# الموجهات الإجرائية
# لتنفيذ البرامج السيكولوجية التدخلية

إعداد

أد/ حسين عبدالعزيز الدريني

أستاذ متفرغ بقسم علم النفس التَّعْلِيمِيّ والإحصاء التربوي،

كلية التربية بنين بالقاهرة، جَامِعَة الأَزْهَرِ

# الموجهات الإجرائية لتنفيذ البرامج السيكولوجية التدخلية

**حسين عبدالعزيز الدريني**

**قسم علم النفس التَّغْلِيمِيّ والإحصاء التربوي، كلية التربية بنين بالقاهرة، جَامِعَة الأَزْهَرِ، مصر.**

**البريد الإلكتروني:** Hussein.Abdeaziz@azhar.edu.eg

## ملخص:

يقوم أي برنامج سيكولوجي تدخلي على مسلمات معينة، ويتضمن ثلاثة أبعاد. من تلك المسلمات أنه يهدف إلى إحداث تغيير معين في سلوك المشاركين، موظفًا ما لدى المشاركين من كفايات معرفية ووجدانية وأدائية، ومستندًا إلى إطار نظري معين. أما أبعاد الإطار التنفيذي للبرنامج فهي التأثير (المهمة)، المشاركون وما بينهم من علاقات، والإجراءات التنفيذية باستخدام استراتيجيات معينة، وتفاعل الأبعاد الثلاثة. وثمة مجموعات من موجهات التنفيذ العامة التي تجب مراعاتها عند تنفيذ أي برنامج سيكولوجي. تدور المجموعة الأولى من الموجهات حول متطلبات الاتصال الناجح وشروطه، وإدارة الحوار والتفاعل البنّاء. وتتضمن المجموعة الثانية مهارات التيسير، وأدوار الميسر، ودرجات أو مستويات التيسير. ويمثل تحفيز المشاركين المجموعة الثالثة من الموجّهات، شروطه، ومتطلبات تنفيذه باستخدام استراتيجيات معينة. ولما كان تغير السلوك يتضمن بُعدًا معرفيًا فإن التدريب المعرفي هو المجموعة الرابعة من الموجهات، منها مسلماته وأهدافه وخطواته ومهارات المدرب المعرفي. بينما تهتم المجموعة الخامسة بالبيئة التي ينفذ فيها البرنامج ويجب أن تتصف بخصائص معينة فيزيقية وسيكولوجية مناسبة. وأخيرًا تتضمن المجموعة السادسة مجموعة من القواعد والمبادئ الأخلاقية التي تجب مراعاتها عند تنفيذ البرنامج، وهي مشتقة من أخلاقيات العلم، ومن قواعد إجراء الدراسات النفسية التدخلية والتجريبية في علم النفس.

*الكلمات المفتاحية:* البرامج السيكولوجية، موجهات تنفيذ برامج التدخل السيكولوجي، موجهات التواصل، موجهات التيسير، موجهات التحفيز، التدريب المعرفي، بيئة التدريب، أخلاقيات التدريب السيكولوجي.

# Operational Guidelines for Carrying out Psychological Programs

**Hussein Abdul-aziz Al-Deriny**

**Department of Educational Psychology and Educational Statistics, Faculty of Education in Cairo (Boys),Al-Azhar University**

**E-mail: Hussein.Abdeaziz@azhar.edu.eg**

## ABSTRACT:

Intervention psychological program's is usually built upon certain postulates and consists of three dimensions. These postulates are: (1) the program aims at inducing certain behavioral changes to the participants. (2) It makes use of participants' capabilities cognitive, emotional and performance effectively. (3) It is built upon certain theoretical frame of reference. The three dimensions of the program are; the relations among the participants, strategies and effect. The interaction between these dimensions leads to participants behavioral changes. Six sets of guidelines must be considered: (1) Communication. (2) Facilitation. (3) Motivating the participants. (4) Cognitive coaching. (5) Physical and psychological environment. (6) Ethical rules. Finally there is not "a unified, detailed and specific prescription" for carrying out a program. It is a humane, interactive, directive, flexible sets of interweaved situations built upon a certain theoretical frame of reference.

*Keywords:* Psychological training program, Guidelines for intervention program, Communication guidelines, facilitation guidelines, motivating guidelines, cognitive coaching, training environment, ethics of psychological training.

**مقدمة:**

شـاع اسـتخدام بـرامج التـدخل الـسيكولوجي فـي العديـد مـن رسـائل الماجـستير والدكتوراه، ومن ثم كان لا بد من تأصيل وتعميق الفهم لكيفية إعداد وتنفيذ تلك البرامج. لهذا أُجريتْ دراستان سابقتان.

تحدد هدف الأولى في السؤال التالي:

**ما معايير جودة تصميم البرامج السيكولوجية؟**

**(حسين الدريني، محمد كامل، 2006)**

وتحدد هدف الثانية في السؤال التالي:

**كيف يمكن التثبت من فعالية المعالجة التجريبية؟**

**(حسين الدريني، 2019)**

واستكمالًا لهذه السلسلة كان لا بد من الإجابة على السؤال الثالث التالي:

**ما الموجهات الاجرائية لتنفيذ البرامج السيكولوجية؟**

ووفقاً للترتيب المنطقي للدراسات الثلاث تتبادل المقالتان الثانية والثالثة أوضاعهما.

صُمِّمَتْ الدراسة الحالية مستفيدةً من البرامج المختلفة التي أشرف عليها الباحث الحالي ونفذها باحثو الماجستير والدكتوراه، مع تعميق للأطر النظرية المناسبة. وحتى تكون الدراسة إجرائية زودت بمجموعة من الملاحق للاسترشاد بها.

ونظرًا لأنها الدراسة الأولى – فى حدود اطلاع الباحث – التي حاولت وضع إطار تنفيذي شبه شامل يعبر عن العديد من أنواع البرامج السيكولوجية نتمنى أن تصلنا مقترحاتكم لتطوير هذه الدراسات الثلاث.

## الإطار التنفيذي للبرنامج:

### مسلماته:

**1 –** يستند الإطار التنفيذي إلى دعائم مشتقة من النظرية أو الإطار النظري الذي قام عليه البرنامج.

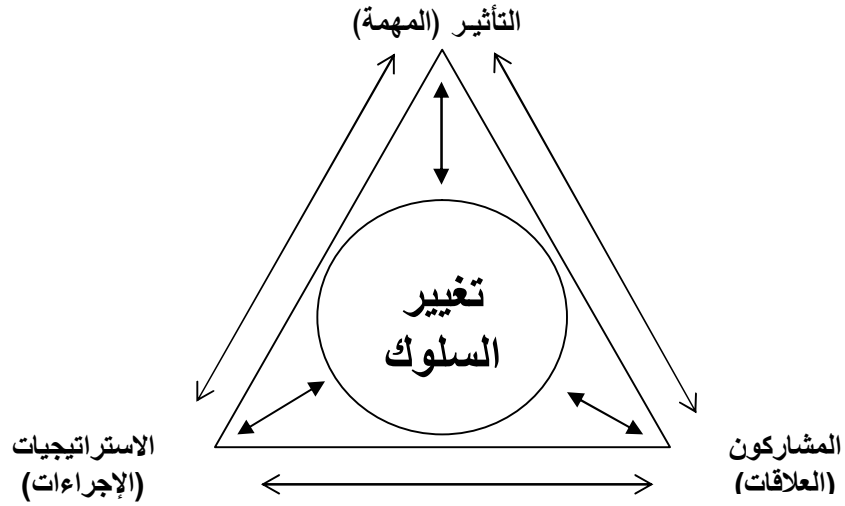
**2 –** لدى المشاركين مجموعات من الكفايات المعرفية والوجدانية والأدائية التي يندرج تحت كل منها مجموعة من المهارات الفرعية.

**3 –** يهدف البرنامج إلى تعديل أو تغيير أو دعم أو تنمية بعض من تلك الكفايات وفقًا لنوعية البرنامج ( تدريبي، تعليمي، علاجي، إرشادي، .....الخ) وأهدافه. ويتحقق هذا باستخدام استراتيجيات منظمة ومتكاملة، توظف أنشطة موجهة بأهداف البرنامج وإطاره النظري.

**4 –** يخطط الميسر وينفذ المواقف بناء على معرفته وإتقانه للإطار النظري أو النظرية التي قام عليها البرنامج وخصائص المشاركين، وما يتمتع به الميسر من مهارات وكفايات مرتبطة بموضوع البرنامج وأهدافه.لذلك فإنه يتخذ عدة قرارات في ضوء أخلاقيات التيسير والتنفيذ مثل:
ما المستهدف؟ ما دور المهام التنفيذية؟ ما دور المشاركين؟ ما متطلبات التنفيذ سواء بالنسبة لتغيير سلوك المشاركين، وتنفيذ المهام، وتوجيه التفاعل أثناء المواقف التنفيذية؟

### أبعاده:

يوضح التصور المقترح التالي أبعاد الإطار التنفيذي – للبرامج عمومًا – والتفاعلات المتبادلة بينها.



## أولًا: تغيير السلوك [1]:

إن هذا يمثل الهدف النهائي للبرنامج الذي لن يتحقق إلا إذا تفاعلت الأبعاد مع بعضها البعض تفاعلاً موجهًا إيجابيًّا بنّاءً في ضوء الأهداف الإجرائية لجلسات البرنامج.

يتضمن تغيير السلوك الوعي الذاتي أي معرفة المشارك الواقعية بإمكاناته ومواضع قوته أوضعفه وتوقعاته المرتبطة بالموضوع الأصلي للبرنامج.

## ثانيًا: العلاقات بين المشاركين:

تتضمن التعاطف والرغبة فى المشاركة، والتعامل الفعال مع الآخرين، ومراعاة وتوظيف ما بينهم من فروق فردية.

## ثالثًا: المهمة أو التأثير:

تشير إلى التدريبات والأنشطة التي تنفذ أثناء الجلسات والمصممة لتحقيق أهداف البرنامج.

## رابعًا: الاستراتيجيات:

الخطط التنفيذية التي يستخدمها الميسر سواء للتحفيز، وللتدريب العقلي والوجداني، وللتعامل أثناء الحوار والاتصال مع الأنواع المختلفة من المشاركين، وللتنظيم الفيزيقي والسيكولوجي لموقع التنفيذ وبيئته.

## موجهات التنفيذ:

للقائم على تنفيذ البرنامج أدوار متعددة فهو المنظم والمخطط للموقف، والمنفذ للأنشطة، والموظِّف للإستراتيجيات، والمقوم للأداءات، كل هذا تحقيقًا لأهداف البرنامج. ولكي يستطيع القيام بهذه الأدوار بكفاءه وفاعلية يجب أن يقوم بعدة مجموعات من الإجراءات. المجموعة الأولى تصلح لأي برنامج، أي أنها إجراءات عامة كالاتصال والتيسير والتحفيز وغيرها. أما المجموعة الثانية فهي لازمة لتنفيذ برنامج ذي صيغة خاصة أي مرتبطة بطبيعة ونوعية البرنامج (تدريبي قائم على الاكتشاف أم التلقين ....الخ، علاجي قائم على العلاج المعرفي السلوكي أم الجشطلتي ..... الخ، إرشادي متمركز حول العميل أم المرشد ..... الخ).

وتعرض الدراسة الحالية لبعض الإجراءات العامة التي تجب مراعاتها عند تنفيذ أي برنامج.

---

**(1)** هذا التصور المقترح مشتق ومعدل من نموذج للتنمية الإجتماعية الوجدانية من إعداد Seal , Neuman , Scott , Royce , 2010 في جوده السيد جوده شاهين، 2013 (بتصرف).

## أولًا: الاتصال (ملحق 1)

### أ – لعملية الاتصال سبعة مكونات (Johnson, 1972)

1 – الأهداف والأفكار والمشاعر والمعلومات التي يريد المرسل نقلها إلى المستقبل.
2 – ترجمة المرسل لرسالته ووضعها في صورة ملائمة ومناسبة للإرسال.
3 – إرسال الرسالة إلى المستقبل.
4 – نقل الرسالة عبر قناة اتصال.
5 – استقبال المستقبل للرسالة، والقيام بفك شفراتها والتوصل إلى مضمونها وتفسيرها. يتوقف هذا على مدى فهم المستقبل للرسالة وعلى الهدف من الرسالة.
6 – استجابة المرسل للرسالة "داخليًّا".
7 – تتأثر الرسالة عند تداولها بمجموعات من عوامل "الخلط"، "الاضطراب".

أول هذه المجموعات اتجاهات المرسل وإطاره المرجعي ومدى ملاءمة الكلمات والمصطلحات للتعبير عن الرسالة.

والمجموعة الثانية من عوامل الخلط والاضطراب هي اتجاهات المستقبل وخلفيته وخبراته وإطاره المرجعي التي تؤثر في فك شفرة الرسالة. وتتكون المجموعة الثالثة من مستوى الضوضاء أثناء نقل الرسالة، عيوب نطق المرسل، التصرفات غير المناسبة مثل التململ والتشتت. هذا ويعتمد نجاح عملية الاتصال على مقدار التحكم في عوامل الخلط والتشتت الحادثة في الموقف التنفيذي.

### ب – الموجهات التنفيذية للاتصال الناجح:

1. وضوح الرسالة أي الحجم المناسب للرسالة بحيث لا تكون طويلة جدًّا يصعب الإلمام بأطرافها ولا قصيرة جدًّا يصعب فك غموضها. ولوضوح الرسالة يجب أن تتناسب مع الإطار المرجعي للمستقبل أي مع معلوماته وخبراته ونضجه المعرفي. فلو أن باحثًا يدرب مجموعة من الأطفال على ما وراء المعرفة يكون من الخطأ تقديم درس نظري مجرد عن مكونات ما وراء المعرفة. أما إذا كان التدريب لمجموعة من المتخصصين في الدراسات النفسية فالأمر يختلف لأن الإطار المرجعي للأطفال يختلف عن الإطار المرجعي للمتخصصين في الدراسات النفسية.
2. أن تكون الرسالة محددة ووافية أي تتضمن كل المعلومات المتعلقة بموضوع الجلسة وهدفها والتي يحتاجها المستقبل لكي يفهم مضمون الرسالة. فلو أن باحثًا يدرب

مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية على ما وراء الانفعال يجب عليه أن يحدد بدقة ما المقصود "بما وراء"، "الانفعال" لغويًا ونفسيًا وإجرائيًا.

3. الحرص على الاتساق بين أساليب الاتصال اللفظي وغير اللفظي، لأن عدم الاتساق يؤدي إلى غموض الرسالة فلا يعرف المستقبل هل يستجيب للشق اللفظي أم غير اللفظي من الرسالة. فلو أن ميسرًا ينفذ برنامجًا للإرشاد النفسي يجب عليه عند تقديم المساعدة أن يكون باسمًا ومعبرًا عن مشاركته الوجدانية لمشاعر المستقبل، ومستخدمًا الإيماءات والإشارات وأوضاع البدن المناسبة بالإضافة إلى التعبير اللفظي.
4. تقديم الرسالة أكثر من مرة باستخدام وسائط متعددة مثل الصور والرسوم والقصص .... الخ؛ لأن هذا يتضمن استخدام أكثر من حاسة مما يؤدي إلى وضوح الرسالة لدى المستقبل.
5. طلب تغذية راجعة من المستقبلين عما فهموه من الرسالة، لأن هذا يؤدي إلى وجود فهم مشترك بين المرسل والمستقبل. فعند تدريب مجموعة من طلبة الجامعة على التفكير المنظومي وبعد عرض نماذج للمنظومات يطلب المدرب من المستقبلين تعريف المنظومة.
6. عند التعليق على الرسائل الصادرة من المستقبلين يجب وصف السلوك بدقة دون تقييمه أو تفسيره لأن التقييم يؤدي إلى كف المستجيب عن المشاركة. أما التفسير فإنه سيكون ذاتيًا معبرًا عن وجهة نظر المدرب أو الميسر.

   الأفضل في هذه الحالة إعادة صياغة ما يقوله المستجيب على نحو يوضح ويترجم الإطار المرجعي للمتحدث. وتتضمن إعادة الصياغة أن يضع المدرب أو الميسر نفسه مكان المتحدث ويناقشه في مضمون الرسالة للوصول إلى فهم مشترك.
7. تجنب عوائق الاتصال مثل كثرة الحديث والإطالة فيه، أو الإقلال من الحديث، أو عدم الإصغاء للمتحدث، أو تغيير وتشويه مضمون الرسائل المستقبلة، أو السخرية منها أو المشارك.

## ج – الموجهات التنفيذية لإدارة الحوار (Johnson – Johnson, 1975)

الحوار هو نقاش بين شخصين أو أكثر، يقوم على الأخذ والعطاء المتبادل بين المشاركين. وحتى يكون الحوار مُجْديًا يجب:

1 – أن يدور حول مشكلة أو أمر مشترك بين الجميع ومرتبط بأهداف البرنامج.
2 – تشجيع كل الأعضاء على المساهمة والاشتراك في الحوار.
3 – الوضوح والأمانة في التعبير عن الأفكار والمشاعر.
4 – الإنصات باهتمام لإسهامات الافراد، مع تقدير واحترام وجهات النظر المخالفة.
5 – توضيح أوجه الاتفاق والاختلاف في الأراء.

6 – إبراز الأطر المرجعية والافتراضات الضمنية لأراء المشاركين ومناقشتها بدون هجوم.
7 – لا يعني عدم الاتفاق في الآراء نبذ أصحابها.
8 – التوفيق والتكامل الإبداعي بين الآراء ووجهات النظر المختلفة.
9 – الاستجابة البناءة لمشاعر المشاركين والتوفيق بينها.
10 – الحرص على مستوى مناسب من التوتر أثناء الحوار.
11 – تشجيع المساهمة الابتكارية للأعضاء.
12 – التوصل إلى حلول أو آراء تحقق الرضا المتبادل بين الأعضاء وتعالج الموضوع أو المشكلة موضع الحوار.

### د – الموجهات التنفيذية للتفاعل الجماعي (سيف الدين عبدون، 1985)

التفاعل هو تبادل المثيرات بين أعضاء الجماعة حتى يتم نقل الآراء والمشاعر والأفكار. ولتوجيه التفاعل يجب:

1 – استماع كل عضو في الجماعة إلى استجابات الآخرين.
2 – أن يفكر كل عضو مع زملائه، مع تجنب الجدال أو النقاش المتهور.
3 – تجنب وجود مدى واسع من الآراء المختلفة؛ لأن هذا يصعب اتفاق الجماعة والوصول إلى قرار نهائي.
4 – فحص جميع الأعضاء لما توصلت إليه الجماعة.
5 – تجنب افتراض الخطأ أو الصواب في آراء أي شخص عندما تحتدم المناقشة والحوار.
6 – تشجيع مناقشة الآراء والمقترحات في حوار بناء.

## ثانيًا: التيسير (ملحق 2)

**الميسر** Facilitator: هو الشخص الذي يقدم المساعدة للآخرين (المشاركين أو المتدربين) لكي يغيروا من بعض أداءاتهم بناء على تنمية ما لديهم من إمكانات وقدرات. إنه ليس مقوِّمًا أو مُحَكِّمًا على أداء المشاركين، وليس مسيطرًا يتحكم في كل ما يدور في الجماعة، كما أنه ليس متسيبًا يترك الأمر كلية للمشاركين. كما أنه المتخصص الذي يُسَخِّرُ كل ما لديه من مهارات وكفاءات وخبرات لخدمة المشاركين تحقيقًا لأهداف البرنامج. إنه المهندس الاجتماعي الذي يخطط وينظم المواقف والأنشطة، والذي يتنبأ بالمشكلات التي يحتمل ظهورها أثناء البرنامج ويعمل على مواجهتها ببصيرة مستمدة من فهمه لديناميات العمل مع الجماعات.

والميسر الناجح يتقبل المشاركين ويشجعهم ويساعدهم على اختبار ودراسه ذواتهم –**Self examination** ويتعاون معهم ويوجههم بمرونة نحو تحقيق أهداف البرنامج. (Gottman & Leiblums, 1973)

يتصف الميسر الناجح بالواقعية أي أن يكون على طبيعته بلا تكلف، وأن يكون سلوكه متسقًا مع مشاعره، وأن ينظر إلى كل مشارك على أنه شخص ذو قيمة. إن هذا نوع من الرعاية والعناية بالمشارك دون تسلط أو سيطرة. وثمة خاصية أخرى للميسر هي "الفهم العطوف" للمشارك بأن يضع نفسه موضع المشارك فيفهم الأمور من وجهة نظر المشارك الذاتية لا من وجهة نظر الميسر. (جابر عبدالحميد، سليمان الخضري، فوزي زاهر، 1982)

## أدوار الميسر:

### 1 – المشايع Advocate:

يشايع الميسر ويتبنى إطارًا فكريًّا معينًا يوضع البرنامج بناء عليه، سواء من حيث أهدافه أو إجراءاته ...الخ.

### 2 – الخبير Expert:

لدى الميسر رصيد من الخبرة الأكاديمية والعلمية والأدائية المرتبطة بالموضوع الذى صمم البرنامج فى إطاره وبناء عليه . وبالتالى يزود المشاركين بالمعلومات اللازمة فى التوقيتات المناسبة ، ويدربهم على الأداءات بالأسلوب والطريقة المناسبة لهم .

### 3 – المثير Stimulator:

يستثير المشاركين أثناء تنفيذ البرنامج، وهذا معناه أنه يختار المثيرات ذات الصلة بموضوع البرنامج والتي تتناسب مع المشاركين، وأن يقدمها بالطريقة وفي التوقيت وبالكمية المناسبة.

### 4 – مسئول التغيير Change agent:

وهذا يتضمن تقدير المستوى المبدئي للمشاركين، والتخطيط لإحداث التغيير المنشود في أداءات المشاركين، وتنفيذ ما خططه، وتقييم مقدار تغير المشاركين. (Bell; Nadler, 1984)

## المهارات الأساسية للميسر:

1 – القدرة على توفير مناخ نفسي آمن قائم على التواصل الدافئ الداعم **Supportive**، والتعاطف المصحوب بالفهم الدقيق للأفراد، وتقبل المشاركين كل بفرديته. يؤدي هذا المناخ إلى انفتاح المشاركين والثقة والرغبة في التجريب والتغيير.

2 – تزويد المشاركين بتغذية راجعة بناءة عن آدائهم في التوقيتات وبالطريقة والكمية المناسبة. ويقصد بـ "بنَّاءة" وصف السلوك دون تقييمه، مما يساعد المشارك على الانخراط في اختباره لذاته ولأداءاته **Self–examination**. وعلى أن تقدم التغذية الراجعة بما يتناسب مع الإطار المرجعي للمشارك.

3 – تقديم نموذج للسلوك المتوقع أداؤه من المشاركين أثناء البرنامج أو عند الانتهاء منه. إن تقديم هذا النموذج يزيد من التفاعل الإيجابي بين الميسر والمشاركين، كما يزيل رهبة المشاركين من تعلم وممارسة الخبرات الجديدة.

4 – تصميم المواقف التنفيذية المناسبة للموضوع في ضوء أهداف البرنامج والأهداف الإجرائية للجلسات. فعند تدريب المشاركين على التعلم بالاكتشاف لا يجب تصميم المواقف على نحو يغلب عليها نقص المشاركة وسيادة الجو الأوتوقراطي التسلطي.

5 – التعامل الإيجابي مع ما يثيره الموقف من قلق. ويتحقق ذلك بتزويد المشاركين بالخبرات والمعلومات الأساسية التى تُبنى عليها الخبرات الجديدة. ويؤدي استخدام النمذجة كذلك لإزالة رهبة جدة المواقف، كما أن تزويد المشاركين بتغذية راجعة مناسبة تشعرهم بمقدار تقدمهم، وتوفير المناخ النفسي الآمن يسهم في السيطرة على قلق المشاركين حتى لا يرتفع مستواه فيعرقل الأداء.

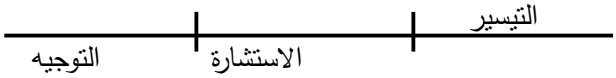
6 – العمل مع المشاركين كأفراد أحيانًا وكجماعة واحدة أحيانًا أخرى وذلك تبعًا لتخطيط البرنامج والأهداف الإجرائية للجلسات. وهذا يقتضي إتقان المهارات الخاصة بديناميات الجماعة وكيفية العمل بها وتوظيفها.

7 – القدرة على تقدير **Assess** الميسر وفحص مشاعره كإنسان، واستبصاراته بالعمل وبأداء المشاركين، ودرجة صلاحية إطاره المعرفي والمفاهيمي ومهارته الأدائية للعمل ولطبيعة البرنامج والتقدم فيه. فالشخصية المتسلطة لا تصلح لتدريب الآخرين على ممارسة الديمقراطية. والميسر الذي لا يستطيع تذوق الأدب لا يصلح لتنمية الابتكارية الأدبية لدى المشاركين.

(Johnson & Johnson, 1975)

## درجات ومستويات التيسير:

يتحرك الميسر أثناء تنفيذه للبرنامج على محور يمتد بين قطبين هما التيسير – الإخبار، مارًا بالاستشارة ثم التوجيه.




وتكون حركته بناء على ما لدى المشاركين من كفايات وخبرات ومهارات لازمة كنقطة بدء في البرنامج، ودرجة جدة وصعوبة الأداءات التنفيذية المتوقعة منهم، ومستوى تقدم ونضج المشاركين أثناء البرنامج، والمنحى أو الإطار أو الفلسفة التي يستند لها الموضوع الذي قام البرنامج على أساسه.

وفي حركة الميسر ينتقل إلى الاستشارى وهو أسلوب عالٍ في الاهتمام بالواجبات والعلاقات الإنسانية. ثم ينتقل إلى التوجيه الذي يقدم فيه الميسر توجيهات مباشرة ومحددة بالإضافة إلى دعم وتأييد للمقومات الإنسانية أثناء التنفيذ.

وأخيرًا يصل إلى قطب الإخبار وهو أسلوب توجيهي مباشر يتكون من سلوكيات معينة مثل تحديد الأدوار، تقديم الارشادات، تحديد الأهداف، إخبار المشاركين بما يجب أن يقوموا به ومتى وكيف. إن هذا معناه أن يتصف الميسر بأعلى درجات المرونة أثناء التنفيذ، فهو قائد إنساني موقفي (جيرى جراى، 1988)

## ثالثًا: التحفيز Motivating (ملحق 3)

لتحفيز المشاركين في البرنامج السيكولوجي أثر كبير على أدائهم أثناء تنفيذ الجلسات. يؤدي لتحفيز إلى تكوين رابطة بين المشارك والمهام، تلك الرابطة تتوسط العلاقات بين كل من المشارك والسياق والإنجاز النهائي. تؤدي تلك الرابطة إلى تنشيط السلوك، وتوجيهه نحو تحقيق أهداف البرنامج. كما تؤدي إلى تقدير المشارك لمستوى تقدمه خلال جلسات البرنامج، وبالتالي إلى شعوره بدرجات متفاوتة من السرور والرضا بإنجازه أثناء الأداء. هذا ويؤدي التحفيز إلى خلق بيئة مطمئنة وآمنة وهادفة مما يسهم في خفض توتر المشارك وقلقه أثناء تنفيذ البرنامج.

يقصد بالتحفيز مجموعة الاستراتيجيات – أي الخطط التنفيذية المتكاملة التي يوظفها الميسر لاستثاره **Stimulate** المشاركين وحثهم على المشاركة الفاعلة في أداء المهام والاستمرار في أدائها نحو تحقيق أهداف البرنامج.

### شروط التحفيز:

يأتي المشارك إلى البرنامج ولديه تجمعات متسقة من المعارف والمعلومات والمشاعر والاتجاهات. ولما كان هدف البرنامج إحداث تغيير معين لدى المشارك، فإن ذلك يعرضه إلى معارف ومعلومات بل ومشاعر واتجاهات قد لا تتسق مع ما لديه من تجمعات سابقة. يؤدي هذا إلى عدم اتساق معرفي **Cognitive dissonance**، مما يزيد من مستوى توتره وقلقه.

إذا كان التيسير من العوامل التي تسهم في تخفيف قلق المشاركين فإن التحفيز المستمر وبالدرجة المناسبة يسهم في عدم زيادة أو ارتفاع هذا القلق للدرجة التي تعيق الأداء، وفقًا لقانون يركس ودودسون.

ولكي يؤتي التحفيز الثمار المرجوة منه يجب أن تتوافر فيه شروط معينة:-

1 – أن يكون التحفيز مُرَشَّدًا أى مبنيًا وقائمًا ومستمدًا من الإطار النظري للبرنامج. فالتحفيز المرتبط بكيفية التعامل مع مواقف الإحباط والفشل يمهد لبرنامج سيكولوجي عن تنمية دافع الانجاز (صفاء الأعسر وآخرون، 1983). والتحفيز المرتبط بالقدرة على مشاركة الآخرين يدعم تنفيذ برنامج قائم على التعلم الإنساني الاجتماعي (فؤاد أبوحطب، آمال صادق، 2000)

2 – أن يكون التحفيز وظيفيًا لخدمة البرنامج سواء للتمهيد له أو أثنائه. فالتحفيز المبني على فعالية الذات يمهد لبرنامج سيكولوجي عن التعلم ذاتي التنظيم. ذلك لأن فعالية

الذات تعني الاعتقاد بقدرة الفرد على السيطرة على مجريات حياته وما يواجهه من تحديات؛ مما يعزز الشعور بالجدارة الذاتية. وتتحقق تلك الوظيفية إذا ارتبط التحفيز بالفائدة الشخصية التى يجنيها المشارك من البرنامج. فالتحفيز المبني على فعالية الذات يدعم الكفاءة الأكاديمية الذاتية للمشارك؛ إذ يقصد بالكفاءة الأكاديمية الذاتية اعتقاد أو إدراك الفرد لما لديه من إمكانات تمكنه من ضبط مشاعره وأفعاله عند التعامل مع المواقف والمهام والمشكلات والأهداف الأكاديمية (فتحى الزيات، 2007)

وثمة زاوية أخرى لأثر ارتباط التحفيز بالفائدة الشخصية التي يجنيها المشارك في البرنامج، تتجلى في دور التحفيز في تحقيق وتعديل قدر من توقعات المشاركين. ففي دراسة عن أثر برنامج إرشادي ديني في تخفيف بعض الأعراض الاكتئابية لدى عينة من طلاب الجامعة، يتوقع المشارك أنه سيتعلم بعض المهارات ويكتسب معلومات عن التعامل مع بعض الأعراض الاكتئابية. يكون على الميسر تحفيز المشاركين بالقدر الذي يحقق أو يعدل من توقعاتهم – بلا إفراط أو تفريط – على نحو يجعلهم أكثر حرصًا على المشاركة الإيجابية الفعالة.

3 – بناء على خصائص المشاركين وسماتهم يتحدد مستوى التحفيز. فمثلًا يتميز مرتفع التنظيم الذاتي للتعلم بأن لديه رغبة قوية للتعلم، وأن يبني بيئة تعليمية محببة، وينمي إحساسًا إيجابيًّا نحو المهمة التى يؤديها، ويخطط ويتحكم ويوجه الجهد والوقت لأداء المهمة. إن هذا يتضمن أن ييسر التحفيز اندماج المشارك – وفقًا لمستوى التنظيم الذاتي للتعلم لديه – اندماجًا نشطًا بلا نقصان أو مبالغة.

4 – لما كان التحفيز مستمرًا – قبل وأثناء تنفيذ البرنامج – يجب تنويع وسائطه ما بين معرفية ووجدانية وحركية. كذلك يجب الانتقال تدريجيًّا من التحفيز المستمد من خارج المشارك إلى التحفيز النابع من داخله. فإذا كان التحفيز الخارجي يعتمد على تقديم المعززات كالمكافآت، فإن التحفيز الداخلي ذاتي يقوم على شعور المشارك بوظيفية البرنامج له وشعوره بالسرور والرضا الناتج من مشاركته الإيجابية ومستوى ما يبلغه من كفاءه وفعالية. والتحفيز الداخلي الذاتي قد يكون معرفيًّا كالإحساس بالرضا الناشئ من تغير السلوك وتحقيق الهدف منه، وقد يكون تأثيريًّا كالإحساس بالاستثارة الناتجة عن أداء أنشطة البرنامج مثل التذوق الجمالي أو الأدبي. (عبدالرحمن مصيلحي، 1998)

تبدأ استمرارية التحفيز قبل تنفيذ البرنامج بالتخطيط لها وتحديد متطلبات تنفيذها، أما أثناء التنفيذ فتكون باستخدام الاستراتيجيات المحفزة وتقييمها باستمرار، وعند قرب انتهاء البرنامج بتقديم تغذية راجعة بحيث تصبح بعد ذلك تغذية راجعة ذاتية.

**متطلبات التحفيز:** (Dornyei, 2001)

1. تبني الميسر ممارسات سلوكية وتنفيذية مناسبة.
2. إيجاد بيئة ميسرة تتسم بالاطمئنان والمرح والأمان النفسي والخلو من التقييم الهدام.
3. وجود معايير محددة واضحة ومعروفة ومناسبة للعمل كأفراد وكجماعات.

**بعض استراتيجيات التحفيز:**

1. الاتفاق بين الميسر والمشاركين على قواعد للعمل أي القواعد المنظمة لسلوك المشاركين أثناء تنفيذ البرنامج والتبعات التى تترتب على مخالفتها.
2. رفع مستوى الاهتمام الذاتي ووعي المشاركين بأهداف البرنامج وأثر تحققها في سلوكهم.
3. تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التفاعل البناء والأخذ والعطاء المتبادل، وتوظيف المشاركين لمعلوماتهم ومهاراتهم بفعالية وكفاءة.
4. التدرج في مواجهة توقعات المشاركين كلما تقدم تنفيذ البرنامج، وكذا المطلوب منهم إنجازه بالتحديد والوضوح في كل مرحلة.
5. الحرص على عدم تشتيت الجهود بعيدًا عن مسار تحقيق أهداف البرنامج حتى لا يشعر المشاركون بالضياع أو الإحباط. إن هذا يقتضي التذكير بالأهداف العامة للبرنامج من حين لآخر ثم بالأهداف الخاصة للجلسات وعلاقتها ببعضها البعض.
6. العمل على توظيف مواضع القوة لدى المشاركين على نحو يحقق أهداف البرنامج.
7. مساعدة المشاركين على تكوين تصورات ومعتقدات واقعية عن المطلوب اكتسابه وتحقيقه من البرنامج خلال جلساته.
8. تنويع الإستراتيجيات التنفيذية بما يتفق مع موضوع البرنامج وأهدافه ومراحله.
9. السيطرة على مصادر القلق والتوتر أثناء التنفيذ باستخدام التشجيع على تقبل الأخطاء والتعامل معها وتصحيحها، وجعل أساليب التقويم ومستوياته شفافة، وتشجيع التعاون. كل هذا في إطار موضوع البرنامج وأهدافه.
10. زيادة وعي المشاركين بأهمية التحفيز الذاتي وتبني وتطبيق إستراتيجياته على نحو يؤدي بهم إلى تحقيق أهداف البرنامج وتحقيق ذواتهم (أي الاستغلال الأمثل لطاقاتهم وإمكاناتهم لتحقيق النجاح الذي يناسب كلًا منهم).
11. تشجيع العزو السببي المرتبط بالجهد لأنه قابل للتطوير.
12. تزويد المشاركين بتغذية راجعة معلوماتية وإرشادية عن أدائهم مع التقدم في تنفيذ جلسات البرنامج. (بتصرف Dornyei, 2001)

## رابعًا: التدريب المعرفي [1] Cognitive Coaching (ملحق4)

الهدف الأساسي لأي برنامج سيكولوجي تدخلي هو إحداث تغيير مقصود في سلوك المشاركين. ولما كان للسلوك مكونات ثلاثة أساسية هي المعرفة والوجدان والنزوع أو الأداء، فإن التغير السلوكي المتوقع لا بد أن يتضمن تغيرًا معرفيًّا. هذا التغير المعرفي يترجم في صورة أداءات إجرائية تعبر عن أهداف البرنامج. من هنا فإن التدريب المعرفي يعتبر مقومًا أساسيًّا لتنفيذ أي برنامج أيًّا كان نوعه تعليمي أو إرشادي أو علاجي .....الخ.

والتدريب المعرفي نوع من الحوار السقراطي بين مدرب (ميسر) ومشارك، يقدم فيه الميسر مجموعة منتقاة من الأسئلة المفتوحة المرتبة بطريقة معينة بحيث تساعد المشارك على توليد الأفكار. فالتدريب المعرفي هو علاقة تفاعلية قائمة على المشاركة الإيجابية بين مدرب ومشارك. تستخدم تلك العلاقة عدة إستراتيجيات تهدف إلى تقوية **empower** ودعم المشاركين لزيادة قدرتهم على تأمل أداءاتهم المعرفية والما وراء معرفية لتطويرها وتوظيفها بفاعلية متزايدة تنعكس في أداءاتهم. إن هذا معناه أن التدريب المعرفي طريقة للتفكير والعمل معًا.

والتدريب المعرفي ذو فائدة كبيرة في فهم المشارك لذاته والتعرف على إمكاناته الكامنة ثم توظيفها بفاعلية من أجل تطوير ذاته، من خلال إنجازه للمهام التنفيذية على طريق تحقيق أهداف البرنامج. ليس هذا فحسب بل ويعد التدريب المعرفي أعلى إسهامًا في انتقال أثر التدريب بالمقارنة بأساليب أخرى. والجدول التالي يوضح ذلك.

---

**(1)** ترجم مصطلح **Coaching** بالتدريب وليس التدريس؛ إذ إن الـ **Coach** هو المدرس الخصوصي، وهذا لا يتماشى مع غالبية برامج التدخل. وهذا المنحى يستخدمه الموجهون والمشرفون في التعامل مع المدرسين عند ممارسة التوجيه أو الإشراف الإكلينكي **Clinical supervision**.

**انتقال أثر التدريب بناء على نوع التدريب**

| نوع التدريب | % لنمو المهارات | % لانتقال أثر التدريب |
|---|---|---|
| قائم على النظرية / المعلومات | 5 | صفر– 5 |
| قائم على النظرية / النمذجة | 5 | 5 |
| قائم على النظرية/النمذجة/الممارسة/التغذية الراجعة | 90 | 5 |
| قائم على النظرية / النمذجة / الممارسة / التغذية الراجعة / التدريب المعرفي | 90 | 90 – 75 |

(Henry,A., 2012 )

**مسلمات التدريب المعرفي:** (Edwads, et al., 1998 & Costa, Garmston, 1997)

1 – لدى كل إنسان "فرد" رصيد هائل من الإمكانات المعرفية والماوراء معرفية الكامنة.

2 – كل إنسان قادر على التغيير والإرتقاء طوال الحياة عندما يتأمل ذاته وخبراته ...الخ.

3 – الموقف التدريبي ليس "وصفة" يتبعها أو يستخدمها المدرب (الميسر) بل هو موقف إنساني تفاعلي مرن هادف.

4 – للتدريب المعرفي مكونان هما المكون المعرفي، والمكون ما وراء المعرفي.

5 – سلوك الميسر أو المدرب والمشاركين هو انعكاس لمهارات وجدانية وعمليات معرفية.

6 – الكفاءة، المرونة، الوعي، والعمل مع الآخرين هي حالات عقلية قابلة للنمو ولنقلها للآخرين. إنها مصادر للطاقة يعتمد عليها المدرب ويوظفها ويطورها، لذا فهي محور التدريب المعرفي.

7 – التأمل هو امعان الفرد النظر في ذاته وما يمر به من خبرات لمزيد من الفهم واستجلاء جوانبها، والتعلم منها، وتوظيف ما يصل إليه في المستقبل، إنه رحلة بلا نهاية من أجل التطوير والارتقاء.

## أهداف التدريب المعرفي:

يسعى التدريب المعرفي إلى تحقيق أهداف ثلاثة أساسية هي:

- الثقة في الذات وفي الآخرين وفي العمليات التي تمارس في البيئة التدريبية. يتحقق هذا الهدف إذا توافر المناخ النفسي الآمن، الخالي من التقويم المهدد. مناخ يوفر بيئة مثيرة **Stimulating** تستثير المشاركين وتحفزهم على تأمل ذواتهم وخبراتهم.
- التعلم المتبادل القائم على المشاركة والإيجابية، وإعمال العقل، واستخدام أدوات العقل التي توسع مجال الإدراك وتزيد الإطار المرجعي للمشارك.

وأدوات العقل إستراتيجيات تعلمية وتعليمية تحفز العمليات المعرفية والعقلية وتطور مهارات التعلم ذاتي التنظيم. من هذه الاستراتيجيات السقالات التعليمية التي وضعها وونر، واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المعرفية وما وراء المعرفية، وإدارة المصادر، وتقوية الإرادة والرغبة. (شعبان عبدالقادر، 2019)

- الاستقلالية بمعنى القدرة الذاتية على إعمال العقل، وعلى المزيد من فهم الذات وتطويرها، وعلى الأداء باستقلالية أحيانًا والعمل مع الآخرين أحيانًا أخرى.

## مهارات المدرب المعرفي:

- المدرب ميسر يقوي ويدعم المشاركين لتأمل خبراتهم وذواتهم وطريقة تفكيرهم لتطويرها على طريق تحقيق أهداف البرنامج.
- إيجاد موقف تدريبي وبيئة تدريبية آمنة ومثيرة ومحفزة.
- القدرة على التعاطف والمشاركة الوجدانية على نحو يساعد الميسر على فهم الأمور من وجهة نظر المشارك.
- الوضوح مع الدقة في التعبير والعمق في التفكير على نحو يزيد وعي المشارك بذاته وبالموقف التدريبي، ويزيد من قدرته على تحليل الموقف وفهمه وممارسة الآداءات المطلوبة على طريق تحقيق أهداف البرنامج.
- الإنصات باهتمام واستخدام الصمت الوظيفي مما يزيد من القدرة التأملية للمشاركين. إن الإنصات الجيد الواعي مهارة تستدعي التركيز بذل الجهد؛ لأننا نفكر بأضعاف السرعة التي نتكلم بها. لذلك فإننا حين ننصت تكون عقولنا في سباق قد يسبق كلامنا، وهكذا فإننا إن لم نتوخ الدقة فإننا غالبًا ما نسقط أو نطرح أفكارنا وأحكامنا على ما يقال لنا طبقًا لما يرد في أذهاننا وليس طبقًا لما نستقبله من رسائل الآخرين وما يقولونه بالفعل. (حسن وجيه، 1994، 203)

- استثارة تفكير المشاركين وما لديهم من إمكانات باستخدام مجموعة من الأسئلة السقراطية المفتوحة والمرتبة بطريقة معينة بحيث تؤدي إلى المزيد من استبصار المشارك وفهمه لذاته على طريق تحقيق أهداف البرنامج.
- لأن الحوار هو مفتاح التدريب المعرفي تجب إدارة الحوار مع المشاركين للوقوف والعمل على رفع كفاءة كل منهم **Efficacy**، ودرجة مرونتهم **Flexibility** في حل المشكلات والقابلية لتعديل السلوك، والوعي **Consciousness** بالذات وبما يدور في الموقف التدريبي من وقائع، والقدرة على العمل مع الآخرين **Interdependence** والتعاون معهم. (Costa; Garmston, 1997)

**مراحل وخطوات التدريب المعرفي:** (Costa; Garmston, 1997)

**أولًا: التخطيط:** يتضمن تحديد أهداف الموقف التدريبي، والمؤشرات الدالة على تحقق تلك الأهداف، وكيفية تيسير ومساعدة المشاركين على بلوغها. يؤدي التخطيط إلى المزيد من وضوح الأهداف، ووضوح الإجراءات التنفيذية، بل وتنمية قدرة المدرب على تأمل ذاته.

**ثانيًا: الملاحظة:** أثناء تنفيذ الجلسات تجمع بيانات عن المؤشرات السلوكية التي يبديها المشاركون كدالة لتحقيق الأهداف (فعالية المعالجة)، على أن تجمع تلك البيانات دون إصدار أحكام على الأداءات.

**ثالثًا: تأمل وفحص الملاحظات والبيانات:** وذلك للوقوف على درجة دقتها، ودرجة ممارسة المتدربين للمؤشرات الدالة على تحقق الأهداف، وطبيعة العلاقة بين الميسر والمشاركين، ثم كيف تمكن الاستفادة من تلك الملاحظات في مسار جلسات البرنامج.

**خامسًا: البيئة التنفيذية:**

يستند تعريف البيئة إلى العلاقات المتبادلة بين مقومات الإطار التنفيذي للبرنامج (تغيير السلوك، المهمة أو التأثير، العلاقات مع الآخرين، الإستراتيجيات والإجراءات)، ويقصد بالبيئة مجموع الاستثارات أو العوامل أو القوى التي يتلقاها الفرد، والتي لها القدرة على التأثير فيه. (فؤاد أبوحطب، آمال صادق، 2000)

البيئة إذا هي حيّز حياة المشارك أو المجموع الكلي للوقائع التي تؤثر في سلوكه في لحظة معينة أثناء المواقف التنفيذية. هذه الوقائع قد تكون من خارج المشارك أي بيئته الفيزيقية، أو من داخله أي بيئته السيكولوجية. تؤدي هذه الوقائع إلى استثارة المشارك استثارة حسية، أو اجتماعية، أو حركية، أو معرفية.

**يقوم تأثير البيئة في سلوك المشاركين على عدة مسلمات:**

(جابر عبدالحميد، سهير محفوظ، سبيكة الخليفي، 1991)

1. لدى الأفراد قدرة محدودة على معالجة وتجهيز المثيرات التي يتعرضون لها، ويستطيعون استثمار مجهود محدود للانتباه للمدخلات في ذات الوقت. لهذا فإن الاستثارة المفرطة أو غير المرغوب فيها تؤدي إلى الإجهاد والتعب عند معالجة المعلومات؛ مما يؤدي إلى فقدان الضبط المدرك **Perceived Control** للموقف أو المُدخل أو المثير. وهذا يؤدي إلى توليد مشاعر وجدانية سالبة.
2. عندما تزيد المدخلات البيئية عن قدرة الفرد على الانتباه لها والتعامل معها، فإن الإستراتيجية المعتادة هي تجاهل المثيرات أو المدخلات ذات الأهمية المنخفضة بالنسبة للموضوع، وأن يُكرس الفرد انتباهًا أكبر للمدخلات ذات الأهمية الأكبر أو ذات العلاقة الأقوى بالموضوع.
3. عندما يحدث مثير يتطلب نوعًا ما من الإستجابة التكيفية يقوم الفرد بعملية مراقبة المثير واتخاذ قرار عن استجابات التصدي التي يقوم بها. هذا وكلما ازدادت شدة مدخل لا يمكن التنبؤ به أو لا يمكن السيطرة عليه زاد الانتباه إليه وزاد المغزى التكيفي له إلى حد معين.
4. أن مقدار الانتباه المتوفر لدى الفرد ليس ثابتًا، فقد يتضاءل مؤقتًا بعد فترة طويلة من العبء المفرط المفروض عليه.
5. يتوقف مستوى الاستثارة على عدد من العوامل منها شدة المثير أو المدخل وتعقيده، وتنوعه، وفجائيته.

**جوانب مفهوم البيئة:** (فؤاد أبوحطب، آمال صادق، 2000)

1) **الجانب الأيكولوجي Ecology**: يعني الخصائص المادية أو الفيزيائية التي يتعرض لها الفرد. عند تنفيذ البرنامج يتمثل هذا الجانب في المكان من حيث الإضاءة، والتهوية، وعوامل تشتيت الانتباه، والسعة أو المساحة التي تستغل أثناء التنفيذ.

2) **الوسط Milieu**: ويقصد به البعد الاجتماعي للبيئة والذي يهتم بوجود الأشخاص والجماعات (والتفاعل الحادث بينهم).

3) **المنظومة الاجتماعية System Social** : الدور الاجتماعي الذي يهتم بالعلاقات بين الأفراد والجماعات. وفي مواقف التنفيذ توجد ثلاثة أنواع من الأدوار أولها الأدوار المرتبطة بالأداء والعمل **Task** مثل عرض الموضوعات

ومناقشتها والتعليق عليها، وثانيها الأدوار الوجدانية **Emotion** مثل التخفيف من التوترات وإشاعة روح المرح أثناء الأداء. وثالثها الأدوار الفردية وهي أدوار يصطنعها بعض المشاركين مثل المشاغب والمحرض والباحث عن التقدير.

4) **الثقافة Culture**: وتعني البعد الاجتماعي الذي يهتم بالنظم الخاصة بالمعتقدات والقيم والبنى المعرفية للأفراد (والتي تمثل الإطار المرجعي لكل مشارك).

## خصائص بيئة التنفيذ:

**أولًا: بالنسبة للبيئة الفيزيقية**: يجب أن تتوافر فيها الشروط الصحية مثل الإضاءة والتهوية ...الخ. أما من حيث مساحة المكان فإنها تتحدد بناء على موضوع البرنامج وعدد المشاركين. فبرنامج تدريبي يهدف إلى الوقوف على أثر التعاون والتنافس على الأداء الابتكاري للجماعات الصغيرة يحتاج إلى مكان فسيح لتكوين جماعات التعاون، وجماعات التنافس، وجماعات التعاون والتنافس. ويتضمن هذا الجانب أيضًا استغلال المكان بحيث يخصص جزء للمصادر والوسائل، وجزء للأداءات الفردية، وجزء للأداءات الثنائية، وجزء للأداءات العامة، وجزء لتعليق الملصقات أو إنتاج المشاركين.

كما يشمل هذا الجانب التنظيم المكاني المتطلب للأداءات التنفيذية. فبرنامج عن أثر شبكات الاتصال على نقل الرسائل، يحتاج إلى تنظيم مكاني معين. فقد يكون التنظيم أفقيًّا على شكل سلسلة تنتقل فيه الرسالة من أول شخص إلى آخر شخص. وقد يكون دائريًّا بلا قائد أو دائريًّا مع وجود القائد في الوسط. إن مثل هذه التنظيمات الإجرائية للمكان تؤثر على عدد الرسائل المتبادلة وعلى دقتها وعلى الزمن المستغرق في نقلها أو تبادلها (Leavitt, 1971)

مما سبق تتضح العلاقة بين أماكن جلوس المشاركين ومعدل وصور مشاركتهم. إن هذا يستتبع تنويعًا في ترتيب مقاعد الجلوس لتتلاءم مع متطلبات التنفيذ. هذا وقد يكون تغيير أنماط الجلوس في ذاته مفيدًا أحيانًا؛ لأن الجدة الناتجة قد تنشط المشاركين مؤقتًا.

## ثانيًا: بالنسبة للبيئة السيكولوجية: (ملحق 5)

البيئة السيكولوجية للتنفيذ هي محصلة تفاعل كل من البعد الاجتماعي والمنظومة الاجتماعية والثقافة باعتبارها جوانب من مفهوم البيئة. هذا بالإضافة إلى سلوك الميسر وكفاءته، والأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها، وكذا خصائص المشاركين.

يمكن أن يطلق على البيئة السيكولوجية المناخ النفس اجتماعي السائد أثناء التنفيذ. ويقصد بالمناخ النفس اجتماعي المدركات الفردية للتفاعل بين ما يقدم أو يعرض أثناء التنفيذ (باعتبارها مصادر للاستثارة السيكولوجية)، والخصائص الفردية لكل مشارك وإطاره المرجعي.

ويقوم المناخ النفس اجتماعي على عدة مسلمات منها أن السلوك دالة للعلاقة بين الفرد والبيئة، وأن السلوك هو المعبّر عن الشخص، وأن المدلول النفسي للبيئة يتحدد بواسطة المدرك السلوكي للفرد (أي كيف يدرك الفرد المثيرات البيئية) (عاطف عثمان الأغا، 1989)

ويتشكل المناخ النفس اجتماعي للبرنامج بخصائص للمشاركين وما بينهم من فروق فردية. ذلك لأن مفهوم المناخ يعكس مصادر الاستثارة للأفراد **Stimulate** وكيفية إدراكهم لها وتصوراتهم التي يكونونها نتيجة لذلك. فتنفيذ برنامج للتدريب على المهارات اللغوية لأطفال عاديين بالمرحلة الابتدائية يختلف عن مثيله لدى أقران لهم ولكن معرضين لخطر صعوبات التعلم. فالفئة الثانية تتصف بضعف الثقة في النفس وزيادة الشعور بالقلق والعجز عن مسايرة الأقران والشعور بعدم الأمان ومقاومة النقد. وبالتالي فالمناخ النفسي للفئة الثانية يجب أن يزيد شعور الأطفال بالطمأنينة وإضفاء جو من الثقة والأمان وتشجيعهم بإعلاء قيمة النجاح الذي يحققه كل منهم واستخدام الألعاب التعليمية والتنويع في استخدام الإستراتيجيات بدرجة تفوق كمًّا وكيفًا وطريقةً أطفال الفئة الأولى. (عمر محمود الجعيدي، 2020)

ويتشكل المناخ النفس اجتماعي أثناء التنفيذ بأهداف التدخل وأهداف البرنامج. ففي تجربة عن أثر الأجواء الاجتماعية على سلوك المشاركين وإنتاجيتهم تعرضت ثلاث مجموعات من المراهقين لثلاثة أنواع من الأجواء النفس اجتماعية هي: الديمقراطية والدكتاتورية والفوضوية. تعرضت كل مجموعة للأجواء الثلاثة مع اختلاف الترتيب. بينت الدراسة أثر كل جو على سلوك أعضاء الجماعة وإنتاجيتهم ورغبتهم في البقاء بالجماعة والمحافظة عليها، وأثر الانتقال من جو إلى آخر على سلوك الجماعات.

(White & Lippitt, 1968)

ومن العوامل التي تشكل المناخ النفس اجتماعي الفلسفة أو الإطار النظري أو المنحى السيكولوجي الذي قام عليه البرنامج ويتبناه الميسر. فمناخ العلاج النفسي الفردي يختلف عن العلاج الجماعي، ويختلف العلاج النفسي عن الإرشاد المهني للعميل **.Vocational**

كما يتشكل المناخ النفس اجتماعي أثناء تنفيذ البرنامج بمستوى نمو الجماعة؛ إذ تنتقل الجماعات من مرحلة إلى أخرى أثناء تنفيذ البرنامج. ويختلف هذا النمو تبعًا لنوع الجماعة فمثلًا تمر جماعات الإرشاد النفسي بمرحلة التكوين ثم الانتقال ثم الأداء والفعل ثم الإنتهاء (Gazda, 1975)، وتمر جماعات التدريب بمرحلة الاختبار والاعتماد على المدرب ثم مرحلة الصراع والقلق، ثم تماسك الجماعة ونمو الروابط الوجدانية، وأخيرًا دعم العلاقات بين الدور والوظيفة (Tuckman, 1965)، ويسود

في كل مرحلة مناخ معين؛ لذلك يكون على الميسر تحديد نوع المناخ النفسي الذي يسهم في إيجاده حتى تنتقل الجماعة من مرحلة إلى أخرى على طريق تحقيق أهداف البرنامج. فعلى سبيل المثال وفقًا لتصنيف بيلز لتحليل التفاعل يتشكل المناخ بناء على المرحلة التى يمر بها التفاعل بدءً بالتوجيه والتقويم والضبط ثم اتخاذ القرار. وتتميز كل مرحلة بمناخ نفسي معين فالتعبير عن الآراء والمشاعر سمة مميزة لمرحلة التقييم، وإظهار القبول والموافقة مع الفهم سمة مميزة لمرحلة اتخاذ القرار (سيف الدين عبدون، 1985)

وعمومًا يجب أن تكون البيئة التنفيذية موجَّهة لتحقيق الأهداف الإجرائية للبرنامج وجلساته، ومحفزة تستثير اهتمام المشاركين، وتستثمر خبراتهم. وأن توظف إستراتيجيات متنوعة لتشجيع استثمار قدرات المشاركين ومهاراتهم. وبالنسبة للجلسات يجب أن يوزع زمن كل جلسة توزيعًا يتناسب مع المهام والأداءات المتوقعة بحيث لا يطول الزمن أو يقصر. وأن تنظم الأداءات إما منطقيًّا أو سيكولوجيًّا وفقًا لأهداف البرنامج وموضوعه. وأن يكون تأثير الجلسات تراكميًّا على طريق تحقيق أهداف البرنامج.

## سادسًا: أخلاقيات التنفيذ

تتعدد الجوانب الأخلاقية المتعلقة ببرامج التدخل السيكولوجي؛ فهناك عدة قواعد أخلاقية خاصة بالعلم (ديفيد روزنيك، 2005، جيمس تريفيل، 2010) وقواعد أخلاقية مرتبطة بالمشتغلين بالبحث العلمي (جون ديكنسون، 1987) وقواعد أخلاقية خاصة بإجراء الدراسات النفسية التدخلية (جمعة يوسف، 1989، أحمد عبدالخالق، 1992) وعدة قواعد أخلاقية خاصة بالتجريب في علم النفس (السيد محمد خيرى وآخرون، 1997) تلك المجموعات من القواعد هي الأسس التي يمكن اشتقاق بعض الموجهات الأخلاقية منها لتنفيذ برامج التدخل السيكولوجي.

**تسعى الموجهات الحالية إلى الإجابة عن السؤال التالي:**

### ما القواعد أو الموجهات الأخلاقية التي يجب أن تراعى عند تنفيذ البرامج إجرائيًّا؟

تتحدد الإجابة على هذا السؤال بنوع التدخل علاجيًّا، إرشاديًّا، تدريبيًّا، تعليميًّا ...الخ. بل وحتى بالتخصصات أو الفروع الدقيقة في كل نوع. لذلك فإن الإجابة ستتناول بصفة عامة الأخلاقيات التي يجب مراعاتها عند تنفيذ برامج التدخل.

1) أن تقوم العلاقات أثناء تنفيذ البرنامج على التيسير، والعناية بالمشارك كفرد أحيانًا وكعضو في جماعة أحيانًا أخرى مع الاحترام المتبادل. إنها علاقة تشاركية شخصية منضبطة.

2) الاتفاق على قواعد للعمل يلتزم بها الجميع وأن تتضمن أنواع العقوبات عند مخالفتها. إن هذا يعتبر تعاقدًا بين الميسر والمشاركين يجب الإلتزام بها.

3) توضيح الأهداف الحقيقية للبرنامج، والأداءات المتوقعة من المشاركين أثناء التنفيذ وعند نهايته ومدى مناسبتها لتوقعاتهم. إن هذا يؤدي إلى توضيح العلاقة بين الأهداف والتغيرات المتوقعة في سلوك المشاركين.

4) الاتفاق على التفاصيل العامة للبرنامج مثل عدد الجلسات والعلاقات بينها، وزمن كل جلسة، والهيكل العام لمراحل تنفيذ الجلسة.

5) احترام حرية المشارك في أن يقول "لا أريد المشاركة في البرنامج أو بعض جلساته".

6) عدم تعريض المشارك لأي نوع من الأخطار المبالغ فيها، ما لم يكن ذلك جوهريًّا في البرنامج وبعد موافقته على المشاركة الطوعية.

7) عرض مبررات كل نشاط يقدم بدقة ووضوح وصراحة.

8) توافر المهارات الأساسية اللازمة لتنفيذ البرنامج لدى الميسر، وإلا خرج البرنامج عن أهدافه.

9) تفصيل النظرية أو الإطار النظري الذي قام عليه البرنامج للمشاركين بالصورة المناسبة لهم وفي التوقيت المناسب، إلا إذا كان اخفاء الإطار النظري لسبب معين.

10) وعي الميسر بإطاره المرجعي وحاجاته وتوقعاته وانعكاس ذلك على سلوكه، وأثر ذلك على سلوك المشاركين.

11) تخصيص وقت كافٍ في كل جلسة لمناقشة أداءات المشاركين ومشاعرهم تجاه الأنشطة التي نفذت، وتوظيف نتائج المناقشة في إدارة الجلسات.

12) تجنب إثارة المواجهات **Confrontations** مع المشاركين أو بين المشاركين بعضهم ببعض. ولا يعني ذلك عدم تقبل النقد البناء والرأى الآخر المعارض بحكمه وعقلانية.

13) التوظيف الإيجابي لخبرات المشاركين ومعلوماتهم لتحقيق أهداف البرنامج ولزيادة استبصار المشاركين بذواتهم.

14) الوقوف على أعراض الضغط النفسي والقلق والتوتر التي تظهر أثناء الجلسات، والعمل على مواجهتها بأساليب سيكولوجية مناسبة.

15) تقييم كل جلسة والإفادة من نتائج التقويم في تعديل الجلسات التالية.

16) متابعة التغيرات التي تطرأ على المشاركين بعد انتهاء البرنامج.

**تعقـيب عـام:**

قد يلاحظ القارئ تكرار بعض الموجهات في مواضع متعددة، إن هذا يشير إلى مدى تعقد وتشابك السلوك البشري، وأن الموقف التنفيذي للبرنامج ليس "وَصْفَة" تُحتذى بل موقف "إنساني، تفاعلي، موجه، مرشّد، مرن".

## المراجـــع

### المراجع العربية:

1. أحمد عبدالخالق. أخلاقيات البحث النفسي. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلة علم النفس، 1992، 21، ص 6-24.
2. السيد محمد خيرى، محمود الزيادي، صلاح حوطر، فاروق صادق، عبدالحميد عمران، ماهر الهواري، السيد زيدان. علم النفس التجريبي. الرياض: جامعة الرياض، 21، 1997.
3. جابر عبدالحميد جابر، سليمان الخضري الشيخ، فوزي أحمد زاهر. مهارات التدريس. القاهرة: دار النهضة العربية، 1982.
4. جابر عبدالحميد جابر، سهير محفوظ، سبيكة الخليفي. علم النفس البيئي. القاهرة: دار النهضة العربية، 1991.
5. جمعه يوسف. المبادئ الأخلاقية للبحوث التي تجرى على مفحوصين من البشر. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلة علم النفس، 1989، 10، ص 74-77.
6. جون ديكنسون. العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث. الكويت: عالم المعرفة، 112، 1987.
7. جيرى جراى (ترجمة وليد عبداللطيف هوانه، حسين محمد علاوي). الإشراف مدخل علم السلوك التطبيقي لإدارة الناس. الرياض: معهد الإدارة العامة، إدارة البحوث، 1988.
8. جيمس تريفيل. لماذا العلم. الكويت: عالم المعرفة، 372، 2010.
9. حسن محمد وجيه. مقدمة في علم التفاوض الاجتماعي والسياسي. الكويت، عالم المعرفة، 190، 1994.
10. حسين الدريني. التثبت من فعالية المعالجة التجريبية إجراء ضرورى حاضر غائب. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 2019. 184 (الجزء الأول) ص 747-763.
11. حسين الدريني، محمد كامل. معايير جودة تصميم برامج التدخل السيكولوجي. المؤتمر الدولي الثاني لقسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة طنطا، 18-20 أبريل 2006، ص 87-126.

12. ديفيد روزنيك. أخلاقيات العلم. الكويت: عالم المعرفة، 366 ، 2005.

13. سيف الدين يوسف عبدون. أثر كل من نمط الاتصال وحجم الجماعة على تفاعل أعضاء الجماعات الصغيرة من طلاب الجامعة في مواقف اتخاذ القرار. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1985.

14. شعبان عطيه عبدالقادر. أثر استراتيجيتين للتعلم ذاتي التنظيم في التفكير الجانبي لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، تربية الأزهر، 2019.

15. صفاء الأعسر، إبراهيم قشقوش، محمد سلامه. برنامج لتنمية دافع الإنجاز لدى التلاميذ القطريين في مختلف مراحل التعليم. الدوحة: جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، 1983.

16. عاطف عثمان الأغا. العلاقة بين المناخ السائد في كلية التربية وبين التوافق الدراسي للطلاب. رسالة ماجستير غير منشورة، تربية الأزهر، 1989.

17. عبد الرحمن محمد مصيلحي. الاتجاهات المعاصرة في دراسة التوجهات الدافعية. بحث مرجعي مقدم للجنة العلمية لترقية الأساتذة بجامعة الأزهر، 1998.

18. عمر محمود الجعيدي. أثر استخدام مدخل الاستجابة للتدخل في بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، تربية الأزهر، 2020.

19. فتحي الزيات. علم النفس المعرفي. (الجزء الثاني). القاهرة: دار النشر للجامعات، 2007.

20. فؤاد أبوحطب، آمال صادق. علم النفس التربوي. القاهرة: الأنجلو المصرية، 2000.

**المراجع الأجنبية:**

1. Bell, C. & Nadler, L. (Ed.), Clients & consultants. Houston: Gulf Pub. Co. 1984.
2. Costa, A. & Garmston, R. The art of cognitive coaching. CA.: Berkeley, the Institute for Intelligent Behaviour, 1997.
3. Dornyei, Zoltan. Motivational strategies in the language classroom. U.K.: Cambridge press, 2001. **(ترجمة عطية السيد، 2010)**
4. Edwards, J.; Green, K.; Lyons, C.; Rogers, M. & Swords, M. the effect of cognitive coaching and nonverbal classroom management on teacher efficacy and perception of school culture. Paper presented at the annual meeting for the American Edu, Res. Ass. CA: San Diago, April 13 – 17, 1998.

5. Gazda, G. Basic approaches to group psychotherapy and group counseling. N.Y.:Harles Thomas Pub, 1975, 384 – 393.
6. Gottman , J. & Leiblum, S. How to do psychotherapy and how to evaluate it. N.Y.: Holt Rinehart, 1973.
7. Henry, A. cognitive coaching: An examination of the reflective Journaling of teacher candidates. A Dis. submitted to the Graduate Faculty of Baylor Univ., 2012.
8. Johnson, D. Reaching out . N. J.: Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc., 1972.
9. Johnson, D. & Johnson, F. Joining together : Group theory and group skills. N. J.: Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc., 1975.
10. Leavitt, H. Some effects of certain communication patterns on group performance. In Freedman, T.; Carl Smith, J. & Sears; D. Readings in social psychology. N. J.: Prentice Hall inc. 1971, 236 – 255 .
11. Seal , C. R., Neuman, S.; Scott , A. & Royce – Davis, J. Social emotional development: A new model of student learning in higher edu. Res. in Higher Edu. J. 2010 , 10 , 1-13

(في) جوده السيد جوده شاهين. منظور تكاملي للنماذج الحديثة للتعلم الاجتماعي الوجداني في برامج إعداد المعلمين. بحث مرجعي مقدم للجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة بجامعة الأزهر، 2013، ص30–33.

12. Tuckman, D. Developmental sequence in small groups. Psy-Bulletin, 1965, 63, 384 – 399.
13. White, R. & Lippitt, R. leader behavior and members' reaction in three social climates. In Cartwright, D. & Zander A. Groups dynamics. N. Y.: Harper & Raw pub.; 1968, 315 – 335.

# ملحق (1)

## الاتصال وإدارة الحوار

**(جابر عبدالحميد، سليمان الخضري، فوزى زاهر، 1982؛ حسن وجيه، 1994) "بتصرف"**

1. أراقب درجة استخدامي للتعبيرات القطعية (مثل مليون في المائة، بالتأكيد، مما لا شك فيه ....الخ).

لا أبدًا 1 2 3 4 5 6 7 دائمًا

2. أتسرع في التعليق على ما يقوله الآخرون قبل أن يكملوا حديثهم.

لا أبدًا دائمًا

3. أراجع تقييمي لأحكامي على الأمور عقب كل جلسة.

لا أبدًا دائمًا

4. أغيّر أحكامي على الأمور بعد سماعي وجهة نظر مخالفة.

لا أبدًا دائمًا

5. أفترض فيمن أحدثه أنه يعرف ما أحاول أن أقوله دون أن أشرح له ما أعنيه حقيقة.

لا أبدًا دائمًا

6. أوظف أنواع الأسئلة المختلفة تبعًا لسياق الحوار (الأسئلة التشخيصية، السابرة، التركيزية، التوضيحية، التبريرية .....الخ).

لا أبدًا دائمًا

7. أنزعج عندما يعبر أحد المشاركين عن وجهة نظر مخالفة لوجهة نظري.

لا أبدًا دائمًا

8. أبتعد عن الذاتية وأضع نفسي موضع المتحدث.

لا أبدًا دائمًا

9. أنصت باهتمام لمن أحاوره.

لا أبدًا دائمًا

10. أدرك وقع نغمة صوتي وحدته في السياقات المختلفة على المشاركين.

لا أبدًا دائمًا

11. أتحكم في تعبيرات وجهي وحركتي ووضع بدني أثناء الحوار.

لا أبدًا دائمًا

12. أتجنب قول شيء أعرف أنه سيؤذي مشاعر أحد المشاركين.

لا أبدًا دائمًا

13. عندما تنشأ مشكلة بيني وبين شخص آخر أستطيع مناقشتها دون غضب.

لا أبدًا دائمًا

14. إذا أثارني أحد المشاركين أظل عابسًا متجهمًا لفترة طويلة.

لا أبدًا دائمًا

15. أساعد المشاركين على فهم ما أريد توضيحه بشرح السؤال وتغيير أسلوب عرض الموضوع.

لا أبدًا دائمًا

16. لدى القدرة على تحديد الأهداف والمتطلبات دائمًا بوضوح.

لا أبدًا دائمًا

17. أستطيع تلخيص المناقشات بسهولة وبصورة دقيقة.

لا أبدًا دائمًا

18. أعرض أفكاري بوضوح وبطريقة فعالة دقيقة.

لا أبدًا دائمًا

19. أوظف المرح والدعابة بفاعلية أثناء إدارة الجلسة.

لا أبدًا دائمًا

20. أوزع زمن الجلسة بما يتناسب مع مستوى المشاركين.

لا أبدًا دائمًا

21. أستخدم الصمت بكفاءة.

لا أبدًا دائمًا

22. ألجأ لاستخدام التكرار كلما احتاج الموقف لذلك.

لا أبدًا دائمًا

23. أزود المشاركين بتغذية راجعة عن أدائهم.

لا أبدًا دائمًا

24. أجعل رسائلي مناسبة لخلفيات المشاركين.

لا أبدًا دائمًا

25. أتحكم في العوامل التي تؤثر في نقل الرسائل أثناء الجلسات.

لا أبدًا دائمًا

# ملحق (2)

## التيسير

1. أوجه حديثي للموقف لا لشخصية المشارك أو خلقه.

لا أبدًا دائمًا

2. أعبر عن مشاعري نحو الموقف بواقعية.

لا أبدًا دائمًا

3. أفهم سلوك المشارك من خلال وجهة نظره.

لا أبدًا دائمًا

4. يتسق سلوكي اللفظي مع سلوكي غير اللفظي في التعبير عن مشاعري.

لا أبدًا دائمًا

5. أرى أن كل مشارك ذو قيمة شخصية كفرد.

لا أبدًا دائمًا

6. اتجنب إصدار الأوامر التي تستثير استجابات دفاعية من المشاركين.

لا أبدًا دائمًا

7. أطلق "أسماء" ساخرة على بعض المشاركين.

لا أبدًا دائمًا

8. أقدم النصح والإرشاد عند الاحتياج إليه وبالكمية المناسبة.

لا أبدًا دائمًا

9. أزود المشاركين بحلول سريعة للمواقف والمشكلات.

لا أبدًا دائمًا

10. أراقب بوعي أثر كلماتي على المشاركين.

لا أبدًا دائمًا

11. أستخدم الثناء الذي يعبر عن التقدير.

لا أبدًا دائمًا

12. أتيح الفرص للمشاركين للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم.

لا أبدًا دائمًا

13. أبرز مواضع القوى لدى المشاركين.

لا أبدًا دائمًا

14. أشرح للمشاركين ما يتوقع منهم أداؤه.

لا أبدًا دائمًا

15. أحافظ على الروح المعنوية للمشاركين.

لا أبدًا دائمًا

16. أحرص على ألا يرتفع مستوى قلق المشاركين بحيث يتعطل الأداء.

لا أبدًا دائمًا

17. أزود المشاركين بتغذية راجعة عن أدائهم بوصف سلوك كل منهم.

لا أبدًا دائمًا

18. أتنبأ بالمشكلات التي يحتمل ظهورها أثناء البرنامج وأرتب لمواجهتها.

لا أبدًا دائمًا

19. ألتزم حرفيًّا بخطة السير في تنفيذ الأنشطة.

لا أبدًا دائمًا

20. أقدم نموذجًا للسلوك المتوقع أداؤه من المشاركين.

لا أبدًا دائمًا

# ملحق (3)

## التدريب المعرفي

1. يهدف التدريب المعرفي إلى زيادة قدرة المشارك على تأمل ذاته وخبراته.

لا أبدًا دائمًا

2. التدريب المعرفي طريقة للتفكير والعمل باستخدام إستراتيجيات معينة.

لا أبدًا دائمًا

3. ييسر التدريب المعرفي انتقال أثر التدريب بدرجة تفوق أنواعًا أخرى من التدريب.

لا أبدًا دائمًا

4. من مسلمات التدريب المعرفي أن لدى كل إنسان فرد رصيد من الإمكانيات المعرفية وما وراء المعرفية الكامنة.

لا أبدًا دائمًا

5. الموقف التدريبي المعرفي ذو مواصفات محددة لا يحيد عنها الميسر.

لا أبدًا دائمًا

6. لدى كل منا حالات عقلية قابلة للنمو والتطور.

لا أبدًا دائمًا

7. يستخدم الميسر الحالات العقلية للمشارك كمصادر للطاقة.

لا أبدًا دائمًا

8. تأمل الذات والخبرات طريق الارتقاء المعرفي المستمر.

لا أبدًا دائمًا

9. من أهدافي أثناء التدريب المعرفي دعم ثقة المشارك في ذاته.

لا أبدًا دائمًا

10. يقوم التدريب المعرفي على استخدام وتوظيف أدوات العقل وإستراتيجياته.

لا أبدًا دائمًا

11. يستند التدريب المعرفي إلى أن لدى كل مشارك درجة من الكفاءة، والمرونة، والوعي، والقدرة على العمل مستقلًا ومع الآخرين.

لا أبدًا دائمًا

12. أعمل أثناء التدريب المعرفي على إيجاد وسيلة لربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة للمشاركين.

لا أبدًا دائمًا

13. أحرص أثناء جلسات التدريب المعرفي على أن يستخدم كل مشارك المراقبة الذاتية القائمة على التساؤل الذاتي.

لا أبدًا دائمًا

14. أتيح الفرصة أثناء التدريب لأن يعبر كل مشارك عن المسلمات التي بنى عليها رأيه أو معلوماته أو قيمه أو معاييره.

لا أبدًا دائمًا

15. أثناء التدريب أترك لكل مشارك الحرية لكي يتأمل خبراته من زوايا متعددة.

لا أبدًا دائمًا

16. أجتهد للوقوف على المؤشرات الدالة على تغير أداء المشاركين.

لا أبدًا دائمًا

17. أقيّم درجة نجاح الإستراتيجيات المعرفية التي أستخدمها في التدريب.

لا أبدًا دائمًا

18. تأتي الاستبصارات من تأمل الخبرات.

لا أبدًا دائمًا

19. أتأمل فحوى رسائل المشاركين اللفظية وغير اللفظية.

لا أبدًا دائمًا

20. أحرص على أن يمارس المشاركون مهارات التعلم ذاتي التنظيم.

لا أبدًا دائمًا

21. يعتبر فهم المشارك لطريقته في التفكير من أهم أهداف التدريب المعرفي.

لا أبدًا دائمًا

22. أهتم بتكوين جماعات حوارية أثناء التدريب.

لا أبدًا دائمًا

23. توسعة مجال إدراك المشاركين من أهداف التدريب المعرفي.

لا أبدًا دائمًا

24. أرى المواقف من خلال وجهة نظري.

لا أبدًا دائمًا

25. أفكر وأتأمل فيما سيحدث للمشاركين نتيجة التدريب.

لا أبدًا دائمًا

# ملحق (4)
## المناخ النفس اجتماعي

1. أعمل على أن يعرف المشاركون بعضهم بعضًا معرفة جيدة.

لا أبدًا دائمًا

2. أتعامل بموضوعية مع المشاركين.

لا أبدًا دائمًا

3. أتقبل مشاعر المشاركين.

لا أبدًا دائمًا

4. أحرص على أن تكون القواعد والتعليمات واضحة.

لا أبدًا دائمًا

5. أعامل المشاركين على أنهم أشخاص مسئولين.

لا أبدًا دائمًا

6. أثير روح الفكاهة والمرح أثناء التنفيذ.

لا أبدًا دائمًا

7. يشارك عدد كبير من المشاركين في الأنشطة.

لا أبدًا دائمًا

8. من السهل تكوين مجموعات عمل من المشاركين لتنفيذ أداءات معينة.

لا أبدًا دائمًا

9. أحرص أثناء الجلسات على مرونة التنفيذ.

لا أبدًا دائمًا

10. أعمل على أن يكون تنفيذ الجلسات واقعيًّا.

لا أبدًا دائمًا

11. يشعر المشاركون أثناء التنفيذ بوجود ضغوط تشجع على الحماس في العمل.

لا أبدًا دائمًا

12. أشجع الأفكار الجديدة والمبتكرة أثناء التنفيذ.

لا أبدًا دائمًا

13. يتسم المشاركون بالمثابرة والنشاط.

لا أبدًا دائمًا

14. أراعي عدم زيادة مقدار المثيرات والمدخلات التي يتعرض لها المشاركون.

لا أبدًا دائمًا

15. أشجع الأدوار الوجدانية للمشاركين أثناء التنفيذ.

لا أبدًا دائمًا

16. أدعم الأدوار الموجهة نحو العمل للمشاركين أثناء التنفيذ.

لا أبدًا دائمًا

17. أتحكم في الأدوار الفردية التي يصطنعها بعض المشاركين أثناء التنفيذ.

لا أبدًا دائمًا

18. تغيير أنماط الجلوس يكون في حد ذاته أحيانًا ذا فائدة.

لا أبدًا دائمًا

19. التفاعل الاجتماعي هو جوهر المناخ النفس اجتماعي.

لا أبدًا دائمًا

20. الفروق الفردية بين المشاركين موضع تقديري.

لا أبدًا دائمًا