فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في اكساب طالبات التدريب الميداني السلوك التوكيدي

إعداد

د. هند عقيل الميزر

أستاذة الخدمة الاجتماعية المشارك

قسم الدراسات الاجتماعية-كلية الآداب

جامعة الملك سعود

2017-1438

ملخص الدراسة

استهدفت الدراسة اختبار فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في اكساب طالبات التدريب الميداني السلوك التوكيدي، من خلال فرضين مؤداهما:

١. توجد فروق دالة معنوياً بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة على إسهامات السلوك التوكيدي لصالح القياس القبلي.

٢. توجد علاقة إحصائية داله معنوياً بين إكساب الطالبات مهارات السلوك التوكيدي والقدرة على حل المشكلة.

واستخدمت الدراسة مقياسين أحدهما السلوك التوكيدي والآخر حل المشكلة، وطبقت الدراسة على مجموعة من طالبات التدريب الميدانى بشعبة الخدمة الاجتماعية/قسم الدراسات الاجتماعية/ كلية الاداب/ جامعة الملك سعود. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعة تجريبية واحدة طبق عليهل قياس قبلي/ بعدي. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة معنوياً بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة على إسهامات السلوك التوكيدي لصالح القياس القبلي. أيضاً وجود علاقة إحصائية داله معنوياً بين إكساب الطالبات مهارات السلوك التوكيدي والقدرة على حل المشكلة. وبالتالي ثبت صحة فرضي الدراسة.

وتوصي الدراسة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تعليم الخدمة الاجتماعية حيث أن التعلم التعاوني كاستراتيجية للتدريس يتطلب من الطلبة العمل مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يُعلم بعضهم بعضاً، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية، ويتحقق ذلك من خلال استخدام الأساليب التالية: التدعيم –لعب الدور–المناقشة الجماعية– الواجبات المعرفية والمنزلية–المقابلات المهنية.

مدخل لمشكلة الدراسة

شهد العالم في السنوات الأخيرة تحركاً واسعاً الانتشار في تفعيل نظام الجودة، وبدأ يتزايد الاهتمام بتطوير المنظومة التعليمية واستراتيجيات التعليم والتعلم، حيث فرضت التطورات السريعة والمتلاحقة في مجال العلوم والتقنية ضرورة تطوير برامج إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة من خلال تطوير برامج العملية التعليمية وأساليبها بهدف تحسين كفايات التدريس وضمان جودة مخرجات التعليم، لأن التعليم يمثل الأداة الرئيسية لبناء القدرات البشرية. والذي يحقق التنمية الاجتماعية الحقيقية للموارد البشرية المتعلمة التي نضمن بها تحقيق التنمية المطلوبة.

وتسعى المجتمعات بشتى الطرق إلى تنمية الكفاءة الشخصية لأفرادها، لتمكينهم من مواجهة واقعهم بفاعلية ويصبحوا جزءاً من مستقبل المجتمع، حيث اهتمت جميع دول العالم وخاصة الدول المتقدمة بالتعليم لأنه السبيل إلى التنمية والتقدم، ويعد نجاح المؤسسات التعليمية في إعداد هذا العنصر البشري مؤشراً يمكن من خلاله تحقيق أعلى معدلات التنمية في أي مجتمع من المجتمعات (عمارة:٢٠٠٨، ص١٠٢٧).

وبما أن التعليم عملية استثمارية الهدف منها تحقيق أعلى عائد عن طريق خفض التكلفة في التحكم في الفاقد منها، ورفع كفاءة المنتج النهائي للعملية التعليمية "الخريج" (تقرير التنمية البشرية، ١٩٩٩). فإن المؤسسات التعليمية في المجتمع السعودي في الحقبة الحالية كرست جهودها في تفعيل نظام الجودة سواء على مستوى المدارس أو الجامعات، وتوسعت في إعداد الدورات التدريبية بأشكال مختلفة لما لها من تأثيرات إيجابية على الشخصية الإنسانية، حيث اهتمت جامعة الملك سعود التي اهتماماً جلياً بجودة مخرجاتها لمواكبة التطورات التعليمية، كما حرصت الجامعة على دعم العملية التعليمية لزيادة الأداء الأكاديمي وخلق بيئة تعليمية توفر مناخ مناسب للمعلم والمتعلم. وكذلك كرست جهودها في تفعيل جودة التعليم ومخرجاته، وساهمت عمادة تطوير المهارات بالجامعة بعقد العديد من الدورات التدريبية التي تحقق جودة التعليم حيث ركزت الخطط الدراسية في جميع كليات وأقسام جامعة الملك سعود على تطبيق العديد من الاستراتيجيات الفعالة في العملية التعليمية ومنها على سبيل المثال لا الحصر استراتيجية التعلم النشط والتعلم التعاوني.

ومن المعروف أن تعليم الخدمة الاجتماعية سواء على مستوى مرحلة البكالوريوس أو على مستوى الدراسات العليا يتأثر بالنسق التعليمي في المجتمع وكذلك بالبناء الاجتماعي وبمستوى التنمية الاجتماعية والاقتصادية، بالإضافة إلى محيط وبيئة النسق التعليمي ذاته بالجامعة أو الهيئة التي تنتمي إليها مدارس تعليم الخدمة الاجتماعية، وبالمجتمع المحلي الذي تقع في نطاقه، ومن ثم فقد تعددت القضايا والاتجاهات التي ارتبطت بتعليم الخدمة الاجتماعية ومنها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

١- قضية تعليم الخدمة الاجتماعية على مستوى الطرق أو المجالات، أوعلى مستوى الممارسة العامة أو الشمولية.

٢- قضية العلاقة التبادلية بين النظرية والتطبيق.

٣- استراتيجيات تعليم الخدمة الاجتماعية، والتي تتنوع وفقاً للأهداف المحددة.

٤- الأساليب العلمية الحديثة في تعليم الخدمة الاجتماعية.

وبناء على أهداف قسم الدراسات الاجتماعية في كلية الآداب لتعليم الخدمة الاجتماعية في مرحلة البكالوريوس والتي تنص على إعداد كوادر قادرة على الإبداع لتقديم إنتاج علمي فعال يخدم قضايا المجتمع ويلبي احتياجات سوق العمل مع عقد شراكة مجتمعية مثمرة لتحقيق التنمية المستدامة، وتمكين الطلاب ليصبحوا عناصر فاعلة في الممارسة المهنية ومجريات حياتهم من خلال زيادة قدرتهم على التحصيل العلمي وحل المشكلات وزيادة القدرة على صناعة واتخاذ القرارات، فإن هذا البحث سوف يركز على استراتيجية التعلم التعاوني، حيث توفر هذه الاستراتيجية مواقف تعليمية تمارس فيها الطالبات مهارات التفكير وتنمي فيهن القيم الإيجابية بالإضافة إلى غرس العديد من المهارات الاجتماعية التي تنمي لديهن الثقة بالذات والمشاركة الإيجابية، حيث أكدت دراسة (Steiner, Sue, et al:1999) ان استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تعليم الخدمة الاجتماعية تساعد في تعليم المهارات في مجموعات صغيرة، والتواصل الفعال، وإكسابهم التفكير النقدي، ودراسة المشكلة والتعرف عليها، و توضيح بعض المفاهيم مثل التمكين، الاعتماد المتبادل، والتنوع. كما بينت دراسة (أمين: ٢٠١٤) أن هناك علاقة ايجابية بين استخدام التعلم التعاوني وتنمية فاعلية الذات لدى طالبات الخدمة الاجتماعية. وبينت (Garrett:1998) أن التعلم التعاوني يتيح للطلاب تعلم الموضوعات المعقدة بسهولة أكثر ويساعدهم على تجميع أفكارهم والفهم الأفضل للموضوعات وتبني وجهات نظر جديدة للموضوعات التي يدرسونها، وإيجاد البدائل في المواقف المختلفة، أما دراسة (Shroyer,1989) فقد أكدت أن استراتيجية التعلم التعاوني تزيد في الدافعية نحو التعلم وتزيد من الثقة بالنفس واحترام الذات. وقد أظهرت دراسة (الحسن: ١٤٣٣) فاعلية استراتيجيات التعلم التعاوني في إكساب الطلاب مهارات الحاسب الآلي، وأكدت دراسة (السميري،٢٠٠٣) على أن استراتيجية التعلم التعاوني أدت إلى تنمية المهارات الاجتماعية والمحددة في أربعة مهارات تتمثل في "القيادة، والاتصال، والمشاركة، والعمل في فريق". كما تؤكد دراسة (lindquist,1998) على فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في رفع مستوى تحصيل الطلبة وزيادة الإحساس بالمسؤولية داخل الفصل الدراسي. وتضيف دراسة (Tribe,1996) النظرة نحو التعليم الجامعي إلى أن التعلم التعاوني في نظام التعليم الجامعي سيزود الخريجين بمهارات تُقدم خدمة مميزة لأنه سيجعلهم أكثر قدرة على التكيف في مجتمعهم. واثبتت دراسة (شرقاوي،٢٠١١) وجود علاقة ذات دلالة معنوية إحصائياً

بين استخدام تكنيك التعلم التعاوني في طريقة خدمة الجماعة وتنمية اتجاهات الشباب نحو التسامح. وأوضحت دراسة (Karen,2009) أن استخدام التعلم التعاوني في التدريب الميداني يفيد طلاب الخدمة الاجتماعية في زيادة مهاراتهم خاصة في الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية. وأشارت دراسة (Judy,2010)إلى أن استخدام التعلم في مجموعات يمكن أن يستخدم بشكل واسع في تحسين تعليم الخدمة الاجتماعية حيث تتطلب معظم مقررات الخدمة الاجتماعية أن يكون الطلبة على ألفة بالمفاهيم الخاصة بقضايا الممارسة ويتيح التعلم في مجموعات الفرصة للطلاب لاكتساب القدرة على التفكير النقدي وتنمية التماسك بينهم، إضافة إلى احترامهم للاختلاف مما يساعد على نموهم مهنياً. ويرتبط هذا في جانب كبير منه بأهمية تطوير تعليم الخدمة الاجتماعية كما تشير دراسة (Ayako,2010) التي بينت ضرورة مواكبة تعليم الخدمة الاجتماعية للتغيرات المجتمعية الحادثة في المجتمع، من أجل تعزيز جودة الممارسة المهنية وزيادة الاعتراف المجتمعي بها خاصة الدول التي دخلتها المهنة حديثاً، وضرورة شمول التطوير المقررات والمهارات الأساسية اللازمة للعمل مع كافة العملاء في المجالات المتعددة التي تمارس فيها المهنة. بينما أكدت دراسة(Kylie,2010) أهمية إعداد طلاب الخدمة الاجتماعية للممارسة وسوق العمل من خلال تنمية مهاراتهم وقدراتهم الشخصية بالإضافة الى القدرة على اتخاذ القرارات والتعامل مع الإجهاد. وقد اثبتت دراسة (Zegwaard 2011)، أن التعلم التعاوني يكسب الطلاب الخبرات العملية التي تساهم في رفع الكفاءة الذاتية وزيادة فرص العمل والتقدم في الحياة المهنية بما يوفره من فرص لتعلم قواعد السلوك والتوضيح المهني للتخصص. ولا تقتصر أهمية التعلم التعاوني على زيادة روح التعاون فقط بين مجموعاته ولكنه يعمل على مساعدتهم على زيادة قدراتهم على حل المشكلات، حيث أوضحت دراسة (provanzik,1991) أن مهارات الطلاب ازدادت بشكل متبادل في المجموعة التجريبية الذي طبق معها استراتيجية التعلم التعاوني بالنسبة للمجموعة الضابطة من خلال جماعات المناقشة الصغيرة، حيث زادت قواعد التفكير في المشكلات الحياتية.

وتقوم نظرية التعلم التعاوني على تحقيق النمو المعرفي والنمو الاجتماعي، حيث أكدت دراسة (عبد العزيز،١٩٩٧) أن الأفراد الذين يعملون مع بعضهم البعض في إطار تعاوني يتقبلون بعضهم البعض بصورة أكبر ومن ثم يساعدون بعضهم البعض. كما أكدت دراسة الجهني (٢٠١١) على أن تدريب واكساب الأطفال المهارات الاجتماعية وتحمل المسئولية مرتبط بتوكيد الذات من الصغر، وذلك يُكسبهم الثقة بالنفس مما ينمى لديهم القدرة في الدفاع عن حقوقهم، كما أن للمدرسة دور في اكساب التلاميذ المهارات الاجتماعية مثل مهارة الإصغاء والحوار الفعال حتى مع من نختلف معهم، والتعاون مع الآخرين. في حين ترى (الأشهب،١٩٨٨) أن توكيد الذات وعدم توكيدها عبارة عن أنماط سلوكية مكتسبة من خلال تعلم الفرد الاستجابة للمواقف الاجتماعية.

وقد كان مفهوم توكيد الذات في بداية استخدامه يشير إلى قدرة الفرد على التعبير عن المعارضة بالغضب والاستياء تجاه شخص آخر، أو موقف من المواقف الاجتماعية، إلا أن هذا المفهوم قد اتسع ليشمل على كل التغييرات المقبولة اجتماعياً للإفصاح عن الحقوق الفردية والمشاعر الشخصية، ومن أمثلة ذلك نجد الرفض المؤدب لطلب غير معقول، التعبير عن الضيق أو السخط والاشمئزاز، التعبير الصادق عن الاستحسان، الإعجاب، التقدير، عدم الشعور بالإحراج في المواقف المفاجئة، الاحترام، والقدرة على قراءة الواقع والتحليل والتفكير (غريب،١٩٨٧، ص٤٧)، حيث أشارت نتائج دراسة Miguel Sanz, (Montserrat Marugan;2012) إلى وجود علاقة بين تأكيد الذات والأداء الأكاديمي، فكلما زاد السلوك التوكيدي لدى الطلاب زاد بالتدريج زاد معدل الأداء الأكاديمي من حيث التحليل والتفكير، وتنمية الأفكار الايجابية، ورفع مستويات الثقة الذاتية التي تشكل دافع قوى لعدم الاحراج والخجل في المواقف التي لم يتم التخطيط لها مسبقاً.

ويشير السلوك التوكيدي إلى قدرة الفرد على الدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها، والتعبير عن آراءه، سواء اتفقت أو اختلفت مع الطرف الآخر، والإفصاح عن مشاعره السلبية (نقد، غضب) أو الايجابية (مدح، تقدير) للآخر ومقاومة محاولات الآخرين لتوريطه أو للضغط عليه للرضوخ لمطالب غير معقولة، وتكمن أهمية توكيد الذات في جعل الفرد أكثر قدرة على مواجهة المشكلات، وفق سلوكيات مناسبة وغير منحرفة، بحيث يحول دون انخفاض القدرة على التصرف بصورة مؤكدة للذات، فيجب أن تتضمن عمليات التنشئة الاجتماعية تدريب الأطفال على تحمل المسئولية وإقامة علاقات اجتماعية جيدة (Chen, X., M.& Li, D, 2000 P: 401). وتشير دراسة (Montserrat Mraugan and others 2012) إلى وجود علاقة ايجابية بين السلوك التوكيدي وزيادة القيم الايجابية لدى الطلاب كاحترام الآخرين والتسامح والرغبة في مساعدة الغير، والسعي نحو التفوق، مما يساهم في زيادة تحصيل الأداء المدرسي للطلاب من خلال القدرة على الانجاز والتفوق الدراسي.

وتُشكل الخدمة الاجتماعية أحد الجهود المبذولة لمساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم الاجتماعية وذلك من خلال برامج وأساليب يستخدمها الأخصائي الاجتماعي المُعد والمُدرب لممارستها. والخدمة الاجتماعية كنظام اجتماعي يقف بجانب النظام التربوي، ويساعد على أداء أدواره المتعددة ويسانده وظيفياً، ويستكمل معه الشطر من العملية التعليمية التربوية؛ فمن خلال ممارسة الأنشطة التربوية المتعددة والمرسومة والمخطط لها لتحقيق هذا الهدف التربوي الذي يغرس في الفرد تقدير القيم، وتدعيم الاتجاهات الصالحة البناءة ويمنحه القدرة على التصرف السليم القائم على الوعي والفهم، ويساعده في اكتشاف مهاراته وقدراته واستعداداته؛ ثم يعمل على استثمارها وتنميتها (غباري،٢٠٠٤، ص١٧٩).

وفي ضوء ذلك فقد تطور استعانة مهنة الخدمة الاجتماعية بالعديد من الاستراتيجيات والتقنيات التي تطورت في العلوم ذات الصلة لمحاولة الاستفادة منها وتوظيفها في زيادة فعالية ممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية، للوصول لعدد من الأساليب الحديثة لتحسين مستوى ممارسة الخدمة الاجتماعية والارتقاء بها، لذا فقد انفتحت المهنة على المهن والتخصصات ذات الصلة لتستعين بما لديها من تقنيات حديثة يمكن أن تؤدي إلى لتطوير الممارسة لتصل لمستوى يرضى القائمين عليها من أكاديميين وممارسين (بركات:٢٠١١، ص ٢).

وبناءً على نتائج تلك الدراسات التي أوضحت فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية وزيادة التحصيل الأكاديمي وغرس الثقة بالذات فإن هذه الدراسة قد تضيف بعد آخر لتلك الدراسات وهو السلوك التوكيدي للطالبة الجامعية المتخصصة في الخدمة الاجتماعية، حيث يتطلب سلوكها المهني أن تكون قادرة على التعامل مع جميع فئات المجتمع بسلوكيات إيجابية مبنية على تنمية الثقة بالذات وقادرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات. واستراتيجية التعلم التعاوني توفر البيئة التي تعد الشخصية المناسبة في تعليم مهنة الخدمة الاجتماعية وممارستها. كما يساعد ذلك على أن يكون الممارس المهني للخدمة الاجتماعية قادراً على المبادرة والإيجابية للعمل مع كافة العملاء سواء النسق الفردي أو الجماعي أو المجتمعي ومن ثم يساعد ذلك على التحرك المهني الإيجابي نحو دفع العملاء نحو تحمل مسئوليتهم في مواجهة مشكلاتهم واتخاذ قراراتهم ايضاً. **ومن ثم فقد تحددت مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:** ما مدى فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في اكساب طالبات التدريب الميداني السلوك التوكيدي؟

أهمية الدراسة:

١. قد تضيف نتائج جديدة إلى البحوث الإمبريقية في مجال تعليم الخدمة الاجتماعية.

٢. قد تساهم نتائج الدراسة في دعم العملية التعليمية في التعليم الجامعي.

٣. يعمل التعلم التعاوني على اكساب الطلبة الثقة بالنفس وتنمية روح المشاركة والتعاون فيما بينهم.

٤. تؤكد على أهمية تحقيق السلوك التوكيدي ودوره في بناء الشخصية المهنية لممارسة الخدمة الاجتماعية بأدوارها المتعددة مع اختلاف أنماط وبيئات العملاء.

٥. تساهم استراتيجية التعلم التعاوني في زيادة معدل التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

٦. يساهم السلوك التوكيدي في إكساب الفرد الثقة بالنفس وعلاقتها بنمو شخصيته ومساعدته على التعبير عن أرائه وأفكاره دون خوف أو تردد.

٧. يُكسب السلوك التوكيدي الطلاب الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الذات في المواقف المختلفة مما يؤدى إلى تنمية القدرة على حل المشكلات التي تواجههم.

أهداف الدراسة:

١- اختبار فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية السلوك التوكيدي لدى الطالبة الجامعية.

٢- اختبار فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في إكساب الطالبات مهارة حل المشكلة.

فروض الدراسة:

أ.توجد فروق دالة معنوياً بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة على تنمية السلوك التوكيدي لصالح القياس القبلي، حيث تتحدد مهارات السلوك التوكيدي في:

- القدرة على مواجهة الاخرين
- الدفاع عن الحقوق العامة
- الدفاع عن الحقوق الخاصة
- ابداء الاعجاب والتقدير للأخرين
- الاقدام الفجائي
- عدم التورط حرجا من الآخر
- توجيه النقد
- التعبير عن الاختلاف
- المساومة
- اظهار الاختلاف عن الآخر

ب. توجد علاقة إحصائية داله معنوياً بين إكساب الطالبات مهارات السلوك التوكيدي والقدرة على حل المشكلة، وتتحدد أبعاد خل المشكلة من خلال:

- التوجه العام لحل المشكلة
- اتخاذ القرار لحل المشكلة
- التعريف بالمشكلة
- حل المشكلات
- توليد البدائل في حل المشكلات
- التقييم في حل المشكلة

مفاهيم الدراسة:

١. مفهوم الفعالية:

يعرف قاموس علم الاجتماع الفعالية على أنها الكفاءة أو الفعالية التي يوصف بها فعل معين، وهي تعكس استخدام أكثر الوسائل قدرة على تحقيق هدف محدد، ولا تمثل خاصية فطرية في أي فعل من الأفعال، بل تحدد عن طريق العلاقة بين الوسائل المتعددة، والأهداف وفقا لترتيب أولويتها (غيث،١٩٧٩، ص١٥٣).

ويقصد بها أيضاً تحقيق نتائج مرغوب فيها مخطط لها وبنفقة معقولة وتحقق في النهاية التغيير المستهدف (Retter,1999,p5). كما أن فعالية البرامج والخدمات قد تضمنها تعريف جبرئيل ١٩٨٨ لتقويم البرامج على أنها عملية دراسة منظمة للبرامج الاجتماعية، بكل ما تتضمنه من عمليات وأنشطة اجتماعية بخلاف التعرف عن قرب على آثار هذه البرامج على الفرد والمجتمع (السكري،٢٠٠٠، ص٤٠٧).

وتقصد الباحثة بالفعالية هنا:

١-مدى قدرة البرنامج على تنمية السلوك التوكيدي لدى الطالبات.

٢-قدرة البرنامج على تعديل أو تغيير اتجاهات الطالبات مثل الثقة بالنفس، والقدرة على مواجهة الآخرين، والدفاع عن الحقوق.

٣-مدى قدرة البرنامج على اكساب الطالبات، خبرات ومهارات جديدة مثل مهارة حل المشكلة.

٢ . الاستراتيجية التعليمية

عرفت كوجك (١٩٩٧) الاستراتيجية بأنها عبارة عن خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة، وتصمم في صورة خطوات إجرائية، وتحول كل خطوة إلى أساليب جزئية تفصيلية تتم في تتابع مقصود في سبيل تحقيق أهداف محددة.

ويرى (جابر،١٩٩٩) أن استراتيجية التعلم عبارة عن مجموعة الأساليب والإجراءات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعليمية معينة من خلال تكليف التلاميذ بمهام تعليمية معينة مثل كتابة تقرير أو بحث، ولكي يكمل التلميذ مهام التعلم هذه فإن الأمر يقتضي أن يندمج في عمليات تفكير، وأنماط سلوكية معينة كتصفح موضوعات وكتابة مذكرات، ومراقبة الفرد لتفكيره.

وسوف تعتمد الباحثة على مفهوم الاستراتيجية عند جابر من خلال تحديد مهام للطالبات وإجراءات لتنفيذ تلك المهام، وتعريفهن بآلية العمل لتحقيق أهداف جلسات برنامج التدخل المهني.

٣. مفهوم التعلم التعاوني*Cooperative Learning*

التعلم التعاوني هو نوع من التعلم حيث يعمل الطلاب سوياً في مجموعات صغيرة تجاه إنجاز مهام أكاديمية (Davidson,1991,p820). ويعني تواجد الطلاب في مجموعات وهم مختلفون في قدراتهم بحيث يتعاون الطالب المتفوق مع الطالب الضعيف أو بطيء التعلم فهم يعملون معاً ويتعاونون (Adams,1990,p6).

وتعرف الباحثة التعلم التعاوني إجرائياً: بأنه برنامج يقوم على مجموعة من الخطوات العلمية في تكوين جماعة مهام وتوزيع المهام على أفراد تلك الجماعات لتحقيق أهداف معرفية ووجدانية وسلوكية لتنمية السلوك التوكيدي للطالبة الجامعية.

٤. مفهوم تعليم الخدمة الاجتماعية. Social work education

يقصد بتعليم الخمة الاجتماعية هو ذلك التدريب الرسمي والخبرة اللاحقة التي تعد الأخصائيين الاجتماعيين لأداء أدوارهم المهنية، ويشكل التدريب الرسمي مكانة أولية للزملاء والجامعات المعتمدة على مستوى البكالوريوس، وأيضاً المدارس المهنية المعتمدة لمنح رجة الماجستير والدكتوراه في الخدمة الاجتماعية وكذلك برامج ما بعد الدكتوراه الأخرى. ويتضمن تعليم الخدمة الاجتماعية النشاط المكثف في قاعات الدرس وأيضاً العمل المباشر مع العملاء أو التدريب الميداني، مع العلم أنه لا يكتمل تعليم الخدمة الاجتماعية بمجرد حصول الأخصائيين الاجتماعيين على الدرجة العلمية وإنما يتطلب بعد تخرجهم أن يقدموا خدمات تحت إشراف زملاء قدامى من ذوي الخبرة وكذلك الالتحاق بالبرامج والدورات التدريبية "التعليم المستمر" (Barker, 1997).

٥. مفهوم السلوك التوكيدي Assertive Behavior

التوكيد في اللغة: وكد الشيء وأكده بمعنى أوثقه وأحكمه وشدده (ابن منظور،١٩٩٥، ص٧١). **ويعرفه البعلبكي بأنه:** إصرار المرء على أهميته ورغباته وآرائه وتوكيد المرء تفوقه على الآخرين أو حرصه على لفت أنظار الآخرين إليه (البعلبكي،١٩٩٧، ص١١٥).

وهو مهارات سلوكية، لفظية وغير لفظية، نوعية موقفيه متعلمة ذات فعالية نسبية. كما تتضمن تعبير الفرد عن مشاعره الايجابية (تقدير– ثناء)، والسلبية (غضب– احتجاج) بصورة ملائمة، ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجباره على إتيان ما لا يرغبه أو الكف عن فعل ما يرغبه، والمبادرة ببدء، والاستمرار فيه، وإنهاء التفاعلات الاجتماعية والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين (طريف،١٩٩٨، ص٥٩) ويرى (Rakos,1990) أنه سلوك نوعي – موقفي، متعلم، مكون من سبع فئات مستقلة جزئياً هي: الاعتراف بأوجه القصور الشخصي، وتقديم تهنئة أو مجاملة، ورفض مطالب غير معقولة، وبدء والاستمرار في التفاعلات الاجتماعية، والتعبير عن المشاعر الإيجابية، والتعبير عن الآراء المختلفة عن الآخرين، ومطالبة الآخر بتغيير بعض سلوكياته غير المرغوبة.

وتعرف الباحثة للسلوك التوكيدي كمفهوم إجرائي بأنه: قدرة الطالبة على: الدفاع والمطالبة بالحقوق – التعبير عن المشاعر والأفكار، بطريقة مباشرة ومقبولة خلقياً واجتماعياً –التفاعل بإيجابية مع الآخرين– تكوين علاقات اجتماعية ناجحة –احترام حقوق الآخرين–تقييم موضوعي للذات–نقد بناء للآخر.

الإطار النظري للدراسة:

١. التطور التاريخي لاستراتيجية التعلم التعاوني:

تعود الجذور التاريخية لممارسة التعلم التعاوني **Cooperative Learning** إلى الصحابة والمسلمون الذين نظموا حلقات تعليمية تهدف إلى العمل الجماعي والتعاون الجمعي. إلا أن الاهتمام بتطبيق التعلم التعاوني بدء في العقود الأخيرة من القرن التاسع عشر على يد فرانسيس باركر (السميري،٢٠٠٣).

وفي أواخر القرن الثامن عشر الميلادي تم استخدام المجموعات التعاونية في بريطانيا على نطاق واسع ثم انتقلت الفكرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية، عندما افتتحت مدرسة تتبع هذا الأسلوب في مدينة نيويورك عام ١٨٠٦. وفي أوائل القرن التاسع عشر كان هناك تركيز قوي على التعلم التعاوني في المدارس الأمريكية، وفي عام ١٩٦٠ طبق موتون أبحاثاً متعددة حول هذه الاستراتيجية ووجد أنها تساعد على حل الصراعات النفسية .وبين عام ١٩٧٠و١٩٨٠ بدأ الاهتمام يتزايد بالأبحاث المتعلقة بهذه الاستراتيجية وكانت النتائج مشجعة على تطبيقها(Beth, 1996, p23) .

أما في الدول العربية فقد بدأ الاهتمام بالتعلم التعاوني بشكل متأخر وقد كانت المملكة العربية السعودية من أوائل الدول المهتمة بالتعلم التعاوني، ففي عام ١٩٩١ قامت مدرسة الظهران الأهلية بترجمة كتاب cooperation in classroom إلى اللغة العربية، وقدمته للهيئة التعليمية عبر عدة دورات تدريبية وأنشطة للعاملين (بكر،٢٠٠٠، ص٧٥).

وتقوم هذه الاستراتيجية على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، تتكون جماعة كل مجموعة من ٣-٧ أعضاء غير متجانسين في المستوى التحصيلي، ويعملون معاً في مهام تعليمية مشتركة، وفي النهاية يقدمون تقريراً عن نتائج الجماعة، ويتم التقويم خلال المنتج النهائي للجماعة، وتتضمن المكافأة المادية والمعنوية (الديب،٢٠٠٦، ص٢٥).

وتتحدد مميزات التعلم التعاوني(كوجك،٢٠٠٦):

- يساعد على فهم وإتقان المفاهيم والأسس العامة.
- ينمي القدرة على تطبيق ما تتعلمه الطالبات في مواقف جديدة.
- ينمي القدرة على حل المشكلات.
- ينمي القدرة الإبداعية لدى الطالبات.
- يؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية والقدرة على التعبير.
- يؤدي إلى زيادة القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة.
- يحقق ارتفاع مستوى اعتزاز الفرد بذاته وثقته بنفسه.

- يؤدي إلى تزايد حب المادة الدراسية والمعلم الذي يدرسها.
- يؤدي إلى تناقص التعصب للرأي والذاتية وتقبل الاختلافات بين الأفراد.

وتتحدد مراحل التعلم التعاوني في:

هناك ست مراحل أو خطوات في درس التعلم التعاوني وهي: -

١ -عرض أهداف الدرس وتهيئة الطالب للتعلم.

٢ -عرض المعلومات والأفكار على الطالب.

٣ – تقسيم الطلاب إلى مجموعات للتعلم.

٤ -توجيه ومساعدة المجموعات على العمل.

٥ -مراجعة نتائج الأعمال.

٦ – تقييم وتقدير جهود المجموعة والأفراد (جابر،١٩٩٩، ص٨٢).

٢. السلوك التوكيدي:

يقوم السلوك التوكيدي علي أسس كل من نظرية الاشراط الكلاسيكي والإجرائي، حيث يُولد الإنسان منطلقاً بالطبيعة إلا أن أغلب الأفراد في الصغر يقابلون العديد من مصادر الكف في بيئتهم، والتي تُشكل كلها عوامل شرطية تؤدى إلى تعلمهم التقيد في السلوك وعدم المعارضة والمقاطعة. وهذا يعني أن الحياة الحديثة عادة ما تميل إلى تحويل أفرادها إلى أشخاص مصابين بعادات القلق في المواقف التي تقتضي التعامل مع الآخرين والسلوك التوكيدي يعمل على تقوية وتعزيز استجابات مضادة لهذا النوع من القلق فاستجابات الغضب هي بطبيعتها استجابات مضادة للقلق، وتعمل مع كافة المواقف التي يظهر فيها الانفعال. وفي نفس الوقت إذا تم تطبيق السلوكيات التوكيدية الفعلية بطريقة ملائمة؛ فإن نتائجها عادة تكون مرضية وتقلل من القلق بطريقة ملحوظة وتؤدي بالفرد إلى حصوله على أكبر قدر من الضبط للمواقف الاجتماعية والتي كانت بعيدة المنال (غريب،١٩٩٥، ص٤).

وتتحدد خصائص السلوك التوكيدي:

١. السلوك التوكيدي هو سلوك يتصل بالعلاقات الشخصية.

٢. السلوك التوكيدي هو سلوك ملائم من الناحية الاجتماعية.

٣. عندما يسلك الشخص بطريقة توكيدية فانه يأخذ في اعتباره مشاعر وحقوق الآخرين (سعفان ،٢٠٠٥، ص١٩١:١٩٢).

ومن خلال ذلك فإن الشخص المؤكد لذاته له بعض الخصائص منها:

- يشعر بالحرية والراحة النفسية لأنه يعبر عن نفسه بالكلمات والتصرفات.

– يمكنه الاتصال بالآخرين بطريقة صحيحة ومباشرة.

– يكون له هدف محدد في الحياة ويسعى لتحقيقه.

– يسعى دائماً للمحاولة الجيدة التي تجعله يبقى على احترامه لذاته سواء نجح أو فشل.

ويمكن تحديد أهداف السلوك التوكيدي في:

١.تدريب الشخص على الاستجابات الملائمة بما فيها التحكم في عبارات الصوت والاحتكاك البصري الملائم.

٢.تدريب القدرة على التعبير الملائم فيما عدا التعبير عن القلق أو يكون التعبير بحسب متطلبات الموقف بما في ذلك تدريب القدرة على الاستجابة بالغضب أو الود وغيرها من الاستجابات التي يتطلبها الموقف.

٣.تدريب الشخص على الدفاع عن حقوقه دون أن يتحول إلى شخص عدواني أو مندفع، وتدريب الشخص على اكتساب هذه القدرة **فإنها تسير وفقاً للآتي:**

–تدريب الشخص على التميز بين العدوان أو التحدي وتأكيد الذات.

– تدريب الشخص على التميز بين الانصياع أو الخضوع وتأكيد الذات.

– استعراض نماذج لمواقف مختلفة تظهر كفاءة استخدامات هذه القدرة وكيفية اكتسابها وطرق التعبير عنها.

– تدريب الفرد على تشكيل سلوكه تدريجيا حتى يصل الى المستوى المرغوب من التعبير عن هذه القدرة.

– التدعيم الإيجابي لمظاهر السلوك الدالة على تأكيد الذات عند الشخص ولفت نظره إليها على أنها شيء جديد مرغوب فيه.

–علاج المخاوف الاجتماعية والاستجابات العدوانية والعدائية بسبب تدخلات في تعويق ظهور السلوك التوكيدي.

–تشجيع الشخص على تدعيم التغيرات الايجابية التي اكتسبها تحت اشراف المعالجين بترجمتها في المواقف الخارجية الحية(الواقعية) (غانم ،٢٠٠٤، ص١٠٤). **ويرى** (أحمد،٢٠٠٩، ص ص٣٧:٣٨) **أن محددات السلوك التوكيدي** ترتبط بمجموعة من المتغيرات التي تتضمن ما يلي:

– المتغيرات الخاصة بالفرد المؤكد لذاته:

١– متغيرات ديموغرافية:

أ– **العمر:** تنمو القدرة على توكيد الذات مع العمر بشكل دال حيث تشير التوكيدية أن الأعمار الأكبر سناً اعلى بشكل دال عنها لدى الأعمار الأصغر سنا في توكيد الذات.

ب- **النوع:** أوضح العديد من الباحثين أن هناك فروق بين الذكور والإناث في توكيد الذات، ويرجع هذا الاختلاف بين الجنسين على المهارات التوكيدية التي يتمتع بها كل منهما.

ت- **سلطة الفرد المؤكد لذاته:** على المستوى النظري لا يمكن تجاهل دور سلطة الفرد كمحدد للسلوك التوكيدي حيث أن يزداد مستوى توكيد الفرد كلما زاد سلطته ومسئوليته.

ث- **التعليم:** يعتبر التعليم من المتغيرات المركبة التي تلعب دوراً هاماً في السلوك التوكيدي؛ فمن المتوقع أن يرتفع السلوك التوكيدي لدى المتعلمين عنه لدى الأميين، وذلك لزيادة الوعي، وارتفاع تقدير الذات، ومعرفة الفرد لحقوقه من خلال التعليم.

متغيرات انفعالية (مزاجية):

أ- **القلق:** يبرز دور القلق كأحد المحددات الهامة للسلوك التوكيدي؛ فالسلوك التوكيدي يُعد أحد المحددات الهامة التي تكف القلق.

ب- **الاكتئاب:** هناك علاقة دالة سلبية بين الاكتئاب والسلوك التوكيدي؛ حيث أن نقص المهارات الاجتماعية والعزوف عن التفاعل الاجتماعي دالة لانخفاض السلوك التوكيدي؛ حيث يعتبر ذلك من خصائص الشخص المكتئب.

ت- **العصابية:** تعرف العصابية على أنها الواجهة الأمامية للاتزان الانفعالي؛ فهناك علاقة دالة سلبية بين العصابية وتوكيد الذات.

٢- **متغيرات معرفية:**

أ- **مستوى التضحية:** يرتبط السلوك التوكيدي بشكل دال بمستوى التضحية الذي يدركه الفرد إذا لم يكن مؤكداً لذاته في الموقف.

ب- **مركز الضبط:** إذا كان مركز الضبط الداخلي هو إدراك الفرد أن باستطاعته التحكم في الأحداث التي يمكن أن تؤثر فيه فإن افتراض وجود علاقة بين مركز الضبط الداخلي وتوكيد الذات أمر مقبول.

٣- **المتغيرات الخاصة بالطرف الآخر:**

أ- **نوع الطرف الأخر:** تختلف الاستجابة التوكيدية التي يصدرها الفرد تبعاً لاختلاف نوع الطرف الأخر سواء كان ذكراً أو انثى.

ب- **الألفة بالطرف الأخر:** يصبح الأفراد أكثر توكيدياً لذواتهم إذا كانوا على الفة بالطرف الأخر في التفاعل. وقد يرجع ذلك إلى الشعور بالأمن في ظل المعرفة السابقة.

٥-نوع المهارة التوكيدية: يختلف الأفراد فيما بينهم ارتفاعا وانخفاضا على المهارات النوعية للسلوك التوكيدي؛ فقد يكون الفرد الواحد مرتفعاً على مهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية بينما ينخفض في التعبير عن المشاعر السلبية.

ويوضح (Michael. Bloonquisl, 2013, p50) **بعض الاستراتيجيات والأساليب الرئيسية للتدريب على السلوك التوكيدي) فيما يلي:**

_ تعليم الأبناء كيفية التعبير عن مشاعرهم.

_تعليم الأبناء المهارات التي تساعدهم على مواجهة الضغوط والمشكلات التي تواجههم.

_يوجه الأبناء لمشاهدة الاتصالات الجيدة في المواقف المختلفة وتوجيههم لذلك.

ومن طرق تدريب الفرد على التوكيدية الذاتية تستخدم فنيات علاجية منها التدريب على تحويل المشاعر الانفعالية الداخلية إلى كلمات صريحة منطوقة بطريقة تلقائية، وكذلك التدريب على أداء الأدوار الاجتماعية.

ويضيف (مصطفى وعلى، ٢٠١١، ص١٥٣) **بعض الأساليب للتدريب على السلوك التوكيدي في التالي:**

١-التحدث عن المشاعر: ويشمل هذا النوع من التدريبات على التعبير اللفظي عن أي شعور لدى الفرد سواء بالقبول أو الرفض.

٢-استخدام تعبيرات الوجه: وتشتمل على ممارسة التعبير بالوجه بما يتناسب مع الانفعالات التي يشعر بها الفرد في الموقف الذي يعايشه مثل الفرح أو الخوف أو الغضب إلى غير ذلك من الانفعالات النفسية.

٣-التعبير عن الرأي الشخصي في حالة مخالفته للرأي المطروح: وفيه يمارس الفرد تعبيره عن رأيه الشخصي حين يكون لديه رأى يختلف عن الرأي المطروح من قبل الآخرين.

٤-استخدام ضمير المتكلم بلا من ضمير الغائب: ويشتمل هذا التدريب على التعبير عن الذات بصورة مباشرة مثل قول الفرد لقد قمت بمقابلة ناجحة بدلاً من قوله لقد كانت مقابلة ناجحة وهكذا مستخدم ضمير المتكلم.

٥-التبرير عن الموافقة عندما يكون هناك اقتناع أو فائدة أو رضا: في هذه الحالة يمكن للفرد أن يعبر عن موافقته لما ذكره آخرون من آرائه بقوله. وأنا أيضاً أؤيد هذا -وانا أوافق على ما قاله الزملاء وأنا اشارككم الرأي في كذا.

٦-ممارسة الارتجال في الحديث ويقصد به أن يتدرب الفرد على الكلام الحر المباشر في صورة مرتجلة.

ومن خلال هذا الاستعراض تحدد الباحثة ابعاد السلوك التوكيدي في كل من:

١ــ القدرة على الدفاع والمطالبة بالحقوق.

٢ــ القدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار بطريقة مباشرة ومقبولة خلقياً واجتماعياً.

٣ــ القدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة.

٤ــ القدرة على احترام حقوق الآخرين.

٥ــ القدرة على تقييم موضوعي للذات.

٦ــ القدرة على نقد بناء للآخر.

٧ القدرة على تنمية سلوكيات إيجابية.

ومن ثم فإن تنمية الشخصية التوكيدية يعنى شعور الفرد بالثقة بنفسه وسعيه للتعبير عن ذاته في الوسط الذي يعيش فيه والعمل على حماية مصالحة وحقوقه. وترى الباحثة أن هذا الجانب مهم في تكوين الشخصية المهنية للأخصائية الاجتماعية التي ستعمل في مجال الممارسة المهنية فهي تعمل مع أشخاص يحتاجون لمساعدتها ولتستطيع تقديم هذه الخدمات يجب أن تكون واثقة في نفسها، أن يشعر العملاء بهذه الثقة عند تعاملهم معها. ومن ركائز الشخصية التوكيدية أيضاً الثقة بالنفس، والتعبير عن الذات، والسعي لحماية الحقوق والمصالح ومن ثم فان تدعيم هذه السمة لدى طالبة الخدمة الاجتماعية تجعلها فادرة على العمل بشكل فعال مع العملاء الذين تخدمهم وتستطيع الحصول على حقوقهم وتقديم الخدمات الاجتماعية التي يحتاجونها.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

١.نوع الدراسة ومنهجها:

تنتمي هذه الدراسة إلى الدراسات شبه التجريبية باستخدام مجموعة تجريبية واحدة قياس قبلي / بعدي حيث يطبق مقياس أبعاد السلوك التوكيدي على المجموعة التجريبية قبل انجاز البرنامج الذي يعتمد على استراتيجية التعلم التعاوني ومن ثم يعاد تطبيق القياس للتعرف على الفروق بين القياسين.

٢.أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة على الأدوات التالية: –

أ– مقياس السلوك التوكيدي. ب–مقياس حل المشكلات.

أ– **مقياس السلوك التوكيدي:** استخدمت الدراسة مقياس السلوك التوكيدي ويتكون من(٨٠) عبارة موزعة على أبعاد السلوك التوكيدي وهي:

- القدرة على مواجهة الاخرين
- الدفاع عن الحقوق الخاصة
- الاقدام الفجائي
- توجيه النقد
- المساومة
- الدفاع عن الحقوق العامة
- ابداء الاعجاب والتقدير للأخرين
- عدم التورط حرجا من الآخر
- التعبير عن الاختلاف
- اظهار الاختلاف عن الآخر

ب- **مقياس حل المشكلات:** كما استخدمت الدراسة مقياس حل المشكلات ويتكون من الأبعاد التالية:

- التوجه العام لحل المشكلة
- التعريف بالمشكلة
- توليد البدائل في حل المشكلات
- اتخاذ القرار لحل المشكلة
- حل المشكلات
- التقييم في حل المشكلة

ج. **ثبات المقاييس:** -

قامت الباحثة بإجراء ثبات المقياس باستخدام طريقة Test-Re-Test "إعادة تطبيق الاختبار"، حيث تم تطبيق المقياس على (٧) طالبات، وكان التطبيق الأول بتاريخ 15 / 11 /1436، وإعادة التطبيق على نفس المجموعة بعد مرور (١٥) خمسة عشر يومًا.

جدول (١)

نتائج معامل الثبات بالنسبة لأبعاد مقياس مهارات السلوك التوكيدي

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
١	القدرة على مواجهة الاخرين	٠.٩٠**	دالة
٢	الدفاع عن الحقوق الخاصة	٠.٨٩**	دالة
٣	الاقدام الفجائي	٠.٨٨**	دالة
٤	توجيه النقد	٠.٨٩**	دالة
٥	المساومة	٠.٩١**	دالة
٦	الدفاع عن الحقوق العامة	٠.٨٩**	دالة
٧	ابداء الاعجاب والتقدير للأخرين	٠.٩٠**	دالة
٨	عدم التورط حرجا من الآخر	٠.٨٩**	دالة
٩	اظهار الاختلاف عن الآخر	٠.٨٧**	دالة
١٠	التعبير عن الاختلاف	٠.٨٨**	دالة
الدرجة الكلية للمقياس		٠.٨٩**	دالة

وتشير نتائج الجدول إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات والذي له دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ٠.٠٠١. حيث أن الفئة الحسابية لمعامل الارتباط أكبر من الفئة الجدولية عند مستوى ٠.٠١ ودرجات حرية (٦).

جدول (٢)

نتائج معامل الثبات بالنسبة لأبعاد مقياس حل المشكلات

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
١	التوجه العام لحل المشكلة	**٠.٨٧	دالة
٢	التعريف بالمشكلة	**٠.٨٩	دالة
٣	توليد البدائل في حل المشكلات	**٠.٨٨	دالة
٤	اتخاذ القرار لحل المشكلة	**٠.٨٩	دالة
٥	التقييم في حل المشكلة	**٠.٩٠	دالة
الدرجة الكلية للمقياس		**٠.٨٨٦**	**دالة**

وتشير نتائج الجدول إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات وله دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ٠.٠٠١. حيث أن الفئة الحسابية لمعامل الارتباط أكبر من الفئة الجدولية عند مستوى ٠.٠٠١ودرجات حرية (٦).

٣. مجالات الدراسة:

أ- **المجال البشرى:** طالبات التدريب الميداني المسار الطبي تدريب-١-

ب- **المجال المكاني:** قسم الدراسات الاجتماعية في كلية الآداب بجامعة الملك سعود.

ج- **المجال الزمنى:** وهو فترة التدخل المهني، حيث تمت في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٦-١٤٣٧هـ من الفترة ١٢/٢١/ ١٤٣٦هـ حتى ١٤٣٧/٢/١٤هـ

٤.إجراءات التجربة لبرنامج التدخل المهني:

(١) أهداف برنامج التدخل المهني:

تمثل الهدف الرئيسي لبرنامج التدخل المهني في: اختبار فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في اكساب طالبات التدريب الميداني السلوك التوكيدي، من خلال جلسات تتضمن مجموعة من الأنشطة والمهارات.

(٢) الأسس التي اعتمد عليها برنامج التدخل المهني:

أ) نتائج الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التعلم التعاوني وكذلك الدراسات التي تناولت السلوك التوكيدي وأيضا المراجع العربية والأجنبية التي أشارت إلى تلك الموضوع.

ب) الهدف الرئيسي الذي تسعى إليه الدراسة.

٣) المداخل والنظريات التي أعتمد عليها برنامج التدخل المهني:

أ) نموذج حل المشكلة: –تضمن هذا النموذج مشاركة الطالبات في تحديد المشكلة وكيفية مواجهتها وبالتالي يصبحن أكثر قدرة على الحل وتعلم كيفية مواجهة المشكلات مستقبلا.

ب) **مدخل العلاج المعرفي:** –ويهدف هذا المدخل إلى تصحيح أفكار الطالبات واتجاهاتهن الخاطئة ومحاولة إعادة جذبهن للواقع ويتم ذلك عن طريق تقديم المشورة والمعلومات والإقناع والتوضيح والتفسير إلى جانب اكسابهن المهارات للمشاركة مع المحيطين في ذلك.

ج) نظرية الأنساق: –

حيث تساعد الباحثة على مواجهة التغيرات والتحولات التي تحدث أثناء التدخل المهني وكيفية التعامل معها لأنها تساهم في حث الطالبات على الاستمرار في ممارسة البرامج الجماعية المختلفة من خلال التعامل مع الأنساق المحيطة، مما قد يساهم ذلك في تنمية السلوك التوكيدي لديهن.

٤) الأساليب المستخدمة في برنامج التدخل المهني:

أ. **كسر الثلج:** من خلال التخفيف من مشاعر القلق والرهبة لدى الطالبات، ومحاولة كسر حاجز الخوف لديهن عن طريق ممارسة مجموعة من الأنشطة والتفاعلات.

ب. **أسلوب لعب الدور:** ويستخدم لتنمية المهارات الحياتية للجماعة، ونظراً لأهميته في عملية المساعدة فقد تم استخدامه من خلال قيام أعضاء الجماعة بتمثيل مواقف ومشكلات تواجههن في الحياة اليومية وإتاحة الفرصة للأعضاء للمناقشة ودراسة المشكلة المعروضة والتعرف على أسبابها وطريقة التفكير المنطقي والخطوات اللازمة لحل المشكلة واقتراح الحلول المختلفة لحلها، وبذلك تتاح الفرصة أمام الأعضاء بتمثيل مشكلاتهم بطريقة معينة مما يساعدهن على التعرف على أسبابها وكيفية التغلب عليها.

ج. **النمذجة:** من خلال تغير السلوك نتيجة ملاحظة سلوك الآخرين. وهذه العملية أساسية في معظم مراحل التعلم الإنساني لأننا نتعلم معظم الاستجابات من ملاحظة الآخرين وتقليدهم، حيث يساهم ذلك في اكساب مهارات السلوك التوكيدي لدى الطالبات.

د. **التدعيم:** من خلال تدعيم السلوك السوي والإيجابي عن طريق مكافآت مادية ومعنوية، مما يساهم في تنمية الثقة بالنفس كأحد أبعاد السلوك التوكيدي.

هـ. العقاب الموجب، الواجبات المعرفية، الواجبات المنزلية، بالإضافة إلى الاعتماد على أسلوب المناقشة الجماعية.

و. **المحاضرة:** وهي إحدى الأساليب التي تقدم من خلالها مجموعة من الأفكار والمعارف حول موضوع معين ويتم طرح مجموعة من الأفكار بطريقة شفهية لمجموعة من الأفراد. وقد قامت الباحثة بعدد من المحاضرات خلال برنامج التدخل المهني، حيث تدور هذه المحاضرات حول التعلم التعاوني وأثره على السلوك التوكيدي.

ي. **المقابلة المهنية بأنواعها** وممارسة النقد الجيد لأدائهم وتقييم أنفسهم للتعلم من أخطائهم.

وتحددت الوسائل المستخدمة في: المحاضرات، ورش عمل، فيديو، مذكرات، عروض بوربيوينت.

٥) انساق برنامج التدخل المهني:

أ) **نسق العضو:** وهم أعضاء الجماعة التجريبية الذين تم إجراء التجربة عليهن.

ب) **نسق الهدف:** ويتمثل في إتاحة الفرصة أمام كل عضو من أعضاء الجماعة التجريبية للمشاركة الفعالة في محتويات البرنامج لتنمية التعلم التعاوني ومهارات السلوك التوكيدي لديهن.

ج) **نسق الأداء:** هم الأشخاص الذي تعاونوا مع الباحثة من أجل تحقيق أهداف التدخل المهني.

د) **النسق المحدث للتغيير الاجتماعي:** ويتمثل في الباحثة الموجهة للتفاعلات الجماعية لأعضاء الجماعة لتحقيق أهداف التدخل المهني.

٦) اعتبارات تصميم برنامج التدخل المهني:

أ) أن يتفق البرنامج مع حاجات الأعضاء ومع المرحلة العمرية التي يمرون بها.

ب) أن يرتبط البرنامج بهدف البحث وهو اختبار فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في إكساب الطالبات السلوك التوكيدي.

ج) تنوع الأنشطة التي تمارس في البرنامج.

د) مرونة البرنامج وقابليته للتعديل والتغيير لبعض أجزائه.

ه) إتاحة الفرصة أمام أعضاء الجماعة للمشاركة والتعاون والتفاعل فيما بينهم خلال تنفيذ برنامج التدخل.

٧) خطوات إجراء التدخل المهنى:

أ) مرحلة ما قبل التدخل وتشمل:

١) تجهيز أداة الدراسة (مقياس السلوك التوكيدي وحل المشكلات).

٢) إجراء ثبات المقياس.

٣) إجراء القياس القبلي لأعضاء المجموعة التجريبية.

ب) مرحلة التدخل المهني

١) التعاقد مع أعضاء المجوعة التجريبية على الالتزام في حضور الجلسات، وتطبيق القياس القبلي.

٢) الاتفاق على تحديد موعد لعقد اجتماع أسبوعيا مع أعضاء الجماعة التجريبية.

٣) قامت الباحثة بحث وتشجيع أعضاء على المشاركة في أنشطة البرنامج.

٤) تسجيل الاجتماعات والأنشطة المختلفة التي تمت فيها وذلك من خلال التقارير الدورية التي كان يتم تحليلها عقب اجتماعات الجماعة ثم تم تحليل مضمونها واستخلاص مدى تطور الجماعة ومدى التغبير الذي حدث في سلوك الأعضاء.

ج) المرحلة التقويمية:

في هذه المرحلة تم تقويم البرنامج والحكم علية من خلال اقترابه أو ابتعاده عن الأهداف المحددة ومدى تحقيقه لهذه الأهداف وقد تم تقييم التدخل المهني باستخدام أداتي الدراسة:

١) **مقياس السلوك التوكيدي:** حيث تم المقارنة بين القياس القبلي والبعدي لمعرفة مدى تنمية السلوك التوكيدي لأعضاء المجموعة التجريبية بعد تعرضهم للبرنامج.

٢) **مقياس حل المشكلات:** حيث تم المقارنة بين القياس القبلي والبعدي لمعرفة مدى تنمية مهارات حل المشكلات لأعضاء المجموعة التجريبية بعد تعرضهم للبرنامج.

٥. جلسات برنامج التعلم التعاوني:

بلغ عدد الجلسات ٨ بمعدل ٥٥ دقيقة أسبوعياً. تم توزيعها على النحو التالي: ١٠ دقائق توضيح أهداف البرنامج، ٢٠ دقيقة للأنشطة، ١٥ دقيقة لعرض المادة العلمية، ١٠ دقائق للمناقشة، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣)

مخطط لجلسات البرنامج

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	رقم الجلسة	موضوع الجلسة
الأولى	تعارف وتعريف وتطبيق المقاييس	الخامسة	اكساب أنماط السلوك التوكيدي
الثانية	التدريب على السلوك التوكيدي	السادسة	التدريب على مهارة حل المشكلة
الثالثة	مراجعة المواقف وتقييم السلوكيات	السابعة	مراجعة المواقف وتقييم السلوكيات
الرابعة	التدريب على مكونات السلوك التوكيدي	الثامنة	تطبيق القياس البعدي والتقييم الذاتي وتقييم البرنامج

جدول رقم(٤) محتوى جلسات برنامج التدخل المهني

الجلسة	الأهداف	التكنيكيات المستخدمة	النتائج المتوقعة
الجلسة الأولى	١. الترحيب والتعارف. ٢. تحديد الغرض من البحث. ٣. تحديد كيف يتم التطبيق واساليب التعامل. ٤. اختيار الجماعة التجريبية.	١. المقابلة المهنية ٢. كسر الجليد ٣. التدعيم	١. تكوين علاقة مهنية جيدة بين الباحث والمبحوثين. ٢. كسر حاجز الرهبة والخوف عند الطالبات. ٣. تحديد الجماعات بشكل دقيق
الجلسة الثانية	١. الاتفاق على تحديد الصعوبات وتحديد الاحتياجات من التدريب. ٢. تحديد المهام والمسؤوليات داخل الجماعة وخارجها. ٣. التعرف على مكونات السلوك التوكيدي. ٤. تدريب على المكونات السلوكية ٥. تطبيق مقياس مهارات السلوك التوكيدي. ٦. إعطاء واجبات عن مكونات السلوك اللفظي وغير اللفظي	١. المناقشة الجماعية ٢. الواجبات المعرفية ٣. التدعيم ٤. استراتيجية التعلم التعاوني. ٥. النمذجة	١. فهم الطالبات لأبعاد وعبارات مقياس السلوك التوكيدي. ٢. تطبيق مقياس السلوك التوكيدي للقياس القبلي على الطالبات. ٣. تحديد مهام وأنشطة كل عضو داخل الجماعة.
الجلسة الثالثة	١. مراجعة الواجبات المنزلية الخاصة بمكونات السلوك اللفظية وغير اللفظية. ٢. التعرف على أنماط السلوك التوكيدي. ٣. التقييم الذاتي لنمط السلوك التوكيدي.	١. الواجبات المنزلية ٢. الواجبات المعرفية ٣. التدعيم ٤. النمذجه	١. مراجعة الواجبات المنزلية وتحليلها. ٢. التعرف على انماط السلوك التوكيدي بشكل عام. ٣. إكساب الطالبات مهارات تقييم الذات.
الجلسة الرابعة	١. التدريب على تقديم الذات. ٢. التدريب على المبادأة في إدارة النقاش. ٣. التدريب على إنهاء المحادثة.	١. لعب الدور. ٢. استراتيجية التعلم التعاوني. ٣. المناقشة الجماعية.	١. اكساب الطالبات مهارة تقديم الذات والقدرة على التعبير عن النفس ٢. اكتساب الطالبات مهارة التفاعل وإدارة النقاش والحوار. ٣. إكساب الطالبات مهارة إنهاء المحادثة مع الحفاظ على العلاقة المهنية.
الجلسة الخامسة	١. ممارسة أنشطة على السلوك التوكيدي للتوصل إلى المفهوم العام.	١. لعب الدور. ٢. المناقشة الجماعية. ٣. التدعيم.	١. تحديد الطالبات للسلوك التوكيدي بدقة من خلال الممارسات الفعلية للأنشطة. ٢. تحديد الطالبات لمكونات السلوك

الجلسة	الأهداف	التكنيكيات المستخدمة	النتائج المتوقعة
	٢. تحديد مكونات السلوك التوكيدي، ٣. تحديد أنماط السلوك التوكيدي.		التوكيدي. ٣. تحديد الطالبات لأنماط السلوك التوكيدي.
الجلسة السادسة	١. التدريب على مهارة حل المشكلة. ٢. تجميع مادة علمية عن مهارة حل المشكلة. ٣. إعطاء واجبات منزلية عن كيفية حل المشكلات.	١. لعب الدور ٢. الواجبات المنزلية ٣. النمذجة ٤. التدعيم ٥. الواجبات المعرفية	١. أن تستطيع الطالبة تحديد المشكلة وتعريفها بدقة. ٢. أن تقوم الطالبة بوضع البدائل للحل واتخاذ القرارات المتعلقة بالمشكلة. ٣. أن تمتلك الطالبة مهارات تقييم الحلول.
الجلسة السابعة	١. مراجعة الواجبات المنزلية لحل المشكلات. ٢. تدريب الطالبات على التقييم الذاتي للأساليب التي استخدموها لحل المشكلة.	١. التدعيم. ٢. الواجبات المنزلية. ٣. المناقشة الجماعية. ٤. الواجبات المعرفية. ٥. لعب الدور.	١. إكساب الطالبات مهارة حل المشكلة. ٢. إكساب الطالبات مهارة التقييم الذاتي بموضوعية.
الجلسة الثامنة	تتضمن التقييم الذاتي وتقييم البرنامج.	تطبيق المقاييس	التقييم الموضوعي لأنشطة البرنامج.

عرض النتائج الكمية في ضوء مقياس تنمية مهارات السلوك التوكيدي

جدول (٥)

معنوية الفروق بين القياس القبلي والبعدي لأبعاد مقياس تنمية مهارات السلوك التوكيدي ن=٨

البعد	نوع القياس للجماعة التجريبية	س-	ع	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	الدلالة الاحصائية
القدرة على مواجهة الاخرين	القياس القبلي	١١.٠٢	١.٣٠	٥.٩٤	(٧.٠.٠١)=٢.٩٩	**
	القياس البعدي	١٥.٦	١.٤٠		(٧، ٠.٠٥) = ١.٨٩	دالة
الدفاع عن الحقوق الخاصة	القياس القبلي	١٠.٧	١.٦٠	٣.٥٨	(٧.٠.٠١)= ٢.٩٩	**
	القياس البعدي	١٥.٥	١.١٩		(٧، ٠.٠٥) = ١.٨٩	دالة
الاقدام الفجائي	القياس القبلي	١٠.٦	١.٦٨	٩.٧٤	(٧.٠.٠١)=٢.٩٩	**
	القياس البعدي		١.٤٠		(٧، ٠.٠٥) = ١.٨٩	دالة
توجيه النقد	القياس القبلي	١٠.٩	١.٤٠	٥.٧	(٧.٠.٠١)=٢.٩٩	**
	القياس البعدي	١٥.٨	١.٤٥		(٧، ٠.٠٥) = ١.٨٩	دالة
المساومة	القياس القبلي	١١.١	١.٤٠	٦.٤٢	(٧.٠.٠١)=٢.٩٩	**
	القياس البعدي	١٦.٦	١.٩٢		(٧، ٠.٠٥) = ١.٨٩	دالة
الدفاع عن الحقوق العامة	القياس القبلي	١٠.١	٠.٩٨	٠.٩٨٩	(٧.٠.٠١)=٢.٩٩	غير دالة.
	القياس البعدي	١١.٣	١.٠١		(٧، ٠.٠٥)= ١.٨٩	
ابداء الاعجاب والتقدير للأخرين	القياس القبلي	١٢.٦	١.٧٦	٥.٠٠	(٧.٠.٠١)=٢.٩٩	**
	القياس البعدي	١٧.٣	١.٩٩		(٧، ٠.٠٥) = ١.٨٩	دالة
عدم التورط حرجا من الآخر	القياس القبلي	١١.٣	١.٠٢	٤.٦٩	(٧.٠.٠١)=٢.٩٩	**
	القياس البعدي	١٦.١	١.٨٩		(٧، ٠.٠٥) = ١.٨٩	دالة
اظهار الاختلاف عن الآخر	القياس القبلي	١٠.٠٨	١.٢٥	٤.٠٦	(٧.٠.٠١)=٢.٩٩	**
	القياس البعدي	١٥.٨	١.٧٨		(٧، ٠.٠٥) = ١.٨٩	دالة
التعبير عن الاختلاف	القياس القبلي	١١.٢٤	١.٠٧	١.٣٦	(٧.٠.٠١)=٢.٩٩	غير دالة
	القياس البعدي	١١.٩٧	١.٤٣		(٧، ٠.٠٥) = ١.٨٩	
المقياس ككل	القياس القبلي	٨٨.٠	٤.٧٥	١٣.٨٠	(٧.٠.٠١)=٢.٩٩	**
	القياس البعدي	**١٢٩.٧**	**٥.١**		(٧، ٠.٠٥)= ١.٨٩	دالة

(د.ح=٧)

****دال عند ٠.٠١**

يتضح من بيانات الجدول السابق: وجود فروق معنوية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس تنمية مهارات السلوك التوكيدي في "**بعد القدرة علي مواجهة الاخرين** " حيث بلغ المتوسط الوزني للقياس القبلي (١١.٠٢) بانحراف معياري (١.٣٠) وبلغ المتوسط الوزني للقياس البعدي (١٥.٦) بانحراف معياري (١.٤٠)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٥.٩٤) وهي دالة عند مستوى معنوية (٠.٠١).

كما يتضح من بيانات الجدول السابق وجود فروق معنوية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس تنمية مهارات السلوك التوكيدي في "**بعد الدفاع عن الحقوق الخاصة** " حيث بلغ المتوسط الوزني للقياس القبلي (١٠.٧) بانحراف معياري (١.٦٠) وبلغ المتوسط الوزني للقياس البعدي (١٥.٥) بانحراف معياري (١.١٩)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣.٥٨) وهي دالة عند مستوى معنوية(٠.٠١)، ويأتي ذلك نتيجة لممارسة استراتيجيات التعلم التعاوني **حيث أشارت إلى ذلك نتائج دراسة الجهني(٢٠١١)** والتي أكدت على أن توكيد الذات يكسب الأفراد الثقة بالنفس مما ينمى لديهم القدرة في الدفاع عن حقوقهم، وأكدت على ذلك كتابات كلاً من **(غريب،١٩٨٧)**، (Chen, X., M.& Li, D, 2000) ، حيث أشاروا إلى أن السلوك التوكيدي ينمى لدى الفرد القدرة على الدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها، والتعبير عن آراءه، سواء اتفقت أو اختلفت مع الطرف الآخر.

أيضا **يتضح من بيانات الجدول السابق** وجود فروق معنوية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس تنمية مهارات السلوك التوكيدي في "**بعد الاقدام الفجائي** " حيث بلغ المتوسط الوزني للقياس القبلي (١٠.٦) بانحراف معياري (١.٦٨) وبلغ المتوسط الوزني للقياس البعدي (١٦.٣) بانحراف معياري (١.٤٠)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٩.٧٤) وهي دالة عند مستوى معنوية (٠.٠١)، **حيث يتفق هذا مع ما نتائج دراسة (غريب،١٩٨٧)** والتي أكدت على أن السلوك التوكيدي يكسب الفرد مهارات التعامل في المواقف المختلفة والتعبير عن الذات.

كذلك يتضح من بيانات الجدول السابق وجود فروق معنوية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس تنمية مهارات السلوك التوكيدي في " **بعد توجيه النقد**" حيث بلغ المتوسط الوزني للقياس القبلي (١٠.٩) بانحراف معياري (١.٤٠) وبلغ المتوسط الوزني للقياس البعدي (١٥.٨) بانحراف معياري (١.٤٥)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٥.٧) وهي دالة عند مستوى معنوية (٠.٠١).

أيضاً يتضح من بيانات الجدول السابق وجود فروق معنوية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس تنمية مهارات السلوك التوكيدي في "**بعد المساومة** "حيث بلغ المتوسط الوزني للقياس القبلي (١١.١) بانحراف معياري (١.٤٠) وبلغ المتوسط الوزني للقياس البعدي (١٦.٦) بانحراف معياري

(١.٩٢)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٦.٤٢) وهي دالة عند مستوى معنوية (٠.٠١) حيث أكدت الدراسة على ضرورة إكساب الأفراد المهارات التوكيدية لمساعدتهم على التفاوض والمساومة في المواقف المختلفة، كما أشار (Paul.M.Potter,2007) إلى أن ارتفاع مستوى التوكيدية يساعد الأفراد في خفض القلق والتوتر في المواقف المختلفة، من خلال امتلاك مهارات الحوار والمساومة والقدرة على التعبير عن الأفكار.

ويتضح من بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق معنوية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس تنمية مهارات السلوك التوكيدي في "**بعد الدفاع عن الحقوق العامة** " حيث بلغ المتوسط الوزني للقياس القبلي (١٠.١) بانحراف معياري (٠.٩٨) وبلغ المتوسط الوزني للقياس البعدي (١١.٣) بانحراف معياري (١.٠١)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٩٨٩) وهي دالة عند مستوى معنوية (٠.٠١)، **حيث أشارت إلى ذلك نتائج دراسة الجهني(٢٠١١)** والتي أكدت على أن توكيد الذات يكسب الأفراد الثقة بالنفس مما ينمى لديهم القدرة في الدفاع عن حقوقهم.

ويتبين من بيانات الجدول السابق وجود فروق معنوية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس تنمية مهارات السلوك التوكيدي في "**بعد ابداء الاعجاب والتقدير للأخرين** " حيث بلغ المتوسط الوزني للقياس القبلي (١٢.٦) بانحراف معياري (١.٧٦) وبلغ المتوسط الوزني للقياس البعدي (١٧.٣) بانحراف معياري (١.٩٩)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٥.٠٠) وهي دالة عند مستوى معنوية (٠.٠١)، حيث أشارت إلى ذلك دراسة (Montserrat Mraugan and others, 2012) **إلى أن السلوك التوكيدي** يساهم في زيادة القيم الايجابية لدى الطلاب كاحترام الآخرين، **وإبداء الإعجاب والتقدير بالمواقف الإيجابية.**

ويتضح من بيانات الجدول السابق وجود فروق معنوية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس تنمية مهارات السلوك التوكيدي في "**بعد عدم التورط حرجا من الآخر** " حيث بلغ المتوسط الوزني للقياس القبلي (١١.٣) بانحراف معياري (١.٠٢) وبلغ المتوسط الوزني للقياس البعدي (١٦.١) بانحراف معياري (١.٨٩) حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤.٦٩) وهي دالة عند مستوى معنوية (٠.٠١). وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Miguel sanz, Montserrat Marugan,2012) والتي أكدت على وجود علاقة بين تأكيد الذات ورفع مستويات الثقة الذاتية التي تشكل دافع قوى لعدم الاحراج والخجل في المواقف التي لم يتم التخطيط لها مسبقاً، وأشار (غريب،١٩٨٧) إلى أن مفهوم توكيد الذات اتسع ليشمل على كل التغييرات المقبولة اجتماعياً مثل الإعجاب، والتقدير عدم الشعور بالإحراج في المواقف المفاجئة.

ويتضح من بيانات الجدول السابق وجود فروق معنوية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس تنمية مهارات السلوك التوكيدي في "**بعد اظهار الاختلاف عن الآخر** " حيث بلغ المتوسط الوزني للقياس القبلي (١٠.٠٨) بانحراف معياري (١.٢٥) وبلغ المتوسط الوزني للقياس البعدي (١٥.٨) بانحراف معياري (١.٧٨)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤.٠٦) وهي دالة عند مستوى معنوية (٠.٠١)، حيث أشارت **دراسة الجهني (٢٠١١)** أن السلوك التوكيدي ينمى لدى الفرد مهارة الإصغاء والحوار الفعال حتى مع من نختلف معهم، حيث أكد على ذلك (Chen, X., M.& Li, D, 2000) في أن السلوك التوكيدي يكسب الفرد التعبير عن آراءه، سواء اتفقت أو اختلفت مع الطرف الآخر، بالإضافة إلى عرضه لنقاط الاختلاف بطرق وأساليب موضوعية.

كما يتضح من بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق معنوية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس تنمية مهارات السلوك التوكيدي في "**بعد التعبير عن الاختلاف** " حيث بلغ المتوسط الوزني للقياس القبلي (١١.٢٤) بانحراف معياري (١.٠٧) وبلغ المتوسط الوزني للقياس البعدي (١١.٩٧) بانحراف معياري (١.٤٣)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١.٣٦) وهي دالة عند مستوى معنوية (٠.٠١)، حيث أشارت **دراسة الجهني(٢٠١١)** إلى أن مهارات السلوك التوكيدي تكسب الفرد القدرة على التعبير عن الاختلاف مع الآخرين بطريقة عقلانية.

ويتضح من بيانات الجدول السابق وجود فروق معنوية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس تنمية مهارات السلوك التوكيدي حيث بلغ المتوسط الوزني للقياس القبلي (٨٨.٠) بانحراف معياري (٤.٧٥) وبلغ المتوسط الوزني للقياس البعدي (١٢٩.٧) بانحراف معياري (٥.١)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٣.٨٠) وهي دالة عند مستوى معنوية (٠.٠١) حيث يرجع ذلك إلى ممارسة استراتيجية التعلم التعاوني.

حجم تأثير البرنامج ونسبة التباين المفسر:Effect Size and the percentage of variance

١-حجم تأثير البرنامج: Effect Size

الفرق المقدر= متوسط الفرق / الانحراف المعياري للفرق

= (٥١.٧) / (٧.٢٨)= ٧.٠١

وبما أن حجم التأثير أكبر من (٠.٨) لذلك يعد حجم تأثير برنامج التدخل المهني كبير [١].

٢-نسبة التباين(ر٢): the percentage of variance

ر٢= ت٢ / (ت٢ + درجات الحرية).

(١) إذا كان الفرق= ٠,٢ "تأثير صغير" ، الفرق= ٠,٥ "تأثير متوسط"، الفرق= ٠,٠٨ "تأثير كبير" تقييم حجم التأثير باستخدام الفرق المقدر لو كوهين Evaluating effect size with Cohen's d ، من:

Frederick J Gravetter& Larry B. Wallnau: **Statistics for the Behavioral Sciences**, Wadsworth, Cengage Learning, Ninth Edition, 2013,p264.

ر^{٢} = (١٣.٨٠)^{٢} / [(١٣.٨٠)^{٢} +(٧)] = (٠.٩٦٠%)

أي أن (٩٦%) من التغيير في درجات المبحوثين فيما يتعلق بتمكينهم ترجع لبرنامج التدخل المهني وما يتضمنه من أنشطة لها تأثير ايجابي عليهم.

ومن ثم قبول الفرض الأول والذي مؤداه " توجد فروق دالة معنوياً بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة على تنمية السلوك التوكيدي لصالح القياس القبلي.

ثانياً: عرض النتائج الكمية المرتبطة ببرنامج التدخل المهني على مقياس حل المشكلات

جدول (٦)

معنوية الفروق بين القياس القبلي والبعدي لأبعاد مقياس حل المشكلات ن=٨

البعد	نوع القياس للجماعة التجريبية	س-	ع	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	الدلالة الاحصائية
التوجه العام لحل المشكلة	القياس القبلي	١٧.٧	٢.١	١٢.٢	(٧ ، ٠.٠١) = ٢.٩٩ (٧، ٠.٠٥) = ١.٨٩	** دالة
	القياس البعدي	٢٦.٧	١.٧			
التعريف بالمشكلة	القياس القبلي	١٦.٧	٢.٠٠	١٠.٠	(٧،٠.٠١)=٢.٩٩ (٧، ٠.٠٥) = ١.٨٩	** دالة
	القياس البعدي	٢٧.١	٢.٣			
توليد البدائل في حل المشكلات	القياس القبلي	١٦.٦	١.٦٢	١٣.٢٧	(٧،٠.٠١)=٢.٩٩ (٧، ٠.٠٥) = ١.٨٩	** دالة
	القياس البعدي	٢٦.١	١.٩٨			
اتخاذ القرار لحل المشكلة	القياس القبلي	١٤.٩	١.٢	٩.٠٤	(٧،٠.٠١)=٢.٩٩ (٧، ٠.٠٥) = ١.٨٩	** دالة
	القياس البعدي	٢٣.٠١	١.٠٨			
التقييم في حل المشكلة	القياس القبلي	١٥.٠٤	١.٠٩	١١.٠٢	(٧،٠.٠١)=٢.٩٩ (٧، ٠.٠٥) = ١.٨٩	** دالة
	القياس البعدي	٢٦.٧	٢.٠٣			
المقياس ككل	القياس القبلي	٨٦.٦	٨.٢	١٣.٧	(٧،٠.٠١)=٢.٩٩ (٧، ٠.٠٥) = ١.٨٩	** دالة
	القياس البعدي	١٣٤.١	٦.٠			

**دال عند ٠.٠١ (د.ح=٧)

يتضح من بيانات الجدول السابق وجود فروق معنوية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس حل المشكلات في **بعد** " **التوجه العام لحل المشكلة** " حيث بلغ المتوسط الوزني للقياس القبلي (١٧.٧) بانحراف معياري (٢.١) وبلغ المتوسط الوزني للقياس البعدي (٢٦.٧) بانحراف معياري (١.٧)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٢.٢) وهي دالة عند مستوى معنوية (٠.٠١)، حيث اشارت دراسة (provanzik,1991) إلى استراتيجية التعلم التعاوني تنمى لدى الأفراد التوجه العام لحل المشكلة من خلال التفكير في التعامل مع المشكلات الحياتية.

يتضح من بيانات الجدول السابق وجود فروق معنوية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس حل المشكلات في **بعد** "**التعريف بالمشكلة**" حيث بلغ المتوسط الوزني للقياس القبلي (١٦.٧) بانحراف معياري (٢.٠٠) وبلغ المتوسط الوزني للقياس البعدي (٢٧.١) بانحراف معياري (٢.٣)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٠.٠) وهي دالة عند مستوى معنوية (٠.٠١)، **حيث أكدت على ذلك دراسة** (Steiner, Sue, et al:1999) في أن استراتيجية التعلم التعاوني تساهم في تعليم مهارات التواصل الفعال والتعرف على المشكلة ودراساتها.

يتضح من بيانات الجدول السابق وجود فروق معنوية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس حل المشكلات في **بعد** " **توليد البدائل في حل المشكلات** " حيث بلغ المتوسط الوزني للقياس القبلي (١٦.٦) بانحراف معياري (١.٦٢) وبلغ المتوسط الوزني للقياس البعدي (٢٦.١) بانحراف معياري (١.٩٨)، حيث بلغت قيمة(ت) المحسوبة (١٣.٢٧) وهي دالة عند مستوى معنوية (٠.٠١)، حيث أكدت على ذلك دراسة (Garrett:1998) والتي أشارت إلى أن التعلم التعاوني يتيح للطلاب تنبي وجهات نظر جديدة للموضوعات التي يدرسونها، وإيجاد البدائل في المواقف المختلفة.

يتضح من بيانات الجدول السابق وجود فروق معنوية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس حل المشكلات في **بعد** "**اتخاذ القرار لحل المشكلة** " حيث بلغ المتوسط الوزني للقياس القبلي (١٤.٩) بانحراف معياري (١.٢) وبلغ المتوسط الوزني للقياس البعدي (٢٣.٠١) بانحراف معياري (١.٠٨)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٩.٠٤) وهي دالة عند مستوى معنوية (٠.٠١)، ويأتي ذلك نتيجة لممارسة استراتيجيات التعلم التعاوني، حيث تساهم في اتخاذ القرارات لحل المشكلات.

كما يتضح من بيانات الجدول السابق وجود فروق معنوية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس حل المشكلات في **بعد** " **التقييم في حل المشكلة** " حيث بلغ المتوسط الوزني للقياس القبلي (١٥.٠٤) بانحراف معياري (١.٠٩) وبلغ المتوسط الوزني للقياس البعدي (٢٦.٧) بانحراف معياري (٢.٠٣)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١١.٠٢) وهي دالة عند مستوى معنوية (٠.٠١).

ويتضح من بيانات الجدول السابق وجود فروق معنوية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لمقياس حل المشكلات حيث بلغ المتوسط الوزني للقياس القبلي (٨٦.٦) بانحراف معياري (٨.٢) وبلغ المتوسط الوزني للقياس البعدي (١٣٤.١) بانحراف معياري (٦.٠)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٣.٧) وهي دالة عند مستوى معنوية (٠.٠١)، **حيث أكدت على ذلك دراسة** (Steiner, Sue, et al:1999) في أن استراتيجية التعلم التعاوني تساهم في تعليم مهارات التواصل الفعال وتساهم في مساعدة الأفراد على حل المشكلات.

ومن ثم قبول الفرض الثاني والذي مؤداه " توجد علاقة إحصائية داله معنوياً بين إكساب الطالبات مهارات السلوك التوكيدي والقدرة على حل المشكلة.

مناقشة نتائج البحث:

حاول البحث الحالي اختبار صحة فرضين أساسيين وهما:

٣. توجد فروق دالة معنوياً بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة على إسهامات السلوك التوكيدي لصالح القياس القبلي.

٤. توجد علاقة إحصائية داله معنوياً بين إكساب الطالبات مهارات السلوك التوكيدي والقدرة على حل المشكلة.

وقد أثبتت نتائج البحث صحة الفرضين السابقين حيث أن التعلم التعاوني كنموذج تدريس يتطلب من الطلاب العمل مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضاً، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية، ويتحقق ذلك من خلال استخدام الأساليب التالية: التدعيم –لعب الدور–المناقشة الجماعية–الواجبات المعرفية والمنزلية–المقابلات المهنية.

وقد أوضحت نتائج دراسة كلاً من (Steiner, Sue, et al:1999) ، و(Garrett:1998) إلى أن استراتيجية التعلم التعاوني تساهم في تعليم الطالب مهارات حل المشكلة، والتواصل الفعال وزيادة الثقة بالنفس، ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسات **(السميري،٢٠٠٣)**، و**(الحسن: ١٤٣٣)** ، (Garrett:1998) حيث أشاروا إلى التعلم التعاوني يساهم في تنمية المشاركة والعمل الفريقي، واحترام الطالب للآخرين، واحترام الذات، حيث أكدت **(أمين: ٢٠١٤)** على أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تعليم الخدمة الاجتماعية تساعد في تعليم المهارات في مجموعات صغيرة، والتواصل الفعال، وإكسابهم التفكير النقدي، ودراسة المشكلة والتعرف عليها، وتوضيح بعض المفاهيم مثل التمكين، الاعتماد المتبادل.

المراجع

أ. المراجع العربية:

ابن منظور، جمال الدين(١٩٩٥): **لسان العرب**، القاهرة، مطبعة بولاق.

أحمد، صابر أحمد عبد الموجود(٢٠٠٩): **توكيد الذات بين الريف والحضر**، القاهرة، دار الكتب.

الأشهب، جواهر عبد المجيد (١٩٨٨). **فاعلية برنامج تدريبي في توكيد الذات لدى الجماعات**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

أمين، هناء أحمد (٢٠١٤). **العلاقة بين استخدام استراتيجية التعلم التعاوني وتنمية فعالية الذات لدي طالبات الخدمة الاجتماعية**، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، ع ٥٢.

بدوي، أحمد زكى: **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، بيروت، مكتبة كنعان، ١٩٨٢.

بركات، وجدي محمد(٢٠١١): **اتجاهات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في عصر المعلوماتية** – جامعة أم القرى –كلية العلوم الاجتماعية .

البعلبكي، منير(١٩٩٧): **قاموس إنجليزي ــ عربي**، بيروت، دار العلم للملايين.

بكر، حريري هاشم(٢٠٠٠): **إدارة الفصل بأسلوب التعلم التعاوني وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي للصف الأول المتوسط**.السعودية: رسالة ماجستير منشورة المملكة العربية السعودية.

تقرير التنمية البشرية،١٩٩٩–١٩٩٨م معهد التخطيط القومي، مصر.

جابر، جابر عبد الحميد(١٩٩٩): **استراتيجيات التدريس والتعلم**، القاهرة، دار الفكر العربي.

الجهني، عبد الرحمن بن عيد(٢٠١١): **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبه المرحلة الثانوية**، مجله أم القرى للعلوم الاجتماعية، المجلد الرابع، العدد الاول، ديسمبر.

الحسن، رياض عبد الرحمن محمد(١٤٣٣هـــ): **أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني مقارنة بأساليب التدريس التقليدية على دافعية الطلاب واكتسابهم لمهارات الحاسب الآلي**، جامعة الملك سعود، مجلة العلوم التربوية، مج ٢٥ع ٢.

الديب، محمد مصطفى(٢٠٠٦): **استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني**، القاهرة: عالم الكتب.

رجب، علي شعبان(٢٠٠٣): **التدريب التوكيدي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لطلاب الجامعة**، مجلة الارشاد النفسي، القاهرة، مركز الارشاد النفسي، ع ١٧.

سعفان، محمد أحمد إبراهيم(٢٠٠٥): **العملية الارشادية**، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

السكري، أحمد شفيق(٢٠٠٠): **قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

السميري، لطيفة صالح(٢٠٠٣): **فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدي طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود في مدينة الرياض**، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، مج١٧، ع ٦٨.

شرقاوي، محمد كامل (٢٠١١) **التعلم التعاوني فى خدمة الجماعة وعلاقته بتنمية الاتجاه نحو التسامح**، بحث منشور، م ١١، المؤتمر العلمي الدولى الرابع والعشرون للخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، القاهرة.

الشرقاوي، نجوى ابراهيم(٢٠٠٧): **نحو برنامج لتمكين طلاب الخدمة الاجتماعية من تنمية سلوكهم التوكيدي**، بحث منشور، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، عدد ٢٣، جزء ٥.

طريف، شوقي فرج (١٩٩٣): **محددات السلوك التوكيدي**، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الخامس والعشرون، القاهرة.

طريف، شوقي فرج(١٩٩٨): **مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية**، القاهرة، دار غريب للنشر.

الطناوي، عفت مصطفى(٢٠٠٢): **أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو.

الطيب، محمد عبد الله محمد(٢٠٠٩): **برنامج مقترح باستخدام اسلوب التعلم التعاوني لطلاب الصف الثاني في مقرر الكيمياء وأثره على التحصيل الدراسي والاحتفاظ** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخرطوم.

العبادي، هاشم فوزي والطائي، يوسف حجيم (٢٠١١): **التعليم الجامعي من منظور إداري "قراءات وبحوث"** الاردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط ١.

عبد الرحمن، محمد السيد(١٩٩٨): **دراسات الصحة النفسية**، الجزء الثاني، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.

عبد السلام، عبد السلام مصطفى(٢٠٠٠): "**تطوير تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية** "مجلة التربية العلمية، م ٣، ع ٢

عبد العزيز، فهمية سليمان (١٩٩٧). **فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في الجغرافيا لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي** دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد٤٢.

عمارة، طارق لبيب(٢٠٠٨): **العلاقة بين واقع الممارسة المهنية لعلميات تنظيم المجتمع وتحقيق أهداف مجالس الأمناء والاباء والمعلمين**، بحث منشور بمجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، عدد ٢٤، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ج ٣.

غانم، محمد حسن(٢٠٠٤): **الوجيز في علاج النفسي السلوكي**، الاسكندرية، المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

غباري، محمد سلامه(٢٠٠٤): **أدوار الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي**، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

غريب، غريب عبد الفتاح (١٩٨٧): **دراسة تحليلية بين الاكتئاب وتوكيد الذات لدى عينات مصرية**، مجلة الصحة النفسية، العدد الثامن والعشرون، القاهرة.

غريب، غريب عبد الفتاح(١٩٩٥) "**مقياس توكيد الذات ومواصفاته** "ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية.

غيث، محمد عاطف(١٩٧٩): **قاموس علم الاجتماع**، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

فضلي، وفاء محمد(٢٠٠٦): **المهارات التنظيمية للأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي – دراسة مقارنة بين المجتمعيين المصري والسعودي**، بحث منشور، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية –كلية الخدمة الاجتماعية –جامعة حلوان –عدد ٢٠–ج٢ .

قنديل، أماني (٢٠٠٧): **تقييم منظمات المجتمع المدني**، الشبكة العربية للمنظمات الأهلية، القاهرة.

كوجك، كوثر حسين (٢٠٠٦) **اتجاهات حديثة في مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي**، القاهرة: عالم الكتب.

كوجك، كوثر حسين(١٩٩٢): **التعلم التعاوني استراتيجية تحقق هدفين**، دراسات تربوية، المجلد السابع،

كوجك، كوثر حسين (١٩٩٧): **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة، عالم الكتب.

مرعي، إبراهيم بيومي(١٩٩٧): **الجامعات وتحديات المستقبل** –مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية –جامعة حلوان –كلية الخدمة الاجتماعية – العدد الثاني.

مصطفى، على أحمد سيد، على، محمد محمود(٢٠١١): **العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث**، الرياض، دار الزهراء.

المراجع الأجنبية

Adams, Dennis M., et al: (1990): ***Cooperative Learning and Educational Media: Collaborating With technology and each Other***, *Educational technology* publications inc., Englewood cliffs, New Jersey.

Ayako, Sasaki (2010): ***Social Work Education in Japan***: future Challenge, Social Work Education, December, Vol 29, issue 8.

Barker, R.L, (1997): ***The Social work Dictionary,*** 3rd, National Association of Social Workers, Washington, D C.

Chen, Xinyin; Liu, Mowei; Li, Dan: ***Parental warmth, control, and indulgence and their relations to adjustment in Chinese children: A longitudinal study***. Journal of Family Psychology, Vol 14(3), Sep 2000, 401-419. http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.14.3.401

Davidson, Neil and Diana Lambdin Kroll (1991): ***An Overview of Research on Cooperative Learning Related to Mathematics***, Journal for Research in Mathematics Education, Vol. 22, No. 5 (Nov).

Garrett, Kendra J. (1998): ***Cooperative Learning in Social Work Research Courses: Helping Students help one another***. Journal of Social Work Education. Spring/Summer, Vol. 34 Issue 2.

Gravetter, Frederick J & Wallnau, Larry B (2013): ***Statistics for the Behavioral Sciences***, Wadsworth, Cengage Learning, 9th Edition.

Hamachi, Yoshikazu, eguchi, Megumi(2009) ***the association between children's assertive behavior and their adjustment to relationship do children, s assertive behavior really contribute to their adjustment to peer relationship***, Japanese journal of counseling science, vol 42. http://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/407

Johnson, D& Johnson, W (1975); ***learning together and alone***, ***Cooperation, Competition, And Individualization***, Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall.

Judy, Gillespie (2010): ***Enhancing Social Work Education through Team- based learning***, journal of Social Work Education, spring, summer, Vol, 48.

Karen S. Teigiser, (2009): ***New Approaches to generalist field Education***, journal of Social Work Education.Vol.45, No.1.

Kylie, Agllias (2010): ***Student to Practitioner:A study of preparedness For Social Work Practice***, Australian Social Work, September, Vol.63, No.3

Lindquist, (1998) ***An experimental test of cooperative learning with faculty members as subjects***. Journal of Education for Business, Vol.72-issue.3.

Michael l. bloonquisl (2013): ***Skills training for struggling kids: Promoting your child's behavioral, emotional, academic, and social development***, Guilford Publication, New York

Miguel Sanz, et al, (2012): ***Assertive Skills and Academic Performance in Primary and Secondary Education, Giftedness, and Conflictive Students***, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10(1), no. 26

Montserrat Mraugan et al (2012): ***assertive skills and academic performance in primary and secondary education giftedness, and conflictive students***, electronic journal of research in educational psychology, vol 10.

Provaznik Ebel, Debra. (1991): ***Analysis of teachers' and children's verbal behavior in self-directed critical thinking small-group discussions***, Washington University in St. Louis, ProQuest Dissertations Publishing.
Rakos, Richard F. (1991): ***Assertive behavior: Theory, research, and training. International series on communication skills.*** Florence, KY, US: Taylor & Frances/Routledge.
Ratter. M .Kenner, m Robert and m. Lawrence (1999): ***Designing and managing programs, An Effectiveness. Based Approach,*** Second Edition (SAGE publications, London.
Sayers, Beth, "**Cooperative learning: a guide for teachers of the deaf**" (1996). Independent Studies and Capstones. Paper 407. Program in Audiology and Communication Sciences, Washington University School of Medicine.
Shroyer, G. (1989) ***Learning outcomes from cooperative learning teaching***. BSCS Middle School Project Field-test workshop. Colorado Spring, Co. BSCS.
Steiner, Sue, et al (1999): ***Using Cooperative Learning Strategies in Social Work Education***. Journal of Social Work Education. Spring/ summer, Vol. 35 Issue 2.
Tribe, D.R. (1996): ***An Overview from Higher Education.*** In D.M Adams, (ed.) Cooperative Learning Critical Thinking and Collaboration across the Curriculum. Spring –field. Illinois. U.S.A.; Charles Thomas Publisher.
Zegwaard, Kirsten E & Coll, Richard K. (2011): ***Using Cooperative Education and work integrated Education to provide career clarification***, Education International Science, December, 22, 4.