

نوقشت هذه الرسالة للطالبة

فخر عدنان عبد الحي

بعنوان:

أساليب إدارة الغضب وتوكيد الذات وعلاقتها بالترتيب الولادي
لدى عينة من طلبة الصف العاشر في مدينة دمشق

وأجيزت يوم الخميس الواقع في 2015/3/30 من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم
التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ. د. رياض العاسمي	عضواً مشرفاً	
د. رغداء نعيسه	عضواً	
د. عائشة ناصر	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة، وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه في الصحة
النفسية للأطفال و المراهقين - قسم الإرشاد النفسي.



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم الإرشاد النفسي

**أساليب إدارة الغضب وتوكيد الذات وعلاقتها بالترتيب
الولادي لدى عينة من طلبة الصف العاشر في مدينة دمشق**
مرسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الصحة النفسية للأطفال والمراهقين

**إعداد الطالبة
فخر عدنان عبد الحي**

**إشراف
الدكتور رياض نايل العاسمي**

الأستاذ في قسم الإرشاد النفسي

كلية التربية - جامعة دمشق

**2014 – 2015 م
دمشق: 1435 – 1436 هـ**

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ﴾

صدق الله العظيم



شكر وتقدير

أتقدم بـخالص الشكر والعرفان لأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور رياض العاسمي على ماقدمه لي من عون كبير، فلم يبخل عليّ بجهد أو علم أو وقت لمتابعة تقدم الدراسة، وتقديم النصيح والإرشاد فأشكره كل الشكر على تشجيعه ومؤازرته لي طوال فترة الدراسة.

وشكري الجزيل لأعضاء لجنة الحكم الأفاضل(د.رغداء نعيسه و د. عائشة ناصر) لتكرمهم بقبول عضوية لجنة الحكم مقدراً لهم ما سوف يبذلونه من جهد ووقت،تقييم هذه الرسالة وتصويبها .

كما أتوجه بجزيل الاحترام والتقدير إلى الطلبة أفراد عينة الدراسة لما أظهروه من التزام وجهد وصبر جزآهم الله كل الخير.

لكم جميعاً أقدم هذا العمل المتواضع ولكل من يسعى بصدق . .

(الباحثة)

الإهداء

أقدم عملي المتواضع لقلب أمي..... ولأيادي أمهات بلادي الطاهرة..... راجية
لهم طمأنينة وقرة أعين بأولادهن... أحياء كانوا أم شهداء.....
لأخي الغالي أحمد المؤيد بكل شوق لأنفاسك الحانية.....
لمن كان لي عوناً وسنداً وأماناً وسكينة..... لك باسم
لأخواتي شريكات سعادتي معكن.....
لك غنى ولإخوتك (سلوى، سدره، محمد وتسليم).
ولصاحب الأثر الكبير في تأسيس هذه الأسرة والذي الدكتور عدنان طيّب الله ثراه.



فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
ج	شكر وتقدير
د	الإهداء
هـ-ز	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
ط	فهرس الملاحق
ي	فهرس الأشكال
	الفصل الأول - مدخل الدراسة
2	توطئة
4	مشكلة الدراسة ومسوغاتها
6	أهمية الدراسة
7	أهداف الدراسة
7	أسئلة الدراسة
8	فرضيات الدراسة
8	حدود الدراسة
9	التعريف بمصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:
	الفصل الثاني - الإطار النظري
12	أولاً- السمات الانفعالية للمراهقين
12	ثانياً- الغضب وأساليب إدارته
14	السمات العامة لسلوك الشخص الغاضب
15	الفرق بين الغضب والعدوان والعدائية
16	المعتقدات الخاطئة المسببة للغضب
18	النظريات المفسرة للغضب
21	مفهوم إدارة الغضب



الصفحة	العنوان
22	مراحل إدارة الغضب
23	الفنيات الانفعالية والسلوكية في إدارة الغضب
28	ثالثاً-توكيد الذات
27	تمهيد
30	خصائص التوكيد
32	التمييز بين التوكيدية وبعض المفاهيم
33	أساليب التنمية الذاتية للتوكيد
34	أنماط وأنواع التوكيدية
36	المشكلات التي يعاني منها الفرد في حالة انخفاض مستوى توكيده
39	مزايا ارتفاع توكيد الذات
40	أهداف التدريب التوكيدي
42	بعض المستهدفين لخدمات التدريب التوكيدي
44	فنيات التدريب التوكيدي
46	التدريب التوكيدي ونظريات العلاج النفسي
50	استخدامات التدريب التوكيدي
52	رابعاً- الترتيب الولادي
54	أساليب إدارة الغضب في علاقتها بالتدريب التوكيدي والترتيب الولادي
56	الفصل الثالث - دراسات سابقة
57	مقدمة
57	الدراسات العربية
62	الدراسات الأجنبية
67	تعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة
70	الفصل الرابع - منهج الدراسة وأدواتها
71	أولاً: منهج الدراسة

الصفحة	العنوان
71	ثانياً: مجتمع الدراسة
72	ثالثاً: عينة الدراسة
75	رابعاً: أدوات الدراسة
83	خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة
85	الفصل الخامس - تحليل النتائج ومناقشة الفرضيات
86	مقدمة
86	(1) أسئلة الدراسة وتفسيرها
90	(2) فرضيات الدراسة وتفسيرها
101	مقترحات الدراسة
103	ملخص الدراسة باللغة العربية
106	مراجع الدراسة
107	أولاً - المراجع العربية
110	ثانياً - المراجع الأجنبية
II	ملاحق الدراسة
I	Abstract

فهرس الجداول

م	العنوان	الصفحة
1	المجتمع الأصلي للدراسة	72
2	توزع عينة الدراسة الأساسية	74
3	توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الترتيب الولادي	75
4	توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس	75
5	توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير شدة الغضب	75
6	البنود الإيجابية والسلبية لمقياس إدارة الغضب	76
7	نتائج اختبار ت ستودنت للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس أساليب إدارة الغضب.	77
8	الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية لمقياس أساليب إدارة الغضب	78
9	معاملات ثبات بنود مقياس المهارات التوكيدية مقدراً بمعامل الإتفاق بين التطبيقين.	79
10	نتائج اختبار ت ستودنت للتحقق من الصدق التمييزي	80
11	الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس المهارات التوكيدية.	82
12	متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس إدارة الغضب.	83
13	متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس المهارات التوكيدية.	86
14	الارتباط بين الدرجات على أبعاد مقياس إدارة الغضب والدرجات على أبعاد مقياس المهارات التوكيدية.	88
15	الارتباط بين الدرجات على أبعاد مقياس المهارات التوكيدية والترتيب الولادي.	90
16	الارتباط بين الدرجات على أبعاد مقياس إدارة الغضب والترتيب الولادي.	93
17	نتائج اختبار (T-Test) لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس إدارة الغضب، تبعاً لمتغير الجنس	94

م	العنوان	الصفحة
18	اختبار (T-Test) لمتوسط الدرجات على أبعاد مقياس المهارات التوكيدية، تبعاً لمتغير الجنس	95
19	نتائج اختبار (T-Test) لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس إدارة الغضب	97
20	الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة الدراسة	98
21	نتائج اختبار تحليل التباين، تبعاً لمتغير الترتيب الولادي	100
22	نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمتغيرات الدراسة	100

فهرس الملاحق

م	العنوان	الصفحة
1	مقياس الغضب	II
2	مقياس أساليب إدارة الغضب	III
3	مقياس المهارات التوكيدية	V

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان	
87	أساليب إدارة الغضب لدى أفراد العينة	1
89	أبرز المهارات التوكيدية لدى أفراد العينة	2

الفصل الأول

مدخل الدراسة

توطئة

أولاً- مشكلة الدراسة ومسوغاتها.

ثانياً- أهمية الدراسة

ثالثاً- أهداف الدراسة

رابعاً- أسئلة الدراسة

خامساً- فرضيات الدراسة

سادساً- حدود الدراسة

سابعاً- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

توطئة:

يعد الغضب استجابة إنسانية شائعة يعاني منها الناس كثيراً في مختلف أعمارهم وبيئاتهم وأعمالهم ومشاكلهم، إذ يصعب بل يندر أن نجد إنساناً لم يختبر تجربة الغضب بما فيهم المعالجين النفسيين والمستشارين في شؤون الأسرة والعاملين في المجال الاجتماعي والمشرفين على المدارس وغيرها من المؤسسات. فالغضب يظهر في الثقافات الشرقية والغربية كما أنه جزء من النظريات القديمة والمعاصرة ضمن مجموعات الانفعالات، ما يؤكد أن الغضب هو انفعال إنساني أساسي وحيوي (كاسينوف، 2006، 19)، وتزداد أهمية دراسة الغضب بالنسبة لليافع الذي هو في طور اختبار طرق تعبيره عن نفسه في الحياة في ظل غياب للتدريب المنهجي لطرق إدارة المشاعر والانفعالات؛ ويشكل الغضب بالنسبة لليافع شعوراً شاقاً جداً وتحدياً كبيراً، والذي يصعد الموقف أكثر هو تكراره في الحياة في عدة مواقف مع عدة أشخاص ممن يحتك بهم اليافع يومياً؛ وهكذا يُعتبر الغضب استجابة انفعالية تجاه سلوك شخص ما تسبب في خدش أو جرح مشاعره، أو انتهاك قيم يؤمن بها، وبما أنه لا يمكن أن يتعامل اليافع مع المحيط وهو يبكي أو يضرب أو يصرخ كتعبير عن الغضب كان لزاماً عليه أن يتعلم كيف يتصرف حين الغضب ليتحكم به ويسيطر عليه ويجعله طريقة بناءة للاتصال مع الآخرين (أبو سعد، 2008، 96).

وقد أكد "نافاكو" (Navaco, 1990) في كتابه التحكم بالغضب بأن مثيرات الغضب ليست هي التي تُغضب الشخص في الواقع بل أسلوب تفكير الشخص تجاه الموقف هي مصدر كل غضب، فالغضب ليس شيئاً يحدث تلقائياً بل إن الشخص قادر على التحصين المسبق للتعامل مع انفعالاته (ماكاي، 2010، 241).

وبذلك يبحث الشخص لنفسه عن أفضل طريق للتعبير عما يعتري عالمه الذاتي من انفعالات، تماماً كما يعبر عنه حالياً بمفهوم توكيد الذات الصحي وحرية التعبير عن

المشاعر، حيث صاغ "ولبي ولازاروس" (Welbbe & Lazaros, 1988) تأكيد الذات على أنها تلك القدرة التي تتمثل في التعبير عن النفس والدفاع عنها وعن الحدود الشخصية عندما تخترق دون وجه حق (إبراهيم، 1978، 258).

ولكن عندما تزيد التوكيدية عن الحدود السليمة فإنها تصبح مرادفة للغضب والعداونية والصخب والتسلط ومواجهة الآخرين بعدوانية وغيرها من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً. يرى "أزنكان" (Azkan, 1992) أن هناك نمطين أساسيين للشخصية؛ أحدهما انبساطي (Extrovert)، والآخر انطوائي (Introvert) وأن الانبساط له أساس من النشاط الفسيولوجي، إذ تتكون دائرة عصبية تربط الجهاز الشبكي المنشط الصاعد، بقشرة المخ والحبل الشوكي؛ ويتميز الانبساطيون بمستوى أدنى من نشاط قشرة المخ والجهاز الشبكي المنشط الصاعد، الذي يزداد في الانطوائيين؛ وقد وصف "إيزنك" (Eyzenk, 1980) "نمطي الانبساطية والانطوائية، طبقاً لسمات عامة تميز سلوك الأشخاص، فالانبساطي شخص منطلق، كثير الحركة والكلام، يميل إلى الاستعراض وحب الظهور في المحافل العامة، سريع في تكوين الصداقات، قليل التأمل والتفكير؛ أما الانطوائي فهو على النقيض، يميل إلى العزلة والتفكير الكثير، قليل النشاط الجسماني، غير محب للظهور في المحافل العامة، يكون صداقات بصعوبة، ولكنها على مستوى عميق (إبراهيم، 1978، 130).

وتزداد عمليات الكف عند البعض وتزداد عمليات الاستئارة عند البعض الآخر، هذا ما قد يفسر بالخبرات الاجتماعية والتعلم في الطفولة حيث إن سلوك الطفل يتجه للاستئارة، فهو يتصرف من غير قيود وهنا يأتي دور عمليات الكف الأبوي التي تلعب دورها الأساسي بتشكيل البنية الانفعالية للطفل؛ من هنا نلمح دور الترتيب الولادي الذي قال به "الفرد أدلر" بالتأثير على المحددات الاجتماعية للشخصية، حيث إنه واحد من أهم عوامل التنشئة الاجتماعية، إذ لاحظ وجود اختلافات كبيرة بين شخصية كل من الطفل الأكبر والأوسط والأصغر في الأسرة، وقد أرجع هذه الاختلافات للخبرات المتميزة التي يمر بها كل طفل بوصفه عضواً في جماعة اجتماعية (إبراهيم، 1987، 131).

إذ يحظى الطفل الأول أو الأكبر بقدر كبير من الاهتمام إلى أن يُولد الطفل الثاني وإذ ذاك يُنزع فجأة عن عرشه ويفقد وضعه المتميز ويصبح عليه أن يشاركه في حب والديه؛ وقد تؤثر هذه الخبرة بطرق متباينة، أما الأوسط أو الثاني فيتمتع بالطموح وذلك لرغبته التفوق

على أخيه الأكبر، ويميلون للتمرد والحسد وغالباً ما يكون أكثر توافقاً منه، أما الطفل الأصغر فهو المدلل وهو يلي الطفل الأكبر في احتمالات أن يصبح مشكلاً وراشداً عصابياً سيء التوافق (هول، 1978، 171)، وهكذا يسهم الترتيب الولادي في تشكيل محددات الشخصية الاجتماعية بما فيها أسلوب إدارة الغضب وتوكيد الذات.

مشكلة الدراسة ومسوغاتها:

يعد الغضب شعوراً انفعالياً يؤثر على سلوك الكائن الحي، ويدفعه إلى إلحاق الأذى بذاته وبغيره، وهو الانفعال الوجداني السلبي الذي يصاحب الكائن الحي عند تعرضه لمواقف ضاغطة تتسم بالتهديد، والتحكم بانفعال الغضب والسيطرة على النفس من الأمور بالغة الأهمية في نجاح الإنسان في حياته.

ويعد الغضب مشكلة مستقلة مع عواقب سلبية عديدة تتطلب العلاج في سياق حياة الفرد أو الزوجين أو الأسرة، وتتغير شدة حالة الغضب ضمن الموقف الواحد تبعاً لاعتبارات عديدة، ويبدو تواتر الغضب لدى بعض الناس عالياً حتى يغدو وكأنه سمة من شخصياتهم يعاودونه بتكرارية، والبعض الآخر يبرز غضبهم بالاستجابة إلى مجموعة محددة من المثيرات وفي أماكن محددة (كاسينوف، 35، 2006-39).

ويرافق الشعور بالغضب مع تغيرات فيزيولوجية عديدة فعندما يتعرض المرء لمواقف ضاغطة، يقوم الجسم اللوزي (amygdale) بسرقة جزء من طاقة الفص الأمامي مركز الذاكرة العاملة (working memory) وتحوله من الذاكرة العاملة إلى حواس الفرد، كي يتهيا الفرد بصورة أكبر لاستقبال المثيرات التي ربما انطوت على تهديد لذاته، وهي استراتيجية يقوم بها الفرد كنوع من حماية الذات غير أن تحول الطاقة هذا يكون على حساب كفاءة النشاط العقلي، وهذه العملية تسمى الاختطاف (الخضر، 77، 2006).

وتوكيد الذات يعني دفاع الفرد عن حقوقه الشخصية وتعبيره عن مشاعره وأفكاره ومعتقداته بطريقة واضحة لا يتعدى بها على حقوق الآخرين، ويساعد توكيد الذات الفرد على أن يحترم نفسه ويعبر عن احتياجاته باحترام، وفي نفس الوقت يحترم حقوق الآخرين؛ والفرد السليم الذي يتحكم بغضبه تكون لديه القدرة على تصريف انفعالاته بطريقة بناءة، بحيث لا تؤدي إلى إيذاء الذات والآخرين، هذا ما يشبه في بعض تفصيلاته أسلوب توكيد الذات

السوي، فهو التمسك بثبات بحقوق الشخصية المشروعة والحرية في التعبير عن الأفكار والمشاعر والمعتقدات بالطرق المناسبة، فالرسالة الأساسية التي يتم توصيلها من خلال تأكيد الذات، هي الحديث عن «ما يفكر به الشخص، ما يشعر به وما يراه في هذا الموقف» وكل ذلك دون التطرق للسيطرة على الآخر أو التحكم به أو التقليل من شأنه أو إهانته أو التقليل من قيمته الشخصية؛ فهو يأتي بمعنى الاحترام للذات من خلال التعبير عن الحاجات والحقوق الشخصية ومن جهة أخرى احترام للآخر أي لحاجاته وحقوقه، إن تأكيد الذات يركز على التواصل والاحترام المتبادل، ومن خلاله يتم التأكيد على حق الشخص ورأيه وحاجته (كفافي، 1999، 391).

وشاعت كتابات ألفرد أدلر (1929) حول ترتيب الطفل في الأسرة بأن الطفل الأول يكون أكثر ميلاً من بقية إخوته إلى التمسك بالقيم والاتجاهات والأساليب السلوكية التي يتبناها الآباء، ويرجع "أدلر" هذا الميل عند الابن الأكبر إلى أنه معرض بدرجة أكبر من إخوته لمسايرة التوقعات الوالدية (كفافي، 1999، 400).

ويؤكد "أدلر" أن الترتيب الولادي هو متغير أسري هام جداً يؤثر على بناء شخصية الفرد، وقد يكون شائعاً بين الناس أن الأطفال في الأسرة الواحدة يعيشون في بيئة واحدة إلا أن الأمر على خلاف ذلك، فترتيب الطفل يجعل لكل منهم بيئة سيكولوجية مختلفة عن بيئة الآخر، هذا التباين يأتي من أن التفاعل بين الوالدين خاصة الأم وكل ابن من أبنائها يختلف حسب موقعه بالنسبة لها (كفافي، 1999، 100).

ويعد الغضب بمثابة ميكانيزم بيولوجي يساعد الفرد على البقاء والحياة، وبدون الغضب لا يكون الفرد قادراً على تأكيد ذاته في الحياة، لذلك عندما يتعلم الفرد استراتيجيات إدارة الغضب والتحكم فيه وكيفية التعبير عنه بطريقة إيجابية ومقبولة اجتماعياً، فإن حياته تتحسن ويتحقق لديه التوافق النفسي والانفعالي (حسين، 2007، 16).

انطلاقاً مما سبق ارتأت الباحثة ضرورة القيام بدراسة تتطرق لمحورين هامين مترابطين ببعضهما من حيث المعنى، بغية توضيح جوانب الاتفاق والعلاقة بينهما، وتحدد مشكلة الدراسة بالتساؤل التالي:

ما هي العلاقة بين أساليب إدارة الغضب وتأكيد الذات والترتيب الولادي لدى عينة من طلبة الصف العاشر؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من خلال الجانبين الآتيين:

الأهمية النظرية:

- إنها تتناول إحدى الموضوعات المهمة التي قد تثيري موضوعات الأدب النفسي وهو أساليب إدارة الغضب في علاقتها بتوكيد الذات والترتيب الولادي.
- تناولها لأسلوب توكيد الذات الذي يضمن للشخص حقوقه في إبداء آرائه والتعبير عن مشاعره سواء كانت إيجابية أو سلبية بما فيها(الحب والكره، الإعجاب والتقدير، الرفض، والغضب، والكراهية) هذا ما يساعد في زيادة الثقة بالنفس واحترام الذات، وهي متغيرات مهمة في نجاح الفرد في حياته.
- تعد هذه الدراسة أول دراسة محلية وعربية تناولت مفهوم إدارة الغضب وتوكيد الذات في علاقتها بالترتيب الولادي(في حدود علم الباحثة).

الأهمية التطبيقية:

- تأتي أهمية الدراسة التطبيقية من أهمية الموضوع والحاجة إليه، وكذلك أهمية العينة المستهدفة؛فأساليب إدارة الغضب وتوكيد الذات متغيرات مهمة تؤثر في حياة الفرد.
- تهتم هذه الدراسة بجانبين مهمين في حياة الأفراد وهما: إدارة الغضب وتوكيد الذات واللذان يعدان أحد المؤشرات التي يمكن من خلالها الاستدلال على نجاح حياة الفرد واستقرارها وخلوها من المشاكل، ففي الوقت الذي نجد فيه الكثير من الدراسات التي تناولت الغضب ومفهوم الذات فهناك قلة من الدراسات التي اهتمت بأساليب إدارة الغضب في علاقتها بتوكيد الذات.
- من الممكن أن تساعد هذه الدراسة الأفراد في التعرف على أهم أساليب إدارة الغضب، وأهم المهارات التوكيدية، مما يمهد لعلاقات اجتماعية سليمة وخالية من المشاكل.
- قد تلقت نتائج هذه الدراسة نظر المختصين لأهمية أساليب إدارة الغضب ومهارات توكيد الذات في حياة الطلبة، وإعطائها المزيد من الأهمية.

- قد تسهم في وضع برامج إرشادية ووسائل تدريبية لأساليب إدارة الانفعال والتحكم به على الصعيد الأسري والمدرسي على حد سواء، وبذلك يكون هذا البحث خطوة في بناء برامج (وقائية وإرشادية علاجية) للتربية الوجدانية بما يتلاءم مع البيئة المحلية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تعرف أساليب إدارة الغضب الأكثر استخداماً لدى أفراد عينة الدراسة.
- تعرف مستويات توكيد الذات لدى أفراد عينة الدراسة.
- تعرف العلاقة بين أساليب إدارة الغضب وأساليب توكيد الذات.
- تعرف العلاقة بين أساليب إدارة الغضب والترتيب الولادي.
- تعرف العلاقة بين توكيد الذات والترتيب الولادي.
- كشف الفروق في إدارة الغضب لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس.
- كشف الفروق في توكيد الذات لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس.
- تعرف الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الغضب في أساليب إدارة الغضب.
- تعرف تأثير التفاعل بين أساليب إدارة الغضب، وتوكيد الذات، والترتيب الميلادي.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما هي استراتيجيات إدارة الغضب الأكثر استخداماً لدى أفراد عينة الدراسة؟
- ما هي أبرز المهارات التوكيدية السائدة لدى أفراد عينة الدراسة؟

فرضيات الدراسة:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة الفرضية الصفرية، وتسعى إلى اختبار الفرضيات التالية:

- 1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس أساليب إدارة الغضب ودرجاتهم على أبعاد مقياس المهارات التوكيدية.
- 2- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس أساليب إدارة الغضب وترتيبهم الولادي.
- 3- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس المهارات التوكيدية وترتيبهم الولادي.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس أساليب إدارة الغضب تبعاً لمتغير الجنس.
- 5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس المهارات التوكيدية تبعاً لمتغير الجنس.
- 6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي الغضب ومنخفضي الغضب في أساليب إدارة الغضب.
- 7- لا يوجد تأثير دال لمتغيرات الدراسة أساليب إدارة الغضب وتوكيد الذات على الترتيب الولادي.

حدود الدراسة:

تتعين حدود الدراسة بالمحددات التالية:

- 1- الحدود البشرية: وتتضمن عينة من الطلاب في الصف العاشر في مدارس مدينة دمشق الرسمية، والذين يتسمون بدرجات مرتفعة من سمة الغضب.
- 2- الحدود الموضوعية: تتناول العلاقة بين أساليب إدارة الغضب وتوكيد الذات، وقياسها من خلال الأدوات التي استخدمت في الدراسة وفق المتغيرات التالية: (الجنس- الترتيب

(الولادي)؛ وتتمثل الحدود الموضوعية بالمنهج الوصفي الارتباطي، الأدوات، الأساليب الإحصائية.

3- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الحالية في مدارس مدينة دمشق الرسمية.

4- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي (2013-2014).

التعريف بمصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

الغضب: تتفق معظم التعريفات فيما بينها على تعريف الغضب بأنه حالة انفعالية، تتكون من مشاعر تتفاوت في شدتها من الضيق والاستثارة البسيطة إلى التهيج والغضب الشديد. وقد اعتبر باس وبيري (Buss & Perry, 1992) الغضب بمثابة المكون الانفعالي أو الوجداني للسلوك العدواني، يشمل الاستثارة الفسيولوجية والاستعداد للعدوان، وخاصة العدوان الغاضب (Buss & Perry, 1992, 12).

ويعرفه (كاسينوف، 2006، 55) بأنه تجربة ذاتية، وأحد الانفعالات الإنسانية الأساسية، يشعر به الشخص من حين لآخر وحين لا يرى الآخرون مظاهر الغضب (أفكار ومشاعر) تسمى أحداث باطنية مثل كون الإنسان مغتاضاً أو رغبة التحطيم. وستبنى الباحثة في دراستها هذا التعريف لشموليته على جميع التعاريف ووضوحه.

أساليب إدارة الغضب: يشير مصطلح أساليب إدارة الغضب إلى مجموعة من الفنيات العلاجية النفسية التي تستخدم مع الأفراد ذوي مشكلة الغضب المفرط والذين لا يستطيعون التحكم بالغضب، بحيث يمكن مساعدتهم على تعلم كيفية التحكم في انفعالاتهم ومساعدتهم على تعلم كيفية فهم وإدارة مشاعرهم وانفعالاتهم وتزويدهم بالمعلومات والمهارات والفنيات التي تمكنهم من التعامل مع المواقف المثيرة للغضب بإيجابية وبطريقة ملائمة اجتماعياً (حسين، 2007، 114).

ويمكن أن تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على أبعاد مقياس أساليب إدارة الغضب والتي تتمثل بتصعيد الغضب، العزو بالأسباب على الآخرين، الوعي الذاتي واستراتيجيات التهدئة.

توكيد الذات: وتتعدد تعريفات التوكيدية وفقاً للتوجهات النظرية لكل باحث والمدرسة التي ينتمي إليها، فتعرفه (القطان، 1986، 71) بأنه تعبير الفرد عن تلقائياته في العلاقات العامة

مع الآخرين، وهو ميل الفرد إلى تأكيد ذاته، وذلك بالحرص على تحقيق أهدافه الخاصة، ولو تم ذلك على حساب الآخرين (جابر وكفاقي، 1995، 3437). وستتبنى الباحثة في الدراسة الحالية تعريف (طريف، 1998، 35) فيعرفها بأنها مهارة اجتماعية في مواقف الحياة، وتشير إلى ثقة الفرد بنفسه والقدرة على التعبير عن مشاعره الإيجابية (تقدير وثناء) والسلبية (غضب واحتجاج) بصور ملائمة ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإتيان ما لا يرغب به أو الكف عما يرغب القيام به بما يلزم الدفاع عن حقوقه شريطة ألا ينهاك حقوق الآخرين.

ويمكن أن تعرف الباحثة تأكيد الذات إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على أبعاد مقياس المهارات التوكيدية (الدفاع عن الحقوق الخاصة، وإظهار الاستياء، والتعبير عن المشاعر الإيجابية، ومواجهة الآخرين) المستخدم في الدراسة الحالية.

- الترتيب الولادي: هو ترتيب الطفل بين إخوته وأخوته، إذ يعد متغير أسري هام يؤثر على بناء الشخصية، فترتيب الأطفال في أسرهم يجعل لكل واحد منهم بيئة أسرية مختلفة عن الآخر، فتشير الأدبيات إلى بعض الإمكانيات المرتبطة بكل من المراكز الولادية المختلفة، فالطفل الأول والثاني والأخير والوحيد والذكر بين الإناث، والأنثى بين الذكور لكل منهم محددات شخصية متميزة عن الآخر. (كفاقي، 1999، 100).

- طلبة الصف العاشر: هم طلبة المرحلة الدراسية الذين أنهوا مرحلة التعليم الأساسي وانتقلوا بنجاح إلى مرحلة التعليم الثانوي العام، واختارتهم الباحثة ليكونوا أفراد العينة في دراستها.

الفصل الثاني الإطار النظري

أولاً: السمات الانفعالية للمراهقين

ثانياً: الغضب وأساليب إدارته

ثالثاً: توكيد الذات

رابعاً: الترتيب الولادي

الفصل الثاني

الإطار النظري

يتم اكتمال النضج في هذه المرحلة لدى المراهق وتتشكل وتنمو خلال هذه المرحلة العمرية شخصيته، وفقاً لنوع المعاملات والعلاقات التي ينشأ من خلالها في المنزل والمدرسة والحياة الاجتماعية بوجه عام، ممثلة في الجوار والأقارب والبيئة الاجتماعية، وهذه المرحلة العمرية تعد تطوراً تدريجياً ونموياً شاملاً لجميع جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية لحد ما، حيث تتميز سمات المراهق في هذه الفترة من مراحل حياته، وتحدد سلوكياته وتصرفاته وأفعاله بالنسبة إلى الأشخاص والموضوعات والأشياء، الأمر الذي يُمكن من التنبؤ بسلوكه عامة في مواقف الحياة بصفة عامة، ومواقف التعلم داخل المدرسة بصفة خاصة.

ومن الملاحظ أن أهم التغيرات التي تعترى المراهق، هي تلك التغيرات الانفعالية والمزاجية، حيث تتصف انفعالاته بالتقلب السريع من موقف لآخر، حيث يبدأ الاستقرار أحياناً والهدوء أحياناً أخرى وبلا مقدمات، ويعقب ذلك عدم الاستقرار والثورة ثم الارتياح والرضا والسرور، ثم ينقلب على عقبيه إلى السخط وعدم الرضا والاكتئاب؛ أما فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية للمراهق، تتحول الحياة الاجتماعية للمراهق إلى عزلة وانطواء وابتعاد عن الوسط الجماعي وعدم المشاركة الإيجابية (أبو جادو، 2003، 144).

من هذا كله نجد أن سمات شخصية المراهق الانفعالية، متغيرة متبدلة من حال إلى حال، ولهذا يُوصف بأنه شخص متقلب المزاج تختلف حالته الانفعالية من حال إلى حال تبعاً لما يدور في ذهنه من تصورات ومشكلات؛ ومما يلاحظ أنه في هذه الفترة تظهر القيادات والريادات والزعامات، فيظهر الرياضيون والخطباء والرسامون والشعراء، والرواد الاجتماعيون.

أولاً - الغضب وأساليب إدارته

يعتبر الغضب ظاهرة العصر، فقد أصبح الغضب في القرن الحادي والعشرين مرتبطاً بالعنف والاعتداء والتشاجر، وأحياناً يبدو مرتبطاً بالاتجاه نحو التعذيب وتعكير الجو، والتشهير والإساءة وإحداث الفتن، وأحياناً يرتبط الغضب بظروف اجتماعية محضة، وأحياناً بمواقف دينية، وللغضب دوره داخل الأسرة كدوره في المجتمع، فهو يعتبر أساس انهيار الأسرة وتحطيمها، وجرحها إلى الطلاق، أو تحطيم العلاقات بين أفراد الأسرة، وهو المسؤول عن حالات ارتفاع

ضغط الدم والسكتة القلبية وما إلى ذلك، والغضب إن اتجه إلى شخص، يمثل بالنسبة للفرد عامل إعاقة أو تكدير بالنسبة للفرد، أو إساءة من أي نوع، ومن الممكن أن يتحول ذلك إلى كراهية شديدة لذلك الشخص، وإلى بذل الجهد لإبعاده أو التخلص منه.

فالعصب هو رد فعل الإنسان تجاه مواقف عديدة لا تريحه أو تهدد أمنه وسلامته، أو تحرمه من تحقيق آماله وطموحاته، أو تسيء إلى كبريائه وكرامته، فالغضب ينشأ من أحداث طبيعية أو أحداث مفتعلة، وهو يمثل رد فعل الإنسان تجاه الأحداث (بسيوني، 2005، 12).

ولما كان الغضب وليد ردة فعل، فهو في حد ذاته أسلوب دفاعي ينشأ داخل الإنسان لحماية الإنسان أو للدفاع عن النفس إزاء المؤثرات الخارجية سواء أكانت هذه المؤثرات أشياء أو أشخاص.

يعد الغضب من المفاهيم التي يصعب تعريفها، وذلك لارتباطه بالعديد من المفاهيم والمصطلحات، كالعدوان والعنف، وله العديد من التعريفات التي تصفه وتحدده، فبعض التعريفات ترى الغضب من منظور إيجابي في حين أن البعض ينظر إليه من منظور سلبي، وهناك من يعرف الغضب في ضوء التغيرات الفسيولوجية التي تصاحب هذا الانفعال بوصفه شيء يحدث في الجسم بمعنى ما يحدث للفرد من تغيرات فسيولوجية عندما يواجه مواقف استغزائية أو تهديدية وإحباطية، تتمثل في زيادة الأدرينالين وإفراز السكر في الدم وزيادة معدل ضربات القلب وتوتر العضلات وغيرها من الأعراض التي تصاحب الغضب وتعمل على تحفيز وحشد كل ما لدى الفرد من قوى وطاقات بحيث تكون لديه القدرة على التكيف مع العديد من المواقف التهديدية (حسين، 2007، 16).

والغضب هو حالة انفعالية، تتكون من مشاعر تتفاوت في شدتها من الضيق والاستثارة البسيطة إلى التهيج والغضب الشديد، ونرى الغضب يرتبط بالعدوانية، فهي تتضمن بالإضافة إلى مشاعر الغضب مجموعة معقدة من الاتجاهات التي تدفع الفرد إلى السلوك العدواني الموجه نحو تدمير الأشياء وإيذاء الأشخاص، ولا يقف مفهوم العدوان عند مجرد المشاعر أو الاتجاهات وإنما هو عبارة عن سلوك تدميري أو عقاب نحو الأشخاص أو الأشياء (مرسي، 1985، 22).

ويشير بيك (Beak, 1876, 123) إلى أن الغضب عبارة عن انفعال وأنه يختلف عن العدوان والعنف، وهو يتأثر بالتقييمات المعرفية للأحداث على أنها تهديدية واستغزائية، ولذلك فإن قوة

استجابة الغضب تعتمد على العوامل المعرفية لدى الفرد مثل أحكام القيمة وتقديرات الذات وتوقعات الآخرين.

ويرى (الحفني، 1978، 122) أن الغضب استجابة انفعالية حادة تثيرها مواقف التهديد أو العدوان أو القمع أو السب أو الإحباط وخيبة الأمل، ويصحب الغضب استجابات قوية من الجهاز العصبي المستقل، ويدفع المرء إلى الاستجابة بالهجوم إما بدنياً أو لفظياً.

ويشير سبيلبرجر (Spielberger, 1983, 12) أن الغضب حالة انفعالية تتراوح في شدتها من الإثارة والضيق إلى الهياج والثورة، وأن هنالك اختلاف بين الغضب والعدائية، فالعدائية تشير إلى المشاعر والاتجاهات في حين يتضمن العدوان سلوك تخريبي موجه نحو الأفراد والأشياء.

ويعرف (كفاي ومايسة، 1997، 43) الغضب بأنه يصدر عن الفرد حين التعرض إلى مواقف وأحداث معينة يتعرض فيها لإهانة أو لوم من شأنه أن يحط من قدره، وله ردود فعل فسيولوجية وأخرى جسمية.

ويعرفه (عبد السلام، 2001، 23) أنه استجابة انفعالية تصدر عن الفرد نتيجة تعرضه لبعض الإحباطات الصادرة عن عمله أو علاقاته مع أحداث الحياة اليومية.

ويمكن للباحثة أن تامل تعريفات الغضب بأنه حالة وجدانية تتكون من مشاعر كردة فعل تجاه الأحداث والأشخاص، بناءً على طرق التقويم وتغيرات المواقف الغاضبة، وهذه المواقف متفاوتة من شخص لآخر، ويشمل تغيرات وجدانية مركبة وتعبيرات فسيولوجية تشمل الأجهزة العضلية والدموية والغدية والحشوية، فالغضب يرمي إلى مواجهة الموقف المثير بطريقة تؤدي إلى تشتت الجهد وعدم الوصول إلى النتيجة المتلى مع مصاحبته لأفعال قهرية حادة.

السمات العامة لسلوك الشخص الغاضب:

هنالك العديد من السمات التي يتسم بها الشخص الغاضب، وحددها العلماء بما يلي:

- 1- لا يلتزم بما يمليه عقله ومجتمعه ومنطقه.
- 2- يتخذ القرار ثم يلغيه بقرار مناقض.
- 3- يندفع نحو شخص ليؤذيه وسرعان ما يستبدل به شخصاً آخر.
- 4- الاندفاع وعدم التبصر بأطراف الموقف وعواقبه.

- 5- عدم إقامة أي اعتبار للنتائج أو الخسائر.
 - 6- يقوم بتغيير الأهداف في لمح البصر.
 - 7- يتصف بالسرعة وتظهر في الكلام- المشي - قيادة السيارة- الأكل - الشرب- إنجاز المعاملات.
 - 8- الاستعجال في الوصول إلى المكان حتى ولو كان لديه فسحة من الوقت.
 - 9- فقدان الصبر ولا يميل إلى الانتظار.
 - 10- يرفض الوقوف في الصف لأخذ دوره.
 - 11- إذا تأخر الشخص الذي ينتظره فإنه يقوم بأعمال مثيرة للانتباه.
 - 12- لا يقيم الأمور بالمنطق والموضوعية المطلوبة، وإنما طبقاً لمصلحته وما يريد وليس لما هو ممكن في الواقع.
 - 13- يكره الانتظار كما في العيادات الطبية أو تحضير الأكل أو انتظار الأولاد أمام المدرسة.
 - 14- دقيق ومحافظ على الأوقات بشكل لا يحتمل لو تأخر دقيقة واحدة عن الموعد.
 - 15- يثور وتعلوه العصبية إذا قاطعه أحد أثناء الكلام أو القيام بأعمال الحياة اليومية.
 - 16- غالباً يتهم الآخرين بالبطء (العصفور، 37، 2010).
- الفرق بين الغضب والعدوان والعداونية:

للفرق بين الغضب Anger والعدوان Aggression نجد أن الغضب من الناحية النفسية يعني حالة انفعالية تتضمن كلاً من عزو اللوم لخطأ مدرك والدافع لتصحيح هذا الخطأ، ومن الناحية الاجتماعية يعمل الغضب كنوع من النظام التشريعي Judiciary الذي يساعد على تنظيم العلاقات بين الأشخاص؛ أما العدوان فهو توجيه الأذى المقصود للآخرين الذي يكون ضد رغباتهم وليس لصالحهم (Averill, 1994: 131) وبهذا المعنى يوجد اختلاف بين الغضب والعدوان، كما قد لا يظهر الغضب في العدوان، وهذا ما أشار إليه باس (Buss, 2001, 34) في تمييزه بين العدوان الغاضب الذي يثيره الإحباط أو الهجوم من شخص ما، ففي هذه الحالة يكون رد الفعل الشائع هو الغضب الذي عادة ما يتلوه العدوان الذي يحدث معاناة لفرد ما، أما العدوان الذي قد لا يصاحبه غضب فهو العدوان الوسيط الذي يمليه التنافس على مركز أو سلطة أو شيء آخر يقف موضوعاً للتنافس.

هذا وقد اعتبر باس وبيري (Buss & Perry,1992) الغضب بمثابة المكون الانفعالي أو الوجداني للسلوك العدواني، يشمل الاستثارة الفسيولوجية والاستعداد للعدوان، وخاصة العدوان الغاضب Angry aggression.

ونستنتج من التفرقة بين الغضب والعدوان، أن الغضب (كخبرة) يختلف عن العدوان (كسلوك)، وأنهما قد يحدثان معاً، وقد يحدثان كحالتين منفصلتين، فليس بالضرورة أن يتحول الغضب إلى سلوك عدواني بطريقة حتمية، كما قد لا يحدث السلوك العدواني نتيجة الغضب، وإن كان في بعض الأحيان تعبيراً عن ذلك.

وفيما يتعلق بالفرق بين مفهومي الغضب والعدائية، فإن الغضب يمثل استجابة انفعالية متزايدة، غالباً ما تظهر على نحو عدائي بطرق لفظية وبدنية، وبصفة خاصة حينما يُهدد أو يُهاجم الشخص، أما العدائية (Hostility) فهي استجابة انفعالية طويلة المدى، وتظهر ك الرغبة في إيذاء أو إيقاع الألم بالآخرين، وهذا على عكس الغضب والذي يمثل رد فعلي وقّتي (McGuigan,1999,16).

والعدائية غالباً ما تشمل مشاعر الغضب، بالإضافة إلى كونها نظاماً معقداً من الاتجاهات المحفزة للسلوك العدواني نحو تدمير الموضوعات أو إصابة الأشخاص، فيشير بينسوفيلدمان (Beins & Feldman,1996,181) إلى أن العدائية هي شعور دائم بالغضب أو الاستياء متحداً مع رغبة قوية للتعبير عنه أو الانتقام؛ وهكذا نجد أن الغضب لا يترادف مع العدائية، ويستطيع الأفراد أن يعبروا عن الغضب بدون أي اتجاه عدائي، وأي نقد عند التعبير عن الغضب مع حقد واتجاهات كره يمكن تسميته عدائية ويمكن كذلك أن يؤدي إلى سلوك تدميري (Spielberger,1988,34).

المعتقدات الخاطئة المسببة للغضب:

1- يجب أن أحوز على رضا الجميع أو تقديريهم لا يمكن أبداً تحقيق هذا المعتقد وسيؤدي التمسك به إلى مشاعر سلبية واهتزاز الثقة بالنفس، فالأشخاص - على سبيل المثال - الذين تربوا على أيدي آباء متسلطين قد يتعلمون الخضوع والسلبية حتى يحوزوا على رضا الآخرين لتجنب أية عواقب سلبية، وقد يعانون من صعوبة في التعبير عن أنفسهم ومشاعرهم السلبية مثل الحزن وخيبة الأمل.

2- يجب أن أنجح دائماً في كل ما أفعله يؤدي ذلك إلى الشعور بعدم الرضا عن النفس، حيث لا يمكن دائماً تحقيق كل الأشياء التي يطمح إليها الفرد، فعلى سبيل المثال، قد يهتم كثيراً بالقيم مثل المكانة والهيبة.

3- يجب أن يكون هناك عدل في الحياة سيؤدي هذا الاعتقاد إلى الشعور بالإحباط والغضب وعدم الرضا عن النفس والاكتئاب، ويمكن أن يرتبط هذا المعتقد بمشاعر الاستحقاق، فعلى سبيل المثال، إذا لم يُربَّ الفرد وهو طفل على النظام والانضباط، فقد يشعر عندما يكبر بأن لديه الحق في أن يفعل أو يقول ما يشاء، وبشكل بديل، قد يبرر هذا المعتقد كنوع من التعويض لخبرات سابقة من الحرمان والظلم العاطفي

4- هناك دائماً ما يدعو إلى القلق يؤدي ذلك إلى تعرض الفرد للضغط العصبي والتوتر و/أو أخذ احتياطات مبالغ فيها، وقد يتكون هذا المعتقد لدى الفرد من خلال معاشته لقريب غرس فيه فكرة أن هذا العالم مكان خطير وأن البلاء قادم لا محالة، ففكرة أن الفرد يجب أن يكون دائماً على حذر يمكن أن تؤدي إلى المعاناة من قلق مرضي وعدم الرغبة في الدخول في تجارب جديدة خوفاً من الفشل.

5- إنني أشعر بأنه ليس لي دخل فيما يجري لي يقال هذا الاعتقاد القديري من قدرة الفرد على السيطرة على مجريات حياته. فقد يكون أصحاب هذا المعتقد قد تربوا على أيدي آباء متسلطين أو خائفين على أولادهم بشكل مبالغ فيه، مما يؤدي إلى عدم شعورهم بالاستقلالية والهوية، هذا ويميل هؤلاء الأفراد إلى لوم الآخرين الذين يرونهم متحكمين في كل شيء وهم يرون أيضاً أنه " لا حيلة لهم في الأمور التي تحدث لهم"، ولذلك فهم يعانون من صعوبة في تحمل مسؤولية تصرفاتهم وتبعاتها.

6- إذا تجاهلت المشكلات، فسوف تختفي من تلقاء نفسها، ينتج عن تجاهل المشكلات عند ظهورها زيادة الضغط النفسي ومزيد من المشكلات، ويمكن أن ترجع الصعوبة في حل المشكلات إلى وجود صعوبة في التعبير عن المشاعر، وقد يكون هذا المعتقد ناتج عن معاشة الفرد في طفولته لأشخاص كانوا يخفون مشاعرهم ويتجاهلون المشكلات، وترتبط سلوكيات مثل تجنب المشكلات والتسويق وعدم القيام بالعمل على الوجه المطلوب بشكل كبير بهذا المعتقد.

7- إن الظروف هي التي جعلتني هكذا، يجعل هذا المعتقد الفرد يرى نفسه وكأنه ضحية للأحداث الماضية والظروف الحالية، ويؤدي ذلك إلى الإحساس بمشاعر قلة الحيلة والميل إلى

تبرير سلوكياته، فعلى سبيل المثال، قد ينمو لدى الفرد الذي عاش طفولة مشردة عانى فيها من التعسف شعور عندما يكبر بأنه لا حيلة له بالنسبة للتغيير ويكون لديه ميل للوم الآخرين والمجتمع لما وصل إليه حاله.

8- يجب أن نلتزم جميعاً بقواعد سلوك واحدة، إن وضع قواعد سلوك متشددة للفرد وللآخرين والاعتقاد بضرورة التزام الجميع بها، سيؤدي لا محالة إلى الإحباط والميل إلى إلقاء اللوم على الآخرين، وقد يرتبط هذا بالتركز حول الذات وهي حالة لا يهتم فيها الفرد بمشاعر الآخرين.

9- إن الحياة مملّة ومحبطة، إن الانتظار السلبي لحدوث أحداث مثيرة أو مبهجة سينتج عنه الشعور بالملل والإحباط، وقد يرتبط هذا بنقص الثقة بالنفس بالنسبة للقدرة على تحمل المسؤولية، مما يؤدي إلى الاعتماد بشكل كبير على الآخرين أو الشعور بالعزلة عن الآخرين أو الاختلاف عنهم، وقد يكون هذا المعتقد ناتجاً عن خبرات من الطفولة لم يتم فيها التشجيع على الاستقلالية أو شعور كان داخل الأسرة بأنهم مختلفون عن الآخرين.

10- أحتاج إلى شخص أعتمد عليه، يؤدي هذا المعتقد إلى شعور الفرد بأنه عالة وأنه لا يمكنه التوافق والتكيف بمفرده، فمشاعر عدم الحيلة والقصور تولدت لديه من مشاعر عدم الكفاءة وعدم التميز في مرحلة الطفولة (ويليامز وبارلو، 2005، 82-84).

النظريات المفسرة للغضب:

وضعت العديد من النماذج النفسية حول أسباب الغضب والعدوان وأنواع العلاج التي ينبغي استخدامها لمساعدة الأفراد للتحكم في الغضب والعدوان؛ وفيما يلي سناقش هذه الافتراضات لهذه النماذج الأكثر ارتباطاً بالنظرية العقلانية الانفعالية السلوكية:

أولاً: النظرية السلوكية

ترى النظرية السلوكية أن الأفراد يستجيبون في المواقف على أساس التعلم السابق في المواقف المشابهة، ويتفاعلون كرد فعل على منبهات البيئة في أنماط السلوك التي تلي تسلسل حافز الاستجابة، ولم يعتقد المنظر السلوكي أن هذه الأنماط دائمة، لكنها يمكن أن تتغير من خلال خبرات التعلم الجديدة؛ ووفقاً للمنظرين السلوكيين، فإن الاستجابة للغضب والعدوان يمكن أن تتعلم، تماماً كما هي السلوكيات الأخرى، وعلى وجه التحديد، يتعلم الأفراد الاستجابة بعدوانية على العقبات في البيئة لأن هذه الاستجابات تم تعزيزها (Thompson & Rudolph, 2000, 54).

وقد اقترح "بيركويترز" نموذجاً لهذا التفاعل، الذي وصف فيه ثلاثة مكونات: المكون الأول: يقترح أن نتاج الاحباط في الاستجابة العاطفية هي التي تجعل الفرد يبدأ استعداداً للميل إلى ردود الفعل العدوانية. ثانياً: هذا الاستعداد سوف يؤدي إلى السلوك العدواني فقط عندما تكون الظروف مناسبة. ثالثاً: المنبه المناسب يستند إلى وجود صلة أو ارتباط بين عقل الكائن وبعض المحددات السابقة للعدوان (Adams, 1973, 156).

وباختصار، فهذا النموذج يفترض أن المنبهات قد تؤدي إلى السلوك العدواني لأن هذه العلامات كانت حاضرة عندما تم عرض الأفعال العدوانية، بغض النظر عن الموقف الواحد الذي يعتمد على دور الميل الفطري العدواني، ولذلك فإن معظم المنظرين وافقوا على أن العلامات البيئية يمكن أن تلعب دوراً أساسياً في تفضيل أو الميل إلى السلوك العدواني. وفي الفصول الدراسية على وجه الخصوص، فمن المقترح أن يتعرف المدرسون على العلامات التي تشكل حافزاً للعدوان والتحكم في البيئة وفقاً لذلك بحيث لا يتم وضع الطالب في المواقف التي قد تحتوي على الغضب - استنباط العلامات (Adams, 1973, 157).

وبشكل أكثر تحديداً، اقترح المنظرون أن خفض السلوكيات العدوانية يمكن أن يتحقق من خلال برنامج تعديل السلوك التي تستخدم فنيات التعزيز المباشر، والتعاقد، والمهلة الزمنية، وتكلفة الاستجابة، النتائج المنطقية، واقتصاديات البونات (Feindler, et al, 1984, 23).

وقد درس المنظرون وعلماء النفس بعض أساليب تعديل السلوك السابق ذكرها وبخاصة تأثير العقاب وتكلفة الاستجابة في خفض العدوان لسنوات عديدة، ووجدوا أنه في بعض الأحيان يزداد السلوك العدواني، لذلك فإن توجه البرامج الآن هو التركيز على تعليم ضبط النفس والمهارات الاجتماعية والتي يمكن أن تساعد في تعديل استجابة الغضب (Schippes, et al, 2001, 56).

ثانياً: النظرية المعرفية السلوكية

النظرية المعرفية السلوكية Cognitive –Behavioral Theory (CBT) ترى أن المعرفة عامل وسيط بين الحدث واستجابة الفرد لهذا الحدث. وقد افترض بيك Beck أن هناك ثلاثة عوامل تشارك في الانفعالات: العامل الأول: الثلاث المعرفي Cognitive triad والذي يصف كيف تكون وجهة نظر الفرد السلبية للذات، والعالم، والمستقبل. العامل الثاني: المخطط

Schema، والذي يصف الافتراضات الأساسية للفرد عن الحياة. هذه الافتراضات قد تشوه فكرة الفرد عن الواقع، ويمكن أن تقود تشكيل العامل الثالث: وهو التشوهات المعرفية Cognitive Distortions، والتي هي تفسيرات الفرد نحو البيئة. وتفاعل هذه العوامل الثلاثة ومستوى سوء الفهم والتشويه يؤدي بالفرد إلى انفعالات حول مواقف معينة (Beck, 1976, 56).

واقترح نوافكو (Navaco, 1985, 56) فكرة الوساطة المعرفية خاصة فيما يتعلق بانفعال الغضب عن طريق تحديد عناصر هي: المعرفية، والفسولوجية، والسلوكية، والتي تؤدي إلى الغضب كرد فعل على الضغط، يتميز الجانب المعرفي بكيفية تصورات أحد تفسيرات العوامل المسببة، وتقييم المنبهات والاستقرارات في البيئة الاجتماعية. وهو يشير إلى تقييم المكون خاصة المنطقة التي تدخل في سلوك المراهقين والتي يجب التركيز عليها. وهذا المكون يضغط على تقييم الفرد لاتجاهاته عن الموقف الذي قد يؤدي إلى استجابة سلوكية.

وهناك فرضية اقترحها دودج (Dodge, 1985, 78) تحيز العزو، وتشير إلى أن الأطفال العدوانيين يكون تفسيرهم للأحداث سلبياً، ويرون الآخرين أعداء، مما يؤدي إلى استجابة عدوانية، وهؤلاء الأطفال يرون الحدث الأكثر حيادية بمثابة تهديد وانتقام.

وكان التوسع في هذه الفكرة، فيما اقترحه ثمبسون وولف (Thompson & Rudolph, 2000, 67) بما يسمى دائرة التفكير غير العقلاني، والذي تقود فيه الأفكار اللاعقلانية الفرد إلى كراهية النفس، والسلوك الهدام للنفس، وكراهيته للآخرين، مما يؤدي في نهاية المطاف بالآخرين إلى التصرف بصورة لا عقلانية تجاه الفرد، مما يسبب تكرار دائرة التفكير غير العقلاني.

ويرى لارسون (Larson, 2002, 23) أن التدخلات المعرفية السلوكية تفيد الطلاب ذوي مشكلات التحكم في الغضب لأن هؤلاء الطلاب يفتقرون عادةً إلى المهارات المعرفية والسلوكية المطلوبة للفعل المناسب والاستجابة الإيجابية لبرنامج العقاب والتعزيز بالمدارس، والعلاج المعرفي السلوكي (CBT) يركز على تعليم الطلاب كيفية إعادة هيكلة المعارف لإنتاج المزيد من السلوكيات المناسبة، هذه الطريقة تتكون من خبرات تعليمية محددة للغاية لتعليم المستفيد العمليات التالية:

1- لرصده الأفكار التلقائية السلبية.

- 2- للتعرف على الصلات بين المعرفة، والتأثير، والسلوك.
 - 3- لدراسة الأدلة ورغماً عنه تشتت التعليم الآلي.
 - 4- لواقع بديل أكثر توجهاً نحو التفسيرات لهذه المعرفة المنحازة.
 - 5- لتعلم كيفية تحديد وتغيير المعتقدات المفككة التي تهيئه لتشويه تجاربه
- (Larson,1994,12)

وتستفيد تدخلات العلاج المعرفي السلوكي من لعب الدور، والتدريب على الاسترخاء، وحل المشكلات، والتدريب على تأكيد الذات، والواجبات المنزلية، وإعادة تنظيم المنبهات النفسية للغضب، والتفكير مستقبلاً في تعلم هذه المهارات؛ وقد تضمن التراث النفسي العديد من الدراسات التي تشير إلى فعالية مجموعة التحكم في الغضب من الكبار ذوي صعوبات التعلم (Howells,et al ,2000,12)، ومع البالغين ذوي الإعاقة العقلية (King et al,1999,45)، ومع ضباط الشرطة (Rahaim,et al,1980) ومع البالغين من المصابين بارتفاع ضغط الدم (Larkin & Zayfert,1996)، ومع طلاب الجامعة (Deffenbacher et al,1996)، ومع البالغين المجرمين (Holbrook,1997)، وبالمثل هناك العديد من الدراسات التي أجريت لمعرفة المجموعات المعرفية السلوكية في التحكم في الغضب في مجموعة متنوعة من السكان من الأطفال بما في ذلك أطفال المدارس العدائين (Escamilla,1998).

وتم تلخيص آثار هذه الدراسات بواسطة اثنتين من التحليلات التحويلية Analyses –meta tafrate حيث استعرض تاقرات Tafrate 20 عاماً من البحث في التدخل المعرفي السلوكي للتحكم في الغضب ووجد أن التدخلات التي كانت تستهدف الأفراد مثل : المهارات السلوكية كانت أكثر فعالية؛ وقام بيك وفرانديز (Beck & Fernandez,1998,34) بتحليل دراسات أجريت عبر (20) عاماً من البحث حول تأثير العلاج المعرفي السلوكي، حيث ظهر انخفاضاً أكبر في الغضب من (71%) من تلك التي لم يتم علاجها، وخلصت النتائج إلى أن تدخلات العلاج المعرفي السلوكي تؤدي عموماً إلى مكاسب متوسطة.

مفهوم إدارة الغضب:

يشير مصطلح إدارة الغضب إلى مجموعة من الفنيات العلاجية النفسية التي تستخدم مع الأفراد ذوي مشكلة الغضب المفرط، والذين لا يستطيعون التحكم في الغضب لديهم، بحيث يمكن

مساعدتهم على تعلم كيفية التحكم بانفعالاتهم ومساعدتهم أيضاً على تعلم كيفية فهم وإدارة مشاعرهم وانفعالاتهم وتزويدهم بالمعلومات والمهارات والفنيات التي تمكنهم من التعامل مع المواقف المثيرة للغضب بإيجابية وبطريقة ملائمة اجتماعياً (المغربي، 1987، 122).

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف استراتيجيات إدارة الغضب بأنها تشكيلة واسعة من الفنيات المعرفية والسلوكية التي تستخدم بهدف التحكم والسيطرة على الغضب وخفض كل المشاعر الانفعالية والتخفيف من مستوى الإثارة الفسيولوجية المصاحبة للغضب.

مراحل إدارة الغضب:

يعتقد علماء النفس المعرفي السلوكي أن الغضب والعدوان سلوك متعلم يتم اكتسابه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وعليه فإن التحكم بالغضب والسيطرة عليه يكون من خلال عدة مراحل، وقد أشار هولين (Hollin, 1993) إلى أن معظم برامج إدارة الغضب تتضمن ثلاث مراحل أساسية:

- الإعداد المعرفي: وفي هذه المرحلة يتم التركيز على تعليم الأفراد أسباب الغضب والمكونات المعرفية والسلوكية والانفعالية للغضب والنتائج المترتبة عليه، أي إعطائهم معلومات رئيسية عن الغضب، ومكوناته بشكل يساعد على فهم الغضب.

- اكتساب المهارة: وفي هذه المرحلة يتم تدريب الأفراد على تعلم مهارات المواجهة مثل التعليمات الذاتية والتدريب على حل المشكلات والتدريب على الاسترخاء والتدريب على المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال تعليم الأفراد مجموعة من الاستجابات الاجتماعية التوافقية والإيجابية التي يمكن القيام بها عندما يواجهون مواقف استفزازية أو إحباطية تثير الغضب لديهم.

- تطبيق التدريب: حيث تتم ممارسة وتطبيق المهارات التي يتعلمها الأفراد، وذلك من خلال لعب الدور والواجبات المنزلية في الواقع الحي أو على مستوى التخيل (حسين، 2007، 112-118).

الفنيات الانفعالية والسلوكية في إدارة الغضب:

- التدريب على مهارات الاسترخاء:

إن معرفة مهارات الاسترخاء وممارستها أمر مفيد وليس لها مخاطر تقريباً، وهي تزيد موثوقية الممارس وغالباً ما تقود إلى نقص هام في التعبير عن الغضب، وكذلك تحسن في مجالات الوظيفة المعرفية والحركية، إن الاسترخاء استجابة فسيولوجية راسخة أو خلقية مطبوعة يمكن نظرياً أن تتوافر لدى جميع الناس أي يمكن تطبيقها في كل الحالات والأوضاع تقريباً. وإذا حدث الاسترخاء تتطلق مواد عصبية من المخ تعارض نشاط استجابة (قاتل أو اهرب) يشرع الفرد في التنفس ببطء ويكون ثمة حاجة أقل للأكسجين وينقص ضغط الدم ونظم القلب كما يتناقص الحذر المفرط، ولما كان الاسترخاء استجابة موجودة بشكل راسخ وفطري في الجسم فليس على الأخصائي أن يقنع الزبائن بأن أمثال تلك الاستجابات ممكنة. بل على الأخصائيين أن يعملوا فقط على تعزيز تلك الاستجابة المتوافرة من قبل عند الأفراد (كاسينوف، تافرات، 2006، 213).

إن أكثر التقنيات شيوعاً وسرعة وسهولة للاستعمال في مكتب الأخصائي هي تمرين استرخاء العضلة التدريجي (PMR) إنها استراتيجية إرادية شعورية منضبطة ذاتياً تقدم فائدة كبيرة بتعليم الفرد أن يسترخي بشد وإرخاء مجموعة العضلات، يمكن أن يُتعلم الاسترخاء في البداية ويمارس في عزلة ثم في أوضاع كارثية مختلفة ثم بحضور مثيرات غضب في الحياة الواقعية ومع ذلك فإن منافع تعلم الاسترخاء مهمة في حد ذاتها، لأن الاسترخاء يزود بقدرة جيدة للتعامل مع مختلف مشكلات الحياة كما أن ارتكاس الجسم المنخفض له نتائج صحية إيجابية (كاسينوف، تافرات، 2006، 215).

يتضمن استرخاء العضلة المتدرج (PMR) شد وإرخاء مجموعات العضلات المختلفة (مثلاً ينطلق من عضلات اليد ثم ينتقل إلى عضلات الساق ثم إلى المعدة فالصدر فالكفين فالرقبة فالوجه)، يبدأ المعالج بصوت بطيء منخفض الدرجة إعطاء تعليماته لشد مجموعة العضلات مدة خمس ثوان ويطلب إلى الأفراد أن يركزوا على إدراك عدم الراحة الذي يحدثه ذلك التوتر، وهذا لإعلامهم بما يحدث حين يشعرون بالغضب، وبعد الشد هذا يطلب إلى المسترشد أن يتوقف عن التحكم بشد العضلة وأن يطلق الضغط وأن يركز على مشاعر الاسترخاء الدافئة

الثقيلة التي تتمو بشكل طبيعي، يطلب إلى الأفراد أن يشدوا عضلة معينة من مجموع العضلات أثناء جزء التوتر من التمرين ويتركوا الجسم يسترخي في الأجزاء الأخرى، والهدف الوحيد من ذلك تعليم معرفة الفرق بين عضلات متوترة وعضلات مسترخية في مجموع العضلات (كاسينوف، تافرات، 2006، 214-215).

- لعب الأدوار:

ويمكن مساعدة الأفراد على التحكم في الغضب عن طريق تعريضهم لمواقف تسبب لهم الشعور بالغضب، ثم يقوم الفرد والمرشد بتمثيل هذه المواقف ولعب الأدوار فيها، ثم يناقش المرشد مع المسترشد النتائج السلبية التي يتعرض لها نتيجة إظهاره للغضب وتحديد الاستجابات الأكثر توافقية للتعامل مع المواقف التي تستثير الغضب، حيث يقوم المعالج بنمذجة المواقف التي تستثير الغضب بطريقة ملائمة.

- التدريب على المهارات التوكيدية:

حيث يتم تدريب الأفراد في المواقف التي تستدعي الغضب لديهم على التعبير اللفظي وغير اللفظي عن انفعالاتهم بطريقة إيجابية ومقبولة اجتماعياً وغير مبالغ فيها، فالقدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار والقدرة على رفض الطلبات غير المعقولة والقدرة على المناقشة وإبداء الرأي، والقدرة على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كلها تمثل مهارات توكيدية يحترم فيها الفرد ذاته ويحترم الآخرين، ويتعلم كيفية التعبير ونقل مشاعره نحو الآخرين بأمانة، ولا يسلك بطريقة عدوانية، فلا شك أن هنالك اختلاف بين السلوك السلبي، والسلوك العدواني، فالسلوك السلبي يشير إلى عجز الفرد عن التعبير عن مشاعره وأفكاره، مما يتيح للآخرين انتهاك حقوقه، بينما السلوك العدواني يرمي إلى إيذاء الآخرين وإلحاق الضرر بهم، أما السلوك التوكيدي فهو يحسن التعبير عن الذات.

استخدام الدعاية:

وتكون الدعاية مفيدة عندما تستخدم بشكل بناء وإيجابي لتساعد على مواجهة المشكلات، وتعتبر شكل من أشكال التعبير عن الغضب، فعندما يكون الفرد في حالة من الدعاية والمرح لا

يشعر بالغضب، فالدعابة في مواقف الإحباط قد تجعل الفرد يحول تلك المواقف إلى نكتة ومرح (حسين، 2007، 135-137).

ومن الفنيات أيضاً:

- بناء مهارات الحياة:

يمكن إنقاص العديد من مشاكل الغضب بتنمية مهارة ما، حين تتوافر مهارات جيدة التطور يصبح الميل أقل إلى الصراع أو إلى أفكار عن عدم الكفاية الشخصية أو إلى مشاعر الذنب، فمثلاً الآباء الذين يحضرون ورشات عمل تتناول " الأبوة لطفل في المدرسة الابتدائية " يخرجون من هذه التجارب بمهارات لتشجيع أولادهم على الدراسة وإتمام الوظائف ويتعلمون حول الدور المهم للتعبير الداعمة مثل (أنت متفوق) وربما حول أهمية الوعود بالمكافآت، يميل الأهل المتحلون بهذه المهارات إلى أن تكون معاملاتهم لأولادهم بدون غضب إن المهارات تجعل الحياة أسهل وأكثر نجاحاً وأكثر متعة (Alberti and Emmons, 2001, 76).

وهناك ثلاث أنواع من المهارات وهي: مهارات التفاعل الاجتماعي ومهارات الجزم، والمهارات الحركية المتخصصة، تعزز المهارتان الأولى والثانية التواصل بين الأفراد الذين يتفاعلون مع بعضهم، وتقلل مهارات التفاعل الاجتماعي الصراعات أثناء التفاعلات اليومية مع المشرفين والعمال؛ وكذلك تحسن العلاقات الحميمة مع أصحاب الشأن من الناس الآخرين ومع الأصدقاء المقربين ومع الأسرة. أما مهارات الجزم التي تتضمن تواصل المشاعر والرغبات الشخصية فهي مهمة بشكل خاص لتقليل المشاكل أثناء التعامل مع الأشخاص المقربين منا. يضع بعض المؤلفين هذه المهارات جميعها في الفصيلة نفسها، يقول المؤلفان البريتيوايمونس (Alberti and Emmons, 2001) "يعزز السلوك الحازم المساواة في العلاقات الإنسانية ويؤهلنا أن نعمل وفق منافعنا الشخصية لنندعم أنفسنا، دون قلق لا لزوم له، ويؤهلنا للتعبير عن مشاعر صادقة بكل راحة وأن نمارس حقوقنا الشخصية دون أن نرفض حقوق الآخرين"، والنموذج الثالث وهي المهارات الحركية المتخصصة ويتضمن تعلم الركوب على الدراجة واستعمال الكمبيوتر والكاراتيه و أعمال الرسم أو الطلاء وإعداد حوض أسماك، هذه أيضاً أمور مهمة لنجاح الحياة والاستمتاع بها (Alberti and Emmons, 2001, 67).

- حل المشكلة الاجتماعي:

يخفق الأفراد الذين لديهم مشاكل غضب في النظر إلى مصاعب وتحديات الحياة أنها مشاكل تحتاج إلى حل، وبدلاً من ذلك يستجيبون بنموذج ضيق من الاجترار حول الإحباط والجور المدركين ويشكون وينتحبون من الإحباطات اليومية ومن الإحباطات المعقدة جميعها ويعتزمون الانتقام ويستأوون أو يصرخون و/أو يتعاطون نشاطات تجنب مثل المبالغة في القمار أو تعاطي المخدرات، ومن الواضح أن ردود الفعل هذه لا تساعد على الوصول إلى حلول ناجحة للمشاكل (حسين، 2007، 22).

يميل الأفراد الغاضبين إلى أن يستجيبوا باندفاع وتهور، دون تفكير سابق، للمثيرات البغيضة غير المرغوب فيها ويخفقون في التفكير في النتائج بعيدة المدى لأعمالهم. بالإضافة إلى ذلك نادراً ما يأخذون بالحسبان الاستجابات البديلة المتاحة لهم عندما يواجهون مواقف غير سارة، ولهذه الأسباب من المفيد تعليم هؤلاء الأفراد قيمة الاقتراب من الصعوبات من وجهة نظر حل للمشكلة اجتماعي وتقديم استراتيجيات حل المشكلة، والمقدمة الأولى الأساسية هي أن الغضب يثور على الأغلب، ويقوى حين يواجه الفرد مسببات الكرب دون أن يكونوا مزودين بسلوكيات المواجهة أو باحتمالات حل (حسين، 2007، 89).

- التعرض:

في الواقع إن التغيير يتطلب أن يواجه الأفراد بمحض إرادتهم أمراً شاقاً يتحداهم، بحيث يبقون في تلك الأوضاع ذاتها ويتعلمون مهارات جديدة للتعامل مع الأشخاص الكريهين والظروف الكريهة، يقود هذا النموذج إلى علاج ناجح للعديد من المشاكل الإنسانية وخاصة اضطرابات القلق، والأفراد الغاضبين سوف يقاومون تلك الطريقة لأنهم لا يفهمون لم يسألون أن يعيدوا معاناة مثيرات الغضب، وربما لا يريدون مبدئياً أن يشاركوا في جلسات التعرض، وقد تأخذ مقاومتهم شكل عبارات مثل: "أنا أريد فقط أن أنسى ذلك الأمر، ألا تريد أن ننسى لو كنت في مكاني"، وإذ يتعرف الممارسون مثل هذه المقاومة فإنهم يشعرون بالقلق لأن الفرد قد ينهي العلاج قبل الأوان، وهم آخر لدى الممارس وهو أنه أثناء تمارينات التعرض قد يصبح الفرد غاضباً حقاً، وقد يقدفون الممتلكات بعنف أو يخربونها، وهناك أيضاً هم آخر وهو أن مواجهة مثيرات الغضب

المستمرة قد تقود إلى زيادات متواصلة في الغضب أو إلى تفاقم مشاكل انفعالية موجودة من قبل (خسين، 2007، 56).

وفي الختام ترى الباحثة بأن إدارة الغضب لها تأثير إيجابي على خفض سلوك العنف والعدوان، وزيادة تقدير الذات والتعبير عن الانفعالات بطريقة ملائمة يتعلم من خلالها الفرد استراتيجيات هامة مثل مهارات حل المشكلات التي تمكنه من التحكم بالغضب عند مواجهة الصراع.

ثالثاً. توكيد الذات

تمهيد:

يعد التعريف الذي قدمه ولبى (Wolpe, 1980) في الستينات من أوائل التعريفات التي تناولت السلوك التوكيدي، حيث يعرفه بأنه التعبير المناسب عن انفعال نحو شخص آخر، وتشمل هذه الانفعالات التعبير عن الوجدان والمشاعر التي لا تؤذي الآخرين (Plax et al, 1985, 89).

وكان مفهوم توكيد الذات مقصوراً - في بداية استخدامه في المجال - على الإشارة إلى قدرة الفرد على التعبير عن المعارضة بالغضب والاستياء والامتناع تجاه شخص آخر أو موقف من المواقف الاجتماعية . إلا أن هذا المفهوم قد اتسع ليشمل على كل التعبيرات المقبولة اجتماعياً للإفصاح عن الحقوق والمشاعر الشخصية. ومن أمثلة ذلك نجد الرفض المؤدي لطلب غير معقول، التعبير عن الضيق أو السخط والاشمئزاز، والتعبير الصادق عن الاستحسان، الإعجاب، التقدير، والاحترام (غريب، 1987، 24). كما عرف لازاروس (Lazarus, 1990, 90) السلوك التوكيدي بأنه القدرة على قول لا، وطلب خدمة من الآخرين، والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، والبدء والاستمرار وإنهاء محادثة عامة.

أما (Rakos, 1991, 17) فقد أعطى تحديداً لتعريف السلوك التوكيدي بأنه سلوك نوعي موافقي، متعلم، مكون من سبع فئات مستقلة جزئية هي: الاعتراف بأوجه القصور الشخصي، تقديم تهنية أو مجاملة، رفض مطالب غير معقولة، البدء والاستمرار في العلاقات الاجتماعية، التعبير عن المشاعر الإيجابية، التعبير عن الآراء المختلفة عن الآخرين، ومطالبة الآخر بتغيير

بعض سلوكياته غير المرغوبة، وعرفه لور وآخرون (Lorr et al,1991,90) بأنه مهارة الفرد في التفاعل مع الآخرين في تكوين علاقات جديدة ، والقدرة على المبادأة في الاحتفاظ وإنهاء التفاعلات الاجتماعية، التعامل مع الغرباء، الدفاع عن الحقوق الخاصة، التعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية، والثقة بالذات، وتقييمها بصورة موضوعية، وتوجيه الآخرين.

أما(القطان،1986، 71) فتعرفه بأنه تعبير الفرد عن تلقائياته في العلاقات العامة مع الآخرين، أقوالاً في أسئلة وإجابات وفي حركات تعبيرية وإيماءات، وأفعال وتصرفات، في غير تعارض مع القيم والمعايير السائدة، وبدون أشرار غير مشروعة للآخرين ولا بالذات.

وتتعدد تعريفات التوكيدية وفقاً للتوجهات النظرية لكل باحث والمدرسة التي ينتمي إليها، وسوف نستعرض بعض هذه التعريفات.

في البداية نتعرف على المعنى اللغوي للتوكيد، فلقد ورد في المعجم الوجيز أن التوكيد مصدر أوكد، وأوكد العهد: أوثقه، ويقال أكد(وكد)، العهد -أكده، التوكيد: التأكيد في النحو هو أحد التوابع، مثل " قرأت الكتاب كله "(المعجم الوجيز، 1993، 342). يعرف تأكيد الذات Self assertion: أنه ميل الفرد إلى تأكيد ذاته، وذلك بالحرص على تحقيق أهدافه الخاصة، ولو تم ذلك على حساب الآخرين (جابر وكفافي، 1995، 3437).

وتأكيد الذات هو وسيلة للتعبير عن المشاعر والأحاسيس الإيجابية منها والسلبية، والدفاع عن الحقوق الشخصية مع عدم الاعتداء على حقوق الآخرين وتقديم الواجبات ومساعدة الآخرين. كما أوضح (طه، 1993، 159) أن تأكيد الذات أن يفرض الفرد نفسه علي الآخرين ويؤكد وجوده بينهم كالرئيس الذي لا يسمح لمرؤوسيه بحرية القرار دون الرجوع إليه، أو الشخص الذي يتحدث باستمرار في كل اجتماع يوجد به، حتى ولو لم تدع الضرورة إلي حديثه، أو الزوج الذي لايسمح لزوجته أو أبنائه بعمل شيء إلا بعد استئذانه، والالتزام بمشورته؛ ويمتد تأكيد الذات بالفرد حتى نجده في المواقف الاجتماعية المختلفة يعطي كل الأهمية لتحقيق أهدافه الخاصة ومصالحه الذاتية حتى ولو كانت علي حساب الآخرين.

وتتفق التعريفات السابقة فيما بينهما من حيث أن توكيد الذات عبارة عن تحقيق الفرد مصالحه وأهدافه وأخذ حقوقه ولو علي حساب الآخرين .

ويؤكد كيابل (Keable, 1997, 37-38) أن التوكيدية غير العدوانية، فالتوكيدية هي طريقة لحماية حقوقنا واحتياجاتنا دون الاعتداء على الآخرين، ولقد قامت الباحثة بتفصيل مفهوم التوكيدية على أنه طلب المساعدة عندما نحتاجها وليس المعاناة في صمت، رفض المطالب غير المقبولة من الآخرين، طلب المزيد من الإيضاح في حالة عدم الفهم، المبادرة والمبادرة ببدء ونهاية حوار مع الآخرين، تقديم وتلقي التهاني بدون إحراج، الاستماع إلى رأي الآخرين في شخصك ويجب أن يكون تفكيرك منطقي وعقلي حتى لو لم يعجبك هذا الرأي.

ويوضح التعريف السابق أن التوكيد يعني الحصول على الحقوق وتحقيق الأهداف دون الاعتداء على حقوق الآخرين، حيث أن الاعتداء على حقوق الآخرين تعتبر عدوانية.

كما أوضح (إبراهيم، 1973، 117) أن أول مناقشة لمفهوم التوكيدية ظهرت في أفكار سولتر Solter (1949)، في زاوية سلوكية عن الشخصية الاستثنائية Excitatory Personality والشخصية الانكفافية Inhibitory Personality و وصف الشخص الاستثنائي بأنه يهاجم الآخرين ويتحدث بمشاعره المتحررة من القلق، ولديه ثقة بنفسه في المواقف المختلفة ويتحدث بالحجة والدليل بلا تردد، وهو شخص سعيد في حياته، ووصف الشخص الانكفافي بأنه شخص يلغي انفعالاته الحقيقية من أجل إرضاء الآخرين ولا يدافع عن حقوقه، فهو شخص متردد وغامض وغير سعيد في حياته.

وترى (باطة، 1999، 143) أن توكيد الذات هو مجموعة من الاستجابات الإيجابية التي توضح قدرة الفرد على التعبير الخارجي عن انفعالاته، وآرائه، وحقوقه وعن المشاعر الودية والعاطفية وغيرها من مشاعر اللاقلق وإعطاء الأوامر والسيطرة على سلوكياته والثقة بالنفس، أي أن توكيد الذات حافز مضاد لنزعات الفرد العصابية،

ويتفق التعريف السابق مع تعريف (إبراهيم، 1998، 203) في أن توكيد الذات تعني القدرة على التعبير الملائم عن انفعال نحو المواقف والأشخاص فيما عدا التعبير عن انفعال القلق. إننا بسبب مخاوفنا، وعجزنا عن التعبير عن مشاعرنا في مواقف الاتصال بالناس نقمع رغبتنا في الشكوى من تصرف سخي، أو نكتم معارضتنا عن الاختلاف مع الناس والأصدقاء، أو نرغم أنفسنا على البقاء في جماعة مملة، أو حتى لا نعبر عن حبننا، واستمتاعنا بالأشخاص أو بأشياء جميلة.

ومن التعريفات السابقة نستنتج أن التوكيدية تعني التعبير عن كل ما يدور بداخل الفرد من مشاعر وأفكار وآراء سواء الإيجابية منها أو السلبية، والشخص التوكيدي هو ذلك الشخص القادر علي إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين تؤكد ذاته وتحقيق شخصيته.

ويرى روبرت (Robert, 1995, 102) أن التوكيدية هي القدرة على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية علي حد سواء، والتعبير المناسب في مختلف المواقف بما يتناسب مع احتياجات الفرد .

ويشير ماريني Marianne (1-2, 2000) إلى أن استجابات الأفراد تأتي علي ثلاث صور وهي الخضوعية، والتوكيدية، والعنصرية أي أن التوكيدية وسط بين العنصرية والخضوعية والتوكيدية هي السلوك الذي يمكن الفرد من التصرف في شؤونه الشخصية بأفضل طريقة وأن يقف مع نفسه بدون القلق، ويعبر عن آرائه وحقوقه دون الاعتداء علي حقوق الآخرين. والتوكيد هو اتصال مباشر ومناسب لاحتياجات الشخص ورغباته وآرائه بدون إرهاب وتهديد وضغط من الآخرين ويعمل ذلك بدون خوف، ويرى راي (Ray, 1981, 390-391) أن التوكيدية هي الوسط بين العنصرية والخضوع وهي القدرة علي التعبير عن احتياجاتنا ورغباتنا ومشاعرنا بشكل صادق ومباشر مع مراعاة احتياجات ومشاعر الآخرين، والقدرة على التفاعل الاجتماعي والاتصال مع الآخرين

في ضوء العرض السابق يمكن للباحثة استخلاص تعريف للتوكيدية مؤداه: بأنها هي سلوك اجتماعي مقبول يقف في منطقة متوسطة ما بين العنصرية والسلبية، كما أنها تمثل قدرة الفرد على التعبير عن الأفكار والرغبات والمشاعر الشخصية والحصول على الحقوق الشخصية مع مراعاة حقوق الآخرين، كما أنها تمثل القدرة على التواصل مع الآخرين بإيجابية وفاعلية.

خصائص التوكيد:

للتوكيد العديد من الخصائص التي من الواجب التعرف عليها من أجل فهم معنى التوكيد بشكل أفضل وهي

أ- نوعي: يتضمن عدداً من المهارات النوعية، وهي:

- القدرة على التعبير عن المشاعر الإيجابية، والسلبية، والآراء المتفقة مع الآخرين، أو المختلفة عنهم.

-الدفاع عن الحقوق الخاصة.

-المبادأة بالتفاعل الاجتماعي.

-رفض مطالب غير معقولة .

وجدير بالذكر أن الفرد قد يجد صعوبة في ممارسة فئة، ويسراً في أخرى، فقد يكون مؤكداً في مجال الاستجابة للنقد، أو طلب خدمة، وغير مؤكد في بدء محادثة، أو تقديم عائد سلبي، أو توجيه نقد لآخر، فضلاً عن أن المهارات التوكيدية مكملتها لبعضها البعض فإظهار الامتناع من سلوك شخص ما يجب أن يتلوه مطالبته بتغيير محدد في سلوكه، والدفاع عن حق صاحبه التعبير عن مشاعر سلبية (الفرج، 1998، 56-57).

ب- موقفي: يتأثر ويتنوع السلوك التوكيدي بمتغيرات مختلفة تسهم في تشكيله، من خلال التفاعل بين العديد من المستويات. وتتضمن تلك المتغيرات (المحددات) كلاً من خصال الفرد، وخصال الطرف الآخر في موقف التفاعل، وخصائص الموقف وكذلك مدى صعوبة الموقف وحيويته وأهميته للفرد.

ج - قابل للتعلم: بما أن التوكيد سلوك مكتسب، فنحن على حد قول Galassi لا نولد به، فهو قابل للتعلم إما بطريقة نظامية بواسطة برامج التدريب التوكيدي التي تعنى بتتبع مهاراته الفرعية، أو بطريقة ذاتية حيث يرتقي من خلال الخبرة الاجتماعية التي يكتسبها الفرد عبر تاريخه، فضلاً عن محاولاته للتعرض للخبرات التي تساعد على تحسين مستوى توكيده (Galassi, 1977, P:4)

د - يتضمن عناصر لفظية وغير لفظية: قد يصدر التوكيد بوصفه وسيلة للتعبير عن مشاعر الفرد وآرائه في صورة استجابة لفظية مثل: أنا لا أوافق على ما تقوله، أو غير لفظية من قبيل وضع الإصبع السبابة اليمنى في وضع متعامد على الفم لتحذير من يتحدث معك بطريقة غير لائقة من الاستمرار في ذلك، وعادة ما يتصاحب هذان العنصران معاً، لأن السلوك المؤكد يعد محصلة لكل من مكوناته اللفظية وغير اللفظية، أن القائد القادر على تحويل هذه الخصائص إلى واقع عملي، سيمتلك القدرة على خلق السلوك المتوافق مع خصائص الموقف، وسيمتلك المهارة اللازمة للتعبير عن المشاعر سواء بالسلب أو بالإيجاب، وبالتالي الفعالية في

خلق الأثر المناسب الذي يؤدي إلى زيادة التفاعل الخاص بالعلاقة بينه وبين المرؤوسين (الفرج، 1998، 56-57).

التمييز بين التوكيدية وبعض المفاهيم الأخرى :

يوجد بعض التداخل بين مفهوم التوكيد وبعض المفاهيم الأخرى كالعدوانية، والإيجابية، والخضوعية أو السلبية، وتحقيق الذات، والإفصاح، وفيما يلي سوف نميز بين التوكيدية وبين هذه المفاهيم :

- التوكيدية والعدوانية:

التوكيدية: هي التعبير عن الأفكار، والآراء، والمشاعر، والحصول على الحقوق دون الاعتداء على حقوق الآخرين؛ بينما العدوانية تعني التعبير عن الآراء، والأفكار، والمشاعر دون مراعاة لآراء الآخرين أو أفكارهم أو مشاعرهم والحصول على الحقوق ولولا الاعتداء على حقوق الآخرين (Ray , 1981 , 390-397) .

- التوكيدية والإذعان أو السلبية:

التوكيدية هي قدرة الفرد على التعبير عن نفسه وإشباع حاجاته الخاصة على نحو مرضٍ، وبشرط عدم الإضرار بالآخرين؛ أما السلوك الإذعاني (السلبى) فيكمن في إنكار الفرد لطلباته الخاصة لإرضاء الآخرين (عيد، 2000، 37) .

- التوكيد والإفصاح :

يعرف الإفصاح بأنه العملية التي يكشف بها الفرد عن ذاته للآخرين من خلال تقديم معلومات حول شخصيته لهم ، وبذلك فإن الإفصاح إحدى آليات التوكيد فنحن نؤكد ذاتنا للآخرين من خلال الإفصاح . أي إن التوكيد أكثر عمومية وتنوعاً من الإفصاح (شوقي، 1998، 92-93).

- التوكيدية والإيجابية:

يتداخل المصطلحان في العديد من النقاط فالإيجابية قد قسمها (مخير، 1984: 22) إلى عدة مستويات هي :

أ - الاتزان : ويعني خفض التوتر ويكون وسطاً بين الاندفاع والتردد .

ب- البلوغ إلى حد الابتكار والرغبة في الانجاز .

ج- الإيجابية الخلاقة : حيث تتطوي على دافعية قوية تبلغ بصاحبها حدود الصعاب والمخاطر.

ويوضح ويتلي وفلورز Witley & Flowers في تعريفهما للتوكيدية حيث يقتربان من مفهوم الإيجابية، فالتوكيدية تعني أن يقوم الفرد باختيار مسلك من عدة مسالك وتحمل مسؤولية ما يترتب على هذا الاختيار؛ فالتوكيدية في رأيهما تعني إيجابية الفرد في علاقاته الاجتماعية بشتى صورها تلك الإيجابية التي تستند إلى ثقته بنفسه، وقدرته على اختيار السلوك التوكيدي وتحمل نتائج اختياره، والإيجابية مفهوم أكبر وأعمق من تأكيد الذات الذي يقتصر على العلاقات الاجتماعية العامة (كريماني عويضة، 1990، 18).

- تأكيد الذات وتحقيق الذات:

نعتقد أن خلاصة الفرق بين مفهوم (تحقيق الذات) ومفهوم (توكيد الذات) يكمن في أن توكيد الذات يعد أحد وسائل تحقيق الذات، وأن العلاقة بينهما هي علاقة الجزء بالكل أو الوسيلة بالغاية، كما يمكن اعتبار التوكيدية سمة من سمات الشخص المحقق لذاته (عيسى، 1999، 24).
أساليب التنمية الذاتية للتوكيد:

1- الوعي بالذات: يقصد به ميل الفرد لتركيز الانتباه على ذاته كموضوع اجتماعي، وفيما يتصل بالتوكيد، بشكل خاص، فإن وعي الفرد بمستوى توكيده، وما به من أوجه قصور سواء في مهارات فرعية بعينها، أم مواقف خاصة تتضمن أشخاصاً معينين يعد نقطة البداية في التخطيط لعملية التغيير، والشروع في محاولات تنمية التوكيد، وبدونها لن تتم تلك العملية، لأن عدم وعي الفرد بأوجه قصوره التوكيدي على الرغم من وجودها، يعني أنه لن يحاول التغلب عليها. (Bruch et al, 1994, P:48)

2- المراقبة الذاتية: يمكن تعريف المراقبة الذاتية بأنها (ملاحظة الفرد لسلوكه الخارجي والداخلي في المواقف المتنوعة فضلاً عن الانتباه للعواقب الناتجة عنه) (فرج، 1998، 326).

3- التحليل النقدي للذات: إن القدرة على نقد الذات بدلاً من لومها على ما حدث تعتبر من سمات مرتفعي التوكيد، وهناك فرق واضح بين هاتين العمليتين، فالأولى منطقية تهدف إلى تطوير الفرد، وحثه على تلافي تكرار أخطائه، وإصلاح أوجه القصور في سلوكه في حين أن

الثانية ذات طابع انفعالي تتمثل غايتها الرئيسية في عقاب الشخص على ما أتى، وهو شعور وقتي لا يمنع من تكرار الفعل الذي استناره ثانية (فرج، 1998، 326).

4- التقييم الذاتي: من شأن الوعي بالذات، ومراقبتها، ونقدها أن يقدم تصوراً مبدئياً حول الوضع التوكيدي الراهن للفرد، والذي يعد بمثابة المادة الخام للقيام بعملية التقييم حيث يزوده بالمعلومات الكافية للقيام بها؛ ولكي يقوم الفرد بتلك العملية، بقدر مرتفع من الكفاءة، يجب أن يضع مجموعة من المعايير التي يتقرر في ضوء اقترابه منها، أو ابتعاده عنها مستوى توكيده، فضلاً عن تحديد تلك الجوانب المستهدفة للتنمية بدرجة أكثر إلحاحاً من غيرها (Galassi, 1977:38) والمعايير التي من خلالها سيقوم القائد بتقييم ذاته تتوضع في الذات المثالية وإدراكه للذات المثالية من خلال الذات المدركة.

6- الحوار الذاتي: إن ما يُحدّث به الفرد نفسه يسهم في تشكيل سلوكه في المواقف التي يواجهها سواء كان يتسم بالتوكيد أم لا، فعلى سبيل المثال قد تعطي كلمة مثل "هدوء نفسك"، أو "خذ الأمور ببساطة" الفرصة للفرد لكي تكون مشاعره في الموقف تحت سيطرته؛ ولعل ارتفاع قدرة القائد على التحكم بعواطفه الانفعالية التي تنتابها أثناء الكثير من المواقف، هي التي تحدد قدرته على التعامل مع العديد من المواقف المختلفة التي يتعرض لها.

وبالتالي على القائد أن يتسم بالقدرة على تنمية ذاته من خلال الأساليب التي تم ذكرها، لكي يكون قادراً على تلافي السلبيات قدر الإمكان، وتعزيز الإيجابيات، التي تمكنه من زيادة التأثير على المرؤوسين للعمل المستمر لتحقيق أهداف المنظمة (Nelson, 1991, P:248).

أنماط وأنواع التوكيدية :

يقسم لازاروس مظاهر السلوك التوكيدي إلى أربعة أنماط من الاستجابات المنفصلة هي :

أ- القدرة على الرفض أو المعارضة.

ب- القدرة على التعبير عن المشاعر الموجبة والسالبة.

ج. القدرة على سؤال معروف أو تنفيذ أعمال محددة .

د- القدرة على بدء ومواصلة وإنهاء محادثة عامة .

ويرى (لازروس، 1973، 697-699) أن الناس الذين ينقصهم السلوك التوكيدي سيظهرون عجزاً في واحد أو أكثر في المجالات السابقة.

ويشير طريف شوقي (1998) إلى أن أنماط التوكيدية تنقسم إلى أربعة أنماط هي :

أ- التوكيد الأولي (المركز): حيث يعبر الفرد بشكل مباشر عن مشاعره، ويدافع عن حقوقه على نحو لا يتضمن استخدام مهارات اجتماعية أخرى مصاحبة للتوكيد، كالتعاطف، والإقناع، كأن يقول الفرد لآخر يشوش عليه أثناء حديثه "هل تتركني لأكمل ما أريد قوله؟".

ب- التوكيد التعاطفي (المخفف): وفيه يسبق العبارة التوكيدية عبارات مخففة تعبر عن تقديره لوجهة نظر الآخر التي لا يتفق معها، وإظهار الامتثال له حتى يتضاءل رد فعله السلبي حيال ما سيقوله الفرد من عبارات توكيدية، وخاصة عندما يكون الموقف حساس.

ج- التوكيد التصاعدي: حين يواجه الفرد موقفاً يتطلب التصرف على نحو مؤكد، فإنه يقوم أولاً بإصدار استجابة مؤكدة بسيطة تكفي لتحقيق هدفه بأدنى انفعال ممكن، لكن عليه في حالة عدم استجابة الآخر له أن يصعد من تلك الاستجابة ويصبح أكثر حزماً، فبعد أن كان يطلب يأمر.

د- التوكيد التصادمي : يتوجب صدور هذا النمط حتى يشعر بأنه تصرف بطريقة غير مناسبة ، كأن نلقت نظر المعلم الذي ينهر الطلاب بأسلوب منفر إلى ضرورة الامتناع عن ذلك (شوقي، 1998: 79 - 81).

ومن خلال العرض السابق يمكن تحديد أنماط التوكيد وفقاً للمقياس المستخدم على النحو

التالي :

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| 1- مواجهة الآخرين . | 2- الدفاع عن الحقوق . |
| 3- توجيه النقد . | 4- المساومة |
| 5- الإقدام الاجتماعي . | 6- الدفاع عن الحقوق العامة . |
| 7- إبداء الإعجاب . | 8- عدم التورط حرجاً . |
| 9- إظهار الاختلاف مع الآخر . | 10- التعبير عن الاحتجاج . |
| 11- توجيه العتاب . | 12 - التعبير عن الغضب . |
| 13- الاعتذار العلني . | 14- الاستقلال بالرأي . |
| 15- ضبط النفس . | 16- مواجهة السخافات . |

18- المصارحة .

17- طلب تفسيرات من الآخر .

20- الاعتراف بقدر الذات .

19- التعبير عن المدح .

المشكلات التي يعاني منها الفرد في حالة انخفاض مستوى توكيده:

أ- ظهور شكاوى بدنية واضطرابات سلوكية:

1- يؤدي عجز الفرد عن التعبير عن مشاعره السلبية (إظهار الغضب من تصرف غير مناسب، أو الاحتجاج على أوضاع غير لائقة) في المواقف التي تستوجب ذلك إلى عدم تفريغ شحنة التوتر المصاحبة لها مما ينجم عنها - عادة- بعض الآثار السلبية، كأن يتضاءل شعوره بالرضا، ويزداد إحساسه بالوحدة، والاكتئاب (Paterson, 1973, 164)؛ فالأشخاص الأقل توكيداً يصعب عليهم الإفصاح بما يحملونه من هموم، أو ما يشعرون به من معاناة، ويميلون - في المقابل- إلى اجترارها ذاتياً، مما يضخم من آثارها النفسية والبدنية، وهو ما قد يؤدي إلى ظهور بعض الأمراض النفسجسمية لديهم.

2- من شأن القدر المنخفض من توكيد الذات أن يزيد من احتمال تورطه في أداء أنواع من السلوك المشكل نتيجة الخضوع لمحاولات الآخرين فرض وجهات نظرهم عليه، وعجزه عن قول (لا) لأقرانه الذين يحاولون إغواءه بالتورط في أنشطة مخالفة أو سلوكيات لا يرغبها (Gambrell, 1977, 542).

وتشير نتائج دراسة (سويف وآخرون، 1987، 34-35) إلى أن الخضوع لضغوط الأقران من أهم العوامل المؤدية لبدء التعاطي، حيث قرر 55% من أفراد عينة البحث من الطلاب الذين جربوا الأدوية المؤثرة على الأعصاب، و80% ممن جربوا تعاطي الكحوليات، و90% ممن جربوا تعاطي المخدرات، أنهم وقعوا تحت الضغط، أو إغواء من الآخرين، سواء كانوا أصدقاء، أو أقرباء، أو زملاء.

ويظهر (فرج، 1998، 27) ارتباط العنف بالتوكيد المنخفض بقوله : أن مرتفع التوكيد يستطيع تخفيف توتراته، أولاً بأول، وحل صراعاته من خلال أساليب توكيدية كالاحتجاج، أو أن يطلب من الآخر تغيير سلوكه، أو يعاتبه، أو ينبهه إلى ضرورة الامتناع عن أفعال عينة غير مقبولة من وجهة نظره، في حين أن غير المؤكد لذاته يميل إلى تخزين ردود أفعاله، وانفعالاته،

وتوتراته حتى تتراكم، وقد يحولها إلى صورة عنف بدني بعد ذلك إما بصورة شعورية أو لا شعورية.

ب- وجود صعوبات في العلاقات الشخصية :

1- إن العجز عن التعبير عن المشاعر الإيجابية نحو الآخرين - إبداء الإعجاب بصدق- قد يؤدي إلى صعوبة إقامة علاقات اجتماعية وثيقة، مما يقلل من التوافق النفسي للفرد (Gambrill, 1977, 530).

2- الخشية من مواجهة الآخرين، وصعوبة التعبير عن المشاعر الذاتية، أو الآراء الشخصية في حضورهم، تقول إحدى الموظفات: حين لمح لي أحد زملائي في العمل أنه يريد الارتباط بي ، وهو متزوج، ولا أحبه، فما كان مني إلا أن تركت عملي وانتقلت لعمل آخر حتى أتخاشى رأيته نهائياً، أي أن عجزها عن مواجهة مثل هذا الموقف، الذي يسهل على كثيرين غيرها التصدي له، جعلها تفضل خسارة عملها، وما قد يترتب على الانتقال منه إلى الآخر من صعوبات، على مواجهة الزميل وإبلاغه بقرارها بالرفض (فرج، 1998، 29).

3- العجز عن التصدي لمحاولات الآخرين استغلال الفرد: من المشاهد أن كل فرد يضطر في حالات عديدة، للتعامل مع أشخاص يسعون إلى الحط من قدره، وتحقيق مكاسب على حسابه، كذلك الذي يسعى إلى تسفيه وجهة نظر الآخرين أو الذي يتصيد لهم الأخطاء، أو يحرص على أن يضع نفسه في صورة الضحية، مع أنه الذي هيأ الظروف لذلك، أو الذي يلقي مسؤولية الفشل على الآخرين، أو الذي يهمل الجوانب الإيجابية ويعنى فقط بالجوانب السلبية مع أنها قليلة، كالباحث عن النقطة السوداء في الرداء الأبيض، أو من يعمل على توريث الآخرين وتحريضهم على النزاع، أو من يستفزهم ليفعلوا ما يريد، ويرتكبوا خطأ يدينهم ويبرئه، مثل هؤلاء الأشخاص الطفيليين يفضلون أن يكون غير مؤكد لذاته، حتى يصبح مرتعاً نتوحش فيه انتهازياتهم، ومن ثم يجب علينا التحلي بقدر مرتفع من التوكيد حتى نبين لهم وعينا بمسلكهم، واعتراضنا عيه، ونبذنا له، وأن نواجههم بحزم صيانة لحقوقنا، وحماية لأنفسنا، وأن نحثهم على البحث عن مسلك آخر، والعودة إلى الطرق الإنسانية في التعامل معنا (فرج، 1998، 30).

4- صعوبة إقامة علاقات وثيقة وصحية مع الآخرين: تتطلب تلك العلاقات نمطاً من التفاعلات المتوازنة بين طرفيها، التي لا تتطوي على خضوع أحدهما للآخر أو سيطرته عليه وإنما الدوران معاً في مدار واحد ككيانين مستقلين، وهو ما يتطلب تعبير كل طرف عن رأيه، الذي قد يختلف شيئاً عن رأي الآخر، والنظر لمشكلة صديقه من زاوية مختلفة لم يتطرق إليها ذلك الصديق (فرج، 1998، 32).

ج- صعوبة مواجهة المشكلات في العمل:

1- اجتياز مقابلة الترشيح للعمل: من المفترض أن يقلل ضعف مهارة الفرد على تأكيد ذاته إبان مقابلة الترشيح للعمل من احتمال اجتيازها بنجاح من عدة زوايا منها: أنه يحد من قدرته على تقديم نفسه بصورة جيدة تعبر عن إمكانياته الفعلية، ويجعل من الصعب عليه مواجهة من يقوم بتقييمه بصورة تتم عن اعتداده بنفسه، ولا يمكنه من الرد على الاستفسارات المطلوبة بصورة واضحة (فرج، 1998، 34).

2- تزايد ضغوط العمل وصعوبة مواجهتها: من شأن عدم تأكيد الفرد لذاته في العمل أن يؤدي إلى أن يصبح الفرد معرضاً لضغوط أشد من زملائه، من قبيل أن يكلف بأعمال آخرين دون وجه حق، يضاف على ذلك أن فشله في التعبير عن أفكاره، ومشاعره، أو تعبيره عنها بطريقة فيها مبالغة في الخنوع يجعلهم أقل اعتناءً به مما يشكل ضغوطاً إضافية عليه، وهذا من الأسباب الجلية لوصول كثير من الموظفين لما يسمى " بالاحتراق الوظيفي " وهي حالة من الإنهاك العاطفي والفكري والجسماني، والتي تكون على شكل تعبيرات يستخدمها الفرد تجاه عمله كاستجابات للضغوط والعلاقات التنظيمية المزمنة. وتتمثل هذه الحالة في إحساس الفرد بأن مصادره العاطفية مستنزفة، ويميله لتقويم ذاته سلبياً، وإحساسه بتدني كفاءته في العمل، وفقدان التزامه الشخصي في علاقات العمل، بالإضافة لفقدانه العنصر الإنساني في التعامل مع الآخرين داخل المنظمة وخارجها (فرج، 1998، 33-35).

3- التحرش الجنسي بالمرأة العاملة: ويعرف بأنه توجيه إشارات وتلميحات جنسية للضحية، وإبداء الرغبة بصورة صريحة في إقامة علاقة جنسية معها، وعلى الرغم من أنها لا ترحّب، أو تستجيب، بل وقد تستنكر تلك الدعوات، إلا أن المتحرش قد يتمادى ويصدر أفعالاً لفظية وبدنية ذات طابع جنسية و نحوها، وذلك في ظل التهديد بإثارة الصعوبات لها في عملها

مما يعوق تقدمها المهني، والذي قد تصل إلى درجة الفصل من العمل إن لم تستجب لما يريد؛ وتظهر في هذه الحالة ضرورة توكيد المرأة العاملة لذاتها، من خلال رفض هذه المضايقات، والبحث عن أفضل السبل لصدها، وضمان عدم تكرارها(فرج، 1998، 34).

هـ- نشوء مشكلات ذات طابع اجتماعي وثقافي: شيوع روح المجارة في الثقافة : توجد شعوب غير مؤكدة (مجارية)، وهو ما يعني ضمناً غياب روح المبادأة، والاستقلالية، وشيوع السلوك الاتباعي فيها، الذي قد يُولد أفرادها شعوراً بأنهم أمة من الخراف. وحرى بالذكر أن المجارة الناتجة عن عجز الفرد عن توكيد ذاته، والإعلان عن اختلافه عما يراه الآخرون، وعدم الاقتناع به تصبح مشكلة حقاً تكون تلك الظواهر السلوكية الشائعة في الثقافة، والتي يقلدها الآخرون ذات طابع سلبي مثل: التفكير الخرافي أو التنشئة اللاعقلانية، أو غياب التفكير النقدي، أو النفور من الإفصاح عن المشاعر، واستهجان الخلاف المبرر في الرأي، أو الانزعاج من كثرة طرح الأسئلة في المواقف التعليمية، والاهتمام المفرط برأي الآخرين، وسهولة تغيير المرأة لأزيائها لمجرد عدم إعجاب الآخرين بها مع أنها مناسبة(فرج، 1988، 30-35).

و- ضالة احتمالات التغيير الاجتماعي: حين يشيع عدم التوكيد في ثقافة ما يصعب على أبنائها الإيمان بقدرتهم على المبادأة، وتغيير الأوضاع الاجتماعية غير المقبولة من قبيل : تدني احترام حقوق الإنسان، أو تفشي الفساد الاجتماعي، أو التبعية لأمة أخرى على المستوى الاقتصادي أو السياسي (فرج، 1998، 37-38)

مزاييا ارتفاع التوكيد :

حيث حدد(فرج، 1998، 38-48) العديد من المزاييا ، منها :

- إقامة علاقات شخصية وثيقة ومشبعة:إن من يتعامل معك يريد أن يلمس رد فعلك على سلوكه الساعي إلى التقرب إليك، والذي يجسده استجابتك اللفظية، وغير اللفظية نحوه، فإن رأى تقديراً منك لما يفعل تشجع في الاقتراب منك بدرجة أكبر، وهكذا أنت أيضاً.
- مواجهة المواقف المحرجة والتخلص من المآزق بكفاءة: إن مرتفعي التوكيد يسهل عليهم التعامل مع المواقف ذات الطابع المحرج والمآزقي، والتخلص منها، أو حتى تجنب مواجهتها بصورة متعددة، كمن يقول لمن يصمم عل أن يكون هو المتحدث الوحيد في حلقة النقاش:

أعطني فرصة من فضلك لأعبر عن فكري أولاً، أو يقول لمن يصر على فرض رأيه في مسألة معينة: أنا اعتقد بوجود زاوية أخرى للتعامل مع المسألة، أو يقول للمضيف الذي يلح عليه ليأكل المزيد: أنا اعلم أن دعوتك المتكررة تعتبر إحدى صور الاهتمام بي، ولكن التهام المزيد من الأطعمة سيضر بصحتي.

- التخفف من التوتر الشخصي الزائد للاستمتاع بالحياة : بما أن النقيضين لا يجتمعان، فالماء لا يملأ الزجاجاة أبداً إلا بعد خروج الهواء منها، كذلك التوتر والتوكيد، فكلما زاد الأول انخفض الثاني، وفي المقابل إذا أمكن لنا تنمية التوكيد فإن التوتر سيتقلص أي أنه يمكن النظر، تبعاً لهذا التصور للتوكيد بوصفه وسيلة للتخفف من التوتر الزائد، والذي يفسد على الفرد حياته.

- شيوع المشاركة الاجتماعية : يسهم التوكيد في تشجيع الناس على الإعلان عن رغبتهم في المشاركة الاجتماعية، ووضع تلك الرغبات موضع التنفيذ أيضاً، وفي المقابل فإن المشاركة تسهم في صقل المهارات التوكيدية مما يزيد من احتمالات اندماج الأفراد في أنشطة أخرى متنوعة .

- التدريب على السلوك التوكيدي : تعريف التدريب التوكيدي بأنه: مجموعة متنوعة من الأساليب والإجراءات المعرفية، والسلوكية الهادفة إلى تعديل معارف، وسلوك الأفراد، وتدريبهم على التعبير عن مشاعرهم، وأفكارهم، وآرائهم، والدفاع عن حقوقهم، ومواجهة من يستغلونهم بطريقة ملائمة دونما انتهاك لحقوقهم (Rich&Schroeder, 1976,146).

أهداف التدريب التوكيدي:

تتمثل أبرز أهدافه العامة في :

- 1- تقليل القلق المرتفع للفرد في مواقف التفاعل الاجتماعي: تدريب الفرد على الاسترخاء والتحكم في مستوى قلقه إبان مواقف التفاعل مع الآخرين يساعد على زيادة توكيده، يجعله بدوره أكثر قدرة على الحصول على إثابات اجتماعية وذاتية.
- 2- تعريف الفرد بمفهوم التوكيد، وتمييزه عن العدوان والخضوع، وتزويده بحصيلة واسعة من الاستجابات والخبرات التوكيدية في مواقف متنوعة، ومعاونته على أن يعرف، ويتقبل حقوقه

التوكيدية، ومسؤولياته تجاه الآخرين، وأن يتقبل - في المقابل - حقوق الآخرين ومسؤولياتهم التوكيدية.

3- تعديل للبنية المعرفية للفرد: وذلك بالتعرف على المعوقات المعرفية التي تحول دون توكيد الفرد لذاته من قبيل : المعتقدات غير المنطقية التي يتبناها مثل: " إذا أصبحت مؤكداً سأصبح وقحاً" والعبارات الذاتية السلبية التي يقولها لنفسه مثل: "من الأفضل أن أحتفظ برأيي لنفسي"، ولوم الذات على التوكيد، والتقييم السلبي لها، والخوف من التقييم السلبي للآخرين حين يتصرف بصورة مؤكدة (Fry, 1983,432)

4- التدريب على التلقائية سواء على المستوى الانفعالي، أو الفكري، أو السلوكي، والتي يفصح الفرد بموجبها عن مشاعره بصورة جلية، وأفكاره بسلاسة، وأن ينتقد الآخرين على نحو بناء، وبدون حدة أو عصبية، وأن يتصرف بطريقة تخلو من القلق المفرط أو الكف المبالغ فيه، ويدافع عن حقوقه ليحصل على ما يريد دون إيذاء الآخرين، أي أن يقول ويفعل ما يريد متى يشاء بطريقة ملائمة (Nverenberg, 1983,345)

5- المبادأة: بحيث يصبح المتدرب عقب انتهاء برنامجه التدريبي قادراً على أن يمسك بزمام المبادأة في علاقاته وتفاعلاته الاجتماعية.

6- الشجاعة الأدبية: والتي تتطوي على القدرة على مواجهة الآخرين، والاعتذار العلني أمامهم عن خطأ ارتكبه في حق الآخرين، أو التراجع عن وجهة تبين عدم صحتها، والاعتراف بأنه لا يعرف شيئاً معيناً، والشاء على فكرة جيدة قالها أحد الزملاء، أو سلوك طيب صدر عنه، وتوجيه نقد أمام الآخرين، نقدهم أيضاً، وعدم النظر إلى النقد بوصفه انتقاصاً من قدره، أو قدرهم.

7- الصلابة النفسية: وتعني أن يصبح الفرد قادراً على تحمل ضغوط الآخرين، والتخلص من المواقف المحرجة ببسر، ومقاومة محاولات فرض وجهات نظر معينة عليه، أو إكراهه على إتيان سلوك معين لا يرغبه.

8- تشجيع الفرد على الإفصاح عن هويته، والإعلان عن مواقفه، وإظهار معتقداته وممارستها، والتمسك بها، بغض النظر عن اختلافها مع المحيطين به ما دام يحترم في الوقت ذاته معتقداتهم (فرج، 1998، 203-204).

بعض المستهدفين لخدمات التدريب التوكيدي:

1- الخجولون ومن يخشون مواجهة الآخرين: بما أن الخجل من الآخرين والخشية من تقييماتهم السلبية للفرد، والذي يؤدي إلى تجنب الحضور أو الاشتراك في العديد من المواقف والمناسبات الاجتماعية تلافياً لمواجهتهم المنتشرة في شرائح اجتماعية عديدة ومراحل عمرية بعينها، ويوجه خاص المراهقة، وحيث إن التوكيد مضاد للخجل من الآخرين، إذن فمن شأن التدريب على توكيد الذات الإسهام في مواجهة تلك المشكلة، ومنع تفاقم تداعياتها التي قد تعد أكثر خطورة منها (فرج، 1998، 205).

2- المتعاطون: من المفترض أن العديد من مشكلات المدمنين تكمن في عجز الفرد منهم عن رفض الضغوط التي يمارسها الآخرون لبدء التعاطي، والتي قد تأتي في صورة دعوة، وقد تأخذ الدعوة أشكالاً أخرى كالتهديد " إذا لم تشرب فلا تجلس معنا" أو الإغابة " لا يرفض الشرب معنا سوى صغار السن" كذلك قد يلجأ الفرد للتعاطي - الكحول بوجه خاص - إما هرباً من مواجهة مواقف الصراع مع الآخرين، أو لتخفيف توتره المرتفع الناشئ عن عجزه عن حل مشكلاته معهم، أو ليتمكن حين يكون تحت تأثيرها من التعبير بتلقائية عن مشاعره التي يقمعها في الأوقات العادية (Mcgovern, 1976, 55).

وما دام انخفاض التوكيد يرتبط ببدء التعاطي، والانتكاس بعد العلاج أيضاً، فإن التدريب على التوكيد سيزيد أولاً من قدرة الفرد على مواجهة الضغوط الرامية لحثه على بدء التعاطي، فضلاً عن أنه سيقال توتراته، لأنه لن يكبت مشاعره، وسيعبر أولاً بأول عما يتراكم في صدره منها ، وبذا لن يكون في حاجة إلى اللجوء للتعاطي، وكذلك فإن تعبيره عن اختلافه مع الآخرين ومواجهة ضغوطهم ودفاعه عن حقوقه ومواجهة مشكلاته لن يجعل لهروبه إلى المخدر مبرراً (Mcgovern, 1976, 55-56).

3- المكتئبون: من المعروف أن الاكتئاب الخفيف (العصابي) من أكثر الأمراض النفسية شيوعاً في كوكبنا ، وبما أنه يتضمن بعض المكونات المعرفية التي تتطوي على الشعور بالعجز، والعزوف عن المشاركة في التفاعلات الاجتماعية (Topper, 1978, 46) فإن هذا مما يزيد احتمال فشل الفرد في مواجهة تلك النوعية من المواقف، مما يولد لديه شعوراً بعدم القدرة على التعامل مع مثيلاتها لاحقاً، وبما أن المكتئب يبخل ذاته ، ويميل إلى تضخيم مخاوفه ونقاط

ضعفه، فإن خوفه من تلك المواقف، وشعوره بأنه سيفشل في مواجهتها لاحقاً سيتفاقم، وهو ما يوقعه في أسر دائرة من التدهور.

ومن هنا فإن التدريب التوكيدي قد يسهم في كسر تلك الدائرة الجهنمية من خلال تعديل التصورات المعرفية للمكتئب في اتجاه الفشل الجزئي، والاستفادة منه من خلال الوقوف على أخطائه وتحليلها، ومحاولة تلاقيها لاحقاً، كذلك في التدريب سيزيد من ثقته بذاته، وكفاءته في مواجهة تلك المواقف، وستغذيه خبرات النجاح الفعلي، في تنمية شعوره بالكفاءة الذاتية، والذي سيقلل بالتالي من إحباطاته، ويجعل من اليسير عليه مستقبلاً مواجهة نظيراتها، أي إن التوكيد المرتفع سيقلل من روافد الاكتئاب، ويساعد الفرد على التصدي للمصادر المتبقية بكفاءة أكبر (Pentz, 1980, 344-345).

4- الطلبة: تشير الملاحظات الميدانية إلى شيوع انخفاض التوكيد لدى الطلبة وخاصة في المراحل الدراسية - قبل الجامعية - وبشكل خاص لدى الطالبات، من شأن انخفاض التوكيد أن يؤدي إلى العديد من المشكلات ذات الطابع السلوكي في المؤسسات التعليمية، سواء بين التلميذ وزملائه الذين قد يعتدون عليه، ويسخرون منه وهو عاجز عن إيقافهم عند حدهم نظراً لانخفاض توكيده، أو مع مدرسيه حيث يصعب عليه التحاور معهم، والاستفسار منهم عما لا يفهمه، أو الإجابة عن أسئلة يطرحونها عليه لأنه يخشى من الوقوف والتحدث أمام بقية الزملاء، أو مع النظم المدرسية حيث يجد من العسير عليه المشاركة في الأنشطة المتنوعة التي تتيحها المدرسة مثل الخطابة، أو الخدمة الذاتية، أو جماعات ونوادي العلوم، وهو ما يقلل من احتمالات نجاح العملية التعليمية، بوجه عام ومن إمكانية تطوير قدراته (Pentz, 1980, 344-345).

بالنسبة لطلبة الجامعة فالتوكيد ضروري لأطراف عديدة منهم مثل المغتربين وبالذات في الصفوف الأولى، الذين يلتحقون بإحدى المدن الجامعية، أو يعيشون مع زملاء خارجها، حيث يتعاملون بصورة مكثفة مع أعداد كبيرة من الزملاء الذين قد تختلف عاداتهم عن الفرد، وهو ما يتطلب أن يعبر عن اختلافه معهم بصورة واضحة حتى يتجنب محاولات الاستقطاب، وفرض وجهات النظر، والأنماط المعيشية عليه، كذلك فإن تلك الحقبة تتسم بتنامي الميول والاهتمامات الاجتماعية والسياسية، والبدء في تكوين فلسفة الحياة، وهو ما يتطلب القدرة على الإفصاح عن هذه الجوانب بشكل صريح، ومحدد للآخرين ضماناً لإقامة علاقات متكافئة، وصحية معهم. أما

بالنسبة للطالبات اللائي قد يواجهن محاولات متكررة للتعدي على خصوصياتهن والإلحاح عليهن لإقامة علاقات صداقة معهن من قبل الجنس الآخر، قد لا يفضلنها أو يرفضنها، فإن توكيدهن المرتفع لذواتهن يساعدهن حينئذ على إعلان هذا الرفض دونما خوف، وإجبار الآخرين على التزام الحدود التي يضعنها أو يرتئونها لعلاقة الزمالة معهم (Pentz,1980,350).

فنيات التدريب التوكيدي:

1- الاقتداء: يعتبر الاقتداء وسيلة مساعدة للتدريب على التوكيد، وهو مستمد أساساً من نظرية التعلم الاجتماعي، ويصبح أكثر فعالية في تعليم السلوكيات الحركية، وحين يكون مصحوباً بأساليب أخرى للتدريب (Lange & Jakubowski, 1976, 118).

2- تمثيل الدور: يعد من أكثر فنيات التدريب التوكيدي شيوعاً، ويستخدم في إطار برامج تدريبية أخرى سواء في مجال الإدارة أو التدريب المهني أو الإبداعي أو العسكري أو العلاجي، وفيه يقوم المتدرب بتمثيل دور الشخص الذي يتصرف بصورة توكيدية في موقف مصطنع يقدم له (فرج، 1998، 235).

3- التلقين: حيث يكون هناك ثلاثة أطراف، وهم: المؤكد، والمستهدف، الذي يكون عادة من مساعدي المدرب، والملقن الذي يفضل أن يكون زميلاً (Cotler, 1978, 89).

4- تكرار السلوك: وفيه يقدم للمتدرب موقف معين يتطلب الاستجابة بصورة مؤكدة سواء على شريط فيديو، أو يقوم المدرب بأدائه حيث يمثل دور الشخص المؤكد، وبعد أن يشاهد المتدرب هذا الأداء يطلب من المدرب أن يمثل هذا الدور، وعقب ذلك يقيم هذا الأداء، ويقدم له ملاحظاته على سلوكه لكي يصبح أكثر توكيداً، ثم يطلب منه تكرار تمثيل هذا الدور عدة مرات حتى يصل إلى درجة أكبر من الإتقان (فرج، 1998، 238).

5- التدعيم: يشير إلى العائد الإيجابي الذي يقدم للفرد عقب قيامه بإصدار استجابة مؤكدة مما يزيد من احتمال تكرارها فيما بعد (فرج، 1998، 235).

6- إيقاف التفكير: أي أن الفرد يستطيع التحكم في مجرى تفكيره إرادياً، وتحويله إلى مسار آخر، فحين تطوف في عقله أفكار، ومعتقدات، معوقة للتوكيد يمكن استبعادها وإحلال أخرى ميسرة بدلاً منها (فرج، 1998، 235).

7- الإصرار على الموقف: يقوم هذا الأسلوب على فكرة محورية تتمثل في إصرار الفرد على الموقف الذي يعتقده صائباً حول مسألة معينة ، وليس التشبث بموقف غير صحيح ، فهذا أحد أشكال التصلب (المرجع السابق ، 239-242)

8- إذابة الثلج: والذي يتمثل في تدريب الفرد على أن يبدأ حواراً مع أشخاص لا يعرفهم، أو معرفته بهم سطحية، بعبارات ذات طابع شخصي لتدفئة مناخ اللقاء وتبديد الإحساس بالتكيف ، وإشاعة نوع من الألفة مع الآخر، بحيث يشعر وكأنه يعرفه من قبل ، ويوجه إليه أسئلة ذات طابع مفتوح تسمح له بالتعبير عن نفسه حتى تتساقط عملية التواصل (Mcgovern,1976,59)

9- الإرجاء : ومن خلاله ندرب الفرد على التمهّل وإرجاء الرد على ما يطلب منه حتى يصبح أكثر وثقاً من الاستجابة المرجوة، وقد تبلغ المهلة التي يطلبها لكي يقضي نفسه من الموقف حتى يفكر بهدوء أو يستشير آخر دقيقة فأكثر (فرج ، 1998 ، 245)

10- تطويق الغضب : يقوم هذا الأسلوب على مبدأ قوامه : أن يزيع الفرد غضب الآخر من الموقف أولاً، حتى يهدأ تأثرته، ثم يستجيب بصورة تأكيدية بعد ذلك له، لأنه إن لم يفعل ذلك سيكون بمثابة من يصب الزيت على النار (Topper, 1978,98).

11- التريث: يفيد هذا الأسلوب في الحيلولة دون تقديم الفرد معلومات مفصلة ، وذات طابع شخصي (Topper, 1978,98).

12- التدريب على الاسترخاء: يقوم هذا الأسلوب على مسلمة قوامها أن الاسترخاء مضاد للتوتر، فالشخص لا يمكنه أن يكون متوتراً ومسترخياً في نفس الوقت، فالنقيضان لا يجتمعان، ومن ثم فإن تدريبه على الاسترخاء سيقطّل توتره، وبما أن التوتر يعوق التوكيد، فإنه إذا قللنا مستواه بالاسترخاء وخاصةً في المواقف العصبية سيميل التوكيد إلى الارتفاع، كما في حالة الفرد الذي يتوتر حين يدعى للحديث في مجتمع عام، وهو ما قد يمنعه من البدء أو الاستمرار في الحديث بصورة جيدة، في حين أننا إذا دربناه على التحكم في توتره قبيل أو إبان تلك المواقف سيتمكن من توكيد ذاته فيها (فرج، 1998 ، 240).

13- التغليف التوكيدي: مثلما يغلف المسافرون الأطباق الزجاجية التي يحملونها بالإسفننج من جميع الجوانب حتى لا تتحطم من جراء الاهتزاز أثناء الرحلة، أو الارتطام بالأرض أثناء

تنزيلها، كذلك فنحن مطالبون أيضاً بأن يسبق استجاباتنا التوكيدية، أو يتلوها، أو الاثنين معاً، ملطفات معينة سواء اعتذارية، أو تبريرية، أو إيضاحية، أو وجدانية حتى نهئى الطرف الآخر، ونقل مقاومته فيصبح أكثر تقبلاً وتحملاً لتوكيدنا.

14- التقييم التخيلي: يهدف هذا الأسلوب المقترح إلى تنمية مهارة الفرد في التعبير عن آرائه، وتصورات حول الآخرين، وتقييمه لأفعالهم.

ويمكن تدريب الفرد على تلك المهارة بأن نطلب منه تحديد شخص معين من المحيطين به، يقوم بتسميته في عقله، ويعطي تقييماً نقدياً مدته خمس دقائق أمام أفراد المجموعة التدريبية له يتضمن انطباعاته حوله، ورأيه في مظهره، وأسلوبه في التحدث، وطريقته في التعامل معه.

15- نزع الهيبة : يتمثل هذا الأسلوب في تشجيع المتدرب على رفع الحصانة، تدريجياً، عن الفرد المثبط لتوكيده، وذلك على المستوى التخيلي أولاً، ثم في مواقف تمثيل الدور بعد ذلك تمهيداً لتوكيد ذاته معه في المواقف الواقعية (فرج، 1998، 248-255)

16- النشاط البيئي : بما أننا نتعلم لكي نعمل بما علمنا، لذا يجب على المتدرب أن يطبق ما تدرب عليه من مهارات توكيدية إبان البرنامج في حياته اليومية، ويتسنى له ذلك حين يكلفه المدرب في نهاية كل جلسة تدريبية بواجبات معينة تتصل بما تعلمه فيها، ويطلب منه ممارستها بصورة منظمة مع من يتفاعل معهم خارج الجماعة التدريبية، سواء في منزله، أو عمله، أو الطريق العام (Lang & Rimm, 1978,89)

التدريب التوكيدي ونظريات العلاج النفسي :

أ - التوكيدية ومدرسة التحليل النفسي :

أشار صلاح مخيمر (1981) أن التوكيدية والإيجابية ما هما إلا وجهان لعملة واحدة ، وأن إيجابية الإنسان نتيج له على المستوى الفردي وعلى المستوى السلالي أن يتابع مضيه على طريق التقدم والسيرورة، ومن هنا يتضح أن إيجابية الإنسان هي المعيار الوحيد لإنسانية الإنسان بما هو إنسان، فيقرر أنه بغير الإيجابية يكون الفرد عاقراً، وأن في صميم الإنسان إيجابية خلقة، ولا يشعر الإنسان بالاعتراب عن إنسانيته إلا إذا غابت عن حياته هذه الإيجابية الخلقة. والإيجابية تؤدي إلي مواجهة بين متطلبات الهو ومقتضيات الأنا العليا، بل تعاني ضغوطاً في سلبية وحتمية فالنضج لم يتيح لمثل هذه الأنا أن تتحرر من الضغوط البيولوجية

والأخلاقية، ومن ثم تظل كما كانت في طفولتها عاجزة عن مواجهة كل صورة من صور الإيجابية بما في ذلك التفكير عن روية(مخير، 1981، 36-51).

ولقد قسم أصحاب التحليل النفسي النفس البشرية إلى: الهو والأنا والعليا . والأنا العليا في التحليل النفسي كما يقول هاديمان(1959)، هي المثل العليا والمعايير المستدخلة من الوالدين أو بدائل الوالدين؛ مما يتمخض عن نشأة المثل الأعلى للأنا والضمير، حيث يكون الضمير الخلقي هو المرجع في تقدير الذات من حيث البراءة أو مشاعر الإثم أو الاشمئزاز والخزي، بينما يكون المثل الأعلى للأنا هو المرجع في تقدير الذات من حيث الشعور بالكفاية والرضا عن الذات (مخير، 1981، 159) .

وتوضح(رفاعي، 1985، 46 - 47) أن الأنا الأعلى هي المكون الاجتماعي للشخصية، وهو يتكون من الضمير الذي يعاقب الشخص بأن يجعله يشعر بالإثم، وكذلك الأنا المثالي الذي يثبت الشخص بأن يجعله يشعر بالفخر بنفسه، إذا يمكن وصف الأنا الأعلى على أنها المكون الاجتماعي للشخصية ومن هنا فيعتبر الأنا بصفة عامة، والأنا المثالي بصفة خاصة هو المسؤول عن التوكيدية أو اللاتوكيدية، فإذا ظهرت اللاتوكيدية(نتيجة التطبيع الاجتماعي) علي مسرح الأنا المثالي فهذا يؤدي إلي تدهور الأنا المثالي، وبالتالي لا يشعر الفرد بأي نوع من الفخر، ولكي نصل إلي التوكيدية فيجب أن نعمل علي إيقاظ الأنا المثالي بشيء بسيط من العدوانية، وهذا لا يتأتى إلا عن طريق التدريب التوكيدي حيث يستخدم العدوانية في دبلوماسية من أجل إيقاظ الأنا المثالي من غفلته وتدهوره والوصول بالشخص إلى التوكيدية حتى يشعر بالفخر بنفسه.

يتضح من العرض السابق أن اللاتوكيدية تظهر عندما تضعف الأنا أمام رغبات ومطالب الهو وينشأ ذلك نتيجة للظروف البيئية المحيطة بالفرد وأساليب المعاملة الوالدية التي تحت الفرد دائما علي الامتثال لمطالب وآراء الكبار دون موافقة عليها، والتوكيدية هنا هي محاولة لتحضير الأنا عن طريق الضمير ورفع مستوى الوعي بالحقوق والواجبات لصد الهو ولزيادة مستوى الثقة بالنفس .

ب- التوكيدية والنظرية السلوكية :

يشير ولبى إلى أن مصطلح التوكيدية ينطوي بالأحرى على دلالة رحبة فهو لا يشير فقط إلى السلوك العدواني بدرجة أو بأخرى، بل أيضا إلى التعبير الخارجي عن المشاعر الودية والعاطفية، وغير ذلك من مشاعر اللاقلق.

ويضيف ولبى موضحا أن الاستجابات التوكيدية تستخدم أساسا في المواقف التي تتم بشكل تلقائي في المسار العادي لحياة الفرد، وأن هذه الاستجابات لا تكون ذات قيمة إلا في التغلب على ضروب القلق غير التوافقية التي تتولد لدى الفرد عن طريق الأشخاص الآخرين أثناء العلاقات المباشرة معهم، هذا و التوكيدية شأنها في ذلك شأن كافة الخصائص السوية أو اللاسوية، ليست إلا استجابة متعلمة نتيجة ارتباطها لدى الفرد بخبرات شخصية واجتماعية (ولبي، 1980، 97) .

ويتضح أن ولبى قد استخدم الاستجابة التوكيدية أساسا كنوع من الاستجابات التي تستخدم نقيضا لكف الخوف والقلق، على ذلك فإن التدريب التوكيدي يكون مناسباً بصفة خاصة في المواقف الاجتماعية التي ينتاب الفرد فيها القلق، كما في المواقف التي يظهر فيها الشخص الخنوع والإذعان، أو السلوك غير الملائم اجتماعيا، وعلى الرغم من اعتقاد ولبى بأن السلوك التوكيدي يعتبر تشريطاً مضاداً Counter conditioning للقلق البافلوفي إلا أنه يمكن رد التغيرات السلوكية التي تظهر لدى المسترشد خلال التدريب التوكيدي إلى إجراءات التشريط الإجرائي (إبراهيم ، 1996 ، 27).

وبالتالي فالتوكيدية في نظر السلوكيين مثلها مثل جميع الأنماط السلوكية متعلمة ومكتسبة من المجتمع سواء كانت هذه التوكيدية في الاتجاه الصحيح أو الاتجاه المرضي فالطفل الذي يحث دائما علي الصمت لأن ذلك الصمت أدب بمرور الوقت يصبح لا يستطيع التعامل في المواقف الاجتماعية، وكذلك أساليب المعاملة الوالدية لها دور في كيفية أن يسلك الفرد في حياته وتحدد مدى سواء هذه الحياة أو عدم سوائها، وكذلك البيئة التي يفرق فيها بين الذكور والإناث؛ ومن هنا نجد أن التوكيدية يمكن أن تصبح أفضل من خلال تعليم الفرد كيف يرى السمات الإيجابية لديه وتنمية ثقته بنفسه وتقييمه لنفسه، ومن هنا يستطيع أن يسيطر على القلق والخوف الذي يظهر في المواقف الاجتماعية، أي إنه كما تم اكتساب السلوك المضطرب يمكن اكتساب وتعلم السلوك السوي (إبراهيم، 1998، 194).

ج- التوكيدية ونظرية العلاج المتمركز حول المسترشد:

يشير (عبدالعظيم، 1991، 49) إلى أن أحد أهداف المذهب العلاجي عند روجرز هو تشجيع المسترشد على الإفصاح عن مشاعره بحرية وأنواع الصراعات التي يعانيها، ويعتبر ذلك أيضا هدفا من أهداف التدريب التوكيدي إذ إنه يستهدف مساعدة المسترشد للتعبير عن مشاعره ورغباته في المواقف التي تعمل على إثارة القلق لديه هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى إذا كان الاستبصار وهو يعني إدراك المسترشد لذاته والتعرف عليها وقبولها وفهم الانفعالات ومعرفة دوافع السلوك ومصادر الاضطراب ، يمثل خطوة هامة في العملية العلاجية عند روجرز. فإن العلاج التوكيدي أيضا يتضمن كثيرا من أساليب العلاج بالاستبصار Insight therapy حيث يطلب من المسترشد التعرف على أخطائه ، وأن يتعلم أساليب أخرى بديلة أكثر ملائمة، وكذلك يصاحبه الإيحاء القوي الذي يستهدف تخليص المسترشد من أنماط سلوكه القديم، ويستخدم منهج لعب الأدوار في العلاج التوكيدي.

يشارك التدريب التوكيدي مع العلاج المتمركز حول المسترشد في أنه يجب على الفرد التعرف على أخطائه وتدريب الفرد على الاستبصار بما يعاني منه من اضطرابات وأنه على الفرد أن يقدر ويقيم ذاته كما هي على أرض الواقع أي الذات الفعلية وليس الذات المثالية. وذلك لأن الذات هي المحور التي تدور حوله نظرية العلاج المتمركز حول الشخص ويركز التدريب التوكيدي أيضا على مدى فهم الفرد لذاته والتعبير عنها والتعبير عن مشاعره وأفكاره بلا خوف أو توتر أو قلق، ويهدف التدريب التوكيدي إلى زيادة مستوى الثقة بالنفس وزيادة درجة تقدير الذات الفعلية.

د - التوكيدية ونظرية الجشطت :

لم تذكر التوكيدية بشكل صريح في العلاج الجشطلتي على غرار معظم نظريات العلاج النفسي باستثناء السلوكية التي ذكرت فيها التوكيدية بشكل صريح، وظهرت التوكيدية من خلال مصطلحات أخرى مثل المسؤولية، والعدوان، والدفاع .

ولقد أوضح (عبد الخالق، 1987، 47) أن الفكرة الرئيسية التي استمدتها بيرلز Perls من الوجوديين هي المسؤولية Responsibility، والتي تتضمن كل من: القدرة والاستجابة. فالمسؤولية عن بيرلز تعني قدرة الفرد على الاستجابة للمثيرات التي تنبثق داخله أو خارجه.

ومن المفاهيم الهامة كذلك في نظرية الجشطالت مما يرتبط بالتوكيدية مفهوم العدوان والدفاع Agression and defense والعدوان عند بيرلز ليس غريزة ولا طاقة بل وظيفة بيولوجية، وهو من أساليب الكائن الحي في التعامل مع البيئة، من أجل إشباع حاجاته، ومن أجل المقاومات التي تعترض سبيل هذا الإشباع، ومن ثم فإن وظيفة العدوان ليست التدمير أو التخريب، وإنما التغلب على المقاومة (باترسون، 1990، 335).

ومن العرض السابق نلاحظ أن التدريب التوكيدي يشترك مع العلاج الجشطالتي في بعض الأهداف مثل الحصول على الحقوق الفردية دون المساس بحقوق الآخرين والتعبير عن الآراء دون الاعتداء على آراء الآخرين وتحمل مسؤولية ما يفعله الفرد سواء أكان إيجابيا أو سلبيا وعدم الهروب من المواقف التي تتطلب مواجهة من الفرد.

استخدامات التدريب التوكيدي :

التدريب التوكيدي من الفنيات التي تستخدم في علاج العديد من الاضطرابات السلوكية وبخاصة القلق الاجتماعي، حيث أثبتت العديد من الدراسات فاعلية التدريب التوكيدي في خفض القلق الاجتماعي، والخواف الاجتماعي، والغضب، والعدوان .

فقد أشار (رمضان، 1991، 14) إلى أنه يتم استخدام الاستجابات التوكيدية كنقيض لضروب القلق، ويعتبر التدريب التوكيدي ما هو إلا كف بالنقيض لاستجابات القلق مما يتأتى عنه كف تشريطي لعادة استجابة القلق، وفي هذا الصدد أقر المرضى على أنهم أقل قلقا عندما يسلكون بشكل توكيدي، هذا وتوجد علاقة بين اللاتوكيدية والسلوكيات السلبية أي إنه يوجد ارتباط موجب بينهما، وتوضح الدراسات وجود ارتباط سالب بين التوكيدية والقلق الاجتماعي على أن الأفراد التوكيديين يكونون أكثر اتزاناً وأقل قلقاً في المواقف الاجتماعية وبسبب مستويات القلق المرتفعة ونقص المهارات الاجتماعية ينزع الفرد اللاتوكيدي إلى قمع الانفعالات، مما يجعله غير قادر على إشباع حاجاته بشكل عادي، و بالإضافة إلي ذلك غير قادر على حماية نفسه لفظيا عندما ينتقده شخص ما دون حق، وغالبا ما يكون مكتئبا ولديه مفهوم ذات منخفض، وحينما يكون هناك نقص في السلوك التوكيدي فإن ذلك يدل على غياب المهارات الاجتماعية والبيئشخصية، وبذلك فإن السلوك التوكيدي هام جدا بالنسبة للفرد في كافة مجالات الحياة، بداية من حماية الذات والدفاع عن النفس ومرورا بالإيجابية في مختلف العلاقات الاجتماعية الإيجابية والابتكارية (إبراهيم، 1996، 37-38) .

ويوضح ميشل (Michael, 1998, 8) أن هناك علاقة عكسية بين القلق الاجتماعي والتوكيدية عند نقص التوكيدية يزداد القلق الاجتماعي، وعند زيادة التوكيدية يقل القلق الاجتماعي، ويتدريب العينة التجريبية علي التدريب التوكيدي تزداد القدرة علي تحمل المسؤولية والاشتراك في المناسبات الاجتماعية والتحسين في الأداء وتحسين المهارات الاجتماعية، وعند انخفاض مستوى التوكيدية يشعر الفرد بالنقص والخجل والهروب من المواقف الاجتماعية، وتؤدي إلى ضعف في العلاقات الشخصية.

يشير نيفيل وآخرون (Neville, et al. 1997, 3) إلى أن التدريب التوكيدي يساعد علي خفض مستوى القلق الاجتماعي والخوف الاجتماعي والتخلص من التوتر الذي يظهر في مواقف التفاعلات الاجتماعية ويساعد علي التخلص من الأفكار السلبية والتعبير عن الغضب أو الاتصال مع الآخرين واستقبال الأفكار الإيجابية مع الآخرين.

ويتفق (الشناوي وعبدالرحمن، 1998، 116) مع ما سبق ذكره في أن نقص التوكيد قد يظهر بشكل مباشر في حديث المسترشد عن مشكلة أو يكون ضمنيا في عرض مشكلة، وفي الغالب فإن المشكلات المعروضة والتي تشمل علي نقص في التوكيد ترتبط بالخوف أو القلق الاجتماعي (الخجل) أو القلق بصفة عامة والشكوى من اضطرابات الكلام، وكذلك في بعض حالات الاكتئاب، وقد أوضحت إحدى الدراسات التي اشترك فيها المؤلف الأول أن السلوك التوكيدي يزداد لدي الأفراد الذين يعتمدون على التعزيز الداخلي (ذوي مركز ضبط داخلي) عن الأفراد الذين يعتمدون على التعزيز الخارجي (ذوي مركز ضبط خارجي) بدرجة دالة.

كما تضمنت دراسة أخرى أن السلوك التوكيدي يرتبط ارتباطا عكسيا مع القلق الاجتماعي والخجل، وتشير (شقيير، 2002، 257) إلى أن استجابة التدريب التوكيدي عبارة عن عملية تهدف إلى تدريب المسترشد على الجرأة وتحسينه وتقوية الذات لديه فيما يختص بالعلاقات الاجتماعية الشخصية، بهدف تمكن الفرد من الدفاع عن حقوقه والتعبير عن شعوره والتغلب على خوفه الاجتماعي، وقد أشار جوزيف فولبة إلى أن عملية التأكيد هذه تؤدي إلى إزالة مواقف القلق الشديد.

ويتفق (إبراهيم وآخرون، 1993، 113) مع ما سبق ذكره على أن توكيد الذات أسلوب يستخدم عادة، لعلاج حالات القلق الناتجة عند بعض الأطفال بسبب الخضوع والسلبية أو العجز

عن التعبير بحرية عن المشاعر في المواقف الاجتماعية والتي تتطلب الفاعلية فيها لذلك، ولهذا يستخدم هذا الأسلوب لتحقيق ثلاثة أهداف هي:

أ- تدريب الطفل على الاستجابات الاجتماعية الملائمة بما فيها التحكم في نبرات الصوت، استخدام الإشارات، الاحتكاك البصري الملائم .

ب- تدريب القدرة على التعبير الملائم عما يشعر به الطفل فيما عدا التعبير عن القلق.

ت- تدريب الطفل على الدفاع عن حقوقه دون أن يتحول إلى عدواني أو مندفع ويوضح ديفيد وآخرون (David, et al, 1990, 155) أن الأمريكيات من أصل صيني أقل تأكيدية من الأمريكيات القوقازيات، وبالتالي فإن الأمريكيات الصينيات أكثر قلقاً من الأمريكيات القوقازيات وذلك لأن التوكيدية تتناسب عكسياً مع القلق الاجتماعي والذي يظهر بوجه خاص في المواقف الاجتماعية ويؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس والخجل، والتقدير المتدني للذات، وبذلك فإن التدريب التوكيدي يؤدي إلى انخفاض مستوي القلق الاجتماعي.

رابعاً. الترتيب الولادي:

يعتبر الترتيب الولادي أحد المتغيرات التي تبين مركز الطفل بين إخوانه في المعاملة والاهتمام الذي يلاقيه الطفل عادة، مما يحدد قسماً كبيراً من أدائه وفق ظروف الأسرة، ونظراً لاختلاف ترتيب الطفل الولادي وتفاوت خبرات الوالدين و أساليبهم التربوية فإن هذا ينعكس على معاملة الطفل مما يمكن أن يترتب عليه أنواع من سلوك الطفل ضمن هذه الظروف، فإن متغير الترتيب الولادي للطفل في الأسرة كالطفل الأول أو الأوسط أو الأخير أو الوحيد بالتأكيد سيكون له التأثير الواضح على سلوك الطفل وشخصيته وتحصيله العلمي، إن دور الطفل يتأثر بعوامل عديدة منها الفردية ومنها الخارجية التي من ضمنها مركزه في الأسرة وما يفرض من ديناميكية بينه وبين من يحيط به، إن ترتيب الطفل في الأسرة عامل مهم في نوع الإثارة التي يظفر بها من ذويه، فالبكر يحظى بأكثر نسبة من تشجيع والديه له وتحفيز طموحه ويليه في ذلك الابن الأصغر، أما الذين يتوزعون غير ذلك فهم يتأرجحون بين الاعتدال والإحباط في إثارة الأهل لهم، فإن خبرات الأهل واتجاهاتهم تختلف وتتباين مع ولادة كل طفل في الأسرة (شكور، 1997، 199). .

وقد يحدث في أوقات كثيرة أن تتم معاملة الطفل الأول على أنه كبير وناضج بينما يعامل الأخير على أنه صغير وأقل من إخوانه حينما يكون في العمر نفسه، ويترتب على ذلك أن الطفل الأخير يشعر بأنه أقل قوة ونمو وقدرة على التمتع بالحرية والثقة ممن هم أكبر منه، وتطول فترة طفولته من وجهة نظر الوالدين فإنه ينشأ مدلاً شاعراً بالنقص مما يؤدي أحياناً ذلك للتأثير على تحصيله العلمي والطفل الفريد من جنسه كأنثى بين عدة ذكور أو ذكر بين عدة

إناث يشبه إلى حد بعيد بصفاته وطباعه وتعامل العائلة معه الطفل الوحيد، مع التركيز هنا على أن حظ الصبي بين عدة إناث سيكون أوفر وأوثق من حظ البنت بين عدة ذكور لأننا نعيش في ظل مجتمع يعطي الأفضلية والأهمية للذكر، ومن المحتمل أن هذا الطفل الفريد من جنسه إذا تفوق مع أخوته فإنه يفقد ما يميز جنسه ويعطيه صفات خاصة بالجنس الآخر، مما يؤدي إلى شخصية مريضة يضطرب فيها التوجيه مما يؤثر سلباً على خصائصه وعلى قدراته التحصيلية. إن الطفل الثاني ضيف ثقيل على أخيه الأكبر لأنه يحتل مركزه بصورة جزئية، وبحكم غريزة الوالدية يتجه إليه كثير من عطف واهتمام والديه ورعايتهما، وهنا يشعر الأول بالفارق في المعاملة، وتثور نفسه إلى العناد وتضطرب أعصابه، ويستشعر الحسد والغيرة بأعراضها المختلفة من شدة الأنانية، وينتهي به الأمر إلى فقد الثقة جزئياً بمن حوله وبنفسه، أما الثاني فيشعر بوطأة الأول ويحاول أن يثبت ذاته، والمجال أمامه أكثر ملائمة عما كان بالنسبة للأول، فالفارق في القوة كان كبيراً بين الوالدين والطفل الأول فلم يكن يستطيع أن يفرض إرادته عليهما بصورة قاطعة، والثاني فالفارق بينه وبين أخيه ليس كبير، كما أن الآباء كثيراً ما يتدخلون لصالح الصغير فينتصر، وهكذا بينما ينشأ الأول أقل صلابة في إرادته وتمسكاً في رغباته نجد الثاني وقد تعود الكفاح، ففرصة نجاحه في الحياة وفي دراسته أكبر، أما الطفل الأخير فهو موضع عطف الجرم يع لصغره ولين عوده، ويعامل كطفل مدة أطول من غيره، ويشعر هو بذلك كما يشعر بضغفه وقوة الآخرين (رمضان وآخرون، 1984، 130)

أما الطفل الأخير في الأسرة فيحكم كونه الطفل الأخير في ترتيبه فمن الطبيعي أن يميل إلى عدم الاستقرار نتيجة لمشاعر الغيرة، ونتيجة لما يلقي هذا الطفل عادة من التذليل من جميع أفراد أسرته، فهو يتوقع دائماً أن تلبي حاجاته وبالشكل الذي يراه، ولكن مقتضيات الحياة لا تسمح دائماً بتلبية هذه الحاجات والمتطلبات في نفس الوقت الذي يحدده أو يتوقعه هذا الطفل فيسبب لديه الانفعال وعدم الاستقرار، والشعور بالتهديد والإحباط، وأحياناً يشعر هذا الطفل بأن مكانته قد تتغير بسبب المولود القادم فيشعر بأن محور اهتمام الأسرة ورعايتها، سينتقل إلى غيره وهذا يجعله أكثر توتراً، ولقد تنبه علماء النفس إلى أن ترتيب الفرد بين أخوته عامل له أهمية كبيرة في تكوين وتحديد اتجاهاته وبعض سمات شخصيته (شكور، 1997، 201).

- الابن الأول "الأكبر":

فالابن الأكبر يمثل بداية الحياة الأسرية، ويعد الخبرة الأولى لدى الوالدين بالأبناء، وللابن الأول المركز الخاص في الأسرة، فهو عندما يولد يكون موضع الرعاية والاهتمام لأنه الابن الوحيد، ونظراً لكونه الابن الوحيد في الأسرة فإن علاقته تكون مع الكبار مباشرة وذلك لعدم وجود إخوة له وغالباً ما يكون سلوك الكبار نحوه يستمر بالتسامح (قنديل وبدوي، 2005، 51)، ويكون

مجالاً للمحاولة والخطأ يطبق عليه الآباء ما سمعوه وما تعلموه ويكون محظ أنظار والديه وبؤرة طموحهما يدفعانه دفعاً نحوهما (العوامل ومزاهرة، 2003، 196).

- الابن الأوسط:

يكون الابن الأوسط في موقف مختلف إذ يشاركه طفل آخر منذ البداية اهتمام والديه، وهو أقرب إلى معاني التعاون من الطفل الأكبر (كفاي وآخرون، 2008، 400)، وتكون خبرة الوالدين مع الطفل الثاني أثر مرونة وإرتخاء في معاملتهم معه نتيجة لخبرتهم مع الطفل الأول.

- الابن الأصغر "الأخير":

ويتميز بأن مركزه ثابت في الأسرة، فهو الابن المدلل من قبل الجميع، ولا يخشى أن يفقد هذا التدليل كما حدث مع الابن الأول (كفاي وآخرون، 2008، 400) ويعامل على أنه صغير مهما كبر سنه.

وأشار أدلر إلى أن شعور الابن الأصغر بالنقص عندما يقارن نفسه بأخيه الأكبر، ويترتب على ذلك محاولته لإظهار التفوق على من يكبره من إخوته (منصور والشربيني، 1998، 328).

- الابن الوحيد:

ويعتبر مركز اهتمام الأسرة على نحو فعلي وبنال رعاية واهتمام كبير وزائد، وتتحصص فيه آمال عظيمة وتوقعات ضخمة (صوالحة وحوامدة، 1994، 73)، ويميل الطفل الوحيد إلى الاعتماد على الآخرين في أمور حياته اليومية ويصادف في حياته المستقبلية صعوبات كبيرة في التكيف بسبب ما اعتاده من أن يكون مركز اهتمام الكل (الناشف، 2007، 81)، ومن أهم المزايا التي تظهر لدى الطفل الوحيد هي النمو اللغوي المتقدم له لتحدث الكبار كثيراً معه وبالمهارات الاجتماعية المتقدمة، وذلك لتفاعله مع الراشدين كثيراً، ولكن بما أن تعامله في أكثره تعامل مع الكبار فإنه يجد صعوبات في تفاعله وتوافقه الاجتماعي مع رفاق سنه (عيسوي، 1990، 110).

أساليب إدارة الغضب في علاقتها بتوكيد الذات والترتيب الولادي:

ومن خلال العرض السابق يتبين بأنه لا توجد هناك أية أبحاث توضح العلاقة بين متغيرات الدراسة، ولكن يمكن للباحثة أن تستخلص من خلال عرضها للإطار النظري بأن توكيد الذات تظهر بشكل واضح لدى الطفل الأكبر في العائلة، فمعاملة الكل معه تتم على أنه شخص ناضج قادر على تلبية احتياجاته ومتطلباته، والتعبير عن مشاعره وفي نفس الوقت يراعي اهتمامات ومشاعر الآخرين، أما بالنسبة للطفل الأوسط والطفل الأصغر والوحيد فإنهم يميلون إلى الاعتماد

على الآخرين ومن يحيط بهم، ويميلون لأن يعبروا عن مشاعرهم واحتياجاتهم بصرف النظر عن مشاعر الآخرين، مما يجعلهم أشخاص يهتمون بذاتهم ولا يراعون متطلبات واحتياجات الآخرين. أما بالنسبة لأساليب إدارة الغضب فكما قلنا أن أساليب إدارة الغضب يتعلمها الفرد من خلال تربيته ومن خلال عملية التنشئة الاجتماعية، فالأهل يقومون من خلال عملية التنشئة الاجتماعية بزرع تلك الأساليب في أطفالهم الغاضبين، أو أنهم يعززون أسلوب الغضب لديهم، فالوالدين مثلاً خلال عملية تنشئة الطفل الوحيد يميلون إلى الخوف عليه من كل شيء ويستجيبان لجميع رغباته، ويسرعان إلى تهدئة خاطره واسترضائه مما يؤثر سلباً على شخصيته وتوكيده لذاته، ويعززان أسلوبه الغاضب في تلبية متطلباته، وكذلك الأمر بالنسبة للطفل الأصغر فهو يتعرض للتدليل الزائد والإهمال والتراخي، فهناك اختلاف في معاملته عن بقية أخوانه ويميلون لإطالة فترة طفولته، بالتالي يعززون أساليبه الخاطئة ويكون أقل توكيداً، وأقل استخداماً لأساليب إدارة الغضب، بل يسعى بغضبه للحصول على ما يريد متى ما أراد، على عكس الطفلين الأوسط والأكبر فهما ينشأان في جو من التنافس والاهتمام المتمركز حول تلبية طموحات الوالدين والسعي لأن يكونا مثلاً يريد أبايهما، يسعيان إلى مراعاة مشاعر الآخرين في تعبيرهما عن مشاعرهما واحتياجاتهما، ويسعيان للحصول على ما يريدانه بأسلوب جيد خالٍ من أية مظاهر العصبية، ويميلون لاستخدام أساليب إدارة الغضب للسعي في الحصول على ما يريدونه.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

مقدمة:

أولاً- الدراسات العربية

ثانياً: الدراسات الأجنبية

ثالثاً- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

ستقوم الباحثة في هذا الفصل بتقديم عرض مفصل لخلاصة الدراسات السابقة التي توصلت إليها، حيث يتضمن الفصل الحالي قسمين، القسم الأول يضم الدراسات العربية التي تناولت متغيرات الدراسة، والقسم الثاني يضم الدراسات الأجنبية التي تناولت متغيرات الدراسة:

الدراسات العربية :

1- دراسة فرج (1993) في مصر بعنوان الدراسة: "محددات السلوك التوكيدي".

هدف الدراسة : هدفت الدراسة التعرف على محددات السلوك التوكيدي.

عينة الدراسة : وبلغت عينة الدراسة (288) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية والجامعية بمدينة بني سويف منها (165) طالباً، 123 طالبة) .

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس أبعاد السلوك التوكيدي، مقياس محددات التوكيد، وهما من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: وقد أسفرت نتائج الدراسة أن الإناث أكثر تأثراً بالنماذج المحيطة بهن وأقل ممارسة للنقد حيال سلوكها نظراً لانخفاض معدل تفاعلهم مع الآخرين، وانفتاحهن على الخبرة، وتبين أن أسلوب التنشئة الأسرية أكثر تنبؤاً بسلوكهن التوكيدي، وقد أوضحت النتائج أن مجموعة المحددات المنبئة بالتوكيد لدى الذكور منتظم في فئتين: الأولى ذات طابع معرفي (الانفتاح على الخبرة، التفكير النقدي)، الثانية ذات طابع دافعي (الدعم سواء كان آنياً من الأسرة أو الأقران، أو من النظم الاجتماعية كالدين) أما فيما يتعلق بالإناث فقد كان الطابع التفاعلي غالباً عليها (الانفتاح على الخبرة، الاقتداء، التفاعل مع الآخرين).

2- دراسة زياد أمين بركات (2004) في فلسطين بعنوان: "الترتيب الولادي وعلاقته ببعدي الشخصية الانبساطية والعصابية والتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية".

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الترتيب الولادي ببعدي الشخصية (الانبساط والانطواء) و (الاتزان - الانفعال) .

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 182 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة طولكرم ، موزعين تبعاً لترتيبهم الولادي في الأسرة إلى: الطفل الأول 44 طالباً وطالبة، والطفل الأوسط 82 طالباً وطالبة، والطفل الأخير 33 طالباً وطالبة، والطفل الوحيد 23 طالباً وطالبة .

أدوات الدراسة: استخدم مقياس آيزنك للشخصية.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب على بعد الشخصية (الانبطاس - الانطواء) بحيث تعزى إلى ترتيبهم الولادي في الأسرة.
- توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب على بعد الشخصية (الاتزان - الانفعال) بحيث تعزى إلى ترتيبهم الولادي في الأسرة في اتجاه الطفل الأوسط الذي أظهر ميلاً نحو سمة الاتزان ، بينما أظهر الطفل الأخير نحو سمة الانفعال.
- توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب في التحصيل بحيث تعزى إلى ترتيبهم الولادي في الأسرة. وذلك باتجاه الطفل الأول الذي أظهر قدرة أفضل في التحصيل الدراسي مقارنة بالأطفال الآخرين من الفئات الأخرى.

3- دراسة خليل الشيخ (2006) في فلسطين بعنوان: "السلوك العدواني وعلاقته بتقدير الذات وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة غزة " .

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجة السلوك العدواني ودرجة كل من تقدير الذات وتوكيد الذات، وتبعاً للمتغيرات (الجنس، التخصص، حجم الأسرة)

عينة الدراسة: وكانت عينة البحث مكونة من (400) طالب وطالبة تراوحت أعمارهم بين (14-19) عاماً.

أدوات الدراسة: واستخدم الباحث مقياس السلوك العدواني ومقياس تقدير الذات وتوكيد الذات .

نتائج الدراسة: وكانت أهم النتائج وصول نسبة شيوع السلوك العدواني 13% لدى أفراد العينة الكلية الذكور 14.79% والإناث 11.82% وهي نسبة متدنية ، وبلغت نسبة شيوع العدوان على الذات 15.95% ، ونسبة شيوع العدوان على الآخرين 14.23% ونسبة العدوان على الممتلكات

9.8% ، وأن هناك علاقة عكسية بين السلوك العدواني وتوكيد الذات، وعلاقة عكسية بين السلوك العدواني وتقدير الذات.

4- دراسة يوسف الرجيب (2007) في فلسطين بعنوان: "المهارات التوكيدية المختلفة وأساليب التنشئة الوالدية".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين عوامل مهارات التوكيدية المختلفة، وأساليب التنشئة الوالدية من جانب كل من الوالدين لدى الذكور والإناث.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (320) من الطلبة (107) من الذكور، (213) من الإناث.

أدوات الدراسة: وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مهارات توكيد الذات، ومقياس التنشئة الاجتماعية .

نتائج الدراسة: وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين توكيد الذات والتنشئة الاجتماعية كما أظهرت النتائج تباين أساليب التنشئة الوالدية المنبئة بتوكيد الذات بتباين الجنس (ذكوراً وإناثاً).

5- دراسة حامد قاسم ريشان (2008) في العراق بعنوان: "قياس مهارة توكيد الذات لدى طلبة كلية التربية - دراسة ميدانية مقارنة جامعة البصرة".

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس مستوى توكيد الذات لدى عينة الدراسة، ومعرفة الفروق بين مستوى توكيد الذات لدى العينة أفراد البحث تبعاً للمتغيرات .

عينة الدراسة: 138 طالب و طالبة من الجامعة .

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: تمتع أفراد العينة عموماً بمستويات عالية نوعاً من توكيد الذات مقارنة مع المتوسط عدا طلاب الأقسام العلمية، ويعزى ذلك إلى أنهم مروا بخبرات كثيرة ساعدت على إنماء مهاراتهم، إن الإناث أكثر قدرة من الذكور في العينة على التعبير عن توكيد الذات نظرياً فقط لا إحصائياً؛ وأن طلبة الأقسام الإنسانية كانوا أكثر قدرة على توكيد الذات من طلاب الأقسام العلمية، ربما بسبب صعوبة المواد و انعزال الطلبة في الأقسام العلمية، طلاب المدينة أكثر توكيداً من طلاب الريف .

6- دراسة سعفان (2010) في مصر بعنوان: "فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي والعلاج القائم على المعنى في خفض الغضب (حالة وسمة) لدى عينة من طالبات الجامعة".
أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي والعلاج القائم على المعنى في خفض انفعال الغضب.
عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من طالبات السنة الرابعة وطالبات الدبلوم في جامعة الزقازيق.

أدوات الدراسة: مقياس الغضب كحالة وسمة.
نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى فعالية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي والعلاج القائم على المعنى في خفض الغضب كحالة وسمة.
7- دراسة أبو غزالة (2010) في مصر بعنوان: "فاعلية برنامج (عقلاني انفعالي سلوكي) لإدارة الغضب لدى عينة من تلاميذ المدرسة الإعدادية".

أهداف الدراسة: التعرف على فاعلية البرنامج المعد لإدارة الغضب القائم على أسس النظرية (العقلانية الانفعالية السلوكية) في خفض حدة التوتر والعنف المدرسي لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية - عينة الدراسة - بعد مرور شهر واحد على انتهاء تطبيق البرنامج وأثناء فترة المتابعة.

عينة الدراسة: تلاميذ من الصف الثالث الإعدادي من مدرسة مصطفى كامل الجيزة، وعددهم 24 ممن حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الغضب متعدد الأبعاد ومقياس العنف المدرسي وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة و تجريبية .

نتائج الدراسة: إن البرنامج إعداد الباحثة المعتمد على النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية كان فعالاً في إكساب الطلاب مفاهيم حول إدارة الغضب وتم تطبيقها سلوكياً أثناء فترة البرنامج ومتابعته، أي إن التدريب العقلاني الانفعالي السلوكي يمكن أن يكون فعالاً لدى الأطفال في المدارس الإعدادية و الثانوية.

8- دراسة شاهين (2011) في مصر بعنوان: "تتمية الغضب وضبط الغضب لدى عينة من المراهقين بطيئي التعلم".

أهداف الدراسة: الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من المراهقين بطيئي التعلم في الغضب ومكوناته الفرعية، وتنمية العفو وضبط الغضب لديهم.

عينة الدراسة: تضمنت عينة الدراسة عينتين فرعيتين : عينة تشخيصية (ن=70 : 35 ذكور، 35 إناث).

أدوات الدراسة: قدم إليها البرنامج الإرشادي لتنمية العفو، وضبط الغضب، كما طبق مقياسي العفو والغضب (إعداد الباحثة) على كلتا العينتين .

نتائج الدراسة: لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية على مقياس الغضب ومكوناته: رد الفعل الغاضب، والتحكم في الغضب، والأعراض الفسيولوجية للغضب، في حين توجد فروق بينهما في مكون الغضب الداخلي تجاه الإناث، ومكون الغضب الخارجي لدى الذكور، كما توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي للعينة التجريبية على مقياسي العفو والغضب تجاه القياس البعدي، وأخيراً لا توجد فروق بين القياسين البعدي والتبقي للعينة التجريبية على مقياسي الدراسة.

9- دراسة عزب وآخرون (2012) في مصر بعنوان الدراسة: "فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية توكيد الذات لدى عينة من الشباب الجامعي".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية توكيد الذات لدى عينة من الشباب الجامعي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (20) طالب من طلبة كلية التربية بجامعة عين شمس قوام كل مجموعة (10) من طلبة متجانسين في المستوى الاجتماعي، والاقتصادي، والاجتماعي وانخفاض توكيد الذات.

أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة في مقياس توكيد الذات، ومقياس المستوى الاجتماعي، والاقتصادي للأسرة وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي.

نتائج الدراسة: أسفرت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية توكيد الذات لدى الطلبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

10- دراسة أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (2013) في مصر بعنوان: "فاعلية برنامج توجيه جمعي لتحسين مهارتي تأكيد الذات وإدارة النزاعات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي".

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج لتحسين مهارتي تأكيد الذات وإدارة النزاعات.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة 51 من الطلاب.

أدوات الدراسة: تم بناء برنامج التوجيه الجمعي من اعداد الباحثين الدراسة، مقياس تأكيد الذات لراوتس، مقياس إدارة الصراع .

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة تحسن الطلبة أعضاء الصف التجريبي بالمقارنة مع الطلبة أعضاء المجموعة الضابطة نظرًا لطبيعة الأنشطة المصممة والتدريبات والمعلومات والتفاعل والحوار الذي استخدم معهم أثناء برنامج التوجيه الجمعي حيث تعلم هؤلاء الطلبة على مدار الحصص الخمسة عشر، والمخصص منها ثمانية حصص صفية كاملة للتدريب على خطوات تأكيد الذات وكيفية قياس الذات والفرق بين الشخص العدوانى المؤكد لذاته وغير المؤكد لذاته كالاسطوانة المشروحة والمخطوطة والهرم المدرج والتصعيد الفعال والحوار مع النفس، والاستبصار، الاستجابة الفعالة البسيطة، والهرم المدرج ولعب الدور ويبدو أن هذه الاستراتيجيات قد عملت على تغير نوعي لدى أفراد الصف التجريبي.

الدراسات الأجنبية :

1- دراسة مالتوسكي (Malinosky, 1993) في أمريكا بعنوان: "العلاقة بين العقاب البدني الذي تعرضت له المراهقات في البيئة الأسرية في مرحلة الطفولة، وعلاقته بكل من التوكيدية والعدوانية".

The relationship between corporal punishment suffered by adolescent girls in the family environment in childhood, and his relationship with both confirmatory and aggressive.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العقاب البدني الذي تعرضت له المراهقات في البيئة الأسرية في مرحلة الطفولة، وعلاقته بكل من التوكيدية والعدوانية.

عينة الدراسة: استخدمت الدراسة عينة قوامها 146 طالبة.

أدوات الدراسة: واستخدمت الدراسة استفتاء لتحديد الإيذاء الجسدي الذي تعرضت له هؤلاء المراهقات، وقياس التوكيدية والعدوانية .

نتائج الدراسة : أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين العقاب البدني الذي تعرضت له هؤلاء المراهقات في الطفولة والعدوانية، بينما أشارت إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين العقاب البدني في الطفولة والتوكيدية.

2- دراسة ديفينباشر وآخرون (Deffenbacher,etal,1994) في كندا بعنوان: "تأثير المهارات الاجتماعية والاسترخاء المعرفي في اختزال مستوى الغضب العام".

The impact of social skills and cognitive relaxation in reduced level of public anger.

هدف الدراسة: إلى فهم تأثير المهارات الاجتماعية والاسترخاء المعرفي في اختزال مستوى الغضب العام، حيث قامت الدراسة بمقارنة نتائج مجموعة التدريب على المهارات المعرفي في اختزال مستوى الغضب العام، حيث قامت الدراسة بمقارنة نتائج مجموعة التدريب على المهارات الاجتماعية وأخرى للاسترخاء المعرفي مع مجموعة ثالثة ضابطة، وبعد تطبيق البرامج لمدة أربعة أسابيع.

نتائج الدراسة: أظهرت المجموعات التجريبية تناقضاً نسبياً في مستوى التعبير عن الغضب في عدد كبير من المواقف، وأما مجموعة التدريب على المهارات الاجتماعية فقد كان التناقض لديها في مستوى التعبير عن الغضب اليومي أكبر من المجموعات الأخرى.

3- دراسة ويلسون (Wilson, 2002) في أمريكا بعنوان: "تأثير الترتيب الولادي والرعاية الأبوية على احترام الذات".

The effects of birth order and parentage – patronage on self-respect.

هدف الدراسة: التعرف على أثر الترتيب الولادي والرعاية الأبوية على احترام الذات. عينة الدراسة: شملت العينة (98) طالب (37) ذكور و (61) إناث وقد تراوحت أعمار المشاركين بين (17-21) سنة والعمر الأساسي (19) سنة صُنّف المشاركون حسب الترتيب الولادي وحجم العائلة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس (روزنبرغ) 1965 لتقييم احترام الذات ويتضمن المقياس معلومات عن جنس المشارك، العمر، عدد الأشقاء.

نتائج الدراسة: لم تكن هناك اختلافات هامة في احترام الذات والرعاية الأبوية بين مجموعات الترتيب الولادي المختلفة، غير أنها وجدت اختلافات هامة في حال الذكور والإناث، حيث وجدت أن احترام الذات عند الذكور كان أعلى بشكل دال من الإناث، ولا توجد اختلافات هامة بين الذكور والإناث في الرعاية الوالدية، وبالنسبة للعينة وبشكل عام كان هناك ارتباط بين احترام الذات والرعاية الأبوية بشكل ملحوظ. أما بالنسبة للارتباطات بين احترام الذات والرعاية الأبوية وحجم العائلة فقد تبين أن الارتباط غير دال بين احترام الذات والرعاية الأبوية، أما لدى الإناث فقد كان الارتباط بين احترام الذات والرعاية الأبوية ارتباطاً دالاً. كان هناك فروق ذات دلالة في احترام الذات بين مجموعات الترتيب الولادي بالنسبة للذكور حيث نجد أن الطفل الأصغر كان عنده احترام الذات بنسبة أعلى من الطفل الأكبر والطفل الأوسط. لم يكن هناك فروق دالة في احترام الذات بين مجموعات الترتيب الولادي بالنسبة للإناث.

4- هيرمان وماك ورتير (Herrmann & McWhirter, 2003) في البرازيل بعنوان: "فعالية برنامج SCARE لضبط الغضب وخفض العدوان لدى المراهقين".

The effectiveness of the SCARE program to adjust the anger and reduce aggression in adolescents.

هدف الدراسة: هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج SCARE لضبط الغضب وخفض العدوان لدى المراهقين.

عينة الدراسة: 207 تلميذ 149 من الذكور و58 من الإناث بالصفوف السابع والثامن والتاسع لديهم مشكلات سلوكية وتعليمية من مدرستين من المدارس الوسطى تضمنان بشكل خاص التلاميذ ذوي المشكلات التعليمية والسلوكية.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقاييس حالة وسمة الغضب، ومقياس العدوان، وبعد التطبيق القبلي تم تقسم العينة الكلية إلى مجموعتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية تعرضت لبرنامج SCARE لضبط الغضب، الذي يتكون من ثلاث مراحل أساسية هي: الاعتراف بوجود الغضب والعنف في المجتمع، والتحكم في الغضب وخفضه لدى الشخص، وتعطيل الغضب والعدوان لدى الآخرين، واستمر التدخل لمدة ثمانية أسابيع بمعدل جلستين أسبوعياً .

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن التلاميذ الذين تلقوا البرنامج حصلوا معدلات منخفضة بشكل دال في مستويات الغضب ، والعدوان كما حدث لديهم تحسن طفيف في ضبط الغضب، كما أثبت القياس التتبعي- بعد عام من انتهاء التدخل - نفس النتائج السابق ذكرها.

5- دراسة هاجليسي(Hagiliassis,2005) في كندا بعنوان: "تقييم فعالية برنامج جماعي لخفض الغضب".

Evaluate the effectiveness of a program to reduce the collective anger..

هدف الدراسة: تهدف إلى تقييم فعالية برنامج جماعي لخفض الغضب.

عينة الدراسة: (29) شخصاً ذوي مستويات متباينة من الإعاقة العقلية ومشكلات في الاتصال؛ قسموا عشوائياً إلى مجموعتين : مجموعة ضابطة عددها 15 : 9 ذكور و 6 إناث ومجموعة تجريبية (ن=14 : 7 ذكور ، 7 إناث) .

أدوات الدراسة: تدريب على برنامج التحكم في الغضب لمدة 12 أسبوعاً واعتمد هذا التدخل على نموذج نوافكو (1975) المعرفي السلوكي لضبط الغضب،

نتائج الدراسة : أسفرت النتائج إلى وجود تحسن دال لدى المشاركين بالمجموعة التجريبية في تقديرهم الذاتي لمستوى الغضب وذلك مقارنة بالمجموعة الضابطة ومقارنة أيضاً بالقياس القبلي لهم، واستمر هذا التحسن حتى القياس التتبعي بعد 14 شهراً من انتهاء التدخل

6- دراسة كيرنزور(Kernzor,2006)في أمريكا بعنوان: "التعبير عن الغضب وعلاقته بالألم المزمن".

Expression of anger and its relationship to chronic pain.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تفحص العلاقة بين الغضب والألم المزمن.

عينة الدراسة: تم البحث في تقارير الأول عند 142 مريض ممن يعانون من أمراض مزمنة، متوسط أعمارهم كان 50 سنة، وجميعهم كان يعاني من الألم لمدة حوالي 12 سنة أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس الغضب.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن المرضى الذين يميلون إلى تنويع (دمج) مشاعر الغضب في النفس مما يجنبهم الصراع مع الآخرين يوصفهم بأنهم في أعلى درجات الألم الذاتي ولديهم أكثر التعبيرات عن سلوكيات الألم.

6- دراسة ريندك (Rendeek,2007) في أمريكا بعنوان: "اختبار فعالية برنامج قائم على الوسائط المتعددة والكمبيوتر من أجل ضبط الغضب، ودوره في خفض السلوكيات العدوانية".

Test the effectiveness of existing multimedia and computer software to control anger, and its role in reducing aggressive behaviors

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى اختبار فعالية برنامج قائم على الوسائط المتعددة والكمبيوتر من أجل ضبط الغضب، ودوره في خفض السلوكيات العدوانية .

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من 30 طالباً بواقع (9 بطيني التعلم، 11 لديهم إعاقات صحية، 10 لديهم مشكلات سلوكية وانفعالية وكان منهم 73% ذكور و27% إناث) تتراوح أعمارهم بين 12-18 عاماً تم ترشيحهم عن طريق المدرسين بحيث يظهرون معدلات مرتفعة من العدوان. تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية تعرضت لبرنامج ضبط الغضب لمدة ثمانية أسابيع بمعدل جلستين أسبوعياً، في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة لأي تدخلات .

أدوات الدراسة: البرنامج الإرشادي.

نتائج الدراسة: عند مقارنة نتائج القياس القبلي بالبعدي وكذلك العينة التجريبية بالضابطة تبين فعالية التدخل القائم على ضبط الغضب في خفض العدوان وزيادة المهارات الاجتماعية.

7- دراسة شارب ومكالوم (Sharp & McCallum,2008) بعنوان: "فاعلية المقاربة العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض الغضب لدى عينة من طلبة صف السابع والثامن".

The effectiveness of rational emotive behavioral approach to reduce anger among a sample of the seventh and eighth grade students

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تقييم واستقصاء التغير في فعالية المدخل العقلاني الانفعالي السلوكي في تحسين إدارة الغضب وخفض الحالات المحالة لمكتب الخدمة.

عينة الدراسة: عينة من تلاميذ الصفين السابع والثامن بالمدرسة المتوسطة.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى زيادة كل من الأفعال التي تتسم بالعقلانية والتفكير العقلاني لتلاميذ الصف السابع ونقص في كل من الأفعال العقلانية والتفكير العقلاني لتلاميذ الصف الثامن، وكذا نجاح التلاميذ في اكتساب المبادئ الأساسية للعلاج العقلاني السلوكي وامتداده

للتطبيق لخفض السلوك العدواني. وأوصت الدراسة السيكولوجيين إلى استخدام المدخل العقلاني الانفعالي السلوكي مع تلاميذ المدرسة المتوسطة.

تعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

يُلاحظ مما تقدم أن هنالك نقاط تشابه واختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة؛ ويمكن أن يتم ذكر ذلك من خلال النقاط الآتية:

1. أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

أولاً. الدراسات المتعلقة بتوكيد الذات:

- من حيث الأهداف: تباينت الدراسات السابقة من حيث أهدافها، فبعضها ركز على التعرف إلى محددات السلوك التوكيدي كدراسة فرج(1993)، ودراسة عبد السلام(2001)، والآخر ركز على التعرف على علاقة السلوك العدواني ببعض المتغيرات كدراسة الشيخ(2006) ودراسة الرجب(2007)، والبعض الآخر هدف إلى قياس مهارة توكيد الذات كدراسة ريشان(2008)، والآخر هدف لبناء برنامج إرشادي لتنمية توكيد الذات كدراسة عزب وآخرون(2012) ودراسة أبو أسعد(2013)، والآخر ركز على علاقة العقاب البدني بالتوكيد كدراسة مالتوسكي(1993).

- من حيث العينة: ومن جانب آخر اختلفت عينات الدراسات السابقة باختلاف أهداف تلك الدراسات؛ فقد اجمع عدد محدود من تلك الدراسات في عينتها على طلاب المرحلة الثانوية كدراسة فرج(1993)، وخضر(2000)، ودراسة الشيخ(2006) ودراسة الرجب(2007)، والآخر تناول القطاع الحكومي والقطاع الخاص كدراسة عبد السلام(2001)، والآخر تناول طلبة الجامعة كدراسة ريشان(2008) وعزب وآخرون(2012) ودراسة أبو أسعد(2013).

- من حيث الأدوات: استخدم الباحثون في الدراسات السابقة أدوات تلائم الأهداف التي وضعت، فقد استخدمت بعض الدراسات مقاييس معدة عالمياً، كدراسة عزب وآخرون(2012)، ومقاييس من إعداد الباحثين أنفسهم، كدراسة فرج(1993)، والبعض الآخر صمم برامج إرشادية كدراسة خضر(2000).

- من حيث النتائج: تباينت الدراسات السابقة من حيث النتائج التي توصلت إليها؛ وذلك لاختلاف الأهداف التي وُضعت لكل دراسة؛ فتوصلت بعض الدراسات إلى أن أساليب التنشئة

الأسرية تعد منبئاً بالسلوك التوكيدي لدى الإناث كدراسة فرج (1993) والرجيب (2007)، وأن هنالك فروق بين العاملين وغير العاملين في توكيد الذات كدراسة عبد السلام (2001)، وأن هنالك علاقة عكسية بين السلوك العدواني وتوكيد الذات، كدراسة الشيخ (2006)، وأن الإناث أكثر توكيداً للذات من الذكور، كدراسة الرجيب (2007).

• ثانياً. الدراسات المتعلقة بالغضب وأساليب إدارته:

لم تجد الباحثة دراسات سابقة تطرقت لمتغيرات دراستها ولكن تشابهت واختلفت بين الدراسات كما يلي:

• من حيث الأهداف: بعض الدراسات هدف للتعرف على فعالية الإرشاد الديني والمهارات الاجتماعية في خفض الغضب كدراسة خضر (2000)، ودراسة ديفينباشر وآخرون (1994)، والآخر ركز على السلوك التوكيدي في علاقته بالغضب، كدراسة عبد السلام (2001)، والآخر ركز على التعرف على فعالية برامج لإدارة الغضب كدراسة أبو غزالة (2010)، وضبط الغضب كدراسة شاهين (2011) ودراسة هيرمان وماك ورتز (2003)، ودراسة هاجليسي (2005)، ودراسة ريندك (2007)، ودراسة شارب ومالكون (2008).

• من حيث العينة: تناولت بعض الدراسات طلاب المرحلة الثانوية، كدراسة خضر (2000)، وتناول الآخر العاملين في القطاع الحكومي والخاص كدراسة عبد السلام (2001)، وتناول طلاب المرحلة الإعدادية كدراسة أبو غزالة (2010) والآخر تناول المراهقين كدراسة شاهين (2011) ودراسة هيرمان وماك ورتز (2003)، ودراسة هاجليسي (2005) تناولت الإعاقة العقلية.

• من حيث الأدوات: البعض صمم برامج إرشادية كدراسة خضر (2000) والبعض استخدم أدوات من إعدادة كدراسة عبد السلام (2002) ودراسة الشيخ (2006) ودراسة الرجيب (2007)، ودراسة أبو غزالة (2010)، وشاهين (2011).

• من حيث النتائج: توصلت معظم الدراسات إلى أن هنالك حاجة لخفض الغضب كدراسة خضر (2000)، وأيضاً إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الغضب.

2. ما استفادت منه الباحثة من الدراسات السابقة:

النظرة الشاملة للبحوث والدراسات السابقة قد مكّنت الباحثة من الإطلاع على النقاط التي تم التركيز عليها في هذه الدراسات والمتغيرات التي تمت دراستها، بالإضافة إلى الأدوات التي

استخدمتها، الأمر الذي ساعدها على الإلمام بالموضوع وجمع المعلومات؛ كما تم الإطلاع على المنهج الذي اعتمدته هذه الدراسات، وكذلك الإطلاع على الفرضيات المستخدمة وطرائق استخلاص النتائج، والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات، ومن خلال استعراض النتائج ومناقشتها وتفسيرها في هذه الدراسات؛ تمت الاستفادة منها في مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها.

3. ما تميز به الدراسة الحالية:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها الدراسة الوحيدة على الصعيدين المحلي والعربي والأجنبي التي ربطت بين ثلاثة متغيرات لها دور كبير في حياة الطلبة، فالترتيب الولادي متغير مهم، لم يتم تناوله في الدراسات التي تناولت توكيد الذات وإدارة الغضب، وأيضاً كما تتميز الدراسة أيضاً في العينة التي تطرقت إليها فلم تكن هناك أي دراسات تناولت طلبة الصف العاشر لوحدهم؛ وتتميز الدراسة الحالية في إمكانية الاستفادة من نتائجها وتوظيفها في العمل على مساعدة الأفراد على تخفيض مستوى الغضب ورفع مستوى السلوك التوكيدي.

الفصل الرابع

منهج الدراسة

مقدمة

- أولاً- منهج الدراسة
- ثانياً- مجتمع الدراسة
- ثالثاً- عينة الدراسة
- رابعاً- أدوات الدراسة
- مقياس الغضب.
- مقياس أساليب إدارة الغضب.
- مقياس السلوك التوكيدي.
- خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

الفصل الرابع

منهج الدراسة وأدواتها

يتضمن هذا الفصل تحديد منهج الدراسة وأدواتها وكيفية توظيفه في تحقيق أهداف الدراسة، وكذلك تحديد مجتمع الدراسة، ووصف العينة، وكيفية سحبها، وخطوات إعداد أدوات الدراسة، والإجراءات المتبعة للتحقق من الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات وكذلك يتضمن في نهاية هذا الفصل الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحقيق الأهداف، وفيما يلي توضيح لذلك:

أولاً. منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيقدم لنا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى (زايد، 2007، 69).

وقامت الباحثة بتطبيق هذا المنهج من خلال معرفة العلاقة بين أساليب إدارة الغضب وتوكيد الذات والترتيب الميلادي؛ وتبيان الفروق بين الزوجين في تلك المتغيرات المدروسة، ومدى تأثير الترتيب الميلادي على تلك المتغيرات، وهل يمكن التنبؤ بإحدى تلك المتغيرات بمعرفة الترتيب الميلادي، وذلك باستخدام الأدوات المناسبة والأساليب الإحصائية التي توصف هذه العلاقات بين المتغيرات المدروسة.

ثانياً. مجتمع الدراسة:

يتألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة الصف الأول الثانوي العام ذكوراً وإناثاً في ثانويات مدينة دمشق الرسمية للعام الدراسي (2013-2014)، وتم الرجوع إلى مديرية التربية في مدينة دمشق، حيث تبين وجود (66) ثانوية رسمية للذكور والإناث في مدينة دمشق، وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي حسب احصاءات مديرية التربية في مدينة دمشق للعام الدراسي (2013-2014) الفصل الثاني منه (10990) طالباً وطالبة، منهم (4215) طالباً يتوزعون في (25) مدرسة ثانوية و(6023) طالبة يتوزعون في (35) مدرسة ثانوية بالإضافة

إلى (752) طالباً وطالبة يتوزعون في (6) مدارس مختلطة. والجدول (1) يبين المجتمع الأصلي للدراسة:

الجدول (1)

المجتمع الأصلي للدراسة

مختلط		إناث		ذكور		توزيع المناطق الجغرافية في مدينة دمشق
عدد الطلاب	عدد المدارس	عدد الطلاب	عدد المدارس	عدد الطلاب	عدد المدارس	
-	-	1645	9	760	6	الشمالية الشرقية
661	5	1580	10	1153	7	الشمالية الغربية
-	-	379	2	759	3	الوسطى
-	-	605	4	790	6	الجنوبية الشرقية
91	1	1813	9	753	3	الجنوبية الغربية
752	6	6023	35	4215	25	المجموع

المصدر: (مديرية التربية في مدينة دمشق، 2013-2014)

ثالثاً. عينة الدراسة:

وتتكون عينة الدراسة من عینتين:

1- عينة الدراسة الاستطلاعية: للتحقق من ثبات أدوات الدراسة وصدقها وصلاحياتها للتطبيق، قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (50) طالباً وطالبة، من طلبة الصف الأول الثانوي العام بمدارس مدينة دمشق الرسمية منهم (25) طالباً و(25) طالبة، حيث تم اختيار ثانوية فايز منصور للذكور وثانوية أسعد عبدالله للإناث.

2- عينة الدراسة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (600) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي العام بمدارس مدينة دمشق الرسمية، وتكونت عينة الذكور من (300) طالباً وتمثل نسبة (7.11%) من المجتمع الأصلي للذكور في حين تكونت عينة الإناث من (300) طالبة، وتمثل (4.42%) من المجتمع الأصلي للإناث.

وتم اختيار هذه العينة وفق الطريقة الطبقيّة العشوائية التي تقوم على تقسيم الباحث للمجتمع الأصلي إلى طبقات بناءً على خاصية معينة، ثم يشتق بطريقة عشوائية من هذه المجموعة الأصغر المتجانسة، عدداً سبق تحديده من المفردات، أي يقوم الباحث باختيار مفردات عشوائية من كل طبقة بما يتناسب مع حجمها الحقيقي في المجتمع الأصل كله (فان دالين، 1962، 393).

وتم سحب العينة باتباع الخطوات التالية:

- اعتمدت الباحثة في سحب عينة المدارس على توزيع المناطق الجغرافية في مدينة دمشق، حيث تم اختيار نسبة (40%) من المدارس التي سيتم تمثيلها في العينة، أي ما مقداره (26) مدرسة من بين (66) ثانوية رسمية في دمشق.

- تم تحديد عدد مدارس الذكور من بين (25) مدرسة، وعدد مدارس الإناث من بين (35) مدرسة، وعدد المدارس المختلطة من بين (6) مدارس باتباع القانون التالي:

$$\text{حجم عينة الطبقة} = \text{حجم العينة} \times \text{حجم المجتمع} \div \text{حجم المجتمع}$$

- كما قامت الباحثة بتحديد عدد المدارس المطلوب تمثيلها في العينة في كل منطقة تربوية مع مراعاة نسبة تمثيل عدد المدارس في كل منطقة في المجتمع الأصلي باتباع القانون السابق.

- تم اختيار أسماء المدارس التي ستطبق فيها الباحثة أدوات الدراسة في كل منطقة بطريقة عشوائية بسيطة من خلال كتابة أسماء المدارس على أوراق منفصلة لكل منطقة على حدة مع فصل مدارس الذكور عن مدارس الإناث، ثم سحب الأوراق بطريقة عشوائية.

- بعد الاطلاع على عدد الطلبة الإجمالي في كل مدرسة من المدارس المختارة لتمثيلها في العينة، تم سحب عينة الطلبة مع مراعاة نسبة تمثيلهم في المدرسة. والجدول التالي يبين كيفية توزيع عينة الدراسة الأساسية:

جدول (2)

توزيع عينة الدراسة الأساسية

مختلط		إناث		ذكور		توزيع المناطق الجغرافية في مدينة دمشق
عينة الطلاب	عدد المدارس المختارة	عينة الطالبات	عدد المدارس المختارة	عينة الطلاب	عدد المدارس المختارة	
-	-	64	3	56	2	الشمالية الشرقية
10	1	45	3	69	2	الشمالية الغربية
-	-	35	2	69	2	الوسطى
-	-	52	3	38	2	الجنوبية الشرقية
12	1	4	3	68	2	الجنوبية الغربية
22	2	200	14	300	10	المجموع

تم بعد ذلك تم تطبيق مقياس الغضب على أفراد عينة الدراسة، ومن ثم اختيار الطلبة الذين حازوا على أعلى العلامات على هذا الاختبار، ودخلوا ضمن مدى الغضب المرتفع ليكونوا أفراداً في عينة الدراسة، وليتم تطبيق مقياس أساليب إدارة الغضب عليهم، وقد بلغ عددهم (124) طالباً وطالبة، والجدول الآتي توضح توزيع أفراد عينة البحث وفقاً للترتيب الولادي والجنس، ووفقاً لشدة الغضب:

جدول (3)

توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير شدة الغضب

شدة الغضب	عدد الأفراد
مرتفع	124
متوسط	275
منخفض	200

جدول (4)

توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	عدد الأفراد
ذكور	49
إناث	75
المجموع	124

جدول (5)

توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الترتيب الولادي

الترتيب الولادي	عدد الأفراد
الأكبر	49
الأوسط	25
الأصغر	25
الوحيد	25

رابعاً. أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس أساليب إدارة الغضب (Orabell & Macleod, 2013)

والذي نقله العاسمي (2014) إلى اللغة العربية، ويتألف هذا المقياس من (36) عبارة تمثل عدة أساليب لإدارة الغضب، وتضمن المقياس أربعة أبعاد تمثلت:

1- استراتيجية تصعيد الغضب.

2- العزو بالأسباب على الآخرين.

3- الوعي الذاتي.

4- استراتيجية التهدئة.

وتتم الإجابة على المقياس باختيار بديل واحد من بين أربعة بدائل هي: دائماً، أحياناً، نادراً، مطلقاً، ويتألف المقياس من عدد من البنود السلبية والإيجابية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (6)

البنود الإيجابية والسلبية لمقياس إدارة الغضب

أرقام البنود	
-32-27-26-25-24-23-22-21-20-16-15-13-11-8-6 36-35-34-33	البنود الإيجابية
31-30-29-28-19-18-17-14-12-10-9-7-5-4-3-2-1	البنود السلبية

وبالتالي تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (144) و (36) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على البعد إلى استخدام المفحوص لهذه الاستراتيجية.

وقام العاسمي (2014) بحساب الصدق والثبات للمقياس بالطرق الآتية:

1- صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس قام العاسمي (2014) باستخدام الأنواع الآتية من الصدق:

- الدراسة الاستطلاعية: حيث قام بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (50) طالباً وطالبة، بهدف معرفة ملائمة ووضوح فقرات المقياس لدى أفراد العينة، وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية لم يَقم بحذف أي بند من بنود المقياس.

- الصدق التمييزي (مقارنة الفئات المتطرفة في الاختبار نفسه): طبق المقياس على العينة سابقة الذكر، واعتمد أعلى (25%) وأدنى (25%) من درجات المفحوصين، بعد أن رُتبت تصاعدياً، وتم اختبار الفروق عن طريق اختبار (ت) ستودنت، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (7)

نتائج اختبار ت ستودنت للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس أساليب إدارة الغضب.

القرار	الدالة	د.ح	تالمحسوبة	الفئة الدنيا = 16		الفئة العليا = 16		الغضب
				الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
دال	0,00	30	3,6	3,4	34,5	7,5	87,5	

ويتبين من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05) وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسطات المجموعتين العليا والدنيا لصالح ذوي الدرجات المرتفعة، وهذا يعني أن المقياس يتصف بالقدرة على التمييز بين الأفراد.

2- ثبات المقياس: قام العاسمي (2014) بحساب ثبات المقياس بالاعتماد على الأنواع الآتية من الثبات:

أ- الثبات بالإعادة: إذ استخرج معامل الثبات بطريقة الإعادة على العينة السابقة، ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على نفس العينة بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول.

ب- ثبات التجزئة النصفية: كذلك استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية، باستخدام معادلة سبيرمان - براون (Spearman- Brown)، وفيما يلي يبين الجدول (7) نتائج معاملات الثبات.

جدول (8)

الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية لمقياس الغضب

التجزئة النصفية	الثبات بالإعادة	مقياس أساليب إدارة الغضب
0,88	0,66**	تصعيد الغضب
0,89	0,76**	العزو بالأسباب على الآخرين
0,76	0,87**	الوعي الذاتي
0,88	0,67**	استراتيجيات التهدة
0,89	0,71**	الدرجة الكلية

يُلاحظ من الجدول السابق أن معامل الثبات بالإعادة قد بلغ (0,71**), أما معامل ثبات التجزئة النصفية، بلغ (0,89) في الدرجة الكلية للمقياس، وتعتبر معاملات ثبات التجزئة النصفية جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس الغضب كحالة إعداد سبيلبيرجر ولندن (1988)، وترجمة عبد الرحمن وعبد الحميد (1998):

استدعت مقتضيات البحث أن تقوم الباحثة باستخدام مقياس لتحديد درجة الغضب لدى أفراد عينة الدراسة، للتأكد من وجود سمة الغضب لدى أفراد عينة الدراسة، وبعد ذلك قامت باختيار المفحوصين الذين حصلوا على الدرجات العليا على هذا المقياس ليتم تطبيق مقياس أساليب إدارة الغضب على هؤلاء الأفراد.

ويتألف المقياس من جزأين يتضمن كل منهما من (15) بنداً الجزء الأول يقيس الغضب كحالة انفعالية، أما الجزء الثاني فيقيس الغضب كسمة شخصية.

وقام كل من عبد الرحمن وعبد الحميد (1998) بترجمة المقياس وتقنيه على عينة كبيرة جداً من الطلاب في المرحلة الثانوية والجامعية والعاملين والمجندين في الخدمة العسكرية، وقام الباحثان بالتأكد من صدق المقياس، بحساب معامل الارتباط بين درجات المقياس كحالة وسمة، فكانت موجبة ودالة إحصائياً مع مقاييس العدائية والعصابية والذهانية والقلق، بينما لا توجد

علاقة ارتباطية دالة مع الفضول والانبساطية؛ وللتأكد من الثبات تم حساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، حيث بلغت قيمة معاملات الثبات بين (0,87) و(0,84).

وللتأكد من الصدق والثبات في الدراسة الحالية، قامت الباحثة بحساب الصدق الظاهري للمقياس، وذلك بتوزيعه على عينة من الطلاب للتأكد من وضوح البنود، وفي نهاية التطبيق لم تقم الباحثة بحذف أي عبارة من عبارات المقياس نظراً لوضوحها لدى أفراد العينة، وللتأكد من الثبات قامت الباحثة بحساب الثبات بالإعادة، والثبات بالتجزئة النصفية لبنود المقياس، والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات الثبات:

جدول (9)

الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية لمقياس الغضب

مقياس الغضب	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية
	0,87**	0,90

ثانياً: مقياس المهارات التوكيدية إعداد طريف شوقي (1988) في مصر:

يهدف هذا المقياس إلى قياس وتقدير المهارات التوكيدية بما يفيد في عمليات التشخيص والقياس السابق للتدريب التوكيدي، ويتكون المقياس من (80) بنداً، والمقياس يتألف من خمس درجات تحدد معدل صدور السلوك التوكيدي من الفرد، وبالنسبة للمعنى النفسي للدرجة، فالدرجة الكلية للمقياس من (400) والدنيا من (80) وتصنف كما يلي :

من 321 - 400 توكيد مرتفع جداً

241 - 320 توكيد مرتفع

161 - 240 توكيد متوسط

81 - 160 توكيد منخفض

أقل من 80 توكيد منخفض جداً

ويتألف المقياس من الأبعاد الآتية: الدفاع عن الحقوق الخاصة، والتعبير عن المشاعر السلبية (إظهار الاستياء)، والتعبير عن المشاعر الإيجابية (الشاء) ومواجهة الآخرين (شوقي، 1988، 12).

1- الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك التوكيدي في دراسة طريف شوقي (1988):

ثبات المقياس: تم حساب ثبات كل بند من بنود المقياس على حدة على عينة الثبات المكونة من (60) فرداً نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث حيث طبق عليهم المقياس مرتين بفاصل زمني أسبوعين ويشير الجدول الآتي إلى معاملات ثبات تلك البنود.

جدول (10)

معاملات ثبات بنود مقياس المهارات التوكيدية مقدراً بمعامل الإتفاق بين التطبيقين

السلوك التوكيدي		معاملات الثبات
رقم البنود	عدد البنود	البنود
87 ، 46 ، 30 ، 23 ، 12 ، 11	6	من 0,55 - 0,59
83 ، 78 ، 71 ، 53 ، 50 ، 37 ، 22 ، 19	9	من 0,60 - 0,64
72 ، 70 ، 67 ، 61 ، 57 ، 38 ، 29 ، 26 80	9	من 0,65 - 0,69
3،4،6،8،13،14،16،36،39،47،66،73 85 ، 81	14	من 0,70 - 0,74
75 ، 55 ، 54 ، 51 ، 43 ، 5 ، 17 ، 1	8	من 0,75 - 0,79
2،5،9،27،31،32،44،45،48،56،68،77 82 ، 79 ،	16	من 0,80 - 0,84
7،11،18،33،35،52،60،62،74،67،15	11	من 0,85 - 0,89
59 ، 58 ، 49 ، 41 ، 40 ، 28 ، 24 ، 20	8	أكثر من 0,90

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات مقياس المهارات التوكيدية مرتفعة ومطمئنة.

صدق المقياس: توصل المؤلف إلى تمتع المقياس بمستوى صدق جيد من خلال بعض الأدلة، ومن خلال اتساق نتائجه مع عدد من التوقعات المستمدة من الأطر النظرية الخاصة بطبيعة العلاقة بين التوكيد وكل من القلق، والحوار الداخلي، والنوع؛ وعند تحليل بيانات المقياس المستمدة من العينة الرئيسية للدراسة (ن=800) بأقسامها الأربعة (طلاب، طالبات، موظفون، موظفات) عاملياً بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج قدمت نتائج التحليل سواء للعينة الكلية أو العينات الفرعية دعماً لصدق المقياس على الأصعدة الثلاثة المشار إليها، حيث تبين وجود تشابه في مضامين العديد من العوامل التي ظهرت في الدراسة مع عوامل استخلصتها دراسات سابقة محلية وعالمية من قبيل: الدفاع عن الحقوق الخاصة، والتعبير عن المشاعر السلبية (إظهار الاستياء)، والتعبير عن المشاعر الإيجابية (الشاء) ومواجهة الآخرين، توجيه النقد، الإقدام الاجتماعي، إبداء الإعجاب والتقدير للآخرين، مواجهة الدفاع عن الحقوق الخاصة، توجيه النقد، المساومة، الدفاع عن الحقوق العامة (شوقي، 1988، 113).

التحقق من الشروط السيكمترية في الدراسة الحالية:

صدق المقياس: يوصف المقياس بأنه صادق عندما يقيس السمة أو الخاصية المراد قياسها (مخائيل، 2009، 255)، وللتحقق من صدق المقياس اعتمدت الباحثة الطرق التالية: الدراسة الاستطلاعية: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (50) طالباً وطالبة، وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات المقياس لدى أفراد العينة، وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية لم تقم الباحثة بحذف أي عبارة، إنما قامت بتعديل بعض المفردات التي لم تكن واضحة من قبل أفراد العينة.

الصدق التمييزي (مقارنة الفئات المتطرفة في الاختبار نفسه): تعتمد هذه الطريقة على المقارنة بين الفئات المتطرفة في الاختبار ذاته، كأن يؤخذ الربع (أو الثلث) الأعلى من الدرجات المتحصلة على الاختبار والذي يمثل الفئة العليا، ويُقارن بالربع (أو الثلث) الأدنى للدرجات فيه والذي يمثل الفئة الدنيا، ثم تحسب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي الفئتين، فإذا ظهرت هذه الدلالة عُد الاختبار صادقاً بدلالة الفرق بين الفئتين العليا والدنيا (مخائيل، 2006، 152).

حيث طبقت الباحثة المقياس على عينة مؤلفة من (50) طالباً وطالبة، واعتمدت أعلى (25%) وأدنى (25%) من درجات المفحوصين بعد أن رتبت تصاعدياً، وتم اختبار الفروق عن طريق اختبار (ت) ستودنت، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (11)

نتائج اختبار ت ستودنت للتحقق من الصدق التمييزي

التوكيدية	الفئة العليا ن=16		الفئة الدنيا ن=16		ت المحسوبة	د.ح	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
	665,4	32,2	121,1	10,2	3,4	30	0,00	دال

ويتبين من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05) وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسطات المجموعتين لصالح ذوي الدرجات المرتفعة، وهذا يعني أن المقياس يتصف بصدق تمييزي.

الصدق الذاتي: ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس (السيد: 1978، 402)، وقد بلغ الصدق الذاتي للمقياس (0,78)، ويعتبر هذا معامل ثبات جيد ومقبول لأغراض الدراسة، وهذا ما يدل على أن المقياس يتصف بصدق ذاتي مرتفع.

ثبات المقياس: أُستخرج الثبات الخاص بمقياس السلوك التوكيدي بالطرق التالية: **الثبات بالإعادة:** استخرج معامل الثبات بطريقة الإعادة، على عينة مؤلفة من (50) طالباً وطالبة، وهي غير العينة الأساسية للدراسة، ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، واستخدم معامل الارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين التطبيقين.

ثبات التجزئة النصفية: أُستخرج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سبيرمان - براون (Spearman- Brown).

ثبات الاتساق الداخلي (Internal Consistency) : تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (alpha cronbach)، وفيما يلي يبين الجدول (7) نتائج معاملات الثبات.

جدول (12)

الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس المهارات التوكيدية.

مقياس المهارات التوكيدية	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
الدفاع عن الحقوق الخاصة	0,54**	0,76**	0,77
إظهار الإستياء	0,44**	0,75**	0,80
التعبير عن المشاعر الإيجابية	0,46**	0,55**	0,76
مواجهة الآخرين	0,65**	0,56**	0,45
الدرجة الكلية	0,62**	0,65**	0,78

يُلاحظ من الجدول السابق أن معامل الثبات بالإعادة بلغت (0,62**)، أما معاملات ثبات التجزئة النصفية، فقد بلغت (0,65) في الدرجة الكلية للمقياس، وتعتبر معاملات ثبات التجزئة النصفية دالة وجيدة ومقبولة لأغراض الدراسة. كما يُلاحظ أن قيمة معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) للمقياس قد بلغت (0,78)، ومعاملات الثبات جميعها جيدة ومرتفعة، وتدل على ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

خامساً. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة واختبار الفرضيات، قامت الباحثة بإدخال نتائج تطبيق أدوات الدراسة في الحاسب الآلي، تمهيداً لمعالجتها بواسطة الرزمة الإحصائية للعلوم (SPSS) النسخة (17) لاستخراج التحليلات الإحصائية المناسبة، وشملت العديد من التحليلات الإحصائية التي تتناسب مع أهداف الدراسة، والتي تسعى لاختبار الفرضيات ما يلي:

- معامل ألفا كرونباخ، ومعامل سبيرمان - براون لحساب ثبات المقاييس.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب معامل الارتباط بين المتغيرات.

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب ثبات المقاييس
- استخدام اختبار (T. Test) ستودنت لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين.
- المتوسط الحسابي (Mean).
- الانحراف المعياري (Standard Deviation).
- تحليل التباين.
- تحليل الانحدار الخطي المتعدد.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً. أسئلة الدراسة وتفسيرها

ثانياً. فرضيات الدراسة وتفسيرها

- الفرضية الأولى وتفسيرها
- الفرضية الثانية وتفسيرها
- الفرضية الثالثة وتفسيرها
- الفرضية الرابعة وتفسيرها
- الفرضية الخامسة وتفسيرها
- الفرضية السادسة وتفسيرها
- الفرضية السابعة وتفسيرها

ثالثاً. مقترحات الدراسة

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

مقدمة:

بعد استعراض الباحثة منهج الدراسة، وإجراءاته في الفصل السابق، سنتناول في هذا الفصل النتائج التي تمّ التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة؛ وذلك بغرض التعرف إلى استراتيجيات إدارة الغضب لدى أفراد عينة الدراسة والتعرف إلى أبرز المهارات التوكيدية لدى أفراد عينة الدراسة، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين إدارة الغضب والتوكيدية، وأيضاً الكشف عن الفروق في إدارة الغضب والتوكيدية، تبعاً لمتغير الجنس، والترتيب الولادي، وبعد الانتهاء من جمع البيانات قامت الباحثة بتحليلها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) النسخة (17) وذلك للإجابة على أسئلة الدراسة وفرضياتها. وفيما يلي وصف لهذه النتائج:

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول

ما هي استراتيجيات إدارة الغضب الأكثر استخداماً لدى أفراد عينة الدراسة؟
لاختبار هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأفراد عينة الدراسة على مقياس إدارة الغضب، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (13)

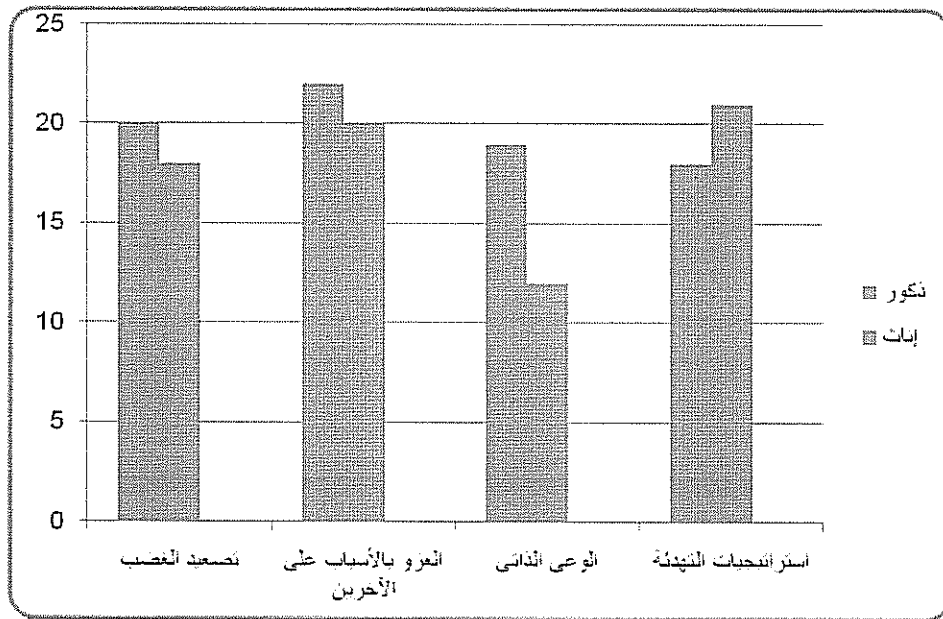
متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس إدارة الغضب.

البعد	ن	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تصعيد الغضب	124	ذكور	20,04	3,6
		إناث	18,9	2,7
العزو بالأسباب على الآخرين	124	ذكور	22,75	5,6
		إناث	20,1	4,5
الوعي الذاتي	124	ذكور	19,04	3,94
		إناث	12,3	1,9
استراتيجيات التهدة	124	ذكور	18,6	2,92
		إناث	21,7	5,2

يتبين من الجدول السابق أن أبرز استراتيجيات إدارة الغضب السائدة لدى أفراد عينة الدراسة من الذكور هي العزو بالأسباب على الآخرين حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (22,75) بانحراف معياري (5,6) ؛ أما الاستراتيجية السائدة لدى الإناث فكانت استراتيجيات التهدة بمتوسط حسابي (21,7).

أما بالنسبة لاستراتيجية تصعيد الغضب، كانت سائدة أكثر لدى الذكور منها لدى الإناث بمتوسط حسابي قدره (20,04) وانحراف معياري (3,6)، وكذلك استراتيجية الوعي الذاتي كانت بارزة لدى الذكور منها لدى الإناث كذلك، بمتوسط حسابي (19,04) وانحراف معياري (3,9).

والشكل البياني الآتي يوضح أيضاً ذلك:



الشكل البياني رقم (1) يوضح استراتيجيات الغضب الأكثر استخداماً لدى أفراد العينة

ويمكن للباحثة أن تفسر ذلك في أن الغضب ذو منشأ اجتماعي ومن خصائص المجتمع الشرقي الذكوري والذي يبرر للذكر حالة القوة وتصعيد الغضب، ويبدو هذا السلوك مقبول من الذكر على العكس ما يصدر من الأنثى، ما يتفق مع دراسة خليل الشيخ (2006) .

ومن جهة ثانية تفوقت الإناث على الذكور بمتوسطات استراتيجيات التهدة، والتي تعد حالة مثالية من الناحية المجتمعية. أما عن عزو الأسباب فكذلك تفوق الذكور على الإناث حيث يبرز هنا دور الأنا و حمايتها لدى الشاب من خلال العزو على الخارج والمحيط، وهذا يتفق مع دراسة

شاهين (2011) أن المكون الداخلي للغضب أعلى عند الإناث، أما عن الوعي الذاتي فقد أبدى الذكور تفوقاً فيه على الإناث، إذ يبدو أنه مرتبط بطلاقة الذكر في التعبير عن انفعاله.

السؤال الثاني:

ما هي أبرز المهارات التوكيدية السائدة لدى أفراد عينة الدراسة؟

لاختبار هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،

وأفراد عينة الدراسة على مقياس المهارات التوكيدية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (14)

متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس المهارات التوكيدية.

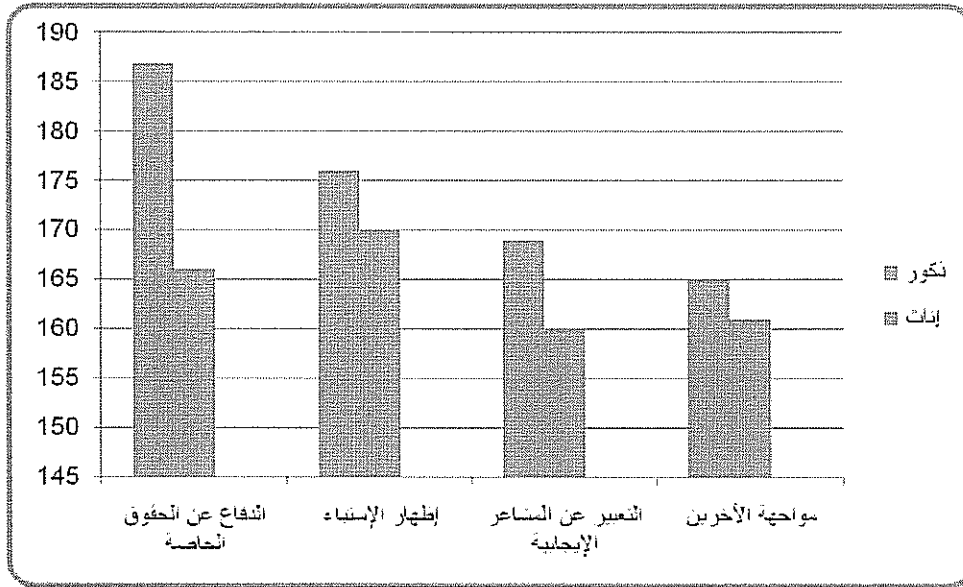
البعد	ن	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدفاع عن الحقوق الخاصة	124	ذكور	187,9	13,9
		إناث	166,9	10,9
إظهار الإستياء	124	ذكور	176,9	11,9
		إناث	170,8	9,9
التعبير عن المشاعر الإيجابية	124	ذكور	169,9	12,3
		إناث	160,9	9,2
مواجهة الآخرين	124	ذكور	165,7	10,5
		إناث	161,7	9,2

ومن خلال الجدول السابق نلاحظ أن الدفاع عن الحقوق الخاصة كان أعلى لدى الذكور منه

لدى الإناث، وكذلك الأمر التعبير عن الاستياء ومواجهة الآخرين، وكذلك يتعلق بالتعبير عن

المشاعر الإيجابية، كانت أعلى لدى الذكور منها لدى الإناث.

والشكل البياني الآتي يوضح ذلك:



الشكل رقم (2)

أبرز المهارات التوكيدية لدى أفراد العينة

ويمكن أن تفسر الباحثة أن الذكور أعلى من الإناث في الدفاع عن الحقوق الخاصة، في أن عملية التنشئة الاجتماعية تشجع الذكور منذ صغرهم على التعبير عن مشاعرهم والمطالبة بحقوقهم بصورة أكثر من الإناث، وكذلك لمهارة إظهار الاستياء فهي كذلك أعلى لدى الذكور منها لدى الإناث، ويمكن للباحثة أن ترجع ذلك إلى التنشئة الاجتماعية المشوهة للإناث، فالأنثى تتوضع في قالب جامد من الكبت والقمع عن التعبير عن ذاته، وكل ذلك على حساب مشاعرها الداخلية وتعبيرها عن مشاعرها الإيجابية، بالمقابل فالذكور لا يجدون أي اعتراض من قبل المجتمع في وجه التعبير عن مشاعرهم سواء أكانت سلبية أم إيجابية.

وهذا يتفق مع دراسة الرجيب (2007) إذ يؤكد على العلاقة الارتباطية بين التنشئة الاجتماعية و توكيد الذات، وكذلك ما يتفق مع دراسة حامد قاسم ريشان (2008) و دراسة فرج (1993).

فرضيات الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الفرضيات التالية

الفرضية الأولى وتفسيرها:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس إدارة الغضب ودرجاتهم على أبعاد مقياس المهارات التوكيدية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس إدارة الغضب ودرجاتهم على أبعاد مقياس المهارات التوكيدية، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (15)

الارتباط بين الدرجات على أبعاد إدارة الغضب والدرجات على أبعاد المهارات التوكيدية.

إدارة الغضب * المهارات التوكيدية	الجنس	ن	تصعيد الغضب	العزو بالأسباب على الآخرين	الوعي الذاتي	استراتيجيات التهدئة
الدفاع عن الحقوق الخاصة	ذكور	49	-0,88**	0,45	0,76	-0,67**
	إناث	75	-0,63**	0,69	0,67	0,34
إظهار الإستياء	ذكور	49	0,37**	0,76**	-0,46**	-0,71**
	إناث	75	0,80**	0,33**	-0,69**	0,23
التعبير عن المشاعر الإيجابية	ذكور	49	-0,65**	-0,66**	0,68**	0,57**
	إناث	75	-0,78**	-0,67**	0,89**	0,67**
مواجهة الآخرين	ذكور	49	0,65**	-0,75**	0,64**	0,65
	إناث	75	0,38	-0,54**	0,54**	0,54
الدرجة الكلية	ذكور	49	-0,76**			
	إناث	75	0,55**			

(**) دال عند مستوى (0,01)، (*) دال عند مستوى (0,05)

بالنظر إلى النتائج في الجدول أعلاه نلاحظ أن أساليب إدارة الغضب في ارتباطها بالدرجة الكلية للمهارات التوكيدية قد أشارت إلى معاملات ارتباط جيدة ومقبولة حيث بلغت (-0,76) لدى الذكور و (0,55) لدى الإناث عند مستوى دلالة (0,01)؛ بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والقائلة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس إدارة الغضب ودرجاتهم على أبعاد مقياس المهارات التوكيدية.

أما فيما يتعلق بالأبعاد، فقد ارتبط تصعيد الغضب كأحد أساليب إدارة الغضب مع بعد الدفاع عن الحقوق الخاصة، والتعبير عن المشاعر الإيجابية كأحد أبعاد المهارات التوكيدية بشكل دال إحصائياً وسالب لدى كل من الذكور والإناث، وبشكل إيجابي ودال إحصائياً مع بعد إظهار الإستياء لدى كل من الذكور والإناث، أما بالنسبة لمواجهة الآخرين، فقد كانت قيمة معامل الارتباط دالة فقط لدى الذكور؛ أما فيما يتعلق بالعزو بالأسباب على الآخرين، فقد ارتبط بشكل سلبي ودال إحصائياً مع أبعاد مواجهة الآخرين والتعبير عن المشاعر الإيجابية، وبشكل إيجابي مع إظهار الاستياء لدى كل من الذكور والإناث، ولم تكن قيمة معامل الارتباط ذات دلالة على بعد الدفاع عن الحقوق الخاصة؛ وفيما يتعلق بالوعي الذاتي فقد كانت قيمة معاملات الارتباط إيجابية ودالة إحصائياً لدى كل من الذكور والإناث على أبعاد مواجهة الآخرين والتعبير عن المشاعر الإيجابية، وبشكل سلبي مع بعد إظهار الإستياء، ولم تكن قيمة معامل الارتباط ذات دلالة على بعد الدفاع عن الحقوق الخاصة لدى كل من الذكور والإناث، وبالنسبة لاستراتيجيات التهديد ارتبطت بشكل سلبي ودال إحصائياً لدى الذكور فقط على أبعاد الدفاع عن الحقوق الخاصة وإظهار الإستياء بينما لم تكن ذات دلالة لدى الإناث، وكذلك غير دالة لدى كل من الذكور والإناث على بعد مواجهة الآخرين، وذو دلالة وإيجابي على بعد التعبير عن المشاعر الإيجابية لدى كل من الذكور والإناث.

ويمكن أن تفسر العلاقة بين توكيد الذات وأساليب إدارة الغضب بأنها علاقة منطقية حيث إن إدارة الغضب الفعال يحمل في طياته مقدرة عالية على توكيد الذات، ويمكن أن تعزو العلاقة السلبية لدى الذكور إلى طبيعة الذكور والتقلبات التي يتعرضون لها في الحياة، وقد أكد خليل الشيخ (2006) في دراسته على وجود علاقة عكسية بين السلوك العدواني وكل من توكيد وتقدير

الذات، وكذلك دراسة علي عبد السلام (2001) التي أكدت وجود ارتباط بين السلوك التوكيدي مع المهارات الاجتماعية وسلوك الغضب؛ وقد أشار إلى ارتفاع معدل السلوك التوكيدي والغضب لصالح الذكور في حين ارتفع الضبط الانفعالي والحساسية الانفعالية لصالح الإناث. فيما يخص الأبعاد ارتبط تصعيد الغضب إيجابياً مع التعبير عن الاستياء لدى كلا الجنسين الأمر، الذي يبدو بديهياً، وارتبط مع المواجهة إيجابياً لدى الذكور، الأمر الذي يعزى إلى التشئة المجتمعية، ووفقاً لما أكدته العديد من الدراسات كدراسة الرجب (2009) ومالتوسكي (1993)، وقد ارتبط تصعيد الغضب سلباً مع الدفاع عن الحقوق والتعبير الإيجابي عن المشاعر، أما بعد العزو بالأسباب فقد ارتبط إيجابياً لكلا الجنسين فقط مع الاستياء، حيث يسهل التعبير عن الاستياء لدى اليافعين الذين يعززون أسباب غضبهم للخارج، ومن جهة ثانية ارتبط سلباً مع المواجهة والتعبير الإيجابي لأن كلاهما بحاجة إمكانيات لدى الفرد ليكون قادر على النقاش والتفاعل في مختلف المواقف، ولم يكن له ارتباط مع الدفاع عن الحقوق، وعلى النقيض من ذلك ارتباطات الوعي الذاتي، حيث ارتبط إيجابياً لكلا الجنسين مع المواجهة والتعبير الإيجابي حيث يعتمد كلا البعدين على حالة التبصر الداخلي، وارتبطت سلباً مع الاستياء، ولم تكن له دلالة مع الدفاع عن الحقوق، أما عن استراتيجيات التهدة فقد ارتبطت إيجابياً لكلا الجنسين مع التعبير الإيجابي وهو منطقي من حيث القدرة على التواصل الإيجابي، وارتبطت سلباً لدى الذكور مع الدفاع عن الحقوق، لأن الفرد يرى الدفاع عن الحقوق أمر بحاجة لإجراء قوة أكثر منه تهدة (استناداً للثقافة المجتمعية السائدة).

الفرضية الثانية وتفسيرها

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس المهارات التوكيدية وترتيبهم الولادي. للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس المهارات التوكيدية وترتيبهم الولادي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (16)

الارتباط بين الدرجات على أبعاد المهارات التوكيدية والترتيب الولادي

التوكيدية * الترتيب الولادي	الأكبرن=49	الأوسطن=25	الأصغر ن=25	الوحيد ن=25
الدفاع عن الحقوق الخاصة	0,67**	0,66	-0,65**	0,78
	0,78**	0,65	-0,89**	0,87
إظهار الإستياء	0,78**	0,23	-0,76**	0,55
	0,32**	0,35	-0,69**	0,65
التعبير عن المشاعر الإيجابية	0,75**	0,78**	0,65**	0,57**
	0,58**	0,87**	0,89**	0,67**
مواجهة الآخرين	0,77**	0,75**	0,64**	0,65
	0,88**	0,54**	0,54**	0,54
الدرجة الكلية	0,81**			

(**) دال عند مستوى دلالة (0,01)

بالنظر إلى النتائج في الجدول أعلاه نلاحظ أن المهارات التوكيدية ترتبط بالترتيب الولادي، وقد أشارت إلى معاملات ارتباط جيدة ومقبولة حيث بلغت (0,81**)؛ بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والقائلة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس المهارات التوكيدية وترتيبهم الولادي.

ويمكن أن تفسر الباحثة ذلك في أن الأسرة عند ولادة طفلها الأول، تسعى إلى إكسابها جميع المهارات اللازمة له في حياته اليومية كالدفء عن حقوقه الخاصة، والتعبير عن مشاعره السلبية والإيجابية، لأنه الطفل الأول لدى الأسرة، وتسعى لإظهاره في أحسن صورة، فهو الابن البكر ويمثل بداية حياة الأسرة، ويعد الخبرة الأولى لدى الوالدين بالأبناء، ويكون محظ أنظار والديه وبؤرة طموحها حيث يخططان لمستقبل زاهر له ومعه.

الفرضية الثالثة وتفسيرها

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس أساليب إدارة الغضب وترتيبهم الولادي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس إدارة الغضب وترتيبهم الولادي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (17)

الارتباط بين الدرجات على أبعاد إدارة الغضب والترتيب الولادي

إدارة الغضب * الترتيب الولادي	الأكبر ن=49	الأوسط ن=25	الأصغر ن=25	الوحيد ن=25
تصعيد الغضب	0,75**	0,67**	0,66**	0,45**
عزو الأسباب	0,66**	0,45**	0,87**	0,75**
الوعي الذاتي	0,41**	0,32**	0,56**	0,33**
استراتيجيات التهدة	0,67**	0,35**	0,44**	0,34
الدرجة الكلية	0,56**			

(**) دال عند مستوى دلالة (0,01)

بالنظر إلى النتائج في الجدول أعلاه نلاحظ أن أساليب إدارة الغضب ترتبط بالترتيب الولادي، وقد أشارت إلى معاملات ارتباط جيدة ومقبولة حيث بلغت (0,56**)؛ بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والقائلة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس إدارة الغضب وترتيبهم الولادي.

وكانت جميع أبعاد مقياس الغضب دالة لدى كل الفئات. ويمكن أن تفسر علاقة أساليب إدارة الغضب في الترتيب الولادي في أن أساليب تنشئة الأهل لأطفالهم تختلف وفقاً لترتيبهم الولادي، فالأهل يقومون من خلال عملية التنشئة الاجتماعية بزرع تلك الأساليب في أطفالهم الغاضبين، أو أنهم يعززون أسلوب الغضب لديهم. فالوالدين مثلاً خلال عملية تنشئة الطفل الوحيد يميلون إلى الخوف عليه من كل شيء ويستجيبان لجميع رغباته، ويسرعان إلى تهدئة خاطره واسترضائه مما يؤثر سلباً على شخصيته وتوكيده لذاته، ويعززان أسلوبه الغاضب في تلبية متطلباته، وكذلك الأمر بالنسبة للطفل الأصغر فهو يتعرض للتدليل الزائد والإهمال والتراخي، فهناك اختلاف في معاملته عن بقية إخوته ويميلون لإطالة فترة طفولته، بالتالي يعززون أساليبه الخاطئة ويكون أقل توكيداً، وأقل استخداماً لأساليب إدارة الغضب، بل يسعى بغضبه للحصول على ما يريد متى ما أراد، على عكس الطفلين الأوسط والأكبر فهما ينشآن في جو من التنافس والاهتمام المتمركز حول تلبية طموحات الوالدين والسعي لأن يكونا مثلاً يريد أبايهما، ويسعيان إلى مراعاة مشاعر الآخرين في تعبيرهم عن مشاعرهم واحتياجاتهم، ويسعيان للحصول على ما يريدانه بأسلوب جيد

خالٍ من أية مظاهر عصبية، ويميلون لاستخدام أساليب إدارة الغضب للسعي في الحصول على ما يريدونه.

الفرضية الرابعة وتفسيرها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس أساليب إدارة الغضب، تبعاً لمتغير الجنس.

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب إدارة الغضب تبعاً لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لتوضيح دلالة الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (18)

نتائج اختبار (T-Test) لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس إدارة الغضب، تبعاً لمتغير الجنس

إدارة الغضب	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	د.ح	مستوى الدلالة	القرار
تصعيد الغضب	ذكور	49	34,9	9,9	2,9	122	0,000	دال
	إناث	75	56,7	5,7				
العزو بالأسباب على الآخرين	ذكور	49	18,7	2,3	3,9	122	0,000	دال
	إناث	75	12,3	1,9				
الوعي الذاتي	ذكور	49	20,8	4,7	4,9	122	0,000	دال
	إناث	75	16,8	2,4				
استراتيجيات التهدة	ذكور	49	22,3	2,3	3,8	122	0,000	دال
	إناث	75	27,8	3,4				
الدرجة الكلية	ذكور	49	123,3	18,4	4,8	122	0,000	دال
	إناث	75	112,8	17,6				

ن = العينة، د.ح = درجات الحرية.

يلاحظ من الجدول السابق، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس أساليب إدارة الغضب تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0,000) وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي نقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسط أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لمقياس أساليب إدارة الغضب تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

ويتضح من الجدول السابق أنه فيما يتعلق ببعد تصعيد الغضب، كانت هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تصعيد الغضب لصالح الإناث، وكذلك الأمر بالنسبة للوعي الذاتي والعزو بالأسباب على الآخرين كانت لصالح الذكور، أما فيما يتعلق باستراتيجيات التهدة فقد كانت الفروق لصالح الإناث.

ويمكن أن أفسر وجود فروق في أساليب إدارة الغضب إلى أن الغضب يتضمن فيما يتضمنه مجموعة من الأساليب والفنيات التي تستخدم مع الأفراد ذوي الغضب المفرط، وكما هو معروف في مجتمعاتنا، فالغضب يكون سائد لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث، بالتالي فهم بحاجة لإدارة الغضب أكثر من الإناث.

والإناث أكثر ميلاً لاستخدام تصعيد الغضب من الذكور، فهن بحكم طبيعة مشاعرهن يملن إلى تصعيد غضبهن للتخفيف من الآثار السلبية التي من الممكن أن تصدر عنه، على العكس من الذكور الذين يميلون إلى إظهار المشاعر السلبية دون خوف من أية عواقب سلبية من الممكن أن تحدث، وكذلك الأمر بالنسبة لاستراتيجيات التهدة فالأنثى تعتبر أن الغضب من الأمور السيئة التي تؤثر على علاقاتها الاجتماعية وحياتها، بالتالي تميل إلى التهدة والتخفيف من مشاعرها السلبية تلك.

وفيما يتعلق بالعزو بالأسباب على الآخرين فكانت لصالح الذكور، فهم يميلون بشكل أكبر من الإناث إلى إسقاط وعزو أسباب ما يحدث على أشخاص وأشياء أخرى للتخفيف من حدة المشاعر السلبية لديهم، أو للتخفيف من الآثار المترتبة على السلوكيات التي من الممكن أن تنتج عن سلوكهم السلبي.

أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية نلاحظ أن خبرة الغضب تختلف بين الجنسين، بالتالي تختلف أساليب التعبير عن الغضب بين كل من الجنسين وأساليب إدارته، فمثلاً نلاحظ أن الرجال يعبرون عن انفعالاتهم بطريقة محددة باستثناء انفعال الغضب، فالبعض يعتبر أن الغضب انفعال ذكوري أولي متميز، بالتالي في الوقت الحالي يتجه الكثير من الرجال إلى أن يتعلموا كيفية التحكم بانفعال الغضب لديهم وتفهم غضبهم (سعفان، 2010، 177).

الفرضية الخامسة وتفسيرها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس المهارات التوكيدية تبعاً لمتغير الجنس.

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس المهارات التوكيدية تبعاً لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لتوضيح دلالة الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (19)

اختبار (T-Test) لمتوسط الدرجات على أبعاد مقياس المهارات التوكيدية، تبعاً لمتغير الجنس

التوكيدية	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	د.ح	مستوى الدلالة	القرار
الدفاع عن الحقوق الخاصة	ذكور	49	187,9	13,9	1,14	122	0,000	دال
	إناث	75	166,9	10,9				
إظهار الإستياء	ذكور	49	176,9	11,9	2,9	122	0,000	دال
	إناث	75	170,8	9,9				
التعبير عن المشاعر الإيجابية	ذكور	49	167,9	12,3	3,9	122	0,000	دال
	إناث	75	169,9	9,2				
مواجهة الآخرين	ذكور	49	165,7	10,5	2,1	122	0,000	دال
	إناث	75	161,7	9,2				
الدرجة الكلية	ذكور	49	186,3	14,3	2,9	122	0,01	دال
	إناث	75	176,4	11,2				

يلاحظ من الجدول السابق، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لمقياس المهارات التوكيدية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0,00) وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس المهارات التوكيدية لصالح الذكور.

يتضح مما سبق بأن الدفاع عن الحقوق الخاصة كأحد المهارات التوكيدية ظهر فيها فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور، وكذلك الأمر في إظهار الإستياء ومواجهة الآخرين كانت الفروق فيها لصالح الذكور، وبعد التعبير عن المشاعر الإيجابية كانت الفروق فيها لصالح الإناث.

ويمكن للباحثة أن ترجع ذلك إلى عوامل التنشئة الاجتماعية التي تركز في تربية الذكر على تشجيعه وبشكل دائم على الدفاع عن حقوقه الخاصة، على عكس الأنثى التي تنشأ على فكرة أن هناك أهل وأخوة سيدافعون عن حقوقها الخاصة، وكذلك الأمر فيما يتعلق بإظهار الاستياء والمواجهة فالرجال من خلال عملية التنشئة الاجتماعية تتم تنشئتهم على الانطلاق والتعبير عن مشاعرهم في أي وقت أرادوا، هذا ما يشجعهم على الانطلاق في التعبير عن مشاعرهم وخاصة في حالات الغضب، بينما تنشئة المرأة الاجتماعية تدفعها لأن تكون منطوقة في تعبيرها عن مشاعرها الإيجابية لتظهر دائماً بالمظهر المقبول اجتماعياً. وهذا ما يتفق مع دراسة (فرج، 1993) التي توصلت إلى أن المهارات التوكيدية الأكثر وضوحاً لدى الإناث، هي التفاعل مع الآخرين، والانطلاق في التعبير عن المشاعر الإيجابية. الفرضية السادسة وتفسيرها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة مرتفعي الغضب ومنخفضي الغضب على مقياس أساليب إدارة الغضب. لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي الغضب على مقياس أساليب إدارة الغضب تبعاً لمتغير مستوى الغضب، تم استخدام اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لتوضيح دلالة الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (20)

نتائج اختبار (T-Test) لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس إدارة الغضب

إدارة الغضب	المستوى	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	د. ح	مستوى الدلالة	القرار
تصعيد الغضب	مرتفع	124	56,7	22,8	3,2	397	0,000	دال
	منخفض	275	22,8	9,8				
العزو بالأسباب على الآخرين	مرتفع	124	32,9	11,8	1,2	397	0000,	دال
	منخفض	275	11,3	2,8				

إدارة الغضب	المستوى	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	د.ح	مستوى الدلالة	القرار
الوعي الذاتي	مرتفع	124	40,8	20,9	5,4	397	0,000	دال
	منخفض	275	12,8	3,8				
استراتيجيات التهدة	مرتفع	124	34,9	10,9	1,2	397	0,000	دال
	منخفض	275	10,8	2,8				
الدرجة الكلية	مرتفع	124	123,3	45,8	1,4	397	0,000	دال
	منخفض	275	45,8	19,8				

ن = العينة، د.ح = درجات الحرية.

يلاحظ من الجدول السابق، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة مرتفعي الغضب ومنخفضي الغضب على مقياس أساليب إدارة الغضب، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0,00) وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي نقول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة مرتفعي الغضب ومنخفضي الغضب على مقياس أساليب إدارة الغضب.

ويمكن أن تفسر الباحثة وجود هذه الفروق لصالح مرتفعي الغضب في استخدام أساليب إدارة الغضب، إلى طبيعة المرحلة العمرية لأفراد عينة الدراسة فهم في مرحلة المراهقة وفي هذه المرحلة نلاحظ أن الغضب يصبح سمة أساسية لديهم، فهم يتذمرون باستمرار ولا يرضون بأغلب ما يقدم لهم، وهم في هذا الطبع لا يتلقون القبول من الآخرين وينفر منهم الآخرين، بالتالي يسعون إلى استخدام أساليب إدارة الغضب للتخفيف من الغضب لديهم، نظراً لأنهم في مرحلة مراهقة يحبون أن يكونوا محط أنظار الآخرين واهتمامهم، بالتالي يسعون إلى تهذيب سلوكياتهم لكي يلقوا القبول من الآخرين، ويميلون إلى استخدام استراتيجيات التهدة والتخفيف من الغضب خاصة إذا كانوا في حضور أمام الآخرين، ويميلون إلى عزو الأسباب على الآخرين للتخفيف من حدة غضبهم خاصة إذا ما وقعوا في مأزق في علاقاتهم الاجتماعية، وخاصة مع الجنس الآخر.

ولدى مراجعة الباحثة للدراسات السابقة لم تجد أي من الدراسات التي تطرقت إلى متغير مستوى الغضب في معالجتها لأساليب إدارة الغضب، هذا ما يؤكد جودة الدراسة الحالية.
الفرضية السابعة وتفسيرها:

لا يوجد تأثير دال لمتغيرات الدراسة أساليب إدارة الغضب وتوكيد الذات على الترتيب الولادي.

للإجابة عن الفرضية السابقة والمتعلقة بتحديد مقدار إسهام كل متغير من متغيرات الدراسة في التنبؤ بالترتيب الولادي لأفراد عينة الدراسة، استخدمت الباحثة تحليل الانحدار الخطي المتعدد، والجدول الآتي يبين نتائج هذا التحليل لدرجات أفراد عينة الدراسة.

جدول (21)

قيمة معامل التحديد المتعدد

النموذج	ر	ر ²
1	0,76	0,12

حيث أدخلت متغيرات أساليب إدارة الغضب وتوكيد الذات والترتيب الولادي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (17)

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمتغيرات الدراسة

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية		
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	ت	مستوى الدلالة
المرحلة الأولى					
القيمة الثابتة	0,43	12,3		2,6	0,12
إدارة الغضب* الترتيب الولادي	0,54	0,44	0,54	1	0,09
المرحلة الثانية					
توكيد الذات* الترتيب الولادي	0,53	0,43	0,16	0,16	0,98

ويتبين من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة في جميع المراحل كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي، ويشير ذلك إلى أن كل من أساليب إدارة الغضب وتوكيد الذات لا تستطيع أن تنبئنا بالترتيب الولادي لأفراد العينة.

ويمكن أن تفسر الباحثة ذلك في أن أساليب التنشئة الأسرية الحديثة التي أصبحت تركز بشكل كبير على تنمية المشاعر الإيجابية لأطفالهم، وهناك متغيرات أخرى من الممكن أن تتبى بالترتيب الولادي، غير أساليب إدارة الغضب والسلوك التوكيدي، فجميع الأسر تركز على تعليم أطفالها على التعبير عن مشاعرهم الإيجابية وفي نفس الوقت مراعاة مشاعر الآخرين واهتماماتهم، وتركز على تعليمهم أساليب تساعد على التخفيف من مستوى الغضب لديهم وإدارة الغضب بشكل يساعدهم بشكل إيجابي في حياتهم اليومية، بالتالي يكون ذلك مركزاً على جميع الأبناء.

تعقيب:

ومن خلال النتائج السابقة يتبين، أن بعض تلك النتائج انفتحت مع الدراسات السابقة، والبعض الآخر اختلف في نتيجته مع تلك الدراسات، وبعض النتائج لم تكن مطروقة من قبل الدراسات السابقة، وذلك يعد نقطة مهمة لصالح هذا البحث، كذلك يمكن أن تساعد تلك النتائج على وضع الحلول لعلاج الكثير من مشاكل الغضب في المدارس بين الطلاب، وتساعد في إقامة البرامج الإرشادية المهمة في هذا المجال.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن للباحثة أن تقدم مجموعة من المقترحات:

- السعي لإقامة الندوات التدريبية لكل من الطلبة والآباء لتعريفهم بماهية مفاهيم إدارة الغضب وتوكيد الذات، نظراً لعدم معرفة الأهل بشكل كافٍ حول مفهوم أساليب إدارة الغضب، وكيفية تدريب الأطفال منذ بداية حياتهم على إدارة غضبهم.
- السعي إلى إقامة برامج إرشادية للأفراد ذوي المستويات العالية من الغضب، وذلك لتدريبهم على أساليب إدارة الغضب والمهارات التوكيدية والتي ستساعدهم على التحكم بغضبهم في مختلف مواقف الحياة اليومية.
- مساعدة الإناث من قبل أعضاء الإرشاد في المدرسة على زيادة كفاءتها لذاتها، لتستطيع مواجهة التحديات التي ستعرض لها بالمستقبل.

- إقامة البرامج التدريبية التي تسعى إلى خفض من مستوى الغضب لدى الذكور، والسعي لتعليمهم مهارات إدارة الغضب لتكون عوناً لهم في حياتهم اليومية.
- التوجه نحو الإعلام بأن يراعي قدرته القوية في التأثير على اليافعين وتفعيل ذلك لما يخدمهم من حيث بث الثقافة المجتمعية الناضجة والأمانة.

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة العربية

يعتبر الغضب استجابة إنسانية شائعة يعاني منها الناس كثيراً في مختلف أعمارهم وبيئاتهم وأعمالهم ومشاكلهم، إذ يصعب بل يندر أن نجد إنساناً لم يختبر تجربة الغضب بما فيهم المعالجين النفسيين والمستشارين في شؤون الأسرة والعاملين في المجال الاجتماعي والمشرفين على المدارس وغيرها من المؤسسات.

وللترتيب الولادي دور هام في حياة الأفراد إذ يحظى الطفل الأول أو الأكبر بقدر كبير من الاهتمام إلى أن يُولد الطفل الثاني وإذ ذاك يُنزع فجأة عن عرشه ويفقد وضعه المتميز ويصبح عليه أن يشاركه في حب والديه؛ وقد تؤثر هذه الخبرة بطرق متباينة، أما الأوسط أو الثاني فيتمتع بالطموح وذلك لرغبته التفوق على أخيه الأكبر، ويميلون للتمرد والحسد وغالباً ما يكون أكثر توافقاً منه، أما الطفل الأصغر فهو المدلل وهو يلي الطفل الأكبر في احتمالات أن يصبح مشكلاً وراشداً عصابياً سيئ التوافق (هول، 171، 1978) وهكذا يسهم الترتيب الولادي في تشكيل محددات الشخصية الاجتماعية بما فيها أسلوب إدارة الغضب وتوكيد الذات.

وتتجلى أهمية الدراسة من المرحلة العمرية الحرجة التي تتمثل بعمر (16) سنة، إذ يركز البحث على تلك المرحلة (المراهقة)، التي تتوافق مع أزمة تشكل الهوية، وتأتي أهمية الدراسة التطبيقية من أهمية الموضوع والحاجة إليه، وكذلك أهمية العينة المستهدفة. وتهدف الدراسة إلى تعرف أساليب إدارة الغضب الأكثر استخداماً لدى أفراد عينة الدراسة، وتعرف مستويات توكيد الذات لدى أفراد عينة الدراسة، تعرف العلاقة بين متغيرات الدراسة، كشف الفروق في إدارة الغضب وتوكيد الذات لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس. وبلغت عينة الدراسة (124) طالباً وطالبة ذوو مستويات غضب عالية؛ ولتحقيق الأهداف تم استخدام مقياس الغضب كحالة وسمة لتحديد مستويات الغضب، ومقياس أساليب إدارة الغضب، مقياس المهارات التوكيدية.

واعتمدت الباحثة في معالجتها لمشكلة دراستها على المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أبرز استراتيجيات إدارة الغضب السائدة لدى أفراد عينة الدراسة هي العزو بالأسباب على الآخرين لدى الذكور؛ أما الاستراتيجية السائدة لدى الإناث فكانت استراتيجيات التهدة. وكان الدفاع عن الحقوق الخاصة من أبرز المهارات التوكيدية إذ كان أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث، وكذلك الأمر التعبير عن الاستياء ومواجهة الآخرين، وكذلك فيما يتعلق بالتعبير عن المشاعر الإيجابية، كانت أعلى لدى الذكور منها لدى الإناث.

وكانت هنالك علاقة ذات دلالة بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس إدارة الغضب ودرجاتهم على أبعاد مقياس المهارات التوكيدية.

وكذلك علاقة ذات دلالة بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس المهارات التوكيدية وترتيبهم الولادي، بين إدارة الغضب والترتيب الولادي.

ووجدت فروق ذات دلالة بين متوسط أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب إدارة الغضب والمهارات التوكيدية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وفروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي الغضب ومنخفضي الغضب على مقياس أساليب إدارة الغضب لصالح مرتفعي الغضب؛ وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يمكن التنبؤ بالترتيب الولادي من خلال أساليب إدارة الغضب، والمهارات التوكيدية.

مراجع الدراسة

أولاً - المراجع العربية

ثانياً - المراجع الأجنبية

أولاً - المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد الستار (1978). العلاج النفسي الحديث، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2013). فاعلية برنامج توجيه جمعي لتحسين مهارتي
توكيد الذات وإدارة النزاعات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، مؤتمة للبحوث والدراسات،
سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 28(6): 122-154.
- أبو جادو، صالح (2003). علم النفس التريوي، الأردن: دار المسيرة.
- أبو سعد، مصطفى (2008). مهارات الحياة الوجدانية من الطفولة إلى المراهقة، الكويت
الإبداع الفكري.
- أبو غزالة، سميرة (2010). فاعلية برنامج إرشادي (عقلاني انفعالي سلوكي) لإدارة الغضب
لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية، مجلة الإرشاد النفسي، 24(11).
- بركات، زياد أمين (2004). الترتيب الولادي وعلاقته ببعدي الشخصية الانبساطية والعصابية
والتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، 22(1): 233-256.
- جولمان، دانييل، 2000: الذكاء العاطفي، ترجمة ليلي الجبالي، الكويت: عالم المعرفة.
- حسين، أسماء عبد العزيز. (2004). المشكلات النفسية عند الأطفال أسبابها
وأساليب التغلب عليها، كلية التربية للبنات في الرياض.
- الحلاق، إقبال (2003). توكيد الذات و أثره في التكيف الاجتماعي. رسالة ماجستير غير
منشورة، جامعة دمشق.
- حمدان، فيصل (1999). سيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس
الحكومية، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود.
- خضر، عبد الباسط متولي (2000). فعالية الارشاد النفسي الديني والتدريب على المهارات
الاجتماعية والدمج بينهما في خفض حدة الغضب لعينة من المراهقين. مجلة كلية التربية -
جامعة عين شمس، 3(24): 217-252.
- الخضر، عثمان (2006). الذكاء الوجداني، الكويت: الإبداع الفكري.
- رمضان، محمد؛ شعبان، محمد؛ علي، خطاب (1984). أصول التربية وعلم النفس، القاهرة :
دارالفكر.

- ريشان، حامد قاسم (2008). قياس مهارة تأكيد الذات لدى طلبة كلية التربية، رسالة ماجستير، جامعة البصرة.
- سغان، محمد (2010). فعالية الإرشاد العقلاى الانفعالى السلوكى والعلاج القائم على المعنى فى خفض الغضب كحالة وسمة لدى عينة من طالبات الجامعة، مجلة كلية التربية، 25(4): 169-228.
- سويف، مصطفى (1987). المخدرات والشباب فى مصر، بحوث ميدانية فى مدى انتشار المواد المؤثرة داخل قطاع الطلاب، المكتب القومى للبحوث الاجتماعية، مصر.
- سيميلروث، كارل (2007). عادة الغضب فى تربية الأولاد، ترجمة فاطمة عصام صبرى، المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.
- شكور، جليل (1997). تأثير الأهل فى مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسى والمهني، بيروت: مؤسسة المعارف.
- الشيخ خليل، محمد جواد (2006). سلوك العدوانى وعلاقته بتقدير الذات وتأكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة غزة، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.
- صوالحة، محمد؛ مصطفى محمود (1994). أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة، الأردن: دار الكندي.
- طريف، شوقي (1998). تأكيد الذات، مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية، القاهرة: دار غريب.
- عبد الرحمن، محمد السيد؛ فوقية حسن عبد الحميد (1998). مقياس الغضب كحالة أو سمة، القاهرة: دار قباء.
- عبده، شحادة (1997). علاقة الجنس وعدد أطفال الأسرة والترتيب الولادى بتطور قدرات التفكير التماثل لدى طلبة التعليم الأساسى والثانوى فى مدينة عمان. مجلة التقويم والقياس التربوى والنفسى، 5(10): 261-294.
- العصفور، عثمان أحمد (2010). كيف نفهم الغضب ونتخلص منه، الكويت: دار المعارف.
- على، عبد السلام على (2001). السلوك التوكيدى والمهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك الانفعالى للغضب بين العاملين والعاملات، مجلة علم النفس، 7(57).
- العواملة، حابس؛ مزاهرة، أيمن (2003). سيكولوجية الطفل، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

- عيسوي، عبد الرحمن (1990). الإرشاد النفسي، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- غريب عبد الفتاح (1986). مقياس تأكيد الذات - كراسة التعليمات وأوراق الإجابة وقائمة المعايير، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.
- غريب، نيرمين (2010). الترتيب الولادي وعلاقته بالعنف ضد الطفل في المنزل دراسة ميدانية لدى طلبة الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.
- غوت، يحيى- هامن، فويتش (1996). احترام الصراع، ت: د. مطاع بركات ، ط1، دمشق.
- فرج، طريف شوقي (1998). تأكيد الذات: مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية، القاهرة: دار غريب.
- القطان، سامية (1986). دراسة مقارنة للانحياز الانفعالي ومستوى التوكيدية لدى طلبة وطالبات المرحلة الثانوية والجامعية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 5(12).
- قنديل، محمد؛ بدوي، رمضان (2005). مهارات التواصل بين البيت والمدرسة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- كاسينوف، هوارد -تافرات، ريمون شيب (2006). الغضب إدارته وعلاجه، ط1، الرياض: مكتبة العبيكان.
- كفاي، علاء الدين (1985). أثر الترتيب الولادي للأطفال على تفضيل المديح أو التشجيع كنمط من أنماط الدعم اللطفي، القاهرة: دار الفكر العربي.
- كفاي، علاء الدين (1999). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري، القاهرة: دار الفكر العربي.
- كفاي، علاء الدين؛ النبال، مایسة؛ سهير، محمد (2008). الارتقاء الانفعالي والاجتماعي لطفل الروضة، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ماكاي، ماثيو، مارثاديفيز، باتريك فايننج (2010). الأفكار والمشاعر المسيطرة على حالاتك المزاجية وعلى حياتك، ترجمة د. سليمان الفديان، السعودية: مكتبة جرير.
- محمود، جيهان عثمان (2009). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة. رسالة ماجستير، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- ملحم، سامي محمد (2000). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان: دار المسيرة.

- منصور، عبد المجيد؛ الشربيني، زكريا (1998). علم نفس الطفولة الأسس النفسية والاجتماعية والهدى الإسلامي، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الناشف، هدى (2007). الأسرة وتربية الطفل، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- هول، كالفين، جاردنر ليندزي (1978). نظريات الشخصية، ترجمة: فرج أحمد فرج، ؛ قدرى حنفي؛ لطفي فطيم، القاهرة: دار الشايع، القاهرة،
- الصندوق الوطني لتنمية الموارد البشرية، المنار، تم إنجازه بدعم من صندوق الملك عبد الله الثاني للتنمية ووكالة الإنماء الكندية الدولية.
- ويليامز، إيما -بارلو، ريكا (2005). إدارة الغضب، القاهرة: دار الفاروق.

المراجع الأجنبية:

- Alberti, R. & Emmons, M. (1980). **Your Perfect Right: A Guid to Assertive Behavior**, 3ed ed. Luis Obispo, California: Impact Publishers .
- Gregoire, L, J (2002). Men and grief: A comparison of the level of deual anger, guilt, who have lost their father through death ". *Journal of Educational Psychology*, 124 (2) 246-252 .
- Hautcoeur, E.(2001). Birth order as9 mode rating variable in marital relation shop of adult children of divorce. *Journal of Applied Science*, 29 (2) 188-199.
- Hagiliassis, N.(2005). The anger management project: A group intervention for anger in people with physical and multiple disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 30(2), 86-96.
- Hermann, S & McWhirter, J.(2003). Anger and aggression management in young adolescents: An experimental validation of the SCARE program. *Education and treatment of children*, 26(3), 273-302.
- Deffenbacher, J.L. et al (1994). Social Skills and Cognitive Relaxation Approaches to General Anger Reducation. *Journal of Counseling Psychology*, 41,(3). 386-396.
- Rendek, T.E.(2007). *The effects of a multimedia based anger management intervention on the aggression and prosocial of children with disabilities* Ph.D., University of Louisville, United States
- Sharp, S.R. & McCallum, R.S.(2008). A Rational emotive behavioral approach to improve anger management and reduce office referrals in middle

- school children: A Formative investigation and evaluation *Journal of Applied School Psychology*, 21(1),39-66.
- Spielberger,C.(1988).State – Trait Anger Expression Inuentry , Oriando, Fl: *Psychological Assessment Resources*.
- Averill,J.(1994).Anger, In V.Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (131-140), New York: Academic press.
- Buss, A.,&Perry,M.(1992). The Aggression Questionnaire, *Journal of Personality & Social Psychology*, Vol.63, No.3,452-459
- Beins.B.,&Feldman,A.(1996). *The gale encyclopedia of psychology*, New York: Gale.
- Thompson, C.L.,&Rudolph,L.B.(2000). *Counseling children* (5th Ed.). Belmont, CA: Wads worth.
- Adams, G.R.(1973). Classroom aggression: Determinants, controlling mechanisms, and guidelines for the implementation of a behavior modification program. *Psychology in the Schools*, 10(2),155-168.
- Feindler,E.L.,Marriott,S.A.,&Iwata,M.(1984). *Group anger control training for Junior high School Delinquents*. Cognitive Therapy and Research , 8(3),299-311.
- Schippers, G.M., Maerker,N.,&Defuentes,M.L.(2001).Social skills training, Pro social behavior, and aggressiveness in adult incarcerated offenders. International *Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 45(2), 244-251.
- Beck, A.T.(1976).Cognitive therapy and the emotional disorders New York: International Universities.
- Novaco, R.W.,(1985). *Anger and its therapeutic regulation*. In M.A.Chesney& R.H. Rosenmann (Eds.), Anger and Hostility in cardiovascular and behavioral disorders. New York Publishing Corp.
- Dodge , K.A.(1985). *Attribution bias in aggressive children* .In P.C. Kendall (Ed.), Advances in Cognitive – behavioral Research and Therapy(Vol.4). Orlando, FL: Academic Press.
- Thompson, C.L.,& Rudolph , L.B.(2000). *Counseling children* (5th Ed.).Belmont, CA:Wads worth.
- Larson ,J.(1994).Cognitive-Behavioral Treatment of anger-induced aggression in the school setting In M. Furlong&D.Smith (Eds), Anger,Hostility, and Aggression: *Assessment Prevention, and Intervention Strategies for youth* (pp 393-440)

- Escamilla, A.G. (1998). A cognitive approach to anger management treatment for Juvenile offenders. *Journal of Offender Rehabilitation*, 27(1-2), 77-93.
- Tafrate, R.C. (1995). *Evaluation of treatment strategies for adult anger disorder*. In H. Kassinove (Ed.), *Anger disorders: Definition, Diagnosis, and Treatment* (pp. 109-128). Washington, DC.: Taylor & Francis.
- Beck, R. & Fernandez, E. (1998). *Cognitive behavioural therapy in the treatment of anger: A meta-analysis*. *Cognitive Therapy and Research*, 22(1), 63-74.
- Edlstein, M.R. (2001). REBT therapy, Available www.threeminutetherapy.com/Lrebt.html
- Bernard, M.E. (1984). *Childhood emotion and cognitive behavior therapy: A rational-emotive perspective*. In P.C. Kendall (Ed.), *Advances in Cognitive-Behavioral research and therapy* (pp. 213-253). Orlando, FL: Academic Press.
- Ellis, A. (1977). *How to live with and without anger*. New York: Readers Digest Press.
- McVey, M.E. (2000). *Exposure and Response prevention vs. Rational self-statements in the treatment of angry men (Doctoral Dissertation)*. Hofstra University, 2000. Diss. Abst. Inter., 61-2197.
- Gossette, R., & O'Brien, R. (1993). Efficacy of Rational Emotive Therapy with Children: A critical re-appraisal. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychology*, 25 (1), 15-25.
- Hajzler, D., & Bernard, M. (1991). A review of Rational-emotive Education Outcome Studies. *School Psychology Quarterly*, 6(1), 27-49.
- Topper, B.J. (1978). *Assertion training with suicidal and depressed clients* in Whiteley, J.M. & Flowers, J.V., *Approaches of assertion training*, California, Brooks/Cole Pub. 119-140.
- Feindler, E.L. (1991). *Cognitive Strategies in anger control Interventions for children and adolescents*. In P.C. Kendall (Ed.), *Child and Adolescent Therapy* (pp. 66-97). New York: Guilford Press.
- Alberti, R.E. & Emmons, M.L. (2001). *Four perfect right: Assertiveness equality in your life and relationships (eighth edition)*. Atascadero, CA: Impact Publishers.
- Galassi, J.P. & Galassi, M.D. (1977). *Assertive yourself: How to be your own person*, New York: Human Sciences Press.

- Rakos, R.F. (1991). *Assertive behavior: theory, research and training*, London: Routledge.
- Plax, T. G. & Kearney, B. & Beety, M.G (1985). Parents assertiveness modeling: Retrieval analysis, *The journal of hereditary psychology*, 146(49), 457-499.
- Lorr, M. & Youniss, R.P. & Stefie, E.G. (1991). An inventory of social skills, *Journal of personality assessment*, 57(3), 506-520.
- Paterson, C.H. (1973). *Theories of counseling and psychotherapy*, New York, Harper & Row publisher.
- Gambrill, E.D. (1977). *Behavior modification: Intervention and evaluation*, San Francisco, Jossey Publisher.
- Rich, A.R. & Schroeder, H.G. (1976). Research issues in assertiveness training, *Psychological Bulletin*, 83(6), 1081-1096.
- Fry, L. (1983). *Women in society: Development in social skills training*, London, Academic Press.
- Nverberg, T.D. (1983). *Treatment of substance abuse in Eugene, W.* The handbook of clinical psychology: theory, research and practice, Illusion, Dow Jones, Irwin, 633-665.
- Lange, A. J. & Rimm, D.C. (1978). *Cognitive behavioral assertion training procedures*, in Whiteley, J.M. & Flowers, J.V., Approaches of assertion training, California, Brooks/ Cole Pub, 101-110.
- Eysenck, H (1970) *Readings In Extraversion – Introversion Theoretical and Methodological Issues*. London : Staptess Press
- goire, L, J (2002) " Men and grief: A comparison of the level of deuil anger, guilt, who have lost their father through death ". *Journal of Educational Psychology*, 124 (2) 246-252

ملاحق الدراسة

ملحق (1): مقياس الغضب كحالة وسمة.

ملحق (2): مقياس أساليب إدارة الغضب.

ملحق (3): مقياس المهارات التوكيدية.

ملحق (1)

مقياس الغضب كحالة وسمة

م	العبارات	إطلاقاً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	طباعي حدة و عنيفة				
2	أنا سريع الانفعال				
3	أنا شخص عجول و متهور				
4	أغضب بشدة عندما أطلب على انفراد لتوضيح أخطائي				
5	أغضب بشدة عندما أتنقد امام الآخرين				
6	أغضب بشدة عندما يتم تعطيلي عن امر ما بسبب أخطاء الآخرين				
7	أشعر بالغضب عندما اعمل شيء جيد ثم أحصل على تقدير ضعيف				
8	ألقي ما في يدي عنما أغضب				
9	أشعر بالضيق عندما لا يقر (يعترف) الآخرين بإجاداتي في عمل ادبته.				
10	يضايقتني هؤلاء الأشخاص الذين يعتقدون أنهم دائما على حق				
11	عندما ينتابني الغضب أقول ألفاظ كريهة				
12	أشعر بالسخط و التوتر				
13	أشعر بالغضب				
14	عندما ينتابني الإحباط (خيبة الأمل) أشعر كما لو كنت أريد ان أضرب شخصا				
15	مما يجعل دمي يغلي ان أشعر انني واقع تحت ضغط.				

ملحق (2)

مقياس أساليب إدارة الغضب

تصف العبارات التالية مشاركتك تجاه العلاقة الزوجية ومدى رضاك عنها، اقرأ كل عبارة بدقة، وضع علامة في الخانة المناسبة لرأيك.

الرقم	العبارة	دائماً	أحياناً	لا
1	عندما يبدأ أي شخص بالعراك معي، أرد عليه بالعراك أيضاً.			
2	أغضب عندما يرفض الشخص الذي أتشاجر معه الاستسلام.			
3	أفهم تصرفات الناس على أنها ضدي شخصياً.			
4	أفكر الناس من حولي تتأثر غضبي.			
5	أشعر بارتفاع ضغط الدم عندي حين يشتد غضبي إلى حد الجنون.			
6	قليلاً ما يساعد الابتعاد عن الشخص المسبب للغضب من تهدئة غضبي.			
7	عندما يكون الشخص المسبب للغضب بالقرب مني أشعر أنني سأنفجر غضباً.			
8	أفضل الابتعاد عندما يبدأ الناس حولي بالمشاجرة.			
9	تسبب تصرفاتي الغاضبة الجنون للناس حولي.			
10	عندما يتعامل الناس معي بلطف أتوقع أنهم بحاجة لي لأمر ما.			
11	أنا مسؤول عن تصرفاتي أثناء الغضب تجاه الآخرين.			
12	لي الحق بالقتال ضد الآخرين عندما يستفزوني.			
13	أشعر بجسمي عندما أغضب.			
14	الناس من حولي يتصرفون بطرق تغضبني.			
15	لدي القدرة على التعامل مع انفعالي عندما أغضب.			
16	عندما يعاملني أحد ما بفظاظة أحافظ على احترامي.			
17	الناس تسبب غضبي إلى حد الجنون.			
18	انفجر مباشرة على من يسبب غضبي دونما قصد.			
19	أدرك تماماً أنني بدأت أغضب من الناس.			
20	أستطيع البقاء هادئاً مع الناس.			
21	أستطيع إخبار من حولي أنني بدأت أفقد صوابي.			
22	أحتاج لوقت استراحة لأهدأ من الغضب من الآخرين.			

23	أتنفس بعمق وأحاول الاسترخاء عندما أغضب من أحد ما.
24	أستطيع إيجاد مدة استراحة مع الآخرين أثناء المشادة.
25	أقول لنفسي (اهدأ/ي) عندما أغضب.
26	أحاول التفكير بأشياء سارة لأبتعد عن فكرة الغضب من الناس.
27	أستطيع التعامل مع غضبي كي لا أخرج احد.
28	يزداد غضبي كلما فكرت بأسبابه.
29	أرفع صوتي أثناء المشادة مع الآخرين.
30	أشعر أن عقلي توقف عن العمل أثناء الغضب من الآخرين.
31	عندما أغضب من الآخرين أتكلم كل ما يخطر ببالي دونما تفكير.
32	أخفض صوتي إذا رفع صديقي صوته.
33	يراني الناس شخصية صبورة.
34	أستطيع تهدئة نفسي عندما أسهر بالاستياء من الناس.
35	عندما أشعر أنني أغضب، أتمسك بالحديث عن مسببات المشكلة.
36	أتعامل بشكل لين مع الناس.

ملحق (3)

مقياس المهارات التوكيدية

معلومات عامة: الاسم: المدرسة: الصف:

الجنس:

تعليمات المقياس:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف عدد من السلوكيات التي تصدر عنك في المواقف المختلفة التي تتعامل فيها مع الآخرين، والمطلوب منك أن تحدد معدل حدوث كل سلوك من تلك السلوكيات، وذلك بأن تضع علامة (✓) في الفئة الموجودة أمام العبارة التي تصف معدل صدور هذا السلوك منك .

ويكون هذا على النحو التالي :

هذا السلوك يحدث	دائماً	كثيراً	أحياناً	قليلاً	نادراً
تستطيع أن تواجه زميلاً بخطأ ارتكبه في حقك					

أي إنه إذا كان هذا السلوك يصدر عنك كثيراً فضع علامة (✓) في المربع الثاني أمام العبارة (تحت كلمة كثيراً) .

م	هذا السلوك يحدث	دائماً	كثيراً	أحياناً	قليلاً	نادراً
1	تشعر بالارتباك (تتلعثم ، قلبك يدق بشكل غير عادي) حين تخاطب شخصاً ذا سلطة (مهم).					
2	حين تتفق على تصنيع سلعة وتجدها غير مطابقة للمواصفات تصر على إجراء التعديلات المطلوبة أولاً قبل الاستلام.					
3	تكون البادي بإنهاء مقابلة في الطريق مع أحد					

					الأصدقاء تشعر أنها امتدت أكثر من اللازم.	
					4 تطالب صديقاً بضرورة تعديل بعض جوانب سلوكه التي يستاء منها الآخرون.	
					5 تستطيع مساومة سائق تاكسي يطلب أجره أكثر مما يستحق لتصل إلى المبلغ المناسب.	
					6 تطلب من شخص يلقي قاذورات في الطريق العام أن يكف عن ذلك .	
					7 تبدي إعجابك بزي يرتديه أحد الزملاء (من نفس جنسك).	
					8 تقوم بشراء سلعة خجلاً من أدب البائع في التعامل معك.	
					9 حين يلقي متحدث-من نفس جنسك - على سمعك بيانات خاطئة تقوم بتصحيحها له .	
					10 لا تعترض حين يفرق رئيسك (أستاذك في حالة الطلبة) بدون وجه حق بينك وبين أحد زملائك .	
					11 توجه اللوم لصديق حين يفشي سراً انتمنته عليه .	
					12 تتردد في إظهار غضبك لزميل أساء إليك .	
					13 يصعب عليك الاعتذار عن موعد سابق لا تستطيع الالتزام به .	
					14 تخبر من يسألك في موضوع لا تفهم فيه عدم معرفتك .	
					15 تستجيب لصديق يحاول فرض رأيه عليك وأنت تشتري شيئاً ما(ملابس مثلاً).	
					16 تحتفظ بأعصابك هادئة في المواقف المثيرة للتوتر .	
					17 حين تتحدث إلى شخص وتجده غير مهتم بحديثك لا	

					تتردد في إنهاء المحادثة .
18					تطلب تفسيرات إضافية لبعض النقاط الغامضة في كلام زميل يتحدث إليك.
19					يصعب عليك أن تواجه صديقاً عن رأيك فيه بصراحة.
20					توجه الشكر إلى موظف أدي واجبه بأمانة نحوك أمام جمهور المتعاملين معه.
21					تخجل من التعليق على متحدث في ندوة عامة (محاضرة).
22					يصعب عليك التصدي لمن يتخطى دورك أو أحقيتك في الحصول على شيء ما (سلعة، قضاء خدمة في مكتب حكومي) .
23					تبدأ الحوار مع الجالس بجانبك - من نفس جنسك - في وسيلة مواصلات عندما تكون على سفر .
24					يسهل عليك إخبار أحد أصدقائك بخطأ ارتكبه في حقك.
25					حين يطلب أحد العمال الفنيين أجراً مبالغاً فيه نظير إصلاح جهاز لديك فإنك تعطيه ما يطلب.
26					تمنع أحد الصبية الذين يقومون بإتلاف ممتلكات عامة (قطع سلك التليفون - تحطيم لمبات إنارة) من هذا العبث.
27					حين يعجبك حديث أو فكرة لمتحدث - من نفس جنسك - فإنك تعبر له عن إعجابك.
28					ترفض القيام بعمل مكلف به زميل آخر ما دام لا يوجد سبب معقول لذلك .

29	تستطيع إبلاغ رئيسك (أستاذك في حالة الطلبة) بعدم إتفاقتك معه في رأى له في مشكلة معينة .
30	تحتج على موظف ينهي مصالح معارفه أولاً على حسابك .
31	تعاتب أحد أفراد أسرته لقيامه بفتح خطاب أو الاطلاع على أوراق خاصة بك بدون علمك .
32	تبدى غضبك لزميل يريد أن يسلب منك أحد اختصاصاتك (حقوقك) .
33	تعتذر علناً لزميل - من نفس جنسك - عن خطأ ارتكبه في حقك .
34	لاتعد بما لاتستطيع حتى لاتدعى إلى تنفيذ ما لاتقدر .
35	حين ينتقد صديق سلعة اشتريتها تشعر بأنك متضايق منها ولا تريدها .
36	تتحكم في أعصابك حين يثير شخص ما استياءك .
37	تبين لزميل - من نفس جنسك - يوجه إليك سؤالاً شخصياً أن هذا موضوع خاص تفضل عدم الرد عليه .
38	تجد صعوبة حين تخرج من مكتب حكومي في أن تعود إلى نفس الموظف لتطلب منه استفسارات إضافية .
39	تؤمن بأنه ليس عليك أن تقتنع الناس برأيك ولكن عليك أن تقول ما تعتقد أنه حق .
40	تمدح حلاً ذكياً ابتكره أحد الزملاء - من نفس جنسك - لمشكلته في العمل .
41	حين تصافح شخصاً ذا أهمية (رئيس ، قريب ، ذو

					مكانة (لا تستطيع التركيز على عينه .
42					توقف جارك الذى يسبب لك أذى (يزعجك بشدة ، يهين طفلك) عند حده .
43					تخرج من مطالبة زميل بدين لك عليه.
44					تخشى من التعليق على تصرفات لرئيسك (أستاذك) ترى عدم صوابها.
45					تفضل عدم شراء سلعة غير مسعرة (من بائع متجول) لعلك بأنك ستكون المغلوب فى النهاية .
46					تحاول أن تخلص شخصاً ضعيفاً (عقليا) من إيذاء بعض الصبية له .
47					تخبر أحد الأصدقاء - من نفس جنسك - بأنك معجب به (حدة الذاكرة- اللباقة) .
48					يصعب توريطك فى أفعال لا تقبلها تحب ضغط الحرج أو المجادلة .
49					حين يعرض عليك أحد الزملاء مشكلة قاصداً أن تنتهى فيها لرأيه لاتجد حرجاً فى إظهار وجهة نظر مخالفة .
50					حين تشتري فاكهة للأسرة فإنك تأخذ ما يضعه لك البائع حتى لو كان رديئاً.
51					تؤنب زميلاً - من نفس جنسك - يستعمل شيئاً يخصك دون علمك .
52					تمتنع عن الرد على شخص ذى سلطة (رئيس مثلاً) حين يوجه إهانة إليك .
53					حين تصر على وجهة نظر وتكشف عدم صحتها تخبر

					زملاءك بتراجعك عنها .
54					تعتذر لصديق حين يكلفك بخدمة لايمكنك القيام بها .
55					تتخلى عن وجهه نظر تفتنع بها إذا كانت لا تعجب أصدقائك .
56					تستمع إلى من يقوم بمهاجمة وجهة نظرك وتناقشه فيها.
57					تطلب من آخر يشوش عليك وأنت تعرض وجهة نظرك التوقف والانتظار حتى تنتهي.
58					تطلب من صديق يشرح وجهة نظره في موضوع ما مزيداً من الإيضاحات.
59					تدافع عن وجهة نظر ترى أنها صائبة حين ينتقدها رئيسك(أستاذك في حالة الطلبة).
60					تشيد بذكر صديق أدى خدمة لك فيما مضى حين تأتي سيرته في الحديث.
61					تنبه من يدخل بجانبك في مكان عام إلى الضرر الذي يسببه لك دخان سيجارته.
62					لاستطيع التعبير لقريب - من نفس جنسك - عن رأيك في بعض تصرفاته.
63					يمكنك شراء السلع ذات النوعية الجيدة من البائعين بدون زيادة في الأسعار .
64					تطالب مجموعة من الشباب يتحدثون بألفاظ خارجة في مكان عام بالتوقف عن ذلك .
65					يسهل عليك أن تخبر صديقاً - من نفس جنسك -

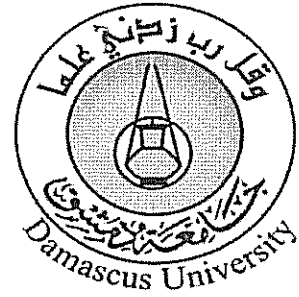
					بمكانته الخاصة لديك .
66					ترفض إقراض مبلغاً من المال لصديق معروف عنه عدم سداد ديونه للآخرين .
67					ليس بإمكانك إبلاغ شخص يتحدث بطريقة ودية بعدم إتفاقه معه فيما يقول .
68					تستطيع الاعتراض على أوضاع غير لائقة تحدث أمامك كأن يؤدي أحد الزملاء زميلاً آخر بالفاظ مهينة .
69					تعاتب صديقاً تأخر عن مواعده معك بدون عذر مقبول .
70					حين ترى من زميل - من نفس جنسك - ما يغضبك تكتم في نفسك .
71					تعذر لأحد الأصدقاء عن تصرف غير ملائم صدر منك نحوه .
72					عندما ينسب لك عمل جيد لم تفعله تبادر بتصحيح الأمر وتنسب الحق لأهله .
73					تتخذ ما تقتنع به ولا تهتم بمعارضة الآخرين لك .
74					حين ينتقد زميل تصرفاً شخصياً لك تناقشه بهدوء فيما يقول .
75					تستطيع أن تلمح لضيف ثقيل بأنه حان أوان انصرافه (تنتظر في الساعه مثلاً، تتجنب النظر إليه فترة) .
76					تستفسر من متحدث ذي مكانة مرتفعة (رئيس - أستاذ) عن بعض النقاط الغامضة في حديثه .
77					يمكنك عرض وجهة نظر مخالفة أمام مجموعة من الزملاء غير مقتنعين بها .

Abstract

					78	تخجل من مدح رئيسك حين يحسن معاملتك خشية أن يقال أنك تنافقه.
					79	تشعر بالارتباك حين تدخل مجتمعاً عاماً (حفل ، ندوة) بسبب تركيز الناس عليك.
					80	تعيد سلعة فاسدة إلى المحل الذي اشتريتها منه وتطلب تغييرها .

Abstract

University of Damascus
Faculty of Education
Psychological Counseling Department



**Anger Management Techniques, Self-assurance and
their relationship with Birth order among a sample of
tenth grade students in the city of Damascus**

**A research Submitted for Master Degree in mental health of
children and adolescents**

Prepared by
Fkher Adnan Abdul Hai

Supervised by
Prof. Dr. Riyad Naile Alaasmi
Professor in the Department of Psychological Counseling
Faculty of Education, University of Damascus

Damascus: 2014–2015 AD
1435–1436 AH

Abstract

Anger is commonly experienced by people a lot in different ages and their environments and their business and concerns humanitarian response, it is difficult, but is rare to find a man who has not been tested experience anger, including therapists and counselors in the family and Personnel in the social sphere and supervisors at schools and other institutions.

To arrange congenital important role in the lives of individuals as the first or older child a great deal of attention has to be the second child is born And then suddenly taken away from his throne and lose his privileged position and becomes him that shared the love of his parents; has this experience affected in different ways, either East or second Vimta ambitious and to his desire to outdo his older brother, and tend to revolt and envy often be more compatible him and the child younger is spoiled, which follows the largest child in the odds to become a problem and an adult neurotic bad compatibility (Hall, 1978.171) and thus contribute arrangement congenital in formation Personal and social determinants, including anger management style and self-assertion.

The importance of the study of the critical age group, which is the age (16) years, as research focuses on that stage (adolescence), which is associated with the crisis constitutes identity, and the importance of applied study of the importance of the subject and the need for it, as well as the importance of the target sample.

The study aims to identify the most commonly used among the study sample anger management techniques, known as self-affirmation levels in the study sample, you know the relationship between the variables of the study, revealed differences in anger management and assertiveness among the study sample according to gender.

The study sample was 124 students, those with high levels of anger; To achieve the objectives have been used as a case of anger scale and attribute to specify the levels of anger, and a measure of anger management techniques, skills confirmatory measure.

The researcher adopted in dealing with the problem studied descriptive analytical method.

The study found the following results:

Highlighted the prevailing anger management strategies of the study sample are Attribution reasons other males; the prevailing strategy for females was calming strategies.

The defense of the special rights of the leading confirmatory skills as it was higher among males than females, as does the expression of resentment and meet others, as well as the expression of positive emotions, were higher among males, including females.

Abstract

There were significant between the scores of sample members relationship study on anger management measure the dimensions and grades on confirmatory skills scale dimensions.

As well as significant between the scores of members of the sample study on relationship skills confirmatory measure dimensions and ranking congenital, between anger management and congenital arrangement.

And found significant differences between the average study sample individuals on a scale of anger management techniques and skills Altukedahtava to gender in favor of males, and statistically significant differences between Mrtfie anger and low anger on a scale of anger management techniques for the benefit of Mrtfie anger; The study concluded that it can not predict the congenital order through Anger management techniques, skills and confirmatory.