فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين توكيد الذات والتفاؤل لدى عينة من طالبات المدارس الثانوية

جهاد علاء الدين و منى عيسى*

Doi: //10.47015/17.1.4

تاريخ تسلم البحث: 2019/11/17 **تاريخ قبوله: 2020/1/14**

ملخص: سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين توكيد الذات والتفاؤل لدى عينة من طالبات المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا في مدينة عمان، الأردن. وقد تم اختيار المشاركات تبعاً لدرجاتهن المنخفضة على كل من مقياسي توكيد الذات والتفاؤل، ووُزعنَ عشوائياً؛ إما إلى المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج الإرشاد الجمعي الذي يستند للعلاج المعرفي السلوكي واستراتيجيات التعليم النفسي، أو إلى المجموعة الضابطة التي بقيت دون أي تدخل إرشادي وعلى قائمة الانتظار. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالّة إحصائياً في متوسط الدرجات للقياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس توكيد الذات بأبعاده السبعة: التوكيد في التعامل مع الآخرين، والتذمر للتخلص من الظلم، والتعبير عن الذات دون حساسية، والمجادلة، والتلقائية، والطلاقة اللفظية، وتجنب المواجهة، وعلى مقياس التفاؤل، لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت نتائج المقارنات بين متوسّطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس توكيد الذات بأبعاده السبعة، ومقياس التفاؤل، إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائياً على الدرجة الكلية والفرعية لمقياس توكيد الذات باستثناء بُعد المجادلة، ووجود فروق دالّة إحصائيًا على مقياس التفاؤل (الدرجة الكلية) لصالح القياس التتبعي.

(الكلمات المفتاحية: برنامج إرشاد جمعي، توكيد الذات، التفاؤل، طالبات المدارس الثانوية)

مقدمة: حظيت استراتيجية توكيد الذات (Self-assertion) باهتمام كبير، سواء على المستوى المدرسي والمستوى الحياتي بشكل عام، لما لها من أهمية كبيرة في مساعدة الطلبة على التصرف بمهارة في المواقف الاجتماعية، على اعتبار أنها تنمي الذات وتعزز الدفاع عن الحقوق الشخصية وحقوق الآخرين، فيما يعتبر التصرف بشكل غير مؤكد للذات نوعًا من الهزيمة للنفس والإحباط لها. وتعرف جاكوبوسكي–سبكتر توكيد الذات بأنه "التعبير عن الذات؛ إذ يدافع الفرد عن حقوقه الإنسانية الأساسية دون التعدي على حقوق الآخرين" (Jakubowski-Spector 1973). ويعتبر هذا التعريف من أبرز التعريفات لمفهوم توكيد الذات والتوكيدية (Assertiveness). ويتفق الباحثون على أن التدريب على التوكيدية هو علاج من نوع تدخل عبر التشخيصات (Trans-diagnostic intervention)؛ أي تطبيق مبادئ المعالجة الضمنية نفسها عبر عدة اضطرابات نفسية وعقلية ، دون تصميم إجراءات التدخل بشكل خاص وفق تشخيص اضطراب معيّن (Tulbure et al., 2018). وعلى الرغم من الأهمية الواضحة للتدريب على التوكيدية، فإن البحوث المتعلقة بتوكيد الذات والتدريب على التوكيدية كعلاج مستقل داخل علوم النفس الإكلينيكية والإرشادية تضاءلت بشكل كبير (Speed et al., 2018).

The Effectiveness of a Group Counseling Program in Improving Self-Assertion and Optimism among a Sample of High-School Female Students

Jehad Alaedein and Muna Issa, *Hashemite University, Jordan.*

Abstract: This study sought to investigate the effectiveness of a group counseling program in improving self-assertion and optimism among a sample of high-school female students in the Directorate of Education of Marka Brigade in Amman city in Jordan. Participants were selected based on their low scores on both self-assertiveness and optimism scales, and were randomly assigned to either the experimental group, which received the group counseling program based on cognitive behavioral therapy and psychoeducation strategies or to the control group, without any intervention and on the waiting list. Results showed that the experimental group, compared to the control group, was significantly more likely to have, in the post-tests, higher levels in the total score of self-assertion scale and its seven sub-scales: Assertion in dealing with others, grumbling to get rid of injustice, self-expression without sensitivity, argumentation, spontaneity, verbal fluency and avoiding confrontation and the optimism scale. Moreover, results of the experimental group on the study scales indicated that, while there were significant differences in optimism scale, in favor of the follow-up test, there were no significant differences between post-and follow-up test scores on the total self-assertion scale and its sub-scales except for the argumentation sub-scale.

(**Keywords**: Group Counseling Program, Self-Assertion, Optimism, High-School Female Students)

ويُعد عدم توكيد الذات، أو إحجام الفرد عن التعبير عن أفكاره ومشاعره بصدق وأمانة في المواقف المختلفة، ومع الأشخاص المختلفين، من الأسباب الرئيسية للاضطراب النفسي (Peneva & Mavrodiev, 2013; Postolati, 2017)، وذلك لأن كبح التعبير عن الآراء والمشاعر يعمل على زيادة النزعات العصابية، ويؤدي بالفرد للشعور بالنقص وخيبة الأمل (Al-Qubaisi, 2005). ويلعب توكيد الذات، بوصفه إحدى المهارات الاجتماعية الأساسية، دوراً مهماً في العلاقات ما بين الشخصية (Spence, 2003).

* الجامعة الهاشمية، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وتوصف التوكيدية بأنها النزعة إلى أن يحترم الفرد في علاقاته ما بين الشخصية حقوق الآخر، بينما يقوم في الوقت نفسه بالدفاع عن حقوقه وحمايتها، ويعبر عن مشاعره وأفكاره ومعتقداته بأمانة، وبشكل مناسب (Lange and Jakubowski, 1976). وتزوّد مهارات توكيد الذات الفرد بالفرصة لتطوير مهاراته الاجتماعية الأخرى، مثل اكتساب الأشياء التي يهتم بها بسهولة، والاستفادة من الفرص والتكيف بسهولة مع المجتمع. وغالبًا ما يكون لدى هؤلاء الأفراد المهارات ليقولوا "لا" للآخرين، ولوضع الحدود مع الآخرين. وقد وصف ألبرتي وإيمونز (Alberti & Emmons, 2008) الشخص التوكيدي بأنه شخص يعرف حقوقه جيدًا ويمكنه الدفاع عنها، وفي الوقت نفسه، هو الشخص الذي يمكنه إظهار أفكاره ومشاعره ومعتقداته ورغباته والدفاع عن حقوقه دون انتهاك حقوق ومعتقدات الآخرين، أو التقليل من شأنها، ودون التأثير عليهم أو محاولة استخدامهم أو تهديدهم. ويكون مثل هؤلاء الأفراد قادرين على الاعتقاد أنهم يمكنهم السيطرة على حياتهم، وأنهم راضون عن علاقاتهم، ويمكنهم تحقيق معظم أهدافهم. وبناءً على ذلك، فإن مهارات التوكيدية بوصفها سلوكيات متعلمة ينبغي أن يستهدفها المرشدون المدرسيون في خدماتهم الإرشادية الطلابية وأن يبذلوا الجهود المقصودة لتطويرها مبكراً لدى طلبة المدارسِ الذين يفتقرون لها، خاصة أن التدريب على توكيد الذات ضروري للطلبة لدوره الحاسم في زيادة ثقتهم بأنفسهم، وتأثيره الإيجابي على احترامهم لذاتهم وللآخرين، وتحسين نظرتهم للحياة بوجه عام (Connelly & Rotella, 1991).

وقد تم تشكيل مفهوم التوكيدية (Assertiveness) في أواخر الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي من خلال مساهمات سالتر (Salter, 2002). ويستند مفهوم التوكيدية إلى القواعد الرئيسية في علم النفس الإنساني ونظرية تحليل التفاعلات التبادلية: (Transactional Analysis: TA). وفي الستينيات، عندما ظهر علم النفس الإنساني، كان الاهتمام بالدافع الشعوري، وتحديد الأهداف، وتأكيد الذات، وتطوير الإمكانات الشخصية قد أصبحَ في تزايد مستمر. وبدأت دراسة الشخصية فيما يتعلق بقدرتها على تحسين الذات وتحقيق الذات. وفي السبعينيات من القرن الماضي، أصبحَ عدد من علماء النفس يهتمون بتوكيد الذات كوسيلة لحماية الحقوق الفردية. وأكد ألبيرتي وإيمونز (Alberti and Emmons, 2008) أن القدرة على حماية حقوق الإنسان الخاصة بطريقة إنسانية وديمقراطية، دون المساس بالحقوق الأساسية للآخرين، كانت من أهم خصائص السلوك التوكيدي. وخلال الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين، زاد الاهتمام بالتوكيدية كوسيلة لتقوية الإمكانيات البشرية وتحقيق أقصى قدر من الإنجازات الشخصية (Kelley, 1979). واستمر الاهتمام بتأكيد الذات أيضًا في بداية القرن الحادي والعشرين، لكنه تحول نحو تشكيل مهارات التوكيدية في مختلف مجالات الحياة العامة. وتم توجيه الانتباه لضرورة ممارسة وتطبيق توكيد الذات في المجالات التربوية، ليس فقط في المدارس الثانوية، ولكن أيضًا في مؤسسات التعليم العالي.

وعلى ضوءِ ذلك، وما وردَ في الأدب النفسي، فإنَ الدراسة الحالية هدفت لفحص فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند للعلاج المعرفي السلوكي (CBT) الذي يُعتبرُ مجموعة من العلاجَات المتحالفة (Mansell, 2008)، والذي يُواصلُ التَطَوُر مَع تشكيلة واسعة من المنظوراتِ والتكنيكات المتَضمّنة في إجراءات معالجةِ (CBT) المختلفة (Weersing et al., 2009). وتتضمن الفرضية الأساسية للعلاج المعرفي السلوكي أن السلوك غير التكيفي والمشاعر المضطربة تنجم عن الأفكار التلقائية والسلبية والمعتقدات (أي المخططات)، والافتراضات غير المنطقية. ومن أهم التكنيكات المعرفية السلوكية التي ركّز عليها أنصار العلاج المعرفي السلوكي والتي تم توظيفها في بناء برنامج الإرشاد الجمعي (Ledley et al., 2005) في الدراسة الحالية: الكشف والتسجيل للأفكار السلبية أو المشوهة؛ فالقيام بالتسجيل في حدّ ذاته سوف يساعد في كسر تأثير التفكير بصنع تفكير يشبه التفكير الحقيقي، ويعطي للمرشد والمسترشد أيضاً بيانات لاختبار الواقع. وتعديل الحديث الذاتي، وهو تكنيك معرفي سلوكي ركز عليه بيك وإليس ودرايدن وأيضًا ميشنبوم (Beck, 1993; Ellis & Dryden, 2007; Meichenbaum, 1993)، انطلاقًا من الفرضية المتضمنة أن الأحاديث والألفاظ التي يقولها الناس لأنفسهم تلعب دوراً في تحديد السلوكيات التي سيقومون بها، إذ إن الأشخاص لا يضطربون بسبب الأحداث، ولكن بسبب ما يرتبط بهذه الأحداث من أفكار وأحاديث ذاتية محبطة ومكدرة. والنمذجة وهي تكنيك معرفي سلوكي يقوم فيه المشاهد بتحويل المعلومات التي يحصل عليها ويستنبطها من النموذج إلى صور معرفية إدراكية خفية، وإلى استجابات لفظية مكررة وسيطة خفية (Ledley et al., 2005). ولعب الدور، وفيه يقوم المسترشد بتكرار السلوك الذي شاهده خلال النمذجة، ويساعد في إنجاز ذلك التقييم الذاتي والاجتماعي للمشارك في المجموعة الإرشادية من خلال التعزيز والتغذية الراجعة المقدمة مباشرة بعد لعب الدور. وعادة ما يستخدم لتسهيلِ وفهم أفكار ومشاعر ووجهة نظرِ الآخر. وإعادة البناء المعرفي من حيث تغيير الأفكار السلبية إلى أفكار تعامل ومواجهة بنّاءة. كما يشمل حل المشكلات القائم على التجريب والتدريب ذهنيًا على الكيفية التي سيتناول بها المرء موقفًا ويتعامل معه. واستراتيجيات المواجهة؛ إذ يُعلم المسترشدون أساليب المواجهة المتمركزة على المشكلة للمواقف القابلة للسيطرة عليها. والتدريب على التعليمات الذاتية، إذ يقوم المرشد أولاً بنمذجة السلوك المناسب، ثم يقوم المسترشد بتقديم الاستجابات المناسبة من خلال لعب الدور، ويقوم المسترشد بإعادة وتطوير ما تعلمه لنفسه، ويكرر المسترشد عملية التعليمات الذاتية عدة مرات لنفسه، ومن ثم يستخدم هذه العملية في مواقف أخرى في الوقت المناسب من خلالِ الواجبات البيتية التي تعدّ وتصمّم بحيث تتضمن أنشطة وتدريبات معرفية وسلوكية. كذلك يفضّل أن يتم انتقاء هذه الواجبات من موضوعات الجلسة

العلاجية، حتى تكون مناسبة لعلاج المشكلة التي ترتبط بالأهداف القريبة والبعيدة للعلاج (Sharf, 2012).

وتشير مراجعة الأدب النفسي إلى وجود ارتباط بين توكيد الذات والتفاؤل. فعلى سبيل المثال، أظهر آرجايل ولو (Argyle & Lu, 1990) أنّ التدريب على المهاراتِ الاجتماعية، الذي يتضمن التعبيرِ عن الذات والتوكيدية، وإدارة التوتر، وضبط الغضب، يُمكن أَن يجلبَ مستويات متزايدة من السعادة والتفاؤل. وتوصلت دراسة أخرى (Rezayat & Dehghan- Nayeri, 2014) إلى وجود علاقة عكسية دالة بين التوكيدية والاكتئاب، وأشارت إلى أنّ (55.6%) مِن الطلاب الذين أشارَوا لمعاناتهم من المستويات المتوسطةِ والمنخفضةِ مِنْ التوكيدية، كان (38.7%) منهم يَعانون مِنْ مستويات معتدلة إلى حادّة من الاكتئاب وتدني التفاؤل.

وتظهر مراجعة الدراسات التجريبية السابقة التي أجريت لفحص فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين مستوى توكيد الذات والتفاؤل لدى عينات متنوعة من الطلبة، وجود بعض الدراسات السابقة المنسجمة نسبيًا مع أهداف الدراسة الحالية ومتغيري توكيد الذات والتفاؤل كلٍ على حدة. فمن الدراسات التي تناولت متغير توكيد الذات، الدراسة التي أجراها طشطوش (Tashtoush, 2002) بعنوان" أثر برنامج إرشاد جمعي في خفض مستوى العدوان وزيادة مستوى السلوك التوكيدي لدى عينة خاصة من الأطفال"، على عينة من الأطفال المسجلين في إحدى المدارس الحكومية في الأردن، بلغَ عددهم ستين طفلاً من المرحلتين العمريتين (9-10 و14-15) عاماً، وجميعهم من الذكور الذين يتصفون بالسلوك العدواني وتدني السلوك التوكيدي. وقد طبق عليهم مقياس السلوك العدواني ومقياس السلوك التوكيدي لتقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وطبق برنامج إرشاد جمعي للتدريبِ على المهارات الاجتماعية تضمن (14) جلسة إرشادية على المجموعة التجريبية، في حين تلقت المجموعة الضابطة في الوقت نفسه برنامجًا للتدريب على مهارة تنظيم الوقت. وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً لبرنامج الإرشاد الجمعي في خفض مستوى السلوك العدواني، وزيادة مستوى السلوك التوكيدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في الإختبار البعدي، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تطرأ فيها تغييرات دالة على المقياسين المستخدمين.

وأجرت إلخيشي وآخرون (Ilkhchi et al., 2011) دراسة لفحص فعالية العلاج الجمعي المعرفي السلوكي في تحسين الكفاءة الذاتية والتوكيدية لدى الطالبات القلقات في المدارس الثانوية. وتم اختيار خمسٍ وأربعين طالبة تعانين من مستويات مرتفعة من القلق، من المدارس الثانوية في تبريز بإيران، وتوزعن عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، ومجموعة العلاج الوهمي . واستخدم مع المجموعة التجريبية برنامج إرشاد جمعي تكوّن من (12) جلسة. وطبقت مقاييس القلق والكفاءة الذاتية والتوكيدية في القياسين القبلي والبعدي على جميع المجموعات. وأشارت النتائج إلى أن المشاركات في المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعتين الثانية والثالثة، سجلن مستويات دالّة منخفضة من القلق، ومرتفعة من الكفاءة الذاتية والتوكيدية.

وأجرى سيسر وآخرون (Secer et al., 2014) دراسة لفحص تأثير الإرشاد الجمعي على تحسين مستويات توكيد الذات لدى عينة من طلبة الصف الثامنِ الأتراك من الجنسين، الذين أبلغوا عن المستويات الأدنى مِنْ توكيدِ الذات على مقياس راثوس لتوكيد الذات (RAS)، وقُسّموا عشوائيًا بصورة متساوية إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. ونُفّذَ برنامج الإرشاد الجمعي لتَحْسين مهارات التوكيدية لمدة (8) أسابيع على المجموعةِ التجريبيةِ. وأظهرت النَتائِج وجود فروق دالّة إحصائيًا في الاختبار البعدي بين المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية على مقياس التوكيدية، كما استمرت هذه النتيجة في اختبار المتابعة بعد أربعة أشهر.

وأجرى مقداد والحسيني (Mekdad and Al-Husseini, 2015) دراسة بعنوان "برنامج إرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين". تكونت العينة من (14) طالبة بحرينية في الصف السادس تراوحت أعمارهن بين (11 و12) سنة، ممن يعانين من تدني السلوك التوكيدي. وجرى تقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة، بحيث تعرضت الأولى إلى فعاليات البرنامج الإرشادي، بينما لم تتلق الأخرى أي جلسات إرشادية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك التوكيدي في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً على مقياسِ السلوك التوكيدي بين الاختبار البعدي والاختبار التتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، لصالح الاختبار البعدي.

وأجرى هوجات وآخرون (Hojjat et al., 2016)، دراسة بعنوان "فعالية التدريب الجمعي على التوكيدية على السعادةِ لدى الإناث المراهقاتِ الريفياتِ ممن لديهن آباء مدمنون". وكانت المشاركات (57) طالبة في المرحلة الإعدادية، تم اختيارهن من إحدى المدارس بإيران، ووزعت المشاركات بشكل عشوائي إلى مجموعة التدخل (28)، والمجموعة الضابطة (29). تلقتْ مجموعةُ التدخل ثماني جلسات للتدريب التوكيدي. وقورنت التغييرات في الدرجات على مقياس أكسفورد للسعادة، ومقياس التوكيدية قبل وبعد ستّة أسابيع من انتهاء البرنامج التدخلي. وأظهرت نتائج الدراسة في القياس البعدي وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي السعادة والتوكيدية، لصالح المجموعة التجريبية.

وقام باري وكومر (Parray and Kumar, 2017) بإجراء دراسة بعنوان" تأثير التدريب التوكيدي على مستوى التوكيدية، وتقدير الذات، والإجهاد، والعافية النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى المراهقين". تم اختيار (13) طالبًا هنديًا ضمن الفئة العمرية من (16-19) عامًا لتطبيق البرنامج عليهم ضمن مجموعة تجريبية

واحدة. وتم تعريض جميع أفراد الدراسة إلى برنامج التدريب التوكيدي لمدة شهر واحد. وأظهرت نتائج الدراسة وجود تحسّن دالّ إحصائياً في مستوى التوكيدية وتقدير الذات لدى الطلاب في الاختبار البعدي، بالمقارنة مع نتائج الاختبار القبلي. كما أكدت النتائج أن برنامج التدريب التوكيدي كان فعالاً في زيادة العافية النفسية والإنجاز الأكاديمي، وخفض مستوى التوتر لدى المراهقين الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي.

وحديثًا، أجرى بارماكسيز (Parmaksiz, 2019) دراسة بعنوان " أثر برنامج للتعليم النفسي للتوكيدية على زيادة التوكيدية لدى الطلبة الجامعيين". وتكونت عينة الدراسة من (16) طالباً من إحدى الكليات المهنية في تركيا ممن يعانون من مستويات متدنية من التوكيدية. وتوزعوا بمعدل ثمانية طلاب في المجموعة التجريبية، وثمانية في المجموعة الضابطة. تم تطبيق مقياس التوكيدية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي واختبار المتابعة. وأشارت النتائج إلى وجود زيادة دالة إحصائياً في مستويات تأكيد الذات لدى المشاركين في برنامج التعليم النفسي، مقارنة بالطلبة في المجموعة الضابطة، كما استمر هذا التأثير للبرنامج في قياس المتابعة.

ومن بين بعض الدراسات التي تناولت متغير التفاؤل الدراسة التي أجراها صبري (Sabri, 2005) بعنوان "فاعلية برنامج تعليمي في تعليم التفاؤل، وتنمية الدافعية المعرفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف السادس في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن". تم اختيار عينة عشوائية من طلبة الصف السادس بلغ عددها (160) طالبًا وطالبة، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج في الاختبار البعدي وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسط أداء الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي وأفراد المجموعة الضابطة، على كل من المقاييس الثلاثة المستخدمة في الدراسة، لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى كوتلو وآخرون (Kutlu et al., 2007) دراسة بعنوان "أثر التدريب على مهارات الاتصال في الجامعة: مستويات المراقبة الذاتية والتفاؤل لدى الطلاب". تألف مجتمع الدراسة من (90) طالبًا جامعيًا في إحدى الجامعات التركية. وتضمنت عينة الدراسة (20) طالبًا، تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. شارك أفراد المجموعة التجريبية في برنامج التدريب على مهارات الاتصال. وتم استخدام مقياس التفاؤل ومقياس المراقبة الذاتية في القياسات القبلية والبعدية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المراقبة الذاتية، لصالح المجموعة التجريبية، في حين تبين أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفاؤل لم تكن دالة إحصائيًا.

وأجرت البوسعيدية (Al-Busaidiah, 2014) دراسة بعنوان " فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية التفاؤل وخفض التشاؤم لدى الأحداث الجانحين بسلطنة عمان". وقد شارك في الدراسة (15) حدثًا تلقوا جميعهم برنامج الإرشاد الجمعي المستند للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي المتكونَ من (12) جلسة إرشاد جمعي، بواقع جلستين أسبوعيًا، وتراوحت المدة الزمنية لكل جلسة من (45-90) دقيقة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي على مقياسي التفاؤل والتشاؤم لصالح القياس البعدي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي التفاؤل والتشاؤم لدى أفراد الدراسة، وهو ما يشير إلى استمرار تأثير البرنامج الإرشادي.

وأجرت أنطوني وماكلين (Anthony and McLean, 2015) دراسة بعنوان "تعزيز الصحة العقلية في المدرسة: فعالية برنامج قصير للمرونة (النهوض ثانية) قائم على المدرسة". تم توزيع تسعة وثلاثين طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم بين (8-10) سنوات من مدرستين في ملبورن، أستراليا، إلى مجموعة تجريبية (17)، ومجموعة ضابطة (22). وأظهرت النتائج فعالية البرنامج في تحسين عوامل الحماية المرتبطة بالمرونة؛ إذ ارتفعت مستويات التفاؤل والكفاءة الذاتية في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة بدرجة دالّة إحصائياً، مع حجم تأثير كبير من القياس القبلي إلى البعدي. كما تم الاحتفاظ بهذه التغييرات في قياس المتابعة لمدة 3 أشهر. ومع ذلك ، لم يتم الكشف عن التغييرات في الوصول إلى العلاقات الداعمة والتنظيم العاطفي.

وأجرى ماريرو وآخرون (Marrero et al., 2016) دراسة بعنوان "فاعلية تدخل علم النفسِ الإيجابي المدموج بالعلاج المعرفي السلوكي مع الطلبة الجامعيين"، ضمَ المشاركون (48) طالبًا جامعيًا إسبانيًا، تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة على قائمة الانتظار. ولاختبار فعالية البرنامج العلاجي، تم تقييم جميع المشاركين في القياسِ القبلي والقياسِ البعدي على مقاييس متغيراتِ الدراسة التالية: الدعم الاجتماعي والسعادة وقبول الذات، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والتفاؤل وتقدير الذات. وأشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة سجلت في القياسِ البعدي مستويات أعلى بدرجة دالّة إحصائيًا على جميعِ مقاييسِ الدراسة، الأمر الذي يؤكد فاعلية البرنامج التدخلي المدموج.

وقام روبرتس وآخرون (Roberts et al., 2018) بإجراء دراسة بعنوان "فعالية برنامج التفاؤل الأسترالي (Australian Optimism Program : AOP) في تعزيز السلوك الاجتماعي والوقاية من الانتحار لدى طلاب المدارس الابتدائية".

شارك في الدراسة (2288) طالبًا من الصف السادس من الذين تتراوح أعمارهم بين (10-11) سنة من (63) مدرسة بأستراليا الغربية. تم تعيين المدارس بشكل عشوائي لواحدة من ثلاث مجموعات: برنامج التفاؤل الأسترالي (AOP) مع تدريب المعلمين، وبرنامج (AOP) مع تدريب المعلمين بالإضافة إلى التمرينات، وحالة الرعاية المعتادة التي تلقت منهج التعليم الصحي

العادي. وأكمل الطلاب وأولياء الأمور استبانة القوة والصعوبات. وأشارت النتائج إلى أن مجموعة التفاؤل الأسترالي مع تدريب المعلمين بالإضافة إلى التمرينات سجلت أفضل النتائج في الاختبار البعدي؛ بمعنى الزيادة الدالة إحصائياً في السلوك المرغوب اجتماعياً، والتفاؤل، والمعدلات الأقل بدرجة دالة من التفكير في الانتحار في مرحلة الاختبار البعدي واختبار المتابعة.

لقد أظهر العرض السابق للأدب النفسي الخاص بفحص كفاءة برامج العلاج والإرشاد الجمعي والتدخلات الإرشادية الموجهة لطالبات المرحلة الثانوية ممن يعانين من مستوياتٍ منخفضة من توكيد الذات والتفاؤل، وجود تنوع في طرق التدخل والعينات المستخدمة. كما يلاحظ من العرضِ السابق للدراسات أن منها دراسات تناولت متغير توكيد الذات، ودراسات أخرى تناولت متغير التفاؤل، كل متغير منهما على حدة. ويشار نسبيًا إلى غياب الدراسات الموثقة في الأدب النفسي-حسب علم الباحثتين-التي تناولت سويًا متغيري توكيد الذات والتفاؤل، باستثناء دراسة واحدة (Hojjat et al., 2016). وعلى ضوءِ ذلك، وما وردَ في الأدب النفسي، فإنَ الدراسةِ الحالية أتت لسد هذه الثغرة البحثية، وهدفت لفحص فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين مستوى توكيد الذات والتفاؤل لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مديرية تعليمِ منطقةِ لواء ماركا في الأردن.

مشكلة الدراسة

انبثقت مشكلة الدراسة من الأهمية الخاصة لكل من توكيد الذات والتفاؤل في تحديد العافية والصحة النفسية والنجاح الشخصي. ومن الملاحظات الميدانية المتكررة خلال العمل مع الطالبات في مرحلة الدراسة الثانوية، وتبين وجود بعض الطالبات اللواتي يعانين من عدم القدرة على التعبير عن الاحتياجات والحقوق الخاصة، وخاصة حق الرفض، الأمر الذي كان يدفع بهؤلاء المراهقات إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية، وإظهار أعراض من القنوط وعدم السعادة. وقد أثار ذلك الحاجة لمساعدتهن من خلال تصميم برنامج تدخلي للإرشاد الجمعي لتحسين مستويات توكيد الذات والتفاؤل لديهن، وهو ما يدعم عمليات التطور الأمثل لدى المراهقات، ويقود لتعزيز الصحة النفسية والكفاءة الاجتماعية والإنجاز العالي. ومن هنا ظهرت فكرة مشكلة البحث في فحص أثر برنامج إرشاد جمعي لتحسين مهارات توكيد الذات والتفاؤل لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي في مديرية التربية والتعليم للواء ماركا في الأردن.

وبالتالي، فإن مشكلة الدراسة تتضح في محاولة الإجابة عن السؤال البحثي الآتي: ما فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند للعلاج المعرفي السلوكي في تحسين مهارات توكيد الذات والتفاؤل لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية؟

فرضيات الدراسة

سعت الدراسة الحالية لفحص الفرضيات الثلاث الآتية:

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم أي برنامج إرشادي، في الاختبار البعدي على مقياس توكيد الذات (الدرجة الكلية والفرعية).

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم أي برنامج إرشادي، في الاختبار البعدي على مقياس التفاؤل (الدرجة الكلية).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة: توكيد الذات (الدرجة الكلية والفرعية)، والتفاؤل (الدرجة الكلية) في الاختبار البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من انتهاء تطبيقِ برنامج الإرشاد الجمعي.

أهمية الدراسة

تبرزُ أهمية الدراسة الحالية من أنها من الدراسات القليلة التي تناولت بناء برنامج إرشاد جمعي والتعرف على فاعليته في تحسين توكيد الذات والتفاؤل لدى عينة من الطلبة في المرحلة الثانوية، كما تتحدد أهمية البحث الحالي من الناحية النظرية في إجماع علماء النفس الإيجابي على ضرورة الاهتمام بالعمل على تنمية الطاقات والاستعدادات والقدرات لدى الطلبة إلى أقصى حد ممكن، من خلال توفير الدراسات والمعلومات والبيانات النظرية الخاصة بمشاكل الطلبة، وإكسابهم المهارات الاجتماعية التي تساعدهم على التفاعل البناء مع الآخرين، وبالتالي التفاعل في المجتمع.

كما تنبع أهمية الدراسة التطبيقية من توفير برنامج إرشاد جمعي لتحسين مهارتي توكيد الذات والتفاؤل، يمكن أن يستند إليه القائمون على العملية التربوية والمرشدون التربويون في التعامل مع المشكلات السلوكية لدى الطلبة في المرحلة الثانوية.

محددات الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية تبعًا لعدة شروط كما يلي: الخصائص الديموغرافية والتحصيلية لأفراد الدراسة من الطالبات ممن تراوحت أعمارهن من (15-17) سنة، من مجموع الطالبات المسجلات في الصف الأول الثانوي، الفرع الأدبي، في العام الدراسي 2019/2018 في مدرسة أم الحارث الثانوية للبنات في جبل النصر في مدينة عمان العاصمة، الأردن، من اللواتي أبلغنَ عن مستوياتِ منخفضة من توكيد الذات والتفاؤل. كما تتحدد بنوعية تصميم الدراسة الخاص بمجموعة ضابطة وأخرى تجريبية

وتوزيع عشوائي بقياسات قبلية وبعدية وتتبعية، وتبعاً للخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة، التي استندت إلى أسلوب التقرير الذاتي، بالإضافة إلى طبيعة وظروف تطبيق البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية، الذي امتد تطبيقه من يوم 2018/9/25 وحتى يوم 2018/11/6.

التعريفات الإجرائية

• **برنامج الإرشاد الجمعي** (Group Counseling Program): عبارة عن برنامج إرشاد جمعي من إعداد الباحثتين، تألف من (13) جلسة إرشاد جمعي بمعدل جلستين أسبوعيًا لمدة زمنية تتراوح بين (40-50) دقيقة لكل جلسة، ويستند إلى فنيّات العلاج المعرفي السلوكي، كالتعليم النفسي، والنمذجة، ولعب الدورِ، والتعزيز، والتغذية الراجعة، وإعادة البناء المعرفي ومراجعة الخبرات، والكشف عن الذات، والحوار، والمناقشة.

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

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

• **طالبات المدارس الثانوية (** High-School Female Students): هن طالبات الصف الأول الثانوي/الفرع الأدبي من المنتظمات في الدراسة في إحدى المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في منطقة النصر بمدينة عمان، الأردن، في العام الدراسي 2019/2018، اللاتي أبلغنَ عن صعوبات تتعلق بنقص في توكيد الذات والتفاؤل، ما يشير لحاجتهن للمساعدة الإرشادية.

أفراد الدراسة

تألفَ أفراد الدراسة من أربعين طالبة تم اختيارهن من مجموع طالبات مجتمع الدراسة البالغ عددهن مئة وعشرين طالبة ممن حصلن على درجات متدنية على أداتي الدراسة ووافقن وأولياء أمورهن على مشاركتهن في إجراءات الدراسة. وهن من اللواتي يلتحقن بالتخصص الأدبي فقط في المرحلة الثانوية في الصف الأول الثانوي في العام الدراسي (2019/2018)، من المنتظمات في الدراسة في مدرسة أم الحارث الثانوية للبنات، التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا، عمان، الأردن. ولقد تبينَ لدى تحليل المعلومات الديموغرافية فيما يتعلقَ بتوزيع أفراد الدراسة من الطالبات حسب السن، أن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري قد بلغَ بالسنوات كما يلي: (م= 16.0؛ ع=0.55) عامًا، بمدى عمري تراوح من (15-17) عامًا، وكانَ معظمهن (70%؛ ن=28) في سنِ السادسة عشرة؛ والبقية (15%؛ ن=6) في سن الخامسة عشرة ومثلهن (15%؛ ن=6) في سنِ السابعة عشرة. وحسب الصف الدراسي فقد كنّ جميعهن في الصف الأول الثانوي. وبلغت نسب المستوى الاقتصادي للأسرة كما يلي: المستوى الاقتصادي المتوسط (82.5%)، والمستوى الاقتصادي المنخفض (17.5%). كما أشارت درجات أفراد العينة الكلية إلى إبلاغهن عن مستوى متدن من توكيد الذات (م=53.71؛ ع=7.8)، ومستوى منخفض من التفاؤل (م=59.63؛ ع=9.2)، وقد أظهرت نتائج اختبارِ مربع كاي (χ^2) للاستقلالية للكشف عن دلالة الفروق في النسب المئوية بين خصائص المشاركات في مجموعتي الدراسة لعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا ($\alpha=0.05$)، الأمر الذي يُشير إلى التكافؤ النسبي بين مجموعتي الدراسة على هذه المتغيرات الديموغرافية. كما تم التحقق من تكافؤ المجموعتين، ومن عدم وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياسي الدراسة (توكيد الذات: الدرجة الكلية، والتفاؤل: الدرجة الكلية) في القياس القبلي، باستخدام اختبار (ت) (t-test) لعينتين مستقلتين.

أداتا الدراسة

(1) مقياس توكيد الذات

استخدم في الدراسة الحالية مقياس توكيد الذات، المستمد من النسخِ المعربّة (Al-Ashhab, 1988; Al-Daleen, 2011; Faraj, 2014; Mekdad & Al-Husseini, 2015)، لمقياس التوكيدية من إعداد سبنسَر راثوس (The Rathus Assertiveness Scale :RAS; Spencer Rathus, 1973; Rathus & Nevid, 1977). يتكون المقياس من (30) فقرة تتوزع على سبعة أبعاد. وتتمتع النسخة الأردنية المعربة من مقياس توكيد الذات، بمؤشرات سيكومترية قوية للصدق والثبات (Al-Daleen, 2011) فقد توفرت لفقرات مقياس توكيد الذات معاملات ارتباط جيدة بالدرجة الكلية تراوحت بين (0.331-0.862). وبلغت قيمة الصدق التلازمي (0.830)، ومعامل الثبات بالإعادة (0.92)، ومعامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي ($\alpha=0.750$).

صدق المقياس في الدراسة الحالية

تمَ قياس الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرض نسخة المقياس على مجموعة من المحكمّين المتخصصين، تألفت من ثمانية (8) أساتذة في الإرشاد النفسي وعلم النفسِ من حملة الدكتوراة من أقسام علم النفس في الجامعات الأردنية. وبلغت نسبة الموافقة (87.5%)، وهي نسبة اتفاق مرتفعة. وبالتالي، تمَ إعداد الصيغة

النهائية للمقياس، وبقيت تتكون من الفقرات نفسها، وبقي عددها (30) فقرة.

وللتحقق من الاتساق الداخلي للمقياسِ لتقرير المدى الذي ترتبط فيه الفقرات، تم تطبيق مقياس توكيد الذات بصورته النهائية على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (40) طالبة والمستمدة من مجتمع الدراسة الأصلي (من غير أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة). وتم حساب معامل الارتباط لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية السبعة للمقياس. والجدول (1) وجداوله الفرعية (7/1-1/1) تبين نتائج ذلك.

الجدول 1

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.789	2	**0.414	3	**0.792	4	**0.809	5	**0.421
6	**0.793	7	**0.786	8	**0.789	9	**0.506	10	**0.334
11	**0.604	12	**0.437	13	**0.785	14	**0.477	15	**0.783
16	**0.560	17	**0.654	18	**0.783	19	**0.785	20	**0.787
21	**0.783	22	**0.413	23	**0.570	24	**0.783	25	**0.791
26	**0.392	27	**0.651	28	**0.781	29	**0.339	30	**0.568

الجدول 1/1

معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد التوكيد في التعامل مع الآخرين (5 فقرات)

1	**0.522	2	**0.471	3	**0.318	4	**0.468	5	**0.391

الجدول 2/1

معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد التذمر للتخلص من الظلم (4 فقرات)

1	**0.308	2	**0.298	3	**0.339	4	**0.325

الجدول 3/1

معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد التعبير عن الذات دون حساسية (5 فقرات)

1	**0.448	2	**0.457	3	**0.339	4	**0.298	5	**0.308

الجدول 4/1

معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد المجادلة أو المناقشة العامة (3 فقرات)

1	**0.367	2	**0.324	3	**0.454

الجدول 5/1

معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد التلقائية (5 فقرات)

1	**0.331	2	**0.296	3	**0.577	4	**0.341	5	**0.387

الجدول 6/1

معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد الطلاقة اللفظية (5 فقرات)

1	**0.341	2	**0.317	3	**0.365	4	**0.355	5	**0.290

الجدول 1/7

معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد تجنب المواجهة في مكان عام (3 فقرات)

1	**0.297	2	**0.368	3	**0.369

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين أن معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل تراوحت ما بين (0.339- 0.809)، وتراوحت ما بين (0.318- 0.522) لبُعد (1) التوكيد في التعامل مع الآخرين، وما بين (0.298- 0.339) لبُعد (2) التذمر للتخلص من الظلم، وما بين (0.298- 0.457) لبُعد (3) التعبير عن الذات دون حساسية، وما بين (0.324- 0.454) لبُعد (4) المجادلة أو المناقشة العامة، وما بين (0.296- 0.577) لبُعد (5) التلقائية، وما بين (0.290- 0.365) لبُعد (6) الطلاقة اللفظية، وأخيرًا ما بين (0.297- 0.369) لبُعد (7) تجنب المواجهة في مكان عام، وكانت دالة إحصائياً ($\alpha = 0.01$)، لذلك لم يتم حذف أي منها، مما يشير إلى أن المقياس وأبعاده تصلح لقياس توكيد الذات لدى طالبات عينة الدراسة، ويدل على تمتعه بمؤشرات صدق عالية وملائمة لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات المقياس

تم استخراج ثبات مقياس توكيد الذات بطريقة إعادة الاختبار؛ فقد تم تطبيق مقياس توكيد الذات بصورته النهائية على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (40) طالبة. كمَا تم تطبيق المقياس على العينة المذكورة نفسها مرة أخرى بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول. وباستخدام معادلة بيرسون، تم حساب معامل الاستقرار بين درجات المفحوصات في مرتي التطبيق، ووجد أن قيمة الثبات الكلي للمقياس بلغت (0.76). وهذا الثبات للمقياس وأبعاده يعد مقبولاً لتحقيق أهداف الدراسة. وبلغت قيمة معامل الثبات بالاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لفقرات المقياس (α=0.786). وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

التصحيح

تألف مقياس توكيد الذاتِ في صورته النهائية من (30) فقرة، عشر (10) فقرات منها موجبة باتجاه توكيد الذات (الفقرات ذوات الأرقام: (3؛ 4؛ 6؛ 8؛ 10؛ 20؛ 21؛ 22؛ 25؛ و27)، وعشرون سالبة باتجاه عدم توكيد الذات (الفقرات ذوات الأرقام: (1؛ 2؛ 5؛ 7؛ 9؛ 11؛ 12؛ 13؛ 14؛ 15؛ 16؛ 17؛ 18؛ 19؛ 23؛ 24؛ 26؛ 28؛ 29؛ و30)، وتصحح الفقرات السالبة بصورة عكسية. وتشير الدرجات الأعلى إلى المستويات المرتفعة من توكيد الذات. وتوزعت الفقرات الثلاثون على سبعة أبعاد فرعية كما يلي: 1- التوكيد في التعامل مع الآخرين: ويقيس هذا البُعد قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين فيما يتصل بالمعاملات المالية والتجارية، ويتألف من خمس (5) فقرات ذوات الأرقام: (5؛ 12؛ 13؛ 14؛ 19)؛ 2- التذمر للتخلص من الظلم: ويقيس هذا البُعد قدرة الفرد على الاحتجاج والتذمر أو إصدار الشكوى في أي موقف يشعر أن له الحق فيه، ويتألف من أربع فقرات ذوات الأرقام: (3؛ 25؛ 27؛ 28)؛ 3- التعبير عن الذات دون حساسية: ويقيس قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره الإيجابية والسلبية كما هي تجاه الآخرين، وليس فقط ما يعتقد أن الشخص الآخر يرغب في سماعه، ويتألف من خمس فقرات ذوات الأرقام: (4؛ 9؛ 17؛ 23؛ 24)؛ 4- المجادلة أو المناقشة العامة: ويقيس هذا البعد قدرة الفرد على التعبير عن رفض طلبات الآخرين أو المجادلة في تقديمها والوقوف على السبب، ويتألف من ثلاث فقرات ذوات الأرقام: (6؛ 7؛ 8)؛ 5- التلقائية: ويقيس هذا البعد قدرة الفرد على مواجهة الآخرين بشكل سريع ودون تردد، ويتألف من خمس فقرات أرقامها: (10؛ 15؛ 21؛ 22؛ 30)؛ 6-الطلاقة اللفظية: ويقيس قدرة الفرد على التعبير عن آرائه ومواقفه من الأفراد الآخرين، ويتألف من خمس فقرات ذوات الأرقام (1؛ 2؛ 11؛ 26؛ 29)؛ و7- تجنب المواجهة في مكان عام: ويقيس هذا البعد قدرة الفرد السلوكية على التعبير عن ذاته في المواقف الاجتماعية العامة وغير المحصورة مثل قاعة الصف، ويتألف من ثلاث فقرات أرقامها (16؛ 18؛ 20).

ولغايات الدراسة الحالية، طُلب من المفحوصات تقدير إجاباتهن على فقرات المقياس على سلم تقدير ليكرت خماسي مؤلف من خمس درجات تتراوح بين (5) درجات (تنطبق إلى درجة كبيرة جدًا؛ و(4) درجات (تنطبق إلى درجة كبيرة)؛ و(3) درجات (تنطبق إلى درجة متوسطة)؛ ودرجتين (2) (تنطبق إلى درجة قليلة)؛ ودرجة واحدة (1) (لا تنطبق أبدًا)، وتعكس هذه الدرجات في حالة تصحيح الفقرات السالبة. وتشير الدرجات المرتفعة على فقرات المقياس الكلي والفرعي إلى مستوى مرتفع من توكيد الذات. وانسجامًا مع غايات الدراسة الحالية، تم الاستناد إلى الدرجة الكلية والفرعية للمقياس. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (30-150) درجة، ويمكن تقسيم الدرجات من خلال المعادلة التالية: القيمة العليا - القيمة الدنيا ÷ 3 مستويات: (مرتفع ومعتدل ومنخفض)؛ إلى ثلاثة مستويات متدرجة كالتالي: من (30-69.99) درجة تشير إلى مستوى منخفض من توكيد الذات، ومن (70- 109.99) درجة تشير إلى مستوى معتدل، ومن (110-150) درجة تشير إلى مستوى مرتفع من توكيد الذات.

(2) مقياس التفاؤل

لغايات الدراسة الحالية، تم استخدام النسخة المعرّبة (Abdel-Khalek. 2005; Alansari. 2003; 2007; Al-Desouki. 2007) من مقياس التشاؤم/ التفاؤل (Optimism & Pessimism Scale: O/P) من إعداد ديمبر وآخرين

(Dember et al.. 1989)، المطور في البيئة الأردنية (Alaedein & Abdel-Rahman. 2011; Al-Nwasereh & Al-Hourani. 2018). وقد تألف المقياس الأصلي في صورته الأولية من (56) فقرة تقيس توقعات معممة لنتائج إيجابية مقابل نتائج سلبية. وقد تم تطبيق المقياس في بعض الدراسات العربية والبيئة الأردنية (Alaedein & Abdel-Rahman. 2011)، وتم تعديل فقراته لتصبح نسخة المقياس مختصرة بعدد فقرات بلغ (32) فقرة تعكس مناصفة التفاؤل والتشاؤم. وسجل المقياس مؤشرات مقبولة لخصائص سيكومترية؛ فقد بلغت قيمة الثبات (الصدق الداخلي) للدرجة الكلية بالإعادة (0.78) ولبعدي التفاؤل والتشاؤم (0.59؛ 0.84) على التوالي. كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (0.79) للدرجة الكلية، ولبعد التفاؤل وبُعد التشاؤم (0.82؛ 0.77) على التوالي. وهي قيم مقبولة لاعتبار المقياس ثابتًا وصادقًا، ويمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

صدق المقياس في الدراسة الحالية

تم استخدام الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرض نسخة المقياس الأولية على مجموعة من المحكمّين المتخصصين تألفت من ثمانية (8) أساتذة من المتخصصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس من حملة الدكتوراة من أقسام علم النفس في الجامعات الأردنية، وبلغت نسبة الموافقة (87.5%)، وهي نسبة اتفاق مرتفعة. وبالتالي، تمَ إعداد الصيغة النهائية للمقياس، وتتكون من الفقرات نفسها، وعددها (32) فقرة.

ولقياس الاتساق الداخلي (Internal Consistency) للمقياسِ، لتقرير المدى الذي ترتبط فيه الفقرات ببعضها بعضاً، تم تطبيق مقياس التفاؤل بصورته النهائية على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (40) طالبة، المستمدة من مجتمع الدراسة الأصلي (من غير أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة). واستخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول 2

معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية على مقياسِ التفاؤل

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.756**	2	0.422**	3	0.493**	4	0.323**	5	0.565**
6	0.621**	7	0.508**	8	0.532**	9	0.576**	10	0.401*
11	0.656**	12	0.820**	13	0.484**	14	0.492**	15	0.521**
16	0.830**	17	0.383**	18	0.494**	19	0.448**	20	0.828**
21	0.674**	22	0.515**	23	0.529**	24	0.434*	25	0.327**
26	0.732*	27	0.642*	28	0.760**	29	0.418**	30	0.492**
31	0.686**	32	0.830**						

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يوضح الجدول 2 أن معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل قد تراوحت ما بين (0.323- 0.830)، وكانت دالة إحصائيًا (α = 0.05 و0.01)، لذلك لم يتم حذف أي منها. وهذا يشير إلى أن المقياس يصلح لقياس التفاؤل لدى الطالبات عينة الدراسة. وهذا يدل على تمتع المقياس بصدق ملائم لأغراض الدراسة الحالية. وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

ثبات المقياس

تم استخراج ثبات مقياس التفاؤل بطريقة إعادة الاختبار؛ فقد تم تطبيق مقياس التفاؤل بصورته النهائية على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (40) طالبة. كمَا تمَ تطبيق المقياس على العينة المذكورة نفسها مرة أخرى بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول. وباستخدام معادلة بيرسون، تم حساب معامل الاستقرار بين درجات المفحوصات في مرتي التطبيق، ووُجدَ أنَ قيمة الثبات للمقياس بلغت (ر = 0.866)، ولبعديه: التفاؤل والتشاؤم (ر = 0.814؛ 0.702)،على التوالي. وتعد معاملات الثبات هذه للدرجة الكلية ولبعدي المقياس مقبولة؛ إذ تجعل مقياس التفاؤل مناسباً للتطبيق على أفراد هذه الدراسة، ومناسباً بالتالي لتحقيق أهدافها. كما تم حساب معامل الثبات عن طريق استخراج مؤشرات صدق الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) للدرجة الكلية على المقياس، وبلغ (α = 0.831)، وتراوحت معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لبعدي المقياس من (α = 0.844-0.778).

التصحيح

تكوّن مقياس التفاؤل في صورته النهائية من (32) فقرة، بعضها موجبة وبعضها سالبة، ويطلب من المفحوصات تقدير إجاباتهن على فقرات المقياس على سلم تقدير ليكرت رباعي مؤلف

من أربع درجات تتراوح بين: (1) لا أوافق مطلقًا، و(2) لا أوافق، و(3) أوافق، و(4) أوافق تمامًا. وتشير الدرجات المرتفعة على فقرات مقياس التفاؤل الكلي إلى مستوى مرتفع من التفاؤل. وانسجاماً مع غايات الدراسة الحالية، تم الاستناد فقط إلى الدرجة الكلية للمقياس التي تشير إلى التفاؤل بعد عكس تصحيح الفقرات السالبة الخاصة بالتشاؤم. وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (32-128) درجة، بحيث يمكن تقسيم الدرجات من خلال المعادلة التالية: القيمة العليا - القيمة الدنيا ÷ 3 مستويات: (مرتفع ومعتدل ومنخفض)؛ إلى ثلاثة مستويات متدرجة كالتالي: من (32-63.99) درجة تشير إلى مستوى منخفض من التفاؤل؛ ومن (64-95.99) درجة تشير إلى مستوى معتدل، ومن (96-128) درجة تشير إلى مستوى مرتفع من التفاؤل.

برنامج الإرشاد الجمعي

استند برنامج الإرشاد الجمعي المطور والمستخدم في الدراسة الحالية إلى منهج العلاج المعرفي السلوكي، والتعليم النفسي، ونظرية التعلم الاجتماعي (Bandura, 1977)، ومنظور سالتر (Salter, 1949) لتوكيد الذات، باستخدام أسلوب الإرشاد الجمعي (Yalom, 1995). وقد طبق في هذه الدراسة التجريبية فقط على أفراد عينة الدراسة التجريبية (ن= 20) طالبة. واستند تصميم برنامج الإرشاد الجمعي الحالي لمنظورين. يركز المنظور الأول على التدريب على توكيد الذات حسب نموذج سالتر (Salter, 1949) لتغطية ستة (6) أبعاد هي: (1) التحدث عن المشاعر؛ (2) توظيف تعبيرات الوجه لتتلاءم مع الانفعالات التي يعايشها الفرد؛ (3) التعبير عن الرأي الشخصي في حال مخالفة الرأي المطروح؛ (4) استعمال ضمير المتكلم (عبارات أنا) بدلاً من ضمير الغائب (هو)؛ (5) التعبير عن الموافقة عندما يكون هناك اقتناع أو فائدة أو رضا؛ (6) ممارسة الارتجال دون اللجوء إلى الكلمات المعدة مسبقًا (Al-Shennawi & Abdel-Rahman, 1998, p. 113). وقد تمت تغطية الأبعاد الستة ضمن ست جلسات إرشاد جمعي. ويغطي المنظور الثاني معالجة صعوبات عدم التفاؤل. واستند تصميم برنامج الإرشاد الجمعي الحالي لبعض منظورات ونماذج برامج الإرشاد المعرفي السلوكي ذات العلاقة، كبرنامج بين للمرونة النفسية وبرنامج بين للتحسين (Penn Enhancement Program :PEP; Reivich, 1996)، والإرشاد المعرفي السلوكي المركز على الأمل (Hope-focused LeMay et al., 2008; Miller & Happell, 2006)، والتدخلات القصصية السردية (Narrative interventions; White & Epston, 1990)، وبرنامج حل مشكلات الحياة Problem Solving for Life Program (PSFL); Spence et al., 2003)، الموجه لطلاب المدارس الثانوية. وتم تصميم هذا البرنامج لتعزيز التفكير المتفائل من خلال تعليم مهارات حل المشكلات؛ إذ تم تنفيذ جلسات البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية خلال (13) جلسة إرشادية بمعدل جلستين أسبوعيًا، تضمنت المواضيع التالية:

الجلسة الأولى: التعارف والتقديم للبرنامج، وبناء المصداقية، والاتفاق على قواعد عمل المجموعة.

الجلسة الثانية: التعريف وتسمية المشاعر للتحدُّث علانية عن المشاعر الإيجابية والسلبية بشكلٍ صريح.

الجلسة الثالثة: التدريب على توظيف تعبيرات الوجه لتتلاءم مع الانفعالات التي يشعر بها الفرد.

الجلسة الرابعة: التدريب على التعبير عن الرأي الشخصي في حالة مخالفة الرأي المطروح، بتقديم التعليمات التي يمكن استخدامها في أي موقف يحتاجه الفرد للتعبير عن رأيه الشخصي.

الجلسة الخامسة: استعمال عبارات أنا بدلاً من ضمير الغائب أو المخاطب أنتَ، وتدرب الطالبات على استخدام كلمة "أنا" من خلال فنيات التخيل، ولعب الدور، والنمذجة.

الجلسة السادسة: تعلم طُرق راكوس (Rakos, 1990) في إظهار التوكيدية، والتعرف إلى الأساليب الممكنة لإظهار السلوك التوكيدي، وتعلُّم مهارات توكيد الذات، والتدرب عليها من خلال النمذجة ولعب الدور.

الجلسة السابعة: التوكيدية وعدم التوكيدية: التعرف على معنى التوكيدية بحيث يميز أعضاء المجموعة الإرشادية بين السلوك التوكيدي، والسلوك السلبي، والسلوك العدواني.

الجلسة الثامنة: الحديث الذاتي الإيجابي: التعريف بسبل إدراك الكفاءة الذاتية وتقدير الذات لدى المشاركات، باستخدام التعليمات الذاتية والحديث الذاتي الإيجابي.

الجلسة التاسعة: التدريب على استخدام نموذج (ABC) لتغيير المعتقدات غير العقلانية، ومعالجة التفكير التلقائي السلبي.

الجلسة العاشرة: كتابة صورة متخيلة عن قصة المستقبل، من خلال مساعدة المشاركات على كيفية اختيار الأهداف المستقبلية، ورفع دافعيتهن لتحقيق الأهداف، والتعرف على مفهوم التفاؤل والأمل باستخدام فنيات لعب الدور والنمذجة، بحيث تطلب المرشدة من الطالبات تمضية (15) دقيقة في الكتابة عن صورة ذاتية متخيلة للمستقبل الخاص بهن.

الجلسة الحادية عشرة والجلسة الثانية عشرة: تزويد مجموعة المشاركات بمكون التعليم النفسي، وتقديم وتعليم وممارسة خطوات مهارات حل المشكلات، والتعريف بمهارات الحل الفعالة للمشكلات، وتمييز فوائد مهارات حل المشكلات في العلاقات مع الآخرين.

الجلسة الثالثة عشرة: إنهاء وتلخيص مع ملء التقييمات النهائية للبرنامج.

إجراءات الدراسة

تمَ تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية (ن = 20) طالبة في إحدى قاعات المدرسة، وتولت قيادة المجموعة العلاجية الباحثة الثانية التي تم تدريبها والإشراف عليها من قبل الباحثة الرئيسية خلال تنفيذ جلسات البرنامج قبل تطبيقه بصورته النهائية على المجموعة التجريبية، وفي أثناء تطبيقه الفعلي. كما تمَ تطبيق القياس البعدي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة مباشرة بعد الجلسة الأخيرة من البرنامج، وطبقَ القياس التتبعي بعد مرورِ شهر على تطبيق القياسِ البعدي على أفراد المجموعة التجريبية فقط.

منهج الدراسة وتصميمها

استندت الدراسة الحالية إلى المنهجِ التجريبي، من خلالِ التوزيع العشوائي لأفراد عينة الدراسة على مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، متكافئتين ومتساويتين بقياسات قبلية وبعدية، وتتبعية للتجريبية فقط. ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة الحالية كما يأتي: المجموعة التجريبية: تعيين عشوائي– قياس قبلي- التعرض لبرنامج الإرشاد الجمعي – قياس بعدي- قياس تتبَعي بعد شهر. المجموعة الضابطة (على قائمة الانتظار): تعيين عشوائي– قياس قبلي- عدم التعرض لبرنامج الإرشاد الجمعي- قياس بعدي.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية: المتغير المستقل: المعالجة التجريبية (التعرض لبرنامج الإرشاد الجمعي)؛ المتغيرات التابعة: درجات الطالبات في القياسات البعدية والتتبعية على مقياسي الدراسة: مقياس توكيد الذات، ومقياس التفاؤل.

المعالجة الإحصائية للبيانات

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك باستخدام التحليل الوصفي. كما تم استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (Analysis of Covariance: ANCOVA)، بعد التحقق من تجانس درجات ميل الانحدار (Width & Ahotola, 1978) لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي الدراسة في الإختبار القبلي، باستخدام اختبار ليفين لتجانسِ التباين (Levene's Test for Equality of Variances). وقد تبين أن قيمة "ف" للتجانس بلغت (3.730؛ 0.018) على مقياسي توكيد الذات والتفاؤل على التوالي، وهما قيمتان غير دالتين إحصائيًا (0.061 ; 0.894) عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، الأمر الذي يشير إلى توفرِ شرط تجانس التباين في بيانات مقياسي الدراسة، وهذا مؤشر قوي لكون أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) أسلوباً فعالاً لتحليل بيانات هذا البحث. كما استخدم اختبار (ت) للعينة المترابطة (Paired-sample t-test) للمقارنات البعدية والتتبعية لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

النتائج

فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها مصنفة وفقًا لتتابع فرضيات الدراسة الحالية.

أولا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى " *توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم أي برنامج إرشادي، في الاختبار البعدي على مقياس توكيد الذات (الدرجة الكلية والفرعية)*"**.**

وللتحقق من صحة الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية المعدلة، والأخطاء المعيارية المعدلة لدرجات أفرادِ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس توكيد الذات وأبعاده الفرعية السبعة في الاختبار البعدي تبعاً للمجموعة (التجريبية، الضابطة). والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية المعدلة لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس توكيد الذات وأبعاده الفرعية السبعة في الاختبار البعدي تبعاً لمتغير المجموعة

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		القياس البعدي المعدّل	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدّل	الخطأ المعياري
(1)	التجريبية	20	6.37	1.64	14.57	3.04	14.67	0.687
	الضابطة	20	7.56	1.79	7.84	2.05	7.74	0.687
(2)	التجريبية	20	5.79	1.60	8.46	2.26	8.68	0.469
	الضابطة	20	5.14	1.04	6.17	1.07	5.96	0.469

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		القياس البعدي المعدّل	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدّل	الخطأ المعياري
(3)	التجريبية	20	7.28	1.83	13.37	2.85	13.47	0.554
	الضابطة	20	8.58	1.59	8.63	1.95	8.52	0.554
(4)	التجريبية	20	3.71	1.27	6.63	1.49	6.46	0.315
	الضابطة	20	4.47	1.02	4.74	1.38	4.91	0.315
(5)	التجريبية	20	7.43	1.98	13.66	2.20	13.47	0.554
	الضابطة	20	7.04	1.50	8.68	2.25	8.56	0.554
(6)	التجريبية	20	7.63	1.93	14.56	3.12	14.38	0.676
	الضابطة	20	8.12	1.36	10.10	2.72	10.29	0.676
(7)	التجريبية	20	3.68	1.06	6.09	1.62	5.98	0.356
	الضابطة	20	4.17	1.19	4.74	1.16	4.84	0.356
الدرجة الكلية	التجريبية	20	52.263	8.97	96.62	10.64	96.04	2.581
	الضابطة	20	55.165	6.25	63.61	9.69	64.19	2.581

(1) التوكيد في التعامل مع الآخرين؛ (2) التذمر للتخلص من الظلم؛ (3) التعبير عن الذات دون حساسية؛ (4) المجادلة أو المناقشة العامة؛ (5) التلقائية؛ (6) الطلاقة اللفظية؛ (7) تجنب المواجهة في مكان عام.

يتبين من الجدول (3) وجود فرق ظاهري بين متوسط الأداء المعدّل للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس توكيد الذات بأبعاده السبعة والدرجة الكلية، لصالح المجموعة التجريبية، مَا يُشيرُ إلى وجود أثر للبرنامج الإرشادي في الأداء على المقياس. ولمعرفة ما إذا كانَ هذا الفرق ذا دلالة إحصائية (α = 0.05)، تم إجراء تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) باستخدام الإحصائي ولكس لامبدا (Wilks' Lambda)، للأداء على الفقرات الممثلة لمقياس توكيد الذات في القياس البعدي، وذلك وفقاً لمتغير المجموعة، ويوضح الجدول (4) نتائج هذا التحليل الإحصائي.

الجدول 4

نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لمقياس توكيد الذات تبعا لمتغير المجموعة

الأثر	وِلكس لامبدا	قيمة "ف"	درجات الحرية الافتراضية		مستوى الدلالة	مربعإيتا (η^2)
المجموعة	0.247	8.743	8	23	0.000	0.753

يتبين من الجدول (4) أن قيمة "ولكس لامبدا " لمقياسِ توكيد الذات بلغت (0.247)، وتعتبر هذه القيمة صغيرة بحيث يمكن اعتبارها قريبة من الصفر (*تشير القيم الأصغر القريبة من الصفر إلى وجود فروق بين المتوسطات، بينما تشير القيم الأكبر القريبة من الواحد الصحيح إلى عدم وجود فروق بين المتوسطات*). ويشير الجدول إلى وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد توكيد الذات السبعة الكلية؛ إذ تشير قيمة "ف"المحسوبة البالغة (8.743) إلى وجود هذه الفروق، لأن قيمة مستوى الدلالة كانت أقل من 0.05 ، بدرجات حرية (8 و23). وتشير قيمة مربع إيتا (η^2) في الجدول (4) إلى مقدار تأثير استخدام البرنامج الإرشادي، وقد بلغت هذه القيمة (75.3٪)، وهي نسبة عالية تشير إلى التأثير الفعّال للبرنامج على متغير توكيد الذات. وتشير إلى مقدار تأثير استخدام البرنامج الإرشادي؛ إذ إن (75.3%) من التباين في توكيد الذات بين المشاركات في المجموعتين نجم عن المشاركة في برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة. ولفحص أثر البرنامج الإرشادي في الأبعاد الفرعية السبعة لمقياس توكيد الذات، تم إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANCOVA)، المستخرج من نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد. والجدول (5) يبين النتائج.

الجدول 5

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

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع ايتا (η^2)
الاختبار القبلي	(1)	10.690	1	10.690	1.557	0.222	0.049
	(2)	0.021	1	0.021	0.007	0.936	0.000
	(3)	13.155	1	13.155	2.950	0.096	0.090
	(4)	0.384	1	0.384	0.267	0.609	0.009
	(5)	0.387	1	0.387	0.090	0.766	0.003
	(6)	5.874	1	5.874	0.883	0.355	0.029
	(7)	0.016	1	0.016	0.009	0.926	0.000
المجموعة	(1)	273.458	1	273.458	*39.825	0.000	0.570
	(2)	42.061	1	42.061	*13.175	0.001	0.350
	(3)	139.607	1	139.607	*31.308	0.000	0.511
	(4)	13.849	1	13.849	*9.621	0.004	0.243
	(5)	121.025	1	121.025	*28.177	0.000	0.484
	(6)	95.444	1	95.444	*14.356	0.001	0.324
	(7)	7.406	1	7.406	*4.024	0.049	0.118
الخطأ	(1)	205.997	30	6.867			
	(2)	95.773	30	3.192			
	(3)	133.776	30	4.459			
	(4)	43.184	30	1.439			
	(5)	128.855	30	4.295			
	(6)	199.449	30	6.648			
	(7)	55.212	30	1.840			
المصحح	(1)	709.890	39				
	(2)	171.803	39				
	(3)	450.521	39				
	(4)	114.254	39				
	(5)	436.679	39				
	(6)	524.801	39				
	(7)	93.177	39				

أبعاد توكيد الذات: (1) التوكيد في التعامل مع الآخرين؛ (2) التذمر للتخلص من الظلم؛ (3) التعبير عن الذات دون حساسية؛ (4) المجادلة أو المناقشة العامة؛ (5) التلقائية؛ (6) الطلاقة اللفظية؛ (7) تجنب المواجهة في مكان عام.

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.010$).

يوضح الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأداء بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للأبعاد الفرعية السبعة لمقياس توكيد الذات، وذلك عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، تعزى إلى متغير المجموعة، لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يشير إلى وجود أثر للبرنامج الإرشادي في الأداء على الأبعاد الفرعية السبعة لمقياسِ توكيد الذات. ولتحديد نسبة مساهمة البرنامج الإرشادي في الأداء على الأبعاد الفرعية السبعة والدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات، تم استخراج قيمة مربع إيتا

(η^2) لقياس حجم التأثير ومربع الارتباط (R^2) للتعرف إلى الدلالة العملية للفروق. ويبين الجدول (5) أيضاً أن قيمة مربع إيتا (η^2) للأبعادِ الفرعية السبعة لمقياسِ توكيد الذات قد كانت كما يلي: (57.0%؛ 53.0%؛ 51.1%؛ 34.3%؛ 48.4%؛ 32.4%؛ 11.8%) على التوالي، وأنَ قيمة الدلالة العملية للفروقِ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقاييس الأبعاد الفرعية قد بلغت (62.3%؛ 27.5 %؛ 61.4%؛ 50.9 %؛ 61.6 %؛ 50.6%؛ 23.0%) على التوالي، وهي جميعاً دالة إحصائيًا (α = 0.05). وتعتبر قيمًا مرتفعة بنسب متباينة، الأمر الذي يعني أن برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم أحدث تحسناً، وزاد من مستويات توكيد الذات بأبعاده السبعة لدى الطالبات أفراد المجموعة التجريبية اللواتي تعرضن لخبرة برنامجِ الإرشاد الجمعي، لكن بنسب متفاوتة نسبيًا.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية "*توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم أي برنامج إرشادي، في الاختبار البعدي على مقياس التفاؤل (الدرجة الكلية)*".

وللتحقق من صحة الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية المعدلة، والأخطاء المعيارية المعدلة لدرجات أفرادِ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفاؤل في الاختبار البعدي تبعاً للمجموعة (التجريبية، والضابطة). والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية المعدلة لدرجات أفرادِ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفاؤل في الاختبار البعدي تبعاً لمتغير المجموعة

المقياس	المجموعة	القبلي		البعدي			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
التفاؤل	التجريبية	59.564	10.06	93.477	12.56	93.47	2.178
	الضابطة	60.309	8.56	62.073	5.18	62.08	2.178

يبين الجدول (6) وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والمتوسطات المعدّلة لدرجات أفرادِ المجموعتين التجريبية (ن = 20) والضابطة (ن = 20) على مقياس التفاؤل في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق بين المجموعتين على مقياس التفاؤل دالّة إحصائيًا (α = 0.05)، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (One-way ANCOVA)، بعد أخذ درجات الاختبار القبلي لفقرات مقياس التفاؤل بعين الاعتبار لكل من المجموعتين، كمتغير مشترك لوجود التباين في الاختبار البعدي لمقياسِ التفاؤل. ويبين الجدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (One-way ANCOVA) لمقياس التفاؤل في الاختبار البعدي تبعًا لمتغير المجموعة (التجريبية، والضابطة).

الجدول 7

تحليل التباين الأحادي المشترك (One-way ANCOVA) لمقياس التفاؤل في الاختبار البعدي تبعاً متغير المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة الإحصائية	قيمة مربع إيتا (η^2)
المتغير المشترك	1.203	1	1.203	0.013	0.911	0.000
المجموعة	9836.64	1	9836.64	*103.72	0.000	0.737
الخطأ	950 .3508	37	94.836			
الكلي	255330.23	40				
الكلي المصحح	13372.21	39				

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يبين الجدول (7) أنَ قيمة "ف" بلغت (103.72)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)، وهو ما يعني وجود تأثير دالٍ للبرنامج الإرشادي على مقياسِ التفاؤل، ويدل على مساهمة البرنامج الإرشادي في تحسين وتنمية وتطوير التفاؤل لدى الطالبات في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

ولتحديد نسبة مساهمة البرنامج الإرشادي في تباين الأداء على مقياسِ التفاؤل. تم استخراج قيمة مربع إيتا (η^2) لقياس حجم التأثير (Effect Size)، ومربع الارتباط (R^2) للتعرف إلى قيمة الدلالة العملية للفروق. ويبين الجدول (7) أن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (73.7%). كما بلغت قيمة الدلالة العملية (R^2 = 73.8%)، وهي قيمة مرتفعة؛ الأمر الذي يشير إلى وجود أثر ذي دلالة عملية للبرنامج الإرشادي على مقياسِ التفاؤل. وهذا يعني أن برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة قد أحدث تحسنًا. ويشير الجدول إلى مقدار تأثير استخدام البرنامج الإرشادي؛ إذ إن (73.7%) من التباين في مستوى التفاؤل بين المشاركات في المجموعتين نجم عن المشاركة في برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة "*لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة: توكيد الذات (الدرجة الكلية والفرعية)، والتفاؤل (الدرجة الكلية)، في الاختبار البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من انتهاء تطبيقِ برنامج الإرشاد الجمعي***".**

للتحقق من الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار "ت" للعينة المترابطة (Paired-sample t-test)، لأداءِ المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والتتبعي على مقياسي الدراسة: توكيد الذات، والتفاؤل. ويوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجتي الاختبار البعدي والتتبعي ونتائج اختبار "ت" للفروق بين درجتي القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي توكيد الذات (الدرجة الكلية والفرعية)، والتفاؤل، لدى المشاركات من أفراد المجموعة التجريبية وعددهن (20) مشاركة.

الجدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للفروق بين درجتي الاختبارين البعدي والتتبعي على مقياسي توكيد الذات والتفاؤل لأفراد المجموعة التجريبية

المقياس	أبعاد المقياس	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
توكيد الذات	(1)	البعدي	20	14.57	3.04	-1.299	0.210
		التتبعي	20	16.08	3.12		
	(2)	البعدي	20	8.46	2.26	-1.465	0.159
		التتبعي	20	9.34	1.87		
	(3)	البعدي	20	13.37	2.85	-0.877	0.391
		التتبعي	20	14.17	2.94		
	(4)	البعدي	20	6.63	1.49	*-3.119	0.006
		التتبعي	20	7.83	1.53		
	(5)	البعدي	20	13.66	2.20	-1.299	0.210
		التتبعي	20	14.68	2.86		
	(6)	البعدي	20	14.56	3.12	-0.280	0.783
		التتبعي	20	14.84	2.89		
	(7)	البعدي	20	6.09	1.62	-1.121	0.276
		التتبعي	20	6.69	2.12		
	الكلي	البعدي	20	96.62	10.64	-1.949	0.066
		التتبعي	20	104.32	13.89		
التفاؤل	الكلي	البعدي	20	93.48	12.56	*-2.486	0.022
		التتبعي	20	103.28	13.98		

(1) التوكيد في التعامل مع الآخرين؛ (2) التذمر للتخلص من الظلم؛ (3) التعبير عن الذات دون حساسية؛ (4) المجادلة أو المناقشة العامة؛ (5) التلقائية؛ (6) الطلاقة اللفظية؛ (7) تجنب المواجهة في مكان عام.

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

تشير بيانات الجدول (8)، إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات المشاركات من أفراد عينة الدراسة التجريبية في البرنامج الإرشادي، بين الاختبار البعدي والاختبار التتبعي فقط على المقياس الفرعي للبُعد الرابع من توكيد الذات (المجادلة)، ومقياس التفاؤل (الدرجة الكلية). ويُلاحظ أنَ بيانات الجدول (8) تشير إلى أنَ متوسطي الدرجات الكلية على مقياسي توكيد الذات والتفاؤل، استمرا في التحسن في الاختبار التتبعي مقارنة بالاختبار البعدي، لكن ليس بدرجة دالّة إحصائيًا على مقياس توكيد الذات في الاختبار التتبعي (م = 104.32) مقارنة بالاختبار البعدي (م = 96.62)، كما تحسنت الدرجات إيجابًا بدرجة دالّة إحصائيًا على مقياسِ التفاؤل في الاختبار التتبعي (م = 103.28) مقارنة بالاختبار البعدي (م= 93.48)، الأمر الذي يشير إلى احتفاظ المشاركات بالمكاسب العلاجية، واستمرار تحسنهن بدرجة دالّة إحصائيًا على مقياس التفاؤل فقط.

مناقشة النتائج

سعت الدراسة الحالية إلى تقصي فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية العلاج المعرفي السلوك والتعليم النفسي في تحسين مستويات توكيد الذات والتفاؤل لدى عينة من طالباتِ المرحلة الثانوية في الصف الأول الثانوي. وقد أظهرت نتائج الفرضية الأولى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على متغير توكيد الذات لدى عينة الدراسة من الطالبات، لصالح أفراد المجموعة التجريبية. وهذا يتفقُ مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي استخدمت أسلوب الإرشاد الجمعي المستند إلى مناهج الإرشاد والعلاج النفسي، ومنها العلاج المعرفي السلوكي والتعليم النفسي، في تحسين مستويات توكيد الذات لدى عينات متنوعة من الطلبة والأفرادِ، ومنها مثلاً بعض الدراسات العربية (Mekdad & Al-Husseini, 2015; Tashtoush, 2002)، والدراسات الغربية (Hojjat et al., 2016; Ilkhchi et al., 2011; Parmaksiz, 2019; Parray & Kumar, 2017; Secer et al., 2014).

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى توكيد الذات على المقياس الكلي والأبعاد الفرعية للتوكيدية: التوكيد في التعامل مع الآخرين؛ التذمر للتخلص من الظلم؛ التعبير عن الذات دون حساسية؛ المجادلة أو المناقشة العامة؛ التلقائية؛ الطلاقة اللفظية؛ تجنب المواجهة في مكان عام، لدى الطالبات في المجموعة التجريبية بطبيعة مكونات برنامج الإرشاد النفسي، وما احتواه من استراتيجيات للتعليم النفسي بشأن طبيعة توكيد الذات وجوانبه. فالمشاركات في المجموعة التجريبية تعلمن عدة استراتيجيات ناجحة لاكتساب مهارات توكيد الذات، كمهارات التعريف، وتسمية المشاعر للتَحَدُث علانية عن المشاعر الإيجابية والسلبية بصورة صريحة، وتعلم توظيف تعبيرات الوجه لتتلاءم مع الانفعالات التي يشعر بها المسترشد، والتعبير عن الرأي الشخصي في حال مخالفة الرأي المطروح، واستعمال عبارات "أنا" بدلاً من ضمير الغائب أو المخاطبة "أنتَ"، وهذا أدى إلى تحسين الشعور بتوكيد الذات. كما أن استخدام بعض فنيات العلاج المعرفي السلوكي مثل: النمذجة، والتعليمات، ومراقبة الذات، وإعادة الصياغة، وإعادة البناء المعرفي، والتعبير عن المشاعر، ولعب الدور، والواجبات البيتية، ربما أسهمَ في تسهيل تعلم المشاركات لمهارات فعالة في توكيد الذات، ومهارة حل المشكلات التي يبدو أنها قد ساعدت الطالبات على التعامل مع القضايا التي ارتبطت بالصعوبات الشخصية التي تواجههن داخل المدرسة، أو في بيوتهن، بسبب طبيعة المرحلة العمرية التي يمررن بها وكونهن غير قادرات على التعبير الجيد عن أنفسهن، فأصبحن قادرات على ضبط النفس، واكتسبن الثقة بالذات، وارتفعت لديهن القدرة على التحمل والتقبل الإيجابي للتغيير، وتمكنَ من إنشاء العلاقات الآمنة، والتماسكِ أمام الصعوبات التي تعترضهن بالاستفادة من بعضِ المزايا الذاتية أو البيئية المتوفرة لديهن.

كما بينت نتائج فحص الفرضية الثانية وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التفاؤل لدى عينة الدراسة من الطالبات، لصالح أفراد المجموعة التجريبية. وتتفقُ هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي استخدمت الإرشاد الجمعي المستند إلى منهج العلاج المعرفي السلوكي واستراتيجيات التعليم النفسي في تحسينِ تصورات التفاؤل، ومنها بعض الدراسات العربية (Al-Busaidiah, 2014; Sabri, 2005)، والدراسات الغربية (Anthony & McLean, 2015; Hojjat et al., 2016; Marrero et al., 2016; Roberts et al., 2018).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنها قد أتت ربما بسببِ طبيعة المكونات المزدوجة الخاصة بتعليم مهارات توكيد الذات والتفاؤل في البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة، التي زُودت المجموعة التجريبية بها، كطرق التعامل مع مواقف عدم توكيد الذات والتشاؤم، كالحديث الذاتي الإيجابي، والتدريب على استخدام نموذج (ABC) لتغيير المعتقدات غير العقلانية، ومعالجة التفكير التلقائي، وكتابة صورة قصة متخيلة عن المستقبل، والتدريب على حل المشكلات. وعلى الرغم من أن التدريب على توكيد الذات كان يركز على بعض السلوكيات المستهدفة المحددة، فإنه يعدّ مصمماً لتعميمها على سلوكيات المسترشد الأخرى، وبهذه الطريقة تطور لدى المسترشد شعور بالكفاءة والقدرة على مواجهة الأشكال المختلفة من المواقف التي قد يواجهها مستقبلاً، وهذا يجعله يشعر بأنه مقبل على الحياة. فالتدريب يقدم طريقة لتغيير معرفة المسترشد بالذات، وتحويلها من المعرفة المتعلّمة التي تتضمن أنَ ذاته عاجزة، إلى معرفة جديدة متعلمة فحواها أن ذاته ثرية واسعة (Sharf, 2012). وعندما يُنظر للمجالات التطورية للأفرادِ ككل، فإنَ التغيير في منطقة تطورية واحدة للفرد من المحتملُ أن يؤدي إلى التحسنِ في مجالات أخرى. وبالتالي، يبدو أن التحسن وارتفاع مستويات توكيد الذات لدى المشاركات في المجموعة التجريبية أحدثَ تأثيراً إيجابياً على مستوى شعورهن بالتفاؤل، والعكس

صحيح. وينسجم ذلك مع ما توصلت له بعض الدراسات (Argyle & Lu, 1990) ، من أنَ التدريب على المهاراتِ الاجتماعية، ويتضمن ذلك التوكيدية، والتعبيرِ عن الذات، يُمكِنُ أَن يجلب مستويات متزايدة من التفاؤل والسعادة.

وأخيرًا، أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي القياس البعدي والقياس التتبعي بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج الإرشادي، لدى المشاركات من أفراد المجموعة التجريبية اللاتي تعرضن للبرنامج الإرشادي، لصالح القياس التتبعي، على مقياس التفاؤل فقط. بينما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا على مقياس توكيد الذات ومقاييسه الفرعية السبعة باستثناء المقياسِ الفرعي الرابع: المجادلة أو المناقشة العامة.

وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي برهنت كفاءة برامج الإرشاد الجمعي في تحسين مستويات توكيد الذات والتفاؤل في الاختبار البعدي واستمرار هذا التحسن في الاختبار التتبعي، واحتفاظ المشاركين بالنتائج العلاجية في قياسات المتابعة وذلك على عينات من الطلبة والمراهقين الذينَ يعانون من صعوبات توكيد الذات، ومنها مثلاً بعض الدراسات العربية (Mekdad, & Al-Husseini, 2015) والغربية (Parmaksiz, 2019; Secer et al., 2014)، وكذلك بالنسبة للدراسات التي استخدمت برامج الإرشاد الجمعي التي استهدفت الطلبة والمراهقين الذينَ يعانون من مشكلات عدمِ التفاؤل، ومنها بعض الدراسات العربية (Al-Busaidiah, 2014)، والغربية (Anthony & McLean, 2015; Roberts et al., 2018).

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

التوصيات

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

- دعوة المرشدين العاملين في المدارس إلى استخدام برنامج الإرشاد الجمعي الحالي في علاج نقص التوكيدية والتفاؤل.
- إجراء دراسات تجريبية مماثلة لفحص كفاءة تدخلات الإرشاد الجمعي للتدريب على التوكيدية وزيادة التفاؤل لدى عينات من طالبات المدارس ممن يعانين من صعوبات نفسية واجتماعية أخرى، كصعوبات تدني تقدير الذات والعافية النفسية والإنجاز الأكاديمي.
- عقد ورش عمل لتوجيه المرشدين العاملين في المدارس والمؤسسات التربوية إلى ضرورة التعامل مع الطلاب/الطالبات من الذين/اللواتي يفتقرون/يفتقرن للتوكيدية و/أو للشعور بالأمل والتفاؤل، والاهتمام بهم/بهن وفق برامج إرشاد جمعي وأدوات قياس مصممة وفق منظور نظريات علم النفس الإيجابي الشاملة.

References

Abdel-Khalek, A. (2005). The Arabic scale of optimism and pessimism. *Journal of Psychological Studies*, *14*(2), 307-318.

Alaedein, J. & Abdel-Rahman, E. (2011). The effectiveness of a group counseling program in reducing stress and pessimism among mothers of Jordanian children with cancer. *Jordan Journal of Educational Sciences*, *7*(4), 371-397.

Alansari, B. (2003). Optimism and pessimism: Their measurement and their relationship with some personal variables among students of Kuwait University. *Annals of Arts and Social Sciences*, Kuwait University, Twenty-Third (23rd) Year, Letter, *192*, 8-115.

Alansari, B. (2007). Arabic inventory of optimism and pessimism: Results from eighteen Arab countries. *Journal of Psychological Studies*, *17*(3), 519-551.

Al-Ashhab, J. (1988).*The effectiveness of a training program in self-assertion in groups*. Master Thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

Alberti, R. & Emmons, M. (2008). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships*. (9th ed.). Impact Publishers.

Al-Busaidiah, M. (2014). *The effectiveness of a group counseling program in developing optimism and reducing pessimism among juvenile delinquents in Oman*. Master Thesis, University of Nizwa, Oman, Sultanate of Oman.

Al-Daleen, A. (2011). *The effectiveness of a group guidance program to improve self-assertion and conflict resolution skills among ninth grade students in Al-Karak Governorate*. Master Thesis, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan.

Al-Desouki, M. (2007). Optimism and pessimism and their relationship to some psychological variables among a sample of university students of both sexes. *Journal of the Faculty of Education*, *25*, 341-393.

Al-Nwasereh, I. & Al-Hourani, S. (2018). The level of optimism and pessimism among gifted and ordinary school students in Ajloun governorate and its relation to academic achievement. *Majmaa Journal of the International City University*, *2*(25) 153-197.

Al-Qubaisi, A. (2005). *Optimism and pessimism and their relationship to self-esteem and locus of control among a sample of secondary school students*. Master Thesis, King Khalid University, Abha, Saudi Arabia.

Al-Shennawi, M. & Abdel-Rahman, M. (1998). *Modern behavioral therapy foundations and applications*. Dar Qebaa for Printing, Publishing and Distribution.

Anthony, H. & McLean, L. (2015). Promoting mental health at school: Short-term effectiveness of a popular school-based resiliency program. *Journal of Advances in School Mental Health Promotion*, *8*(4), 199-215.

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

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

Beck, A.(1993). Cognitive therapy: Past, present and future. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *61*, 194 –198.

Connelly, D. & Rotella, R. (1991). The social psychology of assertiveness communication: Issues in teaching assertiveness to athletes. *Sport Psychologist*, *5*(1), 73-87.

Dember, W., Martin, S., Hummer, M., Howe, S. & Melton, R. (1998). *The measurement of optimism and pessimism*. Majdi Al-Desouki (Trans.). Menoufia University, Menoufia, Egypt.

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

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

Faraj, T. (2014). *Self-assertion: An introduction to the development of personal efficiency*.Dar Gharib for Printing and Publishing.

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

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

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

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

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

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

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

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

Marrero, R., Carballeira, M., Martn, S., Mejas, M. & Andres, J. (2016). Effectiveness of a positive psychology intervention combined with cognitive behavioral therapy in university students. *Annals of Psychology***,** *32*(3), 728-740.

Meichenbaum, D. (1993). Changing conceptions of cognitive behavior modification: Retrospect and prospect. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *61*(2), 202-204.

Mekdad, M. & Al-Husseini, B. (2015). A counseling program to promote assertive behavior among primary school students in the Kingdom of Bahrain. *Journal of Psychological and Educational Studies*, *15*, 85-100.

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

Parmaksiz, I. (2019). The effect of an assertiveness psychoeducation program on increasing the assertiveness of university students. *Sakarya University Journal of Education, 9*(1), 21-32.

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

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

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

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

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

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

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

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

Roberts, C., Kane, R., Rooney, R., Pintabona, Y., Baughman, N., Hassan, S., Cross, D., Zubrick, S. & Silburn, S. (2018). Efficacy of the Australian optimism program: Promoting pro-social behavior and preventing suicidality in primary school students. A randomized-controlled trial. *Frontiers in Psychology***,** 2018 Feb. 26;8:1392. doi: 10.3389/fpsyg. 2017.01392. eCollection 2017.

Sabri, M. (2005). *Effectiveness of an educational learning program in teaching optimism and developing cognitive and achievement motivation among sixth-grade students in UNRWA's northern and southern Amman schools*. Master Thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy***.** Creative Age Press.

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

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

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

Smith, M. (1985). *When I say no, I feel guilty.* Bantam Books.

Speed, B., Goldstein, B. & Goldfried, M. (2018). Assertiveness training: A forgotten evidence-based treatment. *Journal of Clinical Psychology Science and Practice, 25*(1), 1-20, https://doi.org/10.1111/cpsp.12216.

Spence, S. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, *8*(2), 84–96.

Spence, S., Sheffield, J. & Donovan, C. (2003). Preventing adolescent depression: An evaluation of the problem solving for life program. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, *71*(1), 3-13.

Tashtoush, R. (2002).*The impact of a group counseling program in reducing aggression level and increasing assertive behavior in a special sample of children*. Master Thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

Tulbure, B., Rusu, A., Sava, F., Salagean, N. & Farchione, T. (2018). A Web-based trans-diagnostic intervention for affective and mood disorders: Randomized controlled trial. *JMIR Mental Health*, *5*(2), e36. doi:10.2196/mental. 8901.

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

White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends.*W.W. Norton.

Width, A. & Ahotola, O. (1978). *Analysis of covariance.* Sage Publications.

Yalom, I. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy***.** 4th ed. Basic Books.