الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة لونيسي علي - البليدة 2-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

فعالية برنامج علاجي تكاملي انتقائي مستند إلى تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية وتعديل السلوك للتخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة من المراهقين

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د في علم النفس الإكلينيكي

إعداد الطالبة:
أسماء خداوي

إشراف الأستاذ الدكتور:
عبد العزيز حدار

السنة الجامعية: 2023/2022

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة لونيسي علي - البليدة 2-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

فعالية برنامج علاجي تكاملي انتقائي مستند إلى تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية وتعديل السلوك للتخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة من المراهقين

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د في علم النفس الإكلينيكي

إعداد الطالبة:
أسماء خداوي

إشراف الأستاذ الدكتور:
عبد العزيز حدار

أعضاء لجنة المناقشة:

رابح دبي	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة . 2 .	رئيسا
عبد العزيز حدار	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة . 2 .	مشرفا ومقررا
حميد رشيد زغير	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة . 2 .	عضوا مناقشا
فاطمة الزهراء الزروق	أستاذة التعليم العالي	جامعة البليدة . 2 .	عضوا مناقشا
رضا حيرش	أستاذ التعليم العالي	جامعة المدية	عضوا مناقشا
فتيحة شكراوي	أستاذة التعليم العالي	جامعة المدية	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022


اقرأ
باسم ربك الذي خلق

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

(وَلَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ) (سورة إبراهيم، آية 7)

أشكر وأحمد الله الذي يفتح للقلوب أبواب الفهم، ويسكب عليها من سكينة السّر ما يجعل العلم عبادة، والسعي إليه زكاة للنّفس. حمدًا يشهد بأن النّعم لا تحصى، وأن الهداية إليه أوّل الفضل وآخر المنّ، وبينهما مددٌ لا ينقطع.

وفي ضوء هذا الامتنان، أرفع الصلاة والسلام على من علّمنا أن النيّة الصادقة أبلغ من ألف سيف، وأن الكلمة المخلِصة تصل القلوب؛ سيّد الأمانة ونور الإنسانية محمد ﷺ، القائل: **«مَن سلك طريقًا يلتمس فيه علمًا سهّل الله له به طريقًا إلى الجنة»**. والسلام على آله وصحبه الذين حملوا نور الهداية علما وصبرا وكرامة، عدد أنفاس الصابرين ورفرفة أرواح المجاهدين. واجعل لنا في خطاه نصيبا، وفي سنّته هدى، وبشفاعته نيل الرحمة.

ولا يغيب عن قلبي فضل والديَّ الكريمين، زهرتي الأصل وجذري النور؛ رضاهما بعد رضا الله غايتي، ودعاؤهما سرّ أيامي وطمأنينة قلبي. جبرتما ما انكسر في قلبي، وغرستما فيه معنى القلب السليم الذي لا يُلقى الله إلا به، وعلمتماني أن جبر الخواطر باب إلى السماء لا يغلق. دعاؤكما درعي، وبرّكما نور لا يخبو. جزاكما الله خير الجزاء، وجعل الفردوس الأعلى داركما ومقامكما الأرفع عنده.

وفي هذا السياق، أوجه شكري لأهلي وأحبتي، سواء من رحاب الوطن أو من بعيد، من حملوني بحبّهم، ودعوا لي، وواسوني، وفرحوا بي ومعي؛ إليكم شكرٌ صادق يستقر في الروح ويظلّ نبضًا في الذاكرة.

كما أتقدم بالتحية والامتنان لأستاذي المشرف الأكاديمي الموقّر، منارة الفكر وسراج الدرب، الذي أضاء بعلمه طريقي، ووجّه خطاي نحو الإتقان؛ لكل فكرة بصمته، ولكل سطر ظلّ من نوره. جزاه الله عني خير الجزاء، ورفع قدره في الدنيا والآخرة.

وفي إطار التقدير ذاته، أشكر لجنة المناقشة الموقّرة، أصحاب العطاء العلمي والوعي الراشد، أقدّم خالص الشكر والامتنان على وقتهم وجهودهم وإسهاماتهم في تقييم هذه الرسالة. لتوجيهاتهم الدقيقة وملاحظاتهم البنّاءة أثر بالغ في تعزيز جودة البحث وصقل أدواته، وضبط منهجه نحو أعلى معايير الدقة والاحترافية.

ومع امتنان مماثل، أشكر وطني وجامعتي والزملائي وزملائي: وطني الحبيب، جامعتي منارة الروح، أساتذتي وزملائي، منارات علم وهداية، من داخل الوطن وخارجه، الذين غرسوا في قلبي بذور الفكر، وكانوا الريح لأشرعة الأمل واليد لرفع الثقل؛ لكم كل الامتنان والدعاء الصادق الذي يطير مع أجنحة العلم.

كما أخص بالشكر المؤسسات الداعمة للشباب: المجلس الأعلى للشباب، شكرًا للحاضنة الرشيدة التي أضاءت الطاقات، وحوّلت الأفكار إلى أجنحة، وجعلت الواقع يثمر؛ حيث تلألأت البركة في وجوه الحاضرين قبل أن يشعّ شرف التكريم الذي علّق في القلب بعد سنين الجهد، فتجلّى الامتنان لكل خطوة آمنت بالشباب قبل أن يؤمنوا بأنفسهم، لتستمر رسالتهم في حفظ الوطن وأرضه، وأمن شعبه، ورعاية شباب المسلمين في كل الأقطار.

ومع وجع القلب، أرفع التحية للشعب الصامد، شعب الجبارين، فلسطين، القضية التي لا تموت، الوطن الذي لا يقع من القلب حتى حين يسقط العالم من حوله. الضفة وجبال نابلس والخليل، وريح القدس، وغزة، قلبي الذي صار مركز الألم والمعنى؛ الأطفال المحرومين من مقاعد العلم وحق الطفولة في غزة والسودان وكل العالم.

ومن هذا الامتنان الممتد عبر الروح والأرض، أتوجه بتحية صادقة إلى الجزائر، بلد الشهداء، التي تنبض مع فلسطين وكل قضية عادلة، وإلى كل الأرض العربية التي تتألّم مع فلسطين؛ من جبال لبنان ووديان اليمن، وسهول سوريا، وضفاف النيل في السودان، إلى دجلة والفرات في العراق، ومن جبين كل صدر حرّ في الأمة، حيث يضيء النبض رغم الألم ويهمس بالحق والعدالة.

ومن بين هذه الملامح الموجوعة التي لا تمحى، يبرز مخيم الشاطئ شاهدا على ما لا يسمّى. ومن شمال لا يرى إلا بإحساسه الخفي، إلى بيت لاهيا التي احتضنت الشهيدة آيات خضورة، نبض فلسطين الحي، وصولا إلى حيّ الزيتون حيث يرتفع الدعاء مع عطر الشهيد علاء الكرد ـ تمتدّ سماء غزة التي يضيئها نور الشهداء. وهناك، بين النازحين الذين حملوا بيوتهم في صدورهم وسماء ثقيلة فوق رؤوسهم، يولد معنى لا تخطئه الروح.

ولا يغيب عني الأمهات المفجوعات اللواتي حملن الألم بصمت على صدورهن، والآباء الصابرين الذين وقفوا شامخين على حدود الألم، والشهداء والجرحى الذين كتبوا معنى البقاء بصبرهم، والأطفال أرواح كبار، والرفيقة النازحة تحرير خضورة التي تركت أثرها على أمواج غزة، فتماهت أرواحنا في لغة البحر وهمس الرمل، صدى لا يعرف المسافات، يهمس باللقاء في كل غروب وكل فجر، حبٌّ يتخفى بين الموج والصمت، لكنه حاضر في كل نبضة وفي كل خفقة قلب.

وفي ميدان آخر، أرفع التحية للصحفيين الأحرار الذين شهدوا للحق بالعين والقلم، وإلى كل من يحارب بالكلمة والعلم رغم الحرب، وكل مظلوم يرفع صوته في وجه الظلم. إلى حي التفاح وحي النصر ودير البلح وخان يونس والنصيرات ورفح، وكل بقعة من هذا الجسد المحاصر الذي كلما ضاق اتسع، والغزّيون المغتربون الذين يحملون أهاليهم وبيوتهم في صدورهم حيث ذهبوا.

كما أخص بالشكر والوفاء لكل من سار في طريق الحق: الأحرار، الشهداء، المجروحين، النازحين الذين حملوا صبرهم في صدورهم، المرابطين والمجاهدين الصامدين رغم صعاب الزمن، والصوت الذي لا يبيع صوته، والعين التي لا تغمض عن ظلم، ولكل قضية عادلة في العالم؛ لكم دعاء لا ينقطع وسلام يليق بكرامتكم، ووعد أن يظلّ العلم رايتنا، نورًا يهدي الطريق وشرارة تنهض بها أمة ولّادة وخريجة، أمة تعرف أن المعرفة أقوى من كل ظلم، وأن العلم طريق لا يقصف ولا يغلق، ويحمل كل من انكسر نحو غد أفضل.

وختامًا، وعلى نبض القلب الذي لا يخون، أقول: تبقى غزة في القلب نبضا خالدا، والقدس وعدا لا يزول، والشهداء مجدا متقدا لا ينطفئ. هويتنا العربية والإسلامية، التي نفتخر بها، تجعل دماءنا فداء للأقصى، شعلةً مضيئة في درب الحق والكرامة، ورمزا صادقا للوفاء والانتماء .فالقدس، بلد الأنبياء، تهفو إليه الأرواح قبل الخطى، ويظل الرجاء معقودا بالله وحده، وهو الذي لا يخيب من توكّل عليه.

وفي هذا الدعاء، الذي نختم به القول ونفتتح به أبواب الرجاء، أقدمه خالصًا لوجهك الكريم، شفيعًا لنا ورفعة لأعمالنا :اللهم اجعل علمنا نورًا، وقلوبنا صافية، وأعمالنا مباركة، ودعاءنا مستجابا. ارزقنا فرجا قريبا، وحياة كريمة لكل فلسطيني وعربي ومسلم، واجعل قضيتنا عادلة، وارزقنا اللقاء بالأقصى المبارك بإذنك، يا أرحم الراحمين.

والحمد لله أولًا وآخرًا، وصلّى الله على سيدنا محمد ﷺ، خاتم الأنبياء والمرسلين، نورًا للقلوب وهدى للأمة.



ملخص الدراسة باللغة العربية

في ظلّ تزايد الضغوط النفسية والانفعالية لدى فئة المراهقين، وما يترتب عليها من مظاهر القمع الانفعالي وضعف الكفاءة الانفعالية، هدفت هذه الدراسة إلى قياس فعالية برنامج علاجي تكاملي انتقائي مستند إلى تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية وتعديل السلوك، للتخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و 19سنة .تكوّنت عينة الدراسة من 24 مشاركًا/مشاركةً من تلاميذ الصف الثاني الثانوي (تخصص علمي) بثانوية عبد الكريم بودرغومة بالبليدة، والذين أظهروا درجات منخفضة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية، ودرجات مرتفعة على مقياس القمع الانفعالي.

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق فروضها، حددت الإجراءات المنهجية المناسبة؛ إذ اعتمد المنهج التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين، وقسمت العينة عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة. خضع أفراد المجموعة التجريبية، وعددهم 12 مشاركا/مشاركة، لبرنامج علاجي مستند إلى تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية، مكون من خمس وعشرين جلسة، امتد تطبيقه على مدار ثلاثة عشر أسبوعا، في حين لم يتلق أفراد المجموعة الضابطة، وعددهم أيضا 12 مشاركا/مشاركة، أي تدريب. وقد أجاب جميع المشاركين على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية، ومقياس القمع الانفعالي، قبل تطبيق البرنامج وبعده، بالإضافة إلى إجراء قياس المتابعة للمجموعة التجريبية.

أما نتائج الدراسة، فقد أظهرت فعالية البرنامج العلاجي في تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية، والتخفيف من أعراض القمع الانفعالي؛ حيث ارتفعت درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية وأبعاده، كما انخفضت لديهم أعراض القمع الانفعالي بدرجة دالة إحصائيا، مقارنة بالمجموعة الضابطة، وذلك في كل من القياس البعدي وقياس المتابعة. وقد تبين أن حجم تأثير البرنامج (المتغير المستقل) كان كبيرا على كلا المتغيرين التابعين في الدراسة.

وتعكس هذه النتائج أهمية دمج البرامج التكامليّة المستندة إلى الكفاءات الانفعالية في الممارسات العلاجية والوقائية الموجّهة للمراهقين داخل المؤسسات التربوية، بما يسهم في تعزيز توازنهم النفسي ورفاههم الانفعالي.

الكلمات المفتاحية: القمع الانفعالي، الكفاءات الانفعالية الأساسية، البرنامج العلاجي التكاملي الانتقائي، تعديل السلوك، المراهقون.

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

Abstract:

Adolescents today are increasingly exposed to psychological and emotional pressures, often leading to emotional suppression and low emotional competence. This study aimed to evaluate the effectiveness of a selective integrative therapeutic program designed to develop core emotional competencies and promote adaptive behavior in reducing emotional suppression among adolescents aged 16 to 19 years.

The study involved 24 second-year secondary school students (both male and female) from the scientific stream at Abdelkarim Boudargouma High School in Blida, identified as having low scores on the Core Emotional Competence Scale and high scores on the Emotional Suppression Scale. A quasi-experimental design with equivalent groups was employed. Participants were randomly assigned to an experimental group (n = 12) and a control group (n = 12). The experimental group participated in a 25-session therapeutic program over 13 weeks, while the control group received no intervention. All participants completed the Core Emotional Competence Scale and the Emotional Suppression Scale before and after the program, with a follow-up assessment conducted for the experimental group.

Results indicated that the therapeutic program was highly effective. Participants in the experimental group demonstrated significant improvements in core emotional competencies and a substantial reduction in emotional suppression compared to the control group, both at post-test and follow-up. The program produced a large effect size for both outcome measures, highlighting its robust impact.

These findings underscore the critical importance of integrating selective, competence-based, integrative therapeutic programs into preventive and therapeutic interventions for adolescents in educational settings, as they significantly enhance psychological balance, emotional well-being, and overall resilience.

Keywords: Emotional suppression, core emotional competencies, selective integrative therapeutic program, behavior modification, adolescents.

فهرس محتويات الدراسة

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

فهـــرس الجـــداول

فـــــهرس الأشكـــــال

مـقدمـــة الدراسة ..... أ

البـــــاب الـــأول:

الـرصيـد النـظري لمتغيرات الـدراســة

الخلفية النظرية لإشكالية الـدراســة

تمهيد 11

1 - الدراسات السابقة 11

1.1 دراسات الكفاءات الانفعالية الأساسية 11

أ . الدراسات العربية للكفاءات الانفعالية 11

ب . الدراسات الأجنبية للكفاءات الانفعالية 15

2.1 دراسات القمع الانفعالي 25

أ . الدراسات العربية للقمع الانفعالي 25

ب . الدراسات الأجنبية للقمع الانفعالي 31

3.1 التعقيب على الدراسات السابقة 33

4.1 أهمية الدراسات السابقة في توجيه الدراسة الحالية 34

2. إشكالية الدراسة 36

3. فرضيات الدراسة 54

أ. متغير الكفاءات الانفعالية الأساسية 54

ب. فرضيات متغير القمع الانفعالي **55**

ج. الفرضية المتعلقة بفعالية البرنامج **55**

5. أهداف الدراسة 59

6. أسباب دراسة الموضوع 60

7. تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة 61

1.7 الكفاءات الانفعالية الأساسية Basic emotional competencies 61

2.7 القمع الانفعالي Emotional Suppression 62

3.7 تعديل السلوك Behavior Modification 62

4.7 البرنامج العلاجي 63

1.4.7 البرنامج 63

2.4.7 النموذج التكاملي الانتقائي 64

5.7 المراهقة Adolescence 64

8. الإطار البراديغمي والمفاهيمي للدراسة 65

الفصل الثاني:

الكـفاءات الانفعالية الأساسية

COMPETENCES EMOTIONNELLES DE BASE

تمهيد 72
1. ماهية الانفعالات 73
1.1تعريف الانفعالات 73
2.1 الفرق بين الانفعال والشعور 74
2. ماهية الذكاء الانفعالي (EI) 75
1.2 نشأة الذكاء الانفعالي 75
2.2 مفهوم الذكاء الانفعالي 76
3. ماهية الكفاءات الانفعالية الأساسية 77
1.3 نشأة الكفاءة الانفعالية 77
2.3 مفهوم الكفاءات الانفعالية Emotional Competence 78
4. علاقة الكفاءات الانفعالية بالذكاء الانفعالي 82
5. أبعاد الكفاءات الانفعالية الأساسية 85
1.5 الكفاءات الانفعالية التحليلية 85
1.1.5 تحديد الانفعالات 85
2.1.5 فهم الانفعالات 87
2.5 الكفاءات الانفعالية الإستراتيجية (التعبير، الضبط، الاستخدام) 89
1.2.5 التعبير الانفعالي 89
2.2.5 التنظيم الانفعالي (ER) 91
3.2.5 استخدام الانفعالات 94
6 - النموذج الثلاثي للكفاءات الانفعالية 98
1.6 مستوى المعارف 98
2.6 مستوى القدرات 99
3.6 مستوى السمات 100
7 - المفاهيم المقاربة لمفهوم الكفاءة الانفعالية 102
1.7 الذكاء الانفعالي 102
2.7 التنظيم الانفعالي(ER) 102
3.7 الوعي الانفعالي 102
4.7 الكفاءة الانفعالية والاجتماعية 103
5.7 الألكسيتيميا Alexithymia 103
8. أثر وأهمية الكفاءات الانفعالية على الحياة اليومية 104
1.8 الكفاءات الانفعالية والصحة العقلية والرفاهية 104
2.8 الكفاءات الانفعالية والصحة البدنية 106

3.8 الكفاءات الانفعالية والعلاقات الاجتماعية 1108
4.8 الكفاءة الانفعالية والكفاءة الاجتماعية 108
5.8 الكفاءات الانفعالية والأداء المهني 109
6.8 صلة الكفاءات الانفعالية بالتعليم والنجاح الأكاديمي 110
9. النظريات المفسرة للكفاءة الانفعالية 112
9 .1 نظرية الكفاءة الانفعالية لـ (Goleman Daniel) 112
9 .2 منظور الكفاءة الانفعالية لـ (Bharadwaj & Sharma, 1995) 113
9 .3 نظرية (Saarni, 1999) في الكفاءة الانفعالية 114
9 .4 نظرية (Wolmarans & Martins, 2001) في الكفاءة الانفعالية 116
9 .5 نظرية مايروسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) النموذج الرباعي 116
10. تطوير وتنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية 118
1.10 في البالغين 118
2.10 في الأطفال 119
3.10 في المراهقين 122
4.10 آثار تطوير وتنمية الكفاءات الانفعالية في الأطفال والمراهقين 124
11. النظرة المستقبلية للكفاءات الانفعالية الأساسية 126
خلاصة الفصل 127

الفصل الثالث:

القمع الانفعالي

SUPPRESSION EMOTIONNELLE

تمهيد 129
1.نشأة مفهوم القمع الانفعالي 130
2.مفهوم القمع الانفعالي ÉMOTIONNEL SUPPRESSION 131
3. تعريف استراتيجيات التعامل (COPING) 135
4.التنظيم الانفعالي والقمع الانفعالي 135
5. أهمية وأسباب اتباع القمع الانفعالي 137
6. مفاهيم مختلفة عن القمع الانفعالي 138
7.الأطر النظرية المفسرة للقمع الانفعالي 143
1.7 النظرية النفسية - الفسيولوجية لـ(James Pennebaker Theory, 1986 - 1989) 143
2.7 النظرية المعرفية لـ (Daniel Wegner Theory, 1994) 148
3.7 النظرية المعرفية لـ (James Gross Theory, 1998-2001) 152
4.7 النظرية الموحدة للقمع لـ (Matthew Erdely, 2006) 156
5.7 نظرية صدمة الخيانة لـ Freyd (Betaryal trauma theory: BTT, 2006) 158
6.7 مناقشة الأطر النظرية المفسرة للقمع الانفعالي 160
8. تأثير القمع الانفعالي وفقا للدراسات السابقة على جوانب حياة الفرد 162
9. قياس القمع الانفعالي 173

10. تعزيز التعبير الانفعالي مقابل القمع الانفعالي 175
11. العلاقة بين الكفاءات الانفعالية الأساسية والقمع الانفعالي 178
خلاصة الفصل 180

الفصل الرابع:

تعـــديـــل الســـلـــوك

BEHAVIOR MODIFICATION

تمهيد 182
1. تاريخ تعديل السلوك 183
2. مفهوم تعديل السلوك BEHAVIOR MODIFICATION 185
1.2 تعريف السلوك Behavior 185
2.2 تعريف تعديل السلوك Behavior Modification 186
3. الأهداف العامة لتعديل السلوك 188
4. أهمية تعديل السلوك بالمرحلة الثانوية 189
5. خصائص تعديل السلوك 190
6. جوانب تعديل السلوك 191
7. مجالات تعديل السلوك 191
8. الخطوات المتبعة في تخطيط برامج تعديل السلوك 192
9. الأسس التي يستند إليها السلوك في مجال تعديل السلوك 193
10. النظريات المفسرة لتعديل السلوك 195
1.10 النظرية السلوكية التقليدية Behavioral Approach 195
1.1.10 نظرية الإشراط الكلاسيكي البسيط (CLASSICAL CODITIENING) 195
2.1.10 نظرية الإشراط الإجرائي (OPERANT CODITIENING) 196
2.10 نظرية العلاج المعرفي السلوكي Cignitive Behavior Therapy 197
1.2.10 العلاج الانفعالي العقلاني RATIONAL EMOTIVE THERAPY 198
2.2.10 العلاج المعرفي Cognitive Therapy 198
3.10 نظرية التعلم الاجتماعي (Bandura's Theory of Social Learning) 199
4.10 نظرية التحليل النفسي 200
5.10 العلاج السلوكي متعدد الوسائل ID-Basic 201
11. أساليب وفنيات تعديل السلوك 202
أ. أنواع التعزيز 202
ب . أقسام التعزيز 203
12. السمات الإيجابية للسلوك الإنساني من منظور التربية الإسلامية 219
13. أساليب التربية النبوية المتبعة في تعديل وتقويم السلوك 227
خلاصة الفصل 237

الفصل الخامس:

المراهقة

ADOLESCENCE

تمهيد 239
1. لمحة عن مفهوم المراهقة 240
2. تعريف المراهقة والبلوغ والمدى الزمني لهما 241
2 . 1 تعريف المراهقة (Adolescence) 241
2 . 1 . 1 ماهية المراهقة ومعناها اللغوي 241
2 . 2 المدى الزمني للبلوغ والمراهقة وتقسيماتها 245
2 . 3 الفرق بين البلوغ والمراهقة 246
3 . 1 أهداف المراهقة 247
3 . 2 أهمية المراهقة 248
4. مميزات ومطالب النمو في مرحلة المراهقة 249
4 . 1 مميزات النمو في المراهقة 249
4 . 2 مطالب النمو في المراهقة 250
5. المراحل الزمنية للمراهقة 251
6. أشكال المراهقة والعوامل المحددة لها 254
6 . 1 أشكال المراهقة 254
أ . المراهقة المتكيفة أو المتوافقة 254
ب . المراهقة الانسحابية أو المنطوية 254
ج . المراهقة العدوانية المتمردة 255
د . المراهقة المنحرفة 256
6 . 2 العوامل المحددة لشكل المراهقة 257
7. حاجات المراهقة 258
8. مظاهر النمو في مرحلة المراهقة 263
8.1 النمو الجسمي والجنسي 263
8.2 النمو الحركي 263
8.3 النمو العقلي 264
8.4 النمو الاجتماعي والخلقي 264
8.5 النمو الانفعالي 266
8.5.1 خصائص النمو الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية 267
9. النظريات المفسرة للمراهقة 270
9 . 1 الاتجاه البيولوجي 270
9 . 1 . 1 نظرية الاستعادة ستانلي هول (G.STANLEY HALL) 270
9 . 2 نظرية التحليل النفسي (Psycholaniytic Théorie) 271
9 . 2 . 1 النظرية السيكوجنسية لسيجموند فرويد (SIGMUND FREUD) 271

9 . 3 الاتجاه المعرفي لجون بياجيه (Piaget Jean) 275
9 . 4 الاتجاه التفاعلي 275
9 . 5 الاتجاه الأنثروبولوجي الثقافي 275
9 . 6 الاتجاه الاجتماعي 276
10. صعوبات ومشاكل المراهقة 278
11. تأثير عدم التعبير الانفعالي على المراهق 280
1.11 طبيعة وأهمية الانفعالات 280
2.11 إخفاء الانفعال في مرحلة المراهقة 283
11 . 3 تأثير كبح الوالدين لانفعالات المراهق 285
4.11 المراهقون والمدرسة الثانوية 286
خلاصة الفصل 287

الفصل السادس:

تصميم البرامج

تمهيد 289
1. تعريف البرامج 290
2. أنواع وتصنيفات البرامج 292
1.2 أنواع البرامج 292
2.2 تصنيفات البرامج 295
3. أهمية البرامج 297
4. أهداف البرامج 297
5. الخصائص العامة للبرامج 299
6. الأسس التي تقوم عليها البرامج 302
7. المناهج في البرامج النفسية 304
1.7 المنهج الإنمائي Developmental 304
2.7 المنهج الوقائي Preventive 305
3.7 المنهج العلاجي Therapeutic 306
8 طبيعة وصعوبات بناء البرامج 308
1.8 طبيعة بناء البرامج 308
2.8 مبادئ بناء البرامج 308
3.8 صعوبات ومعوقات بناء وتطبيق البرامج 309
9. متطلبات البرنامج الجيد 312
1.9 خصائص البرامج الجيدة 312
2.9 الأسس الضرورية لفعالية البرنامج 313
3.9 التقنيات المعتمدة في تطبيق البرنامج 314
4.9 المناهج والطرق المتبعة خلال تطبيق البرنامج 314
10. خطوات بناء وإعداد البرامج 315

أولاً: تحديد أهداف البرنامج 315
أ . الهدف العام 316
ب . الأهداف الإجرائية 316
ثانياً : تحديد الإستراتيجية الملائمة 317
أ . أهمية التخطيط للإستراتيجية العلاجية 317
ب . معايير اختيار الإستراتيجية الإرشادية 317
ثالثاً: تحديد محتوى البرنامج 318
رابعاً: تحكيم البرنامج 322
خامساً: حدود البرنامج 324
سادساً: تحديد الوسائل والفنيات المستخدمة لتحقيق الأهداف 324
سابعاً: تحديد ميزانية البرنامج 325
ثامناً: تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج 325
تاسعاً: تحديد الخطوط العريضة لتنفيذ البرنامج 326
عاشراً: تحديد إجراءات تقييم البرنامج 326
حادي عشر: المتابعة 328
خلاصة الفصل 329

الباب الثاني:
الجانب التطبيقي للدراسة
الفصل السابع:
الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد 332
1. الدراسة الاستطلاعية 332
1.1 أهداف الدراسة الاستطلاعية 332
2.1 إجراءات الدراسة الاستطلاعية 333
3.1 عينة الدراسة الاستطلاعية 334
4.1 خصائص أفراد العينة الاستطلاعية 335
5.1 نتائج الدراسة الاستطلاعية 340
2. مجتمع وعينة الدراسة 341
1.2 المجتمع الأصلي للدراسة 341
2.2 عينة الدراسة الأساسية 341
3.2 كيفية المعاينة 342
4.2 الخصائص الوصفية لأفراد عينة الدراسة الأساسية 344
5.2 الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة 347
3. منهج الدراسة 349
4. إجراءات الدراسة الأساسية 352
5. ضبط متغيرات الدراسة 353

1.5 المتغير المستقل (المُسبب) Independent Variable 353
2.5 المتغير التابع (النتيجة) Dependent Variable 354
6. مجالات الدراسة 355
7. أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية 356
1.7 مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية 356
2.7 مقياس القمع الانفعالي لوينبرجر (Questionnaire de répression de Weinbrger) 374
3.7 البرنامج العلاجي التدريبي 388
8. الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل بيانات الدراسة 414
9. حدود الدراسة وصعوبتها المنهجية 415
خلاصة الفصل 416

الفصل الثامن:

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد 418
1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة 418
أولا/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمعطيات الدراسة 418
ثانيا/ وصف نتائج الدراسة 419
ثالثا/ عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة 438
الإستنتاج العام 559
خلاصـــــة 566
قائمة المصادر والمـراجـع 573
قائمة الملاحق 614

فهـــرس الجـــداول

الجدول (01): مبادئ كارولين سارني (CAROLYN SAARNI) للكفاءة الانفعالية 79
الجدول (02): الكفاءات الانفعالية الأساسية الخمسة وفقا لـ (MIKOLAJCZAK ET AL., 2014)..... 81
الجدول (03): العناصر الواجب توفرها في العقد السلوكي..... 214
الجدول (04): الفرق بين البلوغ والمراهقة..... 246
الجدول (05): أهداف مرحلة المراهقة 247
الجدول (06): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية عبر الثانويات..... 334
الجدول (07): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس..... 335
الجدول (08): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير السن..... 336
الجدول (09): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير التحصيل الدراسي..... 337
الجدول (10): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير المستوى الاقتصادي..... 338
الجدول (11): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير التخصص..... 339
الجدول (12): خصائص أفراد المجموعة التجريبية 345
الجدول (13): خصائص أفراد المجموعة الضابطة..... 346
الجدول (14): خصائص عينة الدراسة من حيث الجنس..... 347
الجدول (15): نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لحساب الفرق بين متوسطات أعمار أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل التطبيق 348
الجدول (16): نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لحساب الفرق بين متوسطات التحصيل الدراسي لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل التطبيق..... 348
الجدول (17): نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لحساب الفرق بين متوسطات المستوى الاقتصادي لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل التطبيق..... 349
الجدول (18): التصميم التجريبي المتبع في الدراسة 352
الجدول (19): درجات مقياس ليكرت الخماسي 357
الجدول (20): مستويات مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية..... 358
الجدول (21): مستويات أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية 358
الجدول (22): توزيع الفقرات على أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية..... 364
الجدول (23): بدائل الإجابة وتصحيح فقرات مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية..... 365
الجدول (24): آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية 366
الجدول (25): ثبات مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية عن طريق ألفا كرونباخ..... 367
الجدول (26): مصفوفة ارتباطات عبارات محور التعرف مع درجته الكلية..... 368
الجدول (27): مصفوفة ارتباطات عبارات محور الفهم مع درجته الكلية 369
الجدول (28): مصفوفة ارتباطات عبارات محور التعبير مع درجته الكلية..... 370
الجدول (29): مصفوفة ارتباطات عبارات محور الضبط مع درجته الكلية..... 370
الجدول (30): مصفوفة ارتباطات عبارات محور الاستخدام مع درجته الكلية..... 371

الجدول (31): مصفوفة ارتباطات بين محاور مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية مع درجته الكلية.....372
الجدول (32): مدى ملائمة البيانات وحجم العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي.....372
الجدول (33): تشبعات أبعاد المقياس على العوامل بعد عملية التدوير.....373
الجدول (34): درجات الصدق للميزات العامة لمقياس القمع الانفعالي.....377
الجدول (35): العبارات التي تم تعديلها من طرف المحكمين.....378
الجدول (36): درجات ارتباط سلالم وأبعاد استبيان القمع (النسخة الفرنسية).....380
الجدول (37): الارتباط بين سلالم استبيان القمع ودرجة القمع مع درجات القلق والاكتئاب والألكستيميا.....380
الجدول (38): ثبات مقياس القمع الانفعالي عن طريق ألفا كرونباخ.....383
الجدول (39): مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لمحاور مقياس القمع الانفعالي مع درجته الكلية.....384
الجدول (40): مدى ملائمة البيانات وحجم العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي.....385
الجدول (41): تشبعات أبعاد المقياس على العوامل قبل عملية التدوير.....385
الجدول (42): تشبعات أبعاد المقياس على العوامل بعد عملية التدوير.....386
الجدول (43): النسب المئوية لمعايير صدق البرنامج العلاجي.....389
الجدول (44): النسب المئوية لاتفاق الأساتذة الملاحظين للبرنامج حول جلسات البرنامج ومحتواها.....390
الجدول (45): زمن تطبيق البرنامج.....394
الجدول (46): البطاقة الفنية العامة للبرنامج.....402
الجدول (47): التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة.....418
الجدول (48): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة الضابطة.....419
الجدول (49): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة الضابطة.....420
الجدول (50): الفرق في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.....421
الجدول (51): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة التجريبية.....422
الجدول (52): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة التجريبية.....423
الجدول (53): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بأبعاده في القياس التتبعي للمجموعة التجريبية.....424
الجدول (54): الفرق في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.....425
الجدول (55): الفرق في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.....427
الجدول(56): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس القمع الانفعالي بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة الضابطة.....428

الجدول (57): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس القمع الانفعالي بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة الضابطة 429
الجدول (58): الفرق في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على مقياس القمع الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة 430
الجدول (59): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس القمع الانفعالي بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة التجريبية 432
الجدول (60): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة في مقياس القمع الانفعالي بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة التجريبية 433
الجدول (61): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة في مقياس القمع الانفعالي بأبعاده في القياس التتبعي للمجموعة التجريبية 434
الجدول (62): الفرق في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في مقياس القمع الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية 435
الجدول (63): الفرق في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في مقياس القمع الانفعالي في القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية 436
الجدول (64): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على الكفاءات الانفعالية الأساسية بالنسبة للعينة الضابطة 438
الجدول (65): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بالنسبة للعينة التجريبية 440
الجدول (66): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية 442
الجدول (67): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية 444
الجدول (68): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بالنسبة للعينة التجريبية 447
الجدول (69): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة التعرف بالنسبة للعينة الضابطة 451
الجدول (70): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة التعرف بالنسبة للعينة التجريبية 453
الجدول (71): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة التعرف ... .455
الجدول (72): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة التعرف 457
الجدول (73): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة الفهم بالنسبة للعينة الضابطة 459
الجدول (74): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة الفهم بالنسبة للعينة التجريبية 460
الجدول (75): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة الفهم.....462
الجدول (76): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة الفهم 464

الجدول (77): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة التعبير بالنسبة للعينة الضابطة 467
الجدول (78): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة التعبير بالنسبة للعينة التجريبية 470
الجدول (79): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة التعبير 473
الجدول (80): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة التعبير 477
الجدول (81): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة الضبط بالنسبة للعينة الضابطة 480
الجدول (82): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة الضبط بالنسبة للعينة التجريبية 483
الجدول (83): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة الضبط..... 486
الجدول (84): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة الضبط 492
الجدول (85): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة الاستخدام بالنسبة للعينة الضابطة 496
الجدول (86): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة الاستخدام بالنسبة للعينة التجريبية 499
الجدول (87): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة الاستخدام 502
الجدول (88): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة الاستخدام 506
الجدول (89): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس القمع الانفعالي بالنسبة للعينة الضابطة 511
الجدول (90): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس القمع الانفعالي بالنسبة للعينة التجريبية 514
الجدول (91): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج على مقياس القمع الانفعالي 515
الجدول (92): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج على مقياس القمع الانفعالي 518
الجدول (93): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس القمع الانفعالي بالنسبة للعينة التجريبية 522
الجدول (94): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد قمع العدوانية بالنسبة للعينة الضابطة 526
الجدول (95): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد قمع العدوانية بالنسبة للعينة التجريبية 527
الجدول (96): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج على بعد قمع العدوانية..... 528
الجدول (97): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج على بعد قمع العدوانية..... 529
الجدول (98): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية بالنسبة للعينة الضابطة 533

الجدول (99): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية بالنسبة للعينة التجريبية 535
الجدول (100): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج على بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية 536
الجدول (101): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج على بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية 536
الجدول (102): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد تقدير الآخر بالنسبة للعينة الضابطة 540
الجدول (103): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد تقدير الآخر بالنسبة للعينة التجريبية 540
الجدول (104): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج على بعد تقدير الآخر 542
الجدول (105): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج على بعد تقدير الآخر 543
الجدول (106): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد الإحساس بالمسؤولية بالنسبة للعينة الضابطة 545
الجدول (107): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد الإحساس بالمسؤولية بالنسبة للعينة التجريبية 545
الجدول (108): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج على بعد الإحساس بالمسؤولية 546
الجدول (109): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج على بعد الإحساس بالمسؤولية 548
الجدول (110): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد الدفاعات القمعية بالنسبة للعينة الضابطة 550
الجدول (111): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد الدفاعات القمعية بالنسبة للعينة التجريبية 551
الجدول (112): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج على بعد الدفاعات القمعية 553
الجدول (113): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج على بعد الدفاعات القمعية 553
الجدول (114): أحجام التأثير المستخرجة بالنسبة للبرنامج ككل على متغيرات الدراسة 555

فـــــهرس الأشكـــــال

الشكل (01): الكفاءات الانفعالية الأساسية 85

الشكل (02): أبعاد الانفعال حسب شيرار (SCHERER, 1984) 88

الشكل (03): لمحة عن الكفاءات الانفعالية (PEC) المتعلقة بمكونات الكفاءة الانفعالية وفقا لـ SAARNI 97

الشكل (04): نموذج ثلاثة مستويات للكفاءات الانفعالي 100

الشكل (05): تصور الذكاء الانفعالي لـ (« SALISCH, 2002» SALOVEY, HSEE & MAYER, 1993) 117

الشكل (06): الأنموذج الشكلي للانفعال وفقا لـ (GROSS & THOMPSON, 2007) 152

الشكل (07): الأنموذج العملي للتنظيم الانفعالي الذي يلقي الضوء على التصنيفات الخمسة لإستراتيجيات التنظيم الانفعالي وفقا لـ (GROSS & THOMPSON, 2007) 153

الشكل (08): الخطوات الأساسية في عملية تعديل السلوك 193

الشكل (09): آلية العقاب 205

الشكل (10): خطوات التخطيط للـبرامــج 327

الشكل (11): التمثيل النسبي لعينة الدراسة الاستطلاعية عبر الثانويات 335

الشكل (12): التمثيل النسبي لعينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس 336

الشكل (13): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير السن 337

الشكل (14): التمثيل النسبي لعينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التحصيل الدراسي 338

الشكل (15): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المستوى الاقتصادي 339

الشكل(16): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص 340

الشكل (17): عينة الدراسة التجريبية 342

الشكل (18): عوامل مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية المصمم والمطبق على البيئة المحلية 374

الشكل (19): عوامل مقياس القمع الانفعالي المترجم والمطبق على البيئة المحلية 387

الشكل (20): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس القبلي للمجموعة الضابطة 419

الشكل (21): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس البعدي للمجموعة الضابطة 420

الشكل (22): أعمدة بيانية توضح الفرق بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياسين القبلي والبعدي 422

الشكل (23): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس القبلي للمجموعة التجريبية 423

الشكل (24): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس البعدي للمجموعة التجريبية 424

الشكل (25): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس التتبعي للمجموعة التجريبية 425

الشكل (26): أعمدة بيانية توضح الفرق بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياسين القبلي والبعدي 426
الشكل (27): أعمدة بيانية توضح الفرق بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياسين البعدي والتتبعي 428
الشكل (28): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لمقياس القمع الانفعالي في القياس القبلي للمجموعة الضابطة 429
الشكل (29): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لمقياس القمع الانفعالي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة 430
الشكل (30): أعمدة بيانية توضح الفرق بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس القمع الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي 431
الشكل (31): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لمقياس القمع الانفعالي في القياس القبلي للمجموعة التجريبية 432
الشكل (32): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لمقياس القمع الانفعالي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية 433
الشكل (33): أعمدة بيانية توضح متوسطات الحسابية لمقياس القمع الانفعالي في القياس التتبعي للمجموعة التجريبية 434
الشكل (34): أعمدة بيانية توضح الفرق بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس القمع الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي 436
الشكل (35): أعمدة بيانية توضح الفرق بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس القمع الانفعالي في القياسين البعدي والتتبعي 437

مقدمة الدراسة

مقدمة:

ترتبط الصحة النفسية عموماً بالقدرة على تنظيم الانفعالات والتحكم فيها، في حين تشير الأدبيات الحديثة إلى أن ضعف هذا التنظيم يعد عاملا مشتركا في عدد من الاضطرابات النفسية، من بينها "**القمع الانفعالي**"، الذي يتجلى في أنماط غير فعالة من التفاعل العاطفي وتنظيم الانفعالات. وتعد الانفعالات مكونا جوهريا في شخصية الفرد ونموه نظراً لتفاعلها مع مواقف الحياة وعلاقاته وتعاملاته، وهو ما يمنح للحياة معناها الإنساني وحيويتها وتنوعها. وعلى النقيض، فإن غياب التعبير الانفعالي أو تعطله قد يؤدي إلى الركود، الانعزال، وضعف التوافق النفسي والاجتماعي. إذ نجد الدراسات مثل (Bandura, 1963 ; Peter, Salovey, Mayeres, 1990; Weiten ,1998; Richard & Gross ,2000; Elias, M. J, 2004; Mauss & Denollet, 2004; Gross & Thombson,2007; Coifman & Bonanno,2010) قد أظهرت أن للنظام الانفعالي تأثيرا كبيرا في تشكيل الشخصية الإنسانية، كما يلعب دورا محوريا في تعزيز التوافق والصحة النفسية والجسدية على حد سواء، مما يجعل من تنظيم الانفعالات ضرورة لا غنى عنها في الحاة اليومية.

وبالمقابل، ورغم أن الفرد قد يبدو قادرا - ظاهريا – على الاستمرار في الحياة دون التعبير الصريح عن انفعالاته، إلا أن كبتها أو عجزه عن تنظيمها قد يؤدي إلى نتائج سلبية تؤثر سلبا على صحته النفسية والجسدية، لا سيما إذا تعلق الأمر بانفعالات سلبية مؤلمة، شديدة ومستمرة، تعيق قدرته على التكيف والتفاعل السليم مع المواقف الحياتية المختلفة. ورغم الأهمية البالغة التي يحظى بها مفهوم تنظيم الانفعالات ودوره الفعال في الحفاظ على الصحة النفسية وتعزيز الكفاءة الاجتماعية، إلا أنه لم ينل ما يستحقه من اهتمام في الاوساط البحصية، رغم كونه يشير إلى العمليات التي يمارسها الفرد للتأثير في طبيعة انفعالاته، وتوقيت ظهورها، وطريقة الشعور بها، وفهمها والتعبير عنها.

وعلى النقيض من ذلك، فإن ضعف التنظيم الانفعالي يرتبط بمجموعة من النتائج السلبية، أبرزها العزلة، اللامبالاة، انخفاض الكفاءة في مواجهة الضغوط، واللجوء إلى أساليب غير تكيفية وهروبية في التعامل مع المشكلات. كما يعد هذا الضعف عاملا اساسيا في نشوء اضطرابات متنوعة، منها الجسدية النفسية (السيكوسوماتية)، والاضطرابات النفسية كالألكسيثيميا والقمع الانفعالي.

ومن هذا المنطلق، تتضح العلاقة الوثيقة بين الصحة النفسية والجسدية، حيث تشير الدراسات إلى أن المسار المرضي لأي اضطراب عضوي قد يتأثر بشكل كبير بالحالة الانفعالية للفرد. وهو ما يدفعنا إلى تسليط الضوء على موضوع بالغ الأهمية يتمثل في القمع الانفعالي، بوصفه مدخلا لفهم أعمق لتداخل العوامل النفسية والجسدية في تشكيل معاناة الإنسان المعاصر.

وفي هذا السياق، يعد القمع، من منظور إكلينيكي، أحد إستراتيجيات تنظيم الانفعالات التي تهدف إلى تقليل أو منع التعبير الظاهر عن المشاعر، سواء كانت سلبية أو إيجابية. فعلى الرغم من أن القمع المعتدل قد يؤدي

دورا وقائيا في بعض المواقف التي قد يؤدي فيها التعبير الانفعالي إلى نتائج غير مرغوبة، إلا أن اللجوء المتكرر إلى هذه الاستراتيجية يعد غير تكيفي، وقد يخلف آثارا ضارة على الصحة النفسية والجسدية. فقد بينت الدراسات أن القمع المزمن للانفعالات يضعف قدرة الفرد على التكيف النفسي، ويزيد من اضطرابات التفكير، كما يعزز مستويات القلق، والخجل، والانفصال الانفعالي.

وتشير الأدبيات النفسية الحديثة إلى أن القمع الانفعالي المزمن يمس بشكل مباشر مختلف جوانب شخصية الفرد ووظائفه النفسية، لا سيما في مرحلة المراهقة، التي تعد من أكثر المراحل العمرية حساسية وهشاشة، وتشهد تحولات ملحوظة على المستويات الجسدية، والانفعالية، والمعرفية، والسلوكية. ولا يخفى أن الانفعالات تشكل أحد الركائز الأساسية في بناء الشخصية، بالنظر إلى دورها المحوري في ضبط الذات، واتخاذ القرار، والتفاعل السليم مع البيئة المحيطة.

وعليه، فقد أظهرت نتائج الدراسات أن ضعف التحكم بالانفعالات لدى المراهقين يعد عاملا مساهما في تدني مستوى التكيف العام، ومرتبطا بظهور أعراض نفسية وسلوكية متنوعة، كالشعور بالقلق، والانسحاب، والغضب المفرط، والتفاعل غير المتزن، مما يجعل هذه الفئة العمرية أكثر عرضة للتأثر بالاستراتيجيات غير التكيفية لتنظيم الانفعالات.

وبالمقابل، على الرغم من شيوع مصطلح تنظيم الانفعال في الدراسات النفسية عموماً والدراسات التطورية خصوصاً، فضلاً عن تركيز الدراسات في الآونة الأخيرة حول تطور قدرة المراهقين على تنظيم انفعالاتهم والتحكم فيها إلا أن القليل من بينها التي ركزت على مفهوم القمع الانفعالي لديهم، وبالأساليب التي يمكن أن تعتمد في جعل المراهق أكثر قدرة في التعرف على انفعالاته ومشاعره وفهمها والتعبير عنها وضبطها واستعمالها بالشكل الصحيح خاصة في ظل الظروف البيئية التي يمر بها سواءً داخل الأسرة أو في المؤسسة الثانوية، حيث أنه بات لابد لنا من الاهتمام بتنمية شخصية المراهق وتوافقه وفق منهجية صحيحة، فمما لا شك فيه أن المجتمعات تتباين في تنمية مستوى التعبير الانفعالي لدى أبنائها وشخصياتهم وطبيعة الانفتاح على الآخر في ظل ثقافاتها ومساهمة مؤسسات التنشئة الاجتماعية في توجيه الفرد حول كيفية التحكم بانفعالاته وتنظيمها لتجنب المشكلات ولعل في مقدمتها القمع الانفعالي وآثاره.

هذا وتأخذ ذات المشكلة الصحية أبعاداً أخرى في المجتمع الجزائري، الذي يسوده تقريباً ما يعرف **بالحرمان العاطفي** لم يدرك بعد حجم تأثيراتها وتداعياتها السلبية، ولم يحدد انتشارها بدقة ووضوح مقارنة بالمجتمعات الأخرى نظراً لغياب مركز الدراسات الوبائية، رغم أن الكثير من المؤشرات الوقائية تدل على حجم الظاهرة وأيضاً الافتقار للدراسات المهتمة بالجانب الانفعالي على غرار الدراسات المركزة على الجانب المعرفي في آنٍ واحد؛ وللتحقق من خطورة القمع الانفعالي ونسبة انتشاره لدى الأفراد ومساهمته في ظهور مختلف الاضطرابات النفسية والجسدية، باعتبار أنه أصبح محوراً لاهتمام العديد من الدراسات التي دلت عن أهمية دراسته في مرحلة الطفولة وحتى البلوغ قمنا بجمع

عدد منها وهو ما سنعرضه لاحقاً. كما يمكننا فيما هو آتٍ ذكر بعض الدلائل والمؤشرات التي تعكس الجانب المتخفي لهذا الاضطراب وأسبابه في مجتمعنا العربي بشكلٍ عام والجزائري بشكلٍ خاص، متمثلة فيما يلي:

- التزايد المذهل لمعدلات الأمراض العضوية المزمنة وسط مجتمعنا تزامناً مع نوعية الأزمات الصادمة والأحداث الصعبة وتعددها التي تعرض ويتعرض لها أفراد المجتمع العربي والجزائري، فلقد أظهرت الدراسات أن القمع هو عامل خطر صحي محتمل للاضطرابات المختلفة مثل الألم المزمن والسرطان وغيرها.
- إن وبائية انتشار الاضطرابات النفسية في تزايد مستمر خاصة في ظل جائحة كوفيد- 19 والتي بدورها يتفاقم أثرها على صحة الأفراد النفسية، فحسب إحصائيات منظمة الصحة العالمية (OMS) 2021 يتأثر اليوم مليارات الاشخاص حول العالم بفيروس كورونا، وأن هناك مليار شخص تقريباً يعانون من الاضطرابات النفسية ناهيك عن نسب التعاطي والانتحار. ورغم ذلك لازلت الصحة النفسية من مجالات الصحة العمومية مهملة جداً، فمستوى تشخيص وعلاج هذه الاعتلالات لا يزال متدنٍ بوجه عام وفي الجزائر بوجه خاص، إذ تمتد عواقب عدم التكفل باعتلالات الصحة النفسية للمراهقين إلى مرحلة الرشد مما يتسبب في ضعف الصحة البدنية والنفسية لهم. وبدليل أن هناك انتشار واسع لمختلف الصعوبات التربوية والتعليمية، وكذا المشكلات النفسية والظواهر الاجتماعية والسلوكية وردود الفعل غير المتزنة والاضطرابات الانفعالية التي عادةً ما تظهر خلال فترة المراهقة عمومًا في مختلف الأوساط وعلى رأسها المؤسسات الثانوية وذلك من خلال ما يقدمه الأخصائيين والمرشدين التربويين، فقد أظهرت العديد من الدراسات مدى ارتباط الاضطرابات النفسية كالألكستيميا وغيرها بالقمع الانفعالي.
- طبيعة السياق الثقافي وما يمكن أن تفرضه على الأفراد، إذ يعاني المراهقون في العالم وتحديداً في وطننا العربي من قمع انفعالاتهم نظراً لوجود ثقافة تربوية غير صحيحة بوجه عام، وهو ما يمكننا أن نطلق عليه مصطلح **التربية الانفعالية الخاطئة**. ومما لاشك فيه أن الجانب الانفعالي يؤثر كثيراً في الجوانب المعرفية للحياة الإنسانية لاسيما في التفكير، ولعله الأمر الذي نجده مهملاً للغاية في مجتمعنا الجزائري ولا يلقي له بال. فهناك عبارات تطبع العقلية الجزائرية وتؤثر في معتقداتنا بشكلٍ عميقٍ فغالبًا ما نسمع مثل: «**الله يجعل الخير ضحكت بزاف اليوم، راني عارفة راح تخرجلي بكا مبعد**» أو عبارة «**الرجال ميبكوش**» أو «**وليدي راجل ميبكيش**» أو «**الزعاف للرجال ماشي للنسا**» وغيرها كثير، وهذا دليل على أن التعبير عن الانفعالات أو البوح بها علامة من علامات الضعف والنقص أو العيب حسب مجتمعنا وعدم الاتزان في الشخصية خاصة لدى الرجل، بشكلٍ يجعل الأفراد يعتادون دفع رغباتهم وأحاسيسهم إلى اللاوعي ومحاولة كبتها وإخفائها ومجاهدة النفس في الانعطاف بها إلى غير طبيعتها وذلك إما حياءً أو جهلاً. وهو ما قد يجعل من الفرد يعاني الاضطراب العاطفي أو الانفعالي داخل أسرته، والذي يسبب حالة من الصراع النفسي والتوتر وعدم التوازن الذي قد يمتد ليطال الجانب الصحي له. إذ اهتمت العديد من الدراسات بتوضيح علاقة كل من القلق والخوف مع القمع الانفعالي لدى الأفراد، وأشارت إلى أن القامعين منهم يعانون صعوبات بالغة في تنظيم انفعالاتهم وغالباً ما يلجأون إلى الكبح خوفاً من العواقب الاجتماعية المتأتية من

تعبيراتهم الانفعالية في موقف ما، وعادةً ما يرتبط هذا الخوف لديهم باعتقادات خاصة بهم عن طبيعة المجتمع ومدى تقييمه السلبي للمشاعر والانفعالات والتعبير عنها وربما هو الأمر نفسه الذي اعتاد الفرد داخل مجتمعنا الجزائري التصرف تحسباً له. وإن الأمر ينطبق على كل المجتمعات العربية الخاضعة لسلطان الأعراف المخالفة للدين والفطرة السليمة، والتي تربط الجانب العاطفي من الإنسان بالعيب والضَّعف في حين أن العاطفة احتواء لكل شيء جميل في هذا الكون ونفحة من روح **[الله تعالى]** أودعها في خلقه، حتى يكون في أحسن هيئة من التناسق والتكامل بين أجزاء تكوينه الجسدي المنسق في حكمة الخالق والعاطفي الانفعالي بما فيه من الميول والرغبات؛ من انجذاب ونفور، وقبول وإحجام، وحب وبغض وما إلى ذلك. والشخصية السوية هي التي تتحرك لإشباع حاجاتها المادية والمعنوية باعتدال وانتظام، بحيث لا يطغى اهتمامها بجانب على حساب جوانب أخرى بُغية الوصول إلى التوازن. وفي حالة الإخلال أو الكبت قد تحدث الكثير من المعاناة النفسية نتيجة إلحاحها على صاحبها وانفجارها كلما وجدت لها مثيراً تجاوز التابوهات التي تشكل أساسيات المجتمع العربي الإسلامي.

وبالمقابل، على الرغم من أننا لا ننكر أن هناك نوعاً من التفتح العاطفي شهد في العقد الأخير نتيجة تقارب الثقافات والمعارف والتفاعلات عبر الإنترنت، إلا أن مجتمعنا لازال يعاني من مشكلة **البخل العاطفي** ويفتقر إلى السلوك المرن في التعامل وإلى اللغة اللطيفة، فنحن نفكر أن الحب لا يمنح إلا للحبيب وأن عبارات المديح والتشجيع لا فائدة من إسماعها للطفل أو الابن المراهق. إذ تتميز لغتنا غالباً بالغلاظة والجفاء مع الحدة في التعامل وتعجل الغضب والحكم المسبق لدرجة أن الفرد الجزائري أصبح يُمَيزُ من طرف الآخرين داخل المجموعة نظراً لذلك وخاصة في موقف شجار أو ما يقاربه، كما أننا نعاني جحوداً ولامبالاة لمشاعر الغير وعدم تقدير لاحتياجاتهم النفسية إلا من رحم ربي بدءاً من الأسرة امتداداً إلى المجتمع. وذلك لعدة أسباب من بينها ندرة الاهتمام بالجانب الانفعالي للأبناء على عكس الجوانب الأخرى، فنجد أفراد الأسرة الواحدة يعيشون في نوع من الغربة والانغلاق عن الذات نتيجة عدم الإصغاء للأبناء ومساعدتهم في الإفصاح عن رغباتهم وميولاتهم وحاجاتهم، وكذا صعوبات كل منهم بمعنى غياب الحوار داخل الأسرة. مع عدم مشاركة الأبناء اللعب ومعانقتهم وتقديم الدعم المعنوي لهم الذي يشعرهم بكيانهم وينمي ثقتهم بأنفسهم إلا لدى الأقلية منا، أو فرض الرأي والنقد الهدام وتحديد المسار أو كثرة الخلافات الأسرية والعنف المادي والمعنوي، أو أن يضع أحد الوالدين ابنهما في مأزق كأن تقوم الأم مثلاً بضرب ابنها نتيجة تصرف خاطئ صدر منه وبعد تعبيره بالبكاء تطلب منه أن يسكت وغيره. كل ذلك يسهم في شعورهم بالإهمال وعدم القدرة على التعبير عن الانفعالات تخوفاً من التعرض إلى التنمر أو النقد أو حتى التعنيف من طرف الأولياء أو القائمين على رعايتهم، ما يخرجهم من دائرة العلاقات الأسرية التي يطبعها ذاك **الفراغ أو الجحود العاطفي** البارز، والذي ينشئ فجوة عميقة في نفسيات هؤلاء الأبناء تمتد عواقبها إلى الكبر باحثين عن علاقات خارجية لإشباع ذلك النقص خاصة فيما أصبح يعرف اليوم بمواقع التواصل الاجتماعي والتي يستخدمها المراهقين بكثرة، وإن لم يتحقق لهم ذلك يبقون مضطربين غير متحكمين وربما عدوانيين مع

أنفسهم وغيرهم أو منعزلين. فقد ربط بعض علماء النفس هذه السلوكيات **بنقص الإشباع العاطفي** والذي قد يعاني منه الفرد في طفولته نتيجة إهمال أو غياب أو انفصال الوالدين أو حتى عدم امتلاكهم لمبادئ **التربية الانفعالية** أي أنهم يعانون **الأمية الانفعالية** وهو ما قد يخلق ما يعرف **بعائق القمع الانفعالي** والذي شيئاً فشيئاً يتطور إلى حاجز أخطر على الفرد وصحته ألا وهو **القمع المزمن**.

فلقد أثبتت الدراسات أن محاولات قمع المراهق لانفعالاته مرتبطة بمشكلات في بيئته على الغالب، حيث تظهر الأضرار الناجمة عن القمع في أعوام مبكرة من حياة الفرد وذلك تبعاً لنمط التنشئة وأساليب المعاملة الوالدية للأبناء داخل النسق الأسري كما سبق الذكر، فكل تلك المعاملات والمعتقدات ينتج عنها أطفال ومراهقون مضطربون انفعالياً تنقصهم التربية الانفعالية الصحيحة ما يدفعهم إلى قمع انفعالاتهم وخاصة السلبية منها. كما دلت الدراسات كذلك إلى أن الأطفال والمراهقين الذين يتصرفون على وفق أساليب تنظيمية قامعة يظهرون جانباً كبيراً من الخوف في ردود أفعالهم مع عزلة اجتماعية وخجل وسمات قلق عالية وغضب مبالغ فيه، وهو ما يجعلهم غالباً عرضة للرفض أو الاستهزاء والإساءة من طرف غيرهم ما يترتب عنه تدني تقدير الذات مع ملاحظة صعوبات وعراقيل الاتصال اللفظي وغير اللفظي التي تطبع سلوكيات شريحة واسعة من الأفراد في مجال الدراسة وعالم الشغل والنشاط اليومي. وذلك في ظل مجتمع شبه مغلق حيث محدودية الثقافة وسيادة ذهنية التكتم والكبت والإنكار والتمويه، وقلة هياكل التكفل وهذا على نقيض ما هو ظاهر ومنتشر ومعترف به في المجتمعات المتفتحة. وذلك إن دل إنما يدل على أن هؤلاء الأفراد ينتمون إلى أسر تتميز بتدني مستوى الذكاء الانفعالي لديهم، مع عدم التحكم بالذات وانفعالاتها مما يعرض الأبناء إلى سلوك القمع نتيجة معاملاتهم داخل المناخ الأسري. فالطفل يولد في مجتمعنا يحقق له الإشباع الجسدي، بينما إشباعه عاطفياً وما يحتاجه من مشاعر احتواء وفهم لتفكيره ومخاطبته برفق وغيره لا يزال مهملاً ولا يذكر له أهمية بالغة في مسألة التربية عند الوالدين أو المربين إلا نادراً، لذا فكل منا بحاجة ماسة إلى إشباع فراغه العاطفي حتى يشعر بإنسانيته التي ميزه **[الله تعالى]** بها عن كل مخلوقاته.

وبالمقابل، يعد منهج تربية الانفعالات في الإسلام منهجاً يتسم بالرفعة والسمو، وهو نظام وجداني يأخذ في اعتباره فطرة هذا الإنسان بكل مقوماتها، وخصائص تكوينه وتركيبه بكل مقتضياته. إذ يزخر التراث الثقافي الإسلامي بكتابات وتآليف تربوية رائدة في ميدان معالجة الانفعالات وضبطها وتوجيهها؛ فنجد الإمام العالم عبد الرحمن في كتابة "**مختصر منهاج القاصدين**"، قد عرض لهذا الموضوع من خلال طريقة اصطلح على تسميتها عند القدامى برياضة النفس، يقول هذا العالم: وقد زعم بعض من غلبت عليه البطالة فاستثقل الرياضة، أن الأخلاق لا يتصور تغييرها، كما لا يتصور تغيير صورة الظاهر. والجواب: أنه لو كانت الأخلاق لا تقبل التغيير لم يكن للمواعظ والوصايا معنى. كما قد أوصى **الرسول** ﷺ رجلاً ثلاث مرات ألا يغضب، فعن أبي هريرة **رضي الله عنه** "أن رجلاً قال **للنبي** ﷺ أوصني فقال: "لا تغضب" فردد مراراً

فقال: "لا تغضب" **(رواه البخاري)**. وهذا يدل على أهمية التحكم في الانفعالات، وقد شهد **الرسول** ﷺ حادثة غضب فيها رجل من رجل آخر حتى انتفخت أوداجه، وتغيّر وجهه، فقال له ﷺ: **"إنّي لأعلم كلمةً لو قالها لذهب عنه ما هو فيه، أن يستعيذ بالله من الشّيطان الرّجيم" (متفق عليه)**. وهذا يعني أنما الغضب من الشيطان لذا وجبت الاستعاذة بالله تعالى لاستعادة السلام النفسي من جديد - وهو ما لا يطبق في مجتمعنا الجزائري إلا من رحم ربي-. هذا ومع التّأكيد على معايير قوة النفس وصلابتها، ففي هدي الشّريعة الإسلاميّة تتحدّد قوّة النّفس بمدى قدرتها على ضبط مشاعرها ولا تقاس بالقوة الجسديّة والقدرة على البطش بالنّاس ومصارعتهم، إذ **قال رسول الله** ﷺ: **"لَيْسَ الشَّدِيدُ بِالصُّرَعَةِ، إِنَّمَا الشَّدِيدُ الَّذِي يَمْلِكُ نَفْسَهُ عِنْدَ الْغَضَبِ" (متفق عليه)**، مع الدّعوة إلى الصّبر باعتباره من أعظمِ الفضائل والخصال الإنسانيّة. فالصبرُ في الإسلام معناه التجمل والتحمل خاصّة عند الصّدمة الأولى عندما يتلقّى الإنسانُ الخبر الذي يحزنه، أو يطلع على الموقف والحدث الذي يؤلمه فيسترجع ويحمد **الله تعالى** على ذلك، وهذا الصّبر الجميل هو الذي يرتّب **الله** عليه الأجر والثواب العظيم في الآخرة، **قال الله تعالى**: ﴿**إِنَّمَا يُوَفَّى الصَّابِرُونَ أَجْرَهُمْ بِغَيْرِ حِسَابٍ**﴾ **[القرآن الكريم، الزمر: 10]**، لذا وجب تزويد الأبناء بالقيم الدينية، والإنسانية والفكرية والأخلاقية المعتدلة التي تنمي في ذواتهم الثبات الانفعالي، وتجعلهم أكثر نضجاً في التعامل مع ما يدور حولهم من اختلال في الفكر والعقيدة، وتشكل لهم حصانة ضد الإتباع الأعمى الذي قد يغير مسيرة حياتهم إلى طرق مضللة وهدامة وهو ما نشهده حاليا أي الابتعاد عن الوازع الديني.

صفوة القول، أن القمع الانفعالي يلعب دوراً حاسماً في حياة الفرد إذا كان معتدلاً لما يقدمه لأجل التكيف مع مختلف المواقف، أما إذا كان حاداً وشديداً فقد يساهم وبشكلٍ كبير في عدم توازن حياة الفرد على كافة النواحي وذلك نظراً للمبالغة في استخدام هذا الأسلوب وبشكل مفرط، مما قد يجعل الفرد يشعر بالضغط النفسي الذي بدوره يؤشر إلى بداية خطرة على الناحية الصحية إذا ما لم يتم التدخل المبكر جراء ذلك وهو بداية لمنطلق الإصابة بالاكتئاب والقلق، وارتفاع معدل الإصابة بالورم السرطاني وغيرها. إذ يؤدي هذا التوتر المتزايد والمتراكم بالداخل إلى إضعاف قدرة الجهاز المناعي للبدن في مواجهة الأمراض، فقد أكّدت الدراسات الحديثة صحة العلاقة بين الانفعالات والإصابة بالمرض. وبهذا فإن الإهمال بالصحة العاطفية والانفعالية للطفل والمراهق ينعكس سلبياً في تكوين شخصيته، حيث يظل مفتقراً إلى فهم عواطفه وانفعالاته وتحديد احتياجاته وبالتالي عدم القدرة على تكوين شخصية متزنة ليجعل منه شخصاً سوياً ناضجاً صاحب ضمير يقظ يعمل وينتج في مجتمعه مستثمراً مواهبه وقدراته وإمكانياته. فأين المشكلة لو أننا تبنينا فكرة أن نعبر عن ذواتنا ونحبها ونطورها لأجل تبادل ذلك مع أفراد أسرتنا ومجتمعنا، ونتعلم أهم الطرق التي تمكننا من الوصول إلى إشباع عواطفنا، والعمل على تنمية التعبير عن ذاتنا وانفعالاتنا ومنه التحكم فيها؟، وهذا كله لن يتحقق إلا بعد تمكننا من تطوير ما يسمى في الأدب النفسي التربوي بالكفاءة الانفعالية!.

ومن هنا تبرز أهمية الموضوع الحالي في كون أن شريحة المراهقين لم تحظى باهتمام الباحثين كثيراً، حسب اطلاعنا بما يخص الجوانب الانفعالية. لذا فقد شغلت الاضطرابات الانفعالية اهتمامنا كونها تعكس سلوكيات

المراهقين في بيئاتهم ومعاملاتهم، وهو ما لمسناه من خلال تقربنا للميدان مما تطلب إلقاء الضوء عليها. إذ تناولنا خلال هذه الدراسة اضطراب القمع الانفعالي لدى هذه الشريحة، وذلك كمحاولة علمية جديرة تساعد في إثراء البحوث العلمية عن طبيعة قمع التلاميذ بعمر المراهقة انفعالاتهم، فشدة الانفعال عند المراهق تضعف لديه القدرة على ضبط النفس مما يجعله يثور لأتفه الأسباب مع تغيرات سريعة وغير متوقعة في المزاج وثوران انفعالي، ويشعر بالإحباط والغضب، الخوف. كما وتؤثر الاضطرابات الانفعالية بنسبة كبيرة على أداء المراهق بشكل عام وقد تؤدي به إلى العزلة والوحدة ويمكن أن يؤدي ذلك إلى الاكتئاب في أسوأ حالاته أي الانتحار أو إلى سلوك إجرامي وغيره، ناهيك عن الأعراض والآلام الجسدية التي يمكن أن تحدث لديه كالصداع أو الغثيان وآلام المعدة ومنه المعاناة من صعوبات التعلم وغيرها. لذا، تعد أفضل الطرائق للإفادة من آليات التنظيم الانفعالي هي تنويع استعمالها وعدم الالتزام بآلية دون غيرها وبما يلائم طبيعة الموقف وخياراتنا فيه، والاعتماد على فكرة المرونة في مواجهة المواقف الطارئة والمُحرجة، وتنويع رد الفعل الانفعالي بين التعبير والقمع، إذ يقول **أحمد الشقيري**: "لا أحد يستطيع أن يغضبك أو يحزنك أو يحبطك بدون إذنك". ومن هنا تبرز الحاجة إلى ضرورة التدخل لأجل تنمية ذلك لديهم. لذا عكفت الدراسة الحالية وكمحاولة مستفيضة على تطبيق برنامج يعتمد على تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية، وفق منهج تعديل السلوك وتقنياته اعتماداً على المنهج التجريبي لتحقيق هذه المطالب والأهداف. إذ تعتبر الكفاءات الانفعالية الأساسية من بين أهم الكفاءات في حياتنا على الإطلاق، نظراً لدورها في جعل حياتنا أكثر مرونة.

هذا وقد جاءت ورقات هذه الدراسة في بابين، خصص الباب الأول لاستعراض الرصيد النظري لمتغيرات الدراسة والذي قسم إلى ستة فصول، حيث خصص الفصل التمهيدي للخلفية النظرية للإشكالية وذلك من خلال عرض وتحليل بعض من الدراسات السابقة العربية والأجنبية حول متغيرات الدراسة، ثم تحديد إشكالية الدراسة وأسئلتها، بالإضافة إلى فرضياتها، أهميتها، أهدافها، أسباب اختيارها، مع تحديد المفاهيم والمتغيرات المعتمدة، توضيح الإطار النظري والمفاهيمي المعتمد. فيما خصص الفصل الثاني للتعريف بالكفاءات الانفعالية الأساسية، نشأتها وتطورها وجوانبها وأهمية تطويرها في الحياة، أما الفصل الثالث فقد خصص لمتغير القمع الانفعالي مستهلا بنشأته ومفهومه مع استراتيجيات التعامل، التنظيم الانفعالي، أهمية وأسباب إتباع القمع الانفعالي، مفاهيم مختلفة عن القمع الانفعالي والأطر والنظريات المفسرة له عموما، تأثيراته، تعزيز التعبير الانفعالي مقابل القمع الانفعالي، العلاقة بين الكفاءات الانفعالية الأساسية والقمع الانفعالي. فيما برمج الفصل الرابع لمتغير تعديل السلوك عموماً مفهومه وأهدافه وأهميته بالمرحلة الثانوية، جوانبه، خصائصه، مجالاته، الخطوات المتبعة في تخطيط برامج تعديل السلوك والأسس التي يستند إليها السلوك في مجال تعديل السلوك، النظريات المفسرة له، أساليبه وفنياته، السمات الإيجابية للسلوك الإنساني من منظور التربية الإسلامية، أساليب التربية النبوية المتبعة في تعديل وتقويم السلوك. بينما الفصل الخامس تعلق بالمراهقة مفهومها أهدافها وأهميتها، مميزات ومطالب النمو فيها، المراحل الزمنية لها وأشكالها والعوامل المحددة لها، حاجاتها، مظاهر النمو فيها، النظريات المفسرة لها، صعوباتها ومشاكلها، تأثير عدم التعبير الانفعالي على المراهق. وقد اختتم الجانب النظري بفصل سادس متمثلاً في تصميم البرامج مكوناً من تعريفها

وأنواعها وتصنيفاتها، أهميتها، أهدافها، الخصائص العامة لها، الأسس التي تقوم عليها، المناهج في البرامج النفسية وطبيعة وصعوبات بنائها، متطلبات البرنامج الجيد، خطوات بناء وإعداد البرامج.

أما الباب الثاني فقد اشتمل على الجانب التطبيقي الميداني للدراسة وجاء في فصلين، خصص الفصل السابع بإلقاء الضوء على الأسس المنهجية للدراسة، فيما تم على مستوى الفصل الثامن معالجة البيانات الميدانية عرضاً وتحليلاً وتفسيراً، واختتمت الدراسة بخلاصة عرضت فيها جميع المراحل التي مرت بها مع تقديم جملة من الاقتراحات المستمدة من نتائج الدراسة نفسها.

الباب الأول:

الرصيد النظري لمتغيرات الدراسة

الفصل التمهيدي:

الخلفية النظرية لإشكالية الدراسة

تمهيد:

لقد استهلت هذه الدراسة بعرض الخلفية النظرية للإشكالية الخاصة بها، وذلك من خلال عرض وتحليل بعض من الدراسات السابقة العربية والأجنبية منها والتي حاولنا تجميعها من خلال البحث والتقصي قبل الشروع في تحديد الإشكالية وأسئلتها، بالإضافة إلى فرضياتها. كما وتم التعرض إلى أهمية الدراسة، أهدافها ودوافع اختيارها حتى تتضح أكثر الصورة النسقية لهذا العمل، مع تحديد المفاهيم والمتغيرات المعتمدة بتعريفها العام والإجرائي، مثلما تم التطرق إلى توضيح الإطار النظري والمفاهيمي (البراديغمي) الذي تم الاعتماد عليه في هذه الدراسة، وفيما يلي عرض لهذه العناصر.

1 - الدراسات السابقة:

تلعب الدراسات السابقة دوراً كبيراً في شرح خلفية الموضوع المدروس وتوضح العديد من النقاط المهمة فيه ليصبح بالإمكان تكوين فكرة شاملة عنه. وتكمن هذه الأخيرة في معرفة الأبعاد المختلفة التي تحيط بالمشكلة، وهي من بين المصادر المهمة التي على أساسها يتم صياغة الإشكالية وبناؤها وكما تستقى منها الفروض لمحاولة التحقق منها، مع الاستفادة مباشرة سواء في التوجيه أو التخطيط أو ضبط المتغيرات، أو مناقشة نتائج الدراسة. وبناء على ذلك سنتناول في هذا الجزء الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية أو التي تقاربت منها إلى حد ما وتم تقسيمها إلى مجموعتين رئيسيتين في حدود ما تحصلنا عليه من الأبحاث، والتعقيب على هذه الدراسات والتعرف على موقع هذه الدراسة من تلك الدراسات، وأوجه التشابه والاختلاف بينهما، وتوضيح مدى الاستفادة منها في دراستنا، حيث أن الإطلاع على الدراسات السابقة وفر لنا فرصة الرجوع إلى الأطر النظرية والفروض التي اعتمدتها هذه الدراسات والتعرف على الأساليب والإجراءات التي تبنتها والنتائج التي توصلت إليها، وأيضا ساعدتنا على اختيار أداة الدراسة وتصميمها. وحسب - علمنا الشخصي- لا توجد دراسات عن الكفاءات الانفعالية الأساسية واستراتيجيات تنميتها على مستوى بيئتنا المحلية في مجال المدارس الثانوية أو غيرها، وهذا ما ألزمنا الاعتماد على الدراسات التي تمت في بيئات أخرى والتي تتشابه مع متغيرات موضوع دراستنا الحالية. وفيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة عربية وأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية والتي بلغ قوامها (30) دراسة تحتل مدى زمني يتراوح بين عامي (2005 - 2020)، ولقد سيقت هذه الدراسات المختارة على النحو التالي:

1.1 دراسات الكفاءات الانفعالية الأساسية:

أ. الدراسات العربية للكفاءات الانفعالية:

دراسة **سرور والمنشاوي (2010)** بعنوان: **نموذج بنائي للإبداع الانفعالي والكفاءة الانفعالية والتفكير الإبداعي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية لدى الطالب المعلم**، هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين الإبداع الانفعالي والكفاءة الانفعالية والتفكير الإبداعي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية، ومدى إسهام كل من الكفاءة الانفعالية والتفكير الإبداعي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية في التنبؤ بالإبداع الانفعالي، لدى عينة قوامها 300

طالبا وطالبة من الفرقة الرابعة بكلية التربية بدمنهور. وتم استخدام قائمة الإبداع الانفعالي إعداد أفريل (Averill, 1999) تعريب وتقنين الباحثين (سرور والمنشاوي)، مقياس الكفاءة الانفعالية من إعداد الباحثين، اختبار التفكير الإبداعي إعداد وليام فرانك (Williams Frank) تقنين إبراهيم أحمد (1990)، مقياس أساليب مواجهة الضغوط الدراسية إعداد لين وتشين (Len & Chen, 2010) ترجمة الباحثين (سرور والمنشاوي). وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإبداع الانفعالي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية، بينما كانت معاملات الارتباط سالبة في حالة أسلوبي مواجهة الضغوط الدراسية المتمثلين في التوجه السلبي نحو المشكلة والتوجه السلبي نحو الانفعال. كذلك إسهام كل من الكفاءة الانفعالية والتفكير الإبداعي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية في التنبؤ بالإبداع الانفعالي.[1]

دراسة **النويران وحمدي (2014)** بعنوان: **فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة الحلابات الغربي بالأردن**، هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج إرشادي، تكونت العينة من 30 مشاركا ضمن طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة قصر الحلابات الغربي، التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية الذين أظهروا أعلى درجات على مقياس السلوك العدواني. تم تقسيم عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. خضع المشاركون في المجموعة التجريبية وعددهم (15) مشاركا لبرنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية مكونا من (12) جلسة ولمدة سبعة أسابيع، في حين لم يتعرض المشاركون في المجموعة الضابطة وعددهم (15) مشاركا لأي تدريب، وأجاب المشاركون في المجموعتين على مقياس السلوك العدواني ومقياس تقدير الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج وفي قياس متابعة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي وقياس المتابعة لاستجابات الطلبة على مقياس تقدير الذات ومقياس السلوك العدواني وفقا لمتغير المجموعة، واستخدام تحليل التباين المشترك (ANOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للمقياسين. كما استخدم اختبار (T) للعينات المترابطة للتأكد من استمرارية تأثير البرنامج من خلال قياس المتابعة. هذا وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي لتنمية الكفاءة الانفعالية في خفض السلوك العدواني وتحسين تقدير الذات لدى الطلبة المشاركين حيث انخفضت درجات المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة في السلوك العدواني، وتحسن لديها تقدير الذات على نحو دلالة وذلك حسب القياس البعدي وقياس المتابعة. مما يعطي مؤشرا على أن البرنامج قد أسهم في خفض السلوك العدواني لدى الطلاب بعد تعرضهم للبرنامج الإرشادي في تنمية الكفاءة الانفعالية.[2]

---

[1] سرور، سعيد عبد الغني، والمنشاوي، عادل محمود. (2010). نموذج بنائي للإبداع الانفعالي والكفاءة الانفعالية والتفكير الإبداعي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية لدى الطالب المعلم. ***مجلة كلية التربية، 2***(1)، 93 - 175.

[2] النويران، فرحان لافي، وحمدي، محمد نزيه. (2014). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة الحلابات الغربي بالأردن. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 2***(34)، 251 . 274.

دراسة **حسين (2018)** بعنوان: علاقة **الكفاءة الانفعالية بتنظيم الذات لدى طلبة الجامعة**، هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفاءة الانفعالية وتنظيم الذات والعلاقة بينهما لدى طلبة الجامعة باستخدام المنهج الوصفي، ولغرض التحقق من ذلك قامت الباحثة بتبني مقياس الكفاءة الانفعالية لإدريس (2014) والمكون من (41) فقرة بصيغته النهائية، وبناء مقياس تنظيم الذات والذي تكون من (26) فقرة بصيغته النهائية، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأداتي البحث طبقا على عينة البحث والبالغة 400 طالبا وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (2017 . 2018) اختيروا بطريقة العينة العشوائية الطبقية. أظهرت النتائج أن أفراد العينة لديهم كفاءة انفعالية التي بدورها عززت تنظيم الذات لدى الطلبة من خلال أنفسهم والواقع الذي يعيشونه واقتناعهم ببيئاتهم الاجتماعية والمعرفية، وأيضا أن أفراد عينة البحث لديهم تنظيم ذاتي من خلال تنظيم أوضاعهم النفسية والانفعالية والقيم والتقاليد التي تربو عليها، وأظهرت النتائج الإحصائية إلى أن الطلبة يتمتعون بدرجة متوسطة من الكفاءة الانفعالية وأنه لا توجد فروق في الكفاءة الانفعالية بين المتغيرات الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، إنساني)، وإلى أنه لا توجد فروق في تنظيم الذات بين طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) التفاعل الثنائي بين (الجنس والتخصص)، كما تشير النتائج إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بتنظيم ذات عالي، وإلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الكفاءة الانفعالية وتنظيم الذات لديهم، وهذا يرجع إلى اهتمامهم بانفعالاتهم والمعلومات التي تنسجم مع احتياجاتهم الذاتية والنفسية بما ينسجم والموقف التعليمي لغرض معالجتها والاستفادة منها، فالطالب لديه القدرة على التحكم في ذاته وإدراك عواقب الأمور وأنه يستحضر في ذهنه جميع النتائج التي يحتمل أن تترتب على أفعاله في المستقبل، وعلى هذا الأساس يستطيع أن يبني سلوكه وتصرفاته تبعا لخطة يصيغها هو ويرسمها على أساس ما يتوقعه من نجاح وتوفيق لأعماله في المستقبل البعيد مثل هذا الشخص يستطيع أن يستمد قدرته على الضبط والتحكم في انفعالاته وسلوكه من تقدير الأمور تقديرا مبنيا على موازنة النتائج وتمحيصها، وبناء على نتائج الدراسة الحالية تم التوصل إلى بعض التوصيات والمقترحات المستقبلية.

دراسة **عباس (2019)** بعنوان: **قياس الكفاءة الانفعالية لدى طلبة كلية التربية الأساسية**، والتي هدفت إلى قياس الكفاءة الانفعالية والتعرف عليها لدى طلبة كلية التربية الأساسية ودلالة الفروق وفق متغير الجنس (ذكور . إناث)، التخصص (علمي . إنساني)، ونوع الدراسة (صباحي . مسائي). ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث ببناء مقياس الكفاءة الانفعالية من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة وخبرة الخبراء وخبرة الباحث الشخصية باعتباره أستاذ جامعي، حيث تكون المقياس من (44) فقرة باستخدام أسلوب العبارات التقريرية وأسلوب ليكرت ذات التدرج الخماسي. إذ تم تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي البالغة 400 طالبا وطالبة من كلية التربية الأساسية واستخراج الخصائص السيكومترية المتمثلة بالصدق والثبات، حيث اتسم المقياس بتلك الخصائص وفق المعايير المعتمدة، وبعدها تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة البالغة 200 طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية، حيث توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- تمتع عينة البحث بمستوى من الكفاءة الانفعالية لأن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الجنس لأن القيمة الفائية المحسوبة هي أصغر من القيمة الفائية الجدولية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير التخصص لأن القيمة الفائية المحسوبة هي أصغر من القيمة الفائية الجدولية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير نوع الدراسة لأن القيمة الفائية المحسوبة هي أصغر من القيمة الفائية الجدولية.
- لا توجد تفاعلات ثنائية ذات دلالة إحصائية وفق متغير (الجنس، التخصص) لأن القيمة الفائية المحسوبة هي أصغر من القيمة الفائية الجدولية.
- لا توجد تفاعلات ثنائية ذات دلالة إحصائية وفق متغير (الجنس، نوع الدراسة) لأن القيمة الفائية المحسوبة هي أصغر من القيمة الفائية الجدولية.
- لا توجد تفاعلات ثنائية ذات دلالة إحصائية وفق متغير (التخصص، نوع الدراسة) لأن القيمة الفائية المحسوبة هي أصغر من القيمة الفائية الجدولية.
- لا توجد تفاعلات ثلاثية ذات دلالة إحصائية وفق متغير (الجنس، التخصص، نوع الدراسة) لأن القيمة الفائية المحسوبة هي أصغر من القيمة الفائية الجدولية.

ومن خلال النتائج التي توصل إليها الباحث تم وضع التوصيات الخاصة بالبحث واقتراح العديد من المقترحات لإكمال ما بدأت به الدراسة الحالية.[1]

دراسة **الشارف وزيتوني (2020)** بعنوان: **تقويم مستويات الكفاءة الوجدانية وفق صنافة كراثوول في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للسنة الأولى من التعليم المتوسط**، وهدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على نسبة مستويات الكفاءة الوجدانية في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد (الجيل الثاني) للسنة الأولى من التعليم المتوسط، حسب التصنيف الخماسي للمجال الوجداني الذي جاء به كراثوول، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لأنه أكثر انسجاماً مع هذه الدراسة وذلك باعتماده على الطريقة الكمية للحكم على الأشياء المراد تحليلها. ولأجل جمع البيانات من عينة الدراسة الممثلة في جميع مركبات الكفاءة لمنهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للسنة الأولى من التعليم المتوسط قمنا بتصميم أداة تحليل المحتوى المكونة من خمسة محاور تمثل المستويات الخمسة لصنافة كراثوول (التقبل . الاستجابة . التقييم . التنظيم . تشكيل الذات) وبعد جمع البيانات وتفريغ النتائج تم استخدام النسب المئوية لحساب التكرارات لكل مستوى، وأسفرت نتائج الدراسة على وجود ضعف في مستويات الكفاءة الوجدانية وفق صنافة كراثوول في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد.[2]

---

[1] حسين، أمال إسماعيل. (2018). علاقة الكفاءة الانفعالية بتنظيم الذات لدى طلبة الجامعة. ***مجلة كلية التربية بجامعة واسط***، (31)، 531 . 580.

[2] الشارف، قدور بن شريف، وزيتوني عبد القادر . (2020). تقويم مستويات الكفاءة الوجدانية وفق صنافة كراثوول في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للسنة الأولى من التعليم المتوسط. ***المجلة العلمية للعلوم والتكنولوجية للنشاطات البدنية والرياضية***، *17*(1)، ص 332.

دراسة **هدي وطياب (2020)** بعنوان: **الكفاءة الوجدانية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي المدرسي "دراسة ميدانية بولاية تيبازة"**، والتي هدفت إلى فحص علاقة الكفاءة الوجدانية بالذكاء الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (04) مستويات، تبعا للأنشطة / في حصة التربية البدنية والرياضية (نشاط فردي . نشاط جماعي) والتي بدورها تعمل على تنمية وبلورة شخصية الفرد من جميع النواحي الحركية منها والنفسية والاجتماعية. فتهدف الدراسة للكشف عن وجود علاقة بين متغيري الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي لدى التلاميذ من خلال ممارسة هذه الأنشطة، وكذا معرفة درجة هذين المتغيرين لديهم، بالإضافة إلى السعي لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في هذين المتغيرين حسب متغير الجنس لديهم. وتم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي المناسب للدراسة والاعتماد على مقياسي الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي، وبرنامج SPSS لاستخراج النتائج. تم اختيار عينة بطريقة عشوائية قدرت بـ: 64 تلميذ(ة) أي 16 تلميذ من كل مستوى ما يقابله نسبة 66.10% من مجموع التلاميذ 600. وقد تم التوصل إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي ومستوى مقبول للكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي لديهم، كما أنه ليس هناك فروق في مستويات هذين المتغيرين حسب متغير الجنس.[1]

ب . الدراسات الأجنبية للكفاءات الانفعالية:

دراسة **Liable (2007)** بعنوان: **التعلق بالوالدين والأقران في مرحلة المراهقة المتأخرة: العلاقة مع الكفاءة الانفعالية والسلوك الاجتماعي**، والتي كان الهدف منها فحص ما إذا كانت العلاقة بين التعلق الآمن والسلوك الاجتماعي في مرحلة المراهقة المتأخرة تتوسطها الكفاءة الانفعالية. حيث شارك في الدراسة 117 مراهقا في المرحلة المتأخرة لقياس التعبيرية الانفعالية، مقاييس التقرير الذاتي عن ارتباط الوالدين والأقران والسلوك الاجتماعي والكفاءة الانفعالية، أكمل المشاركون استبيان التعبير عن الذات. وتقوم الدالة (المصنفة على مقياس مكون من تسع نقاط) بتقييم عدد المرات التي يعبر فيها المراهق عن المشاعر الإيجابية (أ = 86)، أو السائد السلبي (أ = 80)، أو السلبي الخاضع، تتألف المشاعر السلبية المهيمنة من تلك المشاعر السلبية التي تتسم بالتهيج والمواجهة. اكتشفت النتائج أن التعلق الآمن ارتبط مع كل من الوالدين والأقران على السواء بشكل كبير بجوانب الكفاءة الانفعالية والاجتماعية للمراهقين، وكشف نموذج المسار أن الارتباط بين الوالدين والأقران ليس له علاقة مباشرة بالسلوك الاجتماعي. وبدلا من ذلك، كانت العلاقة بين ارتباط الوالدين والأقران والسلوك الاجتماعي غير مباشرة بوساطة فيها من خلال جوانب الكفاءة الانفعالية. تشير هذه النتائج إلى أن علاقات التعلق الآمن تعزز السلوك الاجتماعي المناسب من خلال تعزيز مستويات عالية من الوعي الانفعالي، والتعاطف، والتعبير الإيجابي، وانخفاض مستويات التعبير السلبي السائد.[2]

---

[1] هدي، محمد، وطياب، محمد. (2020). الكفاءة الوجدانية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي المدرسي "دراسة ميدانية بولاية تيبازة". ***مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف ، 12***(2)، ص 252.

[2] Liable, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence links with emotional competence and social **behavior.** ***Personality and Individual Differences. 43*****(5), 1185-1197.**

دراسة **Wong and Ang (2007)** بعنوان: **الكفاءات الانفعالية وسوء التكيف لدى المراهقين السنغافوريين**، وكان الهدف من الدراسة قياس العلاقة بين أربع كفاءات انفعالية (مثل: المهارات الشخصية ومهارات التعامل مع الآخرين، ومهارات القدرة على التكيف، ومهارات إدارة الإجهاد) وأربعة عوامل لسوء التكيف (مثل: السلوك المعادي للمجتمع، ومشاكل السيطرة على الغضب، والضيق العاطفي، والمشاكل السلبية في الذات). تكونت عينة الدراسة من 217 طالبا وطالبة ما بين (16 . 18) سنة من سنغافورة، وقد تم استخدام نموذج الراشدين لقياس الكفاءة الانفعالية العامة ومكوناتها. ويتكون هذا المقياس من 24 بندا تمثل مجموع درجات الكفاءة الانفعالية والدرجات على أربعة مستويات (المهارات الشخصية، ومهارات التعامل مع الآخرين، ومهارات القدرة على التكيف، ومهارات إدارة الإجهاد). تم استخدام ألفا كرونباخ وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وكشفت نتائج الدراسة أن مهارات إدارة الإجهاد تنبأت بشكل كبير عن حدوث سوء تكيف عام، وسلوك مضاد للمجتمع ومشاكل السيطرة على الغضب، وضائقة عاطفية، ومشاكل ذاتية سلبية. وقد تنبأت الكفاءات الانفعالية الثلاث المتبقية ومهارات التعامل مع الآخرين إلى حد كبير بالمشاكل الذاتية السلبية، وبصرف النظر عن هذه المهارات الشخصية والمهارات التكيفية لم يكن من الممكن التنبؤ بأي من عوامل سوء التكيف الأربعة.

دراسة **Hessler and Katz (2011)** بعنوان: **العلاقة بين الكفاءة الانفعالية والسلوك المحفوف بالمخاطر لدى المراهقين**، وكان الهدف من الدراسة تقييم العلاقة بين الكفاءة الانفعالية والسلوك المحفوف بالمخاطر لدى المراهقين. شارك في هذه الدراسة 88 طفلا، وبالنسبة لمقياس الكفاءات الانفعالية تم ترميز البنود على مقياس من نوع ليكرت، حيث أن (5 = أوافق بشدة)، (1 = أعارض بشدة)، (0 = لا أدري). كشفت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من ضعف الوعي الانفعالي والتنظيم لديهم احتمالية أكبر لاستخدام المخدرات القوية، وارتبطت صعوبة تنظيم الانفعالات بوجود المزيد من الشركاء الجنسيين، كما وارتبط كل من صعوبات التنظيم الانفعالي والتعبير بمشاكل أكبر في التكيف السلوكي. وكانت النتائج متسقة عبر النتائج المتزامنة والطولية وأشارت إلى الغضب باعتباره انفعالا مهما، كما أشارت نتائج الدراسة أيضًا إلى أن الكفاءة الانفعالية للأطفال قد تكون بمثابة نقطة تدخل مفيدة لتقليل السلوك المحفوف بالمخاطر في مرحلة المراهقة.[1]

دراسة **Kotsou et al. (2011)** بعنوان: **المرونة الانفعالية: شروط وآثار تحسين الكفاءة الانفعالية في البلوغ**. وهدفت الدراسة إلى التحقيق في: (أ) ما إذا كان من الممكن تحسين الكفاءة الانفعالية (EC) في سن البلوغ؛ (ب) ما إذا كان هذا التحسن يؤدي إلى تحسين التكيف العقلي والجسدي والاجتماعي؛ (ج) ما إذا كان من الممكن الإبقاء على هذا التحسن بعد سنة واحدة؛ (د) ما إذا كانت هذه الفوائد مصحوبة بانخفاض في إفراز هرمون الإجهاد (مثل الكورتيزول). كان تصميم الدراسة تجريبيا (مجموعة التدريب مقابل المجموعة الضابطة) مع اختبار قبلي واختبار بعدي، وتم تعيين 132 مشاركا بشكل عشوائي في التدخل المصمم لتعزيز الكفاءات الانفعالية (EC) لدى المجموعة التدريبية التي شكّلها 72 مشاركا (49 امرأة و23 رجلاً؛ بمتوسط عمر 38.24 سنة) والذين تم اختيارهم بشكل عشوائي لإحدى الدورات التدريبية الست للكفاءات الانفعالية، كما تم تخصيص 60 مشاركًا لقائمة الانتظار كمجموعة

[1] Bhat, R. H, & Khan, S. M. (2018). Emotional competence: Review. ***National Journal of Multidisciplinary Research and Development***, *3*(1), 44 - 49.

ضابطة (40 امرأة و20 رجلاً؛ بمتوسط عمر 38.85 سنة)، خضع المشاركون في المجموعة التجريبية لتدخل مصمم خصيصا لمدة (15) ساعة يستهدف الكفاءات الانفعالية الأساسية الخمسة، وأعقب هذا التدريب المكثف متابعة عبر الإنترنت لمدة شهر واحد (أي تلقى المشاركون مرتين أسبوعيًا عبر البريد الإلكتروني، مما شجعهم على تطبيق جزء مختلف من التدخل في كل مرة). تم الإعلان عن الدراسة في إحدى الصحف على الإنترنت وقُدمت على أنها تحقيق في تأثير تدريب الكفاءات الانفعالية على الإجهاد، تم إبلاغ المشاركين بالإجراء ومعايير الإدماج والإقصاء والاعتبارات الأخلاقية. كانت معايير الاستبعاد على النحو التالي: (أ) أي تدخلات نفسية مخططة خلال فترة الدراسة، (ب) الاعتماد على المخدرات أو تعاطيها حاليًا، (ج) استخدام العلاج النفسي، و(د) غياب الدافع لعملية التدخل. تم تضمين المشاركين في كل من مجموعة التدخل والمجموعة الضابطة في الدراسة على نفس الأساس: دافعهم للمشاركة في الدراسة على وجه التحديد، كان على الأفراد كتابة رسالة الدافع ليتم تضمينها في الدراسة. كان تقييم (EC) التي تم الإبلاغ عنها ذاتيا باستخدام الاستبيان الخاص بالذكاء الانفعالي - نموذج قصير وهو يتكون من (15) بندا، وتم تقييم الرضا عن الحياة من خلال مقياس الرضا عن الحياة (TEQue-SF ; Petrides & Furnham) وهو مكون من 5 بنود، وتم تقييم الإجهاد المدرك عبر مقياس الإجهاد المدرك (PSS; Cohen, Kamarck. & Mermelstein, 1983) وهو مكون من 10 بنود مصمم لقياس درجة تقييم الأفراد لحياتهم على أنها مرهقة. تم تقييم الصورة اليومية العامة للكورتيزول (AUC) للحصول على مقياس موضوعي للإجهاد وطُلب من جميع المشاركين تقديم خمس عينات مختلفة من اللعاب وتم اتخاذ تدابير الكورتيزول في اليوم الأول من التدخل وبعد شهر واحد. وتم تقييم الشكاوي الجسدية من خلال تكييف مقياس بينيبيكر (PILL; Pennebaker, 1982) الذي يتألف في الأصل من قائمة 54 من أعراض وأحاسيس جسدية. وللحفاظ على التدابير قصيرة قدر الإمكان، لم يحتفظ إلا بالشكاوى الجسدية الأكثر شيوعا والبالغ عددها 29 شكوى، تم تقييم جودة العلاقات بعد تكييف مقياس جودة العلاقات بين الأشخاص (EQRI; Sene´cal. & Vallerand, 1992) (تم الإجابة عنه بواسطة الأقران) والذي يقيس نوعية علاقات المشاركين مع أسرهم، شريكهم، والأصدقاء ويتألف التدبير الحالي من 16 بندا، مقاييس المشرفين المحتملين لتأثيرات التدريب. تم قياس العمر والجنس من خلال عناصر مفردة (على سبيل المثال، "هل أنت ذكر/أنثى؟" "كم عمرك؟). تم قياس القدرة المعرفية (CA) باستخدام اختبار بوناردیل للفهم اللفظي الإصدار 16 (BV16; Bonnardel, 1977) هو اختبار للفهم الشفهي المجرد يقيّم كفاءة الفكر المفاهيمي وهو يتألف من 11 بندا، تليها ست جمل يتعين على المشارك اختيار الجملة التي لها المعنى الأقرب إلى الاقتباس/التفكير وتم تصميم هذا العنصر لقياس الذكاء اللفظي. ومن الوسائل الإحصائية التي تم اعتمادها في هذه الدراسة نجد: اختبارات (T) المستقلة، الانحراف المعياري، تحليل التباين، تحليل الانحدار المتعدد المعتدل. تكشف النتائج فيما يتعلق بالتكيف النفسي ارتبط تحسن (EC) بتحسن كبير في الرضا عن الحياة (12.3%) وانخفاض كبير في الضغط المتصور (24.3%). وأن مستوى الكفاءات الانفعالية قد ارتفع بشكل ملحوظ في مجموعة التدخل على عكس المجموعة الضابطة. وأسفرت هذه الزيادة عن انخفاض إفراز الكورتيزول وتعزيز الرفاه الذاتي والجسدي، فضلا عن تحسين نوعية العلاقات الاجتماعية والزوجية في مجموعة التدخل، لم يحدث تغيير كبير في المجموعة الضابطة. وقد أكدت تقارير الأقران حول الكفاءات الانفعالية ونوعية العلاقات من خلال النتائج والبيانات إلى إمكانية تحسين الكفاءات الانفعالية، مع تحقيق فوائد فعالة على سير الأداء الشخصي والعلاقات

الشخصية لمدة سنة واحدة على الأقل، وتناقش الآثار النظرية لهذه النتائج فضلا عن آثارها العملية على بناء وتطوير التدخلات للكفاءات الانفعالية الفعالة.[1]

دراسة **Devassy and Raj (2014)** حول: العلاقة **بين الكفاءة الانفعالية والتسامح والسعادة بين المراهقين**، وكان الهدف من دراستهما تقييم العلاقة بين الكفاءة الانفعالية والتسامح والسعادة بين المراهقين. إذ تم أخذ 237 مراهقا كعينة لإنجاز هذه الدراسة، وقاما بقياس الكفاءة الانفعالية للمراهقين باستخدام مقياس الكفاءة الانفعالية الذي طوره (Sharma & Bharadwaj, 1995) وهو يتكون من 30 بندا وفق مقياس ليكرت(Likert) التدرجي عبر خمسة بدائل وهي تقيس خمسة كفاءات انفعالية. كشفت نتائج الدراسة عن ارتباط إيجابي بين الكفاءة الانفعالية والسعادة. ومع ذلك لم يتم العثور على وجود علاقة هامة بين التسامح والسعادة. ولوحظ وجود فروق بين الجنسين في السعادة وأربعة أبعاد من الكفاءة الانفعالية.

دراسة **Mehrotra and Dua (2014)** حول: **مسألة تقييم الكفاءة الانفعالية لدى المراهقين من حيث نوع الجنس والمكان**، حيث حاولا تقييم الكفاءة الانفعالية بين المراهقين ولإكمال هذه الدراسة تم أخذ عينة من 600 مراهقا. واستخدم مقياس الكفاءة الانفعالية وهو يتألف من 30 بندا يقيم هذا المقياس الأفراد على خمسة أبعاد للكفاءة الانفعالية مثل: العمق الكافي للشعور، التعبير المناسب والتحكم في الانفعالات، القدرة على العمل مع الانفعالات، القدرة على التعامل مع الانفعالات المشكلة وتعزيز الانفعالات الإيجابية. وكشفت نتائج الدراسة أن الطلاب يتمتعون بمستوى متوسط من الكفاءة الانفعالية في مختلف أبعاد مقياس الكفاءة الانفعالية، وأظهرت الفتيات زيادة في تعزيز المشاعر الإيجابية مقارنة بالفتيان. أظهر طلاب المناطق الحضرية زيادة في المشاعر الإيجابية أكثر من الطلاب الريفيين. وفيما يتعلق بجميع الأبعاد الأخرى لمقياس الكفاءة الانفعالية وأيضا بالكفاءة الانفعالية العامة وجد أن الطلاب في المناطق الريفية والحضرية متشابهين.[2]

دراسة **Telzer, et al (2014)** بعنوان: **علاقة الكفاءة الانفعالية للمراهقين بحساسية الوالدين العصبية تجاه الانفعالات**، تمثلت أهدافها في فحص ما إذا كانت الحساسية العصبية الأبوية للانفعالات تنبأت بالكفاءة الانفعالية لطفلهم. وأيضًا فيما إذا كانت استجابات المراهقين العصبية للانفعالات تتوسط العلاقة بين الحساسية العصبية الوالدية والكفاءة الانفعالية للمراهقين، وكان الهدف الثاني هو فحص الآليات العصبية لدى المراهقين التي قد تتوسط العلاقة بين التنشيط العصبي الوالدي والكفاءة الانفعالية للمراهقين. استخدمت الدراسة نهجًا متعدد الأوجه يتجاوز تدابير التقرير الذاتي حيث شارك 22 من الآباء والأمهات والمراهقين (متوسط عمر المراهقين = 17.71 سنة، 63% إناث). كان جميع المشاركين من خلفيات مكسيكية. كان الوالد الذي شارك هو مقدم الرعاية الأول للمشارك المراهق. وكان تسعة عشر من الآباء والأمهات وثلاثة من الآباء. هناك 12 من الوالدين متزوجون حاليًا، ثلاثة منفصلين أو مطلقين، أربعة لم يتزوجوا مطلقًا، وثلاثة أرامل. أكمل المشاركون الموافقة الخطية والموافقة وفقًا لمجلس

---

(1) Kotsou, I. Nelis, D. Grégoire, J., & Mikolajczak, M. (2011). Emotional Plasticity: Conditions and Effects of Improving Emotional Competence in Adulthood. ***Journal of Applied Psychology***. 1 - 13. DOI:10.1037/a0023047

(2) Bhat, R. H, & Khan, S. M. (2018). P 44 - 49.

المراجعة المؤسسية في جامعة كاليفورنيا. واستخدمت هذه الدراسة مقاييس التقرير الذاتي والرنين المغناطيسي الوظيفي للوصول إلى فهم متعدد الأوجه للعمليات التي من خلالها ينقل الآباء الكفاءة الانفعالية لطفلهم المراهق. تم جمع مقاييس تقرير ذاتي حول تعبير الوالدين الانفعالي وتقارير المراهقين عن الدفء الوالدي، تم دراسة المعالجة الانفعالية للوالدين باستخدام الرنين المغناطيسي الوظيفي. تعد القدرة على التعرف على انفعالات الذات والآخرين وتصنيفها وفهمها أحد أكثر أشكال فك التشفير الانفعالي غير اللفظي شيوعًا وتكمن وراء الكفاءة الانفعالية. للاستفادة من هذه العملية، خضع أولياء الأمور لفحص الدماغ الذين أكملوا خلاله مهمة وضع العلامات المؤثرة. وتم قياس الكفاءة الانفعالية باستخدام مقياسToronto Alexithymia (Bagby et al., 1994; Bach et al., 1996). كما تم قياس الدفء والدعم العائلي باستخدام المقياس الفرعي الأصلي لقائمة الوالدين والمرفقات الخاصة بالأقران. بالإضافة إلى استبيان (Berkeley) للتعبير الانفعالي (BEQ) الذي أُجري لأولياء الأمور من أجل فحص تقرير الوالدين الذاتي عن تعبيرهم الانفعالي. بالإضافة إلى نموذج الرنين المغناطيسي الوظيفي من أجل قياس العمليات العصبية التي تنطوي عليها عندما يقوم الأفراد بتسمية الانفعالات ومعالجتها.

أكمل الآباء والمراهقون مهمة وضع العلامات المؤثرة مقتبسة من الدراسات السابقة التي تفحص مطابقة العاطفة ووضع العلامات، كما تم إجراء اختبارات (T) للعينات المقترنة لفحص ما إذا كانت هناك اختلافات كبيرة بين الآباء وطفلهم المراهق في الاستجابة العصبية أثناء وضع العلامات على التأثير داخل هذه المناطق لم يتم العثور على آثار كبيرة. بعد ذلك، أجريت تحليلات الارتباط لفحص ما إذا كانت الاستجابة العصبية لدى الآباء مرتبطة بالاستجابة العصبية لدى أطفالهم المراهقين، لم تكن هناك ارتباطات مهمة بين المناطق نفسها. كما أكمل 22 من آباء المراهقين فحص التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي والتي وصفوا خلالها التعبيرات الانفعالية للوجوه ذات القيمة السلبية. تشير النتائج إلى أن الآباء الذين جندوا مناطق اللوزة، قشرة الفص الجبهي البطني، مناطق المخ المتورطة في التفكير (بمعنى، استنتاج حالات انفعالية للآخرين) لديهم أطفال مراهقون يتمتعون بكفاءة انفعالية أكبر، عقدت هذه النتائج بعد السيطرة على التقارير الذاتية للوالدين من التعبيرية الانفعالية وتقارير المراهقين الذاتية للدفء ودعم علاقات الوالدين. بالإضافة إلى ذلك، قام المراهقون بتجنيد مناطق عصبية تشارك في التفكير أثناء وضع علامات على التأثير، والتي توسطت بشكل كبير بين حساسية الوالدين العصبية والكفاءة الانفعالية للمراهقين، مما يوحي بأن الشباب يصممون أو يشيرون إلى ملامح انفعالية لوالديهم مما يساهم في تحسين الكفاءة الانفعالية. بالإضافة إلى أنه عند دراسة العلاقة بين الوالدين والمراهقين لمناطق المخ المرتبطة بالكفاءة الانفعالية وجد أن هناك مستويات عالية من التداخل بين الوالدين والطفل (أي الارتباطات القوية)، أظهرت مناطق الدماغ التي تم تنشيطها للمراهقين والآباء في التأثيرات الرئيسية الحد الأدنى من التداخل (أي الارتباطات الضعيفة وغير المهمة). تشير النتائج إلى أن مستوى المراسلات بين الوالدين والمراهقين يعتمد جزئيًا على الكفاءة الانفعالية للمراهقين. بمعنى آخر، فقط المناطق التي ارتبطت بشكل كبير بالكفاءة الانفعالية لدى المراهقين والآباء كانت مرتبطة أيضًا مع بعضها البعض. كما تم دراسة المعالجة الانفعالية للآباء والأمهات وأطفالهم من خلال تجاوز تدابير التقرير الذاتي والتوصل إلى فهم أكثر دقة ومتعددة الأوجه للطرق التي يصبح بها المراهقون مؤهلين انفعالياً. يجب أن تستمر الأبحاث المستقبلية في دراسة الطرق المعقدة التي تؤثر بها السياقات الاجتماعية على نمو المراهقين الانفعالي، ربما كانت المساهمة الفريدة في

الدراسة الحالية هي استخدامها لمسح كل من الوالدين وطفلهما المراهق من خلال مسح الآباء والأمهات والأطفال الصغار، تمكنت من التقاط عملية أكثر تعقيدًا حيث تساهم المعالجة العصبية للآباء والأمهات في معالجة المشاعر العصبية لدى المراهقين وبالتالي المساهمة في الكفاءة الانفعالية للمراهقين. واقترح الباحثون أن تجارب الوالدين المتعلقة بالعاطفة والكفاءة الانفعالية لأطفالهم تتوسط فيها الطرق التي يستجيب بها الشباب للانفعالات بأنفسهم. وعن طريق مسح كل من الوالدين وطفلهما تمكنت من إظهار هذه العملية التأملية.[1]

دراسة **Del Carmen, et al (2015)** بعنوان: **من الكفاءة الانفعالية إلى احترام الذات والرضا عن الحياة لدى المراهقين**، كان الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو تحليل الارتباطات بين الكفاءات أو مكونات التعاطف والذكاء الانفعالي، وكذلك علاقتها مع اثنين من المتغيرات المتعلقة بالتكيف والنمو النفسي للمراهق وهما احترام الذات والرضا عن الحياة. أجريت الدراسة على عينة مكونة من 2400 مراهقا (1068 ذكر و1332 أنثى) تتراوح أعمارهم بين (12 و17 عامًا) ينتمون إلى 20 مدرسة في غرب الأندلس تم اختيارهم بعد أخذ عينات قصدية من الحصص، وتمثلت أدوات الدراسة في: أ. مقياس التعاطف الأساسي لـ (Jolliffe & Farrington, 2006) في النسخة الإنجليزية الأصلية ب . مقياس لتقييم التعبير عن الانفعالات وإدارتها والاعتراف بها (Trait Meta-Mood Scale, TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995). ج . مقياس تقدير الذات لـ (Rosenberg, 1965) يقيس هذا المقياس تقدير الذات العام، د . مقياس تقييم مدى الرضا عن الحياة لـ (Huebner, 1991). تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي للعوامل باستخدام طريقة عامل المحور الرئيسي وإجراء تدوير المنحدرات. تم التحقق من مدى كفاية البيانات باستخدام اختبار Kaiser-Meyer-Olkin، كما تم إجراء تحليل للعامل المؤكد باستخدام طريقة الاحتمالية القصوى مع برنامج (AMOS). تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، إجراء تحليل التباين للتحقق من وجود فروق جنسية في متغيرات التعاطف والذكاء الانفعالي واحترام الذات والرضا عن الحياة، تم حساب حجم التأثير باستخدام كوهين د (Cohen D). في وقت لاحق، تم إجراء تحليل للعلاقات بين هذه المتغيرات نفسها. أخيرًا، تم إجراء انحدارات هرمية متعددة للتحقق من تأثير الأبعاد المختلفة للتعاطف والذكاء الانفعالي على احترام الذات والرضا عن الحياة، والتمييز بين الذكور والإناث. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود ارتباطات مهمة بين بعض الكفاءات الانفعالية التي تم تحليلها بمؤشرين مهمين للتكيف النفسي للمراهقين هما: احترام الذات والرضا عن الحياة. من ناحية أخرى، تم العثور على نوعين من العلاقات بين هذه الكفاءات المتعلقة بالتعاطف والذكاء الانفعالي أحدهما على المستوى الانفعالي والآخر على المستوى المعرفي. بالإضافة إلى ذلك، ظهرت فروق بين الجنسين لصالح الإناث في التعاطف والانتباه الانفعالي، بينما سجل الذكور درجة أعلى في الوضوح الانفعالي واحترام الذات.[2]

---

[1] Telzer, E. H., Qu, Y., Goldenberg, D., Fuligni, A. J, Galván. A, & Lieberman, M. D. (2014). Adolescents' emotional competence is associated with parents' neural sensitivity to emotions. ***Frontiers in Human Neuroscience***. *8*(558), 1 - 12.

[2] Del Carmen, M., Reina Flores, R., & Oliva Delgado, A. (2015). From emotional competence to selfesteem and life-satisfaction in adolescents. ***Behavioral Psychology/Psicología Conductual***, *23*(2), 345 - 359.

دراسة **Masrat (2015)** بعنوان: **تأثير الكفاءة الانفعالية على رفاه المراهقين: دراسة مقارنة**، وقد بذلت محاولة لدراسة تأثير الكفاءة الانفعالية على الرفاه بين المراهقين الذكور والإناث. أجريت هذه الدراسة على 100 مراهقا (50 ذكر و50 أنثى) وذلك باستخدام طريقة العينة العشوائية البسيطة، تم تقييم الكفاءة الانفعالية والرفاهية باستخدام مقياس الكفاءة الانفعالية الذي طوره (Fulton Paiva, J. S., & Suresh Kumar, M., 2009) ومقياس الرفاه الذي وضعه (Singh, Jagsharanbir. & Gupta, Asha., 2001)، يتكون مقياس الرفاهية من خمسة أبعاد: الصحة البدنية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والروحية. بعد تحليل البيانات عن طريق الانحدار الخطي البسيط، أظهرت النتيجة الأولى أن الكفاءة الانفعالية بدت كمؤشر مهم للرفاه العام بين المراهقين الذكور، وهذا يعني أن هناك علاقة إيجابية كبيرة بين الكفاءة الانفعالية والرفاه العام بين المراهقين الذكور. وتشير النتيجة الثانية إلى أن الكفاءة الانفعالية ظهرت كعامل مهم من عوامل الرفاه العقلي والاجتماعي والانفعالي والروحي ولكنها لم تكن عاملا من عوامل الرفاه البدني. وأظهرت النتيجة الثالثة أن الكفاءة الانفعالية ظهرت أيضًا بوصفها مؤشرا هاما على الرفاه العام بين المراهقات، وهو يعني ضمنا أن هناك علاقة إيجابية هامة بين الكفاءة الانفعالية والرفاه العام بين المراهقات. وتكشف النتيجة الأخيرة أن الكفاءة الانفعالية تؤثر بشكل كبير على درجة الرفاهية البدنية والانفعالية ولكنها لا تؤثر على درجة الرفاهية العقلية والاجتماعية والروحية، فالرفاه يكون مسألة رئيسية بالنسبة لكل فرد، إذا أدت الكفاءة الانفعالية إلى تحقيق رفاه أفضل بين الأفراد فدعهم يعبرون عن مشاعرهم الداخلية دون أي قمع.[1]

دراسة **(Habib. U, Habib. O, Ansari. A, 2016)** بعنوان: **الكفاءة الانفعالية لدى المراهقين الذكور والإناث في جامو وكشمير**، كان الهدف من هذه الدراسة تقييم الكفاءة الانفعالية لدى الذكور والإناث من جامو وكشمير. تكونت العينة من 200 مراهقا ومراهقة تتراوح أعمارهم بين (16 و19) سنة. وقد تم جمع البيانات من مدرستين ثانويتين رئيسيتين في مقاطعة بارامولا (كشمير). واستخدم في الدراسة مقياس تقييم الكفاءة الانفعالية (ECAS) الذي وضعه كل من (paiva & Kumar, 2009)، وهو يستخدم لجميع الفئات العمرية ويتكون من (35) بندا وثمانية أبعاد حيث كل بعد يتكون من 5 بنود، والأبعاد الثمانية للمقياس هي: السعادة، الحب، الاهتمام والتعاطف، الخوف، الغضب، الحزن والغيرة، وهو مقياس من أربع نقاط يتعين على الشخص أن يختار واحدا من أربعة ردود هي: دائما، أحيانا، نادرا وأبدا. كشفت نتائج الدراسة أن المراهقين والمراهقات من الذكور والإناث يختلفان اختلافا كبيرا فيما يتعلق بفحص كفاءاتهم الانفعالية لمختلف الأبعاد المختلفة للكفاءة الانفعالية وكشفت كذلك على أن المراهقات سجلن بدرجة كبيرة على ثلاثة أبعاد من الكفاءة الانفعالية (السعادة: م= 9.90 والحب: م= 9.83 والاهتمام: م= 10.10)، وقد كشفت التحليلات لأبعاد الكفاءة الانفعالية عن أن المراهقين الذكور والإناث لا يختلفان حول الأبعاد التالية: الغضب والحزن والغيرة، ولكنهما يختلفان في أبعاد السعادة والحب والاهتمام والتعاطف.[2]

---

[1] Masrat, R. (2015). Influence of Emotional Competence on Well-being among Adolescents: Comparative Study. (2015). ***The International Journal of Indian Psychology,*** *2*(3).

[2] Habib, U., Habib, O., & Ansari, A. A. (2016). Emotional competence in male and female adolescents of Jammu and Kashmir. ***The International Journal of Indian Psychology,*** *4*(1), 5 - 9.

دراسة **Langevin and Laurent (2016)** بعنوان: **تأثير دورة تدريبية على الكفاءات الانفعالية لدى طلاب الألكسيتيميا المقرر تعليمهم**، والتي سعت إلى دراسة تأثير دورة على الكفاءات الانفعالية (EC) لدى طلاب الألكسيتيميا الملتحقين بتدريب المعلمين. إذ وافق 62 من الطلاب الـ 65 المسجلين في دورة حول التعليم الجامع للعام الدراسي (2014- 2015) على المشاركة في هذا البحث. وبالنسبة لأدوات الدراسة فتمثلت في أوراق الممارسة العاكسة التي تم تطويرها باستخدام خمسة مؤشرات لنموذج الكفاءات الانفعالية الخمسة (CE) الذي طورته (Mikolajczak et al., 2014) واثنان من المقاييس الفرعية لمقياس تورونتو ألكسيتيميا Toronto Alexithymia Scale في نسخته الفرنسية والمكون من 20 عنصرًا (TAS - 20) وعلى وجه التحديد صعوبة التعرف على المشاعر (DIE) وصعوبة وصف مشاعره لفظيا (DDE) وهو من تأليف (Bagby et al., 1994) فبعد تطبيقه لـ 62 مشاركًا، تم تكوين العينة النهائية التي شملت 20 طالبًا وطالبة (10) طلاب بمستوى عالٍ من الألكسيتيميا و(10) طلاب لديهم مستوى منخفض من الألكسيتيميا كان متوسط العمر (23.3) سنة ولم يختلف بشكل كبير لكل مجموعة (p> 0.945). بالإضافة إلى ذلك، (70%) من المشاركين في العينة النهائية كانوا من الإناث وتم تقسيمهم بالتساوي بين المجموعتين، تم تدريس نموذج الكفاءات الانفعالية الخمسة (EC) من الناحية النظرية. بعد ذلك، قضى الطلاب أربعة أيام ونصف في المدرسة لإعداد خطة تدخل للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة واستكمال الأوراق الأربعة للممارسة الانعكاسية والتي تم ملؤها بعد تدخلات الطلاب مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة حيث كانت خطط التدخل تستهدف جميع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات سلوكية خارجية، وقام الباحث الرئيسي بالإضافة إلى أخصائي نفسي مرخص له بالعمل مع الألكستيميا بتقييم مستقل لأوراق الممارسة الانعكاسية للمشاركين في المجموعة التجريبية وكذلك المشاركين في المجموعة الضابطة. تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبارات Mann-Whitney U لإجراء المقارنات للعينات المستقلة ومعامل Spearman لقياس الارتباط بين الدرجات التي تم الحصول عليها. خلصت الدراسة إلى أنه فيما يتعلق بالمجموعة التجريبية، تبرز النتائج ثلاثة ارتباطات مهمة. أولاً، يظهر ارتباط سلبي قوي بين (DIE) بمقياس TAS-20 وتنظيم العواطف (EC) المقاس من خلال أوراق الممارسة الانعكاسية (r = -0.679)، (p <0.05) هناك أيضاً ارتباط سلبي قوي بين (DIE) لـ TAS-20 وفهم المشاعر في أوراق الممارسة الانعكاسية (r = -0.633)، (p <0.05). وأخيرًا بالنسبة لنفس المجموعة يرتبط (DIE) في TAS-20 أيضًا بقوة وسلبية بالنتيجة الكلية المتعلقة بالبعد الشخصي (الآخرين) من أوراق الممارسة الانعكاسية (r = -0.660)، (p 0.05). علاوة على ذلك، فيما يتعلق بالمجموعة الضابطة، فإن التحليلات لا تبرز أي ارتباط كبير بين (CE) المقاسة في أوراق الممارسة الانعكاسية والصعوبات في تحديد والتعبير عن واستخدم المشاعر. كما تشير النتائج إلى أنه بمقارنة الطلاب في المجموعة التجريبية مع أقرانهم في المجموعة الضابطة، كان الطلاب (10) الذين يعانون من مستوى عالٍ من الألكسيتيميا مقارنة بأقرانهم (10) غير الألكسيتيميين أقل نجاحًا فقد حققوا درجات أقل بشكل ملحوظ في جميع الأنشطة التعليمية المقدمة في وحدة مصممة خصيصا لتطوير الكفاءات الانفعالية الخمسة (ES) المحددة من قبل (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou, & Nélis, 2014) أي في البطاقات الأربعة للممارسة الانعكاسية التي اضطروا إلى إكمالها كتمارين في الوحدة النمطية على (CE) تؤكد النتائج المقدمة بالفعل الفرضية الأولى. كما تكشف النتائج أيضًا عن وجود ارتباطات سلبية كبيرة بين فرعي DIE) "صعوبة في تحديد العواطف" على TAS-20 واثنين من الكفاءات الانفعالية الخمسة لـ ECs (Mikolajczak et al.). أخيرا، أشارت

النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية كبيرة بين فرعي (DIE) والنتيجة الشخصية الإجمالية التي تم تحقيقها في أوراق الممارسة الانعكاسية، لذا ستكون هناك حاجة ماسة إلى دراسات لاحقة باستخدام عينة أكبر بالإضافة إلى استخدام قياس أكثر دقة للكفاءات الانفعالية (ECs) وتصورا تربويا أفضل لهذا النوع من الدورات التدريبية والذي سيكون مطلوبا. [1]

دراسة **Tumkur Prasanna, et al. (2017)** بعنوان: **فعالية برنامج مهارات الكفاءة الانفعالية للمراهقين: نتائج دراسة تجريبية من الهند**، كانت الدراسة التجريبية الحالية وهي جزء من دراسة رئيسية أخرى محاولة لفحص فعالية برنامج التدخل الشامل الذي تم تطويره بناءً على الاحتياجات المحسوسة للمراهقين في السياق الهندي. وقد أدمجت الموضوعات التي تم إنشاؤها خلال الدراسة الاستكشافية ومناقشات مجموعة التركيز في صياغة برنامج التدخل الشامل من ثماني جلسات. وتمثلت أهداف الدراسة في (1) صياغة برنامج مهارات الكفاءة الانفعالية (2) اختبار فعالية برنامج مهارات الكفاءة الانفعالية حول الوعي الذاتي والإدارة الذاتية والتعاطف وأخذ المنظور وفعالية الذات والتسامح في حالات الشدة بين المراهقين من كلا الجنسين، واتبعت الدراسة التجريبية تصميمًا مستقبليًا. بالنسبة للهدف (1) شاركت مجموعة من 272 طالبًا عبر مدرستين وجامعة في بنغالور بالهند تكونت العينة من طلاب المرحلة الثانوية (ن = 110) وطلاب الجامعة (ن = 162) من بين 272 طالبا، شكلت الإناث (47%) من العينة والذكور (52%)، وتم تقييمهم باستخدام استبيان صعوبات تنظيم الانفعالات (DERS)، استبيان التنظيم الانفعالي المعرفي (CERQ)، نسخة من مقياس الكفاءة الانفعالية للشباب لـ (BarOn-EQ-I:YV)، مقياس تحمل الضيق (DTS)، مؤشر التفاعل بين الأشخاص (IRI)، استبيان الكفاءة الذاتية للأطفال (SEQ)، مقياس لتقييم الضغط الأكاديمي (SAAS)، كما استخدمت استمارة البيانات الاجتماعية والديموغرافية: تم جمع المعلومات حول التفاصيل الديموغرافية للمشاركين وأي تاريخ لمشاكل الصحة العقلية. تم تحليل البيانات باستخدام (SPSS)، تم استخدام الإحصائيات الوصفية لتحليل البيانات الاجتماعية الديمغرافية، تم استخدام اختبار مان ويتني- يو (Mann Whitney-U test) لمقارنة الدرجات داخل وبين المجموعات وبين الجنسين. وتم تقييم مجموعة من طلاب المدارس (ن = 15) وطلاب الجامعات (ن = 6) الذين خضعوا للبرنامج لمدة 8 أسابيع في الأساس. وكشفت النتائج على أنه في مرحلة ما بعد التدخل، أظهر كل من المجموعتين تحسنًا كبيرًا في الاندفاع والفعالية الذاتية الأكاديمية. كما أظهر طلاب الجامعات تحسنًا كبيرًا في تنظيم العاطفة ولوم الآخر، أشارت الفعالية الذاتية الأكاديمية وأخذ المنظور والكفاءة الانفعالية بين الذكور والإناث إلى وجود اختلاف كبير في مرحلة ما بعد التدخل. تدعم النتائج التجريبية الحاجة إلى برامج مهارات الكفاءة الانفعالية وجدواها وفعاليتها في السياق الهندي حيث تكون المساعدة في البحث عن القضايا المتعلقة بالصحة العقلية منخفضة. [2]

---

[1] Langevin, R., & Laurent, A. (2016). ***L'impact d'un cours sur les compétences émotionnelles chez des étudiants alexithymiques qui se destinent à l'enseignement***, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 19* (1), 111 - 126.

[2] Tumkur Prasanna, L., Manjula, M., Vijay Sagar, J., & Philip, M. (2017). Effectiveness of emotional competence skills programme for adolescents: Results of a pilot study from India. ***Telangana Journal of Psychiatry,*** *3*(1), 38 - 45.

دراسة **Dahiya (2018)** بعنوان: **القلق التعليمي والفعالية الذاتية والكفاءة الانفعالية لدى طلاب المدارس الثانوية من الذكور والإناث: دراسة مقارنة**، وقد أجريت لمعرفة القلق التعليمي والكفاءة الذاتية والكفاءة الانفعالية لدى طلاب المدارس الثانوية من الذكور والإناث، حيث أثرت هذه المتغيرات النفسية على أداء طلاب المرحلة الثانوية ومشروعهم الأكاديمي. ومن خلال طريقة المسح الوصفي تم جمع البيانات عن طريق تقنية أخذ العينات العشوائية المنتظمة وعينة مكونة من 380 طالبًا وطالبة (190 من الذكور و190 من الإناث) يدرسون في أربع مدارس ثانوية تم اختيارهم عشوائيًا من مقاطعة روهتاك بولاية هاريانا في الهند. استخدم في الدراسة مقياس القلق التعليمي (EAS) الذي طورته (Dahiya & Dahiya) والمكون من (32) سؤالا يتعلق ببعدين. تم تقييم الكفاءة الذاتية لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام مقياس الكفاءة الذاتية للطلاب (SSES) الذي طوره (Dahiya & Kumari, 2018) وهو يتألف من خمسة أبعاد هي: (1) الفعالية الذاتية الفيزيائية، (2) الفعالية الذاتية الاجتماعية، (3) الفعالية الذاتية العاطفية، (4) الفعالية الذاتية الأكاديمية، (5) الفعالية الذاتية الروحية. ومقياس الكفاءة الانفعالية (ECS) الذي طوره (Dahiya & Gahlawat, 2018) وهو يحتوي على (34) بندا يتعلق بخمسة أبعاد من الكفاءة الانفعالية، وهي: الوعي الذاتي، والقدرة على التكيف، والتحفيز، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية. الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات بواسطة (SPSS) الإصدار 21 في هذه الدراسة هي: 1. التحليل الوصفي (المتوسط، الانحراف المعياري) 2. التحليل الاستدلالي (اختبار T)، بالإضافة إلى سبيرمان براون (spearman brown)، وألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، التجزئة النصفية، صدق المحتوى. أشارت النتائج إلى وجود اختلاف كبير في القلق التعليمي والكفاءة الذاتية والكفاءة الانفعالية لدى طلاب المدارس الثانوية فيما يتعلق بنوع الجنس، فالأنثى أكثر قلقا من الناحية التعليمية حيث أنها أكثر ضغطا في التعامل مع دراستها وأكثر وعيا بإنجازها. كما كشفت النتائج أيضا أن الطالبات في المدارس الثانوية يتمتعن بكفاءة عالية في الذات وبقلق تعليمي عال مقارنة بالطلاب الذكور في المدارس الثانوية والإناث أكثر إخلاصا وجدية، بل أكثر استعدادا دائما لاستغلال قدراتهن على أكمل وجه من أجل تحقيق النجاح في المشروع الأكاديمي بأن طلاب المدارس الثانوية الذكور متأهبون وغير مخلصين إلى هذا الحد تجاه إنجازاتهم. في حين يتمتع طلاب المدارس الثانوية الذكور بكفاءة انفعالية عالية مقارنة بالطالبات في المدارس الثانوية حيث أنهم يسيطرون على انفعالاتهم مقارنة بالطلاب الإناث اللواتي لديهن كفاءة انفعالية أقل حيث أنهن ضعيفات انفعاليا وغير مستقرات. وهذا يعني أن الإناث يقلقن أكثر بشأن أنشطتهن التعليمية. [1]

[1] Dahiya, S. (2018). Educational Anxiety, Self-Efficacy & Emotional Competence of Male and Female Secondary School Students: A Comparative Study. ***International Journal of Research in Engineering***, 8(7), 247 - 251.

2.1 دراسات القمع الانفعالي:

أ. الدراسات العربية للقمع الانفعالي:

دراسة **بن قويدر (2012)** بعنوان: **القمع الانفعالي وعلاقته بالمخططات المبكرة غير المتكيفة لدى عينة من طلبة جامعة البليدة، والتي** هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين إستراتيجية القمع الانفعالي والمخططات المبكرة غير المتكيفة، لدى عينة مكونة من 358 طالبا وطالبة بجامعة سعد دحلب بالبليدة. وللتحقق من صحة فرضيات هذه الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والارتباطي، حيث تم استخدام استبيان القمع الانفعالي لـ (Lowenburger) ومقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة لـ (Jeffrey Young) وهذا بعد ترجمتهما وتقنينهما على البيئة الجزائرية، وبتحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين القمع الانفعالي والدرجة الكلية للمخططات المبكرة غير المتكيفة.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية بين القمع الانفعالي ومجالات المخططات المبكرة غير المتكيفة (مجال الانفصال والرفض، مجال نقص الاستقلالية والأداء الجيد، مجال التبعية للآخرين، مجال اليقظة المفرطة والكف، مجال نقص الحدود).
- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القمع الانفعالي وكل أنواع المخططات المبكرة غير المتكيفة، حيث أن هذه الفرضية لم تثبت وجود ارتباط دال إحصائيا بين القمع الانفعالي ومخططي العلاقة الدمجية والتضحية، أما المخططات المتبقية (مخطط نقص الحنان، مخطط الإهمال، مخطط الشك والتعدي، مخطط العزلة والنفور، مخطط النقص وعدم الكمال، مخطط الفشل، مخطط التبعية وعدم الكفاءة، مخطط القابلية للانجراح، مخطط العلاقة الدمجية، مخطط الإجبار والخضوع، مخطط التضحية، مخطط التحكم المفرط في الانف عالات، مخطط المتطلبات العالية، مخطط السيطرة، مخطط نقص التحكم في الذات) فقد كانت دالة إحصائيا، وعلى العموم فإن أغلب أنواع المخططات كانت مرتبطة بالقمع الانفعالي.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج قدمت الباحثة عددا من الاقتراحات والتي يمكن أخذها بعين الاعتبار ومن بينها: اقترح دراسات مسحية لكل من القمع الانفعالي والمخططات المبكرة غير المتكيفة ودراسات ارتباطية تدرس العلاقة بين القمع الانفعالي وكل من (الألكستيميا، التجنب الانفعالي، أنماط الشخصية وغيرها)، بناء مقاييس خاصة بالقمع الانفعالي والمخططات المبكرة غير المتكيفة على البيئة الجزائرية دراسات تتعلق ببناء برامج علاجية لكل من القمع الانفعالي والمخططات المبكرة غير المتكيفة أيضا على البيئة الجزائرية. [1]

[1] بن قويدر، أمينة. (2012). ***القمع الانفعالي وعلاقته بالمخططات المبكرة غير المتكيفة لدى عينة من طلبة جامعة البليدة*** [رسالة ماجستير، جامعة سعد دحلب بالبليدة].

دراسة **بن قويدر (2014)** بعنوان: **العلاقة بين القمع الانفعالي والأسى النفسي: دراسة ميدانية على طلبة جامعة البليدة**، والتي هدفت إلى معرفة مدى استخدام الطلبة الجامعيين لإستراتيجية التعامل القمعي والكشف عن طبيعة العلاقة بين هذه الإستراتيجية والأسى النفسي لدى عينة متكونة من 358 طالبا من جامعة سعد دحلب بالبليدة للعام الدراسي (2011/2010) ينتمون إلى الكليات السبع الموجودة على مستوى الجامعة ويتوزعون على السنوات الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة) مع وجود طلبة (السنوات الخامسة والسادسة بتخصص الطب والهندسة) وقد اختيرت العينة بطريقة قصدية، وتمت مناقشة النتائج المتوصل إليها في ظل أدبيات هذه المتغيرات. وتجسدت إشكالية الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- ما مستوى القمع الانفعالي لدى عينة البحث؟.
- هل توجد علاقة بين القمع الانفعالي والأسى النفسي لدى عينة البحث؟.

ولتحقيق الأهداف التي تسعى إليها الدراسة فقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت الباحثة فيها على مقياس القمع الانفعالي (Lowenburger, 1987) والذي يتكون من 84 بندا. وكشفت النتائج عن وجود علاقة عكسية بين إستراتيجية القمع الانفعالي والأسى النفسي، مما يثبت أنه كلما زاد استخدام الفرد لهذه الإستراتيجية كلما قل شعوره بالأسى النفسي، وحسب نتائج الدراسة فيما يخص العلاقة بين القمع الانفعالي والأسى النفسي فقد تأكدت فرضية القمع التي جاء بها Lowenburger، أي أن التحيز لإعطاء تقارير ذاتية إيجابية من خلال سلم الأسى النفسي مرتبط باستخدام القمع الانفعالي.[1]

دراسة **فاضل ومحمود (2016)** بعنوان: **تطور القمع الانفعالي لدى المراهقين وعلاقته بالحاجة للتجاوز**، كان الهدف التعرف على درجات القمع الانفعالي لدى المراهقين، فضلا عن التعرف على دلالة الفروق الإحصائية في القمع الانفعالي لدى المراهقين تبعا لمتغيري العمر والنوع الاجتماعي (ذكور . إناث)، وفيما إذا كان القمع الانفعالي يتطور بتقدم العمر؟، وهل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القمع الانفعالي والحاجة للتجاوز لدى المراهقين؟. وقد شملت العينة على 150 طالبا وطالبة في المرحلة الإعدادية وكان اختيارها وفق الطريقة العشوائية الطبقية وتم إتباع المنهج الوصفي، وقد تبنت الدراسة أداتين هما: أداة لقياس القمع الانفعالي من تصميم الباحثة خميس مهدي طالب (2013) والذي يضم (24) فقرة تقيس جانبا من الحياة النفسية للمراهقين وكيفية تقييمه للمواقف ذات الصلة بالناحية الانفعالية لديه، فضلا عن أداة لقياس الحاجة للتجاوز للحافظ (2006) لدى المراهقين. وقد خلصت الدراسة إلى أن القمع الانفعالي يتخذ مسارا تطوريا بتقدم العمر لدى المراهقين، إلا أنه يشهد طفرة نوعية في عمر (16) سنة مقارنة بعمر (15) سنة وهذا يدعم النظريات الارتقائية ورائدها جان بياجيه، ولم يظهر أثر لمتغير النوع الاجتماعي في القمع الانفعالي، فضلا عن ذلك فقد أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية ما بين متغيري الدراسة بمعنى أنه كلما قل القمع الانفعالي زادت الحاجة للتجاوز لدى المراهقين فقد تبين أن معامل الارتباط البالغ (0.18-) غير دال عند مستوى دلالة (0.05)، وأن العلاقة ما بين قمع الانفعالات والحاجة للتجاوز هي علاقة عكسية (سالبة)، يعني أنه

---

[1] بن قويدر، أمينة. (2014). *العلاقة بين القمع الانفعالي والأسى النفسي: دراسة ميدانية على طلبة جامعة البليدة* **دراسات نفسية وتربوية**، (13)، 53 . 61.

كلما زادت عملية قمع الانفعالات كلما قلت الحاجة للتجاوز لدى المراهقين، هذا وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات. [1]

دراسة **لطيف (2016)** بعنوان: **القمع الانفعالي وعلاقته بتنظيم الذات لدى طلبة الجامعة**. والتي هدفت إلى قياس القمع الانفعالي وتنظيم الذات لدى طلبة الجامعة، وفق متغيري الجنس والتخصص. كما هدفت إلى التعرف على: 1) درجة القمع الانفعالي لدى طلبة الجامعة، 2) الموازنة في متوسطات القمع الانفعالي وفق متغيرات: الجنس والتخصص الأكاديمي، 3) درجة تنظيم الذات لدى طلبة الجامعة، 4) الموازنة في متوسطات تنظيم الذات وفق المتغيرات الآتية: الجنس والتخصص الأكاديمي. 5) العلاقة بين القمع الانفعالي وتنظيم الذات لدى طلبة جامعة بغداد. 6) مدى إسهام مجالات تنظيم الذات في القمع الانفعالي لدى طلبة الجامعة. وتحقيقاً لأهداف البحث، قامت الباحثة ببناء (مقياس تنظيم الذات) وتبني مقياس (طالب، 2013) المتكون في الأصل من مقياس كورتولد للسيطرة الانفعالية (Courtauld Emotional Control Scale) لكل من (Watson & Greer, 1983)والمتضمن لثلاثة مجالات (الغضب، المزاج المكتئب، والقلق) وبواقع (07) فقرات لكل مجال، ليبلغ بذلك إجمالي فقرات المقياس 21 فقرة، واستعانت طالب بـ: (10) فقرات من هذا المقياس بالإضافة إلى التنظيم الانفعالي(Emotion Regulation Questionnaire) لكل من (Gross & John, 2003) والمؤلف كذلك من (10) فقرات. واستعانت بإستراتيجية إعادة التقييم المعرفي بـ: (04) فقرات لإستراتيجية القمع الانفعالي، وتم تطبيقه على عينه قوامها 400 طالبا وطالبة في جامعة بغداد من كلا التخصصين (إنساني، علمي). قامت الباحثة بالإجراءات الإحصائية اللازمة عند بناء المقياس وتبني المقياس الآخر من صدق وثبات، واستخرجت القوة التميزية بأسلوبي المجموعتين المتطرفتين وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، والتحليل العاملي لمقياس تنظيم الذات، ومن ثم تطبيقها على عينة من 495 لغرض القياس. وعند جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً تمّ التوصّل إلى النتائج الآتية: 1) إنَ طلبة الجامعة لديهم مستوى قريب من المتوسط من القمع الانفعالي في الوقت الذي يتمتعون بمستوى أعلى من المتوسط من تنظيم ذات عالٍ، 2) يرتبط مفهوم القمع الانفعالي مع مفهوم تنظيم الذات بعلاقة عكسية قوية، أي كلما زاد تنظيم الذات قل مستوى القمع الانفعالي لدى طلبة الجامعة، 3) ليس هناك فرق في تنظيم الذات لدى طلبة الجامعة تبعاً للجنس والتخصص. وبناءً على نتائج البحث أوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها: 1) تفعيل دور مراكز الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعة لإقامة ندوات وبرامج تساعد الأفراد في مختلف بيئاتهم على تقبل أنفسهم والوثوق بقدراتهم ومساعدتهم على فهم أفضل للواقع، وذلك من خلال تدريب الأفراد على كيفية مواجهة الضغوط المختلفة ومحاولة إيجاد وسائل تساعدهم على التكيف الأنسب، 2) تأكيد أهمية أساليب التنشئة الاجتماعية وحرية التعبير الانفعالي منذ المراحل المبكرة من العمر لما لها من تأثير مباشر في إرساء مبادئ توكيد الذات، والتي من شأنها أن تضمن حرية التعبير عن الانفعالات بصورة مباشرة وهو ما يؤدي إلى عدم اعتماد الفرد على إستراتيجية القمع كأسلوب للتعامل مع الضغوط النفسية. وقدَّمت الباحثة عدداً من المقترحات، منها: 1) القمع الانفعالي وعلاقته بتوكيد الذات لذوي الاحتياجات الخاصة من طلاب

[1] فاضل، رنا زهير، ومحمود، هديل خالد. (2016): تطور القمع الانفعالي لدى المراهقين وعلاقته بالحاجة لمتجاوز. ***مجلة الأستاذ***، *2*(216)، 109.

المرحلة الإعدادية. 2) القمع الانفعالي وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل (اتخاذ القرار وأساليب التنشئة الأُسرية والفروق الثقافية وطبيعة العلاقات الشخصية والاجتماعية).[1]

دراسة **قلندر وعباس (2017)** بعنوان: **القمع الانفعالي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة**، تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف القمع الانفعالي، وإلى تعرف الضغوط النفسية، وكذلك إلى تعرف قوة واتجاه العلاقة بين القمع الانفعالي والضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة، فضلا عن تعرف الفروق في العلاقة بين القمع الانفعالي والضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس (ذكور، وإناث) والمرحلة (الأولى والرابعة). ولتحقيق أهداف البحث قام الباحثان باختيار عينة مكونة من 400 طالبا وطالبة وفق أسلوب العشوائية الطبقية من طلبة الجامعة بواقع 160 طالبا بنسبة (40%) و240 طالبة بنسبة (60%) للتخصصين العلمي والإنساني ولكلا المرحلتين الأولى والرابعة بواقع 224 للمرحلة الأولى بنسبة (56%)، و176 للمرحلة الرابعة بنسبة (44%). واعتمد الباحثان في بحثهما المنهج الوصفي الارتباطي لأن البحث يستهدف معرفة العلاقة الارتباطية بين متغيري القمع الانفعالي والضغوط النفسية بحسب المرحلة والجنس، وقد تبنى الباحثان مقياس (طالب، 2013) للقمع الانفعالي المتكون من (24) فقرة، ومقياس (القيسي، 2008) للضغوط النفسية المتكون من (82) فقرة، وبعد استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس أصبح المقياس بصيغته النهائية يتكون من (22) فقرة للقمع الانفعالي و(82) فقرة للضغوط النفسية. وبعد تطبيقه على عينة الدراسة أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة لديهم مستوى أقل من المتوسط الفرضي من القمع الانفعالي في الوقت الذي يتمتعون بمستوى أعلى من المتوسط الفرضي من الضغوط النفسية، وأن هناك علاقة طردية إيجابية بين القمع الانفعالي والضغوط النفسية بحيث كلما ازداد مستوى الضغوط النفسية للعينة ارتفع مستوى القمع الانفعالي لديهم. وكذلك بينت النتائج أنه لا توجد فروق في العلاقة بين القمع الانفعالي والضغوط النفسية تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، والمرحلة (الأولى والرابعة)، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثان بعدد من التوصيات فضلا عن اقتراحهما عددا من المقترحات.[2]

دراسة **عبد الجبار (2018)** بعنوان: **القمع الانفعالي وعلاقته بالجمود الفكري وإعاقة الذات لدى طلبة الجامعة**، تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى القمع الانفعالي لدى طلبة الجامعة، وبيان الفروق ذات الدلالات الإحصائية في مستوى القمع تبعا لمتغيري الجنس والتخصص، ومستوى الجمود الفكري ومستوى إعاقة الذات لدى طلبة الجامعة، والفروق الإحصائية في كل من مستوى الجمود الفكري ومستوى إعاقة الذات لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري (الجنس والتخصص)، والعلاقات الارتباطية بين القمع الانفعالي والجمود الفكري لدى طلبة الجامعة. اقتصر هذا البحث على طلبة الجامعة للعام الدراسي (2016 . 2017)، واختير منهم 400 طالبا وطالبة تم اختيارهم بالأسلوب العشوائي بواقع 200 طالبا و200 طالبة موزعين على أربع كليات، أما فيما يخص أدوات البحث تبنت الباحثة مقياس القمع الانفعالي الذي أعده (لطيف، 2016) المتكون من (24) فقرة، وتبنت مقياس الجمود

---

[1] لطيف، شيماء محمد. (2016). ***القمع الانفعالي وعلاقته بتنظيم الذات لدى طلبة الجامعة*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بغداد.

[2] قلندر، سهلة حسين، وعباس، علي عبد الرزاق. (2017). القمع الانفعالي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة. ***مركز البحوث النفسية بجامعة بغداد***، (26)، 1027 . 1060.

الفكري الذي أعده (التميمي، 2015) والمتكون من (34) فقرة، وتبنت مقياس إعاقة الذات لـ (Cooley, 2004) بعد أن قامت الباحثة بترجمته إلى اللغة العربية والذي يتكون من (14) فقرة وقد أجريت جميع الخصائص السيكومترية. وتحقيقا لأهداف البحث تم تطبيق المقاييس على طلبة الجامعة عينة البحث وقد عولجت البيانات إحصائيا باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والاختبار التائي لعينة واحدة وتحليل التباين الثنائي ومعامل الارتباط بيرسون وسبيرمان براون واستخرجت نتائجها باستعمال الحقيبة الإحصائية (SPSS)، وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية:

أن لدى طلبة الجامعة قمعا انفعاليا وجمودا فكريا ولكن ليس لديهم إعاقة ذات، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القمع الانفعالي تبعا للجنس والتخصص، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجمود الفكري تبعا للجنس لصالح لذكور والتخصص لصالح العلمي، ولا توجد فروق إحصائية في القمع الانفعالي وإعاقة الذات تبعا للجنس والتخصص، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين القمع الانفعالي والجمود الفكري ولكن لا توجد علاقة ارتباطية بين القمع الانفعالي وإعاقة الذات لدى طلبة الجامعة. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات، منها: عمل برامج إرشادية ووقائية عن كيفية التخفيف من القمع الانفعالي والجمود الفكري وإعاقة الذات من خلال تفعيل مراكز الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي وتهيئة مناخ نفسي سليم للطالب الجامعي على صعيد الأسرة والجامعة، من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية التي لها دورا مهما وخاصة في المراحل المبكرة من خلال معاملة الوالدين مع أبنائهم في التعبير عن انفعالاتهم بحرية فالجو الأسري الذي يسوده الطمأنينة والهدوء والتفاهم عكس الأجواء المليئة بالمشاكل.

واقترحت الباحثة عدداً من المقترحات منها:

- ✓ القمع الانفعالي وعلاقته بالأساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين أو الأطفال .
- ✓ القمع الانفعالي وعلاقته بمتغيرات أخرى كالصحة النفسية مثل (تأثير القمع الانفعالي على عمل الجهاز العصبي أو علاقته بالقلق والاكتئاب)، والشخصية مثل (علاقة القمع الانفعالي بالتواصل الاجتماعي).
- ✓ إجراء دراسة تجريبية تتناول فعالية البرامج الإرشادية في تعديل وتنمية التفكير الايجابي الذي ينعكس على الجمود الفكري.
- ✓ إجراء دراسات على عينات مختلفة من المجتمع مثل (الموظفون المتقاعدون، رجال الدين، كبار السن وبعض الآباء).
- ✓ إجراء دراسات لإعاقة الذات على عينات أخرى من المجتمع مثل ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ✓ إجراء دراسة تتناول إعاقة الذات وعلاقتها بمستوى الطموح.[1]

[1] عبد الجبار، نورس عطا. (2018). ***القمع الانفعالي وعلاقته بالجمود الفكري وإعاقة الذات لدى طلبة الجامعة*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. [جامعة بابل].

دراسة **القديمي (2018)** بعنوان: **الإسهام النسبي لكل من المناخ الأسري والمرونة النفسية في التنبؤ بالقمع الانفعالي لدى طالبات جامعة خالد بمدينة أبها**، والتي هدفت إلى الكشف بشكلٍ رئيسي عن إمكانية التنبؤ من خلال المناخ الأسري والمرونة النفسية بالقمع الانفعالي لدى طالبات جامعة الملك خالد. وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي والسببي المقارن، وقد استخدمتا في جمع البيانات الأدوات التالية: مقياس المناخ الأسري من إعداد (Moos & Moos, 2002) تعريب (المهنأ، 2012)، مقياس المرونة النفسية من إعداد (عامر، 2015). ومقياس القمع الانفعالي من إعداد (طالب، 2013). وبلغ حجم العينة 551 طالبة من طالبات جامعة الملك خالد بأبها. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاعًا في طبيعة المناخ الأسري، ومستوى المرونة النفسية مرتفع، في حين كان مستوى القمع الانفعالي متوسطًا، كما أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين القمع الانفعالي وكلاً من المناخ الأسري والمرونة النفسية، في حين كانت العلاقة طردية ودالة إحصائياً بين المناخ الأسري والمرونة النفسية. وعلى مستوى دراسة الفروق في القمع الانفعالي كشف البحث عن وجود فروق في القمع الانفعالي وفقًا لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلاب الامتياز، في حين أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق في مستوى القمع الانفعالي وفقًا لمتغير التخصص الدراسي. وأظهرت النتائج وجود فروق في مستوى القمع الانفعالي وفقًا لمتغير المستوى التعليمي للأب، لصالح المستوى التعليمي الابتدائي للأب، في حين لم تظهر النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في القمع الانفعالي وفقًا للمستوى التعليمي للأم. كما أظهرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالقمع الانفعالي من خلال المناخ الأسري، كما أشارت عدم إمكانية التنبؤ بالقمع الانفعالي من خلال المرونة النفسية. حيث بلغت نسبة إسهام نموذج الانحدار للمناخ الأسري والمرونة النفسية في التنبؤ بالقمع الانفعالي تعادل (34%) من التباين الكلي. وفي ضوء نتائج البحث، قدم البحث العديد من التوصيات العلمية وكذلك المقترحات البحثية.[1]

دراسة **مظلوم (2020)** بعنوان: **القمع الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة المتوسطة**، والتي هدفت إلى التعرف على القمع الانفعالي لدى طلبة الصف (الأول والثالث) المتوسط، ودلالة الفرق في القمع الانفعالي وفق متغير النوع (ذكور، إناث) ومتغير التحصيل الدراسي للأب، اشتملت عينة البحث على 630 طالبا وطالبة من الصف (الأول والثالث) المتوسط. أختيرت بطريقة عشوائية طبقية من مديريات (الرصافة والكرخ)، وقد قام الباحث ببناء مقياس لقياس القمع الانفعالي. وبعد المعالجة الإحصائية وتحليل البيانات توصل الباحث إلى نتائج تفيد أن عينة البحث (الصف الأول والثالث) المتوسط لديهم قمع انفعالي وليس هناك فرق في القمع الانفعالي وفق متغير النوع (ذكور وإناث)، وليس هناك فرق في القمع الانفعالي حسب تحصيل الأب والأم. وفي ضوء النتائج توصل الباحث إلى عدداً من التوصيات والمقترحات منها: عمل برامج إرشادية ووقائية حول كيفية التخفيف من القمع الانفعالي وتنمية مهارات التفكير الحاذق عند الطلبة من خلال تفعيل دور المرشد التربوي في هذا الجانب وخاصة في المدارس الثانوية، وإجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على شرائح اجتماعية أخرى وفئات عمرية أكبر.[2]

---

[1] القديمي يحيى حسن، فاطمة. (2018). ***الإسهام النسبي لكل من المناخ الأسري والمرونة النفسية في التنبؤ بالقمع الانفعالي لدى طالبات جامعة خالد بمدينة أبها*** [أطروحة دكتوراه، جامعة الملك خالد].

[2] مظلوم، محمد سلمان. (2020). القمع الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة المتوسطة. ***مجلة الآداب***، 293 . 316.

ب . الدراسات الأجنبية للقمع الانفعالي:

دراسة **Loney et al. (2005)** بعنوان: **الكشف عن الكلمات الانفعالية وقمع المراهقين - أسلوب المواجهة الدفاعية**، وكان الإسهام الأساسي للدراسة هو بناء مزيد من التحقق في أسلوب القمع الدفاعي أثناء المراهقة. استخدمت هذه الدراسة مهمة التعرف على الكلمات الانفعالية القائمة على الكمبيوتر لتقييم أساليب المعالجة الانفعالية للشباب القمعي - الدفاعي. تم اختبار فرضية تقترح أن أسلوب المواجهة القمعية - الدفاعية للمراهقين مرتبط بالمشاركة السريعة وفك الارتباطات للمحفزات الانفعالية (السلبية والإيجابية). تم جمع البيانات على عينة 65 من المراهقين الذكور (تتراوح أعمارهم بين 12 و18 عامًا) والمسجلين في برنامج تحويل الأحداث في الولايات المتحدة الجنوبية مما يسمح بمقارنة بين القلق، والقلق المنخفض، والقمعية - الدفاعية. يخدم البرنامج المراهقين الذين يُعتبرون معرضين لخطر منخفض إلى متوسط لاستمرار الإجرام وهو مصمم لمنع المزيد من المشاركة في نظام محاكم الأحداث. بقي الطلاب في البرنامج لمدة (3- 6) أشهر في المتوسط، وينصب التركيز على تطوير مهارات الإدارة الأكاديمية والسلوكية تحت الإشراف الدقيق لمدير الحالة. تم استخدام مقياس القلق الواضح المنقح للأطفال (RCMAS; Reynolds & Richmond, 1985)، واختبار الذكاء المختصر لـ (K-BIT; Kaufman & Kaufman, 1990)، مقياس المعالجة الانفعالية متمثلا في مهمة القرار المعجمي الانفعالي (Loney et al., 2003). تماشيًا مع التنبؤ، أظهر المشاركون القمعيين - الدفاعيين استجابة سهلة انفعالية بالنسبة لمحفزات الكلمات المحايدة عبر فئة التكافؤ (أي إيجابية وسلبية). في المقابل، على عكس التنبؤ لم يظهر المشاركون القلقون تفاعلًا مشابهًا لمحفزات الكلمات السلبية والإيجابية. وبدلاً من ذلك، أظهر هؤلاء المشاركون مستويات من التيسير على المثيرات الإيجابية التي قاربت التأثير على المشاركين القمعيين - الدفاعيين. أظهر المشاركون القلقون نمطًا فريدًا من الاستجابة الميسرة لمحفزات الكلمات الإيجابية واختلفوا في منهاتهم الاستدلالية للكلمات من خلال إظهار أوقات استجابة بطيئة للكلمات السلبية المتعلقة بالكلمات المحايدة. تمثل النتائج الحالية المحاولة الأولى للتحقيق في عيوب المعالجة لأسلوب التأقلم القمعي - الدفاعي في عينة غير ناتجة. يتم تفسير النتائج في ضوء النتائج البحثية الكبيرة للأطفال والبحوث حول المعالجة الانفعالية والاضطراب الانفعالي، وقد تحفز النتائج الحالية المزيد من التحقيق في العمليات المعرفية التي يمكن أن تعمل ضد اكتشاف وعلاج ضعف في الأعراض السريرية في مرحلة المراهقة والبلوغ.[1]

دراسة **Najmi et al. (2007)** بعنوان: **قمع الفكر والأفكار والسلوكيات الضارة ذاتياً**، تقترح هذه الدراسة نموذجًا نظريًا واختباره يشير إلى أن الميل إلى قمع الأفكار غير المرغوب فيها مرتبط بزيادة وجود الأفكار والسلوكيات التي تؤذي الذات (SITB) وتواترها. في النموذج، يُفترض أن الميل إلى قمع الأفكار غير المرغوب فيها هو الوسيط المعرفي للعلاقة بين التفاعل العاطفي و(SITB)، ويُتوقع أن يكون مرتبطًا بمدى بدء (SITB) في الهروب من العواطف المفرطة. حيث أشارت الدراسة إلى أن هذه الأفكار عادةً ما تأخذ الطابع الانفعالي ويتأثر بهذا القمع عدد من الأفراد المتحسسين والذين يعانون شدة الانفعالات، وقد يميلون نحو إتباع إستراتيجيات تدمير الذات (Self Distraction) وسيلة للتقليل

(1) Loney, B. R., Kline, J. P., Joiner, T. E., Frick, P. J., & LaRowe, S. D. (2005). Emotional Word Detection and Adolescent Repressiv-Defensive Coping Style. ***Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment,*** *27*(1), 1 - 9.

من معاناتهم، إذ أن محاربة الأفكار والمشاعر السلبية يتطلب إشغال الذهن بأفكار مشوشة (Distracter Thoughts) لضمان نجاح إستراتيجية القمع. وأجريت تجربة للتأكد من صحة الافتراض القائل بأن قمع الأفكار والمشاعر من شأنه أن يؤدي إلى تراكم الشدة الانفعالية وبالتالي اللجوء إلى إيذاء الذات وسيلة للتعامل مع الموقف. وتمت التجربة الشاملة لعدة قطاعات على 87 فرداً من المراهقين من كلا الجنسين (68 أنثى و19 ذكر) والذين تراوحت أعمارهم ما بين سن (12 إلى 19) عاما والموجودين في مشافي التأهيل النفسي لدراسة الصلة بين المتغيرين، إذ تم التركيز على هذه الفئة العمرية نظرا للمعدلات المرتفعة لإيذاء الذات التي تم الإبلاغ عنها خلال فترة المراهقة. تم استخدام استبيان قمع الدب الأبيض (WBSI) وهو مكون من (15) بندا لميل الفرد إلى محاولة قمع الأفكار غير المرغوب فيها، مقابلة حول الأفكار والسلوكيات الضارة ذاتياً (SITBI). بالإضافة إلى ذلك، في الدراسة الحالية تم استخدام عناصر (SITBI) التي استفسرت عن أسباب المشاركة في (NSSI) وتم إجراء تقييم وظيفي للسلوكيات الضارة ذاتياً، مع مقياس التفاعلية العاطفية (ERS). كشفت النتائج أن الميل الذي تم الإبلاغ عنه ذاتياً إلى قمع الأفكار غير المرغوب فيها يرتبط بوجود وتواتر الإصابات الذاتية غير الانتحارية (NSSI)، والإيذاء الانتحاري ومحاولات الانتحار. كما توصلت الدراسة إلى أن قمع الأفكار والمشاعر يعد وسيطاً بين الاستجابة الانفعالية ومحاولات تدمير الذات، إذ ينخفض اللجوء إلى التدمير إذا لم تكُن هناك أفكار وانفعالات تتطلب قمعاً، وهذا يشير إلى ارتباط القمع كإستراتيجية مع احتمالية تزايد شدة الانفعال السلبي وبالتالي زيادة محاولات الفرد لإيذاء ذاته ليتخلص من الشعور المرافق له خاصةً مع فقدان الآلية للتعامل مع هذه المواقف بصورة سليمة. وأخيراً، فإن المراهقين الذين يميلون بدرجة أعلى إلى قمع الأفكار غير المرغوب فيها يبلغوا عن مشاركتهم في (NSSI) للحد من العواطف المفرطة بدلاً من التواصل الاجتماعي.[1]

دراسة **Spokas et al. (2009)** بعنوان: **القلق الاجتماعي والقمع الانفعالي: الدور الوسيط للمعتقدات**. في إشارة إلى الاكتئاب والقلق فحصت الدراسة الحالية القمع الانفعالي المبلغ عنه ذاتيًا والمعتقدات حول التعبير عن الانفعالات بين الطلاب الجامعيين عن طريق قياس مستوى القلق لدى 95 طالباً جامعياً ومدى إتباعهم أسلوب القمع بإتباع وسائل قياس خاصة بهذا الغرض. وبعد القياس، قُسّمت العينة على ثلاثة أقسام: ذوو القلق العالي، وذوو القلق المعتدل، وذوو القلق المنخفض، وكانت المجموعة الأولى الأكثر قمعاً للمشاعر والأقل قدرة في التعبير ووصف انفعالاتهم من المجموعتين الأخريتين. وأرجعت الدراسة السبب لكون الفرد القامع يشعر بعجزه الاجتماعي وعدم قدرته على الاختلاط والانسجام مع محيطه نتيجةً للقمع المستمر مما يضعف من قوة الأواصر الاجتماعية من حوله وتركه بالتالي ضحية للقلق ولاسيّما الاجتماعي منه. كما ودلّت الدراسة على وجود صلة قوية بين ارتفاع مستوى القلق لدى الأفراد وقمعهم انفعالاتهم وأفكارهم.[2]

---

[1] Najmi, S., Wegner, D. M., Matthew, K., & Nock, M. K. (2007). Thought Suppression and Self - Injurious Thought and Behaviors. ***Behavior Research and Therapy,*** *45*(8), 1957-1965.

[2] Spokas, M., Luterek, J. A., & Heimberg, R. G. (2009). Social Anxiety and Emotional Suppression: The Mediating Role of Beliefs. ***Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry,*** *40*, 285 - 289.

3.1 التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض أعلاه وفي ظل مراجعة الأدب التربوي وبعد تفحصنا واستقرائنا لمجموعة من البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوعنا الكفاءات الانفعالية والقمع الانفعالي وعلى الرغم من اختلاف بيئة كل دراسة، أنواعها، وطرق دراستها واستعمالها لعدة متغيرات، إلا أنها أظهرت نتائج ودلالات علمية قيمة نوضحها على النحو الآتي:

- أن الدراسات كانت مختلفة ومتنوعة من حيث سياقاتها ومنهجيتها، ومن حيث النتائج التي توصلت إليها.
- **من حيث الأهداف:** هدفت أغلب الدراسات السابقة إلى التعرف على الكفاءات الانفعالية الأساسية في الجزء الأول منها وتوضيح أهميتها كمتغير حديث وفعال وضروري يهدف إلى التحسين والتطوير في الأداء الأكاديمي والإداري والمهني بصفة عامة. وتقصي المعوقات التي تعرقل عملية تنمية هذه الكفاءات لدى الأفراد ومحاولة تصنيف هاته المعوقات، من بين أهداف الدراسات السابقة كذلك التعرف على أسباب هذه المعوقات وكذا اقتراح الحلول الناجعة لحلها، أما في الجزء الثاني من هذه الدراسات فدار حول متغير القمع الانفعالي وتبيان مدى خطورة هذا الأخير وما ينتج عنه من اضطرابات نفسية وجسدية تهدد صحة الفرد.
- **من حيث المناهج:** تنوعت الدراسات في المنهجية المستخدمة، فبعضها استخدم المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على أدوات الاستبيان أو المقابلة، وبعضها الآخر اعتمد المنهج الوصفي المسحي أو النظري أو التحليلي، وبعضها على المنهج المقارن والآخر على المنهج الوصفي الارتباطي، في حين اعتمدت غالبيتها على المنهج التجريبي أو شبه التجريبي وهو ما يتفق مع ما اعتمدناه في دراستنا الحالية.
- **من حيث العينات:** تباينت عينة الدراسة في الدراسات السابقة بناء على مجتمع الدراسة، واختلف حجم العينة من دراسة إلى أخرى حسب الفئة المستهدفة، كما أن أغلب الدراسات أجريت على فئات معينة كالمراهقين والطلبة في المراحل العليا وهو ما اتفق مع دراستنا كذلك. وفي المقابل منها من اعتمد على عينة عادية ومنها ما اعتمد على عينة مرضية.
- **من حيث الأدوات:** تنوعت الأدوات في الدراسات السابقة فمنها من كان الاستبيان فيها الأداة الوحيدة لجمع البيانات، ومنها من اعتمدت على الاستبيان والمقابلة، والأخرى على المقاييس والبرنامج التدريبي، كذلك من الدراسات ما اتفق في بعض الأدوات المعتمدة والمستخدمة بينما اختلف البعض الآخر فيها، كما نجد منها ما اتفق في أدوات تحليل البيانات ومنها ما اختلف في ذلك.
- **من حيث النتائج:** توصلت نتائج كل الدراسات السابقة الخاصة بمتغير الكفاءات الانفعالية تقريبا إلى توضيح وإثبات أهمية الكفاءات الانفعالية على عدة مستويات وفي عدة مجالات. وإلى أنه توجد معوقات كثيرة تواجه تنمية هذا الأخير، واهتمت هذه الدراسات بتقصي أهم هذه المعوقات، كما يتضح لنا أن الدراسات المتوفرة حول موضوع الكفاءات الانفعالية جميعها تحدثت عن تطبيق الكفاءات الانفعالية في المجال الأكاديمي عامة والإداري على وجه الخصوص، وأنها أوصت على ضرورة وأهمية إدماج هذه الأخيرة في مؤسسات التعليم وخاصة العالي والعمل بها، لما تمثله من أهمية بالغة في تطوير وتحسين المجال الأكاديمي والمهني من أجل

الوصول إلى الجودة والأداء التعليمي الجيد والصحة المستقرة وهو ما يتفق مع ما تسعى إليه دراستنا. كما كشفت معظم الدراسات أن تحسين الكفاءات الانفعالية وتطويرها مهمة تعتمد على تظافر جميع الجهود انطلاقا من الأسرة إلى كافة المؤسسات الإدارية والمهنية والتعليمية.

- يتضح من الدراسات السابقة أنه لا يوجد برنامجا موحدا يمكن من خلاله تطبيق أو تحسين الكفاءات الانفعالية، بل لابد من أن تضع كل مؤسسة أو جهة معنية بذلك برنامجا يتناسب مع ظروفها الخاصة ومع الفئة المتعامل معها.
- أما المجموعة الثانية من الدراسات السابقة والخاصة بمتغير القمع الانفعالي، فقد أشارت إلى وجود علاقة بين هذا الأخير والاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب والاضطرابات الجسدية كأمراض القلب والسرطان وغيرها لدى الأفراد والتي وصفت بالخطيرة. وهذا ما دلت عليه كل من دراسة (Spokas et al., 2009)، ودراسة (Loney, et al., 2005)، ودراسة (Spokas et al., 2009) وغيرها من باقي الدراسات التي أوصت بضرورة الوصول إلى طرق فعالة للتعبير عن الانفعالات بالشكل السوي.

4.1 أهمية الدراسات السابقة في توجيه الدراسة الحالية:

لقد ساعدت الدراسات السابقة التي تم الإطلاع عليها دراستنا الحالية بما يلي:

- إثراء الإطار النظري للدراسة لكل من الكفاءات الانفعالية والقمع الانفعالي، وكانت بمثابة منبعا علميا ثريا وخلفية علمية قيمة شكلت إطارا نظريا مناسبا ساهم في وضع خطة لدراستنا وخاصة في تحديد الإشكالية والتساؤلات المطروحة، ثم الاستفادة من بياناتها ونتائجها وطريقة تحليلها وأسلوبها العلمي وتوظيفها حسبما يتناسب مع موضوع وخصوصية العينة مجال دراستنا.

- كما أفادتنا هذه الدراسات في بناء وتطوير أداة الدراسة فيما يتعلق بمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية الخاص بالمراهقين. وفي أنها تعرف المجالات الخاصة بالكفاءات الانفعالية بشكل محدد، مثل دراسة (Kotsou et al., 2011) وغيرها، وبالرغم من ذلك إلا أنه من خلال الدراسات السابقة التي تم مسحها قد وجد أن هناك ندرة في الدراسات التي تبحث بشكل مباشر بين الكفاءات الانفعالية الأساسية والقمع الانفعالي. لكن هناك دراسات من تناولتها مع ما يقارب القمع الانفعالي كدراسة (Langevin & Laurent, 2016)، ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة هو بناء أداة الدراسة (مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية) وفي نفس الوقت برنامجا علاجيا لتنميتها تلك الكفاءات مع ما يتناسب وخصائص عينة الدراسة.

- كما ساهمت وأفادت معظم الدراسات العربية والأجنبية على حد سواء في إبراز ضرورة البحث عن تطوير وتنمية الكفاءات الانفعالية في مجال التعليم بصفة خاصة وتحديدا مع فئة المراهقين وهو ما تناولته معظم الدراسات بالبحث والتقصي، إذ ركزت في معظمها على تنمية هذه الكفاءات عن طريق تطبيقها في

المؤسسات التعليمية الثانوية والجامعية لمنافعها العديدة والشاملة على الفرد والمجتمع. فقد كان هدفها الأول البحث حول وجود هذا المتغير أو هل تتبنى المؤسسات هذا النموذج وتقوم بتطويره بين الطلاب؟. كما أوصت بضرورة تبني برامج لتطوير الكفاءات الانفعالية في المؤسسات التعليمية والمهنية نظرا لآثارها ونتائجها الفعالة على الأداء الأكاديمي والمهني بصفة عامة وعلى تحسين العلاقات والسلوكيات لدى الأفراد والصحة بصفة خاصة كما سبق الذكر. فكانت كل الدراسات تهدف إلى التطوير الجيد والمستمر على مستوى الكفاءات الانفعالية والتي يجب أن تقود بالطالب أو المتعلم إلى الأداء الجيد والفعالية الذاتية وتحسين السلوك والأداء ومنه التبني الكامل والتطبيق الشامل للكفاءات الانفعالية في المؤسسات التعليمية وهو ما يتوافق مع هدف دراستنا وساهم في تدعيم ما تهدف له، حيث ركزنا من خلالها على واقع تطبيق برامج الكفاءات الانفعالية في المؤسسة الثانوية لتحسين وتعديل السلوك عن طريق تنمية تلك الكفاءات التي يفترض أنها تخفف من كل ما يعرقل ويجعل من السلوك أو الانفعال مضطربا. وذلك من خلال التدريب على تلك الكفاءات وتطويرها في العملية التعليمية بجميع أبعادها، وكذا تعميمها داخل مؤسسات التنشئة الاجتماعية والنظر إليها كضرورة ملحة في الوقت الحالي.

- كما وأفادتنا الدراسات السابقة في كل من: صياغة إشكالية الدراسة، فرضياتها، تحليل وتفسير نتائجها.

نستنتج من خلال عرضنا للدراسات السابقة لمفهوم الكفاءات الانفعالية الأساسية، ومفهوم القمع الانفعالي أنه رغم وجود اختلافات في هذه الدراسات من حيث الهدف والأدوات والأساليب والنتائج إلا أن لها دورا مهما في تعزيز الدراسة الحالية وتنمية مساراتها. كما قد إكسبتنا سعة الإطلاع بكل الجوانب المتعلقة بأدوات جمع البيانات، والأهمية، والمنهج، والإطار المفاهيمي، والنظري المعتمد وغيرها.

2. إشكالية الدراسة:

تعتبر الانفعالات جزءاً مهماً وأساسياً للغاية من البناء النفسي للفرد، وقد أكدت الدراسات والأبحاث الحديثة بما لا يدع مجالاً للشك أن المنظومة الانفعالية في تركيبة الإنسان معقدة ومركبة ومقاومة للتغيير وهي تحدد معالم الشخصية الإنسانية منذ وقت مبكر في حياة الفرد.[1] لارتباطها القوي بالكثير من جوانب الشخصية الأخرى وخصوصاً الجزء الحركي والعقلي منها،[2] *بالإضافة إلى الجانب السلوكي* **[تأكيد مضاف]**.

كما يعد "الانفعال ركن هام في عملية النمو الشاملة المتكاملة، لأنه أحد الأسس التي تعمل في بناء الشخصية السوية من خلال تحديد وتوجيه المسار النمائي الصحيح لتلك الشخصية بكل ما تحمله من عواطف وأفكار وما تحققه من الأفعال وأنماط السلوك المختلفة"[3]. حيث يرى خبراء التربية وعلم النفس بأن الانفعالات هي المحك الأساس لحالة التغيير المفاجئ في السلوك، إذ لا يوجد نشاط معرفي أو اجتماعي أو لغوي أو غيره إلا ويكون مصحوباً بنوع من الانفعالات أو المشاعر المتباينة المصاحبة له.[4] لذا يعتبر مفهوم الانفعال واسعاً لأنه يشمل جميع الحالات الوجدانية المختلفة فهو الحب والحقد والأمل والخيبة والفرح والحزن وغيرها، ويجمع الانفعال بين المتناقضات إذ هو تغير مفاجئ يشمل الفرد نفسياً وجسمياً ويؤثر فيه ككل في سلوكه الخارجي وفي شعوره، كما يصاحب بكثير من التغيرات الفسيولوجية مثل سرعة ضربات القلب واضطراب التنفس وازدياد ضغط الدم،[5] واختلال إفراز الهرمونات وغيرها.[6] وتشير إلى ذلك **مايسة النيال (1991)** حيث ترى أن أي نوع من الانفعال يصاحبه تغيرات بدنية خارجية وأخرى فسيولوجية داخلية.[7]

ومن هذا المنطلق فإن الانفعالات تؤثر بصورة واسعة في الفرد، وقد وصلت من الأهمية والتأثير بأن زادت معها الاهتمامات بدراسة جميع صورها ومكوناتها في العقود الأخيرة، لأنها أسهمت كثيراً في منح معنى لتفاصيل الحياة اليومية للبشر .[8] وتظهر هذه الأهمية للانفعالات كونها أحد أشكال تجاربنا خلال مراحل الحياة، وتسهم إلى حد كبير في النمو الإنساني وارتقائه، كما ترتبط ارتباطاً متشابكاً مع عددٍ من العمليات النمائية الأخرى، فهي ترتبط مع النمو الاجتماعي والخلقي، وفهم الذات والآخرين، والقدرة على تقويم الناس، والتواصل مع بيئة التفاعل الاجتماعي، وأن النمو السليم للانفعالات يشكل جانباً مهماً من نمو شخصية الفرد لاسيّما في مرحلة الطفولة، إذ توفر الانفعالات في

---

[1] حسين، أمال إسماعيل. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 533.

[2] الزغلول، عماد عبد الرحمن، والهنداوي، علي فالح. (2007). ***مدخل إلى علم النفس*** (ط. 2). دار الكتاب الجامعي للطباعة والنشر. ص 419.

[3] الفرخ، كاملة شعبان، وعبد الجابر تيم. (1999). ***النمو الانفعالي عند الطفل***. دار صفاء للنشر والتوزيع. ص 7.

[4] أبو جادو، صالح محمد علي. (2003). ***علم النفس التربوي***. (ط. 2). دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص 261.

[5] الفرخ، كاملة شعبان، وعبد الجابر تيم. المصدر مذكور سابقا، ص 7.

[6] الطيب، محمد عبد الظاهر. (1994). ***مبادئ الصحة النفسية***. دار المعرفة الجامعية. ص 215.

[7] النيال، مايسة أحمد. (1991). ***الأمراض السيكوسوماتية لدى عينة من الأطفال وعلاقتها بالقلق والاكتئاب: دراسة عاملية مقارنة*** [مداخلة]. بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، ص 140.

[8] Weiten, W. (1998). ***Psychology, Themes and Variations*** (4th Ed). Brooks/Cole Publishing Company. P 406.

نموها السليم الاستقرار والتوافق النفسي وعقد علاقات الصداقة الناجحة في جميع مراحل الحياة.[1] بالإضافة إلى أن الانفعالات تلعب دوراً مهماً في توجيه الفكر والسلوك الإنساني، وتحديد علاقة الفرد بعالمه الخارجي، ويزخر التراث النفسي قديماً وحديثاً بموضوعات تشير إلى وجود علاقة تفاعل بين مشاعر الفرد وبنائه النفسي. فقد قدم Wardeellو Royce مجموعة من الدراسات تؤكد مدى تأثر الشخصية الإنسانية بالنظام الانفعالي للإنسان.[2]

كما تؤكد وجهات النظر الوظيفية المعاصرة على الأدوار المهمة التي تلعبها الانفعالات حيث أنها تجهز الاستجابات السلوكية الضرورية، وتضبط عملية صنع القرار، وتعزز حفظ الأحداث المهمة، وتسهل التفاعلات الشخصية.[3] إذ أشار Frijda (1988) إلى أن الانفعالات تساعد الفرد على تقديم استجابات تكيفية للمتطلبات البيئية، وهذه الوظيفة التكيفية للانفعالات قد ثبتت من خلال مواجهة ضغوطات الحياة اليومية والتحديات والتحولات الضاغطة والأزمات المفاجئة التي يتعرض لها الأفراد.[4] لذا لا يمكن تجاهل هذا الجانب المهم من حياة الإنسان.[5]

وبالمقابل، لعل التركيز على العوامل المعرفية ربما يكون قد قلل من تقدير دور الانفعالات، على الرغم من أن المجال يشير عمومًا إلى "الاضطرابات الانفعالية" أو "المشكلات الانفعالية" وعلى اعتبار الانفعالات أساس للخبرة البشرية، إلا أن العديد من النماذج النظرية والهيئات البحثية لم تأخذ في الاعتبار بشكلٍ كافٍ دور الانفعالات في تطوير الاضطرابات النفسية. ولحسن الحظ تشير الجهود البحثية في الآونة الأخيرة التي بذلها مجموعة متعددة من الباحثين إلى أن هذا المجال يمر في خضم ما يسمى **بثورة الانفعال (Emotion Révolution)** ومن بينهم نجد (Fischer & Tangne, 1995)، وقد أدت البحوث في علم النفس المرضي على وجه الخصوص إلى زيادة التركيز على أهمية العمليات الانفعالية في تطوير الشذوذ ومن بينها نجد دراسة كل من: (Cicchetti,1984; Cicchetti & Cohen, 1995; Luthar, Burack, Cicchetti, & Weisz, 1997; Sroufe & Rutter,1984). بالإضافة إلى ذلك، أدى التقدم في علم الأعصاب وعلم النفس الفسيولوجي إلى توسيع نطاق معرفتنا بشكلٍ كبير حول المصاحبات العصبية والنفسية الفسيولوجية الأخرى للانفعالات وكيف يمكنها أن تؤثر على التكيف.[6]

وبناءً على ما سبق، فبالرغم من كل ما تلعبه الانفعالات من أدوار إيجابية وذات أهمية في حياة الفرد كما تمت الإشارة إلا أنه يمكنها أن تؤذي كذلك، وهي تفعل ذلك عندما تحدث في وقت غير مناسب أو على مستوى الخطأ.

---

[1] عناد، شيماء نصيف. (2014). تطور الوعي الانفعالي لدى الأطفال من عمر (9 . 11) سنة. ***مجلة كلية التربية بجامعة واسط***، (16)، ص 356.

[2] حسين، أمال إسماعيل. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 533.

[3] Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotional Regulation: Conceptual Foundations from Handbook of Emotion Regulation. ***The Guilford Press***, p 4.

[4] Coifman, K. G., & Bonanno, G. A. (2010). Whendistress does not become depression; Emotion context sensitivity and adjustment to bereavement. ***Journal of Abnormal Psychology,*** *119*(3). P 157.

[5] عناد، شيماء نصيف. (2014). المصدر مذكور سابقا، ص 40.

[6] Southam-Gerow, M. A, & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: implications for child psychopathology and therapy. ***Clinical Psychology Review,*** *22*(2), p 189 - 190.

فالاستجابات الانفعالية غير الملائمة متورطة في العديد من أشكال الأمراض النفسية، وفي الصعوبات الاجتماعية وحتى في الأمراض الجسدية.[1] ومما لاشك فيه أن للانفعال بكل صوره أثراً كبيراً في الجوانب السلوكية والعقلية للأفراد، وهو السبب الحقيقي وراء سعي الباحثين المختصين في علم النفس لمنح الاهتمام الكامل بالانفعالات. ويؤكّد الباحثون بهذا الصدد بالتحديد خطورة التعامل بصورة غير مُتوافقة مع الانفعالات وطاقاتها مما يحوّلها إلى طاقة سلبية تضُر بجوانب النفس الإنسانية على مختلف الأصعدة فالانفعالات لا تكمن قوة تأثيرها بقدرتها التكيفية مع المواقف فحسب، إنما تكمن أيضاً في أنها تشكّل مصدراً مهماً للدافعية. وكما هو معروف فإنّ الدافعية هي المحرّك للسلوك، ويعني هذا أن للانفعال التأثير عينه في السلوك الإنساني.[2]

وبالمقابل، يعد الانفعال السلبي سوياً إذا تمكن الفرد من إخماده ومواجهته والتغلب عليه ولكن عندما يصبح الانفعال مزمناً أو عظيماً فيضطرب التوازن الكيميائي في الجسم، ويظهر هذا الاختلاف المستمر في عدة أشكال وصور منها الاضطرابات السيكوسوماتية Psychosomatic disorders، ومن ثم لا يمكن إنكار العلاقة بين الجانبين النفسي والجسمي للفرد حيث تبين أن مسار أي مرض قد يتأثر بحالة الفرد الانفعالية.[3] وكما أنه إذا ما اشتدت الانفعالات فإنها قد تعوق النشاط العقلي للفرد.[4] وخاصة إذا ما تعلق الأمر بالمراهق إذ أنها تؤثر على نشاطه العقلي فتضعف من قدرته على التفكير والإدراك والتذكر والانتباه، بالإضافة إلى ذلك تؤثر الانفعالات في اتجاهات المراهق النفسية فالغضب الحاد مثلاً يؤثر على مدى تمسك وتناسق الاتجاهات المختلفة أو تعديلها، وعلى نشأة التعصب وإقامة الحدود بين الناس، وأن شدة الانفعال عند المراهق تضعف لديه القدرة على ضبط النفس مما يجعله يثور لأتفه الأسباب، ولهذا يتوجب علينا مساعدة المراهق على كيفية التعود على ضبط النفس والتخفيف من انفعالاته في كل موقف يستدعي ذلك ومن خلال قمع الانفعالات السلبية،[5] ومن الواضح هنا أن الكثير من الأمور تتوقف على قدرتنا في تنظيم الانفعالات بنجاح. [6] ومن المرجح على أنه الأمر الذي يفتقر إلى المزيد من الاهتمام بشأنه خاصة في مجتمعنا العربي، بالرغم من وجود مؤشرات كثيرة تدل على مدى الانتشار الواسع لسلوكيات وردود فعل غير متزنة وسط المراهقين ومشكلات عديدة وعلى رأسها صعوبات التعلم وسوء التكيف، لذا حاولنا جاهدين من خلال هذه الدراسة تخصيص جزءا من برنامجنا لأجل تنمية هذه القدرة لديهم.

ولعّل من أهم المفاهيم التي جاءت بها "**ثورة الانفعال**" مفاهيم السيطرة على الانفعالات أو ما يُعرفُ حالياً بمصطلح "**التنظيم الانفعالي وإستراتيجياته**"، ووفقا لـ (Garnefski) فإنه حسب (Kraaij & Spinhoven, 2001) يشير تنظيم الانفعال إلى "مجموعة واسعة من العمليات الإدراكية البيولوجية والاجتماعية والسلوكية وكذلك الواعية

---

(1) Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). P 4.

(2) Corr, P. J. & Matthews, G. (2009). ***The Cambridge Handbook of Personality Psychology,*** Cambridge University Press. P 58 -60.

(3) النيال، مايسة أحمد. (1991). المصدر مذكور سابقا، ص 140.

(4) الطيب، محمد عبد الظاهر. (1994). ص 215.

(5) مظلوم، محمد سلمان. (2020). المصدر مذكور سابقا.

(6) Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). P 4.

واللاواعية".[1] كما ويعرف التنظيم الانفعالي على أنه "أحد صيغ التنظيم الذاتي التي تهدف إلى السيطرة على الاستجابات الانفعالية الشديدة وغير الملائمة، ويؤدي الفشل في تحقيق النجاح في هذه الاستراتيجيات إلى نتائج وخيمة على مستوى التكيف".[2]

فالتنظيم أو الاتزان الانفعالي هو أن يكون لدى الفرد القدرة على التحكم في انفعالاته فلا تظهر بشدة سواء انفعالات الغضب أو الغيرة أو الفرح أو الحب ويظهر بدلاً عنها الحلم وكظم الغيظ وعدم الاهتمام بصغائر الأمور ونحو ذلك، والاتزان الانفعالي سمة يتميز بها من يتصف بقوة الشخصية وبصحة نفسية جيدة وتظهر وقت التعامل مع الضغوط والأزمات.[3]

إذن مما سبق يمكن القول أن التنظيم الانفعالي يعبر عن جهود الفرد للسيطرة على طاقة انفعالية شديدة وإعادة توجيهها وتحسينها وتعديلها، حتى يتمكن من الأداء المتكيف الذي يساعده على تحقيق أهدافه ولأجل ذلك يستخدم مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المعرفية عند التعامل مع المواقف الصعبة والأحداث الضاغطة.

واستناداً لهذا فقد ظهر الاهتمام بالتنظيم الانفعالي وإستراتيجياته من خلال تتبع النتائج المرجوّة من أهداف هذه العملية على الصُعد السلوكية والبدنية والحياتية،[4] وتظهر أهمية هذه العملية التنظيمية عند الأخذ بالحسبان حالة الغياب أو العجز في تنظيم الانفعالات ويُطلق عليه مصطلح **"عجز التنظيم الانفعالي" Emotion Dysregulation**، إذ أن فقدان القدرة على التحكم بالانفعالات يعد العامل الاساس للكثير من الاضطرابات النفسية والسلوكية والجسمية. وتُعزى إليه أكثر من نصف الاضطرابات المدرجة في الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع (1994) في محور الاضطرابات الأول (**Axis1**) وكل الاضطرابات في المحور الثاني (**Axis2**). وأشار (Cichetti et al., 1995)إلى أن عجز التنظيم الانفعالي يعكس مدى سوء تطبيق إستراتيجيات هذا التنظيم بصورة صحيحة ومعتدلة.

في حين أشار إلى مصطلح **"مشكلات التنظيم الانفعالي"** أو **"غياب أسس التنظيم"** ويعني ضعف القدرة على الالتزام بإستراتيجيات هذا التنظيم بصورة معتدلة.[5]

وفي هذا الصدد يرى (Laborit) أنه إذا كان التحكم في الأحداث فعالاً، فقد تنتج اختلالات واضطرابات بيولوجية وفيزيولوجية أو سلوكية أقل، لكن حينما يكون التحكم مستحيلاً فإن الاضطرابات تظهر، لهذا فكل الباثولوجيا ترتبط بالتحكم. وعليه ترتبط الصحة النفسية عموماً ارتباطاً وثيقاً بالقدرة على التحكم في الانفعالات

---

[1] Öngena, D. E. (2010). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression and submissive behavior: Gender and grade level differences in Turkish adolescents. ***Procedia Social and Behavioral Sciences**, 9,* 1517.

[2] Hagemann, T., Levenson, R. W., Gross, J. J. (2006). Expressive suppression during an acoustic startle. ***Psychophysiological Research Journal,*** (43), p 104.

[3] حمدان، محمد كمال محمد. (2010).***الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية*** [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة]. ص 2.

[4] Hagemann, T., Levenson, R. W., Gross, J. J. (2006). P 104.

[5] خميس، ريم مهدي طالب. (2013). ***تأثيرا لقمع الانفعالي لدى نمطي الشخصية "ج" و"د" في الذاكرة المُستقبلية*** [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة بغداد. ص 15 . 16.

والسيطرة عليها وتطويعها لمتطلبات الموقف ومقتضياته مثلما على نقيض ذلك يرتبط فقدان التحكم أو ضعفه بالاضطرابات النفسية،[1] وعلى وجه الخصوص القمع الانفعالي.

وتدل الدراسات الحديثة أن عجز التنظيم الانفعالي لدى الأفراد يرتبط بإشارات واضحة على اضطرابات المزاج (القلق والاكتئاب)، الفصام، وبدايات الخَرف، إذ يؤدي الضرر في الأجزاء الدماغية المسؤولة عن تنظيم الانفعالات نتيجة لحادث أو مرض ما إلى ظهور مشكلات كبرى تتعلق جميعها بمُشكلات انفعالية مثل الاكتئاب.[2] ويعود هذا إلى مبالغة المكتئبين في قمع انفعالاتهم وسلوكياتهم واعتماد مبدأ الاستسلام في النظر إلى الأمور من حولهم، وتدّل النظريات المتعددة التي ظهرت بشأن التنظيم أن العجز عن السيطرة بصورة طبيعية قد يُسهم في التعرّض للقلق، واضطرابات الأكل، واضطراب الشخصية الحدّية.[3] كما أن فقدان القدرة على تنظيم الذات انفعالياً يكون إشارة جوهرية بحد ذاتها لاضطرابات عقلية لاحقاً.[4] هذا وقد وجدت العديد من الدراسات أن الصعوبات في تنظيم الانفعالات لدى الأطفال والمراهقين تظهر في شكل مشاكل داخلية واستيعابية، مثل القلق والاكتئاب والعدوان والتفكير الانتحاري (على سبيل المثال: Silk, Steinberg & Morris, 2003، Kliewer, Cunningham et al., 2004، Cole, Pisani, Wyman, Dennis et al., 2009، Neuman, Van Lier et al., 2011، Bender, Reinholdt-Dunne et al., 2012، Petrova et al., 2013).

وفي دراسة قام بها **Zafar et al. (2021)** لفحص العلاقة الارتباطية بين صعوبات التنظيم الانفعالي والاضطرابات النفسية في مرحلة المراهقة، إذ تم اعتماد عينة مكونة من 1500 طالبا مراهقا (50% إناث) تتراوح أعمارهم ما بين 12 و19 عاماً من المدارس والكليات الواقعة في مقاطعة منطقة البنجاب . باكستنان، إذ تم العثور على سبع ارتباطات إيجابية بين صعوبات تنظيم الانفعال والاضطرابات النفسية. واشتمل النموذج الذي تم اختباره مع الإناث على ارتباط سلبي و13 ارتباطا إيجابيا بين متغيرات الدراسة.[5]

ونشير هنا إلى أنه قد يصاحب مرحلة المراهقة ما يعرف بردة الفعل التوافقية (Adjustment Reaction) التي تمثل اضطراباً قلقياً موقفياً لدى المراهق يعكس ضعف قدرته على ضبط المشاعر والتحكم بانفعالاته المختلفة والتي تؤدي بدورها إلى حدوث أزمة المراهقة (Adolescence Crisis)، وهي الحالة الوجدانية الانفعالية التي يحاول المراهق من خلالها تحقيق هويته الذاتية واستقلاله من الروابط الاجتماعية بمرحلة الطفولة والتكيف مع الصورة

---

[1] حدار، عبد العزيز. (2006). ***الاكتئاب وعلاقته باختلال التفكير السنني والتحكم المدرك من منظور الاتجاه المعرفي*** [أطروحة دكتوراه دولة، جامعة الجزائر]. http://hdl.handle.net/1635/9178

[2] Woolley, J. D., & Gorno-Tempini, M. L., Werner. K, & Rankin, K. P., Ekman, P., Levenson, R. W, & Miller, R. W. (2004). **The autonomic and behavioral profile of emotional dysregulation**. *Neurology Journal, 63*(9), p 1740.

[3] Sumida, E. (2010). ***Clarifying the Relationship between Emotion Regulation Gender and Depression***[Doctoral dissertation, Utah State University]. P 5.

[4] Gallo, I. S., Keil, A., McCulloch, K. C., Rockstroh, B., & Gollwitzer, P. M. (2009). Strategic Automation of Emotion Regulation. ***Journal of Personality and Social Psychology***, *96*(1), p 11.

[5] Zafar, H., Debowska, A., & Boduszek, D. (2021). Emotion regulation difficulties and psychopathology among Pakistani adolescents. ***Clinical Child Psychology and Psychiatry***, *26*(1), p 122.

الجسمية المتغيرة في مرحلة المراهقة وحالة تمحور ذات المراهق (Egocentrism) حول مشكلاته واعتقاده بأنه يجب أن يكون محط انتباه الآخرين.[1]

وبالمقابل يشير Gross إلى أن هدف التنظيم الانفعالي هو السعي لدفع الأفراد للأخذ بانفعالاتهم نحو التكيف مع المواقف المختلفة وبما يحقّق متطلباتها، فالتكيف مع المواقف يتطلب المرونة التامة والقدرة على كبح التعبيرات الانفعالية غير المناسبة لطبيعة الموقف.[2] فالعديد من الدراسات تربط بين النجاح في ضبط الانفعال والنتائج الصحية الجيدة وتحسين العلاقات في العمل، ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة (Brackett & Slvey, 2004; Johen & Crss, 2004)، في حين أن صعوبات ضبط الانفعال (Dysregulation) يعتبر شكلاً من أشكال الباتولوجيا.[3] لذا، تعد أفضل الطرائق للإفادة من آليات التنظيم الانفعالي هي تنويع استعمالها وعدم الالتزام بآلية دون غيرها وبما يلائم طبيعة الموقف وخياراتنا فيه، والاعتماد على فكرة المرونة في مواجهة المواقف الطارئة والمُحرجة، وتنويع رد الفعل الانفعالي بين التعبير والقمع، إذ أشارت بحوث (Bonanno & Keltnes, 1997) إلى أن التعبير الانفعالي قد يكون سلبياً في بعض الظروف كما في المشاحنات الزوجية.[4] وبالرغم من أن التعبير عن الانفعالات أمرٌ وارد الحدوث من الأفراد إلا أن هناك من لا يتمكن من السيطرة على هذه الطاقة الانفعالية بداخله أو العكس ويجد الصعوبة في التعبير عنها أو البوح بها، فهناك الكثير من الأفراد الذين يواجهون صعوبات تتعلق بالتحكم في الانفعالات[5].

في هذا الصدد، أشار (2009) Gross إلى أنَّ الحضارة البشرية عمدت إلى تهذيب الإنسان من خلال انفعالاته، وتنظيم وهج القوة الانفعالية بداخله وإكسابه معنىً أكثر تهذيباً في المواقف المختلفة، إذ رأى أن محاولات البشر لممارسة هذا التنظيم للقوة الانفعالية يدخل في صلب التمويه الحضاري، فهذه الحضارة برأيه تنصب على التغييرات الاجتماعية المحيطة المتطلبة من البشر تحديد كيفية الاستجابة للمواقف والظروف والقدرة في التعبير عنها، ذاكراً وسائل عدة يتبعها الفرد لنيل هذا الهدف منها **القمع الانفعالي"Emotional Suppression"**،[6] أو قمع التعبير **"Expressive Suppression"** لكونه "كبحاً واعياً لسلوكيات التعبير الانفعالي".[7] ويعرفه كل من **Richards & Gross, 2005)** على أنه: "قمع إصدار الإشارات التعبيرية للحالات الانفعالية الداخلية".[8]

---

(1) Corsini, R. (2002). ***The Dictionary of Psychology***. Brunner/Routledge. Taylor Francis Group.

(2) خميس، ريم مهدي طالب. (2013)، المصدر مذكور سابقا، ص 15 . 16.

(3) بن قويدر، أمينة. (2012). المصدر مذكور سابقا، ص 16.

(4) Salters-Pedneault, K., Steenkamp, M., & Litz, B. T. (2010). Suppression. In Kring, A. M. & Sloan, D. M (Eds.), ***Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment***. The Guilford Press. P 149.

(5) Weiten, W. (1998). P 406.

(6) Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). P 3.

(7) Hagemann, T., Levenson, R. W., Gross, J. J. (2006). P 104.

(8) Richards, J. M & Gross, J. (2005). Personality and Emotionl Memory:how regulation emotion impairs for emotional events. ***Journal of Research in Personality***, p 3.

كما يعتبر القمع الانفعالي خلاصة الجهود والمحاولات المقصودة من الفرد، الرامية إحكام السيطرة على التعبيرات الصادرة عن التجربة الانفعالية، وهو إستراتيجية تستهدف التخفيض أو الإزالة الفعّالة لسلوك التعبير الانفعالي ويشمل التعبيرات السلبية والايجابية معاً، وتشير بعض الدراسات التجريبية إلى أن محاولات قمع الانفعالات الايجابية تترك أثراً في التعابير الوجهية، فيما لا يؤثر قمع الانفعالات السلبية في تلك التعابير، وأشار بعضهم الآخر إلى أن تأثيرات القمع لكلا النوعين من الانفعالات ما زال غير ثابت.[1]

وتظهر أهمية القمع الانفعالي كأحد أهم إستراتيجيات التنظيم الانفعالي في مواقف يكون فيها الفرد منطلقاً في التعبير عن انفعالاته السلبية بشدة - كالغضب مثلاً - والذي يؤثر في تهديد حياة الفرد من خلال الإصابة بالأزمات القلبية، وهنا يتطلب الأمر كبح شدة الانفعال وذلك تحسباً لعواقب غير مرغوب فيها، فالسماح للقمع بأداء دوره في تقليص حدة ظهور الانفعال السلبي قد يسهل على الفرد المحافظة على طبيعة العلاقات الاجتماعية التي تربطه بالآخرين، فالقمع المعتدل يلعب دوره في إخفاء بعض المشاعر الخاصة التي ربما يؤدي ظهورها إلى إلحاق الضرر بالفرد،[2] في حين قد يتسبب القمع غير المعتدل على عكس ذلك.

وفي هذه الحالة تعد إستراتيجية القمع الانفعالي من أهم إستراتيجيات التنظيم الانفعالي غير المتكيفة التي لها تأثيرها البالغ في صحة الفرد الجسدية على الرغم مما يبديه مستخدموها من شعور بالرضا وكذلك الإحساس بالتكيف وغيرها من تلك الأحاسيس الإيجابية، غير أن التصريحات تتنافى مع الحالة الفسيولوجية لهؤلاء والتي تدل على مستوى عالي من الاستثارة.[3] ولقد أظهرت الدراسات أن القمع هو عامل خطر صحي محتمل للاضطرابات المختلفة مثل الألم المزمن والسرطان.[4] لذا اهتمت الكثير من الدراسات السابقة بتفحص وتتبّع روابط القمع الانفعالي وما يتركه من تأثيرات سلبية في النواحي النفسية والعقلية بصورة غير مباشرة [5] طويلة وقصيرة المدى له وذات تأثيرين خارجي وداخلي، ويتجه التأثير الخارجي للقمع نحو الوظيفة التفاعلية للأفراد القامعين Suppressors. إذ أشارت دراسة (Butler et al., 2003) إلى حدوث زيادة في الاستجابة البدنية عند الأفراد المتفاعلين اجتماعياً مع الأفراد القامعين لانفعالاتهم نتيجة التعامل معهم، في مقابل نقصان الميل إلى إقامة الوئام والألفة نحوهم، وكذلك نقص الميل إلى إقامة الصلات الاجتماعية من قبيل الصداقة وغيرها. حيث أظهرت نتائج دراسة (Reis & Shaver, 1986) أن الأفراد المتبعين إستراتيجية القمع لضبط انفعالاتهم لا يتمكنون من إقامة صلات حميمة مع الآخرين أو حتى توثيق الصلات القائمة وعزا سبب هذا إلى ضعف إدراك الفرد القامع لانفعالات الآخر والتي تعد القابلية الأهم من أجل

---

(1) Nezlek, J. B. & Kuppens, P. (2008). Regulation Positive and Negative Emotions Life. ***Journal of Personality,*** *76*(3), p 564.

(2) Bonanno, G. A., Papa, A. Lalande, K., Westphal, M., & Coifman, K. (2004). The importance of being flexible: the ability to both enhance and suppress emotional expression predicts long-term adjustment. ***Psychological Science****, 15*(7), p 482.

(3) كفافي، علاء الدين، النيال، مايسة أحمد، وسالم، سهير محمد. (2014). ***الانفعالات Emotion***. دار الفكر ناشرون وموزعون. ص 267.

(4) Garssen, B. (2007). Repression: Finding Our Way in the Maze of Concepts. ***Journal of Behavioral Medicine****, 30*(6), p 471.

(5) Ammar, A. A. H. (2015). Emotional Suppression and its Relationhip to Persecutory Thinking. *International* ***Journal of Science and Research (IJSR)****, 6*(12), p 147.

إنجاح الجانب التفاعلي للفرد مع من حوله.[1] وخاصة إذا ما تعلق الأمر بالمراهق، إذ يؤكد **(Gross , 2008)** في دراسة له على أن محاولات قمع الانفعالات يرتبط بمشكلات في بيئة المراهق غالباً، وهناك براهين تدل على وجود صلات بين القمع الانفعالي وبين مشكلات التواصل عند المراهقين.[2]

حيث تظهر الأضرار الناجمة عن القمع في أعوام مبكرة من حياة الفرد.[3] فللقمع الانفعالي أهميته في مرحلة المراهقة والتي تسمى غالباً بمرحلة الأزمات النفسية، إذ إن مجمل التغيرات البايولوجية [البيولوجية] والنفسية والتي تميز المراهق في هذه المرحلة الحرجة من حياته يصاحبها انفعالات متنوعة وحادة بصفة تعبيرية تختصر الكثير من المعرفة لطبيعة المراهق واهتماماته وسلوكه، وذلك عن طريق تقديمه صور انفعالية عن تفاعله مع الأسرة والصحبة المدرسية بكل مظاهرها وأشكالها.[4]

وقد تخطت الإشارات الطبية للقمع وآثاره البدنية التوقعات حول الأخطار الناجمة عن قمع المراهق مشاعره وتوتراته، فنتائج دراسة (Cotinekton, 1986) أشارت إلى ظهور الغضب والقلق والتوتر المفرط لدى المراهقين الذين يقمعون انفعالاتهم وانزعاجاتهم.[5] وتوصلت دراسات تجريبية قام بها في هذا المجال كل من (Fox, Schmidat, Calkins, Rubin & Coplen, 1996) إلى أن الأطفال والمراهقين الذين يتصرفون على وفق أساليب تنظيمية قامعة يظهرون جانباً كبيراً من الحذر والخوف في ردود أفعالهم، مع انسحاب اجتماعي وسمات قلق عالية، وغالباً ما يبحثون عن أولياء أمورهم في المواقف غير المألوفة كنوع من الحماية. وأجريت دراسات عديدة لاختبار رد الفعل البدني والفسيولوجي بهذا الخصوص وهو ما يظهر ارتفاعاً في ضغط الدم بمرور الزمن، وارتفاع معدلات هرمون الضغط (كورتيزول) ويدل هذا على التحفّز المرتفع في حالات القمع الانفعالي في بدن الفرد. ويذكر (Fox, 1996) في دراساته على المراهقين أن الفترة الممتدة بين الطفولة المبكرة والمراهقة لها أهميتها ودورها في توجيه الأفراد نحو أساليب وإستراتيجيات تنظيمية إيجابية وناجحة أو قد يخفق هؤلاء الأفراد في تحقيق ذلك تبعاً لنمط التنشئة والأسرة المحيطة بهم.[6]

كما أوضحت دراسة (Moriarty et al., 2001) أن المراهقين القامعين لانفعالاتهم غالباً ما ينتمون إلى أسر[7] تتسم بتدني في مستوى وعيهم الانفعالي ويتعرضون للنقد الجارح من قبل الآباء، فضلاً عن توجههم نحو القوة والتسلطية وخاصة عندما يصدرون أوامرهم في تعاملهم مع الأبناء وعدم الإصغاء إليهم، وأيضا كثرة الخلافات

---

(1) Schneider, K. G. (2008). ***Expressive Control and Emotion Perception: The Impact of Expressive Suppression and Mimicry on Sensitivity to Facial Expressions of Emotion*** [Doctoral Dissertation, Duke University]. Department of Psychology and Neuroscience in the Gradual School.

(2) Gross, J. J. (2008). ***Emotion Regulation, Book of Emotions*** (3 rd Edition). The Guilford Press. p 533 - 535.

(3) **P**enela, E. C. (2009). ***Maternal Socialization of Emotion Regulation: Promoting Social Engagement Among Inhibited Toddlers*** [Master Thesis, University of Miami]. p 3.

(4) مظلوم، محمد سلمان. (2020). المصدر مذكور سابقا.

(5) Nezlek, J. B. & Kuppens, P. (2008). p 565.

(6) **P**enela, E. C. (2009). P 3 - 4.

(7) مظلوم، محمد سلمان. (2020). المصدر مذكور سابقا.

الأسرية، حيث يترتب عليه ظهور مراهقون مضطربون انفعالياً تنقصهم المعرفة لكل ما يصدر منهم تجاه المواقف الاجتماعية حيث يكونوا منزعجين أو مندفعين وغالباً ما يقابلهم الأقران بالابتعاد أو الرفض أو الاستهزاء. ويترتب على ذلك ظهور مشاعر التدني في الذات والحساسية الشديدة لتعليقات الأقران، وكذلك عدم الثقة بالنفس عندما يتحدثوا مع الآخرين.[1] مما يعكس وجود ثقافة تربوية غير صحيحة بوجه عام، ومما لاشك فيه أن الجانب الانفعالي يؤثر كثيراً في الجوانب المعرفية للحياة الإنسانية لاسيما في التفكير.[2] ولعله الأمر الذي نجده مهملاً للغاية خاصة في مجتمعنا العربي وتحديداً المجتمع الجزائري، بالرغم من انتشار مختلف الصعوبات التعليمية وكذا المشكلات النفسية والاجتماعية والتربوية والسلوكية في الأوساط التربوية التعليمية وعلى رأسها المؤسسات الثانوية.

ومنه فالقمع الانفعالي المستمر يؤدي إلى الانتقال لمستوى آخر من القمع المرتبط بكبح أداء بعض العمليات العقلية كقمع الأفكار Thought Suppression، الذي يستهدف الأفكار غير المرغوب فيها ويعمل على كبحها لكونها تسبّب تشوشاً في التفكير أو تتعلق بمفاهيم لا يرغب فيها الفرد كأن تكون أفكار محرّمة أو مزعجة.[3] وفي هذا الصدد يؤكد **(Pennebaker et al, 1987)** أن قمع التعبير عن الأفكار والعواطف المؤلمة يزيد من نشاط الجهاز العصبي اللإرادي الذي إذا تم تفعيله بشكل متكرر أو على مدى طويل من الزمن قد يولد التوتر المتراكم على الجسم والعقل وهذا بدوره يؤدي إلى الإصابة بالأمراض السيكوسوماتية.[4] وللقمع الفكري لدى الإنسان سلبيات، ولا سيما بعد أن أثبتت الدراسات علاقة القمع الفكري بالعديد من المشكلات والظواهر النفسية، إذ يؤكد (Wagner, 1989) أن محاولة الفرد قمع الأفكار بنحوٍ واعٍ أكثر تهديداً لصحته من الكبت أو القمع اللاشعوري، ويؤدي قمع الأفكار إلى العديد من الاضطرابات النفسية والقصور في السيطرة على الأفكار بصورة عامة والاضطرابات العقلية، لذلك أورد الباحثون والمنظرون القمع الفكري ضمن موضوعات نظريات الاضطرابات واضطراب القلق. كذلك وجدت ارتباطاً للقمع الفكري باضطرابات الوسواس القهري، وأكد علم النفس المرضي أن قمع الأفكار كعملية تأتي بمعقبات وآثار نفسية شديدة الصعوبة كالكآبة والقلق والصدمة النفسية.[5]

---

[1] فاضل، رنا زهير، ومحمود، هديل خالد. (2016)، المصدر مذكور سابقا، ص 112.

[2] مظلوم، محمد سلمان. (2020). المصدر السابق.

[3] Wegner, D. M. (1989). ***White Bears and Other Unwanted Thoughts: Suppression, Obsession, and the Psychology of Mental Control***. The Guilford Press2009). P 3 - 4.

[3] مظلوم، محمد سلمان. (2020). المصدر مذكور سابقا.

[3] فاضل، رنا زهير، ومحمود، هديل خالد. (2016)، المصدر مذكور سابقا، ص 112.

[3] مظلوم، محمد سلمان. (2020). المصدر السابق.

[3] Wegner, D. M. (1989), p 24.

[4] Pennebaker, J. W., Hughes, C. F., & O'Heeron, R. C. (1987). The psychophysiology of confession: Linking inhibitory and psychosomatic processes. ***Journal of Personality and Social Psychology***, *52*(4), p 783.

[5] فرمان، علي محمود. (2016). ***القمع الفكري والاعتقادات الضمنية عن الذات والعالم وعلاقتهما بالتمرد النفسي عند طلبة الجامعة*** [أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة بغداد]. ص 155.

كما ويؤثر القمع في كبح التذكر وإمكانية حل المشكلات نتيجة تشتت الانتباه في تلك اللحظة وإسهام القمع نفسه في عملية الضبط والسيطرة على الانفعالات،[1] فقد أشار **(John & Gross, 2004)** إلى أثر القمع الانفعالي الواضح في الذاكرة الاجتماعية، ويُعزى السبب إلى ضعف أداء هذه الذاكرة نتيجة أسلوب القمع في تنظيم الانفعالات وعدم قدرة الفرد القامع على إقامة علاقات وثيقة مع الآخرين تنال من قدرة ذاكرته على الاحتفاظ بالجوانب القيّمة من حياته الاجتماعية.[2] وتوصل عدد من الدراسات إلى نتيجة مفادها أن الذاكرة تتأثر فعلياً بالانفعال السلبي، وقام **(Richards & Gross, 2000)** بتجربة لذلك وتوصلا إلى أن الأفراد القامعين كانوا أقل ثقة بقدراتهم على التذكر من غيرهم.[3]

وفي ذات الصدد، رأى (Wegner) أنه يؤدي إلى حدوث نوع من التحجر العقلي Mental Blocks بمرور الوقت، إذ يَعوْقُ القمع قابلية الفرد على التفكير السليم عن الموقف،[4] وإن نقص التعبير عند الأفراد يترك أثراً سلبياً في المستوى المعرفي لهم.[5] ويشير **(Richards & Gross, 1999)** في بحثهما إلى أن للقمع الانفعالي تأثيراً كبيراً في نظرة الفرد للأحداث من حوله، وقد يتعدى الأمر ليصل إلى كيفية تفكيره بها أيضاً.[6] وأشارت تجارب حديثة من هذا المنطلق، ومنها تجربة **(Egloff et al., 2006)** إلى أن القمع الانفعالي يعرقل مهمات العمليات العقلية المتعلقة بالانفعال ويؤثر سلباً في تذكّر الأحداث والمهمات ولاسيّما تلك التي تتطلب أداءً في المستقبل، كما ويسبّب القمع في الغالب شعوراً سلبياً لأنهُ يتعارض مع رغبة الفرد في البوح والتعبير عن مكنوناته في لحظة ما وهذا الشعور السلبي قد يؤذي الذاكرة ويضعفها فيما بعد.[7]

إذن صفوة القول، أن القمع الحاد للانفعالات يشكل تأثيرات سلبية على الناحية البدنية والمناعية للجسم فضلاً عن ارتفاع ضغط الدم مجهول السبب، وأمراض القلب ليصل إلى حقيقة صلته بنمو الأورام السرطانية وتكاثرها لاحقا بجسد الفرد.[8] ولعل ما يؤكد هذه التأثيرات الهائلة للقمع الانفعالي على صحة الأفراد، هو ما أشار إليه

---

(1) Roberston, D (2010). **Mindfulness, Metacognition and Hypnosis.** *National Council for Hypnotherapy.* P 2.

(2) John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development. ***Journal of Personality, Blackwell Publishing****, 72*(6), p 1307.

(3) Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. ***Journal of Personality and Social Psychology,*** *79*(3), p 414.

(4) Kozak, M., Sternglanz, R. W., Viswanathan, U., Wegner, D. M. (2007). The Role of Thought Suppression in building mental blocks. ***Consciousness and Cognition****, 17*, p 1123.

(5) Zhu, Y-f (2010). ***Cognitive Consequences of Emotional Suppression: Effects of Sex and Emotional Valence*** [A Tthesis Master, Brock University]. Department of Psychology, Canada. P 5.

(6) Richards, J. M. & Gross, J. (1999). Composure at Any Cost? The Cognitive Consequences of Emotion Suppression. ***The Society for Personality and Social Psychology****, 25*(8), 1033 -1044.

(7) Egloff, B., Schmukle, S. C., Burns, L. R., & Schwerdtfeger, A. (2006). Spontaneous emotion regulation during evaluated speaking tasks: Associations with negative affect, anxiety expression, memory, and physiological responding. ***Emotion,*** *6*(3), p 357.

(8) Gross, J. J. & Levenson, W. L. (1993). Emotional Suppression: Physiology, Self-Report, and Expressive Behavior. ***Journal of Personality and Social Psychology****, 64*(6), p 971.

(Cambell-Sills & Barlow, 2007) على أن التنظيم الانفعالي بوسائله يرتبط عادةً بتطور عدد من الأزمات النفسية التي تتطور فيما بعد إلى اضطرابات، وينجم هذا نتيجة المبالغة في إتباع أسلوب دون آخر ولاسيّما أسلوب القمع المزمن Chronic Suppression الذي ارتبط باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية،[1] اضطراب الوسواس القهري والاكتئاب واضطراب القلق العام والرهاب.[2] كما ويؤشر الشعور بالضغط النفسي نتيجة أسلوب القمع إلى بداية خطرة من ناحية الصحة البدنية والنفسية للفرد، فهو بداية لمنطلق الإصابة بأمراض الاكتئاب والقلق، وارتفاع معدل الإصابة بالورم السرطاني، إذ يؤدي هذا التوتر المتزايد والمتراكم بالداخل إلى إضعاف قدرة الجهاز المناعي للبدن في مواجهة الأمراض، وعادةً ترتبطُ الإصابة بالأمراض المميتة بطبيعة الحالة الانفعالية للفرد. فالانفعالات بوصفها طاقة نفسية مهمة تؤثر في إضعاف مقاومة البدن ودفاعاته،[3] فقد أكّدت الدراسات الحديثة صحة الصلة بين الانفعالات والإصابة بالمرض ومنها دراسة (Gross, 1989) و(Timoshock, 1987) والتي ربطت بين إتباع إستراتيجية انفعالية لمُدد طويلة وحتمية الإصابة بالسرطان.[4] كما وأكّد (Gross & Watson, 1998) في دراسة لهما على أن القمع هو أحد أهم السمات الرئيسة لنمط الشخصية "ج"، واقترح (Gross & Eyzenk, 1994) أن نمط الشخصية "ج" مُرتبطة دوماً بالتشخيص السرطاني.[5] كما أشار Gross إلى أن القمع الانفعالي يدفع بالأفراد إلى التصرف بحذر مع انفعالاتهم مما يؤدي بهم إلى شعور متزايد بالتوتر والزيف الاجتماعي والشعور السلبي نحو أنفسهم وهو ما يؤدي بهم إلى خبرة التأثر السلبي وإلى أعراض اكتئابية لاحقة.[6]

ولقد اهتمت الدراسات السابقة بالصلة بين القلق والقمع الانفعالي لدى الأفراد، إذ أشارت في هذا الصدد دراسة (Turk et al., 2005) إلى أن الأفراد القامعين يعانون صعوبات بالغة في تنظيم انفعالاتهم، وغالباً ما يلجؤون إلى الكبح خوفاً من العواقب الاجتماعية المتأتية من تعبيراتهم الانفعالية في موقف ما، وعادةً ما يرتبط هذا الخوف لديهم باعتقادات خاصة بهم عن طبيعة المجتمع ومدى تقييمه السلبي للمشاعر والانفعالات والتعبير عنها،[7] وربما هو الأمر نفسه الذي اعتاد الفرد داخل مجتمعنا العربي عموماً والجزائري خصوصاً التصرف اعتماداً على الترقب له واستناداً لما تفرضه طبيعة السياق الاجتماعي الثقافي.

يتجلى لنا من العرض السابق أن القمع الانفعالي يلعب دوراً حاسماً في حياة الفرد إذا كان معتدلاً لما يقدمه لأجل التكيف مع مختلف المواقف، أما إذا كان عكس ذلك فقد يساهم وبشكلٍ كبير في تشكيل الاضطرابات النفسية والصعوبات الانفعالية والاجتماعية والتربوية وكذا السلوكية، والتي بالرغم من كل الاهتمام والإجراءات

---

(1) Pedneault, K. S. (2010). ***Suppression. form book of Emotion Regulation and Psychopathology***. The Guilford Press. p 141.

(2) Ammar, A. A. H. (2015). P 147.

(3) العيسوي، محمد عبد الرحمن. (2008). ***الوقاية من الاضطرابات النفسية وسبل علاجها***. دار هلا للنشر والتوزيع. ص 80 . 82.

(4) Gross, J. J. & Levenson, W. L. (1993). P 971.

(5) Iwamitsu, Y., Shimoda, K., Abe, H., Tani, T., Okawa, M., & Buck, R. (2005). Anxiety, Emotional Suppression, and Psychological Distress before and after Cancer Diagnoses. ***Psychosomatics Journal,*** *46*(1), p 19.

(6) Gross, J. J. & Levenson, W. L. (1993). P 971.

(7) Spokas, M., Luterek, J. A., & Heimberg, R. G. (2009). P 284.

والتدابير والإستراتيجيات التي اتخذت للحد منها إلا أنه يبدو أنها لم تعطي النتائج المرجوة، ومن المحتمل في ذلك أنهم أهملوا الجانب الانفعالي.

ولكن بالمقابل، يبدو أن هناك وجهة نظر جديدة (براديغم) ظهرت في الفترة الأخيرة لعلاج عدد من الاضطرابات النفسية خاصة الاكتئاب والقلق اسمها "العلاج بالتقبل والالتزام" Accepnance Comminmenn Therapy،[1] حيث قام بتأسيس هذا العلاج (Hayes, Sneven., 1980 - 2003) والذي يعد من العلاجات الحديثة التي عرفت ضمن ما يسمى بعلاجات الموجة الثالثة التي ظهرت داخل الإطار المعرفي السلوكي،[2] أو العلاج المعرفي السلوكي ويسمونها حيناً العلاج وراء المعرفي وحيناً يسمونها العلاجات المبنية على القبول Accepnance-based models.[3] إذ يعرف (Scott & Dryden) العلاج المعرفي السلوكي بأنه: "العلاج الذي يهدف إلى تخفيف الاضطراب الانفعالي، من خلال مساعدة الأفراد على تغيير سلوكياتهم واعتقاداتهم التي تتسم بسوء التكيف". [4]

وفيما عرف (Hayes et al., 2006) العلاج بالتقبل والالتزام (ACT) على أنه: "مقاربة علاجية تستخدم عمليات التقبل، وتقنيات اليقظة الواعية وعمليات الالتزام والتغير السلوكي من أجل الوصول إلى مرونة نفسية".

وبالمقابل، أشارت دراسات إلى وجود أدلة تثبت فعالية العلاج في عدة أمراض نفسية كعلاج الاكتئاب والوسواس القهري، القلق والذهان، الإدمان، وإلى وجود أدلة قوية في علاج الآلام المزمنة الصرع، الداء السكري. تهدف أيضاً إلى تعليم الفرد كيف أن المرونة النفسية تساعد على تحسين القدرة على قبول أفكارنا ومشاعرنا وسلوكياتنا وبالتالي إلى زيادة الوعي والتعرف على آليات التغلب على القلق بكل أنواعه، وأكدت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) إلى وجود أدلة في الدراسات والبحوث تؤكد بأن العلاج كافي وقوي في علاج الاكتئاب والوسواس القهري، القلق، والذهان، أنواع من الإدمان.[5] وأثبت العلاج فعاليته لعلاج المشكلات المرتبطة بالعديد من الأمراض المزمنة والأمراض المناعية.

ومن وجهة نظر هذا العلاج فإن المعارف والانفعالات تعمل كعائق في الحياة عندما نعاملها كموضوعات تحتاج لأن يتم تجنبها أو الامتثال والإذعان لها.[6] حيث يشير Hayes إلى أن عدم اختبار الانفعالات يؤدي إلى تفاقم الاضطرابات النفسية، مما قد يعطينا تفسيرا بأن العلاجات المقدمة ربما لم تولي ولم تركز على هذا الاتجاه، لذا . حسب وجهة نظرنا . وجب إيجاد استراتيجيات فاعلة للحد من تلك الآثار الناجمة عن مختلف الاضطرابات وفي مقدمتها ظاهرة إستراتيجية التعامل القمعي ومضاعفاتها خاصة لدى المراهقين.

---

[1] حمودة، سليمة. (2018، أبريل 10 - 11). العلاج بالتقبل والالتزام ACT لعلاج المشكلات النفسية المصاحبة لمرض السيلياك [عرض ورقة]. المؤتمر الدولي الأول حول: التطبيقات الحديثة لعلم نفس الصحة . من أجل ترقية صحة الفرد والمجتمع ،. قسم علم النفس . ***مخبر علم النفس الصحة والوقاية ونوعية الحياة***، جامعة الجزائر 2، الجزائر. ص 2.

[2] الفقي، آمال إبراهيم. (2016). فعالية العلاج بالتقبل والالتزام في تنمية المرونة النفسية لدى أمهات أطفال الأوتيزم، ***مجلة الإرشاد النفسي، 47***(47)/ج2، ص 107.

[3] حمودة، سليمة. (2018، أبريل 10 - 11)، مصدر سابق، ص 2.

[4] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014). ***تعديل السلوك الإنساني النظرية والتطبيق*** (ط. 2). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. ص 44.

[5] حمودة، سليمة. (2018، أبريل 10 - 11)، مصدر سابق، ص 8 . 10.

[6] حمودة، سليمة. (2018، أبريل 10 - 11)، المصدر السابق، ص 3.

والجدير بالذكر أن عالم المراهق يعتبر عالم مليء بالغموض، وتمثل فيه المشاعر والانفعالات الجزء الخفي في شخصيته، ويعاني المراهقون في العالم وتحديداً وطننا العربي من قمع انفعالاتهم بسبب الأسرة والمجتمع حيث العنف الأسري، وفرض الرأي وتحديد المسار مما يدفعه إلى قمع انفعالاته وخاصة السلبية منها، وهذا بدوره يسهم في اهتزاز شخصيته وتمييع مواقفه، وعدم القدرة على التميز والاختيار عند المواقف التي تحتاج رأياً ومسلكاً صريحاً وهذا ينعكس على مستقبله وحياته ما يجعل منه شخصاً غير قادر على تحمل المسؤولية الملقاة على عاتقه أياً كانت وتولد لديه نزعة نحو الانهزامية.[1] لاسيما وأن شخصيته تتميز في الغالب كونها حساسة وهشة، والذي حسب ما أشارت إليه العديد من الدراسات والإحصائيات إلى بروز عدة اضطرابات سلوكية ونفسية وانفعالية وظواهر اجتماعية مؤخراً وسط المراهقين والشباب، وذلك من خلال ما يقدمه الأخصائيين والمرشدين التربويين في مختلف المؤسسات والقطاعات وكذا أولياء الأمور عن كثرة انتشار هذه الظواهر، ونظراً لغياب مركز الدراسات الوبائية في الجزائر لا يمكن تحديدها بدقة رغم أن الكثير من المؤشرات الوقائية تدل على حجم الظاهرة. لذا فقد شغلت هذه الأخيرة وعلى رأسها الاضطرابات الانفعالية اهتمامنا كونها تعكس سلوكيات المراهقين داخل المؤسسة الثانوية وخارجها، وكذا معاملاتهم وتصرفاتهم مع أساتذتهم وأقرانهم وموظفي المؤسسة وحتى أوليائهم أحياناً وأفراد أسرهم وهو ما لمسناه من خلال تقربنا للميدان.

ومما لا شك فيه أن وبائية انتشار الاضطرابات النفسية في تزايد مستمر إذ أنه حسب إحصائيات منظمة الصحة العالمية (OMS) لعام 2020 تمثل اعتلالات الصحة النفسية 16% من العبء العالمي للأمراض والإصابات بين الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و19 سنة. وتبدأ نصف هذه الاعتلالات في الظهور عند سن 14 سنة، ولكن معظم هذه الحالات غير مكتشفة وغير معالجة على الصعيد العالمي. إذ يعد الاكتئاب أحد ورابع الأسباب الرئيسية المؤدية إلى المرض والعجز في صفوف المراهقين ويشكل القلق تاسع الأسباب الرئيسية في ذلك، ويعد الانتحار ثالث سبب للوفاة عند الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 عامًا. وتشير التقديرات إلى أن 10 إلى 20% من المراهقين على الصعيد العالمي يعانون من اعتلالات الصحة النفسية بيد أن مستوى تشخيص وعلاج هذه الاعتلالات لا يزال متدنٍ، وتمتد عواقب عدم التكفل باعتلالات الصحة النفسية للمراهقين إلى مرحلة البلوغ مما يتسبب في ضعف الصحة البدنية والنفسية على حد سواء ويحد من فرص التمتع بحياة مرضية في مرحلة البلوغ.[2]

وتظهر الاضطرابات العاطفية عادةً خلال فترة المراهقة. وعلاوة على الاكتئاب أو القلق، قد يشعر المراهقون الذين يعانون من اضطرابات عاطفية أيضًا بسرعة الانفعال أو الإحباط أو الغضب. ويمكن أن تتداخل الأعراض بين عدة أشكال للاضطراب العاطفي، وتتخللها تغيرات سريعة وغير متوقعة في المزاج وثوران انفعالي. وقد تظهر أيضا لدى المراهقين الأصغر سنًا أعراض ذات طبيعة بدنية ناجمة عن أسباب نفسية مثل الآلام في المعدة أو الصداع أو الغثيان. كما وقد تؤثر الاضطرابات العاطفية بشكل كبير على أداء المراهق في مجالات محددة، مثل عمله ومواظبته في المدرسة وقد يؤدي الابتعاد عن المجتمع إلى تفاقم العزلة والوحدة ويمكن أن يؤدي الاكتئاب في أسوأ حالاته إلى الانتحار. بينما

[1] مظلوم، محمد سلمان. (2020). المصدر مذكور سابقا.

[2] منظمة الصحة العالمية [OMS]. (2020). ***صحة المراهقين النفسية***، مركز وسائل الإعلام - صحائف الوقائع.

تعتبر الاضطرابات السلوكية عند الأطفال ثاني الأسباب الرئيسية لعبء المرض بين صغار المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و14 سنة، والسبب الرئيسي الحادي عشر بين المراهقين الأكبر سنا الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 سنة. وتشمل الاضطرابات السلوكية عند الأطفال اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط واضطراب التصرف (تنطوي على أعراض سلوكيات مدمرة أو صعبة)، ويمكن أن تؤثر الاضطرابات السلوكية عند الأطفال على تعليم المراهقين، كما أنها قد تؤدي إلى سلوك إجرامي.

وتشير التقديرات إلى أن 62000 مراهق ماتوا في عام 2016 نتيجة لإيذاء النفس، وقد احتل العنف بين الأفراد المرتبة الثانية في قائمة الأسباب المؤدية إلى وفاة المراهقين الأكبر سناً في عام 2016. ويعد الانتحار ثالث الأسباب الرئيسية المؤدية إلى الوفاة في صفوف المراهقين الأكبر سناً (الفئة العمرية 15 . 19 سنة)، ويعيش حوالي 90% من المراهقين في العالم في بلدان منخفضة أو متوسطة الدخل، غير أن ما يزيد عن 90% من حالات الانتحار في صفوف المراهقين تتعلق بالذين يعيشون في هذه البلدان بالذات. وعوامل الخطر المؤدية إلى الانتحار متعددة الأوجه، وتتراوح بين تعاطي الكحول على نحوٍ ضار، والتعرض إلى إساءة المعاملة في مرحلة الطفولة، والوصم الذي يمنع من التماس المساعدة، والعقبات التي تعيق الحصول على الرعاية والوسائل التي يحتاجون إليها. ويشكل التواصل بخصوص السلوك الانتحاري عبر وسائط الإعلام الرقمية مصدر قلق حديث العهد لهذه الفئة العمرية.[1] وباعتبار المراهقة مرحلة صعبة من التطور وتتميز بفاعلية عاطفية ساحقة وسلوك اندفاعي وزيادة المخاطرة،[2] وهنا يمكن اعتبار النمو الانفعالي الموجه الرئيسي للسلوك الإنساني.[3] خاصة لدى المراهق ومع الكم الهائل من التنوع في الانفعالات وتلك الطاقة الناجمة عنها والمحفّزة له، كان من الضروري الاهتمام بإيجاد طرائق تنظيم لها وتحويرها واستخدامها لمصلحته والمحيطين به على حدٍ سواء، وحتى يتمكن هذا الأخير من تجاوز معوقات هذه الفترة المهمة من حياته وتعقيداتها ومن أجل التوافق السليم.

ولعل من بين أهم المواضيع التي يجب العمل على تطويرها وتنميتها لدى المراهق والتي يفترض أن ضعفها يسبب مشاكل له كالقمع الانفعالي مثلاً موضوع الكفاءات الانفعالية الأساسية والتي تعرف على أنها: "القدرة على التعرف، الفهم، التعبير، استعمال وتوظيف الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين"، هذا وتتوزع الكفاءات الانفعالية الأساسية على ثلاث مستويات هي المعارف، المؤهلات والاستعدادات.[4]

وعلى سبيل الأخذ بعين الاعتبار أن الانفعالات تؤثر على طريقة استجاباتنا للمشكلات والتحديات التي نواجهها في البيئة الخاصة، فهي تساعدنا على تنظيم أفكارنا وأفعالنا - ظاهرياً وباطنياً - كما أن سلوكياتنا تسترشد بها، ولعل السبب في الوقت الطويل الذي نقضيه ونحن نحاول تنظيم مشاعرنا وكيفية التعبير عن انفعالاتنا للآخرين هو ذلك التأثير الواسع النطاق للانفعالات. ولما كانت الانفعالات عوامل محورية فليس من قبيل المفاجأة أن تظهر

---

[1] منظمة الصحة العالمية [OMS]. (2020). المصدر المذكور سابقا.

[2] Zafar, H., Debowska, A., & Boduszek, D. (2021). P 123.

[3] الفرخ، كاملة شعبان، وعبد الجابر تيم. (1999). المصدر مذكور سابقا. ص 7.

[4] Mikolajczak, M. (2009). Going Beyond the Ability-Trait Debate: The Three-Level Model of Emotional Intelligence. *Electronic Journal of Applied Psychology, 5*(2), p 4.

الاضطرابات الانفعالية بوضوح في الكثير من الأشكال المختلفة من الاضطرابات السلوكية والعقلية، فلقد أثبتت إحدى الدراسات التحليلية أن ما يقرب من 85% من الاضطرابات السلوكية والعقلية تتضمن اضطرابات معينة في عملية المعالجة الانفعالية.[1] لذا فإن امتلاك الأفراد درجات متدنية من الكفاءة الانفعالية يمكن أن يقف عائقاً أمام محاولات الفرد للخروج من الأزمات النفسية التي يتعرض لها في شتى مجالات الحياة، فضلاً عن أنه يمكن أن يقودها إلى حدوث مشكلات في التوافق الاجتماعي والتوافق التربوي والمهني،[2] إذ يرى علماء النفس أن هناك ارتباطاً بين الصحة النفسية والكفاءة الانفعالية، ويؤدي انخفاض الكفاءة الانفعالية إلى العديد من المشكلات مثل السلوك العدواني وانخفاض تقدير الذات.[3]

وكذلك على سبيل الأخذ، نجد هناك من المراهقين من يعجز على إقامة علاقات صداقة مع الأفراد المحيطين به لذا فإننا نرى بعضهم انسحابي لا يميل إلى التفاعل مع الآخرين، ومثل هذه العزلة الاجتماعية عادة ما تكون مفروضة عليهم من ذواتهم، لا يثيرون المشاكل ولا الضوضاء وكثيراً ما يتم وصفهم من قبل المعلمين أو المحيطين بأنهم غير قادرين على التواصل وأنهم خجولين وحزينين،[4] فهؤلاء يفتقدون إلى الكفاءات الانفعالية وخاصة غياب أو ضعف المهارة على التعبير الانفعالي لديهم، وهذا ينعكس سلباً على الفرد سواءً على تكيفه الذاتي مع انفعالاته وفهمها والتعبير عنها أو على تكيفه مع الآخرين وإقامة علاقات إيجابية فعالة وبناءة وفهم انفعالات الآخرين والتعامل معها. فإن الضعف في تلك المهارات وغيرها يؤثر على حياة المراهق فيؤدي إلى صعوبات تكيفية مع الذات ومع المجتمع يضاف إلى ما تحمله مرحلة المراهقة من مشكلات وصعوبات الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد ،[5] كما يعاني الأفراد الذين تنقصهم الكفاءات الانفعالية من تمركز حول الذات ومن تقدير ذات منخفض.[6]

ومن جهتها تؤكد **عبد الخالق (1994)** أن الأطفال الأكثر قدرة على ضبط أنفسهم والتحكم في ذواتهم هم الأكثر قدرة على تحقيق النجاح من خلال قدرتهم على تعديل وتكييف سلوكياتهم بما يتناسب مع طبيعة الموقف من

---

[1] الحويلة، أمثال هادي، عياد، فاطمة سلامة، شويخ، هناء أحمد، ملك، جاسم الرشيد، والحمدان، نادية عبد الله. (2016). ***علم النفس المرضي - الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الإصدار الخامس . الطبعة الثانية عشر***. مكتبة الأنجلو مصرية. ص 114 . 115.

[2] عباس، حيدر جليل. (2019). قياس الكفاءة الانفعالية لدى طلبة كلية التربية الأساسية. ***مجلة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية***، *25*(104)، ص 69.

[3] النويران، فرحان لافي، وحمدي، محمد نزيه. (2014). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة الحلابات الغربي بالأردن. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات***، *2*(34)، ص 257.

[4] أنجشايري، حفيظة. (2015). ***الاضطرابات السلوكية الانفعالية (الانسحاب الاجتماعي) وظهور صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (09 . 12) سنة: دراسة ميدانية لـ 10 حالات ببلدية الرغاية - الجزائر العاصمة*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مولود معمري. ص 6.

[5] رزق الله، رندا سهيل. (2006). ***فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي: دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي*** [أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق]. قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية.

[6] النويران، فرحان لافي، وحمدي، محمد نزيه. (2014). المصدر مذكور سابقا، ص 255.

أجل إنجاز المهام التي تواجههم والنجاح في تحقيق أهدافهم.[1] وبالمقابل أشار (Goleman, 1999) إلى أهمية تحلي الفرد بالقدرات والكفاءات الانفعالية للنجاح في الحياة، ويؤكد على أن الأشخاص الذين يعرفون مشاعرهم على نحو جيد هم أولئك الذين يتميزون في كل مجالات الحياة، وأن قابليتهم على إظهار سلوك ذكي من الناحية الانفعالية ما هو إلا تعبير عن الكفاءة الانفعالية والتي تعتبر من المفاهيم الحديثة نسبياً في علم النفس[2]. وبهذا فإنها تؤدي دوراً كبيراً في مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات الاجتماعية التي بدورها تمكنهم من التعامل مع المواقف الاجتماعية بشكل مقبول اجتماعياً،[3] ويتضمن هذا النوع من الكفاءة القدرة على الاستجابة بشكل ملائم للمواقف الاجتماعية الطارئة،[4] حيث تشير المؤلفات إلى أن مستوى الكفاءة الانفعالية يؤثر على جميع المجالات الأربعة الرئيسية في الحياة: التكيف النفسي والبدني والاجتماعي والعمل.[5]

وصفوة القول بأن الكفاءة الانفعالية هي "مجموعة من القدرات والمهارات الشخصية التي تساعد الفرد على أن يفهم مشاعره وانفعالاته والسيطرة عليها، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين وحسن التعامل معهم وقدرة الأشخاص على استغلال انفعالاتهم في الأداء الجيد وإقامة علاقة جيدة مع المحيطين بهم".[6]

ومن هذا المنطلق تلعب الكفاءات الانفعالية الأساسية دوراً مهماً من أجل ضبط الانفعالات والتحكم فيها أكثر لتجنب الكثير من الاضطرابات وعلى رأسها **"القمع الانفعال"** الذي تبدو آثاره على مختلف الجوانب خاصة منها السلوكي، لذا كان علينا العمل في نفس الوقت على تعديل السلوك الذي يتأثر بالحالة الانفعالية للمراهق بالتدخل عن طريق برنامج يعتمد على تقنيات تعديل السلوك لتنمية مثل هذه الكفاءات لديه والتي تسهم بدورها في تنمية وتعديل الجوانب الأخرى فيه، حيث لا يتلقى المراهقين برامج تدريبية خاصة بالكفاءات الانفعالية على خلاف الجوانب الأخرى.

إذ يرى كل من (Kouper, Hirowine, & Niorad) أن تعديل السلوك هو: "العلم الذي يعمل على التطبيق المنظم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية وذلك بغية إحداث تغيير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والاجتماعي".[7]

---

[1] عبد الخالق، منال جاب الله. (1994). ***دراسة الاتزان الانفعالي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في علاقته بأسلوبهم القيادي*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزقازيق- فرع بنها. ص 54.

[2] Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). ***Emotional intelligence, Imagination, Cognition, and Personality***, *9*(3), p 189.

[3] عباس، حيدر جليل. (2019). المصدر مذكور سابقا، ص 69.

[4] Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990).

[5] Fantini-Hauwel, C., Mikolajczak, M. (2014). Factor Structure, Evolution, and Predictive Power of Emotional Competencies on Physical and Emotional Health in the Elderly. ***Journal of Aging and Health***, *26*(6), p 995.

[6] Goleman, D. (2001). An EI-Based Theory of Performance. In C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), ***The Emotionally Intelligent Workplace***. Jossey-Bass. P 27.

[7] جلال، بهاء الدين. (د.ت.). ***برنامج مهارات وفنيات تعديل السلوك (تحت رعاية الوكالة الأمريكية للتعليم): دليل المتدرب***. مركز هيليب وبوب مع جمعية التوعية والتأهيل الاجتماعي. ص 15.

أما حسب علا عبد الباقي فتعديل السلوك يعني "تلك البرامج العلاجية التي تعد من أجل خفض معدل ممارسة سلوك غير مرغوب أو القضاء على هذا السلوك نهائياً، كما يتضمن البرامج التدريبية التي تهدف إلى إكساب الطفل سلوكاً جديداً يراد تعليمه له، أو زيادة معدل ممارسة سلوك مرغوب، ويعتمد تعديل السلوك على إجراءات وفنيات خاصة يختلف استخدامها من حالة إلى أخرى".[1]

وفي ضوء ما تم عرضه أعلاه أمكن إبراز فكرة دراستنا هذه في أن نقص أو ضعف الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق يمكن أن يترتب عليه آثاراً خطيرة على الفرد والمجتمع معاً ونفترض في مقدمتها ظاهرة القمع الانفعالي وآثاره الجسيمة والتي يمكن أن تمتد لتطال كافة جوانب حياة الفرد، لذلك فإن الأمر يتطلب ضرورة التصدي لهذه المشكلة وذلك بالتدخل المباشر لتدريب المراهقين على هذه الكفاءات عن طريق برنامج يستند إلى براديغم تكاملي إدماجي ومبني على أسس نظرية وتطبيقية. حيث سنقوم باعتماد برنامج علاجي تكاملي انتقائي مستند على تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية وتعديل السلوك للتخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة من المراهقين، حيث نرجح أن البرنامج قد يعطي نتائج إيجابية للمراهقين وهو ما دفعنا تحديداً إلى الاهتمام بهذا النوع من الاضطرابات، إذ أظهرت دراسات حديثة أنه من الممكن تطوير الكفاءات الانفعالية (EC) حتى لدى شخص بالغ **(Brasseur, 2013, P. 2)**.[2] ومنه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

أ- تساؤلات المستوى الأولي من فعالية البرنامج:

- الفعالية المرتبطة بمتغير الكفاءات الانفعالية الأساسية:

- الأسئلة العامة لمتغير الكفاءات الانفعالية الأساسية:

- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة الضابطة؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس القبلي؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس البعدي؟.

---

[1] إبراهيم، اسكندر. (2000). ***كتاب الحداثة*** (ط.2). (رمضان محمد، مترجم). دار نجيب للطباعة.

[2] Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). *The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory.* **PLoS One** 8(5), 1-8.

- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية؟.

- الأسئلة الفرعية لأبعاد متغير الكفاءات الانفعالية الأساسية:

- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة الضابطة؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس القبلي؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس البعدي؟.

- **الفعالية المرتبطة بمتغير القمع الانفعالي:**

- الأسئلة العامة لمتغير القمع الانفعالي:

- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة الضابطة؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القمع الانفعالي في القياس القبلي؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القمع الانفعالي في القياس البعدي؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية؟.

- الأسئلة الفرعية لأبعاد متغير القمع الانفعالي:

- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على أبعاد مقياس القع الانفعالي لدى أفراد العينة الضابطة؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على أبعاد مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية؟.

- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مقياس القمع الانفعالي في القياس القبلي؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مقياس القمع الانفعالي في القياس البعدي؟.

ب- التساؤل الأساسي المرتبط بفعالية البرنامج:

- ✓ ما مدى فعالية برنامج علاجي تكاملي انتقائي مستند على تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية وتعديل السلوك للتخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة من المراهقين (16 . 19) سنة؟.

3. فرضيات الدراسة:

أ. **متغير الكفاءات الانفعالية الأساسية:**

- الفرضيات العامة لمتغير الكفاءات الانفعالية الأساسية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس القبلي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية.

- الفرضيات الجزئية لأبعاد متغير الكفاءات الانفعالية الأساسية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس القبلي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس البعدي.

ب. فرضيات متغير القمع الانفعالي:

- الفرضيات العامة لمتغير القمع الانفعالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القمع الانفعالي في القياس القبلي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القمع الانفعالي في القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية.

- الفرضيات الفرعية لأبعاد متغير القمع الانفعالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على أبعاد مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على أبعاد مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مقياس القمع الانفعالي في القياس القبلي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مقياس القمع الانفعالي في القياس البعدي.

ج. الفرضية المتعلقة بفعالية البرنامج:

- للبرنامج العلاجي فعالية في تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية والتخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة من المراهقين (16 . 19) سنة.

4. أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في عدة محاور، منها:

أولا: الأهمية النظرية:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتصدى له، إذ أنه من وجهة نظر علمية، فإن الانفعالات ذات مكانة مركزية في مجال علم النفس، ويسعى علماء النفس الإكلينيكيون إلى مساعدة الناس على السيطرة على انفعالاتهم الضارة أو التي تؤدي وظيفتها على نحو يسبب الضرر dysfunctional. وكثيرا ما يدرس علماء النفس الإدراكيون كيف أن الانفعالات تؤثر على العمليات الفكرية وعمليات اتخاذ القرارات لدى الناس ويدرس علماء النفس الاجتماعيون ومنظرو الشخصية أن الانفعالات تؤثر على علاقاتنا مع الآخرين.[1] ومنه فالدراسة الحالية تستمد أهميتها في تسليطها الضوء على تناول متغيرين حديثين نسبيا ومهمين في مجال الصحة النفسية هما: الكفاءات الانفعالية الأساسية والقمع الانفعالي، حيث أعتبر المفهوم الأول كأحد أهم العوامل المؤثرة في صحة الأفراد.[2] إذ باتت الكفاءات الانفعالية تحتل مكانة متزايدة الأهمية في المجتمعات المختلفة، ويكثر التأكيد عليها في المراجع المتخصصة وغير المتخصصة وينظر اليوم للنمو الاجتماعي والانفعالي للأطفال على أنه مكون أساسي من مكونات التربية.[3] وقد أظهرت العديد من الدراسات أن إحدى الكفاءات الانفعالية - التنظيم الانفعالي - تؤثر بشكل خاص على الرفاهية الاجتماعية،[4] فقد ظهر في الآونة الأخيرة الاهتمام المتزايد بالكفاءة الانفعالية ومحاولات تمييزها عن الذكاء الانفعالي، فضلا عن محاولات قياسها.[5] في حين يعتبر المفهوم الثاني من المواضيع المهمة جدا باعتباره صفة لأولئك الذين لا يتسمون بالقدرة والكفاءة على التعامل مع البيئة الأسرية والصفية وكذلك المادية، ومدى استفادتهم من إمكانياتهم العقلية ولديهم تخوف من التعبير عن مشاعرهم. وتوصلت دراسة (Gross, 1999) ودراسة (Sigman & Stansbury, 2000) إلى أن مفهوم قمع الانفعال أصبح محورا للاهتمام، إذ كشف عن أهمية دراسته في مرحلة الطفولة وحتى البلوغ،[6] فلقد أكّدت الدراسات الحديثة صحة الصلة بين الانفعالات والإصابة بالمرض ومنها دراسة (Gross, 1989) ودراسة (Timoshuk, 1987) والتي ربطت بين إتباع إستراتيجية انفعالية لمُدد طويلة وحتمية الإصابة بالسرطان.[7] فاضطراب القمع الانفعالي يمكن أن يظهر من ورائه سلوكيات غير تكيفية واضطرابات نفسية وخاصة في مرحلة المراهقة والتي تعتبر من أهم المراحل التي يمر بها الفرد طيلة عمره وفيها يكتمل بناء الشخصية تقريبا.

---

[1] كفافي، علاء الدين، النيال، مايسة أحمد، وسالم، سهير محمد. (2014). مصدر مذكور سابقا، ص 30.

[2] Fantini-Hauwel, C., Mikolajczak, M. (2014). p 993.

[3] رضوان، بدوية محمد سعد. (2015). الألكسيتميا وعلاقتها بالمناخ الأسري والقلق الاجتماعي لدى مجموعة من المراهقين الصغار ذوي صعوبات التعلم بالمعاهد الأزهرية. ***مجلة كلية الدراسات الإنسانية***، (15)، ص 1.

[4] Encinar, P.-E., Tessier, D., & Shankland, R. (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant: une validation française pilote. ***Enfance,*** *1*(1), p 44.

[5] حسين، أمال إسماعيل. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 538.

[6] مظلوم، محمد سلمان. (2020). المصدر مذكور سابقا.

[7] Gross, J. J. & Levenson, W. L. (1993). P 971.

كما تبرز أهمية الدراسة الحالية في كون أن شريحة المراهقين فئة مهمة من المجتمع لم تحظى باهتمام الباحثين كثيرا . حسب اطلاعنا . بما يخص الجوانب الانفعالية على خلاف الجوانب الأخرى خاصة المعرفية منها وبالأخص في البيئة الجزائرية، مما استدعى ضرورة المحاولة الجدية لدراسة طبيعة الكفاءات الانفعالية والقمع الانفعالي لدى المراهقين كونها أكثر فئة عرضة للمشكلات والاضطرابات والسلوكيات الخطرة.

فمن الجوانب المهمة والرئيسة المؤثرة في شخصية المراهق هي الانفعالات، والتي تنمو جنبا إلى جنب مع مواقف الحياة اليومية وهي جزء مهم لا يتجزأ من العمليات العقلية منها التفكير الحاذق (الذكي)، أو كل عمليات النمو الشاملة عند الفرد والتي يطمح من خلالها إلى إبراز الشخصية السوية التي تحقق عنده المسار النمائي الصحيح في أفكاره وأرائه وسلوكياته وجميع انفعالاته المختلفة.[1] ولعل أهم ما يحقق ذلك هو مفهوم التنظيم الانفعالي، وعلى الرغم من شيوع مصطلح تنظيم الانفعال في الدراسات النفسية عموما والدراسات التطورية على وجه الخصوص فضلا عن تركيز الدراسات مؤخرا حول تطور قدرة المراهقين على تنظيم انفعالاتهم، إلا أن القليل من هذه الدراسات ركزت على مفهوم القمع الانفعالي وما هي الأساليب التي يمكن أن تعتمد في جعل المراهق أكثر قدرة على التعبير عن مشاعره وانفعالاته خاصة في ظل الظروف الأسرية والصفية في المدارس الثانوية.[2] حيث أشارت الكثير من الدراسات السابقة إلى أن ضعف القدرة على تنظيم الانفعالات ومحاولات قمعها يرتبط بمشكلات خطرة في السلوك، إذ إن هناك براهين على وجود صلات بين ضعف التنظيم الانفعالي والتفاعل الانفعالي السلبي، وبين مشكلات التواصل عند الأطفال والمراهقين، ويرتبط بشكل وثيق بزيادة وتيرة العدوان التبادلي والناشئ من ردود فعل دفاعية ضد تهديد ما، وعادةً ما يسلك الأطفال غير المنظّمين والمتذبذبين انفعالياً هذا النوع من السلوكيات المتميزة بالعدائية ومحاولة تنفيذ أعمال عدوانية اندفاعية سريعة ومفاجئة وبعشوائية، وإظهار تحيز اجتماعي - معرفي بين الأقران، وهذه السلوكيات جميعها تؤدي لاحقاً إلى الاعتداء على الآخرين من دون إدراك لعواقب هذه السلوكيات. ويؤدي عدم إتباع آلية القمع على السلوكيات العدوانية إلى حدوث تفاعل آخر بينها وبين مجموعة سمات لا إنسانية وقاسية بطريقة أو بأخرى فعدم الخوف مثلاً من العقوبة يؤدي إلى إضعاف السيطرة الوالدية على الطفل، وهنا يختلف الأمر عن سابقه في حالة الطفل العدواني، فحالة العدواني تتعلق مشكلاته بعجز تنظيم مشاعر الغضب والعدائية لديه، وتتحول حالته إلى البحث عن الاستثارة الحسية وفقدان مشاعر الندم الناجمة عن فقدان السيطرة على العدوان. إذ ويؤكد Gross هنا إمكانية الفرد على العمل لتحسين وتنظيم إمكانياته الانفعالية والوجدانية والسيطرة عليها من دون المبالغة في إتباع أساليب لحماية نفسه وانفعالاته من الضرر، وفي المقابل يتمكن من إيجاد توازن ممكن بين ذاته و البيئة المحيطة بها.[3] ومن المحتمل هنا لا يكون ذلك إلا من خلال تنمية وتطوير الكفاءات الانفعالية لدى المراهق.

تشكل الدراسة الحالية إضافة علمية من خلال محاولة التأصيل النظري لمفهومي الكفاءات الانفعالية الأساسية والقمع الانفعالي، وإلقاء النظر على مختلف النماذج والنظريات خاصة الحديثة منها في تفسير كل من المفهومين.

---

[1] عيد، محمد إبراهيم. (1999). *الاتزان الانفعالي وعلاقته بالاغتراب*. الرسالة الدولية للإعلان، ص 162.

[2] مظلوم، محمد سلمان. (2020). المصدر المذكور سابقا..

[3] خميس، ريم مهدي طالب. (2013). المرجع مذكور سابقا، ص 16 . 17.

لا يوجد في . حدود علمنا . دراسة نفسية عربية ولا أجنبية تناولت العلاقة بين الكفاءات الانفعالية الأساسية والقمع الانفعالي. ولا الدراسة الإكلينيكية للعوامل والأسباب الدينامية الكامنة وراء ضعف الكفاءات الانفعالية أو المتسببة في شدة أعراض القمع الانفعالي لدى المراهقين.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

- تقدم هذه الدراسة للجهات المعنية والمهتمة بالصحة النفسية برنامجا علاجيا تكامليا انتقائيا مبنيا على أسس علمية منظمة، يمكن استخدامه وتطبيقه في حالة ثبوت فعاليته في التخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة من المراهقين عن طريق تنمية كفاءاتهم الانفعالية، ومنه يمكن اعتماده في المؤسسات والمعاهد المختلفة والتي منها التربوية والتكوينية.
- بعد أن يتم التعرف على طبيعة العلاقة بين الكفاءات الانفعالية والقمع الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية يمكن تصميم وإعداد البرامج النفسية والتربوية العلاجية والإرشادية: لتوجيه وإرشاد التلاميذ من ذوي الكفاءات الانفعالية المنخفضة والقمع الانفعالي المرتفع.
- ولعل ما يعزّز أهمية هذه الدراسة ويمنحها القيمة العلمية المرجّوة لتحقيق الفائدة للنفس وللآخرين ما تقدمه نتائجها، إذ تسمح للباحثين والمختصين في مجال الإرشاد والعلاج النفسي بالتوقف للمعرفة والتحقّق أيضاً من حجم ما يعانيه الأفراد نتيجة القمع المستمر لانفعالاتهم، وما هي البدائل للوصول إلى حالة توازن بين قدراتهم الفكرية والنفسية والسلوكية والاجتماعية معاً، وصولاً إلى تلك المرحلة التي طالما سعى العقلاء على مرّ التاريخ للوصول إليها عبر التوازن الفعّال والحقيقي بين المكونات الرئيسة للنفس البشرية، ومن المفترض أن يكون ذلك من خلال تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية.
- تتيح الاستعانة بتطبيق المقياس المصمم والمقياس المترجم . من طرفنا . تحديد مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية ومستوى القمع الانفعالي لدى التلاميذ أو الطلبة.
- تتناول الدراسة عينة مهمة وهي فئة المراهقين من تلاميذ المرحلة الثانوية الذين يمثلون عدة الحاضر وأمل الأمة في المستقبل، إذ سعينا إلى إبراز أهم الأساليب الفاعلة في التخفيف من أعراض القمع الانفعالي لديهم وذلك من خلال تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية وتعديل السلوك لتحصينهم ضد الاضطرابات السلوكية والنفسية وعلى رأسها القمع الانفعالي.

ونأمل أن يستفيد من هذه الدراسة كل من:

- المؤسسات التربوية والتعليمية والتكوينية.
- المؤسسات الاجتماعية التي لها علاقة بفئة المراهقين.
- الآباء والمربين والمسؤولين وخاصة منهم المحتكين مع المراهقين.

5. أهداف الدراسة:

تطمح هذه الدراسة إلى جملة من الأهداف، منها:

- بناء مقياس لتقدير الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهقين.
- ترجمة مقياس القمع الانفعالي والتأكد من خصائصه السيكومترية على البيئة الجزائرية.
- تصميم وإعداد برنامج علاجي تكاملي انتقائي لتنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية وتعديل السلوك للتخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى المراهقين. إذ يهدف هذا التدخل إلى تعزيز الصحة النفسية والوقاية من اضطراباتها، وإلى تعزيز قدرة الفرد على ضبط انفعالاته، وتحسين بدائل سلوكيات المجازفة واكتساب المرونة في التعامل مع المواقف الصعبة والشدائد، وتعزيز البيئات الاجتماعية الداعمة والشبكات الاجتماعية.
- التعرف على خصائص المراهقين في المرحلة الثانوية.
- التعرف على المشكلات الانفعالية والسلوكية التي تشغل بال الكثير من التربويين وأولياء الأمور، خاصة بالنسبة للقمع الانفعالي ولما له من تأثير على حياة المراهق النفسية والتربوية والسلوكية والاجتماعية.
- التعرف على مستوى القمع الانفعالي والكفاءات الانفعالية الأساسية لدى تلاميذ الثانوية.
- فحص وقياس مدى أثر فعالية برنامج علاجي تكاملي انتقائي مستند على تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية وتعديل السلوك للتخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة من المراهقين في المستوى الثاني ثانوي.
- التعرف على مفهوم السلوك وعلى المشكلة السلوكية وأهداف تعديل السلوك.
- اكتساب مهارات استخدام أساليب تعديل السلوك، واكتساب مهارات تنفيذ برنامج تعديل السلوك.
- تحديد استراتيجيات تعديل السلوك بنوعيها:

  - استراتيجيات زيادة حدوث السلوك.
  - استراتيجيات خفض حدوث السلوك.

- الإلمام بالطرق الوقائية والإنمائية والأساليب التربوية والنفسية في تعديل السلوك.
- اقتراح بعض التوصيات على ضوء ما توصلت إليه الدراسة والتي من شأنها التخفيف من آثار وأعراض القمع الانفعالي وزيادة التكيف لدى المراهقين الذي لديهم قمع انفعالي عن طريق تنمية كفاءاتهم الانفعالية.

6. أسباب دراسة الموضوع:

بلورت فكرة الدراسة الحالية نتيجة لعدة أسباب، تلخصت فيما يلي:

- لقد تم اختيار موضوع الدراسة بناء على الاهتمام الحديث والمتزايد بموضوع الاضطرابات الانفعالية والسلوكية على حد سواء، إذ يمكن من خلال فهم وإدراك الانفعالات (الكفاءات الانفعالية الأساسية) تفسير العديد من جوانب السلوك الإنساني.
- التجربة الميدانية لنا في مجال العمل مع الأطفال والمراهقين والتي لاحظنا من خلالها أن هناك معاناة حقيقية لديهم معلنة بصورة مباشرة أحيانا وبصورة غير مباشرة أحيانا أخرى، إذ تتمثل بعلامات الخوف والاضطراب في مشاعرهم محاولين قمعها وعدم البوح بها أو التعبير عنها، أو بالغضب والعدوان والتوتر فيصعب عليهم التحكم فيها وهو ما قد يؤثر على مستوى تفكيرهم وإبداعهم وتكوين اتجاهات سلبية لديهم. وفضلا عن ذلك، تحسسنا من خلال ممارستنا الميدانية النقد الذي بات يوجه للمعملين والأولياء على حد سواء بأنهم لازالوا يهتمون بالجوانب المعرفية أكثر من عنايتهم بالجوانب الوجدانية أو الانفعالية وتنمية الشخصية كما سبق وأن أشرنا إلى ذلك.
- الحاجة الماسة إلى برامج تسعى إلى معالجة أهم الاضطرابات النفسية والسلوكية التي قد تطرأ على بعض المراهقين وذلك نتيجة للمؤثرات والمتغيرات التي تحدث في المجتمع، والدراسة الحالية تسعى إلى تقديم حلول وأساليب مناسبة للتحصين من ذلك.
- ولعله ما حفّز على ضرورة الاهتمام بدراسة نواحي المتغيرين المتمثلين في الكفاءات الانفعالية الأساسية والقمع الانفعالي، في كون أن الدراسات أشارت إلى حجم هائل من الاضطرابات والمشكلات الناجمة عنهما في حال كان هناك عدم القدرة على تنظيم الانفعالات لدى الفرد عموما والمراهق خصوصا، وهما سببان أساسيان - على حسب وجهة نظرنا وتقديرنا - لأجل التفكير في تصميم برنامج علاجي تكاملي انتقائي محاولين من خلاله توجيه انتباه وقدرات المراهق نحو كيفية تنظيم ذاته وأفكاره وانفعالاته ومحاولين منحه فرصة الشعور بذاته وإنسانيته من خلال تعبيراته الانفعالية والفكرية ومن دون الإضرار بها، ولاسيّما إذا ما أدركنا كمّ الخسائر التي يتحملها هذا الفرد في حياته العقلية والنفسية ليبدو كما يرغبُ فيه مُجتمعه أن يكون. ونشير هنا إلى أننا انطلقنا في تصميم جلسات البرنامج استنادا إلى فكرة كون الانفعال خبرة شعورية يحس بها الفرد ويدركها، فباستطاعته التعبير عنها سواء بالتعابير الوجهية أو بالكلام أومن خلال مختلف الأنشطة كالكتابة والرسم والتأمل والرياضة واللعب وغيرها، إذ تعكس جميعها ما يحس به المراهق ومدى قدرته على التعبير بحرية عن ذلك الانفعال أو الشعور.
- أهمية النمو الانفعالي بالنسبة للمراهق ومدى مساهمته في تنمية الجوانب الأخرى المتعلقة بشخصيته وتأثيرها فيها بشكل عام من جهة، والافتقار والندرة في الدراسات والبحوث والبرامج المهتمة بالجانب الانفعالي والموجهة للمراهق على عكس تلك المتعلقة بالجانب المعرفي في البيئة العربية والجزائرية من جهة أخرى.

7. تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة:

تعتبر المفاهيم مفاتيح الدخول للدراسة أو البحث، وتحديدها يعد الخطوة الأولى والأساسية في كل دراسة وهي تمهد الطريق لفهم الموضوع المراد دراسته. وهذا من منطلق عمدنا في هذه الدراسة إلى تحديد المفاهيم الأساسية التي تخدم الموضوع والتي اعتبرت من أهم متغيراتها، وفيما يلي التعريف العام والإجرائي لها:

1.7 الكفاءات الانفعالية الأساسية Basic emotional competencies:

التعريف العام:

تعرف على أنها: "قدرة التعلم على أساس الذكاء الانفعالي الذي يؤدي إلى الأداء المتميز في العمل".[1]

وقد وصفت **(Saarni. C)** مفهوم الكفاءة الانفعالية (EC) بأنها: "إثبات الفعالية الذاتية في المعاملات الاجتماعية . الانفعالية".[2]

كما وعرفتها **(Mikolajczak et al., 2009)** بأنها تشير إلى: "قدرة الفرد العملية، على التعرف والفهم والتعبير وتوظيف وإدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين، بما يخدم تحقيق أهدافهم".[3]

ملاحظة: وهو التعريف الذي اعتمدناه كإطار نظري لتصميم مقياس الدراسة الحالية.

التعريف الإجرائي:

الكفاءات الانفعالية الأساسية في هذه الدراسة هي: "الدرجة الكلية التي يحصل عليها المراهق خلال إجاباته على بنود مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية المصمم من طرفنا، والذي يتكون من (60) بنداً يمثل مجموعها خمسة وحدات هي التعرف، الفهم، التعبير، الضبط، الاستخدام. حيث تم إعطاء أعلى درجة للمقياس لتصبح (300) وأدنى درجة لتصبح (60)، وبالتالي تراوح المقياس بين (60- 300) درجة حددت ضمنها ثلاث مستويات للمقياس وهي مستوى منخفض (60 - 140)، ومستوى متوسط (140 - 220)، ومستوى مرتفع (220 - 300) .

2.7 القمع الانفعالي Emotional Suppression:

التعريف العام:

يعرفه **(Hagemann et al., 2006)** على أنه: "الكبح الشعوري لسلوك التعبير الانفعالي".[4]

ويعرفه **(Richards & Gross, 2005)** على أنه: "كبح إصدار الإشارات التعبيرية للحالات الانفعالية الداخلية".[5]

---

[1] Gibbs, L., & Slevitch, L. (2018). Integrating Technical and Emotional Competences in Hospitality Education. ***Journal of Hospitality & Tourism Education,*** *31*(1), p 3.

[2] Prasanna, L. T., Manjula, M., Sagar, J. V., & Philip, M. (2017). Effectiveness of emotional competence skills programme for adolescents: Results of a pilot study from India. ***Telangana Journal of Psychiatry,*** *3*(1), p 38

[3] Mikolajczak, M. (2009).

[4] Hagemann, T., Levenson, R. W., Gross, J. J. (2006). P 104.

[5] Richards, J. M & Gross, J. (2005). p 3.

ويعرف **(Langner et al., 2012)** القمع الانفعالي على أنه: "أحد إستراتيجيات التخطي لتنظيم الانفعالات السلبية والتي تقمع التعبيرات الخارجية للخبرات الانفعالية السلبية".[1]

التعريف الإجرائي:

يعرف على أنه: "الدرجات التي يتحصل عليها المراهق في القمع الانفعالي من خلال قسمة الدرجات المتحصل عليها في سلم التحكم في الذات على ثلاثة مضاف إليها الدرجات المتحصل عليها في بعد الدفاعات القمعية".

درجة القمع = درجة بعد التحكم في الذات/3+ درجة بعد الدفاعات القمعية [2]

حيث حدد صاحب المقياس (Weinberger) من خلال تصميمه لمقياس القمع الانفعالي مستووين هما:

- غير قامعين > 81.
- قامعين ≤ 81.

3.7 تعديل السلوك Behavior Modification:

التعريف العام:

يرى **الزيود** أن تعديل السلوك هو: "شكل من أشكال العلاج الذي يقوم على مبادئ التعلم في تكوين مهارات وأشكال السلوك الجديد".[3]

بينما يرى **كوبر وهيرون ونيوارد** أن تعديل السلوك هو: "العلم الذي يشتمل على التطبيق المنظم للإجراءات التي انبثقت عن القوانين السلوكية وذلك بغية إحداث تغيير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والاجتماعي".[4]

كما يعرف تعديل السلوك على أنه: "مفهوم عام ومنهج علمي يعتمد على تطبيق إجراءات علاجية معينة، الهدف منها ضبط المتغيرات المسؤولة عن حدوث السلوك، وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة من وراء هذا التعديل ليحدث التكيف مع بيئة الفرد التي يعيش فيها". [5]

---

(1) Langner, C. A., Epel, E., Matthews, K., Moskowitz, J. T., & Adler, N. (2012). Social Hierarchy and Depression The Role of Emotional Suppression. ***The Journal of Psychology,*** p 419.

(2) Paget. V., Consoli, S.M., & Carton, S. (2012). *Traduction et validation française du Questionnaire de Répression de Weinberger.* ***Revue Psychiatrique****, 168*(8), p 19.

(3) أخرس، نائل محمد عبد الرحمن، و ناصر، محمود أمين محمود. (2015). ***تعديل السلوك***. مكتبة الرشد ناشرون، ص 23.

(4) جلال، بهاء الدين. (د.ت). المصدر مذكور سابقا، ص 15.

(5) حمداوي، جميل (2015). ***المراهقة خصائصها ومشاكلها وحلولها***. شبكة الألوكة، ص 23.

التعريف الإجرائي:

يعرف تعديل السلوك إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: "عملية تهدف إلى اعتماد فنيات واستراتيجيات وأساليب متعددة والتي منها: أسلوب حل المشكلات، أسلوب الدعم الاجتماعي، أسلوب الاسترخاء، أسلوب التعبير عن المشاعر والأفكار، السؤال، الرسم، التغذية الرجعية، العصف الذهني والمحاضرة، التعزيز، النمذجة ولعب الأدوار، طرح المنزلي، المحاضرة، المناقشة الجماعية، التشكيل والتدعيم، التلقين، الإلقاء، تكلفة الاستجابة والتسلسل، الأسئلة، الواجب وغيرها. إذ تستمد هذه الفنيات والأساليب أسسها من مبادئ وإستراتيجيات التعلم ضمن منهج تعديل السلوك، حيث يتم تدريب المشاركين بالبرنامج عليها بغرض ضبط سلوك ما للأحسن أو القضاء عليه وإضعافه أو إكسابهم سلوكاً جديداً وتعزيز ممارسته بطريقة أو صورة أفضل".

4.7 البرنامج العلاجي:

1.4.7 البرنامج:

التعريف العام:

يعرفه **حامد زهران (1980)** بأنه: "مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً ".[1]

ويعرف على أنه: "مجموعة من الخطوات المنظمة والقائمة على أسس علمية، تهدف إلى تقديم الخدمات لمساعدة الفرد أو الجماعات لفهم مشاكلهم والتوصل إلى حلول بشأنها، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتحقيق النمو السوي في شتى مجالات حياتهم، ويتم في صورة جلسات منظمة في إطار من علاقة متبادلة متفهمة بين المعالج والمتعالج".[2]

2.4.7 النموذج التكاملي الانتقائي:

التعريف العام:

يعرف بأنه عبارة عن: "منظومة ذات طابع متسق من الفنيات العلاجية، وتنتمي فيها كل فنية إلى نظرية علاجية خاصة بها، إلا أن انتقاء هذه الفنيات يتم بشكل تكاملي بحيث تسهم كل منها في علاج جانب من جوانب

---

[1] الددا، مروان سليمان سالم. (2008). ***فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي*** [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية]، ص 7.

[2] عبد الخالق، شادية أحمد. (2002، ديسمبر 21 - 23). أثر برنامج إرشادي في خفض العدوان بين الأشقاء [دراسة ميدانية]. أبحاث المؤتمر السنوي التاسع ل للإرشاد النفسي تحت شعار: الإرشاد النفسي قوة للتنمية والتقدم - رؤية مستقبلية، ***مركز الإرشاد النفسي***، جامعة عين شمس، مصر، ص 87.

اضطراب شخصية العميل، ويتم انتقاء هذه الفنيات لتشكيل منظومة تكاملية بالرجوع إلى تشخيص دقيق لحالة العميل؛ لتحديد أفضل الفنيات؛ ومدى ملائمتها للخطة العلاجية، ولطبيعة الاضطراب، أو المشكلة السلوكية".[1]

3.4.7 التعريف الإجرائي للبرنامج العلاجي التكاملي الانتقائي:

يعرف في هذه الدراسة على أنه: "البرنامج الذي صمم من طرفنا باتباع أسس منهجية مكوناً من خمس وحدات هي "التعرف، الفهم، التعبير، الضبط، الاستخدام" تمثل في مجملها الكفاءات الانفعالية الأساسية من أجل تحقيق أهداف معينة يتم تنفيذها وفق خطوات إجرائية بالاستناد على منهج تعديل السلوك تترجم في مجموعة من الأنشطة والفنيات والاستراتيجيات المستمدة من منظور تكاملي انتقائي خاصة منها العلاج السلوكي والمعرفي السلوكي ونظريات التعلم. ومن بين هذه التقنيات نذكر: الاسترخاء، التأمل والتشكيل، التعزيز، الإشباع، التنفير، لعب الدور والنمذجة ، الضبط الذاتي، العصف الذهني، الحوار والمناقشة والإفصاح الذاتي وغيرها. والتي تم توزيعها على جلسات علاجية جماعية رتبت مراحلها وأنشطتها وخبراتها وإجراءاتها تبعا لمنظومة زمنية تكاملية مجدولة بـ: 25 جلسة وموزعة بمعدل جلستين في الأسبوع، إذ تتيح لأعضاء المجموعة المشاركة الإيجابية، والتفاعل الجيد بهدف تنمية الكفاءات الانفعالية الخمسة لديهم، وتم تنفيذها وفق خطوات إجرائية وأسس وأنشطة وألعاب مختارة بطريقة تتناسب مع سن الفئة المشاركة واحتياجاتها وخصوصياتها.

5.7 المراهقة Adolescence:

التعريف العام:

تعرف المراهقة على أنها: "الفترة الانتقالية من سن الطفولة إلى سن الرشد والتي تتميز بعدد من التغيرات الجسمية والمعرفية والوجدانية والاجتماعية، وغالبا ما تبدأ من سن 12 إلى 21 عاما لدى الإناث ومن سن 13 إلى 23 لدى الذكور".[2]

التعريف الإجرائي:

في هذه الدراسة يعرف المراهقين على أنهم: "تلاميذ المرحلة الثانوية (السنة الثانية) التي تقابل حسب التقسيمات المتعارف عليها مرحلة المراهقة الوسطى، وهو ما يجعلنا نستبعد تطورات مرحلة البلوغ الذين تكون أعمارهم ما بين 16 . 19 سنة أثناء تطبيق البرنامج من أجل تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لديهم عن طريق فنيات تعديل السلوك للتخفيف من أعراض القمع الانفعالي".

---

[1] عزب، حسام الدين محمد. (2002). فعالية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي للتغلب علي سلوكيات العنف لدي عينة من المراهقين. ***مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر***، ص 3.

[2] البطاشية، خالصة. (2009). **المراهقة..مفهومها وحاجاتها المختلفة نفسيا وجسديا وعاطفيا**. *رسالة التربية، 24*، ص 18.

8. الإطار البراديغمي والمفاهيمي للدراسة:

تعتبر شخصية الإنسان بناء متكامل دينامي متفاعل فيما بينه، فإذا أصيب جانب منها تأثرت باقي الجوانب وهذا يعني أن التفسير أحادي الجانب للاضطراب النفسي لم يعد صالحا اليوم بسبب ما توصلت إليه الدراسات العلمية بهذا الشأن والأمر نفسه ينطبق على علاج الاضطراب النفسي، إذ أن علاج جانب من جوانب الشخصية بدعوى أنه هو الجانب اللاسوي يعتبر قصورا علاجيا، وربما يكون هذا القصور هو السبب الرئيسي في عدم نجاح العلاج أو الانتكاسة بعد.[1] حيث بدأ المتخصصون في الجانب العلاجي يجدون قصوراً في الاتجاهات العلاجية القديمة والتي تعتمد على أساليب علاجية محددة، فهنا ظهرت أصوات تنادي بتعدد/انتقائية/وتكامل الأساليب العلاجية، خاصة مع ظهور بعض الدراسات التي أثبتت فاعليتها في علاج كثير من الاضطرابات من خلال انتقاء واستخدام أكثر من أسلوب علاجي في وقت واحد،[2] ومنه يعتبر العلاج الانتقائي والتكاملي: اتجاهان متجددان في العلاج النفسي.[3]

فالأول عبارة عن مقاربة في العلاج النفسي طورت من طرف أرنولد لازاروس كرد فعل على القيود التي يفرضها العلاج السلوكي التقليدي، ويعتبر من الأساليب العميقة في علاج اضطرابات الشخصية، حيث أنه يتناول الجوانب السبعة للشخصية ممثلة في الصيغة (BASIK ID).[4] فهذه المقاربة تقوم على فكرة أن الإنسان كائن بيولوجي يفكر ويشعر يعمل يحس يتخيل ويتفاعل وكل واحد من هذه الأبعاد يجب أن تقود إلى علاج نفسي،[5] حيث يرى أرنولد لازاروس أن الشخصية كل متكامل سلوكي، انفعالي، حسي، تخيلي، معرفي، بينشخصي وبيولوجي، ومما لا شك فيه أن النظر إلى الشخصية نظرة متعددة الأبعاد يعد المدخل الأكثر قدرة على دراسة الشخصية في حالتي السواء أو الاضطراب وفي حالتي التشخيص والعلاج، كما أنها بناء ديناميكي يؤثر كل جانب فيها على الجوانب الأخرى سواء بالسلب أو الإيجاب من خلال التفاعل المستمر بين هذه الأجزاء.[6]

كما يصف باترسون العلاج الانتقائي بأنه علاج العصر، فهو يعتبر "الخمسينيات عقد الوجدان أو الانفعالات والمشاعر والعلاج المتمركز حول العميل،[7] كما يعتبر الستينات عقد السلوكية والعلاج السلوكي، بينما يرى السبعينات عقد المعرفة والعلاج المعرفي، ويبدو أن هذا العصر سيكون عصر الانتقائية والعلاج الانتقائي.[8] ثم أن ما عرضه ثورن في كتبه المتعددة يعتبر العلاج الانتقائي أشمل أسلوب لعلاج الشخصية قدمه باحث بمفرده حتى الآن، وهو

---

[1] يحياوي، وردة. (2014). ***اختبار فعالية برنامج علاجي انتقائي متعدد الأبعاد لعلاج الاكتئاب لدى المراهقة المتمدرسة (نموذج أرنولد لازاروس): دراسة ميدانية بمدينة سيدي عقبة*** [رسالة دكتوراه منشورة، جامعة محمد خيضر - بسكرة]، ص 4.

[2] العودري، إشراق عبد الولي فارع. (2017). العلاج الانتقائي والتكاملي: اتجاهان متجددان في العلاج النفسي. ***مجلة الدراسات العليا***، (9)، ص 200.

[3] يحياوي، وردة. (2014)، المصدر السابق، ص 186.

[4] جبالي، نور الدين، ويحياوي، وردة. (2014). اختبار فعالية برنامج انتقائي متعدد الأبعاد - نموذج أرنولد لازاروس - لعلاج الاكتئاب لدى المراهقة المتمدرسة (دراسة حالة). ***مجلة علوم الإنسان والمجتمع***، (09)، ص 279.

[5] يحياوي، وردة. (2014)، المصدر المذكور سابقا، ص 158.

[6] يحياوي، وردة. (2014)، المصدر سابق، ص 6.

[7] يحياوي، وردة. (2014)، المصدر السابق، ص 159.

[8] العودري، إشراق عبد الولي فارع. (2017). المصدر المذكور سابقا، ص 199.

يرى أن كل النظريات الموجودة محدودة وغير كافية، ولهذا فهو يفضل الأسلوب الانتقائي الذي يعتبره الأسلوب العلمي الوحيد نظرا لشموليته،[1] حيث عرف هذا الاتجاه بالإدماج الانتقائي وسماه بعض الباحثين بالمتعدد الأوجه والأشكال والعلاج المختلط والتكاملي والمتعدد الأساليب. ففي الولايات المتحدة الأمريكية أكدت نتائج الدراسة التي قام بها (Vann, 1995) بأن الاتجاه المتعدد الانتقائي من أهم الاتجاهات النظرية التي يعتمد عليها العلاج النفسي في كثير من مراكز الصحة النفسي.[2] حيث يرى الحجار (2005) أن لهذا الاتجاه منطلقاته العميقة والقوية تمثلت في نقاط ومن بينها نجد أن المعالجة الانتقائية تكون موجهة[3] لغرض واضح ومحدد وهو تعديل السلوك للمتعالج تعديلا يكفي في الحكم عليه بأنه تغلب على اضطرابه واتجه سلوكه نحو ما هو مقبول ومناسب.[4]

واستنادا لذلك يعرف الحجار (2005) المنظور الإدماجي الانتقائي Integrative Selective Perspective: "بأنه التطبيق العملي لأسس وتقنيات تؤخذ من مجالات المعرفة العلمية المتوافرة في المعالجات النفسية المختلفة بغرض رسم إستراتيجية علاجية منظمة ومتكاملة تكون مناسبة للحالة التي وضعت لها، ويعني ذلك أن الظرف الواقعي للحالة التي تكون موضوع المعالجة، ويوجه المعالج في رسم مخططه العلاجي رسما يعتمد على حقائق من اتجاهات متنوعة في المعالجة، ويهدف لأن يكون متناسبا مع الحالة ومجديا في تناوله لشروطها المختلفة بما يلزم من إجراءات المعالجة".[5]

والعلاج الانتقائي متعدد الأبعاد أحد المقاربات العلاجية الحديثة التي تهدف كغيرها من العلاجات إلى تخليص الفرد من آلامه النفسية، وتحقيقه للتكيف والتوافق النفسيين اللذان يضمنان له الصحة النفسية والعقلية، غير أنه يختلف عنها في طرق تحقيقه لهذا الهدف من خلال طرقه الخاصة والمميزة في تقييم الشخصية من خلال شبكة التحليل الوظيفي (BASIC ID) التي رمز بها أرنولد لازاروس إلى أبعاد الشخصية السبعة، وكذا في كيفية اختيار التقنيات الملائمة للتدخلات العلاجية وذلك ما يعرف بالانتقائية التقنية.[6]

في ذات السياق، يذكر عبد الستار (1998) أن وجهة النظر نحو الإدماج الانتقائي في العلاج تقوم على التكامل والتوفيق بين وجهات النظر المختلفة، فلكي تكون عملية العلاج فعالة وناجحة لا يمكن الفصل بالنسبة للسلوك الإنساني بين جوانب التفكير والانفعال والسلوك أو الفعل، وجميع هذه الجوانب تتفاعل فيما بينها ويكمل بعضها البعض.[7]

---

[1] يحياوي، وردة. (2014)، المصدر السابق، ص 160.

[2] الشهري، عبد الله أبو عراد. (2008). ***فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين:دراسة تجريبية*** [لأطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

[3] الحجار، محمد حمدي. (2005). ***الوجيز في المدارس الحديثة للعلاج النفسي نظرياتها وتطبيقاتها السريرية***. مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

[4] الخميس، دلال بنت طاهر. (2008). ***نظرية العلاج متعدد الأبعاد (الانتقائية)*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك فيصل بالأحساء، ص 1.

[5] الشهري، عبد الله أبو عراد. (2008). المصدر مذكور سابقا.

[6] يحياوي، وردة. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 5.

[7] ابراهيمي، شبلي، بوعمامة، إسماعيل. (2017). المنظور الإدماجي الانتقائي في الإرشاد النفسي. ***مجلة مجتمع تربية تعليم***، 4، ص 15 . 16.

فالعلاج الانتقائي هو "عبارة عن مناهج علاجية تحاول انتقاء تقنيات ومفاهيم من مختلف النماذج النظرية للعملية العلاجية"،[1] وأنه اتجاه عملي (Pratique) أكثر منه نظرية.[2] والأصل في هذا الاتجاه الإدماجي الانتقائي أنه لا يلزم نفسه بالانتماء إلى أي من النظم العلاجية السابقة،[3] إذ يوصي آرنولد لازاروس وهو مؤسس المدرسة العلاجية المتعددة الأوجه أن يبدأ المعالج بالأساليب الأكثر منطقية ووضوحا.[4]

وبالمقابل فإن فكرة تكامل وتفاعل وظائف الشخصية ليست بالفكرة الحديثة، غير أن التطبيق الفعلي لهذه الفكرة لم يظهر إلا في بعض النظريات العلاجية كالعلاج المعرفي الانفعالي والعلاج المعرفي السلوكي، وحتى هذه النظريات لم تصل إلى أبعد من هذا الحد، غير أن الجديد الذي أتى به آرنولد لازاروس هو تجزئة الشخصية إلى سبعة أبعاد اختصرها في BASIK ID، إن ما يميز أسلوب لازاروس عن بقية الأساليب هو نظرته الشمولية للشخصية حيث يتم تحليل المشكلات النفسية إلى سبع أبعاد أساسية تتفاعل مع بعضها والتي تتمثل في الصيغة BASIK ID وهي السلوك، الوجدان، الإحساس، التخيل، المعرفة، العلاقات البينشخصية والجانب العضوي. ويركز العلاج بعد ذلك على المشكلات المميزة لكل بعد من هذه الأبعاد[5] وطريقته المميزة في اختيار أدوات التدخل العلاجي أو ما أطلق عليه لازاروس اسم الانتقائية التقنية Technical Eclecticism، كل هذا بهدف تغليب مصلحة المتعالج عن الانتماءات النظرية للمعالج.[6]

كما حدد **بالمر** أهداف العلاج الانتقائي متعدد الأبعاد، فيما يلي:

- تغيير السلوك إلى سلوك إيجابي فاعل.
- تغيير المشاعر إلى مشاعر إيجابية.
- تغيير الأحاسيس السلبية إلى إيجابية.
- تغيير الصور العقلية السلبية للذات إلى صور إيجابية.
- تغيير الجوانب المعرفية غير المنطقية إلى جوانب منطقية.
- تصحيح الأفكار الخاطئة.
- إكساب المتعالج المهارة في تكوين علاقات اجتماعية طيبة.
- المساعدة على تحسين الجوانب البيولوجية.[7]

---

[1] يحياوي، وردة. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 165.

[2] يحياوي، وردة. (2014)، المصدر السابق، ص 170.

[3] ابراهيمي، شبلي. (2013). ***فاعلية برنامج إرشادي نفسي في التخفيف من حدة العدوانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من منظور إدماجي انتقائي*** [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر 02، ص 162.

[4] لازاروس، آرنولد. (2002). ***العلاج النفسي الشامل الحديث . الأسلوب المتعدد الأشكال والمختصر*** ترجمة: (محمد حمدي الحجار، مترجم). مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في 1997)، ص 157.

[5] الشناوي، محمد محروس، عبد الرحمن، محمد السيد. (1998). ***العلاج السلوكي الحديث: أسسه وتطبيقاته***. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ص 23.

[6] جبالي، نور الدين، ويحياوي، وردة. (2014). المصدر مذكور سابقا، ص 280.

[7] Nelson-Jones, R. (2011). ***Theory and Practice of Counselling & Therapy*** (5th edition). SAGE publications. p 348.

فيما اعتبر الاتجاه الثاني وهو مفهوم العلاج التكاملي بأنه: "الأسلوب المرن القابل للتكيف باستخدام طرق وأساليب مختلفة على مستوى التطبيقات العلاجية في إطار عملية العلاقات الشخصية".[1]

ويعرف كذلك على أنه: "منظومة ذات طابع متسق من الفنيات الإرشادية والعلاجية، تنتمي فيها كل فنية إلى نظرية علاجية خاصة بها، إلا أن انتقاء هذه الفنيات يتم بشكل تكاملي بحيث تسهم كل منها في علاج جانب من جوانب اضطراب شخصية العميل، ويتم انتقاء هذه الفنيات لتشكيل منظومة تكاملية بالرجوع إلى تشخيص دقيق لحالة العميل لتحديد أفضل الفنيات ومدى ملاءمتها للخطة العلاجية ولطبيعة الاضطراب أو المشكلة السلوكية".[2]

كما عرف نمر (2008) العلاج التكاملي بأنه: "منحى علاجي يسعى إلى التكامل وتوحيد الجهود بين النظرياتش العلاجية المختلفة، سواء على مستوى الفنيات العلاجية وحدها أو على مستوى العوامل المشتركة Common Factors بين النظريات العلاجية المختلفة، ولا يتقيد أو يلتزم بنظرية علاجية واحدة في عملية العلاج، بل يتجاوز حدود النظرية الواحدة من خلال الإسهامات المختلفة للنظريات العلاجية، وذلك بدمجها في نموذج علاجي تكاملي وما يختاره هذا النموذج من نظريات أو فنيات علاجية مختلفة".[3]

ملاحظة: ننوه هنا إلى أن أهداف العلاج النفسي التكاملي هي نفسها تقريبا أهداف العلاج الانتقائي المذكورة سابقا.

استنتاجا مما تم عرضه يمكن القول أن الهدف الرئيسي لهذين الاتجاهين في منهجهما يعتمد على الإدماج والتكامل بين مختلف الاتجاهات والنظريات، ثم الانتقاء والحكم الفعال لمختلف الاستراتيجيات والتقنيات التي تحقق مصلحة العميل، ويمكن توظيف ذلك في برامج علاجية تضم مختلف الرؤى والتيارات وبالإمكان اختبارها بالتصميمات التجريبية المختلفة، كما كان في دراسة آل رشود (2006) الذي عمل فيها على دمج مختلف التقنيات من شتى النظريات العلاجية مستخدما حتى التقنيات المعرفية والسلوكية من الشريعة الإسلامية. ومنه يمكن القول أن هذه النظرية لم تعد مجرد نظرية بل أنها أصبحت اتجاهًا من الاتجاهات الرئيسية للعلاج النفسي والذي يضم العديد من النظريات، والتي جاءت اعتماداً على فكرة أنه لا يوجد اتجاه علاجي أو نظرية علاجية واحدة قادرة بمفردها على التفاعل بنفس الدرجة من الكفاءة والفاعلية مع الجوانب المتعددة لمشكلات المعالجين وشخصياتهم. فأغلبية البحوث في العلاج النفسي تقوم على أساس أنه لا توجد طريقة أفضل من الأخرى في حين أنه لا يمكن التقرير بأفضلية طريقة على أخرى ولكن هناك طريقة أفضل من أخرى في ظل ظروف معينة، ومع مجموعة من الأفراد ذوي قدرات واستعدادات وأساليب مميزة أو متقاربة وهكذا.

وتأسيسا على ما سبق ومما تم الاطلاع والاعتماد عليه من نظريات ودراسات فقد اخترنا أن يكون الإطار النظري لدراستنا هاته ضمن ما يعرف **"بالاتجاه أو البراديغم التكاملي الانتقائي التوفيقي"** الذي يسعى إلى التكامل بين النظريات العلاجية المختلفة سواء على مستوى التنظير أو مستوى انتقاء الفنيات العلاجية، أو مستوى العوامل

---

[1] العودري، إشراق عبد الولي فارع. (2017). المصدر مذكور سابقا، ص .186

[2] نمر، بكر فرج إمام. (2008). ***مدى فعالية برنامج نفسي تكاملي في علاج الاكتئاب النفسي*** [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة المنوفية، ص 14.

[3] العودري، إشراق عبد الولي فارع. (2017). المصدر المذكور سابقا، ص 190.

المشتركة بين النظريات المختلفة لتفسير الظواهر النفسية ومختلف سلوكيات الفرد، إذ يتضمن الأخير التعامل مع الفرد في كله جسمه وعقله وانفعالاته وروحه ومحيطه، وإن العلاج بالاتجاه التكاملي هو الصورة الحديثة الفعالة التي تحقق المرونة والاتزان والشمول وتقوم على التنظيم والتنوع، والاختيار بأسلوب متلاحم ومنسجم ومتسق. ونشير هنا إلى أن أحد أسباب اختيار هذا البراديغم هو عدم وجود نظرية واحدة قادرة على الفهم الكامل لتعقيد السلوك الإنساني. حيث يتفق أغلب المعالجين أنه لا يوجد من المناحي النظرية للعلاج النفسي بكافة ضروبه منحىً نظرياً يستطيع بمفرده أن يعكس كل التقدم الحاصل في ميدان العمل الإكلينيكي، فحصا وتخطيطا وتشخيصا وعلاجا، ويدعي بمفرده أنه يستطيع التوصل إلى الحقيقة الكاملة. ولذا أصبحت الانتقائية والتكاملية مطلبا ضروريا في العلاج النفسي تفرضه متطلبات العصر الحديث، فالتغيرات التي تحدث تجعل الاعتماد على منحى علاجي واحد غير كافي. وقد سعينا بدورنا إلى الانتقاء والتكامل بين مختلف التقنيات والاستراتيجيات ضمن منهج تعديل السلوك لعدة نظريات والتي تتكامل من حيث التقنيات والمفاهيم حسب ما يتناسب مع موضوع وعينة دراستنا الحالية.

ومن بين الرواد في هذا المجال نجد الطبيب النفسي (Daniel agaoleman) والذي اهتم بضرورة تصميم برامج نمائية تعنى بتنمية الكفاءات الخاصة بالذكاء الانفعالي لدى الأفراد وخاصة في مراحل الطفولة المبكرة حيث تشهد هذه المرحلة نموا سريعا للجانب الحسي حركي، المعرفي والانفعالي للطفل، والتدخل في هذه المرحلة العمرية يكون ذو فعالية من حيث تعديل السلوك وتقويمه وكذا مساعدة الطفل على إدراك ذاته والتعرف على مختلف انفعالاته والتحكم فيها.[1] إذ اعتمدنا على نموذج (Mikolajczak, 2009) للكفاءات الانفعالية الخمسة في ذلك خلال هذه الدراسة.

كما ويضيف جولمان إلى أن المدارس هي الأماكن الأولى لتصحيح القصور في اللقاءات الاجتماعية والانفعالية للطلاب، وأن تعلم الكفاءات الانفعالية يبدأ من المدرسة. فالأطفال يدخلون المدارس وهم مختلفون انفعالياً، وعلى ذلك فالمدارس تواجه تحديا لعملية التغيير ومعالجة الكفاءات الانفعالية للأطفال من خلال تثقيف انفعالي للتمكن من خلال مناهج وبرامج مصممة لهذا الغرض من محو الأمية الانفعالية وخلق مناخ مدرسي يعمل على تنمية الكفاءات الانفعالية بسرعة، واستخدامها في مجالات عديدة.[2]

وعلى هذا الأساس اعتمدنا في هذه الدراسة بالدرجة الأولى على فنيات تعديل السلوك ويذكر (Cooper, Heron, & Howard) تعريفا لتعديل السلوك ينص على أنه: "هو العلم الذي يشتمل على التطبيق المنظم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية وذلك بغية إحداث تغيير جوهري ومفيد في السلوك الإنساني ذي الأهمية الاجتماعية".[3]

كما نذكر هنا أن هذا الاعتماد كان بالاستناد على النظرية السلوكية المعرفية وخاصة ما توصلت إليه في السنوات الأخيرة الموجة الثالثة (La troisième Vague) للعلاج المعرفي السلوكي والتي اعتمدت في إحدى تقنياتها على دور الانفعالات في تعديل الكثير من سلوكيات الأفراد المضطربة، حيث ركزت على فكرة تقبل الانفعالات بدل تجنبها فالتحكم

---

[1] الخضر، عثمان حمود. (2009). ***الذكاء الوجداني (أسرار بناء وإدارة الذات)***. مركز هندسة الإبداع للتدريب، ص 85 . 86.

[2] رزق الله، رندا سهيل. (2006). المصدرمذكور سابقا، ص 96.

[3] الخطيب، جمال. (1987). ***تعديل السلوك القوانين والإجراءات***. جمعية عمال المطابع التعاونية، ص 16.

معناه تقبل الانفعالات، حيث أصبح هذا المفهوم يعرف رواجا في العلاج المعرفي السلوكي فهو ضروري في حالة وجود مجموعة من المشكلات السلوكية لدى الفرد بحيث يصعب تغييرها. "التقبل يعني التعرض الفعال للأفكار والانفعالات والأحاسيس مع الحذر من استجابة التجنب واستقبال هذه الظواهر كما هي".[1]

إذ يعرف (Glass & Shea, 1986) العلاج المعرفي السلوكي بأنه: "أحد التيارات العلاجية الحديثة التي تهتم بصفة أساسية بالمدخل المعرفي للاضطرابات الانفعالية، ويهدف إلى إقناع الفرد أن معتقداته غير المنطقية وتوقعاته وأفكاره السلبية، وعباراته الذاتية، هي التي تحدث ردود الفعل الدالة على سوء التكيف وذلك بهدف تعديل الجوانب المعرفية المشوهة".

ويعرفه (Scott & Dryden) بأنه: "العلاج الذي يهدف إلى تخفيف الاضطراب الانفعالي، من خلال مساعدة الأفراد على تغيير سلوكياتهم واعتقاداتهم التي تتسم بسوء التكيف".[2]

كما وتم الاعتماد على نظرية (Bandura) في التعلم الاجتماعي المعرفي والتي تعتبر من النظريات الانتقائية التوفيقية لأنها حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية. بالإضافة إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لـ (Albert Ellis) والذي يعتبر الشكل الأول من أشكال العلاج المعرفي السلوكي، وهو يهدف إلى حل المشكلات والاضطرابات العاطفية والسلوكية.

صفوة القول، أنه قمنا باختيار أساليب لتعديل الانفعال وأخرى لتعديل السلوك وأخرى لتعديل الفكر وأخرى لتعديل التفاعل الاجتماعي. ومنه يعد البراديغم الانتقائي التكاملي اتجاه يسعى إلى التكامل بين النظريات العلاجية المختلفة سواء على مستوى التنظير أو مستوى انتقاء الفنيات العلاجية، أو مستوى العوامل المشتركة بين النظريات المختلفة، وانتقاء أفضل التقنيات والأساليب العلاجية. فالعلاج بالاتجاه التكاملي الانتقائي هو الصورة الحديثة الفعالة التي تحقق المرونة والاتزان والشمول وتقوم على التنظيم والتنوع والاختيار بأسلوب متلاحم ومنسجم ومتسقّ، وهو ما سعينا إلى توظيفه ضمن هذه الدراسة خاصة أننا تعاملنا فيها مع فئة حساسة وتتميز بطابع عدم الصبر والملل بسرعة، فالتزمنا بالتنويع في تلك التقنيات والاستراتيجيات لخلق نوعا من المرونة التي تساعدنا أو تمكننا من الوصول إلى تعامل ناجح مع فئة المراهقين.

[1] Cordova, J. V. (2001). Acceptance in behavior therapy: Understanding the process change. ***Behav Anal,*** *24* (2).

[2] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، ص 44.

الفصل الثاني:

الكفاءات الانفعالية الأساسية

Compétences émotionnelles de base

تمهيد

1. ماهية الانفعالات
2. نشأة ومفهوم الذكاء الانفعالي
3. نشأة ومفهوم الكفاءات الانفعالية الأساسية
4. علاقة الكفاءات الانفعالية الأساسية بالذكاء الانفعالي
5. أبعاد الكفاءات الانفعالية الأساسية
6. النموذج الثلاثي للكفاءات الانفعالية الأساسية
7. المفاهيم المقاربة لمفهوم الكفاءة الانفعالية
8. أثر وأهمية الكفاءات الانفعالية على الحياة اليومية
9. النظريات المفسرة للكفاءة الانفعالية
10. تطوير وتنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية
11. النظرة المستقبلية للكفاءات الانفعالية الأساسية

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الانفعالات جزءا أساسيا لا يتجزأ من وجودنا وحياتنا اليومية، فهي تعبر عن ردود أفعالنا تجاه البيئة كما أنها تؤثر على تصوراتنا وعلى حياتنا الخاصة والاجتماعية والمهنية بشكل عام. فبالرغم من كون الانفعالات خاصة جداً لها أيضاً عواقب اجتماعية لأنها همزة وصل مهمة بين العالم الداخلي والخارجي، بل وقد أصبحت الانفعالات في الوقت الحاضر حلاً أو قوة أو ثروة. بعد أن كان ينظر إلى الانفعالات منذ زمن بعيد بأنها عفوية وغير منضبطة أو كعوامل مزعجة وهو ما يجعل من الأعمال عشوائية أو تؤثر سلبًا على صنع القرار ما أدى من هذه الأخيرة إلى أن تكون محل اهتمام العديد من الدراسات المتتالية لجعلها منظمة أكثر ودراستها بطريقة أقرب من الدقيق خاصة بعد الاكتشافات الأخيرة في علم النفس العاطفي وعلم الأعصاب العاطفي، وذلك بدءا من تلك الدراسات والأبحاث التي اهتمت بمفهوم الذكاء الانفعالي والذي يجد مكانًا في عملنا هذا كجسر لفهم متغير الكفاءات الانفعالية الأساسية. فالعديد من الدراسات على البالغين كشفت عن أهمية هذا الأخير في مجالات الصحة الجسدية والنفسية، العلاقات الاجتماعية والأداء المهني. وتطوير هذه الكفاءات الانفعالية هو نتيجة التفاعلات المعقدة بين العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية والثقافية.

ومن هنا يصبح من الضروري فهم الانفعالات لدى الأفراد عموماً وفئة المراهقين خصوصًا، نظرًا لأنهم يعانون من انفعالات أكثر تكرارا ومشوبةً مع الأفراد الأصغر أو الأكبر سناً في هذه المرحلة كما وصفها إريكسون (Erikson)، فإن أحد الأهداف الرئيسية لمرحلة الحياة هذه هو تكوين هوية الشخص، والتي تشمل ربطها بالآخرين والتعرف على التعامل مع التوتر وإدارة انفعالاتهم والتي قد تكون تحديًا بالنسبة للمراهقين، مع الأخذ بعين الاعتبار التغييرات العديدة المتزامنة التي تجري في هذه المرحلة، والمراهق الأوسط يرتبط بشكل خاص بوجود المزيد من المشاكل في تنظيم الانفعالات والذي بدوره يخلق العديد من المشاكل الأخرى.

وفي النقطة الأولى من هذا الفصل سنتطرق إلى تقديم مفهوم ونشأة الانفعالات وما هي وظائفها الرئيسية أما النقطة الثانية فتتعلق بمفهوم الذكاء الانفعالي الذي يعتبر مهما في بناء الكفاءات الانفعالية. والنقطة الثالثة نشأة ومفهوم الكفاءات الانفعالية، ثم علاقة الكفاءات الانفعالية بالذكاء الانفعالي. مع توضيح أبعاد الكفاءات الانفعالية الأساسية، ثم تقديم النموذج الثلاثي للكفاءات الانفعالية الأساسية وذكر المفاهيم المقاربة لمفهوم الكفاءة الانفعالية وسنقوم بعد ذلك بتوضيح الدور الذي تلعبه الكفاءات الانفعالية والأثر الذي تتركه على مختلف جوانب حياة الفرد. مع ذكر طرق تنمية وتطوير الكفاءات الانفعالية الأساسية عبر مختلف مراحل حياة الفرد، ونختم هذا الفصل بمراجعة أدبية للنظرة المستقبلية للكفاءات الانفعالية الأساسية.

1. ماهية الانفعالات:

لابد قبل التطرق إلى مفهوم الكفاءات الانفعالية الأساسية ونشأته أن نوضح مفهوم الانفعالات ومن بعدها مفهوم الذكاء الانفعالي، ثم مفهوم الكفاءات الانفعالية وصولا إلى نشأة ومفهوم الكفاءات الانفعالية الأساسية.

1.1 تعريف الانفعالات:

أصبحت الانفعالات موضوعًا شاملًا للبحث في المجالات النظرية والتطبيقية في علم النفس،[1] ولطالما كان ينظر إلى الانفعالات ومنذ فترة طويلة باعتبار أنها "ظواهر تعرقل ممارسة العقل". ولم تبرز الدراسات حتى نهاية القرن العشرين أهمية الانفعالات في بقاء الإنسان وتكيفه مع بيئته.[2] بمعنى أن للانفعالات دوراً مركزياً وتتفاعل مع إدراكنا وسلوكنا، وأنها تحصل على حالة دليل لاختياراتنا وأعمالنا.[3] حيث قال (Sarter, 1938) "الانفعال هو وسيلة لفهم العالم".[4]

ووفقا لقاموس الطب النفسي، الانفعالات هي "حركة انفعالية مفاجئة ومكثفة، مما يؤدي إلى تجاوز مؤقت للسيطرة الانعكاسية تحت تأثير تحفيز البيئة".[5]

ويعرّف علماء النفس المعاصرون الانفعالات على أنها "ظواهر معقدة تتوافق مع أنظمة متميزة ومترابطة تشمل الاستجابات النفسية، السلوكية، التعبيرية، الإدراكية والتجريبية". لذلك لديهم جوانب متعددة أو عناصر يمكن تقسيمها أيضًا إلى جوانب مختلفة. وبالتالي، تجدر الإشارة إلى أن بعض البحوث في علم النفس الانفعالي تركز على هذه المكونات والتي تعتبر بعد ذلك مؤشرات للعملية الانفعالية التي يمكن للباحث قياسها. وبالمقارنة مع (Darwin) ينظر علماء النفس اليوم أيضًا إلى الانفعالات على أنها تكيفية، وهي وسيلة للعمل السريع والتخطيط للعمل، سيكون لديها فائدة للفرد! ثم يستند فهم وظائفها على تحليل أسبابها والعواقب المحددة على البيئة للفرد. على الرغم من أن منظري علم النفس المختلفين ينظمون أبحاثهم بشكل مختلف، فإنهم يجتمعون نحو هدف ثلاثي:

- فهم الأسباب الرئيسية لانفعالات معينة وسلوكياتهم الخاصة.
- فهم كيف يمكن أن تؤثر الانفعالات على العمليات المعرفية.

---

(1) Fontaine, J.J.R., & Vanheule, S. (2011). On The Assessment of Emotions and Emotional Competencies. ***Psychologica Belgica**, 51*(3- 4), p 295.

(2) Risson, M. (2017). ***Appréciation psychomotrice de compétences émotionnelles chez une personne schizophrène*** [Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'Eta de Psychomotricienne, Université Toulouse].Institut de Formation en Psychomotricité, p 30.

(3) Sciences/Société Internationale Francophone d'Education Médicale. (2012). Quel est le futur des compétences émotionnelles dans les dispositifs de formation professionnelle?. ***Pédagogie Médicale**, 13(3),* p 155.

(4) Jacquet, .S (S. d). ***Le management émotionnel: Vers une prise en compte de l'intelligence émotionnelle en entreprise?**, (CREG).* https://creg.ac-versailles.fr/IMG/pdf/management-emotionnel-v1.pdf.

(5) Risson, M. (2017). P 30.

- فهم ما هي واجباتهم.[1]

وبدورنا وانطلاقا من هذه الأهداف سنوضح في بقية عرضنا أن سبب الانفعال ناتج عن تهديد أو عدم الرضا عن احتياجاتنا. كما نبين هذا بنوع من الدقة في عنصر الكفاءات الانفعالية الأساسية وبشكل أكثر تحديدا في استخدام الانفعالات نشرح وظائفها الرئيسية، إذ تبين لنا مما سبق ذكره أن الانفعالات هي ظاهرة متعددة المكونات فمنها جانب ظاهر وآخر خفي وتوصف بأنها تكيفية وتتميز بتفاعلات معبرة مثل: الابتسامة، نبرة الصوت، عن طريق الاستجابات الفسيولوجية مثل: معدل ضربات القلب، وتدفق الدم، والميول إلى العمل والاستجابات السلوكية مثل: السكتة الدماغية، والتجنب والتقييمات الإدراكية، وفكرة الحكم على نحو غير عادل من قبل شخص آخر ومن خلال تجربة ذاتية وهذا ما نعتقده أو نقول أننا نشعر به. وتبقى الانفعالات تجربة معقدة تعاش على عدة مستويات وهي تختلف عن الشعور.

2.1 الفرق بين الانفعال والشعور:

يتميّز الشعور عن الانفعال بقضيته الأكثر تعقيدا ومدته الأطول وشدته المنخفضة. الشعور بالأحرى يعتبر البُعد الذاتي والمعرفي للانفعالات. وفقا لـ (Damasio) تصبح الانفعالات مشاعر عندما يقيم الفرد علاقة سبب وتأثير بين ردود أفعال جسده وأسباب هذه التغييرات. باختصار، يتميز الانفعال بقصر المدة وتغير في حالة بينما الشعور أكثر الصور الذهنية المرتبطة بالانفعال. وبالتالي فإن تمثيلها يمر عبر الفكر كشكل من أشكال التبرير، وهو الفكر الذي يعرفه (Petit Larousse) بأنه "نشاط نفسي عقلاني، من خلال المفاهيم التي تهدف إلى المعرفة".

إن الحالة المزاجية هي حالة انفعالية طويلة الأمد لم يعد حافزها موجودًا، وليس بالضرورة معروفًا أو مدركًا. وبالتالي، ليس من الواضح بالضرورة أن نربطها بمثير أو رد فعل جسدي. ومع ذلك، فإن المزاج والانفعال مترابطان. ويعتبر المزاج حالة انفعالية تؤثر على كيفية تفاعلنا مع المواقف التي نواجهها، ولكن لها أيضًا ارتباطًا مباشرًا بإشباع احتياجاتنا ومتعتنا. كما أن المزاج هو تصرف بيولوجي للفرد يؤدي به إلى تجربة حالات انفعالية معينة والتعبير عنها بطريقة أكثر أو أقل حدة.

وبنفس الطريقة، في كثير من الأحيان، عندما نتحدث عن الانفعالات نفكر في الشعور، وبعبارة أخرى الوعي الذاتي وغير المادي لهذه الظاهرة. ومع ذلك، فإن الانفعالات هي أكثر من مجرد ظاهرة غير محسوسة، فهي تتكون من جوانب متعددة وبعضها موضوعي تماما. يمكننا أن نذكر من بين هذه الجوانب: النشاط العصبي، التنشيط العصبي، الأفكار التي تعبر العقل، الأحاسيس الجسدية، تعابير الوجه، تعديل الموقف وغيرها.[2]

من خلال ما تم ذكره يتضح لنا أن الانفعال والشعور مرتبطان ببعض بالرغم من الاختلاف الواضح بينهما إلا أن الشعور يبقى محرك للانفعال ويساعد في توجيه انفعالاتنا إن صح التعبير.

---

[1] Séverine, F. (2012). **Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles du cadre?**. *École d'Enseignement et de Promotion sociale de la Communauté Française*, p 7.

[2] Séverine, F. (2012). P 8 -9.

2. ماهية الذكاء الانفعالي (EI):

إن الاهتمام بالانفعالات قد تغذى من مفاهيم الذكاء الانفعالي، والكفاءة الانفعالية، والتعليم الانفعالي التي تشهد ازدهارا في المجالات التعليمية والعلمية والطبية والتشريعية.[1]

1.2 نشأة الذكاء الانفعالي:

تدرس الانفعالات بشكل خاص من خلال مفهوم الذكاء الانفعالي (EI) الذي تعتبر الدراسات حوله حديثة نسبيا،[2] على الرغم من انعكاس أهمية العاطفة البشرية على مدى قرون[3] وقد نمت البحوث على الذكاء الانفعالي بشكل كبير على مدى العقد الماضي، وأصبح (EI) موضوعا ساخنا سواء داخل أو خارج الأوساط الأكاديمية.[4]وعلماء النفس كانوا أول من اقترح عمليات تفعيل مفهوم الذكاء الانفعالي،[5] وقد أثار مفهوم الذكاء الانفعالي اهتماماً عاماً، لفاعلية تطبيقاته العملية التي أثبتت نجاحها في تطويع مهارات الفرد لمتطلبات الحياة الجديدة، وانتشاره في العديد من الكتب الحديثة والمقالات، وقد ظهر المفهوم ومكوناته الأساسية في أدبيات العلم عند (Bar-on,1988)، (1983 ,Gardner)، (Salovey & Mayer, 1990).[6]

وقد ظهر مصطلح "الذكاء الانفعالي" لأول مرة في كتاب من تأليف (Van Ghent, 1961)، سرعان ما تبعه مقال (Leuner, 1966). ولأن الأول غير مرتبط بعلم النفس وتم نشر الأخير باللغة الألمانية، ظل هذا المفهوم دون أن يلاحظه أحد. كان أول ظهور للغة الإنجليزية في علم النفس في أطروحة الدكتوراه من قبل (Payne, 1985). والمثير للدهشة أن لا أحد من هؤلاء المؤلفين عرف (IE).[7] وجاء البحث على تطور هذا الأخير في التسعينيات استجابةً لقيود الاختبارات على الذكاء المعرفي، حتى ذلك الحين كان يعتبر الشكل الحقيقي الوحيد للذكاء (Salovey and Mayer) وهما أول من اقترح إطار مفاهيمي لمفهوم الذكاء الانفعالي.[8] ويرجع الفضل لهما في ولادة (IE) اللذان كانا أول من حدد

---

(1) Southam-Gerow, M. A, & Kendall, P. C. (2002).p 190.

(2) Dumitriu, C., Timofti, I.C., & Dumitriu, G. (2013). Evaluation and development of students' emotional competence. ***Social and Behavioral Sciences**, 116*, p 870.

(3) James, C., & Wardhaugh, F. (2016). Enhancing Emoyional competencies With Law Students. ***International Journal of Clinical Legal Education**, 23*(4), p 54.

(4) Mikolajczak, M. (2009). P 25.

(5) Bender, A. F., Dejoux, C., & Wechtler, H. (2009). Carrières nomades et compétences émotionnelles. ***Revue de Gestion des Ressources Humaines**, 73*(3), p 6.

(6) المللي، سهاد .(2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق). ***مجلة جامعة دمشق**،26*(3)، ص 138.

(7) Mikolajczak, M. (2009). P 25.

(8) Deschênes, A., Dussault, M., & Fernet, C. (2015). Développement et validation de l'échelle d'auto-efficacité émotionnelle chez les gestionnaires. ***Psychologie du Travail et des Organisations**, 22*(4),p 11 -12.

واقترح أداة قياس لتفعيل هذا المفهوم. وحسب (Salisch, 2002) فإن الذكاء الانفعالي لـ (Goleman) يقوم على مفهوم الذكاء الانفعالي لـ (Salovey & Mayer, 1990).[1]

كما قد قام عالم النفس والصحفي العلمي (Daniel Goleman) بتعميم هذا المفهوم من خلال كتابه "الذكاء الانفعالي" الذي حقق نجاحًا كبيرًا منذ نشره عام 1995. ويقول (Goleman) في كتابه: "إن الذكاء الانفعالي يساهم في نجاح ورفاهية الفرد". وكان مفهوم الذكاء الانفعالي في وقت لاحق موضوعا لكثير من الأبحاث وأصبح مألوفا للمعلمين بسرعة.[2] حيث أشار (Goleman, 1995) إلى أن الذكاء الانفعالي أكثر أهمية لنجاح الفرد في الحياة قياساً بالذكاء المعرفي، إذ إنه يلعب دوراً هاماً في النجاح في العمل والدراسة والحياة الاجتماعية.[3]

2.2 مفهوم الذكاء الانفعالي:

هناك العديد من التعريفات المختلفة في الأدبيات المتعلقة بكل من الذكاء الانفعالي (EI) والكفاءات الانفعالية (EC). على الرغم من أن المكونات الرئيسية في (EI) و(EC) متطابقة فهناك تعريفات متميزة،[4] إذ يتفق معظم الباحثين على أن الذكاء هو القدرة على التكيف.[5] ويشير مصطلح الذكاء الانفعالي (EI) إلى "الاختلافات الفردية في إدراك المعلومات الانفعالية ومعالجتها وتنظيمها واستخدامها".[6]

ومن جهتهما كان كل من Salovey وMayer قد قدما التعريف الأسمى التالي للذكاء الانفعالي في عام 1990 (EI): هو "القدرة على مراقبة انفعالات الفرد والآخرين، والتمييز بينهم واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكير الشخص وعمله". إلا أنه لاحقاً قاما بتحسين هذا التعريف وتحويله إلى أربع قدرات ذات صلة (1): القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، (2) القدرة على الوصول إلى الانفعالات وتوليدها، مساعدة الفكر، (3) القدرة على فهم الانفعالات (أي أسبابها وعواقبها والعلاقات بينها)، (4) القدرة على تنظيم الانفعالات بشكل انسيابي من أجل تعزيز[7] النمو الفكري والانفعال،[8] وكذلك التفاعل بفعالية مع انفعالات الآخرين ومشاعرهم.[9]

---

(1) ميترهوبر، س. (2020). ***الكفاءة الانفعالية Competency Emotional توسع لمفهوم الذكاء الوجداني*** (سامر، جميل رضوان، مترجم). النسخة الإلكترونية. (العمل الأصلي نشر في 2008)، ص 2.

(2) Langevin, R., & Laurent, A. (2016). P 114.

(3) المللي، سهاد .(2010)، ص 138.

(4) Deschênes, A., Dussault, M., & Fernet, C. (2015), p 257.

(5) Séverine, F. (2012), p 23 -24.

(6) Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?. ***Personality and Individual Differences****, 47*(1), p 36.

(7) Mikolajczak, M. (2009). P 25.

(8) Dumercy, S. (2016). ***Relations entre la compétence émotionnelle et le flow chez des enseignants du collégial***, [Mémoire de maîtrise publié, Université de Montréal].Faculté des sciences de l'éducation, p 21.

(9) James, C., & Wardhaugh, F. (2016). P 55.

وفي الآونة الأخيرة، أعاد كل من (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou & Nelis, 2014) تحديد تلك الكفاءات من خلال تقسيمها إلى خمس فئات وتطوير أداة لقياس الكفاءة الانفعالية فيما يتعلق بالذات والآخرين الذين تم التحقق من صحتهم مع مجموعة من البالغين.[1]

ومما سبق يتضح لنا أن الذكاء الانفعالي يشمل قدرة التعرف على الانفعالات والتعبير عنها وتقييمها، ومنه القدرة على توليد مشاعر تساهم في ليونة التفكير وفهم الانفعالات وأسبابها ونتائجها، وكذا القدرة على تنظيمها ومنه تشجيع النمو الانفعالي والفكري والاجتماعي على حد سواء وبعبارة أخرى الذكاء الانفعالي هو القدرة على فهم أو تطوير الكفاءات الانفعالية.

3. ماهية الكفاءات الانفعالية الأساسية:

1.3 نشأة الكفاءة الانفعالية:

ظهرت الكفاءة الانفعالية باعتبارها واحدة من العوامل الرئيسية للأداء النفسي والتنمية والاختلافات الفردية في هذا العمل والتطوير،[2] لذا حظيت الكفاءة الانفعالية (EC) على مدى العقدين الأخيرين باهتمام متزايد من عامة الجمهور والمجتمع العلمي.[3] ولعبت أعمال(Carolyn Saarni في السياق التاريخي حول الكفاءة الانفعالية دورًا محوريًا في تاريخ "ثورة الانفعال"، وهي فترة من الأبحاث المتكاثرة حول الانفعال بعد الفترات التي سادت فيها السلوكية الأولى ثم معالجة المعلومات وعلم النفس المعرفي،[4] وعلى الرغم من أن بعض السلائف بدأت بالفعل التفكير في الكفاءات الانفعالية (Thorndike في عام 1920 وGardner في عام 1983، ونقلت في Mikolajczak عام 2009). هذا فقط بعد ولادة البحوث على الذكاء الانفعالي (Salovey & Mayer, 1990) وأن مفهوم الكفاءات الانفعالية يمكن أن يظهر حقا.

وتعتبر (Carolyn Saarni, 1988) هي أول شخص يستخدم مصطلح "الكفاءة الانفعالية" كجزء من بحثها حول التطور الانفعالي للطفل،[5] ويشمل سلسلة من القدرات والمهارات التي تتداخل مع بعضها إلى حد ما.[6] إذ جعلت نظرية Saarni من الكفاءة الانفعالية مساهمة مركزية من خلال توجيه الانتباه إلى بعض الوظائف الهامة للانفعال في

---

(1) Encinar, P.-E., Tessier, D., & Shankland, R. (2017), p 41.

(2) Pons, F., Daniel, M.-F., Lafortune, L., Doudin, P.-A., & Albanese, O. (2006). ***Toward Emotional Competences***. Aalborg University Press, p 13.

(3) Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013), p 1.

(4) Campos, J.J., Camras, L. A., Lee, R. T., He, M., & Campos, R. G. (2018). A relational recasting of the principles of emotional competence. ***European Journal of Developmental Psychology***, *15*(6), p 1.

(5) Housiaux, M. (2011). ***Compétences Émotionnelles & Fonctionnement Familial: Liens Avec Le Contrôle Glycémique Et La Qualité De Vie De Jeunes Diabétiques De Type 1*** [Thèse de Doctorat publiée, Université Catholique de Louvain]. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, p 50.

(6) ميترهوبر، س. (2020). المصدر مذكور سابقا، ص 1.

التفاعل الاجتماعي،[1] وينبغي أن نذكر أن مفهوم الكفاءة موجود منذ أكثر من 30 عامًا ويعمل كأساس تربوي في العديد من برامج التدريب، لا سيما في التدريب المهني أو التدريب التقني.[2] ولقد تطور مفهوم الكفاءة الانفعالية (EC) كنتيجة للعمل على الذكاء الانفعالي (IE) في التسعينيات،[3] الذي طوره Mayer وSalovey [4] كما ذكرنا سابقا.

ويعتبر نهج الكفاءة الانفعالية متجذر في العمل البحثي لعلماء البيولوجيا العصبية (Damasio, 1995) الذي يثبت أن الانفعالات لها تأثير مباشر على السلوك.[5] ومن دراسة (Phineas Gage) أن (Damasio, 1995) اعترف علميا بدور الانفعالات في التفكير وصنع القرار. ومع ذلك، ذكر (Damasio et Blanc, 2009) أن "الدوافع والانفعالات البيولوجية يمكن أن تؤثر في عمليات صنع القرار". كما ويشرح (Damasio, 1995) و(Damasio et Blanc, 2009) أهمية الذاكرة الانفعالية التي يمكن أن تساعد في عملية صنع القرار.[6]

يكمن الأصل المفاهيمي للكفاءات الانفعالية في إطار الذكاء الانفعالي[7] وهي مفهوم جديد نسبيا وغير مفهوم.[8]

2.3 مفهوم الكفاءات الانفعالية Emotional Competence:

يعد مفهوم الكفاءة الانفعالية من المفاهيم الحديثة نسبيا في علم النفس، وقد انبثق هذا المفهوم أساساً من المفاهيم التي طرحها (Bar - on, Salovey & Mayer, Goleman)، فقد أكدوا جميعهم أن الكفاءة الانفعالية ما هي إلا الجانب الأدائي للذكاء الانفعالي.[9]

بداية يعرِّف (Dejoux, 2013) الكفاءة الفردية على أنها: "مزيج لمجموعة من المعارف والمهارات والقدرات التي تؤدي في سياق معين إلى مستوى الأداء المتوقع والمتحقق منه".[10]

---

(1) Campos, J.J. et al. (2018), p 15.

(2) Bélanger, L. (2017). ***Les compétences émotionnelles exercées en situation professionnelle par les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec*** [Thèse de Doctorat publiée, Université De Sherbrooke & Université Catholique De L'ouest], p 214.

(3) Langevin, R., & Laurent, A. (2016), p 113 -114.

(4) Dumercy, S. (2016), p 21.

(5) Bender, A.et al. (2009), p 6.

(6) Bélanger, L. (2017), p 45.

(7) Doerwald, F., Scheibe, S., Zacher, H., & Van Yperen, N. W. (2016). Emotional competencies across adulthood: State of knowledge and implications for the work context. ***Work, Aging and Retirement***, *2*(2), p 160.

(8) Giese-Davis, J., Koopman, C., Butler, D. L., Classen, C., Cordova, M., Fobair, P., Benson, J., Kraemer, C. H., & Spiegel, D. (2002). Change in Emotion-Regulation Strategy for Women With Metastatic Breast Cancer Following Supportive-Expressive Group Therapy. ***Journal of Consulting and Clinical Psychology***, *70*(4), p 917.

(9) عباس، حيدر جليل. (2019). المرجع مذكور سابقا، ص 73.

(10) Bélanger, L. (2017), p 66.

وبالمقابل، قد وصفت Carolyn Saarni مفهوم الكفاءة الانفعالية (EC) بأنها: "إثبات الفعالية الذاتية في المعاملات الاجتماعية . الانفعالية"،[1] كما تقدم Saarni مبادئ للكفاءة الانفعالية موضحة في الجدول (01).

الجدول (01): مبادئ كارولين سارني (Carolyn Saarni) للكفاءة الانفعالية.

المبـادئ على النحـو المحـدد من قبل كارولـيـن سـارني
المهـارة 1: الوعي بمشاعر المرء.
المهـارة 2: القدرة على تمييز وتفهم مشاعر الآخرين.
المهـارة 3: القدرة على استخدام مفردات العاطفة والتعبير.
المهـارة 4: القدرة على المشاركة المتعاطفة.
المهـارة 5: القدرة على تمييز التجربة الانفعالية الذاتية الداخلية من التعبير الانفعالي الخارجي.
المهـارة 6: القدرة على التكيف مع الانفعالات المفعمة والظروف المؤسفة.
المهـارة 7: الوعي بالاتصال العاطفي داخل العلاقات.
المهـارة 8: القدرة على الكفاءة الذاتية الانفعالية.

(2)

وتعتبر الكفاءات الانفعالية والمهارات الشخصية والاجتماعية التي يتم عرضها في التفاعلات الفردية هي أساس الذكاء الانفعالي،[3] وتشمل الكفاءات الانفعالية حقيقة تحديد وفهم المواقف الانفعالية.[4]

ووفقا للدكتور (Dr. Dalip Singh, 2003) تعني الكفاءة الانفعالية "القدرة على الاستجابة بلباقة للمؤثرات الانفعالية التي تثيرها مختلف الحالات".[5]

وعرفها (Eisenberg. N, 1998) على أنها: "فهم الشخص لانفعالاته وانفعالات الآخرين والميل إلى إظهار انفعالاته بالأسلوب الأفضل من الناحية الموقفية والثقافية والقدرة على السيطرة على انفعالاته واختبار وتعديل السلوكيات الناجمة عن الانفعالات وإظهارها بأسلوب لائق اجتماعيا بهدف تحقيق أهدافه".[6]

---

(1) Prasanna, L. T., Manjula, M., Sagar, J. V., & Philip, M. (2017), p 38.

(2) Campos, J.J., et al. (2018), p 3.

(3) O'Meara, K., Knudsen, K., & Jones, J. (2013). The Role of Emotional Competencies in Faculty-Doctoral Student Relationships. ***The Review of Higher Education***, *36*(3), p 17.

(4) Letor, C. (2007*). **Des compétences émotionnelles pour les pratiques enseignantes: un outil conceptuel pour la formation***. Centre de recherche et d'intervention en organisation (CERIO), Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCaM) Académie de Louvain, p 2.

(5) Nithya, S. (2017). Software Professionals" Emotional Competency During PrePost Emotional Intelligence Intervention. ***International Journal of Emerging Research in Management & Technology,*** *6*(1), p 1.

(6) Eisenberg, N. (1998). ***Altruistic Emotion, Cognition and behavior***. Psychology Press, p 22.

بينما تعرفها (Saarni. C, 1999) على أنها: "إظهار أو تطبيق فعلي للقابليات المتعلمة من المواقف المستمدة من المعرفة المرتبطة بالجانب المعرفي وفي جزئه المؤثر على ميل الفرد للتعامل مع بيئته الاجتماعية المتمثل بالذكاء الانفعالي".[1]

كما أشارت Saarni كذلك إلى أن الكفاءة الانفعالية تعني ضمنا "إحساسا بالسعادة Well-Being (وهي حالة وجودية داخلية إيجابية) وقابلية على التكيف بمهارة وإبداع وثقة في محيط ثقافي اجتماعي متغير.[2]

ويعرفها المؤلفان (Bisquerra & Pérez, 2007) على أنها: "مجموعة المعارف والقدرات والمهارات والمواقف الضرورية لفهم الظواهر الانفعالية والتعبير عنها وتنظيمها بطريقة مناسبة"،[3] وهي تشمل كل من المعرفة الانفعالية والاستجابات الانفعالية.[4]

كما تعرف على أنها: "مجموعة من الخصائص الفردية التي تمكن الفرد من التكيف بشكل أفضل مع السياقات المشحونة انفعالياً والتي تتضمن القدرة على تحديد وفهم واستخدام وإدارة الانفعالات من خلال المواقف الأكثر اختلافًا"،[5] وباختصار هي عبارة مجموعة من القدرات للتعامل مع الانفعالات و / أو المعلومات الانفعالية بشكل عام.[6]

وتعرف الكفاءات الانفعالية الأساسية على أنها "قدرة التعلم على أساس الذكاء الانفعالي الذي يؤدي إلى الأداء المتميز في العمل"،[7] كما تشير (EC) إلى كيفية تعامل الأفراد مع معلومات انفعالية شخصية أو متعلقة بالآخرين. وبشكل أكثر تحديدًا إلى[8] "القدرة على التعرف عن انفعالات الفرد وفهمها والتعبير عنها واستخدامها، وكذلك[9] انفعالات الآخرين. [10]

---

(1) Saarni, C. (1999b). A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective, p 107.

(2) Saarni, C. (1999b). p 27.

(3) Campos, J., & Crespo, M. (2015). The emotional competencies of the tennis coach. ***ITF Coaching & Sport Science Review***, *23*(67), p 26.

(4) Housiaux, M. (2011), p 173.

(5) Sylvestre, E., Fiori, M., Vesely, A., & Tormey, R. (2017, June, 13 - 16). ***Les compétences émotionnelles dans l'enseignement : indispensables, Insignifiantes ou contreproductives?*** [Actes de colloque]. Actes du IXe colloque QPES "Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur", École Polytechnique Fédérale de Lausanne, University of Applied Sciences, p 3.

(6) Bellinghausen, L. (S. d). **Les compétences émotionnelles au coeur de la performance individuelle et collective, Quand psychologie et émotions riment avec recherche et application**. *(IFAS & Laboratoire Neuroscience et psychologie cognitive - CNRS)*, Université René Descartes Paris 5.

(7) Gibbs, L., & Slevitch, L. (2018), p 3.

(8) Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013), p 1.

(9) Kotsou, I. Nelis, D. Grégoire, J., & Mikolajczak, M. (2011), p 1.

(10) Vancorenland, S., Avalosse, H., Verniest, R., Callens, M., Mikolajczak, M., Vanbroeck, N., Griet Rummens, G., & Kapala, F. (2015). **Les compétences émotionnelles et la santé Un facteur à prendre en compte pour la prévention**. Une étude conjointe des MC, de l'UCL et de la KUL, Université catholique de Louvain (UCL), p 2.

والتعريف الذي يرشدنا هو الذي اقترحته ميكولاجزاك (Mikolajczak, 2009) الكفاءة الانفعالية (EC) تشير إلى "الاختلافات في كيفية تحديد الأفراد، والتعبير عن، فهم، واستخدام وتنظيم انفعالاتهم وانفعالات الآخرين". هذه الكفاءات الخمسة العظيمة تشكل "القلب الذي يتدفق حوله كل الآخرين".

كما تشرح (Mikolajczak, 2009) أن الكفاءات الانفعالية تسمح بالتوفيق بين الأبحاث التي تظهر أن الانفعالات تتكيف مع الأبحاث التي تشير إلى أن الانفعالات هي في قلب العديد من المشاكل النفسية والاضطرابات. في الواقع، الانفعالات ليست متكيفة في جميع الظروف ولكن بشكل خاص وفقًا لما يفعله الفرد (أو لا يفعله)، بمعنى وفقًا للكفاءات الانفعالية.[1]

وتعرف كل من ميكولاجزاك وآخرون (Mikolajczak et al.) الكفاءات الانفعالية الخمسة على أنها: "تحديد (أي القدرة على إدراك الانفعالات عند ظهورها والتعرف عليها)، والتعبير (أي القدرة على التعبير عن الانفعالات بطريقة مقبولة اجتماعيًا)، فهم (أي القدرة على فهم أسباب الانفعالات ونتائجها، والتمييز بين العوامل المسببة للأسباب) وتنظيم (أي القدرة على تنظيم الإجهاد أو الانفعالات عندما لا تكون ملائمة للسياق) والاستخدام (أي القدرة على استخدام الانفعالات لتحسين التفكير والقرارات والإجراءات)".[2] ويأتي توضيح هذه الكفاءات الخمسة في الجدول (02).

الجدول (02): الكفاءات الانفعالية الأساسية الخمسة وفقا لـ (Mikolajczak et al., 2014).[3]

	البعد الشخصي (الذاتي)	**البعد البينشخصي (الآخرين)**
الأشخاص ذوي الكفاءة الانفعالية العالية		
التحديد	... قادرون على تحديد انفعالاتهم	قادرون على تحديد انفعالات الآخرين
الفهم	... فهم أسباب وعواقب انفعالاتهم	... فهم أسباب وعواقب انفعالات الآخرين
التعبير	... قادرون على التعبير عن انفعالاتهم، والقيام بذلك بطريقة مقبولة اجتماعيا	... السماح للآخرين بالتعبير عن انفعالاتهم
التنظيم	...قادرون على إدارة التوتر والانفعالات (عندما تكون غير مناسبة للسياق)	... قادرون على التعامل وإدارة توتر وانفعالات الآخرين
الاستخدام	... استخدام انفعالاتهم لزيادة فعاليتها (على مستوى التفكير، القرارات، الإجراءات)	... استخدام انفعالات الآخرين لزيادة فعاليتها (على مستوى التفكير، القرارات ، الإجراءات)

(1) Housiaux, M. (2011), p 50 -51.

(2) Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013), p 2.

(3) Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2014). ***Les compétences émotionnelles***. Dunod, p 7.

مما سبق عرضه يتضح أن الكفاءات الانفعالية هي عبارة عن مجموعة من الموارد الفعالة والوظيفية التي تسمح بالتكيف مع البيئة، وترتبط على وجه التحديد بقدرات الإدارة الانفعالية وتختلف اختلافًا طفيفًا عن مفهوم الذكاء الانفعالي من حيث أنها لا تتضمن موضوعًا مباشرًا لدراسة المهارات الاجتماعية ورفاهية الفرد، ومن وجهة نظرنا يشمل المفهوم العام للذكاء الانفعالي (IE) الكفاءات الانفعالية الأساسية (EC) والتي هي أكثر تحديدًا.

4. علاقة الكفاءات الانفعالية بالذكاء الانفعالي:

كتب (Goleman) في عام 2002: "الكفاءة الانفعالية هي قدرة مستفادة تعتمد على الذكاء الانفعالي الذي يؤدي إلى أداء رائع في العمل".[1] إذ تنبع الكفاءة الانفعالية من مفهوم الذكاء الانفعالي الذي طوره (Mayer et Salovey)،[2] إذ أن الكفاءة الانفعالية هي قدرة متعلمة ترتكز على الذكاء الانفعالي الذي يؤثر على عملنا لتعلم الكفاءات الانفعالية العملية.[3] حيث اقترح كل من (Seal & Andrews-Brown, 2010) نموذجًا تكامليًا يمكن أن يقدم فهماً أفضل لمفهوم ودور الذكاء الانفعالي ودوره في تطوير الكفاءات الانفعالية.[4]

ومن جهتها تميز (Saarni, 1999) الذكاء الانفعالي من الكفاءة الانفعالية، وفقا للكاتبة لا يشير تعريف الذكاء الانفعالي إلى إشراك السياق والوعي الذاتي في الأداء الفردي للانفعال. إذ تتضمن الكفاءة الانفعالية وفقا لـ (Saarni, 1999) عناصر مثل القيم الأخلاقية للفرد، وهوية الذات وتاريخها التنموي الفردي،[5] فبدلاً من رؤية (EC) كحالة خاصة لـ (EI) من المعقول أيضًا اعتبار (EI) مظهرًا محددًا للكفاءات الانفعالية. باختصار إن تقارب (EI) و(EC) في أذهاننا ليس مسألة تعريفية وإنما مسألة تجريبية مع إجابات محددة حول الأوضاع.[6]

كما وتركز الكفاءة الانفعالية أيضًا على إدارة انفعالات الفرد في سياق شخصي. ومن ناحية أخرى، فإن الكفاءة الانفعالية أكثر تحديدًا من مفهوم الذكاء الانفعالي الذي اقترحه (Bar-On, 2000) و(Goleman, 1995) والذي قد يتعرض لانتقادات بسبب الإفراط في مد مفهوم الذكاء الانفعالي [7] ونتيجة لذلك، فإن الذكاء الانفعالي (EI) هو تلك القدرة التي تسهم كثيراً في تطوير هذه الكفاءات الانفعالية بين الأفراد. [8]

---

[1] Lhuilier, D. (2006). Compétences émotionnelles: de la proscription à la prescription des émotions au travail. ***Psychologie du travail et des organisations****, 12*, p 93.

[2] Dumercy, S. (2016), p 21.

[3] Dumitriu, C., Timofti, I.C., & Dumitriu, G. (2013), p 870.

[4] Vaida, S., & Opre, A. (2014). Emotional Intellignce Versus Emotional Competence. ***Journal of Psychological and Educational Research****, 22* (1), p 28.

[5] Dumercy, S. (2016), p 21.

[6] Voronov, M., & Weber, K. (2016). Emotional Competence, Institutional Ethos, and the Heart of Institutions. ***The Academy of Management Review****, 42*(3), p 6.

[7] Verbeke, W., Belschak, F. & Bagozzi, R. P. (2004). Exploring Emotional Competence: Its effects on coping, social capital, and performance of salespeople. ***Erasmus Research Institute of Management (ERIM)***. P 7 -8.

[8] Nithya, S. (2017), p 1.

كما قدم (Zeidner, Matthews, and Roberts, 2004) و(Delcourt et al., 2016) تمييزًا واضحًا بين البنائين. وذكر أن (EI) هو فقط القدرة المحتملة للفرد على إظهار السلوكيات الخاصة في حين أن (EC) هو العرض الفعلي للفرد من هذه الإمكانات. [1]

ومن ناحية أخرى ربما كانت أهم نقطة في رد (Lindebaum & Ashkanasy) تتعلق بالإثارة بين الكفاءات الانفعالية والذكاء الانفعالي. إذ أنهم غير مقتنعين بأن مفهوم الكفاءات الانفعالية متميز بشكل كاف للتأهل كمبنى جديد"، ويقترح بدلاً من ذلك أنه يجب أن يُنظر إليه على أنه "مجموعة فرعية من الذكاء الانفعالي، بدلاً من كونه بناء قائم بذاته".[2]

ويشير (Wakeman, 2006) إلى أن الكفاءات الانفعالية لا يمكن أن توجد بدون عوامل الذكاء الانفعالي تدعم تطوير هذه الكفاءات. وهكذا، فإن الشخص القادر على تنظيم انفعالاته الخاصة لديه القدرة على تطوير الكفاءة الانفعالية من خلال الانضباط الذاتي، وبالمثل، فإن الشخص الذي يمكنه تحديد مشاعره/ها بشكل صحيح لديه إمكانية تطوير كفاءة انفعالية في التعاطف أو إدارة الصراع. وفي كلتا الحالتين، من الواضح أن عوامل الذكاء الانفعالي تقدم الأسس لتطوير الكفاءة الانفعالية.

كما يؤكد (Wakeman, 2006) أيضا أنه يمكن تقييم مستوى الذكاء الانفعالي لشخص ما بدرجة معينة من خلال تقييم الكفاءات الانفعالية المطورة في ذلك الشخص، وهو نهج مثير للاهتمام تمامًا لهذه المسألة. من وجهة النظر هذه، تعتبر الكفاءات الانفعالية نتيجة لعوامل متعددة بما في ذلك الذكاء الانفعالي. [3]

وبالمقابل وعلى العكس فإنه يمكن للأشخاص ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض تحقيق الكفاءة الانفعالية ضمن مجال معين إذا كانت التجربة قد علمتهم المهارات المطلوبة. في هذا الصدد، وهو ما يتفق مع (Huy, 1999) الذي ينص على أن الذكاء الانفعالي ليس شرطا مسبقا للكفاءة الانفعالية. [4]

كما أنه لأجل توضيح أي تشويش قد يظهر بين توأمة الذكاء الانفعالي والكفاءة الانفعالية اقترح (Goleman, 1998) وأثبت أن الكفاءات الانفعالية على الرغم من أنها عميقة الجذور في الذكاء الانفعالي هي قدرة أعلى تؤدي إلى الأداء. بعبارة أخرى، يمتلك الأفراد القدرة على الذكاء الانفعالي لكنهم بحاجة أيضًا إلى تطوير كفاءاتهم الانفعالية. يتم وضع الذكاء الانفعالي في قاعدة الكفاءات الانفعالية والتي بدورها هي سابقة للأداء، بحيث أن مجرد وجود ذكاء انفعالي عال هو ببساطة غير مناسب. وهذا يعني أن الأشخاص ذوي الذكاء الانفعالي العالي لديهم القدرة على التعلم وتطوير كفاءات معينة وليس تلك القدرات التي تم تطويرها. وكمثال على ذلك، اقترح Goleman حالة التعلم الموسيقي، حيث يولد بعض الأشخاص بصوت لا يُصدق ولكنهم غير مدربين ومتعلمين ولن يكادوا يصبحون مغنيين كاملين. وبغض النظر عن هذه الدراسات، أكد (Abraham, 2004) أن الذكاء الانفعالي هو في الواقع مؤشِّر للأداء عندما

---

(1) Gibbs, L., & Slevitch, L. (2018), p 4.

(2) Voronov, M., & Weber, K. (2016), p 5.

(3) Vaida, S., & Opre, A. (2014), p 29.

(4) Verbeke, W. ,et al. (2004), p 6 -7.

يتصرف من خلال الكفاءات الانفعالية. ويمكن أن يفسر ذلك العديد من الدراسات التي أجريت في المنظمات والمؤسسات غير الحكومية وجدت مساهمة ضئيلة أو معدومة من الذكاء الانفعالي في الأداء العام.

وعلى نفس المنوال، يميز (Following the same line, Wang, Young, Wilhite & Marczyk, 2011) الذكاء الانفعالي عن الكفاءة الانفعالية، مشيرين إلى أن أولهما هو فطري إلى حد ما، في حين أن الثانية يمكن تعلمها وتطويرها مما يؤكد مرة أخرى الدراسات السابقة. فمنذ ظهوره لأول مرة، كان مفهوم الذكاء الانفعالي يحظى باهتمام كبير في العالم العلمي وقطاع الأعمال مع تطبيقات في المجالات. علاوة على ذلك، تم العثور على مفهوم الذكاء الانفعالي ليكون مؤشرا هاما للأداء العام. فإن مفهوم الذكاء الانفعالي له تأثير ضئيل على الأداء العام ما لم تتوسطه الكفاءة الانفعالية. [1]

ومما سبق ستضح لنا أن كل من مفهوم الكفاءة الانفعالية ومفهوم الذكاء الانفعالي هما مفهومان قريبان للغاية على الرغم من بعض الأفكار والمفاهيم المتميزة، كما أن الدراسات اختلفت بشأنهما فهناك من جمع بينهما وهناك من فصل، ونحن بدورنا نميل إلى الفصل بين مصطلح «الكفاءة الانفعالية (EC)» على «الذكاء الانفعالي (EI)» لأن المفهوم الأول يتوافق مع النتائج الحديثة التي تظهر أن هذه الكفاءات يمكن تعليمها وتعلمها (على عكس الذكاء). وبدورنا سعينا كذلك في دراستنا هذه إلى توظيف مفهوم الكفاءة الانفعالية والذكاء الانفعالي كمفهوم عام والكفاءات الانفعالية الأساسية كمفهوم رئيسي، لأنه من الواضح أن هذين المفهومين مترابطان بشكل وثيق على المستويين النظري والعملي كما سبق ولاحظنا من خلال العرض أعلاه أن الذكاء الانفعالي هو مجموعة من العوامل الفطرية التي يمكنها أن تساهم في تطوير الكفاءات الانفعالية، وكإشارة فقط لقد ركزنا من خلال عرضنا في هذا العنصر على الاختلافات والتشابهات بين مفهومين مهمين في مجال التطوير الشخصي والمهني وهما الذكاء الانفعالي والكفاءة الانفعالية، وذلك حسب ما خلصنا له بعد اطلاعنا على العديد من الدراسات التي بينت على أنه بالرغم من أهمية الذكاء الانفعالي إلا أنه يمثل نصف ما هو مطلوب لتحقيق الأداء أما النصف الآخر فهو خاص بتطوير الكفاءات الانفعالية لأنها سوف تستمر على المدى الطويل وعلى المستوى العملي، ومن هنا نقترح على أن لا تمس البرامج التي تستهدف تطوير الذكاء الانفعالي فحسب بل ينبغي أن تذهب إلى أبعد من ذلك وأن تسعى إلى تطوير الكفاءات الانفعالية من خلال تبني عوامل ومتطلبات الذكاء الانفعالي وبالتالي وضع أسس للكفاءات الانفعالية الأساسية ذات الأبعاد المختلفة.

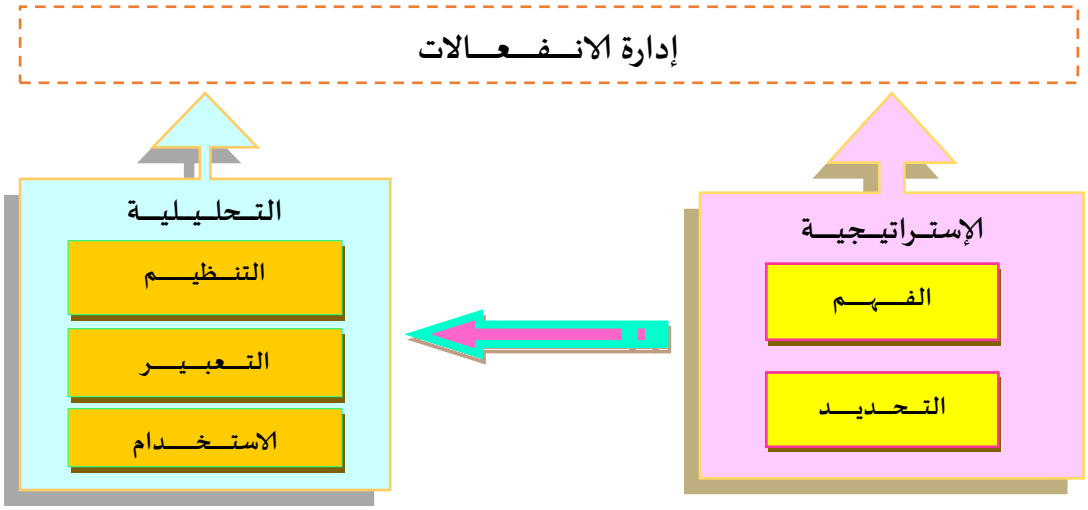
[1] Vaida, S., & Opre, A. (2014),p 29 -30.

5. أبعاد الكفاءات الانفعالية الأساسية:

وتسمى أيضا مكونات أو أنواع، تتكون الكفاءات الانفعالية الأساسية من خمسة أبعاد مقسمة إلى مجموعتين رئيسيتين هما:

أ. **مجموعة من الكفاءات التحليلية:** تحديد وفهم.

ب . **مجموعة من الكفاءات الإستراتيجية:** تعبير وتنظيم واستخدام.



الشكل (01): الكفاءات الانفعالية الأساسية.[1]

5.1 الكفاءات الانفعالية التحليلية:

1.1.5 تحديد الانفعالات:

من بين الكفاءات الأساسية الخمسة، الأولى هي تحديد أو التعرف على الانفعالات. هذه الكفاءة في الواقع أساسية، وتعتبر الركيزة الرئيسية لتطوير الكفاءات الأخرى، بالإضافة إلى أكثرها تعقيدًا، مثل التنظيم أو استخدام الانفعالات. فإن الخطوة الأساسية الأولى تكمن فوق كل شيء في تحديد انفعالاتنا الخاصة على الرغم من أن هذه الكفاءة هي "القدرة على إدراك وتمييز كل من الانفعالات الخاصة وانفعالات الآخرين"، من أجل محاولة شرح أفضل للانفعالات.[2] هل أنا في مزاج إيجابي أم سلبي؟ ما مدى حدة هذه العاطفة، هل هي بسيطة أم معقدة؟ ما المعلومات التي تقدمها لي هذه التجربة الانفعالية حول معاملاتي مع بيئتي؟ ".

إن الشرطين الأساسيين لتحديد الانفعالات هما الانفتاح على جميع الانفعالات والمعرفة بمفردات انفعالية واسعة بما فيه الكفاية، أولهما يحصل على جميع المعلومات اللازمة للتكيف، والثاني ليكون قادرًا على التمييز بدقة

---

[1] Bellinghausen, L. (S. d).

[2] Séverine, F. (2012), p 37.

بين العديد من الحالات الانفعالية المميزة.[1] إذ يؤكد (Lane et Schwartz) أن تحديد الانفعالات لا يتم في وضع الكل أو لا شيء، ولكن في نموذج الوعي الانفعالي. هذا الإدراك الذي يعني القدرة على التعرف على انفعالاتنا ووصفها وكذا انفعالات الآخرين، وهو مهارة إدراكية متطورة. في الواقع، تتكون عملية التطوير هذه من الانتقال من اللاوعي إلى الوعي بانفعالاتنا.[2] لذا يعتبر الوعي الانفعالي هو شرط أساسي لتحديد انفعالاتنا الخاصة. وقد وضعت (Lane & Schwartz) النموذج الذي يصف خمسة مستويات من الوعي الانفعالي، هي:

- الوعي بأحاسيس الجسم يرتبط مع الانفعال.
- الاعتراف بالاتجاهات إلى العمل الناجم عن الانفعال.
- القدرة على تحديد وتسمية الانفعالات.
- إدراك الانفعالات المعقدة ومجموعات المشاعر.
- القدرة على "تمثيل وتقدير مدى تعقيد تجاربك الانفعالية الخاصة وتجارب الآخرين".[3]

فالتعرف على الانفعالات وفهمها يكون من الذات ومن مكونات الانفعال ومن خلال المفردات. وفي الآخرين من خلال التواصل (تقنية الاتصال).[4] فالشخص القادر على تحديد انفعالاته الخاصة سيكون قادراً على تنظيمها بشكل أكثر فعالية، وتمييز أفضل بين العلامات الفسيولوجية للأعراض الفسيولوجية المرتبطة بالصحة، ولديه شبكة اجتماعية أكثر كثافة وأكثر دعماً، كما ويمكنه أيضًا تحديد ميوله إلى العمل.[5]

وبالمقابل "كيفية التعرف على انفعالات الآخرين" هو الجزء الثاني من الكفاءة الانفعالية الأولى. هذه الكفاءة أساسية أيضًا لأنها لا تسمح لنا فقط بتحسين جودة تفاعلاتنا مع الآخرين ولكن أيضًا تكيفنا مع البيئة [6] وتنظيم التفاعلات الاجتماعية. في الواقع، فإنه يجعل من الممكن معرفة احتياجات وتوقعات الآخرين.[7] فإن إحدى وظائف الانفعال هي إعلام الفرد عن تحقيق أهدافه وإشباع احتياجاته، وهو نفس الشيء بالنسبة للآخرين حيث يقومون بإطلاعنا على احتياجات وتوقعات محاورنا، كما أنها أيضا مؤشر على حالة علاقاتنا مع بعضها البعض. ومع ذلك، قبل أن نتمكن من تحديد انفعالات الآخرين يجب أن نركز أولاً على الآخر، وعلى محتوى التواصل اللفظي بالإضافة إلى لغته غير اللفظية. وتجدر الإشارة إلى أن اللغة غير الشفهية تتضمن تعبيرات الوجه، والإيماءات، والحركات، ونبرة الصوت،[8] المسافة بين الأشخاص وغيرها.[9] وهي العديد من العلامات التي تنبعث من وعي أو لا من

(1) Housiaux, M. (2011), p 53.

(2) Séverine, F. (2012), p 41.

(3) Risson, M. (2017), p 37 -38.

(4) Bellinghausen, L. (S. d).

(5) Housiaux, M. (2011), p 53 -54.

(6) Séverine, F. (2012), p 41.

(7) Risson, M. (2017), p 38.

(8) Séverine, F. (2012), p 41.

(9) Risson, M. (2017), p 38.

قبل الآخرين بحيث يحل محل أو يكمّل أو يبرز أو يناقض أو ينظم الرسالة اللفظية، إن تعزيز كل هذه الإشارات والاهتمام بالتحيز المحتمل لمزاجنا على تفسيرها ومراعاة السياق هو أداة هامة يجب إتقانها.[1]

لقد ركزنا في عرضنا للكفاءة الانفعالية الأساسية الأولى على قدرة التعرف على انفعالاتنا وانفعالات الآخرين في الجزء الأول منها، حيث نستنتج أن كيفية التعرف على الانفعالات الخاصة بنا أمرا مهما وضروريا لتطوير الكفاءات الانفعالية الأكثر تعقيدا مثل التنظيم واستخدام الانفعالات. كما ذكرنا أيضا العمليات الأساسية المختلفة لتحديد الانفعالات مثل الانفتاح على الانفعالات وثراء المفردات الانفعالية كشرط مسبق لهذه الكفاءة، لذلك بدورنا نؤكد على أهمية الانفتاح على الانفعالات وعدم قمعها وكذلك إثراء مفرداتنا الانفعالية حتى نتمكن من وصف ما نشعر به على نحو أكثر فعالية. ثم نقترح كذلك استخدام مكونات مختلفة من الانفعال كمفاتيح لتسهيل التعرف على انفعالاتنا والمساعدة على تحديدها. أما في الجزء الثاني، فلاحظنا أن انفعالات الآخرين تنقل معلومات كثيرة من الضروري فك ترميزها، وأن تحديدها لا يجعل من الممكن تحسين نوعية تفاعلاتنا مع بعضها البعض فقط ولكن أيضًا يسهل تفاعلاتنا مع البيئة، كما اتضح لنا أيضا أن تعبيرات الوجه وحركات الجسد والإيماءات والنبرات المختلفة للصوت هي مؤشرات للحالة الانفعالية لمحاورينا. والآن بعد أن وضحنا كيفية تحديد انفعالاتنا وانفعالات الآخرين والتعرف عليها والوعي بها سنقوم في النقطة الموالية بتوضيح الكفاءة الانفعالية الأساسية الثانية المرتبطة ارتباطا وثيقا بالأولى: وهي فهم الانفعالات.

2.1.5 فهم الانفعالات:

تتضمن الكفاءة الثانية القدرة على فهم تجاربنا الانفعالية وتجارب الآخرين. لفهم الوسائل لتكون قادرة على ربط الانفعال مع العناصر التي تعزز إطلاقها كما هو ملاحظ في وظائفها، فإن الانفعالات هي نظام معلومات خاصة يطلعنا على احتياجاتنا.[2]

كما وكشفت النظريات المختلفة للانفعال أن الانفعالات تحتل دور وظيفي لأنها "تساعدنا على التكيف بشكل أفضل، التواصل والقرار". بهذا المعنى، تشير (Mikolajczak et al., 2014) إلى وظائف مختلفة من الانفعالات وهي: كمصدر للمعلومات، ميسّر العمل، ودعم صنع القرار وأداة لا غنى عنها للتكيف. علاوة على ذلك، يشاركها (Damasio, 2005) أيضا بذكر أهمية فهم الانفعالات. ويركز على دور الانفعال والشعور في صنع القرار، في إشارة إلى نظرية وليام جيمس (William James) الوظيفية. إذا كانت النظريات الحالية تؤكد على الطبيعة الوظيفية للانفعالات يجب الاعتراف بأن الانفعالات يمكن أن تكون مختلة. في الواقع، إذ يمكن للغضب أن يؤدي إلى قول أشياء نأسف لها لاحقًا للتصرف بالعنف، في حين أن الغيرة من المحتمل أن تثير سلوكًا غيورًا لجعل الشخص يقوم بأفعال مستهجنة. والحياة اليومية مليئة بالأمثلة على الانفعالات التي يحتمل أن تكون مختلة.[3]

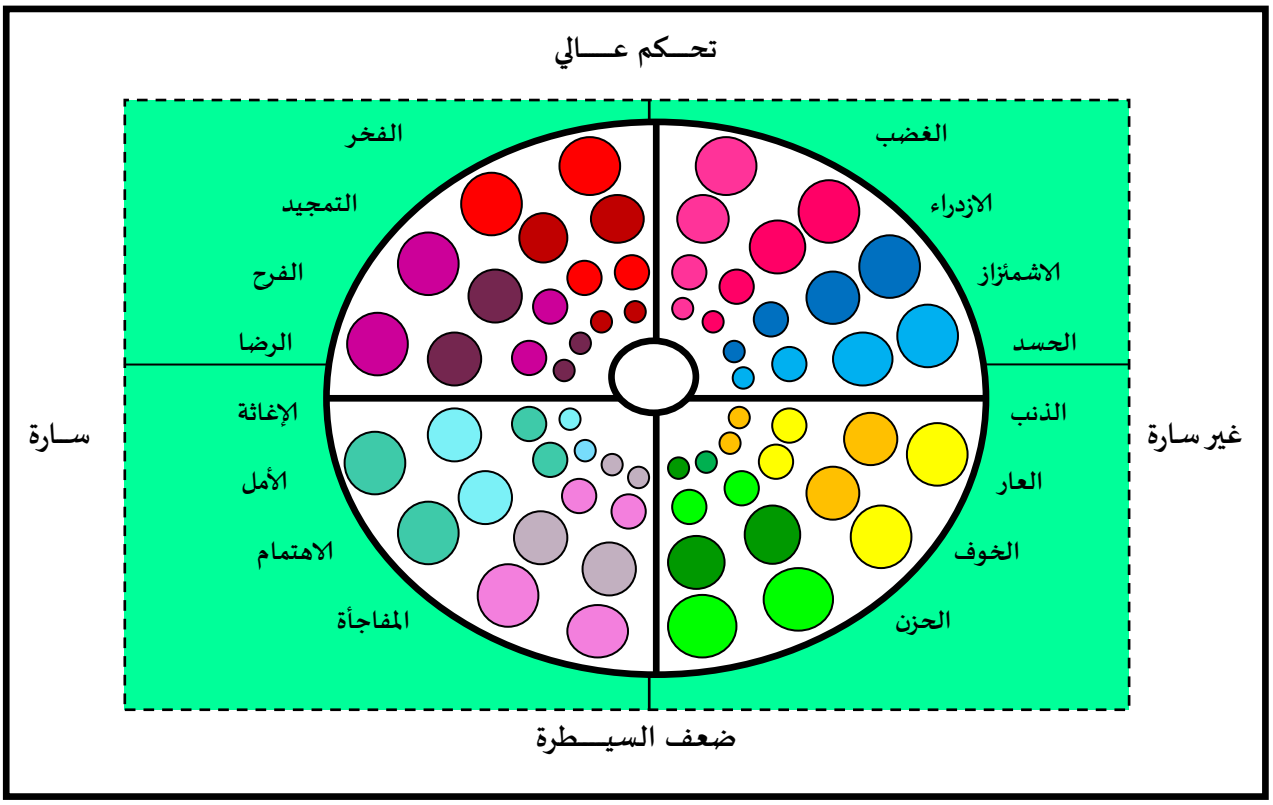
---

[1] Housiaux, M. (2011), p 5

[2] Séverine, F. (2012), p 47.

[3] Bélanger, L. (2017), p 62 -63.

وباختصار ففهم الانفعالات يكون من خلال العواقب (على الأفكار والسلوكيات)، عبر الأبعاد، عبر المشغلات/ السوابق، فهم الانفعالات عبر الأبعاد، كما هو موضح في الشكل (02).



الشكل (02): أبعاد الانفعال حسب شيرار (Scherer, 1984). [1]

هذا ويتضمن التفاهم الانفعالي فهم الاختلافات بين الانفعالات وأسبابها وعواقبها على الذات والآخرين والوصلات الناتجة عن الانفعالات في السياق. والأمثلة في سياق العمل هي عندما يدرك الموظفون أنه يمكن أن يكونوا أكثر إبداعًا عندما يكونون في مزاج جيد، أو عندما يعلم المشرفون أن إحباط الموظفين حول ظروف العمل يمكن أن يؤدي إلى ردود فعل انفعالية سلبية، والتي قد تتحول مع مرور الوقت إلى سلوكيات العمل العدوانية. وقد أظهرت إحدى التحاليل للدراسات البعدية أن فهم انفعالات الآخرين يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بأداء الوظيفة ولكن فقط في الوظائف ذات متطلبات العمل الانفعالية العالية. بالنسبة للوظائف ذات متطلبات العمل الانفعالية المنخفضة كان فهم الانفعال غير مرتبط بالأداء الوظيفي. وفقا لأفضل ما لدينا من معرفة لا توجد دراسات حتى الآن تربط فهم الانفعالات ذات الصلة مع نتائج العمل.[2]

مما سبق نستنتج أن الفهم الأفضل لمشاعرنا وانفعالاتنا وأصلها وكذلك مشاعر وانفعالات الآخرين يساعد على تقليل انفعالنا وتحسين توازننا الانفعالي على المدى الطويل. فإنه من الضروري أن نستوعب الانفعال لأن تجنبه

[1] Bellinghausen, L. (S. d).

[2] Doerwald, F. (2016), p 160 -161.

هو أصل العديد من الأمراض والاضطرابات نذكر منها . على سبيل المثال لا الحصر . القمع الانفعالي، الألكسيتيميا وغيرها. فخطوة تحديد احتياجاتنا تسهل استقبال الانفعال وتساعد على توضيح أهدافنا. بعبارة أخرى، المشاعر والانفعالات لا سيما السلبية منها تعتبر مزعجة ويجب التخلص منها. فهي جزء من نظام رقابي يخبرنا عن العناصر المهمة حقًا لرفاهيتنا أي احتياجاتنا ويعطينا مؤشرات أساسية لإرضائها بشكل أفضل. وبعد هذا العرض للكفاءة الأولى والثانية تحت مسمى الكفاءات التحليلية دعونا ننتقل إلى مجموعة الكفاءة الانفعالية الإستراتيجية بدءاً من الكفاءة الثالثة ضمن الكفاءات الأساسية الخمسة والكفاءة الأولى ضمن هذه المجموعة ألا وهي التعبير الانفعالي.

2.5 الكفاءات الانفعالية الإستراتيجية (التعبير، الضبط، الاستخدام):

1.2.5 التعبير الانفعالي:

تماما مثل الكفاءة الأولى، التعبير عن الانفعالات ينطبق على انفعالاتنا وانفعالات الآخرين. إن إتقان هذه الكفاءة يعني التعبير عن انفعالاتنا بطريقة تتلاءم وتتكيف مع السياق والأهداف، وكذلك تسهيل التعبير عن انفعالات محاورينا. في هذه الكفاءة يتم التركيز على مفهومين أساسيّين هما: الطابع التكيُفي للتعبير والاستماع إلى مشاعر الآخرين،[1] فمن (Darwin) احتلت فكرة التعبير الانفعالي مكانة بارزة في الدراسة العلمية للانفعال. وفقا لـ (Rimé, 2009) فإن الانفعال يثير حتما التعبير اللفظي والمشاركة الاجتماعية للانفعالات بالنظر إلى أصول نظرية التطور يذكر أنه يعبر عن مظاهر الانفعال الجسدية أو الوجهية أو الصوتية أو الوضعية.[2] فالتنظيم المتعمد لتعبيرنا الانفعالي يتفق مع المعايير الثقافية والمجتمعية والتنظيمية على سبيل المثال: غالبا ما واجهت في العمل! نقص التعبير عن الفرح أو الغضب،[3] أي أن التعبير عن انفعالات الفرد بطريقة مناسبة للسياق ووفقاً للقواعد الاجتماعية الأساسية يسمح له بإعادة تنظيم تجربته وإدماجه اجتماعياً، والاستفادة من الدعم الاجتماعي ليكون في صحة عقلية وجسدية أفضل[4] وبالمقابل السماح للآخرين بالتعبير عن انفعالاتهم.[5]

فقدرة التعبير عن انفعالات الفرد بطريقة مناسبة أمر بالغ الأهمية في الأداء السليم للعلاقات الاجتماعية حيث يتيح لنا التعبير عن انفعالاتنا وإعطاء الآخرين معلومات حول حالتنا وتأثير سلوكنا على العلاقة، كما يمكن أن يعزز بناء الروابط الانفعالية بين الأفراد وتعزيز التماسك الاجتماعي من خلال المشاركة والتواصل. ومع ذلك، فمن الضروري التعبير عن الانفعالات بطريقة مضبوطة بحيث لا تكون هناك آثار سلبية على العلاقات. علاوة على ذلك، في بعض الحالات سيكون من الأنسب عدم التعبير عن انفعالات الفرد. [6] فالبحث يبين لنا أن التعبير تماما مثل إخفاء

---

(1) Séverine, F. (2012), p 39 -40.

(2) Bélanger, L. (2017), 193.

(3) Bellinghausen, L. (S. d).

(4) Housiaux, M. (2011), p 54.

(5) Dosseville, F., Laborde, S., & Allen, M. S. (2016). ***L'intelligence émotionnelle dans le sport***. Chapitre 12, 3915 placard.indd 261, p 246.

(6) Risson, M. (2017), p 38.

(أو قمع) انفعالاتنا، يمكن أن يكونا هذين السلوكين متكيفين ولكن يمكن أيضا أن يكونا ضارين بنفس القدر. في محاولة للإجابة على الطابع التكيفي للانفعال من خلال التعبير سنكون مهتمين بأهمية التعبير عنه على المستوى الفردي والاجتماعي على حد سواء وفي أي حد وفي أي شكل من أشكال التكامل من أجل إنهاء عملية التعلم من خلال بعض التفسيرات الوجيزة، ويبدو أنه على المستوى المجتمعي التعبير والمشاركة الاجتماعية للانفعالات يعزز التماسك الاجتماعي. علاوة على ذلك، يتحدث (Rimé) عن "المشاركة الاجتماعية للانفعالات" فيما يتعلق بخصائصهم ليتم نقلهم اجتماعياً. في بضع كلمات، تتعلق هذه المشاركة الاجتماعية بإعادة استحضار الحادثة الانفعالية في لغة مشتركة اجتماعيا وتعني على الأقل وجود متلقي.

وعلى الرغم من أن الكثير من الأبحاث تركز على إثبات أهمية التعبير عن الانفعالات، إلا أن آخرين يحاولون إظهار أنه في ظل ظروف معينة وبعض الحالات قد يكون ضارًا. وفقا لـ (Tavris) يمكن أن يكون للتعبير غير المنضبط آثارا ضارة وسلبية على العلاقات بين الأشخاص، على سبيل المثال: يمكن للتعبير غير المنضبط عن الغضب أن يؤثر سلبًا على نتيجة محاولة حل النزاع، ومن هنا اتضح أن التعبير عن انفعالاتنا أو عدمها يمكن أن يكون متكيفًا أو ضارًا بالاعتماد على الظروف. ولكن كيف نختار؟ وبنفس الطريقة مثل (Parrott ou Bonanno)، يبدو أن الرد على هذا السؤال يكون على مستوى المرونة اللازمة في تبني السلوك الأكثر تكيفًا مع السياق واعتماده. تجدر الإشارة إلى أنه بالإضافة إلى مفهوم المرونة هذا، يبدو لنا أن هناك عنصرًا آخر لا يقل أهمية عن الطريقة التي نعبر بها عن انفعالاتنا. فالفائدة من التعبير عن الانفعالات تعتمد على ما يعبر عنه، وإلى من؟ وبأي طريقة؟. وهكذا يتم تعريف التعبير المكيّف دائمًا ليس وفقًا للسياق الذي يتطور فيه فقط ولكن أيضًا وفقًا للأفراد المعنيين.[1]

أما الجزء الثاني من هذه الكفاءة يتمثل في الاستماع والقدرة على تسهيل التعبير الانفعالي للآخرين فهو الآخر مهم أيضا لأنه يبني علاقة إيجابية وهو وسيلة للتنظيم الانفعالي. بالنسبة لـ (Kotsu, 2009) فإن الاتجاه الصحيح لفهم انفعالات الآخرين يهدف إلى التقاط التجربة الانفعالية للشخص (الاستماع الحقيقي) والتواصل مع الآخر بأننا قد فهمنا بالفعل تجربته (ملاحظات من الآخرين، الاستماع). هذا ممكن عن طريق الأسئلة المفتوحة، إعادة صياغة موجبة، استخدام الصمت والصياغة لإعادة تركيز المناقشة.[2]

وفي الواقع، القدرة على الاستماع إلى انفعالات الآخرين هي كفاءة اجتماعية مهمة للغاية. وفقا لـ (Carl Rogers) الاستماع المناسب يساهم في تطوير علاقة إيجابية بمعنى أنه يساعد المحاور على عدم البقاء في موقف دفاعي. الاستماع هو وسيلة فعالة لإظهار الاحترام للآخرين، ووفقا لـ (Rogers) هو معدي. بالإضافة إلى أن أهمية الاستماع إلى انفعالات الآخرين ترتبط بالصعوبة التي قد يواجهها محاورونا للتعبير عن أنفسهم. قد يكون خوف الفرد من أن يساء فهمه أو رفضه أو خداعه معوقًا للتعبير عن الآخرين. وبالتالي، يمكن أن تكون سمات الاستماع والتيسير للمحاور هي الفرق.[3]

---

[1] Séverine, F. (2012), p 43 -45.

[2] Housiaux, M. (2011), p 55.

[3] Séverine, F. (2012), p 46 -47.

مما سبق يتبين لنا أن التعبير والاستماع إلى الانفعالات هما وجهان لنفس الكفاءة، كما أن التعبير عن ضروري على المستوى الجماعي لتطوير العلاقات بين الأفراد وتنظيمها فيما بينهم، فهو يوفر معلومات مهمة لمحاورينا ويسمح ببناء روابط انفعالية ويساهم في الاندماج الاجتماعي. أما على المستوى الفردي يرتبط التعبير بالعديد من الفوائد والمزايا لا سيما فيما يتعلق بالصحة البدنية والعقلية. ومع ذلك، فقد لاحظنا أن التعبير عن الانفعالات لا يعمل دائمًا وقد لا يكون متكيفًا. ويلاحظ أن المرونة هي القدرة على التعبير عن أو عدم التعبير، وكذلك القدرة على تعديل تعبيرنا بطريقة تتكيف وتتلاءم مع الظروف التي يبدو أنها تميز التعبير الوظيفي لمهارات الاستماع، وإظهار الاستماع المناسب يجعل من الممكن تسهيل التعبير عن محاورنا، وما لا شك فيه أن هذه الكفاءة تكون نتيجتها الطبيعية هي القدرة على تسهيل التعبير الانفعالي للآخرين، وبملاحظتنا في مواقف الحياة اليومية لدينا كمجتمع جزائري نرى بأنه من الضروري تطوير هذه الكفاءة فيما بيننا بدءاً من مؤسسات التنشئة الاجتماعية وصولا إلى كافة معاملات وتفاعلات الفرد، والآن سنتطرق إلى الكفاءة الانفعالية الرابعة والتي تعتبر جد أساسية وضرورية في حياتنا بشكل عام وهي التنظيم الانفعالي.

2.2.5 التنظيم الانفعالي (ER):

الانفعالات هي نظام تكيفي لكن قديم؛ نحن بحاجة إلى تنظيمها عندما لا تكون وظيفية بالنسبة لنا أو الآخرين أو فيما يتعلق بدورنا؛ عندما لا يتفقون مع قواعد التعبير الانفعالي، والتنظيم الانفعالي يهدف إلى تعديل النوع (ما الانفعال لدي؟)، الشدة؟، التطور الزمني (من المشاعر والانفعالات أثناء اليوم)، الجودة/المكون: ما هو المكون الذي أحتاجه للتنظيم؟. [1] أي أن التنظيم الانفعالي يشير إلى "مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد بتعديل انفعاله بوعي أو بغير وعي في تكافؤه وشدته ومدته و/أو وجوهه (الفسيولوجية والمعرفية والسلوكية التعبيرية)" [2] وفي المراهقة بشكل خاص ترتفع المطالب بقدرة ملائمة لتنظيم الانفعالات. إذ تبدأ من الأمراض النفسية في الطفولة، وترتفع في المراهقة نسبة انتشار المشكلات النفسية كالاكتئاب بشكل ملحوظ. حيث يصف (Davison et al., 2002, p. 545) الاكتئاب على أنه اضطراب في تنظيم الانفعالات: الاكتئاب هو اضطراب في تمثيل وتنظيم المزاج والانفعال. [3]

يعتبر تنظيم الانفعال من المفاهيم الحديثة في المجال السيكولوجي، ويؤدي دورا مهما في تحقيق الصحة النفسية، ومن ناحية أخرى فإن قصور تنظيم الانفعال يؤدي دورا جوهريا في تشكيل الاضطرابات والمشكلات النفسية.[4] ولعلّ أكثر التعريفات تأثيراً ونفعاً في مجال وصف التنظيم الانفعالي هو التعريف الذي جاء به (Gross,

[1] Bellinghausen, L. (S. d).

[2] Housiaux, M. (2011), p 56.

[3] ميترهوبر، س. (2020)، المصدر مذكور سابقا، ص 18 - 20.

[4] مظلوم، مصطفى علي رمضان. (2017). تنظيم الانفعال وعلاقته بالأليكسيثيميا لدى عينة من طلاب الجامعة "دراسة سيكومترية . إكلينيكية". *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، *82*(82)، ص 145.

(1998 واصفاً إياه على أنه: "مجموعة من العمليات الآلية والإستراتيجية التي تمكن الفرد من أن يؤثر ويتحكم في نوعية الانفعالات لديه، وعن الكيفية التي يختبر ويعبّر بها عن هذه الانفعالات".[1]

ويعرف (Thompson) مفهوم تنظيم الانفعالات على النحو التالي: "يتضمن تنظيم الانفعالات العمليات الخارجية والداخلية المسؤولة عن مراقبة وتقييم وتعديل الاستجابات الانفعالية، خاصة خصائصها المكثفة والمؤقتة لتحقيق الأهداف".[2]

كما يعرف الضبط الانفعالي على أنه: "القدرة على إدارة الانفعالات المتعلقة بالذات والآخرين بصورة تسمح بالتكيف الفعال مع الموقف".[3]

وطبقا لذلك فإن تنظيم الانفعالات يشمل المجالات الثلاثة: ضبط وتقييم وتعديل الاستجابات الانفعالية فيما يتعلق بشدتها ومدتها وإلى جانب تخفيض الانفعالات يمكن لهذه أن تتقوى أو تستمر أيضا من خلال عمليات التنظيم، ومن خلال العمليات الداخلية والخارجية يتم تحقيق الأهداف الفردية. وهذا يعني بأن تنظيم الانفعالات لا يتم من خلال القدرات الذاتية لوحدها وإنما من الخارج أيضا، أي من خلال تأثير العلاقات الاجتماعية.[4]

ويستخدم الفرد في عملية تنظيم الانفعال إستراتيجيتين رئيسيتين هما:

- **إعادة التقييم المعرفي:** وهي إستراتيجية تحدث مبكرا في عملية توليد الانفعال وتتضمن إعادة هيكلة الموقف الانفعالي معرفيا، كما تتضمن تغيير وإعادة صياغة طريقة تفكير الفرد حول الموقف لتقليل تأثيره الانفعالي السلبي.
- **قمع التعبير الانفعالي:** وهي إستراتيجية تركز على الاستجابة، وتحدث متأخرا في عملية توليد الانفعال بمجرد أن يتم تنشيط الانفعال، ويتضمن "قمع التعبير الانفعالي" التحكم في الانفعالات من خلال عدم التعبير ومنع السلوكيات المعبرة عنها.[5]

ويتعلق تنظيم الانفعالات بالمعرفة حول فعالية الفرد والتعبير عن انفعالاته وعن انفعالات الآخرين والتعبير عنها. وقد تم فحص هذه الكفاءة ضمن خطوط بحث مختلفة، بما في ذلك المراجع التي تستند إلى نموذج (Gross, 1998) لعملية تنظيم الانفعال والذكاء الانفعالي (حيث غالباً ما تسمى إدارة الانفعال؛ ماير وآخرون، 2008) والعمل

---

(1) Bloch, L., Moran, E. K. & Krig. A. M. (2010). ***On the need for conceptual and definitional clarity in emotion regulation research in psychopathology***. from book of Emotion Regulation and Psychopathology. Guilford Press, p 90.

(2) Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. ***Monographs of the Society for Research in Child Development***, *59* (2 - 3), p 27.

(3) بوشينة، صالح. (2019). ***فاعلية الذات وعلاقتها بإدارة الانفعالات لدى المراهقين المصابين بداء السكري . دراسة ميدانية ببعض مستشفيات الجزائر***.[أطروحة دكتوراه منشورة علوم، جامعة محمد بوضياف]، ص 98.

(4) ميترهوبر، س. (2020)، المصدر مذكور سابقا، ص 10.

(5) Gross, J.J. & Oliver, P. J. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well – Being. ***Journal of Personality and Social Psychology,*** *85*(2), 348-362.

الانفعالي،[1] علما بأن إدارة انفعالاتنا بشكل صحيح يسمح لنا بتبني سلوك تمليه علينا انفعالاتنا أيضًا. والتركيز على مدة إمكاناتنا الانفعالية تسمح لنا أن نعرف أنفسنا بشكل أفضل ولتحسين العلاقة التي نتمتع بها مع انفعالاتنا. كما يساعد الاهتمام أيضا على تطوير صحة انفعالية أفضل، والقدرة على أن تكون أقل تفاعلاً مع البيئة، والتعافي بسرعة أكبر بعد الحلقات الانفعالية الصعبة. وبصرف النظر عن حقيقة أن انفعالاتنا تسهل تكيفنا مع البيئة، يجب أن نكون قادرين على تنظيم الانفعالات المختلة. هناك في الواقع حالتان تكون فيهما انفعالاتنا غير فعالة: عندما لا تتفق مع أهدافنا أو عندما تكون غير مناسبة للسياق، ففي الأولى يجب تنظيم الانفعالات نظرا لأنها تختلف مع أهدافنا وفي الثانية يجب تنظيم الانفعالات أيضاً عندما لا تتطابق مع قواعد التعبير الانفعالي. حيث تشير هذه القواعد في الواقع إلى معايير التعبير عن الانفعالات بأنها "ما هي الانفعالات التي يمكننا أو ينبغي لنا التعبير عنها في سياق ما؟". علما أن كل ثقافة، كل عائلة، كل منظمة لديها معاييرها الخاصة. باختصار تفرض الأعراف الاجتماعية تنظيم الانفعالات التي لا تتوافق مع قواعد التعبير الانفعالي الخاص بمجموعة الانتماء. [2] فالانفعالات عندما تكون وظيفية (وفقًا لأهدافنا ومناسبة للسياق)، ترتبط بشكل خاص بعلاقات اجتماعية أفضل (النوعية والكمية)، أداء أفضل (نجاح أكاديمي أو مهني)، (رفاهية أفضل، نوعية الحياة، والحالات المزاجية والانفعالات) وتحسين الصحة البدنية (تنشيط أقل في حالة الإجهاد المطول أو المزمن) والحد من الآثار الضارة على الجسم.[3] حيث أثبتت دراسات عديدة أن كفاءة تنظيم الانفعالات تؤثر إيجابًا على نتائج العمل. لقد وجد أن التنظيم الفعال للانفعالات الخاصة يرتبط برفاهية مهنية أعلى. على سبيل المثال (Liu, Perrewe & Brymer, 2010 ; Scheibe, Spieler & Kuba, 2016)، وأداء أفضل في الوظائف ذات متطلبات العمل الانفعالية العالية.[4]

وبالمقابل من المهم أن نفهم الأسباب الجذرية للانفعالات، أي يحتاج إلى النظر في السلوكيات التي يجب تعديلها لإشباعها وتحسين توازنها الانفعالي على المدى الطويل، فللإنسان احتياجات فيزيولوجية، مثل الجوع أو الحاجة إلى المأوى، والتي يجب الوفاء بها من أجل البقاء. لديه أيضا احتياجات نفسية، مثل وجود علاقات عاطفية وقيمتها والتي هي أيضا ضرورية للرفاه، فعندما يفهم الفرد المعلومات المتعلقة باحتياجاته التي تتضمنها الانفعالات يكون أكثر قدرة على التكيف واستعادة التوازن بين شخصه والبيئة. ولكي يكون قادراً على فهم الحاجة التي عبر بها الانفعال الذي يمر به فمن الضروري أن يتلقى الشخص جميع الانفعالات التي يشعر بها سواء أكان ذلك إيجابيًا أم سلبيًا، كل ذلك يمنحنا إحصاءات ذات صلة حول ما يجري تنفيذه. [5]

مما تم عرضه خلال هذه الكفاءة يتضح لنا أن الانفعالات يمكن أن تكون مختلة وظيفيا أي بمعنى غير فعالة تحديداً هي تلك التي اختلفت مع أهدافنا أو غير الملائمة للسياق. وجدنا أن الهدف من التنظيم الانفعالي يستخدم لتعديل معايير مختلفة مثل النوع، الشدة، المدة واحدا أو أكثر من مكونات الانفعال. كما تبين لنا تأكيد

(1) Doerwald, F. (2016), p 161.

(2) Séverine, F. (2012), p 50-51.

(3) Housiaux, M. (2011), p 56.

(4) Doerwald, F. (2016), p 161.

(5) Housiaux, M. (2011), p 55 -56.

الدراسات على أهمية التنظيم في مختلف المجالات وخاصة منها المجال، المهني وكما ربطت العديد من الدراسات القصور أو الخلل في تنظيم الانفعالات والإصابة بمختلف الأمراض والاضطرابات وعلى شاكلتها القمع الانفعالي، وأخيراً سنتناول الكفاءة الانفعالية الخامسة من بين الكفاءات الانفعالية الأساسية والثالثة ضمن الكفاءات الانفعالية الإستراتيجية ألا وهي كفاءة استخدام أو استعمال الانفعالات أو بما يسمى كذلك التوظيف الانفعالي.

3.2.5 استخدام الانفعالات:

تتمثل الكفاءة الانفعالية الأساسية الخامسة في معالجة المعلومات؛ في صنع القرار، كقوة دافعة، لتكوين العلاقة وغيرها. [1]فكما سبق وأن ذكرنا أن الوظيفة النهائية للانفعالات هي تسهيل تكيف الفرد مع بيئته وبالتالي تشكل دليل سلوكي للتصرف بشكل مناسب. لذا فإن الانفعالات هي ميسر للعمل. وبالمثل، كما هو محدد ترتبط الانفعالات المحددة بالميول إلى العمل. ويذكر الخوف لديه وظيفة وقائية، وتدمير الغضب والحزن إعادة الإدماج/التفكير، ورفض الاشمئزاز، مفاجأة التوجيه، والتنقيب عن الفرح والحب/المودة والانتماء/الاستنساخ. لذلك فإن معرفة هذه التأثيرات مهمة، لأن المعرفة يمكن أن تولد في الواقع انفعالات مفيدة استراتيجيا في هذا الوضع أو ذاك.[2] فالانفعالات تؤثر على العمليات والسلوكيات المعرفية. في الواقع، إنهم يحفزون أفكارنا وتصوراتنا وذكرياتنا وأحكامنا وتفسيراتنا للأحداث وقراراتنا وسلوكنا. من المهم أن نكون على بينة من هذه التأثيرات وتحديدها من أجل استخدامها لتحسين أدائنا أو على العكس للتخلص من الانفعالات التي تهدد التكيف الاجتماعي وأداء الفرد.[3]

بالإضافة إلى الميول في العمل المرتبطة بانفعالات محددة، فإن الانفعالات الإيجابية والسلبية تحتوي أيضًا على مجموعة من التأثيرات الأخرى على المستوى الشخصي. ووفقًا للدراسات التي أجراها (Forgas et Gunawardene) فإن الأفراد المزاجيين إيجابيًا أكثر اتصالًا ووداً وأكثر راحة وإيجابية في المواقف الاجتماعية من أولئك الذين يعيشون في مزاج سلبي. ومع ذلك، غالبًا ما لا ندرك ونعي تأثير المزاج على سلوكنا. وكما يجب إدراك أنه حتى الاختلافات الطفيفة في المزاج يمكن أن تؤثر بشكل عميق على الطريقة التي نتعامل بها مع الآخرين، وبالتالي فإن الطريقة التي ينظر بها لنا اجتماعيا هي بالأحرى ميزة. وفقًا لبحث (Dougherty, Turban et al) فإننا نشكل رأيًا على أساس بعض العناصر ثم نختار المعلومات التي ستؤكد انطباعنا الأول بشكل ملموس، يعد إدراك تأثير مزاجنا على سلوكنا أمرًا أساسيًا خاصةً إذا كنا نتفاعل لأول مرة مع فرد، ولكن وفقا لأبحاث أخرى من (Forgas) فإن المزاج الإيجابي ليس له آثار مفيدة فقط. في الحالة التي يتعين علينا فيها صياغة طلب على سبيل المثال يكون الأفراد المزاجيين إيجابيا أكثر مباشرة وأكثر وقاحة من أولئك الذين يعيشون في مزاج سلبي والذين هم أكثر حذراً وملاءمة في طلبهم وبالمثل كلما ازداد الطلب تعقيدا زادت التأثيرات.

---

[1] Bellinghausen, L. (S. d).

[2] Séverine, F. (2012), p 59 -60.

[3] Risson, M. (2017), p 40.

من ناحية أخرى، يكون الأفراد الذين يتمتعون بمزاج إيجابي أكثر فعالية في مواقف التفاوض. وهؤلاء الأفراد أكثر تفاؤلاً بشأن نتائج المفاوضات ويستخدمون استراتيجيات أكثر إيجابية وتعاونية من أولئك الذين هم في مزاج سلبي، وأكثر تشاؤمًا وبالتالي أقل تعاونًا.[1] فالانفعالات تؤثر على أفكارنا (إدراكنا للوضع وتفسير الأحداث والذاكرة ومعالجة المعلومات والأحكام والقرارات) وسلوكنا (الميول إلى العمل) قد يحاول أولئك الذين يدركون هذه التأثيرات استخدامها لتعزيز الانفعالات التي تعمل على تحسين أدائهم.

أما فيما يتعلق بتأثير الانفعالات على إدراكنا، فإنها يمكن أن تتسبب على وجه الخصوص في انحياز الانتباه (لإصلاح المشاعر السلبية السوداء، لرؤية كل شيء باللون الوردي مع المشاعر الإيجابية)، يمكن أن يكون مدركًا لها مفيدًا في تصحيح التحيز، على سبيل المثال عند اتخاذ القرارات أنها تؤثر أيضا على تصور الوضع. يمكن للفرد أن يزيد من الآثار المفيدة للتحيز فيما يتعلق بالمهام المراد تنفيذها. هناك انفعال سلبي موضع ترحيب في مهمة تتطلب الدقة ومعالجة التفاصيل (على سبيل المثال يؤثر المزاج أيضا على طريقة التفكير: يمكن أن يكون تعزيز المزاج الإيجابي مفيدًا في عملية إبداعية)، في حين أن تعزيز المزاج السلبي يمكن أن يكون مفيدا في مهمة تحليلية تتطلب معالجة دقيقة وفيما يتعلق بتأثير انفعالاتنا على سلوكنا، يمكن محاولة تحديد اتجاهات العمل المرتبطة بالانفعال وتعظيمها إذا كانت ذات صلة بالمهام والتبادلات العلائقية، أو منعها إذا كانت تتعارض مع أهدافنا.[2] ووفقا لـ (Letor, 2006) فإن الكفاءة الانفعالية تساعد على تطوير التحليل والتفكير في الانفعالات وتطوير الوعي الذاتي كمحترف.[3] إذ يتم استخدام الانفعالات في توجيه الانتباه للأحداث الهامة وتوليد لانفعالات تيسر صنع القرارات، واستخدام التقلبات المزاجية كوسيلة للتعامل مع وجهات النظر المتعددة، وتسخير الانفعالات المختلفة لتشجيع حل المشكلات (على سبيل المثال، استخدام المزاج السعيد للمساعدة في توليد الأفكار الابتكارية).[4]

مما سبق يتضح لنا أن الانفعالات ضرورية للفرد فهي تسمح له بالتكيف مع البيئة، فكفاءة الاستخدام هي فن إدارة القدرة على التمييز بين الانفعالات التي تعمل بشكل مثالي من تلك التي تعيقها. حيث لا حظنا كيف يؤثر المزاج على العمليات المعرفية وكذلك على سلوكنا، فالاستغلال الجيد والاستخدام المميز للانفعالات يساهم في اتخاذ قرارات صائبة في مجالات الحياة المختلفة، كما أنها تساهم في توجيه ميول الفرد وإبداعاته وخاصة لدى المراهقين إن وجهت تلك الميول توجها صحيحا واستغلت الانفعالات لإنجازات أكاديمية معرفية أو سلوكية أو اجتماعية، وهو ما أكدته العديد من الدراسات كما وسبق وأن وضحنا ذلك.

---

(1) Séverine, F. (2012), p 60.

(2) Housiaux, M. (2011), p 58.

(3) Dumercy, S. (2016), p 21.

(4) Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. ***Emotion***, *3* (1), p 98.

ومن خلال عرضنا للكفاءات الانفعالية الأساسية الخمسة (التحليلية، الإستراتيجية) وكنظرة عامة يمكن القول أن كل من هذه الكفاءات مكملة لبعضها البعض، حيث أنه لا يمكن الاستغناء على أي منها كونها مفيدة جدا ولا سيما تنظيم الانفعال لأنه مؤشرا هاما لأداء وظيفي أفضل وفعال ونجاح أكاديمي ورفاه وغيرها، كما أنه ضمن هذه المجموعات الخمس الكبيرة للكفاءات الانفعالية فإن القدرة على تحديد الانفعالات هي ركيزة أساسية أيضاً، لذا يبقى من الضروري تطوير وتعزيز هذه الكفاءات وخاصة في الأطفال والمراهقين وهو ما سنوضحه بنوع من التفصيل لاحقاً من هذا الفصل، ونختم هذا العنصر بالتأكيد على تعزيز الكفاءات الانفعالية الأساسية فيما يتعلق بالذات والآخرين، على النحو المحدد من قبل (Mikolajczak et Collaborateurs, 2014):

1) التعرف على انفعالاتك الخاصة وتحديد انفعالات الآخرين؛

2) فهم انفعالاتك وانفعالات الآخرين (تخبرنا الانفعالات أنه قد تم تغيير شيء ما قد يتطلب التكيف، فهم موجودون هناك لدفعنا للتصرف بطريقة تتلاءم بشكل أفضل مع الموقف)؛

3) التعبير عن الانفعالات الخاصة وتسهيل التعبير عن انفعالات الآخرين (يمكن أن تكون المشاركة الاجتماعية للانفعالات طريقة فعالة لتغيير الموقف).

4) تنظيم انفعالات المرء (على سبيل المثال، تجنب الغضب الشديد إذا كان هذا ضارًا) ومساعدة الآخرين على القيام بذلك (على سبيل المثال، تزويد الطلاب والمدرسين في التدريب بأساليب للحد من شدة انفعالية)؛

5) استخدام انفعالات المرء وانفعالات الآخرين (على سبيل المثال، الاعتماد على معلومات انفعالية لاتخاذ القرارات المناسبة للوضع). [1]

وتلخيصاً لكل ما تم تقديمه وانطلاقاً من عرض **Mikolajczak** و**Collaborateurstd** في تعزيز الكفاءات الانفعالية الأساسية نصل إلى تقديم الكفاءات الانفعالية الأساسية الخمسة انطلاقا من مكونات الكفاءة الانفعالية وفقا لـ **Saarni**، كما هو موضح في الشكل التالي:

[1] Gay, P., & Bressoud, N. (2017, Avril 5 - 6). **Apport des sciences affectives et de la psychologie positive: des compétences émotionnelles pour tous**!. 4e Colloque international «De l'intégration à l'inclusion scolaire: Une école inclusive pour une société équitable », Université Québec, Chicoutimi.

(8) مكونات للكفاءة الانفعالية	ملف تعريف الكفاءة الانفعالية (ECP)
الوعي بالكفاءات الانفعالية الخاصة	تحديد انفعالاتنا الخاصة، فهم انفعالاتنا الخاصة
القدرة على التعرف على انفعالات الآخرين وفهمها	تحديد انفعالات الآخرين، فهم انفعالات الآخرين، استخدام انفعالات الآخرين
القدرة على التعاطف	فهم انفعالات الآخرين، تنظيم انفعالات الآخرين
القدرة على التعامل مع انفعالات النفور أو الكرب عن طريق استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي	تنظيم انفعالات الآخرين، تنظيم انفعالاتنا الخاصة
القدرة على فهم أن الحالة الانفعالية الداخلية لا تتوافق بالضرورة مع ما يتم التعبير عنه	تنظيم انفعالاتنا الخاصة
يعتمد الوعي بطبيعة العلاقات أو التواصل على الانفعالات	أستمع إلى انفعالات الآخرين، التعبير عن انفعالاتنا الخاصة
القدرة على قبول التجارب الانفعالية وتطوير الشعور بالكفاءة الذاتية	باستخدام انفعالاتنا الخاصة، فهم انفعالاتنا الخاصة، تحديد مشاعرنا الخاصة

الشكل (03): لمحة عن الكفاءات الانفعالية (PEC) المتعلقة بمكونات الكفاءة الانفعالية وفقا لـ Saarni. [1]

نلاحظ من خلال هذا الشكل أنه حسب (**Saarni**) الكفاءة الانفعالية تتكون من ثمانية مكونات أو عناصر وهي الأساس الذي تنتج عنه الكفاءات الانفعالية الأساسية الخمسة لأننا وضحنا مسبقا تقريبا كل كفاءة وفيها شطرين. إذ يتمثل العنصر الأول في الوعي بالحالات الانفعالية الخاصة وتكمن قيمة هذا المكون على أنه يعزز الوعي بالحالات الانفعالية وعملية اتخاذ القرار، أما العنصر الثاني فهو القدرة على التعرف على انفعالات الآخرين وفهمها إذ يرتبط هذا المكون ارتباطا وثيقا للغاية مع المكون الأول لأنه ينطوي على تفاعل بين المكونين، ذلك لأن الفرد لا يمكنه فهم انفعالات الآخرين إلا انطلاقا من فهمه لانفعالاته الخاصة، فمن المهم أن نفهم الأسباب الجذرية للانفعالات أي نحتاج إلى النظر في السلوكيات التي يجب تعديلها لإشباعها وتحسين توازنها الانفعالي على المدى الطويل للتكيف واستعادة الفرد التوازن بين شخصه والبيئة. والعنصر الثالث هو القدرة على استخدام المفردات المرتبطة بالانفعالات إذ يسمح هذا العنصر بتوصيل الانفعالات من خلال اللغة أو أي دعم رمزي آخر، أما المكون الرابع فهو القدرة على

[1] Dumercy, S. (2016), p 59

التعاطف وهذا الأخير يُعد مهما في العلاقات بين الأشخاص وتسهيل عملية التواصل فيما بينهم، في حين يتمثل العنصر الخامس في القدرة على فهم أن الحالة الانفعالية الداخلية لا تتطابق بالضرورة مع ما يعبر عنه، والمكون السادس هو القدرة على إدارة انفعالات النفور أو الكرب باستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي وهذا المكون يفترض القدرة على تحمل انفعالات قوية غير سارة. كما يساعد التنظيم الذاتي في إدارة هذه الانفعالات من النفور من خلال اللجوء إلى التكيف مع الوضع، أما المكون السابع فهو القدرة على فهم أن العلاقات المتبادلة بين الأشخاص والاتصال تعتمد على الانفعالات وهذا المكون يسمح بتكييف الاتصال في العلاقات بين الأشخاص، في حين تمثل المكون الثامن والأخير في القدرة على قبول التجارب الانفعالية وتنمية الشعور بالكفاءة الذاتية ويفترض هذا المكون أن كل شخص يبني من خلال التجارب الشخصية مفهومًا صحيحًا للبعد الانفعالي في السياق الاجتماعي والثقافي، هذا التصميم يعزز تطوير الشعور بالكفاءة الذاتية الانفعالية، كما ويعزز الشعور بالفعالية الذاتية الانفعالية في العلاقات بالقدرة على قبول التجارب الانفعالية وفهمها، وهذا يتأتي نتيجة لما يسمى بالمستويات الثلاثة للكفاءات الانفعالية.

6 - النموذج الثلاثي للكفاءات الانفعالية:

يكتسب مجال الكفاءات الانفعالية اهتماماً كبيراً، حيث يشير عددا متزايدا من الدراسات إلى أن الكفاءات الانفعالية عامل مهم يفسر التباين الفريد في تكيف الأفراد ورفاههم، إذ أن الفروق الفردية المرتبطة بالانفعال قد تم تصوّرها بالتناوب على أنها قدرات (Salovey & Grewal, 2005; Salovey & Mayer, 1990)، [1] أو مزيج من الاثنين (Bar-On, Tranel, Denburg, & Bechara, 2003; Dawda & Hart, 2000). وقد أدت هذه النماذج إلى خطوط بحث مختلفة، والتي توصلت جميعها وبشكل كبير إلى نتائج مهمة (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008; Petrides, Pe´rez-Gonza´lez, & Furnham, 2007; Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, & Rooke, 2007)، وفي الآونة الأخيرة فقط بدأ دمج هذه النتائج البحثية المختلفة في الظهور من الجدل المستمر حول حالة الاختلافات الفردية المرتبطة بالانفعال.[2] في هذا السياق، اقترحت ميكولاجزاك وزملاؤها (Mikolajczak, 2009, Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou, & Nelis, 2009) نموذجًا تكامليًا للكفاءات الانفعالية يشمل ثلاثة مستويات: المعارف والقدرات والسمات.

1.6 مستوى المعارف:

يشير المستوى الأول - مستوى المعرفة - إلى ما يعرفه الأفراد عن الانفعالات[3] والكفاءات الانفعالية (على سبيل المثال، هل أعرف كيفية التعبير عن انفعالاتي بشكل بناء؟).[4] والسلوكيات الانفعالية (على سبيل المثال، هل أعرف أي تعبيرات انفعالية تكون بناءة في الوضع الاجتماعي المتعجرف؟) والتركيز هنا لا ينصب على ما يعرفه الأفراد

---

[1] Kotsou, I. (2011), p 1.

[2] Brasseur, S. (2013), p 1.

[3] Kotsou, I.et al, (2011), p 1.

[4] Mikolajczak, M., Avalosse, H., Vancorenland, S., Verniest, R., Callens, M., Broeck, N. V., Fantini-Hauwel, C., & Mierop, A. (2015). A Nationally Representative Study of Emotional Competence and Health. ***Emotion,*** *15*(5), p 654.

ولكن على ما يمكن أن يفعلونه: على الرغم من أن العديد من الأفراد يعرفون أنه لا ينبغي عليهم الصراخ، فإن العديد منهم ببساطة غير قادرين على احتواء أنفسهم.[1]

كما أن هذا المستوى يشير إلى تعقيد وعرض الانفعال، ينصب التركيز على كيفية التعامل مع المواقف المثقلة بالانفعال،[2] وإلى ثراء وتعقيد الشبكة المفاهيمية للفرد في المجال الانفعالي واتساع معرفة الأفراد بالانفعالات.[3] أي عدد من المفاهيم المختلفة وعدد الروابط في شبكة متصلة من الانفعالات متعددة الوسائط ذات الصلة بالمفاهيم. التركيز هنا على معرفة أن شخص لديه عن الانفعالات وكيفية التعامل معها حالات محملة بالانفعال لنأخذ مثال على فرع التنظيم، سيغطي هذا المستوى معرفة الشخص حول كفاءة استراتيجيات تنظيم الانفعال المختلفة وقد تكون هذه المعرفة صريحة أو ضمنية. ومن الجدير بالذكر أن هذه المعرفة أكثر تعقيدًا من قائمة بسيطة من الاستراتيجيات الفعالة/غير الفعالة. بدلا من ذلك، فإنه يدمج كل من الدلالة (على سبيل المثال، ما يقوله الأفراد في حالة انفعالية معينة) والمعرفة العرضية (ما أتذكره من تجربتي السابقة) في مخطط معقد لما ينجح وما لا يحدث في المواقف المختلفة. على الرغم من أن هذه المعرفة قد تكون واضحة إلى حد ما بالنسبة إلى علماء النفس (والباحثين الانفعاليين على وجه الخصوص)، فقد أظهرت الأبحاث وجود اختلافات فردية هائلة في المعرفة المرتبطة بالانفعال. على سبيل المثال - ومثيرة للدهشة التي قد تكون - لا يعرف ما يصل إلى 50٪ من الأفراد أن التقييم الإيجابي يعمل بشكل أفضل من القمع.[4]

2.6 مستوى القدرات:

يركز مستوى القدرات على ما يمكن أن يفعله الأفراد وقدرتهم على تطبيق المعرفة[5] الانفعالية في حالة انفعالية وتنفيذ إستراتيجية معينة[6] في موقف معين[7] حقيقي. على سبيل المثال، على الرغم من أن العديد من الأفراد يعرفون أن القبول هو إستراتيجية فعالة للحد من القلق، فإن الكثيرين منهم ببساطة غير قادرين على مراقبة وقبول انفعالاتهم عندما يشعرون بالقلق،[8] فالتركيز هنا ليس على ما يعرفه الأفراد ولكن على ما يمكنهم فعله.[9]

---

(1) Mikolajczak. M., & Peña-Sarrionandia, A. (2015). **On the Efficiency of Emotional Intelligence Training in Adulthood,** ISRS's Sourcebook for Reserch on Emotion and Affect. Available at : http://emotionresearcher.com/onthe-efficiency-of-emotional-intelligence-training-in-adulthood.

(2) Nelis, D. (2009), p 36.

(3) Prent, F., Jouquan, J., kerkhove, L., Jaffrelot, M., & Deletele, J. M. (2012). **Intégration du concept d'intelligence émotionnelle à la logique de l'approche pédagogique par compétences dans les curriculums de formation en santé**, *Sciences/Société Internationale Francophone d'Education Médicale*, p 188.

(4) Mikolajczak, M. (2009), p 27.

(5) Kotsou, I.et al, (2011), p 1.

(6) Nelis, D. et al, (2009), p 36.

(7) Delefosse, M. S. (2017). **Et Si...on apprenait les émotions à l'école ?**. *Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation*, p 4.

(8) Kotsou, I. et al, (2011). P 1.

(9) Nelis, D. (2009), p 36.

على سبيل المثال، على الرغم من أن الأبحاث أظهرت أن الإلهاء المؤقت كان إستراتيجية فعالة للغاية لرفض الغضب، وعلى الرغم من أن غالبية الأفراد يعرفون ذلك إلا إن العديد منهم لا يستطيعون ببساطة تشتيت انتباههم عند الغضب. على نفس المنوال، يجد الكثير من الأفراد صعوبة في إعادة تقييم المواقف المجهدة بشكل إيجابي على الرغم من أنهم يرغبون في ذلك.[1]

3.6 مستوى السمات:

أخيرًا، يشير مستوى "السمات" إلى سمات الشخصية المرتبطة بالانفعالات،[2] أي الميل إلى التصرف بطريقة معينة في المواقف الانفعالية[3] بشكل عام.[4] التركيز هنا لا ينصب على ما يعرفه الأفراد أو على ما يمكنهم فعله، ولكن على ما يفعلونه عادة خلال فترات زمنية طويلة في المواقف الاجتماعية. على سبيل المثال، قد يكون بعض الأفراد قادرين على التعبير عن انفعالاتهم بشكل بناء إذا طلب منهم بشكل صريح (لذلك لديهم القدرة)، لكنهم لا ينجحون في إظهار هذه القدرة بشكل موثوق به وعفويًا مع مرور الوقت،[5] أي أنهم لا يطبقون هذه الإستراتيجية في حياتهم.[6] ومن الجدير بالذكر أن الفرد قد لا "يفعل" إما لأنه ليس لديه القدرة أو لأنه ليس لديه المعرفة، أو لأسباب أخرى (على سبيل المثال، عوامل تحفيزية).[7]

ونقدم ملخصا للعلاقة الموجودة بين هذه المستويات الثلاثة التي تم ذكرها أعلاه والتي تستحوذ على طبيعة الكفاءات الانفعالية، كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل (04): نموذج ثلاثة مستويات للكفاءات الانفعالية.[8]

---

(1) Mikolajczak, M. (2009), 27.

(2) Delefosse, M. S. (2017), p 4.

(3) Mikolajczak, M. et al, (2015), p 654.

(4) Dosseville, F. et al, (2016), p 246 -247.

(5) Mikolajczak. M., & Peña-Sarrionandia, A. (2015).

(6) Kotsou, I.et al, (2011), p 1.

(7) Mikolajczak, M. (2009), 27.

(8) Delefosse, M. S. (2017), p 5.

نجد من الأدلة التجريبية للعلاقات العامة بين المستويات الثلاثة (المعارف، القدرات، السمات) ما تم تقديمه مؤخرًا من قبل (Lumley Gustavson, Partridge, & Labouvie-Vief, 2005)، والتي أظهرت أن المعرفة لا تُترجم دومًا إلى قدرات والتي بدورها لا تُترجم دائمًا إلى ممارسة (التصرفات). قد يعلم الفرد أن أفضل إستراتيجية قبل الامتحان هي إعادة تقييم الوضع بطريقة إيجابية، ولكن في نفس الوقت عدم القدرة تمامًا على إعادة تقييم جلسة الاختبار الخاصة به بشكل إيجابي. وعلى نفس المنوال، قد يكون الفرد قادراً على إعادة تقييم الموقف بشكل إيجابي عندما يطلب منه ذلك (على سبيل المثال، من قبل صديق أو مدرب أو معالج) بينما لا يستخدم هذه الإستراتيجية على أساس يومي[1]

فهناك قدر كبير من التباين الفردي داخل هذه المستويات، فبعض الأفراد لديهم مهارات عالية لكل مستوى: لديهم معرفة متعمقة بالانفعالات، قادرون على وضع إستراتيجية تنظيمية معينة على الطلب واستخدام الإستراتيجيات المناسبة في حياتهم اليومية. بينما يتمتع الآخرون بمستوى جيد في المستويين الأول والثاني ولكنهم لن يتمكنوا من تطبيق الاستراتيجيات التنظيمية اليومية. لا يزال آخرون يعرفون الاستراتيجيات (مستوى جيد من المعرفة) ولكنهم يواجهون صعوبات في تنفيذها وغيرها، وهذه هي الفروق الفردية التي تؤثر على حياتنا اليومية. وبشكل أكثر تحديدًا، فإن نقص الكفاءات الانفعالية (على أي مستوى) له تأثير سلبي على مختلف مجالات الحياة مثل الصحة البدنية والعقلية، والنجاح الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية أو الأداء المهني. على العكس، فإن امتلاك مستوى جيد من الكفاءات الانفعالية سيكون له تأثير إيجابي على هذه المجالات نفسها.[2]

من كل ما سبق عرضه يتضح لنا على الرغم من أن هذه المستويات الثلاثة من الكفاءات الانفعالية قد تتفاعل فيما بينها لأداء الكفاءة الانفعالية إلا أنها غير مرتبطة ارتباطاً كاملا ومعتدلا بل ارتباطا يوصف بالضعيف من نوعه، وهي مستقلة نسبيا. إذ يمكننا أن نعرف ما يجب القيام به ومع ذلك لن نكون قادرين على تطبيقه، فالأفراد الذين يمتلكون معرفة جيدة لانفعالاتهم ليس بالضرورة أن تكون لديهم قدرة جيدة لتسيير انفعالاتهم أو ترجمتها دائما إلى سلوك عادي. كما أن هذه المستويات هي متفاوتة فيما بين الأفراد كل وحسب، نسبة إلى تدخل عدة عوامل وأبعاد. وفي ضوء كل هذا ينبغي أن يكون الهدف من البرامج التدريبية المقترحة والمعتمدة هو تعديل سلوك وقواعد الأفراد تجاه هذه الثلاث مستويات من الكفاءات الانفعالية بما في ذلك تدريبها وتنميتها في الأطفال على وجه الخصوص وفي المراهقين والبالغين على العموم. وبالمقابل، على أن يتم التمييز بين الكفاءة الانفعالية والمفاهيم الأخرى المقاربة لها وهو ما سيتم توضيحه في العنصر الآتي.

---

[1] Mikolajczak, M. (2009), 27.

[2] Delefosse, M. S. (2017), p 5.

7 - المفاهيم المقاربة لمفهوم الكفاءة الانفعالية:

توجد مفاهيم أخرى تتشابه للكفاءات الانفعالية وتتداخل معها نوعا ما، سنحاول توضيحها من خلال هذا العنصر لنرى كيف تتشابه المفاهيم وكيف تختلف عن مفهوم الكفاءات الانفعالية أي بمعنى تميزها عن بعضها البعض، ونوجز ذلك في الآتي:

1.7 الذكاء الانفعالي:

قد سبق وأوضحنا الاختلاف والتشابه وكذا العلاقة بين مفهوم (IE) ومفهوم (EC) وتعريفاتهما وكذا العلاقة بينها، إلا أننا نظيف هنا نقطة جوهرية لتوضيح هذه العلاقة بدقة أكبر، فعلى الرغم من وجود علاقة بينهما إلا أن "الذكاء الانفعالي هو مفهوم عام أما الكفاءة الانفعالية فهو مفهوم محدد داخل (IE)".[1]

2.7 التنظيم الانفعالي(ER):

كما وسبق وأن ذكرنا أن التنظيم الانفعالي يعتبر كفاءة رئيسية ومهمة من ضمن الكفاءات الانفعالية الأساسية الخمسة أي بمعنى تم تضمين التنظيم الانفعالي (ER) ضمن مفهوم الكفاءات الانفعالية (EC)، ومن خلال إطلاعنا على العديد من المصادر والمراجع التي تناولت مفهوم (ER) وجدنا أن العديد من الدراسات عبر عقود اهتمت بدراسة هذا الأخير نظرا للأهمية التي يقدمها للفرد في حياته بشكل عام.

ويعد التنظيم الانفعالي (Emotional Regulation) من المفاهيم الحديثة في علم النفس، ويقوم على فكرة أن الناس يفضلون الانفعالات السارة على غير السارة وينظمونها وفقاً لذلك. وقد بدأ البحث فيه في العام (1960) على شكل دراسات وصفية حول آليات الدفاع (Mécanismes de défense) المستخدمة للتعامل مع المواقف الضاغطة. ويشتمل مفهوم التنظيم الانفعالي على سلسلة واسعة من العمليات الشعورية وغير الشعورية المعرفية، السلوكية، الفسيولوجية، ويشير إلى العملية التي يستخدمها الأفراد ليعدلوا نوع وشدة ومدة التعبير الانفعالي.[2]

3.7 الوعي الانفعالي:

يشير هذا المفهوم إلى قدرة الفرد على أن يكون مدركًا وأن يكون قادرًا على وصف مشاعره وكذا بالنسبة للآخرين. فإن إدراك الحالة الانفعالية التي يجدها الفرد نفسه يسمح له بالتأمل في طبيعة وشدة الانفعال، وبالتالي فإن تنظيم الحالات الانفعالية يفترض أن يكون أكثر كفاءة.[3] ويهتم كل من (Lane et Schwartz, 1987) بكيفية تمثيل

---

[1] Housiaux, M. (2011), p 59.

[2] سلوم، هناء عباس. (2015). ***استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكالات . دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق*** [رسالة ماجستير، جامعة دمشق]، ص 13.

[3] Claisse, C. (2017). ***Etudes des mécanismes de régulation émotionnelle chez les individus alcoolo-dépendants abstinents à l'alcool à court et à long terme*** [Thèse de doctorat publiée, Université Charles de Gaulle -Lille III], p 45.

الفرد لخبراته الانفعالية بالإضافة إلى خبرات الآخرين. ولقد طوروا نموذجًا إدراكيًا تنمويًا لشرح هذه العملية من الوعي الانفعالي.[1]

4.7 الكفاءة الانفعالية والاجتماعية:

تم تعريف الكفاءة الانفعالية والاجتماعية لتشمل التنظيم السلوكي والانفعالي، وفهم الانفعالات، وإظهار الوعي الذاتي والاجتماعي، وحل المشكلات الاجتماعية، فضلا عن مهارات العلاقات.[2]

أما بالنسبة لـ (Saarni, 2000)، يمكن تعريف الكفاءة الانفعالية بأنها "الطريقة التي يستجيب بها الفرد انفعاليا، وتطبق في وقت واحد ومعرفة إستراتيجية حول الانفعاليات وتعبيرها في العلاقات مع الآخرين، بطريقة حتى يتمكن من التفاوض على وجهات نظره في التبادلات بين الأشخاص وتنظيم تجاربه الانفعالية وفقًا لهذا الغرض".

ولقد ميزت (Saarni, 1999) ثمانية كفاءات انفعالية والتي سبق وأن ذكرناها أعلاه، وكما وضحت (Saarni, 2000) أيضًا ثلاثة مكونات أساسية تتعاون لتشكيل ما تصفه بالكفاءات الانفعالية: الذات، التي تنسق وتتوسط الإحساس بالبيئة بطريقة تكيفية للفرد؛ التصرف الأخلاقي الذي يميز دمج العناصر الثقافية التي تحدد ما هو مقبول اجتماعيا؛ التاريخ التنموي، الذي يحدده تاريخ التفاعلات الاجتماعية والتنمية المعرفية.[3]

5.7 الألكسيتيميا Alexithymia:

تعرف الألكسيتيميا بأنها "عدم القدرة على التعبير عن المشاعر بالكلمات".[4] كما ويتميز مصطلح (Alexithymia) بشكل رئيسي بصعوبة في تحديد ووصف المشاعر، صعوبة في تمييز المشاعر من الأحاسيس الجسدية، طريقة تفكير نفعية وندرة من الخيال، إذ تعد الألكسيتيميا اليوم بنية شخصية متعددة الأوجه وذات أبعاد تعكس عجزًا في المعالجة الإدراكية وتنظيم الحالات الانفعالية. وتعتبر عامل من عوامل الضعف المحتملة للعديد من الاضطرابات الجسدية والنفسية في الأشخاص البالغين والمراهقين.[5] لذا وصفت Alexithymia في الأصل على أنها سمة شخصية في المرضى النفسيين ذوي الاستجابة الضعيفة للعلاج النفسي، كما أنها تمثل عامل خطر مفترض

---

(1) Housiaux, M. (2011), p 59.

(2) Tremblay, M., Gokiert, R., Georgis, R., Edwards, K., & Skrypnek, B. (2013). Aboriginal Perspectives on Social-Emotional Competence in Early Childhood. ***The International Indigenous Policy Journal***, *4*(4), p 1.

(3) Housiaux, M. (2011), p 62.

(4) Bastin, O., Luminet, M., Buysschaert, M., & Luts, A. (2004). Contrôle du Diabète et Alexithymie : Le Rôle L'identification et La Verbalisation des Émotions. *Louvain Médical*, (123), p 252.

(5) Zimmermann, G., Genoud, G. A., & Reicherts, M. (2007, February 23). ***Alexithymia Alexithymia and dimensions of "Emotional Openness" in non-clinical samples of adults and adolescents*** [paper width].10th Congress of the Swiss Society of Psychology (SSP), Zurich, p 13.

لتطوير العديد من الاضطرابات العقلية، مثل الاكتئاب الشديد، واضطراب الهلع، واضطرابات الأكل واضطرابات تعاطي المخدرات.[1]

ويتمثل الاختلاف الرئيسي بين مفهوم (EC) ومفهوم الـ Alexithymia في أن (EC) يشير إلى زيادة القدرات للإدارة الانفعالية، بينما Alexithym هو اضطراب في النمو واستخدام بعض الكفاءات الانفعالية وAlexithymia تتوافق بشكل رئيسي مع عدم وجود (EC) في تحديد والتعبير عن الانفعالات.[2]

مما سبق يتضح لنا أن من بين هذه المفاهيم ما يساهم ويتدخل في تكوين الكفاءات الانفعالية والتي نجد في مقدمتها الذكاء الانفعالي الذي نعتقد أنه ضروري لفهم وتطوير الكفاءات الانفعالية إذ يزيد من قدرة الفرد على الأداء. وبالمقابل، تقوم (EC) بتحويل الإمكانات الفردية إلى الأداء الفعلي. ونجد مفهوم التنظيم الانفعالي الذي يعد بعدا أساسيا من أبعاد الكفاءة الانفعالية لا غنى عنه في الحياة، وكذلك مفهوم الوعي الانفعالي الذي هو الآخر يعد مهما ضمن الكفاءة الانفعالية لأجل التحديد الجيد للحالات الانفعالية والتعرف عليها بشكل جيد سواء الخاصة أو تلك المتعلقة بالآخرين، كما لاحظنا وجود أوجه تشابه بين الكفاءات الانفعالية التي حددتها Saarni والكفاءات الانفعالية كما اعتمدناها في دراستنا الحالية ألا وهي الكفاءات الانفعالية (CE) لـ Mikolajczak والتي هي مرجعنا. فالإطار النظري للنماذج مختلف: في Saarni يتم دمج أهمية السياق الاجتماعي والثقافي في النموذج والهيكل الهرمي لكفاءات مختلفة، وكما وأوضحنا أن هناك مفهوم آخر وهو Alexithymia والذي يختلف عن مفهوم الكفاءة الانفعالية في كونه يعبر عن صعوبة في تحديد المشاعر الخاصة والتمييز بينها وصعوبة وصف مشاعر الآخرين وهو ما يتعارض تماما مع الكفاءات الانفعالية، كما أن الألكسيتيميا اضطراب يعيق وظائف الكفاءات الانفعالية لدى الفرد التي تعتبر ذات أهمية وتأثير واسع عبر مختلف مجالات الحياة الرئيسية للأفراد وهو ما سيتم عرضه في العنصر الآتي.

8 . أثر وأهمية الكفاءات الانفعالية على الحياة اليومية:

مما لا شك فيه أن مجال الكفاءات الانفعالية (على وجه الخصوص الكفاءات الانفعالية الأساسية) يكتسب اهتماما متزايدا، إذ أبرزت عقود من الأبحاث والدراسات أن الكفاءات الانفعالية تلعب دورا حاسما في الجوانب المختلفة لحياة الأفراد وتأثيراتها، على سبيل المثال، في الصحة العقلية والبدنية ونوعية العلاقات الاجتماعية وغيرها، كما سنوضح فيما يلي:

1.8 الكفاءات الانفعالية والصحة العقلية والرفاهية:

تعتبر أهمية الكفاءات الانفعالية للصحة العقلية كبيرة: فأكثر من نصف اضطرابات المحور الأول غير المرتبطة بالمواد وكل اضطرابات المحور الثاني في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية تنطوي

---

(1) Marchesi, C. (2015). How useful for is the Construct of Alexithymia Understanding the Risk of Mental Disorders?. ***iMedPub Journals, Acta Psychopathologica****, 1*(3), p 1.

(2) Housiaux, M. (2011), p 63.

على شكل من أشكال عسر التعبير الانفعالي. علاوة على ذلك، ترتبط (EC) ارتباطًا سلبيًا بالقلق والتوتر والاكتئاب والإرهاق والتأثير السلبي بشكل عام، بينما ترتبط بشكل إيجابي بالرفاهية الذاتية.[1] ففي كتاب حديث عن الكفاءات الانفعالية أفاد كل من (Mikolajczak, Quoidbach, Nélis, & Kotsou, 2009) أن الكفاءات الانفعالية ترتبط بشكل عام بالأداء البدني والنفسي والاجتماعي والمهني الأفضل.[2] كما يشير عدد متزايد من الدراسات إلى أنها عامل مهم يفسر التباين في التكيف الفردي والرفاهية.[3]

في هذا الصدد، كان نموذج (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou, & Nélis, 2009 -2014) للكفاءات الانفعالية الأساسية الخمسة مفيدًا جدًا ومكملاً في التأكيد على المهارات الشخصية ومهارات التعامل مع الآخرين.[4] ومن هذا واضح أنها تبرز في إطار اجتماعي وثقافي من التجارب.[5]

فالكفاءة الانفعالية العليا تؤدي إلى زيادة الرفاه وقلة الاضطرابات النفسية،[6] لذلك فإن الكفاءات الانفعالية وخاصة تحديد وتنظيم القلق لها تأثير حقيقي على الصحة البدنية للأفراد وكذلك على الصحة النفسية منطقيا، مع معرفة كيفية تحديد والتعبير عن وتنظيم بطريقة وظيفية لانفعالاته سوف يقلل من الآثار السلبية. وقد أظهرت العديد من الدراسات أن الكفاءات الانفعالية العالية تتنبأ بمستوى منخفض من التوتر والقلق والتأثيرات السلبية بشكل عام. وبقدر أكبر من احترام الذات والرفاهية ورضا الحياة، وتخفيف ردود الفعل إزاء الأحداث السلبية والمرهقة. فالأفراد ذوو المستوى العالي في الكفاءة الانفعالية يقدرون تلك الأحداث بشكل أقل سلبية واستخدام استراتيجيات أكثر كفاءة للتأقلم والتنظيم،[7] والمرونة التكيفية في مواجهة الظروف المجهدة.[8]

كما أظهر آخرون ارتباطات سلبية بين الذكاء الانفعالي والاكتئاب أو الإرهاق. الكفاءات الانفعالية هي واحدة من التنبؤات السلبية للاضطرابات النفسية. وبعبارة أخرى، فإن احتمال تطوير علم النفس المرضي يتناسب عكسيا مع مستوى الكفاءات الانفعالية. وفي نفس المنطق، ترتبط الكفاءات الانفعالية بالرفاهية الذاتية ورضا الأفراد. من الناحية الفعلية، "الأشخاص الذين يفشلون في إدارة انفعالاتهم يقولون بأنهم أقل سعادة وأن لديهم نوعية حياة أقل من الآخرين". ويمكن تفسير هذا التأثير على وجه الخصوص من خلال الاعتدال الذي تمارسه الكفاءات الانفعالية على ردود الفعل تجاه الأوضاع السلبية أو السلبية المجهدة". في الواقع، "الأفراد الذين لديهم كفاءات انفعالية عالية

---

(1) Kotsou, I. et al, (2011). P 1 -2.

(2) Housiaux, M. (2011), p 2.

(3) Kotsou, I. et al, (2011). P 1.

(4) Bélanger, L. (2017), p 3.

(5) Blackstone, S. W., & Wilkins, D. P. (2009). Exploring the Importance of Emotional Competence in Children With Complex Communication Needs. ***American Speech-Language- Hearing Association (ASHA)***, p 79 -80.

(6) Vancorenland, S. et al, (2015), p 3.

(7) Brasseur, S. et al, (2013), p 1.

(8) Saarni, C. (1999b), p 12.

يقيمون هذه الأحداث بشكل أقل سلبًا ويستخدمون استراتيجيات التكيف والتنظيم بفعالية أكبر"[1] مثل إعادة التقييم الإيجابي، البحث عن المعلومات أو القبول من الأشخاص الذين لديهم درجات أقل في (EC). كما أظهرت أيضا الدراسات أن نتائج (EC) كانت مرتبطة بشكل سلبي باستراتيجيات التعامل مع الاختلال الوظيفي مثل اللوم الذاتي أو الأزمات أو الأفكار الإجترارية. وقد تطابقت هذه النتائج مع نتائج (Velasco, Fernàndez, Páez & Campos, 2006)، التي أظهرت أن عدم وجود الكفاءة الانفعالية يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بإنكار الانفعالات وإخفائها، ويرتبط بشكل سلبي بإعادة التقييم الإيجابي والدعم الاجتماعي.[2]

بالإضافة إلى ذلك، ووفقا لـ (Mikolajczak, Luminet & Gross et al.) تشير الدراسات إلى أن هؤلاء الأفراد هم أكثر عرضة لخطر الاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب، والاحتراق النفسي ويعانون من نوبات القلق وغيرها.[3]

2.8 الكفاءات الانفعالية والصحة البدنية:

لم يتم دراسة تأثير الكفاءات الانفعالية على الصحة في العمق. والمؤشرات الصحية الموضوعية لم يتم بحثها ولكن بالرغم من هذا إلا أن هناك بعض الأدلة في المراجع التي تشير إلى أن الكفاءات الانفعالية تؤثر أيضًا على الصحة. ومع ذلك، لم يتم دراسة هذا الرابط أبدًا بطريقة كاملة وصارمة. في حين أن الدراسات والأبحاث قد كرست بالفعل لتأثير الكفاءات الانفعالية على الصحة الشخصية، ولتوضيح العلاقة بين الكفاءات الانفعالية (EC) والمجالات النفسية والاجتماعية والعملية بما فيه الكفاية.[4]

وبالمقابل إن الكفاءات الانفعالية ليست حاسمة فقط للصحة العقلية، ولكنها ضرورية للصحة البدنية كذلك فقد أظهرت العديد من الدراسات أن الكفاءات الانفعالية لها تأثير على صحة الأفراد وخاصة على سلوكهم.[5] ويشارك عجز (EC) في نشأة أو تشخيص العديد من الأمراض الجسدية وتفاقمها مثل مرض السكري. [6]من النوع الأول أو[7] الاضطرابات المعدية المعوية [8]بين الأطفال،[9] أو مرض القلب التاجي.[10]

---

(1) Delefosse, M. S. (2017), p 7.

(2) Lahaye, M., Fantini-Hauwel, C., Van Broeck, N., Bodart, E., & Luminet, O. (2011). Emotional competence and quality of life of children with asthma: The mediating effect of coping strategies. ***Psychology and Health***, *26*(12), p 1679 -1680.

(3) Séverine, F. (2012), p 54.

(4) Vancorenland, S. et al. (2015), p 3 -4.

(5) Delefosse, M. S. (2017), p 6.

(6) Bastin, O. et al. (2004), p 254.

(7) Lahaye, M. et al. (2011), p 1679.

(8) Porcelli, P., Bagby, R. M., Gaeme. J. T., Carne, M., Leandro, G., & Todarello, O. (2003). Alexithymia as Predictor of Treatment Outcome in Patients with Functional Gastrointestinal Disorders. ***Psychosomatic Medicine***, *65*(5), p 911.

(9) Lahaye, M. et al. (2011), p 1679.

(10) Housiaux, M. (2011), p 2.

كما وأظهرت بعض الدراسات الحديثة أن نقص (EC) مرتبط بضعف التحكم في نسبة السكر في نوع 1 من مرض السكري، أو اضطرابات الجهاز الهضمي بين الأطفال[1] على وجه التحديد، قام فريق من الباحثين مؤخراً بتسليط الضوء على الارتباط السلبي بين مستوى الكفاءات الانفعالية ومستوى الهيموغلوبين السكري، وكلما كان الأفراد أكثر كفاءة كلما انخفض هذا المعدل والعكس بالعكس. هذه الرابطة لها أصلها في تنظيم الإجهاد. في الواقع، فإن الإجهاد يفرز الكورتيزول: وهو هرمون مفيد على المدى القصير للتعامل مع التهديد ولكنه ضار على المدى الطويل، مما يسبب على وجه الخصوص خلل في سكر الدم، هذه العملية مسؤولة أيضا عن اضطرابات الجهاز الهضمي أو زيادة التعرض للفيروسات. تحت الضغط يقوم الجسم البشري بإفراز هرمون آخر: الأدرينالين، الذي يزيد من معدل ضربات القلب، التعرض الطويل الأمد للإجهاد سيؤدي إلى مشاكل في القلب، سوء إدارة القلق يمكن أن يؤدي إلى العديد من المشاكل الصحية.[2] ونذكر هنا على سبيل المثال كفاءة التنظيم الانفعالي إذ أنه وفقا للعديد من الدراسات، من الصعب إدارة انفعالاتنا وعلى وجه التحديد صعوبة الحد من انفعالاتنا السلبية، يشكل عامل خطر في تطوير أو تفاقم الأمراض المختلفة مثل الربو، وأمراض الجهاز الهضمي، وبعض أنواع السرطان وأمراض القلب والأوعية الدموية. [3]كما نجد أن الأشخاص ذوي الكفاءات الانفعالية الأقل يبلغون عن شكاوى جسدية (آلام الظهر، والصداع، والتعب، وغيرها).[4]

كل من المسارات المباشرة وغير المباشرة تمثل هذه العلاقات. أولاً، تؤثر الكفاءة الانفعالية بشكل كبير على السلوكيات المرتبطة بالصحة، وتقلل من السلوكيات الضارة.[5] والمحفوفة بالمخاطر (مثل تعاطي الكحول والتدخين والمخدرات أو إيذاء النفس)،[6] وزيادة السلوكيات الوقائية (على سبيل المثال، التمارين الرياضية،[7] أو إتباع نظام غذائي متوازن).[8] ثانيًا، تقوم الكفاءات الانفعالية بإدارة تفاعلات الغدد الصماء العصبية بشكل كبير في الحالات الانفعالية وبالتالي منع عواقب التفاعل المزمن أو المبالغة على الصحة.[9] وفي الواقع، أظهرت دراسة حديثة حول استخدام الرعاية الصحية في بلجيكا أن الأشخاص الذين يتمتعون بكفاءات انفعالية جيدة يستهلكون كميات أقل من الأدوية، ويستشيرون الطبيب بشكل متكرر ويقضون وقتًا أقل في المستشفى مقارنة بالأشخاص ذوي الكفاءات الانفعالية الأضعف.[10]

---

(1) Lahaye, M. et al. (2011), p 1679.

(2) Delefosse, M. S. (2017), p 6 -7.

(3) Séverine, F. (2012), p 54.

(4) Delefosse, M. S. (2017), p 7.

(5) Housiaux, M. (2011), p 2.

(6) Delefosse, M. S. (2017), p 6.

(7) Housiaux, M. (2011), p 2.

(8) Delefosse, M. S. (2017), p 6.

(9) Kotsou, I. et al, (2011). P 2.

(10) Delefosse, M. S. (2017), p 6.

3.8 الكفاءات الانفعالية والعلاقات الاجتماعية:

تلعب الكفاءات الانفعالية العليا أيضا دورًا رئيسيًا في توفير قدر أكبر من الارتياح في سياق العلاقات الاجتماعية والعلاقات الزوجية[1] وأكثر إشباعًا.[2] وبشكل أوسع، قد تتنبأ الكفاءات الانفعالية بقدرات التفكير المنطقي في حالات التبادل الاجتماعي[3] كما يتوقع جودة التفاعلات الاجتماعية. علاوة على ذلك، يبدو أن الكفاءة الانفعالية تلعب دورًا وقائيًا من حيث الرفاه أثناء النزاعات العائلية والمهنية. ولا تؤثر (EC) فقط على العلاقات مع الأصدقاء ولكنها تؤثر أيضًا في الزوجين، تلعب (EC) دوراً في اختيار الشريك وفي إرضاء علاقة طويلة الأمد. على سبيل المثال، ارتبط العجز في (EC) بمزيد من النزاعات ونوعية العلاقة السيئة بين الأزواج.[4]

كما أظهرت الدراسات الحديثة أن الكفاءة الانفعالية كانت مرتبطة ارتباطًا سلبيًا بالمشاكل الاجتماعية مثل الاستثناءات من المدرسة، والصعوبات في تفاعلات الأقران.[5] فوفقا لـ(Lopes et Schutte) أن الأفراد الذين يديرون انفعالاتهم بشكل غير ملائم لهم علاقات اجتماعية أقل جودة ويواجهون في كثير من الأحيان صراعات شخصية. علاوة على ذلك، وفقا لـ(Gross) فإن هؤلاء الأفراد هم أقل تقديرا من أقرانهم.[6]

4.8 الكفاءة الانفعالية والكفاءة الاجتماعية:

الكفاءات الانفعالية لها دورها في الوظيفة الاجتماعية، فجوانب الكفاءة الانفعالية التي تطورت خلال فترة الحياة تشمل التعبير الانفعالي والخبرة، وفهم مشاعر الذات والشعور، وتنظيم الانفعال. من المرجح أن يتعرض الأطفال والشباب للكفاءة الاجتماعية والرفاهية، حتى الأطفال في سن ما قبل المدرسة هم بارعون بشكل مدهش في العديد من مكونات الكفاءة الانفعالية، بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر ما يلي: (1) التعبير عن الانفعالات التي هي، أو لا، من ذوي الخبرة، (2) فك هذه العمليات في الآخرين، و(3) تنظيم الانفعالات بطرق عملية ومناسبة اجتماعياً. هذه العناصر من الكفاءة الانفعالية تتطلب التوظيف. على وجه التحديد، يمكن للأطفال والمراهقين المؤهلين انفعاليا التعبير عن مجموعة واسعة من الانفعالات، دون شدة العجز أو المدة. وهكذا، عند مناقشة التعبيرية الانفعالية، نشير إلى (1) الانفعالات المحددة المبينة، مع غرض متغير، من قبل الأطفال (على سبيل المثال، السعادة، الحزن، الغضب، الخوف، والتعاطف).

علاوة على ذلك، فإن مساهمة الكفاءات الانفعالية إلى الكفاءة الاجتماعية هي مبدأ أساسي لنظرية الكفاءات الانفعالية فنجد أن تنظيم الانفعال هو مساهم حاسم في جوانب الكفاءة الاجتماعية. على سبيل المثال،

---

(1) Vancorenland, S. et al. (2015), p 4.

(2) Brasseur, S. et al, (2013), p 1.

(3) Reis, D. L., Brackett, M. A., Shamosh, N. A., Kiehl, K. A., Salovey, P., & Gray, J. R. (2007). Emotional intelligence predicts individual differences in social exchange reasoning. ***NeuroImag****, 35*(3), p 1386.

(4) Kotsou, I. et al, (2011). P 2.

(5) Lahaye, M. et al. (2011), p 1679.

(6) Séverine, F. (2012), p 54.

يُنظر إلى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الذين ينظمون غضبهم عن طريق التنفيس على أنهم أقل كفاءةً اجتماعياً من قِبل أقرانهم ومعلمات رياض الأطفال، مقارنةً بالذين يستخدمون استراتيجيات تنظيم الانفعال الأخرى. يتم الحصول على نتائج مماثلة مع الأطفال الأكبر سنا والمراهقين. ترتبط النتائج السلبية أكثر بالتعبير الانفعالي السلبي للأطفال.[1]

كما تؤثر الكفاءات الانفعالية أيضًا على علاقات الأطفال والمراهقين، فقد أظهرت العديد من دراسات طلاب المدارس الابتدائية والثانوية أن الأطفال ذوي الكفاءات الانفعالية العالية ينظر إليهم على نحو أكثر تكرارًا من قِبل أقرانهم أو المعلمين. كونها تعاونية، ورعاية وجود صفات قيادية (السلوكيات الاجتماعية). وعلى العكس من ذلك، كان يُنظَر إلى الطلاب ذوي الكفاءات المتدنية أنه لديهم سلوكيات معاداة اجتماعية أكثر تكرارا (طلاب عدوانيون، طلاب مدمنون، إلخ).[2]

5.8 الكفاءات الانفعالية والأداء المهني:

من الجدير بالذكر أن الكفاءات الانفعالية لا تؤثر فقط على الأفراد ولكن أيضا على المنظمات، وإلى حد كبير المجتمعات، وتظهر العديد من الدراسات أن الكفاءات الانفعالية تلعب دورًا هامًا في الأداء والأداء المهني بشكل خاص.[3] فعلى مستوى العمل يؤدي ارتفاع (CE) إلى أداء وظيفي أفضل.[4] فهي تؤثر تأثيرا كبيرا على إنتاجية العمال وكفاءتهم، وترتبط بشكل إيجابي مع مشاركة العمال،[5] والأداء العالي للوظائف، خاصة بالنسبة لـ- ولكن ليس على سبيل الحصر- الوظائف التي تنطوي على مستويات عالية من الاتصال بين الأشخاص، مثل مهن الخدمة (المبيعات، التمريض، مراكز الاتصال، وغيرها). بالإضافة إلى أحد الأمثلة الأكثر إثارة للإعجاب هو أن الكفاءات الانفعالية ترتبط بمستويات أقل من الإجهاد الوظيفي والتسلط، وهما مشكلتان تؤديان إلى تكاليف اجتماعية وتنظيمية كبيرة، فللكفاءات الانفعالية تأثير حيوي على العمليات الجماعية وهي ترتبط أيضًا بانخفاض مستويات التغيب عن العمل، ومشاركة أكبر والالتزام والمواطنة التنظيمية العليا.[6] وعلى العكس، ترتبط (EC) بشكل سلبي بسلوك مهني ذو نتائج عكسية (المضايقة، التغيب، التأخير، الانحرافات وغيرها) بالإضافة إلى الإجهاد المهني.

كما أن الأفراد ذوي الكفاءات الانفعالية المنخفضة هم أكثر عرضة للبطالة من الأشخاص ذوي الكفاءات العالية: "الأشخاص الذين يجدون صعوبة في إدارة قلقهم (على سبيل المثال، خلال مقابلة العمل) يجدون صعوبة أكبر في الحصول على عمل. أولئك الذين يجدون صعوبة في إدارة غضبهم يجدون صعوبة أكبر في الحفاظ على وظائفهم (نزاعات مع رئيسه، زبائنه، الخ.[7] ولنأخذ مثالا آخر على كفاءة التنظيم الانفعالي فالوكلاء الذين يجدون صعوبة في إدارة انفعالاتهم في العالم المهني أقل نجاحًا في المهام التي عليهم القيام بها. وفقًا لـ (Quoidbach et

(1) Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). **The Socialization of Emotional Competence**. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614 - 637). The Guilford Press.

(2) Delefosse, M. S. (2017), p 7 -8.

(3) Brasseur, S. et al, (2013), p 2.

(4) Vancorenland, S. et al. (2015), p 4.

(5) Delefosse, M. S. (2017), p 8.

(6) Brasseur, S. et al, (2013), p 2.

(7) Delefosse, M. S. (2017), p 8.

(Hansenne، في فرق المستشفى حيث يتولى العاملون في مجال الصحة إدارة انفعالاتهم بشكل كافٍ فإن الرعاية التي يقدمونها تكون ذات جودة أفضل وتتوافق بشكل أفضل مع معايير النظافة في المستشفيات.[1]

6.8 صلة الكفاءات الانفعالية بالتعليم والنجاح الأكاديمي:

إن الكفاءات الانفعالية هي قدرات مستفادة من سن مبكرة حتى سن البلوغ، في الأسرة، الأقران والمجتمعات والسياقات المدرسية. وبالتالي، فإن الكفاءات الانفعالية المختلفة التي تطورت من خلال تلك التجارب سيكون لها تأثير كبير على الشخصية الفردية والعادات المختلفة في مختلف المجالات. بسبب التأثير المعترف به للكفاءات الانفعالية على الأداء وعلى عملية التعلم[2] التي تعتبر أكثر تعقيدًا من مجرد نقل المعرفة من الكتب المدرسية أو المعلمين إلى عقول الطلاب. يحتاج الطلاب إلى التفاوض على العمل الجماعي والمهام الجماعية مع أقرانهم وتطوير علاقات عمل جيدة مع معلميهم، وتكون قادرة على مشاركة الموارد التي تتراوح بين كتب التلوين في رياض الأطفال وصولا إلى الكتب التي لا يتم طباعتها في الجامعة. وبالتالي، إذا كانت البرامج التعليمية تنوي إعداد الشباب بشكل كاف لتحديات ومتطلبات الوقت الحالي، فإن التركيز الوحيد على تحسين القدرات المعرفية (على سبيل المثال، توسيع قاعدة معارفهم) لن يكون كافياً. بدلاً من ذلك، ينبغي إيلاء الاهتمام للتقييم الفعّال والتطوير اللاحق لكفاءات الطلاب الاجتماعية والانفعالية.[3]

وفعلا هنالك إسهامات انفعالية في الكفاءة الأكاديمية، حيث يؤكد (Raver, 2002) علاقتها على كل من الأداء الاجتماعي والأكاديمي،[4] ووجد أن (EC) مرتبطة بالإنجاز المتفوق، (بما في ذلك الأفراد الموهوبين).[5] وتم التأكيد على الكفاءة الانفعالية على أنها أمرا بالغ الأهمية لنجاح الأطفال في المدرسة، ولإيجاد بيئات أكاديمية صحية. ومن ثم، فإن تنفيذ التدخلات لمساعدة الأطفال على بناء الكفاءة الانفعالية أمر مهم.[6] بشكل جماعي، تبرهن المساهمات في هذه القضية على أن الانفعالات والكفاءات الانفعالية لها تأثير كبير على التعليم خلال المسار التعليمي للطالب، سواء بالنسبة إلى التطوير الأكاديمي للطلاب أو تطورهم الاجتماعي والانفعالي. وتغطي هذه المسألة المسار الكامل للتعليم، من مرحلة ما قبل المدرسة والطلاب من المدارس الابتدائية والمتوسطة، وطلبة المدارس الثانوية، طلاب الجامعات من

---

(1) Séverine, F. (2012), p 54.

(2) Gendron, B. (2017). Emotional capital: the set of emotional competencies as professional and vocational skills in emotional works and jobs. ***Revista Española de Educación Comparada*[S.l.]**, (29), p 59.

(3) MacCann, C., Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). New Directions in Assessing Emotional Competencies from Kindergarten to College. ***Journal of Psychoeducational Assessment**, 30*(4), p 318.

(4) Denham, S. A. et al, (2007).

(5) Brasseur, S. et al, (2013), p 2.

(6) Qualter, P., Davis, S. K., Keefer, K. V., Parker, J. D. A., Saklofske, D. H., Wigelsworth, M., Simmons, N., & Stough, C. (2017). Emotional Competency in Education: Core Concepts and Applications. ***British Journal of Educational Psychology Monograph Series II: Psychological Aspects of Education - Current Trends**,* p 2.

مجموعة متنوعة من التخصصات ومن دول مختلفة وحتى المعلمين أنفسهم.[1] فلطالما تم تعريف التدريس على أنه واحد من أكثر المهن التي تتطلب جهدا واضطهادا انفعاليا، ويتضح ذلك من خلال عدد المدرسين المدربين الذين يتركون المهنة وأولئك الذين يعبرون عن الإرهاق والصحة العقلية. دور الكفاءة الانفعالية في كل من إدارة الإجهاد وتعزيز القوة النفسية يدعم الأساس المنطقي لإدراج التدريب على الكفاءة الانفعالية في تعليم المعلمين والتطوير المهني، واحد من برامج الكفاءة الانفعالية القليلة المدعمة تجريبياً للمعلمين هو "إدارة الإجهاد المهني من خلال تطوير الذكاء الانفعالي".[2] فإن ذكاء المعلم الانفعالي يتنبأ بسلوك الفصل الدراسي للطلاب. وبالمثل، يمكن أن تؤثر مشكلات الغضب أو القلق لدى أحد الطلاب على مجموعة كاملة من المشروعات وفصول دراسية كاملة وحتى على مدرسة بأكملها. وعلى العكس، يمكن أن ينتشر حماس الطالب في المدرسة إلى أقرانه. في الواقع، تشير إسهامات (Lipnevich, MacCann, Bertling, Naemi, & Roberts, 2012) في هذه المسألة إلى أن الانفعالات الإيجابية أكثر أهمية من المشاعر السلبية في التنبؤ بدرجات الطلاب ورفاهيهم.

بالإضافة إلى المراحل التعليمية المتعددة، تمثل قضية الكفاءات الانفعالية أبحاثًا من عدة دول حول العالم وهي عالمية حقًا في نطاقها. أخذ عينات المشاركين في هذه الدراسات من الولايات المتحدة: (Garner & Waajid, 2012; Lipnevich et al., 2012; Rivers et al., 2012)، الصين: (Li et al., 2012)، سوريا: (Nizielski et al., 2012) وأستراليا: (James et al., 2012; Troth et al., 2012)، وكندا: (Li et al., 2012; Keefer et al., 2012; Burger & Nadirova, 2012). على هذا النحو، تمثل النتائج سياقًا دوليًا لدراسة تأثير الكفاءات الانفعالية في البيئات التعليمية.[3] وإدراكًا للدور الهام للكفاءة الانفعالية في الأداء الأكاديمي والمرونة والرفاهية النفسية، تم دمج التدخلات الهادفة إلى تطوير الكفاءة الانفعالية للطلاب في الممارسات الصفية والبرامج المدرسية والمناهج الدراسية. وتم تطوير عدد من برامج التعلم الانفعالي الاجتماعي المصممة جيدًا، مع التركيز على تطوير الكفاءة الانفعالية في الولايات المتحدة، مدعومة بدراسات بحثية موضحة تظهر تأثيرها الإيجابي على سلوك الطلاب والأداء الأكاديمي.[4]

صفوة القول، يبدو لنا مما تم عرضه أن مفهوم الكفاءات الانفعالية هو مجالاً واسعاً للغاية بدليل أنه يؤثر على أكثر مجالات الحياة أهمية: الصحة النفسية والصحة البدنية، والعلاقات الاجتماعية والنجاح المهني والأكاديمي والأداء بشكل عام. وهذا إن دل إنما يدل على التأثير البالغ الأهمية لها على الأفراد والمجتمعات نسبة إلا ما دللت وتوصلت إليه مجموعة من الأبحاث والدراسات المهتمة بـ (EC)، والتي من بينها أكدت على أن الأفراد ذوي الكفاءات الانفعالية العالية لديهم أساليب حياة أكثر صحة وسلوكيات أقل خطورة. وترتبط الكفاءات الانفعالية بشكل إيجابي مع السلوكيات الصحية والوقائية، زيادة الرفاه وقلة الاضطرابات النفسية. بالإضافة إلى أنها تلعب دورًا حيويًا في العلاقات الاجتماعية، كما أنها مهمة لكل من الأداء المهني والأكاديمي على حد سواء ولبيئات التعلم. كما تشير المراجع إلى أن الكفاءة الانفعالية بشكل جماعي هي مساهم هام في النجاح الأكاديمي للطلاب بدءا من مرحلة الروضة

(1) MacCann, C.et al. (2012), p 318.

(2) Qualter, P. et al. (2017), p 22.

(3) MacCann, C.et al. (2012), p 315 -318.

(4) Qualter, P. et al. (2017), p 15.

حتى الجامعة ويمكن أن يكون لها آثار إيجابية على التحصيل العلمي للطلاب، وكذا تسهل مهام المعلمين والموظفين. لذلك تمثل (EC) مجموعة من الموارد الفعالة والوظيفية للتكيف مع البيئة ومن هنا عله يبقى من الضروري التدخل ببرامج تهدف إلى تنمية الكفاءات الانفعالية والتي تساهم كذلك بدورها في تنمية الكفاءات الاجتماعية عبر مختلف المراحل التعليمية والبداية من روض الأطفال، كما نضيف إلى أن تقترح برامج خاصة لأولياء الطلاب وأخرى بالمعلمين والموظفين في مختلف القطاعات وبخاصة لدى الأطفال والمراهقين، لما لا؟. وذلك نظرا لأهمية الكفاءات الانفعالية وهو ما أكدته مختلف النظريات التي فسرت هذا المتغير، كما سنوضحه في الآتي.

9. النظريات المفسرة للكفاءة الانفعالية:

9 .1 نظرية الكفاءة الانفعالية لـ (Goleman Daniel):

ظهرت هذه النظرية بالتزامن مع أراء (David McClelland , 1975) الذي يعد أول من اقترح مفهوم الكفاءة الانفعالية بوصفه أساس لتميز الأداء ولاسيما أداء العمل، ولاحقا في عام (1995) ميز طائفة واسعة من الكفاءات الانفعالية من خلال مفهوم الذكاء الانفعالي، وفي الوقت نفسه حدد عالم النفس (Golman Daniel, 1995) مفهوم الكفاءة الانفعالية Emotional Competence بنموذج نظري ميزه عن الذكاء الانفعالي، ويعرف Goleman بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الانفعالية بأنها قابلية مكتسبة من مفهوم الذكاء الانفعالي، من خلال ذلك يفرق Goleman بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الانفعالية بأن الأول مجموعة من القدرات أو القابليات الانفعالية التي تمكن الفرد من تعلم المهارات الانفعالية، في حين يعبر عن الثانية بالوسيلة لتحقيق المهارة المتمثلة بالكفاءة الانفعالية، وعليه فإن الاستعداد الكامن الذي يتمثل بالذكاء الانفعالي أنه ضروري وهو غير كاف لإظهار الكفاءة الانفعالية، وإن هذه الكفاءات في الجماعة لاسيما ضمن إطار الجماعات من الاختصاص نفسه. وهذا يسمح للكفاءات الفردية أن تؤازر الكفاءات الاجتماعية وتدعمها، وتشير هذه النظرية كذلك إلى أن هذه الكفاءات تميل إلى العمل معا لتشكل نمطا هادفا من الإمكانيات التي تسهل الأداء الناجح سواء كان في المواقف التي يتعرض لها الفرد أو في العمل، أو في المؤسسات التربوية والتعليمية، أو وظيفة ما.[1]

وفي عام (1998) اقترح (Goleman Daniel) نموذجا للكفاءة الانفعالية أعد في ضوئه أول قائمة تقيس الكفاءة الانفعالية (Emotional Competence Inventory) والتي تشمل على مكونين رئيسين اثنين هما (الكفاءة الشخصية Personal Competence والكفاءة الاجتماعية Social Competence) ويندرج تحت كل منها عاملان من الدرجة الثانية هما عامل الوعي بالذات Self-awarenees وعامل إدارة الذات Self-management ضمن الكفاءة الاجتماعية.

[1] حسين، أمال إسماعيل. (2018)، المصدر مذكور سابقا، ص 538.

وقد طور (Goleman, 2001) منظورا استطاع أن يقيس من خلاله الكفاءة الانفعالية، والذي يقوم على أربع قدرات أساسية من الذكاء الانفعالي والتي تحدد القدرات الكامنة التي تقوم عليها الكفاءة الانفعالية، ويحتوي منظور Goleman على (20) من الكفاءات المتداخلة في أربع مجموعات من القدرات العامة للذكاء الانفعالي. إذ يرى Goleman أن الكفاءة الانفعالية تظهر في جانبين أساسيين لدى الشخص هما (الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية) وفي هذين الجانبين هناك عمليتان تحققان هاتين الكفاءتين، والعمليتان هما (التعرف والتنظيم).

من خلال ما سبق يرى جولمان بأن الذكاء الانفعالي يتضمن مجموعتين من الكفاءات، كفاءات شخصية وكفاءات اجتماعية، وتنقسم كما يأتي:

أ . الكفاءة الشخصية Personal Competence:

ويقصد به (Goleman Daniel) أن يكون الفرد دائم الوعي بانفعالاته، وأن له القدرة على استخدام توازنه الغريزي لتوجيه اختياراته وتقييم ذاته بكل موضوعية مع امتلاك ثقة كبيرة بالذات. ويرى أننا بحاجة لمعرفة أوجه القوة والضعف فينا، وينبغي أن نتخذ من هذه المعرفة أساساً لقدراتنا وسلوكاتنا وثقتنا بأنفسنا.

ب . الكفاءة الاجتماعية Social Competence:

وهي قدرة الفرد في التحكم في انفعالاته وفي علاقته مع الآخرين، والتمتع بنظرة دقيقة للكشف عن الأوضاع وشبكات العلاقات الإنسانية وفهمها والتصرف بمقتضاها، واستخدام القدرات المختلفة للإقناع والتوجيه والتفاوض وحل النزاعات لمساعدة وتشجيع الجماعة أو الفريق.

ويضيف Goleman أن الكفاءة الانفعالية الاجتماعية تتكون من نظامين هما: نظام معرفي ونظام انفعالي. إذ يقوم النظام المعرفي بالاستدلال المجرد حول الانفعالات، في حين يعزو النظام الانفعالي القدرة المعرفية. ويرى Goleman أن لدى الإنسان عقلين هما العقل الانفعالي والعقل المنطقي، وبينهما تنسيق منتظم ومتطور إذ أن المشاعر والأحاسيس ضرورية للتفكير، والتفكير ضروري للمشاعر والأحاسيس.[1]

2 . 9 منظور الكفاءة الانفعالية لـ (Bharadwaj & Sharma, 1995):

ظهر في الآونة الأخيرة الاهتمام المتزايد بالكفاءة الانفعالية ومحاولات تمييزها عن الذكاء الانفعالي فضلا عن محاولات قياسها، فقد كان مفهوما الذكاء الانفعالي والكفاءة الانفعالية مثار جدل بين المهتمين بهذا الموضوع، وبهذا الصدد دأب بعض الباحثين على دراسته في ثقافات متعددة محاولين الإفادة من منظور (Goleman, 1995) عن الكفاءة الانفعالية. ويعد (Bharadwaj & Sharma, 1995) من أشهر الباحثين الذين عملا في دراسة وقياس الكفاءة الانفعالية في الثقافة الهندية، وقد وضعا تصورا نظريا حددا في ضوئه الكفاءة الانفعالية بخمسة مجالات، هي:

[1] عباس، حيدر جليل. (2019). المرجع مذكور سابقا، ص 77 . 78.

- **المجال الأول:** التعمق الكافي في الشعور الانفعالي (Adequate Depth of Feeling (ADF: ويقصد به الوعي الذي يتشكل لدى الفرد بقدرته على السيطرة على انفعالاته وتأثيراتها والتي تؤدي إلى تكامل شخصيته وفعالية أحكامه واللذان يقودانه إلى مشاركة فاعلة وقوية في الحياة.
- **المجال الثاني:** التعبير عن الانفعالات والسيطرة عليها على نحو مناسب Adequate Expression and Control of Emotions (AEC): ويعبر هذا المجال عن دينامية الاستقرار الطبيعي للفرد. ويقصد به ميل الفرد الملحوظ للتعبير المناسب عن مشاعره والسيطرة عليها بصورة تلقائية يحسب ما يتطلبه الموقف.
- **المجال الثالث:** القدرة على توظيف الانفعالات Ability to Function with Emotions (AFE): ويقصد به قدرة الفرد على أن يطور نمطا مميزا من التفاعل مع انفعالاته، عندما يكون في وضع انفعالي قوي مؤثر وصعب للغاية، يمكنه من تأدية وظائفه وأعماله اليومية بشكل صحيح.
- **المجال الرابع:** القدرة على التعامل مع الانفعالات الناجمة عن الأزمة أو المشكلة Ability to Cope with Problem Emotions (ACPE) ويقصد به قدرة الفرد على التعامل مع المشكلات الانفعالية التي قد تؤدي دورا تدميريا وتشكل أضرارا محتملة في دور حياة الفرد، ويتم ذلك من خلال فهم وتحسس المشاعر المترتبة عن الآثار الضارة هذه، وتطوير القدرة على مقاومتها فيما بعد.
- **المجال الخامس:** تعزيز الانفعالات الإيجابية Encouragement of Positive Emotions (EPE): ويقصد بها قدرة الفرد على تعزيز هيمنة الانفعالات الإيجابية في شخصيته لضمان حياة ذات معنى والاندماج إلى حد ما على نحو جيد في الحياة، ويتم ذلك من خلال تطوير الخبرات الانفعالية الإيجابية وتعزيزها بطاقة مستمرة وحيوية للنمو الفكري والروحي.[1]

3 . 9 نظرية (Saarni, 1999) في الكفاءة الانفعالية:

تعد (Carolyn Saarni) من أشهر من عمل بمجال الكفاءة الانفعالية، وتعرف Sarrni الكفاءة الانفعالية بأنها "إظهار الكفاءة الذاتية في التعاملات الاجتماعية المشغلة للانفعال" .[2] وتضمنت الكفاءة الذاتية في هذا السياق قدرة الشخص ومهاراته في تحقيق نتيجة مرغوبة، وترى Saarni أن تطبيق فكرة الكفاءة الذاتية على التعاملات الاجتماعية المشغلة للانفعال تشير إلى كيف أن الأفراد يستطيعون الاستجابة انفعاليا وينظمون خبراتهم الانفعالية.[3]

وصفت (Carolyn Saarni, 2002) مهارات الكفاءة اللازمة في العلاقات المثيرة للانفعالات من أجل الاستجابة بكفاءة (بفعالية). فهذه التصرفات والقدرات تمكن الفرد من التوجه الملائم في المحيط المتغير والتعامل مع الصراعات الناشئة بشكل مقاوم. وبهذا فإن الفرد متجذر في سياق اجتماعي وثقافي، يكتسب منه الكفاءة الانفعالية. وتؤكد (Carolyn Saarni, 2002) على أن مهارات إدراك الذات التي وضعتها حول التعبير عن المشاعر والتواصل من

[1] حسين، أمال إسماعيل. (2018)، المصدر مذكور سابقا، ص 538 . 539.

[2] Saarni, C. (1999a). ***The Development of Emotional Competence***. Guilford Press, p 38.

[3] Saarni, C. (1999a), p 104.

خلال الانفعالات وتنظيم الانفعالات والكفاءة الذاتية الانفعالية ليست مستقلة عن بعضها وهي تنشأ في مجرى النمو، فمن خلال الوالدين والأقران يتعلم الأطفال عبر هذا النموذج ويجربون في هذه العلاقات الاجتماعية باستمرار مهاراتهم الانفعالية. وترى Saarni أنه لا يوجد انفعالات صحيحة وخاطئة وإنما هناك فقط انفعالات قد تتطابق مع الكفاءة الذاتية للشخص أو لا تتطابق.

وتؤكد (Carolyn Saarni, 2002) على أن الانفعالات مرتبطة بالعلاقات بشكل لا يمكن فصله، بغض النظر عما إذا كان الانفعال ينشأ عن صراع بين إنسان راهن أم من خلال عدد كبير من المواجهات عبر الزمن مع الأشخاص الآخرين. وترى Saarni أن أرضية الكفاءات الانفعالية تتحدد منذ الطفولة المبكرة، فعمليات التأثير المتبادلة في الأسرة والنمو المطرد للقدرات الانفعالي لوالديهم، ويتعرفون من خلال ذلك على الخيارات السلوكية في التعامل مع الانفعالات.[1]

ومن الانتقادات الموجهة لهذا التصور المعرفية والانفعالية الطفولية تشكل هذه الأرضية. وفي نهاية السنة الأولى تقريبا يراقب الأطفال في المواقف المتعدد المعاني انفعالياً السلوك غياب التأسيس النظري للكفاءات الثماني، حيث قامت على أساس إمبريقي. وبما أن هذه الكفاءات لم تقم على أساس تنظيري وإنما إمبريقي فإن إمكانية توسيع إحدى الكفاءات الثمانية تظل قائمة.

1. يتضمن الوعي بالحالة الانفعالية الذاتية المعرفة بإمكانية خبرة الانفعالات المتناقضة في موقف ما.
2. تعني القدرة على التعرف على انفعالات الآخرين وفهمها من ضمن ما تعنيه القدرة على تفسير وتقييم سلوك التعبير اللفظي وغير اللفظي للأشخاص الآخرين.
3. ويقصد بالقدرة على استخدام قاموس الانفعالات المعرفة بالمشاعر المستخدمة عبر التواصل في ثقافة معينة.
4. تمكن مهارة المشاركة التعاطفية من فهم الخبرة الانفعالية للأشخاص الآخرين.
5. تعد المعرفة بأن المشاعر المعاشة قد لا تتطابق بالضرورة مع المشاعر الظاهرة في الخارج من ضمن القدرة على التمييز بين الخبرة الانفعالية الذاتية وعلى الخبرة الانفعالية للأشخاص الآخرين على حد سواء، وتعد هذه القدرة على درجة من الأهمية في العلاقات الاجتماعية بشكل عام.
6. ويقصد بالقدرة على المواجهة التكيفية للمشاعر المتناقضة والظروف الضاغطة التنظيم الفاعل للانفعالات. وتتيح كثرة استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفي أو اللاتكيفي التفريق في التعامل مع المشاعر السلبية كالحزن أو الغضب أو القلق. وعندما يتم استخدام استراتيجيات تكيفية أكثر يمكن الحديث عن تنظيم انفعالي فاعل.
7. يمثل الوعي بأن تواصلاً انفعالياً يحصل في العلاقات مهارة مهمة للكفاءة الانفعالية.
8. تمكن القدرة على الكفاءة الذاتية الانفعالية الفرد على تقبل انفعالاته الذاتية . بغض النظر عما إذا كانت تعد في ثقافته التي ينتمي إليها مرغوبة أم غير مرغوبة.[2]

[1] ميترهوبر، س. (2020)، المصدر مذكور سابقا، ص 8 . 9.

[2] ميترهوبر، س. (2020)، المصدر مذكور سابقا، ص 5 . 6.

4 . 9 نظرية (Wolmarans & Martins, 2001) في الكفاءة الانفعالية:

ووفقا إلى (Wolmarans & Martins, 2001) فإن البعض يمتلك قابليات وكفاءات معينة والتي ربما قد لا يمتلكها شخصاً آخر، فالأفراد الذين لديهم قدرات الذكاء الانفعالي المتطور جدا أو الجيد جدا يمكنهم أن يطوروا من كفاءاتهم الانفعالية. إذ يمكنهم من توجيه مساراتهم في الحياة على نحو إيجابي، وهم يقومون بذلك على الرغم من مواجهتهم للتغيرات الحاصلة مع علاقاتهم مع الآخرين، كما ويمكنهم تنظيم خبراتهم الانفعالية في ضوء التحديات والتغيرات الحاصلة في بيئاتهم الثقافية والاجتماعية. وعلى هذا الأساس فإن مفهوم الكفاءة الانفعالية يشتمل على الإحساس بالسعادة النفسية والقدرة على التوافق بمهارة عالية وبقدرة خلاقة وثقة متناهية للتغيير الحاصل بالبيئة الثقافية والاجتماعية والتي تتصف بالغموض وعدم اليقين.

لقد قام (Wolmarans & Martins, 2001) بقياس كفاءات الذكاء الانفعالي، وحددا في ضوئه متطلبات الكفاءة الانفعالية، إذ قسما درجة الذكاء الانفعالي إلى (7) عناقيد رئيسية وقاما بتسمية هذه العناقيد بوصفها الكفاءات الانفعالية على وفق مجالات محددة،[1] ثم قاما بتطوير أداة تكشف عن سبع كفاءات انفعالية، وهذه الكفاءات الانفعالية، هي:

- الوعي الانفعالي Emotional Literacy.
- تقييم الذات Self – Esteem.
- إدارة الذات Self - Management.
- دافعية الذات Self - Motivation
- المرونة في التغيير Change Resilience.
- العلاقات ما بين الأشخاص Intrapersonal Lrrelation.
- توحيد العقل مع القلب Integration of Head & Heart.[2]

5 . 9 نظرية مايروسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) النموذج الرباعي:

بدأ اهتمام الباحثان بهذا الموضوع منذ عام 1990، وكان الغرض هو تطوير النظرة له وتحليل مكونات وإعداد أدوات قياس تقيس الكفاءة الانفعالية، حيث أتت تلك النظرة على قياس الفروق الفردية التي يرى العالمان أن المقاييس التقليدية للكفاءة فشلت في دراسة الفروق من حيث الوعي والإدارة الفعالة للعواطف والمعلومات العاطفية.[3]

---

[1] حسين، أمال إسماعيل. (2018)، المصدر مذكور سابقا، ص 540.

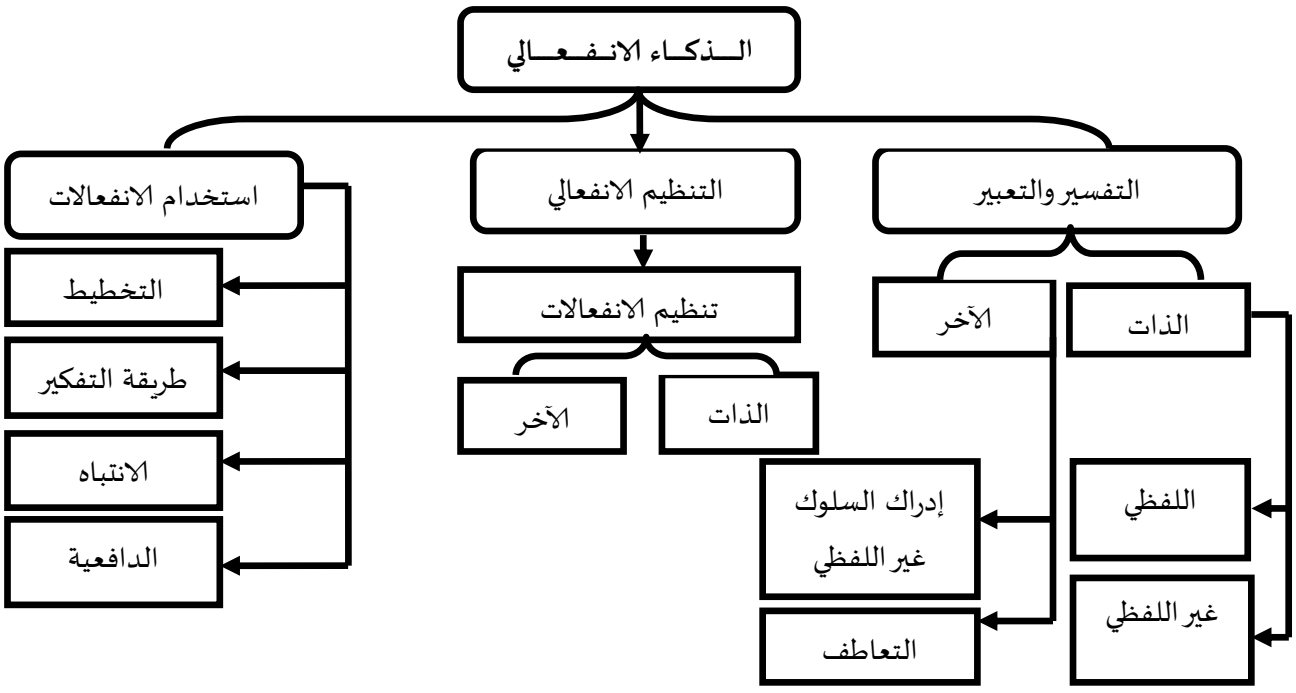
[2] عباس، حيدر جليل. (2019)، المصدر مذكور سابقا، ص 76.

[3] Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990), p 12.

كما صورت نظرية (Salovey & Mayer) أربعة مجالات للذكاء الانفعالي، هي:

- التحديد الانفعالي (Emotional idehtification).
- التسهيلات الانفعالية للتفكير (Emotional facitaton of thought).
- الفهم الانفعالي (Emotional Lunder Standing).
- الإرادة الانفعالية (Emotional Lmanagement).[1]

ويقوم تصور (Mayer & Salovey, 1990) على جمع مجالات السلوك الانفعالي التعبيري وتقييم الانفعالات وتنظيمها واستخدامها معا. ويقدم المخطط التالي المقتبس عن (Salovey, Hsee & Mayer, 1993) الموجود في (Salisch, 2002) عرضا لتصور الكفاءة الانفعالية. ويمكن تقسيم المجال الأول من التصور إلى تفسير الانفعالات والتعبير عنها لدى الشخص نفسه ولدى الآخرين. وفيما يتعلق بالشخص نفسه يتم التفريق بين التقييم اللفظي وغير اللفظي من جهة وبين التعبير عن الانفعالات. أما لدى الأشخاص الآخرين فيتم التمييز بين إدراك السلوك غير اللفظي والتعاطف. أما الفرع الثاني من تصور الكفاءة الانفعالية فتطلق عليه تسمية التنظيم الانفعالي، وفيه يتم التمييز كذلك بين تنظيم الانفعالات في الذات ولدى الآخرين. أما الفرع الثالث والذي أطلقت عليه تسمية استخدام الانفعالات فقد تم تقسيمه إلى التخطيط المرن والتفكير الخلاق وتوجيه الانتباه والدافعية.



الشكل (05): تصور الذكاء الانفعالي لـ (« Salisch, 2002» Salovey, Hsee & Mayer, 1993).

[1] عباس، حيدر جليل. (2019)، المصدر المذكور سابقا، ص 76.

ويتضمن هذا المبدأ الواسع بعض الصعوبات المنهجية والمفاهيمية كما يرى ساليش (2002)، منها المشكلات السيكومترية والإسناد الإمبيريقي بالنسبة للتقسيم المعتمد. كما انتقد الارتباط الداخلي المنخفض بين وصف الذات في الاستبيانات وأدوات القياس الموضوعية فيما يتعلق بالكفاءات الانفعالية. وهناك مشكلة أخرى تكمن في المقارنة بين أبحاث الذكاء المعرفي مع الانفعالي، التي ينطلق منها سالوفي وماير في النموذج، فتقييم كفاءة انفعالية بأنها ذكية أم لا يتعلق بالملاحظ ومن هنا فإنه معرض للتشتت كبير فبالنسبة للذكاء المعرفي من السهل التمييز بين الصح والخطأ، وأخيراً فإنه لم يتم دمج السياق الاجتماعي نمو الكفاءات الاجتماعية في التصور، وهو ما قامت به سارني (2002). [1]

10 . تطوير وتنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية:

بالرغم من وجود دراسات عديدة واعدة أظهرت إمكانية تحسين هذه الكفاءات لدى الأطفال والمراهقين. ومع ذلك، لا يزال من غير الواضح ما إذا كان يمكن تحسين وتطوير الكفاءات الانفعالية في البالغين؟، وسنحاول في عرضنا هذا توضيح ما كيفية تنمية وتحسين هذه الكفاءات عبر المراحل العمرية لما لها من منافع على المستويين الفردي والجماعي.

1.10 في البالغين:

بداية يجب أن نوضح نقطة إشكالية مهمة في هذا الباب وهي بالرغم من المعروف أن الكفاءات الانفعالية (ككل) تتنبأ بعدد من النتائج الهامة، إلا أنه من غير الواضح حتى الآن أي مشاركة (أو كفاءات) محددة في نتيجة معينة. ويرجع ذلك إلى أنه لا يوجد مقياس لـ (EC) يقيس بشكل واضح كل من الكفاءات الانفعالية الخمس الأساسية بشكل منفصل لانفعالات الفرد وانفعالات الآخرين. هذا النقص في المعلومات هو إشكالية سواءً من الناحية النظرية (نحن لا نفهم العمليات على المحك) وعمليًا (لا يمكننا تطوير تدخلات مخصصة). ونذكر أن هنالك بعض المحاولات في هذا المجال والتي من بينها نجد محاولة (Sophie Brasseur et Moïra Mikolajczak, 2012) في وضع ملمح للكفاءات الانفعالية.

وبالمقابل أظهرت الدراسات الحديثة أنه من الممكن تطوير (EC) حتى بالنسبة لشخص بالغ إن توفر على المستوى الإكلينيكي أداة توضح بالتفصيل صورة الكفاءة الانفعالية للفرد من أجل تحديد هدف العمل، [2] لذا ينبغي معالجة هذه المسألة أولا حتى يتسنى لنا القياس والتقدير لأجل تحسين هذه الكفاءات لدى الأفراد.

وقد اعتقد العلماء لفترة طويلة أنه بعد عمر معين، لا يمكن للبشر أن يتغيروا: الدماغ البشري كان "ثابتًا". ومع ذلك، منذ تسعينات القرن العشرين لم يصل هذا التأكيد إلى شيء. حيث أظهر العديد من الباحثين أنه بفضل مرونة الدماغ أو المرونة العصبية يتطور الدماغ طوال الحياة ويمكن اكتساب سلوكيات جديدة أو طرق جديدة

[1] ميترهوبر، س. (2020)، المصدر مذكور سابقا، ص 3 . 4.

[2] Brasseur, S. et al. (2013), p 1 -2.

للتفكير في أي عمر.[1] إلا أنه في الواقع، العديد من الآليات المعرفية الأساسية، مثل الانتباه والذاكرة، تنخفض تدريجياً مع التقدم في العمر مما يؤدي إلى انخفاض القدرة على التركيز ومعالجة وتنظيم المعلومات، مما يجعل من الصعب تعلم سلوكيات جديدة وتبني عادات جديدة، قد يفسر هذا سبب ارتباط العمر بزيادة الصلابة. ولماذا قد يكون تغيير الشخصية محصوراً إلى حد كبير في سن البلوغ وقد لا يكون إلا حكماً بعد 30 سنة من العمر. ومع ذلك تظهر المجموعة الأخيرة من الأبحاث أن البيئة لها تأثير على تنمية الشخصية حتى في مرحلة البلوغ المتأخرة، فإنها لا تشير إلى ما إذا كان التغيير المتعمد ممكنًا أم لا!. وبالتالي يمكن للمرء أن يتساءل بشكل قانوني عما إذا كان أي تدخل يهدف إلى تحسين (EC) سيكون فعالاً مع البالغين؟.[2]

فمن الناحية الملموسة، على الشخص الذي يرغب، على سبيل المثال، في تنظيم انفعالاته بشكل أفضل أن يتطور أولاً في معرفته بالاستراتيجيات الوظيفية لتنظيم الانفعالات. سيكون من الضروري عندئذ أن يتعلم تطبيق هذه الاستراتيجيات بشكل صحيح وفقًا للوضع الانفعالي الذي يواجهه. وأخيرًا، سيتعين عليها تنفيذها بشكل منتظم في مواقف حقيقية، بحيث تصبح تلقائية.[3] وقد تبين أن تحسين مستوى الكفاءة الانفعالية من خلال تدخل موجز أدى إلى زيادة الرفاه ونقص الكورتيزول والشكاوى الجسدية، تعزيز العلاقات الاجتماعية وإمكانية التوظيف.[4] كما تكشف العديد من الدراسات للراشدين عن أهمية الكفاءات الانفعالية في مجالات الصحة البدنية والنفسية، العلاقات الاجتماعية والأداء المهني.[5]

2.10 في الأطفال:

الكفاءة الانفعالية هي واحدة من المكونات الرئيسية للتنمية الصحية ورفاهية الطفل.[6] وتختلف عملية تطوير الكفاءات الانفعالية بشكل طفيف بين الأطفال والبالغين، والتي بالفعل يمكن تطويرها ويكتسبها الأطفال تدريجيًا. هذا التعلم هو نتيجة التفاعلات المعقدة بين العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية الثقافية. تختلف وتيرة تطور كل طفل،[7] ففي السنوات الأولى من العمر سوف تظهر الاختلافات في الكفاءات الانفعالية للأطفال[8] ولكن يمكننا تمييز بعض المراحل الرئيسية:

---

(1) Delefosse, M. S. (2017), p 9.

(2) Kotsou, I. et al. (2011), p 2.

(3) Delefosse, M. S. (2017), p 9.

(4) Brasseur, S. et al. (2013), p 2.

(5) Theurel, A., & Gentaz, E. (2015). Entraîner les compétences émotionnelles à l'école. ***Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant,*** *27,*(139), p 50.

(6) Mohtasham, M. K., Allyson, B., Patterson, A. B., Vennergrund, K. C., Chen, E., & Pasnak, R. (2017). **Emotional Competence, Behavioural Patterning, and Executive Functions**. *Early Child Development and Care,* p 3.

(7) Delefosse, M. S. (2017), p 10.

(8) Theurel, A., & Gentaz, E. (2015), p 546.

الرضع والأطفال الصغار (0-2 سنة): اكتشاف الانفعالات الأساسية ووسائل التعبير عنها، واقتناء الآليات الأولى للتنظيم الذاتي (تحويل النظر أو التحفيز اللمسي)؛[1] فالتعرف على تعبيرات الوجه الأساسية للانفعال (مثل الفرح والحزن والغضب والخوف) أمر بالغ الأهمية لتنمية فهم الانفعال والتفاعل الاجتماعي الناجح في الحياة اليومية،[2] فمنذ أواخر السبعينات درس علماء النفس على نطاق واسع تطور التمييز في تعابير الوجه الانفعالية عند الرضع.[3] إذ تظهر القدرة على التعرف على تعبيرات الوجه مبكرًا مع قدرات الرضع على التمييز بين تعبيرات الوجه عند عمر 7 أشهر تقريبًا[4] للتمييز بين الانفعالات المرئية أو المسموعة بينهما (الانفعالات الأساسية: الفرح، المفاجأة، الخوف، الغضب، الاشمئزاز، الحزن) وحالات المراجعة الاجتماعية.[5] فالرضع الصغار جدًا يتعرفون بالفعل على انفعالات محددة مختلفة ويستجيبون لها عبر تعبيرات الوجه.[6] أما خلال السنة الأولى من العمر، لا يملك الأطفال سوى آليات معينة مثل التحفيز اللمسي أو تحويل النظر إلى تقليل الحالات الانفعالية السلبية ولكنهم يعتمدون إلى حد كبير على البالغين لتنظيم انفعالاتهم.[7]

مرحلة ما قبل المدرسة (2-5 سنوات): الاستحواذ التدريجي على تصنيف الانفعالات، وتطوير فهم الانفعالات (اكتشاف تأثير الأسباب الخارجية...) وكذلك المفردات الانفعالية، وتعلم آليات تنظيمية مثل تقليل أو حجب التعبير عن انفعالات الفرد في مواقف معينة.[8] فمن عمر 2، يمكن للطفل تصنيف أول لفظي لبعض الانفعالات الأساسية. بعد ذلك، تستمر هذه التصنيفات في التطور ويصبح الطفل قادرا على تصنيف عدد متزايد من الانفعالات بشكل أكثر دقة. ومن سن 3 إلى 6، الأطفال الصغار يطورون القدرة على توليد الانفعالات وإخفاء أو التقليل التعبيرات في ظروف معينة. كما تنمو خلال هذه الفترة ما قبل المدرسة ذخيرة لغتهم ويصبحون قادرين على التفكير والتحدث عن انفعالاتهم. كما يظهر نموذج عام للتنمية من مختلف الدراسات: التعرف على عاطفة السعادة يكتسب بالفعل في 3 سنوات. وتتطور مشاعر الحزن والغضب والخوف بشكل أبطأ حتى يتم التعرف عليها بشكل جيد خلال 5- 6 سنوات.[9] وسيتم التعرف على المفاجأة والاشمئزاز في وقت لاحق ما بين 6 و10 سنوات، ويبقى التعرف على تعبيرات

---

(1) Delefosse, M. S. (2017), p 10.

(2) Theurel, A., Witt, A., Malsert, J., Lejeune, F., Fiorentini, C., Barisnikov, K. & Gentaz, E. (2016). The integration of visual context information in facial emotion recognition in 5- to 15-year-olds. ***Journal of Experimental Child Psychology****, 150,* 252-271.

(3) Bayet, L., Pascalis, O., & Gentaz, É. (2015). **Le Développement de la discrimination des expressions faciales émotionnelles chez les nourrissons dans la première année**. *L'Année psychologique, 114*(3), 474.

(4) Theurel, A., et al. (2016), p 253.

(5) Theurel, A., & Gentaz, E. (2015), p 546.

(6) Theurel, A., et al. (2016), p 253.

(7) Theurel, A., & Gentaz, E. (2015), p 546.

(8) Delefosse, M. S. (2017), p 10.

(9) Theurel, A., & Gentaz, E. (2015), p 546.

الوجه الأساسية للانفعال (مثل الفرح والحزن والغضب والخوف) أمر بالغ الأهمية لتنمية فهم الانفعال والتفاعل الاجتماعي الناجح في الحياة اليومية.[1]

أما فيما يتعلق بالقدرات على فهم الانفعالات، فهناك فهم متزايد للشروط الانفعالية والظواهر الظرفية والفسيولوجية والعقلية التي تسمح لشخص ما بالتعرف على العاطفة والمواقف القادرة على إثارة الانفعالات. بين عمر السنتين و4 سنوات، يبدأ الطفل في فهم تأثير الأسباب الخارجية وبعض الذكريات عن الأحداث الخارجية حول الانفعالات.[2] ويتم التعبير عن التعبيرات الانفعالية للوجه بشكل رئيسي في المواقف السياقية.[3]

وابتداء من 5 سنوات يبدأ الطفل في فهم تأثير الرغبات على الانفعالات، وفي حوالي 6-7 سنوات من العمر يفهمها بالإضافة إلى دور المعتقدات والتصورات على الانفعالات هذا. ويبدأ أيضا في هذا العمر التمييز بين مظهر وواقع الانفعال، على سبيل المثال من الممكن إخفاء الانفعال من 8 أو 9 سنوات سوف يفهم الطفل تأثير قواعد الأخلاق على بعض الانفعالات (على سبيل المثال، الشعور بالذنب من أجل عمل مرفوض أخلاقيا).[4] وفي منتصف مرحلة الطفولة (6-11 سنة): فهم الانفعالات المعقدة (الإحراج، الكبرياء، العار وغيرها) والمختلطة (إدراك العديد من الانفعالات من شدة مختلفة في نفس الوقت)،[5] مثل السعادة لتلقي دراجة كهدية ولكن الخوف من استخدامها. ومع التقدم في العمر، سوف يرى الأطفال الروابط بين جهودهم لتنظيم وتعديل انفعالاتهم. عندئذ سيكون بإمكانهم استخدام استراتيجيات تنظيمية محددة للغاية مثل حل المشكلات أو البحث عن الدعم أو التشتيت أو إعادة التقييم.[6] حيث يشير تنظيم الانفعال إلى قدرات الأطفال إما لزيادة أو منع التعبيرات الانفعالية الداخلية والخارجية لتكون مناسبة لحالة معينة. وبعبارة أخرى، فإن تنظيم الانفعال هو قدرة الأطفال على التعامل مع انفعالاتهم في سلوكيات منتجة ومناسبة.[7]

وبالمقابل تعد مرحلة الطفولة الوسطى واحدة من المراحل الحاسمة في تطوير الكفاءات الانفعالية. في الواقع، في عمر 10 أو 11 سنة يستقر المظهر الجانبي للكفاءة ليصبح ثابتًا نسبيًا خلال فترة المراهقة (12-17 عامًا). إذا كان الذكاء الانفعالي يمكن أن يتطور خلال فترة المراهقة وعند مرحلة الطفولة. ومع ذلك، فهي أكثر مرونة في مرحلة الطفولة وخاصة خلال هذه الفترة من "الطفولة المتوسطة". ففي الآونة الأخيرة، أظهرت دراسة تقييم فائدة التدريب الانفعالي في المدرسة أن نطاق تطور الكفاءات الانفعالية بلغ ذروته في 6 سنوات ثم انخفضت تدريجيا. دعم تنمية الكفاءات الانفعالية للأطفال لذلك فإن فعاليتها تسمح بتحسين كبير في الأخير. كما في البالغين، ينبغي أن يستهدف التدريب مستويات المهارات الثلاثة (المعرفة والقدرة والسمة) ويمكن أن يستهدف بعدًا واحدًا أو أكثر من الأبعاد

(1) Theurel, A., et al. (2016), p 252 -253.

(2) Theurel, A., & Gentaz, E. (2015), p 546.

(3) Theurel, A., et al. (2016), p 252 -253.

(4) Theurel, A., & Gentaz, E. (2015), p 546.

(5) Delefosse, M. S. (2017), p 10.

(6) Theurel, A., & Gentaz, E. (2015), p 546.

(7) Mohtasham, M. K., et al. (2017), p 3.

(التحديد والفهم والتعبير والتنظيم والاستخدام). وفي جميع الحالات، سيتعين تكييفه مع سن الأطفال ويمكن أن يؤدي في حال عدم حدوثه إلى عكس النتيجة المرجوة.[1]

كما ويبدأ الأطفال بتصنيف الانفعالات إلى فئتين على أساس إيجابية (اللطيفة/الممتعة) وسلبية (غير السارة/ السارة) ولن يصلوا إلا في وقت لاحق إلى التصنيف في انفعالات محددة كما هو الحال في البالغين. يبدو أن "ترتيب المظهر" في تحديد الانفعالات يعتمد على أساليب العرض المستخدمة (القصص والأفلام والوجوه) وطرائق الاستجابة.[2]

وفي الأخير يمكننا أن نظيف نقطة مميزة تتمثل في أهمية الإعدادات للتطور الانفعالي والتي تظهر بوضوح من خلال معرفتنا بالعلاقات بين الأبوين باعتبارها مجال تشكل فيه التصرفات الانفعالية للأطفال الصغار، وتؤكد الأبحاث إلى حد كبير فرضية نظرية العلاقة بالموضوع ونظرية التعلق بأن تجارب الأطفال الانفعالية وتنظيمها (أو تجاهلها) في تفاعلات الطفل مع القائمين على الرعاية تؤثر على تصرفاتهم الانفعالية اللاحقة ومهاراتهم الإدارية. توفر تفاعلات الأطفال مع القائمين على رعايتهم مصفوفة من الخبرات الانفعالية التي تشكل تطورهم الانفعالي المبكر لاسيما في سياق العلاقات الوثيقة. وعندما يتقدم الأطفال في العمر ينخفض الوقت الذي يقضونه مع الأسرة، تصبح الأوضاع الأخرى أكثر بروزًا وهي مواقع محتملة للتطور الانفعالي. قد توفر هذه الإعدادات فرصًا لأنواع جديدة من التعلم الانفعالي الذي يسبق متطلبات إعدادات البالغين ويبنى على إمكانات المراهقين الناشئة في التفكير المنظوماتي والتنظيم الذاتي الواعي.

3.10 في المراهقين:

تظهر الأبحاث مع الأطفال الأصغر سناً أنه مع بداية سنوات المراهقة يجمع معظم الشباب قدراً كبيراً من المعرفة والكفاءات الانفعالية. لديهم مجموعة واسعة من مصطلحات الانفعال ويقومون بتطوير المهارات لفهم العلاقات بين الانفعالات والحالات التي تثيرها. ولديهم القدرة على استنتاج انفعالات الآخرين، ويصبحون أكثر قدرة على تغيير تعبيرهم عن الانفعالات استجابة للمطالب الظرفية وتصور استراتيجيات للسيطرة الذاتية الانفعالية. ويعتقد أن المراهقة تجلب إمكانات جديدة للمعرفة الانفعالية ومهارات الإدارة. كما يعتقد أن السمة المركزية للمعرفة الجديدة للمراهقين هي القدرة على فهم الانفعالات المرتبطة بالأنظمة التفاعلية المعقدة. وتشمل هذه النظم التفاعل بين الأشخاص (الذات، الآخرين، والمجموعات الاجتماعية)، والأنظمة الثقافية، والأنظمة البيولوجية الحيوية الداخلية. إن قدرة المراهقين على التفكير في هذه الأنظمة المختلفة قد تسمح لهم. على سبيل المثال، بالتمييز بين انفعالات الأشخاص اللحظية من شخصياتهم، وفهم الظروف الثقافية المحيطة بالانفعالات الشخصية المعقدة (على سبيل المثال، الفخر، والعار، والإحراج)، وتقييم الأسباب بشكل أفضل وآثار الانفعالات. بالتزامن مع هذه المعرفة الكبيرة، يُعتقد أن المراهقين يطورون المزيد من التحكم التنفيذي في إدارة الانفعالات في الأنظمة الذاتية والشخصية

(1) Delefosse, M. S. (2017), p 10.

(2) Theurel, A., & Gentaz, E. (2015), p 546.

وهو تغيير نموي قد يكون جزءًا من النمو الدماغي. يعتقد أن المراهقين لديهم قدرة أكبر على اكتساب استراتيجيات وراء المعرفة لتنظيم الانفعالات السلبية وتعزيز الانفعالات الإيجابية. وهكذا، على سبيل المثال، قد يصبحون أكثر قدرة على تكييف تعبيرهم عن الانفعالات للتأثير على الآخرين، والتفاوض على العلاقات الشخصية في وجود انفعالات قوية، ونشر استجابات أكثر مرونة ومتنوعة للتكيف. وهذه الأفكار قوية من الناحية الإحصائية، لكن الأدلة التي تقف وراءها محدودة على الرغم من أنه يفترض أن التطور الانفعالي للشباب ينطوي على زيادة الفهم الواعي واكتساب المهارات "التصحيحية اللفظية". لدينا معرفة محدودة حول ما يتعلمه المراهقون بالفعل وكيف يتعلمون ذلك. للقيام بذلك، نعتقد أنه من المفيد إن لم يكن من الضروري التركيز على تجاربهم الانفعالية في إعدادات تفاعلية معينة.[1]

ومن ناحية أخرى، قد أكدت الكتابات النظرية على مدى الستين عامًا الماضية أن الصداقة هي سياق يتعلم فيه المراهقون مهاراتهم الاجتماعية والانفعالية ويطورونها ويحسنونها. ويتشارك الأصدقاء المراهقون بعضهم البعض في استخدام المفردات والتعبيرات المناسبة للانفعال، ولضبط تواصلهم الانفعالي مع العلاقة. وتدعم الأدلة التجريبية أن مشاركة الصداقة تسهم في تنامي رؤيتهم بأن الأشكال العدوانية لتنظيم الغضب لدى الصديق لا تفضي إلى صداقاتهم. يميل الأصدقاء إلى الاختلاط بعضهم ببعض من خلال المحادثة الانفعالية التي ناقشوا فيها مسبقًا المعايير السلوكية. مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي مثل النمذجة، التعزيز ، وردود سلبية أو معاقبة - بما في ذلك توقعات مثل هذه الردود. تظهر المزيد من "الآليات" لكيفية ممارسة الأصدقاء للتأثير الاجتماعي. من وجهة النظر الاجتماعية هذه توفر الصداقات المتبادلة "أرضية تدريب" تميل إلى تعزيز الكفاءات الانفعالية وتؤدي إلى مزيد من التكيف بالإضافة إلى استعداد أكبر للكشف عن الانفعالات للذات. لذا يمكن اعتبار مشاركة الصداقة بين المراهقين بمثابة وساطة (أو التوسط جزئياً) لتأثير الاختلافات السابقة بين الأفراد في كفاءاتهم الانفعالية. تساهم الكفاءات الانفعالية للمراهقين في توضيح مشاركة الصداقة التي توفر بدورها سياقًا يمكنهم من خلاله ممارسة وتحسين كفاءاتهم الانفعالية. وفي نفس الوقت، يمكن أيضًا صياغة الكفاءات الانفعالية للمراهقين كعامل وسيط: تميل مشاركة الصداقة إلى تحسين الكفاءات الانفعالية مما يجعل المراهق أكثر جاذبية للأصدقاء المحتملين والنتائج في مشاركة صداقة أعلى. وبالتالي، من المحتمل أن تكون مشاركة الصداقة بين المراهقين وكفاءاتهم الانفعالية مترابطة تبادليًا. كما ويصبح الحفاظ على العلاقات اللطيفة مع الأصدقاء أكثر أهمية في مرحلة المراهقة. إذ يميل المراهقون إلى تخصيص جزء أكبر من وقتهم ومزاجهم الإيجابي لأصدقائهم. وهذا يشمل تبادل الانفعالات. كما هو الحال في الاعترافات الحميمة ويرتبط وجود أصدقاء مشتركين بمكاسب متعددة، مثل الحد من احتمال إيذاء الأقران. يرتبط قضاء المزيد من الوقت معهم بالحساسية العصبية الأقل لرفض الأقران في وقت لاحق. أظهرت دراسة طولية أن وجود صداقات دائمة ومتبادلة في مرحلة المراهقة المبكرة ساهم في زيادة تقدير الذات، وتفاعلات أكثر إيجابية مع الأسرة، وأعراض اكتئابيّة أقل بعد مرور 12 عامًا كما البالغين الشباب، حتى بعد قبول الأقران وهو مؤشر آخر لهذه النتائج وقد تم التحكم في النتائج.

---

[1] Larson, R. W., Brown, J. R. (2007). Emotional Development in Adolescence: What can be Learned From a High School Theater Program?. ***The Society for Research in Child Development***, *78*(4), P 1084.

كما يصبح الإفصاح الذاتي أكثر تكرارا في مرحلة المراهقة المتوسطة. ويتزايد توجيهه إلى أفضل الأصدقاء من نفس الجنس. في الواقع، إن الكشف عن المعلومات الانفعالية للغاية هو أحد السمات المميزة للصداقات الوثيقة للمراهقين. من منظور التنشئة الاجتماعية، فإن المشاركة في الصداقات المتبادلة يجب أن تزيد من الرغبة في مشاركة المعلومات الانفعالية ومناقشتها مع الأصدقاء. ومع ذلك، فإن الكشف عن نقاط الضعف ينطوي على مخاطر خيانة من قبل الصديق الذي قد يستخدم هذه المعلومات لمناورات عدوانية. غالباً ما يتم استكشاف هذا الخطر في المراحل الأولى من الصداقة. ومن المتوقع أن يؤدي وجود أصدقاء مشتركين إلى زيادة في الإفصاح الذاتي عن المشاعر فقط بعد مرور بعض الوقت، حيث أثبت الأصدقاء أنهم جديرون بالثقة. ومن وجهة نظر الاختيار، قد يساهم الاستعداد للكشف عن المعلومات الانفعالية في كسب الأصدقاء، لأن المشاركة المتبادلة للمشاعر الخاصة تحدد في أجزاء كبيرة العلاقة الحميمة للعلاقة. يبدو الإفصاح الذاتي عن الانفعالات وسيلة لزيادة الحميمية والالتزام الاجتماعي في العلاقات الشخصية الوثيقة، بسبب الآثار المتبادلة الممكنة بين مشاركة الصداقة والإفصاح الذاتي عن المشاعر بين المراهقين، يجب تحليل تأثيرات الانتقاء والتأقلم معا.[1]

4.10 آثار تطوير وتنمية الكفاءات الانفعالية في الأطفال والمراهقين:

بشكل عام، يعد تطوير الكفاءات الانفعالية لدى الأطفال والمراهقين جانباً مهماً من التطور المعرفي الذي تم ربطه بالعديد من العوامل مثل السلوكيات الاجتماعية والأداء الأكاديمي والصحة. وهكذا، الأطفال والمراهقين من ذوي الكفاءات الانفعالية جيدة يكون الأداء الأكاديمي أفضل، علاقات أفضل مع مدرسيهم وأقرانهم ولديهم عدد أقل من الغياب والاستثناءات المدرسية مقارنة بأقرانهم ذوو الكفاءات الانفعالية المنخفضة. أيضا، تظهر العديد من الدراسات أن الكفاءات الانفعالية ترتبط بشكل إيجابي مع السلوكيات الاجتماعية الإيجابية وبشكل سلبي مع السلوكيات المعادية للمجتمع.[2] وترتبط الكفاءات الانفعالية العالية أيضا مع أقل مشاكل صحية نفسية، وعدد أقل من الشكاوى الجسدية.[3] كما وسبق وأوضحنا ذلك من قبل.

استنادا لكل ما تم التطرق إليه في هذا العنصر ولما يسبقه نؤكد مرة أخرى إلى أن الكفاءات الانفعالية الأساسية تلعب دوراً هاماً في مجتمعنا وذلك لأكثر من سبب. ويبدو أنه من الضروري تقديم دورات وبرامج تدريبية تطور هذه الكفاءات وتنميها لدى كافة فئات المجتمع. مع العلم أنه من الأسهل تحسين تعلم الكفاءات الانفعالية أثناء الطفولة كما سبق وذكرنا، ونحن ندرك أن تطوير الكفاءات الانفعالية ليس حلا لجميع المشاكل ومع ذلك فهي أداة ذات صلة تسمح بتقدم ملموس بتكلفة أقل. وبالنظر إلى أهمية هذه الأخيرة لبيئات التعليم لذا لابد من محاولات

---

[1] Salisch, M. V.(2018). Emotional Competence and Friendship Involvement: Spiral Effects in Adolescence. ***European Journal of Developmental Psychology***, *15*(6), 678-693.

[2] Theurel, A., & Gentaz, E. (2016). Deux Épreuves D' évaluation des Compétences D'identification des Émotions Chez L'enfant - Test of Emotion Recognition and Emotion Attribution. ***Laboratoire du développement sensori-moteur, affectif et social (SMAS)***, p 6.

[3] Theurel, A., & Gentaz, E. (2015), p 547.

تعلمها وتدريبها وتعديلها من خلال برامج التدخل، كما يبدو لنا أن الكفاءات الانفعالية الأساسية تمثل مجموعة واسعة من القدرات الانفعالية والتصرفات التي لها آثار بعيدة المدى لتمكين التحصيل الأكاديمي والتخفيف من مختلف السلوكيات الضارة والمضادة للمجتمع عند مختلف الفئات العمرية، ومن الجدير بالذكر هنا كذلك أن ننوه إلى نقطة جد هامة وهي أن الكفاءات الانفعالية تلعب دورا هاما في تطوير وتنمية المهارات الاجتماعية والسلوكية والتصدي الفعال للضغوطات والتحفيز، وهي كلها صفات لها نفس القدر من الأهمية على الصحة العقلية الجيدة ولعل هذا ما يؤدي إلى تحقيق نجاح أكاديمي ناجح خاصة في مرحلة المراهقة، بالإضافة إلى أن هنالك عوامل عديدة تدعم تطوير هذه الكفاءات ولعل من بين أهمها هي "قضية الصداقة" في هذه المرحلة ودورها في تعزيز الكثير من السلوكات الإيجابية خاصة ما إذا حظيت بنوع من الاهتمام والدعم من الأسرة. فماذا بعد كل هذه المميزات للكفاءات الانفعالية الأساسية بالنسبة للأفراد؟ وهل يمكن دعمها وتطويرها فعليا في المستقبل؟.

11. النظرة المستقبلية للكفاءات الانفعالية الأساسية:

نظرا لأهمية الكفاءات الانفعالية في تنمية الطفل والمراهق، فقد حاولت العديد من الدراسات لتطوير برامج التدريب على المهارات الوقائية أو الانفعالية لدعم تطوير هذه الكفاءات لدى الأطفال العاديين وغير النمطيين. وتشمل هذه البرامج مجموعة واسعة من المواد (الألعاب، والتاريخ، والفيديو، والصور)، وإجراءات التدريب (المناقشة، لعب الأدوار، وما إلى ذلك) وأدوات التقييم. وأجريت معظم الدراسات التي تسعى إلى تعزيز تنمية هذه الكفاءات الانفعالية في مجموعات إكلينيكية مثل التوحد أو ضعف حسي حركي، أو معرفي.[1]

كما أنه في الوقت الحاضر، يجري النظر في إصلاح التعليم الإلزامي- ميثاق التميز في التعليم. يشير هذا الإصلاح إلى تعلم الكفاءات الانفعالية التي يجب اكتسابها في صف التربية البدنية (لا يستبعد التعاون متعدد التخصصات). هذه خطوة أولى، تسير في الاتجاه الصحيح، لكن هذا لا يبدو كافياً. وبالفعل، وبالنظر إلى العواقب الناجمة عن انخفاض الكفاءات الانفعالية ولكن أيضا بالنظر إلى مستوى الإجهاد الذي يشعر به الطلاب حاليا، يبدو من الضروري تضمين وحدة تدريبية مخصصة للكفاءات الانفعالية أثناء التعليم المدرسي. حوالي خمسة عشر ساعة على سبيل المثال يمكن اقتراحها خلال الأيام الأخيرة من العام الدراسي ("الأيام البيضاء" الشهيرة). بالإضافة إلى ذلك، في ضوء النتائج الإيجابية لسلوك ونجاح العنف المدرسي، سيكون الأمر كذلك يتم تضمين الكفاءات الانفعالية باعتبارها كفاءة عبر المناهج الدراسية الابتدائية والثانوية. هذه التقاطعات ستوفر تذكيرًا منتظمًا للطلاب مما يعزز تعلم هذه الكفاءات. كما أن المعلم الذي يتمتع بكفاءات انفعالية عالية يعزز الحماس ومتعة التعلم. سيدير صفه وسلوك طلابه بشكل أكثر فعالية. لذلك، ينبغي إدراج وحدة تنمية الكفاءات الانفعالية في تدريب المعلمين. مع العلم أنه قد ابتكر باحثون بلجيكيون أدوات تنمية الكفاءات الانفعالية للكبار والأطفال.[2] ونذكر أنه كانت هناك محاولة في البيئة الجزائرية في هذا الموضوع وهي دراسة **كتاش سليم** (2014) بعنوان: "الكفاءة الوجدانية لدى المعلم وعلاقتها بالدافعية.

مما سبق يتضح لنا على الرغم من أن هناك محاولات عديدة لدمج تعليم الكفاءات الانفعالية الأساسية ضمن المناهج الدراسية، وكذا إثبات دورها في مختلف مجالات حياة الأفراد إلا أنه لازال ينقص دعم هذه الأخيرة أكثر. خاصة في مجال الأداء المهني والأكاديمي وبالمقابل التركيز على تصميم أدوات قياس أكثر دقة لـ (EC) وأداة خاصة بكل فترة عمرية. وبالخصوص أن هذا المجال يفتقر لأدنى المحاولات في بيئتنا العربية قاطبة والبيئة الجزائرية تحديدا فنأمل على الأقل أن ينظر إلى هذه الأخيرة مستقبلا نظرة إيجابية تساعد على تجاوز العديد من المعيقات والصعوبات وتوفر في نفس الوقت العديد من الامتيازات والنجاحات. فيتم العمل على توفير مقاييس خاصة بها وتصميم برامج تعنى بالاهتمام على تنميتها وتطويرها عبر مختلف المراحل العمرية.

---

[1] Theurel, A., & Gentaz, E. (2015), p 547.

[2] Delefosse, M. S. (2017), p 12 -13.

خلاصة الفصل:

انطلاقا مما تم عرضه في هذا الفصل نستخلص أن مفهوم الكفاءات الانفعالية الأساسية مفهوم جديد نسبيا، وهو محل اهتمام العديد من الأبحاث والدراسات نظرا لما تلعبه الانفعالات للتكيف مع البيئة للأفراد عامة والمراهقين خاصة. فالصعوبات الانفعالية تشكل تهديدًا كبيرا للرفاهية العامة ونوعية حياة المراهق، والقدرة على إدراك وفهم الانفعالات والتعبير عنها وتنظيمها واستخدامها أمرا ضروريا لتحقيق الاحتياجات البشرية العالمية بما فيها التواصل الفعال. إذ تبدأ هذه العملية في مرحلة الطفولة وتستمر طوال الحياة، فنجد أن الكفاءات الانفعالية ترتبط ارتباطا وثيقا بالتواصل الاجتماعي والتواصل مع الذات، بمعنى أن (EC) على صلة بالكفاءات الاجتماعية وهما يعتبران جد ضروريتان للفرد في كافة جوانب حياته الرئيسية. ومن هذه الأهمية المبالغ فيها تأتي ضرورة التدخل بطرق وبرامج ودورات تدريبية نضمن فيها نسبيا تعليم وتنمية هذه الكفاءات مع إشراك الأولياء في تعليم الأطفال والمراهقين التعرف على انفعالاتهم وتحديدها بشكل دقيق وفهمها وتشجيعهم للتعبير عنها، وتوقع منهم إدارة شؤونهم الخاصة وغيرها من الانفعالات باستعمال أدوات علم النفس الإيجابي والتدريب على القبول والالتزام. واقتراحها كجزء ضمن المناهج التربوية ووحدات التدريس لما لا؟، فتعلم هذه الكفاءات لديه عدة أبعاد لعل أهمها يكمن في التقليل من المشاكل الصحية والوقاية منها. فبالرغم من أن (EC) مؤشرا مهملا لكنه مهما على الصحة وعله يضعف تأثير عوامل الخطر الأخرى. لذا فهو بالتأكيد يستحق المزيد من الاهتمام لأنه يمكن تعليم (EC) وتعزيزها لدى كافة الفئات العمرية دون استثناء وهو ما دللت عليه الدراسات السابقة في هذا المتغير كما سبق وأن أوضحنا.

وباختصار، إن الكفاءات الانفعالية هي قدرات مستفادة من سن مبكرة حتى سن البلوغ في كافة مجالات الحياة الرئيسية. وبالتالي، فإن الكفاءات الانفعالية المختلفة التي تطورت من خلال تلك التجارب سيكون لها تأثيرا كبيرا على الشخصية الفردية والعوائد المختلفة وذلك بسبب التأثير المعترف به للكفاءات الانفعالية على الأداء وعلى عملية التعلم. لأنها تقلل من السلوكيات الخطرة والمضادة ومختلف الاضطرابات النفسية والجسمية وتزيد من القدرة على الأداء الأكاديمي والمهني الجيد وتعزز العلاقات الاجتماعية والصداقات التي نجدها متذبذبة في مرحلة المراهقة خاصة بين المراهق وأهله. فالانفعالات تقدم مصدرا حقيقيا للمعلومات ولكن تجاهل أو تجنب الانفعال يمنعنا من التصرف بشكل صحيح أي بمعنى ظهور سلوكيات ومشكلات ومنه ضرورة التدخل لإيجاد حل واتخاذ القرار المناسب ولعل هذا الظهور نتج عن ضعف في (EC) لذا لم يتم التعبير عن الانفعالات ولا توظيفها بشكل صحيح، وهو ما يتمخض عنه عدة اضطرابات جسمية وسلوكية وخاصة الانفعالية والتي نجد من بينها اضطراب القمع الانفعالي والذي سنوضحه بشكل دقيق في الفصل الموالي.

الفصل الثالث:

القمع الانفعالي

Suppression émotionnelle

تمهيد

1. نشأة مفهوم القمع الانفعالي

2. مفهوم القمع الانفعالي

3. تعريف استراتيجيات التعامل

4. التنظيم الانفعالي والقمع الانفعالي

5. أهمية وأسباب إتباع القمع الانفعالي

6. مفاهيم مختلفة عن القمع الانفعالي

7. الأطر و النظريات المفسرة للقمع الانفعالي

8. تأثير القمع الانفعالي وفقا للدراسات السابقة على جوانب حياة الفرد

9. قياس القمع الانفعالي

10. تعزيز التعبير الانفعالي مقابل القمع الانفعالي

11. العلاقة بين الكفاءات الانفعالية الأساسية والقمع الانفعالي

خلاصة

تمهيد:

تلعب الانفعالات دوراً رئيسياً في التكوين النفسي للفرد، وهي جزء لا يتجزأ من عملية النمو الشاملة لديه والتي يطمح من خلالها إلى إبراز الشخصية السوية التي تحقق له المسار الإنمائي الصحيح في أفكاره وآرائه وسلوكياته وانفعالاته المختلفة، وهي التي تحدد معالم شخصيته وقدرته على التفكير، والتوجه نحو هدف ما، وتحديد مستوى قدراته، وطاقاته، والأسلوب الذي يسير عليه حياته. كما تتدخل الانفعالات في كثير من الاضطرابات والعقد النفسية واضطرابات السلوك والاضطرابات الجسمية نفسية المنشأ (كالصداع وآلام البطن والضعف الجنسي، قرحة المعدة وغيرها) والتي نجد تفسيرها في اختناق التعبير الانفعالي الصحيح والمناسب، وفي الكبت المدمر للانفعالات الإنسانية الطبيعية، وفي التواء التعبير الانفعالي الصحيح ولعله ما يختصر كله في مفهوم **"القمع الانفعالي"** الذي يعتبر إستراتيجية من استراتيجيات التنظيم الانفعالي تستهدف التخفيض أو الإزالة لسلوك. والتنظيم هو الآخر موضوعا هاما في طب السلوك، إذ يختلف الأفراد في ميلهم إلى إظهار علني أو إخفاء انفعالاتهم السلبية، ومن هنا بات يستلزم استكشاف الدوافع والآليات الأساسية المرتبطة بالعمليات التي يستخدمها الأفراد لتنظيم ردود أفعالهم الانفعالية نهجا متعدد الأوجه لفهم التفاعل بين السياقات الظرفية والاختلافات الفردية في الاستجابة الانفعالية. يشار إلى أحد مظاهر هذا السلوك التنظيمي الذاتي استجابة لتجارب التهديد باسم **"القمع الانفعالي"**.

وعلى عكس من هذا، نجد في الدعوات الأخلاقية والدينية والإنسانية المتنوعة الدعوة إلى تهذيب النفس وضبط شرورها ونوازعها السيئة وانفعالاتها المدمرة أو السلبية مثل: الغضب، الكره والأنانية والحسد والغيرة واحتقار الآخر والحقد وغيرها. ونجد أيضاً التأكيد على الصبر وضبط النفس والرحمة والعطاء والمرونة واللين وإلى غير ذلك. وكل هذا يرقى بالفرد وحياته وانفعالاته إلى درجات سامية متألقة ومفيدة في الحياة وهي لا تتعارض مع ضرورة التعبير المناسب والصحيح عن الانفعالات والمشاعر، بل تتكامل معها وصولا إلى الصحة النفسية والتي يسعى الجميع نحوها ومنه كل من تلك الفضائل تصل بنا إلى الشعور بالأمن النفسي والسعادة.

ولأهمية موضوع **"القمع الانفعالي"** وعدم وضوحه بشكل دقيق لذا ارتأينا خطة تفصيلية إلى حد ما لهذا المفهوم خلال عرضه ضمن هذا الفصل، وذلك انطلاقا من نشأة مفهوم القمع الانفعالي، مفهوم القمع الانفعالي وتعريف استراتيجيات التعامل، التنظيم الانفعالي والقمع الانفعالي، أهمية وأسباب إتباع القمع الانفعالي، مفاهيم مختلفة عن القمع الانفعالي، ثم تطرقنا إلى الأطر النظريات المفسرة للقمع الانفعالي، تأثير القمع الانفعالي وفقا للدراسات السابقة على جوانب حياة الفرد، قياس القمع الانفعالي، وختاما تعزيز التعبير الانفعالي مقابل القمع الانفعالي.

1.نشأة مفهوم القمع الانفعالي:

على الرغم من ارتباطه تقليديًا بـ (Freud)، فقد تم إدخال المصطلح بالإضافة إلى المفهوم الأساسي للقمع في علم النفس لأكثر من نصف قرن قبل ظهور التحليل النفسي بواسطة أحد مؤسسي علم النفس العلمي (Johann Herbart, 1824-1825)، لتعيين تثبيط الأفكار من الأفكار الأخرى. لم يكن قمع Herbart عبارة عن قمع دفاعي. طبقاً لـ Herbart، فإن الأفكار المثبطة لا تكف عن الوجود بل تنتقل إلى "حالة ميل". وبالنسبة لـ Herbart القمع ضروري نتيجة لمحدودية الشعور وهذا بإدراكه لفكرة واحدة، لكن هذه الأفكار لا تختفي وإنما تُسقط من الفكر وتُقمع. كما وتأثر Freud بـ Herbart على الأقل بشكل غير مباشر والذي أكد أيضاً أن الأفكار المكبوتة لا تكف عن الوجود. كان Freud يتبنى فكرة القمع الدفاعي (على الرغم من أن "القمع" لم يكن هو المصطلح الأول الذي استخدمه)، حيث كان يتمسك بنموذج العقل الذي يذكرنا بالنموذج الديناميكي لـ Herbart من الوعي. وتخلى Freud عن الافتراض الفلسفي السائد آنذاك بأن العقل كان مشابها بالوعي،[1] وتحديدا عند اكتشافه لمفهوم اللاشعور وأصبح الشعور غيض من فيض.[2] ففي مقالة له بعنوان "القمع"، قدم Freud (1915 م/1963/1957) تعريفاً واضحاً للقمع فيقول: "إن جوهر القمع هو ببساطة في وظيفة رفض وإبعاد شيء ما عن الوعي".[3] كما اقترح أن القمع هو نشاط من نشاطات النسيان لتلك الأفكار التي تسبب الصراع أو القلق، وهو عبارة عن آلية للدفاع.[4]

وبعد ذلك حاولت (Anna Freud, 1937/1936)، ترتيب عمل والدها الذي كان في الغالب فوضويًا. والذي تم تقديمه في كتابها "الأنا وآليات الدفاع"، والرأي القائل بأن القمع كان فاقدًا للوعي وتمت إزالته من نظيره الواعي. وفي السنوات الأخيرة، انتقلت فكرة القمع على أنها تثبيط أو قمع محتويات عقلية مختارة بشكل متزايد في الاتجاه السائد لعلم النفس.

وتبقى المهمة الأخيرة في هذه النظرة التاريخية: للتمييز بين قمع Freud بالمعنى الضيق والقمع بالمعنى العام. في كتابات Freud الأولى، كان يقصد بالقمع التثبيط البسيط أو الإقصاء من وعي بعض الأفكار أو النبذ أو الذاكرة. تمكن Freud من التعرف على سلسلة كاملة من عمليات القمع الجزئية، بما في ذلك الإسقاط، وتكوين التفاعل والتهجير والترميز والترشيد، وحتى التمثيل عن طريق التفاهة. في البداية، عالج Freud كل هذه الموانع أو التشوهات للواقع على أنها "قمع"، ولكن بحلول عام 1926 شعر أنه مضطر للتبسيط خوفا من فقدان مفهومه الأساسي الأصلي للقمع (تثبيط، قمع وغيره). ولذلك قام بالتمييز بين القمع بالمعنى الضيق (الأصلي) و"القمع بالمعنى الأوسع. والذي أدرج كل الآليات الدفاعية، بما في ذلك القمع بالمعنى الضيق، وأعيدت تسميته بالعمليات الدفاعية الكاملة أو آليات

---

[1] Erdelyi, M. H. (2006). The unified theory of repression. ***Journals Behavioral and Brain sciences****, 29*(5), p 499-500.

[2] بن قويدر، أمينة. (2012)، المصدر مذكور سابقا، ص 63.

[3] Erdelyi, M. H. (2006), p 500.

[4] بن قويدر، أمينة. (2012)، المصدر المذكور سابقا، ص 65.

الدفاع. (على سبيل المثال: من المفيد التمييز بين مفهوم "الدفاع" الأكثر عمومية من "القمع". والقمع هو واحد فقط من الآليات التي يستخدمها الدفاع.[1]

وفي أواخر الأربعينيات من القرن العشرين، بدأ الباحثون في استكشاف فكرة أنه عند مواجهة المنبهات التهديدية يتجنب الأفراد ذوو التوجه "الدفاعي" التهديد والمشاعر السلبية المقابلة، في حين أن الأفراد الذين لديهم توجه "حساس" يزيدون من يقظتهم تجاه التهديد والالتزام بحياتهم، مشاعر سلبية. بالنظر إلى بروز نظرية Freud في ذلك الوقت والافتراضات المرافقة لها بأن تجنب الدفاع عن التأثير السلبي هو غير مؤهل. أصبح التوجه الدفاعي في نهاية المطاف مرادفا لمصطلح قمعي وكان قد تم تفعيلها من خلال مقاييس الاستبانة للبعد المتعلق بالقمع. على الرغم من أن قياس هذا البعد كان إشكالية إلا أن التمييز أدى إلى تحفيز مجموعة واسعة من الأبحاث التي تركز على فهم الآثار السلبية للتكيف القمعي.[2]

يتضح مما سبق لنا أنه على الرغم من أن مفهوم القمع الانفعالي كان له اهتماما واسعا من طرف الباحثين الذين سعوا لأجل توضيحه وإحكام تعريفات دقيقة له إلا أنه لا زال يشكل محل جدل بين المهتمين به في نقطة توضيح المعنى الحقيقي له، وسنذكر عدة تعريفات سعت لإعطاء معنى يدل عليه في العنصر الموالي.

2.مفهوم القمع الانفعالي Émotionnel Suppression:

أولاً: القمع Suppression:

أصل كلمة قَمْع في المعجم العربي (المعجم الوسيط): المِقْمَعَة بالكسر خشبة أو حديدة معوجة الرأس يُضْرَب بها على رَأس الفِيل ليَذلُّ ويُهانُ (ج) مقامِعُ. وقَمَعَه ضَرَب أعلى رأسه. وقَمَعَه قَهَرّه وأذَلّه ومَنَعهُ عمَّا يُريدُ.[3]

وأصل الكلمة في علم النفس، فتُنسب إلى عالم النفس (Freud) وبمعناها الواسع: "عملية نفسية تنحو إلى إزالة محتوى مُزعج أو غير مناسب من الوعي، سواء كانت فكرة أم عاطفة أم سواهما وبوعي من الفرد نفسه".[4] وقد أشار Freud إلى أن الغرض من القمع هو تجنب القلق ومصطلحات القمع (عملية واعية) والقمع (عملية غير واعية).[5]

---

(1) Erdelyi, M. H. (2006), p 500 -502.

(2) Garssen, B. (2007), p 745 -746.

(3) مجمع اللغة العربية. (2004). ***المعجم الوسيط*** (ط.4). مكتبة الشروق الدولية، ص 759 . 760.

(4) خميس، ريم مهدي طالب. (2013)، المصدر مذكور سابقا، ص 28.

(5) Myers, L. B., Vetere, A., & Derakshan, N. (2004). Are suppression and repressive coping related?. ***Personality and Individual Differences****, 36*, 1009 -1010.

ثانياً: الانفعال Emotions:

تعريف (Rolls, 1990): "حالة تنتج بفعل مثير معزّز فعّال".[1]

تعريف (Lazarus et al., 1990): "أفعال منظّمة تتضمن تقييمات معرفية، وردود فعل اندفاعية، واستجابات بدنية نمطية".[2]

تعريف (Gross & Keluts , 1999): "مجموعة أنماط من الفهم والخبرة وردود الفعل البدنية ذات طبيعة دورية، وقصيرة الأمد وذات أساس بيولوجي وتتميز بحدوثها رداً على التحديات الطبيعية والاجتماعية".[3]

تعريف (2001): "حالة جسمية ونفسية تحلّ فجأة في أعقاب حدث غير متوقع له دلالة خاصة بالنسبة للفرد".[4]

ويعرفه أحمد عزت راجح (1970) على أنه: "حالة نفسية وجسمية ثائرة يضطرب لها الجسم كله"[5]

ثالثاً: القمع الانفعالي Répression émotionnelle:

لقد وجدت عدة تعريفات للقمع الانفعالي، وتم استخدام عدد منها لتعريف «القامعين"، أو الأفراد الذين يستخدمون أسلوب مواجهة قمعي، ومن بين تلك التعريفات نعرض ما يلي:

قدم Freud (1915م/1963/1957) تعريفاً واضحاً للقمع: "إن جوهر القمع هو ببساطة في وظيفة رفض وإبعاد شيء ما عن الوعي".[6] كما اقترح (Freud, 1915) بأن القمع هو فعل "نسيان" تلك الأفكار أو الانفعالات التي تسبب الصراع أو القلق. وركز علماء النفس الاجتماعي على القمع كعامل فرق فردي، تم تقديم التعريف الأكثر استخدامًا من قبل (Weinberger et al.) والذي يصف القامعين كأفراد لديهم عتبة مرتفعة للكشف عن الإشارات المثيرة للقلق.[7]

---

(1) Strongman, K. T. (2003). ***The Psychology of Emotions: From Everyday life to Theory***. (5nd. ed). John Wiley & Sons Inc, p 64.

(2) Carterette, E. C. & Friedman, M. P. (1999). ***Handbook of Perception and Cognition***. (2nd. ed). Academic Press, p 372.

(3) Sumida, E. (2010), p 1.

(4) خميس، ريم مهدي طالب. (2013)، المصدر مذكور سابقا، ص 29.

(5) راجح، أحمد عزت. (1970). ***أصول علم النفس*** (ط. 8). مكتبة المصري، ص 53.

(6) Erdelyi, M. H. (2006), p 500.

(7) Palyo, S. A., & Beck, J. G. (2005). Is the concept of "repression" useful for the understanding chronic PTSD?. ***Behaviour Research and Therapy, 43***(1), p 56.

ويعرف القمع كذلك بأنه "إستراتيجية تستهدف التخفيض أو الإزالة الفعّالة لسلوك التعبير الانفعالي ويشمل التعبيرات السلبية والايجابية معاً".[1] وهو يصنف ضمن أحد أشكال إستراتيجية "تشكيل الاستجابة" التي صنّفها (Gross)،[2] والذي يعرفه على أنه: "الكبح الشعوري من الفرد لسلوكيات التعبير الانفعالي السلبي لديه عند الاستثارة الانفعالية".[3]

وقد تم تعريف القمع على أنه "الميل إلى منع - بوعي أو بغير وعي - من تجربة والتعبير عن المشاعر السلبية أو الإدراك غير السار من أجل منع الصورة الذاتية الإيجابية للشخص من التعرض للتهديد (أسلوب التعامل القمعي)".[4][5]

ويعرفه (Temoshok, 1987) بأنه: "محاولات إيقاف التعبير عن الحاجات والمشاعر وبصورةٍ مزمنةٍ".[6]

في حين عرفه (Wegner, 1989) على أنه: "الإنكار الواعي للمشاعر".[7]

وتمثل تعريف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية - الطبعة الرابعة: (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 1994) في أنه: "آلية دفاعية تهدف إلى تجنّب التفكير عمداً بقضايا ومشكلات مربكة أو رغبات أو مشاعر أو تجارب قاسية".[8]

تعريف (Bryan et al., 2014) للقمع "هو منع ظهور السلوك الانفعالي مثل حركات الوجه والتعبيرات اللفظية عند حدوث الاستثارة الانفعالية".[9]

وعرفه (Weinberger) على أنه: "آلية دفاعية لها الدور الحاسم في مكافحة الوعي بالانفعالات السلبية (كالشعور بالذنب أو لغضب أو الخوف) من أجل الرغبة في الحفاظ على صورة مقبولة أمام الآخرين وتجنب الرفض الاجتماعي".[10]

---

(1) Nezlek, J. B. & Kuppens, P. (2008), p 4.

(2) Gross, J. J. (2008), p 504.

(3) Gross, J.J. & Oliver, P. J. (2003), p 349.

(4) Garssen, B. (2007), p 479.

(5) Garssen, B. (2007), p 471.

(6) Iwamitsu, Y., et al. (2005). P 19.

(7) خميس، ريم مهدي طالب. (2013)، المصدر مذكور سابقا، ص 29.

(8) American Psychiatric Association. (1994). ***Diagnostic and statistical manual of mental disorders*** (4th . ed). American Psychiatric Publishing, p 756 -757.

(9) مظلوم، محمد سلمان. (2020)، المصدر مذكور سابقا.

(10) Lambert, A. J., Good, K. S., & Kirk, I. J. (2010). Testing the repression hypothesis: Effects of emotional valence on memory suppression in the think-No think task. *Consciousness and Cognition: **An International Journal**, 19*(1), p 285.

كما وتم تعريف القمع على أنه "عملية نفسية يميل الأفراد فيها إلى تجنب تجربة القلق والتأثير السلبي الآخر عند مواجهة معلومات تهديدية".[1] وأنه "قمع التعبير عن الانفعالات بوعي مع الاعتراف بالانفعالات".[2]

ويعرف القمع الانفعالي على أنه: "خلاصة الجهود والمحاولات المقصودة من الفرد الرامية لإحكام السيطرة على التعبيرات الصادرة عن التجربة الانفعالية، وهي إستراتيجية تهدف إلى الحد من سلوك التعبير الانفعالي أو إزالته بشكل فعال وتضمين التعبيرات السلبية الانفعالية".[3]

أما المصطلحات التي يبدو أن تعاريفها متوافقة مع تعريف القمع، والتي يمكن اعتبارها بالتالي مرادفات للقمع فهي: عدم التعبير عن المشاعر السلبية، التثبيط الانفعالي، التحكم الانفعالي، عدم الانفعالية، العقلانية وضبط النفس. على الرغم من أن جميع هذه المصطلحات يمكن أن تندرج تحت عنوان القمع إلا أن تعريفاتها تقترح أيضًا بعض الاختلافات فيما يتعلق بدوافع القمع.[4] ويستخدم مصطلح "عدم التعبير عن المشاعر السلبية" كمرادف للقمع. إذ يشير هذا المصطلح ربما ليس إلى التركيز على السلوك التعبيري فقط لكنه في الواقع يشير إلى تثبيط كل من التجارب والسلوك الانفعالي. يتم وضع قيود صريحة على المشاعر السلبية بدلا من الانفعالات بشكل عام، ويعكس هذا التباين المتضمن في تعريف القمع نتائج تجريبية.[5]

واستناداً مما سبق ذكره من تعريفات متعددة ومتباينة للقمع الانفعالي يتضح أن هذا الأخير تم الاهتمام به من طرف عدة باحثين حاولوا تقديم وصفا شاملا له، إذ من هذه التعريفات من اعتبرته عملية واعية ومنها من ذكرت بأنه عملية غير واعية وأخرى وضعته بين الاثنين أي قد يكون واعياً أو غير واعياً، كما أن هناك مصطلحات مرادفة أو مقاربة لمصطلح القمع الانفعالي منها: عدم التعبير عن المشاعر السلبية، التثبيط الانفعالي، التحكم الانفعالي، عدم الانفعالية وغيرها. بالرغم من وجود اختلاف طفيف بينها وبين القمع. كما يبدو أن الميل القمعي يرتبط بالتقليل من أهمية الجوانب السلبية بدلاً من المبالغة في تقدير الجوانب الإيجابية للشخص. ويمكن اعتبار القمع الانفعالي على أنه آلية وذلك نسبة إلى Weinberger كما يمكن اعتباره إستراتيجية.

---

(1) Lardi, C., Ghisletta, P., & Van der Linden, M. (2012). ***What is the Nature of the Self-defining Memories of Repression-prone Individuals?***. *Psychology Press, 11*(4), 493.

(2) Nakatani, Y., Iwamitsu, Y., Kuranami, M., Okazaki, S., Shikanai, H., Yamamoto, K., Watanabe, M., & Miyaoka, H. (2014). The Relationship Between Emotional Suppression and Psychological Distress in Breast Cancer Patients After Surgery. ***Journal of Clinical Oncology,*** *44*(9), p 819.

(3) Ammar, A. A. H. (2015), p 147.

(4) Garssen, B. (2007), p 479.

(5) Garssen, B. (2007), p 473.

3. تعريف استراتيجيات التعامل (Coping):

يعرف (Moss) استراتيجيات التعامل على أنها: "مجموعة من أنماط السلوك التكيفية والمتعلمة والتي تتطلب عادة بذل الجهد تحددها الحاجة وتستهدف حل المشكلة، كما يمكن السيطرة عليها وكفها أو قمعها وبالتالي فهي تستخدم بمرونة كافية كلما تطلب الموقف الضاغط".

كما يعرفها مصطفى خليل الشرقاوي بأنها: "تلك الجهود المبذولة معرفياً وسلوكياً للسيطرة أو التحمل أو تقليل الأعباء التي ترهق أو تطغى على طاقات الفرد".[1]

وعرفها كل من (Lazarous & Folkman, 1984) على أنها: "مجموعة من الجهود المعرفية والسلوكية الموجّهة نحو السيطرة على المتطلبات الداخلية و/أو الخارجية التي تهدد الفرد أو تتجاوز حدوده وإمكانياته أو نحو التخفيض من تأثيرها أو نحو تحملها".[2]

نستخلص من التعريفات السابقة الذكر أن استراتيجيات التعامل هي عبارة عن "استجابات معرفية وسلوكية تصدر من الفرد في أثناء تعامله مع مختلف المواقف التي تتسبب له بنوع من الضغط، وهذه الاستراتيجيات بدورها تساعد الفرد على التكيف والتحكم في تلك المواقف. لكن ذلك يكون في حالة انتقائه أو توظيفه للاستراتيجيات الإيجابية، أما عند الاستعانة بالسلبية منها فيكون العكس أي عرقلة تكيف الفرد مع تلك المواقف الضاغطة. والمعروف أن الأفراد يختلفون في استخدام استراتيجيات التعامل وذلك حسب شخصية وتكوين كل فرد وهو ما يجعل ردود فعله منظمة أو لديه استراتيجيات لتنظيم انفعالاته.

4.التنظيم الانفعالي والقمع الانفعالي:

لقد تم التطرق إلى التنظيم الانفعالي بنوع من التفصيل في الفصل السابق، لذا نحاول فقط توضيح العلاقة بينه وبين القمع الانفعالي، ويكون ذلك كالتالي:

إن قدرة الفرد على تغيير الطريقة التي يخبر بها الانفعالات والتعبير عنها هي المساهم الرئيسي في الصحة النفسية، فالأنماط الانفعالية للفرد تساهم في خلق ملامح الشخصية والحالة النفسية له، إذ يعتبر التنظيم الانفعالي أساسيا ولا غنى عنه للحالة النفسية الصحية، فهو يساعد في رفع قدرة الفرد لمواجهة المواقف المجهدة من خلال ربط جديد لانفعالاتهم، كما يسهم بشكل حيوي في تطوير العلاقات الشخصية السليمة للفرد. وقد أبرزت الدراسات موضوع التنظيم الانفعالي على نطاق واسع وعلاقته بالسلامة والصحة النفسية، وتم التأكيد على صعوبات التنظيم الانفعالي كسبب أو نتيجة للعديد من اضطرابات الصحة النفسية، والدليل بوجود علاقة وثيقة بين القدرة على

---

[1] معروف، محمد. (2014). ***إستراتيجيات التعامل مع الاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي*** [رسالة ماجستير، جامعة وهران]، ص 35.

[2] بن قويدر، أمينة. (2012)، المصدر مذكور سابقا، ص 56.

تنظيم الحالات الوجدانية غير المرغوبة والصحة النفسية قد وطد تقريبا في كل الاضطرابات النفسية التي شملها الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية.

ويشير قصور التنظيم الانفعالي إلى صعوبات أو عدم القدرة على التعامل مع الخبرات أو العمليات ويتحدد ذلك من خلال التكثيف المفرط في شدة الانفعالات أو التعطيل المفرط لها. وتتضمن صعوبات التنظيم الانفعالي النقاط التالية:

- ✓ عدم القدرة على تحديد وتوضيح الانفعالات السلبية.
- ✓ عدم تقبل الانفعالات مثل الهروب والتجاهل والتجنب.
- ✓ المشكلات السلوكية مثل: فقدان القدرة على التحكم بالدوافع في حالات الغضب.
- ✓ عدم القدرة على تحديد الحاجات والأهداف خلال الخبرات الانفعالية.

ويؤثر قصور أو صعوبات التنظيم الانفعالي في الوظائف اليومية للحياة وتتسبب في العديد من الأمراض النفسية كالاكتئاب واضطراب الشخصية الحدية واضطرابات الأكل والاضطرابات المتعلقة بالمواد والعديد من الأعراض النفسية المرضية.[1]

إذن فالتنظيم الانفعالي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالصحة النفسية والبدنية، ويتوافق في هدفه الوظيفي مع مصطلح التعامل **Coping** الذي يشير إلى محاولات الفرد للتقليل من الانفعالات السلبية أثناء المرور بمواقف ضاغطة أو بعدها، في حين يُشير مصطلح التنظيم إلى محاولات الفرد للتقليل أو لزيادة قوة الانفعالات الايجابية، وكذلك زيادة قوة الانفعالات السلبية إذا ما بدا أنها تمثّلُ إستراتيجية فاعلة يتطلبها الموقف كما في القمع.[2]

من خلال هذا العرض يتبين لنا أن الدراية الكافية لعملية التنظيم الانفعالي ووسائلها تتجلى من خلال دراسة هذه الوسائل والآليات التي تؤدي بالفرد إلى معرفة أوسع لهذا المفهوم. والتي من بينها: القمع الانفعالي كأحد استراتيجيات التنظيم الانفعالي، والذي يُلقي بضلاله على أثر التنظيم الانفعالي في حياة الفرد ومدى ما يسبّبه سوء التنظيم أو الإفراط في إحدى وسائله من أضرار صحية سواء أكانت نفسية أو بدنية متعاقبة طوال حياة الفرد، ولكن بالرغم من تلك الأضرار إلا أن الأفراد يتخذونه أحيانا لأسباب ذات أهمية كما هو موضح في فيما هو آتٍ.

---

[1] عفانة، محمد جاسر زكي. (2018). ***التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة*** [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة]. كلية التربية، ص 23 . 24.

[2] خميس، ريم مهدي طالب. (2013)، المصدر مذكور سابقا، ص 41.

5. أهمية وأسباب اتباع القمع الانفعالي:

تظهر أهمية القمع الانفعالي - واحدة من استراتيجيات التنظيم - في الحالات التي يبدأ فيها الفرد في التعبير عن مشاعره السلبية بقوة - مثل الغضب - الذي يؤثر في تهديد حياة الفرد من خلال إصابته بالنوبات القلبية، وهنا يتطلب الحد من الشدة ما قد يسهل على الفرد تقوية الروابط والحفاظ على شبكة العلاقات الاجتماعية. فالقمع ضروري في الحالات التي يكون فيها ضبط النفس مطلوبًا.[1] وهناك مجموعة كبيرة من الأبحاث التي دعمت الافتراض القائل بأن "التعامل القمعي يحدث بالدرجة الأولى كوسيلة للحفاظ على صورة ذاتية تعتمد على الحفاظ على مستويات منخفضة من السلبية".[2]

وفي كتاب صدر مؤخرا عن القمع، اقترح (Michael Billig, 1999) أن التطور اللغوي الطبيعي ينطوي على إتقان وإضفاء الطابع الذاتي على المهارات للتعبير عن الأفكار وقمعها. وقد أشار علم النفس التطوري (مثل، Badcock, 2000؛ Wright, 1994) إلى أهمية القمع - وخداع الذات بشكل عام - لأغراض تكيفية مختلفة، بما في ذلك الخداع الأكثر فعالية للآخرين. وقد أكد (Anderson et al.). على سبيل المثال: (Anderson 2001; Anderson & Green 2001; Levy & Anderson 2002) على نحو تجريبى الوظيفة "التكيفية" لتثبيط الاسترجاع بغرض تجنب احتمال حدوث تداخل في الذكريات أو غير ذلك من الذكريات غير المرغوب فيها. في أبحاث علم الأعصاب الحديثة، قام (Anderson et al., 2004) بتحديد دائرة عصبية متورطة في تثبيط الاسترجاع المتعمد وما يترتب على ذلك من نسيان: إن تنشيط المناطق القَبلية قبل الجبهية (المرتبطة بـ "وظائف التحكم التنفيذية") يؤدي إلى تثبيط نشاط الحصين، مع انخفاضات ناتجة في الذاكرة التي يمكن الوصول إليها وبعض التقارب في ذلك هو دليل على ذلك.

كما أن القمع أمر أساسي في تحقيق هدف واضح - على سبيل المثال، منع انتشار الوعي من الوقوع أو منع بعض المواد النفسية غير المحتملة من الدخول في الوعي، وأن القمع هو نفس الآلية سواء تم استخدامه للدفاع أو لبعض الأغراض الأخرى. فقط عندما يكون هدف القمع هو الدفاع عن النفس ضد الضيق النفسي، فإن آلية القمع تعتبر آلية للدفاع. وبالتالي، يمكن فحص آلية القمع تجريبياً بغض النظر عن هدفه.[3]

ويتضمن القمع التعبيري جهودًا متعمدة للتحكم في التعبير الخارجي عن المشاعر ذات الخبرة، إذ أنه ينطوي على تقليل أو إزالة السلوك التعبيري الانفعالي. ويمكن للأفراد الانخراط في القمع التعبيري لعدة أسباب، على سبيل المثال من أجل إخفاء تأثير غير لائق اجتماعيًا، لتجنب الانتباه غير المرغوب فيه، أو في محاولة لخنق التجربة الانفعالية. وعلاوة على ذلك، قد يتم محاولة قمع التعبير استجابة لكل من المشاعر الإيجابية والسلبية. وقد ركزت دراسات القمع

---

(1) Ammar, A. A. H. (2015), p 148.

(2) Garssen, B. (2007), p 746.

(3) Erdelyi, M. H. (2006), p 501 -502.

التعبيري على النتائج التجريبية والفسيولوجية والاجتماعية (Butler, Egloff, Wilhelm, Smith, Erickson, Gross & Notarius & Levenson, 1979 ،Gross & Levenson, 1993; 1997 ،John, 2003).[1]

نستنتج مما تم ذكره أن القمع الانفعالي هو كإستراتيجية تدخل ضمن التنظيم الانفعالي ولكن يكون ذلك في حالة ما تم الاستعانة به في حد معين ومضبوط، أما في حالة استعمالها من طرف الفرد بشكل مكثف وزائد هو ما يؤدي إلى خنق تلك الانفعالات ومنعها من الظهور في القنوات الطبيعية لها وهو ما يؤدي بدوره إلى ظهور عدة اضطرابات ومشاكل صحية لدى الفرد، لذا فالقمع لديه خصائص تجعله يختلف عن عدة متغيرات أخرى وهو ما سنوضحه الآن.

6. مفاهيم مختلفة عن القمع الانفعالي:

توجد هناك مفاهيم مختلفة عن مفهوم القمع الانفعالي بالرغم من وجود شبه كبير إلى حد ما. لذا نحاول من خلال هذا العنصر التطرق إلى هذه المفاهيم وتوضيح نقاط تميزها عن مفهوم القمع، وهي كالتالي:

. الذكريات المكبوتة:

تتسبب ذكريات الأحداث الصادمة في إثارة مجموعة معقدة من الإدراك والانفعالات التي تقتصر أساسًا على موضوع أو حدث معين، مثل الاعتداء الجنسي في مرحلة الطفولة. وهذا يختلف عن القمع الذي يتعلق بالميل إلى عدم التعبير عن المشاعر السلبية بشكل عام. يبدأ قمع الذكريات بأحداث صادمة في حين أن القمع هو أسلوب معتاد يتم تطبيقه في العديد من المواقف. على الرغم من أن قمع ذكريات الأحداث المؤلمة قد يؤدي إلى أسلوب اعتيادي من القمع، أو يؤدي إلى تضخيم الميل الحالي للقمع الذي لا يفسد الاختلاف المفاهيمي. وفي سلسلة من الدراسات، قدم McNally أدلة على أن أولئك الذين يعتقدون أنهم تعرضوا للإيذاء الجنسي كأطفال، ولكن ليس لديهم ذاكرة لهذه الأحداث "ذكريات مكبوتة" تظهر أسلوبًا معينًا لمعالجة المعلومات والذي يختلف عن أولئك الذين لديهم. لم ينسوا أبداً إساءة معاملتهم الجنسية أو لم يتعرضوا أبداً للإيذاء الجنسي. أظهر الأفراد الذين يعانون من الذكريات المكبوتة أعراض الضيق النفسي، ومستويات عالية من التفكك والاستيعاب وقدرات النسيان المتفوقة لتشوهات المواد والذاكرة المرتبطة بالصدمة.

كما تم العثور على معظم هذه الخصائص في الأفراد الذين ذكروا أنهم تذكروا نوبات من الاعتداء الجنسي في مرحلة الطفولة "الذكريات المستعادة". قد تعكس هذه الخصائص ميلًا لقمع الذكريات المؤلمة أو الميل إلى تكوين ذكريات زائفة من الصدمة، أو نتيجة لإساءة المعاملة نفسها (على افتراض حدوثها). على أية حال، يرتبط هذا المظهر الشخصي بتشوهات معالجة المعلومات المتعلقة بالمواد المرتبطة بالصدمات، وليس المواد المحملة انفعالياً بشكل عام

[1] Schneider, K. G. (2008). ***Expressive Control and Emotion Perception: The Impact of Expressive Suppression and Mimicry on Sensitivity to Facial Expressions of Emotion*** [Doctoral Dissertation, Duke University]. Department of Psychology and Neuroscience in the Gradual School, p 23 -24.

كما هو موجود في القمع. وعلاوة على ذلك، فإن درجات الاستغاثة العالية للأفراد ذوي الذكريات المكبوتة لا تتوافق مع مفهوم القمع.[1]

. القمع المعتاد:

في منشورات لاحقة حول تنظيم الانفعال، حول (Gross) اهتمامه من القمع كعمل إلى الاستخدام المعتاد للقمع، والذي وصف بأنه شكل من أشكال تعديل الاستجابة التي تتضمن تثبيط السلوك الانفعالي المستمر. لا يُفترض تثبيط التجارب الانفعالية كما هو الحال في تعريف القمع. حتى يفترض Gross أن استخدام القمع في الحياة اليومية قد يكون مرتبطا في الواقع مع تجربة انفعالية سلبية أكبر، مع الاعتراف بهذه الخصائص يجب أن يقع القمع المعتاد تحت عنوان دفاعية قلقة.[2]

وتشير النتائج التجريبية إلى أن القمع المعتاد يختلف عن، وفي بعض النواحي، عكس القمع. في حين أن القامعين المعتادون يختبرون مشاعر أقل إيجابية وأكثر سلبية من غيرهم، لا تختلف العواقب عن غيرهم من الأفراد فيما يتعلق بتجربة المشاعر الإيجابية ويعيشون انفعالات أقل سلبية من غيرهم غير القامعين. وعلاوة على ذلك، فإن القامعون المعتادون يتمتعون بتقدير ذاتي أقل وتوقعات أقل تفاؤلا، في حين تم العثور على العكس للقمع.

. الإخفاء الذاتي:

قدم (Larson and Chastain, 1990) مفهوم self-concealment كنسخة سمة فعل التثبيط. درس من قبل (Pennebaker et al., 1990) يعرّف المؤلفون "الإخفاء الذاتي" على أنه "استعداد لإخفاء المعلومات الشخصية الأخرى التي يعتقد المرء بأنها مؤلمة أو سلبية"، ويقولون إن "المعلومات الشخصية المخفية ذاتيًا يمكن الوصول إليها عن وعي للفرد.

كيف يرتبط هذا المفهوم بالقمع؟ هناك ثلاثة اختلافات تدريجية مع القمع: (1) الإخفاء الذاتي يتعلق بأسرار محزنة محددة، بينما القمع يتعلق بالمشاعر السلبية بشكل عام، على الرغم من أنه يجب أن يقال أن هناك خط رفيع بين هذين العنصرين. (2) الإخفاء الذاتي هو نزعة صريحة نحو التثقيف الطوعي والواعي، في حين يُفهم القمع على أنه يدمج استراتيجيات التعامل اللاوعي والواعي؛ (3) يعني "الإخفاء الذاتي" الوعي بمحتويات الفكر المحزن في حين أن القمع يعني ضمناً تثبيط الإدراك التام لمحتويات الفكر كهذه، خاصة أن هذا الجانب الأخير يعني أن إخفاء الذات يمكن وضعه تحت عنوان دفاعية قلقة بدلاً من القمع.

---

(1) Garssen, B. (2007),p 476.

(2) Larson, D. G., & Chastain, R. L. (1990). Self-concealment: Conceptualization, measurement, and health implications. *Journal of Social and Clinical Psychology, 9*(4), p 440.

تدعم النتائج التجريبية هذا الاختلاف المفاهيمي المفترض، بينما غالباً ما يكون القمع مرتبطاً سلبياً بتقارير الاستغاثة. (Weinberger & Schwartz 1990; Weinberger, unpublished ; Swan et al., 1992; Tomaka et al., 1992; Bleiker et al., 1993; Gick et al., 1997; Vetere & Myers, 2002) تم العثور على ارتباط إيجابي بين الإخفاء الذاتي والاكتئاب، والقلق والأعراض الجسدية (Larson & Chastain, 1990) والاجترار (King et al., 1992)، كما تم الإبلاغ عن وجود علاقة سلبية بين الإخفاء الذاتي والقمع (King et al., 1992; Ritz & Dahme, 1996). في الواقع وجد (Ritz & Dahme, 1996) أدنى الدرجات على مقياس الإخفاء الذاتي (SCS; Larson and Chastain, 1990) بالنسبة للقمع وأعلى درجات (SCS) بين الأشخاص (الدفاعيين) ذوي القلق الشديد.[1]

. نمط المواجهة C:

وصف هذا الأسلوب في التعامل بأنه "يلغي احتياجات المرء الخاصة به لصالح الآخرين، ويقمع الانفعالات السلبية وكونه متعاونًا، غير مثبتا، استرضاء وقبولًا. يعتبر الشخص من النوع C لطيفًا وودودًا ومفيدًا للآخرين، ونادراً ما يدخل في الحجج أو النزاعات... قد يُنظر إلى الشخص من النوع C على أنه ميئوس منه بشكل مزمن وعاجز، على الرغم من أنه لا يتم التعرف عليه عن وعي، بمعنى أن الشخص في الأساس يعتقد أنه لا جدوى من التعبير عن احتياجاته. لا يحاول الشخص من النوع C التعبير عن الاحتياجات والمشاعر؛ فهذه الأخيرة مخبأة تحت قناع من الحياة الطبيعية والاكتفاء الذاتي.[2]

. نمط الشخصية D:

تم تقديم المصطلح "شخصية من النوع D" بواسطة (Denollet, 1997) لوصف هؤلاء الأشخاص الذين يعانون من الكرب، ويثبطون تعبير الانفعالات أيضا. وضعت Denollet هذا المفهوم أثناء العمل في مجال أمراض القلب والأوعية الدموية وهو يتكون من مزيج من عاملين بدا تنبؤياً بتطور أمراض القلب التاجية وارتفاع ضغط الدم. العامل الأول كان مستويات الشدة العالية (الغضب والاكتئاب والقلق والإنهاك الحيوي) والعامل الثاني كان تثبيط التعبير الانفعالي. تم تحديد هذا العامل الثاني على أنه يعكس التثبيط الاجتماعي (والانطواء).

من المهم أن تكون مدركًا أنه وفقًا لوصف الشخص من النوع D، فإن المشاعر السلبية للغضب والقلق والاكتئاب تتم تجربتها بوعي. في حين أن القمع والضيق غالباً ما يكونان مرتبطان سلباً، فإن المستوى العالي متورط في شخصية النوع D ويتم تصنيف الأشخاص من النوع D كدرجات عالية في حالات الكرب وعالية التثبيط الاجتماعي. ولذلك، فإن نمط الشخصية من النوع D هو نوع دفاعي صريح.

---

[1] Garssen, B. (2007), p 477.

[2] Temoshok, L. (1987). Personality, coping style, emotion and cancer: Towards an integrative model. ***Cancer Surveys****, 6*(3), p 558 -560.

. الإنكار:

يتم التفكير في الإنكار هنا على أنه ينكر أو يقلل من خطورة حالة طبية، ليس كإنكار للانفعالات أو أحداث مؤلمة كما هو الحال عادة، وليس كدفاع غير واعي ضد مظاهر مؤلمة وساحقة للواقع الخارجي كما هو موصوف في نظرية التحليل النفسي. ويوصف الإنكار بأنه الحرمان من التشخيص أو الحرمان من التأثير - وهي واحدة من التعريفات العديدة الواردة في الأدبيات.

وهناك إشارة إلى وجود اختلاف مفاهيمي واضح بين الإنكار والقمع. فالقمع لا يشير تحديدًا إلى العواقب الانفعالية للمرض بل يشير إلى الانفعالات السلبية بشكل عام. يمكن لأي شخص قمع هذه المشاعر في حين لا ينكر خطورة المرض. يمكن أن يكون الإنكار أو التقليل إلى الحد الأدنى إما تصرفًا (استجابة لمواجهة الأحداث)، أو قد يعكس أسلوبًا معتادًا لتقليل خطورة الأحداث غير السارة.[1]

. الألكسيتيميا Alexithymia:

مفهوم Alexithymia هو بناء الشخصية التي تشمل عدة عيوب في المعالجة المعرفية والانفعالية من الانفعالات. وقد لوحظت هذه العيوب في البداية بين المرضى النفسيين وبعد ذلك بين المرضى الذين يعانون من الإجهاد بعد الصدمة، واستخدام المواد واضطرابات الأكل. وعُرِّف العجز بأنه "صعوبة في تحديد ووصف الانفعالات، وصعوبة في التمييز بين الانفعالات والأحاسيس الجسدية، ونقص الأوهام، والتفكير الخارجي".[2] فمن خلال هذا التعريف نلمس تشابها مع مفهوم القمع، من حيث أن كلاهما لديه عجز أو صعوبات في وصف المشاعر، والتي تعتبر وسيلة للاتصال أو إشارة للتأثر والذي يكون قليل التواجد عند كل من القامع والألكسيتيمي.

كما أشارت العديد من البحوث أن كل من الألكستيميا والقمع ينطوي على عجز في التعبير الانفعالي والذي يرتبط بالمرض العضوي والاضطرابات السيكوسوماتية، وقد يظهر الفرق بين القامعين والألكستيميين في أن القامعين لديهم عجز في معالجة المعلومات الانفعالية السلبية، أما الألكستيميين فلديهم عجز في وصف الانفعالات اللفظية وغير اللفظية، وسواء كانت هذه الانفعالات سلبية أو إيجابية، وهناك باحثون آخرون أشاروا إلى أن الفرق بين القامعين والألكستيميين يقوم على حجم العجز الملاحظ وليس في النوعية.[3]

ويتم دعم الفرق بين الألكستيميا والقمع تجريبيا. أولاً، أظهرت العديد من الدراسات أن مقياس تورنتو (Toronto) أليكسثيميا - (TAS) وهو أكثر الاستبيانات استخدامًا وصحةً بشكلٍ كبير لتقييم صفة الألكسيتيميا - يبدو غير مرتبط أو مرتبطًا سلبًا بمقاييس قمع مختلفة (King et al., 1992; Newton & Contrada, 1994; Myers, 1995; Linden et al., 1996; Taylor et al., 1997). ثانياً، لا علاقة لـ TAS أو يرتبط بشكل إيجابي بالضيق الذي يتم الإبلاغ

---

(1) Garssen, B. (2007), p 477-478.

(2) Levant, R. F., & Allen, P. A. (2014). Alexithymia in Men: How and When Do Emotional Processing Deficiencies Occur?. ***Journal of Psychology of Men & Masculinity,*** *15*(3), p 324.

(3) بن قويدر، أمينة. (2012)، المصدر مذكور سابقا، ص 68 . 69.

عنه. في حين ترتبط تدابير القمع بشكل سلبي بالضيق.[1] أي أنهم يصرحون بأنهم يعانون من قلق ضئيل أو منعدم، لكنهم يعتقدون أنهم قادرون على ضبط النفس بشكل غير عادي يميلون إلى تجنب محفزات التهديد والقيام بذلك في كثير من الأحيان أكثر من الأفراد الآخرين.[2]

استنادًا إلى المقارنات النفسية، تُظهر alexithymia بعض المراسلات لأسلوب التوعية للأشخاص القلقين للغاية بدلاً من أسلوب تجنب المضايقات. وكثيراً ما يذكر الأفراد القمعيون أنهم ليسوا منزعجين على الرغم من وجود أدلة موضوعية على عكس ذلك، في حين يعترف الأفراد اللألكستيميين بأنهم غاضبون ولكنهم يجدون صعوبة في تحديد طبيعة ضيقهم.[3] وقد وصفت Alexithymia بأنها عامل ضعف لأمراض عقلية مختلفة مثل الاكتئاب، اضطراب الهلع، واضطرابات الأكل.[4] وللأفراد الأليكسيتميين تفكير رمزي منخفض أو غائب بالإضافة إلى صعوبات في إدراك ووصف مشاعرهم وصعوباتهم التي تميّز بين الأحاسيس الجسدية والحالات الانفعالية.[5]

. التجنب الانفعالي:

الإلغاء أو التجنب الانفعالي، هو آلية لتجنب الذكريات والأفكار السلبية، تكون خاصة عند ذوي اضطرابات المزاج الذين يتميزون بأفكار سلبية مستمرة بخصوص شخصهم، تاريخهم ومستقبلهم. وقد يتشابه مفهوم التجنب الانفعالي ومفهوم القمع الانفعالي في أن كل منهما لديه ميول لتجنب الانفعالات السلبية. رغم هذا التشابه إلا أن هذين المفهومين مختلفين ولا يشيران إلى نفس المدلول، حيث أثبتت العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين التجنب الانفعالي والعديد من الاضطرابات النفسية والأعراض المرضية.[6]

كما يميز (Miller, 1987) بين نوعين من الفروق الفردية في التعامل مع محفزات التهديد. المراقبون هم أولئك الأشخاص الذين يميلون إلى البحث عن المعلومات عند التعامل مع التهديد، مثل الذهاب إلى طبيب الأسنان أو أخذهم كرهائن (الباحثين عن المعلومات)، ويميل المتجنبون إلى تجنب المعلومات عندما يواجهون تهديدًا (المشتتات distractors). هناك بعض التشابه بين التجنب والقمع، حيث يتجنب كل من المتجنبون والقامعون المعلومات المحزنة ويتجنب القامعون بشكل رئيسي المعلومات الشخصية ذات الصلة الانفعالية. وعلى العكس من ذلك، يتجنب أصحاب التجنب العالي المواد المتعلقة بالظروف الخارجية التي يعتبرها الأشخاص تهديدًا بشكل عام. لا يوجد ضمنا في

---

(1) Garssen, B. (2007), p 477 -478.

(2) Mendolia, M., & Baker, G. A. (2008). Attentional mechanisms associated with repressive distancing. ***Journal of Research in Personality***, *42*(3), p 547.

(3) Garssen, B. (2007), p 477-478.

(4) Luminet, O., NGrynberga, D., Ruzetteb, N., & Mikolajczak, M. (2011). Personality-dependent effects of oxytocin: Greater social benefits for high alexithymia scorers. ***journal Biological Psychology***, *87*, p 402.

(5) Myers, L. B. (1995). Alexithymia and Repression : The Role of Defensiveness and Trait Anxiety. ***Pargamon***, *19*(4), p 489.

(6) بن قويدر، أمينة. (2012)، المصدر مذكور سابقا، ص 69.

التعريف أن يتجنب ذوو التجنب الشديد التعبير عن الانفعالات السلبية لأن ذلك من شأنه أن يهدد صورتهم الذاتية التي قد أدرجت بوضوح في وصف القمع.[1]

مما تم عرضه يتضح لنا أن القمع الانفعالي مفهوم يقترب من عدة مفاهيم أخرى كما يختلف معها في نفس الوقت في عدة نقاط رئيسية مما يصعب تحديد تلك النقاط بنوع من الدقة، ونظرا لعدة اعتبارات منها التداخل بين المفاهيم وخصوصية كل منها. ففي القمع مثلا الأشخاص القامعين غالبا ما يقدمون تقارير إيجابية، لذا حاولنا من خلال العرض السابق تحليل علاقة هذه المصطلحات على المستوى المفاهيمي وسعينا إلى توضيح التمييز بين تلك المفاهيم التي ترتبط في رأينا بالقمع، والمفاهيم الأخرى التي يتم تعريفها أحيانًا على أنها مشابهة للقمع أو مرتبطة به ولكنها تختلف بشكل واضح معه لأنه بالرغم من أنها تتشابه مع هذا الأخير إلا أنه لا يوجد تأكيد ما إذا كان يمكن اعتبارها مرادفة له أم لا؟، أو تشير إلى تنوع دقيق من القمع، أو تشير إلى مفهوم مرتبط ولكنه مختلف بشكل أساسي. فالنظريات المفسرة للقمع - حسب اطلاعنا - ليست مفيدة جدا في توضيح الارتباك المفاهيمي الموجود. على سبيل المثال، لا توجد أي نظرية تشير إلى أن القمع والإخفاء بالرغم ما يوحي به المعنى الحرفي لهما بالتداخل على أنهما يشيران إلى اختلاف في الأساس. ولكن حتما تلك النظريات ركزت على توضيح تفسير جوانب القمع الانفعالي وكل ما يتعلق به وهو ما سنعرضه في العنصر الموالي.

7. الأطر النظرية المفسرة للقمع الانفعالي:

لقد ظل القمع مثيراً للجدل منذ ما يقرب من قرن بسبب الافتقار إلى أدلة محكمة تتحقق من صحته. ويمكن القول أن الأدوات المفاهيمية والمنهجية موجودة الآن لإجراء فحص علمي صارم للقمع، وأن العلم العصبي المعرفي الوليد للقمع آخذ في الظهور من خلال مراجعة التقدم المحرز في هذا المجال.[2] إذ تعددت النظريات التي ركزت اهتمامها على دراسة وتفسير مفهوم القمع الانفعالي ومعرفة الحقائق الكامنة من وراء هذه الآلية المهمة في حياة الأفراد، وكل نظرية من تلك النظريات ركزت على نقطة معينة في تفسيراتها لهذا الأخير، وفيما يلي عرض لأهم الأطر النظرية في تفسير قمع التعبير الانفعالي:

1.7 النظرية النفسية - الفسيولوجية لـ (James Pennebaker Theory, 1986 - 1989):

انطلق (Benbeker) في نظريته من رجوعه إلى الأدبيات القديمة لعالم النفس (Freud) وإشاراته إلى آلية الكبت وتأثير الكبح الانفعالي في توليد سلسلة طويلة من الآثار النفسية السلبية. وكانت أولى الدراسات التي أجريت في الجانب البدني قد جاءت على يد الباحث (Alexander) بين الأعوام 1939- 1950 الذي أقترح فكرة تبحث المسبّب الرئيس للمشكلات المختلفة في الصحة وأرجعها إلى حالات الكبح ووضع القيود في التعبير. وجاءت هذه الاقتراحات

---

(1) Garssen, B. (2007), p 478 -479.

(2) Michael, C., Anderson, M. C., & Levy, B. J. (2006). Encouraging the nascent cognitive neuroscience of repression. ***Behavioral and Brain Sciences***, *29*(5), p 512.

بعد ملاحظات طويلة المدى على أفراد خضعوا لتجارب وما رافقها من ارتفاعات ملحوظة في ضغط الدم عند النمط القامع منهم. وزاد التركيز في بداية الأمر على الاهتمام بحالة كبح الغضب ومضاره على البدن لتتوالى بعدها البحوث بشأن المظاهر الانفعالية الأخرى.[1]

فالفكرة الأساس لهذه النظرية تتمحور عن ما يظهر من عمليات تداخل عند مواجهة الفرد مواقف ضاغطة أو صادمة ألا وهما عمليتي: الكبح أو الكف (Inhibition) والمواجهة (Confrontation)، ولكي تتم هاتين العمليتين لكبح الشعور أو الانفعال أو الأفكار يتطلب وعي الفرد بحجبه لأي شعور أو انفعال أو سلوك عن محور اهتمامه، إلا أن زيادة معدلات الكف في الاستجابات يولد ضغطا بدنيا فضلا عن تغييرات سلبية في عملية معالجة المعلومات في الدفاع بحيث يعجز الفرد عن المعالجة الكاملة للموقف. ويرى Benbeker أن عملية قمع التعبير اللفظي قد تتسبب في ظهور هذه الانفعالات على هيئة أحلام مزعجة. في حين يشير إلى الأثر الإيجابي للإفصاح عن المشاعر المؤلمة كونه يخفف من الأعراض المرضية وتحسين القدرات الدفاعية، فهي تفترض بأن إخفاء المشاعر في المواقف الصعبة أو القاهرة سرعان ما تظهر على هيئة مرض نفسي أو عصبي لاحقا في المستقبل.[2]

وتتسم العملية الأولى: عملية الكبح النشطة (Active Inhibitory Process) بخصائص معينة هي:

1. لكي يحدث كبح لشعور أو انفعال أو تفكير ما، فإن هذا يتطلب جهداً فسيولوجياً وبتنشيط هذه العملية عند الفرد، ويعني هذا أن عليه أن يقيّد أو يحجب بإرادته وبوعي منه أية فكرة أو شعور أو سلوك قد يبدر منه. وقد يحيد هذا الوصف للكبح عن باقي النظريات التي تناولته والتي غالباً ما تصفه بأنه استجابة آلية و غير مجهِدة.

2. بعد تنشيط العملية، فإن زيادة في معدلات التحسس الجلدي تبدأ بالظهور، وبمرور الوقت يصبح الكبح بمثابة ضغط متراكم على البدن والذي يحتمل بسببه حدوث المرض والمشكلات المتعلقة بالضغط والشدة النفسية كالأمراض السيكوسوماتية. وكلما زاد إتباع الفرد عملية الكبح هذه زاد مقدار الضغط الموجه إلى البدن.

يرتبط الكبح المنشّط - كعملية - بتغيرات سلبية محتملة في عملية معالجة المعلومات في الدماغ. وفي المحاولات المستمرة لقمع الأفكار والانفعالات خلال الأحداث، فإن الفرد يصبح غير قادر على معالجة معلومات الموقف بالكامل. ورأى Benbeker أن تعرض الفرد لمثل هذه المواقف مع عدم التعبير عنها لغوياً - في الأقل- يصعب فهم واستيعاب الموقف، وبالتالي فإن المواقف غير المعالجة بصورة صحيحة تبدأ بالظهور إلى السطح من جديد على هيئة أحلام ومحاولات تفكير بها لمرات ومرات، فضلاً عن التعرّض لمشكلات ذات طابع عقلي.

---

[1] Eldridge, F. J. (2010). ***The Effect of the Guide Disclosure Protocol on daily Stress , Mood , and Coping***. [Doctoral Dissertation, University of Leeds]. Academic Unit of Psychiatry and Behavioural Sciences., p 17.

[2] فاضل، رنا زهير، ومحمود، هديل خالد. (2016)، ص 114 . 115.

وتتسم العملية الثانية (وهي عكس الأولى)، بمحاولة الفرد التعبير بالكلام أو بالكتابة عمّا يعانيه من مواقف صعبة وما يصاحبها من انفعالات. ويؤكد Benbeker أن هذه العملية تلغي أي أثر للقمع في الجوانب النفسية والعقلية، كما تظهر بوادرها بوضوح على الحالة البدنية وهي مُخالفة لما وصف سابقاً فيما يخص عملية الكبح المنشط.[1] وسنوضح لاحقا أهمية التعبير عن الانفعالات عن طريق أسلوب الكتابة.

وتبدأ أساسيات هذه النظرية في ميدان البحوث التجريبية التي أجراها (Pennebaker, 1986) عن تأثير الإفصاح عن المشاعر Disclosure وعن المعاناة لدى الأشخاص المصدومين نتيجة موقف ما. إذ وجد أن التعبير عن الانفعالات السلبية الناتجة من الصدمة يخفّف من الأعراض المرضية ويحسّن القدرات الدفاعية، حيث كان لأسلوب الإفصاح تأثيرات ايجابية على المستوى الصحي للأفراد. وأشار Pennebaker في أدبياته الأولى إلى أن الأفراد المصدومين يميلون إلى قمع وإخفاء مشاعرهم بسبب الشدة الانفعالية المصاحبة لهذه المواقف فضلاً عن محاولاتهم تجنب الردود الاجتماعية السلبية نحوهم. وتنص هذه النظرية في بنودها على أن الأفراد ميّالون إلى إخفاء معاناتهم من المواقف الصعبة، لكن هذا الإخفاء لن يبقى طيّ الكتمان وفي الغالب ما يجد له طريقاً إلى الخارج على هيئة نمط أمراض عصبية أو نفسية لاحقاً.[2]

ورأى Pennebaker أن السلوك القمعي هو بمثابة جهد بدني، وتعكس المحاولات القمعية آثارها على فعّاليات الجهازين العصبي اللاإرادي والعصبي المركزي، مولّدة نوعاً من أنواع الضغط ذات المستوى المنخفض وطويل الأمد. ومن شأن هذا النوع من الضغوط أن تسبّب - طبقاً لـ Pennebaker - مُضاعفات صحية خطيرة متمثّلة بأمراض سيكوسوماتية.[3] وأشار إلى أن السلوك القمعي غالباً ما يؤدي إلى تدهور في طبيعة الفعاليات العقلية فيما بعد.[4]

وفي هذا الصدد، قام (Pennebaker et al.) بإجراء دراسات تجريبية للتأكد من صحة الاستنتاجات التي توصلوا إليها فيما يخصّ طبيعة العلاقة الرابطة بين الإفصاح الشخصي والمرور بتجربة صادمة بين مجموعتين من الطلبة الجامعيين الأسوياء. وفي التجربة الأولى، يتحدث المفحوص على شريط تسجيلي بشأن الأحداث الأكثر شدة وإزعاجا التي حدثت في حياته وكذلك ما خططه التي كان ينوي تنفيذها في تلك الأيام. وقيست الحساسية الجلدية وضغط الدم، ومعدل ضربات القلب في أثناء التجربة. واستناداً إلى مقدار وقوة الإفصاح التي عبّر عنها المفحوص تم تصنيف المفحوصين بالاعتماد على هذا التقدير. وأشارت نتائج التجربة الأولى إلى أن التحدّث عن الأحداث الصادمة يرتبط بانخفاض القمع السلوكي من خلال ملاحظة الانخفاض في معدل الحساسية الجلدية عند أكثر المفحوصين

---

(1) Pennebaker, J. W. (1989). Confession, Inhibition, and Disease. ***Advances in Experimental Social Psychology***, 22, p 230 - 231.

(2) Greenberg, M. A. & Lepore, S. J. (2004). ***Theoretical Mechanisms involved in disclosure, Emotional Expression and Health: Advances in Theory, Assessment and Clinical Applications***. Routledge Publication, p 43 -44.

(3) Pennebaker, J. W. (1997). Writing about Emotional Experiences as a Therapeutic Process. ***Psychological Science***, *8*(3), p 164.

(4) Mendes, W. B., Reis, H. T., Seery, M. D., & Blascovich, J. (2003). Cardiovascular correlates of emotional expression and suppression: Do content and gender context matter?. ***Journal of Personality and Social Psychology***, *84*(4), p 774.

إفصاحاً أو تعبيراً. ولوحظ ارتفاع الفعّالية القلبية الوعائية عند التعبير عن الأحداث المزعجة والمؤلمة. أما التجربة الثانية فيتحدث كل من المفحوصين في المجموعتين معاً وبصخب بشأن الأحداث الصادمة وعمّا قاموا بتنفيذه من خطط في ذلك اليوم. وكان نصف المفحوصين موجودين بمفردهم في غرفة التجربة ويتحدثون عن الأحداث على شريط تسجيلي، فيما تحدث المفحوصون الباقون بهدوء إلى شخص يجلس خلف ستار. وخلال الإفصاح العالي كان المفحوصون الذين تحدّثوا وفكّروا بشأن الأحداث المؤلمة التي مروا بها قد سجّلوا مستويات منخفضة من الردود الجلدية مقارنة ممن لم يعبّر بحرية عمّا يجول بخاطره. وكان وجود الشخص وراء الستار عاملاً مثبطاً في قدرة المفحوص على التعبير.[1]

ولاقت نظرية Pennebaker دعماً من مجموعة من الباحثين ولاسيّما من (Greenberg & Stone, 1992) إذ قاما باختبار فرضية Pennebaker فيما يخص التعبير الانفعالي وتأثيره في التخفيف من حدّة المشاعر السلبية وطلبا من المجموعة المشاركة أن تتناول بالتعبير كلاماً أو كتابةً عن بعض المواقف السيئة التي مرّوا بها والتي أفصحوا عنها لمن حولهم، وكتابة المواقف التي لم يفصحوا عنها لأحد، وأن يتناولوا بالشرح أيضاً مواقف يومية اعتيادية تمر بهم. وأشار الباحثان إلى وجود منافع نفسية وشعور بالارتياح لدى المشاركين عند التعبير عن المواقف المؤلمة التي مرّوا بها مقارنةً بعدم تعبيرهم عنها.[2]

كما أجرى **(Wetherell et al., 2005)** دراسة لمعرفة تأثير الكبح والإفصاح عن المشاعر في صيغة كتابة على التخفيف من آلام التهاب المفاصل لدى عينة من المرضى إذ قسّمت العينات إلى مجموعتين، يُسمح لإحداها بالتعبير عن انفعالاتهم من خلال الكلام أو الكتابة، ويُطلب من المجموعة الأخرى الكلام أو الكتابة عن مواضيع عامة وليست ذات صبغة انفعالية. بمرور وقت التجربة والبالغ أربعة أيام توصل الباحثون إلى أن هناك تحسّناً معيناً في المزاج وانخفاضاً في معدل الشعور بالألم عند المعبّرين عن مشاعرهم وانفعالاتهم مقارنةً بالمجموعة الثانية (الضابطة) التي لم يُطلب منها التعبير. إن هذه الدراسة بنتائجها تلقي الضوء على أهمية السماح بحرية الكلام أو الكتابة وأثر الكبح الانفعالي في زيادة التدهور الصحي لأفراد العينة.[3]

ومن ناحية أخرى قام (Petrie & Pennebaker, 1998) بتجربة لدراسة أثر قمع الأفكار في الجانب المناعي للمفحوصين بعد أن طلب منهم كتابة مقالات تتعلق بقضايا انفعالية ولا انفعالية (عامة) في حالتين: في أثناء محاولة قمع أفكارهم بإرادتهم، أو من دون إجراء أية وسيلة قمع لأفكارهم وقيست مستويات الدم لمدة ثلاثة أيام. توصل الباحثان من خلالها إلى أن هناك ارتفاعاً في مستوى الخلايا اللمفاوية المساعدة (CD4) عند المفحوصين من ذوي

---

(1) Pennebaker, J. W.,et al, (1987), p 781.

(2) Eldridge, F. J. (2010), p 18.

(3) Wetherell, M. A., Byrne-Davis, L., Dieppe, P., Donovan, J., Brookes, S., Byron, M., Vedhara, K., Horne, R., Weinman, J., & Miles, J. (2005). Effects of Emotional Disclosure on Psychological and Physiological Outcomes in Patients with Rheumatoid Arthritis: An Exploratory Home-based Study. ***Journal of Health Psychology,*** *10*(2), p 277.

الكتابات الانفعالية، فيما انخفض مستوى وجود الخلايا اللمفاوية من صنف (CD3) في الدم عند القامعين وألقت هذه الدراسة بظلالها على أهمية دراسة الناحية الصحية لقمع الانفعالات والأفكار.[1]

وقام (Fowles, 1980) باختصار أكبر عدد من الدراسات التي أشارت إلى الصلة بين النشاط الكهربائي للدماغ وأسلوب قمع السلوك، فيما ارتبطت معدلات قياس الفعالية القلبية الوعائية بالسلوك النشط والمعبّر. وبالاعتماد على إنجازات باحثين آخرين، قام Fowles بمتابعة وملاحظة حالات من الأفراد لهذا الغرض وفحصهم بعد كل تجربة، وتوصل إلى أن الأفراد المعبّرين وغير القامعين لسلوكياتهم وانفعالاتهم يشهدون نشاطاً كهربائياً مُنخفضاً مقارنةً بغير المعبّرين. كما توصلت دراسات أخرى مشابهة إلى أن معدلات التحسس الجلدي كانت مرتفعة عند الأفراد القامعين لتعبيراتهم الوجهية مقارنةً بغير القامعين من المفحوصين.[2]

وابتكر Pennebaker - بمرور الوقت - علاجاً للحالات النفسية الناتجة عن القمع يُعرف بطريقة العلاج بالكتابة (Writing Therapy)، ويعتمد في طبيعته على اللغة والمخاطبة التي يجريها الأفراد فيما بينهم فهي تعد الأساس لأسلوب التعبير الخطي. وفي عام 1986 قام (Pennebaker) وزميله (Beall) بأول دراسة تتعلق بهذا الجانب. فعندما يُطلب من الأفراد الكتابة عن اختلالاتهم الانفعالية (التذبذبات والتغيرات في الحالة الانفعالية والمزاجية) لمدة 3- 4 أيام ولمدة زمنية من 15- 30 دقيقة في اليوم، فإنهم أبدوا تحسناً ملحوظاً في فعالياتهم الفسيولوجية مقارنةً بالذين بدؤوا كتاباتهم بمواضيع عامة كمجموعات ضابطة. وتطورت الدراسات في هذا الجانب العلاجي حتى أصبحت تتسع لمرضى السكري والسرطان وغيرهما من المشكلات المستعصية. وناقش (Rime, 1995) مسألة الإفصاح عن الأحداث المؤلمة بعد وقوعها بمدة قصيرة مُشيراً إلى أن التبكير بالحديث عنها يمنح تغييراً في نوعية الشبكة الاجتماعية المحيطة بالفرد من خلال جعل المحيطين به أقرب إليه، إذ يسهم الإفصاح في تقوية التجمع الاجتماعي. وتجدر الإشارة في النهاية إلى أن عالم الاجتماع (Durkheim, 1951) كان أول من أشار إلى أن الصحة العقلية تمثّل حالة التوافق الجارية بين الفرد ومحيطه الاجتماعي.[3]

مما سبق يتضح لنا أن نظرية Pennebaker أكدت على أن السلوك القمعي هو بمثابة جهد بدني فالمحاولات الكفية تؤثر على عمل الجهازين العصبي اللاإرادي والعصبي المركزي من شأنه أن يتسبب بمضاعفات صحية خطيرة لا سيما تدهور الفعاليات العقلية فيما بعد، لذا فهي تشدد على الإفصاح المبكر عن الأحداث المؤلمة لتخفيف أضرارها النفسية والبدنية ومن نتائجها جد الإيجابية على صحة الأفراد ابتكارها لطريقة العلاج بالكتابة التي أثبتت فعاليتها في تحسين فعالية الأفراد الفسيولوجية من خلال الإفصاح عن مكبوتاتهم الانفعالية.

---

(1) Petrie, K. J., Booth, R. J. & Pennebaker, J. W. (1998). The Immunological Effects of Thought Suppression. ***Journal of Personality and Social Psychology***, *75*(5), p 1264.

(2) Pennebaker, J. W. (1989), p 226.

(3) Slatcher, R.B., & Pennebaker, J.W. (2007). ***Emotional Expression and Health***. In Ayers, A., Baum, C., McManus, C., Newman, S., Wallston, K., Weinman, J., & West, R. (Eds.). *Cambridge Handbook of Psychology, Health and Medicine* (2nd Ed., 84 - 46). Cambridge, UK: Cambridge University Press, p 4 -7.

2.7 النظرية المعرفية لـ (Daniel Wegner Theory, 1994):

كانت الفكرة الأولى للنظرية متمحورة بما جاء به (Freud) في كتاباته عن الأفكار والمشاعر غير المحبّذة وملاحظاته فيما يتعلق بمحاولات الأفراد كبت هذه الأفكار قد جاءت بشكل نقطة تحشد علمية لصالح دراسة الأمراض النفسية. غير أن الفارق كما هو معلوم أن دراسة كبت الأفكار والانفعالات يدخل في جانب اللاشعور في نظرية Freud فيما تهتم النظريات الحديثة بدراسة الجوانب الشعورية لحالة قمع الانفعالات والأفكار.[1]

وبدأت جذور هذه النظرية على يد العالم دانيال ويجنر وزملائه (Daniel Wegner et al., 1987)، وتشير إلى أبرز مفهوم للنظرية الذي يُعرف بالعملية الآيرونية (المفارقة) Ironic Process وتعني وجود عمليات تعمل على تقويض سيطرة العقل القصدية وعادةً ما تكون متأصلة في هذه السيطرة. وعلى وفق هذه النظرية، فإن حدوث المفارقات في الحياة العقلية لا تنتج عن هشاشة المساعي الإنسانية فحسب بل تمثّل حقيقة الحياة العقلية للإنسان. ولهذا، أكّدت ضرورة الحاجة إلى عمليات مراقبة للتأثير في الحالة العقليـة للفرد وغالباً ما تتميز هذه العمليات بنجاحها وصعوبة أن تخفق في السيطرة على العقل لكونها عمليات ذات طابع إلحاحي وقصدي دوماً.[2]

ورأى Wegner أن السيطرة العقلية هي الأساس في عملية التنظيم الانفعالي والعقلي، والتي تتضمن عمليتين أساسيتين لابدّ منهما لضمان نجاح التحكم في الرغبات العقلية، الأولى تُسمى بالعملية الإجرائية القصدية Intentional Operating Process التي تبحث في المحتوى العقلي الذي سوف يؤدي إلى حالة عقلية مرغوب فيها (التفكير بأمر مُسلٍ مثلاً)، فيما تُعنى العملية الثانية المُسماة بعملية مراقبة المفارقات Ironic Monitoring Process بالبحث عن أية محاولات قد تسبّب إخفاقاً في المساعي العقلية الرامية لتوليد تلك الحالة العقلية المرغوب فيها (هدف العملية الأولى) ومنعها من الحدوث. فعلى سبيل المثال، إذا ما حاول فرد ما أن يحقّق لنفسه الشعور بالسعادة، فإن العملية الأولى تبحث عن المحتوى العقلي ذي الصلة بشعور السعادة، فيما تقوم العملية الثانية بالبحث والتقصّي عن أية محاولات عقلية أخرى لا إرادية قد تسبّب إخفاق محاولة الفرد للوصول إلى السعادة. إن العملية الأولى بكل إجراءاتها هي الأساس في محاولات الفرد لتحقيق السيطرة العقلية، فإذا رغب مثلاً في أن يشعر بالفرح فإنه يعمد إلى استرجاع وتذكّر كل الذكريات التي تجعله يشعر بالبهجة، أو قد ينتقي مثيرات بيئية معينة بُغية إحداث تأثير في العقل الواعي مباشرةً وهذا الإجراء سيؤدي إلى تحقيق الحالة العقلية. إن العملية الإجرائية - كما رأى Wegner - تتطلب جهوداً واستحضاراً في الوعي لتحقيق غايتها، وقد تنتهي- قصداً - إلى الشروع بها أو قمعها في مهدها وهو ما يؤكد توافر خيارات أخرى تتعلق بالعمليات العقلية المسيطرة والمتحكمة. أما العملية الثانية، فهي خارج الإرادة الفردية وتُجرى في الخفاء خلف العملية الإجرائية وتعمل على تقصّي أية محاولات تتطلب تجديد وإعادة صياغة العملية الإجرائية. فعند حدوث أية مؤشرات عن خلل في الحالة المزاجية للفرد فيما يخص شعوره بالسعادة، فإنها تندفع لتجديد الوظيفة الإجرائية لتحقيق هذه الغاية وهو أمر يشير إلى الإمكانية العقلية في السيطرة والتحكم بالحالة

---

[1] Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S. R., & White, T. L. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. ***Journal of Personality and Social Psychology***, *53*(1), p 5.

[2] Wegner. D. M (1994). Ironic Processes of Mental Control, ***Psychological Review***, *101*(1), p 34.

المزاجية والنفسية للفرد، وتتأثر هاتان العمليتان بظروف معينة تحيط بالفرد و لاسيّما إن ترافقت مع حدوث حالة من الحِمل العقلي Mental Load معها.[1]

وركّزت نظرية Wegner على نماذج من الصور المفارقة Ironies التي تسبّب تأثيراً مباشراً في السيطرة العقلية ومن بينها مفهوم قمع الأفكار Thought Suppression ولاسيّما السلبية منها، واصفاً إياها على أنها "محاولات الفرد لإحلال فكرة ايجابية أو سارّة محل فكرة غير سارّة أو سلبية". ووصف (Wegner et al., 1987) عملية القمع هذه بـ "المرجع الذاتي" Self - referent وتتضمن "محاولة الفرد قمع أية فكرة من خلال قمع أية ظواهر أو علامات تدل عليها أو تشير إليها ومن ضمنها الفكرة الأصلية نفسها إذ يسعى إلى إلغائها من تفكيره تدريجياً".

وواصل (Wegner et al.) بحوثهم بشأن هذا الجانب المشوش لأداء السيطرة العقلية في دراسات عُرفت دوماً بـ (دراسات الدب الأبيض) White Bear Studies والتي تطلبت من المفحوصين أن يبعدوا عن أذهانهم أية صورة تتعلق بدب أبيض يتخيلونه لبيان مدى قدرة القمع في التحكم بالعقل. وأظهرت نتائج دراساتهم المتواصلة إلى إخفاق الناس في إحداث نوعٍ من القمع على أفكارهم أو انفعالاتهم السلبية وأرجع سبب هذا إلى انغماسهم في البحث عن محاولات تستحث حالة القمع لديهم نحو أفكار معينة لا يحبّذونها، وفي هذه الحالة فإن القمع يؤدي إلى نتائج عكسية تماماً تتمثّل في (تسرّب) هذه الأفكار السلبية وغير المحبّذ تذكرها إلى داخل التفكير قسراً. إذ يبدو أن قمع الأفكار والمشاعر يؤدي إلى نتائج مغايرة ويهدف في النهاية إلى جذب تركيز الناس نحوه وهنالك أدلة وافرة تثبت أن الأمر يتزايد في صعوبته عند المواقف الحرجة والمؤثرة، فالقمع في المواقف المشحونة انفعالياً يكون صعباً للغاية مقارنةً بمواقف اعتيادية. ورأى عدد من الباحثين أن تنظيم الذات انفعالياً وفكرياً بصورة متشدّدة سيؤدي لاحقاً إلى فقدان السيطرة عليهما تدريجياً لا العكس.[2]

وفي هذا الصدد، قام (Wigner et al., 1987) بدراسات تتعلق بموضوع الدب الأبيض ومعرفة كيفية إتباع إستراتيجية القمع من المفحوصين. تمثّلت العينة بطلبة الجامعة من الذكور والإناث وبواقع 14 ذكراً و20 أنثى. وقسمت العينة على مجموعتين، وتطلبت شرطين تجريبيين: أحدهما أن يُطلب من المفحوص في المجموعة الأولى قمع فكرة معينة ومن ثم التعبير عنها لاحقاً وسُمّي هذا الشرط بالقمع الأولي، فيما طُلب من المفحوص في المجموعة الثانية أن يقوم بعكس تعليمات المجموعة الأولى وسُمِّي بشرط التعبير الأولي، ويقوم كل مفحوص بمفرده بقراءة تعليمات التجربة المتعلقة بكيفية كتابة حالته الشعورية في أجواء التجربة، وتمنح هذه التعليمات فقط للمفحوصين لوصف بما يفكرون أو يشعرون. بعدها يطلب من المفحوصين الموافقة على الجلوس بمفردهم وتسجيل كل ما كان فكروا به أو ما يردُ على أذهانهم في شريط تسجيلي لمدة خمس دقائق. فيما بعد يغادر كل مفحوص غرفة التجربة لمدة من الزمن ويطلب منهم بعدها بالعودة، على أن يعبّر كل منهم عمّا وارد فكره سابقاً في الحالة الأولى لكن ألا يفكّر بأي أمر يتعلق

---

[1] Wegner, D. M., Erber, R. & Zanakos, S. (1993). Ironic Processes in The Mental Control of Mood and Mood - Related Thought. ***Journal of Personality and Social Psychology***, *65*(6), p 1093 -1094.

[2] Dingemans, A. E., Martijn, C., Jansen, A. T. & van Furth, E. F. (2009). The Effect of Suppressing Negative Emotions on eating behavior in Binge Eating Disorder. ***Appetite Journal***, *52*(1), p 53.

بالدب الأبيض أو صورته أو هيئته خلال هذه المدة المفتوحة وقرع الجرس إذا ما حدث ذلك. ويلي ذلك تعليمات تتعلق بالتعبير عما راود أذهانهم عن الدب الأبيض لمدة خمس دقائق، وقرع جرس في كل فكرة ترد لأذهانهم عنه. أما المجموعة الثانية فبالعكس من ذلك، إذ يُطلب منها التعبير عما فكروا به بشأن الدب الأبيض وصورته ومن ثم منحهم مُدة زمنية يحاولون فيها قمع أية صورة أو فكرة تأتيهم عنه. إن نتائج التجربة أشارت إلى أن محاولات قمع التفكير والشعور في المجموعة الأولى قد باءت بالفشل من خلال تكرار قرع الجرس من المفحوصين وهو ما يكشف حدوث إعاقة فيما يتعلق بمحاولات القمع المستمرة التي ذكرها Wigner وأشار إليها بما يُعرف بالتأثيرات الارتدادية. فيما حاولت المجموعة الثانية إتباع نصائح المُجّرب بصورة أفضل من سابقتها. وذكر القائمون على التجربة أن التأثيرات الارتدادية للقمع تظهر جلياً في وعي الأفراد القامعين ولا تمكّنهم حقاً من قمع هذه الفكرة أو تلك مقارنةً في حالة التعبير عنها ومنع التعبير فيما بعد (كما في شرط المجموعة الثانية).

إن هذه التجارب توضّح فكرة Wigner عن القمع الذي يتحقق - مثلما أشار في نظريته - من خلال إخضاع العمليتين الرئيستين في التنظيم العقلي تحت سيطرة إستراتيجية القمع نفسها، وبحدوث هذا تبدأ عملية المراقبة في البحث عن أية أفكار أو مشاعر أو توجهات أو سلوكيات تتطلب وضع حدٍّ لها بقمعها، فيما تقوم العملية الإجرائية بعد ذلك بتنفيذ عملها ومنع هذه السلوكيات غير المحبّذة من الظهور علناً. وبعد تنفيذ الأمر، تتخذ العملية الإجرائية نوعاً من التبديل من خلال توجيه الانتباه الممنوح لها آنذاك إلى عمليات عقلية أخرى بينما تبقى عملية المراقبة جارية في الخفاء من دون إدراك من الفرد نفسه. لذا غالباً ما يتسم الأفراد القامعون بتحسّسهم المفرط إزاء تذكّر مواقف معينة تحمل صبغة انفعالية أو فكرية عملوا على قمعها سابقاً، وهو ما يؤدي إلى تهيئة حالة من الدعم لما أطلق عليه Wigner مصطلح (التأثيرات الارتدادية) Rebound Effects، وعنى بها (تلك المشكلات غير المتوقعة التي تنشأ من محاولات الفرد لقمع أفكار معينة أو توجّهات أو معتقدات أو انفعالات خاصة به، إذ تظهر هذه العمليات العقلية المقموعة وكذلك الانفعالات إلى السطح من جديد وبشدة أكثر مما كانت عليه في السابق).[1]

وكان لنظرية Wigner الأثر الأكبر في محاولات الباحثين لفهم سبب إخفاق عملية التنظيم الانفعالي والفكري لدى الأفراد الذين يعانون من حدة الانفعالات السلبية كالمصابين بالاكتئاب أو القلق. إذ يفسّر الباحثون أن مواجهة هذا الفرد موقفاً مزعجاً أو غير سار يتطلب ضبطاً للانفعال، فإن التأثير السلبي للانفعال المتوّلد من الموقف ممكن أن يوازي بحد ذاته تأثير الحِمل العقلي، ويخضع بتأثيره هذا جميع العمليات العقلية التي تساعد في تحقيق حالة القمع. لكن في حالات الأفراد المصابين باختلالات نفسية أو عقلية - كما في البحوث التجريبية التي أجراها (Wigner et al., 1993) - فإن معاناتهم لتحقيق الجهد المطلوب لإحداث القمع أكثر من غيرهم من فئة الأفراد الأسوياء.[2]

وتناولت دراسات الحمية والأكل الانفعالي طبيعة سيطرة الأفراد على حميتهم الغذائية وسبب إخفاق بعضهم في السيطرة على نظامهم الغذائي، وتناولت بنود نظرية الضبط Restrain Theory هذا الجانب، وطبقاً

---

[1] خميس، ريم مهدي طالب. (2013)، المصدر مذكور سابقا، ص 53 -54.

[2] Dalgleish, T., Yiend, J., Schweizer, S., & Dunn, B. D. (2009). Ironic effects of emotion suppression when recounting distressing memories. ***Emotion,*** *9*(5), p 744.

للتفسيرات المقترحة من هذه النظرية فإن الأفراد الذين يبالغون في تناولهم الطعام هم الذي يعالجون هذه المسألة فكرياً بكثير من القيود في الواقع. فبالمقارنةً مع ممن يصنّفون تحت فئة غير المقيّدين في تناولهم الطعام، كانت فئة المقيّدين لأنفسهم أكثر فقداناً للسيطرة على أنفسهم بعد مُدة من القيود الموضوعة، وكأن لسان حالهم يشير إلى أن العقل لا يتعامل في الحقيقة مع مسألة الغذاء بالتشدد نفسه الذي يظهر عليهم، ومن المفارقة أن يحدث مثل هذا على الرغم من محاولاتهم قمع ميولهم نحو الغذاء وإتباعهم وسائل فكرية شتى تضبط سلوكهم بهذا الشأن. كما ذكر Wigner في كتابه (الدببة البيْض والأفكار الأخرى غير المحبّذة - شرح تجربة الدب الأبيض)، إن محاولة ضبط النفس لا تنشأ إلا من العلاقة الوطيدة التي تربط الفكر بالانفعال، ومحاولات بعض الأفراد إحكام السيطرة على انفعالاتهم تنبع من سيطرتهم على طرائق تفكيرهم بالمواقف. كما أن هذا الأمر لا يتعلق فقط بكبح الانفعالات والأفكار السلبية فحسب إذ يتضمن الكبح لأفكار وانفعالات قد توصف بالايجابية تبعاً لظروف الموقف المحيط بالفرد، ويحدث أحياناً أن يكون الرفض للتعبير الايجابي ناتجاً من قولبة العقل بصورة درامية لأعوام طوال تجعل أية محاولة لبث السرور في النفس مبعثاً للريبة ولاسيّما مع استمرار المحاولات المتزايدة لكبح الأنشطة العقلية والانفعالية السلبية.[1]

وفي معرض الحديث عن آثار قمع الأفكار والسلوكيات السلبية أشارت (Najmi, Wegner & Nock, 2007) إلى أن هذه الأفكار عادةً ما تأخذ الطابع الانفعالي ويتأثر بهذا القمع عدد من الأفراد المتحسسين والذين يعانون شدة الانفعالات، وقد يميلون نحو إتباع إستراتيجيات تدمير الذات Self Distraction وسيلة للتقليل من معاناتهم، إذ أن محاربة الأفكار والمشاعر السلبية يتطلب إشغال الذهن بأفكار مشوشة Distracter Thoughts لضمان نجاح إستراتيجية القمع. وأجريت تجربة للتأكد من صحة الافتراض القائل بأن قمع الأفكار والمشاعر من شأنه أن يؤدي إلى تراكم الشدة الانفعالية وبالتالي اللجوء إلى إيذاء الذات وسيلة للتعامل مع الموقف. وتمت التجربة على 94 فرداً من المراهقين من كلا الجنسين، والموجودين في مشافي التأهيل النفسي لدراسة الصلة بين المتغيرْين. وتوصلت الدراسة إلى أن قمع الأفكار والمشاعر يعد وسيطاً بين الاستجابة الانفعالية ومحاولات تدمير الذات، إذ ينخفض اللجوء إلى التدمير إذا لم تكن هناك أفكار وانفعالات تتطلب قمعاً، وهذا يشير إلى ارتباط القمع كإستراتيجية مع احتمالية تزايد شدة الانفعال السلبي وبالتالي زيادة محاولات الفرد لإيذاء ذاته ليتخلص من الشعور المرافق له خاصة مع فقدان الآلية للتعامل مع هذه المواقف بصورة سليمة.[2]

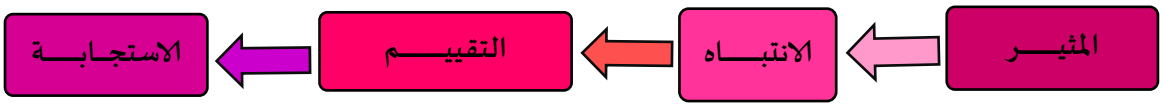
من خلال عرض هذه النظرية نستنتج أن لهذه الأخيرة الأثر الواضح في فهم أسباب إخفاق عملية التنظيم الانفعالي الذاتي لدى الأفراد الذين يعانون من حدة الانفعالات السلبية، إذ أن محاولة الضبط الذاتي يتم عن طريق السيطرة على الانفعالات وتنظيمها وفقا للسيطرة على طرائق تفكيرهم الموقفية.

[1] خميس، ريم مهدي طالب. (2013)، المصدر مذكور سابقا، ص 54 -55.

[2] Najmi, S., et al, (2007), p 1958 -1963.

3.7 النظرية المعرفية لـ (James Gross Theory, 1998-2001):

تعد نظرية Gross من أهم النظريات المعرفية التي فسرت التنظيم الانفعالي بصورة عامة والقمع الانفعالي بصورة خاصة والذي يعد إستراتيجية مهمة من استراتيجيات التنظيم الانفعالي، وعلى وفق Gross يستند التنظيم الانفعالي إلى الأُنموذج الشكلي للانفعال (Modal Model of Emotion).[1] تشير النظرية في مقالاتها إلى طبيعة الأشخاص من أجل فهم هذه الاستراتيجيات بوضوح، فمن الضروري العودة إلى موضوع الانفعال وإلى ذلك النموذج المسمى "النموذج النمطي للانفعال" (Modal Model of Emotion)[2] والذي يمنح للانفعال ثلاثُ ميزات فعلية وهي: التفاعل بين الفرد والمثير والتي تتطلب قدراً من الانتباه. وفي الشكل (05)، إشارة إلى توضيح مبسّط لمفهوم هذت الأنموذج الشكلي والمتمثّل بتفاعل بين المثير والاستجابة ومتوسطاً لعمليات انتباه وتقييم للمثير وكيفية الاستجابة له مُترافقةً مع حدوث تغيرات عصبية وسلوكية تبعاً لنمط تلك الاستجابة.[3]



الشكل (06): الأنموذج الشكلي للانفعال وفقا لـ (Gross & Thompson, 2007).[4]

ومن هنا يمكن الإشارة إلى إستراتيجيات التنظيم الخمس بالاستناد إلى الشكل السابق، إذ يتضمن التنظيم الانفعالي الإستراتيجيات الآتية:

أ. انتقاء المثير **Situation Selection.**
ب. تحوير المثير **Situation Modification.**
ج. الانتباه المنتشر **Attentional Deployment.**
د. التغير المعرفي **Cognitive Change.**
هـ. تشكيل الاستجابة **Response Modulation.**[5]

وأكد كروس في نظريته طبيعة الأفراد في محاولة تنظيم انفعالاتهم بشتى الوسائل، وينطلق في تفسيره للتنظيم من عملية توليد الانفعال والتي تشير إلى أن الانفعال يتبلور من تقييم الفرد للإشارات والرموز ذات الصبغة الانفعالية في البيئة وبعد إجراء التقييم المطلوب، تنطلق التغيرات الفسيولوجية والعصبية والسلوكية لتحقيق

---

[1] قلندر، سهلة حسين، وعباس، علي عبد الرزاق. (2017)، ص 1034.

[2] Ammar, A. A. H. (2015), p 149.

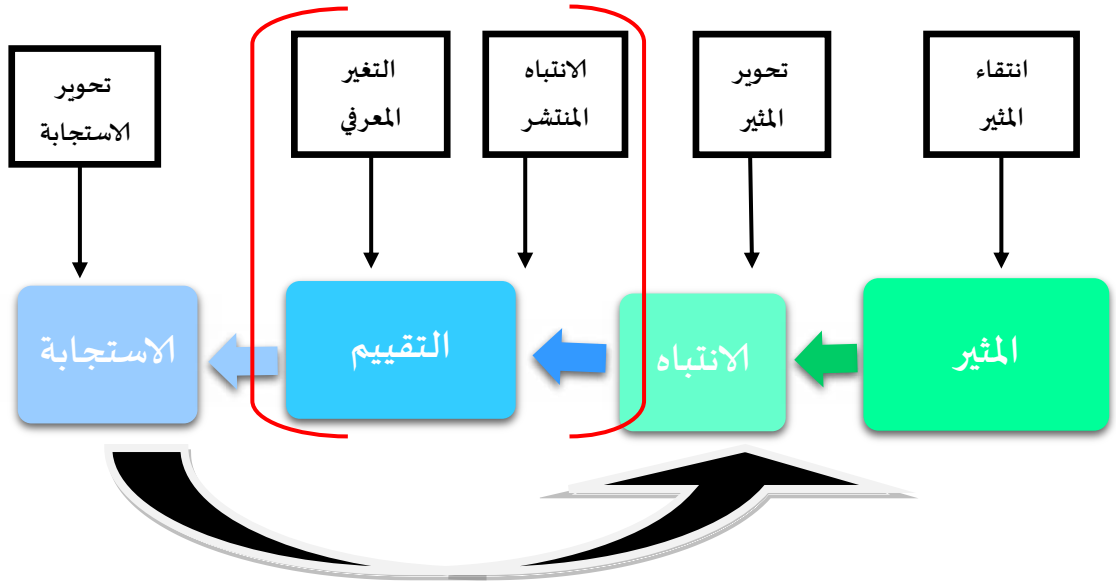
[3] خميس، ريم مهدي طالب. (2013)، المصدر مذكور سابقا، ص 56.

[4] Werner, K., & Gross, J. J. (2010). ***Emotion Regulation and Psychopathology. A Conceptual Framework***. In A. M. Kring, & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion Regulation and Psychopathology*. A Transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment (13-37). Guilford Press, p 16.

[5] خميس، ريم مهدي طالب. (2013)، المصدر مذكور سابقا، ص 57.

الهدف المرجو. تتشكل الاستجابة بطرائق شتى ولكون الطبيعة الانفعالية واضحة للعيان فإن أفضل وسيلة لتمييز عمليات التنظيم الانفعالي تكمن في تحديد وقت تدخلها في أثناء سير عملية توليد الانفعال. ولابدَّ هنا من التمييز بين هذه الإستراتيجيات نفسها فهناك استراتيجيات تركيز سابقة واستراتيجيات تركيز لاحقة، وتشمل الأولى جميع العمليات السابقة الذكر والتي تحدث قبل إجراء تقييم للمثير ومنح الاستجابة المناسبة، في حين تشير الثانية إلى جميع العمليات التي تحدث في أثناء تقييم المثير وما يلحقه من استجابة للمثير.[1]

وتعد الإستراتيجيات الأربع (انتقاء المثير وتحوير المثير والانتباه المنتشر والتغير المعرفي) من العمليات السابقة. أما إستراتيجية (تشكيل الاستجابة) فتعد من العمليات اللاحقة، ويقصد بانتقاء المثير (عملية البحث أو تجنب موقف ما أو شخص ما في البيئة لتحقيق السيطرة على الانفعالات)، فيما يشير تحوير المثير إلى (عملية تكييف في المثير وتحويره بما يناسب تأثيره في الانفعالات مما يجعل منه في النهاية مثيراً مختلفاً عن سابقه)، أما عملية الانتباه المنتشر فيُقصد بها (توزيع الانتباه لالتقاط جوانب في البيئة والتركيز عليها وبما ينفع عملية التنظيم)، فيما تعد عملية التغير المعرفي (عملية بناء أكثر من معنى للموقف أو المثير)، وأخيراً عملية تشكيل الاستجابة والتي تعني (محاولات متنوعة ومتعددة للتأثير في طبيعة الاستجابة الانفعالية بمجرد ظهورها وتشكلها).[2] والشكل (07) يوضح موقع هذه الإستراتيجيات:



الشكل (07): الأنموذج العملي للتنظيم الانفعالي الذي يلقي الضوء على التصنيفات الخمسة لإستراتيجيات التنظيم الانفعالي وفقا لـ (Gross & Thompson, 2007).[3]

تتخذ إستراتيجيات التنظيم عدة أشكال لإظهار فاعليتها مع القوة الانفعالية وبالاعتماد على خلفية الفرد الثقافية والفكرية وطبيعة الموقف وما يتطلبه من سيطرة وتحكّم. وغالباً ما يُتَّبع تصميم إستراتيجيات التنظيم الذي

---

[1] Gross, J.J. & Oliver, P. J. (2003), p 348.

[2] John, O. P., & Gross, J. J. (2004), p 1304.

[3] John, O. P., & Gross, J. J. (2004), p 1318.

أبتكره (Gross, 1998) والذي بموجبه يميّز بين نوعين من الإستراتيجيات المتّبعة، الأول ويطلق عليه مصطلح "إعادة التقييم" Reappraisal، والثاني يطلق عليه مصطلح "القمع" Suppression، ويتضمن المصطلح الأول (تغييراً في طريقة تفسير الفرد للموقف وبالتالي التقليل من التأثير الانفعالي له وهو صيغة من صيغ إستراتيجية التغير المعرفي) في حين يتضمن المصطلح الثاني (قمعاً للإشارات الصادرة عن المشاعر الداخلية وهو صيغة من صيغ تشكيل الاستجابة). وتشير الدراسات السابقة إلى أن كلتا الطريقتين مختلفتين في النتائج المترتبة عليهما، على أن إستراتيجية إعادة التقييم ترتبط بانخفاض التجربة الانفعالية كما توصّل لذلك (Gross, 2002)، وفي العموم ترتبط إستراتيجية إعادة التقييم بنتائج مفيدة مثل ارتفاع مستوى التوافق النفسي، وتحسّن الوظيفة الشخصية للفرد. فيما ارتبطت إستراتيجية القمع الانفعالي بانخفاض الوظائف المذكورة سابقاً.[1]

وتعود أسباب تميز هاتين الإستراتيجيتين عن غيرهما من الإستراتيجيات الخمس سابقة الذكر من قبل Gross هو ما وضّحه في ثلاثة أسباب هي: الأول وهو أهمية أن تكون الإستراتيجية المنتقاة شائعة الاستعمال في الحياة اليومية، والثانية أن الإستراتيجية المختارة لابد من أن تسمح بإجراء المعالجات التجريبية وتحليل الفروقات الفردية والثالثة أن الاختلاف بين العمليات السابقة والعمليات اللاحقة، إذ ارتأى Gross في تصنيفه اختيار العملية المتمركزة في الوسط وهي (التغير المعرفي) كممثلة للعمليات السابقة، واختيار عملية (تشكيل الاستجابة) كعملية لاحقة.[2]

وفي إشارة إلى الاكتئاب والقلق، دلّت دراسة (Spokas et al., 2009) على وجود صلة قوية بين ارتفاع مستوى القلق لدى الأفراد وقمعهم انفعالاتهم وأفكارهم، إذ قام بدراسة لقياس مستوى القلق لدى 95 طالباً جامعياً ومدى إتباعهم أسلوب القمع بإتباع وسائل قياس خاصة بهذا الغرض، وبعد القياس قُسّمت العينة على ثلاثة أقسام: ذوو القلق العالي، وذوو القلق المعتدل، وذوو القلق الضعيف، وكانت المجموعة الأولى الأكثر قمعاً للمشاعر والأقل قدرة في التعبير ووصف انفعالاتهم من المجموعتين الأخريتين. وأرجعت الدراسة السبب لكون الفرد القامع يشعر بعجزه الاجتماعي وعدم قدرته على الاختلاط والانسجام مع محيطه نتيجةً للقمع المستمر مما يضعف من قوة الأواصر الاجتماعية من حوله، وتركه بالتالي ضحية للقلق ولاسيّما الاجتماعي منه.[3]

ومن ناحية أخرى، فإن سيطرة أسلوب القمع الانفعالي تمتد لتشمل السلوكيات الصادرة عن الفرد وليس التحكّم بالانفعالات والتفكير فحسب، ففي دراسة أجرتها (Lisa Fucito et al., 2010) لدراسة تأثير القمع الانفعالي في الاستمرار على وسائل إيذاء الذات كالتدخين المستمر مثلاً، أشارت إلى أن التدخين المستمر وطويل الأمد قد ارتبط عند الأفراد القامعين لتعبيرات الحزن أو الغضب عند مشاهدتهم شريطاً مصوّراً ذا طابع مؤثر، فيما انخفضت مثل هذه السلوكيات لدى من يتبعون وسائل تنظيمية أخرى، ويدل على ارتباط القمع الانفعالي بوجه خاص بالدافع نحو

(1) Nezlek, J. B. & Kuppens, P. (2008), p 562 -563.

(2) John, O. P., & Gross, J. J. (2004), p 1304.

(3) Spokas, M., et al. (2009), p 285 -289.

التدخين ولاسيّما عند المكتئبين والقلقِين منهم.[1] وذكر Gross في معرض دراساته عن القمع أن الكبح المستمر وطويل الأمد من شأنه أن يؤدي إلى فقدان الأصالة والجوهر، التي تهدف إلى تمييز الفرد عن غيره وبالتالي يسبّب فقدانها إلى محاولات الفرد للاندماج الاجتماعي وفقدان ذاته لتحقيق القبول الاجتماعي وعدم التعرّض لأي رفض من المجتمع، ويعترف هؤلاء الأفراد بإتباعهم حيلاً وأساليب لجعل الآخر يتوهم بشأن حقيقة دواخلهم ومشاعرهم، وبالتالي الاستنتاج أن محاولاتهم القمعية تزداد كلما كانت الصلة مهمة أو مفيدة للفرد ويخشى من خسارتها نتيجة الاعتراف بحقيقة ما يفكر أو يشعر به[2]

وفيما يتعلق بالجانب العصبي، ذكر Gross في أبحاثه عن أهمية الجانب العصبي التحكم بعملية التنظيم الانفعالي ولاسيّما إستراتيجية إعادة التقييم وإستراتيجية القمع الانفعالي، وتوصل في دراساته مع زملائه إلى أن هذه الإستراتيجيات تؤثر بدورها في قدرة وفاعلية الجهاز العصبي وكيفية استقباله المحفّزات البيئية. إذ استنتج (Gross et al.) في إحدى الدراسات العصبية لكشف حقيقة الأسس العصبية لعملية التنظيم الانفعالي حدوث زيادة في فاعلية الجزء اللوزي المسؤول عن الانفعالات في الدماغ والذي يُعرف بالأميجدالا (Amygdala) وفاعلية الاستجابات الواردة من منطقة الانسولا (Insula) وهي منطقة تسهم في عملية الوعي مع انخفاض في الشدة الانفعالية وردود الفعل المعبّرة عنها، وتوليد لاحق لنشاط في قشرة الفص الجبهي من الدماغ. وفي هذا الجانب، أجرى (Goldin & Gross et al., 2008) دراسة تختص بالنتائج المتعلقة بالنواحي العصبية لهذه العملية التنظيمية، إذ استُعمل شريط مصوّر يمتلك مؤثرات انفعالية عابرة لكن قوية وفعّالة تتضمن انفعال الاشمئزاز والانزعاج، والتي تضمن تحفيز عمل الأجزاء المسؤولة عن الانفعال في الدماغ البشري. واستُعملت تصاميم مع الأفراد لإجراء مقارنة في درجة تأثير إستراتيجية القمع وإستراتيجية إعادة التقييم في الخبرة الانفعالية لدى رؤية هذا الشريط وتأثيرها في سير عمل الجهاز العصبي. واستُعينَ بمفحوصين من الإناث ممن لا يمتلكن تاريخ إصابة بأمراض عقلية أو نفسية في هذه التجربة بدلاً من الذكور لأن الإناث يظهرن مستوى أعلى في الاستجابة الانفعالية عند رؤيتهن لمواقف مثيرة للاشمئزاز مقارنةً بالذكور. وبدأت التجربة بعرض الشريط على المشاركات باستعمال أجهزة التصوير المغناطيسي Magnetic Resonance Imaging MRI، وطُلب من بعض المشاركات أن يتبعن أسلوب إعادة التقييم في عرض الفيلم من خلال الاهتمام بالنواحي العلمية لعملية جراحية مثلاً (بهيئة شريط معروض) والتركيز على كيفية الإفادة منه. فيما طُلب من المجموعة الأخرى إتباع أسلوب القمع الانفعالي وعدم التعبير الوجهي عن أي انفعال وبالتالي دفعهم هذا إلى الانشغال بقمع انفعالاتهم بدلاً من التركيز والتفكير بها، وفُحِصَ نشاط الدماغ خلال مُدة كلا الأسلوبين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تأثير القمع في التعبيرات الوجهية وخفض الردود السلوكية المعبّرة مع الإبقاء على الشدة الانفعالية من دون الإفصاح عنها وهو ما يوّلد قوة سلبية تؤدي لاحقاً إلى أمراض نفسية وبدنية، إذ لوحظَ ارتفاع في أداء الجهاز القلبي الوعائي خلال تلك المدة، وزيادة في فاعلية الجزء الأيمن من الفص الجبهي المسؤول عن التحكم والسيطرة السلوكية

(1) Fucito, L.M., Juliano, L.M. & Toll, B.A. (2010). Cognitive Reappraisal and Expressive Suppression Emotion Regulation Strategies in Cigarette Smokers. ***Nicotine & Tobacco Research,*** *12*(11), p 1156.

(2) John, O. P., & Gross, J. J. (2004), p 1313.

مرافقاً نشاطاً ملحوظاً في منطقة الأميجدالا. فيما عملت إعادة التقييم على خفض فعاليات القمع وتأثيراته لدى المجموعة الأخرى.[1]

مما سبق يتبين لنا أن نظرية James Gross ساهمت كثيراً في تفسير عمليتي القمع والتنظيم الانفعالي. وأكدت على أن القمع المستمر والطويل الأمد من شأنه أن يحقق التقبل الاجتماعي للفرد من قبل الجماعة الاجتماعية، وهم يتبعون استراتيجيات قمعية تجعلهم يتوهمون بشأن حقيقة دواخلهم ومشاعرهم كي لا يخسروا الآخر. وأوضحت مثل هذه الدراسة دور الجهاز العصبي في إستراتيجية القمع الانفعالي لدى الأفراد. ومثل هذه النتائج تفتح الباب نحو مزيدٍ من الدراسات في المستقبل بشأن إستراتيجية القمع، مع تزايد الحاجة إلى التعامل بصورة سوية مع المشكلات النفسية والعقلية التي تعترض طريق الأفراد في الحياة اليومية تجنباً للوقوع في العواقب الناتجة عن إهمال أو تجاهل الإشارات الصادرة عن الانفعالات الإنسانية والتي تعد بحد ذاتها الرسالة الحقيقة النابعة من الداخل.

4.7 النظرية الموحدة للقمع لـ (Matthew Erdely, 2006):

في الطب النفسي وعلم النفس الإكلينيكي في العقدين الأخيرين، لعبت القضية الواعية واللاواعية في القمع والدفاع في اتجاهات متناقضة.[2] إذ تحرز نظرية Erdely الموحدة للقمع وتسمى كذلك نظرية "إخماد القمع"[3] تقدمًا كبيرًا في فهم النتائج المتباينة المتعلقة بالقمع. ومع ذلك، فإن النظرية تؤكد على دور الدافع في القمع، ويقال هنا إن الدافع أمراً حاسماً لفهم القمع لأنه يحدث في الحياة العقلية للأفراد. ويقدم مقال Matthew Erdely "النظرية الموحدة للقمع"، إطارًا نظريًا يمكن من خلاله مشاهدة المجموعة الواسعة من النتائج حول ظاهرة القمع[4] و"نظرية القمع الموحدة" لـ Erdely هي آخر محاولاته لإحياء هذا المفهوم الأكثر مركزية ضمن نظرية Freud للتحليل النفسي.[5] إذ يهمل Erdely التمييز الأساسي بين العمليات الواعية واللاواعية، وهو أمر ضروري للقمع حيث كتب Freud أن "القمع لا يمكن أن ينشأ حتى يحدث انشقاق حاد بين النشاط العقلي الواعي واللاواعي. وأضاف أنه يجب أن تكون هناك علاقة قوية بين القمع وما هو غير واع.[6] فأحد نقاط الضعف الرئيسية في حساب Erdelyi يتعلق بالإدعاء القائل بأن القمع يمكن أن يصبح واعيًا.[7]

---

(1) Goldin, P.R., McRae, K., Ramel, W., & Gross, J. J. (2008). The Neural Bases of Emotion Regulation: Reappraisal and Suppression of Negative Emotion. ***Biological Psychiatry***, 63(6), p 578 -585.

(2) Erdelyi, M. H. (2006), p 501.

(3) Crews, F. (2006). What Erdelyi has repressed. ***Behavioral and Brain Sciences***, *29*(5), p 516.

(4) Boden, J. M. (2006). Motive and consequence in repression. ***Behavi+oral and Brain Sciences***, *29*(5), p 514.

(5) Kihlstrom, J. F. (2006). Repression: A unified theory of a will-o'-the-wisp. ***Behavioral and Brain Sciences.*** *29*(5), 523 - 523.

(6) Langnickel, R. & Hans Markowitsch, H. (2006). Repression and the unconscious. ***Behavioral and Brain Sciences***, *29*(5), p 525.

(7) Boag, S. (2006). Can repression become a conscious process?. ***Behavioral and Brain Sciences***, 29(5), p 513.

وتتضمن نظرية Erdely الموحدة فكرة أن الذكريات المؤلمة يمكن أن يتم قمعها بشكل غير واعي حتى لا يمكن الوصول إليها عن عمد من أجل الاستدعاء المتعمد. وتوجد أدلة كثيرة - تجعل الذكريات المؤلمة حميدة نسبياً وليس عن طريق قمعها بشكل غير واعي ولكن من خلال تثبيط نشط لمكونها الانفعالي عندما يكون التثبيط فعالاً، لا تزال الذكريات سهلة الوصول ولكنها أقل إزعاجاً وأقل إمساكاً. في الواقع، هذا هو الهدف الأساسي للمعالجة بالتعرض.[1]

وبالمقابل، يعتبر الدافع إحدى السمات الرئيسية لنظرية Erdely الموحدة فهي تفترض أن عملية القمع تنشأ عن التشغيل العادي للتركيز والذاكرة؛ يحدث كدالة للإدراك البشري بسبب مجموعة واسعة من المنبهات التي قد تؤثر على الوعي في أي وقت. ولدعم هذه الحجة، يميز Erdely بين عملية القمع نفسها، وكثيرا ما يخدم القمع لأغراض الدفاع (الدافع) يسمح التمييز بين العملية والدافع باستخدام الأدلة من مجموعة واسعة من الآداب التجريبية على الانتباه والذاكرة التي كان يعتقد سابقاً أنه لا علاقة لها بالقمع. أيضا، قد يكون الدافع كذلك مفتاحا في فهم لماذا يصبح استخدام القمع آليا (وبالتالي فاقداً للوعي)، ويبين Erdely أن القمع قد يكون واعيًا أو غير واعٍ وهناك أدلة كثيرة على القمع اللاواعي. وكما يشير (Baars, 2002) فإن إحدى الوظائف الواضحة للوعي هي تسهيل التعلم مما يؤدي إلى أتمتة العمليات المختلفة. وبمجرد الانتهاء من هذه العملية فإن هذه العمليات لم تعد تحت السيطرة الواعية. إذا افترضنا أن القمع ينطوي (في بعض الحالات على الأقل) على عملية تلقائية، فإن مفهوم الدافع يسمح لنا بربط التعلم - اكتساب متحمّس للمهارات - مع أتمتة القمع. وثمة دور آخر للدافع في فهم القمع هو صلة الاختلافات الفردية في استخدام القمع. درست مجموعة من الأبحاث المشجعة الأفراد الذين اعتقدوا أنهم يستخدمون القمع عادة؛ ويشار إلى هذا الاختلاف الفردي باسم أسلوب التعامل القمعي (على سبيل المثال: Weinberger, 1990؛ Weinberger et al., 1979). وقد ربطت الأبحاث حول أسلوب التكيف القمعي هذا بالتغييرات في الانتباه، والذاكرة للمحفزات السلبية، والذاكرة الذاتية، ومجموعة من السلوكيات الأخرى، بشكل عام توضيح الآثار التي قد يكون للقمع أثر على الأداء المعرفي منها: (Weinberger, 1990 ; Derakshan & Eysenck, 1997).

ويؤكد Erdely أنه من الممكن أن يشمل القمع مجموعة واسعة من تحيزات معالجة المعلومات، بما في ذلك تحيز الانتباه والنسيان والتفصيل والتعديلات المعرفية الأخرى. من وجهة النظر هذه يمكن النظر إلى القمع على أنه انحياز في معالجة المعلومات وليس كوظيفة إدراكية منفصلة. كما تم وصف أفضل للقمع على أنه نوع من التحيز عبر سلسلة من الوظائف المعرفية بدلاً من وظيفة محددة بحد ذاتها، فهناك عدد من المضاعفات لإجراء المزيد من الأبحاث. أولاً، سيكون من المفيد دراسة أي تباين بين طبيعة المحفزات التهديدية والوظائف المعرفية المرتبطة بالقمع؛ قد تكون بعض الوظائف "تعمل بشكل أفضل" مع أنواع معينة من المنبهات. ثانيا، سيكون من المفيد أيضا تحديد ما إذا كانت هناك فروق فردية في العمل لاستخدام وظائف معينة في خدمة القمع، وقد أكد Erdely وغيره (مثل: Bowden & Baumeister, 1997) بأن القمع لا يقتصر على القامعين بل إنه سلوك شائع بين جميع الأفراد. ببساطة يمكن قياسها بسهولة تحت ظروف تجريبية في الأفراد الذين يعتقد أنهم يستخدمونها بشكل أكثر اعتيادية أو أقل

[1] George, A., & Bonanno, G. A. (2006). The illusion of repressed memory, ***Behavioral and Brain Sciences***, 29, p 515.

استفزازًا. من غير الواضح ما إذا كان نوع القمع المستخدم للتعامل مع، على سبيل المثال، أفكار الحزن على وفاة أحد الأحباء هو نفس القمع المستخدم للتعامل مع المضايقات اليومية.[1]

وفيما يخص إقامة علاقة بين القمع المعرفي والانفعالي، يميز Erdely بين أشكال القمع المعرفية والانفعالية لكنه يؤكد بأنهم يستخدمون نفس الآلية العامة. إن نقاشه حول نتائج الذاكرة التجريبية من جهة والأمثلة السريرية من جهة أخرى، يشير بالفعل إلى تداخل كبير كمؤشر بين الأدلة فإن نتائج الأبحاث حول الانفعال في علم الأعصاب وكذلك علم النفس التجريبي والاجتماعي/الشخصية تدعم بشكل أكبر حجته. علاوة على ذلك، ولإقامة الصلة بين الأشكال المعرفية والانفعالية للقمع، فإن المجموعة الواسعة من الأدبيات حول ما يسمى بأسلوب التعامل القمعي تستحق النظر بمزيد من التفصيل. يتساءل Erdely عن الطريقة التي يتم بها عادة إتباع أسلوب التعامل القمعي (عن طريق تدابير الاستبيان: الأفراد الذين يعانون من انخفاض في القلق الذاتي المبلغ عنه والاستعداد الاجتماعي العالي). يفضل أن يتم اختيار الأفراد من خلال قدرتهم على قمع (عدم التفكير في) بعض المواد المستهدفة، بغض النظر عن السبب. ما يمكن تحقيقه على الأرجح من خلال هذا النهج هو تصنيف الأفراد حسب قدراتهم في الذاكرة العاملة ووظائف المراقبة التنفيذية، الذكاء السائل وما إلى ذلك. وهذا من شأنه أن يوفر أساسًا لاختلافات الشخصية في القدرات القمعية، ولكن فقط إذا تمت دراسة القمع كآلية عامة. ومع ذلك بالنسبة للجانب الانفعالي للقمع، يشكل التحقيق في الاختلافات الفردية في القمع الدفاعي صلة حاسمة بين علم النفس غير المتمرس والسريري ولا ينبغي الاستخفاف بهذا.[2]

ومما سبق يتضح أن نظرية Erdely الموحدة للقمع أحرزت تقدما كبيرا في فهم ظاهرة القمع الانفعالي. حيث أكدت على أن الدافع هو مفهوماً حاسماً وجانباً مهماً لفهم دور القمع في بيئة الحياة العقلية للأفراد، ولعل - حسب وجهة نظرنا وإطلاعنا - قد تعتبر محاولة Erdelyi نظرية جدلية للقمع.

5.7 نظرية صدمة الخيانة لـ Freyd (Betaryal trauma theory: BTT, 2006):

أثبت (Freyd, 2006) أهمية الدوافع الاجتماعية مُوضّحا أن هذه الأخيرة هي السبب الكامن وراء القمع وذلك نتيجة للضغوط الاجتماعية، وبالتالي هناك حاجة ضمنية إلى عزل المعلومات عن الوعي للحفاظ على مجموعة كاملة من العلاقات الاجتماعية (الحميمية، والمجتمعية، والسياسية، وغيرها). إذ اعتبر أن النسيان والغفلة أحيانا تكون مشجعة من طرف الآخرين، مثلا عندما يلحق أحد الضرر بالآخرين فإنه يحدث نوع من التلاعب في التكلم عن الحدث. وقد يتعرض الأفراد أحياناً إلى معلومات قد تهدد حسن حالهم النفسي (Will-bieng) في مثل هذه الحالات يكون القمع غير تكيفي.

---

(1) Boden, J. M. (2006), p 514 -515.

(2) Gleaves, D. H. (2006). Dialectical repression theory. ***Behavioral and Brain Sciences***, *29*(5), p 519.

وقد ساق Freyd مثالاً عن الإساءة من طرف مقدمي الرعاية، في نظريته المسماة بصدمة الخيانة والمعروفة اختصارا بـ: (BTT)، حيث اقترح أن الطريقة التي تتم فيها معالجة الأحداث والتذكر تكون متعلقة بالحدث السلبي الذي يمثل له خيانة، وقد يكون الوعي الكامل بمثل هذه الإساءة زيادة خطر للضحية من خلال تعزيز الانسحاب أو مواجهة مرتكب الجريمة.[1] كما يفترض Freyd من خلال (BTT) أن عزل المعلومات المعرفة عن طريق تهديد المعلومات للفرد متعلق بمدى تعلق الفرد بصاحب الجريمة، حيث أثبتت الدراسات أن التذكر المنخفض يكون في حالة الإساءة من طرف مقدمي الرعاية. وكما وجد (Freyd et al, 2001) أن الاعتداء الجسدي والجنسي الذي يرتكب من طرف مقدمي الرعاية كان مرتبطاً بمستويات أعلى من عدم التذكر في التقارير الذاتية لسوء معاملة الآخرين من غير مقدمي الرعاية. وترتبط أيضا قلة التذكر بمستويات عالية من صدمات الخيانة ومستويات أعلى من ميول التفكك (Dissociative tendencies).

وحسب (Freyd, 2006) فالتفكك (Dissociation)، مثل القمع قد يساعد على إبعاد معلومات الخيانة من الوعي. وقد وجد كل من (Freyd & Deprence) أن العاليين التفكك لديهم ذاكرة ضعيفة للكلمات المرتبطة بالصدمة على سبيل المثال: زنا المحارم، على عكس الكلمات الحيادية بالمقارنة مع منخفضي التفكك[2] ففي صدمة الخيانة قد يتسبب رد الفعل في وضع أسوأ بالنسبة للشخص المتعرض للخيانة. وبالتالي فإن القمع[3] (Freyd, 2006) له تأثير مماثل أيضا على الألم الجسدي، حيث يتم قمعها وذلك لحاجة وحتى الإصابة الخطيرة قد يتم تجاهلها. وهذا لا يعود إلى الرغبة في تجنب الألم وإنما هناك حاجة ماسة لتجاهل الألم من أجل الحفاظ على الاستجابة المعتادة. وقد وضح (Freyd, 2006) أيضا أن تبادل المعلومات الصادمة لها آثار على قدرات الذاكرة حول تلك الذاكرة فانخفاض المشاركة الاجتماعية للمعلومات، وانخفاض المشاركة الاجتماعية لهذه المعلومات وفرص تكرارها أقل، وبالتالي تكون أقل ترميز وأثرها في نهاية المطاف عدم التذكر، والعكس صحيح.[4]

مما سبق يتضح لنا من خلال هذه النظرية أن للقمع الانفعالي علاقة بالدوافع الاجتماعية أي أن الضغوط الاجتماعية تسهم في القمع نتيجة ما يتعرض له الأفراد من صدمات خلال مراحل حياتهم، إذ أكد هذا المنظور أن الخيانة، الإساءة، الاعتداء الجنسي والجسمي وغيرها هي كلها عوامل تتسبب في توتر العلاقات الاجتماعية فيما بين الأفراد كالأزواج أو الأبناء وآبائهم. كما قد تهدد راحتهم النفسية خاصة ما له علاقة بالجانب الانفعالي وما ينتج عنه من اضطرابات، على سبيل المثال: القمع الانفعالي الذي له علاقة هو الأخير بالتنشئة الاجتماعية والخبرات التي يمر بها الفرد في مرحلتي الطفولة والمراهقة ويكون له تأثير على تكيف الفرد في وسطه العائلي أو الاجتماعي من المراحل القادمة لحياته.

---

[1] بن قويدر، أمينة. (2017). ***الألكستيميا وإستراتيجية التعامل القمعي والمخططات المبكرة غير المتكيفة كعوامل مخاطر للإصابة بسرطان الثدي: دراسة ميدانية على عينة من المصابات وغير المصابات بسرطان الثدي*** [أطروحة دكتوراه، جامعة البليدة 2]، ص 70 . 71.

[2] بن قويدر، أمينة. (2012)، المصدر مذكور سابقا، ص 74.

[3] بن قويدر، أمينة. (2017)، المصدر مذكور سابقا، ص 73.

[4] بن قويدر، أمينة. (2012)، المصدر المذكور سابقا، ص 75.

6.7 مناقشة الأطر النظرية المفسرة للقمع الانفعالي:

لقد تعددت الرؤى النظرية بشأن القمع الانفعالي كما ذكرنا سالفاً، ومن خلال عرضنا لهذه النظريات والدراسات المتعددة والخاصة بكل منها والتي اهتمت بمتغير القمع الانفعالي وركزت على طبيعة التنظيم والتعبير الانفعاليين، أصبح من خلال الاطلاع على كل هذه الأدبيات والدراسات واضحاً لدينا الآتي:

- اتفقت هذه النظريات على أن القمع الانفعالي عبارة عن إستراتيجية من غير الممكن اتخاذها كأسلوب أو نمط للاستعانة بها في حياة الأفراد كأسلوب تعامل مع ما يتعرضون له من مواقف حالات انفعالية أو ضغوطات. وبالمقابل اتضح لنا أن كل تلك النظريات في مجملها أكدت على ضرورة التعبير عن الانفعالات في حياة الأفراد لما له من إيجابية من خلال تعاملاتهم والتحكم في سلوكياتهم أكثر وردود أفعالهم. كما أن التعبير الانفعالي هو عبارة عن وسيلة لترجمة كل ما يشعر به الفرد ويحسه وهو أفضل طريقة لإيصال ما يعانيه من انفعالات للآخر وعند وصول تلك الانفعالات وفهمها من طرف الآخرين ما ينتج عنه شعور مميز وهو فضيلة التعاطف التي تقرب الأفراد من بعضهم البعض وتحل العديد من المشاكل.

- اعتبار هذه النظريات آلية القمع الانفعالي ليس بالآلية السلبية والضارة بقدر ما يساء استعمالها من طرف الأفراد لضبط السلوك والوقوع في خطر فقدان السيطرة والتحكم في الذات بمعنى عدم وجود تنظيم لتلك الانفعالات من طرف الفرد، ويعود ذلك إلى أن القمع الانفعالي يمكن أن يكون أحيانا وسيلة للتكيف مع بعض المواقف الانفعالية التي تصعب على الفرد كمحاولة ضبط منه وعدم التهور والتصرف بعشوائية التي من الممكن أن ينتج عنها سلوكيات غير لائقة ومنه وقوع الفرد في مشكلات.

- أكدت النظريات المتطرق إليها وبينت أثر إستراتيجية القمع الانفعالي في تهديد الصحة الجسمية والعقلية للفرد على حد سواء، وركزت على أمراض القلب والسرطان، الاكتئاب والقلق وغيرها، والجدير بالذكر أن نظرية " Pennebaker" جعل محور اهتمامها الجوانب البدنية والصحية للقمع الانفعالي مُعتمدة على الدراسات المتعلقة بهذا المجال، في حين اهتمت نظرية "Wegner" وأكدت وركزت أكثر من غيرها على الجوانب المعرفية في تفسيرها آلية حدوث إستراتيجية القمع الانفعالي واهتمت الدراسات المؤيدة لـ Wegner بمحاولة تجربة قدرة الفكر البشري على تخطيط السلوك بغياب الجانب الانفعالي من الموقف، أما نظرية "Gross" فهي تمتلك عدة زوايا في تفسير الآلية العصبية المعرفية لحدوث القمع وتأثيراته الباثولوجية على كافة الأصعدة وما يلحقه من أضرار على مستوى الصحة النفسية والجسدية ولا يُخفى تركيزها على الأضرار النفسية والاجتماعية الناجمة عنه. إذ تمكن هذه الزوايا الباحث في الوقت الحالي من الانطلاق منها لفتح نافذة بشأن موضوع القمع الانفعالي وكل ما يتعلق به، كما يتضح لنا أن نظرية Gross هي نظرية شاملة تقريبا نظراً لتفسيرها آليات التنظيم الانفعالي والقمع الانفعالي بصورة خاصة والتي تعدّ في الوقت الراهن المنطلق الأساس لدى الباحثين لدراسة هذه الآليات وأثبتت تفسيراته مدى صحة تنوعها وإمكانية اختبارها عملياً، كما اتسمت نظريته بقدرتها على تقديم الإجابات في جوانب متعددة لتشمل بذلك الجوانب المعرفية

والفسيولوجية والصحيّة ذات الصلة بالموضوع، في حين أكدت نظرية "Erdely" على دور الدافع في القمع وعلى التمييز بين القمع المعرفي والقمع الانفعالي، وأخيرا نظرية "Freyd" ركزت على علاقة القمع الانفعالي بالدوافع الاجتماعية.

- تتفق النظريات المذكورة آنفاً على أن هناك أنماطاً من الأفراد ممن يتعرضون لخطر الوقوع في فقدان التحكم والسيطرة على سلوكياتهم وتصرفاتهم ومشاعرهم، فيصبحون بمرور الوقت غير قادرين على معرفة الوقت والكيفية التي من خلالها تُطوّع القوة الانفعالية وتُهذّب وتُلطّف شدتها حتى لا يؤثر هذا بالمقابل في سير حياتهم. وهذا الوقوع مردّه طبيعة الحضارات والمجتمعات وطبيعة التنشئة الاجتماعية التي يعيشها كل فرد من الأفراد والتي تشكّل الحجر الأساس في طريقة تفكيره بالمواقف التي يمرُّ بها، فمثلا في سياق تنشئة الفرد في المجتمع الجزائري هنالك عدة ظواهر يعيشها الفرد خلال مراحل حياته تسهم في القمع الانفعالي لديه، على سبيل المثال: العنف الأسري سواء على الطفل أو المرأة أو الرجل، الإساءة الانفعالية في مؤسسات التنشئة الاجتماعية، الاعتداءات الجنسية والجسدية، وغيرها.

- تمثلت طبيعة الدراسات الارتباطية في محاولة لدراسة القمع الانفعالي مختلفة من خلال تفسيراتها عن الدراسات التجريبية، فالدراسات الارتباطية تكشف عمق الحالة ونشأتها لأنها تستهدف سؤال المفحوص عن أسلوب حياته وطبيعة تعامله مع نفسه ومع المحيطين به، أي أن الإجابة فيها تتوقف كلياً على الأسلوب الذي يحيا فيه المفحوص حياته ومنه يستلهم إجاباته. بالمقابل، تختلف أهداف الدراسات التجريبية بهذا الخصوص، إذ تهتم بدراسة ما يجري في أثناء عملية القمع وما يليه لاحقاً كمحاولة لتمثيل يوم من حياة الفرد القامع على شكل تجربة ومعرفة مقدار ما يُعانيه على مدار هذا اليوم.

- أكدت جميع تلك النظريات على أن القمع الانفعالي يهدّد صِلة وعلاقة الفرد بنفسه وذاته ومن ثم ينتقل هذا الإخفاق الحاصل إلى صلته ببدنه وعقله، لأن الفرد بهذا القمع يُحْرِم نفسه من الإفصاح عمّا تريد وعما يفكر فيه وعما يضره ويزعجه ويهدد راحته النفسية، وبمعنى آخر يحرمها حقها الطبيعي في مشاركة الآخرين والتواصل معهم بمعنى الإفصاح عنها وتحريرها. وعلى ما يبدو فإن العقل الإنساني وبدنه مُهيآن للتعبير وللإفصاح وهو ما يشهده العالم كل يوم من ابتكار في إيصال رسالة البشر إلى بعضهم بعضاً خاصة مع مواقع التواصل الاجتماعي والتطور في تلك الوسائل التي أصبحت بمثابة مجالا يفصح الفرد عما يشعر به ويعانيه من انفعالات مع أشخاص بعيدين عن بيئته خاصة لدى المراهق لأنه غالبا ما لا يثق في المحيطين به ويتخوف من الغدر أو المعايرة والشتم وغيرها، وهذا إن دل يدل على حاجة هذه الفئة للتعبير عن الانفعالات التي تعيشها في فترة تستحق الاهتمام والرعاية أكثر.

- اهتمت العديد من الدراسات للقمع الانفعالي بمحاولة الكشف عن هذا المتغير من خلال سلسلة من التجارب التي تقيس ردود الفعل الفسيولوجية ومدى تأثرها بهذا الأسلوب لدى الأفراد، إذ ركزت تلك الدراسات بطريقة الموقف الآني (أي يقوم المفحوص بمحاولة قمع انفعالاته في أثناء مشاركته خلال

التجربة) وبالتالي دراسة ما يتبع ذلك من تأثير في الجوانب المعرفية أيضاً. ويبدو أن بعض الدراسات التي قام بها (Gross, et al) سواء بالتجارب أم بالدراسات الارتباطية قد لاقت قبولاً ولاسيّما أنها حاولت الجمع بين التأثر المعرفي والتأثر الفسيولوجي.

- توصلت هذه النظريات إلى أنه لا تتأثر جميع الشخصيات بأسلوب القمع، إذ يبدو مثلما أشارت الأدبيات السابقة أن هناك أنماطاً من الشخصية أكثر تأثراً وأكثر تمسّكاً بجعل هذه الإستراتيجية التنظيمية لتكون نهجاً في حياتنا، وهي في الغالب أنماطاً تواجه إشكالية في إدراكها للمواقف وتتخذ من القمع الانفعالي وسيلة للتجنب أو الاختفاء.

- من وجهة نظرنا يتضح لنا أن أساليب التنشئة الوالدية تمثل سبباً رئيسياً وراء محاولة الأفراد قمع أو إخفاء حقيقة مشاعرهم وانفعالاتهم، إذ أن الأسلوب المعتمد على الصرامة والقسوة أو الإهمال وعدم مُراعاة مشاعر الفرد أو أفكاره وتجاهل ما يبُديه من رأي أو الاستخفاف به والاستهانة بقدراته خاصة فيما إذا كان طفلا أو مراهقا تسهم جميعها في تهميش بناء شخصيته، وفقدان الثقة بنفسه بمرور الوقت والذي يأخذ مظهر المبالغة في الاندماج مع الآخرين من دون رسم حدود لشخصيته ومجاله النفسي وعدم سيطرته على سلوكياته وغيرها، أو العكس من ذلك تماماً أي اتخاذ الموقف السلبي وعدم القدرة على المبادرة والحزم في قضايا قد تكون مصيرية في حياة هذا الفرد لعجزه عن إبداء رأيه وتخوفه من المسؤولية الناجمة عنه ويعود الأمر بمجمله إلى مقدار الحرية التعبيرية الممنوحة له منذ الصغر وأن ما يحس به هو حق شخصي وإنساني من دون أن يصل إلى محاولة إجبار الآخرين على الإحساس نفسه، وكل هذه النظريات اتخذت من متغير القمع الانفعالي محور اهتمامها ودراسته دراسة واسعة نظرا لما ينتج عنه من آثار على الصحة النفسية والجسدية وحتى على تكيف الفرد وعلى علاقاته الاجتماعية وهو ما سيتم تناوله في العنصر القادم.

8. تأثير القمع الانفعالي وفقا للدراسات السابقة على جوانب حياة الفرد:

مما لاشك فيه أن للقمع الانفعالي تأثيراً واسعاً على جوانب حياة الفرد كما وسبق تقديمه في الدراسات والنظريات المفسرة له، حيث نرى أن نظرية Gross كانت أشملها تفسيراً لآليات التنظيم الانفعالي والقمع الانفعالي بصورة خاصة والتي تعدّ في الوقت الراهن المنطلق الأساس لدى الباحثين لدراسة هذه الآليات وأثبتت تفسيراته مدى صحة تنوعها وإمكانية اختبارها عملياً، كما اتسمت نظريته بقدرتها على تقديم الإجابات في جوانب متعددة لتشمل بذلك الجوانب المعرفية والفسلجية والصحيّة ذات الصِلة بالموضوع. وعليه فقد اخترنا توضيح تلك الآثار للقمع الانفعالي كالآتي:

قد يكون مفهوم القمع أو عدم التعبير عن المشاعر ذا أهمية خاصة في تفسير التعافي الفسيولوجي البطيء والذي تم اقتراحه كسبب مباشر للأمراض المرتبطة بالتوتر.[1] لذا اهتمت الكثير من الدراسات السابقة بدراسة وتتبّع روابط القمع الانفعالي وما يتركه من تأثيرات سلبية في النواحي النفسية والعقلية بصورة غير مباشرة.[2]

أما الجانب الآخر المؤثر للقمع فإنه يتعلق بالتأثيرات الداخلية كالتأثير البدني Physiological Affect، إذ وجد (Gross & Levenson, 1993) ظهور فروق فسيولوجية ثابتة بين مشاركين في تجربة طُلب منهم محاولة قمع الاستجابة الانفعالية لهم (الاشمئزاز) خلال مشاهدة شريط مصوّر ومحاولة السيطرة عليها. وأظهرت نتائج تجربتهما بروز حالة فسيولوجية مختلفة تنوعت بين زيادة الاستجابة الجلدية وانخفاض معدل ضربات القلب. إن هذه الدراسة التجريبية وغيرها تؤكد تأثير القمع المباشر في الناحية الفسيولوجية ومن ضمنها الجهاز المناعي Immune System، وتوصلت دراسة (Booth et al., 1997) إلى إيجاد تغير في انتشار الخلايا اللمفاوية Lymphocytes بين حالتي القمع والتعبير عن الانفعال ولاسيّما التي ترتبط بأسلوب القمع المزمن أو المبالغ به. وأكّدت هذه الدراسة أن تأثر الجهاز المناعي بأساليب التنظيم الانفعالي غير الفعّالة قد يأخذ مدى طويلاً بالظهور ويسبّب تأثيراً في النشاط المناعي للجسم.[3]

وفي دراسة بحثت التأثيرات الفيزيولوجية لقمع الانفعالات خلال الإثارة الانفعالية، وجد (Gross & Levenson, 1993) اختلافات فسيولوجية موثوقة بين المشاركين طلبوا كبح استجابتهم الانفعالية تجاه فيلم وضوابط مثيرة للاشمئزاز. على الرغم من أن القمع لم يؤثر على التقارير الانفعالية الذاتية، إلا أنه أنتج حالة فسيولوجية مختلطة تتميز بزيادة توصيل الجلد وانخفاض معدل ضربات القلب. في دراسة حديثة، قام (Gross & Levenson, 1997)بفحص ردود المشاركين على تثبيط الانفعالات أثناء مشاهدة الأفلام الحزينة والحيادية والمسلية واستجابات المشاركين الضابطين الذين شاهدوا الأفلام دون قمع. وجدوا تغيرات فسيولوجية بين المجموعات أثناء مشاهدة الفيلم المحايد. ومع ذلك، أدى قمع كل من المشاعر الإيجابية والسلبية إلى زيادة التنشيط الانفعالي لنظام القلب والأوعية الدموية وتأثيرات أخرى خاصة بالعواطف التي يتم قمعها. أظهر المشاركون الذين قاموا بقمع الانفعالات أثناء مشاهدة فيلم مسلٍ نشاطًا جسديًا أقل ومعدل ضربات قلب أبطأ ولكن لم يكن هناك فرق في موصلية الجلد أو التنشيط التنفسي؛ كما أظهر أولئك الذين شاهدوا الفيلم الحزين أيضًا نشاطًا جسديًا أقل، إلا أنهم أظهروا مستويات أعلى من توصيل الجلد وتنشيط الجهاز التنفسي. تثير كل من هاتين الدراستين احتمالية أن يؤثر القمع، بالإضافة إلى تأثيره على

(1) Houtveen, J. H., Rietveld, S., Schoutrop, M., Spiering, M., & Brosschot, J. F. (2001). A repressive coping style and affective, facial and physiological responses to looking at emotional pictures. ***International Journal of Psychophysiology****, 42*, p 266.

(2) Ammar, A. A. H. (2015), p 147.

(3) Keith, J., Petrie, K. J., Booth, R. J., & Pennebaker, J. W. (1998). The Immunological Effects of Thought Suppression. ***Journal of Personality and Social Psychology,*** *75*(5), p 1265 -1270.

النشاط السمبثاوي والباراسمبثاوي، كما قد يؤثر على مناطق أخرى من الوظائف الفسيولوجية مثل الجهاز المناعي وقد تم التحقيق في هذا الاحتمال من خلال هذه الدراسة.[1]

وتوافرت بعض التقارير التجريبية في سنوات سابقة بشأن وجود روابط قوية بين قمع الانفعال الشديد (الغضب مثلاً) والعدائية وارتفاع ضغط الدم مجهول السبب، كما له صلة بأمراض القلب الوعائية، منها دراسة (Appel, 1983)، و(Diamond, 1982)، وبدأت (Temoshok) و(Gross, 1987) بهذه الدراسة لتصل في النهاية إلى حقيقة صلة القمع بنمو الأورام السرطانية لاحقاً.[2] فالدراسات تؤكد على الحاجة إلى اعتبار القمع الانفعالي عاملًا مهمًا يؤثر على الضيق النفسي في مرضى سرطان الثدي.[3]

وقدّم (Florin et al., 1985) إشارة إلى مشكلة إتباع إستراتيجية القمع الانفعالي لإظهار الصلة بينه وبين ظهور الإصابة بالربو (Asthma) والأورام السرطانية، مثلما أشار إلى ذلك (Denollet, 1990) و (Gross, 1989) و(Temoshok, 1987) وصلته بتطور اضطراب الألم المزمن Chronic Pain Disorder من جانب (Butler et al., 1986) وعن ارتباطه الوثيق بأمراض القلب الوعائية Cardiovascular Disease، من جانب الجهود المبذولة لـ (Brosschot & Thayer, 1998) وغيرهما. وترجع أولى بدايات دراسة الارتباط بين الانفعالات والأمراض الجسمية إلى البيانات المبكرة من الدراسات السيكوسوماتية، إذ لاحظ عدد من الباحثين من بينهم (Freidman & Rosenman, 1974) أن الأفراد المصابين بالأمراض القلبية غالباً ما يتسمون بالتنافسية والإرادة، والصبر، والعدائية. وعزا هذه السمات مُجتمعةً إلى نمط من الشخصية أطلقا عليه نمط "أ" Type A Personality، وخرجا بفرضية أن أنماط الشخصية تُسهم في الإصابة بالأمراض القلبية الوعائية على أساس عدد هائل من البحوث اللاحقة في هذا المجال.

وتخطت الإشارات الطبية بشأن موضوع القمع وآثاره البدنية التوقعات حول مقدار الضرر الناجم عن كبح الفرد مشاعره وحتى توتره، فنتائج دراسة قام بها (Cottington, 1986) أشارت إلى ظهور الغضب والقلق والتوتر المفرط لدى الأفراد العاملين ممن يكبحون انفعالاتهم وانزعاجاهم. وتؤكد (Denolite et al.) في دراساتهم الجارية على أن القمع المرتفع للسلوك يترك أثره في صحة الفرد البدنية ولاسيّما في نشاط القلب وسلامة الأوعية الدموية نتيجةً للشدة الانفعالية.[4] وعموماً، يتسم قمع الانفعالات الايجابية بأنه أسهل وأقل أذًى من قمع السلبية منها.[5]

وقد أشار (Gross) إلى أن القمع الانفعالي يدفع بالأفراد إلى التصرف بحذر مع انفعالاتهم مما يؤدي بهم إلى شعور متزايد بالتوتر والزيف الاجتماعي والشعور السلبي نحو أنفسهم وهو ما يؤدي بهم إلى خبرة التأثر السلبي وإلى

---

(1) Keith, J., et al. (1998), p 1265.

(2) Gross, J. J. & Levenson, W. L. (1993), p 971.

(3) Nakatani, Y., et al. (2014), p 819.

(4) Mauss, I. B., & Gross, J. J. (2004). ***Emotion suppression and cardiovascular disease: Is hiding feelings bad for your heart?*** In I. Nyklíček, L. Temoshok, & A. Vingerhoets (Eds.), *Emotional expression and health: Advances in theory, assessment and clinical applications*. Brunner-Routledge, p 61 -63.

(5) Nezlek, J. B. & Kuppens, P. (2008), p 565.

أعراض اكتئابية لاحقة. وأكّد Gross أن القمع الانفعالي يقلّل من السمة الانبساطية عند أفراده، لتبدو عليهم بمرور الزمن مظاهر الخجل الاجتماعي، وأن سمة الخجل هذه تدفع بالأفراد القامعين إلى إتباع الأسلوب القمعي نفسه خوفاً من ظهور إشارات غير مناسبة من الآخرين نحوهم.[1]

فالقمع الانفعالي يولّد حالة عالية من التوتر المرتفع الذي ينحصر داخل النفس البشرية، وينجم عن محاولات خنق التعبير الانفعالي الذي هو عند الفرد بمثابة مُتنفس طبيعي لهذه الطاقة الكبيرة المعبّر عنها بالشعور والإحساس. وما يتوقع من خزن وحبس هذه الطاقة هو توليد حالة من الضغط الخارجي عليها ناتج من أسلوب القمع وهذا الضغط الناتج ينعكس أثره بصورة سلبية أيضا بزيادة تعرّض الفرد للأمراض النفسية والبيولوجية، ويتخذ الأفراد في هذا الموقف طرائق بديلة لحل الأزمة مثلما رأى (Traue, 1996) من خلال ما أسماه بأسلوب (الكبح . التثبيط) والغاية منه تقليل حدّة الانهيار داخل المنظومة الانفعالية والناجم عن الكبح المتزايد، والذي يولّد ضغطاً إضافيا نتيجة تفاعل عدة عوامل عند الفرد (كنمط الشخصية والتنشئة والدوافع وغيرها). إذ رأى Traue أن الفرد في هذه الحالة يلجأ إلى إتباع أسلوب معين لقولبة هذا الضغط بمرور الزمن لتتشكل منه . ربما . أنماط شخصية مثل نمط الشخصية "ج" Type C personality (الشخصية المهدّدة بالسرطان)، أو الازدواجية في التعامل، أو فرض السيطرة ولكل منها مستويات معينة من القمع الانفعالي.[2]

وتتغير النواحي الصحية والنفسية للفرد دوماً، فالتعبير الانفعالي أو البوح بالشعور يُعدُّ صحياً، كما يُعد القمع ضرورياً في مواقف يتطلب فيها ضبط النفس، فالانفعالات بمثابة رسائل تأتي من الرغبات الداخلية ومن الصوت الباطن لكل فرد منا، وقمع أو إخفاء هذا الصوت لا يجعله مندثراً أو ممحياً، فهذه الطاقة المخفية ستتحوّل إلى الداخل لتتداخل بدورها مع العمليات الحيوية والمهمة، وتذكر (McLaren, 2010) في كتابها عن **"لغة الانفعالات"**: أن الخيار اللاشعوري سيكون إما بزيادة شدة الانفعال وتقديمه لاحقاً في أكثر من وقت (وهذا يبين كيف أن المعاناة من الانفعالات والأمزجة المتوترة وغير المعالجة تُبدي تأثيرها)، أو قد يتخذُ العقل الخيار الثاني: وهو بالتخلي عنها وإخفاء هذه الطاقة متكدّسة في العمق. وعند هذه النقطة، فإن الرغبة التعبيرية لن تُترجم وتُفهم كما هي عليه في صورتها الأولية (بصورة غضب أو خوف أو كليهما معاً)، بل تبقى محتفظة بشدتها الأصلية وبكل المعلومات المرتبطة بها، وعادة ما تتغير هذه الشدة لاحقاً لتدخل ضمن أعراض أخرى كالتشنجات اللاإرادية Tics، والقسرية Compulsion والأمراض السيكوسوماتية، والإدمان، أو التوترات العصبية، وهكذا فالقمع المستمر والمتواصل لن يعود طريقاً بل هلاكٌ أمام علاج الأفراد.[3]

---

(1) John, O. P., & Gross, J. J. (2004), p 1321 -1322.

(2) Traue. H. C, Kessler. H & Deighton. R. M (1997). ***Pathways linking Emotional Inhibition, Psychosomatic Disorders and Pain***, In Ad Vingerhoets, F.v. Bussel & J. Boelhouwer (Eds): The (Non) Expression of Emotion and Disease, Tilburg: Tilburg University Press , The Netherlands, p 190.

(3) McLaren, K. (2010). ***The Language of Emotions***. Sounds True, p 31.

ويقع القمع - فضلاً عمّا سبق - تحت قائمة العوامل المعنية بتشكيل حالة "تجنّب الخبرات" Experiential Avoidance، المتسمة بسلوكيات تجنّب الخبرات الشخصية غير السارة أو الهرب منها، وعلى الرغم من هذا فعواقب الالتزام بالقمع أسوأ بكثير من الأشكال الأخرى لحالة التجنّب، إذ إنَّ القمع يعمل على كبح ظهور الاستجابة بعد تطوّرها ذاتياً، فيما الأشكال الأخرى للتجنّب قد تهرب من المواقف التي تتنبأ أصلاً بتطوّر الاستجابة الانفعالية. وأشار (Cambell-Sills & Barlow, 2007) إلى أن التنظيم الانفعالي بوسائله يرتبط عادةً بتطور عدد من الأزمات النفسية التي تتطور فيما بعد إلى اضطرابات، وينجم هذا نتيجة المبالغة في إتباع أسلوب دون آخر ولاسيّما أسلوب القمع المزمن Chronic Suppression الذي ارتبط باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية، واضطراب الوسواس القهري والاكتئاب، واضطراب القلق العام، والرهاب.[1] وقد تم ربط القمع مع التكاليف الشخصية، بما في ذلك انخفاض الرفاهية الانفعالية واحترام الذات. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون القمع مكلفًا من الناحية الشخصية عبر مجموعة متنوعة من العلاقات الاجتماعية، وينتقص من التقارب بين الأشخاص، ورضا العلاقة، والدعم الاجتماعي كما وجد أن القمع يهدد الاستجابة للآخرين.[2]

كما وقد أشار عدد متزايد من الدراسات إلى وجود علاقة بين قمع المشاعر السلبية والمخاطر العالية لمجموعة متنوعة من المشاكل الصحية الجسدية، بما في ذلك ارتفاع ضغط الدم وأمراض القلب والأوعية الدموية والسرطان والربو.[3] فقد أشارت دراسة Nezlek وKuppens إلى أن قمع المشاعر الإيجابية يرتبط بمستوى أقل من احترام الذات، وانخفاض التوافق النفسي، وزيادة تكرار المشاعر السلبية مثل الحزن والقلق في المستقبل، في حين كان كبح المشاعر السلبية يرتبط بمستوى عالٍ من تقدير الذات والقلق الشديد.[4] كما أن عواقب القمع تهدد أو تضعف الأداء المنتج والمناسب للفرد،[5] ويشير الشعور بالتوتر نتيجة لأسلوب القمع إلى بداية خطيرة من حيث الصحة الجسدية والنفسية للفرد وهو بداية منطلق الاكتئاب والقلق، وارتفاع نسبة الورم السرطاني، التوتر وتراكم في الداخل لإضعاف قدرة الجهاز المناعي للجسم في مواجهة المرض، وعادة ما ترتبط مع الإصابة بأمراض قاتلة طبيعة الحالة الانفعالية للفرد والانفعالات باعتبارها طاقة نفسية مهمة تؤثر على ضعف مقاومة الجسم والدفاعات.

وفي دراسة أجرتها (Lisa Fusto and her colleagues, 2010) لتوضيح تأثير القمع الانفعالي على الإيذاء الذاتي، مثل التدخين المستمر. على سبيل المثال، أشار إلى أن التدخين المستمر وطويل الأجل كان مرتبطا بالأفراد الذين عبروا عن حزنهم أو الغضب عندما شاهدوا شريط فيديو ذي طبيعة مؤثرة، في حين تم تقليل هذا السلوك من

---

(1) Petrie, K. J., Booth, R. J., & Pennebaker, J. W. (2010). *Suppression. **form book of Emotion Regulation and Psychopathology***. Guilford Press.

(2) Le, M. B., & Impett. E. A. (2016, February 10). The Costs of Suppressing Negative Emotions and Amplifying Positive Emotions During Parental Caregiving. ***Society for Personality and Social Psychology**, 42*(3), p 324.

(3) Brosschot, J. F. & Janssenb, E. (1997). Continuous monitoring of affective-autonomic response dissociation in repressors during negative emotional stimulation. ***Journal of Personality and Individual Differences**, 25*, p 69.

(4) Ammar, A. A. H. (2015), p 147.

(5) Palyo, S. A., & Beck, J. G. (2005), p 2.

قبل أولئك الذين يتبعون وسائل تنظيمية أخرى، وربط القمع الانفعالي بشكل خاص مع الدافع للتدخين، وخاصة عند الاكتئاب.

كما في إشارة إلى الاكتئاب والقلق، فإن دراسة (Spokas et al., 2009) كان هناك ترابط قوي بين مستوى عال من القلق بين الأفراد وقمع انفعالاتهم وأفكارهم. أجرى دراسة لقياس مستوى القلق بين 95 من طلبة الجامعات ومدى تتبعهم لأسلوب القهر من قبل إتباع القياس، وتم تقسيم العينة إلى ثلاثة أقسام من القلق الشديد والقلق المعتدل والقلق المنخفض. كانت المجموعة الأولى الأكثر قمعا من المشاعر وأقل قدرة على التعبير عن انفعالاتهم ووصفها من المجموعتين الأخريتين، ونسبت الدراسة السبب في أن الفرد الظالم يشعر بالعجز الاجتماعي وعدم قدرته على الاختلاط والتناغم مع محيطه باعتباره نتيجة للقمع المستمر الذي يضعف الروابط الاجتماعية من حوله وبالتالي يترك له ضحية للقلق وخاصة الاجتماعية منها. وفي دراسته للقمع، قال Gross إن القمع المطول سيؤدي إلى فقدان الأصالة والمضمون، الذي يهدف إلى التمييز ضد الفرد وبالتالي يسبب خسارة لمحاولات الفرد في التكامل الاجتماعي وفقدان الذات لتحقيق القبول الاجتماعي وعدم التعرض لأي رفض للمجتمع، وهؤلاء الأفراد يعترفون بإتباعهم بطرق وأساليب تجعل الآخرين يتخيلون عن حقيقة نواياهم ومشاعرهم، وبذلك يستنتجون أن محاولاتهم القمعية تزداد كلما كان الرابط هامًا أو مفيدًا، ويخاف الفرد من فقدان الاعتراف بحقيقة ما يفكر به أو يشعر به.[1]

وبالمقابل، تشير المراجع إلى أن الأشخاص الذين يثبطون انفعالهم بشكل مزمن قد يكونون أكثر عرضة للإصابة بالأمراض أكثر من أولئك الذين يعبرون انفعالياً. في السنوات الأخيرة، كانت هناك تقارير تجريبية عن وجود ارتباط بين تثبيط الغضب والعداء من ناحية وارتفاع ضغط الدم الأساسي وأمراض القلب التاجية من جهة أخرى. (على سبيل المثال: Appel, Holroyd, & Gorkin, 1983، Diamond, 1982، Diamond, 1982; Harburg et al, 1973; also see Engebretson, MacDougall, Dembroski, Dimsdale, & Hackett, 1985; Holroyd & Gorkin, 1983; Matthews, & Scheier, 1989)، واقترح آخرون أن التثبيط الانفعالي قد يكون مرتبطا مع بداية تقدم السرطان (Gross, 1989; Temoshok, 1987). نحن نعتبر أن هذه المراجع هي الأكثر تناسقاً للتنبؤ بأن الكبت الانفعالي يجب أن يؤدي إلى تفاعلات فسيولوجية متزايدة، بافتراض أن الارتباط بين التثبيط الانفعالي وحالات نهاية المرض هو زيادة النشاط الفسيولوجي "وهو افتراض شائع في دراسات التفاعل الفسيولوجي والمرض" (على سبيل المثال، Holroyd & Gorkin, 1983; Krantz & Manuck, 1984; MacDougall, Dembroski, & Krantz, 1981 ; Steptoe, 1981).[2]

علاوة على ذلك، يقع القمع تحت قائمة العوامل التي تنطوي على تكوين حالة التجنب التجريبي، والتي تتميز بسلوك تجنب أو الهروب من التجارب الشخصية غير السارة. ومع ذلك، فإن عواقب الامتثال للقمع هي أسوأ بكثير من الأشكال الأخرى لحالة تجنب، حيث يعمل القمع للحد من ظهور الاستجابة بعد تطورها. قد تتفادى الأشكال الأخرى من التجنب المواقف التي تتنبأ في الأصل بتطور الاستجابة الانفعالية، وأشار (Parlow) في عام 2007 إلى أن التنظيم الانفعالي عن طريق وسائله يرتبط عادة بتطور عدد من الأزمات النفسية التي تتطور في وقت لاحق إلى

(1) Palyo, S. A., & Beck, J. G. (2005), p 148 -156.

(2) Gross, J. J. & Levenson, W. L. (1993), p 971.

اضطرابات.[1] ويبدو أن المبالغة في إتباع آليات التنظيم لا يحقق النتائج المتوقعة منه كعملية حيوية، ففي معرض الحديث عن آلياته، يبدو أن القمع الانفعالي له تأثيرات سلبية طويلة المدى، كما أشارت إليها الدراسات التي أجريت في هذا الموضوع. وأكّد (Wegner, 1994) أن نتائج القمع تظهر في المواقف الضاغطة أكثر من غيرها، إذ يكون أقل تأثيراً في مواقف أخرى وهو ما يتفق مع نتائج الدراسات التي أجريت لاختبار أسلوب القمع تحت وطأة الحِمل المعرفي Cognitive Load، وهذا يدلّ على أن القمع يخفق في إنقاذ الأفراد بالمواقف الضاغطة ويُعدُّ خياراً غير صائب في هذه المواقف.[2]

فالقمع الحاد للانفعالات يشكل تأثيرات سلبية على الناحية البدنية والمناعية للجسم، فضلا عن ارتفاع ضغط الدم مجهول السبب، وأمراض القلب ليصل إلى حقيقة صلته بنمو الأورام السرطانية وتكاثرها لاحقا بجسد الفرد،[3] الإجهاد اللاحق للصدمة، اضطراب الوسواس القهري والاكتئاب واضطراب القلق العام والرهاب.[4] ومما لاشك فيه إلى تعدي آثار عملية القمع الانفعالي التي قد تتصدر إلى العمليات العقلية العليا المتمثلة بالتفكير والانتباه والتذكر وغيرها، فقد تعيق عمليات الترميز في الذاكرة، فضلا عن كف الأفكار من حالة الوعي إلى اللاوعي.[5] ويبدو أن الأواصر بين العمليات العقلية تظهر واضحة من خلال الانفعالات فالقمع الانفعالي أسهم- من عدة زوايا ايجابية وسلبية - بكشف الصلات والروابط بين هذه العمليات ومدى تأثير إحداهما في الأخرى، وحجم الضرر الواقع على إحداها يؤثر من ثم في أداء العمليات الأخرى ذات الصِلة.[6]

وكما أشرنا أن تأثيرات القمع الانفعالي تطول مُستويات أخرى من العقل البشري بجانب الشخصية، إذ يؤثر القمع في مستوى أداء العمليات العقلية الكبرى في الدماغ، ليشمل بذلك أداء التذكر Memory، وتترابط المكونات العقلية والانفعالية وتؤثر كلاً منهما في حالة الأخرى وبترابطهما تشكّلا توازناً مطلوباً لفعالية الإنسان النفسية وتحقيق التناغم في وظائفه الحياتية. إن الارتباطات الحقيقية بين التنظيم الانفعالي Emotional Regulation بكل استراتيجياته ومنها القمع والقدرات العقلية ظهرت من خلال الدراسات السابقة التي استهدفت معرفة مدى السيطرة العقلية على الأفكار والانفعالات، وبالمقابل مدى تأثير هذه الانفعالات في أداء العمليات العقلية للفرد. وفي هذا الصدد اهتم الباحثون في تحديد طبيعة العمليات العقلية المؤثرة في التنظيم الانفعالي والمسؤولة عن كيفية تقييم الأفراد المواقف الاجتماعية المختلفة. ويظهر من جهة أخرى تأثير التنظيم الانفعالي في عمليات عقلية أخرى كالذاكرة ويعكس هذا طبيعة الارتباط المعقّدة بين العقل والانفعال، إذ تؤثر عمليات التخطيط، الذاكرة العاملة والانتباه المقصود في سير مهمات التنظيم الانفعالي، ويؤثر الأخير بمهماته في أداء عمليات مُهمة كالتذكر.[7] ويؤدي القمع الانفعالي المستمر

---

(1) Ammar, A. A. H. (2015), p 147.

(2) Pedneault, K. S. (2010), p 149.

(3) Gross, J. J. & Levenson, W. L. (1993), p 971.

(4) Ammar, A. A. H. (2015), p 147.

(5) فاضل، رنا زهير، ومحمود، هديل خالد. (2016)، المصدر مذكور سابقا، ص 110.

(6) خميس، ريم مهدي طالب. (2013)، المصدر مذكور سابقا، ص 24.

(7) Gross. J. J & Thompson. R. A (2007): ***Emotional Regulation: Conceptual Foundations***. from Handbook of Emotion Regulation. Guilford Press, p 136.

إلى الانتقال لمستوى آخر من القمع المرتبط بكبح أداء بعض العمليات العقلية كقمع الأفكار Thought Suppression الذي يستهدف الأفكار غير المرغوب فيها ويعمل على كبحها لكونها تسبّب تشوشاً في التفكير أو تتعلق بمفاهيم لا يرغب فيها الفرد كأن تكون أفكار محرّمة أو مزعجة.[1] ورأى (Wegner) أنه يؤدي إلى حدوث نوع من التحجر العقلي Mental Blocksبمرور الوقت، إذ يَعوقُ القمع قابلية الفرد على التفكير السليم عن الموقف.[2] وإن نقص التعبير عند الأفراد يترك أثراً سلبياً في المستوى المعرفي لهم.[3] كما يشير (Richard & Gross) في بحثهما عام 1993 إلى أن للقمع الانفعالي تأثيراً كبيراً في نظرة الفرد للأحداث من حوله، وقد يتعدى الأمر ليصل إلى كيفية تفكيره بها أيضاً، إذ أشارا إلى أن القمع يتخذ دوراً في التنظيم الذاتي للأفراد Self-Regulation بمثابة الصياغة المعرفية لهذا النوع من التنظيم.[4]

وبالمقابل تظهر صعوبات لاحقة ناتجة عن إتباع هذه الإستراتيجية في التعامل مع الانفعالات فيما يتعلق بالزمن والتقدير الزمني، فالضغط الناجم عن القمع يؤثر في كيفية إدراك الفرد للزمن، وتشير الدراسات بهذا الخصوص إلى أن الأفراد الخاضعين لأزمة انفعالية حادة يتغير تقديرهم الزمني ويبدو مختلفاً كثيراً عما يتبعه الأفراد الاعتياديين، ولما كانت الإدارة الزمنية Time Management والتوجّه الزمني في قائمة الآليات المتّبعة في التنظيم الذاتي، والذي يشمل بضمنه التنظيم الانفعالي وآلياته، كان من الجائز الأخذ بالحسبان طبيعة الروابط بين كلا التنظيمين.[5]

وأشارت تجارب حديثة من هذا المنطلق، ومنها تجربة (Egloff et al., 2006) إلى أن القمع الانفعالي يعرقل مهمات العمليات العقلية المتعلقة بالانفعال، ويؤثر سلباً في تذكّر الأحداث والمهمات ولاسيّما تلك التي تتطلب أداءً في المستقبل.[6] ومن هذه العمليات العقلية المرتبطة بالزمن الذاكرة المستقبلية Prospective Memory. واهتم (Rubin & Siegler, 2004) بدراستهما بشأن البحث المستقبلي وربطا نتائجهما بالنتائج التي توصل إليها كلاً من (Richard & Gross, 2000) المتعلقة بالنقيض الآخر لحرية التعبير عن الانفعال: القمع الانفعالي، إذ وجدا أن الأفراد المعتادين على إخفاء انفعالاتهم ومشاعرهم يمتلكون ذاكرة أضعف فيما يخص الذكريات، ويكون استرجاع وسائل التنظيم الانفعالي في أثناء المواقف أقل بكثير من الأفراد المتبعين لإستراتيجيات مختلفة لتنظيم انفعالاتهم. ومع اكتشافات Rubin وSiegler من جهة وما توصل إليه Richard وGross من جهة أخرى، فإن نتائج جميع هذه الدراسات تتفق على "أن الخبرة الذاتية مرتبطة بتذكر الأحداث الماضية" تتأثر بالفروق الفردية في التنظيم الانفعالي وبالأخص بإستراتيجية القمع الانفعالي، ولما كان تذكر الأحداث الماضية يتأثر بشدة بالقمع التعبيري فمن المحتمل أن يكون هذا التأثير واضحاً في تخيّل الفرد لنفسه في موقف مستقبلي ممكن الحدوث وفي إمكانية تذكره لما هو مطلوب

---

(1) Wegner, D. M. (1989), p 24.

(2) Kozak, M., et al. (2007), p 1123.

(3) Zhu, Y-f (2010). ***Cognitive Consequences of Emotional Suppression: Effects of Sex and Emotional Valence*** [A Tthesis Master, Brock University]. Department of Psychology, Canada, p 5.

(4) Richards, J. M. & Gross, J. (1999), p 1033

(5) Vohs, K. D. & Schmeichel, B. J. (2003). Self - Regulation and the Extended Now: Controlling the Self Alters the Subjects Experience of Time. ***Journal of Personality and Social Psychology****, 85*(2), p 217 -219.

(6) Egloff, B., et al. (2006), p 357.

منه في هذا الموقف، هذا ما افترضته الدراسة التي أجراها (D'Argembeau & Linden, 2006) فيما يتعلق بإمكانية تأثير أساليب التنظيم الانفعالي الصارمة في العملية العقلية نحو المستقبل هذه المرة وليس إلى الماضي. وقد أشارا بدراستهما إلى أن الاستعمال المعتاد والمتواصل للقمع يرتبط بعجز واضح في القدرة على استعمال قدرة الفرد العقلية الموجّهة نحو المستقبل.[1]

ويستمر تأثير القمع الانفعالي في عرقلة أداء الذاكرة بأنواعها المتعددة، وقد كثرت الدراسات والتجارب التي تربط الجانب الانفعالي للفرد بالذاكرة وأنواعها، إذ من المعروف أن تكون القدرة على تذكر الأحداث الانفعالية أقوى وأسهل من تذكر الأحداث غير الانفعالية، كما أن القدرة في استرجاع الحدث الايجابي عادةً ما يكون ممكناً أكثر من الحدث السلبي كما ذكرت دراسة (D'Argembeau & Linden, 2005) بهذا الصدد.[2] ويسبّب القمع في الغالب شعوراً سلبياً لأنه يتعارض مع رغبة الفرد في البوح والتعبير عن مكنوناته في لحظة ما، وهذا الشعور السلبي قد يؤذي الذاكرة ويضعفها فيما بعد،[3] إذ يؤثر القمع في كبح التذكر وإمكانية حل المشكلات نتيجة تشتت الانتباه في تلك اللحظة وإسهام القمع نفسه في عملية الضبط والسيطرة على الانفعالات.[4] وتوصل عدد من الدراسات إلى نتيجة مفادها أن الذاكرة تتأثر فعلياً بالانفعال السلبي، وقام (Richard & Gross, 2000) بتجربة لذلك وتوصلا إلى أن الأفراد القامعين كانوا أقل ثقة بقدراتهم على التذكر من غيرهم.[5]

كما أشار (John & Gross, 2004) إلى أثر القمع الانفعالي الواضح في الذاكرة الاجتماعية، ويُعزى السبب إلى ضعف أداء هذه الذاكرة نتيجة أسلوب القمع في تنظيم الانفعالات وعدم قدرة الفرد القامع على إقامة علاقات وثيقة مع الآخرين تنال من قدرة ذاكرته على الاحتفاظ بالجوانب القيمة من حياته الاجتماعية.[6] ويؤثر الانفعال بصورة واسعة في الفرد، وقد وصل من الأهمية والتأثير بأن زادت معه الاهتمامات بدراسة جميع صوره ومكوناته في العقود الأخيرة، لأنه أسهم كثيراً في منح معنى لتفاصيل الحياة اليومية للأفراد.[7] وتترك هذه الآثار بظلالها على الجوانب الأخرى من الحياة الإنسانية، فحياة الفرد العقلية ليست بمعزل منذ البداية عما سبق. فالصلة التي طالما ربطت بين مصطلحي الانفعال والمعرفة في علم النفس، قد تم التطرق إليها وتناولها كثير من المهتمين بكلا الميدانين، والذين غالباً ما أشاروا إلى الانفعالات بوصفها منظومة تحكمها أسس تعتمد على البُنية المعرفية للفرد وتقوم بتوجيهها، فالانتباه والإدراك يكونان بأقصى طاقتهما عند الاستثارة الانفعالية، كما أن دور الانفعال يتركز بتوجيه القوى العقلية نحو عمليات الاستقبال وتدفق المعلومات إلى النظام المعرفي للفرد، إذ تعكس الانفعالات المعلومات

---

(1) D'Argembeau, A., & Lindan, M. V. D. (2006). Individual Differences in the phenomenology of mental time travel: The effect of vivid visual imagery and emotion regulation strategies. ***Consciousness & Cognition Journal,*** *15*, p 11 -12.

(2) Kensinger, E. A., & Schacter, D. L. (2009). ***Memory and Emotion - from Handbook of Emotion*** (3nd Edition). Guilford Press, p 602.

(3) Egloff, B., et al. (2006), p 357.

(4) Roberston, D (2010), p 2.

(5) Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000), p 414.

(6) John, O. P., & Gross, J. J. (2004), p 1307.

(7) Weiten, W. (1998), p 406.

الخاصة بالفرد من جانب قدراته وعلاقاته مع الآخرين وعلاقته مع ذاته، وكذلك مع أنشطته العقلية كالتفكير والتذكر.[1] ويظهر إخفاق أداء بعض المهمات، ولاسيّما الذاكرة Memory من خلال التجارب والدراسات العديدة التي ظهرت في حقل الانفعالات وبالأخص القمع الانفعالي الذي يستهدف ثقة الفرد بذاكرته ومتانتها،[2] ويعمل على تقليص القدرة العقلية في منح الانتباه لعمليات الذاكرة مثلما توصلت لهذا الدراسات المعنية. وتسهم الذاكرة المستقبلية بمساعدة الفرد لتحديد أهدافه القادمة في الوقت نفسه، والعمل في وقت لاحق على انجاز هذه النيّات والأهداف والتخطيط لها بفاعلية.[3] وغالبا ما يتم استدعاء قمع الأفكار الانفعالية، خاصة تلك الأفكار التي تثير الانفعالات السلبية كطريقة لتنظيم المزاج والحد من الضيق.

كما لعب القمع الانفعالي دورًا مهمًا في النماذج النفسية الجسدية للمرض، حيث تم اقتراح قمع نشط للانفعالات القوية لزيادة القابلية للمرض. وتشير تقارير من الأطباء العاملين مع مرضى السرطان والدراسات البحثية إلى أن أسلوب المواجهة الشخصية الذي يقمع المشاعر السلبية قد يزيد من خطر الإصابة بالسرطان والآليات التي يرتبط بها الكبت بالمرض بعيدة كل البعد عن الوضوح، لكن الآلية المحتملة هي عبر جهاز المناعة. وحتى الآن، كان هناك القليل من العمل التجريبي لفحص تأثير القمع على الحصانة، ولكن عدداً من الدراسات الحديثة أبرزت التعقيدات والآثار الفسيولوجية والإدراكية غير المتوقعة لقمع الفكر. وتشير الأبحاث إلى أن قمع الأفكار الانفعالية يزيد من الانفعالات ويصاحب رد الفعل الفسيولوجي للأفكار المكبوتة، وقد وجدت الدراسات السابقة أيضًا أن الجهود المبذولة لقمع الأفكار المستهدفة تؤدي غالبًا إلى "تأثير الارتداد" الذي يزداد فيه الفكر المكبوت في التردد بعد فترة الإخماد (مثل: Zeitlin, Netten & Hodder, 1995، Clark, Ball & Pape, 1991، Wegner, Schneider, Carter & White, 1987).[4]

ويعتبر التفكير القمعي أحد أخطر الاضطرابات لأن خصائصه متاحة بدرجات متفاوتة من الشدة لدى الأشخاص، بغض النظر عن عرقهم أو ثقافتهم أو بيئتهم الثقافية والاجتماعية، وإذا زادت شدتها عن الحدود الطبيعية تصبح حالة مرضية تتطلب التعامل مع صاحبها على هذا الأساس.[5] كما أن قمع الفكر هو واحداً من مجموعة من الاستراتيجيات التي قد يستخدمها الناس لإدارة الأفكار أو التحكم فيها عندما تسبب مشاعر غير سارة.[6] بالإضافة إلى قمع الأفكار الانفعالية بسبب طبيعة التجربة المؤلمة، قد يقوم الأفراد بذلك أيضًا بسبب أسلوبهم أو شخصيتهم المعتادة في التأقلم. هنا توجد أيضًا بعض الأدلة التي تشير إلى أن نمط الشخصية الذي يقمع باستمرار

---

[1] العتّوم، عدنان يوسف. (2004). ***علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق***. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 210 . 21.

[2] خميس، ريم مهدي طالب. (2013)، المصدر مذكور سابقا، ص 24.

[3] Marsh, R. L., Hicks, J. L., & Landau, J. D. (1998). An investigation of everyday prospective memory. ***Memory & Cognition Journal***, *26*(4), p 633.

[4] Keith, J., et al. (1998), p 1264 -1265.

[5] Ammar, A. A. H. (2015), p 147.

[6] Najmi, S., Riemann, B. C., & Wegner, D. M. (2009). Managing unwanted intrusive thoughts in obsessive-compulsive disorder: Relative effectiveness of suppression, focused distraction, and acceptance. ***Behaviour Research and Therapy***, *47*, p 495.

الانفعال السلبي يرتبط بالاختلافات في وظائف المناعة بما يتفق مع النتائج الصحية السيئة. وقد وجدت الدراسات أن الأفراد المصنفين على أنهم مثبطين لديهم استجابة مناعية أقل من خلال الخلايا، وانخفاض عدد الخلايا الأحادية في الدم وارتفاع مستويات الجلوكوز في الدم، وردود الفعل الذاتية على الأدوية. في دراستين فحصتا عيارات الأجسام المضادة في الأفراد المصابين بعدوى فيروس إيبشتاين بار (EBV) الكامنة، وجد كل من (Sterling, Anthony, Kumar et Schneiderma, 1990 -1993) أن قمع التأثير السلبي والدفاعية يترافق مع ارتفاع عيار الجسم المضاد لـ EBV في الدم، مما يشير إلى ضعف السيطرة المناعية من الفيروس. كما ارتبط قمع المشاعر السلبية بنشاط الخلية الطبيعي القاتل (NK) الأكثر فقراً.[1]

وعلى الصعيد نفسه، يُعدُّ القمع الانفعالي العامل الأساس لنمط الشخصية "د"، والذي يعاني أفرادها الأزمات القلبية الوعائية Cardiovascular Disease، وأشار (Dembroski et al., 1985) إلى أن العدائية Hostility قد تتنبأ بالأفراد المصابين بتصلب الأنسجة والميالين لقمع تعبيراتهم الانفعالية لاسيّما انفعال الغضب. ووجد (Cottington et al., 1986) أن كبح المستوى العالي من انفعال الغضب أو الشدة النفسية يؤدي إلى التوتر المفرط Hypertension حينها، وأفترض (Denollet) أن الميل إلى القمع للتعبير الانفعالي في التفاعلات الاجتماعية قد يتفاعل بطريقة أو بغيرها مع مستوى الشدة النفسية للفرد والتي بواسطتها يُشخَّص مدى تقدّم الإصابة لديه بالأمراض القلبية التاجية، وصُنّف الأفراد ذوو نمط الشخصية "د" أو "الشخصية المكتئبة" بمستوى عالٍ من الفعالية السلبية (الغضب، القلق، والتوتر المزمن)، وبميل نحو الكبح الاجتماعي (كبح التعبير الانفعالي عن مشاعر الضيق في التفاعلات الاجتماعية)، ووجد (Denollet) عام 1996 أن الموت يتكرر بمعدلات أعلى لدى الأفراد من هذا النمط ومصابين بأمراض القلب أكثر من غيرهم، وهذا مؤشر على أهمية الأخذ بالحسبان طبيعة السمات التي يتسمون بها ومدى الخطورة الناجمة عن تمسكهم بأساليب تودي بهم إلى الموت مُبكراً.[2]

بناءً على ما سبق عرضه يتبين لنا أن للقمع الانفعالي تأثيراً يوصف بالبالغ من نوعه على صحة الفرد سواء النفسية أو الجسدية منها. إذ يمس كافة جوانبها بدءاً من تأثيره على التفكير والذاكرة، لذا فالأطفال أو المراهقين أو طلاب الجامعات من ذوو القمع الانفعالي عله هو ما يتسبب لهم بصعوبات في المذاكرة والتركيز والانتباه أثناء المحاضرة، أو الرسوب في المواد، وصعوبة الحفظ والاستيعاب والتصريح بسرعة النسيان وكذا صعوبات التعلم والرسوب. كما أن القمع يؤثر على علاقاتهم الاجتماعية ويتسبب بعدة أمراض - حسب ما توصلت إليه الدراسات السابقة - منها: الربو، السرطان، أمراض القلب وغيرها، لذا وجب إيجاد مقاييس نوعية خاصة بكل فئة لقياس هذا المتغير عند الأفراد وإثبات صحة وجوده بدقة ودرجة تأثيره في شخصية وصحة كل فرد من الأفراد وهو ما سنتحدث عنه فيما هو آتٍ.

---

[1] Keith, J., et al. (1998), p 1264 -1266.

[2] Mauss, I. B., & Gross, J. J. (2004), p 63.

9. قياس القمع الانفعالي:

تم إنشاء العديد من المقاييس لقياس القمع،[1] وظل الاهتمام قائماً خلال الستينات والسبعينات حول إيجاد مقياساً للقمع. ومن أبرز هؤلاء الباحثين (Byrne, 1961) الذي أوجد مقياس حساسية القمع (repression sensitisation)، وقد أستخدم هذا المقياس في دراسات عن القمع لكن ثبت فيما بعد أن قياسه للقمع ضئيل وأنه يمزج في كثير من الأحيان بين القمع والقلق.[2] وفي نهاية السبعينات وبداية الثمانينات تجدد البحث حول التعامل القمعي أو القمع الانفعالي، حيث ظهر هذه المرة مع أعمال (Weinberger et al.) حول مفهوم الاستحسان الاجتماعي من خلال مقياس (SDS) (Marlow and Grewne)، وقد أوضح أن الأفراد يميلون إلى الرد "المقبول ثقافياً" لكسب استحسان الآخرين، وبهذا فقد أعتبر مقياس (Marlow & Grewne) بمثابة مقياس وعاكس لسمة مستقرة في الشخصية تتسم بميل نحو البحث عن استحسان الآخرين والحفاظ على صورة الذات، إلا أنه لوحظ أن هناك انخفاض في الميل إلى تقارير سلبية في اختبار القلق، ومن ثم تم عزل هذه السمة عن ظاهرة الاستحسان الاجتماعي وعرفت بآلية القمع الانفعالي أو إستراتيجية التعامل القمعي.[3]

ونذكر أن النهج الأكثر تأثيراً في تفعيل القمع، ذلك الذي اقترحه (Weinberger, Schwartz, & Davidson, 1979) على تحديد هوية "القامعين"، وهي فئة الأفراد الذين يُعتقد أنهم يمتلكون أسلوبًا قمعيًا للتكيف. وقد تم تطوير هذا الإطار لشرح التناقض الملاحظ بين قلق السمة الذاتية المبلغ والاستجابات الفسيولوجية والسلوكية للإجهاد. في الواقع، كما ذكر (Weinberger , 1990) أن القمع (1) يحفز على الحفاظ على التصورات الذاتية للتجربة الشخصية البسيطة للانفعالات السلبية على الرغم من (2) الميول للرد الفسيولوجي والسلوكي بطريقة تدل على مستويات عالية من التهديد المتصور. لذلك، (Weinberger et al., 1979) تعرف على القامعين باستخدام استبيان تقرير ذاتي: مقياس لقلق السمات ومقياس للدفاعية. ثم يتم تعريف القامعين في الوقت نفسه وجود درجات منخفضة على نطاق مقياس القلق ودرجات عالية على مقياس الدفاع. وفقًا لـ (Weinberger et al.)، الأنماط الثلاثة الأخرى التي يمكن الحصول عليها باستخدام المقياسين منخفضي القلق (الأفراد الذين يبلغون عن مستويات منخفضة من القلق سمة كما القمع ولكن لديها أيضا درجات منخفضة من الدفاع)، القلق الشديد (الأفراد الذين يسجلون درجات عالية من القلق ومنخفضة في الدفاع)، والدفاعية عالية القلق (الأفراد الذين يسجلون درجات عالية في كلا المقياسين).[4]

وفي محاولة لتحديد حقيقة القامع، اقترح (Weinberger et al.) تصنيف الأفراد إلى أربعة أصناف على أساس كونهم عاليين أو منخفضين على المقياسين، وكانت النتائج كالتالي:

- **دفاع مرتفع/قلق مرتفع:** ارتفاع في الدفاع وارتفاع في القلق.
- **عدم الدفاع/انخفاض القلق:** انخفاض في الدفاع وانخفاض في القلق.

---

(1) Lardi, C., et al. (2012), p 493.

(2) بن قويدر، أمينة. (2012)، المصدر مذكور سابقا، ص 65 . 66.

(3) بن قويدر، أمينة. (2017)، المصدر مذكور سابقا، ص 64.

(4) Lardi, C., et al. (2012), p 493.

- **عدم الدفاع /ارتفاع القلق:** دفاعية منخفضة وقلق مرتفع.
- **قامعين:** دفاعية عالية وقلق منخفض.

وفي محاولة أخرى لـ (Weinberger et al., 1979) استخدموا عبارة مهمة الربط (Association task) للتحقق من صحة القمع، ويتألف هذا الاختبار من العبارات المتعلقة بالحياد، موضوعات جنسية، موضوعات العدوانية.[1] وأظهرت النتائج أن القامعين لديهم ردود فعل أبطأ تجاه العبارات الجنسية والعدوانية بالمقارنة مع المشاركين غير القلقين، وكانت لديهم مستويات من الاضطراب الكلامي.[2] أما فيما يخص الموضوعات الانفعالية فقد استخدم (Weinberger et al.) مقاييس فسيولوجية، وقد أشار إلى أن القامعين كانوا أكثر قلقاً من المجموعة المصنفة على أنها غير قلقة على الرغم من انخفاض تقاريرهم الذاتية.[3]

ونذكر بأننا قمنا بالاعتماد على مقياس Weinberger للقمع الانفعالي في دراستنا الحالية، كما نجد الباحثة "أمينة بن قويدر" قد سبقتنا في ذلك والتي قامت بترجمة المقياس وتكييفه حسب البيئة الجزائرية من خلال عدة دراسات لها بدءا بدراسة خلال سنة 2012 إلى دراسة في سنة 2017. كما وننوه كذلك بأنا قمنا بترجمة المقياس وتحكيمه لأجل أن يصبح صالحاً لأن يطبق على فئة المراهقين (طلبة المرحلة الثانوية) وما يتناسب وعينة دراستنا.

أما فيما يخص المحاولات العربية التي جاءت لقياس القمع الانفعالي نجد مقياس للقمع الانفعالي المصمم من طرف الباحثة العراقية "ريم خميس مهدي طالب" وذلك في سنة 2013 وهو يتكون من 24 بندا، وقد تم الاعتماد عليه في عدة دراسات وكلها . حسب ما اطلعنا عليه . كانت ضمن البيئة العراقية والتي نجد من بينها: دراسة رنا زبير فاضل وهديل خالد محمود سنة 2016، دراسة شيماء محمد سنة 2016، ودراسة نورس عطا عبد الجبار لعام 2018.

من خلال ما سبق يتضح لنا على الرغم من الاهتمام الزائد بمفهوم القمع الانفعالي إلا أنه لازالت هنالك حاجة ماسة إلى تطوير مقاييس دقيقة وخاصة بكل مرحلة عمرية تقيس القمع الانفعالي كمفهوم مستقل بذاته، وفي حالة ما إذا ثبت وجوده لدى الفرد أو عدم وجوده فيبقى التعبير عن الانفعالات سواء الإيجابية منها أو السلبية أمراً ضرورياً ولابد منه كوقاية من عدة اضطرابات نفسية وجسدية، وهو ما نركز عليه في ختامنا لهذا الفصل.

---

[1] بن قويدر، أمينة. (2012)، المصدر مذكور سابقا، ص 66.

[2] بن قويدر، أمينة. (2017)، المصدر مذكور سابقا، ص 65.

[3] بن قويدر، أمينة. (2012)، المصدر المذكور سابقا، ص 66.

10. تعزيز التعبير الانفعالي مقابل القمع الانفعالي:

على عكس القمع الانفعالي وما ينتج عنه من آثارا سلبية نجد مفهوم التعبير الانفعالي وما ينتج عنه من آثاراً إيجابيةً على صحة الأفراد والذي لا بد من اعتماده كبديل عن القمع الانفعالي، ونوضح ذلك كالتالي:

هناك علاقة موثقة بشكل جيد بين التعبير عن الانفعالات والنتائج الصحية الإيجابية (على سبيل المثال: Pennebaker, Kiecolt-Glaser & Glaser, ،Pennebaker, Hughes & O'Heeron, 1987 ،Pennebaker & Beall, 1986 1988). بالإضافة إلى ذلك، هناك مجموعة متزايدة من الأدلة تشير إلى أن alexithymia والقمع وهما أنماط الشخصية التي تنطوي على مشاكل للتعبير عن المشاعر وترتبط بالمرض الجسدي.[1] وبالمقابل فالتعبير الانفعالي على عكس القمع الانفعالي، يقدم وظائف اجتماعية وقد تبين أنه يلعب دوراً مركزياً في إقامة العلاقات بالإضافة إلى التنسيق بين الأشخاص، ويرتبط التعبير الانفعالي بالاختلاط الاجتماعي في حين أنه في دراسة طولية واحدة على الأقل فقد تبين أن الكبت التعبيري التعويضي يضعف تطور القرب الاجتماعي.[2]

وهناك الآن عدد من الدراسات التي تبين أن التعبير عن الانفعالات يؤدي إلى تغييرات في المناعة مرتبطة بالنتائج الصحية الإيجابية. وارتبط التعبير الانفعالي بانخفاضات موثوقة في نشاط النظام اللاإرادي، الارتفاعات في نشاط الخلية، والتغيرات في تفاعل الخلايا اللمفاوية بالدم.[3] كما يوجد العديد من الأبحاث التي اهتمت بالتعبير عن الانفعالات والمرتبطة بالتجارب الصدمية والصحة الجسمية العقلية. وتوصلت هذه الأبحاث إلى أن الصحة الجسدية يمكن أن تتحسن من خلال تعبير الفرد سواء كلامياً أو كتابياً عن انفعالاته.

وفي المقابل، نجد من الباحثين والمهتمين بشكل كبير في هذا المجال الباحث (Pennbaker. J)- وقد سبق وأوضحنا ذلك من خلال عرض نظريته المفسرة للقمع الانفعالي - من جامعة أوستن (Austin) في تكساس واقترح **"نموذج الكتابة"** واستعمله في الكثير من أبحاثه من خلال تجربة نمطية قامت على نموذج الكتابة " writing parading" لـ (penbaker et Glass, 1988)، حيث طلبوا من مجموعة طلاب الكتابة خلال 4 أيام متتالية إما عن حادثة صدمية مروا بها أو عن أي موضوع سطحي، الهدف من الدارسة هو تقييم الآثار الإيجابية للتعبير عن الانفعالات على وظيفة المناعة والصحة ككل مطابقة لفرضيات الباحثين، أظهرت النتائج أن التعبير عن الانفعالات شفهياً أو كتابياً لحادثة صدمية يحسن الصحة، ويرى كل من (Berry & Pennbaker, 1993) أن كبت الانفعالات لمدة طويلة يمكن أن يولد الضغط لديه وبالتالي يؤثر سلبيا عن جهاز المناعة، وعلى الجانب الصحي بشكل عام.[4]

كما يجب بالمقابل أن ننوه إلى نقطة جد مهمة في قضية التعبير عن الانفعالات ألا وهي تأثير القيم الحضارية والثقافية للفرد في تعبيره عن انفعالاته، وفي كيفية تقييم المواقف، ومدى إمكانية التعبير بحرية عن

---

(1) Myers, L. B. (1995), p 498.

(2) Schneider, K. G. (2008), p 25.

(3) Keith, J., et al. (1998), p 1266.

(4) Mikolajczak, M., et al. (2014).

المشاعر والانفعالات. وتتجلى بدايات الدراسة الفعلية للتعبير الانفعالي وصلته بالجوانب الحضارية على يد (Darwin) الذي اعتقد أن جميع الناس ومهما اختلفوا يشتركون في قابليتهم على التعبير بطرائق مشابهة مع بعضهم بعضاً عن طريق الوجه. وقد عارضه في هذا التوجّه كلٌّ من الباحثين ماركريت ميد (Mead) وراي بيردويستل (Birdwhistell) اللذين دحضا فكرة المشاركة العالمية في التعبيرات الوجهية على أساس أن كل حضارة لها لغتها الخاصة بها، وبالتالي تتغير وتختلف التعبيرات الوجهية تبعاً لهذه اللغة أو تلك. واستمرت الانتقادات الموجّهة إلى فكرة Darwin الأصلية حتى جاءت دراسات (Ekman) في القرن العشرين لتلقي المزيد من الضوء على حقيقة التعبيرات الإنسانية ومدى تعميمها، فضلاً عن الكيفية التي يدرك فيها البشر انفعالاتهم. وتوصل من دراساته التي أجريت بين الأعوام (1969 و1972)، إلى أن هناك بعض الحضارات المختلفة عن بعضها بعضاً يتفق أفرادها في طبيعة تعبيراتهم الوجهية ومن ضمنها تعبيرات الغضب، والخوف، والاشمئزاز ، والسعادة، والحزن، والدهشة.

وفيما يتصل بالجانب الانفعالي، تؤدي الحضارة دوراً بارزاً على صعيد تعبير الفرد عن انفعاله وكيفية تحكمه وتنظيمه هذا الانفعال، وتشير الدراسات ذات الصلة إلى أن الحضارات التي تعتمد الجانب الجمعي في نمط معيشتها تتسم بمنحها الصدارة لأهداف الجماعة على حساب أهداف الفرد وأمنياته داخل الجماعة نفسها. فالجماعة لها أولوياتها هنا، وبناءً عليه يتطلب تكيّف الأفراد وتنظيم سلوكياتهم طبقاً لمعتقدات وسلوكيات الجماعة ككل. ويصبح لزاماً على أبنائها التعبير عن الانفعالات التي تخدم الجانب المنسجم فيها وقمع كل ما من شأنه أن يلحق الضرر بوحدتها وتماسكها. وفي دراسة أجراها (Matsumoto et al., 2005) أشار إلى وجود عوامل أخرى مؤثرة في طبيعة التنظيم الانفعالي، فالمجتمعات التي تنتهج المنهج الجماعي في تحديد طبيعة العلاقة بين أفرادها تؤثر بالتالي في طبيعة الشخصية الناشئة، مما تُولّد لدى هؤلاء الأفراد أنماط حياتية تتسم بالكبح المستمر لانفعالاتهم التي لا تتناسب وطبيعة المجتمع أو معتقداته، بخلاف المجتمعات الفردية التي تنتهج الطابع الفردي لا الجمعي في تحديد طبيعة العلاقات بين أفرادها والمتسمة في الغالب بحرية التعبير الانفعالي والانفتاح. وبمعنى آخر يمكن القول أن العامل الحضاري يعمل على تشكيل عملية التنظيم الانفعالي بطريقة أو بأخرى.[1]

وفيما يتعلق بالفروق النوعية بين الذكور والإناث، تشير الدراسات المتعلقة بهذا الصدد إلى تلقّي الذكور نوعية مختلفة من التنشئة الانفعالية مقارنةً بالإناث، فالأمهات يظهرن أنماطاً من السلوكيات التعبيرية بحضور الإناث أكثر من الذكور، كما يشجّع الوالدان في بعض الثقافات على منح وعي انفعالي وأخلاقي للإناث بصورة مكثّفة إذ يحثّ الوالدان على تركيز اجتماعي وتمسك أسري للفتاة قياساً للفتى في المرحلة العمرية نفسها، فيما يتعلم الذكور التحكّم المبكر بانفعالاتهم والقيم ذات الطابع البدني العنيف. وبالتالي، يؤدي عدم انتظام الانفعال إلى عدم القدرة على إجراء تقييمات معقولة مع وجود عدد أقل من الاستراتيجيات التنظيمية، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات

[1] خميس، ريم مهدي طالب. (2013)، المصدر مذكور سابقا، ص 42 . 43.

بشأن السلوك المناسب في مجموعة متنوعة من السياقات. تتوافق هذه المفاهيم مع الأبحاث السابقة التي تشير إلى العلاقات بين السلوك الأبوي المختل والسلوك غير المؤذي للطفل.[1]

يتضح لنا مما سبق أن التعبير عن الانفعالات يعد أمراً أساسياً للأفراد الذين يختلفون في سرعة استجاباتهم الانفعالية وفي حجمها وفي طرق التعبير عنها. كما يختلف الجنسين في ذلك، ويمكن للعوامل الوراثية والتكوينية أن تحدد درجة السلوك الانفعالي، إضافة للعوامل الحضارية والاجتماعية وتجارب الحياة المتنوعة التي يتعرض لها الفرد، كما أن التعبير الانفعالي يتطلب عدة أساليب لتحقيقه منها أسلوب الكتابة، كما ينبغي التركيز على مفهوم التعبير الانفعالي ووضعه من ضمن أساسيات التنشئة الاجتماعية للأطفال لما له من دور فعال على كافة الأصعدة. وهو ما يجب على دور التنشئة الاجتماعية على اختلافها في مجمعنا الجزائري أن تعمل على تشجيع هذه الخاصية المحورية من حياة أبنائنا وتعزيزها في شخصيتهم لأجل منع قمع الانفعالات الحاد والمضر والتي كما وسبق أن أوضحنا آثارها على صحة الأفراد، والعمل على تعزيز مختلف الكفاءات الانفعالية مقابل تجاوز آثار القمع الانفعالي.

[1] Kostiuk, L. M., & Fouts, G. T. (2002). **Understanding of Emotions and Emotion Regulation in Adolescent Females with Conduct Problems: A Qualitative Analysis**. The Qualitative Report, 7(1), p 3 -4.

11. العلاقة بين الكفاءات الانفعالية الأساسية والقمع الانفعالي:

إن الاهتمام بموضوع الكفاءات الانفعالية هو جديد، والدليل على ذلك هو ندرة الدراسات الخاصة بهذا الموضوع، وحتى وإن وجدت فنجدها قد تناولت كفاءة واحدة من بين تلك الكفاءات، وهي التعبير عن الانفعالات ومن أمثلة هذه الدراسات نجد دراسة الباحث (james pennebaker) من جامعة Austin، حيث توصل هذا الباحث إلى أن الصحة الجسدية والعقلية يمكن أن تتحسن من خلال تعبير الفرد سواء أكان تعبيره كتابيا أو كلاميا عن انفعالاته - كما سبق وأن أوضحنا ذلك من قبل -، وكذلك دراسة أخرى، أظهرت أن التعبير عن الانفعالات مرتبط بنتائج أكاديمية جيدة. وهناك من الدراسات من تناولت التنظيم الانفعالي بينما لم نجد أية دراسات عربية أو أجنبية ربطت العلاقة بين الكفاءات الانفعالية والقمع الانفعالي، في حين هناك دراسات أوضحت العلاقة بين كل من الألكسيتيميا والقمع الانفعالي، وسنحاول في هذا العنصر أن نقدم بعض الأمثلة التي تربط بين الكفاءات الانفعالية والقمع الانفعالي كالآتي:

. **التعرف:** ويعني قدرة العقل على ملاحظة التقلبات المزاجية حتى الصغيرة منها التي تحدث داخل الفرد، ويعني كما يرى Goleman على أنه الوعي بمشاعرنا وأفكارنا تجاه ذلك المزاج، وكلما كان الفرد أكثر وعياً بذاته كلما كان قادراً على الإحساس حتى بالمستويات المنخفضة من الأحاسيس والتي نسميها بالحدس (réaction or huche).[1] ومثال على ذلك عندما يشعر شخص ما لديه القدرة على التعرف على انفعالاته بأنه في حالة سيئة وهو لديه كفاءات انفعالية جيدة يحدد ما إذا كان هناك تهيج، حزن وإحباط، توتر، أما الشخص الذي لديه صعوبة في التعرف على انفعالاته من المعروف ما إذا كان يشعر خيرا أو شرا تكون لديه صعوبة في تحديد بالضبط ما الانفعال بالرغم من تصريحه بأنه يشعر بانفعال ما.[2]

. **الفهم:** وهي القدرة على فهم أسباب الانفعال، وكيفية تطوره، وماهية مكوناته،[3] فالشخص الذي لا يفهم انفعالاته يكون غير قادراً على معرفة الفرق بين ما يحرك انفعاله وقضيته، وعلى العكس الشخص الذي يفهم انفعالاته يعرف الفرق بين ما يحرك انفعاله وسبب انفعاله.[4]

. **التعبير:** أي القدرة على التعبير عن انفعالاتهم وتكون بطريقة مقبولة اجتماعيا،[5] فالشخص الذي يعبر عن انفعالاته يكون قادر على الشرح وبهدوء لزوجته (على سبيل المثال) في الوقت المناسب لماذا هو غضب من هذا الموقف وما هي اللحظة التي يمكن فيها القيام بالتهدئة، في حين الشخص غير القادر على التعبير عن انفعالاته فيكون لديه سوء اختيار لحظة له يتكلم فيها أو إذا تكلم يكون ذلك بالصياح أو خلاف ذلك ينكد دون أن يقول أي شيء.[6]

---

[1] أبو حامد، ناصر الدين. (2011). *اختبارات الذكاء 'الدليل والمرجع الميداني'*. عالم الكتب الحديث، ص 269.

[2] Vancorenland, S., et al. (2015), p 3.

[3] أبو حامد، ناصر الدين. (2011). المصدر مذكور سابقا، ص 276.

[4] Vancorenland, S., et al. (2015), p 3.

[5] Mikolajczak, M., et al. (2014), p 100.

[6] Vancorenland, S., et al. (2015), p 3.

. **الضبط:** القدرة على تسيير ضغطهم وانفعالاتهم،[1] فالشخص الذي يدير انفعالاته التي لا يمكن أن تحصل له تحت الضغط والغضب أو الغيرة هو قادر على مواصلة أنشطته الحالية دون أن يطغى عليه الانفعال. والعكس فالشخص الذي يكون لديه سوء إدارة انفعالاته من الصعب جدا لمواصلة المهمة الحالية تحت الضغط وسيكون من الصعب جدا عليه الامتناع عن الصراخ، إهانة أو ضرب في حالات الغضب.[2]

. **الاستخدام:** وتعني استخدام انفعالاتهم من أجل زيادة فعاليتهم على مستوى رد الفعل، أخذ القرارات والأفعال.[3] فالشخص الذي يستخدم انفعالاته بشكل جيد سيحاول أن يفهم ما فائدة هذا الانفعال بالنسبة له، فإن الشخص الذي يستخدم انفعالاته أيضا لمحاولة معرفة ما هي التغييرات التي يجب أن يجعلها في حياته، أما الشخص الذي لا يستخدم انفعالاته لا يفهم ماذا تعني له تلك الانفعالات وبالتالي يفقد فرصة لتغيير الأمور الهامة في حياته.[4]

مما سبق يتضح لنا أن كل كفاءة من الكفاءات الخمسة لها مهام معينة تمكن الفرد من التواصل والتكيف الجيد هذا فيما كان لديه تلك الكفاءات بصورة جيدة، في حين يتعرقل تكيفه إذا كانت تلك الكفاءات ضعيفة. أي بمعنى غياب تنظيم تلك الانفعالات واتخاذ القمع الذي يعد إستراتيجية من استراتيجيات التنظيم الانفعالي تستهدف التخفيض أو الإزالة لسلوك التعبير الانفعالي، ويشمل التعبيرات السلبية والإيجابية معاً، وبعد الاطلاع على الأدبيات السابقة أصبح واضحاً لنا أنّ تلك التأثيرات السلبية التي يخلفها القمع ثقيلة تلقي بضلالها على الجوانب النفسية والعقلية والاجتماعية والصحية للفرد وحتى السلوكية، وقد يولّد القمع الانفعالي راحة قصيرة الأمد من الانفعالات السلبية المزعجة كما يعطي إحساساً للشخص بأنَه على ما يرام لفترة قصيرة، لكن استخدام القمع الانفعالي كإستراتيجية متكررة لتنظيم الانفعال له أثره المدمر في الصحة على المدى البعيد. لذا فإن تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية في شخصية الفرد من خلال تأكيد أهمية أساليب التنشئة الاجتماعية وحرية التعبير الانفعالي منذ المراحل المبكرة من العمر لما لها من تأثير مباشر في إرساء مبادئ توكيد الذات، والتعبير عن رغباتها وانفعالاتها بحرية وبصورة مباشرة وهو ما يؤدي إلى عدم اعتماد الفرد على إستراتيجية القمع كأسلوب للتعامل مع مختلف المواقف والضغوط النفسية. أي بمعنى كلما ضعفت الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى الفرد تم اعتماده على إستراتيجية القمع الانفعالي في التعامل وهو ما نحاول توضيحه في مناقشة نتائج هذه الدراسة في الفصل الأخير منها.

(1) Mikolajczak, M., et al. (2014), p 102.

(2) Vancorenland, S., et al. (2015), p 3.

(3) Mikolajczak, M., et al. (2014), p 104.

(4) Vancorenland, S., et al. (2015), p 3.

خلاصة الفصل:

نستخلص من خلال كل ما تم عرضه في هذا الفصل أن "مفهوم القمع الانفعالي" هو أمراً حتمياً على الأفراد وموضوعاً ينبغي الاهتمام به، وتأتي فكرة قمع الانفعالات من ردود الفعل والتي يشار إليها باسم "فرضية قمع التأقلم" والتي تعني "سوء التكيف" وأن عواقب القمع تهدد أو تضعف الأداء المنتج والمناسب للفرد عن طريق المساس بصحته النفسية والجسمية، كما يهدد ذاكرته وفكره وهو ما يلخص أحياناً بالنسبة للأطفال والمراهقين مشكلات نقص الانتباه، صعوبة الفهم، عدم القدرة على التركيز، وغيرها من صعوبات التعلم إضافة إلى اضطرابات السلوك لذا ركزت العديد من الأبحاث والدراسات السابقة اهتمامها على ضرورة التعبير الانفعالي لما له من آثاراً إيجابيةً على الصحة العقلية والبدنية للفرد على حد سواء.

وعلى الرغم من كل هذه الأدلة مع ضرورة التعبير الصريح للانفعالات والمشاعر واعتباره ركناً أساسياً للصحة وشرطاً من شروط التواصل الجيد مع الآخرين، إلا أننا كمجتمع عربي عامةً وجزائري خاصةً غالباً ما لا نولي هذا الأمر أهميه تُذكر، ويظهر ذلك واضحاً في التعامل مع الأطفال الصغار (أو حتى المراهقين أحياناً) الذين نادراً ما نتيح لهم فرصة التعبير عما لديهم من انفعالات، أو ما يحبذون البوح به وقوله، أو السخرية منهم والضحك عليهم أثناء ذلك أو التعليق بكلام محبط للغاية خاصة من طرف الأولياء أو تأجيل الاستماع لهم والانشغال بتفحص مختلف المواقع عبر الجوال وغيره، ومن ثم ندفعهم إلى قمع مشاعرهم وانفعالاتهم وإنكارها أو التعبير عنها لكن بطريقة خاطئة للغاية. ففي إحدى الدراسات المهتمة بالموضوع والتي ركزت على علاقة الأبناء بآبائهم تلخص مضمونها في شكوى الأبناء من كثرة صراخ الوالدين عليهم وعدم السماح لهم بالتفاهم معهم بأسلوب هادئ مما جعلهم يختارون عدم التحدث مع والديهم عما يضايقهم تخوفاً من أن يثور الوالدان ضدهم ويمنعونهم من أشياءً يحبذونها.

لذا يجب التركيز على هذا الأمر خلال التنشئة الاجتماعية لضرورته البالغة، فهذا الأسلوب في التعامل مع أطفالنا يجعلهم يكبرون وقد اعتادوا قمع التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم في داخلهم. وتكون النتيجة هي الهرب إلى مسارات التنفيس والتعبير غير الصحيحة نتيجة هذا التقصير أو الإهمال، فقد تلجأ الإناث على سبيل المثال: إلى البكاء ثم الوقوع في الاكتئاب، ويلجأ الذكور إلى العدوانية والعنف، وكلاهما أسلوبان غير صحيحين للتعبير عن الانفعالات انتهجهما الأفراد لما عجزوا في العثور على الأسلوب الصحيح للتعبير عن انفعالاتهم وهو ما يتسبب لهم بعائق جد كبير في حياتهم كعدم القدرة على التواصل الصحيح والجيد مع الذات والآخرين.

وانطلاقاً من كل هذا يمكننا القول أن متغير القمع الانفعالي لأهميته البالغة على الصحة النفسية والجسدية للأفراد يمهد للبحث في وجهات نظر في متغيرات أخرى ذات أهمية في الشخصية، ولعل من بين أهمها الكفاءات الانفعالية الأساسية ونتيجة للتأثير الذي يلعبه القمع الانفعالي على هذه الأخيرة قمنا بتخصيص عنصراً لتوضيح العلاقة بين هذين المتغيرين الهامين من شخصية وحياة الأفراد كما سبق عرضه في هذا الفصل. وخاصة إذا ما تعلق الأمر بالمراهق والذي يحتاج إلى إستراتيجيات فاعلة للحد من تلك الآثار وتعديل السلوك والذي بدوره يعتبر منهجا علاجيا هاما وهو ما سنحاول الحديث عنه في الفصل الموالي.

الفصل الرابع:

تعديـــل السلـــوك

Behavior Modification

تمهيد

1. تاريخ تعديل السلوك
2. مفهوم تعديل السلوك
3. الأهداف العامة لتعديل السلوك
4. أهمية تعديل السلوك بالمرحلة الثانوية
5. جوانب تعديل السلوك
6. خصائص تعديل السلوك
7. مجالات تعديل السلوك
8. الخطوات المتبعة في تخطيط برامج تعديل السلوك
9. الأسس التي يستند إليها السلوك في مجال تعديل السلوك
10. النظريات المفسرة لتعديل السلوك
11. أساليب وفنيات تعديل السلوك
12. السمات الإيجابية للسلوك الإنساني من منظور التربية الإسلامية
13. أساليب التربية النبوية المتبعة في تعديل وتقويم السلوك

خلاصة

تمهيد:

يعتبر سلوك الفرد وتعديله هو الموضوع الأساسي في الدراسات النفسية، ولذا تم بحثه في جميع جوانبه تعريفاً وبياناً للأهداف وتوضيحاً للأساليب والاستراتيجيات. فالسلوك مفتاح شخصية الإنسان والمعبر عنها، والكاشف عن مكنوناتها وأسرارها وهو يترجم الأفكار والمشاعر والأحاسيس والانفعالات الخاصة بها، وفي السلوك تنعكس الجوانب المعرفية والانفعالية للفرد، ولذا كان السلوك الإيجابي عنواناً للشخصية السوية والسلوك السلبي عنواناً للشخصية المضطربة والمختلة نفسياً، فدراسة السلوك الإنساني هي دراسة هامة لأنه الجانب الحقيقي للفرد والانعكاس الصادق لمشاعره وانفعالاته وأفكاره. ويعد تعديل السلوك شكلاً من أشكال العلاج النفسي، ويعنى أساساً بتغيير السلوك المشاهد كما سنوضح في وريقات هذا الفصل.

ولقد أصبح ميدان تعديل الأنماط السلوكية غير الملائمة لدى الأطفال والمراهقين يمثل موضوعاً هاماً باعتباره تحدياً وضغطاً كبيراً على الآباء والمعلمين خاصة في ظل ابتعاد الفرد في العصر الحالي عن المنهج الإسلامي إلى حد كبير فقد اضطرب سلوكه واختلت معارفه وكثرت انفعالاته السلبية، ولوحظ في العقود الأخيرة تزايد المشكلات السلوكية والانفعالية بين الأطفال والمراهقين داخل المؤسسات التربوية وخارجها التي بدورها تؤثر على التلاميذ ونفسيتهم وتحصيلهم الدراسي وعلاقاتهم التفاعلية والتي نجد منها: الغضب والقلق والاكتئاب والعدوان والعنف والمشاغبة والضغوط والخجل والانطواء والخوف الاجتماعي والنشاط الزائد والاندفاعية وتدني مستوى الدافعية الدراسية والتدخين والخوف من المدرسة والتغيب عنها وغيرها من المشكلات لديهم خصوصاً في المرحلة الثانوية. وذلك لكون هؤلاء التلاميذ ذوو المشكلات السلوكية يميلون إلى الاستجابة السلوكية بسرعة دون تفكير وبالتالي تصدر عنهم الكثير من الأخطاء فضلاً على أن هذه المشكلات السلوكية غير الملائمة تسبب العديد من الصعوبات الأكاديمية والاجتماعية للتلاميذ أنفسهم وللتلاميذ الآخرين والمعلمين داخل الفصل الدراسي، فهي تؤثر سلباً على مفهوم الذات لدى التلميذ وعلى مستوى أدائه الأكاديمي وعلاقاته مع الأقران ومن ثم يعانون سوء التوافق الشخصي والاجتماعي. لذا يسعى الآباء والقائمين على المؤسسات التربوية إلى ضبط سلوكيات الأبناء تارةً بالمكافأة والإثابة وتارةً أخرى بالحرمان والعقاب، وقد ينجحون في مرات ويخفقون مرات أخرى كثيرة.

لذا للوقوف على ماهية هذه الأنماط السلوكية السلبية وطبيعتها ودوافعها لابد من التعرف على الظروف السابقة لحدوثها والظروف اللاحقة ونتائجها حتى يتسنى تحديد أنسب للطرق والأساليب الملائمة لتعديلها واستبدالها باستجابات سلوكية ملائمة، ومن هنا كان من الحاجة ضرورية لوضع الخطط والبرامج العلاجية المناسبة بهدف تقديم المساعدة لهم خاصة منهم المراهقين وذلك من أجل رعايتهم نفسياً وتربيتهم اجتماعياً وتوجيههم سلوكياً. هذا إضافة إلى محاولات إكسابهم الاستجابات السلوكية التوافقية والعمل على تعزيزها وتزويدهم بالمهارات الانفعالية والاجتماعية المناسبة مما يساهم ذلك في تحقيق التوافق النفسي لهم ووقايتهم من المشكلات والتخفيف منها. فالمسؤولية مشتركة بين مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية بداية من الأسرة إلى المسجد فالمدرسة والمجتمع بأكمله من أجل حفظ السلوك السوي وتنمية وتعديل السلوك الناجح. ومن خلال هذا الفصل سنعرض إستراتيجية تعديل السلوك وبكل ما يتعلق بهذه الأخيرة من جوانب مهمة.

1 . تاريخ تعديل السلوك:

إن من يتتبع المراحل الأولى من ظهور الإسلام والدعوة إليه فإنه سيرى كيف كان سلوك المسلمين الأوائل يتغير بمجرد دخولهم في الإسلام وكيف كانوا يتعلمون السلوك في مدرسة الدعوة وما أحدثه القرآن الكريم والسنة النبوية في نفوسهم من آثار هذبت نفوسهم وربطت الإنسان بخالقه. إن الفلسفات التربوية في المجتمعات غير الإسلامية لم تحقق ما يسعى إليه من تهذيب السلوك لنمو المواطن الصالح مثلما فعله الإسلام. إذا كانت الوقاية خير من العلاج وهو ما تسعى إليه التربية الحديثة ولم تستطع تحقيقه، فإن الإسلام بقيمه ومبادئه قدم لنا الطريق القويم في الوقاية من القلق والتوتر الذي يعد أساس الاضطرابات السلوكية. فالمؤمن الصادق تتحقق له السكينة النفسية والطمأنينة لأن إيمانه يمده بالأمل والرجاء في رعاية الله وحفظه،[1] **قال تعالى: ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾**.[2]

ولقد عرف الإنسان منذ القدم أساليب كثيرة في تعديل السلوك استخدمها في حياته مع بني البشر، وقد أشار **القرآن الكريم** إلى مجموعة من الأساليب العلاجية التي يمكن استخدامها في تعديل السلوك وتقويمه، ومن ذلك ما ورد بشأن علاج نشوز المرأة،[3] حيث **قال الله تعالى: ﴿وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلًا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيًّا كَبِيرًا﴾**.[4] وقد اشتملت هذه الآية على أسلوبين من أساليب تعديل السلوك هما: أسلوب العقاب السلبي **(الهجر)** وأسلوب العقاب الإيجابي **(الضرب)** ويسبقهما أسلوب عقلي معرفي هو **(الوعظ)**، كذلك استخدام القرآن الكريم **أسلوب عرض النماذج الصريحة والضمنية** من خلال **سرد القصص والأمثال القرآنية** في تعديل السلوك، كذلك كان "**سيدنا محمد ﷺ**" أسوة حسنة يقتدي بها المسلمون حيث أصبحت أقواله وأعماله وتقاريره سنة نسير عليها إلى يوم الدين.

كذلك فإن المتأمل في تاريخ الدعوة الإسلامية يجد أن الإسلام قد انتشر اعتماداً على أساليب تتعامل مع النفس البشرية بكلياتها، أساليب بدأت بتصحيح العقيدة وما أحاط بها من انحرافات خطيرة حتى إذا قويت العقيدة وصح العقل بدأ تعديل السلوك من علاقات ومعاملات وبتدرج واضح جعل هذا التغيير يرسخ ويصبح حياة لكل مسلم. كما أن المنهج الإسلامي اهتم بالجانب العقلي كجزء هام في تحديد السلوك وبالتالي في تغييره وهو جانب لم يهتم به المعالجون السلوكيون إلا منذ سنوات قليلة مضت.[5]

ففي العصر الحديث يعتبر تعديل السلوك حديثاً نسبياً، وهو فرع من فروع العلاج والإرشاد النفسي قام على أساس نظريات ومبادئ التعلم، لكن لم تبدأ الإشارة إليه بشكل مباشر إلا بعد أن كتب **جوزيف وولبي** كتابه

---

[1] الغنيمي، عبد الرحمن بن سليمان. (2003). ***مهارات تعديل السلوك (حقيبة المدرب)***. في خالد بن عبد الله الرفاعي، خالد بن محمد اللزام (مراجعة)، إدارة التدريب التربوي بالرياض، ص 7.

[2] القرآن الكريم، الرعد: 28.

[3] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 17.

[4] القرآن الكريم، النساء: 34.

[5] الفسفوس، عدنان أحمد. (2006). ***أساليب تعديل السلوك*** - السلسلة الإرشادية (2). دنيا الوطن.

الشهير عن **العلاج بالكف بالنقيض** عام (1958)م. وبعد ذلك بعام واحد نشر **هانز أيزينك** في انجلترا دراسة عن **علاج السلوك**، ثم تطور هذا العلم على يد **ايفا بافلوف وواطسون وسكينر** الذين قدموا **نظريات التعلم** ثم ظهرت في السنوات الأخيرة **نظرية التعلم الاجتماعي** التي طور مفاهيمها **ألبرت باندورا** والذي يرى أن تأثير البيئة يظهر في اكتساب وتنظيم السلوك من خلال العمليات المعرفية.[1]

ويعتبر **(John Watson)** هو المؤسس الأول لهذا **الأسلوب العلاجي** غير أنه كان راديكالياً متطرفاً حيث أكد على أنه من الممكن أخذ أي طفل سليم ومن ثم جعله طبيباً، محامياً، فناناً، قاتلاً أو سارقاً وذلك من خلال تأثير البيئة التي يعيش فيها عليه.

وفي إطار علم النفس الحديث تطور العلاج السلوكي تأسيساً مع تطور المدرسة السلوكية التي اشتملت على كثير من الآراء النظرية القائمة على أساس من المنهج التجريبي والتي يمكن أن نتعرف فيها على المراحل الآتية في تعديل السلوك:

1. **جون واطسون:** عالم نفس أمريكي تمثلت اهتماماته الأولى بدراسة الفلسفة ولكن سرعان ما غير اهتمامه لدراسة علم النفس إذ اعتقد هو وأتباعه أن السلوك الظاهري هو مصدر المعلومات الوحيد الممكن الوثوق به، وقد أكد السلوكيون على أهمية البيئة في تكوين السلوك الفردي وبحثوا بصورة رئيسية العلاقة الكائنة بين السلوك الظاهري والمثيرات البيئية.
2. **جوزيف ولبي Joseph Wolpe:** نشر جوزيف ولبي في عام (1985)م كتابه الشهير **العلاج بالكف بالنقيض** والذي شمل النتائج الخاصة بالإجراءات التي حصل عليها من تطبيقه لقواعد التعلم في علاج الاضطرابات العصبية لدى الراشدين.
3. **هانز أيزنك في انجلترا Hans Eysenek:** تمثل بحوث وكتابات **هانز أيزنك وتلاميذه** في معهد الطب النفسي في جامعة لندن علامة بارزة في تطور تعديل السلوك، كبديل عن العلاج النفسي التقليدي (التحليل النفسي). فقد ركز **أيزنك** في أعماله بصفة خاصة على القواعد والأساليب التي طورها كل من **هل ومورو** (1947) **وميلر** (1984)، ونادى أن تعديل السلوك إنما هو طريقة علمية قائمة على أساس من طرق ثبت تجريب فاعليتها مختلفة عن العلاج النفسي التقليدي.
4. **ب. ف سكينر B. F. Skinner:** تعتبر مساهمات **سكينر** في مجال التعلم من المساهمات الأساسية التي ساعدت على تطور تعديل السلوك، وتتمثل هذه الإسهامات في قواعد الاشتراط الإجرائي. ثم توسيع هذه القواعد وتطبيقها على المشكلات البشرية.[2]

---

[1] جلال، بهاء الدين. (د.ت.)، ص 4.

[2] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 18 . 19.

2 . مفهوم تعديل السلوك Behavior Modification:

1.2 تعريف السلوك Behavior:

هناك تعريفات عديدة ومتنوعة لمفهوم السلوك، نذكر من بينها:

في اللغة:

يرجع الأصل اللغوي لمصطلح **السلوك** إلى السلك وهو الخيط والسَلك بالفتح مصدر سَلكت الشيء في الشيء فإن سَلَكَهُ أي أدخله فيه والسلوك مصدر سَلَكَ طريقاً يسلكه سلكاً، وسلوكاً وتسلكه والأصل الثلاثي **"سلك"** ويعني لغة الإدخال في الشيء، فأدخلته في الشيء تعني سلكته فيه، **وقال تعالى: ﴿كَذَٰلِكَ نَسْلُكُهُ فِي قُلُوبِ الْمُجْرِمِينَ﴾ [القرآن الكريم، الحجر: 12]**. أي أدخلناه في قلوبهم، وفي لسان العرب أسلكته فيه والله يسلك الكفار في جهنم أي يدخلهم فيها وفي **قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَلَكَهُ يَنَابِيعَ﴾ [القرآن الكريم، الزمر: 21]** أي أدخله ينابيع في الأرض.[1]

في الاصطلاح:

ويشير مصطلح **"السلوك"** إلى التصرفات الصادرة عن الكائن الحي ويعرف السلوك لدى الكثير بأنه أخلاق الفرد وتعامله مع الآخرين، ويعرف السلوك من وجهة نظر أخرى بأنه كل ما يقوم به الفرد ويظهر للآخرين، وهو تعريف ناقص أيضا لأنه لا يتضمن السلوك المضمر أو الخفي، فالسلوك في الإسلام ليس هو السلوك الظاهر المجرد فحسب، فالإنسان محاسب على السلوك غير الملاحظ أيضا.[2] **قال تعالى: ﴿وَلا تَقْرَبُوا الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ﴾**.[3]

وتعرف **نوال محمد عطية** السلوك بأنه: "كل ما يصدر عن الكائن الحي . الإنسان والحيوان . بوجه عام، نتيجة التفاعل بينه وبين البيئة وموضوعاتها المختلفة".[4]

والواقع أن كلمة السلوك متعددة الجوانب، فتشمل جميع أوجه النشاط العقلي والحركي والانفعالي والاجتماعي الذي يقوم به الفرد.[5]

---

[1] حسين، عبد العظيم طه. (2008). ***استراتيجيات تعديل السلوك للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة***. دار الجامعة الجديدة للنشر، ص 18.

[2] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 21.

[3] القرآن الكريم، الأنعام: 151.

[4] عطية، نوال محمد. (2001). ***علم النفس والتكيف النفسي الاجتماعي***. دار القاهرة للكتاب، ص 119.

[5] فيلة، فاروق عبده، وعبد المجيد، السيد محمد. (2005). ***السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التنظيمية***. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 29.

يتضح مما سبق ذكره أن السلوك هو كل ما يصدر عن الفرد من ردود الأفعال في البيئة التي يتواجد فيها وهو ليس ثابتاً بل متغيراً ولا يحدث في فراغ، فالفرد يتميز بوجوده داخل مجال اجتماعي معين يتفاعل معه بكل ما فيه من أشخاص ومواد وموضوعات. وتلميذ الثانوية لابد أن يصدر منه هذا السلوك واضحاً جلياً لأنه في مرحلة المراهقة التي تدفعه بقوة لتحقيق رغباته وحاجاته.

2.2 تعريف تعديل السلوك Behavior Modification:

هناك تعريفات عديدة لكثير من وجهات النظر لمفهوم تعديل السلوك، وسنقتصر على ذكر البعض منها:

في اللغة:

تعديل من الفعل (عدَل)، يقول **ابن منظور** في لسان العرب: عدل الموازين والمكاييل: سواها، وعدل الشيء يعدله عدلاً وعادله: وازنه. وعادلت بين الشيئين، وعدلت فلاناً بفلان إذا سويت بينهما. وتعديل الشيء: تقويمه.[1]

في الاصطلاح:

تعديل السلوك مفهوم عام ومنهج علمي يعتمد على: "مجموعة من الإجراءات العلمية التي ثبت صحتها من خلال التجريب على سلوكيات بشرية غير مرغوبة، حيث تم تعديلها بواسطة هذه الإجراءات المستمدة أساساً من القوانين ونظريات التعلم التي تصف العلاقات الوظيفية بين المتغيرات البيئية المختلفة والسلوك".[2]

ويمكن تعريف تعديل السلوك بأنه" التطبيق التربوي لمبادئ التعلم السليم والمشتقة من مبادئ الإسلام الحنيف لنظريات التعلم الحديثة والمتضمن تقوية السلوك المرغوب فيه وإضعاف أو إطفاء السلوك غير المرغوب فيه".[3]

ويعرف تعديل السلوك أيضا على أنه: "استخدام مختلف التقنيات البسيكولوجية للتعلم لتغيير السلوك المنحرف أو غير المرغوب فيه".[4]

كما يعرفه **عبد الرحمن والشناوى (1998)** بأنه "أسلوب من الأساليب الحديثة يقوم على أساس استخدام نظريات وقواعد التعلم، ويشتمل على مجموعة كبيرة من الفنيات العلاجية التي تهدف إلى إحداث تغيير إيجابي بناء في سلوك الإنسان وبصفة خاصة سلوك عدم التوافق".[5]

---

[1] ابن منظور، جمال الدين محمد. (1998). ***لسان العرب***. دار الفكر، 706.

[2] العزة، سعيد حسني، و عزت، عبد الهادي جودت. (2001). ***تعديل سلوك الإنسان***. الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، ص 25.

[3] الغنيمي، عبد الرحمن بن سليمان. (2003)، المصدر مذكور سابقا، ص 12.

[4] Fröhlich, W. D. (1997). ***Dictionnaire de la Psychologie***. Librairie Générale Française, p 259.

[5] عبد الرحمن، محمد السيد، والشناوي، محمد محروس. (1998). ***العلاج السلوكي الحديث: أسسه وتطبيقاته***. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ص 13.

ويرى **العمايرة (2002)** أن تعديل السلوك: "مصطلح عام يشير إلى مجموعة من الإجراءات التي انبثقت من قوانين السلوك، وهي القوانين التي تصف العلاقات الوظيفية بين المتغيرات البيئية والسلوك".[1]

وتعديل السلوك من وجهة نظر **واطسون**: "هو شكل من أشكال العلاج النفسي ويعنى أساس بتغيير السلوك المشاهد والملاحظ، وموضوع الاهتمام الرئيسي فيه هو السلوك الذي يمكن ملاحظته في الطفل، لأن الممارس حين يريد التعرف على مشكلة الطفل فإنه يلاحظ سلوكه دون البحث في درجة ذكائه أو الجداول التشخيصية التقليدية الأخرى مثل: إصابات المخ أو التخلف أو الانفصام أو المنغولية أو المسائل التي لا تخضع للملاحظة".[2]

كما عرف **Cazden** تعديل السلوك بأنه: "الميدان الذي استمد أصوله من بحوث التعلم وقوانينه وهو في جوهره تعديل للظروف البيئية والاجتماعية وإعادة تنظيمها. وينظر إلى تعديل السلوك على أنه أحد مجالات علم النفس التي تهتم بتحليل السلوك الإنساني وتعديله".[3]

ويعرف تعديل السلوك بأنه: "العلم أو المنحى (Behavior Modification) أو الاتجاه الذي استمد أصوله من قوانين التعلم ومن البحوث الأساسية في علم النفس ويهدف إلى تغيير السلوك نحو الأفضل أكاديمياً ونفسياً وتربوياً واجتماعياً مستعيناً بإجراءات تعديل السلوك. لذلك فإن تعديل السلوك يعمل من أجل مصلحة الفرد بشكل يرضى عنه المجتمع والذي في النهاية هو من أجل رفاهية الفرد في كافة مجالات الحياة سواءً كانت في الدراسة أو في مجال علاقات الإنسان الاجتماعية أو في مجال المشاكل النفسية التي يواجهها والتي تعيق تكيفه أو في مجال تعلم واكتساب أو المحافظة على السلوكيات المرغوب فيها".[4]

من خلال التعريفات التي تم عرضها يمكن الإشارة إلى أن تعديل السلوك اعتبر نوعاً من أنواع العلاج النفسي والذي يتمثل مركز اهتمامه في السلوك القابل للملاحظة ويقوم أساساً على مبادئ واستراتيجيات التعلم في تكوين مهارات وأساليب السلوك الجديدة، والمحافظة على استمرارية السلوكيات المرغوبة، وتعديل السلوكيات غير المرغوبة بمعنى إحداث التغيير الإيجابي في السلوك الإنساني وفي البيئة التي يحدث بها السلوك. أما عن وجهة نظرنا فتعديل السلوك يبقى عملية تهدف إلى تطبيق برامج علاجية وتدريبية التي تهدف إلى تغيير أو ضبط سلوك غير مرغوب فيه أو القضاء عليه نهائياً وإكساب الفرد سلوكاً جديداً أو زيادة ممارسة السلوك المرغوب فيه، وذلك بالاعتماد على فنيات وأساليب متعددة والتي تستمد أسسها من مبادئ وإستراتيجيات التعلم والتي تتلاءم مع شدة السلوك غير المرغوب فيه ونوعه لدى الفرد والمراد تغييره، وهو ما حاولنا توظيفه وتطبيقه من خلال البرنامج المقترح خلال الدراسة الحالية.

---

[1] العمايرة، محمد حسن. (2002). ***المشكلات الصفية (السلوكية . التعليمية . الأكاديمية . مظاهرها . أسبابها . علاجها)***. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 14.

[2] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، والأزايدة، رياض عبد اللطيف. (2012). ***إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرهم***. مركز ديبونو لتعليم التفكير ، ص 223.

[3] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 30.

[4] أبو حمدان، يوسف عبد الوهاب. (2003). ***تعديل السلوك "النظرية والتطبيق"***. المدى للنشر ومركز يزيد، ص 49.

3 . الأهداف العامة لتعديل السلوك:

لكي ينجح معدل السلوك في تغيير سلوك الفرد فلابد من صياغة خطط ترتكز في أساسها على تحقيق الأهداف التالية:

- ✓ مساعدة الفرد على تعلم سلوكيات جديدة غير موجودة لديه.[1]
- ✓ مساعدة الفرد على زيادة السلوكيات المقبولة اجتماعياً والتي يسعى الفرد إلى تحقيقها.
- ✓ مساعدة الفرد على التقليل من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً مثل: التدخين، الإدمان، تعاطي الكحول، ضعف التحصيل الدراسي،[2] الإيذاء الذاتي أو إيذاء الآخرين وغيرها.
- ✓ مساعدة الفرد على نمذجة بعض السلوكيات الإيجابية وتقليدها.
- ✓ مساعدة الفرد على المحافظة والاستمرار في أداء سلوكيات معينة بنفس الآلية.[3]
- ✓ تعليم الفرد أسلوب حل المشكلات.
- ✓ مساعدة الفرد على أن يتكيف مع محيطه المدرسي وبيئته الاجتماعية.
- ✓ مساعدة الفرد على التخلص من مشاعر القلق والإحباط والخوف.[4]
- ✓ مساعدة الفرد على السلوك في المواقف الاجتماعية بطريقة إيجابية وسوية.
- ✓ مساعدة الفرد على تعديل أنماط تفكيره السلبية والمنحرفة واستبدالها بأنماط تفكير أكثر عقلانية ومنطقية.
- ✓ مساعدة الفرد على تعلم المهارات الاجتماعية التي تعينه على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بفاعلية واقتدار.
- ✓ مساعدة الفرد على تحقيق مستوى وقدر ملائم من التوافق النفسي والدراسي، وتعلم توكيد الذات دون الاعتداء على الآخرين من الأقران في غرفة الصف وتعلم القدرة على ضبط ذاته وسلوكه والتحكم والسيطرة على انفعالاته والتعبير عنها بطرق إيجابية مع مراعاة لمشاعر الآخرين من أقرانه.[5]

انطلاقا مما سبق يتضح أن تقنيات تعديل السلوك تهدف إلى معالجة أسباب السلوك والعمل على زيادة احتمالية السلوك المرغوب وتقليل السلوك غير المرغوب.

---

[1] الفسفوس، عدنان أحمد. (2006)، المصدر مذكور سابقا.

[2] جلال، بهاء الدين. (د.ت.)، المرجع مذكور سابقا، ص 15.

[3] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 35.

[4] جلال، بهاء الدين. (د.ت.)، المرجع مذكور سابقا، ص 15.

[5] حسين، عبد العظيم طه. (2008)، المرجع مذكور سابقا، ص 89.

4 . أهمية تعديل السلوك بالمرحلة الثانوية:

ينبع الاهتمام بموضوع تعديل السلوك وتوجيهه من "كونه غاية التعليم وأساسه في العملية التربوية بصفة عامة، ومحور رئيس في الإرشاد بصفة خاصة". وتبرز الحاجة لتعديل السلوك وتوجيهه: "عند الشعور بأهمية زيادة أو تقوية وصيانة سلوك مرغوب فيه أو بوجود مشكلة، أو مشكلات سلوكية، أو أكاديمية، أو تحصيلية، أو اجتماعية لدى طالب معين أو عدد من الطلاب في المدرسة تتطلب تدخلاً تربوياً وقائياً أو علاجياً ملحاً (عاجلاً) لتعديل السلوك بتقليله أو إطفائه. وقد يأتي قرار تعديل السلوك هذا من طرف واحدٍ أو أكثر. ففي بعض الحالات قد يرغب الطالب نفسه في تعديل سلوكه وفي حالات أخرى قد يقرر أشخاص آخرون ذوو علاقة بالطالب (المرشد الطلاب . المعلمون . أولياء الأمور) أن هناك حاجة لتعديل سلوكه، وفي حالات غير قليلة قد يشارك هؤلاء الآخرون في إعداد وتنفيذ وتقويم ومتابعة البرنامج".[1]

وتتمثل أهمية تعديل السلوك لدى الأسرة والمدرسة، بوصفه الطريقة أو الوسيلة التربوية التي تعمل على تحقيق أهداف تربية الأطفال والطلبة وفق أسس ومبادئ تربوية معينة، وعلى ذلك فليس من المستغرب القول بأن معظم مهمات الأسرة والمدرسة التربوية تعتمد على استراتيجيات تعديل السلوك، فإن برامج تعديل السلوك هي الطرائق التي يتم من خلالها تحقيق تلك الأهداف خلال مراحل النمو المختلفة. وعلى ذلك كله تهدف برامج تعديل السلوك إلى:

- تحقيق الأهداف التربوية بعيدة المدى لدى الطلاب.
- تحقيق الأهداف التربوية قصيرة المدى لدى الطلاب.
- تثبيت أشكال السلوك المرغوب فيها لدى الطلاب.
- تغيير أشكال السلوك غير المرغوب فيها وتقليل فرص ظهورها لدى الطلاب.
- ضبط سلوك الطلاب بضوابط خارجية أولاً، وبضوابط داخلية فيما بعد.[2]

كما وتنبع أهمية تعديل السلوك في المرحلة الثانوية، من خلال دراسة السلوك الإنساني الذي تنبع أهميته من أن علم النفس يسمى بعلم دراسة السلوك سواءً أكان في الأسرة أو المدرسة أو الجامعة أو المصنع أو المنظمة. ويشير **المعايطة** و**الجعيمان** إلى أهمية تعديل السلوك في مسيرة الطالب بالمرحلة الثانوية فيقول بأن: "المعلمون في المرحلة الثانوية يواجهون تحديات كثيرة من انتشار المشكلات السلوكية غير المقبولة، وعليه فإنه لابد للمختصين والمرشدين الطلابيين من وضع الخطط لتعديل هذه السلوكيات الجانحة، وهذه العملية العلاجية لها أكبر الأثر على مستقبل الطالب في حياته الدراسية والاجتماعية والعملية مستقبلاً".[3]

---

[1] الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد. (2007). ***دليل التربويين لرعاية السلوك وتقويمه (المعلم . المرشد الطلابي . مدير/ وكيل المدرسة ...)***. مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ص 12 . 13.

[2] الروسان، فاروق. (2000). ***تعديل وبناء السلوك الإنساني***. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 52 . 53.

[3] المعايطة، عبد العزيز، والجعيمان، محمد. (2006). ***مشكلات تربوية معاصرة***. دار الثقافة للنشر والتوزيع، ص 53.

مما تم عرضه يتبين لنا أن سلوك التلميذ بالمرحلة الثانوية محل انحراف ويفتقر إلى من يرشده لأجل الوقاية من ذلك أو العلاج بعد الانحراف، وهنا يقع على عاتق الأخصائيين بالمؤسسات التربوية الإشراف المباشر على عملية تعديل السلوك المنحرف لدى المراهقين، وهذا لا يعفي المدراء والمعلمون والأولياء والأئمة وغيرهم من مسؤولية المساعدة في عملية تعديل سلوك المراهقين، فتكامل الفريق المساهم في العملية العلاجية يجعل لعملية تعديل السلوك أهميتها، خاصة إذا ما اعتمدت وزارة التربية والتعليم في أول أهداف الإرشاد والتوجيه إلى تنشئة التلاميذ على التوجيه الديني الإسلامي المعتدل والتزام الآداب الإسلامية والأخلاق السامية واعتماد المعلمين في ذلك على قدوة سيدنا محمد ﷺ.

5 . خصائص تعديل السلوك:

يتميز تعديل السلوك بجملة من الخصائص، نذكرها في الآتي:

- التركيز على السلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس.
- السلوك مشكلة وليس عرضاً لمشكلة ما.
- السلوك المشكل هو سلوك متعلم ومكتسب من خلال تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها لذلك يتطلب الأمر إعادة تعليم المسترشد السلوك السوي من خلال أساليب تعديل السلوك.
- أنه لا يأتي من فراغ: أي أن هناك قوانين تحكم تكرار السلوك أو عدمه بمعنى أن السلوك يخضع لقوانين معينة بشكل حتمي وهي التي تحدد العلاقة الوظيفية بين المتغيرات لهذا كان لا بد من عملية التجريب العلمي.
- يتطلب تعديل السلوك تحديد الهدف وطريقة العلاج لكل سلوك، وهذا يتطلب تحديد السلوك المراد تعديله وتعاون المسترشد أو ذويه في عملية تحديد الهدف أو ما هو متوقع حدوثه من عملية العلاج.
- تعديل السلوك استمد أصوله من قوانين التعلم التي أسهم سكينر وزملائه في ترسيخ قواعده.
- يركز على دور العلاج في تغيير سلوك المسترشد.
- التقييم المستمر لفاعلية طرق العلاج المستخدمة: وذلك من خلال قيام المرشد أو المعدل بعملية قياس متكرر منذ بداية المشكلة وأثنائها وبعدها، وقد يتطلب الأمر التوقف عن استخدام أسلوب معين والبحث عن أساليب جديدة لتغيير السلوك.
- التعامل مع السلوك بوصفه محكوماً بنتائجه: أن السلوك تكون له نتائج معينة، فإذا كانت النتائج ايجابية فإن الإنسان يعمد إلى تكرارها، أما إذا كانت النتائج سلبية فإنه يحاول عدم تكرارها مستقبلاً.
- أن تتم عملية تعديل السلوك في البيئة الطبيعية.
- إعداد خطة العلاج الخاصة بالمسترشد.
- يقوم العلاج السلوكي على مبدأ الآن وبعد: يركز تعديل السلوك على السلوك الآني والمثيرات السابقة وتوابع السلوك.[1]

[1] الفسفوس، عدنان أحمد. (2006)، المصدر مذكور سابقا.

6 . جوانب تعديل السلوك:

يأخذ تعديل السلوك الإنساني عدة أشكال مختلفة، وهي:

- ❖ زيادة احتمال ظهور أو تكرار السلوك المرغوب فيه، وذلك من خلال التعزيز بنوعيه الإيجابي والسلبي.
- ❖ تقليل احتمال ظهور أو تكرار السلوك غير المرغوب فيه، وذلك من خلال إجراءات العقاب والانطفاء.
- ❖ تشكيل سلوكيات جديدة عند الفرد، (تعديل السلوك بتكوين سلوكيات جديدة) وذلك من خلال إجراءات النمذجة وأسلوب تشكيل السلوك مثل: تعليم الطفل آداب الطعام والشراب.
- ❖ تعديل السلوك برعايته وتعميمه بمعنى تعميم السلوك الجديد والحفاظ عليه وذلك من خلال إجراءات التعزيز المتعددة وأساليب الضبط الذاتي.
- ❖ تعديل السلوك من خلال أساليب التعديل السلوكي المعرفي.[1]
- ❖ تعديل البيئة التي قد تكون من عوامل السلوك غير المرغوب فيه.
- ❖ تعديل البرامج المستخدمة لاحتواء طاقات الطلاب وحاجاتهم وفق المرحلة العمرية.[2]

7. مجالات تعديل السلوك:

لقد أشار الروسان (2000) إلى أن مجالات استعمال تعديل السلوك متعددة ومتنوعة منها:

. **مجال الأسرة:** فهناك الكثير من السلوكيات المرغوبة التي تود الأسرة أن يتعلمها أفرادها ويتقنونها ومن ثم يعممونها ومنها: مهارات الاعتناء الذاتي من لبس، ونظافة شخصية، وترتيب وتنظيف المكان الذي يعيش فيه الطفل، وكذلك مراعاة آداب المائدة وآداب الحديث وأيضا في مجالات المهارات الاجتماعية حيث تسعى الأسرة إلى تدريب أطفالها على التعامل مع الآخرين باحترام والمساعدة والصدق والأمانة والمحافظة على الواجبات وعلى الممتلكات الخاصة والعامة.[3]

. **مجال المدرسة:** كالالتزام بالتعليمات والأنظمة والمحافظة على ممتلكات المدرسة، عدم التأخر والغياب عن المدرسة والتعامل مع المدرسين والطلبة باحترام، المشاركة في الأنشطة المدرسية والصفية.

. **مجال التربية الخاصة:** وهو مجال خصب جدا لبرامج تعديل السلوك، ويعد تعديل السلوك من أهم مرتكزات العمل في التربية الخاصة، وهنا يلجأ الأخصائي إلى تدريب فئات التربية الخاصة على تعلم أو تعديل أو المحافظة على العديد من المهارات منها المهارات الاجتماعية والنفسية، ومهارات العناية بالذات والمهارات المهنية، والمهارات التأهيلية.

---

[1] حسين، عبد العظيم طه. (2008)، المرجع مذكور سابقا، ص 99 . 100.

[2] الغنيمي، عبد الرحمن بن سليمان. (2003)، المصدر مذكور سابقا، ص 7.

[3] الفسفوس، عدنان أحمد. (2006)، المصدر مذكور سابقا.

. **مجالات العمل:** هناك الكثير من الدراسات التي قامت باستعمال إجراءات تعديل السلوك من أجل زيادة مهارة

العاملين، أو زيادة إنتاجهم أو مساعدتهم في إنجاز أعمالهم في الوقت المطلوب أو التقيد بمواعيد العمل.[1]

. **مجالات الإرشاد والعلاج النفسي:** وهنا يتم تقديم العلاج النفسي لمختلف الفئات بحيث يقوم الأخصائي بمقابلة من يحتاجون لخدماته ويقرر عندها أسلوب تعديل السلوك المناسب لهم.[2]

مما سبق يتضح لنا أن تعديل السلوك لا يقتصر على جانب واحد من حياة الفرد بل يذهب إلى أبعد من ذلك، إذ يمس كافة مجالات حياته وحتى تفاصيلها إن صح التعبير مما يدل على أهمية هذا الأخير على هذه الأصعدة.

8. الخطوات المتبعة في تخطيط برامج تعديل السلوك:

تمر إجراءات تعديل السلوك وفق خطوات محددة يستلزم على المعالج معرفتها وإتباعها لتنفيذ برنامج تعديل السلوك، وهذه الخطوات هي:

- تحديد السلوك الذي يريد الأخصائي النفسي علاجه وتعديله.[3]
- تعريف السلوك المستهدف تعريفاً إجرائياً دالاً من خلال مظاهره.
- قياس السلوك المستهدف وذلك بجمع ملاحظات وبيانات عن عدد المرات التي يظهر فيها السلوك ومدى شدته، وقد يلجأ المعالج للطلب من الوالدين الاستجابة على استبانة خاصة لقياس مدى استمرار السلوك وتكراره وشدته.[4]
- تحديد الظروف السابقة واللاحقة لظهور السلوك غير المرغوب فيه بمعنى ماذا يحدث قبل وبعد ظهور السلوك المشكل.
- تحديد الأهداف المرجوة من برنامج تعديل السلوك إذ لا بد هنا على القائم بتعديل السلوك من التحقق من مدى ملائمة الهدف لقدرات العميل وإمكاناته.
- تصميم خطة أو برنامج تعديل السلوك وتنفيذها على أن يشترك الفرد وأسرته في وضع الخطة وتتضمن هذه الخطوة أن يتم تحديد واختيار الأساليب والإجراءات المناسبة لتعديل السلوك.

---

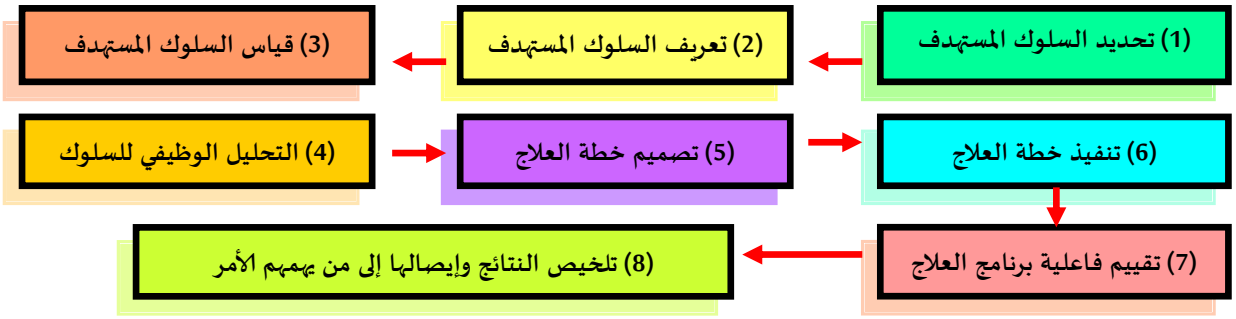
[1] حسين، عبد العظيم طه. (2008)، المرجع مذكور سابقا، ص 97.

[2] جلال، بهاء الدين. (د.ت.)، المرجع مذكور سابقا، ص 19.

[3] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013ج). ***برامج تعديل السلوك للأخصائيين النفسانيين وطرق تصميمها*** (سامية خضير، مقدمة ومراجعة). سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفس المدرسي (5). مكتبة أولاد الشيخ للتراث . أمجاد للنشر، ص 31.

[4] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، ص 55.

- تقويم فعالية الخطة أو برنامج تعديل السلوك والهدف من ذلك هو التعرف على مدى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه،[1] وتلخيص تلك النتائج وإيصالها إلى من يهمهم الأمر.[2]
- تعميم السلوك المعدل والحفاظ على استمراريته ومتابعة الحالة، ويقصد بذلك تعميم التغير الذي حدث في السلوك إلى مواقف جديدة في البيئة الطبيعية للمحافظة على استمراريته وذلك بوسائل التعزيز والضبط انتكاسة حتى الذاتي والتشجيع لا تحدث للسلوك الجديد الذي تعلمه الفرد.[3]



الشكل (08): الخطوات الأساسية في عملية تعديل السلوك.[4]

9.الأسس التي يستند إليها السلوك في مجال تعديل السلوك:

هناك العديد من الأسس التي يقوم عليها منحى تعديل السلوك، وهي ما تجعله يتميز عن بقية الطرق والأساليب الأخرى، وتعد هذه الأسس أيضا افتراضات يقوم عليها تعديل السلوك، ولعل من أهمها:

الأساس الأول: إن السلوك البشري يتأثر بثقافة الفرد ومعتقداته، وخبراته، ومفهومه عن ذاته، وبطرق تفسيره للمثيرات، وعزوة للمثيرات البيئية والفرد يتأثر بدوره بدرجة شدة ذلك السلوك وبعدد مرات حدوثه ومدى تقبل أو رفض من حوله لهذا السلوك.[5]

الأساس الثاني: السلوك المشكل أو غير السوي هو سلوك متعلم ومكتسب من خلال تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها فكل من السلوك السوي والشاذ إذا ما تم تعزيزه سيقوى، وإذا ما تمت معاقبته سيضعف، فالنتيجة إذن أنه يخضع للتعلم لذلك يتطلب الأمر إعادة تعلم الفرد السلوك السوي من خلال أساليب تعديل السلوك.[6]

---

[1] حسين، عبد العظيم طه. (2008)، المرجع مذكور سابقا، ص 102 . 103.

[2] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013ج)، ص 31.

[3] حسين، عبد العظيم طه. (2008)، المرجع مذكور سابقا، ص 203.

[4] العامري، ماهر محمد عواد. (2018). ***تعديل السلوك Behavior Modification***. الجامعة المستنصرية، ص 11.

[5] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، ص 32.

[6] حسين، عبد العظيم طه. (2008)، المرجع مذكور سابقا، ص 91.

الأساس الثالث: إن السلوك البشري بما أنه متعلم بالإشراط وغيره من قوانين التعلم، فيمكن محوه بنفس هذه الطرق.

الأساس الرابع: إمكانية تعميم السلوكيات المرغوب فيها حيث إن الفرد قد يعمم استجابات مرغوب فيها إزاء مواقف مرغوب فيها والعكس.

الأساس الخامس: إن السلوك البشري قابل للزيادة والنقصان ويمكن زيادته عن طريق تقديم المعززات المختلفة.

الأساس السادس: السلوك مشكلة وليس عرضاً لمشكلة ما: أي أن هناك مشكلة تكمن وراء ذلك السلوك وينبغي أن نتعامل مع هذا السلوك بعد أن نعرفه ونحدده بشكل نستطيع معه قياسه وملاحظة التغيرات التي تطرأ عليه قبل وأثناء وبعد العلاج.

الأساس السابع: التركيز على السلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس: حتى يتمكن المعالج أو المعدل من تتبع التغيرات التي تطرأ على السلوك في مراحل العلاج المختلفة لابد من تحديد معدل حدوث السلوك المراد تعديله.

الأساس الثامن: السلوك لا يأتي من فراغ: أي أن هناك قوانين تحكم تكرار السلوك أو عدمه بمعنى أن السلوك يخضع لقوانين معينة بشكل حتمي وهي التي تحدد العلاقة الوظيفية بين المتغيرات لهذا كان لابد من عملية التجريب العلمي.

الأساس التاسع: يركز تعديل السلوك على السلوك الآني والمثيرات السابقة وتوابع السلوك.

الأساس العاشر: التعامل مع السلوك بوصفه محكوماً بنتائجه: أي أن السلوك تكون له نتائج معينة، فإذا كانت نتائج إيجابية فإن الإنسان يعمد إلى تكرارها، أما إذا كانت النتائج سلبية فإنه يحاول عدم تكرارها مستقبلاً.

الأساس الحادي عشر: عمليتا التشخيص والعلاج في طرق تعديل السلوك شيئان ملتحمان إذ أن العلاج مبني على التشخيص السلوكي.

الأساس الثاني عشر: يتطلب تعديل السلوك تحديد الهدف وطريقة العلاج لكل سلوك، وهذا يتطلب تحديد السلوك المراد تعديله وتعاون الفرد أو ذويه في عملية تحديد الهدف أو ما هو متوقع حدوثه من عملية العلاج.

الأساس الثالث عشر: تتم عملية تعديل السلوك في البيئة الطبيعية: أي أن يحدث تعديل السلوك في المكان الذي يحدث فيه السلوك، لأن المثيرات البيئية التي تهيأ الفرصة لحدوث السلوك موجودة في البيئة التي يعيش فيها الفرد.

الأساس الرابع عشر: التقييم المستمر لفاعلية طرق العلاج المستخدمة: وذلك من خلال قيام المعدل بعملية قياس متكرر منذ بداية المشكلة وأثنائها وبعدها.[1]

[1] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، ص 32 . 34.

الأساس الخامس عشر: العمل على مراعاة الفروق الفردية: يقوم تعديل السلوك على مراعاة الفروق الفردية، أي استخدام الأسلوب المناسب بالاعتماد على طبيعة السلوك المراد تعديله/ ومستوى قبول الذات، حيث أن لكل فرد ظروفه الخاصة التي شكلت سلوكه.

الأساس السادس عشر: منحنى تعديل السلوك منحنى إيجابي لا يركز على السلبيات حيث أن . القائمين على تعديل السلوك لا يعتقدون أن الخلل يكمن في الفرد أو في شخصيته، ولكنه ينظر إلى السلوك غير المرغوب فيه بوصفه نتيجة لخلل في عملية التعلم، ويمكن إزالته وفق مبادئ التعلم.

الأساس السابع عشر: إجراءات تعديل السلوك لا تتضمن استخدام العقاقير أو الأدوية أو العلاج بالصدمة الكهربائية وإن كان هناك تغير يحدث في سلوك الفرد نتيجة لاستخدامها إلا أن مفهوم وطبيعة تعديل السلوك أوسع من ذلك بكثير.[1]

10. النظريات المفسرة لتعديل السلوك:

يوجد عدة نظريات مؤسسة لتعديل السلوك، وهي:

1.10 النظرية السلوكية التقليدية Behavioral Approach:

هو اتجاه يقوم على الربط بين المثير والاستجابة، والتعلم هنا يكمن في تعلم الارتباط بين المثير والاستجابة. ويرجع الفضل في انطلاقة الحركة السلوكية الأمريكية إلى المقالة التي نشرها واطسون عام (1913)، والتي تحمل عنوان **"علم النفس كما يراه السلوكيون"**. ويبرز في هذه النظرية مجالان أساسيان هما: النظرية الكلاسيكية لبافلوف والنظرية الإجرائية لسكينر.[2]

1.1.10 نظرية الإشراط الكلاسيكي البسيط (Classical Coditiening):

ارتبطت هذه النظرية بشكل رئيسي بالعالم الروسي **إيفان بافلوف** (1936/1849) التي لاحظت أن الحيوانات تفرز اللعاب لمثيرات أخرى غير الطعام مثل: صوت وقع أقدام من يقدم لها الطعام ورؤيته.[3]

تتلخص نظرية **بافلوف**: "بأن المثير الحيادي الشرطي (الصوت) إذا ما تزامن حدوثه مع المثير الطبيعي غير الشرطي (الطعام) فإنه يكتسب القدرة على إحداث الإجابة (اللعاب) التي كان يسترجعها المثير غير الشرطي فقط من الماضي. فحب الطفل لأمه يعتبر مثيراً مشروطاً، تعطيه الحليب الذي يعد مثيراً غير مشروط يجعل الطفل يشعر

---

(1) حسين، عبد العظيم طه. (2008)، المرجع مذكور سابقا، ص 94 . 95.

(2) أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، ص 35 . 36.

(3) الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009). ***الأساليب التربوية النبوية المتبعة في التوجيه وتعديل السلوك وكيفية تفعيلها مع طلاب المرحلة الثانوية بنين (تصور مقترح)*** [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى]، ص 90.

بالمتعة، وهي استجابة غير مشروطة، وبمرور الوقت ونتيجة لاقتران الأم بالحليب تكتسب الأم (المثير الشرطي) القدرة على إحداث الاستجابة (الانعكاس الشرطي) التي كان يحدثها الحليب".[1]

2.1.10 نظرية الإشراط الإجرائي (Operant Coditiening):

يرى (Skinner) أن معظم سلوك الإنسان هو سلوك إجرائي محكوم بنتائجه، وليس سلوكاً استجابياً مستجراً بمثيرات، ومن هنا كان تركيزه على هذا النوع من السلوك. إن اهتمام سكينر الأساسي هو بالسلوك أكثر مما هو بالاستعدادات والدوافع، وأيضاً برفضه لاستنتاج أو افتراض الحوافز المتعلمة أو أية قوى وسمات دافعية داخلية أخرى، ويقترح سكينر ما يسميه بـ "التحليل الوظيفي" Functional Analysis للكائن الحي، الذي يتناوله كنظام في حالة من السلوك تعمل على ربط سلوك الكائن الحي بالشروط المحددة التي تحكم سلوكه أو تحدده. وتعرف أيضا بتحليل السلوك.[2]

2.1.10 **نظرية الذات:**

يشير **دبور والصافي (2007)** إلى أن: "نظرية الذات تطلق على أسلوب الإرشاد غير المباشر، وقد أطلق عليها الإرشاد المتمركز حول المسترشد "العميل" وصاحب هذه النظرية هو **كارل روجرز**. وترى النظرية أن الذات تتكون وتتحقق من خلال النمو الإيجابي وتتمثل في بعض العناصر مثل صفات الفرد وقدراته والمفاهيم التي يكونها بداخله نحو ذاته والآخرين والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وكذلك عن خبراته وعن الناس المحيطين به وهي تمثل صورة الفرد وجوهره وحيويته، ولذا فإن فهم الإنسان لذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث السواء أو الانحراف وتعاون المسترشد مع المرشد، ولذلك فإنه من المهم دراسة خبرات الفرد وتجاربه وتصوراته عن نفسه والآخرين من حوله ضمن البيئة التي يعيش بها الفرد". وهناك جوانب واهتمامات لهذه النظرية تتمثل فيما يلي:

- إن الفرد يعيش في عالم من خلال خبراته يدركه ويعتبره مركزه ومحوره.
- يكون تفاعل الفرد واستجابته مع ما يحيط به بشكل كلي ومنظم.
- معظم الأساليب السلوكية التي يختارها الفرد تكون متوافقة مع مفهوم الذات لديه.
- التكيف النفسي يتم عندما يتمكن الفرد من استيعاب جميع خبراته الحية والعقلية وإعطائها معنى يتلاءم ويتناسق مع مفهوم الذات لديه.[3]

---

[1] حمدان، محمد زياد. (1982). ***تعديل السلوك الصفي: "مرشد علمي وتطبيقي للملعلم"***. مكتبة دار التربية الحديثة، ص 31.

[2] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 41.

[3] دبور، عبد اللطيف، والصافي، عبد الحكيم. (2007). ***الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق***. دار الفكر ناشرون وموزعون، ص 118 . 119.

2.10 نظرية العلاج المعرفي السلوكي Cignitive Behavior Therapy:

تعتبر هذه النظرية من أحدث التصورات في المجال العلاجي السلوكي،[1] وهي تعد نموذج من النظريات التكاملية وقد نتجت هذه النظرية من إدخال العمليات المعرفية إلى حيز وأساليب العلاج السلوكي، حيث من المؤكد وجود ارتباط بين التفكير والانفعال السلوكي.[2] وأن استجابات الفرد ليست مجرد ردود أفعال على مثيرات بيئية وإنما هناك عوامل معرفية لدى الفرد قد تكون مسؤولة عن سلوكياته مثل ثقافته ومفهومه عن ذاته وخبراته وطرق تربيته وتنشئته وطرق تفكيره، سواء عقلانية كانت أم غير عقلانية، وعلى مدى تفاعل حديثه الداخلي مع بناياته المعرفية وطرق اكتسابه لتعلم السلوك الخاطئ.[3]

والعلاج المعرفي السلوكي هو علاج قصير معتمد من الناحية العلمية، يركز على التفاعلات بين الأفكار والعواطف والسلوكيات.[4] ويعتبر العلاج المعرفي السلوكي اتجاهاً علاجياً حديثاً نسبياً يعمل على الدمج بين العلاج المعرفي بفنياته المتعددة والعلاج السلوكي بما يضمه من فنيات. ويعمد إلى التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد إذ يتعامل معرفياً وانفعالياً وسلوكياً حيث يستخدم العديد من الفنيات سواء من المنظور المعرفي أو الانفعالي أو السلوكي.[5]

وقد شهدت بداية هذا المنحنى العلاجي ظهور ثلاثة نماذج علاجية ارتبط كل منها باسم صاحبه، فجاءت هذه النماذج على التوالي "العلاج المعرفي السلوكي" وارتبط باسم العالم **أون بيك**، و"العلاج العقلاني العاطفي" وارتبط باسم العالم **ألبرت إليس**، و"تعديل السلوكي المعرفي" وارتبط باسم العالم **دونالد ميتشنباوم**.[6]

وقد ظهرت أنواع مختلفة من العلاج السلوكي المعرفي يلخصها (Mahoney & Arnhoff, 1978) فيما يلي:

- العلاج العقلاني.
- العلاج الذي يتناول تحسين مهارات التعامل والمواجهة.
- العلاج من خلال حل المشكلة، ويتبنى النوعان الأخيران الطرق الدقيقة المفصلة لتعلم مهارات المواءمة والتأكد، وتوسيع القدرة على حل المشكلة.[7]

---

(1) أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر المذكور سابقا، ص 44.

(2) دبور، عبد اللطيف، والصافي، عبد الحكيم. (2007). المصدر مذكور سابقا، 130 . 131.

(3) Sudhir, P. M. (2015). ***Cognitive behaviour therapy with adolescents. In M. Mehta & R. Sagar*** (Eds.), *A practical approach to cognitive behaviour therapy for adolescents* (pp. 21- 42). Springer Science + Business Media, p 23.

(4) Loubières, C. (2018). ***Thérapie comportementale et cognitive (TCC)***. Psycom. www.psycom.org, p 3.

(5) عادل، عبد الله محمد. (2000). ***العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات***. دار الرشاد للنشر والتوزيع، ص 18

(6) الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009). المصدر مذكور سابقا، ص 94.

(7) أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر المذكور سابقا، ص 300.

1.2.10 العلاج الانفعالي العقلاني Rational Emotive Therapy:

تعد مدرسة (Albert Ellis) - صاحب نظرية العلاج الانفعالي العقلاني - من إحدى المدارس الكبيرة والمشهورة على مستوى العالم، ومن أهم هذه المدارس في العلاج المعرفي السلوكي، وتختلف هذه النظرية عن غيرها من المدارس العلاجية في أنها تركز على الدور الكبير الذي يؤديه المعتقد أو التفكير في نشأة الاضطراب الانفعالي والسلوكي واستمراره، وبدون تبديل هذه المكونات المعرفية يستحيل علاج الاضطراب الانفعالي السلوكي، فالاضطراب النفسي يسببه التفسير للمنبهات الداخلية الصادرة عن الذات أو عن المحيط الخارجي، ويعبر عن هذا الاضطراب بطرق مختلفة، ويصيغ Albert Ellis معادلته الشهيرة **A - B - C** وتوضيحها كالتالي:

A: المنبه الخارجي الذي ينشط العمليات الإدراكية والفكرية.

B: التأويل والتفكير والمعتقد.

C: رد الفعل (السلوك).

وتقوم دعائم نظرية Ellis في العلاج العقلاني على إقناع الفرد بأن معتقداته غير منطقية، وأن توقعاته وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية إنما تؤدي لسوء التكيف الذي يعيشه الفرد، ويهدف العلاج إلى تعديل الإدراك المشوه لدى الفرد وإبدال طرق أخرى للتفكير أكثر ملاءمة، مما يؤدي إلى إحداث تغيرات معرفية وسلوكية وانفعالية لدى الفرد.[1] فقد أعد Ellis نموذج (ABC) لفهم المشاعر والسلوكيات.[2]

العناصر الرئيسية في العلاج العقلاني الانفعالي:

- الحدث الذي يؤثر في الشخص.
- الاعتقادات والأفكار التي تتطور لدى الفرد حول الحدث.
- الانفعالات والسلوكيات التي تنجم عن الاعتقادات والأفكار.
- محاولات المعالج لتنفيذ الاعتقادات والأفكار.
- التغيير الذي يطرأ على الانفعالات والسلوك بفعل المعالجة.[3]

2.2.10 العلاج المعرفي Cognitive Therapy:

أسس **آرون بيك** العلاج المعرفي في أوائل الستينات من القرن الماضي كطبيب نفسي في جامعة بنسلفانيا. ويرى **بيك** أن الأفكار تلعب دوراً أساسياً في حدوث واستمرار وعلاج الاكتئاب الإكلينيكي، ويعتبر نموذج "بيك" أكثر

---

[1] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 46.

[2] أبو عطية، محمد إبراهيم، وسعد، عبد الرحمن. (2015). ***العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي: النظرية والتطبيق***. دار الفكر العربي، ص 380.

[3] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009). المصدر مذكور سابقا، ص 95.

نماذج المعرفة أصالةً وتأثيراً حيث تمثل الصيغة المعرفية Cognitive Schemata حجر الزاوية في نظريته. فجميع الأفراد يمتلكون صيغاً معرفية تساعدهم في استعباد معلومات معينة غير متعلقة ببيئاتهم والاحتفاظ بمعلومات مهمة. أما الأفراد المكتئبون فيمتلكون كذلك صيغاً ذاتية معرفية سلبية تستعبد على نحو انتقائي المعلومات الإيجابية عن الذات وتبقي على المعلومات السلبية. ويقترح **بيك** أنه عند نقطة معينة في الطفولة ينمي الأفراد المكتئبون مثل هذه الصيغة وذلك بسبب النقد المتزايد من الوالدين أو ربما بسبب شدة الحياة السلبية وحينما تقع أنواع مماثلة من تلك الأحداث في الرشد فإن الصيغة السلبية تنشط المكتئبين في غربلة خبراتهم الشخصية السلبية.

إن العلاج المعرفي بصورته الواسعة يشتمل على الطرق التي تزيل الألم النفسي عن طريق تصحيح المفاهيم والإشارات الذاتية الخاطئة ويركز على مساعدة المريض في التغلب على النقط العمياء والإدراكات الخاطئة وخداعات الذات والأحكام الخاطئة ونظراً لأن الاستجابات الانفعالية التي أتت بالمريض إلى العلاج هي نتائج التفكير الخاطئ فإنها تزول عندما يتم تصحيح التفكير.[1]

وتنظر النظرية المعرفية إلى **السلوك التوكيدي** على أنه محصلة للعمليات العقلية التي تحدث داخل الفرد، ويتم تقييم الفرد من خلال قدرته على السيطرة على الأفكار والمشاعر. وبذلك تؤكد النظرية المعرفية على أهمية إدراك الفرد لقدراته من خلال التدريب في مواقف متعددة من أجل السيطرة على أفكاره ومعتقداته ومشاعره، ويشير (الخطيب، 2001) على أهمية العوامل المعرفية الأربعة الأساسية التالية بوصفها تؤثر تأثيراً بالغاً على السلوك الإنساني، وهي:

1. الانتباه.
2. العمليات البسيطة (لفظية/تخيلية).
3. الذخيرة السلوكية.
4. الظروف المحفزة.[2]

3.10 نظرية التعلم الاجتماعي (Bandura's Theory of Social Learning):

لقد استخدمت عدة مصطلحات لتدل على الظاهرة كالتعلم عن طريق الملاحظة (Observation Lerning) أو التعلم الاجتماعي (Social Learning) أو الاحتذاء وفقا لنموذج معين (Modeling) أو المحاكاة (Imitation). ومن الأمثلة على هذا النوع من التعلم ما قام به (Bandura and Ross, 1969) اللذان أجريا تجربة على مجموعة من الأطفال لمشاهدة أفلام تلفزيون قصيرة، تصف شخصاً يتصرف بعنف وغلظة مع دمية من المطاط، فكان يركلها ويقرصها ويصفعها على الوجه وينثرها بعد تمزيقها إلى قطع متناثرة. وعندما نقل الباحثان الأطفال إلى حجرة أخرى تتوفر فيها دمى متشابهة. بدأ الأطفال يتصرفون بنفس العدوان والغلظة. وبهذه التجربة وغيرها استطاع **باندورا**

[1] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 47.

[2] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009). المصدر مذكور سابقا، ص 93 . 94.

بجامعة ستالفود أن يضع نظريته في التعلم الاجتماعي أو التعلم من خلال المشاهدة. يتبين من ذلك أن كثير من التعلم عن طريق التقليد والنمذجة ومن هنا يأتي دور الآباء والمعلمين والأقران في عملية التعلم، ويفترض أن يكونوا نماذج جيدة ليكونوا أهلاً للتقليد والمحاكاة. وتعد النماذج ذو المكانة الاجتماعية الأكثر محاكاةً وتقليداً فالعالم الكبير واللاعب المشهور والسياسي المحنك أكثر محاكاة من غيره وفي إطار الصف يكون التلميذ النجم (Star) أكثر تأثيراً في أقرانه من بقية التلاميذ سلباً كان أم إيجاباً.

ويعد لعب الأدوار منهجاً من مناهج التعلم الاجتماعي الذي يمكن من خلاله تعليم الطالب جوانب كثيرة من المهارات الاجتماعية، كما يكون مدخلاً فاعلاً لتحرير الطلاب من مشاكل سلوكية. فمثلا يطلب من الطالب الذي يخاف أداء دوراً نقيضاً لهذه الصفة فيأخذ دور الجريء. ويسند إلى الطالب غير المتفاعل مع أقرانه (الذي يحب أن يبقى لوحده) دور يمثل فيه شخصاً متفاعلاً.[1]

إن التعلم الاجتماعي عند **Bandura** يجمع بين المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية. فمثلاً: تقليد نموذج شجاع في حالة الخوف، أو تقليد نموذج واثق من نفسه عند الرغبة في التدرب على مواجهة مقابلة شخصية من الممكن تصنيفه ضمن المدرسة السلوكية، ومن ناحية أخرى فإن أفكار الفرد تلعب دوراً في انتباهه لموضوع دون آخر، حيث إن الانتباه انتقائي من الممكن أن يندرج ضمن المدرسة المعرفية. وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للسلوك، والمعرفة، والتأثيرات البيئية (الحتمية التبادلية)، وعلى أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة.[2]

4.10 نظرية التحليل النفسي:

يفترض **(Freud)** مؤسس مدرسة التحليل النفسي أن جهاز الشخصية يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

1. **الهو:** وهو منبع الطاقة الحيوية، ومستودع الغرائز ومستقر الدوافع الأولية، والذي يسعى إلى إشباعها بأي صورة وبأي ثمن، والهو هو الصورة البدائية للإنسان قبل أن يتناولها المجتمع بالتهذيب.
2. **الأنا الأعلى:** وهو مستقر الضمير أو القيم أو الأخلاق أو المثل العليا والمعايير الاجتماعية والقيم الدينية، ويعتبر بمثابة سلطة داخلية أو رقيب نفسي، يراقب ويحاسب.
3. **الأنا:** وتحتل مكاناً وسطاً بين مستقر الغرائز ومستقر المثل العليا. فهي مركز الشعور، والإدراك الحسي الخارجي والداخلي، والعمليات العقلية، والتفكير المشرف على السلوك والحركة والإرادة، والمتكفل بالدفاع عن الشخصية وتوافقها، وحل الصراع بين مطالب "الهو" و"الأنا" وبين الواقع.[3]

---

[1] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009). المصدر مذكور سابقا، ص 91 . 92.

[2] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 49.

[3] دبور، عبد اللطيف، والصافي، عبد الحكيم. (2007). المصدر مذكور سابقا، 135 . 136.

أساليب العلاج في نظرية التحليل النفسي:

يشير **الزعبلاوي (1997)** إلى أسلوبين هما:

1) التداعي الطليق 2) الطرح.

ويشير إلى أن: "التداعي الطليق هو ترك المريض أو دفعه يعبر شفاهياً عن كل ما يدور بذهنه حتى ما فعله من معاصي وذنوب".

وهذا الأسلوب في العلاج يتنافى مع المنهج الإسلامي حيث لا يقبل بالإفصاح عن المعاصي والمجاهرة بها. "وإن كثيراً من المراهقين لا يقدرون خطورة التحدث عن آثامهم، فيخبرون أقرانهم بقصد جذب الأنظار فحسب المراهق أن يقول للمرشد (لقد أذنبت ذنباً عظيماً) فهل لي من توبة؟ وله أن يتحدث عن ما يفعله للتخفيف عن نفسيته، وإن المراهق المسلم يجب أن يبتعد عن ما يثير الغرائز وأن يتعرف على أنه ليس الأصل في العلاقات الجنسية والسلوك الإنساني هي الغرائز الجنسية، كما يذكر ذلك الفكر الفرويدي".[1]

5.10 العلاج السلوكي متعدد الوسائل ID-Basic:

يعد **(Lazarus)** الشخص الأول الذي قدم العلاج السلوكي والمعالج السلوكي في الإطار المهني. ووسع وجهة نظره للعلاج السلوكي حتى أصبح يسمى بالعلاج متعدد الوسائل multimodal therap، وله أكثر من (250) مقالة، كما له أكثر من (18) كتاباً تتحدث عن مبادئ العلاج متعدد الوسائل.

ويعتبر هذا النظام مفتوحاً، وهو من أفضل الأنظمة والأساليب. إن هذا النظام هو مثال للمعالج السلوكي الذي يمكن من خلاله أن يطبق وينفذ مناهج العلاج السلوكي الثلاثة وهي منهج الإشراط الكلاسيكي والإجرائي وكذلك العلاج السلوكي المعرفي، ويشتق هذا الأسلوب من خلال الأحرف الأساسية كلمة ID-Basic.

ويشير **Lazarus** إلى أن محتوى العلاج متعدد الوسائل يتضمن سبعة أقسام رئيسية، وهي:

1. السلوك: B-Behavior.
2. الاستجابات الانفعالية: A-Affective.
3. الأحاسيس أو الإحساس والمشاعر: S-Sensation.
4. التخيلات: I-Images.
5. المعارف: Cognitions-C.
6. العلاقات الشخصية: I-Interpersonal Relationship.
7. الأدوية والوظائف الحيوية والتغذية والتمارين: D-Drugs.[2]

---

[1] الزعبلاوي، محمد السيد محمد. (1997). ***تربية المراهق بين الإسلام وعلم النفس*** (ط.3). مكتبة الكتب الثقافية، ص 248 . 249.

[2] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 50 . 51.

11 . أساليب وفنيات تعديل السلوك:

في تصميم الخطة العلاجية لأجل بناء السلوك أو تعديله فهناك طرقاً لبناء السلوك وتشكيله والمعتمدة في جوهرها على التعزيز،حيث تنقسم أساليب تعديل السلوك إلى قسمين رئيسيين، إذ يشمل القسم الأول أساليب تعديل السلوك التي تعمل على تقوية ظهور الاستجابات المرغوب فيها، في حين يشمل القسم الثاني أساليب تعديل السلوك التي تعمل على إضعاف ظهور الاستجابات غير المرغوب فيها، كما أن هذه الأساليب والفنيات ينتمي كل منها إلى نوع معين من العلاج فمنها ما يندرج ضمن **العلاج المتعدد الوسائل، أساليب تخفيض السلوك غير المقبول والمستندة إلى الإشراط الكلاسيكي، أساليب التعلم الاجتماعي، أساليب العلاج السلوكي المعرفي**، حيث يمكن عرض هذه الأساليب والفنيات كما يلي:

. التعزيز Reinforcement:

ويعتبر التعزيز من أهم المفاهيم السلوكية التي قدمها سكينر،[1] وهو يعرف على أنه "الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية أو إلى إزالة سلبية الشيء الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، فإن تعزز سلوكاً ما يعني أن نزيد من احتمال حدوثه مستقبلاً ويسمى المثير (الشيء أو الحالة أو الحدث) الذي يحدث بعد السلوك فيؤدي إلى تقويته بالمعزز Reinforce".

أ . أنواع التعزيز:

ينقسم التعزيز من حيث الإجراء إلى نوعين، هما:

- **التعزيز الإيجابي Positive Renforcement:**

هو إضافة أو ظهور مثير محبب بعد السلوك مباشرة مما يؤدي إلى زيادة احتمال ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة.[2]

أما الإثابة الإسلامية التي تعين الفرد على تعلم السلوك الجديد ليست دنيوية تؤدي إلى إشباع سريع وعاجل للحاجات بل تمتد إلى العالم الآخر، فتمد الذات المسلمة بشحنات ضخمة من الإثابات المنتظرة التي لا يتذوق طعمها غير المؤمن بالله تعالى، تلك الإثابات المتصلة بمبادئ السماء وتعاليمها. ومن هنا فإن روح الإثابة الإسلامية ليست قائمة دائماً على الإشباع الدنيوي العاجل للحاجات، كالبحث عن التقدير الاجتماعي مثلاً أو النجاح أو تقلد المناصب وإنما هي أيضاً ذات بعد أهم وأبعد هو الإثابة الأخروية. لهذا **قال النبي** ﷺ: **((طُوبَى لمن أجل لحظة حاضرة لموعود لم يره))**.[3]

---

[1] العتيبي، بندر بن ناصر. (د . ت). **أساليب تعديل السلوك . التعزيز . العقاب . التشكيل**. كلية الدراسات العليا - جامعة الملك سعود.

[2] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 135 . 140.

[3] مدن، يوسف. (2006). ***العلاج النفسي وتعديل السلوك الإنساني بطريقة الأضداد***. دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ص 416 . 418.

- **التعزيز السلبي Negative Renforcement:**

يتمثل في توقف أو منع حدث كريه أو منفر عند ظهور السلوك المرغوب، وهو يؤدي بالمثل إلى زيادة في السلوك المرغوب.[1] كما يشير كذلك إلى استبعاد منبهات منفرة أو مؤلمة عقب إصدار الفرد للاستجابة المرغوبة، بما يساهم في تعلم هذه الاستجابة وتكرارها في المواقف اللاحقة.[2]

ب . أقسام التعزيز:

تنقسم المعززات إلى ما يلي:

المعززات الأولية (Primary Positive Reiforcement): ويقصد بالمعززات الأولية تلك المعززات المرتبطة بالحاجات الأولية للإنسان مثل الطعام والشراب وتسمى أحياناً بمعززات غير شرطية. وعلى سبيل المثال فقد استخدم (Hopkins, 1986) قطع الحلوى لزيادة معدل تكرار الابتسامات لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وفي تلك الدراسة تم تحديد مستوى الأداء القاعدي للطفل عند بداية برامج تعديل السلوك وبعدها، وعندما تحقق السلوك النهائي تم تقليل تلك المعززات المادية لتحل محلها معززات اجتماعية كالاهتمام من قبل الآخرين، حيث أثبتت تلك المعززات قدرتها في تحقيق السلوك المستهدف **(سعدي، 2005، ص. 114- 115)**.[3]

كما ويترتب في المقابل على استخدام المعززات مشكلات عديدة حيث يعترض الكثيرون على استخدامها إذ ليس مقبولا أن يجعل تعديل السلوك مرهون بحصول الفرد على ما يحبه من الطعام والشراب من أجل قيامه بتأدية السلوكيات التي يهدف إليها البرنامج العلاجي. كما أن إحدى المشكلات الأساسية التي تواجه المعالج عند استخدام المعززات الغذائية تتمثل في مشكلة الإشباع والتي تعني أن المعزز يفقد فعاليته نتيجة استهلاك الفرد كمية كبيرة منه، وبالإمكان التغلب على هذه المشكلة من خلال:

أ . استخدام أكثر من معزز واحد.
ب . تجنب إعطاء كميات كبيرة من المعزز نفسه.
ج . إقران هذه المعززات بمعززات اجتماعية.

- **المعززات المادية:** تشمل المعززات المادية الأشياء التي يحبها الفرد (كالألعاب، القصص، الألوان، الأفلام، الصور، الكرة، نجوم، شهادة تقدير، أفلام، دراجة وغيرها) وبالرغم من فعالية هذه المعززات إلا أن هناك من يعترض على استخدامها ويقول أن تقديم معززات خارجية للفرد مقابل تأديته للسلوك المطلوب منه يعتبر رشوة من قبل المعالج أو المعدل.

---

[1] إبراهيم، عبد الستار، الدخيل، عبد العزيز عبد الله، وإبراهيم رضوى. (2003). ***العلاج السلوكي للطفل والمراهق***. دار العلوم للطباعة والنشر، ص 78.

[2] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 140 . 141.

[3] سعدي، فتيحة. (2005). ***فعالية برامج مراكز التربية الخاصة في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا(درجة بسيطة) دراسة ميدانية بمركز التكيف المدرسي"علي رملي" بين عكنون (الجزائر)*** [رسالة ماجستير، جامعة الجزائر]، ص 114 . 115.

- **المعززات الاجتماعية:** للمعززات الاجتماعية التي يقوم بها المعلم إيجابيات كثيرة جداً منها أنها مثيرات طبيعية ويمكن تقديمها بعد السلوك مباشرة ونادراً ما يؤدي استخدامها إلى الإشباع، ومن الأمثلة على المعززات الاجتماعية ما يلي: الابتسام والثناء والانتباه والتصفيق، التربيت على الكتف أو المصافحة، التحدث إيجابياً عن الطالب أمام الزملاء والمعلمين أو الأقارب والأصدقاء، نظرات الإعجاب والتقدير، التعزيز اللفظي كقول: "أحسنت، عظيم، إنك ذكي فعلاً، فكرة رائعة، هذا عمل ممتاز"، عرض الأعمال الجيدة أمام الصف، إرسال شهادة تقدير لولي أمر الطالب.[1]

وإن المعززات الاجتماعية التي تعقب الاستجابات لها عدة مميزات كمعززات إيجابية، ومنها:

- سهولة تقديم هذه المعززات.[2]
- الثناء كمعزز اجتماعي لا يعطل من قيام الأفراد بإبداء السلوكيات المرغوبة.
- يمكن إقران هذا النوع من التعزيز بعدة أحداث تعزيزية كونه من المعززات المعممة.
- الانتباه والثناء من المعززات الطبيعية والتي يتم استخدامها بصورة يومية.
- تحافظ على استمرارية السلوك بسبب سهولة تطبيقها واستخدامها.

وقد أشار **ريجلس وبلانس** إلى أن هذا النوع من المعززات لا يساهم فقط في إحداث وتطوير السلوكيات المحددة والمرغوب فيها، وإنما يساهم أيضا في زيادة فعالية الطالب وتقليل سلوكه الفوضوي، كما أشار **فيرنون** إلى أن هذا النوع من المعززات يساهم في إحداث التفاعل الاجتماعي والتربوي داخل غرفة الصف. فالجو الصفي الذي يسوده التعزيز ينمي لدى الفرد شعوراً بالثقة بالنفس والأهمية والقبول الاجتماعي العام.[3]

- **المعززات النشاطية:** هي نشاطات محددة يحبها الفرد عندما يسمح له بالقيام بها حال تأديته للسلوك المرغوب به وتتمثل المعززات النشاطية بـ: الاستماع إلى القصص، مشاهدة التلفاز لحضور البرامج المفضلة لديه بعد الانتهاء من تأديته الوظيفة المدرسية، السماح له بالخروج مع أصدقائه بعد أن يقوم بترتيب غرفته، زيادة فترات الاستراحة والمشاركة في الحفلات المدرسية، ممارسة الألعاب الرياضية. الرسم وغيرها.[4]
- **المعززات الأكثر احتمالية High Probability reinforcers:** ويقصد بذلك تلك المعززات التي تعمل على ظهور سلوك آخر أقل احتمالية مقارنة مع السلوك الأول، إذ يظهر الأطفال والطلبة أشكالاً من السلوك ذات أفضلية لديهم مقارنة مع أشكال السلوك الأخرى الأقل تفضيلاً، وفي هذه الحالة يشترط الآباء والمربون قيام الفرد بالسلوك الأقل احتمالاً ليحصل على الأكثر احتمالاً كمعزز للسلوك الأقل احتمالاً، ويشار إلى هذا المبدأ بـ **"مبدأ بريماك"** (Premak Priciple).[5]

---

[1] جلال، بهاء الدين. (د.ت.). المصدر مذكور سايقا، ص 35 . 37.

[2] سعدي، فتيحة. (2005). المصدر مذكور سابقا، ص 116.

[3] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 150.

[4] الفسفوس، عدنان أحمد. (2006)، المصدر مذكور سابقا.

[5] سعدي، فتيحة. (2005). المصدر المذكور سابقا، ص 117.

- **المعززات الرمزية (Token Reinforcement Systems):** يستخدم مصطلح التعزيز الرمزي Token Reinforcement للإشارة إلى مجموعة من أساليب تعديل السلوك التي تشمل توظيف المعززات الرمزية لتحقيق الأهداف المنشودة. والمعززات الرمزية هي رموز تقليدية يمكن توفيرها مباشرة بعد حدوث السلوك ويتم استبدالها في وقت لاحق بمعززات مختلفة، ومن الرموز التقليدية المستخدمة في برامج تعديل السلوك: الطوابع، والنجوم، وقصاصات الورق، وغير ذلك من الرموز المختلفة.

كما ويعرف بأنه قطع أو أقراص بلاستيكية أو معدنية أو بطاقات ورقية لا تساوي بذاتها شيئاً بل يرمز كل منها إلى ثمن معين أو قيمة مالية أو نشاط محدد.[1]

. العقاب Punishment:

يعرف العقاب على أنه تلك الأحداث المؤلمة التي يتلقاها الفرد بعد ظهور الاستجابات غير المرغوب فيها، كما يبدو العقاب أيضاً في سحب المعززات المرغوب فيها (المفضلة عند الطفل) بسبب ظهور الاستجابات غير المرغوب فيها لديه. وتكمن آلية العقاب في الشكل التالي:

م ← س ← عقاب (أحداث مؤلمة / سحب المعززات المرغوب فيها بسبب / تكرار الاستجابة غير المرغوب فيها)

الشكل (09): آلية العقاب.[2]

كما يعرف العقاب على أنه "الإجراء الذي تؤدي فيه توابع السلوك إلى التقليل من احتمالات حدوثه في المستقبل في المواقف المماثلة"،[3] ولا يكون العقاب عقاباً إلا إذا أدى إلى خفض السلوك. وحتى يكون أسلوب العقاب فعالاً فلابد من مراعاة الأمور التالية عند تطبيقه والتي ذكرها "السرطاوي" (1987)، وهي:

- ✓ عندما يعاقب المربي الطفل فإنه يجب عليه أن يوضح له سبب العقاب.
- ✓ يجب أن يلجأ المربي إلى العقاب كأسلوب أخير في تعديل السلوك، وذلك بعد أن تفشل أساليب تعديل السلوك الأخرى.
- ✓ يجب أن لا يكون العقاب هو النمط المميز للمربي، أي يجب أن لا يتبعه باستمرار لأن هذا سيؤدي إلى كراهية الطفل له.

---

[1] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 151.

[2] سعدي، فتيحة. (2005). المصدر مذكور سابقا، ص 122 . 124.

[3] القدسي، دانية. (2014). استخدام معلمي التربية الخاصة لأساليب العقاب في ضبط سلوك التلاميذ المعوقين عقليا في ضوء بعض المتغيرات . دراسة ميدانية في مراكز التنمية الفكرية في محافظة دمشق. ***مجلة جامعة دمشق، 30***(1)، ص 337.

- ✓ على المربي أن لا يكتفي بمعاقبة السلوك غير الملائم بل عليه أن يعزز ويكافئ السلوك الملائم في نفس الوقت.[1]

ويشمل العقاب أساليب وأنواعا متعددة نذكر من بين أهمها:

- **العقاب البدني corporal punishment:** هو أي نوع من أنواع العقوبة الجسمية أو البدنية، مثل الضرب، الركل، الصفع.[2]
- **التوبيخ Reprimanding:** هو التعبير عن عدم الموافقة، أو عدم الرضا عن سلوك الفرد بطريقة لفظية أو بطريقة غير لفظية.[3]
- **تكلفة الاستجابة Response Cost:** تعرف تكلفة الاستجابة على أنها الإجراء السلوكي الذي يشتمل على فقدان الطالب لجزء من المعززات التي لديه، نتيجة لقيامه بسلوك غير مقبول مما سيؤدي إلى تقليل أو إيقاف ذلك السلوك. ولقد أوضحت الدراسات العديدة فعالية تكلفة الاستجابة كإجراء لتقليل السلوكيات غير المرغوبة كالعدوانية والنشاط الزائد ومخالفة التعليمات وغيرها،[4] ويشتمل هذا الأسلوب عادة على سحب النجوم أو البطاقات من الفرد نتيجة للسلوك الذي قام به.[5]
- **الإقصاء (العزل) Time - Out:** وهو إجراء عقابي يعمل على تقليل أو إيقاف السلوك غير المرغوب فيه من خلال إزالة المعززات الايجابية مدة زمنية محددة بعد حدوث السلوك مباشرة. وهو عدة أنّواع منها إبعاد الفرد عن البيئة المعززة إلى بيئة غير معززة (العزل)، أو إبعاد الطفل عن الأطفال الآخرين، والجلوس بعيداً عنهم مع مراقبتهم.[6] والعزل هو شكل من أشكال العقاب، غير أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار أن أسلوب العزل غير فعال للأشخاص الانسحابيين بطبيعتهم، ومن المحتمل أن يزيد من انسحابهم.[7]
- **التصحيح الزائد (Over Correction):** يعد أسلوب التصحيح الزائد نوعاً من أساليب العقاب الفعالة في تعديل وبناء السلوك المرغوب فيه، وعند استخدام هذا النوع من العقاب يعمل المربي على المطالبة من المتعلم بتكرار السلوك الصحيح عدداً من المرات وذلك بهدف بناء سلوك جديد مرغوب فيه مخالف تماماً للسلوك غير المرغوب فيه والذي تمت معاقبته.

ومن الأمثلة الكثيرة على توظيف أسلوب التصحيح الزائد:

- ➢ مطالبة الطفل الذي يرمي النفايات في غير مكانها بجمع كل النفايات في المدرسة ووضعها في المكان الصحيح لرمي النفايات.

---

(1) القاسم، جمال مثقال، الزعبي، أحمد، و عبيد، ماجدة السيد. (2000). ***الاضطرابات السلوكية***. دار صفاء للنشر والتوزيع.

(2) Rich, J. M. (1989). The use of corporal punishment. ***The clearing house****, 63(4),* p 149.

(3) الخطيب، جمال. (2007). ***تعديل السلوك الإنساني*** (ط.2). دار الفلاح للنشر، ص 270.

(4) الفسفوس، عدنان أحمد. (2006)، ص 70.

(5) الشناوي، محمد محروس. (1997). ***التخلف العقلي (الأسباب، التشخيص، البرامج)***. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

(6) الخطيب، جمال. (2007). المصدر المذكور سابقا، ص 256.

(7) يحيى، خولة أحمد. (2000). ***الاضطرابات السلوكية والانفعالية***. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص 167.

- مطالبة الطفل الذي يخطئ في القراءة بقراءة الجملة نفسها عشر مرات مثلاً.[1]

ومن الأشكال الرئيسية للتصحيح الزائد ما يلي:

- التدريب على العناية الفمية
- التدريب على الحركات الوظيفية.
- التدريب على الترتيب المنزلي.
- التدريب على الطمأنينة الاجتماعية.[2]

- **الممارسة السلبية Negative Practice:** هناك إجراء آخر لتقليل السلوك غير المقبول هو الإجراء المسمى بالممارسة السلبية، وهو يشتمل على الطلب من الفرد حال تأديته للسلوك غير المقبول الذي يراد تقليله أن يقوم بتأدية السلوك نفسه بشكل متواصل فترة زمنية محددة، وفي النهاية يصبح ذلك السلوك شيئاً مكروهاً ومزعجاً للفرد.[3]

- **الإطفاء (المحو) Extinction:** يعرف ولبي الإطفاء بأنه: "الضعف المتدرج الذي يظهر عادة عندما تستثار الاستجابة المقصودة بشكل متكرر بدون تقديم التعزيز".[4]

وقد بينت كثير من الدراسات أن أسلوب الانطفاء أسلوب فعال في تقليل السلوك غير المرغوب فيه، وبصفة خاصة عندما تصاحبه عملية تعزيز للسلوك المناقض (السلوك المرغوب).[5]

- **الإشباع Satiation:** هو تقديم المعززات بطريقة متواصلة لفترة زمنية محددة بحيث تفقد قيمتها التعزيزية وتصبح هذه المعززات غير مؤثرة نتيجة لحدوث الإشباع عند الفرد. كما أن المعززات لن تكون فاعلة ما لم يحرم منها الفرد لفترة من الوقت قبل استخدامها.[6]

- **التمييز Discrimination:** يعرف التمييز على أنه عملية تعلم وهو الفرق بين المثيرات والأشياء والأحداق المتشابهة والاستجابة للمثير المناسب، وتقتصر الاستجابة فيه على بعض المواقف والمثيرات فقط ويحدث ذلك بفعل التعزيز التفاضلي والذي يشمل تعزيز السلوك في موقف ما وإطفاءه في مواقف أخرى. مثال على التمييز: "تعليم التلميذ أن الكتابة على الدفتر شيء مقبول بينما الكتابة على الجدران شيء غير مقبول".

---

[1] الروسان، فاروق. (2000). المصدر مذكور سابقا.

[2] الفسفوس، عدنان أحمد. (2006)، ص 70.

[3] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 240.

[4] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر المذكور سابقا، ص 227.

[5] الشناوي، محمد محروس، عبد الرحمن، محمد السيد. (1998)، المصدر مذكور سابقا.

[6] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر امذكور سابقا، ص 242.

- **التعميم Generalization:** نستخدم التعميم عندما يمتد أثر تعزيز سلوك ما إلى ظروف أخرى غير التي حدث فيها التدريب أي أن يمتد إلى مواقف أو سلوكيات أخرى.

وهناك نوعان من التعميم هما:

أ . **تعميم المثير:** ويعني انتقال أثر التعلم من الوضع الذي تم تعديل أو تشكيل السلوك به إلى الأوضاع الأخرى المشابهة.

ب . **تعميم الاستجابة:** أي انتقال أثر التعلم من استجابة ثم تعديلها أو تشكيلها إلى الاستجابات الأخرى المماثلة مثل إلقاء التحية تقابلها استجابة أخرى كالابتسامة أو المصافحة.[1]

. **تشكيل السلوك Shaping:** التشكيل Shaping، أو التقريب التتابعي وهو تدعيم السلوك الذي يقترب تدريجياً من السلوك المرغوب أو يقاربه في خطوات صغيرة تيسر الانتقال السهل من خطوة لأخرى،[2] وتعلم السلوك في أسلوب التشكيل يعتمد على توفير التدعيم في حال اقتراب السلوك أو الاستجابة من السلوك المطلوب ويتوقف التدعيم في الحال الذي تبتعد فيه الاستجابة عن السلوك المطلوب تعلمه. ويتطلب تعلم السلوك عن طريق التشكيل تحديد السلوك النهائي، كما يتطلب تحديد نقطة البداية، وتوفير المدعمات المناسبة للفرد المتعلم على أن تقدم باستمرار واتساق كلما تقدم المتعلم خطوة في اتجاه السلوك المستهدف.[3]

. **التسلسل Chaining:** هو الإجراء الذي نستطيع من خلاله مساعدة الفرد على تأدية سلسلة سلوكية وذلك بتعزيزه عند تأديته للحلقات التي تتكون منها تلك السلسلة على نحو متتال. ونادراً ما يتكون سلوك الإنسان من استجابة واحدة، فمعظم السلوكيات الإنسانية إنما هي مجموعة من الاستجابات ترتبط ببعضها البعض من خلال مثيرات محددة وتنتهي بالتعزيز، وفي تعديل السلوك تسمى الأجزاء الصغيرة التي تكون السلوك بالحلقات، وتتصل هذه الحلقات ببعضها البعض لتشكل ما يسمى "بالسلسلة السلوكية"، فمعظم السلوكيات المدرسية تتكون من سلسلة من السلوكيات الفرعية المتدرجة التي يشكل كل منها حلقة واحدة من السلوك.

وخلافاً لتشكيل السلوك الذي هو الإجراء الذي نستخدمه عندما لا يكون السلوك موجوداً في ذخيرة الفرد السلوكية، فالتسلسل يتعامل مع سلوكيات موجودة لدى الفرد، ولكنها تحدث على شكل حلقات منفصلة وليس على شكل سلسلة متتالية منظمة. فالسلسلة هي: "مجموعة من الحلقات تعمل فيها كل حلقة بوصفها مثيراً تمييزياً للاستجابة التي تليها، وبوصفها معززاً شرطياً للاستجابة التي تسبقها والعنصر الذي يحافظ على تماسك السلسلة هو التعزيز الذي يحدث في نهايتها".[4]

---

[1] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 207.

[2] لويس، مليكة كامل. (1990). ***العلاج السلوكي وتعديل السلوك***. دار القلم للنشر والتوزيع، ص 78.

[3] سعدي، فتيحة. (2005). المصدر مذكور سابقا، ص 120 . 121.

[4] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 193.

- **الفرق بين التشكيل والتسلسل:**

❖ **في التشكيل:** نبدأ بأول خطوة ونعززها ثم ننتقل إلى الخطوة الثانية حيث يقوم الفرد بالخطوتين ثم نعزز الخطوة الأخيرة وهكذا أي أننا ننتقل إلى اتجاه متقدم إلى الأمام.

❖ **في التسلسل:** فإن آخر خطوة هي التي تعزز دائماً، كما أن التتابع يسير إلى الوراء من الخطوة الأخيرة إلى الخطوة الأولى مع المحافظة على التعزيز في آخر خطوة فقط.[1]

. **التلقين والإيماء (التلميح) Prompting:** يقصد بالإيماء أو التلميح: "تقديم منبه أو مثير قبل حدوث السلوك لغرض تذكير المتعلم وتوجيهه إلى احتمالية تأدية السلوكيات أو العادات أو المهارات المستهدفة أو المقبولة أثناء قيامه باستجابة ما". والتلقين: "هو إجراء يعتمد على استخدام مثير تمييزي مساند يعمل على تسهيل حدوث الاستجابة".

وهناك أنواع مختلفة من التلقين في تعديل السلوك، ولعل من أهمها: التلقين الإيمائي، التلقين الجسدي، التلقين اللفظي، التلقين البيئي، التلقين البصري، التلقين السمعي.[2]

. **السحب التدريجي أو التلاشي Fading:** هو أحد أساليب العلاج السلوكي الذي يعتمد على مبادئ الإشراط الإجرائي ويشمل على تناول سلوك يحدث في موقف ما وجعل هذا السلوك يحدث في موقف آخر عن طريق التغيير التدريجي للموقف الأول إلى الموقف الثاني. فقد يكون الطفل هادئاً ومتعاوناً في البيت ولكنه يكون خائفاً إذا وضع فجأة في غرفة الصف، ويمكن القضاء على مثل هذا الخوف عن طريق تقديم الطفل بالتدريج لمواقف تشبه غرفة الصف.

. **تقليل الحساسية التدريجي Desensitization Systematic:** وهو أحد الإجراءات العلاجية الفعالة التي كان جوزيف وولبي قد طوره في أواخر الخمسينات وتسمى أيضاً "**بالتحصين التدريجي**"، ويشتمل هذا الإجراء على استخدام عملية الكف المتبادل والتي تعني محو المخاوف المرضية أو القلق عن طريق إحداث استجابات بديلة لها في المواقف التي تستجره، وغالباً ما يكون الاسترخاء هو الاستجابة البديلة فمثلاً لا يستطيع الإنسان أن يشعر بالخوف أو القلق وهو في حالة استرخاء تام لأن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية.[3]

. **العلاج بالتنفير Aversive Therapy:** هو تعريض الفرد لمثير مؤذ (معاقب)، وهذا المثير من شأنه أن يقمع أو يوقف السلوك غير المرغوب فيه والذي يتصف بالاستمرارية، ومن أساليب العلاج بالتنفير الصدمة الكهربائية، العقاقير المسببة للغثيان والتقيؤ وغيرها. إذ تستخدم هذه الأساليب في أي من مجالات العلاج التنفيري المناسبة لها مثال: الانحرافات والإدمان.

---

[1] الفسفوس، عدنان أحمد. (2006)، المصدر مذكور سابقا.

[2] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 179 . 180.

[3] جلال، بهاء الدين. (د.ت.). المصدر مذكور سايقا، ص 51.

. **المعالجة بالإفاضة Implosive Therapy:** تشتمل طريقة المعالجة بالإفاضة على إرغام المتعالج على مواجهة المثيرات أو المواقف التي تخيفه، أو التي تسبب له القلق. ويهدف العلاج بالإفاضة إلى تمكين الفرد من مواجهة مخاوفه وجهاً لوجه، إما بالواقع وإما بالخيال عن طريق تعريضه لمثيرات القلق إلى أقصى حد ممكن. وهذه الطريقة مخالفة لطريقة العلاج عند وولبي (تقليل الحساسية التدريجي).

ومن أساليب المعالجة بالإفاضة:

- **الإفاضة بالتخيل.**
- **الإفاضة بالواقع.**[1]

. **أسلوب التوكيد الذاتي Self-Assertiveness:** ويسمى بتأكيد الذات، أو ما يطلق عليه في موقع آخر حرية التعبير عن المشاعر، ويعرف بأنه: "مجموعة متنوعة من الأساليب والإجراءات المعرفية والسلوكية التي تهدف إلى تعديل معرفي وسلوكي لدى الأفراد وتدريبهم على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بطريقة ملائمة دون انتهاك لحقوقهم". في حين يرى (Forman, 1993) أن التدريب التوكيدي هو نمط من أنماط التدريب على المهارات الاجتماعية التي تركز على أن يتمثل الفرد بذاته وأن يشعر بالمتعة أثناء تفاعله مع الآخرين دون المساس بحقوق الآخرين.[2]

. **الغمر Flooding:** تعتمد طريقة الغمر على تعريض الفرد الذي يعاني من القلق أو الخوف بشكل مباشر إلى المثير الذي يبعث فيه القلق أو الخوف، والفكرة الرئيسية التي يقوم عليها أسلوب الغمر هي التعريض السريع للمسترشد لذلك المثير المشروط الذي يخاف منه بدلاً من تعريضه على فترات أو بالتدريج.[3]

. **النمذجة (التعليم بالتقليد) Modeling :** تعتبر النمذجة جزء أساسي من برامج كثيرة لتعديل السلوك، وهي تستند إلى افتراض أن الفرد قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وتعرضهم بصورة منتظمة للنماذج، ويعطى الشخص فرصة لملاحظة نموذج ويطلب منه أداء العمل نفسه الذي يقوم به النموذج.[4]

ويوضح Bandura أهمية النمذجة في كتابه **"قوانين تعديل السلوك"**، قائلاً: "إن باستطاعة الفرد اكتساب الأنماط السلوكية المعقدة من خلال ملاحظة أداء النماذج المناسبة، فالاستجابات الانفعالية يمكن إشراطها بالملاحظة وذلك من خلال مشاهدة ردود الأفعال الانفعالية لأشخاص آخرين يمرون بخبرات مؤلمة أو غير سارة ويمكن التغلب على الخوف أو السلوك التجنبي من خلال مشاهدة نماذج تتعامل مع الشيء الذي يبعث الخوف من دون التعرض لعواقب سلبية، ويمكن خفض السلوك من خلال مشاهدة آخرين يعاقبون على تأديته، وأخيراً يمكن المحافظة على

---

[1] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 263 . 270.

[2] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر المذكور سابقا، ص 321 . 322.

[3] الفسفوس، عدنان أحمد. (2006). المصدرمذكور سابقا.

[4] أبو هدروس، ياسرة محمد أيوب محمد. (2016). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في علاج الإدمان على موقع التواصل الاجتماعي الفيس بوك لدى عينة من المراهقات. ***مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 16*** (3)، ص 120.

استمرارية أداء الفرد للاستجابات المتعلمة وتنظيمها وضبطها اجتماعياً من خلال الأفعال التي تصدر عن النماذج المؤثرة".[1]

. **الإعادة ولعب الأدوار (Role Playing):** يشير هذان الأسلوبان في تعديل السلوك إلى "ممارسة السلوك الظاهر تحت ظروف اصطناعية أو طبيعية ويمكن استخدام الأسلوبين معاً عن طريق نمذجة السلوكيات الصحيحة، وإعطاء الفرصة للأفراد لتكرار الاستجابات المناسبة تحت ظروف اصطناعية متنوعة".[2] والميزة التي يشتمل عليها استخدام أسلوب الإعادة هو أنه يزيد من فرص تعزيز السلوك المناسب، وكذلك يسمح للقائم على التدريب أن يضبط كثير من الظروف التي تحيط بأداء الاستجابة وتسهيل عملية التعلم.[3]

أما **لعب الدور:** لا يقتصر هذا الأسلوب العلاجي على العلاج السلوكي العاطفي الوجداني الذي قدمه أليس. ولكن أسلوب لعب الدور في هذا الأسلوب العلاجي يرتكز بالدرجة الأولى على مساعدة الأفراد في تغيير الأفكار الخاطئة غير العقلانية المسببة لمشكلاتهم.[4] وهو أحد أساليب التعلم وهو يتضمن تدريب للعميل على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي يمكن أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها،[5] حيث يكشف العميل من خلال التمثيل مشاعره فيسقطها على شخصيات الدور التمثيلي وينفس عن انفعالاته ويستبصر بذاته ويعبر عن اتجاهاته وصراعاته ودوافعه. كما أن لعب الأدوار يسهل عملية تقبل المشاكل لأننا نفهم المشاكل بطريقة أفضل إذا عرضت علينا وأننا نتعلم في الحياة من المثل والنماذج التي نشاهدها، ويوفر لعب الدور للفرد فرصة للتعلم والتدريب على الحلول الممكنة في موقف معين وهذا الأسلوب مفيد في علاج المشكلات الاجتماعية ومشكلتي الخوف والخجل.[6]

يتضمن أداء الدور منهجاً آخر من مناهج التعلم الاجتماعي يدرب الطفل بمقتضاه على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها. ولإجراء هذا الأسلوب يطلب المدرب من الطفل الذي تنقصه المهارات الاجتماعية أن يؤدي دوراً مخالفاً لشخصيته، أو أن يقوم بأداء طفل جريء. وأحياناً يتم تطبيق هذا الأسلوب بتشجيع الطفل على تبادل الأدوار بتدريب المهارات الاجتماعية. وهذا الأسلوب يتطلب من الطفل أن يؤدي الدور المطلوب تحقيقه أي أن ينتقل من القيام بدور الخجول إلى دور جريء، أو من دور الغاضب إلى المعجب والشاكر.[7]

---

[1] جلال، بهاء الدين. (د.ت.). المصدر مذكور سايقا، ص 71.

[2] نصر، سهى أحمد أمين. (1999). ***المتخلفون عقليا بين الإساءة والإهمال (التشخيص، العلاج)***. دار قباء طباعة والنشر والتوزيع، ص 135.

[3] سعدي، فتيحة. (2005). المصدر مذكور سابقا، ص 120 .

[4] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 308.

[5] السيد، نفين صابر عبد الحكيم. (2009). ممارسة العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتعديل السلوك اللاتوافقي للأطفال المعرضين للانحراف. ***مجلة كلية الآداب بجامعة حلوان***، (26)، ص 715.

[6] الفسفوس، عدنان أحمد. (2006). المصدرمذكور سابقا.

[7] الحميضي، أحمد بن علي بن عبد الله. (2004). ***فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم*** [رسالة ماجستير ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية]، ص 89.

. **القراءة Reading:** إن أسلوب الإرشاد باستخدام القراءة يمكن أن يساعد المرشد على الإجابة على كثير من تساؤلات المسترشدين، كما يوفر عليه الوقت الطويل الذي يقضيه في التعامل مع بعض جوانب المشكلات. ويعتمد أسلوب القراءة على الاستفادة من الكتب والمؤلفات المختلفة لمساعدة المسترشد على مواجهة مشكلته.

. **استخدام الأنشطة:** تعتبر الأنشطة المختلفة التي يقوم بها الفرد سواءً كانت عقلية أو بدنية ذات أهمية كبيرة في مجال الإرشاد، فهي وسيلة هامة لمساعدة الأفراد على التعرف على قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم، كما أنها بيئة مناسبة لتنمية طاقات المسترشدين ولتفريغ الطاقات البدنية والانفعالية والذهنية. وفي مجال الإرشاد بصفة عامة والإرشاد التربوي بصفة خاصة فإن المرشد يمكن أن يلجأ إلى الأنشطة الرسمية وغير الرسمية لممارسة الإرشاد الإنمائي والوقائي والعلاجي.

. **الإرشاد بإتاحة المعلومات للعميل:** قد تكون المشكلة الأساسية للعميل نقص أو عدم توفر المعلومات المناسبة التي يمكن أن يبني عليها المسترشد اختياراً من الاختيارات المتاحة أمامه وفي مثل هذه الحالات فإن المرشد يعتبر المحرك الأول لعملية الحصول على المعلومات ومع أنه لا يمكن أن نطالب المرشد أن يكون مصدراً لكل المعلومات إلا أننا نطالبه بأن يكون مديراً لعملية الحصول على معلومات وأن يكون مصدراً مناسباً لمصادر المعلومات.

. **اتخاذ القرارات Decision Making:** قد يأتي العميل ولديه مشكلة تتعلق باختيار أو مشكلة تتعلق بتغيير في السلوك، أما فيما يتعلق بمشكلة الاختيار فإن المسترشد يمر في حالة من التردد أو لنقل حالة من الصراع الداخلي حول موضوعين أو أكثر بينهما تقارب كبير وكل منهما له قوة جذب خاصة به. ويقوم المرشد بدور كبير في مساعدة الأفراد الذين يعانون من التردد والتأرجح بين عدد من البدائل دون قدرة على التحديد السريع، فالمرشد في هذه الحالة يتدخل بطريقة تعليمية تساعد المسترشد على تعلم كيفية اتخاذ القرارات واستخدام ذلك في المشكلات التي تواجهه مستقبلاً. ومن الأمثلة على المواقف التي يحتاج فيها الطلاب إلى اتخاذ قرارات معينة، اختيار الشعب الدراسية، اختيار التخصصات، اختيار العمل المناسب، اختيار أحد الأنشطة وغيرها.[1]

. **أسلوب وقف الأفكار Thought Stopping:** هو أسلوب سلوكي معرفي اقترحه باين (Bain, 1928) وطوره تايلور (Taylor, 1963) كطريقة للتحكم في الأفكار ووصفه ولبي في كتابه العلاج بالكف المتبادل عام 1958، ويستخدم أسلوب وقف الأفكار لمساعدة الفرد على ضبط الأفكار والتخيلات غير المنطقية أو القاهرة للذات عن طريق استبعاد أو منع هذه الأفكار السلبية أو عندما تراود الإنسان خواطر وأفكار لا يستطيع السيطرة عليها.

. **أسلوب الضبط الذاتي Self-Control:** يعرف الضبط الذاتي على أنه: "الإجراء الذي يتبعه الفرد من تلقاء ذاته في ضبط سلوكه وفق قوانين وقواعد يضعها لذاته من أجل تحقيق أهداف محددة". لذلك يعتبر أسلوب الضبط الذاتي

[1] الفسفوس، عدنان أحمد. (2006). المصدرمذكور سابقا.

أسلوباً مهماً من أساليب تعديل السلوك هدفاً رئيسياً من الأهداف التربوية، إذ يعمل الفرد بنفسه على ضبط سلوكه. ويستخدم هذا الأسلوب في الكثير من مواقف الحياة اليومية.[1]

ويرى **وايزوكي وروني** أن أسلوب وقف الأفكار له عدد من المزايا: فهو سهل التنفيذ، كذلك فإن الفرد كثيراً ما يستخدمه كأسلوب للتنظيم الذاتي.[2]

. **أسلوب حل المشكلات Problem - Solving:** يشير (Nezu & D'Zurilla, 1999) إلى العملية السلوكية . المعرفية الموجهة ذاتياً، التي يحاول الفرد من خلالها تمييز الحلول أو اكتشافه لمشاكل معينة تواجهه في الحياة اليومية.[3] يعرف هذا الأسلوب على أنه: "إجراء إكلينيكي تم استخدامه في العلاج السلوكي من قبل كل من (D'zurilla & Gold, 1981)، ويتكون من عدة خطوات وهي تعريف المشكلة، ثم تحديد الاحتياجات لحلها، فتوليد البدائل التي يمكن أن تستخدم، وتقييم البدائل والنتائج المرتبطة بها، وأخيراً التحقق من النتائج".[4]

. **التدريب على التعليم الذاتي Self - Instructional Training:** صاحب هذا الأسلوب هو (Donald Mickenbaum, 1974) الذي اقترح طريقة لإعادة البناء المعرفي عن طريق التدريب على إعطاء تعليمات ذاتية.[5] ويعرف هذا الأسلوب **بإعادة البناء المعرفي Cognitive Structure**. فالبناء المعرفي يحدد طبيعة الحوار الداخلي، ويغير الحوار الداخلي في البناء المعرفي بطريقة يسميها **Mickenbaum** بالدائرة الخيرة Virtuous Cycle. وتتضمن عملية العلاج ثلاث مراحل، وهي:

- مرحلة مراقبة الذات أو الملاحظة الذاتية Observation - Self:
- مرحلة السلوكيات والأفكار غير المتكافئة Incompatible Thoughts and Behaviors.
- مرحلة المعرفة المرتبطة بالتغيير Cognition Concerning Change.[6]

وقد استخدم أسلوب التدريب على التعليم الذاتي بفعالية لمعالجة بعض الأنماط السلوكية غير التكيفية مثل النشاطات الزائدة والعزلة الاجتماعية والسلوك العدواني، القلق وغيرها. وأشارت الدراسات والأبحاث إلى أن التدريب على التعليم الذاتي يمكن أن يساعد بشكل كبير على تعديل مجموعة كبيرة من السلوكيات عند الأطفال والكبار على حد سواء.

---

[1] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 327 . 330.

[2] الفسفوس، عدنان أحمد. (2006). المصدر المذكور سابقا.

[3] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر المذكور سابقا، ص 330.

[4] العطية، أسماء عبد الله. (2008). ***الإرشاد السلوكي المعرفي لاضطرابات القلق لدى الأطفال*** . سلسلة برامج ذوي الفئات الخاصة، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، ص 92.

[5] الفسفوس، عدنان أحمد. (2006). المصدرمذكور سابقا.

[6] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 317 . 319.

. **التدريب على التحصين ضد الضغوط Stress Inoculation Training:** يشبه هذا الأسلوب عملية التحصين ضد الأمراض العامة وهو يقوم على مقاومة الضغوط عن طريق برنامج يعلم المسترشد كيف يواجه أو يتعامل مع المواقف المتدرجة للضغط، وهذا الأسلوب متعدد الأوجه نظراً لما يحتاجه من مرونة في مواجهة المواقف المتنوعة للضغوط وكذلك بسبب وجود فروق فردية وثقافية بالإضافة إلى تنوع أساليب المواجهة. ويشتمل أسلوب التحصين ضد الضغوط على ثلاث مراحل هي: مرحلة التعليم، مرحلة التكرار، التدريب التطبيقي.[1]

. **التعاقد السلوكي:** التعاقد السلوكي هو إحدى الوسائل الفعالة التي نستطيع من خلالها استخدام التعزيز بشكل منظم بهدف تسهيل عملية التعلم وزيادة الدافعية، ونستطيع تعريف التعاقد السلوكي بأنه: "اتفاقية مكتوبة مع الطالب حول موضوع ما ويحدد فيه ما هو مطلوب من الطالب ونوع المكافأة من المعالج ويلتزم فيها الطرفان التزاماً صادقاً".

ويهدف هذا الأسلوب إلى تعليم الطالب وضع أهداف واقعية ومساعدته على تحمل المسؤولية الكاملة وذلك من خلال المشاركة في اختيار السلوكيات المستهدفة وتحديد المكافآت المناسبة، كما يساهم في تعليمه أهمية العقود في الحياة وأهمية الوفاء بها وهو بديل نافع للتعهدات والإقرارات الطلابية. كما أن الهدف النهائي من التعاقد السلوكي هو الوصول بالطالب إلى التعاقد الذاتي أي أن ينظم الإنسان ذاته دون تدخل من الآخرين وهذا هدف طموح بلا شك ليس من السهل تحقيقه إلا أنه ليس هدفاً مستحيلاً.[2]

الجدول (03): العناصر الواجب توفرها في العقد السلوكي[3].

م	عناصر العقد	م	عناصر العقد
1	أن يكون العقد مكتوباً	5	أن يكون العقد إيجابياً
2	أن يكون العقد واضحاً	6	أن يتم تعديل بنود العقد عند الحاجة
3	أن يكون التعزيز فورياً	7	أن يستخدم العقد بشكل منظم
4	أن يكون العقد عادلاً	8	أن يتم التوقيع على العقد من كلا الطرفين، وفي نفس الوقت

. **التغذية الراجعة أو الارتجاع Feed Back:** وهو أسلوب يقوم على تعريف الفرد على نتيجة سلوكه أولاً بأول وقبل الانتقال إلى غيره من السلوكيات، ويهدف هذا الأسلوب إلى إحداث وعي لدى الفرد بسلوكه وما يحدثه هذا السلوك من أثر في البيئة المحيطة، ويظهر ذلك في ردود أفعال الآخرين على ذلك السلوك أو في تقبله الشخصي لذلك السلوك. وإن ما يتميز به أسلوب التغذية الراجعة هو أنه أسلوب سهل نسبياً في تقديمه سواء كان في صورة لفظية أو مكتوبة.[4]

---

[1] الفسفوس، عدنان أحمد. (2006). المصدر المذكور سابقا.

[2] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 167 . 169.

[3] الخطيب، جمال. (2003). ***تعديل السلوك الإنساني . دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية*** (المبارك شوقي مهدي محمد تلخيص ومراجعة). مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ص 19.

[4] سعدي، فتيحة. (2005). المصدر مذكور سابقا، ص 116.

. **الكرسي الخالي The Empty Chair:** تقوم على وضع كرسيين كل منهما يواجه الآخر، أحدهما يمثل الطالب والثاني يمثل شخصاً آخر سبّب المشكلة للطالب أو الجزء السلبي في شخصية الطالب، وعلى المرشد أن يقترح عبارات يقولها الطالب للكرسي الخالي، فيقولها الطالب ويكررها، وفي هذا الأسلوب تظهر الانفعالات والصراعات والمرشد يراقب الحوار ويوجهه وهذا ينمي الوعي لدى الطالب.

. **الإرشاد باللعب Play Counseling:** يقوم على إعطاء الطالب فرصة ليسقط مشكلاته سواء كانت شعورية أو لاشعورية، والتي لا يستطيع التعبير عنها عن طريق اللعب بأنواعه المتعددة، حيث يعد اللعب مخرجاً وعلاجاً لمواقف الإحباط اليومية ولحاجات جسمية ونفسية واجتماعية لابد أن تشبع. ومن الألعاب التي يمكن استخدامها: الصلصال، أصابع الرسم، الكرة، المكعبات الخشبية، نماذج السيارات، ويستحسن أن يسمح للطالب أثناء اللعب أن يقذف بالصلصال وأن يعبث بألوان الرسم أو يخلطها وأن يكسر الدمى أو يمزق الورق. وهو أسلوب مفيد جداً مع بعض مشاكل تلاميذ المرحلة الابتدائية لا سيما النزعات العدوانية.[1]

. **أسلوب الاسترخاء Relaxation:** يعد **(Jacobson, 1938)** أول من قرر أهمية الاسترخاء كإجراء مقابل أو مضاد للقلق، وكان يرى أن خبرة الشخص الانفعالية تنتج من تقلص أو انقباض العضلات التي تصاحب الحالة الانفعالية، واقترح أن الاسترخاء هو الحالة المضادة والمعاكسة لحالة الانفعال.[2] بحيث يستخدم الاسترخاء في الطب والعلاج النفسي وعلم النفس الإكلينيكي بأساليب متعددة منذ فترة طويلة، إذ يجمع علماء العلاج النفسي والسلوكي اليوم على فائدة التدريب على الاسترخاء في تخفيض القلق وتطوير الصحة النفسية.

ويعرف الاسترخاء - بالمعنى العلمي - بأنه توقف كامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر.[3] فأسلوب الاسترخاء يعتمد على بديهة فسيولوجية معروفة، فالقلق والخوف والانفعالات الشديدة عادة ما تكون تعبيراً عن وجود توترات عضوية وعضلية ولهذا فإن الطفل في حالات الخوف والانفعال يستجيب بزيادة في الأنشطة العضلية، فتتوتر العضلات الخارجية لتتكون حركات لا إرادية.[4]

ويفيد هذا التكنيك مع العملاء الذين يعانون من اضطرابات انفعالية فمن خلاله يتعلم العميل كيف يقلل الشعور بالخوف والقلق والضيق وكيف يسترخي ويمارس التنفس العميق ثم إثارة الدافع لديه للتعامل مع الموقف.[5] إذ تبرز أهمية الاسترخاء في أنه يعد مؤشراً وقائياً لحماية أعضاء الجسم من الإجهاد الزائد، ومدخلاً علاجياً يفيد في التخلص أو التخفيف من حدة التوتر في حالات مثل: الصداع النصفي والمشكلات الجنسية والتشنج القولوني وغيرها.

---

[1] الفسفوس، عدنان أحمد. (2006). المصدر مذكور سابقا.

[2] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 252.

[3] إبراهيم، عبد الستار. (1980). ***العلاج النفسي الحديث . قوة للإنسان***. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص 103 . 104.

[4] إبراهيم، عبد الستار، الدخيل، عبد العزيز بن عبد الله، وإبراهيم، رضوان. (1993). **العلاج السلوكي للطفل . أساليبه ونماذج من حالاته.** المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص 65.

[5] السيد، نفين صابر عبد الحكيم. (2009)، المصدر المذكور سابقا، ص 715.

ويعد مهارة مفيدة لمواجهة الضغوط والتغلب عليها، بما يسمح بتحقيق صفاء الذهن والتفكير الفاعل، وإعادة بناء حديثة مع الذات، بغرض تحويل استجاباته من الإيجابية إلى السلبية. ويمكن القيام بعملية الاسترخاء بثلاث طرق:

- **استرخاء التنفس العميق.**
- **الاسترخاء العضلي.**
- **الاسترخاء الذهني.**[1]

. **التنفيس الانفعالي Catharsis:** هو أسلوب هام في عملية الإرشاد ويقصد به تنفيس وتفريغ المسترشد عن المواد المشحونة انفعالياً حتى يتمكن من التعامل مع الناس ويشق طريقه في الحياة. ويقوم هذا الأسلوب على تعليم الطالب أن يعبر عن المشاعر التي يحس بها وبصورة تلقائية وبكل حرية وأن يعبر أيضاً عن صراعاته وإحباطاته وحاجاته ومشكلاته ومخاوفه بطريقة كلامية ويشجعه المرشد على تذكر التجارب الصادمة التي تعرض لها وبيان أحداثها بدقة وتفصيل والبوح عن العواطف الحالية والأهداف المستقبلية لكي يتمكن من إدراكها والوعي بها. ومما يعرقل عملية التنفيس الانفعالي للانفعالات المؤلمة التي يشعر بها المسترشد كالشعور بالخزي والعار أو الشعور بالذنب مما يضطره إلى اللجوء إلى حيل الدفاع النفسي لمواجهة هذه الانفعالات المؤلمة مثل الإنكار والإلغاء وغيرها.

كما أن للتنفيس الانفعالي فوائد عديدة تتمثل في تخفيف ضغوط الكبت لدى المسترشد والتخلص من التوتر الانفعالي ومن ثم اختفاء أعراض العصاب، كما يفيد في التخلص من الحمولة النفسية والشحنة الانفعالية الزائدة عن طاقة التحمل.

. **أسلوب الواقعية Realism:** يقوم على استخدام المرشد النقاش المنطقي مع المسترشد، بأن يسأله أسئلة كثيرة تهدف إلى الوصول به إلى وعي أكبر عن سلوكه ثم يوجهه إلى تقويم سلوكه والحكم عليه، هل هو على صواب أم على خطأ؟. والهدف الرئيسي من هذا الأسلوب هو مساعدة المسترشد على الإحساس بالمسؤولية الشخصية تجاه مشكلته والتخطيط لسلوك أكثر مسؤولية، والعيش مع الواقع الاجتماعي السليم الذي يتوافق مع المنهج الإسلامي الصحيح. ويمكن استخدام هذا الأسلوب في برامج الإرشاد الوقائي ومشاكل القلق والخجل وسوء التكيف، بالإضافة إلى استخدامه في مجال المؤسسات الإصلاحية.[2]

. **نموذج مهارات التعايش Coping Skills:** هو أحد نماذج السلوك المعرفي، طوره (Michael Mahoney, 1977). يركز هذا النموذج على مساعدة الفرد على اكتساب مهارات التعايش مع ظروف الحياة اليومية، وتطوير المهارات التي من شأنها تسهيل عملية التكيف مع المواقف التي تتم مواجهتها.[3]

. **الإرشاد المختصر Brief Counseling:** هو نوع من أنواع الإرشاد المكثف خلال بضع جلسات يركز على المهم ويستغرق وقتاً أطول من طرق الإرشاد الأخرى ويهدف إلى حصول المسترشد على أكبر فائدة إرشادية في أقل وقت

---

[1] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 253 . 263.

[2] الفسفوس، عدنان أحمد. (2006). المصدر مذكور سابقا.

[3] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 326.

ممكن ويقتصر على حل المشكلات التي يساعد حلها في التوافق الشخصي المباشر وعن طريق تسهيل وتقديم الإرشاد لأكبر عدد ممكن من المسترشدين حيث يزداد عددهم ويقل عدد الأخصائيين. كما يركز على تحقيق الحاجات وحل الصراعات والمشكلات الشخصية والأسرية والاجتماعية، ومن أساليب الإرشاد النفسي المختصر: التصريف الانفعالي.[1]

. **دحض الأفكار غير العقلانية:** في هذا الأسلوب الإدراكي يسعى المعالج إلى مجادلة الفرد حول الأفكار الخاطئة غير العقلانية التي ساهمت في نشأة المشكلات التي يعاني منها.

. **أسلوب الواجبات الإدراكية:** يعتبر هذا الأسلوب وسيلة للوصول إلى الأساليب الخاطئة في التفكير وخاصة تلك التي تتسم بالأمر Absolutistic، وهنا يطلب المعالج من الفرد عمل قائمة بالمشكلات الإنسانية التي يعاني منها ثم النظر في كل مشكلة على حدة ومن خلال مساءلة الذات حول نشأة هذه المشكلة (لماذا؟) والطريقة التي يفكر بها حول هذه المشكلة. إن هذا الأمر يمكن المعالج من بناء نظرية A - B - C حول المشكلة المقصودة ثم مساعدة الفرد على تحديد النمط التفكيري الخاطئ الذي ساهم في تأثير المشكلة.

. **تغيير مفردات اللغة:** يؤكد أليس على أن اللغة غير الدقيقة والمحددة تساهم في تشتيت عمليات التفكير. والمقصود هنا مفردات اللغة المحكية، إذ أن الكلمة الواحدة قد يكون لها أكثر من معنى وقد يكون سياق الكلام ذا معنى آخر غير الذي يقصده المتحدث. ومن هنا يعطي الممارسون بهذا الأسلوب العلاجي أهمية كبرى لمعاني الكلمات حيث إن تلك المعاني هي التي تشكل طريقة الاستجابة (التفكير).

. **استخدام المرح:** يعتبر هذا الأسلوب العلاجي من أكثر الأساليب العلاجية استخداماً للمرح أثناء الجلسات العلاجية والهدف من ذلك هو محاولة إخراج الأفراد من الجدية المبالغ فيها والتي قد تضخم وتفاقم المشكلة وتأثيرها على الفرد. كما أن المرح يساعد الأفراد على التخلص من الضغوط النفسية المصاحبة للمشكلات التي يعانون منها، وبهذا يكونون أكثر قدرة على التفكير المنطقي الواعي.

. **التخيل العاطفي العقلاني:** هذا الأسلوب العلاجي عبارة عن عملية عقلية تساعد الفرد على تأسيس أنماط من المشاعر من خلال مساعدة الفرد على تخيل التفكير المنطقي، والسلوك، والمشاعر ثم محاولة تطبيق ذلك واقعياً في الحياة.

. **استخدام القوة والحزم:** إن الهدف من استخدام القوة والحزم والسلطة مع الأفراد المتعالجين أثناء العلاج هو مساعدتهم على تكوين الاستبصار العقلي والاستبصار الوجداني. وأيضاً مساعدة الأفراد على إنشاء حوار مع الذات من شأنه مساعدتهم على استكشاف الأفكار الخاطئة وتغييرها.[2]

. **إعادة العزو:** وذلك عندما يلقي الفرد اللوم على نفسه ويكون العلاج بتصحيح العزو الخاطئ.

---

[1] الفسفوس، عدنان أحمد. (2006). المصدر مذكور سابقا.

[2] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 306 . 308.

. **قائمة الإيجابيات والسلبيات والموازنة بينهما:** يتم الطلب من الفرد أن يكتب قائمة بالإيجابيات عند ترك التدخين والسلبيات عندما يبقى مستمر في التدخين، ثم يقارن بينهما.

. **استخدام التخيل:** مثلاً يخاف موظف أن يقف أمام المدير ويطلب علاوة، فيطلب منه المعالج أن يتخيل نفسه وهو يقوم بذلك.

. **العلاج الشخصي الداخلي:** وهنا يتم تدريب الفرد على المهارات التي تساعده في تغيير أنماط وأشكال التفاعل الذي يسبب له مشكلات في البيئة، مثل المهارات الاجتماعية والتدريب على التواصل واتخاذ القرار.

. **ضبط الذات والتقليل من الأحداث غير السارة وزيادة الأحداث السارة.**

. **ملء الفراغات:** عندما يتحدث المرضى عن الأحداث وعن ردود الفعل الصادرة منهم تجاه هذه الأحداث، فإنها توجد عادة فجوة بين المثير والاستجابة، وهذه الفجوة هي الأفكار والمعتقدات، وتقع على المعالج مهمة ملء الفراغ وذلك من خلال تعليم الفرد على أن يركز على الأفكار التي تحدث أثناء معايشة المثير والاستجابة.[1]

. **الاستعراض المعرفي:** وهو يعتبر أحد الإستراتيجيات الأساسية للعلاج المعرفي السلوكي وهو يتضمن (التقدير المعرفي) لتحديد أسباب المشكلة أو الاضطراب ويمكن أيضاً الاعتماد على التقارير الذاتية اليومية التي توضح أسباب السلوك اللاعقلاني.

. **الواجب المنزلي:** يحدد في كل مقابلة واجب منزلي مثل قراءة كتب معينة أو تطبيق سلوك محدد لمساعدة العميل على تغيير سلوكه، ومساعدته على تغيير أهدافه حسب موضوع وهدف المقابلة ويتم مكافأته على أدائها في كل مرة.[2]

. **الإرشاد الديني:** يهدف الإرشاد الديني إلى تحرير المسترشد من الاضطراب النفسي ومن الشعور بالإثم والذنب والخطيئة التي تهدد أمنه النفسي واستقراره، كذلك مساعدته على تقبل ذاته وإشباع حاجاته وتحقيق التوافق والسلام النفسي له ومن ثم تنمية بصيرته. ويهدف الإرشاد الديني إلى تكوين حالة نفسية متكاملة يكون السلوك فيها متماشياً ومتكاملاً مع المعتقدات الدينية.[3]

من خلال ما سبق نستخلص أن أساليب تعديل السلوك تنوعت حسب انتمائها لنوع معين من أنواع العلاج النفسي خاصة فيما يخص العلاج المعرفي السلوكي الذي تميز بمحاولة المزج بين الأساليب المعرفية من ناحية وأساليب العلاج السلوكي من ناحية أخرى، كما أنه يتضمن العديد من الأساليب الانتقائية التي يصعب حصرها نظراً لتعددها وتنوعها كي تلائم كل عملية تدخل علاجي طبقاً لما تمليه الظروف الخاصة للموقف، فمن هذه الأساليب من تعمل على تقوية ظهور أشكال السلوك المرغوب فيها وتثبيتها ومن بين هذه الأساليب نجد التعزيز الإيجابي، التعزيز السلبي والنمذجة، إعادة تمثيل الأدوار وتشكيل السلوك وغير ذلك. وبالمقابل من بين هذه الأساليب من تعمل على إضعاف

---

[1] أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2014)، المصدر مذكور سابقا، ص 315 . 316.

[2] السيد، نفين صابر عبد الحكيم. (2009)، المصدر مذكور سابقا، ص 714 . 715.

[3] الفسفوس، عدنان أحمد. (2006). المصدر مذكور سابقا.

العلاقة بين المثيرات والاستجابات غير المرغوب فيها، أي إضعاف ظهور أشكال السلوك غير المرغوب فيه والتي من بينها نجد أسلوب العقاب بأساليبه وأنواعه المختلفة، فباختصار المعززات الإيجابية وكذلك المعززات السلبية بأنواعها المختلفة تعتبر من بين الأساليب الأكثر فعالية في تعديل سلوك الأفراد، وقد ثبت كثيراً دور هذه المعززات في تحقيق الأهداف التربوية خاصة إذا ما وظفت بطرق منظمة وجيدة. فتقوية السلوكيات المرغوب فيها وإضعاف السلوكيات غير المرغوب فيها أو تعديلها يعتبر من الأهداف التربوية الرئيسية التي تسعى إليها مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمسجد والمدرسة والمجتمع. لذا لابد من الحرص على تبني هذه الأساليب العلاجية واعتمادها والتي من بين أهدافها تعليم الفرد كيف يفكر بطريقة منطقية بأمور الحياة وحوادثها وبالتالي تغيير وتعديل سلوكه وضبط انفعالاته لأجل توجيهها نحو المسار المرغوب فيه تربوياً واجتماعياً.

12. السمات الإيجابية للسلوك الإنساني من منظور التربية الإسلامية:

لقد حدد **رسول الله** ﷺ الغاية من بعثه بقوله: **((إنما بُعثتُ لأتمم مكارم الأخلاق)) [أورده السيوطي في الدرر]**.[1]

والعبادات التي شرعها الله سبحانه وتعالى من صلاة وصوم وزكاة وحج تهدف إلى الابتعاد عن الفحشاء والمنكر والرذائل، وتهذيب النفوس وتطهير القلوب من القول والعمل، ولقد حدد الدين الإسلامي فيما ذكر عن رب العزة في القرآن الكريم وما ورد عن **رسول الله** ﷺ سلوك الأفراد والجماعات في المجتمع الإسلامي **فيقول سبحانه وتعالى** موجهاً كلامه **للنبي**ﷺ: **﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللهِ إِنَّ اللهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾ [القرآن الكريم: آل عمران: 159]**.

وتحدد هذه الآية الكريمة معالم السلوك الإنساني والإداري للمسلمين من خلال توجيه العناية إلى العديد من الأسس الإنسانية والإدارية والتي تتمثل فيما يلي:

الرقة واللين في المعاملة . العفو عند المقدرة . المشاورة في الأمر . التصميم والعزم . والتوكل على الله عند اتخاذ القرارات، فالإسلام صاحب فلسفة شاملة ودستور صالح للحياة في كل زمان ومكان وقد سبق جميع النظريات والدعوات في كافة المجالات، حيث يقول **أبو سن: ((إن الفكر الإداري الإسلامي تفوق على النظريات الإدارية المعاصرة، التي برهنت على عجزها عن تفسير مقنع وعملي لسلوك الفرد في المنظمة الإدارية))**.[2]

ولقد دعا الإسلام بما ورد عن القرآن والسنة النبوية إلى العديد من المبادئ الإنسانية والأسس التي تعبر عن جوهر هذا السلوك في كل أمور الحياة وفي كافة المنظمات الإدارية، ومن هذه المبادئ:

---

[1] ابن أبي الدنيا، عبد الله محمد عبيد البغدادي أبو بكر، والطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب أبو القاسم. (1989). ***مكارم الأخلاق ابن أبي الدنيا والطبراني*** (عطا محمد عبد القادر أحمد، تحقيق). (شمس الدين أحمد، تهميش). دار الكتب العلمية، ص 19.

[2] نشوان، يعقوب حسين. (2004). ***السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي***. دار الفرقان للنشر والتوزيع، ص 89 . 90.

1) حُسن الخُلق: عن جابر رضي الله عنه أن **النبي ﷺ قال: ((إن من أحبّكم إليَّ، وأقربِكم مني مجلسًا يوم القيامة، أحاسنَكم أخلاقًا، وإنَّ أبغضَكم إليَّ، وأبعدكم مني يوم القيامة، الثرثارون والمتشدِّقون والمتفيهقون. قالوا: يا رسول الله قد علمنا الثرثارون والمتشدقون، فما المتفيقهون؟ قال: المتكبرون)) (الترمذي، 1941).** ويقول ﷺ: **((الخلق الحسن يذيب الخطايا كما يذيب الماء الجليد، والخلق السيئ يفسد العمل كما يفسد الخل العسل)) (الطبراني في الكبير، 10777).**

ولا شكَّ فإنه: "في المنظور التربوي الإسلامي نجد أن الفضائل الخلقية والسلوكية والوجدانيَّة هي ثمرة من ثمرات الإيمان الراسخ، والتنشئة الدينية الصالحة".[1] ولقد حرص **النبي** ﷺ على توكيد المبادئ العادلة حتى تتبناها أمته من خلال خلقه وسلوكه السامي في جميع الأمور الصغيرة والكبيرة كيف لا وهو القدوة والأسوة الحسنة في جميع الأمور، والمعروف في شمائل **النبي** ﷺ أنه "كان سمحاً لا يبخل بشيء أبداً، شجاعاً لا ينكس عن حق أبداً، عدلاً لا يجور في حكم أبداً، صدوقاً أميناً في أطوار حياته كلها".

ولقد أمر الله المسلمين أن يقتدوا به في طيب شمائله وحُسن خصاله **بقوله تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيراً﴾ [القرآن الكريم، الأحزاب: 23].**[2]

2) الصدق: إن الصدق في القول والعمل من خلق المسلم، وهو صفة أساسية في سلوكه، وعليه الابتعاد عن الشك والظن والريب، وأن العلاقات بين الأفراد والجماعات يجب أن تبنى على الصدق والحق، وأن تربى الأجيال على الصدق في المعاملات اليومية وذلك في جميع المنظمات والمؤسسات المجتمعية، ولقد أكد **الرسول** ﷺ على الصدق بقوله: **((إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث)) (البخاري: 5144، مسلم: 2563)، وقال** ﷺ: **((دع ما يريبك إلى ما لا يريبك، فإن الصدق طمأنينة، والكذب ريبة)) (الترمذي: 2518).**[3]

3) الوفاء: يرتبط الوفاء والبر بالالتزام بالعهود وخاصة إذا تعلق الأمر بالحق والخير، وإلا فلا عهد في عصيان ولا يمين في إثم ولا تعهد إلا بمعروف، **قال رسول الله** ﷺ: **((من حلف على يمين فرأى غيرها خيراً منها، فليكفر عن يمينه وليفعل الذي هو خير)) (مسلم: 1650).** ويرتبط الوفاء بالعهد بقوة الذاكرة وقوة العزيمة لدى الفرد والتي تلزمه بأداء واجبه وعهوده إذا لم تتعارض مع الدين، **قال تعالى: ﴿وَبِعَهْدِ اللَّهِ أَوْفُوا ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ [القرآن الكريم، الأنعام: 152].** ولا شك أن انتشار الثقة والوفاء بالعهد الحق بين المسلمين في كافة التنظيمات الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية أو التعليمية يدعم ويعزز التنظيم ويحسن سلوك الأفراد ويقلل النزاعات الفردية والجماعية ويزيد فعالية التنظيم.

4) الصفح والأناة وترك الغضب: تتفاوت درجات الأفراد في الثبات أمام المواقف الشديدة فمنهم من تكون ردة فعله قوية مما تجعله يقع في الخطأ الأكبر ومنه من يحتفظ بهدوء أعصابه ويصبر ويتحمل الإساءة ولا يغضب، مما يؤدي

---

[1] علوان، عبد الله ناصح. (2008). ***تربية الأولاد في الإسلام*** (ط.42). دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ص 133.

[2] نشوان، يعقوب حسين. (2004)، المصدر مذكور سابقا، ص 90 . 91.

[3] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009)، المصدر مذكور سابقا، ص 381.

إلى قلة وعدم انتشار المواقف السلوكية السلبية.[1] والأمثلة الإسلامية في القرآن والسنة على نتائج الحلم والصفح عديدة، فقد **قال رجل لرسول الله ﷺ: ((أوصني ولا تكثر علي لعلي لا أنسى! قال: لا تغضب)) [مالك: 1612]**. **وقال ﷺ: ((ليس المؤمن بالطعان ولا اللعان ولا الفاحش ولا البذيء)) [الترمذي: 1977]**. وقيل **لرسول الله ﷺ: ((ادع على المشركين والعنهم، قال: "إنما بُعثت رحمة ولم أبعث لعاناً)) رواه مسلم (2006/4) ح (2599)**،[2] وفي رواية مسلم **عن النبي ﷺ قال: ((إن الرفق لا يكون في شيء إلاَّ زانه ولا ينزع من شيء إلاَّ شانه)) (مسلم، 1129)**.

ويجب على المعلم والمتعلم المسلم التحلي بترك انفعال الغضب لأنه يؤدي إلى الأخطاء وإلا أثارٍ نفسيةٍ وجسمية لا تحمد عاقبتها. ومن أهم التغيرات الفسيولوجية الداخلية التي تصاحب الغضب، سرعة دقات القلب، وانقباض الأوعية واتساعها وحدوث الجلطات الدماغية والقلبية التي تؤدي في بعضها إلى الوفاة.

ويذكر نجاتي في تأثير الغضب على التفكير والسلوك فيقول: "إنه في حالة الغضب، وفي جميع حالات الانفعال الشديد، يتعطل التفكير، ولهذا السبب كان **الرسول ﷺ** ينصح أصحابه بعدم اتخاذ قراراتٍ حاسمة وأحكامٍ هامة أثناء الغضب، حيث يصبح المتعلم غير قادر على التفكير السليم في حالة غضبه"،[3] ومما يؤكد ذلك **قول رسول الله ﷺ: ((لا يحكم أحدكم بين اثنين وهو غضبان)) (الترمذي، ح 1921)**.

5) الأمانة: لقد وضع الإسلام الكثير من التشريعات الدنيوية التي تحافظ على الحق والعدل بين الناس، ولا تصان حقوق الله وحقوق الأفراد إلا بضمير خالص يقظ يعرف الله ويخشاه، ولقد أوجب الإسلام الأمانة على المسلم لتحسين سلوكه وأدائه في العمل. **قال الله تعالى: ﴿اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا﴾ [سورة النساء: الآية 58]**، وسلوك الإنسان المسلم الأمين يختلف بطبيعة الحال عن أي سلوك آخر لا يتصف بصفة الأمانة، فالأمانة كنز ودافع قوي يحمي الأفراد من الأخطاء والوقوع في المعاصي ويجعل السلوك سوياً، وبالتالي فهو يوجه الطاقات الفردية والجماعية نحو تحقيق الأهداف.[4]

6) الإخلاص: وهو عمل من أعمال القلوب، بل هو في مقدمة الأعمال القلبية، لأن قبول الأعمال لا يتم إلا به.[5] وهو إفراد العمل وخلوصه من الشوائب الدنيوية فلا رياء ولا شرك ولا طلب محمدة من الناس **وصدق الله القائل: ﴿وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا اللَّه مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّين﴾ [القرآن الكريم، البينة: 5]**. فبالإخلاص يتم الإيمان، فالعمل بلا إخلاص كالجسم بلا روح، والمخلص هو الذي لا يطلب رضا المخلوق بل رضا الخالق.[6]

---

[1] نشوان، يعقوب حسين. (2004). المصدر مذكور سابقا، ص 92 . 95.

[2] علوان، عبد الله ناصح. (2008). المصدر مذكور سابقا، ص 368.

[3] نجاتي، محمد عثمان. (1993). **الحديث النبوي وعلم النفس** (ط.2). دار الشروق، ص 105 . 106.

[4] نشوان، يعقوب حسين. (2004)، المصدر مذكور سابقا، ص 97.

[5] القرضاوي، يوسف. (د.ت). ***النية والإخلاص تيسير فقه السلوك في ضوء القرآن والسنة***، ص 4.

[6] القيسي، عبد الهادي فريح. (2017). الإخلاص في العمل وأثره في بناء المجتمع. ***مجلة كلية العلوم الإسلامية 1*** (50)، ص 2.

7) أدب الحديث: لقد اهتم الإسلام بالحديث وطريقة أدائه، حيث أن الحديث يعبر عن طبيعة وعقول الأفراد، وهو المرآة التي تعكس سلوك المسلم ومدى تغلغل الفضائل الإسلامية فيه، والإعراض عن الكلام والحديث حينما لا يكون له ضرورة فهو عبادة تجزى من الله.[1]

8) سلامة الصدر من الحسد: لقد حرم الله الحسد وأمر رسوله أن يستعيذ من شرور الحاسدين لأن الحسد جمرة في الصدر تؤذي صاحبها والناس، **وقال رسول الله ﷺ: "لا يجتمع في جوف عبد الإيمان والحسد" [ابن حبان: 4606]**. **وقال ﷺ: "إياكم والحسد، فإن الحسد يأكل الحسنات كما تأكل النار الحطب" [أبو داوود: 4903]**.[2]

9) القوة: إن للقوة فضائل عديدة وكثيرة، ولقد ربط الإسلام القوة بالإيمان فيقول **الرسول ﷺ: "المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير" [مسلم: 2664]**. والتردد والريبة ليست من سمات المسلمين ولكنها من سمات الضعفاء.[3]

10) الحياء: إن الإيمان يزكي النفوس ويزيد الأخلاق ويهذب الأعمال، والحياء يكشف إيمان الرجل ومقدار أدبه، وقد أوصى الإسلام أبناءه بالحياء، **فقال رسول الله ﷺ: "إن لكل دين خلقاً وخلق الإسلام الحياء" [مالك في الموطأ: 1678]**، وفقد الحياء يؤدي بالشخص إلى القيام بأعمال قبيحة دون اكتراث ويهبط بسلوكه من رذيلة إلى رذيلة ثم إلى الدرك الأسفل.[4] والحياء يعلم الأدب والاحترام للناس، حيث يحترم الصغير الكبير والطالب المعلم، ويحترم الفرد كل من له فضل عليه. أما إذا سقط عن الوجه، فقد قلّ خير الناس وساء سلوكهم وأعمالهم.[5]

11) الصبر: يتكرر الحض على الصبر والصلاة في القرآن الكريم، ذلك أن **الله سبحانه** يعلم ضخامة الجهد الذي تقتضيه الاستقامة على طريق الإيمان والدعوة إلى **الله** في الأرض بين شتى الصراعات والعقبات وبين شتى النوازع والدوافع.[6] **قال رسولُ اللهِ ﷺ: ((عَجَبًا لأمرِ المؤمنِ إنَّ أمْرَه كُلَّهُ لهُ خَيْرٌ وليسَ ذلكَ لأحَدٍ إلا للمُؤْمنِ إنْ أصَابتهُ سَرَّاءُ شَكَرَ فكانتْ خَيرًا لهُ وإنْ أصَابتهُ ضَرَّاءُ صَبرَ فكانتْ خَيرًا لهُ)) (رواهُ مُسْلِمٌ)**. ومن أعظم ما أعطي المسلم في الدنيا الصبر وهو الجسر الذي يصله إلى النجاح والفلاح، وقد قامت رسالة **الرسول محمد ﷺ** على الصبر، ولو لم يصبر صلوات الله عليه وسلامه لما كانت دعوته وصلت إلى كل أرجاء الأرض.[7]

12) العزة وعدم الكبرياء: إن الكبرياء يعني العديد من المعاني السيئة والخصال السلبية والتي حذر **الله** من عقوبتها ونتائجها، فهو يعني إنكار الحق ورفض الفضيلة والجحود بنعم **الله** وسوء السلوك وتحقير الناس إلى غير ذلك من

---

[1] نشوان، يعقوب حسين. (2004). المصدر مذكور سابقا، ص 102.

[2] نشوان، يعقوب حسين. (2004). المصدر المذكور سابقا، ص 106.

[3] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009)، المصدر مذكور سابقا، ص 107.

[4] نشوان، يعقوب حسين. (2004). المصدر المذكور سابقا، ص 114.

[5] العاجز، فؤاد علي. (2007). دور الجامعة الإسلامية في تنمية بعض القيم من وجهة نظر طلبتها. ***مجلة الجامعة الإسلامية، 15*** (1)، ص 387 . 388.

[6] النحلاوي، عبد الرحمن. (2000). ***من أساليب التربية الإسلامية التربية بالحوار***. دار الفكر، ص 152.

[7] الراشد، هيا بنت ناصر بن عبد الله. (2014). ***الصبر جنة المؤمن***. مؤسسة دار رسالة البيان للنشر والتوزيع، ص 37 . 38.

الصور السلبية التي نهى **الله ورسوله** عنها، ولقد **قال رسول الله** ﷺ: **"من كان في قلبه مثقال حبة من خردل من كبر كبه الله في النار" [أحمد: 6719]**، ولا كبرياء إلا **لله وحده لا شريك له**، فلا منازع لله في الكبرياء، فهي صفة من صفات الخالق لا تناسب أي بشر مهما كان.[1] وأن **القرآن الكريم** ذمَّ الكبرياء، فقد **قال تعالى: ﴿وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ﴾ [القرآن الكريم، لقمان: 18]**، وهذا الذم لا يتعارض مع عزة المسلم التي يُعرب بها.[2]

13) الرحمة: إن الرحمة كلمة عظيمة في معناها وأهدافها، وهي صفة من صفات **الرحمن** الذي وسعت رحمته جميع الخلائق والوجود وهو خير الراحمين، **يقول تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ اغْفِرْ وَارْحَمْ وَأَنتَ خَيْرُ الرَّاحِمِينَ﴾ [القرآن الكريم، المؤمنون: 118]**، وما يصيب الناس من بلاء قليل إلا رحمة من **الله** لعباده، فغرز **الله** الرحمة في عباده المؤمنين الصالحين وأنزل المودة والعطف في قلوبهم حتى يشعروا بمشاعر الضعفاء الفقراء، أما أصحاب القلوب الميتة والقاسية قلوبهم على الضعفاء فهم أكثر الناس بعداً عن **الله**، **يقول الرسول** ﷺ: **"إن أبعد الناس من الله تعالى القلب القاسي" [الترمذي: 2411]**.[3]

ولنا في رسولنا ﷺ قدوة حسنة فهو أكثر الناس رحمةً وعطفاً ولیناً وسعة صدر في أيام الشدة والرخاء حتى مع المشركين والمنافقين ولذلك **قال فيه رب العزة: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ﴾ [القرآن الكريم، آل عمران: 159]**.[4] وورد عن **رسول الله** ﷺ العديد من الأحاديث التي تحث على الرحمة والتراحم **فقال: ((مَنْ لا يَرْحَمُ لا يُرْحَمُ)) [متفق عليه]**. والإنسان المسلم يجب أن يكون ودوداً ورحيماً وعطوفاً في تعامله وسلوكه مع جميع الخلائق،[5] فالرحمة هي أحد أهم معايير تهذيب السلوك الإنساني، فالرحيم يكون رفيقاً بإخوانه ليناً معهم، والإسلام لم يقصر رحمة المسلم على أخيه المسلم بل تعداه إلى إقرار الرحمة حتى بين الإنسان والحيوان".[6]

14) استغلال الوقت: كل الحضارات الإنسانية أكدت على أهمية الوقت، وكل الفلاسفة والحكماء حذروا من خطر التفريط فيه وإضاعته، وفي ديننا الإسلامي نجد أن **رسول الله** ﷺ أكد وبشكل كبير على خطورة الوقت **بقوله** ﷺ: **((نعمَتانِ مغبونٌ فيهما كثيرٌ من الناسِ: الصَّحَّةُ والفَراغُ)) [رواه البخاري]**. ويقصد ﷺ على أنه هناك نعمتان مَن **الله** بهما على الإنسان لكنه لا يستغلهما الاستغلال الأمثل وهما (الصحة والوقت)،[7] فالمؤمن الحق هو من يستفيد

---

[1] نشوان، يعقوب حسين. (2004). المصدر مذكور سابقا، ص 118.

[2] نجاتي، محمد عثمان. (1993). **الحديث النبوي وعلم النفس** (ط.2). دار الشروق، ص 126.

[3] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009)، المصدر مذكور سابقا، ص 110.

[4] العاجز، فؤاد علي. (2007). المصدر مذكور سابقا، ص 389.

[5] نشوان، يعقوب حسين. (2004). المصدر المذكور سابقا، ص 119.

[6] علوان، عبد الله ناصح. (2008). المصدر مذكور سابقا، ص 278.

[7] الفقي، إبراهيم. (2009). ***إدارة الوقت***. إبداع للإعلام والنشر، ص 39.

من تجارب نفسه والآخرين ويستغل الوقت في تصحيح معتقداته وسلوكه وتدعيم إيمانه ويتعظ بما حدث سابقاً ولا يكرره حرصاً على سلامة الوقت وأهميته وحرصاً على حياته الدينية والدنيوية.[1]

15) التواضع: التواضع عند علماء الأخلاق هو لين الجانب، والبعد عن الاغترار بالنفس، حيث قالوا: إن التواضع هو اللين مع الخَلق، والخضوع للحق وخفض الجناح. فقد كان **عليه الصلاة والسلام** المثل الأعلى للتواضع بأقواله وأفعاله، فها هو يجالس الفقراء والمساكين ويصغي إليهم، ويجيب دعوة العبد، وينصت للأمة فلا ينصرف عنها حتى تنصرف، ويجلس في أصحابه كأحدهم، بل يشاركهم العمل ما قل أو كثر.

وقد دعا ﷺ إلى التواضع وحث عليه، **يقول: ((إن الله أوحى أن تواضعوا، حتى لا يفخر أحد على أحد، ولا يبغي أحد على أحد))**. **ويقول** ﷺ: **((طُوبَى لِمن تَواضَعَ في غَيرِ مَسكَنةٍ))**.[2] ولقد وصف **الله سبحانه وتعالى** عباده المتواضعين غير المستكبرين وهم أهل سكينة ووقار، **بقوله عز وجل: ﴿وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الأرض هَوْناً وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الجاهلون قَالُواْ سَلاَماً﴾. [سورة الفرقان: الآية 63]**

16) الشكر: إن الحضارة العربية الإسلامية حضارة اجتماعية تقصد رفعة الإنسان وتعظيم شأنه، وغالبية العبادات إن لم نقل كلها تتعلق بتحسين المجتمع وتجويد العلاقات الإنسانية والتعاون والتضامن بين بني الإنسان. وقد ورد الجزء الذي ينشره السيد محمد مطيع الحافظ رواية الأثر: **((لم يشكر الله من لم يشكر الناس)) [رواه أحمد وأبو داود والخاري]**. ومعناه عندنا أن الخير إنما يأتي بتعاون الناس، فإذا تعاونوا شكر بعضهم لبعض سعيهم في الخير، وكان ذلك شكراً لله على هذا التعاون.[3]

يعتبر الشكر من أعلى المنازل الإنسانية قبولاً عند **الله**، ويقول **الإمام ابن قيم الجوزية: "الإيمان نصفان: نصف شكر ونصف صبر"**، ولقد أمر **الله** بالشكر فهو جزء من الإيمان، واشتق **الله** له اسماً من أسمائه، فهو (**الشكور**) و(**الشاكر**). وسمي المسلمين الذين يقنعون بما أعطاهم **الله** من نعم وخيرات بالشاكرين، وأمر **الله** المسلمين بشكره على ما أعطاهم **بقولة تعالى: ﴿وَاعْبُدُوهُ وَاشْكُرُوا لَهُ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ [القرآن الكريم، العنكبوت: 17]**.[4]

وإن للشكر دورٌ عظيم في تهذيب السلوك عند المسلم لأنه يقدم المكافأة له على عملٍ قام به، ويعد الشكر يزداد المسلم رغبة في عمل المزيد لأن طبيعة الإنسان تحب الثناء وتقديم الشكر. وقد وصى به **الله سبحانه لقمان**، وكذلك وصَّى به من طرف الولد لوالديه، وأمن **الله** لكل مسلم بالشكر لله وللناس.[5] فقد **قال تعالى: ﴿لَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ﴾. [القرآن الكرم،**

---

[1] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009)، المصدر مذكور سابقا، ص 111.

[2] ابن عساكر، أبي القاسم علي بن الحسن الدمشقي الشافعي. (1993). ***مدح التواضع وذم الكبر*** (النابلسي محمد عبد الرحمن، تحقيق). دار السنابل للطباعة والتوزيع، ص 9 . 10.

[3] السامري، أبو بكر محمد بن جعفر بن محمد بن سهل بن شاكر الخرائطي. (1982): ***فضيلة الشكر لله على نعمته وما يجب من الشكر للمُنعَم عَليه*** (الحافظ محمد مطيع، تحقيق). (اليافي عبد الكريم، تقديم). دار الفكر، ص 14.

[4] العاجز، فؤاد علي. (2007). المصدر مذكور سابقا، ص 390 . 391.

[5] مرسي، سيد عبد الحميد. (1982). ***النفس البشرية***. مكتبة وهبة، ص 92.

لقمان: 14]. وقال تعالى: ﴿فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ وَاشْكُرُوا لِي وَلَا تَكْفُرُونِ﴾ [القرآن الكريم، البقرة: 152]، وقال تعالى: ﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمّه وَهْنًا عَلَى وَهْن وَفِصَاله فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْك﴾ [القرآن الكريم، البقرة: 14].

17) التوكل: وهي من الصفات الإيمانية للمسلم الحق ودليل على قوة إيمان العبد وزيادة الثقة بالله، وعلى المؤمن أن يتوكل على الله في كافة أعماله الدينية والدنيوية بعد أن يكون قدم جميع سبل العزم والقوة المطلوبة منه كمسلم.[1] **قال تعالى: ﴿وَمَنْ يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ﴾ [القرآن الكريم، الطلاق: الآية 3]. وقوله تعالى** موجهاً كلامه إلى **رسوله الكريم ﷺ: ﴿قُلْ هُوَ الرَّحْمَن آمَنَّا بِهِ وعَلَيهِ تَوَكَّلنَا﴾ [القرآن الكريم، الملك: الآية: 29]**. والمسلم المتوكل يحتاج إلى نية صافية ونقاء سريره ونفس راضية وقناعة بما سيعطي **الله**، وبهذا سيرضى بالنتائج المترتبة على الأعمال التي يقوم بها وسيكون سلوكه خاضعاً لهذه المفاهيم الإسلامية، وسيتم سلوكه الفردي والجماعي في أثناء ممارسة أعماله المختلفة داخل المنظمة التي يعمل بها بالهدوء والرزانة في كافة أعماله الدينية والدنيوية وهذا سينعكس بالإيجاب على أدائه وأداء أقرانه في العمل وبالتالي تحسين وتطوير المنظمة التي يعمل بها.

18) **الرقابة الذاتية:** إن الرقابة الذاتية للعبد تعني علمه وتيقنه بأن **الله** مطلع على أعماله ما ظهر منها وما بطن، وأن **الله** ينظر إليه ويسمعه ومطلع على كل أعماله في كل لحظة ووقت وذلك امتثالاً **لقوله تعالى: ﴿وَاعْلَمُوا أَنَّ اللّه يَعْلَمُ مَا فِي أَنْفُسِكُمْ فَاحْذَرُوهُ﴾ [القرآن الكريم، البقرة: 235]، وقوله تعالى: ﴿وَكَانَ اللَّه عَلَى كُلّ شَيْء رَقِيبًا﴾ [القرآن الكريم، الأحزاب: 52]**. وقيل في الرقابة: من راقب **الله** في خواطره عصمه **الله** في حركات خوارجه، وهذا يعني أن من راقب **الله** في سره يحفظه **الله** في حركاته في سره وعلانيته. وفي حديث **لجبريل عليه السلام: "أنه سأل النبي ﷺ عن الإحسان؟ فقال له: أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك" مسلم (36/1) ح (8)**. وهي ثمرة علم الإنسان بأن **الله** رقيب عليه.

وهذه الرقابة الذاتية للعبد تلزمه حفظ لسانه وجوارحه من سوء الأعمال وتجعله يقيم نفسه في كل عمل يقوم به وفي كل وقت امتثالاً **لقوله تعالى: ﴿وَهُوَ مَعَكُمْ أَيْنَ مَا كُنْتُمْ﴾ [القرآن الكريم، الحديد: 4]**، وتحدد الرقابة الذاتية سلوك المسلم العامل في أية منظمة يعمل بها من خلال وجود معيار القرآن الكريم والسنة النبوية التي تحكم وتحدد سلوك جميع المسلمين أينما وكيفما وجدوا.[2]

19) **الاستقامة:** إن الاستقامة كلمة جامعة لمعاني إسلامية كثيرة وهي تعبر عن مدى التزام المسلم بالقواعد والمبادئ الإسلامية كالأمانة والصدق والحياء والإخلاص والرحمة والتواضع وحُسن الخلق وغيرها من الصفات الإسلامية، **قال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنْتُمْ**

[1] العاجز، فؤاد علي. (2007). المصدر مذكور سابقا، ص 391.

[2] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009)، المصدر مذكور سابقا، ص 113 . 114.

تُوعَدُونَ﴾ [القرآن الكريم، فصلت: 30]، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبّنَا اللَّه ثُمَّ اِسْتَقَامُوا فَلَا خَوْف عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾ [القرآن الكريم، الأحقاف: 13].[1]

وهذه الاستقامة تجعل سلوك المسلم في أعماله متزناً رصيناً بعيداً عن التناقضات وإضاعة الوقت في الأمور البسيطة، والرياء في الأعمال يخرجه عن الاستقامة، ونستطيع أن نقول أن الاستقامة في الأعمال والأفعال بعيداً عن الرياء هي معيار مدى التزام المسلم بالسلوك الإسلامي الفردي الصحيح.[2]

من العرض السابق يتضح لنا أن التربية الإسلامية امتازت عن سواها من أنواع التربية الأخرى بأنها تتجه في تربية الفرد بداية من داخل نفسه، ثم تقيم بناءه الخارجي على أساسه ولذلك تهتم بتكوين الضمير اليقظ لديه. وتعتبر هذه المبادئ الإسلامية ضرورية في التعامل ما بين الأفراد، إذ هي الأساس في تعامل المربي مع تلميذ المرحلة الثانوية وتعامل التلاميذ بعضهم مع البعض، وأنه من الواجب على المرشدين والمتخصصين ومشرفي التربية الإسلامية ومشرفي النشاط والمعلمين تأصيل هذه المفاهيم في نفوس الناشئة عن طريق القدوة الحسنة وأساليب الموعظة واللين والحوار والإقناع وغيرها والاستفادة من النشاطات المدرسية والإذاعة الصباحية والمحاضرات والنشرات التي تساعد في ترسيخ هذه المبادئ في نفوس المراهقين وهدايتهم إلى الطريق المستقيم. حيث أن هذه الصفات الإنسانية في الفرد المسلم تحتم عليه الالتزام بهذه القواعد التي تحدد وتضبط من سلوكه وتجعل هذا السلوك طبيعياً متزناً ويحاول تحسين سلوكه وأدائه بما يرضي **الله تعالى ورسوله الكريم** ﷺ. إذ أن هناك عدة أساليب تربوية نبوية لأجل تعديل السلوك، وهو ما سيتم عرضه في العنصر الآتي.

[1] العاجز، فؤاد علي. (2007). المصدر المذكور سابقا، ص 392.

[2] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009)، المصدر مذكور سابقا، ص 115.

13. أساليب التربية النبوية المتبعة في تعديل وتقويم السلوك:

تعرف **التربية الإسلامية** بعبارة يسيرة بأنها: "عملية يأخذ فيها الناشئون من أبناء الإسلام بألوان من الأنشطة الموجهة في ظل الفكر والقيم والمثاليات والمبادئ الإسلامية لتعدل سلوكهم، وبناء شخصياتهم على النحو الذي يجعل منهم أفراداً صالحين نافعين لدينهم وأنفسهم ووطنهم وأمتهم الإسلامية والبشرية كلها"،[1] لذلك تتميز التربية الإسلامية بتنوع أساليبها وتعددها بما يتيح للمربي اختيار الأنسب والأفضل لطبيعة المتربي، بما يجعله يستجيب لمؤثراتها النفسية. فقد استخدم **النبي** ﷺ أساليب متعددة في توجيه وإرشاد وتعديل سلوك صحابته رضوان **الله** عليهم أجمعين.[2] ومن خلال تتبع الأحاديث النبوية الشريفة أمكن الوقوف على جملة من الأساليب العملية والمتنوعة استخدمها **الرسول** ﷺ في تقويم سلوك الأفراد والتي يمكن تلخيصها في الآتي:

1) أسلوب المطالبة بالكف عن السلوك السلبي وتقديم البديل الصحيح: فلم يكتف **الرسول** ﷺ بانتقاد السلوك السلبي فحسب، بل بادر إلى شرحه وتوضيحه واقتراح البديل الصحيح. ومن الأمثلة على ذلك ما جاء في الحديث الشريف **"عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: كُنّا نصلي خلف النبي ﷺ فنقول: السلام على الله فقال النبي ﷺ: أن الله هو السلام ولكن قولوا: التحيات لله والصلوات الطيبات، السلام عليك أيها النبي ورحمة الله وبركاته السلام علينا وعلى عباد الله الصالحين، أشهد أن لا إله الله وأشهد أن محمداً عبده ورسوله" (البخاري، 1987، ج1، 28).** وحينما يخطئ نفر من المسلمين في تقويم السلوك المنحرف، كان **الرسول** ﷺ يتدخل موجهاً إياهم إلى الأسلوب الأمثل. ويتضح ذلك من خلال ما رواه **أبو هريرة رضي الله عنه قال: أُتى النبي صلى الله عليه وسلم برجل قد شرب، قال: اضربوه قال أبو هريرة فلما انصرف، قال بعض القوم أخزاك الله قال: فقال رسول الله ﷺ "لا تقولوا هكذا، لا تعينوا عليه الشيطان، ولكن قولوا: رحمك الله" (ابن حنبل، ب.ت، ج2، 200).**

2) أسلوب الحوار المقنع: الحوار القرآني موجه من **الله** إلى عباده ليتجاوبوا مع نداء ربهم، و**الله** منزه غني عن أي مصلحة أو منفعة...، إنه الحوار الرباني به يخاطب **الله** عباده، يأمرهم وينهاهم ويهديهم ويرشدهم، وقد أراد **الله** لهم أسلوب الحوار ليشعرهم بمكانتهم عند ربهم، وليستخدموا نعمة العقل والتمييز بين الخير والشر، بين الحق والباطل. إذ يدعوهم إلى اعتناق الحق بعد أن يبينه لهم، ويحذرهم من الشر والباطل، وقد أوضح لهم مغبتهما ونتائجهما، كما يدعوهم إلى تصحيح مسارهم وسلوكهم في الحياة على ضوء ذلك، ويكون ذلك بأسلوب (حواري خطابي) رصين.[3] ومن الطبيعي أن الحوار المقنع يقود المخطئ إلى ترك السلوك السلبي ويرغبه في الاستقامة. وقد استخدم **الرسول** ﷺ الحوار المتلطف الهادئ مع شاب جاء يطلب منه الإذن بفعل الفاحشة.

3) أسلوب المقارنة: فالأشياء تتميز بضدها كما هو متعارف عليه، وكان من عادة **الرسول** ﷺ في تقويم السلوك المعوج أن يقارن بين سلوكين متناقضين أحدهما إيجابي مطلوب الإقدام عليه والآخر سلبي ينبغي الإحجام عنه، ويتبين ذلك من

---

[1] نجم، منال إبراهيم مصطفى. (2010). ***فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأزهر بغزة*** [رسالة ماجستير، جامعة الأزهر بغزة]، ص 37.

[2] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009)، المصدر مذكور سابقا، ص 137.

[3] النحلاوي، عبد الرحمن. (2000). المصدر مذكور سابقا، ص 9.

خلال قوله ﷺ: **"لا يحل لمسلم أن يهجر أخاه فوق ثلاث ليال، فليتقيان فيعرض هذا ويعرض هذا وخيرهما الذي يبدأ بالسلام" (البخاري، ب.ت، ج5: 2256).**[1]

4) أسلوب التعريض: التعريض: خلاف التصريح، لعله من: عرض . بالشد . جعله عريضاً، فهو: ما توسع في دلالته، فصار له وجهان: ظاهر وباطن.[2]

ولهذا الأسلوب أثار تربوية ونفسية عديدة، ومن أبرزها:

- دفع الحرج عن المخطئ، بحيث يحفظ شخصيته ولا يقلل من شأنه ولا يحبطه.
- يؤدي إلى تنمية روابط الثقة بين المتعلم والمعلم.
- يوفر الفرصة للآخرين بأن يراجعوا أنفسهم ويصححوا سلوكياتهم.

ومن الأمثلة على استخدامه ﷺ لأسلوب التعريض في تقويم السلوك **قوله: "ما بال أقوام يرفعون أبصارهم إلى السماء في صلاتهم" (أبو داود، ب.ت، د1: 1330)**، وحينما حذر **الرسول** ﷺ من التقصير في قيام الليل خاطب **عبد الله بن عمر** قائلاً له: **"يا عبد الله لا تكن مثل فلان، كان يقوم الليل ثم ترك قيام الليل" (البخاري، ب.ت، ج1: 201).**

5) التقويم بالممارسة والعمل: فكان من هديه ﷺ أن يصحح عملياً بعض الأخطاء في السلوك لاسيما في الجانب التعبدي. وقد روى **جبير بن نفير عن أبيه** أنه قدم على **رسول الله** ﷺ. **فأمر له بوضوء فقال: توضأ يا أبا جبير فبدأ أبو جبير بفيه فقال له رسول الله** ﷺ: **لا تبتدئ بفيك يا أبا جبير، فإن الكافر يبتدئ بفيه، فغسل كفيه حتى أنقاهما ثم دعا رسول الله** ﷺ **بوضوء، فغسل كفيه حتى أنقاهما ثم تمضمض واستنشق ثلاثًا وغسل وجهه ثلاثًا وغسل يده اليمنى إلى المرفق ثلاثًا واليسرى ثلاثًا ومسح رأسه وغسل رجليه" (البيهقي، 1994، ج1: 46).**

6) أسلوب المداعبة: ويقصد بالمداعبة هنا "استثمار بعض المواقف بقول أو فعل، يدخل السرور على الآخرين دون جرح للمشاعر أو إهدار للكرامات".

وللمداعبة أثار تربوية ونفسية كثيرة على المتعلم، لعل من أبرزها:

1. إدخال السرور إلى نفسه.
2. إزالة الملل الذي يعلق بالمتعلم بسبب ما يعترض في حياته من الهموم والأحزان.
3. تبعث على النشاط والمرح الذي يغير روتين الحياة.
4. تثير في النفس محبة الناصح مما يساعد على تقبل الموعظة والنصيحة بصدر رحب ونفس متشرفة.

---

[1] أبو دف، محمود خليل. (2006، فبراير 8 . 9). ***منهج الرسول ﷺ في تقويم السلوك وكيفية الاستفادة منه في تعليمنا المعاصر***. مؤتمر تطوير برامج كليات التربية بالوطن العربي في ضوء المستجدات المحلية والعالمية، كلية التربية . جامعة الزقازيق.

[2] الخولي، إبراهيم محمد عبد الله. (2004). ***التعريض في القرآن الكريم***. دار البصائر، ص 18.

ولقد حفلت **السنة النبوية** بكثير من المواقف التي تقر هذا الأسلوب في تهذيب الطباع والتوجيه والنصح والإرشاد وتقويم السلوك.

7) إظهار الغضب وعدم الرضا عن السلوك السلبي: يحتاج المربي إلى أن يتعلم كيف يعبر عن غضبه بشكل مناسب دون أن يوجه إهانات للمتعلمين أو يسيء معاملتهم. وكان **الرسول** ﷺ من عادته أن يظهر الغضب عند سماع أو مشاهدة أخطاء سلوكية تمس العقيدة وتتناقض معها، فعن **عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده** قال: **خرج رسول الله ﷺ على أصحابه وهم يختصمون في القدر، فكأنما يفقأ في وجهه حب الرمان من الغضب، فقال: بهذا أمرتم؟ أو لهذا خلقتم، تضربون القرآن بعضه ببعض، بهذا هلكت الأمم قبلكم"** (ابن ماجة،ب.ت، ج1: 33).

وحينما أتي **عمر بن الخطاب النبي بنسخة من التوراة فقال: يا رسول الله هذه نسخة من التوراة فسكت فجعل يقرأ ووجه رسول الله يتغير فقال أبو بكر: ثكلتك الثواكل، ما ترى ما بوجه رسول الله ﷺ، فقال: أعوذ بالله من غضب الله وغضب رسوله ﷺ، رضينا بالله رباً وبالإسلام ديناً وبمحمد نبينًا فقال رسول الله ﷺ: "والذي نفس محمد بيده، لو بدا لكم موسى فاتبعتموه وتركتموني، لضللتم عن سواء السبيل ولو كان حياً وأدرك نبوتي لاتبعني"** (الدارمي، 1987، ج1: 126).

ومن خلال ما سبق، يتضح تعبير **الرسول** ﷺ عن غضبه باستخدام لغتين في الاتصال إحداهما لفظية والأخرى غير لفظية مما يجعل رسالته تصل بقوة ووضوح إلى المخاطب ومن ثم تحمله على تعديل سلوكه بسلاسة ودون تعنت.[1]

8) أسلوب المنافسة: يعتبر أسلوب المنافسة من أساليب التربية الإسلامية الأصلية، يؤكد ذلك **قوله تعالى: ﴿خِتَامه مِسْك وَفِي ذَلِكَ فَلْيَتَنَافَسْ الْمُتَنَافِسُونَ﴾ [القرآن الكريم، المطففين: 26]**. فالمنافسة "من الأساليب الناجحة التي يمكن استخدامها في ذلك بأسلوب السؤال، أو المسابقة بين الأطفال فيمن يقدر على الجواب، ويكون جواب السؤال يخدم قضية عقدية، أو سلوكية، أو عقلية. لكن لابد أن تراعى في هذه الأسئلة والمسابقات المرحلة السنية التي يتعامل معها المربي، فتكون أسئلته في مستواهم ولا تفوق عقولهم أو محفوظاتهم، فإن الأسئلة التي تفوق مستواهم لا فائدة منها لأنها سوف توقع الطفل في الإخفاق أو الإحساس به مما يؤثر على نفسه وسلوكه". ويقول **موسى**: "أسلوب المنافسة من طرائق التعليم الفعالة والإيجابية، والتي وجه إليها القرآن وحث عليها **الرسول** ﷺ في مواقف تعلمية متعددة والمنافسة نشاط يوجه عليه المدرس تلاميذه بهدف الاستزادة من المعرفة، وتعويدهم الإطلاع والبحث، وأطلق مفهوم المنافسة على كل منافسة تجري بين المتنافسين في حدود قوانين معينة ولهدف معين".[2]

---

[1] أبو دف، محمود خليل. (2006، فبراير 8 . 9). المصدر مذكور سابقا.

[2] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009)، المصدر مذكور سابقا، ص 161 . 162.

وقد أثبتت كثيراً من الدراسات الحديثة جدوى أسلوب المنافسة في تحسين الأداء وسرعة التعلم، وأوصت المربين بضرورة استعمالها في التربية بأنواعها المختلفة (كالتنافس الذاتي) أي يقوم الفرد أدائه عن طريق قدراته الذاتية، أو (تنافس مقارن) أي يقوم الفرد قدراته مع الآخرين.[1]

9) التأنيب والتوبيخ: وهو شكل من أشكال العقاب المعنوي، يحتاج إليه المربي حينما يكون الخطأ السلوكي كبيراً، لا يصلح معه اللين. ويفضل عند استخدام التوبيخ في تقويم سلوك المتعلمين استخدام قليل الكلام المختصر مع تجنب وصفهم بأنهم غير مؤدبين أو غير منضبطين بصورة متكررة.

وقد بادر **الرسول** ﷺ إلى تقريع أحد صحابته حينما تجاوز الحد في الكلام مع رجل آخر ففي الحديث **عن أبي ذر قال: كان بيني وبين رجل كلام وكانت أمه أعجمية فنلت منها فذكرني إلى النبي** ﷺ **فقال لي: "أسابيت فلانًا قلت نعم قال: أفنلت من أمه قلت: نعم قال: إنك امرؤٌ فيك جاهلية" (البخاري، 1987، ج6: 19)**. واستخدم **الرسول** ﷺ أسلوب الزجر والتوبيخ في تقويم سلوك صبي من الصحابة رضوان **الله** عليهم ليعزز عنده خلق الأمانة فقد جاء في الحديث الشريف **"عن عبد الله بن بسر قال: بعثتني أمي إلى رسول الله** ﷺ **بقطف من عنب فأكلت منه قبل أن أبلغه، فلما جئت به أخذ بأذني وقال: يا غدر" (الأصبهاني، ب.ت،ج 6: 105)**، والملاحظ أن **الرسول** ﷺ لم يستخدم الكلام الجارح حتى عند توبيخه وتأنيبه للآخرين، مما يدلل على سماحته ورفقه بهم.[2]

10) الترغيب والترهيب: إن الترغيب والترهيب يمثلان نزعتين فطريتين متأصلتين في أعماق النفس البشرية، فالإنسان بفطرته يرغب فيما يحب ويميل نحوه، ويخاف مما يكره ويبتعد عنه، وقد وظف المنهج النبوي هاتين النزعتين للدفع إلى فعل الطاعات، واجتناب المنهيات، فكانت وصايا **النبي** ﷺ تهدف إلى تربية النفس البشرية. فوظف **النبي** ﷺ فكرتي الترغيب والترهيب في وصاياه واتخذهما منهجاً تربوياً سعى من خلالهما إلى تقويم السلوك الإنساني، وتهذيب القيم والأخلاق، وخلق شخصية مسلمة، قوية قادرة على قهر أهواء النفس، وهذا المنهج يمثل حقيقة تربوية ونفسية ذات وظائف عديدة تتمثل في تأثيرها على النفس.

وكذا توظيف أسلوب الترهيب في الوصايا النبوية تمثل بالعقاب لكل سلوك معوج، حتى يستقيم ليثاب عليه الفرد فكان منهجاً وسلوكاً، اتخذه **النبي** ﷺ لتهذيب سلوك النفوس المذنبة والعاصية وتحقيق خير المجتمع وصلاحه. إذ إن غياب الرادع الديني والخلقي يعد من أهم أسباب فساد المجتمعات، ومع حضوره يستقيم سلوك الفرد المؤدي إلى استقرار المجتمع الإنساني، وهو كذلك أسلوب له وظائف نفسية عديدة: "تعنى بمجموعة الانفعالات التي تؤثر في النفس، وتقفز إلى سريرتها فتعالج آمالها ومخاوفها، وتصور بأسها فهي تدعو إلى الإنذار، وهي مقياس التأثر

---

[1] راضي، محمد عوفي، وجعفر، ليث محمد حسين موفق. (2010). تأثير استخدام أساليب التنافس في تعليم بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة للناشئين. ***مجلة ميسان لعلوم التربية البدنية، 2***(2)، ص 80.

[2] أبو دف، محمود خليل. (2006، فبراير 8 . 9). المصدر مذكور سابقا.

النفسي وميزان التجاوب الداخلي عكساً وطرداً، فكان الأمل، واليأس، والرهبة، والتحذير، والإنذار، والاعتبار...مجالاً لأبعاده الموضوعية".[1]

11) أسلوب القدوة الحسنة: يقول **عبد الله وآخرون (1991)** إن القدوة: "تعني نماذج بشرية متكاملة تقدم الأسلوب الواقعي للحياة في مجالاتها المختلفة: السلوكية، والانفعالية، والعلمية، والاجتماعية".[2]

ويؤكد **قطب** أن: "القدوة الحسنة من أرقى أساليب التربية ومن أنجح الوسائل المؤثرة في إعداد الناشئين خُلقياً ونفسياً واجتماعياً"، ذلك أن القدوة هي الواقع الحي الملموس الذي يدعو إلى الامتثال بالعمل قبل القول. إن أسلوب القدوة الحسنة في التربية السليمة استمد جذوره مما ورد في **القرآن الكريم وسنة نبيه** ﷺ من آيات وأحاديث تحث على اتخاذ هذا الأسلوب في التربية، وحتى يهتدي معلم اليوم ويتأسى بالمعلم والمربي الأول **رسول الله** ﷺ فهو مَثَلَنَا وقدوتنا الحسنة[3] في كل أفعاله وأقواله فهنا نبراساً يضيء لنا في الدروب.[4] **قال الله تعالى: ((لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُول اللَّه أُسْوَة حَسَنَة لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِر وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا))**.[5]

ويقول **نايف العطار**: "يجب أن نفرق بين القدوة والتقليد، ونحذر التقليد الأعمى لأنه يلغي دور العقل ولا يوصل إلى أصول العلم ولا إلى فروعه".[6]

12) أسلوب القصة: ولقد كان القصص من الأساليب التَّربوية الهامة التي استعان بها القرآن الكريم للدعوة والتربية والتوعية وتجديد المعاني لتكون عظة دائمة".[7] ومن أجمل الأساليب التربوية وأجذبها الأسلوب القصصي **يقول الله تعالى: ﴿نَحْنُ نَقُصّ عَلَيْك أَحْسَن الْقَصَص﴾ [القرآن الكريم، يوسف: 3]**، وهو يؤثر في الأبناء والطلاب أيما تأثير، والقرآن مليء بالقصص وقد نزل معظمها تثبيتاً **للرسول الكريم والمربي العظيم محمد** ﷺ وتعليماً وتوجيهاً لأمته من بعده، ولأخذ العظة والعبرة منها. فالقصة أسلوبٌ هادف يتم استخدامه في التربية، وفي الوعظ والإرشاد، وهذا الأسلوب لأهميته استخدمه القرآن الكريم وورد في سنة **المصطفى** ﷺ.[8]

---

[1] البدراني، شيماء أحمد محمد. (د.ت): ***وصايا الرسول ﷺ في صحيحي البخاري ومسلم . دراسة بلاغية***. دار الكتب العلمية، ص 26 . 27.

[2] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009)، المصدر مذكور سابقا، ص 142.

[3] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009)، المصدر المذكور سابقا، ص 140.

[4] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009)، المصدر المذكور سابقا، ص 147.

[5] القرآن الكريم، [الأحزاب:21].

[6] العطار، نايف سالم. (2006). طرائق النبي صلى الله عليه وسلم ومميزاتها وأهميتها وعلاقة الطرائق المعاصرة بها. ***مجلة جامعة الأقصى، 11*** (2)، ص 133.

[7] نياز، حياة عبد العزيز محمد. (2016). ***أسلوب التربية بالقصة في القرآن الكريم***. شبكة الألوكة، ص 1.

[8] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009)، المصدر المذكور سابقا، ص 154 . 155.

وللقصة القرآنية أهمية عظمى في التربية الإسلامية، فهي تؤدي ما لا يؤديه غيرها من تربية للنفوس، وصقل العقول. ولها تتعطش الأفئدة، وترق القلوب. يشير إلى ذلك عبد المجيد (1987) بقوله: "والقصة نوع من الأدب له جمال، وفيه متعة، ويشغف به الصغار والكبار إذا أُجيد إنشاؤه، وأُجيدت وساطته، وأُجيد تلقيه".[1]

13) أسلوب التدريب العملي: يُعرف التدريب العملي بأنه: "عبارة عن النشاط الذي يقوم به الأستاذ أمام طلابه بهدف توضيح حقيقة، أو قاعدة؛ أو بهدف وصف شيء ما، وذلك باستخدام أجهزة أو مواد أو أدوات تعليمية، إلى جانب الشرح اللفظي". وإن التربية بأسلوب التدريب العملي من أقوى الأساليب التربوية وأكثرها أهمية، فمن خلال الممارسة والتطبيق تتحول الأقوال إلى أفعال، وتترجم الأفكار والآراء إلى واقع وسلوك، ويصبح بهذا الأسلوب التعلم والتعليم مثمراً ومؤثراً، فهذا الأسلوب أوقع في النفس، وأدعى للإتقان والاستقامة وأكثر أثراً في التربية. وهو أجود طرق التعليم وأحسنها، إذ يثبت المعلومة في الأذهان، ويرى المتعلم التطبيق العملي الذي يحصر الفكرة في مدلول واقعي يُبصره المتعلم، فإذا به شاخص بين يديه. لذا يتطلب من المربين والمربيات في الأسرة والمدرسة والجامعة، أن يهتموا بهذا الأسلوب وتطبيقه في تربيتهم للطلاب وأن يحرصوا على أن يترجم الطلاب جميع ما يتلقونه من تربية وتعليم إلى واقع وممارسة في حياتهم وسلوكهم.[2]

14) أسلوب الإقناع: يعتبر الإقناع من أهم أساليب التربية الإسلامية، وهو من الأساليب التي وردت في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة. يقول **مرسي (1977)** هو "من الأساليب التي تقوم عليها التربية الإسلامية في توجيه الإنسان نحو الحق والخير ... عن طريق العقل والمنطق".[3]

ويعرف الإقناع على أنه: "عمليات فكرية وشكلية يحاول فيها أحد الطرفين التأثير على الآخر، وإخضاعه لفكرة ما". وأنه: "أي اتصال مكتوب أو شفوي أو سمعي أو بصري يهدف بشكل محدد إلى التأثير على الاتجاهات والاعتقادات أو السلوك. كما أنه القوة التي تستخدم لتجعل شخصاً يقوم بعمل ما عن طريق النصح والحجة والمنطق".[4]

وتقول **واضحة السويدي** "فقد دعا الإسلام إلى استعمال العقل والتفكير المنطقي السليم في فهم حقائق الأشياء والتمييز بين الصواب والخطأ والحسن والقبيح والحق والباطل، بالحجة والبرهان والإقناع، وليس بالتقليد الأعمى أو بالقسر والإكراه".

---

[1] الوادعي، مسفر بن أحمد بن مسفر آل عاطف. (2006). ***معايير الأسلوب القصصي في القرآن الكريم وتطبيقاته التربوية في تدريس التربية الإسلامية في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمدينة أبها*** [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى]، ص 104.

[2] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009)، المصدر مذكور سابقا، ص 167.

[3] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009)، المصدر المذكور سابقا، ص 173.

[4] البياتي، رعد حميد توفيق صالح. (2010). ***الإقناع والتأثير ودورهما في إنجاح الدعوة الإسلامية***. الجامعة الإسلامية ببغداد، ص 3.

ولذا يتضح لنا جلياً أهمية الإقناع العقلي لفئة المراهقين من المسلمين، بما يسهم في تربيتهم وتنمية القيم لديهم، وأن لا تقتصر التربية فقط على مجرد سرد للحقائق دون مناقشة لها، ومن دون اقتناع، وأسوتنا في ذلك رسول الله ﷺ مع الشاب الذي جاء يستأذن في الزنا، وكيف تعامل معه الرسول ﷺ بالإقناع حتى اقتنع.[1]

15) أسلوب العصف الذهني: يقصد بالعصف الذهني: "استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة ويستخدم كأسلوب للتفكير الجماعي أو الفردي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية ".[2]

وتعد طريقة العصف الذهني من أساليب التنمية المهنية وبرامج التدريب أثناء الخدمة الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي وتطلق الطاقات الكامنة عند المتدربين في جو من الحرية والأمان يسمح بظهور كل الآراء والأفكار حيث يكون المتدرب في قمة التفاعل مع الموقف. وتصلح هذه الطريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة صحيحة.[3]

الأهداف التربوية لجلسات العصف الذهني:

- حل المشكلات حلاً إبداعياً.
- إيجاد مشاريع جديدة.
- تحفيز وتدريب تفكير وإبداع المتدربين والطلبة.[4]

أمثلة للعصف الذهني عند رسول الله ﷺ:

1) عن ابن **عمر رضي الله عنهما** قال: **إن النبي** ﷺ قال: **"إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، وإنها مثل المسلم. حدثوني ما هي؟ ". قال: فوقع الناس في شجر البوادي، قال عبد الله: فوقع في نفسي إنها النخلة فاستحييت، ثم قالوا: حدثنا ما هي يا رسول الله؟** قال: **"هي النخلة" (البخاري، ج1، ح 61).** ففي هذا الحديث وجه **الرسول** ﷺ سؤلاً إلى الصحابة لاستثارة تفكيرهم، ثم علمهم بعد ذلك ما كان يريد أن يعلمهم بشأن خصال المسلم التي تميزه عن غيره من الناس. وهي أن المسلم كالنخلة، عقيدته ثابتة راسخة عميقة الجذور مثل جذور النخل، وهو صلب كصلابتها، ومستقيم في سلوكه مثل استقامتها، وتثمر أعماله الصالحة ثمراً كثيراً طيباً كثمرها.
2) عن أبي **هريرة رضي الله عنه**، قال: **إن رسول الله** ﷺ **قال: "أتدرون من المفلس؟ " قالوا: المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع. فقال: "المفلس من أمتي من يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة، ويأتي وقد**

---

[1] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009)، المصدر مذكور سابقا، ص 173. 174.

[2] دبابش، منال موسى علي. (2008). ***منهج الرسول ﷺ في التربية خلال السيرة النبوية*** [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية. غزة]، ص 69.

[3] خليل، نبيل سعد. (2014): ***إدارة المؤسسات التربوية في بدايات الألفية الثالثة***. دار الفجر للنشر والتوزيع، ص 233.

[4] دبابش، منال موسى علي. (2008)، المصدر مذكور سابقا، ص 69.

شتم هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا، وسفك دم هذا وضرب هذا، فيُعطى هذا من حسناته، وهذا من حسناته، فإن فنيت حسناته قبل أن يفضي ما عليه أخذ من خطاياهم، فطرحت عليه، ثم طرح في النار" (النووي، ج1، ح 220/16). ففي هذا الحديث علم **الرسول** ﷺ الصحابة معنى جديداً "للمفلس"، فليس المفلس من ليس لديه مالاً ولا متاع وإنما هو من كثرت سيئاته، وقلت حسناته يوم الحساب.[1]

16) أسلوب الموعظة الحسنة: من أهم أساليب الدعوة إلى الله عز وجل الموعظة الحسنة، **قال تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ [القرآم الكريم، النحل: 125].** وقد وعظ الله عباده، **قال تعالى: ﴿وَاذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَمَا أَنْزَلَ عَلَيْكُمْ مِنَ الْكِتَابِ وَالْحِكْمَةِ يَعِظُكُمْ بِهِ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ [القرآن الكريم، البقرة: 231].**[2]

وتعتبر الموعظة من الأساليب التربوية التي أمر الله بها نبيه ﷺ، وذلك في **قوله تعالى: ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ يَعْلَمُ اللَّهُ مَا فِي قُلُوبِهِمْ فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ وَعِظْهُمْ وَقُلْ لَهُمْ فِي أَنْفُسِهِمْ قَوْلًا بَلِيغًا﴾ [القرآن الكريم، النساء: 63]**، ومن هنا فقد كان **الرسول** ﷺ يعظ الصغير والكبير، والذكر والأنثى، والحر والعبد وذلك في جميع الأحوال، ومن ذلك ما كان يخص به النساء من وقت لآخر ليعلمهن أمور دينهن، ومن ذلك وعظه لصحابته وحثهم على أعمال الخير ونهيهم عن أعمال الشر".

ويرى **الصعيدي (2009)** أن أسلوب الموعظة من أكثر الأساليب تأثيراً على المسلمين عامَّةٌ وعلى الطلاب المراهقين في المرحلة الثانوية لأنهم من أكثر الفئات تقبلاً للتوجيه الديني والترغيب والترهيب. وإن من واجب المرشد الطلابي والمعلم وخاصَّةً معلمي التربية الإسلامية تخول الطلاب بالموعظة وإعطائهم جرعات من ذلك كل صباح في الإذاعة المدرسية وفي المناسبات الاحتفالية بالمدارس، وكذلك عن طريق المطويات التي تحث على تعلم أمور الدين الإسلامي وتحث كذلك على الأخلاق الحسنة التي يجب على الطالب المسلم الالتزام بها وتطبيقها.[3]

17) أسلوب الحوار البناء: يعرفه النحلاوي (2000): "بأن يتناول الحديث طرفان أو أكثر، عن طريق السؤال والجواب بشرط وحدة الموضوع أو الهدف، فيتبادلان النقاش حول أمر معين وقد يصلان إلى نتيجة وقد لا يقنع أحدهما الآخر ولكن السامع يأخذ العبرة ويكون لنفسه موقفاً ... ".[4]

والهدف من الحوار دائماً هو تثبيت المعلومات في ذهن السامع، ولابد للمعلم أو المحاور أن يراعي حال من يحاوره، وهذا الأسلوب ممَّا يضفي على حجرة الدراسة الحيوية والنشاط.[5]

---

[1] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009)، المصدر مذكور سابقا، ص 181 . 182.

[2] الفالح، عبد الله بن سعد. (2013). *آداب الموعظة الحسنة*. دار بن الأثير للنشر والتوزيع، ص 5.

[3] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009)، المصدر مذكور سابقا، ص 184 . 187.

[4] النحلاوي، عبد الرحمن. (2000). المصدر مذكور سابقا، ص 206.

[5] الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009)، المصدر مذكور سابقا، ص 188.

18) أسلوب التربية بالأحداث: ميزة استغلال الأحداث في التعلم أن الأحداث تهيء المتعلم لموضوع التعلم، حيث يزداد عنده دافع الاستبصار ويثار لديه الدافع المعرفي، فيترتب على ذلك زيادة الانتباه وهذا بدوره يزيد من فعالية عملية التعلم. وتعني التربية بالحدث "استغلال حدث معين شديد الوقع على النفس لإعطاء توجيه معين".

وللتربية بالحدث فوائد تربوية قيمة منها:

أولاً: ترسخ الاستفادة من تجارب الآخرين السابقين.
ثانياً: تنمي روح المحبة والتسامح في نفس المتعلم من خلال أخذ العبر والدروس من أحداث وقعت في الماضي وطغى فيها الطغيان والتكبر والضلال.
ثالثاً: توفر الأحداث فرصاً لممارسة العمليات العقلية، حيث يتناولها الدارسون بالوصف والمقارنة، والتحليل والقياس وعزل العوامل المؤثرة، وافتراض الفروض والحكم باستخدام معايير داخلية وخارجية والتعقل والتدبر.

ولعل من أبرز الشواهد على التربية بالأحداث في السيرة النبوية حادثة الإفك: حيث تناولت السيرة النبوية حادث الإفك والذي هو بمثابة درس بليغ شمل أطهر بيت.[1]

19) أسلوب ضرب الأمثال: "وهو أسلوب فعال في توضيح المفاهيم وإزالة الغموض عنها بحيث تصبح في متناول الإنسان ليفهمها ويتدبرها، وهو يقوم على القياس والتشبيه والمماثلة والمحاكاة وعن طريق هذا الأسلوب يمكن تحقيق أهداف التربية".[2] وللأمثال أهمية في تقريب وتمثيل الأشياء غير المادية، وغير المنظورة بحيث تصبح في متناول الإنسان ليفهمها ويتدبرها تستخدم كوسيلة إيضاح أو تشويق أو مدح أو ذم حيث تحرك في الإنسان ميوله واتجاهه نحو الخير والحق. وكذلك لها أهمية في الاستفادة من خبرات وتجارب الآخرين، فقد يعطي المثل خلاصة لخبرة ما أو معرفة ما تسهم في توجيه الإنسان أو تعديل سلوكه،[3] وهو أسلوب قرآني تمثل في **قوله تعالى: ﴿وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾**.[4]

20) أسلوب التربية باللعب: يعرف اللعب بأنه "نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، وتحقيق في نفس الوقت المتعة والتسلية، وأسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية".

وأما بالنسبة لأهمية اللعب في التعلم نجد:

- تعمل الألعاب على تنشيط القدرات العقلية والإبداعية للأطفال.

---

[1] دبابش، منال موسى علي. (2008). المصدر مذكور سابقا، ص 60.

[2] حماد، شريف. (2004). أساليب تدريس التربية الإسلامية الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة ومبررات استخدامها . دراسة مسحية. ***مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)***، *12* (2)، ص 510.

[3] دبابش، منال موسى علي. (2008). المصدر مذكور سابقا، ص 64 . 65.

[4] القرآن الكريم، [الحشر: 21].

- اللعب أداة تربوية تساعد في إحداث تفاعل الفرد مع عناصر البيئة لغرض التعلم وإنماء الشخصية والسلوك.
- يشكل اللعب أداة تواصل وتعبير بين الأطفال.

ومن الشواهد الواردة في سيرة **النبي** ﷺ والدالة على اهتمام النبي بالترويح واللعب، **"أن النبي ﷺ صارع رجلاً معروفاً بقوته يسمى ركانة فصرعه النبي أكثر من مرة". (الألباني، 1985، 188)** كما **قالت عائشة رضي الله عنها: ((كُنْتُ أَلْعَبُ بِالْبَنَاتِ عِنْدَ النَّبِيِّ صلى الله عليه وسلم، وَكَانَ لِي صَوَاحِبُ يَلْعَبْنَ مَعِي، فَكَانَ رسُولُ اللهِ إِذَا دَخَلَ يَنْقَمِعْنَ - أَيْ يَتَغَيَّبْنَ مِنْهُ- فيُسرِّبُهُنَّ إِلَيَّ: فَيَلْعَبْنَ مَعِي)) (رواه البخاري).**[1]

نستخلص مما سبق عرضه خلال هذا العنصر أنه يستلزم للقائمين على تعليم الطلاب ورعاية الأبناء الاعتماد على منهج خير البشر في توجيههم وإرشادهم داخل المدرسة وخارجها، هذا المنهج الذي تعددت وتنوعت أساليبه حسب الحاجة إليها كما شمل كل مناحي الحياة وعالج كل الانحرافات السلوكية وهذا ما بلغ به **الرسول** ﷺ صحابته وأمته من بعده إلى يوم الدين، وهنا لا يعني الاعتماد على الأساليب النبوية ترك نظريات التربية الحديثة كاملة بل يؤخذ منها ما يتوافق مع المنهج الإسلامي والأساليب التربوية التي استخدمها **رسولنا الكريم** ﷺ خاصة وأنا التلميذ (المراهق) في المرحلة الثانوية يعد أرضاً خصبةً لاستثمار الطاقات وقبول التعليمات، وكذلك تتميز هذه المرحلة بأن الدين فيها يعتبر قوة دافعة. ونظراً لاتساع دائرة التفاعل الاجتماعي فإنها تتنوع الخبرات وتتحدد مفاهيم الصواب والخطأ، لذا يجب على المعلم أن يغرس في المراهقين التعاليم الدينية والمعايير والقيم الخلقية، والدين له أثره الواضح على النمو النفسي والاجتماعي إذ يساعد الفرد على الاستقرار، لذلك يجب استغلال هذه الفترة لصالح بناء المعايير الأخلاقية وتعويد المراهقين على السلوك الخلقي وغرس القيم الأخلاقية. وبالنظر إلى واقع المراهقين اليوم فإننا نجد أنهم يواجهون الكثير من التحديات وعلى جميع المستويات دينياً وخلقياً ونفسياً وفكرياً واجتماعياً.

ومن هذا المنطلق فالسبيل الوحيد لأجل التصدي لهذه التحديات هو الرجوع إلى السيرة النبوية المطهرة والوقوف على المواقف التربوية التي تبين الأساليب التي اعتمد عليها **الرسول** ﷺ في تعديل سلوك المخطئين من الصحابة رضوان **الله** عليهم جميعاً ثم توجيه وإرشاد التلاميذ في المدارس الثانوية وتعديل سلوكهم على ضوء هذه الأساليب النبوية واتخاذ شخصية **الرسول** ﷺ وأساليبه قدوة لكل مدير مدرسة ومرشد طلابي ومعلم. ويكون ذلك عن طريق توظيف هذه الأساليب التربوية النبوية ضمن برامج تدريبية تنموية ووقائية وعلاجية تخدم الأهداف المراد الوصول إليها في توجيه وتنمية وتعديل سلوكيات الأطفال والمراهقين لأجل ضمان تكيفهم واستقرارهم النفسي والاجتماعي السليم.

[1] دبابش، منال موسى علي. (2008). المصدر مذكور سابقا، ص 68 . 69.

خلاصة الفصل:

من خلال ما عرضناه في هذا الفصل من عناصر وجوانب تتعلق بموضوع تعديل السلوك نستنتج أن هذا الأخير أصبح بالوقت الحالي مهماً بل وضرورياً وذلك نظراً لما طرأ على سلوك الأطفال والمراهقين من مظاهر كثيرة غير مرغوب فيها وتشكل عبئاً على المجتمع، كما أنها تقف عائقاً أمام تحصيلهم الدراسي، وتؤثر على مستقبلهم التعليمي وحياتهم المستقبلية. ولأهمية تربية الأطفال والمراهقين على السلوك القويم وتطوير قدراتهم وبنائهم يعد بناءً للمستقبل فيجب علينا مراعاة سلوكهم وقدراتهم وتطوير السلوكيات الإيجابية وتعديل السلبية منها، ونظراً لكون الاضطرابات السلوكية تؤثر على الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً من حيث تعلمهم وبالتالي على تحصيلهم الدراسي والتعليمي وحتى على علاقاتهم الاجتماعية. والأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً وانفعالياً هم أفراد أسوياء في الأساس من حيث قدراتهم العقلية والجسمية والنفسية لكن سلوكياتهم غير مقبولة اجتماعياً، لأن الأطفال والمراهقين الذين يعانون من اضطرابات في السلوك ينتابهم الخوف، والإحراج، والعزلة الاجتماعية، وعدم الثقة بالنفس، وعدم القدرة على التفاعل والتعامل مع الآخرين، وعدم بناء علاقات سوية مع أقرانهم. وقد يتولد عن تلك السلوكيات غير السوية سلوكيات أخرى أشد منها وغالباً ما تكون بدايتها قبل سنوات الدراسة وقد تستمر تلك السلوكيات مع الأطفال والمراهقين المضطربين لفترات طويلة وربما مدى الحياة، خاصة وأن الاضطرابات الداخلية ذات أهمية لصعوبة كشفها، ومن هذه الاضطرابات نجد **"القمع الانفعالي"** والذي يحكم عليه من حيث شدته وحدته وهو من الاضطرابات الانفعالية التي تعيق سلوك الأفراد عامةً والمراهقين خاصةً والذي يؤدي إلى اضطرابات على مستوى السلوك ومن ذلك صعوبة التواصل والتعاون مع الأسرة والمعلمين والزملاء والشعور بالوحدة، كما يؤدي إلى سوء التكيف الاجتماعي، ويؤثر على التفاعل الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية لدى الأطفال ما يؤثر على العملية التربوية بشكل عام.

ومن هنا يبقى تعديل السلوك هو عملية تتضمن مجموعة من الإستراتيجيات التي يتم من خلالها تعديل السلوك المستهدف ومن بينها تحديد السلوك الحالي (المرغوب فيه أو غير المرغوب فيه) إجرائياً، والتحديد الإجرائي للسلوك النهائي، وكذلك تحديد أساليب جمع البيانات والمعلومات عن السلوك المراد تعديله، وكذلك تحديد أسلوب تعديل السلوك المناسب، ويقصد بذلك تحديد الأسلوب الذي يعمل على تقوية العلاقة بين المثيرات والاستجابات أو اختيار الأسلوب الذي يعمل على إضعاف العلاقة بين المثيرات والاستجابات، وهذه الأساليب كثيرة وهي مستوحاة من مختلف النظريات والعلاجات النفسية خاصة العلاج المعرفي السلوكي ونظرية التعلم الاجتماعي، وفي الأخير يتم تقويم مدى فعالية برامج تعديل السلوك. فالبرامج لها أهميتها في تعديل العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال والمراهقين وهذا ما سنتطرق إليه بنوع من الشرح والتوضيح في الفصل الذي يلي الفصل الموالي، إذ سنشرع قبله في الفصل الخامس إلى توضيح المراهقة وكل ما يتعلق بهذه الفترة المهمة من حياة الفرد.

الفصل الخامس:

المـراهـــــقـــة

Adolescence

تمهيد

1 ـ لمحة عن مفهوم المراهقة

2 ـ تعريف المراهقة والبلوغ والمدى الزمني لهما

3 ـ أهداف وأهمية المراهقة

4 ـ مميزات ومطالب النمو في المراهقة

5 ـ المراحل الزمنية للمراهقة

6 ـ أشكال المراهقة والعوامل المحددة لها

7 ـ حاجات مرحلة المراهقة

8 ـ مظاهر النمو في المراهقة

9 ـ النظريات المفسرة للمراهقة

10 ـ صعوبات ومشاكل المراهقة

11 ـ تأثير عدم التعبير الانفعالي على المراهق

خلاصة

تمهيد:

تعتبر المراهقة مرحلة عمرية يمر بها الفرد مثلها مثل أي مرحلة عمرية أخرى، وإذا كان علم النفس التقليدي قد اعتبرها فترة أزمة وقلق وتوتر واضطراب إلا أن علم النفس الحديث اعتبرها فترة عادية وطبيعية في مسار نمو الفرد، وأكثر من هذا فقد عولجت أزمة المراهقة في ضوء مقاربات مختلفة منها: المقاربة التاريخية والمقاربة البيولوجية، والمقاربة النفسية، والمقاربة الاجتماعية، والمقاربة الأنثروبولوجية، والمقاربة التربوية وغيرها.

ولعل ما يميز مرحلة المراهقة كونها فترة انتقال هام وحاسم بين مرحلتي الطفولة والشباب أول مراحل النضوج والتكامل الإنساني، حيث تمثل ميلاداً جديداً للنمو الجنسي، لذا توصف بأنها مرحلة أساسية من حياة الفرد كان فتى أو فتاة، وهي ذات تأثير كبير وبالغ الأهمية في تكوين شخصيته وكيانه النفسي. لكن بالمقابل ومما لاشك فيه أن ما يجعل هذه المرحلة صعبة هو ما يعتري المراهق من تغيرات نمائية أساسية ونمو سريع يطرأ على الجوانب الجسمية والفسيولوجية والنفسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والدينية والخلقية والذي يظهر أثره في المشكلات والاضطرابات العديدة والصراعات الداخلية والخارجية التي يتعرض لها المراهق، وتزيد شدة هذا النمو خلال فترة المراهقة المتوسطة التي توصف بأنها مرحلة الشباب المتدفق وعنفوان شباب المستقبل وهي من أشد مراحل المراهقة على الإطلاق، وتقابل تعليمياً مرحلة التعليم الثانوي هذا المحيط الجديد بالنسبة للمراهق والذي يتطلب طرق للتكيف فيه بنجاح، إذ يكثر ظهور المشاكل والصراعات النفسية والعلائقية وغيرها. والتي بدورها تهز استقراره الانفعالي مع التقلب المزاجي السريع خاصة مع عدم امتلاكه للاستراتيجيات اللازمة والكافية للتعامل مع مختلف هذه المواقف وكذا بسبب قلة خبرته، إذ يصبح السلوك عند بعض المراهقين اندفاعياً وانفعالياً وعند البعض الآخر انسحابياً انهزامياً للغاية مما يؤرق الأولياء والقائمين على الرعاية والمعلمين والعاملين في مختلف المؤسسات والمحيطين الذين يتعاملون معه ويحتكون به. لذا وجب أن يحظى المراهق بنوع من الاهتمام والتوجيه والإرشاد لفهم أكثر والتفهم من طرف كافة المسؤولين والراشدين لإكسابه الكثير من الخبرات والكفاءات الانفعالية والاجتماعية التي يحتاجها في حياته الجديدة، وحتى يتمكن من التغلب على هذه العوائق والسيطرة على سلوكياته وتعديلها للأفضل وضبط انفعالاته وترتيب علاقاته ليسير نموه في اتجاهه الطبيعي.

وعلى هذا الأساس وصفت المراهقة بأنها أزمة وفترة حرجة فيما يخص النضج والتكيف السليم والحكم الذاتي واتخاذ القرار وضبط الانفعالات والسلوكيات وحل المشكلات وغيرها، ما استدعى اهتماماً بالغاً من طرف الباحثين في مجال علم النفس من أجل فهم عميق لأهم خصائص ومشاكل هذه المرحلة والبحث عن حلول لاجتيازها بنجاح. لذا ارتأينا أن نحاول في هذا الفصل التعرض إلى مناقشة وتحديد هذه المرحلة من خلال ذكر بعض التعاريف الخاصة بها وكذا بالبلوغ والفرق بينهما، أهدافها وأهميتها، مميزاتها ومطالبها، المراحل الزمنية لها وأشكالها، والعوامل المحددة لها مع حاجاتها ومظاهر النمو فيها، أهم النظريات المفسرة للمرحلة، مع التطرق إلى بعض الصعوبات والمشاكل التي تعترض المراهق خلال هذه المرحلة وأخيراً توضيح مدى تأثير عدم التعبير عن الانفعالات على المراهق.

1 . لمحة عن مفهوم المراهقة:

إن الكتابات حول المراهقة لم تظهر إلا في أواخر القرن 19م، حيث أصبحت مجال اهتمام في خطابات رجال السياسة والأدب إلى غاية هذه الفترة لم يتم الاعتراف بالمراهقة اجتماعياً بأنها فترة عمرية مميزة، هذه الأخيرة تمثل حسب قول الباحث (Pf. Aries, 1973) ظاهرة حديثة حيث أصبح الراشدين في هذه الفترة يأخذون بعين الاعتبار الرغبات والقدرات الفيزيولوجية والنفسية الخاصة بالمراهق.[1]

هذا وقد ظهرت دراسات عديدة حول الموضوع غرباً وشرقاً منذ أن أصدر (G.Stanley Hall) أول كتاب حول المراهقة سنة 1904، وهو يعتبر من أوائل الباحثين الذين اهتموا بهذا المفهوم وتبعه في ذلك (Freud) ببحث حول الموضوع نفسه سنة 1091. وتندرج بحوث المراهقة ضمن علم النفس النمائي أو الارتقائي الذي يعنى بتطور الفرد في مختلف مراحله العمرية وفق خصائصه البيولوجية، والفيزيولوجية، والعقلية، والعاطفية والنفسية والاجتماعية، والثقافية وغيرها سواء أكانت هذه المراحل السيكولوجية مترابطة الحلقات والمفاصل أم مستقلة عن بعضها البعض، ومن هنا يدرس علم النفس النمائي أو الارتقائي أو التطوري أو التتبعي سيكولوجية الطفل وسيكولوجية المراهق، وسيكولوجية البالغ أو الراشد، وسيكولوجية الشاذ، وسيكولوجية الشيخوخة أو الكهولة وغيرها وقد تأثر هذا العلم بمنجزات البيولوجيا التطورية كما (Darwin, Lamarck et Mandel et al).[2]

كما أن المرهقة لم تجد معناها الكامل إلا في إطار دراسات علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، هذه الأخيرة أظهرت أن خبرة المراهقة ومدتها على علاقة وطيدة بالتغيرات الثقافية الخاصة بمجتمع معين والتي تسمح من خلالها للفرد بالمرور من الطفولة إلى الرشد.[3]

يتضح لنا مما سبق أن الدراسات حول موضوع المراهقة في علم النفس تأخرت مقارنة بالدراسات التي اهتمت بمرحلة الطفولة، إلا أنه في الفترة الأخيرة شهدت المراهقة اهتماماً كبيراً بل ومبالغاً فيه باعتبارها فترة جد مهمة في حياة الفرد وكونها فترة طويلة تفصل مابين الطفولة والرشد، وبالمقابل فإن مرحلة المراهقة تختلف من مجتمع لآخر ومن ثقافة لأخرى ولازالت هذه الأخيرة تمثل إشكالية تستدعي المزيد من البحوث والدراسات خاصة مع كثرة ظهور المشاكل والاضطرابات التي تؤرق الأسرة وكذا المجتمع بأكمله.

---

[1] جيلالي، سليمان. (2012). ***الإنتاج الإسقاطي عند المراهق . دراسة لعينة من مراهقين يطلبون مساعدة نفسية باستعمال اختباري الرورشاخ وتفهم الموضوع*** [رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو]. قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية، ص 42.

[2] حمداوي، جميل (2015). المصدر مذكور سابقا.

[3] Claes, M. (1986). ***L'expérience adolescente***. Editions Mardaga, p 35.

2 . تعريف المراهقة والبلوغ والمدى الزمني لهما:

2 . 1 تعريف المراهقة (Adolescence):

لقد تعددت مفاهيم المراهقة واتسع نطاقها مما صعب تقديم تعريفاً شاملاً لها نظراً لصعوبة التحكم في عاملي الزمان والمكان واختلافهما من مجتمع لآخر ومن ثقافة إلى أخرى، ومن هنا حاولنا الإلمام بمختلف التعاريف التي تناولت المراهقة لغة واصطلاحا لأجل توضيحها بشكل دقيق على النحو التالي:

2 . 1 . 1 ماهية المراهقة ومعناها اللغوي:

بداية تجدر الإشارة إلى أن كلمة **"مُرَاهِق"** لم تكن متداولة حتى أواخر القرن السابع عشر حيث أنه بدل كلمة مُرَاهِق كان يقال رجل شاب دون خبرة،[1] هذا وتعدّدت التعاريف اللغوية حول المراهقة ومعانيها باختلاف الألسن والثقافات، ولعلّ المعنى الأبرز ما تداولته المراجع اللغوية والنفسية.

وكلمة المراهقة (Adolescence) مشتقة من الفعل اللاتيني (Adolescere) ومعناها التدرج نحو النضج البدني والجنسي والانفعالي والعقلي. وهنا يتضح الفرق بين كلمة المراهقة (Adolescence) وكلمة بلوغ (Puberty) فالأخيرة يقتصر معناها على ناحية واحدة من نواحي النمو وهي الناحية الجنسية فنستطيع أن نعرف البلوغ بأنه "نضج الغدد التناسلية واكتساب معالم جنسية جديدة تنتقل بالطفل من مرحلة الطفولة إلى بدء النضج".[2]

أما المراهقة في لغتنا العربية أصلها (رَهَقَ) فيها الفعل (رَاهَقَ) أي اقترب، وراهق الغلام فهو مراهق أي قارب الاحتلام.[3] وجاء في القاموس المحيط (مادة رَهَقَ) أن المراهقة بمعناها اللغوي تفيد: الاقتراب أو الدنو من الحلم، يقال رَهَقَ إذا غشي أو لحق أو دنا،[4] يقال راهق الغلام مراهقة أي قارب الحلم.[5]

وكلمة المراهقة كلمة قرآنية وردت ضمن عشرة مواضع في القرآن فيها معاني الغشيان والاقتراب في مثل **قوله تعالى: "ترهَقُهَا قَتَرَة" [القرآن الكريم، عيسى: 41]**، وفيها معاني التكليف في مثل **قوله تعالى: "سَأُرهِقُهُ صُعُودًا" [القرآن الكريم، المدثر: 18]**، وفيها معاني التحميل في **قوله تعالى: "ولاَ تُرهِقُنِي مِن أَمرِي عُسراً" (سورة الكهف، الآية: 73)**، وفيها معاني الإثم أو الطغيان أو السفه في **قوله تعالى: "فَزَادُوهُم رَهَقًا" [القرآن الكريم، الجن: 6]**.[6]

---

[1] Galland, O. (1997). ***Sociologie de la jeunesse***. Armand Colin, p 11.

[2] معوض، خليل ميخائيل. (2004). ***دراسات مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف (السلطة والطموح)***. منشورات جماعة علم النفس التكاملي. دار المعارف، ص 23 . 24.

[3] حنفي، إسماعيل محمد. (2004). أساليب معاملة المراهق في الإسلام. ***مجلة دراسات دعوية***، (7)، 147 . 179.

[4] أبو الخير، عبد الكريم قاسم. (2004). ***النمو من الحمل إلى المراهقة (منظور نفسي اجتماعي طبي تمريضي)***. دار وائل للنشر والتوزيع، ص 148.

[5] البستاني، بطرس. (1970). ***محيط المحيط قاموس مطول للغة العربية***. مكتبة لبنان.

[6] حنفي، إسماعيل محمد. (2004). المصدر المذكور سابقا.

أما في السنة المُطهرة فقد وردت هذه المادة مراداً بها المرحلة العمرية في مواضع متعددة من الأحاديث والآثار نذكر منها ما جاء عن **أنس بن مالك رضي الله عنه** أن **النبي ﷺ قال لأبي طلحة: "التمس لي غلاماً من غلمانكم يخدمني حتى أخرج إلى خيبر، فخرج بي أبي طلحة مُردفي وأنا غلامٌ راهقت الحلم، فكنت أخدم رسول الله ﷺ إذا نزل".**[1]

مما سبق يتضح لنا أن كلمة المراهقة سواء في المعاجم الغربية أو في لغتنا العربية فمعناه يصب في اتجاه واحد وهو يدل على **"الاقتراب"** وهنا دلالة على الابتعاد عن الطفولة والاقتراب من النضج في كافة أبعاده، بالإضافة إلى أن المصطلح لديه عدة معاني في اللغة العربية منها: الظلم، العظمة، العيب، والقوة وغيرها. وكذا في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة تعددت معاني الكلمة وربما ما هذا إلا دليل على وصول الفرد إلى مرحلة تدل على اكتسابه مهارات وقدرات عديدة في جوانب حياته المختلفة ومنه أكثر وعياً ونضجاً ومسؤوليةً.

2 . 1 . 2 المعنى الاصطلاحي للمراهقة:

تم التطرق إلى تعريف المراهقة من طرف العديد من الباحثين والمهتمين بها، ونذكر من بين هذه التعاريف ما يلي:

تعني المراهقة في علم النفس التدرج والاقتراب من النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، والفرد يصل إلى اكتمال النضج في تلك الجوانب بعد سنوات عديدة قد تصل إلى العشر سنين،[2] أي بمعنى أن المراهقة "تلك المرحلة التي يمكن تحديدها ببدء نضج الوظائف الجنسية وقدرة الفرد على التناسل، وتنهى بسن الرشد وإشراف القوى العقلية المختلفة على تمام النضج"، وهي مرحلة تغير مستمر (A Period of Continuing Change)[3] كما أنها طويلة نسبيا.[4]

ويعرف علماء نفس التطور المراهقة بأنها "المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بدخول المراهقين مرحلة الرشد وفق المحكات التي يحددها المجتمع".[5]

وحسب الموسوعة النفسية "المراهقة هي مرحلة إعادة بناء عاطفي وفكري للشخصية وهي عملية تفردن وهضم للتحولات الفيزيولوجية المرتبطة بتكامل الجسد جنسياً".[6]

---

[1] الطارقي، عبد الله. (2011). ***دعه فإنه مراهق! قراءات في تحرير مصطلح المراهقة*** (السفياني عابد بن محمد، الصمدي خالد، التركي جمال، الصنيع صالح بن إبراهيم، وبن الشيخ عبد الله عادل، تقديم). دار كنوز للنشر والتوزيع، ص 126.

[2] أبو سعد، مصطفى. (2010). ***المراهقون المزعجون . دليل عملي في المهارات التربوية للتعامل مع المراهقة . مهارات احتواء المراهقين***. شركة الإبداع الفكري، ص 20.

[3] حنفي، إسماعيل محمد. (2004). المصدر المذكور سابقا، ص 25.

[4] إبراهيم وجيه، محمود. (1981). ***المراهقة خصائصها ومشكلاتها***. دار المعارف، ص 16 . 17.

[5] أبو جادو، صالح محمد. (2011). ***علم النفس التطوري . الطفولة والمراهقة*** (ط.3). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 408.

[6] أمزيان، زبيدة. (2007). ***علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية . دراسة مقارنة في صور متغير الجنس*** [شهادة ماجستير، جامعة الحاج لخضر باتنة]، ص 73.

أما من الناحية الاجتماعية تعتبر المراهقة إمّا مرحلة عبور والتي تسمح بالاندماج في الحياة الاجتماعية، أو كمجموعة اجتماعية متميّزة بخصائصها الاجتماعية والثقافية وبصعوباتها المختلفة بناء على الجنس والزمن.[1] **(بهتان**

وتعرف المراهقة بأنها "مرحلة انتقال من الطفولة إلى الرشد، وهي مجموعة من التغيرات في نمو الفرد الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي".[2]

بينما تعرفها **سهير أحمد (1999)** بأنها "هي مرحلة تبدأ من البلوغ الجنسي وتكتمل عند اكتساب الهوية وتتميز بظهور أزمات كثيرة بسبب التغيرات الفسيولوجية المؤدية إلى النضج الجسمي والضغوط الاجتماعية".[3]

أما **العيسوي (1995)** فيعرفها بقوله: "يطلق مصطلح المراهقة على المرحلة التي يحدث فيها الانتقال التدريجي نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والنفسي".[4]

ويعرفها كل من **آدم وحداد (1973)** على أنها: "المرحلة التي يكتمل فيها النضج الانفعالي والعقلي والاجتماعي، وتبدأ بوجه عام في الثانية عشر وتمتد حتى الواحد والعشرين، وقد أدرج بعض الباحثين على اعتبار نهايتها في الثامنة عشرة".[5]

وأيضا من بين التعريفات الشهيرة للمراهقة نجد تعريف **(Ford & Beachr)** وهو أن المراهقة: هي الفترة الممتدة من البلوغ إلى النضج التناسلي الكامل".[6]

ويعرفها **(Sadouk, 2003)** على أنها: "تغيرات تطورية بيولوجية ونفسية واجتماعية عظيمة تطرأ على الفرد خلال انتقاله إلى مرحلة الرشد".[7]

في حين يعتبر **(Stanley Hall)** المراهقة بأنها " فترة عواصف وتوتر وشدة، تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق".[8]

---

[1] بهتان، عبد القادر، جبالي، نور الدين. (2015). تجليات اضطرابات مرحلة المراهقة. ***مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية***، (13)، ص 147.

[2] العطوي، هيا محمد مسعد. (2018). ***تعلمت من المراهقات***. مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر. شبكة الألوكة، ص 10.

[3] أحمد، سهير كامل. (1999). ***سيكولوجية نمو الطفل (دراسة نظرية، تطبيقات عملية)***. مركز الإسكندرية للكتاب، ص 123.

[4] العيسوي، عبد الرحمن. (1995). ***علم النفس النمو***. دار المعرفة الجامعية، ص 25.

[5] آدم، محمد سلامة، وحداد، توفيق. (1973). ***علم النفس والطفل***. مديرية التكوين والتربية، ص 104.

[6] الغامدي، عبد الله بن أحمد بن علي آل عيسى. (2008). ***تردد المراهقين على مقاهي الإنترنيت وعلاقته ببعض المشكلات النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة*** [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى]، ص 8.

[7] الغصين، سائدة جمال محمد. (2008). ***النمو النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة وعلاقته بقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية*** [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية . غزة]، ص 21.

[8] أسعد، ميخائيل إبراهيم. (1998). ***مشكلات الطفولة والمراهقة***. دار الجيل للطبع والنشر والتوزيع، ص 227 . 228.

كما عبر الباحث بياجيه (Piaget) عن المراهقة بقوله: "أنها تعني العمر الذي يندمج فيه الفرد مع عالم الكبار والعمر الذي لم يعد فيه الطفل يشعر أنه أقل ممن هو أكبر منه سناً، بل هو مساوٍ لهم في الحقوق على الأقل".[1]

هذا وينظر **(Erikson)** إلى المراهقة على أنها البداية الأساسية والمركزية لتكوين الهوية والذي تمتد جذوره في الأسرة والسلالة والإيديولوجيا تصبح مرحلة الرشد صعبة جداً والألفة الحقيقية مستحيلة تقريبا والعلاقات طويلة المدى غير محتملة.[2]

كما ويعتبر **Erikson** أيضا أن "تكوين الهوية الشخصية هو الناتج الإيجابي لمرحلة المراهقة وبالمثل فإن اضطرابات الدور أو انفلاش الهوية، أو الفشل في الإجابة على أسئلة أساسية تتصل بالهوية هو الناتج السلبي لهذه المرحلة".

انفلاش الهوية: حالة تعلن أن الفرد لم يبدأ بتشكيل أية التزامات. الخطورة تكمن في اجتياز مرحلة المراهقة دونما تحديد واضح للهوية.

وهناك ثلاثة أصناف من المراهقين تبعا لموقفهم من هويتهم:

الصنف الأول: من يطور التزامات قبل الأوان (Identity for closure).
الصنف الثاني: من لا يطور أية التزامات ولكنه يستكشف إمكانيات ذلك.
الصنف الثالث: من يتجاوز أزمات نموه ويطور الالتزامات المطلوبة منه والأخذ بتكوين صداقات حميمة (Identity Achievers).[3]

وقد جاء تعريف المراهقة من طرف **المنظمة العالمية للصحة (O.M.S)** أنها الفترة التي خلالها:

- ✓ يمر الفرد من مرحلة ظهور أولى السمات الجنسية إلى النضج الجنسي.
- ✓ يصبح الفرد ذو بناءات نفسية وأنماط معرفية تحول الطفل إلى راشد.
- ✓ يتم الانتقال من مرحلة التبعية الاجتماعية والاقتصادية الكاملة إلى الاستقلالية النسبية.[4]

حسب ما تقدم نستطيع القول بأن التعاريف المذكورة أعلاه تقريبا كلها اتفقت على نقطة مميزة ألا وهي أن المراهقة عبارة عن مرحلة الانتقال التدريجي ما بين مرحلتي الطفولة والرشد، فالبعض أطلق عليها مرحلة الاقتراب من النضج، والبعض الآخر مرحلة الاستقلالية واكتساب الهوية، وهي تمس عدة تغيرات سريعة من نوعها في كافة جوانب المراهق الجسمية والعقلية والمعرفية والنفسية الانفعالية والاجتماعية والسلوكية والدينية وغيرها، والتي

---

[1] ملحم، سامي محمد. (2004). ***علم نفس النمو دورة حياة الإنسان***. دار الفكر، ص 341.

[2] معمرية، بشير، وماحي، إبراهيم. (2004). أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بأزمة الهوية (لدى الشباب الجامعي). ***مجلة شبكة العلوم النفسية والعربية***، (4)، ص 18.

[3] الريماوي، محمد عودة. (2003). ***علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)***. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 33 . 34.

[4] بلمولود، جمانة. (2005). ***علاقة الأسرة بانحراف المراهق . دراسة ميدانية بمركز إعادة التربية بولاية قسنطينة*** [رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة]، ص 106.

غالبا ما تضع المراهق في وضعية ضغط وتوتر لا سيما إذا لم يجد من يتفهم ويستوعب انفعالاته والفترة التي يمر بها خصوصاً وأنه يحاول أن يكون ناضجاً جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً محاولاً أن يتمتع بنوع من الاستقلالية والاعتماد على النفس وتحقيقها وإثباتها، كما وتبين لنا أن بعض التعاريف ربطت المراهقة ببداية البلوغ.

2 . 1 . 3 تعريف البلوغ:

ويمكن تعريف البلوغ (Puberté) بأنه "نضوج الغدد الجنسية واكتساب معالم جنسية جديدة، تنقل الطفل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، والبلوغ يصاحبه تغيرات خارجية وداخلية في جسم المراهق نفسه ويقتصر البلوغ على ناحية واحدة من نواحي النمو الجسدي وهي الناحية الجنسية".[1]

كما ويعرف البلوغ بأنه "القنطرة التي تصل الطفولة المتأخرة بالمراهقة، وهو مرحلة من مراحل النمو الفسيولوجي العضوي التي تصل المراهقة وتحدد نشأتها وفيها يتحول الفرد من كائن لا جنسي إلى كائن جنسي قادر على أن يحافظ على نوعه واستمرار سلالته".[2]

والبلوغ أيضا هو فترة تطورية تتميز بسرعة نضج العظام والأعضاء والوظائف الجنسية التي تحدث بشكل رئيسي في مرحلة المراهقة المبكرة.[3]

مما سبق ذكره في التعاريف أعلاه يتضح أن البلوغ يخص الجانب الجنسي لا غير، ومنه فبلوغ مرحلة النضج الجسدي أو الجنسي لا يعني بالضرورة بلوغ مرحلة النضج العقلي والنفسي والانفعالي والاجتماعي والسلوكي، كما ونلاحظ بأن هناك خلط بين مفهومي المراهقة والبلوغ لدى الكثير الذين يرون أن المراهقة هي نفسها البلوغ، وقد عرضنا معناها فيما سبق ذكره من تعاريف بعض المفكرين والباحثين إذ ما يمكن استخلاصه في هذا السياق هو أن البلوغ يعد مظهراً من مظاهر مرحلة المراهقة المتعددة أو بالأحرى هو نقطة بداية لمرحلة المراهقة المعقدة والمتأزمة من حياة الفرد.

2 . 2 المدى الزمني للبلوغ والمراهقة وتقسيماتها:

يختلف المدى الزمني لمرحلة البلوغ تبعاً لاختلاف الجنس ذكراً كان أم أنثى، أيضا تبعا لاختلاف العوامل الوراثية التي تحدد السلالة التي ينحدر منها الفرد وتبعا لاختلاف البيئة الجغرافية الطبيعية التي يعيش فيها. وفي البيئة العربية تبلغ الفتاة حوالي سن العاشرة وتمتد بها إلى أن يصل عمر الفتاة إلى (13 سنة) ويختلف الفتى عنها فلا يبلغ حتى يصل عمره إلى (12 سنة) وتمتد به هذه المرحلة إلى أن يصبح عمره مساوياً لـ (14 سنة).

وفي فترة البلوغ تصبح القوى الحيوية في طريقها إلى النمو المتكامل فتوزع طاقات النشاط على مختلف الأنسجة التي تجهد لحفظ النمو المتوازن بينها، حيث يقوم بمهمة وهي أن تزيد اهتمامها ببعض الأنسجة المعينة التي

---

[1] أبو سعد، مصطفى. (2010). المصدر مذكور سابقا، ص 21.

[2] الشربيني، مروة شاكر. (2006). ***المراهقة وأسباب الانحراف***. دار الكتاب الحديث، ص 76.

[3] أبو جادو، صالح محمد. (2011). المصدر مذكور سابقا، ص 408.

لابد من نموها نمواً زائداً. هذا ويعتمد البلوغ على مدى تحكم القشرة المخية في النضج للفرد ويتأثر البلوغ بنوع وكمية الغذاء الذي يتناوله هذا الأخير. أما المراهقة فهي عبارة عن مرحلة انتقالية بين الطفولة والرشد وهي غير محددة الحدود تماما.[1] إذ من الصعب تحديد بدايتها ونهايتها ويوجد أكثر من اتجاه يتعلق بتحديد مرحلة المراهقة، فهناك اتجاه يميل إلى الاعتماد على البعد الزمني ويتجه أصحاب هذا الرأي نحو اعتبار فترة المراهقة فترة زمنية تبدأ من الثانية عشر حتى سن العشرين وهي الفترة التي يكتمل فيها النمو الجسمي والعقلي على نحو يجعل الفرد قادراً على أداء وظائفه المختلفة، وفي اتجاه ثاني يحدد المراهقة بأنها تقع بين الثانية عشر والحادية والعشرين، فالبداية عادة ما تكون بين الحادية عشر والسادسة عشر لدى الذكور ومبكرة بعض الشيء لدى الإناث وتبدأ المراهقة بعملية البلوغ على المستوى الجسدي، وهناك اتجاه آخر يأخذ بمعيار النضج الاجتماعي ويختلف طول فترة المراهقة من فرد لآخر ومن حضارة لأخرى، كما تختلف باختلاف المجتمعات والثقافات "ففي المجتمعات والحضارات البدائية ينتقل الطفل مباشرة من الطفولة إلى الرشد وبنات الثالثة عشر أو الرابعة عشر يحملن مسؤوليات الراشدين ويستقلون عن الأسرة، في حين ثمة اتجاهات حديثة لإطالة فترة المراهقة، وتشير الدراسات إلى أنه تبعا للنمو الاقتصادي والاجتماعي للمجتمعات الحديثة وخاصة الصناعية منها الحد الأقصى لفترة المراهقة يتراجع باستمرار فما كان يعرف بطبقة السن بين 14 . 18 سنة تميل إلى أن تصبح تلك الطبقة بين 14 . 20 سنة".[2]

3.2 الفرق بين البلوغ والمراهقة:

يعتبر **(Gasch. G, 1977)** أن المراهقة والبلوغ شيئان متميزان ويقول "تبتدئ المراهقة من البلوغ لكن لا يمكن خلطهما معا، إن المراهقة ظاهرة نفسية اجتماعية أما البلوغ فهو ظاهرة بيولوجية نفسية، المراهقة ظاهرة خاصة بالإنسان أما البلوغ هو مشترك بين الإنسان والحيوان".[3]

ومما سبق عرضه يمكننا توضيح الفرق بين البلوغ والمراهقة في الجدول التالي:

الجدول (04): الفرق بين البلوغ والمراهقة.

المرحلة	التغيرات الفيزيولوجية	الفترة الزمنية
البلوغ (Puberté)	نضج الغدد الجنسية مع تغيرات داخلية وخارجية في الجسم ناتجة عن البلوغ نفسه.	يختلف سن البلوغ تبعا لاختلاف الجنس وكذا مدى مساهمة العوامل الوراثية فيه؟
المراهقة (Adolescence)	التغير يمس كافة الجوانب الجسمية والعقلية والنفسية والانفعالية والاجتماعية وحتى الدينية والعقائدية للمراهق.	تطلق على مرحلة عمرية يكون النمو فيها شاملاً كاملاً تبدأ من البلوغ وتستمر حتى مرحلة النضج الكامل (سن الرشد).

[1] الشربيني، مروة شاكر. (2006). ***المراهقة وأسباب الانحراف***. دار الكتاب الحديث، ص 76 . 77.

[2] سريدي، محمد منصف. (2002). ***انحراف المراهقين . دراسة حول الأسرة*** [مذكرة ماجستير، جامعة العقيد الحاج لخضر]، ص 50.

[3] زاهر، نورة فيصل. (2012). ***المشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقات العاديات والمراهقات المعاقات عقليا (فئة القابلين للتعليم) في المملكة العربية السعودية في ظل التغيرات الديموجرافية للأسرة*** [رسالة ماجستير، جامعة القاهرة]، ص 10.

3. أهداف وأهمية المراهقة:

1.3 أهداف المراهقة:

وتتلخص أهم أهداف مرحلة المراهقة في الدول التالي وذلك حسب ما قدمه **(Call and Hall, 1964)**.

الجدول (05): أهداف مرحلة المراهقة.

نمو من	نمو إلى
النضج الجنسي	
الاهتمام بأعضاء نفس الجنس	الاهتمام العادي بأعضاء الجنس الآخر
خبرات مع رفاق كثيرين	اختيار رفيق واحد
الوعي الكامل بالنمو الجنسي	قبول النضج الجنسي
النضج الاجتماعي	
الشعور بعدم التأكد من قبول الآخرين له	الشعور بالأمن وقبول الآخرين له
الارتباك اجتماعيا	التسامح اجتماعيا
التقليد المباشر للأفراد	التحرر من التقليد المباشر للأقران
التخفف من سلطة الأسرة	
ضبط الوالدين التام	ضبط الذات
الاعتماد على الوالدين من أجل الأمن	الاعتماد على النفس من أجل الأمن
التوحد مع الوالدين كمثال ونموذج	الاتجاه نحو الوالدين كأصدقاء
النضج العقلي	
القبول الأعمى للحقيقة على أساس أنها صادرة	طلب الدليل قبل القبول
من سلطة أو مصدر ثقة	الرغبة في تفسير الحقائق
الرغبة في الحقائق	ميول ثابتة وقليلة
اهتمامات وميول جديدة وكثيرة	
النضج الانفعالي	
التعبير الانفعالي غير الناضج	التعبير الانفعالي غير الضار أو البناء
التفسير الذاتي للمواقف	التفسير الموضوعي للمواقف
المخاوف والدوافع الطفلية	المثيرات الناضجة للانفعالات
عادات الهروب من الصراعات	عادات مواجهة وحل الصراعات
اختيار المهنة	
الاهتمام بالمهن البراقة	الاهتمام بالمهن العملية
الاهتمام بمهن كثيرة	الاهتمام بمهنة واحدة
زيادة أو قلة تقدير قدرات الفرد	التقدير الدقيق لقدرات الفرد
عدم مناسبة الميول للقدرات	مناسبة الميول للقدرات
استخدام وقت الفراغ	
الاهتمام بالألعاب النشطة غير المنظمة	الاهتمام بالألعاب الجماعية ذات المحتوى العقلي

الاهتمام بالنجاح الفردي	الاهتمام بنجاح الفريق
الاهتمام بهوايات كثيرة	الاهتمام بمشاهدة الألعاب
الاشتراك في عديد من الأندية	الاشتراك في أندية قليلة
فلسفة الحياة	
اللامبالاة بخصوص المبادئ العامة	الاهتمام بالمبادئ العامة وفهمها
يعتمد السلوك على العادات الخاصة المتعلمة	يقوم السلوك على أساس المبادئ الأخلاقية العامة
يقوم السلوك على أساس تحقيق	يقوم السلوك على أساس الضمير والواجب
توحيد الذات	
إدراك قليل للذات أو عدم وجود هذا الإدراك	إدراك دقيق نسبيا للذات
فكرة بسيطة عن إدراك الآخرين للذات	فكرة جيدة عن إدراك الآخرين للذات
توحد الذات مع أهداف شبه مستحيلة	توحد الذات مع أهداف ممكنة

(1)

يتضح لنا من الجدول أعلاه أن للمراهقة أهدافها الخاصة بها كفترة نمو أساسية عبر حياة الفرد في مختلف جوانب حياته، حيث يحقق ذاته أثناءها كما أنه يكتسب استقلاليته الخاصة ويتغير تفكيره وتستقر توجهاته نسبيا وتصبح لديه القدرة على اتخاذ القرارات الخاصة بشؤون حياته ويصنع حدود خاصة بشخصيته.

2.3 أهمية المراهقة:

بالرغم من أن مرحلة مرحلة المراهقة تعتبر مرحلة مليئة بالمشكلات والاضطرابات المختلفة التي يتعرض لها المراهق إلا أنها مرحلة هامة في حياة الفرد حيث تظهر أهميتها من خلال:

- أن المراهق في هذه الفترة يحاول التخلص من اعتماده على والديه، ويحمل مسؤولية نفسه.
- يسعى إلى الاستقلالية بالرغم من حاجته الملحة للمساعدة.
- يسعى إلى تحقيق ميولاته، وإشباع حاجاته المختلفة وفق معايير اجتماعية معينة.
- الوصول إلى التفكير في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بمستقبله وتحديد اتجاهات حياته المهنية والشخصية.
- يحاول تحقيق الحرية على الرغم من وقوفه أمام صراعات انفعالية تعرقل تفكيره.

كما تظهر أهميتها من حيث النمو الجسمي والعقلي، المعرفي والاجتماعي، والجنسي الذي تطرأ على حياة المراهق والتي تساعده على أن يكون راشدا مهيئا للخروج إلى مجتمعه يفيد ويستفيد.[2]

ومن المؤكد وحسب ما اعتدنا عليه أن أصعب المراحل هي المرحلة الانتقالية وأصعب النقاط هي نقاط الانعطاف، والمراهقة تنطبق عليها هذه الأوصاف في جميع النواحي والجوانب التي تتميز بها من قلق واضطرابات

---

[1] زهران، حامد عبد السلام. (1986). ***علم نفس النمو الطفولة والمراهقة***. دار المعارف، 296.

[2] عبد الله، مجدي أحمد محمد. (2003). ***علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق***. دار المعرفة الجامعية، ص 346 . 347

وحاجة للتكيف والحرمان بشتى أشكاله، كان من الأجدر أن نولي اهتمامات كبيرة ودراسة معمقة حول هذه المرحلة ومتطلباتها وكذا مشكلاتها وطرق علاجها مما يزيد أهمية هذه المرحلة أنها مرحلة نضج القيم الروحية والدينية والخلقية ويحدث فيما يسمى اليقظة الدينية وكذا النزاعات المثالية، وبحكم ما يصل إليه المراهق فإنه يستوعب القيم الروحية والتصورات الدينية، أو كما تعتبر مرحلة اختيار التخصص أو المهنة، وحياة الكائن الحي سلسة متصلة متكاملة الحلقات يؤثر فيها السابق على اللاحق لإدراكنا أهمية المراهقة السوية المتكيفة لأنها تقود إلى مرحلة شباب سوية متكيفة أيضا.[1]

4 . مميزات ومطالب النمو في مرحلة المراهقة:

1 . 4 مميزات النمو في المراهقة:

تعتبر المراهقة مرحلة البحث عن الذات والشعور بالذات وتتميز شخصية المراهق بالرؤية (الرومنطقية) الحالمة للحياة، أو كما يسميها **(young)** بعملية "الميلاد النفسي" أي مرحلة ميلاد ونمو، تتميّز بعّدة نقاط أهّمها:

- تغيّرات نفسية وبيولوجية تؤدي إلى تغيّر المرا هق مع جسمه.
- العلاقة مع الأم، تسمح بظهور البعد العلائقي كبعد تكويني للشخص.
- نضج الأعضاء الجنسية يؤدي إلى تطوير علاقة الشخص مع الآخر. ومن ثم الشعور بالأمان وبالتوافق والانسجام الداخلي.[2]
- النمو الواضح المستمر نحو النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية.
- التقدم نحو النضج الجسمي (أقصى طول).
- التقدم نحو النضج الجنسي.
- التقدم نحو النضج العقلي، حيث يتم تحقق الفرد واقعياً من قدراته وذلك من خلال الخبرات والمواقف والفرص التي يتوافر فيها الكثير من المحكات التي تظهر قدراته وتعرفه حدودها، فقد نجح وفشل وقيم نفسه وقيمه الآخرون وهكذا.
- التقدم نحو النضج الانفعالي والاستقلال الانفعالي.
- التقدم نحو النضج الاجتماعي والتطبع الاجتماعي واكتساب المعايير السلوكية الاجتماعية والاستقلال الاجتماعي وتحمل المسؤوليات وتكوين علاقات اجتماعية جديدة، والقيام بالاختبارات واتخاذ القرارات فيما يتعلق بالتعليم والمهنة والزواج.
- تحمل مسؤولية توجيه الذات وذلك بتعرف المراهق على قدراته وإمكانياته وتمكنه من التفكير واتخاذ القرارات بنفسه لنفسه.

---

[1] بن شبرة، محمد. (2017). ***التطبيع الاجتماعي لدى المراهق من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي (دراسة ميدانية لبعض ثانويات ولاية شلف)*** [رسالة دكتوراه، جامعة حسيبة بن بوعلي]، ص 109.

[2] بهتان، عبد القادر، جبالي، نور الدين. (2015). المصدر مذكور سابقا، ص 149.

- اتخاذ فلسفة في الحياة ومواجهة نفسه والحياة في الحاضر والتخطيط للمستقبل.[1]

2 . 4 مطالب النمو في المراهقة:

كما وتستدعي مرحلة المراهقة العديد من المطالب والمتمثلة فيما يلي:

- نمو مفهوم سوي للجسم وتقبل الجسم.
- تقبل الدور الجنسي في الحياة.
- تقبل التغيرات التي تحدث نتيجة للنمو الجسمي والفسيولوجي والتوافق معها.
- تكوين المهارات والمفاهيم العقلية الضرورية للإنسان الصالح.
- استكمال التعليم.
- تكوين علاقات جديدة طيبة ناضجة مع رفاق السن من الجنسين.
- نمو الثقة في الذات والشعور الواضح بكيان الفرد.
- تقبل المسؤولية الاجتماعية.
- امتداد الاهتمامات إلى خارج حدود الذات.
- اختيار مهنة والاستعداد لها (جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا).
- تحقيق الاستقلال اقتصاديا.
- ضبط النفس بخصوص السلوك الجنسي.
- الاستعداد للزواج والحياة الأسرية.
- تكوين المهارات والمفاهيم اللازمة للاشتراك في الحياة المدنية للمجتمع.
- معرفة السلوك الاجتماعي المعياري المقبول الذي يقوم على المسؤولية الاجتماعية وممارسته.
- القيام بالدور الاجتماعي الجنسي السليم.
- اكتساب قيم دينية واجتماعية ناضجة تتفق مع الصورة العملية للعالم الذي نعيش فيه.
- إعادة تنظيم الذات ونمو ضبط الذات.
- بلوغ الاستقلال الانفعالي عن الوالدين وعن الكبار.[2]

مما سبق نستنتج أن مرحلة المراهقة من أهم مراحل النمو في حياة الفرد لها مميزاتها الخاصة التي تطرأ على مختلف الجوانب الانفعالية والسلوكية والاجتماعية والمعرفية وغيرها والتي تشهد سرعة في التغير المستمر، ومنه هذه التغيرات لابد لها من مراعاة خاصة وتوجيه من طرف المراهق ذاته وكذا من طرف من حوله لكي تنصب هذه الأخيرة في مسارها الصحيح لا غير ذلك.

[1] زهران، حامد عبد السلام. (1986). المصدر مذكور سابقا، ص 289 . 290.

[2] زهران، حامد عبد السلام. (1986). المصدر المذكور سابقا، ص 58 . 59.

5 . المراحل الزمنية للمراهقة:

لقد تم تقسيم مرحلة المراهقة إلى فترات زمنية مختلفة نظرا للاهتمام الكبير الذي حظيت به من طرف الباحثين في شتى المجالات ومختلف التخصّصات لذلك لم نجد هناك تحديداً متفق عليه بشأن الفترة التي تبدأ فيها هذه المرحلة على وجه التحديد، وفي هذا الصدد هناك تباين في وجهات النظر في تقسيم مرحلة المراهقة بين التحديد والتوسع ويطلقون عليها فترة السنوات العشر (the teen years)، ومن أهم التقسيمات بوجه عام في هذه المرحلة مبين فيما يلي:

أ . مرحلة ما قبل المراهقة (Préadolescence) أو ما قبل البلوغ (Prepubescence): تقع هذه المرحلة بين سنّ العاشرة والثانية عشر (10 . 12 سنة) تقريبا وتكون بمثابة تمهيد للفرد للانتقال إلى المرحلة التالية من النمو.[1] ويطلق عليها أيضًا باسم مرحلة **"التّحفّز والمقاومة"**، حيث تظهر لدى الفرد عملية التّحفز تمهيدًا للانتقال إلى المرحلة التالية من النموّ وكذا تبدو مقاومة نفسية تبذلها الذّات ضّد تحفّز الميول الجنسية، ومن علامات هذه المرحلة زيادة إحساس الفرد بجنسه ونفور الفتى من الفتاة والابتعاد عنها، وكذا تجنّب الفتاة الفتى فالطفل الذي كان في المرحلة السابقة لا يجد أيّ مشكل في اللّعب مع الفتيات اللاّتي في سنّه أصبح يشعر بالحرج الشّديد ويخشى تهكّم أقرانه ورفاقه إذا ما شاهدوه يلعب مع الفتيات حتى لا يتّهم بأن خشونة الرّجال تنقصه، وكذلك الحال عند الفتاة التي يتزايد إحساسها ونفورها من الفتيان لتفوّقهم وخشونتهم.[2]

ب . مرحلة البلوغ والمراهقة المبكرة (early Adolescence): وتبدأ من (12 إلى 14) سنة.[3] كما وتمتد هذه المرحلة أيضا من بدء النمو السريع الذي يصاحب البلوغ إلى حوالي السنة الأولى إلى السنة الثانية بعد البلوغ عند استقرار التغييرات البيولوجية الجديدة لدى الفرد، في هذه الحالة المبكرة يسعى المراهق إلى التخلص من القيود والسلطات التي تحيط به ويستيقظ لديه إحساس بذاته وكيانه ويصاحبها التفطن الجنسي الناتج عن الاستشارة الجنسية التي تعد جراء التحولات البيولوجية ونمو الجهاز التناسلي عند المراهق.[4] لذا تسمى هذه المرحلة أيضا **بمرحلة البلوغ** حيث تبدأ الغدد الجنسية بأداء وظيفتها بالرغم من أن المراهق لم يحقق بعد في هذه المرحلة النضج الجنسي الكافي ليمارس العلاقات الجنسية، وكذا مع بدأ بوادر النضج كظهور العادة الشهرية عند الفتيات وإنتاج الحيوانات المنوية عند الذكور.[5]

---

[1] صافة، أمينة. (2016). ***آثار استعمال التكنولوجيا الحديثة على أفراد الأسرة الجزائرية . دراسة للتأثيرات النفسية والاجتماعية والأخلاقية والصحية لاستعمال الإنترنيت على أبناء الأسرة الجزائرية نموذجا . دراسة على عينة مراهقين مستخدمين للإنترنت بمدينة أم البواقي . الجزائر*** [رسالة دكتوراه، جامعة وهران 2 محمد بن أحمد]، ص 108.

[2] معوض، خليل ميخائيل. (2000أ). ***علم النفس الاجتماعي*** (ط.2). دار الفكر الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع، ص 330.

[3] زهران، حامد عبد السلام. (1995). ***الطفولة والمراهقة*** (ط.5). عالم الكتب، ص 297.

[4] زهران، حامد عبد السلام. (1986). المصدر مذكور سابقا، ص 263.

[5] الزعبي، أحمد محمد. (2013). ***سيكولوجية المراهقة***. دار الزهران للنشر والتوزيع، ص 20.

كما يمكن في هذه المرحلة الحاسمة من العمر توجيه العناية بالتربية الاجتماعية داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع الأكبر، وإتباع أساليب التوجيه والإرشاد النّفسي في معاونة المراهق على تخطي الاضطرابات التي تحدث خلال هذه المرحلة من العمر، كما يتّم الاهتمام بإكساب المراهق القيم الخلقية والمعايير السلوكيّة المتوافقة مع المجتمع وتشجيعه على التعاون والاستجابة لروح الجماعة داخل الأسرة والمدرسة والمنظمات الاجتماعية الأخرى، إضافة إلى ذلك يمكن أن نترك للمراهق حرّية التّحكم في تصرفاته والتّحرر والاستقلال فيمكن توجيهه إلى الاختيار السّليم لرفاقه وأصدقائه ومراقبة سلوك الجماعات التي ينتمي إليها حتى لا ينحرف سلوكه ومناقشته عند إبداء أرائه مع تجنب توجيه اللّوم والتّعنيف واللاّمبالاة فيما يُبديه من ملاحظات أو أراء حول أمور حياتية حتى يمكن كسب ثقته.

ج . **المراهقة الوسطى (Middle- Medium Adolescence):** وتقع هذه المرحلة من (14 إلى 18) سنة وإذ يلاحظ فيها استمرار النّمو في جميع مظاهره، وتسمّى أحيانًا هذه المرحلة بمرحلة **"التّأزّم"** لأنّ المراهق يعاني فيها صعوبة فهم محيطه وتكيفه مع حاجاته النفسية والبيولوجية ويجد أن كل ما يرغب في فعله يمنع باسم العادات والتقاليد دون أن يجد توضيحًا لذلك، وتمتد هذه الفترة حتى سنّ الثامنة عشرة وبذلك فهي تقابل الطور الثّانوي من التعليم وتسمّى بسنّ **"الغرابة والارتباك"** لأنّه في هذا السنّ يصدر عن المراهق أشكال مختلفة من السّلوك تكشف عن مدى ما يعانيه من ارتباك وحساسية زائدة،[1] إذ أن مرحلة المراهقة المتوسطة هي أشد مراحل المراهقة لها خصائصها وميزاتها ومشكلاتها شأنها في ذلك شأن كل مرحلة، لذلك لابد من التعامل مع هذه المرحلة على أسس علمية بعيداً عن التخبط.[2]

ومن بين أهم خصائص هذه المرحلة العمرية (14 . 18) سنة، نجد ما يلي:

- يملك المراهق في هذه المرحلة طاقة هائلة والقدرة على العمل وإقامة علاقات متبادلة مع الآخرين لإيجاد نوع من التوازن مع العالم الخارجي دون الاعتماد كثيراً على الغير حيث يزداد الشعور بالاستقلالية.
- تقابل هذه المرحلة الثانوية وهنا تتباطأ سرعة النمو الجسمي نسبياً وتزداد الحواس دقة ويقرب الذكاء إلى الاكتمال وتظل الانفعالات قوية وتتسم بالحماسة.
- يصبح المراهق أكثر تصادماً مع العائلة ويصر على ما يحلو له ويجرب الكثير من المراهقين الأمور الممنوعة كمصاحبة رفقاء السوء، مخدرات، كحول كنوع من التحدي للأهل ولفرض رأيهم الخاص.[3]

د. **المراهقة المتأخرة (late Adolexence):** ويقع هذا النّوع من المراهقة بين (18 إلى 21) سنة[4] ويطلق عليها **ما بعد البلوغ**، حيث يمكن للفرد أداء وظائفه الجنسية بشكل كامل وتكتمل الوظائف العضوية وتنضج الأعضاء التناسلية. وقد لا يتمكن المراهق من إشباع ميوله الجنسية بطرق طبيعية مباشرة عن طريق الزواج فيلجأ إلى العادة السرية وقد يفرط

---

[1] زهران، حامد عبد السلام. (1995). المصدر مذكور سابقا، ص 297.

[2] عبد الرحمن، تهاني. (2010). ***المراهقة المتوسطة***. الإسلام. www.al-islam.com

[3] القذافي، رمضان محمد. (1997). ***علم النفس النمو الطفولة والمراهقة***. دار الفكر العربي، ص 353 . 354.

[4] منصور، عبد المجيد سيد، والشربيني، زكرياء أحمد. (2000). ***الأسرة على مشارف القرن 21 ، الأدوار. المرض النفسي . المسؤوليات***. دار الفكر العربي، ص 102 . 103.

في ممارستها فتنعكس عليه على شكل مشاعر الذنب.[1] ويسعى المراهق في هذه المرحلة إلى توحيد جهوده من أجل إقامة وحدة متآلفة من مجموعة أجزائه ومكوناته ويتميز أيضا بالقوة والشعور بالاستقلالية. حيث يشير العلماء إلى أن هذه المرحلة تعتبر مرحلة تفاعل وتوحيد أجزاء الشخصية وتنسيق فيما بينها بعد أن أصبحت الأهداف واضحة والقرارات مستقلة.[2]

وبالمقابل يعود الكثير من المراهقين في هذه المرحلة لطلب النصيحة والإرشاد من الأهل وهذا التصرف يكون مفاجئ لهم، إذ يعتقد أن الصراع أمر محتم قد لا ينتهي أبداً، وتبقى قيم وتربية الأهل واضحة وظاهرة في هذه الشخصيات الجديدة إذ أحسن الأهل التصرف في هذه المرحلة،[3] التي تنتهي بابتداء سن الرشد.[4] فعندما يقترب المراهق من الرّشد في هذه المرحلة بالذّات على الآباء والمربّين ضرورة مراعاة النّمو والتّوافق الاجتماعي والذي يقوم على التّخفيف من ممارسات الضّبط والتّنظيم والسّلطة مع المراهق، هذا مع العمل على تقليل الفجوة بين جيل الآباء وجيل الأبناء، ومعاونة المراهق على فهم ذاته وتنمية القيم السّائدة الصّالحة في المجتمع الذي يعيش فيه لتوثيق الصّلة به حتى يمكن إعداده لتحمّل المسؤوليّة الاجتماعية، واحترام الضّبط والتّنظيم والسّلطة والقيام بأعبائه ومسؤولياته في بناء المجتمع.[5]

ومما سبق يتضح لنا أن فترة المراهقة ذات مراحل متعددة إذ تتميز كل مرحلة بخصائصها ومتطلباتها في مختلف الجوانب، ولكن بالمقابل هذا لا يعني أن كل مرحلة مستقلة عن الأخرى بل بالعكس كل مرحلة مكملة للأخرى أو إن صح التعبير هي مراحل متشابكة فيما بينها وتختلف من مراهق لآخر، وهي متفاوتة حسب كل مجتمع وكل ثقافة وربما هذا ما يجعلها فترة حرجة للغاية والتعامل معها يتطلب توخي الحذر ووجوب اللين والمرونة من طرف القائمين على الرعاية وكذا مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية لإعداد مراهقاً سوياً في كافة الجوانب إلى حد ما قادر على التكيف مع متطلبات المجتمع الذي يعيش فيه بصفة خاصة ومتطلبات حياة بصفة عامة.

---

[1] الزعبي، أحمد محمد. (2013). المصدر مذكور سابقا، ص 20 . 22.

[2] القذافي، رمضان محمد. (1997). المصدر مذكور سابقا، ص 356 . 367.

[3] الشاذلي، عبد الحميد محمد. (2001). ***الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية*** (ط.2). المكتبة الجامعية، ص 246.

[4] الزعبي، أحمد محمد. (2013). المصدر مذكور سابقا، ص 20.

[5] منصور، عبد المجيد سيد، والشربيني، زكرياء أحمد. (2000). المصدر مذكور سابقا، ص 102 . 103.

6 . أشكال المراهقة والعوامل المحددة لها:

1 . 6 أشكال المراهقة:

إن مرحلة المراهقة ليست مستقلة بذاتها وإنما تتأثر بما مر به الفرد في طفولته من خبرات في المرحلة السابقة إذ أن هناك أشكال مختلفة لهذه المرحلة تختلف باختلاف سلوكياتها واستجاباتها، حيث نجد:

أ . المراهقة المتكيفة أو المتوافقة:

إن هذا الشكل من المراهقة يمكن أن نطلق عليه **"المراهقة السوية"** الخالية من المشكلات والصعوبات، حيث يكون فيها المراهق هادئ ومستقر نسبياً كما يتميز بالاتزان العاطفي، فتكاد هذه المراهقة تخلو من العنف والتوترات الانفعالية الحادة فتكون علاقة المراهق بالمحيطين به طبيعية وحميمية، فلا وجود للتمرد على الوالدين ويشعر المراهق هنا بالرضا على النفس والطمأنينة ويبتعد عن العيش في الخيال، فنجد معاملة الوالدين هنا جيدة مع المراهق مع إعطاء قدر من الحرية وتفهم حاجاته، وإشاعة الثقة المتبادلة بينه وبين أصدقائه لها دورها الفعال في المساهمة في جعل هذا المراهق يتكيف في حالته ومحيطه،[1] فحياته هنا تكون غنية بمجالات الخبرة والاهتمامات العملية الواسعة التي يحقق من خلالها هذا المراهق ذاته.[2]

ومن بين العوامل التي تساعد على أن تكون المراهقة مرحلة متوافقة نجد عاملين أساسيين هما:

- المعاملة الأسرية الجيدة.
- توفير جو من الثقة والصراحة والشعور بالأمن.[3]

ب . المراهقة الانسحابية أو المنطوية:

ويتسم هذا النوع من المراهقة بالانطواء والاكتئاب والشعور بالنقص والانطواء على الذات،[4] وأيضاً تتسم بالعزلة[5] السلبية والتردد والخجل وعدم التوافق الاجتماعي، كما أن مجالات المراهق الخارجية ضيقة ومحدودة وينصرف جانب كبير من تفكيره إلى نفسه وحل مشكلات حياته أو إلى التفكير الديني والتأمل في القيم الروحية

---

[1] جيلالي، آسيا. (2009). ***المواقع الإباحية في شبكة الإنترنيت وعلاقتها بانحراف سلوك المراهق*** [رسالة ماجستير، جامعة سعد دحلب . البليدة]، ص 81.

[2] جدو، عبد الحفيظ. (2014). ***استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم*** [رسالة ماجستير، جامعة سطيف 2]، ص 25.

[3] محدب، رزيقة. (2011). ***الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس وعلاقته بظهور القلق (حالة . سمة) . دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو*** [رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري بتيزي وزو]، ص 110.

[4] قارة، ساسية. (2012). ***الأسرة والسلوك الانحرافي للمراهق . دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بثانوية كل من أحمد باي وعبد الحميد ابن باديس . بولاية قسنطينة*** [رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة]. ص 77.

[5] العيسوي، عبد الرحمن. (1998). ***سيكولوجية النمو***. دار المعرفة الجامعية، ص 43 . 44.

والأخلاقية، كما يسرف في الاستغراق في الهواجس وأحلام اليقظة والتي تصل في بعض الحالات حد الأوهام والخيالات المرضية وإلى مطابقة المراهق بين نفسه وبين أشخاص الروايات التي يقرؤها.[1]

ج . المراهقة العدوانية المتمردة:

يكون المراهق في هذا النوع من المراهقة عدوانياً ثائراً ومتمرداً على الآخرين، يتميز سلوكه بالعدوانية وتعني السمات الوحشية بالإضافة إلى القوة الموجهة للأسرة والمدرسة[2] وإلى أشكال السلطة في المجتمع الخارجي ومحاولات الانتقام واستعمال الحيل من أجل تنفيذ رغباته وحاجاته، ويرجع هذا إلى العنف وما قد تعرض له من مشاهد عنيفة حيث يتسم هذا النوع من المراهقة بالمحاولة الانتقامية ومحاولة التشبه بالرجال والأساليب الاحتيالية في تنفيذ رغبات المراهق.[3] وقد يدخن ويتصنع الوقار في المشي والكلام ويخترع القصص والمغامرات أو يهرب من المدرسة، كما نجده يعاني من مشاعر الاضطهاد والظلم وعدم تقدير من يحيطون به لقدراته ومهاراته، وفي هذا الشكل تلعب التربية دوراً بارزًا يدفع المراهقين إلى الثورة والعدوان.[4] فنجد أن سلوكه العدواني في أغلب الأحيان يكون عن طريق:

- الاعتداء بالضرب على إخوته الصغار أو زملاءه بالمدرسة.
- الثورة ضد الأبوان والإخوة الكبار، كما يستعمل الألفاظ البذيئة والنقد المستمر.
- تقليد الأب بطريقة مباشرة أو غير مباشرة قصد الانتقام منه خاصة إذا كان قاسيا.
- العنف على المدرسين والانسياق المستمر وراء المغامرات للفت الانتباه، فيتضح هنا بأن سلوك المراهق يتسم بالعدوان على نفسه وعلى غيره لأن الصراع لديه ينشأ من التغيرات الفيزيولوجية والنفسية التي تطرأ عليه[5] في هذه المرحلة مما يؤدي إلى اختلال في توازنه النفسي ويزيد من حدة توتره وبالتالي يدفعه إلى العنف والعدوانية التي ترجع إلى شعور المراهق بالفشل في تحقيق إشباع حاجاته أو إلى الإحباط، وقد يكون السلوك العدواني في صور مختلفة تتمثل في:

✓ **العدوان الجسدي:** وهو السلوك الذي تستخدم فيه القوة الجسدية من أفعال أو حركات تؤذي الآخرين كالضرب أو الجرح سواء باستخدام العضلات أو آلات أو وسائل في ذلك.

✓ **العدوان المعنوي:** ويقصد به الإهانة والتهديد عن طريق الألفاظ الجارحة التي تترك آثارها النفسية على الفرد، فالألم هنا لا يكون جسدياً ظاهراً والضرب يكون بالكلمات الجارحة والشتم، وحسب ما يؤكده

---

(1) بن سكيريفة، مريم، ونعيمة، غزال. (2013، أفريل 9 . 10). ***علاقة المعاملة الوالدية بالسلوك العدواني لدى المراهقين*** **[دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المتوسط بورقلة]**. الملتقى الوطني الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص 10.

(2) Michaud, Y. (1988). ***La violence, Edition que sais- je?***(2eme édition). Pcoll, p 3.

(3) الجسماني، عبد العالي. (1994). ***سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية***. دار العربية للعلوم، ص 127.

(4) بركات، آسيا بنت علي راجح. (2000). ***العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف*** [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى بمكة المكرمة]، ص 26.

(5) جيلالي، آسيا. (2009). المصدر مذكور سابقا، ص 82.

الباحثين هذا النوع من العدوان أخطر من النوع الأول، كما نجد نوعا آخر من العدوان ويعتبر كذلك بالخطير خاصة على المراهق وهو:

- ✓ **العدوان الجنسي:** الذي يعني التعدي الجنسي، وهو ليس منتشراً بكثرة مثل الأنواع الأخرى، ويقوم بهذا النوع من العدوان القليل من الأفراد الذين يريدون إشباع حاجاتهم الغريزية المتوحشة وشتى الطرق حتى وإن مروا على العدوان الجسدي والنفسي ليصلوا إلى العدوان الجنسي.[1]

د . المراهقة المنحرفة:

يمثل هذا النوع الصورة المتطرفة للشكلين المنسحب أو المنطوي والعدواني المتمرد، من سماتها الانحراف والسلوك المضاد الموجه نحو الذات والآخر، رغبة في التدمير والإيذاء.[2] ويتسم فيها سلوك المراهق بالانحلال الخلقي التام والانهيار النفسي بالإضافة إلى السلوك المضاد للمجتمع، وبلوغ الذروة في سوء التوافق والبعد عن المعايير الاجتماعية في السلوك،[3] والانغماس في ألوان من السلوك المنحرف كالإدمان على المخدرات والسرقة وتكوين العصابات والانهيار العصبي، وقد وجد أن بعضهم سبق أن تعرض لخبرات شاذة، وصدمات مريرة وتجاهل لرغباته وحاجاته وتدليل زائد له، وتكاد تكون الصحبة السيئة عاملاً مهماً في هذا النوع.[4]

من هذا العرض بات يتضح لدينا أن كل شكل من أشكال المراهقة إلا وتتدخل فيه عوامل معينة لتكوينه أو المساهمة في تشكيله، حيث نجد أن شكل المراهقة المتوافقة يكون نتيجة العلاقات الجيدة المتبادلة بين المراهق وأسرته والمحيطين به بالإضافة إلى جو الأمن والاهتمام لحاجاته وتطلعاته، بينما تتدخل في شكل المراهقة الانسحابية العوامل الأسرية التي تلعب دوراً في تحديد هذا الشكل كاضطراب الجو الأسري والأساليب غير السوية المتبعة من الآباء كالسيطرة والحماية الزائدة والعنف الممارس على المراهق وغيرها من أساليب التعامل الخاطئة، إذ بالمقابل يتمرد المراهق هنا لينتقد النظم الاجتماعية لأجل التنفيس عما يشعر به من ضيق وكبت ناتج عن عدم ثقة وتوجيه طاقاته الإبداعية وميولاته إلى مجالات أخرى كالمجالات العلمية والرياضية والإبداعات، أي أنه يبتعد وينسحب من مجتمع الأسرة والأقران ويفضل الانعزال والانفراد بنفسه حيث يتأمل ذاته ومشكلاته والعوامل المسؤولة عن هذا النوع من المراهقة يرجع إلى الضغوط الأسرية والخارجية التي تنعكس بالسلب على شخصيته وسلوكياته، بينما نجد أن السلوك العدواني لدى المراهق وسيلة من وسائل التنفيس على التوتر وهناك عوامل كثيرة ومتعددة مسؤولة عن هذا السلوك بين المراهقين، كما قد يرجع هذا السلوك إلى فشل المراهق في كسب عطف ومحبة الآخرين أو إلى إحساسه بعدم قبوله اجتماعياً وهنا يتدخل دور الأسرة وكذا المؤسسات المختلفة التي تعنى بالاهتمام في توجيه سلوك المراهق. وأخيراً شكل المراهقة المنحرفة والذي يتولد من خلال الصدمات العنيفة التي يتلقاها المراهق في مرحلة طفولته والتي انعكست على نفسيته وجعلته عنيفاً متمرداً متشائماً، وإلى عدم الاهتمام أو الرعاية الصحية والنفسية من طرف

---

[1] Van Rille, J. V. (1995). ***L'agéssioité humaine***. Édition medaga denot, p 16.

[2] الديدي، عبد الغني. (1995). ***ظواهر المراهقة مشاكلها وخفاياها***. دار الفكر اللبناني، ص 89.

[3] معوض، خليل ميخائيل. (1994). ***سيكولوجية نمو الطفولة والمراهقة***. دار الفكر العربي، ص 331.

[4] الأشول، عادل عز الدين. (1989). ***علم نفس النمو*** (ط.2). مكتبة الأنجلو المصرية، ص 421.

القائمين على الرعاية له بالإضافة إلى انعدام الرقابة الأسرية عليه سواءً من حيث تصرفاته أو مصاحبته لرفقاء أو جماعات منحرفة والتي تقوده بشكل مباشر إلى الانحراف.

6 . 2 العوامل المحددة لشكل المراهقة:

إنه ليس من الضروري أن يمر كل المراهقين بالخصائص التي تميز هذه السن، فالمراهقة خبرة شخصية اجتماعية تختلف خصائص النمو فيها من فرد لآخر ومن مجتمع لمجتمع في ضوء الاستعدادات الوراثية والإمكانيات البيئية، ويمكن تحديد العوامل الأساسية التي تشير إلى شكل هذه المرحلة كالتالي:

- ❖ عوامل تتعلق بسرعة التغيرات الجسمية والاجتماعية والانفعالية، يترتب عليها ظهور حاجات واهتمامات جديدة إذا حققها المراهق كما ينبغي مرت مراهقته بسلام.
- ❖ عوامل تتعلق بغموض البيئة الجديدة للمراهق، فإن استطاع أن يكتشفها ويحقق قدراً من الانسلاخ عن أساليبه الطفلية ويستبدلها بأساليب أرقى في تعامله أمكنه أن يعيش مراهقة هادئة متكيفة.
- ❖ عوامل أسرية تتعلق بأساليب المعاملة الوالدية، فإن كانت متوازنة بعيدة عن التساهل والإهمال والتسلط أدى ذلك إلى أن تكون مراهقته متكيفة.
- ❖ عوامل تتصل بالرفاق والراشدين، فإن كانت مواقفهم قائمة على التفهم والمساعدة على تخطي المشكلات بتهيئة أجواء التعاون والتفكير الجماعي وإشباع الحاجة إلى الجماعة مرت المراهقة دون مشاكل تذكر.
- ❖ عوامل تتعلق بكثرة الإحباطات التي قد يواجهها من أسرته أو من المجتمع، كأن تكون الأسرة نابذة له ولمتطلباته أو عدم توفير المجتمع فرصة عمل مناسبة له، وإذا اشتدت الإحباطات فإنها تبعث في نفسه اليأس والقنوط فيلجأ إلى تحقيق أمانيه عن طريق أحلام اليقظة أو استخدام الحيل الدفاعية كالإسقاط والتبرير.
- ❖ عوامل تتعلق بخبرات المراهق السابقة كتدريبه على تحمل المسئولية والاعتماد على النفس، وتنمية القيم الدينية عنده، وتوفير فرص التوجيه والإرشاد المناسب له ومروره بالخبرات السارة.[1]

مما سبق يتضح لنا أن هناك عوامل متعددة تتضافر معاً لتنتج شكل المراهقة إذ أنها تتفاعل فيما بينها تفاعلاً دينامياً، وتمس هذه العوامل المتعددة مختلف الجوانب الجسمية والنفسية والأسرية العلائقية والاجتماعية وغيرها. حيث أن جلّ ما يتعرض له المراهق في هذه المرحلة يرجع إلى الخبرات والظروف الصعبة التي عاشها في طفولته، وكذا إلى التغيرات النفسية والفيزيولوجية التي طرأت عليه وأيضا بسبب الظروف الاجتماعية وظروف التنشئة التي تعرض لها.

[1] عقل، محمود عطا حسين. (1993). *النمو الإنساني*. دار الخريجي، ص 330.

7 . حاجات المراهقة:

يمكن إجمال أهم الحاجات الأساسية للمراهق حسب الآتي:

. الحاجات الفيزيولوجية (الأولية):

إن هذه الحاجة "تنبع من طبيعة التكوين العضوي والجسمي لدى الفرد، وهي حاجات غالباً ما تكون مشتركة مع الحيوان وغير متغيرة إلى حد ما وسهلة للإشباع ولكنها قوية من حيث التأثير والإلحاح".[1] نظراً لضرورتها وأهميتها في نضج الجسم وتوازنه الوظيفي، ومن أهمها:

- ❖ الحاجة إلى الأكل والشرب.
- ❖ الحاجة إلى النوم والطمأنينة.
- ❖ الحاجة إلى النشاط واللعب والحركة.
- ❖ الحاجة إلى إشباع الرغبات والميول والتوافق لدى المراهق.[2]

. الحاجة إلى الأمن والإشباع العاطفي:

إن الجو النفسي والعاطفي السليم الذي توفره العائلة لأبنائها يفعل فعله في تكوين شخصيتهم وأساليب تكيفهم، أما إذا لم ينعموا بالجو الدافئ ولم يشعروا بأن والديهم يحبونهم ويتقبلونهم ولم يحاطوا بالرعاية والحب فإن ذلك يؤدي بهم إلى أن يصبحوا عدوانيين في سعيهم من أجل نيل عطف الآخرين وودهم وتتكون لديهم نظرة نحو المجتمع.[3] كما أن الحرمان العاطفي بسبب بعد الابن عن أمه في السنوات الخمس الأولى من حياته يحدث في نفسه اضطراباً بسبب حرمانه من الشعور بالأمن والاطمئنان، فيصبح شديد الشعور بالتوتر النفسي الذي يؤثر في سلوكه الاجتماعي، إذ يقول في هذا الصدد الباحث النفساني الاجتماعي (John Bowlby): "إن الحرمان العاطفي بسبب التصدع العائلي يحدث في نفس الطفل اضطراباً نفسياً"، وقد ثبت في دراسة أجريت في إنجلترا أن الأطفال الذين تعرضوا للحرمان والخوف والإهمال أصبح معظمهم من الجانحين ابتداءً من بلوغهم سن الثامنة.[4]

. حاجة الشعور بالمحبة والتقبل:

يشعر الإنسان دائماً مهما كان سنه أنه بحاجة لمحبة الناس، فالمراهق في حاجة دائمة لحسن العلاقة الوجدانية مع الوالدين وحبهما له وعطفهما عليه، فالجو العائلي المليء بالمودة والمحبة من أهم العوامل المكونة للشخصية وحسب التكيف، فإحساس المراهق بأنه محبوب سيوقظ في نفسه عاطفة الحب لمن يحبه، فإذا وجد أن

---

[1] خير الزراد، فيصل محمد. (1997). ***مشكلات المراهقة والشباب***. دار النفائس للطباعة والنشر، ص 57 . 58.

[2] أحمد، أمل. (2001). ***بحوث ودراسات في علم النفس***. مؤسسة الرسالة، ص 114.

[3] الرفاعي، نعيم. (1972). ***الصحة النفسية*** (ط.2). المطبعة الجديدة، ص 288.

[4] بختي، العربي. (2014). ***جنوح الأحداث في ضوء الشريعة وعلم النفس***. ديوان المطبوعات الجامعية، ص 114 . 115.

أبويه لا يرغبان فيه فإن الطمأنينة النفسية ستعوزه ويصبح في كبره من ذوي السلوك الشاذ بسبب شعوره بالنقص.[1] كذلك فإن تصدع العائلة يحرم الولد من الحنان والعطف فيكبر وهو يحمل في نفسه الشعور بأنه لم يجد في صغره من يحنو عليه فيقسو قلبه وتجف منه ينابيع الرحمة، ومن ثم يصبح متميز بالعدوان الذي يرتبط بغريزة التدمير التي ترى انتصارها في أعمال العنف والاعتداء على أفراد المجتمع والمؤسسات الاجتماعية ونتيجة لذلك فلن يكف عن إيذاء الآخرين ومخاصمتهم وسرقتهم واستغلالهم وعدم التعاطف معهم.[2]

وبالمقابل أيضا فإن الحاجة إلى التقبل هي الأخرى حاجة نفسية، لهذا **قال تعالى في سورة آل عمران** من محكم تنزيله: **((فَتَقَبَّلَهَا رَبُّهَا بِقَبُولٍ حَسَنٍ وَأَنْبَتَهَا نَبَاتًا حَسَنًا وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا)) [القرآن الكريم، آل عمران: 37]**.

. الحاجة إلى اللعب وأنواع النشاط:

يعتبر كثير من علماء النفس أن اللعب أحد الميول الفطرية العامة، وأن لعب الأطفال في بداية حياتهم هو متعة فردية يمارسونها عندما يكونون مرتاحين من الناحية الجسمية والعقلية وعندما يكبرون يتجه هذا السلوك الفطري الحيوي إلى المشاركة مع الآخرين، فتتوسع دائرة علاقاتهم الاجتماعية مع أقرانهم وأصدقائهم، وبدخول الأطفال مرحلة المراهقة يبدؤون المباريات التي يسود فيها اللعب الجماعي والترفيه، في هذه المرحلة تأخذ الروح الجماعية في الاتضاح وفي الأواخر يظهر عند الأحداث التمسك بالقانون والنظام، وتظهر أهمية اللعب الاجتماعية في تعلم الأطفال مع الآخرين عندما يكلف بأدوار يقوم بها فيؤدي ذلك إلى تعلم السلوك الاجتماعي والتخلص من العزلة مما يمكنه من التعبير والتنفيس الانفعالي.

كما يعد اللعب في مرحلة المراهقة متعةً وسروراً وعاملاً من عوامل التفاعل الاجتماعي في صورته الصحيحة فمن خلاله تتعمق وتتكون صورة المجتمع المصغر الذي يتحقق فيه نمو المراهق النفسي والبدني والاجتماعي، وتتحقق رغباته وأحلامه من ثم يعتاد على النظام واحترام الوقت. فشعور المراهق بالحاجة لأصحاب يلعب معهم أمر طبيعي أما حرمانه من تلبية هذه الحاجة فإنه يعرضه للاضطرابات النفسية، فتلبية الحاجة إلى اللعب مع الأصحاب تعمل على تطبيعه الاجتماعي وتمكنه من القيام بأدوار اجتماعية متعددة لا يجد لها مثيلاً خارج جماعة الأصحاب والرفاق الذين يعدون من أشد الجماعات الأولية تأثيراً في شخصيته، فبالتقليد والاتجاه يكتسب القيم والمبادئ وأنماط السلوك الأساسية وغيرها.[3]

كما يحتاج المراهق أيضا إلى ممارسة مختلف أنواع النشاط الرياضي الثقافي، العلمي، الترفيهي الذي يجد فيه متنفسا لمشكلاته خاصة أنه يتميز في هذه الفترة بطاقة وشحنة هائلة يريد تفريغها وتكون مختلف هذه النشاطات وسيلته في ذلك، كما أنه في هذه المرحلة يتميز بالانطلاق الفكري ويريد أن ينهل من كل شيء حتى يشبع

---

[1] إبراهيم، عواطف محمد. (1979). ***تنمية الشعور الديني عند الأطفال***. دار المجمع العلمي، ص 61.

[2] وهبة، توفيق. (1981). ***دور المرأة في المجتمع الإسلامي، دار اللواء*** (ط.3). الطبعة الثالثة، دار اللواء للنشر والتوزيع، ص 208.

[3] بختي، العربي. (2014). المصدر مذكور سابقا، ص 121.

فضوله وتسمح له النشاطات المختلفة وخاصة منها الجماعية في التعرف على نفسه في علاقته بالمجتمع.[1] وهذا ما يؤكده **"محمود حسن"** فالمراهقون يحتاجون لأنواع النشاط المختلفة والتي تضم أعداد كبيرة من الجماهير كالحفلات والرحلات والمعسكرات والمباريات، كما أنهم يحتاجون إلى التفرد الذي توفره جماعات الصداقة الصغيرة من جهة ومن جهة أخرى يحتاجون إلى الفرص التي توفرها نشاطات التجمعات الكبيرة للهرب ولفترة معينة من الصراعات الداخلية، كما يحتاجون إلى معونة الجماعات الصغيرة في مواجهة الواقع.[2]

. الحاجة إلى المكانة وتحقيق الذات:

إن الحاجة إلى المكانة هي من أهم المظاهر الأساسية في مرحلة المراهقة وهي تتجلى بكيفيات مختلفة وتتفاوت درجتها عند المراهقين.[3] فالمراهق يريد أن يكون شخصاً مهماً وتكون له مكانة مميزة بين أفراد جماعته وأن يتخلى على مكانته كطفل والتي أصبح يراها فيما بعد بأنها مكانة لا أهمية لها وليس فيها أي دور أو تأثير، فقد كان صبياً لا يعرف سبيل العيش عاجزاً على تلبية حاجاته عكس ما يريد تحقيقه في هذه المرحلة التي أصبح يرى نفسه فيها ناضجاً وحراً في تصرفاته ومسؤولياته، فليس غريباً أن نرى المراهق يدخن ويقوم بالأعمال التي يقوم بها الراشدون متبعاً طرائقهم وأساليبهم وهكذا الفتاة المراهقة تحب لبس الأحذية ذات الكعب العالية ووضع أحمر الشفاه.[4]

هذا وبالمقابل يعد السعي لتحقيق الذات وظيفة يمارسها الإنسان في شتى مرحله العمرية، كل مرحلة بما يناسبها فالإنسان يقوم بالوظائف الملائمة لقدراته ويمارس الأدوار المناسبة له والمتوقعة منه، ويشعر جراء ذلك بالقيمة والأهمية أو ما يسمى بتحقيق الذات، والمراهق يعيش مرحلة انتقال من الطفولة إلى الرشد مما يتطلب تغير وظيفته الأسرية والاجتماعية لتتماشى مع طبيعة المراهق الجديدة. فالمراهق يريد تحقيق ذاته عن طريق اختبار قدراته وتفريغ طاقاته وبممارسة دوره الاجتماعي، فالحاجة إلى تحقيق الذات مطلب نفسي مهم للمراهق حيث ينبع من داخله من أحاسيسه وأفكاره المدعومة بالتحولات العضوية والمعرفية والانفعالية التي يمر بها جسده وعقله وانفعالاته، وهو لا يحس بالتنفيس عنها إلا إذا قام بدور اجتماعي مناسب يتحمل المسؤولية من خلاله حسب مؤهلاته وطاقاته.[5]

. الحاجة للاتصال:

وتبقى معه طوال حياته وهي تأخذ مظاهر متعددة لإشباعها من خلال قنوات مختلفة حسب خصوصية كل مرحلة من مراحل النمو، ويوضح علماء النفس أن الطفل وحتى نهاية مرحلة المراهقة يخاف من الوحدة ويتوق

---

(1) سريدي، محمد منصف. (2002). المصدر مذكور سابقا، ص 69.

(2) حسن، محمود. (د.ت). ***مقدمة في علم الاجتماع*** (ط.2). منشورات السلاسل القوية، ص 283.

(3) Berther, R. (1980). ***Le Développement de l'enfant et de l'adolescent***. Pierre Margada, p 197.

(4) عاقل، فاخر. (1985). ***علم النفس التربوي***. دار العلم للملايين، ص 124.

(5) عبد الكريم، خولة بنت عبد الله السبتي. (2004). ***مشكلات المراهقات الاجتماعية والنفسية والدراسية . دراسة وصفية على عينة من الطالبات السعوديات في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في مدينة الرياض*** [رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود]. مكتبة الملك فهد الوطنية، ص 37.

إلى العلاقات الحميمية التي تربطه بالكبار المحيطين به من ذوي الأهمية السيكولوجية لديه من أهمهم الآباء طبعاً. وتلخص (Spirge) سبل إشباع الحاجة للاتصال بمراحل العمر قائلة: "إن الوليد يحتاج إلى أن يلمس وأن يحمل وأن يرفع للأعلى وأن يدلل ويداعب، والطفل الصغير يحتاج للأمن الذي يتمثل في رضا الكبار عنه، والحدث أو الصبي يحتاج للتقبل من أقرانه، والمراهق يحتاج للاهتمام من جانب الجنس الآخر وأن يكون محطة أنظارهم".[1]

. الحاجة إلى الاستقلالية:

يسعى المراهق دائماً لأن يصبح مسؤولاً عن نفسه مستقر مادياً ومتحرر من القيود التي يضعها له الأهل أو يفرضونها عليه، بدايتها تكون بالاعتماد على النفس في تلبية الحاجات والمتطلبات الضرورية دون اللجوء إلى الوالدين أو الأهل وبهذا يصبح تفكيره بشأن الناحية المادية وكيف يمكن أن يتحصل على المال من أجل ذلك، فبعدما كان ذلك الطفل الذي يدرس ويطلب حاجاته من أهله يصبح المراهق الذي يوفر كل ما يحتاجه بنفسه ومن دون مساعدة من غيره، ويحرص هنا على أن لا يظهر بمنظر ذلك الناضج المستقل الذي يمكن الاعتماد عليه من حيث القدرة، حيث أظهرت الكثير من الدراسات بأن المراهقين الذين يعاملون وكأنهم راشدين يتحملون المسؤوليات يقومون بأعمالهم وواجباتهم على أكمل وجه ويدفعهم الأمر في العديد من الأحيان إلى الإبداع والابتكار وليس معنى ذلك أنهم لا يخطئون لأنهم مهما كان لم يبلغوا مرحلة الكمال بعد، ومن هنا يكون واجب الأهل مساعدة المراهق الشاب على التحرر من سيطرتهم وتبعيته لهم ومبالغتهم في رعايته وحمايته، وذلك من خلال تدريبه على الحياة المقبلة في المجتمع الكبير.[2]

. الحاجة إلى سلطة ضابطة:

يعد الآباء قوة عليا تراقب الأبناء وتتحسس حاجاتهم النفسية وتعمل على ضبط سلوكهم وتوجيهه، وقد دلت الدراسات النفسية على أن الولد في مراحل عمره الأولى يحتاج احتياجاً فطرياً للإرشاد والنصح والتوجيه إضافة للضبط، لأنه يريد أن يتأكد من سلامة تصرفاته عن طريق الكبار فهو يأنس لرأيهم ويرغب في أن يرشدوه إلى ما ينفعه وينبهونه إلى ما يضره، أما إذا كبر ولن يخضع لأي سلطة ضابطة مرشدة فإنه يشب ضعيف الشخصية متردداً تعزوه الإرادة والقدرة على التصميم والأخلاق الثابتة وينقصه الحزم والثبات،[3] وبالمقابل نجد أن الطفل سيفقد شعوره بالأمن إذا سلب أحد حريته وقيد حركته التي تتميز بالانطلاق. كما سيشعر في الوقت نفسه بعدم الأمن إذا أطلقت حريته ولم يجد من أبويه ضبطاً وإرشاداً.[4]

---

[1] كفافي، علاء الدين. (1999). ***الإرشاد والإصلاح النفسي الأسري المنظور النسقي الاتصالي***. دار الفكر العربي، ص 121.

[2] أحمد، أمل. (2001). المصدر مذكور سابقا، ص 114 . 115.

[3] النحلاوي، عبد الرحمن. (1985). ***التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة***. المكتب الإسلامي للطباعة والنشر، ص 146.

[4] النحلاوي، عبد الرحمن. (1983). ***أصول التربية الإسلامية وأساليبها*** (ط.2). دار الفكر، ص 197.

. الحاجة إلى القيم الدينية والأخلاقية للمجتمع:

كثيراً ما تصطدم حاجات المراهق ورغباته بالقيم والتقاليد الاجتماعية ويؤدي التعارض بين حاجات المراهق وقيم المجتمع إلى صراع داخلي لذلك لابد من تعرف المراهق على الطرق المشروعة لإشباع حاجاته، وتشتد حاجة المراهق إلى القيم نتيجة التناقض بين المبادئ الدينية الخلقية التي آمن بها في الصغر وبين ما يراه ممارساً بواسطة ما يحيط حوله من الكبار، فالمراهق يحتاج إلى اكتساب مجموعة من الأخلاق والقيم التي توجه سلوكياته.[1] فالحاجة إلى اكتساب القيم الدينية والأخلاقية للمجتمع مهمة جداً في هذا السن، لأنها تقدم المبادئ الأساسية للدين المطبقة في المجتمع والتي يمتد منها قيمه وسلوكياته فهي تلك الحاجة إلى تعلم القيم المختلفة المرغوب فيها والنظام الأخلاقي اللازم لتوجيه السلوك والذي يفرق بين الخير والشر والحقد والباطل، ويرتبط إشباع حاجات المراهق الأساسية بالدرجة الأولى على نوعية وشكل وعلاقات الأسرة ومقدار تمتع الأسرة بالأهلية النفسية والمعرفية والتربوية التي تحاول سير نمو ابنها في الاتجاه السليم بدلاً من سيره في الاتجاه المضاد.[2]

يمكن القول من خلال ما تم عرضه أن حاجات المراهق متعددة ولا يمكن الاستغناء على أي منها لأنها ضرورية في تكوين شخصية متزنة لدى المراهق وهي تحافظ على نموه السليم إذا سارت في الاتجاه اللازم، فكل من الحاجة إلى الأمن أو الإشباع العاطفي أو المكانة أو الحاجة إلى اللعب أو الاستقلالية أو القيم الدينية والأخلاقية وغيرها هي مكملة لبعضها البعض، وطبعاً ليست الأسرة وحدها من يوفر هذه الحاجات للمراهق بل أيضا المحيط الاجتماعي كذلك يلعب دوراً بارزاً في توفير مختلف هذه الحاجيات للمراهق كالأمن النفسي والعاطفي للمراهق إذ يشعره بالانتماء إليه عن طريق الألفة التي تحقق المحبة والتعاون بين أفراد المجتمع، ومنه التفاعل الحيوي للمراهق داخل الأسرة والمجتمع معاً من خلال توثيق ما يسمى **بالعلاقة الانفعالية** من أجل أن يستوفي مطالب النمو النفسي والاجتماعي لدى المراهق والذين يعدان على أعلى درجات الأهمية بالنسبة له في الحياة بصفة عامة.

---

[1] صندلي، ريمة. (2012). ***الضغوط النفسية واستراتيجيات المواجهة المستعملة لدى المراهق المحاول للانتحار. دراسة عيادية على أربع حالات من المراهقين*** [رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس]، ص 96.

[2] جوفلكيت، ليلى. (2016). **العنف المدرسي . دراسة ميدانية بمتوسطة حي الموز . البليدة** [أطروحة دكتوراه، جامعة البليدة 2 علي لونيسي]، ص 173.

8 . مظاهر النمو في مرحلة المراهقة:

لقد أجمع علماء النفس على أن المراهقة مرحلة من أهم مراحل النمو التي يمر بها الفرد، ولها تأثير بالغ في تشكيل شخصيته بعد ذلك،[1] وبما أنها مرحلة تغيرات شاملة لجميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والوجدانية والاجتماعية، فإن مظاهر النمو فيها تتمثل فيما يلي:

1.8 النمو الجسمي والجنسي:

إن مرحلة المراهقة يصاحبها تغيرات جسمانية ناتجة عن إفراز الهرمونات الجنسية في الذكور والإناث.[2] ويؤثر في عملية النمو الجسمي للمراهق عاملان أحدهما داخلي وهو الوراثة والآخر خارجي وهو البيئة،[3] فمرحلة المراهقة تعتبر طفرة في الجسم، فهي مرحلة نمو جسمي سريع وتبدأ فترة النمو بين عشر وأربعة عشر سنة عند الذكور ويستمر النمو حتى ثمانية عشر سنة عند الإناث، ويتميز النمو الجسمي خلال هذه المرحلة بعدم الانتظام فنجد أن الطول يزداد بسرعة ويزداد وزن الجسم تبعاً لنمو العضلات فتتغير ملامح الطفولة وتبدوا عليه ملامح الرشد والبلوغ، والمراهق إزاء هذه التغيرات السريعة والمفاجئة لا يدري ماذا يفعل اتجاهها فنجده يتتبع أثر هذا التغير على أفراد أسرته وأقرانه المخالطين له، ولذا فعملية التوافق تكون مزدوجة توافق مع جسمه الجديد وتوافق مع المحيطين به، مما يزيد في الصراع والقلق عند المراهق وخاصة إذا قابل هذه التغيرات بالسخرية والاستهزاء أحيانا من طرف أفراد أسرته أو أقرانه، والواقع أن هناك فروق في هذه التغيرات بين الذكور والإناث فالذكور تنمو عضلاتهم نمواً سريعاً في حين أن الإناث يتلاحم الشحم في مناطق معينة من أجسادهن كالثديين، وتعود هذه الاختلافات في نسب وأبعاد الجسم بسبب الدور الذي يلعبه إفراز الهرمونات الجنسية في العظام.[4] كما يتغير شكل الوجه في كل جزء (داخلي وخارجي) فيبدو غير متناسق في المراهقة المبكرة والوسطى وينمو إذا كان البلوغ هو أهم ميزات النمو البيولوجي في الشعر في أجزاء محددة بصورة واضحة. ومنه فالنمو الجسمي يبدو في مظهرين أساسيين:

أ . **النمو الفسيولوجي:** النمو بالأجهزة الداخلية غير الظاهرة التي يتعرض لها المراهق في البلوغ وما بعده، ويشمل بوجه خاص الغدد الجنسية.

ب . **النمو العضوي:** ويشمل نمو الأبعاد الخارجية للمراهق (الطول، الوزن، والعرض).

2.8 النمو الحركي:

وهو نمو تابع للجانب الجسمي في بداية فترة المراهقة، حيث ترى نمو سريع يتبعه عدم توازن حركي مما يجعل المراهق كسولاً وساكناً ويبدي عدم توافق بالحركات، فتسقط من يده الأشياء ويرتطم بما يواجهه من أثاث بعد

---

[1] ريحاني، سليمان. (2009). أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون وأثرها في تكيفهم النفسي. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5***(3)، ص 217.

[2] جيجي، روني. (2012). ***كيف يفكر المراهقون؟ دليلك الفعال للتعايش مع أبنائك المراهقين*** (النجار سناء أحمد، ترجمة وتحقيق). مكتبة الشقري، ص 215.

[3] معوض، خليل ميخائيل. (2000ب). ***سيكولوجية الطفولة والمراهقة*** (ط.4). دار الفكر الجامعي، ص 232.

[4] أبو جادو، صالح محمد علي. (2014). ***علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة*** (ط.4). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 409.

تحمله للمسؤوليات يظهر التوافق الحركي ومع استمرار النضج يبحث في المراهقة المتأخرة عن الحركة المتآزرة كالعزف الموسيقي.[1]

3.8 النمو العقلي:

مرحلة المراهقة وما يتبعه من نمو جسمي فإن التفكير المجرد هو أهم ما يميز النمو العقلي في هذه المرحلة، ففي مرحلة المراهقة يتخلى المراهق عن التفكير الاستدلالي الذي كان في مرحلة سابقة (مرحلة الطفولة) ليصبح تفكيره يتميز بنوع من التجريد والمنطق والاستنتاج. حيث تتطور قدرات المراهق العقلية العليا (الذكاء)، كما تتطور قدرته على الربط بين المسائل وإيجاد العلاقات والأسباب الكامنة وراء الأحداث المختلفة ويصبح تفكيره تجريدياً أو قادراً على التصور والتخيل دون الاعتماد على حاستي اللمس والمشاهدة العينية كأداة أساسية لإدراك ما يحدث في محيطه من أمور مختلفة، ويهتم المراهق كثيراً بتنمية هذه القدرات وحتى إظهارها أمام الآخرين فيصبح شغوفاً بالتعلم واكتساب المعلومات الكثيرة والجديدة - خاصة - فيقضي أوقاتاً طويلة في القراءة والبحث عن أسباب نبوغ بعض العلماء والمشاهير.[2]

ويلعب هرمون النمو **(STH)** الذي يفرزه الفص الداخلي من الغدة النخامية دوراً خطيراً في الانسجام الذي يكون أثناء النمو بين مختلف أجزاء الجسم، حيث يبدو الطفل في جميع أجزائه وملامحه صورة ونموذجاً للسن الذي هو فيه. فكلما ينمو الطفل في جانبه الجسمي ينمو في جانبه العقلي فيتعرف شيئاً فشيئاً على نفسه وعلى من حوله وتساعده اللغة في ذلك مساعدة كبيرة لأنه يستعملها في طرح الأسئلة الكثيرة، واختزان إجابتها وتبدأ ملكات العقل المختلفة كالذكاء والذاكرة والمخيلة في عملياتها كالتفكير والاستدلال والتذكر والتخيل وغيرها. والطفل ينمو جسمياً وعقلياً بطريقة تتناسب بدقة مع سنه.[3] وينتهي (Piaget) إلى القول أن "نشوء التفكير المنطقي لدى المراهق مرهون بنمو الجهاز العصبي وبتوفر ظروف بيئية ملائمة".[4]

4.8 النمو الاجتماعي والخلقي:

من أهم مطالب النمو في هذه المرحلة تحقيق مطالب التوافق الاجتماعي والتوافق النفسي،[5] إذ لا يمكننا الفصل بين نواحي النمو المختلفة لدى المراهق، فالنمو العقلي أو الوجداني يكون مصحوباً دائماً بمظاهر اجتماعية وخلقية "فيقظة الغريزة الجنسية مثلاً لها مظاهرها في علاقة الفرد الاجتماعية بأفراد جنسه وأفراد الجنس الآخر،

---

[1] غباري، ثائر أحمد، أبو شعيرة، خالد محمد. (2015). ***سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة***. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع . مكتبة المجتمع العربي، ص 233 . 234.

[2] أسعد، يوسف ميخائيل. (د.ت). ***رعاية المراهقين***. دار غريب للطباعة والنشر.

[3] الشربيني، مروة شاكر. (2006). المصدر مذكور سابقا، ص 80.

[4] زعرور، حنان. (2014). ***دوافع تعاطي المخدرات عند الفتاة المراهقة . دراسة ميدانية بمركز إعادة التربية للبنات بين عاشور . البليدة*** [رسالة ماجستير، جامعة البليدة 02]، ص 76.

[5] الشافعي، ناصر. (2009). ***فن التعامل مع المراهقين مشكلات وحلول***. دار البيان للترجمة والتوزيع والنشر.

ولها أثرها في سلوكه الخلقي".[1] كما أن علاقات المراهق بمن حوله تتأثر بقلقه الشديد وحدة انفعالاته، وأن انتماءه إلى جماعة مرجعية يقوى في هذه السن كونه يشعر بأهميته فيها، كما يرغب في الاستقلال عن والديه اللذين كان تابعاً لهما منذ ولادته وإظهار الثقة بالنفس وبأنه قد أصبح قادراً على الاعتماد على نفسه في تلبية كل ما يحتاجه دون مساعدة من أحدهما، فيتجه إلى جماعة أصدقاء بقربهم الراحة والاطمئنان ويشاركونه نفس الحاجات حيث يلعب وجود الأصدقاء في حياة المراهق دوراً أكثر أهمية من دور الأسرة.[2]

وأبرز ما يميز هذا النوع من النمو هو الميل إلى الجنس الآخر مما يؤثر على نمط السلوك، وهذا ما قد يولد صراعاً لدى المراهق وقلق يود الهروب منه، كما أن توجه المراهق نحو تكوين علاقة مع الجنس الآخر لا يلقى الموافقة من الوسط الاجتماعي مما يزيد من حدة الصراع النفسي لدى المراهق.[3] فالمراهقة في مظاهرها الأساسية للنمو الاجتماعي تتمثل في التمرد على الأسرة وتأكيد الحرية الشخصية والخضوع لجماعة الرفاق لهذا تتأثر في تطورها بمدى تحررها من قيود العائلة، وبمدى خضوعها لجماعة النظائر واستقلالها عنها وبمدى تفاعلها مع الجو المدرسي القائم ثم تنتهي من ذلك كله إلى الاتصال القوي الصحيح بعالم القيم والمعايير.[4] فمرور المراهق وانتقاله إلى مرحلة الرشد، يتطلب تنمية علاقاته الاجتماعية بالأفراد المحيطين به، وتوسيع شبكة علاقاته هذه لتشمل مراهقين مثله وراشدين داخل وخارج نطاق أسرته.

كما ويعود أساس النمو الاجتماعي خلال مرحلة المراهقة إلى الأسرة وما تعلمه للمراهق منذ طفولته من أفكار وقيم واتجاهات وسلوكيات منبعثة من المجتمع الكبير الذي تعيش فيه، وذلك عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية.[5] فقد أكد كثير من علماء الاجتماع والنفس أن للآباء دوراً وتأثيراً كبيراً على اتجاهات المراهق ومواقفه إزاء مختلف الأمور "فالآباء هم المصدر المباشر للمعتقدات والاتجاهات وأنماط السلوك الاجتماعي عن طريق ما يغرسونه منها في النشء".[6] وهذا ما يتأكد من خلال قول ﷺ: "ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه" **(صحيح مسلم)**، فالحديث يدل على دور أصحاب التنشئة الاجتماعية في تربية الطفل وتنشئته على التعرف بهويته وعقيدته التي يستمد منها قيمه وأخلاقه.

وتقوم عملية التنشئة الخلقية للمراهقين أساساً على تعليمهم أن يسلكوا ويتصرفوا بطرق ووسائل مقبولة من المجتمع الذي يعيشون فيه وهي تتم بطريقة تدريجية، فمن المتوقع أن يكون الطفل عند دخوله المدرسة الابتدائية قد عرف الصح من الخطأ حتى إذا وصل مرحلة المراهقة قد يكون لديه معيار خلقي داخلي محدد يساعده ويوجهه في اتخاذ القرارات المتعلقة بالأحكام الخلقية، فالقائمين بعملية التنشئة الخلقية لهم دوراً كبيراً في نمو وتطور الأخلاق عند المراهق، فدور الأسرة والمدرسة والمسجد والكنيسة أو الجماعات البشرية كجماعة الأصدقاء والزملاء

---

[1] عبد المجيد، عبد العزيز، وعبد العزيز، صالح. (1961). ***التربية وطرق التدريس***. دار المعارف، ص 118.

[2] زيدان، محمد مصطفى، والسمالوطي، نبيل. (1985). ***علم النفس التربوي*** (ط.2). دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، ص 160.

[3] عشوي، مصطفى. (1990). ***مدخل إلى علم النفس*** (ط.2). ديوان المطبوعات الجامعية، ص 46.

[4] الشربيني، مروة شاكر. (2006). المصدر مذكور سابقا، ص 84.

[5] بلمولود، جمانة. (2005). المصدر مذكور سابقا، ص 117.

[6] غالب، مصطفى. (1985). ***في سبيل موسوعة نفسية***. منشورات مكتبة الهلال، ص 157.

ووسائل الإعلام . دور كبير في تنمية الاتجاهات الخلقية. فقد وجد في إحدى الدراسات أن 87% من الإناث الجانحات أتين من بيوت محطمة أخلاقياً، حيث يقل تأثير المنزل وبالتالي تقل فرص تدريب الطفل على السلوك الخلقي، ومن العوامل المؤثرة في السلوك الخلقي ارتياد أماكن العبادة، فلقد وجد أن للخبرة الدينية أثراً كبيراً على النمط القيمي للشباب، ولقد وجد (Hartson et Mai) أن مقدار الغش يقل بارتياد الكنيسة، ووجد أن الأطفال الذين يرتادون الكنيسة يحصلون على درجات أعلى من اختبار مساعدة الغير والنزعة نحو المساعدة للآخرين.[1]

5.8 النمو الانفعالي:

يعد النمو الانفعالي ركناً من أركان النمو المهمة، لأنه يمثّل أحد الأسس التي تهدف إلى بناء الشخصية الإنسانية على مرّ السنين، وهو محدّد أساسي للسلوك، وتحدث فيه حالة من التطور في الانفعالات التي يُقصد بها "تطور الانفعالات والمشاعر المختلفة والقدرة على التحكم في التعبيرات الانفعالية والتفسير الموضوعي للمثيرات الانفعالية مع مواجهة الصراعات المختلفة و حلّها".[2]

كما يشكل النمو الانفعالي في المراهقة جانباً أساسياً في عملية النمو الشاملة، وتعتبر دراسته هامة وضرورية ليس فقط لفهم الحياة الانفعالية للمراهق بل لتحديد وتوجيه مسار نمو شخصيته ككل والغوص إلى أعماق ذاته بكل ما تحمله من العواطف والأفكار وتحققه من ضروب الفعل وأنماط السلوك. كما يعد شعور المراهق نحو نفسه من جهة ونحو الآخرين من جهة ثانية من أبرز ملامح حياته الانفعالية، ويتمثل في الحب والحقد والأمل والخيبة والغضب والخوف والفخر والإحساس بالعار.[3]

وقد أشارت العديد من الدارسات التي أجريت على المراهقين أن الغدد في أجسامهم تفرز هرمونات تؤدي إلى تفاعلات مزاجية كبيرة وشديدة وهي بدورها تشكل عناصر الغضب وحدة الطبع عند الذكور والاكتئاب عند الإناث، من ناحية أخرى يستمر الدماغ عند المراهق بالنمو وتعد المنطقة المسؤولة عن العاطفة هي أول ما ينضج مما يؤدي إلى تأخر إلى حد ما في نضج المنطقة المسؤولة عن التفكير العقلاني مما يجعل المراهق يميل نحو المخاطرة والمغامرة والتجربة وحتى إن لم تكن عقلانية، بالإضافة إلى وجود الاضطراب العاطفي كسمة من السمات التي تميز هذه المرحلة.[4] فالأنماط الانفعالية في مرحلة المراهقة هي نفس الأنماط في مرحلة الطفولة ولكنها تختلف من حيث الدرجة والنوع.[5]

وتجدر الإشارة، إلى أن من أهم سمات النمو الانفعالي في مرحلة المراهقة هو الرغبة في الحب والتعاطف، فالمراهق بحاجة إلى الحب في حياته وهو بحاجة إلى أن يحب ويحب ويتعاطف مع الآخرين وأن يتعاطفوا بدورهم معه، وهكذا فالنمو العاطفي في مرحلة المراهقة يتخذ شكل الأخذ والعطاء لأن المراهق يريد أن يتبادل الحب مع من يحيطه، أن

---

[1] غباري، ثائر أحمد، أبو شعيرة، خالد محمد. (2015). المصدر مذكور سابقا، ص 263 . 264.

[2] خميس، ريم مهدي طالب. (2013). المصدر مذكور سابقا، ص 37 . 38.

[3] فهيم، كلير. (1998). ***المشاكل النفسية للمراهق*** (ط.2). إصدار دار الثقافة . دار نوبار للطباعة، ص 38.

[4] الرشيدات، جمانا محمد علي محمد. (2017). ***تأثير شبكة الإنترنيت على المراهقين في الأردن دراسة مسحية*** [رسالة الماجستير، جامعة الشرق الأوسط]، ص 28.

[5] علاوي، محمد حسن. (1992). ***علم النفس الرياضي*** (ط.2). دار المفارق، ص 145.

يشعر بحبهم له وأن يعبروا له عن هذا الحب، فرغم بلوغ المراهق درجة أكبر من النمو الشامل إلا أنه يبقى ذلك الطفل الذي يعوزه دوماً الإحساس بالعطف والحب العائلي وحماية والديه والشعور بالدفء والأمن في وجودهما، ولا يقتصر الأمر على الوسط العائلي وإنما يتعداه ليشمل أفراداً آخرين يدخل معهم المراهق في علاقات مختلفة بحكم خروجه إلى المجتمع الأكبر واتساع دائرة تفاعله، فإذا ما حصل المراهق على حب المحيطين به وتقديرهم له كان ذلك دافعاً لأن يبادلهم نفس الشعور ويمنحهم حبه وتقديره لهم بعيداً عن الحقد والإحساس بالكراهية أو العدوانية تجاههم فيبذل في سبيلهم الشيء الكثير ليعبر عن هذا الشعور.[1] وفي حالة ما إذا لم يتمكن المراهق من الحصول على حب الآخرين له كانت نظرته لنفسه نظرة احتقار وفاقد الثقة بنفسه، وهذا ما يجعله يشعر بالدونية فلا يقوى على احتلال مكانة بين رفاقه بل يبقى تابعاً لهم حتى يحصل على رضاهم وتقديرهم، وإلا فقد يلجأ المراهق إلى العزلة والانسحاب من الحياة الجماعية وقد يلجأ إلى سلوكيات منحرفة هروباً مما يشعر به؛ وهذا ما يظهر درجة القطيعة العاطفية والاجتماعية بين المراهق ومؤسسات التنشئة عموماً.[2] لذا نجد النمو الانفعالي لدى المراهق يظهر في صور مختلفة وكذا لديه خصائص مميزة وعديدة تختلف من مرحلة مراهقة إلى أخرى، أما عن خصائص المراهقين في الثانوية فيمكن توضحيها في العنصر التالي:

1.5.8 خصائص النمو الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية:

إن انفعالات المراهق تختلف في نواحي كثيرة عن انفعالات الطفل، ويشمل هذا الاختلاف النواحي الآتية:

- **الرهافة الانفعالية:** حيث يتأثر بالمثيرات المختلفة فيثور لأتفه الأسباب ويشعر بالحزن الشديد إذا تعرض لإحباط من أبيه أو أمه.
- **الحدة الانفعالية:** (استجابة حادة لبعض المواقف لا تدل على اتزان) كالصراخ بعنف وشتم الآخرين والاندفاع بتهور فإذا تشاجر مع أحد اندفع بعنف إلى مصدر الشجار، وإذا قاد السيارة قادها بسرعة شديدة لإظهار قوة وتحدي الآخرين،[3] ويصرخ ويرفس ويدفع الأشياء، يلقي بأطباق الطعام وأكواب الماء على الأرض وغيره، ونفس الظاهرة تبدو عليه عندما يشعر بالفرح فإنه يقوم بحركات لا تدل على الاتزان الانفعالي، حيث نجده أثناء حالة سروره يشد رباط الرقبة في حركات هستيرية أو يقف على ساق واحدة أو يجذب أذن من أمامه أو يقوم ببعض اللزمات (tics) التي تدل على حركات عصبية.[4]
- **الارتباك:** حيث يخاف ويعجز عند مواجهة موقف معقد، ولا يمكن التصرف حياله كسخرية الآخرين منه أو مغالاتهم في مدحه.

---

[1] غالب، مصطفى. (1985). المصدر مذكور سابقا، ص 37.

[2] Cannoui, P., Messerschmitt, P., & Ramos, O. (1993). ***Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent***. Maloine, p 305.

[3] الإدارة العامة للتدريب والإبتعاث. (2014). ***خصائص النمو وتطبيقاتها التربوية، المهارات المهنية الأساسية لتمكين المعلم***. وزارة التربية والتعليم، ص 23.

[4] كلير، فهيم. (1998). المصدر مذكور سابقا، ص 39.

- **الحساسية الشديدة للنقد:** يشعر المراهق بالحساسية الشديدة لنقد الكبار له حتى وإن كان النقد صادقاً وبناء ومن أقرب الناس إليه، وخاصة عندما يكون على مسمع من الآخرين بل ويعتبر النصيحة أو التوجيه انتقاماً وإهانةً وهذا مما يؤكد عدم نضجه في هذا الجانب.
- **التقلب الانفعالي:** ينتقل المراهق من انفعال إلى آخر بسرعة، فتراه ينتقل من الفرح إلى الحزن ومن التفاؤل إلى التشاؤم ومن البكاء إلى الضحك، وتارةً يندمج مع الآخرين وتارةً يعتزل مجالسهم ومرة تجده متديناً جداً وأخرى مقصراً.
- **تطور مثيرات الخوف واستجاباته:** حيث تتسع مخاوف المراهقين لتشمل المدرسة والجنس، ومخاوف تتصل بالعلاقات الاجتماعية، ومخاوف عائلية تبدو في القلق على الأهل عندما يتشاجرون أو عندما يمرضون. وقد يحتفظ بعض المراهقين في بدء المراهقة ببعض مخاوف الطفولة كالخوف من الأشباح والثعابين ونحو ذلك.
- **سيطرة العواطف الشخصية (الجسم مركز اهتمامه):** حيث تظهر في بداية المراهقة مظاهر الاعتزاز بالنفس والعناية بالملبس والأناقة والوقوف أمام المرآة كثيراً لجذب الانتباه، حيث يتصور دائماً كيف سيكون رد فعل الآخرين تجاهه،[1] ويبدأ المراهق يشعر بأنه لم يعد بعد الطفل الذي يطيع دون أن يكون له حق إبداء الرأي.[2]
- **الغضب والغيرة:** وتظهر غيرته من بعض زملائه الذين حققوا اتجاهات في الدراسة أو الأنشطة الأخرى، وقد يعبر المراهق عنها بالهجوم الكلامي عليهم بطريقة خفية أو علنية وتأنيب من يقدم له النصح منهم وإنكار حقه في التعبير عن آرائه، ويظهر غضبه عندما يتعدى الآخرون على ما هو ملك له في التبرم والهجوم اليدوي والكلامي.
- نمو العواطف الاجتماعية في المرحلة المتأخرة من المراهقة كحب الوطن، والميل إلى مساعدة الضعفاء.
- تبلور عاطفة الحب لديه حيث يميل إلى الاهتمام بالجنس الآخر، وفي المرحلة المتأخرة تكبر صراعاته بين ما امتصه من والديه والقيم الوافدة ويبدأ في التفكير الجاد في الدراسة أو المهنة.
- يتميز النمو الانفعالي للمراهق بالكآبة، حيث يتردد في الإفصاح عن انفعالاته ويكتمها في نفسه خوفاً من أن يثير نقد ولوم الآخرين فينطوي على ذاته ويلوذ بهجومه وأحزانه على نفسه، ويصبح حائراً وقد يسترسل في كآبته فيخلد إلى الهرب من الواقع بالاستغراق في التأمل، وإذا لم يجد مساندة وتفهماً ووسائل يملأ بها فراغه ويشبع من خلالها هواياته قد يقع فريسة الاضطراب النفسي،[3] وفي بعض الأحيان إلى التفكير في الانتحار.[4]

---

[1] الإدارة العامة للتدريب والإبتعاث. (2014). المصدر مذكور سابقا، ص 23.

[2] كلير، فهيم. (1998). المصدر مذكور سابقا، ص 40.

[3] بركات، آسيا بنت علي راجح. (2000). ***العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف*** [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى بمكة المكرمة]، ص 26 . 27.

[4] كلير، فهيم. (1998). المصدر المذكور سابقا، ص 39.

- بالإضافة إلى بروز مشاعر أخرى كالخجل والميل إلى الانطواء والتمركز حول الذات الناتج عن تغير صورة الجسد وظهور مشاعر الذنب والخطيئة المرتبط بالرغبة الجنسية.[1]

ومما سبق يتبين لنا أن انفعالات المراهق متعددة وهي متفاوتة من حيث الشدة والحدة، وذلك حسب كل موقف يعيشه المراهق وحسب شخصيته وتنشئته، كما أنها تختلف عن انفعالاته في مرحلة المراهقة، وهذا ما يمكن توضيحه في العنصر الموالي.

2.5.8 مظاهر النمو الانفعالي لدى المراهق:

تكثر انفعالات المراهق وتتنوع كما وتختلف استجاباته للمثيرات نوعاً عن استجاباته في المراحل السابقة، وفيما يلي بعض مظاهر النمو الانفعالي:

- يتحول انفعال المراهق من الانفعال الموحد أو البسيط (الموقف الواحد) إلى الانفعال المركب أو المعقد (الموقف قد يثير أكثر من انفعال).
- انفعالات الطفولة مثيراتها مادية محسوسة بينما تكون في المراهقة مادية ومعنوية أو مادية معنوية في آن واحد.
- انفعالات الطفولة محدودة بينما انفعالات المراهقة كثيرة ومتشبعة وحادة ولاسيما في بداية المرحلة فنلاحظ عدم الاتزان الانفعالي والثورة لأبسط الأمور والعجز عن التحكم فيها مثل الصراخ أو البكاء.
- يبرز انفعال حب الذات كأهم انفعال لهذه المرحلة، فهو يعتني بذاته البدنية والتحلي بالصفات التي تجذب انتباه الآخرين.[2] ونظراً لتعقد الانفعالات في مرحلة المراهقة وتشعبها يصعب على المراهق التحكم فيها لذا لابد من أن تلقى هذه الانفعالات من يستوعبها ويوجهها، وهذا ما يمكن توضيحه في الآتي:

3.5.8 رعاية النمو الانفعالي:

❖ الرعاية الصحية للنمو الانفعالي تقوم على معرفة الآثار الحسنة والسيئة للطاقة الانفعالية حتى ستطيع أن نوجه نموها توجيهاً يحقق سعادة الفرد والجماعة، وتتلخص أهميتها في أنها تدفع الفرد نحو العمل والطموح فهي ضرورة من ضرورات الحياة. هذا وتؤثر الانفعالات تأثيراً حسناً على مستوى نشاط الفرد، بحيث تمكنه من القيام بعمل يفوق طاقته العادية في شدتها ومدتها، وقد يتجاوز حدود التعب اليومي فلا يكاد يحس به وهو

---

[1] والي، وداد. (2015). ***استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المراهقين الجانحين ذكور وإناث . دراسة ميدانية بمراكز إعادة التربية لولاية وهران، سيدي بلعباس، معسكر*** [رسالة ماجستير، جامعة وهران 2 محمد بن أحمد].

[2] الشيباني، بدر إبراهيم. (2003). ***سيكولوجية النمو (تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة)***. مركز المخطوطات والتراث والوثائق . قسم الدراسات والبحوث، ص 205.

يمضي منفعلاً لإنجاز عمله. تؤثر الانفعالات الحادة القوية على صحة الفرد وعلى نشاطه العقلي واتجاهاته النفسية وعاداته المختلفة تأثيرا قد يعوق نموه وتطوره.

- ❖ على المربي أن يكون مرناً وحذراً في مواجهته لانفعالات التلاميذ، ويدربهم على التريث والتحكم في انفعالاتهم.
- ❖ تشجيع المراهق على التحدث عما يشعر به من مشكلات تقلقه أو عما لديه من صراع نفسي.
- ❖ الثقة بالنفس: لا بد من والديه تدريبه على جميع أمور حياته بطريقة منظمة ومثقفة.
- ❖ الانتصار على المخاوف: عن طريق التدريب على الثقة بالنفس من خلال الألفاظ والتمارين والتدريب دوما.[1]

من خلال كل ما تقدم ذكره نستنتج أن جوانب النمو في مرحلة المراهقة على اختلافها تحتاج إلى الرعاية والاعتناء من طرف القائمين على الرعاية، وكذا مؤسسات التنشئة الاجتماعية مع انتهاج أساليب فاعلة لأجل احتواء هذه الجوانب والاهتمام بها بصورة جيدة، ومما لاشك فيه أن مرور النمو بشكل سليم في الجانب العقلي والجسمي وكذا التوجيه في الجانب الجنسي عن طريق ما يسمى بالتربية الجنسية وكذا الجانب الاجتماعي والشخصي والانفعالي عن طريق تطوير المهارات والقدرات لدى المراهق يجعل منه شخصاً متميزاً فريداً من نوعه إيجابياً داخل أسرته ومجتمعه.

9 . النظريات المفسرة للمراهقة:

لقد تباينت النظريات حول تفسير النمو في مرحلة المراهقة، فمنها من تركز على التغيرات البيولوجية ومنها ما تركز على العوامل الاجتماعية والثقافية، كما منها ما تركز على التغيرات الاجتماعية، وسوف نعرض في هذا الجانب أهم النظريات التي فسرت هذه المرحلة وجوانب النمو فيها، وهي كما يلي:

9 . 1 الاتجاه البيولوجي:

لقد ساهم هذا الاتجاه في إعطاء الأولوية للتركيبة البيولوجية للفرد من أجل تفسير تغيرات مرحلة المراهقة ومن رواده نجد:

9 . 1 . 1 نظرية الاستعادة ستانلي هول (G.Stanley Hall):

يرى ستانلي هول (1956) أن المراهقة "هي الفترة العمرية التي تتميز فيها التصرفات السلوكية للفرد بالعواصف النفسية والانفعالات الحادة والتوترات العنيفة".[2]

كما ويعتبر هول أول من اهتم بمرحلة المراهقة فعمل على تطبيق المبادئ العلمية لنظرية النشوء والارتقاء التي قدمها داروين (Darwin) في دراساته حول المراهقة، ومبدأ هول في النمو هو بيولوجي محض محدد وراثياً وأن

---

[1] بن سكيريفة، مريم، ونعيمة، غزال. (2013، أفريل 9 . 10). المصدر مذكور سابقا، ص 12.

[2] أبو الخير، عبد الكريم قاسم. (2004). المصدر مذكور سابقا، ص 149.

المحيط له دور ضئيل خاصة في المراحل الأولى من الحياة، ليتغير هذا المبدأ في مرحلة المراهقة فيركز على أهمية البيئة المحيطة في بناء الشخصية ويصف هول مرحلة المراهقة بمرحلة العواصف والتوتر والضغوط التي تولد الشخصية من جديد واعتبر أن تقلبات المراهق الانفعالية والعواطف غير ثابتة تكون ناتجة عن التغيرات الفسيولوجية والبيولوجية التي يعيشها في فترة البلوغ،[1] بحيث تظهر تغيرات مهمة في الجانب الجسمي إذ يزداد الطول والوزن وتنمو العضلات والأطراف فيظهر المراهق في جسم راشد ويختلف هذا النمو بين الجنسين حيث يكون سريع عند الفتيات منه عند الذكور.[2]

2 . 1 . 9 نظرية النضج أرنولد جيزل (Arnold Gesell):

يعتبر Arnold Gesell من مؤيدي الاتجاه البيولوجي والذي أشار إلى أن الوراثة هي المسؤولة عن السلوك، وأن للبيئة دور في تعزيز عملية النمو أو عرقلتها وليس لها تأثير على توليدها أو إحداثها،[3] أي بمعنى Gesell يولي أهمية قصوى لدور الجينات والمورثات في تسيير كل جوانب النمو وهذا ما يظهر من خلال تعريفه للنضج، إذ يقول: "بأنه العمليات الفطرية الشاملة لنمو الفرد وتكوينه تتعدل وتتكيف عن طريق العدة الوراثية للفرد"،[4] ويحدد المراهقة أولاً بالمفهوم الجنسي ثم العمليات الفطرية التي تسبب النمو والتطور، هذا وقد تأثر Arnold بالسلوك العام للبحث عند ستانلي هول.[5]

2 . 9 نظرية التحليل النفسي (Psycholaniytic Théorie):

يرتكز مبدأ هذا الاتجاه أو النظرية على اللاشعور فسلوك الفرد ما هو إلا ظاهرة لباطن يمكن فهمه من خلال التعمق في دراسة الذات، ومن بين أهم رواده:

1 . 2 . 9 النظرية السيكوجنسية لسيجموند فرويد (Sigmund Freud):

يعتبر Freud أن مرحلة المراهقة هي مرحلة الاستثارة الجنسية التي تؤثر على الاستقرار الجنسي لهدف تعديل بنية الشخصية عبر مراحل نمو نفس جنسية، وهي:

أ -المرحلة الفمية: وتمتد من الميلاد إلى الشهر الثامن عشر وهي أولى مراحل النمو النفس جنسي بحيث يتمركز مصدر اللذة في المنطقة الشبقية للفم.

---

[1] والي، وداد. (2015). المصدر مذكور سابقا.

[2] Bernard, P. (1979). ***Développement de la Personnalité*** (5éme édition). Mason, p 59.

[3] الميلادي، عبد المنعم. (2004). ***سيكولوجية المراهقة***. مؤسسة شباب الجامعة، ص 65.

[4] الحافظ، نوري. (1981). ***المراهق دراسة سيكولوجية***. المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص 33.

[5] غباري، ثائر أحمد، أبو شعيرة، خالد محمد. (2015). المصدر مذكور سابقا، ص 229.

ب - المرحلة الشرجية: تمتد من عمر السنتين إلى أربع سنوات، وهي ثاني مرحلة من مراحل التطور الليبيدي الذي يتموقع مصدر اللذة فيه بمنطقة الشرج والتخلص من الفضلات يكون منشأ اللذة لدى الطفل.[1]

ت - المرحلة القضيبية: تمتد من ثلاث إلى ست سنوات، وتتمركز اللذة في الأعضاء التناسلية، تختص هذه المرحلة بذروة عقدة أوديب وعقدة الإخصاء، خلافاً على التنظيم التناسلي في مرحلة البلوغ فإن ما يدركه الطفل هو وجود عضو تناسلي واحد.[2]

ث - مرحلة الكمون: تمتد من خمس إلى ست سنوات، أهم ما يميز هذه المرحلة بروز الآليات الدفاعية الراقية كالإعلاء والسمو والعقلنة التي يكبح المراهق من خلالها الاهتمامات الجنسية دون قمعها، مما يعكس قدرة الأنا على التحكم في النزوات الليبيدية وتوظيفها في مجال العلم والمعرفة.[3]

خ - المرحلة التناسلية: هي آخر مرحلة من مراحل النمو النفس جنسي، تتميز بانتظام جزئي للنزوات تحت سيطرة المناطق التناسلية وتتزامن مع فترة البلوغ، في هذه المرحلة تستفيق النزوات الجنسية التي كانت متخفية في فترة الكمون بسبب التغيرات الفسيولوجية التي تحرك الرغبة نحو الجنس الآخر من خلال اكتشاف الممارسة الجنسية عند الراشد والزواج والإنجاب، وتحقيق المراهق ذلك يعتبره Freud تكيف نفس جنسي، وحدوث أي تثبيت في أي مرحلة من مراحل النمو قد يقود إلى اضطراب في أداء الوظيفة الجنسية.[4] فالمراهق يعيش فترة حرجة لما له علاقة بإعادة تشغيل المأزم الأوديبي وتحريك مشاعر الذنب والقلق، فبعدما كان الأوديب منحصراً في مرحلة الطفولة في الهوامات والفانتازم المحرم (incestueux)، ففي مرحلة المراهقة تصبح هذه الهوامات قابلة للتحقيق بتأثير البلوغ وتغير الموضوع، وبمقابل ذلك ينمو الأنا الأعلى تدريجياً فيخلق نوعاً من الصراع النفسي الناتج عن كبح النزوات الليبيدية من خلال ممارسة نوع من الضبط على الأنا الذي توكل له مهمة الموازنة بين رغبات الهوة وقواعد الأنا الأعلى هذا ما يرهق عمل الأنا فيثير اضطرابه.[5]

وتتمثل آراء Freud بالمراهقة في الآتي:

- الجنس والغريزة تظهر في فترة مبكرة قبل البلوغ.
- للطفل نشوة تأتي منه ومن الخارج.
- الغريزة الجنسية ضبطها وحصرها واجب مع إعطاء التنفيس الجنسي لكي ينمو الفرد بعيداً عن العقد.
- يعزو الحضارة والتقدم إلى إعطاء الدافع الجنسي حقه لدى المراهق بحيث يفسح المجال للجوانب الأخرى من النمو بالتطور.

---

[1] والي، وداد. (2015). المصدر مذكور سابقا.

[2] شريم، رغدة حكمت. (2009). ***سيكولوجية المراهقة***. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 41.

[3] ميموني، مصطفى، ميموني، بدرة، وميموني، معتصم. (2010). ***سيكولوجية النمو في الطفولة والمراهقة*** (ط.4). ديوان المطبوعات الجامعية، ص 141.

[4] Bee, H. L., & Boyd, D. R. (2003). ***Psychologie du développement : les âges de la vie*** (2e éd). de boeck, p 272.

[5] والي، وداد. (2015). المصدر المذكور سابقا.

- يصبح الفرد عضواً مقبولاً في المجتمع بعد وأن يتحرر بنفسه من سلطة الوالدين ليتوقف سلوكه الصبياني.[1]

9 . 2 . 2 أنا فرويد (Ana Freud):

تقر **Ana Freud** أن المراهقة هي فترة مهمة في تشكل الشخصية، وتتفق مع والدها بوجود ثلاث أنظمة للجهاز النفسي: الهوة والأنا والأنا الأعلى قد يشتد بينهما الصراع في فترة المراهقة مما قد يولد نتائج سلبية على الفرد، و من أجل حل هذا الصراع يذهب المراهق إلى تجريب آليات دفاعية تكون أكثر فعالية في التعامل مع هذه الصراعات فتظهر لديه مجموعة جديدة من المكانيزمات التي تكتشف من خلال تغيرات تطرأ على عمل الأنا والسبب في ذلك نمو القوى العقلية والمعرفية في مرحلة المراهقة فتنعكس في تبريره لمجموع أفعاله، أو التعقل مثلاً الذي يستخدمه المراهق أمام استثارة النزوات إذ يتدخل ضبط الأنا أمامها باستخدام الأفكار المجردة، ضف إلى ذلك آليات دفاعية أخرى كالزهد والتقشف خوفاً من سيطرة الرغبات.[2]

كما تعتقد **Ana Freud** أن عدم استمرارية النمو بسبب التغيرات البيولوجية التي يسببها البلوغ والتي تؤدي إلى نشاط الوظيفة الجنسية فهي تهتم بالأنا وما يمكن أن يستعمل من ميكانيزمات دفاعية، حيث ترى أن الأنا يقوم بوظيفة توافقية لمواجهة وقائع العالم الخارجي من جهة وداخلات الحياة النفسية للفرد من جهة أخرى، كما تعتقد أن المراهق يعيش في حالة توتر مستمر تتطلب دفاعات وهي بذلك تؤكد على العلاقة الموجودة بين آليات الدفاع ضد التوتر والقلق وبين السلوك، فهذه الدفاعات يمكن أن تؤدي إلى نمو اجتماعي سوي أو غير سوي أي نمو اجتماعي شاذ ومنها نجد:

أ . الكبت: وهو حيلة دفاعية لا شعورية تدفع ما ليس مقبولاً إلى اللاشعور وهو كبح الغرائز إرادياً.
ب . الإنكار: وهو الإصرار على عدم وجود بعض ظواهر الواقع النفسي.
ج . الانسحاب: وهو الهروب العقلي أو الجسمي من المواقف غير السارة والتهرب من الواقع.
د . الإعلاء والتسامي: إعادة توجيه الدوافع من هدف جنسي إلى هدف اجتماعي، وهو ما يمكن تسميته بالتحويل أي تحويل الطاقة الغريزية إلى قنوات أخرى يتقبلها المجتمع كغريزة الأمومة مثلاً عند النساء أو تحويل الطاقة إلى مجال آخر كممارسة الرياضة أو نشاط اجتماعي آخر.[3]

9 . 2 . 3 أركسون (Erikson Erik. H):

إن نظرية Erikson توجهه نحو الفكر التحليلي يعتبر مواصلة لما أتى به Freud وأقر به، فيتوافق كل منها على مبدأ أن الشخصية تمر بعدة مراحل تطورية متتابعة تظهر لدى جميع الأفراد، وأن الجانب البيولوجي الجنسي له تأثير

---

[1] غباري، ثائر أحمد، أبو شعيرة، خالد محمد. (2015). المصدر مذكور سابقا، ص 229.
[2] شريم، رغدة حكمت. (2009). المصدر مذكور سابقا، ص 44.
[3] قناوي، هدى محمد. (1992). ***سيكولوجية المراهقة***. مكتبة الأنجلو المصرية، ص 24 . 25.

على شخصية الفرد.[1] إذ يعتبر Erikson أن اكتساب هوية الأنا يكون في مرحلة المراهقة من خلال اختيارات جادة يقوم بها المراهق ويثبتها من أجل إنهاء الصراع، ويؤكد كذلك على أن النمو النفسي يمر بثمانية مراحل في كل مرحلة يظهر نوع من الصراع الذي يحل إما بنجاح فيؤثر إيجاباً على بنية الشخصية ونموها، وإما بالإخفاق فيؤثر سلباً على الأنا فيكون هشاً،[2] وجاء تسلسل المراحل كالتالي:

ا - **مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة:** تتزامن مع السنة الأولى من العمر، ومطلب النمو في هذه المرحلة هو تحقيق الأمن والراحة الجسدية والقدر الأدنى من الخوف.

ب - **مرحلة الاستقلالية مقابل الخجل والشك:** تتزامن هذه المرحلة مع السن الثانية والثالثة من العمر، فبعدما كان الطفل يثق في من حوله يكتشف استقلاليته عنهم من خلال سلوكياتهم هذا ما يحرك لديه الإحساس بالشك والخجل.

ت - **مرحلة المبادأة مقابل الشعور بالذنب:** تشمل مرحلة ما قبل التمدرس، في هذه الفترة تتوسع دائرة التفاعل الاجتماعي لدى الطفل هذا ما يجعله مسؤولاً عن أفعاله وسلوكياته مما يعرضه إلى مواقف مزعجة ومقلقة يستطيع الطفل التخلص منها من خلال الشعور بالقدرة على الانجاز.

ث - **مرحلة الانجاز مقابل الشعور بالنقص:** تتزامن مع السنوات الأولى من التمدرس الذي يسمح بتطوير القدرات والمعارف مما يشجع الطفل على الانجاز الذي قد يتخلله شعور بالنقص وعدم القدرة على الأداء.

ج - **مرحلة الشعور بالهوية مقابل اضطراب الدور:** يمر بها الأفراد في مرحلة المراهقة التي تتميز بتغير في مفهوم الذات الناتج عن البحث الدائم عن الخيارات المتاحة لتحقيق هوية شخصية جديدة يختارها المراهق وفقاً للأدوار التي يمكن أن يتوافق معها من خلال طرح أسئلة فردية وخاصة: من أنا؟، وماذا أريد أن أكون؟، وما هو هدفي؟، وبالإجابة على هذه الأسئلة يكتسب مفهوم الذات بناءً على الهوية الجنسية التي تستفيق في مرحلة المراهقة نظراً للتغيرات الجسمية والجنسية في فترة البلوغ، لذا فالمراهق مهدد بالخلط بين الأدوار في المجالات التالية: المجال المهني والدور الجنسي والهوية الإيديولوجية التي تتأثر بنموذجه الفكري وتطلعاته وعلاقاته مع الغير، ويرى Erikson أن الهوية الجامعة تشمل الهوية المهنية، الهوية الجنسية، الهوية الدينية، الهوية السياسية.[3]

وتلي هذه المرحلة **مرحلة الألفة مقابل العزلة** التي تتزامن مع فترة الشباب التي تمتد من أوائل العشرينيات إلى الأربعين من العمر، وهنا يجد الفرد نفسه ملزماً بالتفاعل مع الغير والتعايش معهم بعيداً عن العزلة والانفراد مما يدفعه إلى أن يكون دائم العطاء، وفي **سن الأربعين إلى 65 سنة** يجد الفرد نفسه مطالباً بالإنتاج الذي قد يفشل فيه ويتجه نحو الركود، أما في سن **ما فوق 65 سنة** فيكتمل نمو الأنا الذي يقابله إحساس باليأس وتخوف من الموت.[4]

---

[1] والي، وداد. (2015). المصدر المذكور سابقا.

[2] شريم، رغدة حكمت. (2009). المصدر مذكور سابقا، ص 47.

[3] Bee, H. L., & Boyd, D. R. (2003), p 273.

[4] والي، وداد. (2015). المصدر مذكور سابقا.

3 . 9 الاتجاه المعرفي لجون بياجيه (Piaget Jean):

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المراهقة تتميز بتطور البنيات المعرفية التي ترتبط بالتغيرات الفيزيولوجية والجسمية، وحسب أعمال الباحث (J. Paget, 1964) فإن مرحلة المراهقة تبدأ بظهور الذكاء العلمي الشكلي (intelligence opération formelle)، إذ تختلف عملية التفكير في هذه المرحلة عن سابقاتها وذلك لاستعمال المراهق التفكير المجرد والرمزي، كما يستطيع بناء أنظمة وفرضيات فيأخذ التفكير الفرضي الإستنتاجي مكان التفكير الواقعي ويتطور التفكير الميتافيزيقي، وأي اضطرابات في التعلم واكتساب التفكير العلمي الشكلي قد يؤدي إلى صعوبات علائقية أو اضطرابات سلوكية.[1]

4 . 9 الاتجاه التفاعلي:

ويركز هذا الاتجاه على التفاعل ب ين المحددات البيولوجية، الاجتماعية والثقافية للسلوك والصعوبات التي يتعرض لها المراهق تعود إلى هذه المحددات في آن واحد. إذ يرى الباحث (Sall Berger) أن العوامل البيولوجية وحدها لا تفسر سلوك المراهق وإنما تساهم في إيجاد أنماط من السلوك تميز مرحلة المراهقة فالنضج الجنسي والجسمي تنعكس آثارهما على مشاعر الفرد، بالإضافة إلى أن ثقافة المجتمع لها دور في تحديد مدى قدرة المراهق على إشباع حاجاته ومطالبه الجديدة.

كما أشار الباحث (Levin. K, 1992) أن الانتقال التدريجي للطفل من عالم لطفولة إلى الرشد هو مصدر التوتر والصراع يسيطر على حياة المراهق وهذا ما يفسر عدم اتزان سلوكه وظهور عدة مشاكل في حياته، كما يرى أيضاً أن المراهق يفكر في مستقبله فيبدأ في التمييز ما بين الحلم والحقيقة ومع مطالب النمو التي يسعى الوصول إليها، وفي سعيه هذا يواجه صعوبات كثيرة لأنه لم يصل بعد إلى النضج الانفعالي، العقلي والاجتماعي.[2]

5 . 9 الاتجاه الأنثروبولوجي الثقافي:

يرى علماء الأنثروبولوجيا أن العوامل البيئية والثقافية ذات أهمية أساسية في تحديد النمو الجسمي، أما من الناحية الوراثية ما هي إلا عامل ثانوي تتحكم فيه المنبهات والعوامل الثقافية والبيئية، حيث اتضح من أبحاث **(Margaret Mead)** أن السلوك الذي كان ينسب إلى المراهقين باعتباره جزءاً من تكوينهم البيولوجي أصبح لا يمكن تفسيره بمعزل عن الضوابط والمعايير التي يخضع لها المراهق والسائدة في مجتمعه، والضغوط التي تنشأ عن التغيرات التي تحدث في بنية المجتمع وتركيبه ومعاييره وقيمه وعاداته تؤثر بشكل كبير في نوع المعاملات والتفاعلات بين أفراد المجتمع وتكوينهم، حيث ترى بأنه تغلب تأثير البيئة في شخصية الفرد أي البيئة التي يعيش فيها،[3] وهذا ما تؤكده Margaret من خلال دراستها التي قامت بها على جزر سامو سنة (1950) فوجدت أن

---

[1] Bourcet, S., Tyrode, Y., & Cather, R. (2001). ***Les troubles de l'adolescence***. Ellipses, p 13 -14.

[2] الزعبي، أحمد محمد. (2001). ***علم النفس النمو. الطفولة والمراهقة***. دار زهران للنشر والطباعة، ص 327 . 328.

[3] السيد، فؤاد البهي. (1997). ***الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة***. دار الفكر العربي، ص 25.

مرحلة المراهقة تمر بشكل طبيعي دون توترات أو صراعات، كما أكدت ذلك أيضا من خلال دراستها في غينيا الجديدة سنة (1953) كون أن الثقافة تؤثر على نمو المراهق. وعلى هذا الأساس فإن الثقافة هي التي تحدد نمو الفرد الذي يعكس بدوره الاختلافات الثقافية، فالثقافات المختلفة تولد أنواعاً مختلفة من الشخصيات النسبية والثقافية وتؤكد بذلك أن المشكلات التي يعاني منها المراهق ترجع إلى العوامل الاجتماعية، وترى (Ruth Benedict) أن المراهقة هي فترة الاستقلال النسبي والانتقال من الطفولة إلى المراهقة.

9 . 6 الاتجاه الاجتماعي:

بالإضافة إلى رأي (Ruth Benedict & Margaret Mead) فيما يخص النظريات الثقافية هناك كذلك **نظرية التعلم الاجتماعي** حيث تشكل العوامل الثقافية النمو الاجتماعي لدى المراهق من خلال تعزيز السلوك المرغوب فيه. فيرى كل من (Giotto Burtz, Nbadura et Lertz) أن الفرد يستطيع اكتساب سلوك جيد تحت شروط معينة من خلال التعلم المباشر وملاحظة الآخرين.[1]

كما ويفسر هذا الاتجاه سلوك المراهق على أساس الثقافة السائدة والتوقعات الاجتماعية ويفترض أن سلوك المراهق نتاج تعلم الأدوار، إذ يعتبر عملية التنشئة الاجتماعية مسؤولة عن سلوكه السوي أو انحرافه، كما يقوم الفرد بتقليد النماذج المكتسبة في حياته خلال تفاعله الاجتماعي، إذ توجد استمرارية في سلوك الإنسان فإذا كان الفرد عدواني في طفولته فقد يستمر سلوكه العدواني في المراحل التالية (مرحلة المراهقة والرشد) ما لم يتعرض للتغيير الاجتماعي.[2]

نستخلص من خلال هذا العرض للنظريات التي تناولت المراهقة أن هناك تفسيرات عديدة ومتنوعة بشأن هذه المرحلة فكانت لكل نظرية آراء ووجهات نظر خاصة بها تختلف عن النظريات الأخرى، فالاتجاه البيولوجي يرى أن المراهقة مرحلة توترات على أسس بيولوجية تتمثل في نضج الغريزة الجنسية وأنها مرحلة عواصف كما صنفها ستانلي هول تحدث على أسس بيولوجية نتيجة التغيرات الجسمية والجنسية التي يشهدها المراهق والتي تؤدي إلى تقلبات مزاجية انفعالية تظهر في شكل عاصفة غضب ومنه يظهر المراهق في صورة الشخص غير المتكيف في وسطه. أما الاتجاه التحليلي فيرى أصحابه أن مرحلة المراهقة تتميز باكتمال النضج الجنسي وهي مرحلة إعادة تنشيط التجارب السابقة التي قد عاشها المراهق في طفولته كما أن المراهق يكون قادراً على تكوين مجموعة من الآليات الدفاعية التي تساهم في تكيفه مع مختلف التغيرات الانفعالية والجسمية والاجتماعية وغيرها التي تحدث في فترة المراهقة وذلك للوصول إلى نوع من الاستقرار النسبي بين مختلف هذه الجوانب لدى الفرد والتصدي للنزاع الذي يمكن أن يحدث بينها، فاستخدام الآليات الدفاعية يسمح بالخفض من شدة القلق والتوتر الناتج عن الصراع، في حين أن الاتجاه المعرفي يرى أن المراهقة تتميز بتطور البنى المعرفية فحسب Piaget تتميز المراهقة بنمو التفكير المجرد

[1] قناوي، هدى محمد. (1992). المصدر مذكور سابقا، ص 25 . 29.

[2] الزعبي، أحمد محمد. (2001). المصدر مذكور سابقا، ص 327.

وإدراك العلاقات ويصبح تفكير المراهق واقعياً، كما ويؤكد على أن حدوث اضطراب في طريقة التعلم في مرحلة العمليات الشكلية يؤدي إلى صعوبة في تكوين العلاقات وكذا اضطراب في السلوك، أما الاتجاه التفاعلي فيرى أن الصعوبات التي يتعرض إليها المراهق تعود إلى التفاعل الطارئ بين المحددات البيولوجية والاجتماعية والثقافية للسلوك في آنٍ واحد حيث يركز على أن ما يتعرض إليه المراهق من مشكلات وصعوبات إنما يعود لأسباب بيولوجية اجتماعية نفسية معا، فالعوامل البيولوجية وحدها لا تفسر مظاهر سلوك المراهق لكنها تساهم في إيجاد نوع السلوك الذي يمتاز به المراهق، إذ كلما كان المجتمع يتسم بالبساطة والوضوح في تحديد الأدوار كلما كان المراهق يتسم بالهدوء والطمأنينة، أما **Levine** يرى أن الانتقال التدريجي من الطفولة إلى المراهقة بسبب التوتر من الناحية النفسية يؤدي إلى الحيرة والارتباك والقلق وهذا ما يفسر عدم الاتزان في شخصية المراهق، ويرى أن المراهق يريد تحقيق مطالبه إذ يسعى للوصول إليها لكن يجد صعوبات لأنه لم يصل بعد إلى النضج الانفعالي والعقلي والاجتماعي فيجد نفسه يعاني من التوتر والقلق والصراع الداخلي، لذلك كلما كانت الأدوار بسيطة وواضحة للمراهق كلما أمكن اجتيازها بسهولة وهدوء، وهذه النظرية حاولت أن تجمع عناصر النظريات الأخرى لأن الجوانب التي تدرسها متكاملة فيما بينها. أما الاتجاه الثقافي يرى بأن نمو المراهق تتدخل فيه العوامل البيئية والثقافية كما أكدت **Margaret** ذلك في دراساتها حيث تتدخل الثقافة والعادات بالمجتمع في إنتاج شخصيات مختلفة، في حين أن الاتجاه الاجتماعي يرى أن التنشئة الاجتماعية هي التي تحدد سلوك المراهق سوي أو شاذ وهي التي تحدد للفرد ثقافته السائدة والتوقعات الاجتماعية.

وفي الأخير نقول بأن كل نظرية من هذه النظريات التي اهتمت بتفسير المراهقة تبقى لها أهميتها من خلال التفسيرات التي قدمتها لأجل إعطاء نظرة تكاملية في تفسير المراهقة من مختلف الجوانب، حيث بالرغم من اختلافاتها البارزة إلا أنه باجتماعها معاً تعطي نظرة توضيحية لهذه الفترة الشائكة من حياة الفرد. كما أظهرت ما يمكن أن يتعرض له المراهق من صعوبات وصراعات أثناء اجتيازها لهذه المرحلة العمرية.

10 . صعوبات ومشاكل المراهقة:

المراهقة مرحلة انتقالية ومن شأن المراحل الانتقالية الاضطراب والغموض ومن الواضح أن الطفل في أول سنوات المراهقة يكون مشغولاً بالتخلص من قيود الطفولة وتصورات سلوكيات الأطفال، وحين يبلغ السادسة عشر فإنه يشرع في التخلص من تقلبات المراهقة حيث يبدأ بإدراك الوضعية الفضلى التي ينبغي أن يكون عليها.

وقد أشار عدد من الدراسات التي أجريت على المراهقين إلى شيئين مهمين:

الأول: هو أن الغدد في أجسام الفتيان والفتيات تفرز في هذه المرحلة مقادير عالية من الهرمونات تؤدي إلى تفاعلات مزاجية كبيرة وشديدة، وهذه التفاعلات تتبدى في شكل غضب وإثارة وحدة طبع عند الذكور وفي شكل غضب واكتئاب عند الإناث.

الثاني: هو أن المخ عند المراهق يستمر في النمو، وقد ظهر أن المنطقة المسؤولة عن العاطفة تبلغ مرحلة النضج بسرعة أكبر من سرعة نضج المنطقة المسؤولة عن التفكير العقلاني، وهذا يجعل المراهق يميل إلى المغامرة والمخاطرة ويولد لديه نوعاً من الاضطراب العاطفي هذا كله يعني أن المراهق كثيراً ما يجد نفسه أسيراً للتغيرات التي تحدث في داخله مما يرتب علينا نوعاً من إعذاره، ونوعاً من مساندته ومعاونته حتى يجتاز هذه المرحلة بسلام.[1]

فالمراهق يعاني من عدة مشكلات وصعوبات نذكر من بين أهمها مايلي:

. المشاكل الانفعالية والسلوكية:

قد تكون مشكلة الاضطراب والانفعال بالدرجة الأولى عدم قدرة المراهق على التلاؤم مع البيئة التي يعيش فيها والبيئة الخارجية المتمثلة في الأسرة المدرسية والمجتمع، كذلك عجزه المالي الذي يقف دون رغباته وكل هذا يسبب له الضيق والشعور بعدم الطمأنينة، كما يتضايق بسبب ما يشعر به من عدم الثقة إذا ما وجد في بعض المرافق الاجتماعية التي يظهر فيها الاشتراك مع الجنس الآخر فحينئذ يشعر بالارتباك بدل الانسجام، وهناك ظاهرة أخرى تسبب المضايقات للمراهق وهي أنا الكبار ينظرون إليه بصفة مازال صغيراً رغم أنه قد مر بمختلف المراحل فيوجهون إليه انتقاداتهم الحادة فيشعر هذا الأخير بعدم الأمن مما يسبب سوء في توافقه مع الأسرة والمدرسة والمجتمع.[2] بالإضافة إلى الحساسية والصراعات النفسية، وضعف التوافق النفسي وحدة الانفعالات والعواطف الجياشة والقلق والخوف والخجل والانطواء وسرعة التأثر والأحلام المزعجة والنسيان والغيرة والكآبة.

---

[1] بكار، عبد الكريم. (2010). ***المراهق "كيف نفهمه، وكيف نوجهه؟"*** (ط.5). دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ص 15 . 16.

[2] إبراهيم، علا عبد الباقي. (2000). **التعرف على الإعاقة العقلية وعلاجها وإجراءات الوقاية منها**. عالم الكتب، ص 101.

. المشكلات الاجتماعية والاقتصادية:

وتتمثل في وقت الفراغ والثورة على الآخرين لأتفه الأسباب واختيار الأصدقاء والارتباك من مقابلة الآخرين والعلاقات مع الجنس الآخر والتعرض للضغوط الاجتماعية،[1] والتي نجد منها مشكلة اختيار المهنة أو العمل الذي سيمارسون حياتهم من خلاله ويبدؤون في إعداد أنفسهم لهذا الميدان وإذا كانت هذه المشكلة تأخذ في مراحل العمر السابقة صورة الأحلام الجميلة، التي ترتبط بالخيال أكثر من ارتباطها بالواقع. عندما يتخيل طفل السادسة أو السابعة نفسه ضابطاً أو طبيباً أو مدرساً أو نحو ذلك، فإن هذا الخيال ينزل بعد الخامسة عشرة والسادسة عشرة إلى أرض الواقع عندما يواجه الشباب مشكلة مستقبل حياته.[2]

كذلك نجد أن مصاريف الأسرة ومداخلها تلعب دوراً بارزاً في حياة المراهقين سواءً من جهة الفقر والاحتياج أو من جهة الغنى والترف، فعجز الأسرة عن تلبية حاجيات المراهق من متطلبات ينتج عنه شعوره بالقلق والحزن والنقص وأنه ليس كباقي الأفراد الآخرين وهذا ما يدفعه إلى العمل المبكر، ومن ناحية أخرى في حالة الغنى فالمراهقين الذين يعيشون في أسر ذات ترف وغنى شديدين والتي توفر كل ما يحتاجونه دون أي نقاش أو سؤال واستفسار من شأنه أن يؤثر سلباً عليه ويكسبه عدم القدرة على الاعتماد على النفس وبناء شخصية غير سوية، وقد يبدد الأموال التي تمنحها له الأسرة في الأشياء التي لا فائدة منها كشراء السجائر والكحول والمخدرات وبالتالي يصبح محطة استهداف من طرف جماعة الأقران المنحرفة.[3]

. المشكلات الأسرية والمدرسية:

من بين أهم المشكلات التي يعاني منها الفرد في فترة المراهقة الخلافات الدائمة والشجارات الحادة بين الحادة بين الوالدين والانفصال أو الطلاق أو موت أحدهما، كذلك الشعور بالبعد عنهم في الميول وعدم القدرة على مناقشة الموضوعات الشخصية معهم من شأنه أن يترك آثاراً نفسية لدى المراهقين تؤدي بهم إلى النفور والابتعاد عن الأسرة ويمكن لهذه المشكلات أن تكون عائقاً في طريق النمو السليم للمراهق، خاصة عندما يعامل كطفل صغير لا يسمح له بإبراز ذاته وتمارس عليه السلطة ويقيد بقوانين وعادات الأسرة الأمر الذي يؤدي إلى استفزاز مشاعره وخلق مشاكل وصراعات داخلية لديه.

وأيضا من بين أبرز المشكلات التي يعاني منها المراهقون مشكلة التأخر الدراسي، وقد تعود أسباب ذلك إلى مشكلات شخصية أو جسمية أو عقلية أو الظروف الاجتماعية التي نشأ فيها المراهق، وقد يواجه صعوبة في التركيز والانتباه والنسيان وضعف الذاكرة، عدم القدرة على الاستدراك ونقص القدرة على التخطيط والتنظيم، ونقص القدرة على القراءة والمثابرة، كما قد يعاني من أحلام اليقظة داخل القسم ونقص الانضباط داخل الفصل وعدم

---

[1] الكبيسي، وهيب مجيد، الداهري، صالح حسن أحمد. (1999). ***علم النفس العام***. دار الكندي للنشر والتوزيع، ص 214 . 215.

[2] إبراهيم، وجيه محمود. (1981). ***المراهقة خصائصها ومشكلاتها***. دار المعارف، ص 109.

[3] زهران، حامد عبد السلام. (2001). ***علم النفس النمو الطفولة والمراهقة*** (ط.5). عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، ص 506.

القدرة على التكيف مع المدرسين والزملاء والشك في قيمة المواد التي يدرسها والقلق والخوف الدائم من الامتحانات وعدم معرفة كيفية الاستعداد لها والخوف من الفشل والرسوب، الغش في الامتحانات والملل وكره الدراسة.[1]

. المشكلات الدينية والأخلاقية:

غالباً ما يواجه المراهقون الحيرة بخصوص المعتقدات الدينية والشك الديني والضلال وعدم إقامة الشعائر الدينية وعدم التمسك بالتعاليم الدينية وعدم احترام القيم الأخلاقية ونقص معرفة المعايير التي تحدد الحلال والحرام والصواب والخطأ، والصراع بين المحافظة والتحرر ومحاولة التغلب على العادات السيئة والشعور بالذنب وتأنيب الضمير والقلق بخصوص التعصب الديني، وقد تكون أسباب ذلك عميقة ترجع إلى مرحلة الطفولة، وقد يعاني المراهق من الصراعات مع نفسه وهو يحاول التوافق مع جسمه الذي يتغير ودوافعه التي تتطور مع المعتقدات الدينية والأخلاقية.[2]

مما سبق يتضح لنا أن المراهق يواجه الكثير من المشكلات قد يكون منشأها داخلي أو خارجي، فهذه المشكلات قد تحول دون الاستقرار النفسي له بالإضافة إلى الخلل في عملية التوافق الذاتي والاجتماعي وهو ما يصعب الأمر على المراهق كثيراً، ولعل ما يزيد تلك الصعوبة حدةً هو تصادم المراهق مع أسرته ومخالفته لقيم وقوانين مجتمعه فيتصارع معهم ويتحداهم بكل ما أمكنه، ونظراً لخصوصية الفترة التي يمرُ بها والتغيرات التي تحدث له وهو تقريباً شبه ضائع داخل هذا الجو الذي يعيشه يرتبك كثيراً ويتردد على أكثر من قرار في غضون أوقات قصيرة، لذا نجد الكثير من المراهقين يعانون من اضطرابات نفسية وانفعالية وسلوكية واجتماعية كالعزلة والاكتئاب والتشرد والمخدرات والعزوف عن الدراسة والتعدي على أملاك الآخرين وغيرها كثير، ومن هنا وجب على الأسرة ومؤسسات المجتمع معاً تفهم هذا المراهق وتبني استراتيجيات مناسبة للتعامل معه من أجل تفادي انحرافه أو إصابته بالاضطرابات وبدل ذلك دعمه على تكوين شخصيته وصنع ذاته وتطوير مهاراته وكفاءاته ليصبح شخصاً ناجحاً.

11 . تأثير عدم التعبير الانفعالي على المراهق:

إن الانفعالات تحتاج إلى طرق للتعبير عنها وعدم تراكمها لدى الفرد، خاصة إذا ما تعلق الأمر بالمراهق لأنه إضافة إلى التغييرات المختلفة التي يتعرض لها خلال فترة النمو ضمن هذه المرحلة وبجنبها قمع الانفعالات وكبحها ما يزيد الوضع تأزماً، وهذا ما نوضحه في ما يلي:

1.11 طبيعة وأهمية الانفعالات:

حظيت الانفعالات باهتمام المفكرين والفلاسفة من جهة، وعلماء النفس من جهة ثانية، وأخذ كل واحد منهم يصفها ويفسرها من منظور الخلفية النظرية التي يتبناها، الأمر الذي أدى إلى ظهور نظريات عديدة في تفسير طبيعتها. وربما يعزى مثل هذا الاهتمام بتفسير طبيعة الانفعالات إلى أهميتها البالغة، باعتبارها أحد المكونات الأساسية للسلوك

---

[1] القوصي، عبد العزيز. (د.ت). *أسس الصحة النفسية* (ط.9). مكتبة النهضة المصرية، ص 78.

[2] زهران، حامد عبد السلام. (2001). المصدر مذكور سابقا، ص 506.

الكلي أو المركب عند الإنسان فهي بمثابة همزة وصل ما بين المكون المعرفي من جهة والمكون السلوكي من جهة ثانية، فضلاً عن الوظائف الحيوية التي تؤديها كوظائف التكيف والتواصل وتوجيه السلوك وتنظيمه وتنشيطه وكبحه وضبطه.[1]

وتتصفُ الانفعالات - لكونها ظاهرة إنسانية - بتعقيد تركيبها من جهة، وسهولة التعبير والإفصاح عنها من جهة أخرى. وبسبب صعوبة تحديد ماهيّة الطبيعة الانفعالية اعتمد الكثيرون من المهتمين بها على وصف وإيضاح الحالات والتغييرات المصاحبة لها عند الإنسان. واختصر (Myers) الانفعالات بعدّها مزيجاً من نشاط فسيولوجي، مثل: ضربات القلب، وسلوكيات تعبيرية واضحة، وخبرة شعورية تتضمن الأفكار والإحساسات سواءٌ بالخوف أم الفرح وغيرهما.[2] فالانفعالات تهدف - بطبيعتها - إلى إيضاح ما يحدث داخل الفرد من ردود الفعل تجاه موقف أو فكرة ما، ومحاولة إظهارها إلى الخارج لتيسير اكتشاف ما يحدث له.[3]

وبالمقابل فإنه نظراً للتباين في تناول مفهوم الانفعالات من طرف مختلف العلوم فقد بقي مجالها يعاني من التعقيد، فبقيت طبيعتها تتأرجح بين كونها دافعاً أو استجابةً أو إدراكاً. فبينما يذهب بعض المفكرين إلى الاعتقاد أن الانفعال صنف من أصناف الدوافع يعتقد البعض الآخر أنه سلوك محكوم بالتغيرات الجسمية، ويرى فريق ثالث أن الانفعالات تغيرات جسمية وسلوكية يثيرها إدراك الإنسان للموقف الذي يعيشه.[4]

فقد حدد (Gross, 2007) طبيعة الانفعالات بأنها نِتاج مرور الفرد بموقف معين يقترب فيه من تحقيق هدفٍ ما، وكنتيجة لهذا التغير في البيئة يندفع هو بالتالي إلى إبراز انفعالاته كرد فعل إنساني على هذا التغير. كما تتميز بتعدد أوجهها multifaceted، وقد وصفها (Frijda, 1986) بأنها تدفع الفرد إلى الشعور بقيامه بأمر ما وليس الشعور بهذا الأمر فحسب، كأن يصف الفرد نفسه بأنه "تجمّد من الخوف" أو "اندفع للبكاء"، فهي تهدف إلى تصرفه على وفق طرائق معينة ومحدّدة، وهذه الطرائق ترتبط بالتغيرات في الإفرازات العصبية التي تسهم بدورها في الاستجابة السلوكية. والسمة الثالثة للانفعالات تتمثل في كون أن التغيرات المتعددة في الجهاز المرتبط بها لا تكون إلزامية بالمرّة، إذ تتميز الانفعالات بضرورة الأسبقية والتي أطلق عليها (Frijda, 1986) مُصطلح "أسبقية السيطرة أو التحكم" Control Precedence والتي تعني أن الانفعالات يمكنها أن تقاطع كل ما يقوم به الفرد في اللحظة نفسها وتقحم طاقتها المستثارة في الوعي، ومع ذلك فإن ميزة الانفعالات هذه قد ذُكرت من طرف (William James, 1884) والذي عدّها قابلة للتشكل بمختلف الطرائق والأوجه وهو ما سيفتح الدرب نحو دراسة أعمق لعمليات مرتبطة بها كعملية الضبط أو التنظيم الانفعالي في المستقبل بإحدى هذه الأشكال.[5]

---

[1] بني يونس، محمد. (2013). تفسير ماهية الانفعالات من منظور المدرسة السيكولوجية الروسية. ***المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، 6***(2)، ص 300.

[2] الريماوي، محمد عودة. (2008). ***علم النفس العام*** (ط.3). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 238.

[3] McLaren, K. (2010), p 163 -164.

[4] بن جامع، إبراهيم. (2010). ***الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القيادة . دراسة ميدانية على إطارات الإدارة الوسطى بمركب تكرير البترول سكيكدة*** [رسالة الماجستير، جامعة منتوري]، ص 26.

[5] Gross, J. (2007). ***Handbook of Emotion Regulation***. Guilford Press, p 4 -5.

كما أوضح (Salovey) أن الحالة الانفعالية للفرد تؤثر في تحديد أهدافه، إذ أن الفرد المنفعل انفعالاً إيجابياً يحدد أهداف رفيعة المستوى، وعندما يكون مكتئباً أو منفعلاً سلباً فإنّه يحدّد أهداف متدنية المستوى. وهكذا فإن نشاط الفرد بمختلف جوانبه يتأثر بالحالة الانفعالية، فهي ذات صلة مع أدائه العقلي والاجتماعي.[1] كما يرى (Leeper. R) أن من طبيعة الانفعال تنظيم السلوك وتوجيهه تماماً كما تفعل الدوافع، فيعتقد مثلاً أن الخوف لا يولد سلوك الهرب أو الهجوم فقط ولكن قد يؤدي أيضاً إلى اكتساب عادات سلوكية جديدة موجهة بهدف، وقد ينشط التفكير حول مواضيع معينة. كما أن القلق قد يزيد من التعلم ويعمل على تحديد أهداف الفرد تحديداً قوياً. وأيضاً لا يقتصر الإحباط على توليد الاستجابة العدوانية بوصفها الاستجابة الملائمة لخفض حدته فقط، بل قد يساهم في تحسين الأداء. وبالمواراة فقد أحصى (Brown. J) عدداً من الدراسات بينت أن إدخال الإحباط في مواقف التعلم يزيد من قوة الاستجابة ويسهل الأداء.[2] كما ذكر (Kant) أهمية أخرى للانفعالات في أنها تحدّد معيارية الأحكام والتصرّفات الأخلاقية وقوة نفاذ التنظيم الاجتماعي، وذكر جارلس داروين Darwin ووليام جيمس في نظريتهما عن الانفعال الدور الذي تؤديه الجوانب الانفعالية في السلوكيات الأخلاقية.[3]

عموما فإن الدلائل العلمية على التأثير الايجابي للانفعالات في السلوك تتعلق بالانفعالات المعتدلة منها، فهي التي يمكن أن تؤدي إلى تنظيم وتسهيل نواحي متعددة من السلوك مثل التفكير والتعلم، كما أنها تعمل في السلوك عمل الدافع (دوافع مكتسبة). أما الانفعالات القوية فإنها فعلاً تؤدي إلى اضطراب السلوك، وهكذا نجد علاقة الانفعال بالسلوك تأخذ شكلاً مقلوباً للحرف (U)، فكلما زادت حدة الانفعال زادت قوة السلوك في دقته وشدته واستمراريته. أما إذا بلغت قوة الانفعال مستوى معيناً من القوة ينقلب تأثيرها إلى إحداث الاضطراب. وهذا ما بينه (Lazarus. S. R) في استعراضه للدراسات المتعلقة بالعناء الانفعالي والأداء، حيث أوضحت دراساته أن العناء الانفعالي عموماً إن كان بدرجة معتدلة فهو يؤدي إلى تسهيل الأداء بينما يؤدي إلى اضطرابه إن كان بدرجة عالية. وخلاصة القول، يؤدي الانفعال حسب قوته إما إلى تنظيم وتسهيل السلوك أو إلى اضطرابه، وحتى مع تسببه في اضطراب السلوك الراهن فهو قد يؤدي مع ذلك إلى خلق صور جديدة من السلوك موجهة نحو الأهداف.[4]

كما تعد الجوانب الانفعالية الزاوية الأهم في الحياة الاجتماعية للأفراد،[5] ويُشار هنا إلى أن الانفعالات لها دور تكيفي مع البيئة، إذ تسهم في منح الإشارة إلى وجود أمر من حول الفرد يجدر الانتباه إليه، وتتحكم بكيفية استجاباته نحو ذاته والمحيطين به، ونحو المواقف بعينها،[6] فالانفعالات تهيئ الفرد للمقاومة من خلال تنبيه الجهاز

---

(1) مظلوم، علي حسين. (2008). ***إدارة الانفعالات واستقطاب التعبير وعلاقتهما بأنماط التفكير لدى تدريسي الجامعة*** [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة المستنصرية، ص 28.

(2) بن جامع، إبراهيم. (2010). المصدر مذكور سابقا، ص 27 . 28.

(3) Keltner, D., & Lerner, J. S. (2010). Emotion. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Ed.), ***The Handbook of Social Psychology*** (pp. 317-352), p 313.

(4) بن جامع، إبراهيم. (2010). المصدر المذكور سابقا، ص 28.

(5) Keltner, D., & Lerner, J. S. (2010), p 312.

(6) Passer, M. W., & Smith, R. E. (2001). ***Psychology - Frontiers and Applications***. McGraw-Hell, p 413.

العصبي اللاإرادي.[1] وقد نبّه Darwin وتبعه (Izard 1978 -1990) إلى الوظيفة التواصلية للانفعالات ودورها في الجانب التكيفي. ولاحقاً، أشار Izard - ومن قبله Darwin كذلك - إلى سمة مهمة للغاية تعبّر بصدق عن الانفعال والمتمثلة بالتعبير الوجهي Facial Expression، فقد ركّز كثيراً في تعريفه للانفعالات على الجانب التعبيري لها وتمركزه الوسطي في العملية الجارية داخل عقل الفرد لإظهار العملية الانفعالية ككل.[2] وللانفعال قيمة اجتماعية فالتعبيرات المصاحبة للانفعال قيمة تعبيرية تربط بين الأفراد وتزيد من فهمهم لبعضهم البعض.[3] فمن خلال التعبيرات الوجهية، رأى (Darwin1965 -1872) في كتابه "التعبير الانفعالي عند الإنسان والحيوان"، أن التعبيرات الانفعالية متطوّرة عند الإنسان والكائنات الأدنى مرتبة منه، وهذه التعبيرات في بعض الأحيان قابلة للتكيف، كما أشار إلى أن سمة التعبير الانفعالي عند الإنسان لا تنشأ كجزء من العملية الانفعالية التي تحمي الكائن الحي أو تهيؤه للتصرف فحسب بل لها وظيفة تواصلية مهمة. ورأى في هذه الوظيفة أنها ذات قيمة تكيفية عليا. وفي معرض إشارته في كتابه إلى التعبير الوجهي، وصفه بأنه جزءٌ من حالة انفعالية داخلية جارية وما هو إلا توضيح لما يجري فعلياً لهذه الحالة الداخلية.[4]

مما سبق ذكره يتبين لنا أن الانفعالات تتصل بحياة الفرد اتصالاً مباشراً ولها أهمية ودور كبير، حيث أنها حين تكون في حالاتها الطبيعية المتزنة تدفع الفرد إلى العمل ومواصلته وتعطي السلوك قوة وزخماً. كما أنها تساعد الفرد على تنظيم خبراته وتساعده في زيادة خصوبة خياله وتنشيط تفكيره. وتشكيل إدراكه لذاته وللآخرين. والانفعالات تساعد الفرد على تحديد وتوجيه سلوكه الذي يساهم في استمراريته وتكيفه مع الحياة وظروفها. ومن مميزاتها كذلك أنها تنمو وقابلة للتطوير والتعديل والتغيير من خلال التعلم والتدريب. وكما يمكن اكتساب مهارات تساعد في السيطرة على الانفعالات وضبطها بشكل صحيح بدل من كبحها وإخفائها.

2.11 إخفاء الانفعال في مرحلة المراهقة:

يعاني المراهق بمروره بعدد من مراحل النمو ووصوله للمراهقة من مختلف العواطف الانفعالية فتتعمق تجربته الانفعالية ويتعلم فن الإخفاء للانفعال وتمويه التلاعب به. ولدراسة الحياة الانفعالية للمراهق ينبغي الخوض إلى أعماق تلك الحياة وعدم الاكتفاء بما يبدو على السطح منها. فقد لا يكون الانفعال البادي على السطح منها سوى ظل ضعيف لصخب انفعال خبئ، إذ أن المراهق يتعلم منذ الطفولة أن يمتنع من البكاء وأن يخفي انفعالاته ويطوي الحاد والسلبي من مشاعره وقد يحس المراهق تبعاً لذلك بالخوف، ولكنه يمسك نفسه عن أن يبدو كقط فزع لأنه

---

[1] عجو، جمال الدين. (2015). ***نقل الانفعالات في رواية أوليفر تويست (Oliver Twist) لتشارلز ديكنز (Charles Dickens) ترجمة منير البعلبكي أنموذجا*** [رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2 . معهد الترجمة]، ص 19.

[2] Sroufe, L. A. (1995). ***Emotional Development - The Organization of emotional life in the early years***. Cambridge University Press, p 13.

[3] عجو، جمال الدين. (2015). المصدر المذكور سابقا، ص 19.

[4] Hess, U., & Thibault, P. (2009). Darwin and emotion expression. ***American Psychologist***, *64*(2), p 120.

من الشجاعة أن يخفي المرء مخاوفه لا أن يبديها ومن المؤكد أن الامتناع عن إظهار الغضب يشكل بحد ذاته دليلا على قدرة المرء على ضبط النفس.[1]

❖ **العوامل المؤدية إلى قصور تنظيم الانفعال وإخفاء الانفعال:**

تعددت العوامل المؤدية إلى قصور تنظيم الانفعال، فيذكر بعض الباحثين أن قصور تنظيم الانفعال قد يرجع إلى وجود تلف في القشرة قبل الجبهية. ويرى (Besharat) أن الأشخاص الذين أُجبروا على كبت انفعالاتهم في الطفولة ولم يتم التعامل مع انفعالاتهم بشكل جيد يعانون من صعوبة في تنظيم انفعالاتهم عندما يكبرون. فكل إنسان في كبره يحمل في طيات نفسه رواسب طفولته، وعادة ما تكون هذه الرواسب قوية وراسخة في الأعماق خاصة إذا ما كانت تتعلق بمصيره. ويؤكد (Monteparocci, Codispoti, Baldaro & Rossi, 2004) أن التربية غير السوية للأطفال تؤدي إلى أنماط تعلق غير آمنة تُعيق نمو مهارات التنظيم الانفعالي الفعال لديهم. ويشير صلاح الدين عراقي (2012) إلى أن النماذج التعبيرية للوالدين التي تتضمن قمع أو تقليل أو عدم البوح بالانفعالات المختلفة قد تشجع الطفل ضمنًا على الاعتماد على طرق قمع الانفعال، الأمر الذي يؤدي إلى قصور في تنظيم الانفعال ويجعلهم عرضة على نحوٍ متزايد لخبرات واضطرابات ومشكلات نفسية لاحقة.[2]

❖ **دور الأسرة في تنظيم الانفعال لدى الأبناء:**

لطالما اعتبر علماء النفس النمائيون تعبير الوالدين الانفعالي جزءاً من كفاءة الطفل الانفعالية والاجتماعية، فالتعبير الانفعالي الوالدي في سياق الأسرة له أهمية خاصة حيث أنه السياق الأساسي الذي يتعلم فيه الأطفال أولاً قواعد العرض العاطفي ويكتسبون فهم الآخرين للتعبير الانفعالي.[3] إذ إن تنشئة الطفل في بيئة أسرية سوية تشجع على التعبير الانفعالي وتقديره له عظيم الأثر في تشجيع الفرد على التعبير عن انفعالاته، وعلى النقيض من ذلك فإن الطفل الذي ينشأ في بيئة أسرية غير سوية وتثبط التعبير الانفعالي، تكون لديه صعوبة في قراءة التلميحات الانفعالية أثناء الحوارات، ويصبح أكثر استثارة وحساسية انفعالية وغير قادر على تنظيم انفعالاته عند المرور بخبرة الانفعالات السلبية،[4] فعدم التعبير عن المشاعر أو كبتها أو الصراع حول التعبير عنها يرتبط بالعديد من الاضطرابات الوجدانية مثل القلق الاجتماعي.[5]

---

[1] كلير، فهيم. (1998). المصدر مذكور سابقا، ص 40 . 41.

[2] مظلوم، مصطفى علي رمضان. (2017). المصدر مذكور سابقا، ص 150 . 151.

[3] Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. (2011). Child and adolescent emotion regulation: the role of parental emotion regulation and expression. ***Clinical Child and Family Psychology Review***, *14*(2), 198 - 212.

[4] Adrian, M., Zeman, J., Erdley, C., Lisa, L., Homan, K., & Sim, L. (2009). Social contextual links to emotion regulation in an adolescent psychiatric inpatient population: Do gender and symptomatology matter? ***Journal of Child Psychology and Psychiatry,*** *50*(11), 1428-1436.

[5] بدوية، محمد سعد رضوان. (2015). **الألكسيتميا وعلاقتها بالمناخ الأسري والقلق الاجتماعي لدى مجموعة من المراهقين الصغار ذوي صعوبات التعلم بالمعاهد الأزهرية**. *مجلة كلية الدراسات الإنسانية*، (15)، ص 2.

فالتنظيم الانفعالي يتطور بشكل كبير خلال الطفولة والمراهقة، فالأطفال الرضع يبحثون عن مساعدة الوالدين لهم من خلال بكائهم بشكل لا يمكن تجنبه إلا بتدخل الوالدين، ويتحدث الأطفال في سن ما قبل المدرسة عن مشاعرهم، ويعرف الأطفال الأكبر سناً مهارات الإلهاء الذهني لإدارة انفعالاتهم، وقد يكون لدى المراهقين استراتيجيات شخصية (مثل اللعب، موسيقى...) للقيام بذلك، وتنشأ هذه التغيرات التنموية من المهارات المفاهيمية المتزايدة للطفل، والتغيرات العصبية الحيوية التي تتحكم في الانفعالات، والمزاج المتقلب، والعديد من التأثيرات الاجتماعية.[1]

كما أنه في مرحلة المراهقة يكون هناك تناقص لدور الأسرة، ويصبح المراهق أكثر اعتمادًا على نفسه أو استقلالاً فيما يبذله من تنظيم لانفعالاته، ومع تقدم العمر يستمر الفرد في تطوير قدرته على تعديل الاستثارة الانفعالية مع نضج الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية لتنظيم الانفعال.[2]

❖ أهمية تنظيم الانفعال:

يؤدي تنظيم الانفعال دورًا مهمًّا في النمو الانفعالي للفرد فهو يتيح للفرد التحكم في سلوكه وإدارة الانفعالات التي تصدر عنه تجاه الأحداث، ويجعله يستجيب بمرونة تجاه الأحداث البيئية المؤلمة والضاغطة، كما أن له دورًا كبيرًا في التوافق النفسي والعلاقات الاجتماعية وأداء العمل وثراء الحياة الانفعالية، والنظرة إلى الحياة نظرة إيجابية، والتمتع بالصحة النفسية والثقة بالنفس، في حين إن قصور تنظيم الانفعال يؤدي إلى اضطرابات ومشكلات نفسية مختلفة منها: الأليكسيثيميا، والقلق والاكتئاب، واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة واضطرابات الإدمان، واضطرابات الأكل، والاضطرابات الوجدانية، والاندفاعية، والتسرب من الدراسة والجريمة والجنوح والعنف، وانحراف السلوك، والبدانة، والمقامرة، والتدخين.[3] إضافة إلى ضعف على مستوى الكفاءات الانفعالية، وظهور الأعراض القمع الانفعالي وغيرها.

11 . 3 تأثير كبح الوالدين لانفعالات المراهق:

يغالي بعض الناشئين إلى كبح الانفعالات وإخفائها ويمضون بعيداً عما تتطلبه الحياة الاجتماعية أو تفرضه من حدود لعملية الكبح والإخفاء وغيرها، ويزداد الأمر سوءاً عندما يمارس الأهل فرض الإخفاء والكبح بسبب عجزهم عن مواجهة انفعالاتهم الخاصة وعن فصلها عن انفعالات الناشئ فيتشددون في دفع هذا الأخير إلى كبح انفعالاته وإخفائها في الوقت الذي يجب أن يدربوه على مجابهتها وفهمها والتعبير عنها ضمن حدود معينة.

---

(1) عايش، صباح، ومجاهدي، الطاهر. (2019). **التنشئة الأسرية ودورها في تنمية مهارات التنظيم العاطفي للأطفال**. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، 9*(2)، ص 176.

(2) Eastabrook, J. M., Flynn, J. J., & Hollenstein, T. (2014). Internalizing symptoms in female adolescents: Associations with emotional awareness and emotion regulation. ***Journal of Child and Family Studies,*** *23*(3), 487- 496.

(3) مظلوم، مصطفى علي رمضان. (2017). المصدر مذكور سابقا، ص 10 . 11.

. مضار كبح الوالدين لانفعالات المراهق:

- ❖ العجز عن مواجهة القيم الأساسية للحياة وتقييمها في إطارها الموضوعي.
- ❖ يضيع الكثير من المتعة بتجارب الحياة المثيرة للخوف وعدم الإقدام.
- ❖ التأنيب على أخطاء النمو مما يولد فيه اليأس وعدم الإقدام.[1]

مما سبق نستنتج أن للوالدَين واجباً ودوراً أساسياً تجاه ابنهما المراهق عن طريق مساعدته وتوجيهه لكي يفهم انفعالاته ويسيرها بطريقة أحسن ويتعامل معها بنجاح، وكذا عن طريق جعله يتجنب التصرفات الخاطئة مع انفعالاته والتي قد وقعوا فيها هم كآباء أثناء مراهقتهم لأجل أن يستفيد من انفعالاته في تطوير نفسه وتنمية قدراته الشخصية وكذا الاجتماعية. فحياة المراهق مليئة بالانفعالات المختلفة وإذا لم يحسن التعامل معها كانت النتائج سلبية على حياته الآنية والمستقبلية، ويمكن أن يخلق بذلك شخصاً مليئاً بالعقد النفسية وذو شخصية ضعيفة لا تقوى على العيش في بيئتها بشكلٍ متوافق وقد يكون ذلك سبباً في انحراف سلوكه وعدم تكيفه مع المجتمع. وبالرغم من هذا الدور الأساسي للوالدين تجاه أبنائهم إلا أن هذا الأخير يصبح ضئيلاً في مرحلة المراهقة والرشد لتوجه الفرد إلى الاعتماد على النفس والاستقلال فيما يبذله من تنظيم لانفعالاته على عكس مرحلة الطفولة.

11 . 4 المراهقون والمدرسة الثانوية:

تعتبر المدرسة الثانوية التربوية الأكثر تنظيماً في حياة المراهقين، حيث أنها تقدم الفرص لتعلم وإتقان الخبرات والمهارات المناسبة حول الاختبارات المهنية، وتعزيز فرص المشاركة في الأنشطة الرياضية والتفاعل الاجتماعي مع الأصدقاء، إذ أنها توسع الآفاق الذهنية والاجتماعية من خلال دمجها للمراهقين في مجموعات الأقران وغيرها من مجموعات الأفراد الراشدين. وفي المدرسة الثانوية وبسبب تطور قدرة المراهقين على التفكير بطريقة مجردة يمكن أن تتضمن دراسة العلوم المختلفة بالإضافة إلى ملاحظة التحولات التي يمكن رؤيتها فيها، كما أن هناك العديد من التحولات التي تحدث في الموضوعات الدراسية الأخرى، حيث لا تعود الحاجة ماسة إلى التركيز على قواعد اللغة أو التهجئة وآليات القراءة والكتابة بدلاً من ذلك تتطور قدرة الفرد على التفكير الافتراضي، وتزداد قدرة المراهقين على التخيل والإبداع في الأعمال الكتابية وفوق ذلك فإن التلاميذ يصبحون أقل تقييداً بالتفكير المادي البسيط.[2]

مما سبق يتضح لنا أنه كلما كانت المؤسسة الثانوية مؤهلة ومهيأة كلما توفرت فرص للنجاح والأداء الجيد لدى المراهقين، مثل: توفر ملعب، قاعة عرض مسرحي، قاعة للأشغال اليدوية والرسم والتخطيط، ألعاب مناسبة للفئة العمرية، مدرج، مكتبة وغيرها. فكل هذه الوسائل والمؤهلات تخلق نوعاً من التحفيز والتشجيع لدى التلاميذ مع نوع من التوجيه من القائمين والأساتذة، وهو ما يجعل من هؤلاء التلاميذ يتشاركون فيما بينهم لإظهار وتوظيف مختلف قدراتهم الإبداعية من خلال المساهمة في مختلف الأنشطة الجماعية ولعل هذا ما يساعد على تعزيز وتطوير مختلف الكفاءات المعرفية والانفعالية والسلوكية والاجتماعية لدى المراهقين.

---

[1] كلير، فهيم. (1998). المصدر مذكور سابقا، ص 41 . 42.

[2] أبو جادو، صالح محمد علي. (2007). ***علم النفس التطوري طفولة ومراهقة*** (ط.2). دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص 437 . 439.

خلاصة الفصل:

اعتماداً على ما تم التطرق إليه في هذا الفصل حول موضوع المراهقة فإننا نستنتج أن مرحلة المراهقة من أهم المراحل العمرية التي أثارت اهتمام العديد من الباحثين في ميدان العلوم النفسية والاجتماعية كونها مرحلة الانتقال من الطفولة إلى الرشد، وكذا نظراً لطبيعتها المميزة خاصة من جهة مختلف التغيرات التي تشهدها في كافة النواحي الجسمية والنفسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والسلوكية وغيرها، والتي ما هي إلا دليل على بداية النضج الفعال. لكن هذه المرحلة كثيراً ما شكلت أزمة حقيقية عند الكثير من الشباب المراهق ونظراً لقلة خبرته في ميدان الحياة وعدم قدرته على المواجهة والتحكم في المواقف الجديدة التي لم يتعود عليها ولا شك أن فشله في تحقيق مطالب وتحديات هذه المرحلة الحرجة من عمره يجعله يشعر بالعجز والاختلاف عما حوله، وبالتالي شعوره بالاغتراب حتى عن نفسه. ومنه أزمة الهوية التي تعتبر بمثابة المشكلة الرئيسية في هذه المرحلة كما أنه يعاني الكثير من الضغوطات والاضطرابات والتوترات التي تؤثر بالضرورة على انفعالاته ومنه تصرفاته وسلوكياته، فهذه الأخيرة إضافة إلى خصائص المرحلة العمرية تجعله يشعر بالعجز وعدم معرفة ذاته وما يطمح إليه وذلك حتماً يؤدي به إلى تجاهل الآخر مما يجعله ينطوي ويكبت مشاعره وانفعالاته وحاجاته ولا يعبر عنها حتى في حدود ما يسمح به المجتمع الذي يعيش فيه، ومنه يؤدي به إلى ظهور عدة اضطرابات وأعراض قد تكون مرضية مما يجعله يعاني منها خلال فترة عمره القادمة إن لم يجد المخرج منها، خاصة أن هناك كثيراً من الأسر تجهل خصوصيات هاته المرحلة ومتطلباتها مما يؤدي إلى اتخاذ مواقف سلبية في معاملة أبنائها فتزيد من حدة اضطرابهم وتعكر صفاء جو الاستقرار الذي عهوده في الطفولة.

وانطلاقاً من ذلك فإن المراهق في حاجة ماسة إلى رعاية وتوجيه سليم، وليس معنى التوجيه هو التقيد والضغط كما تفهمه الكثير من الأسر وإنما أن تراعي الحاجيات والمتطلبات الضرورية والتي بواسطتها تستطيع تحقيق النمو المتوازن، ولعل من بين أهمها على الإطلاق هو توفير الاحتواء والاهتمام له وكذا رعاية نموه الانفعالي والاجتماعي من طرف أسرته ومجتمعه على حد سواء، ويكون ذلك من خلال الاعتماد على أساليب فاعلة وربما أصبحت الحاجة لهذه الأخيرة ماسة بالوقت الحاضر كانتهاج برامج نمائية ووقائية وأخرى علاجية لالتماس نتائج أفضل وهذا ما سوف نتطرق له في الفصل الموالي.

الفصل السادس:

تصمـــــيم البرامـــــج

تمهيد

1. تعريف البرامج
2. أنواع وتصنيفات البرامج
3. أهمية البرامج
4. أهداف البرامج
5. الخصائص العامة للبرامج
6. الأسس التي تقوم عليها البرامج
7. المناهج في البرامج النفسية
8. طبيعة وصعوبات بناء البرامج
9. متطلبات البرنامج الجيد
10. خطوات بناء وإعداد البرامج

خلاصة

تمهيد:

تعتبر البرامج جزءاً أساسياً من أنظمة الخدمة النفسية والصحة، وذلك منذ مطلع الستينات من القرن الماضي وهي من أهم الخدمات الأساسية المقدمة للأفراد عامة والأطفال والمراهقين خاصة بمختلف أنواعها سواء كانت الحالات مرضية أو سوية، وذلك بهدف مساعدتهم في حل مشكلاتهم وكذا من أجل استغلال أمثل للقدرات الشخصية وتكيف أفضل مع الحياة لتحقيق أقصى غايات النمو النفسي الاجتماعي السوي والسليم، ومن ثمة الوصول إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية مما ينعكس إيجاباً على حياتهم الصحية والاجتماعية والأكاديمية وكذا المهنية، ومن هنا جاء اهتمام الباحثين والمختصون بإعداد برامج ذات أهمية في تلبية متطلبات النمو السوي لدى الطفل، كما نجد منها ما خصص للمراهق الذي هو بحاجة إلى توجيه سلوكياته عامة وانفعالاته خاصة وفي بعض الأحيان يتطلب حتى جلسات علاجية نظراً لتعقد المشكل لديه كثيراً، ومنها ما خصص لفئة البالغين عامة.

وبالمقابل كي تكون هذه البرامج فعالة في الوصول للأهداف المرجوة يجب التخطيط لها بشكل جيد، فذلك يساعد مطبق البرنامج على التنسيق بين جوانب هذا الأخير من حيث ترتيب الأنشطة والسلوكيات التنفيذية لكل جلسة والأعمال التي تتم خارج الجلسة وذلك في ضوء الفترة الزمنية للبرنامج. كما يساعد التخطيط للبرنامج المشرف عليه في تعديل وتحسين الأداء المهني والأكاديمي في ضوء تقويم كفاءاته في التخطيط للبرنامج وإدارة الجلسات عند تنفيذه، وتحقيق أهدافه التي تمّ التخطيط لها. ويعتبر التقويم وسيلة لتحسين البرنامج ورفع كفاءته ولذلك يسعى في تقويم البرنامج إلى تحديد سلبياته وإيجابياته وقياس مدى تحقيقه للأهداف التي تمّ التخطيط لها والعائد الذي تحقق منه. لذلك فإن التخطيط للبرامج وتقييمها يعتبران عمليتين أهميتهما كبيرة في نجاح البرامج وتحقيقها لأهدافها وتطويرها أيضا.

وبدورنا سنقوم في هذا الفصل بالتركيز على توضيح كيفية إعداد البرامج في مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية وتطبيقها بأنواعها المختلفة: إرشادية، تنموية، وقاية، علاجية، برامج تعديل السلوك وغيرها. والتي تعتبر من مهام الأخصائي النفساني، فتصميم البرامج وتطبيقها هي العمل المميز والبارز لعمله والتي تساعده في تحقيق أهدافه.

وقد بدأنا عرضنا هذا بمفهوم البرامج، أنواع وتصنيفات البرامج، أهمية البرامج، أهداف البرامج والخصائص العامة للبرامج، الأسس التي تقوم عليها البرامج، المناهج في البرامج النفسية، طبيعة وصعوبات بناء البرامج، متطلبات البرنامج الجيد، خطوات بناء البرامج وإعدادها وتصميمها ويتضمن هذا عدة خطوات وأسس ومراحل تتطلب عملية مراجعة وتدقيق وتقويم وتحرير وتحليل واختبار ومتابعة، وفيما يلي سرد شامل لمختلف الخطوات والأسس وغيرها من الأمور المهمة التي تساعد على إعداد البرنامج الجيد.

1. تعريف البرامج:

يختلف المتخصصون حول مفهوم البرنامج باختلاف استخدامه في أغراض متعددة، حيث يختلفون حول ما يطلق عليه البرنامج أو المنهج، ويستخدم البعض هاتين الكلمتين وكأنهما مترادفتان، ويرجع ذلك إلى ارتباطهما الوثيق بعمل التلميذ اليومي، وعمل المعلم وكذا التلازم بينهما في الموقف الدراسي.[1] وهنالك العديد من التعريفات للبرنامج، ونذكر من بينها ما يلي:

تم تعريف البرنامج على أنه: "مخطط منظم يقوم على أسس علمية، يتضمن مجموعة من الخبرات، والأنشطة التدريبية والتعليمية، والتربوية، والمحددة زمنياً".[2]

كما يعرف على أنه: "مجموعة من الإجراءات المنظمة المخطط لها، في ضوء أسس علمية، وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات معينة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته أو التوافق معها".[3]

وهناك من يرى البرنامج بأنه التكنيك الدقيق المحدد الذي يتبعه المشرف في تهيئة وإنماء الموقف التربوي بقاعة الفصل لمدة زمنية محددة ووفقاً لتخطيطٍ وتصميمٍ هادف محدد يظهر فيه التكامل المنشود ويعود على الطفل بالنمو المرغوب فيه خلال أنشطة البرنامج، وغالباً ما يسبق البرنامج اختبار سابق "Pre Test" "يحدد نقطة البدء فيه ويعقبه اختبار لاحق "Post test" يحدد مخرجاته " outputs" ويصاحب بعملية تغذية راجعة "Feedback"، كما يُعرف أيضاً بأنه مجموعة من الخبرات التعليمية المتكاملة والمصممة خصيصاً لتزويد الأطفال بفرصٍ تعليمية في مناخ معد إعداداً مناسباً لتحقيق الأهداف.[4]

ويعرف **مشاقبة** البرنامج بأنه: "برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو".[5]

---

[1] الفريخ، أمل بنت فيصل، اللعبون، جميلة بنت محمد، الحكمي، حسين بن محمد، الشريف، خالد بن سعود، العوفي، خالد بن كليب، الخليف، شروق بنت عبد العزيز، الرشود، عبد الله بن سعد، الطايفي، عبده بن كامل، العبشان، عبشان بن محمد، وأبو الحسن، نبيل بن محمد. (2018). تصميم البرامج الإرشادية في الإرشاد الأسري (القرني محمد بن مسفر، مراجع). (السدحان عبد الله بن ناصر، مشرف ومحرر)، ***دليل الإرشاد الأسري . تصميم البرامج الإرشادية . ج8***. جمعية المودة للتنمية الأسرية. مكتبة فهد الوطنية، ص 10.

[2] عطاف، محمود أبو غالي. (2014). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات المساء إليهن في مرحلة الطفولة المتأخرة. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10*** (3)، ص 281.

[3] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013ت): ***البرامج الإرشادية . مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية*** (سامية خضير، مقدمة ومراجعة). سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفسي (3). مكتبة أولاد الشيخ للتراث . أمجاد للنشر، ص 48.

[4] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 10 . 11.

[5] يوسفي، دلال. (2017). ***فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية . دراسة ميدانية بثانوية حي القطب بالمسيلة*** [أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر]، ص 64.

ويعرفه **الخالدي وآخرون (2008)** بأنه: "مجموعة من الأنشطة التي يتضمنها الإطار العام للبرنامج والأهداف الخاصة التي تسعى لتحقيقها تلك الأنشطة المختلفة في النظام التربوي، فهو عملية تربوية بناءة تهدف إلى مساعدة الطالب على فهم شخصيته وتنمية إمكانياته ليستطيع حل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يحقق أهدافه التي يسعى إليها وبذا يحافظ على صحته النفسية".[1]

ويعرف بأنه: "مجموعة الخطوات المحددة والمنظمة التي تستند في أساسها على نظريات وفنيات الإرشاد النفسي التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة، بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي ومساعدتهم في التغلب على المشكلات التي يعانونها في معترك الحياة".[2]

ويعرفه **الداهري (2005)** على أنه: "يتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم وإدراك المشكلات التي يعانون منها، والانتفاع بقدراتهم ومواهبهم للتغلب على المشكلات التي تواجههم بما يؤدي إلى تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها حتى يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو وتكامل في شخصياتهم، وهذه المساعدة يقدمها أخصائيون نفسيون مؤهلون مدربون إلى شخص آخر في أي مرحلة من مراحل النمو".[3]

تعريف **زكي (1989)** للبرنامج على أنه: "خطة تتضمن عدة أنشطة تهدف إلى مساعدة الفرد على الاستبصار السلوكي والوعي بمشكلاته، وتدريبه على حلها وعلى اتخاذ القرارات اللازمة بشأنها ولهذا الجانب أهمية نحو توظيف طاقات الفرد وتنمية قدراته ومهاراته."[4]

تعريف **آل رشود (2006)** للبرنامج على أنه: "تصميم مخطط ومنظم على أسس علمية ويحتوي على مجموعة من الخدمات تساعد على حل المشكلات التي تواجه الأفراد في مجالات التوافق والتكيف والانسجام والتغلب على الاضطرابات النفسية والاجتماعية وفق أهداف الإرشاد والتوجيه، الأمر الذي يؤدي إلى توافق الفرد والتحصن ضد المشكلات والتغلب عليها مستقبلا".[5]

من خلال التعريفات السابقة الذكر يتضح لنا أنها تشترك وتتفق في التركيز على أن البرنامج هو عبارة عن خطة قائمة على عملية منهجية ومخطط لها بطرق علمية ودقيقة، بمعنى أنها تكون قائمة على أنشطة واستراتيجيات

---

(1) الخالدي، عطا الله فؤاد. (2009). ***علم النفس الإرشادي الدليل في الإرشاد الجمعي (تطبيقات عملية)***. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ص 4.

(2) العزيزي، سيف بن سلمان بن خلفان. (2011). ***فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني*** [رسالة ماجستير، جامعة نزوى]، ص 9.

(3) الداهري، صالح حسن أحمد. (2005). ***علم النفس الإرشادي نظرياته وأساليبه الحديثة***. دار وائل للنشر، ص 15.

(4) زكي، عزة حسين. (1989). ***برنامج إرشادي لمواجهة مشكلة العدوانية لدى المراهقين الجانحين*** [رسالة دكتوراه غير منشورة].جامعة عين شمس. قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية، ص 80.

(5) آل رشود، سعد بن محمد. (2006). ***فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية*** [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ص 63.

وفنيات وتقنيات وتدريبات مدروسة تهدف إلى تنمية أو وقاية أو علاج الأفراد من مشكلات واضطرابات نفسية وتربوية وسلوكية واجتماعية عديدة. كما أنها تهدف إلى تقديم الخدمات لمساعدة الأفراد في أي مرحلة من مراحل النمو، فردياً أو جماعياً لتحقيق أهداف واقعية واضحة واستغلال قدرات الأفراد ومواهبهم للتغلب على العوائق والمشكلات الحياتية وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتحقيق النمو السوي في شتى مجالات حياتهم، ويقدم البرنامج في جلسات محددة ومنظمة بجدول زمني معين في إطار من علاقة متبادلة متفهمة بين العميل ومنفذ البرنامج، وهذه البرامج تختلف حسب الحالة المتعامل معها وحسب نوعية المشكلة وهو ما سنتطرف إليه في العنصر الموالي.

2. أنواع وتصنيفات البرامج:

1.2 أنواع البرامج:

تتعدد البرامج إلى أنواع، وهي كما يلي:

1.1.2 البرامج التنموية:

وتعرف على أنها: "البرامج التي تهدف إلى تنمية جوانب أو أحد جوانب النمو في شخصية الطالب تحقيقاً لمبدأ تنمية الإمكانات البشرية وخاصة فيما يخص الجوانب المعرفية، مثل:[1]

أ- عادات الاستذكار والسلوك الذكي.
ب- مهارات التفكير، سواءً التفكير العلمي في حل المشكلات أو التفكير الناقد أو الإبداعي.
ت- تنمية بعض القدرات العقلية المعرفية خاصة، مثل: القراءة والكتابة والحساب والميكانيكية والفنية.
ث- تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية، مثل: الانتماء والعدل والأمانة والحق...
ج- كذلك تنمية بعض الميول، مثل: الرسم والموسيقى والشعر والإلقاء والمقال وغيرها.

د- تنمية بعض المهارات الاجتماعية، مثل: الصداقة وفن التعامل مع الناس، والقيادة وغيرها.

ومن أهم أهداف البرامج التنموية:

- ✓ يركز الإرشاد الإنمائي على تنمية مفهوم إيجابي عن الذات.
- ✓ يؤكد الإرشاد الإنمائي أن الوجدان والمعرفة والسلوك تؤلف جوانب التنمية الشخصية وترتبط مع بعضها.
- ✓ ينطلق الإرشاد الإنمائي من أن الوجدان والمعرفة والسلوك باعتبارها جوانب نمو الشخصية وركائز تنميتها هي الخبرات والتعلم.
- ✓ يبرز من بين الواجبات المهنية للأخصائيين النفسيين في التعاون مع المعلمين تصميم برامج إنمائية للإرشاد المدرسي.[2]

---

[1] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013ت). المصدر مذكور سابقا، 13 . 14.

[2] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013ث). ***البرامج التنموية . مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية*** (سامية خضير، مقدمة ومراجعة). سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفسي (4). مكتبة أولاد الشيخ للتراث . أمجاد للنشر، ص 11 . 12.

مما سبق يتضح لنا أن البرامج الإنمائية تعتبر من برامج التدخل المبكر التي تؤمّن منافع نفسية واجتماعية للأطفال والعائلات والمجتمعات ويمكن توجيه هذه النشاطات إلى الفرد أو العائلة أو المجتمع، ويمكن تعديلها بحسب حاجات المجموعات الثقافية المختلفة. وإن التركيز على التدخل والوقاية المبكرين بدلاً من العلاج سيساهم وبشكل فعال في تفادي الكثير من المشكلات السلوكية التي يمكن لها أن تظهر لدى الأطفال والمراهقين، كما أن الاهتمام بالكيفية التي ينمو بها الطفل عقلياً انفعالياً وحركياً ستساعد المربين على تفهم حاجيات الطفل وتلبيتها وإعداد الأنشطة الخاصة لذلك.

2.1.2 البرامج الوقائية:

ونقصد بها البرامج التي تهدف إلى إرشاد الطلاب وتوجيههم وتوعيتهم بموضوعات تتعلق بمراحلهم العمرية المختلفة، وكذلك بالبيئة النفسية المحيطة بهم في المنزل والمدرسة والمجتمع بصفة عامة مثل:

أ . مرحلة المراهقة. ب . الصحة النفسية. ج . أهمية العمل التطوعي.

د . مخاطر الإدمان والتدخين. هـ . أهمية المدرسة والمواد الدراسية والأنشطة واليوم الدراسي وطابور الصباح.

و . الوقاية من وقوع بعض السلوكيات المنافية للأخلاق في المدارس.[1]

أهم البرامج الوقائية:

هناك العديد من البرامج الوقائية نذكر منها:

- ✓ توعية الطلاب والطالبات والآباء والأمهات بأضرار التدخين والمخدرات (إعدادي وثانوي) وحسب حاجة المدرسة.
- ✓ تبصير الطلاب والطالبات بأضرار الرفقة السيئة وتخير الأصدقاء الصالحين والصديقات الصالحات.
- ✓ توعية الطلاب والطالبات بأهمية ترشيد الماء والكهرباء والهاتف والغاز.
- ✓ حماية الطلاب والطالبات من التقليد الأعمى لبعض العادات الدخيلة والقصات الغريبة.
- ✓ تنفيذ برامج الكتيب الصحي طوال العام الدراسي من رعاية الأسنان والتغذية السليمة وشرب الحليب وغيرها.[2]

[1] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013ت). المصدر مذكور سابقا، ص 50.

[2] عبد العظيم، عبد الله حمدي. (2013ب). ***مهام الأخصائي النفساني في مجال الإرشاد الطلابي*** (سامية خضير، مقدمة ومراجعة). سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفسي (2). مكتبة أولاد الشيخ للتراث . أمجاد للنشر، ص 48 . 49.

3.1.2 البرامج العلاجية:

يعرف البرنامج العلاجي على أنه: "مجموعة من الخطوات العلمية المنظمة، التي تسير وفق تسلسل منطقي بهدف تقديم خدمة علاجية فعالة للمريض".

وتتحدد خطوات أي برنامج من خلال الإطار النظري للمدرسة العلاجية التي سوف يتبعها المعالج. أما بالنسبة لأهمية تصميم البرنامج العلاجي تتحدد في مجموعة من النقاط الأساسية، هي:

1. إعطاء صورة شاملة للمعالج عن الخطوات التي سوف يتبعها خلال مراحل العمل مع الحالة (الطالب).
2. ترتيب التدخلات العلاجية وفق تصور منطقي لأهمية تقديم كل تدخل في وقت معين من مراحل تطور الحالة.
3. تحديد المهام المطلوبة من المعالج في كل جلسة وآليات تنفيذها.
4. مساعدة المريض على الاقتناع بأهمية الجلسات التي تقدم له نظراً لارتباطها فيما بينها.

.خصائص البرنامج العلاجي الجيد:

يتميز البرنامج الجيد بكل من:

1. **الوضوح:** فكل ما يتضمنه البرنامج من تفاصيل لابد وأن يكون واضحاً من حيث الصياغة، وآليات التنفيذ للمعالج. أما فيما يتعلق بالمريض فلابد وأن تكون الأهداف واضحة بالنسبة له وكذلك تفاصيل البرنامج من حيث المواعيد وعدد الجلسات والمهام التي سوف يكلف بها من خلال البرنامج والعلاج المعرفي تحديداً هو علاج تعاوني يعتمد على ما يقوم به المريض من مهام يكلفه بها المعالج، لذلك لابد وأن نعطيه فكرة مبسطة عن البرنامج والخطوط الأساسية له.
2. **التحديد:** ونعني به تحديد الهدف العام من البرنامج بكل دقة، تحديداً إجرائياً، حتى يمكن للمعالج قياس مدى نجاح التدخلات التي تمت مع الحالة.
3. يتضمن التحديد أيضاً الفترة الزمنية المتوقعة للبرنامج، حيث يقيم المعالج من خلال الجلسة التمهيدية المدة المتطلبة للحصول على نتائج إيجابية مع الحالة المحددة.
4. صياغة الأهداف العلاجية لكل جلسة بوضوح وبطريقة إجرائية.
5. تحديد التدخلات العلاجية المناسبة لطبيعة الحالة، وشرح آليات استخدامها.
6. تحديد الأسلوب المتبع في قياس التحسن لدى المريض.

ولابد لكل أخصائي نفسي مدرسي أن يعرف أن أساس شغله ومحور عمله هي البرامج الإرشادية العلاجية وتعديل السلوك، بحيث إن نجاحه في عمله متوقف بشكل كبير على ما يصممه وما ينفذه من برامج تعديل السلوك داخل مدرسته التي يعمل بها،[1] ومن بين البرامج العلاجية نجد:

[1] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013ج). المصدر مذكور سابقا، ص 12 . 13.

1.3.1.2 البرنامج المعرفي/السلوكي Cognitive Behavioral Program:

يعرف على أنه: "مجموعة من الخبرات والأنشطة العقلية والتعليمية، المستندة إلى (مهارة اتخاذ القرار، مهارة حل المشكلة، مهارة تحديد واتخاذ القرار، استقلالية الحياة وتحمل المخاطر ومهارة الأمن، مهارة تحديد وتحقيق الأهداف، مهارة الكفاءة الذاتية، فهم الذات والوعي الذاتي)".[1]

2.3.1.2 برامج تعديل السلوك:

ويقصد بها "مجموعة البرامج التي تنفذ بغرض علاج بعض أنواع السلوك السلبي الذي يعبر عن اتجاهات سلبية تعود بالضرر على الطالب ومن حوله"، مثل: التعثر الدراسي، التدخين،[2] إدمان الانترنيت، العنف والصراع والعدوان، التأخر عن طابور الصباح، استعمال السلاح للترويع والتهديد به داخل المدرسة أو في محيطها، مخالفات الزي المدرسي، العادات السيئة، مثل: قضم الأظافر، ونتف الشعر، وحك اليد باستمرار بالأنف، ومص الأصابع والسرقة بين الطلاب، وسلوك الكذب وغيرها. عدم الالتزام بالنظام المدرسي وحضور الحصص، عدم إحضار الكتب والأدوات المدرسية أو الملابس الرياضية. الدخول والخروج من الفصل دون استئذان، الغش في الواجبات، إدخال أجهزة الهاتف المحمول إلى المدرسة، امتهان الكتب المدرسية، عدم حل الواجبات المدرسية أو الفصلية، النوم داخل الفصل، قصات الشعر والملابس المخالفة للشرع أو الذوق العام، جلب اللبان والمكسرات وما يشبهها، الكتابة على الجدران، العبث بالممتلكات، الهروب من المدرسة، الشجار وتهديد الغير، إساءة استخدام أجهزة الحاسوب، حيازة المواد الإعلامية المنافية للأخلاق وللأدب والتعاليم الإسلامية أو النظامية، التلفظ بالألفاظ النابية ضد أحد زملائه أو أحد المعلمين، تزوير توقيع ولي الأمر.[3]

2.2 تصنيفات البرامج:

تتعدد تصنيفات البرامج الإرشادية التي تم عرضها في العنصر السابق إلى البرامج الإرشادية الفردية، والبرامج الإرشادية الجماعية، وحتى تحقق البرامج الإرشادية أهدافها يجب اختيار النوع المناسب والذي يتلاءم مع نوعية المسترشدين ومشكلاتهم حسب ماهية الأهداف المطلوب تحقيقها، وهنا يكون المرشد في أثناء إعداده للأهداف ملماً بالأهداف المطلوبة من أجل الحصول على التغيرات السلوكية المستهدفة في المسترشد. ويمكن عرض تصنيف البرامج الإرشادية في الأنواع التالية :

- **البرامج الإرشادية الفردية:** وهي برامج لإرشاد مسترشدٍ واحد وجهاً لوجه في المشكلات الشخصية الخاصة جداً مثل المشكلات الزوجية والنفسية.

---

[1] الشديفات، عواطف محمود. (2013). تطور برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية السلوكية واستقصاء فاعليته في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في الأردن. ***مجلة الطفولة والتربية***، (6)، ص 295 . 296.

[2] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013ت). المصدر مذكور سابقا، ص 14.

[3] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013ج). المصدر مذكور سابقا، ص 11 . 12.

- **البرامج الإرشادية الجماعية:** وهي برامج لإرشاد عدد من المسترشدين في جماعة إرشادية صغيرة بشرط أن تتشابه مشكلاتهم باستخدام أساليب متنوعة للإرشاد منها السيكودراما، شرائط الفيديو، التمثيل الاجتماعي والندوات والمناقشات.
- **البرامج الإرشادية المباشرة:** وتمثل الإرشاد المتمركز حول المرشد، والذي يقوم فيه المرشد بدور نشط إيجابي بتأثيره المباشر في الشخصية والسلوك ويستخدم ذلك مع المسترشدين المتعجلين ناقصي المعلومات، وذوي المشكلات الواضحة، وهو يقدم نصحاً مباشراً، ويستخدم هناك الاختبارات والمقاييس لجمع المعلومات وتحليلها.
- **البرامج الإرشادية غير المباشرة:** وتمثل الإرشاد المتمركز حول العميل المسترشد، حيث يوضع العميل في دائرة الاهتمام وتتم علاقته في جو نفسي يُمكِّنه من تحقيق أفضل نمو، ودور المرشد هنا بمثابة مرآة لوضوح الرؤية وأن يجعل المريض في جو خالٍ من أي ضغوط أو تهديد.
- **البرامج الإرشادية الدينية:** وتتم عن طريق الاستبصار بأمور الدين وتتناول المشكلات التي من أعراضها الانحراف والشعور بالألم والخوف والقلق عن طريق الاعتراف والتوبة والاستغفار وذكر **الله**، وتتم هذه التوعية عن طريق ذكر الأوامر والنواهي التي حث عليها الإسلام.
- **برامج الإرشاد السلوكي:** ويستخدم لعلاج المشكلات السلوكية لدى الأفراد مثل: السرقة والعنف والتدخين باستخدام أساليب سلوكية متنوعة.
- **برامج الإرشاد باللعب:** وهي هامة بصفة خاصة في حالة الإرشاد العلاجي للأطفال، وهو قريب من العلاج باللعب ويساعد في رعاية نمو الأطفال نسبياً، وتربيتهم اجتماعياً، وحل مشكلاتهم اليومية.[1]

بناء على ما سبق ذكره من تعريفات لمختلف البرامج وأنواعها وتصنيفاتها فإننا نخلص إلى تحديد مفهوم عام للبرنامج على أنه الممارسة المنظمة تخطيطاً وتقييماً بطرق علمية تستند في أساسها على مبادئ وأسس وفنيات الاتجاهات النظرية، يتم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع في صورة جلسات فردية أو جماعية وفي ضوء جو نفسي آمن وعلاقة تتيح لكل المتدربين المشاركة الإيجابية، والتفاعل المثمر وتقديم المساعدة المتكاملة في أفضل صورها لتحقيق الأهداف المسطرة بأنواعها والتي من بين أهمها مساعدة الأفراد في تعديل سلوكيات وتنمية مهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على المشكلات التي يعانون منها في حياتهم وذلك بغض النظر على نوع البرنامج، وهو ما تم السعي إلى تحقيقه من خلال الدراسة الحالية.

[1] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 18 . 19.

3 . أهمية البرامج:

يمكن تلخيص الفوائد التي يحققها مصمموا البرامج الإرشاديةسواءً العلاجية أو النمائية أو الوقائية في الآتي:

- إن تخطيط البرامج الإرشادية والتدريبية يعد الدليل الموجه لكل من المدرب والمتدرب.
- الخطة الإرشادية مهمة للتعرف على مدى تحقق الأهداف المسطرة، تبيان جدواها بعد الانتهاء من تطبيقها ومعرفة الأثر الذي أحدثته في المتدرب سلوكياً وانفعالياً ونفسياً.
- تساعد الخطة المتدرب على تحليل التدخلات التدريبية ونقدها حتى تتناسب مع تحقيق أهداف المرحلة على أفضل صورة.
- يستفيد المتدربون من تدوين خطة التدريب بوضوح لما توفره لهم من حماية احتمال قيام المتدربين بمقاضاتهم في المستقبل نتيجة لأخطاء ارتكبوها بحقهم على المستوى الشخصي أو الاجتماعي أو النفسي.
- تسهل الخطة التدريبية المعدة بإتقان عملية تنفيذها خلال الجلسات الإرشادية أو التدريبية.
- تعين أثناء مناقشة الحالة مع فريق العمل التدريبي الذي يضم في الغالب الطبيب النفسي والمرشد النفسي والأخصائي الاجتماعي.
- إضافة إلى ما سبق فإن فوائد التخطيط للبرامج الإرشادية تكمن في أهمية حل المشكلات أولاً بأول حتى لا تتفاقم وتزداد حدتها وتتطور[1] عندما لا تجد الحلول المناسبة في الوقت المناسب. لذلك فالبرامج الإرشادية تبنت في مناهجها طرائق عدة لمواجهة مثل تلك المشكلات الطارئة النمائية والوقائية والعلاجية.[2]

ومما سبق يتضح لنا أن تخطيط وتصميم البرامج يساعد كل من المدرب والمتدرب في السير الجيد للعملية التدريبية فبدل أن تقدم المساعدة بطريقة عشوائية، يساعد بناء البرامج على تأطير العمل قبل وأثناء وبعد العملية التدريبية ويحمي كلا الطرفين من أي تجاوزات.

4. أهداف البرامج:

إن تحديد أهداف البرنامج خطوة أساسية يتم بعد ذلك في ضوئها تحديد المحتوى للبرنامج والفنيات والتقنيات المستخدمة فيه، والهدف هو عبارة عن توضيح ما سيكون عليه سلوك المشاركين في البرنامج بعد إكسابهم الخبرات والمهارات المختلفة، ويسعى واضعو البرامج في مجال الصحة النفسية إلى تحقيق ما يلي:

- الأهداف بعيدة المدى، والتي يمكن تحقيقها من تطبيق البرنامج على المدى البعيد.
- الأهداف قريبة المدى، والتي يمكن تحقيقها على وجه السرعة.
- تحقيق العلاقة بين النوعين السابقين من الأهداف ومدى التجانس بينهما.

---

[1] العاسمي، رياض نايل. (2008). ***أهمية برامج الإرشاد النفسي في تحقيق تفاعل الأدوار وتكاملها بين العاملين في معاهد الإعاقة العقلية وذوي المعوقين***. منشورات جامعة دمشق، 32 . 33.

[2] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 137 . 138.

- تحقيق الأهداف السلوكية الإجرائية التي تكشف عن سلوك ظاهر يمكن ملاحظته وتتبعه.[1]
- إنقاص المعاناة النفسية وتحسين النمو الشخصي بالسرعة الممكنة.
- تغيير السلوك إلى سلوكيات إيجابية وفعالة.
- تغيير المشاعر السلبية إلى مشاعر إيجابية.
- تغيير الصورة العقلية السلبية للذات إلى صور إيجابية.
- تغيير الأحاسيس السلبية إلى أخرى إيجابية.
- تغيير الجوانب المعرفية غير المنطقية إلى جوانب منطقية وتصحيح الأفكار الخاطئة.
- إكساب المتدرب المهارة في تكوين علاقات اجتماعية طيبة.[2]
- تسهيل عملية تغيير السلوك المستهدف.
- زيادة مهارات المواجهة والتعامل مع المواقف الضاغطة.
- النهوض بعملية اتخاذ القرارات.
- **تحسين العلاقات الشخصية:** إن معظم حياة الإنسان يقضيها في تفاعلات مع الآخرين، وقد تكون مشكلات بعض المتدربين كامنة في علاقاتهم بالآخرين، وقد يرجع ذلك إلى انخفاض صورة الذات لدى الفرد نفسه مما يجعله يتصرف باندفاعية في علاقاته، أو قد يرجع ذلك إلى نقص في المهارات الاجتماعية سواء كانت العلاقات في إطار العمل أو الأسرة أو في المدرسة أو البيئة، فإن المدرب يهدف في عمله على تحسين نوعية حياته بأن يصبح أكثر فاعلية في علاقاته الشخصية.
- **المساعدة على تنمية طاقات المتدرب:** تهدف البرامج إلى توفير الفرص للمتدربين لينمُّوا طاقاتهم وإمكاناتهم عن طريق استخدام قدراتهم وميولهم لأقصى قدر ممكن، ويمكن النظر لهذا الهدف على أنه يحسن من الفاعلية الشخصية، ويعمل المختصون على مساعدة المتدربين على أن يتعلموا كيف يتغلبون على السلوكيات المتطرفة مثل التدخين أو التغلب على الخجل والاكتئاب أو السلوك الاستهلاكي السلبي وغيرها.[3]

يتضح لنا مما سبق أن البرامج تسعى إلى تحقيق التوازن النفسي الاجتماعي للأفراد من خلال تنوع الخطط المتبعة لذلك، وتختلف أهداف هذه البرامج باختلاف وتباين المشكلات التي يعانونها الأفراد وتماشيها وطبيعة مراحلهم العمرية المختلفة، وكذا حسب شدتها وديمومتها وخطورتها على صحتهم النفسية والجسدية وحياتهم الاجتماعية.

---

[1] عيسو، عقيلة. (2012). ***فعالية برنامج علاجي في تنمية المهارات المعرفية واللغوية والحسية الحركية لدى طفل عمره سنتين*** [رسالة دكتوراه غير منشورة]، ص 105.

[2] العاسمي، رياض نايل. (2008). المصدر مذكور سابقا، ص 6.

[3] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 14 . 15.

5 . الخصائص العامة للبرامج:

تتحدد أهم السمات التي تتمتع بها البرامج في الأتي:

- **التنظيم والتخطيط:** يخضع البرنامج التدريبي إلى إستراتيجية منظمة ومخطط لها من قبل الخبراء الذين يملكون خبرات علمية وتطبيقية في مجال تصميم البرامج التدريبية، والتخطيط مرحلة فكرية سابقة على تنفيذ أي عمل، ولذلك فهو يتعلق باتخاذ قرارات متعلقة بما يجب القيام به وتوقيت أداء العمل وكيفية أدائه، لأن الإجابة عن كل سؤال والتخطيط لكل خطوة رئيسية أو فرعية والانتقال من خطوة إلى أخرى والحكم على فاعلية البرنامج المستخدم، كل هذه المهام وغيرها تتطلب اتخاذ قرارات.[1]

ويعرف التخطيط على أنه: "مجموعة التدابير المعتمدة والموجهة بالقرارات والإجراءات العلمية لاستشراف المستقبل، وتحقيق أهدافه من خلال الاختيار بين البدائل والنماذج الاقتصادية والاجتماعية لاستغلال الموارد البشرية والطبيعية والفنية المتاحة إلى أقصى حد ممكن لإحداث التغيير المنشود".

وبناءً على ذلك فإن التخطيط الحقيقي لابد أن يشمل على الخصائص التالية:

1. استشراف المستقبل والتنبؤ باتجاهاته باستعمال معطيات الحاضر والماضي.
2. الأسلوب العلمي الذي يستخدم وسائل ونماذج اقتصادية وإحصائية (توفر الإحصاءات والبيانات الدقيقة).
3. مجموعة التدابير المعتمدة والموجهة بمجموعة من القرارات والإجراءات الكفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة.
4. الاختيار بين البدائل بما يسمح بتحاشي التناقض بين الأهداف والوسائل.
5. تعبئة واستخدام الموارد الطبيعية والبشرية والفنية إلى أقصى حد ممكن.
6. الاتسام بالواقعية والشمول والتنسيق والمرونة والاستمرارية.
7. وجود خطة: وضع التخطيط في صورة برنامج محدد المعالم والآجال.[2]

ويلعب التخطيط دوراً حيوياً في حياة الأفراد والجماعات من حيث تمكين هذه الفئات من بلوغ غاياتها بفاعلية، وتعد عملية التخطيط أحد أهم العمليات عند تنفيذ برامج التربية النفسية.[3] فالتخطيط يبنى على أساسه أي برنامج تدريبي، ويرتبط به أي هدف يقصد من ورائه والتخطيط أساس لأي مشروع كما أنه أساس التدريب، وهو يشمل عدة مراحل هي كالتالي:

---

[1] الحمادي، حماد بن علي. والجغبان، وفؤاد عبد الرحمن. (2009). ***سلسلة مناهج دبلوم الإرشاد الأسري (7) - حقيبة تدريبية أكاديمية***. مركز التنمية الأسرية، ص 18.

[2] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013ت). المصدر مذكور سابقا، ص 44.

[3] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013ت). المصدر المذكور سابقا، ص 43.

- ✓ تحديد الغرض من إنشاء البرنامج التدريبي.
- ✓ بحث الوسائل التي يمكن تحقيق الهدف منها.
- ✓ ربط الأعمال الفرعية والتفصيلية في خطة معينة.
- ✓ تقسيم العمل.
- ✓ فهم الخطة الكلية.[1]

كما يشير **(الطنوبي، 1997)** إلى أن هناك أسساً يجب مراعاتها عند التخطيط للبرامج، هي:

- يؤسس البرنامج بناءً على فهم واستيعاب كامل بكافة الجوانب والظروف المحيطة وذات العلاقة.
- تحديد المشكلات الحقيقية المعبرة عن حاجات المتدربين.
- يتضمن أهداف جوهرية ومحددة.
- يراعي ويتناسب مع المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمتدربين.
- يكون ذا صيغة موجهة تجاه تحسين قدرة المتدربين على حل مشكلاتهم بطريقة فردية أو جماعية.
- يكون للبرنامج خطة تنفيذية محددة للعمل ذات أهداف واضحة ومحددة على كافة المراحل والمستويات.
- يتصف بالثبات والمرونة الكافية لمقابلة المتغيرات على المدى الطويل ومراعاة أي تغير طارئ قد يحصل على المدى القصير ويضع في الحسبان أن هناك مواقف قد تطرأ بشكل مفاجئ وسريع.
- يتم تنفيذه عن طريق أفراد ذوي فاعلية وكفاءة ومدربين تدريباً مناسباً، مع مراعاة الاستفادة من القيادات المحلية التطوعية في مرحلتي تخطيط وتنفيذ البرنامج.
- يمهد البرنامج إلى الطريقة التي تقيم نتائجه.[2]

➢ **الموضوعية:**

يجب أن يكون البرنامج موضوعياً من حيث:

- الأرضية النظرية التي يستند إليها.
- نظرة المدرب إلى المشكلة بصورة كلية.
- الأدوات والمقاييس الخاصة بالفحص والتشخيص والتقويم والتقييم.
- الفنيات التدريبية المستخدمة.
- أحكام المرشد والآخرين على عملية الإرشاد النفسي برمتها.

➢ الإطار المرجعي الثقافي الذي يطبق فيه البرنامج، بحيث تكون النتائج التي يحصل عليها البرنامج مناسبة للبيئة الاجتماعية بما فيها من قيم وعادات اجتماعية أصلية.[3]

---

[1] الفنيش، أحمد، وزيدان، محمد مصطفى. (2000). ***التوجه الفني والتربوي*** (ط.2). دار الكتاب الجديدة المتحدة، ص 23.

[2] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 135 . 136.

[3] العاسمي، رياض نايل. (2008). المصدر مذكور سابقا، ص 8.

- **الواقعية:** يجب أن يكون تخطيط البرنامج واقعياً، وفي حدود الإمكانات المتاحة والممكنة التحقيق، بمعنى أنه يجب البدء من الميسور والموجود والقريب وممارسة الممكن بدلاً من فلسفة المستحيل والمثالي.[1] ومن أجل التحلي بالواقعية لابد أن نراعي عند التخطيط للبرامج ما يلي:

  - الخصائص النمائية للمرحلة العمرية التي يمر بها الطفل.
  - الظروف البيئية المتوفرة.
  - مناسبة الفنيات الإرشادية لموضوع البرنامج.
  - اختيار الأنشطة المناسبة.
  - اختيار التوقيت المناسب.[2]

- **المرونة:** ويقصد بها أن البرنامج ليس ثابتاً ثباتاً قطعياً من حيث الجلسات والفنيات المستخدمة فيه، وإنما هو مرن وقابل للتعديل في ظل المستجدات والظروف التي تطرأ على العملية الإرشادية والبيئة المحيطة بها والمتغيرات الطارئة التي تحدث للمتدرب: المرض أو التحسن المفاجئ.
- **الشمول:** أي أن الشمولية في البرنامج لا تعني وقوف البرنامج عند جزئية من المشكلة، بل يجب أن يكون شاملاً لجميع أبعادها الاجتماعية والنفسية والانفعالية، ويتضمن الشمول أدوات القياس المناسبة والفنيّات وغيرها من العناصر الأساسية في البرنامج.
- **التكامل:** بمعنى أن تتكامل عناصر البرنامج مع المعطيات التي تمّ جمعها، حيث ينبغي أن تنتظم وتتكامل ضمن الشخصية برمتها في وحدتها التاريخية والدينامية والحالية.[3]
- **الدقة وسهولة التطبيق:** يجب أن يتوفر البرنامج على شرط الدقة في تحديد أهدافه وسيره وتفسير نتائجه. وأن تكون إجراءاته سهلة التطبيق من قبل المرشد النفسي وتتماشى وقدرات الفرد من خلال قدرته على فهمها وتمثلها دون أدنى صعوبة، فكلما كانت الأهداف محددة بصفة دقيقة زادت سهولة تحقيقها. وفي هذا الصدد يجب على المرشد أن يسعى لاختيار أفضل البدائل المتاحة لتحقيق الأهداف بدرجة عالية وبأقل تكلفة في الجهد والوقت والمال.[4]
- **إمكانية التعميم:** أي إمكانية تطبيقه إذا توافرت الشروط اللازمة له على أفراد يعانون من المشكلة نفسها التي يتصدى لها البرنامج.[5]

---

[1] زهران، حامد عبد السلام. (1988). *التوجيه و الإرشاد النفسي* (ط.6). عالم الكتب، ص 503.

[2] العاسمي، رياض نايل. (2008). المصدر مذكور سابقا، ص 8.

[3] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 17.

[4] الحمادي، حماد بن علي. والجغبان، وفؤاد عبد الرحمن. (2009). المصدر مذكور سابقا، 18.

[5] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر المذكور سابقا، ص 17.

6 . الأسس التي تقوم عليها البرامج:

ليكون التخطيط فعالاً لبرامج جيدة ينبغي أن يعتمد هذا التخطيط على أسس عامة، وفلسفية، ونفسية وتربوية، وأسس اجتماعية، ودينية وأسس عصبية وفسيولوجية، وأسس إدارية لا يمكن الاستغناء عنها في عملية تصميم هذه البرامج لعملية التدخل التدريبي، وتتلخص هذه الأسس فيما يلي:

. الأسس العامة :

تتمثل الأسس العامة في المسلمات والمبادئ التي تتعلق بالسلوك البشري والمتدرب وعملية التدريب، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- ✓ مراعاة ثبات ومرونة السلوك الإنساني وإمكانية التنبؤ به، وقابليته للتعديل والتغيير.
- ✓ احترام حق الفرد في التدريب، وفي تقرير مصيره.
- ✓ مراعاة استعداد الفرد للتدريب.
- ✓ تقبل المتدرب كما هو، وبدون شروط وبلا حدود.
- ✓ تشجيع استمرار المتدرب في العملية التدريبية.
- ✓ الاهتمام بالسلوك الإنساني سواءً كان فردياً أو جماعياً.[1]

. الأسس الفلسفية:

تتعلق الأسس الفلسفية بطبيعة الإنسان وأخلاقيات الإرشاد النفسي، وقد لخصها **(Carltone Beek)** فيما يلي:

- الاهتمام بالفرد واحترام ذاتيته والتأكيد على كرامته وقيمته، والاهتمام بتحقيق أقصى ما يمكن من نمو لإمكانياته، وتحقيق حاجاته، وتحرير إرادته، وتنمية خبراته واتجاهاته.[2]
- مراعاة أخلاقيات الإرشاد النفسي المتمثلة في: العلم، والخبرة، والترخيص، والقسم وسرية المعلومات والعلاقات المهنية، والعمل المخلص، والعمل كفريق، واحترام اختصاص الزملاء، والاستشارة المتبادلة والإحالة، وكرامة المهنة.[3]

. الأسس النفسية والتربوية:

تتعلق الأسس النفسية والتربوية التي تستند إليها برامج الإرشاد النفسي المدرسي بالفروق الفردية والفروق بين الجنسين، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

---

[1] زهران، حامد عبد السلام. (1998). ***التوجيه والإرشاد النفسي*** (ط.3). عالم الكتب، ص 303.

[2] سايحي، سليمة. (2004). ***فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي*** [رسالة ماجستير، جامعة ورقلة]، ص 26.

[3] زهران، حامد عبد السلام. (1998). المصدر مذكور سابقا، ص 303.

- مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد من حيث قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وسماتهم الشخصية[1] فسيولوجياً وجسمياً واجتماعياً وعقلياً وانفعالياً.[2]
- مراعاة خصائص النمو في كل مرحلة عمرية من حيث أهمية تحقيقها وخطورة عدم تحقيقها في مراحل النمو المتتالية.[3]
- إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد.[4]

. الأسس الاجتماعية:

تتعلق الأسس الاجتماعية بالفرد والجماعة ومصادر المجتمع، وهي تتمثل فيما يلي:

- ❖ الاهتمام بالفرد عضواً في جماعة، أي أن الإنسان يعيش مع جماعة في كيان اجتماعي له معاييره وقيمه التي تؤثر في الفرد، فلا يمكن أن ننظر للإنسان دون أن نأخذ بالحسبان الجماعة التي ينتمي إليها والمجتمع الذي يعيش فيه.
- ❖ ومن الأسس الاجتماعية، الاستفادة من مصادر المجتمع في الإرشاد النفسي، فوسائل الإعلام والتوجيه والتثقيف في المجتمع تسهم في صوغ شخصية الفرد، كما أن هناك مؤسسات اجتماعية متخصصة لتقديم التوجيه والإرشاد كدور العبادة، ومكاتب الخدمة الاجتماعية، أو التأهيل المهني، أو رعاية المعاقين، هذا بالإضافة إلى أن المدرسة لها دور كبير ومهم يمكن أن تسهم فيه من خلال تقديم عمليات الإرشاد النفسي الفردي والجماعي لعدد كبير من أطفال المجتمع وشبابه، سواءً عن طريق المرشدين أو عن طريق المدرسين المرشدين.[5]

. الأسس الدينية والأخلاقية:

يعتبر الدين ركناً أساسياً في الإرشاد النفسي بجميع مجالاته، فالنمو السوي يتضمن النمو الديني وتحقيق الصحة النفسية ولأن القيم الدينية والخلقية تمثل معايير مقدسة للسلوك الإنساني، كما أن احترام المرشد والمسترشد للقيم الدينية والخلقية يؤدي إلى نجاح عملية الإرشاد واستمرارها.

---

[1] عياش، جهاد عطية شحادة. (2009). ***مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة*** [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة]، ص 39.

[2] سايحي، سليمة. (2004). المصدر مذكور سابقا، ص 26.

[3] زهران، حامد عبد السلام. (1998). المصدر مذكور سابقا، ص 304.

[4] موسى، رشاد علي عبد العزيز. ومحمود، محمد يوسف محمد. (2000). ***العلاج الديني للأمراض النفسية وأثر الدعاء كأسلوب إرشادي نفسي في تخفيف بعض الاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من طالبات الجامعة الملتزمات وغير الملتزمات دينيا***. الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، ص 110.

[5] العاسمي، رياض نايل. (2008). المصدر مذكور سابقا، ص 4.

. الأسس العصبية والفسيولوجية:

تتعلق الأسس العصبية والفسيولوجية بالجهاز العصبي والحواس وأجهزة الجسم الأخرى، وهي كما يلي:

- ✓ مراعاة التأثير المتبادل بين الناحية الجسمية والناحية النفسية عن طريق تأكد المرشد من قيام الجسم بجميع وظائفه، والخلو من الأمراض الجسمية والعضوية التي تؤثر على الناحية النفسية باعتبار الإنسان يسلك في محيطه البيئي كوحدة نفسية وجسمية.[1]
- ✓ مراعاة تأثير التغيرات النفسية والجسمية والفسيولوجية التي تحدث في كل مرحلة عمرية.[2]
- ✓ تأكد المرشد من سلامة الحواس؛ لأنها تعتبر مرصداً أساسياً للجهاز العصبي.[3]

. الأسس الإدارية:

وهي تتضمن تهيئة المناخ الإداري المناسب من المكان والأدوات والوسائل اللازمة للتطبيق.[4]

يتضح لنا مما سبق أن البرامج تتطلب أسساً ضرورية والتي هي بمثابة المرتكزات التي تستند عليها لأجل تحقيق الفعالية في العملية التدريبية، فهي توضح أهدافها واتجاهها وكذا المعايير اللازمة لأجل تخطيط وتمويل وتنفيذ تلك البرامج بطريقة عملية ممنهجة وناجحة، لذا وجب على المدرب أو المرشد أن يأخذ بعين الاعتبار كافة هذه الأسس والاعتبارات عند تصميمه للبرنامج ففي ذلك سعياً لاحترام خصوصية الفرد وتحقيقاً لفعالية البرنامج.

7. المناهج في البرامج النفسية:

تمثل المناهج المجالات التي يعمل فيها الأخصائي النفسي أو المرشد التربوي لتحقيق أهداف العملية التدريبية أو الإرشادية، وتصنف في ثلاث مجالات أو مناهج هي:

1.7 المنهج الإنمائي Developmental:

ويطلق عليه أحياناً الإستراتيجية الإنشائية Strategy of promotion، وترجع أهمية المنهج الإنمائي إلى أنه يتعامل مع أفراد أسوياء ويبدأ مع بداية نمو الفرد ويستمر بمراحل النمو المختلفة، وهذا المنهج نظري بالدرجة الأولى ويهدف إلى تعديل السلبيات إن وجدت وتدعيم الإيجابيات من خلال البرامج الإرشادية بهدف تدعيم التوافق النفسي

---

[1] فرج، محمود إبراهيم عبد العزيز. (1998). ***أثر الإرشاد النفسي في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى المراهقين*** [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس، ص 163.

[2] موسى، رشاد علي عبد العزيز. ومحمود، محمد يوسف محمد. (2000). المصدر مذكور سابقا، ص 110.

[3] الفرخ، كاملة شعبان، وعبد الجابر تيم. (1999). المصدر مذكور سابقا، ص 46.

[4] العطية، أسماء عبد الله. (2008). المصدر مذكور سابقا، ص 81.

والاجتماعي ورفع كفاءة الفرد إلى أقصى[1] ما تسمح به من النمو والتطور.[2] ومن الخدمات الإرشادية التي تقدم من خلال هذا المنهج ما يلي:

- التعرف على مظاهر النمو المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وتوجيهها في الاتجاه الإيجابي وتوفير كل العناصر والظروف التي تحقق التكامل بين مظاهر النمو عبر مراحل النمو المختلفة.
- التعرف على الحاجات في كل مرحلة إنمائية وتوفير الإمكانيات والفرص المناسبة لإشباعها.
- التعرف على قدرات وإمكانيات الفرد في كل مرحلة إنمائية والعمل على تنميتها.
- تنمية ميول واتجاهات الفرد لتكوين شخصية قوية فعالة ومنتجة.
- توفير الإمكانيات والوسائل والظروف وتقديمها في شكل برامج إرشادية لتحقيق الأهداف السابقة.[3]

2.7 المنهج الوقائي Preventive:

يحتل المنهج الوقائي مكاناً في التوجيه والإرشاد النفسي، ويطلق عليه أحياناً منهج **"التحصين النفسي"** ضدّ المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية، ويقول المثل: "الوقاية خيرٌ من العلاج". ويهتم المنهج الوقائي بالأسوياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى ليقيهم ضدَّ حدوث المشكلات والاضطرابات والأمراض النَّفسية[4] والصعوبات والكشف المبكر لمنع تطور الاضطراب.[5] ويتم ذلك بالعمل على اكتشاف حالات سوء التكيف وهي في مراحلها الأولى للعمل على عدم السماح لها بالزيادة.[6]

كما ويهدف إلى توعية وتبصير الطلاب والطالبات ووقايتهم من الوقوع في بعض المشكلات سواء كانت صحية أو نفسية أو اجتماعية والتي قد تترتب على بعض الممارسات السلبية، والعمل على إزالة أسبابها وتدريب الطلاب والطالبات وتنمية قناعتها الذاتية، والحفاظ على مقوماتها الدينية والخلقية والشخصية بما يقيها من الوقوع في كثير من المشاكل المحيطة بها.[7]

وللمنهج الوقائي مستويات ثلاثة هي:

- **الوقاية الأولية:** وتتضمن منع حدوث المشكلة أو الاضطراب أو المرض بإزالة الأسباب حتى لا يقع المحظور.

---

[1] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013أ). ***مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي تطبيقية*** (سامية خضير، مقدمة ومراجعة). سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفسي (1). مكتبة أولاد الشيخ للتراث . أمجاد للنشر، ص 79.

[2] السفاسفة، محمد إبراهيم. (2005). إدراك المرشدين التربويين لأهمية العمل في مجالات الإرشاد (الإنمائي والوقائي والعلاجي) في بعض المدارس الأردنية. ***مجلة جامعة دمشق، 21***(2)، ص 103.

[3] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 32 . 33.

[4] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013أ). المصدر مذكور سابقا، ص 79.

[5] السفاسفة، محمد إبراهيم. (2005). المصدر مذكور سابقا، ص 103.

[6] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 33.

[7] عبد العظيم، عبد الله حمدي. (2013ب). المصدر مذكور سابقا، ص 48.

- **الوقاية الثانوية:** وتتضمن محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب في مرحلته الأولى بقدر الإمكان للسيطرة عليه ومنع تطوره وتفاقمه.
- **الوقاية من الدرجة الثالثة:** وتتضمن محاولة تقليل أثر إعاقة الاضطراب أو منع إزمان المرض.[1]

وتتركز الخطوط العريضة للوقاية من الاضطرابات النفسية، في:

أ . **الإجراءات الوقائية الحيوية:** وتتضمن الصحة العامة والنواحي التناسلية.

ب . **الإجراءات الوقائية النفسية:** وتتضمن رعاية النمو النفسي السوي ونمو المهارات والفترات الحرجة والتنشئة الاجتماعية.

ج . **الإجراءات الوقائية الاجتماعية:** وتتضمن إجراء الدراسات والبحوث العلمية وعمليات التقويم والمتابعة والتخطيط العلمي للإجراءات الوقائية.[2]

3.7 المنهج العلاجي Therapeutic:

يعد المنهج العلاجي أحد السبل الثلاثة المستخدمة في مجال الصحة النفسية وهو موجه للأسوياء أكثر من غيرهم، ويهدف إلى إعادة التوافق والتكيف للفرد المضطرب، ومن بين الاتجاهات الحديثة نسبياً في مجال التدخل والتكفل العلاجي النفسي تلك **المقاربة العلاجية المعرفية السلوكية** التي ترتكز أساساً على التنظير السيكولوجي المعرفي الذي يعطي للمعرفيات مركزاً مهماً في الحدث النفسي، ويهتم هذا النوع من العلاج النفسي بإحداث تعديل في أساليب التفكير ونماذج الصور الذهنية والمعتقدات وذلك بالتأثير على بعض البنى المعرفية للعميل باستخدام بعض التقنيات المعرفية وأخرى سلوكية للوصول للهدف التشاركي والمتفق عليه بين المعالج والعميل.[3] فهناك بعض المشكلات والاضطرابات قد يكون من الصعب التنبؤ بها فتحدث فعلاً. وكل فرد يخبر في وقت ما مواقف أزمات Situation-Crisis وفترات حرجة ومشكلات حقيقية يحتاج فيها إلى مساعدة ومساندة لتخفيض مستوى القلق ورفع مستوى الأمل. ويتضمن دور المنهج العلاجي كذلك في علاج المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية حتى العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية.

ويهتم المنهج العلاجي بنظريات الاضطراب والمرض النفسي وأسبابه وتشخيصه وطرق علاجه وتوفير المرشدين والأخصائيين النفسيين والمعالجين والمراكز والعيادات والمستشفيات النَّفسية،[4] وهناك حاجة ملحة للمنهج العلاجي لعدة أسباب أهمها:

---

[1] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013أ). المصدر مذكور سابقا، ص 80.

[2] إسماعيل، عباس الصادق محمد. (2015). ***فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي لتخفيف الاكتئاب لدى مرضى الإيدز بمراكز الرعاية المتكاملة بولاية جنوب دارفور*** [رسالة دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا]، ص 34.

[3] بودحوش، نصر الدين. (2016). ***أثر برنامج علاجي في التخفيف من حد ة الأعراض الاكتئابية لدى المصابين بالعقم - دراسة عيادية لعشر حالات*** [رسالة ماجستير، جامعة وهران 2]، ص 88.

[4] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013أ). المصدر مذكور سابقا، ص 80 . 81.

أ . أن الخدمات والجهود التي تقدم من خلال المنهج الإنمائي أو المنهج الوقائي مهما تنوعت أو ازدادت كفاءتها لا يمكن أن تفي بكل الحاجات للأفراد لعدة أسباب منها: أنها قد لا تصل إلى بعض الأفراد. كما أنها قد توفر ولكن الأفراد لا يستفيدون منها.

ب . توجد تغيرات بيولوجية وفسيولوجية واجتماعية تجعل الأفراد عرضة لأزمات وفترات حرجة في مواقف ما وفترات زمنية ما.

ج . من الصعب التنبؤ ببعض المشكلات والاضطرابات فتحدث بالفعل.

ولهذه الأسباب يكون من المتوقع وجود العديد من المشكلات والاضطرابات تستحق العلاج حتى يمكن إعادة التوافق والصحة النفسية للمسترشد. وهناك عدة طرق للمنهج العلاجي في الإرشاد منها:

- **الإيحاء:** وذلك بتغيير معتقدات وانفعالات المريض.
- **التفسير:** تفسير أعراض المرض التي يعاني منها المريض المراد علاجه ومعرفة أسباب هذا المرض بحيث تضفي الأمل والطمأنينة في نفس المريض بالشفاء.
- فهم شكوى المريض ومشاركته في أفكاره.
- تقديم النصح والإرشاد اللازمين لمساعدته في الإقلاع عن أزمته وحل مشاكله وصراعاته.[1]

انطلاقاً مما سبق يمكن القول أنه من الواجب على المختص أو المدرب أو المرشد أن يكون على علم بهذه المناهج وأن يكون قادراً على استخدام كل منها حسب الحاجة إليها لكي يساعد الأفراد على تحقيق الرضا والسعادة والتوافق النفسي والصحة النفسية. حيث أن كل منهج من المناهج الثلاثة له دوراً معيناً في إحداث تغيير ما على انفعالات أو نفسية أو سلوك الفرد، فالمنهج الإنمائي يتضمن كل الخطوات التي تؤدي إلى التكيف السليم بالنسبة لكل فرد عادي وذلك من خلال القدرات والإمكانات التي تكون لديه وبالتالي توجيهه بطريقة سليمة نفسياً واجتماعياً وانفعالياً وسلوكياً وتربوياً وحتى جسمياً. بينما المنهج الوقائي يوجه اهتمامه الأول والرئيسي إلى الأشخاص الأسوياء لكي يقيهم من الإصابة بالاضطرابات النفسية، بينما يهدف المنهج العلاجي إلى علاج الأشخاص المصابين بالاضطرابات النفسية المختلفة وهو يحتاج إلى جهداً مضاعفاً وتكلفة أكبر مقارنةً بالمنهجين الإنمائي والوقائي، وفي الدراسة الحالية كانت عبارة عن برنامج متعدد المناهج بانتقاء مختلف تقنيات تعديل السلوك والعلاج المعرفي السلوكي بالدرجة الأولى أي تم التركيز على المنهج العلاجي بانتهاج مجموعة من التقنيات العلاجية عبر مقاربة علاجية معرفية سلوكية، بالإضافة إلى المنهجين الإنمائي والوقائي.

[1] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 33 . 34.

8 .طبيعة وصعوبات بناء البرامج:

1.8 طبيعة بناء البرامج:

يقوم التدخل الإرشادي والتدريبي على افتراضين أساسيين:

أولهما: أن السلوك السوي والشاذ للفرد يمكن فهمه والتنبؤ به.

وثانيهما: أن السلوك يمكن ضبطه والتحكم فيه إذا توفرت شروط المساعدة المناسبة.[1]

ويضيف **(Biocher, 1987)** بالقول: "إن السلوك الذي تتصدى له البرامج الإرشادية يتضمن الأدوار والعلاقات الاجتماعية القائمة بين الفرد والآخرين، ومهام النمو، وأساليب التوافق، حيث يبرز مفهوم الدور باعتباره أساساً مهماً لدراسة السلوك والتحكم فيه، فالفرد في أية لحظة من لحظات حياته إنما يقوم بدور ما سواءً أكان واعياً بذلك أم غير واع".[2]

فالبرامج إذاً هي ذات طبيعة عملية، تتسم بالدقة والشمولية والموضوعية، ومرجعيتها العملية تتمثل في نظريات علم النفس التي تستند إليها في فهم المبادئ والقوانين التي تحكم السلوك السوي والشاذ، وكذلك التنبؤ بالسلوك وضبطه وتوجيهه التوجيه اللازم حسب مقتضيات الحالة التي يعاني منها المتدرب سواءً كانت نمائية أم وقائية أم علاجية وذلك للوصول إلى التوافق المطلوب.

2.8 مبادئ بناء البرامج:

هنالك مجموعة من المبادئ التي يسند عليها بناء أي برنامج، وهي:

- ✓ **مبدأ الحاجات المحسوسة:** التي يُبنى على أساسها البرنامج الفعال.
- ✓ **مبدأ المشاركة الجماعية:** بين المسئولين عن تطوير البرامج والمتدربين.
- ✓ **مبدأ العملية:** أي تكون عملية التخطيط غير معقدة والتعامل مع المشكلات والمواقف بطريقة عملية.
- ✓ **مبدأ الشمولية:** تراعي كافة الشرائح الاجتماعية والاقتصادية للمتدربين.
- ✓ **مبدأ المرونة :** أي القابلية والقدرة على تعديل الخطة وفقاً لما يطرأ من تغيرات.[3] أي بمعنى البرنامج ليس ثابتا ثباتا قطعيا من حيث الجلسات و الفنيات المستخدمة فيه، و إنما هو مرن وقابل للتعديل في ظل المستجدات والظروف التي تطرأ على العملية الإرشادية والبيئة المحيطة بها، وكذلك المتغيرات الطارئة التي تحدث للطفل كالمرض أو التحسن المفاجئ.[4]

---

[1] هنري، وماير. (1992). ***ثلاث نظريات في نمو الطفل*** (قناوي هدى، مترجمة). مكتبة الأنجلو مصرية، ص 244.

[2] العاسمي، رياض نايل. (2008). المصدر مذكور سابقا، ص 39.

[3] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 15 . 16.

[4] العاسمي، رياض نايل. (2008). المصدر مذكور سابقا، ص 8.

- ✓ **مبدأ البساطة:** من خلال بساطة البرنامج وفهم الجمهور واستيعابهم الكامل له.
- ✓ **مبدأ التنسيق:** بين كافة العاملين في الجهاز الإرشادي.
- ✓ **مبدأ الاقتناع أو الرضا:** لدى المتدربين والقائمين بعملية التخطيط للبرنامج.
- ✓ **مبدأ التقدمية:** أي البدء بعمليات التخطيط من حيث انتهاء الخطة القديمة.
- ✓ **مبدأ الموازنة:** أي الموازنة بين الموارد المتاحة والحاجات الفعلية.
- ✓ **مبدأ التكامل** بين الخطط في مستوياتها المختلفة.
- ✓ **مبدأ مراعاة** الظروف الداخلية والخارجية.[1]
- ✓ **مبدأ التوقيت المناسب:** يعني اختيار الوقت الأفضل لتنفيذ إجراءات البرنامج الإرشادي وتحقيق الأهداف حيث يتضمن التخطيط الناجح للبرنامج الإرشادي تحديد الأزمنة التي يتم تحقيقها بطريقتين، هما:

- **الطريقة الأولى:** تقوم على التوقيت الأفقي، حيث يتم تحقيق أكثر من هدف في جلسة واحدة.
- **الطريقة الثانية:** تقوم على التوقيت الرأسي، حيث يتم تحقيق الأهداف بشكل تراكمي، يقوم على تحقيق الأهداف المعرفية ثُمّ السلوكية أو الأهداف البسيطة ثُمّ الأهداف الأكثر صعوبة وهكذا.[2]

3.8 صعوبات ومعوقات بناء وتطبيق البرامج:

هناك عدة تحديات وصعوبات التي تنتج عند بناء البرامج التي تعيقها من تحقيق الهدف المرجو منها ويمكن القول أن أي خلل ذكر سابقاً يعد تحدياً يواجه تصميم برنامج وتطبيقه، وهنا سيتم ذكر أبرز الصعوبات والتحديات بشكل موجز، وهي:

أولا: صعوبات متعلقة بالمدرب:

في بعض الأوقات يكون المدرب جزء من التحدي الذي يعيق البرنامج وبناؤه وتطبيقه. وذلك من خلال ما يلي:

- **شخصية المدرب:** فإذا كان ذا شخصية غير مستقرة نفسياً أو يعاني من مشكلات اجتماعية أو لديه مشكلة عضوية وحسية ذات أهمية في تطبيق البرنامج فإن هذا سينعكس بشكل مؤثر على البرنامج.
- **مفهوم الذات:** إذا كان المدرب واثقاً من نفسه ومتقبلاً لها فإن ذلك سيؤدي إلى تكيفه ايجابياً، أيضا قد يتأثر بعض المدربين من نوعية بعض المشكلات التي قد يشاركون في تقديم الإرشاد لها وهنا يظهر أثر نظرة المدرب لذاته وتعامله مع المشكلة والمتدرب.
- **مهارة الاتصال:** مهارة المدرب تظهر في الاتصال وفي استخدام وسائل الاتصال المختلفة اللفظية وغير اللفظية بشكل سليم وإيجابي ومريح، ومهارة المدرب في الاتصال تظهر من خلال مدى نجاحه في توصيل مشاعره

[1] فهمي، نسرين نصر الدين محمد. (2010). ***البرامج الإرشادية والتدريبية والتعليمية***. جامعة المنوفية.
[2] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 45.

للمتدرب ولجميع الأطرافِ الذين يتعامل معهم من أجل بناء البرنامج التدريبي، أو أثناء التطبيق مع المتدرب كل ذلك له أثر على نحو يؤدي إلى إقامة علاقة تدريبية فعالة.

- **الرضا عن العمل:** إن الرضا عن العمل وتقبل المدرب للنواحي المختلفة لظروف العمل وبيئته وإشباع حاجاته من خلال تقبله ورضاه عن عمله يزيد من فاعلية المدرب في تقديم الخدمات الإرشادية، والعكس صحيح.
- **المؤهل العملي:** إن الدرجة التي يحملها المدرب وتخصصه، يؤثران على فعالية تقديم الخدمات الإرشادية للمتدربين.
- **الخبرة:** الخبرة الميدانية لها دور هام في تنمية شخصية المدرب، وفي تطوير كفاءته في التعامل مع المتدربين، وكما لطول الخبرة من أثر إيجابي فإن نقص خبرة المدرب قد تتسبب في إيجاد بعض الصعوبات والعوائق التي تؤثر في نجاح البرنامج.
- **الجنس:** ويقصد به ذكر أو أنثى، فهناك ميل كبير لتقبل التدريب من مدرب ذكر أكثر من المدربة، والدراسات في هذا المجال تشير إلى أن الفارق الجنسي يلعب دورا في نجاح العملية التدريبية.
- **الاتجاهات والمعتقدات:** معتقدات واتجاهات وإيديولوجية المدرب حول طبيعة الإنسان تؤثر على الطريقة التي يستجيب بها المتدربين.

ثانيا: صعوبات متعلقة بالمتدرب:

يمكن توضيح ذلك في النقاط التالية:

- أن سير العملية يستهدف باستمرار أن يصل المتدرب إلى فهم أفضل لنفسه: لإمكاناته، وخبرته، وقناعاته واتجاهاته وفي حال لم يتحقق ذلك فإن البرنامج التدريبي يصبح ليس ذا أثر.
- اعتقاد المتدرب أنه مريض وأنه يحتاج إلى علاج ودواء وهذا غير صحيحٍ بل هو يعاني من بعض الاضطراب أو الخطأ في السلوك، حيث أن هدف العملية إحداث تغيير أو تعديل في ذلك السلوك ليبدو المتدرب سليماً.
- المعلومات التي يقدمها المتدرب للمدرب ذات أهمية كبيرة، فبناءً عليها يتم بناء البرنامج وتطبيقه وفي حال كانت المعلومات ناقصة أو أخفى المتدرب بعض المعلومات المهمة والحساسة ذات العلاقة بالمشكلة فإن هذا سيكون تحدياً كبيراً في بناء وتطبيق برنامج تدريبي مناسب.[1]

ثالثا: صعوبات متعلقة بالبيئة:

- يعتقد البعض أن الإرشاد خدمات أو عملية تقدم إلى المرضى وأصحاب المشكلات. وعندما يكون هناك انتشار لهذا الفهم فإن بناء البرنامج الإرشادي يواجه تحدياً.
- يعتقد البعض أن الإرشاد النفسي مرادفاً للعلاج وهو اعتقاد خاطئ.

[1] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 140 . 142.

- البعض يفهم أن الإرشاد خاص بالمرضى النفسيين وهو اعتقاد خاطئ، بل إنه يتناول جميع جوانب الشخصية ككل جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً بهدف مساعدة المتدرب على التعامل مع مشكلاته الحياتية بشكل مناسب وحتى يتم تجاوزها قبل أن تستفحل وتصل إلى ما لا يحمد عقباه.
- يعتقد البعض أن الإرشاد يتضمن تقديم نصائح واستشارات وخطط جاهزة للمسترشد، وهذا غير صحيح، بل إن المرشد يحرص على فهم مشكلة كل مسترشد واختيار النموذج المناسب لها وتصميم برنامج إرشادي يتناسب وكل متغيرات وظروف المشكلة، فهو يتضمن مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويحقق ذاته في ضوء فرص الحياة الواقعيّة المتاحة أمامه.

رابعا: صعوبات عامة:

- نقص التمويل المالي الذي يؤدي بدوره إلى نقص الترتيب والتجهيزات المطلوبة.
- قلة الوعي بفائدة الإرشاد بشكل عام في ظل وجود بعض الأفراد الذين يرفضون برامج الإرشاد بسبب فهمهم الخاطئ لمفهوم الإرشاد الأسري وأنه لا فائدة منه، وأن الأفراد لا يحتاجون لهذه البرامج وللمرشدين وأن باستطاعتهم بأنفسهم أن يعالجوا مشكلاتهم ويحلوها.
- نقص الاهتمام من قبل القائمين على الإرشاد بالبرامج الإرشادية وعدم إعطائها قدرها من الاهتمام واعتمادهم على القدرات الفردية الارتجالية للمرشد وإمكاناته التي قد لا تؤهله لأن ينفذ العملية الإرشادية بالشكل الصحيح.
- ضعف أو عدم التعاون من قبل الأسرة وأفراد البيئة المحيطة من أصحاب العلاقة بالمسترشد والمشكلة برغم قربهم الكبير وأثرهم الواضح على نجاح البرنامج الإرشادي.
- من أجل بناء وتصميم برنامج إرشادي ناجح فإنه يحتاج إلى أن يتم تقييمه، وتقييم الأثر الذي من أجله تمّ تصميمه. في حال كانت هناك استحالة أو صعوبة في عملية تقييم البرنامج فإن هذا يعد أحد العوائق التي تؤثر في البرنامج والحكم عليه وعلى نجاحه .
- مع وجود التواصل الإلكتروني وممارسته من طرف عدد من المرشدين الأسريين أو عبر الهاتف فإن لغة التواصل قد ينقصها بعض الجوانب التي تساعد المرشد في فهم المسترشد ومشكلته بالشكل الصحيح، والعكس صحيح أيضاً فقد يفهم المسترشد سؤالاً أو استفهاماً أو معلومة من المرشد بشكل غير صحيح ينتج عنه عدم نجاح العملية الإرشادية.
- الأصل هو أن يتم الإرشاد الفردي أو الجماعي في موقف مقابلة تجمع بين الطرفين، المرشد والمسترشد أو المسترشدين، ضمن إِطار محيطي مناسب، وأن يكون التخاطب أساساً في الإرشاد، وأن يتم الاعتماد على جو الثقة بين الطرفين لجعل إِسهام المسترشد إِسهاماً جيداً في عملية الإرشاد، استخدام أيَّ طريقة أخرى عدى المقابلة يعد أحد التحديات التي تواجه تصميم وبناء البرامج الإرشادية.[1]

[1] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 143 . 145.

9. متطلبات البرنامج الجيد:

يتطلب نجاح أي برنامج منطلقات وركائز تتوزع على عدة عناصر، نوجزها في الآتي:

9.1 خصائص البرامج الجيدة:

تمتاز البرامج الجيدة بتوفر خصائص عديدة لأجل نجاح سيرها، نذكر منها ما يلي:

- ✓ الإلمام بالمشكلة والبدء بها من القاعدة.
- ✓ يوضع البرنامج على أساس الحقائق والمعلومات السليمة.
- ✓ يتسم بعنصر الدوام والمرونة.
- ✓ البرامج الجيدة التي توضع في ضوء الظروف المحلية السائدة وعلى أساس علمي جيد.
- ✓ تحدد البرامج الأهداف ويقدم الحلول المرضية لها.
- ✓ يتميز بالاتزان مع التركيز.
- ✓ خطة لديها عمل محددٌ.
- ✓ عملية مخططة وتتميز بأنها مستمرة ودائمة[1] وقابلة للتنفيذ[2] في حدود الإمكانات المتاحة والممكنة.[3]
- ✓ يعتبر البرنامج عملية تعليمية.
- ✓ اشتراك المتدربين في عمليات التخطيط والتنفيذ.
- ✓ التنسيق مع الأجهزة الأخرى.
- ✓ تحديد وسائل التقييم.[4]
- ✓ يوفر البرنامج الجيد المجال للنمو الانفعالي.
- ✓ يوازن البرنامج بين الأنشطة الهادئة والأنشطة الأخرى مع ترك فترات زمنية لكي يختار الفرد النشاط الذي يميل إليه.
- ✓ يوفر البرنامج الجيد الفرص المناسبة لنمو الفرد الذاتي والاستقلالية ويوفر فرصاً لتعليم الفرد اتخاذ القرار من خلال التجربة.
- ✓ يضع البرنامج الجيد حدوداً للسلوك ويحافظ على استمراره من أجل حماية الفرد في البيئة التعليمية لمساعدته على تعلم أسس القواعد المختلفة بحيث يقوم المعلم بتشجيع المتعلم على تنمية شعوره بذاته.
- ✓ يوفر البرنامج الجيد الوسط المناسب للتعبير عن الذات والإبداع واكتشافه مبكراً ويجب أن تحتوي الأنشطة اليومية على الفن والأدب والموسيقى.

---

[1] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر المذكور سابقا، ص 213 . 214.

[2] كفافي، علاء الدين. النيال، مايسة أحمد، وسالم، سهير محمد. (2008). ***الارتقاء الانفعالي و الاجتماعي لطفل الروضة***. دار الفكر للنشروالتوزيع، ص 200.

[3] حسين، طه عبد العظيم. (2004). ***الإرشاد النفسي التطبيقي التكنولوجيا***. دار الفكر للنشر، ص 283.

[4] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر المذكور سابقا، ص 213 . 214.

- ✓ البرنامج الجيد هو الذي يجلب متعة للمتعلم.
- ✓ البرنامج الجيد يراعي في تنفيذه اهتمامات واحتياجات الآباء وأيضاً المتعلمين.[1]
- ✓ **الجودة في البرنامج:** ويشير مصطلح "الجودة في البرنامج" إلى درجة عالية من الأداء تفوق الأداء العادي. والبرنامج ذو الجودة برنامج مرتفع المستوى يقوم عليه معلمات ذوات تدريب تربوي جيد،[2] ومن بين أهم العوامل المؤثرة في جودة البرامج نذكر:

- **طول البرامج:** يظهر هذا العامل من خلال طول اليوم المدرسي وعدد أيام الدوام في الأسبوع فهناك مؤسسات قد تعمل لمدة ساعتين أو ثلاث ساعات في اليوم، وتفتح أبوابها في يومين وهناك مؤسسات تعمل طول النهار وفي جميع أيام الأسبوع، وما بين هذه وتلك توجد مؤسسات تقدم خدمات متفاوتة من حيث الطول على صعيد تربية طفل الروضة.
- **خصائص الأطفال:** من أهم هذه الخصائص عمر الأطفال الذين يصمم البرنامج المدرسي لخدمتهم، علماً أن بلدان العالم تختلف اختلافاً بيناً في تحديد المجتمع ما قبل المدرسي.[3]

- ✓ أن يكون البرنامج مستنداً إلى إطار نظري واضح.
- ✓ أن يكون البرنامج ملائم نمائياً للطفل، وأن يكون في نفس الوقت ملائماً ثقافياً للبيئة التي يعيش فيها الطفل.
- ✓ أن يستخدم البرنامج مدخلاً شاملاً للأبعاد المعرفية والوجدانية والسلوكية.
- ✓ أن يتكامل البرنامج مع المنهج المقدم للطفل.
- ✓ أن يستخدم البرنامج أساليب تعليمية نشطة وفعالة.
- ✓ أن يخلق البرنامج مناخاً مساعداً وداعماً للطفل.
- ✓ أن يتضمن البرنامج أنشطة مشوقة ويلبي حاجات الطفل.[4]

2.9 الأسس الضرورية لفعالية البرنامج:

من الأسس اللازمة لفعالية البرنامج نذكر:

- أن يكون التعريف نابعاً من فلسفة وأساس نظري (النظرية التي يتبناها البرنامج).
- أن يكون هناك تعريف إجرائي للبرنامج واضح ومحدد من حيث المحتوى وإمكانية استخدام أدوات القياس لكل مفهوم من المفاهيم الواردة في البرنامج.
- أن تكون الأهداف نابعة من فلسفة وأساس نظري (النظرية التي يتبناها البرنامج).

---

[1] بدران، شبل. (2003). ***نظم رياض الأطفال في الدول العربية والأجنبية تحليل مقارن***. الدار المصرية اللبنانية، ص 67.

[2] كفافي، علاء الدين. النيال، مايسة أحمد، وسالم، سهير محمد. (2008). المصدر مذكور سابقا، ص 200.

[3] أبيض، ملكة. (2008). ***الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال*** (ط.3)، مجد المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، ص 97.

[4] كفافي، علاء الدين. النيال، مايسة أحمد، وسالم، سهير محمد. (2008). المصدر مذكور سابقا، ص 200.

- أن يشترك في تحديد الحاجات كل من القائمين على تنفيذ أدوات واختبارات التعرف والاختيار والتشخيص ومعلمي الفصول.
- أن يكون هناك تفعيل لوثيقة تحديد الحاجات من خلال شرح تتبعي أو تقارير مدى تقدم الطفل.

3.9 التقنيات المعتمدة في تطبيق البرنامج:

- ❖ **الكشف(Screening):** وذلك من خلال اختيار العينة التي يطبق عليها البرنامج.
- ❖ **التدريب (Training):** وذلك من خلال تطبيق البرنامج على العينة.
- ❖ **العمل المتشابك (Networking):** ويكون تشجيع العمل المتشابك بربط العينة بمحتوى البرنامج المطبق عليها.
- ❖ **الإرشاد (Counceling):** وهو مسؤول عن احتياجات واهتمامات وأساليب تطبيق البرنامج وذلك من خلال إرشاد المسؤول عن تطبيق البرنامج عن عدم إغفال احتياجات الأطفال.
- ❖ **تبادل المعلومات (Information Exchange):** من خلال ما نسميه ببنك المعلومات، لتشجيع التفاعل والاستقلالية الذاتية في الخبرات عن طريق خلق فرص لقدرات واهتمامات المجموعات في تعليم الشركاء.[1]

4.9 المناهج والطرق المتبعة خلال تطبيق البرنامج:

هناك جملة من الشروط يجب توفرها خلال تطبيق البرنامج، نجملها في الآتي:

- على أهدافها أن تكون واضحة ومحددة ويمكن قياسها.
- أن تكون معززة بتوظيف استراتيجيات مناسبة.
- أن تتسم بالتدرج في التعقيد (من الأبسط إلى أكثر تعقيداً).
- أن تراعى الفروق الفردية.
- أن تبني على أساس مراعاة الخصائص النمائية للمرحلة العمرية في مجالات النمو والتطور الرئيسية وهي: الانفعالي، الاجتماعي، اللغوي، السمعي، الحركي، العقلي، المعرفي.
- أن تتوفر فيه الشروط المناسبة من حيث: المساحة، الإضاءة، التهوية والسلامة.
- أن يتوفر الأثاث العلمي المناسب من حيث الحجم والجودة ويسر الاستخدام حتى يحقق البرنامج أهدافه كما يجب.
- أن يكون هناك جدول أسبوعي ثابت يبين المواعيد تحديداً، أسماء الأطفال، صف وفهم، وقت الحصة، المواعيد والعقود الدقيقة بين مطبق البرنامج والأطفال.
- توفر خطة منهجية علمية للبرنامج.
- توفر مراجع ومصادر مقروءة ومسموعة ومرئية.

---

[1] الحروب، أنيس. (2005). ***نظريات وبرامج في تربية المتميزين و الموهوبين***، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص 138 . 139.

- مدى وعيهم بطبيعة البرنامج المنفذ وأهدافه.
- مدى إلمامهم بالموضوع المدروس.
- استخدام اختبارات وأدوات التعرف والتشخيص وطرق التصحيح وتفسير النتائج وتوظيفها.
- مدى الكفاءة في إعداد البرامج.
- أن يتمتع العامل بالبرنامج باتجاهات تربوية خاصة وإيجابية للعمل مع الأفراد وفق اختلاف قدراتهم وإمكاناتهم.
- مدى امتلاكه لمهارات التواصل الإنساني.
- أن يتناسب حجم الإنفاق والإمكانيات الأدائية للبرنامج.
- أن يعكس أداء الطفل تفاعلاً اجتماعياً إيجابياً في الصف وفي مجال الأسرة.[1]

10. خطوات بناء وإعداد البرامج:

البناء هو الإجراء التطبيقي للتخطيط ويهدف بناء البرامج إلى تنمية مهارات مجموعة من الأفراد أو إكسابهم مهارات جديدة أو وقايتهم من مشاكل واضطرابات عديدة أو علاجهم منها. إذ يحتاج إعداد البرنامج إلى جهد ووقت كبيرين، فالبرنامج الجيد يتطلب عناية فائقة في تحديد الأهداف والمحتوى وطريقة الأطر وتنظيمها من السهل إلى الصعب، حيث تمر عملية تصميم وبناء أي برنامج بعدة مراحل حتى يصل البرنامج إلى صورته النهائية، ويمكن تلخيص تخطيط البرامج الإرشادية في مجموعة من الخطوات كما حددها،[2] وهي تشمل ما يلي:

أولاً: تحديد أهداف البرنامج:

يسعى المرشد أثناء التخطيط للبرنامج الإرشادي إلى وضع أهداف البرنامج في ضوء التشخيص الذي تمّ قبل الإعداد للبرنامج، حيث أن التشخيص يشتمل على أبعاد ثلاثة، هي: المشكلة، وخصائص المسترشد، والموقف الذي حدثت فيه المشكلة، ويضاف إلى ذلك بيئة المسترشد. وطبيعة الأهداف في الإرشاد يتم تصنيفها إلى أهداف معرفية وسلوكية.[3]

وتتمثل الأهداف في أنها التغيرات السلوكية المرغوب إحداثها عند العملاء ويجب أن تكون محددة بدقة وتصاغ في عبارات تصف التغير السلوكي المتوقع حدوثه في كل جانب من جوانب شخصية المتعلم بعد دراسة محتوى البرنامج وتُراعى في الأهداف العامة، وكذلك مع طبيعة المتعلم وخصائصه والأسس الرئيسية للتعلم. وتسهل خطوة

---

[1] السرور، ناديا هايل. (2008). ***تعلم التفكير في المنهج المدرسي***. دار وائل للنشر، ص 316.

[2] الحمادي، حماد بن علي. والهجين، عادل عبد الفتاح. (2009). ***سلسلة مناهج دبلوم الإرشاد الأسري (7) - حقيبة تدريبية أكاديمية***. مركز التنمية الأسرية.

[3] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 47 . 48.

تحديد الأهداف عملية اختيار الأنشطة المناسبة المتضمنة في البرنامج وتوجيهها[1] وتحديد عناصره أو مكوناته[2] لتسهيل تحقيق الأهداف المرجوة بسهولة.

ويتم انتقاء أكثر من هدف في أغلب الأحيان في ضوء المشكلة الرئيسية، وفي هذه الحالة يتم تحديد هدفٍ مرغوبٍ أو أكثر لكل مشكلة مستقلة لأنه من الصعب التعامل مع عدة أهداف نهائية في وقتٍ واحدٍ، ويجب على المرشد أن يطلب من المسترشد أن يختار واحداً من الأهداف ليبدأ العمل معها،[3] وهي كما يلي:

أ . الهدف العام:

وهو الإجابة على سؤال لماذا هذا البرنامج؟ أي ما الذي يسعى الأخصائي النفسي لتحقيقه لدى الطلاب بصفة عامة أي إنه هدف واسع فضفاض ممكن أن ينقسم بعد ذلك لعدة أهداف إجرائية وسنعرض أمثلتها.

ب . الأهداف الإجرائية:

ويقصد بها الأهداف الجزئية الصغيرة التي تتم في الواقع ويمكن قياسها، أي أنها أهداف تطبيقية ملموسة ويمكن أن يدركها أو يشعر بها أو يلاحظها أي فرد في الواقع من تغير في سلوك التلاميذ وسنعرض لأمثلتها. ومما يساعد الأخصائي النفسي على صياغتها هو وعيه وإدراكه لجوانب شخصية الطالب أو التلميذ التي يراد التأثير عليها أو تغييرها أو تنميتها أو تعديلها، مثل:

- ✓ الجوانب المعرفية وخاصة في البرامج المعرفية الإرشادية ومثل أن يتعرف أو يدرك أو يعي أو يكتسب.
- ✓ كذلك الجوانب الوجدانية مثل: أن يشعر أو يؤيد أو يميل أو يقدر أو يتبنى القيم أو تنمي لديه اتجاهات أو قيم أو تنمي لديه دوافع معينة مثل: الصداقة، التعاون، قبول الآخر، التفاوض، القيادة وغيرها.

هذه الأهداف الإجرائية هي التي تتحول في البرنامج إلى جلسات إرشاد نفسي أو ورش وغيرها لتحقيقها كل على وحدة أو معاً تبعاً لطبيعة البرنامج، أي أن يدرك الأخصائي النفسي قبل كتابتها كيفية تحقيقها في الواقع ثم يقيسها أو يقف على مدى التغير الذي حدث في سلوك أو فكر أو مشاعر الطالب أو التلميذ.[4]

. إعداد القياس القبلي والبعدي لتقويم البرنامج:

بعد تحديد الأهداف السلوكية يجب على معد البرنامج أن يعرف مستوى المتعلمين الذين يستعملون البرنامج من حيث مستويات الذكاء، الخبرات السابقة، والخصائص المتعلقة بموضوع البرنامج وغير ذلك من العوامل التي تعد

---

[1] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر المذكور سابقا، ص 34 . 35.

[2] الحيلة، محمد محمود. (2008). *تصميم التعليم نظرية وممارسة* (ط.4). دار المسيرة، ص 307.

[3] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 35.

[4] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013ت). المصدر مذكور سابقا، ص 15 . 16.

مهمة لتحديد نقطة البداية في البرنامج.[1] فأسئلة القياس القبلي والبعدي الهدف منها فقط وقوف الأخصائي النفسي على قيمة أو نتيجة أثر البرنامج على الطلبة ومدى الاستفادة من البرنامج فيما بعد فهي ليست أسئلة تشخيصية أي ليس قياس تشخيصي.

ويمكن أن يصاغ بإحدى الطريقتين في حدود الإمكانات المتوفرة للأخصائي النفسي. ويعطي كل مستوى درجة ثابتة مثلاً: **3**. عادة **2**. أحياناً **1**. نادراً، ويفضل ألا يزيد عدد الأسئلة عن عشرة والأفضل أن يتراوح بين (1، 10) أسئلة في اتجاه واحد في الإيجاب والسلب لسهولة التصحيح.[2]

ثانياً : تحديد الإستراتيجية الملائمة:

من المهم عند التخطيط لإستراتيجية ما بالبرنامج الإرشادي أن يوضع لها بدائل، فإذا لم يتحقق الهدف من الجلسة أو تحقق جزئياً يتم الاعتماد على البديل الاستراتيجي، أو يتم التغيير في الأنشطة أو في طريقة تنفيذ الإستراتيجية وهذا يحتم على المرشد من ناحية أخرى التنبؤ بمعوقات زمن البرنامج والجلسات الإرشادية والإمكانيات والمشاركة والوسائل والأنشطة، وهذا ما يوجب التعرف على أهمية التخطيط للإستراتيجية العلاجية ومحكات اختيار الإستراتيجية الإرشادية.

أ . أهمية التخطيط للإستراتيجية العلاجية:

يحقق التخطيط للإستراتيجية العلاجية العديد من المزايا، من أبرزها ما يلي:

- تجنب المحاولة والخطأ في حل المشكلة، وما يترتب عليها من تضييع الوقت والجهد.
- تحديد ما ينبغي فعله بدلاً من التصرف في ضوء ردود أفعال المسترشد.
- تحديد زمن البرنامج والأنشطة والإجراءات المطلوبة في كل مستوى، مع تقديم النجاح عند الانتهاء من كل جلسة إرشادية، والانتهاء من جلسات البرنامج.

ب . معايير اختيار الإستراتيجية الإرشادية:

هناك مجموعة من المعايير، ينبغي الالتزام بها عند اختيار الإستراتيجية الإرشادية، من أهمها:

- أن تكون سهلة التنفيذ وذات جدوى.
- أن تكون إجراءاتها ملائمة لقدرات المسترشد.
- أن تسمح بتنمية المعارف والعمليات العقلية، وزيادة الأنشطة والمهارات والخبرات.
- أن تكون إجراءاتها آمنة لا يترتب عليها خطورة، وإيجابية لا تركز على العقاب.

---

[1] الحيلة، محمد محمود. (2008). المصدر مذكور سابقا، ص 307.

[2] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013ت). المصدر مذكور سابقا، ص 16 . 17.

- أن تكون قائمة على نظرية ما من نظريات الإرشاد، حتى نضمن فعاليتها في تحقيق أهداف الإرشاد وأهداف البرنامج الإرشادي.
- يجب أن تكون لدى المرشد المعلومات والخبرة والمهارة بهذه الإستراتيجية حتى يخطط لها وينفذها ويدرب المشاركين في البرنامج الإرشادي على إجراءاتها.[1]

ثالثاً: تحديد محتوى البرنامج.

إن تحديد محتوى البرنامج هو الذي يمكننا من تحقيق الأهداف، ذلك لأن تحديد الأهداف وحدها ووضعها في صورة سلوك لا يكفي بل يجب وصف المادة التي ينجم عنها هذا السلوك، وهناك مجموعة من النقاط يجب مراعاتها عند اختيار محتوى البرنامج وهي:

1. اختيار محتوى البرنامج بحيث يراعي اختيار أقرب الموضوعات إلى حياة الأفراد وأشدها نفعاً لهم، وأقربها تحقيقاً لأهدافهم وأكثرها عوناً لهم لحل مشكلاتهم وتلبية احتياجاتهم.
2. تنظيم المحتوى تنظيماً سليماً يتناسب مع مستويات المسترشدين وقدراتهم ويتماشى مع اهتماماتهم واحتياجاتهم، وفي نفس الوقت يؤدي هذا التنظيم إلى إكسابهم أهدافاً سلوكية وتنمية الاتجاهات المرغوبة.
3. الاستفادة من الإطار المرجعي للدراسة للتعرف على مدى مناسبة محتوى البرنامج مع المسترشدين.
4. عرض ما تمّ التوصل إليه على بعض الخبراء في مجال الدراسة لاستخلاص أهم ملاحظاتهم حول البرنامج ومحتواه.[2]

ويتكون محتوى البرنامج الإرشادي من أبعاد ثلاثة كما حددها **(سعفان 2005)** هي: المعارف والعمليات العقلية والأنشطة، والمهارات، ويمكن إيضاح ذلك كما يلي:

البعد الأول: المعارف والعمليات العقلية.

تقوم فكرة الأهداف المعرفية على أن العوامل المعرفية تتفاعل مع الشعور والسلوك لإنتاج الأعراض وبالتالي

إذا أمكن تعديل هذه المعارف أمكن علاج المشكلة، وفي ضوء هذا التوجه يكون محتوى البرنامج المعرفي كما يلي:

- استخلاص الأفكار والإحساسات والمشاعر السلبية وتعديلها.
- التعامل مع الاتجاهات الخاطئة أو المشوهة وتعديلها.
- استخراج الدوافع والاتجاهات اللاشعورية الكامنة وفهمها ثُمّ تعديلها.
- استخراج ذكريات خاصة لإعادة فهمها بطريقة أخرى.
- إعادة تكوين معنى جديد تجاه مواقف الحياة، مثل: الألم والمرض والذنب والموت.

[1] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 49 . 50.

[2] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر المذكور سابقا، ص 36.

وهدف المرشد في كل الحالات السابقة مساعدة المسترشد على إعادة البناء المعرفي لديه بمعارف جديدة إيجابية تتعلق بالمشكلة وأسبابها وآثارها وفهم البدائل السلوكية المتاحة والتي لم تستغل من قبل، وتكوين اتجاهات جديدة نحو نفسه والآخرين ومواقف الحياة المختلفة. وفي بعض الحالات يكون مصدر المشكلة هو ممارسة أساليب لا منطقية، مثل: المبالغة، والتعميم، والتفكير في اتجاه واحد، وفي هذه الحالات يتم التركيز على تدريب العميل على أساليب منطقية بديلة، مثل: المرونة، والتوازن، والتركيز على الإيجابيات، وممارسة الاستدلال في التفكير وغيرها.[1]

البعد الثاني: الفنيات والأنشطة.

لا يمكن لأي برنامج إرشادي أن يحقق أهدافه ما لم يستخدم الفنيات اللازّمة والملائمة التي تسهم إلى حد كبير في تنفيذه ويجب اختيار الفنيات الإرشادية للبرنامج بما يتناسب مع العمر الزمني للأفراد المشاركين فيه ووضوح الهدف وهناك العديد من الفنيات التي يمكن استخدامها والاعتماد عليها في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي ومنها: المحاضرات ولعب الأدوار، النمذجة، الواجبات المنزلية. إلى جانب الاستعانة ببعض الأدوات والمواد كاللعب والرسم والقصص والأنشطة المختلفة مثل الرحلات،[2] تمرينات المشي، والاسترخاء، والأنشطة الترفيهية والرياضية، وتمرينات المقعد الخالي "الذي يتخيل فيه العميل وهو يجلس على المقعد أنه يتحدث إلى الشخص الذي سبب له المشكلة ويقول له ما لم يستطع قوله له مباشرة، وعند إعادة تهيئة العقل يتم تدريب العميل على التفكير الهادئ والتركيز على شيء واحد لفترة زمنية محددة " وغيره من الأنشطة التي يمكن أن يكتسبها كل عميل طبقاً لمشكلته وخصائصه.[3] ويمكن استخدام الأفلام التعليمية وشرائط الفيديو أو الاستعانة بأفلام أجنبية مع ترجمتها إلى العربية، ويتوقف نجاح البرنامج على الكفاءة في استخدام الفنيات والانتقال من فنية إلى أخرى حسبما يتطلب الموقف.[4] وقد تكون الأنشطة التي يتضمنها البرنامج الإرشادي صفية أو لا صفية، ويمكن أن تقوم على الأداء أو تقوم على اللفظ، وقد تؤدى بشكل فردي أو بشكل جماعي.[5]

البعد الثالث: المهارات.

يقوم أداء المهارات على المعارف والأنشطة، ومن أمثلة المهارات التي يمكن أن يتضمنها البرنامج الإرشادي: المهارات الاجتماعية، مثل مهارة المحادثة وخاصة أمام الآخرين، ومهارات التعبير عن الأفكار، ومهارات القراءة والكتابة ومهارة اتخاذ القرار، وهناك العديد من الإجراءات العملية التدريبية للمهارات، أهمها: تحديد المهارة، وتحليل المهارة والهدف من المهارة، ومراحل تحقيق الهدف من المهارة، ووصف السلوك الإجرائي للعميل أو فريق العمل والعميل.[6]

---

[1] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 50 . 51.

[2] حسين، طه عبد العظيم. (2004). المصدر مذكور سابقا، ص 287.

[3] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 51.

[4] حسين، طه عبد العظيم. (2004). المصدر المذكور سابقا، ص 287.

[5] واكد، رابح. (2016). ***مطبوعة في مقياس بناء البرامج الإرشادية***. جامعة الدكتور يحي فارس، ص 29.

[6] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 51 . 52.

. مصادر بناء محتوى البرامج:

ولبناء محتوى البرنامج يتم الاعتماد على عدة مصادر، منها:

- الإطار النظري الذي يلقي الضوء على متغيرات الدراسة.
- الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تتعلق بعمل برامج إرشادية في مجال الدراسة.
- الدراسة الاستطلاعية الميدانية وتتم من خلال الاستبيان المفتوح والتقارير الذاتية لأفراد العينة الاستطلاعية.
- المقاييس والأدوات المستخدمة في الدراسة.[1]
- ثقافة الأخصائي وخبراته وقراءاته ومدى اطلاعه على خبرات الآخرين أو ما تقدمه وسائل الإعلام.
- تحديد العناصر الأساسية الهامة مثل: معنى المفاهيم الأساسية لأي برنامج، المظاهر، الأسباب، النتائج ووسائل النمو، أو التعديل أو الاستعادة بصفة عامة.
- البحث عن المراجع المناسبة والأفضل أن يكون هناك أكثر من مرجع وخاصة الإنترنت.
- تسجيل المادة العلمية الخاصة بموضوع البرنامج والتي تمثل المصدر العلمي الذي يستقي منه الأخصائي النفسي تنفيذ أدواته مثل: الإذاعة، الصحافة، جلسات الإرشاد النفسي الجماعي أو الفردي، ورش العمل والمناظرات والسيكودراما، الندوات.[2] أي على معد البرنامج في هذه المرحلة الاستعانة بأكثر من مصدر لتحديد المادة التعليمية المناسبة، ومن بينها المتخصصون في المادة التي يتناولها موضوع البرنامج.[3]

. أسس اختيار محتوى البرنامج:

يتم اختيار محتوى البرنامج وفق أسس، نذكر منها ما يلي:

- مراعاة خصائص نمو الأطفال واستعدادهم واحتياجاتهم واهتماماتهم وقدراتهم.
- مراعاة المبادئ النفسية الخمسة بانتقال محتوى البرنامج من الكل إلى الجزء ومن المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول.
- مراعاة الفترة الزمنية المتوقع تقديم البرنامج فيها والفترة الزمنية المسموح بها تقديم كل نشاط من أنشطة البرنامج، بحيث يكون النشاط مناسباً للأطفال من حيث الوقت الذي ينفذ فيه، فلا يكون طويلاً مملاً ولا قصيراً يفقد الغرض من تقديمه.
- تحديد الوسائل التعليمية التي يقترح البرنامج استخدامها مع كل نشاط مما يساعد في تسهيل الفهم على الأطفال وتشويقهم.

---

[1] أبو سعدة، نفوذ سعود. (2012). ***فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية*** [رسالة ماجستير، جامعة الأزهر]، ص 41.

[2] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013ت). المصدر مذكور سابقا، ص 15.

[3] الحيلة، محمد محمود. (2008). المصدر مذكور سابقا، ص 307.

- تحديد وسائل التقويم الواجب على المدرب إتباعها للوقوف على درجة التقدم الذي يحرزه الطفل وأن تكون درجة التقويم مستمرة.
- مراعاة العوامل المؤثرة في هدف النشاط وأهمها العوامل العقلية، الاجتماعية، البيئية، التربوية والانفعالية.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال ومقارنة مستوى الطفل في ظل نتائجه.[1]

. تحليل العلاقة بين أهداف البرامج ومحتواها:

يمكن تلخيص العلاقة بين أهداف البرامج ومحتواها فيما يلي:

- الأهداف تقرر المحتوى.
- الأهداف توفر الأساس المفيد لتصميم المحتوى.
- ينبغي أن يتناول المحتوى المشكلات ذات الأهمية الكبرى لمعظم المشاركين.
- ينبغي أن يكون المحتوى موجهاً نحو حل مشكلة ذات أهمية.
- ينبغي أن ينطوي على إمكانية التحديث العاجل عند اللزوم.
- ينبغي أن يكون المحتوى أفضل وأوفر من أي محتوى آخر يخدم الغرض نفسه.

. معايير وشروط إعداد البرامج:

يراعى في إعدادِ البرامج مجموعة من المعايير أهمُّها:

- أن يكون عدد ومحتوى الجلسات تتناسب مع أهداف البرنامج.
- أهداف الجلسات تستقل كل جلسة بأهدافها، وتشتق من أهداف البرنامج، وتصاغ إجرائياً.
- صياغة المحتوى لكل جلسة بما يناسب أهدافها.
- حبكة سلسلة الجلسات بما يناسب الموضوع الرئيس الذي يخدمه البرنامج.
- تحديد الطريقة التي يتم بها اختيار المشاركين في البرنامج.
- تحديد الفنيات المستخدمة في البرنامج بعناية.[2]

ملاحظة:

لا ينبغي أن يقوم المدرب ببناء محتوى يلبي أهدافه هو فالأصل هو بناء محتوى يلبي حاجات المشاركين.[3]

---

[1] الحيلة، محمد محمود. (2008). المصدر مذكور سابقا، ص 309.

[2] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 189.

[3] حسنين، حسين محمد. (2003). ***بناء المواد و الأنشطة التدريبية***. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ص 44.

رابعاً: تحكيم البرنامج.

في البداية وقبل تطبيق البرنامج بشكلٍ رسمي ينبغي أن نتحقق من صدق وثبات هذا البرنامج، ومدى قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، ومناسبته لسن العينة ولثقافة البيئة التي يستخدم فيها، ويتحقق ذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين[1] المتخصصين في مجال الصحة النفسية وذلك بهدف التأكد من مدى صلاحية البنود والمواقف التي يتكون منها البرنامج، والتأكد من مدى كفاءته في تحقيق الهدف منه وإمكانية تنفيذه وتجريبه على عينة صغيرة لحساب الثبات والصدق لإجراء التعديلات وإعداد الصورة النهائية للبرنامج.[2]

- **تقييم البرنامج:**

فكل برنامج مخطط لابد وأن يشمل عليه التقييم فالهدف منها هو الكشف عن نقاط القوة والضعف في البرنامج وأسبابها، وذلك بقصد الارتقاء بهذه النواحي من أجل تحقيق الأهداف المنشودة للبرنامج فالتقييم عملية هامة وضرورية. ومما تجدر الإشارة إليه أنه توجد عدة اعتبارات هامة يجب أن تؤخذ في الحسبان عند القيام بعملية تقويم البرنامج وخاصة في بداية البرنامج عند تقويم المقابلة حتى يتحقق الهدف الأساسي منها بصورة مرضية، ويمكن سرد عدد من هذه الاعتبارات على النحو الآتي:

- ✓ يجب أن تراعى الموضوعية المطلقة وأن يراعى الحياد التام عند القيام بعملية التقويم دون التحيز لرأي، أو التعصب لفكرة معينة، دون المغالاة في إبراز أي من الإيجابيات أو السلبيات، دون تزييف أو تحريف للنتائج ودون إخفاء الحقائق.
- ✓ يجب أن تبنى عملية التقويم لأهداف موضوعية محددة، مصاغة بكلمات واضحة وعبارات مفهومة بحيث يمكن قياسها وفقاً للمقاييس المتاحة والمعمول بها، في حقل العلوم الاجتماعية بصفة عامة والخدمة الاجتماعية بصفة خاصة بشرط أن تكون مقننة بما يتلاءم مع البيئة التي تستخدم فيها.
- ✓ يجب ممارسة عملية التغذية العكسية للنتائج المتحصل عليها من عملية التقويم ودراستها للتحقق من صلاحيتها صدقاً وثباتاً، ومدى إمكانية الاستفادة منها في المقابلات الإرشادية المستقبلية بما يسهم في تدعيم كفاءتها البنائية وقدرتها على تحقيق أهدافها. ويجب أن ننوه هنا إلى تقويم المقابلة بما يحقق تحسين أداء كل من المرشد والمسترشد فيها مما يسهم في تدعيم كفاءتها البنائية وقدرتها على تحقيق أهدافها في أقصر وقت ممكن، وبين تقويم المسترشد فقط من أجل مساعدته على فهم ذاته والتعرف على جوانب شخصيته حتى

---

[1] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 52.

[2] مفتود، سارة. (2011). ***مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي جماعي في تخفيف حدة المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية . دراسة ميدانية في بعض المؤسسات الابتدائية لبلدية عنابة*** [رسالة ماجستير، جامعة باجي مختار عنابة]، ص 163.

يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه فيما يتعلق بحل مشكلاته بما يتفق مع الموارد المتاحة في البيئة التي يعيش فيها ووفقاً لنظام القيم والمثل السائدة في المجتمع الذي يعيش في كنفه.[1]

وتعد التغذية الراجعة من أهم خصائص التعليم المبرمج ومميزاته، إذ لابد للإجابة أن تكون متاحة للمتعلم في نهاية كل إطار البرنامج حتى يتمكن المتعلم من الموازنة بين إجابته والإجابة الصحيحة، فعند اكتشافه صحة إجابته يشعر المتعلم بنجاحه في الموقف التعليمي وبذلك تزداد فعالية التعلم عنده وتكرار هذه العملية تجعل المتعلم نشطاً طول الوقت أثناء تعلم البرنامج، أما إذا كانت استجابة خطأ فسيقوم بتصحيحها بنفسه وهذا ما يدعو إلى الانتقال من خطوة إلى أخرى إلا بعد التأكد من تعلم الخطوة السابقة.[2]

- **تجريب البرنامج وتعديله:**

تتمثل في تنفيذ البرنامج، والذي يشمل بدوره عدة مراحل:

- إدارة البرنامج التدريبي.
- الإشراف عليه.
- التنفيذ الميداني. تقويم العمل أثناء تنفيذه.[3]

وإن تجريب البرنامج وتعديله يعدان من الخطوات المهمة في إعداده، وعند تجريبه يقوم معد البرنامج بإعطاء اختيار للمتعلمين قبل تطبيقه لتحديد مستواهم فيه، وعادة يجرب البرنامج على عدد من الطلبة يتراوح عددهم بين خمسة إلى عشرة، ويتتبع معد البرنامج المتعلمين أثناء تدريبهم وخلال ذلك يقوم بتسجيل ملاحظاته حول الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في مواجهة الأطر أو فهمها أو تسلسلها بطريقة ميسورة ويتحرى أي غموض بحيث تعد الملاحظات ذات قيمة في جعل البرنامج واضحاً ومفهوماً للمتعلمين، وبعد انتهاء المتعلمين من قراءة الأطر يعطى لهم اختبار لتحديد مدى تحصيلهم في البرنامج وبناء على الملاحظات ونتائج الاختبار يتم إجراء التعديلات الضرورية، وهذه الخطوات التجريبية تستغرق وقتاً ليس بالقصير لإظهار البرنامج بصورة ناجحة، وبعد استفاء البرنامج هذه الشروط يمكن إخراجه بالصورة التي يراها معد البرنامج.

- **صياغة البرنامج بصورته النهائية:**

بعد أن يقوم المعد بتنقيح البرنامج وتعديله يصبح هذا البرنامج صالحاً للاستخدام النهائي.

- **إعداد الاختبارات الموافقة للبرنامج:**

بعد أن يصبح البرنامج جاهزاً للاستخدام النهائي، يقوم المعلم بإعداد نوعين من الاختبارات هما:

---

[1] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 37 . 38.

[2] الحيلة، محمد محمود. (2008). المصدر مذكور سابقا، ص 309.

[3] الفنيش، أحمد، وزيدان، محمد مصطفى. (2000). المصدر مذكور سابقا، ص 231.

- **الاختبار النهائي القبلي:** الذي يعطى للطالب قبل البدء في تعلم البرنامج وذلك لتحديد مستواه في الموضوع، فإذا حصل على درجات متدنية فعلية أن يدرس البرنامج.
- **الاختبار البعدي:** ويعطى هذا الاختبار بعد انتهائه من دراسة البرنامج، وينبغي تأكيد شمولية محتوى المادة كافة وأهدافها.[1]

خامساً: حدود البرنامج:

على ضوء الأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها يتم تنفيذ البرنامج ضمن الحدود التالية وهي تحديد المدى الزمني للبرنامج، أي المدّة التي يستغرقها البرنامج وعدد الجلسات والوقت الذي تستغرقه كل جلسة والمكان الذي يتم فيه تطبيق البرنامج وعدد الأفراد المشتركين فيه، بحيث لا يزيد العدد عن (21) فرداً ولا يقل عن خمسة أفراد بمعدل جلستين في الأسبوع مثلاً أو أكثر.[2]

ملاحظات:

- قد يتم تطبيق البرنامج في شهر أو عدة شهور نصف سنوي أو سنوي أو العام الدراسي كله تبعاً لنوع وحجم وأهمية البرنامج.
- قد تحتم ظروف المدرسة والطلبة أو التلاميذ على الأخصائي البدء ببرنامج معين ويصعب عليه تنفيذ برنامج آخر بعد الانتهاء من الأول وقد يستطيع هو مع زملائه السير في عدد 2 برنامج محدود، ويتوقف ذلك على عدد الأخصائيين وعدد الفصول والفرقة المطبق عليها البرنامج وعدد التلاميذ بالمدرسة.
- لا يتم تسجيل أي أداة لا تخدم البرنامج ولا تساعد على تحقيق الأهداف الإجرائية له، أي يكتفي فقط بتسجيل ما في استطاعة الأخصائي النفسي تنفيذه وفيما يخدم البرنامج.[3]

سادساً: تحديد الوسائل والفنيات المستخدمة لتحقيق الأهداف.

كي ينجح البرنامج الإرشادي في تحقيق أهدافه، فإنه يحتاج إلى استخدام بعض الوسائل والفنيات التي تساعد في تنفيذ هذا البرنامج ومنها: الكتب والمجسمات والمحاضرات، والمناقشات، والصور، والنمذجة، ولعب الدور والتسجيلات والرحلات، والواجبات المنزلية، والكمبيوتر، والرسم، والتلوين، والقصص، والأنشطة الرياضية، وأجهزة العرض المختلفة، كما يتم تحديد وإعداد الاختبارات والمقاييس والسجلات التي يحتاجها العمل في البرنامج، ولابد أن يراعى في اختيار هذه الوسائل والفنيات أن تكون ملائمة للخصائص الاجتماعية، والثقافية، والتعليمية، وأيضاً لسن لمشاركين في البرنامج.

---

[1] الحيلة، محمد محمود. (2008). المصدر مذكور سابقا، ص 309.

[2] حسين، طه عبد العظيم. (2004). المصدر مذكور سابقا، ص 287.

[3] عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013ت). المصدر مذكور سابقا، ص 21 . 22.

سابعاً: تحديد ميزانية البرنامج.

يقوم القائمون بالتخطيط للبرنامج بتحديد ميزانية البرنامج، كما يحددون أيضاً المصادر التي يحصلون منها على التمويل، ويحددون البنود التي توزع عليها ميزانية البرنامج، حيث يتم توجيه جزء من الميزانية للعاملين في البرنامج كمكافآت وحوافز ورواتب وانتقال، وجزء أيضاً يخصص لمن يقدم لهم البرنامج من المتدربين، من مطبوعات ووجبة غذاء، وإقامة إذا لزم الأمر وتنقلات، وجزء من الميزانية يكون مخصصاً للبرنامج ذاته من ناحية الأدوات والأجهزة والمعدات والتقويم. ويرى **حامد زهران (2005)** أن كل شيء له قيمة، وعندما يتم التخطيط لبرنامج يجب أن نحدد مصادر التمويل أو الميزانية التي تلزم لتنفيذ هذا البرنامج، كما يجب أن تحسب ميزانية البرنامج بدقة، بحيث لا يكون مبالغاً فيها، وبحيث تقتصر على المتطلبات الحقيقية، وبحيث لا يقف التمويل حجر عثرة في تنفيذ البرنامج، وفي نفس الوقت لا يضيع المال هباء. أي أنه يجب أن يتم تحديد ميزانية البرنامج وتكاليفه بدقة، والحاجات المالية، ومصادر التمويل، وبنود الصرف.

ثامناً: تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج.

يقوم المخططون للبرنامج بتحديد الخدمات التي يقدمها هذا الأخير والتي تسهم في النهاية في تحقيق أهدافه. ونعرض لبعض من تلك الخدمات:

- **خدمات إرشادية:** وهي من أهم الخدمات التي يقدمها أي برنامج إرشادي تربوي أو اجتماعي أو مهني أو علاجي أو نفسي أو أسري، وتتضمن دراسة الحالات الفردية، وتقديم الخدمات بشكل فردي أو جماعي، كعملية وقائية علاجية.
- **خدمات تربوية:** وتهدف إلى تقديم الخدمات المرتبطة بالعملية التربوية التي تتضمن التعرف على قدرات الطلاب، واستعداداتهم، وتقديم البرامج التربوية التي تتلاءم مع هذه القدرات والاستعدادات، وتحديد نواحي القوة والضعف عند الطلاب، والعمل على تقوية نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف التي يعاني منها الطلاب مثل: حالات التأخر الدراسي أو صعوبات التعلم، واكتشاف الموهوبين والمبتكرين، وتوجيههم لاستغلال إمكاناتهم وتوجيه وإرشاد الطلاب إلى اختيار نوع التخصص الدراسي الذي يتناسب مع قدراتهم وميولهم.
- **خدمات نفسية:** وتتضمن التشخيص المبكر للتعرف على المشكلات النفسية التي يعاني منها الشخص لتقديم برامج للتدخل المبكر، كما يتضمن خدمات نفسية في الإرشاد النفسي والتربوي والأسري والزواجي والمهني وغيرها.
- **خدمات اجتماعية:** وتتضمن تقديم الخدمات التي تعنى بتعليم القيم الدينية والروحية، كما تتضمن أيضاً قيما وعادات وتقاليد ومعايير وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، وإكسابه السلوكيات المقبولة اجتماعياً والبعد عن الاتجاهات التعصبية التي قد تأخذ اتجاهاً معادياً للمجتمع، وتدعم نمط العلاقات السائدة في الأسرة سواءً بين الوالدين والأبناء، أو بين الأبناء. كذلك نمط العلاقات السائدة في المدرسة أو بين الأقران وإرشاده في عملية اختيار الأصدقاء والبعد عن أقران السوء.

- **الخدمات الأسرية:** وهذه الخدمات تهتم بشكل العلاقات الأسرية بين الوالدين، أو بين الوالدين والأبناء، أو بين الأبناء، وضرورة أن تكون هذه العلاقة قائمة على الحب والمودة، وبعيدة عن الخلافات والمشاحنات نظراً للأثر السيئ الذي تعكسه على نفسية الأطفال، ومدى ما يتمتعون به من صحة نفسية، وكذلك الإرشاد الزواجي واختيار الزوجة وتربية الأبناء والمشكلات الأسرية.
- **الخدمات الصحية:** وهي برامج تهتم بالصحة النفسية والتربية الحية للطفل وهي نوع من الطب الوقائي، وذلك من خلال إرشاد وتعليم وتدريب الأطفال العادات الصحية السليمة، مثل: العناية بنظافة أجسامهم، وكيفية وقاية أنفسهم من المخاطر، والتدريب على الإسعافات الأولية، والمحافظة على نظافة البيئة. ونجاح هذه البرامج يساعد على التقليل من وقوعهم في براثن المرض.[1]

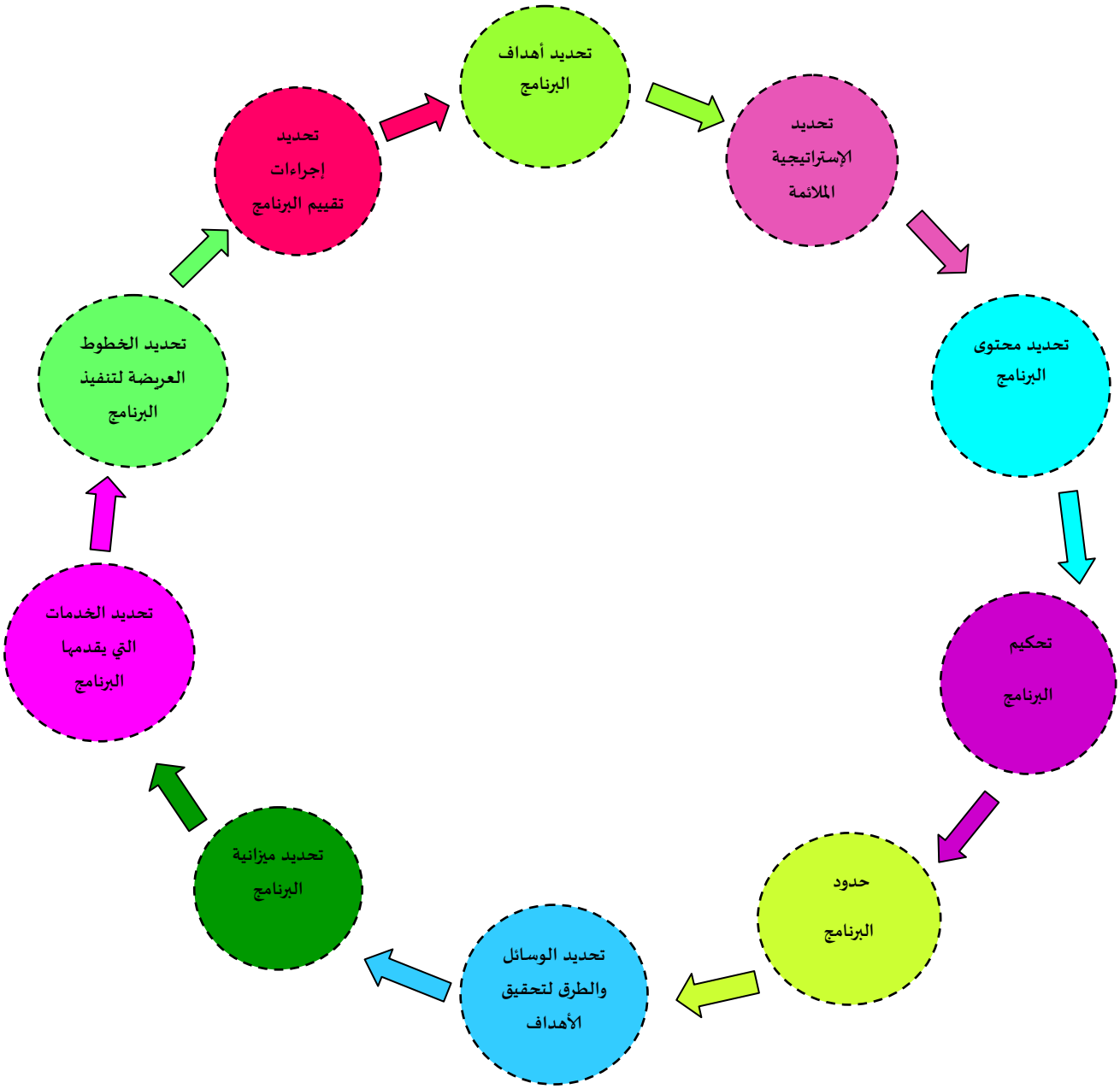
تاسعاً: تحديد الخطوط العريضة لتنفيذ البرنامج.

في هذه الخطوة يتم التحقق من كيفية البدء في تنفيذ كل ما تمّ التخطيط له من قبل، كما يتم التأكد من توزيع المهام والمسئوليات لتنفيذ البرنامج، ووضع طريقة فعالة لإدارة الجلسات، وتهيئة مكان تنفيذ البرنامج، وأيضاً تهيئة المتدربين للمشاركة في البرنامج، وتوفير التجهيزات اللوجستية المطلوبة في تنفيذ البرنامج، والتأكد من سلامة أجهزة العرض.

عاشراً: تحديد إجراءات تقييم البرنامج.

في هذه الخطوة يجب تحديد إجراءات التقييم المرحلي والنهائي للبرنامج، وذلك لقياس مدى ما تحقق من أهداف تمّ وضعها من قبل، ومدى ما تحقق من الخطة، وما لم يتم تحقيقه، وأسباب عدم تحقيقه. وأيضا يتم تحديد وسائل وأدوات التقييم والتي تشمل على المقاييس والاستبانات والملاحظة. وقد يستخدم المدرب استمارة تقييم قبلي - بعدي عقب كل جلسة، وأيضا استمارة تقييم نهائي للبرنامج.

[1] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 53 . 55.



الشكل (10): خطوات التخطيط للـبرامــج.[1]

وبالإضافة إلى المراحل السابقة خلال إعداد وتطبيق البرنامج والموضحة في الشكل أعلاه فهناك مرحلة أخيرة من بعد تطبيق البرنامج وهي مرحلة المتابعة.

حادي عشر: المتابعة.

ويقصد بالمتابعة التحقق من تحسن حالة العميل الذي تمّ إرشاده، وذلك من خلال متابعة منظمة مقصودة لما تمّ إنجازه أثناء العملية الإرشادية، كما تهدف المتابعة إلى التأكد من استمرار تقدم الحالة وتحديد مدى وأثر وقيمة

[1] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 56.

ونجاح البرنامج الإرشادي وتحديد مدى استفادة العميل من الخبرات الإرشادية. وتنبع أهمية المتابعة من أن بعض الخطط المتفق عليها لتعديل السلوك قد تحتاج إلى إجراء بعض التعديلات أو الإقناع بمدى معين من الإنجاز، فقد يحتاج العميل إلى مزيد من المساعدة والتشجيع بين حين وآخر وذلك خوفاً من الانتكاس ورجوع المشكلة التي كان المرشد قد ساعده في حلها، وتفيد عملية المتابعة كذلك في التحقق من مدى نجاح عملية الإرشاد نفسها مما يساعد في تحسين المرشد لطريقته في الإرشاد. ومن وسائل المتابعة التي يمكن للمرشد أن يلجأ لها الاتصال الشخصي مع العميل أو تحديد مواعيد معينة يراجع فيها العميل مرشده، أو استخدام تقارير يكتبها العميل عن حالته ومدى تحسنه ويقدمها للمرشد . ومن الممكن الرجوع إلى الرفاق أو زملاء العمل أو الوالدين والأصدقاء من أجل المتابعة ولكن بعد أخذ موافقة العميل نفسه وإلا ضعفت الثقة القائمة بينه وبين المرشد لأنه قد يظهر للمرشد ما يخفيه عن والديه وزملائه وأصدقائه.[1]

وتشمل المتابعة عدة مراحل هي:

- دراسة التقويم الميداني.
- القيام باستفتاءات للذين سبق لهم أن تدربوا.
- جمع تقارير عن الذين تدربوا.
- التقويم.
- الانتفاع بكل ذلك للخطة التالية.[2]

[1] الفريخ، أمل بنت فيصل، وآخرون. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 38.

[2] الفنيش، أحمد، وزيدان، محمد مصطفى. (2000). المصدر مذكور سابقا، ص 232.

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل وبشيءٍ من التفصيل إلى تعريف البرامج وأنواعها وتصنيفاتها والتعرف على الأهداف التي يسعى إليها واضعوا هذه البرامج، فوائدها التي يحققها مصمموا البرامج سواءً العلاجية أو النمائية أو الوقائية. وموجهاتها وأسسها العامة والفلسفية، النفسية، الاجتماعية، والعصبية والدينية، والإدارية، كما تم ذكر خصائص ومبادئ البرامج والخطوات التي يستند عليها خلال تصميمها.

ومن خلال تناولنا لتصميم البرامج التدريبية تبين أنها تستلزم مجموعة من الخطوات تستدعي من المدرب إتباعها وعدم إغفال أي واحدة منها لتخطيط هذه البرامج وبنائها على أسس علمية تدعم وتعزز تحقيق أهدافها. كما أن تحقيق أهداف هذه البرامج يتطلب توافر مجموعة من الوسائل والأساليب والفنيات وخصائص تتوفر في المدرب كالإلمام بأسس بناء البرامج، وكذا مختلف الخلفيات النظرية التي تبنى عليها البرامج. فالإرشاد هو عملية تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه وجوانب القوة والضعف لديه، ويفهم إمكاناته وبيئته حتى يمكنه التفاعل معها تفاعلاً سليماً ويساعده في حلّ مشكلاته وتنمية إمكاناته كي يصل إلى تحقيق التوافق في جميع جوانب الشخصية، ومساعدة الأطفال والمراهقين على تحقيق نمو سليم ومتكامل وفي تحقيق التوافق والتكيف مع المواقف الجديدة وفي مواجهة مطالب وتحديات النمو بنجاح وفي تقوية ودعم قدراتهم على استخدام فهمهم لذاتهم في حلّ مشكلاتهم. ويكون كل هذا من خلال التخطيط لبناء برنامج إرشادي يعتمد على تقنيات وأساليب وفنيات الإرشاد الجماعي وكيفية استغلالها في مساعدة الأفراد على تحقيق التوافق والتكيف والنمو السليم. وهذه الخدمات تكون على ثلاث أشكال أولاً وقائية وثانياً نمائية وثالثاً علاجية، وهي تهدف إلى مساعدة الأفراد في التغلب على مختلف هذه المشكلات والصعاب. وهو ما تم السعي إلى توظيفه من خلال هذه الدراسة ضمن برنامج علاجي نمائي وقائي إذ تمت الاستعانة بعدة استراتيجيات وفنيات ضمن منهج تعديل السلوك وهو ما سيتطرق إلى توضيحه بنوعٍ من التفضيل ضمن جزء معين في الفصل الذي يلي هذا الفصل.

الباب الثاني:

الجانب التطبيقي

للدراسة

الفصل السابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية

2. المعاينة

3. منهج الدراسة

4. إجراءات الدراسة الأساسية

5. ضبط متغيرات الدراسة

6. مجالات الدراسة

7. أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية

8. الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل بيانات الدراسة

9. حدود الدراسة وصعوباتها المنهجية

خلاصة

تمهيد:

تحتاج العلوم الإنسانية والاجتماعية في دراستها للظواهر إلى الجمع بين محورين أساسيين هما: الجانب النظري لموضوع الدراسة، والمعطى الواقعي المتمثل في الجانب الميداني الذي يقوم به الباحث. إذ يشكل الفصل الحالي مدخلا منهجيا للدراسة الميدانية الحالية، حيث يتم من خلاله وصف ومناقشة الإجراءات المنهجية المتبعة فيها بدءاً من إجراء دراسة استطلاعية قصد التعرف على المجال الزماني والمكاني للتطبيق، ولأجل تحقيق أهداف هذه الدراسة تم التطرق إلى كيفية بناء أدوات مناسبة لها واختبار مدى صلاحيتها صدقاً وثباتاً، وموادها البحثية، مع خطوات بناء برنامج علاجي تكاملي انتقائي وتطبيقه. كما تم تحديد منهج الدراسة، متغيراتها، مجالاتها، واختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة وخصائصها فضلاً عن تحليل البيانات والعينة الاستطلاعية لمعرفة وضوح التعليمات وفقرات المقياسين ونشاطات البرنامج، بالإضافة إلى تحديد أساليب المعالجة الإحصائية الملائمة لتحليل البيانات. واختتم الفصل بذكر الصعوبات المنهجية التي تم مواجهتها أثناء إنجازن هذه الدراسة، وسيُعرض ذلك بالتفصيل الآتي:

1 . الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى التي يتم إنجازها قبل العمل الميداني، وذلك لأجل التعرف على مكان إجراء الدراسة وقابليتها للإنجاز. حيث انصبت الجهود في الدراسة الاستطلاعية على الاحتكاك بالوسط الميداني الذي ستجرى به الدراسة، إذ تم الحصول على الموافقة بترخيص لإجراء بحث ميداني من طرف كلية الجامعة ومديرية التربية لولاية البليدة كما هو معروض في (**الملحق 9**)، والاتصال بالثانويات والتعرف والتعامل مع المدراء والهيئة الإدارية والمراقبين وكذا مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي، وهذا ما سهل علينا العمل على تطبيق المقياس المصمم من طرفنا والخاص بمتغير الكفاءات الانفعالية الأساسية ومقياس القمع الانفعالي المترجم والتحقق من الخصائص السيكومترية الخاصة بهما في الدراسة الحالية، بالإضافة إلى تصميم البرنامج العلاجي وفق المنظور الإدماجي الانتقائي التكاملي حسبما يتلاءم وعينة تلاميذ الثانوية عن طريق التحقق من مدى ملاءمته مع الفئة المصمم خصيصاً لها.

هذا وقبل الشروع في الجانب الميداني من الدراسة والفصل في إجراءاته المنهجية، كان لابد من استطلاع تمحور موضوعه حول إشكالية: تصميم، ترجمة وتقنين الأدوات التي تم اعتمادها في هذه الدراسة، وتم ذلك كما يلي:

1.1 أهدف الدراسة الاستطلاعية:

رمت الدراسة الاستطلاعية في هذه الدراسة إلى تحقيق أهداف رئيسية، هي:

أولا: تحديد إشكالية الدراسة وفرضياتها.

ثانيا: معرفة مدى استجابة تلاميذ الثانوي لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية المصمم.

ثالثا: معرفة مدى استجابة تلاميذ الثانوي لاستبيان القمع الانفعالي المترجم.

رابعا: الإختبار الأولي للبرنامج العلاجي التكاملي الانتقائي الملائم.

خامسا: التقرب من الميدان والتعرف على ظروف التطبيق.

سادسا: دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية المصمم، واستبيان القمع الانفعالي المترجم وذلك بدراسة صدقهما وثباتهما على عينة من البيئة الجزائرية وتحديداً تلاميذ الثانوي، وتجريب البرنامج العلاجي في بعض نشاطاته على العينة المصمم خصيصاً لها وذلك لملاحظة مدى مناسبة أدواته وتقنياته والوقت المخصص للنشاطات والجلسات.

سابعا: التأكد من مدى توفر العينة التي سيتم التعامل معها.

2.1 إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

مرت الدراسة الاستطلاعية بعدة خطوات، هي كالآتي:

أولا: الإطلاع على مصادر ومراجع وآراء ذات علاقة بمتغيرات الدراسة.

ثانيا: الإطلاع على الدراسات السابقة التي أجريت على متغيرات الدراسة.

ثالثا: الإطلاع على الأدوات التي لها علاقة بالدراسة، وتبني النسخة الفرنسية لاستبيان القمع الانفعالي للوينبرجر (Questionnaire de répression de Weinberger).

رابعا: ترجمة استبيان القمع الانفعالي من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية وذلك بمساعدة مختصين في اللغة العربية واللغة الفرنسية ومتخصصين في المجال، ليتم بعد ذلك عرض المقياس على المحكمين المختصين في علم النفس.

خامسا: تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (703) تلميذاً وتلميذةً إذ تم استرجاع (677) نسخة فقط والتي تم إلغاء منها (14) نسخة وذلك لعدم الإجابة كليةً على جل بنودها ومنه أبقي على (663) نسخة وهي تعتبر عدد نهائي ومضبوط للدراسة الاستطلاعية ضمن الدراسة الحالية.

سادسا: تقنين كل من مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية ومقياس القمع الانفعالي على عينة من البيئة الجزائرية، وهذا ما سيتم توضيحه لاحقاً.

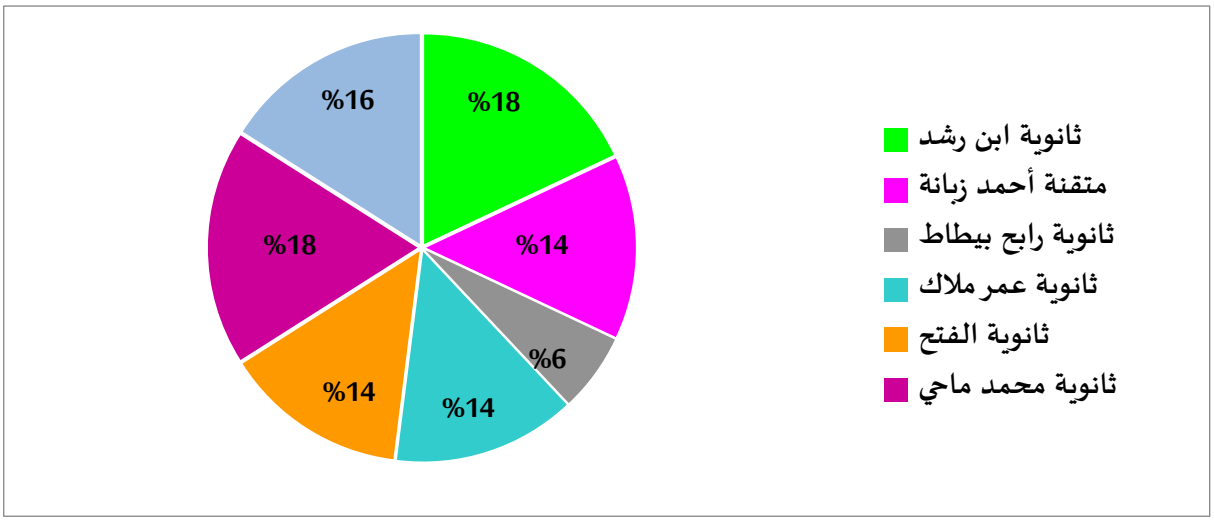
سابعا: تجريب بعض أنشطة وتقنيات وفنيات البرنامج مسبقاً، وتسجيل مختلف الملاحظات والآراء والاقتراحات والصعوبات والعراقيل، سواءً تلك المقدمة من طرف الأساتذة الملاحظين للبرنامج أو من طرف التلاميذ أنفسهم أثناء تجريب بعض من جوانب هذا الأخير ليتم التعديل على مستواه قبل تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

3.1 عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية على **(663)** تلميذاً وتلميذةً بالطور الثانوي من تلاميذ المجتمع الأصلي للدراسة والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، منهم (247) ذكوراً و(416) إناثاً تتراوح أعمارهم مابين (16 و21 سنة) يتوزعون على (07) ثانويات لولاية البليدة بمستوى السنة الثانية ثانوي شعبة العلوم التجريبية وشعبة تقني رياضي. إذ استغرقت هذه الدراسة ما يقارب ثلاثة أشهر وذلك ابتداءً من شهر مارس(2018) إلى غاية شهر ماي (2018). وقد تم تطبيق كل من مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية، ومقياس القمع الانفعالي على هذه العينة وذلك بهدف التحقق من صلاحية الأدوات للتطبيق من خلال حساب صدقهما وثباتهما بالطرق الإحصائية الملائمة وذلك للعام الدراسي (2017 - 2018)، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (06): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية عبر الثانويات.

الرقم	الثانوية	الشعبة	المجموع	النسبة المئوية
01	ثانوية محمد ماحي	علوم تجريبية/تقني رياضي	121	%18
02	ثانوية ابن رشد	علوم تجريبية/تقني رياضي	118	%18
03	ثانوية عمر ابن الخطاب	علوم تجريبية	103	%16
04	ثانوية الفتح	علوم تجريبية	96	%14
05	ثانوية عمر ملاك	علوم تجريبية	94	%14
06	متقنة أحمد زبانة	علوم تجريبية/تقني رياضي	92	%14
07	ثانوية رابح بيطاط	علوم تجريبية	93	%6
المجموع الكلي			**663**	**%100**



الشكل (11): التمثيل النسبي لعينة الدراسة الاستطلاعية عبر الثانويات.

يتضح لنا من خلال الجدول (06) والشكل (11) أعلاه أن أفراد العينة الاستطلاعية يتوزعون عبر (07) ثانويات بولاية البليدة منها (03) ثانويات ما بين تخصص علوم تجريبية وتخصص تقني رياضي و(04) ثانويات شملت طلبة علوم تجريبية فقط، إذ كانت أكبر نسبة للعينة بثانوية محمد ماحي والتي بلغت (121) تلميذاً وتلميذةً وبنسبة (18%)، وتليها ثانوية ابن الرشد بعدد (118) تلميذاً وتلميذةً وكذلك بنسبة (18%)، ثم ثانوية عمر ابن الخطاب بقدر (103) تلميذاً وتلميذةً وبنسبة قدرت بـ: (16%)، في حين ثانوية الفتح بعينة قدرها (96) تلميذاً وتلميذةً وبنسبة (14%)، أما متقنة عمر ملاك فقد احتوت على عينة قدرها (94) تلميذاً وتلميذةً بنسبة مئوية معادلة لثانوية الفتح والتي قدرت بـ: (14%)، ثم متقنة أحمد زبانة بعدد (92) تلميذاً وتلميذةً وبنسبة معادلة للثانويتين السابقتين والتي قدرت بـ: (14%)، وأخيرا ثانوية رابح بيطاط والتي احتوت على أدنى عينة إذ قدرت بـ: (39) تلميذاً وتلميذةً وبنسبة مئوية بلغت (06%) وبهذا تكون العينة الاستطلاعية الإجمالية لمجموع هذه الثانويات قد قدرت بـ: (663) تلميذاً وتلميذةً.

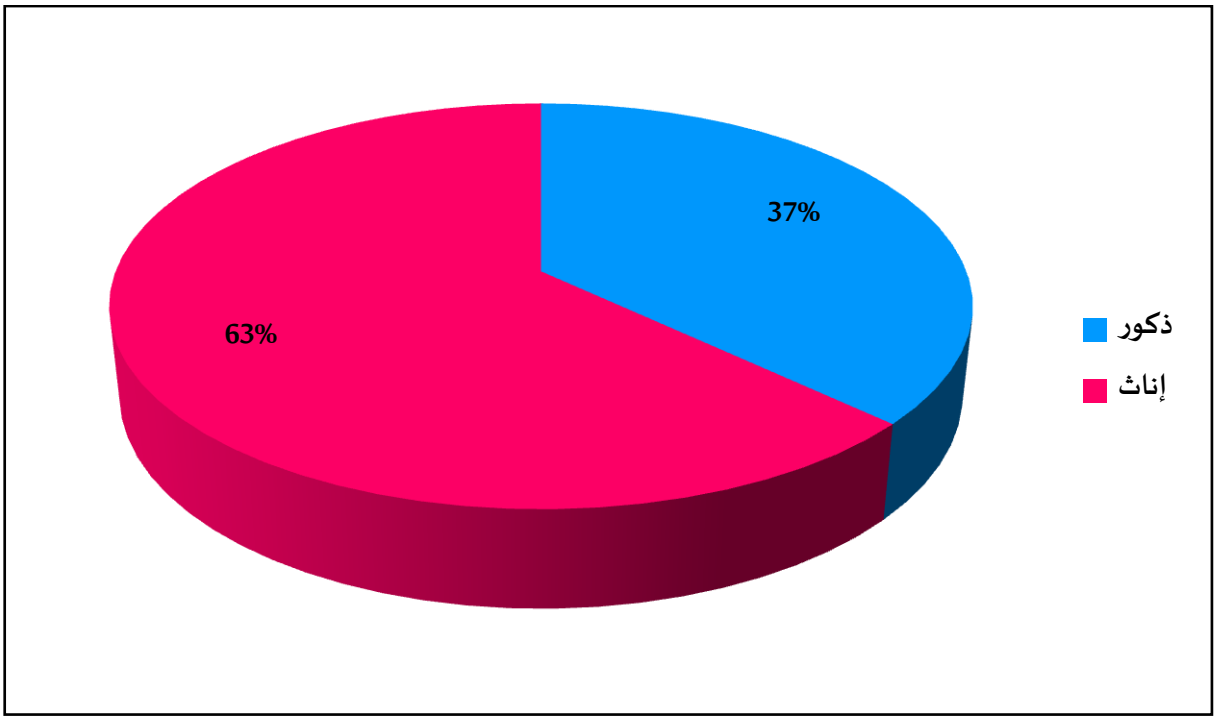
4.1 خصائص أفراد العينة الاستطلاعية:

هنالك عدة خصائص تتميز بها العينة الاستطلاعية، نوضحها كما يلي:

- **من حيث الجنس:**

الجدول (07): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسب المئوية
ذكور	247	%37
إناث	416	%63
المجموع	**663**	**%100**



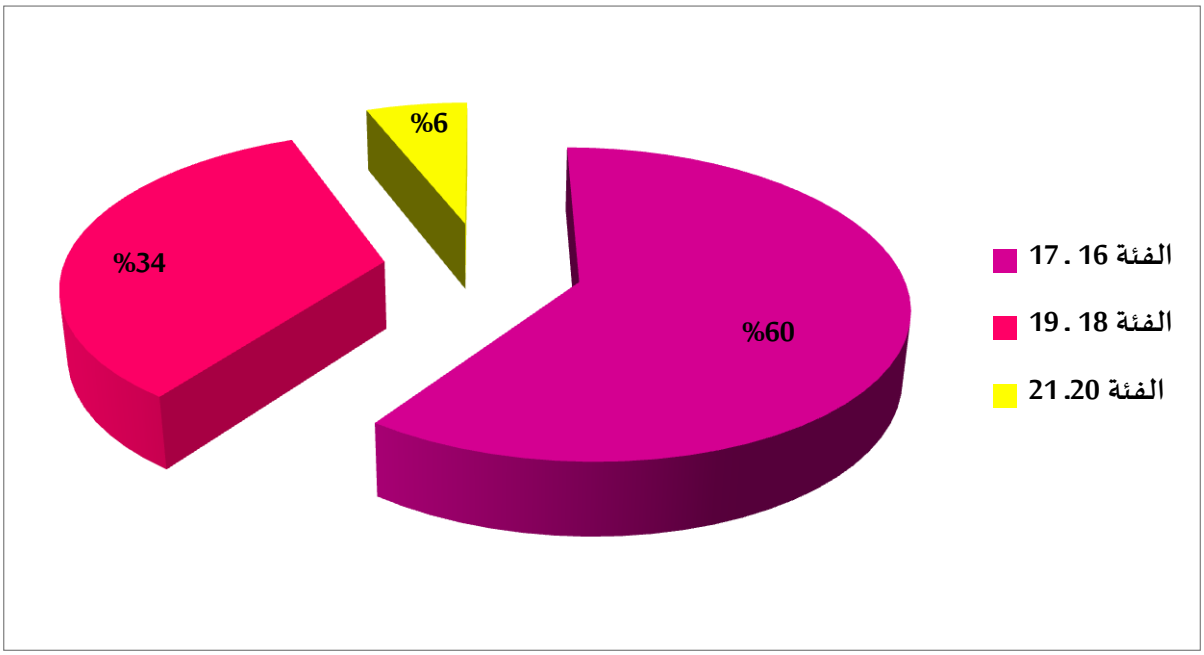
الشكل (12): التمثيل النسبي لعينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.

نلاحظ من خلال الجدول (07) والشكل (12) أن هناك (247) ذكراً ينتمي إلى عينة الدراسة الاستطلاعية وهو ما يعادل نسبة (37%)، بينما عدد الإناث بلغ (416) أنثى بنسبة مئوية قدرت بـ: (63%)، وهذا يعني أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور تقريباً بالضعف.

- **من حيث السن:**

الجدول (08): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير السن.

السـن	التكـرار	النسب المئـوية
17 . 16	399	%60
19 . 18	225	%34
21 . 20	39	%6
المجمـوع	**663**	**%100**



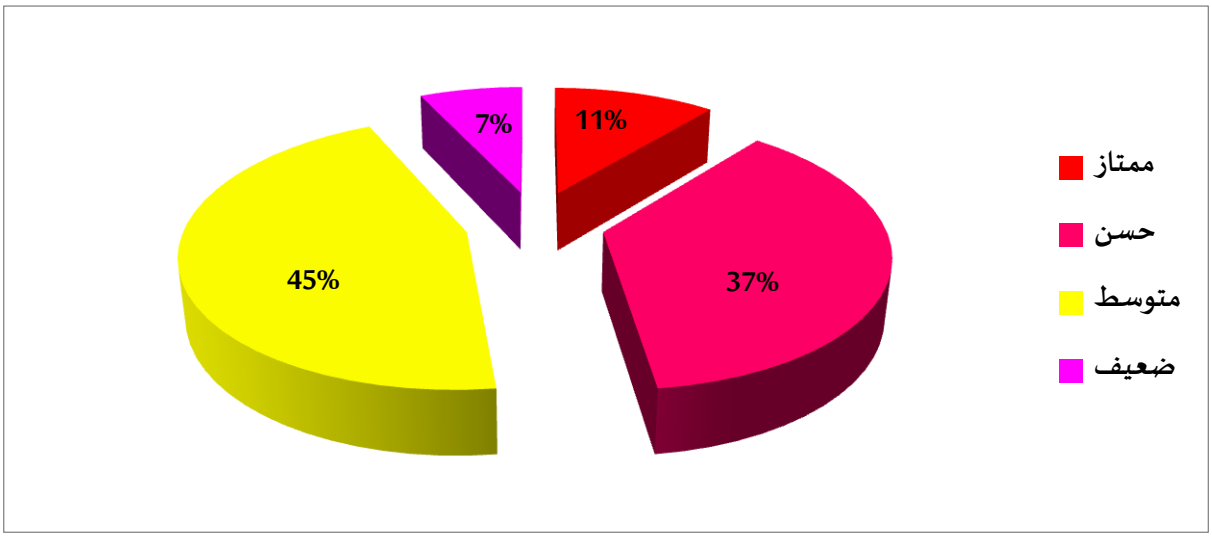
الشكل (13): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير السن.

من خلال الجدول (08) والشكل(13) يتضح لنا أن أفراد العينة الاستطلاعية يتوزعون حسب السن كالتالي: عدد (399) من أفراد العينة تراوحت أعمارهم ما بين (16 . 17) سنة وبنسبة مئوية قدرت بـ: (60%)، في حين أن عدد (225) من أفراد العينة تراوحت أعمارهم ما بين (18 . 19) سنة وبنسبة مئوية قدرت بـ: (34%)، كما أن عدد (39) من أفراد العينة قدرت أعمارهم ما بين (20 . 21) سنة وبنسبة مئوية بلغت (6%).

- **من حيث التحصيل الدراسي:**

الجدول (09): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير التحصيل الدراسي.

التحصيل الدراسي	التكرار	النسب المئوية
ممتاز	73	%11
حسن	246	%37
متوسط	301	%45
ضعيف	43	%7
المجموع	**663**	**%100**



الشكل (14): التمثيل النسبي لعينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التحصيل الدراسي.

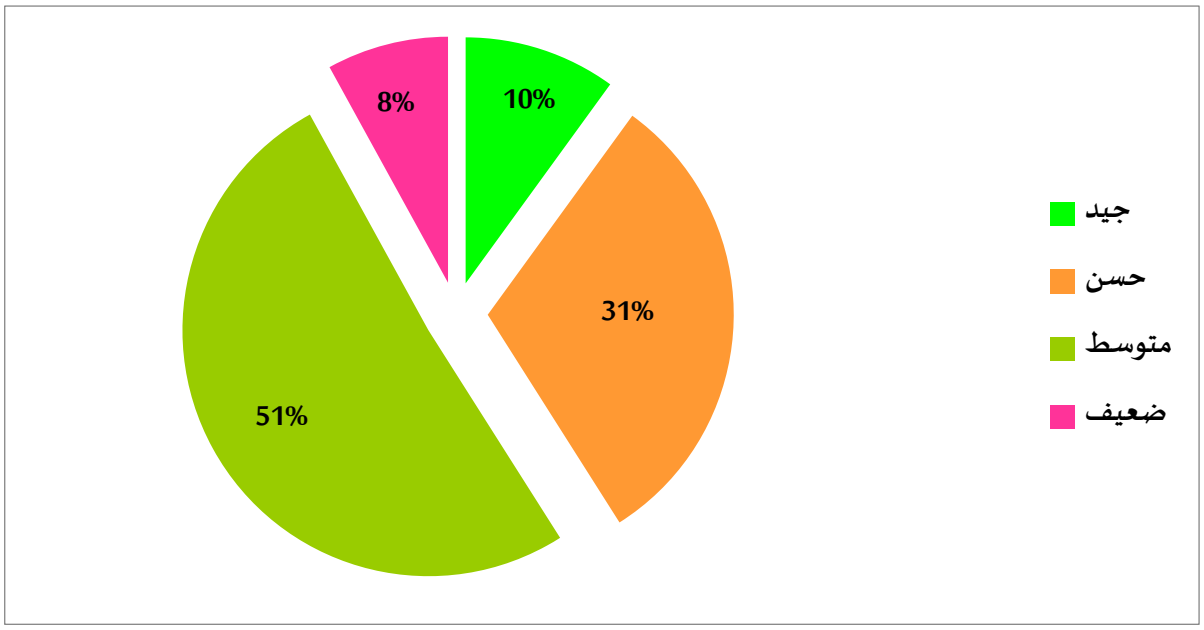
من خلال الجدول (09) والشكل (14) يتضح لنا أن أفراد العينة الاستطلاعية يتوزعون حسب المستوى الدراسي كالتالي:

هناك عدد (301) تلميذاً وتلميذةً تحصلوا على معدل متوسط وبسبة قدرت بـ: (45%)، ثم عدد (246) تلميذاً وتلميذةً على معدل حسن وبنسبة مئوية قدرت بـ: (37%)، في حين عدد (73) بمعدل ممتاز وبنسبة قدرت بـ: (11%)، وأخيراً عدد (43) تلميذاً وتلميذةً وبنسبة مئوية قدرت بـ: (7%) من العينة الإجمالية والتي قدرت بـ: (663) تلميذاً وتلميذةً.

- **من حيث المستوى الاقتصادي:**

الجدول (10): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير المستوى الاقتصادي.

المستوى الاقتصادي	التكرار	النسب المئوية
جيد	67	%10
حسن	205	%31
متوسط	337	%51
ضعيف	54	%08
المجموع	**663**	**%100**



الشكل (15): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المستوى الاقتصادي.

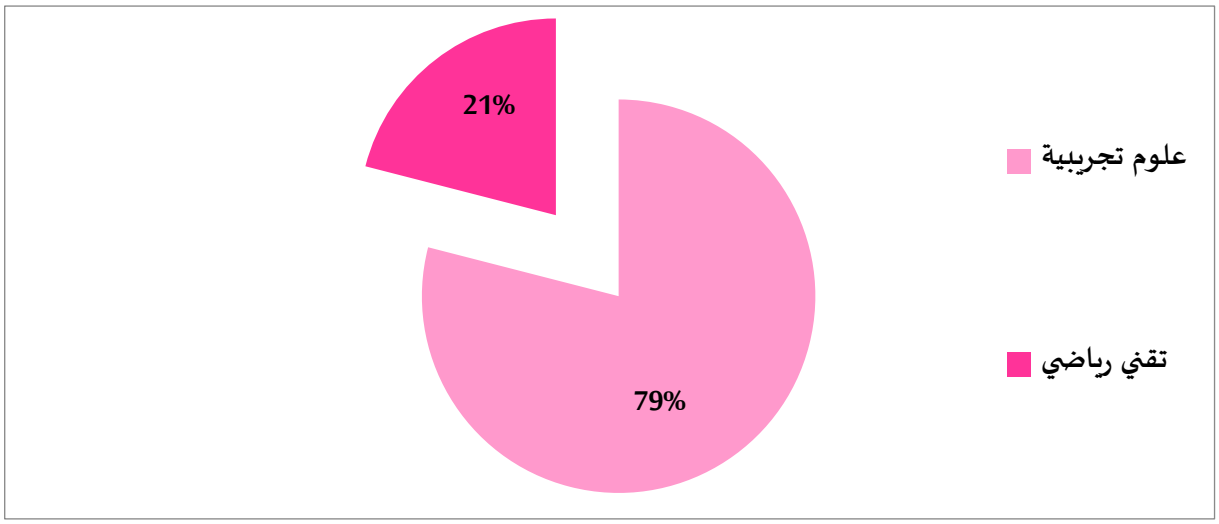
من خلال الجدول (10) والشكل (15) يتضح لنا أن أفراد العينة الاستطلاعية تتوزع حسب المستوى الاقتصادي كالتالي:

هناك عدد (337) تلميذاً وتلميذةً ينتمون إلى مستوى اقتصادي متوسط وبنسبة قدرت بـ: (51%)، ثم عدد (205) تلميذاً وتلميذةً ذوو مستوى حسن وبنسبة مئوية قدرت بـ: (31%)، في حين عدد (67) تلميذاً وتلميذةً بمستوى اقتصادي جيد وبنسبة قدرت بـ: (10%) وأخيراً عدد (54) تلميذاً وتلميذةً ذوو مستوى اقتصادي ضعيف وبنسبة مئوية قدرت بـ: (08%) من العينة الإجمالية.

- **من حيث التخصص:**

الجدول (11): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير التخصص.

التخصص	التكرار	النسب المئوية
علوم تجريبية	525	%79
تقني رياضي	138	%21
المجموع	**663**	**% 100**



الشكل(16): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص.

من خلال الجدول (11) والشكل (16) يتبين لنا أن أفراد العينة الاستطلاعية يتوزعون حسب نوع التخصص كالتالي: عدد (225) تلميذاً وتلميذةً ينتمون إلى تخصص علوم تجريبية وبنسبة قدرت بـ: (79%)، في حين عدد (138) تلميذاً وتلميذةً ضمن تخصص تقني رياضي وبنسبة قدرت بـ: (21%).

5.1 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج في التطبيق الأولي للقياسات المأخوذة من أفراد الدراسة واستناداً على الدرجات المتحصل عليها، تم تلخيص نتائج الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

- يعاني تلامذة السنة الثانية ثانوي تخصص علوم تجريبية وتخصص تقني رياضي من أعراض القمع الانفعالي، التي تظهر لديهم من خلال تطبيق مقياس القمع الانفعالي الذي كشف على وجود أعراض القمع الانفعالي لدى عدد لا بأس به من الحالات.

- يعاني تلامذة السنة الثانية ثانوي تخصص علوم تجريبية وتخصص تقني رياضي من ضعف على مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية من خلال تطبيق المقياس الخاص بها.

- أن تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى هذه الفئة للتقليل من أعراض القمع الانفعالي لديها يتطلب تدريباً على التفكير المنطقي (تعديل الأفكار والسلوك)، وعلى رفع مستوى تقدير الذات من خلال إكساب مهارات التعبير عن الانفعالات والمشاعر وإدارتها، طلب الدعم، مهارة الرفض ومهارات حل المشكلات وتدريبها على تقنية الاسترخاء العضلي، تنشيط التخيل والقدرات المعرفية لديها وغيرها. وكل ذلك يتم من خلال تطبيق البرنامج العلاجي الانتقائي التكاملي، بمعنى تقديم برنامج تدريبي يضم تقنيات تعديل السلوك والتقنيات المعرفية السلوكية بالدرجة الأولى، وتقنيات التعلم الاجتماعي، ومختلف

تقنيات العلاجات الأخرى بالدرجة الثانية. إذ يساعد هذه الفئة (المراهقين خلال المرحلة الثانوية) في التخفيض من درجة القمع الانفعالي أو التخفيف من أعراضه لديها، وهذا بمعنى اختبار مدى فعالية العلاج المعرفي السلوكي في علاج مثل هذه الحالات.

- إن استجابة تلاميذ الثانوي للمقياسين جد مقبولة، كما أن رغبتهم في المشاركة ضمن الدراسة ساعد على السير نحو تحقيق هدف أو أهداف الدراسة الحالية.

- بالإضافة إلى نتائج صلاحية أدوات الدراسة، حيث وجد أنها على مستوى من الثبات ومستوى مقبول من الصدق كما سيتم تفصيلهما لاحقاً في هذا الفصل.

2. مجتمع وعينة الدراسة:

1.2 المجتمع الأصلي للدراسة:

المقصود بمجتمع الدراسة كامل أفراد أو أحداث أو مشاهدات موضوع البحث أو الدراسة، والمجتمع الإحصائي يختلف بحسب طبيعة المشكلة، وقد تمثلت عينة المجتمع الأصلي للدراسة الحالية في جميع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في كل من تخصص علوم تجريبية وتخصص تقني رياضي، والذين تراوحت أعمارهم بين (16 . 21) سنة ما بين ذكور وإناث موزعين عبر ثانويات ولاية البليدة للسنة الدراسية (2018/2017).

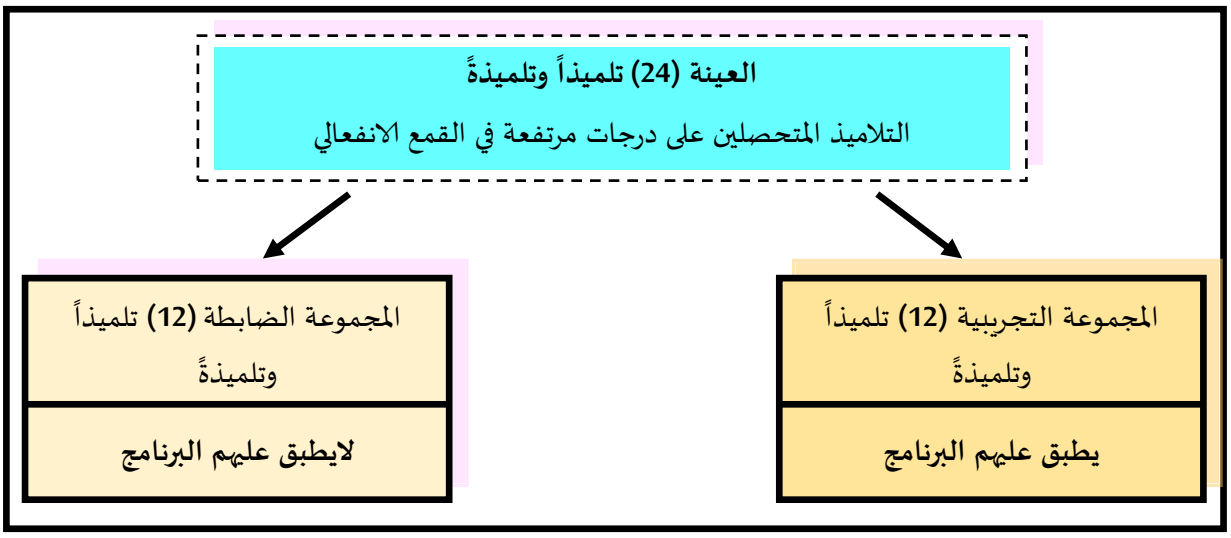
2.2 عينة الدراسة الأساسية:

تعتبر هذه العينة جزءاً من المجتمع الأصلي للدراسة، ويعرفها **عبيدات وآخرون (1998)** بأنها: "عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة، يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها. ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي".[1]

وقد تكونت عينة الدراسة التجريبية من **(24)** تلميذاً وتلميذةً بمستوى السنة الثانية ثانوي تخصص علوم تجريبية تراوحت أعمارهم ما بين **(16 . 19)** سنة منهم **(12)** ذكوراً و**(12)** إناثاً، إذ تم تطبيق مقياس القمع الانفعالي على جميع تلامذة السنة الثانية ثانوي تخصص علوم تجريبية بثانوية الشهيد **"عبد الكريم بودرغومة"** والموزعين على **(03)** أقسام والذين بلغ مجموعهم الكلي **(153)** تلميذاً وتلميذةً منهم **(57)** ذكوراً و**(96)** إناثاً، بعدها تم اختيار العينة التجريبية والضابطة انطلاقاً من التلاميذ والتلميذات الذين تحصلوا على درجات مرتفعة على مقياس القمع الانفعالي والذين تم فيما بعد تطبيق مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية عليهم وبعدها تعيين من بينهم فقط التلاميذ الذين تتوفر فيهم الخصائص اللازمة للدراسة، مع إجراء مقابلات لأجل التأكد من أنهم الأفراد المطلوب

[1] عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (1998). ***البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*** (ط.6). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص 84.

العمل معهم. وليتم بعد ذلك توزيعهم إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة إذ قدر عدد كل منهما بـ: **(12)** تلميذاً وتلميذةً منهم **(06)** ذكور و**(06)** إناث في كل مجموعة وذلك من خلال الطريقة العشوائية غير المنتظمة (القرعة).



الشكل (17): عينة الدراسة التجريبية.

3.2 كيفية المعاينة:

تم تحديد المجتمع الأصلي الذي على أساسه استخرجت عينة الدراسة الأساسية بمجتمع التلاميذ القامعين في المؤسسات الثانوية، لهذا كانت الثانويات هي الإطار الأمثل لإجراء الدراسة الحالية.

1.3.2 معايير اختيار عينة الدراسة:

وتم اختيار عينة الدراسة وفق المعايير التالية:

1. أن يكون للتلميذ درجة القمع الانفعالي أكبر من/أو يساوي **(81)** درجة.
2. أن يكون التلميذ ذا مستوى منخفض من الكفاءات الانفعالية الأساسية أي مستوى **(136)** درجة فما أقل.
3. أن يتجانس أفراد العينة في المستوى العمري، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي، والمستوى الإقتصادي، ودرجات القمع الانفعالي، ومستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية.
4. أن لا يكون التلميذ متعاطياً لأدوية معينة، أو يعاني من مرض مزمن، أو عاهة.
5. أن لا تكون للتلميذ محاولات انتحار سابقة، أو سوابق تأديبية وسلوكية داخل المؤسسة أو خارجها مثلاً.
6. أن لا يكون التلميذ فاقداً لأحد والديه أو كليهما.
7. عدم وجود حالة انفصال أو طلاق بين والدي التلميذ.

2.3.2 أسلوب المعاينة:

وقد تم اختيار عينة الدراسة بإتباع أسلوب المعاينة الغرضية في المرحلة الأولى من المعاينة والتي تقوم على تحديد حالات معينة من المجتمع الأصلي الذي تتم فيه الدراسة، وذلك بناءً على شروط محددة تتطلبها طبيعة الدراسة كما سبق التوضيح من قبل، وتم ذلك وفق المراحل التالية:

1. بعد القيام بعملية القرعة بين الثانويات على المؤسسة التي تتم فيها الدراسة الميدانية وقع الاختيار على "**ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة**"، والتي تضم (1023) تلميذاً وتلميذةً في كل المستويات والتخصصات للسنة الدراسية (2019/2018) وذلك بعد الحصول على ترخيص بالعمل الميداني وكما هو موضح في (**الملحق 11**)، و(**الملحق 12**).
2. القيام بتطبيق مقياس القمع الانفعالي كمرحلة أولية على قائمة التلاميذ **(153)** من السنة الثانية ثانوي تخصص علوم تجريبية موزعين على ثلاثة أقسام.
3. رصد **(89)** تلميذاً وتلميذةً من بين قائمة **(153)** والذين وجد لدى عدد منهم حدة في أعراض القمع الانفعالي.
4. تم تطبيق مقياس القمع الانفعالي على عينة **(89)** تلميذاً وتلميذةً والذين اتضح أن درجاتهم على المقياس مرتفعة وهو ما يدل على شدة أعراض القمع الانفعالي لديهم.
5. بعد ذلك تم تطبيق مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية على عينة **(89)** تلميذاً وتلميذةً من ذوو القمع الانفعالي المرتفع، ليتم الحصول بعدها على عينة قوامها **(64)** تلميذاً وتلميذةً من الذين تحصلوا على درجات ضعيفة في مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية.
6. تم مراعاة في اختيار مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) تجانس أفرادها من حيث متغير الجنس والسن، والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي، المستوى الاقتصادي، مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية ودرجة القمع الانفعالي، مع العلم أن كل أفراد المجموعتين يقيمون بالأحياء المجاورة للثانوية مكان الدراسة.
7. تم الحصول على قائمة تحتوي على **(41)** تلميذاً وتلميذةً تتوفر فيهم شروط المعاينة من عينة **(64)** تلميذاً وتلميذةً والذين يعانون من شدة أعراض القمع الانفعالي وضعف على مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية، أما الباقي فقد تم استبعادهم لتداعيات عديدة فمثلاً أربعة من التلاميذ منهم تلميذتان وتلميذ يعانون من أمراض مزمنة (ضغط/سكري/صرع)، وتلميذة رابعة تعاني من أعراض نفسية ولديها محاولات

انتحار سابقة وسلوكيات خطرة منها: تشليح سواعد اليدين بموس الحلاقة، ومحاولة الانتحار عن طريق شرب الأدوية وغيره.

8. اختيار مجموعة التلاميذ الذين تحصلوا على علامة أكبر أو تساوي **(81)** درجة على مقياس القمع الانفعالي وعلى **(136)** درجة أو أقل من ذلك على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية، وتبقى حسب هذا التحديد **(41)** تلميذاً وتلميذةً من قائمة **(64)**.
9. تم اختيار **(24)** تلميذاً وتلميذةً من عينة **(41)** وذلك انطلاقاً من درجاتهم على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية، إذ تم انتقاء التلاميذ الذين تحصلوا على المستويات الأضعف فيها وتم القيام بمقابلات معهم.
10. وفي المرحلة الثانية من المعاينة، وبطريقة المعاينة العشوائية البسيطة (طريقة القرعة) تم اختيار مجموعتين تتكون كل واحدة منهما على **(12)** من تلميذاً وتلميذةً، الأولى اعتبرت المجموعة التجريبية وهي التي يطبق عليها التدخل التدريبي العلاجي والمجموعة الثانية اعتبرت مجموعة ضابطة أو شاهدة وهي التي لم يطبق عليها التدخل التدريبي، علماً بأن كلتا المجموعتين متساويتين من حيث عدد الذكور والإناث أي (**6** ذكور و**6** إناث) كما سبق الذكر ومنه انتقاء عينة نهائية بمقدار **(24)** تلميذاً وتلميذةً موزعين على المجموعتين التجريبية والضابطة.

4.2 الخصائص الوصفية لأفراد عينة الدراسة الأساسية:

سنتطرق فيما يلي إلى الخصائص الفردية والتنظيمية لأفراد عينة الدراسة، وذلك فيما يتعلق بالخصائص المتعلقة بالمجموعتين التجريبية والضابطة.

❖ **خصائص أفراد المجموعة التجريبية:**

جاءت خصائص أفراد المجموعة التجريبية من حيث الجنس والسن، والتحصيل الدراسي، والمستوى الاقتصادي، ومستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية، ودرجة القمع الانفعالي، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (12): خصائص أفراد المجموعة التجريبية.

الرقم	الجنس	السن	التحصيل الدراسي	المستوى الاقتصادي	مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية	درجة القمع الانفعالي
1	ذكر	17	متوسط	حسن	130	82,33
2	ذكر	18	حسن	حسن	133	85,33
3	ذكر	18	متوسط	متوسط	136	83
4	ذكر	17	حسن	حسن	135	83,66
5	ذكر	18	حسن	متوسط	117	83,33
6	ذكر	19	حسن	حسن	132	82
7	أنثى	18	متوسط	متوسط	136	84,33
8	أنثى	17	حسن	متوسط	124	81,66
9	أنثى	17	متوسط	حسن	133	83
10	أنثى	16	حسن	متوسط	122	82
11	أنثى	19	حسن	متوسط	135	84,66
12	أنثى	17	متوسط	حسن	133	82,66

يتضح من الجدول (12) أن أعلى سن بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية هو (19) سنة وأخفض سن هو (16) سنة، حيث تضم المجموعة تلميذاً وتلميذةً بعمر (19) سنة و(4) تلاميذ بلغ سنهم (18) سنة، بينما هناك خمسة من التلاميذ بسن (17) سنة في حين ضمت المجموعة تلميذة فقط بعمر (16) سنة. ومنه فأعمار أفراد المجموعة التجريبية محدود بين (16 - 19) سنة وهي كلها أعمار تمثل فترة المراهقة وتحديداً المراهقة الوسطى. وبالمقابل فقد تم تحديد التخصص ضمن شعبة العلوم التجريبية، كما أن مستويات التحصيل الدراسي لأفراد المجموعة التجريبية كانت من متوسطة إلى حسنة إذ (6) تلاميذ يتميزون بمستوى تحصيلي حسن ورمز إليه برقم (1) في الجدول أعلاه. بينما (6) من التلاميذ يتميزون بمستوى تحصيلي متوسط والذي رمز إليه برقم (2)، وكذلك نفس الشيء بالنسبة للمستوى الاقتصادي إذ يوجد (5) من التلاميذ من مستوى حسن و(7) منهم من مستوى متوسط، كما يلاحظ كذلك أن أعلى درجة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية تحصل عليها أفراد العينة التجريبية قدرت بـ (136)، بينما أدنى درجة قدرت بـ (117) وهي كلها ضمن المستوى الضعيف حسب معيار التقدير الذي حدد في الدراسة الحالية، في حين قدرت أعلى درجة للقمع الانفعالي بـ (85,33) وأدنى درجة بـ (81,66).

❖ **خصائص أفراد المجموعة الضابطة:**

جاءت خصائص أفراد المجموعة الضابطة من حيث الجنس والسن، والتحصيل الدراسي، والمستوى الاقتصادي، ومستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية، ودرجة القمع الانفعالي، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (13): خصائص أفراد المجموعة الضابطة.

الرقم	الجنس	السن	التحصيل الدراسي	المستوى الاقتصادي	مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية	درجة القمع الانفعالي
1	ذكر	18	حسن	متوسط	133	84,33
2	ذكر	18	متوسط	حسن	135	83,33
3	ذكر	17	حسن	متوسط	132	81,33
4	ذكر	19	حسن	متوسط	131	81,33
5	ذكر	17	متوسط	حسن	128	85
6	ذكر	18	حسن	حسن	133	83,33
7	أنثى	16	حسن	حسن	136	83
8	أنثى	17	متوسط	متوسط	128	81,66
9	أنثى	17	متوسط	حسن	134	82,33
10	أنثى	16	متوسط	متوسط	130	82,66
11	أنثى	17	حسن	حسن	130	84,33
12	أنثى	17	حسن	حسن	126	81,33

يتضح من الجدول (13) أن أعلى سن بالنسبة لأفراد المجموعة الضابطة هو (19) سنة وأخفض سن هو (16) سنة، حيث تضم المجموعة تلميذاً بعمر (19) سنة و(3) تلاميذ بلغ سنهم (18) سنة بينما هناك (06) تلاميذ بعمر (17) سنة، وتلميذتين بعمر (16) سنة. ومنه فأعمار أفراد المجموعة الضابطة محدود بين (16 و19) سنة وهي كلها أعمار تمثل فترة المراهقة، وكلهم ضمن تخصص العلوم التجريبية. كما أن مستويات التحصيل الدراسي لأفراد المجموعة الضابطة كانت من متوسطة إلى حسنة إذ (7) من التلاميذ يتميزون بمستوى تحصيلي حسن ورمز إليه برقم (1) في الجدول أعلاه، بينما (5) تلاميذ يتميزون بمستوى تحصيلي متوسط والذي رمز إليه برقم (2)، وكذلك نفس الشيء بالنسبة للمستوى الاقتصادي فقط يوجد (5) من التلاميذ من مستوى حسن و(7) منهم من مستوى متوسط، كما يلاحظ كذلك أن أعلى درجة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية تحصل عليها أفراد العينة الضابطة قدرت بـ (136) بينما أدنى درجة قدرت بـ (128)، وهي كلها ضمن المستوى الضعيف حسب معيار التقدير الذي حدد في الدراسة الحالية، في حين قدرت أعلى درجة للقمع الانفعالي بـ (84,33) درجة وأدنى درجة بـ (81,33) درجة.

5.2 الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

يمكن أن يحقق البرنامج المقترح (العامل التجريبي) تأثيراً على العينة العشوائية بالتجريب (المتغير التابع) وللتأكد من أن التغير الحاصل على هذا الأخير يعود للبرنامج المقترح يجب ضبط ظروف التجريب من خلال عزل كل ما نتوقع أن يؤثر كعامل دخيل، حيث تم التأكد من تجانس المجوعتين التجريبية والضابطة من حيث: الجنس، السن والمستوى الدراسي، والمستوى الاقتصادي، مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية، ودرجات القمع الانفعالي. ولتحقيق ذلك تم العمل على تحقيق التجانس بين أفراد العينة من خلال ما يلي:

البحث عن تكافؤ أفراد المجموعة التجريبية والضابطة:

ويقصد بالتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة مدى التناسق الجوهري بين المتوسط والانحراف المعياري الظاهري للقيم، وذلك باستخدام معامل الاختلاف (coefficient de variation) كمؤشر من مؤشرات التشتت، وهو نتيجة للعلاقة بين الانحراف المعياري والمتوسط ويعبر عنه بالنسب المئوية.

- **التكافؤ من حيث الجنس:**

يعتبر متغير الجنس من المتغيرات المهمة التي يمكن أن تؤثر على نتائج أي بحث، ومن هنا حاولنا ضبط هذا المتغير عن طريق المساواة في عدد الذكور والإناث في كلتا المجموعتين عند ضبط أفراد العينة وذلك لضمان التكافؤ بين المجموعتين في متغير الجنس. وبهذا يمكن القول أنه تحقق التجانس بالنسبة لمتغير الجنس كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (14): خصائص عينة الدراسة من حيث الجنس.

الجنس / العينة	ذكور	إناث	المجموع
العينة التجريبية	6	6	**12**
العينة الضابطة	6	6	**12**
المجموع	**12**	**12**	**20**

- **التكافؤ من حيث السن:**

تم ضبط متغير العمر من خلال استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة للكشف عن وجود فروق بينهما باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T. test). ويمكن تصنيف المعلومات المتعلقة بخصائص السن للمجموعة التجريبية والضابطة في الجدول التالي:

الجدول (15): نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لحساب الفرق بين متوسطات أعمار أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل التطبيق.

المجموعة	عدد الأفراد	متوسط العمر	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف (cv)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	12	17.58	0.90	0.05	67.65	11	0.000
الضابطة	12	17.25	0.86	0.04	69.00	11	0.000

يتضح من الجدول (15) أن متوسط العمر لأفراد المجموعة التجريبية هو (**17.58**) وبانحراف معياري يقدر بـ (**0.90**) ومعامل اختلاف (تشتت) يقدر بـ (1%) في حين أن المتوسط الحسابي لأعمار أفراد المجموعة الضابطة هو (**17.25**) وبانحراف معياري يقدر بـ (**0.86**)ومعامل اختلاف (تشتت) للمجموعة التجريبية يقدر بـ (**0.05**) أي 5%، ومعامل اختلاف (تشتت) للمجموعة الضابطة يقدر بـ (**0.04**) **أي 4**%، أي أن المجموعة الضابطة معامل اختلافها أقل من المجموعة التجريبية و أكثر تجانس لأنها أقل تشتت، وهو ما يدل على أن أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تختلف اختلافا طفيفا من حيث السن.

- **التكافؤ من حيث التحصيل الدراسي:**

يمكن تصنيف المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية والضابطة في الجدول التالي:

الجدول (16): نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لحساب الفرق بين متوسطات التحصيل الدراسي لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل التطبيق.

المجموعة	عدد الأفراد	متوسط التحصيل الدراسي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف (CV)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	12	1.41	0.51	0.36	9.53	11	0.000
الضابطة	12	1.41	0.51	0.36	9.53	11	0.000

يتضح من الجدول (16) أ ن التحصيل الدراسي لأفراد المجموعة التجريبية هو **(1.41)** وبانحراف معياري يقدر بـ **(0.51)** ومعامل اختلاف (تشتت) يقدر بـ (0.36 %) في حين أن المتوسط الحسابي للتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة الضابطة هو **(1.41)** وبانحراف معياري يقدر بـ **(0.51)** ومعامل اختلاف (تشتت) يقدر بـ (0.36 %)، أي أن معامل الاختلاف بين المجموعتين (36% = 36%) أي 36%، ومنه فالمجموعة التجريبية معامل اختلافها يساوي المجموعة الضابطة. وهو ما يدل على دعم وجود اختلاف بين المجموعتين من حيث التحصيل الدراسي.

- **التكافؤ من حيث المستوى الاقتصادي:**

يمكن تصنيف المعلومات المتعلقة بالمستوى الاقتصادي للمجموعة التجريبية والضابطة في الجدول التالي:

الجدول (17): نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لحساب الفرق بين متوسطات المستوى الاقتصادي لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل التطبيق.

المجموعة	عدد الأفراد	المستوى الاقتصادي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف (CV)	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	12	1.50	0.52	0.34	9.95	11	0.000
الضابطة	12	1.41	0.51	0.36	9.53	11	0.000

يتضح من الجدول (17) أ ن المستوى الاقتصادي لأفراد المجموعة التجريبية هو **(1.50)** وبانحراف معياري يقدر بـ **(0.52)** ومعامل اختلاف (تشتت) يقدر بـ (%) في حين أن المتوسط الحسابي للمستوى الاقتصادي لدى أفراد المجموعة الضابطة هو **(1.41)** وبانحراف معياري يقدر بـ **(0.51)** ومعامل اختلاف (تشتت) للمجموعة التجريبية يقدر بـ **(0.34)** أي 34%، ومعامل اختلاف (تشتت) للمجموعة الضابطة يقدر بـ **(0.36) أي 36%**، أي أن المجموعة التجريبية معامل اختلافها أقل من المجموعة الضابطة وأكثر تجانس لأنها أقل تشتت، وهو ما يدل على أن أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تختلف اختلافا طفيفا من حيث المستوى الاقتصادي..

3. منهج الدراسة:

بالاستناد إلى اختيار المنهج الصحيح لكل مشكلة والذي يعتمد أولاً على طبيعة المشكلة، وتماشياً مع طبيعة هذه الدراسة والتي تبحث في قياس فعالية برنامج علاجي تكاملي انتقائي يسعى إلى تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية فهي تعتمد على **المنهج التجريبي** الذي يتناسب مع طبيعتها.

إذ يعد **المنهج التجريبي** من أهم وأدق المناهج المستخدمة في دراسة الظواهر، وقد استفادت منه سائر العلوم سواء كانت طبيعية أو إنسانية واجتماعية. وهو أقرب مناهج البحث المستخدمة لحل المشكلات بطريقة

علمية، كما يعد أفضل المناهج عند التعامل مع الفروض السببية أو عند تحديد أحد المتغيرات على متغيرات أخرى ذلك لما يتوفر فيه من درجات مرتفعة من الضبط العلمي. ويمتاز المنهج التجريبي بأنه المنهج العلمي الوحيد الذي يؤدي بنا إلى الكشف عن العلاقات السببية بين الظواهر، والتي يصل إليها من خلال الضبط التجريبي الذي يشير إلى التحكم في كل المتغيرات المتداخلة في دراسة الظاهرة.[1]

ويعرف **البياتي (2006)** المنهج التجريبي بأنه: "ذاك النوع من البحوث الذي تتم فيه السيطرة على المتغيرات ويتحقق ذلك باختيار مجموعة من الأفراد يتم تقسيمها بشكل عشوائي إلى مجموعتين أو أكثر تسمى المجموعة أو المجموعات الأولى بالمجموعات التجريبية وتسمى المجموعة الأخرى بالمجموعة الضابطة".[2]

ويرى **العساف (2010)** أن المنهج التجريبي هو "المنهج الذي يستطيع الباحث بواسطته أن يعرف أثر السبب (المتغير المستقل) على النتيجة (المتغير التابع)".[3]

ومن مميزات **المنهج التجريبي** باعتباره من أكثر مناهج البحث العلمي كفاءة ودقة وهذا يرتبط بمجموعة من المميزات التي يتمتع بها هذا منهج والتي منها:

- يساعد الضبط المحكم والدقيق لجميع المتغيرات المؤثرة في التجربة على التحقق من العلاقات السببية الموجودة بين المتغيرات، وتزيد دقة النتائج مع زيادة درجات الضبط والتحكم في المتغيرات.[4]
- يسمح بتكرار التجربة في ظل نفس الظروف مما يساعد على تكرارها من قبل الباحث نفسه أو باحثين آخرين للتأكد من صحة النتائج.
- ذهابه إلى أبعد من وصف ما هو كائن من الظواهر والأحداث، فهو يدرس الأسباب والعوامل التي تقف وراء حدوث الظاهرة، ويحاول تحليلها وتفسيرها.
- إمكانية استخدام البحوث التجريبية للتنبؤ بما سيحدث مستقبلاً من الظواهر.
- ومن أهم ما يميز كذلك المنهج التجريبي تعدد تصميمات المنهج التجريبي وتطور وسائل القياس، مما جعل منه منهجاً مرناً يمكن تكييفه لحالات كثيرة، خصوصاً مع طبيعة الظاهرة الإنسانية التي يصعب معها ضبط المتغيرات الخارجية.[5]

إذن ففي المنهج التجريبي توجد نماذج متعددة من التصميمات التجريبية ويجب على الباحث اختيار التصميم التجريبي المناسب لاختبار صحة النتائج المستنبطة من الفروض، ويتوقف اختيار التصميم على طبيعة

---

[1] عبد الصادق، فاتن صلاح. (2014). ***التجريب في علم النفس*** (ط.2). دار الفكر ناشرون وموزعون، ص 41 . 42.

[2] البياتي، عبد الجبار توفيق محمد. (2006). ***البحث التجريبي واختبار الفرضيات في العلوم التربوية والنفسية***. دار جهينة للنشر والتوزيع، ص 43.

[3] العساف، صالح بن محمد. (2010). ***المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية***. دار الزهراء، ص 277.

[4] عبد الصادق، فاتن صلاح. (2014). المصدر مذكور سابقا، ص 43.

[5] بن هويمل، ابتسام ناصر. (2012). ***المنهج التجريبي (التمهيدي . المثالي . شبه التجريبي)***. علوم الاعلام والاتصال. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص 25 . 26.

الدراسة والشروط أو الظروف التي تجرى فيها، الذي يوفر له أقصى حد ممكن من الصدق الداخلي والصدق الخارجي لنتائج البحث ويساعده في الحصول على إجابات لأسئلة البحث. وفيما يلي بعض التصميمات التجريبية التي يشيع استخدامها في مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، وهي كالتالي:

- ✓ **التصميمات التمهيدية أو الأولية Pre-Experimental Designs:**

وهي ثلاث تصميمات:

- تصميم الاختبار القبلي البعدي لمجموعة ضابطة.
- تصميم الاختبار البعدي باستخدام المجموعة الضابطة.
- تصميم سولمان للأربع مجموعات.

- ✓ **التصميمات التجريبية الجيدة أو المثالية.**
- ✓ **التصميمات شبه التجريبية أو شبه المثالية Quasi-Experimental Designs.**[1]

التصميم التجريبي (Experimental Design) المعتمد في الدراسة:

إذ يشير التصميم التجريبي إلى الخطة المتبعة لإجراء التجربة، ويتميز بقدرته على توزيع المفحوصين بشكل عشوائي في المجموعات التجريبية والضابطة التي تجرى عليها المعالجة، وتساهم هذه العشوائية في ضبط المتغيرات غير المدروسة ولذلك يطلق على التصميمات التجريبية التصميمات العشوائية Designs Randomized لاعتمادها على توزيع الأفراد بشكل عشوائي عند سحب العينات من المجتمع الأصلي أو عند تقديم المعالجة التجريبية.[2]

ولتنفيذ التجربة الحالية اعتمدنا في هذه الدراسة على اختيار أحد التصميمات التجريبية الجيدة أو المثالية والمتمثل في تصميم الاختبار القبلي البعدي لمجموعة ضابطة إذ يعني أن هناك **مجموعتين متكافئتين**، الأولى تجريبية والثانية ضابطة، يتم تعيين أفراد كل مجموعة عشوائياً، ثم تُعرض **المجموعتان لاختبار قبلي**، ثم تخضع **المجموعة الأولى للتجربة** (المتغير المستقل) وتحجب التجربة عن المجموعة الثانية، ووبعد نهاية مدة التجربة تُعرض **المجموعتان لاختبار بعدي** بغية معرفة أثر التجربة على المجموعة الأولى.[3] وبالإضافة إلى الاختيار العشوائي لكل من العينة التجريبية والضابطة يعتمد هذا التصميم على التوزيع العشوائي للأفراد في المجموعتين المتكافئتين مما يساعد الباحث في تحقيق التكافؤ في أغلب المتغيرات التي قد تؤثر في العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع.[4]

---

[1] بن هويمل، ابتسام ناصر. (2012). المصدر مذكور سابقا، ص 10 . 12.

[2] عبد الصادق، فاتن صلاح. (2014). المصدر مذكور سابقا، ص 63.

[3] بن هويمل، ابتسام ناصر. (2012). المصدر مذكور سابقا، ص 11.

[4] عبد الصادق، فاتن صلاح. (2014). المصدر مذكور سابقا، ص 64.

باستخدام المجموعتين المتكافئتين الضابطة والتجريبية ذات القياس القبلي والبعدي والذي يعد من أفضل التصاميم، إذ يتطلب هذا التصميم ضبط بعض المتغيرات بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) لتحقيق التكافؤ بينهما في هذه الدراسة من خلال ضبط المتغيرات غير التجريبية التي تؤثر على مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية. وذلك لأن التصميمات التجريبية تطبق بغرض تحقيق هدف واحد يرتكز حول معرفة ما إذا كان للمتغير المستقل (السبب) أثر على المتغير التابع (النتيجة). لذا يتم استخدام مجموعة ضابطة لتدعيم الاعتقاد بأن المتغير المستقل هو المسؤول فعلاً عن التغير الحادث في المتغير التابع وإجراء قياس قبلي ثم إدخال المتغير التجريبي والمتمثل في (البرنامج العلاجي) على المجموعة التجريبية فقط بينما لا يتم إخضاع المجموعة الضابطة لهذا المتغير، ثم يتم إجراء اختبار بعدي على كلتا المجموعتين لتقييم أثر هذا البرنامج على مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية ودرجة القمع الانفعالي، والجدول التالي يوضح هذا التصميم.

الجدول (18): التصميم التجريبي المتبع في الدراسة.

المجموعة	القياس القبلي	أسلوب المعالجة	القياس البعدي
التجريبية	(+) مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية ومقياس القمع الانفعالي	**(-) البرنامج العلاجي الانتقائي**	(+) مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية ومقياس القمع الانفعالي
الضابطة	(+) مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية ومقياس القمع الانفعالي	**(+) لا شيء**	(+) مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية ومقياس القمع الانفعالي

4. إجراءات الدراسة الأساسية:

تمثلت إجراءات الدراسة الأساسية في الخطوات التالية:

- إعداد أدوات البحث والمتمثلة في: تصميم مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية، وترجمة مقياس القمع الانفعالي، وتصميم البرنامج العلاجي.
- تحكيم مقياسي الدراسة والتأكد من خصائصهما السيكومترية.
- وضع البرنامج تحت ملاحظات واقتراحات الأساتذة وتعديل أهم النقاط والخروج بصورة نهائية له.
- القيام بالدراسة الاستطلاعية للتأكد من ملائمة أدوات الدراسة والبرنامج مع البيئة والعينة المقصودة بالدراسة.

- تطبيق كل من مقياس القمع الانفعالي ومقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية على تلامذة السنة الثانية ثانوي علمي واستخراج المجموعة المطلوبة في الدراسة كما سبق توضيح ذلك في أسلوب المعاينة من قبل. أي العينة التي تعاني من أعراض القمع الانفعالي، وضعف الكفاءات الانفعالية الأساسية.

- القيام بمقابلات مع عينة **(41)** تلميذاً وتلميذةً والتي تم ذكرها سابقاً في شروط المعاينة والذين يعانون من أعراض القمع الانفعالي ومستوى منخفض من الكفاءات الانفعالية الأساسية لأجل التأكد من ذلك، وجمع أهم المعطيات حول كل تلميذ وتلميذة تخدم أغراض الدراسة ولأجل محاولة خلق تجانس من حيث أهم الخصائص.

- اختيار **(24)** تلميذاً وتلميذةً من عينة **(41)** من الذين توفرت فيهم شروط التطبيق والدراسة وتوزيعهم إلى مجموعتين عشوائيا (القرعة) والحصول على عينتين إحداهما ضابطة وأخرى تجريبية.

- تطبيق البرنامج المقترح على أفراد المجموعة التجريبية فقط.

- إعادة تطبيق مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية ومقياس القمع الانفعالي على المجموعة التجريبية والضابطة من أجل التأكد من مدى إحداث التغيير المنشود على العينة التجريبية.

- إدخال البيانات في الحاسب الآلي لأجل تحليلها والتأكد من صحة الفروض، وهو ما سيتم عرضه وتوضيحه في الفصل الموالي.

5 . ضبط متغيرات الدراسة:

شملت الدراسة الحالية على متغيرات، والتي تم ضبطها كما يلي:

1.5 المتغير المستقل (المُسبب) Independent Variable:

وهو يمثل المتغير المؤثر والذي تجرى عليه المعالجة لقياس مدى تأثير اختلاف مستوياته على اختلاف مستويات المتغير التابع، الذي يمثل النتيجة التي يتوقع الباحث الوصول إليها ويرتبط تغيره بالمتغير المستقل.[1]

إذ تمثل المتغير المستقل خلال الدراسة الحالية في البرنامج العلاجي الذي هو عبارة عن برنامج يهدف إلى تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية للتخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة من المراهقين (16 . 19) سنة. وذلك من خلال تدريبهم على أساليب جديدة وطرق صحيحة في التعامل مع الانفعالات، ولأجل ضبط مختلف السلوكيات. إذ يتضمن البرنامج مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات النفسية المختلفة لتعديل السلوك وخاصة منها

[1] عبد الصادق، فاتن صلاح. (2014). المصدر مذكور سابقا، ص 46.

المعرفية والسلوكية التي أجري التدريب عليها بإتقان، كما تم اعتماد أساليب أخرى عديدة في البرنامج وكل ذلك سيتم توضيحه خلال ذكر خطوات تصميم البرنامج.

كما وتقاس فعالية البرنامج من خلال التغيرات الناجمة بعد تطبيق البرنامج بالفرق بين درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد ثلاثة أشهر من تطبيقه، وكذلك من خلال الفرق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على المقياسين المستخدمين في الدراسة الحالية.

2.5 المتغير التابع (النتيجة) Dependent Variable:

وهوالمتغير الذي تتم معالجته في التصميم التجريبي فإن المتغير التابع هو النتيجة أو الاستجابة التي تحدث بناءً على إدخال المتغير المستقل، وهو المتغير الذي يتم قياسه سواءً كان أنماط سلوكية أو مشكلات نفسية واجتماعية.[1] ويتمثل المتغير التابع خلال هذه الدراسة في القمع الانفعالي، حيث اعتمدنا على التعريف الإجرائي التالي لمفهوم القمع الانفعالي: "الدرجات التي يتحصل عليها المراهق على مقياس القمع الانفعالي من خلال قسمة الدرجات المتحصل عليها في سلم التحكم في الذات على ثلاثة مضاف إليها الدرجات المتحصل عليها في بعد الدفاعات القمعية". كما هو موضح في المعادلة التالية:

درجة القمع = درجة بعد التحكم في الذات/3+ درجة بعد الدفاعات القمعية [2]

3.5 المتغيرات الدخيلة Extraneous Variable:

وهي عبارة عن أي متغير غير مقصود بالدراسة يمكن أن يؤثر بشكل منتظم على النتيجة (المتغير التابع) دون أن يتمكن الباحث من ضبطه ولذلك يختلط تأثيره بأثر المتغير المستقل، وقد يطلق عليه المتغير الثالث لأنه يتدخل في العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، وقد يؤدي إلى وجود علاقة دالة بين المتغيرين وهي علاقة غير حقيقية مرجعها المتغير الثالث الذي يؤدي إلى انخفاض الصدق الداخلي للدراسة، ويضعف الثقة في النتائج.[3]

وبالمقابل، يعد ضبط (تحييد) هذه المتغيرات أو عزلها من أصعب التحديات التي تواجه الباحث حتى يمكنه وبقدر من الدقة أن يعزو أي تغيير يحدث لدى المجموعة التجريبية إلى العامل المستقل، ومن أمثلتها في هذه الدراسة التحصيل الدراسي والمستوى التعليمي والاقتصادي للأسرة، بالإضافة إلى **المتغيرات الفيزيقية** بيئة الفصل من التهوية ودرجة الحرارة والضوضاء وغيرها من المؤثرات التي يصعب أو يستحيل على مطبق البرنامج السيطرة عليها. وعليه تم تحديد وضبط المتغيرات الدخيلة والتي لها تأثير على نتائج الدراسة إذ تم عرضها خلال عنصر المعاينة وتحديداً من خلال عرض الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

---

[1] عبد الصادق، فاتن صلاح. (2014). المصدر مذكور سابقا، ص 76.

[2] Paget. V., Consoli, S.M., & Carton, S. (2012), p 19.

[3] عبد الصادق، فاتن صلاح. (2014). المصدر مذكور سابقا، ص 77.

6 . مجالات الدراسة:

تمت هذه الدراسة في المجالين المكاني والزماني، على النحو التالي:

- **المجال المكاني:**

أجريت هذه الدراسة بثانوية الشهيد **"عبد الكريم بودرغومة"** الواقعة بوسط ولاية البليدة وتحديداً بجوار ملعب كرة القدم **"الإخوة براكني"**.

- **المجال الزماني:**

امتدت فترة الدراسة النظرية من سنة (2015) حتى أواخر سنة (2017) والتي تم من خلالها جمع المادة العلمية المطلوبة من مصادر ومراجع ودراسات مختلفة تناولت متغيرات الدراسة، إذ تم تصميم كل من مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية والبرنامج العلاجي بالإضافة إلى ترجمة مقياس القمع الانفعالي والتي تم تحكيمها وتعديلها. أما الدراسة التطبيقية فقد استمرت حوالي (13) شهراً (أي من فيفري 2018 إلى حدود غاية ماي 2019) وذلك على مدار سنتين دراسيتين على التوالي. إذ تم خلالها القيام بتكييف وتقنين أدوات الدراسة، وإجراء مختلف التطبيقات، وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها. بمعنى ما بين دراسة استطلاعية ودراسة ميدانية حتى المرحلة التتبعية وتحديداً تم إجراء الدراسة الاستطلاعية من 2018/03/13 إلى غاية 2018/05/31، أما تطبيق البرنامج العلاجي فامتد من 2018/11/03 إلى غاية 2019/02/09. وفيما يتعلق بالمرحلة التتبعية فكانت بعد مرور (03) أشهر من نهاية تطبيق البرنامج ليتم إعادة التطبيق مرة أخرى على أفراد المجموعة التجريبية كل من مقياسي الكفاءات الانفعالية الأساسية والقمع الانفعالي وذلك بتاريخ: 2019/05/11 على مستوى ثانوية الشهيد **"عبد الكريم بودرغومة"**.

7 . أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

يتوقف نجاح تحقيق أهداف أي بحث أو دراسة على الاختيار الأنسب للأدوات من أجل الحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة والتي لها صلة بموضوع الدراسة وأهدافها، إذ تمثلت أدوات الدراسة الحالية فيما يلي:

- ✓ مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية (**ملحق 6**).
- ✓ مقياس القمع الانفعالي (**ملحق 7**).

1.7 مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية:

أولاً / خطوات تصميم مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية:

مرّ بناء مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بالخطوات الآتية:

- **تحديد فكرة المقياس ومبررات تصميمه:**

تمثلت فكرة تصميم المقياس في جمع كافة المؤشرات التي تدل على الكفاءات الانفعالية الأساسية والذي كان من مبررات تصميمه سرعة تحديد مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهقين بالطور الثانوي إذ أن المقابلة تستغرق وقتاً أطول هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تم تصميمه لصعوبة الحصول على المقياس الخاص بهذا المتغير والمخصص لفئة المراهقين - وهذا حسب الرأي الشخصي -، إلا أنه تقريباً بعد الانتهاء من تصميم المقياس وبعد البحث والتمحيص وبصعوبة بالغة تحصلنا على نسخة من بروفيل الكفاءات الانفعالية الشخصية والموضحة في (**الملحق 8**) والتي تم الإطلاع عليها والاعتماد على بعض من بنودها وهذا ما سيتم توضيحه لاحقاً.

- **تحديد أهداف المقياس:**

تنقسم أهداف المقياس إلى ما يلي:

. أهداف عامة:

- ✓ توفير أداة لسد العجز في قياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى فئة المراهقين.
- ✓ التعرف على مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهقين.

. أهداف خاصة:

- ✓ الاستخدام بغرض انتقاء العينة المناسبة لموضوع الدراسة.
- ✓ الاستخدام بغرض اختبار الفروض العلمية.

- **تحديد الإطار النظري للمتغير المعنى بالقياس وصياغة بنوده:**

تم الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة الخاصة بالكفاءات الانفعالية الأساسية، والكفاءات الانفعالية والاجتماعية. كما تم التعمق في موضوع الكفاءات الانفعالية الأساسية من خلال الإطلاع على مواضيع الذكاء الانفعالي خاصة **نموذج "سالوفي وماير"**، بالإضافة إلى الإطلاع على عدة مقاييس في هذا الشأن. ومن أجل الحصول على فقرات تقيس الكفاءات الانفعالية الأساسية تم اعتماد تعريفين لـ **(Mikolajczak et al.)** للكفاءات الانفعالية الأساسية وكذلك على بعض من البنود المتواجدة بثلاثة مقاييس، ونعرض ذلك بالتفصيل كالتالي:

أ . التعريف الذي اقترحته **(Mikolajczak, 2009)**: الكفاءة الانفعالية (EC) تشير إلى "الاختلافات في كيفية تحديد الأفراد، والتعبير عن، فهم، واستخدام وتنظيم انفعالاتهم وانفعالات الآخرين".[1]

ب . تعريف كل من **(Mikolajczak et al.)** للكفاءات الانفعالية الخمسة التي تعني: "تحديد (أي القدرة على إدراك الانفعالات عند ظهورها والتعرف عليها)، والتعبير (أي القدرة على التعبير عن الانفعالات بطريقة مقبولة اجتماعيًا)، فهم (أي القدرة على فهم أسباب الانفعالات ونتائجها، والتمييز بين العوامل المنتجة للأسباب) وتنظيم (أي القدرة على تنظيم الإجهاد أو الانفعالات عندما لا تكون ملائمة للسياق) والاستخدام (أي القدرة على استخدام الانفعالات لتحسين التفكير والقرارات والإجراءات)".[2]

وبالمقابل فقد أفاد هذا الإطلاع النظري بالأهمية النسبية للعناصر الفرعية للخاصية المستهدفة بالقياس وتم تمثيل تلك العناصر في بنود المقياس فيما بعد وفقاً لتلك الأهمية.

كما يتم التنويه أيضاً إلى أنه قد تم القيام بمقابلات مع المختصين والخبراء وأخذ أهم الملاحظات والتوجيهات والمعلومات المهمة حول الخاصية المراد قياسها والتي أفادت في عدة نقاط مهمة في تصميم المقياس الخاص بها.

- **تحديد مستويات مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية:**

الجدول (19): درجات مقياس ليكرت الخماسي.

البدائل	غير موافق إطلاقاً	غير موافق	محايد	موافق	موافق جداً
الدرجات	1	2	3	4	5

تكون مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية من (60) وتم إعطاء أعلى درجة لتصبح (300) وأدنى درجة لتصبح (60)، وبالتالي تراوح المقياس بين (60-300) درجة.

[1] Housiaux, M. (2011), p 50.

[2] Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013), p 2.

وتم تحديد ثلاث مستويات مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بناءً على الدرجات التي تحصل عليها المفحوص وفقاً للطريقة الآتية:

$$\frac{\text{الدرجة الأعلى في المقياس} - \text{الدرجة الأدنى في المقياس}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{60-300}{3} = 80$$

والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (20): مستويات مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية.

المستويات	الفئة
منخفض	140 -60
متوسط	220 -140
مرتفع	300 -220

- **أبعاد الكفاءات الانفعالية الأساسية:**

"تتحدد الكفاءات الانفعالية الأساسية من خلال مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ بإجابته على عبارات مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية المصمم والمكون من خمسة أبعاد هي: التعرف، الفهم، التعبير، الضبط، الاستخدام، بحيث تتراوح درجات كل أبعاد المقيا س بين (12 - 60) درجة.

وتم تحديد ثلاث مستويات لأبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بناءً على الدرجات التي تحصل عليها المفحوص وفقاً للطريقة الآتية:

$$\frac{\text{الدرجة الأعلى في المقياس} - \text{الدرجة الأدنى في المقياس}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{\mathbf{12-60}}{\mathbf{3}} = \mathbf{16}$$

وعليه يمكن تحديد مستوى مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بناءً على ما تم حسابه وهي كالتالي:

الجدول (21): مستويات أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية.

المستويات	الفئة
منخفض	28 -12
متوسط	44 -28
مرتفع	60 -44

ج . **مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي** والمترجم من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية من قبل الباحثة "**غادة مظهر الجندي**" وهو مصمم لقياس الذكاء الانفعالي للطلبة من أعمار (7 . 18) سنة، ويضم مقياس بار- أون لقياس الذكاء الانفعالي في صورته الأصلية (60) فقرة موزعة على ستة مقاييس فرعية للأبعاد التالية:

- **مقياس الكفاءة الشخصية (Intrapersonal Scale):** ويتألف من (6) فقرات أخذت الأرقام الآتية: 7، 17، 28، 31، 43، 53.
- **مقياس الكفاءة الاجتماعية (Interpersonal Scale):** ويتألف من (12) فقرة أخذت الأرقام الآتية: 2، 5، 10، 14، 20، 24، 36، 41، 45، 51، 55، 59.
- **مقياس إدارة الضغوط (Stress Management Scale):** ويتألف من (12) فقرة أخذت الأرقام الآتية: 3، 6، 11، 15، 21، 26، 35، 39، 46، 49، 54، 58.
- **مقياس التكيف (Adaptability Scale):** ويتألف من (10) فقرات أخذت الأرقام الآتية: 12، 16، 22، 25، 30، 34، 38، 44، 48، 57.
- **مقياس المزاج العام (General Mood Scale):** ويتألف من (14) فقرة أخذت الأرقام الآتية: 60، 56، 50، 47، 40، 37، 32، 29، 23، 19، 13، 9، 14.
- **مقياس الانطباع الإيجابي (Positive Impression Scale):** ويتألف من (6) فقرات أخذت الأرقام الآتية: 8، 18، 27، 33، 42، 52.
- بالإضافة إلى مقياس لتحديد مصداقية التلميذ في اختيار الإجابات المناسبة له.

وقد تم الاستعانة في تصميم مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية على الفقرات الآتية: 2، 6، 17، 25، 40.

د . **مقياس المهارات الاجتماعية (Social Skills Inventory)** المعروف اختصاراً بـ **(SSI)** أعده الباحث **الأمريكي رونالد ريجيو (Riggio, 1986)** والمترجم من الإنجليزية إلى العربية من طرف الباحث "**موفق كروم**"، وهو عبارة عن أداة سيكولوجية للتقرير الذاتي صمم كوسيلة لقياس مهارات التواصل الاجتماعي. يتكون الاختبار من (90) فقرة موزعة على ستة (6) اختبارات فرعية وكل اختبار مكون من (15) فقرة، وهذه الأبعاد الستة هي:

- **مهارات التعبير الانفعالي:** 01، 07، 13، 19، 25، 31، 37، 43، 49، 55، 61، 67، 73، 79، 85.
- **مهارات الحساسية الانفعالية:** 02، 08، 14، 20، 26، 32، 38، 44، 50، 56، 62، 68، 74، 80، 86.
- **مهارات الضبط الانفعالي:** 03، 09، 15، 21، 27، 33، 39، 45، 51، 57، 63، 69، 75، 81، 87.

- **مهارات التعبير الاجتماعي:** 04، 10، 16، 22، 28، 34، 40، 46، 52، 58، 64، 70، 76، 82، 88.
- **مهارات الحساسية الاجتماعية:** 05، 11، 17، 23، 29، 35، 41، 47، 53، 59، 65، 71، 77، 83، 89.
- **مهارات الضبط الاجتماعي:** 06، 12، 18، 24، 30، 36، 42، 48، 54، 60، 66، 72، 78، 48، 90.

وقد أستعين في تصميم مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية على الفقرات الآتية: 02، 07، 23، 26، 39، 49.

هـ . بروفيل الكفاءات الانفعالية الشخصية: تم وضعه من قبل كل من: **(Sophie Brasseur & Moïra Mikolajczak, 2012)** وهو غير مترجم من الفرنسية إلى العربية، يضم في نسخته الأصلية (50) فقرةً موزعة على عشرة أبعاد موضحة كما يلي:

- **تحديد انفعالاتي:** 6، 16، * 20، 48، * 49.
- **التعرف على انفعالات الآخرين:** 7، * 29، 30 ، * 40، * 44.
- **فهم انفعالاتي:** * 1، * 2، 10، * 26، * 43.
- **فهم انفعالات الآخرين:** * 5، 13، 14، * 18، * 34.
- **التعبير عن انفعالاتي:** 8، 17، * 25، * 38، * 42.
- **الاستماع إلى انفعالات الآخرين:** 23، * 28، * 31، 45،* 46.
- **تنظيم انفعالاتي:** 12، 15، * 37، 39، 50.
- **تنظيم انفعالات الآخرين:** 19، * 27، 33، 35، 36، 47.
- **استخدام انفعالاتي:** * 9، 21، 22، 24، 41.
- **استخدام انفعالات الآخرين:** 3، 4، 11، 32، 30.

وقد استعنا في تصميم مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية على الفقرات الآتية: 9، 21، 30.

- **تحديد الأبعاد الفرعية للخاصية المقاسة:**

تنقسم الخاصية المراد قياسها من خلال دراستنا هذه إلى خمسة أبعاد فرعية التي تشكل في مجموعها العام الدرجة الكلية للكفاءات الانفعالية الأساسية، وتحديد هذه الأبعاد يساعد في وضع البنود وفقاً للأهمية التي يمثلها كل بعد من هذه الأبعاد ومن ثم وجب تحديد هذه الأخيرة بدقة إذ تم تعريف كل منها تعريفاً إجرائياً محدداً.

كما سبق الذكر أعتمد في تصميم هذا المقياس خمسة أبعاد، وهي عبارة عن كفاءات انفعالية أساسية كما جاءت في التعريفين المعتمدين المذكورين في العنصر السابق والتي تعرفها **(Mikolajezak, 2014)** بالتحديد كالآتي:

- ✓ **كفاءة التعرف:** هي "قدرة الفرد على معرفة انفعالاته وانفعالات الآخر".
- ✓ **كفاءة الفهم:** هي "قدرة الفرد على فهم أسباب ونتائج انفعالاته وانفعالات الآخر".
- ✓ **كفاءة التعبير:** هي "قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته وجعلها مقبولة اجتماعياً والسماح للآخرين بالتعبير عن انفعالاتهم".
- ✓ **كفاءة الضبط:** هي "قدرة الأفراد على تسيير ضغوطاتهم وانفعالاتهم".
- ✓ **كفاءة الاستخدام:** هي "قدرة الأفراد على استعمال انفعالاتهم لزيادة الفاعلية (على مستوى اتخاذ القرار، الأفعال).[1]

- **التعاريف الإجرائية للأبعاد الفرعية لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية:**

ويمكن تعريف هذه الأبعاد إجر ائياً في هذه الدراسة كما يلي:

- ❖ **كفاءة التعرف:** "هي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ/ة من خلال إجابته على عبارات بعد التعرف على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية".
- ❖ **كفاءة الفهم:** "هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ/ة من خلال إجابته على عبارات بعد الفهم على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية".
- ❖ **كفاءة التعبير:** "هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ/ة من حلال إجابته على عبارات بعد التعبير على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية".
- ❖ **كفاءة الضبط:** "هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ/ة من خلال إجابته على عبارات بعد الضبط على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية".
- ❖ **كفاءة الاستخدام:** "هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ/ة من خلال إجابته على عبارات بعد الاستخدام على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية".

- **تحديد طبيعة وخصائص الأفراد:**

تم في هذه الخطوة تحديد طبيعة وخصائص الأفراد الذين سوف يطبق عليهم المقياس، ومن بين أبرز الخصائص التي تميز أفراد عينة الدراسة الحالية نذكر:

أ . الفئة: مراهقين. **ب . المستوى التعليمي:** السنة الثانية ثانوي علمي.

ج . السن: 19/16 سنة. **د . الجنس:** ذكور/ إناث. **هـ . المستوى الاقتصادي:** متوسط/حسن.

و . المستوى الصحي: عدم الإصابة بالأمراض المزمنة ولا الاضطرابات النفسية، وعدم تناول أدوية أو الإصابة بعاهات وغيرها.

[1] Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2014), p 97.

وتمثلت مبررات اختيار الأفراد المستهدفين بالقياس، فيما يلي:

- أهمية المرحلة العمرية (الفئة المتعامل معها) خاصة فيما يعرف بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية.
- استهداف تلاميذ السنة الثانية ثانوي نظراً لاستقرارهم الانفعالي نوعاً ما مقارنة بتلاميذ السنة الأولى الذين هم في مرحلة تعليمية جديدة عليهم وتلاميذ السنة الثالثة الذين هم بصدد اجتياز اختبار البكالوريا.
- تلاميذ السنة الثانية علمي لأن التلاميذ الأدبيين فمن المفترض أنهم غالباً ما يعبرون عن انفعالاتهم من خلال المواد التي يدرسونها، أما بالنسبة للتلاميذ العلميين فيعاملون بتفكير رياضي محض تقريباً وذلك من خلال التركيز على المواد العلمية رياضيات، فيزياء، علوم وغيرها.
- **تحديد الشكل الأمثل للمقياس وطرق التطبيق:**

يتم توزيع المقياس على التلاميذ في صورته النهائية والإجابة عليه تكون بصورة فردية.

- **حصر المقاييس المتاحة التي تستهدف قياس الخاصية نفسها:**

مع الجهود المبذولة تم الوصول فقط إلى نسخة من بروفيل الكفاءات الانفعالية الشخصية الذي تم وضعه من قبل كل من: **(Sophie Brasseur et Moïra Mikolajczak, 2012)** وهو غير مترجم من الفرنسية إلى العربية، يضم في نسخته الأصلية (50) فقرةً موزعة على عشرة أبعاد كما سبق ذكرها من قبل وهي مدرجة ضمن (الملحق 8).

- **تحديد شكل الاستجابة:**

الاختيار بين البدائل على متصل، وهي: **(غير موافق إطلاقاً، غير موافق، مُحايد، موافق، موافق بشدة)**.

- **صياغة تعليمات المقياس:**

تنقسم تعليمات المقياس إلى تعليمتين رئيسيتين، هما:

أ . **تعليمة المطبقين:** وهنا يقصد بهم مشرفي التربية ومستشاري التوجيه المدرسي والمهني الذين يقومون بتطبيق المقياس، وتضمنت التعليمة شرحاً وافياً للمقياس والخاصية التي يتم قياسها، وإجراءات التطبيق بالتفصيل والزمن وطريقة تسجيل الاستجابات، والمواقف التي يحتمل مواجهتها أثناء التطبيق وطريقة حلها، وحدود الشرح والتوضيح المسموح به للتلاميذ.

ب . **تعليمة المطبق عليهم:** وهي موضحة في المقياس بـ **(الملحق 6)**، وتتضمن عدة نقاط منها:

- فكرة مبسطة عن المقياس والهدف من وراء تطبيقه.
- طريقة الاستجابة والزمن المحدد لها.

- **التدقيق اللغوي للبنود والتعليمات:**

قد تؤدي بعض الأخطاء اللغوية إلى فقد بعض العبارات المراد قياسها، وربما يصل الأمر إلى الفهم العكسي من قبل المفحوصين ومن ثم وجب علينا مراجعة اللغة والتدقيق في ذلك لتجنب مثل هذه المشكلات التي قد لا يستطيع التغلب عليها أثناء عملية التطبيق، ويتم التنويه هنا إلى أنه بعد القيام بمقابلة أولية مع بعض التلاميذ في الثانويات كاستطلاع أولي لوحظت محدودية الرصيد اللغوي لديهم ووجود غموض واضح في فهم بعض العبارات وربما هذا يرجع إلى ضعف رصيدهم اللغوي وما يدل عليه علاماتهم المنخفضة لدى أغلبيتهم في مادة اللغة العربية، وهذا ما قدمه وصرح به كذلك معظم الأساتذة كمشكل يواجهونه مع التلاميذ خلال هذا الطور، لذا بذلت محاولة تبسيط اللغة على قدر الإمكان وما يتناسب نوعاً ما مع مستواهم اللغوي.

وقم تم الحرص في صياغة بنود هذا المقياس على مراعاة ما يلي:

- أن تكون البنود سليمة من الناحية اللغوية والعلمية وشاملة للمحتوى العلمي المختار والمراد بالقياس.
- أن تكون البنود محددة وواضحة وخالية من الغموض.
- انتماء كل بند للبعد الذي يقيسه.
- أن تكون بنود الاختبار مناسبة للمستوى الزمني والعقلي لأفراد عينة الدراسة.
- أن تكون البدائل واضحة ومتجانسة مع المقدمة.
- أن يكون الاختبار مناسباً للاستخدام في البيئة المحلية.

كما تم خلال تصميم المقياس تقديم تعليمة دقيقة وواضحة لتسهيل فهم التلاميذ لما يرمي إليه المقياس، وقد تكونت هذه التعليمة من شطرين هما:

أولاً: البيانات الأولية للتلميذ: والتي تشمل على الاسم، اللقب، السن، الثانوية، المعدل الفصلي، التخصص الدراسي، مهنة الأب، مهنة الأم، المستوى الاقتصادي.

ثانياً: تعليمة الإجابة عن المقياس: تم إعطاء التلاميذ فكرة مبسطة عن الهدف من المقياس وطريقة الإجابة عليه.

- **البنود النهائية للمقياس:**

تم الاعتماد على بعض من فقرات المقاييس الثلاثة المذكورة سابقاً والتي بلغ عددها (14) فقرة لصياغة بعض بنود مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية، فضلاً عن صياغة بعضها الآخر من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت متغير الكفاءات الانفعالية، بالإضافة إلى الانطلاق من تعريفات **(Mikolajczak et al.)** للكفاءات الانفعالية الأساسية والاعتماد عليه، كما تم القيام ببعض المقابلات مع أساتذة ودكاترة ذوو خبرة وممارسة ميدانية مع فئتي الأطفال والمراهقين وكل ما له علاقة بالانفعالات وتم من خلالها الاعتماد على توجيهاتهم واقتراحاتهم. إذ بلغ عدد بنود المقياس (68) بنداً موزعة على خمسة أبعاد هي: التعرف الانفعالي، الفهم

الانفعالي، التعبير الانفعالي، الضبط الانفعالي، الاستخدام الانفعالي وبمعدل (13) بنداً في كل من البعد الأول والثاني و(14) بنداً في الأبعاد الثلاثة الأخرى، و(الملحق 1) يوضّح مصادر فقرات مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في صورته الأولية. أما توزيع البنود الإيجابية والسلبية على أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية حسب انتمائها لكل بعد، فهو موضح في الجدول التالي:

الجدول (22): توزيع الفقرات على أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية.

الأبعـاد	أرقـام الفقـرات	عدد الفقرات
التعرف	1، 2*، 8، 14، 23*، 26، 37، 50، 51، 55، 57، 62*، 63	13
الفهم	4*، 5، 16*، 17، 25*، 27*، 29، 39، 40، 46، 52، 64، 65	13
التعبير	6، 7، 10*، 13، 15، 18*، 31*، 38، 42، 43*، 53*، 54، 56*، 66	14
الضبط	9*، 20*، 21*، 22*، 28، 32*، 33، 41*، 44، 45، 49، 58، 59، 67 *	14
الاستخدام	3، 11، 12*، 19، 24، 30*، 34، 35، 36، 47، 48، 60، 61، 68	14
الدرجة الكلية للفقرات		**68**

*: تدل على الفقرات السالبة.

- **بدائل الإجابة وتصحيح المقياس:**

تم وضع خمسة بدائل لتقدير الاستجابة وهي: (**غير موافق إطلاقاً، غير موافق، محايد، موافق، موافق جداً**) وكان نمط الاستجابة وفق مقياس **ليكرت (Likert)** التدرجي. وتضمّن المقياس فقرات سلبية وأخرى إيجابية وهي غير متساوية في العدد. وصُحِّحت الإجابات على المقياس بإعطاء درجة من (**1- 5**) للفقرات الإيجابية وبعكسه للفقرات السلبية وبالتالي يتم جمع درجات كل فرد لتحديد درجة مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية، حيث تتراوح درجة الفرد على المقياس بين (**68 . 340**) درجة فتكون بذلك أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (**340**) والتي تعبر عن مستوى مرتفع من الكفاءات الانفعالية الأساسية وأقل درجة يمكن الحصول عليها هي (**68**) والتي تعبر عن مستوى منخفض من الكفاءات الانفعالية الأساسية وذلك بزمن إجابة يتراوح ما بين (**25 . 30**) دقيقة، وكما هو موضّح في الجدول (22).

الجدول (23): بدائل الإجابة وتصحيح فقرات مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية.

تسلسل الفقرة	البدائل				
	غير موافق إطلاقاً	غير موافق	مُحايد	موافق	موافق جداً
1، 3، 5، 6، 7، 8، 11، 13، 14، 15، 17، 19، 24، 26، 28، 29، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 42، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 54، 55، 57، 58، 59، 60، 61، 63، 64، 66، 68	1	2	3	4	5
2*، 4*، 9*، 10*، 12*، 16*، 18*، 20*، 21*، 22*، 23*، 25*، 27*، 30*، 31*، 32*، 41*، 43*، 53*، 56*، 62*، 65*، 67*	5	4	3	2	1

- **آراء المحكمين بصلاحية بنود المقياس:**

صدق المحكمين:

بعد الانتهاء من تصميم الصورة الأولية للمقياس وصياغة بنوده، تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس من الذين جمعوا بين الخبرة العلمية والمهنية في المجال إذ بلغ عددهم (11) عضواً محكماً بجامعة علي لونيسي البليدة 2. (أنظر **الملحق 3**)، وذلك كخطوة هامة تحقق العديد من الفوائد. حيث تم توضيح الغرض من الدراسة مقدِّمين الأساس النظري المعتمد والتعريف النظري للمتغير والمقاييس التي تم الاعتماد عليها في تصميم المقياس، بالإضافة إلى نوع العينة المستهدفة بالقياس مع تقديم نسخة أولية للمقياس، وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم واقتراحاتهم بشأن المقياس وذلك بهدف التأكد من مدى صدق تمثيل أبعاد وبنود المقياس ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، حيث طلب منهم تقييم أبعاد وبنود المقياس في العناصر التالية:

- ✓ إلى أي مدى تعبر هذه الأبعاد عن المتغير المراد قياسه؟.
- ✓ إلى أي مدى تقيس هذه البنود الأبعاد المقترحة؟.
- ✓ هل يمكن اقتراح أبعاد وبنود أخرى؟.

وأشار المحكّمون إلى تكرار بعض فقرات المقياس، وإلى إعادة صياغة بعضٍ منها، وحذف بعضها الآخر، إذ أُبقيَ على الفقرات التي وافق عليها المحكّمون بنسبة بين (80% - 100%)، وعلى نحو ما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (24): آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية.

		رقم الفقرة	نسبة الموافقين	نسبة المعارضين
آراء المحكمين	البنود الموافق عليها	1، 3، 4*، 5، 7، 8، 9*، 10*، 11، 12*، 15، 16*، 17، 21*، 22*، 23*، 24، 26، 27*، 30*، 31*، 32*، 33، 35، 36، 38، 39، 40، 42، 43*، 44، 45، 46، 48، 50، 51، 52، 55، 56*، 58، 59، 61، 62*، 63، 64، 65*، 66، 67*	%91.66	%8.34
	البنود المعدلة	2*، 14، 18*، 20*، 28، 29، 34، 37، 54، 68	%83.33	%16.67
	البنود المحذوفة	6، 13، 19، 25*، 41*، 47، 49، 53*، 57، 60	%75	%25
	البنود المقترحة	19*، 45		

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه بعد استطلاع آراء المحكمين لم يتم إلغاء أي بعد من أبعاد المقياس في حين تم حذف مجموعة من البنود قدر عددها بـ (**10**) بنود، وذلك منها ما تكرر بنفس المعنى وأخرى لا تتناسب مع مستوى التلاميذ في هذه المرحلة. وتم اقتراح بندين (أنظر **الملحق 2**) حيث اقترح البند (**19***) ضمن بعد الضبط والبند (**45**) ضمن بعد الاستخدام. كما تم القيام بإعادة الصياغة اللغوية لبعض البنود وتبسيطها في البعض الآخر منها مع ما يتناسب ومستويات التلاميذ وذلك بناءً على ملاحظات السادة المحكمين إذ تم التعديل اللازم. ولكن يعتبر هذا غير كاف، لذا تم تطبيق هذا المقياس ومن خلال الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من (**663**) تلميذاً وتلميذةً في المرحلة الثانوية.

- **التجربة الاستطلاعية للمقياس:**

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية وذلك لأجل أهداف عدة، منها:

- ✓ التأكد من صلاحية التعليمات للفئة المستهدفة بالقياس.
- ✓ التوصل إلى تقدير الزمن الذي يستغرقه المقياس.
- ✓ الاستقرار على الترتيب الأمثل للفقرات.

وقد دلت نتائج التطبيق الاستطلاعي إلى أن الألفاظ والتعليمات الخاصة بالاختبار واضحة.

- **زمن المقياس:**

ولتحديد الزمن المناسب للاختبار تم العمل على تطبيق المعادلة التالية:

متوسط الزمن المناسب للمقياس = **(زمن أسرع تلميذ + زمن أبطأ تلميذ) / 2** وبالتالي كانت النتيجة على النحو التالي: **(25 + 45) / 2 = 35 دقيقة**. حيث وجد أن الزمن المناسب لأداء المقياس هو: **(35) دقيقة**، وعامل الوقت مهم وذلك بسبب "تأثر درجات الاختبارات الموقوتة تأثراً مباشراً بزمن الإجابة".[1]

- **صعوبات تصميم المقياس:**

خلال تصميم هذا المقياس كانت هناك بعض الصعوبات في المراحل المختلفة لتصميمه ومنها قلة الدراسات السابقة، والأطر النظرية الخاصة بمتغير الكفاءات الانفعالية الأساسية وخاصة باللغة العربية التي تعد شبه منعدمة تقريباً هذا من جهة، ومن جهة أخرى قلة المتخصصين في المجال وعدم درايتهم وإطلاعهم الكافي على الخاصية ومنه صعوبة التوجيه وانتقاء المناسب من اللامناسب.

ثانيا/ ثبات وصدق مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية:

تم التأكد من صدق وثبات المقياس إحصائياً بالطرق التالية:

أ/ الثبات:

- **التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):**

الجدول (25): ثبات مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية عن طريق ألفا كرونباخ.

المحاور	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المحور الأول (التعرف)	0.559	12
المحور الثاني (الفهم)	0.480	12
المحور الثالث (التعبير)	0.532	12
المحور الرابع (الضبط)	0.406	12
المحور الخامس (الاستخدام)	0.470	12
المقياس ككل	**0.819**	**60**

[1] علام، صلاح الدين محمود.(2000). ***القياس والتقويم التربوي والنفسي - أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة***. دار الفكر العربي.

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل **ألفا كرونباخ**. حيث قدر معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمحور الأول بـ: **(0.55)** وللمحور الثاني بـ: **(0.48)** وللمحور الثالث بنسبة **(0.53)**، وأما للمحور الرابع فقدر بـ: **(0.40)** وبالنسبة للمحور الخامس قدر بـ: **(0.47)**، أما فيما يخص المقياس ككل فقدر بـ: **(0.81)** وهي قيمة تدل على أن هذا المقياس **ثابت**، كما هو مبين بالجدول (25) أعلاه.

ب/ الصدق:

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه، وبعدها تم تقدير الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل، كما يلي:

أ- **الارتباط بين العبارات والدرجات الكلية للمحاور التي تنتمي إليها:**

- **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور التعرف:**

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الأول (**التعرف**) بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية له ككل دالة كلها عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (**12**) عبارة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,48) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (**46**) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,33) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (**6**) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموماً يمكن القول بأن المحور الأول (التعرف) **صادق**، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (26): مصفوفة ارتباطات عبارات محور التعرف مع درجته الكلية.

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.437**	**العبارة 31**	0.478**
العبارة 6	0.332**	**العبارة 36**	0.452**
العبارة 10	0.359**	**العبارة 41**	0.346**
العبارة 16	0.380**	**العبارة 46**	0.480**
العبارة 21	0.435**	**العبارة 51**	0.424**
العبارة 26	0.437**	**العبارة 56**	0.408**
****الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**			

- **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الفهم:**

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني (**الفهم**) بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية له ككل دالة كلها إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (**12**) عبارة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,45) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (**22**) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,31) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (**42**) والدرجة الكلية للمحور ككل وعموماً يمكن القول بأن المحور الثاني (الفهم) **صادق**، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (27): مصفوفة ارتباطات عبارات محور الفهم مع درجته الكلية.

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 2	0.440**	**العبارة 32**	0.381**
العبارة 7	0.320**	**العبارة 37**	0.356**
العبارة 12	0.392**	**العبارة 42**	0.319**
العبارة 17	0.422**	**العبارة 47**	0.440**
العبارة 22	0.454**	**العبارة 52**	0.370**
العبارة 27	0.400**	**العبارة 57**	0.328**
****الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**			

- **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور التعبير:**

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثالث (**التعبير**) بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية له ككل دالة كلها إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (**12**) عبارة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,46) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (**18**) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,26) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (**53**) والدرجة الكلية للمحور ككل وعموماً يمكن القول بأن المحور الثالث (التعبير) **صادق**، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (28): مصفوفة ارتباطات عبارات محور التعبير مع درجته الكلية.

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 3	0.413**	**العبارة 33**	0.394**
العبارة 8	0.431**	**العبارة 38**	0.436**
العبارة 13	0.445**	**العبارة 43**	0.379**
العبارة 18	0.465**	**العبارة 48**	0.442**
العبارة 23	0.340**	**العبارة 53**	0.264**
العبارة 28	0.453**	**العبارة 58**	0.366**
****الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**			

- **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الضبط:**

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الرابع (**الضبط**) بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الرابع مع الدرجة الكلية له ككل دالة كلها إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (**12**) عبارة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,44) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (**14**) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,26) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (**24**) والدرجة الكلية للمحور ككل وعموماً يمكن القول بأن المحور الرابع (الضبط) **صادق**، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (29): مصفوفة ارتباطات عبارات محور الضبط مع درجته الكلية.

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 4	0.364**	**العبارة 34**	0.407**
العبارة 9	0.420**	**العبارة 39**	0.279**
العبارة 14	0.444**	**العبارة 44**	0.308**
العبارة 19	0.371**	**العبارة 49**	0.300**
العبارة 24	0.263**	**العبارة 54**	0.403**
العبارة 29	0.393**	**العبارة 59**	0.402**
****الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**			

- **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الاستخدام:**

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الخامس (**الاستخدام**) بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الرابع مع الدرجة الكلية له ككل دالة كلها إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (**12**) عبارة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,51) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (**11**) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,20) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (**40**) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموماً يمكن القول بأن المحور الخامس (الاستخدام) **صادق**، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (30): مصفوفة ارتباطات عبارات محور الاستخدام مع درجته الكلية.

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 5	0.451**	**العبارة 35**	0.293**
العبارة 11	0.513**	**العبارة 40**	0.201**
العبارة 15	0.392**	**العبارة 45**	0.363**
العبارة 20	0.405**	**العبارة 50**	0.394**
العبارة 25	0.432**	**العبارة 55**	0.384**
العبارة 30	0.359**	**العبارة 60**	0.428**
****الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**			

ب- الارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية للمقياس ككل:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً. فقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الأول (**التعرف**) والدرجة الكلية للمقياس ككل (**0.79**)، وبالنسبة لارتباط المحور الثاني (**الفهم**) بالدرجة الكلية للمقياس ككل (**0.75**)، أما بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث (**التعبير**) بالدرجة الكلية للمقياس ككل فقد بلغت (**0.73**)، وأما بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع (**الضبط**) بالدرجة الكلية للمقياس ككل فقد بلغت (**0.74**)، أما بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الخامس (**الاستخدام**) بالدرجة الكلية للمقياس ككل فقد بلغت (**0.72**) وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس **صادق**، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (31): مصفوفة ارتباطات بين محاور مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية مع درجته الكلية.

المحور	الدرجة الكلية للمقياس	المحور	الدرجة الكلية للمقياس
التعرف	0.791**	**الضبط**	0.749**
الفهم	0.752**	**الاستخدام**	0.723**
التعبير	0.736**	****الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**	

- **التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية المصمم:**

لقد تم تقدير الصدق للمقياس المصمم كذلك بطريقة التحليل العاملي الاستكشافي، وهذا بهدف التحقق من العوامل التي ينطوي عليها المقياس بعد تطبيقه على البيئة المحلية **بطريقة المكونات الأساسية (Principal Composants Method)** وتحديد عدد العوامل **(Number of Factors)** مع تدوير المحاور **بطريقة الفاريماكس (Rotation Varimax)**، كما يلي:

- **التحقق من ملائمة البيانات وحجم العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي:**

لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي وجب أولاً التأكد من ملائمة البيانات المستمدة من تطبيق المقياس المصمم والمطبق على البيئة المحلية وكذا حجم العينة للتحليل، وذلك عن طريق اختبارين مهمين أولهما **اختبار كايزر ماير أوكلاين (KMO_{TEST})** للكشف عن مدى ملائمة البيانات لإجراء التحليل العاملي، والثاني هو **اختبار بارتلت (Bartlett)** للكشف عن مناسبة حجم العينة لإجراء التحليل، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (32): مدى ملائمة البيانات وحجم العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي.

قيمة اختبار كايزر ماير أوكلاين		**0.837**
اختبار بارتلت	**قيمة K^2**	**937.518**
	درجة الحرية	**10**
	مستوى الدلالة	**0.000**

من خلال الجدول (32) أعلاه وبالنظر إلى قيمة اختبار **(KMO_{TEST})** والتي بلغت **(0.83)** يمكن القول بأن البيانات المستقاة من تطبيق مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية المصمم والمطبق على البيئة المحلية مناسبة إلى حد كبير جدا لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، أما فيما يخص اختبار **(Bartlett)** فقد بلغت قيمته بدلالة اختبار

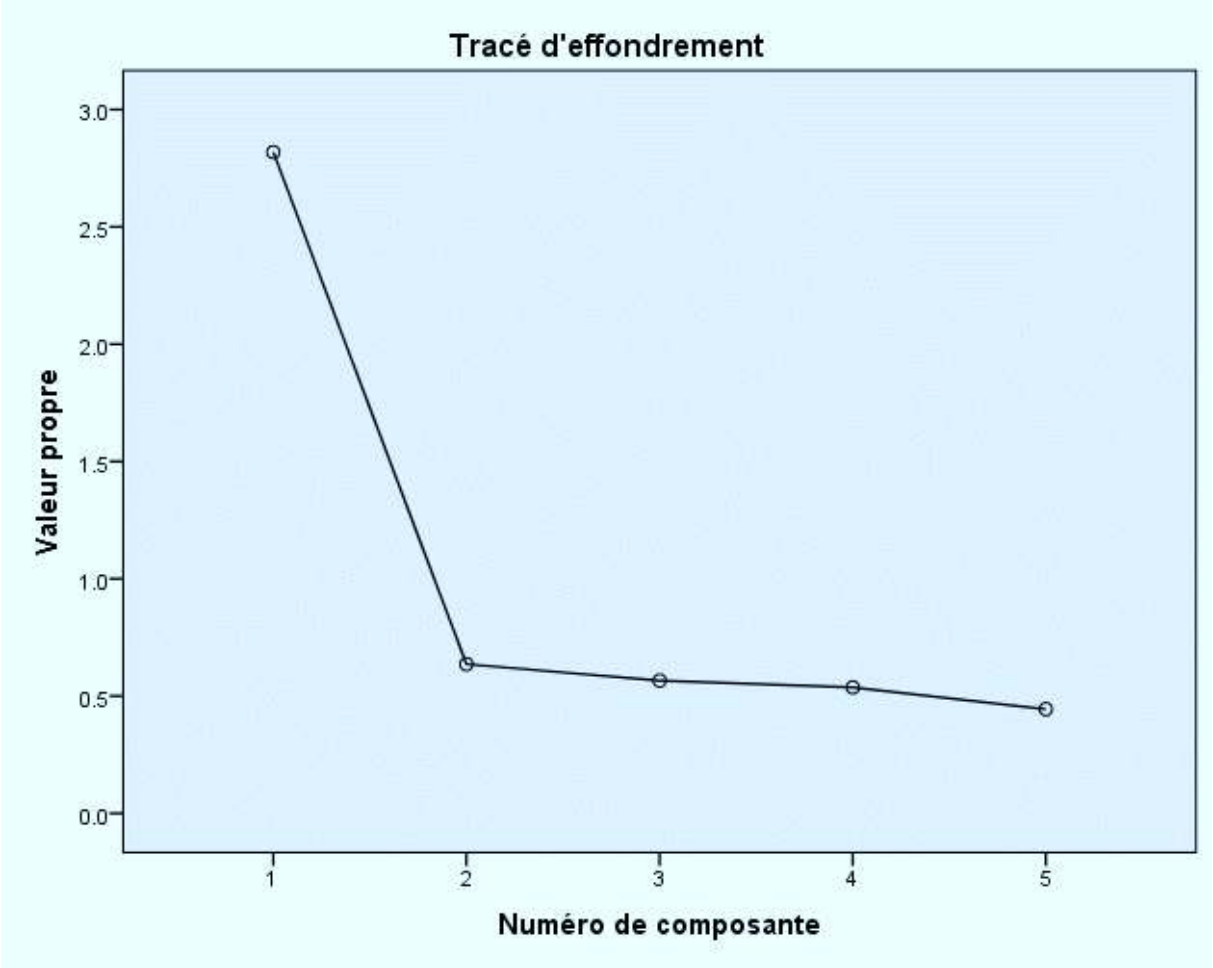
(K^2) (937.51) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وبالتالي فإن نسبة التأكد من أن حجم العينة ملائم لإجراء التحليل العاملي بلغت (**99%**) مع احتمالية الخطأ بنسبة (**1%**).

الجدول (33): تشبعات أبعاد المقياس على العوامل بعد عملية التدوير.

الأبعـــــاد	العـــوامـــل
	1
المحور الأول (التعرف)	0.791
المحور الثاني (الفهم)	0.758
المحور الثالث (التعبير)	0.747
المحور الرابع (الضبط)	0.734
المحور الخامس (الاستخدام)	0.722
الجذر الكامن	**2.818**
نسبة التباين	**56.366**
النسبة التجميعية للتباين	**56.366**

من خلال الجدول (33) أعلاه يتضح لنا أن تشبعات أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية المصمم والمطبق على البيئة المحلية بعد التدوير كانت على عامل واحد، بحيث أن كل الأبعاد تراوحت تشبعاتها ما بين (**0.79**) كأعلى تشبع كان للمحور الأول (**التعرف**)، و(**0.72**) كأدنى تشبع كان للمحور الخامس (**الاستخدام**) بجذر كامن قدر بـ: (**2.81**) حيث بلغت نسبة التباين المفسرة (**56.36%**).

ومنه يمكن القول بأن نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية المصمم والمطبق على البيئة المحلية أكدت أن هذا المقياس هو أحادي العامل، حيث أن كل الأبعاد تشبعت عليه بنسبة تباين تجميعية بلغت (**56.36%**)، وبمعنى آخر أن أبعاد الكفاءات الانفعالية الأساسية تشبعت على عامل واحد فسر ما نسبته (**56.36%**) من التباين الكلي للمصفوفة بالإضافة إلى ذلك فإن جذرها الكامن كان أكبر من الواحد الصحيح. كما تجدر الإشارة إلى أن كل التشبعات كانت **موجبة**، والشكل التالي يوضح العامل الذي تشبعت عليه أبعاد المقياس:



الشكل (18): عوامل مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية المصمم والمطبق على البيئة المحلية.

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لتلاميذ الثانوي، تم تعديل النسخة الأولية للتوصل للنسخة النهائية له والمكونة من (5) أبعاد و(60) بنداً، وبشكل استجابة وهي الانتخاب بين خمسة بدائل: (**غير موافق إطلاقاً، غير موافق، محايد، موافق، موافق جداً**)، حيث تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها (**300**) وأقل درجة يمكن الحصول عليها (**60**) (أنظر **الملحق 6**).

2.7 مقياس القمع الانفعالي لوينبرجر (Questionnaire de répression de Weinbrger):

<u>أولاً/ خطوات ترجمة مقياس القمع الانفعالي:</u>

أ. وصف فقرات المقياس:

كانت هناك محاولات عديدة للحصول على النسخة الأصلية لمقياس القمع الانفعالي باللغة الإنجليزية لكن بالرغم من ذلك لم يتم الوصول إليها، لذا تم تبني النسخة الفرنسية لمقياس القمع الانفعالي المصمم من طرف وينبرجر (**Weinberger**) سنة (1989) نظراً لتوفرها وسهولة الحصول عليها والمترجمة (من اللغة الفرنسية/الإنجليزية بواسطة (**Paget. V**)، ترجمة عكسية باللغة الإنجليزية/الفرنسية بواسطة (**Roux. J**) عام 2007)، والمؤلَّفة من (**84**)

بنداً موزّعة بصورة غير متساوية بين أربعة سلالم، وتتم الإجابة على كل بند بالاختيار بين خمس بدائل وفق مقياس **ليكرت (Likert)** التدرجي وهي من **خطأ** إلى **صحيح** (في القسم الأول) الذي يتوافق مع البنود (**1 . 45**)، ومن **أبداً** إلى **دائما** (في القسم الثاني) الذي يتوافق مع البنود (**46** إلى **84**). إذ يتوزع (**81**) بنداً على عشرة أبعاد والتي تدخل تحت ثلاث سلالم أو أبعاد رئيسية وهي: **الأسى النفسي، التحكم في الذات، المواجهة الدفاعية**. بالإضافة إلى سلم قصير **للصدق** يتكون من ثلاثة بنود لقياس مصداقية الاستجابات، وقد افترض أن الدرجات الأكبر من أو تساوي (**11**) تدل على أن البروتوكول **صادق**.[1] (أنظر **الملحق 7**).

وكما أن هذه السلالم في المقياس مقسمة أيضاً إلى أبعاد، موضحة فيما يلي:

1. **الخبرة الذاتية للأسى أو الأسى:** يتكون من (29) بنداً، تقيم الميل إلى خبرة سلبية التي يشعر خلالها الأفراد بعدم الرضا عن أنفسهم وعن الحياة بشكل عام. ويتكون من أربعة أبعاد:
   - **القلق** (8 بنود): 5+17*+33*+38+64+70+74+78.
   - **الاكتئاب** (7 بنود): 3+14+35+42+53+69+82.
   - **ضعف تقدير الذات** (7 بنود): 9 +21+27+44*+46*+62*+83*.
   - **الضيق النفسي** (7 بنود): 1*+15*+22*+28*+34*+58*.

2. **التحكم في الذات:** يتكون من (29) بنداً، وتشير إلى اتجاه لكبح الرغبات الأنانية الفورية ويشمل المجالات المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية. وهي تضم أيضاً أربعة أبعاد تمثل الجوانب الشخصية والبين شخصية للتحكم في الذات في السياق الاجتماعي. ويتكون هو الآخر من أربعة أبعاد:
   - **قمع العدوانية** (7 بنود): 36 *+50*+66*+68+73*+80*+84*.
   - **التحكم في النزوعية أو الاندفاعية** (8 بنود): 8 *+19*+48*+54*+57*+63*+72*+79.
   - **تقدير الآخر** (7 بنود): 4 +26+47+51+59+65+77.
   - **الإحساس بالمسؤولية** (8 بنود): 20 *+49*+55*+56*+60*+67+71*+81.

3. **المواجهة الدفاعية:** يتكون من 22 بنداً، وهي معدة لقياس القمع الانفعالي ليعكس مفهوم الرغبة الاجتماعية. ويتكون من بعدين:

[1] Paget. V., Consoli, S.M., & Carton, S. (2012), p 5.

- **إلغاء الحصر:** يتكون من (11 بند)، وهو الميل إلى الإدعاء باستبعاد خبرات الأحداث الانفعالية السلبية. وبنوده هي: 6*+10*+18*+23+24+31*+41*+52*+61*+75*+76*.
- **الدفاعات القمعية:** يتكون من (11 بند)، ويتعلق بإنكار فقدان السلوك الأناني ويضم البنود التالية: 2 *+11*+12*+16*+25+29*+30*+37*+39*+40+43*.

***الصدق:** وهو يضم البنود: 13*+32+45*.

ملاحظة : (*): تعني البنود السالبة.

ب . بدائل الإجابة وتصحيح المقياس:

تضمّن المقياس بصورته المترجمة للفرنسية عبارات تحتوي على خمسة بدائل متدرجة **(1. خطأ، 2. بالأحرى خطأ، 3. غير متأكد، 4. على الأصح أو بالأحرى صحيح، 5. صحيح)** في القسم الأول من المقياس، أما في القسم الثاني فكانت البدائل تحتوي على **(1. تقريباً أبداً أو أبداً، 2. نادراً، 3. في بعض الأحيان، 4. في كثير من الأحيان، 5. تقريباً دائماً أو دائماً)** كما سبق الذكر، أعطيت الإجابات الدرجات **(1،2،3،4، 5)** إذا كان البند موجباً فتأخذ الإجابة خطأ أو أبداً الدرجة (1)، والإجابة بالأحرى خطأ أو نادراً الدرجة (2)، والإجابة غير متأكد أو في بعض الأحيان والمعبرة عن الحياد الدرجة (3) والإجابة بالأحرى صحيح أو في كثير من الأحيان الدرجة (4)، والإجابة صحيح أو دائماً الدرجة (5)، أما إذا كان البند سالباً فتأخذ الإجابات عكس التنقيط السابق وهي البنود التي تليها (*) فيكون لها تصنيف عكسي أي: 1 = 5، 2 = 4، 3 = 3، 4 = 2، 5 = 1.[1]

ج . معايير التقدير:

وتحسب درجات القمع الانفعالي بالمعادلة التالية: **درجات التحكم في الذات/3+ درجات الدفاعات القمعية.**

- غير قامعين < 81.
- قامعين ≥ 81.

الأسى: ضعيف 123>، متوسط (123- 133)، مرتفع 133.[2]

د. آراء المحكّمين بصحة الترجمة:

بعد تبني المقياس البالغ عدد فقراته (84) فقرة، تمت ترجمة وتعريب المقياس من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية بتدخل متخصصين ومتمكنين في اللغة الفرنسية وفي مجال الموضوع الذي صمم المقياس لقياسه، وبعدها تم

(1) Paget. V., Consoli, S.M., & Carton, S. (2012), p 27.

(2) Paget. V., Consoli, S.M., & Carton, S. (2012), p 19.

عرض على المتخصصين نسخة من المقياس باللغة الفرنسية وطلب منهم مُراجعة النص المترجم وتدقيقه. وبعد ذلك تم عرض نسخة من المقياس باللغة العربية على متخصصين كذلك باللغة الفرنسية وبالموضوع الذي صمم لأجله المقياس وذلك لمراجعة النص المترجم وتحويله إلى اللغة الفرنسية، وبعدها تمت مطابقة النص المترجم بالنص الأصلي للمقياس لمعرفة مدى صدق الترجمة للنص المترجم وكانت نسبة التطابق بين النصين عالية، وهكذا تم الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للمقياس وهو ما يسمى **بطريقة الترجمة العكسية**. ويُعد هذا الإجراء أحد أنواع الصدق المستعملة للتأكد من مطابقة فقرات المقياس للبيئة التي يُجرى عليها التطبيق، ونتيجة خضوع الكثير من المقاييس المتبناة عالمياً إلى صدق الترجمة وإعادة الترجمة فهي عرضة للتغير والتبديل وربما لحذف بعض فقراتها إذا ما عُرضَت على متخصصين في علم النفس وهذا يؤدي إلى تغيير صورة المقياس الحقيقية.[1] لهذا اعتمدنا على هذا الصدق من دون إجراء الكثير من التحوير في المحتوى اللغوي لتحقيق أهداف البحث العلمي، واعتمدنا على عدة دراسات لهذا الإجراء لأجل ضمان حماية صورة المقياس الأصلي من التحوير.

وبعد الانتهاء من الترجمة بمساعدة مختصين في علم النفس وكذا مختصين في اللغة الفرنسية وآخرين في اللغة العربية تم استطلاع آراء المحكمين لاختبار صدق ترجمة المقياس، فطلب من مجموعة مكونة (**08**) أساتذة متخصصين في علم النفس يجمع أغلبهم بين العمل الأكاديمي والممارسة العيادية (أنظر **الملحق 4**)، وذلك بهدف تقييم كل من:

- ✓ سلامة الترجمة.
- ✓ وضوح العبارات.
- ✓ الصياغة اللغوية، وعلاقتها بمحتوى الموضوع الذي وضعت من أجله.

وطلب من السادة المحكمين تقييم هذه العناصر الثلاثة على سلم قدره (**10**) درجات، وتم تحديد معيار قبول العبارات وميزات المقياس بدرجة 10/7 فما فوق، وكان هناك اتفاق بين المحكمين على أن عبارات وميزات المقياس تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق. وقد جاءت نتائج هذا الاستطلاع في الجدول التالي:

الجدول (34): درجات الصدق للميزات العامة لمقياس القمع الانفعالي.

الـــرقـــم	ميـــزات الاستبيـــان	درجات الصدق
01	سلامة الترجمة	10/8.5
02	وضوح العبارات	10/9
03	الصياغة اللغوية وعلاقتها بمحتوى الموضوع الذي وضعت من أجله	10/8

(1) Laroche, M., Kim, C., & Tomiuk, M. A. (1998). Translation fidelity: An IRT analysis of Likert-type scale items from a culture change measure for Italian-Canadians. ***Advances in Consumer Research***, *25*, P 244.

وبعد الحصول على الإجابات، تم تصحيح الترجمة وتعديل صياغة بعض الكلمات والعبارات حسب ما أشار إليه المحكمين الذين اتفقوا على أن عبارات وميزات المقياس تتمتع بدرجة صدق ترجمة مقبولة، والعبارات التي تم تعديلها هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (35): العبارات التي تم تعديلها من طرف المحكمين.

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
03	في معظم الأحيان لدي انطباع بأن لا أحد يهتم بي فعلا كما أريد.	في معظم الأحيان لدي انطباع أنه لا يوجد أي شخص يولي لي اهتماماً كما أريد.
04	مساعدة الآخرين أهم لدي من أي شيء آخر	القيام بأشياء لمساعدة الآخرين هو أكثر أهمية بالنسبة لي من أي شيء آخر.
35	كثيرا ما أشعر أنني غير مواظب على الأشياء التي أفعلها لأنني لا أعرف التصرف بطريقة مثلى.	غالبا ما يكون لدي انطباع بأنني غير مواظب لعدم معرفتي التصرف بطريقة أفضل.
45	لم أقابل أي شخص أصغر مني	لم ألتق شخصا أحسن مني لياقة
61	أُحس بالغيض عندما يقدم لي الآخرون ملاحظات عن تصرفاتي السيئة.	أشعر ببعض الضيق عندما يشير الآخرين إلى أشياء فعلتها بشكل خاطئ.
83	أشعر أنني جيد في الأعمال التي أبدأ ممارستها.	أشعر أنني جيد حقًا في الأشياء التي أقوم بها.

ثانيا/ ثبات وصدق مقياس القمع الانفعالي:

قبل التطرق إلى عرض ثبات وصدق المقياس في الدراسة الحالية، يشار إلى ذكر كيف تم التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس القمع الانفعالي المعتمد في هذه الدراسة على البيئة الأجنبية والبيئة المحلية، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي سعت إلى ذلك في كل بيئة على حدا:

❖ **على البيئة الأجنبية:**

الدراسة الأولى لصدق استبيان **وينبرجر (Weinberger)** كانت على عينة مكونة من **1142** فرداً (مابين مجموعتين ضابطة وإكلينيكية) الذين تتراوح أعمارهم ما بين 10 إلى 65 سنة، وقد أجري التحليل العاملي لدى عينة مكونة من **1486** حالة عامة وإكلينيكية الذين تتراوح أعمارهم بين 10 إلى 65 سنة. وقد تم التوصل إلى أن معاملات ألفا كرونباخ مماثلة لتلك الموجودة في الدراسة الأولى وهي مرتفعة، مما يؤكد على أن الاتساق الداخلي جيد للاستبيان:

بالنسبة للأسى تراوحت (من 0.91 إلى 0.95) بالنسبة للتحكم في الذات (من 0.85 إلى 0.91) وهذا الاختلاف راجع لسن الأفراد والوضعية الإكلينيكية للحالات.

ويظهر التحليل العاملي التوكيدي أن العناصر الموجودة في المقاييس الفرعية الثمانية لها قيم تشبع عالية ودالة على مكوناتها الخاصة تتراوح (من 0.54 إلى 0.94) بالنسبة للأبعاد الفرعية للأسى، وتراوحت (من 0.43 إلى 0.85) بالنسبة للأبعاد الفرعية للتحكم في الذات، ماعدا بعد **"تقدير الآخر"** فقد كانت قيم التشبع منخفضة على **"التحكم في الذات"**. وهذه النتيجة أُكدت من طرف **(Farrel & Sullivan)** سنة **2000**، وذلك باستخدام معامل الاستقرار بالتطبيق وإعادة التطبيق في سبعة أشهر وكانت نتائج معامل الارتباط بين التطبيقين (0.73) بالنسبة للأسى و(0.76) بالنسبة للتحكم في الذات.

وفي الفترة (1993 . 1994) أجرى **(Turvey & Slovey)** دراسة مقارنة بين صدق ستة مقاييس الأكثر استخداماً لتقييم القمع وكان استبيان **وينبرجر (Weinberger)** هو الأداة الأكثر مصداقية بسبب اتساقه الداخلي والتوزيع الطبيعي للدرجات.

فيما بعد، أظهر كل من **(Derakshan & Eysenk)** أن استبيان **Weinberger** والاستخدام المشترك لمقياس سمة القلق العام (STAI) وSDS هما طريقتان قابلتان للمقارنة. ومع ذلك، فقد أوصي باستخدام استبيان Weinberger بسبب طبيعته المحددة من أجل تقييم القمع.

كان الهدف الرئيسي من هذا العمل هو إجراء دراسة أولية حول الصلاحية الداخلية للنسخة الفرنسية من استبيان (Weinberger) للحالات غير السريرية من عامة الأفراد، وكانت الأهداف الثانوية هي دراسة مدى التقارب والتمييز لأساليب القمع مقارنة بعشرات من حالات القلق والاكتئاب والألكسيتيميا من الاستبيانات الذاتية الكلاسيكية الأخرى.[1]

كما ترجم المقياس إلى اللغة الفرنسية من طرف **(Paget. V., Consoli, S. M., & Carton, S., 2010)** وقاموا بدراسة الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة مكونة من **159** فرداً (42 ذكور و117 إناث) متوسط العمر (13.5 ± 37.8) سنة. فبالنسبة للثبات تم استخدام معامل ألفا كرونباخ وكانت النتائج كالتالي: بالنسبة للأسى (0.93)، التحكم في الذات (0.80) المواجهة الدفاعية (0.84)، أما بالنسبة للأبعاد فكانت هي الأخرى لديها ثبات مُرض وهي كما يلي: القلق والاكتئاب (0.85)، مراقبة الاندفاعية والإحساس بالمسؤولية (0.65)، أما إلغاء الحصر فقد قدر معامل ألفا بـ (0.80)، والدفاعات القمعية بـ: (0.71)، ضعف تقدير الذات (0.79)، الضيق النفسي (0.75)، قمع العدوانية (0.75) وتقدير الآخر (0.68)، أما بعد الصدق فلم يدخل ضمن نطاق السلالم الأخرى لذا فهو يتميز بمعامل ألفا كرونباخ منخفض قدر بأقل من (0.35).

[1] Paget. V., Consoli, S.M., & Carton, S. (2012), p 6 -7.

أما بالنسبة للصدق فقد استخدم في هذه الدراسة صدق الاتساق الداخلي، عن طريق حساب الارتباطات بين سلالم الاستبيان المختلفة (الأسى، التحكم في الذات، المواجهة الدفاعية) كذلك بين بعدي سلم المواجهة الدفاعية: إلغاء الحصر والدفاعات القمعية، والنتائج موضحة في الجدول (32).

الجدول (36): درجات ارتباط سلالم وأبعاد استبيان القمع (النسخة الفرنسية).

المتغيرات	الأسى	التحكم في الذات	المواجهة الدفاعية	إلغاء الحصر	الدفاعات القمعية
الأسى	1				
التحكم في الذات	0.26 ***	1			
المواجهة الدفاعية	0.62 ***	0.38***	1		
إلغاء الحصر	0.71 ***	0.20*	0.57**	1	
الدفاعات القمعية	0.71 ***	0.46**			1

(***): دالة عند مستوى الدلالة 0.001، **(**)**: دالة عند مستوى الدلالة 0.01، **(*)**: دالة عند مستوى الدلالة 0.05.

من الجدول أعلاه يتضح أن الارتباطات بين السلالم الثلاثة، بالإضافة إلى بعدي سلم المواجهة القمعية كلها دالة.

كما أستخدم في هذه الدراسة صدق المحك، وتم اعتماد مقياس القلق والاكتئاب (HAD)، ومقياس الألكسيتيميا (BVAQ)، والجدول التالي يوضح مختلف الارتباطات:

الجدول (37): الارتباط بين سلالم استبيان القمع ودرجة القمع مع درجات القلق والاكتئاب والألكستيميا.

الأبعـاد	الأسى	التحكم في الذات	المواجهة الدفاعية	درجات القمع
القلق	0.67***	0.16* -	0.35*** -	0.22** -
الاكتئاب	0.61***	0.18* -	0.42*** -	0.31*** -
الدرجات الكلية للألكستيميا	0.11	0.16* -	0.06	0.04 -
صعوبة التعبير الانفعالي	0.23**	0.19** -	0.16 -	0.19* -
فقر الحياة الخيالية	0.00	0.07	0.18*	0.17*
صعوبة التعرف على الانفعالات	0.26***	0.24** -	0.18* -	0.23** -
ضعف النشاط الانفعالي	0.27*** -	0.01 -	0.34***	0.18*
التفكير الإجرائي	0.01	0.11 -	0.05	0.03 -
الدرجات المعرفية	0.25**	0.26*** -	0.15 -	0.22** -
الدرجات الوجدانية	0.14 -	0.04	0.31***	0.22**

وقد كان هناك ارتباطاً موجباً بين الأسى وكل من القلق والاكتئاب (HAD) وصعوبة التعبير عن الانفعالات والدرجات الانفعالية، ويرتبط ارتباطاً عكسياً مع ضعف النشاط الانفعالي لمقياس (BVAQ). أما سلم التحكم في الذات يرتبط عكسياً مع القلق والاكتئاب والدرجة الكلية للألكستيميا، وكذلك صعوبة التعبير الانفعالي وصعوبة التعرف على الانفعالات والدرجات المعرفية لمقياس (BVAQ). في حين سلم المواجهة الدفاعية يرتبط سلباً مع القلق والاكتئاب من مقياس (HAD)، كما ارتبط طردياً مع كل من بعد فقر الحياة الخيالية وضعف النشاط الانفعالي والدرجات الوجدانية وارتباط سالب مع بعد صعوبة التعرف على الانفعالات. ودرجات القمع لها ارتباطاً سالباً مع كل من بعد القلق والاكتئاب من مقياس (HAD)، وأيضا ارتباطاً سالباً مع كل من صعوبة التعبير الانفعالي وبعد صعوبة التعرف على الانفعالات بالإضافة إلى الدرجات المعرفية، وارتبط طردياً مع بعد فقر الحياة الخيالية وبعد ضعف النشاط الانفعالي من مقياس (BVAQ).

أما بالنسبة لصحة صدق المحك، فلا يوجد ارتباط بين درجات القمع والدرجة الكلية للألكستيميا على مقياس (BVAQ).[1]

❖ **على البيئة المحلية:**

قام التحقق من صدق وثبات استبيان القمع الانفعالي على عينة من البيئة الجزائرية، بالنحو التالي:

تم تقنين مقياس القمع الانفعالي على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة **أمينة بن قويدر** سنة **(2012)** خلال دراستها ضمن رسالة الماجستير والمعنونة بـ: **"القمع الانفعالي وعلاقته بالمخططات المبكرة غير المتكيفة لدى عينة من طلبة جامعة البليدة"**، إذ قامت بترجمة مقياس القمع الانفعالي لـ **(Weinberger)** وحساب الخصائص السيكومترية على عينة من طلبة جامعة سعد دحلب بالبليدة، حيث تم التأكد من ثبات وصدق مقياس القمع الانفعالي كالتالي:

- **الثبات:**

وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام معامل ألفا -كرونباخ لكل سلم على حدا، وكانت قيمة معامل ثبات "a" للسلم الأول: الأسى النفسي (0.773)، أما السلم الثاني: التحكم في الذات فقدرت بـ: (0.683)، في حين أن السلم الثالث: الدفاعات القمعية قدرت بـ: (0.709).

كما تم حساب قيمة ألفا كرونباخ لكل بعد على حدا، فقد قدرت قيمة ألفا لبعد القلق بـ: (0.619)، أما الاكتئاب فقد قدرت قيمة ألفا بـ: (0.61)، في حين قدرت قيمة ألفا لضعف تقدير الذات بـ: (0.65)، وبالنسبة للضيق النفسي فقيمة ألفا قدرت بـ: (0.504)، قمع العدوانية: (0.503)، النزوعية: (0.518)، تقدير الأخر (0.505)، الإحساس

[1] Paget, V., Consoli. S.M., & Carton, S. (2010). Traduction et validation française du questionnaire de répression de Weinberger. ***Annales Médico-Psychologiques*** *168*, p 597.

بالمسؤولية: (0.586)، إلغاء الحصر: (0.604)، الدفاعات القمعية: (0.596)، الصدق: (0.23). وهذا ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

- **الصدق:**

تم التأكد من صدق المقياس عبر طريقتين، هما:

أ . صدق الترجمة: إذ كان هناك اتفاق بين المحكمين على أن عبارات وميزات المقياس تتمتع بدرجة صدق مقبولة.

ب . صدق الاتساق الداخلي: عن طريق حساب الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للسلم الذي ينتمي إليه ذلك البعد، والارتباط بين السلالم الثلاثة للمقياس (الأسى، التحكم في الذات، المواجهة الدفاعية)، وكذلك الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين **(0.369** و**0.86)** وهذا ما دل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.[1]

كما أعيد حساب الخصائص السيكومترية لمقياس القمع الانفعالي مرة أخرى كذلك من طرف الباحثة **أمينة بن قويدر** نفسها سنة **(2017)** في دراستها خلال أطروحة الدكتوراه والمعنونة بـ: "**الألكستيميا وإستراتيجية التعامل القمعي والمخططات المبكرة غير المتكيفة كعوامل مخاطرة للإصابة بسرطان الثدي . دراسة ميدانية على عينة من المصابات وغير المصابات بسرطان الثدي**"، ولكن في هذه الدراسة تم حذف البنود المعبرة عن بعد الأسى النفسي لأنه لا يدخل في حساب درجات القمع الانفعالي، ونظراً لأن المقاييس طويلة جداً والإجابة عليها مرهقة بالنسبة لمريضات سرطان الثدي، بالإضافة إلى أن الأسى لا يعتبر من ضمن متغيرات الدراسة،[2] حيث تم التأكد من ثبات وصدق مقياس القمع الانفعالي كالتالي:

- **الثبات:**

تم حساب ثبات مقياس القمع الانفعالي باستخدام معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ لكل سلم على حدا فقدر معامل الارتباط لسلم التحكم في الذات بـ: **(0.64)**، أما في سلم المواجهة الدفاعية فقدر بـ: **(0.53)** وهو ما يدل على أن كل منهما يتمتعان بدرجة مقبولة من الثبات.

- **الصدق:**

تم التأكد من صدق مقياس القمع الانفعالي لـ **(Weinberger)** عن طريق صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه وبين البند والدرجة الكلية للسلم. وقد تبين أن أغلب البنود مرتبطة ارتباطاً دالاً إما مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه أو الدرجة الكلية

[1] بن قويدر، أمينة. (2012)، المصدر مذكور سابقا، ص 96 . 100.

[2] بن قويدر، أمينة. (2017)، المصدر مذكور سابقا، ص 160.

للسلم، أو كليهما ما عدا البندين التاليين: 40 و67 وعليه فقد تم حذفهما. كما تم تقدير الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للقمع الانفعالي والدرجة الكلية لكل من سلم التحكم في الذات وسلم المواجهة القمعية إذ قدر معامل الارتباط في الأول بـ: (0.656**) وفي الثاني بـ: (0.708**) وهو دال عند مستوى الدلالة (0.01).

كما تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل بيرسون بين الدرجة الكلية لبعد التحكم في الذات والدرجة الكلية للسلم الذي ينتمي إليه، فكانت معاملات الارتباط قدرت بـ: (0.703**) في بعد قمع العدوانية، وبـ: (0.705**) في بعد التحكم في الذات، وبـ: (0.441**) في بعد تقدير الذات، وبـ: (0.631**) في بعد الإحساس بالمسؤولية وهي ارتباطات كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.01). بالإضافة إلى حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل بيرسون بين الدرجة الكلية لبعد المواجهة الدفاعية والدرجة الكلية للسلم الذي تنتمي إليه فكانت معاملات الارتباط قدرت بـ: (0.328**) في بعد إلغاء الحصر، وفي الدفاعات القمعية بـ: (0.807**) وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وبناءً على ذلك فإن مقياس القمع الانفعالي يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.[1]

❖ **في الدراسة الحالية:**

تم التحقق من صدق وثبات استبيان القمع الانفعالي في الدراسة الحالية على عينة من البيئة الجزائرية. وكان ذلك على النحو التالي:

أ/ الثبات:

- **التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):**

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها ككل، حيث قدر معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمقياس ككل بـ: (0.60) وهي قيمة تدل على أن هذا المقياس **ثابت**، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول (38): ثبات مقياس القمع الانفعالي عن طريق ألفا كرونباخ.

	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المقياس ككل	**0.604**	**81**

[1] بن قويدر، أمينة. (2017)، المصدر مذكور سابقا، ص 133 . 137.

ب/ الصدق:

تم الاعتماد هنا على نوعين من الصدق، هما:

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً فقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الأول (**الخبرة الذاتية للأسى أو الأسى**) والدرجة الكلية للمقياس ككل (0.57)، وبالنسبة لارتباط المحور الثاني (**التحكم في الذات**) بالدرجة الكلية للمقياس ككل بـ: (0.73)، أما بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث (**المواجهة الدفاعية**) بالدرجة الكلية للمقياس ككل فقد بلغ (0.46)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس **صادق**، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (39): مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لمحاور مقياس القمع الانفعالي مع درجته الكلية.

المحور	الدرجة الكلية للمقياس	المحور	الدرجة الكلية للمقياس
الخبرة الذاتية للأسى أو الأسى	0.574**	**المواجهة الدفاعية**	0.463**
التحكم في الذات	0.731**	**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**	

- **التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس القمع الانفعالي المترجم:**

لقد تم تقدير الصدق للمقياس المترجم كذلك بطريقة التحليل العاملي الاستكشافي، وهذا بهدف التحقق من العوامل التي ينطوي عليها المقياس بعد ترجمته على البيئة المحلية بطريقة المكونات الأساسية (**Principal Composants Method**) وتحديد عدد العوامل (**Number of Factors**) مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس (**Rotation Varimax**) كما يلي:

- **التحقق من ملائمة البيانات وحجم العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي:**

لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي وجب أولاً التأكد من ملائمة البيانات المستمدة من تطبيق المقياس المترجم والمطبق على البيئة المحلية وكذا حجم العينة للتحليل، وذلك عن طريق اختبارين مهمين أولهما **اختبار كايزر ماير أوكلاين** (KMO_{TEST}) للكشف عن مدى ملائمة البيانات لإجراء التحليل العاملي والثاني هو **اختبار بارتلت** (**Bartlett**) للكشف عن مناسبة حجم العينة لإجراء التحليل، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (40): مدى ملائمة البيانات وحجم العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي.

قيمة اختبار كايزر ماير أوكلاين		0.700
اختبار بارتلت	قيمة K^2	543.856
	درجة الحرية	55
	مستوى الدلالة	0.000

من خلال الجدول (40) وبالنظر إلى قيمة اختبار (KMO_{TEST}) والتي بلغت (0.70) يمكن القول بأن البيانات المستقاة من تطبيق مقياس القمع الانفعالي المترجم والمطبق على البيئة المحلية مناسبة إلى حد كبير جداً لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، أما فيما يخص اختبار (**Bartlett**) فقد بلغت قيمته بدلالة اختبار (K^2) (**573.85**) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وبالتالي فإن نسبة التأكد من أن حجم العينة ملائم لإجراء التحليل العاملي بلغت 99% مع احتمالية الخطأ بنسبة 1%.

الجدول (41): تشبعات أبعاد المقياس على العوامل قبل عملية التدوير.

الأبعاد	العوامل			
	1	2	3	4
الإحساس بالمسؤولية	**0.782**			
التحكم في النزوعية أو الاندفاعية	**0.705**			
تقدير الأخر	**0.695**			
قمع العدوانية	**0.684**			
الضيق النفسي		**0.593**		0.315
ضعف تقدير الذات		**0.565**		
القلق		**0.507**	-0.397	
الدفاعات القمعية			**0.730**	
إلغاء الحصر			0.471	**0.753**
الاكتئاب		**0.411**	0.311	-0.539
الجذر الكامن	2.137	1.430	1.078	1.034
نسبة التباين	19.423	12.997	9.803	9.404
النسبة التجميعية للتباين	19.423	32.420	42.223	51.628

من خلال الجدول (41) أعلاه يتضح لنا أن تشبعات أبعاد مقياس القمع الانفعالي المترجم والمطبق على البيئة المحلية قبل التدوير كانت على أربع عوامل بحيث أن العامل الأول تشبعت فيه أربعة أبعاد وهي (الإحساس بالمسؤولة، التحكم في النزوعية أو الاندفاعية، تقدير الآخرين، قمع العدوانية) وتراوحت فيه قيم التشبع بين (0.87) كأعلى قيمة في التشبع كانت لبعد الإحساس بالمسؤولة و(0.68) كأدنى قيمة للتشبع كانت لبعد قمع العدوانية، في حين يلاحظ أن الأبعاد التالية: (الضيق النفسي، ضعف تقدير الذات، القلق، الاكتئاب) قد تشبعت على العامل الثاني بقيم تراوحت بين (0.62) كأعلى قيمة في التشبع وكانت لبعد الضيق النفسي و(0.41) كأدنى قيمة للتشبع كانت لبعد الاكتئاب، في حين يلاحظ أن بعد الدفاعات القمعية قد تشبع على العامل الثالث بـ: (0.73) وأن بعد إلغاء الحصر قد تشبع على العامل الرابع بـ: (0.75)، كما يلاحظ أن الجذر الكامن للعامل الأول بلغ (2.13) بنسبة تباين مفسرة بلغت 19.42% أما الجذر الكامن للعامل الثاني بلغ (1.43) بنسبة تباين مفسرة بلغت 12.99%، أما الجذر الكامن للعامل الثالث فقد بلغ (1.07) بنسبة تباين مفسرة بلغت 9.80%، في حين قدر الجذر الكامن للعامل الرابع بـ: (1.03) بنسبة تباين مفسرة بلغت 9.51%.

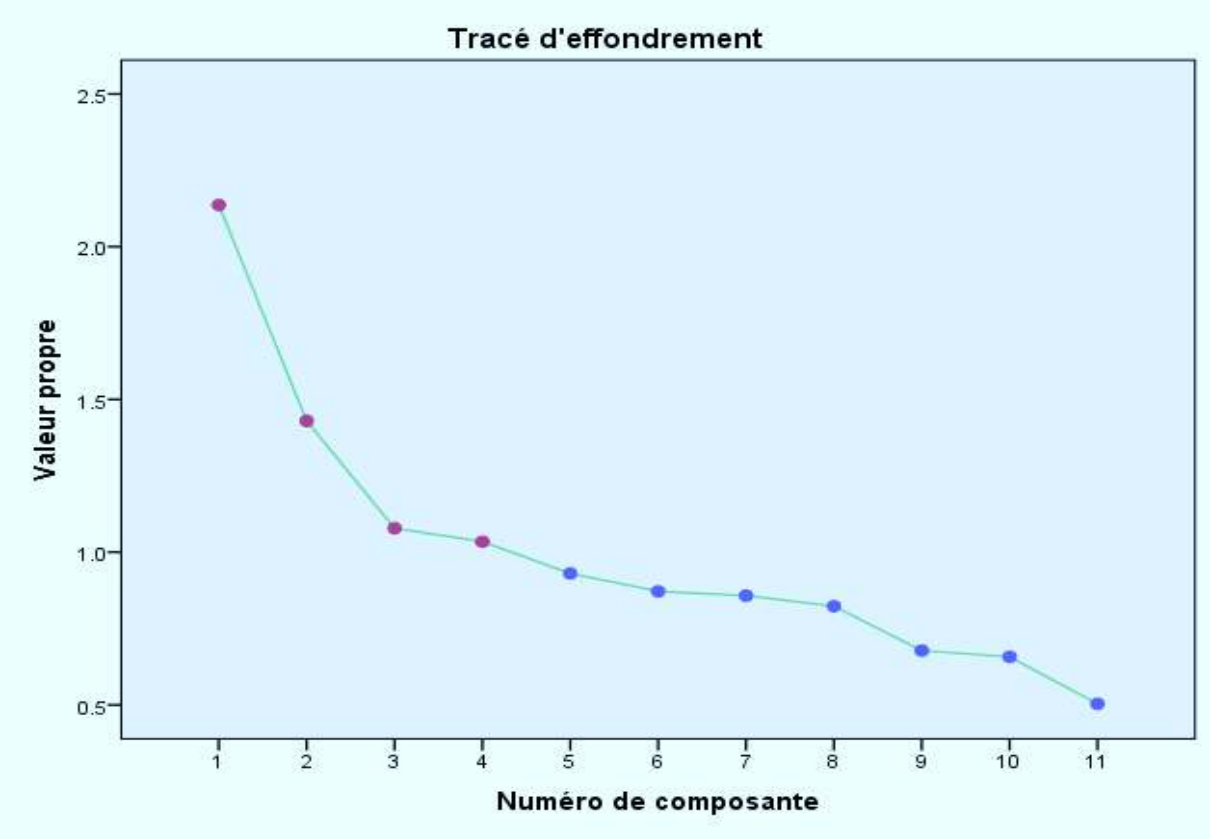
الجدول (42): تشبعات أبعاد المقياس على العوامل بعد عملية التدوير.

الأبعاد	العوامل			
	1	2	3	4
الإحساس بالمسؤولية	**0.788**			
التحكم في النزوعية أو الاندفاعية	**0.717**			
تقدير الأخر	**0.694**			
قمع العدوانية	**0.684**			
الضيق النفسي		**0.625**		
القلق		**0.560**		
ضعف تقدير الذات		**0.546**		
الدفاعات القمعية			**0.758**	
الاكتئاب		0.313	**0.609**	-0.310
إلغاء الحصر				**0.887**
الجذر الكامن	**2.112**	**1.424**	**1.096**	**1.047**
نسبة التباين	**19.200**	**12.945**	**9.968**	**9.514**
النسبة التجميعية للتباين	**19.200**	**32.145**	**42.114**	**51.628**

من خلال الجدول (42) أعلاه يتضح أن تشبعات أبعاد مقياس القمع الانفعالي المترجم والمطبق على البيئة المحلية قبل التدوير كانت على أربع عوامل، بحيث أن العامل الأول تشبعت فيه أربعة أبعاد وهي (الإحساس بالمسؤولة، التحكم في النزوعية أو الاندفاعية، تقدير الآخرين، قمع العدوانية) وتراوحت فيه قيم التشبع بين (0.87)

كأعلى قيمة في التشبع وكانت لبعد الإحساس بالمسؤولة و(0.68) كأدنى قيمة للتشبع وكانت لبعد قمع العدوانية، في حين يلاحظ أن الأبعاد (الضيق النفسي، القلق، ضعف تقدير الذات) قد تشبعت على العامل الثاني بقيم تراوحت بين (0.62) كأعلى قيمة في التشبع وكانت لبعد الضيق النفسي و(0.54) كأدنى قيمة للتشبع وكانت لبعد ضعف تقدير الذات، في حين يلاحظ أن بعد الدفاعات القمعية وبعد الاكتئاب قد تشبعا على العامل الثالث بـ: (0.75، 0.60) كما هما على الترتيب، ويلاحظ أن بعد إلغاء الحصر قد تشبع على العامل الرابع بـ: (0.88)، كما يلاحظ أن الجذر الكامن للعامل الأول بلغ (2.11) بنسبة تباين مفسرة بلغت 19.20%، أما الجذر الكامن للعامل الثاني فقد بلغ (1.42) بنسبة تباين مفسرة بلغت 12.94%، أما الجذر الكامن للعامل الثالث فقد بلغ (1.09) بنسبة تباين مفسرة بلغت 9.96%، في حين قدر الجذر الكامن للعامل الرابع بـ: (1.04) بنسبة تباين مفسرة بلغت 9.51%.

ومنه يمكن القول بأن نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس القمع الانفعالي المترجم والمطبق على البيئة المحلية أسفرت عن وجود أربع عوامل بنسبة تباين تجميعية بلغت (51.62%)، وبمعنى آخر أن أبعاد القمع الانفعالي تشبعت على أربع عوامل فسرت مجتمعة (61.46%) من التباين الكلي للمصفوفة بالإضافة إلى ذلك فإن جذورها الكامنة كانت أكبر من الواحد الصحيح، كما تجدر الإشارة إلى أن كل التشبعات كانت **موجبة**، والشكل التالي يوضح العوامل الأربع التي تشبعت عليها أبعاد المقياس:



الشكل (19): عوامل مقياس القمع الانفعالي المترجم والمطبق على البيئة المحلية.

3.7 البرنامج العلاجي التدريبي: (الملحق 14).

- **المفهوم المستهدف:**

"فعالية برنامج علاجي تكاملي انتقائي مستند على تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية وتعديل السلوك للتخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة من المراهقين (16 . 19) سنة".

- **تعريف البرنامج العلاجي إجرائيا:**

تم تعريفه إجرائياً في الدراسة الحالية على أنه: "مجموعة من النشاطات والمعارف المختلفة التي يتم تقديمها من طرف المختصة لأفراد المجموعة التجريبية مخططة في فترة زمنية محددة، يتم من خلالها انتقاء بعض الاستراتيجيات من خلال اختيار فنيات تدريبية عديدة تقوم على نظريات نفسية ومنها: السيكودراما، لعب الأدوار، النمذجة، المحاضرة، الحوار والمناقشة، العصف الذهني، الاسترخاء، التعزيز، الدعم، التشكيل، الواجبات المنزلية، الرسم، التفريغ الانفعالي وغيرها. وذلك بهدف تنمية مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى هذه الفئة من المراهقين لأجل التخفيف من أعراض القمع الانفعالي لديهم".

- **الانطباع العام حول البرنامج العلاجي:**

تم عرض البرنامج العلاجي المعد في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين وذوو خبرة مهنية أسماؤهم مذكورة في (**الملحق 5**)، من أجل ضبطه وتقديم أهم الملاحظات حوله ليتم بعد التعديل إخراجه في صورته النهائية قبل تطبيقه على المجموعة التجريبية، وبعد استرجاع المعلومات من الأساتذة الملاحظين والمقيمين للبرنامج في كافة جوانبه تم تفحص أهم ملاحظاتهم وانطباعاتهم وأخذها بعين الاعتبار والاهتمام وإجراء التعديلات اللازمة، ومن ثم تصنيفها وتبويبها لمعرفة صدق المحتوى العام للبرنامج العلاجي. وذلك وفق المعايير المبينة في الجدول التالي:

الجدول (43): النسب المئوية لمعايير صدق البرنامج العلاجي.

الرقم	المعيـــار	نسبة اتفاق الأساتذة الملاحظين للبرنامج
1	الفكرة العامة للبرنامج	%100
2	عنوان البرنامج	%100
3	عدد الجلسات	%85.71
4	الزمن المقترح للجلسات	%85.71
5	ترتيب الجلسات	%100
6	معدل الجلسات أسبوعيا	%71.42
7	ترتيب الوحدات	%100
8	مواءمة الأنشطة مع الوحدات	%100
9	مواءمة الوحدات مع الخاصية المراد تنميتها	%100
10	محتوى البرنامج ومدى مواءمته مع العينة	%100
11	مواءمة الفنيات والاستراتيجيات مع الأنشطة	%100

يتضح من الجدول (43) أن معايير البرنامج العلاجي كلها حصلت على نسبة اتفاق من الأساتذة الملاحظين بين (85.71% و100%) مما يستدعي قبولها ومنه اعتبارها **صادقة** ومناسبة حسب آراء السادة الملاحظين، عدا المعيار رقم (**6**) الذي حصل على نسبة (71.42%) وعلى حد وجهة النظر أن معيار الزمن المقترح للجلسات خلال الأسبوع أو المتعلق بكل جلسة يمكن التدخل في تعديله بالإطلاع العام لكل جلسة كما سيأتي لاحقاً، فقد حددت نسبة (80%) فما فوق لقبول المعيار ضمن الإطلاع العام للبرنامج.

- **الملاحظات الخاصة بكل جلسة:**

بعد تنظيم المعلومات المقدمة من الأساتذة الملاحظين للبرنامج حول كل جلسة على حدة، تم الحصول على نسب اتفاقهم حول صدق المعايير المعتمدة في كل جلسة ومحتواها. والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول (44): النسب المئوية لاتفاق الأساتذة الملاحظين للبرنامج حول جلسات البرنامج ومحتواها.

رقم الجلسة	نسب اتفاق الأساتذة الملاحظين للبرنامج			
	أهدف الجلسة	مدة الجلسة	فاعلية محتواها	الخطوات المتبعة في الجلسة
01	%100	%100	%100	%100
02	%100	%100	%100	%100
03	%100	%100	%100	%100
04	%100	%100	%100	%100
05	%85.71	%85.71	%100	%100
06	%100	%85.71	%85.71	%100
07	%100	%100	%100	%100
08	%100	%100	%100	%100
09	%100	%71.42	%85.71	%100
10	%100	%100	%100	%100
11	%100	%100	%100	%100
12	%85.71	%71.42	%100	%85.71
13	%100	%85.71	%100	%100
14	%100	%100	%100	%90
15	%100	%100	%100	%100
16	%85.71	%85.71	%90	%100
17	%100	%100	%100	%100
18	%85.71	%71.42	%100	%90
19	%100	%100	%100	%100
20	%100	%100	%85.71	%85.71
21	%100	%71.42	%85.71	%100
22	%100	%71.42	%100	%90
23	%100	%100	%100	%100
24	%100	%100	%100	%100
25	%100	%100	%100	%100

من الجدول (44) أن نسب اتفاق الأساتذة الملاحظين على معايير تقييم جلسات البرنامج العلاجي تراوحت بين (85.71 و100%) مما يدل على صدق وملاءمة جلسات البرنامج العلاجي في صورته المعدة سواءً من خلال أهدافها أو الزمن المخصص لكل جلسة منها، وكذا في محتواها وكل الخطوات المتبعة لكل جلسة باستثناء الزمن المحدد للجلسات رقم (9، 12، 18، 21، 22) فقدرت نسبة الموافقة عليه بـ: (71.42%)، كما تجدر الإشارة هنا إلى أنه تم تقديم ملاحظات حول الزمن المقترح لنشاطات معينة خلال بعض الجلسات وهي آراء ليس بالرفض وإنما إعادة النظر والتدقيق في هذه المسألة والتي يمكن التحكم فيها خلال تطبيق كل جلسة.

ملاحظة:

قد تم حساب عدد مرات الاتفاق وعدد مرات عدم الاتفاق بين الملاحظين للبرنامج، أي نسبة الاتفاق أو معامل الثبات باستخدام **معادلة كوبر (Cooper)**:

$$\text{نسبة الاتفاق بين الخبراء} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وطبقا لكوبر **(Cooper)** يتم تحديد مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق، فإذا كانت نسبة الاتفاق **85%** فأكثر دل ذلك على ارتفاع الثبات، وإذا كانت نسبة الاتفاق أقل من **70%** دل ذلك على انخفاض الثبات.[1]

- **أهداف البرنامج المقترح:**

إن تحديد أهداف البرنامج خطوة أساسية يتم بعد ذلك في ضوئها تحديد المحتوى للبرنامج والفنيات والتقنيات المستخدمة فيه، والهدف هو عبارة عن توضيح ما سيكون عليه سلوك المشاركين في البرنامج بعد إكسابهم الخبرات والمهارات المختلفة. إذ يعتبر البرنامج المقترح كأداة أساسية لتحقيق الهدف المرجو من الدراسة، حيث يحتوي هذا البرنامج على نشاطات متنوعة تتماشى والمرحلة العمرية لعينة الدراسة من أجل تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية بغرض التخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية لتحقيق التوازن النفسي من خلال رفع تقدير الذات وفهمها، بالإضافة إلى الاستعانة بالدراسات السابقة سواء تلك التي تناولت الكفاءات الانفعالية الأساسية والكفاءات الانفعالية والاجتماعية أو تلك الخاصة بالقمع الانفعالي، وكذا البرامج التي تناولت مرحلة المراهقة بصفة خاصة وبرامج تعديل السلوك والعلاج المعرفي السلوكي بصفة عامة، وأمكن توضيح هذه الأهداف كالآتي:

[1] السبحي، عبد الحي أحمد، الرشيدي، خالد محمد، النجار، حسين عبد المجيد. (2014). كفاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء الكفايات المهنية. ***مجلة العلوم التربوية***، (1)، 49 . 50.

❖ **الأهداف العامة للبرنامج:**

يتمثل الهدف العام للبرنامج العلاجي التكاملي الانتقائي في تنمية مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد المجموعة التجريبية (عينة من المراهقين)، ويمكن إيجازه فيما يلي:

أ . هدف نمائي:

يسعى هذا البرنامج بالدرجة الأولى إلى تنمية خاصية أساسية في شخصية أفراد المجموعة التجريبية والمتمثلة في الكفاءات الانفعالية الأساسية، وذلك عن طرق تدريبهم على أساليب واستراتيجيات متنوعة تمكنهم من تنمية ورفع مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية لديهم والتي تكمن أهميتها في كونها عاملاً مهماً لتحقيق التكيف النفسي الانفعالي والسلوكي والاجتماعي لدى المراهق في الأوساط التي يتواجد فيها، وكذا في المجموعة التي ينتمي إليها أي تساعد بدورها المراهق في التغلب على مشكلاته الانفعالية والسلوكية على حد سواء من خلال رفع مستوى الثقة بالذات، والمشاركة والتفاعل مع أقرانه والمحيطين به من خلال مختلف الأنشطة التي تتناسب مع قدراته وإمكانياته المادية والمعنوية وغير ذلك.

ب . هدف علاجي:

يهدف هذا البرنامج إلى المساهمة في علاج أفراد المجموعة التجريبية، وذلك من خلال التخفيف من أعراض القمع الانفعالي لديهم، وإعادة التوازن النفسي وتحقيق الصحة النفسية والتكيف لدى المراهق. ويكون ذلك بالاعتماد على انتقاء مختلف الاستراتيجيات والأساليب العلاجية من مختلف مدارس علم النفس بما في ذلك اعتماد أساليب منهج تعديل السلوك وخاصة فيما يخص العلاج المعرفي السلوكي والتعلم الاجتماعي، إذ كان العلاج بصفة جماعية وهو ما ساهم ربما في تحقيق هذا الهدف عن طريق تحفيز المشاركين فيما بينهم والتنافس الذي كان له دوراً إيجابياً في هذه الدراسة هذا من ناحية، كذلك أمكن من خلال هذه الدراسة تزويد العاملين مع المراهقين من المختصين النفسانيين وغيرهم في العيادات والثانويات ببرنامج علاجي تكاملي انتقائي خاضع للدراسة والملاحظة والتعديل من ناحية أخرى.

ج . هدف وقائي:

يهدف هذا البرنامج كذلك إلى وقاية أفراد العينة التجريبية من الوصول إلى مرحلة تهيكل وتمركز اضطراب القمع الانفعالي بصفة نهائية في المراحل العمرية القادمة، وذلك من خلال السعي للوصول بأفراد المجموعة التجريبية إلى الوعي بمخاطر وآثار اضطراب القمع الانفعالي على الصحة النفسية والجسمية، وبنتائجه السلبية على الفرد والأسرة والمجتمع في نفس الوقت وذلك حسب ما تم توضيحه سابقاً من خلال الفصل الثالث. بالإضافة إلى المساهمة في وعي المشاركين في البرنامج بواقعهم النفسي والدراسي والعلائقي والاجتماعي نتيجة ضعف الكفاءات الانفعالية الأساسية لديهم، وبالمقابل ما ينتج عن مستوى جيد من الكفاءات الانفعالية الأساسية والتعامل الجيد والاستخدام

الأمثل للانفعالات في حياتهم. لذا يعتبر البرنامج الحالي المقترح تدخلاً مبكراً بالنسبة لعينة الدراسة لأجل الوقاية من عدة اضطرابات ومشكلات نفسية وسلوكية وعلائقية وغيرها.

❖ **الأهداف الإجرائية والسلوكية للبرنامج:**

تتمثل الأهداف الإجرائية والسلوكية للبرنامج المقترح بما يمكن التحقق منه عن طريق القياس، في:

- ✓ أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية إلى ماهية الكفاءات الانفعالية الأساسية.
- ✓ أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية إلى معيقات الكفاءات الانفعالية الأساسية.
- ✓ أن تعزز الثقة بالنفس لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- ✓ التدريب على ضبط الانفعالات والتحكم فيها.
- ✓ تنمية مهارة تحديد الأهداف وإدارة الوقت.
- ✓ مساعدة المشاركين على الاستبصار بمشكلات وإيجاد الحلول الملائمة لها.
- ✓ تعديل أنماط أساليب التفكير الخاطئة التي تؤدي إلى سوء التوافق النفسي والاجتماعي.
- ✓ تدريب المشاركين على أساليب واستراتيجيات متنوعة، والتي تمكنهم من تنمية ورفع مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية لديهم من أجل التخفيف من أعراض القمع الانفعالي وتجاوزها.
- ✓ اكتساب المشاركين بالبرنامج الطمأنينة والثقة بالنفس.
- ✓ أن يصبح المشاركين بالبرنامج قادرين على تطوير مفهوم الذات لديهم.
- ✓ تنمية مهارة التفاعل الاجتماعي لدى المشاركين بالبرنامج.
- ✓ أن يصبح المشاركين بالبرنامج قادرين على تعديل أفكارهم اللاعقلانية "السلبية" واستبدالها بأفكار إيجابية.
- ✓ أن يصبح المشاركين بالبرنامج قادرين على تعديل سلوكياتهم وضبط ردود أفعالهم.
- ✓ تعزيز السلوكيات الإيجابية لدى المشاركين بالبرنامج.
- ✓ ترسيخ بعض القيم الدينية والخلقية والاجتماعية السوية لديهم.
- ✓ إثارة الدافعية نحو التعلم والإبداع وتعلم السلوك الاجتماعي السوي لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- ✓ أن يستطيع أفراد المجموعة التجريبية استخدام مختلف التقنيات المعرفية السلوكية المناسبة والتي منها استخدام أسلوب حل المشكلات ومهارة طلب الدعم وغيرها بطرق ملائمة وبما يتناسب لذلك.
- ✓ تنمية روح المنافسة والإحساس بالمسؤولية لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- ✓ تدريب أفراد المجموعة التجريبية على تقنية الاسترخاء ونموذج الـ (ABC) والتدريب على الوعي به واستخدامه في التفاعلات الاجتماعية وغيره.

- **الإجراءات التنظيمية للبرنامج العلاجي:**

- **زمن تطبيق البرنامج:**

الجدول (45): زمن تطبيق البرنامج.

زمن تطبيق الجلسات:	بلغ الزمن الكلي للجلسات (13) أسبوعا.	**عدد الساعات:**	بلغ عدد الساعات الإجمالي لتطبيق البرنامج (37) ساعة.
معدل الجلسات أسبوعيا:	جلستين (02) في الأسبوع.	**عدد الجلسات:**	بلغ عدد جلسات البرنامج (25) جلسة.

- **مكان تطبيق البرنامج:**

تم تطبيق البرنامج العلاجي في ثانوية الشهيد "**عبد الكريم بودرغومة**" بولاية البليدة، كما تجاوز التطبيق حيز هذه الثانوية إلى عدة أماكن بنفس البلدية أو الولاية كملعب الشهيد **محمود دايدي**، وحديقة **محمد الخامس** (المعروفة باسم حديقة **سيدي يعقوب**)، ومستشفى "**فرانس فانون**" ومستشفى "**بن بولعيد**"، وبعض من شوارع وأحياء البليدة وذلك حسب متطلبات الأنشطة التي تم إدراجها ضمن جلسات البرنامج المقترح.

- **الأسلوب المتبع في البرنامج:**

يعتمد البرنامج على أسلوب التدريب الجماعي، حيث تتم العملية التدريبية في موقف جماعي مع أفراد المجموعة التجريبية لمناقشة اهتماماتهم وميولاتهم ومشاكلهم وانفعالاتهم وخبراتهم المشتركة، وذلك بهدف زيادة فهمهم وإدراكهم لأنفسهم ومساعدتهم على تعديل أو تغيير اتجاهاتهم والتحكم في انفعالاتهم وتعديل سلوكياتهم وتطوير قدراتهم المعرفية والانفعالية والسلوكية وتوجيهها للتعامل مع مشاكلهم على أسس واقعية وبطرق بناءة.

- **الأسس النظرية التي يستند عليها البرنامج :**

اعتمد في بناء البرنامج الحالي على ما تم الاطلاع عليه من الجانب النظري فيما يخص كل من الكفاءات الانفعالية الأساسية بالدرجة الأولى، وبالإضافة إلى ما تعلق بتفسير اضطراب القمع الانفعالي بالدرجة الثانية. وقد تم الاعتماد على منهج تعديل السلوك والعلاج المعرفي السلوكي بالإضافة إلى انتقاء مختلف العلاجات المعروفة في مدارس علم النفس في هذا البرنامج وذلك كونه برنامجاً تكاملياً انتقائياً، ومن بين أهم ما تم الاعتماد عليه نذكر بشكل مختصر ما يلي:

- **العلاج المعرفي.**

- **العلاج السلوكي.**
- **العلاج المعرفي السلوكي "بما في ذلك العلاج بالتقبل والالتزام (ATC)".**
- **العلاج العقلاني - الانفعالي.**
- **العلاج بالتعلم الاجتماعي.**

- **الأساليب التدريبية والاستراتيجيات والفنيات العلاجية المعتمدة في البرنامج:**

تم اختيار عدة أساليب تدريبية واستراتجيات وفنيات من خلال انتقاء تلك الأساليب والاستراتيجيات المتناسبة، وأهداف البرنامج العلاجي والتي تم تقديمها وتوضيحها سابقاً في فصل تعديل السلوك، إذ يتم الاكتفاء بذكر أهمها والتذكير بها فقط وبشكل مختصر كما يلي:

أسلوب إعادة التقييم المعرفي، أسلوب حل المشكلات، أسلوب الدعم الاجتماعي، أسلوب الاسترخاء، أسلوب التعبير عن المشاعر والأفكار، السؤال، الرسم، التغذية الرجعية، العصف الذهني والمحاضرة، التعزيز، النمذجة ولعب الأدوار، طرح الأسئلة، الواجب المنزلي، المحاضرة، المناقشة الجماعية، التشكيل والتدعيم، التلقين، الإلقاء، تكلفة الاستجابة، التسلسل وغيرها.

- **الوسائل البيداغوجية المستخدمة في البرنامج العلاجي:**

تم استخدام مجموعة من الوسائل والأدوات منها: حاسوب محمول، أقلام مختلفة، أوراق، ألوان، بالونات ملونة بأحجام وأشكال متنوعة، كرات كبيرة وصغيرة، سلة مهملات، أحبال طويلة وقصيرة، مكبر صوت، كاميرا، جهاز العرض على الحائط، طباشير، مقص، لوحة التعزيز، بطاقات التقييم لحصص البرنامج والبرنامج، دفتر تدوين الملاحظات وغيرها من الأدوات، وهي مدونة ضمن كل جلسة من جلسات البرنامج (أنظر **الملحق 14**).

- **التصميم التجريبي المستخدم في البرنامج العلاجي:**

تم استخدام التصميم التجريبي من خلال مجموعتين تجريبية وضابطة عن طريق القياس القبلي والبعدي كما سبق الذكر، حيث تم تطبيق مقياس القمع الانفعالي ومقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لكلا المجموعتين قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي للتعرف على فعالية البرنامج في تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- **مصادر بناء محتوى البرنامج العلاجي:**

لأجل بناء محتوى البرنامج تم الاعتماد على عدة مصادر، منها:

✓ مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية (مصمم).

- ✓ مقياس القمع الانفعالي (مترجم).
- ✓ الدراسات السابقة لبرامج تعديل السلوك، وبرامج تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية والكفاءات الانفعالية والاجتماعية لدى المراهقين.
- ✓ الإطار النظري المفاهيمي الذي يلقي الضوء على متغيرات الدراسة.
- ✓ المصادر والمراجع المتعلقة بمتغيرات الدراسة بما في ذلك البرامج التدريبية.
- ✓ ملاحظات وتوجهات المختصين وذوو الخبرة المهنية في مجال تصميم البرامج.
- ✓ الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تتعلق بعمل برامج في مجال الدراسة.
- ✓ الدراسة الاستطلاعية الميدانية وتتم من خلال الاستبيان المفتوح والتقارير الذاتية لأفراد العينة الاستطلاعية.
- ✓ المقاييس والأدوات المستخدمة في الدراسة.

- **محتوى البرنامج العلاجي:**

احتوى البرنامج العلاجي على ما يلي:

أ . المعارف:

احتوى البرنامج على مجموعة من المعارف التي تعمل على تنمية مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد المجموعة التجريبية: مفهوم الكفاءات الانفعالية الأساسية، مفهوم القمع الانفعالي، تقنيات الدافعية نحو التعلم، المراجعة، طرق تعديل السلوك الفعالة وغيرها.

ب . المهارات:

مثل: مهارة التخطيط السليم، مهارة حل المشكل، مهارة إدارة الوقت، مهارة تحديد الأهداف والتي تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية عليها بطرق متنوعة.

ج . الأنشطة:

مثل: الألعاب الرياضية القائمة على المنافسة، اللعب الجماعي، الرسم وغيرها، إذ هي أنشطة متناسبة مع سن أفراد المجموعة التجريبية.

- **مراحل بناء البرنامج المقترح:**

دعت الحاجة لمساعدة تلاميذ الثانويات الجزائرية وأسرهم ومدرسيهم للتخطيط والإعداد قصد بناء برنامج علاجي تكاملي انتقائي، وذلك لأجل التخفيف من مخاطر المشكلات والاضطرابات النفسية والسلوكية التي يعاني منها المراهق، ولعل من بين أهمها نجد اضطراب "**القمع الانفعالي**" وما ينتج عنه من آثار سلبية تمتد إلى مختلف مستويات حياة الفرد، وربما من بين أسباب نشوء هذا الاضطراب لديه هو وجود ضعف أو نقص على مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية التي لها دوراً فعالاً في تسيير حياة الأفراد. ولتحقيق هذا المشروع تم الاطلاع على الجوانب النظرية المتعلقة بكل من اضطراب القمع الانفعالي ومتغير الكفاءات الانفعالية الأساسية وجمع أكبر قدر ممكن من الدراسات السابقة المهتمة بهذا الشأن، بالإضافة إلى النظر في مختلف التقنيات النفسية للمدارس المعروفة في علم النفس وخاصة تلك المتعلقة بتعديل السلوك والعلاج المعرفي السلوكي ونظرية التعلم الاجتماعي، ومحاولة انتقاء أفضل هذه التقنيات مما يتلاءم وموضوع الدراسة وخصائص المرحلة العمرية للعينة، وتبويبها ضمن جلسات علاجية وتدريبية تتناسب والنشاطات المبرمجة للمشاركين لأجل تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لديهم والتي أثبتت عدة دراسات دورها في تنمية الكفاءات والمهارات الاجتماعية، ثم تطبيقه وفق منهج تجريبي يختبر نجاح مشروع المساعدة قدر الإمكان. وقد تم التخطيط في الدراسة الحالية للإخراج النظري لبناء البرنامج العلاجي وفق مراحل وخطوات رئيسية ومتعددة، وهي مذكورة كالآتي:

- **مرحلة التصميم:**

لقد تم بناء برنامج علاجي تكاملي انتقائي للتخفيف من أعراض القمع الانفعالي، وذلك عن طريق تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية الخمسة لدى عينة من المراهقين بمرحلة الثانوية ما بين (16- 19) سنة. وكان ذلك وفق **مرحلة الدراسة والتحليل**، وهي المرحلة التي يتم من خلالها تحديد الإطار النظري للدراسة وضبط متغيراتها إضافة إلى تحديد خصائص عينة الدراسة وإطارها الزماني والمكاني. وقد تم اختيار موضوع الدراسة بناءً على المشكلات الانفعالية والسلوكية التي يعاني منها الأفراد حالياً، وتحديداً تلك المنتشرة بكثرة وسط المراهقين في مجتمعنا الجزائري وما ينتج عنها من اضطرابات نفسية وجسدية وسلوكية تؤثر في توازن المجتمع بكل مقوماته. إذ تم الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت المشكلات والاضطرابات الانفعالية والسلوكية المهددة والمصاحبة لمرحلة المراهقة والتي من أهمها: الخجل، العدوانية، الانطوائية، القمع الانفعالي، الألكسيتيميا وغيرها. مما دفع للإطلاع أكثر على أسباب هذه المشكلات وخصائص مرحلة المراهقة هذا من ناحية، وكذلك على الاهتمام المتزايد بموضوع الكفاءات الانفعالية وإثبات فعاليتها ودورها الأساسي في بناء شخصية متوازنة نفسياً وصحياً وسلوكياً واجتماعياً من ناحية أخرى إذ لهذه الأخيرة دوراً أساسياً في تنمية الكفاءات الاجتماعية مما يرسي بدعائم سليمة وقوية للمجتمع ككل.

ولكن بالمقابل تستلزم هذه الكفاءات تعلماً جيداً وتدريباً ممنهجاً وفق خطوات مدروسة ودقيقة حيث تمكن الفرد من التعبير الدقيق عن انفعالاته ومشاعره، إذ أنه على أساس تلك الخطوات تم تحديد الإطار النظري للدراسة وذلك عن طريق الدراسة العلمية والدقيقة لكل ما يتعلق بتعديل السلوك ونظريات العلاج المعرفي السلوكي

السائدة في مجال المساعدة النفسية والتعمق أكثر في التقنيات المعتمدة بالنسبة لكل نظرية، والإطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة باستخدامات هذه التقنيات والتي اعتمدت بالدرجة الأولى على النظرية المعرفية السلوكية وتعديل السلوك بالإضافة إلى نظرية التعلم الاجتماعي لـ **(Bandura,1963)**، كذلك تم الاعتماد على نظريات أخرى بالاستناد على بعض من تقنياتها واستراتجياتها كما تم التوضيح سابقاً في كل من الفصل التمهيدي ضمن عنصر الإطار المفاهيمي للدراسة، وكذا في فصل تعديل السلوك.

هذا وبالإضافة إلى الاطلاع قدر المستطاع على الدراسات السابقة التي تناولت البرامج الإنمائية والعلاجية التي تستند إلى العلاجات المعرفية السلوكية، وتقنيات تعديل السلوك، ومختلف التقنيات الأخرى في التخفيف من الاضطرابات المختلفة وبتنمية وتعديل سلوكيات الفرد خاصة فيما يتعلق بمرحلة المراهقة، إضافة إلى الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت برامج لتنمية الكفاءات الانفعالية والاجتماعية ودراسات اهتمت بالكفاءات الانفعالية الأساسية إلا أنها قليلة.

كما تم التركيز والاهتمام بمرحلة المراهقة عامةً وتحديداً المراهقة الوسطى (16 . 19) سنة، لما تتميز به هذه المرحلة من خصائص جد هامة وخاصة فيما يتعلق بالنمو المعرفي والانفعالي. كما أن الدراسة الاستطلاعية مكنتنا من التعرف على العديد من المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى تلاميذ الطور الثانوي في هذه المرحلة العمرية الهامة، إذ التمسنا من خلالها كثرة النزاعات ما بين التلاميذ وكذا العشوائية في سلوكياتهم وتصرفاتهم، كثرة شكاوي الأساتذة من تصرفات التلاميذ وعدم انضباطهم لا سلوكياً ولا لفظياً كالمشاغبة ورمي أغراض على الصبورة أثناء كتابة الأستاذ عليها، الخروج دون إذن من القسم، مع إهمالهم واللامبالاة للدرس والشرح المقدم من طرف الأستاذ في كثير من الأحيان. بالإضافة إلى عدم التجاوب والتفاعل من طرف البعض منهم داخل القسم الواحد مع الأساتذة وبالمقابل تجاوب ومشاركة البعض من التلاميذ بشكل جماعي مرة واحدة وهو ما يخلق الفوضى داخل الصف وفقدان السيطرة والتشويش وغيرها من السلوكيات الأخرى. ورغم كل هذه الصعوبات والمشكلات لا توجد هناك حلول لهذه الأخيرة وعلى سبيل المثال غياب لنشاطات توعوية وإرشادية أو تنموية تعنى بالتخفيف من حدة هذه السلوكيات أو حتى توجيهها، بالرغم من انحصار أغلبية المشاكل في هذه المرحلة في عدم القدرة على ضبط السلوكيات والتحكم في الانفعالات ولعله ما يساهم في سير العملية التعلمية، وكذا صعوبات التعلم إلا أن الموضوع لم يؤخذ بمحمل الجد لحد الساعة.

- **مرحلة التمهيد:**

تشتمل هذه المرحلة على تسطير الخطوط العريضة للبرنامج من خلال صياغة الأهداف العامة والإجرائية والسلوكية، ثم تحليلها وترتيبها وتحديد عناصر المحتوى وأساليب تلقين كل هدف، ووضع إستراتيجية لتنفيذ البرنامج بمعنى تجسيد شكل جلسات تتناسب والعينة المراد تناولها في الدراسة.

وبعدما تم رصد المعلومات النظرية والاستطلاعية اللازمة لإعداد البرنامج العلاجي وتطبيق مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية المصمم ومقياس القمع الانفعالي المترجم، تم التمكن خلالها من جمع بعض المعلومات

والملاحظات الهامة التي ساعدت في اختيار بعض النشاطات والألعاب المناسبة في البرنامج. كما تم تحديد الأهداف العامة والإجرائية والسلوكية للبرنامج. وانطلاقاً من الفئة العمرية المتعامل معها وخصائصها تم تصميم نشاطات وألعاب البرنامج المناسبة لها حتى يتمكن المراهقين من المساهمة فيها بسهولة، واكتساب وتنمية الكفاءات الانفعالية والتي بدورها تساهم في التخفيف من أعراض القمع الانفعالي لديهم إن صح التعبير.

وقد مر تنفيذ البرنامج العلاجي التكاملي الانتقائي بالمراحل التالية:

أ. مرحلة الإنتاج:

وتشمل هذه المرحلة على إنتاج المواد والوسائط التعليمية من صور فوتوغرافية، أشكال وغيرها من الوسائل، حيث تم اختيار من أجل ذلك الوسائل المناسبة كتصميم بعض الصور التي تدل على الانفعالات المناسبة للنشاطات إضافة إلى القصص وعدد من الوسائل، مثل: أحبال، كرة، أقلام، أوراق، كاميرا، بالونات ملونة وغيرها كما سبق الذكر من الوسائل بهدف القيام بألعاب وأنشطة يتعلم من خلالها المراهق السلوكيات وطرق التعبير والتعامل المناسبة، إضافة إلى أدوات التعزيز وكل ذلك موضحاً بشكل مفصل ودقيق في البطاقات الخاصة بجلسات البرنامج والموضحة من خلال (**الملحق 14**).

ب. مرحلة التقويم البنائي:

وتشمل هذه المرحلة التجريب الأولي للبرنامج على عينة استطلاعية، حيث قمنا باختيار مجموعة صغيرة من المراهقين على مستوى الثانويتين الخاصتين (النجاح والسنجاب) بالبليدة والذين تتوفر فيهم خصائص عينة الدراسة وذلك لسهولة الإجراءات الإدارية من جهة، وتجنباً لتواجد أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية التي لم يتم الوصول لاختيارهم بعد من جهة أخرى. ليتم تطبيق بعض النشاطات التي احتوت جلسات البرنامج عليهم، ونذكر هنا أنه بهدف التعرف على مدى صلاحية البرنامج مع العينة المراد دراستها، لذلك تم اختبار ما يلي:

- التعرف على مدى صلاحية النشاطات المختارة مع الفئة المتعامل معها وإمكانية تجسيدها وتطبيقها.
- مدى استجابة وتفاعل التلاميذ مع تلك الأنشطة وتحبيذهم لها.
- التعرف على الوقت الذي يمكن أن تستغرقه تلك الأنشطة، وبالتالي وقت الحصة ككل.
- معرفة ميول واقتراحات التلاميذ للنشاطات والألعاب المفضلة لديهم.
- التعرف على الصعوبات والأخطاء المتوقعة لأجل تفاديها أو إيجاد حلاً لها، وكل ذلك لأجل أن يمر تطبيق البرنامج على أحسن صورة في الدراسة.

وبعد كل هذه الخطوات والإجراءات تمكنا من جمع النشاطات والألعاب المفضلة لدى تلاميذ هذه المرحلة حسب تجاوبهم في بعض منها، كما وسجلنا ملاحظاتنا وآرائهم على البعض الآخر، وأخذنا بعين الاعتبار الأنشطة المقترحة من طرفهم والتي تخدم أهداف البرنامج ليتم التعديل والتغيير فيها قبل التطبيق على العينة الأساسية للدراسة. وقبل التقويم النهائي واختبار مدى فعالية البرنامج تم عرضه في صورته الأولية على الأستاذ المشرف ليتم

تنقيحها، ثم عرضها على مجموعة من الأساتذة الملاحظين للبرنامج من هيئة التدريس بالجامعة (كما هو مبين في **الملحق 5**) حيث تضمنت هذه الصورة كل من: التعليمة الخاصة بالأساتذة الملاحظين وتمهيداً، وإجراءات بناء البرنامج والمفهوم المستهدف وأهدافه العامة والإجرائية والوحدات المقصودة من الدراسة، وزمان الدراسة ومكانها ثم عرض لجلسات البرنامج بالتتالي، وفي الأخير عرض للملاحق المستخدمة أثناء التدخل العلاجي التدريبي وجداول خاصة بالأساتذة الملاحظين لتسهيل عرض أهم ملاحظاتهم حول البرنامج كما هو موضح في (**الملحق 14**). والذين اتفقوا في مجملهم على قبول موضوع البرنامج وملاءمته مع الفئة العمرية وإلى صلاحية النشاطات والأبعاد ومتغيرات البرنامج وكذا التقنيات والاستراتيجيات إلا أنهم أشاروا إلى بعض الملاحظات على العناصر كما سبق وأن أوضحنا ذلك، وهي:

- ✓ عدد الجلسات بالأسبوع (من ثلاثة جلسات إلى جلستين).
- ✓ بالنسبة لبعض القصص والتي تم تعديل بعض منها وحذف بعضها الآخر.
- ✓ بالنسبة لعدد جلسات البرنامج.
- ✓ عدد النشاطات في بعض من الجلسات.

ج. مرحلة التقويم النهائي:

تشمل هذه المرحلة التجريب الموسع للبرنامج على عينة الدراسة، إذ في هذه المرحلة بدأ التنفيذ الفعلي للبرنامج على عينة الدراسة ليتم اختبار مدى فعالية البرنامج، ولقد شمل هذا الأخير على (25) جلسة بمعدل جلستين بالأسبوع وامتدت مدة تطبيقه الفعلي (13) أسبوعاً، خصص زمن من (60) إلى (130) دقيقة وبمعدل نشاطين إلى ثلاثة أنشطة في أغلبية الجلسات وخمسة أنشطة في بعض منها، بالإضافة إلى نشاط تمهيدي وواجب منزلي. ويعود هذا التنويع وكثرة الأنشطة إلى وجود حيوية عالية لدى العينة وأيضاً لكسر حاجز الملل من اللعبة، حيث التمسنا وجود هذه الميزة لدى المراهق وغير ذلك (مع الأخذ بعين الاعتبار زمن تنظيم أفراد العينة عند بداية كل نشاط وشرح محتواه) بالإضافة إلى تقييم ومناقشة حول ما تم عرضه في الجلسة، ويبقى زمن كل لعبة نسبياً وذلك حسب تجاوب أفراد العينة، كما يتم تقديم استراحة لمدة (5) دقائق بين كل نشاط وآخر، ومنه يمكن تقدير متوسط الزمن الكلي للبرنامج بـ: (37) ساعة. كما نذكر أنه قمنا بتقسيم محتوى البرنامج إلى خمسة وحدات (أبعاد)، تمثلت في:

- **التعرف على الانفعالات:** هي "القدرة على إدراك وتمييز كل من الانفعالات الخاصة وانفعالات الآخرين".[1]
- **فهم الانفعالات:** هي القدرة على فهم تجاربنا الانفعالية وتجارب الآخرين.[2]
- **التعبير الانفعالي:** تماماً مثل الكفاءة الأولى، التعبير عن الانفعالات ينطبق على انفعالاتنا وانفعالات الآخرين. إن إتقان هذه الكفاءة يعني التعبير عن انفعالاتنا بطريقة تتلاءم وتتكيف مع السياق والأهداف، وكذلك

[1] Housiaux, M. (2011), p 53.

[2] Séverine, F. (2012), p 47.

تسهيل التعبير عن انفعالات محاورينا، في هذه الكفاءة يتم التركيز على مفهومين أساسيّين هما: الطابع التكيُفي للتعبير والاستماع إلى مشاعر الآخرين.[1]

- **التنظيم الانفعالي (ER):** ويتعلق تنظيم الانفعالات بالمعرفة حول فعالية الفرد والتعبير عن انفعالاته وعن انفعالات الآخرين والتعبير عنها.[2]
- **استخدام الانفعالات:** تتمثل الكفاءة الانفعالية الأساسية الخامسة في معالجة المعلومات؛ في صنع القرار كقوة دافعة لتكوين العلاقة وغيرها.[3]

- **عرض محتوى البرنامج:**

يمكن عرض محتوى البرنامج من خلال أبعاده (وحداته) التي تم ذكرها أعلاه مع أهدافها وتقنياتها واستراتيجياتها، وكل ذلك يتم عرضه من خلال البطاقة الفنية العامة للبرنامج التي توضح اختصاراً موجزاً لمحتوى جلسات البرنامج والتي هي موضحة بنوع من التفصيل والتدقيق في (**الملحق 14**)، أما البطاقة العامة للبرنامج فكانت كما يلي:

(1) Séverine, F. (2012), p 39 - 40.

(2) Doerwald, F., et al. (2016), p 161.

(3) Bellinghausen, L. (S. d).

الجدول (46): البطاقة الفنية العامة للبرنامج.

اسم المختصة: أسماء خداوي.

الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية للتخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى المراهقين (16- 19) سنة.

عدد المشاركين: 12 مشاركا ومشاركة (6 ذكور/ 6 إناث).

المكان: ثانوية عبد الكريم بوردغومة بالبليدة.

عدد الجلسات: 25 جلسة.

مدة التطبيق: 12 أسبوعا و3 أيام.

زمن الجلسات: من 60 إلى 130 دقيقة.

معدل عدد الجلسات: جلستين أسبوعيا.

المراحل	الوحدات	الأهداف الإجرائية والسلوكية	المحتوى	الأنشطة	الفنيات والاستراتيجيات	رقم الجلسة	زمن الجلسة	عدد الجلسة	الملاحظات
التمهيدية	التمهيد للمرحلة الرئيسية من البرنامج	جمع المعلومات والتقدير الشامل للفئة المستهدفة	الإطلاع على ملفات التلاميذ وإجراء المقابلات مع الأساتذة والمرقبين وأولياء الأمور والمشاركين في البرنامج	/	المقابلة الملاحظة السؤال	1	130 د	02	
		تعارف شخصي وبناء العلاقة العلاجية تحديد الإطار العام للبرنامج والتعريف بمحدداته وأهدافه	تهيئة المشاركين للعمل مع المختصة التعارف بين المختصة وأفراد المجموعة التجريبية	**نشاط01:** التأمل الاسترخائي.	التعزيز الإيجابي، التقبل، الإصغاء الجيد، المناقشة والحوار، المرح، الملاحظة، السؤال، التلقين، المشاركة، الشرح، التفسير،التأمل،				

		ومحتواه تطوير الوعي بالقمع الانفعالي وأضراره وبضعف مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية إبرام عقد المشاركة بعث الراحة لدى المشاركين وتصفية أذهانهم	التعارف بين المشاركين فيما بينهم التعريف بالبرنامج وشروطه والموافقة عليه التعرف على كل من مفهوم القمع الانفعالي ومفهوم الكفاءات الانفعالية الأساسية		الاسترخاء، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي	2	115 د	
الرئيسية	التعرف على الانفعالات	تنمية كفاءة التعرف على الانفعالات تنمية الوعي بمرحلة المراهقة	اكتشاف كل مشارك لكيفية تسطيره لأهدافه تقديم الفرصة للمشاركين بأن يقصوا بعض المواقف التي حصلت معهم في حياتهم وأحسوا خلالها أنهم يتميزون بالشجاعة لكيفية ردهم تجاه تلك المواقف عرض توضيحي لفترة المراهقة وانفعالاتها	**النشاط 01:** "تحديد التلاميذ للأهداف التي يتوقعون تحقيقها من خلال المشاركة في هذا البرنامج" **النشاط 02:** "موقف يتطلب شجاعة" **النشاط 03:** "معلوماتي حول المراهقة"	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، التأكيد، الثناء، المرونة، المناقشة والحوار، الإصغاء الجيد، الفهم والانتباه، المشاركة، التفسير، الشرح، التكرار، الملاحظة، التشكيل، الحث، المحاضرة، العصف الذهني، الواجب المنزلي، المرح	3	70 د	
		تنمية كفاءة التعرف على الانفعالات إدراك معنى الاستقلالية وممارستها كعادة سلوكية	تنمية الوعي والثقة بالذات من خلال التسابق بين المشاركين في إنجاز الأنشطة	**النشاط 01:** تقديم شخصية مميزة **النشاط 02:** إصابة السلة	التعزيز الإيجابي، الملاحظة، المشاركة، المنافسة، التغذية الراجعة، الحث، المرح، الإصغاء			

				الجيد، المناقشة والحوار، السؤال، تكلفة الاستجابة، التشكيل، الثناء، الواجب المنزلي	**النشاط 03:** "إرم وألقف" **النشاط 04:** "أسلوب التوكيد الذاتي"		4	90 د		
		تنمية كفاءة التعرف على الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية	التعرف على الانفعالات من خلال الصور واستشعارها اكتشاف الانفعالات من خلال القصة	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الإصغاء الجيد، الانتباه، الفهم، الثناء، التكرار، النمذجة، السؤال، المناقشة والحوار، المشاركة، لعب الدور، التشكيل، التخيل، الملاحظة، الإقصاء، الواجب المنزلي، المرح	**النشاط 01:** كتابة أسطر توضح احتياجات ورغبات كل مشارك **النشاط 02:** اكتشاف مختلف الانفعالات وتسميتها من خلال الصور **النشاط 03:** "قصة دارين الوزَة الصغيرة لا تريد الذهاب إلى مدرسة الكبار"		5	60 د		
		تنمية كفاءة التعرف على الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية	اكتشاف الانفعالات من خلال القصة وتمثيلها حركيا	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الإصغاء الجيد، المرح، المناقشة والحوار، الملاحظة، الفهم، التكرار، النمذجة، السؤال، المشاركة، لعب الدور، التشكيل، التخيل، المحاضرة،	**النشاط 01:** "لعبة اكتشاف الانفعالات وتسميتها" **النشاط 02:** عرض فيديو توضيحي لتعليم تعابير					

			الوجه باللغة العربية (تعلم العواطف والمشاعر) **النشاط 03:** سرد قصة عن الانفعالات بعنوان "كيف نقتل الوحش"	الثناء، الواجب المنزلي	6	75 د		
	فهم الانفعالات	تنمية القدرة على إدراك مشاعر الذات والآخرين وفهم أسبابها ممارسة فهم الانفعالات كعادة سلوكية	فهم الانفعالات وأنواعها من خلال القصة والتخيل وتمثيلها	**النشاط 01:** قصة"تفسير حلم الملك" **النشاط 02:** لعب الدور لقصة تفسير حلم الملك **النشاط 03:** "قصة مشاعر أصدقائي"	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الإصغاء الجيد، الملاحظة، المشاركة، الثناء، التكرار، التعزيز السلبي، النمذجة، السؤال، المشاركة، لعب الدور، المناقشة والحوار، التسلسل، التخيل، الملاحظة، الفهم، الإقصاء، الواجب المنزلي، المرح	7	70 د		
		تنمية كفاءة فهم الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية	العمل على تقبل انفعالات الذات وانفعالات الآخرين وفهم أسبابها	**النشاط 01:** "رسالة إلى ذاتي" **النشاط 02:** "شرح أثر الانفعالات على الصحة أنواعها ومسبباتها" **النشاط 03:** "اسمي ورقمي"	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، السؤال، المناقشة والحوار، الملاحظة، التشكيل، المشاركة، التلقين، الحث، الشرح والتفسير، التكرار، النمذجة، الإصغاء الجيد، تكلفة الاستجابة، الثناء، الواجب المنزلي، المرح	8	95 د		

		تنمية كفاءة فهم الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية	العمل على استشعار الانفعالات وتمثيلها وتفهم لغة الجسد والتواصل غير اللفظي	**النشاط 01:** "الصور والأرقام" **النشاط 02:** "تمثيل المشاعر"	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الإصغاء الجيد، الانتباه، الفهم، المشاركة، الثناء، المناقشة والحوار، الشرح، التشكيل، الملاحظة، التكرار، الفهم، لعب الدور، السؤال، الواجب المنزلي، المرح	9	60 د	
		تنمية الاستقلالية وممارستها كعادة سلوكية تنمية كفاءة فهم الانفعالات	التعرف على أنواع السلوك فهم الذات وانفعالاتها ومعرفة التعامل معها فهم الآخرين وانفعالاتهم ومعرفة التعامل معها	**النشاط 01:** "قصة محمد والمشاعر المختلطة" **النشاط 02:** "مقطع يعبر عن المشاعر المختلطة" **النشاط 03:** "أنماط السلوك" (DISC)	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، المشاركة، المشاهدة، المناقشة والحوار، التكرار، السؤال، الثناء، الشرح، الإصغاء الجيد، التخيل، لعب الدور، المرح، الواجب المنزلي، التفريغ الانفعالي	10	90 د	
	التعبير على الانفعالات	تنمية كفاءة التعبير عن الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية التعرف على أسلوب التعبير عن المشاعر والأفكار والتدرب عليه	التدريب على أسلوب التعبير عن المشاعر وكيفية التحرر منها عن طريق التخيل ولعب الدور	**النشاط 01:** "عرض بالصورة والأمثلة يوضح أثر الانفعالات على الصحة وإيجابيات التعبير عنها وتحريرها" **النشاط 02:** "أسلوب	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الإصغاء الجيد، التكرار، المناقشة والحوار، التكرار، المرح، التشكيل، التخيل، لعب الدور، المرح، المواجهة، الملاحظة، المحاضرة، السؤال، الثناء، الشرح، الواجب			

					التعبير عن المشاعر والأفكار" **النشاط 03:** "البالونات الملونة والوجوه التعبيرية" **النشاط 04:** "تمرين سيدونا لتحرير المشاعر السلبية"	المنزلي	11	90 د
	تنمية قدرة التعبير عن الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية	التنفيس من الشحنات الانفعالية عن طريق الألعاب الفكرية والرياضية	**النشاط 01:** "ركن رياضة عقلية بمكعب روبيك Rubik 's الملون" **النشاط 02:** "ركن الحركات والتمريرات السريعة" **النشاط 03:** "ركن اللكم على كيس الملاكمة" **النشاط 04:** "ركن السباق"	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، التشجيع، التكرار، الملاحظة، الإصغاء الجيد، الانتباه والفهم، المشاركة، التكرار، السؤال، التشكيل، المرح، الإلقاء، الواجب المنزلي، التخيل	12	130 د
	تنمية قدرة التعبير على الانفعالات المختلفة وممارستها كعادة سلوكية	التعبير عن الانفعالات من خلال الرسم والكلام والسلوك	**النشاط 01:** "ملء الفراغ"	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الإصغاء الجيد،		

		(الحب نموذجا) التعبير عن الانفعالات من خلال الرسم والكتابة		**النشاط 02:** "الاتصال الهاتفي ولفظة أحبك" **النشاط 03:** "التعبير عن الانفعالات بالرسم"	المناقشة والحوار، المشاركة، التكرار، التشكيل، الواجب المنزلي، ملء الفراغ، النمذجة، السؤال، الشرح، الملاحظة، الثناء، المرح	13	90 د	
		تنمية القدرة على التعبير عن الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية وبطريقة يتقبلها الآخرين التعرف على أسلوب التعبير عن المشاعر وأسلوب الرفض والتدريب عليهما تنمية التواصل مع الآخرين تنمية القدرة على التعبير الحازم عن الانفعالات	التدريب على التعبير عن الانفعالات المختلفة لفظيا وحركيا داخل الجماعة	**النشاط 01:** "العروض المسرحية لانفعالات مختلفة" **النشاط 02:** "أسلوب التعبير عن المشاعر" **النشاط 03:** "لعبة العصا السحرية "	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الانتباه، الثناء، الإصغاء الجيد، المشاهدة، المشاركة، السؤال، لعب الدور، التعبير عن المشاعر، القوة والحزم، التكرار، التشكيل، المناقشة، المرح، التسلسل، الواجب المنزلي	14	110 د	
		تنمية القدرة على التعبير عن الانفعالات وممارستها سلوكيا من خلال الرياضة (الغضب نموذجا) تنمية روح التعاون التدريب على مهارة اختيار الهدف - إنشاء البديل	التعبير عن الانفعالات عن طريق ممارسة الرياضية	**النشاط 01:** "رمي الجلة" **النشاط 02:** "التنس للتعبير عن غضبي" **النشاط 03:** "الكرة الطائرة" **النشاط 04:** "لعبة السلة"	التعزيز الإيجابي، الإصغاء الجيد، التكرار، الفهم، الملاحظة، الشرح، المرح، التشكيل، الواجب المنزلي	15	130 د	

	ضبط الانفعالات	التخلص من التوتر بالألوان تثقيف المشاركين حول مفهومي الغضب وإدارة الغضب وصف التحصين التدريجي ضد الغضب التعرف على مراحل الاستجابة للغضب التدريب الذهني على السلوك الناتج عن الغضب التعرف على أسلوب وقف الأفكار والتدريب عليه سلوكيا	التوعية حول انفعال الغضب وتعلم كيفية التعبير عنه بطرق إيجابية	**النشاط 01:** "تطوير الوعي بانفعال الغضب وأنواعه ومهارة دارة الغضب" **النشاط 02:** "تعم/لا" **النشاط 03:** "موقف غضب" **النشاط 04:** "قصة كرة الحزن" **النشاط 05:** "أسلوب وقف الأفكار"	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الإصغاء الجيد، التكرار، الانتباه، الفهم، المناقشة والحوار، التخيل، النمذجة، المشاركة، السؤال، التكرار، االواجب المنزلي، الفهم، التشكيل، المدح، المرح	16	105 د	22	
		تنمية القدرة على ضبط الانفعالات تنمية التحدي والتنافس البناء والتعاون التشجيع على روح الانتماء للجماعة تنمية القدرة على إيجاد البدائل وحل المشكلات	التدريب على سبل تنظيم الخبرات الانفعالية للوصول إلى أهداف مشتركة تنمية الوعي بانفعال الغضب والتحكم فيه	**النشاط 01:** "إدراك لذاتي والطريقة التي أتعامل معها أثناء الغضب" **النشاط 02:** "تحديد البديل لتعديل السلوك أو أسلوب حل المشكلات" **النشاط 03:** "قصة بعنوان أنا أقوى من الغضب"	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الإصغاء الجيد، المشاركة، الملاحظة، التكرار، الفهم والانتباه، المناقشة والحوار، التمييز (التعميم)، لعب الدور، المشاركة، التشكيل، الانتباه والفهم، الشرح، السؤال، المواجهة، المحاضرة، التكرار، التخيل، الثناء، التلقين، الإلقاء، الواجب المنزلي، المرح	17	90 د		

		تنمية كفاءة ضبط الانفعالات وممارستها سلوكيا التعرف على مهارة المواجهة المعرفية والتدريب عليها	التدريب على أسلوب مهارات المواجهة المعرفية التدريب على استيعاب انفعالات الآخرين بردود أفعال رزينة والسيطرة على الغضب لديهم	**النشاط 01:** "الغضب من مفهوم نظري إلى أسلوب عملي" **النشاط 03:** "مهارات المواجهة المعرفية" **النشاط 03:** "مهارات المواجهة المعرفية" **النشاط 04:** "المواجهة المعرفية" **النشاط 05:** "التخيل العاطفي العقلاني"	التعزيز الإيجابي، الإصغاء الجيد، المشاركة، المرح، المناقشة والحوار، التلقين، لعب الدور، التخيل، المواجهة، الملاحظة، التشكيل، الانتباه والفهم، السؤال، التكرار، المحاضرة، التمييز (التعميم)، الواجب المنزلي	18	90 د	
		تنمية كفاءة ضبط الانفعالات والتدريب عليها معرفيا وسلوكيا التدريب على تقنية الاسترخاء تنمية مهارة الصبر تنمية التواصل الإيجابي مع الآخر الاقتداء بهدي **الرسول محمد "صلى الله عليه وسلم"** في التحكم بالغضب	التدريب على مهارة ضبط الانفعالات ذهنيا وسلوكيا الاقتداء **بمحمد صلى الله عليه وسلم** في التحكم بالغضب	**النشاط 01:** "تقنية الاسترخاء" **النشاط 02:** "مثلي الأعلى في الصبر" **النشاط 03:** "لا تغضب وصية **سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم**"	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الإصغاء الجيد، المناقشة والحوار، المرح، لعب الدور، المشاهدة، السؤال، التشكيل، الفهم، الانتباه، الشرح، المحاضرة، الاسترخاء، التخيل، الإبداع الابتكاري، التسلسل، النمذجة، الواجب المنزلي، الثناء	19	85 د	

	ضبط واستخدام الانفعالات	تنمية ضبط الانفعالات واستخدامها تنمية التعاون وممارسته سلوكيا تنمية مهارة التعاطف والمشاركة الوجدانية والتدريب عليها معرفيا وسلوكيا تنمية حب العطاء والتسامح تحقيق التفاعل والتواصل الإيجابي مع الآخرين تغيير الأفكار اللاعقلانية بأفكار عقلانية	التدريب على تنمية التفكير الناقد تنمية مهارة إدارة الغضب بالتعاطف مع الآخرين التدريب على تنمية مهارة التعاطف مع الآخرين بالتخيل	**النشاط 01:** "قصة العزاء والأيتام" **النشاط 02:** "التعاطف مع الآخرين مهارة يمكن اكتسابها" **النشاط 03:** "التدريب على أسلوب الضبط الذاتي" **النشاط 04:** "تعديل الأفكار اللاعقلانية"	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الإصغاء الجيد، المناقشة والحوار، المرح، المشاركة، السؤال، الفهم، الانتباه، الإلقاء،التشكيل، النمذجة، التخيل، الاسترخاء، الواجب المنزلي، التسلسل، الإلقاء، الفهم والانتباه، التكرار، المحاضرة، التلقين، الشرح، المدح	20	90 د	
	استخدام الانفعالات	تنمية كفاءة استخدام الانفعالات مع الذات والآخرين والتدريب عليها سلوكيا	التدريب على التفكير المرن لحل المشكلات التدريب على مهارة اتخاذ القرار وممارسة أسلوب حل المشكلات	**النشاط 01:** "مهارة الاختيار بين البدائل التطبيق . الفحص والضبط" **النشاط 02:** "من خلط غلط ومن فصل وصل" **النشاط 03:** "إماطة الأذى عن الطريق وإستراتيجية القبعات الستة"	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الإصغاء الجيد، المناقشة والحوار، التكرار، الانتباه والفهم، المرح، لعب الدور، التشكيل، النمذجة، التخيل، الاسترخاء، السؤال، المشاركة، الواجب المنزلي، المرح، الشرح، الثناء، التكرار، المحاضرة، حل المشكلات، المرونة، الواجب المنزلي	21	90 د	

		تنمية كفاءة استخدام الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية السعي إلى تنمية التفكير الجماعي والإبداعي تطبيق تقنية العصف الذهني	التدريب على أسلوب العصف الذهني التدريب على أسلوب حل المشكلات واتخاذ القرارات	**النشاط 01:** "التفكير وإستراتيجية العصف الذهني" **النشاط 02:** "الكرة والسؤال" **النشاط 03:** "الفيلم الفكاهي والخبر المفزع"	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الإصغاء الجيد، المناقشة والحوار، التخيل، التشكيل، حل المشكلات، المرح، التسلسل، الفهم والانتباه، التكرار، المحاضرة،الملاحظة، المرونة، التميز. المشاركة، العصف الذهني، السؤال، الواجب المنزلي، الشرح، الثناء	22	80 د	
		تنمية كفاءة استخدام الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية تنمية التواصل البصري التدريب على إستراتيجية التعلم التعاوني	التدريب على إستراتيجية التعلم التعاوني	**النشاط 01:** "التعلم التعاوني" **النشاط 02:** "رسم خريطة وكتابة المدن" **النشاط 03:** "الحرف واسم السورة"	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الإصغاء الجيد، المناقشة والحوار، المرح، التشكيل، الواجب المنزلي، الشرح، الفهم والانتباه، التكرار، الشرح، المشاركة، العصف الذهني	23	70 د	
		تنمية كفاءة استخدام الانفعالات وممارستها سلوكيا تنمية روح العطاء والتعاون التدريب على مهارة طلب الدعم	التدريب على مهارة الدعم والتعرف على مهارة جمع المعلومات والتدريب عليها	**النشاط 01:** "مهارة طلب الدعم" **النشاط 02:** "مهارة جمع المعلومات"	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الإصغاء الجيد، المناقشة والحوار، المرح، السؤال، المنافسة، الشرح، لعب الدور، المشاركة، التشكيل،	24	60 د	

		التعرف على مهارة جمع المعلومات والتدريب عليها		**النشاط 03:** "نموذج مهارات التعايش"	الواجب المنزلي، الفهم والانتباه، التكرار، المحاضرة ، المدح			
الختامية	**تقويم واختتام البرنامج**	التدريب على روح التعاون والعمل الجماعي وتقبل الآخر تقويم واختتام البرنامج	معرفة آراء المشاركين في البرنامج وتقويمه القيام بحفل اختتامي وتكريم المشاركين	**النشاط 01:** "تقويم البرنامج" **النشاط 02:** "القيام بحفل اختتاما للبرنامج"	التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الإصغاء الجيد، المناقشة والحوار، السؤال، التكرار، التشكيل، المرح، المدح، الثناء	25	115 د	**01**	

8 . الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل بيانات الدراسة:

لقد تم استخدام عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة الحالية، لمعالجة البيانات وتحليلها وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتمثلت هذه الأساليب فيما يلي:

- **المتوسط الحسابي (Arithmetic Mean):** واستخدم في المقارنات سواء في التطبيق القبلي أو في التطبيق البعدي لمعرفة تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية.

- **الانحراف المعياري (Standard Déviation):** استخدم في الكشف عن مدى التباين والتشتت الموجود بين درجات مجموعتي الدراسة، كما تعتمد عليه كثير من الأساليب الإحصائية كاختبار (ت).

- **التحليل العاملي الاستكشافي:** "اختبار كايزر ماير أوكلاين (KMO_{TEST}) + اختبار بارتلت (**Bartlett**)".

- **النسب المئوية (Percentages):** حساب خصائص العينة، صدق المحكمين، صدق الترجمة.

- **معامل الارتباط بيرسون: حساب صدق المقساسين (الاتساق الداخلي).**

- **معامل ألفا–كرونباخ:** حساب ثبات المقاسين.

- **معادلة كوبر (Cooper):** لحساب معامل الاتفاق بين الأساتذة الملاحظين للبرنامج.

- **اختبار (T- test) لعينتين مستقلتين (Independent Sampeles T - test):** أستخدم هذا الاختبار لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية ومقياس القمع الانفعالي.

- اختبار (**T- test**) لاختبار الفروق بين عينتين مترابطتين.

- **مربع معامل إيتا - حجم الأثر (Effect Size):** وهو أحد إختبارات الدلالة العملية ويستخدم أساساً لتحديد درجة ومقدار التغير أو الأثر الحاصل من جراء العامل التجريبي على المتغير أو المتغيرات التابعة، والهدف منه هو صياغة الأحكام الصحيحة التي يمكن للباحث أن يستند عليها في حكمه النهائي أي ترشيد نتائج الدلالات الإحصائية والقرارات المتعلقة بها. كما وننوه هنا إلى أن الباحث **عبد الحق بحاش (2020)** قد أشار الى تعريف شامل للعملية من خلال دراسته بعنوان: أهمية الدلالة العملية كأسلوب مكمل للدلالة الإحصائية في ترشيد النتائج والقرارات المتعلقة بالبحوث التربوية من خلال عينة من بحوث الماجستير والدكتوراه في الجامعة الجزائرية.[1]

---

[1] بحاش، عبد الحق. (2020). ***أهمية الدلالة العملية كأسلوب مكمل للدلالة الإحصائية في ترشيد النتائج والقرارات المتعلقة بالبحوث التربوية من خلال عينة من بحوث الماجستير والدكتوراه في الجامعة الجزائرية*** [أطروحة دكتوراه علوم].

أما معادلته فهي: أن مربع إيتا يساوي مربع قيمة (ت) على مربع قيمة (ت) مضافاً إليها درجات الحرية.

$$\text{إيتا} = \frac{t^2}{t^2+df}$$

9. حدود الدراسة وصعوبتها المنهجية:

واجهتنا مجموعة من الصعوبات خلال إنجاز هذه الدراسة وتصميم أدواتها، والتي من بينها نذكر:

- ندرة الدراسات المتعلقة ببرامج تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية.
- صعوبة تحقيق العشوائية، وفي نفس الوقت تحقيق التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة في الخصائص والمتغيرات الدخيلة.
- صعوبة الوصول إلى إيجاد النشاطات التي تتلاءم مع عينة الدراسة.
- صعوبة التوفيق بين الحصص الدراسية للمشاركين والجلسات التدريبية.
- صعوبة الحصول على دراسات آراء الباحثين حول تعديل السلوك والمنظور الإدماجي الانتقائي.

خلاصة الفصل:

نستخلص من هذا الفصل أن الدراسة الاستطلاعية ساعدت على الاحتكاك بأطراف الدراسة الميدانية وإجراءاتها وهيئة التدريس والتلاميذ وغيرهم. كما قد تم تحديد المنهج الممكن استخدامه والذي يتماشى وخصائص العينة في الدراسة الحالية والمتمثل في المنهج التجريبي الملائم والهدف المحدد من البرنامج، بالإضافة إلى التطرق لمجتمع الدراسة وعينتها وخصائصها مع توضيح الإجراءات الأساسية المتبعة خلالها وإطارها المكاني والزماني، ثم القيام بضبط متغيرات الدراسة ومنها إلى التفصيل في أدواتها والتي تمثلت في تصميم مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية وترجمة مقياس القمع الانفعالي والتأكد من صدقهما وثباتهما من خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجريت لذات الغرض ومن إمكانية تكييفهما واستخدامهما في الدراسة الحالية. كما تم التطرف في هذا الفصل إلى إجراءات بناء وتصميم برنامج علاجي تكاملي انتقائي الذي تم التطرق إلى تفاصيل تصميمه وتجريب بعض من نشاطاته على عينة استطلاعية مصغرة وعرضه على أساتذة لأجل إجراء أهم التعديلات عليه والخروج ببطاقة فنية عامة له توضح اختصاراً لما جاء في جلساته مع مراعاة خصائص العينة ومشكلة الدراسة، إذ ظهر جلياً من خلال دراسة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة أنها تتمتع بدرجات من الصدق والثبات يجعلها قابلة للاستعمال كأدوات لجمع البيانات في هذه الدراسة.

بالإضافة إلى أنه تم عرض الأساليب الإحصائية المناسبة التي تم اعتمادها في تحليل بيانات الدراسة واختتم الفصل بذكر أهم الصعوبات التي واجهتنا أثناء التطبيق الذي خرجنا من خلاله بنتائج أمكننا عرضها وتحليلها ومناقشتها في الفصل الذي يلي.

الفصل الثامن:

عــرض وتفسيـــر ومناقشـة نتائــج الـدراســة

تمهيد

1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

أولا/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمعطيات الدراسة

ثانيا/ وصف نتائج الدراسة

1. بالنسبة لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية

2. بالنسبة لمقياس القمع الانفعالي

ثالثا/ عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة

1. عرض وتفسير ومناقشة فرضيات متغير الكفاءات الانفعالية الأساسية ككل

2. عرض وتفسير ومناقشة فرضيات متغير القمع الانفعالي ككل

3. عرض وتفسير ومناقشة الفرضية المتعلقة بفعالية البرنامج

تمهيد:

لقد تم تقسيم بيانات الدراسة خلال هذا الفصل إلى قسمين: القسم الأول يتعلق بنتائج متغيرات الدراسة حيث تم تحليلها وتفسيرها كل واحدة على حدة، أما القسم الثاني فيحتوي على النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة، وهو ما سيتم عرضه فيما هو آت.

1.عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

أولا/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمعطيات الدراسة:

قبل البدأ في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولاً التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (47): التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة.

المتغيرات			Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk			القرار
			الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
المجموعة الضابطة	الكفاءة	ق.ق	0.256	12	0.029	0.827	12	0.019	دال
		ق.ب	0.173	12	0.200	0.952	12	0.660	غير دال
	القمع	ق.ق	0.118	12	0.200	0.970	12	0.915	غير دال
		ق.ب	0.154	12	0.200	0.930	12	0.381	غير دال
المجموعة التجريبية	الكفاءة	ق.ق	0.132	12	0.200	0.916	12	0.258	غير دال
		ق.ب	0.166	12	0.200	0.976	12	0.966	غير دال
		ق.ت	0.156	12	0.200	0.954	12	0.691	غير دال
	القمع	ق.ق	0.141	12	0.200	0.948	12	0.609	غير دال
		ق.ب	0.156	12	0.200	0.920	12	0.282	غير دال
		ق.ت	0.137	12	0.200	0.935	12	0.441	غير دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه يلاحظ وبناءً على قيم إختبار **كولموغروف سميرنوف**، وكذا إختبار **شبيرو ويلك** أن أغلب القيم لمقياسي الكفاءة الانفعالية الأساسية والقمع الانفعالي محل الدراسة في القياسين القبلي والبعدي وبين المجموعتين (ض.ت) أغلبها غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) مما يجرنا إلى القول بأن بيانات المتغيرين تتوزع توزيعاً طبيعياً، وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في معالجة فرضيات الدراسة هي أساليب بارامترية.

ثانيا/ وصف نتائج الدراسة:

1- بالنسبة لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية:

أ- **المجموعة الضابطة:**

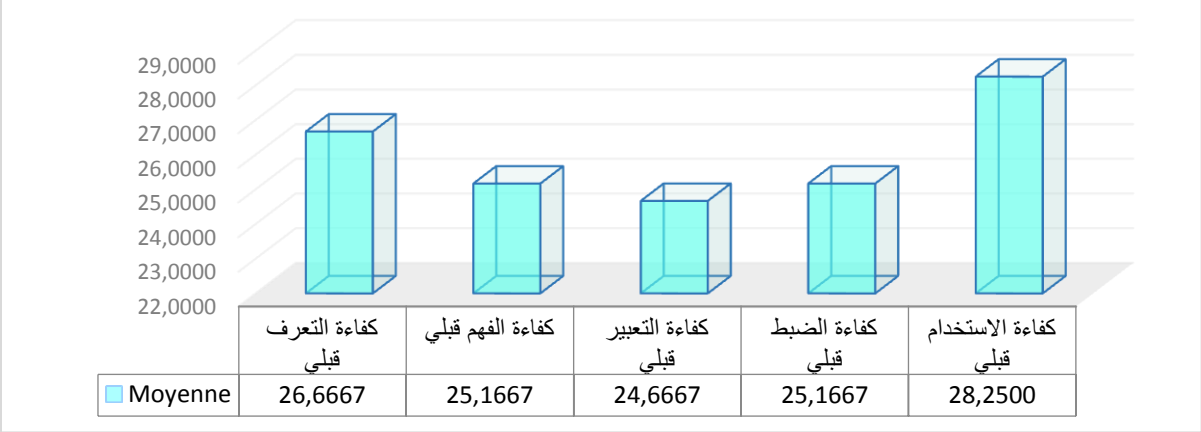
- **القياس القبلي:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية قبل تعرضهم للبرنامج، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول (48): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة الضابطة.

أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (كفاءة التعرف)	26.66	3.821
البعد الثاني (كفاءة الفهم)	25.16	3.242
البعد الثالث (كفاءة التعبير)	24.66	4.313
البعد الرابع (كفاءة الضبط)	25.16	3.639
البعد الرابع (كفاءة الاستخدام)	28.25	3.695
المقيـاس ككـل	**129.91**	**5.451**

من خلال الجدول (48) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد العينة الضابطة للدراسة في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية جاءت متقاربة ومنخفضة، حيث تراوحت بين **24,66** كأدنى متوسط حسابي كان لصالح البعد الثالث (**كفاءة التعبير**) و**28,25** كأعلى متوسط حسابي لصالح البعد الخامس (**كفاءة الاستخدام**) وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية في الشكل (20).



الشكل (20): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس القبلي للمجموعة الضابطة.

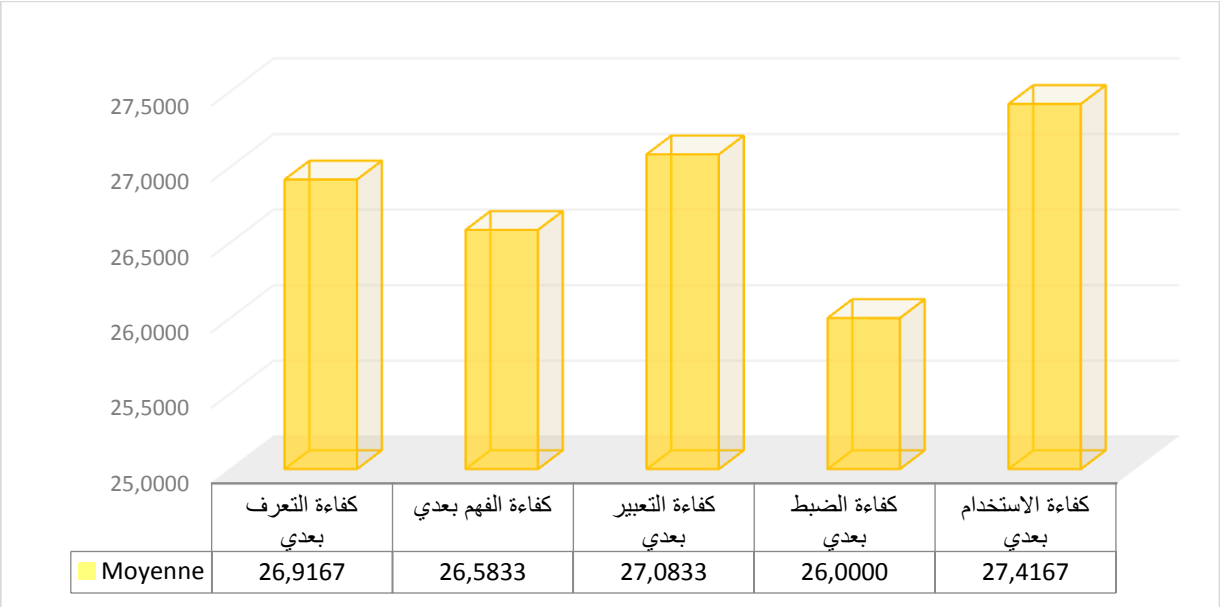
- القياس البعدي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بعد تعرضهم للبرنامج، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول (49): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة الضابطة.

أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (كفاءة التعرف)	26.91	3.895
البعد الثاني (كفاءة الفهم)	26.58	4.055
البعد الثالث (كفاءة التعبير)	27.08	2.574
البعد الرابع (كفاءة الضبط)	26.00	5.939
البعد الرابع (كفاءة الاستخدام)	27.41	1.928
المقياس ككل	**134.00**	**8.831**

من خلال الجدول (49) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية جاءت متقاربة ومنخفضة كذلك، حيث تراوحت بين **26,00** كأدنى متوسط حسابي كان لصالح البعد الرابع (**كفاءة الضبط**) و**27,41** كأعلى متوسط حسابي لصالح البعد الخامس (**كفاءة الاستخدام**) وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية في الشكل (21).



الشكل (21): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس البعدي للمجموعة الضابطة.

- **الفرق بين القياسين:**

الجدول (50): الفرق في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

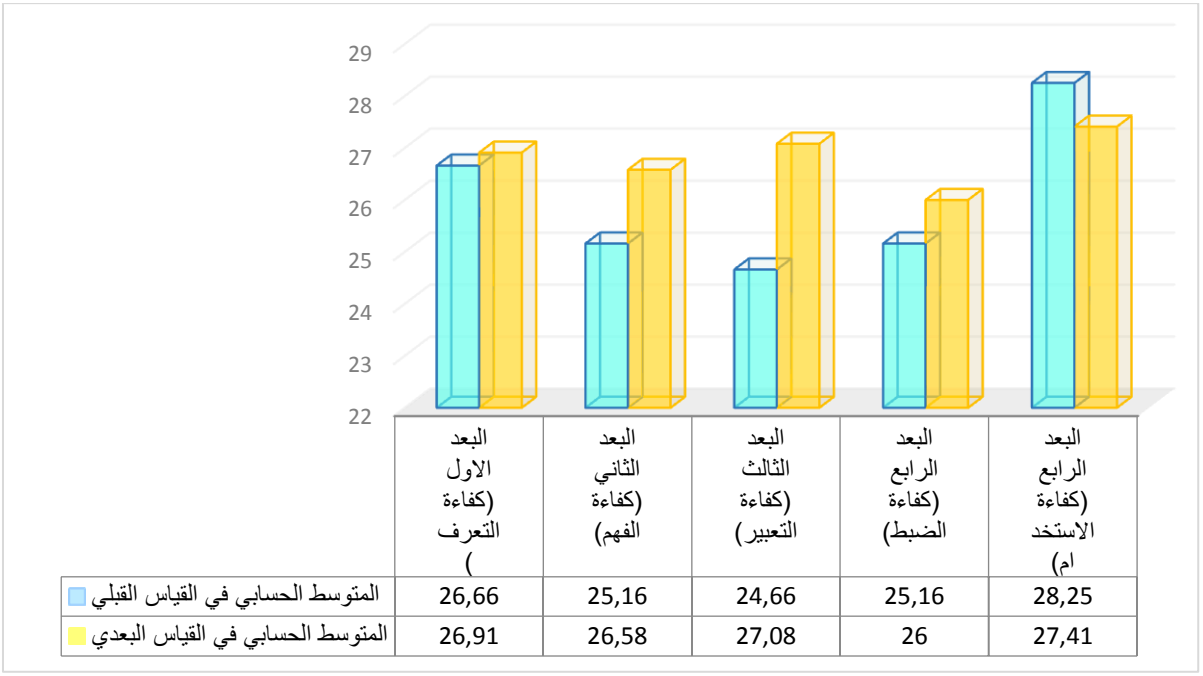
مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية	المتوسط الحسابي في القياس القبلي	المتوسط الحسابي في القياس البعدي	الفرق بين القياسين	الرتبة
البعد الأول (كفاءة التعرف)	26.66	26.91	-0.25	4
البعد الثاني (كفاءة الفهم)	25.16	26.58	-1.42	2
البعد الثالث (كفاءة التعبير)	24.66	27.08	-2.42	1
البعد الرابع (كفاءة الضبط)	25.16	26.00	-0.84	3
البعد الرابع (كفاءة الاستخدام)	28.25	27.41	0.84	3
المقياس ككل	**129.91**	**134.00**	**-4.09**	//

من خلال الجدول (50) أعلاه يلاحظ بناء على الفروقات في المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بين القياسي القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة الضابطة والتي تراوحت ما بين **0.25-** كأدنى فرق و**2,42-** كأعلى فرق، وقد تم ترتيب المحاور بناء على قيمة التغير بغض النظر عن الاتجاه سلبي كان أم إيجابي، فكان الترتيب كما يلي:

- في المرتبة الأولى جاء بعد **كفاءة التعبير** بفرق قدر بـ **2,42-** .
- في المرتبة الثانية جاء بعد **كفاءة الفهم** بفرق قدر بـ **1,42-**.
- في المرتبة الثالثة حل بعدي **كفاءة الضبط وكفاءة الاستخدام** بفرق قدر بـ **0,84-** .
- وفي المرتبة الرابعة بعد **كفاءة التعرف** بفرق قدر بـ **0.25-** .

وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية في الشكل (22) .

ومن هنا وبناء على ما سبق يمكن القول بأنه ليس هناك فروق واضحة بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة الضابطة في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية ككل، حيث بلغ الفرق بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للدرجة الكلية **4,09-**، وهذه النتيجة التي تم التوصل إليها سيتم التأكد من دلالتها من خلال مناقشة فرضيات الدراسة.



	البعد الاول (كفاءة التعرف)	البعد الثاني (كفاءة الفهم)	البعد الثالث (كفاءة التعبير)	البعد الرابع (كفاءة الضبط)	البعد الرابع (كفاءة الاستخدام)
المتوسط الحسابي في القياس القبلي	26,66	25,16	24,66	25,16	28,25
المتوسط الحسابي في القياس البعدي	26,91	26,58	27,08	26	27,41

الشكل (22): أعمدة بيانية توضح الفرق بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياسين القبلي والبعدي.

أ- **المجموعة التجريبية:**

- **القياس القبلي:**

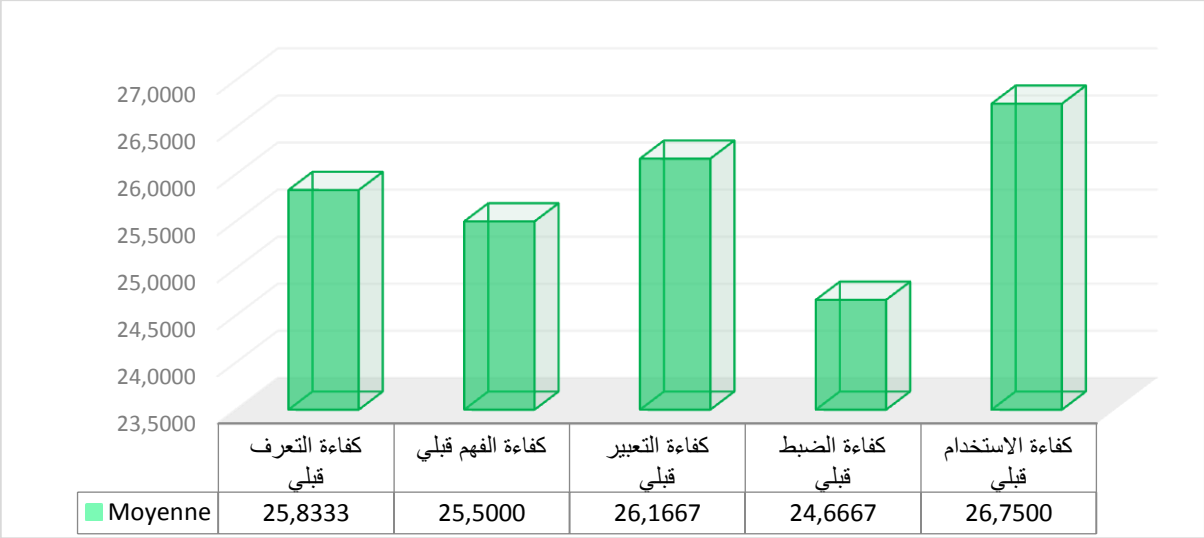
تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية قبل تعرضهم للبرنامج، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول (51): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة التجريبية.

أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (كفاءة التعرف)	25.83	3.128
البعد الثاني (كفاءة الفهم)	25.50	2.907
البعد الثالث (كفاءة التعبير)	26.16	3.214
البعد الرابع (كفاءة الضبط)	24.66	3.576
البعد الرابع (كفاءة الاستخدام)	26.75	3.048
المقياس ككل	**128.91**	**6.345**

من خلال الجدول (51) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية جاءت متقاربة ومنخفضة، حيث تراوحت بين **24,66** كأدنى متوسط حسابي كان لصالح البعد

الرابع (**كفاءة الضبط**) و**26,75** كأعلى متوسط حسابي لصالح البعد الخامس (**كفاءة الاستخدام**) وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية في الشكل (23).



الشكل (23): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس القبلي للمجموعة التجريبية.

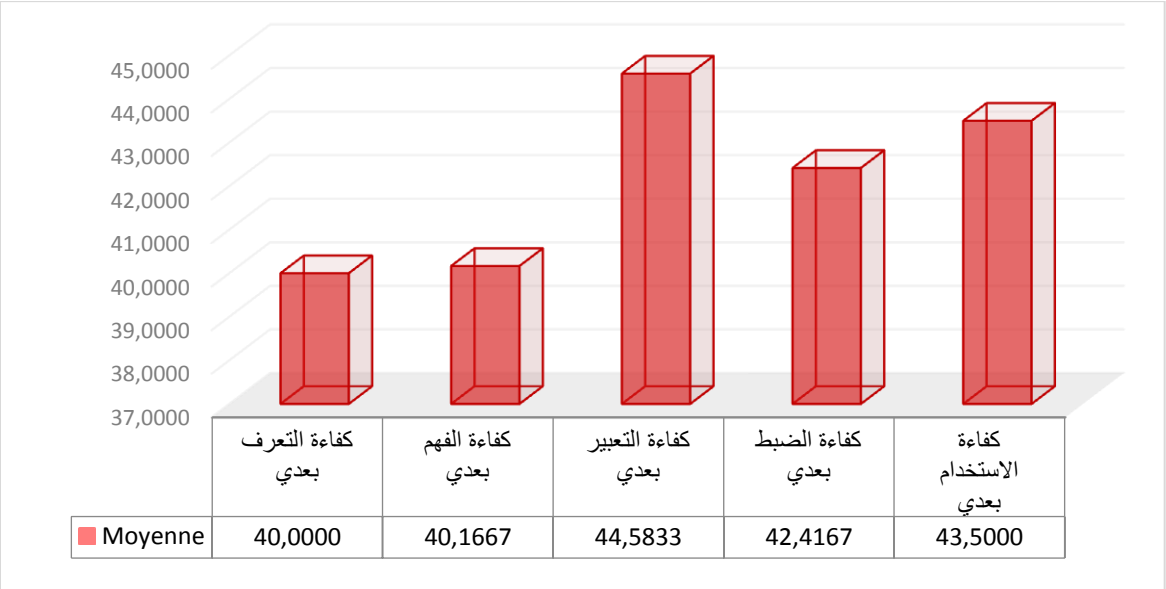
- **القياس البعدي:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بعد تعرضهم للبرنامج، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول (52): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (كفاءة التعرف)	40.00	4.729
البعد الثاني (كفاءة الفهم)	40.16	6.278
البعد الثالث (كفاءة التعبير)	44.58	5.247
البعد الرابع (كفاءة الضبط)	42.41	3.824
البعد الرابع (كفاءة الاستخدام)	43.50	4.833
المقياس ككل	**210.66**	**16.035**

من خلال الجدول (52) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية جاءت متقاربة ومرتفعة، حيث تراوحت بين **40,00** كأدنى متوسط حسابي كان لصالح البعد الأول (**كفاءة التعرف**) و**44,58** كأعلى متوسط حسابي لصالح البعد الثالث (**كفاءة التعبير**) وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية في الشكل (24).



الشكل (24): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

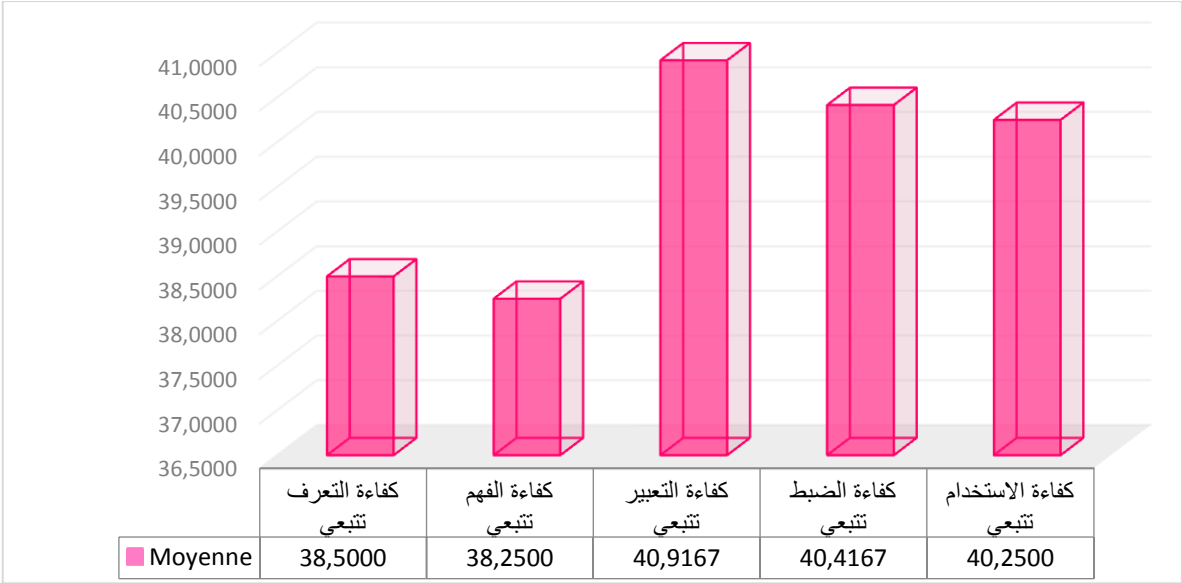
- **القياس التتبعي:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس التتبعي، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول (53): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بأبعاده في القياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (كفاءة التعرف)	38.50	4.379
البعد الثاني (كفاءة الفهم)	38.25	4.474
البعد الثالث (كفاءة التعبير)	40.91	3.895
البعد الرابع (كفاءة الضبط)	40.41	3.203
البعد الرابع (كفاءة الاستخدام)	40.25	4.919
المقياس ككل	**198.33**	**12.477**

من خلال الجدول (53) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد العينة التجريبية للدراسة في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية جاءت متقاربة ومرتفعة، حيث تراوحت بين **38,25** كأدنى متوسط حسابي كان لصالح البعد الثاني (**كفاءة الفهم**) و**40,91** كأعلى متوسط حسابي لصالح البعد الثالث (**كفاءة التعبير**) وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية في الشكل (25).



الشكل (25): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

- **الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية:**

الجدول (54): الفرق في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية	المتوسط الحسابي في القياس القبلي	المتوسط الحسابي في القياس البعدي	الفرق بين القياسين	الرتبة
البعد الأول (كفاءة التعرف)	25.83	40.00	-14.17	5
البعد الثاني (كفاءة الفهم)	25.50	40.16	-14.66	4
البعد الثالث (كفاءة التعبير)	26.16	44.58	-18.42	1
البعد الرابع (كفاءة الضبط)	24.66	42.41	-17.75	2
البعد الرابع (كفاءة الاستخدام)	26.75	43.50	-16.75	3
المقياس ككل	**128.91**	**210.66**	**-81.75**	//

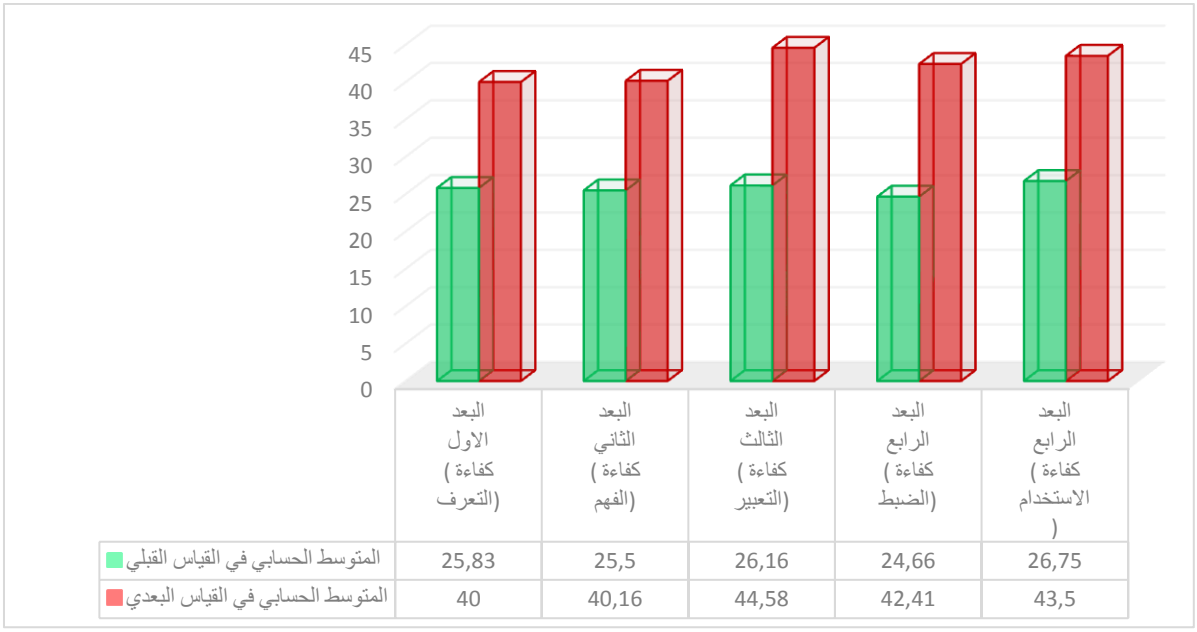
من خلال الجدول (54) أعلاه نلاحظ بناء على الفروقات في المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بين القياسي القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية، والتي تراوحت ما بين **14.17-** كأدنى فرق و**18,42-** كأعلى فرق. وقد تم ترتيب المحاور بناء على قيمة التغير بغض النظر عن الاتجاه سلبي كان أم إيجابي، فكان الترتيب كما يلي:

- في المرتبة الأولى جاء بعد **كفاءة التعبير** بفرق قدر بـ **18,42-** .
- في المرتبة الثانية جاء بعد **كفاءة الضبط** بفرق قدر بـ **17,75-**.

- في المرتبة الثالثة حل بعد **كفاءة الاستخدام** بفرق قدر بـ **16,75-** .
- في المرتبة الرابعة حل بعد **كفاءة الفهم** بفرق قدر بـ **14.66-** .
- وفي المرتبة الخامسة بعد **كفاءة التعرف** بفرق قدر بـ **14.17-** .

وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية في الشكل (26) .

ومن هنا وبناء على ما سبق يمكن القول بأن هناك فروق واضحة بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية ككل، حيث بلغ الفرق بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للدرجة الكلية **81,75-**، وهذه النتيجة التي تم التوصل إليها سيتم التأكد من دلالتها من خلال مناقشة فرضيات الدراسة.



	البعد الاول كفاءة (التعرف)	البعد الثاني كفاءة (الفهم)	البعد الثالث كفاءة (التعبير)	البعد الرابع كفاءة (الضبط)	البعد الرابع كفاءة (الاستخدام)
المتوسط الحسابي في القياس القبلي	25,83	25,5	26,16	24,66	26,75
المتوسط الحسابي في القياس البعدي	40	40,16	44,58	42,41	43,5

الشكل (26): أعمدة بيانية توضح الفرق بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياسين القبلي والبعدي.

- **الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية:**

الجدول (55): الفرق في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

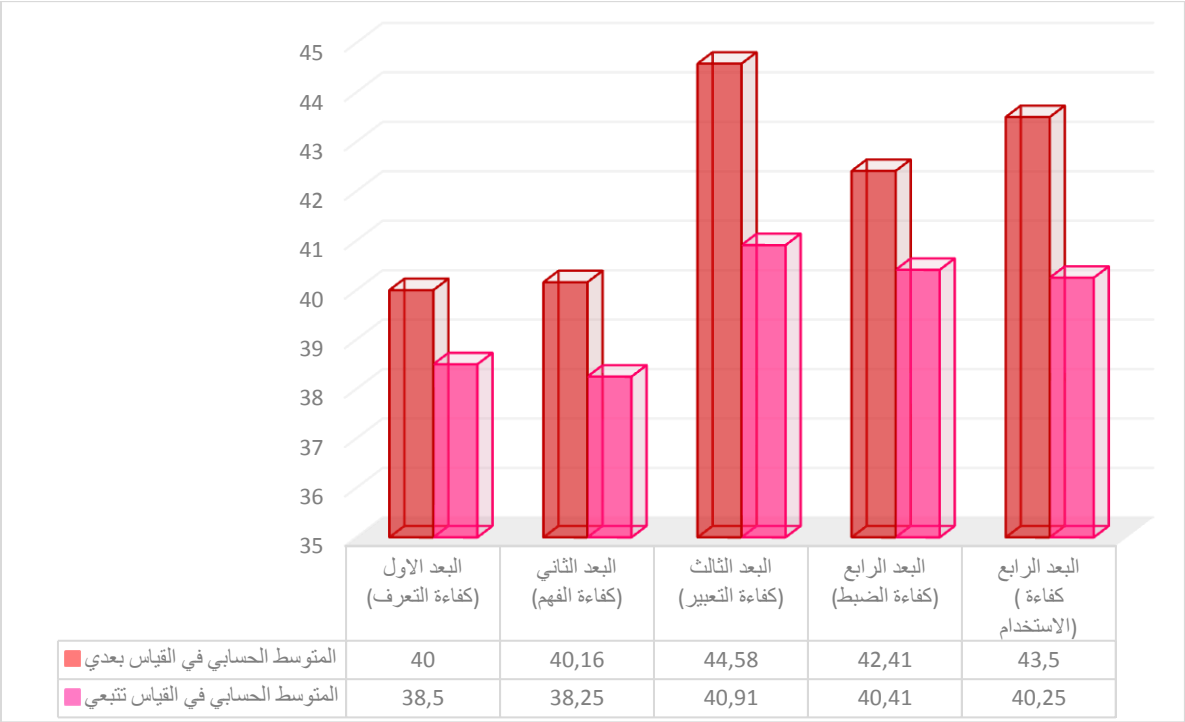
مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية	المتوسط الحسابي في القياس البعدي	المتوسط الحسابي في القياس التتبعي	الفرق بين القياسين	الرتبة
البعد الأول (كفاءة التعرف)	40.00	38.50	1.50	5
البعد الثاني (كفاءة الفهم)	40.16	38.25	1.91	4
البعد الثالث (كفاءة التعبير)	44.58	40.91	3.67	1
البعد الرابع (كفاءة الضبط)	42.41	40.41	2.00	3
البعد الرابع (كفاءة الاستخدام)	43.50	40.25	3.25	2
المقياس ككل	**210.66**	**198.33**	**12.33**	//

من خلال الجدول (55) أعلاه نلاحظ بناء على الفروقات في المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بين القياسي البعدي والتتبعي بالنسبة للمجموعة التجريبية، والتي تراوحت ما بين **1.50** كأدنى فرق و**3,67** كأعلى فرق. وقد تم ترتيب المحاور بناء على قيمة التغير بغض النظر عن الاتجاه سلبي كان أم إيجابي، فكان الترتيب كما يلي:

- في المرتبة الأولى جاء بعد **كفاءة التعبير** بفرق قدر بـ **3,67** .
- في المرتبة الثانية جاء بعد **كفاءة الاستخدام** بفرق قدر بـ **3,25**.
- في المرتبة الثالثة حل بعد **كفاءة الضبط** بفرق قدر بـ **2,00** .
- في المرتبة الرابعة حل بعد **كفاءة الفهم** بفرق قدر بـ **1.91** .
- في المرتبة الخامسة بعد **كفاءة التعرف** بفرق قدر بـ **1.50** .

وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية في الشكل (27) .

ومن هنا وبناء على ما سبق يمكن القول بأن هناك فروق واضحة نوعا ما بين القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة للمجموعة التجريبية في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية ككل، حيث بلغ الفرق بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للدرجة الكلية **12,33**-، وهذه النتيجة التي تم التوصل إليها سيتم التأكد من دلالتها من خلال مناقشة فرضيات الدراسة.



الشكل (27): أعمدة بيانية توضح الفرق بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياسين البعدي والتتبعي.

2- بالنسبة لمقياس القمع الانفعالي:

أ- المجموعة الضابطة:

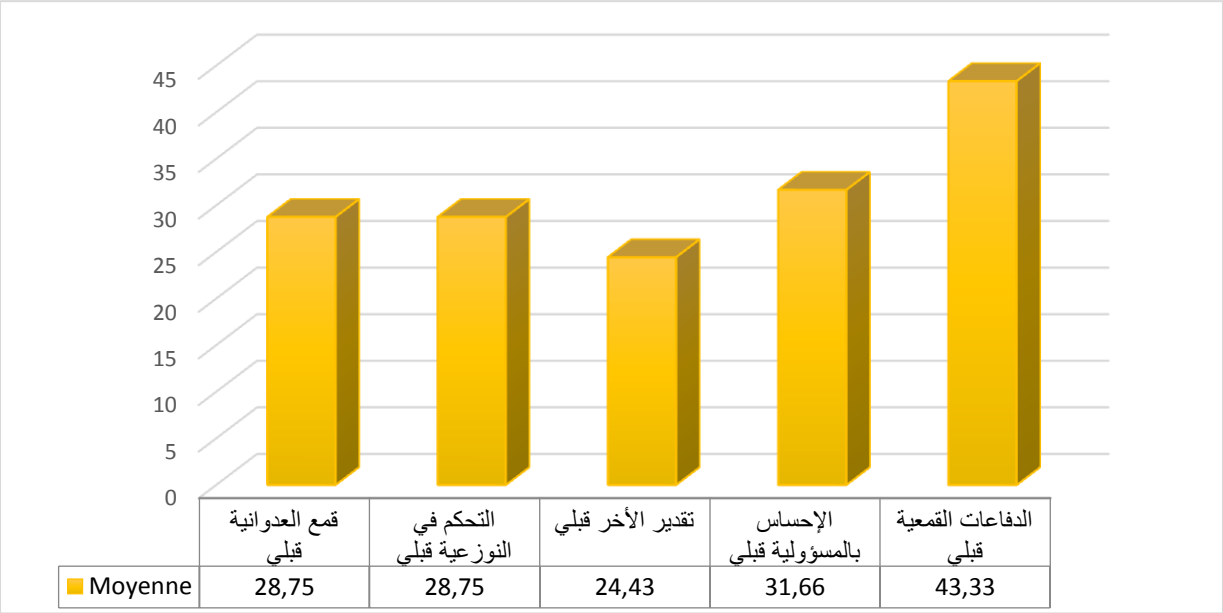
– القياس القبلي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس القمع الانفعالي قبل تعرضهم للبرنامج، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول(56): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس القمع الانفعالي بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة الضابطة.

أبعاد مقياس القمع الانفعالي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (قمع العدوانية)	28.75	2.261
البعد الثاني (التحكم في النزوعية)	28.75	2.261
البعد الثالث (تقدير الآخر)	24.83	2.516
البعد الرابع (الاحساس بالمسؤولية)	31.66	2.498
البعد الخامس (الدفاعات القمعية)	43.33	1.922
المقياس ككل	**161.58**	**3.203**

من خلال الجدول (56) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في مقياس القمع الانفعالي جاءت متقاربة نوعا ما، حيث تراوحت بين **24,83** كأدنى متوسط حسابي كان لصالح البعد الثالث (**تقدير الآخر**) و**43,33** كأعلى متوسط حسابي لصالح البعد الخامس (**الدفاعات القمعية**)، وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية في



الشكل (28): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لمقياس القمع الانفعالي في القياس القبلي للمجموعة الضابطة.

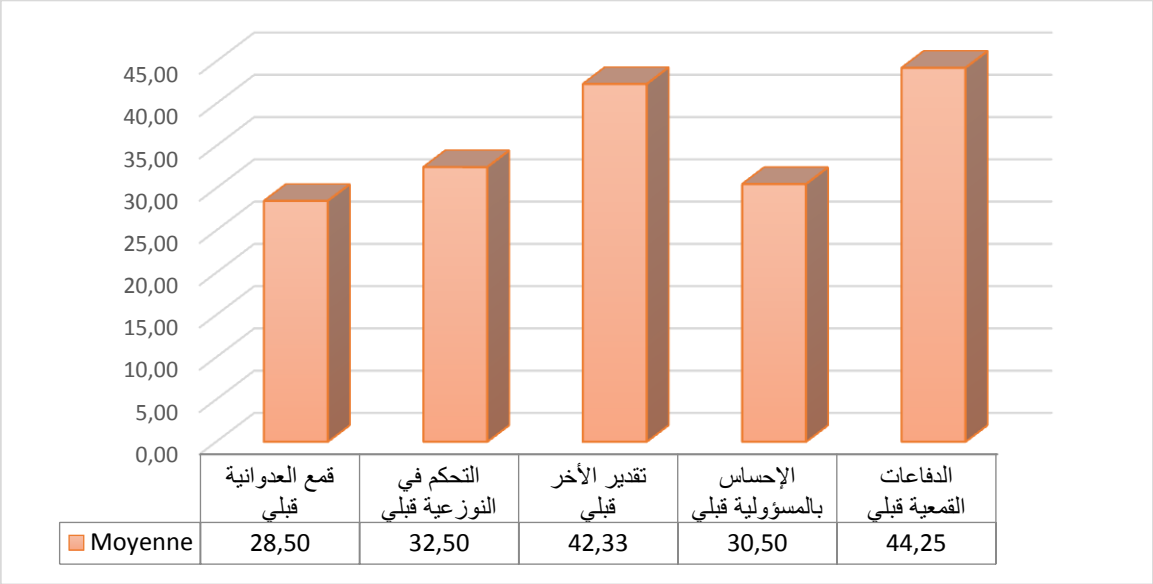
- **القياس البعدي:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس القمع الانفعالي بعد تعرضهم للبرنامج، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول (57): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس القمع الانفعالي بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة الضابطة.

أبعاد مقياس القمع الانفعالي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (قمع العدوانية)	28.50	2.679
البعد الثاني (التحكم في النزوعية)	32.25	2.490
البعد الثالث (تقدير الآخر)	24.33	3.339
البعد الرابع (الاحساس بالمسؤولية)	30.50	3.605
البعد الخامس (الدفاعات القمعية)	44.25	1.764
المقياس ككل	**159.83**	**2.516**

من خلال الجدول (57) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في مقياس القمع الانفعالي جاءت متقاربة نوعا ما كذلك، حيث تراوحت بين **24,33** كأدنى متوسط حسابي كان لصالح البعد الثالث (**تقدير الذات**) و**44,25** كأعلى متوسط حسابي لصالح البعد الخامس (**الدفاعات القمعية**)، وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية في الشكل (29).



الشكل (29): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لمقياس القمع الانفعالي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة.

- **الفرق بين القياسين:**

الجدول (58): الفرق في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على مقياس القمع الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

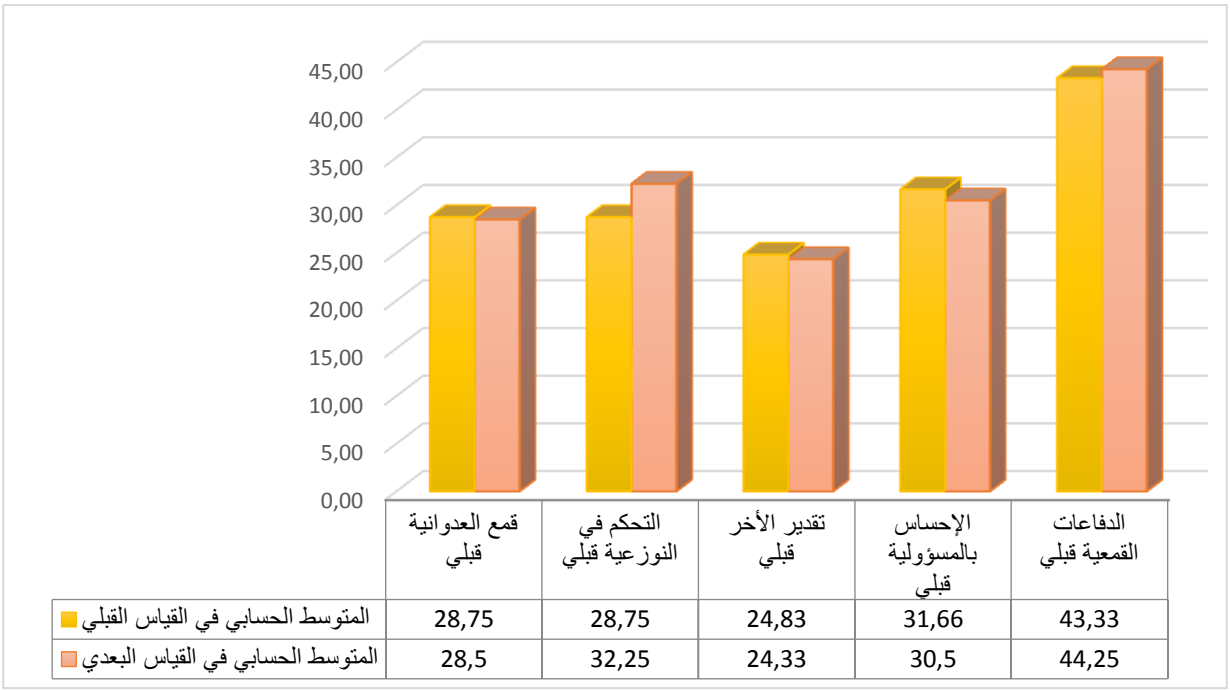
مقياس القمع الانفعالي	المتوسط الحسابي في القياس القبلي	المتوسط الحسابي في القياس البعدي	الفرق بين القياسين	الرتبة
البعد الأول (قمع العدوانية)	28.75	28.50	0.25	5
البعد الثاني (التحكم في النزوعية)	28.75	32.25	-3.5	1
البعد الثالث (تقدير الآخر)	24.83	24.33	0.5	4
البعد الرابع (الاحساس بالمسؤولية)	31.66	30.50	1.16	3
البعد الخامس (الدفاعات القمعية)	43.33	44.25	-2.92	2
المقياس ككل	**161.58**	**159.83**	**1.75**	//

من خلال الجدول (58) أعلاه يلاحظ بناء على الفروقات في المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد مقياس القمع الانفعالي بين القياسي القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة الضابطة والتي تراوحت ما بين **0.75** كأدنى فرق و**4,67** كأعلى فرق، وقد تم ترتيب المحاور بناء على قيمة التغير بغض النظر عن الاتجاه سلبي كان أم إيجابي فكان الترتيب كما يلي:

- في المرتبة الأولى جاء بعد **التحكم في النزوعية**بفرق قدر بـ **3.5-** .
- في المرتبة الثانية جاء بعد **الدفاعات القمعية** بفرق قدر بـ **2,92-**.
- في المرتبة الثالثة حل بعد **الاحساس بالمسؤولية** بفرق قدر بـ **1,16** .
- وفي المرتبة الرابعة بعد **تقدير الآخر** بفرق قدر بـ **0.5** .
- وفي المرتبة الخامسة بعد **قمع العدوانية**بفرق قدر بـ **0.25** .

وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية في الشكل (30) .

ومن هنا وبناء على ما سبق يمكن القول بأنه ليس هناك فروق واضحة بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة الضابطة في مقياس القمع الانفعالي ككل، حيث بلغ الفرق بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للدرجة الكلية **1,75**، وهذه النتيجة التي تم التوصل لها سيتم التأكد من دلالتها من خلال مناقشة فرضيات الدراسة.



	قمع العدوانية قبلي	التحكم في النوزعية قبلي	تقدير الأخر قبلي	الإحساس بالمسؤولية قبلي	الدفاعات القمعية قبلي
المتوسط الحسابي في القياس القبلي	28,75	28,75	24,83	31,66	43,33
المتوسط الحسابي في القياس البعدي	28,5	32,25	24,33	30,5	44,25

الشكل (30): أعمدة بيانية توضح الفرق بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس القمع الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي.

ب- المجموعة التجريبية:

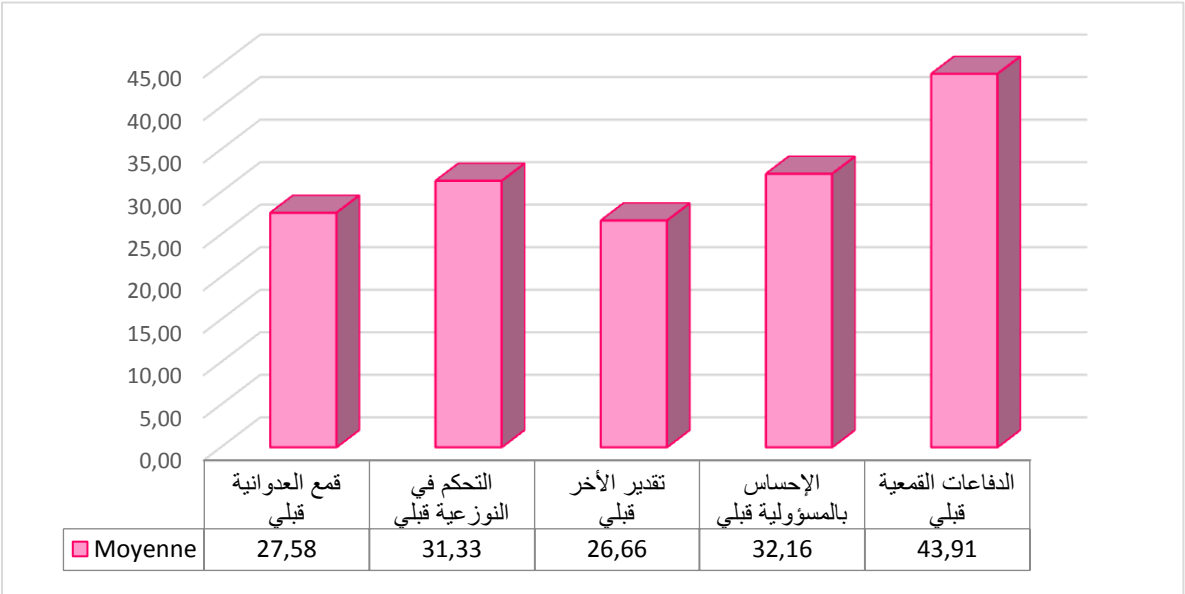
- القياس القبلي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس القمع الانفعالي قبل تعرضهم للبرنامج،فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول (59): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس القمع الانفعالي بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة التجريبية.

أبعاد مقياس القمع الانفعالي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (قمع العدوانية)	27.58	2.274
البعد الثاني (التحكم في النزوعية)	31.33	3.228
البعد الثالث (تقدير الآخر)	26.66	3.472
البعد الرابع (الاحساس بالمسؤولية)	32.16	3.186
البعد الخامس (الدفاعات القمعية)	43.91	1.621
المقياس ككل	**161.66**	**4.052**

من خلال الجدول (59) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في مقياس القمع الانفعالي جاءت متقاربة نوعا ما، حيث تراوحت بين **26,66** كأدنى متوسط حسابي كان لصالح البعد الثالث (**تقدير الآخر**) و**43,91**كأعلى متوسط حسابي لصالح البعد الخامس (**الدفاعات القمعية**)، وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية في الشكل (31).



الشكل (31): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لمقياس القمع الانفعالي في القياس القبلي للمجموعة التجريبية.

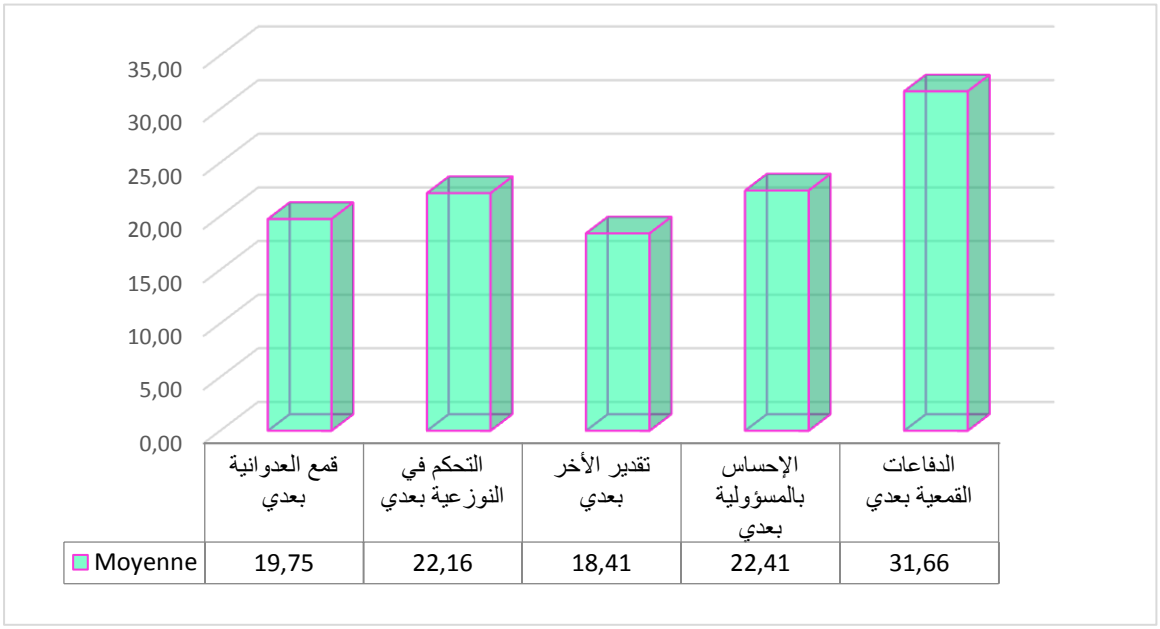
- القياس البعدي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس القمع الانفعالي بعد تعرضهم للبرنامج، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول (60): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة في مقياس القمع الانفعالي بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

أبعاد مقياس القمع الانفعالي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (قمع العدوانية)	19.75	3.250
البعد الثاني (التحكم في النزوعية)	22.16	2.587
البعد الثالث (تقدير الآخر)	18.41	3.476
البعد الرابع (الاحساس بالمسؤولية)	22.41	3.315
البعد الخامس (الدفاعات القمعية)	31.66	4.773
المقياس ككل	**114.41**	**10.202**

من خلال الجدول (60) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في مقياس القمع الانفعالي جاءت متقاربة ومرتفعة، حيث تراوحت بين **18,41** كأدنى متوسط حسابي كان لصالح البعد الثالث (**تقدير الآخر**) و**31,66**كأعلى متوسط حسابي لصالح البعد الخامس (**الدفاعات القمعية**)، وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية في الشكل (32).



الشكل (32): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لمقياس القمع الانفعالي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

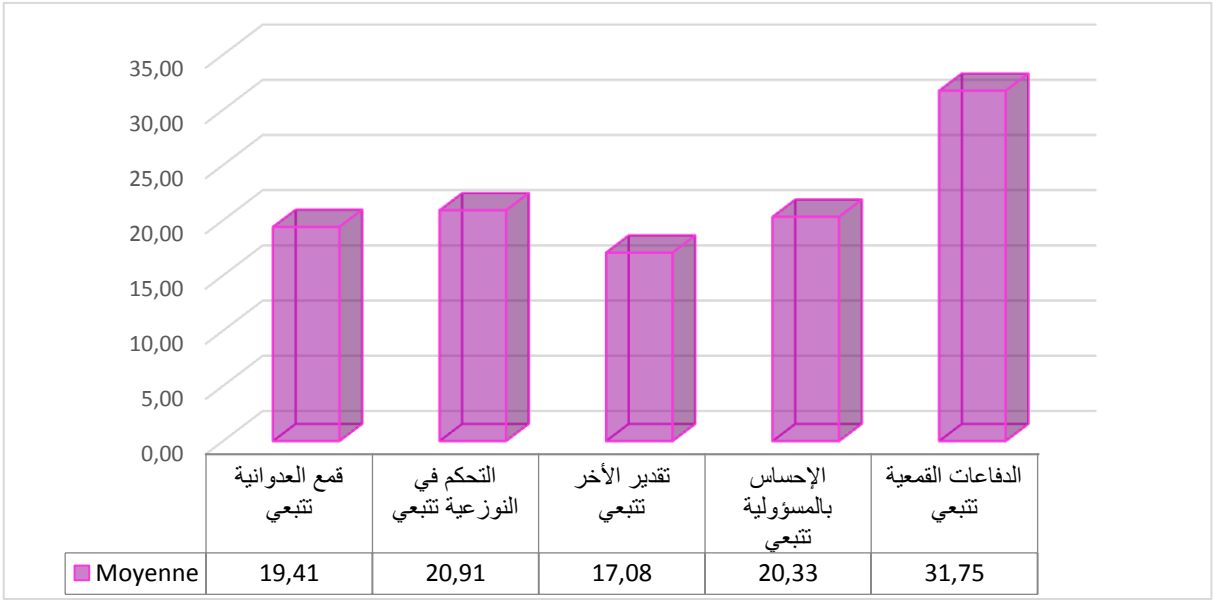
- القياس التتبعي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس القمع الانفعاليفي القياس التتبعي، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول (61): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة في مقياس القمع الانفعالي بأبعاده في القياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

أبعاد مقياس القمع الانفعالي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (قمع العدوانية)	19.41	3.369
البعد الثاني (التحكم في النزوعية)	20.91	3.342
البعد الثالث (تقدير الآخر)	17.08	2.234
البعد الرابع (الاحساس بالمسؤولية)	20.33	5.348
البعد الرابع (الدفاعات القمعية)	31.75	5.674
المقياس ككل	109.50	8.240

من خلال الجدول (61) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في مقياس القمع الانفعاليجاءت متقاربة ومرتفعة، حيث تراوحت بين **17,08** كأدنى متوسط حسابي كان لصالح البعد الثالث (**تقدير الآخر**) و**31,75** كأعلى متوسط حسابي لصالح البعد الخامس (الدفاعات القمعية) وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية في الشكل (33).



الشكل (33): أعمدة بيانية توضح متوسطات الحسابية لمقياس القمع الانفعالي في القياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

- **الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية:**

الجدول (62): الفرق في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في مقياس القمع الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

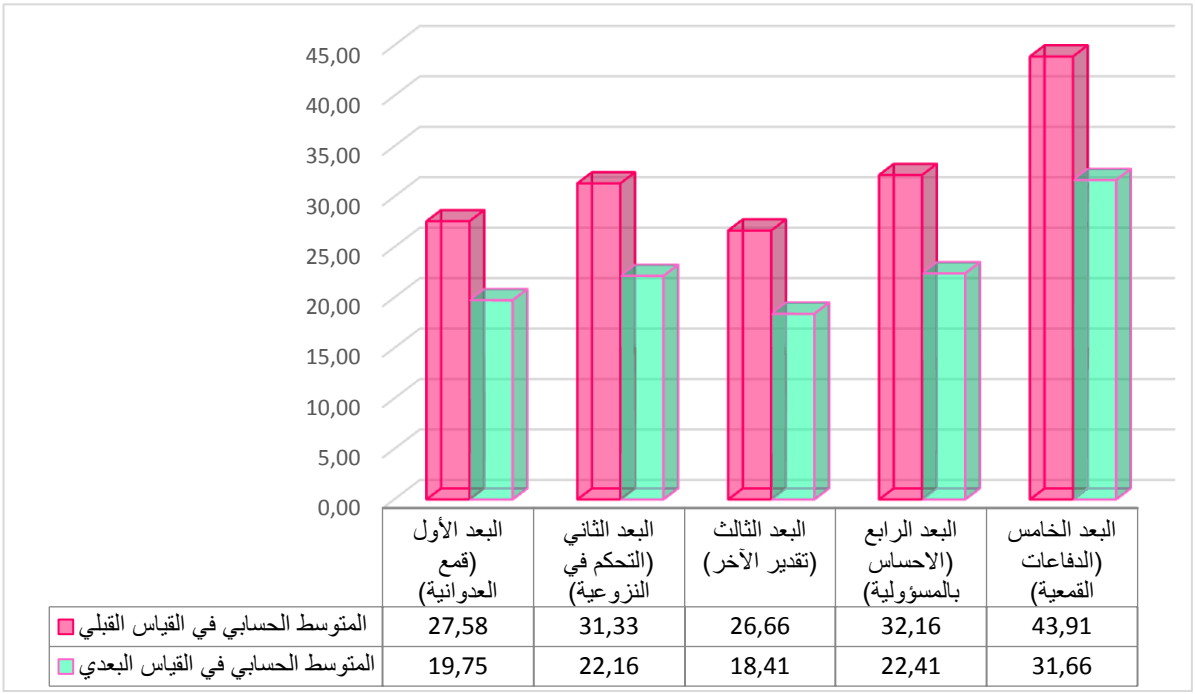
مقياس القمع الانفعالي	المتوسط الحسابي في القياس القبلي	المتوسط الحسابي في القياس البعدي	الفرق بين القياسين	الرتبة
البعد الأول (قمع العدوانية)	27.58	19.75	7.83	5
البعد الثاني (التحكم في النزوعية)	31.33	22.16	9.17	3
البعد الثالث (تقدير الآخر)	26.66	18.41	8.25	4
البعد الرابع (الاحساس بالمسؤولية)	32.16	22.41	9.75	2
البعد الخامس (الدفاعات القمعية)	43.91	31.66	12.25	1
المقياس ككل	**161.66**	**114.41**	**47.25**	//

من خلال الجدول (62) أعلاه نلاحظ بناء على الفروقات في المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد مقياس القمع الانفعالي بين القياسي القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية والتي تراوحت ما بين **7.83** كأدنى فرق و**12,25** كأعلى فرق، وقد تم ترتيب المحاور بناء على قيمة التغير بغض النظر عن الاتجاه سلبي كان أم إيجابي فكان الترتيب كما يلي:

- في المرتبة الأولى جاء بعد **الدفاعات القمعية** بفرق قدر بـ **12,25**.
- في المرتبة الثانية جاء بعد **الاحساس بالمسؤولية**بفرق قدر بـ **9,75**.
- في المرتبة الثالثة حل بعد **التحكم في النزوعية**بفرق قدر بـ **9,17**.
- في المرتبة الرابعة حل بعد **تقدير الآخر**بفرق قدر بـ **8.25**.
- وفي المرتبة الخامسة بعد **قمع العدوانية**بفرق قدر بـ **7.83**.

وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية في الشكل (34).

ومن هنا وبناء على ما سبق يمكن القول بأن هناك فروق واضحة بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية في مقياس القمع الانفعالي ككل، حيث بلغ الفرق بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للدرجة الكلية **47,25**، وهذه النتيجة التي تم التوصللها سيتم التأكد من دلالتها من خلال مناقشة فرضيات الدراسة.



	البعد الأول (قمع العدوانية)	البعد الثاني (التحكم في النزوعية)	البعد الثالث (تقدير الآخر)	البعد الرابع (الاحساس بالمسؤولية)	البعد الخامس (الدفاعات القمعية)
المتوسط الحسابي في القياس القبلي	27,58	31,33	26,66	32,16	43,91
المتوسط الحسابي في القياس البعدي	19,75	22,16	18,41	22,41	31,66

الشكل (34): أعمدة بيانية توضح الفرق بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس القمع الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي.

- **الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية:**

الجدول (63): الفرق في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في مقياس القمع الانفعالي في القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

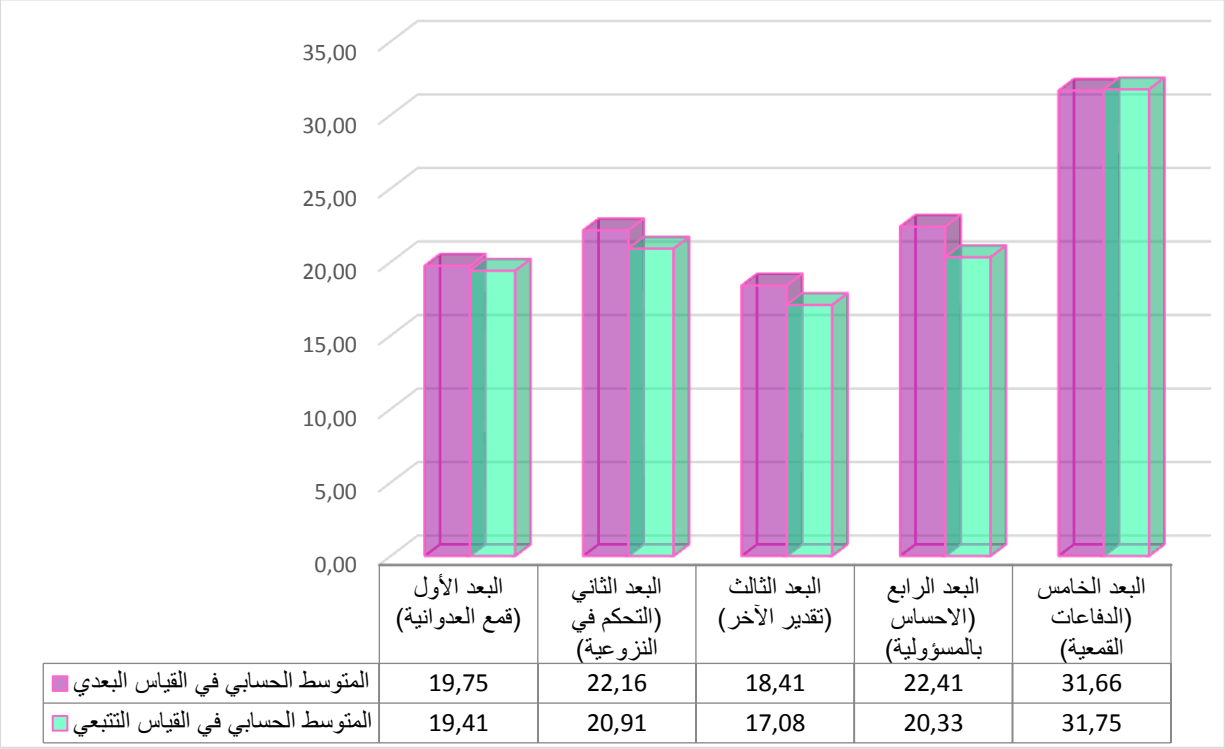
مقياس القمع الانفعالي	المتوسط الحسابي في القياس بعدي	المتوسط الحسابي في القياس تتبعي	الفرق بين القياسين	الرتبة
البعد الأول (قمع العدوانية)	19.75	19.41	0.34	4
البعد الثاني (التحكم في النزوعية)	22.16	20.91	1.25	3
البعد الثالث (تقدير الآخر)	18.41	17.08	1.33	2
البعد الرابع (الاحساس بالمسؤولية)	22.41	20.33	2.08	1
البعد الخامس (الدفاعات القمعية)	31.66	31.75	-0.09	5
المقياس ككل	**114.41**	**109.50**	**4.91**	//

من خلال الجدول (63) أعلاه نلاحظ بناء على الفروقات في المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد مقياس القمع الانفعالي بين القياسي البعدي والتتبعي بالنسبة للمجموعة التجريبية والتي تراوحت ما بين**0.09-** كأدنى فرق و**2,08** كأعلى فرق، وقد تم ترتيب المحاور بناء على قيمة التغير بغض النظر عن الاتجاه سلبي كان أم إيجابي فكان الترتيب كما يلي:

- في المرتبة الأولى جاء بعد **الاحساس بالمسؤولية**بفرق قدر بـ **2,08**.
- في المرتبة الثانية جاء بعد **تقدير الآخر**بفرق قدر بـ **1,33**.
- في المرتبة الثالثة حل بعد **التحكم في النزوعية**بفرق قدر بـ **1,25**.
- في المرتبة الرابعة حل بعد **قمع العدوانية**بفرق قدر بـ **0.34**.
- وفي المرتبة الخامسة بعد **الدفاعات القمعية**بفرق قدر بـ **0.09-**.

وهذا ما توضحه الأعمدة البيانية في الشكل (35).

ومن هنا وبناء على ما سبق يمكن القول بأن هناك فروق واضحة نوعا ما بين القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة للمجموعة التجريبية في مقياس القمع الانفعالي ككل، حيث بلغ الفرق بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للدرجة الكلية **4,91**، وهذه النتيجة التي تم التوصل إليها سيتم التأكد من دلالتها من خلال مناقشة فرضيات الدراسة.



	البعد الأول (قمع العدوانية)	البعد الثاني (التحكم في النزوعية)	البعد الثالث (تقدير الآخر)	البعد الرابع (الاحساس بالمسؤولية)	البعد الخامس (الدفاعات القمعية)
المتوسط الحسابي في القياس البعدي	19,75	22,16	18,41	22,41	31,66
المتوسط الحسابي في القياس التتبعي	19,41	20,91	17,08	20,33	31,75

الشكل (35): أعمدة بيانية توضح الفرق بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس القمع الانفعالي في القياسين البعدي والتتبعي.

ثالثا/ عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

1- عرض وتفسير ومناقشة فرضيات متغير الكفاءات الانفعالية الأساسية ككل:

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:**

نصت الفرضية الأولى على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة الضابطة**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين لقياس الفرق بين قياسين أحدهما قبلي والآخر بعدي لنفس المقياس (الكفاءات الانفعالية الأساسية)، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (64): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على الكفاءات الانفعالية الأساسية بالنسبة للعينة الضابطة.

مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	129.91	5.451	11	-1.967	0.075	غير دال
	القياس البعدي		134.00	8.831				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه وبعد المعالجة الإحصائية التي قمنا بها حول الفرضية الأولى أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة الضابطة للدراسة في الدرجة الكلية لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس القبلي جاء منخفضا **(129,91)** عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي **(134,00)** مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق بين القياسين، غير أن قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(1,96-)** جاءت سالبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي ولكنها غير دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.05)** وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الأولى القائلة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة الضابطة**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

. التفسير النظري السيكولوجي للفرضية الأولى:

تبين النتيجة من خلال الجدول أعلاه بأن أفراد المجموعة الضابطة يعانون من ضعف على مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية وهو لم يرتفع بشكل دال بين القياسين القبلي والبعدي، يعني عدم حدوث أي ارتفاع دال على مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية من حيث الدرجة الكلية للمقياس وهو أمر متوقع ومع ذلك أردنا من وراء القياس القبلي والبعدي التأكيد على أن المجموعة الضابطة لم يحصل لها تغيير بمرور الزمن، وهذا ما هو موضح في الجدول (64). واحتمال أن يعود ذلك لعدم خضوعهم لأي تدخل من طرفنا أي لم يطبق البرنامج العلاجي على أفراد هذه المجموعة وهو ما جعل مستوى الكفاءات الإنفعالية لم يرتفع بشكل دال، لأن عدم التدريب على الأساليب والاستراتيجيات الصحيحة للتعامل مع الانفعالات يجعل من تلك الكفاءات على حالها وهي ذات مستوى ضعيف، وهو يعكس ما يعانيه هؤلاء التلاميذ من قصور في تلك الكفاءات. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات الخاصة بالبرامج والتي تناولت فعالية برنامج لعينتين متكافئتين (تجريبية وضابطة)، كدراسة **النويران وحمدي (2014)** بعنوان: **فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة الحلابات الغربي بالأردن**، حيث توصل الباحثان إلى قبول الفرضيات الخاصة بالمجموعة الضابطة والتي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا، وهذا لعدم حدوث أي تخفيض في السلوك العدواني لدى تلك المجموعة.[1] كما نجد كذلك دراسة **(Kotsou et al., 2011)** بعنوان: **المرونة الانفعالية: شروط وآثار تحسين الكفاءة الانفعالية في البلوغ**.[2]

[1] النويران، فرحان لافي، وحمدي، محمد نزيه. (2014). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة الحلابات الغربي بالأردن. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات***، *2*(34)، 251 . 274.

[2] Kotsou, I. Nelis, D. Grégoire, J., & Mikolajczak, M. (2011).

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:**

نصت الفرضية الثانية على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (65): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بالنسبة للعينة التجريبية.

مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	128.91	6.345	11	-17.363	0.007	دال
	القياس البعدي		210.66	16.035				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة التجريبية للدراسة في الدرجة الكلية لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس القبلي جاء منخفضا **(128,91)** عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي **(210,66)** مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرقا واضحا بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(17,36-)** وهي قيمة سالبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.01)** وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بوجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثانية القائلة أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

. **التفسير النظري السيكولوجي للفرضية الثانية:**

يتضح من خلال النتائج المبينة على الجدول (65) أن هناك فروقا جوهرية ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية، وهذه الفروق إنما تعزى للبرنامج العلاجي مما يوضح مدى فعالية التدخل خلال مدة زمنية معينة، وما يتضمنه من تقنيات وأساليب وإستراتيجيات وفنيات وأنشطة متنوعة مناسبة تتماشى والخصائص العمرية النمائية لأفراد العينة التجريبية والتي أتاحت لهم الفرصة في اكتساب تلك الكفاءات. حيث لاحظنا اهتمام وتحبيذ أفراد العينة لتلك النشاطات والألعاب مما خلق جوا منسجما وذا اندماج إيجابي فيما بينهم وأكثر تجاوبا وتفاعلا مع شخصنا، حيث أدى ذلك إلى تنمية وتحسين الكفاءات الانفعالية الأساسية لديهم وهذا ما تبين بدلالة واضحة بعد إجراء القياس البعدي لهم، وهو ما يتفق مع العديد من الدراسات كدراسة **النويران وحمدي (2014)**، ودراسة **(Kotsou et al., 2011)** والتي أظهرت في مجملها تحسن على مستوى الكفاءات الانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وبالمقابل، كان العمل من خلال دراستنا هاته مركزا على تطبيق مراحل البرنامج لأجل تنمية الكفاءات الانفعالية المستهدفة والعمل على ترسيخها من خلال الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة ضمن منهج تعديل السلوك لدى أفراد العينة والتي من بينها نجد: التعزيز الإيجابي، النمذجة، التشكيل، التغذية الراجعة، التدعيم، التلقين والتكرار، المرح، لعب الدور، المناقشة والحوار، الواجب المنزلي وغيرها. مما ساهم في اكتساب وتعميم الكفاءات المستهدفة في مواقف فردية واجتماعية متنوعة. وهو ما يؤكد كذلك قابلية المراهقين المتمدرسين المتصفين بضعف الكفاءات الانفعالية الأساسية للتخفيف من الأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تجعل منهم مضطربين انفعاليا وسلوكيا كأثر لبرنامج وضع لذلك إذا ما تضمن الوسائل والأساليب والاستراتيجيات المناسبة. وهو ما يتفق مع ما يراه **العقاد (2001)** أن المراهق في حاجة دائما إلى من يساعده على تحقيق الاتزان في حياته النفسية بين القوة الجارفة في انفعالاته، وبين النقص الملموس في قدراته الضابطة التي يمكنها أن تتحكم في هذه الدوافع، فغالبا ما تنسى هذه الحقيقة فيتوقع الراشد من المراهق سلوكا لا يتفق مع خطوط نموه العام وبالتالي تزداد الأمور تعقيدا، ويحمل المراهق مالا طاقة له به.[1] وهو ما تؤكده دراسة **الجمعية الأمريكية للصحة النفسية** بواشنطن **(1993)** بضرورة تقديم برامج تساعد في زيادة الوعي الثقافي وتسهم في التقليل من التعصب والعداء، وهو نفس الأمر الذي يراه **الدريبي ومليكيان (1983)، وعمرو رفعت (2001)** في دراستهم.

[1] العقاد، عصام عبد اللطيف. (2001). ***سيكولوجية العدوانية وترويضها . منحى علاجي معرفي جديد***. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص 135.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:**

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس القبلي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة لعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (66): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية.

مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	0.430	0.519	12	129.91	5.451	22	0.414	0.683	غير دال
	تجريبية			12	128.91	6.345				

من خلال الجدول (66) أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس **ليفين (ف)** والذي بلغ **(0,43)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار **(Ttest)** لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في الكفاءات الانفعالية الأساسية والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(129.91)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(128.91)** في القياس القبلي، نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(0,41)** وهي قيمة موجبة وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)**. وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثالثة القائلة أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس القبلي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

. التفسير النظري السيكولوجي للفرضية الثالثة:

بناء على القيم الموضحة في الجدول السابق عرضه يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية، حيث تعزى هذه النتيجة إلى كون أفراد المجموعتين ينتمون إلى نفس البيئة المدرسية منذ حوالي سنة ونصف ويخضعون إلى نفس البرنامج ، ونفس الخبرات التعليمية، ونفس ولاية الإقامة والبيئة الثقافية مقاربة إضافة إلى تكافؤهم في عدة خصائص كالمستوى الدراسي والاقتصادي والاجتماعي، ونفس مستوى الكفاءات الانفعالية تقريبا الذي تبين لنا بعد تطبيق المقياس المصمم من طرفنا على أفراد المجموعتين، إذ كانوا يتميزون بمستوى ضعيف حيث راعينا عدة خصائص في ذلك منها مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية وهو من ضمن الشروط الأساسية في الدراسات التجريبية وهو ما تحقق لنا ضمن هذه الفرضية.

ومن خلال هذه الفرضية يمكن تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية التي تم تحديدها، وفي تحقق الفرضية إشارة إلى أن أي فروق قد تحدث في نتائج الاختبار بين المجموعتين احتمال كبير أنها تعود لتأثير المتغير المستقل (البرنامج العلاجي) على المتغيرين التابعين (الكفاءات الانفعالية الأساسية والقمع الانفعالي).

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:**

نصت الفرضية الرابعة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس البعدي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة لعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (67): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية.

مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	4.595	0.043	12	134.00	8.831	22	-14.507	0.000	دال
	تجريبية			12	210.66	16.035				

من خلال الجدول (67) وبالنظر إلى اختبار التجانس **ليفين (ف)** والذي بلغ **(4,59)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك عدم تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار **(Ttest)** لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في الكفاءات الانفعالية الأساسية والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(134.00)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(210.66)** في القياس البعدي نلاحظ أن هناك فرقا واضحا بينهما، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(14,50-)** وهي قيمة سالبة أي أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.01)** وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الرابعة القائلة بأنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس البعدي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

. التفسير النظري السيكولوجي للفرضية الرابعة:

يتضح لنا من خلال الجدول (67) أنه توجد فروقا دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس البعدي، أي أن هناك ارتفاعا دالا ومحسوسا لدى العينة التجريبية في مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية مقارنة بالعينة الضابطة التي لم تخضع

للبرنامج المقترح، وهذا إن دل إنما يدل على فعالية هذا البرنامج في تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية المقترحة في الدراسة الحالية. وقد توافقت هذه النتيجة مع عدة دراسات مثل دراسة **النويران وحمدي (2014)** والتي أشارت نتائجها إلى فعالية البرنامج الإرشادي لتنمية الكفاءة الانفعالية في خفض السلوك العدواني وتحسين تقدير الذات لدى الطلبة المشاركين، حيث انخفضت درجات المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة في السلوك العدواني، وتحسن لديها تقدير الذات على نحو دلالة وذلك حسب القياس البعدي وقياس المتابعة مما يعطي مؤشرا على أن البرنامج قد أسهم في خفض السلوك العدواني لدى الطلاب بعد تعرضهم للبرنامج الإرشادي في تنمية الكفاءة الانفعالية. كما نجد دراسة **(Kotsou et al., 2011)**، ودراسة **الشرقاوي (2019)** بعنوان: "**تنمية الكفاءة الانفعالية لتحسين التواصل مع الآخرين لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم**" والتي توصلت إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تنمية الكفاءة الانفعالية ودرجة التواصل وزيادة تواصلهم مع الآخرين وذلك لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت نتائج الدراسة لعدة نتائج أشارت في مجملها إلى ثبات فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفاءة الانفعالية وتحسين تواصلهم مع الآخرين وذلك لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم في المرحلة الابتدائية،[1] ودراسة **(Prasanna et al., 2017)** والتي أظهرت أن مستوى الكفاءات الانفعالية قد ارتفع بشكل ملحوظ في المجموعة التجريبية على عكس المجموعة الضابطة.[2]

وفي ضوء ما سبق عرضه يمكن القول أن عدم تغير أداء المجموعة الضابطة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية ومقارنته بالتغير الواضح في نتائج المجموعة التجريبية على المقياس ذاته في الدراسة الحالية يقدم لنا المزيد من الإثباتات والبراهين على فعالية البرنامج، ودوره الواضح في تنمية تلك الكفاءات والتي بدورها تسهم في خفض شدة أعراض القمع الانفعالي. فالقمع الانفعالي لن تنخفض حدة أعراضه دون اكتساب استراتيجيات فاعلة لذلك، فلقد بينت نتائج عدة دراسات بأن القمع الانفعالي كلما زادت حدته فإنه يؤدي إلى الإصابة باضطرابات نفسية جسدية والتي من بينها نجد: أمراض القلب، ارتفاع ضغط الدم، زيادة معدل التنفس وتصلب الشرايين، الأورام السرطانية ومرض الربو وغيرها. لذا من الضرورة إلحاق هذه الفئة ببرامج للرفع من مستوى الكفاءات الانفعالية ومن تلك الدراسات نجد دراسة **(Appel, 1983)**، ودراسة **(Diamond, 1982)**، وبدأت **(Temoshok)** و**(Gross, 1987)** بهذه الدراسة لتصل في النهاية إلى حقيقة صلة القمع بنمو الأورام السرطانية لاحقاً. كما وقدّم **(Florin et al., 1985)** إشارة إلى مشكلة إتباع إستراتيجية القمع الانفعالي لإظهار الصلة بينه وبين ظهور الإصابة بالربو (Asthma) والأورام السرطانية، مثلما أشار إلى ذلك **(Denollet, 1990) (Gross, 1989)** و**(Temoshok, 1987)** وصلته بتطور اضطراب الألم المزمن Chronic Pain Disorder من جانب **(Butler et al., 1986)** وعن ارتباطه الوثيق بأمراض القلب الوعائية Cardiovascular Disease، وعليه فإننا نؤكد على أهمية تنمية الكفاءات الانفعالية لدى الأفراد ومراقبة سلوكهم وتشخيص ما يعانون منه من اضطرابات انفعالية وسلوكية. من أجل وضع العلاج المناسب وتوجيه التلاميذ نحو الهدف المطلوب، وربما ما أسهم في تنمية هذه الكفاءات لدى الفئة هو دفعهم للانطلاق نحو المشاركة الفعالة في

---

[1] الشرقاوي، أمال عبد الهادي محمود. (2019). تنمية الكفاءة الانفعالية لتحسين التواصل مع الآخرين لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم. ***مجلة البحث العلمي في التربية***، (20)، 319 . 362.

[2] Prasanna, L. T., Manjula, M., Sagar, J. V., & Philip, M. (2017).

المواقف الجماعية وبالتالي يتخلصون من عزلتهم الاجتماعية وترددهم نحو الاتصال والتفاعل مع الآخرين. ولقد أكدت العديد من الدراسات السابقة على أهمية البرامج الخاصة بالكفاءات الانفعالية في تنمية وتطوير الكفاءات الاجتماعية للأفراد وعليه فإننا نرى أن للأسرة دورا فعالا قد لا يقوم به الآخرون من إتباع أساليب ناجحة في التنشئة الاجتماعية لخلق جيل قادر على مواجهة متطلبات ومواقف الحياة اليومية، والتعايش مع صعوباتها دون الاستسلام لها والابتعاد عنها والدخول في انطواء وخجل وعزلة اجتماعية وغيرها بعيدا عن الآخرين. فالأسرة قادرة من وجهة نظرنا على مساعدة أطفالها في تنمية مهاراتهم الانفعالية والاجتماعية والحياتية من خلال الممارسات اليومية بتقليدهم لأدوارهم وتركهم يمارسونها دون التدخل الدائم في المواقف اللازمة وغير اللازمة، أي إعطائهم الفرصة للتعامل مع أقرانهم التلاميذ والتفاعل معهم بل وتشجيعهم على إقامة علاقات اجتماعية مع زملائهم والتعبير عن ذواتهم وانفعالاتهم.

ولعل من بين أهم الوسائل المعتمدة في البرنامج المطبق مع عينة الدراسة الحالية هي تفنية لعب الدور والنمذجة والتعزيز، فتقنية لعب الدور تساعد في إحداث تفاعل بين الفرد وعناصر البيئة لتحقيق التعلم وتكوين الشخصية وتنمية السلوك الإيجابي الصحيح، فعن طريق اتصال الطفل بالآخرين تنمو المشاركة الاجتماعية والتفاعل فيما بينهم، والإحساس بمشاعرهم، ويذكر (صوالحة، 2004، ص. 55) و(فرج، 2005، ص. 195) أن اللعب الجماعي يساعد الطفل على الانتباه إلى رأي الناس وتصرفاته، فهو يفكر يقولون الناس عنه من مدح أو ذم، ويتحرى ما يرضي الناس ليعمله ويبتعد عما يزعجهم. وكما يساعد لعب الدور في تنمية المهارات اللغوية للطفل من خلال تواصله مع الآخرين، ومع لُعبه، حيث يعبر عن مشاعره وانفعالاته وآرائه وأفكاره من خلال حديثه مع لعبته، أو حديثه مع أقرانه فيعبر عن الفضب والفرح، والأوامر والنواهي، مما يعطيه الفرصة لزيادة مفرداته اللغوية. ويساعد لعب الدور أسضا في علاج العديد من الاضطرابات السلوكية.[1]

أما النمذجة فيعرفها **العثمان** بأنها: "التغيير الذي يحدث في سلوك الفرد نتيجة لملاحظته لسلوك الآخرين".[2] وهي إحدى العمليات الهامة في عملية تعديل السلوك الإنساني وتقويمه وهى عملية تغيير للسلوك نتيجة ملاحظة سلوك شخص أخر وهذه العملية أساسية في معظم مراحل التعلم الإنساني لأننا نتعلم معظم سلوكياتنا من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وتقليدهم، بل لا نكون متجاوزين أذا قلنا أنها العملية الأهم في تعليمنا جمعيا معظم ما تعلمناه , فغالباً ما يتأثر سلوك الطفل بملاحظة سلوك الأفراد الآخرين، فالطفل يتعلم العديد من الأنماط السلوكية مرغوبة كانت أو غير مرغوبة ، من خلال ملاحظة الآخرين, فالملاحظة من الوسائل الهمة المباشرة و غير المباشرة التي يتم فيها تعديل السلوك الفردي بشكل مقصود أو بشكل ذاتي أو عفوي.[3]

وبالمقابل، تم السعي من خلال جلسات البرنامج في الدراسة الحالية إلى توظيف ما يسمى بالتعزيز عبر كافة مراحل الجلسات الخاصة بالبرنامج لأجل تثبيت كل ما هو مهم من سلوك وغيره، حيث يعد التعزيز الإيجابي ذا أهمية، لتغيير السلوك، وأنه يفوق في أثره التعزيز السلبي، أو العقاب، إن التعزيز الإيجابي يقوي ويؤكد السلوك

---

[1] الجهماني، خالد محمد. (2016). ***فاعلية برنامج تدريسي قائم على التعلم عن طريق لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة*** [رسالة دكتوراه، جامعة دمشق]. ص 52 . 53.

[2] النمر، عصام. (2011). ***محاضرات في تعليم السلوك***. دار اليازوري.

[3] العثمان، إبراهيم عبد الله. (2011). ***بناء وتعديل سلوك الأطفال***. إثراء للنشر والتوزيع.

المرغوب، أو المراد تعليمه. أما خصائص الصف الذي يسوده جو التعزيز الإيجابي، فهو جو إيجابي يسوده المديح، والتشجيع، والتعاون ويقل فيه الشعور بالقلق واللوم، والانتقاد. بينما التعزيز السلبي والعقاب، يجعلان الطالب يسعى نحو الفرار من نتائج مؤلمة ومنفرة، محاولاً تجنب الفشل والخوف، والخبرات القاسية. والقلق.[1]

- **عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:**

نصت الفرضية الخامسة على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (68): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية بالنسبة للعينة التجريبية.

مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس البعدي	12	210.66	16.035	11	3.627	0.004	دال
	القياس التتبعي		198.33	12.477				

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس البعدي جاء مرتفعا **(210,66)** عن متوسطهم الحسابي في القياس التتبعي **(49,36)** مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(3,62)** وهي قيمة سالبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.01)** وهذا يعني أنه تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **معارضة** للفرضية الخامسة القائلة أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

---

[1] توق، محي الدين، قطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن. (د.ت). ***أهمية التعزيز الإيجابي (Positive Reinforcement)***. موسوعة مقالات مهارات النجاح.

. التفسير النظري السيكولوجي للفرضية الخامسة:

يمكن تفسير النتيجة المتعلقة باستمرار التحسن لأفراد المجموعة التجريبية الذي ظهر في القياس المؤجل حتى بعد إنقضاء مدة ثلاثة أشهر من تطبيق البرنامج التدريبي، بالرغم من أن قيمة الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي كانت لصالح القياس البعدي. بإرجاع ذلك إلى محتويات البرنامج ومكوناته والأساليب التي نفذت من خلالها الجلسات التدريبية المحفزة على المشاركة والانخراط بدلا من التلقي السلبي للكفاءات والمتمثلة في الحوار والمناقشة، ولعب الدور، الواجبات المنزلية، التخيل، النمذجة وغيرها. يمكن أن تسهم في زيادة دافعية التلاميذ للاستفادة من البرناج التدريبي، إلا أن عدم وجود الدعم في البيئة المدرسية والأسرية لا تخدم ذلك الاستمرار والاستفادة ويمكن استنادا على ذلك تفسير تأثر النتيجة في القياس التتبعي بدليل انخفاضها بعدة متغيرات. وبالرغم من أن أبعاد الكفاءة الانفعالية (التعرف، الفهم، التعبير، الضبط، الاستخدام) كانت ملائمة للمشاركين بالبرنامج بدليل أنها ارتفعت نظرا لحاجتهم لها، وعلى الرغم من اكتسابهم لها وأن نسبتها لم تنخفض كثيرا في القياس التتبعي واستمر التحسن لدى المجموعة التجريبية التي تلقت العلاج وذلك بعد ثلاثة أشهر من انتهاء من تقديم البرنامج العلاجي والتقييم البعدي مقارنة قبل أن تتلقى البرنامج إلا أن النسبة انخفضت نوعا ما في القياس التتبعي مقارنة بالقياس. ويمكن ارجاع ذلك ربما لعدة عوامل ومؤثرات والتي قد يكون تعرض لها أفراد المجموعة التجريبية، منها:

- تواجد أفراد المجموعة التجريبية في مرحلة لمراهقة، والتي تعتبر من أدق مراحل النمو التي يمر بها الفرد نظرا لما تتصف به من تغيرات جذرية وسريعة تنعكس آثارها على مظاهر النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي كافة،[1] وبسبب هذه التغيرات تظهر مجموعة من المتاعب الانفعالية والوجدانية والاجتماعية من خلال الانتقال السريع من الطفولة والمراهقة لكلا الجنسين.[2] فلعل التغيير في النتائج ما بين القياس البعدي والقياس التتبعي في الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد المجموعة التجريبية جاء نظرا للتغييرات التي يتعرض لها المراهق فهو ضمن فترة نمو مستمر وتغيرات وجدانية تتصف بحدة الانفعال، إذ سبق وأن ذكرنا أن المراهق يغضب ويثور لأسباب تافهة، ويمتاز الانفعال بالتقلب وسرعة التغير، ومرجع انفعالات المراهق في معظمها هو شعوره بأنه أصبح رجلا ومع ذلك يعاملونه المحيطون به كطفل فضلا عن تعرضه لعدة صراعات نفسية أخرى.
- التعب من الاختبارات، بمعنى أن هؤلاء التلاميذ مروا بفترة ضغوطات اختبارات دراسية. الخوف من عدم الانتقال خصوصا وأن ذلك يبقى متعلقا بالسنة الثالثة ثانوي.
- ندرة الدراسات المحلية فيما يخص الجانب الانفعالي.
- معاملات المحيط الأسري وأساليب التنشئة الاجتماعية غير المدعم أو غير المهتم بالجانب الانفعالي للمراهق على عكس الجوانب الأخرى وعلى رأسها الجانب المعرفي، فهو لا يوفر الخطوط الصحيحة لتعليم أبنائه الاتصال الانفعالي الصحيح، فهذا الاتصال قد يكون صحيحا في وقت وفي أحيان أخرى قد يكون خاطئا.

---

[1] أشول، عز الدين. (1984). ***علم نفس النمو***. مكتبة الأنجلو المصرية، ص 418.

[2] عدس، عبد الرحمن. وتوق، محي الدين. (1995). ***المدخل إلى علم النفس*** (ط.5). دار الفكر للنشر، ص 84.

والمراهق في الواقع ينقصه النضج الوجداني والاتزان الانفعالي لذلك هو دائما إلى توجيه ودعم لأجل تحقيق ذلك، ولا يكون هذا إلا بنموذج صحيح ضمن التنشئة الاجتماعية. فعدم احتواء المراهق وإشباع حاجته من اهتمام وحب على وجه الخصوص تجعل منه ينظر إلى الواقع بشكل خاطئ ويتصرف بطريقة خاطئة نظرا لتأثره انفعاليا، خاصة وأن مجتمعنا الجزائري لا يعطي أهمية لانفعالات المراهق في أغلب الأحيان. ففي مرحلة المراهقة المتوسطة يتجه سلوك المراهق نحو الرشد ويميل إلى الواقعية في قراءة مشاعره وانفعالاته وفهم أسبابها الحقيقية، وتزداد قدرته على التعبير عنها. كما أن الطالب في هذه المرحلة أيضا يكون في نهاية مرحلة التعلم المدرسي وبداية مرحلة التعليم الجامعي، حيث يعطى فيها المراهق غالبا مساحة أكبر للاعتماد على النفس والتحرر من سلطة الكبار مما يزيد من ثقته بنفسه ويرفع من فهمه لذاته وتقديره واحترامه لها.[1]

وبالمقابل، يرى (Goleman, 1995) أن أساس المشكلات السلوكية الخطيرة يكمن في نقص في الكفاءة الانفعالية والاجتماعية، مثل مهارة التعاطف، ومهارة حل الصراعات ومهارة السيطرة على الاندفاعات وضبطها. بالإضافة إلى ذلك يرى (Goleman, 1997) أن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الانفعالية من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الانفعالي بدءا من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الأساسية العليا، وأن البيئة المدرسية التي لا توفر الأمن الانفعالي للطالب تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس على تركيزه في المواقف التعليمية فيتدنى تحصيله، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعوره بالنقص وفقدان الثقة بقدراته، وبالتالي فإن هذا سيؤثر في توافقه ومفهومه عن ذاته الأكاديمي. لذا يرى الباحثون المهتمون في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلبة بإمكانية تطويره وتحسينه، واستخدامه في التغلب على الكثير من مشكلات الطلبة. كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن إثراء المناهج الدراسية بموضوع الذكاء الانفعالي يقلل من المشكلات السلوكية التي تؤثر بشكل مباشر في عملية التعلم. لذا فإن مسؤولية كبيرة تقع على عاتق المدرسة في تنمية المهارات الانفعالية لدى الطلبة، وقد بدأت المدارس الأمريكية والدول الغربية بشكل عام في السنوات العشر الماضية بتدريس هذه المهارات ضمن المناهج الدراسية، وسميت هذه الحركة بـ **"حركة التعليم الانفعالي الحديثة"** بحيث أصبحت نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي الحديثة الأساس النظري للبرامج، التي تعالج الكثير من المشكلات المدرسية والتعليمية.[2] وفي دراسة (Goleman, 2010) بعنوان: "**الكفاءة الانفعالية وتاثيراتها في التدريس والتعلم**" أشار إلى دور المعلمين في المدارس الابتدائية في تطوير الكفاءة الانفعالية وتنظيمها لدى التلاميذ في البيئة المدرسية، لاسيما داخل الفصل الدراسي وافترض في دراسته هذه بأن العواطف متجذرة ومتأصلة في العلاقات لدى الأفراد كونها توفر المعلومات الأكثر وضوحا في سياق التبادل الاجتماعي. وقد وضع تصورا نظريا للكفاءة الانفعالية يركز على جانب (مستوى الوعي بالانفعال والقدرة على استعمال المفردات ذات الصلة بالانفعال وفهمها، ومعرفة تعبيرات الوجه والأوضاع المثيرة للانفعال ومعرفة القواعد الثقافية لعرض المشاعر (الانفعال) ومهارات إدارة شدة الانفعال بطريقة ملائمة للجمهور والموقف)

---

[1] زيدان، محمد مصطفى. (1990). ***النمو النفسي للطفل والمراهق*** (ط.3). دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

[2] العلوان، أحمد فلاح. (2016). فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من المشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 14*** (4)، ص 18.

وقد خلص جارنر إلى اقتراح عنصرين مهمين للكفاءة الانفعالية يساعدان في تحسين وتطوير العملية التعليمية لدى الأطفال والشباب هما: معرفة الانفعال، وتنظيم الانفعال.[1]

كما تفسر نتيجة هذه الفرضية أيضا في ضوء خصائص المراهقة المتوسطة لما تتميز من الاستقلالية والنضج إلى حد ما، كما تظهر انفعالاتهم بشكل قوي ولديهم حساسية زائدة وعدم القدرة على التوافق النفسي والاجتماعي مع بيئاتهم المحيطة وخاصة بما تشمل الأب والأم والأخوة والتصورات اللاعقلانية تجاههم من نبذ وكره وعقد مقارنات مع الإخوة، وإهمال أو تدليل زائد وحماية مفرطة، والتوقعات العالية من الأسرة وعدم تحقيق رغباتهم بسبب شعورهم بالعجز ولوم الذات وإلقاء اللوم على أسرهم. فقدم البرنامج بعض الجلسات العلاجية في دحض وتفنيد تلك المعتقدات تجاه الأسرة واستبدالها بأخرى عقلانية، وتبني فلسفة الانتماء لها والعمل على تحقيق النجاح المدرسي وأخذ الوالدين قدوة لا كرافضين لهم، وتعزيز ذواتهم، وباستخدام استراتيجيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي وبخاصة الأحاديث الذاتية وإعادة البناء العقلاني والتقبل غير المشروط.وتدريبهم عليها بكفاءة أدى إلى التخلص من مشاعر التناقض (الحب . الكراهية) لنفس الشيء أو الموقف، وتقليل حدة بعض السلوكيات مثل: الانطواء والقلق والتوتر، كما عمل على تبصير المجموعة العلاجية بأهمية التوافق والمرونة بين دوافعها والمعايير الدينية والأخلاقية.

[1] حسين، أمال إسماعيل. (2018). المصدر مذكور سابقا، ص 535.

❖ **عرض وتفسير ومناقشة فرضيات أبعاد متغير الكفاءات الانفعالية الأساسية:**

➢ **بعد كفاءة التعرف:**

- **عرض وتفسير ومناقشة فرضية البعد الأول:**

نصت الفرضية الأولى على أنه :"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة التعرف لدى أفراد العينة الضابطة**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (69): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة التعرف بالنسبة للعينة الضابطة.

بعد كفاءة التعرف		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	26.66	3.821	11	-0.155	0.880	**غير دال**
	القياس البعدي		26.91	3.895				

يلاحظ من خلال الجدول (69) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد كفاءة التعرف في القياس القبلي جاء منخفضا **(26,66)** عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي **(26,91)** مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق طفيف بين القياسين، غير أن قيمة **(T_{test})** التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(-0,15)** جاءت سالبة، أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي ولكنها غير دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.05)** وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين. وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الأولى القائلة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة التعرف لدى أفراد العينة الضابطة**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

.1

. التفسير النظري السيكولوجي لفرضية البعد الأول:

يمكن تفسير نتيجة عدم إرتفاع مستوى كفاءة التعرف على الإنفعال لدى أفراد المجموعة الضابطة والتي تعتبر الركيزة الأساسية في تطوير باقي الكفاءات الأخرى خاصة كفاءتي التنظيم والاستخدام، بعدم تطبيق الأنشطة الخاصة بتنمية هذه الكفاءة والتي تركز في أغلبيتها على التمييز بدقة بين العديد من الحالات الانفعالية المميزة. وأيضا الوعي بالانفعالات وقدرة التعرف على الانفعالات الخاصة ووصفها وكذا انفعالات الآخرين، وهذا كله يتطلب تدريبا على التواصل اللفظي وغير اللفظي الصحيح بالإضافة إلى الإلمام بكم هائل من المفردات الانفعالية، حيث ارتكزت النشاطات على هذه الأهداف وبالتالي لم تكن لأفراد المجموعة الضابطة فرصة للمشاركة في هذه الأنشطة، لهذا دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في مستوى كفاءة التعرف الانفعالي. ومن بين الدراسات التي تتفق نتائجها مع ما سبق نجد دراسة **أبو الفتوح أحمد عمر (2017)** بعنوان: **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية القدرة على التعرف على الانفعالات من خلال التعبيرات الوجهية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأثره على مستوى تفاعلهم الاجتماعي**، حيث أفادت النتائج بأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على التعرف على الانفعالات من خلال التعبيرات الوجهية.[1]

كما يرى **(Riding, 2006, p. 41- 42)** أن الكفاءة الانفعالية مصطلح عام مركب يدخل في بنيته نوعان من الكفاءات الأول يتعلق بالكفاءات الشخصية وتشمل: الوعي بالذات، القدرة على تقييم الذات، فالأشخاص الذين لديهم وعي بالذات يعرفون بدقة الانفعالات التي يشعرون بها وأسبابها ويدركون الارتباط بين انفعالاتهم ومشاعرهم وبين ما يفكرون فيه وما يقولونه أو يفعلونه، والتقييم الدقيق للذات مفتاح معرفة الشخص لإمكاناته وقدراته. والثاني يتعلق بالكفاءات الاجتماعية وتشمل الكفاءات الانفعالية المتعلقة بكيف يدرك الأفراد بعضهم البعض وكيف يتوافقون مع بيئتهم، كما تشير إلى القدرة على إظهار التعاطف مع الآخرين بمستوى من الوعي بمشاعر واهتمامات الآخرين. ومن ثم فإن التعاطف مكون هام في الكفاءة الانفعالية ويتطلب أن يكون الفرد قادرا على قراءة انفعالات الآخرين والحساسية والتجاوب مع المشاعر والاهتمامات غير المنطوقة لهؤلاء الآخرين، كما يتطلب أيضا فهم الأسباب الكامنة وراء مشاعر الآخرين ليصبح التعاطف هو حجر الأساس في كل الكفاءات الاجتماعية في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي للفرد.

وحسب (Goleman) تعرف الكفاءة الانفعالية بأنها: " قدرة الفرد على معرفة انفعالاته وأسبابها والقدرة على التعبير عنها، وقدرة الفرد على ربط مشاعره بما يفكر فيه أو يقوله، وقدرته على تقدير ذاته باكتشاف جوانب القوة والضعف فيها، وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه، والثقة في ذاته وإمكاناتها وقدرته على التحكم وضبط

[1] أبو الفتوح أحمد عمر ، محمد كمال. (2017). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية القدرة على التعرف على الانفعالات من خلال التعبيرات الوجهية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأثره على مستوى تفاعلهم الاجتماعي. ***المجلة الدولية للبحوث التربوية***، ***41***(4)، 315 . 356.

انفعالاته بسرعة وسهولة عندما تتغير الظروف، وقدرته على تنظيم حالته الانفعالية والتكيف والتجديد والابتكار لمواجهة متطلبات الحياة وقدرته على تحمل الضغوط والإحباط لانجاز الأعمال والتفاؤل والرغبة في التفوق، وقدرته في معرفة واكتشاف انفعالات ومشاعر الآخرين الظاهرة وغير الظاهرة والتوحد معهم والاستماع إلى مشاكلهم والسعي إلى حلها، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين وفهمهم والاتصال بهم، والقدرة على التأثير في الآخرين بتطوير بعض سلوكياتهم وتدعيم قدراتهم وحل الخلافات والصراعات بينهم من خلال الإقناع والتفاوض والقدرة على أداء الأدوار القيادية بنجاح والعمل بصورة فاعلة مع فريق عمل متميز"،[1] وهو ما تم السعي إلى تجسيده مع أفراد العينة التجريبية من خلال البرنامج المطبق في الدراسة الحالية.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:**

نصت الفرضية الثانية على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة التعرف لدى أفراد العينة التجريبية**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (70): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة التعرف بالنسبة للعينة التجريبية.

بعد كفاءة التعرف		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	25.83	3.128	11	-7.852	0.000	دال
	القياس البعدي		40.00	4.729				

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد كفاءة التعرف في القياس القبلي جاء منخفضا **(25,83)** عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي **(40,00)** مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق واضح بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(7,85)** وهي قيمة سالبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.01)**، وهذا يعني أنه تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين. وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثانية القائلة أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة التعرف لدى أفراد العينة التجريبية**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

[1] سرور، سعيد عبد الغني، والمنشاوي، عادل محمود. (2010)، المصدر مذكور سابقا، ص 114 . 115.

. التفسير النظري السيكولوجي:

يمكن تفسير ذلك بأن مستوى كفاءة التعرف على الانفعال قد ارتفع لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بشكل دال قياسا بدرجاتهم في الإختبار القبلي، ويعزى ذلك إلى تأثير البرنامج العلاجي فمن خلال تطبيق النشاطات المتنوعة والخاصة بتنمية هذه الكفاءة والتي نجد من بين أهمها الأنشطة التي تنمي قدرة التعرف على الذات والوعي بها والأنشطة الخاصة بالتدريب على اكتساب قيمة الاستقلالية وممارستها كعادة سلوكية، التعرف على أسلوب التوكيد الذاتي والتدريب عليه مع تنمية القدرة على التعرف على الانفعالات الشخصية وانفعالات الآخرين وإدراكها، أن يدرك المشاركين الفرق بين كل انفعال ونقيضه وأن يعي كل منهم بانفعالاته وانفعالات الآخرين، أن يستشعر المشاركين نوع كل انفعال. ومن بين أهم تلك الأنشطة نذكر: "تحديد التلاميذ للأهداف التي يتوقعون تحقيقها من خلال المشاركة في هذا البرنامج"، "موقف يتطلب شجاعة"، "إرم وألقف"، "اكتشاف مختلف الانفعالات وتسميتها من خلال الصور"، عرض فيديو توضيحي لتعليم تعابير الوجه باللغة العربية (تعلم العواطف والمشاعر) بالإضافة إلى الفنيات والاستراتيجيات المختلفة المستعملة في تنمية هذه الكفاءة مثل: التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الإصغاء الجيد، الفهم، المشاركة، المرح، التأكيد، المناقشة والحوار، السؤال، الحث والملاحظة، التشكيل والشرح، المحاضرة، العصف الذهني، الثناء الواجب المنزلي وغيرها. وقد لاحظنا تجاوب كبير من قبل أفراد هذه المجموعة خاصة في تمرين التعرف على الأوجه، حيث قمنا بتعليق صور تعكس أوجه لانفعالات مثل: انفعال الحزن، الفرح، الغضب، الخوف، الاشمئزاز، المفاجأة وغيرها. وكل ذلك لأجل تحقيق تنمية كفاءة التعرف على الانفعالات لدى المشاركين بالبرنامج وفهمهم لذواتهم، فقد ثبت أن الانفعال له دور فعال في تفسير الشخصية منذ الستينات على يد (Bandura, 1963) الذي أكد أن للاتزان الانفعالي دورا في إزالة غبار الخوف والتردد من عدم قدرة الأفراد على أداء مهام معينة، فالأفراد بإمكانهم قراءة أنفسهم من خلال إدراكهم لأفكارهم وحالتهم الانفعالية التي خلقوها لأنفسهم، وكذلك أكدت أبحاث (Peter, Salovey & Mayeres, 1990) عن أن سيطرة الفرد على انفعالاته وتقييمها والتعبير عنها بدقة يسهل عملية التفكير والنمو المعرفي.[1]

فمعرفة الحالة الانفعالية للطفل، والتي تؤثر في أدائه من خلال معرفة انفعالات الطفل، ومعرفة جوانب القوة والضعف لدى الطفل والإحساس وإستشعار قيمة الذات وقدراتها، وإدراك الطفل لإنفعالاته، والأسباب التي أدت إليها، يؤثر في قدرة الطفل على مواجهة المشكلات والقدرة على حلها، بما يتمتع به من ضبط انفعالي ينعكس في قدرته على اتخاذ القرار المتعلق بحل هذه المشكلات. ولهذا فالمشكلات والصعوبات التي يواجهها الطفل تتطلب أن يتمتع الطفل بصفات شخصية قائمة على الانفتاح على الآخر وقبول رأي الآخر وعدم الانغلاق أو رفض أفكار الآخرين والتمسك بالرأي الواحد والضبط والاتزان الانفعالي القائم على فهم الطفل لانفعالاته وإدراكه لهذه الانفعالات.[2]

---

[1] الرزاز، مها أحمد. (2017). فاعلية برنامج تربوي متعدد الأنشطة لتوعية طفل الروضة بفهم وإدارة المشاعر والانفعالات لديه. ***المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، 4***(2)، 438 . 439.

[2] علوان، مصعب محمد. (2009). ***تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، ص 37.

كما ذكرت **(الديدي رشا، 2005، ص. 6)** أن قدرة الفرد على التعرف على دلالة انفعالاته، وتحديدها وفهمها جيداً، وتنظيمها، واستثمارها في فهم مشاعر الآخرين، ومشاركتهم وجدانياً، وتحقيق نجاح في الاتصال بالآخرين، وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة كمهارة نفسية اجتماعية يتحقق من خلالها الصحة النفسية والتوافق مع النفس، والآخرين، والعالم المحيط.[1] لذلك تمثل المهارات الانفعالية التي يتمتع بها الطفل، قدرة الطفل على التفاعل مع مواقف مختلفة منها معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين، واللازمة للنجاح في الحياة، وعلى تحقيق ذات وإدارة انفعالاتنا وعلاقتنا مع الآخرين بشكل فاعل.[2]

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:**

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة التعرف في القياس القبلي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (71): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة التعرف.

بعد كفاءة التعرف		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	0.577	0.456	12	26.66	3.821	22	0.584	0.565	غير دال
	تجريبية			12	25.83	3.128				

من خلال الجدول (71) أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(0,57)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد كفاءة التعرف والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(26.66)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(25.83)** في القياس القبلي نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(0,58)** جاءت موجبة وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)** وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثالثة القائلة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة التعرف في القياس القبلي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

[1] الرزاز، مها أحمد. (2017)، المصدر مذكور سابقا، ص 440.

[2] Goleman, D. (1995*). **Emotional intelligence: why I can matter more the IQ***. Bantam Books, p 67.

. التفسير النظري السيكولوجي:

بناء على هذه القيم الموضحة في الجدول أعلاه يمكننا القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد كفاة التعرف في القياس القبلي، حيث تعزى هذه النتيجة إلى كون أن أفراد المجموعتين متكافئتين من حيث مستوى الكفاءات الانفعالية تقريبا الذي تبين لنا بعد تطبيق المقياس المصمم من طرفنا على أفراد المجموعتين إذ كانوا يتميزون بمستوى ضعيف هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن هذه الكفاءة تعتمد بالدرجة الأولى على على أن يقدر الفرد ذاته تقديرا جيدا وهو ما نجده على عكس ذلك عند أفراد المجموعتين بدليل النتائج المتحصل عليها في بعد كفاءة التعرف، حيث يحتل موضوع تقدير الذات مركزا هاما في نظريات الشخصية، كما يعتبر من العوامل الهامة التي تؤثر تأثيرا كبيرا على السلوك. فالسلوك هو حصيلة خبرات الفرد الاجتماعية، فقد ذكرت **"Margaret Mead"** أن إحساس الفرد بذاته هو نتيجة لسلوك الآخرين نحوه، وقد توصل **"Hortez"** إلى أن الفرد الذي يدرك أنه غير متقبل من الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها فإنه يقدر نفسه تقديرا منخفضا. ومفهوم تقدير الذات نابع من الحاجات الأساسية للإنسان، وقد أشار إليها العديد من المنظرين في مجال علم النفس بوجه عام، أمثال **(Maslow)**، إذ صمم سلم الحاجات وتقع الحاجة لتقدير الذات وتحقيقها في أعلاه. كما أن الطريقة التي ندرك بها ذاتنا هي التي تحدد نوع شخصيتنا، فإن فكرة الفرد عن نفسه هي النواة الرئيسة التي تقوم عليها شخصيته.[1] وببساطة تقدير الذات هو في الأساس شعور المرء بكفاءة ذاته وبقيمتها.[2] فالوعي بالانفعالات والمشاعر ما هو إلا دليل على الكفاءة الوجدانية الاجتماعية والمهنية للفرد، وعلى هذا الأساس فإن صعوبة التعرف على المشاعر تعد عامل خطورة للاضطرابات الانفعالية، فعسر معالجة وضبط العمليات الانفعالية تترافق مع طائفة واسعة من المشكلات النفسية والعقلية. حيث تعتبر صعوبة التعرف على المشاعر أو ما يعرف بالألكسثيميا سمة وجدانية ومعرفية للشخصية التي تفتقر إلى الوعي بالانفعالات والمشاعر ووصفها والتعبير عنها لفظيا لديه أو لدى الآخرين، بالإضافة إلى تقييد عمليات التخيل وندرة الأحلام وسيطرة نمط تفكير ذي توجه خارجي يتميز بالاستغراق في تفصيلات الأحداث الخارجية، أكثر من التركيز على المشاعر والتخيلات التي تتعلق بالخبرة الداخلية.[3]

---

[1] لقوقي، دليلة. (2016). ***مستوى تقدير الذات لدى المراهق مجهول النسب المكفول في أسرة بديلة . دراسة حالة لمراهقين مكفولين*** [رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر]، ص 49.

[2] مالهي، رانجيت سينج، دبليو. ريزنر، روبرت. (2005). ***تعزيز تقدير الذات . إعادة بناء وتنظيم نفسك للنجاح في الألفية الجديدة***، مكتبة جرير للترجمة والنشر والتوزيع، ص 2.

[3] Cilbert. P., McEwan, K., Palmeira, L. (2014). Fears Of Happiness and compassion in relationship with depression, alexithymia, and attachment security in depressed sampel britsh, ***journal clinical psychology***, *53*, 228-224.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:**

نصت الفرضية الرابعة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة التعرف في القياس البعدي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة لعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (72): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة التعرف.

بعد كفاءة التعرف		التجانس ليفين (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	0.074	0.788	12	26.91	3.895	22	-7.397	0.000	دال
	تجريبية			12	40.00	4.729				

من خلال الجدول (72) وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(0,07)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد كفاءة التعرف والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(26.91)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(40.00)** في القياس البعدي نلاحظ أن هناك فرقا واضحا بينهما، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(-7,39)** وهي قيمة سالبة أي أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الرابعة القائلة أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة التعرف في القياس البعدي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

يمكن تفسير ماسبق، بأن مستوى الكفاءات الإنفعالية الأساسية قد ارتفع بشكل دال لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بمستوى الكفاءات الإنفعالية الأساسية لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي وهذا راجع إلى تأثير البرنامج التكاملي الانتقائي، إذ يمكننا القول أن نشاطات البرنامج واستراتيجاته وفنياته المختارة كان لها دورا في تنمية كفاءة التعرف على الانفعال لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة. ومن أهم الدراسات التي تتوافق نتائجها مع ما ذكرناه نجد دراسة **(Theurel & Gentaz, 2015)** بعنوان: **"تدريب الكفاءات الانفعالية في المدرسة"**، إذ توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في مستوى كفاءة تحديد الانفعالات لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي تؤكد الدراسة مدى فعالية البرنامج في تحسين مستوى الكفاءات الانفعالية لدى عينة من الأطفال.[1]

ومن خلال تطبيق الدراسة الحالية لفت انتباهنا ترحيب وتعاون ومشاركة من بعض أولياء أمور المشاركين مع استثناء البعض الآخر منهم، كما قدم البرنامج العلاجي تدريبا جادا لتنمية كفاءة تحديد الانفعالات والتعرف عليها لدى التلاميذ من خلال تدريبهم على عدة استراتيجيات وأنشطة مثل: تحديد الأهداف وإدارة الوقت، استراتيجيات التنظيم الذاتي، والتفكير الإيجابي وما وراء المعرفي وحل المشكلات وأنشطة لتنمية التركيز والانتباه، ودحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية التي ترتبط ارتباطا وثيقا، كما وظف البرنامج العلاجي في أنشطته وتدريباته العلاجية لعب الدور والتعذية الراجعة والتقييم، مما ساهم بشكل كبير في استبدال الأفكار اللاعقلانية المتسببة في تدني تقدير الذات لدى المشاركين واستبدالها بأخرى أكثر مرونة وتوافقية نفسيا وتعليميا، مع التدريب على مهارات التواصل الذاتي والاجتماعي. فقدم البرنامج عدة جلسات تناولت ذلك في تدريباتها العلاجية وأنشطتها ولعب الأدوار مما ساعد في تبنيهم لفلسفة عقلانية تجاه ذواتهم وتجاه البيئة المدرسية، كما عمل البرنامج على زيادة الاستبصار لديهم وتدريبهم على المهارات الاجتماعية والتواصلية والتأكيد على ضرورة المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية والعمل على تطوير ذواتهم واستشمار مواهبهم. بينما المجموعة الضابطة لم تتلقى البرنامج العلاجي ولم تتدرب على فنياته ومهاراته وأنشطته فظلت كفاءة التعرف الانفعالي لديهم كما هي ولم يتم تحسينها مما يعكس فعالية البرنامج العلاجي لدى المجموعة التجريبية في تنمية وتحسين كفاءة التعرف على الانفعالات، وهذا راجع للبرنامج بمفرده حيث تمت المجانسة بين المجموعتين في جميع المتغيرات والخصائص.

[1] Theurel, A., & Gentaz, E. (2015).

➢ **بعد كفاءة الفهم:**

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:**

نصت الفرضية الأولى على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة الفهم لدى أفراد العينة الضابطة**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (73): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة الفهم بالنسبة للعينة الضابطة.

بعد كفاءة الفهم		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	25.16	3.242	11	-1.057	0.313	غير دال
	القياس البعدي		26.58	4.055				

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة الضابطة للدراسة في الدرجة الكلية لبعد كفاءة الفهم في القياس القبلي جاء منخفضا **(25,16)** عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي **(26,58)** مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق طفيف بين القياسين، غير أن قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(-1,05)** جاءت سالبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي ولكنها غير دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.05)** وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين. وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الأولى القائلة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة الفهم لدى أفراد العينة الضابطة**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

يمكن تفسير نتيجة عدم إرتفاع مستوى كفاءة الفهم الإنفعالي لدى أفراد المجموعة الضابطة بعدم تطبيق الأنشطة الخاصة بتنمية هذه الكفاءة والتي تركز في أغلبيتها على تنمية القدرة على فهم الانفعالات المركبة والسلاسل الانفعالية، وكيفية انتقال الانفعالات من مرحلة إلى أخرى، والقدرة على التعرف على دلالات الانفعالات وفهم العلاقات بين هذه الانفعالات. طبعا وهذا يعتمد على الاستعداد الانفعالي وهو يعكس فهم الفرد للانفعالات الخاصة به وبالآخرين ورغبته في اكتشافها في سياقاتها. فكفاءة فهم الانفعالات تلعب دورًا مهمًا في بقاء الفرد وتكيفه لأنها تؤثر على الطريقة التي ندرك بها محيطنا، ونفسرها، ونتصرف بناءً على هذه التصورات. وللوصول إلى كل هذا يجب التدريب الجيد من خلال أنشطة واستراتيجيات تركز على تحقيق هذه الأهداف فمن خلال فهم انفعالاتنا بشكل

أفضل، وزيادة الوعي بآثارها وتصنيفها بدقة، يجعلنا قادرين بشكل أفضل على فهم ما نشعر به ونتصرف بطرق تساهم في زيادة الرفاهية الانفعالية مما يجعل الفرد واقعيًا بشأن ما يشعر به، فكفاءة الفهم الانفعالي من الأصل تلعب دورًا مهمًا في كيفية فهمنا للبيئة الاجتماعية وكيفية تفاعلنا معها. وبالتالي لم تكن لأفراد المجموعة الضابطة فرصة للمشاركة في أنشطة البرنامج التي هدفت لتنمية ذلك، لهذا دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في مستوى كفاءة الفهم الانفعالي لديهم.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:**

نصت الفرضية الثانية على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة الفهم لدى أفراد العينة التجريبية**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (74): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة الفهم بالنسبة للعينة التجريبية.

بعد كفاءة الفهم		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	25.50	2.907	11	-6.142	0.000	دال
	القياس البعدي		40.16	6.278				

يلاحظ من خلال الجدول السابق عرضه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد كفاءة الفهم في القياس القبلي جاء منخفضا **(25,50)** عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي **(40,16)** مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرقا واضحا بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(-6,14)** وهي قيمة سالبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.01)** وهذا يعني أنه تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثانية القائلة بأنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة الفهم لدى أفراد العينة التجريبية**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

يمكن تفسير ارتفاع مستوى كفاءة الفهم الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بشكل دال قياسا بدرجاتهم في الإختبار القبلي بإرجاعه إلى تأثير البرنامج العلاجي، فمن خلال تطبيق النشاطات المتنوعة والخاصة بتنمية هذه الكفاءة والتي نجد من بين أهمها الآتي: " قصة تفسير حلم الملك"، "قصة مشاعر أصدقائي" "رسالة إلى ذاتي"، "شرح أثر الانفعالات على الصحة أنواعها ومسبباتها"، "تمثيل المشاعر"، "قصة محمد والمشاعر المختلطة"، "مقطع يعبر عن المشاعر المختلطة" وغيرها. بالإضافة إلى الفنيات والاستراتيجيات المختلفة المستعملة في تنمية هذه الكفاءة مثل: التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الملاحظة، المشاركة، السؤال، التخيل والمشاهدة، لعب الدور، الإقصاء، التكرار، المرح وغيرها. وقد لاحظنا تجاوب كبير من قبل أفراد هذه المجموعة خاصة في نشاط **"تمثيل المشاعر"**، وكل ذلك لأجل تحقيق تنمية كفاءة فهم الانفعالات لدى المشاركين بالبرنامج. وكان الفهم الانفعالي فيما يخص انفعالات الذات وانفعالات الآخرين مفهومًا أثار الاهتمام العلمي لما يقرب من أربعة عقود حتى الآن. في السنوات الأخيرة، تطور الاهتمام بظاهرة فهم مشاعر المرء خاصة بين البالغين والمراهقين، مثل دراسة كل من (Herbert, Herbert, & Pollatos, 2011; van der Velde et al., 2013; Subic-Wranaet al., 2014). كما وأظهرت الدراسات أن الفهم الانفعالي مرتبط بشدة بعدة أنواع من الأمراض النفسية الداخلية والخارجية كدراسة كل من (Bamonti et al., 2010; Berenbaum, Bredemeier, Thompson, & Boden, 2012; Boden &Thompson, 2015; Velotti et al., 2016). من ناحية أخرى، في الأطفال هناك عدد أقل بكثير من الدراسات التي نظرت في هذه الظاهرة.[1] مثل دراسة **(Laurent, 2017)**.[2]

وفي دراسة على البالغين قام بها (Velotti et al., 2016) أظهر أن الفهم الانفعالي كان مرتبطًا بشكل مباشر بالعدوان وبشكل غير مباشر معه من خلال تأثيره على التنظيم الانفعالي. في الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 8 إلى 12 عامًا الذين تم تشخيصهم باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، أظهر (Factor et al., 2016) أن الأطفال الذين يعانون من مشاكل في الفهم الانفعالي لديهم مخاطر أكبر للإصابة باضطراب مرضي خارجي وأن صعوبات الفهم الانفعالي مرتبطة بوجود عدوان تفاعلي، أي العدوان الذي يحدث للدفاع ضد تهديد حقيقي أو متصور،[3] نظرًا لأن الفهم الانفعالي هي مهارة يمكن استهدافها من خلال التدخلات النفسية والتعليمية والعلاجية فمن المهم أن تكون قادرًا على تقييمها بشكل صحيح وفهم كيفية تأثيرها على السلوك والانفعالات بشكل أفضل.[4] **(Laurent, 2017, p. 60)**.

---

(1) Laurent, G. (2017). ***La compréhension de ses propres émotions et celles d'autrui chez les enfants d'âge préscolaire*** [Thèse Doctorat, Université LAVAL].Québec, p 53 - 54

(2) Laurent, G. (2017).

(3) Dodge, K., Rubin, K. H., Pepler, D. J., & Rubin, K. H. (1991). ***The structure and function of reactive and proactive aggression***, In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds), The Development and Treatment of Childhood Aggression. (pp. 201-218). Hillsdale, NJ.

(4) Laurent, G. (2017), p 60.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:**

نصت الفرضية الثالثة على أنه:" **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة الفهم في القياس القبلي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة لعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (75): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة الفهم.

بعد كفاءة الفهم		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	0.253	0.620	12	25.16	3.242	22	-0.265	0.793	غير دال
	تجريبية			12	25.50	2.907				

من خلال الجدول (75) أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(0,25)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد كفاءة الفهم والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(25.16)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(25.50)** في القياس القبلي نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(-0,26)** جاءت سالبة وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)** وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثالثة القائلة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة الفهم في القياس القبلي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

بناء على القيم الموضحة في الجدول (75) يمكننا القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد كفاءة الفهم في القياس القبلي، حيث تعزى هذه النتيجة إلى كون أن أفراد المجموعتين متكافئتين من حيث مستوى الكفاءات الانفعالية تقريبا الذي تبين لنا بعد تطبيق المقياس المصمم من طرفنا على أفراد المجموعتين إذ كانوا يتميزون بمستوى ضعيف هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن هذه الكفاءة تعتمد بالدرجة الأولى على فهم تجاربنا الانفعالية وتجارب الآخرين، فالانفعالات هي نظام معلومات خاصة يطلعنا على احتياجاتنا،[1] إذ يذكر (Damasio, 2005) أهمية فهم الانفعالات ويركز على دور الانفعال والشعور في صنع القرار.[2] هذا ويتضمن التفاهم الانفعالي فهم الاختلافات بين الانفعالات وأسبابها وعواقبها على الذات والآخرين.[3] وبالرغم من أهمية كفاءة الفهم الانفعالي إلا أنها لازالت مهملة بدليل ما وجدناه من خلال تطبيق مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية والنتائج المتحصل عليها في بعد كفاءة الفهم لديهم، فعدم استيعاب التلاميذ لانفعالاتهم يجعلهم يتجنبونها وعله السبب وراء العديد من الأمراض والاضطرابات النفسية والتي من بين أهمها القمع الانفعالي والاضطرابات السلوكية كالعدوانية خاصة بين المراهقين، حيث ترتبط الصحة النفسية للمراهق بمدى شعوره بذاته ووعيه بها كجوهر أساسي يساعده على بناء مواقفه واختياراته المستقبلية ويعتمد ذلك بالدرجة الأولى على الأسرة أثناء تفاعل الشخص مع والديه أو البدائل التي تحل محلهما، فهذه المؤسسة الحيوية لها دورا في الترقية النفسية والارتقاء الذاتي، ومن ثم الوعي بالذات وتقديرها. فالأطفال الذين يشعرون بشكل مبكر بالحب والتقبل يحملون شعورا إيجابيا نحو الذات ويجدون الوسائل لإسقاطها نحو المستقبل، أما الأطفال الذين يحرمون من اهتمام الوالدين والذين يواجهون الرفض الأسري ينمون هويات سلبية ويدركون أنفسهم كأفراد دون قيمة،[4] أي غير متقبلين لذواتهم وهو ما يؤثر بشكل مباشر على الصحة النفسية للفرد.

هذا ويقترح الباحثان (Ellis & Davis, 1982) أن التقلبات الحادة في المشاعر والعواطف التي تحدث للمراهقين ربما ترتبط بعمليات التمايز والتغير التي تحدث لمفهوم الذات في هذه المرحلة العمرية، بخاصة فيما يتصل ببعد تقبل الذات Self-acceptance. فكلما تقدم المراهقون في طريق النضج حصلوا على القدرة العقلية التي تمكنهم من معرفة نتائج أفعالهم.[5]

---

(1) Séverine, F. (2012), p 47.

(2) Bélanger, L. (2017), p 62.

(3) Doerwald, F., Scheibe, S., Zacher, H., & Van Yperen, N. W. (2016), p 160.

(4) مقدم، خديجة. (2012). ***مشروع الحياة عند المراهقين الجانحين . دراسة بمركزي إعادة التربية بنين وبنات بوهران*** [أطروحة الدكتوراه، جامعة السانية وهران]، ص 266 . 267.

(5) غريب، غريب عبد الفتاح. (1995). مفهوم الذات في مرحلة المراهقة وعلاقته بالاكتئاب: دراسة مقارنة بين مصر والإمارات العربية المتحدة. ***بحوث نفسية في دولة الإمارات العربية المتحدة ومصر***، الأنجلو المصرية، 5.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:**

نصت الفرضية الرابعة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة الفهم في القياس البعدي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (76): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة الفهم.

بعد كفاءة الفهم		التجانس ليفين (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	3.764	0.065	12	26.58	4.055	22	-6.295	0.000	دال
	تجريبية			12	40.16	6.278				

من خلال الجدول (76) وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(3,76)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد كفاءة الفهم والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(26.58)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(40.16)** في القياس البعدي نلاحظ أن هناك فرقا واضحا بينهما، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(-6,29)** وهي قيمة سالبة أي أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.01)** وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الرابعة القائلة بأنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة الفهم في القياس البعدي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

يتضح مما سبق أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً في كفاءة فهم الإنفعالات لدى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية ويمكن إرجاع ذلك إلى تأثير البرنامج التكاملي الانتقائي، حيث يتميز الأخير بتنويع أنشطته واستراتيجياته وفنياته المستخدمة في فهم الانفعالات بالإضافة إلى تنويع الصور المستخدمة أثناء تنفيذ النشاطات، إذ يمكننا القول أن هذه الأخيرة كان لها دورا في تنمية كفاءة الفهم الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، وكذا من خلال تنمية التواصل الجيد مع الآخرين وفهمهم، ومع ما قدمته الأنشطة من القدرة على مساعدة المشاركين بالبرنامج على فهم الانفعالات المختلفة والتي هي جزءا مهما من خطة الأنشطة المقدمة لهم، وغالبا ما يحتاج المراهقون إلى الدعم وهم يتعلمون حل المشاكل ويجدون الحلول في المواقف الاجتماعية خاصة من طرف الأولياء، ومن أهم الدراسات التي تتوافق نتائجها مع ذلك نجد دراسة **(Laible, 2007)** بعنوان: **"التعلق بالوالدين والأقران في مرحلة المراهقة المتأخرة: العلاقة مع الكفاءة الانفعالية والسلوك الاجتماعي"**، إذ اكتشفت النتائج أن التعلق الآمن ارتبط مع كل من الوالدين والأقران على السواء بشكل كبير بجوانب الكفاءة الانفعالية والاجتماعية للمراهقين. وكشف نموذج المسار أن الارتباط بين الوالدين والأقران ليس له علاقة مباشرة بالسلوك الاجتماعي. وبدلا من ذلك، كانت العلاقة بين ارتباط الوالدين والأقران والسلوك الاجتماعي غير مباشرة بوساطة فيها من خلال جوانب الكفاءة الانفعالية. تشير هذه النتائج إلى أن علاقات التعلق الآمن تعزز السلوك الاجتماعي المناسب من خلال تعزيز مستويات عالية من الوعي الانفعالي، والتعاطف والتعبير الإيجابي وانخفاض مستويات التعبير السلبي السائد.[1]

أما في الدراسة الحالية فقد تم توظيف مجموعة من الأنشطة والاستراتيجيات التي أمكن للمشاركين إستخدامها للمساعدة في العمل على وصف المشاعر والانفعالات العالقة، ودون تشتيت أنفسهم عن الوضع الأساسي ومنحهم مساحة إذا كانوا يريدون ذلك، وقد قمنا بالاعتماد في ذلك على الآتي:

- منح المشاركين القدرة على استخدام الانفعالات في تسهيل التفكير والتعليل، وقد قمنا بتوظيف الإستراتيجيات المختلفة في تعديل السلوك لإستخدام الانفعالات.
- تنويع الأنشطة فى توظيف المعلومات التي تثير انفعال المشارك أثناء النشاط وإستخدام الأنشطة المعرفية.
- دقة تنفيذ الأنشطة التي تمكن المشاركين من التخطيط للنشاط قبل تنفيذه وأثناء التنفيذ بإستخدام الاستراتجيات لتعديل السلوك وذلك بتركيز الانتباه إلى عناصر المهام.
- تجنب المشتتات والتركيز على الكلمات والمعلومات المحددة في النشاط الذي مكن الحالات المزاجية المختلفة من خلق المواقف العقلية بإستخدام التعليل الأكثر ملائمة لبعض أنواع المهام.
- القدرة على فهم الانفعالات وهذا يرجع إلى تنويع الأنشطة المستخدمة وأيضا المهام التي تم توزيعها على أفراد العينة للمجموعة التجريبية والاستناد إلى الدراسات الحديثة في ذلك.

[1] Liable, D. (2007).

ومن بين الدراسات التي تتفق نتائجها مع الدراسة الحالية نجد دراسة **(Theurel & Gentaz, 2015)** بعنوان: **"تدريب الكفاءات الانفعالية في المدرسة"**، والتي أظهرت نتائجها أن الأطفال الذين استفادوا من التدريب حسّنوا بشكل ملحوظ مستوى كفاءاتهم الانفعالية مقارنة بالمجموعة الضابطة خاصة للأطفال الأصغر سنًا.[1]

كما والتمسنا خلال تطبيق الدراسة الحالية تحبيذ المشاركين للبرنامج وأنشطته وتعاونهم الجاد، إذ قدم البرنامج العلاجي تدريبا جيدا لتنمية كفاءة فهم الانفعالات لدى المشاركين من خلال تدريبهم على عدة أهداف مثل: تنمية القدرة على إدراك مشاعر الذات ومشاعر الآخرين، تنمية القدرة على فهم الانفعالات وأسبابها، ممارسة فهم الانفعالات كعادة سلوكية، تقبل الذات والآخرين والرضا، تقييم الذات، تقبل النقد من الآخرين، تنمية القدرة على فهم مشاعر الذات ومشاعر الآخرين، أن يفهم نوع كل انفعال (إيجابي، سلبي)، أن يدرك المشاركين الفرق بين الانفعال و نقيضه، التعرف على أنواع الانفعالات وأضدادها، القدرة على استشعار الانفعالات وتمثيلها وتفهم لغة الجسد والتواصل غير اللفظي، ممارسة كفاءة فهم الانفعالات كعادة سلوكية، فهم المشاعر المختلطة، ممارسة كفاءة فهم الانفعالات كعادة سلوكية، معرفة أنواع الانفعالات الخاصة، التعرف على أنواع السلوك، فهم الذات وانفعالاتها ومعرفة التعامل معها، فهم الآخرين وانفعالاتهم ومعرفة التعامل معها، القدرة على قراءة انفعالات الآخرين من خلال لغة الجسد، توضيح وتحديد الأهداف الخاصة بمختلف جوانب الحياة. وذلك من خلال توظيف البرنامج لعدة استراتيجيات وأنشطة، مما ساهم بشكل كبير في التدريب على الوعي بانفعالات الذات وكذا انفعالات الآخرين والقدرة على فهم الذات والآخرين ومنه تنمية القدرة على التعامل مع الانفعالات الخاصة وانفعالات الآخرين بنجاح واكتساب المعرفة الانفعالية. بينما المجموعة الضابطة لم تتلقى البرنامج العلاجي ولم تتدرب على فنياته ومهاراته وأنشطته فظلت كفاءة فهم الانفعالات لديهم كما هي ولم يتم تحسينها، مما يعكس فعالية البرنامج العلاجي لدى المجموعة التجريبية في تنمية وتحسين كفاءة فهم الانفعالات وهذا راجع للبرنامج بمفرده حيث تمت المجانسة بين المجموعتين في جميع المتغيرات والخصائص.

[1] Theurel, A., & Gentaz, E. (2015), p 545.

➢ **بعد كفاءة التعبير:**

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:**

نصت الفرضية الأولى على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة التعبير لدى أفراد العينة الضابطة**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (77): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة التعبير بالنسبة للعينة الضابطة.

بعد كفاءة التعبير		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	24.66	4.313	11	-1.843	0.092	غير دال
	القياس البعدي		27.08	2.574				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد كفاءة التعبير في القياس القبلي جاء منخفضا **(24,66)** عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي (27,08) مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق بين القياسين، غير أن قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(-1,84)** جاءت سالبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي ولكنها غير دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.05)** وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الأولى القائلة أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة التعبير لدى أفراد العينة الضابطة**" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

يمكن تفسير نتيجة عدم ارتفاع مستوى كفاءة التعبير الإنفعالي لدى أفراد المجموعة الضابطة بعدم تطبيق الأنشطة الخاصة بتنمية هذه الكفاءة، وكون أن الدراسة الحالية تناولت مرحلة المراهقة وهي مرحلة تتميز بالتغير البيولوجي تصاحبه مختلف التوترات الانفعالية والنفسية، وبالتالي عادة ما يستخدم المراهقون ذوو التعبير الانفعالي الضعيف أساليب غير فعالة ولا توافقية، حيث أن افتقاد الفرد للقدرة على تحديد مشاعره وانفعالاته أو التعبير عنها ووصفها يؤثر في قدرته على التعامل مع المواقف التي تسبب القلق أو الغضب، إذ أنه يفتقد الدور الذي يمكن أن تلعبه الانفعالات في تفاعله مع مواقف الحياة المختلفة، ونفس الشيء في علاقاته مع الآخرين، كما أن صعوبة التعبير

الانفعالي تمثل صعوبة فى إدراك وتشغيل المعلومات الوجدانية وهذا التشغيل للمعلومات يلعب دورا هاما في الاستجابه للمواقف الاجتماعية، إذ أنها ذات معنى في عملية تقييم المواقف التي تثير الانفعال، كما أنها تعتبر وسائل طلب المساعدة لتخفيف حدة وشدة الانفعال وهو الأمر الذي يفتقده أفراد المجموعة الضابطة الذين يواجهون صعوبات على مستوى التعبير الانفعالي أو نقص القدرة على التعبير عن الانفعالات. والذين هم بالأصل تنقصهم القدرة على فهم وتحديد الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين والناتجة عن عدة عوامل منها: أساليب التنشئة الوالدية ضمن النسق الأسري، السياق الاجتماعي الثقافي، ويشير **زهران (1990)** إلى أن المناخ الانفعالي المليء بالحب والفهم والرعاية من ألزم ما يكون بالنسبة للنمو الانفعالي السوي للفرد، ويعكس الطفل المناخ الانفعالي الذي يعيش فيه على مفهومه عن العالم من حوله، وأن برودة الطقس قد لا تؤثر في حياة الطفل بقدر ما تؤثر فيه برودة الانفعالات التى يستشعرها فيمن يعاملونه، حيث يكاد النمو الانفعالي في مرحلة المراهقة يؤثر في سائر مظاهر النمو وفي كل جوانب الشخصية،[1] خاصة إذا كان النسق الأسري سيئ يتسبب في إحداث صعوبة على مستوى التعبير الانفعالي للطفل والمراهق. كما أكد **البحيرى (2009)** على دور الأسرة فى تطوير قدرات أفرادها في التواصل مع الأخرين، والتعبير عن مشاعرهم، والتي تكتسب أثناء تطور علاقات الأفراد داخل أسرهم، فيتعلم الطفل من النماذج المبكرة في حياته التعبير عن إنفعالاته، وهذا التعلم يوثر في علاقاته الشخصية فيما بعد، وغياب خبرة التفاعل الإيجابي في بيئة أسرية فاشلة وظيفيا يمكن أن يؤدي أو يزيد من إحتمالية معاناة أحد أبنائها من صعوبة التعبير عن كثير من الإنفعالات في حياته المقبلة ومن ثم تتسبب هذه البيئات الأسرية في حدوث الألكسيثميا.[2] فالأسرة التي تفشل في تعليم طفلها أو تشجيعه على التعبير عن انفعالاته في كلمات يمكن أن تسهم في افتقاد الطفل أو المراهق القدرة على التعبير عن مشاعره بشكل لفظي، حيث أن الافتقاد إلى خبرة التفاعل الإيجابي والتواصل الجيد في البيئة الأسرية فيما بين أفرادها في سنوات الطفولة المبكرة وعدم قيامها بوظائفها: (التربوية . التعليمية . الدينية . الثقافية . التنشئة الاجتماعية الجيدة . وظيفة منح المكانة وتقدير الذات . وظيفة الأمن والحماية وغيرها) وهو ما يؤدي بأبنائها إلى معاناة من صعوبة التعبير عن الإنفعالات في مراحل حياتهم المقبلة.

وبالمقابل، نجد أن الفرد الذي يكون مهموما متضايقا ويشعر بالضيق والانزعاج ويعاني من بعض الأعراض السيكوسوماتية ويشعر بالخوف وتتغير حالته المزاجية، وينشغل برأي الآخرين ويشعر بأنه على وشك الإنهيار ويجد صعوبة في التحدث مع الغرباء. فإن هذا الفرد غالبا ما يعاني من فقد وعيه بذاته ومن ثم فهو عرضة للإصابة بمختلف الاضطرابات النفسية ومنها: القمع الانفعالي خاصة إذا كان الفرد من ذوي الكفاءات الانفعالية الضعيفة حيث سبقت الإشارة إلى أن ذلك له آثارا وأبعادا تتجاوز المجالات الأكاديمية لتشمل المشكلات النفسية والسلوكية والإجتماعية، ومنها: غياب الوعي بالذات الذي يؤدي إلى الإصابة بالألكسيثميا والقمع الانفعالي. ويمكن تفسير هذا الاختلاف في النتائج بأن العادات والتقاليد السائدة في المجتمعات العربية عامة والمجتمع الجزائري خاصة تحد من حرية التعبير عن المشاعر والانفعالات والانسياق خلفها خاصة بالنسبة للإناث، فالأم لا تنمي عند ابنتها مهارات

---

[1] بدر، إسماعيل إبراهيم محمد. (2002). الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لديهم، ***مجلة الإرشاد النفسي***، (15)، 1 . 54.

[2] رضوان، بدوية محمد سعد. (2015). المصدر مذكور سابقا، ص 74.

التواصل بالمشاعر والانفعالات، فمشاعرها في هذه المرحلة غير صادقة وتتميز بالطفولية. فطبيعة التنشئة وخاصة العلاقات الوالدية تلعب دورا هاما في جعل الأنثى على هذا النحو، ومن الطبيعي أن طبيعة الدور الاجتماعي للأنثى تفرض عليها الكثير من القيود التي تجعلها أقل قدرة من الذكور في التعبير عن مشاعرها وانفعالاتها للآخرين سواء كان لفظيا أو غير لفظيا. وأيضا في الجانب الآخر الخاص بالمراهق الذكر فإن كثيرا ما يقال عن هذة المرحلة (المراهقة) بأنها مرحلة العناد والتمرد وعدم الإذعان لمطالب الكبار وتجاهل الأنظمة والتعليمات ومخالفتها، يجعل الأسرة تبذل كل مابوسعها لتحكمه في التعبير عن مشاعره وانفعالاته وفقا لقواعد محكومة وصارمة. ومن ثم يمكن القول أن المراهق ـ ذكرا كان أم أنثى ـ يبقى محل عرضة للإصابة بالقمع الانفعالي. وعلى عكس ذلك تماما فإن التعبير الجيد عن الانفعالات يسهم في التمتع بنوع من التوازن وكذا الرفاه، وهو ما نجده يتوافق مع دراسة **(Masrat, 2015)** بعنوان: **تأثير الكفاءة الانفعالية على رفاه المراهقين: دراسة مقارنة**، أظهرت النتيجة الأولى أن الكفاءة الانفعالية بدت كمؤشر مهم للرفاه العام بين المراهقين الذكور. وهذا يعني أن هناك علاقة إيجابية كبيرة بين الكفاءة الانفعالية والرفاه العام بين المراهقين الذكور. وتشير النتيجة الثانية إلى أن الكفاءة الانفعالية ظهرت كعامل مهم من عوامل الرفاه العقلي والاجتماعي والانفعالي والروحي ولكنها لم تكن عاملا من عوامل الرفاه البدني. وأظهرت النتيجة الثالثة أن الكفاءة الانفعالية ظهرت أيضًا بوصفها مؤشرا هاما على الرفاه العام بين المراهقات، وهو يعني ضمنا أن هناك علاقة إيجابية هامة بين الكفاءة الانفعالية والرفاه العام بين المراهقات. وتكشف النتيجة الأخيرة أن الكفاءة الانفعالية تؤثر بشكل كبير على درجة الرفاهية البدنية والانفعالية ولكنها لا تؤثر على درجة الرفاهية العقلية والاجتماعية والروحية. فالرفاه يكون مسألة رئيسية بالنسبة لكل فرد، إذا أدت الكفاءة الانفعالية إلى تحقيق رفاه أفضل بين الأفراد، فيجب دعمهم على التعبير عن مشاعرهم الداخلية دون أي قمع[1].

صفوة القول، إن كفاءة التعبير الانفعالي تلعب دوراً مهماً في تفاعلاتنا وتعتمد على قدرة استيعاب الذات والآخرين. وبالتالي لم تكن لأفراد المجموعة الضابطة فرصة للمشاركة في أنشطة البرنامج التي هدفت لتنمية ذلك، فبالرغم من أن النتائج خلصت إلى أن هناك فرق بين القياسين غير أن قيمة (T_{test}) جاءت سالبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي. ولعل ذلك يعود لتواجد أفراد العينة الضابطة بنفس الثانوية للمجموعة التجريبية وبنفس الشعبة، كما أن هناك احتكاك فيما بينهم وتواصل عبر المواقع الاجتماعية والرغبة في التطفل وحب الإطلاع على ما يتدرب عليه أفراد المجموعة التجريبية. ورغم ذلك إلا أن تلك النتيجة غير دالة إحصائيا لهذا دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في مستوى كفاءة الفهم الانفعالي لدى أفراد المجموعة الضابطة. فمشاعر وانفعالات الأطفال والمراهقين تتكون وتتشكل في ضوء علاقاتهم بالمحيطين بهم، وتتزايد قدرة الكفاءة على التمييز بين الانفعالات بزيادة العلاقات مع الآخرين ومنه فهمها فالتعبير عنها، فالبرنامج يسمح لهم بمشاركة الغير انفعالاتهم وكذا التعبير عن مختلف الانفعالات وهو ما لم يتعرض له أفراد المجموعة الضابطة، لذا توضع على عاتق القائمين بالرعاية مسؤولية مساعدة الطفل والمراهق على التعبير عن انفعالاته بطريقة إيجابية ومقبولة اجتماعيا.

[1] Masrat, R. (2015).

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:**

نصت الفرضية الثانية على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة التعبير لدى أفراد العينة التجريبية**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (78): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة التعبير بالنسبة للعينة التجريبية.

بعد كفاءة التعبير		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	26.16	3.214	11	-11.493	0.000	دال
	القياس البعدي		44.58	5.247				

يلاحظ من خلال الجدول (78) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد كفاءة التعبير في القياس القبلي جاء منخفضا **(26,16)** عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي **(44,58)** مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق واضح بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(-11,49)** وهي قيمة سالبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.01)** وهذا يعني أنه تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين. وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثانية القائلة أنه: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة التعبير لدى أفراد العينة التجريبية"**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

يمكن تفسير نتيجة ارتفاع مستوى كفاءة التعبير الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بشكل دال قياسا بدرجاتهم في الإختبار القبلي بأن ذلك يعزى إلى تأثير البرنامج العلاجي، فمن خلال تطبيق النشاطات المتنوعة والخاصة بتنمية هذه الكفاءة والتي ركزنا من خلالها على تحقيق عدة أهداف ومن بين أهمها: "التدريب على الإنصات الفطن للمشاركين، التعرف على أسلوب التعبير عن المشاعر والأفكار، التعرف على العلاقة بين المعتقدات الخاطئة والتعبير عن المشاعر، التدريب على مهارة التعبير عن المشاعر، تنمية التعبير على الانفعالات والتحرر منها لفظا وكتابة، تنمية القدرة على إبداء استجابة انفعالية أمام الآخرين، ممارسة التعبير على الانفعالات سلوكيا، التحرر من المشاعر السلبية، تنمية الدافعية للمنافسة والتحدي البناء، تعزيز الثقة بالذات وإثباتها، تنمية روح التعاون والمنافسة الشريفة، التنفيس عن الشحنات الانفعالية السلبية، إكساب المشاركين طرق مناسبة في التعبير عن انفعالاتهم، تنمية القدرة على التعبير عن الحب للآخرين لفظيا وكسر حاجز الخجل والتوتر عنه، احترام الآخرين في التعبير عن انفعالاتهم والإصغاء الجيد لهم أثناء القيام بذلك، التعبير عن الانفعالات من خلال الرسم مع تنمية القدرة على التعبير عن الانفعالات المختلفة لفظيا وحركيا، القدرة على التعبير عن الانفعالات وتمثيلها أمام الآخرين بطريقة مقبولة، تنمية التواصل مع الآخرين، تنمية مهارة الرفض، تقبل انفعالات الآخرين، التخلص من التوتر والخوف، التعرف على مهارة التعبير عن المشاعر وتدريب المشاركين عليها، تنمية القدرة على التعبير الحازم عن الانفعالات، الاستفادة من الخبرات الانفعالية للآخرين، التعبير على الانفعالات باللعب والتمارين الرياضية، تنمية روح التعاون والانتماء للجماعة، التعبير عن انفعال الغضب سلوكيا، تنمية قدرة التركيز على الهدف . إنشاء البديل أثناء الموقف وغيرها". بالإضافة إلى الفنيات والاستراتيجيات المختلفة المستعملة في تنمية هذه الكفاءة مثل: التعزيز الإيجابي والتغذية الراجعة، التكرار، الملاحظة، السؤال، المناقشة والحوار، المحاضرة، التشكيل، التخيل، الثناء، الواجب المنزلي، الإلقاء، ملء الفراغ، النمذجة، الشرح، المشاهدة، التعبير عن المشاعر، القوة والحزم، التسلسل، المرح، الثناء وغيرها. وقد لاحظنا تجاوب كبير من قبل أفراد هذه المجموعة خاصة في كل من: "تمرين سيدونا لتحرير المشاعر السلبية، ركن اللكم على كيس الملاكمة، ركن السباق، التعبير عن الانفعالات بالرسم، التنس للتعبير عن غضبي". حيث أتيحت لأفراد المجموعة التجريبية الفرصة للتعبير عن مختلف الإنفعالات خاصة إنفعال الغضب الذي كانت تعكسه النشاطات السابقة الذكر، كما لاحظنا رغبة المشاركين بالبرنامج في تكرار تلك النشاطات حيث أبد وا إعجابهم بها، بالإضافة للدور الذي لعبته الفنيات التي تم إتباعها في تطبيق تلك النشاطات والتي منها التكرار والتعزيز الإيجابي وكل ذلك لأجل تحقيق تنمية كفاءة التعبير عن الانفعالات لدى المشاركين بالبرنامج. وكان التعبير الانفعالي فيما يخص انفعالات الذات وانفعالات الآخرين، حيث تم الوصول بالمشاركين من خلال تطبيق الأنشطة والتي في الأساس تعتمد على الحركة إلى تحقيق عدة أهداف ساعدت على تنمية كفاءة التعبير لديهم، منها:

- تحسن الحركة القدرة على التركيز.
- تنشط الحركة تدفق الدم بالدماغ وتفيد الجهاز العصبي.
- المساعدة على زيادة المعرفة بالجسم وعلى الاسترخاء.
- تعزز الحركة الثقة بالذات وتعمل على الحد من الشعور بالتوتر وغيره.

وتعتبر الحركة والمشي من التدريبات الفنية الممتعة التي تجلب مشاعر طيبة، والشعور بالحيوية والاسترخاء والارتياح في النفس. بالإضافة إلى التدريبات الفنية ممارسة الرياضة وخلق روح التنافس التي كانت مناسبة للمشاركين ولها فوائد صحية عديدة، منها التقليل من قوة وتأثير الأفكار السلبية التي تعرقل تعبيرهم عن انفعالاتهم في حياتهم. كما أن أساليب الاسترخاء، التأمل، تمارين الصورة الذهنية والتخيل ضمن الأنشطة التي ساعدت في تنمية كفاءة التعبير الانفعالي لدى المشاركين من خلال تنمية الوعي بالانفعالات (فتوتر العضلات هي واحدة من أكبر العوائق التي تمنع من إدراك الانفعالات). كما أن النشاطات والأساليب المطبقة من خلال البرنامج كانت متنوعة وسمحت بمعرفة كيفية التعبير عن مختلف الانفعالات سواء الإيجابية أم السلبية كالتعبير عن مشاعر الغضب ومشاعر القلق، التعبير عن مشاعر الحب، التعبير عن مشاعر الفرح والسعادة. وهذا التعبير يسمح للمشارك المراهق ببناء علاقات صحية سليمة مع الآخرين من حوله، وينمي لديه مهارة الاستماع الجيد لهم والتواصل معهم بوضوح والتحدث بإيجابية وصراحة، بالإضافة إلى تعلم مفردات المشاعر وعدم تجاهلها. كما يسمح التعبير بالحفاظ على السلام الداخلي للمراهق نفسه وتقدير الذات وهو ما يفتقد إليه المشاركين بالبرنامج، حيث لاحظنا أنهم تجاوبوا مع أنشطة البرنامج كثيرا وكان لهم التزاما بالواجبات المنزلية، إذ أنهم مارسوا اللعب مثلهم مثل الأطفال الأصغر سنا كما هو موضح من خلال بعض الصور المعروضة ضمن (**الملحق 16**). لأن الأطفال والمراهقين في مجتمعنا بحاجة إلى تنمية وإشباع هذه الحاجة لديهم، فمجتمعنا يقيد الفرد التعبير عن انفعالاته وفقا لثقافة المجتمع. حيث تختلف المعايير العاطفية من ثقافة إلى أخرى، في معظم الثقافات الغربية على سبيل المثال دول أوروبا أو الولايات المتحدة يتم تعريف الذات على أنها كيان مستقل، وهو مصدر الفكر والقرارات وأفعال الفرد. تشجع المعايير العاطفية في هذه الثقافات المسماة **"الثقافات الفردية"**، التجربة والتعبير عن المشاعر التي تعكس الاستقلال والاعتماد على الذات. يُعتقد أن تلبية الاحتياجات والأهداف الشخصية توفر مشاعر إيجابية من الفخر أو الفرح، بينما يعتبر الغضب أو الإحباط مناسبًا عندما تكون الأهداف الشخصية أو سلطة الشخص مهددة. من ناحية أخرى، في معظم الثقافات الآسيوية غير الغربية، مثل اليابان أو الصين، يتم تحديد الذات من خلال العلاقات مع أعضاء مجموعتها من خلال ثقافتها، هذه الثقافات التي يطلق عليها أيضًا **"الثقافات الجماعية"**، تشجع التجربة والتعبير عن المشاعر، كالتعاطف على سبيل المثال، ولكن أيضًا الخجل والشعور بالذنب أو الخوف، والتي تعكس الرغبة في الحفاظ على الذات في موقف من الاعتماد المتبادل والتي تحافظ على علاقات متناغمة مع الآخرين. من ناحية أخرى، فإن المشاعر التي تخاطر بتعطيل الانسجام في العلاقات، مثل الغضب أو الكبرياء، محظورة.[1]

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع ما توصلت إلى دراسة **زعرب (2019)** بعنوان: **فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الوجدانية لدى عينة من الأطفال بطيئي التعلم**. إذ أقرت بوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الوجدانية لجميع الأبعاد لصالح القياس البعدي.[2]

---

[1] Krauth-Gruber, S. (2009). La régulation des émotions. ***Revue électronique de Psychologie Sociale***, (4), 32 - 33.

[2] زعرب، وردة رشيد. (2019). ***فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الوجدانية لدى عينة من الأطفال بطيئي التعلم***. [رسالة ماجستير، جامعة الأقصى . غزة]. كلية التربية.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:**

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة التعبير في القياس القبلي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة لعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (79): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة التعبير.

بعد كفاءة التعبير		التجانس ليفين (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	1.368	0.255	12	24.66	4.313	22	-0.966	0.345	غير دال
	تجريبية			12	26.16	3.214				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(1,36)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد كفاءة التعبير والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(24.66)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(26.16)** في القياس القبلي نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(-0,96)** جاءت سالبة وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)**. وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثالثة القائلة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة التعبير في القياس القبلي**" ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

انطلاقا من القيم المتحصل عليها يمكننا القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى بعد كفاءة التعبير عن الانفعالات في القياس القبلي، حيث تعزى هذه النتيجة إلى كون أن أفراد المجموعتين متجانسين من حيث مستوى الكفاءات الانفعالية تقريبا إذ يتميزون بمستوى ضعيف على مستوى كفاءة التعبير الانفعالي، وهذا قبل تعرض أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج العلاجي والذي يحتوي على مختلف النشاطات والفنيات والاستراتيجيات لتنمية هذه الكفاءة، بمعنى أن أفراد المجموعتين لديهم خلل وضعف على مستوى الكفاءة ويتطلب تدخلا تدريبيا لتجاوزه. وقبل ذلك ننوه هنا إلى دور الأسرة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية في تنمية هذه الكفاءة، حيث أن أفراد المجموعتين يتميزون بعدم مقدرتهم على تحديد انفعالاتهم والتعرف عليها بسهولة وفهمها بالإضافة إلى عدم القدرة على التعرف على انفعالات الآخرين وفهمها بسهولة فكان من المتوقع أن يكونوا غير قادرين على التعبير عن انفعالاتهم بشكل جيد، لأن تحقيق هذه الكفاءة يعتمد على الكفاءتين السابقتين فهي كفاءات متسلسة ومترابطة فيما بينها ومكملة لبعضها البعض. حيث أسفرت نتائج بعضا من البحوث عن أن هناك بعض المحددات الأسرية خاصة التي تتمثل في المناخ الأسري، تكمن وراء إصابة الفرد بصعوبة التعبير عن المشاعر (الألكسيثميا) والتي تمثل نوعاً من الفقر الوجداني. حيث أن الأفراد الذين يعانون من ضعف القدرة على التعبير عن مشاعرهم فهم يعانون من صعوبات ذاتية واجتماعية ممكن أن تؤثر في تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة وتواصلهم الفعال، فعدم التعبير عن المشاعر أو كبتها أو الصراع حول التعبير عنها يرتبط بالعديد من الإضطرابات الوجدانية، مثل القلق الاجتماعي. وتشمل الأعراض الإكلينيكية لهؤلاء المرضى العجز عن التعبير، صعوبة وصف المشاعر أو مشاعر أي شخص آخر، والافتقار الشديد لأي مفردات عاطفية، بل أكثر من هذا فهم يعانون أيضا مشكلة التميز بين الانفعالات المختلفة مثل العاطفة، والحس الجسدي.[1] حيث أن التعبير عن الانفعالات هو شكل من أشكال السلوك المميز للإنسان الذي يمكن من خلاله الحكم على شخصيته وقدرته على التواصل مع من حوله، والتأثير بهم وجذب انتباههم والتعاطف معهم.[2]

ولقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية التعبير عن المشاعر بالنسبة لصحة الفرد، وأنه إذا أعيق التعبير عنها أدى ذلك إلى اضطراب صحته النفسية والجسمية وسوء علاقاته الاجتماعية.[3] خاصة إذا ما تعلق الأمر بمرحلة المراهقة إذ أن الغموض يسيطر على هذه المرحلة من كل جوانبها، بالإضافة إلى الارتباك الذي يعتريها وذلك لعدم تحديد المراهق أدواره التي يجب عليه القيام بها، مما يؤدي إلى نشوء تلك الحالة الانفعالية المميزة، تحمل معها جملة من التغيرات حيث أن مرور المراهق من الطفولة إلى سن الرشد يؤدي إلى التغير في مجال الانتماء للجماعة وللقيم والاهتمامات، والتي تتطلب منه التعايش مع الراشدين من المحيطين به واختيار النموذج الأرقى للسلوكيات التي تتماشي مع بيئته ومجتمعه، كل هذا الصراع الهدف منه هو بحث المراهق عن هويته حيث أسمى "Erikson" فترة

---

[1] رضوان، بدوية محمد سعد. (2015)، المصدر مذكور سابقا، ص 6 . 7.

[2] Cilbert. P., McEwan, K., Palmeira, L. (2014).

[3] محمد، هبة كمال مكي. (2013). فعالية برنامج إرشادي في خفض الأليكسيثيميا لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية. *مجلة كلية التربية*،(14)، ص 636.

المراهقة بـ **"مرحلة أزمة الهوية"** وهي مرحلة يؤسس فيها الفرد هويته وتستمر إلى المراحل المتقدمة من العمر.[1] وفي ظل الصراع القائم في هاته المرحلة الحرجة من حياة الإنسان تتشابك مشاعر المراهق وأحاسيسه، وتختلط بين الحيوية والتفاعل مع الحياة وتجديد النشاط النفسي والعاطفي وبين الكبت والقمع لكل هذه المشاعر مما يحدث له إيذاء نفسيا، ويضعف تفاعله مع الواقع المحيط به. حيث أن هؤلاء المراهقين يعانون من اضطراب الحالة المزاجية والانطواء والسلبية وعدم الثقة بالنفس، وفقدان الإحساس بالأمان واضطراب الحالة المزاجية وعدم توافق ردود أفعالهم الاجتماعية أو استجاباتهم مع الحدث أو المثير وأنهم يفشلون في التعبير عن عواطفهم الخاصة مثل السعادة، والدهشة، والحزن، والخوف. كما أنهم يعانون من تدني تقدير الذات وعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناضجة مع الآخرين كما أنهم غير ناضجين انفعاليا.[2] فالمراهق يكون مرهف الإحساس ويصعب عليه تحديد اتجاهه ومشاعره، فمشاعره تختلف من يوم ليوم. وقد تؤدي حساسية هذه الفترة إلى الانعزال وعدم قدرته على التواصل مع الآخرين حيث أن للغة أهمية كبيرة وذلك لما تعكسه من أفكار ومشاعر داخل الكيان النفسي للمراهق، فمن خلالها يمكننا التعرف على طريقة تفكيره وأحاسيسه وسلوكه الوجداني وطابعه الشعوري.[3]

إضافة إلى كل ما سبق من ذكر لاضطرابات تمس مرحلة المراهقة، نجد أن هؤلاء المراهقين يعانون من ضعف القدرة على التعبير اللفظي وغير اللفظي عن انفعالاتهم، حيث أنهم يعانون من صعوبات ذاتية واجتماعية يمكن أن تؤثر في تعبيرهم وتعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة وتواصلهم الفعال، فعدم التعبير والتعرف عن المشاعر أو كبتها أو الصراع حول التعبير عنها يرتبط بالعديد من المشكلات النفسية وله آثاره الانفعالية للأفراد المصابين بضعف القدرة على التعبير عن الانفعالات . وهو ما التمسناه لدى أفراد عينة الدراسة . إذ يؤكد هذا الافتقار والضعف مدى الدور الذي يمكن أن تلعبه الانفعالات في سير الحياة الإنسانية. كما أن المشاكل النفسية كتدني الثقة بالذات والوحدة، والشعور بالاغتراب قد تؤدي إلى ظهور أفكار ومنه إلى انفعالات غير معبر عنها فسلوكيات لا تكيفية والتي تنعكس سلبا على المراهقين الذين يعانون ضعفا على مستوى كفاة التعبير. إذ أن هذا المراهق قد يكون بالأساس في حالة إهمال اجتماعي، ويعاني من أعراض العزلة والانطواء أو عدم السيطرة على غصبه، حيث تكون قدرته على بناء علاقات اجتماعية أقل من غيره، فيما قد تؤدي به النظرة الدونية والرفض الاجتماعي إلى البحث عن وسط بديل ليتقبله ويقدم له الدعم بعيدا عن الواقع الذي يعيشه، ويتم ذلك لدى أغلبية المراهقين تقريبا بالوقت الحالي من خلال استخدامهم العالم الافتراضي كمواقع التواصل الاجتماعي وعلى رأسها الفيسبوك وبشكل إفراطي للغاية وهو ما تم التصريح به من طرف أفراد عينة الدراسة الذين أقرو بأنهم يحبذون التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم ومشاركتها مع أشخاص غرباء عنهم عبر الأنترنيت وخاصة كتابيا، إذ أن ذلك يجعلهم يرتاحون أفضل بالتعبير بعيدا عن كل القيود طلبا للمساعدة المعنوية أو التوجيه أو حتى الاستشارة أو لغاية التفريغ والتنفيس الانفعالي فقط والهروب من واقعهم الذي يشعرهم بأنهم مقيدون وملتزمون بحدود معينة للتعبير عما يجول بداخلهم. فمن خلال مواقع التواصل الاجتماعي يشكلون صداقات وعلاقات يصبون فيها أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم حيث

---

[1] الأعظمي، سعيد رشيد. (2008). ***اضطرابات السلوك وتشخيصها والوقاية منها*** (ط.2). دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، ص 58.

[2] الدسوقي، مجدي محمد. (2006). ***صورة الجسم، الأسباب، التشخيص، الوقاية، والعلاج***. مكتبة الأنجلو المصرية، ص 50 . 51.

[3] اللافي، سعيد (2006). ***التكامل بين التقنية واللغة***. عالم الكتب، ص 228.

يجدون الدعم على ذلك التعبير ما يجعلهم يعتبرونها منبعا آمنا يشعرون فيه بنوع من الحرية والراحة والتلقائية في التعبير بعيدا عن كل القيود والتناقض والرفض الذي ممكن أن يواجهونه من قبل أوليائهم أو غيرهم أو تخوفا من إفشاء أسرارهم وأخطائهم، وهو يتوافق مع ما أشارت إليه دراسة **حواشين وإبراهيم (2018)** والتي توصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعبير الانفعالي والدعم الاجتماعي في الإدمان على الفيسبوك.[1]

كما أننا أثناء تطبيق المقياسين سواء على عينة الدراسة الاستطلاعية أو العينة الأصلية التمسنا ضعف اللغة العربية لدى أغلبية التلاميذ حتى بعد تقنين المقياسين بعدتطبيقهما على العينة الاستطلاعية للدراسة وتبسيط اللغة قدر الإمكان، وهي مشكلة تقدم بها جل الأساتذة والتي يعانونها مع التلاميذ وأكبر دليل على ذلك هو علاماتهم المتدنية في اللغة العربية إلا الأقلية منهم، وهذا راجع للغة التي يتحدثون بها وهي لغة محرفة ومختلطة ما بين لغة عربية وفرنسية وأحيانا لغة عربية مكتوبة بالفرنسية عبر تلك المواقع، وهو ما ينعكس سلبا على تعبيرهم اللفظي وحتى غير اللفظي كذلك. إذ يصعب عليهم إيصال رسائلهم للآخر سواء لفظيا أو غير لفظيا حيث أن تلك الكتابة تفقدهم الألفاظ الصحيحة للتعبير إذ لاحظنا أن هناك طلبة جامعيين لا يستطيعون تسمية الوثيقة التي يحتاجون إليها من الإدارة بمسماها الصحيح بل يقولون (هذيك العفسة، وحد الورقة...) وأنت اختار ما هي الوثيقة كموظف، أو من خلال التعبير بالملامح إذ أن الرموز التعبيرية التي يتعاملون بها ويبعثونها للتدليل على حالتهم الانفعالية تلك تجعلهم يعوضون تعبيرهم الأصلي إذ يبعثونها وملامحهم لا تعبر عنها إلا صمتا أم سكونا. ما يجعل ردة فعلهم في الواقع تشبه تلك التي اعتادوا عليها عبر تلك المواقع، وعلى العكس من ذلك نجد هناك من ساعدته مواقع التواصل الاجتماعي على التعبير عن انفعالاته ومشاركتها مع الآخرين بشكل جيد وطور لغته بشكل أفضل. ولعل من أهم الأمور التي ساهمت في جعل أفراد العينتين يتميزون بضعف واضح على مستوى كفاءة التعبير عن انفعالاتهم أو السماح للآخرين بالتعبير عن انفعالاتهم في محيطهم المعاش هي مواقع التواصل الاجتماعي. بل حتى أن المراهق لما يعود من ثانويته إلى المنزل لا يتلقى حوارا مشبعا من طرف والديه لأن جل الأولياء اليوم منشغلين بجوالاتهم فالأمهات بالوصفات الخاصة بالطبخ والحلويات والموضة، والآباء بالأخبار والأفلام وأبنائهم بما يسمى بلعبة البوبجي وغيرها. وهو ما يدخل المراهق في دوامة الهروب من واقعه والتعبير في واقع افتراضي، ومشاركة انشغالاته ومشاكله مع أشخاص غرباء عنه غير أهله.

[1] حواشين، مفيد . وإبراهيم، جواد سامي موسى. (2018). التعبير الانفعالي والدعم الاجتماعي المدرك وعلاقتهما بالإدمان على الفيسبوك. *العلوم التربوية*، (4/ج2)، ص 345.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:**

نصت الفرضية الرابعة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة التعبير في القياس البعدي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (80): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة التعبير.

بعد كفاءة التعبير		التجانس ليفين (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	3.127	0.091	12	27.08	2.574	22	-10.371	0.000	دال
	تجريبية			12	44.58	5.247				

من خلال الجدول (80) وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(3,12)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد كفاءة التعبير والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(27.08)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(44.58)** في القياس البعدي نلاحظ أن هناك فرقا واضحا بينهما، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(-10,37)** وهي قيمة سالبة، أي أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.01)** وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق. ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الرابعة القائلة بأنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة التعبير في القياس البعدي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

يمكن تفسير ارتفاع مستوى كفاءة التعبير الإنفعالي بشكل دال لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بمستوى كفاءة التعبير الإنفعالي لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي بالرجوع إلى تأثير البرنامج العلاجي، إذ تماما مثل الكفاءة الأولى تعتمد كفاة التعبير التركيز على الانفعالات الشخصية وانفعالات الآخرين، حيث إن إتقان هذه الكفاءة يعني التعبير عن انفعالاتنا بطريقة تتلاءم وتتكيف مع السياق والأهداف، وكذلك تسهيل التعبير عن انفعالات محاورينا. في هذه الكفاءة يتم التركيز على مفهومين أساسيّين هما: الطابع التكيُفي للتعبير والاستماع إلى مشاعر الآخرين.[1] فالتنظيم المتعمد لتعبيرنا الانفعالي يتفق مع المعايير الثقافية والمجتمعية والتنظيمية،[2] أي أن التعبير عن انفعالات الفرد بطريقة مناسبة للسياق ووفقاً للقواعد الاجتماعية الأساسية يسمح له بإعادة تنظيم تجربته وإدماجه اجتماعياً، والاستفادة من الدعم الاجتماعي ليكون في صحة عقلية وجسدية أفضل،[3] وبالمقابل السماح للآخرين بالتعبير عن انفعالاتهم.[4]

إذ يمكننا القول بأن استخدام العلاج الجماعي خلال الدراسة الحالية ساهم في التفاعل والتواصل اللفظي وغير الفظي بين أفراد المجموعة التجريبية وسمح لهم بمشاركة الأفكار والمشاعر مع بعضهم البعض، كما نمى المهارات الاجتماعية لديهم وساعدهم في اتخاذ القرارات ومواجهة المشكلات، حيث منحت المجموعة للفرد دور السند والدعم للتعبير عن المشاعر والانفعالات. إذ أن العلاج الجماعي مكمل للعلاج الفردي خاصة لدى المشاركين الذين يعانون من عدم القدرة على التعبير عن الانفعالات، فالمجموعة تسمح لهم بالتعرف على الخبرات الانفعالية وفهم المعاش العاطفي. كما وساهم البرنامج في جعل المشاركين على وعي بتأثير عدم التعبير عن الانفعالات على الحياة النفسية والجسدية للفرد، أو التعبير المبالغ فيه للانفعالات وغير المتزن، فنشاطات البرنامج واستراتيجاته وفنياته المختارة كان لها دورا في تنمية كفاءة التعبير عن الانفعال لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، سواء في التدريب على التعبير عن الانفعالات الخاصة أو في الاستماع والقدرة على تسهيل التعبير الانفعالي للآخرين من خلال التدريب على مهارة الاستماع والإصغاء للآخرين والتي هي كفاءة اجتماعية مهمة للغاية. ووفقا لـ (Carl Rogers) فإن الاستماع المناسب يساهم في تطوير علاقة إيجابية بمعنى أنه يساعد المحاور على عدم البقاء في موقف دفاعي، والاستماع هو وسيلة فعالة لإظهار الاحترام للآخرين، بالإضافة إلى أن أهمية الاستماع إلى انفعالات الآخرين ترتبط بالصعوبة التي قد يواجهها محاورونا للتعبير عن أنفسهم. قد يكون خوف الفرد من أن يساء فهمه أو رفضه أو خداعه معوقًا للتعبير عن الآخرين. وبالتالي، يمكن أن تكون سمات الاستماع والتيسير للمحاور هي الفرق.[5] فالتعبير والاستماع إلى الانفعالات هما وجهان لنفس الكفاءة، كما أن التعبير عن الانفعالات ضروري على المستوى الجماعي لتطوير العلاقات بين الأفراد وتنظيمها فيما بينهم، فهو يوفر معلومات مهمة لمحاورينا ويسمح ببناء روابط انفعالية ويساهم في الاندماج الاجتماعي.

---

(1) Séverine, F. (2012), p 39 - 40.

(2) Bellinghausen, L. (S. d).

(3) Housiaux, M. (2011), p 54.

(4) Dosseville, F., Laborde, S., & Allen, M. S. (2016), p 246.

(5) Séverine, F. (2012), p 46 - 47.

أما على المستوى الفردي يرتبط التعبير بالعديد من الفوائد والمزايا لا سيما فيما يتعلق بالصحة البدنية والعقلية. ومع ذلك، كما وتم تدريب المجموعة على أن التعبير عن الانفعالات لا يعمل دائمًا وقد لا يكون متكيفًا. ويلاحظ أن المرونة هي القدرة على التعبير عن أو عدم التعبير، وكذلك القدرة على تعديل تعبيرنا بطريقة تتكيف وتتلاءم مع الظروف التي يبدو أنها تميز التعبير الوظيفي لمهارات الاستماع، وإظهار الاستماع المناسب يجعل من الممكن تسهيل التعبير عن محاورنا، وما لا شك فيه أن هذه الكفاءة تكون نتيجتها الطبيعية هي القدرة على تسهيل التعبير الانفعالي للآخرين، وبملاحظتنا في مواقف الحياة اليومية لدينا كمجتمع جزائري نرى بأنه من الضروري تطوير هذه الكفاءة فيما بيننا بدءاً من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، إذ أن هذه الميزة أو المهارة غير مبالى بها لحد كبير بالرغم من أهميتها في الحياة اليومية وعلاقاتنا الاجتماعية. ومن أهم الدراسات التي تتوافق نتائجها مع ما ذكرناه نجد دراسة **(Laible, 2007)** بعنوان: **التعلق بالوالدين والأقران في مرحلة المراهقة المتأخرة: العلاقة مع الكفاءة الانفعالية والسلوك الاجتماعي**، اكتشفت النتائج أن التعلق الآمن ارتبط مع كل من الوالدين والأقران على السواء بشكل كبير بجوانب الكفاءة الانفعالية والاجتماعية للمراهقين. كشف نموذج المسار أن الارتباط بين الوالدين والأقران ليس له علاقة مباشرة بالسلوك الاجتماعي. وبدلا من ذلك، كانت العلاقة بين ارتباط الوالدين والأقران والسلوك الاجتماعي غير مباشرة بوساطة فيها من خلال جوانب الكفاءة الانفعالية. تشير هذه النتائج إلى أن علاقات التعلق الآمن تعزز السلوك الاجتماعي المناسب من خلال تعزيز مستويات عالية من الوعي الانفعالي، والتعاطف والتعبير الإيجابي، وانخفاض مستويات التعبير السلبي السائد.[1]

ومن خلال تطبيق الدراسة الحالية لفت انتباهنا تجاوب كبير من طرف المشاركين بالبرنامج مع مختلف الأنشطة والتقنيات العلاجية المقدمة لهم والواجبات المنزلية المكلفين بها، إذ قدم البرنامج العلاجي تدريبا جيدا ساهم في تنمية كفاءة التعبير عن الانفعالات لدى المشاركين. بينما المجموعة الضابطة لم تتلقى البرنامج العلاجي ولم تتدرب على فنياته ومهاراته وأنشطته فظلت كفاءة التعبير الانفعالي لديها كما هي ولم يتم تحسينها، مما يعكس فعالية البرنامج العلاجي لدى المجموعة التجريبية في تنمية وتحسين كفاءة التعبير على الانفعالات وهذا راجع للبرنامج بمفرده حيث تمت المجانسة بين المجموعتين في جميع المتغيرات والخصائص.

[1] Liable, D. (2007).

- **بعد كفاءة الضبط:**

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:**

نصت الفرضية الأولى على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة الضبط لدى أفراد العينة الضابطة**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (81): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة الضبط بالنسبة للعينة الضابطة.

بعد كفاءة الضبط		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	25.16	3.639	11	-0.594	0.564	غير دال
	القياس البعدي		26.00	5.939				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد كفاءة الضبط في القياس القبلي جاء منخفضا **(25,16)** عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي **(26,00)** مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق بين القياسين، غير أن قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(-0,59)** جاءت سالبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي ولكنها غير دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة (α=0.05) وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الأولى القائلة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة الضبط لدى أفراد العينة الضابطة**" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

يمكن تفسير نتيجة عدم إرتفاع مستوى كفاءة الضبط الإنفعالي لدى أفراد المجموعة الضابطة والتي تشمل المجالات الثلاثة: ضبط وتقييم وتعديل الاستجابات الانفعالية فيما يتعلق بشدتها ومدتها وإلى جانب تخفيض الانفعالات يمكن لهذه أن تتقوى أو تستمر أيضا من خلال عمليات التنظيم. ومن خلال العمليات الداخلية والخارجية يتم تحقيق الأهداف الفردية، وهذا يعني بأن تنظيم الانفعالات لا يتم من خلال القدرات الذاتية لوحدها وإنما من الخارج أيضا، أي من خلال تأثير العلاقات الاجتماعية.[1] بمعنى أن أفراد المجموعة الضابطة لم يتعرضوا للبرنامج الذين يمنحهم الفرصة في مشاركة انفعالاتهم مع بعضهم البعض ومنه معرفة كيفية التعامل معها بشكل صحيح. فقد أظهرت الدراسات الحديثة أن الكفاءة الانفعالية كانت مرتبطة ارتباطًا سلبيًا بالمشاكل الاجتماعية مثل الاستثناءات من المدرسة، والصعوبات في تفاعلات الأقران.[2] فوفقا لـ(Lopes et Schutte) أن الأفراد الذين يديرون انفعالاتهم بشكل غير ملائم لهم علاقات اجتماعية أقل جودة ويواجهون في كثير من الأحيان صراعات شخصية. علاوة على ذلك، وفقا لـ(Gross) فإن هؤلاء الأفراد هم أقل تقديرا من أقرانهم.[3]

فالتنظيم الانفعالي يعتبر من المفاهيم المرتبطة بالصحة النفسية للفرد، فالتعامل الجيد مع الانفعالات واستخدام الأساليب المناسبة لتنظيمها يساعد الفرد على التخفيف من المشكلات النفسية كالقلق والاكتئاب والألكسيثيميا، والقمع الانفعالي وغيرها. كما يساعد على تجنب التعرض لبعض المشكلات السلوكية مثل: إدمان المخدرات، والسلوك العدواني، والإندفاعية والعزلة وإلى غيره. وخاصة في مرحلة المراهقة التي تتميز بتعدد مصادر الضغط والمثيرات، والتي تدفع بمن يعاني ضعفا على مستوى التنظيم الانفعالي للبحث عن مصادر خارجية لتوفير الاستقرار الانفعالي، حيث تؤثر ردود فعل المراهقين نحو الضغوط على مستوياتهم في التنظيم الانفعالي، والتي بدورها تحدد قابليتهم للإنخراط بسلوكيات سلبية بتأثير انفعال سلبي، كما يشعر هؤلاء عند المواقف الضاغطة بأن تنظيم الانفعال لديهم محدود، فهم أكثر عرضة لأن يصبحوا غاضبين وغير مسيطرين على أنفسهم، أو منعزلين منهزمين غير قادرين على مواجهة وحل مشكلاتهم غير معترفين بانفعالاتهم ولا متقبلين لها. كما أنهم يستخدمون أساليب لا تكيفية هروبية في حل المشكلات والضغوط التي تواجههم. ومما لاشك فيه أن تحديد السلوك الانفعالي لا يكون من خلال السياق الذي يحدث فيه، ولكن أيضا من خلال جنس الفرد وما تفرضه ثقافة المجتمع . كما هو متداول في مجتمعنا الجزائري ،. فيتوقع من الإناث التعبير عن مشارعهم وانفعالاتهم التي تسهل عليهن التواصل مع الآخرين، على أن يكونن طيبات وأنيقات ومبتسمات، وألا يتصرفن بطريقة عدوانية وأن لا يعبرن عن غضبهن بل بالعكس يفرض عليهم أن يبدين أكثر رزانة، من ناحية أخرى، يعتبر التعبير عن المشاعر القوية مثل: الغضب أو الاحتقار أو الكبرياء مناسبا للذكور بينما يُحظر عليهم التعبير عن البكاء أو الحزن أو الخوف أو الألم أو غيرها من علامات الضعف. باختصار تصف الأعراف العاطفية السلوك الانفعالي الذي يعتبر مناسبًا للنساء والرجال في سياق اجتماعي وثقافي محدد

---

[1] ميترهوبر، س. (2020). المصدر مذكور سابقا، ص 10.

[2] Lahaye, M., Fantini-Hauwel, C., Van Broeck, N., Bodart, E., & Luminet, O. (2011), p 1679.

[3] Séverine, F. (2012), p 54.

فالاناث يخبرن انفعالات سلبية بمستوى أعلى وأكثر تكراراً من الذكور وخاصة انفعالات الخوف والحزن، في حين يخبر الذكور انفعال الغضب بشكل أكثر تكراراً لأسباب فيزيولوجية واجتماعية. ثقافية.[1]

هذا وكما إن تجربة التعبير عن الانفعالات غير المتوافقة مع هذه المعايير العاطفية لها تكاليف اجتماعية يمكن أن تتراوح من الرفض الاجتماعي إلى إثارة مشاعر الذنب والقلق، هذه العواقب السلبية تجعل الأفراد ينظمون انفعالاتهم وفقًا للمعايير العاطفية تلك. فالمعتقدات داخل المجتمع تفرض على الأفراد طريقة معينة للتعبير عن انفعالاتهم وتنظيمها، لذا نجد أن هناك الكثير من الأفكار التي تقمع ويتم تجاهلها وهو ما يؤثر في جوانب عديدة لهؤلاء الأفراد، وهو ما يعانيه جل أفراد المجموعة الضابطة في دراستنا هذه. حيث يمكن تفسير نتيجة عدم إرتفاع مستوى كفاءة الضبط الإنفعالي لديهم بعدم تطبيق الأنشطة الخاصة بتنمية هذه الكفاءة والتي تركز في أغلبيتها على تنمية القدرة على الوعي بالانفعالات وفهمها وتقبلها ومواجهتها وتنظيمها بطريقة صحيحة وبشكل واضح والقدرة على التحكم في الدوافع، والقدرة على استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال بالشكل المناسب. فالتدريب يهدف إلى جعل المشاركين أكثر فاعلية ومرونة وتعاطفا من ذي قبل وهو ما ارتكزت النشاطات على تحقيقه وبالتالي لم تكن لأفراد المجموعة الضابطة فرصة للمشاركة في هذه الأنشطة، لذا كان من المهم إعداد برنامج يتضمن تنمية كفاءة الضبط الانفعالي لدى هؤلاء المراهقين. فقد دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في مستوى كفاءة الضبط الانفعالي لأنهم بالأصل لديهم قصورا على مستوى الكفاءة من قبل ولم يتدربوا عليها، كما نشير هنا بالرغم من أن هناك فرق بين القياسين القبلي والبعدي وهو لصالح القياس البعدي لكنه غير دال إحصائيا فهذا الاختلاف كما وسبق وأن ذكرنا في كفاءة التعبير راجع لأسباب عدة منها الاحتكاك والتطفل على أفراد المجموعة الضابطة وما يتدربون عليه مع شخصنا، خاصة فيما يخص المجموعات عبر الفيس بوك فهذه الأخيرة تجعلهم يتقاربون أكثر.

[1] Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I. (2013). Big five personality traits, cognitive appraisals and emotion regulation strategies as predictors of achievement emotions. ***Psihologijske Teme****, 22*(2), 325-349.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:**

نصت الفرضية الثانية على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة الضبط لدى أفراد العينة التجريبية**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (82): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة الضبط بالنسبة للعينة التجريبية.

بعد كفاءة الضبط		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	24.66	3.576	11	-10.959	0.000	دال
	القياس البعدي		42.41	3.824				

نلاحظ من خلال الجدول السابق عرضه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد كفاءة الضبط في القياس القبلي جاء منخفضا **(24,66)** عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي **(42,41)** مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق واضح بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(10,95-)** وهي قيمة سالبة، أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.01)** وهذا يعني أنه تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين. وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثانية القائلة بأنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة الضبط لدى أفراد العينة التجريبية**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

يستدل من النتائج السابقة أن البرنامج أثبت فعاليته في تنمية كفاءة الضبط الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويمكن إرجاع الفرق ما بين القياس والقبلي والبعدي إلى جلسات البرنامج الخاصة بتنمية كفاءة الضبط الانفعالي لدى المشاركين والتي تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف منها: تثقيف المشاركين حول مفهومي الغضب وإدارة الغضب، وصف أسلوب التحصين التدريجي ضد الغضب، التعرف على مراحل الاستجابة للغضب وتحديد العوامل المؤثرة فيها، التمييز بين الاستجابة الإيجابية والسلبية للغضب، التدريب الذهني على السلوك الناتج عن الغضب، تنمية أساليب التخلص من الانفعالات السلبية، التعرف على أسلوب وقف الأفكار والتدريب عليه سلوكيا، التوازن الانفعالي من خلال تحديد الأهداف للتحكم في المثيرات المسببة للغضب وإدخال البديل على السلوك

لتعديله وحل المشكلات، القدرة على تقويم الخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية السابقة والتحكم بها وتكييفها لمتطلبات المواقف الحالية والمستقبلية، الوعي بردود الفعل الانفعالية وموازنتها في التعامل مع الآخرين، ممارسة التحكم الانفعالي والتوجيه الانفعالي، استيعاب انفعالات الآخرين بردود أفعال رزينة والسيطرة على الغضب لديهم والتعرف على مهارات المواجهة المعرفية وتدريب المشتركين عليها، التدريب على التخيل العاطفي العقلاني، تحديد معنى الاسترخاء للمشاركين وتدريبهم عليه، ممارسة الضبط والتوجيه الانفعالي، تدريب المشاركين على مهارات الصبر بالعقل والحواس، التخلص من المواقف السلبية والعصبية، التدريب الذهني على إدارة الانفعالات وضبطها، التركيز على الجانب الإيجابي للانفعالات في العلاقات مع الآخرين، **الاقتداء بسيدنا محمد** ﷺ في التحكم بالغضب، التدريب على مهارة ضبط الانفعالات ذهنيا وسلوكيا (لغة الجسد)، تنمية التفكير الناقد لدى المشتركين، تنمية مهارة إدارة الغضب بالتعاطف مع الآخرين، تقدير واحترام الخبرات الوجدانية للآخرين، تنمية حب العطاء والسعي لمساعدة الآخرين والتسامح، تحقيق التفاعل والتواصل الإيجابي مع الآخرين، تنمية مهارة التعاطف مع الآخرين بالتخيل وغيرها. وذلك من خلال تطبيق العديد من الأنشطة والمهارات اللازمة التي يحتويها البرنامج ونذكر منها: تطوير الوعي بانفعال الغضب وأنواعه ومهارة إدارة الغضب، قصة كرة الحزن، أسلوب وقف الأفكار، إدراك لذاتي والطريقة التي أتعامل معها أثناء الغضب، تحديد البديل لتعديل السلوك أو أسلوب حل المشكلات، قصة أنا أقوى من الغضب وأيضا الغضب من مفهوم نظري إلى أسلوب عملي، من مرحلة الغضب إلى مرحلة الاعتذار، مهارات المواجهة المعرفية والتخيل العاطفي العقلاني، تقنية الاسترخاء، مثلي الأعلى في الصبر، **"لا تغضب" وصية سيدنا محمد** ﷺ، التعاطف مع الآخرين مهارة يمكن اكتسابها، التدريب على أسلوب الضبط الذاتي، تعديل الأفكار اللاعقلانية وغيرها. والتي كان لها دورا هاما وبالغ الأثر على المشارك المراهق في تثبيت كفاءة الضبط الانفعالي لديه، فقد اشتمل البرنامج على فنيات واستراتيجيات متنوعة ساعدت المشاركين على إمتلاك المهارات الخاصة بإدارة انفعالاتهم وهي تتعلق بتعديل الأفكار الخاطئة، كما أن البرنامج يتضمن العديد من الأساليب الإيجابية والتي منها: التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة والتكرار، المناقشة والحوار، المحاضرة، السؤال، المرح، المشاركة، التخيل، النمذجة، الواجب المنزلي، المدح، الشرح والتلقين، الإلقاء، التمييز، لعب الدور، المواجهة، الإبداع الابتكاري، الاسترخاء، التشكيل، التسلسل وغيرها. فمن خلال هذا التنوع في الأنشطة والنماذج والتقنيات المستخدمة، وبعد كل هذا فالمراهقين يتعلمون منا عندما نصيح الصراخ، وعندما نتكلم باحترام يتعلمون الكلام باحترام، فحرصنا في كل مرة على تقديم نموذج أمام المشارك وكيفية التحكم في النفس عند الغضب أي بمعنى تنظيم للذات فكل ذلك ساعد المشاركين على التنظيم الخاص بانفعالاتهم وهو ما يتفق نتائج دراسة **حسين (2018)** بعنوان: **علاقة الكفاءة الانفعالية بتنظيم الذات لدى طلبة الجامعة**، والتي توصلت إلى أن أفراد العينة لديهم كفاءة انفعالية التي بدورها عززت تنظيم الذات لدى الطلبة من خلال أنفسهم والواقع الذي يعيشونه واقتناعهم ببيئاتهم الاجتماعية والمعرفية، وأيضا أن أفراد عينة البحث لديهم تنظيم ذاتي من خلال تنظيم أوضاعهم النفسية والانفعالية والقيم والتقاليد التي تربو عليها، كما تشير النتائج إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بتنظيم ذات عالي، وإلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الكفاءة الانفعالية وتنظيم الذات لديهم وهذا يرجع إلى اهتمامهم بانفعالاتهم والمعلومات التي تنسجم مع احتياجاتهم الذاتية والنفسية بما ينسجم والموقف التعليمي لغرض معالجتها والاستفادة منها، فالطالب لديه القدرة على التحكم في ذاته وإدراك عواقب الأمور وأنه

يستحضر في ذهنه جميع النتائج التي يحتمل أن تترتب على أفعاله في المستقبل، وعلى هذا الأساس يستطيع أن يبني سلوكه وتصرفاته تبعا لخطة يصيغها هو ويرسمها على أساس ما يتوقعه من نجاح وتوفيق لأعماله في المستقبل البعيد مثل هذا الشخص يستطيع أن يستمد قدرته على الضبط والتحكم في انفعالاته وسلوكه من تقدير الأمور تقديرا مبينا على موازنة النتائج وتمحيصها.

كما أن الانسجام والتفاهم فيما بين المشاركين وشعورهم بالألفة وفهم شخصيتهم أكثر من خلال التعاون في تنفيذ مختلف الأنشطة والمشاركة فيها أعطى دافعا للتعلم أكثر، كما أن التدريب دعمهم ووجه سلوكهم بشكل أفضل. حيث سمحت لهم الفرصة ليتعلموا تجنب الاستجابات غير المناسبة لمثيرات الاستفزاز والغضب، وذلك لأن الفرد يستطيع أن يراقب الفكرة قبل أن تتحول إلى شعور وسلوك وبالتالي يحقق سيطرة أفضل على ذاته وعلى انفعالاته وذلك من خلال تقبلها ومراقبتها. وطبعا في كل مرة ننوه إلى أن هذه الكفاءات مترابطة فيما بينها حيث أن تنظيم الانفعالات يعتمد على تحديد الانفعالات وتعلم ما يشعرون به وفهمه هو الخطوة الأولى قبل معرفة كيفية التصرف. فالبرنامج التدريبي ساهم في توعية أفراد المجموعة التجريبية بالأسباب الكامنة وراء شعورهم بالضغط والتوتر والانفعال الزائد، وكذا منحهم فرصة التعرف على انفعالاتهم وفهمها وتقبلها والتعامل معها بصورة أحسن ومنه القدرة على استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال لتعديل الاستجابات الانفعالية لأجل تحقيق الأهداف.[1] كما أن الواجبات المنزلية ساعدت على انتقال أثر التدريب إلى الواقع مما جعلهم يتحكمون بشكل أفضل، وهم يحتاجون إلى هذا التلقين خاصة وأن الانفعالات تتميز في المراهقة المتوسطة بالحدة والتذبذب.[2] كما يتميز النمو الانفعالي للمراهقين بالعنف، وتتركز انفعالاتهم حول الحب، والغصب، وخيبة الأمل.[3]

وبالمقابل، تتفق نتيجة دراستنا هذه مع ما توصلت إليه دراسة **محمد (2020)** بعنوان: **فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مستوى التنظيم الانفعالي لدى عينة من المراهقين من ذوي الألكسيثيميا**، والتي أسفرت نتائجها عن فاعلية البرنامج في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية من المراهقين الذين يعانون من الألكسيثيميا.[4] فقد أشار كل **(Pollatos & Gramann, 2012)** إلى أن الأفراد الذين يعانون من الألكسيثيميا يميلون إلى قمع التعبير الانفعالي والانفعالات السلبية، كما أنهم يعجزون عن إعادة التقييم المعرفي وهذا ما يعني أنهم يعانون من صعوبة في تنظيم الانفعال.[5]

---

[1] حسين، أمال إسماعيل. (2018)، المصدر مذكور سابقا.

[2] سلوم، هناء عباس. (2015)، المصدر مذكور سابقا، ص 95.

[3] Crowley, J. D. (2012). ***Alexithymia in adolescents with Inflammatory Bowel Disease*** [Dissertation PhD, University Texas], p 32.

[4] محمد، هدى جمال. (2020). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مستوى التنظيم الانفعالي لدى عينة من المراهقين من ذوي الألكسيثيميا. ***مجلة الخدمة النفسية***، *13* (13)، ص 167.

[5] Pollatos, O., & Gramann, K. (2012). Attenuated modulation of brain activity accompanies emotion regulation deficits in alexithymia. ***Psychophysiology***, *49*(5), 651-658.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:**

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة الضبط في القياس القبلي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة لعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (83): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة الضبط.

بعد كفاءة الضبط		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	0.013	0.909	12	25.16	3.639	22	0.339	0.737	غير دال
	تجريبية			12	24.66	3.576				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(0,01)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد كفاءة الضبط والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(25.16)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(24.66)** في القياس القبلي نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(0,33)** جاءت موجبة وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)** وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثالثة القائلة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة الضبط في القياس القبلي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

بناء على القيم الموضحة في الجدول (83) يمكننا القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد كفاة الضبط في القياس القبلي وهذا يؤكد تكافؤ المجموعتين، أي أن المجموعتين ينطلقا من نقطة بداية واحدة ويتحقق بذلك شرط تجانس المجموعتين. حيث تعزى هذه النتيجة إلى كون أن أفراد المجموعتين متكافئتين من حيث مستوى كفاءة الضبط الانفعالي تقريبا الذي تبين لنا بعد تطبيق المقياس عليهم إذ كانوا يتميزون بمستوى ضعيف هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن هذه الكفاءة تعتمد بالدرجة الأولى على بذل وقت وجهد لأجل تنميتها في شخصية الطفل والمراهق وأصبحت ضرورة ملحة لتجنب الكثير من الاضطرابات والسلوكيات الخطرة، خاصة وأن الواقع اليوم أصبح مليئا بالاضطرابات والأمور التي يمكن أن تستفز المراهق من ظروف وأحداث وأشخاص. كما أنه بالرغم ما تقدمه الإنترنت من ألعاب تعليمية وأنشطة ممتعة والعديد من الطرق المختلفة للتداول والتعلم والتواصل ذي المغزى مع الأصدقاء والعائلة والعالم الخارجي ولكنها أصبحت في الوقت نفسه مكاناً أخطر بكثير على الأطفال والمراهقين، حيث أنها تقدم محتوى عنيف وغير لائق، خاصة في الوقت الحالي. فلقد شهدت جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID -19) العالمية زيادة في عدد الأطفال الملتحقين بعالم الإنترنت لأول مرة، لدعم دراساتهم والحفاظ على التفاعل الاجتماعي. والقيود التي يفرضها الفيروس لا تعني مجرد بدء العديد من صغار الأطفال في التفاعل عبر الإنترنت في وقت أبكر بكثير مما كان يخطط له أولياء أمورهم، بل إن الحاجة إلى التوفيق بين التزامات العمل أعجزت العديد من أولياء الأمور عن الإشراف على أطفالهم، معرضة الشباب لخطر النفاذ إلى محتوى غير لائق أو لخطر استهدافهم من مجرمين في إنتاج مواد الاعتداء الجنسي على الأطفال[1] وغيره. مما يخلق نماذج غير متحكمة في انفعالاتها ومنه سوء التكيف، وهو ما يتقف مع ما توصلت إليه نتائج دراسة **(Wong & Ang , p. 2007)** بعنوان: **الكفاءات الانفعالية وسوء التكيف لدى المراهقين السنغافوريين**.[2]

فالتنظيم الانفعالي يؤدي دورا مهما في النمو الانفعالي للفرد فهو يتيح له التحكم في سلوكه، وإدارة الانفعالات التي تصدر عنه تجاه الأحداث، وتجعله يستجيب بمرونة تجاه الأحداث البيئية الضاغطة.[3] لذا بات ضروريا بل واجبا على كل واحد منا أن يأخذ بعين الاعتبار كيف يدرب نفسه على الضبط والتحكم في انفعالاتها وهذا الأمر ليس برفاهية أو شيئا نتعلمه بوقت فراغنا، بل هو أمرا أساسيا يتطلب وقت وبذل جهد حتى ننمي هذه الكفاءة في شخصيتنا ونكون أشخاص قادرين على ضبط النفس والانفعالات والتحكم في أعصابنا عند الغضب أو المواقف المستفزة من خلال طرق للتعامل السليم مع الضغط الانفعالي والضغط النفسي، وهو ما يجب على أولياء الأمور اليوم اتقانه ومنه بذل كافة الجهود لأجل تثبيته في شخصية أبنائهم بدءا من تعاليم ديننا الحنيف. فعَنْ **أَبِي هُرَيْرَةَ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ صَخْرٍ رَضِيَ اَللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: ((مَا مِنْ مَوْلُودٍ إِلاَّ يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ**

---

[1] الاتحاد الدولي للاتصالات. (2020). مبادئ توجيهية لأولياء الأمور والمربين بشأن حماية الأطفال على الإنترنت. منشورات (ITU)، ص 7.

[2] Wong, S. S., & Ang, R. P. (2007). Emotional competencies and maladjustment in Singaporeanbn adolescent. ***Personality and Individual Differences***. *43*(8), 2193 - 2204.

[3] محمد، هدى جمال. (2020)، المصدر مذكور سابقا، ص 169.

فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ وَيُنَصِّرَانِهِ وَيُمَجِّسَانِهِ))[1] فالإسلام يعتني بأخلاق الأبناء وسلوكهم ويَكِلُ الأمرَ إلى الآباءِ؛ فعَنْ **عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَرَ** يَقُولُ: سَمِعْتُ **رَسُولَ اللَّهِ** ﷺ يقول: **((كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْؤول عَنْ رَعِيَّتِهِ))**.[2] وينبغي هنا على الأولياء أن يعلموا أبناءهم كيف يتحكموا في أنفسهم عندما تقتضي الحاجة إلى ذلك. وعَنْ **أَبِي هُرَيْرَةَ رضي الله عنه أَنّ النبي** ﷺ قَالَ: **"عَلِّمُوا وَلا تُعَنِّفُوا فَإِنَّ الْمُعَلِّمَ خَيْرٌ مِنَ الْمُعَنِّف"**.[3] وعن **عَائِشَةَ رضي الله عنها أن النَّبِيّ صَلَّى اللَّه عَلَيْهِ وَسَلَّمَ** قَالَ: **((إِنَّ الرِّفْقَ لا يَكُونُ فِي شَيْءٍ إِلا زَانَهُ، وَلا يُنْزَعُ مِنْ شَيْءٍ إِلا شَانَهُ))**.[4] وعن **جرير بن عبد الله رضي الله عنه** قال: سمعت **رسول الله** ﷺ يقول: **((مَن يُحرَم الرفق يُحرَم الخير كله))**.[5] ويقول **الله عزل وجل** في محكم تنزيله: **﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾**.[6]

وهناك الكثير من الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة التي تنص على ضبط النفس وتوجه السلوك الإنساني إلى أحسن صورة. فمجتمعنا اليوم بات بعيدا عن كل هذه الأساليب تقريبا إلا من رحم **الله**، فحسب ما نراه أن برامج التدريب على كفاءة ضبط الانفعالات ينبغي توجيهها أولا للأولياء فهم يفقتدونها ككبار وقلة ما يجد الأطفال والمراهقون نموذجا جيدا ليقتدوا به في ذلك فسابقا كانت الأسرة ممتدة أين تتواجد الجدة والجد وناس يتسمون بالحكمة والرزانة يوجهون أبنائهم وأحفادهم في نفس الوقت فتكون التربية على نهج ديني صحيح، أما اليوم فالعائلة تقلصت بوجود أبوين تنقصهما الخبرة الكافية لضبط نفسيهما وكذا غياب الوازع الديني أثر كثيرا في خلق الفرق ومنه الافتقار للخبرة في التعامل والأساليب الصحيحة لتربية الأبناء ومع نسق أسري مفتوح يتأثر بشتى الأحداث والظروف ومنه نجد مراهقا غير متحكما في انفعالاته، ولا يعرف الطرق الصحيحة للتعبير عنها وتنظيمها بشكل ملائم للسياق الاجتماعي. فنجده يقوم بالتفريغ الانفعالي إما بالغضب أو البكاء أو الصراخ أو العزلة أو في الحالات القاسية حتى أنه يدخل في حالة اكتئاب، إدمان، انتحار وغيره. وهو ما يتفق مع نتائج دراسة **(Hessler & Katz, 2011)** بعنوان: **العلاقة بين الكفاءة الانفعالية والسلوك المحفوف بالمخاطر لدى المراهقين**، والتي كشفت على أن الأطفال الذين يعانون من ضعف الوعي الانفعالي والتنظيم لديهم احتمالية أكبر لاستخدام المخدرات القوية. كما وارتبطت كل من صعوبات التنظيم الانفعالي والتعبير بمشاكل أكبر في التكيف السلوكي. كما أشارت نتائج الدراسة أيضًا إلى أن الكفاءة الانفعالية للأطفال قد تكون بمثابة نقطة تدخل مفيدة لتقليل السلوك المحفوف بالمخاطر في مرحلة المراهقة.[7] وهو ما يؤكد مرة أخرى على دور الآباء في تنمية كفاءة الضبط الانفعالي لأبنائهم في ضبط سلوكياتهم بمعنى المساهمة في النمو

---

[1] (رواه البخاري).

[2] (رواه البخاري ومسلم).

[3] (الألباني).

[4] (رواه مسلم).

[5] (رواه مسلم).

[6] القرآن الكريم، [آل عمران: 159].

[7] Bhat, R. H, & Khan, S. M. (2018), p 46.

الانفعالي الذي يتأثر كثيرا بانفعالات الآباء، وهو ما أشارت إليه دراسة **(Telzer et al., 2014)** بعنوان: **علاقة الكفاءة الانفعالية للمراهقين بحساسية الوالدين العصبية تجاه الانفعالات.**[1]

بالاستناد على ما سبق يمكن القول أنه من خلال تطبيقنا للبرنامج لاحظنا أن أفراد العينتين التجريبية والضابطة يفتقرون إلى الحافز الذي يجعلهم أكثر قدرة في التحكم الفعلي في الذات والعلاقات الاجتماعية وهو ما يؤثر على ردود فعلهم، فنجدهم مثلا يدخلون في صراعات مع بعضهم البعض ومع أساتذتهم وأحيانا حتى مع أوليائهم كما ويدخنون أمامهم ويرفعون أصواتهم وكثير من التصرفات التي ينقصها الضبط، ومنه يجدون الصعوبات في حل مشكلاتهم ونجدهم يتكلون على غيرهم ويتخلون على مسؤولياتهم وغيرها. وهو ما أشارت إليه دراسة **حدار (2006)** بعنوان: **الاكتئاب وعلاقته باختلال التفكير السنني والتحكم المدرك من منظور الاتجاه المعرفي**، والتي توصلت إلى أن الاختلال والعجز على مستوى الفعالية الذاتية يصاحبه توجه سلبي في حل المشكلات.[2] فعندما يواجه هؤلاء الأفراد أحداثا ضاغطة وهم في أغلبيتهم عاجزين على التحكم يتجنبون التعامل مع تلك الأحداث ويتصرفون بسلوكيات مضطربة في الغالب، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة **(Deborde et al., 2014)** بعنوان: **التنظيم العاطفي عند المراهقين الذين يعانون من اضطرابات السلوك والتحكم**، حيث أظهرت الارتباطات أنه كلما زادت صعوبات التنظيم العاطفي زادت حدة اضطرابات السلوك (TC). إذ أشارت الدراسة إلى الحاجة لتطوير برامج علاجية من أجل تحسين التنظيم الانفعالي لدى المراهقين المصابين باضطرابات السلوك.[3]

كما يفترض **(Seligman)** في هذا الشأن أن فقدان التحكم في الانفعالات الناتجة عن الأحداث الصادمة يؤدي إلى الاكتئاب، إذ يشير إلى أن الفرد يزداد خوفه في حالة الشعور بأنه غير متأكد من قدرته على التحكم في الصدمة. وعندما يكتسب الفرد القناعة بأن الصدمة غير متحكم فيها، فإن الخوف ينخفض لأن هذا الشعور يصبح غير مفيد بسبب استنفاذه كمية كبيرة من طاقة الفرد في وضعية بلا أمل، ففي هذه الحالة يظهر الاكتئاب.[4] فالأفراد الذين يعانون صعوبات على مستوى الضبط الانفعالي يتسمون بنوع من السلبية في مواجهة هذه المشكلات ويتبنون أساليب غير فعالة هروبية في التعامل معها، الشيء الذي يفتقدون معه بمرور الوقت الثقة في النفس وفي قدراتهم والتوجه الموضوعي المنطقي النقدي في معالجة المشاكل. كما أنهم عندما يواجهون أحداثا ضاغطة لا يملكون الأساليب اللازمة للتعامل معها بواقعية وموضوعية ما يجعلهم يستجيبون بانفعالات سلبية تجاهها أي يواجهون تلك الضغوطات والمشكلات بأساليب غير فعالة هروبية في التعامل معها. وتتسق هذه النتيجة في عمومها مع أبحاث **(Elliott et marmarrosh, 1994)** التي تشير إلى وجود فروق بين الأفراد ذوي الحل الفعال، وذوي الحل غير الفعال للمشكلات في وجهة التحكم، فالأفراد ذوو الحل الفعال للمشكلات يكونون من ذوي التحكم الداخلي ويستخدمون استراتيجيات

---

(1) Telzer, E. H., Qu, Y., Goldenberg, D., Fuligni, A. J, Galván. A, & Lieberman, M. D. (2014).

(2) حدار، عبد العزيز. (2006)، المصدر مذكور سابقا.

(3) Deborde, A.-S., Vanwalleghem Mauryb, S., & Aitel, S. (2014). Régulation émotionnelle chez des adolescents présentant des troubles des coduites et chez des témoins. ***Encéphale***, 1 - 8.

(4) Van Rillaer, J. (1992). ***La Gestion de soi*** (4e édition). Hayen. Mardaga, p 175.

مواجهة أكثر تركيزا على حل المشكلات ولديهم أفكار منطقية كثيرة، وميولا كبيرة نحو النشاط المعرفي، ولديهم أيضا ثقة في قدراتهم على اتخاذ القرار أكثر من الأفراد ذوي الحل غير الفعال للمشكلات.[1]

كما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة **سرور والمنشاوي (2010)** بعنوان: **نموذج بنائي للإبداع الانفعالي والكفاءة الانفعالية والتفكير الإبداعي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية لدى الطالب المعلم**، وقد أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإبداع الانفعالي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية، بينما كانت معاملات الارتباط سالبة في حالة أسلوبي مواجهة الضغوط الدراسية المتمثلين في التوجه السلبي نحو المشكلة والتوجه السلبي نحو الانفعال. كذلك إسهام كل من الكفاءة الانفعالية والتفكير الإبداعي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية في التنبؤ بالإبداع الانفعالي.[2]

ويعكس ما سبق دون شك أن الحل الفعال للمشكلات الذاتية، البينشخصية، أو الاجتماعية التي نتعرض لها في الحياة اليومية يلعب دورا هاما في التوافق الجيد والسعادة Well-being، أما الحل غير الفعال لتلك المشكلات فيؤدي إلى مزيد من المشكلات الانفعالية والسلوكية والأسى النفسي.[3] ويؤكد هذا ما توصلت إليه دراسة **(Devassy & Raj, 2014)** حول: **العلاقة بين الكفاءة الانفعالية والتسامح والسعادة بين المراهقين**، حيث كشفت النتائج عن عن ارتباط إيجابي بين الكفاءة الانفعالية والسعادة.[4]

وقد أكد قبل ذلك (Rotter, 1978) إلى أن الاتجاه نحو حل المشكلة هو في الغالب توقع من الفرد بأنه يمكن أن يؤثر جزئيا فيما يحدث له من أحداث. ويبدو أن ذلك مرتبط بدرجة قوية بثقة الفرد في قدرته على حل المشكلات ومرتبط بدرجة ما بالتحكم الانفعالي الذاتي أثناء حل المشكلات.[5] وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع ما ذهب إليه (Ellis) بأن الاضطراب الانفعالي والنفسي هو نتيجة للتفكير غير العقلاني وغير المنطقي، لذلك يصاحب الانفعال التفكير، وبالتالي فإن الانفعال هو تفكير متحيز، ذو طبيعة ذاتية عالية وغير منطقية.[6] كما وربما يعود ذلك إلى أثر التنشئة الاجتماعية والمؤثرات الثقافية وعملية التنميط الجنسي التي تربي الذكور على أن يكونوا مواجهين ومباشرين ويقتحمون المشكلات، على العكس من الإناث اللواتي يملن إلى الانسحاب والتجنب لدى مواجهة المشكلات.[7] كما تؤكد هذه النتيجة الحقيقة التي توصلت إليها بعض الدراسات على سبيل المثال (Stone and Neale, 1984) حول أن الذكور يلجأون للمواجهة الفعالة وللتصرف بصورة مباشرة لدى مواجهتهم لمواقف موترة، في حين أن النساء أكثر احتمالاً لاستخدام

---

[1] فايد، علي حسين. (2001). ***دراسات في الصحة النفسية*** (أبو النيل محمود السيد، تقديم). المكتب الجامعي الحديث، ص 275.

[2] سرور، سعيد عبد الغني، والمنشاوي، عادل محمود. (2010)، المصدر مذكور سابقا.

[3] Frauenknecht, M., & Black, D. (1995). social problem-solving inventory for adolescents (SPSI-A): development and preliminary psychometric evaluation. ***Journal of personality assessment****, 64*(3), p 523.

[4] Devassy, V. P., & Raj, S. (2014). The relationship between emotional competence, forgiveness, and happiness among adolescents. ***The international Journal Organization****, 4*(5), 72 - 82.

[5] فايد، علي حسين. (2001)، المصدر مذكور سابقا، ص 275.

[6] حدار، عبد العزيز. (2006)، المصدر مذكور سابقا.

[7] علاء الدين، جهاد محمود. (2009). الفروق بين الجنسين في استراتيجيات المواجهة خلال الحياة الجامعية: دور أبعاد الشخصية. ***مجلة دراسات العلوم التربوية، 36***(2)، ص 195 (بتصرف).

ميكانيزمات الإنكار والانفصال النفسي والسلوكي والتنفيس الانفعالي واللهو والمرح.[1] هذا وكما أن مرحلة المراهقة تتميز بخصائص تؤثر على قدرة المراهق على حل المشكلات وفق خطوات محددة. تعد الحماقة الزائفة إحدى هذه الخصائص التي توثر على قدرة المراهق على وضع بدائل وتقييمها، وتدفعه إلى معالجة الأشياء على نحو أكثر تعقيداً مما هي عليه بالفعل، مما يحد من قدرته على رؤية الجوانب المختلفة للمشكلة، ووضع بدائل لحلها.[2]

وهناك دراسات تشير نتائجها بأن الأفراد ذوي الضبط الداخلي أكثر اكتئابا ولديهم مستويات من القلق مثل دراسة هويت وما كلويد (1970)، كما دلت نتائج دراسات كذلك بأن الأفراد ذوي الضبط الداخلي لديهم مستوى قلق منخفض مقارنة بالأفراد ذوي الضبط الخارجي مثل دراسة لبار تال (1980).[3] وبشكل عام يرتبط ضعف التحكم المدرك بتدهور الصحة النفسية والبدنية على حد سواء، وتقر به عدة دراسات منها دراسات (Visitainer et al., 1982) و (Contrada et al., 1990) التي بينت أن التحكم المدرك يؤدي دور حامي للصحة، ومشاعر فقدان التحكم تعد عاملا مسببا للمرضى، ويزيد من خطورة الإصابة ببعض الأمراض كالسرطان، من جهة أخرى يعمل التحكم المدرك على تخفيض الضيق الانفعالي.[4]

هذا وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسة **العديني (2019)** بعنوان: **فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية لتحسين تنظيم الانفعال لدى طلاب الجامعة**، التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة فى تنظيم الانفعال قبل تطبيق البرنامج.[5]

---

[1] علاء الدين، جهاد محمود. (2009)، المصدر المذكور سابقا، ص 207.

[2] شريم، رغدة حكمت. (2009). المصدر مذكور سابقا، ص 98 . 99.

[3] مختار، فوزية حسين إهليل. (2013). ***مركز التحكم وعلاقته بقلق الحالة لدى طلبة*** [رسالة ماجستير، جامعة بنغازي]، ص 3.

[4] حدار، عبد العزيز. (2006)، المصدر مذكور سابقا.

[5] العديني، ماجدة محمد مرشد. (2019). فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية لتحسين تنظيم الانفعال لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية، 35***(11)، 131 . 184.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:**

نصت الفرضية الرابعة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة الضبط في القياس البعدي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (84): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة الضبط.

بعد كفاءة الضبط		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	0.934	0.344	12	26.00	5.939	22	-8.050	0.000	دال
	تجريبية			12	42.41	3.824				

من خلال الجدول السابق وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(0,93)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد كفاءة الضبط والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(26.00)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(42.41)** في القياس البعدي نلاحظ أن هناك فرقا واضحا بينهما، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(-8,05)** وهي قيمة سالبة أي أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.01)** وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الرابعة القائلة بأنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة الضبط في القياس البعدي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

يمكن تفسير ماسبق، بأن مستوى الكفاءات الإنفعالية الأساسية قد ارتفع بشكل دال لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بمستوى الكفاءات الإنفعالية الأساسية لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي ويمكن إرجاع ذلك إلى تأثير البرنامج التكاملي الانتقائي، إذ يمكننا القول أن نشاطات البرنامج واستراتيجاته وفنياته المختارة كان لها دورا في تنمية كفاءة الضبط الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة. إذ تعتبر هذه الكفاءة جد مهمة للانفعالات خاصة في مرحلة المراهقة نظرا للتقلبات الفيزيزلوجية المختلفة والتي تؤثر كثيرا على الحالة الانفعالية للمراهق ما ينتج عنه انتشار عدة مشكلات سلوكية كالعدوانية واضطرابات نفسية وانفعالية كالاكتئاب بشكل ملحوظ. حيث يصف (Davison et al., 2002, p. 545) الاكتئاب على أنه اضطراب في تنظيم الانفعالات: الاكتئاب هو اضطراب في تمثيل وتنظيم المزاج والانفعال.[1] لذا فإن أفراد المجموعتين يعانون من ضعف على مستوى كفاءة التنظيم الانفعالي مما أثر كثيرا على حياتهم. إذ أنه بعد التدخل التدريبي مع أفراد المجموعة التجريبية تبين تحسن كبير في درجاتهم على مستوى بعد كفاءة الضبط الانفعالي وذلك على عكس أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للتدريب ما يؤكد فعالية البرنامج العلاجي في تنمية وتحسين مستوى ودرجات كفاءة الضبط الانفعالي لدى عينة المراهقين المشاركين بالبرنامج. وهو ما يتفق مع نتائج دراسة **(Theurel & Gentaz, 2015)** بعنوان: **تدريب الكفاءات الانفعالية في المدرسة**.[2]

ونعزو فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة الراهنة لتحسين تنظيم الانفعال من خلال الأهداف التي تضمنتها جلساته، والتي سعت إلى:

- زيادة معارف المشاركين بمفهوم الضبط الانفعالي.
- زيادة معارف المشاركين باستراتيجيات ضبط الانفعالات.
- زيادة معارف المشاركين بمفهوم الوعي بالذات ومهاراته.
- تنمية إدارة الانفعالات والضغوط والتحكم فيها.

كما ويمكن إرجاع هذا التحسن كذلك لدى العينة التجريبية حسب ما ارتأينا لعدة عوامل منها العلاقة الجيدة ما بين المشاركين بالبرنامج فيما بينهم ومع شخصنا في نفس الوقت، كما ساعدت رغبتهم بالمشاركة في البرنامج وجلساته في تفعيل أكثر وخلق جو حماسي يبعث على الرغبة في التغيير للأفضل، إذ ساعد ذلك على مشاركة فعالة لانفعالاتهم فيما بينهم. كما أن تطبيق البرنامج بشكل جماعي شجعهم على مشاركة انشغالاتهم ومشاكلهم بكل ارتياح مع بعضهم البعض اعتبارا من أنهم يعانون نفس المشكلات. كما ترجع فعالية البرنامج إلى مجموعة الفنيات والأنشطة المستخدمة في الجلسات العلاجية لتنمية كفاءة الضبط الانفعالي، حيث تم تدريب المشاركين على تلك الفنيات التي تساعدهم في التقليل من حدة الضغوط ومشكلاتهم الانفعالية التي يتعرضون لها، ومن بين أهم تلك

[1] ميترهوبر، س. (2020). المصدر مذكور سابقا، ص 18 . 20.

[2] Theurel, A., & Gentaz, E. (2015), p 545.

الفنيات الإيجابية للتنظيم الانفعالي إعادة التقييم المعرفي والتي تقوم على تغيير معنى الموقف بطريقة معينة بحيث يكون هناك تغيير في الاستجابة الانفعالية تجاه ذلك الموقف أي بمعنى تنمية أساليب التخلص من الانفعالات السلبية بطريقة ملائمة، حيث أدت فنية إعادة التقييم إلى توليد تفسيرات إيجابية عن المواقف الضاغطة نفسيا كطريقة لخفض التوتر، كما ساعد أسلوب وقف الأفكار والتدريب عليه سلوكيا في ذلك. بالإضافة إلى التدريب على تنمية قدرة تقويم الخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية السابقة والتحكم بها وتكييفها لمتطلبات المواقف الحالية والمستقبلية والاعتماد على التركيز الإيجابي أكثر، إذ ساعد ذلك المشاركين في البرنامج على التفكير في الخبرات الإيجابية بدلا من التركيز حول الحدث السلبي، حيث أن زيادة استخدام هذه الاستراتيجيات وبغض النظر عن المرحلة العمرية يؤثر إيجاباً على حل المشكلات وفق خطوات محددة. ويمكن تفسير هذا بما تتميز به هذه الاستراتيجيات من قدرة على إثارة الانفعالات الايجابية حتى في خضم التوتر والانفعال. حيث ترتبط استراتيجية إعادة التركيز الايجابي واعادة التقييم المعرفي مع خبرات انفعال ايجابي وفقاً لما أشار إليه جون وكروس (2003) وما أشارت اليه د راسة شميدت (2010) عن وجود ارتباط ايجابي بين الانفعالات الايجابية واستراتيجية إعادة التقييم واستراتيجيات التركيز على المشكلة كالتركيز الايجابي.[1]

كما تم اعتماد تنمية القدرة على إيجاد البدائل وحل المشكلات وإعادة التركيز على التخطيط الملائم حيث مكن ذلك المشاركين على التفكير في الخطوات التي يتخذونها، وطريقة التعامل الإيجابية مع المواقف المحبطة والضاغطة أي محاولة إكساب المشاركين الثبات الانفعالي وقبول الانفعالات، وكذلك التحكم بالذات والسيطرة على السلوكيات الاندفاعية. كما تم التعرف على مهارات المواجهة المعرفية وتدريب المشاركين عليها، وكذا فنية القبول والتي جعلت أفراد العينة التجريبية في حالة انسجام تام مع الانفعالات، والأفكار، والمشاعر دون تغييرها أو إنكارها. كما قمنا بالتدريب على التخيل العاطفي العقلاني والاسترخاء، تنمية مهارة التعاطف والمشاركة الوجدانية والاجتماعية مع الآخرين ضمن جلسات البرنامج ما بين المشاركين. بالإضافة إلى أسلوب تعديل الأفكار اللاعقلانية وتغييرها بأفكار عقلانية. وتم ذلك من خلال اعتماد العديد من الفنيات والاستراتيجيات الإيجابية لتعديل السلوك كما سبق ذكرها، والتي لها أثرا كبيرا في فعالية البرنامج لتحسين وتنمية مستوى كفاءة الضبط الانفعالي لدى الأفراد المشاركين بالبرنامج. بالإضافة إلى أن الواجبات المنزلية ساهمت بصورة إيجابية في تحسين تنظيم الانفعالات من خلال ممارسة المشاركين لمهارات الاسترخاء، والتأمل، والتنفس، وإدراك الانفعالات والضغوط وإدارتها، والوعي الذاتي التي تم تدريبهم عليها أثناء الجلسات والتي أدت بدورها إلى جعل أفراد المجموعة التجريبية أكثر نشاطا ومشاركة وإيجابية في أثناء جلسات البرنامج وأسفرت عن زيادة الانتباه لديهم، وزيادة قدرتهم ووعيهم بذواتهم، وجعلهم أكثر قدرة على إدارة انفعالاتهم وضغوطهم والتحكم فيها وضبطها، وأكثر قدرة على التخيل والتقييم الايجابيين والتحكم فى درجة الوعي وعمليات التفكير المختلفة، وزيادة التركيز والإحساس بالتحكم والسيطرة والضبط، والاندماج الكامل فى أداء التدريبات أو الأنشطة، ودمج العمل بالوعي، وتنمية التخيل العقلي، وخفض الشعور بالقلق والتوتر والغضب، زيادة الثقة بالنفس كل ذلك انعكس بدوره إيجابيا على زيادة وتحسين كفاءة تنظيم الانفعالات وضبطها لديهم. بينما أفراد المجموعة الضابطة لم يتلقوا تدريبا على تلك الفنيات والمهارات والأنشطة فظلت كفاءة الضبط الانفعالي لديهم كما

[1] سلوم، هناء عباس. (2015). المصدر مذكور سابقا، ص 86.

هي ولم يتم تحسينها مما يعكس فعالية البرنامج العلاجي وأن التحسن الواقع لدى المجموعة التجريبية يرجع للبرنامج بحد ذاته، حيث أن التدريب على مختلف تلك الاستراتيجيات والفنيات والأنشطة سلوكيا بمعنى واقعيا ساهم في الوصول بأفراد المجموعة التجريبية على اعتماد أسلوب فعال في تنظيم انفعالاتهم وهو ما يعر ف بالسلوك التعبيري حيث يعتبر الأخير واحدة من أكثر استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي تمت دراستها، وهي تنظيم السلوك التعبيري الذي يتضمن قمع/ تثبيط تعبيرات الوجه. وفقًا لفرضية ردود الفعل على الوجه، فإن تثبيط تعبير الوجه عن المشاعر يجب أن يقلل من شدة الشعور، اقترح تشارلز داروين (1872) هذه الإستراتيجية لتنظيم المشاعر. "إن التعبير الحر عن أي عاطفة من خلال الإشارات الخارجية يجعلها أكثر حدة. على العكس من ذلك، فإن الجهود المبذولة لقمع أي مظهر خارجي تخفف من العاطفة نفسها. الرجل الذي ينغمس في إيماءات عنيفة يزيد من غضبه، والشخص الذي لا يتحكم في علامات خوفه يشعر بخوف أكبر بكثير، والشخص الذي يظل خاملاً تحت تأثير الألم الشديد يفقد فرصته الأفضل في أن يكون قادرًا على الرد ضده. لكن تنظيم السلوك التعبيري لا يقتصر على السلوك غير اللفظي، بل يتعلق أيضًا بالتعبير اللفظي عن المشاعر. في الواقع، فورًا بعد التجارب العاطفية الشديدة، يميل الناس إلى التحدث عن مشاعرهم للآخرين ومشاركتها معهم.[1]

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع ما أشارت إليه دراسة **محمد (2020)**،[2] وكذلك إلى ما توصلت إليه دراسة **أحمد (2020)** في بحثها بعنوان: **فعالية العلاج السلوكي الجدلي في تحسين التنظيم الانفعالي لدى المراهقات وأثره على تخفيف اضطراب شره الأكل العصبي لديهن**، وأشارت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الانفعالي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.[3] ونتائج دراسة **العديني (2019)** والتي نصت على أنه توجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في تنظيم الانفعال بعد تطبيق البرنامج لصالح طلاب المجموعة التجريبية.[4]

---

[1] Krauth-Gruber, S. (2009), p 34.

[2] محمد، هدى جمال. (2020). المصدر مذكور سابقا.

[3] أحمد، رحاب يحيى. (2020). فعالية العلاج السلوكي الجدلي في تحسين التنظيم الانفعالي لدى المراهقات وأثره على تخفيف اضطراب شره الأكل العصبي لديه. ***مجلة كلية التربية***، (121/ج3)، 105 . 165.

[4] العديني، ماجدة محمد مرشد. (2019). المصدر مذكور سابقا.

- **بعد كفاءة الاستخدام:**

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:**

نصت الفرضية الأولى على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة الاستخدام لدى أفراد العينة الضابطة**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (85): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة الاستخدام بالنسبة للعينة الضابطة.

بعد كفاءة الاستخدام		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	28.25	3.695	11	0.816	0.432	غير دال
	القياس البعدي		27.41	1.928				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد كفاءة الاستخدام في القياس القبلي جاء مرتفعا **(28,25)** عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي **(27,41)** مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق بين القياسين، غير أن قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(0,81)** جاءت موجبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس القبلي ولكنها غير دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.05)** وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الأولى القائلة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة الاستخدام لدى أفراد العينة الضابطة**" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

يمكن تفسير نتيجة عدم ارتفاع مستوى كفاءة استخدام الإنفعالات لدى أفراد المجموعة الضابطة بعدم تطبيق الأنشطة الخاصة بتنمية هذه الكفاءة، حيث استخدام الانفعالات هو معالجة المعلومات؛ في صنع القرار، كقوة دافعة، لتكوين العلاقة وغيرها.[1] وبالتالي يساعد ذلك على التكيف الملائم مع البيئة ومختلف المواقف التي تحصل للفرد من خلال السلوك المناسب، وكل ذلك يحصل من خلال إحاطة الفرد بانفعالاته ومعرفته لها ولتأثيراتها وهو ما يساعده على خلق انفعالات مفيدة أثناء مواجهة مواقف صعبة. فالانفعالات تؤثر على أفكار الفرد وتصوراته وأحكامه على قراراته وسلوكياته. هذا وفي كل مرة نعيد التذكير بأن الكفاءات الانفعالية الخمسة مترابطة فيما بينها ومكملة لبعضها البعض، فالضعف على مستوى إحداها يؤثر في غيرها كما هو الحال لدى أفراد المجموعة الضابطة في هذه الدراسة إذ يعانون ضعفا في الكفاءات السابقة وبالتالي فهم يعانون ضعفا في كفاءة الاستخدام وكأن هذه الأخيرة تعتبر نتيجة للكفاءات الأخرى. لذا فمن المهم أن نكون على بينة من هذه التأثيرات وتحديدها من أجل استخدامها لتحسين أدائنا أو على العكس للتخلص من الانفعالات التي تهدد التكيف الاجتماعي وأداء الفرد.[2] كما أن الانفعالات الإيجابية والسلبية تحتوي أيضًا على مجموعة من التأثيرات الأخرى على المستوى الشخصي، ووفقًا للدراسات التي أجراها (Forgas et Gunawardene) فإن الأفراد المزاجيين إيجابيًا أكثر اتصالًا ووداً وأكثر راحة وإيجابية في المواقف الاجتماعية من أولئك الذين يعيشون في مزاج سلبي. ومع ذلك، غالبًا ما لا ندرك ونعي تأثير المزاج على سلوكنا. وكما يجب إدراك أنه حتى الاختلافات الطفيفة في المزاج يمكن أن تؤثر بشكل عميق على الطريقة التي نتعامل بها مع الآخرين، وبالتالي فإن الطريقة التي ينظر بها لنا اجتماعيا هي بالأحرى ميزة. وفقًا لبحث (Dougherty, Turban et al.) فإننا نشكل رأيًا على أساس بعض العناصر ثم نختار المعلومات التي ستؤكد انطباعنا الأول بشكل ملموس، يعد إدراك تأثير مزاجنا على سلوكنا أمرًا أساسيًا خاصةً إذا كنا نتفاعل لأول مرة مع فرد، ولكن وفقا لأبحاث أخرى من (Forgas) فإن المزاج الإيجابي ليس له آثار مفيدة فقط. في الحالة التي يتعين علينا فيها صياغة طلب على سبيل المثال يكون الأفراد المزاجيين إيجابيا أكثر مباشرة وأكثر وقاحة من أولئك الذين يعيشون في مزاج سلبي والذين هم أكثر حذراً وملاءمة في طلبهم وبالمثل كلما ازداد الطلب تعقيدا زادت التأثيرات. من ناحية أخرى، يكون الأفراد الذين يتمتعون بمزاج إيجابي أكثر فعالية في مواقف التفاوض. وهؤلاء الأفراد أكثر تفاؤلاً بشأن نتائج المفاوضات ويستخدمون استراتيجيات أكثر إيجابية وتعاونية من أولئك الذين هم في مزاج سلبي، وأكثر تشاؤمًا وبالتالي أقل تعاونًا.[3] فالانفعالات تؤثر على أفكارنا (إدراكنا للوضع وتفسير الأحداث والذاكرة ومعالجة المعلومات والأحكام والقرارات) وسلوكنا (الميول إلى العمل) قد يحاول أولئك الذين يدركون هذه التأثيرات استخدامها لتعزيز الانفعالات التي تعمل على تحسين أدائهم.

---

(1) Bellinghausen, L. (S. d).

(2) Risson, M. (2017), p 40.

(3) Séverine, F. (2012), p 60.

ووفقا لـ (Letor, 2006) فإن الكفاءة الانفعالية تساعد على تطوير التحليل والتفكير في الانفعالات وتطوير الوعي الذاتي كمحترف.[1] إذ يتم استخدام الانفعالات في توجيه الانتباه للأحداث الهامة وتوليد لانفعالات تيسر صنع القرارات، واستخدام التقلبات المزاجية كوسيلة للتعامل مع وجهات النظر المتعددة وتسخير الانفعالات المختلفة لتشجيع حل المشكلات (على سبيل المثال، استخدام المزاج السعيد للمساعدة في توليد الأفكار الابتكارية).[2] .

وللوصول إلى كل هذا يجب التدريب الجيد من خلال أنشطة واستراتيجيات تركز على تحقيق هذه الأهداف فمن خلال فهم انفعالاتنا بشكل أفضل وزيادة وعينا بآثارها وتصنيفها بدقة، نكون قادرين بشكل أفضل على فهم ما نشعر به ونتصرف بطرق تساهم في زيادة الرفاهية الانفعالية مما يجعل الفرد واقعيًا بشأن ما يشعر به مدركا بشأن ما يقرره، فكفاءة الاستخدام الانفعالي من الأصل تلعب دورًا مهمًا في كيفية تفاعلنا مع البيئة الاجتماعية والمواقف التي نمر بها. وبالتالي لم تكن لأفراد المجموعة الضابطة فرصة للمشاركة في أنشطة البرنامج التي هدفت لتنمية ذلك، لهذا دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في مستوى كفاءة الاستخدام الانفعالي لدى أفراد المجموعة الضابطة.

(1) Dumercy, S. (2016), p 21.

(2) Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003), p 98.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:**

نصت الفرضية الثانية على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة الاستخدام لدى أفراد العينة التجريبية**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (86): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في بعد كفاءة الاستخدام بالنسبة للعينة التجريبية.

بعد كفاءة الاستخدام		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	26.75	3.048	11	-10.754	0.000	دال
	القياس البعدي		43.50	4.833				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد كفاءة الاستخدام في القياس القبلي جاء منخفضا **(26,75)** عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي **(43,50)** مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق واضح بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(-10,75)** وهي قيمة سالبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.01)** وهذا يعني أنه تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين. وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثانية القائلة بأنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد كفاءة الاستخدام لدى أفراد العينة التجريبية**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

يمكن تفسير ذلك بأن مستوى كفاءة الاستخدام الانفعالي قد ارتفع لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بشكل دال قياسا مقارنة بدرجاتهم في الإختبار القبلي، ويعزى ذلك إلى تأثير البرنامج العلاجي والذي عملنا من خلال جلساته على إحراز جملة من الأهداف منها: تحقيق التفاعل والتواصل الإيجابي مع الآخرين، تنمية مهارة التعاطف والمشاركة الوجدانية والتدريب عليها معرفيا وسلوكيا، التدريب على مهارة اتخاذ القرار، ممارسة أسلوب حل المشكلات، توضيح الكفاءات الانفعالية الجيدة وطريقة توظيفها بشكل جيد، تحديد طريقة استخدام المشاعر غير الإيجابية، تنمية كفاءة استخدام الانفعالات مع الذات والآخرين والتدريب عليها معرفيا وسلوكيا مع التدريب على تنمية التفكير المرن لحل المشكلات، تنمية كفاءة استخدام الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية، السعي إلى تنمية التفكير الجماعي والإبداعي الممنهج والنشط، تطبيق تقنية العصف الذهني، تنمية القدرة على تحديد الأهداف وتوليد أفكار جديدة، التدريب على حل المشكلات واتخاذ القرارات، التدريب على إستراتيجية التعلم التعاوني، تنمية روح التعلم والعمل الجماعي لدى المشاركين، التدريب على مهارة الدعم، التعرف على مهارة جمع المعلومات والتدريب عليها، التعرف على نموذج مهارات التعايش والتدريب عليه وغيرها. وذلك من خلال تطبيق العديد من الأنشطة والمهارات اللازمة يحتويها البرنامج نذكر منها: التعاطف مع الآخرين، مهارة الاختيار بين البدائل التطبيق . الفحص والضبط، إماطة الأذى عن الطريق وإستراتيجية القبعات الستة، التفكير وإستراتيجية العصف الذهني، الكرة والسؤال، الفيلم الفكاهي والخبر المفزع، التعلم التعاوني، الحرف واسم السورة، مهارة طلب الدعم ومهارة جمع المعلومات أو البيانات، نموذج مهارات التعايش وغيرها. والتي لعبت دورا هاما لدى المشاركين بالبرنامج في تنمية كفاءة الاستخدام الانفعالي لديهم، فقد اشتملت الجلسات الخاصة بهذه الكفاءة على العديد من الفنيات والاستراتيجيات لتعديل السلوك والتي ساعدت على امتلاك المهارات الخاصة بالاستخدام والتوظيف الأمثل لانفعالاتهم والتي نذكر منها: التعزيز الإيجابي، الفهم الجيد، التشكيل، التخيل، السؤال، المحاضرة، المناقشة والحوار النمذجة، المشاركة، لعب الدور، حل المشكلات، الشرح، الواجب المنزلي، المرونة، التكرار، العصف الذهني، التميز والتسلسل وإلى غير ذلك. فمن خلال هذا التنوع في الأنشطة والنماذج والتقنيات المستخدمة والتي خلقت جو من المنافسة والمرح والحيوية والتفاعل المتناغم فيما بين المشاركين ساعد ذلك على تمكينهم من تنمية كفاءة الاستخدام الانفعالي، فمن قبل لم تكن لديهم المعلومات الكافية حول كيفية التعامل الأمثل مع انفعالاتهم أو توظيفها بالشكل الأنسب وتحديدا هذه الكفاءة لم يهتم بها بالرغم من أهميتها خاصة بالنسبة للتعليم. ونؤكد هنا كما في كل مرة على أن الكفاءات الانفعالية الخمسة تخدم بعضها البعض إذ أن أفراد المجموعة التجريبية تدربوا على كفاءة الضبط الانفعالي التي نمت لديهم كثيرا الجانب الاجتماعي أو بمعنى الكفاءات الاجتماعية وهو ما ساعدهم كثيرا في تنمية كفاءة الاستخدام الانفعالي، حيث إن مساهمة الكفاءات الانفعالية في الكفاءة الاجتماعية هي مبدأ أساسي لنظرية الكفاءات الانفعالية فنجد أن تنظيم الانفعال هو مساهم حاسم في جوانب الكفاءة الاجتماعية.[1]

[1] Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007).

كما تؤثر الكفاءات الانفعالية أيضًا على علاقات الأطفال والمراهقين فقد أظهرت العديد من دراسات طلاب المدارس الابتدائية والثانوية أن الأطفال ذوي الكفاءات الانفعالية العالية ينظر إليهم على نحو أكثر تكرارًا من قِبل أقرانهم أو المعلمين كونها تعاونية، ورعاية وجود صفات قيادية (السلوكيات الاجتماعية). وعلى العكس من ذلك، كان يُنظَر إلى الطلاب ذوي الكفاءات المتدنية أنه لديهم سلوكيات معاداة اجتماعية أكثر تكرارا (طلاب عدوانيون، طلاب مدمنون، إلخ).[1] وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة **هدي وطياب (2020)** بعنوان: **الكفاءة الوجدانية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي المدرسي (دراسة ميدانية بولاية تيبازة)**، والتي أشارت إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي ومستوى مقبول للكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي لدى أفراد العينة، كما أنه ليس هناك فروق في مستويات هذين المتغيرين حسب متغير الجنس.[2] كما نذكر ما أشارت إليه دراسة **(Cavallo & Brienza, 2006)** بعنوان: **الكفاءة الانفعالية والتميز القيادي في جونسون وجونسون: دراسة الذكاء الانفعالي والقيادة**، حيث أظهرت النتائج أن أعلى المدراء أداءً لديهم كفاءة انفعالية أكثر بكثير من المدراء الآخرين. كان هناك اتفاق قوي بين المشرفين والأقران والمرؤوسين على أن كفاءات الثقة بالنفس وتوجيه الإنجاز والمبادرة والقيادة والتأثير ومحفز التغيير تميز بين الأداء المتفوق. حصل المدراء ذوو الإمكانات العالية على درجات أعلى في الكفاءات الانفعالية من قبل الأقران والمشرفين ولكن ليس من قبل المرؤوسين. تم العثور على بعض الفوارق بين الجنسين حيث صنّف المشرفون الإناث أعلى في القدرة على التكيف وتوجيه الخدمة، بينما صنّف أقرانهم الإناث أعلى من حيث الوعي الذاتي الانفعالي والضمير وتطوير الآخرين وتوجيه الخدمة والتواصل. وسجلت التقارير المباشرة الذكور أعلى في محفز التغيير.[3]

فمن خلال تطبيق النشاطات المتنوعة والخاصة بتنمية هذه الكفاءة بالإضافة إلى الفنيات والاستراتيجيات المختلفة المستعملة والتي لاحظنا تجاوب كبير معها من قبل أفراد هذه المجموعة خاصة فيما يخص التعاطف مع الآخرين والعصف الذهني ونشاط القبعات الست، وكل ذلك لأجل تحقيق تنمية كفاءة استخدام الانفعالات لدى المشاركين بالبرنامج وهو ما توصلنا إليه في القياس البعدي خلافا لما جاء في القياس القبلي.

---

[1] Delefosse, M. S. (2017), p 7 - 8.

[2] هدي، محمد، وطياب، محمد. (2020)، المرجع مذكور سابقا، ص 252.

[3] Cavallo, K., & Brienza, D. (2006). Emotional Competence and Leadership Excellence at Johnson & Johnson: The Emotional Intelligence and Leadership Study. *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations.* ***PsyD Europe's Journal of Psychology****, 2,* 1 - 12.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:**

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة الاستخدام في القياس القبلي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة لعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (87): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة الاستخدام.

بعد كفاءة الاستخدام		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	0.908	0.351	12	28.25	3.695	22	1.085	0.290	غير دال
	تجريبية			12	26.75	3.048				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(0,90)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد كفاءة الاستخدام والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(28.25)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(26.75)** في القياس القبلي نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(1,08)** جاءت موجبة وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)** وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثالثة القائلة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة الاستخدام في القياس القبلي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

بناء على هذه القيم الموضحة في الجدول أعلاه يمكننا القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد كفاة الاستخدام في القياس القبلي، حيث تعزى هذه النتيجة إلى كون أن أفراد المجموعتين متكافئتين من حيث مستوى الكفاءات الانفعالية تقريبا الذي تبين لنا بعد تطبيق المقياس المصمم من طرفنا على أفراد المجموعتين إذ كانوا يتميزون بمستوى ضعيف هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن هذه الكفاءة تعتمد بالدرجة الأولى على جهدا مضاعفا وهذا قبل تعرض أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج العلاجي بعد والذي يحتوي على مختلف النشاطات والفنيات والاستراتيجيات لتنمية هذه الكفاءة. بمعنى أن أفراد المجموعتين لديهم خلل وضعف على مستوى الكفاءة ويتطلب تدخلا تدريبيا لتجاوزه وقبل ذلك ننوه هنا إلى دور الأسرة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية في تنمية هذه الكفاءة من خلال الاهتمام بالجانب الانفعالي للأطفال والمراهقين باعتبار أن هناك تفاعل كبير بين المعرفة والوجدان، حيث أن أفراد المجموعتين يتميزون بعدم مقدرتهم على توظيف واستغلال انفعالاتهم بالشكل الأمثل فكان من المتوقع أن يكونوا غير قادرين على استخدامها بشكل جيد. ولهذا تركز اهتمام علماء علم النفس المعرفي في السنوات الأخيرة على دراسة الجانب الانفعالي للعمليات المعرفية، حيث أكدت العديد من النظريات والدراسات الحديثة على أهمية الانفعالات ودورها في الجانب المعرفي وفي تنشيط قدرات الفرد على التفكير والإبداع وحل المشكلات وتنظيم وتحليل المعلومات، حيث تسهم الانفعالات الإيجابية في تسهيل وتنشيط العمليات المعرفية مثل التفكير الإبداعي والتفكير الاستدلالي والحل الإبداعي للمشكلات واتخاذ القرار، كما تلعب الانفعالات دورا مهما في التوافق مع ضغوط الحياة اليومية التي يواجهها الفرد.[1]

كما ويتباين الأداء المعرفي للأفراد الذين لديهم انفعالات إيجابية عن الأفراد الذين لديهم انفعالات سالبة حيث تزداد قدراتهم على اكتشاف الأخطاء، ولديهم ميل لتحصيل كثير من المعلومات ومراجعتها. ويؤكد (Golman, 2000) على أهمية أن يكون لدى الفرد كفاءات أو قدرات انفعالية emotional ability or competences تؤدي إلى النجاح في الحياة، وأشار إلى أن الأفراد الذين يعرفون مشاعرهم ويفهمونها ويتفاعلون مع مشاعر الآخر يتميزون في معظم مجالات الحياة. ويشير كل من (Ivcevic, Brackett & Mayer, 2007) إلى أن العواطف والانفعالات لهما دورا مهما في تحقيق عدد من الوظائف العقلية مثل: القدرة على الإبداع، وزيادة الكفاءة في العمل، والجدية في الأداء. الأمر الذي يؤدي إلى النجاح في العمل، بينما تؤدي الاضطرابات الانفعالية Emotional Disorders إلى إعاقة الوظائف العقلية في الحياة، فالانفعالات السلبية القوية تلفت الانتباه بقوة وتسبب الانشغال بها وتعوق التركيز على أي موضوع سواها. وتشير دراسة قام بها (Isen, 1999) إلى أهمية الجانب الانفعالي في التفكير الإبداعي، فالأفراد من ذوي الانفعالات الإيجابية يكون أداؤهم أكثر نجاحا على اختيارات التفكير الإبداعي مقارنة بالأفراد ذوي الانفعالات السلبي.[2] وهو ما توصلت إليه كذلك نتائج دراسة **النجار (2014)** بعنوان: **النموذج البنائي للعلاقة بين الإبداع**

---

[1] النجار، حسني زكريا السيد. (2014). النموذج البنائي للعلاقة بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية، 25***(98)، 100 . 144.

[2] النجار، حسني زكريا السيد. (2014). المصدر المذكور سابقا.

الانفعالي وفعالية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة، حيث أشات الى وجود تأثير دال إحصائيا لكل من التخصص (علمي . أدبي) والنوع (ذكور . إناث) وتفاعلاتهما في الإبداع الانفعالي وكانت الفروق لصالح الإناث ولصالح طلاب التخصص الأدبي ووجود علاقة دالة إحصائيا وموجبة بين الإبداع الانفعالي وكل من فعالية الذات الإنفعالية ومهارات اتخاذ القرار، وإمكانية التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار من خلال كل من الإبداع الانفعالي وفعالية الذات الانفعالية، ووجود نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والمسارات القائمة بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة[1].

صفوة القول، أن الأفراد الذين يعانون ضعفا على مستوى كفاءة التوظيف الانفعالي يعانون من صعوبات ذاتية واجتماعية ممكن أن تؤثر في تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة وتواصلهم الفعال ومردودهم الوظيفي والأكاديمي. ولقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية التوظيف الانفعالي بالنسبة للفرد، ويؤدي إلى نتائج سلبية جدا كفقدان الدعم الاجتماعي، وانحلال الجماعات، والفشل في تحقيق الكفاءة الاقتصادية. بمعنى هنا عدم الاستعمال الجيد للانفعالات يساهم في عدة مشاكل منها الإجهاد الانفعالي والذي يشير إلى "إظهار الابتسامة، أو نظرات معينة أو اهتمام صادق، وإجراء محادثة ودودة مع أشخاص غرباء قد تتعامل معهم أو لا تتعامل معهم مرة أخرى في المستقبل".[2] ويعرف (Zap. D) الجهد الانفعالي بأنه: "درجة التنافر بين العواطف التي يشعر بها الفرد فعلا، وتلك التي يتطلب العمل التعبير عنها أو كبيتها".[3] هذا، ولعل من أهم الأمور التي ساهمت في جعل أفراد العينتين يتميزون بضعف واضح على مستوى كفاءة الاستخدام الانفعالي هو عدم الاهتمام بتنمية الكفاءات الانفعالية الأربعة السابقة والتي هي تعتبر نتيجة لهذه الكفاءة للأطفال والمراهقين وهذا من ناحية، ومن ناحية أخرى أن فترة المراهقة تتميز بعدم الاستقرار وصعوبات في التكيف، ولعل من أهم المشكلات التي يتعرض لها المراهق وتحول بينه وبين التكيف السليم هي علاقته بالأولياء والراشدين. وهذا كله يساهم في جعل كفاءة الاستخدام الانفعالي ضعيفة لدى الأفراد ويظهر ذلك بالخصوص في ردود أفعالهم تجاه المواقف الضاغطة . وهو ما لاحظناه على أفراد المجموعتين ،. إذ أن قدرة الأفراد على المواجهة الفعالة والتعامل مع المشكلات يعتمد على قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم، فالمستوى المرتفع من الذكاء الانفعالي يرتبط بالفعالية في حل المشكلة، مثل السماح للأفراد بوضع العديد من المداخل الممكنة لحل المشكلات. وقد أظهرت الأبحاث أن الأفراد لا يستخدمون نفس مصادر مواجهة ضغوط للتعامل مع المواجهات المجهدة، حيث أنه لا توجد مصادر مواجهة للضغوط عامة يمكن تطبيقها من قبل جميع الأفراد في جميع المواقف، والذكاء الانفعالي يمثل وصف لعملية معالجة المعلومات التي تشمل التقييم الدقيق لانفعالات الفرد والآخرين، والتعبير المناسب لها، وتنظيم تكييف الانفعالات في مثل هذه الطريق لتعزيز الحياة.[4] وهذا عله راجع لاستخدام جيد للانفعالات، ومن ضمن الدراسات التي اهتمت بالموضوع نجد دراسة **سرور والمنشاوي (2010)** والتي سبق ذكرها

---

[1] النجار، حسني زكريا السيد. (2014). المصدر مذكور سابقا.

[2] سويدان، نظام موسى. (2010). تأثير الجهد العاطفي المبذول من قبل مقدمي الخدمة على مستوى أدائهم (دراسة تطبيقية على أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة). ***مجلة جامعة الأزهر/سلسلة العلوم الإنسانية، 12***(12)، 271 - 296.

[3] مناصرية، عمر. (2015). الجهد العاطفي في الإدارة التربوية، ***مجلة العلوم الاجتماعية***، (21)، 120 . 121.

[4] العدل، عادل محمد. (2018). الذكاء الانفعالي للمعلم وعلاقته باستراتيجيات المواجهة وأساليب ضبط الصف. ***مجلة العلوم التربوية***، (1/ج1)، 3 . 4.

وأسفرت نتائجها على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإبداع الانفعالي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية. وإسهام كل من الكفاءة الانفعالية والتفكير الإبداعي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية في التنبؤ بالإبداع الانفعالي.[1] كما نجد بحث دراسة **عبد الصمد (2009)** بعنوان: **الرضا عن العمل وعلاقته بالضغوط المهنية واستراتيجيات إدارتها لدى معلمي المرحلة الثانوية**، والتي هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات مواجهة وإدارة الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (756) معلما ومعلمة بمدارس المرحلة الثانوية، وقد انتهت النتائج إلى أن أهم الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون هي استراتيجيات تركز على الانفعال وإستراتيجية الضبط الذاتي وإستراتيجيات تحليل قوى المجال وبعض الإستراتيجيات اللاشعورية (التجنب والإنكار - التبرير - الخيال والتمني - الإزاحة).[2]

[1] سرور، سعيد عبد الغني، والمنشاوي، عادل محمود. (2010)، المصدر مذكور سابقا.

[2] عبد الصمد، سحر محمد. (2009). ***الرضا عن العمل وعلاقته بالضغوط المهنية واستراتيجيات إدارتها لدى معلمي المرحلة الثانوية*** [رسالة ماجستير، جامعة المنصورة].

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:**

نصت الفرضية الرابعة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة الاستخدام في القياس البعدي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (88): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج في بعد كفاءة الاستخدام.

بعد كفاءة الاستخدام		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	4.013	0.058	12	27.41	1.928	22	-10.706	0.000	دال
	تجريبية			12	43.50	4.833				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(4,01)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد كفاءة الاستخدام والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(27.41)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(43.50)** في القياس البعدي نلاحظ أن هناك فرقا واضحا بينهما، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (10,70-) وهي قيمة سالبة أي أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.01)** وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الرابعة القائلة بأنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد كفاءة الاستخدام في القياس البعدي**" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

يمكن تفسير ماسبق، بأن مستوى الكفاءات الإنفعالية الأساسية قد ارتفع بشكل دال لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بمستوى الكفاءات الإنفعالية الأساسية لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي وهو ما يمكن إرجاعه إلى تأثير البرنامج العلاجي التكاملي الانتقائي، إذ يمكننا القول أن نشاطات البرنامج واستراتيجاته وفنياته المختارة كان لها دورا في تنمية كفاءة استخدام الانفعالات لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة. إذ اعتمدنا على عدة إستراتيجيات وفنيات وأنشطة سمحت بمنح المشاركين فرصة التعرف على مختلف الأساليب التي تمكنهم من استعمال انفعالاتهم مع الذات والغير من خلال التدريب عليها معرفيا وسلوكيا، كما أن تفاعلهم ضمن جماعة ساعد على تنمية التفكير الجماعي والإبداعي لديهم مع تنمية قدرة تحديد الأهداف ومحاولة التخطيط الجيد وتوليد أفكار جديدة واكتشاف الحلول المناسبة لكل مشكلة، مع التدريب على مواجهة المواقف الضاغطة بشكل مرن وإيجابي والتعايش معها من خلال التعرف على نموذج مهارات التعايش والتدريب عليها. كما ساعدت معظم الأنشطة المطبقة خلال الجلسات الخاصة بتنمية كفاءة الاستخدام الانفعالي على تنمية روح التعلم والتعاون الجماعي لدى المشاركين وممارستهما كعادة سلوكية. وكل ذلك ساهم في تنمية هذه الكفاءة لدى المشاركين أنفسهم سواء فيما ينطبق على انفعالات الذات أو انفعالات الآخرين إذ لهذه الأخيرة دورًا مهمًا في الانسجام والتكيف الجيد للأفراد سواء مع أنفسهم أو مع غيرهم، إذ دلت النتائج عن الفرق الواضح بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لكفاءة الاستخدام.

وبالمقابل، فالكفاءات الانفعالية العليا تلعب دورًا رئيسيًا إلى قدر أكبر من الارتياح في سياق العلاقات الاجتماعية والعلاقات الزوجية[1] وأكثر إشباعًا.[2] وبشكل أوسع، قد تتنبأ الكفاءات الانفعالية بقدرات التفكير المنطقي في حالات التبادل الاجتماعي[3] كما يتوقع جودة التفاعلات الاجتماعية. علاوة على ذلك، يبدو أن الكفاءة الانفعالية تلعب دورًا وقائيًا من حيث الرفاه أثناء النزاعات العائلية والمهنية. ولا تؤثر (EC) فقط على العلاقات مع الأصدقاء ولكنها تؤثر أيضًا في الزوجين. تلعب (EC) دوراً في اختيار الشريك وفي إرضاء علاقة طويلة الأمد. على سبيل المثال، ارتبط العجز في (EC) بمزيد من النزاعات ونوعية العلاقة السيئة بين الأزواج.[4] كما أنه في كتاب حديث عن الكفاءات الانفعالية أفاد كل من (Mikolajczak, Quoidbach, Nélis et Kotsou, 2009) أن الكفاءات الانفعالية ترتبط بشكل عام بالأداء البدني والنفسي والاجتماعي والمهني الأفضل.[5] ويشير عدد متزايد من الدراسات إلى أنها عامل مهم يفسر التباين في التكيف الفردي والرفاهية.[6] وقد أظهرت العديد من الدراسات أن الكفاءات الانفعالية العالية تتنبأ بمستوى منخفض من التوتر والقلق والتأثيرات السلبية بشكل عام، وبقدر أكبر من احترام الذات والرفاهية ورضا

(1) Vancorenland, S., Avalosse, H., Verniest, R., Callens, M., Mikolajczak, M., Vanbroeck, N., Griet Rummens, G., & Kapala, F. (2015), p 4.

(2) Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013), p 1.

(3) Reis, D. L., Brackett, M. A., Shamosh, N. A., Kiehl, K. A., Salovey, P., & Gray, J. R. (2007). p 1386.

(4) Kotsou, I. Nelis, D. Grégoire, J., & Mikolajczak, M. (2011), p 2.

(5) Housiaux, M. (2011), p 2.

(6) Kotsou, I. Nelis, D. Grégoire, J., & Mikolajczak, M. (2011), p 1.

الحياة، وتخفيف ردود الفعل إزاء الأحداث السلبية والمرهقة. فالأفراد ذوو المستوى العالي في الكفاءة الانفعالية يقدرون تلك الأحداث بشكل أقل سلبية واستخدام استراتيجيات أكثر كفاءة للتأقلم والتنظيم،[1] والمرونة التكيفية في مواجهة الظروف المجهدة.[2] فقد صفت (Carolyn Saarni, 2002) من خلال نظريتها مهارات الكفاءة اللازمة في العلاقات المثيرة للانفعالات من أجل الاستجابة بكفاءة (بفعالية). فهذه التصرفات والقدرات تمكن الفرد من التوجه الملائم في المحيط المتغير والتعامل مع الصراعات الناشئة بشكل مقاوم. وبهذا فإن الفرد متجذر في سياق اجتماعي وثقافي يكتسب منه الكفاءة الانفعالية. كما تؤكد Saarni (2002) على أن الانفعالات مرتبطة بالعلاقات بشكل لا يمكن فصله، بغض النظر عما إذا كان الانفعال ينشأ عن صراع بين إنساني راهن أم من خلال عدد كبير من المواجهات عبر الزمن مع الأشخاص الآخرين. وترى Saarni أن أرضية الكفاءات الانفعالية تتحدد منذ الطفولة المبكرة، فعمليات التأثير المتبادلة في الأسرة والنمو المطرد للقدرات المعرفية والانفعالية الطفولية تشكل هذه الأرضية. وفي نهاية السنة الأولى تقريبا يراقب الأطفال في المواقف المتعدد المعاني انفعالياً السلوك الانفعالي لوالديهم، ويتعرفون من خلال ذلك على الخيارات السلوكية في التعامل مع الانفعالات.[3]

وفي نفس المنطق، ترتبط الكفاءات الانفعالية بالرفاهية الذاتية ورضا الأفراد، من الناحية الفعلية "الأشخاص الذين يفشلون في إدارة انفعالاتهم يقولون بأنهم أقل سعادة وأن لديهم نوعية حياة أقل من الآخرين". ويمكن تفسير هذا التأثير على وجه الخصوص من خلال الاعتدال الذي تمارسه الكفاءات الانفعالية على ردود الفعل تجاه الأوضاع السلبية أو السلبية المجهدة". في الواقع، "الأفراد الذين لديهم كفاءات انفعالية عالية يقيمون هذه الأحداث بشكل أقل سلبًا ويستخدمون استراتيجيات التكيف والتنظيم بفعالية أكبر".[4] مثل إعادة التقييم الإيجابي، البحث عن المعلومات أو القبول من الأشخاص الذين لديهم درجات أقل في (EC). كما أظهرت أيضا الدراسات أن نتائج (EC) كانت مرتبطة بشكل سلبي باستراتيجيات التعامل مع الاختلال الوظيفي مثل اللوم الذاتي أو الأزمات أو الأفكار الإجترارية. وقد تطابقت هذه النتائج مع نتائج (Velasco, Fernàndez, Páez & Campos, 2006)، التي أظهرت أن عدم وجود الكفاءة الانفعالية يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بإنكار الانفعالات وإخفائها، ويرتبط بشكل سلبي بإعادة التقييم الإيجابي والدعم الاجتماعي.[5] بالإضافة إلى ذلك، ووفقا لـ (Mikolajczak, Luminet & Gross et al.) تشير الدراسات إلى أن هؤلاء الأفراد هم أكثر عرضة لخطر الاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب، والاحتراق النفسي ويعانون من نوبات القلق وغيرها.[6]

---

(1) Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013), p 1.

(2) Saarni, C. (1999a), p 12.

(3) ميترهوبر، س. (2020). المصدر مذكور سابقا، ص 8 . 9.

(4) Delefosse, M. S. (2017)? P 7.

(5) Lahaye, M., Fantini-Hauwel, C., Van Broeck, N., Bodart, E., & Luminet, O. (2011), p 1679 - 1680.

(6) Séverine, F. (2012), p 54.

هذا، وكما تم التأكيد على الكفاءة الانفعالية على أنها أمرا بالغ الأهمية لنجاح الأطفال في المدرسة، ولإيجاد بيئات أكاديمية صحية. ومن ثم، فإن تنفيذ التدخلات لمساعدة الأطفال على بناء الكفاءة الانفعالية أمر مهم.[1] بشكل جماعي، تبرهن المساهمات في هذه القضية على أن الانفعالات والكفاءات الانفعالية لها تأثير كبير على التعليم خلال المسار التعليمي للطالب، سواء بالنسبة إلى التطوير الأكاديمي للطلاب أو تطورهم الاجتماعي والانفعالي. وتغطي هذه المسألة المسار الكامل للتعليم، من مرحلة ما قبل المدرسة والطلاب من المدارس الابتدائية والمتوسطة، وطلبة المدارس الثانوية، طلاب الجامعات من مجموعة متنوعة من التخصصات ومن دول مختلفة وحتى المعلمين أنفسهم.[2] وإدراكًا للدور الهام للكفاءة الانفعالية في الأداء الأكاديمي والمرونة والرفاهية النفسية، تم دمج التدخلات الهادفة إلى تطوير الكفاءة الانفعالية للطلاب في الممارسات الصفية والبرامج المدرسية والمناهج الدراسية. وتم تطوير عدد من برامج التعلم الانفعالي الاجتماعي المصممة جيدًا، مع التركيز على تطوير الكفاءة الانفعالية في الولايات المتحدة، مدعومة بدراسات بحثية موضحة تظهر تأثيرها الإيجابي على سلوك الطلاب والأداء الأكاديمي.[3] وعله الأمر الذي نجده مهملا للغاية في مجتمعنا الجزائري بالرغم من الحاجة الماسة إليه ما يستدعي تصميم برامج لتطوير الكفاءات الانفعالية للأطفال والمراهقين نظرا لتأثير هذه الأخيرة على مختلف جوانب حياة الفرد.

ومن خلال تطبيق الجلسات الخاصة بذلك لفت انتباهنا إلى تحبيذ المشاركين للنشاطات وتفاعلهم معها. ونعزو فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة الراهنة لتحسين استخدام الانفعال من خلال الأهداف التي تضمنتها جلساته والتي سعت إلى:

- زيادة معارف المشاركين بمفهوم الاستخدام الانفعالي.
- زيادة معارف الماركين بنختلف المهارات، مثل: مهارة التعاطف والمشاركة الوجدانية، مهارة اتخاذ القرار، مهارة جمع المعلومات، أسلوب حل المشكلات، التفكير المرن، تقنية العصف الذهني، توليد أفكار جديدة، إستراتيجية التعلم التعاوني والجماعي، مهارة الدعم، مهارات التعايش وغيرها.
- تنمية كفاءة الاستخدام الانفعالي للذات والآخرين والتدريب عليها معرفيا وسلوكيا.
- هذا وقد أتاحت جلسات البرنامج التفاعل وتبادل الخبرات بين أفراد المجموعة التجريبية وذلك خلال المناقشات المختلفة، وقد ساهمت الأنشطة في إكساب التلاميذ المهارات الاجتماعية المختلفة التي حققت التفاعل الاجتماعي البناء الأمر الذي أدى إلى تنمية مهارات التعايش الإيجابي مع الآخرين، وذلك كله جاء نتيجة لتنمية كفاءة الاستخدام الانفعالي.

ولعل ما يؤكد على فعالية البرنامج في تنمية كفاءة الاستخدام الانفعالي هو ما دلت عليه نتائج المجموعة الضابطة خلال القياسين والتي لا يوجد بينها فرق، ويفسر ذلك بعدم تلقي أفراد هذه المجموعة البرنامج العلاجي ولم

---

(1) Qualter, P., Davis, S. K., Keefer, K. V., Parker, J. D. A., Saklofske, D. H., Wigelsworth, M., Simmons, N., & Stough, C. (2017), p 2.

(2) MacCann, C., Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012), p 318.

(3) Qualter, P., et al. (2017), p 15.

تتدرب على فنياته ومهاراته وأنشطته فظلت كفاءة الاستخدام الانفعالي لديها ضعيفة. وتتفق نتائج هذه الفرضية مع ما أشارت إليه دراسة **سرور والمنشاوي (2010)**،[1] ودراسة **كتاش (2014)** بعنوان: **الكفاءة الوجدانية لدى المعلم وعلاقتها بالدافعية**، والتي خلصت نتائجها إلى وجود علاقة بين الكفاءة الوجدانية للمعلم ودافعيته للتعليم إذ كانت هناك علاقة بين كل أبعاد الكفاءة الانفعالية الخمسة (التعرف، التعبير، الفهم، الإدارة، التوظيف) ودافعية المعلم للتعليم. كما خلصت إلى أنه ليس هناك فروق دالة في مستوى دافعية التلاميذ الداخلية للتعلم، بين المعلمين ذوي كفاءة وجدانية عالية والمعلمين ذوي كفاءة وجدانية متدنية. كما أنه لا توجد فروقا دالة في مستوى الدافعية الخارجية نحو التعلم بين تلاميذ المعلمين ذوي كفاءة وجدانية عالية، وتلاميذ المعلمين ذوي كفاءة وجدانية متدنية.[2]

[1] سرور، سعيد عبد الغني، والمنشاوي، عادل محمود. (2010). المصدر مذكور سابقا.

[2] كتاش، مختار سليم. (2014). ***الكفاءة الوجدانية لدى المعلم وعلاقتها بالدافعية*** [رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر].

2. عرض وتفسير ومناقشة فرضيات متغير القمع الانفعالي ككل:

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:**

نصت الفرضية الأولى على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة الضابطة**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين لقياس الفرق بين قياسين أحدهما قبلي والآخر بعدي لنفس المقياس (القمع الانفعالي)، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (89): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس القمع الانفعالي بالنسبة للعينة الضابطة.

مقياس القمع الانفعالي		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	161.58	3.203	11	1.698	0.118	غير دال
	القياس البعدي		159.83	2.516				

نلاحظ من خلال الجدول السابق عرضه أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة الضابطة للدراسة في الدرجة الكلية لمقياس القمع الانفعالي في القياس القبلي جاء بـ **(161,58)** وبلغ متوسطهم الحسابي في القياس البعدي **(159,83)** مما يجرنا إلى القول بأنه لا يوجد فرق بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(1,69)** ودرجة الحرية **(11)** وهو غير دال احصائيا، وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **موافقة** للفرضية الأولى القائلة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة الضابطة**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

تبين النتيجة من خلال الجدول (89) بأن أفراد المجموعة الضابطة يعانون من أعراض القمع الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي على حد سواء، وجاءت هذه النتيجة موافقة للفرضية حيث بينت أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا ما بين القياس القبلي والبعدي، بمعنى أن مستوى شدة أعراض القمع الانفعالي لدى أفراد المجموعة الضابطة باق في كلا من القياسين ويمكن إرجاع ذلك إلى المرحلة التي يمر بها هؤلاء المراهقين نتيجة للتقلبات المزاجية ومواقف الحياة اليومية التي يواجهونها من فترة إلى أخرى في أوساطهم وتعاملاتهم المختلفة هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى نظرا لعدم خضوعهم لأي تدخل من طرفنا أي لم يطبق البرنامج العلاجي على أفراد هذه المجموعة وهو ما جعل من أعراض القمع الانفعالي على شدتها وحالها. والتي يتطلب التخلص منها أو التخفيف من حدتها على الأقل تدخلا ناجعا لتجاوز ذلك خاصة وأن اضطراب القمع الانفعالي تساهم في تشكيله عدة عوامل. ومن خلال النتيجة الموضحة أعلاه يمكن القول أنَّ هناك تأثيراً للقمع الانفعالي عموماً ويشير هذا إلى إثبات أهمية الموضوع وما جاءت به النظريات بهذا الصدد، إذ تتفق نتيجة الحصول على الدرجات المرتفعة في مقياس القمع الانفعالي لدى الأفراد مع مدى تأثيره السلبي على مختلف جوانب حياة الفرد عامة ولدى التلاميذ خاصة إذ يؤثر بشكل واضح في العمليات المعرفية لديهم وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة **(Richards & Gross, 2000)** والتي توصلت إلى وجود تأثير للقمع الانفعالي في أداء وظائف الذاكرة عموماً، وأشار الباحثان في تجربتهما عن أساليب التنظيم الانفعالي إلى أن متغير القمع الانفعالي يُبدي تأثيره الأكبر في مهمات الذاكرة ذات الطابع اللفظي بالمقارنة مع مهام الذاكرة الأخرى، وأنَّ عملية مراقبة الذات تؤدي دوراً مهماً في الجانب اللفظي من التعبير عن الانفعالات و من ثم تؤثر في قدرة الفرد في تذكر ما جرى من حوله.[1] وهذا يعني أن الأفراد ذوي القمع الانفعالي المنخفض يحرزون درجات عالية في أداء الذاكرة لكون عملية مراقبة الذات أقل حدّة مما هي عليه لدى الأفراد القامعين. واتفقت النتيجة أيضاً مع دراسة **(Moore & Zoellner, 2012)** والتي توصلت الى أن التعبير الانفعالي يسبّب حدوث مشكلات وتشويش أقل في مهمات الذاكرة بالمقارنة مع ممن يتسمون بميل نحو قمع التعبير.[2] كما نجد دراسة **طالب (2013)** والتي توصلت إلى أن القمع الانفعالي يؤثر في الذاكرة المستقبلية.[3]

كما بينت الدراسات السابقة الفائدة من خفض سلوكيات القمع الانفعالي، وكذا خطورة المستوى المرتفع للقمع على الفرد المراهق والتي من بينها نجد دراسة **(Najmi et al., 2007)** بعنوان: **قمع الفكر والأفكار والسلوكيات الضارة ذاتياً**، إذ تقترح هذه الدراسة نموذجًا نظريًا واختباره يشير إلى أن الميل إلى قمع الأفكار غير المرغوب فيها مرتبط بزيادة وجود الأفكار والسلوكيات التي تؤذي الذات (SITB) وتواترها. وكما كشفت النتائج أن الميل الذي تم الإبلاغ عنه ذاتياً إلى قمع الأفكار غير المرغوب فيها يرتبط بوجود وتواتر الإصابات الذاتية غير الانتحارية (NSSI)، والإيذاء الانتحاري

---

(1) Richards J. M., Gross J. J. (2000). Emotion Regulation and Memory: The Cognitive Costs of Keeping One's Cool. ***Journal of Personality and Social Psychology,*** *79*(3), p 418.

(2) Moore, S. A., & Zoellner, L. A. (2012). The Effects of Expressive and Experiential Suppression on Memory Accuracy and Memory Distortion in Women with and without PTSD. ***Journal of Experimental Psychology,*** *3*(3), 368-392.

(3) طالب، ريم مهدي خميس. (2013). المصدر مذكور سابقا.

ومحاولات الانتحار. كما توصلت الدراسة إلى أن قمع الأفكار والمشاعر يعد وسيطاً بين الاستجابة الانفعالية ومحاولات تدمير الذات، إذ ينخفض اللجوء إلى التدمير إذا لم تكن هناك أفكار وانفعالات تتطلب قمعاً، وهذا يشير إلى ارتباط القمع كإستراتيجية مع احتمالية تزايد شدة الانفعال السلبي وبالتالي زيادة محاولات الفرد لإيذاء ذاته ليتخلص من الشعور المرافق له خاصة مع فقدان الآلية للتعامل مع هـذه المواقف بصورة سليمة. وأخيراً، فإن المراهقين الذين يميلون بدرجة أعلى إلى قمع الأفكار غير المرغوب فيها يبلغوا عن مشاركتهم في (NSSI) للحد من العواطف المفرطة بدلاً من التواصل الاجتماعي.[1]

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:**

نصت الفرضية الثانية على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (90): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس القمع الانفعالي بالنسبة للعينة التجريبية.

مقياس القمع الانفعالي		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	161.66	4.052	11	14.895	0.000	دال
	القياس البعدي		114.41	10.202				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة التجريبية للدراسة في الدرجة الكلية لمقياس القمع الانفعالي في القياس القبلي جاء مرتفعا **(161,66)** عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي **(114,41)** مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق واضح بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(14,89)** وهي قيمة موجبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس القبلي وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.01)** وهذا يعني أنه تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثانية القائلة بأنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

[1] Najmi, S., Wegner, D. M., Matthew, K., & Nock, M. K. (2007), p 1957 - 1967.

. التفسير النظري السيكولوجي:

توضح النتيجة من خلال الجدول (90) بأن أفراد المجموعة التجريبية يعانون من أعراض القمع الانفعالي في القياس القبلي بينما انخفضت تلك الأعراض لديهم في القياس البعدي، أي بمعنى هناك فرق دال إحصائيا بين القياسين وجاءت هذه النتيجة موافقة للفرضية. إذ يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى قابلية المشاركين للتغيير ومدى انسجامهم مع الأنشطة المسطرة ضمن البرنامج وتحقيق الأهداف المرجوة من ذلك، وهو ما جعل من أعراض القمع الانفعالي تنخفض في القياس البعدي على عكس ما كانت عليه في القياس القبلي. ومن خلال النتيجة الموضحة أعلاه صح القول بأنَّه يمكن التخفيف من أعراض القمع الانفعالي أو التخلص منها عن طريق التدريب على مختلف الاستراتيجيات، بمعنى أنه مهما كانت أعراض القمع الانفعالي شديدة يمكن عن طريق التدخل الناجع التخفيف من حدتها. وهذا التدخل يكون ضروريا في سن المراهقة حيث تبرز شدة أعراض القمع الانفعالي فيها وهو ما يتفق ما توصلت إليه دراسة **فاضل ومحمود (2016)** والتي خلصت إلى أن القمع الانفعالي يتخذ مسارا تطوريا بتقدم العمر لدى المراهقين، إلا أنه يشهد طفرة نوعية في عمر (16) سنة مقارنة بعمر (15) سنة وهذا يدعم النظريات الارتقائية ورائدها Jean Piaget، فضلا عن ذلك فقد أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية ما بين القمع الانفعالي والحاجة للتجاوز بمعنى أنه كلما قل القمع الانفعالي زادت الحاجة للتجاوز لدى المراهقين فقد تبين أن معامل الارتباط البالغ (0.18-) غير دال عند مستوى دلالة (0.05)، وأن العلاقة ما بين قمع الانفعالات والحاجة للتجاوز هي علاقة عكسية (سالبة)، يعني أنه كلما زادت عملية قمع الانفعالات كلما قلت الحاجة للتجاوز لدى المراهقين.[1] وهذا ربما ما يساهم في عراقيل ومشكلات عديدة للمراهقين.

[1] فاضل، رنا زهير، ومحمود، هديل خالد. (2016). المصدر مذكور سابقا، ص 109.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:**

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القمع الانفعالي في القياس القبلي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة لعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (91): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج على مقياس القمع الانفعالي.

مقياس القمع الانفعالي		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	1.239	0.278	12	161.58	3.203	22	-0.056	0.956	غير دال
	تجريبية			12	161.66	4.052				

من خلال الجدول (91) وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(1,23)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين متجانستين. وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في القمع الانفعالي والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(161.58)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(161.66)** في القياس القبلي نلاحظ أنه لا يوجد فرق بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(-0,056)** وهي قيمة سالبة وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)** وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثالثة القائلة: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس القمع الانفعالي في القياس القبلي**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

بناء على القيم الموضحة سابقا يمكننا القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس القمع الانفعالي، حيث تعزى هذه النتيجة إلى كون أن أفراد المجموعتين تم اختيارهم من نفس البيئة وبنفس الخصائص المختلفة، وكذا نفس مستوى القمع الانفعالي تقريبا الذي تبين لنا بعد تطبيق المقياس على أفراد المجموعتين إذ كانوا يتميزون بأعراض القمع الانفعالي. وهذا إن دل إنما يدل على أن هؤلاء التلاميذ يواجهون مشكلا على مستوى النمو الانفعالي لديهم، فالفرد يتأثر في نموه الانفعالي والاجتماعي بالأفراد الذين يتفاعل معهم وبالمجتمع القائم الذي يحيا في إطاره وبالثقافة التي تهيمن على أسرته ومدرسته ووطنه. وتبدو آثار هذا التفاعل في سلوك الفرد واستجاباته وفي نشاطه العقلي وفي شخصيته النامية

بصفة عامة.[1] ولطالما اعتبر علماء النفس النمائيون تعبير الوالدين الانفعالي جزءاً من كفاءة الطفل الانفعالية والاجتماعية، فالتعبير الانفعالي الوالدي في سياق الأسرة له أهمية خاصة حيث أنه السياق الأساسي الذي يتعلم فيه الأطفال أولاً قواعد العرض العاطفي ويكتسبون فهم الآخرين للتعبير الانفعالي.[2] إذ إن تنشئة الطفل في بيئة أسرية سوية تشجع على التعبير الانفعالي وتقديره له عظيم الأثر في تشجيع الفرد على التعبير عن انفعالاته، وعلى النقيض من ذلك فإن الطفل الذي ينشأ في بيئة أسرية غير سوية وتثبط التعبير الانفعالي تكون لديه صعوبة في قراءة التلميحات الانفعالية أثناء الحوارات، ويصبح أكثر استثارة وحساسية انفعالية وغير قادر على تنظيم انفعالاته عند المرور بخبرة الانفعالات السلبية. [3] فعدم التعبير عن المشاعر أو كبتها أو الصراع حول التعبير عنها يرتبط بالعديد من الاضطرابات الوجدانية مثل القلق الاجتماعي.[4]

وبالمقابل، فالتنظيم الانفعالي يتطور بشكل كبير خلال الطفولة والمراهقة، فالأطفال الرضع يبحثون عن مساعدة الوالدين لهم من خلال بكائهم بشكل لا يمكن تجنبه إلا بتدخل الوالدين، ويتحدث الأطفال في سن ما قبل المدرسة عن مشاعرهم، ويعرف الأطفال الأكبر سناً مهارات الإلهاء الذهني لإدارة انفعالاتهم، وقد يكون لدى المراهقين استراتيجيات شخصية (مثل اللعب، موسيقى...) للقيام بذلك. وتنشأ هذه التغيرات التنموية من المهارات المفاهيمية المتزايدة للطفل، والتغيرات العصبية الحيوية التي تتحكم في الانفعالات، والمزاج المتقلب، والعديد من التأثيرات الاجتماعية.[5] كما أنه في مرحلة المراهقة يكون هناك تناقص لدور الأسرة، ويصبح المراهق أكثر اعتمادًا على نفسه أو استقلالاً فيما يبذله من تنظيم لانفعالاته، ومع تقدم العمر يستمر الفرد في تطوير قدرته على تعديل الاستثارة الانفعالية مع نضج الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية لتنظيم الانفعال،[6] وتظهر أهمية القمع الانفعالي - واحدة من استراتيجيات التنظيم - في الحالات التي يبدأ فيها الفرد في التعبير عن مشاعره السلبية بقوة - مثل الغضب - الذي يؤثر في تهديد حياة الفرد من خلال إصابته بالنوبات القلبية، وهنا يتطلب الحد من شدة ما قد يسهل على الفرد تقوية الروابط والحفاظ على شبكة العلاقات الاجتماعية. فالقمع ضروري في الحالات التي يكون فيها ضبط النفس مطلوبًا.[7] وهناك مجموعة كبيرة من الأبحاث التي دعمت الافتراض القائل بأن "التعامل القمعي يحدث بالدرجة الأولى كوسيلة للحفاظ على صورة ذاتية تعتمد على الحفاظ على مستويات منخفضة من السلبية".[8]

إذاً فالشخص الصحيح نفسياً والذي يمتلك اتزاناً انفعالياً هو الذي يمكنه السيطرة على انفعالاته والتعبير عنها حسب ما تقتضيه الضرورة وبشكل يتناسب مع المواقف التي تستدعي هذه الانفعالات، ويدخل في ذلك عدم اللجوء إلى كبت هذه الانفعالات أو إخفائها أو الخجل منها من ناحية أو الخضوع لها تماماً بالمبالغة في إظهارها

---

[1] ريان، محمود إسماعيل محمد. (2006). ***الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة*** [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر بغزة].

[2] Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. (2011).

[3] Adrian, M., Zeman, J., Erdley, C., Lisa, L., Homan, K., & Sim, L. (2009).

[4] بدوية، محمد سعد رضوان. (2015). المصدر مذكور سابقا، ص 6.

[5] عايش، صباح، ومجاهدي، الطاهر. (2019). المصدر مذكور سابقا، ص 176.

[6] Eastabrook, J. M., Flynn, J. J., & Hollenstein, T. (2014).

[7] Ammar, A. A. H. (2015), p 148.

[8] Garssen, B. (2007), p 746.

من ناحية أخرى، إن ذلك من شأنه أن يساعد الفرد على المواجهة الواعية لظروف الحياة فلا يضطرب أو ينهار للضغوط أو الصعوبات التي تواجهه.[1] وهذا في حال ما إذا كان قد ترعرع في نسق أسري اهتم بتنمية الجانب الانفعالي له وصولا به إلى النضج الانفعالي، أما في حالة عدم توفر ذلك فنجد الفرد يعاني من أعراض القمع الانفعالي. كما هو مع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في دراستنا هاته خلال القياس القبلي لهما. ولعل معاناتهم من أعراض القمع الانفعالي هو ما يخلق لديهم الكثير من المشكلات النفسية والصحية على حد سواء فنتائج دراسة (Cotinekton, 1986)أشارت إلى ظهور الغضب والقلق والتوتر المفرط لدى المراهقين الذين يقمعون انفعالاتهم وانزعاجاتهم.[2] وتوصلت دراسات تجريبية قام بها في هذا المجال كل من (Fox, Schmidat, Calkins, Rubin, & Coplen, 1996) إلى أن الأطفال والمراهقين الذين يتصرفون على وفق أساليب تنظيمية قامعة يظهرون جانباً كبيراً من الحذر والخوف في ردود أفعالهم، مع انسحاب اجتماعي وسمات قلق عالية، وغالباً ما يبحثون عن أولياء أمورهم في المواقف غير المألوفة كنوع من الحماية. وأجريت دراسات عديدة لاختبار رد الفعل البدني والفسيولوجي بهذا الخصوص وهو ما يظهر ارتفاعاً في ضغط الدم بمرور الزمن، وارتفاع معدلات هرمون الضغط (كورتيزول) ويدل هذا على التحفّز المرتفع في حالات القمع الانفعالي في بدن الفرد. ويذكر (Fox, 1996) في دراساته على المراهقين أن الفترة الممتدة بين الطفولة المبكرة والمراهقة لها أهميتها ودورها في توجيه الأفراد نحو أساليب وإستراتيجيات تنظيمية إيجابية وناجحة أو قد يخفق هؤلاء الأفراد في تحقيق ذلك تبعاً لنمط التنشئة والأسرة المحيطة بهم.[3]

وفي ذات الصدد، فقد أوضحت دراسة (Moriarty et al., 2001) أن المراهقين القامعين لانفعالاتهم غالباً ما ينتمون إلى أسر[4] تتسم بتدني في مستوى وعيهم الانفعالي ويتعرضون للنقد الجارح من قبل الآباء، فضلاً عن توجههم نحو القوة والتسلطية وخاصة عندما يصدرون أوامرهم في تعاملهم مع الأبناء وعدم الإصغاء إليهم، وأيضا كثرة الخلافات الأسرية[5] وغيرها. حيث أظهرت نتائج دراسة **القديمي (2018)** عن وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين القمع الانفعالي وكلاً من المناخ الأسري والمرونة النفسية، وعلى مستوى دراسة الفروق في القمع الانفعالي كشفت الدراسة عن وجود فروق في القمع الانفعالي وفقًا لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلاب الامتياز، في حين أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق في مستوى القمع الانفعالي وفقًا لمتغير التخصص الدراسي. وأظهرت النتائج وجود فروق في مستوى القمع الانفعالي وفقًا لمتغير المستوى التعليمي للأب، لصالح المستوى التعليمي الابتدائي للأب، في حين لم تظهر النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في القمع الانفعالي وفقًا للمستوى التعليمي للأم. كما أظهرت نتائج البحث عن إمكانية التنبؤ بالقمع الانفعالي من خلال المناخ الأسري، كما أشارت عدم إمكانية التنبؤ بالقمع الانفعالي من خلال المرونة النفسية. حيث بلغت نسبة إسهام نموذج الانحدار للمناخ الأسري والمرونة النفسية في التنبؤ بالقمع الانفعالي تعادل **34%** من التباين الكلي.[6]

---

[1] الشرقاوي، مصطفى خليل. (1983). ***علم الصحة النفسية***. دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، ص 39 . 40.

[2] Nezlek, J. B. & Kuppens, P. (2008), p 565.

[3] Penela, E. C. (2009), p 3 - 4.

[4] مظلوم، محمد سلمان. (2020). المصدر مذكور سابقا.

[5] فاضل، رنا زهير، ومحمود، هديل خالد. (2016). المصدر مذكور سابقا، ص 112.

[6] القديمي يحيى حسن، فاطمة. (2018). المصدر مذكور سابقا.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:**

نصت الفرضية الرابعة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القمع الانفعالي في القياس البعدي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة لعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (92): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج على مقياس القمع الانفعالي.

مقياس القمع الانفعالي		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	6.557	0.018	12	159.83	2.516	22	14.97	0.000	دال
	تجريبية			12	114.41	10.202				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(6,55)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك عدم تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في القمع الانفعالي والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(159.83)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(114.41)** في القياس البعدي نلاحظ أن هناك فرقا واضحا بينهما، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(14,97)** وهي قيمة موجبة أي أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.01)** وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الرابعة القائلة بأنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القمع الانفعالي في القياس البعدي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

يتضح لنا من خلال (92) أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينتين الضابطة والتجريبية على مقياس القمع الانفعالي في القياس البعدي، أي أن هناك انخفاض دال ومحسوس لدى أفراد العينة التجريبية في مستوى القمع الانفعالي مقارنة بأفراد العينة الضابطة الذين لم يخضعوا للبرنامج المقترح وهذا إن دل إنما يدل على فعالية هذا البرنامج في الخفض من أعراض القمع الانفعالي لدى المشاركين بالبرنامج العلاجي المقترح، حيث كانت لهم الفرصة في ممارسة مختلف الاستراتيجيات التي ساعدتهم في المعاملة الجيدة للتعامل مع انفعالات الذات وانفعالات الآخرين، بينما بقيت الأعراض على حالها لدى المجموعة الضابطة والتي لم تخضع للبرنامج العلاجي كما وسبق أن نوهنا لذلك خلال الفرضية السابقة، وقد توافقت هذه النتيجة مع عدة دراسات مثل دراسة **Wetherell et al. (2005)** والتي بمرور وقت التجربة توصل الباحثون إلى أن المجموعة التجريبية أظهرت عن زيادة في المزاج السلبي وعلامات موضوعية لنشاط المرض في أسبوع واحد بعد التدخل. ومع ذلك كانت هناك اتجاهات مهمة لدى المجموعة التجريبية لتوضيح حدوث تحسينات طفيفة في المزاج والاستقرار في نشاط المرض بمعنى انخفاضاً في معدل الشعور بالألم عند المعبّرين عن مشاعرهم وانفعالاتهم مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي لم يُطلب منها التعبير، ويبدو أن هذه الاختلافات في المجموعة ترجع إلى التدهور الحاصل في المجموعة الضابطة أكثر من التحسينات التي أدخلت على مجموعة التجريب. إن هذه الدراسة بنتائجها تلقي الضوء على أهمية السماح بحرية الكلام أو الكتابة وأثر الكبح الانفعالي في زيادة التدهور الصحي لأفراد العينة.[1]

وفي ضوء ما سبق عرضه يمكن القول أن عدم تغير مستوى المجموعة الضابطة على مقياس القمع الانفعالي ومقارنته بالتغير الواضح في مستوى المجموعة التجريبية على المقياس ذاته في الدراسة الحالية يقدم لنا المزيد من الإثباتات والبراهين على فعالية البرنامج ودوره الواضح في التخفيف من أعراض القمع الانفعالي. فالقمع الانفعالي لن تنخفض حدة أعراضه دون اكتساب استراتيجيات فاعلة لذلك، بمعنى أن يكون تنظيم الانفعال الذي له دورًا مهمًّا في النمو الانفعالي للفرد فهو يتيح له التحكم في سلوكه وإدارة الانفعالات التي تصدر عنه تجاه الأحداث، ويجعله يستجيب بمرونة تجاه الأحداث البيئية المؤلمة والضاغطة، كما أن له دورًا كبيرًا في التوافق النفسي والعلاقات الاجتماعية وأداء العمل وثراء الحياة الانفعالية، والنظرة إلى الحياة نظرة إيجابية، والتمتع بالصحة النفسية والثقة بالنفس، في حين إن قصور تنظيم الانفعال يؤدي إلى اضطرابات ومشكلات نفسية مختلفة منها: الأليكسيثيميا والقلق والاكتئاب، واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، واضطرابات الإدمان، واضطرابات الأكل، والاضطرابات الوجدانية، والاندفاعية، والتسرب من الدراسة والجريمة والجنوح، والعنف، وانحراف السلوك، والبدانة، والمقامرة والتدخين،[2] إضافة إلى ضعف على مستوى الكفاءات الانفعالية، وإلى ظهور الأعراض القمع الانفعالي والتي تخلق بدورها عدة عراقيل ومشكلات للفرد . كما هو الحال في عينة الدراسة الحالية . وعلى رأسها المشكلات السلوكية. وفي

---

[1] Wetherell, M. A., Byrne-Davis, L., Dieppe, P., Donovan, J., Brookes, S., Byron, M., Vedhara, K., Horne, R., Weinman, J., & Miles, J. (2005), p 277.

[2] مظلوم، مصطفى علي رمضان. (2017). المصدر مذكور سابقا، ص 150.

هذا الصدد، نجد عدة دراسات منها: دراسة **بن قويدر (2012)**، ودراسة **طالب (2013)**، ودراسة بن **قويدر (2014)**، ودراسة **لطيف (2016)**، ودراسة **بن قويدر (2017)**، ودراسة **قلندر وعبد الرزاق (2017)**.[1] وقد بينت نتائج هذه الدراسات في مجملها أن هناك علاقة طردية إيجابية بين القمع الانفعالي والضغوط النفسية، بحيث كلما ازداد مستوى الضغوط النفسية للعينة ارتفع مستوى القمع الانفعالي لديهم. وكذلك بينت النتائج أنه لا توجد فروق في العلاقة بين القمع الانفعالي والضغوط النفسية تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث). ودراسة **عبد الجبار (2018)** ودراسة **Grossarth-Maticek et al. (2000)**،[2] ودراسة **Najmi et al. (2007)**، ودراسة **Spokas et al. (2009)**، ودراسة **Denollet (2010)**،[3] ودراسة **Fucito et al. (2010)** وغيرها من الدراسات التي أثبتت ذلك.

ومن خلال هذه الفرضية يمكن القول أن تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية التي تم تحديدها في هذه الدراسة خلق فرقا بارزا في مستوى أعراض القمع الانفعالي لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وفي تحقق الفرضية إشارة إلى أن أي فروق قد تحدث في نتائج الاختبار بين المجموعتين احتمال كبير أنها تعود لتأثير المتغير المستقل (البرنامج العلاجي) على المتغير التابع (القمع الانفعالي).

---

[1] قلندر، سهلة حسين، وعباس، علي عبد الرزاق. (2017). القمع الانفعالي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة. ***مركز البحوث النفسية بجامعة بغداد***، (26)، 1027 . 1060.

[2] Grossarth-Maticek, R., Eysenck, H. J., Boyle, G. J., Heeb, J., & Diel, I. J. (2000). The interaction of psychosocial and physical risk factors in the causation of mammary cancer, and its prevention through psychological methods of treatment. ***Journal of Clinical Psychology,*** *56*(1), 33 - 50.

[3] Denollet, J., Schiffer, A. A., & Viola Spek, V. (2010). A General Propensity to Psychological Distress Affects Cardiovascular Outcomes, Evidence from Research on the Type D (Distressed) Personality Profile. ***Journal of The American Heart Association INC,*** *3*(5), 546 - 557.

- **عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:**

نصت الفرضية الخامسة على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (93): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس القمع الانفعالي بالنسبة للعينة التجريبية.

مقياس القمع الانفعالي		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس البعدي	12	114.41	10.202	11	2.107	0.059	دال
	القياس التتبعي		109.50	8.240				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة التجريبية للدراسة في الدرجة الكلية لمقياس القمع الانفعالي في القياس البعدي جاء مرتفعا **(114,41)** عن متوسطهم الحسابي في القياس التتبعي **(109,50)** مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(2,10)** وهي قيمة موجبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس التتبعي وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.01)** وهذا يعني أنه تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الخامسة القائلة بأنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية"**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

يمكن تفسير استمرار التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية والذي ظهر في القياس المؤجل حتى بعد إنقضاء مدة ثلاثة أشهر من تطبيق البرنامج التدريبي وأن قيمة الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي كانت لصالح القياس التتبعي، بمعنى هناك استمرارية في انخفاض أعراض القمع الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية مع مرور الزمن. ويمكن إرجاع هذه النتيجة المتعلقة باستمرارية فعالية البرنامج في اكتساب المشاركين به لمختلف الاستراتيجيات اللازمة للتعبير عن انفعالاتهم وحسن معاملتها بطرق فعالة وتصريفها بأساليب واستراتيجيات مناسبة. حيث إن استخدام استراتيجيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي وبخاصة الأحاديث الذاتية وإعادة البناء العقلاني والتقبل غير المشروط، وتدريبهم عليها بكفاءة أدى إلى التخلص من مشاعر التناقض (الحب . الكراهية) لنفس الشيء أو الموقف مع التقليل من حدة بعض السلوكيات السلبية، مثل: الانطواء والقلق والغضب الشديدين والتوتر الزائد. والتدريب على مختلف السلوكيات الإيجابية، مثل: المشاركة والتعلم التعاوني، الحوار والمناقشة وغيرها. حيث أن التدريب على الاستراتيجيات والأساليب مكن المشاركين من الاستبصار أكثر بانفعالاتهم والوعي بها، وكذا انفعالات الآخرين. فالتدريب المتنوع ساعد على تنمية مختلف الكفاءات التي مكنتهم من اكتشاف واستخراج مختلف الانفعالات والتعامل معها ربما لأول مرة بطرق صحيحة والتعبير عنها بأساليب فعالة، بمعنى أن البرنامج نمى الكفاءات الانفعالية الأساسية الخمسة (التعرف، الفهم، التعبير، الضبط، الاستخدام) وذلك فيما يخص كل من انفعالات الذات وانفعالات الآخرين والتي بدورها تساهم في تنمية الكفاءات الاجتماعية والسلوكية المختلفة والتي تساعد على التكيف الجيد، ولعله ما ساهم في التخفيف من أعراض القمع الانفعالي في القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما أن احتمالية استمرارية الخفض أكثر من الأعراض في القياس التتبعي ترجع إلى أن الأفراد اكتسبوا مختلف الاستراتيجيات والطرق التي جعلتهم يتعرفون على انفعالاتهم، بمعنى عبروا على انفعالاتهم بمختلف الطرق ونظموها بما هنا مناسب وذلك على عكس ما كانوا عليه في القياس القبلي. إذ يغالي بعض الناشئين إلى كبح الانفعالات وإخفائها ويمضون بعيداً عما تتطلبه الحياة الاجتماعية أو تفرضه من حدود لعملية الكبح والإخفاء وغيرها، ويزداد الأمر سوءاً عندما يمارس الأهل فرض الإخفاء والكبح بسبب عجزهم عن مواجهة انفعالاتهم الخاصة وعن فصلها عن انفعالات الناشئ فيتشددون في دفع هذا الأخير إلى كبح انفعالاته وإخفائها في الوقت الذي يجب أن يدربوه على مجابهتها وفهمها والتعبير عنها ضمن حدود معينة.[1] خاصة وأن المراهق يمر بمرحلة انتقالية ومن شأن المراحل الانتقالية الاضطراب والغموض ومن الواضح أن الطفل في أول سنوات المراهقة يكون مشغولاً بالتخلص من قيود الطفولة وتصورات سلوكيات الأطفال، وحين يبلغ السادسة عشر فإنه يشرع في التخلص من تقلبات المراهقة حيث يبدأ بإدراك الوضعية الفضلى التي ينبغي أن يكون عليها.[2] حيث أن الاتجاه المعرفي لـ (Piaget, J) يرى أن المراهقة تتميز بتطور البنيات المعرفية التي ترتبط بالتغيرات الفيزيولوجية والجسمية، وحسب أعمال الباحث (Paget, J., 1964)

[1] كلير، فهيم. (1998). المصدر مذكور سابقا، ص 41 . 42.

[2] بكار، عبد الكريم. (2010). المصدر مذكور سابقا، ص 15.

فإن مرحلة المراهقة تبدأ بظهور الذكاء العلمي الشكلي (intelligence opération formelle)، إذ تختلف عملية التفكير في هذه المرحلة عن سابقاتها وذلك لاستعمال المراهق التفكير المجرد والرمزي، كما يستطيع بناء أنظمة وفرضيات فيأخذ التفكير الفرضي الإستنتاجي مكان التفكير الواقعي ويتطور التفكير الميتافيزيقي، وأي اضطرابات في التعلم واكتساب التفكير العلمي الشكلي قد يؤدي إلى صعوبات علائقية أو اضطرابات سلوكية. [1]

وبالمقابل، فقد أشارت العديد من الدارسات التي أجريت على المراهقين أن الغدد في أجسامهم تفرز هرمونات تؤدي إلى تفاعلات مزاجية كبيرة وشديدة وهي بدورها تشكل عناصر الغضب وحدة الطبع عند الذكور والاكتئاب عند الإناث، من ناحية أخرى يستمر الدماغ عند المراهق بالنمو وتعد المنطقة المسؤولة عن العاطفة هي أول ما ينضج مما يؤدي إلى تأخر إلى حد ما في نضج المنطقة المسؤولة عن التفكير العقلاني مما يجعل المراهق يميل نحو المخاطرة والمغامرة والتجربة وحتى إن لم تكن عقلانية، بالإضافة إلى وجود الاضطراب العاطفي كسمة من السمات التي تميز هذه المرحلة.[2] لذلك نجد المراهقين على عدة أصناف منهم المتوافقين، الانطوائيين، العدوانيين وكذا المنحرفين. وهذا بمعنى أن أي تقصير في توجيه نموهم على مختلف أنواعه وخاصة الانفعالي وعدم القيام بمختلف احتياجاتهم يعرضهم لعدة مشاكل مضافة إلى مشكلات المرحلة التي يمرون بها، وكذا الأحداث والمواقف الضاغطة. مما يجعلهم في وضعية تشتت مع عدم انتظام للذات وانفعالاتها، ومنه فقد أكدت الدراسات على صعوبات التنظيم الانفعالي كسبب أو نتيجة للعديد من اضطرابات الصحة النفسية، والدليل بوجود علاقة وثيقة بين القدرة على تنظيم الحالات الوجدانية غير المرغوبة والصحة النفسية قد وطد تقريبا في كل الاضطرابات النفسية التي شملها الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية. كما يؤثر قصور التنظيم الانفعالي في الوظائف اليومية للحياة وتتسبب في العديد من الأمراض النفسية كالاكتئاب واضطراب الشخصية الحدية واضطرابات الأكل والاضطرابات المتعلقة بالمواد والعديد من الأعراض النفسية المرضية،[3] وعلى شاكلتها أعراض القمع الانفعالي والتي تؤثر على صحة الفرد النفسية والجسدية وهو ما أكدت عليه **النظرية النفسية - الفسيولوجية لـ (James Pennebaker, 1986 - 1989)**. إلا أنه يمكن التخلص من هذه الأعراض أو التخفيف من حدتها على الأقل من خلال اكتساب مهارات معينة للتعبير عن الانفعالات وتنظيمها بطرق صحيحة، كما وحدث معنا في الدراسة الحالية وهو ما أكد عليه (Pennebaker, 1986) خلال البحوث التجريبية التي أجراها إذ وجد أن التعبير عن الانفعالات السلبية الناتجة من الصدمة يخفّف من الأعراض المرضية ويحسّن القدرات الدفاعية، حيث كان لأسلوب الإفصاح تأثيرات إيجابية على المستوى الصحي للأفراد .[4]

وفي ذات السياق، أجرى **(Wetherell et al., 2005)** دراسة لمعرفة تأثير الكبح والإفصاح عن المشاعر في صيغة كتابة على التخفيف من آلام التهاب المفاصل لدى عينة من المرضى إذ قسّمت العينات إلى مجموعتين، يُسمح لإحداها بالتعبير عن انفعالاتهم من خلال الكلام أو الكتابة، ويُطلب من المجموعة الأخرى الكلام أو الكتابة عن

---

[1] Bourcet, S., Tyrode, Y., & Cather, R. (2001), p 13 - 14.

[2] الرشيدات، جمانا محمد علي محمد. (2017). المصدر مذكور سابقا، ص 28.

[3] عفانة، محمد جاسر زكي. (2018). المصدر مذكور سابقا.

[4] Greenberg, M. A. & Lepore, S. J. (2004).

مواضيع عامة وليست ذات صبغة انفعالية. بمرور وقت التجربة والبالغ أربعة أيام توصل الباحثون إلى أن هناك تحسّناً معيناً في المزاج وانخفاضاً في معدل الشعور بالألم عند المعبّرين عن مشاعرهم وانفعالاتهم مقارنةً بالمجموعة الثانية (الضابطة) التي لم يُطلب منها التعبير. إن هذه الدراسة بنتائجها تلقي الضوء على أهمية السماح بحرية الكلام أو الكتابة وأثر الكبح الانفعالي في زيادة التدهور الصحي لأفراد العينة.[1]

كما نجد أن نظرية Pennebaker لاقت دعماً من مجموعة من الباحثين ولاسيّما من (Greenberg & Stone, 1992) إذ قاما باختبار فرضية Pennebaker فيما يخص التعبير الانفعالي وتأثيره في التخفيف من حدّة المشاعر السلبية وطلبا من المجموعة المشاركة أن تتناول بالتعبير كلاماً أو كتابةً عن بعض المواقف السيئة التي مرّوا بها والتي أفصحوا عنها لمن حولهم، وكتابة المواقف التي لم يفصحوا عنها لأحد، وأن يتناولوا بالشرح أيضاً مواقف يومية اعتيادية تمر بهم. وأشار الباحثان إلى وجود منافع نفسية وشعور بالارتياح لدى المشاركين عند التعبير عن المواقف المؤلمة التي مرّوا بها مقارنةً بعدم تعبيرهم عنها.[2]

ومن ناحية أخرى قام **(Petrie et al., 1998)** بتجربة لدراسة أثر قمع الأفكار في الجانب المناعي للمفحوصين بعد أن طُلب منهم كتابة مقالات تتعلق بقضايا انفعالية ولا انفعالية (عامة) في حالتين: في أثناء محاولة قمع أفكارهم بإرادتهم، أو من دون إجراء أية وسيلة قمع لأفكارهم وقيست مستويات الدم لمدة ثلاثة أيام. توصل الباحثان من خلالها إلى أن هناك ارتفاعاً في مستوى الخلايا اللمفاوية المساعدة (CD4) عند المفحوصين من ذوي الكتابات الانفعالية، فيما انخفض مستوى وجود الخلايا اللمفاوية من صنف (CD3) في الدم عند القامعين وألقت هذه الدراسة بظلالها على أهمية دراسة الناحية الصحية لقمع الانفعالات والأفكار.[3] كما قام فولس (Fowles, 1980) باختصار أكبر عدد من الدراسات التي أشارت إلى الصلة بين النشاط الكهربائي للدماغ وأسلوب قمع السلوك، فيما ارتبطت معدلات قياس الفعالية القلبية الوعائية بالسلوك النشط والمعبّر. وبالاعتماد على إنجازات باحثين آخرين، قام Fowles بمتابعة وملاحظة حالات من الأفراد لهذا الغرض وفحصهم بعد كل تجربة، وتوصل إلى أن الأفراد المعبّرين وغير القامعين لسلوكياتهم وانفعالاتهم يشهدون نشاطاً كهربائياً مُنخفضاً مقارنةً بغير المعبّرين. كما توصلت دراسات أخرى مشابهة إلى أن معدلات التحسس الجلدي كانت مرتفعة عند الأفراد القامعين لتعبيراتهم الوجهية مقارنةً بغير القامعين من المفحوصين.[4]

وبالمقابل، وابتكر Pennebaker - بمرور الوقت - علاجاً للحالات النفسية الناتجة عن القمع يُعرف بطريقة **العلاج بالكتابة (Writing Therapy)**، ويعتمد في طبيعته على اللغة والمخاطبة التي يجريها الأفراد فيما بينهم فهي تعد الأساس لأسلوب التعبير الخطي. وفي عام 1986 قام Pennebaker وزميله Beall بأول دراسة تتعلق بهذا الجانب.

---

(1) Wetherell, M. A., Byrne-Davis, L., Dieppe, P., Donovan, J., Brookes, S., Byron, M., Vedhara, K., Horne, R., Weinman, J., & Miles, J. (2005), p 277.

(2) Eldridge, F. J. (2010), p 18.

(3) Petrie, K. J., Booth, R. J. & Pennebaker, J. W. (1998), p 1264.

(4) Pennebaker, J. W. (1989), p 226.

فعندما يُطلب من الأفراد الكتابة عن اختلالاتهم الانفعالية (التذبذبات والتغيرات في الحالة الانفعالية والمزاجية) لمدة 3- 4 أيام ولمدة زمنية من 15- 30 دقيقة في اليوم، فإنهم أبدوا تحسناً ملحوظاً في فعالياتهم الفسيولوجية مقارنةً بالذين بدأوا كتاباتهم بمواضيع عامة كمجموعات ضابطة. وتطورت الدراسات في هذا الجانب العلاجي حتى أصبحت تتسع لمرضى السكري والسرطان وغيرهما من المشكلات المستعصية. وناقش (Rime, 1995) مسألة الإفصاح عن الأحداث المؤلمة بعد وقوعها بمُدّة قصيرة مُشيراً إلى أن التبكير بالحديث عنها يمنح تغييراً في نوعية الشبكة الاجتماعية المحيطة بالفرد من خلال جعل المحيطين به أقرب إليه، إذ يسهم الإفصاح في تقوية التجمع الاجتماعي. وتجدر الإشارة في النهاية إلى أن عالم الاجتماع (Durkheim, 1951) كان أول من أشار إلى أن الصحة العقلية تمثّل حالة التوافق الجارية بين الفرد ومحيطه الاجتماعي.[1]

ومما سبق ذكره يمكن القول أن المشاركين بالبرنامج والذين هم في الأصل يعانون أعراض القمع الانفعالي أتاحت لهم الفرصة إمكانية التخفيف من تلك الأعراض واستمرارية ذلك عبر الزمن، نظرا لأنهم في فترة مراهقة أين نجد الانفعالات تشتد وتشتد معها الحاجة للتعبير عن تلك الطاقة الانفعالية وتصريفها بأي طريقة بدل من قمعها وكتمها. فمن خلال التدريب المكثف والمركز على عدة استراتيجيات تنصب حول توجيه تنظيم الانفعالات بطريقة أفضل، خاصة وأن التدريب يستمر بعد كل جلسة من خلال الواجبات المنزلية ما دعم ترسيخ تلك المهارات أكثر فبمجرد التعبير عن تلك الانفعالات أصبحت لديهم القابلية للإفصاح عنها ومواجهتمها خلال المواقف والأحداث في كل مرة وهو عله ما ساهم في الاستمرار من التخفيف من أعراض القمع الانفعالي بمرور الزمن.

[1] Slatcher, R.B., & Pennebaker, J.W. (2007), p 4 - 7.

❖ **عرض وتفسير ومناقشة فرضيات أبعاد متغير القمع الانفعالي:**

➢ **بعد قمع العدوانية:**

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:**

نصت الفرضية الأولى على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد قمع العدوانية لدى أفراد العينة الضابطة**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (94): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد قمع العدوانية بالنسبة للعينة الضابطة.

بعد قمع العدوانية		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	28.75	2.261	11	0.266	0.795	غير دال
	القياس البعدي		28.50	2.679				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة الضابطة للدراسة في الدرجة الكلية لبعد قمع العدوانية في القياس القبلي جاء **(28,75)** عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي **(28,50)** مما يجرنا إلى القول بأنه لا يوجد فرق بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(0,26)** جاءت موجبة وهي غير دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.05)** وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الأولى القائلة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد قمع العدوانية لدى أفراد العينة الضابطة**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:**

نصت الفرضية الثانية على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد قمع العدوانية لدى أفراد العينة التجريبية**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (95): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد قمع العدوانية بالنسبة للعينة التجريبية.

بعد قمع العدوانية		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	27.58	2.274	11	9.839	0.000	دال
	القياس البعدي		19..75	3.250				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة التجريبية للدراسة في الدرجة الكلية لبعد قمع العدوانية في القياس القبلي جاء مرتفعاً **(27,58)** عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي **(19,75)** مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق بين القياسين، و أن قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(9,83)** وهي قيمة موجبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.05)** وهذا يعني أنه تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثانية القائلة بأنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد قمع العدوانية لدى أفراد العينة التجريبية**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:**

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على بعد قمع العدوانية في القياس القبلي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة لعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (96): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج على بعد قمع العدوانية.

بعد قمع العدوانية		التجانس ليفين (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	0.006	0.939	12	28.75	2.261	22	1.260	0.221	غير دال
	تجريبية			12	27.58	2.274				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(0,006)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك عدم تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد قمع العدوانية والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(28.75)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(27.58)** في القياس القبلي نلاحظ أنه لا يوجد فرق بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(1,26)** جاءت موجبة وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)** وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت مؤيدة للفرضية الثالثة القائلة: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على بعد قمع العدوانية في القياس القبلي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:**

نصت الفرضية الرابعة على أنه:"**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على بعد قمع العدوانية في القياس البعدي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة لعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (97): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج على بعد قمع العدوانية.

بعد قمع العدوانية		التجانس ليفين (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	0.523	0.477	12	28.50	2.679	22	7.194	0.000	دال
	تجريبية			12	19.75	3.250				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(0,52)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد قمع العدوانية والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(28.50)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(19.75)** في القياس البعدي نلاحظ أن هناك فرقا واضحا بينهما، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(7,19)** وهي قيمة موجبة أي أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.01)** وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الرابعة القائلة: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على بعد قمع العدوانية في القياس البعدي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

- **التفسير النظري السيكولوجي المتعلق بفرضيات بعد قمع العدوانية:**

يتضح لنا من خلال النتائج الموضحة في كل من الجدول (94) و(95) و(96) و(97) والتي جاءت كلها مؤيدة لما نصت عليه الفرضيات، بمعنى أن كلا من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة يعانون من أعراض قمع العدوانية بينما في القياس القبلي البعدي استمرت نفس الأعراض لدى أفراد العينة الضابطة وانخفضت لدى أفراد العينة التجريبية، ومنه فالنتائج أظهرت أن البرنامج المقدم قد أحدث تغيرا واضحا في التخفيف من حدة قمع العدوانية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج. ويمكننا تفسير ذلك التحسن الذي طرأ على أفراد المجموعة التجريبية كان نتيجة تلقيهم عملا مبنيا على أساس علمي دقيق، وبطريقة منظمة في حين لم يقابله أي تدخل مع أفراد المجموعة الضابطة، على الرغم من أنهم كلهم متكافئون من حيث درجات القمع. حيث اعتمدت جلسات البرنامج على تهيئة البيئة العلاجية المناسبة المنظمة والهادفة كما حدث داخل المجموعة التجريبية بأن ساعدها على توفر عوامل التحسن في النواحي الفسيولوجية، والمعرفية والانفعالية والسلوكية والاجتماعية، والذي لم يتوفر لأفراد المجموعة الضابطة. حيث أن التدريب كان بمثابة اهتمام بالمراهق إذ من خلال مختلف النشاطات عبر الجلسات سمحت الفرصة للمشارك بالتعبير عن ذاته وميولاته وانفعالاته والإصغاء الجيد له وتوفير الوقت له لأجل مساعدته في تنظيم ذاته وانفعالاته بصورة ملائمة لعب دورا مهما في التحسن المعرفي السلوكي الاجتماعي بصورة عامة، كما ونعتقد أن الاهتمام والدعم المعنوي الذي حصل عليه أفراد المجموعة التجريبية خلال تطبيق البرنامج العلاجي بنشاطاته واستراتيجياته المختلفة والذي افتقده التلاميذ في حياتهم اليومية قد لعب دورا مهما في التخفيف من حدة قمع العدوانية لديهم وهي الفرصة التي لم تتاح لأفراد المجموعة الضابطة.

وبالمقابل، يرجع هذا التحسن والتطور لدى أفراد المجموعة التجريبية للالتزام بالتدريبات المختلفة أثناء الحصص وخارجها كالواجبات المنزلية والتي دعمت استمرارية ذلك، و بالإضافة إلى لمشاركة الفعالة في البرنامج من خلال عرض مختلف الوقائع والمواضيع المهمة المتعلقة بالتلاميذ بالحوار والمناقشة والتي من خلالها تم الكشف عن الطاقة الانفعالية العدوانية لدى كل مشارك واستثارتها والتنفيس عنها عبر مختلف الوسائل والأساليب، كما أتاح ذلك العرض أمامنا المجال للمناقشة وتصحيح هذه المسارات بشكل مقنن وفي جلسات جماعية حدثت فيها التغذية الراجعة من قبل أفراد المجموعة، وساهم ذلك في فتح الأفق لتبادل الخبرات الموجبة للاستفادة منها علميا على صعيد الحياة اليومية. وكل ذلك عمل على تقوية العلاقة بين أفراد المجموعة من خلال إدراكهم أنهم مشتركون في مشكلة الدراسة، فقد توافرت بعض التقارير التجريبية في سنوات سابقة بشأن وجود روابط قوية بين قمع الانفعال الشديد (الغضب مثلا) والعدائية وارتفاع ضغط الدم مجهول السبب، كما له صلة بأمراض القلب الوعائية، منها دراسة (Appel, 1983) و(Diamond, 1982)، وبدأت (Temoshok) و(Gross, 1987) بهذه الدراسة لتصل في النهاية إلى حقيقة صلة القمع بنمو الأورام السرطانية لاحقاً.[1] فالدراسات تؤكد على الحاجة إلى اعتبار القمع الانفعالي عاملًا مهمًا يؤثر على الضيق النفسي في مرضى سرطان الثدي.[2]

---

[1] Gross, J. J. & Levenson, W. L. (1993), p 971.

[2] Nakatani, Y., Iwamitsu, Y., Kuranami, M., Okazaki, S., Shikanai, H., Yamamoto, K., Watanabe, M., & Miyaoka, H. (2014), p 819.

هذا، وكما قدّم (Florin et al., 1985) إشارة إلى مشكلة إتباع إستراتيجية القمع الانفعالي لإظهار الصلة بينه وبين ظهور الإصابة بالربو (Asthma) والأورام السرطانية، مثلما أشار إلى ذلك (Denollet, 1990) و(Gross, 1989) و(Temoshok, 1987) وصلته بتطور اضطراب الألم المزمن Chronic Pain Disorder. من جانب (Butler et al., 1986) أكدوا عن ارتباطه الوثيق بأمراض القلب الوعائية Cardiovascular Disease، من جانب الجهود المبذولة لـ (Brosschot & Thayer, 1998) وغيرهما. وترجع أولى بدايات دراسة الارتباط بين الانفعالات والأمراض الجسمية إلى البيانات المبكرة من الدراسات السيكوسوماتية، إذ لاحظ عدد من الباحثين من بينهم (Freidman & Rosenman, 1974) أن الأفراد المصابين بالأمراض القلبية غالباً ما يتسمون بالتنافسية والإرادة، والصبر، والعدائية. وعزا هذه السمات مُجتمعةً إلى نمط من الشخصية أطلقا عليه نمط "أ" Type A Personality، وخرجا بفرضية أن أنماط الشخصية تُسهم في الإصابة بالأمراض القلبية الوعائية على أساس عدد هائل من البحوث اللاحقة في هذا المجال.

وتخطت الإشارات الطبية بشأن موضوع القمع وآثاره البدنية التوقعات حول مقدار الضرر الناجم عن كبح الفرد مشاعره وحتى توتره، فنتائج دراسة قام بها (Cottington, 1986) أشارت إلى ظهور الغضب والقلق والتوتر المفرط لدى الأفراد العاملين ممن يكبحون انفعالاتهم وانزعاجاهم. وتؤكد (Denolite et al.) في دراساتهم الجارية على أن القمع المرتفع للسلوك يترك أثره في صحة الفرد البدنية ولاسيّما في نشاط القلب وسلامة الأوعية الدموية نتيجةً للشدة الانفعالية،[1] وعموماً، يتسم قمع الانفعالات الايجابية بأنه أسهل وأقل أذًى من قمع السلبية منها.[2] فقد أشار عدد متزايد من الدراسات إلى وجود علاقة بين قمع المشاعر السلبية والمخاطر العالية لمجموعة متنوعة من المشاكل الصحية الجسدية، بما في ذلك ارتفاع ضغط الدم وأمراض القلب والأوعية الدموية والسرطان والربو.[3] كما أشارت دراسة (Kuppens & Nezlek) إلى أن قمع المشاعر الإيجابية يرتبط بمستوى أقل من احترام الذات، وانخفاض التوافق النفسي، وزيادة تكرار المشاعر السلبية مثل الحزن والقلق في المستقبل، في حين كان كبح المشاعر السلبية يرتبط بمستوى عالٍ من تقدير الذات والقلق الشديد،[4] كما أن عواقب القمع تهدد أو تضعف الأداء المنتج والمناسب للفرد.[5]

وبالمقابل، تشير المراجع إلى أن الأشخاص الذين يثبطون انفعالهم بشكل مزمن قد يكونون أكثر عرضة للإصابة بالأمراض أكثر من أولئك الذين يعبرون انفعالياً. في السنوات الأخيرة، كانت هناك تقارير تجريبية عن وجود ارتباط بين تثبيط الغضب والعداء من ناحية وارتفاع ضغط الدم الأساسي وأمراض القلب التاجية من جهة أخرى. (على سبيل المثال: Harburg et al, 1973، Diamond, 1982، Appel, Holroyd, & Gorkin, 1983، Holroyd & Gorkin, 1983، MacDougall, Dembroski, Dimsdale, & Hackett, 1985، also see Engebretson, Matthews, & Scheier, 1989)، واقترح آخرون أن التثبيط الانفعالي قد يكون مرتبطا مع بداية تقدم السرطان (Gross, 1989;

---

(1) Mauss, I. B., & Gross, J. J. (2004), p 61 - 63.

(2) Nezlek, J. B. & Kuppens, P. (2008), p 565.

(3) Brosschot, J. F. & Janssenb, E. (1997), p 69.

(4) Ammar, A. A. H. (2015), p 147.

(5) Palyo, S. A., & Beck, J. G. (2005), p 2.

(Temoshok, 1987. نحن نعتبر أن هذه المراجع هي الأكثر تناسقاً للتنبؤ بأن الكبت الانفعالي يجب أن يؤدي إلى تفاعلات فسيولوجية متزايدة، بافتراض أن الارتباط بين التثبيط الانفعالي وحالات نهاية المرض هو زيادة النشاط الفسيولوجي "وهو افتراض شائع في دراسات التفاعل الفسيولوجي والمرض" (على سبيل المثال: MacDougall, Dembroski, & Krantz, 1981، Steptoe, 1981، Holroyd & Gorkin, 1983، Krantz & Manuck, 1984)[1].

وصفوة القول، أن كبح وقمع المراهقين لانفعالاتهم خاصة السلبية منها وعلى رأسها المتعلقة بالغضب والعداء ترجع إلى عدم تلاقيهم الأساليب الصحيحة لتنظيم انفعالاتهم وعدم التشجيع على التعبير الانفعالي بدلا من القمع الانفعالي، وهذا يرجع إلى أساليب التنشئة الوالدية والسياق الاجتماعي الثقافي الذي يفرض عليهم منهجية معينة للتعامل مع انفعالاتهم. فاللوالدَين واجباً ودوراً أساسياً تجاه ابنهما المراهق عن طريق مساعدته وتوجيهه لكي يفهم انفعالاته ويسيرها بطريقة أحسن ويتعامل معها بنجاح، وكذا عن طريق جعله يتجنب التصرفات الخاطئة مع انفعالاته والتي قد وقعوا فيها هم كآباء أثناء مراهقتهم لأجل أن يستفيد من انفعالاته في تطوير نفسه وتنمية قدراته الشخصية وكذا الاجتماعية. فحياة المراهق مليئة بالانفعالات المختلفة وإذا لم يحسن التعامل معها كانت النتائج سلبية على حياته الآنية والمستقبلية، ويمكن أن يخلق بذلك شخصاً مليئاً بالعقد النفسية وذو شخصية ضعيفة لا تقوى على العيش في بيئتها بشكلٍ متوافق وقد يكون ذلك سبباً في انحراف سلوكه وعدم تكيفه مع المجتمع. خاصة في حال عدم تعبيره عن انفعالاته الشديدة والعدوانية، ومن خلال تطبيق البرنامج مع المشاركين بهذه الدراسة يظهر دور التنظيم الانفعالي في التخلص من أعراض القمع الانفعالي إذ من خلال التعرف على الانفعالات السلبية وعلى رأسها العدوانية والغضب وفهمها والتعبير عنها وضبطها وتعلم استخدامها عبر طرق إيجابية وكذا اعتماد نماذج من أساليب **"الرسول صلى الله عليه وسلم"** في التعامل مع الغضب وكل ذلك أتاح فرصة التحكم في الانفعالات قدر الإمكان وتعديل السلوك غير الملائم لدى أفراد المجموعة التجريبية، على عكس أفراد المجموعة الضابطة. وكذلك من خلال التركيز على تقنية الاسترخاء وتعديل الأفكار، وإعادة البناء المعرفي وضبط النفس، وضبط المثير، وذلك باستخدام كل من المحاضرة والمناقشة، والحوار والنمذجة والتخيل والمرح أثناء سير الجلسات التدريبية، كل ذلك ساهم في التحسن الدال الذي ظهر على أفراد المجموعة التجريبية دون غيرهم من أفراد المجموعة الضابطة. وهو ما يتفق والعديد من الدراسات التي تثبت فاعلية هذه الأساليب، كدراسة **النويران وحمدي (2014)** بعنوان: **فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة الحلابات الغربي بالأردن،**[2] وغيرها. وكل ذلك حقق الهدف من وراء الأسلوب الإدماجي الانتقائي الموجه بغرض واضح ومحدد، وهو تعديل سلوك المشارك بالبرنامج تعديلا يكفي في الحكم عليه بأنه تغلب على اضطرابه واتجه سلوكه نحو ما هو مقبول اجتماعيا ويساعد على التكيف الأمثل والمناسب له ولغيره.

[1] Gross, J. J. & Levenson, W. L. (1993), p 971.

[2] النويران، فرحان لافي، وحمدي، محمد نزيه. (2014). المرجع مذكور سابقا.

➢ **بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية:**

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:**

نصت الفرضية الأولى على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية لدى أفراد العينة الضابطة**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (98): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية بالنسبة للعينة الضابطة.

بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	33.00	1.858	11	0.698	0.499	غير دال
	القياس البعدي		32.25	2.490				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية في القياس القبلي بلغ **(33,00)** والمتوسط الحسابي في القياس البعدي بلغ **(32,25)** مما يجرنا إلى القول بأنه لا يوجد فرق بين القياسين، وبلغت قيمة (T_{test}) كما هو موضح في الجدول بـ **(0,69)** جاءت موجبة وهي غير دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.05)** وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الأولى القائلة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية لدى أفراد العينة الضابطة**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:**

نصت الفرضية الثانية على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية لدى أفراد العينة التجريبية** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (99): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية بالنسبة للعينة التجريبية.

بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	31.33	3.228	11	6.919	0.000	دال
	القياس البعدي		22.16	2.587				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية في القياس القبلي جاء مرتفعاً **(31,33)** عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي **(22,16)** مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق بين القياسين، غير أن قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(6,91)** وهي قيمة موجبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.05)** وهذا يعني أنه تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين. وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثانية القائلة بأنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية لدى أفراد العينة التجريبية**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:**

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية في القياس القبلي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة لعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (100): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج على بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية.

بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	1.447	0.242	12	33.00	1.858	22	1.550	0.135	غير دال
	تجريبية			12	31.33	3.228				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(1,44)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(33.00)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(31.33)** في القياس القبلي نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(1,55)** جاءت موجبة وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)** وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثالثة القائلة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية في القياس القبلي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:**

نصت الفرضية الرابعة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية في القياس البعدي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة لعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (101): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج على بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية.

بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	0.135	0.717	12	32.25	2.490	22	9.725	0.000	دال
	تجريبية			12	22.16	2.587				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(0,13)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(32.25)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(22.16)** في القياس البعدي نلاحظ أن هناك فرقا واضحا بينهما وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(9,72)** وهي قيمة موجبة أي أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الرابعة القائلة بأنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية في القياس البعدي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

- **التفسير النظري السيكولوجي المتعلق بفرضيات بعد التحكم في النزوعية أو الاندفاعية:**

يتضح لنا من خلال النتائج الموضحة في كل من الجدول (98) و(99) و(100) و(101) والتي جاءت كلها مؤيدة لما نصت عليه الفرضيات، بمعنى أن كلا من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة يعانون من أعراض التحكم في النزوعية أو الاندفاعية في القياس القبلي، بينما في القياس البعدي استمرت نفس الأعراض لدى أفراد العينة الضابطة وانخفضت لدى أفراد العينة التجريبية، ومنه فالنتائج أظهرت أن البرنامج المقدم قد أحدث تغيرا واضحا في التخفيف من أعراض التحكم في النزوعية أو الاندفاعية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج. ويمكننا تفسير ذلك بالقول أن أفراد المجموعتين كانوا كليهما في القياس القبلي يتميزون بمراقبة دائمة أو تحكم مبالغ فيه للانفعالات وهذا لتجنب الوقوع في الخطأ أو سوء التوافق مع الآخرين، حيث يتسمون بخنق إنفعالاتهم وقمعها بهدف الحصول على إستحسان إجتماعي وهذه الخاصية تشترك مع مستخدمي إستراتيجية القمع الإنفعالي، حيث تظهر لديهم رغبة ملحة في كسب الإستحسان الإجتماعي حسب ما بين (Weinberger et al.)، كما يميل مستخدمي إستراتيجية التعامل القمعي على إعطاء تقارير إيجابية كدليل على أنهم الفئة الأكثر صحة والأكثر توافقا حسب العديد من الدراسات من بينها: (Kreitler & Kreitler, 1991، Egloff & Krohne, 1996، Myers & Brewin, 1996، Egloff & Hock, 1997، Myers & Vetere, 1997). كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأفراد ذوي مستوى مرتفع من القمع يميلون عموما إلى عدم الاعتراف وتسمية الانفعالات السلبية ومن بين ذه الدراسات نجد: (Byrne, Golightly, & Sheffield, 1965; Weinberger, Schwartz, & Davidson, 1979; Weinberger, 1995; Paulhus, Fridhandler, & Hayes, 1997; Erdelyi, 2001).

وبالمقابل، فإستراتيجية التعامل القمعي مرتبطة بالقدرة الفائقة لمستخدميها على التحكم في النفس فحسب كل من (Weinberger & Schwartez, 1990) أن مستخدمي إستراتيجية التعامل القمعي يسعون إلى التحكم في ذواتهم من خلال مراقبتهم للإندفاعية وقمع السلوك العدواني بالإضافة إلى جعل مكانة للآخر، وكذلك الشعور بعظم المسؤولية.[1] إلا أن هناك اختلاف في ردود أفعال الأفراد وذلك تبعا لنمط شخصية كل منهم ومن الواضح أن الأفراد من نمط الشخصية "د" يتسمون بمقدار أقل من السلوكيات القامعة بالمقارنة مع الأفراد من نمط الشخصية "ج"، وأشار (Denollet, 1997) إلى أن الأفراد من نمط الشخصية "د" يميلون في أغلب الأحيان إلى إتباع أسلوب القمع في المواقف الاجتماعية بالأخص، وقد تظهر بوادر أخرى للقمع الانفعالي المتمثلة بالانسحاب Withdrawal من المواقف الاجتماعية التي تتضمن المحادثة والتفاعل مع الآخرين. إذا، من الممكن أن يكون الانسحاب عاملاً آخر يعتمده الأفراد من نمط الشخصية "د" . أما الأفراد من نمط الشخصية "ج"، فيتسمون بالاستسلام الأكثر لحالة القمع لديهم بالمقارنة مع الأفراد من نمط الشخصية " د".[2] وهذا ما يعكس صعوبة في الضبط الإنفعالي لدى هؤلاء وقد تعزى هذه النتائج كما وضح (Michal Southam) "إلى أن عملية الضبط سواء المختلة أو الناجحة تتطور في سياق العلاقة بين الطفل ووالديه أو القائمين بالرعاية"، فالتربية التي تكون مبنية على العقاب عند التعبير الانفعالي قد تؤدي بالفرد إلى

[1] Carton, S. (2006). La répression émotionnelle et son rôle en psychopathologie. ***Psychologie française*** *51*, p 125.

[2] طالب، ريم مهدي خميس. (2013). المصدر مذكور سابقا، ص 201.

الإحجام عن التعبير عن إنفعالاته وهذا حسب (Loretta Salle). وبالتالي الفرد لا يصرح بالمشاعر السلبية رغبة في الاستحسان الإجتماعي، وهذا ما يتطلب منه قدرة عالية على التحكم في الذات.[1] ولعله هو السبب وراء وجود عدة أشكال للمراهقة فنجد من بينهم المنعزلين، والإنطوائيين والخجولين وغيرهم وهو ما التمسناه من خلال التعامل مع عينة الدراسة الحالية. ونرى هنا أنَّ القمع الانفعالي هو أحد أساليب التنظيم الانفعالي ليس بالضرورة أن يقتصر على نوع الفرد فحسب بل على طريقة نشأته وتصرفه ونظرته للمواقف من حوله وطريقة تفكيره دورها بالتأثير في العمليات المعرفية العليا، وذلك تبعا للسياق الثقافي والاجتماعي وطبيعة التنشئة الاجتماعية. وبالتالي فالفرد لا يصرح بالمشاعر السلبية رغبة في الاستحسان الإجتماعي وهذا ما يتطلب منه قدرة عالية على التحكم في الذات فنجده يكتم طاقة انفعالية سلبية شديدة داخليا، حيث يوضح **حدار (2006)** أن المفحوص الجزائري يتميز في طبيعته بالكبت، التكتم، التمويه، نقص التبصر، عدم مواجهة الذات والإعتراف.[2]

وبالمقابل، يوجد عدد من الأمراض النفسية مصدرها انفعالات أصابها أحد عاملين هامين:

- ❖ إما أنها انفعالات متطرفة أرهقت أعصاب صاحبها، ولم يحاول أن يقوم بعملية ضبط نفسي متوازن لها. فالخوف إذا اشتد واستمر فإنه قد يتعدى إلى مخاوف وهمية أو أن يصل إلى مرحلة (القلق المرضي) أو (وسوسة فكرية مستعصية). كذلك الغضب إذا استمر وقوي فإنه يصل إلى سلوك تخريبي وقد ينتهي إلى انحراف نفسي وسلوك إجرامي.
- ❖ والعامل الثاني هو محاولة كبت الانفعالات الصحية الفطرية الهامة. فالكبت الصارم أو القمع القوي لا يميت هذه الانفعالات الفطرية في الإنسان بل يحولها إلى هم أو غم أو اكتئاب أو عزلة أو تشاؤم وانطواء وقد ينتهي ذلك إلى نقمة على النفس، ثم إلى الانتحار كما هو الحال في بيئات غير مؤمنة .. فالغضب أصلاً كانفعال لا يجوز كبته أصلاً بل ينبغي تحويل طاقته إلى تنافس الخير .. أو حسب الجهاد .. أو إلى مباراة رياضية أو تسابق نحو الإصلاح، وكذلك الخوف أصلاً انفعال لا يجوز قمعه كلياً بل لابد من تحويل طاقته نحو خوف المرض والقذارة لإتباع السبل الصحيحة، وخوف العار لالتزام سبيل الأمانة والشرف. أما الغضب المكبوت كلياً فقد يؤدي إلى إلقاء النفس في المهالك والأخطار، وكل ذلك اختلال نفسي يدعو لمزيد من الاضطرابات والأمراض النفسية.[3]

---

[1] بن قويدر، أمينة. (2012). المصدر مذكور سابقا، ص 119.

[2] حدار، عبد العزيز. (2006). المصدر مذكور سابقا، ص 384.

[3] الهاشمي، عبد الحميد محمد. (1984). ***أصول علم النفس العام***. دار الشروق، ص 174.

➢ **بعد تقدير الآخر:**

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:**

نصت الفرضية الأولى على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد تقدير الآخر لدى أفراد العينة الضابطة**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (102): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد تقدير الآخر بالنسبة للعينة الضابطة.

بعد تقدير الآخر		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	24.83	2.516	11	0.536	0.603	غير دال
	القياس البعدي		24.33	3.339				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة الضابطة للدراسة في الدرجة الكلية لبعد تقدير الآخر في القياس القبلي بلغ **(24,83)** والمتوسط الحسابي في القياس البعدي بلغ **(24,33)** مما يجرنا إلى القول بأنه لا توجد فروق بين القياسين، غير أن قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(0,53)** جاءت موجبة وهي غير دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.05)** وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الأولى القائلة: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد تقدير الآخر لدى أفراد العينة الضابطة**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:**

نصت الفرضية الثانية على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد تقدير الآخر لدى أفراد العينة التجريبية**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (103): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد تقدير الآخر بالنسبة للعينة التجريبية.

بعد تقدير الآخر		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	26.66	3.472	11	5.831	0.000	دال
	القياس البعدي		18.41	3.476				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة التجريبية للدراسة في الدرجة الكلية لبعد تقدير الآخر في القياس القبلي جاء **(26,66)** وبلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي **(18,41)** مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق بين القياسين، غير أن قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(5,83)** وهي قيمة موجبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.05)** وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثانية القائلة بأنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد تقدير الآخر لدى أفراد العينة التجريبية**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:**

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على بعد تقدير الآخر في القياس القبلي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (104): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج على بعد تقدير الآخر.

بعد تقدير الآخر		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	2.893	0.103	12	24.83	2.516	22	-1.481	0.153	غير دال
	تجريبية			12	26.66	3.472				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(2,89)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد تقدير الآخر والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(24.83)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(26.66)** في القياس القبلي نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(-1,48)** جاءت سالبة وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)** وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثالثة القائلة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على بعد تقدير الآخر في القياس القبلي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:**

نصت الفرضية الرابعة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على بعد تقدير الآخر في القياس البعدي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (105): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج على بعد تقدير الآخر.

بعد تقدير الآخر		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	0.000	1.000	12	24.33	3.339	22	4.252	0.000	دال
	تجريبية			12	18.41	3.476				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(0,00)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن ليس هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد تقدير الآخر والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(24.33)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(18.41)** في القياس البعدي نلاحظ أن هناك فرقا واضحا بينهما، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(4,25)** وهي قيمة موجبة أي أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)** وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الرابعة القائلة: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على بعد تقدير الآخر في القياس البعدي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

- **التفسير النظري السيكولوجي المتعلق بفرضيات بعد تقدير الآخر:**

يتضح لنا من خلال النتائج الموضحة في كل من الجداول: (102) و(103) و(104) و(105) والتي جاءت كلها مؤيدة لما نصت عليه الفرضيات، بمعنى أن كلا من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة يعانون من أعراض تقدير الآخر في القياس القبلي، بينما في القياس البعدي استمرت نفس الأعراض لدى أفراد العينة الضابطة وانخفضت لدى أفراد العينة التجريبية، ومنه فالنتائج أظهرت أن البرنامج المقدم قد أحدث تغيرا واضحا في التخفيف من أعراض تقدير الآخر لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج. ويمكننا تفسير ذلك بالقول أن أفراد المجموعتين كانوا كليهما في القياس القبلي يتميزون بتقدير الآخرين ومراعاة عدم انزعاجهم منهم أو التسبب بأي ضرر لهم وذلك رغبة في كسب رضاهم واستحسانهم، أي أنهم يحرصون على تلبية حاجيات الآخرين وإرضاء رغباتهم ومبالغة في تقديم الولاء لهم وذلك لأجل تفادي تجاهلهم أو ردة فعل عنيفة من طرفهم، وكل ذلك يرجع إلى طبيعة التربية التي تعرضوا لها والمعتقدات التي غرست فيهم ودلالة على نقص الثقة في الذات، ومنه فنجدهم يقمعون الانفعالات السلبية بشدة إلا أنهم لما يشعرون بأنهم عرضة للإهمال والإساءة تكون ردة فعلهم تجاه ذلك غير سوية، أي أنهم يفتقرون للقدرة على التنظيم الانفعالي الجيد بدليل على أنهم يقمعون انفعالاتهم من غضب وعدوانية وقلق وغيرها لأجل إرضاء وتقدير الآخر بشكل مبالغ وهو ما ينتج عنه عدة أشكال للمراهقة، وكذا عدة اضطرابات كما هو مع أفراد العينتين خلال الدراسة الحالية من أعراض القمع الانفعالي التي تؤثر بدورها على عدة مستويات أخرى. فالفرد يقمع الغضب ضد الأشخاص الذين يقدرهم بشكل خاضع لهم، وينتج عن ذلك إضطرابات في الشخصية كالسلوك العدواني، إنفجار الغضب، أعراض سيكوسوماتية، إضطرابات عاطفية، تعاطي مخدرات.[1] وهذا كله متعلق بالتحكم المبالغ فيه بالانفعالات وهو ما يخلق عدة صعوبات ومشكلات، بالرغم من اعتقاد الفرد وسعيه نحو تجنب الوقوع في الخطأ أو سوء التوافق مع الآخرين عن طريق خنق إنفعالاته وقمعها بهدف الحصول على إستحسان إجتماعي وهذه الخاصية تشترك مع مستخدمي إستراتيجية القمع الإنفعالي، حيث تظهر لديهم رغبة ملحة في كسب الإحسان الإجتماعي حسب ما بينهWeinberger وزملاؤه، إلا أن الإختلاف بينهما يكمن في ميل مستخدمي إستراتيجية التعامل القمعي على إعطاء تقارير إيجابية كدليل على أنهم الفئة الأكثر صحة والأكثر توافقا حسب العديد من الدراسات من بينها (Egloff & Hock, 1997; Egloff & Krohne,1996 ; Kreitler & Kreitler, 1991; Myers & Brewin, 1996; Myers & Vetere, 1997). كما أن هؤلاء يصرحون بأن المجتمع هو الذي يفرض عليهم هذا التحيز لأن هذا الأمر هو من باب الخضوع، وهذه السمة السلبية تعتبر بمثابة تهديد للذات. لذا فإن مستخدم إستراتيجية التعامل القمعي يحاول تجنبها حسب Weinberger وزملاؤه وبالتالي فإنه كلما زاد إستخدام الفرد لهذه الإستراتيجية كلما زاد تجنبه لأحاسيس الإجبار على قمع الإنفعالات.[2] فأهم خاصية في القمع الإنفعالي وهي **تقدير الآخر وكسب الإستحسان الإجتماعي**، لذا تميزت كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية بتلك الخاصية من خلال التطبيق الأولي، أما بعد القياس البعدي وبعد تطبيق البرنامج العلاجي انخفضت لدى المجموعة التجريبية، بينما المجموعة الضابطة لم يطرأ عليها أي تغيير ومنه يمكننا القول أن البرنامج كان فعالا في الخفض من قمع تقدير الآخر.

---

[1] Cottraux, J., & Blackburn, I-M. (2001). ***Thérapies comportementales et cognitives de la personnalité***. Masson, p 75.

[2] بن قويدر، أمينة. (2012)، المصدر مذكور سابقا، ص 143.

➢ **بعد الإحساس بالمسؤولية:**

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:**

نصت الفرضية الأولى على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد الإحساس بالمسؤولية لدى أفراد العينة الضابطة**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (106): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد الإحساس بالمسؤولية بالنسبة للعينة الضابطة.

بعد الإحساس بالمسؤولية		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	31.66	2.498	11	1.096	0.297	غير دال
	القياس البعدي		30.50	3.605				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة الضابطة للدراسة في الدرجة الكلية لبعد الإحساس بالمسؤولية في القياس القبلي بلغ **(31,66)** وبلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي **(30,50)** مما يجرنا إلى القول بأنه لا يوجد فرق بين القياسين، غير أن قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(1,09)** جاءت موجبة وهي غير دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.05)** وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الأولى القائلة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد الإحساس بالمسؤولية لدى أفراد العينة الضابطة**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:**

نصت الفرضية الثانية على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد الإحساس بالمسؤولية لدى أفراد العينة التجريبية** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (107): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد الإحساس بالمسؤولية بالنسبة للعينة التجريبية.

بعد الإحساس بالمسؤولية		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	32.16	3.186	11	6.764	0.000	دال
	القياس البعدي		22.41	3.315				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد الإحساس بالمسؤولية في القياس القبلي جاء مرتفعاً **(32,16)** عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي **(22,41)** مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق بين القياسين، غير أن قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(6,76)** وهي قيمة موجبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.05)** وهذا يعني أنه تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثانية القائلة بأنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد الإحساس بالمسؤولية لدى أفراد العينة التجريبية**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:**

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على بعد الإحساس بالمسؤولية في القياس القبلي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة لعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (108): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج على بعد الإحساس بالمسؤولية.

بعد الإحساس بالمسؤولية		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	0.385	0.541	12	31.66	2.498	22	-0.428	0.673	غير دال
	تجريبية			12	32.16	3.186				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(0,38)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين متجانستين. وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد الإحساس بالمسؤولية والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(31.66)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(32.16)** في القياس القبلي نلاحظ أنه لا يوجد فروق، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(-0,42)** جاءت سالبة وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)** وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثالثة القائلة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد الإحساس بالمسؤولية في القياس القبلي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:**

نصت الفرضية الرابعة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد الإحساس بالمسؤولية في القياس البعدي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة لعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (109): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج على بعد الإحساس بالمسؤولية.

بعد الإحساس بالمسؤولية		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	0.039	0.844	12	30.50	3.605	22	5.717	0.000	دال
	تجريبية			12	22.41	3.315				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(0,03)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أنه لا يوجد تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد الإحساس بالمسؤولية والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(30.50)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(22.41)** في القياس البعدي نلاحظ أن هناك فروق، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(5,71)** وهي قيمة موجبة أي أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)** وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الرابعة القائلة بأنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد الإحساس بالمسؤولية في القياس البعدي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

يتضح لنا من خلال النتائج الموضحة في كل من الجدول: (106) و(107) و(108) و(109) والتي جاءت كلها مؤيدة لما نصت عليه الفرضيات، بمعنى أن كلا من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة يعانون من أعراض الإحساس بالمسؤولية في القياس القبلي، بينما في القياس البعدي استمرت نفس الأعراض لدى أفراد العينة الضابطة وانخفضت لدى أفراد العينة التجريبية، ومنه فالنتائج أظهرت أن البرنامج المقدم قد أحدث تغيرا واضحا في التخفيف من أعراض الإحساس بالمسؤولية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج. ويمكننا تفسير ذلك بالقول أن أفراد المجموعتين كانوا كليهما في القياس القبلي يتميزون بارتفاع على مستوى بعد الإحساس بالمسؤولية بينما في القياس البعدي انخفض لدى المجموعة التجريبية التي تعرضت للتدخل العلاجي على خلاف المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للتدخل العلاجي. ويمكن تفسير هذه النتائج بإرجاعها إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية والسياق الثقافي حيثما نشأ الفرد، فإن الإحساس بالمسؤولية تجاه الآخر من المعاني الإيجابية والمقبولة ثقافيا واجتماعيا، إذ أن الرأفة بالآخرين وتقديم المساعدة لهم دعت إليها الأديان السماوية وفطرت عليها النفس البشرية، إلا أن تقديم يد العون للآخر على حساب المصلحة الشخصية والمبالغة في قضاء مصالح الآخرين والإفراط في جعل كل أمر يخص الآخرين ضمن المسؤولية الشخصية مسألة قد تأخذ تقييما سلبيا، أي قد يحمل معنى التذلل والخضوع للآخر عند أي أمر حتى وإن كان الفرد القامع لا يوافق على القيام به. أو بالمقابل، فإن الفرد القامع يشعر بالمسؤولية تجاه أي أمر أو مسألة أو فرد فإن ذلك يجعله يشعر بالذنب عند وقوع أي شيء سلبي سواء يخصه أو يخص الأشخاص الذين يحس بالمسؤولية تجاههم والإلزام بتقديم التضحية لأجلهم، ومنه فقد يكون الإحساس بالمسؤولية أمراً إيجابياً أو قد يكون أمراً سلبياً أي حسب تصرف الفرد وتقييمه المعرفي تجاه ذلك خاصة لدى الفرد القامع الذي يسعى للمحافظة على صورة ذات جيدة أمام الآخرين وكذ الحرص على الإستحسان الاجتماعي وذلك حسب ما تم التوصل إليه في النتائج. وهذا ما يتوافق مع الفكرة التي جاء بها Weinberger وزملاؤه حول أن مستخدمي إستراتيجية القمع الإنفعالي يتحيزون في الإجابة إلى إعطاء تقارير إيجابية ولا تهدد صورة الذات أمام اللآخر. وفي كون أن ذوي التعامل القمعي يظهرون من خلال تقاريرهم الذاتية بأن لديهم نقاط عالية من التكيف والصحة والتصدي الناجح للخوف والقلق والحزن والعداء ومن جملة هذه الدراسات دراسة كل من (Egloff & Hock, 1997; Egloff & Krohne, 1996; Kreitler & Kreitler, 1991; Myers & Brewin, 1996; Myers & Vetere, 1997)، فمستخدمي إستراتيجية التعامل القمعي يميلون إلى إعطاء تقارير ذاتية إيجابية، وشعورهم بالألم قليل، ووصولهم إلى الذكريات المؤلمة والتأثر بها غير وارد. لذا فإنه كلما ارتفعت درجة القمع انخفضت الأحاسيس المؤلمة، والإدراكات المشوهة حول الذات والعالم، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة فقد وجدت دراسة كل من (Paget) وزملاؤه أن هناك علاقة إرتباطية سالبة بين درجات القمع وكل من درجات الإكتئاب ودرجات القلق.[1] وبالمقابل، فحسب (Carton) "القمع الانفعالي هو إستراتيجية مواجهة تتسم بكف الانفعالات السلبية لتجنب معلومات القلق، فمستخدمي إستراتيجية التعامل القمعي لا يتقبلون العيش كحالات انفعالية سلبية لأنها تمس تقديرهم الإيجابي لأنفسهم، والكف الانفعالي هنا لأجل وظيفة أساسية وهي الحفاظ على هذه الصورة الإيجابية للذات". وهو ما أكده Weinberger وزملاؤه (1979) أن إستراتيجية القمع الانفعالي لها دور

[1] Paget, V., Consoli. S.M., & Carton, S. (2010).

أحاسماً في مكافحة الوعي بالانفعالات (الشعور بالذنب، الغضب، الخوف) فقط من أجل الرغبة في الحفاظ على صورتها أمام الآخرين وتجنب الرفض الاجتماعي.[1]

هذا وكما أن القمع الانفعالي يؤثر على الفرد داخليا كالتأثير البدني Physiological Affect، إذ وجد (Gross & Levenson, 1993) ظهور فروق فسيولوجية ثابتة بين مشاركين في تجربة طُلب منهم محاولة قمع الاستجابة الانفعالية لهم (الاشمئزاز) خلال مشاهدة شريط مصوّر ومحاولة السيطرة عليها. وأظهرت نتائج تجربتهما بروز حالة فسيولوجية مختلفة تنوعت بين زيادة الاستجابة الجلدية وانخفاض معدل ضربات القلب. إن هذه الدراسة التجريبية وغيرها تؤكد تأثير القمع المباشر في الناحية الفسيولوجية ومن ضمنها الجهاز المناعي Immune System، وتوصلت دراسة (Booth et al., 1997) إلى إيجاد تغير في انتشار الخلايا اللمفاوية Lymphocytes بين حالتي القمع والتعبير عن الانفعال ولاسيّما التي ترتبط بأسلوب القمع المزمن أو المبالغ به. وأكّدت هذه الدراسة أن تأثر الجهاز المناعي بأساليب التنظيم الانفعالي غير الفعّالة قد يأخذ مدى طويلاً بالظهور ويسبّب تأثيراً في النشاط المناعي للجسم.[2]

وصفوة القول، أن الشعور بالمسؤولية هي قيمة إنسانية عظيمة، وقد حثنا ديننا الإسلامي على ذلك، وهي من مكارم الأخلاق، ومن الأشياء الجميلة التي تساعد الفرد على اكتمال بنائه النفسي بصورة إيجابية، وتؤدي في نفس الوقت لانحسار الطاقات السلبية الداخلية التي قد يتسم بها البعض. وبصفة عامة الشعور بالمسؤولية هو أمر إيجابي جدّاً وسوف يساعد كثيراً في بناء الشخصية، ولكن بالطبع إذا أصبح الأمر يسبب للفرد هاجساً وشغلاً، وأدى إلى فقدانه التركيز، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة، وتأنيب الضمير تجاه أي أمر شخصي أو علائقي فلا شك أنه سيكون أمراً سلبياً ولا شك في ذلك. وفي هذه الحالة يكون القلق النفسي مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بهذا النوع من التفكير حول المسؤولية، وبالطبع الحل لذلك أن يكون الشخص وسطاً، ويتحمل مسؤوليته أولاً حيال نفسه ثم يأتي بعد ذلك الآخرون (كأن يقول: أقدم ما أستطيع حيال أسرتي، ثم حيال أصدقائي، ثم حيال المجتمع بصفة عامة) في حدود المعقول. أي وضع الترتيب أو الجدولة في المسؤوليات، ولابد بالطبع أن يشعر الفرد بمسئوليته حيال دينه وحيال عقيدته، وهذا الترتيب سوف يساعده - **إن شاء الله تعالى** - بأن يستبصر الأمور بصورة أفضل. لذا كان البرنامج الحالي فعالا مع المجموعة التجريبية في التخفيف من أعراض القمع بخصوص هذا البعد خاصة وأن نشاطاته اعتمدت على ممارسة الرياضة من المشي أو الجري لأن الرياضة علمياً تمتص كل الطاقات النفسية السالبة في الفرد، والقلق حين يصل لمستوى لا يمكن التواؤم معه يعتبر طاقة نفسية سلبية. ومنه فكلما كان الشيء معتدلا كان الوضع الصحي والنفسي أفضل والعكس صحيح.

---

[1] Carton, S. (2006).

[2] Keith, J., Petrie, K. J., Booth, R. J., & Pennebaker, J. W. (1998), p 1265 - 1270.

➢ **بعد الدفاعات القمعية:**

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:**

نصت الفرضية الأولى على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد الدفاعات القمعية لدى أفراد العينة الضابطة**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (110): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد الدفاعات القمعية بالنسبة للعينة الضابطة.

بعد الدفاعات القمعية		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	43.33	1.922	11	-1.476	0.168	غير دال
	القياس البعدي		44.25	1.764				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد الدفاعات القمعية في القياس القبلي بلغ **(43,33)** حيث بلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي **(44,25)** مما يجرنا إلى القول بأنه لا يوجد فرق بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(1,47-)** جاءت سالبة وهي غير دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.01)** وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الأولى القائلة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد الدفاعات القمعية لدى أفراد العينة الضابطة**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:**

نصت الفرضية الثانية على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد الدفاعات القمعية لدى أفراد العينة التجريبية**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (111): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على بعد الدفاعات القمعية بالنسبة للعينة التجريبية.

بعد الدفاعات القمعية		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	القياس القبلي	12	43.91	1.621	11	9.357	0.000	دال
	القياس البعدي		31.66	4.773				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد الدفاعات القمعية في القياس القبلي جاء مرتفعا **(43,91)** عن متوسطهم الحسابي في القياس البعدي **(31,66)** مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة (T_{test}) التي بلغت كما هو موضح في الجدول بـ **(9,35)** وهي قيمة موجبة أي أن الفرق هنا هو لصالح القياس البعدي وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرية **(11)** ومستوى الدلالة **(α=0.01)** وهذا يعني أنه تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين. وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثانية القائلة بأنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على بعد الدفاعات القمعية لدى أفراد العينة التجريبية**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:**

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد الدفاعات القمعية في القياس القبلي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (112): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تعرضهم للبرنامج على بعد الدفاعات القمعية.

بعد الدفاعات القمعية		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	0.284	0.600	12	43.33	1.922	22	-0.803	0.430	غير دال
	تجريبية			12	43.91	1.621				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(0,28)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين متجانستين. وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد الدفاعات القمعية والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة (43.33) وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(43.91)** في القياس القبلي نلاحظ أنه لا توجد فروق غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(-0,80)** جاءت سالبة وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.05)** وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الثالثة القائلة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على بعد الدفاعات القمعية في القياس القبلي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

- **عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:**

نصت الفرضية الرابعة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على بعد الدفاعات القمعية في القياس البعدي**"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة لعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (113): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تعرضهم للبرنامج على بعد الدفاعات القمعية.

بعد الدفاعات القمعية		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	14.484	0.001	12	44.25	1.764	22	8.565	0.000	دال
	تجريبية			12	31.66	4.773				

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ **(14,48)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.05)**، نستنتج أنه لا يوجد تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (Ttest) لعينتين مستقلتين غير متجانستين. وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في بعد الدفاعات القمعية والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة **(44.25)** وبالنسبة للمجموعة التجريبية **(31.66)** في القياس البعدي نلاحظ أن هناك فروق، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت **(8,56)** وهي قيمة موجبة أي أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.01)** وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الرابعة القائلة بأنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على بعد الدفاعات القمعية في القياس البعدي**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي **95%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **5%**.

. التفسير النظري السيكولوجي:

يتضح لنا من خلال النتائج الموضحة في كل من الجداول (110) و(111) و(112) و(113) والتي جاءت كلها مؤيدة لما نصت عليه الفرضيات، بمعنى أن كلا من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة يعانون من أعراض الدفاعات القمعية في القياس القبلي، بينما في القياس البعدي استمرت نفس الأعراض لدى أفراد العينة الضابطة وانخفضت لدى أفراد العينة التجريبية، ومنه فالنتائج أظهرت أن البرنامج المقدم قد أحدث تغيرا واضحا في التخفيف من أعراض الدفاعات القمعية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج. ويمكن تفسير ذلك بالقول أن أفراد المجموعتين كانوا كليهما في القياس القبلي يتميزون بدفعات قمعية والتي ويمكن إرجاعها إلى صعوبة في الضبط الإنفعالي لدى هؤلاء. وقد تعزى هذه النتائج كما وضح (Southam-Gerow & Kendallb, 2002) "إلى أن عملية الضبط سواء المختلة أو الناجحة تتطور في سياق العلاقة بين الطفل ووالديه أو القائمين بالرعاية"، ومن هنا يتشكل قمع الدفاعات القمعية، أي أن التربية التي تكون مبنية على العقاب عند التعبير الانفعالي قد تؤدي بالفرد إلى الإحجام عن التعبير عن إنفعالاته وهذا حسب.[1] كما ونجد دراسة**(Loney, et al., 2005)** بعنوان: **الكشف عن الكلمات الانفعالية وقمع المراهقين - أسلوب المواجهة الدفاعية**. والتي أظهر خلالها المشاركون القمعيين - الدفاعيين تماشيًا مع التنبؤ استجابة سهلة انفعالية بالنسبة لمحفزات الكلمات المحايدة عبر فئة التكافؤ (أي إيجابية وسلبية). في المقابل، على عكس التنبؤ لم يظهر المشاركون القلقون تفاعلًا مشابهًا لمحفزات الكلمات السلبية والإيجابية. وبدلاً من ذلك، أظهر هؤلاء المشاركون مستويات من التيسير على المثيرات الإيجابية التي قاربت التأثير على المشاركين القمعيين - الدفاعيين. أظهر المشاركون القلقون نمطًا فريدًا من الاستجابة الميسرة لمحفزات الكلمات الإيجابية واختلفوا في منبهاتهم الاستدلالية للكلمات من خلال إظهار أوقات استجابة بطيئة للكلمات السلبية المتعلقة بالكلمات المحايدة.[2]

وبالتالي يستنتج بأن الفرد لا يصرح بالمشاعر السلبية رغبة في الاستحسان الإجتماعي، وهذا ما يتطلب منه قدرة عالية على التحكم في الذات من خلال عدم التعبير ومنع السلوكيات المعبر عنها. فالقمع يتضمن كبح وضبط النفس شعورياً في ضوء المعايير الاجتماعية خشية العار، فالأفراد القامعون يميلون إلى الانفعالات السلبية وقمع التعبير الانفعالي، ولا يميلون إلى الانفعالات الإيجابية وإعادة التقييم المعرفي - كما وقد أشرنا إلى ذلك سابقا -، مما يعني وجود صعوبة في تنظيم الانفعالات لدى هؤلاء الأفراد. ومنه فمن خلال التدخل العلاجي مع المجموعة التجريبية خففت أعراض بعد الدفاعات القمعية وذلك على خلاف الأعراض لدى المجموعة الضابطة في القياس البعدي وهو ما يدل على فعالية البرنامج العلاجي المطبق مع المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية.

---

(1) Loretta, s. (2008). **les émotion et la psychoterapie TCC**. soins psychaitrie N 257. edition Elsevier-Masson, p 38.

(2) Loney, B. R., Kline, J. P., Joiner, T. E., Frick, P. J., & LaRowe, S. D. (2005).

3- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية المتعلقة بفعالية البرنامج:

تنص الفرضية على أن: **"للبرنامج حجم تأثير دال إحصائيا في تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية والتخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة الدراسة"**.

ولمعرفة وتقدير حجم الأثر بالنسبة للبرنامج ككل سيتم تطبيق معامل مربع إيتا (η^2) على قيم إختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) بالنسبة للدرجة الكلية لمقياسي **الكفاءات الانفعالية الأساسية** و**القمع الانفعالي**، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول (114): أحجام التأثير المستخرجة بالنسبة للبرنامج ككل على متغيرات الدراسة.

المتغيرات	الفرضيات	قيمة إختبار (ت)	درجة الحرية	قيمة مربع إيتا	القرار
الكفاءات الانفعالية الأساسية	الفرضية 2	-10.754	11	0.913	حجم أثر كبير
	الفرضية 4	-14.507	17.111	0.924	حجم أثر كبير
القمع الإنفعالي	الفرضية 2	14.895	11	0.954	حجم أثر كبير
	الفرضية 4	14.971	13.622	0.954	حجم أثر كبير

من خلال الجدول **(114)** أعلاه وبالنظر إلى قيم إختبار الدلالة الاحصائية **(ت)** في كل من الفرضيتين المتعلقتين بمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية والتي بلغتا **(10.75-)** و**(14,50-)** كما هما على الترتيب، وبعد تعويضهما في معامل حجم التأثير مربع إيتا (η^2) وجد أن أحجام التأثير قدرت بـ: **0.91** بالنسبة للفرضية الأولى و**0.92** بالنسبة للفرضية الثانية. أما بالنسبة للفرضيتين المتعلقتين بمقياس القمع الانفعالي والتي بلغتا **(14.89)** و**(14,97)** كما هما على الترتيب، وبعد تعويضهما في معامل حجم التأثير مربع إيتا (η^2) وجد أن أحجام التأثير قدرت بـ: 0.95 بالنسبة للفرضية الأولى، و0.95 بالنسبة للفرضية الثانية. ومما سبق يمكن القول بأن مقدار التأثير بلغ بالنسبة للمتغير الأول **(91%، 92%)** وبالنسبة للمتغير الثاني **(95%، 95%)** وبالتالي فإن حجم تأثير البرنامج كبير على كلا المتغيرين أي أن أكثر من **(20%)** من حجم تباين المتغيرين التابعين (الكفاءات الانفعالية الأساسية، القمع الانفعالي) راجع في الأساس إلى المتغير المستقل (البرنامج)، وبالتالي يمكن القول بأن هناك أثر كبير للبرنامج في تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية والتخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة من المراهقين [16 . 19] سنة.

. **التفسير النظري السيكولوجي:**

يمكن تفسير النتيجة الموضحة أعلاه والمتعلقة باستمرارية فعالية البرنامج في خفض أعراض القمع الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية في ضوء محتويات البرنامج ومكونات جلساته. وإضافة إلى ما سبق ذكره فإن الأساليب التي نفذت من خلالها الجلسات التدريبية المحفزة على المشاركة والانخراط بها بدلا من التلقي السلبي للمهارات والمتمثلة بالحوار والمناقشة، ولعب الأدوار، والواجبات المنزلية، التخيل، النمذجة وغيرها. والتي يمكن أن تسهم في زيادة دافعية المشاركين على الاستفادة من البرنامج التدريبي، وهو ما يمكن أن يفسر استمرار النتائج لمتعلقة بالدلالة الإحصائية لفعالية البرنامج العلاجي المقدم لعينة الدراسة، والمتمثلة في انخفاض درجة القمع الانفعالي بعد ثلاثة أشهر من تطبيق البرنامج العلاجي وذلك وفق المنظور التكاملي الانتقائي أنه قد حدث تحسن فعال ودال على أفراد المجموعة التجريبية، والذي يرجع كذلك إلى محاولة لممارسة التقنيات العلاجية والتدرب عليها وتطبيقها بفعالية، وهو ما لمسناه كذلك من طرف الهيئة الإدارية للثانوية مكان الدراسة. حيث ركزت أنشطة وفنيات البرنامج على تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتؤكد هذه النتائج أيضا مدى الاستفادة من البرنامج العلاجي بإنشاء مسالك جديدة وإكساب مفاهيم، وأساليب، وسلوكيات تساهم في بناء القدرة على مواجهة مواقف التهديد التي تعترض طريق أفراد العينة بانضباط وفاعلية، وكل ذلك في صياغته الدلالية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من **النويران وحمدي (2014)**، ودراسة **زعرب (2019)**، ودراسة **(Theurel & Gentaz, 2015)**، ودراسة **(Langevin & Laurent, 2016)**.

وتعود أسباب هذه النتائج كذلك إلى طبيعة البرنامج العلاجي في حد ذاته، والذي اعتمد المنظور التكاملي الانتقائي. حيث يتميز بتنوع جلساته العلاجية ذات الصيغة الجماعية المناسبة للفئة العمرية في الدراسة الحالية التي بدورها تفاعلت مع محتوياته. بالإضافة إلى ذلك اعتماد الانتقائية العلمية للتقنيات المستخدمة، مركزا على الجوانب الأربعة للسلوك الإنساني (العوامل الفسيولوجية والفكرية والانفعالية، والسلوكية). من خلال تقنية الاسترخاء ونموذج (ABC)، وضبط الذات وحديث النفس، وضبط المثير والأسلوب التثقيفي الديني والنمذجة، ولعب الدور، والتدعيم التسلسل، تشكيل الاستجابة وغيرها. إضافة إلى تناول البرنامج العديد من المشكلات والصعوبات الحياتية المتعلقة بمصادر الاضطراب الانفعالي لدى أفراد العينة، والتي ساهم في حلها التلاميذ المشاركين بالبرنامج وترجع هذه الفعالية لخصائصهم، حيث أظهروا دافعية وتفاعل عاليين للمشاركة في البرنامج العلاجي لتعويض قصورهم في مسايرة مصادر القمع الانفعالي بطريقة أكثر إيجابية للتعبير عن انفعالاتهم، والتفكير مليا قبل إصدار أحكام أو تصرفات غير مقبولة اجتماعيا. كما أن استخدام التقنيات السابقة مدمجة مع بعضها قد ساعد على ترويض النفس والتنفيس عنها وعن شدة انفعالاتها، وهي كلها طرق علمية مدروسة لها أثرها في إعادة تنظيم الذات وانفعالاتها عن طريق تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية الخمسة، والتي بدورها ساهمت في التخفيض من أعراض القمع الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية على غرار أفراد المجموعة الضابطة.

وخلاصة القول، لما سبق عرضه أن المنظور الإدماجي الانتقائي قائم على ما هو أفضل، وأكثر صحة في المعالجات النفسية المختلفة وهو أساس يوفر قاعدة مناسبة في تأليف نظام معالجة نفسية يكون من درجة جدوى عالية، ومن مستوى علمي عال كذلك.[1] فالانتقائية التقنية (التكنيكية) تتضمن استخدام العديد من التقنيات المستمدة من مصادر مختلفة بدون أن يكون هناك الالتزام والالتصاق بالنظريات أو بالأنظمة العلاجية.[2] ويدعم هذه الفعالية ما يراه **إبراهيم (1998)** أنه من غير المقبول الآن تستخدم فنية علاجية في معالجة كل المشكلات النفسية والاجتماعية كما كان يحدث في السابق، أو كما لا يزال يفعل البعض.[3] ومما لاشك فيه أن ذلك الدمج والتنويع ساهم كثيرا في تلك النتائج المتعلقة بفعالية البرنامج المطبق في الدراسة الحالية.

[1] الحجار، محمد حمدي. (2005). المصدر مذكور سابقا، ص 162.

[2] شبلي، ابراهيمي، وبوعمامة، إسماعيل. (2017). المنظور الإدماجي الانتقائي في الإرشاد النفس.ي. ***مجلة مجتمع تربية عمل***، (4)، ص 21.

[3] إبراهيم، عبد الستار. (1998). ***الاكتئاب***. المجلس الوطني للثقافة، ص 204.

الإستنتاج العام

الإستنتاج العام:

إنطلقنا في الدراسة الحالية من فكرة محاولة التحقق من مدى فعالية برنامج علاجي تكاملي انتقائي قصد تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية وتعديل السلوك لأجل التخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة من المراهقين [16 . 19] سنة، وقد قمنا بتطبيق هذا البرنامج على عينة قوامها (12) تلميذ (ة) من الطور الثانوي تخصص علمي مثلوا أفراد المجموعة التجريبية وهذا لأجل الإجابة على أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها.

وفي ضوء ما سبق عرضه ومن خلال الدراسة الميدانية، ومعالجة بياناتها وفق الدعم الإحصائي ومن ثم عرض وتحليل ومناقشة النتائج تحققت فرضيات هذه الدراسة، حيث كشفت بشكل عام عن فعالية البرنامج العلاجي التكاملي الانتقائي المستخدم في الدراسة الحالية. فقد كان له حجم تأثير دال إحصائيا في تنمية الكفاءات الإنفعالية الأساسية وكذا حجم تأثير دال إحصائيا في التخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة، التي تحققت كل فرضياتها باستثناء فرضية واحدة، وكما هو موضح فيما يلي:

تحقق الفرضيات العامة الخاصة بمتغير الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى عينة الدراسة باستثناء الفرضية العامة الخامسة، إذ اتضح تحقق الفرضية العامة الأولى التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة الضابطة، وهذا من خلال عدم تحقق أي تغير أو نمو إيجابي على مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية المسطرة في البرنامج، فأفراد المجموعة الضابطة لم يحرزوا أي تطور ملفت للنظر.

كما تحققت الفرضية العامة الثانية مؤكدة بذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية، وهذا من خلال تحقق تطور ملحوظ على مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية المسطرة في البرنامج.

بالإضافة إلى تحقق الفرضية العامة الثالثة التي تؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس القبلي، وذلك لعدم تعرضهما لأي تدخل علاجي. أما بالنسبة للفرضية العامة الرابعة فقد أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس البعدي، وذلك ما قد يرجع للتدخل العلاجي مع المجموعة التجريبية على غرار المجموعة الضابطة وهو ما يبين أثر البرنامج المقترح على العينة التجريبية من خلال الفروق الدالة بين المجموعتين. فيما لم تتحقق الفرضية العامة الخامسة القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية، إذ سبق توضيح ذلك من خلال مناقشة الفرضية في الفصل السابق.

أما عن الفرضيات الجزئية الخاصة بأبعاد متغير الكفاءات الانفعالية الأساسية تحققت كلها، إذ دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على الأبعاد الخمسة (التعرف . الفهم . التعبير . الضبط . الاستخدام) لدى أفراد العينة الضابطة، فيما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على الأبعاد الخمسة (التعرف . الفهم . التعبير . الضبط . الاستخدام) لدى أفراد العينة التجريبية مما يدل على تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى العينة ذاتها، وكذا على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على الأبعاد الخمسة في القياس القبلي، فيما توجد فروق بين المجموعتين في القياس البعدي على نفس الأبعاد الخمسة.

أما فيما يخص الفرضيات العامة الخاصة بمتغير القمع الانفعالي لدى عينة الدراسة فقد تحققت واتضح هذا من خلال تحقق الفرضية العامة الأولى التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة الضابطة، كما تحققت الفرضية العامة الثانية مؤكدة بذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية. بالإضافة إلى تحقق الفرضية العامة الثالثة التي تؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القمع الانفعالي في القياس القبلي، أما بالنسبة للفرضية العامة الرابعة فأكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مقياس القمع الانفعالي في القياس البعدي، فيما دلت الفرضية العامة الخامسة لمتغير القمع الانفعالي على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية.

أما عن الفرضيات الجزئية الخاصة بأبعاد متغير القمع الانفعالي فقد تحققت هي الأخرى كلها، إذ دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على الأبعاد الخمسة (قمع العدوانية، التحكم في النزوعية أو الاندفاعية، تقدير الآخر، الاحساس بالمسؤولية، الدفاعات القمعية لدى أفراد العينة الضابطة. فيما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على الأبعاد الخمسة لدى أفراد العينة التجريبية مما يدل على التخفيف من أعراض القمع الانفعالي، وكذا على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على الأبعاد الخمسة في القياس القبلي، فيما توجد فروق بين المجموعتين في القياس البعدي على نفس الأبعاد الخمسة.

أما بالنسية للفرضية الخاصة بحجم الأثر فقد تحققت ودلت على أن حجم تأثير البرنامج كان كبير على كلا المتغيرين، أي أن أكثر من (20%) من حجم تباين المتغيرين التابعين (الكفاءات الانفعالية الأساسية، القمع الانفعالي) راجع في الأساس إلى المتغير المستقل (البرنامج)، وبالتالي يمكن القول بأن هناك أثر كبير للبرنامج في تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية وتعديل السلوك والتخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة من المراهقين [16 . 19] سنة.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها وما دلت عليه فرضيات الدراسة، يمكننا أن نستنتج ما يلي:

على الرغم من أن البرنامج أبدى فعالية على العموم في تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية الخمسة عبر كافة مراحله، والدليل على ذلك التخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية. فقد تعدلت بعض سلوكياتهم إلى الأحسن، كما أننا لاحظنا زيادة التحكم في الانفعالات خاصة منها الغضب، وقد يرجع هذا إلى نوع النشاطات التي خصصناها لهذا البعد والتي تجاوب معها المشاركون كثيرا خاصة فيما يخص الألعاب الخاصة بالاسترخاء والتي استمتعوا بها، إضافة إلى مختلف الأساليب التي لاحظنا وقعها على المشاركين وتجاوبهم معها وكذا تأثرهم بمختلف القصص وشخصياتها، خاصة بعد قيامهم بلعب الدور. إلا أنه لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية الذين يعانون أعراض القمع الانفعالي، وقد يعود هذا . حسب وجهة نظرنا . إلى خصوصية الاضطراب الذي كان يستدعي ربما تركيز وتدريب أكثر على تلك الكفاءات، فالمراهق كان طفلا يفتقر إلى هذه الكفاءات ومختلف المهارات اللازمة ودليل على ذلك إصابته بالقمع، أي بمعنى كفاءاته الانفعالية ضعيفة ولم يكتسبها منذ الصغر بل تدرب عليها في وقت متأخر وربما لم تكن تلك المدة كافية لأجل ترسيخها بشكل أفضل لذا انتكس إثر انتهاء مدة التدريب على غرار القمع الانفعالي. أي أنه تخلص من تلك الأعراض أو بالمعنى خفت لديه وقلت بشكل ملحوظ نتيجة تعبيره عن انفعالاته الشديدة وكذا التعرف عليها، وفمهما، وضبطها، وحسن تسييرها واستخدامها فيما يخص الانفعالات الشخصية وانفعالات الآخرين، مع اكتساب مختلف الاستراتيجيات اللازمة لذلك. كما نستنتج أنه لو كان وقت البرنامج أطول ربما كان سيحدث تنمية أفضل للكفاءات الانفعالية، لأن المراهق بحاجة لأن يختبر نفسه بطريقة كافية ليستشعر بقدراته وانفعالاته وبالتالي تنمى ثقته بذاته ومنه تترقى معاملته مع انفعالاته الشخصية وكذا انفعالات الآخرين. بمعنى تساهم تلك الكفاءات الانفعالية بدورها في نمو الكفاءات الاجتماعية لديه وهكذا . وذلك حسب ما دلت عليه الكثير من الدراسات في هذا الشأن.

كذلك من بين الاستنتاجات التي توصلنا إليها على الانتكاسة في نتائج الكفاءات الانفعالية عدم الاهتمام من طرف أولياء تلاميذ المجموعة التجريبية كما ينبغي، فرغم معرفتهم أن أبناءهم في مرحلة تدريب على برنامج علاجي يهدف إلى تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لأجل التخفيف من أعراض القمع الانفعالي لديهم، إلا أنهم لم يهتموا بالصورة الجيدة تجاه ذلك من خلال قلة الاتصال عبر فترات ومراحل البرنامج بشخصنا والاستفسار عن التطورات الحاصلة أو إبداء الملاحظات، وما تبين لنا أن جل الأولياء يحتاجون في حد ذاتهم تدريباً على تلك الكفاءات من دون شك. لذا نرى أنه من الضروري أن تعتمد برامج من هذا النوع مع الأولياء والمعلمين وبعد ذلك للأطفال والمراهقين فتعاون الجهات القائمة على الرعاية مع المدربين والمختصين لأمراً ضرورياً في إنجاح أهداف البرامج المختلفة، فالبرنامج لا يمكنه أن ينجح بطريقة كافية إن لم يتم تجسيد مساعيه وأهدافه من طرف الأولياء على أرض الواقع. ولهذا نرى أن تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية وعلاج أعراض القمع الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بصفة خاصة باعتبارها العينة المقصودة بالدراسةالحالية يحتاج إلى أخصائياً متمرساً للتخطيط الجيد والحكم بما يتماشى وطبيعة الاضطراب وطبيعة العينة المقصودة، وإعطاء الوقت الكافي للتكفل من أجل الحصول على النتائج المتوخاة من البرنامج. بالإضافة

إلى التعاون مع الأسرة التي تعتبر جزءاً مهماً وأساسياً من البرنامج المطبق وبهذا يحقق الأخير تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية دون انتكاسة كهدفاً نمائياً يعود لطبيعة المرحلة العمرية، وعلاجياً من خلال علاج الأعراض الراهنة أو ما يسمى بالتدخل المبكر من أجل الوقاية من تجذر الاضطراب، كما ويكون ذلك بالسيطرة والتحكم في جميع الظروف التي قد تكون ظروف دخيلة، وقد تؤثر على نتائج البرنامج كالجانب الاقتصادي، الثقافي للأسرة، المعدل الدراسي، الجانب الصحي والاجتماعي والسلوكي وغيرها.

وبعد عرض أهم ما خلصت إليه هذه الدراسة والتي تمثلت في تصميم برنامج علاجي لتنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية للتخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى تلاميذ المستوى الثانوي، وبعدما تم التحقق من صحة الفرضيات الأساسية والجزئية للدراسة، إضافة إلى التحقق من حجم أثر البرنامج في تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية والتخفيف من أعراض القمع الانفعالي عن طريق حساب معامل مربع إيتا (η^2) والذي أظهر أن التأثير كان كبيراً. يمكن القول بأن هناك نمواً على مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية ولصالح المجموعة التجريبية بنسبة كبيرة وخاصة فيما يتعلق ببعد التحكم في الغضب والذي تم ملاحظته ميدانياً، وكما يمكن القول أيضلً بأن هذا الضبط قد تكون له مساهمة في التخفيف من أعراض القمع الانفعالي بنسبة بارزة لدى أفراد العينة. وعلى هذا خلصنا إلى أن البرنامج العلاجي كان ذو فعالية كبيرة في تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية والتخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة من المراهقين (16 - 19) سنة، وهذا حتى إن لم تنمى الكفاءات بالدرجة المطلوبة ولم تختفي الأعراض كلية لدى عينة الدراسة، إلا أننا سجلنا ارتفاعاً بارزاً على مستوى تلك الكفاءات وانخفاضاً واضحاً على مستوى تلك الأعراض. وبعد عرض نتائج الدراسة وتحليلها، يمكننا كذلك استنتاج ما يلي:

- هناك استعداد وقابلية لدى المراهقين (16 - 19) سنة لتنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لديهم لما لهذه المرحلة من أهمية في مختلف الجوانب، وخاصة الانفعالية والسلوكية منها.

- ضرورة تنمية الكفاءات الإنفعالية الأساسية عبر المراحل العمرية ابتداءً من مرحلة الطفولة المبكرة، حتى نضمن النمو السوي من كل الجوانب الأخرى (النمو الجسمي، المعرفي، والإنفعالي، الاجتماعي، السلوكي...). فالتدخل في هذه المرحلة العمرية قد يكون له أثراً بالغاً في تكوين الخبرات اللازمة والصحيحة حول مختلف الانفعالات والمواقف التي قد يمر بها المراهق، والتي ينتج عنها الكثير من السلوكيات التي يحتاج بعضها إلى تغيير وأخرى إلى تعديل. فالكفاءات الانفعالية تلعب دو راً مهماً في حياة الأطفال بإعتبارها تمس جانب مهم من جوانب النمو لديهم، وتساعد في تنمية مهاراتهم الاجتماعية. فهنا تتجلى ضرورة مساعدة أو توفير بيئة أسرية ملائمة ومتعاونة حتى نضمن نمو سوي للأطفال والمراهقين، خاصة النمو الإنفعالي بإعتبار أن أغلبية الاضطرابات سببها خلل على مستوى النمو الإنفعالي، وكذلك حتى نتجنب الإنتكاسة.

- دور النشاطات والاستراتيجيات المسطرة بالبرنامج في تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية، إذ يحتاج المراهق للشعور بالمرح والمتعة للتعلم، إضافة إلى دور الأسلوب التثقيفي والقصة بمختلف شخصياتها الخيالية والواقعية في اختبار مختلف الانفعالات والسلوكيات، وكذا لعب الدور والنمذجة التي يستمتع المراهق كثيراً بالقيام بها. إذ لاحظنا خلال تطبيق نشاطات البرنامج بأن المشاركون أبدو رغبة جذابة في ممارسة تلك الأنشطة والألعاب وتحبيذهم بصورة كبيرة لها، أي كأنهم متعطشون للعب أو بتعبير أصح حرموا من اللعب نتيجة انشغالاهم بالأنترنيت، وإدمانهم على الألعاب التي لا توجد بها حركة أو حيوية وغيرها. وظهر ذلك خاصة في الألعاب الرياضية والتنافسية. كما قد منحت مختلف الأنشطة والإستراتيجيات المراهق المشارك بالبرنامج فرصة التعامل بتلقائية، والقبول غير المشروط بما أننا نتعامل في مواقف مغايرة للمواقف التعليمية التي تتسم بالكثير من الجدية مما يساهم في تحقيق أهداف البرنامج. بالإضافة إلى الاستمتاع بالأنشطة التي تحمل الكثير من المنافسة، وكذا الأدوار القيادية إضافة إلى الصورة الحية. كما أن للأساليب المستعملة في عملية الإثابة والعقاب أثراً بالغاً في نفسية المراهق، واستجاباته وتفاعله مع النشاطات المختلفة.

- أهمية وجود برامج تعنى بتنمية الجانب الانفعالي للطفل والمراهق، خاصة في ظل ما تعرفه البرامج المطبقة في المدارس والثانويات من افتقار لهذا النوع من البرامج على غرار البرامج المهتمة بالجانب المعرفي خاصة في البيئة الجزائرية، مع أهمية الانفعالات في هذه المرحلة العمرية وأثرها في عملية التعلم. إذ قد يؤدي عدم قدرة المراهق على التحكم في انفعالاته إلى مشاكل يصعب على الآخرين فهمها وبالتالي التعامل معها مما قد ينجر عنه سوء معاملة الآخرين له، إضافة إلى السلوكيات غير المعتدلة.

- كما أن النزاعات والصراعات تكون كثيرة بين المراهقين في هذه المرحلة العمرية، والتي ينتج عنها مواقف حقيقية يمكن من خلالها تعديل الكثير من السلوكيات الخاطئة، وتدريب المراهقين على كيفية فك النزاع بطرق صحيحة وسليمة وردة الفعل المدروسة. وذلك من خلال مساعدة المراهق على تمثيل مختلف الانفعالات وإظهار مختلف الإيماءات الجسمية والتعرف على التسمية الصحيحة لكل انفعال، وأن يميز بين ما يشعر به وما يعبر عنه وكذا بالنسبة للآخرين. وكذلك من خلال التفاعل مع المراهق وكسب ثقته يمكن أن نمنحه فضاءً واسعاً لحرية التعبير مع وضع القواعد التي تساعده على فهم المواقف التي قد يمر بها وأن يجد الطرق السليمة لمواجهتها، وتدريبه على التعاون والمشاركة الجماعية.

- أكدت هذه الدراسة من خلال النتائج التي توصلت إليها بأن البرامج العلاجية لها الأثر الفعال في تعديل سلوك المراهقين خلال المرحلة الثانوية، بدليل أن البرنامج العلاجي المقترح والذي تم تطبيقه على هذه الفئة كان له دوراً كبيراً في تنمية الكفاءات الإنفعالية الأساسية حتى ولو بنسب متفاوتة من كفاءة لأخرى، بمعنى التفاوت في درجات الكفاءات الإنفعالية التي تمت تنميتها تدل على أنه لابد من تناول كل كفاءة على حدى، حتى يكون لها الوقت الكافي والأنشطة اللازمة والضرورية أكثر من التي تم عرضها ضمن البرنامج، كما يعود هذا التفاوت إلى

الظروف الموضوعية التي مر بها البرنامج أثناء التطبيق كذلك. إلا أنه بالرغم من ذلك فقد تم التخفيف من أعراض القمع الانفعالي، وهذا دليل على أن النشاطات المقترحة والأساليب المعتمدة إنطلاقاً من النظرية السلوكية المعرفية واستراتيجيات تعديل السلوك التي كان لها دوراً في النتائج المتحصل عليها من خلال إثارة تفاعل المشاركين، وحب المشاركة والطلب المستمر في تطبيق النشاطات والأساليب المختلفة وتحبيذهم لها.

- تعتبر المرحلة الثانوية من المراحل الحرجة (المراهقة)، لذا تحتاج إلى تظافر الجهود لتفعيل دور الأخصائي النفساني وخاصة إعداد البرامج العلاجية والنمائية من أجل تعزيز السلوك الإيجابي كما أوضحت هذه الدراسة. فالانخفاض المحسوس في أعراض القمع الانفعالي لدى عينة الدراسة والذي قد يعود لتنمية الكفاءات الإنفعالية الأساسية دليل على أهمية هذه الكفاءات، فمن خلال إتاحة الفرصة لهولاء التلاميذ حتى يتعرفوا على إنفعالاتهم ويفهمونا وكذلك يعبرون عنها ويضبطونها ويحسنون استخدامها وأيضاً لانفعالات غيرهم قد تحميهم من التعرض للاضطرابات والتي من بينها القمع الانفعالي والأليكستيميا وغيرهما.

وأخيرا يمكننا القول أن البرنامج إستطاع أن يصل إلى ثلاثة أهداف هامة وهي: أنه لعب دوراً نمائياً (تنمية الكفاءات الإنفعالية الأساسية الخمسة)، كما أنه لعب دوراً علاجياً (علاج أعراض القمع الانفعالي) حتى وإن انخفضت بنسب متفاوتة، وكذلك كان له دوراً وقائياً (الوقاية من إمكانية تطور أعراض القمع الانفعالي). ومنه فالكفاءات الانفعالية الأساسية لا تلعب دور الواقي من الإصابة بالأمراض فقط، وإنما لها دوراً هاماً وفعالاً حتى بعد السقوط في المرض. وهذا لكونها عاملاً سيكولوجياً فعالاً في التخفيض من أعراض الاضطراب النفسي من خلال دفع المصابين نحو السلوكيات السوية والصحيحة التي من شأنها أن تخفف من حدة المضاعفات والأعراض وتقي من شدة الانتكاسة وخطورتها في الاضطرابات، ونخص الذكر هنا القمع الانفعالي لدى فئة المراهقين والذي سبق وأن أوضحنا مخاطره وآثار على مختلف جوانب حياتهم.

خلاصة

خلاصـــــة:

لقد تم من خلال هذه الدراسة التعرف على مدى فعالية برنامج علاجي تكاملي انتقائي مستند على تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية، وتعديل السلوك في التخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة من المراهقين [16 . 19] سنة. وذلك بانتقاء التقنيات العلاجية الملائمة من مختلف المدارس النفسية التابعة لها بطريقة علمية استخدمت فيها الدراسات السابقة للتدليل على ذلك، وللخوض في الموضوع والبحث فيه قمنا بطرح مجموعة من التساؤلات التي على أساسها تم افتراض مجموعة من الفرضيات التي تشمل المتغيرات المستهدفة وتساهم في الوصول إلى نتائج تخدم موضوع الدراسة الحالية، حيث تمثلت تساؤلات الدراسة فيما يلي:

أ. **متغير الكفاءات الانفعالية الأساسية:**

. الأسئلة العامة لمتغير الكفاءات الانفعالية الأساسية:

- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة الضابطة؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس القبلي؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس البعدي؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية؟.

. الأسئلة الفرعية لأبعاد متغير الكفاءات الانفعالية الأساسية:

- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة الضابطة؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس القبلي؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس البعدي؟.

ب. متغير القمع الانفعالي:

. الأسئلة العامة لمتغير القمع الانفعالي:

- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة الضابطة؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القمع الانفعالي في القياس القبلي؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القمع الانفعالي في القياس البعدي؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية؟.

. الأسئلة الفرعية لأبعاد متغير القمع الانفعالي:

- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على أبعاد مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة الضابطة؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على أبعاد مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مقياس القمع الانفعالي في القياس القبلي؟.
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مقياس القمع الانفعالي في القياس البعدي؟.

ج. السؤال المتعلق بفعالية البرنامج:

- ✓ ما مدى فعالية برنامج علاجي تكاملي انتقائي مستند على تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية وتعديل السلوك للتخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة من المراهقين (16 . 19) سنة؟.

وقد وضعت لبحث هذه الأسئلة الفرضيات التالية:

أ. **متغير الكفاءات الانفعالية الأساسية:**

. الفرضيات العامة لمتغير الكفاءات الانفعالية الأساسية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة الضابطة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس القبلي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية.

. الفرضيات الجزئية لأبعاد متغير الكفاءات الانفعالية الأساسية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى أفراد العينة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس القبلي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في القياس البعدي.

ب. فرضيات متغير القمع الانفعالي:

. الفرضيات العامة لمتغير القمع الانفعالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القمع الانفعالي في القياس القبلي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القمع الانفعالي في القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية.

. **الفرضيات الفرعية لأبعاد متغير القمع الانفعالي:**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على أبعاد مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على أبعاد مقياس القمع الانفعالي لدى أفراد العينة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مقياس القمع الانفعالي في القياس القبلي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مقياس القمع الانفعالي في القياس البعدي.

ج. **الفرضية المتعلقة بفعالية البرنامج:**

- للبرنامج العلاجي فعالية في تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية والتخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة من المراهقين (16 . 19) سنة.

ولتنفيذ التجربة في الدراسة الحالية تم إستخدام التصميم التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة والذي يعتمد القياس القبلي والقياس البعدي، وذلك من أجل التأكد هل للبرنامج العلاجي المؤسس على تنمية الكفاءات الإنفعالية الأساسية وتعديل السلوك فعالية في التخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة الدراسة؟. حيث أن أفراد العينة تتوفر فيهم درجات منخفضة على مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية ودرجات مرتفعة على مقياس القمع الانفعالي، وقد استعنا لجمع المعلومات بمقياس القمع الانفعالي المصمم من طرف (Weinberger, 1989) والذي قمنا بترجمته وتكييفه على البيئة الجزائرية، ومقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية المصمم من طرفنا والمقنن على البيئة المحلية. وكذا تطبيق البرنامج العلاجي الذي قمنا بتصميمه وتكييفه حسب خصائص الفئة المستهدفة بالدراسة كمتغير مستقل لبحث فعاليته في التخفيف من أعراض القمع الانفعالي اعتماداً على المنظور التكاملي الانتقائي، وتوصلنا من خلال ما سبق إلى النتائج التالية:

- أن البرنامج العلاجي كان فعالاً في تنمية الكفاءات الإنفعالية الأساسية وتعديل السلوك، وفي التخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، وهذا إن دل إنما يدل على قابلية وإمكانية تنمية الكفاءات الإنفعالية الأساسية لدى المراهقين.
- توفر عامل الرغبة، والميل، والدافعية، والحاجة الماسة للمشاركة الفعالة في البرنامج والإدارة الحسنة، والوعي بأهمية ذلك وغيرها هي عوامل لها أهميتها القصوى في نجاح أي تدخل تدريبي.
- ضرورة تنمية الكفاءات الإنفعالية الأساسية لدى الأطفال والمراهقين، حتى نضمن النمو السوي لهم في كافة الجوانب (الجسمية، المعرفية، السلوكية، الانفعالية، الاجتماعية) وغيرها. وذلك لا يكتمل

ويتحقق إلا بتوفير بيئة أسرية ملائمة ومتعاونة خاصة فيما يتعلق بالنمو الإنفعالي بإعتبار أن أغلبية الإضطرابات سببها خلل على مستوى هذا النوع من النمو ، وكذلك حتى نتجنب الإنتكاسة.

- توفر عامل الإدماج لمختلف الأساليب العلاجية والتثقيفية مع مراعاة الجوانب الثقافية والدينية التي تحيط بأفراد عينة الدراسة ساعدهم للانجذاب نحو المواضيع النفسية والأنشطة المختلفة المقدمة لهم، وكل ذلك ساهم في خلق نوع من المرونة والمشاركة الفعالة أثناء تطبيق جلسات البرنامج ومنه تنمية الكفاءات الانفعالية وخفض أعراض القمع الانفعالي.
- إن إقتراح البرنامج العلاجي التكاملي الانتقائي وتطبيقه على هذه الفئة كان له دوراً بارزاً في تنمية الكفاءات الإنفعالية الأساسية وبالتالي التخفيف من أعراض القمع الانفعالي، وهذا دليل على أن النشاطات المقترحة والأساليب والاستراتيجيات المعتمدة بالبرنامج إنطلاقاً من مختلف النظريات وعلى رأسها النظرية السلوكية المعرفية بالخصوص كان لها دوراً في النتائج المتحصل عليها.
- يستخدم البرنامج الحالي العديد من الاستراتيجيات والتقنيات منها: تقنية الاسترخاء، ونموذج الـ (ABC)، والوعي بالحوار الذاتي (إعادة البناء المعرفي)، العقد السلوكي، وأسلوب حل المشكلات والتحكم بالذات، وضبط المثير، والتعزيز الإيجابي، والمحاضرة، ولعب الدور، والنمذجة، والمرح والتسلسل، التشكيل، تكلفة الإستجابة، التكرار، التلقين وغيرها. وتنفيذها عملياً ووضع التلميذ المشارك نفسه في الشروط البيئية المناسبة لإحداث التغيير المنشود وبالتالي تحمله مسؤولية التنفيذ الذاتي لعناصر البرنامج بعد تلقيه توجيهاً أو تدريباً مبدئياً أثناء الجلسات. فوجود كل تلك التقنيات وفر فرصة للجمع بين المعرفة والممارسة، بل جسد العلاقة الوثيقة بين الفكر والانفعال والسلوك، وقد دلت العديد من الدراسات على فعالية استخدام البرامج التدريبية التي تضمنت أي من تلك التقنيات.
- إستطاع البرنامج الحالي أن يصل إلى ثلاثة أهداف هامة، وهي: أنه لعب دوراً نمائياً (تنمية الكفاءات الإنفعالية الأساسية)، ودوراً علاجياً (تخفيف أعراض القمع الانفعالي ولو بدرجات متفاوتة ما بين أبعاد المتغير في حد ذاته أو ما بين أفراد عينة الدراسة)، وكذلك دوراً وقائياً (الوقاية من إمكانية تطور أعراض القمع الانفعالي وتأثيراتها على جوانب أخرى أو ظهور اضطرابات ومشكلات مغايرة جراء ذلك).

وبالمقابل، فقد تمخض إبان تحليل بيانات الدراسة التطبيقية الحالية بعض القضايا والإشكاليات الجديدة والجديرة بالبحث، والتي من بينها تم اقتراح ما يلي:

- القمع الانفعالي وعلاقته بالكفاءات الانفعالية الأساسية والمخططات المبكرة المختلة لدى عينة من طلبة الجامعة.
- فعالية برنامج علاجي إدماجي انتقائي مستند على تنمية الكفاءات الانفعالية والاجتماعية للتخفيف من أعراض الألكستيميا لدى عينة من المراهقين.

- مدى فعالية برنامج متعدد المناهج مستند على تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية وتعديل السلوك للتخفيف من أعراض العدوانية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.
- الكفاءة الانفعالية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية.
- فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفاءات الانفعالية لدى عينة من أطفال الروضة.
- تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى الأطفال خاصة الكفاءات الثلاث الأولى منها.
- تنمية الكفاءات الانفعالية لدى مرضى بعض الأمراض السيكوسوماتية وعلى رأسها السرطان.
- فعالية برنامج لتنمية الكفاءات الانفعالية المدعمة للعلاج الكيميائي لدى مرضى السرطان.
- فعالية برنامج لتنمية الكفاءات الانفعالية لدى المرضى المصابين بالاضطرابات الهضمية المعدية.

ويمكن تقديم بعض الاقتراحات في نهاية الدراسة الحالية، والتي من أهمها:

- ضرورة الاهتمام بإعداد البرامج الإرشادية للأسر حول كيفية رعاية الأبناء ذوي الصعوبات والاضطرابات الانفعالية، والطرق الايجابية التي تؤدي بهم إلى تنظيم وتوازن انفعالي جيد.
- تطبيق برامج تدريبية لتنمية الكفاءات الانفعالية والاجتماعية مع فئات عمرية مختلفة بغرض التأكد من فعاليتها مع جميع الأعمار ، مع محاولة توجيهها للأولياء والقائمين على الرعاية.
- السعي للقيام بدراسات تركز على الجانب الانفعالي للأطفال والمراهقين تتصدى لمختلف الاضطرابات النفسية، والدعوة للتفتح العلمي.
- ضرورة الإهتمام بتصميم وبناء برامج طويلة الأمد بإعتبارها فعالة في الوقاية أو التنمية أو العلاج من مختلف المشكلات، وذلك لأجل تجنب الانتكاسات والعودة للاضطرابات، وبخاصة تلك البرامج التي تركز على اللعب واعتمادها مع فئة الأطفال.
- دراسة الكفاءات الإنفعالية الأساسية الخمسة كل على حدة، وهذا لمنح الوقت الكافي لكل منها وتنميتها بشكل جيد لدى الفئة المستهدفة.
- العمل على إدراج مثل هذه البرامج في المؤسسات التربوية مع ضرورة إطلاع العاملين في المجال النفسي، وكذا المعلمين وحتى الأولياء على مثل هذه البرامج. فاللمؤسسات التربوية والأسرية دوراً وإسهاماً في توجيه الفرد حول كيفية التحكم بالانفعالات، مع تأكيد أهمية أساليب التنشئة الاجتماعية وحرية التعبير الانفعالي منذ المراحل المبكرة من العمر لما لها من تأثير مباشر في إرساء مبادئ توكيد الذات، والتي من شأنها أن تضمن حرية التعبير عن الانفعالات بصورة مباشرة وهو ما يؤدي إلى عدم اعتماد الفرد على إستراتيجية القمع الانفعالي كأسلوب للتعامل مع الضغوط النفسية.
- تطبيق أساليب وتقنيات الكفاءات الانفعالية من طرف المعلمين والمرشدين في المدارس لأغراض وقائية وإنمائية وعلاجية.
- القيام بدراسات مكثفة لفئة المراهقين الجزائريين قصد تشخيص أهم الاحتياجات المكيفة على بيئتهم لتجنب التداعيات النفسية والاجتماعية الخطيرة لذلك، إذ لهم خصوصيات القابلية للتغير والإنصات إذا ما وجدوا

يد العون التي تأخذ بهم إلى الطريق القويم، على الصعيد الأسري والمدرسي والاجتماعي ككل، أي ما يبقى على عاتق الوالدين والمربين أولاً وأخيراً هو مسؤولية الصحة العاطفية لكل الأطفال والمراهقين.

- العمل على رفع مستوى الكفاءات الانفعالية لدى التلميذ في كافة المراحل الدراسية، وذلك من خلال اقتراح منهاج مكمل للمنهاج المدرسي، وهو منهاج يهدف إلى تأطير خبرات التلميذ الايجابية أو السلبية خارج القسم أي هو المنهاج الخفي أو اللاواعي، إذ تكون لهذا المنهاج وظيفة تنفيسية وترفيهية هادفة. وذلك من خلال عقد الندوات والمؤتمرات وإقامة الفعاليات، واقتراح مجموعة من النشاطات التي يرغب التلاميذ بالمشاركة فيها حيث تهدف إلى تحقيق مستوى معين من القدرة على ضبط انفعالاتهم اتجاه أنفسهم واتجاه الآخرين.

وأخيرا، يمكننا القول بأن آفاق دراستنا هاته كانت واسعة وأهدافها بعيدة، إلا أنه وكما هو الحال في كل البحوث والدراسات فقد واجهتنا عند تطبيقها بعض الصعوبات والتي قلصت من مجالها وحددت أهدافها لكننا حاولنا جاهدين تداركها، ومن بين أهمها نجد:

- ✓ ندرة الدراسات الخاصة بمتغيرات الدراسة الحالية وتحديدا تلك المتعلقة بالمراهقين ومنه ندرة المقاييس الخاصة بقياس الكفاءات الإنفعالية الأساسية لدى المراهقين، وهو ما استدعى تصميم مقياس خاص بالفئة وتقنينه على البيئة الجزائرية. بالإضافة إلى اعتماد مقياس (Weinberger, 1989) للقمع الانفعالي والذي قمنا بترجمته وتكييفه على البيئة الجزائرية هو الآخر، وكل ذلك تطلب منا جهداً ووقتاً مضاعفين.
- ✓ صعوبة في تحديد وقت تطبيق الجلسات وتوحيده لجميع التلاميذ لتجنب غياباتهم قدر الإمكان من ناحية وكذا بسبب إكتظاظ برنامجهم الدراسي، وقيام البعض منهم بساعات إضافية خاصة خارج المؤسسة من ناحية أخرى.
- ✓ صعوبة تحقيق العشوائية وفي نفس الوقت تحقيق التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة في الخصائص والمتغيرات الدخيلة.
- ✓ أغلب المراجع باللغة الأجنبية الفرنسية وخاصة الإنجليزية لأنها متطورة بهذه الفترة، وكان لنا جهداً مضاعفاً للقيام بذلك.

- ❖ وقد أمكننا التغلب على هذه الصعوبات بالبحث الدؤوب في المكتبات العالمية على شبكة الإنترنت مع التواصل بالعديد من الأساتذة وطلبة الدكتوراه من داخل الوطن وخارجه خاصة من (العراق، فلسطين، الأردن)، والتصدي قدر المستطاع للمتغيرات الدخيلة في الدراسة وتحقيق التكافؤ بين أفراد المجموعتين، وجعل رغبة التلاميذ أفراد العينة التجريبية أهم معيار ومرجع لتحديد مواقيت الجلسات العلاجية.

ختاماً، كان بودنا أن نختصر قدر الامكان هذا العمل ولكن نظراً لتعدد متغيراته وأهميته جاء على هذه الشاكلة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: باللغة العربية

- القرآن الكريم.
- السنة النبوية الشريفة.

إبراهيم، وجيه محمود. (1981). ***المراهقة خصائصها ومشكلاتها***. دار المعارف.

إبراهيم، اسكندر. (2000). ***كتاب الحداثة*** (ط.2). (رمضان محمد، مترجم). دار نجيب للطباعة.

إبراهيم، عبد الستار. (1980). ***العلاج النفسي الحديث . قوة للإنسان***. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

إبراهيم، عبد الستار. (1998). ***الاكتئاب***. المجلس الوطني للثقافة.

إبراهيم، عبد الستار، الدخيل، عبد العزيز بن عبد الله، وإبراهيم، رضوان. (1993). **العلاج السلوكي للطفل . أساليبه ونماذج من حالاته.** المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

إبراهيم، عبد الستار، الدخيل، عبد العزيز عبد الله، وإبراهيم رضوى. (2003). ***العلاج السلوكي للطفل والمراهق***. دار العلوم للطباعة والنشر.

إبراهيم، علا عبد الباقي. (2000). **التعرف على الإعاقة العقلية وعلاجها وإجراءات الوقاية منها**. عالم الكتب.

إبراهيم، عواطف محمد. (1979). ***تنمية الشعور الديني عند الأطفال***. دار المجمع العلمي.

ابراهيمي، شبلي. (2013). ***فاعلية برنامج إرشادي نفسي في التخفيف من حدة العدوانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من منظور إدماجي انتقائي*** [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر 02.

ابراهيمي، شبلي، بوعمامة، إسماعيل. (2017). المنظور الإدماجي الانتقائي في الإرشاد النفسي. ***مجلة مجتمع تربية تعليم***، 4، 11 . 30.

ابن أبي الدنيا، عبد الله محمد عبيد البغدادي أبو بكر، والطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب أبو القاسم. (1989). ***مكارم الأخلاق ابن أبي الدنيا والطبراني*** (عطا محمد عبد القادر أحمد، تحقيق). (شمس الدين أحمد، تهميش). دار الكتب العلمية.

ابن عساكر، أبي القاسم علي بن الحسن الدمشقي الشافعي. (1993). ***مدح التواضع وذم الكبر*** (النابلسي محمد عبد الرحمن، تحقيق). دار السنابل للطباعة والتوزيع.

ابن منظور، جمال الدين محمد. (1998). ***لسان العرب***. دار الفكر.

أبو الخير، عبد الكريم قاسم. (2004). ***النمو من الحمل إلى المراهقة (منظور نفسي اجتماعي طبي تمريضي)***. دار وائل للنشر والتوزيع.

أبو الفتوح أحمد عمر ، محمد كمال. (2017). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية القدرة على التعرف على الانفعالات من خلال التعبيرات الوجهية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأثره على مستوى تفاعلهم الاجتماعي. ***المجلة الدولية للبحوث التربوية، 41***(4)، 315 . 356.

أبو جادو، صالح محمد علي. (2003). ***علم النفس التربوي***. (ط. 2). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو جادو، صالح محمد علي. (2007). ***علم النفس التطوري طفولة ومراهقة*** (ط.2). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو جادو، صالح محمد. (2011). ***علم النفس التطوري . الطفولة والمراهقة*** (ط.3). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو جادو، صالح محمد علي. (2014). ***علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة*** (ط.4). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو حماد، ناصر الدين. (2011). ***اختبارات الذكاء 'الدليل والمرجع الميداني'***. عالم الكتب الحديث.

أبو حمدان، يوسف عبد الوهاب. (2003). ***تعديل السلوك "النظرية والتطبيق"***. المدى للنشر ومركز يزيد.

أبو دف، محمود خليل. (2006، فبراير 8 . 9). ***منهج الرسول ﷺ في تقويم السلوك وكيفية الاستفادة منه في تعليمنا المعاصر***. مؤتمر تطوير برامج كليات التربية بالوطن العربي في ضوء المستجدات المحلية والعالمية، كلية التربية . جامعة الزقازيق.

أبو سعد، أحمد عبد اللطيف. (2014). ***تعديل السلوك الإنساني النظرية والتطبيق*** (ط. 2). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو سعد، أحمد عبد اللطيف، والأزايدة، رياض عبد اللطيف. (2012). ***إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرهم***. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو سعد، مصطفى. (2010). ***المراهقون المزعجون . دليل عملي في المهارات التربوية للتعامل مع المراهقة . مهارات احتواء المراهقين***. شركة الإبداع الفكري.

أبو سعدة، نفوذ سعود. (2012). ***فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية*** [رسالة ماجستير،جامعة الأزهر]. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=76865

أبو هدروس، ياسرة محمد أيوب محمد. (2016). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في علاج الإدمان على موقع التواصل الاجتماعي الفيس بوك لدى عينة من المراهقات. ***مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 16***(3)، 114-130. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=122911

أبيض، ملكة. (2008). ***الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال*** (ط.3)، مجد المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع.

الاتحاد الدولي للاتصالات. (2020). مبادئ توجيهية لأولياء الأمور والمربين بشأن حماية الأطفال على الإنترنت. منشورات (ITU).

أحمد، أمل. (2001). ***بحوث ودراسات في علم النفس***. مؤسسة الرسالة.

أحمد، رحاب يحيى. (2020). فعالية العلاج السلوكي الجدلي في تحسين التنظيم الانفعالي لدى المراهقات وأثره على تخفيف اضطراب شره الأكل العصبي لديه. ***مجلة كلية التربية***، (121/ج3)، 105 . 165. DOI: 10.21608/jfeb.2020.122159

أحمد، سهير كامل. (1999). ***سيكولوجية نمو الطفل (دراسة نظرية، تطبيقات عملية)***. مركز الإسكندرية للكتاب.

أخرس، نائل محمد عبد الرحمن، و ناصر، محمود أمين محمود. (2015). ***تعديل السلوك***. مكتبة الرشد ناشرون.

الإدارة العامة للتدريب والإبتعاث. (2014). ***خصائص النمو وتطبيقاتها التربوية، المهارات المهنية الأساسية لتمكين المعلم***. وزراة التربية والتعليم.

الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد. (2007). ***دليل التربويين لرعاية السلوك وتقويمه (المعلم . المرشد الطلابي . مدير/ وكيل المدرسة ...)***. مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

آدم، محمد سلامة، وحداد، توفيق. (1973). ***علم النفس والطفل***. مديرية التكوين والتربية.

أسعد، ميخائيل إبراهيم. (1998). ***مشكلات الطفولة والمراهقة***. دار الجيل للطبع والنشر والتوزيع.

أسعد، يوسف ميخائيل. (د.ت). ***رعاية المراهقين***. دار غريب للطباعة والنشر.

إسماعيل، عباس الصادق محمد. (2015). ***فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي لتخفيف الاكتئاب لدى مرضى الإيدز بمراكز الرعاية المتكاملة بولاية جنوب دارفور*** [رسالة دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا]. http://repository.sustech.edu/handle/123456789/10918

الأشول، عادل عز الدين. (1989). ***علم نفس النمو*** (ط.2). مكتبة الأنجلو المصرية.

أشول، عز الدين. (1984). ***علم نفس النمو***. مكتبة الأنجلو المصرية.

الأعظمي، سعيد رشيد. (2008). ***اضطرابات السلوك وتشخيصها والوقاية منها*** (ط.2). دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

آل رشود، سعد بن محمد. (2006). ***فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية*** [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

أمزيان، زبيدة. (2007). ***علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية . دراسة مقارنة في صور متغير الجنس*** [شهادة ماجستير، جامعة الحاج لخضر باتنة]. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=105369

أنجشايري، حفيظة. (2015). ***الاضطرابات السلوكية الانفعالية (الانسحاب الاجتماعي) وظهور صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (09 . 12) سنة: دراسة ميدانية لـ 10 حالات ببلدية الرغاية - الجزائر العاصمة*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مولود معمري.

البدراني، شيماء أحمد محمد. (د.ت): ***وصايا الرسول ﷺ في صحيحي البخاري ومسلم . دراسة بلاغية***. دار الكتب العلمية.

البستاني، بطرس. (1970). ***محيط المحيط قاموس مطول للغة العربية***. مكتبة لبنان.

البطاشية، خالصة. (2009). **المراهقة..مفهومها وحاجاتها المختلفة نفسيا وجسديا وعاطفيا**. *رسالة التربية، 24*، 16 - 23.

البياتي، رعد حميد توفيق صالح. (2010). ***الإقناع والتأثير ودورهما في إنجاح الدعوة الإسلامية***. الجامعة الإسلامية ببغداد.

البياتي، عبد الجبار توفيق محمد. (2006). ***البحث التجريبي واختبار الفرضيات في العلوم التربوية والنفسية***. دار جهينة للنشر والتوزيع.

الجسماني، عبد العالي. (1994). ***سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية***. دار العربية للعلوم.

الجهماني، خالد محمد. (2016). ***فاعلية برنامج تدريسي قائم على التعلم عن طريق لعب الأدوار في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة*** [رسالة دكتوراه، جامعة دمشق].

الحافظ، نوري. (1981). ***المراهق دراسة سيكولوجية***. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

الحجار، محمد حمدي. (2005). ***الوجيز في المدارس الحديثة للعلاج النفسي نظرياتها وتطبيقاتها السريرية***. مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

الحروب، أنيس. (2005). ***نظريات وبرامج في تربية المتميزين و الموهوبين***، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الحمادي، حماد بن علي. والهجين، عادل عبد الفتاح. (2009). ***سلسلة مناهج دبلوم الإرشاد الأسري (7) - حقيبة تدريبية أكاديمية***. مركز التنمية الأسرية.

الحميضي، أحمد بن علي بن عبد الله. (2004). ***فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم*** [رسالة ماجستير ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية].

الحويلة، أمثال هادي، عياد، فاطمة سلامة، شويخ، هناء أحمد، ملك، جاسم الرشيد، والحمدان، نادية عبد الله. (2016). ***علم النفس المرضي - الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الإصدار الخامس . الطبعة الثانية عشر***. مكتبة الأنجلو مصرية.

الحيلة، محمد محمود. (2008). ***تصميم التعليم نظرية وممارسة*** (ط.4). دار المسيرة.

الخالدي، عطا الله فؤاد. (2009). ***علم النفس الإرشادي الدليل في الإرشاد الجمعي (تطبيقات عملية)***. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

الخضر، عثمان حمود. (2009). ***الذكاء الوجداني (أسرار بناء وإدارة الذات)***. مركز هندسة الإبداع للتدريب.

الخطيب، جمال. (1987). ***تعديل السلوك القوانين والإجراءات***. جمعية عمال المطابع التعاونية.

الخطيب، جمال. (2003). ***تعديل السلوك الإنساني . دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية*** (المبارك شوقي مهدي محمد تلخيص ومراجعة). مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

الخطيب، جمال. (2007). ***تعديل السلوك الإنساني*** (ط.2). دار الفلاح للنشر.

الخميس، دلال بنت طاهر. (2008). ***نظرية العلاج متعدد الأبعاد (الانتقائية)*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك فيصل بالأحساء.

الخولي، إبراهيم محمد عبد الله. (2004). ***التعريض في القرآن الكريم***. دار البصائر.

الداهري، صالح حسن أحمد. (2005). ***علم النفس الإرشادي نظرياته وأساليبه الحديثة***. دار وائل للنشر.

الددا، مروان سليمان سالم. (2008). ***فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي*** [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية]. http://hdl.handle.net/20.500.12358/20320

الدسوقي، مجدي محمد. (2006). ***صورة الجسم، الأسباب، التشخيص، الوقاية، والعلاج***. مكتبة الأنجلو المصرية.

الديدي، عبد الغني. (1995). ***ظواهر المراهقة مشاكلها وخفاياها***. دار الفكر اللبناني.

الراشد، هيا بنت ناصر بن عبد الله. (2014). ***الصبر جنة المؤمن***. مؤسسة دار رسالة البيان للنشر والتوزيع.

الرزاز، مها أحمد. (2017). فاعلية برنامج تربوي متعدد الأنشطة لتوعية طفل الروضة بفهم وإدارة المشاعر والانفعالات لديه. ***المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، 4***(2)، 434 . 501.

الرشيدات، جمانا محمد علي محمد. (2017). ***تأثير شبكة الإنترنيت على المراهقين في الأردن دراسة مسحية*** [رسالة الماجستير، جامعة الشرق الأوسط].

الرفاعي، نعيم. (1972). ***الصحة النفسية*** (ط.2). المطبعة الجديدة.

الروسان، فاروق. (2000). ***تعديل وبناء السلوك الإنساني***. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الريماوي، محمد عودة. (2003). ***علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)***. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الريماوي، محمد عودة. (2008). ***علم النفس العام*** (ط.3). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الزعبلاوي، محمد السيد محمد. (1997). ***تربية المراهق بين الإسلام وعلم النفس*** (ط.3). مكتبة الكتب الثقافية.

الزعبي، أحمد محمد. (2001). ***علم النفس النمو. الطفولة والمراهقة***. دار زهران للنشر والطباعة.

الزعبي، أحمد محمد. (2013). ***سيكولوجية المراهقة***. دار الزهران للنشر والتوزيع.

الزغلول، عماد عبد الرحمن، والهنداوي، علي فالح. (2007). ***مدخل إلى علم النفس*** (ط. 2). دار الكتاب الجامعي للطباعة والنشر.

السامري، أبو بكر محمد بن جعفر بن محمد بن سهل بن شاكر الخرائطي. (1982): ***فضيلة الشكر لله على نعمته وما يجب من الشكر للمُنَعَمِ عَلَيه*** (الحافظ محمد مطيع، تحقيق). (اليافي عبد الكريم، تقديم). دار الفكر.

السبحي، عبد الحي أحمد، الرشيدي، خالد محمد، النجار، حسين عبد المجيد. (2014). كفاءة النظام التعليمي لبرنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء الكفايات المهنية. ***مجلة العلوم التربوية***، (1)، 15 - 76. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=245958

السرور، ناديا هايل. (2008). ***تعلم التفكير في المنهج المدرسي***. دار وائل للنشر.

السفاسفة، محمد إبراهيم. (2005). إدراك المرشدين التربويين لأهمية العمل في مجالات الإرشاد (الإنمائي والوقائي والعلاجي) في بعض المدارس الأردنية. ***مجلة جامعة دمشق، 21***(2)، 91 . 129.

السيد، فؤاد البهي. (1997). ***الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة***. دار الفكر العربي.

السيد، نفين صابر عبد الحكيم. (2009). ممارسة العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتعديل السلوك اللاتوافقي للأطفال المعرضين للانحراف. ***مجلة كلية الآداب بجامعة حلوان***، (26)، 695 . 748.

الشاذلي، عبد الحميد محمد. (2001). ***الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية*** (ط.2). المكتبة الجامعية.

الشارف، قدور بن شريف، وزيتوني عبد القادر . (2020). تقويم مستويات الكفاءة الوجدانية وفق صنافة كراثوول في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للسنة الأولى من التعليم المتوسط. ***المجلة العلمية للعلوم والتكنولوجية للنشاطات البدنية والرياضية، 17*** (1)، 332 . 348.

الشافعي، ناصر. (2009). ***فن التعامل مع المراهقين مشكلات وحلول***. دار البيان للترجمة والتوزيع والنشر.

الشديفات، عواطف محمود. (2013). تطور برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية السلوكية واستقصاء فاعليته في تحسين مهارات التقرير الذاتي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في الأردن. ***مجلة الطفولة والتربية***، (6)، 287 -321. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=108847

الشربيني، مروة شاكر. (2006). ***المراهقة وأسباب الانحراف***. دار الكتاب الحديث.

الشرقاوي، أمال عبد الهادي محمود. (2019). تنمية الكفاءة الانفعالية لتحسين التواصل مع الآخرين لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم. ***مجلة البحث العلمي في التربية***، (20)، 319 . 362. 10.21608/jsre.2019.52386

الشرقاوي، مصطفى خليل. (1983). ***علم الصحة النفسية***. دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

الشناوي، محمد محروس. (1997). ***التخلف العقلي (الأسباب، التشخيص، البرامج)***. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الشناوي، محمد محروس، عبد الرحمن، محمد السيد. (1998). ***العلاج السلوكي الحديث: أسسه وتطبيقاته***. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

الشهري، عبد الله أبو عراد. (2008). ***فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين:دراسة تجريبية*** [الأطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الشيباني، بدر إبراهيم. (2003). ***سيكولوجية النمو (تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة)***. مركز المخطوطات والتراث والوثائق . قسم الدراسات والبحوث.

الصعيدي، فواز بن مبيريك حماد. (2009). ***الأساليب التربوية النبوية المتبعة في التوجيه وتعديل السلوك وكيفية تفعيلها مع طلاب المرحلة الثانوية بنين (تصور مقترح)*** [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى].

الطارقي، عبد الله. (2011). ***دعه فإنه مراهق! قراءات في تحرير مصطلح المراهقة*** (السفياني عابد بن محمد، الصمدي خالد، التركي جمال، الصنيع صالح بن إبراهيم، وبن الشيخ عبد الله عادل، تقديم). دار كنوز للنشر والتوزيع.

الطيب، محمد عبد الظاهر. (1994). ***مبادئ الصحة النفسية***. دار المعرفة الجامعية.

العاجز، فؤاد علي. (2007). دور الجامعة الإسلامية في تنمية بعض القيم من وجهة نظر طلبتها. ***مجلة الجامعة الإسلامية، 15***(1)، 371 . 410. DOI : iugjhr.v15i1.1062/10.33976

العاسمي، رياض نايل. (2008). ***أهمية برامج الإرشاد النفسي في تحقيق تفاعل الأدوار وتكاملها بين العاملين في معاهد الإعاقة العقلية وذوي المعوقين***. منشورات جامعة دمشق.

العامري، ماهر محمد عواد. (2018). ***تعديل السلوك Behavior Modification***. الجامعة المستنصرية.

العتّوم، عدنان يوسف. (2004). ***علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق***. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العتيبي، بندر بن ناصر. (د . ت). **أساليب تعديل السلوك . التعزيز . العقاب . التشكيل**. كلية الدراسات العليا - جامعة الملك سعود.

العثمان، إبراهيم عبد الله. (2011). ***بناء وتعديل سلوك الأطفال***. إثراء للنشر والتوزيع.

العدل، عادل محمد. (2018). الذكاء الانفعالي للمعلم وعلاقته باستراتيجيات المواجهة وأساليب ضبط الصف. ***مجلة العلوم التربوية***، (1/ج1)، 1 . 39. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=229558

العديني، ماجدة محمد مرشد. (2019). فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية لتحسين تنظيم الانفعال لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية، 35***(11)، 131 . 184.
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

العزة، سعيد حسني، و عزت، عبد الهادي جودت. (2001). ***تعديل سلوك الإنسان***. الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

العزيزي، سيف بن سلمان بن خلفان. (2011). ***فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني*** [رسالة ماجستير، جامعة نزوى].

العساف، صالح بن محمد. (2010). ***المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية***. دار الزهراء.

العطار، نايف سالم. (2006). طرائق النبي صلى الله عليه وسلم ومميزاتها وأهميتها وعلاقة الطرائق المعاصرة بها. ***مجلة جامعة الأقصى، 11***(2)، 110 . 142.

العطوي، هيا محمد مسعد. (2018). ***تعلمت من المراهقات***. مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر. شبكة الألوكة.

العطية، أسماء عبد الله. (2008). ***الإرشاد السلوكي المعرفي لاضطرابات القلق لدى الأطفال*** . سلسلة برامج ذوي الفئات الخاصة، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

العقاد، عصام عبد اللطيف. (2001). ***سيكولوجية العدوانية وترويضها . منحى علاجي معرفي جديد***. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

العلوان، أحمد فلاح. (2016). فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من المشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 14***(4)، 11 . 49. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=123416

العمايرة، محمد حسن. (2002). ***المشكلات الصفية (السلوكية . التعليمية .الأكاديمية . مظاهرها . أسبابها . علاجها)***. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العودري، إشراق عبد الولي فارع. (2017). العلاج الانتقائي والتكاملي: اتجاهان متجددان في العلاج النفسي. ***مجلة الدراسات العليا***، (9)، 186 - 208.

العيسوي، عبد الرحمن. (1995). ***علم النفس النمو***. دار المعرفة الجامعية.

العيسوي، عبد الرحمن. (1998). ***سيكولوجية النمو***. دار المعرفة الجامعية.

العيسوي، محمد عبد الرحمن. (2008). ***الوقاية من الاضطرابات النفسية وسبل علاجها***. دار هلا للنشر والتوزيع.

الغامدي، عبد الله بن أحمد بن علي آل عيسى. (2008). ***تردد المراهقين على مقاهي الإنترنيت وعلاقته ببعض المشكلات النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة*** [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى]. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=80660

الغصين، سائدة جمال محمد. (2008). ***النمو النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة وعلاقته بقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية*** [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية . غزة].

الغنيمي، عبد الرحمن بن سليمان. (2003). ***مهارات تعديل السلوك (حقيبة المدرب)***. في خالد بن عبد الله الرفاعي، خالد بن محمد اللزام (مراجعة)، إدارة التدريب التربوي بالرياض.

الفالح، عبد الله بن سعد. (2013). ***آداب الموعظة الحسنة***. دار بن الأثير للنشر والتوزيع.

الفرخ، كاملة شعبان، وعبد الجابر تيم. (1999). ***النمو الانفعالي عند الطفل***. دار صفاء للنشر والتوزيع.

الفرخ ، كاملة شعبان، وتيم، عبد الجابر. (1999). ***مشكلات الطفل***. دار الكتب العلمية.

الفريخ، أمل بنت فيصل، اللعبون، جميلة بنت محمد، الحكمي، حسين بن محمد، الشريف، خالد بن سعود، العوفي، خالد بن كليب، الخليف، شروق بنت عبد العزيز، الرشود، عبد الله بن سعد، الطايفي، عبده بن كامل، العبشان، عبشان بن محمد، وأبو الحسن، نبيل بن محمد. (2018). تصميم البرامج الإرشادية في الإرشاد الأسري (القرني محمد بن مسفر، مراجع). (السدحان عبد الله بن ناصر، مشرف ومحرر)، ***دليل الإرشاد الأسري . تصميم البرامج الإرشادية . ج8***. جمعية المودة للتنمية الأسرية. مكتبة فهد الوطنية.

الفسفوس، عدنان أحمد. (2006). ***أساليب تعديل السلوك*** - السلسلة الإرشادية (2). دنيا الوطن.

الفقي، إبراهيم. (2009). ***إدارة الوقت***. إبداع للإعلام والنشر.

الفقي، آمال إبراهيم. (2016). فعالية العلاج بالتقبل والالتزام في تنمية المرونة النفسية لدى أمهات أطفال الأوتيزم، ***مجلة الإرشاد النفسي***، *47*(47)/ج2، 93 . 136. 10.21608/CPC.2016.48954

الفنيش، أحمد، وزيدان، محمد مصطفى. (2000). ***التوجه الفني والتربوي*** (ط.2). دار الكتاب الجديدة المتحدة.

القاسم، جمال مثقال، الزعبي، أحمد، و عبيد، ماجدة السيد. (2000). ***الاضطرابات السلوكية***. دار صفاء للنشر والتوزيع.

القدسي، دانية. (2014). استخدام معلمي التربية الخاصة لأساليب العقاب في ضبط سلوك التلاميذ المعوقين عقليا في ضوء بعض المتغيرات . دراسة ميدانية في مراكز التنمية الفكرية في محافظة دمشق. ***مجلة جامعة دمشق***، *30*(1)، 329 . http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=117418.365

القديمي يحيى حسن، فاطمة. (2018). ***الإسهام النسبي لكل من المناخ الأسري والمرونة النفسية في التنبؤ بالقمع الانفعالي لدى طالبات جامعة خالد بمدينة أبها*** [أطروحة دكتوراه، جامعة الملك خالد].

القذافي، رمضان محمد. (1997). ***علم النفس النمو الطفولة والمراهقة***. دار الفكر العربي.

القرضاوي، يوسف. (د.ت). ***النية والإخلاص تيسير فقه السلوك في ضوء القرآن والسنة***. WWW.al-mostafa.com

القوصي، عبد العزيز. (د.ت). ***أسس الصحة النفسية*** (ط.9). مكتبة النهضة المصرية.

القيسي، عبد الهادي فريح. (2017). الإخلاص في العمل وأثره في بناء المجتمع. ***مجلة كلية العلوم الإسلامية 1*** (50).

الكبيسي، وهيب مجيد، الداهري، صالح حسن أحمد. (1999). ***علم النفس العام***. دار الكندي للنشر والتوزيع.

المعايطة، عبد العزيز، والجعيمان، محمد. (2006). ***مشكلات تربوية معاصرة***. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

اللافي، سعيد (2006). ***التكامل بين التقنية واللغة***. عالم الكتب.

الملي، سهاد .(2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق). ***مجلة جامعة دمشق***،*26*(3)، 135 . 191.

الميلادي، عبد المنعم. (2004). ***سيكولوجية المراهقة***. مؤسسة شباب الجامعة.

النجار، حسني زكريا السيد. (2014). النموذج البنائي للعلاقة بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربية***، *25*(98)، 100 . 144. DOI : 10.12816/0021722

النحلاوي، عبد الرحمن. (1983). ***أصول التربية الإسلامية وأساليبها*** (ط.2). دار الفكر.

النحلاوي، عبد الرحمن. (1985). ***التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة***. المكتب الإسلامي للطباعة والنشر.

النحلاوي، عبد الرحمن. (2000). ***من أساليب التربية الإسلامية التربية بالحوار***. دار الفكر .

النمر، عصام. (2011). ***محاضرات في تعليم السلوك***. دار اليازوري.

النويران، فرحان لافي، وحمدي، محمد نزيه. (2014). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة الحلابات الغربي بالأردن. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات***، *2*(34)، 251 . 274.

النيال، مايسة أحمد. (1991). ***الأمراض السيكوسوماتية لدى عينة من الأطفال وعلاقتها بالقلق والاكتئاب: دراسة عاملية مقارنة*** [مداخلة]. بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، 140 . 161.

الهاشمي، عبد الحميد محمد. (1984). ***أصول علم النفس العام***. دار الشروق.

الوادعي، مسفر بن أحمد بن مسفر آل عاطف. (2006). ***معايير الأسلوب القصصي في القرآن الكريم وتطبيقاته التربوية في تدريس التربية الإسلامية في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمدينة أبها*** [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى].

بحاش، عبد الحق. (2020). ***أهمية الدلالة العملية كأسلوب مكمل للدلالة الإحصائية في ترشيد النتائج والقرارات المتعلقة بالبحوث التربوية من خلال عينة من بحوث الماجستير والدكتوراه في الجامعة الجزائرية*** [أطروحة دكتوراه علوم]. **URI:** http://dspace.univ-msila.dz:8080//xmlui/handle/123456789/19545

بختي، العربي. (2014). ***جنوح الأحداث في ضوء الشريعة وعلم النفس***. ديوان المطبوعات الجامعية.

بدر، إسماعيل إبراهيم محمد. (2002). الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لديهم، ***مجلة الإرشاد النفسي***، (15)، 1 . 54.

بدران، شبل. (2003). ***نظم رياض الأطفال في الدول العربية والأجنبية تحليل مقارن***. الدار المصرية اللبنانية.

بدوية، محمد سعد رضوان. (2015). **الألكسيتميا وعلاقتها بالمناخ الأسري والقلق الاجتماعي لدى مجموعة من المراهقين الصغار ذوي صعوبات التعلم بالمعاهد الأزهرية**. *مجلة كلية الدراسات الإنسانية*، (15)، 1 . 102.

بركات، آسيا بنت علي راجح. (2000). ***العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف*** [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى بمكة المكرمة]. http://search.mandumah.com/Record/532587

بكار، عبد الكريم. (2010). ***المراهق "كيف نفهمه، وكيف نوجهه؟"*** (ط.5). دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

بلمولود، جمانة. (2005). ***علاقة الأسرة بانحراف المراهق . دراسة ميدانية بمركز إعادة التربية بولاية قسنطينة*** [رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة]. http://hdl.handle.net/123456789/359

بن جامع، إبراهيم. (2010). ***الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القيادة . دراسة ميدانية على إطارات الإدارة الوسطى بمركب تكرير البترول سكيكدة*** [رسالة الماجستير، جامعة منتوري].

بن سكيريفة، مريم، ونعيمة، غزال. (2013، أفريل 9 . 10). ***علاقة المعاملة الوالدية بالسلوك العدواني لدى المراهقين*** **[دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المتوسط بورقلة]**. الملتقى الوطني الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

بن شبرة، محمد. (2017). ***التطبيع الاجتماعي لدى المراهق من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي (دراسة ميدانية لبعض ثانويات ولاية شلف)*** [رسالة دكتوراه، جامعة حسيبة بن بوعلي].

بن قويدر، أمينة. (2012). ***القمع الانفعالي وعلاقته بالمخططات المبكرة غير المتكيفة لدى عينة من طلبة جامعة البليدة*** [رسالة ماجستير، جامعة سعد دحلب بالبليدة].

بن قويدر، أمينة. (2014). *العلاقة بين القمع الانفعالي والأسى النفسي: دراسة ميدانية على طلبة جامعة البليدة* **دراسات نفسية وتربوية**، (13)، 53 . 62.

بن قويدر، أمينة. (2017). ***الألكستيميا وإستراتيجية التعامل القمعي والمخططات المبكرة غير المتكيفة كعوامل مخاطر للإصابة بسرطان الثدي: دراسة ميدانية على عينة من المصابات وغير المصابات بسرطان الثدي*** **[**أطروحة دكتوراه، جامعة البليدة 2].

بن هويمل، ابتسام ناصر. (2012). ***المنهج التجريبي (التمهيدي . المثالي . شبه التجريبي)***. علوم الاعلام والاتصال. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

بني يونس، محمد. (2013). تفسير ماهية الانفعالات من منظور المدرسة السيكولوجية الروسية. ***المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، 6***(2)، 300 . 314.

بهتان، عبد القادر، جبالي، نور الدين. (2015). تجليات اضطرابات مرحلة المراهقة. ***مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية***، (13)، 146 .156. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=115194

بودحوش، نصر الدين. (2016). ***أثر برنامج علاجي في التخفيف من حد ة الأعراض الاكتئابية لدى المصابين بالعقم - دراسة عياد ية لعشر حالات*** [رسالة ماجستير، جامعة وهران 2].

بوشينة، صالح. (2019). ***فاعلية الذات وعلاقتها بإدارة الانفعالات لدى المراهقين المصابين بداء السكري . دراسة ميدانية ببعض مستشفيات الجزائر*** .[أطروحة دكتوراه منشورة علوم، جامعة محمد بوضياف] . http://dspace.univ-msila.dz:8080//xmlui/handle/123456789/19304

توق، محي الدين، قطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن. (د.ت). ***أهمية التعزيز الإيجابي (Positive Reinforcement)***. موسوعة مقالات مهارات النجاح.

جبالي، نور الدين، ويحياوي، وردة. (2014). اختبار فعالية برنامج انتقائي متعدد الأبعاد - نموذج أرنولد لازاروس - لعلاج الاكتئاب لدى المراهقة المتمدرسة (دراسة حالة). ***مجلة علوم الإنسان والمجتمع***، (09)، 279 - 300.

جدو، عبد الحفيظ. (2014). ***استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم*** [رسالة ماجستير ، جامعة سطيف 2]. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=284101

جلال، بهاء الدين. (د.ت.). ***برنامج مهارات وفنيات تعديل السلوك (تحت رعاية الوكالة الأمريكية للتعليم)***: *دليل المتدرب*. مركز هيليب وبوب مع جمعية التوعية والتأهيل الاجتماعي.

جوفلكيت، ليلى. (2016). **العنف المدرسي . دراسة ميدانية بمتوسطة حي الموز . البليدة** [أطروحة دكتوراه، جامعة البليدة 2 علي لونيسي].

جيجي، روني. (2012). ***كيف يفكر المراهقون؟ دليلك الفعال للتعايش مع أبنائك المراهقين*** (النجار سناء أحمد، ترجمة وتحقيق). مكتبة الشقري.

جيلالي، آسيا. (2009). ***المواقع الإباحية في شبكة الإنترنيت وعلاقتها بانحراف سلوك المراهق*** [رسالة ماجستير، جامعة سعد دحلب . البليدة].

جيلالي، سليمان. (2012). ***الإنتاج الإسقاطي عند المراهق . دراسة لعينة من مراهقين يطلبون مساعدة نفسية باستعمال اختباري الرورشاخ وتفهم الموضوع*** [رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو]. قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية.

حدار، عبد العزيز. (2006). ***الاكتئاب وعلاقته باختلال التفكير السني والتحكم المدرك من منظور الاتجاه المعرفي*** [أطروحة دكتوراه دولة، جامعة الجزائر]. http://hdl.handle.net/1635/9178

حسن، محمود. (د.ت). ***مقدمة في علم الاجتماع*** (ط.2). منشورات السلاسل القوية.

حسنين، حسين محمد. (2003). ***بناء المواد و الأنشطة التدريبية***. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

حسين، أمال إسماعيل. (2018). علاقة الكفاءة الانفعالية بتنظيم الذات لدى طلبة الجامعة. ***مجلة كلية التربية بجامعة واسط***، (31)، 531 . 580.

حسين، طه عبد العظيم. (2004). ***الإرشاد النفسي التطبيقي التكنولوجيا***. دار الفكر للنشر.

حسين، عبد العظيم طه. (2008). ***استراتيجيات تعديل السلوك للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة***. دار الجامعة الجديدة للنشر.

حماد، شريف. (2014). أساليب تدريس التربية الإسلامية الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة ومبررات استخدامها . دراسة مسحية. ***مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)***، *12* (2)، 503 . 529. DOI : 10.33976/iugjhr.v12i2.1138

حمدان، محمد زياد. (1982). ***تعديل السلوك الصفي:" مرشد علمي وتطبيقي للملعلم"***. مكتبة دار التربية الحديثة.

حمدان، محمد كمال محمد. (2010). ***الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية*** [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة].

حمداوي، جميل (2015). ***المراهقة خصائصها ومشاكلها وحلولها***. شبكة الألوكة.

حمودة، سليمة. (2018، أبريل 10 - 11). العلاج بالتقبل والالتزام ACT لعلاج المشكلات النفسية المصاحبة لمرض السيلياك [عرض ورقة]. المؤتمر الدولي الأول حول: التطبيقات الحديثة لعلم نفس الصحة . من أجل ترقية صحة الفرد والمجتمع ،. قسم علم النفس . ***مخبر علم النفس الصحة والوقاية ونوعية الحياة***، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

حنفي، إسماعيل محمد. (2004). أساليب معاملة المراهق في الإسلام. ***مجلة دراسات دعوية***، (7)، 147 . 179. https://search.emarefa.net/detail/BIM-517084

حواشين، مفيد . وإبراهيم، جواد سامي موسى. (2018). التعبير الانفعالي والدعم الاجتماعي المدرك وعلاقتهما بالإدمان على الفيسبوك. ***العلوم التربوية***، (4/ج2)، 344 . 391.

خليل، نبيل سعد. (2014): ***إدارة المؤسسات التربوية في بدايات الألفية الثالثة***. دار الفجر للنشر والتوزيع.

خميس، ريم مهدي طالب. (2013). ***تأثيرا لقمع الانفعالي لدى نمطي الشخصية "ج" و"د" في الذاكرة المُستقبلية*** [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة بغداد.

خير الزراد، فيصل محمد. (1997). ***مشكلات المراهقة والشباب***. دار النفائس للطباعة والنشر.

دبابش، منال موسى علي. (2008). ***منهج الرسول ﷺ في التربية خلال السيرة النبوية*** [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية . غزة]. http://hdl.handle.net/20.500.12358/19787

دبور، عبد اللطيف، والصافي، عبد الحكيم. (2007). ***الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق***. دار الفكر ناشرون وموزعون.

راجح، أحمد عزت. (1970). ***أصول علم النفس*** (ط. 8). مكتبة المصري.

راضي، محمد عوفي، وجعفر، ليث محمد حسين موفق. (2010). تأثير استخدام أساليب التنافس في تعليم بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة للناشئين. ***مجلة ميسان لعلوم التربية البدنية، 2***(2).

رزق الله، رندا سهيل. (2006). ***فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي: دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي*** [أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق]. قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية.

رضوان، بدوية محمد سعد. (2015). الألكسيتميا وعلاقتها بالمناخ الأسري والقلق الاجتماعي لدى مجموعة من المراهقين الصغار ذوي صعوبات التعلم بالمعاهد الأزهرية. ***مجلة كلية الدراسات الإنسانية***، (15)، 1 . 102.

ريان، محمود إسماعيل محمد. (2006). ***الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة*** [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر بغزة].

ريحاني، سليمان. (2009). أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون وأثرها في تكيفهم النفسي. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5***(3)، 217 . 231.

زاهر، نورة فيصل. (2012). ***المشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقات العاديات والمراهقات المعاقات عقليا (فئة القابلين للتعليم) في المملكة العربية السعودية في ظل التغيرات الديموجرافية للأسرة*** [رسالة ماجستير، جامعة القاهرة].

زعرب، وردة رشيد. (2019). ***فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الوجدانية لدى عينة من الأطفال بطيئي التعلم***. [رسالة ماجستير، جامعة الأقصى . غزة]. كلية التربية.

زعرور، حنان. (2014). ***دوافع تعاطي المخدرات عند الفتاة المراهقة . دراسة ميدانية بمركز إعادة التربية للبنات بن عاشور . البليدة*** [رسالة ماجستير، جامعة البليدة 02].

زكي، عزة حسين. (1989). ***برنامج إرشادي لمواجهة مشكلة العدوانية لدى المراهقين الجانحين*** [رسالة دكتوراه غير منشورة].جامعة عين شمس. قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية.

زهران، حامد عبد السلام. (1986). ***علم نفس النمو الطفولة والمراهقة***. دار المعارف.

زهران، حامد عبد السلام. (1988). ***التوجيه و الإرشاد النفسي*** (ط.6). عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام. (1995). ***الطفولة والمراهقة*** (ط.5). عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام. (1998). ***التوجيه والإرشاد النفسي*** (ط.3). عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام. (2001). ***علم النفس النمو الطفولة والمراهقة*** (ط.5). عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

زيدان، محمد مصطفى، والسمالوطي، نبيل. (1985). ***علم النفس التربوي*** (ط.2). دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

زيدان، محمد مصطفى. (1990). ***النمو النفسي للطفل والمراهق*** (ط.3). دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

سايحي، سليمة. (2004). ***فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي*** [رسالة ماجستير، جامعة ورقلة].

سرور، سعيد عبد الغني، والمنشاوي، عادل محمود. (2010). نموذج بنائي للإبداع الانفعالي والكفاءة الانفعالية والتفكير الإبداعي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية لدى الطالب المعلم. ***مجلة كلية التربية***، *2*(1)، 93 - 175.

سريدي، محمد منصف. (2002). ***انحراف المراهقين . دراسة حول الأسرة*** [مذكرة ماجستير، جامعة العقيد الحاج لخضر].

سعدي، فتيحة. (2005). ***فعالية برامج مراكز التربية الخاصة في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا(درجة بسيطة) دراسة ميدانية بمركز التكيف المدرسي"علي رملي" ببن عكنون (الجزائر)*** [رسالة ماجستير، جامعة الجزائر]. https://www.gulfkids.com/pdf/Tarbeah_solook.pdf

سلوم، هناء عباس. (2015). ***استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات . دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق*** [رسالة ماجستير، جامعة دمشق]. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=242711

سويدان، نظام موسى. (2010). تأثير الجهد العاطفي المبذول من قبل مقدمي الخدمة على مستوى أدائهم (دراسة تطبيقية على أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة). ***مجلة جامعة الأزهر/سلسلة العلوم الإنسانية***، *12*(12)، 271 - 296.

شبلي، ابراهيمي، وبوعمامة، إسماعيل. (2017). المنظور الإدماجي الانتقائي في الإرشاد النفسي. ***مجلة مجتمع تربية عمل***، (4)، 9 . 28.

شريم، رغدة حكمت. (2009). ***سيكولوجية المراهقة***. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

صافة، أمينة. (2016). ***آثار استعمال التكنولوجيا الحديثة على أفراد الأسرة الجزائرية . دراسة للتأثيرات النفسية والاجتماعية والأخلاقية والصحية لاستعمال الإنترنيت على أبناء الأسرة الجزائرية نموذجا . دراسة على عينة مراهقين مستخدمين للإنترنت بمدينة أم البواقي . الجزائر*** [رسالة دكتوراه، جامعة وهران 2 محمد بن أحمد].

صندلي، ريمة. (2012). ***الضغوط النفسية واستراتيجيات المواجهة المستعملة لدى المراهق المحاول للانتحار. دراسة عيادية على أربع حالات من المراهقين*** [رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس].

عادل، عبد الله محمد. (2000). ***العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات***. دار الرشاد للنشر والتوزيع.

عاقل، فاخر. (1985). ***علم النفس التربوي***. دار العلم للملايين.

عايش، صباح، ومجاهدي، الطاهر. (2019). **التنشئة الأسرية ودورها في تنمية مهارات التنظيم العاطفي للأطفال**. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، *9*(2)، 173 . 182.

عباس، حيدر جليل. (2019). قياس الكفاءة الانفعالية لدى طلبة كلية التربية الأساسية. ***مجلة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية***، *25*(104)، 67 . 119.

عبد الجبار، نورس عطا. (2018). ***القمع الانفعالي وعلاقته بالجمود الفكري وإعاقة الذات لدى طلبة الجامعة*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بابل].

عبد الخالق، شادية أحمد. (2002، ديسمبر 21 - 23). أثر برنامج إرشادي في خفض العدوان بين الأشقاء [دراسة ميدانية]. أبحاث المؤتمر السنوي التاسع ل للإرشاد النفسي تحت شعار: الإرشاد النفسي قوة للتنمية والتقدم - رؤية مستقبلية، ***مركز الإرشاد النفسي***، جامعة عين شمس، مصر. شمس.

عبد الخالق، منال جاب الله. (1994). ***دراسة الاتزان الانفعالي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في علاقته بأسلوبهم القيادي*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزقازيق- فرع بنها.

عبد الرحمن، تهاني. (2010). ***المراهقة المتوسطة***. الإسلام. www.al-islam.com

عبد الرحمن، محمد السيد، والشناوي، محمد محروس. (1998). ***العلاج السلوكي الحديث: أسسه وتطبيقاته***. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الصادق، فاتن صلاح. (2014). ***التجريب في علم النفس*** (ط.2). دار الفكر ناشرون وموزعون.

عبد الصمد، سحر محمد. (2009). ***الرضا عن العمل وعلاقته بالضغوط المهنية واستراتيجيات إدارتها لدى معلمي المرحلة الثانوية*** [رسالة ماجستير، جامعة المنصورة].

عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013أ). ***مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي تطبيقية*** (سامية خضير، مقدمة ومراجعة). سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفسي (1). مكتبة أولاد الشيخ للتراث . أمجاد للنشر.

عبد العظيم، عبد الله حمدي. (2013ب). ***مهام الأخصائي النفساني في مجال الإرشاد الطلابي*** (سامية خضير، مقدمة ومراجعة). سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفسي (2). مكتبة أولاد الشيخ للتراث . أمجاد للنشر.

عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013ت): ***البرامج الإرشادية . مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية*** (سامية خضير، مقدمة ومراجعة). سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفسي (3). مكتبة أولاد الشيخ للتراث . أمجاد للنشر.

عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013ث). ***البرامج التنموية . مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية*** (سامية خضير، مقدمة ومراجعة). سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفسي (4). مكتبة أولاد الشيخ للتراث . أمجاد للنشر.

عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013ج). ***برامج تعديل السلوك للأخصائيين النفسانيين وطرق تصميمها*** (سامية خضير، مقدمة ومراجعة). سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفس المدرسي (5). مكتبة أولاد الشيخ للتراث . أمجاد للنشر.

عبد الكريم، خولة بنت عبد الله السبتي. (2004). ***مشكلات المراهقات الاجتماعية والنفسية والدراسية . دراسة وصفية على عينة من الطالبات السعوديات في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في مدينة الرياض*** [رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود]. مكتبة الملك فهد الوطنية.

عبد الله، مجدي أحمد محمد. (2003). ***علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق***. دار المعرفة الجامعية.

عبد المجيد، عبد العزيز، وعبد العزيز، صالح. (1961). ***التربية وطرق التدريس***. دار المعارف.

عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (1998). ***البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*** (ط.6). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عجو، جمال الدين. (2015). ***نقل الانفعالات في رواية أوليفر تويست (Oliver Twist) لتشارلز ديكنز (Charles Dickens) ترجمة منير البعلبكي أنموذجا*** [رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2 . معهد الترجمة].

عدس، عبد الرحمن. وتوق، محي الدين. (1995). ***المدخل إلى علم النفس*** (ط.5). دار الفكر للنشر.

عزب، حسام الدين محمد. (2002). فعالية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي للتغلب علي سلوكيات العنف لدي عينة من المراهقين. ***مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر***، (164/ج2)، 1 - 81.

عشوي، مصطفى. (1990). ***مدخل إلى علم النفس*** (ط.2). ديوان المطبوعات الجامعية.

عطاف، محمود أبو غالي. (2014). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات المساء إليهن في مرحلة الطفولة المتأخرة. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10*** (3)، 275- 291.
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=110147

عطية، نوال محمد. (2001). ***علم النفس والتكيف النفسي الاجتماعي***. دار القاهرة للكتاب.

عفانة، محمد جاسر زكي. (2018). ***التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة*** [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة]. كلية التربية.
http://hdl.handle.net/20.500.12358/22072

عقل، محمود عطا حسين. (1993). ***النمو الإنساني***. دار الخريجي.

علاء الدين، جهاد محمود. (2009). الفروق بين الجنسين في استراتيجيات المواجهة خلال الحياة الجامعية: دور أبعاد الشخصية. ***مجلة دراسات العلوم التربوية، 36***(2)، 190 . 220.

علام، صلاح الدين محمود.(2000). ***القياس والتقويم التربوي والنفسي - أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة***. دار الفكر العربي.

علاوي، محمد حسن. (1992). ***علم النفس الرياضي*** (ط.2). دار المفارق.

علوان، عبد الله ناصح. (2008). ***تربية الأولاد في الإسلام*** (ط.42). دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

علوان، مصعب محمد. (2009). ***تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

عياش، جهاد عطية شحادة. (2009). ***مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة*** [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة].

عيد، محمد إبراهيم. (1999). ***الاتزان الانفعالي وعلاقته بالاغتراب***. الرسالة الدولية للإعلان.

عيسو، عقيلة. (2012). ***فعالية برنامج علاجي في تنمية المهارات المعرفية واللغوية والحسية الحركية لدى طفل عمره سنتين*** [رسالة دكتوراه غير منشورة].

غالب، مصطفى. (1985). ***في سبيل موسوعة نفسية***. منشورات مكتبة الهلال.

غباري، ثائر أحمد، أبو شعيرة، خالد محمد. (2015). ***سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة***. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع . مكتبة المجتمع العربي.

غريب، غريب عبد الفتاح. (1995). مفهوم الذات في مرحلة المراهقة وعلاقته بالاكتئاب: دراسة مقارنة بين مصر والإمارات العربية المتحدة. ***بحوث نفسية في دولة الإمارات العربية المتحدة ومصر***، الأنجلو المصرية، 1 . 42.

عناد، شيماء نصيف. (2014). تطور الوعي الانفعالي لدى الأطفال من عمر (9 . 11) سنة. ***مجلة كلية التربية بجامعة واسط***، (16)، 354 . 408.

فاضل، رنا زهير، ومحمود، هديل خالد. (2016): تطور القمع الانفعالي لدى المراهقين وعلاقته بالحاجة لمتجاوز. ***مجلة الأستاذ***، *2*(216)، 109- 138.

فايد، علي حسين. (2001). ***دراسات في الصحة النفسية*** (أبو النيل محمود السيد، تقديم). المكتب الجامعي الحديث.

فرج، محمود إبراهيم عبد العزيز. (1998). ***أثر الإرشاد النفسي في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى المراهقين*** [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس.

فرمان، علي محمود. (2016). ***القمع الفكري والاعتقادات الضمنية عن الذات والعالم وعلاقتهما بالتمرد النفسي عند طلبة الجامعة*** [أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة بغداد]. https://search.emarefa.net/detail/BIM-735845

فهمي، نسرين الدين محمد. (2010). ***البرامج الإرشادية والتدريبية والتعليمية***. جامعة المنوفية.

فيلة، فاروق عبده، وعبد المجيد، السيد محمد. (2005). ***السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التنظيمية***. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

قارة، ساسية. (2012). ***الأسرة والسلوك الانحرافي للمراهق . دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بثانوية كل من أحمد باي وعبد الحميد ابن باديس . بولاية قسنطينة*** [رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة].

قلندر، سهلة حسين، وعباس، علي عبد الرزاق. (2017). القمع الانفعالي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة. ***مركز البحوث النفسية بجامعة بغداد***، (26)، 1027 . 1060.

قناوي، هدى محمد. (1992). ***سيكولوجية المراهقة***. مكتبة الأنجلو المصرية.

كاركان، صافي. (2010). 100 قصة وقصة لحل مشاكل الأولاد . التربية السهلة بواسطة قصة حكايات تعالج مشاكل الأولاد ومخاوفهم . ج2 (منذر عبير، عبدوش فاديا، طانيوس ليديا). شركة دار الفراشة للطباعة والنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في 2005).

كتاش، مختار سليم. (2014). ***الكفاءة الوجدانية لدى المعلم وعلاقتها بالدافعية*** [رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر].

كفافي، علاء الدين. (1999). ***الإرشاد والإصلاح النفسي الأسري المنظور النسقي الاتصالي***. دار الفكر العربي.

كفافي، علاء الدين. النيال، مايسة أحمد، وسالم، سهير محمد. (2008). ***الارتقاء الانفعالي و الاجتماعي لطفل الروضة***. دار الفكر للنشروالتوزيع.

كفافي، علاء الدين، النيال، مايسة أحمد، وسالم، سهير محمد. (2014). ***الانفعالات Emotion***. دار الفكر ناشرون وموزعون.

كلير، فهيم. (1998). ***المشاكل النفسية للمراهق*** (ط.2). إصدار دار الثقافة . دار نوبار للطباعة.

لازاروس، آرنولد. (2002). ***العلاج النفسي الشامل الحديث . الأسلوب المتعدد الأشكال والمختصر*** ترجمة: (محمد حمدي الحجار، مترجم). مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في 1997).

لطيف، شيماء محمد. (2016). ***القمع الانفعالي وعلاقته بتنظيم الذات لدى طلبة الجامعة*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بغداد.

لقوقي، دليلة. (2016). ***مستوى تقدير الذات لدى المراهق مجهول النسب المكفول في أسرة بديلة . دراسة حالة لمراهقين مكفولين*** [رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر]. http://thesis.univ-biskra.dz/id/eprint/2755

لويس، مليكة كامل. (1990). ***العلاج السلوكي وتعديل السلوك***. دار القلم للنشر والتوزيع.

مالهي، رانجيت سينج، دبليو. ريزنر، روبرت. (2005). ***تعزيز تقدير الذات . إعادة بناء وتنظيم نفسك للنجاح في الألفية الجديدة***، مكتبة جرير للترجمة والنشر والتوزيع.

مجمع اللغة العربية. (2004). ***المعجم الوسيط*** (ط.4). مكتبة الشروق الدولية.

محدب، رزيقة. (2011). ***الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس وعلاقته بظهور القلق (حالة . سمة) . دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو*** [رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري بتيزي وزو].
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=72989

محمد، هبة كمال مكي. (2013). فعالية برنامج إرشادي في خفض الأليكسيثيميا لدى الأطفال لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية. ***مجلة كلية التربية***،(14)، 632 . 664. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=124511

محمد، هدى جمال. (2020). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مستوى التنظيم الانفعالي لدى عينة من المراهقين من ذوي الألكسيثيميا. ***مجلة الخدمة النفسية، 13*** (13)، 167 . 216. 10.21608/JPS.2020.98775

مختار، فوزية حسين إهليل. (2013). ***مركز التحكم وعلاقته بقلق الحالة لدى طلبة*** [رسالة ماجستير، جامعة بنغازي].

مدن، يوسف. (2006). ***العلاج النفسي وتعديل السلوك الإنساني بطريقة الأضداد***. دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع.

مرسي، سيد عبد الحميد. (1982). ***النفس البشرية***. مكتبة وهبة.

مظلوم، علي حسين. (2008). ***إدارة الانفعالات واستقطاب التعبير وعلاقتهما بأنماط التفكير لدى تدريسي الجامعة*** [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة المستنصرية.

مظلوم، محمد سلمان. (2020). القمع الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة المتوسطة. ***مجلة الآداب***، 293 . 316.

مظلوم، مصطفى علي رمضان. (2017). تنظيم الانفعال وعلاقته بالأليكسيثيميا لدى عينة من طلاب الجامعة "دراسة سيكومترية . إكلينيكية". ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)***، *82*(82)، 143 - 212. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=275162

معمرية، بشير، وماحي، إبراهيم. (2004). أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بأزمة الهوية (لدى الشباب الجامعي). ***مجلة شبكة العلوم النفسية والعربية***، (4)، 14 . 25.

معوض، خليل ميخائيل. (1994). ***سيكولوجية نمو الطفولة والمراهقة***. دار الفكر العربي.

معوض، خليل ميخائيل. (2000أ). ***علم النفس الاجتماعي*** (ط.2). دار الفكر الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع.

معوض، خليل ميخائيل. (2000ب). ***سيكولوجية الطفولة والمراهقة*** (ط.4). دار الفكر الجامعي.

معوض، خليل ميخائيل. (2004). ***دراسات مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف (السلطة والطموح)***. منشورات جماعة علم النفس التكاملي. دار المعارف.

مفتود، سارة. (2011). ***مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي جماعي في تخفيف حدة المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية . دراسة ميدانية في بعض المؤسسات الابتدائية لبلدية عنابة*** [رسالة ماجستير، جامعة باجي مختار عنابة].

مقدم، خديجة. (2012). ***مشروع الحياة عند المراهقين الجانحين . دراسة بمركزي إعادة التربية بنين وبنات بوهران*** [أطروحة الدكتوراه، جامعة السانية وهران].

ملحم، سامي محمد. (2004). ***علم نفس النمو دورة حياة الإنسان***. دار الفكر.

مناصرية، عمر. (2015). الجهد العاطفي في الإدارة التربوية، ***مجلة العلوم الاجتماعية***، (21)، 117 - 132.

منصور، عبد المجيد سيد، والشربيني، زكرياء أحمد. (2000). ***الأسرة على مشارف القرن 21 ، الأدوار. المرض النفسي . المسؤوليات***. دار الفكر العربي.

منظمة الصحة العالمية [OMS]. (2020). ***صحة المراهقين النفسية***، مركز وسائل الإعلام - صحائف الوقائع.

موسى، رشاد علي عبد العزيز. ومحمود، محمد يوسف محمد. (2000). ***العلاج الديني للأمراض النفسية وأثر الدعاء كأسلوب إرشادي نفسي في تخفيف بعض الاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من طالبات الجامعة الملتزمات وغير الملتزمات دينيا***. الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.

ميترهوبر، س. (2020). ***الكفاءة الانفعالية Emotional Competency توسع لمفهوم الذكاء الوجداني*** (سامر، جميل رضوان، مترجم). النسخة الإلكترونية. (العمل الأصلي نشر في 2008).

ميموني، مصطفى، ميموني، بدرة، وميموني، معتصم. (2010). ***سيكولوجية النمو في الطفولة والمراهقة*** (ط.4). ديوان المطبوعات الجامعية.

نجاتي، محمد عثمان. (1993). **الحديث النبوي وعلم النفس** (ط.2). دار الشروق.

نجم، منال إبراهيم مصطفى. (2010). ***فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأزهر بغزة*** [رسالة ماجستير، جامعة الأزهر بغزة]. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=75304

نشوان، يعقوب حسين. (2004). ***السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي***. دار الفرقان للنشر والتوزيع.

نصر، سهى أحمد أمين. (1999). ***المتخلفون عقليا بين الإساءة والإهمال (التشخيص، العلاج)***. دار قباء طباعة والنشر والتوزيع.

نمر، بكر فرج إمام. (2008). ***مدى فعالية برنامج نفسي تكاملي في علاج الاكتئاب النفسي*** [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة المنوفية.

هدي، محمد، وطياب، محمد. (2020). الكفاءة الوجدانية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي المدرسي "دراسة ميدانية بولاية تيبازة". ***مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف ، 12*** (2)، 252 . 264.

هنري، وماير. (1992). ***ثلاث نظريات في نمو الطفل*** (قناوي هدى، مترجمة). مكتبة الأنجلو مصرية.

واكد، رابح. (2016). ***مطبوعة في مقياس بناء البرامج الإرشادية***. جامعة الدكتور يحي فارس.

والي، وداد. (2015). ***استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المراهقين الجانحين ذكور وإناث . دراسة ميدانية بمراكز إعادة التربية لولاية وهران، سيدي بلعباس، معسكر*** [رسالة ماجستير، جامعة وهران 2 محمد بن أحمد].

وهبة، توفيق. (1981). ***دور المرأة في المجتمع الإسلامي، دار اللواء*** (ط.3). الطبعة الثالثة، دار اللواء للنشر والتوزيع.

يحياوي، وردة. (2014). ***اختبار فعالية برنامج علاجي انتقائي متعدد الأبعاد لعلاج الاكتئاب لدى المراهقة المتمدرسة (نموذج أرنولد لازاروس): دراسة ميدانية بمدينة سيدي عقبة*** [رسالة دكتوراه منشورة، جامعة محمد خيضر - بسكرة].

يحيى، خولة أحمد. (2000). ***الاضطرابات السلوكية والانفعالية***. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

يوسفي، دلال. (2017). ***فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية . دراسة ميدانية بثانوية حي القطب بالمسيلة*** [أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر].

ثانياً: باللغة الأجنبية

Adrian, M., Zeman, J., Erdley, C., Lisa, L., Homan, K., & Sim, L. (2009). Social contextual links to emotion regulation in an adolescent psychiatric inpatient population: Do gender and symptomatology matter? ***Journal of Child Psychology and Psychiatry***, *50*(11), 1428-1436. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02162.x

American Psychiatric Association. (1994). ***Diagnostic and statistical manual of mental disorders*** (4th . ed). American Psychiatric Publishing.

Ammar, A. A. H. (2015). Emotional Suppression and its Relationhip to Persecutory Thinking. *International* ***Journal of Science and Research (IJSR)***, *6*(12), 147 – 157. https://www.ijsr.net/get_abstract.php?paper_id=ART20178555

Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. (2011). Child and adolescent emotion regulation: the role of parental emotion regulation and expression. ***Clinical Child and Family Psychology Review***, *14*(2), 198 - 212. https://doi.org/10.1007/s10567-011-0092-5

Bastin, O., Luminet, M., Buysschaert, M., & Luts, A. (2004). Contrôle du Diabète et Alexithymie : Le Rôle L'identification et La Verbalisation des Émotions. *Louvain Médical*, (123), 252-259. http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=16283210

Bayet, L., Pascalis, O., & Gentaz, É. (2015). **Le Développement de la discrimination des expressions faciales émotionnelles chez les nourrissons dans la première année**. *L'Année psychologique, 114*(3), 469 - 500. DOI 10.4074/S0003503314003030

Bee, H. L., & Boyd, D. R. (2003). ***Psychologie du développement : les âges de la vie*** (2e éd). de boeck.

Bélanger, L. (2017). Les compétences émotionnelles exercées en situation professionnelle par les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec [Thèse de Doctorat publiée, Université De Sherbrooke & Université Catholique De L'ouest].

Bellinghausen, L. (S. d). **Les compétences émotionnelles au coeur de la performance individuelle et collective, Quand psychologie et émotions riment avec recherche et application**. *(IFAS & Laboratoire Neuroscience et psychologie cognitive - CNRS)*, Université René Descartes Paris 5.

Bender, A. F., Dejoux, C., & Wechtler, H. (2009). Carrières nomades et compétences émotionnelles. ***Revue de Gestion des Ressources Humaines***, *73*(3), 1-28. DOI:10.3917/grhu.073.0019

Bernard, P. (1979). ***Développement de la Personnalité*** (5éme édition). Mason.

Berther, R. (1980). ***Le Développement de l'enfant et de l'adolescent***. Pierre Margada.

Bhat, R. H, & Khan, S. M. (2018). Emotional competence: Review. ***National Journal of Multidisciplinary Research and Development***, *3*(1), 44 - 49.

Blackstone, S. W., & Wilkins, D. P. (2009). Exploring the Importance of Emotional Competence in Children With Complex Communication Needs. ***American Speech-Language- Hearing Association (ASHA)***, 78-87. https://doi.org/10.1044/aac18.3.78

Bloch, L., Moran, E. K. & Krig. A. M. (2010). ***On the need for conceptual and definitional clarity in emotion regulation research in psychopathology***. from book of Emotion Regulation and Psychopathology. Guilford Press.

Boag, S. (2006). Can repression become a conscious process?. ***Behavioral and Brain Sciences***, 29(5), 513-514. https://doi.org/10.1017/S0140525X06239116

Boden, J. M. (2006). Motive and consequence in repression. ***Behavioral and Brain Sciences***, *29*(5), 514-515.

Bonanno, G. A., Papa, A. Lalande, K., Westphal, M., & Coifman, K. (2004). The importance of being flexible: the ability to both enhance and suppress emotional expression predicts long-term adjustment. ***Psychological Science***, *15*(7), 482 - 487. DOI: 10.1111/j.0956-7976.2004.00705.x

Boris Egloff, B. Schmukle, S. C, Lawrence, R. B., & Schwerdtfeger, A. (2006). Spontaneous emotion regulation during evaluated speaking tasks: associations with negative affect, anxiety expression, memory, and physiological responding. ***Emotion Journal***, *6*(3), 356 - 366. DOI: 10.1037/1528-3542.6.3.356.

Bourcet, S., Tyrode, Y., & Cather, R. (2001). ***Les troubles de l'adolescence***. Ellipses.

Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). *The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory*. **PLoS One** 8(5), 1-8. doi: 10.1371/journal.pone.0062635

Brosschot, J. F. & Janssenb, E. (1997). Continuous monitoring of affective-autonomic response dissociation in repressors during negative emotional stimulation. ***Journal of Personality and Individual Differences***, *25*, 69 -84.

Campos, J., & Crespo, M. (2015). The emotional competencies of the tennis coach. ***ITF Coaching & Sport Science Review***, *23*(67), 26 - 27. DOI: https://doi.org/10.52383/itfcoaching.v23i67.148

Campos, J.J., Camras, L. A., Lee, R. T., He, M., & Campos, R. G. (2018). A relational recasting of the principles of emotional competence. ***European Journal of Developmental Psychology***, *15*(6), 1 - 17. https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1502921

Cannoui, P., Messerschmitt, P., & Ramos, O. (1993). ***Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent***. Maloine.

Carden, D. C. (2009). ***Relationship of Thought Suppression and Emotion Suppression to Lesbians' and Gay Men's Levels of Outness: nvestigating The Effects of Chronic Suppression*** [Doctoral Dissertation, University of Alabama, Auburn]. https://etd.auburn.edu/handle/10415/1802

Carterette, E. C. & Friedman, M. P. (1999). ***Handbook of Perception and Cognition***. (2nd. ed). Academic Press.

Carton, S. (2006). La répression émotionnelle et son rôle en psychopathologie. ***Psychologie française*** *51*, 123 -139.

Cavallo, K., & Brienza, D. (2006). Emotional Competence and Leadership Excellence at Johnson & Johnson: The Emotional Intelligence and Leadership Study. *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations.* ***PsyD Europe's Journal of Psychology****, 2*, 1 - 12. http://ejop.psychopen.eu/article/view/313/221

Cilbert. P., McEwan, K., Palmeira, L. (2014). Fears Of Happiness and compassion in relationship with depression, alexithymia, and attachment security in depressed sampel britsh, ***journal clinical psychology****, 53*, 228-224. DOI : 1111/bic.12037

Claes, M. (1986). ***L'expérience adolescente***. Editions Mardaga.

Claisse, C. (2017). ***Etudes des mécanismes de régulation émotionnelle chez les individus alcoolo-dépendants abstinents à l'alcool à court et à long terme*** [Thèse de doctorat publiée, Université Charles de Gaulle -Lille III].

Coifman, K. G., & Bonanno, G. A. (2010). Whendistress does not become depression; Emotion context sensitivity and adjustment to bereavement. ***Journal of Abnormal Psychology****, 119*(3). https://doi.org/10.1037/a0020113

Cordova, J. V. (2001). Acceptance in behavior therapy: Understanding the process change. ***Behav Anal****, 24*(2), 213 - 226. DOI: 10.1007/BF03392032

Corr, P. J. & Matthews, G. (2009). ***The Cambridge Handbook of Personality Psychology****,* Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9780511596544.002

Corsini, R. (2002). ***The Dictionary of Psychology***. Brunner/Routledge. Taylor Francis Group.

Cottraux, J., & Blackburn, I-M. (2001). ***Thérapies comportementales et cognitives de la personnalité***. Masson.

Crews, F. (2006). What Erdelyi has repressed. ***Behavioral and Brain Sciences**, 29*(5), 516-517.

Crowley, J. D. (2012). ***Alexithymia in adolescents with Inflammatory Bowel Disease*** [Dissertation PhD, University Texas].

D'Argembeau, A., & Lindan, M. V. D. (2006). Individual Differences in the phenomenology of mental time travel: The effect of vivid visual imagery and emotion regulation strategies. ***Consciousness & Cognition Journal,** 15*.

Dahiya, S. (2018). Educational Anxiety, Self-Efficacy & Emotional Competence of Male and Female Secondary School Students: A Comparative Study. ***International Journal of Research in Engineering***, 8(7), 247 - 251.

Dalgleish, T., Yiend, J., Schweizer, S., & Dunn, B. D. (2009). Ironic effects of emotion suppression when recounting distressing memories. ***Emotion,** 9*(5), 744-749. https://doi.org/10.1037/a0017290

Deborde, A.-S., Vanwalleghem Mauryb, S., & Aitel, S. (2014). Régulation émotionnelle chez des adolescents présentant des troubles des coduites et chez des témoins. ***Encéphale***, 1 - 8. DOI:10.1016/j.encep.2014.01.002

Del Carmen, M., Reina Flores, R., & Oliva Delgado, A. (2015). From emotional competence to selfesteem and life-satisfaction in adolescents. ***Behavioral Psychology/Psicología Conductual**, 23*(2), 345 - 359.

Delefosse, M. S. (2017). **Et Si...on apprenait les émotions à l'école ?**. *Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation*.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). **The Socialization of Emotional Competence**. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614 - 637). The Guilford Press.

Denollet, J., Schiffer, A. A., & Viola Spek, V. (2010). A General Propensity to Psychological Distress Affects Cardiovascular Outcomes, Evidence from Research on the Type D (Distressed) Personality Profile. ***Journal of The American Heart Association INC**, 3*(5), 546 - 557.

Deschênes, A., Dussault, M., & Fernet, C. (2015). Développement et validation de l'échelle d'auto-efficacité émotionnelle chez les gestionnaires. ***Psychologie du Travail et des Organisations**, 22*(4), 255 -272. https://doi.org/10.1016/j.pto.2016.10.001

Devassy, V. P., & Raj, S. (2014). The relationship between emotional competence, forgiveness, and happiness among adolescents. ***The international Journal Organization**, 4*(5), 72 - 82.

Dingemans, A. E., Martijn, C., Jansen, A. T. & van Furth, E. F. (2009). The Effect of Suppressing Negative Emotions on eating behavior in Binge Eating Disorder. ***Appetite Journal***, *52*(1), 51-57. Doi:10.1016/j.appet.2008.08.004

Dodge, K., Rubin, K. H., Pepler, D. J., & Rubin, K. H. (1991). ***The structure and function of reactive and proactive aggression***, In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds), The Development and Treatment of Childhood Aggression. (pp. 201-218). Hillsdale, NJ.

Doerwald, F., Scheibe, S., Zacher, H., & Van Yperen, N. W. (2016). Emotional competencies across adulthood: State of knowledge and implications for the work context. ***Work, Aging and Retirement***, *2*(2), 159-216. DOI:10.1093/workar/waw013

Dosseville, F., Laborde, S., & Allen, M. S. (2016). ***L'intelligence émotionnelle dans le sport***. Chapitre 12, 3915 placard.indd 261, (pp. 243-261). https://www.researchgate.net/publication/312197617

Dumercy, S. (2016). ***Relations entre la compétence émotionnelle et le flow chez des enseignants du collégial***, [Mémoire de maîtrise publié, Université de Montréal].Faculté des sciences de l'éducation. http://hdl.handle.net/1866/19855

Dumitriu, C., Timofti, I.C., & Dumitriu, G. (2013). Evaluation and development of students' emotional competence. ***Social and Behavioral Sciences***, *116*, 869 - 874.

Eastabrook, J. M., Flynn, J. J., & Hollenstein, T. (2014). Internalizing symptoms in female adolescents: Associations with emotional awareness and emotion regulation. ***Journal of Child and Family Studies***, *23*(3), 487- 496. https://doi.org/10.1007/s10826-012-9705-y

Egloff, B., Schmukle, S. C., Burns, L. R., & Schwerdtfeger, A. (2006). Spontaneous emotion regulation during evaluated speaking tasks: Associations with negative affect, anxiety expression, memory, and physiological responding. ***Emotion***, *6*(3), 356 -366. https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.356

Eisenberg, N. (1998). ***Altruistic Emotion, Cognition and behavior***. Psychology Press.

Eldridge, F. J. (2010). ***The Effect of the Guide Disclosure Protocol on daily Stress , Mood , and Coping***. [Doctoral Dissertation, University of Leeds]. Academic Unit of Psychiatry and Behavioural Sciences. https://etheses.whiterose.ac.uk/1127/1/Thesis_Fiona_Eldridge.pdf

Encinar, P.-E., Tessier, D., & Shankland, R. (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant: une validation française pilote. ***Enfance,*** *1*(1), 37 - 60. http://www.necplus.eu/ENF

Erdelyi, M. H. (2006). The unified theory of repression. ***Journals Behavioral and Brain sciences***, *29*(5), 499-511. DOI : https://doi.org/10.1017/S0140525X06009113

Fantini-Hauwel, C., Mikolajczak, M. (2014). Factor Structure, Evolution, and Predictive Power of Emotional Competencies on Physical and Emotional Health in the Elderly. ***Journal of Aging and Health***, *26*(6), 993 -1014 .

Fontaine, J.J.R., & Vanheule, S. (2011). On The Assessment of Emotions and Emotional Competencies. ***Psychologica Belgica***, *51*(3- 4), 295 -297. DOI:10.5334/pb -51-3-4 -295

Frauenknecht, M., & Black, D. (1995). social problem-solving inventory for adolescents (SPSI-A): development and preliminary psychometric evaluation. ***Journal of personality assessment***, *64*(3), 522-539. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6403_10

Fröhlich, W. D. (1997). ***Dictionnaire de la Psychologie***. Librairie Générale Française.

Fucito, L.M., Juliano, L.M. & Toll, B.A. (2010). Cognitive Reappraisal and Expressive Suppression Emotion Regulation Strategies in Cigarette Smokers. ***Nicotine & Tobacco Research***, *12*(11), 1156-1161. doi: 10.1093/ntr/ntq146

Galland, O. (1997). ***Sociologie de la jeunesse***. Armand Colin.

Gallo, I. S., Keil, A., McCulloch, K. C., Rockstroh, B., & Gollwitzer, P. M. (2009). Strategic Automation of Emotion Regulation. ***Journal of Personality and Social Psychology***, *96*(1), 11 - 31.

Garssen, B. (2007). Repression: Finding Our Way in the Maze of Concepts. ***Journal of Behavioral Medicine***, *30*(6), 471- 481. DOI: 10.1007/s10865-007-9122-7

Gay, P., & Bressoud, N. (2017, Avril 5 - 6). **Apport des sciences affectives et de la psychologie positive: des compétences émotionnelles pour tous**!. 4e Colloque international «De l'intégration à l'inclusion scolaire: Une école inclusive pour une société équitable », Université Québec, Chicoutimi.

Gendron, B. (2017). Emotional capital: the set of emotional competencies as professional and vocational skills in emotional works and jobs. ***Revista Española de Educación Comparada*****[S.l.]**, (29), 44 - 61.

George, A., & Bonanno, G. A. (2006). The illusion of repressed memory, ***Behavioral and Brain Sciences***, 29, 515-516. DOI:10.1017/s0140525x06259119

Gibbs, L., & Slevitch, L. (2018)**.** Integrating Technical and Emotional Competences in Hospitality Education. ***Journal of Hospitality & Tourism Education,*** *31*(1), 1 - 12.DOI:10.1080/10963758.2018.1485500

Giese-Davis, J., Koopman, C., Butler, D. L., Classen, C., Cordova, M., Fobair, P., Benson, J., Kraemer, C. H., & Spiegel, D. (2002). Change in Emotion-Regulation Strategy for Women With Metastatic Breast Cancer Following Supportive-Expressive Group Therapy. ***Journal of Consulting and Clinical Psychology***, *70*(4), 916 - 925. DOI:10.1037//0022-006X.70.4.916

Gleaves, D. H. (2006). Dialectical repression theory. ***Behavioral and Brain Sciences***, *29*(5), 520-521. https://doi.org/10.1017/S0140525X06309119

Goleman, D. (1995*). **Emotional intelligence: why I can matter more the IQ***. Bantam Books.

Goleman, D. (2001). An EI-Based Theory of Performance. In C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), ***The Emotionally Intelligent Workplace*** (pp. 27- 44). Jossey-Bass.

Greenberg, M. A. & Lepore, S. J. (2004). ***Theoretical Mechanisms involved in disclosure, Emotional Expression and Health: Advances in Theory, Assessment and Clinical Applications***. Routledge Publication.

Gross, J. J. (2008). ***Emotion Regulation, Book of Emotions*** (3nd. ed). The Guilford Press. p 533 - 535.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotional Regulation: Conceptual Foundations from Handbook of Emotion Regulation. ***The Guilford Press***, 3- 24.

Gross, J. (2007). ***Handbook of Emotion Regulation***. Guilford Press.

Gross, J. J. & Levenson, W. L. (1993). Emotional Suppression: Physiology, Self-Report, and Expressive Behavior. ***Journal of Personality and Social Psychology***, *64*(6), 970-986. https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.6.970

Gross, J.J. & Oliver, P. J. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well – Being. ***Journal of Personality and Social Psychology,*** *85*(2), 348-362. DOI: 10.1037/0022-3514.85.2.348

Gross. J. J & Thompson. R. A (2007): ***Emotional Regulation: Conceptual Foundations***. from Handbook of Emotion Regulation. Guilford Press.

Grossarth-Maticek, R., Eysenck, H. J., Boyle, G. J., Heeb, J., & Diel, I. J. (2000). The interaction of psychosocial and physical risk factors in the causation of mammary cancer, and its prevention through psychological methods of treatment. ***Journal of Clinical Psychology***, *56*(1), 33 - 50.

Habib, U., Habib, O., & Ansari, A. A. (2016). Emotional competence in male and female adolescents of Jammu and Kashmir. ***The International Journal of Indian Psychology***, *4*(1), 5 - 9.

Hagemann, T., Levenson, R. W., Gross, J. J. (2006). Expressive suppression during an acoustic startle. ***Psychophysiological Research Journal,*** (43), 104 -112. DOI: 10.1111/j.1469-8986.2006.00382.x

Hess, U., & Thibault, P. (2009). Darwin and emotion expression. ***American Psychologist***, *64*(2), 120 - 128. https://doi.org/10.1037/a0013386

Housiaux. M (2011): ***Compétences Émotionnelles & Fonctionnement Familial: Liens Avec Le Contrôle Glycémique Et La Qualité De Vie De Jeunes Diabétiques De Type 1*** [Thèse de Doctorat publiée, Université Catholique de Louvain]. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. http://hdl.handle.net/2078.1/106871

Iwamitsu, Y., Shimoda, K., Abe, H., Tani, T., Okawa, M., & Buck, R. (2005). Anxiety, Emotional Suppression, and Psychological Distress before and after Cancer Diagnoses. ***Psychosomatics Journal****, 46*(1), 19-24. DOI: 10.1176/APPI.PSY.46.1.19

Jacquet, .S (S. d). ***Le management émotionnel: Vers une prise en compte de l'intelligence émotionnelle en entreprise?****, (CREG)*. https://creg.ac-versailles.fr/IMG/pdf/management-emotionnel-v1.pdf.

James, C., & Wardhaugh, F. (2016). Enhancing Emoyional competencies With Law Students. ***International Journal of Clinical Legal Education****, 23*(4), 53 - 88. DOI:10.19164/ijcle.v23i4.514

John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development. ***Journal of Personality, Blackwell Publishing****, 72*(6), 1301 - 1333. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x

Keith, J., Petrie, K. J., Booth, R. J., & Pennebaker, J. W. (1998). The Immunological Effects of Thought Suppression. ***Journal of Personality and Social Psychology,*** *75*(5), 1264 -1272.

Keltner, D., & Lerner, J. S. (2010). Emotion. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Ed.), ***The Handbook of Social Psychology*** (pp. 317-352).

Kensinger, E. A., & Schacter, D. L. (2009). ***Memory and Emotion - from Handbook of Emotion*** (3nd Edition). Guilford Press.

Kihlstrom, J. F. (2006). Repression: A unified theory of a will-o'-the-wisp. ***Behavioral and Brain Sciences.*** *29*(5), 523 - 523. DOI:10.1017/S0140525X06339118

Kostiuk, L. M., & Fouts, G. T. (2002). **Understanding of Emotions and Emotion Regulation in Adolescent Females with Conduct Problems: A Qualitative Analysis**. The Qualitative Report, *7*(1), 1-15. https://doi.org/ 10.46743/2160-3715/2002.1985

Kotsou, I. Nelis, D. Grégoire, J., & Mikolajczak, M. (2011). Emotional Plasticity: Conditions and Effects of Improving Emotional Competence in Adulthood. ***Journal of Applied Psychology***. 1 - 13.

DOI:10.1037/a0023047

Kozak, M., Sternglanz, R. W., Viswanathan, U., Wegner, D. M. (2007). The Role of Thought Suppression in building mental blocks. ***Consciousness and Cognition**, 17*, 1123-1130. Doi:10.1016/j.concog.2007.05.007

Krauth-Gruber, S. (2009). La régulation des émotions. ***Revue électronique de Psychologie Sociale***, (4), 32 - 39.

Lahaye, M., Fantini-Hauwel, C., Van Broeck, N., Bodart, E., & Luminet, O. (2011). Emotional competence and quality of life of children with asthma: The mediating effect of coping strategies. ***Psychology and Health**, 26*(12), 1678 -1695. DOI:10.1080/08870446.2011.562606

Lambert, A. J., Good, K. S., & Kirk, I. J. (2010). Testing the repression hypothesis: Effects of emotional valence on memory suppression in the think-No think task. *Consciousness and Cognition: **An International Journal**, 19*(1), 281-293. https://doi.org/10.1016/j.concog.2009.09.004

Langevin, R., & Laurent, A. (2016). ***L'impact d'un cours sur les compétences émotionnelles chez des étudiants alexithymiques qui se destinent à l'enseignement**, Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 19* (1), 111 - 126.

Langner, C. A., Epel, E., Matthews, K., Moskowitz, J. T., & Adler, N. (2012). Social Hierarchy and Depression The Role of Emotional Suppression. ***The Journal of Psychology**, 146*(4), 417- 436.

Langnickel, R. & Hans Markowitsch, H. (2006). Repression and the unconscious. ***Behavioral and Brain Sciences**, 29*(5), 524-525. DOI:10.1017/s0140525x06359110

Lardi, C., Ghisletta, P., & Van der Linden, M. (2012). ***What is the Nature of the Self-defining Memories of Repression-prone Individuals?***. *Psychology Press, 11*(4), 492-515. https://doi.org/10.1080/15298868.2011.603902

Laroche, M., Kim, C., & Tomiuk, M. A. (1998). Translation fidelity: An IRT analysis of Likert-type scale items from a culture change measure for Italian-Canadians. ***Advances in Consumer Research**, 25*, 240-245

Larson, D. G., & Chastain, R. L. (1990). Self-concealment: Conceptualization, measurement, and health implications. ***Journal of Social and Clinical Psychology**, 9*(4), 439- 455. https://doi.org/10.1521/jscp.1990.9.4.439

Larson, R. W., Brown, J. R. (2007). Emotional Development in Adolescence: What can be Learned From a High School Theater Program?. ***The Society for Research in Child Development**, 78*(4), 1083 - 1099. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01054.x

Laurent, G. (2017). ***La compréhension de ses propres émotions et celles d'autrui chez les enfants d'âge préscolaire*** [Thèse Doctorat, Université LAVAL].Québec.

Le, M. B., & Impett. E. A. (2016, February 10). The Costs of Suppressing Negative Emotions and Amplifying Positive Emotions During Parental Caregiving. ***Society for Personality and Social Psychology***, *42*(3), PP. 323-336. DOI: 10.1177/0146167216629122

Letor, C. (2007*). **Des compétences émotionnelles pour les pratiques enseignantes: un outil conceptuel pour la formation***. Centre de recherche et d'intervention en organisation (CERIO), Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCaM) Académie de Louvain, 1 - 18.

Levant, R. F., & Allen, P. A. (2014). Alexithymia in Men: How and When Do Emotional Processing Deficiencies Occur?. ***Journal of Psychology of Men & Masculinity***, *15*(3), 324-334. https://doi.org/10.1037/a0033860

Lhuilier, D. (2006). Compétences émotionnelles: de la proscription à la prescription des émotions au travail. ***Psychologie du travail et des organisations***, *12*, 91 - 203. Doi : 10.1016/j.pto.2006.01.002

Liable, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence links with emotional competence and social behavior. ***Personality and Individual Differences***. *43*(5), 1185-1197. DOI:10.1016/j.paid.2007.03.010

Loney, B. R., Kline, J. P., Joiner, T. E., Frick, P. J., & LaRowe, S. D. (2005). Emotional Word Detection and Adolescent Repressiv-Defensive Coping Style. ***Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment***, *27*(1), 1 - 9.

Loretta, s. (2008). **les émotion et la psychoterapie TCC**. soins psychaitrie N 257. edition Elsevier-Masson. Doi: SPSY-08-2008-00-257-0241-6972-101019-200807145

Loubières, C. (2018). ***Thérapie comportementale et cognitive (TCC)***. Psycom. www.psycom.org

Luminet, O., NGrynberga, D., Ruzetteb, N., & Mikolajczak, M. (2011). Personality-dependent effects of oxytocin: Greater social benefits for high alexithymia scorers. ***journal Biological Psychology***, *87*, 401 - 406. Doi:10.1016/j.biopsycho.2011.05.005

MacCann, C., Lipnevich, A. A., & Roberts, R. D. (2012). New Directions in Assessing Emotional Competencies from Kindergarten to College. ***Journal of Psychoeducational Assessment***, *30*(4), 315 - 319. DOI: 10.1177/0734282912449438

Marchesi, C. (2015). How useful is the Construct of Alexithymia for Understanding the Risk of Mental Disorders?. ***iMedPub Journals, Acta Psychopathologica****, 1*(3), 1-3. DOI: 10.4172/2469-6676.100023

Marsh, R. L., Hicks, J. L., & Landau, J. D. (1998). An investigation of everyday prospective memory. ***Memory & Cognition Journal****, 26*(4), 633-643. DOI:10.3758/BF03211383

Masrat, R. (2015). Influence of Emotional Competence on Well-being among Adolescents: Comparative Study. (2015). ***The International Journal of Indian Psychology****, 2*(3). DOI: 10.25215/0203.018,

DIP: 18.01.018/20150203

Mauss, I. B., & Gross, J. J. (2004). ***Emotion suppression and cardiovascular disease: Is hiding feelings bad for your heart?*** In I. Nyklíček, L. Temoshok, & A. Vingerhoets (Eds.), *Emotional expression and health: Advances in theory, assessment and clinical applications* (pp. 61- 81). Brunner-Routledge.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. ***Emotion****, 3* (1), 97 - 105.

McLaren, K. (2010). ***The Language of Emotions***. Sounds True.

Mendes, W. B., Reis, H. T., Seery, M. D., & Blascovich, J. (2003). Cardiovascular correlates of emotional expression and suppression: Do content and gender context matter?. ***Journal of Personality and Social Psychology****, 84*(4), 771-792. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.771

Mendolia, M., & Baker, G. A. (2008). Attentional mechanisms associated with repressive distancing. ***Journal of Research in Personality****, 42*(3), 546-563. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.08.004

Michael, C., Anderson, M. C., & Levy, B. J. (2006). Encouraging the nascent cognitive neuroscience of repression. ***Behavioral and Brain Sciences****, 29*(5), 511-513. *DOI: 10.1017/S0140525X0622911X*

Michaud, Y. (1988). ***La violence, Edition que sais- je?*** (2eme édition). Pcoll.

Mikolajczak, M. (2009). Going Beyond the Ability-Trait Debate: The Three-Level Model of Emotional Intelligence. ***Electronic Journal of Applied Psychology****, 5*(2), 25-31. DOI:10.7790/ejap.v5i2.175

Mikolajczak, M., Avalosse, H., Vancorenland, S., Verniest, R., Callens, M., Broeck, N. V., Fantini-Hauwel, C., & Mierop, A. (2015). A Nationally Representative Study of Emotional Competence and Health. ***Emotion,*** *15*(5), 653 -667. doi:10.1037/emo0000034

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2014). ***Les compétences émotionnelles***. Dunod.

Mikolajczak. M., & Peña-Sarrionandia, A. (2015). **On the Efficiency of Emotional Intelligence Training in Adulthood,** ISRS's Sourcebook for Reserch on Emotion and Affect. Available at : http://emotionresearcher.com/onthe-efficiency-of-emotional-intelligence-training-in-adulthood

Mohtasham, M. K., Allyson, B., Patterson, A. B., Vennergrund, K. C., Chen, E., & Pasnak, R. (2017). **Emotional Competence, Behavioural Patterning, and Executive Functions**. *Early Child Development and Care.* https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1403434

Moore, S. A., & Zoellner, L. A. (2012). The Effects of Expressive and Experiential Suppression on Memory Accuracy and Memory Distortion in Women with and without PTSD. ***Journal of Experimental Psychology****, 3*(3), 368-392. doi: 10.5127/jep.024411

Myers, L. B. (1995). Alexithymia and Repression : The Role of Defensiveness and Trait Anxiety. ***Pargamon****, 19*(4), 489- 492. https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/31151.pdf

Myers, L. B., Vetere, A., & Derakshan, N. (2004). Are suppression and repressive coping related?. ***Personality and Individual Differences****, 36*, 1009 -1013.

Najmi, S., Riemann, B. C., & Wegner, D. M. (2009). Managing unwanted intrusive thoughts in obsessive-compulsive disorder: Relative effectiveness of suppression, focused distraction, and acceptance. ***Behaviour Research and Therapy****, 47*, 494-503. doi:10.1016/j.brat.2009.02.015

Najmi, S., Wegner, D. M., Matthew, K., & Nock, M. K. (2007). Thought Suppression and Self - Injurious Thought and Behaviors. ***Behavior Research and Therapy****, 45*(8), 1957-1965. DOI: 10.1016/j.brat.2006.09.014

Nakatani, Y., Iwamitsu, Y., Kuranami, M., Okazaki, S., Shikanai, H., Yamamoto, K., Watanabe, M., & Miyaoka, H. (2014). The Relationship Between Emotional Suppression and Psychological Distress in Breast Cancer Patients After Surgery. ***Journal of Clinical Oncology****, 44*(9), 818-825. https://doi.org/10.1093/jjco/hyu089

Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?. ***Personality and Individual Differences****, 47*(1), 36 - 41. DOI:10.1016/j.paid.2009.01.046

Nelson-Jones, R. (2011). ***Theory and Practice of Counselling & Therapy*** (5th edition). SAGE publications.

Nezlek, J. B. & Kuppens, P. (2008). Regulation Positive and Negative Emotions Life. ***Journal of Personality,*** *76*(3), 561 - 580. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2008.00496.x

Nithya, S. (2017). Software Professionals‟ Emotional Competency During PrePost Emotional Intelligence Intervention. ***International Journal of Emerging Research in Management & Technology,*** *6*(1), 1 - 5. DOI:10.23956/ijermt/V6N1/105

O'Meara, K., Knudsen, K., & Jones, J. (2013). The Role of Emotional Competencies in Faculty-Doctoral Student Relationships. ***The Review of Higher Education****, 36*(3), 315 - 347. DOI:10.1353/rhe.2013.0021

Öngena, D. E. (2010). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression and submissive behavior: Gender and grade level differences in Turkish adolescents. ***Procedia Social and Behavioral Sciences****, 9*, 1516 - 1523.

Paget, V., Consoli. S.M., & Carton, S. (2010). Traduction et validation française du questionnaire de répression de Weinberger. ***Annales Médico-Psychologiques*** *168*, 593-601.

Paget. V., Consoli, S.M., & Carton, S. (2012). *Traduction et validation française du Questionnaire de Répression de Weinberger*. ***Revue Psychiatrique****, 168*(8), 1 - 27. Doi : 10.1016/j.amp.2009.09.021

Palyo, S. A., & Beck, J. G. (2005). Is the concept of "repression" useful for the understanding chronic PTSD?. ***Behaviour Research and Therapy****, 43*(1), 55-68. doi:10.1016/j.brat.2003.11.005

Passer, M. W., & Smith, R. E. (2001). ***Psychology - Frontiers and Applications***. McGraw-Hell.

Pedneault, K. S. (2010). ***Suppression. form book of Emotion Regulation and Psychopathology***. The Guilford Press.

Penela, E. C. (2009). ***Maternal Socialization of Emotion Regulation: Promoting Social Engagement Among Inhibited Toddlers*** [Master Thesis, University of Miami].

Pennebaker, J. W. (1989). Confession, Inhibition, and Disease. ***Advances in Experimental Social Psychology***, 22, 211 - 244. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60309-3

Pennebaker, J. W. (1997). Writing about Emotional Experiences as a Therapeutic Process. ***Psychological Science****, 8*(3), 162-167. http://www.jstor.org/stable/40063169

Pennebaker, J. W., Hughes, C. F., & O'Heeron, R. C. (1987). The psychophysiology of confession: Linking inhibitory and psychosomatic processes. ***Journal of Personality and Social Psychology****, 52*(4), 781-793. https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.4.781

Petrie, K. J., Booth, R. J. & Pennebaker, J. W. (1998). The Immunological Effects of Thought Suppression. ***Journal of Personality and Social Psychology****, 75*(5), 1264 -1272.

Petrie, K. J., Booth, R. J., & Pennebaker, J. W. (2010). *Suppression**. form book of Emotion Regulation and Psychopathology***. Guilford Press.

Pollatos, O., & Gramann, K. (2012). Attenuated modulation of brain activity accompanies emotion regulation deficits in alexithymia. ***Psychophysiology**, 49*(5), 651-658. https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2011.01348.x

Pons, F., Daniel, M.-F., Lafortune, L., Doudin, P.-A., & Albanese, O. (2006). ***Toward Emotional Competences***. Aalborg University Press.

Porcelli, P., Bagby, R. M., Gaeme. J. T., Carne, M., Leandro, G., & Todarello, O. (2003). Alexithymia as Predictor of Treatment Outcome in Patients with Functional Gastrointestinal Disorders. ***Psychosomatic Medicine**, 65*(5), 911-918.

Prasanna, L. T., Manjula, M., Sagar, J. V., & Philip, M. (2017). Effectiveness of emotional competence skills programme for adolescents: Results of a pilot study from India. ***Telangana Journal of Psychiatry**, 3*(1), 38 - 45. DOI: 10.18231/ 2455-8559.2017.0009

Prent, F., Jouquan, J., kerkhove, L., Jaffrelot, M., & Deletele, J. M. (2012). **Intégration du concept d'intelligence émotionnelle à la logique de l'approche pédagogique par compétences dans les curriculums de formation en santé**, *Sciences/Société Internationale Francophone d'Education Médicale*, 183 - 201.

Qualter, P., Davis, S. K., Keefer, K. V., Parker, J. D. A., Saklofske, D. H., Wigelsworth, M., Simmons, N., & Stough, C. (2017). Emotional Competency in Education: Core Concepts and Applications. ***British Journal of Educational Psychology Monograph Series II: Psychological Aspects of Education - Current Trends**, 12*, 51-71.

Reis, D. L., Brackett, M. A., Shamosh, N. A., Kiehl, K. A., Salovey, P., & Gray, J. R. (2007). Emotional intelligence predicts individual differences in social exchange reasoning. ***NeuroImag**, 35*(3), 1385-1391. DOI:10.1016/j.neuroimage.2006.12.045

Rich, J. M. (1989). The use of corporal punishment. ***The clearing house**, 63(4),* 149 - 152. https://www.jstor.org/stable/30182058

Richards J. M., Gross J. J. (2000). Emotion Regulation and Memory: The Cognitive Costs of Keeping One's Cool. ***Journal of Personality and Social Psychology**, 79*(3), 410-424. DOI: 1O.1037/70O22-3514.79.3.410

Richards, J. M & Gross, J. (2005). Personality and Emotionl Memory:how regulation emotion impairs for emotional events. ***Journal of Research in Personality***, 1 - 21. DOI:10.1016/j.jrp.2005.07.00

Richards, J. M. & Gross, J. (1999). Composure at Any Cost? The Cognitive Consequences of Emotion Suppression. ***The Society for Personality and Social Psychology***, *25*(8), 1033 -1044. https://doi.org/10.1177/01461672992511010

Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. ***Journal of Personality and Social Psychology,*** *79*(3), 410-424. https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.3.410

Risson, M. (2017). ***Appréciation psychomotrice de compétences émotionnelles chez une personne schizophrène*** [Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'Eta de Psychomotricienne, Université Toulouse].Institut de Formation en Psychomotricité.

Roberston, D (2010). **Mindfulness, Metacognition and Hypnosis.** *National Council for Hypnotherapy*.

Saarni, C. (1999a). ***The Development of Emotional Competence***. Guilford Press.

Saarni, C. (1999b). A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective. ***Educational Resources Information Cente (ERIC)****, 1 -20.*

Salisch, M. V. (2018). Emotional Competence and Friendship Involvement: Spiral Effects in Adolescence. ***European Journal of Developmental Psychology***, *15*(6), 678-693. https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1422720

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). ***Emotional intelligence, Imagination, Cognition, and Personality***, *9*(3), 185 - 211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Salters-Pedneault, K., Steenkamp, M., & Litz, B. T. (2010). Suppression. In Kring, A. M. & Sloan, D. M (Eds.), ***Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment*** (pp. 137 -156). The Guilford Press.

Schneider, K. G. (2008). ***Expressive Control and Emotion Perception: The Impact of Expressive Suppression and Mimicry on Sensitivity to Facial Expressions of Emotion*** [Doctoral Dissertation, Duke University]. Department of Psychology and Neuroscience in the Gradual School. https://hdl.handle.net/10161/824

Sciences/Société Internationale Francophone d'Education Médicale. (2012). Quel est le futur des compétences émotionnelles dans les dispositifs de formation professionnelle?. ***Pédagogie Médicale**, 13(3),* 155-157.

Séverine, F. (2012). **Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles du cadre?**. *École d'Enseignement et de Promotion sociale de la Communauté Française.*

Slatcher, R.B., & Pennebaker, J.W. (2007). ***Emotional Expression and Health**.* In Ayers, A., Baum, C., McManus, C., Newman, S., Wallston, K., Weinman, J., & West, R. (Eds.). *Cambridge Handbook of Psychology, Health and Medicine* (2nd Ed., 84 - 46). Cambridge, UK: Cambridge University Press. Doi: 10.2277/0521605105

Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I. (2013). Big five personality traits, cognitive appraisals and emotion regulation strategies as predictors of achievement emotions. ***Psihologijske Teme**, 22*(2), 325-349.

Southam-Gerow, M. A, & **Kendall, P. C. (2002).** Emotion regulation and understanding: implications for child psychopathology and therapy. ***Clinical Psychology Review**, 22*(2), 189 -222. doi: 10.1016/s0272-7358(01)00087-3

Spokas, M., Luterek, J. A., & Heimberg, R. G. (2009). Social Anxiety and Emotional Suppression: The Mediating Role of Beliefs. ***Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 40*, 283 - 291. doi:10.1016/j.jbtep.2008.12.004

Sroufe, L. A. (1995). ***Emotional Development - The Organization of emotional life in the early years***. Cambridge University Press.

Strongman, K. T. (2003). ***The Psychology of Emotions: From Everyday life to Theory***. (5nd. ed). John Wiley & Sons Inc.

Sudhir, P. M. (2015). ***Cognitive behaviour therapy with adolescents. In M. Mehta & R. Sagar*** (Eds.), *A practical approach to cognitive behaviour therapy for adolescents* (pp. 21- 42). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-81-322-2241-5_2

Sumida, E. (2010). ***Clarifying the Relationship between Emotion Regulation, Gender, and Depression*** [Doctoral dissertation].Utah State University.

Sylvestre, E., Fiori, M., Vesely, A., & Tormey, R. (2017, June, 13 - 16). ***Les compétences émotionnelles dans l'enseignement : indispensables, Insignifiantes ou contreproductives?*** [Actes de colloque]. Actes du

IXe colloque QPES "Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur", École Polytechnique Fédérale de Lausanne, University of Applied Sciences. https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35654

Telzer, E. H., Qu, Y., Goldenberg, D., Fuligni, A. J, Galván. A, & Lieberman, M. D. (2014). Adolescents' emotional competence is associated with parents' neural sensitivity to emotions. ***Frontiers in Human Neuroscience***. *8*(558), 1 - 12. https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00558

Temoshok, L. (1987). Personality, coping style, emotion and cancer: Towards an integrative model. ***Cancer Surveys***, *6*(3), 545-567.

Theurel, A., & Gentaz, E. (2015). Entraîner les compétences émotionnelles à l'école. ***Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant,*** *27,*(139), 545-555

Theurel, A., & Gentaz, E. (2016). Deux Épreuves D' évaluation des Compétences D'identification des Émotions Chez L'enfant - Test of Emotion Recognition and Emotion Attribution. ***Laboratoire du développement sensori-moteur, affectif et social (SMAS)***, 1-135.

Theurel, A., Witt, A., Malsert, J., Lejeune, F., Fiorentini, C., Barisnikov, K. & Gentaz, E. (2016). The integration of visual context information in facial emotion recognition in 5- to 15-year-olds. ***Journal of Experimental Child Psychology***, *150*, 252-271. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.06.004

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. ***Monographs of the Society for Research in Child Development***, *59* (2 - 3), 25 - 52. DOI:10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x

Traue. H. C, Kessler. H & Deighton. R. M (1997). ***Pathways linking Emotional Inhibition, Psychosomatic Disorders and Pain***, In Ad Vingerhoets, F.v. Bussel & J. Boelhouwer (Eds): The (Non) Expression of Emotion and Disease, Tilburg: Tilburg University Press , The Netherlands.

Tremblay, M., Gokiert, R., Georgis, R., Edwards, K., & Skrypnek, B. (2013). Aboriginal Perspectives on Social-Emotional Competence in Early Childhood. ***The International Indigenous Policy Journal***, *4*(4), 1-19. DOI: 10.18584/iipj.2013.4.4.2

Tumkur Prasanna, L., Manjula, M., Vijay Sagar, J., & Philip, M. (2017). Effectiveness of emotional competence skills programme for adolescents: Results of a pilot study from India. ***Telangana Journal of Psychiatry***, *3*(1), 38 - 45.

Vaida, S., & Opre, A. (2014). Emotional Intellignce Versus Emotional Competence. ***Journal of Psychological and Educational Research***, *22* (1), 26-33.

Van Rillaer, J. (1992). ***La Gestion de soi*** (4e édition). Hayen. Mardaga.

Van Rille, J. V. (1995). ***L'agéssioité humaine***. Édition medaga denot.

Vancorenland, S., Avalosse, H., Verniest, R., Callens, M., Mikolajczak, M., Vanbroeck, N., Griet Rummens, G., & Kapala, F. (2015). **Les compétences émotionnelles et la santé Un facteur à prendre en compte pour la prévention**. Une étude conjointe des MC, de l'UCL et de la KUL, Université catholique de Louvain (UCL), 1-17.

Verbeke, W., Belschak, F. & Bagozzi, R. P. (2004). Exploring Emotional Competence: Its effects on coping, social capital, and performance of salespeople. ***Erasmus Research Institute of Management (ERIM)***. www.erim.eur.nl

Vingerhoets, A. J. J. M., van Geleuken, A. J. M. L., van Tilburg, M. A. L., & van Heck, G. L. (1997). ***The psychological context of crying episodes: Towards a model of adult crying***. In A. J. J. M. Vingerhoets, F. van Bussel, & A. Boelhouwer (Eds.), *The (non)expression of emotions in health and disease.* (pp. 323-336). Tilburg University Press.

Vohs, K. D. & Schmeichel, B. J. (2003). Self - Regulation and the Extended Now: Controlling the Self Alters the Subjects Experience of Time. ***Journal of Personality and Social Psychology***, *85*(2), 217-230. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.217

Voronov, M., & Weber, K. (2016). Emotional Competence, Institutional Ethos, and the Heart of Institutions. ***The Academy of Management Review***, *42*(3), 1-11. DOI:10.5465/amr.2016.0522

Wegner, D. M. (1989). ***White Bears and Other Unwanted Thoughts: Suppression, Obsession, and the Psychology of Mental Control***. The Guilford Press.

Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S. R., & White, T. L. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. ***Journal of Personality and Social Psychology***, *53*(1), 5-13. https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.1.5

Wegner, D. M., Erber, R. & Zanakos, S. (1993). Ironic Processes in The Mental Control of Mood and Mood - Related Thought. ***Journal of Personality and Social Psychology***, *65*(6), 1093-1104. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.65.6.1093

Wegner. D. M (1994). Ironic Processes of Mental Control, ***Psychological Review***, *101*(1), 34-52. https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.1.34

Weiten, W. (1998). ***Psychology, Themes and Variations*** (4th Ed). Brooks/Cole Publishing Company.

Werner, K., & Gross, J. J. (2010). ***Emotion Regulation and Psychopathology. A Conceptual Framework***. In A. M. Kring, & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion Regulation and Psychopathology*. A Transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment (13-37). Guilford Press.

Wetherell, M. A., Byrne-Davis, L., Dieppe, P., Donovan, J., Brookes, S., Byron, M., Vedhara, K., Horne, R., Weinman, J., & Miles, J. (2005). Effects of Emotional Disclosure on Psychological and Physiological Outcomes in Patients with Rheumatoid Arthritis: An Exploratory Home-based Study. ***Journal of Health Psychology***, *10*(2), 277-285. https://doi.org/10.1177/1359105305049778

Wong, S. S., & Ang, R. P. (2007). Emotional competencies and maladjustment in Singaporeanbn adolescent. ***Personality and Individual Differences***. *43*(8), 2193 - 2204. DOI:10.1016/j.paid.2007.06.033

Woolley, J. D., & Gorno-Tempini, M. L., Werner. K, & Rankin, K. P., Ekman, P., Levenson, R. W, & Miller, R. W. (2004). **The autonomic and behavioral profile of emotional dysregulation**. *Neurology Journal, 63*(9), 1740 - 1743. DOI: 10.1212/01.wnl.0000143054.54412.5b.

Zafar, H., Debowska, A., & Boduszek, D. (2021). Emotion regulation difficulties and psychopathology among Pakistani adolescents. ***Clinical Child Psychology and Psychiatry***, *26*(1), 121 - 139. DOI:10.1177/1359104520969765

Zhu, Y - f. (2010). ***Cognitive Consequences of Emotional Suppression: Effects of Sex and Emotional Valence*** [Published master's thesis, Brock University],Canada.

Zimmermann, G., Genoud, G. A., & Reicherts, M. (2007, February 23). ***Alexithymia Alexithymia and dimensions of "Emotional Openness" in non-clinical samples of adults and adolescents*** [paper width].10th Congress of the Swiss Society of Psychology (SSP), Zurich.

قـــائـــمة المـــلاحـــق

الـرقـــم	الـــعنـــوان	الصـفـحـة
01	مصادر فقرات مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في صورته الأولية	615
02	البنود المحذوفة والمقترحة والمعدلة على وفق آراء المحكمين لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية	617
03	قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية	618
04	قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس القمع الانفعالي	618
05	قائمة الأساتذة الملاحظين للبرنامج العلاجي المصمم	618
06	مقياس الكفاءات الانفعالية في صورته النهائية	619
07	مقياس القمع الانفعالي في صورته النهائية	621
08	بروفيل الكفاءات الانفعالية لصوفي براسور وموبرا ميكولاجزاك (2012)	624
09	الموافقة بترخيص لإجراء بحث ميداني (الدراسة الاستطلاعية) من طرف كلية الجامعة	627
10	ثبات وصدق أدوات الدراسة	631
11	البرنامج العلاجي في صورته النهائية	637
12	نشاطات متنوعة للبرنامج	693
13	معايير التوجيه الخاصة بالبرنامج العلاجي الانتقائي	708
14	مجموعة صور من جلسات البرنامج التدريبي المطبق مع أفراد المجموعة التجريبية	711

الملحق (1): *مصادر فقرات مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية في صورته الأولية.*

الفقرة	مصدر الفقرة	اتجاه الفقرة
17. أجيد فهم مشاعر الآخرين.	**مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي**	**إيجابي**
66. أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري.		
68. أحاول الاستمرار في معالجة المشكلة التي تواجهني إلى أن أجد حلا لها.		
50. أشعر بالرضا عن نفسي.		
22. من الصعب السيطرة على غضبي.		**سلبي**
38. عندما يتحدث الناس معي أراقب حركاتهم وتصرفاتهم بقدر ما أستمع إليهم.	**مقياس المهارات الاجتماعية (Social Skills Inventory) ريجيو لـ: رونالدو**	**إيجابي**
5. أستطيع بسهولة فهم طبيعة أي شخص من خلال تعامله مع الآخرين.		
44. نادرا ما أظهر غضبي.		
31. أحيانا أتسرع في التعبير عن ما أشعر به.		**سلبي**
67. أتأثر بدرجة كبيرة بمزاج الأفراد الذين يحيطون بي.		
9. أجد صعوبة كبيرة في السيطرة على انفعالاتي.		
3. أستخدم انفعالاتي لتحسين خيارات حياتي.	بروفيل الكفاءات الانفعالية الشخصية **(Sophie Brasseur et Moïra Mikolajczak)**	**إيجابي**
8. يمكنني بسهولة معرفة ما يشعر به الآخرون.		
30. أنا لا أعتمد على انفعالاتي لتوجيه حياتي.		**سلبي**
1. لدي القدرة على تحديد انفعالاتي.		**إيجابي**
2. لا أثق في القرارات التي أتخذها.		
4. لا أستطيع فهم انفعالاتي.		
6. أستطيع التعبير عن مشاعري وانفعالاتي بسهولة.		
7. أهتم للآخرين أثناء تعبيرهم عن انفعالاتهم ومشاعرهم.		
10. أعتقد أن الآخرين يعبرون عن انفعالاتهم ومشاعرهم بسهولة.		
11. أفضل ممارسة الأشياء الإيجابية التي فيها روح المنافسة مع الآخرين.		
12. لا أستطيع أن أؤثر في توجيه الآخرين نحو ما يخدمهم.		
13. حينما أشعر بالانزعاج أمارس هوايتي المفضلة.		
14. أدرك الأمور التي تجعلني فرحا ومسرورا.		
15. أساعد الآخرين في التعبير عن انفعالاتهم.		
16. لا أفهم شعوري المزدوج ما بين فرح وحزن تجاه موقف أو شخص معين.		
18. لا أستطيع أن أعبر عن الحزن أمام الآخرين فذلك يشعرني بالضيق والضعف أكثر.		
19. لدي القدرة على استغلال المواقف المحبطة وإيجاد الحلول.		
20. تصرفاتي تجاه بعض المواقف تزعج من حولي ولا ترضيهم.		
21. كثيرا ما تزعجني مواقف بسيطة وتافهة للغاية.		
23. أجد صعوبة في التعرف على أسباب انفعالات الآخرين.		
24. أقدم الشكر والامتنان دائما للأشخاص الذين يتسببون في شعوري بالفرح والسعادة.		
25. أجد صعوبة في التواصل والتفاهم مع الآخرين.		
26. أدرك الأسباب التي تثير غضبي.		
27. لا أستطيع فهم سبب غضب الآخرين وانزعاجهم مني.		

28. أتعامل بمرونة تجاه المواقف التي تثير غضبي.	الطالبة	
29. لدي القدرة على الإصغاء للآخرين لفهم أسباب انفعالاتهم.		
32. أحيانا بعض المواقف تحتم علي أن أظهر شعورا لا أشعر به أصلا.		
33. أتقبل انتقادات الآخرين حول مشاعري وانفعالاتي.		
34. أفضل تشجيع الآخرين لحل مشكلاتهم والتخلص من الضغوط فذلك يجعلني مسرورا.		
35. أحب التعاون مع زملائي في الأعمال التطوعية لأنها تشعرني بالسعادة والرضا.		
36. أتجاهل سلوكيات الآخرين وتصرفاتهم المستفزة لحل المشكلات.		
37. ملاحظات الآخرين تبصرني بمشاعري وانفعالاتي.		
39. أستطيع أن أفهم الأسباب التي تجعلني فرحا ومسرورا.		
40. أفهم الأسباب التي تجعلني خائفا.		
41. عندما يستثيرني شخص ما تكون ردة فعلي سريعة تجاهه.		
42. أستطيع التعبير عما أشعر به تجاه الآخرين لغويا بسهولة.		
43. لا أستطيع أن أبدي شعوري بالفرح كما ينبغي أثناء بعض المواقف التي تحصل لي.		
45. لدي القدرة على مساعدة الآخرين في ضبط انفعالاتهم.		
46. لدي القدرة في فهم الأسباب التي تجعلني أشعر بالملل والإحباط.		
47. أفضل إتقان كل ما أقوم به من أعمال فذلك يشعرني بالسعادة والرضا.		
48. أستطيع تحمل الاحباطات وتجاوزها.		
49. أستطيع أن أتمالك نفسي تجاه المواقف الصعبة.		
51. عندما أكون في حالة سيئة أشعر بالحزن.		سلبي
52. لدي القدرة في فهم الأسباب التي تجعل انفعالاتي حادة.		
53. لا أستطيع أن أعبر عن مشاعر الحزن.		
54. أستطيع أن أعبر عن مشاعر الفرح والسرور تجاه بعض المواقف والأشخاص.		
55. أعرف عندما يكون شخص ما غاضبا أو حزينا أو سعيدا حتى إذا لم يخبرني عن ذلك.		
56. أشعر بالخجل أثناء التعبير عن مشاعر ي أمام الآخرين.		
57. لدي القدرة على الوعي بانفعالاتي.		
58. أفضل من حين لآخر أن أقوم بتقييم انفعالاتي تجاه المواقف والأشخاص.		
59. لدي القدرة على خلق الأعذار في المواقف التي تثير انفعالي.		
60. تقديم المساعدة للآخرين عندما يكونون في حاجة لي يجعلني سعيدا.		
61. عندما أشعر بالإحباط أفضل أن أقوم ببعض النشاطات مع أصدقائي.		
62. لا أستطيع أن أتعرف على انفعالاتي ومشاعري المتناقضة في نفس الوقت تجاه موقف أو شخص ما.		
63. أستطيع أن أتعرف على الأسباب التي تجعلني أشعر بالخوف.		
64. لدي القدرة على فهم نتائج غضبي.		
65. لا أستطيع فهم نتائج انفعالات الآخرين.		

الملحق (2): *البنود المحذوفة والمقترحة والمعدلة على وفق آراء المحكمين لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية.*

	الرقم	البنـد	
البنود المحذوفة	06	أستطيع التعبير عن مشاعري وانفعالاتي بسهولة.	
	13	حينما أشعر بالانزعاج أمارس هوايتي المفضلة.	
	19	لدي القدرة على استغلال المواقف المحبطة وإيجاد الحلول.	
	25	أجد صعوبة في التواصل والتفاهم مع الآخرين.	
	41	عندما يستثيرني شخص ما تكون ردة فعلي سريعة تجاهه.	
	47	أفضل إتقان كل ما أقوم به من أعمال فذلك يشعرني بالسعادة والرضا.	
	49	أستطيع أن أتمالك نفسي تجاه المواقف الصعبة.	
	53	لا أستطيع أن أعبر عن مشاعر الحزن.	
	57	لدي القدرة على الوعي بانفعالاتي.	
	60	تقديم المساعدة للآخرين عندما يكونون في حاجة لي يجعلني سعيدا.	
البنود المقترحة	19	أفكر في إلحاق الضرر للشخص الذي سبب لي مشكلة.	
	45	عندما ينتابني الحزن أفكر بأمور يمكنني تحقيقها وتجعلني مسرورا.	
البنود المعدلة	الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
	02	لا أثق في القرارات التي أتخذها.	لا أثق في القرارات التي أتخذها بنفسي.
	14	أدرك الأمور التي تجعلني فرحا ومسرورا.	أستطيع تحديد الأسباب التي تجعلني فرحا ومسرورا.
	18	لا أستطيع أن أعبر عن الحزن أمام الآخرين فذلك يشعرني بالضيق والضعف أكثر.	التعبير عن مشاعري يجعلني أشعر بالضيق والقلق.
	20	تصرفاتي تجاه بعض المواقف تزعج من حولي ولا ترضيهم.	ردود فعلي تجاه بعض المواقف التي تثير انفعالاتي تزعج من حولي.
	28	أتعامل بمرونة تجاه المواقف التي تثير غضبي.	أتعامل بمرونة تجاه المواقف التي تثير غضبي وبقدر ما يناسبها من انفعال وردود فعل.
	29	لدي القدرة على الإصغاء للآخرين لفهم أسباب انفعالاتهم.	لدي القدرة على فهم أسباب انفعالات الآخرين.
	34	أفضل تشجيع الآخرين لحل مشكلاتهم والتخلص من الضغوط فذلك يجعلني مسرورا.	أشعر بالرضا عند تحفيز الآخرين على حل مشكلاتهم والتخلص من الضغوطات.
	37	ملاحظات الآخرين تبصرني بمشاعري وانفعالاتي.	ملاحظات الآخرين تساعدني على تحديد انفعالاتي.
	54	أستطيع أن أعبر عن مشاعر الفرح والسرور تجاه بعض المواقف والأشخاص.	لدي القدرة في التعبير عن مشاعر الحب والامتنان للآخرين.
	68	أحاول الاستمرار في معالجة المشكلة التي تواجهني إلى أن أجد حلا لها.	أحاول تفهم المشكلة حتى أتمكن من حلها.

الملحق (3): *قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية.*

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الرتبة	الجامعة
01	عبد العزيز حدار	علم النفس العيادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة علي لونيسي البليدة 2
02	مراد نعموني	علم النفس العمل والتنظيم	أستاذ التعليم العالي	//
03	فتيحة كركوش	علم النفس الاجتماعي	أستاذة التعليم العالي	//
04	نادية شرادي	علم النفس العيادي	أستاذة التعليم العالي	//
05	حميد رشيد زغير	علم النفس العيادي	أستاذ التعليم العالي	//
06	محمد الطاهر بوطغان	علم النفس العيادي	أستاذ التعليم العالي	//
07	أحمد فاضلي	علم النفس العيادي	أستاذ التعليم العالي	//
08	فاطمة الزهراء إزروق	علم النفس الصحة	أستاذة التعليم العالي	//
09	نوارة تواتي	علم النفس العيادي	أستاذة التعليم العالي	//
10	رفيقة حفظ الله	علم النفس العيادي	أستاذة التعليم العالي	//
11	محمد بودوح	علم النفس التربوي	أستاذ التعليم العالي	//

الملحق (4): *قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس القمع الانفعالي.*

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الرتبة	الجامعة
01	عبد العزيز حدار	علم النفس العيادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة علي لونيسي - البليدة 2
02	سعيد عيادي	علم النفس الاجتماعي	أستاذ التعليم العالي	//
03	محمد الطاهر بوطغان	علم النفس العيادي	أستاذ التعليم العالي	//
04	رضوان زعموشي	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر. أ	//
05	الطاهر ماكور	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر. أ	//
06	هديبيل يمينة	علم النفس العيادي	أستاذة التعليم العالي	//
07	رفيقة حفظ الله	علم النفس العيادي	أستاذة التعليم العالي	//

الملحق (5): *قائمة الأساتذة الملاحظين للبرنامج العلاجي المصمم.*

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الرتبة	الجامعة
01	عبد العزيز حدار	علم النفس العيادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة علي لونيسي - البليدة 2
02	مراد نعموني	علم النفس العمل والتنظيم	أستاذ التعليم العالي	//
03	محمد الطاهر بوطغان	علم النفس العيادي	أستاذ التعليم العالي	//
04	حميد رشيد زغير	علم النفس العيادي	أستاذ التعليم العالي	//
05	تواتي نوارة	علم النفس العيادي	أستاذة التعليم العالي	//

الملحق (6): *مقياس الكفاءات الانفعالية في صورته النهائية.*

السن: **الجنس:** **المستوى الدراسي:** **الثانوية:**

مهنة الأب: **مهنة الأم:** **المستوى الاقتصادي:**

تعليمة:

عزيزي / عزيزتي التلميذ (ة):

إليك مجموعة من العبارات التي تهدف إلى توضيح كيفية تفاعلك بشكل عام مع الانفعالات والتي يقابلها خمسة اختيارات عليك أن تقرأ كل عبارة على حدا بتمعن وتختار ما العبارة الأنسب مع حالتك بوضع علامة (X) أمامها، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك الخاصة بك بصدق. كما أن ليس للمقياس زمن محدد ولكن حاول الإجابة بدقة وسرعة وأن لا تنسى أي عبارة دون إجابة، وكن متيقنا بأن الإجابة تخدم أغراض البحث العلمي فقط ولن يطلع عليها أحد، وكل الشكر موصول مسبقا على تعاونك معنا.

الرقم	البنود	غير موافق إطلاقا	غير موافق	محايد	موافق	موافق جدا
01	لدي القدرة على تحديد انفعالاتي.					
02	أجيد فهم مشاعر الآخرين.					
03	أعتقد أن الآخرين يعبرون عن انفعالاتهم ومشاعرهم بسهولة.					
04	لدي القدرة على مساعدة الآخرين في ضبط انفعالاتهم.					
05	أستخدم انفعالاتي لتحسين خيارات حياتي.					
06	يمكنني بسهولة معرفة ما يشعر به الآخرون.					
07	لا أستطيع فهم انفعالاتي.					
08	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري.					
09	أجد صعوبة كبيرة في السيطرة على انفعالاتي.					
10	لا أستطيع أن أؤثر في توجيه الآخرين نحو ما يخدمهم.					
11	أشعر بالرضا عن نفسي.					
12	لا أفهم شعوري المزدوج ما بين فرح وحزن تجاه موقف أو شخص معين.					
13	أهتم للآخرين أثناء تعبيرهم عن انفعالاتهم ومشاعرهم.					
14	من الصعب السيطرة على غضبي.					
15	أفضل ممارسة الأشياء الإيجابية التي فيها روح المنافسة مع الآخرين.					
16	ملاحظات الآخرين تساعدني على تحديد انفعالاتي.					
17	أستطيع بسهولة فهم طبيعة أي شخص من خلال تعامله مع الآخرين.					
18	أحيانا أتسرع في التعبير عن ما أشعر به.					
19	أفكر في إلحاق الضرر للشخص الذي سبب لي مشكلة.					
20	أقدم الشكر والامتنان دائما للأشخاص الذين يتسببون في شعوري بالفرح والسعادة.					
21	أدرك الأسباب التي تثير غضبي.					
22	لدي القدرة على فهم أسباب انفعالات الآخرين.					
23	أشعر بالخجل أثناء التعبير عن مشاعري أمام الآخرين.					
24	كثيرا ما تزعجني مواقف بسيطة وتافهة للغاية.					
25	أحب التعاون مع زملائي في الأعمال التطوعية لأنها تشعرني بالسعادة والرضا.					
26	أجد صعوبة في التعرف على أسباب انفعالات الآخرين.					

27	أفهم الأسباب التي تجعلني خائفا.					
28	أساعد الآخرين في التعبير عن انفعالاتهم.					
29	نادرا ما أظهر غضبي.					
30	أتجاهل سلوكيات الآخرين وتصرفاتهم المستفزة لحل المشكلات.					
31	لا أثق في القرارات التي أتخذها بنفسي.					
32	لدي القدرة في فهم الأسباب التي تجعل انفعالاتي حادة.					
33	التعبير عن مشاعري يجعلني أشعر بالضيق والقلق.					
34	أتقبل انتقادات الآخرين حول مشاعري وانفعالاتي.					
35	أستطيع تحمل الاحباطات وتجاوزها.					
36	أستطيع تحديد الأسباب التي تجعلني فرحا ومسرورا.					
37	لا أستطيع فهم سبب غضب الآخرين وانزعاجهم مني.					
38	لدي القدرة في التعبير عن مشاعر الحب والامتنان للآخرين.					
39	أتأثر بدرجة كبيرة بمزاج الأفراد الذين يحيطون بي.					
40	أنا لا أعتمد على انفعالاتي لتوجيه حياتي.					
41	لا أستطيع أن أتعرف على انفعالاتي ومشاعري المتناقضة في نفس الوقت تجاه موقف أو شخص ما.					
42	لدي القدرة في فهم الأسباب التي تجعلني أشعر بالملل والإحباط.					
43	لا أستطيع أن أبدي شعوري بالفرح كما ينبغي أثناء بعض المواقف التي تحصل لي.					
44	أفضل من حين لآخر أن أقوم بتقييم انفعالاتي تجاه المواقف والأشخاص.					
45	عندما ينتابني الحزن أفكر بأمور يمكنني تحقيقها وتجعلني مسرورا.					
46	عندما أكون في حالة سيئة أشعر بالحزن.					
47	أستطيع أن أفهم الأسباب التي تجعلني فرحا ومسرورا.					
48	عندما يتحدث الناس معي أراقب حركاتهم وتصرفاتهم بقدر ما أستمع إليهم.					
49	ردود فعلي تجاه بعض المواقف التي تثير انفعالاتي تزعج من حولي.					
50	عندما أشعر بالإحباط أفضل أن أقوم ببعض النشاطات مع أصدقائي.					
51	أستطيع أن أتعرف على الأسباب التي تجعلني أشعر بالخوف.					
52	لا أستطيع فهم نتائج انفعالات الآخرين.					
53	أستطيع التعبير عما أشعر به تجاه الآخرين لغويا بسهولة.					
54	أتعامل بمرونة تجاه المواقف التي تثير غضبي وبقدر ما يناسبها من انفعال وردود فعل.					
55	أحاول تفهم المشكلة حتى أتمكن من حلها.					
56	أعرف عندما يكون شخص ما غاضبا أو حزينا أو سعيدا حتى إذا لم يخبرني عن ذلك.					
57	لدي القدرة على فهم نتائج غضبي.					
58	أحيانا بعض المواقف تحتم علي أن أظهر شعورا لا أشعر به أصلا.					
59	لدي القدرة على خلق الأعذار في المواقف التي تثير انفعالي.					
60	أشعر بالرضا عند تحفيز الآخرين على حل مشكلاتهم والتخلص من الضغوطات.					

الملحق (7): *مقياس القمع الانفعالي في صورته النهائية.*

الجزء الأول: الهدف من هذه الأسئلة هو معرفة كيف تكون في العادة ومعرفة إحساساتك على العموم، وهذا ليس فقط خلال الأسابيع القليلة الماضية ولكن خلال السنة المنصرمة أو أكثر، اقرأ من فضلك بتمعن كل عبارة ثم ضع دائرة على العدد الذي ينطبق عليك، إذا لم تستطع الإجابة بصح أو خطأ اختر غير متأكد.

1. خطأ (أو معظم الأحيان خطأ).
2. بالأحرى خطأ (خطأ أكثر من صحيح).
3. غير متأكد.
4. على الأصح أو بالأحرى صحيح (صحيح أكثر منه خطأ).
5. صحيح (أو في معظم الأحيان صحيح).

البنود	خطأ	بالأحرى خطأ	غير متأكد	بالأحرى صحيح	صحيح
1. أقدر معظم الأشياء التي أقوم بها خلال عطلة نهاية الأسبوع.					
2. في بعض المرات أنوي القيام بشيء ما، لكنني أقوم بفعل شيء آخر.					
3. في معظم الأحيان لدي انطباع أنه لا يوجد أي شخص يولي لي اهتماماً كما أريد.					
4. القيام بأشياء لمساعدة الآخرين هو أكثر أهمية بالنسبة لي من أي شيء آخر.					
5. أقضي الكثير من الوقت في التفكير بالأشياء التي قد تسوء.					
6. أحيانا لا أشعر بالفخر الشديد بأفعالي.					
7. لا يهم الشيء الذي أفعله المهم أن أقضي وقتا ممتعا.					
8.أنا من النوع الذي يحاول فعل الشيء حتى ولو كان خطراً.لا					
9.لست واثقا كثيرا من نفسي.					
10.خلال هذه السنة حدثت أمور أحسست أثنائها بعدم الرضا.					
11.من وقت لآخر لا أفعل ما يطلب مني فعله.					
12.أتذكر مرة أنني كنت جد غاضباً من شخص حتى تمنيت لو أذيته.					
13.أجيب على هذه الأسئلة بمصداقية.					
14.خلال السنوات الأخيرة أحسست أنني حزين ومنهزم في كثير من المرات.					
15. أعتبر نفسي على العموم أنني شخص سعيد.					
16.فعلت أشياء غير جيدة وندمت على ذلك.					
17.عموما لا أدع الأمور تسير عكس ما أريد.					
18.أحيانا أعتقد أنه ليس لدي فكرة جيدة عن نفسي.					
19.علي أن أحاول السيطرة في نفسي بشكل أفضل عند المزاج.					
20.غالبا ما افعل أشياء منافية للقانون أكثر من غالبية الناس.					
21.لا أحب نفسي كثيرا.					
22. عادةً ما أقضي وقتا ممتعا عند القيام بنشاطات مع الآخرين.					
23. عندما أحاول القيام بشيء لأول مرة، أكون متأكد دائما أنني سأكون جيدا.					
24. الأشياء التي تحدث لي لا تجعلني أبداً حزيناً.					
25.لا يمكنني أن أتصرف وكأنني لا أعلم شيئا.					

26. غالبا ما أسبب المتاعب للآخرين.					
27. أشعر أحيانًا بالسوء لدرجة أنني أود أن أكون شخصًا آخر.					
28. أنا من نوعية الأشخاص الذين يبتسمون ويضحكون كثيراً .					
29. من حين لآخر، أقول أشياء سيئة عن الآخرين لكن لا يمكنني أن أصارحهم بها.					
30.من حين لآخر لا أوفي بوعد قطعته.					
31. أحياناً، أستاء من أمر لم يكن مهمًا في نهاية المطاف.					
32. الجميع يرتكب الأخطاء على الأقل مرة واحدة في كل مرة.					
33.في معظم الأحيان لا أقلق كثيرا.					
34. أنا من نوعية الأشخاص الذين يمرحون كثيراً.					
35. غالبا ما يكون لدي انطباع بأنني غير مواظب لعدم معرفتي التصرف بطريقة أفضل.					
36.يجب على من يثير غضبي توخي الحذر.					
37. أحياناً لا أتمم عملي لأنني أتهاون في القيام به.					
38. كثيراً ما أقلق لأشياء غير مهمة.					
39.في بعض الأحيان أخفي تصرفاتي غير اللائقة.					
40.لم أكن يوما سيئا تجاه من لا أحبهم.					
41. أحيانا أتخلى عن القيام بشيء ما لأنني لا أعتقد أنه لدي قدرات كافية للقيام بذلك.					
42. غالباً ما أشعر أنني حزين أو تعيس.					
43.من حين لآخر، أقول أشياء ليست صحيحة تماما.					
44. عادة ما أعتقد أنني ذلك الشخص الذي كنت أريد أن يكون.					
45.لم يسبق أن صادفت شخصاً أحسن مني.					

الجزء الثاني:

التعليمة: الهدف من هذه الأسئلة هو فهم كيف تفكر، تحس، تتصرف في معظم الأحيان، مرة أخرى نريد معرفة ما هو اعتيادي بالنسبة لك حتى وإن لم يحدث هذا في الأيام أو الأسابيع الأخيرة، بعد قراءة كل جملة ضع دائرة على الرقم الموافق لإجابتك.

البنود	أبداً	نادراً	أحياناً	في معظم الأحيان	دائماً
46.أشعر أنني أستطيع التصرف بطريقة أفضل من الآخرين.					
47.أفكر في مشاعر الآخرين قبل القيام بفعل شيء قد لا يحبونه.					
48.أقوم بفعل الأشياء دون التفكير فيها كثيرا.					
49.أأخذ أشياء لا تخصني عندما ارغب في ذلك.					
50. إذا حاول أي شخص أن يؤذيني أنا متأكد من الانتقام.					
51. أرغب في القيام بالأشياء للآخرين حتى إن لم أتلقى أي شيء بالمقابل.					
52. أشعر بالخوف عندما أعتقد أن شخصاً ما قد يؤذيني.					
53. عندما أكون في مزاج سيء أنسحب لدرجة أنني لا أرغب في فعل شيء.					
54.أكون هائجا وأفعل أشياء قد لا تروق للآخرين.					
55.أفعل أشياء غير مقبولة تجاه الأشخاص الذين لا يهمونني.					
56. سأغش عندما أعلم أنه لا يوجد أي شخص يمكن أن يتفطن لي.					
57.عندما أفعل أشياء للترفيه عن نفسي (حفلة، التصرف بسذاجة...وغيرها) يكون لدي ميل لأن أترك هذه الأمور وأنصرف.					

58.أحس أنني جد سعيد.					
59. أتأكد من أن القيام بما أريد لن يسبب مشاكل للآخرين.					
60.أنتهك القوانين والقواعد التي لا أتوافق معها.					
61. أشعر ببعض الضيق عندما يشير الآخرين إلى أشياء فعلتها بشكل خاطئ.					
62.لدي إحساس بأنني شخص مميز ومهم.					
63.أحب فعل أشياء جديدة ومختلفة يعتبرها الآخرون غريبة وخطيرة.					
64.أ شعر بالتوتر عندما أعلم أنني يجب أن أبذل قصارى جهدي.					
65.قبل فعل شيء ما، أفكر في كيفية تأثير ذلك على الأشخاص من حولي.					
66.عندما يفعل أحد شيئا لا يعجبني أصرخ في وجهه.					
67. يمكن الاعتماد علي للقيام بما يجب فعله.					
68. أصبح سيئاً بالنسبة للآخرين عندما أكون غاضبا.					
69.أشعر بأنني منهزم للغاية وكئيب لدرجة لا شيء يجعلني في حالة أفضل.					
70.في السنوات الأخيرة، أحسست أني عصبي وقلق أكثر من اللازم.					
71. أقوم بأشياء، مع علمي أنها سيئة.					
72.أقول أول شيء يخطر ببالي دون التفكير فيه بما يكفي.					
73.أتجنب دائما الأشخاص الذين لا أحبهم.					
74.أخشى أن يحدث لي شيئا سيئا أو لأحد يهمني.					
75. أشعر بنوع من الإحباط عندما لا أفعل الشيء بشكل جيد كما خططت له.					
76. عندما يقوم الأشخاص المهمين بالنسبة لي بفعل أشياء دون استشارتي أشعر بأنني مستبعد قليلا.					
77. أحاول ألا أسيء إلى مشاعر الآخرين.					
78. أشعر بالتوتر والخوف من فكرة أن الأمور لا تسير بالطريقة التي أرغب بها.					
79.أتوقف وأفكر مليا قبل التصرف.					
80.أقول أشياء سيئة لمن يغضبني.					
81. أحرص على تجنب المتاعب.					
82. أشعر بالوحدة.					
83. أشعر أنني جيد حقًا في الأشياء التي أقوم بها.					
84. عندما يبحث شخص ما عن الشجار أرد عليه.					

الملحق (8): بروفيل الكفاءات الانفعالية لصوفي براسور وموريا ميكولاجزاك (2012).

Profil de compétences émotionnelles

Sophie Brasseur et Moïra Mikolajczak (2012)

Merci pour le temps que vous consacrez à ce questionnaire et pour l'intérêt que vous y portez.

Les questions ci-dessous ont pour but de mieux comprendre comment vous vivez avec vos émotions. Répondez spontanément à chacune des questions en tenant compte de la manière dont vous réagissez en général. Il n'y a ni a bonnes, ni mauvaises réponses car nous sommes tous différents à ce niveau.

Pour chacune des questions, vous devrez vous positionner sur une échelle de 1 à 5. **1** signifie que la phrase écrite ne vous correspond pas du tout ou que vous ne réagissez jamais de cette façon, au contraire **5** signifie que vous vous reconnaissez tout à fait dans ce qui est décrit ou cela vous arrive très souvent.

	1	2	3	4	5
1. Mes émotions apparaissent sans que je comprenne d'où elles viennent.					
2. Je ne comprends pas toujours pourquoi réagis comme je réagis.					
3. Si je le voulais, je pourrais facilement jouer sur les émotions des autres pour obtenir ce que je veux.					
4. Je sais quoi faire pour rallier les gens à ma cause.					
5. Je n'arrive pas à m'expliquer les réactions émotionnelles des gens.					
6. Quand je me sens bien, j'arrive facilement à savoir si c'est parce que je suis content, fier de moi ou détendu.					
7. Je sais lorsqu'une personne est en colère, triste, ou joyeuse même si elle ne m'en parle pas.					
8. J'arrive facilement à trouver les mots pour orienter ma vie.					
9. Je ne me base jamais sur mes émotions pour orienter ma vie.					
10. Quand je me sens mal, je fais facilement le lien avec une situation qui m'a touché (e).					
11. Je peux facilement obtenir ce que je désire des autres.					
12. Je retrouve facilement mon calme après avoir vécu un évènement difficile.					
13. Je peux facilement expliques les réactions émotionnelles de mes proches.					
14. La plupart du temps, il m'est facile de comprendre pourquoi les gens ressentent ce qu'ils ressentent.					
15. Quand je suis triste il m'est facile de me remettre de bonne humeur.					
16. Quand quelque chose me touche, je sais immédiatement ce que je ressens.					
17. Si quelque chose me déplait j'arrive à le dire calmement.					
18. Je ne comprends pas pourquoi mes proches réagissent comme ils réagissent.					
19. Quand je vois quelqu'un qui est stressé ou anxieux, il m'est facile de le calmer.					
20. Lors d'une dispute, je n'arrive pas à savoir si je suis triste ou en colère.					
21. J'utilise mes émotions pour améliorer mes choix de vie.					
22. J'essaie d'apprendre des situations ou des émotions difficiles.					
23. Les autres viennent facilement me parler de leurs problèmes personnels.					
24. Mes émotions m'informent des changements à effectuer dans ma vie.					
25. C'est difficile pour moi d'expliquer aux autres ce que je ressens même si je le veux.					
26. Je ne comprends pas toujours pourquoi je suis stressé(e).					

27.	Si quelqu'un venait me voir en pleurs, je ne saurais pas quoi faire.					
28.	J'éprouve de la difficulté à écouter les gens qui se plaignent.					
29.	Je n'adopte pas la bonne attitude avec les gens parce que je n'ai pas perçu dans quel état émotionnel sont.					
30.	J'arrive facilement à savoir ce que les autres ressentent.					
31.	J'essaie d'éviter que les gens ne me parlent de leurs problèmes.					
32.	Je sais comment faire quand je veux motiver les gens.					
33.	Je suis doué(e) pour remonter le moral des gens.					
34.	J'ai du mal à faire le lien entre les réactions d'une personne et ce qu'elle a vécu.					
35.	Je suis habituellement capable d'influencer la manière dont les autres se sentent.					
36.	Si je le voulais, il serait facile pour moi de pousser quelqu'un à se sentir mal.					
37.	Je trouve difficile de gérer mes émotions.					
38.	Mes proches me disent que je n'exprime pas assez ce que je ressens.					
39.	Quand je suis en colère, je peux facilement me calmer.					
40.	Je suis surpris(e) par la réaction de certaines personnes parce que je n'avais pas perçu qu'elles étaient déjà de mauvaise humeur.					
41.	Mes émotions m'informent de ce qui est important pour moi.					
42.	Les autres n'acceptent pas la manière dont j'exprime mes émotions.					
43.	Souvent, quand je suis triste, je ne sais pas pourquoi.					
44.	Il m'arrive souvent de ne pas savoir dans quel état émotionnel se trouvent les personnes.					
45.	Les autres me disent que je suis un bon confident.					
46.	Je suis mal à l'aise quand les autres me racontent quelque chose de difficile pour eux.					
47.	Lorsque je fais face à quelqu'un en colère, je peux facilement le calmer.					
48.	Je suis conscient de mes émotions au moment où je les éprouve.					
49.	Quand je me sens mal, il m'est difficile de savoir quelle émotion je ressens exactement.					
50.	Lorsque je suis confronté(e) à une situation stressante, je fais en sorte d'y penser de manière à ce que cela m'aide à rester calme.					

Les 13 scores fournis par le Profil de Compétences Emotionnelles

10 scores de sous-échelles :

- identification de mes émotions
- identification des émotions d'autrui
- compréhension de mes émotions
- compréhension des émotions d'autrui
- expression de mes émotions
- écoute des émotions d'autrui
- régulation de mes émotions
- régulation des émotions d'autrui
- utilisation de mes émotions
- utilisation des émotions d'autrui

3 scores totaux :

- 1 score total de CE
- 1 sous-score de CE intrapersonnel (identification, compréhensionetc de mes émotions)
- 1sous-score de CE interpersonnel (identification, compréhensionetc des émotions des autres)

Clé de scoring

Légende : * = item à reverser → 1=4, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1.

Manière de procéder : calculer le score pour chaque échelle en effectuant la moyenne des items qui le composent

Sous-échelles :

- identification de mes émotions (6, 16, 20*, 48, 49*)
- identification des émotions d'autrui (7, 29*, 30, 40*, 44*)
- compréhension de mes émotions (1*, 2*, 10, 26*, 43*)
- compréhension des émotions d'autrui (5*, 13, 14, 18*, 34*)
- expression de mes émotions (8, 17, 25*, 38*, 42*)
- écoute des émotions d'autrui (23, 28*, 31*, 45, 46*)
- régulation de mes émotions (12, 15, 37*, 39, 50)
- régulation des émotions d'autrui (19, 27*, 33, 35, 36, 47)
- utilisation de mes émotions (9*, 21, 22, 24, 41)
- utilisation des émotions d'autrui (3, 4, 11, 32, 36)

3 scores totaux :

- 1 score total de CE : moyenne de tous les items pré-cités
- 1 sous-score de CE intrapersonnel :moyenne des scores aux échelles d'identification, compréhension, expression, régulation et utilisation de mes émotions.
- 1sous-score de CE interpersonnel : moyenne des scores aux échelles d'identification, compréhension, expression, régulation et utilisation des émotionsd'autrui.

الملحق (9): *الموافقة بترخيص لإجراء بحث ميداني (الدراسة الاستطلاعية) من طرف كلية الجامعة.*

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enssignement supérieur et de la recherche scientifique
جامعة البليدة2
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

إلى السيدة مديرة مديرية التربية لولاية البليدة

ترخيص بإجراء بحث ميداني

يشهد رئيس قسم العلوم الاجتماعية بأن الطالب (ة):

اللقب: خداوي الاسم: أسماء

تاريخ و مكان الميلاد: 1989/01/01 بالبليدة

الشعبة: علم النفس التخصص: علم النفس العيادي تاريخ أول تسجيل: 2015/2016

يعد بحث تحت عنوان: فاعلية برنامج علاجي إدماجي مستوحى من تقنية الاكتفاءات الذهنية لمعالجة الهواجس وتعديل السلوك التجنبي لدى أعراض الفصام الذهاني

دراسة عيادية بثانوية البليدة على عينة من المراهقين.

بجامعة البليدة2 و عليه يرجى من سيادتكم تسهيل مهمته و ذلك لتمكينه من الإطلاع على مختلف الوثائق و المراجع و المعلومات و تطبيق الروائز التي يتطلبها بحثه.

البليدة في: 2018/02/02

رئيس القسم:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية البليدة
مصلحة التكوين و التفتيـــش
الرقم : 184 /م.ت.ت/2018/0.6

البليدة : 2018/03/13

مديـــــــرة التربيـــــــة
إلـــــى
السادة و السيدات مديري الثانويات بالولاية

10 AVR. 2018
396
البليـــدة

الموضـــــوع : رخصة لإجراء البحث الميداني

المرجع : مراسلة كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية جامعة البليدة 02 .

بناء على الطلب المذكور في المرجع أعلاه . يشرفني أن أرخص للطالبـــــة : **خـداوي أسمـاء** مسجلة بكلية العلوم الانسانية و الاجتماعية قسم علم النفس بالدخول إلى مؤسساتكم من أجل اعداد بحثها تحت عنوان " فاعلية برنامج علاجي انتقائي مستند على تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية و تعديـــل السلوك للتخفيف من أعراض القمع الانفعالي " و هذا خـلال السنة الدراسية 2017/2016 . وفقا لمـــا تسمـــح به القوانين الداخلية للمؤسسة .

مديـــــرة التربيـــــة

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية البليدة 06

مـــديـــرة الـتـربـيـــة
ع. آيـت إبـــراهـــيـم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية البليدة
مصلحة التكوين و التفتيـــش
الرقم : 752 /0.6/م.ت.ت/2018

البليدة :

مديـــــرة التربيـــــة
إلـــــى
السادة و السيدات مديري الثانويات لولاية البليدة

الموضـــــوع: رخصة لإجراء التربص الميداني
المرجع : مراسلة جامعة البليدة 02 كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية .

بناء على المرجع المذكور أعلاه، يشرفنـــي أن أرخص للطالبة: **خداوي أسماء** المسجلة بقسم العلوم الاجتماعية شعبة علم النفس تخصص علم النفس العيادي للسنة الجامعية 2019/2018 بإجراء بحثها الميداني في مؤسستكم وتسهيل مهمتها وموافاتها بالمعطيات والمعلومات التي تخدم البحث العلمي. وهذا خلال السنة الدراسية 2019/2018 وفقا لما تسمح به القوانين الداخلية للمؤسسة والتزامات الطالب الدراسية .

ملاحظات :
1 – يمنع توزيع أي استبيان قبل أن يؤشر بالموافقة من طرف السيدة مديرة التربية.
2 – عدم التصوير
3 – الالتزام بالأمانة العلمية (عدم الافصاح عن أسرار المؤسسة).
4 – تقديم نسخة على شكل قرص من المذكرة بعد التخرج الى مصلحة التكوين والتفتيش.

مديـــــرة التربيـــــة

الأمين العام
عبد العزيز براهيمي

المحتوى:بطارية استبيانات تربوية وسيكولوجية

عينة البحث: تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

لقب واسم الباحث: أسماء خداوي

المستوى: السنة الرابعة دكتوراه

الشعبة: علم النفس

التخصص: علم النفس العيادي

الكلية: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

الجامعة: جامعة علي لونيسي البليدة 2

عنوان البحث:

"فاعلية برنامج علاجي انتقائي مستند على تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية وتعديل السلوك للتخفيف من أعراض القمع الإنفعالي- دراسة ميدانية بثانويات البليدة على عينة من المراهقين -".

مكان إجراء البحث: ثانويات ولاية البليدة.

تأشير الهيئة المخولة للموافقة:

مديرية التربية لولاية البليدة

الأمين العام

عبد العزيز براهيمي

الملحق (10): *ثبات وصدق أدوات الدراسة.*

أولا/ ثبات وصدق مقياس الكفاءات الانفعالية الأساسية:

أ/ الثبات:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité		
المحاور	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
المحور 1	0.559	12
المحور 2	0.480	12
المحور 3	0.532	12
المحور 4	0.406	12
المحور 5	0.470	12
الكلي	0.819	60

ب/ الصدق:

- **الاتساق الداخلي:**

Corrélations

Corrélations					
		د ك1			د ك1
ب1	Corrélation de Pearson	0.437**	ب31	Corrélation de Pearson	0.478**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب6	Corrélation de Pearson	0.332**	ب36	Corrélation de Pearson	0.452**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	662		N	663
ب10	Corrélation de Pearson	0.359**	ب41	Corrélation de Pearson	0.346**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب16	Corrélation de Pearson	0.380**	ب46	Corrélation de Pearson	0.480**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب21	Corrélation de Pearson	0.435**	ب51	Corrélation de Pearson	0.424**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب26	Corrélation de Pearson	0.437**	ب56	Corrélation de Pearson	0.408**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		د ك2			د ك2
ب2	Corrélation de Pearson	0.440**	ب32	Corrélation de Pearson	0.381**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب7	Corrélation de Pearson	0.320**	ب37	Corrélation de Pearson	0.356**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000

	N	663		N	663
ب12	Corrélation de Pearson	0.392**	ب42	Corrélation de Pearson	0.319**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب17	Corrélation de Pearson	0.422**	ب47	Corrélation de Pearson	0.440**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب22	Corrélation de Pearson	0.454**	ب52	Corrélation de Pearson	0.370**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب27	Corrélation de Pearson	0.400**	ب57	Corrélation de Pearson	0.328**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		د3ك			د3ك
ب3	Corrélation de Pearson	0.413**	ب33	Corrélation de Pearson	0.394**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب8	Corrélation de Pearson	0.431**	ب38	Corrélation de Pearson	0.436**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب13	Corrélation de Pearson	0.445**	ب43	Corrélation de Pearson	0.379**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب18	Corrélation de Pearson	0.465**	ب48	Corrélation de Pearson	0.442**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب23	Corrélation de Pearson	0.340**	ب53	Corrélation de Pearson	0.264**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب28	Corrélation de Pearson	0.453**	ب58	Corrélation de Pearson	0.366**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		د4ك			د4ك
ب4	Corrélation de Pearson	0.364**	ب34	Corrélation de Pearson	0.407**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب9	Corrélation de Pearson	0.420**	ب39	Corrélation de Pearson	0.279**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب14	Corrélation de Pearson	0.444**	ب44	Corrélation de Pearson	0.308**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000

	N	663		N	663
ب19	Corrélation de Pearson	0.371**	ب49	Corrélation de Pearson	0.300**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب24	Corrélation de Pearson	0.263**	ب54	Corrélation de Pearson	0.403**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب29	Corrélation de Pearson	0.393**	ب59	Corrélation de Pearson	0.402**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		د ك5			د ك5
ب5	Corrélation de Pearson	0.451**	ب35	Corrélation de Pearson	0.293**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب11	Corrélation de Pearson	0.513**	ب40	Corrélation de Pearson	0.201**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب15	Corrélation de Pearson	0.392**	ب45	Corrélation de Pearson	0.363**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب20	Corrélation de Pearson	0.405**	ب50	Corrélation de Pearson	0.394**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب25	Corrélation de Pearson	0.432**	ب55	Corrélation de Pearson	0.384**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
ب30	Corrélation de Pearson	0.359**	ب60	Corrélation de Pearson	0.428**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		الكلي			الكلي
د ك1	Corrélation de Pearson	0.791**	د ك4	Corrélation de Pearson	0.749**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
د ك2	Corrélation de Pearson	0.752**	د ك5	Corrélation de Pearson	0.723**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	663		N	663
د ك3	Corrélation de Pearson	0.736**	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000			
	N	663			

- التحليل العاملي:

Analyse factorielle

Indice KMO et test de Bartlett		
Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		0.837
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approx.	937.518
	ddl	10
	Signification	0.000

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	2.818	56.366	56.366	2.818	56.366	56.366
2	0.636	12.713	69.079			
3	0.565	11.310	80.389			
4	0.537	10.733	91.122			
5	0.444	8.878	100.000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Matrice des composantes[a]

	Composante
	1
د1ك	0.791
د4ك	0.758
د2ك	0.747
د5ك	0.734
د3ك	0.722

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

ثانيا/ ثبات وصدق مقياس القمع الانفعالي:

أ/ الثبات:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0.604	81

ب/ الصدق:

- الاتساق الداخلي:

Corrélations

Corrélations					
		الكلي1	الكلي2	الكلي3	الكلي
الكلي1	Corrélation de Pearson	1	0.048	0.020	0.574**
	Sig. (bilatérale)		0.222	0.603	0.000
	N	663	663	663	663
الكلي2	Corrélation de Pearson	0.048	1	0.066	0.731**
	Sig. (bilatérale)	0.222		0.090	0.000
	N	663	663	663	663
الكلي3	Corrélation de Pearson	0.020	0.066	1	0.463**
	Sig. (bilatérale)	0.603	0.090		0.000
	N	663	663	663	663
الكلي	Corrélation de Pearson	.574**	.731**	.463**	1
	Sig. (bilatérale)	0.000	0.000	0.000	
	N	663	663	663	663
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

- التحليل العاملي:

Analyse factorielle

Indice KMO et test de Bartlett		
Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		0.700
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approx.	543.856
	ddl	55
	Signification	0.000

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	2.137	19.423	19.423	2.137	19.423	19.423	2.112	19.200	19.200
2	1.430	12.997	32.420	1.430	12.997	32.420	1.424	12.945	32.145
3	1.078	9.803	42.223	1.078	9.803	42.223	1.096	9.968	42.114
4	1.034	9.404	51.628	1.034	9.404	51.628	1.047	9.514	51.628
5	0.930	8.457	60.084						
6	0.872	7.925	68.009						
7	0.858	7.796	75.806						
8	0.823	7.483	83.289						
9	0.678	6.160	89.449						
10	0.657	5.975	95.424						
11	0.503	4.576	100.000						
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.									

Matrice des composantes[a]				
	Composante			
	1	2	3	4
دك8	0.782			
دك6	0.705			
دك7	0.695			
دك5	0.684			
دك4		0.593		0.315
دك3		0.565		
الكلي4		-0.528		
دك1		0.507	-0.397	
دك10			0.730	
دك9			0.471	0.753
دك2		0.411	0.311	-0.539
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.				
a. 4 composantes extraites.				

Rotation de la matrice des composantes[a]				
	Composante			
	1	2	3	4
دك8	0.788			
دك6	0.717			
دك7	0.694			
دك5	0.684			
دك4		0.625		
دك1		0.560		
دك3		0.546		
الكلي4		-0.514		
دك10			0.758	
دك2		0.313	0.609	-0.310
دك9				0.887
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.				
a. Convergence de la rotation dans 6 itérations.				

Matrice de transformation des composantes				
Composante	1	2	3	4
1	0.987	0.085	0.139	-0.013
2	-0.107	0.981	0.158	-0.019
3	-0.100	-0.135	0.839	0.517
4	0.073	0.106	-0.502	0.856
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.				

الملحق (11): *البرنامج العلاجي في صورته النهائية.*

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة علي لونيسي . البليدة 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس الاجتماع

الموضوع: طلب تقديم ملاحظات وتوجيهات حول تصميم برنامج أطروحة تخرج بعنوان:

فعالية برنامج علاجي تكاملي انتقائي مستند على تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية وتعديل السلوك للتخفيف من أعراض القمع الانفعالي لدى عينة من المراهقين (16 . 19) سنة.

السنة الثالثة دكتوراه ل.م.د تخصص علم النفس العيادي

إعداد الطالبة:

أسماء خداوي

إشراف الأستاذ الدكتور:

"عبد العزيز حدار"

السنة الجامعية: 2018/2017

إلى الأساتــذة الكـــرام:

أرجوا منكم أن تتفضلوا بتفحص بطاقات البرنامج المصمم من طرفي لإفادتي بأهم التوجيهات والملاحظات التي لا تزيده إلا قيمة ومصداقية ولكم مني كل الامتنان والعرفان على المجهودات المبذولة.

لقد تم إعداد 25 بطاقة فنية وهي تمثل الجلسات الخاصة ببرنامج تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى فئة المراهقين بالطور الثانوي، إذ يحتوي على بطاقتين تمهيديتين و22 بطاقة رئيسية وبطاقة واحدة ختامية، وحددت مدة تطبيقه أسبوعيا بمعدل 3 حصص.

ملاحـــظة:

تم إدراج مختلف الملاحظات والاقتراحات وتعديلها ضمن جلسات البرامج، وتعتبر الجلسات المعروضة في هذا الملحق ذات شكل نهائي بعد انتهاء تطبيق البرنامج.

البطاقة الفنية العامة للبرنامج

(تم تقديمها سابقا خلال الفصل المنهجي للدراسة في الجدول 46)

البطاقة الفنية للجلسة الأولى

اسم المختص (ة): أسماء خداوي.
الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.
أهداف الجلسة: جمع المعلومات والتقدير الشامل للفئة المستهدفة.
مرحلة البرنامج: التمهيدية.

زمن الجلسة: 130 د.
مكان الجلسة: ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.
الأدوات المستعملة: دفتر الملاحظات، قلم، استمارات.

المرحلة	الأهداف الإجرائية	المحتوى	الاستراتيجيات	الملاحظات
التمهيدية	جمع المعلومات والمعطيات إجراء مقابلات مع الأساتذة والمراقبين ومستشارة الإرشاد والتوجيه المدرسي والناظرة إجراء مقابلات مع المشاركين وأوليائهم توضيح الهدف من البرنامج	الاطلاع على مختلف الملفات (المدرسية والصحية) والوثائق المتعقلة بأفراد العينة التجريبية. التقييم الشامل للفئة المستهدفة في كافة الجوانب، وإحصاء عدد الأعضاء الذين تتوفر فيهم الخصائص اللازمة للدراسة. جمع معطيات قدر المستطاع على سلوكيات كل مشارك ومشاركة بمساعدة كل من المعلمين والمراقبين وكذا من أقرانهم بالثانوية إن أمكن ذلك. الاستماع إلى ملاحظات الأساتذة الخاصة بأفراد المجموعة التجريبية وأخذها بعين الاعتبار. جمع أهم المعلومات المتعلقة بالمشاركين الذين يخدمون شروط الدراسة من أوليائهم، وكذا توضيح أهداف البرنامج لهم وما يرمي إليه وكل ما يتعلق بمحتوياته. القيام بمقابلات فردية مع كل مشارك ومشاركة في البرنامج لأجل التأكد من وجود أعراض القمع لديهم وانخفاض على مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية ولم تكن مجرد إجابات عشوائية على المقياسين من طرفهم.	المقابلة الملاحظة السؤال	مقابلة الأولياء يكون بعلم وموافقة أعضاء المجموعة التجريبية. ضرورة القيام بمقابلات قبلية مع المشاركين لأجل التأكد من أنهم الفئة المطلوبة بالدراسة.

البطاقة الفنية للجلسة الثانية

اسم المختص (ة): أسماء خداوي.
الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.
أهداف الجلسة: التعارف الشخصي وبناء العلاقة العلاجية، تقديم الإطار العام للبرنامج والتعريف بمحدداته وأهدافه ومحتواه، تطوير الوعي بالقمع الانفعالي وأضراره وبضعف مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية، إبرام عقد المشاركة في البرنامج.

مرحلة البرنامج: التمهيدية.
عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).
زمن الجلسة: 115 د.
مكان الجلسة: مدرج ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.
الأدوات المستعملة: دفتر الملاحظات، قلم، استمارات عقد المشاركة، جهاز عرض، حاسوب، البطاقة التقويمية.

المرحـــلة	الأهداف الإجرائية والسلوكية	المحتـــوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحـــظات
التمهيديـــة	تحقيق قدر من التعارف بين المختصة وأفراد المجموعة التجريبية تحقيق التعارف بين المشاركين فيما بينهم لخلق قدر من الألفة والتقبل وبث روح المرح بين أعضاء المجموعة جلب الانتباه والتخلص من التوتر وخلق جو من الثقة بين المختصة والمشاركين تهيئة الطلبة للعمل مع المختصة	الترحيب بالمشاركين من طرف المختصة والذين سيطبق عليهم البرنامج. الجلوس في حلقة. بعدها تقوم المختصة بتقديم نفسها مرة أخرى وطبيعة عملها ثم تطلب من أفراد المجموعة التجريبية أن يقوم كل منهم بتقديم نفسه مرة أخرى لزملائه وبصوت مرتفع من خلال ذكر (الاسم، عدد أفراد أسرته، ترتيبه بين إخوته، مواهبه، المهنة التي يرغب أن يمارسها مستقبلا، أهدافه في الحياة)، طموحاته، مواهبه وهواياته. التمهيد للمرحلة الرئيسية للجلسة.	التعزيز الإيجابي التقبل الإصغاء الجيد المناقشة والحوار المرح الملاحظة السؤال	20 د	يؤخذ بعين الاعتبار المشارك الذي يبادر أولا بتعريف نفسه دون تردد لإمكانية ترشيحه لأن يكون قائد للمجموعة والذي يحتمل أن يفيد كثيرا في تقديم بعض المعلومات، وكذا تنشيط وتفعيل جلسات البرنامج لاحقا. ومقابل ذلك أيضا يؤخذ بعين الاعتبار والملاحظة المشاركين الذين صعب عليهم التعريف بأنفسهم بصوت مرتفع والذين يظهر عليهم الخجل وصعوبة التواصل أو حتى التعبير إذ تقوم المختصة بتشجيعهم. التركيز على علاقة المشاركين بعضهم ببعض بهدف تنظيم أفضل للمجموعة التجريبية.
	التعريف بالبرنامج وتحديد إجراءاته ودور كل مشارك توضيح أهداف البرنامج وأهميته تطوير الوعي بالقمع الانفعالي وأضراره وبضعف مستوى الكفاءات الانفعالية الأساسية	تقوم المختصة بالتحدث حول البرنامج والتعريف به وتوضيح أهم مكوناته ومحتوياته بشرح مبسط (مثل هذا البرنامج مكون من 25 جلسة وسيتم تطبيق جلستين كل أسبوع، وهو يتضمن عدد من الأنشطة والألعاب التي سيتم تطبيقها جميعا) ويتم الاتفاق على مواعيد وأماكن تطبيق وتنفيذ الجلسات. توضيح المختصة للمشاركين الهدف من تنفيذ البرنامج والفائدة التي سوف يحققونها من بعد تطبيقه بشرح مبسط لطريقة العمل مع أفراد العينة التجريبية وبأسلوب يسمح لهم بالاستيعاب، وبأنهم سيكلفون ببعض الأنشطة أثناء الجلسة	الإصغاء الجيد المناقشة والحوار الملاحظة التعزيز الإيجابي التلقين		ضرورة تركيز المختصة على ذكر المعززات التي تساعد على تشويقهم أكثر للالتزام بحضور جلسات البرنامج والمشاركة فيها بفعالية والاستفادة من نشاطاتها، ومن حيث التزام الآداب والأخلاق واحترام الآخرين.

الرئيسية	الاتفاق على قواعد المشاركة وإبرام عقد المشاركة والتأكد من ضرورة الالتزام به	وتمارين تنجز في المنزل. كما تقوم المختصة بمحاولة لتثقيف المشاركين حول القمع الانفعالي والتبصر بمسبباته وآثاره على الجانب الانفعالي، المعرفي، الاجتماعي، السلوكي، وبعدها أضافت أهمية البرنامج التدريبي في التخفيف من أعراض وآثار هذا الأخير لديهم. التعريف بالانفعالات والكفاءات الانفعالية الأساسية وكيف تساهم في تطوير الفرد وبالمقابل إلى ماذا يؤدي الضعف على مستواها، وكل ذلك جاء في محتوى التعريف بالبرنامج وما هي الجوانب التي يركز عليها، إذ تمثل تنمية وتطوير الكفاءات الانفعالية الأساسية النواة الأساسية لهذا البرنامج. مناقشة المختصة مع المشاركين القواعد التي ستحكم العلاقة بينهم خلال جلسات البرنامج وتوضيح الأدوار الخاصة بكل من المختصة والمشاركين، وهي: . التأكيد على خصوصية وسرية المعلومات أثناء تطبيق البرنامج. . الالتزام بمواعيد جلسات البرنامج. . عدم مقاطعة الآخرين أثناء حديثهم. . عدم الاستهزاء والسخرية من الآخرين. . تنفيذ ما يطلب من نشاطات خلا ل الجلسات. .الإصغاء الجيد والانتباه، عدم الخروج من الجلسات إلا بعذر مقبول. توضيح وشرح المختصة عقد البرنامج للمشاركين من خلال ذكر شروطه ومتطلباته وموافقتهم له والتوقيع عليه.	المشاركة الشرح التفسير المحاضرة السؤال	80 د	تفتح المختصة المجال أمام المشاركين عن طريق اقتراح أنشطة وألعاب يودون أن يقوموا بها خلال جلسات البرنامج يتم اعتمادها خلال المرحلة التمهيدية أو الختامية من الجلسة، وكذا لطرح أسئلة ما إن وجدت وبعض نقاط الغموض حول البرنامج.
	اختتام المرحلة الرئيسية من الجلسة بنوع من الراحة وتصفية الذهن لدى المشاركين	وبعد كل هذا الشرح المقدم ومحاولة توضيح كافة الأهداف والخطوات ومع تبادل الآراء ووجهات النظر كان لابد من أن تقوم المختصة باختتام المرحلة الرئيسية من الجلسة مع المشاركين بنوع من الهدوء، إذ تمثل النشاط في: **التأمل المسترخي:** إذ تطلب المختصة من المشاركين أن يجلسوا بشكل مريح ويجعلوا	الشرح		

		أجسادهم مسترخية مع إغماض العينين، بعدها تتكلم المختصة معهم بصوت منخفض: خذوا نفس عميق من الأنف مع إخراجه من الفم مع التكرار، وإذا راودتكم أي أفكار دعوها تأتي وتذهب بلطف، أملئوا صدوركم بالهواء وأخرجوه ببطء شديد من الفم وبالتدرج، بعدها إذا كنتم جاهزين...حركوا أطراف أصابعكم بلطف وارجعوا إلى الخلف افتحوا أعينكم مع ابتسامة خفيفة على شفاهكم.	التأمل الاسترخاء		تفاعل المشاركين مع النشاط لحد كبير وذلك لتحبيذهم له، وهذا ربما راجع لأنهم أول مرة يجربونه بعدما كانوا يسمعون عنه فقط. وتعمدت المختصة هنا إلى التبسيط فيه قدر الإمكان وعدم تعقيده وتقديمه بعفوية للمشاركين لتجنب عدم الفهم والتجاوب معه.
الختامية	تقويم الجلسة وإنهائها التشويق للجلسة القادمة والانطلاقة الفعلية للمرحلة الرئيسية للبرنامج	تقوم المختصة بمحاولة التعرف على انطباعات المشاركين في الجلسة حول ما تم عرضه فيها، وذلك من خلال سؤالهم إذ تعطى فرصة لكل مشارك للتحدث عما يريد التحدث عنه، وبعدها تطلب منهم نشاط منزلي والذي يتمثل في تسجيل الملاحظات والانطباعات عن الجلسة بكل حرية. يتم سرد نكتة مضحكة من طرف المختصة على المشاركين. في اختتام الجلسة تشكر المختصة المشاركين على حضورهم للجلسة، وبالمقابل يتم تذكيرهم وتحفيزهم لحضور الجلسة المقبلة من خلال ذكر بعض الأنشطة والألعاب التي سيتم تطبيقها كانطلاقة فعلية للبرنامج.	السؤال المناقشة والحوار التغذية الراجعة الواجب المنزلي التعزيز الإيجابي المرح	15 د	

البطاقة الفنية للجلسة الثالثة

اسم المختصة: أسماء خداوي.
الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.
أهداف الجلسة: تنمية كفاءة التعرف على الانفعالات، تنمية مهارة تسطير الأهداف لدى المشاركين، تنمية الوعي بمرحلة المراهقة وانفعالاتها.
مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).
زمن الجلسة: 70 دقيقة.
مكان الجلسة: مدرج ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.
الأدوات المستعملة: خاتم، أوراق، أقلام، بروجكتر، كمبيوتر ، حلويات ومشروبات، دفتر الملاحظات، البطاقة التقويمية، لوحة التعزيز، استمارة الأنشطة.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية والسلوكية	المحتـــوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		التهيئة للجلسة وجلب انتباه المشاركين وخلق جو من الراحة والهدوء وصفاء الذهن تخليص المشاركين من التوتر وكسر المقاومة لديهم تقديم التغذية الراجعة حول الجلسة السابقة التحفيز للمرحلة الرئيسية	في البداية ترحب المختصة بالمشاركين وإلقاء التحية "السلام عليكم" مع مناداة كل مشارك باسمه. تقديم التغذية الراجعة للمشاركين عن ما تم التطرق إليه في الجلسة السابقة حول محددات البرنامج وأهدافه ومكوناته. بالإضافة إلى القمع الانفعالي وأضراره، والكفاءات الانفعالية الأساسية وما ينتج عن ضعفها وما هي إيجابياتها. القيام بنشاط تمهيدي للجلسة بعنوان **"لعبة الخاتم"**. الإجراءات و الخطوات المتبعة: تقوم المختصة بعمل أسماء كل المشاركين في قصاصات صغيرة وطيها وعمل قرعة وتطلب من بعض المشاركين أن يسحبوا أوراق والذي يسحب اسمه يكون ضمن اللعبة تختار ستة مشاركين، إذ تقسمهم إلى فريقين ثلاثة مقابل ثلاثة يأخذ الخاتم كذلك بالقرعة وبعدها يتم إخفاء الخاتم في يد أحد المشاركين من إحدى المجموعتين بعد أن يكون قد لفوا أيديهم وراء ظهورهم لإخفاء الخاتم، وبعدها المجموعة الثانية تختار أين الخاتم وهكذا حتى يجدوه وإن لم يجدوه في اليد التي هو فيها يربح الفريق المنافس (10) نقاط والعكس إذا وجدوه نفس الشيء يفعلونه مع المجموعة المنافسة، وقد حددت نتيجة الفائز بالوصول إلى حد 50 نقطة. استعراض جدول أعمال المرحلة الرئيسية للجلسة الحالية، وإعلام المختصة التلاميذ بأنه سوف تكون هناك طبيبة مختصة للمرحلة الموالية من الجلسة.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة التأكيد الإصغاء الجيد الانتباه الفهم المشاركة المرح	15 د	في بداية كل جلسة يتم التمهيد بنشاط يكسر حاجز المقاومة والتوتر لدى المشاركين كأن يكون عبارة عن نكتة مضحكة أو رسم أو لعب ذكاء أو ألغاز أو لعب تسلية ولا بأس إن كان النشاط الممتع يتكرر أثناء بداية كل جلسة. يتم منح نجمة للمجموعة الفائزة أمام أسماء كل مشارك على لوحة التعزيز. تطلب المختصة من بقية المشاركين أن ينقسموا إلى مجموعتين، إذ كل مجموعة تشجع واحد من الفريقين لخلق جو من الحماس والمنافسة والمرح.
		فهم الأنشطة والمشاركة فيها	**النشاط 01: "تحديد التلاميذ للأهداف التي يتوقعون تحقيقها من خلال المشاركة**	التعزيز الإيجابي		ضرورة تحفيز المختصة للمشارك الذي يجد

		تسطير الأهداف وتنمية روح المسؤولية الشخصية والسعي إلى تحقيقها التعرف على الذات والوعي بها تعزيز الثقة في النفس تنمية الوعي بمرحلة المراهقة والفروق ما بين الجنسين التعرف على الانفعالات والفرق بين الإيجابية منها والسلبية تنمية الوعي بمرحلة المراهقة وانفعالاتها	**في هذا البرنامج".** <u>الإجراءات و الخطوات المتبعة:</u> تمنح المختصة الفرصة لكل مشارك للحديث عن توقعاته المراد تحقيقها من البرنامج ويتم بالتعليق عن كل التوقعات المقدمة من طرفهم. بعدها يتم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين حيث يطلب من كل مجموعة كتابة الأهداف التي يتوقعون تحقيقها من خلال المشاركة في أنشطة البرنامج. تتم مناقشة الأهداف الواقعية التي يمكن تحقيقها وحذف الأهداف غير الواقعية التي لا يمكن تحقيقها مع تقديم مبررات على ذلك. <u>أهداف النشاط:</u> معرفة تفكير كل مشارك وما مدى صحة توقعاته. اكتشاف كل مشارك لكيفية تسطيره لأهدافه. إثبات وتوكيد الذات من خلال الإدلاء بالرأي الشخصي ضمن الجماعة. رفع مستوى الثقة بالنفس وذلك بالتعرف على الذات وأهدافها. **النشاط 02: "موقف يتطلب شجاعة".** تقوم المختصة بتقديم الفرصة للمشاركين بأن يقصوا بعض المواقف التي حصلت معهم في حياتهم وأحسوا خلالها أنهم يتميزون بالشجاعة لكيفية ردهم تجاه تلك المواقف. <u>أهداف النشاط:</u> معرفة كل مشارك لنقاط قوته والجوانب الإيجابية له، والقدرة على الإفصاح عن طريقة تصرفه والسلوك الذي يسلكه تجاه المواقف التي يتعرض لها. تمنح استراحة لمدة 10 دقائق. مواصلة مرحلة الجلسة إذ تقدم المختصة للمشاركين الطيبة وضيفة الشرف للمرحلة الرئيسية من الجلسة وإعطائها الكلمة للتعريف بنفسها ومهامها وعن سبب تواجدها بينهم. **النشاط 03: "معلوماتي حول المراهقة".** ماذا أعرف عن المراهقة؟ فقرة تثقيفية حول مرحلة المراهقة عامة والمرحلة الوسطى منها خاصة، والتعرف على انفعالاتها الخاصة بها وما الفرق بين الانفعال والشعور؟ توجه المختصة في البداية أسئلة للمشاركين حول مرحلة المراهقة وما يعرفون عنها، وبعد ذلك تقوم الطبيبة المختصة وعلى جهاز العرض التفاعلي (الداتاشو) بشرح	التكرار المناقشة والحوار المرونة الإصغاء الجيد الحث السؤال الفهم الإصغاء الجيد المناقشة والحوار الملاحظة الثناء التعزيز الإيجابي المناقشة والحوار الإصغاء الجيد الفهم المشاركة التفسير الشرح السؤال الملاحظة التشكيل المحاضرة العصف الذهني	40 د	ضعفا في الحديث عن مواقفه إن كان لديه عجز أثناء ذلك كأن تقول له مثلا "أحسنت واصل، جيد أكمل وغيرها". يجب أخذ وقت مستقطع بين أنشطة الجلسة وذلك حتى يستوعب المشاركين النشاط الموالي أو العرض المخصص للمراهقة والانفعالات بشكل جيد. يتم توزيع بعض الحلويات والمشروبات على المشاركين. حتى
الرئيسية	**التعرف على الانفعالات**					

			الفترة بأسلوب علمي وتوضيح الفروق بين الذكور والإناث عن طريق الكتابة والصورة وبلغة مبسطة، ثم بدورها المختصة تبين معنى الانفعالات والفرق بين الإيجابية والسلبية منها كما تشرح كيف تكون الانفعالات عند المراهق. بعد ذلك تطرح الأسئلة من طرف المشاركين حول النقاط الغامضة وتكون الإجابة عنها من طرف الطبيبة والمختصة كل حسب مجالها.			
الختامية		تقويم واختتام الجلسة تهدئة المزاج التشويق لجلسة القادمة	توزيع المختصة للبطاقة التقويمية على المشاركين. تقديم واجب منزلي والمتمثل في أكتب في خمسة أسطر عن إحدى الشخصيات المميزة في نظرك ودلل مدى اختيارك لتلك الشخصية عن باقي الشخصيات الأخرى. تقوم المختصة بسرد نكتة مضحكة على الأطفال بعنوان "جحا واليهودي والدورو". تقديم الشكر للطبيبة المختصة على قبول الدعوة وعلى المعلومات القيمية المقدمة من طرفها، وشكر المشاركين على حضورهم وتحفزيهم للجلسة القادمة من خلال ذكر أنشطتها.	الثناء الواجب المنزلي المرح	15 د	مهم جدا تقديم أشياء مسلية ومضحكة للطلبة لأجل استقرار مزاجهم وعودته مرة أخرى لما كان عليه (حالة هدوء) بعد إجراء الاختيارات وذلك اعتبارا لما تمسه تلك المقاييس في الجانب الانفعالي والعلائقي والشخصي وغيرها لدى هذه الفئة. من الجيد أن تقوم المختصة بسرد النكت والقصص بأسلوب شيق، على أن تكون النكت ذات طابع مسلي وذكي وذو حكمة في نفس الوقت ومناسبة للفئة العمرية المتعامل معها.

البطاقة الفنية للجلسة الرابعة

اسم المختصة: أسماء خداوي.
الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.
أهداف الجلسة: تنمية كفاءة التعرف على الانفعالات، إدراك معنى الاستقلالية وممارستها كعادة سلوكية.
مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).
زمن الجلسة: 90 دقيقة.
مكان الجلسة: فناء رقم 2 لثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.
الأدوات المستعملة: قطع قصب، كرة مطاطية، سلة، مقياس الطول المتري، دفتر تدوين الملاحظات، قلم، البطاقة التقويمية، لوحة التعزيز، استمارة الأنشطة.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب انتباه المشاكين خلق جو من الراحة والثقة تقديم التغذية الراجعة الاستعداد النفسي التشويق	الترحيب بالمشاركين من طرف المختصة ومناداتهم بأسمائهم. تقديم التغذية الراجعة للجلسة السابقة من خلال تلخيص ما تم تناوله من أنشطة. القيام بنشاط تمهيدي للطلبة والمتمثل في "لعبة السيك" بحيث يقوم باختيار طالبين ويتنافس بعضهما البعض إذ يمسك أحدهما أربع قطع من القصب بطول 10 سم لكل منها ويقوم بلفها في يده ثم رميها في الهواء لتسقط على الأرض ويعد في كل مرة على حسب الوضعية التي سقط عليها القصب فإن كان على الجهة الصفراء كلها أحرز ثمانية نقاط وان كانتا اثنتان فقط له أربع نقاط وهكذا إلى أن يتم الفوز من طرف أحدهما إذ حددت علامة الفوز بثلاثون نقطة وتمنح نجمة إضافية أمام اسم المشارك الفائز باللعبة على لوحة التعزيز. استعراض جدول أعمال الجلسة الرئيسية.	التعزيز الإيجابي الملاحظة المشاركة المنافسة التغذية الراجعة	15 د	
الرئيسية	التعرف على	تنمية الوعي والثقة بالذات توكيد الذات إدراك مفهوم ومعنى الاستقلالية التدريب على اكتساب قيمة الاستقلالية وممارستها كعادة سلوكية	**النشاط 01:** تقديم الواجب المنزلي المتمثل في اختيار إحدى الشخصيات المميزة في نظر كل مشارك، إذ يقدم كل منهم مبررات اختياره لشخصية معينة والتصويت عليها من طرف المشاركين وصاحب الشخصية المميزة تكون له نجمة إضافية على لوحة التعزيز أمام اسمه، وتقوم المختصة بالملاحظة لتلك الشخصية وما يميزها عنها ومناقشة ذلك مع كافة المشاركين. **النشاط 02: إصابة السلة.** يتم اختيار مجموعة من المشاركين والتسابق بينهم يكون فرديا بحيث تستعمل كرة مطاطية والمسابقة تتضمن ثلاث محاولات لكل متسابق، وعلى بعد خمسة أمتار من خط الرمي توضع سلة في أحد أركان الفناء وبعد ذلك يطلب من المتسابقين التسابق على الرمي صوب السلة بحيث يجب أن تدخل الكرة المطاطية داخل السلة. يتم الإعلان عن الفائز وهو الذي يجمع أكبر عدد من النقاط. **النشاط 03: "إرم وألقف".**	الإصغاء الجيد الحث التعزيز الإيجابي المناقشة والحوار السؤال التعزيز الإيجابي المنافسة الملاحظة المرح	50 د	ضرورة تحفيز المشاركين للعمل والاجتهاد أكثر من خلال وضع لوحة تعزيز تضاف إليها في كل مرة نجمة للفائز المتحصل عليها وتجمع العلامات في الأخير الفائز بأكثر النجوم تكون له مكافأة تقديرية للاجتهاد المبذول والبقية تكون لهم هدايا رمزية للمشاركة القيمة أيضا في تفعيل جلسات البرنامج.

	الانفعالات	التعرف على أسلوب التوكيد الذاتي والتدريب عليه.	يتم اختيار مجموعة من المشاركين حيث يكون التسابق بينهم فرديا وتستعمل كرة مطاطية والمسابقة تتضمن 10 رميات لكل متسابق، يقف المتسابق على بعد 10 أمتار على الأقل من الحائط. يطلب من المشاركين التسابق على الرمي ولقف الكرة بعد ارتدادها بحيث يسمح لكل متسابق بعشرة رميات فقط. وفي الأخير يفوز الذي ينجح في لقف الكرة لعدد أكبر من المرات وفي حالة تعادل بعض المشاركين في عدد اللقطات يتم إضافة رميات أخرى للكرة لحسم النتيجة النهائية لأحد المشاركين ومنحه لقب الفوز باللعبة. **النشاط 04: "أسلوب التوكيد الذاتي".** تقوم المختصة بتوضيح أسلوب التوكيد الذاتي للمشاركين والتدريب عليه.	التشكيل تكلفة الاستجابة الثناء المحاضرة المشاركة التسلسل		
	الختامية	تقويم الجلسة التشويق للجلسة القادمة	توزيع الورقة التقويمية على المشاركين. تقديم واجب منزلي متمثل في كتابة بضع أسطر يعرف فيها كل مشارك نفسه واحتياجاته وأهم ما يميزه. القيام بلعبة ترفيهية ومسلية. في الأخير تقدم المختصة الشكر للمشاركين على جهودهم المبذولة لأجل تفعيل نشاطات الجلسة والتأكيد على أهمية الحضور للجلسة القادمة.	الثناء الواجب المنزلي المرح	15 د	الورقة التقويمية مهمة جدا ضمن جلسات البرنامج لأنها توحي للمشارك بمدى أهمية رأيه وملاحظاته ومشاركته في نجاح البرنامج مما يعزز الثقة بنفسه خاصة فئة المراهقين، وبالمقابل توجه المختصة لتحسين الأداء أكثر أثناء الجلسات والتفطن لبعض الملاحظات المهمة.

البطاقة الفنية للجلسة الخامسة

اسم المختصة: أسماء خداوي.
الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.
أهداف الجلسة: تنمية كفاءة التعرف على الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية.
مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).
زمن الجلسة: 60 دقيقة.
مكان الجلسة: مدرج ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.
الأدوات المستعملة: أوراق، أقلام، صور لوجوه بملامح مختلفة، دفتر القصص، دفتر الملاحظات، البطاقة التقويمية، استمارة الأنشطة، لوحة التعزيز.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية والسلوكية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب انتباه المشاركين خلق جو من الراحة والثقة تقديم التغذية الراجعة الاستعداد النفسي التخلص من التوتر التمهيد للمرحلة الرئيسية	الترحيب بالمشاركين من طرف المختصة. تقديم التغذية الراجعة للجلسة السابقة من خلال التذكير بأنشطتها. القيام بنشاط تمهيدي للمشاركين والمتمثل في "لعبة مونوبولي" يمنح للفائز نجمة إضافية أمام اسمه على لوحة التعزيز. استعراض جدول أعمال المرحلة الرئيسية للجلسة الحالية.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة الإصغاء الجيد الانتباه الفهم المشاركة المرح	10 د	
الرئيسية	**التعرف على الانفعالات**	التشجيع على توكيد الذات تنمية القدرة على التعرف على الانفعالات الشخصية وانفعالات الآخرين وإدراكها أن يستشعر المشاركين نوع كل انفعال	**النشاط 01: تصحيح الواجب المنزلي المتمثل في "كتابة بضع أسطر يعرف فيها كل مشارك نفسه واحتياجاته وأهم ما يميزه".** الإجراءات و الخطوات المتبعة: تطلب المختصة من المشاركين بأن يقوم كل واحد منهم بإعطاء صورة مختصرة عن ذاته ووصفه عن أهم مميزاته والتعريف باحتياجاته وطموحاته. **النشاط 02: "اكتشاف مختلف الانفعالات وتسميتها من خلال الصور".** الإجراءات و الخطوات المتبعة: في الشطر الأول من النشاط تقوم المختصة بعرض مجموعة من الصور تبث أنواعا مختلفة من الانفعالات وبعدها تطلب من المشاركين أن يحددوا نوع الانفعال الذي تحتويه كل صورة على حسب رسم ملامح كل وجه الموضح فيها طبعا والإجابة تكون فردية. وبعد الاستماع لإجابات المشاركين ومناقشتهما تعرض المختصة الشطر الثاني من النشاط وهو الطلب من بعض المشاركين أن يقوم كل منهم بتقليد نوع معين من الانفعال الذي تم عرضه من خلال الصور عن طرق ملامح وجهه وبعدها تقوم المختصة بسؤال البقية عن ما نوع الانفعال الذي يبدو على	التعزيز الايجابي الثناء المناقشة والحوار الإصغاء الجيد الثناء المناقشة والحوار النمذجة لعب الدور	40 د	

		زميلكم المشارك فيقومون بتسمية نوع الانفعال الذي يبدو عليه. **النشاط 03: "قصة دارين الوزَة الصغيرة لا تريد الذهاب إلى مدرسة الكبار".** (مضمون القصة موجود في الأخير ضمن الملحق 15). <u>التعليمة:</u> تطلب المختصة من المشاركين الإنصات جيدا للقصة والتركيز على مضمونها لأجل استخراج مختلف الانفعالات التي تذكر على مسامعهم أثناء سرد القصة. بعد الانتهاء تكون الإجابة فردية لكل مشارك وبالمقابل يقوم بتمثيل نوع الانفعال ورسمه عن طريق ملامح وجهه وهكذا حتى الانتهاء مع كل المشاركين والذي يخفق في ذلك يتم إقصاءه من اللعبة.		التكرار الملاحظة المشاركة الثناء التكرار لعب الدور المشاركة الإصغاء الجيد الملاحظة التخيل التكرار الإقصاء		
	الختامية	تقويم الجلسة تقديم الشكر للمشاركين تعديل المزاج التشويق للجلسة القادمة	توزيع الورقة التقويمية على المشاركين. تطلب المختصة من أحد المشاركين أن يقوم بسرد نكتة مضحكة. القيام بواجب منزلي والمتمثل في أن يقوم كل مشارك بسؤال أفراد عائلته عنه وما يعرف عن سلوكياته ما الإيجابي فيه وما السلبي ويقوم بتدوين تلك الصفات في ورقة. في الأخير تقدم المختصة الشكر للمشاركين على مساهمتهم في فعاليات الجلسة والتأكيد على أهمية الحضور للجلسة القادمة والتحفيز لها من خلال ذكر بعض أنشطتها وألعابها.	الثناء الواجب المنزلي المرح	10 د	

البطاقة الفنية للجلسة السادسة

اسم المختصة: أسماء خداوي.
الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.
أهداف الجلسة: تنمية كفاءة التعرف على الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية.
مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).
زمن الجلسة: 75 دقيقة.
مكان الجلسة: فناء رقم 1/ مدرج ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.
الأدوات المستعملة: 4 حبال، صور، كمبيوتر، بروجكتر. بطاقات لوجوه تعبيرية، دفتر القصص دفتر الملاحظات، البطاقة التقويمية، استمارة الأنشطة، لوحة التعزيز.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية والسلوكية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب انتباه المشاركين التخلص من التوتر تقديم التغذية الراجعة التشويق لأنشطة المرحلة الرئيسية	الترحيب بالمشاركين وإلقاء التحية "السلام عليكم". تقديم التغذية الراجعة للجلسة الماضية من خلال التذكير بمحتوى أنشطتها، ومناقشة الواجب المنزلي مع المشاركين. القيام بنشاط تمهيدي للتلاميذ والمتمثل في لعبة **"النط على الحبل"** إذ تقوم المختصة بتقسيم المشاركين إلى أربعة مجموعات ثم تطلب من كل مجموعة منهم أن تقوم بترشيح أحد أعضائها للتنافس مع بقية أعضاء المجموعات الأخرى لينط على الحبل وبعدها تعد المختصة إلى ثلاثة ويبدأ المتنافسون من كل مجموعة بالنط أو القفز على الحبل والباقي يقومون بالعد لهم طبعا والذي يكون آخر شخص توقف عن النط هو الفائز. استعراض جدول أعمال المرحلة الرئيسية للجلسة الحالية.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة الإصغاء الجيد المناقشة والحوار المشاركة المرح	15 د	تمنح نجمة إضافية أمام اسم كل عضو من أعضاء تلك المجموعة الفائزة على لوحة التعزيز.
الرئيسية	التعرف	أن يستشعر المشاركين الانفعال ويتعرفون على نوعه أن يدرك المشاركين الفرق بين كل انفعال ونقيضه أن يعي كل المشاركين بانفعالاتهم وانفعالات الآخرين	**النشاط 01: "لعبة اكتشاف الانفعالات وتسميتها".** <u>الإجراءات و الخطوات المتبعة:</u> تعرض المختصة مجموعة صور لانفعالات مختلفة على المشاركين وتقوم بتوجيه جملة من الأسئلة إليهم: ماذا يبدو على الشخص في الصورة رقم 1؟. ما رقم الصورة التي يبدو عليها نفس ما يبدو على ملامح الشخص في الصورة الأولى؟. أكتب تحت كل صورة نوع الانفعال الذي يبدو لك على ملامح الشخص. صنف أنواع الانفعالات (إيجابية، سلبية). بعد الانتهاء من هذه الخطوة من النشاط تطلب المختصة من المشاركين أن يكونوا مجموعتين بحيث يقوم أعضاء إحدى المجموعتين بتقليد كل أنواع الانفعالات السابق عرضها في الصور عن طريق ملامحهم بينما يقوموا أعضاء المجموعة الثانية بتسمية كل انفعال يبدو على زملائهم من المجموعة الثانية. **النشاط 02: عرض فيديو توضيحي لتعليم تعابير الوجه باللغة العربية (تعلم العواطف والمشاعر).**	التعزيز الإيجابي الملاحظة الفهم التكرار المشاركة الإصغاء الجيد السؤال لعب الدور المشاهدة النمذجة التعزيز الإيجابي		

	على الانفعالات		تقوم المختصة بتقديم التعليمة للمشاركين وهي مشاهدة المقطع المعروض عن طريق البروجكتر والتركيز معه جيدا والذي يعرض عدة رسومات لمختلف الملامح التي تدل على حالة انفعالية معينة ومكتوب أمام كل من تلك الوجوه التعبيرية نوع الانفعال الذي يبدو، وفي الأخير يعرض الفيديو تمرين تطبيقي لاكتشاف أي نوع من الانفعال يتناسب مع صورة الوجه التي تعرض والإجابة تكون فردية من طرف كل مشارك في كل مرة ثم بعد ذلك إذا كانت الإجابة صحيحة يقوم بقية المشاركين بترديد جماعيا نوع الانفعال المذكور ثلاثة مرات بصوت عال. والشطر الثاني من النشاط يتمثل في "شرح إستراتيجية المشاعر". لديك مجموعة من البطاقات التي تحمل وجوه تعبيرية مختلفة (إيموجي) حيث توزع المختصة على كل مشترك مجموعة من تلك البطاقات ثم تطلب من كل واحد منه أن يحمل البطاقة التي تعبر عن حالته الانفعالية في تلك اللحظة عليا وبعد ذلك كل يقوم كل واحد منه بتسمية نوع الانفعال الذي حمله المشترك الذي جنبه والذي بدوره يقوم كذلك بتسمية نوع انفعاله وهكذا حتى ينتهي النشاط. **النشاط 03: سرد قصة عن الانفعالات بعنوان "كيف نقتل الوحش".** طلبت المختصة من المشاركين الإنصات جيدا لها وهي تقوم بسرد القصة وأثناء ذلك يقومون بعد كل أنواع الانفعالات التي تذكر خلال سرد القصة عليهم ومن دون تدوينها على الورقة والمشاركة تكون فردية إذ يقوم كل مشارك بتمثيل نوع الانفعال الذي ذكره على ملامح وجه وبقية المشاركين يحملون البطاقة المعبرة على نوع الانفعال الذي يبدو على صديقهم والتي يتم توزيعها عليهم خلال النشاط السابق.	الملاحظة الفهم المشاهدة المشاركة السؤال التكرار الإصغاء الجيد المحاضرة المشاركة لعب الدور التخيل	50 د	
		الختامية	توزيع الورقة التقويمية على المشاركين وسرد نكتة مضحكة لضمان عودة مزاجهم إلى حالة هادئة. تقديم واجب منزلي: أرسم أنواع الانفعالات التي تعلمتها بطريقة بسيطة وواضحة على ورقة بيضاء مجمعة فيها على شكل دائرة وأطلق عليها اسم يليق بها. تهدئة مزاج المشاركين من خلال سرد نكتة مسلية. تقدم المختصة الشكر لأفراد المجموعة التجريبية على مشاركتهم في فعاليات الجلسة والتشويق والتشجيع على حضور الجلسة القادمة من خلال ذكر نشاطات مسلية لها.	تقويم الجلسة تقديم الشكر التشويق لجلسة القادمة	الثناء الواجب المنزلي المرح	10 د	ضرورة أن يكون هناك تكرار وتعزيز في كل مرة من التدريب.

البطاقة الفنية للجلسة السابعة

اسم المختصة: أسماء خداوي.

الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.

أهداف الجلسة: تنمية القدرة على إدراك مشاعر الذات والآخرين وفهم أسبابها، ممارسة فهم الانفعالات كعادة سلوكية.

مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).

زمن الجلسة: 70 دقيقة.

مكان الجلسة: مدرج ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.

الأدوات المستعملة: 5 حجرات متقاربة الحجم، دفتر القصص، كمبيوتر، بروجكتر، دفتر تدوين الملاحظات، البطاقة التقويمية، استمارة الأنشطة، لوحة التعزيز.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب انتباه المشاركين خلق جو من الراحة والثقة تقديم التغذية الراجعة الاستعداد النفسي التخلص من التوتر تحفيز المشاركين وتشويقهم لأنشطة المرحلة الرئيسية.	الترحيب بالمشاركين بحفاوة من طرف المختصة. تقديم التغذية الراجعة حول ما تم تناوله من أنشطة خلال الجلسة السابقة. ملاحظة المختصة للواجب المنزلي المنجز والمتمثل في رسم الانفعالات في دائرة وقامت بمعية المشاركين باختيار أجمل دائرة إذ تمنح لصاحبها نجمة إضافية على وحة التعزيز. القيام بنشاط والمتمثل في "لعبة قيرد" بحيث تكون هناك خمسة حجرات مقاربة الحجم ويطلب من مجموعة مشتركين الجلوس على الأرض متقابلين مشكلين دائرة وفي الوسط يقوم أحد المشتركين بحمل كل الحجرات بكف يده وبعد ذلك يوزعهم على الأرض إلا واحدة يرمي بها إلى الأعلى ويحاول أن يرفع إحدى الحجرات الموجودة على الأرض وهكذا حتى يكمل التمرين الأول وإذا نجح ينتقل إلى التمرين الثاني بنفس الطريقة ولكن في هذه المرة يرفع حجرتين بدل من واحدة وفي كل تمرين يضيف حجرة والفائز هو من يصل الأول إلى التمرين الرابع وتمنح نجمة إضافية له على لوحة التعزيز. التمهيد للمرحلة الموالية للجلسة من خلال عرض استمارة تبين أنشطتها.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة الإصغاء الجيد الملاحظة المشاركة المرح	10 د	يجب ضمان فهم المشاركين لتعليمة كل نشاط من الأنشطة.
		تنمية القدرة على إدراك مشاعر الذات ومشاعر الآخرين تنمية القدرة على فهم الانفعالات وأسبابها ممارسة فهم الانفعالات كعادة سلوكية	**النشاط 01: قصة"تفسير حلم الملك".** <u>الإجراءات و الخطوات المتبعة:</u> تقوم المختصة بسرد القصة على مسامع المشاركين بعد أن تطلبت منهم الإنصات الجيد والتركيز مع أحداث القصة ليستطيعوا استخراج أهم المواقف الانفعالية منها حيث تتمثل القصة في: يروى أنه أحد الملوك رأى حلما في منامه بأن كل أسنانه تكسرت وسقطت فأتى أحد مفسري الأحلام وقص عليه رؤياه قال المفسر أمتأكد أنت فقال الملك نعم، قال له المفسر إن كل أهلك يموتون أمامك فتغير وجه الملك وسجن الرجل على الفور، وأتى الملك بمفسر آخر وقال له نفس الكلام وأيضا أمر به إلى السجن وجيء له بمفسر ثالث وقص الملك عليه رؤياه فقال له المفسر أمتأكد أنك أيها الملك أنك حلمت بهذا مبروك لك مبروك أيها الملك	الثناء الإصغاء الجيد التعزيز السلبي المشاركة التخيل السؤال الملاحظة	40 د	تقسيم أعضاء المجموعة التجريبية يكون في الحصص الأولى للبرنامج إلى أربعة مجموعة تحتوي كل مجموعة على خمسة أعضاء ويبقي التقسيم نفسه طيلة جلسات البرنامج لضمان تنظيم أفضل للمجموعة وكسب الوقت بشكل أفضل، كما ويجب ضمان موافقة جميع المشاركين على نوه التقسيم هذا.

الرئيسية	**فهم الانفعالات**		فقال الملك مستغربا لماذا؟ فقال المفسر مسرورا تأويل رؤياك أنك ستكون أطول أهلك عمرا فقال الملك مستغربا أمتأكد أنت قال بلا سر الملك وأهداه هدية. بعد أن تنتهي المختصة من سرد القصة تطلب من المشاركين باستخراج أهم المواقف الانفعالية؟ وتسمية كل انفعال؟ وتحديد ما نوعه؟ ما هو سبب انفعال الملك؟. مع شرط أن لا يخطأ في تحديد الانفعال وما نوعه والذي يخفق في ذلك سيقصى من مواصلة باقي مراحل النشاط. **النشاط 02: "مسرحية حلم الملك" السابق سردها في النشاط رقم 01.** <u>الإجراءات و الخطوات المتبعة:</u> تطلب المختصة من المجموعات الأربعة أن تختار كل مجموعة عضو من أعضائها ليقوموا بدورهم بمسرحية الملك والمفسرين والباقي يقومون بالمشاهدة وفي الأخير يقومون بتقييم مدى نجاح زملائهم في تمثيل كل انفعال، وكذلك استخراج الحكمة من هذا القصة. **النشاط 03: "قصة مشاعر أصدقائي".** تشرح المختصة تعليمة النشاط جيدا للمشاركين والمتمثلة في التركيز على مشاهدة كل لقطات الفيديو ومحاولة فهم سبب كل موقف انفعالي بالنسبة لكل طفل. على جهاز الحائط التفاعلي يتم عرض فيديو توضيحي لعدة مواقف انفعالية لمجموعة من الأطفال شكلت لهم قصة إذ تعبر المشاهد المعروضة عن حالة كل طفل كيف يكون نتيجة موقف تسبب في حالة انفعال معينة له، وبعد الانتهاء تطلب المختصة من المشاركين أن يستخرجوا كل الانفعالات الموجودة بالفيديو والخاصة بكل موقف من مشاهد القصة ويذكروا سبب كل انفعال وتكون الإجابة بالدور لكل مشارك.	التعزيز الإيجابي لعب الدور المشاهدة الإصغاء الجيد المشاركة التكرار الحوار الإقصاء التخيل التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد الملاحظة التكرار السؤال الفهم المناقشة والحوار لعب الدور		
الختامية		تقويم الجلسة تقديم الشكر التشويق للجلسة القادمة	توزيع الورقة التقويمية على المشاركين. تطلب المختصة من الطلبة القيام بالواجب المنزلي والمتمثل في تدوين مختلف الانفعالات التي تنتابهم خلال بعض المواقف التي سيعيشونها ولماذا سبب له ذلك الموقف ذاك الانفعال بالذات؟ إلى وقت الجلسة القادمة من البرنامج. القيام بنشاط مسلي. في الأخير تقدم المختصة الشكر للطلبة على مشاركتهم في فعاليات الجلسة والتأكيد على أهمية الحضور للجلسة القادمة.	الثناء الواجب المنزلي المرح	10 د	

البطاقة الفنية للجلسة الثامنة

اسم المختصة: أسماء خداوي.
الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.
أهداف الجلسة: تنمية كفاءة فهم الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية.
مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).
زمن الجلسة: 95 دقيقة.
مكان الجلسة: مدرج ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.
الأدوات المستعملة: أقلام، أوراق، أظرفة، كمبيوتر، بروجكتر، دفتر تدوين الملاحظات، البطاقة التقويمية، استمارة الأنشطة، لوحة التعزيز.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب الانتباه وتنمية الاهتمام بنشاطات الجلسة تنمية الإصغاء والتواصل الجيد بين المشاركين تقديم التغذية الراجعة ومناقشة الواجب المنزلي التمهيد للمرحلة الرئيسية من الجلسة	الترحيب بالمشاركين. تقديم التغذية الراجعة حول الجلسة السابقة والتذكير بأهم نشاطاتها وأهدافها. مناقشة الواجب المنزلي بحيث تكون الإجابات فردية إذ يستعرض كل مشارك أهم الانفعالات التي دونها في الجدول وما يقابلها من نقيض وبقية المشاركين يصغون له جيدا، وفي الأخير من تحصل على أكبر عدد من الانفعالات ونقيضها بشكل صحيح هو الفائز وتمنح له نجمة إضافية على لوحة التعزيز أمام اسمه. القيام بنشاط تمهيدي والمتمثل في "الكلمات المتقاطعة" من طرف المختصة والمشاركين. استعراض جدول أعمال المرحلة الرئيسية من الجلسة الحالية.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة الإصغاء الجيد السؤال المناقشة والحوار الملاحظة التشكيل المشاركة	15 د	
الرئيسية		تقبل الذات والآخرين والرضا تقييم الذات تقبل النقد من الآخرين تنمية القدرة على فهم مشاعر الذات ومشاعر الآخرين أن يفهم نوع كل انفعال (إيجابي، سلبي) أن يدرك المشاركين الفرق	**النشاط 01: "رسالة إلى ذاتي".** الإجراءات و الخطوات المتبعة: تطلب المختصة في تعليمة النشاط من المشاركين أن يقوم كل منهم بكتابة رسالة موجهة نحو نفسه يعبر فيها عن المسموح والممكن أي مصارحة أنفسهم بإمكانياتهم وقدراتهم ومهاراتهم وهو حوار مع الذات بصراحة وفي الوقت الحاضر وبعد أن ينتهوا من كتابة الرسالة يقومون بوضع الرسائل في أظرفة ويقدمونها إلى المختصة لتقوم بتوزيعها بشكل عشوائي عليهم ويفتح كل مشارك الرسالة التي بين يديه ويقرأها على مسامع زملائه دون أن يدلي باسم صاحب الرسالة وبعد الانتهاء من قراءتها تقيم من طرف الطلبة وتعطى علامة للرسالة من 1 إلى 10 بالتصويت من طرف الطلبة وهكذا حتى تنتهي كل الرسائل وفي النهاية يتم الإعلان عن أروع رسالة بخصائصها ومميزاتها.	التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد المناقشة والحوار السؤال الملاحظة التلقين الحث الشرح والتفسير المشاهدة	70 د	يجب التأكد من أن المشاركين قد فهموا النشاط ونوعه وذلك في كل جلسة لضرورة ذلك في جعلهم يشاركون ويتفاعلون أكثر ويفهمون ما يرمي له كل نشاط وتذكيرهم في كل مرة بأن يسألوا عن نقاط الغموض إن وجدت. أخذ موافقة جميع المشاركين بشأن الإعلان عن صاحب كل رسالة وتمنح نجمة إضافية لصاحب أجمل رسالة على لوحة التعزيز.

	فهم الانفعالات	بين الانفعال و نقيضه	**النشاط02: "شرح أثر الانفعالات على الصحة أنواعها ومسبباتها".** توضح المختصة التعليمة للمشاركين والمتمثلة في متابعة الفيديو والتركيز على محتواه جيدا وأي نقطة غامضة وتحتاج إلى شرح يتم التوقف عندها والمناقشة حولها وتبسيطها أكثر. عن طريق جهاز الحائط التفاعلي تعرض المختصة على المشاركين فيديو توضيحي عن طريق الصور يشرح بطريقة علمية كيف تؤثر الانفعالات على جسم الإنسان، وكيف تكون إيجابية ومتى تكون سلبية؟. **النشاط 03: "اسمي ورقمي".** <u>الإجراءات و الخطوات المتبعة:</u> تقوم المختصة بوضع بطاقات تحمل أسماء المشاركين مع أرقام معينة ووضعها في سلة وبعدها يقوم أحد المشاركين بسحب بطاقة من السلة ثم تقارن مع القائمة الخاصة بالأسماء، حيث يقوم صاحب الرقم المقابل في القائمة بطرح سؤال معين على زميله والثاني يقوم بالإجابة عن السؤال. تدور طبيعة الأسئلة حول بعض الخصائص والسلوكيات الملاحظة على المشارك الموجه نحوه السؤال.	السؤال المناقشة والحوار التكرار التعزيز الإيجابي المناقشة والحوار التكرار السؤال النمذجة الملاحظة المشاركة تكلفة الاستجابة		في النشاط رقم 03 توضع قائمة باسم الطلبة مرقمة من 1 إلى 20 بحيث كل رقم يحمل اسم مشارك (ة) معين وتضع المختصة أمام كل اسم رقم آخر شرط أن يكون من 1 إلى 20 ويكون توزيع غير مرتب (عشوائي) للأرقام.
	الختامية	تقويم الجلسة تقديم الشكر للمشاركين التشويق للجلسة القادمة	توزيع البطاقة التقويمية على المشاركين. تقدم المختصة للمشاركين نسخ من "مقياس أنماط السلوك" وتطلب منهم الإجابة عنها فرديا في المنزل عندما يشعرون بأنهم في حالة مستقرة وجيدة كواجب منزلي وسوف يتم مناقشته لاحقا في الحصص المقبلة. سرد نكتة مسلية. تقديم الشكر للمشاركين على حضورهم الجلسة والمساهمة في نشاطاتها وذكر بعض الألعاب والأنشطة الخاصة بالجلسة الموالية والتأكيد على ضرورة الحضور.	الثناء الواجب المنزلي المرح	10 د	يتم تقديم "مقياس أنماط السلوك" للمشاركين كواجب منزلي وذلك يساعد على فهمهم لأنفسهم والآخرين أكثر ويجعلهم يكتشفون أهم ما يميزهم في ردود أفعالهم وسلوكياتهم وخلق وعي أكثر بذواتهم وتصرفاتهم. ضرورة إعلام المشاركين بأن المقياس هو ليس اختبار وإنما مجرد تقييم لكل طالب على حدا دون وجود إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن كل المعلومات ستبقى قيد السرية ولأغراض البحث ولمصلحتهم فقط لا غير.

البطاقة الفنية للجلسة التاسعة

اسم المختصة: أسماء خداوي.
الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.
أهداف الجلسة: تنمية كفاءة فهم الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية.
مرحلة البرنامج: الرئيسية

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).
زمن الجلسة: 60 دقيقة.
مكان الجلسة: حديقة محمد الخامس (جنينة سيدي يعقوب).
الأدوات المستعملة: مجموعة صور تضم انفعالات مختلفة، أوراق بيضاء، أقلام، نسخ عن مقياس أنماط السلوك، دفتر تدوين الملاحظات، البطاقة التقويمية، استمارة الأنشطة، لوحة التعزيز.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب انتباه الاستعداد النفسي التخلص من التوتر تقديم التغذية الراجعة تحفيز الطلبة وتشويقهم لأنشطة المرحلة الرئيسية	الترحيب بالمشاركين أفراد المجموعة التجريبية من طرف المختصة. تقديم التغذية الراجعة حول الجلسة السابقة والتذكير بأهم نشاطاتها وأهدافها. طلب المختصة من المشاركين الجلوس في حلقة دائرية. القيام بنشاط تمهيدي للجلسة والمتمثل في طرح المختصة للغز على المشاركين والبحث عن حله من خلال العمل الجماعي كل ضمن مجموعته، بحيث يدون الحل في ورقة ويقدم للمختصة في وقت حدد بدقيقة واحدة. **محتوى اللغز:** مر رجل بامرأة فسألها كم عمرك فقالت: أنجبت 9 أولاد الفاصل بين الولد والولد 3 سنوات وسن ابني الأصغر 19 عام وهو سني لما أنجبت ابني البكر فكم سني؟. الحل: 19 (سن الابن الأصغر) + 3*8 (الفاصل بين الأولاد) + 19 (سن المرأة لما أنجبت) = 62 عاما. عرض أنشطة المرحلة الرئيسية.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة الإصغاء الجيد الفهم الانتباه المشاركة المرح	15 د	المجموعة الفائزة بحل اللغز تكون لها نجمة إضافة على لوحة التعزيز كل أمام اسمه.
الرئيسية	فهم الانفعالات	تنمية كفاءة فهم الانفعالات التعرف على أنواع الانفعالات وأضدادها القدرة على استشعار الانفعالات وتمثيلها وتفهم لغة الجسد والتواصل غير اللفظي ممارسة كفاءة فهم الانفعالات كعادة سلوكية	**النشاط 01: "الصور والأرقام".** تقدم المختصة للمشاركين مجموعة صور توضح انفعالات مختلفة موضوعة على الطاولة حيث الجهة التي عليها وجه معبر على انفعال معين تكون للأسفل بينما الأرقام تكون للأعلى، وبعدها تطلب المختصة من كل مشارك أن يقوم باختيار رقم معين لصورة ما ويسمي ويعرف نوع الانفعال الذي يبدو له بالصورة ويذكر نوعه سلبي أم إيجابي ويعرف بنوع الانفعال الذي يقابله ومن ثم يقدم موقف مر به شعر فيه بنفس الإحساس وهكذا حتى أخر مشترك. **النشاط 02: "تمثيل المشاعر".** تضع المختصة أمام المشاركين عدة انفعالات مرسومة وتطلب منهم تمثيل تلك المشاعر باستخدام الأيدي فقط من أول مشارك حتى أخر مشارك، وبعد ذلك تقدم المختصة أوراق فارغة وتطلب من	التعزيز الإيجابي الملاحظة المشاركة التكرار السؤال المناقشة والحوار الثناء، التشكيل الملاحظة	35 د	الخروج من الثانوية لمكان آخر وهو حديقة "محمد الخامس" خلق جو أكثر راحة ومرح وتفاعل جيد من المشاركين وتغيير في نفسيتهم (كما هو موضح في الصور آخر هذا الملحق).

			كل مشارك أن يحدد فيها شعور معين كل حسب ما ينتابه في تلك اللحظة وتمثيله باستخدام الأيدي فقط.	التكرار لعب الدور الفهم التفريغ الانفعالي		
الختامية		تقويم الجلسة تقديم الشكر اختتام الجلسة تهدئة المزاج والتشويق للجلسة القادمة	توزيع الورقة التقويمية على المشاركين. تجمع المختصة الاستمارات الخاصة بمقياس "أنماط السلوك" على المشاركين لأجل تقييمها في المنزل ومناقشتها كنشاط ضمن المرحلة الرئيسية من الجلسة المقبلة. وكواجب منزلي تطلب المختصة من المشاركين وانطلاقا مما تم تناوله في المرحلة الرئيسية لهذه الجلسة أن يقوموا بعمل جدول مقسم إلى خانتين الأولى يكتبون فيها الانفعالات الإيجابية والثانية الانفعالات السلبية بحيث يقابل كل انفعال إيجابي نقيضه السلبي. سرد نكتة مضحكة. تقديم الشكر للمشاركين على مساهمتهم في تفعيل أنشطة الجلسة والتأكيد على أهمية الحضور للجلسة المقبلة والتشجيع على حضورها بذكر بعض أنشطتها.	التعزيز الإيجابي الواجب المنزلي الثناء الشرح	10 د	تخبر المختصة المشاركين بأن الذي يجد أكبر عدد من الانفعالات بأسمائها الصحيحة وكذا نقيضها تكون له نجمة إضافية في لوحة التعزيز وذلك كنوع من التشجيع والتحفيز لأجل إنجاز الواجب المنزلي.

البطاقة الفنية للجلسة العاشرة

اسم المختصة: أسماء خداوي.
الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.
أهداف الجلسة: تنمية الاستقلالية وممارستها كعادة سلوكية، تنمية كفاءة فهم الانفعالات.
مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).
زمن الجلسة: 90 دقيقة.
مكان الجلسة: فناء رقم 01/ مدرج ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.
الأدوات المستعملة: دفتر تدوين المعلومات والملاحظات، قلم، مقياس الطول المتري، قطعة نقدية، علبة صغيرة، بروجكتر، كمبيوتر، لوحة التعزيز، صبورة وأقلام ملونة، استمارة الأنشطة، البطاقة التقويمية.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية والسلوكية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب الانتباه التخلص من التوتر إدراك معنى الاستقلالية وممارستها كعادة سلوكية تعزيز الثقة بالذات تقديم التغذية الراجعة تنمية الاهتمام بمحتوى الجلسة	الترحيب بالمشاركين من طرف المختصة وإلقاء التحية "**السلام عليكم**". تقديم التغذية الراجعة حول الجلسة السابقة من خلال التذكير بالنشاطات التي تم تناولها فيها والهدف منها. القيام بنشاط تمهيدي للجلسة بعنوان "دحرجة الدينار". يتم اختيار مجموعة من المشاركين أو أخذ كل المشاركين إذ يكون التسابق فرديا بحيث يستعمل قطعة نقدية والمسابقة تتضمن عشر محاولات لكل مشترك أو متسابق. وعلى بعد مترين من خط الرمي توضع علبة صغيرة مفتوحة الجانب الأمامي إذ يطلب من المشاركين التسابق على دحرجة الدينار صوب فتحة العلبة من أجل إدخالها فيها ويفوز المتسابق الذي ينجح في جمع أكبر نقاط. التمهيد للمرحلة الرئيسية من خلال استعراض جدول الأنشطة التي يتم إنجازها ومناقشتها.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة الانتباه الإصغاء الجيد المشاركة الملاحظة	20 د	تمنح نجمة إضافية أمام اسم الفائز على لوحة التعزيز.
الرئيسية	فهم الانفعالات	فهم المشاعر المختلطة تنمية كفاءة فهم الانفعالات ممارسة كفاءة فهم الانفعالات كعادة سلوكية	**النشاط 01: "قصة محمد والمشاعر المختلطة".** تطلب المختصة من المشاركين الاستماع جيدا لها وهي تسرد على مسامعهم قصة محمد الذي شاء القدر على أن يلد بأذن واحدة فقط مما سبب له عائق وهو الشعور بالخجل أمام أقرانه وكلما نظر إلى نفسه يشعر بالغضب وأصبح يكره شكله، وجراء كل هذا أصبح يفضل الجلوس منعزلا عن الآخرين ولا يشاركهم اللعب الأمر الذي جلب نظر معلمته فاقتربت منه وسألته لما أنت حزين يا محمد ولا تشارك زملائك اللعب رد محمد قائلا: لأني لست مثلهم فقالت المعلمة: إذن أنت تحس بأنك مختلف فقال: نعم، قالت: لما؟ قال: لأني أحس بالنقص أمامهم فكلهم بأذنين وأنا بأذن واحدة، فردت المعلمة: لكن هذا يجعلك متميز ا وفريدا من نوعك، فقال: كيف؟ فقالت: لأنه لا يوجد لأحد منهم ميزة مثل ميزتك لذا فيحق لك أن تفخر، محمد: أفخر المعلمة: نعم افخر وافرح، فابتسم محمد والمعلمة تشجعه برفع يده عاليا وتهتف له اذهب لتشاركهم اللعب فذهب نحوهم مسرعا وبدأ اللعب معهم مرحا ومسرورا وكأنه سمع خبرا سعيدا أو فاز بهدية مميزة.	التعزيز الإيجابي الملاحظة التخيل الإصغاء الجيد السؤال المناقشة والحوار التكرار المشاهدة لعب الدور	60 د	تمنح نجمة إضافية

		معرفة أنواع الانفعالات الخاصة التعرف على أنواع السلوك فهم الذات وانفعالاتها ومعرفة التعامل معها فهم الآخرين وانفعالاتهم ومعرفة التعامل معها القدرة على قراءة انفعالات الآخرين من خلال لغة الجسد توضيح وتحديد الأهداف الخاصة بمختلف جوانب الحياة	ثم بعد ذلك تطلب المختصة من المشاركين أن يستخرجوا من نص القصة كل انفعال ويقابلونه بضده إن وجد. **النشاط 02: "مقطع يعبر عن المشاعر المختلطة".** طلبت المختصة من المشتركين أن يشاهدوا مقطع قصير يشرح المشاعر المختلطة لدى صبية وكيف تنتقل من حالة فرح إلى حزن ومن حالة خوف إلى طمأنينة ومن بكاء إلى ضحك وغيرها. وبعد انتهاء المقطع طلبت المختصة من كل مشترك أن يقوم بتمثيل شعورين متضادين عن طريق وجهه وحركة يديه وجسمه. **النشاط 03: مناقشة الواجب المنزلي بعنوان "أنماط السلوك" (DISC).** بعد تقييم المختصة لاستمارات انماط السلوك للمشاركين تقوم برسم دائرة على الصبورة وتقسيمها إلى أربعة أجزاء حيث تكتبت بالجزء الأول حرف (D) والجزء الثاني حرف (I) والجزء الثالث حرف (S) أما الجزء الرابع فيكتب فيه حرف (C). وبعد ذلك يكتب داخل كل جزء المواصفات والسلوكيات والانفعالات الخاصة به، وتقسم المشاركين إلى أربعة مجموعة وتمنح كل مجموعة لون معين حسب الحرف الذي ينتمي له كل مشارك ثم تقيم إجابة كل منهم على مقياس أنماط السلوك، وتوضيح لكل مجموعة ما يتميزون به وكيف يتصرفون في الغالب وما هي الانفعالات المسيطرة لديهم.	التكرار الإصغاء الجيد الثناء الملاحظة التكرار الشرح		للمشارك الذي يبدع في إتقان دور تمثيل المشاعر المختلطة على لوحة التعزيز وهو كنوع من التعزيز والتحفيز الإيجابي للمشاركين للاجتهاد أكثر في المساهمة في تفعيل الجلسات وكذا نشاطاتها.
الختامية		تقويم الجلسة التشويق والتحفيز للجلسة القادمة	تقديم الشكر للمشاركين على حضورهم ومساهمتهم في فعاليات الجلسة. توزيع البطاقة التقويمية للجلسة، سرد نكتة مضحكة على المشاركين من طرف المختصة. تطلب المختصة من كل مشارك أن يسجل أهم المواقف والتصرفات التي تجعله يعيش انفعال ما مع أصدقائه وأفراد عائلته ويحاول أن يفهم أسبابه ولماذا هذا الانفعال وليس غيره كواجب منزلي. القيام بفقع حبيبات الهواء على قطعة النيلون بالأصابع من طرف المشاركين والمختصة. وفي الأخير تذكر المختصة بعض الأنشطة والألعاب الخاصة بالجلسة القادمة والتأكيد على ضرورة الحضور.	الثناء الواجب المنزلي المرح	10 د	

البطاقة الفنية للجلسة الحادية عشرة

اسم المختصة: أسماء خداوي.
الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.
أهداف الجلسة: تنمية كفاءة التعبير عن الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية، التعرف على أسلوب التعبير عن المشاعر والأفكار والتدرب عليه.
مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).
زمن الجلسة: 90 دقيقة.
مكان الجلسة: مدرج ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.
الأدوات المستعملة: دفتر تدوين الملاحظات، قلم، استمارة الأنشطة، بالونات مطاطية ملونة، خيوط، أقلام ملونة، كمبيوتر، بروجكتر، استمارة خاصة بالأنشطة، الانفعال، لوحة التعزيز، البطاقة التقويمية.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية والسلوكية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب الانتباه والتخلص من التوتر تقديم التغذية الراجعة التنفيس عن الطاقة السلبية التشجيع على روح المنافسة الشريفة تنمية الاهتمام بمحتوى الجلسة	الترحيب بالمشاركين من طرف المختصة وإلقاء التحية "السلام عليكم". تقديم التغذية الراجعة حول ما دار في الجلسة السابقة. مناقشة الواجب المنزلي مع كل مشارك وما سجله من مواقف حول انفعالات عاشها من وقت الجلسة السابقة إلى الجلسة الحالية. القيام بنشاط تمهيدي للجلسة والمتمثل في "البالونات المطاطية" إذ يتم اختيار مشارك واحد من المجموعات الأربعة التي يتم تقسيمها في الجلسات السابقة ويطلب من كل مشترك أن يقوم بنفخ أكبر عدد ممكن من البالونات المطاطية وربطها بالخيط وذلك في أقل من 5 دقائق، والذي يجمع أكبر عدد من البالونات المنفوخة هو الفائز وبالتالي تمنح لمجموعته نجمة تضاف على لوحة التعزيز أمام أسمائهم. التمهيد للمرحلة الرئيسية من الجلسة من خلال توزيع استمارة خاصة بالأنشطة والألعاب التي سيتم تطبيقها.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة الإصغاء الجيد المناقشة والحوار التكرار الملاحظة السؤال المرح	20 د	الألعاب المسلية وذات الطابع التنافسي جد مهمة للمشاركين أثناء جلسات البرنامج لأنها تمتص التوتر وتحسن المزاج لديهم كما أنها تجلب انتباههم وتحفزهم للعمل أكثر. بالإضافة إلى أنه يمكن أخذ اقتراحاتهم بالألعاب التي يفضلونها ودمجها ضمن أنشطة الجلسة.
	التعبير على	التدريب على الإنصات الفطن للمشاركين التعرف على أسلوب التعبير عن المشاعر والأفكار التعرف على العلاقة بين المعتقدات الخاطئة والتعبير عن المشاعر التدريب على مهارة التعبير عن	**النشاط 01: "عرض بالصورة والأمثلة يوضح أثر الانفعالات على الصحة وإيجابيات التعبير عنها وتحريرها".** تطلب المختصة من المشاركين مشاهدة العرض التوضيحي على جهاز البروجكتر والذي يوضح الانفعالات وكيف تؤثر على الصحة وبالمقابل إيجابيات التعبير عنها، إذ لكل مشارك الحق في السؤال والاستفسار عن نقطة الغموض التي لم تتضح له وحوار ومناقشة لأهم الانفعالات السلبية وأثرها على الصحة والحزن والغضب نموذجا ضمن العرض. **النشاط 02: "أسلوب التعبير عن المشاعر والأفكار".** أ . تقوم المختصة بشرح أسلوب التعبير عن المشاعر والأفكار للمشاركين حيث يتعرفون عليه وكذا	التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد التكرار المناقشة والحوار التشكيل الملاحظة المحاضرة		

الرئيسية	**الانفعالات**	المشاعر تنمية التعبير على الانفعالات والتحرر منها لفظا وكتابة تنمية القدرة على إبداء استجابة انفعالية أمام الآخرين ممارسة التعبير على الانفعالات سلوكيا التحرر من المشاعر السلبية تنمية القدرة على التسامح مع الذات والآخرين	على العلاقة بين المعتقدات الخاطئة والتعبير عن المشاعر ، وتوضيح فوائد التعبير عن المشاعر والانفعالات سواء الإيجابية أم السلبية منها. ب . "أتذكر ماذا حدث؟" تطلب المختصة من المشاركين أن يقومون بسرد موقف ترك فيهم نوعا معين الانفعال لم يستطيعوا التعبير عنه حينها ولا زالوا يتمنون الرجوع للخلف للتعبير عنه لفظيا والتخلص مما سببه لهم، وأثناء ذلك يقوم كل مشارك بتمثيل الانفعال الذي قام بالتكتم عنه أثناء الموقف أمام زملائه. **النشاط 03: "البالونات الملونة والوجوه التعبيرية".** وفي هذا التمرين تطلب المختصة من المشاركين أن يقوم كل منهم برسم الوجوه التعبيرية له على البالون والتي قام بحبسها داخله أثناء الموقف ولم يعبر عنها ويكتب تحت الوجه التعبيري اسم الانفعال ونوعه. **النشاط 04: "تمرين سيدونا لتحرير المشاعر السلبية".** تشرح المختصة إستراتيجية سيدونا للمشاركين وبعدها تقوم بتطبيقه إجرائيا معهم خلال الجلسة. (موجود في الأخير ضمن هذا الملحق).	التعزيز الإيجابي المواجهة التشكيل التكرار لعب الدور الملاحظة التشكيل السؤال التخيل	60 د	في النشاط رقم (03) يجب على المختصة الدعم أكثر للطلبة وتشجيعهم على التعبير اللفظي على الحدث لأنه نشاط صعب ويحتاج إلى التحفيز أكثر.
الختامية		تقويم الجلسة شرح وتقديم الواجب المنزلي التحفيز للجلسة القادمة	توزيع البطاقة التقويمية على المشاركين. تقدم المختصة الشكر للمشاركين وتثمن حضورهم الجدي من خلال مشاركتهم الفعلية ضمن نشاطات الجلسة. التكليف بالواجب المنزلي والمتمثل في تدوين بعض المواقف الانفعالية التي لم يتم التعبير عنها سواء كانت إيجابية أم سلبية لفترة ثلاثة أيام بمقدار عشر دقائق لكل يوم. تقديم لغز للتسلية. ذكر المختصة لبعض الألعاب والأنشطة الخاصة بالجلسة الموالية والتأكيد على أهمية الحضور.	الشرح الثناء الواجب المنزلي المرح	10 د	

البطاقة الفنية للجلسة الثانية عشرة

اسم المختصة: أسماء خداوي.
الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.
أهداف الجلسة: تنمية التعبير عن الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية.
مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).
زمن الجلسة: 130دقيقة.
مكان الجلسة: فناء رقم 1+2/ قاعة الرياضة داخل ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.
الأدوات المستعملة: دفتر تدوين المعلومات والملاحظات، قلم.، 4مكعبات ملونة، كرات، أكياس وقفزات ملاكمة، صافرة، أكل ومشروبات، البطاقة التقويمية، لوحة التعزيز، استمارة الأنشطة.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية والسلوكية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب الانتباه والتخلص من التوتر تقديم التغذية الراجعة إعطاء فرصة للتعبير عن الانفعالات وتحريرها لفظا وكتابة الإصغاء للآخرين أثناء التعبير عن مشاعرهم تنمية الاهتمام بمحتوى الجلسة	الترحيب بالمشاركين وإلقاء التحية "**السلام عليكم**". تقديم التغذية الراجعة حول الجلسة السابقة والتذكير بأهم نشاطاتها وأهدافها. مناقشة الواجب المنزلي مع المشاركين بحيث يقوم كل مشارك بقراءة ما تم كتابته حول الموقف الانفعالي الخاص به وهو واقف والبقية جالسون ينصتون وعند الانتهاء يصفقون له وهكذا حتى آخر مشارك، وتمنح نجمة إضافية على لوحة التعزيز للمشارك الذي كتب أكثر موقف معقد وصعب يعبر عن شدة الانفعال وكانت له كامل الجرأة والشجاعة في التعبير عنه. القيام بنشاط تمهيدي والمتمثل في سرد مجموعة من النكت المضحكة من طرف المشاركين. استعراض جدول ألعاب وأنشطة المرحلة الرئيسية من الجلسة.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة التشجيع التكرار الملاحظة الإصغاء الجيد التشكيل	20 د	يتم إعلام الطلبة مسبقا من طرف المختصة بإحضار لباس وأحذية خاصة بالرياضة.
الرئيسية	التعبير على الانفعالات	تعزيز الذكاء الفراغي لدى المشاركين تصور الأشياء بالعقل والحواس تنمية الدافعية للمنافسة والتحدي البناء تعزيز الثقة بالذات وإثباتها التعبير على الأفكار والمشاعر السلبية تنمية التعبير على الانفعالات تنمية روح التعاون والمنافسة الشريفة التنفيس عن الشحنات الانفعالية السلبية ممارسة التعبير على الانفعالات سلوكيا إكساب المشاركين طرق مناسبة في التعبير	**النشاط 01: "ركن رياضة عقلية بمكعب روبيك Rubik's الملون".** تطلب المختصة من المجموعات الأربعة أن ترشح ممثلا لها وتقدم لكل ممثل منهم مكعب روبيك الملون لأجل ترتيبه ويكون لكل مجموعة الحق في مساعدة ممثلها بأن يتناوب عليه مشترك آخر وللبقية الحق في تشجيع وتدعيم ممثلهم ويفوز المشارك الذي ينتهي أولا إذ تضاف نجمة إضافية على لوحة التعزيز أمام أسماء أفراد المجموعة الفائزة. **النشاط 02: "ركن الحركات والتمريرات السريعة".** تطلب المختصة من المشاركين كل ضمن مجموعته بحيث كل مجموعة تشكل صف الواحد تلوى الآخر ويحمل أول مشارك في الصف من كل مجموعة الكرة وبعدها تعطي المختصة إشارة الانطلاقة لتمرير الكرة من مشارك إلى آخر بسرعة وهكذا دوم أن تسقط الكرة وتفوز آخر من مجموعة متبقية وحافظت على الكرة إذ تمنح نجمة إضافية على	التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد الانتباه والفهم المشاركة التشكيل التكرار التعزيز الإيجابي المرح	90 د	

		عن انفعالاتهم	لوحة التعزيز أمام أسماء أعضاء المجموعة التي فازت بالتمرين. **النشاط 03: "ركن اللكم على كيس الملاكمة".** تمنح المختصة الفرصة لكل المشترك للقيام بتمرين اللكم على كيس الملاكمة والذي يكون بحضور مدربة في الألعاب الرياضية لأجل توجيههم بطريقة جيدة لممارسة اللعبة والتنفيس عن الغضب والشحنات الانفعالية السلبية بطريقة ناجحة حيث يحترم كل مشارك دور الزملاء. **النشاط 04: "ركن السباق".** تطلب المختصة من جميع المشاركين الوقوف على نفس الخط وعند تقديم الإشارة ينطلقوا حيث يقومون بالركض حول كامل الملعب مرة واحدة والفائز الأول تضاف له نجمتين على لوحة التعزيز ونجمة واحدة للفائزين الثاني والثالث، مع تقديم توجيهات خاصة بالتمرين وذلك بالركض ببطء في البداية ثم الانطلاق بسرعة حتى النهاية.	الإصغاء الجيد الفهم التشكيل المشاركة التكرار السؤال		تقديم مأكولات ومشروبات للمشاركين بعد الانتهاء من الألعاب الرياضية والاستراحة.
الختامية		تقويم الجلسة شرح وتقديم الواجب المنزلي تهدئة المزاج التشويق للجلسة القادمة	توزيع الورقة التقويمية على المشاركين. تقديم واجب منزلي بعنوان "ملء الفراغ". (ملحق رقم.)، إذ تؤكد المختصة للمشاركين بأن ملء الفراغات يختلف من مشارك لآخر وذلك حسب كل موقف عاشه كل واحد منهم ولا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة وإنما كل إجابة تعبر على صاحبها فقط. سرد قصة مضحكة. تشكر المختصة المشاركين على مساهمتهم في فعاليات الجلسة والتأكيد على ضرورة الحضور للجلسة القادمة والتشويق لها من خلال ذكر بعض الأنشطة والألعاب الخاصة بها.	التعزيز الإيجابي التخيل المرح الواجب المنزلي الإلقاء	10 د	

البطاقة الفنية للجلسة الثالثة عشر

اسم المختصة: أسماء خداوي.
الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.
أهداف الجلسة: تنمية قدرة التعبير على الانفعالات المختلفة وممارستها كعادة سلوكية (الحب نموذجا)، التعبير عن الانفعالات من خلال الرسم والكتابة.
مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).
زمن الجلسة: 90 دقيقة.
مكان الجلسة: قاعة رقم (03) علمي.
الأدوات المستعملة: دفتر تدوين المعلومات والملاحظات، قلم، مدوان، أوراق رسم، أقلام رصاص، ألوان مائية، مجموعة من الزهور الطبيعية، استمارة الأنشطة، لوحة التعزيز، الورقة التقويمية.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية والسلوكية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب الانتباه التخلص من التوتر تقديم التغذية الراجعة خلق جو من المرح والمنافسة الشريفة بين المشاركين تنمية الاهتمام بمحتوى الجلسة	الترحيب بالمشتركين من خلال إلقاء التحية "السلام عليكم" وكذا تقديم التغذية الراجعة حول الجلسة الماضية وسؤالهم على شعورهم بعد ممارستهم لعدة أنشطة رياضية؟. القيام بنشاط مسلي بعنوان لعبة **"المدوان"** أو **"الزربوط"** حيث كل مجموعة لها الحق برمي المدوان مرة واحدة ليدور حتى يتوقف فقط إذ يمثل كل مشارك مجموعة معينة من المجموعات الأربعة، والذي يقطع وقتا أطول هو الفائز وتضاف نجمة أمام أسماء أعضاء المجموعة على لوحة التعزيز. التمهيد للمرحلة الرئيسية من الجلسة من خلال توزيع استمارة توضح ما سيتم تناوله من أنشطة وألعاب.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة الإصغاء الجيد المناقشة والحوار المشاركة المرح التكرار	15 د	ضرورة أن يكون هناك تعزيز في كل مرة للمشاركين مثل: ممتاز، رائع، أحسنت، أبدعت وغيرها.
الرئيسية	التعبير على الانفعالات	قدرة التعبير على الانفعالات المختلفة كتابة ولفظا أمام الآخرين	**النشاط 01: "ملء الفراغ".** مناقشة وحوار حول الواجب المنزلي إذ يقوم كل مشارك بقراءة ما تم كتابته في الفراغات التي قدمت له بصوت عال على مسامع البقية وهكذا حتى آخر مشارك، كما يسمح للبقية بطرح الأسئلة على المشترك الذي يقرأ ما كتبه.	التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد الواجب المنزلي ملء الفراغ السؤال، التكرار التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد التكرار النمذجة التعزيز الإيجابي التشكيل	60 د	تم اختيار شعور الحب نظرا لغياب شبه تام في التعبير عنه لفظيا أو سلوكيا مقارنة بالغضب والحزن وغيرها. قيام المختصة بالنشاط (02) أولا كنموذج وكذلك لأجل كسر حاجز التوتر والتردد بالنسبة للمشاركين
		تنمية القدرة على التعبير عن الحب للآخرين لفظيا وكسر حاجز الخجل والتوتر عنه احترام الآخرين في التعبير عن	**النشاط 02: "الاتصال الهاتفي ولفظة أحبك".** تشرح المختصة تعليمة النشاط جيدا للمشاركين لضمان فهمهم للمطلوب منهم وهو أن يقوم كل مشارك منهم بالاتصال بوالديه ويقدم نفسه بلفظ "أنا" وبعدها نقط كلمة "أحبك أمي، أحبك أبي"، وعلى أن يكون الاتصال على مكبر الصوت ليسمع البقية إذ كل ما يقوم بالسلوك تضاف له نجمة على لوحة التعزيز وهو كنوع من التشجيع لهم طبعا على التعبير			

		انفعالاتهم والإصغاء الجيد لهم أثناء القيام بذلك التعبير عن الانفعالات من خلال الرسم	عن هذا النوع من الانفعالات المهمة جدا. **النشاط 03: "التعبير عن الانفعالات بالرسم".** تقوم المختصة بشرح تعليمة النشاط للمشاركين وتطلب من كل مشارك أن يمسك بقلم وورقة ويقوم برسم أي رسم يعبر فيه عن شعور معين لموقف حدث له والقيام بتلوينه في الأخير. تمنح للمشارك صاحب أجمل رسم معبر عن أحداث الموقف المثير للانفعال نجمة إضافية على لوحة التعزيز أمام اسمه، بعد ان يتم مناقشة أحداث ومعاني كل رسم على حدى لكل مشارك وتأهيل أجمل رسم معبر للفوز من طرف المشاركين أنفسهم.	التكرار الشرح السؤال الملاحظة		ومساعدتهم أكثر للقيام بالنشاط.
الختامية		تقويم الجلسة التشجيع على التعبير عن الحب سلوكيا تهدئة الانفعال تقديم العمل المنزلي التشويق للجلسة القادمة	توزيع الورقة التقويمية على المشاركين، سرد نكتة مضحكة. تطلب المختصة من المشاركين القيام بالواجب المنزلي الأول والمتمثل في إهداء زهرة للأم وأخرى للأب وتقبيل جبينهم وأيديهم بعد توزيع مجموعة من الأزهار عليهم من طرف المختصة. أما الواجب الثاني فيتمثل في تكليفهم بكتابة عروض مسرحية تضم مواضيع مختلفة شريطة أن توظف فيها مختلف الانفعالات والمشاعر التي تم التعرف عليها خلال جلسات البرنامج السابقة، كما يجب العمل على تجسيد طرق التعبير عن مختلف هذه الانفعالات أثناء تقديم المسرحية تعبيرا وسلوكا. وبعدها تقوم المختصة بتوجيه المشاركين لكيفية العمل وأن يتم التنسيق ما بين كل مجموعة منهم لتجهيز المسرحية وهي تقوم بالاتفاق مع المدير حول سير الجلسة القادمة ودعوة الحضور. في الأخير تقدم المختصة الشكر للمشاركين على مساهمتهم في فعاليات الجلسة والتأكيد على ضرورة الحضور للجلسة القادمة والمشاركة في فعالياتها لأجل ضمان السير الحسن لمراحلها.	الثناء الإصغاء الجيد الواجب المنزلي السؤال المرح	15 د	عمل المسرحية يكون جماعي ضمن الأربعة مجموعات التي يتم تحديدها مسبقا في الجلسات الأولى للبرنامج. كما يتم الاتفاق ما بين المختصة والمشاركين على أن يتم عرض المسرحيات بمدرج الثانوية بحضور مدير الثانوية وبعض الموظفين والأساتذة والطلبة وحتى الأولياء من مساء يوم الثلاثاء. يتم اتفاق المختصة مع المشاركين على أن تشاركهم هي كمنشطة لحفلهم وهذا لأجل جعلهم يشعرون بالسند وتشجيعهم للعمل أكثر.

البطاقة الفنية للجلسة الرابعة عشر

اسم المختصة: أسماء خداوي.
الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.
أهداف الجلسة: تنمية القدرة على التعبير عن الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية وبطريقة يتقبلها الآخرين، التعرف على أسلوب التعبير عن المشاعر وأسلوب الرفض والتدريب عليهما، تنمية التواصل مع الآخرين، تنمية القدرة على التعبير الحازم عن الانفعالات.
مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).
زمن الجلسة: 110 دقيقة.
مكان الجلسة: مدرج ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.
الأدوات المستعملة: دفتر تدوين الملاحظات، قلم. استمارة الأنشطة، ملابس وأغراض خاصة بالعروض المسرحية، مكبر صوت، عصا ذات نجمة، مرطبات ومشروبات، لوحة التعزيز، استمارة خاصة بالأنشطة، البطاقة التقويمية.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية والسلوكية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب الانتباه التخلص من التوتر تقديم التغذية الراجعة تنمية الاهتمام بمحتوى الجلسة	الترحيب بالمشاركين وتثمين حضورهم وتشجيعهم للعمل أكثر. تقديم التغذية الراجعة حول نشاطات وألعاب الجلسة السابقة. مناقشة وحوار حول الواجب المنزلي بعنوان "التعبير عن الحب سلوكيا" عن طريق تقديم زهرة للأم وأخرى للأب، وسرد كل مشارك عن قيامه بالسلوك وتقديم الهدية الرمزية للتعبير عن الحب وبالمقابل ردة فعل والداه تجاه الموقف ومدى الصعوبة التي واجهها في فعل ذلك وما الشعور بعد ذلك؟. لعبة الحقيقة أم التحدي **"Action ou Vérité "** إذ تطلب المختصة من أحد المشاركين بتدوير قارورة ماء ويقوم بسؤال المشارك الذي قابلته القارورة ما يريد ويقوم الثاني بالإجابة وهكذا وهي لعبة تعتمد على التحديات والمغامرات. التمهيد للمرحلة الرئيسية من الجلسة من خلال توزيع استمارة خاصة بما سيتم تناوله من أنشطة وألعاب. التجهيز للعروض المسرحية التي تم العمل عليها مسبقا كواجب منزلي من خلال وضع الأدوات والأغراض اللازمة لذلك.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة الانتباه، السؤال المشاركة الإصغاء الجيد الشرح المرح	30 د	القيام بتطبيق لعبة **"Action ou Vérité"** كان بطلب ملح من طرف المشاركين وهذا لأنها لعبة محبذة كثيرة لديهم إذ أنهم غاليا ما يلعبونها في أوقات فراغهم كما أنها تشعرهم بالمرح وتكسر الملل لديهم.
الرئيسية	التعبير على الانفعالات	تنمية القدرة على التعبير عن الانفعالات المختلفة لفظيا وحركيا القدرة على التعبير عن الانفعالات وتمثيلها أمام الآخرين بطريقة مقبولة تنمية التواصل مع الآخرين تنمية مهارة الرفض	**النشاط 01: "العروض المسرحية لانفعالات مختلفة".** ترحب المختصة بكافة الحضور وبعدها تسرد مقدمة مختصرة عن ما يتم عرضه وتقدم أول مجموعة عملها المنجز وهكذا إلى آخر مجموعة على الحضور. توزيع حلويات ومشروبات على الحضور من طرف المشاركين. **تم شكر الحضور على قبول الدعوة من طرف المختصة وكذا المشتركين أنفسهم.** **النشاط 02: "أسلوب التعبير عن المشاعر" و"أسلوب الرفض".** أ . تقوم المختصة بشرح أسلوب التعبير عن المشاعر للمشاركين إذ يتمكنون من خلال هذا النشاط من التعرف على أسلوب التعبير عن المشاعر وعلى العلاقة بين المعتقدات الخاطئة والتعبير عن المشاعر، كما ويستنتجون فوائد التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية. ب . "التعبير عن المشاعر الإيجابية"	الثناء المشاهدة الإصغاء الجيد لعب الدور التشكيل التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد الشرح الفهم التعبير عن المشاعر	70 د	العروض المسرحية فكرة وإعداد المشاركين التنظيم والتنسيق لها يكون من طرف المختصة والمشاركين. يتم أخذ استراحة لمدة 15 د بعد تقديم النشاط الأول.

		تقبل انفعالات الآخرين التخلص من التوتر والخوف التعرف على مهارة التعبير عن المشاعر وتدريب المشتركين عليها تنمية القدرة على التعبير الحازم عن الانفعالات التعبير عن الانفعالات بطريقة يتقبلها الآخرين الاستفادة من الخبرات الانفعالية للآخرين	تقوم المختصة هنا بتدريب المشاركين على استخدام النط الحازم للتعبير عن الانفعالات للآخر، وتوضيح كيفية استخدامه لضبط الانفعالات وطريقة التعبير عنها بإيجابية من خلال التفاوض واحترام رغبات النفس ورغبات الآخر، وتوضيح الفرق بين التعبير العدواني والتعبير الانهزامي الانسحابي عن الانفعالات. ج . تقوم المختصة في هذا الجزء من النشاط بتمكين المشاركين من التعرف على مهارة التعبير عن مهارة الرفض. والتعرف على العلاقة بين المعتقدات الخاطئة ومهارة الرفض، والتدريب على العلاقة بين الحوار الذاتي ومهارة الرفض . **النشاط 03: "لعبة العصا السحرية ".** تشرح المختصة تعليمة النشاط للمشاركين والمتمثلة في أن يحمل أحدهم العصا التي على رأسها نجمة والذي يحق له الكلام أثناء ذلك والبقية يستمعون جيدا لما يقوله وله فرصة اختيار ما يريد التعبير عنه من مواقف انفعالية سواء إيجابية أو سلبية أو عما يشعر به أثناء تلك اللحظة وعندما ينتهي من التعبير عما يشعر أو يفكر فيه تكون له القيادة في اختيار من يستلم العصا السحرية من بعده وهكذا حتى أخر مشارك، وفي كل مرة يتم سؤال كل منهم لماذا التعبير عن هذا الموقف بالذات عن غيره؟ ومناقشة كل الإجابات وإعطائها حقها حتى يستفيد الكل من مواقف بعضهم البعض.	القوة والحزم التكرار، المحاضرة التشكيل المناقشة والحوار السؤال، المشاركة التسلسل		
الختامية		تقويم الجلسة تقديم الواجب المنزلي تهدئة المزاج التشويق للجلسة القادمة	توزيع البطاقة التقويمية على المشاركين لإبداء آرائهم حول مضمون الجلسة ونشاطاتها وتدوين أهم اقتراحاتهم حولها وحول المختصة. تقديم واجب منزلي بعنوان "تحدي الانفعال" تتمثل تعليمته في فكر واسترجع حدث انفعالي ثم قم بكتابته وبعدها حاول أن تصارح الشخص الذي سبب لك الموقف المثير وحاول أن تحل الموقف الانفعالي وتتخلص منه عن طريق التعبير للشخص الآخر عن ذلك الانفعال وفي الأخير قم بالعفو عنه. تقديم لغز من الألغاز الشعبية على المشاركين والذي يجد الحل أولا له نجمة إضافية. تثمين المختصة لحضور المشاركين ومساهمتهم في إحياء فعاليات الأنشطة المبرمجة ضمن الجلسة وشكرهم على الاجتهاد من أجل عمل جيد، كما يتم التأكد على ضرورة حضورهم للجلسة القادمة.	الثناء الواجب المنزلي المرح	15 د	

البطاقة الفنية للجلسة الخامسة عشر

اسم المختصة: أسماء خداوي.

الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.

أهداف الجلسة: تنمية القدرة على التعبير عن الانفعالات وممارستها سلوكيا من خلال الرياضة (الغضب نمودجا)، تنمية روح التعاون، التدريب على مهارة اختيار الهدف – إنشاء البديل.

مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).

زمن الجلسة: 130دقيقة.

مكان الجلسة: ملعب الإخوة براكني بالبليدة (جنب ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة).

الأدوات المستعملة: دفتر تدوين الملاحظات، قلم، بدلات رياضية، مضارب وكرة تنس، كرة، حبل، وحدة قياس الطول، كرة سلة، كرات حديدية، كرة الطائرة، كرة السلة، سوندويشات ومشروبات ومياه شرب، استمارة الأنشطة، لوحة التعزيز، البطاقة التقويمية.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية والسلوكية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب الانتباه والتخلص من التوتر تقديم التغذية الراجعة التشجيع على روح المنافسة الشريفة تنمية الاهتمام بمحتوى الجلسة	الترحيب بالمشاركين من خلال إلقاء التحية "**السلام عليكم**". تقديم التغذية الراجعة حول الجلسة السابقة من خلال التذكير ما تم عرضه من نشاطات. مناقشة الواجب المنزلي بعنوان "تحدي الانفعال" إذ يتم عرض الحدث المثير للانفعال من طرف كل مشارك الواحد تلوى الآخر ومناقشة كيفية مواجهته للموقف وصعوبة مصارحة الشخص المسبب له وهكذا حتى آخر مشارك مع منح الفرصة للمشاركين في سؤال زميلهم المتحدث. القيام بنشاط تمهيدي بعنوان لعبة "النط على الحبل من الوسط" إذ يمسك أحد المشاركين بحبل طوله 6 أمتار من جهة ومشارك آخر يمسكه من الناحية الثانية على شكل مستقيم بينما يقوم مشارك ثالث بالوقوف وسط الحبل وبعدها تعد المختصة إلى ثلاثة ويبدأ الحبل بالدوران ويقفز المشارك في كل مرة بينما يقوم البقية بالعد وهكذا حتى رابع مشارك إذ يمثل كل واحد منهم مجموعة معينة وفي كل مرة يتغير أطراف الحبل كل ضمن مجموعته، ويفوز في الأخير الذي تحصل على أكبر عدد من القفزات وتمنح نجمة إضافية أمام أسماء أعضاء المجموعة التي يمثلها على لوحة التعزيز. التمهيد للمرحلة الرئيسية من الجلسة من خلال توزيع استمارة خاصة بما سيتم عرضه من ألعاب وأنشطة.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة التكرار السؤال الإصغاء الجيد التشكيل المرح	25 د	يجب الأخذ بعين الاعتبار في كل مرة اقتراحات المشتركين ومحاولة دمجها والعمل بها ضمن جلسات البرنامج ومحاولة إلى إعادة النظر والتغيير في عمل المختصة حسب بعض الملاحظات التي تقدم من طرف المشاركين أنفسهم، وذلك لضمان السير الحسن لجلسات البرنامج القادمة وكذا لإبراز دور آرائهم وأفكارهم ضمن البرنامج ليحسوا بالقيمة أكثر والاهتمام.
الرئيسية		التعبير على الانفعالات باللعب والتمارين الرياضية التعبير على الانفعالات سلوكيا	**النشاط 01: "رمي الجلة".** تكون المشاركة فرديا في هذا التمرين إذ يقوم كل مشترك برمي الجلة وتقاس المسافة التي أحرزها كل مشارك وتدون وفي الأخير يتحصل صاحب المرتبة الأولى على نجمة إضافية على لوحة التعزيز بالنسبة للمشاركين الذكور وكذلك نجمة إضافية للفائزة بالمرتبة الأولى عند الإناث. **النشاط 02: "التنس للتعبير عن غضبي".** تقوم المختصة بشرح بعض القوانين المتعلقة باللعبة والاتفاق على بعض النقاط مع المشاركين، حيث يتم الاختيار إما مشارك واحد في كل جهة أو مشاركين اثنين مقابل مشتركين غيرهما من كل مجموعة إذ	التعزيز الإيجابي التكرار المشاهدة التشكيل التعزيز الإيجابي المشاركة الإصغاء الجيد		في النشاط الرئيسي رقم (01) تمنح النجمات على لوحة التعزيز بالنسبة لمشارك ومشاركة وذلك مراعاة للفرق بين الذكور والإناث بالنسبة لهذه اللعبة وما تتطلبه من قوى عضلية. تمثل المختصة في كل الألعاب

	التعبير على الانفعالات	تنمية روح التعاون والانتماء للجماعة التعبير عن انفعال الغضب سلوكيا تنمية قدرة التركيز على الهدف – إنشاء البديل أثناء الموقف	يحمل كل مشارك مضربا لرمي الكرة فوق الشبكة إلى منطقة الخصم، ويكون عدد الضربات غير محدد لكل منهما وتستمر اللعبة إلى حين تضيع الكرة من إصابة أحد الخصمين ويتم اختيار من سيبدأ برمي الكرة أولا عن طريق "القرعة"، كما أن تبادل تمرير الكرة من فوق الشبكة الموجودة في منتصف الملعب لا تتعدى الحدود المسموح بها من أرضية الملعب ومن حدود الشبكة، تتقابل المجموعة الأولى مع الثانية والمجموعة الثالثة مع الرابعة وفي الأخير تتقبل المجموعتين الفائزتين من الدورة الأولى وتتنافسان على الفوز. **النشاط 03: "الكرة الطائرة".** توضح المختصة للمشاركين بعض القواعد والقوانين التي تحكم وتنظم طريقة سير وممارسة هذه اللعبة، إذ يتم تقسيمهم إلى مجموعتين إناث وذكور بينهما شباك عالية ويعتبر سقوط الكرة على أرض الخصم معيار تسجيل الأهداف ويتم إرسال الكرة من منطقة الإرسال ويمنع ملامستها للشبكة أو أحد الأعمدة بحيث كل فريق مكون من عشرة لاعبين ستة منهم يقومون باللعب وأربعة يبقون في الاحتياط وفي كل مرة يتبادلون الأماكن كلما أحس أحد المشاركين بحاجة للاستراحة وهكذا حتى تصل إحدى المجموعتين للعلامة النهائية للفوز والتي حددت بعشرة أهداف وتمنح نجمة إضافية لكل المشاركين الفائزين أمام أسمائهم على لوحة التعزيز. **النشاط 04: "لعبة السلة".** توضح المختصة القواعد الخاصة باللعبة إذ يتم تقسيم المباراة إلى شوطين وكل شوط عبارة عن 15 دقيقة لعب متواصلة ، وتعطي المختصة التي هي بدور حكم مدرة راحة بمقدار 15 دقيقة ما بين الشوطين كما أنها فرصة ليتناقش فيها المشاركين من كل فريق على بعض التوجهات مع قائد الفريق، بعدها يتبادل الفريقين الأماكن وتستخدم المختصة ساعة رقمية لحساب الوقت الضائع الذي سيضاف في آخر كل شوط، وهكذا حتى انتهاء اللعبة وفوز أحد الفريقين باللعبة وتمنح نجمة إضافية على لوحة التعزيز أمام أسماء كل المشاركين الممثلين للمجموعة الفائز.	التكرار الشرح الفهم المرح التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد المشاركة التكرار الشرح المرح التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد المشاركة التكرار	90 د	التي ستطبق ضمن هذه الجلسة حكم بين الفريقين.
	الختامية	تقويم الجلسة شرح وتقديم الواجب المنزلي تهدئة المزاج التشويق للجلسة القادمة	توزيع البطاقة التقويمية على المشاركين. تقدم المختصة الشكر للمشاركين وتثمن حضورهم الجدي من خلال مشاركتهم الفعلية ضمن نشاطات الجلسة بالرغم من تطلبها للكثير من الجهود. تقديم الواجب المنزلي والمتمثل في تذكر موقف انفعالي معين والتعبير عنه من خلال اختيار لعبة رياضية وممارستها تتناسب مع ذلك. سرد نكتة مسلية. ذكر المختصة لبعض الألعاب والأنشطة الخاصة بالجلسة الموالية والتأكيد على أهمية الحضور.	التعزيز الإيجابي الواجب المنزلي الشرح الثناء المرح	15 د	بعد الانتهاء من الجلسة تم توزيع سندويشات ومشروبات ومياه شرب.

البطاقة الفنية للجلسة السادسة عشر

اسم المختصة: أسماء خداوي.

الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.

أهداف الجلسة: التخلص من التوتر بالألوان، تثقيف المشاركين حول مفهومي الغضب وإدارة الغضب، وصف التحصين التدريجي ضد الغضب، التعرف على مراحل الاستجابة للغضب، التدريب الذهني على السلوك الناتج عن الغضب، التعرف على أسلوب وقف الأفكار والتدريب عليه سلوكيا.

مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).

زمن الجلسة: 105 دقيقة.

مكان الجلسة: مدرج ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.

الأدوات المستعملة: دفتر تدوين الملاحظات، قلم، أوراق ملونة، أوراق بيضاء، أقلام، لوحة التعزيز، البطاقة التقويمية، استمارة الأنشطة، مقص، أوراق ملونة، أعمدة خشبية، شريط لاصق.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية والسلوكية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب الانتباه والتركيز التخلص من التوتر بالألوان تقديم التغذية الراجعة مناقشة الواجب المنزلي التدريب على روح المنافسة تنمية الاهتمام بمحتوى الجلسة	الترحيب بالمشاركين من طرف المختصة وإلقاء التحية **"السلام عليكم"**. تقديم التغذية الراجعة من خلال التذكير بالأنشطة التي تم تطبيقها في الجلسة السابقة. مناقشة الواجب المنزلي مع كل مشارك من خلال سرده للموقف الانفعالي الذي تذكره واللعبة الرياضية التي عبر من خلالها على نوع الانفعال الذي سببه له الموقف. القيام بنشاط تمهيدي للجلسة والمتمثل في "صناعة الدائرة الورقية الملونة"، إذ تقوم المختصة بشرح اللعبة والتي تتطلب أوراق ملونة على شكل مربع فقط وتصنع نموذجا أمام المشاركين وبعدها يقومون بصناعة الدائرة والمشاركة تكون فردية ويفوز المشارك الذي يكمل أولا إذ تمنح له نجمة إضافية على لوحة التعزيز أمام اسمه. استعراض جدول أعمال الجلسة الحالية.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة الإصغاء الجيد التكرار المرح الانتباه الفهم	20 د	
		تثقيف المشاركين حول مفهومي الغضب وإدارة الغضب وصف أسلوب التحصين التدريجي ضد الغضب التعرف على مراحل الاستجابة للغضب وتحديد العوامل المؤثرة فيها	**النشاط 01: "تطوير الوعي بانفعال الغضب وأنواعه ومهارة دارة الغضب".** تقوم المختصة وعن طريق "البروجكتر" بشرح يتضمن مفهومي الغضب وأنواعه ومكوناته الانفعالية والسلوكية والمعرفية والنفسية والصحية والاجتماعية ومفهوم إدارة الغضب، كما تبين كيف يؤثر الغضب على باقي المهارات الأخرى وتوضيح التدريب التحصيني التدريجي ضد القلق وآثاره المتمثلة في التخفيف من أعراضه وفي تعليم استراتيجيات التعامل مع الغضب. عرض بعض الأمثلة عن الغضب وآثاره بالصور والأمثلة وأهم الفروق بين الشخص الذي يمتلك نفسه أثناء الغضب وبين الشخص المتسرع عند الغضب والذي لا يتمالك نفسه ولا يفكر بالنتائج. بعد الانتهاء من الشرح والإجابة على كل أسئلة المشاركين تمنح عشر دقائق كاستراحة وبعدها يتم الانتقال إلى النشاط الثاني لهذه المرحلة.	التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد الانتباه والفهم المناقشة والحوار السؤال المحاضرة التعزيز الإيجابي الانتباه والفهم السؤال		المحاضرة تكون بأدلة علمية وأقوال علماء وباحثين أجانب وعرب وأدلة من القرآن الكريم والسنة النبوية وبأسلوب مبسط وموجز لضمان فهم كل المشاركين لمضمون المحاضرة وكذا عرض أمثلة توضيحية

الرئيسية	**ضبط الانفعالات**	التمييز بين الاستجابة الإيجابية والسلبية للغضب إعادة التقييم المعرفي للذات وإدراكها التدريب الذهني على السلوك الناتج عن الغضب تنمية أساليب التخلص من الانفعالات السلبية التعرف على أسلوب وقف الأفكار والتدريب عليه سلوكيا	**النشاط 02: "تعم/لا".** تشرح المختصة تعليمة التمرين للمشاركين والمتمثلة في فكر جيدا وكن صادقا في إجابتك على العبارات التالية: هل عندما تتعرض إلى موقف معين وتغضب تكون مرتاح بعده؟. هل توصلت إلى حل للموقف الذي تعرضت له؟. هل علاقتك بالشخص الذي حدث معه الموقف كانت إيجابية أم سلبية بعده؟. تناقش إجابات المشاركين على انفراد لأجل أن يستوعب كل مشارك ما المثيرات التي تسبب له الغضب؟ وكذا رد فعله والطريقة التي يتعامل بها تجاه الغضب والنتائج التي توصل إليها بعد أن غضب والتي تتجسد في السلوكيات؟. **النشاط 03: "موقف غضب".** تطلب المختصة من المشاركين أن يقوم كل منهم بتخيل شخص معين سبب له موقف جعله يغضب بشدة وكيف كانت ردة فعلك تجاه ذلك؟. مناقشة كل الإجابات واستخرج المثير المسبب للغضب ضمن كل موقف خاص بكل مشارك وأفكاره ومعتقداته تجاه ذلك المثير أي ردة فعله وكذا النتائج التي أنهى بها الموقف. **النشاط 04: "قصة كرة الحزن".** تقوم المختصة بسرد القصة على المشاركين وبعد الانتهاء تقوم بمناقشتها معهم. طرح أسئلة وضرب أمثلة من الواقع. تعلم طرق التخلص من الانفعالات السلبية وتغييرها بأخرى إيجابية. النشاط 04: "قصة كرة الحزن". تقوم المختصة بسرد القصة على المشاركين (موجودة بملحق) وبعدها يتم مناقشة محتواها. **النشاط 05: "أسلوب وقف الأفكار".** تقوم المختصة من خلال هذا النشاط بتوضيح أسلوب وقف الأفكار للمشاركين والتدريب عليه عن طرق تمثيلها بإشارات المرور والألوان (الأصفر، الأخضر، الأحمر).	المناقشة والحوار التكرار المشاركة التعزيز الإيجابي التخيل المناقشة والحوار الإصغاء الجيد التكرار المشاركة التعزيز الإيجابي التخيل التشكيل الإصغاء الجيد المناقشة والحوار الفهم النمذجة	70 د	بالصور.
الختامية		تقويم الجلسة شرح وتقديم الواجب المنزلي تهدئة المزاج التحفيز والتشويق للجلسة القادمة	توزيع البطاقة التقويمية على المشاركين، وتقديم الشكر لهم وتثمين حضورهم الجدي ومساهمتهم في تفعيل نشاطات الجلسة. تقديم الواجب المنزلي بعنوان "إدراك لذاتي والطريقة التي أتعامل معها أثناء الغضب" والمطلوب فيه هو عندما تكون في حالة هادئة أكتب المواقف التي جعلتك تنفعل كثيرا في الأيام القليلة الماضية ولم تستطع السيطرة وضبط انفعالك أثناءها، وكيف تصرفت تجاهها؟ واكتب أكثر المثيرات التي تستفزك حتى القمة؟. القيام بعلبة مسلية. تذكر المختصة بعض الألعاب والأنشطة الخاصة بالجلسة القادمة وتؤكد على ضرورة الحضور.	التعزيز الإيجابي الواجب المنزلي المرح المدح	15 د	في كثير من الأحيان كانت تقدم للمشاركين واجبات منزلية عديدة للقيام بها في المنزل أو مشاركة الطلبة فيما بينهم لها.

البطاقة الفنية للجلسة السابعة عشر

اسم المختصة: أسماء خداوي.
الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.
أهداف الجلسة: تنمية القدرة على ضبط الانفعالات، تنمية التحدي والتنافس البناء والتعاون، التشجيع على روح الانتماء للجماعة، تنمية القدرة على إيجاد البدائل وحل المشكلات.
مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).
زمن الجلسة: 90 دقيقة.
مكان الجلسة: مدرج ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.
الأدوات المستعملة: دفتر تدوين الملاحظات، قلم، حلقات ملونة، مناديل ملونة، دفتر القصص، القصص، أوراق بيضاء، أقلام، لوحة التعزيز، استمارة الأنشطة، البطاقة التقويمية.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية والسلوكية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب الانتباه والتخلص من التوتر تقديم التغذية الراجعة حول الجلسة السابقة تنمية التحدي والتنافس البناء والتعاون التشجيع على روح الانتماء للجماعة تنمية الاهتمام بمحتوى الجلسة	الترحيب بالمشاركين من طرف المختصة وإلقاء التحية **"السلام عليكم"**. تقديم التغذية الراجعة حول ما تم تطبيقه ضمن الجلسة السابقة. تقديم نشاط تمهيدي بعنوان "الحلقة والمنديل" إذ تضع المختصة تسع حلقات ملونة على الأرض ويتم اختيار ست مشاركين والبقية لهم الحق في اختيار الفريق الذي يشجعونه، إذ يعتبر ثلاثة من المشاركين الذين تم اختيارهم كمجموعة أولى والثلاثة المتبقيين للمجموعة الثانية وبعدها يطلب من أعضاء المجموعة الأولى أن يحملوا مناديل باللون الأحمر والمجموعة الثانية مناديل باللون الأبيض إذ يقف المشتركين بعيدا عن الحلقات وعند سماع 1 2 3 ينطلق منافس من المجموعة الأولى ومنافس من المجموعة الثانية يركضان لكي يضع كل منهما المنديل ويعودان وينطلقان متنافسان آخران وهكذا حتى يصبحوا يغيروا المناديل بالدور إلى أن يتم ترتيب المناديل على خط واحد من أحد الفريقين والذي يكون الفائز ومنه تمنح نجمة إضافية على لوحة التعزيز أمام أسماء أعضاء المجموعة التي فازت باللعبة. توزيع استمارة خاصة بالأنشطة والألعاب التي سيتم تطبيقها في المرحلة الرئيسية للجلسة.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة الإصغاء الجيد التكرار الشرح الملاحظة المرح التشكيل	15 د	
		الاعتراف بالغضب وتقبله واكتشاف أسبابه الداخلية وتوجيهه التوازن الانفعالي من خلال تحديد الأهداف للتحكم في المثيرات المسببة للغضب وإدخال البديل على السلوك لتعديله وحل المشكلات	**النشاط 01: "إدراك لذاتي والطريقة التي أتعامل معها أثناء الغضب".** يقوم كل مشارك بقراءة وبصوت مسموع ما تم كتابته من مواقف وما المثيرات التي جعلته يغضب حتى القمة والنتيجة التي توصل إليها بعد ذلك وهكذا من أول حتى آخر مشارك وتناقش الإجابات. **النشاط 02: "تحديد البديل لتعديل السلوك أو أسلوب حل المشكلات".** وهذا النشاط هو مكمل للنشاط السابق وهو يتكون من جزئين حيث في الأول منهما تقوم المختصة بتقديم مفهوم **"مهارة توليد البدائل"** للمشاركين وكيفية توظيف المعلومات والاستفادة منها في وضع أكبر عدد من الحلول للمشكلة، حيث تطلب المختصة من كل مشارك (ة) يكتب على ورقة صفة يحكم بها على سلوكه في المواقف التي كتبها سابقا ويكتب من على ظهر الورقة البديل لسلوكه ذاك إذ يحمل كل منهم الورقة بالدور من أول إلى مشارك والبقية يقومون بقراءة الصفة التي كتبها بصوت مرتفع مثلا "أنا شخص أصرخ أثناء الغضب" وهو يعيدها وراءهم وبعدها	التعزيز الإيجابي التكرار الواجب المنزلي الإصغاء الجيد المناقشة والحوار حل المشكلات السؤال التشكيل الفهم		

الرئيسية	**ضبط الانفعالات**	القدرة على تقويم الخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية السابقة والتحكم بها وتكييفها لمتطلبات المواقف الحالية والمستقبلية التدريب على سبل تنظيم الخبرات الانفعالية للوصول إلى أهداف مشتركة الوعي بردود الفعل الانفعالية وموازنتها في التعامل مع الآخرين	يسألونه عن البديل الذي أوجده لأجل تعديل سلوكه ويقوم بلف الورقة "أنا شخص يسيطر على نبرة صوته عند الغضب" ويقومون البقية بقراءتها بصوت مرتفع ويعيدها هو بعدهم ويتم التصفيق لهمن طرف المختصة وباقي المشاركين والهتف بأحسنت ممتاز. أما في الجزء الثاني من هذا النشاط فتقوم المختصة بتعريف المشاركين على أهمية استخدام أسلوب حل المشكلات ومفهوم المشكلة وتحديد أسبابها وكذلك أهداف أسلوب حل المشكلات وخطوات أسلوب حل المشكلات. **النشاط 03: " قصة بعنوان أنا أقوى من الغضب".** تطلب المختصة من المشاركين الإنصات جيدا والمحافظة على الهدوء وهي تسرد القصة على مسامعهم والمتمثلة في تحدي الغضب وهي كالتالي: "سأل محمد من طرف أصدقائه ذات مرة فقالوا أخبرنا يا محمد كيف تحديت الغضب؟ لقد لاحظنا تغير سلوكك إذ كنت سابقا تنهار للغضب بسرعة وتستسلم له والآن أصبحت تواجهه بكل هدوء فما الخطب يا ترى؟ ضحك محمد ثم قال: حسنا سأجيبكم إنها وصفة سهلة جدا للغاية إذ كنت عندما أغضب يحمر وجهي ويخفق قلبي بسرعة ويصبح نفسي قصيرا وعضلاتي مشدودة، وحين أغضب أجلس وحدي مهموما أو أصرخ بوجهي من حولي أقول كلمات غير لطيفة والكل يتهرب مني وبعد مرور ساعات فقط على الموقف يراودني شعور الندم وذلك ما كنت أكرهه فعلا فذات مرة سألت أمي لماذا أنا سريع الغضب لكل شيء يعترضني يا أمي؟ فقالت: إنك مثل أبيك وبعدها ذهبت لأبي وسألته لماذا أنت سريع الغضب يا أبي؟ فأجاب: إنني مثل جدك تماما يا ابني. وفي اليوم التالي ذهبت لأستاذي وأخبرته بالقصة فقال لي لا تخف تستطيع أن تنتصر عن الغضب فأنت شجاع ويمكنك أن تهدأ فابتسمت بعدها وقلت لكن كيف ذلك يا أستاذ؟ فقال سأعلمك ما تفعله عند الغضب فقلت: نعم تفضل وإنني لك ممتن فقال: قل دائما عندما تغضب وردد إهدأ إهدأ يا محمد إهدأ، ثم خذ نفسا عميقا وعد للعشرة 10.9.8.7.6.5.4.3.2.1 وبعدها قل ما تريد وما لا تريد، ما تحب وما لا تحب، وتكلم مع الآخرين بهدوء أي قل لغيرك أنك تشعر بالغضب لكن بدون صراخ عندما يتسببون في سلوك يغضبك واشرح له الطريقة التي كان ينبغي أن يتصرفون بها حتى لا يزعجونك وفي الأخير شكرته وانصرفت وتعاملت هكذا في كل مرة مع الغضب حتى صرت أقوى منه في كل المواقف كما أصبحت والحمد لله سعيدا ومرتاحا ومحبوبا من طرف الآخرين وأكبر دليل على وجودي بينكم يا أصدقائي في هذه اللحظة وأنتم تستمعون إلي، ونسيت أن أخبركم بأنني تقريبا من أمسية كل يوم أجلس مع أبي ونأخذ نفسا عميقا ونعد لعشرة ونقول إننا أقوى من الغضب ونحن سعيدين وكنا في كل مرة نقوم بها. يا ليت لو كان جدي رحمه الله تعالى بيننا لينتصر على الغضب، فهيا يا أصحاب لتكونوا جميعا أقوى من الغضب فهتف الجميع لمحمد نعم هدوء ولا للغضب وشكروه على الوصفة.	الانتباه التلقين التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد الإلقاء التشكيل النمذجة المناقشة والحوار السؤال التخيل التمييز	65 د	

			تناقش المختصة القصة مع المشاركين وتطلب من كل واحد منهم أن يوضح الهدف منها وما مدى إمكانية أن يكون هو بدور محمد في القريب العاجل؟ ومدى قناعته في أن يهزم غضبه في كل مرة ليصبح بطلا يقتدى به؟.			
الختامية		تقويم الجلسة شرح وتقديم الواجب المنزلي تهدئة المزاج التحفيز والتشويق للجلسة القادمة	توزيع البطاقة التقويمية على المشاركين للإدلاء بأهم اقتراحاتهم وآرائهم حول مضمون الجلسة وكذا عمل المختصة. تقديم الشكر للمشاركين وتثمين حضورهم الجدي من خلال مساهمتهم الفعلية ضمن نشاطات الجلسة. تكليف المشاركين بواجب منزلي بعنوان "الغضب من مفهوم نظري إلى أسلوب عملي" حيث يطلب فيه كل مشارك من أخاه أو أي فرد في العائلة أن يمثل موقفا يثير غضبك ويحاول هو أن يلعب دور المنتصر عن الغضب تجاه ذلك السلوك استنادا إلى ما تم تعلمه من أنشطة الجلسات السابقة. القيام بنشاط مسلي. ذكر المختصة لبعض الألعاب والأنشطة الخاصة بالجلسة الموالية والتأكيد على أهمية الحضور.	التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد الواجب المنزلي الشرح	10 د	

البطاقة الفنية للجلسة الثامنة عشر

اسم المختصة: أسماء خداوي.

الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.

أهداف الجلسة: تنمية كفاءة ضبط الانفعالات وممارستها سلوكيا، التعرف على مهارة المواجهة المعرفية والتدريب عليها، التدريب على التخيل العاطفي العقلاني.

مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).

زمن الجلسة: 90 د.

مكان الجلسة: مدرج ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.

الأدوات المستعملة: دفتر تدوين الملاحظات، قلم، أقلام زرقاء وحمراء، أوراق، لوحة التعزيز، استمارة لشرح النماذج مثل العلاقة بين التفكير. السلوك .الانفعال، استمارة الأنشطة، البطاقة التقويمية.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية والسلوكية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب الانتباه والتخلص من التوتر تقديم التغذية الراجعة خلق جو من التنافس البناء تنمية الاهتمام بمحتوى الجلسة	ترحيب المختصة بالمشاركين وإلقاء التحية **"السلام عليكم"**. تقديم التغذية الراجعة من خلال التذكير بالأنشطة التي تم تطبيقها في الجلسة السابقة. القيام بنشاط تمهيدي للجلسة والمتمثل في "غلق المربعات". يتم اختيار مشارك من كل مجموعة عن طريق القرعة ويتنافس المشارك الممثل للمجموعة الأولى مع مشارك المجموعة الثانية ومشارك المجموعة الثالثة ينافس مشارك من المجموعة الرابعة، حيث يكون التسابق فرديا إذ يستعمل مشترك قلم أزرق والآخر قلم أحمر ويرسم نفس الشكل على كلتا الورقتين حيث يتم التنافس على إغلاق أكبر عدد من المربعات أولا والذي يسبق يكتب الحرف الأول من اسمه داخل المربع ثم يرسم خط ويحدد المشترك الذي يبدأ أولا بالقرعة ويفوز المشاركين اللذان يجمعان أكبر عدد من المربعات ومنه تمنح نجمة إضافية أمام أعضاء المجموعتين الفائزتين على لوحة التعزيز. توزيع استمارة خاصة بالأنشطة والألعاب التي سيتم تطبيقها في المرحلة الرئيسية للجلسة.	التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد المشاركة المرح	20 د	
الرئيسية	ضبط الانفعالات	ممارسة التحكم الانفعالي والتوجيه الانفعالي استيعاب انفعالات الآخرين بردود أفعال رزينة والسيطرة على الغضب لديهم التعرف على مهارات المواجهة المعرفية وتدريب المشتركين	**النشاط 01: "الغضب من مفهوم نظري إلى أسلوب عملي".** مناقشة وحوار الواجب المنزلي مع المشاركين وذكرهم للمواقف التي أثارت غضبهم من طرف شخص آخر من العائلة عن طريق لعب الدور وتوضحيهم إلى طريقة تغلبهم عن الغضب؟. **النشاط 02: "من مرحلة الغضب إلى مرحلة الاعتذار".** انطلاقا من النشاط السابق ومن مراحل الغضب التي يتم التطرق إليها ضمن الجلسات السابقة تطلب المختصة من كل مشاركين اثنين من أفراد المجموعة المشاركة أن يقوم الأول باستفزاز غضب الثاني والذي بدوره يوضح كيفية استجابته لسلوك زميله بطريقة يقبلها الآخرين بدء من مرحلة بداية الغضب واشتداده إلى مرحلة الاعتذار وهكذا حتى ينتهي كل المشاركين من لعب الدور وفي الأخير يتم اختيار أحسن مشارك تحكم في الغضب وانتصر عليه إذ تمنح للمشاركين نجمة إضافية أمام أسمهما على لوحة التعزيز.	التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد المناقشة والحوار التلقين التميز (التعميم) الواجب المنزلي التكرار		اختيار أحسن عرضا يكون من المشتركين أنفسهم كما يمكن للمختصة إبداء ملاحظات حول من لم يفهم كيف يوجه انفعاله.

		عليها التدريب على التخيل العاطفي العقلاني تنمية التوافق النفسي والاجتماعي	**النشاط 03: "مهارات المواجهة المعرفية".** تقوم المختصة بشرح المواجهة المعرفية للمشاركين والتي من خلالها يتم: التعرف على مهارات المواجهة المعرفية وأسلوب إعادة التقييم المعرفي . التعرف على العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك. تعرف المشاركين على طبيعة مشاعرهم وانفعالاتهم. معرفة الأفكار السلبية لدى المشاركين. تحديد أنماط التفكير السلبي والتدريب على استبدالها بأفكار إيجابية. تدريب المشاركين على تطبيق مهارات المواجهة المعرفية. تعزيز الذات. **النشاط 04: "المواجهة المعرفية".** تطلب المختصة من كل مشارك أن يوضح أفكاره المصاحبة والمسببة لانفعاله وذلك انطلاقا مما تم تناوله في النشاط السابق إذ يتمكن كل المشاركين من: التعرف على طبيعة مشاعرهم وانفعالاتهم ومعرفة الأفكار السلبية لديهم. تحديد الأفكار المصاحبة للموقف المسبب للغضب. التمييز بين الأفكار العقلانية وتعزيز الذات والأفكار اللاعقلانية وتهديد الذات. وصف المشاركين للمواقف المسببة للغضب. **النشاط 05: "التخيل العاطفي العقلاني".** تقوم المختصة من خلال هذا النشاط بتوضيح أسلوب التخيل العاطفي العقلاني للمشاركين وتدريبهم عليهم، حيث تطلب منهم أن يتخيل كل واحد حادث سيء سيحصل له وكيف سيتصرف نحوه وما الذي يشعر به أثناء ذلك، وبعد ذلك يتم مناقشة الإجابة مع كل مشارك ومشاركة. تطلب المختصة من المشاركين أن يقومون بتكرار ذلك في المنزل وفي أوقات الفراغ عدة مرات بالأسبوع.	المشاركة لعب الدور الملاحظة التعزيز الإيجابي التشكيل الإصغاء الجيد الانتباه والفهم الشرح المواجهة السؤال المحاضرة التكرار المناقشة والحوار التخيل المحاضرة المشاركة السؤال الواجب المنزلي	60 د	
الختامية		تقويم الجلسة وتقديم الواجب المنزلي التحفيز والتشويق للجلسة القادمة	توزيع البطاقة التقويمية على المشاركين. تقدم المختصة الشكر للمشاركين وتثمن حضورهم الجدي من خلال مساهمتهم الفعلية ضمن نشاطات الجلسة. تقديم واجب جماعي والمتمثل في كتابة مشهد ينصب موضوعه حول "نتيجة سوء الغضب" فكرة وإعداد كل المشاركين أما تمثيله فيكون من بعض الأعضاء وحسب ما يتطلبه المشهد. ذكر المختصة لبعض الألعاب والأنشطة الخاصة بالجلسة الموالية والتأكيد على أهمية الحضور.	التعزيز الإيجابي الثناء الواجب المنزلي الشرح	10 د	

البطاقة الفنية التاسعة عشر

اسم المختصة: أسماء خداوي.
الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.
أهداف الجلسة: تنمية كفاءة ضبط الانفعالات والتدريب عليها معرفيا وسلوكيا، التدريب على تقنية الاسترخاء، تنمية مهارة الصبر، تنمية التواصل الإيجابي مع الآخر، الاقتداء بهدي الرسول "صلى الله عليه وسلم في التحكم بالغضب".
مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).
زمن الجلسة: 85 دقيقة.
مكان الجلسة: مدرج ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.
الأدوات المستعملة: دفتر تدوين المعلومات والملاحظات، قلم. نشاء، بالونات مطاطية ملونة، خيوط، محاقن، أقلام ملونة، استمارة الأنشطة، حاسوب، جهاز العرض الحائطي، البطاقة التقويمية.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية والسلوكية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب الانتباه والتخلص من التوتر تقديم التغذية الراجعة مناقشة الواجب المنزلي فهم إدارة الغضب مع الآخر تنمية الاهتمام بمحتوى الجلسة	الترحيب بالمشاركين من طرف المختصة وإلقاء التحية **"السلام عليكم"**. تقديم التغذية الراجعة حول ما دار في الجلسة السابقة. يقدم الواجب المنزلي على شكل تمثيل مشهد عن الغضب من طرف بعض المشاركين. القيام بنشاط تمهيدي للمرحلة الرئيسية من الجلسة بعنوان "بالونات النشاء والوجوه التعبيرية"، حيث يقوم كل مشترك باختيار عدد 2 بالون مطاطية وملؤها بالنشاء عن طريق المحقن ويربطها بالخيط وعند الانتهاء يرسم عليها وجه تعبيري يتناسب وحالته الانفعالية في تلك اللحظة. توزيع استمارة خاصة بالأنشطة والألعاب التي سيتم تطبيقها في المرحلة الرئيسية للجلسة.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة الإصغاء الجيد المشاركة المشاهدة لعب الدور المرح	25 د	
		تحديد معنى الاسترخاء للمشاركين وتدريبهم عليه ممارسة الضبط والتوجيه الانفعالي استشعار المشاركين الفرق بين الانفعال والهدوء تدريب المشاركين على مهارات الصبر بالعقل والحواس التخلص من المواقف السلبية والعصبية التدريب الذهني على إدارة الانفعالات وضبطها	**النشاط 01: "تقنية الاسترخاء".** أ . تقوم المختصة بشرح تقنية الاسترخاء للمشاركين وتوضيح معناه وأهميته كأسلوب من أساليب التعامل مع الضغوطات والانفعالات (الغضب، القلق وغيرها) مع توضيح وشرح أنواعه وأهميته في زيادة القدرة على خفض مستوى الانفعال والتحكم فيه أي تحديد العلاقة بين الاسترخاء والانفعال، مع توضيح أهمية الاسترخاء في زيادة القدرة على مواجهة المشكلات وفي خفض مستوى الانفعال . ب . تدريب المشاركين على خطوات الاسترخاء بالتنفس العميق (ملحق 15). وعند الانتهاء تطلب المختصة من المشاركين أن يمسك كل منهم البالونات التي ملأها بالنشا ويضع في كل من كفيه واحدة ويضغط عليها وبعدها يفتح ويكرر ذلك حتى يشعر بأنه في حالة جيدة، وتقوم بعدها المختصة بسؤال كل المشاركين على شعورهم بعد ممارسة تمرين الاسترخاء وما الفرق الذي اكتشفوه من خلال التدرب عليه. **النشاط 02: "مثلي الأعلى في الصبر".** تطلب المختصة في تعليمة هذا النشاط من كل مشارك ما يلي:	التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد المناقشة والحوار المحاضرة التشكيل التخيل الابتكاري السؤال الاسترخاء التعزيز الإيجابي المناقشة والحوار	45 د	يمنح وقت مستقطع للمشاركين ما بين النشاط والنشاط وتوزع عليهم بعض الحلوى والمشروبات والسماح لهم أثناء ذلك بالدردشة مع

الرئيسية	**ضبط الانفعالات**	التركيز على الجانب الإيجابي للانفعالات في العلاقات مع الآخرين تدريب المشاركين على أسلوب تفكير جديد لأجل تحقيق الأهداف الاقتداء بمحمد صلى الله عليه وسلم في التحكم بالغضب التدريب على مهارة ضبط الانفعالات ذهنيا وسلوكيا (لغة الجسد)	اجلس مكانك حاول الوصول إلى حالة هادئة وتنفس "شهيق زفير" مع التلفظ بكلمات مريحة وتشعرك بالأمان **"الحمد لله"**، ثم أغمض عينيك وفكر في مثل أعلى رائع في الصبر وتريد أن يكون لديه صبرا منه، تخيل وراءك جدران من الزجاج ترى وتسمع ما يحصل وراءه ضع ذلك النموذج وراء الجدران وتخيله في موقف معين فيه تحدي أو موقفا ليس لك صبرا في التعامل معه ويصعب عليك، تخيل المثل الأعلى وهو يتصرف بطريقة مختلفة عنك تمام تجاه ذلك الموقف تعلم منه بالتفصيل كيف يتعامل معه طريقة كلامه وتنفسه وحركاته الجسدية ثم بعد ذلك قم بإرسال رسالة إليه بأنك تريد الانضمام له ركز أثناءها على الرسالة التي يقولها وليس على السلوك وحس بلحظة انضمامك إليه والآن تخيل نفسك جزء وراء الجدران وأنت لوحدك أمام الموقف تتعامل معه ثم بعد ذلك أشعر بلحظة انضمامه إليك وفي الأخير قيم حالك هل فعلا تولد لدي سلوك جديد وهو التعامل بإستراتيجية الصبر أثناء المواقف الصعبة؟. عند الانتهاء تقوم المختصة بمناقشة المشاركين وسؤالهم حول ما انتابهم من شعور أثناء تطبيق هذا التمرين؟ وهل فعلا تولد لديهم سلوك الصبر أم لا؟ هل لاحظت الفرق بين تفكيرك القديم وتفكيرك الجديد تجاه المواقف الصعبة؟. **النشاط 03: "لا تغضب وصية سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم".** تقدم هنا المختصة في ركن تربية دينية حوار مع المشاركين حول عرض أقوال **"سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم"** في الغضب وكيفية التخلص منه بعنوان "الغضب عدو العقل وبداية كل المشكلات إذن لا أغضب". بعدها تقوم المختصة بالكتابة على الصبورة عبارة "أنا لا أغضب وعند الغضب أسكت أو أقول أعوذ بالله من الشيطان الرجيم، أو أجلس أو أضطجع أو أتوضأ وأصلي ركعتين وهكذا يزول غضبي وأهدأ"، وترديدها جماعيا من طرف المختصة والمشاركين مع عرض وتقديم وصايا الرسول "صلى الله عليه وسلم" عن الغضب.	التشكيل الإصغاء الجيد الانتباه الفهم التخيل النمذجة الشرح السؤال الإبداع الابتكاري النمذجة التسلسل المحاضرة		بعضـــــــــهم البعض.
الختامية		تقويم الجلسة تقديم وشرح الواجب المنزلي تهدئة المزاج التحفيز والتشويق للجلسة القادمة	توزيع البطاقة التقويمية على المشاركين للإدلاء باقتراحاتهم وآرائهم حول مضمون الجلسة وكذا عمل المختصة. تقدم المختصة الشكر للمشاركين على حضورهم الجدي من خلال مشاركتهم الفعلية ضمن نشاطات الجلسة وإبداء اهتمامهم الفعلي بمحتواها. تقديم الواجب المنزلي بعنوان "الصبر لتحقيق الأهداف" والمتكون من شطرين: أ . عندما تكون في حالة هادئة ومرتاحا اجلس وأغمض عينيك وتخيل نفسك في مواقف صعبة وأنت تقوم بحلها مع أشخاص أنت لا تدري كيف تتعامل معهم؟ هنا حاول أن تحل ذلك الموقف بصبر تام، وحاول أن تفكر بقدرتك على الصبر أثناء النوم والكلام والمشي والطعام. ب . حاول إذا تعرضت إلى مواقف تثير غضبك وانفعالك في الفترات القادمة أن تجسد طريقة من طرق التي أوصانا بها النبي "صلى الله عليه وسلم في التعامل الغضب". القيام بلعبة بسيطة ومسلية. ذكر المختصة لبعض الألعاب والأنشطة الخاصة بالجلسة الموالية والتأكيد على أهمية الحضور.	التعزيز الإيجابي الواجب المنزلي الشرح المرح الثناء	15 د	

البطاقة الفنية للجلسة العشرون

اسم المختصة: أسماء خداوي.

الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.

أهداف الجلسة: تنمية ضبط الانفعالات واستخدامها، تنمية التعاون وممارسته سلوكيا، تنمية مهارة التعاطف والمشاركة الوجدانية والتدريب عليها معرفيا وسلوكيا، تنمية حب العطاء والتسامح، تحقيق التفاعل والتواصل الإيجابي مع الآخرين، تغيير الأفكار اللاعقلانية وتغييرها بأفكار عقلانية.

مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

مكان الجلسة: مدرج ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.

الأدوات المستعملة: دفتر تدوين الملاحظات، قلم، صور Puzzles، بروجكتر، جهاز حاسوب، استمارة الأنشطة، لوحة التعزيز، البطاقة التقويمية.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية والسلوكية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب الانتباه والتخلص من التوتر تنمية مهارة التعاون وممارستها سلوكيا تقديم التغذية الراجعة تنمية الاهتمام بمحتوى الجلسة	الترحيب بالمشاركين من طرف المختصة "أهلا وسهلا" وإلقاء التحية "السلام عليكم". تقديم التغذية الراجعة حول ما دار في الجلسة السابقة. مناقشة وحوار حول الواجب المنزلي مع المشاركين وما الطريقة التي سلكها كل منهم أمام المواقف التي تعرض لها وأثارت انفعاله من الجلسة السابقة إلى الجلسة الحالية، ومدى تطبيقهم لتقنية الاسترخاء والتخيل. تطبيق نشاط تمهيدي للجلسة والمتمثل في "تركيب الصور Puzzles" حيث يكون التسابق بين كل المشاركين والمقسمين سابقا إلى أربعة مجموعات إذ تقوم كل مجموعة بالتعاون على ترتيب قطع الصورة لأجل فك لغزها وتفوز المجموعة التي أنهت أولا الترتيب ويتم منح نجمة إضافية على لوحة التعزيز أمام أسمائهم. التمهيد للمرحلة الرئيسية من الجلسة من خلال توزيع استمارة خاصة بالأنشطة والألعاب التي سيتم تطبيقها.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة الإصغاء الجيد التشكيل التكرار المناقشة والحوار السؤال المشاركة المرح	20 د	
الرئيسية		تنمية التفكير الناقد لدى المشتركين تنمية مهارة إدارة الغضب بالتعاطف مع الآخرين تنمية مهارة التعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين تقدير واحترام الخبرات	**النشاط 01: "قصة العزاء والأيتام".** تقوم المختصة بسرد القصة على مسامع المشاركين والتي دارت أحداثها حول الإمرة التي دخلت على بيت كان فيه عزاء مصطحبة معها أبناءها السبعة وبعدها مباشرة قامت إحدى النساء بتقديم الكسكس وعليه اللحم لها ولأبنائها الذين كانوا يأكلون بشغف من كثرة الجوع، ولما رأت إحدى السيدات اللواتي جئنا للعزاء فقالت للحاضرين وكأنها قدمت إلى ملهى "جايبة معاها كزيرنة دراري وزيد تاكل عند مالين الميت راحت الحشمة وراح الحيا" فتفوهت إحدى النساء اللواتي تعرف وضع المرأة جيدا قائلة: يا إمرأة اتق الله في نفسك قبل أن تتهمي الآخرين فهذه المرأة مسكينة مات زوجها وهي الآن في مؤسسة خيرية تخدم الأيتام، وبعدها قالت السيدة: "أستغفر الله وأتوب إليه" لم أكن أدري وذهبت مسرعة أمام المرأة	التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد الانتباه الفهم التخيل الإلقاء التشكيل		

	ضبط واستخدام الانفعالات	الوجدانية للآخرين تنمية حب العطاء والسعي لمساعدة الآخرين والتسامح تحقيق التفاعل والتواصل الإيجابي مع الآخرين تنمية مهارة التعاطف مع الآخرين بالتخيل التدريب على تنمية الضبط الذاتي وممارسته سلوكيا. تعديل الأفكار اللاعقلانية وتغييرها بأفكار عقلانية	وأبنائها تسلم عليهم وتمسح على رؤوسهم وتتعاطف معهم بعد أن استوعبت موقفهم. مناقشة أحداث القصة مع المشاركين واستخراج الحكمة التي تمثلت في "لا يجب الحكم مسبقا على الآخرين" ، وما هي السلوكيات التي يجب التصرف بها أثناء هذه المواقف مع الآخرين؟ منها "التماس الأعذار للآخرين وفهمهم". **النشاط 02: "التعاطف مع الآخرين مهارة يمكن اكتسابها".** تقوم المختصة بشرح "مهارة التعاطف" للمشاركين وتوضيح الفروق بينها وبين المشاركة الوجدانية والشفقة والعطف، وذكر خطوات اكتساب مهارة التعاطف والمتمثلة في: القدرة على قراءة مشاعر الآخرين من خلال نبرة الصوت ولغة الجسد والاعتراف بها. تفهم مشاعر الآخرين حتى وإن كنت غير راض عنها ومحاولة إلى استنتاج حالته تلك. أخذ مبادرة الحديث معه واستيعابه والإنصات الجيد له وتفهم موقفه كأن أقول له وهو يعبر عن موقفه ذلك "معك حق". تقديم خيار له لمساعدته والذي يجب أن يكون بطريقة سليمة حتى لا يحس فيها بالشفقة أو العطف. تكلف المختصة المشاركين في «**ركن الاعتراف**" بتقديم مواقف تعاطفوا فيها مع الآخرين ومواقف كانت تستدعي التعاطف لكنهم لم يبادرون بالتعاطف مع الآخرين مع ذكر السبب في ذلك. تطبيق تقنية الاسترخاء بالتنفس العميق مع المشاركين من خلال قيام كل مشترك بتخيل نفسه وهو في موقف يستدعي التعاطف مع شخص ما وبعد الانتهاء تتم مناقشة كيف كان شعورهم أثناء القيام بذلك عن طريق التخيل والاسترخاء. **النشاط 03: "التدريب على أسلوب الضبط الذاتي".** تقوم المختصة بتوضيح الأسلوب للمشاركين وإلى ماذا يهدف حيث يتمكن المشاركين من خلاله إلى معرفة الاستراتيجيات التي يعتمد عليها هذا الأسلوب والطرق التي يمكن لكل مشارك ومشاركة استخدامها لأجل ضبط ذاته. **النشاط 04: "تعديل الأفكار اللاعقلانية".** للقيام بعملية تعديل سلوكي للأساليب الفكرية الخاطئة تقوم المختصة باستخدام استمارة العلاج السلوكي المعرفي مع المشاركين والموضحة في آخر هذا الملحق.، ثم توضحه لهم وتشرح خطوات وتوجه لهم **أسئلة عن** ما هي الأفكار العقلانية واللاعقلانية والاستماع لإجاباتهم، ومن ثم محاولة المختصة التوضيح للمشاركين كيف ترتبط الأفكار بالانفعالات وتؤثر عليها لتنتج سلوكا تكون نتيجته منسوبة إلى نوعية الفكرة. تقوم المختصة بتقديم أساليب تعديل الأفكار الخاطئة المرتبطة بالانفعالات وكيفية تبني أفكار جديدة منطقية. ثم تقوم المختصة بتوزيع **"نموذج الأفكار الخاطئة"** على المشاركين وتدربهم عليه وتطلب منهم تبني فكرة لاعقلانية ويقوموا بتعديلها باستخدام النموذج، ثم يتم مناقشة هذا النشاط لكل مشارك (ة) بعرض الفكرة وكيفية تعديلها.	المناقشة والحوار التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد الانتباه التخيل التشكيل النمذجة المناقشة والحوار المحاضرة المشاركة الاسترخاء التكرار المحاضرة الحوار والمناقشة الثناء التكرار الإصغاء الجيد الفهم والانتباه السؤال التلقين	50د	

الختامية		تقويم الجلسة شرح وتقديم الواجب المنزلي التحفيز والتشويق للجلسة القادمة	توزيع البطاقة التقويمية على المشاركين للإدلاء باقتراحاتهم وآرائهم حول مضمون الجلسة وكذا عمل المختصة. تقدم المختصة الشكر للمشاركين وتثمن حضورهم الجدي من خلال مشاركتهم الفعلية ضمن نشاطات الجلسة وبذل جهودهم في الاستيعاب ومحاولة الفهم الجيد لمحتوى نشاطاتها وما تتطلبه من جهود فكرية وسلوكية. تقديم الواجب المنزلي بعنوان "الشعور بالأمان ينمي مهارة التعاطف" والمتمثل في تدوين بعض المعاملات غير السليمة التي يقوموا بها الأهل أو غيرهم تجاه الأبناء تعزز بدورها السلوك الخاطئ لديهم من وجهة نظر كل مشارك. الاتفاق على موعد للقيام بزيارة إلى كل من مستشفى إبراهيم بن تيريشين بمصلحة الطب الداخلي والأمراض الباطنية ومستشفى مصطفى بن بوالعيد مصلحة طب الأطفال بالبليدة لأجل القيام بمبادرة التعاطف مع المرضى من خلال توزيع بعض الزهور عليهم والإنصات إليهم جيدا رفقة جمعية خيرية ناشطة بولاية البليدة. القيام بتمرين الاسترخاء. ذكر المختصة لبعض الألعاب والأنشطة الخاصة بالجلسة الموالية والتأكيد على أهمية الحضور.	التعزيز الإيجابي الشرح الواجب المنزلي التسلسل الاسترخاء المدح	20 د	

البطاقة الفنية للجلسة الواحد والعشرون

اسم المختصة: أسماء خداوي.
الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.
أهداف الجلسة: تنمية كفاءة استخدام الانفعالات مع الذات والآخرين والتدريب عليها معرفيا وسلوكيا.
مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).
زمن الجلسة: 90 دقيقة.
مكان الجلسة: مدرج ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.
الأدوات المستعملة: دفتر تدوين الملاحظات، قلم. دفتر القصص، 6 قبعات بألوان مختلفة، أغراض النظافة، أقلام وأوراق ملونة، شريط لاصق، البطاقة التقويمية، لوحة التعزيز، استمارة الأنشطة.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب الانتباه والتخلص من التوتر تقديم التغذية الراجعة اكتشاف السلوك السوي واللاسوي في التعاطف مع الآخر التشجيع على روح المبادرة والعطاء تنمية الاهتمام بمحتوى الجلسة	الترحيب بالمشتركين من طرف المختصة وإلقاء التحية **"السلام عليكم"**. تقديم التغذية الراجعة حول ما دار في الجلسة السابقة. مناقشة الواجب المنزلي مع كل مشارك وكذا سؤال الطلبة عن شعورهم بعد زيارة المرضى والاستماع إليهم وإدخال الفرحة إلى قلوبهم وما الخطة التي ينوي كل مشارك أن يتدرب عليها في الفترة القادمة فيما يخص هذا العمل التعاطفي؟ ورأيهم في أعضاء المجموعة الخيرية ومدى استفادتهم من تجربتهم مع المرضى (النموذج). القيام بنشاط تمهيدي للجلسة بعنوان **"نظافة ثانويتي دليل حضارتي"**، حيث يقوم المشاركين مع المختصة بتنظيف حديقة الثانوية وساحاتها وأروقتها بالإضافة إلى القيام بكتابة عبارات خاصة بالنظافة مثل "النظافة من الإيمان" وغيرها على لائحات ولصقها على جدران قاعات الثانوية. التمهيد للمرحلة الرئيسية من الجلسة من خلال توزيع استمارة خاصة بالأنشطة والألعاب التي سيتم تطبيقها.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة الإصغاء الجيد المناقشة والحوار التكرار الانتباه والفهم النمذجة المرح المشاركة	25 د	تتطلب زيارة المرضى تجهيزات مسبقة يتم تنظيمها مع المشاركين كما ويتم الاتفاق مع الجمعية الخيرية من طرف المختصة على موعد الزيارة، أما بالنسبة للأولياء فيجب أن يكونوا على دراية بكل خطوات البرنامج منذ إمضاء العقد بالإضافة إلى ضرورة إبقاء التواصل معهم لضمان السير الحسن لجلسات البرنامج من جهة ومن جهة أخرى لإسهامهم في تعزيز السلوكيات لدى أبنائهم.
الرئيسية		التدريب على مهارة اتخاذ القرار ممارسة أسلوب حل المشكلات توضيح الكفاءات الانفعالية الجيدة وطريقة توظيفها بشكل جيد تحديد طريقة استخدام المشاعر غير الإيجابية	**النشاط 01: "مهارة الاختيار بين البدائل التطبيق . الفحص والضبط".** تقوم المختصة على تدريب المشاركون من خلال هذا التمرين لكي يتمكن المشاركون لكي يتمكنون من تحديد إيجابيات وسلبيات كل بديل واختيار البديل الأفضل والمناسب لتحليل بيئة المشكلة وميول الشخصية، وأن يتمكنون من إتقان مهارات حل المشكلات. **النشاط 02: "من خلط غلط ومن فصل وصل".** تقوم المختصة من خلال هذا النشاط بتوضيح الاستخدام الجيد للانفعالات للمشاركين مع الذات وفي العلاقات مع الآخرين، ومعرفة الأدوات اللازمة لإنجاح هذه الكفاءة وكيفية صرف واستخدام الانفعالات غير الإيجابية. سرد قصة السيد عبد الله الذي توفي أخاه وترك ثلاث بنات له فأراد أن يزوجهن ويقيم لهن عرسا	التعزيز الإيجابي السؤال المحاضرة الإصغاء الجيد الانتباه والفهم المناقشة والحوار النمذجة التخيل المشاركة		ضرورة أن يكون هناك تعزيز في كل مرة للمشاركين خاصة التعزيز اللفظي وكلمات الاستحسان.

	استخدام الانفعالات	تنمية كفاءة استخدام الانفعالات مع الذات والآخرين والتدريب عليها سلوكيا التدريب على تنمية التفكير المرن لحل المشكلات	يفرحن من خلاله وفعلا كان له ذلك وأثناء مراسيم كتابة الكتاب إذ بهاتفه يرن فوصله خبر تعرض منزله لحريق مريب دمره بالكامل سكت السيد عبد الله ولم يتفوه بكلمة فهو هنا لم يخلط انفعالاته بل عاشها حسب الموقف، بعدها اتصل بصديق مقرب له ليذهب ويتفقد المكان وما الأسباب وعمل الإجراءات حتى يصل هو ودون أن يخبر الموجودين لا من زوجته ولا أبناءه تم العرس من تلك الليلة وفرح ببنات أخيه وبعدها ذهب ليتأكد بنفسه ما سبب الحريق، وهكذا أتم السيد عبد الله الفرح والقرح كل في مكانه وعشاهما بقدر دون أن يقصر في أحد الانفعالين قط. مناقشة القصة مع المشاركين وسؤالهم عن ردة فعلهم لو كانوا مكان السيد عبد الله لا قدر الله؟. **النشاط 03: "إماطة الأذى عن الطريق وإستراتيجية القبعات الستة".** تقوم المختصة في هذا النشاط بتوزيع ستة قبعات بالألوان (الأخضر، الأسود، الأبيض، الأحمر، الأصفر، الأزرق) على المشاركين عن طريق القرعة وبعدها تشرح كل قبعة إلى ما تدل وعلى نوع التفكير الذي ترمز إليه كل قبعة كالتالي: **الخضراء:** التفكير الإبداعي وحل المشكلات. **السوداء:** التفكير السلبي المتشائم. **البيضاء:** الوصول إلى الحقائق والمعلومات من خلال التساؤلات؟ **الحمراء:** الحكم على الأشياء من خلال العواطف والمشاعر. **الصفراء:** الحكم على الأشياء بإيجابية وقي ضد القبعة السوداء. **الزرقاء:** الحكم على الأشياء بنظرة شمولية. تطلب المختصة من كل المشاركين أن يركزوا على كل عبارة تقرأها عليهم ويحددون ما نوع القبعة الذي ترمز إليه والمشارك الذي يجيب أولا تمنح له حبة حلوى. النص: "خرج عمر إلى ملعب الحي فرأى فرع شجرة ملقى على الأرض، قال عبد الله: من وضع هذا هنا؟ الإسلام لا يرضى بهذا سأزيله حتى لا يؤذي الناس، حاول وحاول لكن الفرع لم يتزحزح من مكانه انتظر قدوم أحد لمساعدته، فرح أيمن عندما رأى صديقه إلياس مقبلا، فقال إلياس: ماذا تفعل يا عمر؟ عمر: أزيل الأذى عن الطريق لأن إماطة الأذى عن الطريق صدقة، شد عمر وإلياس الفرع وأماطاه من الطريق. بعدها تطلب المختصة من المشاركين باقتراح عبارات ضمن نفس النص على باقي القبعات التي لم تذكر لها عبارات تدل عليها بالنص . (الخضراء، السوداء). وفي هذه المرة تمنح لكل مشارك يجد العبارة التي تدل على إحدى القبعتين نجمة إضافية على لوحة التعزيز بالإضافة إلى التعزيز اللفظي من أحسنت، ممتاز، أبدعت وغيرها.	التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد الانتباه والفهم المناقشة والحوار السؤال المشاركة لعب الدور التخيل المرونة حل المشكلات التشكيل	50 د	

			من أهداف هذا النشاط ما يلي: • توضيح وتبسيط التفكير لتحقيق فعالية أكبر. • التحول من عرضية التفكير إلى تعمد التفكير. • المرونة في تغيير التفكير من نمط إلى آخر.			
الختامية		تقويم الجلسة شرح وتقديم الواجب المنزلي تهدئة مزاج المشاركين التحفيز والتشويق للجلسة القادمة	توزيع البطاقة التقويمية على المشاركين للإدلاء باقتراحاتهم وآرائهم حول مضمون الجلسة وكذا عمل المختصة. قدمت المختصة الشكر للمشاركين على حضورهم الجدي من خلال التفاعل مع أنشطة الجلسة. تقديم الواجب المنزلي بعنوان "افعل ولا تنفعل" حيث يتمثل الفعل في الابتسامة وعدم الانفعال في عدم غلط الانفعالات والمطلوب من كل مشارك هنا أن يقوم بإبداء الابتسامة للغير مهما كانت حالته الانفعالية من (قلق، غضب، نكد وغيرها) أي محاولة لفصل الإيجابي عن السلبي. القيام بنشاط مسلي ومرح. ذكر المختصة لبعض الألعاب والأنشطة الخاصة بالجلسة الموالية والتأكيد على أهمية الحضور.	التعزيز الإيجابي الشرح الواجب المنزلي الثناء المرح	15 د	

البطاقة الفنية للجلسة الثاني والعشرون

اسم المختصة: أسماء خداوي.
الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.
أهداف الجلسة: تنمية كفاءة استخدام الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية، السعي إلى تنمية التفكير الجماعي والإبداعي، تطبيق تقنية العصف الذهني.
مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).
زمن الجلسة: 80 دقيقة.
مكان الجلسة: مدرج ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة/ فناء رقم 2.
الأدوات المستعملة: دفتر تدوين المعلومات والملاحظات، قلم، أوراق بيضاء، أقلام، كرة، بروجكتر، كمبيوتر، كاميرا، استمارة الأنشطة، لوحة التعزيز، البطاقة التقويمية.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية والسلوكية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب الانتباه والتخلص من التوتر تقديم التغذية الراجعة تنمية الاهتمام بمحتوى الجلسة	الترحيب بالمشاركين من طرف المختصة وإلقاء التحية **"السلام عليكم"**. تقديم التغذية الراجعة حول ما دار في الجلسة السابقة. مناقشة الواجب المنزلي مع كل مشارك حول موضوع "الابتسامة معدية" وسرد كل منهم لمدى تطبيقه للتمرين ضمن مختلف المواقف التي صادفته من خلال الجلسة السابقة إلى الجلسة الحالية. القيام بنشاط تمهيدي للجلسة والمتمثل في **"الطائرة الورقية"** إذ يقوم المشاركين بصناعة دائرة ورقيه ضمن المجموعات الأربعة وبعد ذلك يقوم ممثل عن كل مجموعة برمي الطائرة لتحلق بالهواء بنفس الوقت حيث تفوز المجموعة التي تمثلها الطائرة المتحصلة على أطول مسافة من نقطة الانطلاقة تمنح نجمة إضافية لهم. التمهيد للمرحلة الرئيسية من الجلسة من خلال توزيع استمارة خاصة بالأنشطة والألعاب التي سيتم تطبيقها.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة الإصغاء الجيد الفهم والانتباه المشاركة المناقشة والحوار المرح	20 د	
الرئيسية		تنمية استخدام الانفعالات السعي إلى تنمية التفكير الجماعي والإبداعي الممنهج والنشط تطبيق تقنية العصف الذهني تنمية القدرة على تحديد الأهداف وتوليد أفكار جديدة التدريب على حل	**النشاط 01: "التفكير وإستراتيجية العصف الذهني".** يتكون هذا النشاط من شطرين يتمثل الأول منهما في قيام المختصة بشرح تقنية العصف الذهني للمشاركين وتوضيح أهم الخطوات والمبادئ التي تعتمد عليها هذه الاستراتيجية وكيفية الاعتماد عليها في تنشيط تفكيرهم وتحفيزهم للعمل الجماعي. الشطر الثاني يتم فيه تطبيق تقنية العصف الذهني وفيه تقوم المختصة بتقديم تمرين للمشاركين بعنوان "أفكر وأكتب"، شرح التعليمة والمتمثلة اهدأ وأغمض عينيك وفكر في موضوع ما أو شخص أو مشكلة ما ثم افتح عينيك قم بكتابة كلمة واحدة فقط حول ما فكرت به إذ تعتبر هذه الكلمات عناوين للمواضيع التي سيتم التكلم حولها وفي أقل من خمس دقائق أكتب أي فكرة حول الموضوع ومن دون ترتيب لها بعد الانتهاء يقوم المشاركين بتبادل الأوراق فيما بينهم حيث يضيف كل منهم للآخر أفكاره حول موضوعه لإثراء العصف الذهني وتتم قراءة كل المواضيع ومناقشتها مع المشاركين.	التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد المشاركة العصف الذهني الفهم الشرح حل المشكلات التخيل السؤال المرونة التشكيل	50 د	في النشاط رقم 3 يتم الاستعانة بكاميرا لكي يتم الإحاطة بمختلف التعابير الوجهية وملاحظة سلوك وإيماءات كل مشارك نتيجة الموقف وكيفية

	استخدام الانفعالات	المشكلات واتخاذ القرارات ممارسة استخدام الانفعالات سلوكيا	**النشاط 02: "الكرة والسؤال".** إذ تطلب المختصة من المشاركين أن يشكلون دائرة وتبقى مسافة بين بعضهم لا تقل على 1 متر وبعدها تمنح كرة ذات حجم صغير لمشارك وتطرح عليه المختصة سؤال وعليه أن يقدم الإجابة في أقل من عشر ثواني وإذ لم يجب يقوم بتمرير الكرة لمشارك آخر من اختياره وهكذا حتى ينتهي النشاط إذ ينسحب من اللعبة كل مشارك أخفق في الإجابة مرتين ويفوز بنجمة إضافية آخر مشارك لم يخفق في الإجابة. **النشاط 03: "الفيلم الفكاهي والخبر المفزع".** تقوم المختصة بعرض فيلم فكاهي على المشاركين وأثناء مشاهدتهم له وفي جو مرح يتم فجأة حضور المراقبة التي تخبرهم بأن المدير قام بفصلهم بعد عقد المجلس التأديبي الأخير نظرا لارتكابهم بعض المخالفات قاموا بها داخل الثانوية وتقدم لكل منهم استدعاء لولي أره وبالمقابل تقوم المختصة بملاحظة ردود فعلهم وكيف يتصرفون تجاه هذا الموقف الذي تورطون فيه ويجهلون أسبابه، وكيفية الانتقال من انفعال إلى آخر؟. بعد 5 دقائق تتم مصارحة المشاركين بالفخ المنصوب لهم وعن شعورهم وسلوكياتهم تجاه الموقف ذلك وحول ماذا فكروا أثناءه؟ وضرورة توضح المختصة للمشاركين الهدف وراء هذا الخبر المفاجئ لهم.	التكرار التمييز التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد الملاحظة، السؤال، المشاركة التسلسل		الانتقال من موقف مرح إلى موقف قلق. تم تجسيد نشاط رقم 3 لاختبار مدى تعزيز السلوكيات التي تم التدريب عليها فهذه المرحلة ما هي إلا عبارة عن نتيجة لكل المراحل السابقة التي تم التدريب عليها.
	الختامية	تقويم الجلسة تقديم الواجب المنزلي تهدئة المزاج التحفيز والتشويق للجلسة القادمة	توزيع البطاقة التقويمية على المشاركين للإدلاء باقتراحاتهم وآرائهم حول مضمون الجلسة وكذا عمل المختصة. تقدم المختصة الشكر للمشاركين وتثمن حضورهم الجدي من خلال مساهمتهم الفعلية ضمن نشاطات الجلسة بالرغم من تطلبها للكثير من الجهود. تقديم الواجب المنزلي للمشاركين والمتمثل في الكتابة حول موضوع ما على حسب كل مشارك وما يخطر في ذهنه ويفكر فيه ويحضره للجلسة المقبلة ليتم مناقشته في جماعة. سرد نكتة مسلية. ذكر المختصة لبعض الألعاب والأنشطة الخاصة بالجلسة الموالية والتأكيد على أهمية الحضور.	التعزيز الإيجابي الشرح الواجب المنزلي الثناء	10 د	

البطاقة الفنية للجلسة الثالث والعشرون

اسم المختصة: أسماء خداوي.

الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.

أهداف الجلسة: تنمية كفاءة استخدام الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية تنمية التواصل البصري، التدريب على إستراتيجية التعلم التعاوني، تنمية روح التعلم والتعاون الجماعي لدى المشتركين.

مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).

زمن الجلسة: 70 دقيقة.

مكان الجلسة: مدرج ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة/ فناء رقم 2.

الأدوات المستعملة: دفتر تدوين الملاحظات، قلم، 4 لوحات وأقلام لها، أعواد خشبية ملونة، استمارة الأنشطة، لوحة التعزيز، أوراق رسم، أقلام رصاص، ألوان، البطاقة التقويمية.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية والسلوكية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب الانتباه والتخلص من التوتر تقديم التغذية الراجعة تنمية التواصل البصري مع الآخر تنمية الاهتمام بمحتوى الجلسة	الترحيب بالمشتركين من طرف المختصة وإلقاء التحية **"السلام عليكم"**. تقديم التغذية الراجعة حول ما دار في الجلسة السابقة. مناقشة الواجب المنزلي مع كل مشارك. القيام بنشاط تمهيدي هادف للجلسة بعنوان **"العين بالعين"** إذ يطلب من المشاركين أن يقابل كل واحد منهم زميل له ووجها لوجه يتواصلان بأعينهم بصريا ويشترط أن لا يبعد تركيزه على عيني منافسه ومن يستطيع البقاء لوقت أطول من منافسه هو الفائز إذ تمنح نجمة إلى كل المشاركين الفائزين باللعبة على لوحة التعزيز. التمهيد للمرحلة الرئيسية من الجلسة من خلال توزيع استمارة خاصة بالأنشطة والألعاب التي سيتم تطبيقها.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة الإصغاء الجيد الفهم المرح المشاركة	15 د	
الرئيسية		التدريب على إستراتيجية التعلم التعاوني تنمية التشاور مع الآخر لدى المشاركين والابتعاد عن الأنانية تنمية استخدام الانفعالات وممارستها كعادة سلوكية تنمية روح التعلم والعمل الجماعي لدى المشتركين	**النشاط 01: "التعلم التعاوني".** مقابل صبورة تطلب المختصة من المشاركين أن تجلس كل مجموعة في جانب معين من القاعة مكونين أربع مجموعات في شكل حلقة لكل مجموعة وبعدها يتم تقسيم المشاركين داخل المجموعة الواحدة من حيث المهام مثلا تمنح اللوحة ومهمة الكتابة للمشارك الأسرع في الكتابة ومشارك أخر مسؤول على وضع الأعواد في العلبة في حال الإجابة الصحيحة، حيث تكتب الإجابة القصيرة أما الطويلة فيتم تقديمها شفويا مهم جدا التشاور داخل المجموعة إذ يتم تبادل الخبرات فيما بين المشاركين ويعزز لديهم ثقتهم بأنفسهم، بعد تقديم سؤال تقوم كل مجموعة انتهت من الإجابة برفع اللوحة للمختصة وتقول انتهينا وتعطي أما بالنقاط تمسح بعدها اللوحة وتستعد للسؤال الموالي وهكذا وفي النهاية يتم عد النقاط ما بين المجموعات الأربعة وفي حال تعادلتا مجموعتين مثلا في هذه الحالة يتم الترجيح بينهما فهنا إما يتم طرح سؤال عليهم والمجموعة التي ترفع اللوحة أولا وتجيب هي الفائزة أو عن طريق مخطط ترجيح على الأرض يكون ثابت (X, O) حيث كل ثلاث مشاركين من المجموعتين يتم منهم بطاقات (x) لمجموعة و بطاقات (0) لأعضاء المجموعة الثانية وهنا يتم طرح سؤال على إحدى المجموعتين وهم خارج	التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد الشرح الفهم والانتباه المرح السؤال المشاركة التشكيل التكرار العصف الذهني	45 د	

	استخدام الانفعالات		المخطط فإذا تمت الإجابة على السؤال يتحرك مشارك إلى الإطار المتكون من تسع خانات وفي حالة عدم الإجابة ينتقل السؤال إلى المجموعة الأخرى وهكذا حتى تفوز إحداهما بركن الترجيح ومنه تمنح نجمة إضافية لأعضائها على لوحة التعزيز. **النشاط 02: "رسم خريطة وكتابة المدن".** تطلب المختصة من المشاركين أن يتعاون الكل ضمن مجموعته على رسم خريطة الجزائر وكتابة المدن عليها، حيث تفوز المجموعة التي تنتهي أولا وتقدم رسم في المستوى وتمنح نجمة إضافية لأعضائها على لوحة التعزيز. **النشاط 03: "الحرف واسم السورة".** تطلب المختصة في هذا النشاط من المشاركين كل ضمن مجموعته بأن تقوم هي بذكر حرف معين وهم يقدمون اسم سورة قرآنية تبدأ به وفي الختام المجموعة المتحصلة على أكثر عدد من النقاط تفوز ويمنح لأعضائها نجمة إضافية على لوحة التعزيز.	التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد الشرح الفهم والانتباه المشاركة		
	الختامية	تقويم الجلسة شرح وتقديم الواجب المنزلي التجهيز لاختتام البرنامج التحفيز والتشويق للجلسة القادمة	توزيع البطاقة التقويمية على المشاركين للإدلاء باقتراحاتهم وآرائهم حول مضمون الجلسة وكذا عمل المختصة. تقدم المختصة الشكر للمشاركين وتثمن حضورهم الجدي من خلال مساهمتهم في نشاطات الجلسة. تقديم الواجب المنزلي بعنوان "التميز بالعطاء" حيث تطلب المختصة من المشاركين في القيام بعمل ما كل حسب فكرته ومقدرته يهدف إلى العطاء والتعاون من أجل إسعاد الآخرين. القيام بنشاط مسلي. ذكر المختصة لبعض الألعاب والأنشطة الخاصة بالجلسة الموالية والتأكيد على أهمية الحضور.	التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد الشرح المرح	10 د	

البطاقة الفنية للجلسة الرابع والعشرون

اسم المختصة: أسماء خداوي.

الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.

أهداف الجلسة: تنمية كفاءة استخدام الانفعالات وممارستها سلوكيا، تنمية روح العطاء والتعاون، التدريب على مهارة طلب الدعم، التعرف على مهارة جمع المعلومات والتدريب عليها، التعرف على نموذج مهارات التعايش والتدريب عليه.

مرحلة البرنامج: الرئيسية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).

زمن الجلسة: 60 دقيقة.

مكان الجلسة: فناء رقم 2 لثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.

الأدوات المستعملة: لعبة بيار، دفتر تدوين الملاحظات، قلم، صبورة وقلم، البطاقة التقويمية، لوحة التعزيز، استمارة الأنشطة.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب انتباه الطلبة خلق جو من الراحة والثقة مناقشة الواجب المنزلي تنمية روح العطاء والمبادرة تقديم التغذية الراجعة الاستعداد النفسي التشويق	الترحيب بالمشاركين وإلقاء التحية **"السلام عليكم"**. تقديم التغذية الراجعة للجلسة السابقة من خلال تلخيص ما تم تناوله من أنشطة. مناقشة الواجب المنزلي مع كل مشارك. القيام بنشاط تمهيدي للمشاركين والمتمثل في "لعبة البيار" إذ يتم التنافس ما بين مشاركين اثنين وتمنح نجمة إضافية أمام أسماء الفائزين باللعبة على لوحة التعزيز. استعراض جدول أعمال الجلسة الرئيسية.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة الملاحظة المشاركة المنافسة الانتباه والفهم التشكيل	15 د	
		التدريب على مهارة الدعم التعرف على مهارة جمع المعلومات والتدريب عليها	**النشاط 01: "مهارة طلب الدعم".** تقوم المختصة خلال هذا النشاط بشرح وتوضيح مهارة طلب الدعم وفيه يتمكن المشاركين من: . التعرف على مهارات طلب الدعم . التعرف على العلاقة بين المعتقدات الخاطئة وطلب الدعم من الآخرين. . يتمكن المشاركين من خلاله من طلب الدعم الاجتماعي. . يحددون الأفكار السلبية التي تحول دون طلب الدعم من الآخرين ومن ثم تنفيذها واستبدالها بأفكار إيجابية. مناقشة النشاط مع المشاركين وتقديم أمثلة لكيفية جعل الغضب بناء واستخدامه بطريقة إيجابية عن طريق مهارة طلب الدعم.	التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد المناقشة والحوار السؤال المحاضرة الشرح الانتباه والفهم لعب الدور المشاركة	30 د	

الرئيسية	**استخدام الانفعالات**	التعرف على نموذج مهارات التعايش والتدريب عليه.	**النشاط 02: "مهارة جمع المعلومات أو البيانات".** شرح المهارة للمشاركين وأهم خطواتها وكيفية العمل بها إذ يتمكنون من خلال ذلك: التعرف على مهارة جمع المعلومات أو المعطيات وأهميتها. التعرف على مهارة إنشاء البديل. . التعرف على العلاقة بين جمع المعطيات وحل المشكلة. مناقشة المهارة مع المشاركين وتقديم أمثلة. **النشاط 03: "نموذج مهارات التعايش".** تقوم المختصة بتوضيح هذا الأسلوب للمشاركين وشرح كيفية العمل به ومن ثم تدريب المشتركين عليه.	التشكيل المحاضرة التكرار		
الختامية		تقويم الجلسة تحسين وتهدئة المزاج التشويق للجلسة القادمة	توزيع البطاقة التقويمية على المشاركين. تقديم الشكر للمشاركين على حضورهم للجلسة. تقديم الواجب المنزلي بعنوان "أستطيع أن أبدع" حيث تطلب المختصة من المشاركين كل ضمن مجموعته أن يقومون وبالتعاون فيما بينهم بإنجاز مجسم يوضح أي موضوع متعلق بحادثة ما أو مناسبة معينة ويطلقون له لسم معين والمجموعة التي تتقن عملها يتم منح نجمة إضافية لأعضائها على لوحة التعزيز. الاتفاق مع المشاركين للتدرب على بعض الأعمال الخاصة بالحفل من جلسة اختتام البرنامج. سرد قصة وجيزة ومسلية. ذكر المختصة لبعض الألعاب والأنشطة الخاصة بالجلسة الموالية والتأكيد على أهمية الحضور.	التعزيز الإيجابي الواجب المنزلي المرح المدح	15 د	

البطاقة الفنية للجلسة الخامس والعشرون

اسم المختصة: أسماء خداوي.
الهدف العام: تنمية الكفاءات الانفعالية الأساسية لدى المراهق.
أهداف الجلسة: التدريب على روح التعاون والعمل الجماعي وتقبل الآخر، تقويم واختتام البرنامج.
مرحلة البرنامج: الختامية.

عدد الطلبة: 20 (10 ذكور/ 10 إناث).
زمن الجلسة: 115 دقيقة.
مكان الجلسة: مدرج ثانوية الشهيد عبد الكريم بودرغومة.
الأدوات المستعملة: دفتر تدوين المعلومات والملاحظات، قلم، حلويات وعصائر، هدايا، شهادات تقديرية، لعبة الشطرنج (Dama)، استمارة الأنشطة، لوحة التعزيز، طبل (دربوكة)، نسخ مقاييس، البطاقة التقويمية للجلسة وللبرنامج.

المرحلة	الوحدة	الأهداف الإجرائية والسلوكية	المحتوى	الاستراتيجيات والفنيات	الزمن	الملاحظات
التمهيدية		جلب الانتباه والتخلص من التوتر تقديم التغذية الرجعية التدريب على روح التعاون والعمل الجماعي وتقبل الآخر تنمية الاهتمام بمحتوى الجلسة	الترحيب بالمشتركين من طرف المختصة وإلقاء التحية **"السلام عليكم"**. تقديم التغذية الرجعية حول ما دار في الجلسة السابقة. عرض الواجب المنزلي ومناقشة طريقة تطبيقه مع المشاركين وكيف كانت طريقة التعاون فيما بينهم كما يتم اختيار أحسن مجسم من المجسمات الأربعة. القيام بنشاط تمهيدي للجلسة والمتمثل في **"لعبة الشطرنج"**. التمهيد للمرحلة الرئيسية من الجلسة من خلال توزيع استمارة الأنشطة التي توضح ما سيتم عرضه والقيام به من المرحلة الرئيسية.	التعزيز الإيجابي التغذية الراجعة الإصغاء الجيد المناقشة والحوار المرح	20 د	لم يتم برمجة نشاط من طرف المختصة في هذه المرحلة وتركت المجال مفتوح لاقتراحات المشتركين وتنشيط وتفعيل الجلسة من طرفهم حيث اقترحوا لعبة الشطرنج.
الرئيسية	اختتام البرنامج	معرفة آراء واقتراحات المشاركين في تطوير وتحسين البرنامج تقويم وإنهاء البرنامج القيام بحفل اختتامي وتكريم المشاركين	**النشاط 01: "تقويم البرنامج".** تقوم المختصة من خلال هذا النشاط معرفة آراء كل من المشاركين حول البرنامج وكذا بعض الموظفين الذين ساهموا فيه، وأولياء الأمور. معرفة اقتراحات المشاركين في البرنامج لأجل تحسينه وتطويره. معرفة ما السلوكيات التي تغيرت في المشاركين من خلال سؤال أقرانهم وأولياء أمورهم. تقديم بعض التوجيهات والإرشادات من طرف المختصة لأولياء الأمور. **النشاط 02: "القيام بحفل اختتاما للبرنامج".** يتم استقبال المدير والموظفين والطلبة من طرف المختصة والمشاركين في البرنامج والقيام بعروض مسرحية وترفيهية، وفي الأخير يتم تكريم الفائز بأعلى نقاط تطبيق نشاطات البرنامج وذلك بعد النجوم المتحصل عليها كل مشارك على لوحة التعزيز، كما يتم تكريم كل المشاركين في البرنامج وكذا مدير المؤسسة وبعض المساهمين في السير الحسن له.	التعزيز الإيجابي الإصغاء الجيد المناقشة والحوار السؤال التشكيل المرح التكرار	80 د	القيام بعد العلامات النجمية للمشاركين على لوحة التعزيز لترتيب درجاتهم وتكريم المشارك (ة) الحاصل على المرتبة الأولى وتلقيبه بنجم (Star) البرنامج.

الختامية		تقديم الشكر اختتام الجلسات توديع التلاميذ	قدمت المختصة الشكر للمشاركين وتثمين حضورهم الجدي من خلال جلسات البرنامج واجتهادهم في المشاركة بأنشطته وإنجاز الواجبات المنزلية. تقديم الشكر لأعضاء المجموعة التجريبية على تعاونهم لأجل خدمة البحث. تقديم الشكر للمدير والموظفين والأولياء على تلبية الدعوة والحرص على خدمة أبنائهم والمجتمع. قامت المختصة بإبلاغ كافة المشتركين في البرنامج بأنها ستقوم بزيارة لهم في وقت لاحق وتلقت قبولا واسعا من طرفهم وموافقة على ذلك. توديع المشاركين من طرف المختصة مع تمنيات النجاح خلال مشوارهم الدراسي متمنية لهم دوام الصحة والعافية النفسية والجسدية.	التعزيز الإيجابي المرح المدح الثناء	15 د	

الملحق (12): *نشاطات متنوعة للبرنامج.*

قصة كيف نقتل الوحش:

يوسف حزين جدا كان يقضي العطلة عند جدته ومزاجه سيء جدا فراح يصرخ ويبكي ويشهق وينتحب ويضرب الأرض برجليه، التجأ إلى غرفته حيث استلقى على سريره حردا.

من ماذا؟ لم يعد يعلم.

من نفسه من دون شك.

لكن ها هي جدته تدخل.

وقد ارتسمت على شفتيها ابتسامة غريبة وحملت بين يديها كتابا صغيرا عجيبا، كتابا أخضر مع غلاف مغطى بالغبار.

قرأت العنوان: دليل قاتل الوحوش.

التمعت عينا الجدة.

كان جدي، أي جد جدك، قاتل الوحوش.

وهمست الجدة: هذا سر بيننا ولن تبوح بع لأحد، أليس كذلك؟.

وتابعت تقول: عندما كنت صغيرة.

علمني كيف أقتل الوحوش.

واليوم حان الوقت كي أنقل إليك هذا السر.

التمعت عينا يوسف.

فيما رحت الجدة تقلب بعناية الصفحات الرقيقة كالدانتيل.

شرحت الجدة: كان جدي يقول إن الوحوش لا تعيش خارج أنفسنا.

ونحن لا نجدها في الغابات أو في الحدائق العامة أو في أي مكان أخر.

إنها في داخلنا.

إنها تنام في داخلنا، وفي أول فرصة سائحة.

تخرج وتصرخ وتضرب الأرض بأقدامها.

وقبل أن نتمكن من قتلها.

علينا أن نعرف كيف نكشفها.

هذه لائحة صغيرة وضعها جدي.

وحش الخوف: إنه أخضر الخوف اللون، ساقاه رخوتان وأسنانه كبيرة.

نصادفه أثناء العاصفة عندما يشق البرق السماء، عندما نكون على متن مركب ويهوج البحر، عندما نضطر للقفز أعلى صخرة أو عندما نعبر الغابة بعد حلول الظلام.

وحش القلق: ثمة سواد في رأسه، حلقه منقبض، ظهره منحني.

نصادفه أحيانا أثناء الليل، وحيدا في سريره. وهو من يحول الأحلام الجميلة إلى كوابيس. نصادفه أحيانا حين نكون وحيدين، عندما نشعر بالملل وأحيانا من دون سبب.

وحش الغضب: إنه أحمر وأصفر وأخضر وأزرق، وعيناه تطلقان شرارات. إنه تنين حقيقي!. يخرج كلما سمحت له الفرصة: عندما يأخذ أحد رفاقك أو إخوانك غرض لك دون أن يسألك، عندما لا يفي والداك بوعودهما، كما يخرج أيضا حين لا تنام كفاية.

وحش المزاج السيئ: لونه زهري ويبكي كالطفل. أعتقد أنه يشرب الحليب بالرضاعة ويتبول في السرير، هذا ما قالته الجدة هامسة.

وحش الحزن: إنه مغتم ويبكي كثيرا. نلتقيه أحيانا حين نودع صديقا، حين نرحل بعيدا عن منزلنا، حين نودع والدينا (وخفضت الجدة صوتها).

ونصادفه أيضا عندما يموت أحدهم.

آه! نسيت وحش الغيرة والحسد.

وحش الحسد: عيناه تتطفلان وتبحثان في كل مكان، ويداه عملاقتان لتلتقطا كل ما يخطر له، إنه يفضل أن يكون وحش الغضب أو وحش المزاج المسكين يثير الشفقة لأنه لا يحب نفسه أبدا.

وتوقفت الجدة عن القراءة لحظة.

ثم سألت: هل تعرف وحوشا أخرى؟.

فكر يوسف: نسيت وحش الملل.

آه، آه، طبعا، كيف أمكنني أن أنساه؟.

وحش الملل رمادي اللون يجلس في زاويته منطويا على ذاته. وهو لا يرغب في القيام بأي نشاط. وقد يتحول أحيانا إلى قلق أو مزاج سيء. هل تعرف وحش الملل جيدا أنت؟.

قال يوسف: الذي لم يكن له أخ أو أخت ويشتكي غالبا من الملل: "نعم".

حسنا، سأعلمك كيف نقتل هذه الوحوش....

وتابعت الجدة القراءة بصوتها الرفيع والرقيق.

"لقتل وحش" لا ينبغي أن نقطع رأسه.

بل الأفضل هو أن نقلصه حتى نحوله إلى غبار.

إنها الوسيلة الوحيدة للتخلص منه.

وتابعت الجدة القراءة.

لتحويل الوحش إلى غبار، لابد:

أولا من النظر إليه مباشرة في عينيه.

ثانيا تأمله بشبه ابتسامة هادئة وحتى ضحكة.

ثالثا: التحدث إليه بهدوء وبلطف خصوصا. لأننا إذا رفعنا صوتنا، بتحول الوحش إلى كرة كالقنفذ ولا يمكننا أن نحصل على شيء علينا أن نقول له: "عزيزي وحش المزاج السيئ،، أعلم أنك تريد إزعاجي.

لكنني وكما ترى سحبت سيفي ولا أخشى شيئا.
بعد أن تتبع هذه الخطوات كلها سترى وحشك يصغر كدولاب مثقوب !.
وسيتقلص حتى يختفي.
وأضافت الجدة: أعلم أن القدرة على قتل الوحوش تتزايد مع السن، أي كلما كنا صغارا في السن، كان ذلك أصعب.
عند الكبار الذين يستطيعون التحكم بأعصابهم أكثر، يصبح تقليص الوحوش أسهل.
وتنهدت الجدة: لكن هذا يأتي للأسف مع الشيخوخة.
وسألها يوسف: وأنت يا جدتي ألم يعد لديك وحوش أبدا، أبدا؟..
فردت الجدة وهي تشير بيدها وكأنها تجرد سيفها: "بلى، لكني أبعدها عني ! الويل لها إذا ما اقتربت !".
وتوقفت الجدة عن الكلام.
لكن الجدة تقول بصوتها الرفيع: "انتظر، انتظر ! لم تنته الحكاية بعد بقي الفصل الأخير".
وتابعت الجدة القراءة:
"بعد قتل الوحش لا تعتقد أنك انتصرت إلى الأبد.
أبدا ! فهذا سيبدو سهلا جدا !.
يمكن للوحش أن يعود.
هل أعجبك سروال جميل أزرق اللون بمحل ملابس للرجال؟.
يكفي هذا ليتحرك فيك وحش الحسد في أعماقك.
أنت وحيد في الحديقة العامة.
ولا تعرف اللعبة التي يلعبها الأولاد من حولك؟.
وها هو وحش الحزن يتسلسل في داخلك.
هل ترغب في تناول الحلو قبل العشاء؟ ها هو !.
إنه وحش المزاج السيئ يطل برأسه".
وأخفضت الجدة رأسها.
"يجب أن تعلم أن الوحوش غالبا ما تعود.
لكن المهم هو أن تحاول دوما قتلها.
وأن تكون كفارس الوحوش.
وأن تحمل دوما سيفك معك، حتى وإن كان السيف ثقيلا.
وأن تقول له:
"مرحبا أيها الوحش، عد إلى ديارك.
لأني لا أريدك هنا ولا أرغب في رؤيتك !".
وأطبقت الجدة الكتاب الصغير بما أمكنها بالرقة والنعومة.

"حسنا. هذا كل ما أخبرني إياه جدي.
هل ستجيد الآن التعامل مع الوحوش ؟".
هزَ يوسف رأسه مسروراً.
من الآن وصاعداً، سيصبح صياداً كبيراً.
أكبر صياد عرفته الأرض.

(كاركان، 2010، ص. 138 . 144).

حكاية كرة الحزن:

كان يا مكان كرة صغيرة.
ليست كرة مطاط أو كرة مطاط أو كرة بلياردو
ولا حتى كرة للعب أو حديدية...
إنها كرة حزن صغيرة
تشكلت من نحيب مبلوع
وأحقاد ومخاوف ودموع.
كل هذا في كرة؟ نعم، لأن الأحزان
تضغط، تثقل وتداس بالأقدام
كي تتماسك معاً.
هذه الكرات الصغيرة، نراها أحياناُ
في قلوب أو حناجر الناس.
سأبوح لك بسر:
تتجمع كرة صغيرة في حنجرة
بعض الكبار
فتسبب لهم الألم عند ابتلاع الطعام.
فيقصدون الطبيب الذي يقول:
"يا له من التهاب !".
لكنه ليس التهاباً
بل هي كرة قد احمرت خجلاً.
كرة الحزن هذه في هذه اللحظة عالقة
في حنجرة ولد.
لم تكن تمنع صالح الصغير من التنفس
لأنها صغيرة جداً
كنصف ظفر إصبعك الصغير.
كانت الكرة تكبر أحياناً
فيجد صعوبة ابتلاع حساء الخضار.

1

وأحياناً أخرى، كانت تختفي
فيشعر بأنه فرح خفيف
كنسيم الصيف العليل.
لكن كان من المستحيل طردها.
أما كرة الحزن الصغيرة
فكانت تشعر بملل شديد.
تمنت لو ترحل، تلعب، تتدحرج، تضرب!
فالكرات وجدت لتتدحرج وليس لتسجن في أعماق حنجرة.
كانت تشكو وتتذمر:
"ليتني كرة مطاطية تافهة لا قيمة لها أو حتى كرة حديدية
تتدحرج على الرمال تحت الأشجار!.
وكانت تضرب برجلها وتتذمر
في حنجرة صالح الصغير
وخطرت لها حتى أفكار إجرامية،
فلم لا تصنع قنبلة؟
قنبلة تسحقها وتطيّرها؟
لكن القرار يعود لصالح
فهي في حنجرته سجينة،
وهذه حنجرته
وما هي إلا سجينة.
وفي أحد الأيام، سمع صالح الصغير
كلام كرة الأحزان الصغيرة.
فقرر أن يخنق هذه الكرة التي تخنقه.
وصاح بها: "كفى ! كفى !
لم أعد أريد رؤيتك، فارحلي واختفي !
لقد رأيتك بما يكفي ! فهل فهمت كلامي؟"

2

عندما بدأ بالصراخ
راحت الكرة في حنجرته بالتدحرج.
وانحلَت وطارت مسرعةً.
شعر صالح الصغير بارتياح عظيم
فاخذ يغني بصوت عال رخيم.
أعرف ما حلَ بكرة الحزن الصغيرة
طارت في الهواء بعيداً
أين لا يمكن أن تعود
وحلت محلها كرة سعادة
لكن كانت أكبر من حجما
وأجمل منها شكلاً

(كاركان، 2010، ص. 203 . 206).

3

قصة دارين الوزة الصغيرة لا تريد الذهاب إلى مدرسة الكبار:

في قرية أم الوز الحالمة الغارقة في خضرة الجبال،
وزة اسمها دارين تبدو اليوم شاحبة جداً.
جناحها يرتعشان،
وتتعثر بقائمتها الكبيرتين الواسعتين كسعفة نخيل.
باختصار، لم تكن في أحسن أحوالها !.
مع أن موسم الصيد لم يكن قد أقبل بعد
كي تمرض لشدة القلق مثل باقي الوزات.
وضعت أمها ميزان الحرارة تحت جناحيها
فهكذا تؤخذ حرارة الإوز.
قالت أمها: "لست محرورة ! الحمد لله"
لكنها استدعت قاو
ذكر الإوز المعتمد كطبيب للقن.
وصل على دراجته مرتدياً سترة سوداء طويلة وفي يده
سيجار:
ذلك هو مظهر الطبيب قاو الغريب الأطوار.
وبعد أن عاينها قال:
"لا التهاب بلعوم ولا زائدة دودية
لا احمرار في العيون ولا نزلة صدر".
أخرج من حقيبته دفتر الوصفات
ومن تحت جناحه ريشة غمسها في محبرته.
وكتب: "120 حبة بونبون بطعم الفريزا يومياً،
كوب من شراب الشكولاته الساخنة مع الكثير من
الكريما وقطعة من الكاتو بالكستناء".
ولماذا بالكستناء؟ سألته أم دارين التي كانت تستغرب
دائما علاجات هذا الطبيب.
لأنه لذيذ ! أجاب الطبيب. وابنتك دارين تحتاج أن تسعد
نفسها، أكثر من أي شيء آخر.
وهمس الطبيب في أذن الأم: "أنا أعرف مرض
دارين...ما يؤلمها هو المدرسة !".
المدرسة؟ ! تعجبت الأم.
ودون الدكتور قاو بيده العريضة على مفكرته تاريخ بداية العام الدراسي.
ابتسمت الأم ابتسامة تدل على أنها فهمت ما يجري...
لقد أحسن الطبيب الغريب الأطوار التشخيص:
فدارين تكاد تموت خوفاً
من الانتقال إلى المدرسة الابتدائية.
كانت تقول: "أتتصورين ذلك يا ماما؟
هذه ليست مدرسة عادية. إنها مدرسة ابتدائية!"
منذ بداية العطلة الصيفية كانت أمها تقول لها:
"انتبهي يا دارين، فسوف تدخلين السنة إلى المدرسة الابتدائية.
وفي المدرسة الابتدائية، لا ألعاب ولا مراجيح.
لا دمى ولا زاوية فيها طاولة وكراسي ملونة.
ولا قوالب حلوى في الصف.
لقد بدأ الجد !"
آه، كم مرة سمعت هذه العبارة الصغيرة:
"انتبهي، لقد بدأ الجد!
"ستنتقلين إلى المرحلة الابتدائية؟ إذا لقد بدأ الجد.
لقد أصبحت كبيرة الآن!"
هذا ما كانت تسمعه من عمتها وجدتها، وبائعة الخبز والمزارعة والجزار...
وعندما كانت دارين تتمدد ليلا في سريرها
كانت تتساءل عن الأشياء الجدية التي يمكن أن تحصل في تلك المدرسة
الكبيرة.
فتقول لنفسها: "ربما يطلبون منا المشي على مناقيرنا؟
أو يجبرونا على الرسم بريشاتنا؟
أو يطلبون منا التعرف على كل أنواع الريش الموجودة في القن؟
أو يجعلوننا نعد كل الحبوب الموجودة في الأكياس الكبيرة حتى نصل إلى الرقم
...مليار؟
لعلهم لن يدعونا نأخذ فرصة
بل يسجنوننا في العتمة وينتفون ريشنا كطيور المزارع
التجارية؟"
خيال دارين خصب جدا...
وهذا طبيعي عندما نشعر بالقلق.
عندما تمر هذه الأفكار في خيالها
تبدأ بالارتعاش خوفاً.
"ألا يقول الجميع إن الإوزة بلهاء؟
إذاً ربما سخروا منها في الصف
لأنها تقول أشياء سخيفة جداً.
وماذا لو لم يكن في صفها غير ديوك رومية تقرقر،
وطواويس تتبختر
وماذا لو كانت المعلمة دجاجة مشاكسة
تقاتي بلؤم وتوزع على أجنحة الطيور نقرات مؤلمة؟
عندما تغمض دارين عينيها،
ترى بيتا كبيراً، كبيراً
جدرانه باردة جداً، بيضاء جداً، يشبه المستشفى.
وترى نفسها تائهة في داخله...
في تلك الاثناء، دخلت أم دارين إلى غرفتها
بخطوات خفيفة كي لا تزعجها
حاملة كوباً من شراب الشكولاته الساخنة اللذيذة
وقطعة من الكاتو بالكستناء.
جلست قربها وراحت تهز رأسها وهي تداعب جبين وزتها
الصغيرة
لم تكن تعرف كيف تطمئن وزتها الصغيرة.
فهي نفسها لم تكن مطمئنة.
شعرت أن وزتها الصغيرة كبرت فجأة،
وبسرعة كبيرة، وأنها لم تعد تحتاج أمها كثيراً كما في
السابق!
أترى كيف نضع في رؤوسنا أفكاراً غير صحيحة،
لأنه كان يبدو لدارين أيضاً
أن أمها تريد التخلص منها!
تكلمت دارين أولاً:
"أمي، عندما أذهب إلى المدرسة الابتدائية،
هل تبقين معي هنا لتعدي لي شراب
الشكولاته الساخنة؟
هل هناك من يساعدني عندما أتوه في المدرسة
الابتدائية؟"
ضمت الام دارين تحت جناحيها.
كانت عيناها تدمعان.
"دارين! يجب ألا تقلقي.
سأكون هنا معك، في زاوية من حقيبتك".
وهمست لها أيضاً أشياء أخرى في أذنها،
أشياء وحدهن الأمهات يقلنها لاولادهن،
قصصاً تتحدث عن ولد يكبر
ولكنه لم يصبح بعد كبيراً، وهذا أفضل.
ابتسمت دارين. إنها تشعر بتحسن.
هل هو مفعول شراب الشكولاته الساخنة؟
أم تأثير الكاتو والكلمات الحلوة؟
أغمضت داريت جفنيها
وقد شعرت بطمأنينة كبيرة
حتى أنها غفت تحت جناح والدتها.
جميل جداً أن تشعر أحياناً أننا مازلنا صغارً...

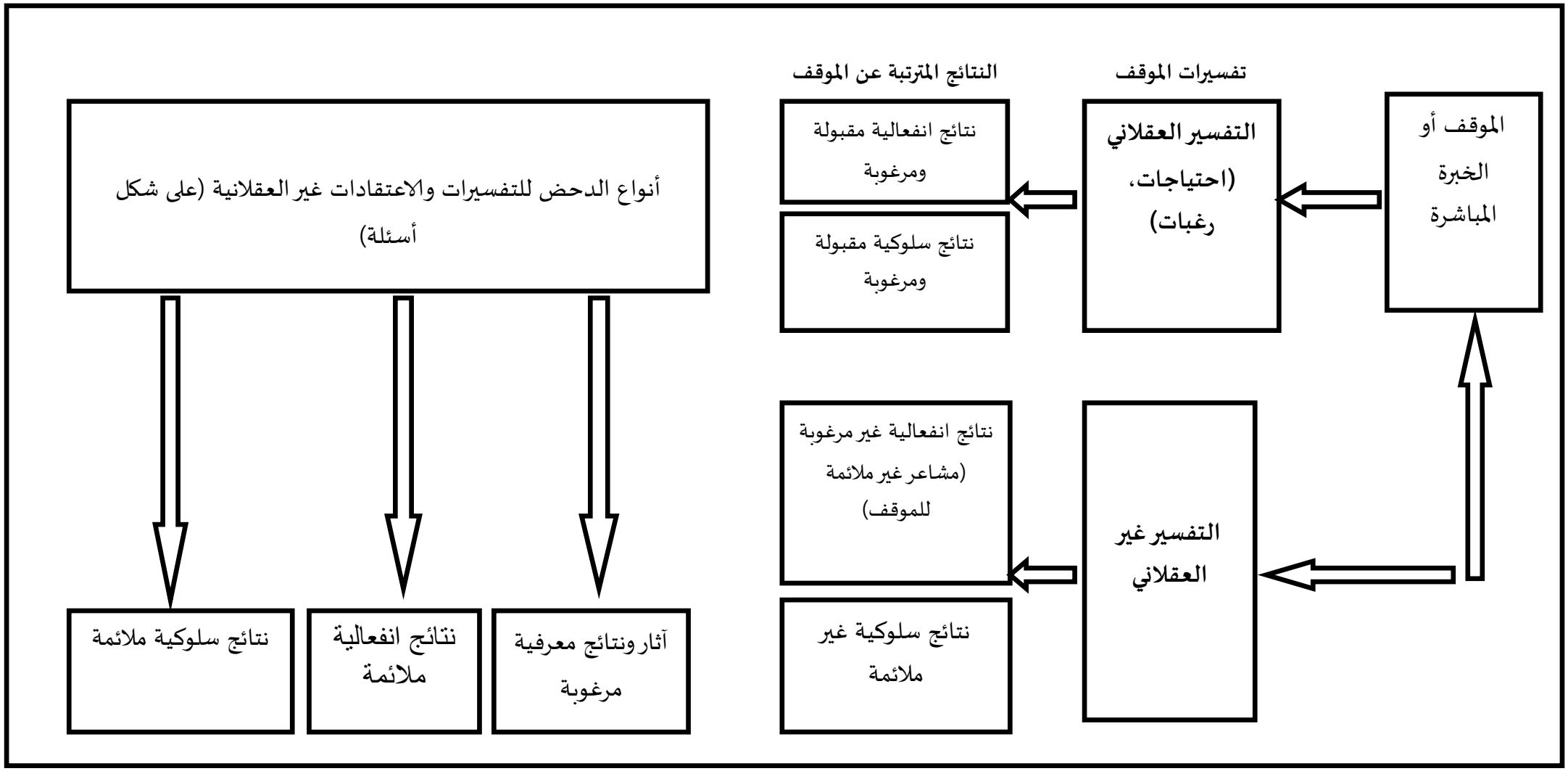
(كاركان، 2010، ص. 36 . 41).

تمرين سيدونا(Sedona)لتحرير المشاعر السلبية

(تقنية الإفراج عن المشاعر) لمبتكرها ليسترليفنسون:

ملاحــظة	التقنية تنفع لكل المشاعر السلبية من "الخوف، الألم، الغضب، الحزن، الغيرة، التردد/ الحقد وغيرها"، وكل هذه المشاعر قد يتم التخلص منها في جلسة واحدة لا تتعدى دقيقتين.
أهداف التقنية	تقبل المشاعر السلبية والتحرر منها، التسامح مع الذات والآخرين، كيفية التعامل مع المشاعر.
التعليمـة	• ضرورة التركيز والجلوس في مكان هادئ ولا وجود لأي شخص فيه يتسبب بالإزعاج. • لمدة نصف ساعة أكتب ما يزعجك. • فكر فيما تريد وابدْ بعمل شرائح وخطة معينة له من النوايا الداخلية حتى تبدأ بالانتقال إليه. • أغمض عينيك أو أتركها مفتوحتين.
الخطـوات	عبارة عن سلسلة من الأسئلة يتم الإجابة عنها بالترتيب: 1. استحضار المشاعر المزعجة والمؤلمة أو الأحداث المزعجة واحضرها لوعيك وكأنك تعيشها الآن. اسأل نفسك: هل ممكن أن أرحب بهذه المشاعر السلبية؟. ثم أجب على نفسك: نعم سأرحب بها. دع هذه المشاعر تأخذ حقها من وجودها في وعيك. عشها واسترجع كل المشاعر بكافة تفاصيلها الآن. إذا كنت تشعر بالحزن خذ وقتك وأنت تشعر بالحزن. 2. هل يمكنني أن أطلق هذه المشاعر وأتحرر منها؟. وتجيب نفسك: نعم يمكنني أن أتحرر منها. 3. هل فعلا سأتحرر من هذه المشاعر؟. تجيب: نعم سأتحرر من هذه المشاعر. 4. متى سأتحرر من هذه المشاعر؟.
تجيـب الآن:	إذا كنت تشعر بأن تلك المشاعر السلبية لازلت بداخلك كرر مرة أخرى هذه الأسئلة وأجب عليها بالترتيب حتى لو تطلب الأمر أن تعيدها عدة مرات في نفس الجلسة إلى أن تصل إلى كلمة "الآن" لأنها أفضل إجابة والمشاعر المصاحبة لهذه الكلمة تكون مدرك بأنها عشت هذه المشاعر السلبية نعم ولكنها الآن لا تؤثر علي وبعد كلمة "الآن" هدوء، سلام، طمأنينة.

. استمـارة العــلاج السلـوكي المعــرفي:



استمـارة عقـد المشاركـة

اتفق الطرفان الموقعان أدناه على أن يلتزم الطرف الثاني (المشارك/ة) بالبنود التالية:

1- الالتزام بحضور الجلسات العلاجية.
2- الالتزام بالاستمرار بمتابعة جلسات البرنامج.
3- احترام قواعد الجلسات العلاجية المتفق عليها .
4- احترام آراء الجماعة العلاجية و المحافظة على أسرارها .
5- الالتزام بالزمن المحدد لكل جلسة ولنشاطاتها.
6- ألا ينهي الطرف الثاني الجلسات العلاجية بنفسه إلا بعد موافقة الطرف الأول (المختصة).

ولقد ارتضى الطرفان بهذه البنود.

إمضاء الطرف الأول

المختصة

إمضاء الطرف الثاني

المشارك (ة)

.نماذج من الواجبات المنزلية المقترحة ضمن جلسات البرنامج:

الواجب المنزلي 01:

سجل ثلاث مواقف انفعالية يمكن أن تتعرض لها خلال الأيام القادمة، والتي تسبب لك الضيق والتوتر والقلق وسجل نوعية ردود أفعالك تجاهها.

الموقف الضاغط	استجـابتي			
	جسدية	انفعالية	معرفية	سلوكية
-1 -2 -3				

الواجب المنزلي 02 :

سجل بعض أساليب المواجهة التي اتخذتها عند مواجهتك لأحداث انفعالية ضاغطة مرة بك وتدوين أي من أساليب وجدته مناسبا في التخفيف من شعورك بالضيق والتوتر.

الحدث الانفعالي الضاغط	أسلوب التعامل مع هذا الحدث
-1 .... -2 .... -3	

الواجب المنزلي 03:

نموذج مراحل التكيف للمواقف الانفعالية الضاغطة.

الموقف المسبب للتوتر	مرحلة الاستعداد (ما قبل الموقف)	مرحلة المواجهة	مرحلة التعامل مع الموقف	مرحلة تعزيز الذات
1. 2. 3.				

الواجب المنزلي 04: تعديل الأفكار.

1-4 نموذج تسجيل الأفكار في المواقف الحقيقية.

الحدث	قبل الموقف	حدوث الموقف	ما بعد الموقف
الأفكار السلبية			
الأفكار الايجابية			

2-4 أذكر إحدى المواقف الضاغطة في العمل و تفسيره حسب نموذج إليس.

A	B	C	D	E

<u>الواجب المنزلي 05</u>: نموذج تسجيل طريقة تفكير الفرد.

الحدث أو الموقف الموتر	التفكير السلبي	التفكير الإيجابي
قبل الموقف		
خلال الموقف		
بعد الموقف		

<u>الواجب المنزلي 06</u>: تعديل الأفكار والأحاديث السلبية.

1-6 نموذج مراحل التحول من العبارات السلبية إلى العبارات الإيجابية.

المواقف الضاغطة	التخيل	الأفكار الهازمة للذات	إيقاف التفكير الهازم للذات	استبدال الأفكار السلبية بالأفكار الايجابية	تعزيز الذات

2-6 نموذج تدريبي لتحليل موقف ضاغط.

الموقف	العبارات السلبية الهازمة للذات	العبارات الإيجابية المعززة للذات
1. محتوى الموقف 2. مهمة توجيه مهارات التكيف 3. التكيف مع المشاعر الغامضة 4. كشف الذات الإيجابي		

6-3 **نموذج تدريبي لتسجيل الأفكار.**

اليوم	الموقف	الانفعالات 0 - 100	الأفكار الأوتوماتكية 0 - 100	الاستجابة العقلانية 0 - 100	النتائج

الواجب المنزلي 07: الاسترخاء.

قم بتمرين الاسترخاء يوميا وسجل استجابتك في هذا الجدول:

المناطق سهلة الاسترخاء	المناطق صعبة الاسترخاء	استرخاء كلي	استرخاء جزئي	درجة التوتر

الواجب المنزلي 08: طلب الدعم.

أكتب قائمة بأهم الأشخاص في حياتك، وابدأ بتنفيذ برنامج تقوم فيه خلال الأيام القادمة بالتفكير بما يحتاج إليه كل واحد منهم منك، خطط يومك بحيث يمكنك أن تستجيب لهذه الحاجات أو المطالب ومن ثم دون ملاحظاتك وأفكارك في أثناء تنفيذ هذا البرنامج.

.....

.....

.....

.....

الواجب المنزلي 09 : جلسة التعبير عن المشاعر والانفعالات .

1- سجل ثلاثة مواقف تقوم فيها بالتعبير عن مشاعرك وانفعالاتك الإيجابية أو السلبية لأشخاص مختلفين في المنزل، في الثانوية..

مع من:	الموقف	كيف تم التعبير	
		مشاعر وانفعالات إيجابية	مشاعر وانفعالات سلبية

الواجب المنزلي 10: مهارة الرفض (لا).

سجل موقفين في الثانوية مع زملائك تعبر فيهما عن القول " لا "، وصف مشاعرك إزاء استخدامك لهذه المهارة.

الموقف الأول:
استجابة الرفض:.....
مشاعرك بعد الرفض: .....
الموقف الثاني:
استجابة:.....
الرفض.....
مشاعرك بعد الرفض:.....

الواجب المنزلي 11: جلسة جمع المعلومات.

اختر مشكلة تواجهك في العمل وتسبب لك الضيق والتوتر ، وحددها من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: من صاحب المشكلة، ما مدى تكرارها، هل توجد مشكلة حقيقة، ما سبب حدوث المشكلة، ماذا قد ينتج عن المشكلة، ما هي الأفكار التي تفكر فيها قبل وبعد وأثناء المشكلة، أو الموقف الانفعالي الضاغط.

صاحب المشكلة: .....
تكرارها.....
أفكاري قبل المشكلة: .....
أفكاري بعد المشكلة: .....
ماذا ينتج عن المشكلة:.....
ما هي الحلول الممكنة لهذه المشكلة:.....

<u>الواجب المنزلي 12:</u> حل المشكلات.

اختار مشكلة واجهتك في الثانوية وحددها بدقة وسمها ثم وضح الأسلوب أو الطريقة التي توصلت بها إلى حل هذه المشكلة:

المشكلة:.....
.....
طريقة الحل: .....
.....

<u>الواجب المنزلي 13:</u>

اكتب مشكلة واجهتك خلال الأسبوع تتعلق بمثيرات الضغط في المراجعة للفروض الفصلية، وضع الحلول الممكنة لهذه المشكلة، ثم وازن بين هذه البدائل، واكتب ما هي القرارات المناسبة والمرجحة لحل المشكلة، وذلك وفق للنموذج التالي:

رقم البديل	البديل	تقييم البدائل		تقييم احتمالية نجاح كل بديل	التفضيل الشخصي لكل بديل
		إيجابيات كل بديل	سلبيات كل بديل		
.1					
.2					
.3					
.4					

استمارات المتابعة:

1. **استمارة تطور الشعور بالتوتر والغضب.**

اليوم	الأفكار	الانفعالات	نسبة التوتر والغضب
الصباح			
المساء			

2. **استمارة الاسترخاء:**

العضلات	نسبة الاسترخاء من 0 إلى 100		
	كلي	جزئي	منعدم

3. **صنف الأفكار التي راودتك في الجدول التالي:**

الموقف	الأفكار	عقلاني	لا عقلاني

4. استمارة نموذج ABCDE.

الموقف	A:الاعتقاد	B:التفسير	C: النتيجة	D:التفسير الجديد	E: النتيجة

5. اذكر التغيرات التي حدثت لك بعد تعرضك لهذه المواقف الانفعالية الضاغطة:

الموقف الانفعالي الضاغط	جسدية	انفعالية	معرفية	سلوكية	الأفكار

6. أذكر بعض المواقف وأسلوب تعاملك معها والنتيجة التي توصلت لها:

الموقف	أسلوب التعامل	النتيجة

7. نموذج مناقشة الاعتقادات اللاعقلانية:

الموقف	المعتقد اللاعقلاني	المناقشة المنطقية	النتيجة	المناقشة الواقعية	النتيجة	المناقشة العملية	النتيجة

8. أذكر بعض المواقف الانفعالية الضاغطة التي اخترتها واذكر ايجابيات وسلبيات كل بديل:

الموقف	الأفكار التلقائية	الأفكار البديلة		ايجابيات	سلبيات	البديل المفضل
		1				
		2				
		3				
		4				

9. سجل الموقف الانفعالي الضاغط والأفكار السلبية والمشاعر المتزنة:

الموقف	الأفكار السلبية	المشاعر المترتبة

10. أذكر مواقف توتر ومناقشة حسب هذا النموذج:

الهدف	المحنة	المعتقد	المناقشة المنطقية	المناقشة الواقعية	المناقشة العلمية	معتقد جديد

11. استمارة نموذج ABCDE.

الموقف	A: الاعتقاد	B: التفسير	C: النتيجة	D:التفسير الجديد	E: النتيجة

12. نموذج مناقشة الاعتقادات اللاعقلانية:

الهدف	المحنة	المعتقد	المناقشة المنطقية	المناقشة الواقعية	المناقشة العلمية	معتقد جديد

. جدول الملاحظة المباشرة.

1.	**اللباس، النظافة**	
2.	**التعبير الجسدي: الاتصال بالعين:** **الوضعية الجسدية:** **التعبير ألوجهي:**	
3.	**الحديث:** **الصوت:** **الطلاقة اللفظية:**	
4.	**التفاعل مع الأخصائية النفسانية:** **اتصال مباشر:** **طريقة الاستجابة للمقياس:**	
5.	**النشاط الجسمي والحركي:**	

. استمارة التحليل العقلاني لبيك.

الاسم واللقب: ..... **التاريخ: .....**

الوضعية	الانفعالات:	الأفكار الأوتوماتكية	الاستجابة العقلانية	النتائج
وصف : الحدث المحدد المؤدي إلى الانفعال السيئ	1تحديدها:.....	أكتب الفكرة الأوتوماتكية التي تسبق الانفعال:	أكتب الفكرة المنطقية الناتجة التي تجيب على الفكرة الأوتوماتكية:	قيم مستوى اعتقادك للفكرة الأوتوماتكية 100 - 0
الأفكار الذكريات التي تنتج الانفعالات السلبية	2تقييم حدة الانفعال: 0 - 100	قيم مستوى اعتقادك في الفكرة الأوتوماتكية 100 - 0	قيم مستوى اعتقادك في الفكرة المنطقية 100 - 0	حدد وقيم الانفعالات التي تنتج .....

. التدريب على الاسترخاء.

أ/تمرين لتنظيم التنفس:

إعداد: جمعية la sarp مأخوذ من مصطفى المصري.

تمرين لتنظيم الاسترخاء:

- خذ نفسا عميقا و أبقه في صدرك لبعض الوقت أرخ عضلات بطنك و دعها تتمدد أملأ صدرك و بطنك بالهواء.
- أخرج الهواء من صدرك ببطء وعد من 1 إلى 5.
- الآن أعد التنفس مرة أخرى: شهيق، زفير 1، 2، 3، 4، 5.

جيد.

ب/نص للتمرين على الاسترخاء العضلي:

أنت مستلقي على الأريكة، عيناك مفتوحتان و أنت تنظر إلى السقف أغمض عينيك	ذراعك اليمنى متعبة، يمكنك أن تشعر بدفء في عضلات ذراعك اليمنى
حس جسمك وأنت مستلق على الأريكة، حس بثقل وزنك	اضغط يدك اليسرى بقوة على الأريكة
اضغط بقوة على الأريكة بكعب قدمك اليمنى	حس عضلات ذراعك اليسرى وهي تتصلب وتشتد
حس عضلات ساقك اليمنى التي بدأت تتصلب وتشتد	الآن، حرر الضغط الموجود في يدك اليسرى وتنهد
الآن، حرر الضغط الموجود في كعبك و تنهد	حس ذراعك اليسرى التي بدأت تصير لينة ومسترخية
حس ساقك اليمنى التي بدأت تصير لينة ومسترخية	ارفع قليلا ذراعك اليسرى فوق الأريكة
ارفع قليلا ساقك اليمنى فوق الأريكة	حس العضلات التي تستعملها لهذا الغرض
حس العضلات التي تستعملها لهذا الغرض	ذراعك اليمنى لا تفعل شئ فهي مستلقية على الأريكة بلا حركة
ساقك اليسري لا تفعل شئ فهي مستلقية على الأريكة بلا حركة	أنزل ذراعك اليسرى إلى الأريكة
أنزل ساقك اليمنى من جديد إلى الأريكة	حس ثقل ذراعك اليسرى وهي مستلقية على الأريكة
ساقك اليمنى متعبة، يمكنك أن تشعر بالدفء في عضلات ساقك اليمنى	ذراعك اليسرى متعبة، يمكنك أن تشعر بالدفء في عضلات ذراعك اليمنى
اضغط بقوة على الأريكة بكعب قدمك اليسرى	اضغط بكتفيك بقوة على الأريكة
حس عضلات ساقك اليسرى التي بدأت تتصلب وتشتد	حس عضلات كتفيك و هي تتصلب وتشتد
الآن، حرر الضغط الموجود في كعبك و تنهد	الآن، حرر الضغط الموجود في كتفيك وتنهد
حس ساقك اليسرى التي بدأت تصير لينة ومسترخية	حس كتفيك وهما تصيران في حالة ليونة واسترخاء
ارفع قليلا ساقك اليسرى فوق الأريكة	حس دفء وثقل كتفيك
حس العضلات التي تستعملها لهذا الغرض	اضغط برأسك بقوة على الأريكة
ساقك اليمنى لا تفعل شئ فهي مستلقية على الأريكة بلا حركة	حس عضلات رقبتك وهي تتصلب وتشتد
أنزل ساقك اليسرى من جديد إلى الأريكة	الآن، حرر رأسك من الضغط وتنهد
حس ساقك اليسرى وهي تصير ثقيلة على الأريكة	حس رقبتك وهي تعود من جديد لينة ومسترخية
ساقك اليسرى متعبة، يمكنك أن تشعر بالدفء في عضلات ساقك اليسرى	الآن، أرفع رأسك قليلا فوق الأريكة
الآن، اقبض عضلات مقعدك معا	حس العضلات التي تستعملها لهذا الغرض
يمكن أن تحس أن الجزء السفلى من جسمك بدأ يتصلب و يشتد	بقية جسمك لا تفعل شيئا
الآن، حرر الضغط و تنهد	الآن، أنزل رأسك على الأريكة
حس الجزء الأسفل من جسمك و هو يصبح لينا ومسترخيا	حس ثقل وتعب وزنك
حس ثقل حوضك وهو مستلق على الأريكة	ضع يديك على بطنك
اضغط يدك اليمنى بقوة على الأريكة	حس ببطنك ستصير دافئة
حس عضلات ذراعك اليمنى وهي تتصلب وتشتد	مد ذراعيك على طول جسمك
الآن، حرر الضغط الموجود في يدك اليمنى وتنهد	حس جسمك كله من حيث الدفء، الوزن والاسترخاء
حس ذراعك اليمنى التي بدأت تصير لينة ومسترخية	الآن، انتهى التمرين... أرجو أن تبقى كذلك مدة دقيقتين أو ثلاث
ارفع قليلا ذراعك اليمنى فوق الأريكة	واستمتع بشعور الاسترخاء في كل جسمك، عندما تكون مستعدا لذلك
حس العضلات التي تستعملها لهذا الغرض	ابدأ بفتح عينيك ببطء حرك أصابع يدك وأصابع قدميك. يمكنك
ذراعك اليسري لا تفعل شئ فهي مستلقية على الأريكة بلا حركة	التثاوب إذا شعرت بحاجة لذلك.
أنزل ذراعك اليمنى إلى الأريكة	
حس ثقل ذراعك اليمنى وهي مستلقية على الأريكة	
1	2

إعداد: مصطفي المصري.

ج . التدريب على التخيل:

إعداد: مصطفي المصري.

تمرين تنشيط التخيل:

أغمض عينيك خذ نفسا عميقا ... أخرج النفس من فمك ببطء و "استرخي". تخيل الرقم 1 أمامك وكأنه مرسوم خلف جفنيك. اجعل الرقم 1 يختفي تخيل الرقم 2 أمامك و كأنه مرسوم خلف جفنيك اجعل الرقم 2 يختفي خذ نفسا عميقا ... أخرج النفس من فمك ببطء و"استرخي" . تخيل أمامك شكل مثلث وكأنه مرسوم خلف جفنيك. إلى جانب المثلث تخيل شكل دائرة أصغر منه. ركز على هذه الصورة الآن، حرك الدائرة تجاه المثلث حتى تستقر في داخله ركز على هذه الصورة ... مثلث في داخله دائرة مرسوم أمامك خذ نفسا عميقا ... أخرج النفس من فمك ببطء و"استرخي" **1**	حرك أصابع يديك و رجليك بلطف، تخيل النشاط يدب في جسمك وينعشه. اجلس قليلا قبل أن تقوم ... انتهى التمرين. تمرين آخر لتنشيط التخيل: تخيل منظرا جميل ومريح و ركز فيه استفسر عن هذا المنظر أدرج الإحساسات الأخرى كالسمع والشم والذوق والإحساس بالحركة تجول في هذا المنظر وصف ما تراه وما تحسه. إن وجدت صعوبة في إيجاد المنظر أو المكان سأساعدك مثال: أنت في بداية طريق طويل، تحرك إلى الأمام، ماذا ترى (...) حسنا تحرك في هذا الاتجاه وتجد بيتا، تدخل البيت، ماذا ترى. **2**

د . تقنية المكان الآمن:

إعداد الدكتور: مصطفي المصري.

الجمعية الجزائرية للبحث في علم النفس SARP

أغمض عينيك خذ نفسا عميقا ... أخرج النفس من فمك ببطء و"استرخي". فكر في مكان تشعر فيه بالأمان والراحة... ابحث في ذاكرتك عن مكان تشعر فيه بالأمان و الراحة عندما تجد هذا المكان أعط إشارة بطرف إصبعك ...أمان ...راحة (عندما يعطي إشارة). حسنا ... تخيل هذا المكان الذي تشعر فيه بالأمان و الراحة. في هذا المكان الذي تشعر فيه بالأمان والراحة تنظر حولك لترى أشكال وأشياء، ركز لترى هذه الأشياء. في هذا المكان الذي تشعر فيه بالأمان و الراحة تسمع أصوات مختلفة ركز أذنيك لتسمع هذه الأصوات. في هذا المكان الذي تشعر فيه بالأمان و الراحة تحس بطعم معين ركز لتتذوق هذا الطعم. في هذا المكان الذي تشعر فيه بالأمان و الراحة قد تشم رائحة أصوات مختلفة، ركز لتشم هذه الرائحة. في هذا المكان الذي تشعر فيه بالأمان والراحة قد ترى أشياء تتحرك ... ركز لترى الحركة. **1**	في هذا المكان الآمن... حيث تشعر بالأمان و الراحة ترى أشياء تشعرك بالأمان و الراحة، و تسمع أشياء تشعرك بالأمان والراحة، وتتذوق أشياء تشعرك بالأمان والراحة، وكذلك رائحة تشعرك بالأمان والراحة ... ركز حواسك جميعها في تخيل هذا المكان. عندما تركز حواسك في هذا المكان الآمن، الذي تشعر فيه بالأمان والراحة، ينتابك شعور جميل ولطيف. ركز في هذا الإحساس ... أشر بيدك إلى مكان من جسمك حيث يتركز هذا الإحساس ... (عندما يعطي إشارة). حسنا ... ركز في هذا الإحساس الجميل و اجعله يزيد ويكبر. خذ نفسا عميق ... أخرج النفس من فمك ببطء و هذا الإحساس الجميل و اجعله يزيد ويكبر. تابع التنفس ... و مع كل زفير اجعل هذا الإحساس الجميل واجعله يزيد ويكبر. وينتشر في جميع جسمك. في الحصة القادمة في هذه التقنية يستبدل اسم (المكان الآمن) بالاسم الذي أعطاه العميل وكذلك (الإحساس الجميل) بالشعور الذي وصفه. **2**

الملحق (13): *معايير التوجيه الخاصة بالبرنامج العلاجي الانتقائي.*

1 . ضعيف 2. متوسط 3. مناسب جدا 0. غير مناسب.

إجراءات البرنامج		1	2	3	0	الملاحـــظات والاقتراحـــات
فكرة البرنامج						
عنوان البرنامج						
عدد الجلسات						
الزمن المقترح للجلسات						
معدل الجلسات أسبوعيا						
ترتيب الوحدات						
مواءمة البرنامج للمرحلة العمرية						
مواءمة الوحدات مع الخاصية المراد تنميتها	التعرف على الانفعالات					
	فهم الانفعالات					
	التعبير على الانفعالات					
	ضبط الانفعالات					
	استخدام الانفعالات					
مواءمة الأنشطة مع الوحدات	التعرف على الانفعالات					
	فهم الانفعالات					
	التعبير على الانفعالات					
	ضبط الانفعالات					
	استخدام الانفعالات					
مواءمة الفنيات والاستراتيجيات مع الأنشطة	التعرف على الانفعالات					
	فهم الانفعالات					
	التعبير على الانفعالات					
	ضبط الانفعالات					
	استخدام الانفعالات					

بطاقة توجيه خاصة بجلسات البرنامج ومحتواها:

رقم الجلسة	مدة الجلسة				هدف الجلسة				فاعلية المحتوى				الخطوات المتبعة في الجلسة				الملاحـــظات والاقتراحـــات
	مناسب			غير مناسب	مناسب			غير مناسب	مناسب			غير مناسب	مناسب			غير مناسب	
	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	3	2	1	0	
01																	
02																	
03																	
04																	
05																	
06																	
07																	
08																	
09																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	

																		16
																		17
																		18
																		19
																		20
																		21
																		22
																		23
																		24
																		25

الملحق (14): *مجموعة صور من جلسات البرنامج التدريبي المطبق مع أفراد المجموعة التجريبية.*














التدريب على كفاءة التعرف الانفعالي
التدريب على كفاءة الفهم الانفعالي


التعرف الانفعالي


التدريب على كفاءة التعرف الانفعالي
التدريب على كفاءة الاستخدام الانفعالي
التدريب على كفاءة الفهم الانفعالي
التدريب على كفاءة التعبير الانفعالي


التنافس ما بين الفريق الأزرق والفريق البرتقالي

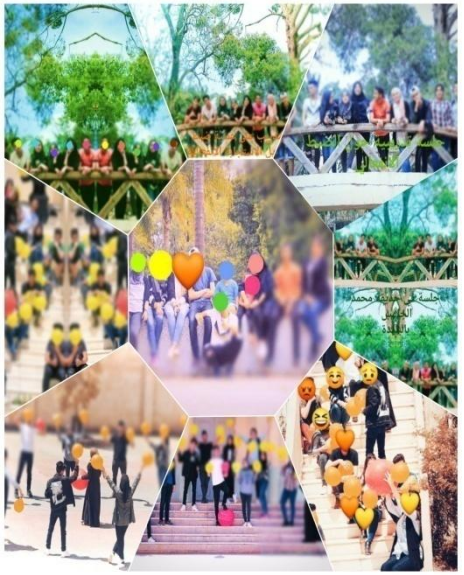

التنافس ما بين الفريق البرتقالي والأخضر
نشاط الحبل والكريات
نشاطات تنافسية
ثانوية عبد الكريم بودرغومة بالبليدة


التنافس ما بين الفريق الأزرق والفريق البرتقالي


حديقة سيدي يعقوب بالبليدة
التديب على روح العمل الجماعي
والعمل ضمن فريق

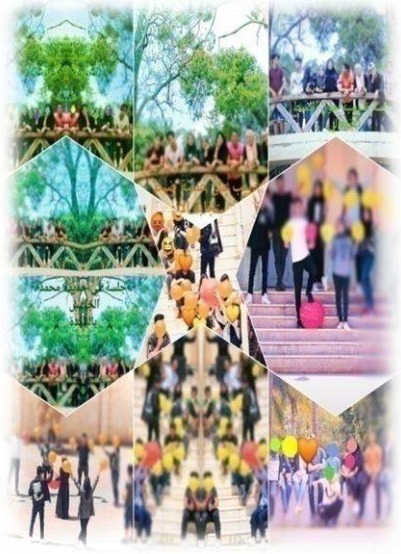

لعبة النط السريع عن الحبل
باط النط السريع على الحبل


نشاطات تنافسية
النط السريع على الحبل
لعبة النط على الحبل




التدريب على كفاءة التعرف الانفعالي












جلسة
الجامس
بالبلدة


جلسة
الجامس
بالبلدة




جلسة تدريبية حول الضبط
الانفعالي




التدريب على كفاءة
الانفعالي


التدريب على عملية ضبط
تعديل الاستجابة الانفعالية










التدريب على كفاءة الاستخدام
الانفعالي






التعرف الانفعالي



الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

