دراسة (Waro,1994)، فكانت تهدف الى دراسة العلاقة بين السلوك القيادي ودافع الانجاز، اما دراسة (فرج،١٩٨١)، فكانت تهدف الى دراسة

السلوك القيادي لاعضاء الهيئة التدريسية، اما دراسة (محمود،١٩٨١)، فكانت تهدف الى تقويم السلوك القيادي للقيادات الطلابية، اما دراسة (صالح،١٩٨٧)، فكانت تهدف الى وصف السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية، اما دراسة (البستاني،١٩٩٩)، فكانت تهدف الى التعرف إلى وجهة نظر العاملين في الميدان التربوي حول مدى التباين في السلوك القيادي، اما دراسة (غيلان،٢٠٠٥)، فكانت تهدف الى قياس السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الاعدادية على وفق متغير شمول او عدم شمول المدرسة بالارشاد التربوي، اما دراسة (الحافظ،٢٠٠٧)، فكانت تهدف الى دراسة العلاقة بين السلوك القيادي وتقبل الذات من جهة والتقدير النفسي الاجتماعي من جهة اخرى، اما الدراسة الحالية فتهدف الى معرفة فاعلية برنامج استخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي.

العينة:

يعتمد تحديد افراد العينة على هدف البحث ونوعه (تجريبي، وشبه تجريبي، ومسحي، وارتباطي...الخ)، فقد اقتصرت اعداد عينات البحوث على فرد واحد كما في دراسة الحالة او على اعداد كبيرة كما في الدراسات المسحية، ويتضح من خلال الاستعراض السابق للدراسات ان عدد افراد العينة قد تراوح بين (١٨٣) طالب في دراسة (محمود ،١٩٨١) و (١٤٨٨) طالب وطالبة في دراسة (الحافظ،٢٠٠٧)، اما في الدراسة الحالية فقد بلغت عينة تطبيق المقياس (٩٠) طالبة من طالبات الصف الثاني في معهد اعداد المعلمات.

الادوات:

اختلفت ادوات القياس وتنوعت بحسب الدراسة واهدافها ففي دراسة (Odonnel,1982)، فقد تم استخدام استبانة وصف السلوك القيادي ببعدي العلاقات الانسانية اما دراسة (Waro,1994) فقد استخدم مقياس السلوك القيادي ومقياس دافع الانجاز، اما دراسة (فرج،١٩٨١) و (محمود،١٩٨١) و (صالح،١٩٨٧) و (البستاني،١٩٩٩) و (غيلان،٢٠٠٥)، فقد تم الاعتماد على مقياس السلوك القيادي، اما دراسة (الحافظ،٢٠٠٧)، فقد تم الاعتماد على مقياس

السلوك القيادي ومقياس تقبل الذات ومقياس التقدير الاجتماعي، اما الدراسة الحالية فقد تبنت الباحثة مقياس (غيلان،٢٠٠٥).

الوسائل الاحصائية:

استخدمت الدراسات السابقة وسائل احصائية مختلفة وهي (معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، وتحليل التباين، ومربع كاي، ومعادلة سبيرمان براون)، اما البحث الحالي فقد استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية (معامل ارتباط بيرسون، واختبار مان وتني، واختبار ويلكسون، ومربع كاي، والوسط المرجح، والوزن المئوي).

النتائج:

اختلفت نتائج الدراسات السابقة باختلاف اهدافها، واسلوب بحثها، وحجم عيناتها، وسيتم استعراض النتائج التي تم التوصل اليها في الدراسة الحالية لتشكل اضافة علمية جديدة.

من خلال استعراضنا الدراسات السابقة، فقد كانت معظم تلك الدراسات وصفية اي تبحث في العلاقة بين المتغيرات لكننا لم نجد دراسة واحدة قامت باعطاء العلاج اللازم، فهي اذن اول دراسة تجريبية تناولت هذا المتغير وعلى حد علم الباحثة.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة الخاصة بمتغيرات البحث، فقد تم الافادة منها في النواحي الآتية:

١- بلورة مشكلة البحث وتحديد اهميتها.

٢- تبني مقياس السلوك القيادي.

٣- الاطلاع على البرامج الارشادية التي تعتمد على اسلوب المهارات الاجتماعية، والافادة منها في بلورة البرنامج وبنائه .

٤- التعرف على الوسائل الاحصائية المناسبة التي تتلاءم مع طبيعة البحث.

٥- الافادة من الدراسات في تنظيم، والاطار النظري وترتيبه للدراسة الحالية.

ادارة الجلسة السابعة:

- ترحب الباحثة بالطالبات وتناقشهن حول التدريب البيتي وتقدم الشكر للواتي انجزنه بشكل جيد.
- تقوم المرشدة بكتابة المهارة على السبورة وهي (تقديم المساعدة) والتي يقصد بها قيام الفرد بتقديم المساعدة للآخرين من خلال اداء عمل يشترك به شخصين او اكثر يتعاونوا فيما بينهم من اجل فائدتهم.
- تقوم المرشدة بكتابة خطوات مهارة (تقديم المساعدة) على السبورة وهي:

١. التعرف على نوع المساعدة.

٢. تحديد حاجة الشخص للمساعدة.

٣. ان يكون الشخص بمقدوره تقديم المساعدة.

٤. تحديد الاسلوب والوقت المناسب لتقديم المساعدة.

- تقوم المرشدة بمناقشة هذه الخطوات مع الطالبات.
- تقوم المرشدة بنمذجة المهارة عن طريق لعب الدور مع احدى الطالبات في الموقف الآتي:

المرشدة/ ماذا بك يا (ر)؟

ر/لدي امتحان اللغة الانكليزية وان مستواي ضعيف فيه.

المرشدة/ هل تحتاجين الى مساعدة؟

ر/ نعم، اذا كان لديك الوقت لذلك.

المرشدة/ ساقوم بشرحه لك في الاستراحة.

ر/شكرا على مساعدتك لي.

المرشدة/لاشكر على واجب.

- تقوم المرشدة بمناقشة الموقف مع الطالبات من خلال بيان مدى تطابق الموقف مع خطوات المهارة.
- تطلب المرشدة من طالبتين بأداء دور فيه مساعدة وتقوم بقية الطالبات بالتغذية الراجعة الايجابية والتصحيحية.
- تقوم المرشدة بطرح السؤال الآتي:

امرأة كبيرة في السن تحمل اشياء ثقيلة ما موقفك منه؟

- من خلال الاجابات تم التاكد من استيعاب الطالبات للجلسة.
- تقدم المرشدة الشكر للطالبات اللواتي اشتركن بالنقاش واداء الادوار.
- تلخيص مادار في الجلسة وتحديد النقاط الايجابية والسلبية.
- تطلب المرشدة من الطالبات كتابة موقفين تقوم فيهما الطالبة بتقديم المساعدة للآخرين.
- تبليغ الطالبات من ان الجلسة القادمة سيتم فيها عرض فيلم يكون نشاطه متماً للجلسة الحالية.

ادارة الجلسة الخامسة

- ترحب المرشدة بالطالبات وتناقشهن حول التدريب البيتي وتقدم الشكر للطالبات اللواتي انجزنه بشكل جيد.
- تبدأ المرشدة بعرض الموضوع وهو (تقبل افكار الآخرين) وكتابته على السبورة والذي نعني به القدرة على الاستجابة لافكار الآخرين وفهمها واستيعابها من خلال مواصلة الحديث.
- توضح المرشدة التعريف وتبين ان تقبل افكار الآخرين هي مهارة ولكن المهارة الاهم هي الاصغاء.
- تطلب المرشدة من الطالبات اعادة التعريف لكل طالبة باسلوبها الخاص.
- تقوم المرشدة بكتابة خطوات مهارة (تقبل افكار الآخرين) على السبورة وهي:
  ١. الاصغاء الفعال لحديث الآخرين.
  ٢. التعرف على الافكار التي تضمنها الحديث.
  ٣. اعداد استجابة لما تضمنه الحديث.
- تقوم المرشدة بنمذجة موقف يعبر فيه عن تقبل افكار الآخرين مع احدى طالبات المجموعة عن طريق لعب الدور في الموقف الاتي:

المرشدة/ هل لاحظت كيف تجاهلتني (ل) عندما ذهبت لزيارتها بالامس.

م/ لم اسمع لماذا هي تجاهلتك.

المرشدة/ بسبب غير معروف.

م/ افهم انك فوجئت بهذا السلوك وانك تريدين ان تستمر صدافتكم ؟

المرشدة/ نعم اريد ذلك.

- مناقشة هذا الموقف مع الطالبات إذ تم التاكيد على ان تقبل افكار الآخرين يعتمد بالدرجة الاساس على الاصغاء وان عدم الاصغاء يؤثر على قدرتنا على تقبل افكار الآخرين.
- تقوم المرشدة بتقسيم الطالبات الى مجموعتين المجموعة الاولى تقوم بأداء الموقف الآتي:

نقاش حاد بين د، ر حول فكرة كل منهما في اعداد الواجب الذي كلفوا به.

د/ انا ارغب ان تكون النشرة الجدارية عبارة عن مواضيع فقط.

ر/انا ارغب ان تكون النشرة الجدارية عبارة عن رسوم.

د/ان فكرتك جيدة ولكن علينا ان نجمع بين الفكرتين.

ر/ماذا تقول لم اسمع.

د/علينا ان نقوم برسم مواقف ونشرح في اسفلها بما يعبر عنه هذا الموقف.

ر/فكرة جيدة.

د/هيا بنا لنقوم بتنفيذها.

- تقوم المجموعة الثانيةبالتغذية الراجعة الايجابية والتصحيحية وبالاشتراك مع المرشدة.
- تقدم المرشدة الشكر والثناء للمجموعتين على اداء الادوار وعلى الاشتراك بالنقاش.
- تطلب المرشدة من طالبات المجموعة تلخيص مادار في الجلسة من خلال الاجابة عن السؤال الآتي:

س/ماذا نقصد بتقبل افكار الآخرين؟

- تطلب المرشدة من الطالبات ذكر موقفين لهنَّ في حياتهن اليومية تم فيهما تقبل افكار الآخرين.

❖ مفهوم القيادة The Leadership of Concept

لقد وضع العديد من المفكرين وصفا لهذا المفهوم، وتوسعوا به خاصة بعد ظهور علم السلوك، الذي ادى الى ان يأَخذ مفهوم القيادة شكلا ينحصر في جانب معين من العلاقات الانسانية (كلارنس،١٩٨٨: ٢٦٠)، فالقيادة (Leadership)، مصطلح يشير الى العملية التي بواسطتها يقوم الفرد بالتوجيه والتأَثير على افكار، ومشاعر الآخرين (هاشم،١٩٨٠: ٢٣٢)،ان القيادة اصبحت معيارا يحدد في ضوئه نجاح اي تنظيم ابتداءً من الاسرة ومرورا بالجماعة(القريوتي،١٩٩٥: ٨١)، فعالمنا اليوم يعيش كثيراً من الصراعات على الاصعدة السياسية، والاجتماعية، والنفسية، كافة مما يقتضي ان يكون هناك قائدٌ وان يكون قادراً على مواجهة التحديات(عريفج،٢٠٠١: ٩)،وعند مناقشتنا مفهوم القيادة يتبادر الى اذهاننا القادة الذين كان لهم تأَثير في تأريخ العالم سواء كانوا سياسيين، أو مفكرين، أو مصلحين، أو فنانين، فأنهم يشتركون في نقطة واحدة وهي ما تركوه من تأَثير على مجتمعاتهم(كلارنس،١٩٨٨: ٢٧٩)،فمن اجل التوصل الى فهم اوسع للقيادة، لابد لنا ان نفهم المصطلحات المرتبطة بهذا المفهوم وهي:(دواي،١٩٦٥: ٥٤)

١-القيادة يعدَّها ظاهرة اجتماعية

القيادة هي ظاهرة اجتماعية، ونفسية تعبر عن صور التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين الفرد، والجماعة إذ تنشأ هذه العلاقة تلقائيا تلبية لاشباع حاجات الافراد، وميولهم الاجتماعية ويكون لكل فرد من افراد الجماعة المتفاعلة دور يقوم به في اثناء عملية التفاعل (عكاشة،١٩٩٩: ٣٠٢)، وهذا يتفق مع ماجاء به رائد المدرسة الانسانية (ماسلو)، الذي اكد ان نجاح القائد يعتمد بالدرجة الاساس على قدرته في اشباع حاجات مرؤسيه (Feldman,2001:454).

وتظهرالقيادة في اي جماعة بشرية، وان نوعها سواء كانت تعاونية، او تنافسية تحكمها بالدرجة الاساس الشروط الموضوعة داخل الجماعة (بلوط،١٩٩٨: ٣٠٥)، فالقائد هو الذي يشارك الجماعة ويساعدها على التغيير، والتطور لكي تواكب تطور المجتمع (برغوتي،٢٠٠: ٨٨)، فهو يرتبط بالجماعة اكثر من الافراد، لانها تمثل شكلاً من اشكال التفاعل الذي يحدث بين القائد، والاتباع كما انها سلوك يقوم به

القائد للمحافظة على تماسك الجماعة وتحقيق التوافق فيما بينها (عبد الحفيظ واخرون،٢٠٠١: ٥١).

٢- القيادة يعدَّها تفاعل اجتماعي

القيادة هي الهام، وخبرة، وممارسة، وحكمة، وهي نشاط، ومشاركة وجدانية، ومسؤولية اجتماعية، وتفاعل بين القائد ومرؤوسيه (شكور،١٩٨٩: ٨١)، وهي عملية تفاعل بين القائد، وتابعيه بمقتضاها يقوم القائد بتشجيع ومساعدة مرؤوسيه للعمل بحماس من اجل تحقيق الاهداف المطلوبة (Davis,1985:285)، وان لها دوراً اجتماعياً رئيسياً يقوم به القائد يالتفاعل مع الجماعة، ويقسم هذا الدور فيما بينهم وصولا الى هدف الجماعة (زهران،١٩٨٤: ٣٠)، ان التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين القائد، ومرؤوسيه يعتمد على مدى ارتياط القائد بالجماعة اكثر من الافراد، فالتفاعل يعتمد بالدرجة الاساس على التعاون الموجود بينهم، وعدم الانفراد بالسلطة، لان القيادة هي مشاركة كل فرد بالجماعة بحيث يكون اما قائدا او موجها (الفنيش،٢٠٠٠: ٥٨).

٣- القيادة يعدَّها القدرة على التاثير على الاخرين

القيادة هي فن التأثير في الاخرين، وتوجيههم باسلوب يتم من خلاله الحصول على طاعتهم، ورضاهم، وثقتهم، وتعاونهم وصولا الى الاهداف المطلوبة (النوري،١٩٩١: ٥٤٧).

لقد ظهر كثير من الباحثين الذين عرفوا القيادة بأنها القدرة على التأثير، فقد عرفها (هودجست) بأنها القابلية في التاثير بالاخرين لتوجيه جهودهم نحو تحقيق هدف معين (محمود،١٩٨٩: ٢٤٣)، وعرفها (Likert)، انها القدرة في التأثير على شخص او مجموعة بهدف توجيههم وارشادهم من اجل كسب تعاونهم وتحفيزهم على العمل باعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الاهداف الموضوعة (البستاني،١٩٩٩: ٣٥)، ويذكر (Vosh)، أن قيادة الاخرين والتاثير فيهم لايعني ان يكون القائد غامضا بل ان قيادته تتضح من خلال قدرته على الاقناع وابراز شخصيتة التي يكون لها تأثير قوي على الاخرين ويعملون وفق ارادته (Krug,1995:2).

٤ – القيادة يعدَّها سلوكا

لقد اشار كثير من الباحثين، وعلماء الاجتماع، والنفس حول امكانية التنبوء بسلوك الاشخاص الذين يحتلون مراكز قيادية، إذ أَشار (Filder)، أَن القيادة هي عملية تحكمها اسس علمية وبموجبها يمكن استخدام السلوك القيادي الملائم الذي ينسجم مع الجماعة والموقف (Filder&ET.al,1980:11)، هذا فضلاً عن ان سلوك القائد هو حصيلة التفاعل بين العناصر، والمتغيرات كافة التي تؤثر في طبيعة القيادة، فالمتغيرات هنا هي قدرات، وحاجات وشخصية القائد، وحاجات التابعين، ومتطلبات الموقف (زهران،١٩٨٤: ٣٠)، من هذا يمكن القول بان القيادة هي ظاهرة اجتماعية تتأَثر بظروف المجتمع السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، وتؤثر فيها، وان المجتمع هو الذي يصنع قادته من خلال ما يوفره لهم من فرص النجاح، وان القائد يجب ان يتسم بقدرات ومواهب تجعل منه قائدا عظيما لما يمتلكه من موهبة في كيفية التأَثير بالاخرين، فالذي يمتلك القدرة على التأَثير في نشاط الجماعة يمكن ان يكون قائدا لتلك الجماعة ومؤثرا في سلوكها ومحققا لاهدافها، يوجه سلوك الجماعة لكي يحافظ على تماسكها والتعاون فيما بينها.

❖ اساليب السلوك القيادي The Style of Hegemonic Behavior

لقد قام كثير من الباحثين في مجال الادارة، والقيادة بوضع مجموعة من الاسايب القيادية والتي تتحدد وفق فلسفة القادة، وشخصياتهم، وخبراتهم، فضلاً عن نوع البيئة التي يتعاملون معها، ومستوى التابعين (Salancik&Others,1975:84)، إذ اشار (الهواري)، الى اهمية دراسة الاسلوب القيادي من خلال الجماعة والافراد إذ اكد ان معرفة التابعيين للقائد بكونه قاسياً او مستبداً انها معلومة مهمة، لان من خلالها سيكون تعامل التابعين مع قائدهم (الهواري،١٩٨٢: ٣٢٥)، فالاسلوب القيادي بشكل عام هو ليس صفات الشخص، وانما هو سلوك يظهر في مواقف مختلفة (عبد الرحيم،١٩٨٨: ٩٠).

اساليب السلوك القيادي

١-الاسلوب الاستبدادي Auto-Critic Style

وهوالاسلوب الذي يستمد القائد شرعيته من السلطة الممنوحة له، ويكثر الاهتمام بالعمل من دون المرؤوسيين ويصنع قراراته بنفسه ويطلب من المرؤوسيين تنفيذها دون نقاش (مصطفى،١٩٨٢: ٢٧)، ففي هذا الاسلوب تستخدم الشدة والقسوة مع المرؤوسيين، وعدم المرونة في التعامل هذا فضلاً عن عدم السماح لهم بالنقاش (الشامي،١٩٨٩: ٤٨)، ويؤكد افلاطون ان القائد الدكتاتور رجل تتحكم فيه شهواته وله رغبة جامحة بجمع المال، والرضا النفسي، وحب القوة، فهو لايعيش الا من اجل شهواته (افلاطون،ب ت:٤٤)، اما نيشتة فيقول ان "الدكتاتور مثل النبات الشيطاني الذي يعيش على حساب الاخرين وله رغبة في التسلط عليهم" (جمجوم،١٩٩١: ٢٤٠)، ولايعطي فرصة للموهوبين بتسلق سلم التطور، وخاصة اذا كان هذا يتعارض مع مصالحه الشخصية (الكاتب واخرون،١٩٨٦: ٧١)، وعلى الرغم من سلبيات هذا الاسلوب، الا ان هناك بعض الحالات التي قد تجبر القائد على استخدامه وهي:

١- الحالات الطارئة التي تتطلب الحزم، وان التهاون يؤدي الى الاضرار بالمصلحة العامة.

٢- الحالات التي يواجه فيها القائد بعض التابعين، الذين لا يتلاءم معهم الا هذا الاسلوب.

٣- الحالات التي يكون فيها جميع التابعين خاضعين لقوانين محددة، ولايوجد مجال للابداع، او المناقشة، والمشاركة في الرأي (النمر،١٩٩٠: ٢٩٨).

٢-الاسلوب الديمقراطي Democratic Style

وهوالاسلوب الذي يؤكد على اهمية مبادئ العمل الجماعي وقيمه بين الافراد (مصطفى،١٩٨٢: ٣٠)، ان القائد هنا يعطي اهمية للتابعين إذ يهتم باشباع حاجات الجماعة، وان قيادته تعتمد على الاقناع، والتأثير الشخصي لاعلى اساس الخوف، فهو يشارك الجماعة في قراراته ويأخذ بارائهم، ويغلب مصلحة الجماعة على مصالحه، واهدافه الشخصية فمهمته تنظيمية اكثر منها توجيهية او رقابية (جمجوم،١٩٩١: ٢٤٠)، فالاسلوب الديمقراطي، هو القيادة الانسانية التي تضمن التفاف الجماعة حول القائد باعتباره النموذج الذي يحقق اهدافهم (البدري،٢٠٠١: ٥٢)، ففي هذا الاسلوب يعتمد القائد على مبدأ التعاون في اتخاذ القرارات، ويقوم بتشجيع المرؤوسيين على الحوار، والنقاش وصولا الى القرار المناسب (عبد الكريم،١٩٨٤: ١٢٥-١٢٧).

٣-الاسلوب المتساهل Indulgently Style

وهو الاسلوب الذي يفوض المرؤوسيين ويراعي القائد مشاعرهم على حساب الانتاجية، والعمل، ويتقبل اخطائهم، ويتشاور معهم، ويشجعهم على التعبير عن اهنماماتهم ويستخدم المكافئات اكثر من العقوبات (Chung&Megginson,1981:286)، فالقائد هنا يسمح للجماعة بحرية التصرف، ويترك لمعاونيه ان يفعلوا ماشاؤا إذ يدرس الافراد الموضوع، ويصلوا الى الحلول من دون الرجوع الى قائدهم، فالجماعة هي التي تحدد الاهداف ، وتحدد الطريقة التي يصلون فيها الى تحقيق تلك الاهداف، وبذلك يفقد القائد اهم مقومات القيادة وهي تحمل المسؤولية واتخاذ القرار (علي،١٩٩٨: ٢٠٠)، فالجماعة في هذه

الحالة تكون مفككة، وغير مستقرة، ولاتبالي بالعمل (الكاتب،١٩٨٦: ٧١)، وعلى الرغم من ان اغلب المرؤوسيين يرغبون بهذا الاسلوب، الا انه يؤدي الى التشويش، والبلبلة، وسوء الانتاج، وضياع الوقت (جمجوم،١٩٩١: ٢٤١).

يمكن القول هنا ان القادة لايستخدمون اسلوب واحد في تعاملهم مع المرؤوسيين الا ان هناك اسلوباً واحداً يطغي على سلوكهم معظم الوقت، وان هذه الاساليب الثلاثة تعمل بشكل متصل، وان اختيار الاسلوب الامثل يعتمد بالدرجة الاساس على الموقف الذي يجبر القائد ان يختار اسلوب من دون اخر، هذا فضلاً عن ميول القائد، وشخصيته وطبيعة المرؤوسيين، ونوع البيئة التي يتعامل معها كل هذه تجعل القائد يختار اسلوباً دون اخر.

❖ الاتجاهات المعاصرة في القيادة The Recent Direction of Leadership

لقد ظهرت ثلاثة اتجاهات فسرت القيادة بحسب الفلسفة التي استندت اليها ومنها:

١-الاتجاه البيئي Environmental Direction

يعتقد اصحاب هذا الاتجاه ان القيادة هي عمل، وموقف، وانها توكل من قبل الجماعة الى فرد معين ليس بسبب كونه قائدا بالوراثة، وانما لانه قادر على القيام بوظائف الجماعة المطلوبة (الدليمي،٢٠٠٢: ٢٨)، فالقائد هنا لاينتج الموقف، وانما الموقف هو الذي يستدعي القائد (كلارنس،٢٠٠٠: ٢٦٦).

٢-الاتجاه الوظيفي Functional Direction

ان هذا الاتجاه ينظر الى القيادة بوصفها وظيفة تنظيمية، يجب القيام بها من خلال توزيعها على الجماعة، ويشير هذا الاتجاه الى ان القائد يقوم بوظائف عديدة اهمها:

١- تحديد اهداف الجماعة.

٢- رسم سياسة الجماعة.

٣- الحفاظ على القيم السائدة.

٤- الحفاظ على النظام من خلال الثواب والعقاب.

٥- الحفاظ على روح الجماعة وعدَّ القائد رمزا لها.(شفيق،٢٠٠٠: ١٠٠).

٣-الاتجاه الانساني Humane Direction

يرى اصحاب هذا الاتجاه ان المنظمة تحقق اهدافها بشكل افضل، مما تمكن الافراد من تحقيق امكاناتهم المبدعة وبما ان الانسان يتحفز من داخل نفسه (Dan,1985:29)، فالمنظمة لاتصنع الحافز بل توجهه، اذ ان وظيفة القياد هي تحرير الافراد كي يستطيعوا ان يقدموا اقصى ما يستطيعون تقديمه عن طريق تحملهم للمسؤولية (كلارنس،٢٠٠٠: ١٦).

ان هذه الاتجاهات اختلفت في تفسير القيادة، فالاتجاه البيئي اكد على ان الموقف هو الذي يصنع القائد، اما الاتجاه الوظيفي فقد اكد بان للقائد مجموعة من الوظائف يتم تحديدها مسبقا بينما، الاتجاه الانساني اكد على ان هدف المنظمة الاساسي هو توجيه الحافز للافراد للعمل اذن هذه الاتجاهات تعمل بشكل متناسق وصولا للاهداف التي تسعى المنظمة لتحقيقها.

❖ النظريات التي فسرت السلوك القيادي

١-نظرية الغرائز (مكدوكل) Instincts Theory - Mcdougall

يعد Mcdougall من اشهر الداعيين الى هذه النظرية، فقد عرف الغريزة (Instinct) بأنها استعداد عصبي نفسي يجعل صاحبه ينتبه الى مؤثرات من نوع خاص ويدركها ادراكا حسيا ويشعر بانفعال خاص نحوها، فالغريزة هي عامة في النوع، وفطرية، لانها تظهر من دون سابق تعلم (الكبيسي واخرون،٢٠٠٠: ٥٧)، فقد قدم Mcdougall (١٤) غريزة، وعدَّها مسببات السلوك ومن ضمنها السلوك القيادي، إذ تحتوي قائمة الغرائز على غريزتي حب السيطرة، والخضوع، والتملك، فالشخص الذي تغلب لديه غريزة حب الظهور والسيطرة يكون مدفوعا اكثر من غيره الى قيادة الأَّخرين، اما الشخص الذي تتغلب لديه غريزة الاستسلام والخضوع يعاني من ضعف في سلوكه القيادي، فيكون دائما في موقع التابع والخاضع للأَّخرين وبذلك ينقسم الناس الى مجموعتين مجموعة قائدة والمجموعة الأُخرى تابعة .(Feldman,1996:655)

٢-نظرية السمات Trait Theory

١-نظرية البورت Albort Theory

يعد Albort واضع نظرية السمات، وهو الذي وضع الحجر الاساس في بناء الشخصية (داود وآخرون،١٩٩٠: ١٣٢)، فقد عرف السمة بأنها نظام عصبي مركزي لدى الفرد يعمل على اصدار وتوجيه اشكال متساوية من السلوك التعبيري، فالسمة هي استعداد عام تطبع سلوك الفرد بطابع خاص (صالح،١٩٨٨: ٣١)، وتتجلى عبقرية Albort في العديد من الكتب والمؤلفات التي وضعها مع اخيه Florid، ومنها اختبار السيطرة، والخضوع (الداهري واخرون،٢٠٠٠: ١٩٢).

لقد صنف Albort السمات الى:

أ: سمات خاصة وفردية: وهي سمات حقيقية يمتلكها الفرد، وتظهر على شكل سلوك فريد لديه وتميزه عن غيره، لذا فان القائد يتصف بهذه السمات الخاصة كالسمات الجسمية من حيث الطول، وسمات عقلية كالقدرة على التنبوء، وقوة الارادة، والثقة بالنفس، وسمات اجتماعية كامتلاك المهارة الاجتماعية (زهران،١٩٨٤: ٣٠٤).

ب: سمات عامة: وهي سمات قابلة للقياس من خلال السمات الفردية، التي تدل على نوع خاص من البناء النفسي، وتكون هذه السمات شائعة بين عدد كبير من الافراد في حضارات متعددة وموزعة بشكل اعتدالي، ومن هذه السمات حسن المظهر، والامانة، والالتزام بالعادات والتقاليد (عبد الفتاح،٢٠٠١: ١١٠)، فالشخص الذي تتوفر فيه السمات الخاصة والعامة يكون مؤهلاً اكثر من غيره ان يكون قائدا ناجحا في المواقف كلها (سويدان،٢٠٠٣: ٦٩).

٢- **نظرية ريموند كاتل** Remond Katel Theory

يعد Katel من علماء النفس الباحثين في ميدان الشخصية (العاني،١٩٨٩: ٣٢)، فقد اهتم بدراسة الشخصية ونظر اليها نظرة كلية، وتشكل السمة وحدة بناء الشخصية في نظريته (الشماع،١٩٨١: ٦١)، ونادى بضرورة ايجاد سجل لقياس السمات الاساسية (العاني،١٩٨٩: ٥٥)، ورأى بانه من الضرورة ان يصرف النظر في تقدير النواحي القيادية في الجماعة باستخدام المناهج السوسيومترية، وهي سؤال كل فرد من افراد المجموعة عمن يفضله لقيادة مجموعته، فالشخص القائد هنا هو الذي يحصل على عدد كبير من الاختبارات، وهذا لايكون دائما صحيحا (الشوربجي،٢٠٠١: ١٢٨-١٣٠)، ورأى Katel بوجود ثلاثة اساليب لقياس الشخصية وهي :

أ: سجل الحياة: هو سجل يتضمن آراء الملاحظين لسلوك الآخرين في الحياة الاعتيادية، اي تكرار يعطيه الملاحظون عن تكرارات وشدة حدوث انواع معينة من السلوك لدى الشخص الذي يقوم بملاحظته (الكبيسي واخرون،٢٠٠١: ١٦٥).

ب: الاستبيانات: تقدم الى الافراد، ويقوم الفرد بنفسه بالاجابة عنها استنادا الى ملاحظاته.

ج: الاختبارات الموضوعية: هي اختبارات تقدم الى الفرد ويجيب عنها من غير معرفة اي جانب من جوانب الاختبار (شلتر،١٩٨٣: ٣٥٤).

وقد قامKatel بتصنيف السمات حسب امتلاك الافراد لها وهي:

أ: سمات مشتركة: تكون موجودة لدى كل الافراد ولكن بدرجات متفاوتة كالذكاء، والقدرات العقلية، فهي تكون موجودة لدى القادة ولكن بدرجات اعلى من الآخرين.

ب: سمات تفردية: وهي تلك السمات الخاصة بالميول، والاتجاهات، والتي تخص الفرد بذاته، وصنف السمات الفردية والمشتركة الى سمات مصدرية، وسمات سطحية وركز على السمات المصدرية، لانها اكثر ثباتا (الكبيسي وآخرون،٢٠٠١: ١٦٦)، وقد توصل عن طريق استخدام التحليل العاملي الى ست عشرة سمة عدَّها العوامل الست عشرة للشخصية (صالح،١٩٨٨: ٥٨).

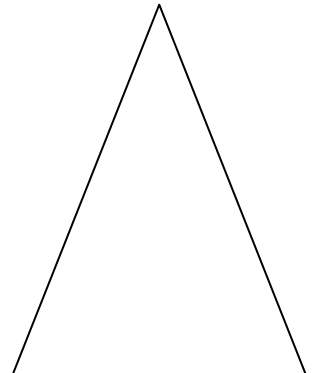
٣-نظرية التحليل النفسي (فرويد) Psycho-analytic Theory- Freud

يرى Freud مؤسس نظرية التحليل النفسي، ان الانسان يولد وهو مزود بطاقة غريزية تسمى اللبيدو هذه الطاقة تصطدم مع المجتمع، وما ينتج عن ذلك يتوقف على نمط الشخصية، وسلوك الفرد في المستقبل (كفافي،١٩٩٩: ٢٢٩).

ان وظيفة المجتمع هو تغليب البناء في الانسان على وظيفة التخريب وهذه هي مهمة القائد، فالسلوك القيادي هو محصلة التفاعل بين الانظمة الثلاثة ولكل منها تأثير في تحريك السلوك القيادي للفرد (لندري،١٩٧٧: ٢٣)، واشار فرويد الى ان هذه الانظمة الثلاث التي تتكون من (الهو) و(الانا) و (الانا الاعلى)، التي هي مستودع الاخلاقيات، والضمير، والمعايير الاجتماعية التي تكون بمثابة السلطة والرقيب النفسي على سلوك القائد وتصرفاته، اما الانا فهي مركز الشعور، والادراك الحسي، والعمليات العقلية تتكفل بالدفاع عن الشخصية وحل الصراعات بين مطالب الهو والانا الاعلى (الشناوي،٢٠٠٠: ٣٨٣-٣٨٤)، واكد فرويد ان مستويات الوعي الانساني الشعور، وما قبل الشعور، واللاشعور يؤثر على نمو الشخصية وعلى السلوك القيادي لدى الفرد (الزيادي،٢٠٠١: ٣)، هذا فضلاً عن اهمية الخبرات التي يكتسبها الطفل خلال الخمس سنوات الاولى من حياته والتي عدَّها فترة حرجة، فهي التي تبلور سلوكه ونمط شخصيته في المستقبل (لازاروس،١٩٨٤: ٨٢)، فوظيفة القائد بحسب رأي هذه النظرية تشبه دور الاب وما يدفع به الى السعي وراء الدور القيادي له هو حاجتهم الى المواقف التي تمكنهم من اظهار مالديهم من حنان في المواقف كلها التي يتمكن فيها من السيطرة على الجماعة (الشوربجي،٢٠٠١: ١٢٨-١٣٠).

٤- النظرية الانسانية (ماسلو) Humanistic Theory -Maslow

يرى اصحاب هذه النظرية ان سلوك الانسان هو اكثر من مجرد مجموعة من التجارب العلمية (منصور واخرون،١٩٧٨: ٣٧)، إذ تشكل الحاجات، وعملية اشباعها الجوهر الاساسي لهذه النظرية، وان نوع البيئة التي يتعرض لها الفرد تؤثر على نمو شخصيته وتطورها (Rychmanb,1988:20)، ويعد Maslow منظراً اساسياً في المدرسة الانسانية او مايسمى بالقوة الثالثة في علم النفس، وطبقا لهذه النظرية يؤكد ماسلو ان هناك مجموعتين من الحاجات كما هو موضح في الشكل (١) (Mecclelland,1985:47).



الحاجـــات الجماليـــة والتذوقية

الحاجة الى الفهم والمعرفة

الحاجــة الــى تحقيــق الذات

الحاجة الى احترام الذات

حاجات الحب والانتماء

الحاجـــة الـــى الامـــن والسلامة

الحاجات الفسيولوجية

الشكل (١) هرم ماسلو للحاجات

إذ يؤكد ان على القائد ان يشبع حاجات مرؤوسيه، وذلك لان الانسان كائن نادرا مايصل الى حالة الرضا الكامل، فكلما اشبعت احدى الحاجات تظهر لديه حاجة اخرى، ويحاول القائد دائما تحقيق حاجات مجتمعه، وافراده، ويفترض ماسلو ان ترتيب الحاجات يختلف عند القادة، فالقادة والمصلحون برأي ماسلو يخضعون لضغوط، ومعاناة عظيمة من دون ان يتنازلوا عن آرائهم، وأفكارهم التي يناضلون من

اجلهـــا، وبـــذلك يختلـــف ســـلم الحاجـــات لـــديهم عنـــد مقارنتـــه بـــالاخرين (Feldman,2001:454).

٥-النظريـــة الســـلوكية (دولار وميلـــر) Behaviour Theory-Dollar&Meller

يطلق على هذه النظرية نظرية المثير والاستجابة، إذ اكدت ان معظم سلوك الانسان هو متعلم، اي انه يتعلم السلوك بنوعيه السوي، وغير السوي وهذا يتم من خلال النماذج، والقدوة الحسنة (زهران،١٩٨٢: ٣٧)، ان تعلم اي سلوك ومنه السلوك القيادي يعتمد على:

١. الحافز.
٢. الدافع او الباعث.
٣. المثير او الرمز.
٤. الاستجابة.
٥. التعزيز (العزة واخرون،١٩٩٩: ١٧).

فكلما ازدادت قوة المثير ازدادت فعالية الأداء، وقد يكون المثير هو الدافع نفسه (العبيدي،١٩٩٥: ٣٠)، لذا فان فاعلية إداء القائد في هذه الحالة يرتبط بقوة المثيرات وشدتها، إذ يرى السلوكيون ان القادة لايولدون، ولكن ينمون فالتركيز هنا يكون على مايعمله القائد اكثر من شخصيته، لذا يمكن افتراض اسلوب للقيادة، وهذا الاسلوب مرتبط بالسلوك الذي يمكن تعلمه واكتسابه (نصير،١٩٨٧: ٣١).

٦-نظريـة الـتعلم الاجتمـاعي (بانـدورا) Social Learning Theory (Bandura)

تسمى هذه النظرية نظرية التعلم بالملاحظة، ويعد باندورا وروتر منظريها الاساسيين، اذ تؤكد على انواع السلوك التي يمكن ان يتعلمها الفرد ويتم من خلالها ملاحظة سلوك الآخرين بوجود تعزيز مباشر لهذا السلوك ملاحظة سلوك (العبيدي،١٩٩٠: ٣٥).

ان اغلب سلوك الفرد متعلم، اذا يتعلم الافراد تصرفاتهم السلوكية من خلال تعرضهم لنماذج مختلفة بشكل مقصود، او غير مقصود فمن خلال الثواب، والعقاب التي

يتعرض لها الانموذج يتعلم الافراد السلوك الذي يثاب عليه النموذج، وتجنب السلوكيات التي يعاقب عليها (السيد واخرون،١٩٨٠: ٤٥)، ويشير باندورا الى ان الناس يقلدون سلوك الأَخرين خاصة اذا كانو مهمين بالنسبة اليه، فالاطفال يقلدون اباءهم ويشمل التقليد السلوك بشقيه الايجابي، والسلبي (الجوراني،٢٠٠٣: ٤٨)، وطبقا لهذه النظرية فان السلوك القيادي يمكن ان يتعلمه الابناء من خلال ملاحظة سلوك اباءهم، وبالتقليد يمكن ان يتعلموا هذا السلوك، وتلعب النمذجة دورا هاما في تعلم السلوكيات المناسبة (العزاوي، ١٩٩٧: ٣٩).

يستخلص من العرض السابق للنظريات التي فسرت السلوك القيادي، ان هناك كثيراً من العوامل تؤثر عليه، ولكن تفسيرها يختلف بحسب تلك النظريات، فنظرية الغرائز لمكدوكل تؤكد على تأَثير الغرائز وخاصة غريزتي السيطرة، والخضوع على السلوك القيادي، إذ ان الشخص الذي تتغلب عنده غريزة السيطرة يكون مؤهلا اكثر من غيره لكي يكون قياديا، اما نظرية السمات فانها تؤكد ان السمات تتوزع بشكل اعتيادي ولكن حدة هذه السمات تكون عند القادة بشكل اكثر من الاشخاص الاخرين كالسمات العقلية، والجسمية، والاجتماعية، اما نظرية التحليل النفسي فكان تركيزها على جوانب الشخصية (الشعور، ماقبل الشعور، اللاشعور) التي تؤثر في بناء الشخصية، واشار فرويد في هذه النظرية ايضاًالى اهمية خبرات الطفولة وبخاصة الخبرات التي تكتسب في الخمس سنوات الاولى من حياته التي لها الدور الاساسي في بلورة شخصيته في المستقبل، بينما ترى النظرية الانسانية بان الانسان لديه سلم من الحاجات وهذا ما اكده ماسلو، ودور القائد هنا هو اشباع تلك الحاجات وان ترتيبها عند القادة يختلف عن الاشخاص العاديين، اما النظرية السلوكية فقد ركزت على سلوك الانسان باعتباره سلوكاً يمكن تعلمه سواء كان هذا السلوك سوياً، او غير سوي فاذن يمكن تعلم السلوك القيادي، اما نظرية التعلم الاجتماعي وعلى لسان منظرها باندورا فقد اكدت ان اغلب سلوكيات الانسان ناتجة عن التعلم بالملاحظة من خلال النماذج المتوافرة في بيئة الفرد، واكدت هذه النظرية على الانموذج وان اسلوب المهارات الاجتماعية هو احد الاساليب التي تستخدم النماذج في تعلم تلك المهارات.

مفهوم الارشاد The Counseling of Concept

الارشاد قديم قدم العلاقات الانسانية، فمن طبيعة الانسان ان يحكي مشكلاته الشخصية لاقاربه، واصدقائه فيلقى منهم مشاركة وجدانية، وتقديم حلول لهذه المشكلات، فالارشاد كان يمارس منذ القدم ولكن بدون المصطلح المستخدم الآن (زهران،١٩٨٢: ٤١)، فهو احد المجالات التطبيقية لعلم النفس الحديث الذي يهدف الى تحقيق سعادة الانسان، وتطوره، فالارشاد هو تلك العملية التي تساعدنا في الوصول الى احسن الخيارات المناسبة (طاهر واخرون،١٩٨٦: ١٦)، ويعد الارشاد بمختلف انواعه ومجالاته احد مهن المساعدة التي وجدت لخدمة الافراد، ولايخلو تقريبا اي تعريف لمصطلح الارشاد من مفهوم المساعدة ضمنا او ظاهرا، وهناك العديد قد اخذ يستخدم المساعدة ليعبر بها عن الارشاد، ولكي يكون اعم واشمل منه (الأسدي واخرون،٢٠٠٣: ١٦)، فالارشاد بحسب رأي (Arthur) هو عملية تعلم تنفذ ببساطة في جو اجتماعي يتصف بالمرونة(Arthur,1983:211) ، وان اكثر المجالات التي يعمل فيها الارشاد هو المجال التربوي، لذا يجب ان يراعى عند استخدامه في المؤسسات التربوية بشكل عام، والمدارس بشكل خاص مايأَتي:

١. التقدم العلمي والتقني الحديث.
٢. التطور الحاصل في التعليم وتعدد اساليبه وطرقه ومناهجه.
٣. التركيز على استثارة اهتمام الطالب وجعله اكثر ايجابية في العملية التربوية والتعليمية.
٤. التغيرات الحاصلة في المهن من حيث عددها ونوعها.
٥. التغيرات الحاصلة في كيان الاسرة.(الزيادي واخرون،٢٠٠١: ٢١).

اهداف الارشاد Counseling of Aims

لكل مجال يدرس لابد ان يكون له اهداف محددة يرمي الى تحقيقها سواء كانت اهدافاً سهلة او صعبة المنال (القذافي،١٩٩٦: ٤٤)، ومن هذه الاهداف:-

١- تحقيق التوافق النفسي:

لدى كل فرد قدرات، وامكانيات، ومواهب يشعر الفرد، عندما يستطيع تحقيقها بالراحة، والاطمئنان النفسي، وان كل هذه القدرات لايمكن ان تستغل الاستغلال الامثل الا من خلال الراحة النفسية التي يكون للمرشد أثر في انمائها وتحقيقها (الحياني،١٩٨٩: ٣٧).

٢- تحقيق الذات:

ان الهدف من عملية الارشاد، هو مساعدة الفرد لتحقيق ذاته والعمل معه بحسب حالته سواء كان عاديا، متفوقا، ضعيف العقل، ومساعدته على تحقيق ذاته الى درجة يستطيع منها ان ينظر الى نفسه فيرضى عما ينظر اليه (الزيادي وآخرون،٢٠٠١: ٢١).

٣-تحقيق الصحة النفسية:

ان الفرد يواجه كثيراً من المشاكل خلال حياته، وهذه المشاكل تبعث في نفسه القلق، فالارشاد يرمي الى تبصير الفرد بالمشكلات التي تواجهه والامكانات المتوفرة لديه لحلها، وهذا يساعد على ايجاد الحل الملائم والتمتع بالصحة النفسية (الداهري،١٩٩٨: ٤٦).

٤- تحسين العملية التربوية:

ان اكبر المؤسسات التي يعمل فيها الارشاد التربوي هي المدرسة، ومن اكبر مجالاته التربية، فهي التي تقوم بنقل الثقافة المتطورة، وتوفير الظروف المناسبة للنمو الجسمي، والعقلي، والانفعالي، وهي ايضا مسؤولة عن النمو النفسي السوي والتنشئة الاجتماعية السليمة (الزبون،١٩٩٦: ٣٦).

<u>اساليب الارشاد النفسي والتربوي Psycho Educational Counseling Styles</u>

هناك اساليب للارشاد تستخدم برامج عملية لتطبيق النظريات الارشادية ومنها:

١- الارشاد المباشر (Directive Counseling)

هو الارشاد الموجه والمركز حول المسترشد، وفيه يقوم المرشد بدور ايجابي ونشط في توجيه المسترشد نحو السلوك الايجابي المخطط له، مما يؤدي الى التأثير المباشر في تغيير الشخصية والسلوك (زهران،١٩٨٢: ٣١١)، ان هذا النوع من الارشاد، هو اتجاه تعليمي لكون المرشد يساعد المسترشدين بتعليمهم كيفية حل مشكلاتهم من خلال مراجعة انفسهم بنظرة فاحصة لتحديد نقاط الضعف في شخصياتهم والعمل على التخلص منها (التميمي،١٩٩٧: ٤٤).

اسس الارشاد المباشر:

١- ان العلاقة بين المرشد والمسترشد تتسم بالتقبل والفهم.
٢- التخطيط له ببرنامج ارشادي محدد الاهداف.
٣- تنفيذ خطة البرنامج الارشادي.
٤- الاتصال بالاشخاص ذوي التأثير على المسترشد.(ابو عيطة،١٩٩٧: ٨٥).

خطوات الارشاد المباشر:

ان الارشاد المباشر يهتم بمشكلات محددة إذ يتبع المرشد الخطوات التالية في حلها وهي:

١- **التحليل:** يشمل جمع المعلومات لتحديد جوانب المشكلة.
٢- **التركيب والتنسيق:** يتضمن تنظيم، وترتيب المعلومات التي تم الحصول عليها من مصادر متعددة.
٣- **التشخيص:** ويتعلق بالبحث عن الاسباب، والعوامل المؤثرة في ظهور الاعراض وازالتها لغرض تحديد المشكلة وخصائصا.
٤- **التنبوء بالنتائج:** يتمثل في دراسة المرشد لحالة المسترشد المستقبلية، وما يمكن ان يكون عليه في ظل ظروف معينة.
٥- **الارشاد الفردي:** وهي الخطوات التي يتخذها المرشد لتعديل سلوك المسترشد.

٦- **المتابعة:** متابعة تطور حالة المسترشد بعد الانتهاء من عملية الارشاد، وبعد مرور مدة من الزمن (المعروف،١٩٨٧: ١٩٦).

٢- الارشاد غير المباشر (In Directive Counseling)

هو عبارة عن اقامة علاقة ارشادية وتهيئة جو نفسي يمكن المرشد من ان يحقق افضل نمو وهو مايسمى الارشاد المتمركز حول المسترشد (Roger,1967:12)، ان هذا النوع من الارشاد يرتبط بنظرية الذات، التي تؤكد ان المهمة الاساسية تقع على عاتق المسترشد، ويتعامل هذا الاسلوب مع الجانب الانفعالي للفرد، ويستطيع الفرد بذاته ان يصل الى حل للمشكلة، ودور المرشد هو المساعد له والموجه وان وظيفته الاساسية هي مشاركة وجدانية، ولايعطي المرشد حلول جاهزة، لانه يشعر بان المسترشد له القدرة الى الوصول الى الحل السليم، فوظيفة الارشاد هو تهيئة الجو النفسي الملائم في الجلسات الارشادية (دونالد،١٩٦٥: ١٣٨)، وقد اكد روجرز في دراسة اجريت على مسترشدي الفصام على مدار خمس سنوات متتالية ان المسترشدين اقبلوا على الاسلوب غير مباشر بصورة اكثر ايجابية من اي اسلوب آخر، وذلك لان هذا الاسلوب يقوي العلاقات الانسانية فيما بينهم (ابو عيطة،١٩٩٧: ١٣٩).

ان اهم مايميز هذا النوع هو:

١- المسترشد يأتي بشكل طوعي طالبا المساعدة من المرشد.

٢- العلاقة بين المرشد، والمسترشد تتحدد في ضوء فهم المسترشد لمشكلته.

٣- يكون المرشد المرآة التي تعكس الصورة الحقيقية للمسترشد، ليرى انفعالاته بشكل واضح.

٤- يهيئ المرشد للمسترشدين فرصة الاختيار وذلك لتنمية الثقة بالنفس لديهم (الامام وآخرون،١٩٩١: ٧٩).

٥- لاينزعج المرشد من المسترشد ولابد ان يشعره بتحمل المسؤولية عن مشكلاته بنفسه (جلال،١٩٦٢: ٣٣١).

ان مايمكن ان نلاحظه على هذا الاسلوب هو انه يحقق الاستبصار، وفهم الذات وانه يتماشى مع الفلسفة الديمقراطية القائمة على احترام الذات وحقه في تقرير المصير (زهران،١٩٨٢: ٣١٠).

طرق الارشاد النفسي والتربوي Psycho Educational Counseling Methods

ان التنوع في طرق الارشاد، هو ان الناس يختلفون في نوع المشكلات وحدتها التي يعانون منها، وقد تابع علماء النفس والمتخصصين بالارشاد اهم الطرق الحديثة المستخدمة في الارشاد النفسي، ومن هذه الطرق:

١-الارشاد الفردي (Individual Counseling)

هو علاقة شخصية تتم وجها لوجه بين المرشد، والمسترشد، فيقوم المرشد بحكم كفاءته وخبرته وتدريبه بتقديم المشورة، والمساعدة الى المسترشد لكي يفهم ذاته ويكون قادرا على توظيف امكاناته وقدراته بطريقة مرضية لنفسه ومجتمعه وقدرته على حل مشكلاته وتحقيق حاجاته (ToIbert,1980:3)، ان هذا النوع من الارشاد يقدم الى مسترشد واحد وجها لوجه في مكان خاص، إذ يعمل المرشد على تبادل المعلومات، واثارة الدافعية لدى المسترشد وتفسير المشكلات ووضع خطط العمل لها (Clanze,1984:75)، ويشترط ان يسود جو المقابلة الثقة المتبادلة له، ويكون من حق المسترشد التعبير عن جميع مشاعره من دون تردد او خوف من النقد (Omer,1981:12).

٢- الارشاد الجمعي (Group Counseling)

هو ارشاد عدد من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم في جماعات صغيرة، ويتعامل الارشاد الجمعي مع مشكلات التكيف، والتوافق اليومية (الدوسري،١٩٨٥: ٢٦٤)، وللارشاد الجمعي فائدة مزدوجة، فهو اقتصادي لان عن طريقه يتم ارشاد عدة مسترشدين في وقت واحد ويكون ذا اهمية اجتماعية كبيرة، وانه في حد ذاته اكثر فاعلية فيما يخص قسم من المشكلات (روتر،١٩٨٤: ١٦٧)، ومن تلك المشكلات التي كان للارشاد الجمعي أثرٌ في التخفيف من حدتها هي مشكلة التوتر الانفعالي (الطائي،٢٠٠١: ٤).

ويقوم الارشاد الجمعي على مجموعة من الاسس النفسية والاجتماعية اهمها:

١- الاخذ بنظر الاعتبار اشباع حاجات الفرد الثانوية كونه كائناً اجتماعياً، لذا ينبغي ان تشبع في اطار اجتماعي.

٢- اهمية المعايير الاجتماعية في تحديد سلوك الفرد.

٣- عدَّ العزلة من اسباب المشكلات والاضطرابات النفسية.

٤- تعتمد الحياة في الوقت الحاضر على العمل في جماعات، مما يتطلب اساليب اجتماعية، واكتساب مهارات التعامل مع الجماعة (زهران،١٩٨١: ٣٤٧).

فوائد الارشاد الجمعي Group Counseling advantages

١- يناسب الاعمار والمراحل الدراسية كافة.

٢- يساعد في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي من خلال المؤازرة التي يقدمها اعضاء الجماعة بعضهم مع بعض.(سليمان،٢٠٠٠: ٤٧).

٣- يقلل من حدة تمركز المسترشد حول ذاته.

٤- الاقتصاد في نفقات الارشاد، وتوفير الوقت والجهد.

٥- تتيح فرصة حقيقية لممارسة المهارات، وتحسينها (جودة،٢٠٠٤: ٢٣).

اهداف الارشاد الجمعي Group Counseling Aims

١- تحقيق التوافق الاجتماعي، والتشخيص من خلال الجماعة وسيلة علاجية.

٢- مساعدة الفرد في فهم ذاته.

٣- اكتساب مهارات حل المشكلات، واتخاذ القرارات.

٤- تحقيق التوافق مع الذات.

٥- تنمية الحس الفردي ازاء تقدير حاجات الاخرين (الرواجفة،٢٠٠٤: ٢٩).

ومن خلال ما تقدم فقد اعتمدت الباحثة على الارشاد الجمعي وذلك للاسباب الآتية:

١- انه اقتصادي في الوقت والجهد.

٢- انه من الاساليب المناسبة في تنمية السلوك القيادي، إذ ان القيادة تعتمد على التفاعل مع الاخرين، وهذا يتحقق في هذا النوع من الارشاد.

٣- انه يساعد الافراد على تحقيق التوافق وتنمية السلوك المرغوب، وذلك لان برامج الارشاد الجمعي تشعر المسترشدين بالامان في الحوار، والنقاش، والاحساس بانهم ليسوا الوحيدين الذين يعانون من هذه المشكلة.

مناهج الارشاد النفسي والتربوي Psycho Educational Counseling Approaches

هناك ثلاثة مناهج لتحقيق اهداف التوجيه والارشاد:

١-المنهج الانمائي Growing Approach

ويطلق عليه المنهج الانشائي او التكويني، وهو يحتوي على مجموعة من الاجراءات، والعمليات الصحيحة التي تؤدي الى النمو السليم لدى الاشخاص العاديين، والاسوياء، والارتقاء بهم الى اعلى مستوى من النضج والصحة النفسية عن طريق نمو مفهوم موجب للذات وتحديد اهداف سليمة للحياة وتوجيه الدوافع والقدرات الهدف منها مساعدة الطلبة على النمو السليم (نظرية التوجيه والارشاد،منتدى ادارة التوجيه: انترنت).

٢- المنهج الوقائي Preserving Approach

وهو المنهج الذي يهتم بالاسوياء قبل اهتمامه بالمرضى، ليقيهم من حدوث المشكلات، والاضطرابات، والامراض النفسية، وللمنهج الوقائي ثلاثة مستويات:

أ: الوقاية الاولية: وهي محاولة منع حدوث المشكلة او الاضطراب او المرض بازالة مسبباته.

ب: الوقاية الثانوية: وهي محاولة الكشف المبكر، وتشخيص الاضطرابات في مراحلها الاولى بقدر الامكان، والسيطرة عليها ومنع ظهورها.

ج: الوقاية من الدرجة الثالثة: وهي محاولة تقليل اثر انتشار الاضطرابات او منع ازمات المرض (الزيادي وآخرون،٢٠٠١: ٢٥)، ويمكن تحقيق الوقاية الارشادية من خلال المنهج الوقائي بمساعدة الفرد على تقبل ما هو متعارف عليه بين الجماعات التي يعيش معها(ابو عيطة،١٩٩٧: ٥٥).

٣-المنهج العلاجي Treatment Approach

وهو المنهج الذي يتضمن علاج المشكلات، والاضطرابات، والامراض النفسية وصولا الى حالة التوافق، والصحة النفسية وذلك لان هناك كثيراً من المشاكل يصعب التنبوء بها، مما يؤدي الى حدوثها ويهتم هذا المنهج بنظريات الاضطرابات النفسية، ومسبباتها وطرق علاجها، فضلا عن توفير المرشدين، والمعالجين، والمراكز والعيادات النفسية المختصة (الزيادي واخرون،٢٠٠١: ٢٥).

ومن خلال ماتقدم فان الباحثة قد اعتمدت على المنهج الانمائي في بناء البرنامج وذلك للاسباب الآتية:-

١- ان هذا المنهج يقدم الى الاشخاص العاديين لزيادة كفاءتهم الى اقصى حد ممكن.

٢- مساعدة الافراد العاديين بهدف تطوير امكاناتهم واستعداداتهم وتوجيه نموهم وسلوكهم القيادي بالشكل الايجابي.

❖ البرنامج الارشادي Counseling Program

هو عبارة عن بيان انواع الانشطة التي تقرر اتخاذها للقيام بِعمل ارشادي معين، والمتضمن تحديد المشكلات النفسية، والاهداف المنشودة، والوسائل المتاحة، ووضع خطة عمل لتحقيق تلك الاهداف (الاميري،٢٠٠٢: ٣٠).

الاسس التي تبنى عليها البرامج الارشادية:

تقوم عملية الارشاد على اسس فلسفية، واجتماعية، وتربوية، وفسيولوجية تستمد مكانتها من حقائق علم النفس، والاجتماع، وعلم الفيزيولوجيا، وغيرها من العلوم ومن هذه الاسس:

١-الاسس الفلسفية

يعتمد الاساس الفلسفي للارشاد على الرأي الذي نتبناه في فهم طبيعة الانسان، فهذا الفهم سيساهم في نجاح عمل المرشد التربوي، لان العلاقة الارشادية لاتكون سوية الا في ضوء هذا الفهم العميق للطبيعة الانسانية (الداهري،١٩٩٨: ٥٧).

٢-الاسس الاجتماعية:

هناك العديد من الاسس الاجتماعية التي يجب ان نأخذها بنظر الاعتبار وهي:

١. الانسان كائن اجتماعي يعيش وسط جماعة.
٢. كل سلوك يقوم به الفرد هو سلوك فردي، وجماعي في الوقت نفسه.
٣. ان السلوك الاجتماعي للفرد يتاثر بالجماعة التي ينتمي اليها، وبالتالي تعد جماعة مرجعية يرجع اليها في تقييم سلوكه.
٤. يتأثر الفرد بالثقافة الاجتماعية التي ينتمي اليها (سمارة وآخرون،١٩٩٩: ٤٠).

٣-الاسس النفسية والتربوية:

يقوم الارشاد على اسس نابعة من تكوينات الشخصية الانسانية، وما تتحلى به من مميزات، وان دراسة الطبيعة الانسانية تقتضي هذه الاسس وذلك للاسباب الآتية:-

١. على الرغم من التشابه الذي يظهر على افراد الجنس البشري، الا ان هناك فروقا واضحة بين الجنسين في الاستعدادات، والميول، والاتجاهات، والسمات الشخصية (الحياني،١٩٨٩: ٥٢).
٢. هناك اختلافات او فروق بين الجنسين، اي وجود فروق فيسيولوجية، جسمية، اجتماعية، عقلية، وانفعالية تظهر في عملية التنشئة الاجتماعية التي تترك اثراً مهماً في ابراز الفروق الفردية بين الجنسين (الاحرش واخرون،٢٠٠٢: ٤٦).
٣. يختلف الادراك من فرد لآخر، فالفرد يدرك بصورة مختلفة عن ادراك الآخرين لها، والبيئة بما فيها من ظواهر يدركها الفرد بطريقة مختلفة، ويعود الى مستوى نضجه النفسي والاجتماعي (الداهري،١٩٩٨: ٥٩).

٤- الاسس الفسيولوجية:

اثبتت العلوم الفيزيولوجية ان الفرد يتكون من عدد من الاجهزة الحيوية، التي تعمل متكاملة في سبيل تحقيق استمرار الحياة والسعادة (القذافي،١٩٩٦: ٨٥)، وتتاثر الحالة النفسية بالحالة الجسمية والعكس صحيح، لذا يحتاج المرشد النفسي الى دراسة، ومعرفة فسيولوجية حتى يتمكن من مساعدة عملائه ويحتاج المرشد الى التفريق بين الاضطرابات العضوية والاضطرابات النفسية (زهران،١٩٨٢: ٧٢).

تخطيط البرامج الارشادية Counseling Programs Planning

ان التخطيط صفة اساسية من صفات البرنامج الارشادي، إذ ان هناك عدة نماذج لتخطيط البرامج الارشادية كلها تعتمد على اسس علمية مدروسة، وخطوات محددة ومن تلك النماذج مايأتي:

١-انموذج التخطيط Planning Model

يحتوي هذا النموذج على مجموعة من الطرائق مع خطوات محددة، وذلك لانجاز بعض الاعمال الضرورية للتخطيط النظامي إذ تتلخص خطوات التخطيط في هذا النموذج بما يأتي:-

١- تحديد، الاهداف وصياغتها وترتيبها، والاغراض من البرنامج الارشادي.
٢- تحديد الاحتياجات من قبل المسترشدين، المرشدين، اولياء الامور، وممثلين عن المجتمع.
٣- تحديد المصادر في المدرسة التي يمكن الافادة منها.
٤- صياغة اهداف، واغراض البرنامج بواسطة تحليل الاهداف العامة، وربطها بالاحتياجات، والمصادر المتوفرة.
٥- اختيار الطرائق المناسبة، والاستراتيجيات لتحقيق اهداف البرنامج.
٦- مناقشة تنفيذ هذه الطرائق.
٧- التقويم (عريبات،٢٠٠١: ٥٥).

٢-طريقة العمل كفريق Team Approach

يتم تكوين فريق عمل للقيام بالتخطيط يتكون هذا الفريق من الاداريين، والمدرسين، والمرشدين، والمساعدين، واولياء الامور، وممثلين عن المجتمع وتكون الخطوات كالاتي:

١- ايجاد قنوات اتصال واضحة بين مخططي البرنامج، والذين سيقومون بتنفيذه.
٢- يقوم فريق التخطيط بالاتفاق على فلسفة، واهداف بشكل عام.
٣- اعطاء كل هدف وزنا من النقاط بحسب اهميته واولويته من (٠-٥)، وذلك بحسب رأي كل عضو.
٤- تكوين مجموعات صغيرة من الاعضاء من (٤-٧) اشخاص في كل مجموعة.
٥- ان تصل كل مجموعة الى اتفاق حول قيمة كل هدف، وبعد ذلك يتم ترتيب الاهداف بحسب قيمها والهدف الاكثر وزنا سيكون الهدف الاول.

٦- بعد تحديد الاهداف يقوم فريق التخطيط بتقويم البرنامج، والنشاطات والحكم على فعاليتها (الدوسري،١٩٨٥: ٢٤١-٢٤٢).

٣-انموذج ريان وزيران Ryan&Zeran Model

يحتوي على مجموعة من الخطوات التي يمكن تلخيصها بما يأتي:

١- فهم نظام الحياة التي يسير المجتمع عليها عن طريق تحليل، وفهم العلاقات بين الموظفين القائمين باعمال البرنامج وانشطته.

٢- تخطيط البرنامج الارشادي، وتفصيله ليتناسب مع الحياة الواقعية في المجتمع.

٣- تحديد الاهداف بحيث تكون واقعية.

٤- جمع المعلومات اللازمة عن المسؤولين بالبرنامج.

٥- تخطيط السياسة التي تنتهج لتحقيق الاهداف المحددة.

٦- القيام بتجربة اولية للخطة المختارة.

٧- للبرنامج على المختصين في المؤسسة.

٨- وضع الخطة موضع التنفيذ.

٩- تقويم الخطة تقويما مستمرا، بحيث يتمكن القائمون عليها معرفة نواحي القصور فيها لمعالجتها.

١٠- الغاء الخطة كليا اذا تأكد لنا انها لاتحقق الاهداف المرسومة (القاضي وآخرون،١٩٨١: ٣٧٥).

٤-انموذج ابو غزالة Abu-Gazalla Model

تتلخص خطوات التخطيط في هذا الانموذج في الآتي:

١- التخطيط: ويشمل الخطوات الآتية:

أ- تحديد اهداف البرنامج.

ب- تحديد الوسائل المختلفة لتحقيق الاهداف.

ج- تحديد الامكانات المتوافرة في البيئة التعليمية.

د- تحديد الخدمات التي يهدف البرنامج الى تنفيذها.

هـ- تحديد العناصر البشرية المشاركة في تنفيذ البرنامج.

٢-التنفيذ: ويقصد به تحديد الخدمات التي تؤدي الى تحقيق اهداف البرنامج.

٣- التقييم: ويهدف الى التعرف على مدى فاعلية البرنامج الارشادي في تحقيق اهدافه وغاياته.

٤- المتابعة: تهدف لمعرفة جوانب الخلل والضعف في البرنامج (ابو غزالة،١٩٨٥: ١٣٢).

٥-انموذج التخطيط والبرمجة والميزانية
Planning,Programming&Balance Model

ان خطوات التخطيط في هذا الانموذج تتلخص بماياتي:

١- تحديد المسارات ويشمل اهداف البرنامج وفلسفتهِ .

٢- تحديد الحاجات الاساسية للطالب.

٣- تحديد الاولويات اذ تترتب حاجات الطلاب بحسب اهميتها.

٤- تحديد الاهداف اذ تتم صياغة الاهداف بدقة على وفق الحاجات واهميتها.

٥- تحديد البرامج والانشطة اللازمة لتحقيق الاهداف.

٦- تقويم البرنامج (الدوسري،١٩٨٥: ٢٤٣).

٦-انموذج (Borders&Dryra)

ان خطوات هذا الانموذج هي:

١- تقرير حاجات الطلبة وتحديدها.

٢- كتابة اهداف البرنامج وغاياته.

٣- تحديد الاولويات.

٤- اختيار نشاطات البرنامج وتنفيذها.

٥- تقويم مدى كفاءة البرنامج (Borders&Dryra,1992:487).

من خلال استعراضنا نماذج التخطيط المختلفة، فان الباحثة تتبنى نظام التخطيط والبرمجة والميزانية، لكونه يسعى الى اقصى حد من الفعالية، ويحقق الفوائد باقل جهد واقل التكاليف الممكنة، وان خطواته واضحة وبالامكان فهمها، واستيعابها.

❖ النظرية في الارشاد The Theory in Counseling

تعرف النظرية في الارشاد بأنها (طريقة منظمة لرؤية العملية الارشادية، والتي تساعد على فهم المسترشد، وتوجيه سلوكه ويتم التعرف من خلالها على الطريقة التي يجب ان يسلكها، والاسلوب الذي يعتمد عليه (الاحرش واخرون،٢٠٠٢: ٥١)، ان المرشد التربوي يجب ان يعمل في ضوء النظرية، لانها الاطار الذي يضم مجموعة من الحقائق، والقوانين التي تفسر الظواهر النفسية وتمثل خريطة واضحة المعالم امام المرشد، لكي تساعده في فهم ما يمكن ان يقدمه للمسترشد ، و تقديم فرضيات للاسباب المحتملة للسلوك اذا كان سويا ام غير سوي(زهران،١٩٩٨: ٩٤)، تبحث عن اسباب المشكلات التي يعاني منها المسترشد (باترسون،١٩٨١: ٣٦١)، ومن ابرز هذه النظريات(نظرية التحليل النفسي)، التي تؤكد ان هدف الارشاد الاساسي هو احضار الرغبات المكبوتة الى حيز الشعور، عندما لاتتمكن الانا من مواجهتها، فالارشاد يعطي للفرد فرصة المواجهة (الامام وآخرون،١٩٩١: ٨٢)، بينما ترى (نظرية الذات)، بان وظيفة الارشاد هو مساعدة المسترشد للكشف عن ذاته وتقبلها ثم محاولة تنميتها في ضوء قدراته (الرشيدي وآخرون،٢٠٠٠: ٤٥)، اما (نظرية المجال)، فترى بان وظيفة المرشد هو الدخول الى عالم المسترشد وفهم طريقة ادراكه (الامام،١٩٧٢: ٦٠)، بينما ترى (نظرية الارشاد العقلاني الوجداني)، بان وظيفة المرشد هو مساعدة المسترشد في عدم الوقوع فريسة لافكاره اللامنطقية (العزة،٢٠٠٠: ١٩٨)، اما (نظرية التعلم الاجتماعي)، التي ترى بان السلوك يمكن تعلمه من خلال ملاحظة سلوك نموذج (الزيات،١٩٩٦: ٣٦٧)، وهذا ماسيتم تطبيقه في هذا البحث بالاعتماد على نظرية التعلم الاجتماعي باعتبارها النظرية المتبناة.

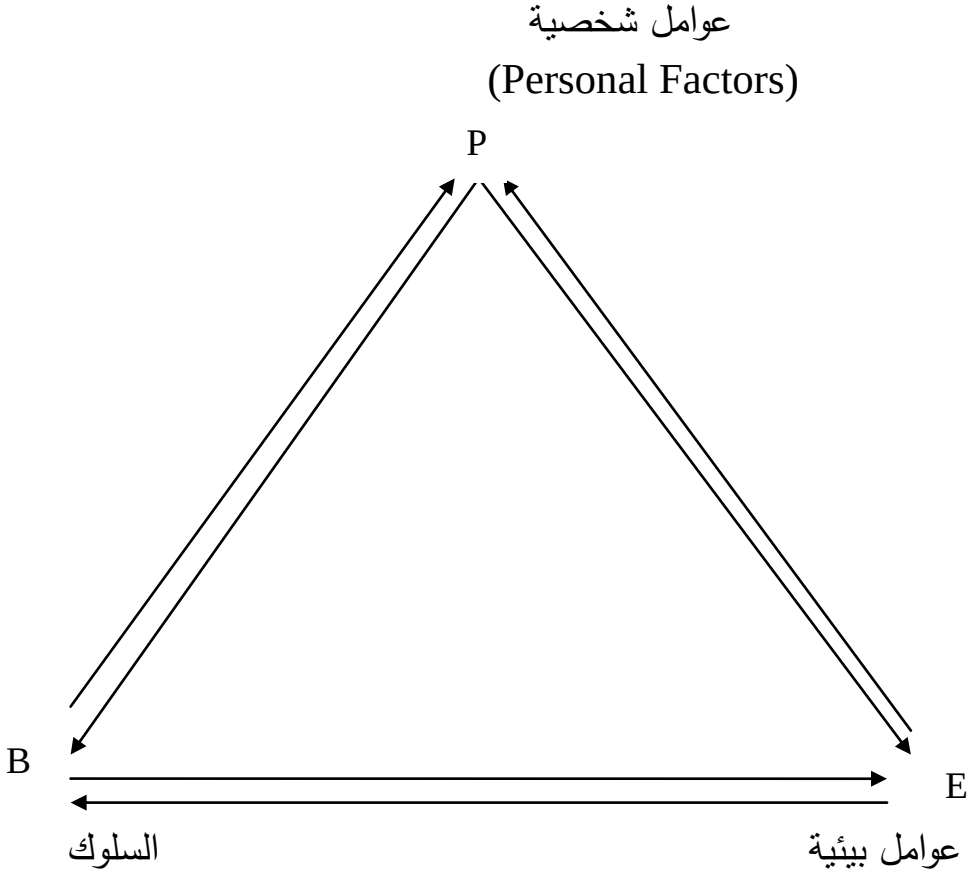
نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

ان المنظـر الاساسـي فـي هـذه النظريـة هـو البـرت باندورا المولـود فـي ١٩٣٥/١٢/٤ بقرية موندرا بولاية البرتا بكندا (الزيات،١٩٩٦: ٣٦)، وقبله كل من دولار وميلر، ولكن بسبب عدد من البحوث التي اجراها باندورا حول هذا النوع من التعلم عرفت هذه النظرية باسمه (الروسان،٢٠٠٠: ٢٢).

ويشير كميلان الى ان التعلم بالملاحظة هو اسلوب عرفته البشرية منذ القدم، وهذا ما اكدته قصة بني ادم كيف تعلم الانسان من الغراب الذي جاء يبحث في الارض، كما ورد في قوله تعالى: ((فَبَعَثَ اللهُ غُرَاباً يَّبحَثُ فِي الأرضِ لِيُرِيَه كَيفَ يُوَارِي سَوءَةَ اَخِيهِ)) (سورة المائدة،الاية ٣١)، ويرشدنا الرسول الكريم محمد صلى الله عليه وسلم الى الاقتداء بافعاله في الجوانب الادائية للعبادات، فيقول صلى الله عليه وسلم "صَلَّوا كما رَأَيتمُونِي أُصلي" (الصوالحة،٢٠٠٢: ٥٢-٥٣).

لقد اهتم باندورا بدراسة الانسان في تفاعله مع الآخرين واعطى اهتماماً بالغاً للنظرة الاجتماعيـة، بـل ان لـه نظريـة باسـمه تسـمى نظريـة الـتعلم الاجتمـاعي (العبيدي،١٩٩٠: ٧٥)، وتعد هذه النظرية من النظريات التي حاولت ان تفسر السلوك البشري المعقد، فقد وجد باندورا ان ما جاء به السلوكيون فيما يتعلق بتعلم السلوك بسيط وغير كامل، وعلى الرغم من دقتها فانها اعطت للباحثين تفسيراً جزئياً للتعلم (قضماوي،١٩٩٧: ٢٠٢)، اذ يركز الاتجاه السلوكي الحديث من وجهة نظر (سكنر)، على ان السلوك هو نتيجة للبيئة وما تحدثه من تغيرات، وتأثيرات عند الفرد ويتحدد سلوك الفرد بما يواجهه من تعزيزات لاستجابات يجريها ويكررها بهدف الحصول على المزيد من التعزيز، وبهذا فقد استثنى سكنر وتجنب تماما وجود المؤثرات الداخلية للشخص (العقلية)، والتي لها القدرة على التاثير في التعلم (قطامي،١٩٩٢: ٣٨) (الربيعي،١٩٩٤: ٤١)، ولهذا قرر اضافة شيء بسيط لهذه الصيغة، وهي ان البيئة تؤثر في السلوك ولكن السلوك في الوقت نفسه يؤثر في البيئة، ثم وجد بعد ذلك ان العوامل الشخصية المتمثلة في (التفكير، الادراك، الدافعية) تتفاعل مع البيئة والسلوك يؤثر كل منها في الاخر واطلق باندوا على هذا التفاعل اسم الحتمية المتبادلة (Reciprocal Determinism) اذ يوضح الشكل

(٢) العناصر الثلاثة الرئيسة وهي العوامل الشخصية (P) والسلوك (B) والبيئة (E) (Pajares,2002:1)



الشكل(٢): نموذج باندورا للحتمية المتبادلة

وقد افترض باندورا ان التعديل في اي من هذه الابعاد له تأثير على بقية الابعاد، اي هي تؤثر وتتأثر فيما بينها في اثناء تقديم اي معالجة او ادخال يهدف الى تعديل السلوك، فمعظم المؤثرات الخارجية تؤثر في السلوك من خلال العمليات المعرفية الوسيطية، فهي التي تقرر ما الاهداف الخارجية التي سيلاحظها، وكيف يتم ادراكها (قطامي،١٩٩٢: ٣٨) .

ان هذه النظرية عرفت في البداية باسم نظرية التعلم الاجتماعي، ولكن تم اعادة تسميتها بالنظرية المعرفية الاجتماعية، وذلك لانه تم تضمينها التطورات التي حققها باندورا في نظريته، فهو عالم نفسي معرفي لتركيزه على عوامل الدافعية، واليات تنظيم الذات التي تسهم في سلوك الشخص اكثر من تأثير البيئة (Moore,1997:I) (Bandura,2001:I)، فاذن الاستجابة لمثيرات البيئة تتاثر بالتعزيز الذاتي الذي يؤثر في سلوك الفرد بغض النظر عن وجود او عدم وجود التعزيز في البيئة (الربيعي،١٩٩٤: ٤٤)، وان التعلم الاجتماعي عند باندورا، يتم من خلال مشاهدة الاخرين ووجود القدوة او النموذج وتسمى نظريته بالتعلم عن طريق النماذج المتاحة (عبد الهادي،٢٠٠٠: ٢٥٢)، فمن الممكن عن طريق النمذجة اكتساب استجابات لم يسبق أداؤها او اظهارها واضعاف الاستجابات الموجودة في مخزون الفرد السلوكي، وانه لايتعلم كثير من انماط السلوك الا من خلال تأثير النماذج (شلتز،١٩٨٣: ٣٩٧)، وتشير كلمة النمذجة الى العملية التي تولد او ينتج من خلالها سلوك تم تعليمه من خلال مراقبة، او مشاهدة، او سماع الفرد لسلوك اشخاص اخرين (التكريتي،٢٠٠١: ١١٧).

وهناك نمطان رئيسان لهذا النوع من التعلم وهما:

١- التعلم الذي يحدث من خلال الخبرات الابدالية، ويحدث عندما نرى ان الاخرين قد كوفئوا او عوقبوا لنشاطات معينة، ومن ثم نعدل من سلوكنا كما لو اننا تلقينا تلك التوابع بانفسنا، فمن خلال النمذجة لانتعلم كيف نؤدي سلوكا فحسب، بل نتعلم ايضا ما سيحدث لنا في مواقف معينة عندما نقوم بهذا السلوك (الزيات،١٩٩٦: ٣٦٣).

٢- يحاكي الملاحظ سلوك النموذج حتى لو لم يتلقَ النموذج اي تعزيز او عقاب في اثناء مشاهدة الملاحظ له، فنلاحظ دائما ان الملاحظ يعرض نماذج يرغب الملاحظ في تعلمها، ويتوقع ان يحصل التعزيز بعد اتقانه او عندما يرغب الملاحظ في ان يصبح مثل النموذج المعجب به فيحاول ان يسلك وفقا لتلك الشخصية (القضماوي،١٩٩٧: ٢٠٣).

اجراءات اسلوب النمذجة

يشمل هذا الاسلوب من اساليب تعديل السلوك على عدد من الاجراءات التي لابد من توافرها حتى يحقق هذا الاسلوب فعاليته في تعديل السلوك وهي:

أ- السلوك الانموذج، ويقصد به توفير السلوك المرغوب فيه، والقيام به من قبل نموذج مرغوب فيه لدى المتعلم، ولاسيما النماذج الحية او المصورة.

ب- مكانة الانموذج، ويقصد به توفير النموذج الذي يحظى بمكانة وقيمة اجتماعية لدى المتعلم كالاباء، والمعلمين، والقادة، والنماذج التلفزيونية ذات القيمة الاجتماعية لدى المتعلم، فكلما زادت مكانة النموذج ازدادت فرص تقليده (رويتج،١٩٨٣: ٧١).

ج- تحديد جنس الانموذج، ويقصد به تحديد النموذج (ذكر او انثى)، اذ يتأثر التعلم بجنس النموذج، فالذكور اميل الى تقليد سلوك النماذج الذكرية، في حين ان الاناث تميل الى تقليد سلوك النماذج الانثوية (الزيات،١٩٩٦: ٣٦٥).

د- مكافئة الانموذج، ويقصد به ان السلوك، يصدر عن الانموذج اذا تم تعزيزه فيكون دافعا حقيقيا لتقليد ذلك السلوك اي ان قوة التعلم بهذا الاسلوب يعتمد على التعزيز (شلتز،١٩٨٣: ٤٠٤).

هـ- الرغبة والقدرة على تقليد سلوك النموذج (الروسان،٢٠٠٠: ١٣٦).

متى يكون للشخص النموذج تأثير على الآخرين؟

ان الشخص النموذج يكون له تأثير على الآخرين في حالة توافر الصفات الآتية في النموذج:

١- ان الافراد يكون لديهم القدرة على ان يصبحوا نموذج،ا كلما كانوا اشخاصا مهمين، ولهم مكانة اجتماعية مرموقة او خصائص جذابة.

٢- مدى المحاكاة يعتمد على التشابه الموجود بين نموذجاً ، والشخص الملاحظ، فكلما كان التشابه اكثر كان التأثير اكبر (العمر،١٩٩٠: ٢٠٥).

٣- محاكاة النموذج الحي يكون اكثر تاثيراً من محاكاة الشخصية الكارتونية (الخطيب،١٩٨٣: ٢٨).

٤- يؤثر نوع السلوك على نوع المحاكاة، فالسلوك المعقد لايقلد بسرعة مقارنة بالسلوك البسيط (شلتز،١٩٨٣: ٤٠١).

خطوات عملية التعلم للنمذجة:

تمر عملية التعلم للنمذجة كما حددها باندورا باربع عمليات اساسية وهي:

العملية الاولى: الانتباه وادراك النموذج:

وهو العنصر الاساسي في عملية النمذجة، فلا يستطيع الفرد التعلم من النموذج مالم يكن منتبها له، ولايقصد بالانتباه رؤية النموذج وملاحظة مايفعله بل الانتباه الى جوانب معينة من سلوك النموذج يكتسب من خلال معلومات ضرورية بدقة ادراكية كافية، لانه اذا لم يكن منتبها قد يؤدي الى اكتساب معلومات خاطئة تؤدي الى نمذجة غير مناسبة (Allen,1993:139) ، ان الانتباه، والادراك عمليتان متلازمتان، فاذا كان الانتباه هو تركيز الشعور في شيء ما، فان الادراك هو معرفة هذا الشيء فالانتباه يسبق الادراك ويمهد له، وبهذا يجعل شرطا لوجود الادراك فلا ادراك بدون انتباه، لانه العملية العقلية الاولى في التعامل مع المعلومات والتعرف اليها (التكريتي،٢٠٠١: ١١٧).

العملية الثانية: (الاحتفاظ)

لابد للفرد ان يكون قادرا على تذكر السلوك الذي كان قد لاحظه، فنحن نخزن ماقد شاهدنا مايفعله النموذج على شكل صور ذهنية، حركات،سلوكيات لفظية، اوصاف كلامية، وعندما تخزن بهذه الطريقة فانه بامكاننا تخيل او استعادة الصورة لاستخراج النشاط او الحركة او الفعل وتطبيقه في سلوكنا الخاص (Moore,1997:I).

العملية الثالثة: (اعادة الاداء الحركي)

تتضمن تحويل ماهو متوافر ومعروف من صور، ورموز الى افعال، وسلوك مناسب، ويتضمن السلوك في هذه الحالة ايضاً مجموعة من الامكانيات الفيزيقية، والمهارات الحركية، والعملية التي تتم بالممارسة والتغذية المرتدة الدقيقة التي يحصل عليها نتيجة الاداء، وماينجم من تعديل في ضوء استجابات الاخرين ولاسيما المهارات المعقدة كالمهارات الخاصة بالة معقدة او اجادة التحدث بلغة اجنبية (العبيدي،١٩٩٠: ٧٠).

العملية الرابعة: (الدافعية)

لكي يقوم الفرد باداء سلوك النموذج، لابد من وجود دوافع كافية عندما تتوفر تلك الدوافع فان النمذجة تترجم بسرعة الى فعل او اداء (شلتز،١٩٨٣: ٤٠٤)، وليس هذا فحسب وانما تؤثر ايضا في عملية الانتباه، والاحتفاظ، والتذكر بوجود درجة انتباه كبيرة يمكن من خلالها حفظ كمية اكبر من المعلومات (Goins,2000:I).

وتأتي الدافعية من خلال الاثابة، والعقوبة ويذكر باندورا عدداً من المحفزات وهي:

١-التعزيز الذاتي:

وهو قدرة الافراد على تعزيز انفسهم في ضوء معايير السلوك التي يتنبوءها، وبمعنى آخر ان للافراد القدرة على مكافئة انفسهم وفق نوع السلوك الناجم (Moore,1997:I).

٢-التعزيز البديل:

هو الذي يكون عن طريق ملاحظة سلوك الاخرين وما يترتب على هذا السلوك من نتائج ثواب او عقاب، فيقوم باداء السلوك اعتمادا على توقعاته (Boeree,1998:I).

٣-التعزيز الخارجي:

هو ذلك التعزيز الذي يتم عن طريق الثواب والعقاب المباشر، وهذا حسب ماجاءت به النظرية السلوكية (الجبوري،١٩٩٠: ٩٠)، ويقصد به تقديم الاثابة التي تؤدي الى دفع الفرد لتكرار السلوك والعقوبة التي تؤدي الى انطفاء السلوك، وهنا يشير باندورا الى ان التعزيزالخارجي الموجب والسالب، لايكفي لدعم السلوك او انطفائه ، وان التعلم بالنمذجة يمكن ان يؤدي الى افضل النتائج اذا تم اخبار الملاحظين مقدما بكم الفوائد ونوعها التي سيحصلون عليها (عبد الهادي،٢٠٠٠: ٢٦٣).

<u>المفاهيم الاساسية لنظرية التعلم الاجتماعي:</u>

لقد طرح باندورا في نظريته مفهومين اساسيين هما:

١-<u>الضبط الذاتي Self-regulation:</u>

هو القدرة على التحكم بسلوكنا الخاص، وهو يمثل القوة المحركة لشخصية الانسان (Unf:I)، ويرى باندورا ان الناس لديهم القابلية في السيطرة على تصرفاتهم، اذ يصعب الضبط ذاتيا عندما يكون لدى الفرد افكاره الخاصة حول ماهو السلوك المناسب وغير المناسب ويختار الافعال تبعا لذلك (Rutledge,2000:I)، وتتضمن هذه العملية الخطوات الآتية:-

١-الملاحظة الذاتية Self-observation.

وتعني ان ينظر الناس الى انفسهم والى سلوكياتهم ويتابعون تصرفاتهم فيكونون واعيين لما يفعلوه (Moore,1997:I).

٢- اطلاق الاحكام Judgment.

وتعني ان الناس يقارنون ملاحظاتهم الذاتية مع المعايير القياسية، وهذه المعايير يمكن ان تكون قواعد يضعها المجتمع او يضعها الفرد لنفسه (Boeree,1998:I).

٣-الاستجابة الذاتية Self-Response

بعد اطلاق الاحكام على نفسه فانه سيقارن ماقدمه بالمعايير الموضوعة وبخاصة اذا كان هذا الشيء يتفق مع تلك القيم، فانه سيعطى له مكافئة الاستجابة الذاتية (Moore,1997:I).

٢-الفاعلية الذاتية Self-Effective

وتعني ان الفرد يعتقد بانه قادر على أداء سلوكيات معينة بنجاح، وهذا الاعتقاد بحد ذاته مهم لاكتساب المعرفة، والمهارة كالذي يثق بمهاراته الاكاديمية فانه يتوقع النجاح والحصول على درجات عالية (Pajares,2002:I).

لقد اعتمدت الباحثة على نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا في بناء البرنامج الارشادي وذلك للاسباب الآتية:-

١- تؤكد هذه النظرية على قدرة الفرد على اكتساب الخبرات خلال فترات حياته وعدم الاقتصار على مرحلة عمرية معينة.

٢- ان لباندورا هدفاً عملياً في وضع نظرية التعلم الاجتماعي، وهو تغيير السلوك غير المرغوب من خلال اعادة تعلم السلوك عن طريق الملاحظات.

٣- تمتاز هذه النظرية بتعدد اساليبها ومفاهيمها.

٤- ان التقنيات التي استخدمتها هذه النظرية، قد ثبت نجاحها في التخفيف من حدة كثير من المشاكل السلوكية كالخجل والتوتر الانفعالي.

٥- يمكن اداؤها في ضوء الارشاد الجماعي من خلال الاستعانة بالنماذج الجيدة، لان باندورا يؤكد ان اغلب السلوك المتعلم هو من خلال النماذج المقدمة.

٦- ان الاسلوب المتبع في هذا البحث هو من اساليب نظرية التعلم الاجتماعي.

❖ اسلوب المهارات الاجتماعية (Social Skill Style)

مقدمة عن تطور هذا الاسلوب:

ان اسلوب المهارات الاجتماعية له اصول في العلاج السلوكي وفي علم النفس الاجتماعي، إذ ان العلاج السلوكي كان قد تطور من تطبيق مبادئ نظرية التعلم المشتقة من علم النفس التجريبي التي اكتسبت من خلال الابحاث التي قام بها (Wolpe,1985) والذي ركز على السلوك (Twentyman&Zimerig,1979:127)، وبذلك يعود هذا الاسلوب الى الاعمال المبكرة التي قام بها ايضا (Salter,1949&Lazaros,1971) في التدريب على الذات او مايسمى بالتدعيم ، إذ صمم هذا النوع من التدريب لمساعدة الافراد على التخلص من القلق والعوائق التي تمنعهم من الاداء بطريقة مناسبة في المواقف الاجتماعية، لذا فان فكرة هذا الاسلوب قديمة ولايختص بها علم النفس، وانما معظم العلوم تبحث في تطوير السلوك الانساني وتحسين اوضاعه (Bernstein&Nietxel,1980:372)، وقد جاء المفهوم الحديث للمهارة من دراسة (Crossman) عن البراءة في تنمية العمليات الذاتية (Welford,1981: 842)، ففي بداية السبعينيات بدأ هذا الاسلوب الى الظهور، على انه اسلوب يعتمد على افتراضات متعددة، وان جذوره هي موضوع بين التربية، وعلم النفس، وتعد هذه مساهمة مقدمة من نظرية التعلم الاجتماعي ولاسيما الى الاعمال المقدمة من بانادور (Goldstein,1981:3)، وقد اشارت كثير من الادبيات الى ان اصول هذا الاسلوب ترجع الى نظرية التعلم الاجتماعي، التي ترى ان السلوك غير المتوافق او غير المرغوب يحدث نتيجة التعلم الخاطئ وخاصة عند غياب النماذج الصحيحة، إذ تكون للفروق الفردية، والطبقية، والحضارية اهمية في السلوك الاجتماعي، لانها تؤثر في أداء الشخص للمهارات الاجتماعية (Nicholson&Foss,1983:85)، لذا فان مبادئ هذه النظرية تسهل تعلم المهارات الاجتماعية في البيئة الطبيعية (Kelly,1982:14)، وقد تطور مفهوم التدريب على المهارات الاجتماعية بشكل سريع فزاد الاهتمام به، وظهرت العديد من الكتب والحلقات الدراسية التي اصبحت تشكل عنصراً اساسياً في العلاج القائم على نظرية التعلم الاجتماعي

(Hansen,1982:227) (عمر،٢٠٠٢: ١٦٦)، وفي تعليق لـ (Bandura,1973) "لقد اعطت هذه الطريقة نتائج مثيرة للاعجاب مع وسائل متعددة تتضمن ثلاث اليات اساسية متداخلة في اسلوب نمذجة المهارة الاجتماعية" (ام اغازدا واخرون،١٩٨٦: ١٤٧). وهي:

١-العمليات الابدالية:

ان جميع الظواهر التعليمية الناجمة عن التجربة المباشرة يمكنها ان تحدث على اساس تبادلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، ونتائجه على الشخص الملاحظ (ام اغازدا واخرون،١٩٨٦: ١٤٨).

٢- العمليات المعرفية:

هو الوسط المعرفي الذي يتم من خلاله الكثير من التغيرات السلوكية، التي تتم عن طريق الاشتراط الاجرائي، والانطفاء، والعقاب، فالشخص يجب ان يصغي وينتبه الى النموذج بدقة ادراكية كافية لاكتساب المعلومات الضرورية لاستخدامها في محاكاة النموذج (شلتز،١٩٨٣: ٤٠٢).

٣-عمليات تنظيم الذات:

هي تلك العمليات التي يستطيع الاشخاص من خلالها تنظيم سلوكهم عن طريق تصور النتائج التي قد يولدونها بانفسهم، ويمكن تفسير كثير من التغيرات المصاحبة لاجراء الاشراط عن طريق التنظيم الذاتي، وليس عن طريق الرابطة بين الخبرة والاستجابة (ام اغازدا واخرون،١٩٨٦: ١٤٩)، فالمهارات الاجتماعية، هي صورة محددة من السلوك الاجتماعي تنتج من التفاعل الناجم ويكون مداها سلوكيات غير لفظية محددة مثل الاتصال البصري (Marziller&Hall,1987:285).

مكونات المهارات الاجتماعية

١-المكونات السلوكية

هي كثافة السلوك الذي يصدر من الفرد، والذي يمكن ملاحظته عندما يكون في موقف تفاعل وتقسم الى قسمين:

أ- **سلوك اجتماعي لفظي**، وهو ذلك السلوك الذي يعمل على نقل الرسالة بشكل مباشر، وله اهمية كبرى في مواقف التفاعل الاجتماعي، ومن امثلته ابداء الطلب مباشرة، ورفض طلب معين (موقع اطفال الخليج،انترنت).

ب- **سلوك اجتماعي غير لفظي** وهو التواصل البصري الذي يشتمل على لغة الايماءات، وله اهمية في العملية الارشادية ويؤخذ هذا النوع من السلوك الاهمية القصوى في ملاحظة المسترشد وفهم مشكلته (Moore,1997:I).

٢-المكونات المعرفية

وهي تلك المكونات التي تشمل افكار الفرد، واتجاهاته، ومدى معرفته الاستجابة المناسبة في المواقف الاجتماعية، وفهم السياقات الاجتماعية والتصرف بما يتناسب مع الموقف، وهو الجانب المعرفي الواعي للانظمة الاجتماعية التي تحكم السلوك في موقف ما (موقع اطفال الخليج،انترنت).

اهداف التدريب على المهارات الاجتماعية:

للتدريب على المهارات الاجتماعية اهداف رئيسة يمكن توضيحها فيما ياتي:

١- تزويد الطلبة بفرص مضمونة في التدريب على تطوير مهاراتهم الاجتماعية.

٢- التعاون مع الطلبة الذين يعانون من مشكلات سلوكية او نفسية، وذلك بتزويدهم بتغذية راجعة تساعدهم على تحقيق التوازن بينهم وبين بيئتهم (Murgatroyds,1985:54).

٣- تعويد الطلبة على استخدام المهارات الاجتماعية في حياتهم الواقعية.

٤- تعديل الذات بشكل يساعد على الاحساس بالثقة (Kanfor&Glodstein,1981:8).

انواع المهارات الاجتماعية الضرورية لتنمية السلوك القيادي

ان المهارة التي يتمتع بها القائد ترتبط ارتباطا وثيقا بثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، وان اكتساب القائد للمهارات الاجتماعية الاساسية سيؤدي الى التعايش السلمي مع افراد مجتمعه، ويحقق الانجاز المرجو منه (الاحمد،١٩٩٨: ١٩٨).
ومن هذه المهارات:

١. المهارات الاجتماعية الاولية وتشمل مهارة الاصغاء، الحوار والمناقشة.
٢. المهارات الاجتماعية المتقدمة وتشمل مهارة طلب المساعدة، الاقناع، فهم الموقف، والاعتذار.
٣. مهارات التخطيط وهي المهارة التي تساعدنا في معرفة اسباب المشكلة وايجاد الحلول وصولا الى اتخاذ القرار (Goldstein,1981:164).
٤. مهارات تصورية وهي تلك المهارة التي نحتاجها في التخطيط، وتشمل مهارة الاحساس بالمشكلة قبل وقوعها.
٥. المهارة الانسانية وهي مهارة كسب الثقة والتعاون بين الافراد، والمشاركة الوجدانية وكذلك الالتزام بالانظمة، والتعليمات، والتعامل مع الآخرين (عريفج،٢٠٠٠: ١٠٠).

المبادئ العامة في التدريب على المهارات الاجتماعية:

اقترح (Goldstein) عدة مبادئ في تدريب الافراد على المهارات الاجتماعية وهي كما يأتي:

١- ان يتعرف المتدربون على المهارة التي سيتدربون عليها.
٢- توضيح استخدام المهارة من خلال الامثلة والنماذج.
٣- يؤدي المدربون عدداً من الادوار بطريقة تمكن المتدربين من ادائها.
٤- قيام المتدربين بأداء الادوار مع منحهم فرص التعزيز الاجتماعي واستلامهم التغذية الراجعة، حتى يتمكنوا من أداء الادوار بشكل كامل.
٥- مساعدة المتدربين ومنحهم الفرصة لنقل ما تدربوا عليه الى مواقف الحياة اليومية الواقعية (Goldstein,1987:33).

الاستراتيجيات الخاصة بالتدريب على المهارات الاجتماعية:

١- ان يكون التدريب السلوكي له درجة عالية من النجاح.

٢- ان يكون التدريب واقعياً من السهل نقله لمواقف الحياة.

٣- ان تتسم استرتيجية التدريب بالمرونة.

٤- توسيع التدريب بهدف جعل النماذج مألوفة.

٥- تحديد التدريب البيتي لكي يتم تطبيق ماتدرب عليه خارج الجلسات التدريبية (التحافي،١٩٩٨: ٢٠-٢١).

مبررات استخدام التدريب على المهارات الاجتماعية في هذا البحث:

١- امكانية اقامة جلسات التدريب داخل الصف.

٢- من مهارات القيادة هي المهارات الاجتماعية، فهي انسب اسلوب لتنميتها.

٣- ان هذا الاسلوب يقام بجلسات جماعية، مما يقوي العلاقات الاجتماعية التي هي بالاساس يتوقف عليها نجاح عمل القائد.

٤- ان استخدام هذا الاسلوب لايكلف الباحث نفقات او تكاليف باهضة.

٥- ان كثيراً من الدراسات اثبتت فاعليته كدراسة(العمايرة،١٩٩١) و (ظافر،٢٠٠٤) و (الجميلي،٢٠٠٥).

❖ الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء استعراض الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث، والتي تمكنت الباحثة من الحصول عليها، وقد قسمت الدراسات الى مجموعتين بما يتناسب مع المتغيرات التي عالجتها وهي:

اولا: الدراسات التي تناولت اسلوب المهارات الاجتماعية:

- **الدراسات الاجنبية:**

١- دراسة (Hayues,1984)

هدفت الدراسة الى تطوير وتطبيق وتقويم برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية على عينة من طلاب الجامعة، وقد تم تقسيمهم الى مجموعتين احدهما تجريبية ، والاخرى ضابطة وبواقع ١٢ طالباً ، وطالبة في كل مجموعة ، إذ طبق عليهم مقياس التجنب، والانزعاج الاجتماعي، والخوف من التقييم السالب أداة للبحث، وقد تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية لمدة تسع ساعات منفصلة وبمعدل ساعة ونصف لمرتين كل اسبوع ولمدة ثلاثة اسابيع، واشارت نتائج الدراسة الى ان المجموعة التجريبية، قد انخفض لديها مستوى القلق الاجتماعي وانخفض مستوى التقييم السالب للذات عن المجموعة الضابطة، فضلا عن زيادة القدرة على المشاركة في الانشطة الاجتماعية موازنة بالمجموعة الضابطة.

(عبد الرحمن،١٩٩٨: ٢٤٤)

٢-دراسة (Kazdin-A-Eatal,1988)

هدفت الدراسة الى اختبار الفروق بين الاطفال الاسوياء، والمضطربين نفسيا في المهارات الاجتماعية، تكونت عينة الدراسة من ٦٠ طفلا تتراوح اعمارهم (٦-١٢) سنة، وقد تم تقسيم الاطفال الى مجموعتين تضم كل مجموعة (٣٠) طفلا، أستخدمت استبانة معرفية ومقياساً للعب الدور بوصفه مقياساً للمهارات الاجتماعية ومقياساً آخراً للكفاءة الذاتية كادواة للدراسة، اوضحت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في كل من المهارات الاجتماعية، وكفاءة الذات لصالح المجموعة

التجريبية، وأثبتت الدراسة ايضاًالى ان التدعيم الاجتماعي عامل اساسي في تنمية المهارات الاجتماعية

(عبد الرحمن،١٩٩٨: ٢٠).

٣-دراسة (James,1988)

"اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض المشكلات السلوكية الناجمةعن الاضطراب الانفعالي والمهارات الاجتماعية"

هدفت الدراسة الى وصف المشكلات السلوكية، والمهارات الاجتماعية،واختبار اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في التقليل من المشكلات السلوكية ورفع مستوى المهارات الاجتماعية، تكونت عينة البحث من (٦٠) صبيا تتراوح اعمارهم بين (١١-١٧) سنة شخصتها لجنة متخصصة، وقد اشارت النتائج الى ان للمهارات الاجتماعية اثراً كبيراً في التقليل من المشكلات السلوكية ورفع الاداء للمهارات الاجتماعية.

(James,1988:429)

٤-دراسة (Hellen,1991)

"التدريب على المهارات الاجتماعية القائم على التشخيص لطلاب ماقبل مرحلة المراهقة لانهم عدوانيون او انعزاليون اجتماعيا".

هدفت الدراسة الى الموازنة بين اثر كل من التدريب على المهارات الاجتماعية القائم على الحاجات التي افرزتها عملية التشخيص، والتدريب بصورة عامة في السلوك العدواني، والانعزالي عند الطلاب في مرحلة ماقبل المراهقة، تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً في الصف الخامس الابتدائي ممن يفتقرون الى النجاح الاكاديمي بناء على تقديرات اقرانهم، إذ تم تقسيم افراد العينة الى مجموعتين تلقت المجموعة الاولى تدريبا على المهارات الاجتماعية، وكشفت عملية التشخيص الى افتقار افرادها هذه المهارة، وتلقت المجموعة الثانية تدريباً على المهارات الاجتماعية بصورة عامة، إذ استخدم الباحث تقديرات الاقران وقوائم التعزيز الذاتي لقياس الافتقار الى النجاح الاجتماعي، واعتمدت ايضاً على تقديرات المعلمين لتحديد المهارات التي تفتقرها عينة الدراسة، وقد توصلت الدراسة ايضاً الى انخفاض كل من الاستجابات

العدوانية، والاستجابات الانعزالية عند مجموعة التدريب على المهارات الاجتماعية بصورة عامة.

(Hellen,1991:2599)

- **الدراسات العربية:**

١-دراسة (العمايرة،١٩٩١)

"فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الابتدائية".

هدفت الدراسة الى التعرف على فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلاب الصفوف الابتدائية من فئتين عمريتين، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا تتراوح اعمارهم بين (٨-١٢) سنة، تم تقسيمهما بالتساوي الى مجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة، وقد قسمت المجموعة التجريبية الى مجموعتين فرعيتين تتراوح اعمار المجموعة الفرعية تتراوح الاولى من (٨-١٢) سنة، بينما اعمار المجموعة الفرعية الثانية من (١١-١٢) سنة، إذ تلقت المجموعتان تدريبا على المهارات الاجتماعية وباستخدام ستراتيجيات، التعليمات، والتغذية الراجعة، والنمذجة، والممارسة السلوكية، والتعزيز، والواجبات البيتية، وتم تطبيق البرنامج على شكل جلسات ارشادية تدريبية باستخدام اسلوبين متكاملين لتدريب الطلاب على المهارات الاجتماعية احدهما يقوم على تدريب الطلاب ضمن جلسات إرشادية والآخر يقوم على تدريب الطالب في البيت على شكل واجبات فردية يتابعها المرشد، وقد نفذ البرنامج ضمن (١٣) جلسة على مدى (٦) اسابيع، وبواقع جلستين الى ثلاث جلسات اسبوعيا، وقد توصلت الدراسة الى انخفاض السلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية وعدم وجود فروق معنوية بين المجموعة الفرعية الاولى والثانية.

(العمايرة،١٩٩١:رسالة ماجستير)

٢- دراسة (عبد القادر،١٩٩٦)

"اثر برنامج ارشادي في تعديل السلوك العدواني لدى طلاب مرحلة التعليم الاساس في الاردن"

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر اسلوبي التدريب على المهارات الاجتماعية والتدريب على حل المشكلات في تعديل السلوك العدواني لدى طلاب مرحلة التعليم الاساس، تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبا من الطلاب ذوي المستوى العدواني المرتفع في الصفوف الثامن، والتاسع، والعاشر الاساسية في الاردن، تم توزيعهم على ثلاث مجموعات بالتساوي وبواقع (١٥) طالبا في كل مجموعة، وقد قام الباحث باعداد مقياس لقياس السلوك العدواني بوصفه اداة الدراسة وبرنامج ارشادي يتكون من (١٠) جلسات ارشادية لكل اسلوب وبواقع جلستين في الاسبوع، توصلت الدراسة الى ان المجموعتين تفوقتا على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على وفق مقياس السلوك العدواني.

(عبد القادر،١٩٩٦:اطروحة دكتوراه)

٣- دراسة (الجوقي،١٩٩٧)

"اثر برنامج ارشادي في خفض القلق الامتحاني لدى طالبات المرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر برنامج ارشادي في خفض القلق الامتحاني لدى طالبات الصف الثاني متوسط، تكونت عينة البحث من (٣٢) طالبة وزعت عشوائيا الى مجموعتين تجريبية وضابطة، وبواقع (١٦) طالبة لكل مجموعة، استخدمت الباحثة مقياس القلق الامتحاني أداة للدراسة، وبناء البرنامج الارشادي الذي تكون من (٣٨) جلسة وبواقع (٤) جلسات في كل اسبوع مدة الجلسة (٣٠) دقيقة، وقد اشارت نتائج الدراسة الى فاعلية البرنامج في خفض القلق الامتحاني لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

(الجوقي،١٩٩٧: رسالة ماجستير)

٤- دراسة (ابو عباه،١٩٩٨)

"فاعلية برنامج ارشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخجل والشعور بالذات لدى طلبة الجامعة"

هدفت الدراسة الى دراسة فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في علاج مشكلة الخجل والشعور بالذات لدى طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (٩) طلاب في المرحلة الجامعية بجامعة الامام بن سعود الاسلامية في الرياض طبق عليهم مقياس الخجل، ومقياس الشعور بالذات كادوات للبحث هذا فضلاً عن بناء برنامج التدريب على المهارات اللفظية، وغير اللفظية، إذ استمر البرنامج لمدة (٨) اسابيع وبواقع ساعتين في الاسبوع، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان للمهارات اثراً فعالاً في خفض الشعور بالخحل والشعور بالذات لدى طلبة الجامعة.

(عبد الرحمن، ١٩٩٨:٢١٨)

٥-دراسة (التحافي،١٩٩٨)

"اثر اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية واسلوب العلاج الواقعي في معالجة صعوبات التوافق المدرسي لدى طالبات الصف الاول"

هدفت الدراسة الى معرفة اثر التدريب على المهارات الاجتماعية واسلوب العلاج الواقعي في معالجة صعوبات التوافق المدرسي، إذ شملت عينة البحث (٣٦) طالبة وزعوا عشوائيا الى ثلاث مجاميع مجموعتان تجريبيتان والمجموعة الاخرى ضابطة، وبواقع (١٢) طالبة في كل مجموعة، وقد تراوحت اعمار الطالبات بين (١٢-١٤) سنة استخدم مقياس التوافق المدرسي إذ استغرق البرنامج (٧) اسابيع وبواقع جلستين في الاسبوع، وبلغ عدد الجلسات (١٠) جلسات في كل اسلوب مدة الجلسة الواحدة (٥٠) دقيقة، وقد اشارت نتائج الدراسة الى فاعلية اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة صعوبات التوافق المدرسي اكثر من اسلوب العلاج الواقعي.

(التحافي،١٩٩٨:اطروحة دكتوراه)

٦-دراسة (العبيدي،١٩٩٩)

"اثر تعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة الى معرفة اثر تعلم المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة، إذ شملت عينة الدراسة (٣٤) طالبا تم توزيعهم عشوائيا الى مجموعة تجريبية والاخرى ضابطة وبواقع (١٧) طالبا في كل مجموعة، استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني وتكون برنامج التدريب على (١٨) جلسة وبواقع جلستين في الاسبوع ولمدة (٩) اسابيع، استخدم الباحث خلالها اسلوب المناقشة، والنمذجة، ولعب الدور، والتدريب البيتي، وقد توصلت نتائج الدراسة الى اثر التدريب على المهارات الاجتماعيةفي خفض السلوك العدواني لدى طلبة المجموعة التجريبية من دون الضابطة.

(العبيدي،١٩٩٩:رسالة ماجستير)

٧–دراسة (احمد،٢٠٠٠)

"اثر برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية (تكوين الصداقة)"

هدفت الدراسة الى معرفة اثر البرنامج التدريبي في تحسين مهارة تكوين الصداقة وتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، شملت عينة البحث (١٦) تلميذاً وتلميذة وزعوا عشوائيا الى مجموعتين تجريبية وضابطة وبواقع (٨) تلاميذ في كل مجموعة، استخدمت الباحثة المقياس السوسيومتري، ومقياس مفهوم الذات أدوات للبحث، وقد تكون البرنامج التدريبي على (١٢) جلسة، وبواقع (٣) جلسات في الاسبوع، واشارت نتائج الدراسة الى فاعلية البرنامج في تحسين مفهوم الذات وارتفاع المكانة السوسيومترية للمجموعة التجريبية.

(احمد،٢٠٠٠:رسالة ماجستير)

٨–دراسة (الطائي،٢٠٠١

"اثر اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الانفعالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الانفعالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (٣٠)

طالبا وزعوا عشوائيا الى مجموعتين تجريبية وضابطة وبواقع (١٥) طالباً في كل مجموعة، قام الباحث ببناء مقياس التوتر الانفعالي وبناء البرنامج الارشادي الذي تكون من (١٥) جلسة استغرقت الجلسة الواحدة (٤٠) دقيقة واستمر البرنامج لمدة (٨) اسابيع وبواقع جلستين في الاسبوع، وقد تم استخدام استرتيجيات تقديم المهارة، وخطوات المهارة، والنمذجة، ولعب الدور، والتغذية الراجعة، والتعزيز، فضلا عن التدريب البيتي، وتوصلت الدراسة الى اثر اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الانفعالي لدى الطلبة.

(الطائي،٢٠٠١:رسالة ماجستير)

٩-دراسة (السميري،٢٠٠٣)

"فاعلية استخدام استرتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية لجامعة الملك سعود"

هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية استرتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود في الرياض، تكونت عينة البحث من (١٣٥) طالبة، واستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية مكون من (٨٠) مهارة موزعة على اربع مهارات رئيسة هي مهارة القيادة، المشاركة والاتصال، والعمل في فريق، توصلت الدراسة الى فعالية المهارات الاجتماعية الاربعة كل مهارة على انفراد، فضلا عن فعاليتها بوصفها مهارات مجتمعة بعضها مع بعض.

(السميري،٢٠٠٣: ١٥)

١٠-دراسة (ظافر،٢٠٠٤)

"اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية الالتزام الاخلاقي لدى طالبات المرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية الالتزام الاخلاقي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبة تم توزيعهم بشكل عشوائي الى مجموعتين تجريبية وضابطة وبواقع (١٢) طالبة في كل مجموعة، إذ قامت الباحثة ببناء مقياس الالتزام الاخلاقي وبناء

البرنامج الارشادي بوصفهما اداتي للبحث، وقد تكونت البرنامج من (٢٢) جلسة وبواقع جلستين في الاسبوع إذ بلغ زمن الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة، تم استخدام ستراتيجيات تقديم المهارة، وخطوات المهارة، والنمذجة، ولعب الدور، والتعزيز، فضلا عن التدريب البيتي، توصلت نتائج الدراسة الى اثر اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية الالتزام الاخلاقي.

(ظافر،٢٠٠٤:رسالة ماجستير)

١١- دراسة (الجميلي،٢٠٠٥)

"اثر العلاج الواقعي والمهارات الاجتماعية في رفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الاعدادية"

هدفت الدراسة الى معرفة اثر اسلوب العلاج الواقعي والتدريب على المهارات الاجتماعية في رفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الاعدادية، تكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالبا وزعوا عشوائيا وبالتساوي الى ثلاث مجاميع مجموعتان تجريبيتان والمجموعة الاخرى ضابطة وبواقع (١٢) طالبا في كل مجموعة، قام الباحث ببناء مقياس الاتزان الانفعالي، وبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، واسلوب العلاج الواقعي أدوات للبحث تكون البرنامج من (١٣) جلسة ارشادية لكل اسلوب وقد بلغ زمن الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة واستمر البرنامج لمدة (٧) اسابيع، تم استخدام ستراتيجيات تقديم المهارة، وخطوات المهارة، والنمذجة، ولعب الدور، والتعزيز، والتدريب البيتي، توصلت نتائج الدراسة الى فاعلية اسلوبي التدريب على المهارات الاجتماعية والعلاج الواقعي في رفع مستوى الاتزان الانفعالي.

(الجميلي،٢٠٠٥:اطروحة دكتوراه)

<u>مناقشة الدراسات السابقة</u>

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة فقد تم مناقشتها من حيث اهدافها، واختيار العينة، والادوات المستخدمة، وعدد الجلسات، والوسائل الاحصائية المعتمدة في تحليل بياناتها، والنتائج التي تم التوصل اليها.

الاهداف:

تباينت اهداف الدراسات السابقة بحسب اهمية المشكلة المدروسة التي اجري الكشف عنها ومعالجتها، فدراسة (Hayues,1984) كانت تهدف الى تقويم برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، اما دراسة (Kazdin,1988)، كانت تهدف الى اختبار الفروق بين الاطفال الاسوياء والمضطربين نفسيا في المهارات الاجتماعية، بينما دراسة (James,1988)، كانت تهدف الى معرفة اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض المشكلات السلوكية الناجمة عن الاضطراب الانفعالي، اما دراسة (Hellen,1991)، فكانت تهدف الى الموازنة بين اثر التدددريب على المهارات الاجتماعية القائم على الحاجات والتدريب على المهارات بشكل عام، اما بالنسبة لدراسة (العمايرة،١٩٩١)، فكانت تهدف الى فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني، اما دراسة (عبد القادر،١٩٩٦)، فكانت تهدف الى معرفة اثر اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية وحل المشكلات في تعديل السلوك العدواني، اما دراسة (الجوقي،١٩٩٧)، فكانت تهدف الى معرفة اثر البرنامج الارشادي في خفض القلق الامتحاني، بينما دراسة (ابو عباه،١٩٩٨)، فكانت تهدف الى دراسة فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في علاج مشكلة الخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعة، اما دراسة (التحافي، ١٩٩٨)، فكانت تهدف الى معرفة اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة صعوبات التوافق، اما دراسة (العبيدي،١٩٩٩)، فكانت تهدف الى معرفة اثر تعلم المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني، اما دراسة (احمد،٢٠٠٠)، فكانت تهدف الى معرفة اثر برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، اما دراسة (الطائي،٢٠٠١)، فكانت تهدف الى التعرف على اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الانفعالي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، اما دراسة (السميري،٢٠٠٣)، فكانت تهدف الى

فاعلية استرتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية، اما دراسة (ظافر،٢٠٠٤)، فكانت تهدف الى معرفة اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية الالتزام الاخلاقي، اما دراسة (الجميلي،٢٠٠٥)، فكانت تهدف الى اثر التدريب على المهارات الاجتماعية واسلوب العلاج الواقعي في رفع مستوى الاتزان الانفعالي.

اما الدراسة الحالية فتهدف الى معرفة اثر فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي.

العينة:

لقد تباينت الدراسات السابقة فيما يتعلق بعيناتها من حيث نوع العينة، واعدادها، اذ ان اختيار العينة يختلف باختلاف اهداف البحث، وحجم المجتمع الاصلي الذي اختيرت منه العينة لذا تراوحت حجوم العينات للدراسات السابقة بين (٩) في دراسة (ابو عباه،١٩٩٨) و(١٣٥) في دراسة (السميري،٢٠٠٣)، واختلفت المراحل الدراسية، والاوساط التي اختيرت منها هذه العينات فبعضاً منها شمل المرحلة الابتدائية كدراسة (Hellen,1991) و (العمايرة،١٩٩١) اما الدراسات التي تناولت المرحلة المتوسطة فكانت دراسة (الجوقي،١٩٩٧) و (التحافي،١٩٩٨) و(الطائي،٢٠٠١) و(ظافر،٢٠٠٤) اما التي تناولت الدراسة الاعدادية فكانت دراسة (عبد القادر،١٩٩٦) و (الجميلي،٢٠٠٥) اما الدراسات التي تناولت المرحلة الجامعية فكانت دراسة (Hayues,1984) و(ابو عباه،١٩٩٨) و(السميري،٢٠٠٣)، في حين ان الدراسة الوحيدة التي تناولت المضطربين نفسيا هي دراسة (Kazdin,1988)، بينما دراسة (James,1988) تناولت الاعمار بين (١١-١٧) سنة.

واختلفت الدراسات في طبيعة الجنس (ذكور،اناث)، فالدراسات التي جمعت بين الجنسين هي دراسة (Hayues,1984) و(العبيدي،١٩٩٩)، في حين ان الدراسات التي تحددت بالاناث كانت دراسة (التحافي،١٩٩٨) و (السميري،٢٠٠٣) و (ظافر،٢٠٠٤)، اما الدراسات التي تحددت بالذكور فكانت دراسة (Kazdin,1988) و (هيلين،١٩٩١) و (العمايرة،١٩٩١) و (عبد القادر،١٩٩٦)

و (الجوقي،١٩٩٧) و (ابو عباه،١٩٩٨) و(العبيدي،١٩٩٩) و(الطائي،٢٠٠١)و (الجميلي،٢٠٠٥)، اما الدراسة الحالية فقد تحددت عدد افراد العينة بـ (٢٤) طالبة من طالبات معهد اعداد المعلمات.

الادوات:

اختلفت ادوات القياس في الدراسات السابقة وتنوعت بحسب الدراسة واهدافها فقد اعتمدت دراسة (Hayues,1984) على مقياس التجنب والانزعاج الاجتماعي والخوف من التقنين، اما دراسة (Kazdin,1988) فكانت استبانة معرفية ومقياساً للعب الدور، اما دراسة (Hellen,1991) فكانت قوائم تقديرات الاقران وقوائم التقدير الذاتي وتقديرات المعلمين، اما دراسة و (العمايرة،١٩٩١) و (عبد القادر،١٩٩٦) و(العبيدي،١٩٩٩) فكانت مقياس السلوك العدواني، اما دراسة (ابو عباه،١٩٩٨) فكان مقياس الخجل ومقياس الشعور بالذات اما دراسة (الجوقي،١٩٩٧) فكان مقياس القلق الامتحاني، اما دراسة (التحافي،١٩٩٨) فكان مقياس التوافق المدرسي، اما دراسة (احمد،٢٠٠٠) فكان المقياس السايسومتري ومفهوم الذات اما دراسة (الطائي،٢٠٠١) فكان مقياس التوتر الانفعالي اما دراسة (السميري،٢٠٠٣) فكانت بطاقات الملاحظات الخاصة بالمهارات الاجتماعية، اما دراسة (ظافر،٢٠٠٤) فكان مقياس الالتزام الاخلاقي، اما دراسة (الجميلي،٢٠٠٥) فكان مقياس الاتزان الانفعالي.

اما النسبة لعدد الجلسات في البرنامج الواحد فقد تراوح بين (٦) جلسات، كما في دراسة (Hayues,1984) و (٣٨) جلسة في دراسة (الجوقي،١٩٩٧)، اما الدراسة الحالية فقد تبنت الباحثة مقياس (غيلان،٢٠٠٥) لقياس السلوك القيادي وبلغت عدد جلسات البرنامج (١٨) جلسة.

الوسائل الاحصائية:

استخدمت الدراسات السابقة وسائل احصائية مختلفة لمعالجة بيانات تلك الدراسات فقد استخدمت (الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، واختبار ويلكسون، واختبار مان وتني). وان اغلب الدراسات تبنت مستوى دلالة (٠,٠٥)، اما الدراسة الحالية

فقد استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية المناسبة لمعالجة البيانات لتتلاءم مع طبيعة المجتمع المحدد (اللامعلمي) وهي (معامل ارتباط بيرسون، واختبار مان وتني، واختبار ويلكسون، والوسط الرجح، والوزن المئوي) وقد تحددت الدراسة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) اسوة بالعديد من الدراسات التجريبية.

النتائج:

لقد اظهرت الدراسات السابقة التي تضمنت اسلوب المهارات الاجتماعية فاعليته على تعديل الانماط السلوكية السلبية في السلوك الانساني.

ثانيا: الدراسات السابقة التي تناولت السلوك القيادي:

- **الدراسات الاجنبية:**

١-دراسة (Odonnell,1982)

"تحليل ابعاد السلوك القيادي لمديرات المدارس الابتدائية الكاثوليكية"

اجريت الدراسة في جامعة سنت جونس عام ١٩٨٢، وهدفت الدراسة الى معرفة آراء المديرات، وتوقعاتهم عن سلوكهم القيادي واراء المعلمات عن السلوك القيادي للمديرات وهل ان العلاقات الانسانية السائدة بين عناصر العملية التعليمية تتأثر بنمط السلوك القيادي، واستخدام استبانة وصف السلوك القيادي لبعد العلاقات الانسانية أداة للبحث، وقد اسفرت نتائج البحث على عدم وجود فروق بين اراء المديرات والمعلمات حول السلوك القيادي، وان العلاقات الانسانية بين عناصر العملية التعليمية يؤثر على علاقات الطلبة بعضهم مع بعض. (Odonnell,1982:287)

٢- دراسة (Waro,1994)

"العلاقة بين السلوك القيادي ودافع الانجاز"

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين السلوك القيادي ودافع الانجاز، واعتمدت على منهج البحث الوصفي، وشملت عينة الدراسة على (٢٥٠) مشارك في الانشطة الشبابية في كندا، وتم الاعتماد على مقياس السلوك القيادي ومقياس دافع الانجاز، واظهرت نتائج الدراسة ان الطلبة يفضلون في القائد مراعاته الفروق الفردية، وادراكه الميول، وتوضيح الهدف من النشاط الذي يؤدي الى درجة عالية من دافع الانجاز لدى المشاركين، واكدت على وجود علاقة بين السلوك القيادي ودافع الانجاز. (Waro,1994:15)

- **الدراسات العربية:**

١-دراسة (فرج،١٩٨١)

"اثر السلوك القيادي للمدّرسة على استخدام الاعتبارات الانسانية والمبادءة في العمل"

هدفت الدراسة الى معرفة اثر السلوك القيادي على العلاقات الانسانية، وهل يختلف وصف المدّرسة لسلوكها القيادي عن ادراك الطالبات لهذا السلوك، وهل يعتمد سلوك المدّرسة على استخدام الاعتبارات الانسانية بشكل مساوٍ مع المبادئة في العمل، تكونت عينة الدراسة من أعضاء الهيأة التدريسية في كلية التربية الرياضية في جامعة الاسكندرية للبنات والبالغ عددهن (١٦) مدّرسة، وكذلك (٨٠٠) طالبة من طالبات الكلية، وقد تم استخدام مقياس السلوك القيادي الذي يتضمن (٤٠) سؤالاً وتحليل الاحصائيات، وقد اعتمد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و (T-Test) وتوصلت نتائج الدراسة الى ان السلوك القيادي يرتبط بقوة التفاعلات بين الطالبات وبين الهيأة التدريسية من خلال تلبية رغبات الطالبات وحاجاتهن، وأكدت الدراسة على وجود فروق بدلالة احصائية بين بعدي الاعتبارية والمبادئة على وفق وصف المدرسات لانفسهن.

(فرج،١٩٨١: ١٨)

٢–دراسة (محمود،١٩٨١)

"تقويم القائد الطلابي في الجامعة"

هدفت الدراسة الى تقويم السلوك القيادي للقيادات الطلابية في الجامعة من خلال الاجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما الصفات المرغوبة في سلوك القائد الطلابي؟

٢. مامدى توفر هذه الصفات في القيادات الطلابية؟

شملت عينة الدراسة على (١٨٣) طالب وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائي، وقد تم الاعتماد على مقياس السلوك القيادي الذي تضمن (٥٠) صفة قيادية أداة للبحث، وقد اشارت نتائج الدراسة الى توفر الصفات القيادية بقدر مقبول لدى طلبة الجامعات.

(غيلان،٢٠٠٥: ٢٣)

٣–دراسة (صالح،١٩٨٧)

"السلوك القيادي بين الواقع والطموح لمديري ومديرات المدارس المتوسطة كما تراه الهيأة التدريسية والادارة"

هدفت الدراسة لوصف السلوك القيادي الواقعي، والمثالي لمديري المدارس المتوسطة في مدينة بغداد من وجهة نظر المدرسين، تالفت عينة الدراسة من (٥٩٢) مدرس ومدرسة و (٧٤) مدير مدرسة متوسطة، تم استخدام مقياس السلوك القيادي أداة للبحث، وقد اكدت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين ما تراه الهيأة التدريسية، وما تراه الادارة لسلوك القيادة، فضلاً عن تاكيد هذه الدراسة على قوة العلاقات الاجتماعية التي بدورها تسهم في خلق القائد الناجح.

(صالح،١٩٨٧،رسالة ماجستير)

٤-دراسة (البستاني،١٩٩٩

" التباين في السلوك القيادي للمستويات المختلفة في الادارة المدرسية لدولة الكويت"

هدفت الدراسة الى التعرف على وجهة نظر العاملين في الميدان التربوي عن مدى التباين في السلوك القيادي للادارات المدرسية في مراحل التعليم العام، وذلك من خلال استخدام مقياس السلوك القيادي للتعرف على اهم ملامحه وخصائصه، واعتمدت على منهج البحث الوصفي وشملت عينة الدراسة على (٢٥٥) قيادياً في المدرسة (مدير مدرسة، ومساعد المدير، ومعلم، ومعلم اول)، اسفرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في السلوك القيادي تبعا لمتغير العمر، واكدت على ان تاثير القائد على مرؤوسيه يعتمد بالدرجة الاساس على نوع العلاقة بينهم، كذلك اكدت على عدم وجود فروق في السلوك القيادي بين الذكور والاناث.

(البستاني،١٩٩٩: ٣٥-٤٠)

٥-دراسة (غيلان،٢٠٠٥)

"السلوك القيادي لطلبة المرحلة الاعدادية في المدارس المشمولة وغير المشمولة بالارشاد التربوي"

هدفت الدراسة الى قياس السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الاعدادية على وفق متغيرات شمول، وعدم شمول المدارس بالارشاد التربوي على وفق متغير الجنس، والتخصص، واعتمدت على منهج البحث الوصفي ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار (٤٠٠) طالب وطالبة طبق عليهم مقياس السلوك القيادي، وتم الاعتماد على

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي ومعامل اختبار بيرسون وقد اسفرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في السلوك القيادي للمدارس المشمولة وغير المشمولة بالارشاد، فضلاً عن عدم وجود فروق بين المدارس بالنسبة لمتغير التخصص، اما بالنسبة للفروق بين الجنسين، فقد اكدت الدراسة على وجود فروق في مقياس السلوك القيادي بين الذكور والاناث ولصالح الذكور.

(غيلان،٢٠٠٥،رسالة ماجستير)

٦-دراسة (الحافظ،٢٠٠٧)

"**السلوك القيادي وعلاقته بتقبل الذات والتقدير النفسي والاجتماعي**"

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين السلوك القيادي وتقبل الذات من جهة والتقدير الاجتماعي من جهة اخرى، إذ قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من مدارس التعليم الاساسي في محافظة دمشق إذ شمل الصفوف (٥،٦،٨،٩،١٠،١١)، وكذلك عينة من طلبة كلية التربية والعلوم في الصفين (٣،٤) فقد بلغت عينة البحث(١٤٨٨) طالب وطالبة، واعتمدت على منهج البحث الوصفي وقد اشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين السلوك القيادي وتقبل الذات من جهة وبين التقدير النفسي والاجتماعي من جهة اخرى.

(الحافظ،٢٠٠٧،اطروحة دكتوراه)

<u>مناقشة الدراسات السابقة:</u>

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تمت مناقشتها من حيث اهدافها، واختيار عيناتها، والادوات المستخدمة فيها، والوسائل الاحصائية التي اتبعتها والنتائج التي تم التوصل اليها.

<u>الاهداف:</u>

تباينت اهداف الدراسات السابقة بحسب المتغيرات المدروسة، فدراسة (Odonnel,1982)، كانت تهدف الى معرفة اراء المديرين والمعلمات عن السلوك القيادي للمديرات، اما دراسة (Waro,1994)، فكانت تهدف الى دراسة العلاقة بين السلوك القيادي ودافع الانجاز، اما دراسة (فرج،١٩٨١)، فكانت تهدف الى دراسة

السلوك القيادي لاعضاء الهيئة التدريسية، اما دراسة (محمود،١٩٨١)، فكانت تهدف الى تقويم السلوك القيادي للقيادات الطلابية، اما دراسة (صالح،١٩٨٧)، فكانت تهدف الى وصف السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية، اما دراسة (البستاني،١٩٩٩)، فكانت تهدف الى التعرف إلى وجهة نظر العاملين في الميدان التربوي حول مدى التباين في السلوك القيادي، اما دراسة (غيلان،٢٠٠٥)، فكانت تهدف الى قياس السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الاعدادية على وفق متغير شمول او عدم شمول المدرسة بالارشاد التربوي، اما دراسة (الحافظ،٢٠٠٧)، فكانت تهدف الى دراسة العلاقة بين السلوك القيادي وتقبل الذات من جهة والتقدير النفسي الاجتماعي من جهة اخرى، اما الدراسة الحالية فتهدف الى معرفة فاعلية برنامج استخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي.

العينة:

يعتمد تحديد افراد العينة على هدف البحث ونوعه (تجريبي، وشبه تجريبي، ومسحي، وارتباطي...الخ)، فقد اقتصرت اعداد عينات البحوث على فرد واحد كما في دراسة الحالة او على اعداد كبيرة كما في الدراسات المسحية، ويتضح من خلال الاستعراض السابق للدراسات ان عدد افراد العينة قد تراوح بين (١٨٣) طالب في دراسة (محمود ،١٩٨١) و (١٤٨٨) طالب وطالبة في دراسة (الحافظ،٢٠٠٧)، اما في الدراسة الحالية فقد بلغت عينة تطبيق المقياس (٩٠) طالبة من طالبات الصف الثاني في معهد اعداد المعلمات.

الادوات:

اختلفت ادوات القياس وتنوعت بحسب الدراسة واهدافها ففي دراسة (Odonnel,1982)، فقد تم استخدام استبانة وصف السلوك القيادي ببعدي العلاقات الانسانية اما دراسة (Waro,1994) فقد استخدم مقياس السلوك القيادي ومقياس دافع الانجاز، اما دراسة (فرج،١٩٨١) و (محمود،١٩٨١) و (صالح،١٩٨٧) و (البستاني،١٩٩٩) و (غيلان،٢٠٠٥)، فقد تم الاعتماد على مقياس السلوك القيادي، اما دراسة (الحافظ،٢٠٠٧)، فقد تم الاعتماد على مقياس

السلوك القيادي ومقياس تقبل الذات ومقياس التقدير الاجتماعي، اما الدراسة الحالية فقد تبنت الباحثة مقياس (غيلان،٢٠٠٥).

الوسائل الاحصائية:

استخدمت الدراسات السابقة وسائل احصائية مختلفة وهي (معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، وتحليل التباين، ومربع كاي، ومعادلة سبيرمان براون)، اما البحث الحالي فقد استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية (معامل ارتباط بيرسون، واختبار مان وتني، واختبار ويلكسون، ومربع كاي، والوسط المرجح، والوزن المئوي).

النتائج:

اختلفت نتائج الدراسات السابقة باختلاف اهدافها، واسلوب بحثها، وحجم عيناتها، وسيتم استعراض النتائج التي تم التوصل اليها في الدراسة الحالية لتشكل اضافة علمية جديدة.

من خلال استعراضنا الدراسات السابقة، فقد كانت معظم تلك الدراسات وصفية اي تبحث في العلاقة بين المتغيرات لكننا لم نجد دراسة واحدة قامت باعطاء العلاج اللازم، فهي اذن اول دراسة تجريبية تناولت هذا المتغير وعلى حد علم الباحثة.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة الخاصة بمتغيرات البحث، فقد تم الافادة منها في النواحي الآتية:

١- بلورة مشكلة البحث وتحديد اهميتها.
٢- تبني مقياس السلوك القيادي.
٣- الاطلاع على البرامج الارشادية التي تعتمد على اسلوب المهارات الاجتماعية، والافادة منها في بلورة البرنامج وبنائه .
٤- التعرف على الوسائل الاحصائية المناسبة التي تتلاءم مع طبيعة البحث.
٥- الافادة من الدراسات في تنظيم، والاطار النظري وترتيبه للدراسة الحالية.

يتضمن هذا الفصل الاجراءات التي قامت بها الباحثة لتحقيق اهداف بحثها وهي:

اولا: منهج البحث Approach of Research

يعد البحث التجريبي من ادق البحوث علمية، لان هذا النوع من البحوث يجري بتغيير عامل او اكثر من العوامل ذات العلاقة بموضوع الدراسة على نحو منتظم من اجل تحديد الاثر الناتج عن هذا التغير(الشواك،٢٠٠٤: ٧٥)، فالباحث هنا لايتحدد بحدود الواقع، وانما يحاول اعادة بنائه في موقف تجريبي على نحو متعمد ويتضمن التغيير في هذا الواقع اعادة ضبط المتغيرات جميعها التي يمكن ان تؤثر في المتغير التابع باستثناء متغير واحد محدد تجري دراسة اثره في ظل هذه الظروف وهو المتغير المستقل (عودة واخرون،١٩٩٢: ١١٩)، فالبحث التجريبي يقوم على اساس استخدام التجريب في دراسة الظاهرة، وهذا ماتمتاز به البحوث العلمية (الرشيدي،٢٠٠٠: ٩٤)، فهو ادق البحوث علمية، اذ يمكن ان يستخدم لاختبار الفرضيات الخاصة بالسبب والنتيجة ويعدَّ اكثر صدقا في حل المشكلات (عدس،١٩٩٨: ١٨٤).

ثانيا: التصميم التجريبي Experiment Design

هو عبارة عن برنامج مخطط ومنظم لكيفية تنفيذ التجربة (داوود وآخرون،١٩٩٠: ٢٥٦)، وان اختيار التصميم المناسب له اهمية في الحصول على النتائج التي يعول اليها وهي التحقق من صدق الفرضيات (الزوبعي،١٩٨٠: ١٠١)، التي تستنبط من الفروض ويتوقف اختيار التصميم على طبيعة الدراسة، والشروط والظروف التي تجري فيها (عبد الحفيظ وآخرون،٢٠٠٠: ١١٢)، وان تصاميم البحوث التجريبية تواجه صعوبات في ضبط المتغيرات احيانا (فاندالين،١٩٨٠: ٢٣٨)، اذ يتعذر على الباحث في قسم من المواقف ان يضبط المتغيرات كلها تقريبا (الزوبعي،١٩٨٠: ١٠٢)، وقد اعتمدت الباحثة على تصميم المجموعتين التجريبية، والضابطة ذي الاختبار القبلي والبعدي والمرجئ، وقامت باجراء الاختبار القبلي للكشف عن التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات الاختبار

القبلي، واجرت الاختبار البعدي للكشف عن الفروق ودلالتها بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك قامت باجراء الاختبار المرجئ بفاصل زمني قدره (٣٠) يوما للتأكد من فاعلية البرنامج الارشادي، ان هذا التصميم يعطي دقة اكثر بان الفرق بين المجموعتين يعود للبرنامج وحده والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

التصميم التجريبي

عينة البحث	المجموعة التجريبية	اختبار قبلي	التدريب على المهارات الاجتماعية	اختبار بعدي	اختبار مرجئ
	المجموعة الضابطة	اختبار قبلي		اختبار بعدي	

وقد اعتمدت الباحثة هذا التصميم للاسباب الآتية:

١- ان هذا التصميم هو اساس التصاميم التجريبية (عودة واخرون،١٩٩٢: ١٣٥).

٢- انه من التصميمات ذوات الضبط المحكم (الزوبعي،١٩٨٠: ١١٢).

٣- انه يعتمد على التوزيع العشوائي مما يحقق التكافؤ بين المجاميع (عدس،١٩٩٨: ١٨٥).

ثالثا: مجتمع البحث Population of Research

يقصد بالمجتمع (Population) هو المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث الى ان يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة.(عودة وآخرون،١٩٩٢: ١٠٦).

ويشمل مجتمع البحث هنا على طالبات معهد اعداد المعلمات الصباحي في مركز مدينة بعقوبة والبالغ عددهن (٤٨٥)• طالبة موزعات خمسة صفوف دراسية والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

اعداد طالبات معهد اعداد المعلمات الصباحي موزعة حسب الصفوف

الصف	العدد
الاول	٥٠
الثاني	١٢٠
الثالث	١١٤
الرابع	١٠٦
الخامس	٩٥
المجموع الكلي	٤٨٥

رابعا: عينة البحث Sample of Research

•تم الحصول على اعداد الطالبات من مديرية تربية ديالى /قسم الاحصاء

يقصد بالعينة (Sample) هي جزء من مجتمع معين يمثل في خصائصه ذلك المجتمع، وتستخدم اختصارا للوقت، والمال، والجهد (داوود وآخرون،١٩٩٠: ٨٧).

ان اختيار عينة البحث قد تم بالطريقة العشوائية إذ تم تحديد طالبات الصف الثاني من معهد اعداد المعلمات عينة لاجراء الدراسة والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

اعداد طالبات الصف الثاني موزعة بحسب الشعب

الصف	الشعبة أ	الشعبة ب	الشعبة ج	المجموع
الثاني	٣٨	٤٢	٤٠	١٢٠

وقامت الباحثة بالخطوات الآتية لاختيار عينة البرنامج وهي:

١- تطبيق مقياس السلوك القيادي على طالبات الصف الثاني.

٢- اختيار (٢٤) طالبة من اللواتي حصلن على اقل الدرجات على المقياس، إذ تراوحت درجاتهن بين (٦٤-٩١).

٣- تم توزيع الطالبات وبشكل عشوائي الى مجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة، وبواقع (١٢) طالبة في كل مجموعة والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

توزيع الطالبات الى مجموعتين تجريبية وضابطة

المجاميع	عدد الطالبات	المجموع
التجريبية	١٢	١٢
الضابطة	١٢	١٢
المجموع	٢٤	٢٤

التكافؤ بين المجموعتين:

ان توفر التكافؤ بين مجموعات البحث امر ضروري لتصميم البحث، اذ يسعى الباحث الى ان تكون مجموعات بحثه متكافئة، حتى لاتكون الفروق في ادائها راجعة الى الفروق بين المجموعات (ابو علام،١٩٨٩: ١١٤)، لقد اجرت الباحثة التكافؤ بين المجموعتين التجريبية، والضابطة، على الرغم من ان توزيع الطالبات على المجموعتين قد تم بشكل عشوائي، مما يوفر افضل للسلامة الداخلية للبحث، الا ان الباحثة عمدت الى اجراء التكافؤ في المتغيرات الآتية:

درجات الطالبات على مقياس السلوك القيادي، العمر، المستوى التحصيلي للاب، المستوى التحصيلي للام، ترتيب الطالبة بين افراد اسرتها، ولغرض الحصول على المعلومات المطلوبة اعلاه قامت الباحثة باعداد استمارة معلومات، كما هو موضح في الملحق (٤) التي تم توزيعها على طالبات المجموعة التجريبية، والضابطة قبل بدء التجربة، وفيما يأتي توضيح لاجراءات التكافؤ الاحصائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة وعلى النحو الاتي:

أ: درجات الطالبات على مقياس السلوك القيادي قبل بدء التجربة:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية، والضابطة في هذا المتغير، تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test) اذ كانت القيمة المحسوبة (٥٧) والقيمة الجدولية (٣٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي غير دالة احصائيا مما يشير الى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

القيم الاحصائية لاختبار مان وتني في التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

تسلسل الطالبة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة U		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	المحسوبة	الجدولية		
١	٧٧	٥	٨٦	١٦,٥	٥٧	٣٧	٠,٠٥	غير دالة
٢	٨٨	٢٠	٨٢	٩,٥				
٣	٧٨	٦	٨٤	١٢,٥				
٤	٩٠	٢١,٥	٨٠	٧				
٥	٨٥	١٤,٥	٩٠	٢١,٥				
٦	٨٧	١٨,٥	٧٠	٢				
٧	٧٤	٣	٨٧	١٨,٥				
٨	٨٥	١٤,٥	٨٣	١١				
٩	٩١	٢٣,٥	٩١	٢٣,٥				
١٠	٨٦	١٦,٥	٨١	٨				
١١	٨٤	١٢,٥	٦٤	١				
١٢	٨٢	٩,٥	٧٦	٤				

ر١=١٣٥ ر٢=١٦٥

ب: العمر:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية، والضابطة بالنسبة للعمر، فقد تم اجراء التكافؤ بين مجموعتين باستخدام اختبار مان وتني، اذ كانت القيمة المحسوبة (٦٤) والقيمة الجدولية (٣٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهي غير دالة احصائيا مما يشير الى تكافؤ المجموعتين والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦)

القيم الاحصائية لاختبار مان وتني في التكافؤ في متغير العمر بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	قيمة U المحسوبة	قيمةU الجدولية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
التجريبية	١٢	١٤٢	٦٤	٣٧	٠,٠٥	غير دالة
الضابطة	١٢	١٥٨				

ج: المستوى التحصيلي للاب:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية، والضابطة في متغير المستوى التحصيلي للاب، فقد تم ترتيب المستوى التحصيلي كما يأتي (ابتدائي، وثانوي، وجامعي)، ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام مربع كاي، وتبين ان القيمة المحسوبة (٠,٣٤)، وهي اصغر من القيمة الجدولية (٥,٩٩) بدرجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وبذلك لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية وهذا يشير الى تكافؤ المجموعتين والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول(٧)

القيم الاحصائية لمربع كاي في التكافؤ في متغير المستوى التحصيلي للاب بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المستوى التحصيلي للاب			عدد الافراد	قيمة K المحسوبة	قيمة K الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفروق
	ابتدائي	ثانوي	جامعي						
التجريبية	٢	٦	٤	١٢	٠,٣٤	٥,٩٩	٠,٠٥	٢	غيردالة
الضابطة	٣	٦	٣	١٢					

د: المستوى التحصيلي للام:

للتاكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية، والضابطة في متغير المستوى التحصيلي للام، فقد تم ترتيب المستوى التحصيلي كما يأتي (ابتدائي، وثانوي، وجامعي)، ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام مربع كاي، وتبين ان القيمة المحسوبة (٠,٢٢)، وهي اصغر من القيمة الجدولية (٥,٩٩) بدرجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وبذلك لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية وهذا يشير الى تكافؤ المجموعتين والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول(٨)

القيم الاحصائية لمربع كاي في التكافؤ في متغير المستوى التحصيلي للام بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المستوى التحصيلي للام			عدد الافراد	قيمة K المحسوبة	قيمة K الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفروق
	ابتدائي	ثانوي	جامعي						
التجريبية	٣	٦	٣	١٢	٠,٢٢	٥,٩٩	٠,٠٥	٢	غيردالة
الضابطة	٤	٥	٣	١٢					

هـ: ترتيب الطالبة بين افراد اسرتها:

للتاكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير تسلسل الطالبة فقد تم ترتيبه كالآتي: (١-٢) (٢-٤) (٥-٦)، ولمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة، فقد تم استخدام مربع كاي، وتبين ان القيمة المحسوبة (٣)، وهي اصغر من القيمة الجدولية (٥,٩٩)، وبدرجة حرية (٢)، ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وبذلك لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية، وهذا يشير الى تكافؤ المجموعتين والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩)

القيم الاحصائية لمربع كاي للتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير تسلسل الطالبة بين افراد اسرتها

المجموعة	تسلسل الطالبة بين افراد اسرتها			عدد الافراد	قيمة K المحسوبة	قيمة K الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفروق
	١-٢	٣-٤	٥-٦						
التجريبية	٢	٦	٤	١٢	٣	٥,٩٩	٠,٠٥	٢	غيردالة
الضابطة	١	٥	٦	١٢					

خامسا: اداتا البحث Research Tools

بما ان اجراءات البحث تتطلب قياس السلوك القيادي وبناء البرنامج الارشادي ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بالاعتماد على:

١-مقياس السلوك القيادي The Measure of leadership Behavior

تبنت الباحثة مقياس السلوك القيادي الذي قام باعداده (غيلان،٢٠٠٥) لقياس السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الاعدادية وكما موضح في (ملحق ٥)، وقامت بتكييفه إذ عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من الخبراء في التربية، وعلم النفس (ملحق ٦أ) لأجل تكييف المقياس على طالبات معهد اعداد المعلمات، وفي ضوء آراء الخبراء والمناقشات التي اجريت معهم حصلت نسبة اتفاق (٩٠%) على استخدام المقياس مع اجراء تعديلات لغوية، وتعديلات اخرى لبعض من فقراته الى ان اصبح القياس بشكله النهائي كما موضح في (ملحق ٧).

تبنت الباحثة هذا المقياس للاسباب الآتية:

١. ان هذا المقياس يعد المقياس الوحيد الذي يقيس السلوك القيادي لدى الطلبة وعلى حد علم الباحثة.
٢. انه من المقاييس الحديثة الذي اعد عام ٢٠٠٥.

٣. ان هذا المقياس تم بناؤه على البيئة العراقية، وهي البيئة نفسها التي سيطبق عليها البحث الحالي مما يسهل تطبيقه لتشابه الافكار، والسلوكيات.

وصف مقياس السلوك القيادي:

اعد الباحث خضر غيلان هذا المقياس في عام (٢٠٠٥) في دراسة ماجستير، يتكون هذا المقياس من (٤٦) فقرة يجاب عنها باختيار احد البدائل الثلاثة الموجودة امام كل فقرة وهي (ينطبق تماما، ينطبق بدرجة متوسطة، لاينطبق اطلاقا) وتحسب الدرجة عن كل فقرات المقياس لذلك فان اعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (١٣٨)، واقل درجة هي (٤٦)، هذا وبلغ الوسط الفرضي للمقياس (٩٢ درجة)، إذ عدَّ هذا الوسط نقطة القطع عن موازنة الوسط التطبيقي مع الوسط الفرضي، للحكم على عينة البحث اذا كانت تتمتع بسلوك قيادي ام لا.

قام معد المقياس باستخراج الخصائص السايكومترية لفقرات المقياس وهي:

١. استخراج القوة التمييزية للمقياس باستخدام طريقتين هما:

أ: المجموعتان المتطرفتان.

ب: علاقة الفقرة بالدرجة الكلية.

٢. صدق الاداة: تم استخراج الصدق باكثر من طريقة وهي صدق المحتوى وصدق البناء.

٣. ثبات المقياس: تم استخراج ثبات المقياس بطريقتين هما:

أ: معامل الاتساق الداخلي بطريقة (الفاكرونباح) و قد كان معامل الثبات (٠,٨٧) .

ب: معامل الاتساق الخارجي بطريقة اعادة الاختبار وقد كان مقداره (٠,٨٤).

٤. مفتاح التصحيح: لقد اعطيت الدرجة (٣) للبديل ينطبق تماما و (٢) للبديل ينطبق بدرجة متوسطة و (١) للبديل لاينطبق اطلاقا.

اجراءات الباحثة في تكييف مقياس السلوك القيادي:

بما ان الاداة التي تم اعدادها لقياس السلوك القيادي كانت معدة لطلبة المرحلة الاعدادية لذا قامت الباحثة بمجموعة من الاجراءات لتكييفه لطالبات معهد اعداد المعلمات وهي:

١-الصدق Validity

يعد الصدق من اكثر المؤشرات القياسية اهمية للمقياس فالمقياس الصدق هو المقياس الذي يقيس ماأعدَّ لقياسه او يحقق الغرض الذي اعد من اجله (Fransella,1980:4)، فقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي وذلك عندما عرضت الباحثة فقراته على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس (ملحق ٦أ).

٢- الثبات Reliability

يراد بثبات المقياس مدى الدقة، والاتساق في اداء الافراد، والاستقرار في النتائج اذا ما تم تطبيقه مرتين (Barron,1981:418)، وان الثبات ايضاً يعني ان الاختبار موثوق به ونعتمد عليه (الطاهر واخرون،١٩٩٩: ٦٤)، فالهدف من حساب الثبات هو تحديد اخطاء القياس، وايجاد طرق تقلل من هذه الاخطاء (Murphy,1988:63)، فهو يعطي الاتساق في فقرات المقياس في قياس ما وضعت لقياسه بصورة منتظمة (الخطيب وآخرون،١٩٨٥: ٥٠).

وقد قامت الباحثة بايجاد الثبات عن طريق:

اعادة الاختبار Test-retest

يسمى معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار (Murphy,1988:65)، الذي يتطلب اعادة المقياس على عينة الثبات بعد مرور مدة زمنية، وحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الاول والثاني (Zeller&Carmines,1980:52)، ومن اجل استخراج ثبات المقياس بطريقة اعادة الاختبار، قامت الباحثة بتطبيقه على عينة قوامها (٣٠) طالبة، وتم اعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور اسبوعين من التطبيق الاول للمقياس، اذ يرى (ادمز) ان اعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته يجب ان لايقل عن هذه المدة (Adms,1964:58)، وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات

الطالبات في التطبيق الاول، ودرجاتهن في التطبيق الثاني، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٣).

٢-البرنامج الارشادي (Programmer Counseling)

يعد البرنامج الارشادي النفسي المنظم عنصراً جوهريا في العملية التربوية ويجب ان يقوم على اسس علمية مخطط لها (الجنابي،١٩٩٢: ١٧٠)، وان البرامج الارشادية تقوم على ثلاثة مناهج نمائية، وقائية، وعلاجية (الزيادي وآخرون،٢٠٠١: ٢٤)، وذلك في ضوء مرونة السلوك الانساني، وقابليته على التغيير باستخدام اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية، واستخدام الفنيات الارشادية لمساعدة المسترشد (الجنابي،١٩٩٢: ١٧٠).

اجراءات بناء البرنامج الارشادي:

قامت الباحثة بمجموعة خطوات في بناء البرنامج الارشادي:

١- تطبيق مقياس السلوك القيادي على عينة من طالبات الصف الثاني في معهد اعداد المعلمات لاجل اعداد البرنامج الارشادي، وفي ضوء النتائج تم تحديد المشكلات، ودرجة حدتها، اذ عدت الفقرة الحائزة على اقل من (٢) درجة مشكلة، وفي ضوء ذلك يمكن تحديد حاجات البرنامج.

٢- عرض البرنامج على عدد من الخبراء، والمختصين في الارشاد التربوي (ملحق ٦ج) للتأكد من مدى مناسبة الاهداف، والانشطة المستخدمة، والزمن الذي يحتاج اليه لتحقيق اهداف البرنامج، واجراء اي تعديلات اخرى.

٣- استخدام النظام القائم على التخطيط، والبرمجة، والميزانية.

ويعد هذا النموذج من البرامج، والاساليب الفعالة لتحقيق الهدف المطلوب وباقل التكاليف الممكنة (الدوسري،١٩٨٥: ٢٤٢-٢٤٣).

وبناء على هذا النظام تكون خطوات البرنامج الارشادي كالآتي:-

١. تقدير حاجات الطالبات وتحديدها .

٢. تحديد الاولويات.
٣. تحديد الاهداف وكتابتها.
٤. اختيار الانشطة لتنفيذ البرنامج.
٥. تقويم كفاءة البرنامج (الدوسري،١٩٨٥: ٢٤٤).

خطوات التخطيط وفق هذا النظام:

١-تقدير حاجات الطالبات وتحديدها :

انها الحجر الاساسي في عملية التخطيط إذ يتم تطبيقه على الطالبات، وبناء على اجاباتهم يتم تحديد الحاجات بعد ان طبقت الباحثة المقياس على عينة مقدارها (٩٠) طالبة• اذ حسبت المتوسطات المرجحة، والوزن المئوي لدرجاتهن والجدول (١٠) يوضح ذلك .

جدول(١٠)

• راجع صفحة ٧٨

الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات المقياس وترتيبها تنازليا

تسلسل الفقرة في المقياس	ترتيبها	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٢٣	١	يدفعني المدح والشكر نحو سلوك افضل	٢,٩٣	٩٧,٦٦
٤	٢	احرص على اظهار احترامي للهيأة التدريسية والعاملات في المعهد	٢,٨٧	٩٥,٦٦
٨	٣	اتجنب الكذب في تعاملي مع الاخرين	٢,٨٥	٩٥
٧	٤	احرص الى الحضور الى المعهد في الوقت المحدد	٢,٧٧	٩٢,٣٣
٣٩	٥	احب التعامل بصدق مع الآخرين	٢,٧٦	٩٢
١١	٦	اشعر بالرضا عن مستواي الدراسي	٢,٧٤	٩١,٣٣
٢٦	٧	اتابع الطالبات ذوات التحصيل الدراسي الواطئ واوجههن	٢,٧١	٩٠,٣٣
٢٥	٨	اشعر بعدم الارتياح للطالبات المشاكسات	٢,٦٨	٨٩,٣٣
٢٤	٩	اركز انتباهي بشكل جيد اثناء الدرس	٢,٦٥	٨٨,٣٣
٤٠	١٠	اطبق التعليمات الخاصة بالمعهد	٢,٦٠	٨٦,٦٦
١٨	١١	احرص على الاهتمام بمظهري العام	٢,٥٥	٨٥
٤٦	١٢	اشعر بالتقبل الاجتماعي من قبل الطالبات	٢,٤٨	٨٢,٦٦
٩	١٣	اظهر الهدوء والطاعة في الصف والمعهد	٢,٤٢	٨٠,٦٦
٦	١٤	اضع مصلحة المعهد فوق مصلحة الجميع	٢,٣٨	٧٩,٣٣
٣٨	١٥	اتمكن من فهم نفسيات الطالبات	٢,٣١	٧٧
١٩	١٦	اميل للتنافس مع زميلاتي الطالبات لرفع مستواهن الدراسي	٢,٢٧	٧٥,٦٦
٣٢	١٧	اميل للمرح والبشاشة	٢,٢٥	٧٥

٣١	١٨	اشعر بالراحة عند وجودي في المعهد	٢,٢٥	٧٥
١٩	١٩	اتوخى الدقة في اداء واجبي	٢,٢٣	٧٤,٣٣
٢٩	٢٠	اعمل على اقامة علاقات جيدة مع الادارة	٢,٢٠	٧٣,٣٣
٥	٢١	اكون عادلة في تعامل مع الطالبات	٢,١٦	٧٢
٢٢	٢٢	احب ان اكون لطيفة ودودة مع الآخرين	٢,١٢	٧٠,٦٦
٣٥	٢٣	ارغب بالاشتراك بالمعارض الفنية	٢,٠٨	٦٩,٣٣
٢	٢٤	اشجع زميلتي في الصف عندما ترد على اسئلة المدّرسة	٢,٠٥	٦٨,٣٣
١٧	٢٥	ارغب بالتعرف على غالبية الطالبات	٢,٠٣	٦٧,٦٦
١٢	٢٦	نظرتي للغش سلوك مذموم	٢,٠٢	٦٧,٣٣
٤٣	٢٧	اواظب على الدوام	٢,٠١	٦٧
١٣	٢٨	اطمح ان اكون متميزة بين زميلاتي	٢,٠١	٦٧
٤١	٢٩	اشارك الاخرين بافراحهم واحزانهم	٢	٦٦,٦٦
٤٥	٣٠	اميل ان اوجه الطالبات داخل المعهد وخارجه	١,٩٨	٦٦
٢٠	٣١	ارغب بالمشاركة في السفرات المدرسية	١,٩٥	٦٥
١	٣٢	استمع الى جميع الاراء التي تطرح من قبل الطالبات	١,٩٣	٦٤,٣٣
٣	٣٣	الانتفادات الموجهة لي لاتزعجني	١,٩٠	٦٣,٣٣
١٠	٣٤	تسعدني مساعدة زميلاتي الطالبات	١,٨٦	٦٢
٣٦	٣٥	تزعجني الحلول الوسطى في حسم اي نقطة	١,٨٢	٦٠,٦٦
٣٧	٣٦	اتصرف بما يتناسب مع عادات المجتمع وتقاليده	١,٧٩	٥٩,٦٦
٢١	٣٧	اهتم بالمشاركات الصفية	١,٧٦	٥٨,٦٦
٣٤	٣٨	لدي القابلية في اقناع الآخرين	١,٧٤	٥٨
٣٠	٣٩	أنتقد افعالا لا اشخاصاً معينين	١,٧٠	٥٦,٦٦

٢٨	٤٠	أتقبل الافكار الجديدة	١,٦٨	٥٦
١٤	٤١	أتقبل الانتقادات الموجهة لي	١,٦٦	٥٥,٣٣
٢٧	٤٢	أبادر في حل مشكلات الطالبات	١,٦٥	٥٥
١٦	٤٣	أبادر في تنفيذ الاعمال المناطة بي	١,٦٢	٥٤
١٥	٤٤	اتدخل عند حصول مشكلة بين الطالبات	١,٦٠	٥٣,٣٣
٣٣	٤٥	ابادر الى الاعتذار ممن اسأت اليها	١,٥٧	٥٢,٣٣
٤٢	٤٦	انضبط داخل الصف بشكل واضح	١,٥٤	٥١,٣٣

٢-تحديد الاولويات

رتبت فقرات المقياس تنازليا، والتي تعبر عن حاجات الطالبات بحسب اهميتها، واولوياتها، وعدّت الفقرة التي حازت على وسط مرجح (٢) فما دون هي حاجة تؤدي الى ضعف السلوك القيادي، وقد تبين ان هناك (١٨) فقرة رتبت تنازليا بحسب اوساطها المرجحة ، واوزانها المئوية والجدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١١)

الحاجات التي شخصت على مقياس السلوك القيادي وقد رتبت تنازليا بحسب اوساطها المرجحة واوزانها المئوية

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	اشارك الآخرين بافراحهم واحزانهم	٢	٦٦,٦٦
٢	اميل ان اوجه الطالبات داخل المعهد وخارجه	١,٩٨	٦٦
٣	ارغب بالمشاركة في السفرات المدرسية	١,٩٥	٦٥
٤	استمع الى الآراء جميعها التي تطرح من قبل الطالبات	١,٩٣	٦٤,٣٣
٥	الانتقادات الموجهة لي لاتزعجني	١,٩٠	٦٣,٣٣
٦	تسعدني مساعدة زميلاتي الطالبات	١,٨٦	٦٢
٧	تزعجني الحلول الوسطى في حسم اي نقطة	١,٨٢	٦٠,٦٦
٨	اتصرف بما يتناسب مع عادات المجتمع وتقاليده	١,٧٩	٥٩,٦٦
٩	اهتم بالمشاركات الصفية	١,٧٦	٥٨,٦٦
١٠	لدي القابلية في اقناع الاخرين	١,٧٤	٥٨
١١	انتقد افعالا لا اشخاصاً معينين	١,٧٠	٥٦,٦٦
١٢	أتقبل الافكار الجديدة	١,٦٨	٥٦
١٣	أتقبل الانتقادات الموجهة لي	١,٦٦	٥٥,٣٣
١٤	أبادر في حل مشكلات الطالبات	١,٦٥	٥٥
١٥	أبادر في تنفيذ الاعمال المناطة بي	١,٦٢	٥٤
١٦	أتدخل عند حصول مشكلة بين الطالبات	١,٦٠	٥٣,٣٣
١٧	أبادر الى الاعتذار ممن اسأت اليها	١,٥٧	٥٢,٣٣
١٨	أنضبط داخل الصف بشكل واضح	١,٥٤	٥١,٣٣

وقد حولت هذه الحاجات او المشكلات الى موضوعات للجلسات الارشادية، بعد اطلاع الباحثة على الادبيات الخاصة بمهارات السلوك القيادي، وقد وضعت الحاجات (الفقرات) التي لها علاقة بالموضوع نفسه تحت العنوان نفسه في الجلسة الارشادية، إذ عرضت على عدد من المختصيين في الارشاد التربوي (ملحق٦ب) حول صلاحيتها لموضوع الجلسة، فقد تم اجراء بعض التعديلات على بعض العناوين واستبدال بعضها الاخر الى ان اصبحت عناوين الجلسات بشكلها النهائي و الجدول (١٢) يوضح ذلك .

جدول (١٢)

فقرات مقياس السلوك القيادي التي حولت الى مواضيع ضمن البرنامج الارشادي

ت	الفقرات	الموضوع
١	أشارك الآخرين بافراحهم واحزانهم	مشاركة الاخرين وجدانيا
٢	اميل ان اوجه الطالبات داخل المعهد وخارجه	القدرة على القيادة
٣	أرغب بالمشاركة في السفرات المدرسية	المشاركة بالنشاطات المدرسية
٤	اهتم بالمشاركات الصفية	
٥	أستمع الى الآراء جميعها التي تطرح من قبل الطالبات	تقبل افكار الاخرين
٦	أتقبل الافكار الجديدة	
٧	الانتقادات الموجهة لي لاتزعجني	تقبل نقد الاخرين
٨	أتقبل الانتقادات الموجهة لي	
٩	انتقد افعالا لا اشخاصاً معينين	
١٠	تسعدني مساعدة زميلاتي الطالبات	تقديم المساعدة
١١	تزعجني الحلول الوسطى في حسم اي نقطة	القدرة على اتخاذ القرار
١٢	أتصرف بما يتناسب مع عادات المجتمع وتقاليده	الالتزام بالقيم
١٣	لدي القابلية في اقناع الآخرين	القدرة على الاقناع
١٤	أبادر في حل مشكلات الطالبات	القدرة على حل المشكلات
١٥	أبادر في تنفيذ الاعمال المناطة بي	تحمل المسؤولية
١٦	أتدخل عند حصول مشكلة بين الطالبات	التفاوض
١٧	أبادر الى الاعتذار ممن اسأت اليها	الاعتذار
١٨	أنضبط داخل الصف بشكل واضح	الانضباط

٣- تحديد الاهداف:

حدد الهدف العام من البرنامج هو تنمية السلوك القيادي لدى الطالبات باستخدام اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية، ولتحقيق ذلك تم تحديد اهداف لكل جلسة ارشادية تنسجم مع موضوع الجلسة كما هو موضح في (ملحق ٨).

٤- اختيار الانشطة لتنفيذ البرنامج:

يتضمن برامج التدريب على المهارات الاجتماعية على الفنيات الآتية :-

أ: تقديم المهارة Introducing The Skill

ونعني به منح افراد المجموعة المعلومات المتعلقة بالمهارة واهدافها واهمية اكتسابها، وكيفية تطبيقها (Labate&Michael,1987:233).

ب:خطوات المهارة Steps of the Skill

ويقصد بها تحديد السلوك المراد تعلمه بصورة دقيقة وتحديد الاشياء الواجب عملها او انجازها (Mac,2001:I)، وهذه الخطوة تساعد الطالبات على التعرف بدقة حول مالذي يحتاجون ان يفعلوه او يقولوه لاجل تحسين المهارات (Candler,2002:I)، اذ تحلل المهارة الى مجموعة من الخطوات، والقيام بكتابتها على السبورة، ومن ثم قراءتها لافراد المجموعة وتوضيحها لهم، والطلب منهم كتابتها في دفاترهم، حتى يتسنى لهم الاستعانة بها عند تطبيق المهارة او أداء التدريب البيتي.

ج:النمذجة Modeling

هي العملية التي يتم من خلالها نمذجة السلوك من خلال ملاحظة الفرد سلوك الآخرين (صالح،١٩٨٨:١٥٥)، وتعني ايضا اداء الباحثة المهارة على وفق خطواتها وبالتعاون مع احد الاشخاص وامام افراد المجموعة (الجوقي،٢٠٠٢:١٢٥)، وقد قامت الباحثة باستخدام نماذج رمزية كالصور، وسرد القصص، وعرض الافلام، وكذلك استخدام النماذج الحية من خلال الحوار بين افراد المجموعة في نصوص تمثيلية ليلاحظوا السلوكيات التي تعرض لهم.

د:لعب الدور Role-playing

وهو اجراء يتضمن اداء افراد المجموعة مواقف سلوكية مقترحة بهدف مساعدتهم على فهم الانموذج السلوكي الذي يتضمن استخدام المهارة (Dinkmyer&Edson,1970:432)، فبعد قيام النموذج باعطاء التعليمات الخاصة باداء المهارة يقوم بقية افراد المجموعة باداء الادوار في مشاهد ومواقف خاصة (Warren,2003:I) وعليه فان لعب الدور يعني قيام اثنين او اكثر من افراد المجموعة لتادية المهارة التي تمت نمذجتها، إذ قامت الباحثة بتدريب افراد المجموعة على تمثيل الادوار في النموذج تبعا لخطوات المهارة.

هـ:التعزيز الاجتماعي Social Reinforcement

وهو تحديد المثيرات الجيدة والحصول على استجابات سلوكية مرغوبة (Black,1983:130)، وهو التشجيع اللفظي، والمعنوي كالثناء على سلوك الفرد ومدحه بكلمات مثل (احسنت، بارك الله فيك) التي هي معززات فعالة في تاثيرها على السلوك (جسام،٢٠٠٥:٨٢)، ويعدَّ توقيت اعطاء التعزيز بعد ظهور السلوك المرغوب مباشرة محققاً للفائدة بشكل اكثر (Shertzer&Stone,1980:285)، وقد اشار اصحاب نظرية التعلم الاجتماعي وخاصة باندورا الى ان التعزيز يدعم الاستجابة المرغوبة (ابو جادو،٢٠٠٣: ٢٠٨) ، إذ استخدمت الباحثة اسلوبي التشجيع، والمديح، واعطاء بعض الهدايا الرمزية التي هي من اكثر الاساليب ملاءمتة في التدريب على المهارات الاجتماعية (Dinkmeyer&Edson,1970:252).

و:التغذية الراجعة Feed Back

وهي تعبير لفظي مباشر يمنح لافراد المجموعة بعد اتمام عمل معين، وهي على نوعين الايجابية، والتصحيحية، فالايجابية تهدف الى تعزيز الاستجابة الصحيحة فضلاً عن تقديم التشجيع (Kelly,1982:343)، اما التغذية الراجعة التصحيحية فتهدف الى تعديل الاستجابة الخاطئة مع اعطاء مقترحات للحصول على الاستجابة الصحيحة، والاستمرار عليها(Eister&Frederson,1980:16) ، فبعد قيام طالبات المجموعة باداء الادوار او العمل المطلوب تعطى التغذية الراجعة،

فالهدف الاساسي هو ان يصبحن قادرات على استخدام المهارة (Patten,1996:I)، وتبقى تعليقات الباحثة على هذه المهارات لها اهمية في استثارة الدافعية، التي تؤدي الى تصحيح اى خطاء، وباستخدام هذا الاسلوب فانه بالامكان تجربة سلوكيات جديدة على افتراضات جديدة (Corey,1990:418) ، وقد استخدمت الباحثة التغذية الراجعة بنوعيها، وبشكل مباشر للحصول على الاستجابات المطلوبة.

ز:التقويم Evaluatinon

هو عملية توفر معلومات صادقة وثابتة من اجل اصدار حكم (الامام،١٩٩٠: ٨)، ويجري التقويم في نهاية كل جلسة لمعرفة مدى فهم طالبات المجموعة، مادار في الجلسة، من خلال اجراء تلخيص لمحاور الجلسة واظهار اهم النقاط الايجابية والسلبية وطرح اسئلة لمعرفة مدى ما تحقق من اهداف الجلسة.

ك:التدريب البيتي Home Training

ويقصد به الجانب التطبيقي الذي يمكن افراد المجموعة من تطبيق المهارات التي تدربوا عليها في المواقف الواقعية (Black,1983:136)، وهي فرصة لتجربة سلوك المتعلم حديثا في مواقف حياتية واقعية تواجهه، والتي تؤدي نتائجها الى تشجيعه (Warren,2003:I)، وقد قامت الباحثة بتكليف طالبات المجموعة ببعض النشاطات اللاصفية من خلال الاجابة عن بعض الاسئلة، وذكر اهم المواقف التي شهدتها الطالبة في حياتها وتقدمهم في الجلسة القادمة.

٥:تقويم كفاءة البرنامج

وهي العملية التي من خلالها تحدد فعالية البرنامج الارشادي وهي تكون اكثر فاعلية اذا ما انجزت في اطار يعتمد على اسس ومبادئ (الساعدي،٢٠٠٢: ٨٥)، ويتم تقويم البرنامج من ملاحظة التغير الذي طرأ على سلوك الطالبات، وذلك من خلال توجيه اسئلة مباشرة، وكما يتم تقويم البرنامج من خلال موازنة الدرجات القبلية والبعدية، فقد استخدمت الباحثة ثلاثة انواع من التقويم:

١. **التقويم التمهيدي** Introductive Evaluatinon

ويتمثل بالاختبار القبلي الذي اعدته الباحثة.

٢. **التقويم البنائي** Constructional Evaluatinon

ويتمثل باجراء عملية تقويم عند نهاية كل جلسة من خلال توجيه الاسئلة لطالبات المجموعة، ومتابعة التدريبات في بداية كل جلسة.

٣. **التقويم النهائي** Final Evaluatinon

ويتمثل ذلك الاختبار البعدي لمقياس السلوك القيادي لطالبات المجموعة التجريبية لتحديد مستوى التغير الحاصل فيه، ويتمثل ايضا بالاختبار المرجئ لطالبات المجموعة التجريبية لمعرفة فاعلية البرنامج بعد مرور مدة زمنية على تطبيقه.

صدق البرنامج Avidity of the Programmer

يشير (Ebel) الى ان افضل وسيلة لاستخراج الصدق الظاهري، هو عرضه على مجموعة من الخبراء المختصيين لتقدير مدى تمثل الفقرة للسمة المقاسة (Ebel,1972:79)، فقد عرض البرنامج على وفق اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية على مجموعة من الخبراء المختصيين في الارشاد النفسي كما هو موضح في (ملحق ٦ج) لابداء آرائهم حول:-

١.مدى ملاءمتة الاسلوب.

٢.مدى مناسبة المهارات والموضوعات لهدف البحث.

٣.مدى مناسبة الوقت المخصص للجلسات.

٤.ابداء ملاحظاتكم والتعديلات التي ترونها مناسبة.

وقد حصل البرنامج على نسبة اتفاق (٩٠%) إذ تم اضافة بعض الاهداف، والحاجات، واعادة صياغة بعضها الاخر، وقد اخذت الباحثة بهذه الآراء وذلك وصولا بالبرنامج الى المستوى المطلوب، واصبح البرنامج بشكله النهائي كما هو موضح في (ملحق ٨).

تطبيق البرنامج الارشادي:

بعد اختيار عينة البحث وتحديد التصميم التجريبي واعداد أداتي البحث وقامت الباحثة بالاجراءات الآتية:

١. اختيرت (٢٤) طالبة بصورة قصدية ممن حصلن على اقل درجات على مقياس السلوك القيادي، وقد تم توزيعهن بصورة عشوائية الى مجموعتين هما، المجموعة التجريبية وعددها (١٢) طالبة والمجموعة الضابطة وعددها (١٢) طالبة، إذ التقت الباحثة بطالبات المجموعة التجريبية للتعرف عليهن وتعريفهن بطبيعة البرنامج الارشادي كما تم ابلاغهن عن زمان الجلسات الارشادية ومكانها .

٢. حدد عدد الجلسات الارشادية للمجموعة التجريبية بـ (١٨) جلسة وبواقع جلستين اسبوعيا، وقد طلبت الباحثة من طالبات المجموعة التجريبية الحفاظ على سرية مايدور في الجلسات الارشادية.

٣. حدد مكان الجلسات الارشادية في قاعة المكتبة بين الساعة (١٠-١١) من ايام الاحد والثلاثاء ومن كل اسبوع وان الجلسة الاولى فقط ستعقد يوم الخميس المصادف ٢٠٠٨/٢/٢٨.

٤. عدت الدرجات التي حصلت عليها طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس السلوك القيادي قبل البدء بتطبيق البرنامج بمثابة نتائج الاختبار القبلي.

٥. حدد يوم الخميس المصادف ٢٠٠٨/٢/٢٨ موعداً للجلسة الافتتاحية.

٦. تم تحديد موعد الاختبار البعدي لمقياس السلوك القيادي يوم ٢٠٠٨/٤/٢٦ للمجموعتين التجريبية والضابطة.

٧. تحديد موعد تطبيق الاختبار المرجئ لمقياس السلوك القيادي يوم ٢٠٠٨/٥/٢٦.

٨. وضعت الباحثة جدولا لايام تطبيق البرنامج و الجدول(١٣) يوضح ذلك .

جدول رقم (١٣)

عناوين الجلسات الارشادية وتواريخها

ت	الجلسة الارشادية	تاريخ انعقادها	الموضوع
١	الاولى	٢٠٠٨/٢/٢٨	الافتتاحية
٢	الثانية	٢٠٠٨/٣/٢	مشاركة الآخرين وجدانيا
٣	الثالثة	٢٠٠٨/٣/٤	القدرة على القيادة
٤	الرابعة	٢٠٠٨/٣/٩	المشاركة بالنشاطات المدرسية
٥	الخامسة	٢٠٠٨/٣/١١	تقبل افكار الآخرين
٦	السادسة	٢٠٠٨/٣/١٦	تقبل نقد الآخرين
٧	السابعة	٢٠٠٨/٣/١٨	تقديم المساعدة
٨	الثامنة	٢٠٠٨/٣/٢٣	تقديم المساعدة
٩	التاسعة	٢٠٠٨/٣/٢٥	القدرة على اتخاذ القرار
١٠	العاشرة	٢٠٠٨/٣/٣٠	الالتزام بالقيم
١١	الحادية عشر	٢٠٠٨/٤/١	القدرة على الاقناع
١٢	الثانية عشر	٢٠٠٨/٤/٣	القدرة على حل المشكلات
١٣	الثالثة عشر	٢٠٠٨/٤/٨	تحمل المسؤولية
١٤	الرابعة عشر	٢٠٠٨/٤/١٠	التفاوض
١٥	الخامسة عشر	٢٠٠٨/٤/١٥	الاعتذار
١٦	السادسة عشر	٢٠٠٨/٤/١٧	الاعتذار
١٧	السابعة عشر	٢٠٠٨/٤/٢٢	الانضباط
١٨	الثامنة عشر	٢٠٠٨/٤/٢٤	اختتام البرنامج

ادارة الجلسة السادسة

- ترحب المرشدة بالطالبات وتناقشهن عن التدريب البيتي وتقدم الشكر للواتي قمن بانجازه بشكل جيد.
- تبدأ المرشدة موضوع جلستها وهي (تقبل نقد الآخرين) وتقوم بكتابته على السبورة ويقصد به ابداء الرأي من قبل شخص يختلف عن افكارنا ولايتوافق مع وجهات نظرنا.
- تطلب المرشدة من الطالبات اعادة التعريف كل بحسب فهمها له.
- تقوم المرشدة بكتابة خطوات مهارة تقبل نقد الآخرين وهي:

١. احترام اراء الآخرين.

٢. الثقة بالنفس.

٣. تبادل وجهات النظر.

٤. المرونة في التعامل.

- تقوم المرشدة بمراجعة هذه الخطوات مع الطالبات وتطلب منهن كتابته في دفاترهن.
- تقوم المرشدة بتقديم نموذجين لطالبتين في موقفين تم توجيه نقد اليهما من قبل المدرسة.

الموقف الاول:

الطالبة (س) تعرضت الى نقد من قبل المدرسة إذ قالت لي ان مستواك ضعيف ولايمكن لمستواك ان يتحسن.

الموقف الثاني:

الطالبة (ص) تعرضت الى نقد من قبل المدرسة إذ قالت لها بان مستواك بدأ ينخفض مع العلم انك طالبة مجتهدة.

- تناقش المرشدة مع الطالبات الموقفين وتقوم بسؤال الطالبات عن الموقف الاول وكيف تراه الطالبة.
- ان اجابات الطالبات كانت تؤكد بان هذا النقد لن يعطي أملاً للطلبة بالنجاح (نقد هدام).

- تقوم المرشدة بطرح سؤال آخر حول رأي الطالبات بالموقف الثاني.
- ان اجابات الطالبات كانت تؤكد أن هذا النقد هو بمثابة حافز للطالبة في ان ترفع من مستواها الدراسي (نقد بناء).
- تقوم المرشدة بطرح سؤال للطالبات وهو:

س/اذا قامت والدتك بانتفادك امام زميلاتك فماذا تفعلين:–

هل تغادرين المكان فورا، السكوت، الارتباك، ان لاتتاثرين بالموقف.

- تناقش المرشدة اجابات الطالبات ومن خلالها تتمكن المرشدة من معرفة مدى استيعاب الطالبات موضوع الجلسة فضلاً عن تقديم الشكر للطالبات المشتركات بالمناقشة.
- تلخيص مادار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- تطلب المرشدة من كل طالبة ان تسجل لها موقفين يظهر فيهما تقبلها للنقد الموجه اليها.

❖ عرض النتائج

سيتم عرض النتائج التي توصل اليها البحث الحالي، وعلى وفق فرضياته، وتفسيرها في ضوء الاطار النظري، والدراسات السابقة وكما ياتي:

١- الفرضية الاولى:

لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم اختبار ولكوكسن لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي، والبعدي، اذ تبين ان القيمة المحسوبة (٢٠) غير دالة احصائيا عند موازنتها بالقيمة الجدولية (١٧) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية اي لا توجد فروق بين الاختبارين القبلي، والبعدي للمجموعة الضابطة والجدول (١٤) يوضح ذلك:

الجدول (١٤)

درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي وقيمة (w) المحسوبة والجدولية

ت	المجموعة الضابطة		ف بعدي–قبلي	رتبة الفرق	الرتب الموجبة	الرتب السالبة	قيمة w		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البعدي					المحسوبة	الجدولية		
١	٨٦	٨٩	٣–	٧		٧–	٢٠	١٧	٠,٠٥	غير دالة
٢	٨٢	٨٧	٥–	٩		٩–				
٣	٨٤	٨٤	٠							
٤	٨٠	٧٦	٤	٨	٨					
٥	٩٠	٩٦	٦–	١٠		١٠–				
٦	٧٠	٦٨	٢	٤,٥	٤,٥					
٧	٨٧	٨٦	١	١,٥	١,٥					
٨	٨٣	٨٢	١	١,٥	١,٥					
٩	٩١	٩٣	٢–	٤,٥		٤,٥–				
١٠	٨١	٨١	٠							
١١	٦٤	٦٦	٢–	٤,٥		٤,٥–				
١٢	٧٦	٧٢	٢	٤,٥	٤,٥					

٢٠+w ٢٥–w

٢-الفرضية الثانية

لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم اختبار ولكوكسن لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي، والبعدي، اذ تبين ان القيمة المحسوبة (صفر)، وهي دالة احصائيا عند موازنتها بالقيمة الجدولية (١٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة اي توجد فروق بين المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥)

درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده وقيمة (w) المحسوبة والجدولية

ت	المجموعة التجريبية		ف بعدي–قبلي	رتبة الفرق	الرتب الموجبة	الرتب السالبة	قيمة w		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البعدي					المحسوبة	الجدولية		
١	٧٧	١١٢	٣٥–	١١		١١–	صفر	١٧	٠,٠٥	دالة احصائيا
٢	٨٨	١٠٠	١٢–	٣		٣–				
٣	٧٨	١٠٣	٢١–	٧		٧–				
٤	٩٠	١٠١	١١–	٢		٢–				
٥	٨٥	١١٢	٢٧–	٩		٩–				
٦	٨٧	١٢٦	٣٩–	١٢		١٢–				
٧	٧٤	٩٣	١٩–	٦		٦–				
٨	٨٥	٩٣	٨–	١		١–				
٩	٩١	١٠٩	١٨–	٥		٥–				
١٠	٨٦	١٠٣	١٧–	٤		٤–				
١١	٨٤	١٠٩	٢٥–	٨		٨–				
١٢	٨٢	١١٤	٣٢–	١٠		١٠–				

w+صفر w–٧٨

٣–الفرضية الثالثة

لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم اختبار مان وتني لعينات متوسطة الحجم لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة، والتجريبية، اذ تبين ان القيمة المحسوبة (٣)، وهي دالة احصائيا عند موازنتها الجدولية (٣١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة اي توجد فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦)

درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي وقيمة (U) المحسوبة والجدولية

تسلسل الطالبة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة U		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	المحسوبة	الجدولية		
١	١١٢	٢١,٥	٨٩	١٠	٣	٣١	٠,٠٥	دالة احصائيا
٢	١٠٠	١٥	٨٧	٩				
٣	١٠٣	١٧,٥	٨٤	٧				
٤	١٠١	١٦	٧٦	٤				
٥	١١٢	٢١,٥	٩٦	١٤				
٦	١٢٦	٢٤	٦٨	٢				
٧	٩٣	١٢	٨٦	٨				
٨	٩٣	١٢	٨٢	٦				
٩	١٠٩	١٩,٥	٩٣	١٢				
١٠	١٠٣	١٧,٥	٨١	٥				
١١	١٠٩	١٩,٥	٦٦	١				
١٢	١١٤	٢٣	٧٢	٣				

ر١=٢١٩ ر٢=٨١

٤- الفرضية الرابعة

لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمرجئ.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم اختبار ولكوكسن لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين البعدي، والمرجئ، اذ تبين ان القيمة المحسوبة (٢٨)، وهي غير دالة احصائيا عند موازنتها بالقيمة الجدولية (١٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة اي لاتوجد فروق بين المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمرجئ والجدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧)

درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والاختبار المرجئ وقيمة (w) المحسوبة والجدولية

ت	المجموعة التجريبية		ف بعدي–مرجئ	رتبة الفرق	الرتب الموجبة	الرتب السالبة	قيمة w		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	درجات الاختبار البعدي	درجات الاختبار المرجئ					المحسوبة	الجدولية		
١	١١٢	١١٢	١–	٣,٥		٣,٥–	٢٨	١٧	٠,٠٥	غير دالة
٢	١٠٠	١٠٠	١	٣,٥	٣,٥					
٣	١٠٣	١٠٣	١	٣,٥	٣,٥					
٤	١٠١	١٠١	٢–	٧		٧–				
٥	١١٢	١١٢	٣–	١٢		١٢–				
٦	١٢٦	١٢٦	١–	٣,٥		٣,٥–				
٧	٩٣	٩٣	٢	٧	٧					
٨	٩٣	٩٣	٢–	٧		٧–				
٩	١٠٩	١٠٩	١–	٣,٥		٣,٥–				
١٠	١٠٣	١٠٣	٢	٧	٧					
١١	١٠٩	١٠٩	٢	٧	٧					
١٢	١١٤	١١٤	١–	٣,٥		٣,٥–				

٥٤–w ٢٨+w

❖ تفسير النتائج ومناقشتها

من خلال استعراض النتائج التي توصل اليها البحث ظهر بأنه ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي، والبعدي، بينما ظهرت هناك فروق ذو دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، وكذلك بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده ، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين الاختبارين البعدي والمرجئ للمجموعة التجريبية، ان هذه النتيجة تعود الى ان المجموعة التجريبية التي دربت على المهارات الاجتماعية، بينما لم تدرب المجموعة الضابطة عليها لذا ظهرت الفروق لدى المجموعة التجريبية من دون المجموعة الضابطة، وهذا يدل على اثر تدريب على المهارات الاجتماعية وفاعليته في تنمية السلوك القيادي لدى الطالبات اذ طرأ تحسن على السلوك القيادي للطالبات، وهذا ملاحظته مدرسات الطالبات من خلال تعاملهن المباشر معهن، ومن خلال اتساع نطاق مشاركتهن في الانشطة الصفية وبعض الانشطة المدرسية اللاصفية، وهذا يعود الى ان التدريب على المهارات الاجتماعية كان فعالا في تنمية السلوك القيادي، وهذا مايعززه الاتجاه النظري الذي يرى ان ضعف السلوك القيادي لدى الطالبات يعود الى افتقار الطالبة للمهارة الاجتماعية اما لجهلها بها او عدم معرفة كيفية استخدامها (ERIC,2003:I)، ويتفق ايضا مع ماجاءت به نظرية التعلم الاجتماعي التي تؤكد ان الفرد من الممكن ان يتعلم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، وملاحظة نتائج هذا السلوك (ثواب ام عقاب)، وتوقع الفرد للنتائج التي سيحصل عليها نتيجة القيام بذلك السلوك (Boeree,1998:I).

وتعزو الباحثة النتائج الايجابية التي توصلت اليها للاسباب الآتية :-

اولا: ان موضوعات البرنامج الارشادي، والفنيات التي استخدمت في جلساته كانت ملائمة لتنمية السلوك القيادي لدى الطالبات، مما ادى الى خلق تفاعل ايجابي بين الطالبات والبرنامج.

ثانيا: ان التدريب بشكل جماعي ساعد في قيام حوار بناء بين طالبات المجموعة، وما تضمن من مناقشات شجعت الطالبات على طرح الافكار من دون خوف او تردد.

ثالثا: ان المواقف التي اختيرت في اثناء التدريب كانت قريبة من الواقع المدرسي، والبيئي مما ساعد على سهولة التفاعل معها.

رابعا: ان التدعيم، والتعزيز الاجتماعي كان له اثر في تنمية المهارات لدى الطالبات، وهذا يتفق مع دراسة (Kazdin,1988)، ودراسة (العمايرة،١٩٩١).

خامسا: ان الاسلوب اعطى مدة كافية لممارسة هذه المهارات خارج الجلسات الارشادية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع الكثير من الدراسات التي تناولت اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية ومنها، دراسة (التحافي،١٩٩٨)، ودراسة (العبيدي،١٩٩٩)، ودراسة (الطائي،٢٠٠١)، ودراسة (ظافر،٢٠٠٤)، ودراسة (الجميلي،٢٠٠٥)، وكذلك اتفقت مع بعض الدراسات الاجنبية منها دراسة (Hayues,1984) ودراسة (Games,1988) ودراسة (Hellen,1991).

سادسا: استقرار نتائج البحث بعد (٣٠) يوماً على تطبيقه، وهذا دليل على ان هذه المدة الزمنية لم تمح فاعلية البرنامج، اي انه حافظ على قوة فاعليته لدى افراد المجموعة التجريبية، وهذا يعود الى ان اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية المتبع في البرنامج، والانشطة المتضمنة ساهم اسهاماً فعالاً في فاعلية البرنامج، وهذا يتفق مع دراسة (العمايرة،١٩٩١)، و(عبد القادر،١٩٩٦)، و(الجوقي،١٩٩٧).

❖ الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

١. وجود حالات من الضعف في السلوك القيادي لدى الطالبات.
٢. فاعلية اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي لدى الطالبات.
٣. حاجة الطالبات الى مثل هذه البرامج الارشادية لكي يتمكن من ممارسة دورهن القيادي مستقبلا.
٤. ان السلوك القيادي هو سلوك متعلم، وان النماذج، والقدوة الحسنة كان لها الاثر الواضح في تنميته.
٥. ان اساليب التعزيز الاجتماعي كان لها الأثر في تعلم المهارات الاجتماعية، وبالتالي تنمية السلوك القيادي.
٦. تفاعل الطالبات مع الانشطة المقدمة ساعد في تعلمهن المهارة بشكل افضل.

❖ التوصيات:

١. ضرورة الاهتمام بجوانب شخصية الطالب ومنها الجانب المهاري من دون الاقتصار على الجانب المعرفي.
٢. ضرورة توعية الاباء، والامهات، وارشادهم بشأن كيفية اتاحة الفرصة امام بناتهن في المشاركة في المناقشات، واتخاذ القرار لانها البدايات الاولى لتنمية السلوك القيادي.
٣. الافادة من البرنامج الارشادي في برامج اعداد المرشدات التربويات وفي المراكز الارشادية، والتربوية، والنفسية.
٤. على وزارة التربية ان تضمن مناهج اعداد المعلمين، والمعلمات موضوعات من شأنها تنمية السلوك القيادي لديهم.
٥. على وزارة التربية ان تضيف وبشكل صريح مهمة تنمية السلوك القيادي الى مهمات المرشد التربوي الحادية والعشرين.

❖ المقترحات:

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة الآتي:

١. اجراء دراسة موازنة باستخدام البرنامج الارشادي الذي توصل اليه البحث الحالي بين معاهد اعداد المعلمين والمعلمات.
٢. اجراء دراسة لمعرفة اثر اساليب ارشادية آخرى (النمذجة، لعب الدور) في تنمية السلوك القيادي.
٣. اجراء دراسة اثر اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي لدى الطلبة في مستويات دراسية آخرى (المرحلة الاعدادية، المرحلة الجامعية).

ادارة الجلسة الثامنة

- ترحب المرشدة بالطالبات وتناقشهن حول التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي انجزنه بشكل جيد.
- تقوم المرشدة باعادة سريعة بما دار في الجلسة السابقة وربطه بالجلسة الحالية.
- تعرض المرشدة فيلم مدته (١٠ دقائق) بعنوان (الطفل المساعد) تدور احداث هذا الفيلم حول طفل اسمه كيني لديه رغبة قوية في تقديم المساعدة لاي شخص وفي اي مكان سواء كان في البيت او المدرسة او المحلة او السوق.
- مناقشة مادار في الفيلم ومن خلاله تتوصل المرشدة والطالبات الى :

١. اهمية تقديم المساعدة في حياتنا.

٢. ان الشخص يجب ان تكون لديه القدرة على ابداء المساعدة.

٣. حاجة الشخص لمثل هذه المساعدة.

- من خلال المناقشة تؤكد المرشدة ان اي شخص يحتاج الى الآخرين وذلك لان الحياة بطبيعتها هي اخذ وعطاء.
- تقوم المرشدة بطرح سؤال للطالبات وهو :

ماذا نعني بالمساعدة؟ وما اهميتها في حياة الانسان.

- تناقش المرشدة اجابات الطالبات ومن خلال الاجابات تتوصل بان الطالبات استوعبن موضوع الجلسة.
- تقوم المرشدة بطرح السؤال الآتي:-

لو طلب منكنَّ تقديم مساعدة للآخرين، كيف تقدمينها؟

- لقد كانت اجابات الطالبات متنوعة بحسب قابلية كل طالبة وقدرتها في تقديم المساعدة ولكن جميعهن اتفقن على نقطة اساسية وهي ان تقديم المساعدة يتم بشكل لايحرج الشخص المقابل.
- تلخيص مادار في الجلسة وتشخيص السلبيات والايجابيات لكي يمكن تلافيها في الجلسات القادمة.
- تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة تقرير عن الفيلم.

ادارة الجلسة التاسعة

- ترحب المرشدة بالطالبات وتسألهن عن التدريب البيتي وتقدم عبارات الشكر للواتي انجزنها بشكل جيد.
- تقوم المرشدة بتقديم المهارة وهي اتخاذ القرار.

بقولها هل من المنطق ان نبقى مترددين بين خيارين ونقع فريسة الصراع الداخلي والقلق فلابد ان يكون لنا خيار واحد وقرار صائب.

- من خلال هذا العرض توصلت المرشدة الى تعريف اتخاذ القرار وهو قدرة الفرد في اختيار انسب القرارات في الاوقات المناسبة.
- تقوم المرشدة بالطلب من الطالبات اعادة التعريف كل واحدة باسلوبها الخاص مع اجراء مناقشة حول هذا التعريف.
- تتوصل المرشدة من خلال تعريف مهارة اتخاذ القرار الى خطوات هذه المهارة وتقوم بكتابتها على السبورة وهي:

١. وضع عدة خيارات للتطبيق.
٢. عدم التسرع بالوصول الى النتائج.
٣. حساب السلبيات والايجابيات.
٤. اختيار البديل المناسب.
٥. التنفيذ.

- تطلب المرشدة من طالبات المجموعة مقارنة هذه الخطوات بما سيتم عرضه والتركيز على كيفية اتخاذ القرار.
- تعرض المرشدة برنامج (القرار) الذي قامت بعرضه قناة (MBC) الذي تدور احداثه حول ستة متسابقين وصلوا الى النهائيات لكي يحصلوا على الجائزة الكبرى وعليهم ان يختاروا متسابقاً واحداً فقط واذا لم يقع الاختيار على اي من المتسابقيين فان الجائزة ستلغى إذ تم عرض ظروف كل متسابق وعليهم ان يختاروا واحداً منهم لكي يحصل على الجائزة فوقع الاختيار على المتسابقة (اميرة) من السودان لانها متزوجة وام وحالتها المادية ضعيفة مقارنة بالاخرين.

- مناقشة مادار في البرنامج مع الطالبات مع توضيح مدى ملاءمة البرنامج بمهارة خطوات اتخاذ القرار.
- تقوم المرشدة بتوجيه اسئلة للطالبات وهي:

س/لو كنت متسابقة من ضمن المتسابقيين، فمن ستختارين؟

س/ما افضل قرار اتخذتيه لحد الان.

- تناقش المرشدة هذه الاسئلة مع الطالبات ومن خلال الاجابات تعرفت المرشدة على اتقان الطالبات هذه المهارة.
- تقوم المرشدة بتقديم الشكر وبعض الهدايا الرمزية للمشتركات بالنقاش.
- تلخيص مادار في الجلسة وتحديد النقاط الايجابية والسلبية.
- تطلب المرشدة من كل طالبة ان تذكر موقفين لها اتخذت فيهما قراراً ؟ وهل اتخذنه بمفردها او بمساعدة شخص ما؟

ادارة الجلسة العاشرة

- ترحب المرشدة بالطالبات وتناقشهن عن التدريب البيتى.
- تقوم المرشدة بكتابة موضوع الجلسة (الالتزام بالقيم) وكتابته على السبورة.
- تقوم المرشدة بتوضيح نقطة اساسية ومهمة للطالبات وهى اننا معرضون لحرب فضائية تقودها اكثر من ٥٠٠ قناة فضائية عربية واجنبية هدفها محو الشخصية العربية وتغير قيمنا العربية الاصيلة.
- تقوم المرشدة باحراء مناقشة ومن خلال النقاش لاحظت المرشدة ان الطالبات يتأثرن بما تقدمه تلك الفضائيات ويقومنَّ بتقليد اعمى ، يعرض في الملبس والتصرف.
- تقوم المرشدة بكتابة تعريف القيمة على السبورة وهى (تلك المنظومة القيمية التى يكتسبها الفرد خلال تفاعله مع الآخرين وتكون على انواع اخلاقية ، ودينية ، واجتماعية ، وجمالية).
- تذكر المرشدة ان من القيم التى يجب ان نتحلى بها هى الامانة التى هى من صفات النبى (محمد صلى الله عليه وسلم) الصادق الامين وقد اوصى الله سبحانه وتعالى على ضرورة التحلى بها فى قوله تعالى "اِنَّ اللهَ يَأمُرُكُمُ اَنُ تُؤَدُّوا الاماناتِ الى اَهلِها " ٠ (النساء، الاية ٥٨).
- تقوم المرشدة بمناقشة هذا القول مع الطالبات ومن خلال المناقشات توصلت الى خطوات مهارة (الامانة) وهي:
  ١. اعطاء الشيء المودع الى صاحبه.
  ٢. عدم التصرف به.
  ٣. تذكير الشخص بالامانة المودعة لديه.
- تقوم المرشدة وبالاشتراك مع احدى الطالبات بنمذجة المهارة في الموقف الآتي:

س/هل تذهبين معي الى المكتبة؟

المرشدة/نعم، هل لديك النقود الكافية؟

س/نعم لدي مبلغ من المال وضعته عندي صديقتي.

المرشدة/ وهل تعلم انك ستأخذين من هذا المال المودع لديك؟

س/ كلا لاتعلم.

المرشدة/يجب عليك ان تستاذني منها قبل التصرف بالمبلغ.

س/نعم سافعل ذلك.

- تناقش المرشدة مع الطالبات هذا الموقف و تطلب من كل طالبتين اعادة الموقف السايق وتقوم المرشدة وبقية الطالبات بالتغذية الراجعة التصحيحية والايجابية.
- تشكر المرشدة الطالبات اللواتي اشتركن في اداء الادوار والمناقشة.
- تقوم المرشدة بطرح السؤال الآتي:

وضعت جارتك عندك مبلغاً من المال، ماذا ستفعلين؟

- تاكدت المرشدة من خلال الاجابات استيعاب الطالبات المهارة.
- تقوم المرشدة بتلخيص مادار في الجلسة وتحديد النقاط الايجابية والسلبية.
- تطلب المرشدة من الطالبات كتابة موقفين تم الحفاظ فيهما على الامانة المودعة عندهن.

ادارة الجلسة الحادية عشر

- ترحب المرشدة بالطالبات وتناقشهن حول التدريب البيتي.
- تقوم المرشدة بكتابة المهارة (الاقناع) على السبورة.
- تبدأ المرشدة بقولها: من منا لا يحتاج يوما لاقناع احدنا بشيء ما، فالام تحاول اقناع ابنائها ومن يعمل في شركة يحاول اقناع مديره بفكرته ومن يعمل في متجر فانه يحاول اقناع الزبائن بشراء منتوجاته.
- تتوصل المرشدة الى تعريف (الاقناع) وتقوم بكتابته على السبورة وهو عملية تهدف لاحداث تغيير في التفكير والتأثير عليهم نفسيا وعقليا.
- تطلب المرشدة من الطالبات اعادة التعريف كل منهنَّ بحسب اسلوبها الخاص.
- تتوصل المرشدة من خلال التعريف الى خطوات المهارة وتقوم بكتابتها على السبورة وهي:

١. توضيح الفكرة بشكل تام لازالة الغموض.

٢. التدرج في عرض الفكرة.

٣. اختيار الوقت المناسب.

٤. تفعيل اثر المشاعر.

- تناقش المرشدة هذه الخطوات مع الطالبات وتشكرهن على الاشتراك بالنقاش.
- تقوم المرشدة بنمذجة المهارة عن طريق لعب الدور في الموقف الآتي:

الام (المرشدة)/ يالبنتي اذهبي وغيري ملابسك قبل تناول الطعام.

الابنة (الطالبة)/ لماذا يامي، اني جائعة ولااستطيع تحمل الجوع.

الام/ ان هذه ملابس الخروج وسنذهب الى بيت عمك في المساء وليس لديك ملابس اخرى ولانريد ان نحرمك من الذهاب بسبب ملابسك المتسخة.

الابنة/ ولكني لست صغيرة كي اسقط الطعام على ملابسي.

الام/ بالتأكيد انتِ كبيرة ولذلك لابد ان تكوني حذرة فالكبير يكون حذراً بينما الصغير لايبالي، انظري الى أبيك فانه قد غير ملابسه قبل تناول الطعام.

الابنة/ حسنا ساقوم بتغيير ملابسي، لكن انتظروني.

الام/ نعم نحن بانتظارك.

- تقوم المرشدة بمناقشة مادار في الموقف السابق مع بيان مدى ارتباط ذلك بخطوات مهارة الاقناع.
- تطلب المرشدة من طالبتين اعادة الموقف السابق عن طريق لعب الدور وتقوم المرشدة مع بقية الطالبات بالتغذية الراجعة الايجابية والتصحيحية.
- تلخيص مادار في الجلسة وتحديد النقاط الايجابية والسلبية.
- تطلب المرشدة من الطالبات ذكر موقفين لهنَّ مارسنَّ فيهما مهارة الاقناع.

ادارة الجلسة الثانية عشر

- ترحب المرشدة بالطالبات وتسالهن عن التدريب البيتى وتشكر الطالبات اللواتى انجزته بشكل جيد.
- تقوم المرشدة بكتابة المهارة (القدرة على حل المشكلات) وكتابتها على السبورة.
- توضح المرشدة ان اهم مهارة يجب على الانسان ان يكون ملماً بها هى القدرة على حل المشكلات.
- تقوم المرشدة بكتابة تعريف المشكلة على السبورة وهي حالة شك وارتباك يرافقها حيرة وتردد تسيطر على عقل الانسان الى ان يصل الى حل لمشكلته.
- تطلب المرشدة من الطالبات اعادة التعريف كل طالبة باسلوبها الخاص ومن ثم اجراء مناقشة حول هذا التعريف ومن خلاله تم التوصل الى خطوات حل المشكلات.
- تقوم المرشدة بكتابة خطوات القدرة على حل المشكلات وكتابتها هلى السبورة وهي:

١. الفهم الصحيح لجوانب المشكلة.
٢. التفكير بجميع الحلول.
٣. اتخاذ الحل المناسب للمشكلة.

- اجراء مناقشة مع الطالبات حول هذه الخطوات.
- تقوم المرشدة وبمساعدة احدى الطالبات بنمذجة المهارة في الموقف الآتي:

الطالبة (س) تعاني من مشكلة انخفاض درجاتها في اللغة الانكليزية وان الامتحان القادم هو آخر فرصة بالنسبة لها.

الطالبة/ ان درجاتي في مادة اللغة النكليزية ضعيفة وان امتحاني سيكون غدا.

المرشدة/ هل انه الامتحان الاخير بالنسبة لك؟

الطالبة/ نعم انه الفرصة الاخيرة.

المرشدة/ هل طريقة تدريس المدرسة غير واضحة؟

الطالبة/ كلا، ان تدريسها جيد.

المرشدة/ اذن لماذا درجاتك ضعيفة.

الطالبة/ انني لااقوم بتحضير المادة.

المرشدة/ اذن التقصير هو منك.

الطالبة/ ماذا افعل؟

المرشدة/ قومي باعادة تنظيم وقتك واعطي لهذه المادة وقتاً في المذاكرة.

الطالبة/ نعم سافعل ذلك.

- تناقش المرشدة الموقف مع الطالبات ، وتطلب منهن ذكر الايجابيات وتصحيح الاخطاء وبذلك تكون بمثابة تغذية راجعة.
- من خلال المناقشة توصلت المرشدة الى نقطة اساسية ومهمة ، وهي ان الوصول الى حل للمشكلة يتم من خلال تحديد المشكلة.
- تقوم المرشدة بتوجيه مجموعة من الاسئلة لمعرفة مدى اتقان الطالبات المهارة:

س/ مالمقصود بالمشكلة؟

س/ مالفائدة من تحديد المشكلة.

- من خلال الاجابات تاكدت المرشدة من اتقان الطالبات المهارة.
- تقوم المرشدة بتلخيص مادار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- تطلب المرشدة من الطالبات كتابة موقفين تعرضنَّ فيهما الى مشكلة مع بيان خطوات حل هذه المشكلة.

ادارة الجلسة الثالثة عشر

- ترحب المرشدة بالطالبات لتناقشهن عن التدريب البيتي وتشكر اللواتي انجزنه بشكل جيد.
- تقوم المرشدة بتقديم موضوع المهارة وهي (تحمل المسؤولية).
- تبدأ المرشدة بكتابة تعريف تحمل المسؤولية على السبورة وهو قدرة الفرد على القيام بالاعمال الموكلة اليه.
- تناقش المرشدة التعريف مع الطالبات وتطلب منهن اعادته كل منهنَّ باسلوبها الخاص.
- من خلال المناقشة توصلت المرشدة الى خطوات مهارة تحمل المسؤولية وهي:

١. الثقة بالنفس.

٢. معرفة قدرات الفرد وقابلياته.

٣. الابتعاد عن الانانية.

٤. حب الآخرين.

- تقوم المرشدة بمناقشة هذه الخطوات مع الطالبات.
- تقدم المرشدة نموذج حي من الطالبات وهو:

الطالبة (س) تسكن في قسم داخلي مع صديقاتها (هـ ، ل) إذ يقومن بتوزيع الاعمال فيما بينهم فالطالبة (س) تقوم بتحضير الطعام والاخرى بغسل الملابس اما (ل) فتقوم بتنظيف الغرفة، فالجميع قاموا بالاعمال المسؤوليين عنها.

- تناقش المرشدة هذا النموذج مع الطالبات وتقارنه بخطوات المهارة.
- تقوم المرشدة بطرح السؤال الآتي للطالبات وهو:

قامت والدتك بتكليفك بترتيب غرفة الاستقبال ماذا ستفعلين، هل تقومين بالعمل من دون نقاش ام لاتكترثين لما قالته لك امك او تطلبين من اختك ان تقوم بالعمل بدلا عنك.

- من خلال الاجابات توصلت المرشدة الى نقطة مهمة وهي ان الطالبات قد ادركن بالفعل معنى تحمل المسؤولية.

- تقوم المرشدة بتقديم الشكر وتوزيع الحلوى للطالبات اللواتي اشتركن بالنقاش.
- تلخيص مادار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- تطلب المرشدة من الطالبات ذكر موقفين لهنَّ تحملنَّ فيه المسؤولية سواء كان في البيت او في المدرسة.

ادارة الجلسة الرابعة عشر

- ترحب المرشدة بالطالبات وتناقشهن بالتدريب البيتي وتقدم الشكر للواتي انجزنه بشكل جيد.
- تقوم المرشدة بعرض موضوع الجلسة وهي مهارة (التفاوض).
- تقوم المرشدة بتقديم المهارة بقولها: عندما يختلف مع شخص فان امامه عدة بدائل وهي اما السكوت وهذا يعني قبول الامر حتى لو كان على حسابه الشخصي او الشجار الذي قد يقوده الى متاعب كثيرة من دون الوصول الى الحل المناسب او التوصل الى حل مقبول للطرفين.
- من خلال عرض هذا الموضوع توصلت المرشدة الى تعريف مهارة التفاوض وهو حل النزاعات والخلافات عن طريق الحوار والمناقشة.
- تطلب المرشدة من الطالبات اعادة التعريف باسلوبها الخاص.
- تقوم المرشدة بكتابة خطوات مهارة (التفاوض) وكتابتها على السبورة وهي:
  ١. تحديد نقاط الخلاف مع الطرف الآخر.
  ٢. اعلام الطرف الآخر بموضوع الخلاف.
  ٣. الاستماع الى رأي الطرف الاخر.
  ٤. تقريب وجهات النظر بين الطرفين.
  ٥. اقتراح مجموعة من الحلول.
- اجراء مناقشة مع الطالبات حول خطوات المهارة.
- تقوم المرشدة وبالتعاون مع احدى الطالبات بنمذجة المهارة في الموقف المدرسي الآتي:

حصل نقاش حاد بين الطالبة (س) و(ص) حول العمل المكلفات به من قبل الادارة.

س/انا اريد ان اقوم بتخطيط العناوين الخاصة بالبحث.

ص/ لكني انا اريد ان اقوم بهذا العمل.

س/ اذا كان كل منا يرغب بكتابة العناوين، من الذي سيقوم بكتابة البحث.

ص/ نعم اذا بقينا كذلك فلانقوم بعمل اي شيء.

س/ اذن يجب علينا ان نقوم بالعمل سوية.

- تقوم المرشدة بمناقشة الموقف مع الطالبات مع بيان مدى ملاءمة هذا الموقف بالخطوات الخاصة بالمهارة المطلوبة.
- تطلب المرشدة من طالبتين اداء الموقف السابق وتقوم المرشدة مع بقية الطالبات بالتغذية الراجعة الايجابية والتصحيحية.
- تقدم المرشدة عبارات الشكر (احسنت، وبارك الله فيك) للطالبات اللواتي ادّين الادوار واشتركن بالنقاش.
- تقوم المرشدة بتلخيص مادار في الجلسة وتحديد النقاط الايجابية والسلبية.
- تطلب المرشدة من الطالبات ذكر موقفين لهنَّ ساهمنَّ فيهما في حل نزاع قام بين شخصين.

ادارة الجلسة الخامسة عشر

- ترحب المرشدة بالطالبات وتناقشهن عن التدريب البيتي وتشكر الطالبات اللواتي انجزنه بشكل جيد.
- تقوم المرشدة بتوضيح معنى الاعتذار وتقوم بكتابته على السبورة وهو: التاسف للآخرين عن الضرر الذي لحق بهم سواء كان ضرراً ماديا او معنويا.
- تقوم المرشدة بتوضيح نقطة اساسية وهي ان الانسان قد يخطأ احيانا بحق الآخرين ويلحق بهم الضرر وقد يستمر بارتكاب الاخطاء ويصر عليها مما يؤدي الى حدوث مشاكل له وللآخرين ويخسر كثيراً من الصداقات وهناك من يدرك خطئه ويتراجع عنه ويقوم بتصحيح الاخطاء التي وقع فيها ان هذا يشعره بالارتياح واستمرار العلاقات الانسانية.
- تقوم المرشدة بكتابة خطوات مهارة (الاعتذار) على السبورة وهي:

١. تحديد نوع الخطأ وحجمه الذي تم بحق الآخرين .
٢. التوجه نحو الشخص الذي وقع عليه الخطأ.
٣. الاعتذار وطلب الصفح منه.
٤. العمل على تصحيح الموقف اذا تطلب الامر ذلك.

- تقوم المرشدة وبالتعاون مع احدى الطالبات بنمذجة المهارة عن طريق لعب دور مع احدى الطالبات في الموقف الآتي:

م/ تضع حقيبتها وسط الممر المؤدي الى السبورة.

س/ تتوجه نحو السبورة لكنها تتعثر بحقيبة (م) وتكاد ان تسقط على الارض وتنظر الى (م) بغضب.

م/ انا اسفة لم اقصد ان اضع الحقيبة هنا بقصد الايذاء، تسحب حقيبتها وتضعها داخل المقعد.

س/ حسنا قبلت اعتذارك.

- تناقش المرشدة هذا الموقف مع الطالبات.

- تقوم المرشدة بتقديم نموذج من الطالبات عملت بمبدأ الاعتذار إذ تخبرنا هذه الطالبة بموقف لها مع مدرس اللغة العربية عند توزيعه الاوراق الامتحانية إذ قامت بالاعتراض على درجتها وبصوت عالٍ، شعرت الطالبة بعد دقائق بالاسف من تصرفها غير اللائق وان الموقف لايستوجب ذلك فما كان منها الا ان تذهب الى مدرس اللغة العربية وتقدم له الاعتذار امام الطالبات جميعهنَّ.
- تقدم المرشدة الشكر لهذه الطالبة وتكرمها بهدية متواضعة امام الطالبات.
- تقوم المرشدة بمناقشة هذا النموذج مع الطالبات مع بيان النقاط الايجابية التي يمكن الافادة منها والنقاط السلبية التي يمكن تلافيها.
- تقوم المرشدة بالطلب من طالبتين اداء الموقف السابق عن طريق لعب الدور وتقوم بقية الطالبات بالتغذية الراجعة.
- تقدم المرشدة الشكر للطالبات اللواتي اشتركن باداء الادوار والمناقشة.
- تلخيص مادار في الجلسة ومناقشتها وتحديد النقاط الايجابية والسلبية.
- تطلب المرشدة من الطالبات تسجيل موقفين لهنَّ اخطأنَّ فيهما بحق الآخرين وقمنَّ بتقديم الاعتذار لهنَّ .

ادارة الجلسة السادسة عشر

- ترحب المرشدة بالطالبات وتناقشهن عن التدريب البيتي وتشكر الطالبات اللواتي انجزنه بشكل جيد.
- تبدأ المرشدة باسترجاع ماتم عرضه في الجلسة السابقة وربطه بالجلسة الحالية.
- تقوم المرشدة بعرض فيلم مدته (١٠) دقائق وهو مقطع من برنامج افتح قلبك يتضمن موضوع الاعتذار إذ تدور احداثه عن قصة صديقين تربطهما علاقة وثيقة وهما ناصر ومجيد وفي احد الايام قام مجيد بالاعتداء على ناصر بالضرب والشتم امام الآخرين فما كان من ناصر الا ان خاصمه لمدة ستة اشهر بينما مجيد اتى الى هذا البرنامج مقدما اعتذاره امام الآخرين فما كان من ناصر الا ان يقبل اعتذاره.
- اجراء مناقشة مع الطالبات حول مادار في البرنامج مع بيان مدى التطابق بين مادار في البرنامج وخطوات المهارة التي تم ذكرها في الجلسة السابقة.
- لاحظت المرشدة حدوث حالة تفاعل بين الطالبات ومع ماتم عرضه.
- قامت المرشدة بتوجيه سؤال الى الطالبات وهو:

س/ لو تعرضت الى الموقف نفسه ناصر كيف تتصرفين؟

- من خلال الاجابات لاحظت المرشدة مدى استيعاب الطالبات للجلسة.
- قامت المرشدة بتلخيص مادار في الجلسة ومن ثم قامت بتوجيه اسئلة للطالبات وهي:

س/ مامعنى الاعتذار؟

س/ كيف يمكنك تقديم الاعتذار للآخرين؟

- تطلب المرشدة من الطالبات كتابة تقرير عبارة عن صفحة واحدة حول مدى الافادة من مشاهدة هذا الفيلم.

ادارة الجلسة السابعة عشر

- ترحب المرشدة بالطالبات وتناقشهن عن التدريب البيتي وتشكر الطالبات اللواتي انجزنه بشكل جيد.
- تقوم المرشدة بتوضيح معنى الانضباط على انه اطاعة الانظمة والقوانين والالتزام بالتعليمات في المدرسة والبيت والشارع والمحلة.
- تطلب المرشدة من الطالبات اعادة التعريف وتشكر اللواتي اشتركن في النقاش.
- تقوم المرشدة بعرض مجموعة من الصور وهي صور لمجموعة من الطالبات داخل الصف، وصورة اخرى للالتزام للوقوف بالدور امام احد المحلات، واخرى للالتزام بالاشارات الضوئية.
- تقوم المرشدة بمناقشة الطالبات في مضمون هذه الصور.
- تقوم المرشدة بكتابة خطوات مهارة الانضباط داخل الصف وكتابتها على السبورة وهي:
  ١. الدخول الى الصف بعد دق الجرس.
  ٢. رفع اليد عند الاستئذان للحديث.
  ٣. عدم الانشغال باحاديث جانبية.
  ٤. عدم تناول الاطعمة داخل الصف.
  ٥. الخروج من الصف بعد خروج المدرسة.
- تقوم المرشدة بمناقشة هذه الخطوات مع الطالبات.
- تقوم المرشدة بنمذجة المهارة عن طريق لعب الدور مع احدى الطالبات في الموقف الآتي:

المرشدة/ ماذا بك يا (س)؟

س/ لديَّ امتحان رياضيات غدا وانا لم افهم درس اليوم.

المرشدة/ الم تقوم المدرسة بشرحه؟

س/ نعم لقد قامت بشرحه.

المرشدة/ مالمشكلة اذن؟

س/ المشكلة هو انني لم انتبه الى الدرس.

المرشدة/ لماذا؟

س/ لانني كنت اقوم بتوزيع اوراق الامتحان في اثناء الدرس.

المرشدة/ هل هذا تصرف مقبول داخل الصف؟

س/ نعم انه تصرف غير لائق.

المرشدة/ اذن انشغالك عن الدرس هو السبب في عدم فهمك للمادة.

س/ سوف لن اكرر هذا مستقبلا.

- تقوم المرشدة باجراء مناقشة مع الطالبات حول هذا الموقف من خلال طرح السؤال الاتي:

س/ ما سلبيات تصرف (س)؟

- تطلب المرشدة من الطالبات ملخصاً لما دار في الجلسة ومناقشته.
- تقوم المرشدة بتشخيص الايجابيات والسلبيات في الجلسة.
- تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة موقفين سلبيين لها داخل المدرسة، والبيت، والشارع.

ادارة الجلسة الثامنة عشر

- ترحب المرشدة بالطالبات وتناقشهن عن التدريب البيتي وتشكر الطالبات اللواتي انجزنه بشكل جيد.
- تقدم المرشدة الشكر على تعاون الطالبات في المواظبة على حضور الجلسات كلها وعلى المشاركة الفعالة في البرنامج.
- تقوم المرشدة بتقديم ملخص لما دار في الجلسات الارشادية السابقة وتقديم تغذية مرتدة لافراد المجموعة لمعرفة مدى تمثلهن بالمهارات المختلفة التي تضمنها البرنامج.
- تطلب المرشدة من الطالبات ذكر ارائهن عن البرنامج، ومدى الافادة من الجلسات الارشادية.
- تطلب المرشدة من الطالبات ذكر المواقف السلبية التي لاحظنها في الجلسات ومعرفة ارائهن حولها.
- تقوم المرشدة باخبار الطالبات بانتهاء الجلسات وهذه هي الجلسة الاخيرة وان يوم ٢٠٠٨/٤/٢٦ هو موعد لاجراء الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة وان يوم ٢٠٠٨/٥/٢٦ هو موعد لاجراء الاختبار المرجئ للمجموعة التجريبية.
- تقدم المرشدة الشكر للطالبات على المشاركة في الجلسات الارشادية وتقوم بتقديم بعض الهدايا الرمزية للطالبات و تقديم الحلوى للتعبير عن شكر المرشدة لهن.

سادسا: الوسائل الاحصائية Statistical Means

استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية:

١-اختبار مان وتني: Mann-Whltney Test

استخدم للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير درجات الاختبار القبلي، وكذلك استخدم لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند تطبيق البرنامج، وكذلك التكافؤ بين مجموعتين في متغير العمر (عودة وآخرون،٢٠٠٠: ٤٤٥).

٢-اختبار ولكوكسن لعينتين مترابطتين Wileoxon Test

استخدم لمعرفة دلالة النتائج بين المجموعات المترابطة (احمد،١٩٨٨: ٣٣٧).

٣-معامل ارتباط بيرسون Person Correlation coefficient

استخدم لحساب ثبات اداة القياس بواسطة اعادة الاختبار(فيركسون،١٩٩١: ١٤٥) (المنيزل،٢٠٠٦: ١٢٨).

٤-الوسط المرجح والوزن المئوي

استخدم لترتيب فقرات المقياس ترتيبا تنازليا (الكندي،١٩٨٥: ١٠٤).

٥-مربع كاي Chi-Square

استخدم للتاكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مستوى تحصيل الام، والاب، وترتيب الطالبة بين افراد اسرتها (الشرنوبي،٢٠٠١:١٨١).

❖ مفهوم القيادة The Leadership of Concept

لقد وضع العديد من المفكرين وصفا لهذا المفهوم، وتوسعوا به خاصة بعد ظهور علم السلوك، الذي ادى الى ان يأَخذ مفهوم القيادة شكلا ينحصر في جانب معين من العلاقات الانسانية (كلارنس،١٩٨٨: ٢٦٠)، فالقيادة (Leadership)، مصطلح يشير الى العملية التي بواسطتها يقوم الفرد بالتوجيه والتأَثير على افكار، ومشاعر الآخرين (هاشم،١٩٨٠: ٢٣٢)،ان القيادة اصبحت معيارا يحدد في ضوئه نجاح اي تنظيم ابتداءً من الاسرة ومرورا بالجماعة(القريوتي،١٩٩٥: ٨١)، فعالمنا اليوم يعيش كثيراً من الصراعات على الاصعدة السياسية، والاجتماعية، والنفسية، كافة مما يقتضي ان يكون هناك قائدٌ وان يكون قادراً على مواجهة التحديات(عريفج،٢٠٠١: ٩)،وعند مناقشتنا مفهوم القيادة يتبادر الى اذهاننا القادة الذين كان لهم تأَثير في تأريخ العالم سواء كانوا سياسيين، أو مفكرين، أو مصلحين، أو فنانين، فأنهم يشتركون في نقطة واحدة وهي ما تركوه من تأَثير على مجتمعاتهم(كلارنس،١٩٨٨: ٢٧٩)،فمن اجل التوصل الى فهم اوسع للقيادة، لابد لنا ان نفهم المصطلحات المرتبطة بهذا المفهوم وهي:(دواي،١٩٦٥: ٥٤)

١-القيادة يعدَّها ظاهرة اجتماعية

القيادة هي ظاهرة اجتماعية، ونفسية تعبر عن صور التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين الفرد، والجماعة إذ تنشأ هذه العلاقة تلقائيا تلبية لاشباع حاجات الافراد، وميولهم الاجتماعية ويكون لكل فرد من افراد الجماعة المتفاعلة دور يقوم به في اثناء عملية التفاعل (عكاشة،١٩٩٩: ٣٠٢)، وهذا يتفق مع ماجاء به رائد المدرسة الانسانية (ماسلو)، الذي اكد ان نجاح القائد يعتمد بالدرجة الاساس على قدرته في اشباع حاجات مرؤسيه (Feldman,2001:454).

وتظهرالقيادة في اي جماعة بشرية، وان نوعها سواء كانت تعاونية، او تنافسية تحكمها بالدرجة الاساس الشروط الموضوعة داخل الجماعة (بلوط،١٩٩٨: ٣٠٥)، فالقائد هو الذي يشارك الجماعة ويساعدها على التغيير، والتطور لكي تواكب تطور المجتمع (برغوتي،٢٠٠: ٨٨)، فهو يرتبط بالجماعة اكثر من الافراد، لانها تمثل شكلاً من اشكال التفاعل الذي يحدث بين القائد، والاتباع كما انها سلوك يقوم به

القائد للمحافظة على تماسك الجماعة وتحقيق التوافق فيما بينها (عبد الحفيظ واخرون،٢٠٠١: ٥١).

٢- القيادة يعدَّها تفاعل اجتماعي

القيادة هي الهام، وخبرة، وممارسة، وحكمة، وهي نشاط، ومشاركة وجدانية، ومسؤولية اجتماعية، وتفاعل بين القائد ومرؤوسيه (شكور،١٩٨٩: ٨١)، وهي عملية تفاعل بين القائد، وتابعيه بمقتضاها يقوم القائد بتشجيع ومساعدة مرؤوسيه للعمل بحماس من اجل تحقيق الاهداف المطلوبة (Davis,1985:285)، وان لها دوراً اجتماعياً رئيسياً يقوم به القائد يالتفاعل مع الجماعة، ويقسم هذا الدور فيما بينهم وصولا الى هدف الجماعة (زهران،١٩٨٤: ٣٠)، ان التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين القائد، ومرؤوسيه يعتمد على مدى ارتياط القائد بالجماعة اكثر من الافراد، فالتفاعل يعتمد بالدرجة الاساس على التعاون الموجود بينهم، وعدم الانفراد بالسلطة، لان القيادة هي مشاركة كل فرد بالجماعة بحيث يكون اما قائدا او موجها (الفنيش،٢٠٠٠: ٥٨).

٣- القيادة يعدَّها القدرة على التاثير على الاخرين

القيادة هي فن التأَثير في الاخرين، وتوجيههم باسلوب يتم من خلاله الحصول على طاعتهم، ورضاهم، وثقتهم، وتعاونهم وصولا الى الاهداف المطلوبة (النوري،١٩٩١: ٥٤٧).

لقد ظهر كثير من الباحثين الذين عرفوا القيادة بأنها القدرة على التأَثير، فقد عرفها (هودجست) بأنها القابلية في التاثير بالاخرين لتوجيه جهودهم نحو تحقيق هدف معين (محمود،١٩٨٩: ٢٤٣)، وعرفها (Likert)، انها القدرة في التأثير على شخص او مجموعة بهدف توجيههم وارشادهم من اجل كسب تعاونهم وتحفيزهم على العمل باعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الاهداف الموضوعة (البستاني،١٩٩٩: ٣٥)، ويذكر (Vosh)، أن قيادة الاخرين والتاثير فيهم لايعني ان يكون القائد غامضا بل ان قيادته تتضح من خلال قدرته على الاقناع وابراز شخصيتة التي يكون لها تأَثير قوي على الاخرين ويعملون وفق ارادته (Krug,1995:2).

٤ – القيادة يعدَّها سلوكا

لقد اشار كثير من الباحثين، وعلماء الاجتماع، والنفس حول امكانية التنبوء بسلوك الاشخاص الذين يحتلون مراكز قيادية، إذ أَشار (Filder)، أَن القيادة هي عملية تحكمها اسس علمية وبموجبها يمكن استخدام السلوك القيادي الملائم الذي ينسجم مع الجماعة والموقف (Filder&ET.al,1980:11)، هذا فضلاً عن ان سلوك القائد هو حصيلة التفاعل بين العناصر، والمتغيرات كافة التي تؤثر في طبيعة القيادة، فالمتغيرات هنا هي قدرات، وحاجات وشخصية القائد، وحاجات التابعين، ومتطلبات الموقف (زهران،١٩٨٤: ٣٠)، من هذا يمكن القول بان القيادة هي ظاهرة اجتماعية تتأَثر بظروف المجتمع السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، وتؤثر فيها، وان المجتمع هو الذي يصنع قادته من خلال ما يوفره لهم من فرص النجاح، وان القائد يجب ان يتسم بقدرات ومواهب تجعل منه قائدا عظيما لما يمتلكه من موهبة في كيفية التأَثير بالاخرين، فالذي يمتلك القدرة على التأَثير في نشاط الجماعة يمكن ان يكون قائدا لتلك الجماعة ومؤثرا في سلوكها ومحققا لاهدافها، يوجه سلوك الجماعة لكي يحافظ على تماسكها والتعاون فيما بينها.

❖ اساليب السلوك القيادي The Style of Hegemonic Behavior

لقد قام كثير من الباحثين في مجال الادارة، والقيادة بوضع مجموعة من الاسايب القيادية والتي تتحدد وفق فلسفة القادة، وشخصياتهم، وخبراتهم، فضلاً عن نوع البيئة التي يتعاملون معها، ومستوى التابعين (Salancik&Others,1975:84)، إذ اشار (الهواري)، الى اهمية دراسة الاسلوب القيادي من خلال الجماعة والافراد إذ اكد ان معرفة التابعيين للقائد بكونه قاسياً او مستبداً انها معلومة مهمة، لان من خلالها سيكون تعامل التابعين مع قائدهم (الهواري،١٩٨٢: ٣٢٥)، فالاسلوب القيادي بشكل عام هو ليس صفات الشخص، وانما هو سلوك يظهر في مواقف مختلفة (عبد الرحيم،١٩٨٨: ٩٠).

اساليب السلوك القيادي

١-الاسلوب الاستبدادي Auto-Critic Style

وهوالاسلوب الذي يستمد القائد شرعيته من السلطة الممنوحة له، ويكثر الاهتمام بالعمل من دون المرؤوسيين ويصنع قراراته بنفسه ويطلب من المرؤوسيين تنفيذها دون نقاش (مصطفى،١٩٨٢: ٢٧)، ففي هذا الاسلوب تستخدم الشدة والقسوة مع المرؤوسيين، وعدم المرونة في التعامل هذا فضلاً عن عدم السماح لهم بالنقاش (الشامي،١٩٨٩: ٤٨)، ويؤكد افلاطون ان القائد الدكتاتور رجل تتحكم فيه شهواته وله رغبة جامحة بجمع المال، والرضا النفسي، وحب القوة، فهو لايعيش الا من اجل شهواته (افلاطون،ب ت:٤٤)، اما نيشتة فيقول ان "الدكتاتور مثل النبات الشيطاني الذي يعيش على حساب الاخرين وله رغبة في التسلط عليهم" (جمجوم،١٩٩١: ٢٤٠)، ولايعطي فرصة للموهوبين بتسلق سلم التطور، وخاصة اذا كان هذا يتعارض مع مصالحه الشخصية (الكاتب واخرون،١٩٨٦: ٧١)، وعلى الرغم من سلبيات هذا الاسلوب، الا ان هناك بعض الحالات التي قد تجبر القائد على استخدامه وهي:

١- الحالات الطارئة التي تتطلب الحزم، وان التهاون يؤدي الى الاضرار بالمصلحة العامة.

٢- الحالات التي يواجه فيها القائد بعض التابعين، الذين لا يتلاءم معهم الا هذا الاسلوب.

٣- الحالات التي يكون فيها جميع التابعين خاضعين لقوانين محددة، ولايوجد مجال للابداع، او المناقشة، والمشاركة في الرأي (النمر،١٩٩٠: ٢٩٨).

٢-الاسلوب الديمقراطي Democratic Style

وهوالاسلوب الذي يؤكد على اهمية مبادئ العمل الجماعي وقيمه بين الافراد (مصطفى،١٩٨٢: ٣٠)، ان القائد هنا يعطي اهمية للتابعين إذ يهتم باشباع حاجات الجماعة، وان قيادته تعتمد على الاقناع، والتأثير الشخصي لاعلى اساس الخوف، فهو يشارك الجماعة في قراراته ويأخذ بارائهم، ويغلب مصلحة الجماعة على مصالحه، واهدافه الشخصية فمهمته تنظيمية اكثر منها توجيهية او رقابية (جمجوم،١٩٩١: ٢٤٠)، فالاسلوب الديمقراطي، هو القيادة الانسانية التي تضمن التفاف الجماعة حول القائد باعتباره النموذج الذي يحقق اهدافهم (البدري،٢٠٠١: ٥٢)، ففي هذا الاسلوب يعتمد القائد على مبدأ التعاون في اتخاذ القرارات، ويقوم بتشجيع المرؤوسيين على الحوار، والنقاش وصولا الى القرار المناسب (عبد الكريم،١٩٨٤: ١٢٥-١٢٧).

٣-الاسلوب المتساهل Indulgently Style

وهو الاسلوب الذي يفوض المرؤوسيين ويراعي القائد مشاعرهم على حساب الانتاجية، والعمل، ويتقبل اخطائهم، ويتشاور معهم، ويشجعهم على التعبير عن اهنماماتهم ويستخدم المكافئات اكثر من العقوبات (Chung&Megginson,1981:286)، فالقائد هنا يسمح للجماعة بحرية التصرف، ويترك لمعاونيه ان يفعلوا ماشاؤا إذ يدرس الافراد الموضوع، ويصلوا الى الحلول من دون الرجوع الى قائدهم، فالجماعة هي التي تحدد الاهداف ، وتحدد الطريقة التي يصلون فيها الى تحقيق تلك الاهداف، وبذلك يفقد القائد اهم مقومات القيادة وهي تحمل المسؤولية واتخاذ القرار (علي،١٩٩٨: ٢٠٠)، فالجماعة في هذه

الحالة تكون مفككة، وغير مستقرة، ولاتبالي بالعمل (الكاتب،١٩٨٦: ٧١)، وعلى الرغم من ان اغلب المرؤوسيين يرغبون بهذا الاسلوب، الا انه يؤدي الى التشويش، والبلبلة، وسوء الانتاج، وضياع الوقت (جمجوم،١٩٩١: ٢٤١).

يمكن القول هنا ان القادة لايستخدمون اسلوب واحد في تعاملهم مع المرؤوسيين الا ان هناك اسلوباً واحداً يطغي على سلوكهم معظم الوقت، وان هذه الاساليب الثلاثة تعمل بشكل متصل، وان اختيار الاسلوب الامثل يعتمد بالدرجة الاساس على الموقف الذي يجبر القائد ان يختار اسلوب من دون اخر، هذا فضلاً عن ميول القائد، وشخصيته وطبيعة المرؤوسيين، ونوع البيئة التي يتعامل معها كل هذه تجعل القائد يختار اسلوباً دون اخر.

❖ الاتجاهات المعاصرة في القيادة The Recent Direction of Leadership

لقد ظهرت ثلاثة اتجاهات فسرت القيادة بحسب الفلسفة التي استندت اليها ومنها:

١-الاتجاه البيئي Environmental Direction

يعتقد اصحاب هذا الاتجاه ان القيادة هي عمل، وموقف، وانها توكل من قبل الجماعة الى فرد معين ليس بسبب كونه قائدا بالوراثة، وانما لانه قادر على القيام بوظائف الجماعة المطلوبة (الدليمي،٢٠٠٢: ٢٨)، فالقائد هنا لاينتج الموقف، وانما الموقف هو الذي يستدعي القائد (كلارنس،٢٠٠٠: ٢٦٦).

٢-الاتجاه الوظيفي Functional Direction

ان هذا الاتجاه ينظر الى القيادة بوصفها وظيفة تنظيمية، يجب القيام بها من خلال توزيعها على الجماعة، ويشير هذا الاتجاه الى ان القائد يقوم بوظائف عديدة اهمها:

١- تحديد اهداف الجماعة.

٢- رسم سياسة الجماعة.

٣- الحفاظ على القيم السائدة.

٤- الحفاظ على النظام من خلال الثواب والعقاب.

٥- الحفاظ على روح الجماعة وعدَّ القائد رمزا لها.(شفيق،٢٠٠٠: ١٠٠).

٣-الاتجاه الانساني Humane Direction

يرى اصحاب هذا الاتجاه ان المنظمة تحقق اهدافها بشكل افضل، مما تمكن الافراد من تحقيق امكاناتهم المبدعة وبما ان الانسان يتحفز من داخل نفسه (Dan,1985:29)، فالمنظمة لاتصنع الحافز بل توجهه، اذ ان وظيفة القياد هي تحرير الافراد كي يستطيعوا ان يقدموا اقصى ما يستطيعون تقديمه عن طريق تحملهم للمسؤولية (كلارنس،٢٠٠٠: ١٦).

ان هذه الاتجاهات اختلفت في تفسير القيادة، فالاتجاه البيئي اكد على ان الموقف هو الذي يصنع القائد، اما الاتجاه الوظيفي فقد اكد بان للقائد مجموعة من الوظائف يتم تحديدها مسبقا بينما، الاتجاه الانساني اكد على ان هدف المنظمة الاساسي هو توجيه الحافز للافراد للعمل اذن هذه الاتجاهات تعمل بشكل متناسق وصولا للاهداف التي تسعى المنظمة لتحقيقها.

❖ النظريات التي فسرت السلوك القيادي

١-نظرية الغرائز (مكدوكل) Instincts Theory - Mcdougall

يعد Mcdougall من اشهر الداعيين الى هذه النظرية، فقد عرف الغريزة (Instinct) بأنها استعداد عصبي نفسي يجعل صاحبه ينتبه الى مؤثرات من نوع خاص ويدركها ادراكا حسيا ويشعر بانفعال خاص نحوها، فالغريزة هي عامة في النوع، وفطرية، لانها تظهر من دون سابق تعلم (الكبيسي واخرون،٢٠٠٠: ٥٧)، فقد قدم Mcdougall (١٤) غريزة، وعدَّها مسببات السلوك ومن ضمنها السلوك القيادي، إذ تحتوي قائمة الغرائز على غريزتي حب السيطرة، والخضوع، والتملك، فالشخص الذي تغلب لديه غريزة حب الظهور والسيطرة يكون مدفوعا اكثر من غيره الى قيادة الآخرين، اما الشخص الذي تتغلب لديه غريزة الاستسلام والخضوع يعاني من ضعف في سلوكه القيادي، فيكون دائما في موقع التابع والخاضع للآخرين وبذلك ينقسم الناس الى مجموعتين مجموعة قائدة والمجموعة الأُخرى تابعة .(Feldman,1996:655)

٢-نظرية السمات Trait Theory

١-نظرية البورت Albort Theory

يعد Albort واضع نظرية السمات، وهو الذي وضع الحجر الاساس في بناء الشخصية (داود وآخرون،١٩٩٠: ١٣٢)، فقد عرف السمة بأنها نظام عصبي مركزي لدى الفرد يعمل على اصدار وتوجيه اشكال متساوية من السلوك التعبيري، فالسمة هي استعداد عام تطبع سلوك الفرد بطابع خاص (صالح،١٩٨٨: ٣١)، وتتجلى عبقرية Albort في العديد من الكتب والمؤلفات التي وضعها مع اخيه Florid، ومنها اختبار السيطرة، والخضوع (الداهري واخرون،٢٠٠٠: ١٩٢).

لقد صنف Albort السمات الى:

أ: سمات خاصة وفردية: وهي سمات حقيقية يمتلكها الفرد، وتظهر على شكل سلوك فريد لديه وتميزه عن غيره، لذا فان القائد يتصف بهذه السمات الخاصة كالسمات الجسمية من حيث الطول، وسمات عقلية كالقدرة على التنبوء، وقوة الارادة، والثقة بالنفس، وسمات اجتماعية كامتلاك المهارة الاجتماعية (زهران،١٩٨٤: ٣٠٤).

ب: سمات عامة: وهي سمات قابلة للقياس من خلال السمات الفردية، التي تدل على نوع خاص من البناء النفسي، وتكون هذه السمات شائعة بين عدد كبير من الافراد في حضارات متعددة وموزعة بشكل اعتدالي، ومن هذه السمات حسن المظهر، والامانة، والالتزام بالعادات والتقاليد (عبد الفتاح،٢٠٠١: ١١٠)، فالشخص الذي تتوفر فيه السمات الخاصة والعامة يكون مؤهلاً اكثر من غيره ان يكون قائدا ناجحا في المواقف كلها (سويدان،٢٠٠٣: ٦٩).

٢- **نظرية ريموند كاتل** Remond Katel Theory

يعد Katel من علماء النفس الباحثين في ميدان الشخصية (العاني،١٩٨٩: ٣٢)، فقد اهتم بدراسة الشخصية ونظر اليها نظرة كلية، وتشكل السمة وحدة بناء الشخصية في نظريته (الشماع،١٩٨١: ٦١)، ونادى بضرورة ايجاد سجل لقياس السمات الاساسية (العاني،١٩٨٩: ٥٥)، ورأى بانه من الضرورة ان يصرف النظر في تقدير النواحي القيادية في الجماعة باستخدام المناهج السوسيومترية، وهي سؤال كل فرد من افراد المجموعة عمن يفضله لقيادة مجموعته، فالشخص القائد هنا هو الذي يحصل على عدد كبير من الاختبارات، وهذا لايكون دائما صحيحا (الشوربجي،٢٠٠١: ١٢٨-١٣٠)، ورأى Katel بوجود ثلاثة اساليب لقياس الشخصية وهي :

أ: سجل الحياة: هو سجل يتضمن آراء الملاحظين لسلوك الآخرين في الحياة الاعتيادية، اي تكرار يعطيه الملاحظون عن تكرارات وشدة حدوث انواع معينة من السلوك لدى الشخص الذي يقوم بملاحظته (الكبيسي واخرون،٢٠٠١: ١٦٥).

ب: الاستبيانات: تقدم الى الافراد، ويقوم الفرد بنفسه بالاجابة عنها استنادا الى ملاحظاته.

ج: الاختبارات الموضوعية: هي اختبارات تقدم الى الفرد ويجيب عنها من غير معرفة اي جانب من جوانب الاختبار (شلتر،١٩٨٣: ٣٥٤).

وقد قامKatel بتصنيف السمات حسب امتلاك الافراد لها وهي:

أ: سمات مشتركة: تكون موجودة لدى كل الافراد ولكن بدرجات متفاوتة كالذكاء، والقدرات العقلية، فهي تكون موجودة لدى القادة ولكن بدرجات اعلى من الآخرين.

ب: سمات تفرديـة: وهـي تلك السمات الخاصـة بـالميول، والاتجاهات، والتـي تخص الفرد بذاته، وصنف السمات الفردية والمشتركة الى سمات مصدرية، وسمات سطحية وركز على السمات المصدرية، لانها اكثر ثباتا (الكبيسي وآخرون،٢٠٠١: ١٦٦)، وقد توصل عن طريق استخدام التحليل العاملي الى ست عشرة سمة عدَّها العوامل الست عشرة للشخصية (صالح،١٩٨٨: ٥٨).

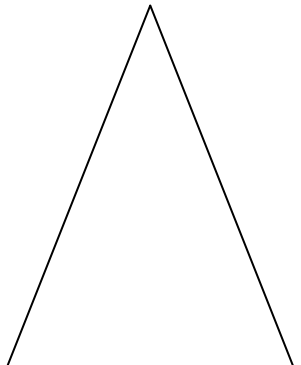
٣-نظرية التحليل النفسي (فرويد) Psycho-analytic Theory- Freud

يـرى Freud مؤسـس نظريـة التحليـل النفسـي، ان الانسـان يولـد وهـو مـزود بطاقة غريزيـة تسمى اللبيدو هذه الطاقة تصطدم مع المجتمع، وما ينتج عن ذلك يتوقف على نمط الشخصية، وسلوك الفرد في المستقبل (كفافي،١٩٩٩: ٢٢٩).

ان وظيفـة المجتمـع هو تغليـب البنـاء فـي الانسـان علـى وظيفـة التخريـب وهـذه هـي مهمـة القائد، فالسلوك القيادي هو محصلة التفاعل بين الانظمة الثلاثة ولكل منها تأثير في تحريك السلوك القيادي للفرد (لندري،١٩٧٧: ٢٣)، واشار فرويد الى ان هذه الانظمة الثلاث التي تتكون من (الهو) و(الانا) و (الانا الاعلى)، التي هي مستودع الاخلاقيات، والضمير، والمعايير الاجتماعية التي تكون بمثابة السلطة والرقيب النفسي على سلوك القائد وتصرفاته، اما الانا فهي مركز الشعور، والادراك الحسي، والعمليات العقلية تتكفل بالدفاع عن الشخصية وحل الصراعات بين مطالب الهو والانا الاعلى (الشناوي،٢٠٠٠: ٣٨٣-٣٨٤)، واكد فرويد ان مستويات الوعي الانساني الشعور، وما قبل الشعور، واللاشعور يؤثر على نمو الشخصية وعلى السلوك القيادي لدى الفرد (الزيادي،٢٠٠١: ٣)، هذا فضلاً عن اهمية الخبرات التي يكتسبها الطفل خلال الخمس سنوات الاولى من حياته والتي عدَّها فترة حرجة، فهي التي تبلور سلوكه ونمط شخصيته في المستقبل (لازاروس،١٩٨٤: ٨٢)، فوظيفة القائد بحسب رأي هذه النظرية تشبه دور الاب وما يدفع به الى السعي وراء الدور القيادي له هو حاجتهم الى المواقف التي تمكنهم من اظهار مالديهم من حنان في المواقف كلها التي يتمكن فيها من السيطرة على الجماعة (الشوربجي،٢٠٠١: ١٢٨-١٣٠).

٤- النظرية الانسانية (ماسلو) Humanistic Theory -Maslow

يرى اصحاب هذه النظرية ان سلوك الانسان هو اكثر من مجرد مجموعة من التجـارب العلميـة (منصـور واخـرون،١٩٧٨: ٣٧)، إذ تشـكل الحاجـات، وعمليـة اشباعها الجوهر الاساسي لهذه النظرية، وان نوع البيئة التي يتعرض لها الفرد تؤثر علـى نمـو شخصـيته وتطورهـا (Rychmanb,1988:20)، ويعـد Maslow منظـراً اساسياً فـي المدرسـة الانسـانية او مايسـمى بـالقوة الثالثـة فـي علم النفس، وطبقا لهذه النظرية يؤكد ماسلو ان هناك مجموعتين من الحاجات كما هو موضح في الشكل (١) (Mecclelland,1985:47).



الحاجـــات الجماليـــة والتذوقية

الحاجة الى الفهم والمعرفة

الحاجــة الــى تحقيــق الذات

الحاجة الى احترام الذات

حاجات الحب والانتماء

الحاجـــة الـــى الامـــن والسلامة

الحاجات الفسيولوجية

الشكل (١) هرم ماسلو للحاجات

إذ يؤكد ان على القائد ان يشبع حاجات مرؤوسييه، وذلك لان الانسان كائن نادرا مايصل الى حالة الرضا الكامل، فكلما اشبعت احدى الحاجات تظهر لديه حاجة اخرى، ويحاول القائد دائما تحقيق حاجات مجتمعه، وافراده، ويفترض ماسلو ان ترتيب الحاجات يختلف عند القادة، فالقادة والمصلحون برأي ماسلو يخضعون لضغوط، ومعاناة عظيمة من دون ان يتنازلوا عن آرائهم، وأفكارهم التي يناضلون من

اجلهـــا، وبـــذلك يختلـــف ســـلم الحاجـــات لـــديهم عنـــد مقارنتـــه بـــالاخرين (Feldman,2001:454).

٥-النظريـــة الســـلوكية (دولار وميلـــر) Behaviour Theory-Dollar&Meller

يطلق على هذه النظرية نظرية المثير والاستجابة، إذ اكدت ان معظم سلوك الانسان هو متعلم، اي انه يتعلم السلوك بنوعيه السوي، وغير السوي وهذا يتم من خلال النماذج، والقدوة الحسنة (زهران،١٩٨٢: ٣٧)، ان تعلم اي سلوك ومنه السلوك القيادي يعتمد على:

١. الحافز.
٢. الدافع او الباعث.
٣. المثير او الرمز.
٤. الاستجابة.
٥. التعزيز (العزة واخرون،١٩٩٩: ١٧).

فكلما ازدادت قوة المثير ازدادت فعالية الأداء، وقد يكون المثير هو الدافع نفسه (العبيدي،١٩٩٥: ٣٠)، لذا فان فاعلية إداء القائد في هذه الحالة يرتبط بقوة المثيرات وشدتها، إذ يرى السلوكيون ان القادة لايولدون، ولكن ينمون فالتركيز هنا يكون على مايعمله القائد اكثر من شخصيته، لذا يمكن افتراض اسلوب للقيادة، وهذا الاسلوب مرتبط بالسلوك الذي يمكن تعلمه واكتسابه (نصير،١٩٨٧: ٣١).

٦-نظريـة الـتعلم الاجتمـاعي (بانـدورا) Social Learning Theory (Bandura)

تسمى هذه النظرية نظرية التعلم بالملاحظة، ويعد باندورا وروتر منظريها الاساسيين، اذ تؤكد على انواع السلوك التي يمكن ان يتعلمها الفرد ويتم من خلالها ملاحظة سلوك الآخرين بوجود تعزيز مباشر لهذا السلوك ملاحظة سلوك (العبيدي،١٩٩٠: ٣٥).

ان اغلب سلوك الفرد متعلم، اذا يتعلم الافراد تصرفاتهم السلوكية من خلال تعرضهم لنماذج مختلفة بشكل مقصود، او غير مقصود فمن خلال الثواب، والعقاب التي

يتعرض لها الانموذج يتعلم الافراد السلوك الذي يثاب عليه النموذج، وتجنب السلوكيات التي يعاقب عليها (السيد واخرون،١٩٨٠: ٤٥)، ويشير باندورا الى ان الناس يقلدون سلوك الآخرين خاصة اذا كانو مهمين بالنسبة اليه، فالاطفال يقلدون اباءهم ويشمل التقليد السلوك بشقيه الايجابي، والسلبي (الجوراني،٢٠٠٣: ٤٨)، وطبقا لهذه النظرية فان السلوك القيادي يمكن ان يتعلمه الابناء من خلال ملاحظة سلوك اباءهم، وبالتقليد يمكن ان يتعلموا هذا السلوك، وتلعب النمذجة دورا هاما في تعلم السلوكيات المناسبة (العزاوي، ١٩٩٧: ٣٩).

يستخلص من العرض السابق للنظريات التي فسرت السلوك القيادي، ان هناك كثيراً من العوامل تؤثر عليه، ولكن تفسيرها يختلف بحسب تلك النظريات، فنظرية الغرائز لمكدوكل تؤكد على تأثير الغرائز وخاصة غريزتي السيطرة، والخضوع على السلوك القيادي، إذ ان الشخص الذي تتغلب عنده غريزة السيطرة يكون مؤهلا اكثر من غيره لكي يكون قياديا، اما نظرية السمات فانها تؤكد ان السمات تتوزع بشكل اعتيادي ولكن حدة هذه السمات تكون عند القادة بشكل اكثر من الاشخاص الاخرين كالسمات العقلية، والجسمية، والاجتماعية، اما نظرية التحليل النفسي فكان تركيزها على جوانب الشخصية (الشعور، ماقبل الشعور، اللاشعور) التي تؤثر في بناء الشخصية، واشار فرويد في هذه النظرية ايضاًالى اهمية خبرات الطفولة وبخاصة الخبرات التي تكتسب في الخمس سنوات الاولى من حياته التي لها الدور الاساسي في بلورة شخصيته في المستقبل، بينما ترى النظرية الانسانية بان الانسان لديه سلم من الحاجات وهذا ما اكده ماسلو، ودور القائد هنا هو اشباع تلك الحاجات وان ترتيبها عند القادة يختلف عن الاشخاص العاديين، اما النظرية السلوكية فقد ركزت على سلوك الانسان باعتباره سلوكاً يمكن تعلمه سواء كان هذا السلوك سوياً، او غير سوي فاذن يمكن تعلم السلوك القيادي، اما نظرية التعلم الاجتماعي وعلى لسان منظرها باندورا فقد اكدت ان اغلب سلوكيات الانسان ناتجة عن التعلم بالملاحظة من خلال النماذج المتوافرة في بيئة الفرد، واكدت هذه النظرية على الانموذج وان اسلوب المهارات الاجتماعية هو احد الاساليب التي تستخدم النماذج في تعلم تلك المهارات.

مفهوم الارشاد The Counseling of Concept

الارشاد قديم قدم العلاقات الانسانية، فمن طبيعة الانسان ان يحكي مشكلاته الشخصية لاقاربه، واصدقائه فيلقى منهم مشاركة وجدانية، وتقديم حلول لهذه المشكلات، فالارشاد كان يمارس منذ القدم ولكن بدون المصطلح المستخدم الآن (زهران،١٩٨٢: ٤١)، فهو احد المجالات التطبيقية لعلم النفس الحديث الذي يهدف الى تحقيق سعادة الانسان، وتطوره، فالارشاد هو تلك العملية التي تساعدنا في الوصول الى احسن الخيارات المناسبة (طاهر واخرون،١٩٨٦: ١٦)، ويعد الارشاد بمختلف انواعه ومجالاته احد مهن المساعدة التي وجدت لخدمة الافراد، ولايخلو تقريبا اي تعريف لمصطلح الارشاد من مفهوم المساعدة ضمنا او ظاهرا، وهناك العديد قد اخذ يستخدم المساعدة ليعبر بها عن الارشاد، ولكي يكون اعم واشمل منه (الأسدي واخرون،٢٠٠٣: ١٦)، فالارشاد بحسب رأي (Arthur) هو عملية تعلم تنفذ ببساطة في جو اجتماعي يتصف بالمرونة(Arthur,1983:211) ، وان اكثر المجالات التي يعمل فيها الارشاد هو المجال التربوي، لذا يجب ان يراعى عند استخدامه في المؤسسات التربوية بشكل عام، والمدارس بشكل خاص مايأَتي:

١. التقدم العلمي والتقني الحديث.
٢. التطور الحاصل في التعليم وتعدد اساليبه وطرقه ومناهجه.
٣. التركيز على استثارة اهتمام الطالب وجعله اكثر ايجابية في العملية التربوية والتعليمية.
٤. التغيرات الحاصلة في المهن من حيث عددها ونوعها.
٥. التغيرات الحاصلة في كيان الاسرة.(الزيادي واخرون،٢٠٠١: ٢١).

اهداف الارشاد Counseling of Aims

لكل مجال يدرس لابد ان يكون له اهداف محددة يرمي الى تحقيقها سواء كانت اهدافاً سهلة او صعبة المنال (القذافي،١٩٩٦: ٤٤)، ومن هذه الاهداف:-

١- تحقيق التوافق النفسي:

لدى كل فرد قدرات، وامكانيات، ومواهب يشعر الفرد، عندما يستطيع تحقيقها بالراحة، والاطمئنان النفسي، وان كل هذه القدرات لايمكن ان تستغل الاستغلال الامثل الا من خلال الراحة النفسية التي يكون للمرشد أثر في انمائها وتحقيقها (الحياني،١٩٨٩: ٣٧).

٢- تحقيق الذات:

ان الهدف من عملية الارشاد، هو مساعدة الفرد لتحقيق ذاته والعمل معه بحسب حالته سواء كان عاديا، متفوقا، ضعيف العقل، ومساعدته على تحقيق ذاته الى درجة يستطيع منها ان ينظر الى نفسه فيرضى عما ينظر اليه (الزيادي وآخرون،٢٠٠١: ٢١).

٣-تحقيق الصحة النفسية:

ان الفرد يواجه كثيراً من المشاكل خلال حياته، وهذه المشاكل تبعث في نفسه القلق، فالارشاد يرمي الى تبصير الفرد بالمشكلات التي تواجهه والامكانات المتوفرة لديه لحلها، وهذا يساعد على ايجاد الحل الملائم والتمتع بالصحة النفسية (الداهري،١٩٩٨: ٤٦).

٤- تحسين العملية التربوية:

ان اكبر المؤسسات التي يعمل فيها الارشاد التربوي هي المدرسة، ومن اكبر مجالاته التربية، فهي التي تقوم بنقل الثقافة المتطورة، وتوفير الظروف المناسبة للنمو الجسمي، والعقلي، والانفعالي، وهي ايضا مسؤولة عن النمو النفسي السوي والتنشئة الاجتماعية السليمة (الزبون،١٩٩٦: ٣٦).

اساليب الارشاد النفسي والتربوي Psycho Educational Counseling Styles

هناك اساليب للارشاد تستخدم برامج عملية لتطبيق النظريات الارشادية ومنها:

١- الارشاد المباشر (Directive Counseling)

هو الارشاد الموجه والمركز حول المسترشد، وفيه يقوم المرشد بدور ايجابي ونشط في توجيه المسترشد نحو السلوك الايجابي المخطط له، مما يؤدي الى التأثير المباشر في تغيير الشخصية والسلوك (زهران،١٩٨٢: ٣١١)، ان هذا النوع من الارشاد، هو اتجاه تعليمي لكون المرشد يساعد المسترشدين بتعليمهم كيفية حل مشكلاتهم من خلال مراجعة انفسهم بنظرة فاحصة لتحديد نقاط الضعف في شخصياتهم والعمل على التخلص منها (التميمي،١٩٩٧: ٤٤).

اسس الارشاد المباشر:

١- ان العلاقة بين المرشد والمسترشد تتسم بالتقبل والفهم.
٢- التخطيط له ببرنامج ارشادي محدد الاهداف.
٣- تنفيذ خطة البرنامج الارشادي.
٤- الاتصال بالاشخاص ذوي التأثير على المسترشد.(ابو عيطة،١٩٩٧: ٨٥).

خطوات الارشاد المباشر:

ان الارشاد المباشر يهتم بمشكلات محددة إذ يتبع المرشد الخطوات التالية في حلها وهي:

١- **التحليل:** يشمل جمع المعلومات لتحديد جوانب المشكلة.
٢- **التركيب والتنسيق:** يتضمن تنظيم، وترتيب المعلومات التي تم الحصول عليها من مصادر متعددة.
٣- **التشخيص:** ويتعلق بالبحث عن الاسباب، والعوامل المؤثرة في ظهور الاعراض وازالتها لغرض تحديد المشكلة وخصائصا.
٤- **التنبوء بالنتائج:** يتمثل في دراسة المرشد لحالة المسترشد المستقبلية، وما يمكن ان يكون عليه في ظل ظروف معينة.
٥- **الارشاد الفردي:** وهي الخطوات التي يتخذها المرشد لتعديل سلوك المسترشد.

٦- **المتابعة:** متابعة تطور حالة المسترشد بعد الانتهاء من عملية الارشاد، وبعد مرور مدة من الزمن (المعروف،١٩٨٧: ١٩٦).

٢- الارشاد غير المباشر (In Directive Counseling)

هو عبارة عن اقامة علاقة ارشادية وتهيئة جو نفسي يمكن المرشد من ان يحقق افضل نمو وهو مايسمى الارشاد المتمركز حول المسترشد (Roger,1967:12)، ان هذا النوع من الارشاد يرتبط بنظرية الذات، التي تؤكد ان المهمة الاساسية تقع على عاتق المسترشد، ويتعامل هذا الاسلوب مع الجانب الانفعالي للفرد، ويستطيع الفرد بذاته ان يصل الى حل للمشكلة، ودور المرشد هو المساعد له والموجه وان وظيفته الاساسية هي مشاركة وجدانية، ولايعطي المرشد حلول جاهزة، لانه يشعر بان المسترشد له القدرة الى الوصول الى الحل السليم، فوظيفة الارشاد هو تهيئة الجو النفسي الملائم في الجلسات الارشادية (دونالد،١٩٦٥: ١٣٨)، وقد اكد روجرز في دراسة اجريت على مسترشدي الفصام على مدار خمس سنوات متتالية ان المسترشدين اقبلوا على الاسلوب غير مباشر بصورة اكثر ايجابية من اي اسلوب آخر، وذلك لان هذا الاسلوب يقوي العلاقات الانسانية فيما بينهم (ابو عيطة،١٩٩٧: ١٣٩).

ان اهم مايميز هذا النوع هو:

١- المسترشد يأتي بشكل طوعي طالبا المساعدة من المرشد.

٢- العلاقة بين المرشد، والمسترشد تتحدد في ضوء فهم المسترشد لمشكلته.

٣- يكون المرشد المرآة التي تعكس الصورة الحقيقية للمسترشد، ليرى انفعالاته بشكل واضح.

٤- يهيئ المرشد للمسترشدين فرصة الاختيار وذلك لتنمية الثقة بالنفس لديهم (الامام وآخرون،١٩٩١: ٧٩).

٥- لاينزعج المرشد من المسترشد ولابد ان يشعره بتحمل المسؤولية عن مشكلاته بنفسه (جلال،١٩٦٢: ٣٣١).

ان مايمكن ان نلاحظه على هذا الاسلوب هو انه يحقق الاستبصار، وفهم الذات وانه يتماشى مع الفلسفة الديمقراطية القائمة على احترام الذات وحقه في تقرير المصير (زهران،١٩٨٢: ٣١٠).

طرق الارشاد النفسي والتربوي Psycho Educational Counseling Methods

ان التنوع في طرق الارشاد، هو ان الناس يختلفون في نوع المشكلات وحدتها التي يعانون منها، وقد تابع علماء النفس والمتخصصين بالارشاد اهم الطرق الحديثة المستخدمة في الارشاد النفسي، ومن هذه الطرق:

١-الارشاد الفردي (Individual Counseling)

هو علاقة شخصية تتم وجها لوجه بين المرشد، والمسترشد، فيقوم المرشد بحكم كفاءته وخبرته وتدريبه بتقديم المشورة، والمساعدة الى المسترشد لكي يفهم ذاته ويكون قادرا على توظيف امكاناته وقدراته بطريقة مرضية لنفسه ومجتمعه وقدرته على حل مشكلاته وتحقيق حاجاته (ToIbert,1980:3)، ان هذا النوع من الارشاد يقدم الى مسترشد واحد وجها لوجه في مكان خاص، إذ يعمل المرشد على تبادل المعلومات، واثارة الدافعية لدى المسترشد وتفسير المشكلات ووضع خطط العمل لها (Clanze,1984:75)، ويشترط ان يسود جو المقابلة الثقة المتبادلة له، ويكون من حق المسترشد التعبير عن جميع مشاعره من دون تردد او خوف من النقد (Omer,1981:12).

٢- الارشاد الجمعي (Group Counseling)

هو ارشاد عدد من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم في جماعات صغيرة، ويتعامل الارشاد الجمعي مع مشكلات التكيف، والتوافق اليومية (الدوسري،١٩٨٥: ٢٦٤)، وللارشاد الجمعي فائدة مزدوجة، فهو اقتصادي لان عن طريقه يتم ارشاد عدة مسترشدين في وقت واحد ويكون ذا اهمية اجتماعية كبيرة، وانه في حد ذاته اكثر فاعلية فيما يخص قسم من المشكلات (روتر،١٩٨٤: ١٦٧)، ومن تلك المشكلات التي كان للارشاد الجمعي أثرٌ في التخفيف من حدتها هي مشكلة التوتر الانفعالي (الطائي،٢٠٠١: ٤).

ويقوم الارشاد الجمعي على مجموعة من الاسس النفسية والاجتماعية اهمها:

١- الاخذ بنظر الاعتبار اشباع حاجات الفرد الثانوية كونه كائناً اجتماعياً، لذا ينبغي ان تشبع في اطار اجتماعي.

٢- اهمية المعايير الاجتماعية في تحديد سلوك الفرد.

٣- عدَّ العزلة من اسباب المشكلات والاضطرابات النفسية.

٤- تعتمد الحياة في الوقت الحاضر على العمل في جماعات، مما يتطلب اساليب اجتماعية، واكتساب مهارات التعامل مع الجماعة (زهران،١٩٨١: ٣٤٧).

فوائد الارشاد الجمعي Group Counseling advantages

١- يناسب الاعمار والمراحل الدراسية كافة.

٢- يساعد في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي من خلال المؤازرة التي يقدمها اعضاء الجماعة بعضهم مع بعض.(سليمان،٢٠٠٠: ٤٧).

٣- يقلل من حدة تمركز المسترشد حول ذاته.

٤- الاقتصاد في نفقات الارشاد، وتوفير الوقت والجهد.

٥- تتيح فرصة حقيقية لممارسة المهارات، وتحسينها (جودة،٢٠٠٤: ٢٣).

اهداف الارشاد الجمعي Group Counseling Aims

١- تحقيق التوافق الاجتماعي، والتشخيص من خلال الجماعة وسيلة علاجية.

٢- مساعدة الفرد في فهم ذاته.

٣- اكتساب مهارات حل المشكلات، واتخاذ القرارات.

٤- تحقيق التوافق مع الذات.

٥- تنمية الحس الفردي ازاء تقدير حاجات الاخرين (الرواجفة،٢٠٠٤: ٢٩).

ومن خلال ما تقدم فقد اعتمدت الباحثة على الارشاد الجمعي وذلك للاسباب الآتية:

١- انه اقتصادي في الوقت والجهد.

٢- انه من الاساليب المناسبة في تنمية السلوك القيادي، إذ ان القيادة تعتمد على التفاعل مع الاخرين، وهذا يتحقق في هذا النوع من الارشاد.

٣- انه يساعد الافراد على تحقيق التوافق وتنمية السلوك المرغوب، وذلك لان برامج الارشاد الجمعي تشعر المسترشدين بالامان في الحوار، والنقاش، والاحساس بانهم ليسوا الوحيدين الذين يعانون من هذه المشكلة.

مناهج الارشاد النفسي والتربوي Psycho Educational Counseling Approaches

هناك ثلاثة مناهج لتحقيق اهداف التوجيه والارشاد:

١-المنهج الانمائي Growing Approach

ويطلق عليه المنهج الانشائي او التكويني، وهو يحتوي على مجموعة من الاجراءات، والعمليات الصحيحة التي تؤدي الى النمو السليم لدى الاشخاص العاديين، والاسوياء، والارتقاء بهم الى اعلى مستوى من النضج والصحة النفسية عن طريق نمو مفهوم موجب للذات وتحديد اهداف سليمة للحياة وتوجيه الدوافع والقدرات الهدف منها مساعدة الطلبة على النمو السليم (نظرية التوجيه والارشاد،منتدى ادارة التوجيه: انترنت).

٢- المنهج الوقائي Preserving Approach

وهو المنهج الذي يهتم بالاسوياء قبل اهتمامه بالمرضى، ليقيهم من حدوث المشكلات، والاضطرابات، والامراض النفسية، وللمنهج الوقائي ثلاثة مستويات:

أ: الوقاية الاولية: وهي محاولة منع حدوث المشكلة او الاضطراب او المرض بازالة مسبباته.

ب: الوقاية الثانوية: وهي محاولة الكشف المبكر، وتشخيص الاضطرابات في مراحلها الاولى بقدر الامكان، والسيطرة عليها ومنع ظهورها.

ج: الوقاية من الدرجة الثالثة: وهي محاولة تقليل اثر انتشار الاضطرابات او منع ازمات المرض (الزيادي وآخرون،٢٠٠١: ٢٥)، ويمكن تحقيق الوقاية الارشادية من خلال المنهج الوقائي بمساعدة الفرد على تقبل ما هو متعارف عليه بين الجماعات التي يعيش معها(ابو عيطة،١٩٩٧: ٥٥).

٣-المنهج العلاجي Treatment Approach

وهو المنهج الذي يتضمن علاج المشكلات، والاضطرابات، والامراض النفسية وصولا الى حالة التوافق، والصحة النفسية وذلك لان هناك كثيراً من المشاكل يصعب التنبوء بها، مما يؤدي الى حدوثها ويهتم هذا المنهج بنظريات الاضطرابات النفسية، ومسبباتها وطرق علاجها، فضلا عن توفير المرشدين، والمعالجين، والمراكز والعيادات النفسية المختصة (الزيادي واخرون،٢٠٠١: ٢٥).

ومن خلال ماتقدم فان الباحثة قد اعتمدت على المنهج الانمائي في بناء البرنامج وذلك للاسباب الآتية:-

١- ان هذا المنهج يقدم الى الاشخاص العاديين لزيادة كفاءتهم الى اقصى حد ممكن.

٢- مساعدة الافراد العاديين بهدف تطوير امكاناتهم واستعداداتهم وتوجيه نموهم وسلوكهم القيادي بالشكل الايجابي.

❖ البرنامج الارشادي Counseling Program

هو عبارة عن بيان انواع الانشطة التي تقرر اتخاذها للقيام بِعمل ارشادي معين، والمتضمن تحديد المشكلات النفسية، والاهداف المنشودة، والوسائل المتاحة، ووضع خطة عمل لتحقيق تلك الاهداف (الاميري،٢٠٠٢: ٣٠).

الاسس التي تبنى عليها البرامج الارشادية:

تقوم عملية الارشاد على اسس فلسفية، واجتماعية، وتربوية، وفسيولوجية تستمد مكانتها من حقائق علم النفس، والاجتماع، وعلم الفيزيولوجيا، وغيرها من العلوم ومن هذه الاسس:

١-الاسس الفلسفية

يعتمد الاساس الفلسفي للارشاد على الرأي الذي نتبناه في فهم طبيعة الانسان، فهذا الفهم سيساهم في نجاح عمل المرشد التربوي، لان العلاقة الارشادية لاتكون سوية الا في ضوء هذا الفهم العميق للطبيعة الانسانية (الداهري،١٩٩٨: ٥٧).

٢-الاسس الاجتماعية:

هناك العديد من الاسس الاجتماعية التي يجب ان نأخذها بنظر الاعتبار وهي:

١. الانسان كائن اجتماعي يعيش وسط جماعة.
٢. كل سلوك يقوم به الفرد هو سلوك فردي، وجماعي في الوقت نفسه.
٣. ان السلوك الاجتماعي للفرد يتاثر بالجماعة التي ينتمي اليها، وبالتالي تعد جماعة مرجعية يرجع اليها في تقييم سلوكه.
٤. يتأثر الفرد بالثقافة الاجتماعية التي ينتمي اليها (سمارة وآخرون،١٩٩٩: ٤٠).

٣-الاسس النفسية والتربوية:

يقوم الارشاد على اسس نابعة من تكوينات الشخصية الانسانية، وما تتحلى به من مميزات، وان دراسة الطبيعة الانسانية تقتضي هذه الاسس وذلك للاسباب الآتية:-

١. على الرغم من التشابه الذي يظهر على افراد الجنس البشري، الا ان هناك فروقا واضحة بين الجنسين في الاستعدادات، والميول، والاتجاهات، والسمات الشخصية (الحياني،١٩٨٩: ٥٢).
٢. هناك اختلافات او فروق بين الجنسين، اي وجود فروق فيسيولوجية، جسمية، اجتماعية، عقلية، وانفعالية تظهر في عملية التنشئة الاجتماعية التي تترك اثراً مهماً في ابراز الفروق الفردية بين الجنسين (الاحرش واخرون،٢٠٠٢: ٤٦).
٣. يختلف الادراك من فرد لآخر، فالفرد يدرك بصورة مختلفة عن ادراك الآخرين لها، والبيئة بما فيها من ظواهر يدركها الفرد بطريقة مختلفة، ويعود الى مستوى نضجه النفسي والاجتماعي (الداهري،١٩٩٨: ٥٩).

٤- الاسس الفسيولوجية:

اثبتت العلوم الفيزيولوجية ان الفرد يتكون من عدد من الاجهزة الحيوية، التي تعمل متكاملة في سبيل تحقيق استمرار الحياة والسعادة (القذافي،١٩٩٦: ٨٥)، وتتاثر الحالة النفسية بالحالة الجسمية والعكس صحيح، لذا يحتاج المرشد النفسي الى دراسة، ومعرفة فسيولوجية حتى يتمكن من مساعدة عملائه ويحتاج المرشد الى التفريق بين الاضطرابات العضوية والاضطرابات النفسية (زهران،١٩٨٢: ٧٢).

<u>تخطيط البرامج الارشادية Counseling Programs Planning</u>

ان التخطيط صفة اساسية من صفات البرنامج الارشادي، إذ ان هناك عدة نماذج لتخطيط البرامج الارشادية كلها تعتمد على اسس علمية مدروسة، وخطوات محددة ومن تلك النماذج مايأتي:

١-انموذج التخطيط Planning Model

يحتوي هذا النموذج على مجموعة من الطرائق مع خطوات محددة، وذلك لانجاز بعض الاعمال الضرورية للتخطيط النظامي إذ تتلخص خطوات التخطيط في هذا النموذج بما يأتي:-

١- تحديد، الاهداف وصياغتها وترتيبها، والاغراض من البرنامج الارشادي.
٢- تحديد الاحتياجات من قبل المسترشدين، المرشدين، اولياء الامور، وممثلين عن المجتمع.
٣- تحديد المصادر في المدرسة التي يمكن الافادة منها.
٤- صياغة اهداف، واغراض البرنامج بواسطة تحليل الاهداف العامة، وربطها بالاحتياجات، والمصادر المتوفرة.
٥- اختيار الطرائق المناسبة، والاستراتيجيات لتحقيق اهداف البرنامج.
٦- مناقشة تنفيذ هذه الطرائق.
٧- التقويم (عريبات،٢٠٠١: ٥٥).

٢-طريقة العمل كفريق Team Approach

يتم تكوين فريق عمل للقيام بالتخطيط يتكون هذا الفريق من الاداريين، والمدرسين، والمرشدين، والمساعدين، واولياء الامور، وممثلين عن المجتمع وتكون الخطوات كالاتي:

١- ايجاد قنوات اتصال واضحة بين مخططي البرنامج، والذين سيقومون بتنفيذه.
٢- يقوم فريق التخطيط بالاتفاق على فلسفة، واهداف بشكل عام.
٣- اعطاء كل هدف وزنا من النقاط بحسب اهميته واولويته من (٠-٥)، وذلك بحسب رأي كل عضو.
٤- تكوين مجموعات صغيرة من الاعضاء من (٤-٧) اشخاص في كل مجموعة.
٥- ان تصل كل مجموعة الى اتفاق حول قيمة كل هدف، وبعد ذلك يتم ترتيب الاهداف بحسب قيمها والهدف الاكثر وزنا سيكون الهدف الاول.

٦- بعد تحديد الاهداف يقوم فريق التخطيط بتقويم البرنامج، والنشاطات والحكم على فعاليتها (الدوسري،١٩٨٥: ٢٤١-٢٤٢).

٣-انموذج ريان وزيران Ryan&Zeran Model

يحتوي على مجموعة من الخطوات التي يمكن تلخيصها بما يأتي:

١- فهم نظام الحياة التي يسير المجتمع عليها عن طريق تحليل، وفهم العلاقات بين الموظفين القائمين باعمال البرنامج وانشطته.

٢- تخطيط البرنامج الارشادي، وتفصيله ليتناسب مع الحياة الواقعية في المجتمع.

٣- تحديد الاهداف بحيث تكون واقعية.

٤- جمع المعلومات اللازمة عن المسؤولين بالبرنامج.

٥- تخطيط السياسة التي تنتهج لتحقيق الاهداف المحددة.

٦- القيام بتجربة اولية للخطة المختارة.

٧- للبرنامج على المختصين في المؤسسة.

٨- وضع الخطة موضع التنفيذ.

٩- تقويم الخطة تقويما مستمرا، بحيث يتمكن القائمون عليها معرفة نواحي القصور فيها لمعالجتها.

١٠- الغاء الخطة كليا اذا تأكد لنا انها لاتحقق الاهداف المرسومة (القاضي وآخرون،١٩٨١: ٣٧٥).

٤-انموذج ابو غزالة Abu-Gazalla Model

تتلخص خطوات التخطيط في هذا الانموذج في الآتي:

١- التخطيط: ويشمل الخطوات الآتية:

أ- تحديد اهداف البرنامج.

ب- تحديد الوسائل المختلفة لتحقيق الاهداف.

ج- تحديد الامكانات المتوافرة في البيئة التعليمية.

د- تحديد الخدمات التي يهدف البرنامج الى تنفيذها.

هـ- تحديد العناصر البشرية المشاركة في تنفيذ البرنامج.

٢-التنفيذ: ويقصد به تحديد الخدمات التي تؤدي الى تحقيق اهداف البرنامج.

٣- التقييم: ويهدف الى التعرف على مدى فاعلية البرنامج الارشادي في تحقيق اهدافه وغاياته.

٤- المتابعة: تهدف لمعرفة جوانب الخلل والضعف في البرنامج (ابو غزالة،١٩٨٥: ١٣٢).

٥-انموذج التخطيط والبرمجة والميزانية Planning,Programming&Balance Model

ان خطوات التخطيط في هذا الانموذج تتلخص بماياتي:

١- تحديد المسارات ويشمل اهداف البرنامج وفلسفتهِ .

٢- تحديد الحاجات الاساسية للطالب.

٣- تحديد الاولويات اذ تترتب حاجات الطلاب بحسب اهميتها.

٤- تحديد الاهداف اذ تتم صياغة الاهداف بدقة على وفق الحاجات واهميتها.

٥- تحديد البرامج والانشطة اللازمة لتحقيق الاهداف.

٦- تقويم البرنامج (الدوسري،١٩٨٥: ٢٤٣).

٦-انموذج (Borders&Dryra)

ان خطوات هذا الانموذج هي:

١- تقرير حاجات الطلبة وتحديدها.

٢- كتابة اهداف البرنامج وغاياته.

٣- تحديد الاولويات.

٤- اختيار نشاطات البرنامج وتنفيذها.

٥- تقويم مدى كفاءة البرنامج (Borders&Dryra,1992:487).

من خلال استعراضنا نماذج التخطيط المختلفة، فان الباحثة تتبنى نظام التخطيط والبرمجة والميزانية، لكونه يسعى الى اقصى حد من الفعالية، ويحقق الفوائد باقل جهد واقل التكاليف الممكنة، وان خطواته واضحة وبالامكان فهمها، واستيعابها.

❖ النظرية في الارشاد The Theory in Counseling

تعرف النظرية في الارشاد بأنها (طريقة منظمة لرؤية العملية الارشادية، والتي تساعد على فهم المسترشد، وتوجيه سلوكه ويتم التعرف من خلالها على الطريقة التي يجب ان يسلكها، والاسلوب الذي يعتمد عليه (الاحرش واخرون،٢٠٠٢: ٥١)، ان المرشد التربوي يجب ان يعمل في ضوء النظرية، لانها الاطار الذي يضم مجموعة من الحقائق، والقوانين التي تفسر الظواهر النفسية وتمثل خريطة واضحة المعالم امام المرشد، لكي تساعده في فهم ما يمكن ان يقدمه للمسترشد ، و تقديم فرضيات للاسباب المحتملة للسلوك اذا كان سويا ام غير سوي(زهران،١٩٩٨: ٩٤)، تبحث عن اسباب المشكلات التي يعاني منها المسترشد (باترسون،١٩٨١: ٣٦١)، ومن ابرز هذه النظريات(نظرية التحليل النفسي)، التي تؤكد ان هدف الارشاد الاساسي هو احضار الرغبات المكبوتة الى حيز الشعور، عندما لاتتمكن الانا من مواجهتها، فالارشاد يعطي للفرد فرصة المواجهة (الامام وآخرون،١٩٩١: ٨٢)، بينما ترى (نظرية الذات)، بان وظيفة الارشاد هو مساعدة المسترشد للكشف عن ذاته وتقبلها ثم محاولة تنميتها في ضوء قدراته (الرشيدي وآخرون،٢٠٠٠: ٤٥)، اما (نظرية المجال)، فترى بان وظيفة المرشد هو الدخول الى عالم المسترشد وفهم طريقة ادراكه (الامام،١٩٧٢: ٦٠)، بينما ترى (نظرية الارشاد العقلاني الوجداني)، بان وظيفة المرشد هو مساعدة المسترشد في عدم الوقوع فريسة لافكاره اللامنطقية (العزة،٢٠٠٠: ١٩٨)، اما (نظرية التعلم الاجتماعي)، التي ترى بان السلوك يمكن تعلمه من خلال ملاحظة سلوك نموذج (الزيات،١٩٩٦: ٣٦٧)، وهذا ماسيتم تطبيقه في هذا البحث بالاعتماد على نظرية التعلم الاجتماعي باعتبارها النظرية المتبناة.

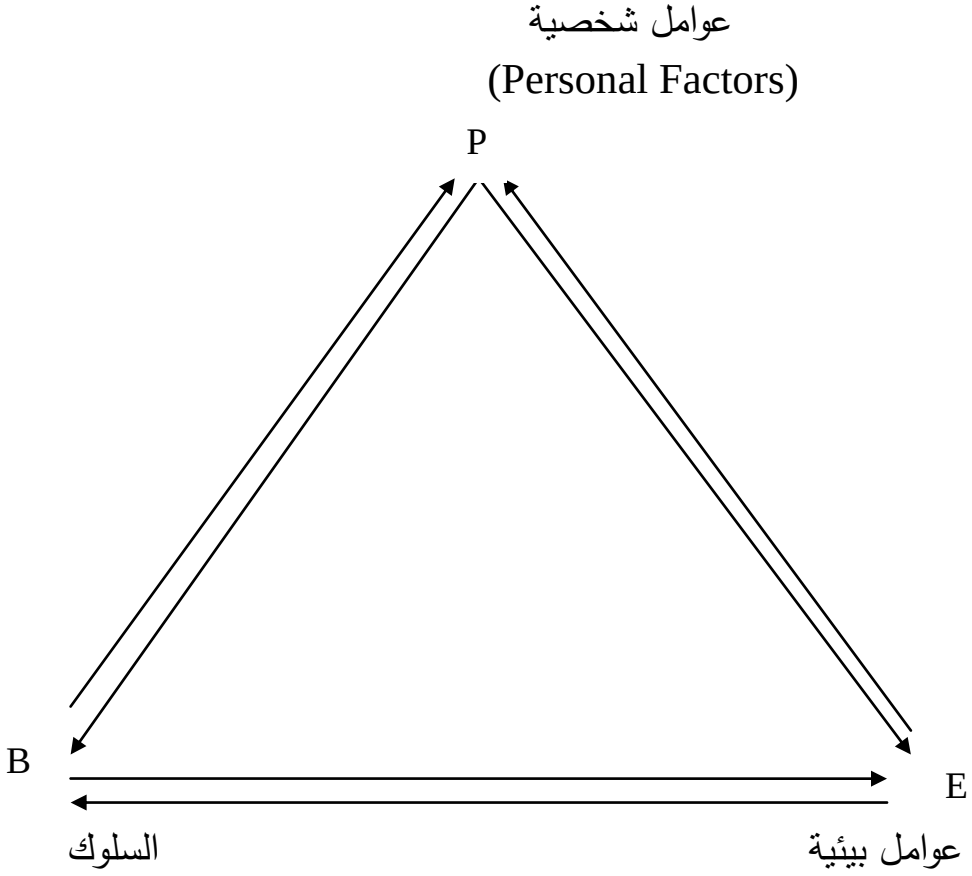
نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

ان المنظـر الاساسـي فـي هـذه النظريـة هـو البـرت باندورا المولـود فـي ١٩٣٥/١٢/٤ بقرية موندرا بولاية البرتا بكندا (الزيات،١٩٩٦: ٣٦)، وقبله كل من دولار وميلر، ولكن بسبب عدد من البحوث التي اجراها باندورا حول هذا النوع من التعلم عرفت هذه النظرية باسمه (الروسان،٢٠٠٠: ٢٢).

ويشير كميلان الى ان التعلم بالملاحظة هو اسلوب عرفته البشرية منذ القدم، وهذا ما اكدته قصة بني ادم كيف تعلم الانسان من الغراب الذي جاء يبحث في الارض، كما ورد في قوله تعالى: ((فَبَعَثَ اللهُ غُرَاباً يَّبحَثُ فِي الأرضِ لِيُرِيَه كَيفَ يُوَارِي سَوءَةَ اَخِيهِ)) (سورة المائدة،الاية ٣١)، ويرشدنا الرسول الكريم محمد صلى الله عليه وسلم الى الاقتداء بافعاله في الجوانب الادائية للعبادات، فيقول صلى الله عليه وسلم "صَلَوا كما رَأيتمُونِي أُصلي" (الصوالحة،٢٠٠٢: ٥٢-٥٣).

لقد اهتم باندورا بدراسة الانسان في تفاعله مع الآخرين واعطى اهتماماً بالغاً للنظرة الاجتماعيـة، بـل ان لـه نظريـة باسـمه تسـمى نظريـة الـتعلم الاجتمـاعي (العبيدي،١٩٩٠: ٧٥)، وتعد هذه النظرية من النظريات التي حاولت ان تفسر السلوك البشري المعقد، فقد وجد باندورا ان ما جاء به السلوكيون فيما يتعلق بتعلم السلوك بسيط وغير كامل، وعلى الرغم من دقتها فانها اعطت للباحثين تفسيراً جزئياً للتعلم (قضماوي،١٩٩٧: ٢٠٢)، اذ يركز الاتجاه السلوكي الحديث من وجهة نظر (سكنر)، على ان السلوك هو نتيجة للبيئة وما تحدثه من تغيرات، وتأثيرات عند الفرد ويتحدد سلوك الفرد بما يواجهه من تعزيزات لاستجابات يجريها ويكررها بهدف الحصول على المزيد من التعزيز، وبهذا فقد استثنى سكنر وتجنب تماما وجود المؤثرات الداخلية للشخص (العقلية)، والتي لها القدرة على التاثير في التعلم (قطامي،١٩٩٢: ٣٨) (الربيعي،١٩٩٤: ٤١)، ولهذا قرر اضافة شيء بسيط لهذه الصيغة، وهي ان البيئة تؤثر في السلوك ولكن السلوك في الوقت نفسه يؤثر في البيئة، ثم وجد بعد ذلك ان العوامل الشخصية المتمثلة في (التفكير، الادراك، الدافعية) تتفاعل مع البيئة والسلوك يؤثر كل منها في الاخر واطلق باندوا على هذا التفاعل اسم الحتمية المتبادلة (Reciprocal Determinism) اذ يوضح الشكل

(٢) العناصر الثلاثة الرئيسة وهي العوامل الشخصية (P) والسلوك (B) والبيئة (E) (Pajares,2002:1)



الشكل(٢): نموذج باندورا للحتمية المتبادلة

وقد افترض باندورا ان التعديل في اي من هذه الابعاد له تأثير على بقية الابعاد، اي هي تؤثر وتتأثر فيما بينها في اثناء تقديم اي معالجة او ادخال يهدف الى تعديل السلوك، فمعظم المؤثرات الخارجية تؤثر في السلوك من خلال العمليات المعرفية الوسيطية، فهي التي تقرر ما الاهداف الخارجية التي سيلاحظها، وكيف يتم ادراكها (قطامي،١٩٩٢: ٣٨) .

ان هذه النظرية عرفت في البداية باسم نظرية التعلم الاجتماعي، ولكن تم اعادة تسميتها بالنظرية المعرفية الاجتماعية، وذلك لانه تم تضمينها التطورات التي حققها باندورا في نظريته، فهو عالم نفسي معرفي لتركيزه على عوامل الدافعية، واليات تنظيم الذات التي تسهم في سلوك الشخص اكثر من تأثير البيئة (Bandura,2001:I) (Moore,1997:I)، فاذن الاستجابة لمثيرات البيئة تتاثر بالتعزيز الذاتي الذي يؤثر في سلوك الفرد بغض النظر عن وجود او عدم وجود التعزيز في البيئة (الربيعي،١٩٩٤: ٤٤)، وان التعلم الاجتماعي عند باندورا، يتم من خلال مشاهدة الاخرين ووجود القدوة او النموذج وتسمى نظريته بالتعلم عن طريق النماذج المتاحة (عبد الهادي،٢٠٠٠: ٢٥٢)، فمن الممكن عن طريق النمذجة اكتساب استجابات لم يسبق أداؤها او اظهارها واضعاف الاستجابات الموجودة في مخزون الفرد السلوكي، وانه لايتعلم كثير من انماط السلوك الا من خلال تأثير النماذج (شلتز،١٩٨٣: ٣٩٧)، وتشير كلمة النمذجة الى العملية التي تولد او ينتج من خلالها سلوك تم تعليمه من خلال مراقبة، او مشاهدة، او سماع الفرد لسلوك اشخاص اخرين (التكريتي،٢٠٠١: ١١٧).

وهناك نمطان رئيسان لهذا النوع من التعلم وهما:

١- التعلم الذي يحدث من خلال الخبرات الابدالية، ويحدث عندما نرى ان الاخرين قد كوفئوا او عوقبوا لنشاطات معينة، ومن ثم نعدل من سلوكنا كما لو اننا تلقينا تلك التوابع بانفسنا، فمن خلال النمذجة لانتعلم كيف نؤدي سلوكا فحسب، بل نتعلم ايضا ما سيحدث لنا في مواقف معينة عندما نقوم بهذا السلوك (الزيات،١٩٩٦: ٣٦٣).

٢- يحاكي الملاحظ سلوك النموذج حتى لو لم يتلقَ النموذج اي تعزيز او عقاب في اثناء مشاهدة الملاحظ له، فنلاحظ دائما ان الملاحظ يعرض نماذج يرغب الملاحظ في تعلمها، ويتوقع ان يحصل التعزيز بعد اتقانه او عندما يرغب الملاحظ في ان يصبح مثل النموذج المعجب به فيحاول ان يسلك وفقا لتلك الشخصية (القضماوي،١٩٩٧: ٢٠٣).

اجراءات اسلوب النمذجة

يشمل هذا الاسلوب من اساليب تعديل السلوك على عدد من الاجراءات التي لابد من توافرها حتى يحقق هذا الاسلوب فعاليته في تعديل السلوك وهي:

أ- السلوك الانموذج، ويقصد به توفير السلوك المرغوب فيه، والقيام به من قبل نموذج مرغوب فيه لدى المتعلم، ولاسيما النماذج الحية او المصورة.

ب- مكانة الانموذج، ويقصد به توفير النموذج الذي يحظى بمكانة وقيمة اجتماعية لدى المتعلم كالاباء، والمعلمين، والقادة، والنماذج التلفزيونية ذات القيمة الاجتماعية لدى المتعلم، فكلما زادت مكانة النموذج ازدادت فرص تقليده (رويتج،١٩٨٣: ٧١).

ج- تحديد جنس الانموذج، ويقصد به تحديد النموذج (ذكر او انثى)، اذ يتأثر التعلم بجنس النموذج، فالذكور اميل الى تقليد سلوك النماذج الذكرية، في حين ان الاناث تميل الى تقليد سلوك النماذج الانثوية (الزيات،١٩٩٦: ٣٦٥).

د- مكافئة الانموذج، ويقصد به ان السلوك، يصدر عن الانموذج اذا تم تعزيزه فيكون دافعا حقيقيا لتقليد ذلك السلوك اي ان قوة التعلم بهذا الاسلوب يعتمد على التعزيز (شلتز،١٩٨٣: ٤٠٤).

هـ- الرغبة والقدرة على تقليد سلوك النموذج (الروسان،٢٠٠٠: ١٣٦).

متى يكون للشخص النموذج تأثير على الآخرين؟

ان الشخص النموذج يكون له تأثير على الآخرين في حالة توافر الصفات الآتية في النموذج:

١- ان الافراد يكون لديهم القدرة على ان يصبحوا نموذج،ا كلما كانوا اشخاصا مهمين، ولهم مكانة اجتماعية مرموقة او خصائص جذابة.

٢- مدى المحاكاة يعتمد على التشابه الموجود بين نموذجاً ، والشخص الملاحظ، فكلما كان التشابه اكثر كان التأثير اكبر (العمر،١٩٩٠: ٢٠٥).

٣- محاكاة النموذج الحي يكون اكثر تاثيراً من محاكاة الشخصية الكارتونية (الخطيب،١٩٨٣: ٢٨).

٤- يؤثر نوع السلوك على نوع المحاكاة، فالسلوك المعقد لايقلد بسرعة مقارنة بالسلوك البسيط (شلتز،١٩٨٣: ٤٠١).

خطوات عملية التعلم للنمذجة:

تمر عملية التعلم للنمذجة كما حددها باندورا باربع عمليات اساسية وهي:

العملية الاولى: الانتباه وادراك النموذج:

وهو العنصر الاساسي في عملية النمذجة، فلا يستطيع الفرد التعلم من النموذج مالم يكن منتبها له، ولايقصد بالانتباه رؤية النموذج وملاحظة مايفعله بل الانتباه الى جوانب معينة من سلوك النموذج يكتسب من خلال معلومات ضرورية بدقة ادراكية كافية، لانه اذا لم يكن منتبها قد يؤدي الى اكتساب معلومات خاطئة تؤدي الى نمذجة غير مناسبة (Allen,1993:139) ، ان الانتباه، والادراك عمليتان متلازمتان، فاذا كان الانتباه هو تركيز الشعور في شيء ما، فان الادراك هو معرفة هذا الشيء فالانتباه يسبق الادراك ويمهد له، وبهذا يجعل شرطا لوجود الادراك فلا ادراك بدون انتباه، لانه العملية العقلية الاولى في التعامل مع المعلومات والتعرف اليها (التكريتي،٢٠٠١: ١١٧).

العملية الثانية: (الاحتفاظ)

لابد للفرد ان يكون قادرا على تذكر السلوك الذي كان قد لاحظه، فنحن نخزن ماقد شاهدنا مايفعله النموذج على شكل صور ذهنية، حركات،سلوكيات لفظية، اوصاف كلامية، وعندما تخزن بهذه الطريقة فانه بامكاننا تخيل او استعادة الصورة لاستخراج النشاط او الحركة او الفعل وتطبيقه في سلوكنا الخاص (Moore,1997:I).

العملية الثالثة: (اعادة الاداء الحركي)

تتضمن تحويل ماهو متوافر ومعروف من صور، ورموز الى افعال، وسلوك مناسب، ويتضمن السلوك في هذه الحالة ايضاً مجموعة من الامكانيات الفيزيقية، والمهارات الحركية، والعملية التي تتم بالممارسة والتغذية المرتدة الدقيقة التي يحصل عليها نتيجة الاداء، وماينجم من تعديل في ضوء استجابات الاخرين ولاسيما المهارات المعقدة كالمهارات الخاصة بالة معقدة او اجادة التحدث بلغة اجنبية (العبيدي،١٩٩٠: ٧٠).

العملية الرابعة: (الدافعية)

لكي يقوم الفرد باداء سلوك النموذج، لابد من وجود دوافع كافية عندما تتوفر تلك الدوافع فان النمذجة تترجم بسرعة الى فعل او اداء (شلتز،١٩٨٣: ٤٠٤)، وليس هذا فحسب وانما تؤثر ايضا في عملية الانتباه، والاحتفاظ، والتذكر بوجود درجة انتباه كبيرة يمكن من خلالها حفظ كمية اكبر من المعلومات (Goins,2000:I).

وتأتي الدافعية من خلال الاثابة، والعقوبة ويذكر باندورا عدداً من المحفزات وهي:

١-التعزيز الذاتي:

وهو قدرة الافراد على تعزيز انفسهم في ضوء معايير السلوك التي يتنبوءها، وبمعنى آخر ان للافراد القدرة على مكافئة انفسهم وفق نوع السلوك الناجم (Moore,1997:I).

٢-التعزيز البديل:

هو الذي يكون عن طريق ملاحظة سلوك الاخرين وما يترتب على هذا السلوك من نتائج ثواب او عقاب، فيقوم باداء السلوك اعتمادا على توقعاته (Boeree,1998:I).

٣-التعزيز الخارجي:

هو ذلك التعزيز الذي يتم عن طريق الثواب والعقاب المباشر، وهذا حسب ماجاءت به النظرية السلوكية (الجبوري،١٩٩٠: ٩٠)، ويقصد به تقديم الاثابة التي تؤدي الى دفع الفرد لتكرار السلوك والعقوبة التي تؤدي الى انطفاء السلوك، وهنا يشير باندورا الى ان التعزيزالخارجي الموجب والسالب، لايكفي لدعم السلوك او انطفائه ، وان التعلم بالنمذجة يمكن ان يؤدي الى افضل النتائج اذا تم اخبار الملاحظين مقدما بكم الفوائد ونوعها التي سيحصلون عليها (عبد الهادي،٢٠٠٠: ٢٦٣).

<u>المفاهيم الاساسية لنظرية التعلم الاجتماعي:</u>

لقد طرح باندورا في نظريته مفهومين اساسيين هما:

١-<u>الضبط الذاتي Self-regulation:</u>

هو القدرة على التحكم بسلوكنا الخاص، وهو يمثل القوة المحركة لشخصية الانسان (Unf:I)، ويرى باندورا ان الناس لديهم القابلية في السيطرة على تصرفاتهم، اذ يصعب الضبط ذاتيا عندما يكون لدى الفرد افكاره الخاصة حول ماهو السلوك المناسب وغير المناسب ويختار الافعال تبعا لذلك (Rutledge,2000:I)، وتتضمن هذه العملية الخطوات الآتية:-

١-الملاحظة الذاتية Self-observation.

وتعني ان ينظر الناس الى انفسهم والى سلوكياتهم ويتابعون تصرفاتهم فيكونون واعيين لما يفعلوه (Moore,1997:I).

٢- اطلاق الاحكام Judgment.

وتعني ان الناس يقارنون ملاحظاتهم الذاتية مع المعايير القياسية، وهذه المعايير يمكن ان تكون قواعد يضعها المجتمع او يضعها الفرد لنفسه (Boeree,1998:I).

٣-الاستجابة الذاتية Self-Response

بعد اطلاق الاحكام على نفسه فانه سيقارن ماقدمه بالمعايير الموضوعة وبخاصة اذا كان هذا الشيء يتفق مع تلك القيم، فانه سيعطى له مكافئة الاستجابة الذاتية (Moore,1997:I).

٢-الفاعلية الذاتية Self-Effective

وتعني ان الفرد يعتقد بانه قادر على أداء سلوكيات معينة بنجاح، وهذا الاعتقاد بحد ذاته مهم لاكتساب المعرفة، والمهارة كالذي يثق بمهاراته الاكاديمية فانه يتوقع النجاح والحصول على درجات عالية (Pajares,2002:I).

لقد اعتمدت الباحثة على نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا في بناء البرنامج الارشادي وذلك للاسباب الآتية:-

١- تؤكد هذه النظرية على قدرة الفرد على اكتساب الخبرات خلال فترات حياته وعدم الاقتصار على مرحلة عمرية معينة.

٢- ان لباندورا هدفاً عملياً في وضع نظرية التعلم الاجتماعي، وهو تغيير السلوك غير المرغوب من خلال اعادة تعلم السلوك عن طريق الملاحظات.

٣- تمتاز هذه النظرية بتعدد اساليبها ومفاهيمها.

٤- ان التقنيات التي استخدمتها هذه النظرية، قد ثبت نجاحها في التخفيف من حدة كثير من المشاكل السلوكية كالخجل والتوتر الانفعالي.

٥- يمكن اداؤها في ضوء الارشاد الجماعي من خلال الاستعانة بالنماذج الجيدة، لان باندورا يؤكد ان اغلب السلوك المتعلم هو من خلال النماذج المقدمة.

٦- ان الاسلوب المتبع في هذا البحث هو من اساليب نظرية التعلم الاجتماعي.

❖ اسلوب المهارات الاجتماعية (Social Skill Style)

مقدمة عن تطور هذا الاسلوب:

ان اسلوب المهارات الاجتماعية له اصول في العلاج السلوكي وفي علم النفس الاجتماعي، إذ ان العلاج السلوكي كان قد تطور من تطبيق مبادئ نظرية التعلم المشتقة من علم النفس التجريبي التي اكتسبت من خلال الابحاث التي قام بها (Wolpe,1985) والذي ركز على السلوك (Twentyman&Zimerig,1979:127)، وبذلك يعود هذا الاسلوب الى الاعمال المبكرة التي قام بها ايضا (Salter,1949&Lazaros,1971) في التدريب على الذات او مايسمى بالتدعيم ، إذ صمم هذا النوع من التدريب لمساعدة الافراد على التخلص من القلق والعوائق التي تمنعهم من الاداء بطريقة مناسبة في المواقف الاجتماعية، لذا فان فكرة هذا الاسلوب قديمة ولايختص بها علم النفس، وانما معظم العلوم تبحث في تطوير السلوك الانساني وتحسين اوضاعه (Bernstein&Nietxel,1980:372)، وقد جاء المفهوم الحديث للمهارة من دراسة (Crossman) عن البراءة في تنمية العمليات الذاتية (Welford,1981: 842)، ففي بداية السبعينيات بدأ هذا الاسلوب الى الظهور، على انه اسلوب يعتمد على افتراضات متعددة، وان جذوره هي موضوع بين التربية، وعلم النفس، وتعد هذه مساهمة مقدمة من نظرية التعلم الاجتماعي ولاسيما الى الاعمال المقدمة من بانادور (Goldstein,1981:3)، وقد اشارت كثير من الادبيات الى ان اصول هذا الاسلوب ترجع الى نظرية التعلم الاجتماعي، التي ترى ان السلوك غير المتوافق او غير المرغوب يحدث نتيجة التعلم الخاطئ وخاصة عند غياب النماذج الصحيحة، إذ تكون للفروق الفردية، والطبقية، والحضارية اهمية في السلوك الاجتماعي، لانها تؤثر في أداء الشخص للمهارات الاجتماعية (Nicholson&Foss,1983:85)، لذا فان مبادئ هذه النظرية تسهل تعلم المهارات الاجتماعية في البيئة الطبيعية (Kelly,1982:14)، وقد تطور مفهوم التدريب على المهارات الاجتماعية بشكل سريع فزاد الاهتمام به، وظهرت العديد من الكتب والحلقات الدراسية التي اصبحت تشكل عنصراً اساسياً في العلاج القائم على نظرية التعلم الاجتماعي

(Hansen,1982:227) (عمر،٢٠٠٢: ١٦٦)، وفي تعليق لـ (Bandura,1973) "لقد اعطت هذه الطريقة نتائج مثيرة للاعجاب مع وسائل متعددة تتضمن ثلاث اليات اساسية متداخلة في اسلوب نمذجة المهارة الاجتماعية" (ام اغازدا واخرون،١٩٨٦: ١٤٧). وهي:

١-العمليات الابدالية:

ان جميع الظواهر التعليمية الناجمة عن التجربة المباشرة يمكنها ان تحدث على اساس تبادلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، ونتائجه على الشخص الملاحظ (ام اغازدا واخرون،١٩٨٦: ١٤٨).

٢- العمليات المعرفية:

هو الوسط المعرفي الذي يتم من خلاله الكثير من التغيرات السلوكية، التي تتم عن طريق الاشتراط الاجرائي، والانطفاء، والعقاب، فالشخص يجب ان يصغي وينتبه الى النموذج بدقة ادراكية كافية لاكتساب المعلومات الضرورية لاستخدامها في محاكاة النموذج (شلتز،١٩٨٣: ٤٠٢).

٣-عمليات تنظيم الذات:

هي تلك العمليات التي يستطيع الاشخاص من خلالها تنظيم سلوكهم عن طريق تصور النتائج التي قد يولدونها بانفسهم، ويمكن تفسير كثير من التغيرات المصاحبة لاجراء الاشراط عن طريق التنظيم الذاتي، وليس عن طريق الرابطة بين الخبرة والاستجابة (ام اغازدا واخرون،١٩٨٦: ١٤٩)، فالمهارات الاجتماعية، هي صورة محددة من السلوك الاجتماعي تنتج من التفاعل الناجم ويكون مداها سلوكيات غير لفظية محددة مثل الاتصال البصري (Marziller&Hall,1987:285).

مكونات المهارات الاجتماعية

١-المكونات السلوكية

هي كثافة السلوك الذي يصدر من الفرد، والذي يمكن ملاحظته عندما يكون في موقف تفاعل وتقسم الى قسمين:

أ- **سلوك اجتماعي لفظي،** وهو ذلك السلوك الذي يعمل على نقل الرسالة بشكل مباشر، وله اهمية كبرى في مواقف التفاعل الاجتماعي، ومن امثلته ابداء الطلب مباشرة، ورفض طلب معين (موقع اطفال الخليج،انترنت).

ب- **سلوك اجتماعي غير لفظي** وهو التواصل البصري الذي يشتمل على لغة الايماءات، وله اهمية في العملية الارشادية ويؤخذ هذا النوع من السلوك الاهمية القصوى في ملاحظة المسترشد وفهم مشكلته (Moore,1997:I).

٢-المكونات المعرفية

وهي تلك المكونات التي تشمل افكار الفرد، واتجاهاته، ومدى معرفته الاستجابة المناسبة في المواقف الاجتماعية، وفهم السياقات الاجتماعية والتصرف بما يتناسب مع الموقف، وهو الجانب المعرفي الواعي للانظمة الاجتماعية التي تحكم السلوك في موقف ما (موقع اطفال الخليج،انترنت).

اهداف التدريب على المهارات الاجتماعية:

للتدريب على المهارات الاجتماعية اهداف رئيسة يمكن توضيحها فيما ياتي:

١- تزويد الطلبة بفرص مضمونة في التدريب على تطوير مهاراتهم الاجتماعية.

٢- التعاون مع الطلبة الذين يعانون من مشكلات سلوكية او نفسية، وذلك بتزويدهم بتغذية راجعة تساعدهم على تحقيق التوازن بينهم وبين بيئتهم (Murgatroyds,1985:54).

٣- تعويد الطلبة على استخدام المهارات الاجتماعية في حياتهم الواقعية.

٤- تعديل الذات بشكل يساعد على الاحساس بالثقة (Kanfor&Glodstein,1981:8).

انواع المهارات الاجتماعية الضرورية لتنمية السلوك القيادي

ان المهارة التي يتمتع بها القائد ترتبط ارتباطا وثيقا بثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، وان اكتساب القائد للمهارات الاجتماعية الاساسية سيؤدي الى التعايش السلمي مع افراد مجتمعه، ويحقق الانجاز المرجو منه (الاحمد،١٩٩٨: ١٩٨).

ومن هذه المهارات:

١. المهارات الاجتماعية الاولية وتشمل مهارة الاصغاء، الحوار والمناقشة.
٢. المهارات الاجتماعية المتقدمة وتشمل مهارة طلب المساعدة، الاقناع، فهم الموقف، والاعتذار.
٣. مهارات التخطيط وهي المهارة التي تساعدنا في معرفة اسباب المشكلة وايجاد الحلول وصولا الى اتخاذ القرار (Goldstein,1981:164).
٤. مهارات تصورية وهي تلك المهارة التي نحتاجها في التخطيط، وتشمل مهارة الاحساس بالمشكلة قبل وقوعها.
٥. المهارة الانسانية وهي مهارة كسب الثقة والتعاون بين الافراد، والمشاركة الوجدانية وكذلك الالتزام بالانظمة، والتعليمات، والتعامل مع الآخرين (عريفج،٢٠٠٠: ١٠٠).

المبادئ العامة في التدريب على المهارات الاجتماعية:

اقترح (Goldstein) عدة مبادئ في تدريب الافراد على المهارات الاجتماعية وهي كما يأتي:

١- ان يتعرف المتدربون على المهارة التي سيتدربون عليها.
٢- توضيح استخدام المهارة من خلال الامثلة والنماذج.
٣- يؤدي المدربون عدداً من الادوار بطريقة تمكن المتدربين من ادائها.
٤- قيام المتدربين بأداء الادوار مع منحهم فرص التعزيز الاجتماعي واستلامهم التغذية الراجعة، حتى يتمكنوا من أداء الادوار بشكل كامل.
٥- مساعدة المتدربين ومنحهم الفرصة لنقل ما تدربوا عليه الى مواقف الحياة اليومية الواقعية (Goldstein,1987:33).

الاستراتيجيات الخاصة بالتدريب على المهارات الاجتماعية:

١- ان يكون التدريب السلوكي له درجة عالية من النجاح.

٢- ان يكون التدريب واقعياً من السهل نقله لمواقف الحياة.

٣- ان تتسم استرتيجية التدريب بالمرونة.

٤- توسيع التدريب بهدف جعل النماذج مألوفة.

٥- تحديد التدريب البيتي لكي يتم تطبيق ماتدرب عليه خارج الجلسات التدريبية (التحافي،١٩٩٨: ٢٠-٢١).

مبررات استخدام التدريب على المهارات الاجتماعية في هذا البحث:

١- امكانية اقامة جلسات التدريب داخل الصف.

٢- من مهارات القيادة هي المهارات الاجتماعية، فهي انسب اسلوب لتنميتها.

٣- ان هذا الاسلوب يقام بجلسات جماعية، مما يقوي العلاقات الاجتماعية التي هي بالاساس يتوقف عليها نجاح عمل القائد.

٤- ان استخدام هذا الاسلوب لايكلف الباحث نفقات او تكاليف باهضة.

٥- ان كثيراً من الدراسات اثبتت فاعليته كدراسة(العمايرة،١٩٩١) و (ظافر،٢٠٠٤) و (الجميلي،٢٠٠٥).

❖ الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء استعراض الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث، والتي تمكنت الباحثة من الحصول عليها، وقد قسمت الدراسات الى مجموعتين بما يتناسب مع المتغيرات التي عالجتها وهي:

اولا: الدراسات التي تناولت اسلوب المهارات الاجتماعية:

- **الدراسات الاجنبية:**

١- دراسة (Hayues,1984)

هدفت الدراسة الى تطوير وتطبيق وتقويم برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية على عينة من طلاب الجامعة، وقد تم تقسيمهم الى مجموعتين احدهما تجريبية ، والاخرى ضابطة وبواقع ١٢ طالباً ، وطالبة في كل مجموعة ، إذ طبق عليهم مقياس التجنب، والانزعاج الاجتماعي، والخوف من التقييم السالب أداة للبحث، وقد تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية لمدة تسع ساعات منفصلة وبمعدل ساعة ونصف لمرتين كل اسبوع ولمدة ثلاثة اسابيع، واشارت نتائج الدراسة الى ان المجموعة التجريبية، قد انخفض لديها مستوى القلق الاجتماعي وانخفض مستوى التقييم السالب للذات عن المجموعة الضابطة، فضلا عن زيادة القدرة على المشاركة في الانشطة الاجتماعية موازنة بالمجموعة الضابطة.

(عبد الرحمن،١٩٩٨: ٢٤٤)

٢-دراسة (Kazdin-A-Eatal,1988)

هدفت الدراسة الى اختبار الفروق بين الاطفال الاسوياء، والمضطربين نفسيا في المهارات الاجتماعية، تكونت عينة الدراسة من ٦٠ طفلا تتراوح اعمارهم (٦-١٢) سنة، وقد تم تقسيم الاطفال الى مجموعتين تضم كل مجموعة (٣٠) طفلا، أستخدمت استبانة معرفية ومقياساً للعب الدور بوصفه مقياساً للمهارات الاجتماعية ومقياساً آخراً للكفاءة الذاتية كادواة للدراسة، اوضحت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في كل من المهارات الاجتماعية، وكفاءة الذات لصالح المجموعة

التجريبية، وأثبتت الدراسة ايضاًالى ان التدعيم الاجتماعي عامل اساسي في تنمية المهارات الاجتماعية

(عبد الرحمن،١٩٩٨: ٢٠).

٣-دراسة (James,1988)

"**اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض المشكلات السلوكية الناجمةعن الاضطراب الانفعالي والمهارات الاجتماعية**"

هدفت الدراسة الى وصف المشكلات السلوكية، والمهارات الاجتماعية،واختبار اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في التقليل من المشكلات السلوكية ورفع مستوى المهارات الاجتماعية، تكونت عينة البحث من (٦٠) صبيا تتراوح اعمارهم بين (١١-١٧) سنة شخصتها لجنة متخصصة، وقد اشارت النتائج الى ان للمهارات الاجتماعية اثراً كبيراً في التقليل من المشكلات السلوكية ورفع الاداء للمهارات الاجتماعية.

(James,1988:429)

٤-دراسة (Hellen,1991)

"**التدريب على المهارات الاجتماعية القائم على التشخيص لطلاب ماقبل مرحلة المراهقة لانهم عدوانيون او انعزاليون اجتماعيا**".

هدفت الدراسة الى الموازنة بين اثر كل من التدريب على المهارات الاجتماعية القائم على الحاجات التي افرزتها عملية التشخيص، والتدريب بصورة عامة في السلوك العدواني، والانعزالي عند الطلاب في مرحلة ماقبل المراهقة، تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً في الصف الخامس الابتدائي ممن يفتقرون الى النجاح الاكاديمي بناء على تقديرات اقرانهم، إذ تم تقسيم افراد العينة الى مجموعتين تلقت المجموعة الاولى تدريبا على المهارات الاجتماعية، وكشفت عملية التشخيص الى افتقار افرادها هذه المهارة، وتلقت المجموعة الثانية تدريباً على المهارات الاجتماعية بصورة عامة، إذ استخدم الباحث تقديرات الاقران وقوائم التعزيز الذاتي لقياس الافتقار الى النجاح الاجتماعي، واعتمدت ايضاً على تقديرات المعلمين لتحديد المهارات التي تفتقرها عينة الدراسة، وقد توصلت الدراسة ايضاً الى انخفاض كل من الاستجابات

العدوانية، والاستجابات الانعزالية عند مجموعة التدريب على المهارات الاجتماعية بصورة عامة.

(Hellen,1991:2599)

- **الدراسات العربية:**

١-دراسة (العمايرة،١٩٩١)

"فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الابتدائية".

هدفت الدراسة الى التعرف على فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلاب الصفوف الابتدائية من فئتين عمريتين، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا تتراوح اعمارهم بين (٨-١٢) سنة، تم تقسيمهما بالتساوي الى مجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة، وقد قسمت المجموعة التجريبية الى مجموعتين فرعيتين تتراوح اعمار المجموعة الفرعية تتراوح الاولى من (٨-١٢) سنة، بينما اعمار المجموعة الفرعية الثانية من (١١-١٢) سنة، إذ تلقت المجموعتان تدريبا على المهارات الاجتماعية وباستخدام ستراتيجيات، التعليمات، والتغذية الراجعة، والنمذجة، والممارسة السلوكية، والتعزيز، والواجبات البيتية، وتم تطبيق البرنامج على شكل جلسات ارشادية تدريبية باستخدام اسلوبين متكاملين لتدريب الطلاب على المهارات الاجتماعية احدهما يقوم على تدريب الطلاب ضمن جلسات إرشادية والآخر يقوم على تدريب الطالب في البيت على شكل واجبات فردية يتابعها المرشد، وقد نفذ البرنامج ضمن (١٣) جلسة على مدى (٦) اسابيع، وبواقع جلستين الى ثلاث جلسات اسبوعيا، وقد توصلت الدراسة الى انخفاض السلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية وعدم وجود فروق معنوية بين المجموعة الفرعية الاولى والثانية.

(العمايرة،١٩٩١:رسالة ماجستير)

٢- دراسة (عبد القادر،١٩٩٦)

"اثر برنامج ارشادي في تعديل السلوك العدواني لدى طلاب مرحلة التعليم الاساس في الاردن"

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر اسلوبي التدريب على المهارات الاجتماعية والتدريب على حل المشكلات في تعديل السلوك العدواني لدى طلاب مرحلة التعليم الاساس، تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبا من الطلاب ذوي المستوى العدواني المرتفع في الصفوف الثامن، والتاسع، والعاشر الاساسية في الاردن، تم توزيعهم على ثلاث مجموعات بالتساوي وبواقع (١٥) طالبا في كل مجموعة، وقد قام الباحث باعداد مقياس لقياس السلوك العدواني بوصفه اداة الدراسة وبرنامج ارشادي يتكون من (١٠) جلسات ارشادية لكل اسلوب وبواقع جلستين في الاسبوع، توصلت الدراسة الى ان المجموعتين تفوقتا على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على وفق مقياس السلوك العدواني.

(عبد القادر،١٩٩٦:اطروحة دكتوراه)

٣- دراسة (الجوقي،١٩٩٧)

"اثر برنامج ارشادي في خفض القلق الامتحاني لدى طالبات المرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر برنامج ارشادي في خفض القلق الامتحاني لدى طالبات الصف الثاني متوسط، تكونت عينة البحث من (٣٢) طالبة وزعت عشوائيا الى مجموعتين تجريبية وضابطة، وبواقع (١٦) طالبة لكل مجموعة، استخدمت الباحثة مقياس القلق الامتحاني أداة للدراسة، وبناء البرنامج الارشادي الذي تكون من (٣٨) جلسة وبواقع (٤) جلسات في كل اسبوع مدة الجلسة (٣٠) دقيقة، وقد اشارت نتائج الدراسة الى فاعلية البرنامج في خفض القلق الامتحاني لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

(الجوقي،١٩٩٧: رسالة ماجستير)

٤- دراسة (ابو عباه،١٩٩٨)

"فاعلية برنامج ارشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخجل والشعور بالذات لدى طلبة الجامعة"

هدفت الدراسة الى دراسة فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في علاج مشكلة الخجل والشعور بالذات لدى طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (٩) طلاب في المرحلة الجامعية بجامعة الامام بن سعود الاسلامية في الرياض طبق عليهم مقياس الخجل، ومقياس الشعور بالذات كادوات للبحث هذا فضلاً عن بناء برنامج التدريب على المهارات اللفظية، وغير اللفظية، إذ استمر البرنامج لمدة (٨) اسابيع وبواقع ساعتين في الاسبوع، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان للمهارات اثراً فعالاً في خفض الشعور بالخحل والشعور بالذات لدى طلبة الجامعة.

(عبد الرحمن، ١٩٩٨:٢١٨)

٥-دراسة (التحافي،١٩٩٨)

"اثر اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية واسلوب العلاج الواقعي في معالجة صعوبات التوافق المدرسي لدى طالبات الصف الاول"

هدفت الدراسة الى معرفة اثر التدريب على المهارات الاجتماعية واسلوب العلاج الواقعي في معالجة صعوبات التوافق المدرسي، إذ شملت عينة البحث (٣٦) طالبة وزعوا عشوائيا الى ثلاث مجاميع مجموعتان تجريبيتان والمجموعة الاخرى ضابطة، وبواقع (١٢) طالبة في كل مجموعة، وقد تراوحت اعمار الطالبات بين (١٢-١٤) سنة استخدم مقياس التوافق المدرسي إذ استغرق البرنامج (٧) اسابيع وبواقع جلستين في الاسبوع، وبلغ عدد الجلسات (١٠) جلسات في كل اسلوب مدة الجلسة الواحدة (٥٠) دقيقة، وقد اشارت نتائج الدراسة الى فاعلية اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة صعوبات التوافق المدرسي اكثر من اسلوب العلاج الواقعي.

(التحافي،١٩٩٨:اطروحة دكتوراه)

٦-دراسة (العبيدي،١٩٩٩)

"اثر تعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة الى معرفة اثر تعلم المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة، إذ شملت عينة الدراسة (٣٤) طالبا تم توزيعهم عشوائيا الى مجموعة تجريبية والاخرى ضابطة وبواقع (١٧) طالبا في كل مجموعة، استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني وتكون برنامج التدريب على (١٨) جلسة وبواقع جلستين في الاسبوع ولمدة (٩) اسابيع، استخدم الباحث خلالها اسلوب المناقشة، والنمذجة، ولعب الدور، والتدريب البيتي، وقد توصلت نتائج الدراسة الى اثر التدريب على المهارات الاجتماعيةفي خفض السلوك العدواني لدى طلبة المجموعة التجريبية من دون الضابطة.

(العبيدي،١٩٩٩:رسالة ماجستير)

٧-دراسة (احمد،٢٠٠٠)

"اثر برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية (تكوين الصداقة)"

هدفت الدراسة الى معرفة اثر البرنامج التدريبي في تحسين مهارة تكوين الصداقة وتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، شملت عينة البحث (١٦) تلميذاً وتلميذة وزعوا عشوائيا الى مجموعتين تجريبية وضابطة وبواقع (٨) تلاميذ في كل مجموعة، استخدمت الباحثة المقياس السوسيومتري، ومقياس مفهوم الذات أدوات للبحث، وقد تكون البرنامج التدريبي على (١٢) جلسة، وبواقع (٣) جلسات في الاسبوع، واشارت نتائج الدراسة الى فاعلية البرنامج في تحسين مفهوم الذات وارتفاع المكانة السوسيومترية للمجموعة التجريبية.

(احمد،٢٠٠٠:رسالة ماجستير)

٨-دراسة (الطائي،٢٠٠١

"اثر اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الانفعالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الانفعالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (٣٠)

طالبا وزعوا عشوائيا الى مجموعتين تجريبية وضابطة وبواقع (١٥) طالباً في كل مجموعة، قام الباحث ببناء مقياس التوتر الانفعالي وبناء البرنامج الارشادي الذي تكون من (١٥) جلسة استغرقت الجلسة الواحدة (٤٠) دقيقة واستمر البرنامج لمدة (٨) اسابيع وبواقع جلستين في الاسبوع، وقد تم استخدام استرتيجيات تقديم المهارة، وخطوات المهارة، والنمذجة، ولعب الدور، والتغذية الراجعة، والتعزيز، فضلا عن التدريب البيتي، وتوصلت الدراسة الى اثر اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الانفعالي لدى الطلبة.

(الطائي،٢٠٠١:رسالة ماجستير)

٩-دراسة (السميري،٢٠٠٣)

"فاعلية استخدام استرتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية لجامعة الملك سعود"

هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية استرتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود في الرياض، تكونت عينة البحث من (١٣٥) طالبة، واستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية مكون من (٨٠) مهارة موزعة على اربع مهارات رئيسة هي مهارة القيادة، المشاركة والاتصال، والعمل في فريق، توصلت الدراسة الى فعالية المهارات الاجتماعية الاربعة كل مهارة على انفراد، فضلا عن فعاليتها بوصفها مهارات مجتمعة بعضها مع بعض.

(السميري،٢٠٠٣: ١٥)

١٠-دراسة (ظافر،٢٠٠٤)

"اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية الالتزام الاخلاقي لدى طالبات المرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية الالتزام الاخلاقي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبة تم توزيعهم بشكل عشوائي الى مجموعتين تجريبية وضابطة وبواقع (١٢) طالبة في كل مجموعة، إذ قامت الباحثة ببناء مقياس الالتزام الاخلاقي وبناء

البرنامج الارشادي بوصفهما اداتي للبحث، وقد تكونت البرنامج من (٢٢) جلسة وبواقع جلستين في الاسبوع إذ بلغ زمن الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة، تم استخدام ستراتيجيات تقديم المهارة، وخطوات المهارة، والنمذجة، ولعب الدور، والتعزيز، فضلا عن التدريب البيتي، توصلت نتائج الدراسة الى اثر اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية الالتزام الاخلاقي.

(ظافر،٢٠٠٤:رسالة ماجستير)

١١- دراسة (الجميلي،٢٠٠٥)

"**اثر العلاج الواقعي والمهارات الاجتماعية في رفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الاعدادية**"

هدفت الدراسة الى معرفة اثر اسلوب العلاج الواقعي والتدريب على المهارات الاجتماعية في رفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الاعدادية، تكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالبا وزعوا عشوائيا وبالتساوي الى ثلاث مجاميع مجموعتان تجريبيتان والمجموعة الاخرى ضابطة وبواقع (١٢) طالبا في كل مجموعة، قام الباحث ببناء مقياس الاتزان الانفعالي، وبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، واسلوب العلاج الواقعي أدوات للبحث تكون البرنامج من (١٣) جلسة ارشادية لكل اسلوب وقد بلغ زمن الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة واستمر البرنامج لمدة (٧) اسابيع، تم استخدام ستراتيجيات تقديم المهارة، وخطوات المهارة، والنمذجة، ولعب الدور، والتعزيز، والتدريب البيتي، توصلت نتائج الدراسة الى فاعلية اسلوبي التدريب على المهارات الاجتماعية والعلاج الواقعي في رفع مستوى الاتزان الانفعالي.

(الجميلي،٢٠٠٥:اطروحة دكتوراه)

مناقشة الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة فقد تم مناقشتها من حيث اهدافها، واختيار العينة، والادوات المستخدمة، وعدد الجلسات، والوسائل الاحصائية المعتمدة في تحليل بياناتها، والنتائج التي تم التوصل اليها.

الاهداف:

تباينت اهداف الدراسات السابقة بحسب اهمية المشكلة المدروسة التي اجري الكشف عنها ومعالجتها، فدراسة (Hayues,1984) كانت تهدف الى تقويم برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، اما دراسة (Kazdin,1988)، كانت تهدف الى اختبار الفروق بين الاطفال الاسوياء والمضطربين نفسيا في المهارات الاجتماعية، بينما دراسة (James,1988)، كانت تهدف الى معرفة اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض المشكلات السلوكية الناجمة عن الاضطراب الانفعالي، اما دراسة (Hellen,1991)، فكانت تهدف الى الموازنة بين اثر التددريب على المهارات الاجتماعية القائم على الحاجات والتدريب على المهارات بشكل عام، اما بالنسبة لدراسة (العمايرة،١٩٩١)، فكانت تهدف الى فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني، اما دراسة (عبد القادر،١٩٩٦)، فكانت تهدف الى معرفة اثر اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية وحل المشكلات في تعديل السلوك العدواني، اما دراسة (الجوقي،١٩٩٧)، فكانت تهدف الى معرفة اثر البرنامج الارشادي في خفض القلق الامتحاني، بينما دراسة (ابو عباه،١٩٩٨)، فكانت تهدف الى دراسة فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في علاج مشكلة الخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعة، اما دراسة (التحافي، ١٩٩٨)، فكانت تهدف الى معرفة اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة صعوبات التوافق، اما دراسة (العبيدي،١٩٩٩)، فكانت تهدف الى معرفة اثر تعلم المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني، اما دراسة (احمد،٢٠٠٠)، فكانت تهدف الى معرفة اثر برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، اما دراسة (الطائي،٢٠٠١)، فكانت تهدف الى التعرف على اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الانفعالي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، اما دراسة (السميري،٢٠٠٣)، فكانت تهدف الى

فاعلية استرتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية، اما دراسة (ظافر،٢٠٠٤)، فكانت تهدف الى معرفة اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية الالتزام الاخلاقي، اما دراسة (الجميلي،٢٠٠٥)، فكانت تهدف الى اثر التدريب على المهارات الاجتماعية واسلوب العلاج الواقعي في رفع مستوى الاتزان الانفعالي.

اما الدراسة الحالية فتهدف الى معرفة اثر فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي.

العينة:

لقد تباينت الدراسات السابقة فيما يتعلق بعيناتها من حيث نوع العينة، واعدادها، اذ ان اختيار العينة يختلف باختلاف اهداف البحث، وحجم المجتمع الاصلي الذي اختيرت منه العينة لذا تراوحت حجوم العينات للدراسات السابقة بين (٩) في دراسة (ابو عباه،١٩٩٨) و(١٣٥) في دراسة (السميري،٢٠٠٣)، واختلفت المراحل الدراسية، والاوساط التي اختيرت منها هذه العينات فبعضاً منها شمل المرحلة الابتدائية كدراسة (Hellen,1991) و (العمايرة،١٩٩١) اما الدراسات التي تناولت المرحلة المتوسطة فكانت دراسة (الجوقي،١٩٩٧) و (التحافي،١٩٩٨) و(الطائي،٢٠٠١) و(ظافر،٢٠٠٤) اما التي تناولت الدراسة الاعدادية فكانت دراسة (عبد القادر،١٩٩٦) و (الجميلي،٢٠٠٥) اما الدراسات التي تناولت المرحلة الجامعية فكانت دراسة (Hayues,1984) و(ابو عباه،١٩٩٨) و(السميري،٢٠٠٣)، في حين ان الدراسة الوحيدة التي تناولت المضطربين نفسيا هي دراسة (Kazdin,1988)، بينما دراسة (James,1988) تناولت الاعمار بين (١١-١٧) سنة.

واختلفت الدراسات في طبيعة الجنس (ذكور،اناث)، فالدراسات التي جمعت بين الجنسين هي دراسة (Hayues,1984) و(العبيدي،١٩٩٩)، في حين ان الدراسات التي تحددت بالاناث كانت دراسة (التحافي،١٩٩٨) و (السميري،٢٠٠٣) و (ظافر،٢٠٠٤)، اما الدراسات التي تحددت بالذكور فكانت دراسة (Kazdin,1988) و (هيلين،١٩٩١) و (العمايرة،١٩٩١) و (عبد القادر،١٩٩٦)

و (الجوقي،١٩٩٧) و (ابو عباه،١٩٩٨) و(العبيدي،١٩٩٩) و(الطائي،٢٠٠١)و (الجميلي،٢٠٠٥)، اما الدراسة الحالية فقد تحددت عدد افراد العينة بـ (٢٤) طالبة من طالبات معهد اعداد المعلمات.

الادوات:

اختلفت ادوات القياس في الدراسات السابقة وتنوعت بحسب الدراسة واهدافها فقد اعتمدت دراسة (Hayues,1984) على مقياس التجنب والانزعاج الاجتماعي والخوف من التقنين، اما دراسة (Kazdin,1988) فكانت استبانة معرفية ومقياساً للعب الدور، اما دراسة (Hellen,1991) فكانت قوائم تقديرات الاقران وقوائم التقدير الذاتي وتقديرات المعلمين، اما دراسة و (العمايرة،١٩٩١) و (عبد القادر،١٩٩٦) و(العبيدي،١٩٩٩) فكانت مقياس السلوك العدواني، اما دراسة (ابو عباه،١٩٩٨) فكان مقياس الخجل ومقياس الشعور بالذات اما دراسة (الجوقي،١٩٩٧) فكان مقياس القلق الامتحاني، اما دراسة (التحافي،١٩٩٨) فكان مقياس التوافق المدرسي، اما دراسة (احمد،٢٠٠٠) فكان المقياس السايسومتري ومفهوم الذات اما دراسة (الطائي،٢٠٠١) فكان مقياس التوتر الانفعالي اما دراسة (السميري،٢٠٠٣) فكانت بطاقات الملاحظات الخاصة بالمهارات الاجتماعية، اما دراسة (ظافر،٢٠٠٤) فكان مقياس الالتزام الاخلاقي، اما دراسة (الجميلي،٢٠٠٥) فكان مقياس الاتزان الانفعالي.

اما النسبة لعدد الجلسات في البرنامج الواحد فقد تراوح بين (٦) جلسات، كما في دراسة (Hayues,1984) و (٣٨) جلسة في دراسة (الجوقي،١٩٩٧)، اما الدراسة الحالية فقد تبنت الباحثة مقياس (غيلان،٢٠٠٥) لقياس السلوك القيادي وبلغت عدد جلسات البرنامج (١٨) جلسة.

الوسائل الاحصائية:

استخدمت الدراسات السابقة وسائل احصائية مختلفة لمعالجة بيانات تلك الدراسات فقد استخدمت (الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، واختبار ويلكسون، واختبار مان وتني). وان اغلب الدراسات تبنت مستوى دلالة (٠,٠٥)، اما الدراسة الحالية

فقد استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية المناسبة لمعالجة البيانات لتتلاءم مع طبيعة المجتمع المحدد (اللامعلمي) وهي (معامل ارتباط بيرسون، واختبار مان وتني، واختبار ويلكسون، والوسط الرجح، والوزن المئوي) وقد تحددت الدراسة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) اسوة بالعديد من الدراسات التجريبية.

النتائج:

لقد اظهرت الدراسات السابقة التي تضمنت اسلوب المهارات الاجتماعية فاعليته على تعديل الانماط السلوكية السلبية في السلوك الانساني.

ثانيا: الدراسات السابقة التي تناولت السلوك القيادي:

- **الدراسات الاجنبية:**

١-دراسة (Odonnell,1982)

"تحليل ابعاد السلوك القيادي لمديرات المدارس الابتدائية الكاثوليكية"

اجريت الدراسة في جامعة سنت جونس عام ١٩٨٢، وهدفت الدراسة الى معرفة آراء المديرات، وتوقعاتهم عن سلوكهم القيادي واراء المعلمات عن السلوك القيادي للمديرات وهل ان العلاقات الانسانية السائدة بين عناصر العملية التعليمية تتأثر بنمط السلوك القيادي، واستخدام استبانة وصف السلوك القيادي لبعد العلاقات الانسانية أداة للبحث، وقد اسفرت نتائج البحث على عدم وجود فروق بين اراء المديرات والمعلمات حول السلوك القيادي، وان العلاقات الانسانية بين عناصر العملية التعليمية يؤثر على علاقات الطلبة بعضهم مع بعض.
(Odonnell,1982:287)

٢- دراسة (Waro,1994)

"العلاقة بين السلوك القيادي ودافع الانجاز"

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين السلوك القيادي ودافع الانجاز، واعتمدت على منهج البحث الوصفي، وشملت عينة الدراسة على (٢٥٠) مشارك في الانشطة الشبابية في كندا، وتم الاعتماد على مقياس السلوك القيادي ومقياس دافع الانجاز، واظهرت نتائج الدراسة ان الطلبة يفضلون في القائد مراعاته الفروق الفردية، وادراكه الميول، وتوضيح الهدف من النشاط الذي يؤدي الى درجة عالية من دافع الانجاز لدى المشاركين، واكدت على وجود علاقة بين السلوك القيادي ودافع الانجاز.
(Waro,1994:15)

- **الدراسات العربية:**

١-دراسة (فرج،١٩٨١)

"اثر السلوك القيادي للمدّرسة على استخدام الاعتبارات الانسانية والمبادءة في العمل"

هدفت الدراسة الى معرفة اثر السلوك القيادي على العلاقات الانسانية، وهل يختلف وصف المدّرسة لسلوكها القيادي عن ادراك الطالبات لهذا السلوك، وهل يعتمد سلوك المدّرسة على استخدام الاعتبارات الانسانية بشكل مساوٍ مع المبادئة في العمل، تكونت عينة الدراسة من أعضاء الهيأة التدريسية في كلية التربية الرياضية في جامعة الاسكندرية للبنات والبالغ عددهن (١٦) مدّرسة، وكذلك (٨٠٠) طالبة من طالبات الكلية، وقد تم استخدام مقياس السلوك القيادي الذي يتضمن (٤٠) سؤالاً وتحليل الاحصائيات، وقد اعتمد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و (T-Test) وتوصلت نتائج الدراسة الى ان السلوك القيادي يرتبط بقوة التفاعلات بين الطالبات وبين الهيأة التدريسية من خلال تلبية رغبات الطالبات وحاجاتهن، وأكدت الدراسة على وجود فروق بدلالة احصائية بين بعدي الاعتبارية والمبادئة على وفق وصف المدرسات لانفسهن.

(فرج،١٩٨١: ١٨)

٢-دراسة (محمود،١٩٨١)

"**تقويم القائد الطلابي في الجامعة**"

هدفت الدراسة الى تقويم السلوك القيادي للقيادات الطلابية في الجامعة من خلال الاجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما الصفات المرغوبة في سلوك القائد الطلابي؟

٢. مامدى توفر هذه الصفات في القيادات الطلابية؟

شملت عينة الدراسة على (١٨٣) طالب وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائي، وقد تم الاعتماد على مقياس السلوك القيادي الذي تضمن (٥٠) صفة قيادية أداة للبحث، وقد اشارت نتائج الدراسة الى توفر الصفات القيادية بقدر مقبول لدى طلبة الجامعات.

(غيلان،٢٠٠٥: ٢٣)

٣-دراسة (صالح،١٩٨٧)

"**السلوك القيادي بين الواقع والطموح لمديري ومديرات المدارس المتوسطة كما تراه الهيأة التدريسية والادارة**"

هدفت الدراسة لوصف السلوك القيادي الواقعي، والمثالي لمديري المدارس المتوسطة في مدينة بغداد من وجهة نظر المدرسين، تالفت عينة الدراسة من (٥٩٢) مدرس ومدرسة و (٧٤) مدير مدرسة متوسطة، تم استخدام مقياس السلوك القيادي أداة للبحث، وقد اكدت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين ما تراه الهيأة التدريسية، وما تراه الادارة لسلوك القيادة، فضلاً عن تاكيد هذه الدراسة على قوة العلاقات الاجتماعية التي بدورها تسهم في خلق القائد الناجح.

(صالح،١٩٨٧،رسالة ماجستير)

٤-دراسة (البستاني،١٩٩٩

" التباين في السلوك القيادي للمستويات المختلفة في الادارة المدرسية لدولة الكويت"

هدفت الدراسة الى التعرف على وجهة نظر العاملين في الميدان التربوي عن مدى التباين في السلوك القيادي للادارات المدرسية في مراحل التعليم العام، وذلك من خلال استخدام مقياس السلوك القيادي للتعرف على اهم ملامحه وخصائصه، واعتمدت على منهج البحث الوصفي وشملت عينة الدراسة على (٢٥٥) قيادياً في المدرسة (مدير مدرسة، ومساعد المدير، ومعلم، ومعلم اول)، اسفرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في السلوك القيادي تبعا لمتغير العمر، واكدت على ان تاثير القائد على مرؤوسيه يعتمد بالدرجة الاساس على نوع العلاقة بينهم، كذلك اكدت على عدم وجود فروق في السلوك القيادي بين الذكور والاناث.

(البستاني،١٩٩٩: ٣٥-٤٠)

٥-دراسة (غيلان،٢٠٠٥)

"السلوك القيادي لطلبة المرحلة الاعدادية في المدارس المشمولة وغير المشمولة بالارشاد التربوي"

هدفت الدراسة الى قياس السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الاعدادية على وفق متغيرات شمول، وعدم شمول المدارس بالارشاد التربوي على وفق متغير الجنس، والتخصص، واعتمدت على منهج البحث الوصفي ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار (٤٠٠) طالب وطالبة طبق عليهم مقياس السلوك القيادي، وتم الاعتماد على

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي ومعامل اختبار بيرسون وقد اسفرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في السلوك القيادي للمدارس المشمولة وغير المشمولة بالارشاد، فضلاً عن عدم وجود فروق بين المدارس بالنسبة لمتغير التخصص، اما بالنسبة للفروق بين الجنسين، فقد اكدت الدراسة على وجود فروق في مقياس السلوك القيادي بين الذكور والاناث ولصالح الذكور.

(غيلان،٢٠٠٥،رسالة ماجستير)

٦-دراسة (الحافظ،٢٠٠٧)

"**السلوك القيادي وعلاقته بتقبل الذات والتقدير النفسي والاجتماعي**"

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين السلوك القيادي وتقبل الذات من جهة والتقدير الاجتماعي من جهة اخرى، إذ قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من مدارس التعليم الاساسي في محافظة دمشق إذ شمل الصفوف (٥،٦،٨،٩،١٠،١١)، وكذلك عينة من طلبة كلية التربية والعلوم في الصفين (٣،٤) فقد بلغت عينة البحث(١٤٨٨) طالب وطالبة، واعتمدت على منهج البحث الوصفي وقد اشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين السلوك القيادي وتقبل الذات من جهة وبين التقدير النفسي والاجتماعي من جهة اخرى.

(الحافظ،٢٠٠٧،اطروحة دكتوراه)

<u>مناقشة الدراسات السابقة:</u>

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تمت مناقشتها من حيث اهدافها، واختيار عيناتها، والادوات المستخدمة فيها، والوسائل الاحصائية التي اتبعتها والنتائج التي تم التوصل اليها.

<u>الاهداف:</u>

تباينت اهداف الدراسات السابقة بحسب المتغيرات المدروسة، فدراسة (Odonnel,1982)، كانت تهدف الى معرفة اراء المديرين والمعلمات عن السلوك القيادي للمديرات، اما دراسة (Waro,1994)، فكانت تهدف الى دراسة العلاقة بين السلوك القيادي ودافع الانجاز، اما دراسة (فرج،١٩٨١)، فكانت تهدف الى دراسة

السلوك القيادي لاعضاء الهيئة التدريسية، اما دراسة (محمود،١٩٨١)، فكانت تهدف الى تقويم السلوك القيادي للقيادات الطلابية، اما دراسة (صالح،١٩٨٧)، فكانت تهدف الى وصف السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية، اما دراسة (البستاني،١٩٩٩)، فكانت تهدف الى التعرف إلى وجهة نظر العاملين في الميدان التربوي حول مدى التباين في السلوك القيادي، اما دراسة (غيلان،٢٠٠٥)، فكانت تهدف الى قياس السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الاعدادية على وفق متغير شمول او عدم شمول المدرسة بالارشاد التربوي، اما دراسة (الحافظ،٢٠٠٧)، فكانت تهدف الى دراسة العلاقة بين السلوك القيادي وتقبل الذات من جهة والتقدير النفسي الاجتماعي من جهة اخرى، اما الدراسة الحالية فتهدف الى معرفة فاعلية برنامج استخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي.

العينة:

يعتمد تحديد افراد العينة على هدف البحث ونوعه (تجريبي، وشبه تجريبي، ومسحي، وارتباطي...الخ)، فقد اقتصرت اعداد عينات البحوث على فرد واحد كما في دراسة الحالة او على اعداد كبيرة كما في الدراسات المسحية، ويتضح من خلال الاستعراض السابق للدراسات ان عدد افراد العينة قد تراوح بين (١٨٣) طالب في دراسة (محمود ،١٩٨١) و (١٤٨٨) طالب وطالبة في دراسة (الحافظ،٢٠٠٧)، اما في الدراسة الحالية فقد بلغت عينة تطبيق المقياس (٩٠) طالبة من طالبات الصف الثاني في معهد اعداد المعلمات.

الادوات:

اختلفت ادوات القياس وتنوعت بحسب الدراسة واهدافها ففي دراسة (Odonnel,1982)، فقد تم استخدام استبانة وصف السلوك القيادي ببعدي العلاقات الانسانية اما دراسة (Waro,1994) فقد استخدم مقياس السلوك القيادي ومقياس دافع الانجاز، اما دراسة (فرج،١٩٨١) و (محمود،١٩٨١) و (صالح،١٩٨٧) و (البستاني،١٩٩٩) و (غيلان،٢٠٠٥)، فقد تم الاعتماد على مقياس السلوك القيادي، اما دراسة (الحافظ،٢٠٠٧)، فقد تم الاعتماد على مقياس

السلوك القيادي ومقياس تقبل الذات ومقياس التقدير الاجتماعي، اما الدراسة الحالية فقد تبنت الباحثة مقياس (غيلان،٢٠٠٥).

الوسائل الاحصائية:

استخدمت الدراسات السابقة وسائل احصائية مختلفة وهي (معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، وتحليل التباين، ومربع كاي، ومعادلة سبيرمان براون)، اما البحث الحالي فقد استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية (معامل ارتباط بيرسون، واختبار مان وتني، واختبار ويلكسون، ومربع كاي، والوسط المرجح، والوزن المئوي).

النتائج:

اختلفت نتائج الدراسات السابقة باختلاف اهدافها، واسلوب بحثها، وحجم عيناتها، وسيتم استعراض النتائج التي تم التوصل اليها في الدراسة الحالية لتشكل اضافة علمية جديدة.

من خلال استعراضنا الدراسات السابقة، فقد كانت معظم تلك الدراسات وصفية اي تبحث في العلاقة بين المتغيرات لكننا لم نجد دراسة واحدة قامت باعطاء العلاج اللازم، فهي اذن اول دراسة تجريبية تناولت هذا المتغير وعلى حد علم الباحثة.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة الخاصة بمتغيرات البحث، فقد تم الافادة منها في النواحي الآتية:

١- بلورة مشكلة البحث وتحديد اهميتها.

٢- تبني مقياس السلوك القيادي.

٣- الاطلاع على البرامج الارشادية التي تعتمد على اسلوب المهارات الاجتماعية، والافادة منها في بلورة البرنامج وبنائه .

٤- التعرف على الوسائل الاحصائية المناسبة التي تتلاءم مع طبيعة البحث.

٥- الافادة من الدراسات في تنظيم، والاطار النظري وترتيبه للدراسة الحالية.

اولا: المصادر العربية:

- القرآن الكريم
- ابراهيم ،عدنان بدوي (١٩٩٧): **فاعلية ادارات شؤون العاملين في الجامعات الرسمية الاردنية**، (اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الاداب- جامعة بغداد).
- ابو النيل، محمود السيد (٢٠٠١): **دراسات في الصحة النفسية**، ط٢: المكتب الجامعي الحديث.
- ابو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣): **علم النفس التربوي**، ط١، عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ابو علام، رجاء محمود (١٩٨٩): **مدخل الى مناهج البحث العلمي**، الكويت : مكتب الفلاح.
- ابو عيطة، سهام درويش (١٩٩٧): **مبادئ الارشاد والتوجيه**، عمان، الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
- ابو غزالة، هيفاء (١٩٨٧): **المرشد التربوي**، اعداده وكفاياته والصعوبات التي تواجهه، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.
- اتحاد التربويين العرب (١٩٨١): **المؤتمر القطري الرابع في العراق**.
- الأحرش، يوسف وآخرون (٢٠٠٢): **المدخل الى التوجيه والارشاد النفسي**، بنغازي، ليبيا: دار الكتب الوطنية.
- احمد،بيداء هاشم جميل (٢٠٠٠): **اثر برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية (تكوين الصداقة)**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد).
- احمد، شكري السيد (١٩٨٨): **تطبيقات اسس ومبادئ الاحصاء في المجال النفسي والتربوي**، جامعة قطر.
- الاحمد، عدنان (١٩٩٨): **الاطفال المشكلون**، سوريا: دار المشرق للخدمات الثقافية.

- الأسدي، سعيد جاسم ومروان عبد المجيد (٢٠٠١): **الارشاد التربوي**، عمان، الاردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
- افلاطون (ب،ت): **جمهورية افلاطون**، ترجمة الشيخ حنا خباز، القاهرة، مصر.
- أم أغا زاد، جورج وآخرون (١٩٨٦): **نظريات التعلم دراسة مقارنة**، الجزء الثاني، ترجمة علي حجاج وعطية محمود غانم، الكويت: دار المعرفة.
- الامام، مصطفى محمود (١٩٩١): **الارشاد النفسي والتوجيه التربوي**، جامعة البصرة: دار الحكمة.
- الامام، مصطفى محمود وآخرون (١٩٩٠): **التقويم والقياس**، بغداد، جامعة بغداد.
- الامام، مصطفى محمود (١٩٧٢): **مبادئ الارشاد والتوجيه**، بغداد، العراق.
- الاميري، احمد علي محمود (٢٠٠١): **فعالية برنامج ارشادي في مواجهة ضغوط التعصب لدى طلاب المرحلة الثانوية**،(اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية/ الجامعة المستنصرية).
- باترسون، س،هـ (١٩٨١): **نظريات الارشاد والعلاج النفسي**، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، الكويت: دار القلم.
- البدري، طارق عبد الحميد (٢٠٠١): **الاساليب القيادية والادارية في المؤسسات التعليمية**، عمان، الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
- برغوتي، بشير (٢٠٠٠): **نجومية القادة**، ط١، عمان، الاردن: دار زهران.
- البستاني، احمد (١٩٩٩): **التباين في السلوك القيادي**، المجلة العربية التي تصدرها كلية العلوم الانسانية/ جامعة الكويت.
- بلوط، حسن (١٩٩٨): **ادارة المؤسسات**، بيروت، لبنان: دار قابس للنشر والتوزيع.
- البياع، محمد حسن (١٩٨٤): **القيادة الادارية في ضوء المنهج العلمي**، بغداد: دار واسط للتوزيع والنشر.

- بيلي، وآخرون (١٩٩٦): **القيادة وديناميكية الجماعة**، ترجمة د.محمد علي العريات وابراهيم سهيل، مطبعة الانجلو المصرية.
- التحافي، شذى غازي (١٩٩٨): **اثر اسلوبين ارشاديين في معالجة التوافق المدرسي لدى طالبات الصف الاول متوسط**،(رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ الجامعة المستنصرية).
- التكريتي، واثق عمر موسى (٢٠٠١): **الانموذج ودوره في البناء النفسي للفرد**، المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع، المجلد(١)، العدد (١)، مجلة تصدرها كلية التربية للبنات/جامعة تكريت.
- التميمي، عدنان حسين خضر (١٩٩٧): **بناء برنامج في الارشاد الجمعي لتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الاعدادية**،(اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية/ الجامعة المستنصرية).
- الجبوري، خضر مهدي (١٩٨١): **تقويم تجربة التوجيه والارشاد التربوي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسيين والمرشديين التربويين**،(رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ جامعة بغداد).
- الجبوري، محمد محمود عبد الجبار (١٩٩٠): **الشخصية في ضوء علم النفس**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كلية التربية/ جامعة صلاح الدين: دار الحكمة في بغداد.
- جسام، سناء احمد (٢٠٠٥): **اثر برنامج ارشادي في تخفيف الغيرة لدى طالبات المرحلة المتوسطة**،(رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ الجامعة المستنصرية).
- جلال، سعد (١٩٦٢): **المرجع في علم النفس**، القاهرة،مصر: دار المعارف.
- جمجوم، هشام (١٩٩١): **سيكولوجية الادارة**، جدة: دار الشرق.
- الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية (١٩٨٧): **توصيات المؤتمر العلمي العربي**.

- الجميلي، علي عليج خضر (٢٠٠٥): **اثر العلاج الواقعي والمهارات الاجتماعية في رفع مستوى الاتزان الانفعالي ادى طلاب المرحلة الاعدادية**، (اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية/ الجامعة المستنصرية).
- الجنابي، يحيى داوود (١٩٩٢): **بناء برنامج للارشاد النفسي والتوجيه التربوي لطلبة الجامعات العراقية**، (اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية/ الجامعة المستنصرية).
- جواد، حسن فاضل (١٩٩٩): **الاخلاق في الفكر العربي الحديث**، بغداد.
- جودة، سعد عزيز (٢٠٠٤): **اثر برنامج ارشادي في تنمية السلوك الاستقلالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ الجامعة المستنصرية).
- الجوراني، عدنان مارد جبر (٢٠٠٣): **سلوك المحافظة لدى الابناء وعلاقتها بالقلق الاجتماعي**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ الجامعة المستنصرية).
- الجوقي، اميرة جابر (١٩٩٧): **اثر برنامج ارشادي في خفض القلق الامتحاني لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية).
- الحافظ، رولا (٢٠٠٧): **السلوك القيادي وعلاقته بتقبل الذات والتقدير الاجتماعي** ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية/ جامعة دمشق).
- الحسن، احسان (١٩٩٩): **موسوعة علم الاجتماع**، بيروت، لبنان: الدار العربية للموسوعات.
- الحياني، عاصم محمود (١٩٨٩): **الارشاد التربوي والنفسي**، الموصل: مطبعة وزارة التعليم.
- الخطيب، جمال (١٩٨٧): **تعديل السلوك القوانين والاجراءات**، عمان، الاردن.
- الخليلي، خليل وعودة احمد (٢٠٠٠): **الاحصاء لباحث في التربية والعلوم الانسانية**، ط٢، عمان، الاردن: دار الفن للنشر.

- الداهري، صالح حسن احمد (١٩٩٨): **مبادئ الارشاد النفسي والتربوي**، وزارة التعليم العالي.
- الداهري، صالح حسن احمد والكبيسي وهيب مجيد (٢٠٠٠): **المدخل في علم النفس التربوي**، ط١، عمان، الاردن: دار الكتب للنشر والتوزيع.
- داوود، عزيز حنا وعبد الرحمن انور حسين (١٩٩٠): **مناهج البحث التربوي**، جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي.
- داوود، عزيز حنا والعبيدي ناظم هاشم (١٩٩٠): **علم نفس الشخصية**، بغداد: مطبعة وزارة التعليم.
- دسوقي، رواجن محمود (١٩٩٥): **فعالية الذات وعلاقتها باحداث الحياة الضاغطة وبعض الاضطرابات النفسية**، مجلة كلية التربية، العدد٢٤، الجزء الاول، جامعة الزقازيق.
- الدعدع، عزة مختار وابو مقلي عبد الله (١٩٩٢): **تعليم الطفل بطئ التعلم**، ط٢، عمان، الاردن: دار الفكر.
- الدليمي، نجاة شكر (٢٠٠٢): **مقياس السلوك القيادي لاساتذة الجامعة**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ جامعة بغداد).
- دواي، تيداوي (١٩٦٥): **فن القيادة والتوجيه في ادارة الاعمال العامة**، ترجمة عبد القادر ابراهيم: دار النهضة العربي.
- الدوسري، صالح جاسم (١٩٨٥): **الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والارشاد**، مجلة رسالة الخليج، العدد١٥.
- دونالد ج، مورتنس شمولي (١٩٦٢): **التوجيه في الارشاد**، ترجمة حافظ ابراهيم خليل.
- الدويك، تيسير وآخرون (١٩٨٢): **اسس الادارة المدرسية والاشراف التربوي**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الراوي، فيصل رفاعي (٢٠٠٠): **الادارة التربوية، نظرياتها، وتطبيقاتها في التعلم ورياض الاطفال**، بغداد.

- الربيعي، علي جابر (١٩٩٤): **شخصية الانسان تكوينها وطبيعتها واضطراباتها**، بغداد: دار الشؤون الثقافية.
- الرشيدي، بشير صالح والسهل راشد علي (٢٠٠٠): **مقدمة في الارشاد النفسي**، ط١، الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- الرواجفة، عبد الله علي (٢٠٠٤): **اثر برنامج ارشادي جمعي في تخفيف الشعور بالعزلة لدى طلاب الصف الاول في المرحلة الثانوية في الاردن**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ جامعة بغداد).
- روتر، جوليان (١٩٨٤): **علم النفس الاكلينيكي**، ترجمة حميد عطية، ط١، بيروت: دار الشرق، مكتبة اصول علم النفس الحديث.
- الروسان، فاروق (٢٠٠٠): **تعديل وبناء السلوك الانساني**، طذ، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزبون، سليم عودة (١٩٩٦): **المرشد النفسي التربوي ومسؤوليته وواجباته**، عمان، الاردن.
- الزغبي، احمد (١٩٩٤): **اسس علم النفس الاجتماعي**، ط١: دار الحكمة اليمانية.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٠): **الارشاد والتوجيه التربوي**، ط١: عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٢): **الارشاد والتوجيه التربوي**، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٤): **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٨): **التوجيه والارشاد النفسي**، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.
- الزوبعي، عبد الجليل والغنام احمد (١٩٨٠): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، بغداد/ جامعة بغداد.

- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٦): **سايكولوجية التعليم بين المنظور الارتباطي والمعرفي**، ط١، القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.
- الزيادي، احمد ومحمد الخطيب هشام (٢٠٠١): **مبادئ التوجيه والارشاد النفسي**، عمان، الاردن: الدار العلمية للنشر والتوزيع.
- الساعدي، سلوى محمد (٢٠٠٢): **اثر برنامج ارشادي في خفض الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ جامعة بغداد).
- السعود، احمد زاهر (٢٠٠٣): **اتجاهات حديثة في الاشراف التربوي**، ط١، عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر.
- سليمان، عبد الله محمود (٢٠٠٠): **برامج الارشاد النفسي واثرها في رعاية طلبة الجامعة ومؤسساتها**، مجلة دراسات نفسية، المجلد العاشر، العدد ١، القاهرة.
- سمارة، عزيز ونمر عصام (١٩٩٩): **محاضرات في التوجيه والارشاد**، عمان، الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
- السميري، لطيفة صالح (٢٠٠٣): **فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية**/ جامعة الملك سعود، المجلة التربوية ١٧، العدد ١٨/ جامعة الكويت.
- سويدان، طارق (٢٠٠٣): **صناعة القائد**، الرياض: مكتبة جريدة الرياض.
- السيد، عبد الحليم وآخرون (١٩٨٠): **الاسرة وابداع الابناء**، القاهرة: دار المعارف.
- الشامي، كاظم هاتف عبد الامير (١٩٨٩): **اساليب الادارة الصفية التي يمارسها معلمو ومعلمات المدرسة الابتدائية**، (رسالة ماجستير، كلية التربية/ جامعة بغداد).
- الشتيوي، محمد (٢٠٠٥): **اعداد معلمي المستقبل**، ادارة التدريب التربوي، السعودية.

www.adreeb.gov.sh

- شفيق، محمد (٢٠٠٠): **مدخل علم النفس الانساني**، الاسكندرية: مكتب جامعة الكويت.
- شكور، جليل وديع (١٩٨٩): **ابحاث في علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: عالم الكتب.
- شلتر، دوان (١٩٨٣): **نظريات الشخصية**، ترجمة حمودي القريوتي، بغداد، مطبعة جامعة بغداد.
- الشماع، نعيمة (١٩٨١): **الشخصية، النظرية، التقييم، مناهج البحث**، بغداد، مطبعة جامعة بغداد.
- الشناوي، محمود محروس (٢٠٠٠): **نظريات الارشاد والعلاج النفسي**، ط٢، السعودية: دار غريب للطباعة والنشر.
- الشواك، نور ابراهيم والكبيسي، رافع صالح (٢٠٠٤): **دليل البحاث لكتابة الابحاث في التربية الرياضية**، بغداد، كلية التربية الرياضية/ جامعة بغداد.
- الشوربجي، نبيلة (٢٠٠١): **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: دار النهضة المصرية.
- صالح، قاسم حسين (١٩٨٨): **الشخصية بين التنظير والقياس**، بغداد.
- صالح، كريم (١٩٨٧): **السلوك القيادي بين الواقع والطموح لدى مديري المدارس المتوسطة**، (رسالة ماجستير، كلية التربية/ جامعة بغداد).
- الصوالحة، عبد المهدي محمد مصطفى (٢٠٠٢): **اثر برنامج ارشادي في تنمية الحكم الخلقي لدى الاحداث الجانحين في الاردن**، (اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية/ الجامعة المستنصرية).
- ظافر، سوسن (٢٠٠٤): **اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية الالتزام الخلقي لدى طالبات المرحلة المتوسطة**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ الجامعة المستنصرية).

- الطائي، عبد الكريم محمود (٢٠٠١): **اثر اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الانفعالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/الجامعة المستنصرية).
- طاهر، حسين محمد علي والجردي محي الدين يوسف (١٩٨٦): **الارشاد النفسي والتربوي بين الاصالة والتجديد**، كلية التربية/ جامعة الكويت.
- الطاهر، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العاني، نزار محمد سعيد (١٩٨٩): **اضواء على الشخصية الانسانية تعريفها**، نظرياتها، قياسها، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
- عبد الله، محمد قاسم (٢٠٠٢): **العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقبل الذات لدى عينة من الاطفال**، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية برعاية الطفولة، العدد ١١.
- عبد الجابر، محمد محمود (١٩٨٩): **الاسلام وعلم النفس**، الرياض: مكتبة المصاحف الذهبية للنشر والتوزيع.
- عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨): **دراسات في الصحة النفسية**، القاهرة: دار قباء للنشر.
- عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨): **نظريات الشخصية**، القاهرة: دار قباء للنشر.
- عبد الرحيم، طلعت حسن (١٩٨٨): **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: دار الثقافة والنشر.
- عبد الحفيظ، اخلاص محمد عبد ورياض مصطفى حسين (٢٠٠٠): **علم الاجتماع الرياضي**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الحفيظ، اخلاص محمد عبد ورياض مصطفى حسين (٢٠٠٠): **طرق البحث العلمي والتحليل الاحصائي**، الاسكندرية: المكتبة الجامعية.
- عبد الفتاح، محمد سمير (٢٠٠١): **علم النفس الاجتماعي**، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

- عبد القادر، فواز عبد الحميد (١٩٩٦): **اثر برنامج ارشادي في تعديل السلوك العدواني لدى طلبة مرحلة التعليم الاساس في الاردن**، (اطروحة دكتوراه، كلية التربية/ الجامعة المستنصرية).
- عبد الكريم، مؤيد (١٩٨٤): **تفويض الصلاحيات- دراسة تطبيقية في وزارة التجارة**، (رسالة ماجستير غير منشورة في ادارة الاعمال، كلية الادارة والاقتصاد/ جامعة بغداد).
- عبد الهادي، جودت عزت (٢٠٠٠): **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**، عمان، الاردن: الدار العلمية للنشر والتوزيع.
- العبيدي، خنساء (٢٠٠٥): **فاعلية برنامج ارشادي في تنمية التسامح الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الاعدادية**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ جامعة ديالى).
- العبيدي، محمد جاسم (١٩٩٠): **المخاوف الشائعة لدى الفتاة المراهقة من طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة التاميم**، مجلة كلية التربية/ جامعة بغداد، العدد الثالث.
- العبيدي، مظهر عبد الكريم (١٩٩٩): **اثر تعلم المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ جامعة بغداد).
- العبيدي، نوري جواد محمد (١٩٩٥): **النمو الخلقي للمراهق العراقي وعلاقته بالاتجاه الديني ومراقبة الذات والعمر والجنس**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ جامعة بغداد).
- عدس، عبد الرحمن (١٩٩٨): **اساسيات البحث التربوي**، ط٢، عمان، الاردن.
- العدلوني، محمد اكرم.

www.alraabita.info

- عريبات، احمد عبد الحليم (٢٠٠١): **بناء برنامج ارشادي للتكيف مع الحياة**، (اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية/ جامعة بغداد).

- عريفج، سامي (٢٠٠١): **الادارة التربوية المعاصرة**، عمان: دار الفكر.
- العزاوي، سامي مهدي (١٩٩٧): **اثر الارشاد الجمعي في تعديل الاتجاه السلبي نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة المتوسطة**، (اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية/ جامعة بغداد).
- العزة، سعيد وعبد الهادي جودت عزت (١٩٩٩): **نظريات الارشاد والعلاج النفسي**، ط١، عمان، الاردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العساف، احمد بن عبد المحسن (٢٠٠٥).
www.dtsoaid.net
- عكاشة، محمود (١٩٩٩): **المدخل الى علم النفس الاجتماعي**، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- العلواني، نشوة (٢٠٠٣): **مشكلات ابنتي المراهقة هذه حلولها**، ط١، لبنان: دار البشائر الاسلامية.
- علي، صالح (١٩٩٨): **سايكولوجية التنشئة الاجتماعية**، عمان، الاردن: دار المسيرة.
- العمايرة، احمد (١٩٩١): **فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خوض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ الجامعة الاردنية).
- العمايرة، محمد حسين (١٩٩٩): **مبادئ الادارة المدرسية**، ط١، عمان، الاردن.
- العمر، بدر عمر (١٩٩٠): **المتعلم في علم النفس التربوي**، كلية التربية/ جامعة تكريت.
- عودة، احمد سليمان وملكاوي فتحي (١٩٩٢): **اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية**، اربد، كلية التربية/ جامعة اليرموك، الاردن.
- عودة، احمد سليمان (٢٠٠٢): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، كلية العلوم التربوية، الاصدار الخامس، الاسكندرية.

- عيسوي، عبد الرحمن محمد (١٩٩٠): **الارشاد النفسي**، الاسكندرية.
- غيلان، خضر محمد (٢٠٠٥): **السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الاعدادية للمدارس المشمولة وغير المشمولة بالارشاد التربوي**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ الجامعة المستنصرية).
- فاندالين، ديولولد (١٩٨٠): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مراجعة سيد احمد متولي، ط٣، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- فرج ،الين وديع (١٩٨١): **دراسة السلوك القيادى لاعضاء هيئة التدريس الالعاب فى الكلية الرياضية** /جامعة قابوس للبنات، الاسكندرية، مجلة بحوث ودراسات /جامعة حلوان ،مجلد العدد ١.
- الفنيش ،احمد (٢٠٠٠): **التوجيه الفنى والتربوى**،بيروت/ دار الكتاب الجديد.
- فيركسون، جورج (١٩٩٠): **التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس**، ترجمة هناء العنبكي: دار الحكمة للنشر.
- القاصي، يوسف وآخرون (١٩٨١): **الارشاد النفسي والتوجيه التربوي**، السعودية: دار المريخ.
- القذافي، رمضان محمد (١٩٩٣): **الشخصية نظرياتها واختبارتها واساليب قياسها**، طرابلس، الجامعة المفتوحة: منشورات الجامعة المفتوحة.
- القريني، سليمان محسن (٢٠٠٧).

www.alviadh.com

- القريوتي، محمد قاسم (١٩٩٥): **ادارة الوقت**، وزارة الشباب، عمان، الاردن.
- القضماوي، احمد عبد المجيد (١٩٩٧): **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، ط١، الامارات، مكتبة الفلاح.
- قطامي، نايفة (١٩٩٢): **اساسيات علم النفس المدرسي**، ط١، عمان، الاردن: دار الشروق انشر.
- الكاتب، عقيل عبد الله وآخرون (١٩٨٦): **الادارة والتنظيم في التربية الرياضية**، كلية التربية الرياضية/ جامعة بغداد.

- الكبيسي، وهيب مجيد والداهري صالح حسن (٢٠٠٠): **المدخل في علم النفس التربوي**، اربد، الاردن: دار النشر والتوزيع.
- كفافي، علاء الدين (١٩٩١): **الارشاد والعلاج النفسي والاسري**، ط١، القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر.
- كلارنس، بتول (١٩٨٨): **السلوك الانساني في الادارة التربوية**، ترجمة د.طه الحاج الياس، عمان: الدار العربية للنشر والتوزيع.
- الكندي، عبدالله فاضل (١٩٨٥): **مبادئ الاحصاء واساليب التحليل الاحصائي**، ط١: منشورات دار السلاسل.
- كنعان، نواف (١٩٨٨): **القيادة الادارية**، ط٢، الرياض.
- لازروس، ريتشارد (١٩٨٤): **الشخصية**، ترجمة محمد عليم، ط٣، بيروت: دار الشرق.
- لندري، ج وهول، ك (١٩٧٧): **نظريات الشخصية**، ترجمة احمد فرج وآخرون، القاهرة: الهيئة المصرية للتوزيع والنشر.
- محمد، لمياء جاسم (١٩٩٩): **التسامح الاجتماعي لدى طلبة الجامعة وعلاقته باساليب التنشئة الاجتماعية**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب/ جامعة بغداد).
- محمود، محمد عبد الحميد الشيخ (١٩٩٤): **الارشاد النفسي**، منشورات جامعة دمشق: مطبعة الاتحاد السوري.
- محمود، هاشم زكي (١٩٨٩): **ادارة الموارد البشرية**، الكويت: دار السلاسل.
- مخول، مالك (١٩٩٢): **علم النفس الاجتماعي**، ط٤: مطبوعات جامعة دمشق.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد (١٩٨٢): **الادارة المدرسية في ضوء الفكر الاداري المعاصر**، الرياض: دار المريخ للنشر.
- المعروف، صبحي عبد اللطيف (١٩٨٧): **اهمية البرامج الارشادية في ارشاد تلاميذ وطلبة المدارس الثانوية.**

- منصور، طلعت وآخرون (١٩٧٨): **اسس علم النفس العام**، القاهرة: دار الانجلو المصرية.
- **المؤتمر الدولي للتربية** (١٩٨٠)، بغداد، العراق: مطبعة وزارة التربية.
- المنيزل، عبد الله فلاح وغراب عابس موسى (٢٠٠٦): **تطبيقات باستخدام الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية**، كلية العلوم التربوية: دار المسيرة.
- نصير، نعيم (١٩٨٧): **القيادة في الاداة العربية وموقعها من النظريات المعاصرة في التراث العربي الاسلامي**، عمان، المنظمة العربية للعلوم الادارية.
- النمر، سعود (١٩٩٠): **السلوك الاداري**، جامعة الملك سعود، الرياض.
- النوري، عبد الغني (١٩٩١): **اتجاهات حديثة في الادارة التعليمية**، الدوحة: دار الثقافة.
- هاشم، زكي محمود (١٩٨٠): **اساسيات الجوانب السلوكية في الادارة العامة**، كلية التجارة والعلوم السياسية/ جامعة الكويت.
- الهواري، السيد (١٩٨٢): **المدير الفعال**، دراسة تحليلية لانماط المديرين، ط٣، القاهرة.
- هول، لندري (١٩٧٧): **نظريات الشخصية**، ترجمة احمد فرج وآخرون،القاهرة: الهيأة المصرية العامة للتاليف والنشر.
- وزارة التربية (١٩٨٠): **نظام المعاهد في العراق**، الجمهورية العراقية، بغداد.
- ويتج، ارنوف(١٩٨٣): **مقدمة في علم النفس**، ترجمة عادل عز الدين وآخرون، مصر: دار ماكجر للنشر.
- اليعقوبي، حيدر حسن (٢٠٠٢): **اثر برنامج ارشادي في تنمية الحكم الاخلاقي لدى طلبة المرحلة الاعدادية**، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ جامعة بغداد).

ثانيا: المصادر الاجنبية:

- Adams, Glara Sachs (1964): **Measurement and Evaluation in Education Psychology and Guidance**, New York.
- Allen (1993): **The context of Behavior Psychology Madison Brown and Ben Ch mark**, press.
- Arthur, J.J John, (1983): **Principles of Folkdance**, New York, NC Grow Hill book Company.
- Barron, A.(1981): **Psychology Halts under International Education**, Japacondler, Laura Yeaching Social Skill.
- Bandura,A (2001), http://www.Dsypd-edu.
- Beride (1959): **Counseling Principles and Presumption of Journal of Counseling Psychology.**
- Bernstein, P:A&Nietxel, M.T (1980):**Introduction to Clinical Psychology**, Nc Grow (1)-Hill Book Company, New York.
- Black,S (1983): **Short - Term Counseling A humanistic, Approach for the Helping Professions**, Addison- Wesley Bublishing Company California.
- Boeree, Dr.c. – George (1998): **Albert Bandura, Personality Theories**. http://www.emory.edu.
- Borders&L.D Sander,M.D (1992): **Comprehensive School Counseling Programs**, Arevieew for Policy markers -Journal Counseling and Development
- Buss, A (1980): **Self-Counssion Sness&Asocial Anxiety,** W.H Free Man Company Sanfranci – S-Co.
- Candler, Laura (2002): Teaching Social Skills. http://WWW.alt.net.
- Chang&Kue,H&Meggincion Leon (1981): **Organization Behavior**, Developing managerial skills, London Harper &Row Publishing co.
- Clanze You (1984): **Foundations and Principles of Yuidance**, Boston Angn and Bacon.
- Corey, G (1990): **Theory and Practice of Group Counseling,** Edition California Books Cole Publishing Company Pacific Gore.

- Dalles, Public Schools (1995): **Net Works For student Success**, At.Rillk Dropout Prevention, Resource Manual. American School counselors, Association.
- Dan- L- Costy&Raphotodd (1985): **Human Relations in Organization**,2nd ed., St, Paul: West Publishing Company.
- Davis, Keth and Newstron, Johnw (1985): **Human Behavior at work**, (7the-ed), New York, megraw-hill book co.
- Dink Meyer&Edson (1970): **Developmental Counseling & Induces**. Comprehensive School- Approach Me Grow EduHad Book Company.
- Ebell: R.L (1972): **Essentials of Educational Measurement**,U.S.A. New york.
- Eister, R.& Frederson, L. (1980): **Perfecting Social Skills, Aguideto inter Personal Behavior Development**, New york.
- Erlc (2003): **How to Teach Social Skills Effectivelly**. http://www.erice.org.
- Feldman,Roberts (1996): **Understanding, Psychology**, Library of Congerss Cataloging in Puplection, London.
- Feldman,Roberts (2001): **Understanding, Psychology**, Library of Congerss Cataloging in Puplection, London.
- Filder&Et Al (1980): **Theory of Leadership Effectinenes,** New York,Mc Grow- Hill Book.
- Fransella, F (1981): **Personality Theory Measurement andy Research Vandon**, Me than and Co- Lto.
- Francis, G&Phlips, F.Mc(1982): **Social Studies in Elementary School**, Ny,Merrir Puplishing.
- Goldstein,A.P (1981): **Psychology Skill Pergamon,** Press, New york.
- Goins E.Joyee (2000): **Albert Banduras Social Learning Theory**, Department of Psychology, Xvbier University. http://www.xula.edu.
- Hansen, Games Et (1982): **Group Conseling Theory and Process**, 3thed, Mc Graw-Hill, New Jersey.

- Hayues,Clemnt,Etal (1984): **Aconiyive Behavior Approach to Social Skills Training With they Persons**, journal of Clinical
- Hellen,P.Diagnosis (1991): **Specificl Social Skills Training With Peer Nominated Aggressive Disruptive and Sentive**- Isolated Preadolesent, (D.A.L) Vol. 53. No. 9.
- James.E.G (1988): **The effect of Social Skill Training an Social Skill and Problem Behaviors Emotion ally Distribute V Nill Delinquent** (D.A.L), Vol. 49 No.50.
- Kanfor,F&Goldstein (1981): **Helping People Change at ext book of Methods 2nd**, Pergamon- General. Psychology Services Vol 52, New York.
- Kelly.G.A (1982): **Social Skills Training Apractical** Guide for Intervention Springier Pup,Co.,New York.
- Krug Ronala (1995**): Behavioral Counseling Rational and Research, Personne and Guidance Gournal**, Vol.44.
- Labate,L&Michael-A (1987): **Social Skills Training and Research**, New York. Awily- Interscience in Pablication, John Wiely and Sons.
- Lovoie, Richard (1994): **The teachers role in developing social skills**, teachers guide, http://www.idonline.org.
- Mac,Dr (2001): **Teaching Social Skills to Kids Who**. **Don't have them**. http://www.max weber hunter cuny.edu.
- Martin, Jack (1990): **Confusions Psychological Skill Training, Journal of Conseling Devlopment,Published by the American for Counseling and Development**, Vol.168,No.4.
- Marziller&Hall (1987): **What is Clinical Psychology**? **Oxford,University**.Press New York.
- Mcclelland P (1985): **Human Motivation Scott, for man and Company**, U.S.A.
- Moor Amand (1997): **Albert Bandura Psychology History**. http://www.ship.edu.

- Murgatvoyds (1985): **Counseling&Helping the British Psychological Society and Method** B.Ps,London.
- Murphy,R.K (1988): **Psychological testing principles and Application,** New York,Hill International, Jon.
- Nicholson,J.&Foss,B (1983): **Psychology Survey**, No.4-Greate Britain the British Psychological Society.
- Odonnel (1982): **An analysis of the leader Behavior Dimension of Women Catholicon Elementary School Principals**, dissertation Abstract, International Vol.10 No.1.
- Omer, Mohmod- Ph.P (1981): **The Guidance need of the Secondary School Students in State of Kuwait**, The University of Michigan Disserting Abstract International Vol.44 No.10.
- Pajares, Frank (2002): **Overview of Social Cognitive the Roy and of Self-Efficacy**, Emorey- University. http://www.emorey.edu.
- Patten,Peggy Maed (1996): **Developing Social Skill**, **University of Illinois**. http://www.nncc.org.
- Robber, A (1985): **The Penguin Dictionary of Psychology**, Britain, Pen guan Book.
- Rogers, Carl,R (1967): **A phenomenological Theory of Personality**, in Hjelle, Larrya.&Panial Jzeigler Personality Theories. New York,Mcgraw-Hill.
- Rose,S.E (1977): **Group Theory behavioral Approach Prentice -** Alliance, New york**.**
- Rutledge, Keith (2000): **Social Learning Theory**, **Notes in armond Psychology of Learning**. http://www.teachnetedb.utexas.edu.
- Rychmanb R,M (1988): **Theories of Personality**, D.Vannostrand co., New York.
- Salancik,G.R, Sulder, b.J&Huseyin,K (1975): **Leadership as an outcome of Social Structure Process: Amulti Dimen-sional analysis in hunt, J.G and larcon, L(Eds) Leadership Frontier Kent State University Press.**
- Shertzer.B&Ston. (1981): **Fundamentals of Counseling**, (3rg Ed) Boston: Houghton Mifflin Co.

- Tolbert, E.L (1980): **Counseling for Career Development Houghton Mifflin Company,**
- Twenty,Man&Zimering, R.T (1979): **Behavioral Training of Social Skill Aedicule Review in Harsens, M.,** Eisler, R.M&Miller,P, Progress in behavior modification, vol. 7, new york, Academic press, Inc
- Unf (University of North Florida): Learning Theory, notes, Hargis on- line). . http://www.uwec.edu.
- Warren, Kellie (2003): **Socials Skills University, of Cincinnati**, http://www.psc.uc.edu.
- Waro GD (1994): **Leadership Activation Theory**, Carbondate, Canada Montreal.
- Welford, A.T (1981): **Social Skill and Social Class Psychological Repot.**
- W.H.O World, Health Organization (1994): **The Development and Dissemination of Skills Education, Geneva Switzerland.**
- Zeller,R.A Carmines- EG (1980): **Measurement in the Social Sciences the Between Theory and Data**, Comberidge. University, New york.

ثالثا: عناوين مواقع الانترنت

١- موقع منتدى ادارة التوجيه والارشاد.

http://www.gassimedy-gov-sa/edu-show thread.php

٢-موقع اطفال الخليج.

http://www.gulfkidds.com

٣-موقع قناة الجزيرة.

http://www.al-jazeera.com.

الجلسة الاولى **مدة الجلسة: ٦٠ دقيقة**

الموضوع	الحاجة	الاهداف	الانشطة المقدمة	التقويم
الافتتاحية	حاجة الطالبات الى : ١-التعارف بين طالبات المجموعة من جهة والمرشدة من جهة اخرى. ٢-التعرف على طبيعة البرنامج وجلساته وضوابطه . ٣-كسر الحاجز النفسي بين طالبات المجموعة. ٤-معرفة مكان الجلسات وزمانها.	١- تعرف الطالبات بعضهنَّ على بعض. ٢-تعرف الطالبات على المرشدة. ٣- تعريف الطالبات على طبيعة البرنامج وضوابطه. ٤-تعريف الطالبات على زمان الجلسات ومكانها.	١-تعريف المرشدة بنفسها وعملها. ٢-التعرف على اسماء الطالبات والترحيب بهن. ٣- تقديم الحلوى لهن لخلق جو من الالفة ولكسر الحاجز النفسي بينهما. ٤-تحديد مكان الجلسات الارشادية وعددها والتي ستكون في (قاعة المكتبة في المعهد). ٥-تطلب المرشدة من طالبات المجموعة تنفيذ مايطلب منهن وعدم التأخر في الحضور. ٦-فتح باب الحوار والمناقشة لطالبات المجموعة بجو من الحرية والاهتمام بآرائهن حول مكان البرنامج وزمانه .	توجيه سؤال الى طالبات المجموعة: س/هل هناك طالبة لاترغب بالاشتراك بالبرنامج؟ س/هل هناك طالبة لايناسبها الوقت المخصص للبرنامج؟ س/ما تصوركن عن ما سيقدم في البرنامج ؟

الجلسة الثانية/ اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية **الزمن: ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة	الاهداف	الانشطة المقدمة	التقويم
مشاركة الآخرين وجدانيا.	حاجة الطالبات الى:- ١-معرفة معنى مشاركة الآخرين وجدانيا. ٢-كيفية مشاركة الآخرين. ٣-معرفة اهمية مشاركة الآخرين.	١- تعريف الطالبات معنى مشاركة الآخرين وجدانيا. ٢- تمكين الطالبات من مشاركة الآخرين. ٣-تبصير الطالبات باهمية مشاركة الآخرين.	١-ترحب المرشدة بطالبات المجموعة وتشكرهن على حضور الجلسة. ٢-توضح المرشدة للطالبات بأن مشاركة الآخرين هي (قدرة الفرد على مشاركة الآخرين في افراحهم واحزانهم). ٣-تقوم المرشدة بكتابة خطورات مهارة (مشاركة الآخرين وجدانيا) على السبورة وهي: -حب الآخرين واحترامهم. -العناية بالآخرين. -مساعدة الآخرين في حل مشاكلهم. -مساعدة الآخرين في افراحهم واحزانهم. ٤-تقوم المرشدة بمناقشة هذه الخطوات مع الطالبات. ٥-تقوم المرشدة بنمذجة المهارة عن طريق لعب	-تلخيص اهم محاور الجلسة واجراء مناقشة لما دار فيها. -تشخيص السلبيات والايجابيات في الجلسة.

			دور مع احدى الطالبات في موقف مدرسي. ٦-اجراء مناقشة مع الطالبات حول مضمون هذا الموقف. ٧-تقوم المرشدة بعرض مجموعة من الصور توضح مشاركة الآخرين في مناسبات مختلفة. **التدريب البيتي:** تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة موقفين لها تظهر فيهما مشاركة الاخرين.	

الجلسة الثالثة/ اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية **الزمن: ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة	الاهداف	الانشطة المقدمة	التقويم
القدرة على القيادة	حاجة الطالبات الى: ١-معرفة معنى القيادة. ٢-المقدرة على القيادة. ٣-المقدرة على ادارة الحوارات والمناقشات.	١-تبصير الطالبات بمعنى القيادة. ٢-تمكين الطالبات من ممارسة دورها القيادي مستقبلا. ٣-تمكين الطالبات من ادارة الحوارات والمناقشات.	١-متابعة التدريب البيتي والثناء على الطالبات اللواتي انجزنه بشكل جيد. ٢-اجراء مناقشة مع الطالبات حول قول الرسول صلى الله عليه وسلم (كُلَكُم راعٍ وكُلَكم مَسؤولٌ عن رَّعيتِه). ٣-تقوم المرشدة بتوضيح معنى القيادة على انها(قدرة الفرد على التأثير على الاخرين وتوجيههم وارشادهم من اجل تحقيق هدف معين). ٤-تقوم المرشدة بكتابة خطوات مهارة (القدرة على القيادة) على السبورة وهي: -الرغبة في العمل. -ان تكون هناك ثقة بالنفس والآخرين. -الاستماع الى وجهات نظر الآخرين.	-تلخيص اهم محاور الجلسة ومناقشة مادار فيها. -تشخيص النقاط الايجابية والسلبية.

			-اتخاذ القرار وتحمل مسؤولية اتخاذه. ٥-تقوم المرشدة بسرد قصة واقعية عن احدى القائدات المسلمات وهي (خولة بنت الازور) بوصفها نموذجا. ٦-اجراء مناقشة مع الطالبات حول مضمون القصة وتقديم الشكر للطالبات اللواتي اشتركن بالنقاش. ٧-استضافة مديرة المعهد (نمذجة حية) تبين فيه للطالبات اهمية الدور القيادي لها مستقبلا. **التدريب البيتي:** تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة موقفين لها مارست فيهما دوراً قيادياً.	

الجلسة الرابعة/ اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية **الزمن: ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة	الاهداف	الانشطة المقدمة	التقويم
المشاركة بالنشاطات المدرسية	حاجة الطالبات الى: ١-المشاركة بالانشطة. ٢-معرفة الانشطة المدرسية. ٣-اختيار النشاط الملائم لقدرات الطالبات.	١-تعريف الطالبات على الانشطة المدرسية. ٢- تمكين الطالبات من الاشتراك بالانشطة. ٣- تختار الطالبات النشاط الملائم لقدرتهن.	١-متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر للواتي انجزنه بشكل جيد. ٢-تقوم المرشدة بتوضيح معنى المشاركة بقولها ان الانسان بطبعه اجتماعيا يحب المشاركة في الانشطة كلها وهي مهارة اجتماعية لانها تقوي العلاقات الاجتماعية. ٣-تقوم المرشدة بكتابة خطوات مهارة (المشاركة بالنشاطات المدرسية) وهي : -تحديد نوع النشاط المراد الاشتراك به. -ملاءمة النشاطات لقابليات الطالبات وقدراتهنَّ. -تحديد افضل طريقة للاشتراك. -تحديد المكان والزمان الملائم للمشاركة. -الحصول على الموافقة لممارسة الانشطة	تلخيص اهم محاور الجلسة ومناقشة مادار فيها وتشخيص السلبيات والايجابيات في الجلسة.

			٤-اجراء مناقشة مع الطالبات حول خطوات المهارة. ٥-تقوم المرشدة بنمذجة المهارة عن طريق لعب دور مع احدى الطالبات في موقف مدرسي. ٦-اجراء مناقشة مع الطالبات حول ايجابيات الموقف وسلبياته وتقديم الشكر للطالبات المشتركات بالمناقشة. ٧-تطلب المرشدة من طالبتين باداء الدور في الموقف السابق وتقوم المرشدة مع بقية الطالبات بالتغذية الراجعة. **التدريب البيتي:** تطلب المرشدة من كل طالبة ذكر موقفين لها ساهمت فيهما في النشاطات المدرسية.	

الجلسة الخامسة/ اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية **الزمن: ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة	الاهداف	الانشطة المقدمة	التقويم
تقبل افكار الآخرين.	حاجة الطالبات الى:- ١-كيفية فهم افكار الآخرين. ٢-الاصغاء الفعال للحديث. ٣-معرفة الاساليب التي تساعد على الاصغاء.	١- تعريف الطالبات معنى الاصغاء. ٢- تمكين الطالبات من الاصغاء لافكار الآخرين. ٣- تعريف الطالبات بالاساليب التي تساعدهن في الاصغاء.	١-متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر للواتي انجزنه بشكل جيد. ٢-تقوم المرشدة بكتابة المهارة (تقبل افكار الآخرين) على السبورة وهي القدرة على الاستجابة لافكار الآخرين وفهمها واستيعابها خلال مدة الحديث. ٣-تقوم المرشدة بكتابة خطوات المهارة على السبورة وهي: -الاصغاء الفعال لحديث الآخرين. -التعرف على الافكار التي تضمنها الحديث. -اعداد استجابة لما تضمنه الحديث. ٤-تقوم المرشدة بنمذجة المهارة عن طريق لعب الدور مع احدى الطالبات في موقف مدرسي. ٥-اجراء مناقشة مع الطالبات حول ايجابيات	-تلخيص اهم محاور الجلسة ومناقشتها. -تشخيص الايجابيات والسلبيات.

			الموقف وسلبياته. ٦-تقوم المرشدة بتقسيم الطالبات الى مجموعتين لتقوم كل منهما بتطبيق المهارة مع تقديم تغذية راجعة لهن. ٧-تقوم المرشدة بتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي اشتركن باداء الادوار والمناقشة. **التدريب البيتي:** تطلب المرشدة من الطالبات ذكر موقفين لهنَّ تم فيهما تقبل افكار الآخرين.	

الجلسة السادسة/الاسلوب والتدريب على المهارات الاجتماعية **الزمن: ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة	الاهداف	الانشطة المقدمة	التقويم
تقبل نقد الآخرين	حاجة الطالبات الى : ١-معرفة معنى تقبل نقد الآخرين. ٢-معرفة الاساليب في تقبل نقد الآخرين. ٣-التمييز بين النقد البناء والهدام. ٤-الافادة من عملية النقد.	١-تبصير الطالبات بمعنى تقبل نقد الآخرين. ٢-تزويد الطالبات باساليب تقبل النقد. ٣-تمكين الطالبات من التمييزبين النقد البناء والهدام. ٤-تستفيد الطالبات من النقد الموجه لهن.	١-ترحب المرشدة بالطالبات وتسالهن عن التد ريب البيتي وتشكر الطالبات اللواتي انجزنه بشكل جيد. ٢-تقوم المرشدة بكتابة المهارة (تقبل نقد الآخرين) وهو ابداء رأي من قبل شخص يختلف عن افكارنا ولايتوافق مع وجهات نظرنا. ٣-اجراء مناقشة مع الطالبات حول معنى تقبل نقد الآخرين. ٤-تقوم المرشدة بكتابة خطوات مهارة (تقبل نقد الآخرين) على السبورة وهي: -احترام آراء الآخرين. -الثقة بالنفس. -تبادل وجهات النظر. -المرونة في التعامل.	-تقوم المرشدة بطرح السؤال الاتي: س/لو تعرضت الى نقد موجه لك من قبل المدرسة كيف تتصرفين؟ -تلخيص مادار في الجلسة. -تحديد النقاط الايجابية والسلبية.

			٥-تقوم المرشدة بنمذجة المهارة عن طريق لعب الدور مع احدى الطالبات في موقف مدرسي. ٦-اجراء مناقشة مع الطالبات حول الموقف المدرسي مع تقديم الشكر للطالبات المشتركات في النقاش. **التدريب البيتي:** تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة موقفين لها تعرضنَّ فيهما الى النقد وتم تقبله.	

الجلسة السابعة/ اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية **الزمن: ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة	الاهداف	الانشطة المقدمة	التقويم
تقديم المساعدة	حاجة الطالبات الى: ١-معرفة معنى المساعدة. ٢-معرفة الطريقة المناسبة لتقديم المساعدة. ٣-التعرف على الامكانات المتوافرة لدى الشخص الذي يقدم المساعدة.	١-تعرف الطالبات معنى المساعدة. ٢-تعرف الطالبات اساليب تقديم المساعدة. ٣-تمكين الطالبات من مساعدة الآخرين. ٤-تحدد الطالبات الاسلوب والوقت المناسب لطلب المساعدة.	١-متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر لمن قامت بانجازه بشكل جيد. ٢-تقوم المرشدة بتوضيح معنى المساعدة وهي قيام الفرد بتقديم العون للآخرين من خلال اداء عمل معين يشترك به شخصان او اكثر ويتعاونون فيما بينهم من اجل فائدتهم. ٣-تقوم المرشدة بكتابة خطوات مهارة (تقديم المساعدة) وكتابتها على السبورة وهي: -التعرف على نوع امساعدة. -تحديد حاجة الشخص للمساعدة. -ان يكون الشخص بمقدوره تقديم المساعدة. -تحديد الاسلوب والوقت المناسب لتقديم المساعدة. ٤-اجراء مناقشة مع الطالبات حول هذه	-تلخيص مادار في الجلسة ومناقشتها. -تشخيص الايجابيات والسلبيات.

			الخطوات. ٦-تقوم المرشدة بنمذجة المهارة عن طريق لعب الدور مع احدى الطالبات في موقف مدرسي. ٧-تقوم طالبتين باداء الدور في الموقف السابق وتقوم بقية الطالبات مع المرشدة بالتغذية الراجعة. ٨-تقديم الشكر للطالبات اللواتي اشتركن باداء الادوار والمناقشة. **التدريب البيتي:** تطلب الباحثة من كل طالبة كتابة موقفين تقوم فيهما بتقديم المساعدة للاخرين.	

الجلسة الثامنة/ اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية **الزمن: ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة	الاهداف	الانشطة المقدمة	التقويم
تقديم المساعدة	حاجة الطالبات الى: ١-معرفة معنى المساعدة. ٢-معرفة الطريقة المناسبة لتقديم المساعدة. ٣-التعرف على الامكانات المتوافرة لدى الشخص الذي يقدم المساعدة.	١-تعرف الطالبات معنى المساعدة. ٢-تعرف الطالبات اساليب تقديم المساعدة. ٣-تمكين الطالبات من مساعدة الآخرين. ٤-تحدد الطالبات الاسلوب والوقت المناسب لطلب المساعدة.	١-متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر لمن قامت بانجازه بشكل جيد. ٢-تستذكر المرشدة ماجرى طرحه في الجلسة السابقة تمهيدا لربطه بالجلسة الحالية. ٣-تقوم المرشدة بعرض فيلم مدته (١٠ دقائق) بعنوان الطفل المساعد. ٤-اجراء مناقشة مع الطالبات حول مادار في الفيلم. ٥-تطلب المرشدة من كل طالبة باداء دور (كيني) وتقوم بقية الطالبات بالتغذية الراجعة. ٦-تشكر المرشدة الطالبات اللواتي اشتركن بالنقاش واداء الدور. **التدريب البيتي:** تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة تقرير عن الفيلم.	-تلخيص مادار في الجلسة ومناقشتها. -تشخيص الايجابيات والسلبيات.

الجلسة التاسعة/ اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية **الزمن: ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة	الاهداف	الانشطة المقدمة	التقويم
اتخاذ القرار	حاجة الطالبات الى: ١-معرفة معنى اتخاذ القرار. ٢-حل الصراع الداخلي. ٣-تقوية الارادة. ٤-القدرة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب.	١-تعريف الطالبات لمعنى اتخاذ القرار. ٢-تمكين الطالبات من التخلص من التردد والحيرة. ٣-تمكين الطالبات على اختيار القرار المناسب.	١-متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر للطالبات اللواتي انجزنه بشكل جيد. ٢-تقوم تقوم المرشدة بتقديم المهارة (اتخاذ القرار) وهي قدرة الفرد في اختيار انسب القرارات في الاوقات المناسبة. ٣-اجراء مناقشة مع الطالبات حول معنى اتخاذ القرار. ٤-تقوم المرشدة بكتابة خطوات مهارة (اتخاذ القرار) على السبورة وهي: -وضع عدة خيارات للتطبيق. -عدم التسرع بالوصول الى النتائج. -حساب السلبيات والايجابيات. -اختيار البديل المناسب. -التنفيذ.	-تلخيص مادار في الجلسة. -تحديد النقاط الايجابية والسلبية.

			٥-تقوم المرشدة بعرض برنامج (القرار) الذي تعرضه قناة (MBC). ٦-اجراء مناقشة حول مادار في الفيلم. ٧-تقديم الشكر للطالبات اللواتي اشتركن بالنقاش. **التدريب البيتي:** تطلب المرشدة من كل طالبة ان تذكر موقفين اتخذت فيهما قراراً صائباً في البيت او المدرسة.	

الجلسة العاشرة/ اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية **الزمن: ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة	الاهداف	الانشطة المقدمة	التقويم
الالتزام بالقيم	حاجة الطالبات الى: ١-معرفة معنى القيم. ٢-معرفة انواع القيم. ٣-ضرورة الالتزام بالقيم.	١-معرفة الطالبات معنى القيم. ٢-تمكين الطالبات من الالتزام بالقيم. ٣-تعريف الطالبات لانواع القيم.	١-متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر للطالبات اللواتي انجزنه بشكل جيد. ٢-اجراء مناقشة حول معنى القيم. ٣-تقوم المرشدة بكتابة المهارة (الالتزام بالقيم) على السبورة فتم تعريف القيم على انها تلك المنظومة القيمية التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع الآخرين. ٤-تقوم المرشدة بكتابة خطوات مهارة (الأمانة) على السبورة وهي: -اعطاء الشيء المودع الى صاحبه. -عدم التصرف به. -تذكير الشخص بالامانة المودعة عنده. ٥-تقوم المرشدة بنمذجة المهارة عن طريق لعب الدور مع احدى الطالبات في موقف مدرسي.	-تلخيص مادار في الجلسة ومناقشتها. -تشخيص النقاط الايجابية والسلبية.

			٦-اجراء مناقشة مع الطالبات حول الموقف. **التـدريب البيتـي:** تطلـب المرشـدة مـن الطالبـات الاجابة عن السؤال الآتي: هنـاك سـلوكيات خاطئـة تمـارس لاتعكـس قيمنـا اذكريها.	

الجلسة الحادية عشر/ اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية **الزمن: ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة	الاهداف	الانشطة المقدمة	التقويم
الاقناع	حاجة الطالبات الى: ١-معرفة معنى الاقناع. ٢-معرفة الاساليب التي تساعدنا في الاقناع.	١-تعريف الطالبات بمعنى الاقناع. ٢-تمكين الطالبات على الاقناع.	١-متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر للطالبات اللواتي انجزنه بشكل جيد. ٢-تقوم المرشدة بكتابة المهارة (الاقناع) على السبورة وهي عملية تهدف لاحداث تغيير في التفكير والتأثير علينا نفسيا وعقليا. ٣-تقوم المرشدة بكتابة خطوات مهارة الاقناع وهي: -توضيح الفكرة بشكل تام لازالة الغموض. -التدرج في عرض الفكرة. -اختيار الوقت المناسب. -تفعيل اثر المشاعر. ٤-تقوم المرشدة بنمذجة المهارة عن طريق لعب الدور مع احدى الطالبات في موقف مدرسي. ٥-اجراء مناقشة مع الطالبات حول الموقف	-تلخيص مادار في الجلسة ومناقشتها. -تشخيص النقاط الايجابية والسلبية.

			المدرسي. ٦-تطلب المرشدة من طالبتين اداء الدور في الموقف السابق وتقوم المرشدة وبقية الطالبات بالتغذية الراجعة. ٧-تشكر المرشدة الطالبات المشتركات في اداء الادوار والمناقشات. **التدريب البيتي:** تطلب المرشدة من الطالبات ذكر موقفين كان لديهنَّ القدرة فيهما على اقناع الاخرين.	

الجلسة الثانية عشر/ اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية **الزمن: ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة	الاهداف	الانشطة المقدمة	التقويم
القدرة على حل المشكلات	حاجة الطالبات الى: ١-معرفة معنى المشكلة. ٢-التعرف على اسلوب حل المشكلات. ٣-التمكن من سلوك المواجهة.	١-تعريف الطالبات معنى المشكلة. ٢-تعريف الطالبات على الاسلوب الامثل في حل المشكلات. ٣-تخليص الطالبات من السلوك الانهزامي.	١-متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر للطالبات اللواتي انجزنه بشكل جيد. ٢-تقوم المرشدة بكتابة المهارة (القدرة على حل المشكلات)على السبورة. ٣-تقوم المرشدة بكتابة تعريف المشكلة وهي حالة شك وارتباك يرافقها حيرة وتردد تسيطر على عقل الانسان الى ان يصل الى حل لمشكلته. ٤-تقوم المرشدة بكتابة خطوات مهارة (القدرة على حل المشكلات) على السبورة وهي: -الفهم الصحيح لجوانب المشكلة. -التفكير بجميع الحلول. -اتخاذ الحل المناسب للمشكلة. ٥-اجراء مناقشة مع الطالبات حول خطوات المهارة.	-تلخيص مادار في الجلسة. -تحديد النقاط الايجابية والسلبية.

			٦-تقوم المرشدة بنمذجة المهارة عن طريق لعب الدور مع احدى الطالبات في موقف مدرسي وتقوم بقية الطالبات بالتغذية الراجعة. **التدريب البيتي:** تطلب المرشدة من الطالبات ان تذكر موقفين لهنَّ تعرضنَّ فيهما الى مشكلة وتمكنَّ من حلها.	

الجلسة الثالثة عشر/ اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية **الزمن: ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة	الاهداف	الانشطة المقدمة	التقويم
تحمل المسؤولية	حاجة الطالبات الى: ١-معرفة معنى تحمل المسؤولية. ٢-تنمية روح تحمل المسؤولية لدى الطالبات.	١-تبصير الطالبات بمعنى تحمل المسؤولية. ٢-تعويد الطالبات على تحمل المسؤولية. ٣-التوضيح للطالبات اهمية تحمل المسؤولية.	١-تسال المرشدة عن التدريب البيتي وتشكر الطالبات اللواتي انجزنه بشكل جيد٠ ٢-تقوم المرشدة بكتابة المهارة (تحمل المسؤولية) على السبورة وهي قدرة الفرد على القيام بالاعمال الموكلة اليه. ٣- اجراء مناقشة مع الطالبات حول معنى تحمل المسؤولية. ٤-تقوم المرشدة بكتابة خطوات مهارة (تحمل المسؤولية) وهي: -الثقة بالنفس. -معرفة قدرات الفرد وقابلياته. -الابتعاد عن الانانية. -حب الآخرين. ٥-تقدم المرشدة نموذج حي من الطالبات.	-تلخيص مادار في الجلسة. -تحديد النقاط الايجابية والسلبية.

			٦-اجراء مناقشة مع الطالبات حول النموذج. ٧-تقديم الشكر للطالبات المشتركات بالمناقشة. **التدريب البيتي:** تطلب المرشدة من الطالبات ذكر موقفين لهنَّ تم فيهما تحمل المسؤولية.	

الجلسة الرابعة عشر/ اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية **الزمن: ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة	الاهداف	الانشطة المقدمة	التقويم
التفاوض	حاجة الطالبات الى: ١-التواصل مع الآخرين الى حلول مقبولة عند الاختلاف معهم. ٢-تقريب وجهات النظر بين الاطراف المختلفة. ٣-تحديد نقاط الاختلاف مع الطرف الآخر.	١-تمكين الطالبات من حل خلافاتهن مع الآخرين عن طريق الحوار. ٢-تعريف الطالبات بالطرق المناسبة للحوار. ٣-استماع الطالبات الى رأي الطرف الآخر حول موضوع الخلاف.	١-متابعة التدريب البيتي وشكر الطالبات اللواتي انجزنه بشكل جيد. ٢-تقوم المرشدة بتقديم مهارة (التفاوض) وكتابتها على السبورة ويقصد بها حل النزاعات والخلافات عن طريق الحوار والمناقشة. ٣-تقوم المرشدة بكتابة خطوات المهارة على السبورة وهي: -تحديد نقاط الخلاف مع الطرف الآخر. -اعلام الطرف الآخر بموضوع الخلاف. -الاستماع الى راي الطرف الآخر. -تقريب وجهات النظر بين الطرفين. -اقتراح مجموعة من الحلول. ٤-اجراء مناقشة مع الطالبات حول خطوات المهارة.	-تلخيص مادار في الجلسة. -تحديد النقاط الايجابية والسلبية.

	٤-التعرف على الوسيلة المناسبة للمناقشة والحوار.		٦-تقوم المرشدة بنمذجة المهارة عن طريق لعب الدور مع احدى الطالبات في موقف مدرسي. ٧-تقوم المرشدة بتكليف طالبتين لتمثيل الموقف السابق وتقوم بقية الطالبات بالتغذية الراجعة الايجابية والتصحيحية لاداء الطالبتين للمهارة. **التدريب البيتي:** تطلب المرشدة من الطالبات كتابة موقفين لهنَّ ساهمنَّ فيهما في الوصول الى حل لنزاع ما.	

الجلسة الخامسة عشر/ اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية **الزمن: ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة	الاهداف	الانشطة المقدمة	التقويم
الاعتذار	حاجة الطلبات الى: ١-معرفة معنى الاعتذار. ٢-فهم الموقف. ٣-معرفة الاسلوب المناسب لتقديم الاعتذار. ٤-محاولة تصحيح الاخطاء التي نقع فيها.	١-تعرف الطالبات معنى الاعتذار. ٢-تمكين الطالبات من معرفة الاسلوب المناسب للاعتذار. ٣-تمكين الطالبات من فهم الموقف. ٤-تمكين الطالبات من تصحيح الاخطاء.	١-متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر بمن قامت بانجازه بشكل جيد. ٢-توضيح معنى الاعتذار وكتابته على السبورة ويقصد به:التاسف للآخرين عن الضرر الذي لحق بهم سواء كان ضرراً مادياً او معنوياً. ٣-تقوم المرشدة بكتابة خطوات مهارة الاعتذار على السبورة وهي: -تحديد نوع الخطأ وحجمه الذي تم بحق الاخرين. -التوجه نحو الشخص الذي وقع عليه الخطأ. -الاعتذار وطلب الصفح منهم. -العمل على تصحيح الموقف اذا تطلب الامر. ٤-تقوم المرشدة بنمذجة المهارة عن طريق لعب الدور مع احدى الطالبات بموقف مدرسي.	-تلخيص اهم محاور الجلسة ومناقشتها. -تشخيص الايجابيات والسلبيات.

			٥-اجراء المناقشة مع الطالبات حول الموقف السابق. ٦-تقدم المرشدة نموذجاً حياً من الطالبات (نمذجة حية). ٧-تطلب المرشدة من طالبتين اداء الدور في الموقف السابق وتقوم بقية الطالبات بالتغذية الراجعة. ٨-تقديم الشكر للطالبات اللواتي اشتركن باداء الادوار والمناقشة. **التدريب البيتي:** تطلب المرشدة من الطالبات كتابة موقفين لهنَّ قدمنْ فيهما اعتذاراً.	

الجلسة السادسة عشر/ اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية **الزمن: ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة	الاهداف	الانشطة المقدمة	التقويم
الاعتذار	حاجة الطالبات الى: ١-معرفة معنى الاعتذار. ٢-فهم الموقف. ٣-معرفة الاسلوب المناسب لتقديم الاعتذار. ٤-محاولة تصحيح الاخطاء التي نقع فيها.	١-تعرف الطالبات معنى الاعتذار. ٢-تمكين الطالبات من معرفة الاسلوب المناسب للاعتذار. ٣-تمكين الطالبات من فهم الموقف. ٤-تمكين الطالبات من تصحيح الاخطاء.	١-متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر بمن قامت بانجازه بشكل جيد. ٢-تقوم المرشدة باستذكار ماتم طرحه في الجلسة السابقة وربطه بالجلسة الحالية. ٣-تقوم المرشدة بعرض فيلم مدته (١٠) دقائق وهو مقطع من برنامج (افتح قلبك الذي عرضته قناة (LBC). ٤-اجراء مناقشة مع الطالبات حول مادار في الفيلم. ٥-تقديم الشكر للطالبات اللواتي اشتركن بالنقاش. **التدريب البيتي:** تطلب المرشدة من الطالبات كتابة تقرير عن مدى افادتها من مشاهدة الفيلم	-تلخيص اهم محاور الجلسة ومناقشتها. -تشخيص الايجابيات والسلبيات.

الجلسة السابعة عشر/ اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية **الزمن: ٤٥ دقيقة**

الموضوع	الحاجة	الاهداف	الانشطة المقدمة	التقويم
الانضباط	حاجة الطالبات الى: ١-الى معرفة معنى الانضباط. ٢-كيفية تحقيق الانضباط داخل الصف. ٣-اهمية الانضباط في حياتنا اليومية.	١-تعريف الطالبات معنى الانضباط. ٢-تمكين الطالبات من تحقيق الانضباط داخل الصف. ٣-تبصير الطالبات باهمية الانضباط.	١-متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر بمن قامت بانجازه بشكل جيد. ٢-توضيح معنى الانضباط وهو اطاعة الانظمة والقوانين والالتزام بالتعليمات في البيت او المدرسة او الشارع او المحلة. ٣-تقوم المرشدة بعرض مجموعة من الصور توضح الانضباط. ٤-تقوم المرشدة بكتابة خطوات مهارة الانضباط داخل الصف وهي: -الدخول الى الصف بعد دق الجرس. -رفع اليد عند الاستئذان للحديث. -عدم الانشغال باحاديث جانبية. -عدم تناول الاطعمة داخل الصف. -الخروج من الصف بعد خروج المدرسة.	-تلخيص اهم محاور الجلسة ومناقشتها. -تشخيص الايجابيات والسلبيات.

			٥-تقوم المرشدة بنمذجة المهارة عن طريق لعب الدور مع احدى الطالبات في موقف مدرسي. ٦-اجراء مناقشة مع الطالبات حول ايجابيات وسلبيات الموقف السابق. **التدريب البيتي:** تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة موقفين سلبيين في عدم الانضباط داخل الصف او البيت او الشارع.	

الجلسة الثامنة عشر/ اسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية **الزمن: ٦٠ دقيقة**

الموضوع	الحاجة	الاهداف	الانشطة المقدمة	التقويم
اختتام البرنامج	حاجة الطالبات الى: ١-التذكير بما دار في الجلسات السابقة. ٢-تبليغ الطالبات بانهاء البرنامج. ٣-معرفة الآراء حول البرنامج.	تحقيق الترابط والتكامل بين المهارات المتعلمة في الجلسات السابقة.	١-متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر بمن قامت بانجازه بشكل جيد. ٢-استعراض المهارات التي تم تعلمها في الجلسات السابقة. ٣-اعلام الطالبات بانهاء البرنامج. ٤-تقديم شكر للطالبات على المشاركة والالتزام في الحضور الى الجلسات الارشادية. ٥-توزيع هدايا رمزية للطالبات.	-تحديد موعد الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة. -تحديد موعد الاختبار المرجئ للمجموعة التجريبية.

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق

المديرية العامة لتربية محافظة ديالى

مديرية التخطيط التربوي

العدد:

التاريخ:

الى/ معهد اعداد المعلمات الصباحي

م/ تسهيل مهمة

حصلت الموافقة على تسهيل مهمة طالبة الماجستير اميرة مزهر حميد في كلية التربية جامعة ديالى/ قسم التوجيه والارشاد لغرض اجراء البحث الموسوم بـ(فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات).

مع التقدير

فوزي حمودي ابراهيم

ع. المدير العام

/ /٢٠٠٨

نسخة منه الى/

الست معاونة المدير العام- للعلم مع التقدير

مديرية الاشراف الاختصاصي-للعلم مع التقدير

مديرية التخطيط التربوي-البحوث والدراسات

معهد اعداد المعلمات

ملحق رقم (٢)

جامعة ديالى

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

م/ استبانة استطلاعية

تحية طيبة:

المدرسة الفاضلة:

تروم الباحثة القيام بدراسة تهدف الى التعرف على السلوك القيادي لدى الطالبات والذي يقصد به (سلوك الفرد حين يوجه نشاط جماعته ويساعدهم على تحقيق هدف معين).

ونظرا لما تتمتعن به من خبرة واحتكاك مباشر بالطالبات ولما لآرائكن السديدة من أثر في انضاج البحث.

يرجى الاجابة عن السؤال الآتي:

س/ من خلال الخبرة والمعايشة للطالبات هل تعتقدين بوجود حالات من الضعف في السلوك القيادي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات.

☐ نعم ☐ لا

مع الشكر والتقدير

طالبة الماجستير

اميرة مزهر حميد

ملحق رقم (٣)

مهمات المرشد التربوي

١. التعاون مع الادارة في حل مشكلات الطلبة.
٢. الاهتمام بمشاعر الطلبة وانفعالتهم.
٣. اقامة علاقات ودية تتسم بالتقبل والتسامح.
٤. المساهمة في تنظيم الندوات واللقاءات مع اولياء الامور.
٥. استضافة المحاضرين بشكل منتظم.
٦. مساعدة الطلبة على تنمية شخصياتهم في الجوانب كلها .
٧. تنظيم زيارات للمعامل والجامعات.
٨. القيام بحملة توعية بالتعاون مع ادارة المدرسة.
٩. توجيه الطلبة نحو الالتزام بالقيم الخلقية.
١٠.تزويد اللجنة الفرعية للارشاد بتقارير شهرية.
١١.للتحري عن الاسباب والظروف التي تؤدي الى تغيب الطلبة.
١٢.القيام بعملية مسح للمشكلات النفسية والاجتماعية.
١٣.تنظيم سجلات تخص الارشاد التربوي.
١٤.احالة بعض الحالات النفسية والاضطرابات الى الجهات المختصة.
١٥.دراسة الحالات غير الطبيعية، كالانطواء.
١٦.المحافظة على سرية المعلومات.
١٧.التعرف على ميول الطلبة وقدراتهم واتجاهاتهم.
١٨.مساعدة الطلبة لمواجهة مشكلات مرحلة المراهقة.
١٩.العمل على رسم برنامج منظم للارشاد والتوجيه.
٢٠.جمع البيانات المتعلقة بالطالب.
٢١.الاهتمام بالطلبة غير العاديين. (القاضي، ١٩٨١: ١٩٠-١٩٢).

ملحق رقم (٤)

جامعة ديالى

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

م/ استمارة معلومات اولية لاجراء التكافؤ بين مجموعتين

عزيزتي الطالبة:

ترجو الباحثة تعاونك في الاجابة عن هذه الاستمارة وستكون المعلومات محددة ولاغراض البحث العلمي فقط.

١- الاسم ٢- العمر ٣- الصف

٤- التحصيل الدراسي للاب: ابتدائي ثانوي جامعي

٥- التحصيل الدراسي للام: ابتدائي ثانوي جامعي

٦- ترتيب الطالبة بين افراد اسرتها:

مع فائق الاحترام والتقدير

طالبة الماجستير

اميرة مزهر حميد

ملحق رقم (٥)

فقرات مقياس السلوك القيادي المقدم للخبراء

جامعة ديالى

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

م/ استبانة آراء الخبراء لبيان مدى صلاحية فقرات المقياس

الاستاذ الفاضل.....المحترم

تحية طيبة:

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم **(فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات)** ولاجل تحقيق اهداف البحث في قياس السلوك القيادي لدى افراد العينة، تبنت الباحثة مقياس (غيلان) الذي اعد في عام (٢٠٠٥) فقد ورد تعريف السلوك القيادي بانه سلوك الفرد حين يوجه نشاط جماعته ويساعدهم على تحقيق هدف معين.

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال تود الباحثة الاستعانة بآرائكم القيمة في تقويم فقرات المقياس ومدى صلاحيتها لقياس السمة المراد قياسها وحذف ما تجدوننه غير مناسب واضافة او تعديل ما تجدونه مناسبا.

علما ان بدائل الاستجابة امام كل فقرة في المقياس هي (تنطبق تماما – تنطبق بدرجة متوسطة – لاتنطبق اطلاقا).

مع خالص الشكر والامتنان

المشرف **طالبة الماجستير**

أ.م.د.عدنان محمود عباس **اميرة مزهر حميد**

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	استمع الى جميع الاراء التي تطرح من قبل الطلبة.			
٢	اشجع زميلي بالصف عندما يرد على اسئلة المدرس.			
٣	لايزعجني الانتقاد الموجه لي.			
٤	احرص على اظهار احترامي للهيئة التدريسية والعاملين.			
٥	لااتحيز في تعاملي مع الطلبة.			
٦	اضع مصلحة المدرسة فوق مصلحة الجميع.			
٧	احرص على الحضور للمدرسة في الوقت المحدد.			
٨	اكون صادقا.			
٩	اميل الى اسلوب المشاكسة في الصف والمدرسة.			
١٠	تسعدني مساعدة زملائي.			
١١	اشعر بالرضا عن مستواي الدراسي.			
١٢	نظرتي للغش سلوك مذموم.			
١٣	اطمح ان اكون متميز بين زملائي.			
١٤	اتقبل الانتقادات الموجهة لي.			
١٥	اتدخل عند حصول مشكلة بين الطلبة.			
١٦	ابادر في تنفيذ الاعمال المناطة بي.			
١٧	ارغب بالتعرف على غالبية الطلبة.			
١٨	احرص على نظافة مظهري العام.			
١٩	اتوخى الدقة في اداء واجبي.			
٢٠	ارغب بالمشاركة بالسفرات المدرسية.			
٢١	لااهتم بالمشاركة الصفية.			
٢٢	احب ان اكون لطيف ودود مع زملائي.			
٢٣	يدفعني المدح والشكر نحو سلوك افضل.			

٢٤	اركز انتباهي بشكل جيد اثناء الدرس.			
٢٥	لااشعر بارتياح للطلبة المشاكسين.			
٢٦	اتابع الطلبة ذوي التحصيل الدراسي الواطي واوجههم.			
٢٧	ابادر في حل مشكلات الطلبة.			
٢٨	اتقبل الافكار الجديدة.			
٢٩	اعمل على اقامة علاقات جيدة مع الادارة.			
٣٠	انتقد فعلا معينا لاشخصا معينا.			
٣١	لااشعر بالملل عند وجودي في المدرسة.			
٣٢	اميل للمرح والبشاشة.			
٣٣	ابادر الى الاعتذار ممن اسات لهم.			
٣٤	لدي القابلية في اقناع الاخرين.			
٣٥	ارغب بالاشتراك بالمعارض الفنية.			
٣٦	لاارغب بالحلول الوسطى في حسم اي نقطة.			
٣٧	اتصرف بما يتناسب مع عادات المجتمع وتقاليده.			
٣٨	لااتمكن من فهم نفسيات الطلبة.			
٣٩	احب التعامل بصدق مع الاخرين.			
٤٠	اطبق التعليمات الخاصة بالمدرسة.			
٤١	اشارك الاخرين افراحهم واحزانهم.			
٤٢	لاارغب بالتحدث داخل الصف كثيرا.			
٤٣	اتغيب عن دوام المدرسة.			
٤٤	اميل للتنافس مع زملائي الطلبة في رفع مستواهم الدراسي.			
٤٥	اميل ان اوجه الطلبة داخل المدرسة وخارجها.			
٤٦	اشعر بالتقبل الاجتماعي من الطلبة.			

ملحق رقم (٦)

اسماء السادة الخبراء مرتبة بحسب الحروف الهجائية والدرجات العلمية

ت	اسم الخبير واللقب العلمي	مكان العمل	أ	ب	ج
١	أ.د. ابراهيم عبد الخالق	الجامعة المستنصرية/كلية التربية		*	*
٢	أ.د. سامي مهدي العزاوي	جامعة ديالى/كلية التربية الاساسية	*	*	*
٣	أ.د.عبد الخضر ناصر	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	*	*	*
٤	أ.د. صاحب عبد مرزك	جامعة بغداد/ كلية التربية		*	*
٥	أ.د. ليث كريم	جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية	*	*	*
٦	أ.د. مهند النعيمي	جامعة ديالى /كلية التربية الاساسية	*		
٧	أ.د. يحيى داوود الجنابي	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	*	*	*
٨	أ.م.د. اقبال احمد جمعة	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية		*	*
٩	أ.م.د.سالم نوري صادق	جامعة ديالى /كلية التربية	*		
١٠	أ.م.د.صالح مهدي صالح	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	*	*	*
١١	أ.م. علاء الدين كاظم	جامعة كركوك/كلية التربية		*	*
١٢	ا٠م٠د هناء محمود المشهداني	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	*	*	*
١٣	د٠ازهار ماجد كاظم الربيعى	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	*		
١٤	د٠ ميسون ظاهر	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية	*		

أ: اسماء السادة الخبراء على صلاحية فقرات المقياس.

ب: اسماء السادة الخبراء على صلاحية عناوين الجلسات الارشادية.

ج: اسماء السادة الخبراء على صلاحية البرنامج الارشادي.

ملحق(7)

جامعة ديالى
كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/الماجستير

مقياس السلوك القيادي بشكله النهائي

عزيزتي الطالبة :

تروم الباحثة القيام بدراسة للتعرف على فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية فى تنمية السلوك القيادى لدى طالبات معهد اعداد المعلمات وقد وضعت امامك مجموعة من الفقرات تقيس السلوك القيادى يرجى التفضل بقراءتها بشكل دقيق والاجابة عنها بصدق للتعبير عن موقفك منها علما ان اجاباتكن تستخدم لاغراض البحث العلمى فقط ولا حاجة لذكرالاسم مع فائق شكرنا وامتناننا

المشرف **طالبة الماجستير**

أ.م.د.عدنان محمود عباس **اميرة مزهر حميد**

ت	الفقرات	تنطبق تماما	تنطبق بدرجة متوسطة	لاتنطبق اطلاقا
١	استمع الى الآراء جميعها التي تطرح من قبل الطالبات.			
٢	اشجع زميلتي بالصف عندما ترد على اسئلة المدرس.			
٣	الانتقادات الموجه لي لاتزعجني.			
٤	احرص على اظهار احترامي للهيأة التدريسية والعاملات.			
٥	اكون عادلة في تعاملي مع الطالبات.			
٦	اضع مصلحة المعهد فوق مصلحة الجميع.			
٧	احرص الى الحضور الى المعهد في الوقت المحدد.			
٨	اتجنب الكذب في تعاملي مع الاخرين.			
٩	اظهر الهدوء والطاعة في الصف والمعهد.			
١٠	تسعدني مساعدة زميلاتي.			
١١	اشعر بالرضا عن مستواي الدراسي.			
١٢	نظرتي للغش سلوك مذموم.			
١٣	اطمح ان اكون متميزة بين زميلاتي.			
١٤	اتقبل الانتقادات الموجهة لي.			
١٥	اتدخل عند حصول مشكلة بين الطالبات.			
١٦	ابادر في تنفيذ الاعمال المناطة بي.			
١٧	ارغب بالتعرف على غالبية الطالبات .			
١٨	احرص على الاهتمام بمظهري العام.			
١٩	اتوخى الدقة في اداء واجبي.			
٢٠	ارغب بالمشاركة بالسفرات المدرسية.			
٢١	اهتم بالمشاركة الصفية.			
٢٢	احب ان اكون لطيفة ودودة مع زميلاتي.			

٢٣	يدفعني المدح والشكر نحو سلوك افضل.			
٢٤	اركز انتباهي بشكل جيد في اثناء الدرس.			
٢٥	اشعر بعدم الارتياح للطالبات المشاكسات.			
٢٦	اتابع الطالبات ذوات التحصيل الدراسي الواطئ وأوجههن.			
٢٧	ابادر في حل مشكلات الطالبات .			
٢٨	اتقبل الافكار الجديدة.			
٢٩	اعمل على اقامة علاقات جيدة مع الادارة.			
٣٠	انتقد فعلا معينا لاشخصا معينا.			
٣١	اشعر بالراحة عند وجودي في المدرسة.			
٣٢	اميل للمرح والبشاشة.			
٣٣	ابادر الى الاعتذار ممن اسأت اليها.			
٣٤	لدي القابلية في اقناع الاخرين.			
٣٥	ارغب بالاشتراك بالمعارض الفنية.			
٣٦	تزعجني الحلول الوسطى في حسم اي نقطة.			
٣٧	اتصرف بما يتناسب مع عادات المجتمع وتقاليده.			
٣٨	اتمكن من فهم نفسيات الطلبة.			
٣٩	احب التعامل بصدق مع الاخرين.			
٤٠	اطبق التعليمات الخاصة بالمعهد.			
٤١	اشارك الاخرين افراحهم واحزانهم.			
٤٢	انضبط داخل الصف كثيرا.			
٤٣	اواظب على الدوام.			
٤٤	اميل للتنافس مع زميلاتي الطالبات في رفع مستواهم الدراسي.			
٤٥	اميل ان اوجه الطالبات داخل المعهد وخارجه.			
٤٦	اشعر بالتقبل الاجتماعي من الطالبات .			

ملحق رقم (٨)

جامعة ديالى

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/الماجستير

م/ استبانة اراء الخبراء حول صلاحية البرنامج الارشادي

الاستاذ الفاضل.....المحترم

تروم الباحثة اجراء دراسة حول (فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات) ونظرا لما تتمتعون به من خبرة واسعة ودراية علمية في مجال تخصصكم نعرض على حضراتكم البرنامج الذي تروم تطبيقه على طالبات معهد اعداد المعلمات– الصف الثاني.

ارجو منكم الاطلاع على البرنامج وابداء رأيكم وتوضيحاتكم ومقترحاتكم في الامور الاتية:

١. مدى ملاءمة الاسلوب.
٢. مدى مناسبة المهارات والموضوعات لهدف البحث.
٣. مدى مناسبة الاستراتيجيات والفنيات الارشادية المستخدمة في تطبيق الاسلوب بهدف البحث.
٤. مناسبة الوقت المخصص للجلسات.
٥. تفضلكم بما ترونه مهما للاضافة.

ويقصد بالمهارة الاجتماعية في هذه الدراسة (هي مجموعة من السلوكيات المتعلمة والتي من خلالها يمكن للفرد من التعامل مع الآخرين).

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والاعتزاز.

المشرف **طالبة الماجستير**

أ.م.د.عدنان محمود عباس **اميرة مزهر حميد**

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق

المديرية العامة لتربية محافظة ديالى

مديرية التخطيط التربوي

العدد:

التاريخ:

الى/ معهد اعداد المعلمات الصباحي

م/ تسهيل مهمة

حصلت الموافقة على تسهيل مهمة طالبة الماجستير اميرة مزهر حميد في كلية التربية جامعة ديالى/ قسم التوجيه والارشاد لغرض اجراء البحث الموسوم بـ(فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات).

مع التقدير

فوزي حمودي ابراهيم

ع. المدير العام

/ /٢٠٠٨

نسخة منه الى/

الست معاونة المدير العام- للعلم مع التقدير

مديرية الاشراف الاختصاصي-للعلم مع التقدير

مديرية التخطيط التربوي-البحوث والدراسات

معهد اعداد المعلمات

ملحق رقم (٢)

جامعة ديالى

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

م/ استبانة استطلاعية

تحية طيبة:

المدرسة الفاضلة:

تروم الباحثة القيام بدراسة تهدف الى التعرف على السلوك القيادي لدى الطالبات والذي يقصد به (سلوك الفرد حين يوجه نشاط جماعته ويساعدهم على تحقيق هدف معين).

ونظرا لما تتمتعن به من خبرة واحتكاك مباشر بالطالبات ولما لآرائكن السديدة من أثر في انضاج البحث.

يرجى الاجابة عن السؤال الآتي:

س/ من خلال الخبرة والمعايشة للطالبات هل تعتقدين بوجود حالات من الضعف في السلوك القيادي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات.

☐ نعم ☐ لا

مع الشكر والتقدير

طالبة الماجستير

اميرة مزهر حميد

ملحق رقم (٣)

مهمات المرشد التربوي

١. التعاون مع الادارة في حل مشكلات الطلبة.
٢. الاهتمام بمشاعر الطلبة وانفعالتهم.
٣. اقامة علاقات ودية تتسم بالتقبل والتسامح.
٤. المساهمة في تنظيم الندوات واللقاءات مع اولياء الامور.
٥. استضافة المحاضرين بشكل منتظم.
٦. مساعدة الطلبة على تنمية شخصياتهم في الجوانب كلها .
٧. تنظيم زيارات للمعامل والجامعات.
٨. القيام بحملة توعية بالتعاون مع ادارة المدرسة.
٩. توجيه الطلبة نحو الالتزام بالقيم الخلقية.
١٠.تزويد اللجنة الفرعية للارشاد بتقارير شهرية.
١١.للتحري عن الاسباب والظروف التي تؤدي الى تغيب الطلبة.
١٢.القيام بعملية مسح للمشكلات النفسية والاجتماعية.
١٣.تنظيم سجلات تخص الارشاد التربوي.
١٤.احالة بعض الحالات النفسية والاضطرابات الى الجهات المختصة.
١٥.دراسة الحالات غير الطبيعية، كالانطواء.
١٦.المحافظة على سرية المعلومات.
١٧.التعرف على ميول الطلبة وقدراتهم واتجاهاتهم.
١٨.مساعدة الطلبة لمواجهة مشكلات مرحلة المراهقة.
١٩.العمل على رسم برنامج منظم للارشاد والتوجيه.
٢٠.جمع البيانات المتعلقة بالطالب.
٢١.الاهتمام بالطلبة غير العاديين. (القاضي، ١٩٨١: ١٩٠-١٩٢).

ملحق رقم (٤)

جامعة ديالى

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

م/ استمارة معلومات اولية لاجراء التكافؤ بين مجموعتين

عزيزتي الطالبة:

ترجو الباحثة تعاونك في الاجابة عن هذه الاستمارة وستكون المعلومات محددة ولاغراض البحث العلمي فقط.

١- الاسم ٢- العمر ٣- الصف

٤- التحصيل الدراسي للاب: ابتدائي ثانوي جامعي

٥- التحصيل الدراسي للام: ابتدائي ثانوي جامعي

٦- ترتيب الطالبة بين افراد اسرتها:

مع فائق الاحترام والتقدير

طالبة الماجستير

اميرة مزهر حميد

ملحق رقم (٥)

فقرات مقياس السلوك القيادي المقدم للخبراء

جامعة ديالى

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

م/ استبانة آراء الخبراء لبيان مدى صلاحية فقرات المقياس

الاستاذ الفاضل.....المحترم

تحية طيبة:

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم **(فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات)** ولاجل تحقيق اهداف البحث في قياس السلوك القيادي لدى افراد العينة، تبنت الباحثة مقياس (غيلان) الذي اعد في عام (٢٠٠٥) فقد ورد تعريف السلوك القيادي بانه سلوك الفرد حين يوجه نشاط جماعته ويساعدهم على تحقيق هدف معين.

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال تود الباحثة الاستعانة بآرائكم القيمة في تقويم فقرات المقياس ومدى صلاحيتها لقياس السمة المراد قياسها وحذف ما تجدوننه غير مناسب واضافة او تعديل ما تجدونه مناسبا.

علما ان بدائل الاستجابة امام كل فقرة في المقياس هي (تنطبق تماما – تنطبق بدرجة متوسطة – لاتنطبق اطلاقا).

مع خالص الشكر والامتنان

المشرف **طالبة الماجستير**

أ.م.د.عدنان محمود عباس **اميرة مزهر حميد**

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	استمع الى جميع الاراء التي تطرح من قبل الطلبة.			
٢	اشجع زميلي بالصف عندما يرد على اسئلة المدرس.			
٣	لايزعجني الانتقاد الموجه لي.			
٤	احرص على اظهار احترامي للهيئة التدريسية والعاملين.			
٥	لااتحيز في تعاملي مع الطلبة.			
٦	اضع مصلحة المدرسة فوق مصلحة الجميع.			
٧	احرص على الحضور للمدرسة في الوقت المحدد.			
٨	اكون صادقا.			
٩	اميل الى اسلوب المشاكسة في الصف والمدرسة.			
١٠	تسعدني مساعدة زملائي.			
١١	اشعر بالرضا عن مستواي الدراسي.			
١٢	نظرتي للغش سلوك مذموم.			
١٣	اطمح ان اكون متميز بين زملائي.			
١٤	اتقبل الانتقادات الموجهة لي.			
١٥	اتدخل عند حصول مشكلة بين الطلبة.			
١٦	ابادر في تنفيذ الاعمال المناطة بي.			
١٧	ارغب بالتعرف على غالبية الطلبة.			
١٨	احرص على نظافة مظهري العام.			
١٩	اتوخى الدقة في اداء واجبي.			
٢٠	ارغب بالمشاركة بالسفرات المدرسية.			
٢١	لااهتم بالمشاركة الصفية.			
٢٢	احب ان اكون لطيف ودود مع زملائي.			
٢٣	يدفعني المدح والشكر نحو سلوك افضل.			

٢٤	اركز انتباهي بشكل جيد اثناء الدرس.			
٢٥	لااشعر بارتياح للطلبة المشاكسين.			
٢٦	اتابع الطلبة ذوي التحصيل الدراسي الواطي واوجههم.			
٢٧	ابادر في حل مشكلات الطلبة.			
٢٨	اتقبل الافكار الجديدة.			
٢٩	اعمل على اقامة علاقات جيدة مع الادارة.			
٣٠	انتقد فعلا معينا لاشخصا معينا.			
٣١	لااشعر بالملل عند وجودي في المدرسة.			
٣٢	اميل للمرح والبشاشة.			
٣٣	ابادر الى الاعتذار ممن اسات لهم.			
٣٤	لدي القابلية في اقناع الاخرين.			
٣٥	ارغب بالاشتراك بالمعارض الفنية.			
٣٦	لاارغب بالحلول الوسطى في حسم اي نقطة.			
٣٧	اتصرف بما يتناسب مع عادات المجتمع وتقاليده.			
٣٨	لااتمكن من فهم نفسيات الطلبة.			
٣٩	احب التعامل بصدق مع الاخرين.			
٤٠	اطبق التعليمات الخاصة بالمدرسة.			
٤١	اشارك الاخرين افراحهم واحزانهم.			
٤٢	لاارغب بالتحدث داخل الصف كثيرا.			
٤٣	اتغيب عن دوام المدرسة.			
٤٤	اميل للتنافس مع زملائي الطلبة في رفع مستواهم الدراسي.			
٤٥	اميل ان اوجه الطلبة داخل المدرسة وخارجها.			
٤٦	اشعر بالتقبل الاجتماعي من الطلبة.			

ملحق رقم (٦)

اسماء السادة الخبراء مرتبة بحسب الحروف الهجائية والدرجات العلمية

ت	اسم الخبير واللقب العلمي	مكان العمل	أ	ب	ج
١	أ.د. ابراهيم عبد الخالق	الجامعة المستنصرية/كلية التربية		*	*
٢	أ.د. سامي مهدي العزاوي	جامعة ديالى/كلية التربية الاساسية	*	*	*
٣	أ.د.عبد الخضر ناصر	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	*	*	*
٤	أ.د. صاحب عبد مرزك	جامعة بغداد/ كلية التربية		*	*
٥	أ.د. ليث كريم	جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية	*	*	*
٦	أ.د. مهند النعيمي	جامعة ديالى /كلية التربية الاساسية	*		
٧	أ.د. يحيى داوود الجنابي	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	*	*	*
٨	أ.م.د. اقبال احمد جمعة	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية		*	*
٩	أ.م.د.سالم نوري صادق	جامعة ديالى /كلية التربية	*		
١٠	أ.م.د.صالح مهدي صالح	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	*	*	*
١١	أ.م. علاء الدين كاظم	جامعة كركوك/كلية التربية		*	*
١٢	ا٠م٠د هناء محمود المشهداني	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	*	*	*
١٣	د٠ازهار ماجد كاظم الربيعى	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	*		
١٤	د٠ ميسون ظاهر	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية	*		

أ: اسماء السادة الخبراء على صلاحية فقرات المقياس.

ب: اسماء السادة الخبراء على صلاحية عناوين الجلسات الارشادية.

ج: اسماء السادة الخبراء على صلاحية البرنامج الارشادي.

ملحق(7)

جامعة ديالى
كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/الماجستير

مقياس السلوك القيادي بشكله النهائي

عزيزتي الطالبة :

تروم الباحثة القيام بدراسة للتعرف على فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية فى تنمية السلوك القيادى لدى طالبات معهد اعداد المعلمات وقد وضعت امامك مجموعة من الفقرات تقيس السلوك القيادى يرجى التفضل بقراءتها بشكل دقيق والاجابة عنها بصدق للتعبير عن موقفك منها علما ان اجاباتكن تستخدم لاغراض البحث العلمى فقط ولا حاجة لذكرالاسم مع فائق شكرنا وامتناننا

المشرف **طالبة الماجستير**

أ.م.د.عدنان محمود عباس **اميرة مزهر حميد**

ت	الفقرات	تنطبق تماما	تنطبق بدرجة متوسطة	لاتنطبق اطلاقا
١	استمع الى الآراء جميعها التي تطرح من قبل الطالبات.			
٢	اشجع زميلتي بالصف عندما ترد على اسئلة المدرس.			
٣	الانتقادات الموجه لي لاتزعجني.			
٤	احرص على اظهار احترامي للهيأة التدريسية والعاملات.			
٥	اكون عادلة في تعاملي مع الطالبات.			
٦	اضع مصلحة المعهد فوق مصلحة الجميع.			
٧	احرص الى الحضور الى المعهد في الوقت المحدد.			
٨	اتجنب الكذب في تعاملي مع الاخرين.			
٩	اظهر الهدوء والطاعة في الصف والمعهد.			
١٠	تسعدني مساعدة زميلاتي.			
١١	اشعر بالرضا عن مستواي الدراسي.			
١٢	نظرتي للغش سلوك مذموم.			
١٣	اطمح ان اكون متميزة بين زميلاتي.			
١٤	اتقبل الانتقادات الموجهة لي.			
١٥	اتدخل عند حصول مشكلة بين الطالبات.			
١٦	ابادر في تنفيذ الاعمال المناطة بي.			
١٧	ارغب بالتعرف على غالبية الطالبات .			
١٨	احرص على الاهتمام بمظهري العام.			
١٩	اتوخى الدقة في اداء واجبي.			
٢٠	ارغب بالمشاركة بالسفرات المدرسية.			
٢١	اهتم بالمشاركة الصفية.			
٢٢	احب ان اكون لطيفة ودودة مع زميلاتي.			

٢٣	يدفعني المدح والشكر نحو سلوك افضل.			
٢٤	اركز انتباهي بشكل جيد في اثناء الدرس.			
٢٥	اشعر بعدم الارتياح للطالبات المشاكسات.			
٢٦	اتابع الطالبات ذوات التحصيل الدراسي الواطئ وأوجههن.			
٢٧	ابادر في حل مشكلات الطالبات .			
٢٨	اتقبل الافكار الجديدة.			
٢٩	اعمل على اقامة علاقات جيدة مع الادارة.			
٣٠	انتقد فعلا معينا لاشخصا معينا.			
٣١	اشعر بالراحة عند وجودي في المدرسة.			
٣٢	اميل للمرح والبشاشة.			
٣٣	ابادر الى الاعتذار ممن اسأت اليها.			
٣٤	لدي القابلية في اقناع الاخرين.			
٣٥	ارغب بالاشتراك بالمعارض الفنية.			
٣٦	تزعجني الحلول الوسطى في حسم اي نقطة.			
٣٧	اتصرف بما يتناسب مع عادات المجتمع وتقاليده.			
٣٨	اتمكن من فهم نفسيات الطلبة.			
٣٩	احب التعامل بصدق مع الاخرين.			
٤٠	اطبق التعليمات الخاصة بالمعهد.			
٤١	اشارك الاخرين افراحهم واحزانهم.			
٤٢	انضبط داخل الصف كثيرا.			
٤٣	اواظب على الدوام.			
٤٤	اميل للتنافس مع زميلاتي الطالبات في رفع مستواهم الدراسي.			
٤٥	اميل ان اوجه الطالبات داخل المعهد وخارجه.			
٤٦	اشعر بالتقبل الاجتماعي من الطالبات .			

ملحق رقم (٨)

جامعة ديالى

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/الماجستير

م/ استبانة اراء الخبراء حول صلاحية البرنامج الارشادي

الاستاذ الفاضل.....المحترم

تروم الباحثة اجراء دراسة حول (فاعلية برنامج ارشادي باستخدام اسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات) ونظرا لما تتمتعون به من خبرة واسعة ودراية علمية في مجال تخصصكم نعرض على حضراتكم البرنامج الذي تروم تطبيقه على طالبات معهد اعداد المعلمات– الصف الثاني.

ارجو منكم الاطلاع على البرنامج وابداء رأيكم وتوضيحاتكم ومقترحاتكم في الامور الاتية:

١. مدى ملاءمة الاسلوب.
٢. مدى مناسبة المهارات والموضوعات لهدف البحث.
٣. مدى مناسبة الاستراتيجيات والفنيات الارشادية المستخدمة في تطبيق الاسلوب بهدف البحث.
٤. مناسبة الوقت المخصص للجلسات.
٥. تفضلكم بما ترونه مهما للاضافة.

ويقصد بالمهارة الاجتماعية في هذه الدراسة (هي مجموعة من السلوكيات المتعلمة والتي من خلالها يمكن للفرد من التعامل مع الآخرين).

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والاعتزاز.

المشرف **طالبة الماجستير**

أ.م.د.عدنان محمود عباس **اميرة مزهر حميد**