الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أم البواقي

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

أطروحـــة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه الطور الثالث

الشعبة : العلوم الاجتماعية – علم النفس

التخصص : علم النفس العيادي

من طرف :

بوالصوف نجلاء

عنوان الأطروحة:

فعالية برنامج تدريبي قائم على المهارات الحياتية النفس-إجتماعية في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين

-دراسة ميدانية بثانوية بن طوبال سليمان –ميلة-

أطروحة مناقشة بتاريخ 30 سبتمبر 2024 أمام لجنة المناقشة المشكلة من :

الرقم	اللقب والإسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	د. نادية فضال	أستاذ محاضر أ	جامعة أم البواقي	رئيسا
02	د. أسماء سعادو	أستاذ محاضر أ	جامعة أم البواقي	مشرفا ومقررا
03	د. بن عبيد عبد الرحيم	أستاذ محاضر أ	جامعة أم البواقي	ممتحنا
04	د. فضيلة عروج	أستاذ محاضر أ	جامعة أم البواقي	ممتحنا
05	أ.د. خديجة بن فليس	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	ممتحنا
06	د. سامي مقلاتي	أستاذ محاضر أ	جامعة قسنطينة 2	ممتحنا

السنة الجامعية: 2024-2025

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أم البواقي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

أطروحـــة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه الطور الثالث

الشعبة : العلوم الاجتماعية – علم النفس

التخصص : علم النفس العيادي

من طرف :

بوالصوف نجلاء

عنوان الأطروحة:

فعالية برنامج تدريبي قائم على المهارات الحياتية النفس-إجتماعية في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين

-دراسة ميدانية بثانوية بن طوبال سليمان –ميلة-

أطروحة مناقشة بتاريخ 30 سبتمبر 2024 أمام لجنة المناقشة المشكلة من :

الرقم	اللقب والإسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	د. نادية فضال	أستاذ محاضر أ	جامعة أم البواقي	رئيسا
02	د. أسماء سعادو	أستاذ محاضر أ	جامعة أم البواقي	مشرفا ومقررا
03	د. بن عبيد عبد الرحيم	أستاذ محاضر أ	جامعة أم البواقي	ممتحنا
04	د. فضيلة عروج	أستاذ محاضر أ	جامعة أم البواقي	ممتحنا
05	أ.د. خديجة بن فليس	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	ممتحنا
06	د. سامي مقلاتي	أستاذ محاضر أ	جامعة قسنطينة 2	ممتحنا

السنة الجامعية: 2024-2025

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

﴿ وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَإِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾

سورة الأنفال الآية ﴿49﴾

بسم الله والصلاة والسلام على سيدنا مُحَمَّد رسول الله، نحمد الله ونشكره أولا وقبل كل شيء، فلولا حكمة الله في تسيير أمرنا كلّه ما كان لنا أن نجد في اليسر خيرا وفي العقبة خيرا كذلك، ولولا فضل الله وتوفيقه ما كان لنا أن نتم هذا العمل المتواضع، فاللهم اجعله علما نافعا وعملا قيّما وعسى أن يكون لنا صدقة جارية عن كل من انتفع به.

أتقدم بجزيل الشكر وخالص الامتنان والتقدير لأستاذتي الفاضلة "د. أسماء سعادو"، التي كانت مثالا يحتذى به في التفاني في العمل ونِلْتُ من الحظ أوفره بأنها كانت مشرفتي، حيث لم تكتفي بتوجيه وتصويب خطاي ومرافقتي طوال مساري الأكاديمي فحسب، بل جادت عليّ بصدر رحب من خبرتها القيّمة وكفاءتها العالية وأصبحت بمثابة أمي الأكاديمية، وفرت لي الدعم والمساندة على الصعيد الأكاديمي والشخصي بكل حزم وطيبة وإيجابية. دمتِ عظيمة أستاذتي، وجزاك الله عنا خيرا واسعا لا ينضب ولا يفنى.

وأتقدم بجزيل الشكر للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بالاطلاع على هذا العمل وتشريفنا بالمشاركة في مناقشته وإثرائه عبر ملاحظاتهم العلمية القيّمة. سدد الله خطاكم ووفقكم للخير.

كما نشكر السادة المحكمين على جودهم بوقتهم وجهدهم وتفضلهم بتحكيم ادوات الدراسة، ولا ننسى بالشكر كل أساتذة وعمال كلية العلوم الانسانية والاجتماعية لجامعة أم البواقي الساهرين على جودة العلم والبحث العلمي، والشكر موصول لكل الزملاء ولجميع من قدموا لنا يد العون من قريب أو من بعيد، جزاكم الله الخيرات والبركات.

وأخيرا، أتقدم بالشكر والتقدير لعمال ثانوية بن طوبال سليمان –ميلة– مدير المؤسسة، والناظر وبالأخص مستشارة التوجيه "د. فتيحة بودلال"، والذين رافقونا وسهلوا علينا مهامنا وساندونا طيلة اجراءات التطبيق الميداني للدراسة، وإلى كل تلاميذ المؤسسة وبالأخص أفراد عينة الدراسة والمراهقين من المجموعة التجريبية الذين شاركوا بكل جدية وفعالية في التدريب ضمن البرنامج محل الدراسة. وفقكم الله جميعا.

نسأل الله أن يجزيكم عنا خير الجزاء.

نجلاء بوالصوف.

إهداء

﴿وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ سورة الإسراء الآية ﴿24﴾

إلى من هم أحرصُ منّي على نفسي،

إلى من يسبق خوفهما عليّ قلقي ومن تسبق رعايتهما واهتمامهما بي حاجتي، إلى من قدمتا عمرهما بلا كلل ولا ملل من أجل أن تغدقاني حبا وعطفا، إلى أمي الحبيبة "عفيفة" وأمي الغالية "جدتي حورية" رحمها الله وأسكنها فسيح جناته.

إلى من آمنا بي وكانا مصدر أماني وقوتي الدائم، إلى من تعلو الابتسامة والعطف وجههما بغض النظر عن ما يمران به، إلى من يحنو علي، إلى أبي الحبيب "لخضر" وأبي الغالي "جدي الطاهر" رحمه الله واسكنه فسيح جناته.

إلى أخي "مراد" رحمه الله تعالى وأسكنه فسيح جناته، عسى من يقرأ إهدائي هذا أن يدعو له ولموتانا ولكل موتى المسلمين بالرحمة والمغفرة.

إلى زوجي "رشيد" رفيق حياتي ودربي، من يؤمن بي ويدعمني دائما، من ساندني وأضاء بأمله أملي.

إلى مصدر المرح والفرح، إلى من ساندني أخي الحبيب "تقي" وأختي الحبيبة "ابتهال"، إلى من رصت قواعد الأساس في دراستي، خالتي "منال".

إلى صديقتي، رفيقة قلبي، ساندتني في كل خطوة أخطوها، وكانت لي عقلا آخر في جسد آخر، "لينة"،

إلى صديقاتي، أخواتي حبيباتي، من دعمنني وساندنني بكل صدر رحب، "رقية"، "مياسة"، "كنزة"، و"يسرى".

وإلى رفاق المشوار "وسام"، "صليحة"، "سمية" وكل زملاء دفعتي.

إلى أستاذتي مشرفتي وأمي الأكاديمية، د. أسماء سعادو.

إلى كل من يسعى في سبيل العلم...

نجلاء بوالصوف.

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر وتقدير.....	
إهداء.....	
قائمة المحتويات.....	
قائمة الجداول.....	
قائمة الأشكال.....	
قائمة الملاحق.....	
ملخص الدراسة.....	
Abstract.....	
المقدمة.....	26
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة.....	31
2- فرضيات الدراسة.....	35
2-1 الفرضية العامة.....	35
2-2 الفرضيات الجزئية.....	36
3- أهداف الدراسة.....	36
4- أهمية الدراسة.....	37
5- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة (Literature review).....	38
5-1 عرض ومراجعة الأدبيات.....	38
5-2 مراجعة الدراسات السابقة.....	51
5-3 الفجوة العلمية ومكانة الدراسة.....	54
6- الضبط الإجرائي لمصطلحات الدراسة.....	55
6-1 المهارات الحياتية النفس-اجتماعية.....	55
6-2 البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية (PSLS-TPa).....	57

6-3 القلق..... 58
6-4 السلوك العدواني..... 58
6-5 المراهق..... 58
خلاصة..... 59

الفصل الثاني: المهارات الحياتية والتدريب عليها

تمهيد..... 61
1- مفهوم المهارات الحياتية..... 61
2- جذور المهارات الحياتية..... 63
2-1 ظهور الحاجة إلى المهارات الحياتية..... 63
2-2 الجذور النظرية للمهارات الحياتية..... 66
3- أصناف المهارات الحياتية..... 71
3-1 المهارات الحياتية عامةً..... 71
3-2 المهارات الحياتية النفس-اجتماعية..... 74
4- أهمية المهارات الحياتية وظهور الحاجة إلى القياس..... 82
5- التدريب على المهارات الحياتية..... 85
5-1 التدريب والبرامج التدريبية..... 85
5-2 البرامج التدريبية القائمة على المهارات الحياتية..... 86
5-3 خصوصية التدريب على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية..... 90
6- خصوصية المراهق الجزائري في حاجته للتدريب على المهارات الحياتية النفس اجتماعية.... 92
خلاصة..... 94

الفصل الثالث: القلق والمراهق

تمهيد..... 97
1- مفهوم القلق..... 97
2- عوامل الخطورة لظهور القلق..... 100
2-1 العوامل البيولوجية التكوينية..... 100
2-2 العوامل البيئية..... 102

2-3 العوامل الذاتية..... 105
3- مستويات القلق..... 105
4- تصنيف وتشخيص اضطرابات القلق..... 106
4-1 بين القلق السوي والمرضي..... 106
4-2 الأعراض العامة للقلق..... 108
4-3 معايير تصنيف وتشخيص اضطرابات القلق..... 108
5- النماذج النظرية المفسرة للقلق..... 114
5-1 النموذج العصبي البيولوجي..... 114
5-2 النموذج التحليلي السيكودينامي..... 115
5-3 نموذج نظريات التعلّق..... 116
5-4 النموذج المعرفي السلوكي..... 117
5-5 نموذج التقبل والالتزام ونظرية الأطر العلائقية..... 121
5-6 النموذج النسقي الأسري..... 124
6- أساليب خفض القلق..... 127
6-1 الكشف المبكر، الوقاية والتدريب..... 127
6-2 الأساليب العلاجية الدوائية..... 128
6-3 الأساليب المرتكزة على العلاج النفسي..... 130
7- خصوصية القلق لدى المراهق الجزائري..... 138
خلاصة..... 139

الفصل الرابع: السلوك العدواني والمراهق

تمهيد..... 141
1- مفهوم السلوك العدواني..... 141
2- عوامل الخطورة لظهور السلوك العدواني..... 143
2-1 العوامل البيولوجية التكوينية..... 144
2-2 العوامل الذاتية النفسية..... 145
2-3 العوامل البيئية الاجتماعية..... 146

3- مظاهر السلوك العدواني..... 148
4- التصنيف والتشخيص المتعلق بالسلوك العدواني..... 150
4-1 بين العدوان السوي والسلوك العدواني المرضي..... 150
4-2 العلامات الدالة للسلوك العدواني..... 152
4-3 معايير تصنيف وتشخيص السلوك العدواني..... 153
5- النماذج النظرية المفسرة للسلوك العدواني..... 157
5-1 النموذج التطوري..... 157
5-2 النموذج التحليلي ونظريات التعلّق..... 159
5-3 نموذج التعلّم الاجتماعي..... 160
5-4 فرضية الإحباط-عدوان..... 162
5-5 النموذج المتكامل للعدوان (GAM)..... 163
6- أساليب خفض السلوك العدواني..... 167
6-1 الكشف المبكر، الوقاية والتدريب..... 167
6-2 الأساليب العلاجية الدوائية..... 168
6-3 الأساليب المرتكزة على العلاج النفسي..... 169
7- خصوصية السلوك العدواني لدى المراهق الجزائري..... 172
خلاصة..... 173

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد..... 176
1- الدراسة الاستطلاعية..... 176
1-1 إجراءات الدراسة الاستطلاعية..... 177
1-2 أهداف الدراسة الاستطلاعية..... 179
1-3 منهج الدراسة الاستطلاعية..... 180
1-4 عينة الدراسة الاستطلاعية..... 180
1-5 أدوات الدراسة الاستطلاعية..... 184
1-6 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية..... 192

7-1 نتائج الدراسة الاستطلاعية..... 192
2- الدراسة النهائية..... 193
2-1 اجراءات الدراسة النهائية..... 193
2-2 منهج الدراسة النهائية..... 195
2-3 حدود ومجالات الدراسة النهائية..... 196
2-4 مجتمع وعينة الدراسة النهائية..... 197
2-5 أدوات الدراسة النهائية وخصائصها السيكومترية..... 202
2-6 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة النهائية..... 215
خلاصة..... 216

الفصل السادس: عرض، تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد..... 218
1- تذكير بفرضيات وأهداف الدراسة..... 218
2- مجريات التطبيق الميداني..... 219
3- عرض وتفسير نتائج الدراسة..... 223
3-1 التحقق من شروط الاختبارات الإحصائية..... 223
3-2 حساب الدلالة الإحصائية (نتائج الفرضيات)..... 229
3-3 حساب الدلالة العملية (حجم الأثر-Effect Size)..... 239
4- تحليل ومناقشة نتائج الدراسة على ضوء فرضياتها..... 241
4-1 تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى للدراسة..... 241
4-2 تحليل ومناقشة نتائج الدراسة الجزئية الثانية للدراسة..... 243
4-3 تحليل ومناقشة نتائج الدراسة الجزئية الثالثة للدراسة..... 244
4-4 تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة للدراسة..... 247
4-5 تحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة للدراسة..... 248
5- مناقشة نتائج الدراسة على ضوء أهدافها..... 252
6- عرض عام لنتائج الدراسة..... 245
خلاصة..... 255

قائمة المحتويات

خاتمة..... 257

توصيات الدراسة..... 258

آفاق ومقترحات بحثية..... 259

محدودية الدراسة (Study Limitations) 260

قائمة المراجع..... 263

قائمة المراجع باللغة العربية..... 263

قائمة المراجع باللغات الأجنبية..... 271

الملاحق..... 287

قائمة الجداول

الجدول رقم	العنوان	الصفحة
(01)	الكلمات المفتاحية الدالة المعتمدة في البحث الوثائقي الإلكتروني	39
(02)	عرض الدراسات السابقة	51
(03)	تصنيف اضطرابات القلق حسب الدليل التشخيصي (ICD-10)	109
(04)	تصنيف اضطرابات القلق حسب الدليل التشخيصي (ICD-11)	110
(05)	معايير تشخيص اضطرابات القلق حسب الدليل التشخيصي (DSM-5)	111
(06)	العلاجات الدوائية للقلق	129
(07)	الأصناف التفصيلية للسلوك العدواني وفقا لنموذج Baron	149
(08)	السلوك العدواني حسب التصنيف الإحصائي (ICD-10)	154
(09)	السلوك العدواني حسب الدليل التشخيصي (ICD-11)	155
(10)	السلوك العدواني حسب الدليل التشخيصي (DSM-5)	155
(11)	توزيع مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية في مرحلتها الأولى	180
(12)	مؤشرات الأهلية (Eligibility) لتحديد المجتمع الحقيقي للدراسة النهائية	182
(13)	توزيع وخصائص المجتمع الحقيقي للدراسة النهائية	182
(14)	مدى الدرجات الموافقة لمستويات مقياس المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YS)	186
(15)	نتائج الصدق التميزي (صدق المقارنة الطرفية) لمقياس "تايلور" للقلق الصريح	187
(16)	نتائج اختبار ثبات التجزئة النصفية ومعامل آلفا كرونباخ لمقياس "تايلور" للقلق الصريح	188
(17)	مدى الدرجات الموافقة لمستويات مقياس "تايلور" للقلق الصريح	188
(18)	نتائج الصدق التميزي (صدق المقارنة الطرفية) لمقياس "أمال باظه" للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين	189
(19)	معاملات الارتباط بين الدرجة الجزئية للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس "أمال باظه" للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين	190
(20)	نتائج اختبار ثبات التجزئة النصفية ومعامل آلفا كرونباخ لمقياس "أمال	191

	باظه" للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين	
(21)	مدى الدرجات الموافقة لمستويات مقياس "أمال باظه" للسلوك العدواني والعدائي الصورة المقننة على البيئة الجزائرية	191
(22)	توزيع مفردات المجموعة التجريبية حسب متغيري الجنس والسن	199
(23)	توزيع مفردات المجموعة الضابطة حسب متغيري الجنس والسن	200
(24)	الأساليب والأدوات التدريبية للبرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية (PSLS-TPa)	205
(25)	المخطط المحكّم للبرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية (PSLS-TPa)	206
(26)	الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YS)	212
(27)	الخصائص السيكومترية لمقياس تايلور للقلق الصريح	214
(28)	الخصائص السيكومترية لمقياس "أمال باظه" للسلوك العدواني والعدائي للمراهقين	214
(29)	مجريات التطبيق الميداني للبرنامج التدريبي (PSLS-TPa)	221
(30)	نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لبيانات المجتمع الحقيقي للدراسة النهائية	224
(31)	نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لبيانات عينة الدراسة النهائية	225
(32)	نتائج اختبار تجانس التباين–التغاير لبيانات عينة الدراسة النهائية	228
(33)	نتائج اختبار اعتدالية التوزيعات–الكشف عن القيم المتطرفة لبيانات عينة الدراسة النهائية	229
(34)	البيانات الوصفية للمتغيرات التابعة على القياس القبلي حسب مجموعات المتغير المستقل	230
(35)	نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للقياس القبلي للمتغيرات التابعة	230
(36)	البيانات الوصفية للمتغيرات التابعة على القياس البعدي حسب مجموعات المتغير المستقل	232
(37)	نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للقياس البعدي للمتغيرات التابعة	232
(38)	نتائج تحليل التباين الأحادي بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة	233

	للقياس البعدي للمتغيرات التابعة	
(39)	نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة للكشف عن الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمتغيرات التابعة لدى المجموعة التجريبية	235
(40)	نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة للكشف عن الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمتغيرات التابعة لدى المجموعة الضابطة	236
(41)	المستويات الموافقة لمتوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على القياسين القبلي–البعدي	238
(42)	معادلات وقيم ومرجعية تفسير مقاييس حجم الأثر لفعالية البرنامج التدريبي (PSLS-TPa)	239
(43)	نتائج تحديد حجم الأثر (فعالية) البرنامج التدريبي (PSLS-TPa)	240
(44)	المستويات الموافقة لمتوسط الدرجات القبلية–البعدية للمهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى المجموعة التجريبية	253

قائمة الأشكال

الشكل رقم	العنوان	الصفحة
(01)	نموذج الحاجات النهائية للتدخلات القائمة على المهارات الحياتية	67
(02)	مسارات تأثير عامل العلاقة الأبوية وأساليب التربية على ظهور القلق	103
(03)	مخطط النموذج المعرفي السلوكي لتفسير القلق	121
(04)	شجرة اختيار علاج اضطرابات القلق حسب النموذج المعرفي السلوكي	134
(05)	مخطط النموذج المتكامل للعدوان (GAM)	164
(06)	مخطط يوضح إجراءات الدراسة الاستطلاعية بمرحلتيها	179
(07)	دائرة نسبية توضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية في مرحلتها الأولى وفقا لمتغير الجنس	181
(08)	دائرة نسبية توضح توزيع المجتمع الحقيقي للدراسة النهائية وفقا لمتغير الجنس	183
(09)	أعمدة بيانية توضح توزيع المجتمع الحقيقي للدراسة النهائية وفقا لمتغير السن	183
(10)	تهيئة بيئة التطبيق الميداني للدراسة النهائية	194
(11)	الاختيار العشوائي لمفردات عينة الدراسة النهائية	197
(12)	مخطط يوضح إجراءات معاينة مجموعات الدراسة النهائية	198
(13)	دائرة نسبية توضح توزيع مفردات المجموعة التجريبية وفقا لمتغير الجنس	199
(14)	أعمدة بيانية توضح توزيع مفردات المجموعة التجريبية وفقا لمتغير السن	199
(15)	دائرة نسبية توضح توزيع مفردات المجموعة الضابطة وفقا لمتغير الجنس	201
(16)	أعمدة بيانية توضح توزيع مفردات المجموعة الضابطة وفقا لمتغير السن	201
(17)	مخطط يوضح إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي (PSLS-TPa)	220
(18)	نتائج لوحات الانتشار للتحقق من افتراض العلاقة الخطية لاختبار (MANOVA)	227
(19)	أعمدة بيانية توضح المتوسطات الهامشية المرجحة للمجموعتين التجريبية الضابطة بالنسبة للقياس القبلي للمتغيرات التابعة	231
(20)	أعمدة بيانية توضح المتوسطات الهامشية المرجحة للمجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للقياس البعدي للمتغيرات التابعة	234
(21)	أعمدة بيانية توضح متوسط درجات القياس القبلي والبعدي للمتغيرات	236

	التابعة لدى المجموعة التجريبية	
(22)	أعمدة بيانية توضح متوسط درجات القياس القبلي والبعدي للمتغيرات التابعة لدى المجموعة الضابطة	237

قائمة الملاحق

الملحق رقم	العنوان	الصفحة
(01)	قائمة بالسادة المحكمين للبرنامج التدريبي (PSLS-TPa) ومقياس المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YP)	287
(02)	البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى المراهقين (PSLS-TPa) Psycho-Social Life Skills Training Program for Adolescents الصورة النهائية (الحقيبة التدريبية)	288
(03)	نموذج العقد التدريبي وتعهد بالمشاركة في الدراسة الميدانية	343
(04)	مقياس المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YS) Psycho-Social Life Skills among Young people Scale الصورة النهائية ومفتاح التصحيح	344
(05)	مقياس "تايلور" للقلق الصريح Taylor Manifest Anxiety Scale	348
(06)	مقياس "أمال باظه" للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين Aggressive Behavior and Hostility among Adolescents Scale نسخة مقننة على البيئة الجزائرية	350
(07)	الموافقة الإدارية الجامعية لإجراء الدراسة الميدانية	353
(08)	الموافقة الإدارية للجهات المستقبلة لإجراء الدراسة الميدانية	354
(09)	مخرجات (SPSS25) لنتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة	355

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية بشكل أساسي إلى البحث في فعالية برنامج تدريبي قائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين. ومن أجل ذلك، تم الاعتماد على المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي ثنائي القياس (قبلي–بعدي) بمجموعة للمقارنة، وتكونت عينة الدراسة من (30) مراهقا ومراهقة يتميزون بمستويات متوسطة إلى مرتفعة جدا في كل من القلق والسلوك العدواني لدى نفس المفردة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة من المجتمع الحقيقي للدراسة التي تمت على مستوى ثانوية بن طوبال سليمان بولاية ميلة–الجزائر السنة الدراسية (2023–2024)، ومن ثم تعيينهم بطريقة عشوائية تبادلية ضمن مجموعة تجريبية (n=15) تلقت البرنامج التدريبي وأخرى ضابطة (n=15) لم تتلق أي تدخل تدريبي.

تمثلت أدوات الدراسة في برنامج تدريبي يشار إليه اختصارا ببرنامج (PSLS-TPa) تم تصميمه من طرف الطالبة الباحثة بهدف تدريب المراهقين وتنمية ثمانية مهارات حياتية لديهم عبر ثلاثة محاور: مهارات ذات منحى معرفي (التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، حل المشكلات واتخاذ القرار)، ذات منحى انفعالي (الوعي بالذات، تقدير وتوكيد الذات، الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط)، ومهارات ذات منحى اجتماعي (التعاطف الوجداني، التواصل الفعّال وبناء علاقات بين–شخصية)، طبقت على مدى (14) حصة تدريبية بمعدل حصتين أسبوعيا دامت كل منها في المتوسط (90 دقيقة). إضافة إلى مقياس المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YP)، وأدوات القياس القبلي–البعدي بعد إعادة حساب خصائصها السيكومترية والمتمثلة في: مقياس تايلور للقلق الصريح من تقنين لبيض وبن عبد الرحمان (2022)، ومقياس آمال باظه للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين من تقنين أبريعم (2017).

بعد التحليل الإحصائي والعملي لنتائج الدراسة بالاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الإجتماعية (SPSS25) من خلال تحليل التباين المتعدد أحادي الاتجاه (One-Way MANOVA)، اختبار "ت" للعينات المترابطة، واختبارات مربع ايتا و"د" لكوهن لقياس حجم الأثر، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يمتلك البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية فعالية في خفض القلق والسلوك العدواني معا باعتبار التفاعل القائم بينهما أو كل على حدة لدى المراهقين.
- يمتلك البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) أثرا كبيرا في خفض القلق والسلوك العدواني معا (بدلالة قيم مربع إيتا)، وأثرا متوسطا في خفض القلق بمتوسط (5.5) درجة في مقابل أثر كبير جدا في خفض السلوك العدواني بمتوسط (45.1) درجة كل على حدة لدى المراهقين (بدلالة قيم "د" لكوهن).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي للقلق والسلوك العدواني لصالح المجموعة التجريبية، وبين القياس القبلي والبعدي للقلق والسلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

ملخص الدراسة

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس القبلي للقلق والسلوك العدواني، ولا بين القياس القبلي والبعدي للقلق والسلوك العدواني لدى المجموعة الضابطة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، المهارات الحياتية، القلق، السلوك العدواني، المراهق.

Abstract:

The current study mainly aims to examine the effectiveness of a psycho-social life skills training program in reducing anxiety and aggressive behavior among adolescents. In order to achieve this aim, the experimental method was relied on using a quasi-experimental design with dual measurements (pre-posttest) and a comparison group. The study sample consisted of (30) male and female adolescents displaying moderate to very high levels of both anxiety and aggressive behavior, the participants were randomly selected in a systematic manner from the true population of the study, conducted at the Ben Toubal Slimane high school in Mila, Algeria. Through random alternating assignment, Sample members were allocated to either the experimental group (n=15) receiving the training program or the control group (n=15) which did not receive any training intervention.

The study tools consisted of a training program, referred to as (PSLS-TPa), designed by the researcher with the aim to train and develop (08) life skills categorized in three axes: cognitively-oriented (critical thinking, creative thinking, problem solving and decision making), emotionally-oriented (Self-awareness, self-esteem and assertion, emotional regulation and stress management), and socially-oriented skills (empathy, effective communication and interpersonal relationships). Implemented over (14) training sessions (two sessions per week, each lasting 90 minutes), The study utilized the Psychosocial Life Skills Scale for Young People (PSLS-YP) along with pre-post measurement tools including the Taylor Scale for Anxiety regarding codified by Labyad and Ben Abdel Rahman (2022), and the Amal Bazha Scale for Aggressive and Hostile Behavior in Adolescents codified by of Abriam (2017).

Through the use of the Statistical Package in the Social Sciences (SPSS25) program, the statistical analyses, employing one-way multiple analysis of variance (one-way MANOVA), the “T” test for paired samples, and Cohen’s “d” and eta square tests of effect size, yielded the following significant findings:

- The psycho-social life skills training program is effective in reducing anxiety and aggressive behavior among adolescents, either individually or concurrently in regards to their interaction.
- The training program (PSLS-TPa) demonstrated a substantial effect in reducing anxiety and aggressive behavior concurrently (indicated by the eta square values), a moderate effect in reducing anxiety by (5.5) average degrees, and a very large effect in reducing aggressive behavior by (45.1) average degrees separately among adolescents (indicated by Cohen’s “d” values).
- There are both statistically significant differences between the experimental and the control group on the post-tests of anxiety and aggressive behavior favoring the experimental group, and between the pre and post-testes of anxiety and aggressive behavior for the experimental group in favor of the post-test.

- no statistically significant differences were identified between the experimental and the control group on the pre-tests of anxiety and aggressive behavior, or between the pre and post-tests of anxiety and aggressive behavior in the control group.

Keywords: Training Program, Life Skills, Anxiety, Aggressive Behavior, Adolescent.

المقدمة

المقدمة:

شهد العالم المعاصر تحولات عميقة على جميع الأصعدة، حيث أن التغيرات الجذرية في الاقتصادات العالمية على مدى السنوات الماضية تزامنت مع التقدم التكنولوجي، والتحولات في الأعراف الثقافية وسرعة التغيير في الديناميكيات العالمية، مما أعاد تشكيل الطريقة التي تبنى وتتفاعل وتتقدم على أساسها المجتمعات، وأدى إلى تغيير أسس التعليم، وبيئة العمل ومتطلباتها، ومضاعفة خيارات أنماط الحياة المختلفة التي يمكن للفرد أن ينتهجها، وتغيرت كيفية عيشه لحياته اليومية. فنجد أن هذا التطور ساهم في تسريع وتيرة الاتصالات والابتكار ونشر المعرفة، والذي أدى بدوره إلى سد الفجوات الجغرافية، وتسهيل الاتصال بين الأشخاص عبر الرسائل الفورية ووسائل التواصل الاجتماعي، مما أدى إلى حدوث تغيير في اللغة وآداب السلوك وطبيعة العلاقات الانسانية عبر الثقافات المختلفة، حيث أن هذا الترابط العالمي الذي خلقته التكنولوجيا الحديثة، أدى إلى توسيع التبادلات الثقافية، وتشجيع التعاون في القضايا العالمية، وزيادة الوعي بوجهات النظر المتنوعة. كما أن التسارع في وتيرة التقدم ساهم في إعادة تعريف طبيعة التوظيف وظهور ما يعرف باقتصاد الوظائف المؤقتة والعمل عن بعد والأعمال الحرة، وتعزيز ريادة الأعمال عند الفرد العادي وتراجع النجاح الأكاديمي في مقابل امتلاك الباحث عن العمل جملة من المهارات العملية التي تخدم النطاق الشخصي والاجتماعي. كما وقد أدى التعرض لمختلف التقاليد واللغات والمعتقدات إلى إعادة تقييم المعايير والقيم الثقافية لكل مجتمع، وفي حين أن كل هذه التغيرات تجلب إمكانيات هائلة، فإنها تتطلب أيضًا القدرة على التكيف والتفكير النقدي والفهم العميق لكل مجريات هذا العصر، حيث أنه في بيئة متغيرة باستمرار، يعدّ امتلاك الفرد لجملة من المهارات التي تشمل مختلف نواحي الحياة الاجتماعية، النفسية، والصحية، والأدائية جزءًا أساسيًا من قدرته على مواجهة تحديات العيش والتعامل مع وتيرة التغير المتزايدة في الحياة الحديثة.

وفي حين أن الأجيال الأكبر سنا غالبا ما تحتاج إلى استثمار جهد كبير للتنقل عبر تعقيدات العالم الحديث، فإن المراهقين يمتلكون قدرة على التنقل بشكل تلقائي وفطري عبر نفس التعقيدات. حيث أنه في بيئة حياتية سريعة التطور، يجد المراهقون أنفسهم مطالبين بامتلاك مجموعة من الكفاءات المعروفة بالمهارات الحياتية، وهذه المهارات التي تشمل على الذكاء الانفعالي، والتفكير الناقد والإبداعي، ومهارات حل المشكلات والوعي بالذات والتعاطف مع الآخرين وغيرها، تعتبر ثروة العالم الحديث، فهي مهارات لا غنى عنها في سيرورة التصدي بفعالية للتحديات التي يفرضها المجتمع في الوقت الحالي. ومع مرور مرحلة الطفولة وانتقال المراهق إلى مرحلة تتطلب استقلالية أكثر ومسؤوليات أكبر، تصبح حاجته إلى المهارات الحياتية واضحة بشكل لا يمكن إنكاره، وذلك في وجه مجموعة من التعقيدات الرقمية والاجتماعية وحتى العالمية. وبتزويد المراهقين بمهارات

حياتية متنوعة ومتكاملة، يمكنهم تحقيق متطلبات العالم الحديث بشكل أحسن، واتخاذ قرارات واعية مبنية على سيرورة محددة وناقدة وتحليلية، وبناء علاقات اجتماعية صحية ومتوازنة، والتكيف مع مختلف التحولات الديناميكية التي يفرضها التطور التكنولوجي السريع في مجتمعنا اليوم. وبالتالي فإن تمكين المراهق بالمهارات الحياتية لا يعزز نموه الشخصي فحسب، بل يؤهله أيضا للتطور وتحقيق الذات والازدهار كفرد فعال يتميز بمرونة عالية في عالم متزايد التعقيد والتطلّب.

وتلعب طبيعة الصحة النفسية لدى المراهق دورا مهما في تشكيل خبراته الحياتية والتأثير على مخرجاتها –بشكل ايجابي أو سلبي– فيما يتعلق بتحقيق أهدافه المرجوة. فالمشاكل النفسية التي يعاني منها المراهق يمكن أن تعيق قدرته على الاستفادة الكاملة من هذه المرحلة النمائية الحرجة، ومواجهة مشاكل انفعالية كالقلق والاكتئاب والعدوانية يمكن أن تخفض من دافعيته في تحقيق أهدافه، ويمكن أن تحول أمام استثماراته الأكاديمية والدراسية. كما يمكن أن تؤدي بعض المشاكل السلوكية التي يعاني منها المراهقون كالسلوك العدواني والعنف والتنمر إلى صعوبات متفاوتة المستوى في بناء علاقات اجتماعية سوية والمحافظة على العلاقة بالأقران وأفراد الأسرة بشكل متوازن. بالإضافة إلى أن المراهق الذي يعاني من نقص في مهارات معينة كالتفكير الناقد واتخاذ القرار بشكل سليم يكون أكثر عرضة لاتخاذ سلوكات لاتكيفية والاندفاع نحو القيام بسلوكات محفوفة بالمخاطر كتعاطي المخدرات والانحرافات الجنسية والسلوكات الاجرامية، ناهيك عن الحيز الذي يشغله كل من القلق والسلوك العدواني كإحدى مشاكل الصحة النفسية على مستوى التوظيف العام للمراهق مما يحول بينه وبين سعيه نحو التخطيط للمستقبل، وتحقيق الذات، والنجاح الشخصي العلائقي، المدرسي الأكاديمي، أو النجاح المهني فيما بعد.

من هذا المنطلق، نشأ اهتمامنا بموضوع الدراسة الحالية ألا وهو البحث في فعالية برنامج قائم على تدريب وتنمية المهارات الحياتية النفس–اجتماعية، حيث أن الوقوف أمام مشاكل الصحة النفسية وبالأخص القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين يعد أمرا بالغ الأهمية، لذلك وجب العمل على تمكين هذه الفئة من الإدارة السليمة لتلك المشاكل النفسية والتغلب على تداعياتها السلبية وعقباتها المحتملة، بالإضافة إلى تمكينهم من الاستفادة الكاملة من هذه المرحلة النمائية الغنية بالفرص، وأنسب نهج نحو ذلك هو التدخل المبكر القائم على تنمية مهارات حياتية ذات طبيعة نفس–اجتماعية كفيلة بتزويد المراهق بكل ما يحتاجه من معرفة وكفاءات لتسيير كل من القلق والسلوك العدواني في مواقف حياتية يومية. وتمت هيكلة الدراسة الحالية على شكل ستة فصول تحتوي على ما يلي:

الفصل الأول: وقد اختص هذا الفصل بضبط الإطار العام للدراسة، اشتمل على صياغة اشكاليتها وطرح فرضياتها، وتحديد أهدافها، وإلقاء الضوء على أهمية دراسة موضوعها، وتقديم عرض تحليلي ناقد للدراسات السابقة ومواطن الاستفادة منها، وختاما تم على مستواه الضبط الاجرائي لمصطلحات الدراسة الحالية.

الفصل الثاني: وهو فصل نظري اختص بمفهوم التدريب وخصائص البرامج التدريبية ومتطلباتها المنهجية التطبيقية، ومفهوم المهارات الحياتية والجذور الفلسفية للبرامج القائمة على هذه المهارات، بالإضافة إلى تفصيل في كل نوع من أنواع المهارات الحياتية انطلاقا من المهارات ذات المنحى المعرفي، فالمهارات ذات المنحى الانفعالي، والمهارات ذات المنحى الاجتماعي، ومن ثم تقديم مجموعة أمثلة عن البرامج القائمة على المهارات الحياتية ذات العلاقة بالبرنامج التدريبي محل الدراسة، وتم ختاما توضيح خصوصية المراهق الجزائري في حاجته للتدريب على المهارات الحياتية موضوع البرنامج التدريبي.

الفصل الثالث: وهو فصل نظري اختص بالمتغير التابع الأول للدراسة الحالية ألا وهو القلق النفسي، وتم فيه تقديم مفهوم القلق والمفاهيم المتصلة به، التفصيل في أنواعه وأسباب ظهوره، وكذا معايير التشخيص الخاصة به، بالإضافة إلى تقديم جملة من النماذج التفسيرية النظرية حول القلق، والأساليب الوقائية والعلاجية لخفضه، ومن ثم عرض لخصوصية القلق في مرحلة المراهقة وخصوصيته لدى المراهق الجزائري.

الفصل الرابع: وهو فصل نظري اختص بالمتغير التابع الثاني للدراسة الحالية وهو السلوك العدواني، وتم فيه تقديم مفهوم السلوك العدواني والمفاهيم المتصلة به، التفصيل في أنواعه وأسباب ظهوره، وكذا معايير التشخيص الخاصة به، بالإضافة إلى تقديم جملة من النماذج التفسيرية النظرية حول السلوك العدواني، والأساليب الوقائية والعلاجية لخفضه، ومن ثم عرض لخصوصية السلوك العدواني في مرحلة المراهقة وخصوصيته لدى المراهق الجزائري.

الفصل الخامس: وهو فصل منهجي تطبيقي اختص بالإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الحالية، وتم تقسيمه إلى جزئين أساسين، أولهما اختص بعرض التصميم البحثي واجراءات انجاز الدراسة الاستطلاعية، منهجها وأدواتها، حدود الدراسة الاستطلاعية والعينة المعتمدة، وعرض أهم النتائج التي خلصت إليها، وجزء ثاني اختص بالدراسة النهائية وتصميمها البحثي ومنهجها المعتمد، حدودها المكانية والزمانية، مجتمع وعينة الدراسة النهائية وطريقة المعاينة، أدوات الدراسة من برنامج تدريبي وأدوات القياس القبلي والبعدي، وأهم الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل نتائج الدراسة.

الفصل السادس: واختص هذا الفصل بعرض منظم وممنهج لنتائج الدراسة الحالية وفقا لفرضياتها الجزئية والعامة، وانطلق من تقديم مخطط انجاز البحث التجريبي وتقسيم المجموعات، عرض لأساليب وطرق

حساب الدلالة الإحصائية والدلالة العملية (حجم الأثر) المعتمدة في تحديد فعالية البرنامج التدريبي محل الدراسة في خفض درجة المتغيرين التابعين (القلق والسلوك العدواني) لدى العينة المستهدفة، ومن ثم عرض النتائج وتحليلها على ضوء فرضياتها وأهدافها ونتائج الدراسات السابقة.

تم ختاما تقديم خلاصة عن الدراسة وأهم نتائجها، وتقديم مجموعة من التوصيات العملية بخصوص موضوعها، ومقترحات بحثية أخرى قصد فتح المجال أمام الباحثين للتوسع بشكل أكبر في موضوع الدراسة، بالإضافة إلى تقديم نقد بناء وتعقيب حول محدودية الدراسة الحالية.

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي الدراسة

1-إشكالية الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-أهداف الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة (Literature Review)

6-الضبط الاجرائي لمصطلحات الدراسة

خلاصة

1- إشكالية الدراسة:

تعتبر المراهقة أهم مرحلة نمائية انتقالية في حياة الإنسان، حيث أنها توفر عددا لا يحصى من فرص التعلم والتغيير والتطور. هي مرحلة النمو التي تمتد عادة بين (10) سنوات إلى (19) سنة (World Health Organization, 1998)، يسعى فيها المراهق نحو تخطي مرحلة الطفولة بما فيها من اعتمادية على الأهل وهويته التي سطرتها أساليب التربية نحو تحقيق النضج الكامل، واتخاذه لمسؤوليات وتشكيل هويته المنفردة واستقلاليته (أسعيد، 2003)، واكتساب معايير سلوكية جديدة تمكنه من اتخاذ القرارات فيما يخص حياته الراشدة. ورغم أن المراهقة تنطلق مع بداية النضج الهرموني وعملية البلوغ الذي يميزها سرعة النضج الجسدي والجنسي، إلا أنها تمتد وبسرعة إلى مجالات أعمق من التغيير المادي، لتشمل نضج السيرورات المعرفية والانفعالية للفرد، والتغيير في اتجاهاته وأفكاره، والحساسية النوعية للمعايير والقيم الثقافية، وكذا الاستثمار المفرط في علاقات الأقران وتحقيق مكانة اجتماعية بينهم.

وفي حين أنّه يمكن النظر إلى تعقيدات هذه المرحلة النمائية كمحددات صعبة وجب على المراهق تجاوزها، إلا أنّه يمكن تناولها من وجهة نظر أخرى، حيث أن ما يميز فترة المراهقة، أنها تعتبر أرضية خصبة للتعلّم خاصة عبر الخبرات الحياتية والتطوير من الذات نظرا لرغبة المراهق في الانخراط في العديد من الخبرات الجديدة وسعيه الدائم نحو ما يثير اهتماماته، كما يعتبر التدفق الانفعالي الذي يختبره المراهق في هذه المرحلة وسيلة ممتازة لتطوير اهتمامات ذات معنى وتحديد طموحات يسعى إليها، وكذلك تشكِّل الحساسية النوعية التي يختبرها نحو المجتمع ونظرته إليه دافعا أمام المراهق لتطوير مهاراته الاتصالية والسعي نحو تحقيق نجاح علائقي اجتماعي يمكّنه من اكتساب تلك المكانة التي يسعى إليها. ونجد أن المراهق اليوم –وهو وليد التكنولوجيا والتطور– لا يسعى نحو النجاح الأكاديمي فقط، بل يسعى نحو تطوير الذات وتحقيق أقصى استفادة من خبراته الحياتية. نجد أنه لا يكتفي بما يقدم إليه من معلومات بل يدرك مدى حاجته لمهارات حياتية تمكنه من تحقيق ذاته في عالم سريع التغيّر، فهو في حاجة إلى تطوير مهارات أدائية وشخصية واجتماعية وصقلها من أجل اتخاذ أدوار راشدة ذات تكيف اجتماعي ونجاح عملي، ومساهمة فعالة في المجتمع الذي ينتمي إليه.

حيث تعدّ المهارات الحياتية مجموعة من القدرات والكفاءات التي تمكّن الأفراد من التعامل بفعالية مع تحديات ومتطلبات الحياة اليومية، قصد الوصول إلى أعلى درجة من الاستفادة من إمكانياتهم بأقل جهد وأسرع وقت وأدنى تكلفة (العريني، 2004، ص.125)، ويتم تعلمها من خلال تنمية السلوكات الإيجابية التكيفية وذلك عبر مزيج من التدريب والممارسة والخبرات الحياتية التي يصادف أن يعيشها الفرد. ونظرا لأهميتها البالغة، سعت منظمة الصحة العالمية (WHO) واليونيسيف (UNICEF) إلى نشر مفهوم المهارات الحياتية والبرامج

القائمة على تعليمها وتدريبها وذلك خلال الثلاثين سنة الماضية (Velasco *et al*, 2021) خاصة لدى فئة اليافعين الذين تمتد أعمارهم منذ بداية المراهقة (10 سنوات–19 سنة) إلى غاية ذروة الشباب (15 سنة –25 سنة). ونجد أن مجالات المهارات الحياتية غير محدودة، منها مهارات الصحة العامة وتسيير الحياة كمهارات التغذية الصحية والحفاظ على لياقة بدنية ونظافة شخصية صحية، والثقافة الجنسية، والسعي نحو العلاج والتكيف مع المرض، ومنها مهارات ذات طابع أدائي والتي تتعلق بسير أمور الحياة اليومية كمهارات تنظيم الوقت، والاعتناء بمسؤوليات المنزل ومهامه وتسيير الأموال الشخصية، ومهارات الاستخدام الواعي والجيد للتكنولوجيا، ومهارات البحث عن وظيفة واحترام المعايير النهائية في التعامل الاجتماعي في بيئات مختلفة منها البيئة الأكاديمية والمهنية.

ولعل أهم مجال من مجالات المهارات الحياتية والذي حضي باهتمام العديد من الباحثين ومراكز التدريب والهيئات الدولية هو المجال النفس–اجتماعي، حيث أعلن قسم الصحة النفسية التابع لمنظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 1997) عن مجموعة من اثنتا عشر مهارة أساسية لا يمكن الاستغناء عنها في الحياة اليومية للفرد وهي مهارات التواصل الفعال، وإقامة العلاقات الشخصية الفعالة، مهارة اتخاذ القرار، ومهارة حل المشكلات، مهارة التفكير الإبداعي، والتفكير النقدي، ومهارة إدراك الذات والتعاطف مع الآخرين، والتعامل مع الانفعالات وتسيير الضغوط. وتعمل هذه المهارات بشكل تكاملي بنائي على تعزيز المهارات النفسية والاجتماعية بطريقة مناسبة ثقافيا وتنمويا والمساهمة في تعزيز التنمية الشخصية والاجتماعية، والوقاية من المشاكل الصحية والاجتماعية، وحماية حقوق الإنسان (World Health Organization, 1999). ووفقا للمفهوم الذي قدمته اليونيسيف بخصوص المهارات الحياتية، فان النتائج السلوكية المرجوة منها تكون نابعة عن العلاقات التبادلية التفاعلية القائمة بين مختلف هذه المهارات خاصة، عندما تكون مدعومة باستراتيجيات أخرى كالإعلام والتعليم والخدمات الصحية والتدريب المكثف (Singh, 2003)، وفي هذا المفهوم دليل على الأهمية البالغة التي تتخذها البرامج المتكاملة القائمة على تعليم وتنمية هذه المهارات لدى مختلف الفئات العمرية والتي أثبتت فعاليتها في تحسين الصحة العامة والنفسية للمراهقين والشباب كما جاء في دراسة صاحب الزماني (Sahebalzamani) وآخرون (2012) والأثر الايجابي طويل المدى على تحقيق السلامة النفسية وخفض الوحدة والوقاية ضد تظاهر الأمراض وصولا إلى مرحلة الشيخوخة وفقا لما جاء به كل من ستيبتو (Steptoe) ووارد (Wardle) (2017).

إن التدخلات القائمة على تدريب المهارات الحياتية من أكثر أنواع التدخلات مناسبة لخصائص المراهقين. حيث أن خصوصية مرحلة المراهقة تجعل منها فترة متطلبة تدفع بالمراهق إلى الابتعاد عن الأهل

والراشدين، والاتجاه إلى جماعة الأقران، ويتميز فيها المراهق بنوع من الهشاشة تجعله في مواجهة مع العديد من المشاكل منها الصراع مع الأهل والتمرد، والإحباط لعدم إشباع حاجاته، واتخاذ السلوكيات المحفوفة بالمخاطر والاتجاه نحو الإدمان، وإن عدم امتلاك المراهق لمهارات كافية في التعامل مع صراعات هذه المرحلة، يساهم في ظهور العديد من المشاكل النفسية لديه كتشكيل هوية سلبية واختلال مفهوم الأدوار، عدم التوافق بين القدرات والرغبات، ونقص تقدير الذات (Berk, 2007)، حيث أن استمرار هذه الاضطرابات إلى مرحلة الرشد وتحولها إلى مشاكل مزمنة مقرون بعدم تلقي المراهق لبرامج ارشادية ووقائية وعلاجية مناسبة وهو ما جاءت به نتائج دراسة ميركانجس (Merikangas) وآخرون سنة (2010).

ولعل من أهم المشاكل النفسية وأكثرها انتشارا بين أواسط هذه الفئة هي ارتفاع مستويات القلق والسلوكات العدوانية، فكثيرًا ما تُعتبر اضطرابات القلق والسلوك العدواني تجربة منتظمة في سن المراهقين وسيرورة نموهم (Barrett *et al*, 2003) وتكون مصحوبة أيضًا بمجموعة واسعة من العواقب السلبية على الأداء الاجتماعي والعاطفي والأكاديمي لهؤلاء الأفراد (Donovan & Spence, 2000)، وتشير آخر الإحصائيات لمنظمة الصحة العالمية سنة (2021) إلى أن (3.6%) من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين (10–14 سنة) و(4.6%) من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين (15–19 سنة) يعانون من القلق، في حين أن (3.6%) من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين (10–14 سنة) و(2.4%) من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين (15–19 سنة) يعانون من احدى اضطرابات المسلك (Conduct Disorders) منها السلوك العدواني والانفجاري (World Health Organization, 2021). حيث يعتبر القلق اضطرابا على مستوى الحالة المزاجية والمعرفية الانفعالية للفرد وينعكس ذلك عبر تظاهر مجموعة من الأعراض الجسدية الفيزيولوجية التي تعيق السير الحسن لحياته، في حين أن السلوك العدواني هو سلوك لا تكيفي يتميز بكونه تعديا قصديا ذو طبيعة مادية أو معنوية أو لفظية على الآخرين أو ممتلكاتهم، وبالرغم من اختلاف تصنيف القلق والسلوك العدواني إلا أن اشتراكهما في نفس المرجعية المتأصلة في السياق الاجتماعي والعوامل العصبية البيولوجية (Neumann *et al*., 2010) يشير إلى خاصية تزامن وجود هذين الاضطرابين في مرحلة المراهقة، حيث أن العديد من الدراسات أثبتت العلاقة الارتباطية القائمة بينهما منها دراسات ساري (Sari) وآخرون (2022)، وتشانغ (Chung) وآخرون (2019) التي أكدت على أن القلق يرتبط ارتباطا قويا بظهور السلوك العدواني وخاصة العدوان المعنوي لدى المراهق.

إن افتقار المراهقين لمهارات حياتية معينة كمهارات تسيير الغضب، واستراتيجيات تفريغ الضغط، ومهارات الوعي بالذات وحل المشكلات واتخاذ القرار يؤدي بهم إلى السلوكات العدوانية والغضب عند مواجهة

أي نوع من الفشل (Nasari & Babakhani, 2013) ويساهم فقدان مهارة تسيير الانفعالات في ظهور القلق وتشخيصه عند الأفراد (Carleton *et al.*, 2012)، إضافة إلى أن ضعف استثمار المراهق في مهاراته في الضبط الذاتي وعدم قدرته على ضبط انفعالاته يؤدى إلى ظهور اعراض القلق والاكتئاب (Chan *et al.*, 2023) بالإضافة إلى ظهور العنف والعدوانية لديه (Cooley *et al.*, 2019)، وخلصت نتائج دراسة أجراها كل من رويز غونزاليز (Ruiz Gonzalez) وآخرون (2022) إلى أن انخفاض مستويات مهارة التعاطف الوجداني يؤدي إلى ارتفاع في مستويات السلوك العدواني لدى المراهقين أيضا، وفي المقابل نجد أن نتائج دراسة كورريجان (Corrigan) وليبرمان (Liberman) سنة (1994) أظهرت أن تطوير المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل البينية الشخصية، والتدريب عليها يساهم بشكل كبير في خفض العنف والعدوانية، وأن تحسين المهارات الاجتماعية يساعد على خفض القلق لدى المراهقين وفقا لما جاءت به نتائج دراسة آسجاراباد (Asgarabad) وآخرون (2023).

وغالبا ما تستمر اضطرابات القلق والسلوكات العدوانية مع المراهق وصولا إلى مرحلة الرشد في حالة عدم تلقيه أي نوع من المتابعة والعلاج، ونجد أنها في هذه الحالة تكون مصحوبة باضطرابات أخرى على رأسها الاكتئاب بالنسبة للقلق (Garber & Weersing, 2010) واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD) واضطرابات المسلك (Conduct Disorder) والتحدي الاعتراضي (Oppositional Defiant) والانفجار الانفعالي المتقطع (intermittent explosive disorder) بالنسبة للسلوك العدواني (Radwan & Coccaro, 2020). ويحمل السلوك العدواني آثار سلبية على جميع الجوانب الاجتماعية والنفسية والعلائقية للمراهق، حيث يمكن أن يضر هذا النوع من السلوك بالتكيف العام لديه فيتعرض بسببه لعدة مشاكل قانونية أو يتجه نحو الانخراط في الجريمة، ويمكن أن يؤدي أيضا إلى سلوك التنمر والتعدي على الآخرين بصفة دورية وتطوير نمط التصرف العدواني الذي يستمر معه إلى مرحلة الرشد. كما يعمل السلوك العدواني على تقييد علاقات المراهق الاجتماعية وخاصة بأقرانه وأصدقائه وأفراد عائلته، حيث يصعب عليه تشكيل والمحافظة على علاقات اجتماعية صحية ومتوازنة، ويؤدي أيضا إلى تدهور الأداء الأكاديمي وانخفاض التحصيل الدراسي (Hu *et al.*, 2023). ولا يختلف عن القلق في تأثيراته السلبية على حياة المراهق، حيث أكدت دراسة بارودي (Parodi) وآخرون (2021) أن مختلف اضطرابات القلق في الطفولة والمراهقة ترتبط بمجموعة متفاوتة الأثر من النتائج السلبية منها انخفاض التحصيل الدراسي، وتظاهر الاضطرابات النفسية في مرحلة الرشد، تعاطي المخدرات، والوفيات المبكرة.

نظرا للانعكاسات السلبية التي يحملها القلق والسلوك العدواني على مختلف جوانب حياة المراهقين، ونظرا لأنها من أكثر المشاكل النفسية التي تعيق مسيرتهم في تحقيق أكبر استفادة من الإمكانات التي يحملونها كونهم في مرحلة نمو حرجة، يكون فيها المراهق أكثر حساسية للتعليم والتطور واكثر حساسية لما يتلقاه من خبرات حياتية، تقرر البحث ضمن هذه الدراسة في إحدى أنواع التدخلات التي أثبتت فعاليتها في تحسين الجوانب النفسية والاجتماعية لدى المراهقين، ألا وهي المهارات الحياتية، حيث يعتبر تدريب وتنمية هذه المهارات –وخاصة ذات المنحى النفس–اجتماعي– من أكثر مطالب هذا العصر، وتعتبر مرحلة المراهقة من أكثر مراحل النمو استقبالا واستفادة من هذا النوع من التدخلات النفسية، لذلك نهدف من خلال هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي متكامل قائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية والبحث في فعاليته في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين من خلال الاجابة عن التساؤلات التالية:

التساؤل العام:

هل يمتلك البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية (PSLS-TPa) فعالية في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين؟

التساؤلات الجزئية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس القبلي للقلق والسلوك العدواني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس البعدي للقلق والسلوك العدواني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القلق والسلوك العدواني بين القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القلق والسلوك العدواني بين القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1 الفرضية العامة:

يمتلك البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية (PSLS-TPa) فعالية في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين.

2-2 الفرضيات الجزئية:

2-2-1 الفرضية الجزئية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس القبلي للقلق والسلوك العدواني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

2-2-2 الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس البعدي للقلق والسلوك العدواني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

2-2-3 الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي البعدي للقلق والسلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية.

2-2-4 الفرضية الجزئية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي البعدي للقلق والسلوك العدواني لدى المجموعة الضابطة.

3- أهداف الدراسة:

- تصميم وإعداد برنامج تدريبي متكامل قائم على تنمية وتطوير المهارات الحياتية النفس-اجتماعية وتمكين المراهقين من استغلالها وتوظيفها في حياتهم العملية اليومية عبر مجموعة من الواجبات المنزلية.
- تدريب وتنمية المهارات الحياتية ذات المنحى المعرفي (التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، حل المشكلات واتخاذ القرار) لدى المراهقين من عينة الدراسة.
- تدريب وتنمية المهارات الحياتية ذات المنحى الانفعالي (الوعي بالذات، تقدير وتوكيد الذات، الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط) لدى المراهقين من عينة الدراسة.
- تدريب وتنمية المهارات الحياتية ذات المنحى الاجتماعي (التعاطف الوجداني، التواصل وبناء علاقات بين-شخصية) لدى المراهقين من عينة الدراسة.
- البحث في فعالية البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية (PSLS-TPa) في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين من عينة الدراسة.
- بناء أداة قياس المهارات الحياتية النفس-اجتماعية وتحديد خصائصها السيكومترية.

- معرفة مدى ملائمة هذا النوع من البرامج التدريبية للطور الثانوي من التعليم، ومدى إمكانية الاستفادة من التدخلات النفسية المبرمجة عن طريق التدريب ضمن البيئة المدرسية.

4- أهمية الدراسة:

يعد كل من القلق والسلوك العدواني من المشاكل والتحديات النفسية المتفشية عبر مختلف الفئات العمرية والخلفيات الاجتماعية والثقافية وخاصة في أواسط المراهقين، ويحمل هذا النوع من المشاكل النفسية العديد من الانعكاسات السلبية والتأثيرات الضارة طويلة المدى على الصحة النفسية والتكيف العام للأفراد، لذلك يتطلب التصدي له استثمارا موسعا في استراتيجيات تدخل فعّالة تحول أمام هذه التأثير السلبي، وتتخذ الدراسة الحالية إحدى جوانب أهميتها من هذا المنطلق، حيث أنها يمكن أن تساهم في إثراء المجال المفاهيمي الذي يتعلق بكل من متغيراتها (المهارات الحياتية، القلق، السلوك العدواني..) من ناحية نظرية، وفي دراسة فعالية هذا النوع من التدريب مساهمة فعّالة في دعم نتائج الدراسات السابقة التي تقوم على تعزيز وإثراء الدعامة المثبتة علميا لنجاعة هذا النوع من التدخلات.

تكتسب الدراسة أهميها أيضا من خصائص العينة المستهدفة، فالبرنامج التدريبي محلّ الدراسة يستهدف مرحلة المراهقة بصفة إيجابية وفقا لما جاء به علم النفس الإيجابي، وذلك باعتبارها مرحلة نمو تحمل إمكانيات لا محدودة في التعلم والاكتساب والتطوير من الذات بالنسبة للمراهق. وفي تطبيق الدراسة دليل على أهمية تبني أساس إيجابي في دراسة المواضيع المتعلقة بالمراهقة، والذي من شأنه تعزيز اهتمام المجتمع بهذه المرحلة العمرية من جانب توفير بيئة داعمة تسعى نحو تقديم أحسن الفرص للمراهقين من أجل تحقيق أقصى استفادة من إمكانياتهم، والاستثمار في فئة اليافعين من خلال التدريب والتمكين.

أما من ناحية تطبيقية، فالدراسة الحالية تهدف بصفة عامة إلى توفير برنامج تدريبي متكامل قائم على تدريب المهارات الحياتية ذات الطبيعة النفس-اجتماعية يهدف إلى تزويد المراهقين بالأدوات اللازمة لإدارة التحديات التي تصاحب كل من القلق والسلوك العدواني بطريقة شاملة ومستدامة من أجل خفض درجتهما وتعزيز سبل التكيف لدى المراهق. حيث يعتبر هذا النوع من البرامج التدريبية نهجا للتدخل المبكر خلال مرحلة المراهقة، بهدف تفادي تصعيد وتفاقم هذه المشاكل النفسية إلى مرحلة الرشد. فالبرنامج التدريبي محلّ الدراسة يقوم على تزويد المراهقين بمهارات حياتية فعّالة تعمل على تكوين المراهق لعادات إيجابية، وتنمية آليات تكيف نمطية من خلال التدريب والممارسة بهدف التمكن منها واستغلالها المستمر إلى مراحل متقدمة من النمو، وبالتالي -على مستوى أوسع- يمكن أن يساهم البرنامج التدريبي محل الدراسة في خلق بيئات اجتماعية أكثر

وعيا ذات صحة نفسية حسنة من خلال هدم الأنماط السلوكية اللاتكيفية المتكررة عبر العلاقات الأسرية والاجتماعية النمطية من خلال زيادة الوعي في أوساط المراهقين.

ومن ناحية منهجية، يمكن أن تساهم نتائج الدراسة في إثراء جملة الدراسات التي تقوم على المنهج التجريبي في دراسة فعالية البرامج التدريبية أو الارشادية أو العلاجية وأثرها على جملة من المتغيرات التابعة، خصوصا وأنها من أولى الدراسات–حسب اطلاع الطالبة الباحثة– عربيا ومحليا التي تتناول برنامج تدريبي للمهارات الحياتية ذات الطبيعة النفس–اجتماعية، حيث تتبع الدراسة الحالية احدى التصاميم البحثية ذات التوزيع العشوائي لمجموعتين تجريبية وضابطة للمقارنة فيما يخص القياس القبلي والبعدي للنتائج. بالإضافة إلى توفير الدراسة لمرجعية قياس ذات أهمية، وذلك بتصميم وتقنين أداة قياس المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى المراهقين والشباب ذات خصائص سيكومترية تتوافق والخصائص الجيدة المعتمدة لأدوات جمع البيانات في البحث العلمي خصوصا مع ندرة هذه المقاييس خاصة في البلدان العربية –حسب اطلاع الطالبة الباحثة–.

5–مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة (Literature Review):

تعتبر الدراسات السابقة –إلى جانب ما تسطره المفاهيم النظرية– إحدى أهم المرجعيات البحثية/المنهجية التي يرتكز عليها الباحث في إجراءه لدراسته. فتراكمية البحث العلمي تملي على الباحث ضرورة استناده إلى ما جاءت به الدراسات السابقة التي تناولت موضوع دراسته أو إحدى متغيراتها، بما يقتضيه البحث من حاجة. حيث يعتبر الاطلاع على الدراسات السابقة مقرونا بقراءات تحليلية ناقدة لما جاء فيها أولى الخطوات التي ينتهجها الباحث بهدف الإحاطة بكمّ معتمد من المعلومات والبيانات التي تخوله فهم الجوانب الممكنة لتناول موضوع دراسته، والاعتماد على النتائج التي خلصت إليها أو تفادي نقائصها ومناقشة تناقضاتها.

5–1 عرض ومراجعة الأدبيات:

بغرض توسيع دائرة البحث الوثائقي تحقيقا لأكبر استفادة من ما تم طرحه في الدراسات السابقة، تم الاعتماد على البحث المكتبي مقرونا ببحث إليكتروني على مستوى مختلف قواعد البيانات على غرار محرك البحث العلمي (Google Scholar)، البوابة الجزائرية للمجلات العلمية، قاعدة البيانات العربية الرقمية "معرفة"، (SPRINGER LINK)، (Science Direct)، (Cairn.INFO)، (Research Gate)، وغيرها من المنصات المتنوعة الخاصة بمجلات عربية وأجنبية مختلفة، وذلك انطلاقا من كلمات البحث المفتاحية باللغات العربية والأجنبية الموالية:

الجدول رقم (01): الكلمات المفتاحية الدالة المعتمدة في البحث الوثائقي الإلكتروني

اللغة العربية	اللغة الإنجليزية	اللغة الفرنسية
المهارات الحياتية، القلق، السلوك العدواني، برنامج تدريبي+ المهارات الحياتية، برنامج تدريبي+ المهارات الحياتية+ القلق، برنامج تدريبي+ المهارات الحياتية+ السلوك العدواني، برنامج تدريبي+ المهارات الحياتية+ القلق+ السلوك العدواني+ المراهق.	Life Skills, Anxiety, Aggressive Behavior, Training Program+ Life Skills, Training Program+ Life Skills+ Anxiety, Training Program+ Life Skills+ Aggressive Behavior, Training Program+ Life Skills+ Anxiety+ Aggressive Behavior+ Adolescent.	Compétences de vie, Anxiété, Comportement agressif, Programme de formation + Compétences de vie, Programme de formation + Compétences de vie + Anxiété, Programme de formation + Compétences de vie + Comportement agressif, Programme de formation + Compétences de vie + Anxiété + Comportement agressif + Adolescent.

إعداد الطالبة الباحثة

أسفر البحث الوثائقي عن عدد لا يحصى من الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة الكلية أو الجزئية بموضوع دراستنا ومتغيراتها، فقد تم تناول متغيري القلق والسلوك العدواني وعلاقتهما بمتغيرات أخرى عند مختلف العينات بشكل موسع في جميع المستويات البحثية الأكاديمية وخاصة فيما يتعلق بالدراسات العربية. أما فيما يخص المهارات الحياتية، فتعتبر موضوع حديث الدراسة نسبيا بالأخص في البلدان العربية، حيث تم التنويه في دراسة الحامدي (2012) إلى أن المهارات الحياتية مهمة تربوية، ولوحظ تناولها بكثرة من ناحية تربوية تعليمية سواء عن طريق البحث في مدى تضمن مختلف المناهج التربوية للمواد التعليمية ومدى مساهمتها في تنمية المهارات الحياتية منها منهاج اللغة العربية مثل ما جاء في دراسة بوفرسن وبوفرسن (2021)، مقررات الأحياء والبيئة كما في دراسة صليبي (2016) وكتب العلوم حسب الشرفات (2009)، وتحديد دور النشاط البدني والرياضي لمختلف المستويات التعليمية في تنمية هذه المهارات في البيئة الجزائرية (رافع وعلوان، 2020 ؛ عطا الله وعباس، 2017). وعلى سبيل المثال لا الحصر، نجد أن المهارات الحياتية وخاصة ذات المنحى النفس–اجتماعي تكرر تناول علاقتها بالشعور بالوحدة النفسية وذلك لدى طلبة الجامعة (سهاد ووجدان، 2022)، وبمفهوم الذات لدى ضعاف السمع (شولح، 2020)، وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى المتفوقين عقليا (رضوان، 2014)، وبالعدوان والسند الاجتماعي والصحة النفسية لدى الأفراد اليافعين (Kase *et al.*, 2014)، وكذا علاقة المهارات الحياتية بقوة الأنا لدى المراهقين العدوانيين (زهران وآخرون.، 2017) وغيرها من الدراسات. ولو أن هذه الدراسات لا ترتبط ارتباطا مباشرا بموضوع دراستنا، إلا أنها تمكننا من تحديد تموضع

الدراسة الحالية ضمن تيار البحث العلمي فيما يتعلق بالمهارات الحياتية، وتسمح بذلك بالانطلاق في بناء دعامة بيانات والإحاطة بمختلف المفاهيم المتعلقة بمتغيراتها.

فيما يخص الدراسات العربية التي تناولت البرامج التدريبية والارشادية للمهارات الحياتية لدى المراهقين، فجاءت متعددة ومتشعبة نذكر منها دراسة الشريف وآخرون (2016) لأثر برنامج تدريبي للمهارات الحياتية الشخصية (إدارة وتقدير الذات..)، والاجتماعية (الاتصال والذكاء الانفعالي..)، والأكاديمية (تنظيم الدراسة وإدارة الوقت..) في خفض الضغوط النفسية لدى التلاميذ، ودراسة فيوليت وآخرون (2016) التي تم فيها قياس فاعلية برنامج المهارات الحياتية في تحسين الكفاءة الوجدانية لدى طلاب المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى دراسة تجريبية قامت بها بن عبد الله (2018) في البيئة الجزائرية حول فاعلية برنامج ارشادي للتدريب على المهارات الحياتية في الوقاية من العنف المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط. ونجد أن الدراسات الأجنبية –مواكِبَةً للتطور التكنولوجي– قد نقلت البيئة التطبيقية للبرامج الارشادية والتدريبية القائمة على المهارات الحياتية إلى العالم الافتراضي لتحقيق أقصى استفادة منها وزيادة وصولها لأقصى عدد ممكن من أفراد العينة المستهدفة، فنجد على سبيل المثال دراسة كاسترو (Castro) وآخرون (2022) التي قام فيها الباحثون بتطبيق تدريب افتراضي قائم على تنمية المهارات الحياتية للوقاية من استعمال المواد المخدرة والذي تم تطبيقه على عينة قدرت بـ(1473) تلميذا مراهقا. وبيد أن هذه البرامج قد حققت فعالية في تأثيرها على المتغيرات التابعة المدروسة، فقد تم الاطلاع والارتكاز عليها في مرحلة اعداد التصميم البحثي الأولي للدراسة، واختيار المنهج المناسب وطرق المعاينة وتصميم التجربة البحثية.

أما عن الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة مع الدراسة الحالية، فقامت الطالبة الباحثة بانتقاء مصادر أولية للدراسات التي شملت على تقصي فعالية برامج قائمة على المهارات الحياتية في خفض القلق والسلوك العدواني أو إحدى مؤشراتهما الدالة (الخجل، الغضب، العدوانية..) لدى عينات مختلفة من المراهقين (تلاميذ، طلبة جامعيين، مدمنين..) ويتم عرضها بترتيب زمني (كرونولوجي) تنازلي بالنسبة للقلق ثم السلوك العدواني على الترتيب كالتالي:

5-1-1 الدراسات السابقة المتعلقة ببرامج المهارات الحياتية وخفض القلق أو إحدى مؤشراته لدى المراهق:

5-1-1-1 دراسة وينارسونو (winarsunu) وآخرون (2023) تحت عنوان:" التدريب على المهارات الحياتية: هل يمكن أن يزيد تقدير الذات وخفض القلق لدى التلاميذ؟":

هدف الباحثون من خلال هذه الدراسة إلى تحديد أثر تقدير الذات على القلق عن طريق التدريب على مجموعة من المهارات الحياتية والبحث في فعالية هذا التدريب على كل من المتغيرين (تقدير الذات والقلق) لدى المراهقين، والتي تم تطبيقها بدولة أندونيسيا، حيث بنيت الدراسة بالاعتماد على المنهج التجريبي عن طريق تصميم شبه تجريبي، وتم الاعتماد على التجريب ثنائي المجموعات مقرونا بطريقة القياس قبلي-بعدي، كما قام الباحثون بتقسيم المجموعات الضابطة والتجريبية بعد معاينة التلاميذ الإناث اللواتي يعانين من مستويات جد مرتفعة من القلق واللواتي وافقن على إمضاء وثيقة موافقة رسمية للمشاركة في الدراسة، بلغ عددهن (14) أنثى، قسمن إلى مجموعتين متكافئتين عدديا ضابطة وأخرى تجريبية تحصلت على التدريب على المهارات الحياتية بصفة إليكترونية (عن بعد) عبر منصة الزووم (ZOOM)، حيث امتدت كل حصة تدريبية ما بين (1سا) و(2سا). أما عن التقييم، فقد اعتمد الباحثون على أدوات القياس القبلي والبعدي الموالية:

- مقياس كوبر سميث لتقدير الذات (The CooperSmith Self-Esteem Inventory - CSEI).
- ومقياس بيك للقلق (Beck's Anxiety Inventory - BAI).

تم تحليل البيانات المجموعة بالاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS22) بتطبيق الأساليب الإحصائية اللابارامترية منها: اختبار ويلكوكسون لتحديد الفروق في نتائج القياس القبلي والبعدي لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية، بالإضافة إلى اختبار مان ويتني لتحديد الفروق في نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى القياسين، وتم التوصل إلى أنه يوجد انخفاض ذو دلالة إحصائية في درجة القلق لدى المجموعة التجريبية بعد تحصلها على التدريب للمهارات الحياتية (بمتوسط 26.6 درجة عن القياس القبلي)، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات وكانت لصالح المجموعة التجريبية على القياس البعدي.

ان اختيار الباحثين للتطبيق الإلكتروني عن بعد للبرنامج التدريبي ضمن هذه الدراسة يحمل إيجابياته المتمثلة في سهولة الوصول إلى أفراد العينة، ومواكبة تطورات العصر التكنولوجية والتقرب من خصائص الفئة العمرية لعينة الدراسة ذوات الاستخدام الموسع للحياة الافتراضية مما مكنهم من تحصيل ثقة المراهقات من

مفردات العينة وزيادة رغبتهن في المشاركة في الدراسة. لكننا نجد أن هذا النوع من التطبيق قد يحمل في طياته بعض السلبيات، منها صعوبة التطبيق الجمعي وبالتالي نقص فعالية التدريب والتواصل بين أفراد المجموعة التدريبية، والحد من دور ذلك التواصل في تنمية المهارات الحياتية، وخصوصا تلك المهارات ذات الطبيعة الجماعية/الاجتماعية مثل مهارات التواصل والتعبير وتوكيد الذات، خصوصا أنها تعتبر من المؤشرات النهائية في مفهوم تقدير الذات محلّ الدراسة. بالإضافة إلى أن الاختيار القصدي للإناث كعينة للدراسة قد قام بحدّ الأساليب الإحصائية الممكن استخدامها في تحليل بيانات هذه الدراسة وحصرها بالأساليب اللابارامترية والتي تعتبر أقل دقة من نظيرتها البارامترية. أما عموما، فنجد أن الباحثين قد وُفقوا في تحقيق أهداف دراستهم، وذلك باختيار أنسب منهج وتصميم تجريبي مكنهم من قياس التغيرات الحاصلة في كل من القلق وتقدير الذات قبل وبعد التدريب على المهارات الحياتية وخصوصا بعد اختيار الأدوات التي تقيس فعلا درجة المتغيرات المرادة.

5-1-1-2 دراسة محمد زاده (Mohammadzadeh) وآخرون (2019) تحت عنوان:" تحسين الصحة الانفعالية وتقدير الذات لدى المراهقين الماليزيين القاطنين بدير الأيتام من خلال برنامج تعليم المهارات الحياتية: دراسة تجريبية ضابطة عشوائية (Randomized Control Trial) متعددة المراكز":

تمثل هدف الباحثين من إجراء هذه الدراسة في تحديد ما إذا كانت التدخلات القائمة على المهارات الحياتية فعالة في تحسين الصحة الانفعالية وتقدير الذات لدى المراهقين الأيتام وذلك عبر متغيرات وسطية تمثلت في القلق، الاكتئاب، والضغط. ومن أجل تحقيق هذا الهدف، تم تقييم (287) مراهقا ومراهقة من أصل (8) دير أيتام ماليزية مختلفة خلال عملية المعاينة واقصاء (16) فردا منهم لعدم استيفاءهم لشروط المشاركة في الدراسة والتي تمثلت في:

- تحصّلهم على درجات متوسطة –على الأقل– في كل متغير من متغيرات الدراسة.
- ينتمون إلى فئة عمرية بين 12–18 سنة.
- امتلاكهم القدرة على القراءة.
- أن يكونوا غير مشخصين باضطرابات عقلية أو إعاقات تمنعهم من المشاركة في الدراسة.

تم تقسيم العينة النهائية إلى مجموعتين غير متكافئتين عدديا، ضابطة (n=132) وأخرى تجريبية (n=139) خضعت لبرنامج تعليم المهارات الحياتية، والذي امتد خلال (13) جلسة ارتكزت على تعليم مهارات الوعي بالذات، التفكير الناقد والإبداعي، التواصل، المهارات بين–الشخصية، حل المشكلات، ومهارات التعاطف والتكيف. تم اخضاع المجموعات التجريبية إلى ثلاث مراحل من القياس (قبلي، بعدي، وتتبعي) اعتمادا على أدوات جمع البيانات الموالية:

- استبيان المعلومات الشخصية من تصميم الباحثين.
- مقياس الاكتئاب، القلق والضغط (The Depression, Anxiety, and Stress Scale 21 Items – DASS-21).
- مقياس روزنبرغ لتقدير الذات (The Rosenberg Self-Esteem Scale - RSES).

من خلال تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، اختبار تجانس واعتدالية التوزيع، واختبار(eta) مربع جزئي لقياس حجم الأثر عبر برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS21) تم تسجيل فروق بين المجموعات الضابطة والتجريبية على جميع مستويات القياس القبلي والبعدي والتتبعي، وتم التوصل إلى انخفاض ذو دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية في كل من الاكتئاب (بمتوسط 2 درجة)، القلق (بمتوسط 2 درجة)، الضغط (بمتوسط 2 درجة)، وزيادة في تقدير الذات (بمتوسط 5 درجة)، وتم التأكد من ثبات نسبي في هذه النتائج على مستوى القياس التتبعي بعد مضي شهرين من انتهاء البرنامج.

تمكن الباحثون من تحقيق جميع أهداف هذه الدراسة، والتوصل إلى نتائج دقيقة قابلة للتعميم كون الدراسة اعتمدت على المنهج التجريبي، وتم تصميمها بطريقة تجريبية عشوائية تماما، أي أن الباحثين قد وُفِقوا بشكل كبير في اقصاء جميع بوادر الانحياز في النتائج، وذلك باعتمادهم على العشوائية في اختيار المجموعات وتقسيمها إلى مجموعة ضابطة وتجريبية، وأدت المعاينة من عدة دير أيتام مختلفة وفقا لمعايير اختيار محددة مسبقا إلى ضبط جيد للمتغيرات الدخيلة. وبيد أن المجموعات عشوائية اشتملت على عدد كبير من مفردات العينة تمكن الباحثون من استخدام أساليب إحصائية بارامترية قوية في تحليلهم للبيانات. وبالرغم من أن المهارات الحياتية الذي ينطوي عليها التعليم ضمن هذه الدراسة كانت موسعة وشملت مختلف الميادين المعرفية والانفعالية، إلّا أن الباحثين اعتمدوا فقط على مؤشرات الانفعالات اللاتكيفية (الاكتئاب، القلق، والضغط) كمؤشرات دالة على الصحة النفسية لدى أفراد العينة، في حين أنه كان في الامكان الاعتماد على مؤشرات تكيفية للدلالة عليها مثل الدرجة المرتفعة لمهارة الضبط الذاتي والانفعالي وغيرها من المؤشرات الإيجابية للصحة النفسية كالتوظيف النفسي الجيد والتكيف الاجتماعي و ارتفاع درجة الصحة النفسية وجودة الحياة.

5-1-1-3 دراسة إدراكي (Edraki) وآخرون (2018) تحت عنوان:" تأثير التدريب على مهارات التكيف على الاكتئاب، القلق، الضغط، والفعالية الذاتية لدى المراهقين الذين يعانون من السكري نوع "أ": دراسة ضابطة عشوائية (Randomized Control Trial)":

ان الهدف الأساسي من هذه الدراسة تمثل في تحديد أثر التدريب على مهارات التكيف مع الضغوط كإحدى المهارات الحياتية وقياس فعاليته في خفض الاكتئاب والقلق والضغط وزيادة الفعالية الذاتية لدى

المراهقين المستهدفين بالدراسة في إيران، حيث تم اعتماد الدراسة التجريبية بتوزيع عشوائي وقياس قبلي، بعدي، وتتبعي لـ(100) مراهقا ومراهقة من العينة المستهدفة وفقا للأدوات التالية:

- مقياس الاكتئاب، القلق والضغط (DASS).
- استبيان الفعالية الذاتية.

تم تحليل النتائج بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS16) وفقا لاختبار كاي–مربع، اختبار "ت" لعينتين مستقلتين واختبار "ت" لعينتين مترابطتين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في كل متغيرات الدراسة دلالة على خفض الاكتئاب والقلق والضغط وتحسين الفعالية الذاتية لدى افراد العينة من خلال التدريب على مهارات التكيف مع الضغط.

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الضابطة العشوائية وهي أقوى الدراسات التجريبية إحصائيا ومنهجيا، حيث تعتمد على العشوائية البحتة في تنظيم مجموعاتها واختير مفردات العينة، وضبط كل المتغيرات الدخيلة التي من شأنها التأثير على دور المتغير المستقل في التوصل إلى نتائجها، وبما أن الباحثين اعتمدوا على دمج القياس التتبعي ضمن هذه الدراسة، فإن النتائج التي توصلت إليها الدراسة دقيقة قابلة للتعميم، وتعتبر دلالة على الفعالية الحقيقة التي يحملها التدريب على هذه المهارات وأثرها الفعّال في حياة المراهقين، بل وتحمل بعدا بحثيا آخر، حيث عمدت إلى تقصى هذا الأثر المقاس بعد مدة معتبرة من انتهاء تطبيق البرنامج، وهو ما أكد على قوة هذه الدراسة وزاد من مصداقية البرنامج والنتائج المتوصّل إليها.

5-1-1-4 دراسة نيسايان (Nesayan) وآخرون (2017) تحت عنوان:" فعالية التدريب على مهارة الضبط الانفعالي على القلق واستراتيجيات الضبط الانفعالي لدى التلاميذ المراهقين":

حيث هدف الباحثون في هذه الدراسة إلى تحديد مدى فعالية التدريب على مهارة الضبط الانفعالي ودورها في خفض القلق وتحسين استراتيجيات الضبط الانفعالي لدى المراهقين المتمدرسين في إيران، ومن أجل ذلك تم الاعتماد على المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي مدعما بالقياس القبلي والبعدي لنتائج المجوعتين التجريبية والضابطة، حيث تمت معاينة (30) مراهقة بطريقة عشوائية عنقودية متعددة المراحل، أسفرت عن مجموعتين ضابطة (15 مراهقة) بمتوسط عمر (15.46 سنة) وتجريبية (15 مراهقة) بمتوسط عمر (15.60 سنة) تلقت التدريب على مهارات الضبط الانفعالي، وتم الاعتماد على كل من:

- مقياس بيك للقلق.
- ومقياس غروس وجون (Gross & John) للضبط الانفعالي.

أسفرت النتائج بعد تحليل التباين المشترك عن انخفاض دال إحصائيا في درجة القلق (بمتوسط 12.334 درجة)، انخفاض دال إحصائيا في استراتيجيات الضبط الانفعالي اللاتكيفية (بمتوسط 5.267 درجة)، وارتفاع دال إحصائيا في استراتيجيات الضبط الانفعالي التكيفية (بمتوسط 12.067 درجة) لدى المجموعة التجريبية للدراسة لصالح القياس البعدي.

تمكن الباحثون ضمن هذه الدراسة القيّمة من تقديم دراسة بحثية ميدانية شبه تجريبية (تصميم شبه تجريبي) وُفقوا فيها ن ناحية التوصل إلى نتائج معتمدة وتحقيق أهدافها المرجوة، إلا أنه كان من الممكن أن لا تكتفي الدراسة باختيار عينة المراهقين من الاناث فقط وذلك بهدف اكسابها صبغة أكثر دقة والتمكن من تعميم نتائجها على المراهقين ككل، وخصوصا أن عامل الجنس، أي الدور الوسطي الذي يحمله متغير الجنس في اكتساب هذه المهارة والتدريب عليها وتأثيرها على القلق، لم يكن من المتغيرات النهائية الفعّالة التي تم التطرق إليها ضمن تحليل ومناقشة الباحثين لنتائج دراستهم.

5-1-1-5 دراسة إسلامي (Eslami) وآخرون (2016) تحت عنوان:" فعالية التدريب على مهارة توكيد الذات على مستويات الضغط، القلق، والاكتئاب لدى تلاميذ الطور الثانوي":

والتي هدف فيها الباحثون إلى تحديد مدى فعالية التدريب على مهارة توكيد الذات كإحدى المهارات الحياتية وتأثيرها على مستويات الضغط، القلق والاكتئاب عند عينة من المراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي بإيران، حيث تم الاعتماد على دراسة تجريبية بتصميم شبه تجريبي، حيث تمت معاينة (126) مراهقا ومراهقة عن طريق الاختيار العشوائي، وتقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة (63) وأخرى تجريبية (63)، وتم الاعتماد على أدوات جمع البيانات:

- استبيان المعلومات الشخصية من تصميم الباحثين.
- مقياس غامبيل-ريتشي (Gambill-Richey) لتوكيد الذات.
- مقياس الاكتئاب، القلق، والضغط (DASS-21).

تم اعتماد التصميم شبه التجريبي مزودا بالقياس القبلي والبعدي للمتغيرات، بالإضافة إلى اختبار تتبعي بعد شهرين من الانتهاء من التدريب، حيث تكون البرنامج التدريبي من (8) حصص تدريبية بمعدل حصة أسبوعيا، وتم تحليل النتائج بالاعتماد على اختبار تحليل التبيان الأحادي (ANOVA)، اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، اختبار كاي-مربع، واختبار مان ويتني، وأسفرت نتائج الدراسة عن زيادة دالة إحصائيا في مهارات توكيد الذات لدى المجموعة التجريبية مرفقة بانخفاض شديد ذو دلالة إحصائية في درجة القلق على القياس

التتبعي للمجموعة التجريبية، مرفقا بفروق ملموسة (اعتمادا على قيم المتوسط الحسابي) في الاكتئاب لكنها كانت غير دالة إحصائيا.

أشارت النتائج السابقة ضمن ما تم عرضه لهذه الدراسة إلى أن التدريب على مهارات توكيد الذات بالنسبة لفئة المراهقين ذات أهمية بالغة وفعالية عالية فيما يتعلق بمتغيرات عديدة منها القلق، وتشكل هذه الدراسة دعامة قوية ومرجعية إحصائية لا يستغنى عنها فيما يتعلق بموضوع الدراسة، حيث أن الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحثون جاءت متنوعة وذات قوة منهجية معتمدة (اختبارات إحصائية بارامترية)، كما أن الباحثين في هذه الدراسة قد وُفقوا في اختيارهم لأساليب القياس المناسبة من أجل التحقق من فعالية البرنامج على فترات زمنية ممتدة.

5-1-1-6 دراسة حاسلي (Haseli) ورزاي (Rezaii) (2013) تحت عنوان:" تأثير تعليم مهارات التفكير الناقد على التحصيل الدراسي وقلق الامتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي في سافيه":

حيث عمدت الباحثتان من خلال تطبيق هذه الدراسة إلى تقصي أثر تعليم مهارات التفكير الناقد على خفض كل من قلق الامتحان وتحسين التحصيل الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في سافه (Saveh) بإيران، حيث تم الاعتماد على المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي وتمت معاينة (40) تلميذا من أصل (4200)، وتقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة (20 تلميذا) وأخرى تجريبية (20 تلميذا) تلقت البرنامج التدريبي الذي تكون من (12) حصة تدريبية متبوعة بقياس بعدي، وتم تحليل البيانات من خلال برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) وجراء ذلك، تم التحقق من انخفاض القلق وتحسين التحصيل فيما تعلق الأمر بالمجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي.

وتساهم هذه الدراسة في إعطاء اضافة علمية لما تم ذكره من باقي الدراسات السابقة، وزيادة الدعامة العلمية لنجاعة التدخلات القائمة على المهارات الحياتية من خلال التأكيد على أهمية وفعالية هذه المهارات بالأخص ذات المنحى المعرفي في تنمية مختلف الجوانب الدراسية المتعلقة بالمراهقين. إلّا أنه لا يسعنا إلا ملاحظة حجم العينة المختارة، حيث تعتبر صغيرة مقارنة بالحجم الكلي لمجتمع الدراسة مما يرفع عدة تساؤلات حول امكانية تعميم النتائج أو إلى أي مدى تعتبر هذه العينة ممثلة للمجتمع الأصلي المرجو، لكنها تبقى في نفس الوقت ضمن حدود العينات المعتمدة ضمن الدراسات التي تعتمد على المنهج التجريبي بكل تصاميمه، والذي يسمح باللجوء إلى عينة (15) مفردة ضمن مجموعاته أو حتى أقل من ذلك حسب اختلاف المراجع العلمية المعتمدة.

5-1-1-7 دراسة باغاي-مغدم (Baghaei-Moghadam) وآخرون (2012) تحت عنوان:" فعالية التدريب على المهارات الحياتية على القلق، السعادة، والسيطرة على الغضب لدى المراهقين ذوي الاعاقة الحركية":

والتي هدف من خلالها الباحثون إلى تحديد فعالية برنامج قائم على التدريب على مجموعة من المهارات الحياتية في حفض القلق وزيادة السيطرة على الغضب ورفع درجة السعادة لدى مجموعة من المراهقين الذين يعانون من اعاقات حركية، حيث قام الباحثون بالاختيار العشوائي لـ(30) مراهقا من بين ثلاث مدارس متوفرة ضمن مدينة اسفاهان (Isfahan) في إيران، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة (15) وتجريبية (15) تلقت التدريب على المهارات الحياتية. وقد شملت أدوات القياس القبلي والبعدي على:

- استبيان العدوانية.
- استبيان بيرس-هاريس (Piers-Harris).

وتم التوصل بعد تحليل التبيان المشترك (ANCOVA-Analysis of Covariance) إلى أن التدريب على المهارات الحياتية له فعالية في حفض القلق وزيادة مستويات السعادة وتحسين السيطرة على الغضب لدى المراهقين من عينة الدراسة.

تعتبر هذه الدراسة كنظيراتها من الدراسات السابقة متناسبة الأهداف والمنهج المختار لتحقيقها، حيث وُفق الباحثون في التصميم البحثي التجريبي للدراسة، والاعتماد على التطبيق الميداني لبرنامج المهارات الحياتية لتحقيق أكبر استفادة منه لدى هذه الفئة من المراهقين، إلا انه كان من المستحسن أن تكون أدوات جمع البيانات المعتمدة في عملية المعاينة والقياس القبلي-البعدي لفعالية البرنامج محل الدراسة متناسبة مع المتغيرات المرادة بالقياس، حيث أن استبيان بيرس-هاريس يقيس مفهوم الذات لدى المراهقين عبر عدة أبعاد منها القبول الاجتماعي والشكل العام، ولو أن بعض هذه الأبعاد تختص بمتغيرات الدراسة (الخلوّ من القلق، السعادة والرضى..)، إلا أنه توجد العديد من أدوات القياس الأخرى التي تتناول المتغيرات (القلق، السعادة، والسيطرة على الغضب) بشكل مباشر وأكثر دقة.

5-1-2 الدراسات السابقة المتعلقة ببرامج المهارات الحياتية وخفض السلوك العدواني أو إحدى مؤشراته لدى المراهق:

5-1-2-1 دراسة جافيدي (Javidi) وغارمارودي (Garmaroudi) (2019) تحت عنوان:" أثر التدريب على المهارات الحياتية على المهارات الاجتماعية والتكيف، والعدوانية لدى تلاميذ المدارس الثانوية":

والتي هدف فيها الباحثان إلى تقصي أثر التدريب على مهارات السيطرة على الغضب والمهارات الاجتماعية ومهارات تسيير الضغوط على خفض العدوانية لدى المراهقين بالطور الثانوي في إيران، حيث تم الاعتماد على التصميم ذي المجموعة الواحدة، تلقى فيها (100) مراهقا التدريب على المهارات الحياتية موزعا على (4) حصص تدريبية بمدى وقت (120) دقيقة لكل حصة تدريبية، تم الاعتماد على أدوات القياس القبلي والبعدي الموالية:

- استبيان المعلومات الشخصية.
- مقياس العدوانية.
- مقياس المهارات الاجتماعية.
- قائمة مهارات التكيف.

تم التوصل إلى تأكيد فعالية المهارات الحياتية في تنمية مهارات التكيف والمهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى خفض العدوانية بشكل معتمد ذو دلالة إحصائية، وتعتبر نتائج هذه الدراسة دلالة على فعالية برامج المهارات الحياتية في شكلها المكثف سواء في دمج عدد من الحصص أو زيادة الوقت المخصص لكل حصة تدريبية، وفي ذلك إشارة وتأكيد على المرونة العالية التي يتميز بها هذا النوع من التدريب. لكن نتائج الدراسة تبقى نسبية من ناحية منهجية، كون أن التصميم البحثي لهذه الدراسة يعتمد فقط على المجموعة الواحدة دون وجود مجموعة مرجعية ضابطة لمقارنة النتائج، وهي –المجموعة الضابطة– الحد الفاصل الذي يسمح بالتأكد الدقيق من مصدر التغيير الحاصل في المتغيرات المقاسة، وضبط المتغيرات الدخيلة التي يمكن أن يكون لها تأثير على نتائج هذا النوع من الدراسات.

5-1-2-2 دراسة عباسي (Abbasi) وآخرون (2018) تحت عنوان:" الكشف عن أثر التدريب على مهارات الحياة على تقدير الذات، التعبير، والعدوانية عند تلاميذ المدرسة الثانوية في مدينة فيريدان":

هدف الباحثون من خلال هذه الدراسة الى الكشف عن مدى فعالية برنامج تدريبي للمهارات الحياتية في تحسين تقدير وتأكيد الذات وخفض العنف لدى الذكور في مرحلة التعليم الثانوي وذلك في مدينة فيريدان (Fereydan) في إيران. وقد تمت الدراسة بالاعتماد على الطرق شبه التجريبية بتصميم قياس قبلي–بعدي

باستخدام المجموعة الضابطة لمقارنة النتائج. تمت المعاينة بطريقة قصدية حيث تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا قسموا عشوائيا في مجموعتين في كل منهما (30) تلميذا، ضابطة وأخرى تجريبية تحصلت على البرنامج التدريبي الذي امتد لمدة (9) حصص تدريبية لمدى (1) ساعة بمعدل حصة أسبوعيا. قام الباحثون بتطبيق المقاييس التالية:

- استبيان باس وبيري (Bass & Perry) للعدوانية.
- استبيان كوبر سميث (Cooper Smith) لتقدير الذات.
- استبيان تأكيد الذات لغمبلر وريتشي (Gambler & Richie).

تم تحليل النتائج اعتمادا على برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) انطلاقا من تحليل التغاير (التباين) متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)، حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي فيما يخص خفض العدوانية، وزيادة توكيد الذات وتقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية وبالتالي ثبوت فعالية البرنامج التدريبي.

تعتبر نتائج هذه الدراسة تأكيدا على أهمية التدريب على المهارات الحياتية ومناسبته لفئة المراهقين خصوصا في مرحلة التعليم الثانوي، ودورها الفعال في خفض إحدى أهم مظاهر السلوك العدواني وأكثرها خطرا على الفرد ومحيطه ألا وهو العنف، وبالرغم من أن طريقة المعاينة التي اختارها الباحثون كانت قصدية، إلّا أن التوزيع العشوائي لمفرداتها فيما يخص المجموعتين الضابطة والتجريبية قد ساهم بشكل مباشر في الحد من تأثير المتغيرات الدخيلة باختيار فئتين متكافئتين عدديا دون تحيز لمجموعة أو خاصية معينة في أفراد العينة، وبالتالي التمكن من الاعتماد على اختبارات ذات قوة إحصائية تزيد من مصداقية النتائج المتوصّل إليها.

5-1-2-3 دراسة بني أرشيد (2017) تحت عنوان:" أثر برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الحياتية في خفض الغضب وزيادة الرضى عن الحياة لدى المراهقين":

والتي هدفت إلى قياس أثر برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الحياتية في خفض الغضب وزيادة الرضا عن الحياة لدى المراهقين من إحدى مدارس أبو ظبي، وتمت باستخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي وقياس قبلي وبعدي للمتغيرات التابعة، حيث تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذا قسموا عشوائيا في مجموعتين: مجموعة تجريبية (15 تلميذا) تلقت البرنامج الإرشادي والذي تكون من (8) جلسات في المجمل بمعدل (60 دقيقة) لكل جلسة بتردد جلستين أسبوعيا شملت على مهارات (الاصغاء، توكيد الذات، تقبل المسؤولية، التلطف، حل المشكلات، التعامل مع الضغوط، إدارة الصراع)، ومجموعة أخرى ضابطة (15 طالبا) لم تتلقى البرنامج الإرشادي. أما عن أدوات القياس فقد تمثلت في:

- مقياس الغضب كحالة لعبد الرحمن وعبد الحميد (1998).
- مقياس الرضا عن الحياة.

ونجد أن نتائج هذه الدراسة أظهرت أن المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضاً أعلى بشكل دالٍ في الغضب، وتحسناً أعلى بشكلٍ دالٍ في الرضا عن الحياة مقارنة مع المجموعة الضابطة، حيث تعتبر دراسة بني أرشيد من بين قلة من الدراسات العربية–حسب اطلاع الطالبة الباحثة– والتي تناولت متغير برنامج المهارات الحياتية وتقصي فعاليته فيما يخص إحدى مؤشرات السلوك العدواني المتمثلة في الغضب لدى فئة المراهقين، وقد وفق فيها الباحث باختيار أنسب منهج وأدوات للقياس مكنته من تحقيق أهداف الدراسة، واضافة قيمة علمية مرجعية في مجال البحث في برامج المهارات الحياتية في الوطن العربي.

5-1-2-4 دراسة ناصري (Naseri) وباباخاني (Babakhani) (2014) تحت عنوان:" أثر التدريب على المهارات الحياتية على العدوان المادي واللفظي لدى المراهقين الذكور الجانحين المهمشين في كاراج":

سعى الباحثان من خلال هذه الدراسة إلى تقصي أثر التدريب على مجموعة من المهارات الحياتية (السيطرة على الغضب، اتخاذ القرار، حل المشكلات، معرفة الذات، استراتيجيات تسيير الضغط، ومهارات الاتصال) في خفض العدوانية (المادية واللفظية) لدى عينة تكونت من (45 مفردة) من المراهقين الجانحين من مدينة كاراج (Karaj) في إيران، وتم الاعتماد في الدراسة على التصميم البحثي التجريبي مقرونا بالقياس القبلي والبعدي لمجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية تلقت البرنامج التدريبي بمعدل (14) حصة تدريبية امتدت لـ(90 د) على مدى ثلاث أشهر. تم الاعتماد في مرحلة القياس على استبيان العدوانية (AGQ)، وتوصلت الدراسة بعد تحليل التبيان المشترك (ANCOVA) إلى أن التدريب على المهارات الحياتية قد أدى إلى خفض كل من الدرجة الكلية للعدوانية، العدوان اللفظي (بمتوسط 3.27 درجة)، والعدوان المادي (بمتوسط 2.54 درجة).

وقد كان اختيار الباحثين لأنسب مهارات حياتية تتوافق مع الخصائص المعروفة للسلوك العدواني من ضعف في السيطرة على انفعالات الغضب والعدوانية وكذا الفشل في تسيير الضغوط بطريقة تكيفية وضعف القدرة على التعبير عن الذات بشكل فعال، طريقة ناجعة في استهداف الجوانب الكفيلة بتعليم افراد العينة كيفيات التعامل مع السلوك العدواني وتسييره وخفضه، وبالرغم من أن اكتفاء الباحثين باستهداف فئة الذكور دون الاناث يرفع تساؤلات حول امكانية تعميم النتائج، إلا أنه يفتح آفاق بحثية جديدة للتوسع في موضوع هذه الدراسة.

5-1-2-5 دراسة حسين خان زاده (Hosseinkhanzadeh) وآخرون (2013) تحت عنوان:" أثر التدريب على المهارات الحياتية على القلق والعدوانية لدى التلاميذ":

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي أثر التدريب على المهارات الحياتية في خفض القلق والعدوانية لدى عينة من التلاميذ الجدد القادمين لجامعة آزاد الإسلامية – بمدينة إيلام للسنة الدراسية (2010-2011) بإيران، حيث تم الاعتماد على التصميم شبه التجريبي والقياس القبلي والبعدي لمجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية تلقت البرنامج عبر (10) حصص تدريبية، وتمت اختيار (40) تلميذا عبر طريقة المعاينة العنقودية متعددة المراحل وتقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين عدديا، وانطلاقا من أدوات القياس الموالية تم التحقق من فعالية هذا البرنامج التدريبي في خفض القلق والعدوانية لدى أفراد العينة وذلك عند مستوى الدلالة آلفا (0.01):

- مقياس بوص وبيري (Boss & Perry) للعدوانية.
- مقياس سبيلبرغ (Spilberg) للقلق.

تعتبر دراسة Hosseinkhanzadeh وآخرون (2013) من الدراسات السابقة المطابقة للدراسة الحالية، حيث أنها تعنى بتقصي تأثير برنامج المهارات الحياتية على المتغيرات التابعة للدراسة (القلق والعدوانية)، وذلك عند فئة المراهقين، وقد وقع اختيارنا لها ضمن عرض الأدبيات بهدف اتخاذها –إلى جانب باقي الدراسات السابقة– كأساس مرجعي للكيفيات المنهجية البحثية لإنجاز الدراسات التجريبية المتعلقة باختبار فعالية البرامج الحياتية فيما يتعلق بمتغيرات القلق والسلوك العدواني معا.

2-5 مراجعة الدراسات السابقة:

الجدول رقم (02): عرض الدراسات السابقة

الدراسة	أهداف الدراسة	عينة الدراسة	التصميم البحثي	أدوات الدراسة	نتائج الدراسة
winarsun u وآخرون (2023)	تحديد أثر التدريب على المهارات الحياتية في خفض القلق وزيادة تقدير الذات.	(n=14) مراهقة متمدرسة.	منهج تجريبي بتصميم شبه تجريبي. تطبيق افتراضي (1-2سا) لكل حصة. تصميم ثنائي المجموعات مجموعة تجريبية (n=7) وضابطة (n=7). قياس قبلي-بعدي.	مقياس كوبر سميث لتقدير الذات (CSEI)، ومقياس بيك للقلق (BAI).	انخفاض ذو دلالة إحصائية في درجة القلق وارتفاع في درجة تقدير الذات على مستوى القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

Mohammadzadeh وآخرون (2019)	تحديد فعالية التدخلات القائمة على المهارات الحياتية في خفض القلق، الاكتئاب والضغط وزيادة تقدير الذات.	(n=271) مراهقا ومراهقة (12–18) سنة.	منهج تجريبي. تطبيق ميداني (13 حصة). تصميم ثنائي المجموعات: مجموعة تجريبية (n=139) وضابطة (n=132). قياس قبلي–بعدي–تتبعي.	استبيان المعلومات الشخصية، مقياس الاكتئاب، القلق والضغط (DASS-21)، مقياس روزنبرغ لتقدير الذات (RSES).	انخفاض ذو دلالة إحصائية في كل من الاكتئاب القلق الضغط، وزيادة في تقدير الذات وثبات نسبي في هذه النتائج على مستوى القياس التتبعي للمجموعة التجريبية.
Edraki وآخرون (2018)	تحديد أثر التدريب على مهارات التكيف مع الضغوط على خفض الاكتئاب والقلق والضغط وزيادة الفعالية الذاتية.	(n=100) مراهقا ومراهقة.	منهج تجريبي بتصميم شبه تجريبي. تطبيق ميداني. تصميم المجموعة الواحدة: مجموعة تجريبية (n=100). قياس قبلي–بعدي–تتبعي.	مقياس الاكتئاب، القلق والضغط (DASS) واستبيان الفعالية الذاتية.	خفض الاكتئاب، القلق والضغط وتحسين الفعالية الذاتية لدى افراد العينة.
Nesayan وآخرون (2017)	تحديد مدى فاعلية التدريب على مهارة الضبط الانفعالي ودورها في خفض القلق وتحسين استراتيجيات الضبط الانفعالي.	(n=30) مراهقة متمدرسة.	منهج تجريبي بتصميم شبه تجريبي تطبيق ميداني. تصميم ثنائي المجموعات: مجموعة تجريبية (n=15) وضابطة (n=15). قياس قبلي–بعدي.	مقياس بيك للقلق ومقياس غروس وجون (Gross & John) للضبط الانفعالي.	انخفاض دال إحصائيا في درجة القلق، واستراتيجيات الضبط الانفعالي اللاتكيفية، وارتفاع دال إحصائيا في استراتيجيات الضبط الانفعالي التكيفية لدى المجموعة التجريبية للدراسة لصالح القياس البعدي.
Eslami وآخرون (2016)	تحديد مدى فعالية التدريب على مهارة توكيد الذات وتأثيرها على مستويات الضغط، القلق والاكتئاب.	(n=126) مراهقا ومراهقة متمدرسين بالطور الثانوي.	منهج تجريبي بتصميم شبه تجريبي. تطبيق ميداني (8 حصص). تصميم ثنائي المجموعات مجموعة تجريبية (n=63) وضابطة (n=63). قياس قبلي–بعدي–تتبعي.	استبيان المعلومات الشخصية، مقياس غامبيل–ريتشي (Gambill-Richey) لتوكيد الذات، مقياس الاكتئاب، القلق، والضغط (DASS-21).	زيادة في مهارات توكيد الذات لدى المجموعة التجريبية مرفقة بانخفاض شديد ذو دلالة إحصائية في درجة القلق على القياس التتبعي، مرفقا بفروق في الاكتئاب لكنها غير دالة إحصائيا.
Haseli وRezaii (2013)	تقصي أثر تعليم مهارات التفكير الناقد على خفض قلق الامتحان وتحسين التحصيل الدراسي.	(n=40) مراهقا ومراهقة.	منهج تجريبي بتصميم شبه تجريبي تطبيق ميداني (12 حصة). تصميم ثنائي المجموعات (مجموعة تجريبية (n=20) مجموعة ضابطة (n=20). قياس قبلي–بعدي.	/	انخفاض القلق وتحسين التحصيل فيما تعلق الأمر بالمجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي.

Baghaei-Moghadam وآخرون (2012)	تحديد فعالية برنامج قائم على التدريب على مجموعة من المهارات الحياتية في حفض القلق وزيادة السيطرة على الغضب والسعادة.	(n=30) مراهقا من ذوي الاعاقة الحركية.	منهج تجريبي. تطبيق ميداني. تصميم ثنائي المجموعات مجموعة تجريبية (n=15) وضابطة (n=15). قياس قبلي–بعدي.	استبيان العدوانية، واستبيان بيرس–هاريس (Piers-Harris).	التدريب على المهارات الحياتية له فعالية في حفض القلق وزيادة مستويات السعادة وتحسين السيطرة على الغضب للمجموعة التجريبية.
Javidi و Garmaroudi (2019)	تقصي أثر التدريب على مهارات السيطرة على الغضب والمهارات الاجتماعية ومهارات تسيير الضغوط على هذه المهارات وخفض العدوانية.	(100) مراهقا متمدرسا بالطور الثانوي.	منهج تجريبي. تطبيق ميداني (4 حصص). تصميم المجموعة الواحدة (مجموعة تجريبية (100). قياس قبلي–بعدي.	استبيان المعلومات الشخصية، مقياس العدوانية، مقياس المهارات الاجتماعية، وقائمة مهارات التكيف.	تأكيد فعالية المهارات الحياتية في تنمية مهارات التكيف والمهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى خفض العدوانية بشكل معتمد ذو دلالة إحصائية.
Abbasi وآخرون (2018)	الكشف عن مدى فعالية برنامج تدريبي للمهارات الحياتية في تحسين تقدير وتأكيد الذات وخفض العنف.	(n=60) مراهقا متمدرسا بالطور الثانوي.	منهج تجريبي بتصميم شبه تجريبي. تطبيق ميداني (9 حصة). تصميم ثنائي المجموعات مجموعة تجريبية (n=30) مجموعة ضابطة (n=30). قياس قبلي–بعدي.	استبيان باس وبيري (Bass & Perry) للعدوانية، استبيان كوبر سميث (Cooper Smith) لتقدير الذات، واستبيان تأكيد الذات لغمبلر وريتشي (Gambler & Richie).	خفض العدوانية، وزيادة توكيد الذات وتقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية على القياس البعدي.
بني أرشيد (2017)	قياس أثر برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الحياتية في خفض الغضب وزيادة الرضا عن الحياة.	(30) مراهقا ومراهقة.	منهج تجريبي بتصميم شبه تجريبي. تطبيق ميداني (8 حصص). تصميم ثنائي المجموعات مجموعة تجريبية (15) مجموعة ضابطة (15). قياس قبلي–بعدي.	مقياس الغضب كحالة لعبد الرحمن وعبد الحميد (1998)، ومقياس الرضى عن الحياة.	المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضاً أعلى بشكل دالٍ في الغضب، وتحسناً أعلى بشكلٍ دالٍ في الرضا عن الحياة مقارنة مع المجموعة الضابطة.
Naseri و Babakhani (2014)	تقصي أثر التدريب على مجموعة من المهارات الحياتية على خفض العدوانية (المادية واللفظية).	(n=45) مراهقا جانحا.	منهج تجريبي. تطبيق ميداني (14 حصة). تصميم ثنائي المجموعات مجموعة تجريبية مجموعة ضابطة. قياس قبلي–بعدي.	استبيان العدوانية (AGQ).	خفض كل من الدرجة الكلية للعدوانية، العدوان اللفظي، والعدوان المادي.
Hosseinkhanzadeh وآخرون (2013)	تقصي أثر التدريب على المهارات الحياتية في خفض القلق والعدوانية.	(40) مراهقا ومراهقة.	منهج تجريبي. تطبيق ميداني (10 حصص). تصميم ثنائي المجموعات مجموعة تجريبية (20) مجموعة ضابطة (20). قياس قبلي–بعدي.	مقياس بوس وبيري (Boss & Perry) للعدوانية، ومقياس سبيلبرغ (Spilberg) للقلق.	انخفاض القلق والعدوانية لدى المجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة (0.01).

إعداد الطالبة الباحثة

من خلال الجدول رقم (02) أعلاه، والذي يمثل ملخصا لأهم النقاط البحثية والمنهجية المتعلقة بالدراسات السابقة، نجد أن موضوع كل واحدة منها يتعلق بدراسة المهارات الحياتية وبرامجها سواء التعليمية، التدريبية، أو الارشادية. وذلك بهدف قياس درجة تأثير أو فعالية هذا النوع من البرامج في خفض أو تحسين، أو زيادة درجة متغيرات تابعة أخرى تتعلق بكل من القلق أو أنواعه كقلق الامتحان في دراسة حاسلي (Haseli) و رزّاي (Rezaii) لسنة (2013)، أو القلق كمؤشر لمتغيرات أخرى مثل الصحة الانفعالية كما هو الحال في دراسة محمدزاده (Mohammadzadeh) لسنة (2019)، وتتعلق أيضا بالسلوك العدواني أو إحدى مؤشراته كالغضب كما جاء في دراسة بني أرشيد التي قام بها سنة (2017)، والعدوانية حسب دراسة عباسي وآخرون (2018)، ذلك إلى جانب متغيرات تابعة أخرى تنوعت حسب كل دراسة منها تقدير الذات، العنف، الرضى عن الحياة وغيرها لدى فئة المراهقين على اختلاف خصائصهم (ذوي الاعاقة الحركية، الأيتام، الجانحين، التلاميذ والطلبة...).

أما من ناحية منهجية، نجد أن جميع الدراسات السابقة تشترك في اعتمادها على المنهج التجريبي مع اختلاف التصميم البحثي لكل دراسة، حيث عمد بعض الباحثون إلى استخدام التصميم التجريبي العشوائي والذي يحد من آثار المتغيرات الدخيلة وتحيز الباحث وتأثير خصائص العينة على نتائج الدراسة خصوصا باقترانه بالتجريب ثنائي المجموعات (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة للمقارنة) والقياس القبلي–البعدي والتتبعي للنتائج مثل ما قام به كل من ناصري وزميله باباخاني سنة (2014) و إدراكي وآخرون (2018)، في حين أن بعض الدراسات الأخرى اتجهت إلى الاعتماد على التصميم الشبه تجريبي واختيار التجريب أحادي المجموعة (التجريبية) أو الاكتفاء بالقياس القبلي–البعدي للنتائج مثل دراسة جافيدي (Javidi) لسنة (2019) رفقة زميله غارامودي (Garmaroudi). نجد أيضا أن جميع الباحثين وفقوا في اختيار أساليب وأدوات القياس المناسبة التي تقيس درجة المتغيرات التابعة، إلا أن بعض المقاييس المختارة تعتبر أقل دقة في القياس من نظيراتها كونها لا تستهدف المتغير المراد إلا عبر بعد واحد من أبعاد المقياس وليس المقياس ككل مثل ما هو الحال في دراسة باغاي–مقدم وآخرون (Baghaei-Moghadam) (2012). أما بالنسبة للنتائج، فنجد أن الباحثين في جميع الدراسات السابقة قد وفقوا في تحقيق أهداف دراساتهم، وتم التحقق من فعالية هذا النوع من البرامج في التأثير على المتغيرات المرادة (خفض القلق والعدوانية) لدى فئة المراهقين.

5-3 الفجوة العلمية ومكانة الدراسة:

تشترك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع المهارات الحياتية وتقصي أثر برنامج تدريبي لهذه المهارات على خفض القلق والعدوانية عند نفس فئة عينة هذه الدراسات، ولذلك تعتبر هذه الأخيرة–

الدراسات السابقة– وسيلة في يد الطالبة الباحثة تمكنّها من تفحّص جميع المسارات المنهجية التي أمكن اتخاذها أثناء انجاز هذه الدراسة، وتمثلت مواطن الاستفادة منها في تحديد أنسب منهج للدراسة واختيار التصميم البحثي لها، وكذا أنسب طريقة للمعاينة وبعض الأساليب الإحصائية، بالإضافة إلى اعتمادها في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

وعلى الرغم من نقاط الاشتراك والاستفادة من الدراسات السابقة، إلا أن الدراسة الحالية تضيف قيم علمية أخرى على رأسها التخصص في دراسة أثر التدريب على نوع محدد من أنواع المهارات الحياتية وهي المهارات الحياتية ذات الطابع النفس–اجتماعي، تتناول ثلاث مجالات متكاملة، معرفية (مهارات التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، ومهارة حل المشكلات واتخاذ القرار)، انفعالية نفسية (مهارة الوعي بالذات، تقدير وتوكيد الذات، ومهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط)، واجتماعية (مهارة التعاطف الوجداني، التواصل وبناء علاقات بين–شخصية)، وذلك لدى المراهق في الطور الثانوي من التعليم والذي يتميز بمستويات متوسطة على الاقل في كل من القلق والسلوك العدواني لدى نفس الفرد، حيث يعتبر هذا التخصص في موضوع الدراسة – حسب اطلاع الطالبة– من بين أولى الدراسات جزائريا وعربيا، وضمن قلة قليلة من الدراسات الأجنبية خصوصا مع أصالة البرنامج التدريبي قيد الدراسة وأداتها المتخصصة في قياس هذا النوع من المهارات الحياتية.

6– الضبط الاجرائي لمصطلحات الدراسة:

إن التحديد المضبوط والدقيق لمصطلحات الدراسة يعتبر أولى الخطوات النهائية اللازمة على كل باحث اتخاذها من أجل تسطير الإطار العام لبحثه، وتحديد مرجعية مفاهيمية يرتكز عليها كل من الباحث والقارء في رجوعه إلى نتائج الدراسة وإجراءاتها التطبيقية والمنهجية، لذلك سنكتفي بعرض مختصر دقيق للمصطلحات إجرائيا كما جاءت ضمن إطار الدراسة الحالية:

6–1 المهارات الحياتية النفس–اجتماعية:

تعتبر المهارات الحياتية النفس–اجتماعية كل قدرة أو كفاءة يمتلكها الفرد فطريا أو يكتسبها من خلال خبراته الحياتية أو المحاولة والتدريب، قد تكون أدائية ملموسة، أو عقلية–معرفية، أو انفعالية–نفسية، أو ذات طابع اجتماعي. تتميز هذه المهارات بكونها ذات طبيعة نفسية لكن يلاحظ أثرها من خلال الحياة النفسية والاجتماعية للفرد، ويعبّر عنها بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها الفرد (المراهق) في مقياس المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YS)، وهي مجموع الدرجات التي يتحصل عليها وفقا لمحاور المقياس (المهارات الحياتية ذات المنحى المعرفي، الانفعالي، والاجتماعي).

وتحدد المهارات الحياتية النفس–اجتماعية إجرائيا كما جاءت ضمن الدراسة ومحتوى برنامجها التدريبي وفقا لما جاء في بوالصوف وسعادو (2022، ص.298–300) بما يلي:

6–1–1 المهارات الحياتية ذات المنحى المعرفي (مهارات التفكير):

6–1–1–1 مهارة التفكير الناقد (Critical Thinking Skill):

وهي القدرة على تحليل المشكلات ومختلف المواقف بطريقة هادفة وفعالة. وتتمثل مؤشراتها في القدرة على التحديد الدقيق للمواقف/المشاكل وتحليلها، واختيار وتصنيف البيانات، المعلومات، والمثيرات المستقبلة حول موقف/مشكل ما، تحديد وصياغة فرضيات دقيقة ووضع استنتاجات منطقية حول هذا الموقف، ثم الحكم على الاستنتاجات وتقييمها بحيادية.

6–1–1–2 مهارة التفكير الإبداعي (Creative Thinking Skill):

وهي القدرة على التفكير خارج المألوف أو ما هو متعارف عليه. وتتمثل مؤشراتها في الأصالة في التفكير، مرونته وسلاسته وتراكميته، بالإضافة إلى وضوحه، وأن يكون فكرا غير اعتياديا لكن في نفس الوقت فكرا هادفا يتميز بالفضول واستخدام المخيلة.

6–1–1–3 مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات (Problem Solving and Decision Making Skill):

وهي القدرة على إدراك وتحديد احتمالات الحلول الممكنة للمشكلات والمواقف وتقييمها بطريقة حيادية والتوصّل إلى اختيار أنسب حل بخصوص تلك المشكلات/المواقف. وتتمثل مؤشراتها في القدرة على تحليل المواقف/المشاكل بطريقة منطقية ومنظمة، وتحديد عدة حلول احتمالية لنفس المشكل، ثم تقييم ونقد تلك الحلول المقترحة بطريقة حيادية وتوقع انعكاساتها على ذلك الموقف/المشكل، والقدرة على الاختيار الواعي والعمدي لأنسب حل من بين الحلول المتوصّل إليها.

6–1–2 المهارات الحياتية ذات المنحى الانفعالي (مهارات انفعالية):

6–1–2–1 مهارة الوعي بالذات (Self-Awareness Skill):

وهي القدرة على إدراك وفهم الفرد لأفكاره وانفعالاته وسلوكاته كما هي في الواقع. وتتمثل مؤشراتها في تحديد، وإدراك، وفهم الفرد لانفعالاته وأفكاره، وسلوكاته، وتقييم الذات ونقدها بحيادية وواقعية، والتمكّن من تحديد الفرد لقدراته الخاصة وقيمته الذاتية وقِيَمه التي تقود سلوكاته، وتقدير حاجاته المعنوية والمادية وأهدافه بوضوح.

6-1-2-2 مهارة تقدير وتوكيد الذات (Self-Esteem and Assertiveness skill):

وهي القدرة على الثقة بالذات والتقييم الجيد لها وتوجيه سلوك الفرد لخدمة هذه القيمة. وتتمثل مؤشراتها في تقييم الفرد لذاته تقييما ايجابيا، مع الثقة في قدراته الخاصة الفعلية أو المحتملة، والتعبير الواضح الصريح عن أفكار الفرد، وآرائه وكذلك حاجاته وانفعالاته، مع القدرة على الرفض وعدم الخضوع لضغط الأقران أو آراء الآخرين، والقيام بسلوكات هادفة خاضعة لقيم الفرد وتخدم أهدافه ومصالحه.

6-1-2-3 مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط (Emotion Regulation and Stress Management skill):

وهي القدرة على التكيف مع الانفعالات والتسيير الجيد للقلق والضغط النفسي والعدوانية ومواقف الحياة الصعبة. وتتمثل مؤشراتها في تسمية وتحديد الانفعالات بدقة وتقييمها، والتكيف مع هذه الانفعالات ومواءمتها مع الواقع، والقدرة على الاسترخاء وخفض الضغوط والقيام بنشاطات تكيفيّة محيِّدَة للإنتباه في مواجهة مواقف الحياة الضاغطة.

6-1-3 المهارات الحياتية ذات المنحى الاجتماعي (مهارات اجتماعية):

1-3-1- مهارة التعاطف الوجداني (Empathy skill):

وهي القدرة على إدراك وفهم أفكار وسلوكات وانفعالات الآخرين وتحديد حاجاتهم والاستجابة لها. وتتمثل مؤشراتها في القدرة على تفهّم انفعالات وأفكار الآخرين وآرائهم الشخصية حيال موقف/مشكل ما، وفهم حاجات الآخرين والاستجابة لها بتقديم المساندة والدعم مع عدم إطلاق أحكام على الآخرين وتقبل الاختلافات والفروقات الفردية.

2-3-1- مهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين-شخصية (Effective Communication and Interpersonal Relationships):

وهي القدرة على التواصل الفعَّال بشكل هادف وواضح وبناء علاقات بين-شخصية صحية ومتوازنة، وتتمثل مؤشراتها في التعبير عن الآراء بشكل واضح، واحترام الآخرين والمشاركة الفعّالة ضمن الجماعة، مع القدرة على تقييم العلاقات وتحديد مقومات العلاقات بين-الشخصية السوية والمرضِيَّة، والبناء والمحافظة على علاقات بين-شخصية متوازنة.

6-2 البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية (PSLS-TPa):

وهو برنامج تدريبي متكامل يشار إليه اختصارا ضمن الدراسة الحالية ببرنامج (PSLS-TPa) (Psycho-Social Life Skills Training Program for Adolescents)، يقوم على تدريب مجموعة

(08) مهارات حياتية نفس–اجتماعية موجه لفئة المراهقين، يتكون في صيغته النهائية من (14) حصة تدريبية تمتد كل واحدة منها بين (45 د) إلى غاية (90 د) موزعة على ثلاث محاور تدريبية (محور المهارات الحياتية ذات المنحى المعرفي، الانفعالي، والاجتماعي). تشمل هيكلة كل حصة من حصصه التدريبية على ثلاث جوانب أساسية: جانب *تثقيف نفسي* يقوم على تلقين محتوى المهارة المعنية، وجانب *تدريبي عملي* يقوم على التدريب والممارسة عبر عدة أنشطة تدريبية عملية تتناول مؤشرات كل مهارة معنية بالحصة مدعمة بمجموعة من الواجبات المنزلية الخاصة والتي تم انتقائها وفقا لأهداف اجرائية تتناسب والتعريف الإجرائي المحدد لكل مهارة معينة، إضافة إلى جانب *تقييمي–تقويمي* لمكتسبات كل حصة تدريبية وكل محور من محاورها. ويتم تقييم اكتساب المهارات وتنميتها عن طريق الفروق في الدرجات التي يتحصل عليها المراهق على مقياس (PSLS-YS) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

6–3 القلق:

وهو شعور بالضيق والكرب والترقب، إما أن يكون مجهول أو معلوم المصدر، يتظاهر على شكل أعراض جسدية فيزيولوجية كالتعرق المفرط وسرعة ضربات القلب وصعوبة في النوم، أو أعراض معرفية كصعوبة التركيز وتشتت الانتباه والنسيان، أو اعراض انفعالية كالشعور بالضغط والضيق والخطر وشيك الوقوع، ويؤدي سلوكيا إلى الهروب أو تجنب المواقف المولدة للقلق. يُعبر عنه بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المراهق في إجابته عن مقياس تايلور للقلق الصريح (النسخة المقننة على البيئة الجزائرية) للبيض وبن عبد الرحمان سنة (2022).

6–4 السلوك العدواني:

وهو مجموع تصرفات لا تكيفية تهدف إلى إلحاق الأذى النفسي أو المادي بالآخرين أو أحد عوامل المحيط (الأبنية، الممتلكات..)، ينطوي علي عدة مؤشرات انفعالية ووجدانية منها الشعور بالغضب والعدوانية المفرطة، ويشمل أيضا على العدوان اللفظي والمادي، ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المراهق في اجابته على مقياس السلوك العدواني والعدائي لأمال باظه (النسخة المقننة على البيئة الجزائرية) لأبريعم سنة (2017).

6–5 المراهق:

وهو كل فرد ينتمي عمريا إلى مرحلة المراهقة التي تمتد بين (10) سنوات و(19) سنة وفقا لمحددات المنظمة العالمية للصحة، وهي مرحلة نمو حرجة تتوسط الطفولة والرشد، تتميز بجملة سريعة ومعقدة من التغيرات الفيزيولوجية (الهرمونية والجنسية والجسدية..)، والتغيرات النفسية والاجتماعية، وفي إطار ذلك، يتحدد

المراهق إجرائيا ضمن الدراسة الحالية بكل فرد يمتد عمره بين (10) و(19) سنة من المتمدرسين بالطور الثانوي للتعليم.

خلاصة:

اختص هذا الفصل بتناول الإطار العام للدراسة بدءا من صياغة اشكاليتها صياغة متسلسلة الأفكار تبعا لتبلور فكرة الدراسة، وذلك انطلاقا من التغيرات المجتمعية الحاصلة في العصر الحالي وتزايد الحاجة إلى تنمية مهارات حياتية تعمل على تحسين تكيُّف الفرد بصفة عامة والمراهق بصفة خاصة ذلك مع متطلبات العيش فيه، وسيرورة اختيار موضوع الدراسة نظرا لأهميته البحثية العلمية، ختاما بطرح الإشكال الرئيسي للدراسة حول فعالية البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية في خفض كل من القلق والسلوك العدواني لدى المراهق والذي انبثقت عنه مجموعة من التساؤلات الفرعية التي تم على إثرها تقديم مجموعة من الفرضيات كإجابات مؤقتة عن إشكالية الدراسة.

ومن ثم تم عرض أهداف الدراسة التي وُضعت بصفة واقعية تبعا لفرضيات الدراسة وأهميتها، وتقديم عرض مفصل للدراسات السابقة المحلية العربية والعالمية الأجنبية ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة بطريقة نقدية تحليلية والتعقيب على نتائجها بما يسمح بتحقيق أقصى استفادة منها وذلك فيما يتعلق بمنهجية الدراسة الحالية وطرق اختيار العينة والتصميم البحثي التجريبي المعتمد والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة، وتم ختاما الضبط الاجرائي للمصطلحات كما جاءت في إطار الدراسة الحالية لتحديد مرجعية مفاهيمية في تفسير نتائجها.

الفصل الثاني: المهارات الحياتية والتدريب عليها

تمهيد

1-مفهوم المهارات الحياتية

2-جذور المهارات الحياتية

3-أصناف المهارات الحياتية

4-أهمية المهارات الحياتية وظهور الحاجة إلى القياس

5-التدريب على المهارات الحياتية

6-خصوصية المراهق الجزائري في حاجته للتدريب على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية

خلاصة

تمهيد

تعدّ المهارات الحياتية من بين القدرات والكفاءات النهائية الأكثر طلبا وحاجة وتناسبا مع خصائص ومتطلبات العيش في عصرنا الحديث. تتعدى هذه المهارات المعرفة الأكاديمية النظرية إلى الساحة العملية، حيث تعمل على تمكين الأفراد على اختلاف فئاتهم العمرية وخلفياتهم الثقافية وانتماءاتهم المجتمعية من التكيف السريع مع التغيرات المجتمعية، والتواصل بطرق فعّالة وهادفة، واتخاذ قرارات مستنيرة وواعية، وتحقيق النجاح المهني والاجتماعي العلائقي وبناء نمط حياتي سليم ومتكامل. ويعدّ بذلك التدريب على تطوير وتنمية هذا النوع من المهارات من بين اهم الاتجاهات البحثية التجريبية الحديثة، وذلك قصد توفير برامج تدريبية متكاملة للمهارات الحياتية، تستهدف بالأخص الفئات اليافعة من الشباب والمراهقين الذين يتميزون بسرعة التعلّم وتحقيق أكبر استفادة منها.

وسنقوم من خلال هذا الفصل بعرض مفصل لمفهوم المهارات الحياتية وأصنافها ومجالاتها المتعددة، مع التركيز على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية محلّ الدراسة، وتقديم نظرة شاملة للجذور النظرية التي تقوم عليها هذه المهارات وكيفية تبلور فكرة التعليم القائم على تطوير المهارات الحياتية. بالإضافة إلى تخصيص جانب متعلق بالتدريب واستراتيجياته ومتطلباته من أساليب وأنشطة وسبل التقييم من أجل تمهيد الطريق أمام عرض خصوصية التدريب على المهارات الحياتية وما تتطلّبه برامجها، مع ذكر أهم البرامج التي تستهدف المراهقين فيما يتعلق بالمتغيرات التابعة للدراسة الحالية (القلق والسلوك العدواني)، وختاما، سنقوم بعرض خصوصية المراهق الجزائري في حاجته إلى التدريب على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية محل الدراسة.

1- مفهوم المهارات الحياتية:

مهارات الحياة، كفاءات حياتية، وكفايات الحياة، كلها مصطلحات دالة على المهارات الحياتية، وتستخدم بشكل تبادلي (Interchangeably) في نصوص البحوث العلمية والبرامج التدريبية والإرشادية التي تتطرق إلى هذا النوع من المهارات، وتعرّف منظمة الصحة العالمية المهارات الحياتية بشكل عام بأنها:" القدرة على السلوك التكيفي والإيجابي الذي يمكن الأفراد من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية" (World Health Organization, 1997, p.1)، وتحددها اليونيسيف (Thomson & Georgalis, 2019, p.9) بأنها:" مهارات نفسية واجتماعية ومهارات التعامل مع الآخرين، والتي يتم أخذها في الاعتبار بشكل عام على أنها ذات أهمية، وفيها إشارة إلى مجموعة هائلة من المهارات التي يمكن أن تساعد الأفراد على اتخاذ قرارات مستنيرة والتواصل بفعالية، وتطوير مهارات التأقلم والتكيف والإدارة الذاتية التي قد تساعدهم على قيادة حياة صحية ومنتجة". وبالرغم من وضوحها، إلّا أن فهم دقة وتكامل المفاهيم الموضوعة لهذه المهارات

يتطلب التطرق إلى العديد من المفاهيم الأخرى المرتبطة بها كمفهوم الكفاية والكفاءة (Competence)، والقدرة (Ability) والمهارة (Skill)، وتحديد الفرق الدقيق فيما بينها وكيفية تداخلها.

حيث نجد أن القدرة (Ability) تشير إلى الاستعدادات والإمكانات الفطرية في الإنسان، والاحتمالية الكامنة لأداء نشاط أو مهمة أو وظيفة معينة (مصطفى، 2012)، وتشمل على جميع السمات المتأصلة أو المكتسبة الي تمكن الفرد من تحقيق هدف معين أو تنفيذ مهمة وأداء إجراء معين بفعالية. وبذلك تكون القدرة كامنة أصلية لدى الفرد تخضع للفروقات الفردية وتتأثر بالبيئة المحيطة بالفرد وأسلوب نشأته والفرص التي توفرت له في تنميتها، لكنها تبقى عالمية مشتركة بين الجنس البشري في وجودها بحيث لا يخلو أي فرد من القدرات سواء تمكن من إدراك ونقل تلك القدرات إلى ساحة التنفيذ أو لم يتمكن من ذلك. وتختلف القدرات وتتنوع بحيث تشمل على قدرات عقلية معرفية كالقدرة على التخطيط والتفكير والاستنباط، وقدرات عاطفية انفعالية واجتماعية كالقدرة الفطرية في التواصل والتعاطف مع انفعالات ومشاعر الآخرين واقامة علاقات اجتماعية، وقدرات بدنية أدائية كالقدرة على تنفيذ مهام متنوعة.

أما عن المهارة (Skill) فتعرفها المرسلي (2019، ص.200) بأنها: "قدرة المتعلم على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة ويعنى بدرجة الإتقان المقبولة أن تؤدى تلك المهارة على وفق المستوى التعليمي للمتعلم". وفي ذلك دليل على أن المهارة أوسع وأشمل من مفهوم القدرة، ولكنها تشتمل عليها في نفس الوقت، فقد تكون المهارة قدرة كامنة تم تنفيذها أو مهارة تم اكتسابها، وفي كلتا الحالتين تكون المهارة قابلة للقياس فهي –إلى جانب القدرة– واقعية يمكن ملاحظتها أو ملاحظة أثرها. باستخدام لفظ المتعلِّم المذكور في التعريف، تتحدد المهارة بأنها ديناميكية قابلة للتعلّم والاكتساب والتنمية والتطوير، ويمكن اكتسابها من خلال الخبرة ومعايشة مواقف حياتية معينة، أو من خلال التدريب الواعي والمقصود. ويوجد عدد لا متناهي من المهارات المتنوعة مختلفة الطبيعة والمصدر والهدف، وتتعدد بتعدد مطالب الحياة من إنجاز مهام يومية وتحقيق الأهداف الشخصية والأكاديمية والمهنية، وحتى الترفيهية التي تتعلق بنمط الحياة بشكل عام، وتشمل على مهارات تقنية كتحليل البيانات واستعمال التكنولوجيا، ومهارات عملية أدائية كالسياقة والتصليح، ومهارات حياتية كمهارات التواصل وتسيير الضغوط وحل المشكلات.

وفيما يخص مفهوم الكفاية أو الكفاءة (Competence) فتعرفها نحلة (2016، ص.108) نقلا عن قاموس الموارد البشرية بأنها:" مجموعة من ثلاث معارف: معارف نظرية (المعلومات) ومعارف علمية (الخبرات) ومعارف التحلي (البعد السلوكي التنفيذي) معبأة أو قابلة للتعبئة، يستخدمها الفرد لإنجاز المهام الموكلة إليه بطريقة أحسن". حيث نشير إلى أن الكفاءة تتميز بأنها أداء المهمة على أكمل وجه، وتعرّف الكفاية

وفقا لروجرز بأنها:" إمكانية حشد مجموعة من المصادر المندمجة والمتوافقة، من أجل مواجهة مجموعة من الوضعيات" (ساعد، 2012، ص.156). ويستخدم مصطلحيّ "الكفاءة" و"الكفاية" في البحوث بشكل تبادلي نظرا للتداخل الشديد بين المفهومين، فكلاهما يشيران إلى قدرة وإمكانات الفرد ومهاراته في أداء المهام أو الواجبات الموكلة إليه بفعالية وكفاءة، وتشمل على امتلاك المعرفة والمهارات والخبرات الحياتية والمؤهلات اللازمة لإنجاز مهام محددة بنجاح تام، وتنطوي في ذلك الكفاءة على جودة توظيف القدرات والمهارات وتنطوي الكفاية على مدى فعالية كل منهما، ونشير بذلك إلى أن مفهوم الكفاية أو الكفاءة أوسع وأشمل من كل من القدرة والمهارة، فالكفاءة تضيف بعدا آخر وهو بعد الخبرة والممارسة والأداء، فهي القدرة الكامنة التي تنتقل إلى ساحة الاستخدام والتوظيف وتصقل من خلال التدريب والممارسة لتصل إلى مستوى عال من الفعالية.

من خلال ما سبق من تعريفات ومفاهيم، نستطيع تقديم مفهوم عام للمهارات الحياتية فيما يخص حدود الدراسة الحالية وذلك بأنها:" مجموع القدرات الكامنة أو المكتسبة والتي تتعلق بمختلف نواحي الحياة اليومية الاجتماعية والمهنية والأكاديمية والأدائية للفرد، والتي تنتقل إلى ساحة التطبيق والاستفادة والتفعيل من طرف الفرد بشكل واع مقصود أو بشكل تلقائي عند تطلّب السياق لذلك، حيث تتميز المهارات الحياتية بإمكانية تنميتها وصقلها عن طريق الخبرة والممارسة أو عن طريق التدريب والتطوير الواعي والهادف والمقصود، وذلك عن طريق ثلاث مسارات أساسية، أولها تلقي وفهم وتخزين المعلومات النظرية والمفاهيمية التي تحيط بالمهارة، ثم الممارسة الفعلية لها، وأخيرا، التقييم والتقويم المستمر لمكتسبات تلك المهارة، وذلك بهدف تمكين الفرد من الاعتماد عليها ككفاءة تخدم أهدافه وتحقق تكيّفه العام ضمن الحياة التي يريد أن يعيشها."

2- جذور المهارات الحياتية:

2-1 ظهور الحاجة إلى المهارات الحياتية:

إن فكرة ومبدأ الاعتماد على المهارات الحياتية لم يظهر كمفهوم متكامل بشكل مفاجئ، بل إن الحاجة إلى المهارات الحياتية ظهرت بشكل تدريجي عبر الحقب الزمنية المختلفة، انطلاقا من حاجة الانسان البدائي إلى مهارات حياة أساسية تخوله النجاة في بيئة طبيعية قاسية ومنها تحصيل الغذاء والمأوى، وظهور الحاجة إلى مهارات صناعة الملابس والحرف والبناء والزراعة وتسيير المنزل مع تطور الحضارات القديمة، إلا أن الحاجة إلى تعليم رسمي وتدريب مهني متخصص ومهارات التفاعل الاجتماعي خاصة في بيئة العمل لم تظهر إلّا مع ظهور الثورة الصناعة في القرنين الثامن والتاسع عشر وتزايد قيمة المهارات العملية ومهارات تسيير الشؤون الحضرية والمالية مع انتقال الأفراد من المناطق الريفية إلى مناطق حضرية بحثا عن العمل والرفاهية في العيش

مما زاد من متطلبات الحياة اليومية للفرد الواحد وظهور الحركات العمالية والتغيرات الاجتماعية وتركيبة الأسرة التي تطلبت جملة من المهارات ذات المنحى الاجتماعي كبناء علاقات جديدة ومهارات التواصل المهني.

في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وكنتيجة للتحولات الاقتصادية وتبعات الثورة الصناعية، ظهر ما يسمى بحركة اقصاد المنزل في التعليم (Home Economics)، والتي هدفت إلى تعليم الأفراد، والنساء بشكل خاص، كل المهارات الحياتية النهائية التي تعنى بكيفية إدارة اقتصاد المنزل من تغذية (أهمية الحمية الغذائية والمكونات ذات القيمة الغذائية العالية، تخطيط الوجبات الأسبوعية، والتحضير المسبق للوجبات..)، ورعاية الأطفال (مراحل النمو المختلفة وخصائصها، مهارات التربية والأساليب التربوية، والتواصل الفعّال داخل الأسرة..)، وكيفية تسيير الشؤون المالية، واقتصاد الميزانية (تسيير وضبط ميزانية المنزل والميزانيات الشخصية، تسيير المصاريف، تسخير المال، واتخاذ قرارات مالية واعية ومتوازنة)، بالإضافة إلى أن المدربين والمعلمين ضمن هذه الحركة، هدفوا بشكل موسع إلى تشجيع الاندماج الاجتماعي والتطوع والمساهمة في المجتمع، وكان الهدف من هذه البرامج هو تحضير الأفراد اليافعين بشكل جيد إلى الأدوار التي سيتخذونها في الرشد وضمان قيادتهم لحياة متوازنة ومسؤولة وفعالة.

وفي أواخر القرن العشرين، وبالضبط في 18 ماي عام (1972)، في رسالة قدمها إدغار فور (Edgar Faure) رئيس اللجنة الدولية لتطوير التعليم (The International Commission on The Development of Education) إلى روني ماهو (René Maheu) الرئيس العام للمنظمة التعليمية، العلمية، والثقافية للأمم المتحدة (UNESCO: United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization) وذلك فيما يخصص التقرير النهائي للجنة التي دامت أعمالها مدى سنة كاملة (منذ 1971) هدفت إلى تفحص سبل التعليم والبحث في نقائصها، وكان من أولى وأهم توصياتها وجوب تغيير جذري في طرق التعليم والمناهج الدراسية التي كانت تهدف آنذاك إلى تلقين المعلومات الأكاديمية بمنعزل عن باقي نواحي الحياة، ومن نتائج اللجنة ظهور ما يعرف بالتعليم مدى الحياة (Lifelong Education) وهو تعليم شعاره "تعلّم أن تكون (Learn To Be)" يهدف إلى تطوير المعرفة ومجموعة من المهارات بشكل مستمر مدى حياة الفرد وفقا لما جاء به فور (Faure) وآخرون سنة (1972)، لضمان فرص أخرى للنجاح عدى النجاح الأكاديمي، أو كما يقول رئيس اللجنة: "بمجرد أن يصبح التعليم مستمرا، ستتغير الأفكار حول ماهية النجاح والفشل، فالفرد الذي يفشل في مرحلة عمرية أو مستوى معين خلال مسيرته التعليمية، ستكون لديه فرص أخرى ولن يصبح حبيسا لفشله مدى الحياة" (Faure *et al*., 1972, p.77). إن حركة التغيير الجذرية في التعليم لفتت انتباه العالم إلى حاجة تدعيم التعليم بتدريب وتطوير مهارات أخرى تربط بين المعرفة وبين التكيف

ضمن المجتمع بما فيه من تخطيط وبناء علاقات وتسيير الضغوط والتواصل والتآلف بين الأفراد بما يمكن تطويرها وتحسينها مدى حياة الفرد، وكانت هذه أولى بوادر ظهور المهارات الحياتية بمفهومها الحديث.

مع أواخر الثمانينات وبداية التسعينات من القرن العشرين اجتمع ما يقارب (1500) من متخذي القرارات والمختصين في علوم التربية وقطاعات ذات أهمية أخرى من (155) حكومة في العالم إضافة إلى ممثلي (150) منظمة غير حكومية، وذلك لمناقشة مصير التعليم للكل عبر (48) مائدة مستديرة ولجنة عامة، وفي ذلك، دار النقاش حول خصوصية العالم الجديد الذي يتميز بفرصه المتعددة، وتقدمه نحو التعاون الدولي والتطورات العلمية والثقافية المتعددة وتسارع معدل التطور التكنولوجي وزيادة متطلباته، وتم طرح فكرة الحاجة إلى تحصيل المزيد من المعرفة التي تعزز الحياة، وتشمل على تعلّم مهارات أساسية كالقراءة والكتابة والتعبير وحل المشكلات ومهارات تتصل باكتساب القيم والمعارف، وذلك من أجل تمكين الأفراد من "التطور واستغلال قدراتهم الكاملة والعيش والعمل بكرامة، والمشاركة الكاملة في التنمية وتحسين نوعية الحياة واتخاذ قرارات مستنيرة، والسعي نحو مواصلة التعلم مدى الحياة" (UNESCO, 1994, p.7). وعلى إثر ذلك، قامت كل من اليونيسف (UNICEF) واليونسيكو (UNISCO) بتبني فكرة المهارات الحياتية واتخاذ مسؤولية نشر التعليم والتدريب القائم على هذه المهارات، بالإضافة إلى منظمة الصحة العالمية (WHO) التي أطلقت مبادرة "مهارات للصحة (Skills for Health)" في عام (1990) وتكون بذلك أول مبادرة لها في نشر المهارات الحياتية بشكل مباشر أيضا.

بعد سنوات التسعينات إلى وقتنا الحالي، نجد أن البرامج القائمة على تدريب وتعليم المهارات الحياتية شهدت اهتماما واسعا في المجالين العملي والأكاديمي البحثي، واتبعت العديد من الدول مبادرات منظمة الصحة العالمية واليونيسيف وعملت على تضمين المهارات الحياتية كمقرر من مقررات المناهج المدرسية كالولايات المتحدة الأمريكية والإمارات العربية المتحدة والسعودية، أو عملت على تضمينها ضمن مجموعة من المواد الأخرى (كالنشاط الرياضي، ومواد اللغة العربية والعلوم والتكنولوجيا..) مثل مصر وتركيا والأردن وغيرها من الدول العربية والأجنبية. ونجد أن العديد من المراكز التدريبية والتأهيلية تضع مقررات المهارات الحياتية ضمن ما تقدمه من أنشطة للمنخرطين على مستواها. أما من ناحية أكاديمية، فالبحوث العلمية التي تسعى نحو تحصيل قاعدة بيانات تدعم فعالية تلك البرامج، أو تبحث في سبل قياس المهارات الحياتية ومدى امتلاك شرائح مختلفة من الأفراد لتلك المهارات، بالإضافة إلى إثراء الرصيد المعرفي النظري المتعلق بها عديدة ومتنوعة وتكاد لا تحصى، بل إن الاهتمام المتزايد بالمهارات الحياتية تزامنا مع التطور التكنولوجي، دفع بالبحث العلمي المتخصص في هذا المجال إلى البحث في وجهات نظر جديدة منها فعالية البرامج القائمة على تدريب هذه

المهارات بصيغة افتراضية (عن بعد)، أو تصميم منصات إليكترونية وتطبيقات خاصة بها تهدف إلى توفير سبل المساعدة الذاتية فيما يتعلق باكتساب وتطوير المهارات الحياتية على اختلاف أصنافها.

2-2 الجذور النظرية للمهارات الحياتية:

تتبع المهارات الحياتية والتدريب عليها نهجا شموليا متكاملا (Holistic Approach)، وبالرغم من أنه لا توجد نظرية أو نظريات محددة رسميا لفكرة ومفهوم المهارات الحياتية إلا أن جذورها ترجع إلى نظريات نفسية وتربوية واجتماعية متعددة، فمفهوم المهارات الحياتية يقوم على عدة مفاهيم وأطر متداخلة، ومن أهمها نذكر:

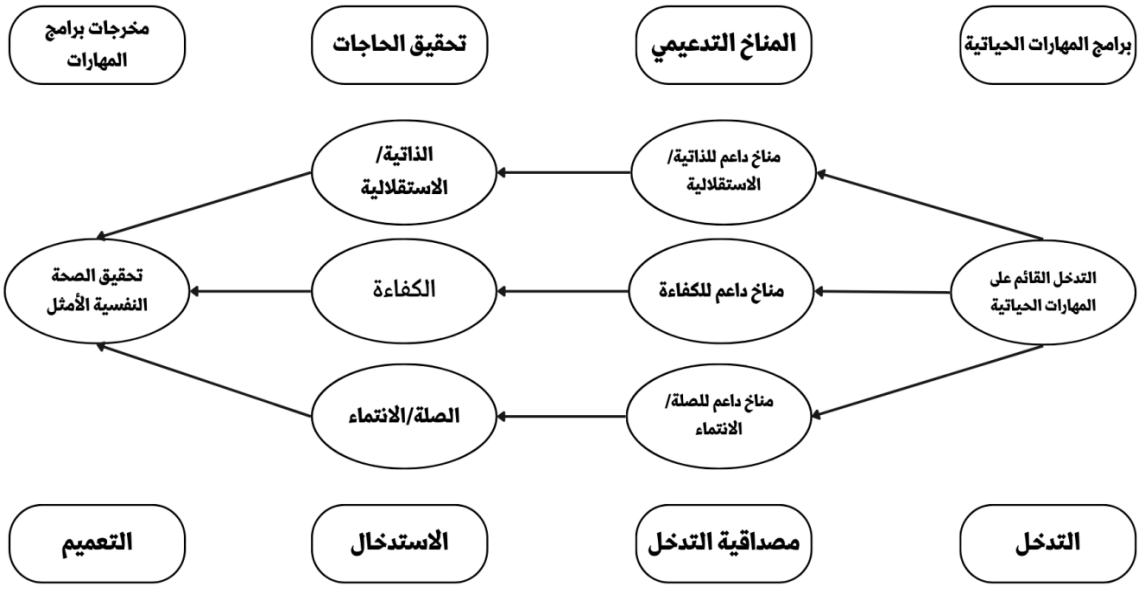
2-2-1 علم النفس الانساني ونظرية الحاجات النهائية (Basic Needs Theory):

تنافي وجهة النظر الانسانية ما جاءت به النظريات السابقة لها بتركيزها على الاضطرابات النفسية وأن الانسان موجه من طرف تجنبه للمعاناة والخبرات المؤلمة، وتركز، عوض ذلك، على أهمية الخبرات الفردية المميزة عن بعضها البعض، والنمو والتطور الشخصي الذي يختبره الانسان نحو سعيه لتحقيق ذاته، حيث أنه يمتلك قوى داخلية تدفعه نحو اتخاذ قرارات وفقا لإرادته الحرة لتحقيق إمكاناته الكاملة. وفي إطار ذلك قام ماسلو (Maslow) بتحديد هرم الحاجات الانسانية المشتركة بين جميع الأفراد مرتبة وفقا للحاجة إليها والسعي نحو تحقيقها انطلاقا من الحاجات الفيزيولوجية من مأكل ومشرب ومسكن وحاجات بيولوجية أخرى، والحاجة إلى الأمان النفسي والمادي، الحاجة إلى الانتماء والحب واقامة علاقات اجتماعية، الحاجة إلى تقدير الذات واكتساب مكانة وتقدير الآخرين، وصولا إلى الحاجة الأسمى وهي تحقيق الذات والتي ترمز إلى تحقيق الفرد لإمكاناته الكاملة واستغلال قدراته في تحقيق نمو وتطوير ذاته والسع نحو تحقيق أهدافه وعيش حياة ذات قيمة ومعنى بالنسبة لخبرته الحياتية الفردية ووفقا لما يراه مناسبا له.

تقوم المهارات الحياتية وتدريبها على نفس المبدأ الانساني الإيجابي وذلك لأن تطوير وتنمية مختلف المهارات الحياتية من اتخاذ القرار وحل المشكلات والوعي بالذات من شأنه أن يسهل عملية تحقيق الفرد لذاته واهدافه، وأن بعض المهارات الحياتية التي تقوم على بناء والحفاظ على العلاقات الاجتماعية المتوازنة وتعزيز الصلة والألفة والتفاعل بين الأفراد عبر مهارات التواصل الفعّال والاصغاء، كلها مهارات تصب في إطار تحقيق حاجات الانتماء والحب، وتعدّ مهارات الوعي بالذات وتوكيد وتقدير الذات مهارات أساسية يستند إليها الانسان في سعيه نحو تحديد مكانة ضمن المجتمع الذي ينتمي إليه واكتساب تقدر لذاته وتقدير الآخرين له.

ووفقا لذلك يقدم هودج (Hodge) وآخرون (2012) طرحا للخلفية النظرية المشتركة بين مفهوم المهارات الحياتية وبين الحاجات النهائية للإنسان ضمن نظرية الحاجات النهائية (BNT: Basic Needs Theory) وذلك في إطار سعيهم نحو تقديم إطار نظري للتدخلات القائمة على تدريب المهارات الحياتية،

وتتمثل هذه الحاجات النهائية في الحاجة إلى الذاتية/الاستقلالية (Autonomy)، الحاجة إلى الكفاءة (Competence)، والحاجة إلى الصلة/الانتماء (Relatedness):



الشكل رقم (01): نموذج الحاجات النهائية للتدخلات القائمة على المهارات الحياتية ترجمة الطالبة الباحثة (Hodge *et al.*, 2012, p.1133)

من خلال الشكل الموالي، يفترض الباحثون أن برامج التدخل القائمة على المهارات الحياتية تقوم على تحقيق ثلاث حاجات أساسية لدى الفرد، وتتبع تلك الحاجات وجوب وجود بيئة داعمة لتحقيقها، حيث تتمثل الذاتية/الاستقلالية في إدراك الفرد للمصدر الذاتي لسلوكاته وتحقيقه لقيادة سلوكه وفقا لإرادته، وهي من الحاجات النهائية التي تقود الفرد نحو اكتساب مهارات الوعي بالذات وحل المشكلات والسعي نحو زيادة فعاليته في التكيف مع مختلف المواقف الحياتية الصعبة التي تواجهه، في حين أن حاجة الفرد إلى تحقيق الكفاءة واكتساب شعور بالفعّالية في تفاعلاته المستمرة مع بيئته الاجتماعية، وانتهاز الفرص التي تصادفه من أجل احسن استغلال لقدراته، وهي الحاجة التي تدفع الفرد إلى السعي نحو مهارات حل المشكلات والتعلم الذاتي، تعلم مهارات عملية كالمهارات الرياضية والحركية، ومهارات اتخاذ القرار والكفاءة الاجتماعية من تسيير للعلاقات واستغلال الصلات المهنية وغيرها. أما فيما يخص الحاجة إلى اقامة الصلة والانتماء فتشير إلى حاجة الفرد إلى الارتباط بالآخرين والاهتمام المتبادل بينهم، وتدفع إلى اكتساب عدة مهارات منها مهارات التضامن مع الآخرين، والتعاطف الوجداني، والاستثمار العلائقي، وتحمل المسؤولية الاجتماعية. وفقا لهذا النموذج، تستخدم

الحاجات الانسانية المهارات الحياتية كوسيلة أساسية، ويؤدي تلبية تلك الحاجات في تحقيق الهدف الأسمى للتدخلات القائمة على المهارات الحياتية، فالعلاقة القائمة بينهما هي علاقة تفاعلية تبادلية وتكاملية.

2-2-2 نظريات النمو:

يرتكز علم النفس النمو على دراسة مراحل النمو المختلفة، وتحديد خصائص النمو الفيزيولوجية والمعرفية، الانفعالية الاجتماعية المكتسبة خلال كل مرحلة عمرية انطلاقا من المرحلة الجنينية وصولا إلى الشيخوخة ونهاية الحياة، ويتطلب الانتقال السليم والفعّال من مرحلة إلى أخرى اكتساب العديد من المهارات الحياتية وتطويرها، وفهم المراحل العمرية ومتطلباتها يساهم في تكييف التدريب والتعليم القائم على هذ المهارات مع متطلبات تلك المرحلة لتحقيق أقصى استفادة منها، حيث أن كل مرحلة من مراحل النمو لها خصوصيتها في تنمية مجموعة من المهارات الحياتية المميزة دون الأخرى (Krichhoff, Keller, 2021, p.3). وتعتبر نظريتي إريكسون (Erikson) في النمو النفسي الاجتماعي ونظرية بياجي (Piaget) في النمو المعرفي والأخلاقي من أهم نظريات النمو التي تعزز مفهوم المهارات الحياتية بشكل ضمني.

ترتكز نظرية إريكسون في النمو النفسي الاجتماعي على نمو شخصية الفرد منذ الطفولة وصولا إلى مرحلة الرشد، وذلك من خلال مواجهة الفرد لقوى نفسية متناقضة مميزة لكل مرحلة عمرية يمر بها، ويجد نفسه في موقف يستوجب اتخاذ قرارات تحدد خطوط النمو التي يستمر عليها، وتتميز كل مرحلة من مراحل النمو الثمانية بصراع نفسي–اجتماعي يؤدي حلّه بنجاح الى تطوير مهارات حياتية معينة، فنجد أن المرحلة الأولى منذ الولادة إلى (18) شهرا من حياة الرضيع والتي سماها إريكسون "مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة" (Trust vs. Mistrust) تقوم أساسا على صراع مركزي قوامه بناء الثقة في مقدمي الرعاية والمحيط انطلاقا من استجابة ذلك المحيط ومقدمي الرعاية للحاجات النهائية للرضيع، ويتمكن الرضيع من اكتساب مجموعة من المهارات على رأسها مهارة الاعتماد على الآخرين في وقت الحاجة. في المرحلة الثانية من النمو "الاستقلالية مقابل الخجل والشك" (Autonomy vs. Shame and Doubt) والتي تمتد من (18) شهرا إلى غاية (3) سنوات يقوم الطفل بتعلم مهارات منها اتخاذ القرار، والتحكم في الذات بهدف حل الصراع القائم في هذه المرحلة وتطوير نوع من الاستقلالية، أما في المرحلة الموالية من النمو والمسماة "مرحلة المبادرة مقابل الذنب" (Initiative vs. Guilt) والتي تستمر من (3) سنوات إلى (6) سنوات من حياة الطفل، وتقوم على أساس محاولة أخذ المبادرة فيما يتعلق ببناء علاقات اجتماعية واللعب والتعلّم مقارنة بالأقران، وينتج عنها في حالة حل الصراع بشكل سوي تنمية مهارات تحديد الأهداف، ومهارات التخطيط، وحل المشكلات، وبناء علاقات اجتماعية. وتزامنا مع سن التمدرس من (6) إلى (12) سنة في مرحلة "الكفاءة مقابل الدونية" (Industry vs. Inferiority) يسعى

الطفل إلى تحقيق مجموعة من الكفاءات واكتساب مهارات تقدير الذات والانتاجية من اجل تحقيق مكانة بين أقرانه (Orenstein & Lewis, 2022).

يحدد إريكسون المرحلة الموالية الموافقة لمرحلة المراهقة بين (12) إلى (18) سنة بمسمى "الهوية مقابل اختلاط الدور" (Identity vs. Role Confusion) يسعى فيها المراهق إلى انشاء هوية مستقلة عن الأفراد المحيطين به وتحديد أهدافه المستقبلية، وهي أهم مرحلة نمائية يطور فيها المراهق مهارات الوعي بالذات وتحديد الأهداف والقيم، ولاحقا يقسم إريكسون مرحلة الرشد –عكس ما جاء به المنظرين– إلى ثلاث مراحل أساسية منفصلة عن بعضها البعض، وهي الرشد اليافع (Young Adulthood) من (18) إلى (40) سنة والتي تعنى بالصراع بين "الألفة والعزلة" (Intimacy vs. Isolation) وتقوم على تنمية الشباب لمهارات ذات طابع اجتماعي بين–شخصي (علائقي) بناء علاقات اجتماعية وعلاقات حميمية متوازنة وحية تضمن لهم الانتماء والألفة والالتزام، وتبادل الحب والرعاية والاهتمام، تليها مرحلة الكهولة أو الرشد الوسطي من (40) إلى (65) سنة "الانتاجية مقابل الركود" (Generativity vs. Stagnation) وتسمح بتطوير الفرد لمهارات الرعاية والقيادة، والمساهمة الفعالة في المجتمع في سعيه نجو تجنب الركود وعيش خبرات حياتية منتجة وفعالة، فيما تسمح آخر مرحلة نمائية انطلاقا من (65) سنة وهي "مرحلة تحقيق الذات مقابل اليأس" (Ego Integrity vs. Despair) بتطوير مهارات تكامل الذات، تقدير وتحقيق الذات، الحكمة والتوجيه.

في حين أن نظرية بياجي في النمو المعرفي لا تعالج موضوع المهارات الحياتية بشكل مباشر وإنما تدعم تطوير مجموعة من المهارات النوعية المتناسبة مع كل مرحلة عمرية أساسية والمراحل التحتية الخاصة بها (Malik & Marwaha, 2023)، فنجد أن المرحلة الحسية الحركية (Sensorimotor Stage) (من الولادة إلى سنتين) تعنى بمحاولات الطفل لاستكشاف العالم من حوله اعتمادا على الحواس والحركة، وتنمية التآزر الحركي الأولي بالإضافة إلى تطوير مفهوم دوام الأشياء (Object Permanence) والقدرة على حل المشكلات البسيطة (المحاولة والخطأ، التبصر..)، وترتبط هذه المرحلة بتنمية المهارات العملية الأدائية ومهارات حل المشكلات، تليها المرحلة الثانية وهي مرحلة ما قبل العمليات (Preoperational Stage) (من سنتين إلى 5 سنوات) وينمي فيها الطفل اللغة والتفكير الرمزي بحيث يكون متمركزا حول الذات بصفة تسمح له بتنمية مهارات ذاتية كالوعي بالذات ومهارات التفكير، بالإضافة إلى مهارات التواصل واللغة والمهارات الاجتماعية. وتعنى المرحلة الثالثة مرحلة العمليات المحسوسة (Concrete Operational Stage) (من 6 إلى 12 سنة) والتي تتزامن مع سن التمدرس، يحتاج فيها الطفل الى تنمية مهارات التفكير المنطقي وحل المشكلات واتخاذ القرار ومهارات التنظيم والحساب، وذلك من أجل التكيف مع متطلبات هذه المرحلة من تفكير وتكيف مع

المواقف الملموسة المادية والنجاح الدراسي، وتعتبر آخر مرحلة نمائية بالنسبة لنظرية بياجي في النمو مرحلة العمليات المجردة (Formal Operational Stage) وتنطلق ابتداء بالمراهقة وصولا إلى مراحل متقدمة من الرشد يسعى فيها الفرد إلى تكوين هويته والتفكير المنطقي والتجريدي المتعلق بمفاهيم حياتية ومبادئ أخلاقية واتخاذ قرارات فيما يتعلق بمستقبله، لذلك هي أنسب مرحلة تنمى فيها مهارات التفكير المجرد وحل المشكلات وتوكيد الذات والوعي بالمعايير والقيم الخاصة.

2-2-3 النظرية الاجتماعية المعرفية ومفهوم الفعالية الذاتية:

تعتبر النظرية الاجتماعية المعرفية (Social Cognitive Theory) التسمية الحديثة لنظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory) لمؤسسها آلبرت باندورا (Albert Bandura) وذلك بعد إضافته لمكونات معرفية (الانتباه والإدراك، التخزين والاسترجاع، الانتاج والدافعية) ضمن سيرورة التعلّم الاجتماعي والتي تنطوي على مجموعة من العوامل الاجتماعية والبيئية، وتساهم هذه النظرية في تفسير الأسس التي يقوم عليها تعليم وتدريب المهارات الحياتية النهائية لدى الفرد وبالأخص لدى اليافعين (الشباب والمراهقين)، حيث تقوم هذه النظرية على مبدأ التفاعل الثلاثي (Triadic Reciprocity) الذي يجعل سلوك الفرد تحت التأثير المتبادل لبيئته وإدراكه (Tsang *et al*., 2012)، فتكون بذلك المهارات الحياتية المتعلّمة (السلوك) خاضعة لكيفية تأثير مكونات الإدراك أو طريقة تفكير الفرد (ومن أهمها الفعالية الذاتية) على ما يتلقاه من مكونات البيئة المحيطة به (البرامج التدريبية، النماذج الموفرة من طرف الراشدين، دعم الأقران، والمدارس..).

يقصد بمفهوم الفعالية الذاتية (Self Efficacy) بإيمان الفرد بقدراته الذاتية في تنظيم وأداء وتنفيذ مهام واتخاذ سلوكات تهدف إلى تحقيق أهدافه المرجوة (Linge *et al*., 2021) وتتضمن على مجموعة من الأحكام والأفكار وعوامل تعمل كدافع لتعزيز تعلّم السلوكات ومنها المهارات الحياتية. وتؤكد هذه النظرية على أن التعلّم يقوم بالاعتماد على عدة ميكانيزمات، وتعمل تلك الميكانيزمات بطرق مختلفة ضمن برامج المهارات الحياتية، بحيث نجد أن الفرد يتعلم من خلال ملاحظة (Observational Learning) نماذج سلوكية متوفرة في بيئته ويكون هذا النوع من التعلّم منتشرا بين أواسط الأطفال والمراهقين، فقد يتعلم الطفل مهارات حل المشكلات وتنظيم الوقت من خلال ملاحظة أخيه الأكبر يقوم بتنظيم وقته وتقسيمه بين الدراسة وممارسة هواياته، كما يمكن أن تتم عملية تعلّم وتنمية المهارات الحياتية عن طريق ميكانزيم النمذجة والمحاكاة (Modeling and Imitation) خاصة لدى اليافعين وذلك بتقليد نماذج سلوكية لدى الأفراد ذوي التأثير العالي على الفرد أو من يعتبرهم الفرد اليافع قدوة ومثال يحتذى به، ويمكن أن يكون نموذج التقليد مصمما خصيصا ضمن بيئة تدريبية وتعليمية هادفة لتلقين المهارات الحياتية كما هو الحال في البرامج والمراكز التدريبية والأبحاث العلمية، والبيئة

المدرسية، فيتم تعليم المهارات الحياتية كمهارات الاتصال والتواصل الفعال وحل المشكلات وادارة الضغوط عبر تقنيات لعب الأدوار والتمثيل والنمذجة السلوكية.

كل سبل التعلم ترتكز أساسا على العمليات العقلية التي يصفها باندورا بأنها عماد سيرورة التعلّم بالجيد، ومنها الانتباه (Attention) الذي يتحدد بالانتباه للنموذج سواء كان واقعيا أو افتراضيا على مستوى الاعلام أو وسائل التواصل الاجتماعي والألعاب الإليكترونية، يليه الاحتفاظ (Retention) وهو القدرة على الاحتفاظ بمعلومات وبيانات وتذكر كل ما لديه صلة بالنموذج السلوكي الملاحظ، من ثم الانتاج (Reproduction) ويتعلق بالقدرة على إعادة انتاج وتكرار النموذج السلوكي المخزن وتظاهر عن طريق التقليد والمحاكاة، والدافعية (Motivation) وتتعلق بمفهومي العقاب والتعزيز بحيث تكون الدافعية أعلى لتعلم وتكرار انتاج السلوكات الت تم تعزيزها عكس السلوكات التي تمت معاقبتها لدى الفرد (Sherif *et al*., 2023).

3- أصناف المهارات الحياتية:

3-1 المهارات الحياتية عامة:

تتعدد المهارات الحياتية بتعدد المواقف الحياتية التي يواجها الفرد يوميا، فالمهارات الحياتية بمفهوم العام هي أي مهارة يستخدمها الفرد خلال تفاعله مع بيئته الداخلية أو الخارجية ويتمكن من خلال من تحقيق هدف معين، أو اكتساب قيمة، وتنفيذ مهمة أو حل مشكلة أو القيام بوظيفة معينة، وتخضع هذه المهارات إلى اختلاف النطاق الجغرافي والمجتمع والثقافة، الفئة العمرية والاختلافات العرقية، والسياق الموقفي الزماني الذي يتطلّب تطبيقها، لذلك توجد العديد من التصنيفات التي وضعت لتقسيم أنواع المهارات الحياتية ومن أهمها نجد التصنيف الذي وضعته منظمة اليونيسيف سنة (2015) ضمن الإطار المفاهيمي لمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وذلك ضمن أربعة أبعاد أساسية تتضمن كل واحدة منها مجموعة من المهارات النهائية ومجالات تطبيقها (يونيسيف، ص.4):

- **البعد المعرفي أو "التعلّم للمعرفة"**: وتنطوي على مهارات التعلم والابداع، التفكير النقدي، وحل المشكلات، ويسمكن ان تستثمر في المجالات الدراسية كتعلم اللغات، والرياضيات والعلوم، أو المجالات المهنية الأدائية كالنجارة والسباكة، أو مجالات التعليم الوظيفي كالتوجيه المهني والبحث عن العمل.

- **البعد الأدواتي أو "التعلّم للعمل"**: وهي مهارات القدرة على التوظف كالتعاون والتفاوض وصنع القرارات، وتستثمر في مجالات الريادي كتحديد الأهداف وتخطيط الأعمال والتسويق، مجلات محو الأمية الحاسوبية والمهارات التقنية التكنولوجية ووسائل التواصل الاجتماعي، ومجالات التثقيف الصحي كالتربية الجنسية، الوقاية من المخدرات، حسن التغذية والنظافة الشخصية.

- **البعد الفردي أو "التعلّم لنكون"**: وهي مهارات التمكين الشخصي كإدارة الذات والصمود والتواصل، وتستثمر في المجال البيئي كحسن استخدام الموارد البيئية وإعادة التدوير والحفاظ على البيئة، حالات الطوارئ كالحد من مخاطر الكوارث الطبيعة وحالات الحوادث.

- **البعد الاجتماعي أو "التعلّم من أجل العيش المشترك"**: وهي مهارات المواطنة النشطة من احترام التنوع والتعاطف والمشاركة، ويمكن استثمارها في مجالات السلام وحل الصراعات والتفاوض، التربية المدنية وواجبات وحقوق المواطنين، الفنون والثقافة والرياضة وغيرها.

ويزيد باتيل (Patel) سنة (2016) من التفصيل في مهارات هذه المجالات فيصنفها إلى:

القدرات المعرفية (مهارات التعلّم لنعرف):

- مهارة اتخاذ القرار/حل المشكلات.
- مهارة جمع المعلومات والبيانات.
- مهارة تقييم وتقدير تبعات وآثار تصرفات الفرد في الحاضر على الذات والآخرين مستقبلا.
- مهارة تحديد عدة حلول ممكنة للمشاكل.
- مهارة تحليل قيم واتجاهات الفرد والآخرين وتأثيرها على دافعيته.
- مهارة التفكير الناقد.
- مهارة تحليل تأثير جماعة الرفاق والاعلام.
- مهارة تحليل الاتجاهات، والقيم، والمعايير الاجتماعية وآثارها.
- مهارة تحديد واستخراج مصادر المعلومات.

القدرات الشخصية (مهارات التعلّم لنكون):

- مهارة التحكم الذاتي.
- مهارة تقدير الذات وبناء الثقة في النفس.
- مهارة الوعي بالذات ومنها الوعي بالحقوق، المعايير والقيم، الاتجاهات، ومواطن القوة والضعف.
- مهارة تحديد الأهداف.
- مهارة تقييم الذات ومراقبة الذات.
- مهارة تسيير الانفعالات.
- مهارة التحكم في الغضب.
- مهارة التعامل مع القلق والحداد.

- مهارة التكيف مع الفقد، الاساءة والصدمة النفسية.
- مهارة تسيير الضغوط.
- مهارة إدارة الوقت.
- مهارة التفكير الايجابي.
- مهارة الاسترخاء.

القدرات البينشخصية (التعلّم لنعيش معا):

- مهارة التواصل البينشخصي.
- مهارة التواصل اللغوي وغير اللغوي.
- مهارة الاصغاء.
- مهارة التعبير عن الانفعالات، التغذية الراجعة.
- مهارة النقاش والرفض.
- مهارة النقاش وحل النزاعات.
- مهارة توكيد الذات.
- مهارة التعاطف الوجداني.
- مهارة العمل الجماعي والتعاون.
- مهارة التعبير عن احترام مشاركات الغير.
- مهارة الدفاع عن الآخر.
- مهارات التأثير والاقناع ومهارات بناء شبكة علاقات ذات أهمية.

كما وتصنفها عمران وآخرون (2001) وفقا لما جاءت به فرّاج (2019، ص.230) إلى:

- **مهارات ذهنية:** ومنها صناعة القرار وحل المشكلات، إدارة الوقت، ضبط النفس، التخطيط لأداء الأعمال، إجراء عمليات التفاوض وإدارة مواقف الصراع والأزمات، التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.
- **مهارات عملية:** العناية الشخصية بالجسم والملبس، استخدام الأدوات والأجهزة المنزلية، اختبار المسكن والعناية بالأثاث المنزلي، القدرة على إجراء الاسعافات الأولية، حسن استخدام الموارد البيئية بطريقة رشيدة.

في حين يبقى تصنيف منظمة الصحة العالمية للمهارات الحياتية العشر أكثر التصنيفات انتشارا وأوسعها استخداما فيما يتعلق بالبرامج القائمة على تعليم وتنمية المهارات الحياتية وتتمثل في (1) اتخاذ القرار،

(2) حل المشكلات، (3) التفكير الإبداعي، (4) التفكير الناقد، (5) التواصل الفعال، (6) تقدير الذات، (7) العلاقات البينشخصية، (8)، الوعي بالذات، (9) التعاطف الوجداني، و(10) التكيف مع الضغوط.

3-2 المهارات الحياتية النفس-اجتماعية:

وتعرّف وفقا لمنظمة الصحة العالمية (1997، ص.1) بأنها:" قدرة الفرد على التعامل بفعالية مع المتطلبات وتحديات الحياة اليومية، وهي القدرة على الحفاظ على حالة جيدة من الصحة العقلية والنفسية وإظهار ذلك في السلوك التكيفي والإيجابي أثناء التفاعل مع الأخرين ضمن ثقافة وبيئة معينة"، وهي أحد أصناف المهارات الحياتية، تنطوي في مجملها على مجموعة من المهارات الحياتية الثانوية، التي تنقسم بدورها إلى ثلاث أنواع تحتية، وهي المهارات المعرفية (مهارات ذات منحى معرفي)، المهارات الانفعالية (مهارات ذات منحى انفعالي)، والمهارات الاجتماعية (مهارات ذات منحى اجتماعي). تخضع المهارات الحياتية النفس-اجتماعية في تفاعلها ووظيفتها لعدة ميكانيزمات، حيث:

- تعمل بشكل مستقل، بحيث يمكن توظيف كل مهارة على حدة وفقا للسياق الذي يكون فيه الفرد مثل استخدام مهارة تسيير الضغوط عند مواجهة موقف حياتي ضاغط، مهارة التواصل الفعال أثناء النزاع، ومهارة تنظيم الوقت في حالة تعدد المسؤوليات والمهام.
- تعمل بشكل بنائي تراكمي، حيث يساعد تعلّم وتنمية مهارة معينة في اكتساب معلومات خاصة بمهارة أخرى مثل الحاجة إلى تنمية قدرة تسمية الانفعالات وفهمها لبناء مهارة التعاطف الوجداني أو مهارة الضبط الانفعالي.
- تعمل بشكل تفاعلي ومتداخل، حيث يتم الاعتماد على مؤشرات مهارة ضمن مهارة أخرى، كمؤشر القدرة على التفكير الأصلي الخارج عن المألوف ضمن مهارة التفكير الإبداعي وعلاقتها بمهارة حل المشكلات.
- تعمل وفقا للمحتوى (Thematic)، حيث تتحدد تنمية الجوانب المعرفية للفرد واستثماره لقدراته العقلية بتنمية المهارات الحياتية ذات المنحى المعرفي بمجملها، كما هو الحال في المهارات الحياتية ذات المنحى الانفعالي، والاجتماعي.

وفيما يلي، يتم تقديم تعريف ومؤشرات كل مهارة من تلك المهارات:

3-2-1 المهارات الحياتية ذات المنحى المعرفي:

وهي مجموعة من المهارات المعرفية تشمل على توظيف العمليات والقدرات المعرفية العقلية كالذاكرة ومنها تشفير المعلومات وتخزينها واسترجاعها، الانتباه والتركيز، معالجة المعلومات ومنها فرز وتصنيف البيانات وهيكلتها، الاستدلال والمنطق والاستنتاج. غالبا ما يتم تنمية هذه المهارات في أطر أكاديمية وتعليمية

كونها عمليات أساسية في الأداء المعرفي والتنمية الفكرية الشاملة، إلّا أنها تعلب دورا مهما في تحقيق التكيف العام والتوظيف (Functioning) الجيد على المستوى الشخصي والمهني، حيث تعمل عل تمكين الأفراد من اتخاذ قرارات مستنيرة، وحل المشكلات التي تواجههم بفعالية، وتتمثل هذه المهارات فيما يلي:

3-2-1-1 مهارة التفكير الناقد (Critical Thinking Skill):

وهي إحدى المهارات المعرفية الفكرية، تتضمن على القدرة على التفكير بوضوح ومنطقية وعقلانية، و يحدده الجبوري (2021) بأنه نوع من أنواع التفكير الذي ينتج عنه القرارات والأحكام القائمة على محكمات موضوعية ويتضمن المناقشة، والتفسير، ومهارات الاستنتاج والاستنباط. حيث يعدّ التفكير الناقد سيرورة معرفية نشيطة وهادفة، يعمل فيها الفرد على تحليل المعلومات والبيانات والمفاهيم التي يستقيها من مختلف المواقف أو المشاكل التي يواجهها وذلك بشكل موضوعي من أجل التوصل إلى استنتاجات ووضع حلول منطقية. يمكن تنمية مهارة التفكير الناقد من خلال المطالعة والخبرات الحياتية المتنوعة، التواصل الاجتماعي والنقاشات الثرية، تقليد ومحاكاة نماذج سلوكية تتميز بالقدرة على التفكير بطريقة ناقدة، أو من خلال ممارسة أنشطة تدريبية تستهدف تطوير التفكير الناقد، وتساهم هذه المهارة في تمكين الأفراد من مواجهة الصعوبات بشكل أكثر فعالية، تحسين الأداء الدراسي، وتنمية القدرات المهنية.

تتمثل مؤشرات مهارة التفكير الناقد فيما يلي:

- القدرة على الفضول والتساؤل المستمر عن ماهية الأشياء والمفاهيم والأحداث والرغبة في الفهم وتحصيل معلومات اضافية، بالإضافة إلى الانفتاح على وجهات نظر جديدة ومختلفة ومبدعة.
- القدرة على الجمع المكثف للبيانات من مصادر موثوقة وتحديد مدى مصداقيتها وأهميتها وعلاقتها بالموضوع قيد التفكير.
- القدرة على تحليل مختلف البيانات والمواقفة وتقسيمها إلى بيانات تحتية، وتصنيف تلك البيانات من ناحية محتواها، العلاقات القائمة بينها، وتحليل الأنماط التي تظهر في تلك العلاقات، ومن ثم تفسير ومناقشة تلك البيانات.
- القدرة على استخدام المنطق والاستدلال والابتعاد عن التناقضات والاستنتاجات الاعتباطية غير المدعومة بأدلة وبراهين معتمدة.
- القدرة على استخلاص استنتاجات منطقية هادفة والتقويم الدوري لتلك الاستنتاجات أو الحلول المقترحة وتقييم تبعاتها على المدى القصير والطويل مع القدرة على تعديلها عند الضرورة.

3-2-1-2 مهارة التفكير الإبداعي (Creative Thinking Skill):

يرتبط التفكير الإبداعي بالقدرة على التفكير غير المألوف والانتاج الإبداعي، فهو عبارة عن مهارة معرفية تتضمن على انتاج أفكار، وحلول، وطرق مبدعة وجديدة، ويعرف على أنه "نشاط عقلي هادف له القدرة على اكتشاف علاقات جديدة وحلول أصلية لم تكن معروفة سابقا تتسم بالجدة والمرونة" (الجنابي وكريم، 2015، ص.395)، حيث يعنى التفكير الإبداعي باستكشاف طرق جديدة أو أفكار جديدة بناء على نواقص أفكار سابقة لها وينبع ذلك انطلاقا من وعي الفرد وقدرته على التفكير الناقد وتفحص المواقف من وجهات نظر متعددة ومتشعبة. يمكن تنمية مهارة التفكير الإبداعي من خلال ممارسة الهوايات ونشاطات ثرية بالمهام، العصف الذهني واستثمار التفكير، الخرائط الذهنية البنائية، وعيش خبرات حياتية ثرية بمصادر الإلهام والانتماء إلى بيئة مساندة ومنفتحة تنمي حس الابداع، وتساهم مهارة التفكير الإبداعي في تعزيز التعبير الإبداعي الفني لدى الفرد، تنمية مهاراته في التفكير الناقد وحل المشكلات، زيادة روح المقاولاتية والمبادرة والاختراع.

تتمثل مؤشرات مهارة التفكير الإبداعي فيما يلي (صالح محمد، 2022):

- الطلاقة (Fluency) وذلك من خلال التفكير التباعدي واستكشاف أفكار وإمكانيات ووجهات نظر متعددة استجابة لمطلب أو مثيرات معينة، وينتج عنها توليد أكبر عدد ممكن من البدائل والحلول والأفكار في فترة زمنية محددة.

- المرونة (Flexibility) وتتمثل في قدرة الفرد على التكيف السريع مع المواقف أو المشاكل الجديدة، والانفتاح على وجهات نظر مختلفة عن ما يعرفه الفرد سابقا أو الانفتاح على طرق جديدة في التفكير قد تعارض مفاهيم الفرد وذلك بطريقة تسمح باختبار إمكانية صحة هذه الأفكار بالابتعاد عن ما تمليه الأحكام المسبقة.

- الأصالة (Originality) وهي القدرة على انتاج أفكار وحلول فريدة من نوعها لم يسبق انتاجها من قبل، أو القدرة على التوصل إلى أفكار مجددة لأفكار سابقة لها وتناوله من وجهة نظر جديدة ومختلفة تماما عن ما يسبقها.

- التفصيل (Elaboration) وتتعلق بتراكمية وبناء التفكير الانساني، وهي قدرة الفرد على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة واثراء ما سبق التوصل إليه، أو دمج أفكار سابقة لإنتاج أفكار أخرى جديدة.

- الحساسية للمشكلات (Problem Sensitivity) والقدرة على الملاحظة الدقيقة والهادفة من أجل انتهاز فرص التجديد والابتكار.

3-2-1-3 مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات (Problem Solving and Decision Making Skill):

وتعرفها مصطفى (2019، ص.8) بأنها:" مجموعة من المهارات المتعلقة بالقدرة على البحث عن حلول لأي مشكلة يتعرض لها الفرد من خلال جمع المعلومات ومقارنة وتقييم الحلول البديلة، وصولا إلى القرار المناسب. فمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار مهارات عقلية تعنى بالسيرورة المعرفية لتحديد المشكلات بدقة، وتحليل البيانات والمثيرات المتعلقة بتلك المشكلات أو المواقف التي يواجهها الفرد، وتقييم كل الخيارات المتاحة كحلول بديلة لتلك المشكلات، ومن ثم اختيار أنسب حل فيما يتعلق بالآثار الايجابية على المدى القريب والبعيد لذلك الحل وترتبط هذه المهارات ارتباطا وثيقا بالمهارات ذات المنحى المعرفي الأخرى على رأسها التفكير الناقد والإبداعي بحيث تعتمد على العديد من مؤشراتها في تطبيقها. يتم تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار من خلال الاطلاع على أفكار جديدة والمطالعة المستمرة، المناقشة والتعلم من الآخرين، ممارسة ألعاب محفزة للعقل، والتعلم من مواطن الفشل والخطأ، وتساهم هذه المهارات في التعامل مع المواقف الحياتية الصعبة وتحسين العلاقات البينشخصية وتطوير مهارات حل النزاع وإدارة العلاقات في البيئة المهنية، كما تعمل على تحسن الأداء الأكاديمي الدراسي للفرد.

تتمثل مؤشرات مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار فيما يلي:

- التحديد الدقيق للمشكلات وتصنيف مكوناتها ومتغيراتها وسياق حدوثها.
- جمع كل البيانات المتعلقة بالموضوع المشكل والتي من أسنها التأثير على متغيراته أو التدخل في انتاج حلول معينة، وتتضمن على القدرة على البحث والملاحظة الدقيقة.
- تحليل البيانات المجموعة من ناحية أنماطها وعلاقاتها وتصنيفها حيث إمكانية مساهمتها في انتاج حلول بديلة أو تقييم أثارها على المشكل قيد التفكير.
- انتاج عدة حلول ممكنة لنفس المشكل، وتتضمن القدرة على التفكير بطريقة إبداعية وتناول المشكلة من وجهات نظر متعددة.
- تقييم وتقويم الحلول المقترحة من ناحية مدى مناسبتها للمشكلة قيد التفكير، وتحديد تبعاتها الايجابية والسلبية الممكنة على المدى القريب والبعيد وذلك على حياة الفرد والآخرين والمحيط.
- اختيار أنسب حل ممكن وتطبيقه بأنسب طريقة.
- تقويم الحل بعد تطبيقه وتكييفه إذا استلزم الأمر ذلك.

3-2-2 المهارات الحياتية ذات المنحى الانفعالي:

وهي مجموعة من المهارات الانفعالية التي تعرف عادة بالذكاء الانفعالي (Emotional Quotient)، وتشمل على القدرات ذات العلاقة بالانفعالات وتصنيفها وفهمها وإدارتها وسبل التعبير عنها بشكل فعال ومتكيف مع مختلف المواقف، كما تشمل على القيم والمعايير والتقييم الذاتي والدوافع الداخلية التي تحرك سلوكات الفرد. غالبا ما تتعلق هذه المهارات بالحياة الشخصية والعلائقية كونها قدرات ضرورية لتطوير الذات والتعامل مع التطور وتحقيق التكيف مع المجتمع، إلا أنها تعتبر ضرورية في أطر أكاديمية ومهنية حيث تعمل على تمكين الأفراد من التوجيه والعمل الجماعي وتحقيق الأهداف، وتتمثل هذ المهارات فيما يلي:

3-2-1-1 مهارة الوعي بالذات (Self-Awareness Skill):

وهي احدى المهارات الانفعالية النهائية والتي تعنى بقدرة الفرد على معرفة ذاته وتكوين مفهوم واضح وواقعي صحيح عن هويته وانفعالاته، وتحديد قيمه ومعاييره التي يعيش على أساسها والتي تقود سلوكاته وأهدافه، وقدرة الفرد على التقييم الذاتي وتحديد مواطن القوة والضعف ودوافعه، ويقسم الوعي بالذات إلى نوعين أساسيين هما الوعي الايجابي بالذات ويتكون نتيجة للمدح الذي يتلقاه الفرد وتقدير المجتمع له نتيجة لتفوقه ونجاحه، والوعي السلبي بالذات والذي يكون عادة نتاجا للرفض الاجتماعي ونقص الكفاءة الاجتماعية (حنّان، 2012)، وبالرغم من أن مهارة الوعي بالذات تتعلق بالجوانب النفسية والحقل الداخلي الذاتي للإنسان، إلا أنها تتضمن جانبا اجتماعيا في أثرها، وذلك من خلال الوعي بالانعكاسات التي تحملها سلوكات الفرد وتصرفاته على حياة الأخرين والمحيط من حوله. يمكن تنمية مهارة الوعي بالذات عن طريق تقنيات الوعي الكامل (Midfulness)، وتقييم الذات، الكتابة اليومية، الاعتماد على التغذية الراجعة والانتقاد البناء من طرف الآخرين، التواصل مع الذات بطريقة فعالة وتعزيز الحوار الداخلي، أو من خلال جلسات العلاج النفسي والتدريب، وتساهم هذه المهارة في تعزيز الضبط الذاتي والانفعالي، تحسين عمليات حل المشكلات واتخاذ القرار، تحقيق الأهداف والطموحات، وتحسين العلاقات الاجتماعية.

تتمثل مؤشرات مهارة الوعي بالذات فيما يلي:

- القدرة على تشكيل نظرة موضوعية عن قدرات الفرد وإمكاناته (فيصل، 2021).
- القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف بطريقة واقعية بناءة، بتحديد نقاط القوة بدقة يمكن الفرد من استغلالها أحسن استغلال بما تتطلبه المواقف الحياتية التي تواجهه، في حين أن تحديد نقاط الضغط يسمح للفرد بتحسينها والعمل على تنميتها وتطويرها.

- القدرة على استقبال، تقبل واستخدام محتوى التغذية الراجعة والنقد الصريح الواقعي وتوظيفها لتحقيق النمو وتطوير الذات، فالأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر الخارجة عن نطاق تفكير الفرد تمكنه من رؤية سلوكاته وذاته من وجهة نظر جديدة.
- تقييم وتقويم الذات والكشف عن ثغرات السلوك والدوافع من أجل فهم أفضل للذات.
- القدرة على تحديد المعايير والقيم التي تقوم سلوك الفرد.
- القدرة على تحديد الأهداف والمرامي بشكل واقعي يتناسب مع قدرات الفرد.

3-2-1-1 مهارة تقدير وتوكيد الذات (Self-Esteem and Assertiveness skill):

تحدد شرقي وخطوط (2022) تقدير الذات على أنه بنية وجدانية مسؤولة عن اصدار حكم تقيمي لذات الفرد ومدى كفاءته وجدارته في مواجهته لمواقف حياتية صعبة وجديدة وينتج عنه شعور الفرد بالرضى أو السخط على الذات، ويكتسب من خلال تفاعله مع الآخرين ضمن بيئته التي يعيش فيها، أما عن توكيد الذات فيحدد بأنه الطريقة المناسبة التي ينتهجها الفرد في تعبيره عن انفعالاته كالصداقة والوجدان والغضب تجاه الآخرين أو المواقف بحيث تكون طريقة متناسبة غبر مؤذية تحقق الهدف من التعبير دون التعدي على الآخر (الصوافية والصوافي، 2023)، وبناء على ذلك، نجد أن مهارة تقدير وتوكيد الذات تنطوي على احساس الفرد العام بقيمته وتمتعه بالثقة في ذاته وإيمانه بقدراته ومواطن قوته، وقدرته على التعبير السليم عن تلك القيمة بما تتضمنها من احتياجات وانفعالات وأفكار وحدود بصفة واضحة وصادقة مع مراعاة حقوق وحدود الآخرين. يمكن تنمية مهارة تقدير وتوكيد الذات من خلال التدريب وتقنيات متعددة كلعب الأدوار والكتابة اليومية، وتنمية مهارات حياتية أخرى على رأسها الوعي بالذات، وتساهم هذه المهارة في تعزيز العلاقات الاجتماعية للفرد، وتحسين السبل التي ينتهجها في التواصل، والتي بدورها يمكن أن تؤدي إلى تحسين صحته النفسية، وسيل مواجهة للمواقف الحياتية الضاغطة.

تتمثل مؤشرات مهارة تقدير وتوكيد الذات فيما يلي:

- القدرة على تقبل واحترام الذات وتتضمن تحسين الخطاب/الحوار الداخلي وتعديل الأفكار التلقائية السلبية واللاعقلانية.
- القدرة على فهم وتوظيف قدرات الفرد وإمكاناته ومواطن قوته بشكل يسمح له من زيادة قيمته الذاتية وتحقيق فعالية في تفاعله مع المواقف الصعبة التي يواجهها.
- القدرة على التعبير المباشر والصريح عن انفعالات الفرد وأفكاره وآراءه الشخصية.

- قدرة الفرد على وضع حدود في تعاملاته مع الآخرين والقدرة على الرفض وعدم الخضوع لضغط الأقران والآخرين واستغلالهم.

3-2-2-3 مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط (Emotion Regulation and Stress Management skill):

ان مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط تعتبر احدى المهارات الحياتية الانفعالية التي ترتبط بحقل المرونة النفسية والتكيف العام، حيث يقع الضبط الانفعالي وهو قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته ومنع تأثيرها السلبي على سلوكاته ضمن المهارات التحتية لمهارة الضبط الذاتي (هيبة، 2016) في حين أن تسيير الضغوط وإدارة المواقف الصعبة يتحدد بجملة الاستراتيجيات التي ينتهجها الفرد في مواجهته لأحداث الحياة اليومية (جبارة، 2021)، ويتضمن على التحديد الدقيق لمصدر الضغط واختيار استراتيجيات متكيفة لتحييد الانتباه وتخفيف الانفعالات السلبية المصاحبة له، وتعنى هذه المهارة بقدرة الفرد عل التعرّف وتسمية انفعالاته وفهمها والتعبير عنها بشكل متكيف وفعال، ومن ثم انتهاج أنسب استراتيجية تسيير وإدارة الانفعالات السلبية منها قصد منعها من التأثير على الصحة الجسدية والنفسية للفرد. يمكن تنمية مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط من خلال الممارسة والتدريب، والاعتماد على تقنيات الوعي الكامل والاسترخاء وممارسة الهوايات، ويساهم تنميتها في زيادة المرونة النفسية وتحسين التكيف العام للفرد.

تتمثل مؤشرات مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط فيما يلي:

- الوعي الانفعالي ويتضمن القدرة على تحديد وتسمية الانفعالات بدقة وتحديد مصدرها وبالأخص مصدر الانفعالات السلبية مثل الضغط والقلق والغضب.

- القدرة على تقبل الانفعالات كونها جزء طبيعي من الحياة النفسية للفرد، لكن تجدر الإشارة إلى أن تقبل الانفعالات لا يعني بالضرورة الخضوع والسماح لها بقيادة تفكير وسلوك الفرد، بل يقصد بقبول الانفعالات عدم كبتها والسماح لها بالتعبير بطرق متكيفة.

- القدرة على تغليف الانفعالات في اطار كعرفي وسلوكي ايجابي عقلاني والتعبير عنها بطريقة متكيفة وفعالة.

- القدرة على انتهاج استراتيجيات تحييد الانتباه والاسترخاء في مواجهة الضغوط وإدارة الانفعالات سلبية.

3-2-3 المهارات الحياتية ذات المنحى الاجتماعي:

وهي مجموعة من المهارات الاجتماعية التي تتعلق بالحياة العلائقية، وتشمل على القدرات ذات العلاقة بالتواصل وبناء العلاقات البينشخضية (Interpersonal Relationships) وسبل التفاعل والتعامل في مختلف

المواقف الاجتماعية. غالبا ما تتعلق هذه المهارات بالحياة الشخصية والعلائقية مثلها مثل المهارات الانفعالية، كونها قدرات ضرورية لتحسين العلاقات الشخصية وبناء سند اجتماعي، وتعزيز التواصل والتعاون بين الأفراد، إلا أنها تعتبر ضرورة في مختلف الأطر الأكاديمية والمهنية حيث تعمل على تمكين الأفراد من بناء شبكات مهنية متنوعة والاستفادة منها عبر تحقيق المنفعة المتبادلة، والنمو والانتماء وتحقيق التكيف الاجتماعي، وتتمثل هذه المهارات فيما يلي:

3-2-3-1 مهارة التعاطف الوجداني (Empathy skill):

يختلف التعاطف الوجداني عن مفهوم الشفقة والحنو على الآخر، فهو مهارة انفعالية ذات أثر اجتماعي تتضمن القدرة على فهم ومشاركة مشاعر وانفعالات ووجهات نظر وتجارب الآخر، وتحدده كل من لعماري وبوسنة (2022) وفقا لقاموس "لاروس" بقدرة الفرد الحدسية على وضع نفسه مكان الآخر وإدراك ما يحس به هذا الأخير. فالتعاطف الوجداني يعنى بقدرة الفرد التعاطف مع الآخر على ثلاث مستويات أولها هو المستوى الانفعالي بالإحساس بانفعالات الآخر، المستوى المعرفي ويتمثل في فهم انفعالات الآخر، والمستوى السلوكي الذي يتمثل في ضرورة تفاعل وانتاج ردود أفعال تظهر هذا التعاطف الوجداني للآخر من خلال الاصغاء التفاعلي والتواصل اللفظي وغير اللفظي. يمكن تنمية مهارة التعاطف الوجداني من خلال التدريب على الاصغاء وتوجيه تركيز الفرد على المحادثة دون مقاطعة الآخر أو التفكير في الرد، طرح الأسئلة المفتوحة، التأمل والوعي الذاتي، تنمية مهارات الضبط الانفعالي، التطوع والمشاركة في أنشطة مساندة الآخرين، وتساهم هذه المهارة في تحسن العلاقات الاجتماعية وبناء السند الاجتماعي، تعزيز تكاثف وتعاون أفراد المجتمع وزيادة المشاركة والمواطنة.

تتمثل مؤشرات مهارة التعاطف الوجداني فيما يلي:

- القدرة على فهم الانفعالات وتصنيفها وتحديدها بشكل صحيح، وكذا القدرة على تحديد الأسباب الكامنة وراء ظهور تلك الانفعالات.
- القدرة على الاصغاء الحقيقي التفاعلي وذلك بتركيز الانتباه حول المحادثة مع الآخر وترك المجال له في التعبير عن معاناته دون مقاطعة، مع التواصل اللفظي والجسدي المناسب كإعادة صياغة ما يقوله الآخر لتأكيد الفهم والاستفسار ومواصلة المحادثة.
- القدرة على تفهم الفروق الفردية وعدم اصدار الأحكام والابتعاد عن التعدي على حدود الآخر.
- القدرة على التعبير الفعلي (السلوكي) عن التعاطف الوجداني مع الآخر.

3-2-3-2 مهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين-شخصية (Effective Communication and Interpersonal Relationships):

يعتبر التواصل عملية انتاج ونقل المعلومات والأفكار والآراء بين المرسل والمستقبل باستعمال قنوات لغوية وأخرى غير لفظية (سالم، 2018)، وتتحدد فعاليته من خلال وضوح الرسالة المرسلة والتوافق بين أنظمة التفسير بين المرسل والمستقبل، في حين أن مهارة بناء علاقات بين-شخصية متوازنة تعني بقدرة الفرد على إقامة الروابط والتفاعلات مع الآخرين سواء كانوا أصدقاء أو أفراد العائلة أو علاقات مهنية، تشمل على النمور والتطور نحو الأحسن ضمن تلك العلاقة التي يسودها التقدير والاحترام. ويمكن تنمية مهارات التواصل الفعال وبناء علاقات بين-شخصية من خلال الممارسة المستمرة لمهارات انفعالية واجتماعية أخرى كالتعاطف الوجداني والاصغاء التفاعلي ومهارات الوعي بالذات وتقدير الذات، وتساهم هذه المهارة في بناء نظام سند اجتماعي يسوده المودة والقرب والدعم بهدف تحسين نوعية حياة الفرد والحفاظ على صحته النفسية، وتعزيز رغبته في النمو والتطوير من الذات وعيش خبرات حياتية ثرية والانتماء إلى علاقات اجتماعية تضمن له الاستقرار وتحقيق حاجاته العاطفية.

تشمل مؤشرات مهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين-شخصية على ما يلي:

- القدرة على الاصغاء التفاعلي وفهم الآخر.
- القدرة على استخدام مؤشرات التواصل الجسدي واللفظي بكفاءة ومناسبتها مع متطلبات الموقف الذي يواجهه الفرد.
- القدرة على توفير واعتماد التغذية الراجعة.
- القدرة على تحديد مقومات العلاقات الاجتماعية السوية والمتوازنة.
- القدرة على وضع حدود علائقية صحية.
- القدرة على الانتماء والتعلق بالآخر.

4- أهمية المهارات الحياتية وظهور الحاجة إلى القياس:

تلعب المهارات الحياتية دورا أساسيا في تحقيق الصحة النفسية والتكيف العام للأفراد وخصوصا الأفراد اليافعين من فئة المراهقين والشباب، والأفراد المعرضين لخطورة الصعوبات والاضطرابات النفسية، والمشاكل الاجتماعية والذين يعيشون في بيئات صعبة تعاني على المستوى السياسي والاقتصادي، وتتمثل أهمية تنمية هذه المهارات كما حددها أحمد السيد (2023) فيما يلي:

- تزويد الفرد بكفاءات عالية تسمح له بتحسين أدائه بطريقة فعالة مختصرة في الوقت وعالية في الدقة.

- إحداث تغيير وتعديل السلوك وهو الهدف الأسمى للبرامج القائمة على تنمية المهارات الحياتية.
- زيادة ميل الفرد إلى التدريب والممارسة بهدف اتقان المهارات الحياتية وتمكينه من استخدام هذه الاتجاهات في تحصيل المعارف والخبرات بطريقة مستمرة.
- إكساب الفرد خبرة مباشرة عن طريق التفاعل المباشر مع بيئته الاجتماعية وزيادة حساسيته نحو مشكلات مجتمعه وتوليد الرغبة في السعي نحو حلها.
- تنمية مختلف النواحي الاجتماعية والصحية، والعقلية لدى الفرد من خلال الربط بين المعرفية والممارسة.
- تطوير الذات وتعزيز مواطن القوة وتأهيل الفرد لتحمل المسؤولية والقدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات التي تواجهه في مختلف المواقف الحياتية الصعبة.
- إدارة التفاعل الايجابين مع الآخر، والمجتمع، والبيئة.
- تعزيز مهارات حل المشكلات والبحث عن البدائل الملائمة من الحلول.
- تنمية الثقافة وروح المواطنة واخراج أفراد فعالين في مجتمعهم يمكن من تحسن المجتمع بأكمله.

وتبعا للأهمية البالغة التي تتخذها المهارات الحياتية في حياة الفرد والمجتمع، تزايد الاهتمام بها من ناحية البحوث العلمية والدراسات، وتم تصميم عدد لا يحصى من البرامج التدريبية والارشادية والتعليمية التي ترتكز على تنمية هذه المهارات عن مختلف الفئات العمرية، إلّا أنه لا توجد لحد الآن أداة موحدة عالميا تتعدى الخصائص الثقافية لقياس تلك المهارات أو قياس فعالية البرامج القائمة عليها بشكل كفيل بالمقارنة المتكافئة بين نتائج مختلف الدراسات، وترجع صعوبة ذلك إلى العديد من العوامل منها:

- الطبيعة المعقدة والمتشعبة للمهارات الحياتية، فهي متعددة بتعدد ما تتطلبه المواقف الحياتية التي قد يواجهها الفرد وتشمل مهارات لا تعد ولا تحصى في شتى الجوانب الانفعالية والمعرفية والاجتماعي، والأدائية العملية وغيرها، لذلك فتصميم أداة واحدة قادرة على قياس كل المهارات الحياتية أمر بالغ الصعوبة.
- الطبيعة الديناميكية والمتداخلة للمهارات الحياتية، حيث تتميز المهارات بالتغيير المستمر والتطوير في المفهوم والمتطلبات وطرق الممارسة والاستفادة منها، وتتعلق تعلقا وثيقا بالتطور المجتمعي والتكنولوجي والخبرات الفردية، كما أن المهارات الحياتية تتضمن على محددات ومؤشرات مهارات أخرى، لذلك من الصعب تصميم أداة قادرة على تضمين كل هذه التغيرات وتأخذ في عين الاعتبار جميع نقاط التداخل بين هذه المهارات.
- محددات الاختلاف الثقافي والاجتماعي، فبالرغم من أن المهارات الحياتية عالمية لدى جميع الأفراد، إلا أن مفهومها قد يختلف من بيئة إلى أخرى، ومن سياق مجتمعي وتاريخي وموقفي إلى آخر، وما يعتبر مهارة

حياتية ذات أهمية في مجتمع واحد قد لا يكون بنفس الأهمية في مجتمع آخر، فمن الممكن أن تكون اداة القياس صالحة في مجتمع معين ولا تستوفي شروط مجتمع آخر.

- صعوبة التنسيق العالمي لتصميم أداة قياس موحدة وذلك من ناحية الكم الهائل من الموارد المادية والزمنية والبشرية التي تتطلبها سيرورة تصميم وجمع البيانات وتحليلها والاخراج النهائي للأداة.
- موافقة المعايير المنهجية من ثبات وصدق الأداة ووجوب تميزها بمستويات عالية من السهولة في التطبيق ولغة مفهومة بنفس المرجعية بين الفئات المستهدفة، وضمان سهولة وصولها لكل المستخدمين.

وعلى الرغم من كل هذه الصعوبات والتحديات، إلا أنه وجدت العديد من المحاولات لتصميم اداة قياس موحدة (Standardized) للمهارات الحياتية ومنها دراسة سوباسري (Subasree) وناير (Nair) سنة (2014) التي كان من نتائجها تصميم مقياس المهارات الحياتية متعدد الأبعاد، يقيس (10) مهارات أساسية محددة من طرف منظمة الصحة العالمية عبر (100) بندا، وتتم الاجابة عنه عن طريق سلم ليكارت الخماسي حيث توافق الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) البدائل (صحيح دائما بالنسبة لي، صحيح جدا بالنسبة لي، صحيح غالبا بالنسبة لي، صحيح أحيانا بالنسبة لي، غير صحيح بالنسبة لي) على التوالي، تمت الدراسة بالاعتماد على عينة قوامها (890) مفردة، واسفرت النتائج عن تميز المقياس بمستويات عالية من الصدق والثبات (آلفا كرونباخ 0.84)، بالإضافة، قامت اليونيسف لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا بتطوير أداة قياس تعليم المهارات الحياتية (LSCE) تحت مبادرة مشتركة بينها وبين البنك الدولي بدعم من جامعة روهامبتون (Roehampton) والرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي (IEA) والمؤسسة الوطنية للبحوث التربوية (NFER) وذلك على مدار ثلاث سنوات انطلاقا من سنة (2018) وتم فيها البحث الوثائقي وجمع المعلومات، وتحديد المفاهيم الاجرائية القابلة للقياس للمهارات المتضمن عليها، وتم بناء بنود المقياس واعدادها للتطبيق الاستطلاعي، وتم سنة (2019) اختيار البلدان المعنية بتطبيق الأداة والتطبيق الفعلي لها في كل من مصر، تونس وفلسطين، وتم ختاما سنة (2020) اختيار البنود النهائية للأداة واعداد دليل تطبيق المقياس (Oubahi, 2021, 5 July).

بالإضافة إلى وجود العديد من ادوات القياس المكيفة على البرامج المحددة والتي تم تصميمها من خلال الدراسات والبحوث العلمية، إضافة إلى المقاييس الخاصة بكل مهارة من المهارات الحياتية كل على حدة والتي تساهم في التطبيق العملي في مختلف البيئات التطبيقية والتدريبية والبحثية، ونجد منها:

- أداة تقييم التفكير الإبداعي من إعداد ساريغوز (Sarigoz) سنة (2012).
- استمارة الأنماط المعرفية المعدلة من إعداد كومار (Kumar) وهولمان (Holman) سنة (1997).

- بروفيل حل المشكلات واتخاذ القرار من إعداد وارنر (Warner) (2002).
- مقياس العلاقات بين–الشخصية المعدل من إعداد جارثوفنر (Garthoeffner) وآخرون سنة (1993).
- استمارة تورانتو للتعاطف الوجداني من إعداد سبرنج (Spreng) وآخرون سنة (2009).
- استمارة تقدير الذات من إعداد سورسن (Sorensen) سنة (1998).

5- التدريب على المهارات الحياتية:

5-1 التدريب والبرامج التدريبية:

يعتبر التدريب والبرامج التدريبية سيرورات ممنهجة تهدف إلى تزويد الأفراد بالمعلومات والمعرفة والمهارات والكفاءات اللازمة لأداء وظيفة أو مهمة معينة فعالية وعلى أكمل وجه. ويعرف التدريب بأنه سيرورة تحصيل المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الانسان (أيوب وعبد، 2013) وتعزيز المهارات على اختلاف أنواعها كالمهارات الفنية والعملية والمهارات الحياتية وتحسين الكفاءات وانتاجية الفرد وأداءه وفعاليته بشكل عام، واحداث تغيير في السلوك لدى المتدرب. في حين أن البرنامج التدريبي هو عملية قصيرة المدى محددة الوقت تقوم على سيرورات منهجية وعلمية وتشمل على نشاطات وأساليب تدريبية تهدف إلى تحقيق أهداف تدريبية محددة (Marinescu & Toma, 2013). تقوم عملية التدريب على تزويد الفرد بجملة من المهارات والقدرات وتنمية كفاءاته أو تزويده بكفاءات جديدة، ويتكون البرنامج التدريبي من:

- منهاج (Curriculum) أو حقيبة تدريبية تشمل على كل التفاصيل التي تتعلق بالبرنامج التدريبي انطلاقا من جذوره النظرية وأهدافه الواقعية وفئاته المستهدفة، وصولا إلى وحداته التدريبية وأساليبه المستخدمة والأدوات وختاما بتفاصيل الأنشطة التدريبية وتقسيم الوقت وأساليب التقييم والتقويم.
- المادة التدريبية، وتتمثل في محتوى الأنشطة التدريبية أو محتوى المحاضرات التدريبية من مفاهيم وتمارين وعروض تقديمية.
- مخطط الحصص التدريبية، وتشمل على جدول زمني يحدد تقسيم الحصص التدريبية وعددها والمدى الزمنى (وقت وتوقيت) كل حصة تدريبية، والتفصيل في الأهداف الاجرائية الواقعية لكل حصة.
- الأساليب التدريبية والأدوات المستخدمة خلال التدريب.
- الصبغة البشرية وتتضمن المدرب والمتدربين.
- التمويل والموارد والمرافق اللازمة لتطبيق البرنامج.
- أساليب القياس والتقويم المختلفة.

عادة ما تتطلب البرامج التدريبية مجموعة من الخصائص التي تضمن فعاليتها، منها:

- وضوح الأهداف المخصصة للبرنامج التدريبي بشكل عام أو الأهداف الاجرائية الخاصة بكل حصة تدريبية، ووجوب امكانية تطبيقها في الواقع.
- تناسب محتوى البرنامج التدريبي مع خصائص الفئة المستهدفة بالتدريب (المتدربين)، وتوافق ما يقدمه المحتوى من مهارات وكفاءات ومعرفة مع الاحتياجات التدريبية لمفردات تلك الفئة.
- ان يحتوي البرنامج التدريبي على أنشطة تفاعلية جذابة، تتميز بتنويع الأساليب التدريبية وتعزيز الدور الفعال النشط للمتدرب.
- توفير الموارد والأدوات اللازمة لضمان السير الحسن لتطبيق البرنامج ويشمل ذلك على مكان التطبيق وخصائصه الأرغونومية، توفير الأثاث وأدوات الكتابة، شاشات العرض ...
- تحديد طرق التقييم والقياس الخاصة بالبرنامج التدريبي واختيار أنسبها.
- الاعتماد على التغذية الراجعة في التواصل مع المتدربين من أجل ضمان تحقيق أكبر استفادة من البرنامج.
- تقييم مكتسبات المتدربين بشكل دوري، ومدى تحقيق أهداف البرنامج وتقييم مدى فعاليته بشكل عام.
- المرونة في البرنامج التدريبي والقدرة على تكييفه وتعديله بناء على الحاجات التدريبية للفئة المستهدفة وخصائصهم ومحتوى تغذيتهم الراجعة وما يمليه الواقع التدريبي.

5-2 البرامج التدريبية القائمة على المهارات الحياتية:

تنقسم البرامج التدريبية القائمة على تعليم وتنمية وتطوير المهارات الحياتية إلى ثلاثة أنواع أساسية (UNICEF, 2019) وهي:

- **البرامج المرتكزة على المهارات (Skills Focus):** تقوم على انواع المهارات التي تنطوي عليها كالمهارات النفسية المعرفية مثل التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات، وتنمية مهارات المرونة النفسية (الجَلَدْ) واتخاذ القرارات والدافعية، أو مهارات المواطنة والتواصل الاجتماعي وغيرها من الأنواع.
- **البرامج المرتكزة على المحتوى/الموضوع (Thematic Focus):** ويقوم هذا النوع من البرامج على موضوع معين يتم تكييف المهارات الحياتية التي ينطوي عليها حسب ذلك الموضوع، مثل البرامج التدريبية القائمة على مهارات حياتية للحد من استخدام المخدرات وتناول الكحول، للتوعية الصحية والصحة الجنسية، برامج المساواة بين الجنسين، ودعم حقوق الإنسان، ويتم تكييف هذه البرامج للتناسب مع السياق التاريخي والجغرافي لبيئة التطبيق.

- **البرامج المرتكزة على التطبيق (Implementation Focus):** وتقوم هذه البرامج حسب مستوى التطبيق (برامج تستهدف ذوي المهارات الحياتية ضعيفة المستوى، برامج حياتية تهدف إلى تحقيق الكفاءة في استخدام المهارات الحياتية..)، أو حسب الطرق المستخدمة (برامج تقوم على التعليم الأدائي، برامج تقوم على مجموعات المناقشة ولعب الأدوار، برامج عبر الانترنت تقوم على البيئة الافتراضية..)، أو حسب البيئة التطبيقية (برامج على مستوى البيئة المدرسية، برامج على مستوى مراكز صحية ومستشفيات أو مصحات متخصصة، برامج على مستوى مراكز تدريبية خاصة..).

ومن بين أهم وأشهر البرامج التدريبية القائمة على المهارات الحياتية والتي والتي كانت الركيزة النظرية الأولى في اعداد البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية (PSLS-TPa) محل الدراسة نجد:

- **برنامج تعليم المهارات الحياتية للكفاءة النفس–اجتماعية (Life Skills Education for Psychosocial Competence):**

وهو برنامج تدريبي تعليمي يستهدف هذا فئة الأطفال والمراهقين، قامت بتصميمه وسعت إلى تطبيقه بشكل موسع في المدارس منظمة الصحة العالمية (WHO) سنة (1994)، يقوم على مبدأ أن المهارات الحياتية تمكن الأفراد من تحويل المعرفة والمعلومات المتعلّمة والقيم والاتجاهات إلى قدرات يمكن الاستفادة منها (ماذا نفعل وكيف نفعله – What to do and how to do it) (World Health Organization, 1994, p.4)، ويشمل هذا البرنامج على تنمية عشرة مهارات حياتية أساسية تتمثل في مهارة اتخاذ القرار (Decision Making)، مهارة حل المشكلات (Problem Solving)، مهارة التفكير الإبداعي (Creative Thinking)، مهارة التفكير الناقد (Critical Thinking)، مهارة التواصل الفعّال (Effectives Communication)، مهارة العلاقات البينشخصية (Interpersonal Relationships)، مهارة الوعي بالذات (Self Awareness)، مهارة التعاطف الوجداني (Empathy)، مهارة التكيف مع الانفعالات (Coping with Emotions)، ومهارة التكيف مع الضغط (Coping With Stress)، من أجل محاربة استخدام المخدرات والحمل في فترة المراهقة، وزيادة الوعي وتحسين الصحة النفسية والتعلّم التعاوني، وتحقيق النمو الشخصي وتعزيز قدرات الأفراد اليافعين والأطفال.

يقوم هذا البرنامج وفقا لثلاث مستويات تخص تدريب وتنمية كل مهارات من المهرات الحياتية التي يتضمن عليها، وهي المستوى الأول وهو مستوى ابتدائي أولي يعنى بتعليم المكونات النهائية للمهارات الحياتية وطرق تطبيقها في مواقف الحياة اليومية، المستوى الثاني ويعنى بتدريب وتطبيق مكتسبات المهارات الحياتية في

مواضيع عامة منها المشاكل الصحية أو المشاكل الاجتماعية، والمستوى الثالث والأخير وهو مستوى متقدم، يعنى بتعليم تطبيق المهارات الحياتية بنوع من الكفاءة وذلك في مواضح خطورة عالية محددة يمكن أن تؤدي إلى ظهور مشاكل على مستوى الصحة والمجتمع (الوقاية).

يعنى التدريب في هذا البرنامج بالممارسة الفعلية والفعالة للمهارات الحياتية المكتسبة وذلك من خلال الاستعانة بأساليب متنوعة منها تقسيم الأطفال والمراهقين إلى مجموعات مصغرة أو أزواج من اجل تسهيل المشاركة النشطة بين افراد المجموعة، تقنيات العصف الذهني ولعب الأدوار والألعاب التحفيزية والأنشطة التدريبية، والاستعانة بحلقات المناقشة الجماعية أو المحاضرات التثقيفية، بالإضافة إلى ضرورة تدعيم التدريب بمجموعة من الواجبات المنزلية التي تشجع الطفل والمراهقة بالاستمرار في التعلم خارج بيئة التدريب المدرسية.

- **برنامج بوتيفان للتدريب على المهارات الحياتية (The Botvin LifeSkills Training Program):**

وهو من أكثر برامج المهارات الحياتية انتشارا وتطبيقا في مختلف البيئات المدرسية ومراكز التدريب بهدف نشر الوعي حول الصحة النفسية ومنع تناول المخدرات والتبغ والعنف في أواسط الاطفال والمراهقين والشباب، أثبتت فعاليته عدد لا يحصى من البحوث والدراسات العلمية النفسية وذلك منذ أن قام الباحث جيلبرت جوزيف بوتيفان (Gilbert Joseph Botvin) بتصميمه في عام (1980)، وقد تم منذ ذلك الحين توسيع مجال تطبيق البرنامج وتكييفه على مختلف المستويات الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي) ليتناسب مع العديد من مشاكل الصحة النفسية.

البرنامج التدريبي لبوتيفان برنامج عالمي يتعدى الاختلافات الثقافية والمجتمعية، يتكون من (30) حصة تدريبية تمتد على مدار (3) سنوات بمعدل (15 حصة تدريبية، 10 حصص تدريبية، 5 حصص تدريبية في السنوات الثلاث على التوالي)، إضافة إلى حصص متخصصة في الحد من العنف بمعدل (3 حصص تدريبية، 2 حصص تدريبية، حصة تدريبية في السنوات الثلاث على التوالي)، يقوم البرنامج على تنمية العديد من المهارت الحياتية ذات المنحى النفسي الاجتماعي وتتمثل في ثلاث محاور أساسية، مهارات شخصية ومهارات تسيير الذات (Personal Self-Management Skills)، المهارات الاجتماعية (Social Skills)، ومهارات المعلومات والمقاومة (Information and Resistance Skills)، ويعتمد على العديد من الأساليب التدريبية كالتوجيه وتقديم المهام، التوضيح والنمذجة، التغذية الراجعة، أساليب التعزيز، وممارسة المهارات بطريقة نشطة وعملية (Botvin & Kantor, 2000).

- **برنامج الجسر (The Bridge):**

وهو برنامج تدريبي من تقديم هيئة قوات السلام (Peace Corps) سنة (2001) يقوم أساسا على بناء جسر بين المعرفة وتغيير السلوك لدى الفرد، يقوم على تنمية المهارات اللازمة للحياة مثل التواصل، واتخاذ القرار، والتفكير، وإدارة العواطف، والحزم، وبناء تقدير الذات، ومقاومة ضغط الأقران، ومهارات العلاقات الاجتماعية، بالإضافة إلى أن برنامج الجسر يتناول القضايا الهامة ذات الصلة بتمكين الاناث وتوجيه الذكور نحو بناء قيم ومعايير جديدة وهادفة، من خلال تنمية المهارات الحياتية لديهم والاستفادة منها في مجالات متشعبة تتعلق بفيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز، والأمراض المنقولة جنسيا، والصحة الإنجابية، والأمومة الآمنة، وغيرها من القضايا الصحية، وغيرها من المواقف الحياتية التي تتطلب اتخاذ قرارات مصيرية.

يعد منهج المهارات الحياتية ضمن برنامج الجسر تفاعليًا بالكامل، حيث يرتكز على أساليب لعب الأدوار والألعاب والألغاز والمناقشات الجماعية ومجموعة متنوعة من تقنيات التدريس المبتكرة الأخرى لضمان المشاركة النشيطة والفعالة بشكل كامل للمتدربين في الجلسات. وتتمثل مواضيع الحصص التدريبية للبرنامج في تنمية الدافعية للتغيير، بناء مهارات المعرفة وتطبيق اتخاذ القرار فيما يتعلق بفيروس نقص المناعة البشرية، مهارات التواصل الفعال وتوكيد الذات ومقاومة ضغوط الأقران، خطوات اتخاذ القرار، تقدير الذات ودوره في بناء العلاقات الاجتماعية وعلاقات الصداقة، ودروس الحقوق والحدود والثقافة والادوار وتقسيمها بين الجنسين، وتخصيص حصص تجمع بين المهارات الحياتية بشكل متكامل (Peace Corps, 2001).

- **برنامج (BOYS on The MOVE) (BOM):**

وهو برنامج من تصميم وتقديم منظمة اليونيسيف وبالأخص الفرع الإقليمي لكل من أوروبا الشرقية وآسيا الوسطى (إسطنبول، تركيا) و(جنيف، سويسرا)، يستهدف فئة المراهقين والشباب النازحين بسبب الصراع والفقر، وذلك عبر تنمية مهارات حياتية تمكينية (Empowering) وتعزيز المرونة والكفاءات التي طوروها أثناء خبراتهم الحياتية المحفوفة بالمخاطر (العنف وسوء المعاملة وانعدام الأمن وأشكال متعددة من الاستغلال..) وتقدم المهارات الحياتية ضمن هذا البرنامج عبر عدة مراحل على شكل رحلة حياتية (Journey). للتوائم مع نمط حياة المراهقين المستهدفين من أجل مساعدتهم في تحديد المخاطر والتغلب على الصعوبات وحل المشكلات بطريقة إيجابية وبناءة، لكن في المجمل يمكن أن تستفيد أي فئة من المراهقين والشباب في أي منطقة في العالم من المهارات الحياتية المقدمة ضمن هذا البرنامج.

تناولت الطبعة الأولى والمعدّة سنة (2017) للبرنامج عدة مواضيع ذات أهمية منها: الصحة والنظافة، الانفعالات، وطرق التعامل مع التوتر والضغوط، التواصل الفعّال، والعلاقات البينشخصية والحياة الجنسية.

بالإضافة إلى الوعي الثقافي ومهارات تسيير المال والتخطيط، كما تم تشجيع الميسرين الذين يستخدمون البرنامج على طرح قضايا أكبر تتعلق بالتعاطف الوجداني مع الآخر واحترام الاختلافات والفروق الفردية وتعزيز الاستقلالية بطريقة تتناسب مع الخصائص النمائية للمراهقين والشباب. وتم لاحقا دمج اهتمامات الحماية الشاملة وخاصة الحماية ضد التعدي والاستغلال الجنسي والتصدي للإتجار بالبشر، في محتوى البرنامج في طبعته الثانية لسنة (2019) والتي تضيف التركيز على الصحة الجنسية والإنجابية للمراهقين، والوقاية من العنف والاستجابة له، وخاصة العنف الجنسي.

يمكن تطبيق البرنامج في المراكز المتخصصة أو المدارس، أو المخيمات الخاصة باللاجئين أو مراكز الاستقبال أو حتى في الشارع من قبل المساعدين والمتطوعين، وذلك من قبل السلطات الحكومية، الأخصائيين النفسانيين والإرشاديين، القادة في المنظمات الشبابية، أو من قبل العديد من المهاجرين واللاجئين البالغين ذوي النوايا الحسنة والذين عانوا من نفس المشاكل التي يعاني منها المراهقون ضمن البرنامج، يمكن أيضا تقديمه من طرف موظفي وكالات إدارة الهجرة والمنظمات الدولية والمنظمات غير الحكومية. يتكون البرنامج من (12) حصة تدريبية منقسمة إلى أربعة مقاييس أساسية وهي: مقياس معرفة وفهم الذات ويتناول ثلاث حصص أساسية تقوم على تدريب مهارات الصحة والانفعالات والتعاون والتجانس، مقياس معرفة وفهم الآخرين ويتناول أربعة حصص تدريبية تعنى بمهارات التواصل الفعال والعلاقات الاجتماعية، المفاهيم الجنسية، والجنس، مقياس معرفة وفهم المجتمع وينقسم إلى ثلاث حصص تدريبية تتناول الثقافة، التخطيط والجوانب المالية، ويختم البرنامج بمقياس معرفة وفهم الصورة المجملة يمتد إلى حصتين تدريبيتين تتناول مهارات التفاعل والانتماء. تتميز كل الحصص التدريبية بأنها ممنهجة ومنظمة وهادفة، بحيث تتناول جوانب تلقين المعرفة والمعلومات حول المهارات، وتطبيق عملي لتلك المهارات مع الاعتماد على التغذية الراجعة لمحتوى الحصة والمناقشات الجماعية، بالإضافة إلى اللجوء إلى عدة اساليب تدريبية منها لعب الأدوار والإيماء، الأسئلة والنقاش، وحلقات العصف الذهني (UNICEF, 2019).

3-5 خصوصية التدريب على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية:

يعتبر التدريب على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية ذو خصوصية نوعية في تركيزه على الصحة النفسية في المجمل، وتنميته للمهارات الحياتية ذات الطبيعة النفسية وآثارها الايجابية على الحياة الاجتماعية للفرد وتكيفه العام ضمن المحيط الذي ينتمي إليه، وهي مجموعة من البرامج ذات الطبيعة التثقيفية النفسية (Psychoeducative) المهيكلة والمنظمة بشكل بنائي، تمتد عادة كل حصة فيها بين ساعة إلى ساعتين وتهدف إلى تنمية مهارة أو اثنتين من المهارات الحياتية، وتشير الباحثتان لامبوي (Lamboy) وجييمونت

(Guillemont) سنة (2014) إلى أن التدريب على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية يتميز بعدة خصائص منها:

- محتوى وأساليب الحصص التدريبية والورشات التي ينطوي عليها هذا النوع من البرامج تكون مبنية على أسس نظرية مفاهيمية وخاصة في مجالات علم النفس العيادي والإرشادي، وتكون معتمدة مدعّمة بنتائج البحوث العلمية النفسية من ناحية فعالية التقنيات التي تعتمد عليها وأساليب قياس فعاليتها التدريبية.
- هي برامج قائمة على التعلّم النشط والمشاركة الفعّالة من طرف المتدربين وذلك ضمن بيئة تدعم كل ميكانيزمات التعلّم (التعلّم بالملاحظة، التقليد والمحاكاة..) وتكون مزودة بتقنيات وأساليب تدريبية تقوم على تنمية الجانب الخبراتي (experience) ومشاركة الفرد منها لعب الأدوار، تمارين تدريبية، والتعلّم بين المجموعات.
- يكون الأفراد المسؤولين على التدريب سواء كانوا مدربين مختصين أو باحثين أو أساتذة عبارة عن نماذج سلوكية (Model) أساسية للتعلم تتميز بالخبرة والاتقان وكفاءات تواصل وتسيير عالية، والاحاطة الجيدة بكل المفاهيم المتعلقة بالمهارات الحياتية محلّ التدريب وتقنياتها.
- البرامج القائمة على تدريبة المهارات الحياتية محكمة الوقت ومحددة المدة (بين ساعة إلى ساعتين).
- هي برامج قائمة على تنمية وتمكين الأفراد من تحقيق ذواتهم، وتنمية المرونة النفسية والفعالية الذاتية وتحقيق أقصى استفادة من مهاراتهم الحياتية لتحقيق أهدافهم وتحسين نمط حياتهم ونوعية صحتهم النفسية.

أما من ناحية المتدربين، تستهدف البرامج القائمة على تدريب المهارات الحياتية النفس–اجتماعية في المجمل الأفراد الذين يعانون من اختلال الصحة النفسية ويواجهون مشاكل وصعوبات التوظيف العام والتكيف منها اختلال التنظيم الانفعالي ونوبات الغضب، مزاج اكتئابي ونقص تقدير الذات، عدم القدرة على الاندماج الاجتماعي وتكوين علاقات متوازنة، ضعف المساهمة في بيئة العمل ونقص الانتاجية، ويمكن أن تستهدف فئات ذات هشاشة نوعية من ناحية نفسية كالمعرضين للاضطرابات النفسية منها كرب ما بعد الصدمة واضطرابات القلق، أو الفئات الهشة من ناحية البيئة الجغرافية كالأفراد الذين يعيشون بمناطق حربية، الاناث اللواتي يعشن بمناطق لا تدعم المساواة بين الجنسين وتحرم الأنثى من التعليم، حيث تتميز هذه البرامج بقدرتها على تكييف محتوى الحصص التدريبية والتقنيات المستخدمة وتصميم محتوى المهارات الحياتية لتتناسب مع احتياجات كل فئة.

وفي حين أن برامج المهارات الحياتية النفس–اجتماعية تتطلب محددات خاصة في تصميمها على رأسها كفاءة الفرد المسؤول عن التدريب وخبرته في مجال علم النفس والارشاد النفسي أو الصحة النفسية، ومؤهلاته الشخصية (مهارات تواصلية، سمات شخصية سوية، القدرة على القيادة والتسيير..) والمهنية

(الاختصاص أو التدريب في احدى مجالات علم النفس والصحة العقلية أو التقنيات العلاجية)، بالإضافة إلى إدماج العديد من التقنيات النفسية العلاجية والتي أثبتت فعاليتها من خلال نتائج الأبحاث والدراسات العلمية كتقنيات العلاج المعرفي من أجل بناء برنامج متخصص ومتكامل متعدد الوحدات يأخذ في عين الاعتبار جملة العوامل النفسية والاجتماعية للمتدربين والفروق الفردية بينهم، إلا أن هذا تطبيق هذا النوع من البرامج لا يخلو من التحديات، فبعض المناطق لا تزال تحمل وصم سلبي فيما يتعلق بالجوانب النفسية والعلاج النفسي مما يجعل أمر تطبيقه أكثر صعوبة في أكثر المناطق حاجة لهذا النوع من التدريب، بالإضافة إلى الصعوبات الذاتية على مستوى الأفراد المستهدفين والتي تكون ذات علاقة بالسياق الأسري واساليب التربية وطبيعة المجتمع والتنشئة الاجتماعية التي تلقاها الفرد والتي تكون محملة باختلالات منها عدم السماح بالتعبير عن الانفعالات بالنسبة للذكور مما يصعب التدريب على المهارات الحياتية ذات المنحى الانفعالي كالضبط الانفعالي وتسمية الانفعالات.

6- خصوصية المراهق الجزائري في حاجته للتدريب على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية:

كل ما تم ذكره من عناصر سابقة ضمن هذا الفصل يؤكد على أن المهارات الحياتية كونها قدرات وكفاءات أساسية يطورها الأفراد خلال نموهم ونضجهم، تعتبر مرحلة المراهقة أنسب مرحلة لاكتسابها، كونها فترة حرجة تتميز بالتطور والنمو السريع، لكن يمكن أن تختلف المهارات الحياتية المحددة التي يكتسبها المراهقون وتتباين بشكل كبير اعتمادا على عوامل متعددة منها الثقافة، والتعليم، والفروق الفردية. فنلاحظ أنه – عكس الدول الأجنبة وبعض العربية الأخرى- لا تمتلك الجزائر مناهج خاصة بالمهارات الحياتية قائمة بحد ذاتها ومدمجة ضمن المدارس والمراكز الخاصة –على حسب اطلاع الطالبة الباحثة-، لكن تعمل الجزائر على تدعيم تلك المهارات بطرق مختلفة منها عبر المناهج الدراسية بشكل غير مباشر، وذلك عبر احتوائها على بعض المهارات الحياتية بمستويات متفاوتة، ومن أبرزها منهاج التربية والرياضة في التعليم المتوسط وذلك بمستوى مهارات حياتية جد منخفضة حسب ما توصلت إليه دراسة عطا الله وعباس سنة (2017)، واستمرار تنمية هذا النوع من المناهج للمهارات الحياتية وخاصة المهارات النفسية والأخلاقية، البدنية، ومهارات الاتصال والتواصل والعمل الجماعي حتى مراحل متقدمة من التعليم الجامعي (بشير وحملاوي، 2015).

فيما يخص المهارات الحياتية لدى المراهق الجزائري، نجد أنها متعددة بمستويات مختلفة، منها مهارات التفكير الناقد والتي يقر خمّاد في دراسته التي أجراها سنة (2021) أن المراهقين الجزائريين المتمدرسين بالطور المتوسط يمتلكون هذه المهارة بمستوى غير مقبول تربويا، وذلك من ناحية معرفة الافتراضات الممكنة للمواقف

والمشاكل المختلفة، والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج، وأنه لا توجد فروق بين الجنسين في هذه المهارة، وهو ما يتنافى مع جاء به شطة وبوفاتح سنة (2020) فيما يتعلق بوجود فروق في مهارة التفكير الناقد لصالح المراهقين الذكور في التعليم الثانوي، كما نجد أن مهارة التفكير الناقد لدى المراهقين الجزائريين تتميز بارتباطها بظهور العديد من المهارات الحياتية الأخرى منها مهارات حل المشكلات خاصة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من التعليم (العبزوزي ورحابي، 2015)، في حين أن مهارات التفكير الإبداعي جاءت بمستوى متوسط لدى المراهقين المتدرسين بالطور الثانوي حسب ما توصل إليه كل من خماجة وبروال (2023). أما فيما يتعلق بالمهارات الحياتية ذات المنحى الانفعالي، نجد أن المراهقين الجزائريين يتميزون بمستويات متوسطة من تقدير الذات (علي، 2021)، وأن هذه المهارة تساهم في ظهور مهارات أخرى منها تحقيق التوافق النفسي (حساني ومخنن، 2023)، ومهارات تسيير الضغوط المدرسية (العايب، 2017).

بالرغم من أنه لا يمكن الإلمام بمستويات ودرجة كل مهارة من المهارات الحياتية لدى كل المراهقين الجزائريين بطريقة مسحية كفيلة بتقديم استنتاج عام حول حالة تلك المهارات لديهم، إلا أن نتائج الدراسة التي تم تقديمها تعتبر بوابة نظر تدعم الحاجة الماسة إلى تنمية وتطوير مختلف المهارات الحياتية لدى المراهق الجزائري.

وعلى إثر ذلك، نجد أن العديد من الدراسات العلمية التي تختص بالمهارات الحياتية في الجزائر، وخاصة لدى فئة اليافعين من مراهقين وشباب، تعمل على تقديم توصيات عملية فيما يخص انشاء وتصميم برامج تدريبية، وارشادية وتعليمية قائمة على تنمية المهارات الحياتية بمختلف انواعها (المعرفية، الانفعالية، العملية، الاجتماعية...)، وفي هذ الاطار دعا كل من بن عبد الله وبن زاهي (2018) إلى ضرورة تكييف أشهر برامج المهارات الحياتية وهو برنامج بوتيفان للتدريب على مهارات الحياة (Botvin LifeSkills Training) على البيئة الجزائرية وإدماجه ضمن البيئة المدرسية من أجل تمكين الطلاب من مقاومة ضغوط الأقران للمشاركة في التدخين وتعاطي الكحول والمخدرات، وتمكينهم من تسيير القلق وتجنب السلوكات الخطرة وتعزيز كفاءاتهم المعرفية والسلوكية، ويعمل مخبر المهارات الحياتية لجامعة محمد بو ضياف بولاية المسيلة بالجزائر – حسب ما جاء في موقعه الرسمي– إلى جانب العديد من مخابر البحث الوطنية والدولية على توفير بيئة بحثية خاصة بالجانب الأكاديمي للمهارات الحياتية من تنظيم لندوات وملتقيات وأيام دراسية تحسيسية، وانجاز كتب ومشاريع بحثية وتجارب معملية تجسيدا للسياسة الوطنية في ترقية البحث العلمي والمساهمة في التنمية الوطنية ومواكبة متطلبات العصر ودعم فئة الشباب وتطوير أساليب معايشة الحياة في المجتمع.

في حين أن منظمة التعاون التنموي لوزارة الخارجية الهولندية قامت بتمويل مشروع برنامج تعليم المهارات الحياتية الذي أقامته يونيسيف في الجزائر تحت مُعرِّف مبادرة شفافية المساعدات الدولية (IATI-I: International Aid Transparency Initiative Identifier) بالرقم التسلسلي (XM-DAC-7-PPR-4000000468) بين سنتي (2017) و(2020)، الذي هدف إلى تمكين الشباب الجزائري، ومنهم المراهقين، من التطور على المستوى الشخصي، والانخراط في المجتمع بطريقة مستنيرة، وتحقيق وجود هادف بشكل أفضل في المجتمع واقتصاد البلاد وثقافتها، ويقوم هذا البرنامج على تدريب المعلمين والعاملين الشباب لتعليم هذه المهارات الحياتية الحاسمة في المدارس ومراكز الشباب والمساجد، وتنفيذ مشاريع محددة تستهدف الشباب المعرضين للخطر في العديد من المخيمات الصحراوية وأحياء المدن المعروفة ببيئتها الاجتماعية والاقتصادية الصعبة، والمشاركة في بناء القدرات على المستوى الوزاري، ورفع مستوى الوعي حول أهمية إدراج تعليم مهارات الحياة في المناهج الرسمية (Ministry of Foreign Affairs Netherlands, 2023).

خلاصة:

يختص الفصل الثاني من الدراسة والمتعلق بالمهارات الحياتية والتدريب عليها، بإلقاء نظرة شاملة ومتكاملة على ماهية المهارات الحياتية وبرامجها التدريبية فيما يتعلق بالأفراد اليافعين بشكل عام والمراهقين بشكل خاص، وذلك انطلاقا من تقديم تعريف للمهارات الحياتية على أنها مجموعة من القدرات التي تعمل على تمكين الأفراد من تسيير التحديثات والمسؤوليات اليومية بفعالية وتحقيق كفاءات تسمح بالنمو الشخصي والنجاح في مختلف جوانب الحياة، وذلك من خلال التدقيق في العديد من المفاهيم المرتبط بمفهوم المهارة كالقدرة والكفاءة والكفاية. ومن ثم، تم تحديد التسلسل التاريخي لظهور وتزايد الحاجة إلى المهارات الحياتية والتدريب عليها، وتحديد الجذور النظرية النفسية والاجتماعية لها كنظريات التعلّم والحاجات الانسانية ونظريات النمو النفسي الاجتماعي والمعرفي، إضافة إلى تخصيص تفحّص مفهوم ومؤشرات وأنواع كل مهارة من المهارات الحياتية النفس–اجتماعية ذات المنحى المعرفي، الانفعالي، والاجتماعي محلّ الدراسة الحالية، بعد تعداد مفصّل للتصنيفات المختلفة للمهارات الحياتية بشكل عام.

كما خصصنا ضمن هذا الفصل مجموعة من الجوانب العملية البحثية للمهارات الحياتية النفس–اجتماعية، وتمثلت في سبل القياس الخاصة بالمهارات الحياتية، ومختلف الأدوات والاختبارات النفسية، وأشهر وأهم البرامج التدريبية القائمة على تنمية وتطوير تلك المهارات لدى اليافعين مع الأخذ في الاعتبار ماهية التدريب ومتطلباته، ومدى فعالية هذه البرامج من ناحية مثبتة علميا من خلال نتائج البحوث والدراسات العلمية، بالإضافة إلى التدقيق في خصوصية التدريب على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية من ناحية الفئات

المستهدفة، والتحديات التي تقف أمامها، ومتطلبات تصميم وتطبيق هذا النوع من البرامج. وتم ختاما التطرق إلى خصوصية المراهق الجزائري فيما يتعلق بالمهارات الحياتية النفس–اجتماعية، والتأكيد على حاجته الماسة إلى تدريب وتنمية وتطوير تلك المهارات من أجل تحقيق أقصى استفادة من المرحلة العمرية والتزود بمتطلبات تحقيق النجاح الشخصي، المهني، والأكاديمي امتدادا إلى مرحلة الرشد.

الفصل الثالث: القلق والمراهق

تمهيد

1-مفهوم القلق

2-عوامل الخطورة لظهور القلق

3-مستويات القلق

4-تصنيف وتشخيص اضطرابات القلق

5-النماذج النظرية المفسرة للقلق

6-أساليب خفض القلق

7-خصوصية القلق لدى المراهق الجزائري

خلاصة

تمهيد:

يعتبر القلق متأصّلا في النوع الانساني، فمن المعروف أن أي فرد يمكن أن يختبر شعور القلق أو الخوف والتردد في مواجهته لعدة من المواقف الحياتية التي تتميز بطبيعتها المجهولة أو الخطرة، فمنذ تواجد الانسان على الأرض وهو يرتكز على توجسه واستشعاره للمخاطر قبل اتخاذه لأي خطوة قصد تجنب تعرّضه أو تعريض المحيطين به للأذى أو القتل. وبالرغم من التغيّرات الجذرية التي شهدها العالم العصري في البنى الاجتماعية، وانتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتراجع أشكال الخطر المعتادة من حروب أهلية، وحيوانات مفترسة وأمراض لا يمكن علاجها، إلّا أن الجهاز العصبي والنفسي للإنسان لا يزال يتمسك بردود أفعال يتخللها القلق تجاه المواقف المختلفة المدركة على أنها تشكل خطرا ولو كانت لا تشكل أي خطر في واقع الأمر. فقد يستجيب الفرد بالخوف المفرط، وارتعاش في اليدين وتعرّق شديد مصحوب بزيادة في معدل ضربات القلب أو الأرق المستمر نتيجة لتوقعه نتائج سلبية في إحدى مهام مهنته، أو خوفه من فقدان علاقة عائلية معينة، أو حتى تقديم بحث وعرض مشروعه أمام جملة من الناس في مكان عام، حيث يعاني الكثير من الأفراد من حالة دائمة من القلق المستمر والتي تعيق واحدة أو أكثر من مجالات الحياة ذات الأهمية.

ويتطرق هذا الفصل إلى كل المفاهيم النظرية المتعلقة بالقلق، من تعريفات وأنواع، ومعايير تشخيصية، وصولا إلى تقديم جملة من النظريات التفسيرية، وأساليب الوقاية والعلاج، ومن ثم تحديد خصوصية القلق في فترة المراهقة لدى المراهق الجزائري.

1- مفهوم القلق:

إن تقديم مفهوم موحد للقلق يتفق عليه جميع المختصين في مجال علم النفس ليتم الاعتماد عليه دون سواه عملية شبه مستحيلة، إلّا أنه في الامكان أن نقدم مفهوما شاملا يقوم على تضمين جميع المتغيرات التي قد تتدخل في صياغته، مع الأخذ بعين الاعتبار ما جاءت به الخلفيات النظريات المفسرة للقلق من الناحية المفاهيمية، بالإضافة إلى الأطر الفلسفية والبيولوجية التي تضع حدا بين القلق السوي والمرضي، ومحددات اضطرابات القلق المتعددة النظرية واللّانظرية منها، وسنحاول من خلال الطرح الموالي تقديم مختلف التعاريف التي وضعت في مفهوم القلق قبل تقديم مفهوم شامل يؤخذ كمحدد نظري لما نعتبره مفهوما للقلق ضمن الدراسة الحالية.

ترجع أصول كلمة قلق (Anxiety) إلى الكلمة اللاتينية (Angor) والفعل المتأصل منها (Ango) ويقصد به (يقيّد)، ويتوافق ذلك مع كلمة (Angustus) والمقصود بها (تضييق أو ضيّق)، تنحدر هذه الكلمات من أصول هندية-أوروبية (Endo-Europian)، ويتم الربط فيها بين مفهوم القلق والضيق. أما في اللغة

الفرنسية فيتم التفريق بين كلمتي قلق (Anxiété) وكلمة كرب (Angoisse)، بحيث تشتمل الأولى على الجوانب النفسية والمعرفية والانفعالية وكذلك السلوكية لمفهوم القلق والتي تنطوي على وجود خوف وتأهب وخشية متعلّقة بخطر محدق مجهول المصدر، أما عن الكلمة الثانية فتشمل كل الاستجابات الفيزيولوجية وردود أفعال الجهاز العصبي بشقيه السمبثاوي والباراسمبثاوي لنفس الخطر (Croq, 2015). أما كلمة قلق في اللغة العربية، فمعناها "اضطرب وانزعج ولم يستقر في مكان واحد" (بن هادية وآخرون.، 1991، ص.406).

أما عن المفاهيم المقدمة لمفهوم القلق من ناحية اختلاف المرجعيات النظرية، فتشير عبد الله (2014، ص.45) إلى أن فرويد يعرّف القلق الطبيعي بأنه: "إنذار لمواجهة خطر خارجي حقيقي فهو ناتج عن غريزة حفظ الذات"، أما القلق المرضي "فيعود إلى أصل جنسي أين يتحول الليبيدو إلى قلق عندما لا تشبع النزوة"، أما ستايمر (Steimer) (2002، ص.231) فيعرّف القلق ضمن الاتجاه الفيزيولوجي بأنّه حالة متكاملة ذات أبعاد نفسية، فيزيولوجية، وسلوكية يمكن أن تظهر عند الانسان والحيوان على حد سواء نتيجة لتهديد وخطر محدق به سواء كان ذلك الخطر حقيقيا أم مدركا. و نجد أن القلق يتظاهر عن طريق زيادة الاستثارة والاستباق والتوقع، وتنشيط الجهاز العصبي اللاإرادي والغدد الصمّاء، وظهور عدة أنماط سلوكية منها التجنب والمواجهة وغيرها، فالاتجاه الفيزيولوجي يولي أهمية قصوى لردود الفعل الجسدية تجاه التوجس من الخطر. وفي مقابل هذا الطرح، يركز الاتجاه السلوكي على المتغيرات الملاحظة والقابلة للقياس والتعديل، لذلك من الصعب أن نجد تعريفا محددا للقلق ضمن التيار السلوكي كونه مفهوما ينطوي على العديد من العمليات الداخلية الانفعالية ويتطلب تحديد مفهومه معرفة كل السياقات والظروف السابقة لحدوثه كما يقرّ العالم سكينر (Skinner)، إلّا أنه كانت هناك العديد من المحاولات لتقديم مفهوم للقلق بهدف التحليل السلوكي لسيروراته وبالأخص سيرورة التجنب كميكانيزم أساسي ومحافظ على اضطرابات القلق، ومنها أن القلق عبارة عن استجابة انفعالية وجسدية تنتج عن مجموعة من المثيرات الخارجية المرتبطة بشكل غير مباشر مع بعضها البعض، وفي هذا السياق استجابة القلق لا تكون نتيجة لتعلم معزز أو اشتراط ضمن سياق معين كالخوافات، وانما تنتج عن حدوث انحرافات في الاستنباط المتعلق بالعلاقات[1] التي تكونت بين ثلاث مثيرات أو أكثر لدى الفرد (Dymond & Roche, 2009). ومع اصرار الاتجاه السلوكي على عدم تضمين العوامل المعرفية في وضع مفهوم للقلق، قام كل من بيك (Beck) وآخرون (1988) بتعريف القلق بمكونين أساسيين أولهما هو القلق المعرفي (Cognitive Anxiety): ويقصد به مجموعة التوقعات السلبية والتردد تجاه الذات والموقف المولّد للقلق والتبعات المحتملة

[1] أنظر مفهوم العلاقات ضمن مفهوم الاستجابة العلائقية المشتقة (Derived Relational Responding) ص.121 من الأطروحة.

لذلك، والقلق السوماتي (Somatic Anxiety) وهو ادراك الفرد للاستثارة الجسدية الناتجة عن القلق (Schoen & Holtzer, 2017, p.2).

من بين الاتجاهات ذات الأهمية في مجال وضع مفاهيم لقلق أيضا، هو الاتجاه الذي يتناول القلق كمفهوم ثنائي الوحدة كحالة وكسمة دائمة في شخصية الفرد، حيث يعرّف القلق كحالة بأنّه وضع مؤقت طارئ لدى الفرد يحدث كنتيجة لموقف مولّد للقلق وتتأثر درجته بإدراك شدة خطورة ذلك الموقف ويختفي باختفائه، ولا يكون هناك نمط محدد من ردود الفعل القلقة لدى الأفراد الذين يتسمون بالقلق كحالة مع تظاهره عن طريق الأعراض العامة للقلق. أما عن القلق كسمة فهو اسلوب استجابة ثابت نسبيا يميز شخصية الفرد (غالم وميسوم، 2017)، يمكن أن تؤثر سمة القلق على حالة القلق بحيث تزيد من سرعة استثمار القلق كاستجابة لمختلف المواقف الحياتية الضاغطة أو المهددة للفرد، في حين أن القلق كسمة يرتبط بعدة عوامل منها الفروق الفردية وعوامل نشوئية في شخصية الفرد وبعض الاضطرابات النفسية الأخرى.

ويتم تعريف القلق ضمن قاموس أهم المرجعيات في علم النفس وهي الجمعية الأمريكية لعلم النفس بأنه: "انفعال مميز بالتخوف وأعراض جسدية تعبر عن التوتر، حيث يقوم فيه الفرد بتصور مسبق لخطر محدق، أو كارثة معينة، أو سوء حظ. ويتصرف الجسد بما يتوافق مع ذلك التهديد المدرك عن طريق: حدوث تشنجات عضلية، تسارع في وتيرة التنفس وضربات القلب" (*APA Dictionary of Psychology*, n.d.)، ويشمل هذا التعريف على الشق النفسي والفيزيولوجي للقلق باعتبار أن الاستجابات الجسدية هي التي تلحق تصور الفرد للخطر وأن العلاقة بينهما علاقة خطية سببيّة عوض أن تكون علاقة حلقية ذات تأثير وتأثر بين متغيراتها.

انطلاقا مما تم تقديمه من المفاهيم المختلفة للقلق بمختلف مكوناته، يمكن وضع مفهوم للقلق ضمن الدراسة الحالية بأنه: "رد فعل الفرد تجاه خطر مدرك أو حقيقي أو مستبق سواء كحالة انفعالية أو سمة دائمة في الشخصية أو استجابة سلوكية تجاه موقف معين. ينطوي القلق على شق فيزيولوجي ممثل بالاستجابات الجسدية للجهاز العصبي السمبثاوي والباراسمبثاوي كتسارع ضربات القلب، زيادة وتيرة التنفس والتعرق والارتعاش، وشق نفسي ينطوي على مكونات معرفية مثل الاستباقات والأفكار السلبية، مكونات انفعالية كالخوف والتردد، ومكونات سلوكية تتمثل في الهروب أو الجمود والتجنب. يتطلب القلق وجود أرضية نوعية تنتج عن تفاعل مجموعة من العوامل منها الهشاشة الوراثية كوجود أفراد عائلة آخرون يعانون من اضرابات القلق أو ردود فعل قلقة تجاه مختلف المواقف، وخصائص الطبع والطابع، بالإضافة إلى أن تتالى المواقف المولّدة للقلق وبعض

أحداث الحياة الضاغطة أو الصادمة وجمود أساليب المواجهة والتكيّف كلها عوامل تساهم في زيادة مستوى القلق لدى الفرد."

2- عوامل الخطورة لظهور القلق:

2-1 العوامل البيولوجية التكوينية:

2-1-1 العوامل الوراثية والاستعداد الجيني:

تلعب الوراثة دورا مهما في إعطاء تفسير لوجود القلق لدى الأفراد خاصة القلق كسمة نشوئية في الشخصية، ولا نقصد بالوراثة هنا وجود جين محدد وراثيا لاضطرابات القلق أو لسمة القلق، وانما هي عبارة عن استعدادات جينية معقدة تنتج من تفاعل مجموعة من الجينات التي وجد أنها ترتبط باضطرابات القلق المشخصة لدى الأفراد. ويتم الاستدلال على وجود العامل الوراثي في تفسير القلق انطلاقا من نتائج الدراسات العلمية التي تناولت هذا الموضوع، وتتعدد أنواعها بتعدد الهدف من الدراسة وكيفية اجرائها. لكن أهم ثلاث أنواع من الدراسات التي توفر نظرة معمقة عن علاقة الوراثة بالقلق هي: الدراسات العائلية (Family Studies)، دراسات التوائم (Twin Studies)، والدراسات الجزيئية (Molecular Studies).

وتشير Nugent وآخرون (2010) إلى أن الدراسات العائلية تهدف إلى تحديد خطورة الاصابة باضطرابات القلق لدى الأفراد الذين يمتلكون أفراد عائلة مشخصين مسبقا بأحد اضطرابات القلق مقارنة بالأفراد الآخرين ويتم ذلك عن طريق دراسات مقارنة بين الأفراد الذين يمتلكون والذين لا يمتلكون عاملا أسريا في معاناتهم من القلق، وبالرغم من أن الأفراد من نفس العائلة يتشاركون عوامل جينية وبيئية أكثر منه من الغرباء في هذا النوع من الدراسات، إلّا أن نتائجها تعتبر اضافة قيّمة في تفسير القلق من ناحية وجود هشاشة نوعية واستعداد جيني. أما عن الدراسات حول التوائم فتهدف بشكل أساسي إلى تقديم تفسير للدور الوراثي في القلق وذلك بتحديد أكثر دقة للعامل الجيني وحساب مدى قابلية توريثه في مقابل الدور الذي تلعبه البيئة كمتغير دخيل في خطورة تطوير إحدى اضطرابات القلق لدى الفرد، ويستخدم في ذلك دراسة التوائم الحقيقية والتي تكون نسبة تشارك العوامل الجينية والبيئة متساوية بين التوأمين، ودراسة التوائم غير المتشابهة والتي يتشارك فيها التوائم بمتوسط 50% العوامل الجينية و(100%) من العوامل البيئية. أما الدراسات الجزيئية فتقدم تحديدا دقيقا لتموضع الجينات أو الأليلات التي يمكن أن يؤدي تواجدها المعقد عند نفس الفرد إلى تظاهر القلق كحالة أو سمة أو اضطراب قابل للتشخيص مثل الجين المسمى بـ(Serotonin Transporter) والذي يرمز له اختصارا بـ(SLC6A4) وهو الجينة المسؤولة عن تنظيم مستويات السيروتونين (Serotonin) وهو أهم ناقل عصبي في السيالة العصبية التي تسيّر المزاج، الشهية، والنوم لدى الانسان، وقد ثبت ارتباط اختلال مستوياته

في الجسم بعدة اضطرابات نفسية ومنها اضطرابات القلق التالية: اضطراب الهلع (Panic Disorder)، القلق الاجتماعي (Social Anxiety Disorder)، اضطراب القلق المعمم (Generalized Anxiety Disorder)، الوسواس القهري (Obsessive Compulsive Disorder)، واضطراب كرب ما بعد الصدمة (Post-Traumatic Stress Disorder) (Nugent *et al.*, 2010, p.142).

2-1-2 الجهاز العصبي والهرموني، والبنية الدماغية:

تشير النظريات التطورية إلى أن القلق انفعال طبيعي ينتاب الفرد تجاه المواقف المهددة والخطيرة وهو بذلك يكون عاملا مساهما في تحسين تكيّف الفرد مع بيئته المحيطة وذلك من خلال تجنبه لمختلف أنواع الخطر. وتجدر الإشارة إلى أنه لا توجد هرمونات محددة أو نواقل عصبية نوعية وبنية دماغية معينة ترتبط بالقلق وتقوم باستثارته كانفعال واستجابة لدى الفرد، وانما نجد أن تفاعل مختلف هذه المحددات مع بعضها البعض بطريقة معقدة يتزامن حدوثها أثناء القلق، التوتر، والخوف. ويشير Chand وMarwaha (2022) وكل من Cameron وNess (1988) إلى أن النواقل العصبية التي تتدخل في استجابة القلق على مستوى الجهاز العصبي المركزي هي فرط نشاط النوربينفرين (Norepineohrine) واختلال أو ضعف نشاط السيروتونين (Serotonin) والدوبامين (Dopamine) وحمض جاما أمينوبوتريك (GABA) الذي يعمل في حالته العادية على إبطاء وتيرة النواقل العصبية وارتخاء الجسم ، في حين أن اختلاله يجعل الجسم في حالة يقظة واستعداد دائم للاستجابة بطريقة قلقة، لذلك فان أدوية مثبطات إعادة امتصاص السيروتونين الانتقائية (Selective Serotonin Reuptake Inhibitors SSRI) والبنزوديازيبينات (Benzodiazepines) أثبتت فعاليتها في العلاج الدوائي لاضطرابات القلق.

كما يعتبر الجهاز العصبي اللمبي (Limbic System) مركزا للانفعالات الانسانية البدائية، وتلعب اللوزة بدورها الأساسي في الاستجابة للخطر واثارة استجابة الجسد لمواجهته، بحيث يرتبط مركزها باضطرابات القلق ذات موضوع خوافي محدد كالفوبيا الاجتماعية، في حين أن ما تحت المهاد يلعب دورا مهما في اضطرابات القلق التي ترتكز على الذاكرة والاسترجاع كاضطراب الكرب ما بعد الصدمة. بالإضافة إلى أن افرازات الغدد الصماء وعلى رأسها الغدة الكظرية المفرزة لهرمون الأدرينالين والنورأدرينالين والكورتيزول كلها تتدخل في استجابة الجسم تجاه التهديد سواء كان ذلك التهديد حقيقيا أم مدركا كما هو الحال في اضطرابات القلق، فالأدرنالين يزيد من وتيرة ضربات القلب وضخ الدم في الجسم، وزيادة وتيرة التنفس لإعداد الجسم للقيام برد فعل لمواجهة الخطر، في حين ان زيادة هرمون الكورتيزول في الدم ترتبط بحالة القلق والضغط المزمن وتكون لها تبعات سلبية وخيمة على صحة الفرد.

2-2 العوامل البيئية:

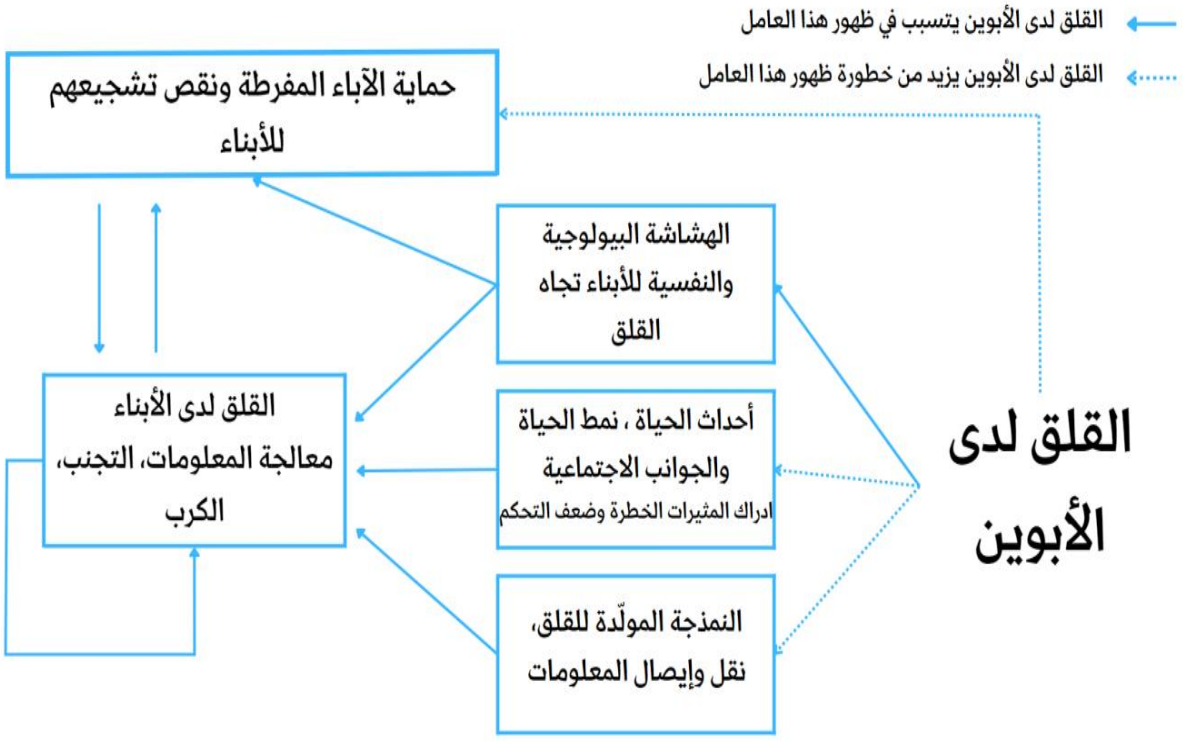
2-2-1 أحداث الحياة الضاغطة والأحداث الصدمية:

إن أحداث الحياة الضاغطة أو الأحدث الصدمية –حتى ولم تؤدي بالضرورة إلى تظاهر اضطراب كرب ما بعد الصدمة– تثير في الفرد استجابات قلق أو كرب مستمرة، فهي عبارة عن مجموعة من الضواغط (Stressors) تعمل على استحداث الاستجابة الطبيعية للضغوط تتظاهر عن طريق ردود فعل فيزيولوجية وانفعالية وسلوكية مماثلة لاستجابات القلق، ومع تتالي الأحداث الضاغطة تتولد لدى الفرد هشاشة مفرطة نوعية تجاه تلك الضواغط مما يعزز لديه فكرة احتمالية تكرارها مستقبلا، تؤدي هذه الهشاشة إلى إضعاف القوة الدفاعية وأساليب المواجهة لديه (Miloyan *et al*., 2021) ما يؤدي بالضرورة إلى عدم تحمل الأحداث الضاغطة في حال تكرارها مستقبلا. بالإضافة إلى أن تتالي أحداث الحياة الضاغطة منذ الطفولة يخلّ بمهارات الضبط الانفعالي، فيستجيب الفرد بطريقة انفعالية مضطربة أو غير متكيفة مع كل المواقف المولّدة للقلق في مراحل لاحقة من النمو، فمهارات التنظيم الانفعالي تلعب دورا أساسيا في التكيف مع المواقف الصعبة والمولّدة للقلق (Seok *et al*., 2020) من خلال تنظيم الانفعالات، وتصنيفها أو تكييف التعبير عنها بطريقة متناسبة مع المثيرات الخارجية بحيث لا تكون مفرطة في الشدة، ولا تتميز بالجمود والسلبية، من أجل منع الوصول إلى مرحلة الاجهاد جرّاء استمرار الضواغط (مغزي، 2018). وتشير الأبحاث المجراة بخصوص الصدمة والأحداث الصعبة –مدعومة بالاتجاه السلوكي– ان الخوف والقلق او الفوبيا عبارة عن استجابات شرطية ناتجة عن ربط مثيرات خارجية حيادية بأحداث صدمية سابقة، ولكن وجهت لهذه الأبحاث انتقادات كثيرة ذلك أن هناك بعض الأشخاص الذين تعرضوا لأحداث صدمية ولم يكوّنوا ردود أفعال أو اضطرابات قلق، وبالمثل، بعض المصابين باضطرابات القلق لا يمكنهم ربط تلك الاستجابات بأحداث صدمية سابقة .

2-2-2 العلاقة مع الأبوين، القلق لدى الأبوين، وأساليب التربية:

قد سبق وأن أثبتت الدراسات الجينية أن العامل الأسري من أهم العوامل التكوينية في ظهور القلق لدى الأفراد، لكن لا ينحصر دور العلاقات الأسرية وخاصة العلاقة أبوين–طفل في العوامل التكوينية بل تعتبر من أهم العوامل البيئية المساهمة في تطوير القلق لدى الفرد انطلاق من الطفولة إلى الرشد، حيث أن وجود اضطرابات القلق لدى الأبوين وخاصة الأم وجد أن لديه ارتباط دال بظهور اضطرابات القلق لدى الطفل (cooper *et al*., 2006)، وبالمثل، ارتفاع مستويات القلق وتظاهر اضطراباته لدى الأبناء يزيد من ارتفاع أو ظهور مستويات القلق لدى الأبوين. وتشير نتائج الدراسة التحليلية التي قامت بها Creswell وآخرون (2011) أن العلاقة بين الأبوين والطفل بما فيها من معاملة أبوية وأساليب تربوية تعتبر عامل خطورة لظهور القلق أو

عامل محافظ على استمراره لدى الفرد، وفي ذلك السياق يشير الباحثون في دراستهم إلى أن المساقات التي تتوسط العلاقة أبوين–طفل واستجابات الفرد القلقة أو حتى اضطرابات القلق المشخصة تكون من خلال أربعة مسارات أساسية وهي: النمذجة أو التعلّم غير المباشر (Vicarious Learning)، معالجة المعلومات (Information Processing)، إيصال أو نقل المعلومات (Information Transfer)، أساليب التربية والمعاملة الوالدية (Parental Styles and other Parental Practices).



الشكل رقم (02): مسارات تأثير عامل العلاقة الأبوية وأساليب التربية على ظهور القلق ترجمة الطالبة الباحثة (Murray *et al.*, p.1419)

يعمل نظام التعلّم عند الطفل بصفة مباشرة عن طريق التعلّم المقصود من خلال عدة سيرورات منها الممارسة والخطأ، والتعلّم من خلال التدريب والاكتساب. أما بصفة غير مباشرة فتلعب النمذجة ضمن عملية المحاكاة والتقليد دورا أساسيا في اكتساب الطفل لردود الفعل القلقة، حيث يتفاعل الطفل مع ردود فعل الراشدين المحيطين به وخاصة الأبوين تجاه المثيرات المهددة أو الخطيرة، فاذا كان النموذج الأبوي يستجيب بطريقة قلقة تجاه مختلف المواقف بغض النظر عن طبيعتها، فالطفل يقوم بقليد ذلك النموذج في استجاباته لنفس المواقف. وفي نفس السياق تعمل المعلومات التي يقوم الآباء بنقلها للأبناء والتي تكون مفسرة لمثيرات أو مواقف حيادية بأنها مولّدة للقلق على تعزيز واستثارة استجابة القلق لديهم، بحيث أن الآباء الذين يفسرون سيرورة الاستكشاف والبحث لدى الطفل بأنها محملة بالأخطار يقومون بالحد من استقلالية الطفل بعرض عدة سيناريوهات لتجنب تلك المواقف. ونتيجة للانحرافات على مستوى عملية نقل المعلومات (مصدرها الأبوين أو الراشد) تستثار أنظمة

معالجة المعلومات لدى الأبناء وتصبح مفعّلة على الدوام من أجل الاستجابة إلى أي تهديد محدق حتى في حالة المواقف العادية أو الايجابية، وتتميز عملية تفسير المعلومات لديهم بالاستثمار المفرط في تفسير المثيرات الحيادية أو المجهولة على أنها مثيرات خطيرة مهددة وذلك ناتج عن انحراف معرفي في الانتباه الانتقائي للمثيرات المولّدة للقلق. وهنا تكون الاشارة إلى أن الأساليب التربوية الأبوية التي تتميز بالحماية المفرطة للأبناء وتقييد حريتهم في الاستكشاف والاستطلاع تقوم بالحد من استقلاليتهم، وتعمل على مستوى معرفي بتعزيز فكرتين أساسيتين لدى الطفل هما "العالم والمحيط محمّلان بالمواقف المهددة ولا يمكن التنبؤ بعواملهما" وأن "قدرات الطفل غير كافية للتعامل مع تلك المواقف وبالتالي تعزيز سيرورة التجنب لديهم" (Creswell *et al.*, 2011, p.305)، تستدخل وتستثمر هذه الأفكار ضمن المنظومة المعرفية للطفل، ويرتكز عليها لاحقا أثناء استجاباته لمختلف المواقف بغض النظر عن نوعها.

2-2-3 تأثير جماعة الأقران:

تساهم جماعة الرفاق في تعزيز استجابات القلق لدى الفرد عن طريق النمذجة، فعملية المحاكاة والتقليد تتم عبر نموذجين أساسيين هما النمذجة اللامتماثلة (Asymmetrical) ويكون فيها النموذج غير متماثلا في الخصائص مع الفرد مثلا الأبوين أو الراشدين في حياة الطفل، والنمذجة المتماثلة (Symmetrical) وتكون عادة بين الأقران من نفس الفئة العمرية، يستقي فيها الفرد نماذجه التقليدية من رفقائه ويعمل على تقليد سلوكات التجنب وردود الفعل القلقة لديهم تجاه مختلف المواقف، وتكون هذه النمذجة منتشرة بين أواسط المراهقين عادة أين تتخذ جماعة الأقران أولوية في حياة المراهق وتتراجع استثماراته في علاقاته العائلية الأولية (مع الأبوين). بالإضافة إلى التقليد والمحاكاة، نجد من بين العوامل البيئية المساهمة في تظاهر القلق، التنمر بين أواسط الأقران، حيث يشير Muris (2007, p.71) إلى أن تنمر الأقران يساهم في تظاهر القلق لدى اليافعين (المراهقين والشباب) من خلال ثلاثة ميكانيزمات أساسية، أولها أن العدوانية تثير الخوف والقلق لدى ضحية التنمر وهو ميكانيزم خطي مباشر، وأن المعاملة السلبية والخطاب المهين من طرف المتنمرين يُستدخل على شكل تقييمات سلبية للذات على المستوى المعرفي للضحية والذي بدوره يعمل على تعزيز الاستجابات الخوافية والتجنب القلق في مواجهة المواقف المولّدة للقلق أو المواقف الاجتماعية، وأخيرا، يعتبر تفاعل نتائج التنمر مع العوامل التكوينية وخصائص الطبع والطابع وكذا سمات شخصية الضحية كتقدير الذات المنخفض من المثيرات المحفزة لارتفاع مستويات القلق.

2-3 العوامل الذاتية:

وهي مجموعة من الخصائص السلوكية والفيزيولوجية، وخصائص الطبع والطابع التي يتميز بها الفرد وتزيد من هشاشته نحو تظاهرات القلق واضطراباته، وتصفها Graczyk وآخرون (2005) فيما يلي:

- **التثبيط السلوكي أو السلوك القلق/الإنسحابي:** وهما من الخصائص السلوكية المميزة للطبع لدى الفرد. يعتبر التثبيط السلوكي نوعا من هشاشة الوراثية يتمثل بتظاهرات فيزيولوجية منها استقرار وتيرة ضربات القلب، انخفاض وتيرة العصب الحائر (العصب العاشر)، ووجود استثارة عالية للجهاز العصبي السمبثاوي مع انخفاض استثارة جهاز العصبي الباراسمبثاوي، أما عن التظاهرات السلوكية له فتتمثل في الخجل، الحذر، والتقييد الانفعالي أثناء مواجهة مواقف جديدة، أما عن السلوك القلق/الإنسحابي فيتميز بالخجل والانسحاب والتثبيط والسلوكات الخوافية.

- **الحساسية تجاه القلق:** وهو عامل خطورة يظهر خصيصا في حالات اضطراب الهلع ونوبات الهلع. وهو عبارة عن اتجاه عام نحو تفسير مضخم وكارثي للمثيرات الخارجية المهددة أو الخطيرة أو حتى أعراض القلق على أنها تؤدي إلى تبعات سلوكية وفيزيولوجية وخيمة، مما يؤدي بالفرد إلى المحافظة على حلقة مفرغة من التفسيرات السلبية وتزايد حدة أعراض القلق.

- **مهارات التكيف أو المواجهة:** وهي عبارة عن مجموعة من المهارات التي يستعملها الفرد كاستراتيجيات تكيف ومواجهة المواقف المولّدة للقلق، وتكون مقسمة إلى ثلاثة أنواع اساسية وهي استراتيجيات مرتكزة على الانفعال ويتناول فيها الفرد مواجهة حدة القلق والكرب الناتج عن الموقف أو المثير بصفة متكررة، استراتيجيات مرتكزة على التجنب يسعى فيها الفرد إلى التكيف عبر تجنب المواقف أو المثيرات المولّدة للقلق، ونقص الاستراتيجيات المرتكزة على تناول المشكلة والرغبة في ايجاد الحلول.

3- مستويات القلق:

يمكننا بالاعتماد على ما تمت الاشارة إليه في دراسة بن عمور وبوجلال (2021) وانطلاقا من محددات السلوك وحجم المعاناة ومدى تأثير القلق على التوظيف العام للفرد أن نصنف مستويات القلق التالية:

- **المستوى المنخفض للقلق (Mild Anxiety):** هذا المستوى لا يعتبر ذو أهمية إكلينيكية كفيلة بوضع تشخيص اضطراب من اضطرابات القلق، وانما هو عبارة عن حالة يقظة وتنبيه تجاه المواقف المولّدة للكرب. يحافظ فيه الفرد على تكيّف عام نسبي بالرغم من تأثره بالقلق من حين لآخر في إحدى المجالات ذات الأهمية (المدرسة، الأسرة، العمل...)، ويتميّز بسلوك مرن تتخلله بعض فترات الضيق وتطغى عليه الأعراض الجسدية. قد يتظاهر على شكل إشارة إنذار لخطر وشيكك الوقوع أو توجس وتردد، خجل مفرط وأعراض نفسية أخرى

ممثلة بالأرق أو فقدان الشهية وغيرها. عادة ما يتجاهل الأفراد هذا المستوى ويطورون مجموعة من أساليب المواجهة غير التكيفية لتسييره كالانغماس في سلوكات إدمانية أو تجنّبية مع الامتناع عن طلب المساعدة والسعي نحو العلاج النفسي، وهو ما يساهم في تزايد حدّة القلق لديهم.

- **المستوى المتوسط للقلق (Moderate Anxiety):** يفقد السلوك مرونته في هذا المستوى حيث تزداد وتيرة تكرار أعراض القلق وتتنوع أشكالها لدى الفرد (انفعالية، معرفية، سلوكية...)، وبالرغم من أنها لا تعيق ممارسة الفرد لحياته اليومية وتحقيق مسؤولياته بشكل كلّي إلا أنها تؤثر بشكل كبير على مجالات الحياة ذات الأهمية، وتسبب معاناة ذات معنى إكلينيكي حيث يفقد الفرد سيطرته على القلق وتتراجع فعالية أساليب المواجهة لديه.

- **المستوى المرتفع للقلق (Severe Anxiety):** في هذا المستوى تكون المعاناة النفسية في أشد حدة لها، وتتوافق الأعراض مع معايير تشخيص احدى أو العديد من اضطرابات القلق، وتلاحظ كل اعراض القلق الكلاسيكية على الفرد، يتميز السلوك بالجمود وانعدام التكيف. لا يمكن السيطرة على القلق في هذا المستوى لأنه يتطلب علاج نفسي منتظم أو دوائي أو الاثنين معا. يعيق هذا المستوى الحياة اليومية والتكيف العام للفرد ويمنعه من ممارسة مسؤولياته بشكل عادي، وقد تتواجد أعراض أو اضطرابات أخرى نتيجة لذلك على رأسها الاكتئاب.

- **مستوى نوبات الهلع للقلق (Panic Level Anxiety):** وهو مستوى انفجاري للقلق على شكل نوبات هلع أو اضطراب هلع مؤسس، يتظاهر على شكل نوبات تدوم (10) دقائق في المتوسط، تحدث دون سابق انذار، وتتميز ب13 عرضا مؤسسا وهي: زيادة ضربات القلب والخفقان، التعرّق، الارتعاش، ضيق التنفس، الاحساس بالاختناق، آلام أو ضغط في الصدر، الاحساس بالغثيان وآلام في المعدة، الشعور بالإغماء، نوبات حرارة وقشعريرة، تنميل أو خذر في الأطراف، الانفصال عن الواقع/الذات، الخوف من فقدان السيطرة أو العقل. (APA, 2013, p.214)

4- تصنيف وتشخيص اضطرابات القلق:

4-1 بين القلق السوي والمرضي:

يمكن تناول موضوع تحديد متى يعتبر القلق سويا ومتى يصبح مرضيا من وجهات نظر مختلفة، وتتعدد بتعدد النظريات النفسية المفسرة للقلق الآتي ذكرها، لذلك ارتأينا أن نعرض في هذا العنصر بناء على ما جاء في تحليل أغمين (2017) موضوع تحديد السواء واللاسواء في القلق من ناحية لانظرية حسب معايير ومحكّات معتمدة ضمن مجال علم النفس المرضي، منها المعيار الاجتماعي أو الانحراف عن ما هو متعارف عليه

ضمن مجتمع أو ثقافة معينة، ويعتبر اللاسواء انحرافا عن مجموع السلوكيات والعادات، القيم والأعراف، المواقف والمعتقدات، والفن والانتاجات الانسانية المختلفة التي تنتقل عبر الأجيال ويحافظ عليها المجتمع، لذلك يعتبر المعيار الاجتماعي معيارا غير ثابت عبر الزمان والمكان، فما هو سوي في مجتمع ما لا قد لا يعتبر سويا في مجتمع آخر، واللاسواء في نفس المجتمع في حقبة زمنية معينة قد يصبح سويا في حقبة أخرى مع تغيير المعايير والقيم ذلك المجتمع.

نجد أيضا في تحديد السواء والمرضي المعايير هو المحك أو المعيار الإحصائي ويسمى أيضا بمحك التباين، ويحدد السواء ضمن هذا الإطار بالسلوك الذي لا تنطبق نتائج قياسه مع نتائج متوسط درجات عينة القياس في متغير معيّن أو ما يسمى بالتوزيع الطبيعي، بحيث أن اللاسواء هو أيّ انحراف عن ذلك المتوسط، ومن هذا المنطلق يمكن أن نعتبر القلق لا سويا إذا فاقت درجته أو نقصت عن متوسط درجات عينة من الأفراد في وسيلة قياس نفسي معينة بافتراض أن التوزيع الطبيعي لدرجات القلق هو ما يحدد السواء لدى باقي الأفراد.

وبالرغم من أن للمعيار الإحصائي أهميته في تحديد مرجعية قابلة للتعميم من ناحية البحث العلمي، إلّا أن دلالته العيادية غير معتمدة أثناء الفحص، ذلك أن الدرجات المتدنية جدا للقلق تكون –حسب المعيار الإحصائي– غير سوية، لكنها لا تحمل دلالة إكلينيكية معتبرة كفيلة بالتشخيص والمتابعة، فضمن المعيار النفسي يجب أن يتّصف السلوك أو السيرورات المعرفية والانفعالات باختلال التوظيف والجمود أو تأثر التكيف العام للفرد ليتم تصنيف ضمن اللاسواء، وبذلك قد ينعزل الفرد المصاب باضطراب القلق الاجتماعي أو رهاب الساح عن الحياة الاجتماعية تماما، أو تختل نوعية النوم والشهية لدى المصابين باضطراب القلق المعمم، ولا يتمكن المصابون بالوسواس القهري من اتمام مسؤولياتهم في العمل جرّاء أعراض الاضطراب. نجد ضمن هذا المعيار ما يسمى بتقرير المعاناة النفسية، حيث يؤخذ بتصريح الفرد للكرب أو معاناته النفسية جرّاء السلوك المقصود في تحديد ما إذا كان السلوك سويا أم غير سوي، ذلك أن اختلال السلوك قد يكون ملاحظا في حالات معقدة أو شديدة الاضطراب، وغير ملاحظ في الحالات المتوسطة، وتعتبر في هذه الحالة ذات دلالة إكلينيكية إذا عبر فيها الفرد عن معاناته النفسية شرط أن لا تكون تلك المعاناة متناسبة مع موقف مؤقت مثل فقدان شخص عزيز وحالات الحداد العادي.

4-2 الاعراض العامة للقلق:

يحدد كل من شاند (Chand) ومرواحة (Marwaha) سنة (2022) الأعراض العامة للقلق عبر مكوناته المختلفة وتتمثل فيما يلي:

- **الأعراض الفيزيولوجية:** وتتمثل في زيادة ضربات القلب والخفقان، قصور التنفس والشعور بالاختناق، زيادة وتيرة التنفس، ضغط أو ألم على مستوى الصدر، الدوخة أو الاغماء، التعرق الشديد، الارتعاش، زيادة في حرارة الجسم، القشعريرة، التقيؤ، آلام في المعدة، الاسهال، تنميل أو شلل في الأطراف، الشعور بالوهن والضعف الجسدي، الجمود، وجفاف الفم والحلق.

- **الأعراض السلوكية:** وتتمثل في تجنب المخاطر أو المثيرات والمواقف المدركة على أنها تشكل تهديدا للفرد، الهروب، البحث عن الأمان، عدم الارتياح والحركة المستمرة، الهياج، التحرك بسرعة، التنفس بصفة متسارعة، الجمود وانعدام الحركة، وصعوبة في التحدث.

- **الأعراض المعرفية:** وتتمثل في الخوف من فقدان السيطرة والتحكم، الخوف من التعرض للأذى الجسدي أو الموت، الخوف من الجنون، الخوف من التقييم والحكم السلبي للآخرين، أفكار مرعبة، صور عقلية أو ذكريات سلبية، الانفصال عن الواقع أو إدراك غير واقعي للأحداث، فقدان القدرة على التركيز بشكل جيد، الارتباك العقلي، قصور الانتباه، اليقظة تجاه التهديد والخطر، ضعف في الذاكرة (التخزين والاسترجاع)، وصعوبة في الكلام.

- **الأعراض الوجدانية/الانفعالية:** وتتمثل في التردد، الشد والضغط، الرعب والخوف، فقدان الصبر، والاحباط.

4-3 معايير تصنيف وتشخيص اضطرابات القلق:

قبل اتخاذ أي خطوة تجاه وضع تشخيص معين لإضرابات القلق وجب أولا التحقق من عدم وجود حالات طبيّة قد تفسر تظاهرات القلق لدى الفرد المعني بالفحص النفسي، مثل وجود اختلال الافراز الهرموني وافرازات الغدد الصماء كأمراض الغدة الدرقية، أو وجود اصابات رضية دماغية نتيجة لحوادث صدمية كحوادث السيارات وغيرها. بالإضافة إلى وجوب تحديد ما اذا كانت هناك اساءة استعمال وتناول المادة المخدرة أو أدوية معينة تحفز استجابات القلق كيميائيا، والتحقق من عدم وجود اضطرابات نفسية أخرى أساسية لدى الفرد كالفصام وهذاء العظمة. ويراعى أثناء الشروع في وضع تشخيص للقلق دراسة الحالة بشكل ممنهج ومنظم، ووضع تاريخ حالة مفصل بما تمليه الأطر النظرية المتبعة في الفحص العيادي مع التحديد الدقيق للأعراض

وحدتها، تكرارها ومدتها، وكذا تداخلها مع الحياة اليومية، وفي ذلك يضيف Barlow (2000) وجوب تقييم عوامل الهشاشة النفسية تجاه اضطرابات القلق وهي:

- **الهشاشة البيولوجية العامة:** وتكون بالأخص في تحديد العوامل الجينية الوراثية.
- **الهشاشة النفسية العامة:** وتنتج عن تتبع أحداث الطفولة الصعبة والصادمة.
- **الهشاشة النفسية الخاصة:** وتنتج عن أحداث حاضرة ذات خصوصية للفرد وهي الأكثر ظهورا في حالات الفوبيا والوسواس القهري.

وتنقسم التصنيفات التي وضعت في تحديد الاضطرابات النفسية ككل ومنها اضطرابات القلق إلى تصنيفين أساسيين هما: *التصنيف النظري* والذي يختلف باختلاف التوجه النظري للأخصائي النفساني، و*التصنيف اللانظري* وتمثله الدلائل التشخيصية للاضطرابات النفسية، وهي دلائل تجمع تصنيف تظاهرات الأعراض أو السمات الدالة على وجود اضطراب نفسي معين لدى الفرد، تم تصميمها بناء على الدراسات التطبيقية، الإحصائية، والعيادية الوصفية حول الاضطرابات النفسية. من أكثر دلائل التشخيص استعمالا نجد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5) الذي صمم تحت رعاية الجمعية الأمريكية لعلم النفس في نسخته الخامسة والمعدّلة لسنة (2013). ودليل المنظمة العالمية للصحة المعنون:" التصنيف العالمي للاضطرابات العقلية والسلوكية" لسنة (2018) في نسخته الحادية عشر (The International Classification of Mental and Behavioural Disorders ICD-11).

كان تصنيف اضطرابات القلق حسب النسخة العاشرة للتصنيف العالمي للاضطرابات النفسية والسلوكية (ICD-10) (1992–2000) منقسما إلى تصنيفين ثانويين تمثلت في اضطرابات قلق تتظاهر لدى الراشد وأخرى تتظاهر لدى الطفل والمراهق مع امكانية تظاهر اضطرابات الراشد لدى الطفل والمراهق وذكرها كالتالي:

الجدول رقم (03): تصنيف اضطرابات القلق حسب الدليل التشخيصي (ICD-10)

	اضطرابات القلق لدى الراشد			اضطرابات القلق لدى الطفل والمراهق
المسمى التشخيصي الأساسي	اضطرابات عصابية، متعلقة بالضغط، واضطرابات جسدية الشكل (Neurotic, Stress-related and Somatoform Disorders)			اضطرابات سلوكية وانفعالية مع تظاهر يحدث عادة في الطفولة والمراهقة (Behavioural and Emotional Disorders with Onset Usually Occuring in Childhood and Adolescence)
الاضطرابات المتعلقة بالقلق	اضطرابات القلق الفوبي (Phobic Anxiety Disorders)	اضطرابات قلق أخرى (Other Anxiety Disorders)	تصنيف القلق مع اضطرابات أخرى	اضطرابات انفعالية مع تظاهر نوعي في الطفولة (Emotional Disorders with Onset Specific to Childhood)

اضطرابات القلق	- رهاب الساح مع أو دون اضطراب الهلع (Agoraphobia with or without Panic Disorder) - الخوافات الاجتماعية (Social Phobias) - الخواف النوعي (Specific Phobia) - اضطرابات قلق خوافي أخرى (other Phobic Anxiety Disorder) - اضطرابات قلق خوافي غير محددة (Phobic Anxiety Disorder, Unspecified)	- اضطراب الهلع (Panic Disorder) - اضطراب القلق المعمم (Generalized Anxiety Disorder) - اضطراب هجين للقلق والاكتئاب (Mixed Anxiety and Depressive Disorder) - اضطرابات قلق هجينة أخرى (Other Mixed Anxiety Disorder) - اضطرابات قلق محددة أخرى (Other Specified Anxiety Disorders) - اضطراب قلق غير محدد (Anxiety Disorder, Unspecified)	- اضطراب القلق العضوي (Organic Anxiety Disorder) - اضطراب الشخصية القلقة (التجنبية) (Anxious Personality Disorder)	- اضطراب قلق الانفصال في الطفولة (Seperation Anxiety Disorder of Childhood) - اضطراب القلق الخوافي في الطفولة (Phobic Anxiety Disorder of Childhood) - اضطراب القلق الاجتماعي في الطفولة (Social Anxiety Disorder of Childhood) - اضطراب صراع الإخوة (Sibling Rivalry Disorder) - اضطرابات أخرى انفعالية في الطفولة (Other Childhood Emotional Disorder) - اضطراب انفعالي في الطفولة غير محدد (Childhood Emotional Disorder, Unspecified)

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على (World Health Organization, 1992)

أما في النسخة الحادية عشر لدليل (ICD-11) (2018) فتم دمج الاضطرابات كلها تحت تصنيف واحد بالإضافة إلى تحديد ازدواجية تشخيص القلق مع اضطرابات أخرى كالاكتئاب واساءة استعمال المادة مع تحديد الاضطرابات المستثناة من كل تشخيص، ونذكرها على النحو التالي:

الجدول رقم (04): تصنيف اضطرابات القلق حسب الدليل التشخيصي (ICD-11)

الاضطرابات المرتبطة بالخوف أو القلق (Anxiety or Fear-Related Disorders)	اضطرابات القلق ضمن اضطرابات أخرى
- اضطراب القلق المعمم (Generalized Anxiety Disroder) - اضطراب الهلع (Panic Disorder) - رهاب الساح (Agoraphobia) - الخواف النوعي (Specific Phobia) - اضطراب القلق الاجتماعي (Social Anxiety Disorder) - اضطراب قلق الانفصال (Separation Anxiety Disorder) - الخرس الانتقائي(Selective Mutism) - اضطرابات متعلقة بالخوف أو القلق محددة أخرى (Other Specified Anxiety or Fear-related Disorders) - اضطرابات متعلقة بالخوف أو القلق، غير محددة (Anxiety or Fear-related Disorders, Unspecified)	- اضطراب الاكتئاب والقلق الهجين (Mixed Depressive and Anxiety Disorder) - أعراض قلق بارزة ضمن نوبات اضطرابات المزاج (Prominent Anxiety Symptoms in Mood Episodes) - نوبات الهلع ضمن نوبات اضطرابات المزاج (Panic Attacks in Mood Episodes) - اضطراب القلق الناتج عن تناول الكحول (Alcohol-Induced Anxiety Disorder) - اضطرابات القلق الناتجة عن تناول المواد المخدرة (الآفيون، القنب، القنب الصناعي، الكيتامين، المهلوسات، المهدئات، المنومات...) - تظاهر أعراض القلق في اضطراب الخرف - متلازمة القلق الثانوي (Secondary Anxiety Disorder)

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على (World Health Organization, 2018)

أما عن الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية في نسخته الخامسة (2013) وهو أكثر التصنيفات اللّانظرية استعمالا في أواسط البحث العلمي والممارسة العيادية لعلم النفس والعلاج النفسي فبلغ تصنيف اضطرابات القلق (11) اضطرابا مرتبة ترتيبا نمائيا، حسب تظاهرها لدى الفرد بما يتوافق مع مراحل النمو لدورة الحياة. لا يوجد تحديد منفصل بين اضطرابات القلق لدى الراشد واضطرابات القلق لدى الطفل والمراهق، وإنما هناك تخصيص محددات التكرار والمدة والوصف الاكلينيكي لتظاهر الأعراض في حالة الطفل والمراهق.

ونظرا لعدد اضطرابات القلق واتساع محدداتها في دليل (DSM-5) سنقوم بتلخيصها حسب محتوى المعايير العامة المشتركة بين كل اضطرابات القلق والواجب توجدها من أجل تقديم التشخيص، وصف الاعراض النهائية لكل اضطراب، مع تحديد التشخيص الفارقي رفقة العرض المميز للمرض، بالإضافة إلى ذكر الاضطرابات التي يتزامن حدوثها مع اضطراب القلق المعني، وذلك مبيّن في الجدول الموالي:

الجدول رقم (05): معايير تشخيص اضطرابات القلق حسب الدليل التشخيصي (DSM-5)

المعايير النهائية (Main Criteria)			
A- وجوب وجود الأعراض النهائية الدالة على اضطراب القلق لدى الفرد.			
B- مدة تظاهر الأعراض لا تقل عن 6 أشهر لدى الراشد و4 أسابيع لدى الطفل والمراهق مع تكرار متباين نوعي لكل اضطراب.			
C- شدة الأعراض تؤدي إلى اختلال التوظيف العام للفرد في واحدة أو أكثر من جوانب الحياة ذات الأهمية: الاجتماعية، المهنية، المدرسية...			
D- تظاهر الأعراض لا يمكن تفسيره بوجود اضطرابات نفسية أخرى، أو تناول المادة/الأدوية، أو وجود أمراض طبية أخرى.			
الاضطراب	**وصف الأعراض العامة**	**التشخيص الفارقي**	**اضطرابات متزامنة الحدوث**
اضطراب قلق الانفصال Separation Anxiety Disorder	خوف وقلق مفرط متعلق بمواقف مختلفة مدركة، متوقعة، أو حقيقية موضوعها الانفصال عن مقدمي الرعاية وصور التعلق مثل الابتعاد عن المنزل، تعرّض مقدم الرعاية للمرض أو الحوادث، تعرّض الفرد للاختطاف، والذهاب للمدرسة أو العمل. وتصاحب هذه المواقف بأعراض جسمانية متباينة (آلام في الرأس والمعدة، التقيء....).	*اضطراب القلق المعمم* (قلق الانفصال لا يثير اشكال أخرى دالة للقلق)، *اضطراب الهلع* (اعراض نوبة الهلع مرتبطة فقط بحالات الانفصال)، *رهاب الساح* (لا يوجد في قلق الانفصال الخوف من الأماكن المفتوحة وعدم القدرة على الهروب منها عند الحاجة)، *اضطراب المسلك والمعارضة* (قلق الانفصال يثير الرغبة في تفادي المدرسة والبقاء في المنزل لكنه لا يفسر الهروب المدرسي وتفادي المنزل، والمعارضة تكون حول فقدان مقدم الرعاية ولا تكون في مجالات أخرى)، *اضطراب القلق الاجتماعي* (قلق الانفصال يسير تجنب المواقف الاجتماعية خوفا من فقدان مقدم الرعاية وليس من الموقف الاجتماعي)، *اضطراب كرب ما بعد الصدمة* (قد ينتج قلق الانفصال نتيجة لحدوث لصدمة معينة، لكن أعراض القلق تتمحور حول سلامة مقدمي الرعاية وليس حول الحدث الصدمي)، *اضطراب قلق المرض* (يكون القلق متمحورا حول فقدان مقدم الرعاية نتيجة لمرضه أو مرض الفرد وليس نتيجة للتشخيص بالمرض بحد ذاته)، *الحداد* (ردود الفعل القلقة تجاه فقدان شخص قريب تكون متكيفة متناسبة مع وضعية الحداد عكس حالة قلق الانفصال)، *اضطرابات المزاج* (ترتبط عدم الرغبة في مغادرة المنزل بنقص الدافعية لتفاعل في العالم الخارجي وليس بموضوع الانفصال)، *الاضطرابات الذهانية* (الانفصال المدرك أو المستبق يكون نتيجة لتفسير خاطئ لمثيرات واقعية ويختلف عن الهلاوس) *واضطرابات الشخصية* (اضطراب الشخصية	يتزامن عند الأطفال مع اضطراب القلق المعمم والخواف النوعي. وعند الراشد مع الخواف النوعي، PTSD، اضطراب الهلع، القلق المعمم، رهاب الساح، OCD، واضطرابات الشخصية، الاكتئاب واضطراب ثنائي القطب.

		الاعتمادية يتمركز حول الاعتماد على الآخرين وليس حول سلامتهم والقرب منهم، واضطراب الشخصية الحدية يشمل على الخوف من تخلي الآخرين عن الفرد لكنه يستوجب وجود أعراض أخرى دالة للتشخيص مثل مشاكل الهوية، التوظيف بين–الشخصي، والاندفاعية...)	
الخرس الانتقائي Selective Mutism	يتظاهر عند الأطفال عامة، ويتميز بعدم القدرة على الكلام في مواقف محادثة (المدرسة..) بالرغم من التكلم في مواقف أخرى، ولا يمكن تفسير ذلك الخرس بنقص في المعرفة أو لغة أجنبية، أو اضطرابات التواصل، التوحد، او اضطرابات ذهانية أخرى (الفصام...).	*اضطرابات التواصل* (لا سمكن تفسير اعراض الخرس الانتقائي بوجود اضطرابات تواصل أخرى كالتأتأة ويرتبط فقط بمواقف اجتماعية)، *اضطرابات نمائية عصبية، الفصام، أو اضطرابات ذهانية أخرى* (المصابون باضطراب طيف التوحد الفصام أو التأخر العقلي قد يعانون من صعوبة في الكلام لكن لا يجب وضع تشخيص الخرس الانتقائي إلى في حالات ثبوت صحة الكلام لدى الطفل في مواقف اخرى)، *اضطراب القلق الاجتماعي* (في حالة وجود تزامن بين عراض الخرس الانتقائي في وضعيات اجتماعية والقلق الاجتماعي يمكن وضع التشخيصين معا)	اضطراب القلق الاجتماعي، اضطراب قلق الانفصال، والخواف النوعي، اضطراب المعارضة، وبعض تأخر التواصل وبعض اضطراباته.
الخواف النوعي Specific Phobia	خوف مفرط وقلق مرتبط بموضوع خوافي معين يثير القلق والرعب في الفرد، لا يكون ذلك القلق متناسبا مع حجم الخطر الذي يفترضه الموضوع الخوافي، وعادة ما يتجنبه الفرد أو يتحمله بمستويات عالية من القلق والخوف	*رهاب الساح* (يجب أن يكون الخوف النوعي متعلّقا بمواضيع خوافية متعددة وليس محصورا بالمواضيع الخارجية ولا يكون سبب الخواف هو عدم القدرة على الهروب في حالة الخطر)، *اضطراب القلق الاجتماعي* (اذا كان سبب الخوف من الموضوع هو الأحكام السلبية للآخرين يتم هذا التشخيص عوض الخواف النوعي)، *قلق الانفصال* (كما ذكر سابقا في بند قلق الانفصال)، *اضطراب الهلع* (يجب أن تكون نوبات الهلع مرافقة فقط لوجود الموضوع الخوافي)، *اضطراب الوسواس القهري* (لا يكون الخواف ناتج عن أفكار وسواسية ووجود أعراض أخرى للوسواس القهري)، *اضطرابات الصدمة والقلق* (لا يتظاهر الخواف مباشرة جراء حدث صدمي)، *اضطرابات الأكل* (لا يكون التجنب الخوافي متعلقا بالأكل فقط)، *الاضطرابات الذهانية* (لا يكون التجنب الخوافي نتيجة للهذاءات والهلاوس)	تترافق مع الاكتئاب لدى الراشد ويمكن أن يكون الفرد بعدها مجموعة اضطرابات أخرى منها اضطرابات القلق، اساءة استعمال المادة، اضطرابات المزاج، أعراض جسدية، واضطرابات الشخصية (الاعتمادية).
اضطراب القلق الاجتماعي Social Anxiety Disorder	يتميز بقلق وخوف مفرط يتعلق بالمواقف الاجتماعية التي تتطلب تفاعلا اجتماعيا، أو الأداء أمام الناس، أو الحضور معهم. يخاف الفرد من التقييم السلبي للآخرين أو تظاهر أعراض القلق أمامهم، يثير الموقف الاجتماعي التجنب أو القلق المفرط.	*الخجل العادي* (الخجل سمة في الشخصية لا يتميز بالشدة المفرطة والتأثير على مختلف مجالات التوظيف العام)، *رهاب الساح* (يختلفان من ناحية سبب الخواف وهو المواقف الاجتماعية وليس عدم القدرة على الهروب، وأن المصابين برهاب الساح يصابون بنوبة هلع عند البقاء وحيدين عكس الصابي بالخواف الاجتماعي)، *اضطراب الهلع* (نوبات الهلع موضوعها التقييم السيء للآخرين وليس نوبة الهلع بحد ذاتها)، *اضطراب القلق المعمم* (لا ينحصر القلق في المواقف الاجتماعية فقط)، *اضطراب قلق الانفصال* (تجنب المواقف الاجتماعية يكون خوفا من فقدان مقدم الرعاية وليس من الموقف الاجتماعي بحد ذاته)، *الخواف النوعي* (لا يوجد خوف من التقييم السلبي في المواقف غير الخوافية)، *الخرس الانتقائي* (لا يخاف المصابون من التقييم السلبي في المواقف الاجتماعية التي لا تتطلب الكلام)، *اضطراب الاكتئاب الحاد* (يخاف المصابون به من التقييم السلبي للآخرين نتيجة لتقييمهم السلبي للذات وليس من الأداء الاجتماعي)، *اضطراب تشوه الجسم* (الخوف ناتج من تشوه ادراك شكل الفرد وليس الموقف الاجتماعي)، *الاضطراب الهذائي* (تهديد المواقف الاجتماعية نتيجة للهلاوس والهذيانات)، *اضطراب طيف التوحد* (يحافظ المصابون على علاقات اجتماعية متناسبة مع اعراضهم رغم صعوبتها)، *اضطرابات الشخصية* (الشخصية التجنبية)، *اضطرابات نفسية أخرى*، *اضطرابات طبية أخرى*، *اضطراب المعارضة*.	اضطرابات القلق، اضطرابات الاكتئاب، واضطرابات اساءة استعمال المادة، ويؤدي تفاقم اضراب القلق الاجتماعي إلى تظاهر عدة اضطرابات نفسية أخرى
اضطراب الهلع Panic Disorder	نوبات غير متوقعة من الهلع تتميز بتظاهرات جسدية منها: تزايد ضربات القب، الارتعاش والتعرق، ضيق التنفس، آلام في الصدر،	*اضطرابات القلق* (لا يتم التشخيص باضطراب الهلع إلا في وجود نوبات هلع غير متوقعة كاملة الأعراض، وإلّا نضع تشخيصات أخرى)، *اضطرابات قلق تعزى لحالات طبية* (يجب استثناء الحالات الطبية كأمراض الغدة الدرقية وأمراض القلب والرئة قبل وضع التشخيص)، *اضطرابات قلق تعزى لاستعمال*	اضطرابات القلق على رأسها رهاب الساح، الاكتئاب الحاد، اضطراب ثنائي القطب، الادمان على الكحول.

	الاغماء، آلام في المعدة... ترتبط هذه النوبات بخوف من تكرارها لدى الفرد وبذل مجهود في تجنب وقوعها.	*المادة/الأدوية* (يجب استثناء المواد الكيميائية والمخدرة قبل وضع التشخيص)، *اضطرابات نفسية أخرى تحتوي على أعراض نوبة الهلع* (مثل اضطرابات القلق الأخرى).	
رهاب الساح Agoraph o-bia	قلق أو خوف مفرط يستثار لا يتوافق مع الموضوع الخوافي، يثير دائما التجنب أو رغبة الفرد في الموافقة أو يتحمل بقلق مفرط وخوف، ويكون في اثنتين على الأقل من المواضيع التالية (التواجد في النقل العمومي، في الأمان المفتوحة، الأماكن المغلقة، التواجد في حشد من الناس، البقاء وحيدا خارج المنزل)، يكون الخواف نتيجة للخوف من عدم القدرة على الهروب من هذه الأماكن في حالة الخطر أو تظاهر أعراض القلق أو أعراض أخرى.	*الخواف النوعي* (سبب الخوف يكون من الموضوع الخوافي وليس عدم القدرة على الهروب من الخطر، ويكون منحصرا في موضوع خوافي واحد عكس رهاب الساح)، *قلق الانفصال* (يكون الرهاب متعلقا بالانفصال عن مقدم الرعاية)، *اضطراب القلق الاجتماعي* (يكون الرهاب هنا ناتجا عن التقييم السلبي للآخرين)، *اضطراب الهلع* (لا يتم تشخيص رهاب الساح اذا تمت موافقة معايير تشخيص اضطراب الهلع دون وجود مواضيع خوافية متعددة)، *اضطراب القلق الحاد وكرب ما بعد الصدمة* (القلق والخواف يكون ناتجا من الحدث الصدمي)، *اضطراب الاكتئاب الحاد* (عدم الرغبة في الخروج ناتج عن نقص الدافعية وأعراض الاكتئاب)، *أمراض طبية أخرى* (لا يمكن تفسير الرهاب بتواجد أمراض عضوية أخرى مثل باركينسون...	اضطرابات القلق، اضطرابات الاكتئاب، كرب ما بعد الصدمة واساءة استعمال المادة.
اضطراب القلق المعمم Generaliz ed Anxiety Disorder	قلق مفرط لا يمكن السيطرة عليه في العديد من مجالات الحياة المهمة (المدرسة، المهنة..)، ويتظاهر به على الأقل 3 من الأعراض التالية: الشعور بالضيق، سهولة التعب، صعوبة في التركيز، التهيج، شد عضلي، اضطراب سيرورة النوم،	*اضطراب القلق يعزى لأمراض عضوية* (وجود أمراض عضوية كأمراض الغدد الصماء..)، *اضطراب القلق يعزى لاستعمال المادة/الدواء* (كتناول المخدرات، أو الكافيين..)، *اضطراب القلق الاجتماعي* (ينحصر في المواضيع الاجتماعية والأداء أمام الناس)، *اضطراب الوسواس القهري* (الوساوس تكون دخيلة على الفكر ومتكررة عكس القلق الذي يكون متعلقا بالأحداث المستقبلية)، *اضطراب الاكتئاب، ثنائي القطب والاضطرابات الذهانية* (لا يتم تشخيص اضطراب القلق المعمم اذا كان مرحليا ضمن الاضطرابات الأخرى)	اضطرابات القلق، واضطراب الاكتئاب أحادي القطب، استعمال المادة، اضطراب المسلك، الاضطرابات الذهانية، الاضطرابات النمائية العصبية، والعصبية المعرفية.

الاضطراب	وصف الأعراض العامة	التشخيص الفارقي
اضطرابات القلق الناتجة عن تناول المادة/الأدوية Substance/Medicatio n-Induced Anxiety Disorder	ظهور نوبات هلع أو قلق بصفته الاكلينيكية، ويكون مباشرة بعد استعمال المادة المخدرة، او فترة الانسحاب، أو بعد استعمال الأدوية، وتكون كل هذه المواد مسببة في طبيعتها لأعراض القلق أو نوبات الهلع، منها الكحول، الكافيين، الأفيون، الكوكايين....	*تسمم وانسحاب المادة* (وجب وضع تشخيص اضافي اذا تم ظهور أعراض ذلك اضافة إلى أعراض القلق الناتج عن الاستعمال)، *اضطرابات القلق* (لا تفسر بجود أو تأثير المادة)، *الهذاء* (في حالة وجود الهذاء تعتبر نوبات الهلع والقلق عنصرا من نوبة الهذاء وليست تشخيصا منفصلا)، *اضطرابات قلق تعزى لأمراض طبية أخرى* (لا تصاحب نوبات القلق والهلع بأمراض طبية أخرى، ووجب التفريق بين مصدر القلق اذا كان الدواء المتناول لعلاج المرض أو الحالة الطبية بحد ذاتها).
اضطرابات القلق الناتجة عن حالات طبية أخرى Anxiety Disorder Due To Another Medical Condition	ظهور نوبات هلع أو قلق بصفته الاكلينيكية، ويكون ناتجا عن حالة طبية كعينة توثق بنتائج الفحص الطبي أو التحليلات الطبية أو التاريخ المرضي للفرد.	*الهذاء* (لا يجب أن يتم وضع تشخيص في حالات القلق المصاحبة لنوبات الهذاء)، وجود تظاهر أعراض مختلطة ، اضطراب القلق الناتج عن استعمال المادة/الدواء، *اضطرابات القلق* (لا تفسر بوجود أو تأثير الحالات الطبية)، *اضطراب قلق المرض* (الحالة الطبية تكون واقعية وليست مدركة أو متخيلة نتيجة للخواف)، *اضطراب التكيف*، *ظهور اعراض أخرى لحالات نفسية أخرى*، *اضطراب قلق أخرى محددة وغير محددة*.
اضطرابات قلق أخرى محددة Other Specified Anxiety Disorder	يشمل هذا التصنيف على الحالات التي تشمل تظاهرات أعراض القلق وتعيق هذه التظاهرات احدى أو كل جوانب التوظيف العام للفرد كالمدرسة والحياة الاجتماعية أو المهنية لكنها لا توافق كل المعايير التشخيصية اللازمة لاضطراب محدد وتكون في حالات معينة كحالات القلق مختلفة الخلفية الثقافية، أو الأعراض لا تكون مستمرة في المدة.	
اضطرابات قلق أخرى غير محددة Unspecified Anxiety Disorder	يشمل هذا التصنيف على الحالات التي تشمل تظاهرات أعراض القلق وتعيق هذه التظاهرات احدى أو كل جوانب التوظيف العام للفرد كالمدرسة والحياة الاجتماعية أو المهنية لكنها لا توافق كل المعايير التشخيصية اللازمة لاضطراب محدد، يمكن استعمال هذا التشخيص في الحالات التي لا يريد الأخصائي تحديد التشخيص نظرا لعدم توفر معلومات كافية لذلك.	

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على (American Psychiatric Association, 2013)

تجدر الاشارة إلى أن كل اضطراب من اضطرابات القلق في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5) يرفق بوصف إكلينيكي سردي لكيفية تظاهر أعراض القلق وسمات ذلك التشخيص بالتفصيل، وصف عدة تظاهرات أخرى تساهم في وضع تشخيص محدد لدى الفرد، احصائيات انتشار الاضطراب، وصف سيرورة تطور الاضطراب لدى المصابين به، ذكر عوامل الخطورة لظهور الاضطراب ومنها العوامل البيئية والتكوينية الجينية المساهمة في تظاهر الأعراض، ذكر خصوصية العوامل الثقافية في التشخيص، تحديد احتمالية وخطورة الانتحار المصاحبة للاضطراب، وأخيرا تحديد انعكاسات وتبعات الاضطراب على الحياة اليومية ومختلف جوانب التوظيف لدى الفرد منها سيرورة النوم والأكل، الحياة المهنية والحياة الاجتماعية وغيرها.

5- النماذج النظرية المفسّرة للقلق:

5-1 النموذج العصبي البيولوجي:

يقوم هذا النموذج على عدة افتراضات مبدؤها الأساسي أن العوامل البيولوجية العصبية والاستعدادات الوراثية تفسر تظاهرات القلق واضطراباته لدى الفرد، حيث أن فرضية الاستعداد الوراثي تتضمن توريث العوامل البيولوجية التي تؤدي إلى اختلال سيرورة تصنيف المثيرات المهددة وكيفية الاستجابة لها. ويفسر القلق حسب الفرضية الوراثية بتظاهره عند الأفراد الذين يتميزون بهشاشة نوعية واستعداد وراثي معين نتيجة انتشار اضطرابات القلق ضمن العائلة النووية أو الممتدة لهم، وذلك نتيجة لتعرضهم لمجموعة من العوامل البيئية أو الخبرات الحياتية التي تتخللها مثيرات مهددة أو حتى مواقف مولّدة للقلق والتي تقوم بتفعيل الاستعداد الوراثي.

وانبثقت أيضا فرضية اختلال عمل النواقل العصبية كفرضية تفسيرية للقلق نتيجة لثبات فعالية العلاجات الدوائية وخاصة البينزوديازينبيات (Benzodiazepines) كالفاليوم (Valium) والليبريوم (Librium) في تخفيض القلق نتيجة لخواصها المهدئة (المنومة) والمضادة للاختلاج والقلق والمرخية للعضلات، فهي تعمل على تعزيز عمل الناقل العصبي حمض جاما أمينوبوتريك (GABA) بارتباط مكوناتها مع المستقبل العصبي الخاص به. ويفرز الناقل العصبي (GABA) في حالته الطبيعية ضمن الجهاز العصبي بعد استثارته كرد فعل تجاه مثيرات مهددة، يعمل على تخفيض تلك الاستثارة وتثبيطها وخفض استجابة القلق بصفة عامة، أما في حالة اضطرابات القلق فتختل وظيفته ويتراجع افرازه ضمن الجهاز العصبي المركزي (Carr, 2003).

2-5 النموذج التحليلي السيكودينامي:

في بداية تكوينه لمفهوم القلق، اقترح فرويد أن منع الاشباع الجنسي من خلال مثير خارجي مثل التوقف عن ممارسة الجنس قبل الوصول إلى الذروة الجنسية يمكن أن يحوّل الليبيدو غير المشبعة إلى صيغتها السامّة (Toxic) التي تتظاهر على شكل القلق، ثم غيّر في ذلك المفهوم تزامنا مع تطويره لمفهوم الكبت، واعتبر القلق ناتجا عن عملية الكبت، حيث أن الليبيدو التي تبقى حرة بعد أن يتم كبت موضوع استثمارها الجنسي وأن منع تحقيق النزوة واللذة الجنسية تتحول إلى قلق نابع من عد الاشباع. أمّا في المرحلة الأخيرة من تكوينه لمفهوم القلق، يفرّق فرويد بين نوعين أساسيين من القلق من ناحية نظرية وهما القلق الصدمي (Traumatic Anxiety) والقلق الإنذاري (Signal Anxiety). فالقلق الصدمي ناتج عن انغمار الأنا في فيض من الاستثارة (Excitation)، يقتحم هذا الفيض الحدود التكيفية والقدرات والأساليب الدفاعية للفرد، وتتمثل بعض المواقف الصدمية المولّدة له والتي حددها فرويد في مرحلة الطفولة حسب ما ذكرته ميلورد (Milord) وآخرون (2022، ص.82) في: الخوف من فقدان الموضوع (قلق الانفصال)، الخوف من فقدان حب الموضوع، الخوف من الخصاء (قلق الخصاء)، الخوف من الأنا الأعلى (قلق الضمير أو الاحساس بالذنب).

بالرغم من أن هذه المواقف متأصلة في الطفولة إلا أنها قد تتظاهر لدى الراشد على شكل جملة من مصادر القلق متفاوتة الشدة تعود أصولها جميعا –كما يفترض فرويد– إلى قلق الخصاء. أمّا عن القلق الإنذاري فيقر بوشّ (Busch) وآخرون (1999) أن فرويد يعتبره جهازا إنذاريا متأصّل في أنا الفرد، ينبّه بشكل مستمر إلى وجود خطر محدق بالفرد وهدفه الأساسي هو منع حدوث القلق الصدمي، وذلك باستشعار الأنا لأيّ مثيرات خارجية أو داخلية قد تشكل خطرا على المتعضّى، فيستجيب على أساسه الأنا بتوظيف ميكانيزماته الدفاعية وعلى رأسها ميكانيزم الكبت لتفادي ذلك التهديد، وبذلك فالقلق غير ناتج عن عملية الكبت بل هو محرّك لها.

أما بالنسبة لأوتو رانك (Otto Rank)، فيقوم بتفسير القلق ضمن وجهة نظره في سيرورة التفرد لدى الانسان، حيث يعتبر أن دورة حياة الفرد عبارة عن سلسلة من خبرات الانفصال (Separation) من وحدة معينة إلى وحدة أخرى تضمن للفرد مزيدا من الاستقلالية والفردانية انطلاقا من الولادة أين يتظاهر القلق الأولي (الفطري) نتيجة لانفصال الرضيع عن وضعية توحده مع الأم، وفي هذا اشارة إلى أن القلق الأولي يستبق وجود مثيرات مهددة في العالم المحسوس بل انه يرتبط بتلك المثيرات لاحقا كطريقة استثمار ذلك القلق الأولي في موضوع خارجي من أجل تسهيل تعامل الجهاز النفسي معه. ويشير ماي (May) سنة (1977) إلى أن القلق لدى أوتو رانك (Rank) يتظاهر عند الفرد في وضعيتين أساسيتين هما:

- **قلق الحياة (Life Anxiety):** ويتظاهر في وضعيات تقدم الفرد نحو سيرورة تفرده، حيث يستشعر الفرد فقدانه لوحدته واعتماديته على بيئته الشخصية ضمن خبراته السابقة مثل فقدان وحدة المنزل للانتقال إلى المدرسة لدى الطفل.

- **قلق الموت (Death Anxiety):** ويتظاهر في وضعيات فقدان الفرد لسيرورة تفرده، حيث يستشعر الفرد فقدانه لفرصة تقدمه نحو تفرده حين يرفض تركه لوضعيات ارتباطه مع بيئته وخبراته الحياتية السابقة مثل رفض الفرد التقدم نحو الزواج والبقاء ضمن وحدة العزوبية.

ويشير كار (Carr) (2003، ص.64-65) إلى أن الأطر التحليلية الكلاسيكية بالجمل تتناول اضطرابات القلق من ناحية ميكانزمات الدفاع، حيث أنّه يعتبر تكوين تسوية ينتج عن طريق تفاعل ثلاثية القدرات التكيفية للفرد ممثلة بميكانيزمات الدفاع للأنا، الوجدان المصاحب لها والذي يكون على مستوى لا شعوري، الرغبة أو النزوة العدوانية أو الجنسية القائمة وراءه والتي تكون مرفوضة من طرف الأنا الأعلى، والقلق الظاهر أو المصاحب لها. حيث أن الميكانيزم الأساسي الفاعل في اضطرابات القلق منها اضطراب الخواف واضطراب القلق المعمم هو "ميكانيزم الازاحة"، حيث يزاح القلق المصاحب للموضوع الخوافي الأساسي بعد كبته على موضوع آخر يتوافق والمعايير المستدخلة للأنا الأعلى، يكون ذلك القلق مستثمرا في موضوع محدد في حالة الخوافات النوعية، أما في حالة القلق المعمم فيكون مستثمرا في مواضيع متعددة.

3-5 نموذج نظريات التعلّق:

ان نظرية التعلّق التي جاء بها بولبي (Bowlby) واينزورث (Ainsworth) يمكن أن تساهم في تفسير تفاعل ثلاثية الأفكار- السلوك- والانفعال التي ينطوي عليها القلق، وذلك من خلال وضع تحليل لأنظمة التعلّق باعتباره أنه حالة انفعالية اساسية بين الطفل ومقدم الرعاية الأولّي له، ينتج عنها تكوين الطفل لقاعدة أمان يرتكز عليها في التعامل مع المثيرات الخارجية التي تصادفه في بيئته وخاصة المثيرات الخطيرة منها أو فشله في تكوين تلك القاعدة بناء على تلبية أو عدم تلبية مقدم الرعاية لحاجات الطفل البيولوجية والنفسية النهائية. وتشير ماناسيس (Manassis) سنة (2001) إلى أن الأمان الذي يستمده الطفل من توفير مقدم الرعاية لحاجاته النفسية يجعل منه قادرا على تصنيف مثيرات الخطر الحقيقية أثناء استكشافه لبيئته، وتكون أنظمة التعلّق لدى الأطفال الذين لديهم نمط تعلق آمن متوقفة أثناء الاستكشاف نتيجة اعتمادهم على توفر مقدم الرعاية في حالة حاجتهم إليه، أما الأطفال الذين يتميزون بنمط تعلق غير آمن، تكون أنظمة التعلق لديهم مفعّلة طيلة الوقت تحسبا لوقوع أي خطر، فتوفر مقدم الرعاية في حالة الحاجة بالنسبة لهم أمر غير معتمد عليه، فهم بذلك في حالة يقظة واستعداد دائم تمنعهم من الاستكشاف وتؤدي بهم إلى تجنب المواقف الجديدة والمجهولة، أو

بمصطلحات أخرى يطور هؤلاء الأفراد على المدى الطويل تظاهرات سلوكية مميزة للقلق ما يعرف بـ"التجنب" و"تثبيط السلوك".

ومن الناحية المعرفية، يكوّن الأطفال ذوي نمط التعلق غير الآمن أفكارا سلبية حول الذات بأنها "غير مستحقة للرعاية"، وحول المحيط بأنه "خطير وغير آمن"، وحول الآخرين بأنهم "غير جديرين بالثقة ولا يمكن الاعتماد عليهم" (Manassis, 2001, p.257)، ويتم تصنيف وتخزين هذه الأفكار على مستوى ما يسميه بولبي في كتابه المعنون: *"الانفصال: القلق والغضب"* (1973) "بالنماذج الذهنية العاملة Internal Working Models"، وهي عبارة عن تمثيلات عقلية لنماذج التعلق الأولية، تنتظم بالتدريج إلى أن تستقر في مرحلة المراهقة وتستمر مع الفرد في مختلف مراحل حياته الراشدة، يرتكز عليها الفرد في تفسيره لمختلف علاقاته الاجتماعية والمثيرات البيئية التي تتعلق بحاجاته النفسية والبيولوجية النهائية، وبما أن أنماط وأنظمة التعلّق تعتبر ثابتة نسبيا طيلة حياة الفرد (Bowlby, 1973)، تستمر طبيعة الأفكار السلبية التي كونها الفرد في طفولته في القيام بدورها كعامل أساسي يساهم في إدراك، تصنيف، وتفسير المثيرات الخارجية، وتكوين وظيفتها على المستوى المعرفي مطابقة لوظيفة المشوهات المعرفية المميزة لاضطرابات القلق.

أما من الناحية الانفعالية، فتعتبر ماناسيس (Manassis) أن استجابات مقدم الرعاية الأولي للطفل ممثلا بالأم أو صورة أمومية، يحدد كيفية توظيف الفرد لمهارات الضبط الانفعالي، حيث أن السماح للطفل بالتعبير الانفعالي سواء كانت تلك الانفعالات ايجابية أو سلبية واستجابة مقدم الرعاية لحاجات الطفل الانفعالية مهما كان نوعها ينمّي لدى الطفل القدرة على ضبط تلك الانفعالات بحيث لا تكون بصورتها المفرطة كالقلق المفرط أو الخواف، أما في حالة الاطفال الذين يتميزون بنمط تعلق غير آمن، فمقدم الرعاية لا يستجيب للتعبيرات الانفعالية للطفل بشكل متوازن، حيث يستجيب للانفعالات المفرطة لدى الطفل ذي التعلق غير الآمن القلق ما يثير لديهم عدم القدرة على ضبط الانفعالات والاستجابة بقلق مفرط تجاه مختلف المواقف، ويستجيب مقدم الرعاية فقط عند كبت الانفعالات لدى الطفل ذي التعلق غير الآمن التجنّبي ما يؤدي به إلى الافراط في ضبط انفعالاته والتعبير الجسدي المفرط عنها وذلك بزيادة ضربات القلب، والارتعاش وغيرها من الأعراض الفيزيولوجية للقلق.

5-4 النموذج المعرفي السلوكي:

يعدّ النموذج المعرفي السلوكي من بين أحدث وأهم الطرق العلاجية والنماذج النظرية المفسرة للاضطرابات النفسية وبالأخص اضطرابات القلق، حيث يعتبر القلق ضمن هذا النموذج استجابة ناتجة عن تفاعل ثلاثية أنظمة الأفكار (Cognitions) والانفعالات (Emotions) والسلوك (Behaviors) إضافة إلى

الاحساسات الجسدية في مواجهة موقف معين، حيث أن طبيعة ذلك الموقف تكون حيادية (Neutral) لا تؤثر بالضرورة في تظاهر القلق من عدمه، وانما يكون الأصل في ظهور القلق أو اضطراباته لدى الفرد نابعا من كيفية التفكير وتأثيره وتأثره بكل من الانفعالات والتصرف حيال ذلك الموقف، لذلك تعتبر المواقف أو الوضعيات المتعلقة بتظاهر القلق ضمن هذا النموذج "مولّدة أو مثيرة للقلق" عوض أن تكون "مواقف مقلقة بطبيعتها". ونقوم بطرح العوامل المفسّرة للقلق وفقا للشقين الأساسيين لهذا النموذج التفسيري كما يلي:

5-4-1 النموذج السلوكي في التفسير:

يعتبر القلق واضطراباته وفقا للشق السلوكي استجابة شرطية أو متعلّمة لا تكيفية (غير متناسبة) تجاه مواقف أو مواضيع معينة، ولا يشترط في ذلك أن تكون عملية التعلّم هذه قصدية أو واعية لأن التعلّم بحد ذاته سيرورة ينتج من خلالها تغيير في السلوك، سواء كان ذلك التغيير ايجابي أو سلبي، قصديا من خلال الممارسة أو التكرار أو غير قصدي. ويتم تعلّم استجابة القلق عن طريق عدة قوانين سلوكية منها: التعلّم الاشتراطي بنوعيه الكلاسيكي والاجرائي (Classical and Operant Conditioning) ومن أسسه الاقتران والتعزيز والإنطفاء كما جاء بها كل من بافلوف (I. Pavlov)، واتسون (J. B. Watson)، وسكينر (B. F. Skinner)، التعلّم عن طريق التقليد والمحاكاة (التعلّم الاجتماعي) (Modeling and Imitative Learning) كما جاء به باندورا (A. Bandura) من خلال تقليد نماذج القلق الأبوية أو البالغة عبر مراحل نمو الفرد، والتعلّم الإرتباطي (Associative Learning)..إلخ.

فوفقا للتعلّم عن طريق الاشتراط الكلاسيكي، تكون المواقف أو المثيرات المولّدة للقلق في بادئ الأمر عبارة عن مواقف/مثيرات حيادية (غير شرطية) (Unconditional Stimulus) تكتسب فيما بعد خاصية توليد القلق وتثير استجابة اشتراطية (Conditioned Response) عن طريق اقترانها (Acquisition) بعوامل الخوف والتردد أو الكرب (بلحسيني، 2013) عبر معايشة خبرات حياتية معينة (Conditional Stimuli) يتم الكشف عنها من خلال تتبع تاريخ الحالة للفرد، ومن ثم تعميم (Stimulus Generalization) عوامل الخوف والتردد أو الكرب على كل المواقف/المثيرات الأخرى والتي تتشابه في خصائصها مع المواقف/المثيرات المولّدة للقلق. ولا يكون الاقتران بين الموقف/المثير المولّد للقلق وعوامل القلق والخوف أو الكرب فحسب، وانما يمتد ذلك الاقتران ليشمل الارتباط بين تلك العوامل والأعراض التي تتظاهر أثناء استجابة القلق الشرطية، لتصبح تلك الأعراض فيما بعد ذات خصوصية خوافية، وقلقة أو خطيرة تولّد للقلق بحد ذاتها عن طريق عملية التعميم، بحيث أن الأفراد الذين يعانون من القلق يتميزون بردود أفعال مفرطة تجاه أعراضه وبالأخص الاحساسات الجسدية والفيزيولوجية منها.

تضيف سيرورات التعلّم ضمن عملية الاشتراط الاجرائي بأن استجابة القلق يتم تعزيزها (Reinforcement) أو انطفاؤها (Extinction) من خلال التبعات التي تلحق تلك الاستجابة، حيث أن مواجهة المواقف/المثيرات المولدّة للقلق يتيح للفرد فرصة اختبار واقع تلك المثيرات، وفك الاقتران بين استجابة القلق وعوامله ومن ثم انطفاؤها، في حين أن الأساليب اللّاتكيفية التي يستعملها الأفراد لتسيير القلق على غرار التجنب (Avoidance) والهروب (Escape) أو سلوكات الأمان (Safety Behaviors) تعمل كمعززات لاستجابة القلق وبالتالي استمراره والمحافظة عليه لدى الفرد فضلا عن كونها من العوامل الرئيسية لاختلال التوظيف العام للفرد في احدى أو جميع جوانب الحياة ذات الأهمية لديه (المدرسة، العمل، الحياة الاجتماعية..)، بالرغم من أن تلك الأساليب اللاتكيفية تؤدي إلى خفض مؤقت للقلق يوحي للفرد بالأمان والراحة، إلّا من الهروب والتجنب يعملان كتعزيز سلبي (Negative Reinforcement) عبر إزالة المثير غير المرغوب فيه وهو في هذه الحالة الموقف/المثير المولّد للقلق أو الأعراض المصاحبة له، وتعمل سلوكات الأمان كتعزيز ايجابي (Positive Reinforcement) بإضافة مثيرات مرغوب فيها مثل تفضيل المصابين باضطراب الساح استخدام طريق معتاد، أو الخروج من المنزل رفقة شخص قريب معين. ويضيف مورر (Mowrer) في إطار نظرية العامل الثنائي (Two-Factor Theory) تسمية تقنية لذلك المفهوم وهي "التجنب المتعلّم" (Krypotos *et al*., 2015) ويؤكد على دوره في استمرار استجابة القلق رغم غياب المثيرات الاشتراطية لها.

5-4-2 النموذج المعرفي في التفسير:

تقوم النظرية المعرفية في تفسير الاضطرابات النفسية على مبدأ تفاعل مجموعة معقدة من عناصر السيرورة المعرفية ومعالجة المعلومات والتي تتوسط الاستجابة الانفعالية وردود الفعل السلوكية اللاتكيفية تجاه موقف أو مثير معين، ومنها المعتقدات النهائية (Core Beliefs) والمخططات المعرفية اللاتكيفية (Maladaptive Cognitive Schemas)، الأفكار السلبية الآلية (Negative Automatic Thoughts)، الأفكار اللاعقلانية (Irrational Thoughts)، المشوهات والانحرافات المعرفية (Cognitive Distortions and Biases)، وبالتالي فان استجابة القلق تجاه المواقف المولّدة له لا تتبع بالضرورة من طبيعة الموقف وخصائص مثيراته، بل من إدراكه وطريقة معالجة بياناته وتفسير محتواها كما تؤكد جوديث بيك (1964) وكذا من طبيعة الأفكار الجامدة اللاعقلانية التي يكوّنها حوله.

تتشكل استجابة القلق على المستوى المعرفي من خلال المرور بسيرورة متأصلة في ثلاث مستويات معرفية أساسية يصفها بيك (Beck, 1976) بالثالوث المعرفي، حيث تتأصل الخبرات الحياتية السابقة المتعلقة بتقييم الخطر في أعمق مستوى فكري على شكل المعتقدات النهائية/الجوهرية، فتؤدي تلك الافكار الى استجابة

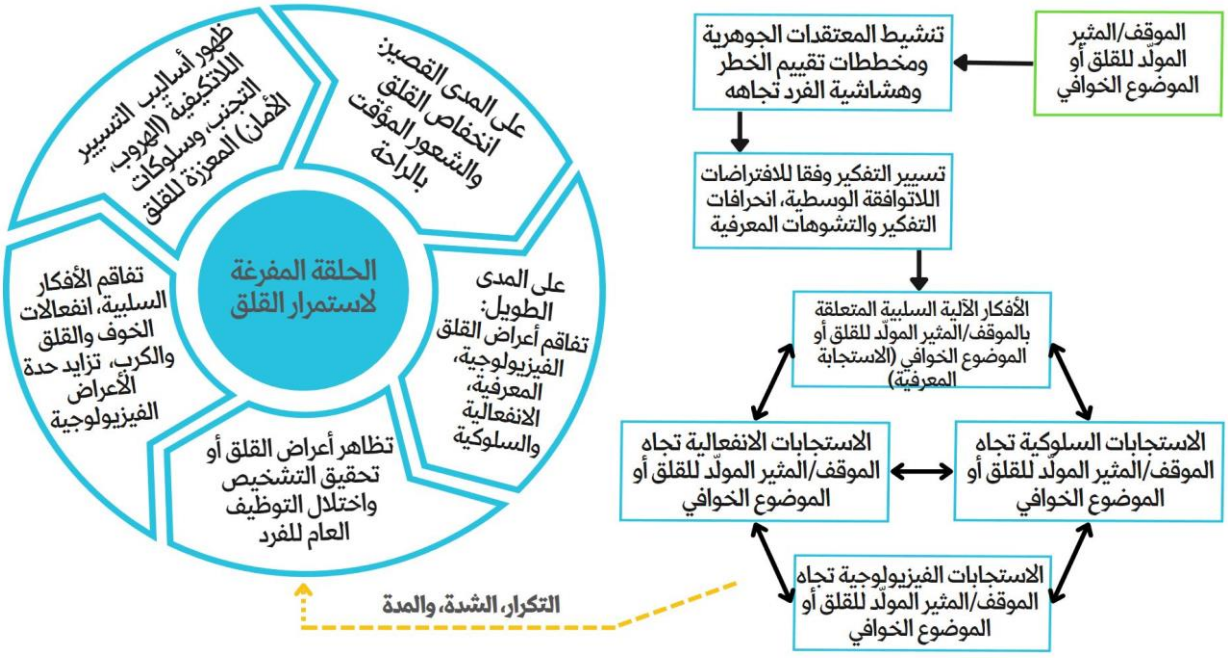
القلق من خلال الأفكار التي يحملها الفرد حول ذاته وبالأخص معتقدات العجز "أنا انسان ضعيف لا يمكنه المواجهة"، أفكاره حول الآخرين والمحيط من حوله وبالأخص معتقدات الخطر "العالم مليء بالمواقف الخطيرة"، ومستقبله "لا بد أن تتكرر المواقف الصعبة". يتخذ الفرد هذه المعتقدات كمسلمات أو حقائق عامة توجه سلوكاته وانفعالاته وطريقة تفكيره حول مختلف المواقف الحياتية ومنها المولّدة للقلق، تعمل هذه المعتقدات بشكل لا شعوري حيث أن الفرد لا يكون واعيا بها وبالتالي لا يخضعها للتساؤل والمنطق، أو الاختبار والتعديل. تنتظم هذه المعتقدات على أساس توافق محتواها ومجالاتها وتشكّل ما يعرف بالمخططات المعرفية (Osmo *et al*., 2018)، ومن أكثرها فعالية لدى المصابين باضطرابات القلق هي مخططات الخطر (Threat-Oriented Schemas)، حيث تنشط هذه المخططات بفضل المثيرات التي تنطوي عليها المواقف المولّدة للقلق والتي تحمل معنى خاص لدى كل فرد وفقا لخبراته الحياتية السابقة، وبذلك تكون مخططات الخطر في حالتها اللاتكيفية مفرطة التنشيط وتعمل كركيزة أساسية لعملية معالجة المعلومات وتفسير المثيرات الخارجية على أنها خطيرة ومولّدة للقلق.

تنتج من هذه المعتقدات مجموعة من افتراضات معرفية غير مرنة ولا وظيفية تحكمها الانحرافات والتشوهات المعرفية في التفكير، تعمل كقواعد أولية تقود السلوك الخاص بالفرد، وتتمحور حولها تفسيراته لمختلف المواقف، تكون في المجمل إما على شكل افتراضات شرطية أو إلزامات وتتعلق هذه الافتراضات في القلق بمعتقدات تقييم مفرط للخطر الخارجي وهشاشة الفرد تجاهه ومعتقدات مثبطة لتقييم القدرات التكيفيّة للفرد على مواجهة ذلك الخطر منها "لكي أتجنب الخطر، يجب أن أكون يقظا متوجسا طوال الوقت"، أو "يحيط بنا الخطر في كل مكان"، أو "لا يمكنني تجاوز المواقف المقلقة من حولي". وتضيف بانورجيا (Panourgia) وكوموريتو (Comoretto) سنة (2017) نقلا عن بيك أن هذه الافتراضات تكون مدعومة بمجموعة من البنى المعرفية اللاتوافقية ومنها الانحرافات المعرفية التي تنشط في مواقف الحياة الضاغطة وتؤدي بالفرد إلى تطوير الاضطرابات النفسية ذات الطابع الانفعالي والسلوكي، حيث يعمل كل نوع من هذه الانحرافات على استجابة قلق نوعية تختلف باختلاف الافراد والمواقف، ونجد فيها انحراف الانتباه الانتقائي (Selective Attention) الذي يوجه تفكير الفرد القلق نحو المثيرات المقلقة في مختلف المواقف مع اهمال باقي المثيرات التي لا توحي بالخطر المدرك ويكون تكراره خاصة لدى المصابين بالخوافات النوعية والقلق الاجتماعي، بالإضافة إلى انحراف التفكير الكارثي (Catastrophizing) ويتم فيه تضخيم تقييم الخطر المدرك لموقف معين أكثر مما هو في الواقع والتركيز بذلك على أسوء سيناريو محتمل لمختلف المواقف ويتظاهر بالأخص في اضطراب القلق المعمم واضطراب الهلع بتضخيم دلالة الأعراض الجسدية لنوبة الهلع ونتائجها الكارثية المفترضة (الموت، الجنون..)،

والتصغير(Minimization) مثل خفض قيمة وتأثير الخبرات الايجابية التي قد تنطوي عليها للمواقف المولّدة للقلق مثل الاستمتاع بالمواقف الاجتماعية.

بالرغم من أن المعتقدات الجوهرية، الافتراضات اللاتوافقية والمخططات المعرفية وانحرافاتها تعتبر حجر الأساس في العمليات المعرفية التي تنطوي عليها استجابات القلق، إلّا أنها لا تعمل بشكل واع وشعوري على استثارتها مباشرة، وانما تحرّكها وفقا لما يعرف بالأفكار الآلية السلبية، فهذه الأخيرة هي التفسيرات المباشرة الآلية التي تنتج عن إدراك مختلف المواقف، والتي تثير بشكل مباشر الاستجابة الانفعالية تجاه تلك المواقف (القلق، الكرب، الحزن..)، وعلى أساسها يتم اختيار استجابة سلوكية وتصرّف معين، وتتميز هذه الأفكار بالجمود واللاعقلانية، تكون غير متوافقة مع طبيعة المواقف الواقعية، دقيقة ومحددة تختلف من فرد إلى آخر، وبالرغم من أن هذا النوع من الأفكار يتواجد لدى الأشخاص الأسوياء، إلّا أنّه يتميز بنمط متكرر وجامد دلى الأفراد المصابين بالإضرابات النفسية. ويتميز القلق في هذا الاطار بكل الأفكار الآلية السلبية التي يشكل محتواها المحتوى المعرفي لاستجابة القلق.

والشكل الموالي يوضح ملخصنا للنموذج المعرفي السلوكي التفسيري للقلق بشقيه السلوكي والمعرفي:



الشكل رقم (03): مخطط النموذج المعرفي السلوكي لتفسير القلق (إعداد الطالبة الباحثة)

5-5 نموذج التقبل والالتزام ونظرية الأطر العلائقية:

يعتبر نموذج التقبل والالتزام نموذجا علاجيا في المقام الأول أنشأه ستيفن هايز (Steven Hayes) في ثمانينيات القرن العشرين، لكنه يساهم في تفسير المعاناة النفسية بصفة ضمنية في غياب المرونة النفسية من

منظور سداسي الأبعاد (التقبّل، فك الإلتحام المعرفي، الوعي الكامل، الذات كسياق ومفهوم وسيرورة، القيم، والإلتزام بالفعل). ظهر هذا النموذج كموجة حديثة ثالثة للنموذج المعرفي السلوكي، يحمل فلسفة مميزة في تناوله للاضطرابات النفسية، ويقوم على مبدأ أن المعاناة النفسية جزء لا يتجزأ من الخبرات الحياتية الانسانية، حيث يؤدي التركيز على تفادي تلك الخبرة أو انكارها وتجنب معايشتها بما يشمله ذلك التجنب من مستويات داخلية (الانفعالات والأفكار والوعي بالخبرة) ومستويات خارجية (الخبرة الحياتية بحد ذاتها) إلى تفاقم المعاناة النفسية النابعة منها، وتفاقم تظاهر أعراض الاضطرابات النفسية واستمرارها، ويؤدي الجمود النفسي مميزا برفض الفرد لخبراته المؤلمة والالتحام الكامل مع أفكاره السلبية والتجنب المستمر إلى احتفاظ الفرد بأساليب غير مرنة في مواجهة المعاناة النفسية وبالتالي استمرارها لديه.

يقوم نموذج التقبل والالتزام على فلسفة السياقية الوظيفية (Functional Contextualism) التي تتناول وظيفة السلوك الانساني والتفكير والانفعالات واستجابات الفرد تجاه مختلف المواقف الحياتية ضمن السياق التي تتظاهر فيها، ويكتسب السلوك أو الاستجابة معنى لوظيفته وفقا للسياق الذي يتبعه، ويختلف تأثيرها بتغيير سياقها (بوقفة، 2020)، ويفترض في ذلك أن القلق ما هو إلّا استجابة لسياق وظيفي يتخلله التقييم المفرط للخطر والتهديد والالتحام المعرفي المفرط مع ذلك التقييم ممثلا باعتباره حقيقة مطلقة مسلّم بها دون اخضاعه لتقييم الذات الملاحظة، مع تثبيط قدرات الفرد على التكيّف ومواجهة القلق ممثلا بالالتحام المفرط مع التقدير السلبي للذات واللجوء إلى تجنّبه.

ويقوم نموذج التقبل والالتزام على أعقاب نظرية الأطر العلائقية، وهي نظرية مستحدثة لتقديم اطار مفاهيمي سلوكي تحليلي للسيرورات المعرفية الانسانية وبالأخص اللغة. تقوم على اساس الفلسفة السياقية السابق ذكرها، ومبدأها أن المثيرات والأحداث والأشخاص وكل ما تشمل عليه البيئة الخارجية المحيطة بالفرد وكذا البيئة النفسية الداخلية له (أفكار، انفعالاته، صورة الذات، ردود أفعاله..) ترتبط عبر مجموعة علاقات ببعضها البعض مشكِّلَةً شبكة معقدة متعددة المستويات من الأطر العلائقية لتلك المثيرات ضمن سياق معين، يكون هذا الارتباط مشفرا تشفيرا لغويا، أي أنه يتخذ وظيفة لغوية. وبعبارة أخرى، تقوم نظرية الأطر العلائقية على أن اللغة (الكلمات) تحمل على مستوى الشبكة العلائقية اللغوية للعقل الانساني معاني المثيرات والخبرات الحياتية التي ترتبط بها عبر الوقت (أي عبر مراحل النمو المختلفة) وفقا لسيرورة الاشتراط الاجرائي تبعا لتفاعل الفرد مع بيئته الخارجية.

وتنتقل الوظائف التي يحملها مثير معين ضمن الاطار العلائقي إلى عناصر الإطار الأخرى من نفس السياق عن طريق العلاقات القائمة بينها وهو ما يعرف بمفهوم الاستجابة العلائقية المشتقة (Derived

Relational Responding)، ويوضح بلاكليدج (Blackledge) سنة (2003) أن تلك العلاقات تتشكل عبر ثلاث خصائص أساسية نحاول من خلالها تفسير تظاهر مثال عن القلق وهو نوبة الهلع:

- **الإستلزام المتلازم (Mutual Entailment):** ويكون الارتباط بين مثيرين (أ) و (ب) في هذه الحالة بسيطا ذو حدين، حيث أنه إذا ربط الفرد بين المثير (أ) وبين المثير (ب) بعلاقة معينة كالمقارنة أو المقابلة بينهما، فان المثير (ب) أيضا سيرتبط بالمثير (أ) لدى الفرد تلقائيا، فمثلا في حالة تعرّض شخص ما لخطر محدق موقف مهدد وهو الحدث (أ)، قد يؤدي لتعرّضه لنوبة الهلع لنقل أنها الحدث الثاني (ب)، ومع التعزيز قد يرتبط مفهوم الخطر بتظاهر أعراض نوبة الهلع، وفي المقابل قد يرتبط حدوث أعراض نوبة الهلع (ب) بمفهوم الخطر المحدق (أ) أيضا وهذا ما يفسر اعتقاد الفرد الذي يعاني من نوبات الهلع أن أعراض تلك النوبات دلالة على أن خطرا وشيك الوقوع سيحدث له.

- **الإستلزام التوافقي (Combinatorial Entailment):** يكون الارتباط في هذا النوع بين ثلاثة مثيرات (أ) و(ب) و (ج) أو أكثر منها بنفس المبدأ السابق، إلّا أنها تكون بشكل دائري تبادلي، حيث أن ارتباط (أ) ب (ب) وارتباط (ب) ب (ج) يشير إلى ارتباط (أ) ب (ج) أيضا. فالفرد الذي ترتبط لديه نوبة الهلع (أ) بمفهوم الخطر المهدد (ب) الذي ينطوي عليه التواجد في قاعة السينما (ج) لأنها مكان مفتوح، وترتبط لديه قاعة السينما (ب) والسوق التجاري (د) ببعضهما البعض كونهما أماكن مفتوحة، فيمكن أن يرتبط مفهوم الخطر لديه (ب) بكل من (ج) و(د)، وتحدث لديه نوبة الهلع (أ) بالتواجد في السوق التجاري (د) أيضا.

- **نقل/تحويل الوظائف (Transformations of Functions):** وهو الخاصية التي تسمح بتأثير اللغة على السلوك ونقل الوظيفة اللغوية النفسية التي يحملها مثير أو أكثر إلى المثيرات الأخرى من خلال التعزيز أو معايشة ظروف معينة وهو خاصة جد معقدة ذلك أنها تتطلب مستويات متعددة من المثيرات والارتباطات القائمة بينها، لكن يمننا محاولة تبسي عملها في المثال السابق، حيث نجد أن الفرد في المثال السابق يمكن أنه في السابق ارتبطت لديه خبرة الذهاب إلى أماكن مفتوحة مثل دار السينما (أ) باللهو والاستمتاع (ب)، لكن حدوث حادثة مفاجئة محملة بالمخاطر (ج) في ذلك المكان (أ) قد أدى إلى تغيير وظيفة الخبرة المعاشة في دار السينما، وتم نقل خصائص الحادث إلى نفس الخبرة وربطها بخصائص المكان.

وبالاستناد إلى خصائص الأطر العلائقية نجد أيضا أن الكلمات أو اللغة تثير لدى الفرد نفس الاستجابات السلبية والمعاناة النفسية التي أثارتها الخبرات الحياتية التي ترتبط بها مع التكرار والتعزيز بالرغم من غياب تلك الخبرات في الوقت الراهن، وهذا ما يفسر تظاهر استجابة القلق وأعراضه نتيجة للإستباقات الفكرية (Anticipations) والأفكار السلبية الاستباقية للحدث المولّد للقلق قبل معايشته، فالشخص الذي يستبق حدث

ذهابه إلى أماكن مفتوحة بحديث داخلي سلبي مفاده أن تلك الأماكن خطيرة قد يحدث بها حادث معين يتسبب في أذاه أو وفاته، قد تستثار لديه نوبة الهلع نتيجة لانتقال وظيفة معايشة تلك الخبرة المؤلمة إلى وظيفة التفكير أيضا، ويؤدي ذلك لتخاذه لسلوكات تجنبية لتجنب معايشة تلك الخبرات المتوقعة وهذا التجنب يكون بمثابة تعزيز سلبي لتلك الأفكار السلبية بنزع المثير المقلق من خلال تجنبه، وبالتالي تصبح خريطة الأفكار التابعة للقلق تتشارك وظيفة المثيرات المولّدة للقلق لدى الفرد بطريقة واقعية فعلية أو مدركة (Blackledge, 2004).

ويسعى نموذج التقبل والالتزام إلى تغيير علاقة الفرد مع سياق تناوله لخبرة القلق ككل بما فيها من أطر علائقية متشكلة سابقا والسياقات التي تنطوي عليها، وذلك انطلاقا من تغيير سلوكاته التجنبية، حيث يفترض هذا النموذج أن تظاهر القلق واستمراره لدى الفرد نابع من نوع محدد للسلوكات التجنبية يسمى تجنب الخبرات (Experiential Avoidance)، وهو مفهوم محوري يشير إلى محاولات الفرد إلى تجنب أو كبت أو تشوية محتوى الخبرات التي يعايشها والتي يدركها على أنها سلبية منها الخبرات الخارجية كالمواقف المولّدة للقلق أو الخبرات الداخلية مثل الاحساسات الجسدية والانفعالات والأفكار وحتى الذكريات التي ترتبط بتلك الخبرات. وبالتالي فان الفرد الذي يعاني من القلق لا يتجنب المواقف الحياتية المولّدة للقلق وانما يتجنب خبراته الذاتية السلبية الناتجة عن ذلك الموقف أي أنّه يتجنب خبراته النفسية والانفعالية وليس المواقف المثيرة لها، الأمر الذي يسمح باستمرار معاناته النفسية جراء القلق، سيرورة التجنب هذه تعتبر سيرورة سامة لا وظيفية تعمل على استمرار المعايشة اللاتكيفية (المضطربة) لخبرات القلق الحياتية (Efert & Forsyth, 2005). فالقلق ضمن هذا النموذج يعتبر مجرد خبرة حياتية يجب تقبلها والالتزام بمجموعة من الأفكار والسلوكات التي تضمن للفرد المحافظة على تكيفه العام وتوظيفه النفسي السليم بالرغم من تظاهر القلق لديه.

5-6 النموذج النسقي الأسري:

بالرجوع إلى العوامل الفاعلة في القلق، نجد أن العوامل الأسرية من أبرزها سواء من ناحية بيولوجية وراثية، أو من ناحية المعاملة الوالدية والأسرية للطفل، حيث يعتبر القلق ضمن النموذج الأسري النسقي نتاجا لعملية التنشئة الاجتماعية والتربية الأسرية، وحصيلة نمذجة أفراد الأسرة لعوامل القلق بصفة مباشرة وغير مباشرة، ويتم تدعيم بقائه واستمراره لدى الفرد أو الأفراد الذين يعانون منه ضمن الأسرة من خلال طبيعة التواصل الأسري، وكيفية تقسيم الأدوار الأسرية بالإضافة إلى كيفية تفاعل الأسرة ككل واستجابتها لمختلف مراحل دورة الحياة وما ينتج عنها من ترتيب واعادة ترتيب النظام الأسري.

ويشير كارر (Carr) (2001, p.69)، إلى أن تظاهرات القلق داخل النسق الأسري قد تنبع من نظام المعتقدات الأسري السائد حيث تتخلله مجموعة من الأفكار أو التفسيرات اللّامنطقية واللّاتكيفية، يتشاركها أفراد

الأسرة بشكل لا واع وتتعزز بفعل التواصل بين أفرادها ويتم استدخالها لدى الفرد أو الأفراد الذين يعانون من القلق داخل نفس النسق الأسري، ونلخصها في النقاط التالية:

- يجب تفسير المواقف المبهمة وغير الواضحة مثل نتائج الامتحانات، والمشاكل الأسرية وتبعاتها... على أنها مهددة وخطيرة.
- المستقبل يحمل في طياته مختلف المشاكل والصعوبات والمخاطر.
- أي أعراض جسدية تتظاهر لدى الفرد كتسارع نبضات القلب وصعوبة التنفس يجب تفسيرها على أنها دلالة على خطر محدق أو اصابة جسدية أو نوبة هلع.
- أي علامات مرضية عابرة تتظاهر لدى الفرد كالوهن والتعب هي دليل على وجود مرض خطير لدى الفرد.
- اختبار أي من هذه المعتقدات واخضاعها للتشكيك والاختبار قد يؤدي إلى تبعات كارثية.

يتم المحافظة على استمرار القلق لدى الفرد من خلال عدة ميكانيزمات داخل النسق الأسري، أولها أساليب المواجهة التجنبية المتعلّمة من خلال نمذجة أفراد الأسرة لها بشكل متكرر وجامد، حيث تعمد الأسرة النووية أو الممتدة إلى تجنب المواقف الحياتية الصعبة أو المواقف المدركة على أنها خطيرة ومهددة بشكل متكرر وبالأخص تلك المواقف ذات الأهمية ضمن دورة الحياة في الأسرة، كدخول فرد إلى المدرسة، زواج أو طلاق أحد الأفراد، أو وفاة أحد أفراد الأسرة مما يؤدي إلى استمرار القلق، بالإضافة إلى أن القلق أو أعراضه قد تستمر من خلال تعزيز باقي أفراد الأسرة لها، عن طريق فرط الاستثمار في الفرد الذي يعاني من القلق (الطفل العرض)، ومحاولة التعاطف المفرط مع حالته والسعي نحو العناية به وتكييف النظام الأسري لتضمين معاناته بدل التركيز على مختلف المشاكل النهائية التي تعاني من الأنظمة الثانوية للنسق الأسري، فقد يعاني الزوج (الأم والأب) من صراع في السلطة والتحكم يؤدي بها إلى الاستثمار المفرط في اعراض القلق لدى الابن، وبالتالي تعزيز تلك الأعراض وتثمين خطورتها لديه.

وتتناسب هذه التفسيرات مع ما جاءت به نظرية بوين مورراي (Bowen Murray) للأنساق الأسرية (Bowen's Family Systems Theory) بحيث يعتبر القلق ضمنها أنه استجابة موقفية تجاه ضغط خارجي، ولا يوجد قلق فردي ضمن النسق الأسري، بل ان القلق ينبع وينتشر بين أفراده بطريقة أو أخرى. يعتبر بوين أن الأسرة هي "نسق انفعالي متعدد الأجيال يؤثر في التوظيف العام للفرد وتظاهر القلق لديه" (Peleg & Zoabi, 2014, p.221) من خلال طبيعة وديناميكية العلاقات الأسرية وذلك التأثير ينعكس في سلوكات وأفكار وانفعالات أفرادها من جيل لآخر بشكل لا شعوري وتلقائي، وتتميز الأسرة بخاصية الاستجابة/التفاعل الانفعالي

(Emotional Reactivity) حيث أن كل العلاقات القائمة بين أفرادها تتميز بدرجات متفاوتة من الشدّ الذي يولّد القلق تجاه مختلف المواقف الحياتية، حيث تثير تلك المواقف بطبيعتها القلق الحاد لدى عناصر النسق الأسري وتكون استجابة القلق تلك متناسبة مع حجم التهديد أو الخطر الذي يتميز به ذلك الموقف، في حين تتميز بعض الأسر بمستوى مزمن من القلق لا ينبع من أخطار واقعية ملموسة بالضرورة وانما ترجع أصوله إلى الاختلال الوظيفي ضمن العلاقات الأسرية بحد ذاتها وردود أفراد تلك الأسرة على مدى متواصل تجاه مواقف حياتية *تحتمل وجود خطر أو تهديد مستقبلي*. ونظرا لأن معايشة القلق ضمن النسق الأسري تكون بطريقة لا واعية، ويشير بوين في نظريته إلى أن القلق داخل الأسرة يتميز بثلاث خصائص أساسية:

- القلق عبارة عن استجابة انفعالية "معدية"، ينتقل بين عناصر النسق بحيث يلتمس كل منهم أثره حتى لو كان يبدو في ظاهره أنه متعلق بفرد واحد فقط، تظاهر القلق لدى هذا الفرد يكون "العرض" الظاهر الدال على اختلال التوظيف الأسري ككل.
- كلما كانت العلاقة الأسرية قريبة أو إلتحامية بين عناصر النسق كلّما زادت درجة تأثرهم بالقلق المتبادل عبر التفاعلات القائمة بينهم.
- مستوى القلق ضمن النسق الأسري يتعلّق بعدة متغيرات منها الزمان: بحيث أن نفس النسق الأسري قد يختبر مستويات متفاوتة من القلق عبر مختلف مراحل دورة الحياة في الأسرة، وديناميكية الأسرة: حيث أن هشاشة بعض الأسر للاستجابة بالقلق نحو المواقف المهددة تكون مرتفعة مقارنة بأسر أخرى...

وفي هذا الاطار تؤكد واين (Wayne) سنة (2011) على أن مفهوم القلق جوهري ضمن نظرية الأنساق الأسرية، ويتخلل عدة ميكانيزمات أساسية ضمن تفاعلات النسق الأسري، حيث أن السلوك الانساني في المجمل سواء كان سويا أو مرضيا يحرّكه عمل طاقتين حياتيتين متضادتين (Dialectic Life Forces) بيولوجيتين وعالميتين (تتعدى اختلاف الخصائص الثقافية للأفراد)، تتمثل هتين الطاقتين في طاقة التفرّد/الفردية (Individuality)، وطاقة التكاثف (Togetherness). تعمل طاقة التفرّد على توجيه السلوك نحو التفرقة والفردانية والانفصال عن المجموعة، فيما تعمل طاقة التكاثف على توجيهه نحو الاستثمار في تعلّقه ضمن علاقاته الاجتماعية، يحقق مدى التوازن بينهما لدى الفرد ما يسميه بوين ب"تفرقة الذات (Self-Differentiation)"، وهي المصطلح الذي استعمله لوصف سيرورة تفرقة الفرد ذاته عن الأخرين من ناحية سلوكية ومعرفية وانفعالية وسماته الشخصية بالتوازي مع قدرته على المحافظة على علاقاته الاجتماعية متوازنة دون اختلال توظيفه العام.

تحول بعض التفاعلات الأسرية المضطربة كاضطراب العلاقة بين الزوجين، وفرط الحماية الأبوية والصراع الأخوي دون تطوير الفرد لقدرته على الموازنة بين طاقتي التفرد والتكاثف وينخفض مستوى تفرقة الذات لديه، فتزداد وتيرة استجاباته الانفعالية المفرطة ويصبح اكثر هشاشة تجاه القلق الذي يتخلل الاستجابات الانفعالية المميزة للنسق الأسري ككل تجاه المواقف المهددة والمشاكل الأسرية، ويصبح أكثر استدخالا لذلك القلق بحيث تنخفض قدراته التكيفية تجاهه، فيكون معرّضا بشكل أكبر للامتثال لسيرورة الاسقاط الأسري (Family Projection Process) للقلق المزمن النابع مباشرة من الأسرة النووية والتي تتأصل جذوره في الأسرة الممتدة متعددة الأجيال، والامتثال للسيرورة الانفعالية للمجتمع (Societal Emotional Process) عبر الاستجابة بالقلق تجاه الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المحيطة به.

6- أساليب خفض القلق:

6-1 الكشف المبكر، الوقاية والتدريب:

تدعو منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2021) في معالجتها لموضوع الصحة النفسية وخاصة لدى المراهقين إلى أهمية الكشف المبكر للاضطرابات النفسية ودلالاتها، بغرض مواجهتها بما يتناسب ودرجة الاضطراب وتظاهر سماته، وعلى رأسها الاضطرابات الانفعالية كالقلق والاكتئاب. ويستدعي ذلك تحديد مقومات الصحة النفسية وعوامل الخطورة والحماية تجاهها، من أجل تحديد حالات الانحراف عنها، ومن أهمها العوامل الأسرية كالأساليب التربوية والاضطرابات النفسية ذات العامل الوراثي، والعوامل الاجتماعية كخصائص النسق الاجتماعي وفعالية جهاته الرسمية كالمدرسة ومؤسسات الصحة، بالإضافة إلى خصائص الثقافة وطبيعة عمل الجهات المسؤولة عن تقديم الرعاية الصحيّة والنفسية ومدى توفر خدمات هذه الجهات ووصولها للأفراد المعنيين بها. وفي هذا الاطار تقرّ المنظمة أن أي نوع من أنواع التدخلات الوقائية يجب أن تهدف بصفة أساسية، بعد الكشف المبكر عن علامات الاضطرابات النفسية واختلال التوظيف العام، إلى تعزيز القدرات التكيفية للفرد، منها التحكم والضبط الذاتي والانفعالي، وتعزيز مهاراته في التفكير وأساليب المواجهة المرنة، والتكيف مع مختلف المواقف الحياتية الضاغطة التي تواجهه، من أجل تعزيز الصحة النفسية في المجمل، وخفض مستوى الاضطرابات النفسية، أو تقليل مدى تأثيرها على مختلف جوانب التوظيف العام.

ولا يُقصد بالوقاية في اطار الحديث عن خفض القلق بالأساليب الموجهة نحو منع وقوع الفرد في الاضطراب فقط، وهي ما ندعوه بالوقاية الأولية التي تهدف إلى مساعدة الفئات المستهدفة من خلال برامج منظمة تعمل على الوقاية من اضطراب القلق، وذلك بحماية الصحة النفسية للأفراد الأسوياء، بل يتعدى

مفهومها لتشمل الفئات التي تتظاهر لديها سمات القلق أو بعض أعراضه دون كفايتها لتحقيق تشخيص محدد للاضطراب. وتتوجه البرامج الوقائية وجهة تطورية نمائية، بمعنى أنها تستهدف الفئات الهشة وفقا لمراحل النمو الأولى ثم اللاحقة، وتستهدف البرامج الوقائية تقليل آثار عوامل الخطورة لتظاهر القلق أو تزويد الفرد بعوامل الحماية تجاهه، وتوجّه نحو الفئات التي تبدي هشاشة نوعية تجاه تظاهر اضطرابات القلق ابتداء من الطفل والمراهق ومنها: ابناء الراشدين الذين يعانون من احدى اضطرابات القلق، الأفراد الذين يتميزون بنمط تعلّق قلق، وتثبيط السلوك أو السلبية المفرطة مع ضعف الضبط الذاتي، أو الذين تعرّضوا لأحداث صدمية أو مواقف حياتية ضاغطة، أو تغيرات حياتية كبرى كالانتقال إلى المدرسة أو تغيير المسكن (Graczyk *el al*., 2005, p.147).

يمكن أن تساهم البرامج الوقائية والتدريبية في الحد من القلق وخفض درجته من خلال تزويد المراهقين بالمهارات والمعلومات والاستراتيجيات اللازمة لإدارة وتسيير الضغوطات والتحديات التي تصحب القلق بشكل أكثر فعالية، حيث تستهدف هذه البرامج العوامل المختلفة التي تساهم في ظهور وتطور حالة القلق لدى المراهق، وتعليم المشاركين فيها طرق وكيفيات بناء المرونة والتعامل مع التوتر والضغط وحالات الضيق والكرب. وتقوم البرامج الوقائية والتدريبية على التحديد المبكر لعوامل الخطر والعلامات الأولية المبكرة للقلق، والتثقيف النفسي حول طبيعة القلق وأنواع اضطراباته وتأثيراته المحتملة على الصحة النفسية والجسدية للفرد، فالفهم الجيد للقلق يمكن أن يزيد وعي المراهق به وساعده على السعي نحو تحصيل المساعدة اللازمة، بالإضافة إلى تدريب وتنمية مهارات التأقلم والتكيف كتقنيات الاسترخاء واليقظة الذهنية وتمارين التنفس العميق، أو تنمية مهارات إدارة وتسيير الضغوط كتطوير هوايات وروتين صحي، وتحديد أهداف واقعية وممارسة كل أساليب العناية بالذات لمنع تصاعد التوتر، وتطوير القدرة على التواصل الفعال والتعبير عن الاحتياجات وطلب الدعم عند الحاجة، فالتدريب ضمن برامج متكاملة يضمن الممارسة المنتظمة لكل المهارات المكتسبة خلاله مما يساعد على ترسيخ تلك المهارات وتحقيق أقصى استفادة منها.

6-2 الأساليب العلاجية الدوائية:

يعدّ العلاج الدوائي من بين العلاجات المستخدمة في إدارة وتخفيف حدة أعراض القلق وبالخصوص نوبة الهلع لكنّه لا يقوم بعلاج القلق نهائيا أو تقليل أثر أسبابه. وكانت الموافقة الأولية على إمكانية استعمال هذا النوع من العلاجات موجهة في بادئ الأمر لاضطراب الاكتئاب وتم تعميمها على اضطراب القلق فيما بعد حيث أنّه لا توجد أدوية عدّة مصممة حصرا لاضطرابات القلق (Garakani *et al*., 2020). يستخدم العلاج الدوائي في حالات معينة على رأسها حالات القلق المفرط الذي يخلّ بالتوظيف العام للفرد (العمل، العلاقات

الاجتماعية، الدراسة، الحياة اليومية ومسؤولياتها..)، وحالات فرط القلق الذي يتدخل في منع المشاركة الفعّالة في العلاج النفسي. يتم تقرير الحاجة إلى العلاج الدوائي بعد التأكد من صحة التشخيص وتحري التفاعلات المضادة للأدوية التي يتناولها الفرد المعني وتفاعل أدوية القلق مع حالته الصحية، ومدى حاجته الفعلية لتلك الأدوية وذلك من طرف الطبيب المختص في الأمراض النفسية والعقلية ولا يقع ذلك ضمن صلاحيات الأخصائي النفساني على اختلاف تخصصاته، بل إن دوره يكمن في التوجيه ما إذا ثبت حاجة المفحوص إلى ذلك.

الجدول رقم (06): العلاجات الدوائية للقلق

فئة الأدوية (كل فئة تتضمن عدة أدوية)	الدلالة الاكلينيكية للاضطراب			الآثار الجانبية
	اضطراب الهلع أو رهاب الساح	اضطراب القلق المعمم	اضطراب القلق الاجتماعي	
SSRIs مثبطات استرداد السيروتونين الإنتقائية	X	X	X	العصبية، الغثيان، آلام الرأس، الإعياء، انخفاض أو زيادة في الشهية، زيادة أو فقدان الوزن، ارتعاش الأطراف، التعرّق، زيادة الفارق الزمني بين انخفاض وارتخاء عضلة القلب، اختلال الوظيفة الجنسية، الاسهال، الامساك...
SNRIs مثبطات استرداد السيروتونين-نورإبنفرين	X	X	X	العصبية، الغثيان، آلام الرأس، الإعياء، انخفاض أو زيادة في الشهية، زيادة أو فقدان الوزن، ارتعاش الأطراف، التعرّق، اختلال الوظيفة الجنسية، الاسهال، الامساك، مشاكل الجهاز البولي...
Tricyclic anti-depressant	X			أعراض متعددة (جفاف الفم، الامساك، انحباس البول، انسداد معوي، عدم وضوح الرؤية..)، رغبة ملحة في النوم، دوخة، أعراض قلبية وعائية، زيادة في الوزن، الغثيان، آلام في الرأس، اختلال الوظيفة الجنسية...
Calcium Modulator		X	X	دوخة، رغبة ملحة في النوم، جفاف الفم والحلق، احتباس السوائل، رؤية مشوشة، زيادة الوزن، الامساك، مزاج عالي ومرح، اضطراب التوازن، زيادة الشهية، صعوبة في التركيز والانتباه، أعراض الانسحاب بعد التوقف المفاجئ عن تناوله..
Azapirone		X		دوخة، الغثيان، آلام في الرأس، العصبية، ثقل الرأس، أعراض معوية هضمية، الأرق...
RIMA مثبط أكسيداز أحادي الأمين			X	الهياج، الأرق، جفاف الفم، آلام الرأس، دوخة، أعراض معوية هضمية، الغثيان...

ترجمة الطالبة الباحثة (Bandelow *et al.*, 2017, p.97)

تعتبر الأدوية الموضحة سابقا في الجدول رقم (06)، إضافة إلى مضادات الذهان (Antipsychotics)، ومضادات الهيستامين (Antihistamines)، وأدوية آلفا وبيتا الأدرينالية (Alpha- & Beta-Adrenergic Medications)، وأدوية حمض غابا (GABAergic Medications) كالبينزوديازيبينيات من العلاجات الدوائية الكلاسيكية لاضطرابات القلق، ولكن توجد عدة خيارات دوائية أخرى

مستحدثة متفاوتة الفعالية تتمثل في عوامل هرومون السيروتونين (Serotonergic Agents)، ومعدِلات الغلوتامات (Glutamate Modulators)، والبيبتيدات العصبية (Neuropeptides)، والستيرويدات العصبية (Neurosteroids)، والقنب الطبي (Cannabinoids)، والعلاجات الطبيعية (Garakani *et al*., 2021)، ويعتمد اختيار نوع الدواء المناسب على عدة متغيرات: تناسبه مع المحددات الصيدلية والطبية المسموحة ضمن بلد معين، نتائج الأبحاث العلمية حول فعالية الدواء، حاجة المريض وحالته الصحية، الجرعة المناسبة وغيرها.

قد تسبب هذه الأدوية الاعتماد الجسدي والتحمّل العالي لها لذلك قد تتطلب جرعات متزايدة مع مرور الوقت لتحقيق نفس فعالية وأثر الجرعات الأولية، وفي نفس الوقت قد تسبب العديد من الآثار الجانبية التي قد تؤثر على التوظيف، وتزيد حدتها كلّما زادت الجرعات اليومية. ومن أجل التوقف عن استعمال هذه الأدوية يجب انقاص الجرعات تدريجيا بشكل بطيء لمدة لا تقل عن أسبوعين قبل الموعد المحدد للتوقف تفاديا للضرر. وقد يتبع التوقف عن تناول الدواء بالانتكاس وعودة الأعراض مباشرة، لذلك يفضل أن يدمج العلاج الدوائي مع العلاجات النفسية على الأقل في بدايتها لتسيير حدة الأعراض بما يكفي لفعالية المشاركة ضمن العلاج النفسي، والذي تكون آثاره طويلة المدى حتى بعد انتهائه.

6-3 الأساليب المرتكزة على العلاج النفسي:

6-3-1 العلاج النفسي السيكودينامي:

تتعدد العلاجات التحليلية الكلاسيكية (الفرويدية وما بعد الفرويدية) بتعدد الاتجاهات النظرية وروادها وعلى رأسها العلاج التحليلي لفرويد الذي كان أول من سطر خطوات العلاج النفسي التحليلي ونظريته بعد تغيير وتعديل تقنياته العلاجية عبر علاجات حالاته متعددة منها حالة الخواف النوعي للطفل هانز، والعصاب التحويلي العصاب الوسواسي لرجل الفئران وغيرها من الحالات الشهيرة له، وتمثلت التقنيات العلاجية انطلاقا من التنويم الايحائي وصولا إلى تفسير الأحلام وزلات اللسان والتداعي الحر للوصول إلى محتوى الدوافع اللاشعورية الكامنة وراء تظاهر أعراض الاضطرابات النفسية (تكوين تسوية) ومنها ما يعرف باضطرابات القلق بالتصنيف الحديث، والاعتماد على دور النقلة في تسيير العلاقة العلاجية وتفسير عمل ميكانيزمات دفاع الأنا للاستدلال على الصراع النفسي الذي يعتبره فرويد أساس الاضطراب وحله يؤدي إلى الشفاء منه. ثم انفصل عن فرويد العديد من المعالجين النفسانيين جرّاء اختلافاتهم معه ومع طريقة العلاج والتنظير وأقام كل منهم طريقته العلاجية إلا أنه لم يتم تخصيص أي منها لاضطراب القلق المؤسس رغم تناولها لمفهوم القلق وأعراضه ضمنيا، منهم الكلاسيكيون أمثال آدلر الذي ركز على عقدة النقص والدور الفعال للأسرة والمحيط في العلاج، ويونغ بتركيزه على تحليل الأحلام وتداعي الكلمات ودور اللاشعور الجمعي وانسانية المعالج النفساني، ومنهم

المجددون أمثال أوتو رانك الذي استهدف العلاج التحليلي كطريقة لإعادة احياء القلق الناجم عن صدمة الميلاد بهدف تحرير المتعالج منه، فيما انفصلت كل من ميلاني كلاين وآنا فرويد بتخصصها في العلاج التحليلي للأطفال (لعزازقة، 2021) واريك فروم ووليفان وغيرهم.

تميزت العلاجات التحليلية الكلاسيكية والتجديدية بطول مدة العلاج وغلاء تكلفته، وتطلبت استثمارا كبيرا من المتعالجين، إلا أن هذه العلاجات –وإن كانت هي حجر الأساس لما يليها– أصبحت غير مستعملة في وقتنا الحالي، خاصة بعد ثبات فعالية العلاجات النفسية الأخرى وقصر وقتها وسهولة التدريب والاختصاص بها، لذلك ظهرت موجة العلاجات المستوحاة من العلاج النفسي التحليلي، وضمنها تم تصميم ما يسمى بالعلاجات النفسية السيكوديناميةقصيرة المدى، حيث ثبت أنها أكثر نجاعة من العلاج السيكوديناميالكلاسيكي على القياس البعدي لمدة سنة، تهدف إلى تعديل السلوك وتخفيف الأعراض من خلال تحقيق وعي الفرد وتبصره بالأنماط المرضية لخبراته الحياتية الأولية والحالية المساهمة في تظاهر القلق لديه، ويراعى من أجل تحقيق أكبر فعالية لهذا النوع من العلاجات النفسية أن يوافق المفحوص أو العميل معايير محددة يحددها كل من بورسيلان (Porcelan) وسكريبنر (Scribner) سنة (2022) فيما يلي:

- **محدودية الوقت (Limited Time):** يجب وضع عدد محدد من الحصص العلاجية في بداية العقد العلاجي من أجل أن توحي السرعة والمحدودية بضرورة التزام المتعالج والمعالج بتحقيق الأهداف المسطرة للعلاج، وكل حصة علاجية تبدأ بعبارة "باحتساب حصة اليوم، يتبقى لدينا (عدد...) من الحصص العلاجية معا".

- **محدودية الأهداف (Limited Goals):** تكون الأهداف المسطرة واضحة ضمن العقد العلاجية وتتضمن جميع المهارات المتفق على تطويرها ضمن الاطار الزماني المحدد للعلاج من أجل المواجهة والتكيف والوعي بحالة المتعالج.

- **المحافظة على نقطة تركيز (Maintenance of Focus):** ويقوم المعالج فيها بتحديد نقطة أو اطار معين تدور حوله الحصص العلاجية ولا تخرج عن إطاره وقد يكون عبارة عن موقف، أو شخص أو انفعال شريطة أن لا يخرج الاطار العلاجي عن نقطة تركيزه.

- **تدخل عالي للمعالج (High Therapist Engagement):** عكس الدور العلاجي الحيادي الذي يلعبه المعالج ضمن العلاج التحليلي الكلاسيكي، يكون هنا المعالج متدخلا فعالا في العملية العلاجية، يزود المتعالج بمهام وواجبات منزلية، يبدي رأيه ووجهة نظره ضمن الحصص ووفر المساندة والدعم للمتعالج.

- **تفاعل المتعالج (Prompt Intervention):** في مقابل تدخل المعالج، يكون المتعالج أيضا فعالا ذو دافعية للمشاركة في العملية العلاجية.

ويضيف الباحثان إلى أن الحصص العلاجية أكثر توجيها من العلاج التحليلي الكلاسيكي، يتخذ فيها المالج دورا فعالا من حلال استخدامه لمجموعة تقنيات علاجية ترتكز على معالجة أعراض القلق للمفحوص مع تحقيق فهمه للمشكلة الحالية وكيفية تبلورها لديه انطلاقا من خبراته السابقة:

- **التفسيرات (Interpretation):** ويستعمل المعالج هذه التقنية من أجل زيادة وعي المفحوص بمشكلته ومحاولة إيصاله للدوافع الكامنة وراء تظاهر أعراض القلق لديه، ويتم ذلك من خلال تقديمه لمجموعة من التفسيرات ذات الدلالة الاكلينيكية لكل ما يتقدم به المتعالج ضمن الحصص العلاجية من خبرات ووصف للأحداث وعلاقاته بين الشخصية من أجل أن يستبصر لمعانيها ووظيفتها لديه.

- **المواجهة (Confrontation):** يقوم فيها المعالج بطلب مواجهة المتعالج لأفكاره المؤلمة والتي تدور حول الموضوع المثير للقلق لديه أو مواجهة الأفكار اللاشعورية التي تأتت من خلال وعيه بها خلال الجلسات، كأن يطلب المعالج من المتعالج مواجهة موضوعه الخوافي الأصلي عوض الموضوع الثانوي الذي تم الاستثمار فيه من خلال الازاحة.

- **التوضيح (Clarification):** ويطلب المعالج من المتعالج وصف فكرة أو انفعال معين ينتابه في حالات القلق وذلك بنوع من التفصيل والدقة.

- **التشجيع على التفصيل (Encouragement to Elaborate):** وهي تقنية علاجية وتقنية إدارة الجلسة العلاجية، تستخدم لطلب المزيد من المعلومات حول موضوع معين أو التوسع في عبارة قالها المتعالج أثناء المقابلة العيادية.

- **التأكيد التعاطفي (Empathic Validation):** تتبر تقنية مختلفة تماما عما جاء به العلاج التحليلي الكلاسيكي في جوهره، حيث يخرج المعالج من دوره الحيادي ليقوم بتوكيد المتعالج والتعبير عن تفهمه لحالته وانفعالاته.

- **النصيحة والمدح (Advice and Praise):** يمكن للمعالج تقديم مجموعة من التوجيهات المسندة علميا للمتعالج حول كيفية ادارته للأعراض أو تعامله في المواقف المولّدة للقلق لديه.

- **التوكيد (Affirmation):** ويكون بتقديم الدعم والمساندة للمتعالج.

وتدعم نتائج دراسة Gatta وآخرون (2019) فعالية العلاج السيكودينامي قصير المدى في علاج وتخفيف مختلف أعراض الاضطرابات النفسية ما عدى الأعراض السوماتية، وثبات فعاليته في علاج فئة الأفراد

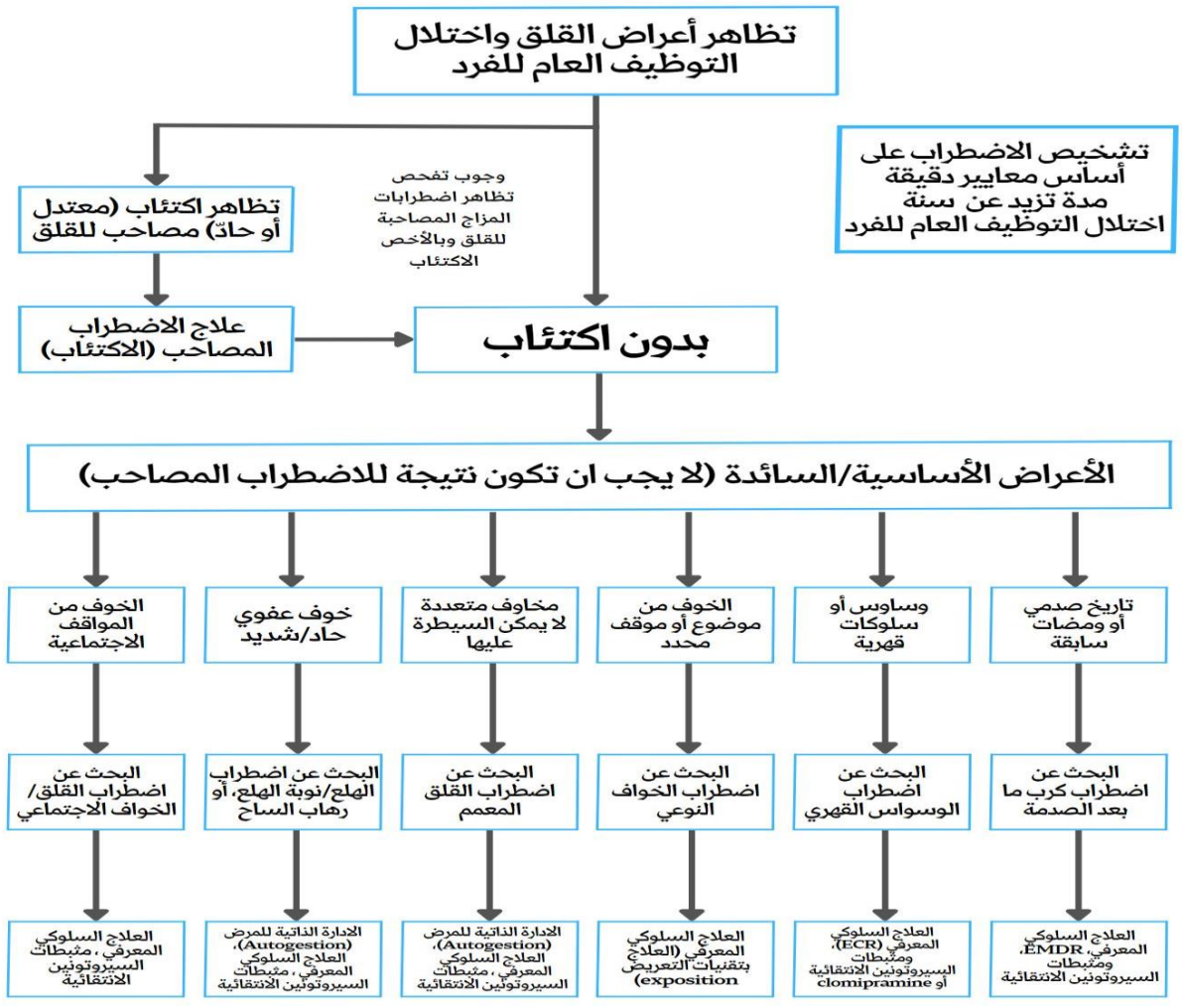
اليافعين ومنهم المراهقين خاصة مع إدماج الأسرة في العملية العلاجية، ويكون أثر هذا النوع من العلاجات النفسية ايجابيا مستمرا بعد انتهاء المتابعة النفسية.

وتم استحداث علاجين نفسيين جديدين في مجال علاج اضطرابات القلق حصرا تبعا للاتجاه السيكودينامي، أولها يتخصص في علاج اضطراب الهلع ويسمى العلاج النفسي السيكودينامي المرتكز على الهلع (Panic-Focused Psychodynamic Psychotherapy) أثبت فعاليته في خفض حدة الهلع بنسبة (73%) مقارنة بتقنيات الاسترخاء، ويقوم على استهداف بعض المكونات الدينامية لاضطراب الهلع منها الصراعات النفسية، تحديد الغضب، الوجدان المتناقض حول الاستقلالية والذاتية، والخوف المتعلق بالانفصال، وذلك بمعدل جلستين أسبوعيا حيث لا يتعدى (24) جلسة في المجمل كافية للكشف عن الدوافع اللاشعورية القائمة وراء تظاهر أعراض الهلع وتغيير الصراعات النفسية المتضمنة عليها. ويستهدف العلاج الثاني المسمى بالعلاج النفسي الجسدي المرتكز على الوجدان/العاطفة (Affect-Focused Body Psychotherapy) اضطراب القلق المعمم، تم استحداثه في الأصل لعلاج الآلام المزمنة. يرتكز فيه المعالج النفساني على إيصال المتعالج إلى مستوى الوعي بالمكونات العاطفية للقلق لديه، والسماح بمعالجتها بطريقة متكيفة وواعية مستعملا الوعي الكامل، بالإضافة إلى استعمال تقنيات ترتكز على الجسد من أجل تطوير المتعالج لمهارات تحمل معايشة الأعراض الجسدية للقلق (Stirman *et al*., 2010).

6-3-2 العلاجات النفسية المعرفية السلوكية:

تعدّ العلاجات المعرفية السلوكية من بين أكثر العلاجات النفسية شمولا في فعاليته لكل أصناف الاضطرابات النفسية مدعوما في ذلك بنتائج عدد هائل من البحوث العلمية لدراسة فعالية العلاجات النفسية وتقنياتها (Hofmann *et al*., 2012)، ويعتبر علاجا نفسيا قصير/متوسط المدى محدد الوقت والأهداف، ممنهج ومنظم يتبع خطوات الطريقة العلمية ويقوم على مبادئ علم النفس التطبيقي انطلاقا من البحث الدقيق في التاريخ المرضي للفرد، وافتراض احتمالات تشخيص وتفسير الاضطراب، وصولا إلى وضع خطة محكمة للمتابعة والعلاج ثم قياس فاعليته. ويجمع في صيغته العامة بين مفاهيم وتقنيات تيارين نفسيين هما التيار السلوكي والتيار المعرفي بحيث ينبع الاضطراب وفقا لنموذجه التفسيري من تفاعل ثلاثية –الأفكار والانفعالات والسلوكات– اللاتوافقية. يستهدف العلاج المعرفي السلوكي الاضطرابات النفسية من ناحية أعراضها وتأثيرها على نوعية حياة الفرد وتوظيفه العام، ويهدف بذلك إلى تعديل الاستجابات اللاتكيفية للفرد. ان مجال العلاجات المعرفية السلوكية واسع ومتعدد المفاهيم، لذلك سنكتفي في العناصر الموالية بذكر مبسط للخطوات الضرورية لوضع الخطة العلاجية لاضطرابات القلق ومن ثم ذكر التقنيات العلاجية الفاعلة في بروتوكولاته.

قبل البدء في تطبيق البروتوكول أو الخطة العلاجية لاضطرابات القلق، تتم اقامة "التحالف العلاجي" مع المفحوص بعد الاتصال الأول بينهما، ويشمل على أهمية العلاقة التفاعلية القائمة بين المتعالج والمعالج والتحديد الواضح لدور كل منهما ضمن العلاج، بعدها يتم وضع تصور شامل لفردانية حالة المفحوص (Case Conceptualization) تتضمن على العوامل الآنية الفاعلة في اضطراب القلق لديه (الاستباقات الفكرية، المواقف المولّدة للقلق، الأفكار أو التصورات الذهنية، الانفعالات أو الاحساسات الجسدية، والسلوكات وتصرفات الفرد وردود أفعال محيطه تجاه الاضطراب..)، والعوامل الماضية أو التاريخ السابق للاضطراب (العوامل المفجرة للاضطراب، العوامل المحافظة على الاضطراب، العوامل المساعدة/السابقة لظهوره، التاريخ المرضي والتاريخ العائلي للمفحوص..). يساعد تصور الحالة على تقديم تشخيص مناسب وتصميم خطة علاجية فريدة من نوعها تتناسب وحالة المفحوص وأهدافه الخاصة وترتيبه لهرمية أهمية مشكلاته، والشكل الموالي يوضح الخطوات العامة الموصّى باتباعها لاختيار اتجاه علاجي يتناسب مع نوع اضطراب القلق المشخص.



الشكل رقم (04): شجرة اختيار علاج اضطرابات القلق حسب النموذج المعرفي السلوكي

ترجمة الطالبة الباحثة (Haute Autorité de Santé, 2007, p.29)

ويشمل العلاج المعرفي السلوكي على عدة تقنيات علاجية فاعلة في اضطرابات القلق يتم اختيارها من طرف المعالج بما يتناسب وحاجة المفحوص وأهدافه من العلاج النفسي. ونظرا للطبيعة التفاعلية بين المعالج والمتعالج تتم إدارة الحصص العلاجية بطريقة خاصة ومنها مقابلة الدافعية التي تقوم على قياس مدى دافعية الفرد للعلاج النفسي والعمل انطلاقا من مستوى دافعية المفحوص (تكون فعالة في حالة المراهقين). بالإضافة إلى استخدام تقنيات ادارة المقابلات العيادية العلاجية مدعمة بالتثقيف النفسي التي قد لا تكون علاجية بالضرورة وانما تساهم في السير الحسن للحصص العلاجية، وتدعن التحالف العلاجي وتزيد من دافعية المفحوص للعلاج. ومنها تقنيات "الراء الأربعة (The 4R Method)" وهي إعادة الصياغة (Reformulation) لما يقوله المفحوص من أجل، إعادة السياق (Recontextualization) من أجل استيضاح ما قاله المفحوص وجمع أكبر قدر من المعلومات، التلخيص (Resume/summarize) لتحقيق الفهم وتدعيم الثقة، والتعزيز (Reinforcing) من أجل زيادة فعالية مشاركة المفحوص في البروتوكول العلاجي. ومن تقنيات المقابلة أيضا نجد تقنية "التساؤل السقراطي (Socratic Questioning)" التي تساعد على اعادة البناء المعرفي من خلال تفحص المتعالج لعدة وجهات نظر لمشكلته.

ومن التقنيات العلاجية المعرفية السلوكية (Denis, 2017) الفاعلة في علاج اضطرابات القلق على اختلاف أنواعها نجد:

- **تقنيات التعريض المتدرج للمواقف المولّدة للقلق:** وتعمل على مواجهة السلوكات التجنبية للمواقف المولّدة للقلق أو الموضوع الخوافي، تقوم على تحديد المتعالج لمجموعة من المثيرات، السيناريوهات أو المواقف والمواضيع المولّدة للقلق لديه وترتيبها بشكل هرمي متصاعد في الشدة. تتم مواجهة المواقف أقل شدة مع أو دون تقنيات إدارة الضغوط، حتى تصبح غير مولّدة للقلق ويتم الانتقال إلى المواقف الموالية. يمكن اجراء التعريض بصفة واقعية ملموسة بمعايشة المواقف وهو أكثر فعالية في اضطرابات الخواف النوعي والقلق الاجتماعي، والتعريض في الخيال فيكون فعالا في حالات القلق المعمم، أما في حالات اضطراب الهلع/نوبة الهلع يتم استعمال التعريض الاستبطاني باستحداث نوبة الهلع عن طريق التركيز على الاحساسات الجسدية .(Kaczkurkin & Foa, 2015)

- **تقنيات إدارة الضغوط:** وهي تقنيات سلوكية لتسهيل التعامل وتسيير نوبات الهلع والأعراض الجسدية الانفعالية الناجمة عن اضطراب القلق لدى الفرد، يقوم المعالج بتدريب المتعالج على كيفية استخدامها بما يتناسب مع حالته بدءا من تطبيقها ضمن الحصص العلاجية قصد التدريب أو تزامنا مع تقنيات علاجية أخرى منها التعريض. وتشمل على الاسترخاء العضلي المتدرج وذلك بقبض وارخاء جملة من العضلات انطلاقا من

العضلات المتخصصة الصغرى من أسفل القدمين والأصابع وصولا إلى العضلات الكبرى فالرأس، وتقنيات التنفس العميق التي تشمل على تنظيم الشهيق والزفير وفقا للزمن والعد بما يسمح بتعديل الاستجابة المفرطة للجهاز العصبي، الوعائي والتنفسي.

- **تقنيات تقدير الذات:** يعتبر تقدير الذات مهارة تتضمن القدرة على التحديد والتعبير عن الانفعالات والأفكار الخاصة بالفرد ويشمل ذلك آراءه ورغباته وحاجاته بطريقة فعالة ومتكيفة خالية من علامات القلق والتوتر، وبالتالي فهي مهارة قابلة للتعلّم والتدريب من خلال الممارسة المتكررة عبر لعب الأدوار والنمذجة، وتكون أكثر فعالية في حالات اضطراب القلق الاجتماعي، اضطراب الهلع، وبعض أنواع الخواف النوعي.

- **إعادة البناء المعرفي:** وهي مجموع تقنيات تستهدف البنى المعرفية ومحتويات الأفكار الآلية السلبية والانحرافات المعرفية التي تشكل المضمون المعرفي لجميع اضطرابات القلق وذلك من خلال التحديد الدقيق لهذه الأفكار، والكشف عن تأثيرها على الانفعالات وسلوكات الفرد، ومن ثم تقديم أفكار أخرى بديلة توافقية، يمكن تطبيق هذه التقنيات من خلال الشبكة الخماسية أو الثلاثية لبيك، استخدام الحوار السقراطي، أو عبر التخيل ولعب الأدوار.

- **برامج اقتصاد الشرائح:** وهي من التقنيات السلوكية المستعملة خاصة مع الأطفال تقوم على قوانين الاشتراط الاجرائي، حيث يتم وضع قائمة بالسلوكات المرغوبة أو السلوكات المراد تعديلها ويوافق تحقيق كل هدف نظام نقاط أو شرائح تقدم للفرد كتعزيز لذلك، وتستعمل عادة في حالات الخواف النوعي أو القلق الاجتماعي، وكطريقة تعزيزية لبعض السلوكات المرغوبة الأخرى مثل توكيد الذات (Coelho *et al*., 2015).

- **الواجبات المنزلية.**

6-3-3 العلاج الأسري النسقي:

يعتبر القلق ضمن النظرية النسقية تجربة عائلية دائرية (تنتقل بين أفراد العائلة لكن لا تظهر إلّا على شخص أو أكثر وليس العائلة ككل) تؤثر على الديناميكيات والعلاقات داخل الأسرة، ويهدف العلاج النسقي الأسري إلى تحديد ومعالجة الأثر الذي يخلفه القلق على التفاعلات العائلية، وتحديد الدور الذي يلعبه نمط الاتصال داخل الأسرة في تظاهر القلق لدى فرد أو عدة أفراد منها، وأثر ذلك على اختلال الأدوار العائلية، وفرط استثمار باقي الأفراد في الفرد "العرَض". ويكون الهدف من العلاج الأسري للقلق هو إيجاد حلول للقلق كمهدد لسلامة وتماسك الأسرة ككل، وليس تناول القلق بالنسبة للفرد المصاب بمنعزل عن باقي أفراد عائلته (نحوي، 2010).

ينطلق المعالج من عملية تقييم البنية النهائية للأسرة بما فيها من حدود وأنساق فرعية، وأنماط اتصال، وتقسيم الأدوار وذلك من أجل رسم الخريطة الأسرية وتحديد خطوات العلاج (لكحل وحوتي، 2016) وتتمثل في:

- **التثقيف النفسي (Psychoeducation):** يقدم فيه المعالج نظرة عامة عن مفهوم القلق وأسبابه وتأثيراته على الفرد الذي يعاني منه، وكذا يشرح كيفية تأثيره على الأسرة ككل من أجل مساعدة الأسرة على فهم القلق والوعي بميكانيزمات تأثيره على النسق الأسري.

- **تحديد أنماط التفاعل:** يركز المعالج في هذه المرحلة على تحديد أنماط التفاعل الأسري التي تعمل على تنمية أو المحافظة على القلق وقد تكون على شكل سلوكات حماية مفرطة، تجنب مشاكل أسرية معينة، صعف التواصل الأسري، التفرقة بين الأبناء، مشاكل بين الزوج، وغيرها.

- **العمل على تحسين الاتصال داخل الأسرة:** وذلك من خلال تدريب الأسرة على طرق التعبير الانفعالي، وتحديد الحاجات والتعبير عنها بطريقة توكيدية فعالة.

- **إعادة بناء الحدود:** أن اختلال مفهوم الحدود الأسرية واندماج الأدوار يساهم في الانتقال الرجعي للقلق بين أفراد الأسرة، لذلك يعد إعادة تنظيم هذه الحدود ضمن النسق الأسري من أهم خطوات العلاج.

- **حل المشكلات الأسرية:** يقوم المعالج بتوجيه وتنمية مهارات حل المشكلات الأسرية وتدريب الأسرة على أنماط الحوار، وكيفية تبادل الأفكار واستراتيجيات المواجهة وتحديد الأهداف فيا يتعلق بالمشاكل الأسرية وذلك كبنية واحدة من أجل وضع حلول للمشاكل التي تواجه الأسرة.

- **تغيير الأدوار:** ان اختلال الأدوار الأسرية من بين أكثر اسباب القلق انتشارا فيما يتعلق بالنسق الأسري، حيث أن القلق قد يتولد لدى المراهق الذي يتولى دور مقدم الرعاية في وجود مشاكل بين الأبوين، أو قد يساهم القلق الذي يعاني منه أحد الأبوين في ظهور القلق الاستجابي لدى الأبناء، لذلك يعتبر تحديد الأدوار بشكل واضح، ومساعدة أفراد الأسرة على تبني الدور المناسب من أهم الخطوات العلاجية.

- **التقنيات العلاجية والواجبات المنزلية:** يرتكز العلاج الأسري النسقي على الممارسة والفعل من أجل ترسيخ المفاهيم المتعلمة داخل الجلسات العلاجية، لذلك يستعين المعالجون بالعديد من التقنيات منها لعب الأدوار، تقنيات القصة والرواية، بالإضافة إلى تمكين الأسرة من ممارسة التقنيات العلاجية خارج البيئة العيادية وذلك عبر مجموعة من الواجبات المنزلية التي تضمن استمرار ثمار العلاج داخل الأسرة.

- **تقييم التقدم:** يقوم المعالج بتقييم دوري لتحسن الأسرة وخفض القلق أو تخفيف أعراضه ومدى تحقيق الأهداف العلاجية، وتكييف خطة العلاج بصفة دورية بما يتناسب مع نتائج هذا التقييم.

7- خصوصية القلق لدى المراهق الجزائري:

يشير سيغل (Siegle) وديكستين (Dickstein) سنة (2011) إلى أن خصوصية اضطرابات القلق هو تظاهرها المبكر وذلك مع سن البلوغ في حدود الحادية عشر بالتقريب، وتظاهر القلق في مراحل مبكرة منها الطفولة والمراهقة لا يزيد من خطر استمراره، وتفاقم أعراضه في الرشد، إلّا أنه يزيد من احتمال تظاهر اضطرابات أخرى مصاحبة له (Cristea *et al*., 2016)، حيث أن اضطرابات القلق هي من أكثر المشاكل النفسية انتشارا لدى المراهقين، ولا يختلف المراهق الجزائري في ذلك، حيث أن مستويات القلق لديه في تزايد مستمر وخاصة لدى المراهق المتمدرس بالطور الثانوي، وهذا ما اكدته الفروق في نتائج دراسة قريشي وقريشي (2013) التي توصلت إلى أن مستوى القلق لدى المراهقين من تلاميذ المرحلة الثانوية كانت في الحدود العادية وأنه لا توجد مشكلة القلق بشكل منتشر بين أواسط التلاميذ، مقارنة بنتائج دراسة لبيض وبن عبد الرحمان والتي أجريت سنة (2022) وفيها دلالة على أن مستوى القلق لدى التلاميذ متوسط وفي ذلك تأكيد على ارتفاع متوسط درجة القلق لدى المراهق الجزائري بمرور الوقت مع استمرار ترجيح كفة الفروق في مستوى ودرجة القلق بالنسبة لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث المراهقات بالنسبة لكل من الدراستين.

يشترك قلق المراهقة في عوامل الخطورة مع قلق الراشد، حيث ترجع أصوله إلى عوامل بيولوجية كالوراثة والتركيبة الكيميائية وتركيبة الدماغ، وعوامل بيئية منها ديناميكيات الأسرة والعلاقات مع الأقران والمحيط، كما يمكن أن يكون للتغيرات الهرمونية خصوصية في ظهور القلق في فترة المراهقة، ويتظاهر القلق في هذه المرحلة بنوع من الخصوصية، حيث بشمل عموما على الأعراض الجسدية، وأعراض معرفية كنقص الانتباه والتشتت ويمكن أن يطهر على شكل مشاكل سلوكية كالعدوانية والعنف أو ردود أفعال مفرطة. أما عن أنواع اضطرابات القلق المختلفة التي يعاني منها المراهق الجزائري نجد أنها متنوعة ذات مستويات مختلفة، فيظهر الرهاب الاجتماعي عند الاناث والذكور بنفس المستوى ويكون مرتفع نسبيا كما جاء في دراسة أبريعم (2016)، ويظهر قلق الامتحان عند المراهق الجزائري بمستوى متوسط أيضا مع عدم وجود فروق بين الاناث والذكور في درجته (شريك، 2017)، أما عن الاعتلال المشترك (Comorbidity) فنجد أن القلق لدى المراهق الجزائري والذي يكون ذا مستوى متوسط إلى مرتفع يتزامن وجوده مع الادمان على المخدرات وتتأثر درجته بنوع المخدر المستخدم ومدة العلاج (بن عمور وبوجلال، 2021)، ويرتبط قلق المستقبل لدى المراهق الجزائري بظهور الوحدة النفسية (بعلي، 2014)، ويرتبط قلق الامتحان بانخفاض تقدير الذات لديه (محمد والعربي، 2018).

خلاصة:

لقد تناولنا من خلال هذا الفصل ظاهرة القلق النفسي بطريقة متعددة الأوجه، حيث تم تسليط الضوء على مدى تعقيد هذه الظاهرة وخاصة في مرحلة المراهقة. ويُستهل هذا الفصل بعرض أهم التعريفات الخاصة بمفهوم القلق كونه سمة وحالة وفقا لمختلف الاتجاهات النظرية، ومن ثم تقديم مفهوم شامل للقلق ضمن اطار الدراسة الحالية بأنه رد فعل الفرد تجاه خطر مدرك أو حقيقي أو مستبق سواء كحالة انفعالية أو سمة دائمة في الشخصية أو استجابة سلوكية تجاه موقف معين، وينطوي القلق على شق فيزيولوجي وشق نفسي ومكونات سلوكية ويتطلب وجود أرضية نوعية تنتج عن تفاعل مجموعة من العوامل منها الهشاشة الوراثية، وخصائص الطبع والطابع. وتم خلال هذا الفصل عرض أهم سمات تظاهر القلق وأعراضه العامة النفسية والفيزيولوجية والانفعالية، والتفصيل في عملية تشخيصه والمعايير المستخدمة لتحديد اضطرابات القلق المختلفة ووضع التشخيص الفارقي وفقا لدلائل التشخيص العالية كالدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية والعقلية (DSM-5).

كما استعرضنا من خلال هذا الفصل جملة من أهم التفسيرات النظرية للقلق على غرار النموذج السلوكي المعرفي، ومنظور التحليل النفسي والأسس البيولوجية للقلق، وذلك بعد تسليط الضوء على التفاعل القائم بين الوراثة والتركيبة الكيميائية للدماغ، والعوامل البيئة وتفاعل كل هذه العوامل كمسببات أساسية لظهور القلق، وتم ختاما عرض أهم الأساليب المتبعة في خفض القلق انطلاقا من استراتيجيات الوقاية والتكيف والتأكيد على أهمية الكشف المبكر لحالات القلق خاصة في الطفولة والمراهقة، ومدى اعتماد أساليب علاجية أخرى في حالات متقدمة كالتدخلات الدوائية (مضادات الاكتئاب ومضادات القلق..)، والأساليب المرتكزة على العلاج النفسي منها العلاج السيكوديناميي، والعلاجات المرتكزة على فعالية المتعالج كالعلاج السلوكي المعرفي، والعلاج النسقي، ومن ثم التعمق في خصوصية القلق لدى المراهق الجزائري من حيث مستواه ومدى انتشاره والاضطرابات المصحابة له وفقا لما جاءت به آخر الدراسات المحلّية في هذا الموضوع.

الفصل الرابع: السلوك العدواني والمراهق

تمهيد

1-مفهوم السلوك العدواني

2-عوامل الخطورة لظهور السلوك العدواني

3-مظاهر السلوك العدواني

4-التصنيف والتشخيص المتعلق بالسلوك العدواني

5-النماذج النظرية المفسرة للسلوك العدواني

6-أساليب خفض السلوك العدواني

7-خصوصية السلوك العدواني لدى المراهق الجزائري

خلاصة

تمهيد:

من الساحات المدرسية إلى مجالس الإدارة، ومن الصراعات الدولية إلى المشاكل البين–شخصية، يتخذ العدوان أشكالا متنوعة ويتغلغل ضمن مختلف التفاعلات الإنسانية عبر جميع مستويات المجتمع. ويشكل السلوك العدواني الجانب الملاحظ السلوكي للعدوانية، يقع ضمن طيف/استمرارية (Spectrum) واسعة المدى، حيث يمكن أن يتراوح انطلاقا من العبارات اللفظية الخفية وصولا إلى المواجهات الجسدية العلنية، ويتميز بأفعال وتصرفات تهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين أو تدمير الذات أو المحيط. وعلى الرغم من اختلاف طرق العيش في عصرنا الحالي، إلا أن السلوك العدواني لا يزال يحتفظ بآثاره السلبية على ديناميكيات المجتمع والعلاقات بين أفراده وتدهور صحتهم النفسية، يخل ببيئات العمل، ويعيق السير الحسن للنظم التعليمية، بل وأصبح يتخذ صورا أخرى افتراضية، مدعوما بوسائل الاعلام ومواقع التواصل الاجتماعي والألعاب الإليكترونية العنيفة، لتتسع بذلك دائرة تداعياته السلبية وبالخصوص على فئة المراهقين، كونها أكثر فئة معرّضة للمشاكل السلوكية وتظاهر السلوكات العدوانية.

وبهدف تقديم فهم شامل للسلوك العدواني وآلياته، سنتطرق من خلال هذا الفصل إلى تقديم مفهوم لأهم المصطلحات المتعلقة بالسلوك العدواني من أجل ضبط تعريفه، وتحديد مكوناته وأصنافه، بالإضافة إلى الخوض في عوامل الخطورة البيولوجية والبيئية المؤدية لظهوره، وتقديم نظرة حول النماذج النظرية المفسرة لهذا النوع من المشاكل السلوكية، وتحديد مختلف الأساليب الممكنة لخفض السلوك العدوانية وخصوصيته لدى المراهقين بالجزائر.

1- مفهوم السلوك العدواني:

على عكس ما يبدو عليه، يعدّ السلوك العدواني من بين المفاهيم المعقدة التي تشكل تحديا عندما يتعلق الأمر بتقديم صياغة دقيق وتعريف موحد عالميا، وينبع هذا التعقيد من الطبيعة متعددة الأوجه للسلوك العدواني والتي تختلف باختلاف السياق والثقافات والأزمنة، ولا يمكن تقديم تعريف للسلوك العدواني إلا بالأخذ بعين الاعتبار مختلف المفاهيم الأخرى المرتبطة به كالعدوان أو العدوانية، الغضب والعنف، الهيمنة، التوكيد والحزم، حيث يعرّف كل من صرداوي وملّاك (2016) السلوك العدواني بأنه سلوك وتصرف بدني أو لفظي يهدف الفرد من خلال إلى إلحاق الضرر بشخص آخر أو مجموعة من الأشخاص وذلك حسب سياق السلوك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، أو الإفصاح عن الغضب أو العداوة الموجهة إلى المعتدى عليه، ويعرفه أيضا أحمد بدوي (1977) بأنه: "سلوك يهدف إلى إيذاء الغير أو الذات أو ما يحل محلها من رموز، ويعتبر تعويضا عن الإحباط (Frustration) الذي يشعر به الشخص المعتدي." (قوعيش، 2015، ص.147).

ولو أننا قدمنا تحليلا لهذين التعريفين، نجد أن التعريف الاختزالي القائل بأن السلوك العدواني هو تصرف يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخر تعريف غير كافي، وجب إضافة بعض العوامل الأخرى أو المفاهيم المتداخلة مع السلوك العدواني كالغضب، والعداوة، والاحباط ليتم معناه بشكل شامل مثل ما هو الحال في التعريفين السابقين، فلا يمكن تجاهل الدوافع النهائية النفسية الكامنة وراء هذا السلوك، ولا يمكن أن يفصل تعريفه عن باقي المفاهيم المرتبطة به، بل وجب أخذ تعريف السلوك العدواني في سياق بعض المفاهيم الأخرى، نذكر منها:

- **العدوان (Aggression):** وهو أكثر المصطلحات استعمالا للتعبير عن السلوك العدواني خاصة في البحوث الأجنبية، حيث يعرف على أنه السلوك الذي يحمل نية (Intent) إيذاء شخص آخر لا يرغب في أن يتعرض للأذى (Baron & Richardson, 1994)، وعلى الرغم من تطابق المفهومين، إلّا أن العدوان أوسع وأشمل من السلوك العدواني، حيث أنه بناء نفسي يتضمن نية الإيذاء، فهو مختلف باختلاف السياق والأفراد ووجهات النظر ويتضمن الدوافع والاتجاهات التي يحملها الأفراد، أي أنه ذاتي في مجمله، أما السلوك العدواني فهو أدق من العدوان، ويشكل إحدى فروعه، حيث أنه يعني بالتصرف والتعبير ويمثل كل الطرق التي يمكن ملاحظتها والأساليب الواقعية الملموسة التي يظهر بها العدوان في سلوك الفرد.

- **العنف (Violence):** تعرف منظمة الصحة العالمية العنف بأنه الاستخدام المتعمد للقوة ضد الذات أو شخص أخر، أو ضد مجموعة معينة أو مجتمع، مما يؤدي أو يحتمل أن يؤدي إلى الإصابة البليغة أو الوفاة أو الأذى النفسي وإعاقة النمو أو الحرمان (Rutherford *et al.*, 2005)، وفي حين أن السلوك العدواني يمتد على شكل طيف مختلف الدرجات ومختلف الأنواع لفظي، جسدي، معنوي..)، نجد أن العنف هو أقصى درجة يتخذها السلوك العدواني، فيتجاوز نطاق التعبير عن الذات أو حل النزاعات ليشمل المجال الجسدي المادي، وينطوي على التجاهل التام لسلامة الآخر حيث أنه يعنى بإلحاق الضرر الجسيم الذي يؤدي إلى إصابات بليغة وحتى الوفاة، وعادة ما يكون إجراميا له عواقب قانونية صارمة.

- **العدوانية (Aggressiveness):** تعتبر العدوانية إحدى سمات الشخصية المستقرة نسبيا، وتعبر عن الميل أو الاستعداد الذي يحمله الفرد للتصرف بعدوانية تجاه مختلف المواقف (Chester & West, 2020)، وإذا كان السلوك العدواني يعنى بالمجال السلوكي من ناحية نفسية، فالعدوانية تعنى بجانب عوامل الشخصية، وهي إطار الطبع الذي قد يدفع الفرد لاتخاذ السلوك العدواني تجاه مواقف معينة، حيث أنها مكون ذاتي يساهم في توجيه كيفية إدراك الفرد وتفسيره للمواقف والعالم من حوله.

- **العدائية (Hostility):** حسب برايدون (Brydon) وآخرون (2010) تعتبر العدائية سمة مستقرة نسبيا من سمات الشخصية، تتميز بكونها ميل أو استعداد مشحون بالانفعالات السلبية، والاتجاهات العدائية، والشك والترقب وفقدان الثقة في الآخر، وحيث أن العدائية قد تؤدي في بعض الأحيان إلى السلوك العدواني جراء التفسيرات السلبية التي يتخذها الأفراد العدائيون تجاه مختلف المواقف الحياتية، إلا الدوافع العدائية تشكل نسبة معينة فقط من أسباب السلوك العدواني إلى جانب أسباب أخرى كالتعبير اللاتكيفي عن الذات والنزاع، وردود الفعل الموقفية.

- **الغضب (Anger):** يعتبر الغضب احدى الانفعالات النهائية للفرد، وفي حين أن السلوك العدواني قد ينتج أحيانا عن الشعور بالغضب، إلا أنه غير مقرون به، فقط ينتج عن الاحباط أو الاحساس بالدونية، أو عن انفعالات مفرطة كالشعور بالنشوة وغيرها.

- **التوكيد أو الحزم (Assertiveness):** وهي مهارة قابلة للتعلم، يعمل فيها الفرد على توكيد ذاته والتعبير عن تقديره للذات عن طريق التواصل الفعال مع احترام حدود وحقوق وسلامة الآخرين، وقد يفسر التوكيد أو الحزم في سياقات مختلفة بطريقة عدوانية مثل ما هو الحال في الثقافات التي تقدر الخجل في المعاملات البين–شخصية، أو في بيئات العمل غير المتوازنة، إلا أنه في الاطار النفسي والأكاديمي العلمي، لا يعتبر التوكيد نوعا من أنواع السلوك العدواني إلا إذا اتصف بصيغة غير تكيفية تهدف إلى إلحاق الأذى أو التلاعب بالآخر.

وبالنظر إلى مفهوم السلوك العدواني والمفاهيم ذات العلاقة به، يجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من أن هذه المفاهيم مترابطة إلا أنها ليست مترادفة، وأن فهم العلاقة القائمة بينها وبين السلوك العدواني هو ما يسمح بتقديم مفهوم له. ومن خلال ما سبق ذكره، يمكن تقديم تعريف للسلوك العدواني ضمن الدراسة الحالية بأنه:" كل سلوك يهدف إلى احداث ضرر جسيم أو ضئيل الأثر أو أذى معنوي أو جسدي أو مادي لشخص آخر أو مجموعة من الأشخاص أو محيط معين (ممتلكات، كائنات حية..)، يشمل على مكونات معرفية عقلية كالتفسيرات الخاطئة لمدركات المواقف المختلفة، ومكونات وجدانية انفعالية كالإحساس بالغضب والضغط، ومكونات اجتماعية سياقية كالفشل في التعبير عن الذات وتقليد الأقران، وقد يكون نابعا عن نية أولية للأذى أو يكون على شكل رد فعل استجابي لموقف أو سلوك معين آخر."

2- عوامل الخطورة لظهور السلوك العدواني:

إن آخر ما توصلت إليه الأبحاث بخصوص أسباب السلوك العدواني تدعم النموذج البيو–نفس–اجتماعي (Bio-Psycho-Social) للعوامل المؤدية إلى ظهور هذا النوع من المشاكل النفسية السلوكية،

وتجدر الإشارة إلى أنه لا يوجد عامل واحد أو عوامل مؤدية –وحدها– لظهور السلوك العدواني لدى الفرد، بل إن تفاعل الجوانب النفسية والبيولوجية والبيئية الاجتماعية يهيئ أرضية خصبة للتصرف بعدوانية تجاه مختلف المواقف ولا يضمن أو يحدد حتمية ظهور السلوك العدواني بالضرورة لدى الفرد عالي الخطورة (توفر عوامل السلوك العدواني)، ويمكن تقسيم مجالات العوامل حسب النموذج إلى ما يلي:

2-1 العوامل البيولوجية التكوينية:

2-1-1 العوامل الهرمونية والاستعداد الجيني:

من خلال الدراسات الأسرية المقارنة التي ترتكز على دراسة التوائم المتطابقين جينيا (توأم حقيقي) وغير المتطابقين، بالإضافة إلى دراسة مختلف أنواع القرابة بين أفراد العائلة ودراسات حالات التبني، تم تأكيد الاستعداد الجيني للتصرف بعدوانية وانتهاج السلوك العدواني كإحدى ردود الفعل المعتادة تجاه مواقف حياتية تتميز بمستويات عالية من الاستثارة وذات طبيعة متعددة الضواغط (Stressors) المولدة للعدوان لدى الفرد، حيث أن العوامل الجينية تفسر ما يقارب (50%) من التباين في السلوكات العدوانية لدى الأطفال وتستمر هذه النسبة في الارتفاع عند تقدير أثر العوامل الجينية في مراحل نمائية متقدمة (Van Der Laan *et al.*, 2021). وتم تحديد عدة جينات (أليلات) وتحوراتها الجينية المسؤولة عن العدوان والسلوكات العدوانية ومنها جينة (COMT: Catichol-O- Methyltransferase) وهو العامل الوراثي المسؤول عن تحليل النواقل العصبية كالدوبامين ويرتبط تحوره بظهور خلل التنظيم الانفعالي والعدوان، جينة مستقبل الدوبامين "D4" (DRD4) الذي ثبت ارتباطه بمستويات عالية في الاندفاعية والعدوانية، جينة نقل السيروتونين (HTT-5) والتي تؤثر الاختلالات على مستواها في مستويات السيروتونين في الدماغ مما يؤثر على المزاج كظهور المزاج المكتئب وعلى السلوك بزيادة ظهور السلوكات العدوانية، جينة العامل العصبي المشتق من الدماغ (BDNF) وهي الجينة المسؤولة عن نمو الخلايا العصبية واستمرارها وارتبطت الطفرات على مستواها باضطرابات المزاج والعدوان، بالإضافة إلى جينة مستقبل الأوكسيتوسين (OXTR) وهي العامل الجيني الفاعل في عمليات الترابط الاجتماعي والتنظيم الانفعالي.

ومن أكثر العوامل الجينية دراسة والتي ثبت ارتباطها المباشر بالسلوكات العدوانية هي ما يطلق عليه بجينة "المحارب" (The Warrior) وهي جين أوكسيديز مونوامين "أ" (MAOA) أحد أكثر الجينات تحكما في مستويات السلوك العدواني، حيث ثبت عن تقرير سوهرابي (Sohrabi) لسنة (2015) أن انخفاض نشاط أليل محدد من هذه الجينة (الإكسون الثامن) يجعل الأفراد أكثر حساسية تجاه التجارب السلبية وتقييم مختلف المواقف على أنها ذات استثارة عالية وتتطلب تفاعلا عدوانيا دفاعيا وخاصة لدى الذكور، ما يؤدي بهم إلى إظهار

مستويات أعلى في العدوان واستعداد أكبر للسلوك بعدوانية تجاه الآخر، إلا أن نشاط هذه الجينة يبقى مقرونا بالمواقف والسياق الذي يظهر به السلوك العدواني، وفي ذلك إشارة إلى أهمية تفاعل العوامل الجينية وهرمونية مع العوامل البيئة في ظهور السلوكات العدوانية عوضا عن الخضوع لحتمية غير واقعية لهذه الجينات في تحديد السلوك الانساني.

2-1-2 الجهاز العصبي، والبنية الدماغية:

يشير الطبيب سيفر (Siever) سنة (2008) إلى أن المسارات الدماغية وبعض المكونات العصبية تعتبر ذات دور أساسي في تنظيم العدوان والاندفاعية لدى الانسان والتحكم في سلوكاته العدوانية، وأن أي اختلال على مستوى هذه المكونات من ناحية بنيوية أو على مستوى عملها من ناحية وظيفية قد يؤدى إلى ظهور السلوكات العدوانية بجميع أنواعها. حيث تلعب الآفات (Lesions) على مستوى كل من قشرة الفص الجبهي (PFC: Prefrontal Cotex) – وهو الفص المسؤول عن التحكم في الاندفاعية وعمليات اتخاذ القرار وتنظيم الانفعالات– من أورام سرطانية أو حميدة، وصدمات رضية أو حتى اضطرابات الأيض والالتهابات الفيروسية أو الفطرية، ونوبات صرع الفص الصدغي (Temporal Lobe Epilepsy) إلى ظهور السلوكات العدوانية والاندفاعية والسلوكات المعادية للمجتمع وحتى ظهور بعض السلوكات الاجرامية.

بالإضافة إلى أن اختلال بنية و/أو وظيفة بعض مكونات الجهاز العصبي الحوفي (Limbic System) والهيكل تحت القشرة المخية (Subcortical Structure) وعلى رأسها اللوزة الدماغية (Amygdala) وهي البنية المسؤولة عن معالجة الانفعالات الأولية كالغضب والخوف والاستجابة للخطر، والحصين (Hippocampus) وهو البنية المسؤولة عن تنظيم الذاكرة والانفعالات، ومنطقة ما تحت المهاد (Hypothalamus) وهي البنية المسؤولة عن الاستجابات الفيزيولوجية للإجهاد والضغط والانفعالات (زيادة خفقات القلب، ارتعاش الأطراف، زيادة وتيرة التنفس..) والافراز الهرموني (الأدرنالين..)، كل هذه البنى تدفع بالسلوكات العدوانية الى التظاهر عبر تصرفات الفرد في حال اختلالها أو فرط نشاطها.

2-2 العوامل الذاتية النفسية:

تشير العوامل الذاتية النفسية إلى المؤشرات العقلية والانفعالية والسلوكية المختلفة والتي يمكن أن تؤثر – إلى جانب العوامل البيولوجية الوراثية– على سيرورة تفكير الفرد وطرق تصرفه واستجاباته تجاه المواقف المختلفة، ويحدد كل من شيك (Schick) و سيربكا (Cierpka) سنة (2016) العوامل النفسية الفاعلة في ظهور السلوك العدواني خاصة لدى الطفل والمراهق فيما يلي:

- **العوامل المعرفية (Cognitive Factors):** ومنها مستوى الذكاء الأقل من المتوسط، وخلل نوعي على مستوى سيرورة معالجة المعلومات المنتقاة من المواقف الاجتماعية بحيث يعالج الأفراد الذين يعانون من مستويات مرتفعة من السلوك العدواني المواقف –التي تكون حيادية في طبيعتها– وما تتضمنه من مكونات على أنها مواقف عدوانية تثير فيهم التصرف بدفاعية وأن الفرد الآخر يتفاعل معهم بطريقة عدائية هجومية أو طريقة تهديد وهو ما يعرف بالانحياز المعرفي في التفسير ويسمى "انحياز العدائية (Hostility Bias)"، كما يوجد لديهم خلل على مستوى سيرورة اتخاذ القرار حيث يبالغ الأفراد العدوانيون في تقييم الانعكاسات الايجابية لتصرفاتهم، ويخفضون من تقييم الانعكاسات السلبية لها.

- **العوامل الانفعالية (Emotional Factors):** وعلى رأسها ردود الفعل الانفعالية عالية الشدة منها الغضب، القلق، الاحباط، السعادة والنشوة، الاندفاعية المفرطة، عدم الاستقرار العاطفي وانخفاض الضبط الانفعالي وعدم القدرة على التعبير الجيد عن هذه الانفعالات بطرق تكيفية، بالإضافة إلى ضعف أو غياب التعاطف الوجداني والقرة على فهم انفعالات الآخر، وانخفاض عتبة تحمل المواقف المثيرة للغضب والاحباط والمواقف الحياتية الصعبة.

- **العوامل السلوكية (Behavioral Factors):** يؤدي عدم امتلاك الفرد لمهارات تسيير الضغوط وعدم القدرة على الاستثمار الجيد في سبل التكيف واستراتيجياته وانخفاض المرونة في التكيف مع مختلف المواقف الحياتية التي تواجه الفرد.

إضافة إلى هذه العامل الأساسي، نجد أيضا:

- **عامل الشخصية والصحة النفسية (Personality and Mental Health):** نجد أن بعض سمات الشخصية مثل الانبساط أو الانطواء والعدائية، بالإضافة إلى تواجد بعض الاضطرابات النفسية الأخرى مثل نقص الانتباه وفرط الحركة، اضطراب الشخصية الحدية واضطراب الشخصية المعادية للمجتمع، حالات من طيف التوحد أو اضطرابات المزاج والقلق يمكن أن تؤدي كلها إلى ظهور السلوكات العدوانية بالتفاعل مع عوامل أخرى.

2-3 العوامل البيئية الاجتماعية:

2-3-1 الأسرة والأساليب التربوية الوالدية:

تأكيدا على دور الأسرة في ظهور السلوك العدواني، يشير لين (Lin) سنة (2023) إلى أن الأنماط التربوية وصور التواصل وديناميكيات التفاعل التي يشهدها الفرد خلال نشأته داخل الأسرة تساهم بشكل مباشر وغير مباشر في ظهور السلوك العدواني لديه. ولو أن تأثير هذه العوامل الأسرية ليس حتميا، إلا أنها من أكثر

العوامل البيئية الاجتماعية فعالية في ظهور السلوك العدواني خاصة لدى الطفل والمراهق، حيث أن الأساليب التربوية غير المتوازنة كالأساليب الاستبدادية والاهمال أو الحماية المفرطة، بالإضافة إلى تميز ديناميكيات الأسرة ككل بمستويات عالية من الصراع وخاصة المشاكل المتكررة والمشاحنات بين الأبوين، وغياب التواصل الفعال والطرق السوية لحل المشكلات، بالإضافة إلى استخدام الأبوين للعدوانية كسبيل للعقاب كلها تعتبر نماذج سلوكية أولية تخزن الطفل على مستوى المخططات المعرفية للطفل على شكل مرجعي كالطريقة الوحيدة للتعامل مع مختلف المواقف الحياتية اللاحقة، ويتعلم بذلك الطفل أن العدوان يعتبر أنسب وسيلة لحل النزاعات ولا يتعلم بذلك أي أنماط تصرف أو سبل أخرى لضبط الانفعالات خلال نشأته. إضافة إلى أن النزاع الدائم بين الإخوة أو تنمر أحدهم على الآخر، ومقارنة الآباء بين الأبناء في الانجازات وعدم المساواة بينهم في الرعاية والاهتمام، كلها تعتبر عوامل مولدة للسلوك العدواني لدى الطفل.

توجد بعض العوامل الأسرية الأخرى التي قد لا ترتبط بشكل مباشر بظهور السلوك العدواني لدى الفرد، إلا أن وجودها يعتبر عاملا محفزا اضافيا لظهوره، وعلى رأسها نجد اصابة أحد الأبوين أو كلاهما ببعض الاضطرابات النفسية أو المعاناة من مشاكل على مستوى الصحة النفسية كتناول الكحول أو المخدرات، والاضطرابات العقلية الشديدة كالفصام والهلاوس والبارانويا، أو تعرض الأسرة المتكرر لمشاكل وصدمات نفسية كوفاة أفرادها، إضافة إلى فقدان الأسرة النووية لدعم الأسرة الممتدة والمحيط الاجتماعي لها، كلها تعتبر عوامل تخل بالتوازن الأسري، وتمنع الطفل من تحصيل نمو ونشأة مستقرة وتعرضه إلى اللجوء الى السلوكات العدوانية كطريقة للتكيف مع الصراع في مراحل عمرية لاحقة.

2-3-2 تأثير جماعة الأقران والرفاق:

خلال مرحلة المراهقة، تتراجع علاقات الفرد بأسرته في مقابل اتخاذ جماعة الأقران والرفاق مكانة جوهرية في حياة المراهق، وتزامنا مع رغبة هذا الأخير في تحصيل مكانة بين مجموعات أقرانه وتحقيق الشعور بالانتماء إليهم وتكوين استقلاليته ضمن تلك الجماعة، تزداد رغبته في تقليد تصرفات تلك الجماعة، وتزداد حساسيته تجاه استدخال الأنماط السلوكية المتكررة ضمنها (Faris & Ennett, 2012)، وتساهم جماعة الرفاق كعامل خطورة لظهور السلوك العدواني لدى المراهق من خلال ممارسة "ضغط الأقران (Peer Pressure)" ودفع المراهق نحو اتخاذ سلوكات عدوانية لتحقيق التوافق مع الجماعة أو كنوع من التحدي والمغامرة خصوصا ضمن الجماعات التي تتميز بمستويات عالية من الانحراف أو ممارسة الجريمة، أو من خلال ممارسة النبذ الاجتماعي حيث يعمد المراهقون الذين يعانون من نبذ أقرانهم إلى ممارسة السلوكات العدوانية كطريقة لتوكيد ذواتهم واكتساب نوع من القوة والتحكم من وجهة نظر اجتماعية. يمكن أن تساهم جماعة الاقران في ظهور

السلوك العدواني أيضا عن طريق توفير بيئة خصبة لتليد ذلك السلوك، انطلاق من التعزيزات الايجابية التي يلاحظها المراهق، حيث أن مشاهدة ممارسة زميل له لسلوك عدواني معين وتحصيله لمنفعة ثانوية جراء ذلك السلوك وتفادي العقاب يزيد رغبة المراهق في ممارسة نفس السلوك أيضا.

ذلك إلى جانب مساهمة سلوكات التنمر ضمن جماعة الأقران في تقليدها بين أوساط الجماعة حيث يعتبر التقليد والتعلم الاجتماعي من أهم الآليات التي يستخدمها المراهقون في تبني سلوكات خاصة بهم انطلاقا مما يحيط بهم من نماذج وبناء على ذلك يتمكن المراهق من تعديل تلك النماذج المستدخلة بطريقة فردية وتبنيها، أو ظهور السلوكات العدوانية لدى الضحية كآلية دفاعية ضد التعدي الذي يتعرض له، أو انتشار المشاكل والصراعات داخل تلك الجماعة مما يمكن أن يتصاعد نحو سلوكات عدوانية مباشرة كنوع من أنواع حل الصراع.

2-3-3 عوامل المحيط:

وهي مجموع العوامل البيئية التي تحيط بالفرد على مستوى أوسع من النطاق الأسري أو الرفاق والأقران وتعمل على ظهور العدوان بدور وسيطي دخيل يربط بين متغيرات أخرى على رأسها غياب الاستقرار في المعيشة سواء من ناحية أسرية أو مدرسية أو محيط عائلي وسكني واقتصادي، والذي بدوره يكن أن يؤدي إلى ظهور الاحباط والضغط والعدوانية كاستجابة للظروف المحيطة، وتشمل على الأعراف الاجتماعية والمعايير الثقافية التي تتغاضى عن العدوان وتعتبر السلوكات العدوانية طريقة مثلى لحل النزاعات بل وتكسب الفرد العدواني نوعا من القيمة والمكانة الاجتماعية، البيئات المدرسية التي تعاني من مستويات مرتفعة للتنمر والعنف فيصبح السلوك العدواني ضمن هذه البيئة إما وسيلة دفاعية أو نموذج سلوكي يحتذى به، ونجد أيضا وسائل الاعلام ووسائل التواصل الاجتماعي والألعاب الإليكترونية التي تعج بنماذج عدوانية، الأحياء التي تعاني من مستويات عالية للجريمة والعنف والاكتظاظ السكاني، المشاكل الاقتصادية على مستوى وطني أو انخفاض مستوى الدخل والفقر وعدم القدرة على سد الحاجيات النهائية للأسرة مما يخلق بيئة أسرية غير مستقرة، سهولة الوصول إلى الأسلحة، والتعرض المستمر للعنف من خلال كل هذه البيئات مما يعمل على إزالة تحسيس المراهق نحو العنف والعدوانية واستدخال هذا النوع من السلوكات كقاعدة تصرف مرجعية لدى المراهق يتم الرجوع إليها في مختلف المواقف الحياتية.

3- مظاهر السلوك العدواني:

تتعدد وتختلف الأوجه المعتمدة للسلوك العدواني حيث تختلف أشكال التعبير عنه باختلاف الأفراد والعمر والمرحلة النمائية والخلفيات الاجتماعية والثقافية والسياقات الموقفية، ويشير حبيب (2017) في ذلك إلى

أن أصناف السلوك العدواني تكون وفقا لمعيارين أساسيين أولهما من ناحية الاتجاه، فيصنف السلوك العدواني إلى:

- **سلوك عدواني موجه نحو الذات:** وهو قصد الإيذاء الموجه نحو الذات بسلوكات مباشرة كتشويه الجسم ومحاولات الانتحار، أو بطرق غير مباشرة كالاستثمار في علاقات بين–شخصية مؤذية، وعدم الوقوف في وجه استغلال الآخر أو الإهانات وغيرها..

- **سلوك عدواني موجه نحو الآخر:** وهو أكثر أشكال السلوك العدواني انتشارا وأوسعها دراسة، ينبع من جوانب انفعالية كالغضب والكراهية والاحباط والهدف الأساسي منه هو إحداث أذى وإيذاء الآخر، ويقصد بالآخر في إطار هذا الصنف شخص أو ممتلكات أو كائنات حية أو ما يقابلها رمزيا.

وثانيهما من حيث الشكل، فيصنف إلى:

- **سلوك عدواني مادي/بدني:** هو الصيغة الجسدية الممارسة للسلوك العدواني مثل الضرب والعض والبصق وكل أنواع الاهانات والعدوانية التي تتطلب حركة جسدية للتعبير عنها.

- **سلوك عدواني لفظي:** ويقصد به كل استجابة لفظية نشطة أو سلبية قصد التهكم وجرح مشاعر الآخر والسخرية منه، وقد يكون على شكل ألفاظ نابية، شتائم، اللمز والمنابزة بالألقاب، نشر الشائعات والبذائة في القول.

ويضيف الباحث بارون (Baron) عام (1977) في خصوص أصناف السلوك العدواني من حيث الشكل عدة أصناف ثانوية وفقا لمباشرة الفعل من عدمها ونوع نشاطه ونوضحها في الجدول الموالي:

الجدول رقم (07): الأصناف التفصيلية للسلوك العدواني وفقا لنموذج Baron

	السلوك العدواني الجسدي (Physical)		السلوك العدواني اللفظي (Verbal)	
	نشط (Active)	سلبي (Passive)	نشط (Active)	سلبي (Passive)
مباشر (Direct)	الطعن، الضرب..	منع شخص آخر من تحقيق هدف أو تحصيل رغبة..	إهانة أو تحقير شخص ما..	الامتناع عن محادثة شخص آخر أو رفض اجابته..
غير مباشر (Indirect)	توكيل شخص آخر بإيذاء الضحية، إعداد فخاخ..	رفض القيام بتصرف سلبي ما يؤذي الآخر..	نشر شائعات نميمة مضرة بالآخر وسمعته..	الامتناع عن الدفاع عن الآخر..

إعداد الطالبة الباحثة انطلاقا من (Dutt *et al.*, 2013)

أما عن أصناف السلوك العدواني من ناحية السياق الذي يظهر فيه هذا النوع من المشاكل السلوكية، نجد أنه ينقسم إلى (Euler *et al*., 2017):

- **السلوك العدواني الاستباقي (Proactive):** وهو سلوك فعال ومنظم، يكون عن سبق اصرار وترصد، وعادة ما يحفزه توقع المكافأة وتحصيل منفعة وفوائد ثانوية جراء الاعتماد عليه كما هو الحال في سلوكات التنمر.

- **السلوك العدواني الاستجابي (Reactive):** وهو استجابة اندفاعية متهورة وليدة الموقف، فيكون نتيجة استفزاز أو مواجهة، وغالبا ما يرتبط بجانب انفعالي مفرط كالإثارة العالية أو القلق والاحباط والغضب.

ويمكن تقسيم السلوك العدواني إلى عدة أصناف أخرى وفقا للنية (Intent) أو الدوافع الكامنة (Motive) وراءه، وهذه التصنيفات تكون مقابلة للمعنى فيما يخص التصنيف السياقي، فنجد:

- **السلوك العدواني الاندفاعي أو الانفعالي (Emotional/Impulsive):** وهو يقابل السلوك العدواني الاستجابي، فيكون نابعا عن حالة انفعالية مفرطة وانفعالات سلبية غير مخطط لها وتكون وليدة الموقف.

- **السلوك العدواني الأداتي أو المعرفي (Instrumental/ Cognitive):** ما يقابل السلوك العدواني الاستباقي، والهدف الأساسي منه تحقيق هدف معين كتحصيل مكافأة مالية أو سلطة معينة.

توجد العديد من تصنيفات مظاهر السلوك العدواني وذلك باختلاف وجهات النظر والأطر النظرية المعتمدة في التصنيف فنجد مثلا السلوك العدواني العلائقي والسلوكات العدوانية النفعية والجنسية وغيرها، إلا أنه –اختصارا– لا يمكن ذكر كل المظاهر الموجودة وتم الاكتفاء بأكثرها انتشارا في البحوث العلمية والدراسات النفسية وأنواعها ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، أما فيما يخص إطار الدراسة، سنعتمد على أصناف السلوك العدواني والذي جاءت بها آمال باظه في تصميمها لمقياس السلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين والتي شملت على كل من السلوك العدواني المادي واللفظي وأضافت مكونين انفعاليين هما العدوانية والغضب للدلالة على أهمية الأخذ بالجانب السلوكي الداخلي إلى جانب السلوك الملاحظ في تحديد ما يتم اعتباره سلوكا عدوانيا.

4- التصنيف والتشخيص المتعلق بالسلوك العدواني:

4-1 بين العدوان السوي والسلوك العدواني المرضي:

إن أولى الأفكار التي تتبادر إل الذهن عند الحديث عن السلوك العدواني هو أن هذا النوع من السلوك يعتبر لا تكيفيا في جميع حالاته، إلا أن أمر تحديد السواء والمرضي فيما يتعلق بالسلوك العدواني أمر بالغ الأهمية، فالعدوان –وهو بناء نفسي معقد يشمل على السلوك العدواني– غريزي في الإنسان وهو إحدى الجوانب

النهائية في السلوك البشري الاجتماعي (Flanigan & Russo, 2019)، ويعتبر سويا ضروريا إذا أدى – بشكله المعتدل– إلى تحقيق وظيفة تكيفية من خلال توكيد الأفراد لذواتهم وإنشاء حدود بين–شخصية ومهنية ضرورية، أو من خلال حل النزاعات بطريقة تقع ضمن حدود الأعراف الاجتماعية والثقافية والقانونية للمجتمع الذي يتواجد فيها الفرد، أو عبر تحقيقه لوظيفة دفاعية، فالعدوان استجابة طبيعية للتهديدات البيئية والمحيطة بالفرد. وقد يعتبر السلوك العدواني سويا من خلال السياق الذي جاء فيه ومدى التحكم والضبط المستثمر في التعبير عنه كارتفاع نبرة الصوت كتعبير عن الغضب أو استعمال القوة الجسدية في الدفاع عن النفس. ويكون غير سويا في حالة ما إذا كان سلوكا لا تكيفيا قائما بحد ذاته أو ظهر كعرض من أعراض اضطرابات نفسية أخرى (Coccaro & McCloskey, 2019).

وكما هو الحال في تحديد مسألة السواء واللاسواء في علم النفس العيادي والمرضي، وجب الرجوع إلى مجموعة من المعايير والمحكات المرجعية التي تسمح بتصنيف السلوكات العدوانية والعدوان، ومنها:

- **الشدة (Intensity):** ويقصد بها شدة الانفعال أو السلوك والتصرف، ويحدد ضمن اطارها السلوك العدواني معتدل الشدة المتناسبة مع الموقف مثل التواصل التوكيدي (تأكيد الذات)، المشاحنات الكلامية، التعبير عن الغضب أو الاحباط، في حين أن العدوان المفرط والشديد الذي يتعدى ما هو مقبول في المجتمع والقانون كالعنف الجسدي، الغضب الانفجاري، والتعدي على الآخرين يعتبر لا سويا.

- **المدة والتكرار (Frequency):** يتميز السلوك العدواني السوي بكونه غير متكرر وقد يكون كاستجابة مؤقتة لمحفزات معينة أو مواقف محددة أو يكون مرحليا، أما السلوك العدواني المرضي فيكون متكرر ومستمر ويحدث في جميع المواقف تقريبا خاصة المواقف التي لا تتطلب ردود فعل عدوانية.

- **السياق (Context):** عادة ما يكون العدوان السوي مناسبًا للسياق الذي يحدث فيه، حيث يكون استجابةً للتهديدات أو الصراعات أو التحديات التي يواجهها الفرد في حياته اليومية وغالبًا ما يرتبط بالدفاع عن النفس أو وضع حدود أمام الآخر أو حل النزاعات، أما السلوك العدواني اللاتكيفي يحدث غالبا في سياقات غير مناسبة أو غير مهددة، قد يكون سببها ضغوطات بسيطة، يستجيب لها الفرد بطريقة مفرطة غير متناسبة مع الموقف.

- **التحكم–الضبط (Control- Regulation):** يمكن تحديد السواء واللاسواء فيما يخص السلوك العدواني بدرجة ضبط الفرد لانفعالاته العدوانية والعدائية تجاه الضواغط المثيرة لذلك السلوك، فالعدوان السوي هو العدوان الذي يتمكن فيه الفرد من ضبط درجة التعبير عنه، وموائمة ذلك التعبير بما يتطلبه الموقف، واللجوء إلى سبل أخرى أكثر تكيفية للتعبير عن ذلك العدوان بما فيه التواصل الفعال، وأساليب حل النزاع والتنفيس عن

الغضب، أما في حالة السلوك العدواني اللاتكيفي نجد أن الفرد يكون فيه عاجزا عن ضبط اندفاعاته وتصرفاته العدوانية سواء في الدرجة أو في الأسلوب.

- **التبعات (Consequences):** غالبا ما تكون تبعات العدوان السوي محدودة جدا وفي بعض الأحيان تكون له تبعات ايجابية كحل النزاعات، أما السلوك العدواني اللاتكيفي فيتميز بتعبات سلبية وخيمة على حياة الفرد كالعرض للمتابعة القانونية وتدمير العلاقات الاجتماعية، وعلى الآخر المستهدف بتحقيق الأذى والضرر سواء الجسدي أو المعنوي.

4-2 العلامات الدالة للسلوك العدواني:

بما ان السلوك العدواني يعتبر مشكلا سلوكيا وعرضا أساسيا أو ثانويا ضمن اضطرابات نفسية أخرى، فهو في هذا الإطار يتحدد بمجموعة من العلامات العامة التي تنبثق من مظاهره المتعددة، وأحسن تمثيل لتلك العلامات هو ما تم عرضه بين الأعراض النهائية لاضطرابات المسلك (Conduct Disorder) حسب سكوت (Scott) سنة (2012) كالتالي:

العدوان تجاه الأفراد أو الحيوانات:

- الكذب والخداع المتكرر بغرض تحصيل منفعة، سلع أو تجنب الالتزامات.
- الشجار الجسدي المتكرر (الذي لا يشمل على الجار بين الإخوة).
- استخدام الأسلحة أو أي أداة تسبب الأذى الجسدي للآخرين (مضرب، أحجار، زجاج، سكين...).
- استخدام القسوة الجسدية في التعامل مع الآخرين (التقييد، الجرح، الحرق..).
- استخدام القوة الجسدية في التعامل مع الحيوانات.

تدمير الممتلكات:

- التخريب العمدي لممتلكات الآخرين.
- الاشعال العمدي للحرائق بغرض أو نية التسبب في أضرار جسيمة.

التعدي على القوانين العامة:

- ارتكاب جرائم تتضمن على المواجهة المباشرة مع الضحية (الخطف، السرقة، الابتزاز، السطو..).
- اجبار شخص آخر على ممارسة نشاط جنسي.
- التنمر المتكرر وذلك بتعمد إلحاق الألم أو الأذى عبر الخويف والترهيب والتهديد أو التعذيب والتحرش.
- اقتحام الممتلكات من منازل أو مباني وسيارات بغرض الحاق ضرر بها أو تحصيل منفعة.

4-3 معايير تصنيف وتشخيص السلوك العدواني:

يعتبر السلوك العدواني في صورته اللّاسوية إحدى المشاكل السلوكية ولا يعتبر بالضرورة اضطرابا من الاضطرابات النفسية، إلا أنه من وجهة نظر لا-نظرية (إحصائية) يكون السلوك العدواني في صيغته المرضية عرضا أساسيا (عرض محدد للمرض) أو تظاهرا دالا على وجود اضطرابات نفسية أخرى تحت تصنيف ما يسمى باضطرابات التخريب (Disruptive Disorder) واضطرابات التحكم في الاندفاع (Impulse-Control Disorder) واضطرابات المسلك (Conduct Disorder) والتي تظهر بشكل أساسي لدى الطفل والمراهق وهي جملة من الاضطرابات النفسية التي تتمركز حول عجز الفرد عن ضبط وتسيير العدوان والسلوكات العدوانية لديه إلى جانب أعراض أخرى تتعلق بمظاهر السلوك العدواني الأخرى. ووجب على الأخصائي النفساني قبل وضع تشخيص مناسب التمييز بين الغضب والاحباط والعدوان السوي المتكيف ضمن سياقه وبين السلوك العدواني المزمن والمتكرر عالي الشدة، وذلك من خلال تقديم دراسة معمقة لحالة الفرد المعني وتتضمن على تحديد تاريخه المرضي وحالات ظهور السلوك العدواني، بالإضافة إلى تحديد عوامل الهشاشة أو ما يسمى بمسببات السلوك العدواني والتي تزيد من خطورة ظهوره، وتحديد مدى إعاقة هذا النوع من السلوك أو الاضطراب للتكيف العام الاجتماعي والمهني والدراسي لدى الفرد أو مدى تأثيره على سلامة الآخرين والمحيط والتعدي على حقوقهم الاجتماعية والقانونية. وفي حالة ما إذا كان الفرد المعني بالتقييم والفحص النفسي طفلا أو مراهقا، وجب القيام بمجموعة من المقابلات المنفصلة مع الطفل أو المراهق، وثم مع الأب والأم أو الولي المسؤول عنه، وإذا أمكن أو استلزم الأمر، وجب جمع المعلومات من مصادر أخرى منها المدرسة والأساتذة والأقران.

وتشترك الدلائل التشخيصية عللا رأسها دليل المنظمة العالمية للصحة المعنون:" التصنيف الإحصائي العالمي للأمراض والمشاكل الصحة ذات العلاقة" لسنة (2016) في نسخته العاشرة (International Statistical Classification of diseases and related health problems-10 Revision) والدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5) الذي صمم تحت رعاية الجمعية الأمريكية لعلم النفس في نسخته الخامسة والمعدّلة لسنة (2013) في تصنيف الاضطرابات النفسية المتعلقة بالسلوك العدواني كإحدى الأعراض النهائية في اضطراب المسلك (Conduct Disorder) بنفس الأعراض ومدة التشخيص، في حين أن النسخة الحادية عشر من تصنيف (ICD-11) و(DSM-5) يضيفان السلوك العدواني كعرض أساسي في اضطرابات أخرى

تحت مسمى اضطرابات التخريب وعدم التحكم الاندفاعي. أما بالنسبة للسلوك العدواني كعرض ثانوي، نجد أن جميع الدلائل تشير إلي أهميته النوزولوجية ضمن الاضطرابات المعنية.

فيما يتعلق بالنسخة العاشرة من التصنيف العالمي للاضطرابات النفسية والسلوكية (ICD-10) لسنة (2016) نجد أن السلوك العدواني يعتبر عرضا أساسيا ضمن اضطراب المسلك لدى الطفل والمراهق، وعرضا ثانويا في بعض الاضطرابات الأخرى، نلخصها في الجدول الموالي:

الجدول رقم (08): السلوك العدواني حسب التصنيف الإحصائي (ICD-10)

	السلوك العدواني كعرض أساسي (عرض محدد للمرض)			السلوك العدواني كعرض ثانوي
المسمى التشخيصي الأساسي	اضطرابات سلوكية وانفعالية مع تظاهر يحدث عادة في الطفولة والمراهقة (Behavioural and Emotional Disorders with Onset Usually Occuring in Childhood and Adolescence)			يتظاهر السلوك العدواني كعرض ثانوي في جملة واسعة من الاضطرابات النفسية منها اضطرابات الشخصية، طيف التوحد، اضطرابات التعلق وغيرها
الاضطرابات المتعلقة	اضطرابات المسلك (Conduct Disorder)	اضطرابات هجينة للمسلك والانفعالات (Mixed Disorders of Conduct and Emotions)	اضطرابات فرط الحركة (Hyperkinetic Disorders)	
المسمى التشخيصي للاضطراب	- اضطراب المسلك (Conduct Disorder) - اضطراب المسلك المحدود ضمن العائلة (Conduct Disorder Confined to The Fmaily) - اضطراب المسلك اللا-اجتماعي (Unsocialized Conduct Disorder) - اضطراب المسلك الاجتماعي (Socialized Conduct Disorder) - اضطراب التحدي المعارض (Oppositional Defiant Disorder)	- اضطراب المسلك الإكتئابي (Depressive Conduct Disorder) - اضطرابات أخرى هجينة للمسلك والانفعالات (Other Mixed Disorders of Conduct and Emotions) - اضطرابات هجينة للمسلك والانفعالات غير محددة (Mixed Disorders of Conduct and Emotions, Unspecified)	- اضطراب المسلك وفرط الحركة (Hyperkinetic Conduct Disorder)	- اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع (Dissocial Personality Disorder) - توحد الطفولة (Childhood Autism) - اضطراب التعلق الاستجابي في الطفولة (Reactive Attachment Disorder of Childhood)

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على (World Health Organization, 2016)

أما في النسخة الحادية عشر للدليل (ICD-11) لسنة (2018) فتم إضافة السلوك العدوانية والعدوان كأعراض اضطرابات التحكم في الاندفاع واضطرابات التخريب والمعادية للمجتمع والتي تم تضمين اضطراب المسلك إليها، بالإضافة إلى إضافة العدوان والسلوك العدواني كعرض ثانوي ضمن اضطرابات نفسية أخرى، ونذكرها على النحو التالي:

الجدول رقم (09): السلوك العدواني حسب الدليل التشخيصي (ICD-11)

	السلوك العدواني كعرض أساسي (عرض محدد للمرض)		السلوك العدواني كعرض ثانوي
الاضطرابات المتعلقة	**اضطرابات التحكم في الاندفاع (Impulse Control Disorders)**	**اضطرابات التخريب أو المعادية للمجتمع (Disruptive Behaviour or dissocial Disorders)**	**بعض الاضطرابات الأخرى**
المسمى التشخيصي للاضطراب	- هوس الحرائق (Pyromania) - الاضطراب الانفجاري المتقطع (Intermittent Explosive Disorder)	- اضطراب التحدي المعارض (Oppositional Defiant Disorder) - اضطراب المسلك–الاضطراب المعادي للمجتمع (Conduct-Dissocial Disorder) - اضطرابات التخريب أو المعادية للمجتمع أخرى محددة (Other Specified Disruptive Behaviour or Dissocial Disorders) - اضطرابات التخريب أو المعادية للمجتمع أخرى غير محددة (Disruptive Behaviour or Dissocial Disorders, Unspecified)	- الخرف بسبب مرض الزهايمر (Dementia Due to Alzheimer Disease) - متلازمة النمو العصبي الثانوية (Secondary Neurodevelopmental Syndrome) - متلازمة التحكم في الاندفاع الثانوية (Secondary Impulse Control Syndrome) - متلازمة التحكم في الاندفاع الثانوية (Secondary Impulse Control Syndrome) - السلوك العدواني أو العدوان الناتج عن تناول الكحول أو اساءة استعمال المادة المخدرة

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على (World Health Organization, 2018)

أما عن الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية في نسخته الخامسة (2013) فنجد أن السلوك العدواني والعدوان يصنف ضمن الأعراض النهائية في اضطرابات التخريب، التحكم في الاندفاع واضطرابات المسلك، وهي اضطرابات متعلقة أساسا بفشل الفرد في تنظيم انفعالاته وسلوكاته (Emotional and/or Behavioral Regulation) تتميز بتظاهر سلوكات وأعراض التعدي على حقوق الآخرين أو التعدي على المعايير الاجتماعية أو السلطة والقانون وتظهر هذه الاضطرابات حصرا لدى الطفل والمراهق مع استثناءات نادرة لدى الراشد، ويتم تصنيفها كما يلي:

الجدول رقم (10): السلوك العدواني حسب الدليل التشخيصي (DSM-5)

المعايير النهائية (Main Criteria)			
A- وجوب وجود الأعراض النهائية الدالة على الاضطراب لدى الفرد.			
B- مدة تظاهر الأعراض لا تقل عن 6 أشهر مع تكرار متباين نوعي لكل اضطراب.			
C- شدة الأعراض تؤدي إلى اختلال التوظيف العام للفرد في واحدة أو أكثر من جوانب الحياة ذات الأهمية: الاجتماعية، المهنية، المدرسية...			
D- تظاهر الأعراض لا يمكن تفسيره بوجود اضطرابات نفسية أخرى، أو تناول المادة/الأدوية، أو وجود أمراض طبية أخرى.			
الاضطراب	**وصف الأعراض العامة**	**التشخيص الفارقي**	**اضطرابات متزامنة الحدوث**
اضطراب التحدي المعارض Oppositional Defiant	وهو نمط متكرر من المزاج العكر والغضب والسلوك المعادي ومنه تحدي السلطة، الغضب الدائم، إزعاج الآخرين، والرغبة في الانتقام والحقد	*اضطراب المسلك* (اضطراب المسلك يكون عادة أكبر شدة من اضطراب التحدي المعارض)، *اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة* (المعارضة والتحدي لا تكون متعلقة بحالات تتطلب فترات طويلة من تركيز الانتباه)، *الاكتئاب واضطراب ثنائي القطب* (المزاج العكر لا يصحب الاعراض المميزة لاضطرابات المزاج الأخرى)، *اضطراب المزاج التخريبي* (أعراضه الشاملة على اختلال تنظيم	يمكن أن يتزامن حدوثه مع اضطرابات القلق واضطراب الاكتئاب الشديد، اضطرابات استعمال المادة المخدرة.

Disorder	الدائم.	الانفعالات والمزاج تكون أكثر شدة وتكرار)، *الاضطراب الانفجاري المتقطع* (يتضمن على مستويات عالية من العدوان تجاه الآخر والممتلكات)، *الاعاقة الذهنية*، *اضطراب اللغة* (يجب التفرقة بين الاضطراب وبين السلوكات المعارضة الناتجة عن عدم الفهم الناتج من اضطراب اللغة)، *اضطراب القلق الاجتماعي* (يجب التفرقة بين الاضطراب وبين السلوكات المعارضة الناتجة عن الخوف من تقييم الآخرين السلبي).	
الاضطراب الانفجاري المتقطع Intermittent Explosive Disorder	وهو نمط سلوكي انفجاري متكرر يتميز بفشل الفرد في التحكم في اندفاعاته العدوانية سواء في العدوان اللفظي او الجسدي وتدمير الممتلكات.	*اضطراب المزاج التخريبي* (يتعلق بالمزاج والانفعالات وليس السلوك)، *اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع والحدية* (السلوكات العدوانية والاندفاعية أقل شدة من حالة اضطراب السلوك الانفجاري)، *اضطرابات الخرف، العصبية المعرفية، وخلل الشخصية الناتج عن حالة طبية* (لا يجب تشخيص الاضطرابات اذا كان سبب السلوكات العدوانية راجع إلى حالات طبية)، *تسمم المادة المخدرة أو انسحابها* (لا يجب تشخيص الاضطراب في حالة تسبب المواد المخدرة بظهور العدوان)، *اضطرابات نقص الانتباه وفرط الحركة، اضطراب المسلك، اضطراب التحدي المعارض، واضطراب طيف التوحد* (قد تشمل على العدوان ولكن بشدة مختلفة).	اضطراب الاكتئاب، القلق، واستعمال المواد المخدرة، اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع والحدية.
اضطراب المسلك Conduct Disorder	نمط سلوكي دائم ومتكرر يتم التعدي فيه على حقوق الآخرين أو المعايير الاجتماعية عن طريق العدوان على الآخرين والحيوانات، تدمير الممتلكات، السرقة والخداع، والتعدي على القواعد العامة.	*اضطراب التحدي المعارض* (شدة السلوكات تكون أقل حدة)، *اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة* (السلوكات العدوانية لا تتعدى على المعايير الاجتماعية)، *اضطراب الاكتئاب وثنائي القطب* (لا يتصاحب اضطراب المسلك مع فترات اختلال المزاج)، *الاضطراب الانفجاري المتقطع* (ويكون السلوك العدواني فيه اندفاعي وغير مخطط له عكي ما قد يوجد في اضطرابات المسلك)، *اضطراب التكيف* (يتم التشخيص في حالة عدم توفر الأعراض الكافية لاضطرابات المسلك).	اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، اضطراب التحدي المعارض، اضطراب التعلم المحدد، اضطرابات القلق، اضطراب الاكتئاب وثنائي القطب، الاضطرابات المتعلقة بالمادة المخدرة.
هوس الحرائق Pyromania	الاشعال العمدي للحرائق المصاحب باستثارة جسدية أو جنسية، أو الاهتمام والفضول أو الانجذاب للنيران، وتحصيل لذة أو راحة جراء اشعال الحرائق.	*حالات أخرى للإشعال العمدي للحرائق* (ومنها الاعتراض والمظاهرات السياسية، التجريب والفضول في الطفولة..)، *اضطرابات نفسية أخرى* (مثل اضطراب المسلك، النوبات الهوسية في اضطراب ثنائي القطب، الهلاوس والهذيانات..).	اساءة استعمال المادة المخدرة، اضطراب القمار، اضطراب الاكتئاب وثنائي القطب، اضطراب التحكم في الاندفاع واضطراب المسلك.
هوس السرقة Kleptomania	الفشل المتكرر في تجنب السرقة النابعة عن عدم الحاجة المصاحب باستثارة جسدية وتحصيل لذة وراحة جراء السرقة.	*السرقة العادية* (ويكون الغرض منها المال أو الاستعمال الشخصي)، *حالات التمارض* (ويكون هوس السرقة فيها غير حقيقي)، *اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع واضطراب المسلك* (لا تتضمن على هوس السرقة)، *نوبات الهوس، اضطراب الذهاني، واضطرابات العصبية المعرفية الكبرى* (لا يجب أن يكون هوس السرقة نابعا عن خلل عصبي أو هلاوس وحالات هوسية عامة).	حالات الشراء/التسوق القسري، اضطراب الاكتئاب وثنائي القطب، اضطرابات القلق، اضطرابات التغذية، اضطرابات الشخصية، استعمال المادة المخدرة، واضطرابات أخرى ضمن التصنيف العام.

الاضطراب	**وصف الأعراض العامة**
اضطرابات التخريب والتحكم في الاندفاع والمسلك أخرى محددة Other Specified Disruptive, Ipulse-Control, and Conduct Disorder	تنطبق هذه الفئة على الحالات التي تسود فيها الأعراض المميزة للاضطراب التخريبي والتحكم في الاندفاع والمسلك الذي يسبب خللا ملحوظًا في التكيف العام الاجتماعي أو المهني أو غيرها من مجالات الأداء المهمة ولكنها لا تستوفي المعايير الكاملة لأي من الاضطرابات في فئة تشخيص الاضطرابات التخريبية والتحكم في الاندفاع والمسلك ويجب تسجيلها متبوعة بالسبب المحدد.
اضطرابات التخريب والتحكم في الاندفاع والمسلك أخرى غير محددة Disruptive, Impulse-Control, and Conduct Disorder, Unspecified	تنطبق هذه الفئة على الحالات التي تسود فيها الأعراض المميزة للاضطراب التخريبي والتحكم في الاندفاع والمسلك الذي يسبب خللا ملحوظًا في التكيف العام الاجتماعي أو المهني أو غيرها من مجالات الأداء المهمة ولكنها لا تستوفي المعايير الكاملة لأي من الاضطرابات في فئة تشخيص الاضطرابات التخريبية والتحكم في الاندفاع والمسلك ويجب تسجيلها متبوعة بالسبب المحدد. عدم تحديد سبب عدم استيفاء المعايير الخاصة باضطراب سلوكي تخريبي محدد والتحكم في الاندفاعات، وتتضمن العروض التقديمية حيث لا توجد معلومات كافية لإجراء تشخيص أكثر تحديدًا (على سبيل المثال، في إعدادات غرفة الطوارئ).

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على (American Psychiatric Association, 2013)

تجدر الاشارة إلى أن السلوك العدواني يعتبر عرضا محددا للمرض (عرض أساسي) ضمن أحد اضطرابات الشخصية وهي الشخصية المعادية للمجتمع والتي تعتبر التظاهر الراشد للاضطرابات السابقة، حيث يعتبر تشخيص احدى اضطرابات المسلك في الطفولة والمراهقة من أهم العلامات الدالة على اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع لاحقا.

5- النماذج النظرية المفسّرة للسلوك العدواني:

5-1 النموذج التطوري:

يسعى علم النفس التطوري، وهو أحد فروع علم النفس القائم على دراسة وتحليل والتنبؤ بالسلوك الانساني في سياق نظريات التطور، إلى فهم وتقديم تفسير للسلوك البشري العدواني كإحدى أهم مواضيع هذا المجال من خلال دراسة دور الضغوط التطورية وميكانيزماتها على ظهور العدوان لدى الفرد في العصر الحديث بتتبع والرجوع إلى العوامل السياقية السببية في ظهور هذا النوع من السلوكات كحلّ تكيفي لمواقف ومشاكل واجهت الانسان البدائي. ويفترض علم النفس التطوري أن السلوك الإنساني، مهما كانت طبيعته، ما هو إلا نتاج عملية تكيف تطورية، وهو الناتج الوظيفي لعملية الانتقاء الطبيعي أو الجنسي، ويعتبر هذا الأخير وفقا لنظرية التطور واحدة من بين اربع ميكانيزمات تطورية أساسية، والتي تشمل على الطفرات (Mutation) وهي تغيير تلقائي طبيعي في المادة الجينية للكائن الحي يتم توريثه عبر النسل، الهجرة (Migration) وهي انتقال الأفراد من مجتمع إلى آخر، الانحراف الوراثي (Genetic Drift) وهو الفرصة التي تحملها خصائص أو سمات معينة في انتقالها من جيل إلى آخر من عدمه، والانتقاء الطبيعي (Natural Selection) وهو قدرة الفرد الذي لديه طفرة ذات فائدة وظيفية أو تكيفية ضمن الوسط الذي يعيش فيه وتضمن بقاءه على قيد الحياة للاستمرار في انتاج ذرية والابقاء على نسله (Gavin & Porter, 2015, p.8). كل هذه الميكانيزمات تؤكد أن السلوك الانساني قد يخدم وظيفة تنافسية لدى الفرد مع باقي أبناء جنسه، ويخدم العدوان في هذا السياق نفس الوظيفة (التنافس) ويسعى إلى نفس الهدف (التكيف، البقاء، والاستمرار) بما في ذلك العدوان السوي والطبيعي والسلوكات العدوانية اللفظية و المنافسة والهيمنة والسلوكات العدواني الجسدية.

ويضيف كل من باس (Buss) وشاكلفورد (Shackelford) سنة (1997) أن النموذج التطوري يفترض أن العدوان والسلوكات العدوانية تطورت عبر السلالات البشرية كوسيلة لحل مشاكل أساسية واجهت الانسان، ويحددانها بسبعة مشاكل مفترضة بتمثل العدوان فيها كحل تطوري، ونلخصها كالتالي:

- **الاستحواذ على الموارد (Co-Opt the Resources of Others):** ويكون العدوان وسيلة أساسية في تأمين الموارد الطبيعية والمصنوعة المحدودة التي تضمن بقاء الفرد ونجاحه الانجابي واستمرار نسله كالطعام

والأراضي الخصبة الآمنة ويمكن أن يكون الاستحواذ على الموارد على مستوى فردي أو جماعي (مثل الاستعمار والغزوات والحروب الأهلية..). أما في الوقت الحالي يتخذ الاستحواذ على الموارد أشكالا معاصرة منها التنمر المدرسي بسرقة الموارد المدرسية والطعام، السلوك العدواني في اللعب بالاستحواذ على ألعاب الغير.

- **الدفاع ضد التعدي أو الهجمات (Defend Against Attack):** يستعمل السلوك العدواني كوسيلة تأمين ضد التعرض للاستحواذ على الموارد المحدودة ومنع الفرد او الجماعة من الوقوع في دور الضحية (ضحية لعدوان الآخر) من خلال نشر صورة عدوانية عن الذات التي تحفظ مكانة وهيبة الفرد بين أقرانه والجماعات الأخرى، وتضمن حفاظه على الشرف والقوة وبالتالي حفاظه على موارده، وتشمل الأشكال الحديثة لهذا النوع على سبيل المثال كل السلوكات العدوانية التي يلجأ إليها ضحايا التنمر في الدفاع عن الذات.

- **إلحاق الضرر بالمنافسين في اختيار الشريك (Inflict Costs on Intrasexual Rivals):** يسعى المتنافسون داخل نفس الجنس (Intrasexual Rivals) وخاصة الذكور إلى إلحاق الضرر الملموس كالضرب وتدمير الممتلكات، والضرر المعنوي كتشويه السمعة وتقليل الشأن بالفرد الآخر وذلك قصد تقليل احتماليته في الحصول على شريك وزيادة احتمالية حصول الفرد المتعدي على ذلك الشريك الجنسي، ويتخذ هذا النوع من السلوكات العدوانية التكيفية مكانة في المجتمعات المعاصرة عن طريق المشاحنات التي تحدث قصد جلب اهتمام الطرف الآخر خاصة في مرحلة المراهقة، ولدى الأزواج الذين يلجؤون إلى القوة والتعدي لمنع أزواجهم من الخيانة أو نشر الشائعات وتشويه السمعة بين أواسط الإناث.

- **التسلسلات الهرمية للقوة والمكانة (Negotiate Status and Power Hierarchies):** يمكن ان تؤدي الهيمنة والسيطرة واظهار القوة عبر العدوان وذلك داخل مجموعة اجتماعية مرجعية معينة دون الأخرى إلى تحقيق مكانة اجتماعية وقوة بين تلك الجماعة، ويتخذ الشكل المعاصر لذلك على سبيل المثال اكتساب الملاكمين والرياضيين وأفراد الجماعات إجرامية والعصابات لمكانة ذات قوة عند اللجوء إلى العدوان في حين أن لجوء السياسيين أو الأساتذة والموظفين إلى العدوان يخفض من قيمة مكانتهم ضمن الجماعة التي ينتمون إليها.

- **ردع العدوان المستقبلي من طرف المنافسين (Deter Rivals from Future Aggression):** إن تحصيل سمعة عدوانية لدى الفرد أو الجماعة قد يصبح حائلا أمام تعدي الأخرين أو الجماعات الأخرى، وقد يعتبر الاستثمار في تلك الصورة العدوانية في العديد من السياقات عملية تكيفية تضمن الحفاظ على موارد الفرد وشريكه ومكانته ضمن جماعته.

- **منع الشريك من الخيانة الزوجية (Deter Long-Term Mates from Sexual Infidelity):** يستخدم العدوان والضرب خاصة من طرف الرجال كوسيلة وقائية لمنع زوجاتهم من الخيانة الزوجية، حيث تعد الغيرة أولى الأسباب للإساءة الزوجية (Buss & Shackelford, 1997, p.610).

- **تقليل الموارد الموسعة أمام الأطفال من غير النسل (Reduce Resources Expanded on Unrelated Children):** ومنها نجد العدوان والسلوكات العدوانية الموجهة تجاه أبناء الزوج أو الزوجة من طرف زوج الأم أو زوجة الأب الجدد.

2-5 النموذج التحليلي ونظريات التعلق:

من أولى وأهم النظريات النفسية التي قدمت تفسيرا للعدوان بصفته جزءا متأصلا في الطبيعة البشرية نجد نظرية فرويد للنزوة، وتفترض هذه النظرية التحليلية أن العدوان والسلوكات العدوانية ترتبط ارتباطا وثيقا بالصراعات النفسية والدوافع الداخلية للإنسان. حيث افترض فرويد مفهوم النزوة التي تعبر عن اندفاعة طاقوية وحركية تنبع من حالة توتر جسدي، وأن الجهاز النفسي مزدوج النزوات قطبية الوظيفة، أولهما هو نزوة الحياة (Eros) وهي كل نزوات حفظ الذات الانسانية ومنها النزوات الجنسية أو الطاقة الجنسية والتي يسميها الليبيدو تهدف إلى تحقيق اللذة وتجنب الألم، وفي مقابل ذلك، يفترض وجود قوة قطبية معاكسة في الاتجاه وهي نزوات الموت (Thanatos) والتي تنطوي على النزوات العدوانية والتدميرية سواء كان تلك النزوات تهدف إلى تدمير الذات أو يتم اسقاطها على الآخرين والمجتمع ككل. وبما أن السلوك الانساني نابع من دوافع لا شعورية، وجد فرويد أن تمثل الدوافع العدوانية والجنسية باندماجها أو صراعها من خلال ميكانيزمات الدفاع كالإعلاء والإزاحة هو ما يسمح بظهور السلوك العدواني الموجه نحو الآخر والمحيط ومكوناته بهدف منع التدمير الذاتي، وأن تظاهر هذه السلوكات في بيئة إكلينيكية قد يكون من خلال المازوشية والسادية الجنسية، وأن التوازن بين نزوات الحياة ونزوات الموت ضروري وأساسي لاستمرار الفرد في الحياة، وأن العوان المفرط السوي ما هو إلا تغلب النزوات العدوانية على نزوات الحياة، أو يكون نابعا من خبرات حياتية طفلية صدمية كفقدان الموضوع، والحرمان العاطفي والاساءة الجسدية والتي تجعل الفرد غير قادرا إلى إدماج طاقة الحب والليبيدو وموازنة العدوان بتلك الطاقة (Bjorkly, 2006, p.30). ونجد أن السلوكات العدواني والتعبير عن العدوان قد يعتبر وسيلة لتحقيق رغبات الهو وفقا للموقعية الثانية لفرويد، وقد يتم التعبير عنه بطرق رمزية عبر الأحلام أم الفن، ويعتبر هي هذه الحالة من أهم وسائل التنفيس عن هذه الرغبات.

واجهت النظرة التحليلية الكلاسيكية في تفسير العدوان العديد من الانتقادات على رأسها الذاتية المفرطة في تفسير السلوكات والدوافع والرموز اللاشعورية على انها عدوانية وعدم إمكانية قياس تلك الدوافع سواء

بمقاييس معينة ما عدى الاختبارات الإسقاطية التي تواجه نفس الانتقادات أو من خلال الملاحظة المباشرة للسلوك، لذلك ظهرت العديد من وجات النظر السيكوديناميةومن أكثرها اهتماما بتفسير السلوكات العدوانية وخاصة لدى المراهقين نجد نظرية التعلق (Attachment Theory) لمؤسسها جون بولبي. ويعتبر هذا النموذج أن السلوكات العدوانية نابعة من تأثير الخبرات الحياتية المخزنة على مستوى النماذج الذهنية الفاعلة للفرد وذلك على كيفية تفسيره للمواقف المختلفة وسلوكات الآخرين من حوله، حيث أن هذه النماذج ما هي إلا نتائج مدى تحقيق مقدمي الرعاية لحاجاته النفسية والبيولوجية في مرحلة الطفولة، فهي نماذج تحمل على مستواها نظرة ايجابية للآخر كونه مقدم رعاية مسؤول يمكن الاعتماد عليه وتوقع وجوده عند الحاجة، ونظرة إيجابية للذات باعتبارها ذات تستحق الرعاية والحب والعناية ضمن نمط التعلق الآمن.

لكن في حالة أنماط التعلق غير الآمنة تكون هذه النماذج الذهنية لا تكيفية، بمعنى أنها تحمل توقعات سلبية عن الأفراد الآخرين، ويكون العدوان في هذا السياق نابعا عن تفسير الفرد الذي يتميز بنمط تعلق غير آمن لسلوك الفرد الآخر أنه غير موثوق وموضع شك وأن البيئة المحيطة به بيئة عدائية لا يمكن الاعتماد عليها ولا توفر قاعدة كافية من الأمان النفسي، وأنه يستوجب على الفرد اتخاذ موقف دفاعي ضد غياب تحقيق الحاجات وذلك بتفسير جميع المثيرات الخارجية وما تتخلله المواقف اليومية والسلوكات المبهمة للآخرين على أنها عدائية وغير موثوقة (Finzi *et al.*, 2001, p.779)، ويمكن أن يستعمل السلوك العدواني كوسيلة لطلب تحقيق الحاجات النهائية، فالفرد الذي يتميز بنمط تعلق قلق قد يستعمل السلوك العدواني قصد جلب الاهتمام إلى حاجاته أو التعبير عن حاجته لمقدمي الرعاية أو كرد فعل لفقدان أو غياب أو توقع غياب صور التعلق (مقدمي الرعاية، الرفاق، الشريك..)، وبالمثل يقوم أصحاب نمط التعلق التجنبي باستخدام السلوكات العدوانية لبناء حاجز انفعالي بينهم وبين تلك الصور التعلّقية بهدف تجنب الاحباط الناتج عن عدم تلبية حاجاتهم الفعلية أو توقع عدم تلبيتها من طرف الآخر.

5-3 نموذج التعلم الاجتماعي:

يقوم هذ النموذج التفسيري الذي يرتبط غالبا بأبحاث ألبرت باندورا (Bandura) على اساس أن السلوك العدواني غيره من السلوكات يمكن تعلمه واكتسابه وتنميته من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة سواء عن طريق الخبرات الحياتية المباشرة، أو التعلم غير المقصود والمقصود (سليم، 2018)، فانطلاقا من أهم وأشهر بحث تجريبي قام به ألا وهو تجربة الدمية (The Bobo Doll Experiment) التي هدف من خلالها إلى تحديد دور التعلم بالملاحظة والتقليد في ظهور السلوك العدواني لدى الأطفال وذلك بتعريض مجموعة منهم إلى نماذج عدوانية راشدة (إناث وذكور) يقومون بكل اشكال السلوك العدواني (لفظي، جسدي..) تجاه دمية تجريبية، حيث

قسم (76) أنثى وذكر من الأطفال إلى ثلاث مجموعات، مجموعة ضابطة لم تتلقى نموذج السلوك العدواني تجاه الدمية وتم الاعتماد عليها كمرجعية للقياس والمقارنة، ومجموعتين تجريبيتين إحداهما تعرضت لمشاهدة النموذج العدواني، والأخرى تعرضت لمشاهدة نموذج غير عدواني تجاه الدمية، وأسفرت النتائج عن الأثر واسع المدى الذي تحمله عوامل الخطورة البيئية كالأسرة والأقران ووسائل التواصل الاجتماعي والاعلام في ظهور السلوك العدواني لدى الفرد، حيث تنطوي كل هذه العوامل على نماذج في السلوك العدواني قابلة للتقليد والمحاكاة من قبل الأطفال، حيث لا يحتاج هذا الأخير إلى أن يكون النموذج معروفا أو محبوبا، ولا حاجة ليتم تعزيز السلوك العدواني بطريقة إيجابية، بل يكفي أن لا يلحق السلوك العدواني أي نوع من العقاب، ليتم ملاحظة ثم تخزين النموذج على أنه تصرف صحيح يمكن تقليده وتعميمه على سياقات مشابهة فيما بعد حتى في غياب النموذج الأولي (Galanaki & Malafantis, 2022).

ويتم اكتساب السلوكات العدوانية انطلاقا من النماذج عبر أربعة ميكانزيمات أساسية هي:

- **التعلم بمعايشة الخبرة الحياتية:** ويكون فيها تعلم السلوكات العدوانية ناتجا عن عملية المحاولة والخطأ، وهو تعلم يكون عادة في المراحل الأولى من الطفولة، حيث يلجأ الطفل إلى استخدام إحدى مظاهر السلوك العدواني كمحاولة لحل موقف ما مثل ما هو الحال في استخدامه لتكسير الألعاب بغية الحصول على لعبة جديدة، وهنا يكون دور الأساليب التربوية أساسيا في منع تخزين هذا النوع من السلوكات كتصرف مقبول وحل مثالي يلجأ إليه الطفل في مواقف مشابه ويتم تعميمه فيما بعد.

- **التعلم بالملاحظة (التقليد والمحاكاة):** ويكون من خلال مراقبة تصرفات وسلوكات الأفراد الآخرين، وينتشر هذا الاسلوب في أواسط المراهقين خاصة، حيث يعمد المراهق إلى اختيار بعض الأشخاص الذين يمتلكون سمات شخصية معينة يصنفها المراهق على أنها مثالية يسعى إلى تحقيقها، ويتم تقليد ومحاكاة السلوكات العدوانية إذا تم تعزيزها إيجابيا عبر تحصيلها لمنفعة وفوائد ثانوية لدى نموذج التقليد.

- **النمذجة (Modeling):** وهي نوع من أنواع التعلم الاجتماعي يقوم فيها نموذج التعلّم بتحديد قالب سلوكي معين يقوم بتلقينه بشكل قصدي للفرد المستقبل، وتكون هذه النماذج في حالة السلوكات العدوانية عادة ضمن البيئات الاجتماعية التي تتميز بارتفاع مستوى الجريمة كما هو الحال في مجموعات العصابات.

- **التعزيز:** وذلك عبر تعزيز السلوك العدواني سواء عبر تعزيز إيجابي بالثناء على السلوك واكساب مكانة وقيمة اجتماعية جرّاء انتهاجه، أو تعزيز سلبي وذلك برفع ونزع مثير سلبي جرّاء اتخاذ السلوكات العدوانية كما هو الحال في استعمال ضحية التنمر للسلوك العدواني دفاعا عن النفس وانتهاجه كأسلوب منع التعرض للتنمر

في المستقبل، أو يكون تعلّمه عن طريق غياب أي نوع من العقاب الذي يفترض أن يلحق قيام الفرد بسلوكات عدوانية وذلك راجع إلى الأساليب التربوية والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد.

قام باندورا في مراحل متقدمة من دراساته النفسية بنقل الاهتمام إلى السيرورات المعرفية التي تنطوي عليها عملية تعلم السلوكات بما فيها السلوك العدواني، ووسع دراساته ليشمل عمليات الادراك والترميز وتخزين المعلومات المتعلّمة من المواقف المختلفة واسترجاعها فيما بعد، وظهرت بعد ذلك ما يسمى بوجهة النظر المعرفية الاجتماعية، التي تركز على أهمية إدراك المواقف الاجتماعية وكيفية تفسيرها وأثر ذلك على الاستجابة لها، ومن أهم مفاهيمها في تفسير السلوك العدواني نجد مفهوم العزو والتحيزات أو الانحيازات المعرفية (Cognitive Biases) في التفكير وتؤثر على سيرورة معالجة المعلومات في مختلف المواقف الاجتماعية ومنها انحياز التوكيد (Confirmation Bias)، يعمل هذ الأخير مثله مثل انحياز العدائية على تفسير المواقف الاجتماعية وفقا لأفكار سابقة لدى الفرد، حيث إذا افترض فرد أن جماعة ما تتميز بالعدائية والمواجهة فسيقوم بتفسير أي سلوك أو تصرف تقوم به تلك الجماعة على أنه عدواني يتطلب رد فعل عدواني دفاعي وهو ما يؤكد أفكاره المسبقة ويزيد من احتمالية تصاعد العدوان في ذلك الموقف.

بالرغم من واقعية نموذج التعلّم الاجتماعي في تقديم تفسير سببي للسلوك العدوانية، إلا أنه تم التركيز على نوع واحد من تلك السلوكات المشكل وهو النوع الذي يكون مسبوقا بنموذج سلوكي معين، حيث أن هذه النظرية لا تقدم تفسيرات فيما يخص السلوك العدواني الذي لا يتعلق بالتعلم كالعدوان الاستجابي والعدوان الموقفي، كما أنها لا توضح بشكل دقيق كيفية تأثير التعزيز على اكتساب السلوك العدواني ولا تضع أي اهتمام بعملية تكرار التعزيز واقترانه بالسلوك ودورها في ظهور السلوك المتعلّم أو انطفائه، وإهمال الفروقات الفردية في التعلّم وكذا الجوانب البيولوجية والاستعدادات الفطرية للإنسان.

5-4 فرضية الإحباط-عدوان:

وهي مجموعة من الافتراضات التي وضعها الأخصائي والباحث جون دولارد (Dollard) وزملاؤه (Doob, Miller, Mowrer, & Sears) سنة (1939) والتي لا زالت تعدّ من بين أهم النماذج النظرية في تفسير العدوان والسلوكات العدوانية لدى الانسان. حيث تقوم هذه الفرضية على أساس أن الإحباط يؤدي بصفة حتمية إلى ظهور شكل من اشكال العدوان والسلوك العدواني (رحيس وبولجراف، 2017) وأن السلوك العدواني يفترض وجود الاحباط في طياته، ولا يقصد بالإحباط في-إطار هذا النموذج النظري- بالجانب الانفعالي فقط، بل يجب أن يؤخذ مفهوم الإحباط المؤدي إلى السلوك العدواني في سياق الإحباط الناتج عن عدم تحقيق الفرد لحاجة أو هدف معين، وهو بذلك عبارة عن حدث يمكن ملاحظته وقياسه، ويعتبر الاحباط إلى جانب ذلك،

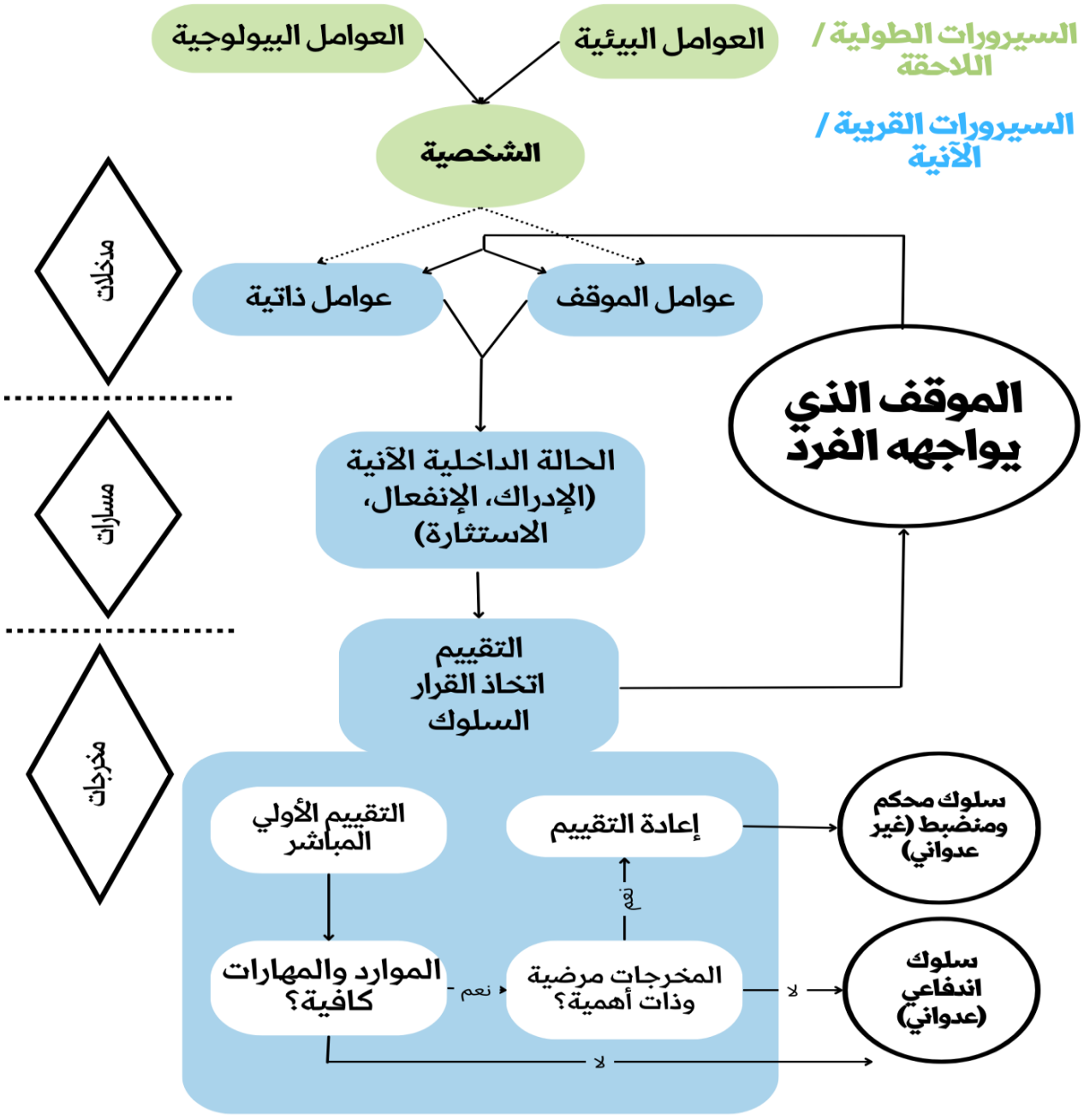
عملية تنفيس (Catharsis) عن التوتر الانفعالي وتقليل للانفعالات السبية المصاحبة للإحباط وعد تحقيق الأهداف من بينها القلق والحزن والتوتر. وفي بعض الحالات قد يتخذ مسار الإحباط–عدوان مسارا غير مباشر، فلا يتمكن الأفراد من التعبير العدواني تجاه المصدر الفعلي للإحباط، فتتم إزاحة ذلك الأخير إلى مصادر أقل تهديدا.

وبالرغم من احتواء الإحباط على جانب ملاحظ قابل للقياس (الموقف المسبب له والذي ينطوي على عدم تحقيق هدف أو حاجة معينة)، يخضع الإحباط إلى عوامل ذاتية بما في ذلك معالجة المعلومات وإدراك المواقف وأنظمة التفسير المختلفة من فرد إلى آخر، الخبرات الحياتية السابقة في التعرّض للإحباط المتكرر، الفروق الفردية في سمات الشخصية وأساليب التكيف وتسيير الضغوط وحل المشكلات، وفي هذا السياق قام الأخصائي بركويتز (Berkowitz) سنة (1988) بإعادة صياغة هذه الفرضية من ناحية تناول الإحباط بأنه الحدث الذي يمنع فيه الفرد من تحقيق غاية وهدف معين وينتج عنه وجدان سلبي أو انفعالات سلبية، وان تلك الانفعالات السلبية هي المسؤولة عن ظهور ما سماه بالميولات العدوانية (Aggressive inclinations)، وبذلك يفتح المجال أمام أسباب أخرى للعدوان، ويتعدى الدور الحتمي للإحباط في ظهور السلوكات العدوانية، وهي حسب كل من بن مصمودي وبورحلة (2020) من أهم الانتقادات التي وجهت إلى هذه الفرضية أو النظرية كونها غير مقننة ذلك أن الاحباط لا يؤدي بشكل حتمي إلى ظهور السلوك العدواني أو العدوان في الواقع فالعديد من الأفراد يمتلكون مستويات عالية من مهارات الضبط الانفعالي وتسيير الضغط والتي تسمح لهم بالتعبير المتكيف عن العدوان، وقد يحدث السلوك العدواني بمنعزل عن وجود احباط معين مثل ما هو الحال في السلوك العدواني الاستجابي الذي يحفزه موقف حياتي معين كالدفاع عن النفس.

5-5 النموذج المتكامل للعدوان (GAM):

نجد أن النماذج النظرية المفسرة للعدوان والسلوك العدواني على اختلافها لا تقدم تفسيرا متكاملا يشمل جميع العوامل المتدخلة في حدوث السلوك العدواني، لذلك ظهر النموذج المسمى بنموذج (GAM: General Aggression Model) إلى النموذج العام أو المتكامل للعدوان، وهو نموذج مفاهيمي تفسيري إدماجي متكامل قدمه كل من أندرسون (Anderson) وبوشمان (Bushman) سنة (2002)، يقوم على أساس التداخل القائم بين العوامل النفسية والبيئية الآنية والطولية في اختيار التصرف بشكل عدواني أو عدمه تجاه مواقف حياتية معينة، والذي بدوره يساهم في تدعيم البنى المعرفية وتشكيل شخصية الفرد فيما يتعلق بالعدوان. ويتم تفسير العدوان وفقا لهذا النموذج عبر تفاعل سيرورتين أساسيتين هما السيرورة القريبة/الآنية (Proximate Processes) التي تفسر كيفية تأثير العوامل الذاتية والموقفية على الإدراك والانفعالات والاستثارة والتي بدورها

تؤدي نتائج السلوكية إلى الحوادث العدوانية الفريدة/الفردية الحدوث وتشمل على عوامل إدخال (Input)، المسارات (Routes)، والمخرجات (Outcomes)، والسيرورة الطولية/اللاحقة (Distal Processes) التي تفسر كيفية تأثير العوامل البيولوجية والبيئية في ظهور العدوان كنمط سلوكي متكرر ناتج عن تشكيل مجموعة من البنى المعرفية (Knowledge Structure) الخاصة، وسنقوم بالاستعانة بالمخطط الذي قدمه مؤسسو النظرية وفقا للشكل الموالي وما جاء به آلان (Allen) وآخرون (2017) في شرح محتوى النموذج:



الشكل رقم (05): مخطط النموذج المتكامل للعدوان (GAM) إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على (Anderson & Groves, 2013, p.183)

السيرورة القريبة/الآنية (Proximate Processes):

وتنقسم إلى ثلاثة مراحل أساسية، أولها هي مرحلة المدخلات (Inputs)، وفيما يتم تدخل العوامل الخارجية المؤثرة في السلوك العدواني والتي تتعلق بالموقف الذي يواجهه الفرد (Situation Factors) ومنها الضغوط الاجتماعية، الإحباطات، تناول الكحول، الشجار والعنف، تواجد الأسلحة في المحيط، تأثير جماعات الرفاق وغيرها، والعوامل الذاتية الداخلية (Person Factors) كضعف تقدير الذات، النرجسية، العدائية، الانحيازات المعرفية العدائية، الغضب، بعض الاضطرابات النفسية، ضعف مهارات الضبط والتحكم الذاتي وغيرها من العوامل، وتعمل العوامل الذاتية والبيئية بشكل متزامن ومتداخل مباشر في التأثير على عوامل الإدراك والانفعال والاستثارة في المرحلة الثانية من النموذج وترفع من احتمالية ظهور السلوك العدواني كلما زاد عدد عوامل الخطورة لدى الفرد، حيث أن الفرد الذي يتمتع بضعف في تقدير الذات (عامل ذاتي) والذي يتناول الكحول وتعرض لمضايقات شديدة (عوامل بيئية) يكون معرضا أكثر للجوء إلى السلوك العدواني من الفرد الذي يتميز بتقدير ذات مرتفع وضبط انفعالي جيد (عوامل ذاتية) وتعرض لمضايقات شديدة.

في مرحلة المسارات (Routes) وهي المرحلة التي تتوسط الحدث الواقعي المولد للعدوان وخيار التصرف بشكل عدواني، نجد أن العوامل الشخصية والذاتية للفرد تعمل على توجيه إدراكاته وانفعالاته ومستوى استثارته البيولوجية والنفسية تجاه الموقف المعنى، وفي نفس الوقت، تتفاعل كل هذه المسارات بشكل متداخل ومتكامل فيما بينها للتأثير على عملية اتخاذ القرار بشأن السلوك العدواني الفعلي في المرحلة الموالية، حيث نجد أن مدركات الفرد من إدراك وتفسير مختلف السلوكات التي يقوم بها الشخص الآخر على أنها عدوانية، يؤثر بذاته على ظهور انفعالات الغضب والعدائية لدى الفرد، ويؤدي إلى زيادة استثارة الجهاز العصبي والاستعداد للسلوك العدواني، وفي نفس الوقت تؤدي الانفعالات التي يختبرها الفرد بمنعزل عن المواقف المولّدة لعدوان كالشعور بالإحباط نتيجة فشل في العمل أو الدراسة، قد يؤثر على كيفية إدراك الفرد للمواقف الحياتية التي يختبرها ويزيد من احتمالية تصرّفه بشكل عدواني في مواجهة مواقف مبهمة لاحقة.

في المرحلة الثالثة والأخيرة من السيرورة الآنية للسلوك العدواني، نجد أن الفرد يكون في مرحلة اتخاذ القرار، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار كل العوامل التي تنطوي عليها المرحلتين السابقتين، وتنطلق هذه المرحلة بقيام الفرد بتقييم عام وسريع للموقف الذي يواجه، ويكون هذا التقييم مباشر عشوائي ولا واعي في أغلب الأحيان، حيث نجد أن الفرد الذي يتعرض لمضايقة في الشارع، وبعد الأخذ في عين الاعتبار كل العوامل البيئية والذاتية التي أثرت على ظهور انفعالات الغضب لديه، نجد أن تقييمه الأولي والذي يتظاهر على شكل نص سلوكي (Behavioral Script) قد يكون "أنا أشعر بالغضب، يجب علي أن أرد بصفة حازمة تجاه هذه

المضايقات". بعد التقييم الأولي للموقف، يكون الفرد في مرحلة اتخاذ القرار فيما يخص ذلك التقييم والتي تعتمد على الموارد المتوفرة للفرد وطبيعة المواقف الذي يواجهه، بحيث إما أن يكون القرار عدم السلوك بصفة عدوانية إذا خضع الفرد إلى الاستخدام الواعي لمهارات التنظيم الانفعالي وتقييم التبعات السلبية لسلوكاته بشكل سليم (النص السلوكي المفترض خلال التقييم الأولي للفرد لا يكون ذو أهمية ولا يشعر الفرد بالرضى عن قراره)، أو اتخاذ سلوكات عدوانية (الخضوع للنص السلوكي المفترض في التقييم الأولي للموقف، ويكون النص السلوكي في هذه الحالة ذو أهمية يشعر الفرد بالرضى عن قراره).

السيرورة الطولية/اللاحقة (Distal Processes):

وهي مجموعة من العوامل البيولوجية والبيئية (عوامل الخطورة للسلوك العدواني) والتي تعمل بشكل موازي للسيرورات القريبة في التأثير على ظهور السلوك العدواني لدى الفرد منها العوامل البيولوجية كاختلال الهرمونات ووظيفتها في الجسم كزيادة هرمون التيستوستيرون وانخفاض هرمون السيروتونين، والعوامل البيئية المعايير الاجتماعية، الحرمان العاطفي، الفقر، المحيط الاجرامي، التعرض للعنف من خلال الاعلام، وغيرها من العوامل.

البنى المعرفية (Knowledge Structures):

وهي مجموعة من الهياكل العقلية ذات الطبيعة المعرفية والتي تتأثر بشكل مباشر بالسلوكات العدواني التي ينتهجها الفرد خلال مختلف المواقف الحياتية، وبالعوامل النفسية الذاتية والبيئية الاجتماعية والبيولوجية المختلفة، وتلعب دورا حازما فيما يتعلق بتشكل شخصية الفرد وتوجيه تصرفاته اللاحقة، وتشمل على أنظمة التصديق (Belief Systems) والاتجاهات العامة (Attitudes) كالتصديق بأن العدوان والسلوكات العدوانية هي تصرفات سليمة وصحيحة وايجابية في بعض المواقف، المخططات المعرفية الإدراكية (Perceptual Schemata) كإدراك المواقف الاجتماعية المبهم على أنها عدوانية، منها أيضا نجد مخططات التوقع (Expectation Schemata) مثل توقع العدوان من مجموعات معينة من الأفراد كالعصابات، وبالإضافة إلى النصوص السلوكية (Behavioral Scripts) كالتصديق بأن المشاحنات والنزاعات تستجوب العدوان كحل مناسب لها (Allen *et al.*, 2017, p.3)، تتشكل هذه البنى عن طريق تفاعل السيرورات الطولية والقريبة بشكل متزامن وعن طريق الخبرات الحياتية التي تشمل على تكرار السيرورات القريبة ذات مخرجات السلوك العدواني والتي بدورها تنمي وتعزز أثر هذ البنى في استمرار السلوك العدواني لدى الفرد واعتماده بصفة آلية كحل أنسب، وكجزء دائم نسبيا ضمن شخصية الفرد.

6- أساليب خفض السلوك العدواني:

6-1 الكشف المبكر، الوقاية والتدريب:

إن المدى الواسع للآثار السلبية للسلوك العدواني سواء على حياة الشخص المتسبب به كتدمير علاقاته الاجتماعية وتهديم البناء الأسري، أو التبعات المهنية والأكاديمية كتدمير السمعة المهنية والتسبب في الطرد من العمل أو المدرسة، والمتابعات القانونية كتحصيل سجل إجرامي والمعاناة من الجانب الاقتصادي بتسديد الغرامات المالية والتعويضية، كما هو الحال بالنسبة للانعكاسات السلبية التي تلحق بالآخرين من أذى جسدي ومعنوي والمحيط بتدمير وتخريب الممتلكات والاخلال بالسلامة العامة في محيط المجتمع، كلها ما سبق ذكره من آثار وخيمة تجعل من مهمة التصدي للسلوكات العدوانية في مراحلها الأولى ذات أهمية مجتمعية ونفسية قصوى، لذلك تستهدف آخر الدراسات البحثية والبرامج الحديثة عملية الكشف المبكر وتحديد عوامل الهشاشة تجاه هذا النوع من المشاكل السلوكية بغرض منع تصاعد العدوان إلى أشكال أكثر خطورة، والتمكن من تقديم جملة من أساليب التكيف والتسيير المناسب للانفعالات والأفكار والاندفاعات المصاحبة له، ومن العلامات الدالة على السلوك العدواني أو تصاعد العدوان السوي إلى عدوان لاتكيفي أو مرضي خصوصا لدى المراهق نجد:

- الاحباط الدائم والغضب المتكرر، صعوبة أو فشل التحكم والضبط وتسيير الانفعالات خصوصا الانفعالات عالية الشدة، ونقص فعالية التعبير عن تلك الانفعالات بطرق تكيفية سليمة.
- نوبات من الغضب الانفجاري، والتي تكون مفاجئة وغير مسبوقة بضواغط عالية الاستثارة للسلوكات العدوانية (مواقف تثير العدوان)، يكون فيها الغضب غير متناسب مع الموقف وتزيد الخطورة عندما يرفق بتدمير الأشياء أو رميها وتكسيرها في حالات الغضب.
- الانخراط في سلوكات اندفاعية وعدم المبالاة بالتبعات السلبية التي يمكن أن تلحق الفرد أو الآخرين جراء تلك السلوكات.
- الانخراط في المشاحنات الكلامية، واستخدام الكلام البذيء أو السباب وإهانة الآخرين، المشاحنات الجسدية وتدمير الممتلكات وسلوكات التنمر التقليدي والتنمر الإليكتروني.
- الانسحاب الاجتماعي والعزلة بدون سابق إنذار والذي قد يكون دلالة على وجود مشاكل أخرى أو معاناة نفسية قد تؤدي إل السلوكات العدوانية لاحقا، أو الاقصاء الاجتماعي من طرف جماعة الرفاق والأقران، أو التغيير المفاجئ لجماعة الرفاق.
- التعبير الفني سواء من خلال الرسم أو الكتابة والذي يتضمن علامات دالة على العدوان والتدمير.

- العلامات المبكرة التي يلاحظها الأقران، أو الأساتذة وأفراد العائلة تكون ذات أهمية في الكشف المبكر.

وبغرض تمكين الأفراد من الضبط الجيد وتسيير العدوان وسلوكاته، نجد أنه يتم الاعتماد في أغلب البرامج على تعليم وتدريب مجموعة من المهارات الحياتية التي ترتكز على تسيير الانفعالات وبالخصوص الغضب المفرط ومنها (Liu *et al*., 2014, p.9):

- **التدريب على المهارات ذات المكونات المعرفية:** تصحيح العزو الخاطئ للمثيرات المحفزة للسلوك العدواني، إعادة بناء معرفي للإدراك السلبي إلى إدراك وتفسير معلومات أكثر حيادية وإيجابية، استخدام أساليب منظمة ومتكيفة ومدروسة التبعات قبل التصرف باندفاعية، تطوير مهارات حل المشكلات، الأخذ بوجهات نظر الآخرين، المراقبة الذاتية بغرض زيادة الوعي بانفعالات الفرد وردود أفعاله تجاه المواقف المختلفة.

- **التدريب على المهارات ذات المكونات السلوكية:** اكتساب وتطوير أساليب تصرف وتواصل غير عدوانية، التنفيس السليم عن الاحباط والغضب والانفعالات المفرطة، استخدام تقنيات الاسترخاء.

كما تعتبر البرامج التي ترتكز على تضمين أفراد الأسرة في التدريب على أساليب التسيير والتصرف تجاه السلوك العدواني من أبرز الاتجاهات الحديثة في التدريب قصد خفض السلوك العدواني وبالأخص لدى المراهق، ومن أهمها برنامج تدريب الأولياء على تسيير سلوك الأبناء داخل المنزل (PMT: Parent Management Training) والذي يعمل فيه الأهل مع أخصائي نفسي على التدريب على مجموعة من المهارات وأساليب تغيير وتضبط السلوك وتعديله لدى الأبناء قصد بناء سلوكات متكيفة والمحافظة عليها ضمن نسق أسري متوازن.

6-2 الأساليب العلاجية الدوائية:

تعدّ الأساليب الدوائية الكيميائية من بين الخيارات العديدة التي قد يلجأ إليها المختصون في التخفيض من السلوكات العدوانية وخاصة التي تتميز عالية من الأذى الذي يلحق الفرد أو الآخرين، وبالرغم من الأثر والتبعات السلبية غير المعروفة لها والتفاعلات الكيميائية الجانبية التي قد تحدث جراء هذه الأدوية شهدت هذه الخيارات انتشارا واسع الاستعمال خاصة لدى الأطفال والمراهقين، لكن يجدر الإشارة إلى أنه لا توجد أدوية خاصة باستهداف السلوك العدواني فقط، وإنما تستخدم الأدوية الكيميائية كمضادات الذهان ومضادات الشنج في حالات ظهور السلوك العدواني كعرض مصاحب لاضطرابات عقلية ونفسية أخرى (Einberger *et al*., 2020)، ونجد منها:

- **الأدوية المضادة للذهان (Antipsychotic Medications):** وتستخدم في حالة مصاحبة السلوكات العدوانية للاضطرابات الذهانية كالفصام أو ثنائي القطب.

- **الأدوية المضادة للتشنج/الاختلاج (Anticonvulsant Medications):** وتستخدم في حالة مصاحبة السلوك العدواني لنوبات الصرع أو بعدها لدى الأفراد الذين يعانون من الصرع.

- **مثبتات المزاج (Mood Stabilizers):** وتختص هذه الأدوية ومن أهمها الليثيوم بالأفراد الذين يعانون من اضطراب ثنائي القطب في حالة ما إذا صاحبته سلوكات عدوانية واندفاعية واختلال المزاج.

- **حاصرات البيتا (Beta Blockers):** تعمل هذه الأدوية على خفض الاستثارة المفرطة للجهاز العصبي الودي وتستخدم في حالة مصاحبة العدوان بالاستثارة المفرطة أو القلق.

- **الأدوية المضادة للاكتئاب (Antidepressant Medications):** وتعتمد على استخدام مثبطات امتصاص السيروتونين الانتقائية (SSRIs) في حالات مصاحبة العدوان للاكتئاب.

- **الأدوية المضادة للقلق (Antianxiety Medications):** يثير هذا النوع من الأدوية الاعتماد والادمان لذلك تستخدم لمدى قصير في حالات ظهور القلق على شكل سلوك عدواني أو مصاحبته لحالات أو نوبات القلق الحادة.

- **أدوية اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD Medications):** ويتم وصف الأدوية المنشطة مثل أملاح الأمفيتامين في حالة ظهور السلوك العدواني كعرض ثانوي ضمن اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة.

- **العلاجات الهرمونية (Hormonal Treatments):** قد يرجع السبب في ظهور السلوك العدوانية كما تم ذكره سابقا إلى اختلال افرازات الهرمونات في الجسم ومنها التيستوستيرون، وفي هذه الحالة، يمكن الاعتماد على العلاجات الهرمونية أو الهرمونات البديلة لتعديل الخلل وتراجع مستوى العدوانية الناتجة عنه.

لا يمكن الاكتفاء بالعلاجات الدوائية في حالة السلوكات العدوانية كونها لا تستهدف المشكلة النهائية، لذلك وجب متابعة هذه العلاجات ومصاحبتها بعلاجات نفسية أو برامج دعم وارشاد نفسي واجتماعي.

6-3 الأساليب المرتكزة على العلاج النفسي:

يعتبر السلوك العدواني من المشاكل السلوكية المتداخلة الأسباب، لذلك تعدّ العلاجات النفسية الحديثة التي ترتكز على تعديل الجوانب المعرفية والسلوكية وتناول السلوك العدواني ضمن البيئة الأسرية والمحيط الممتد من بين أهم وأنجع الأساليب النفسية العلاجية خاصة لدى الطفل والمراهق، ونذكر منها:

6-3-1 العلاج متعدد الأنساق (Multisystemic Therapy):

العلاج المتعدد الأنساق (MST) هو علاج أسري-نسقي، يقوم على مبدأ أن المشاكل السلوكية للطفل والمراهق تجد أصولها في نظام متعدد الأنساق على رأسها النسق الأسري بالإضافة إلى النسق المدرسي والأقران

والمحيط، وينبع السلوك العدواني من اختلال الحدود القائمة داخل وبين هذه الأنساق، ويقوم في العلاج على تتبع وتقصي الأسباب الكامنة وراء ظهور هذا النوع من السلوكات ومنها اختلال الأدوار، والأساليب التربوية الخاطئة، وفشل المهارات التواصلية وحل المشكلات داخل النسق، وتكرار وتقليد السلوكات العدوانية المنتشرة بين الأنساق وغيرها من الأسباب، ويتم التركيز على الأسرة كونها النسق الأساسي الذي يؤثر بشكل مباشر في تشكل السلوك لدى الأبناء.

يعمل المعالج النفساني ضمن العلاج متعدد الأنساق للسلوكات العدوانية بالاستعانة بالعديد من التقنيات النسقية كتقديم النصيحة العملية للآباء حول كيفية التعامل مع الأبناء يهف وضع حدود واضحة وتنظيم الدور الأبوي داخل الأسرة ومساعدة الأولياء على اتخاذ قرارات بخصوص مدى الحرية المسموحة للمراهق في ممارسة النشاطات التي يريدها، ومدة تدخل الآباء في تضمين الأبناء داخل أنشطة اجتماعية هادفة أو منعهم من اقامة علاقات اجتماعية مع جماعات رفاق تتميز بالعدوانية، وتدريب الآباء عبر تقنيات لعب الأدوار والواجبات المنزلية حول كيفية استخدام التواصل الفعال في إيصال الهدف من قراراتهم والحدود الموضوعة داخل الأسرة دون استحداث مشاكل سلوكية أخرى لدى الطفل والمراهق كسلوكات المعارضة، بالإضافة إلى ارتكاز هذا العلاج على تقوية مهارات التعبير الانفعالي السليم داخل الأسرة، وتدريب أفرادها على كيفية تسيير الانفعالات المفرطة التي يعاني منها فرد معين أو تعاني منها الأسرة ككل. ويتناول العلاج –إلى جانب الارتكاز على تسيير السلوكات العدوانية داخل الأسرة– مشاكل أسرية أخرى من شأنها أن تساهم في ظهور السلوكات العدوانية لدى الأبناء من بينها الصراع بين الزوجين واختلال الأدوار الزوجية، الاضطرابات النفسية التي يعاني منها أحد الزوجين أو افراد الأسرة، المشاكل الاجتماعية الأخرى كبطالة أحد الأبوين أو تناول الكحول والسلوك الاجرامي .(Kazdin, 2004 , p.426)

6-3-2 العلاج السلوكي المعرفي (Cognitive Behavioral Therapy):

وهو علاج نفسي منظم وممنهج محدد الخطوات العلاجية، ومدعم بنتائج العديد من البحوث العلمية التي تناولت دراسة فعاليته، فبالرجوع إلى نظريات التعلم الاجتماعي ومعالجة المعلومات الاجتماعية، نجد أن السلوك العدواني يقوم أساسا على تعلم سلوكات لا تكيفية تهدف إلى ايذاء الآخر عبر التعزيز والثواب والتقليد والمحاكاة، وأن للجوانب المعرفية كالمخططات المعرفية اللاتكيفية وأخطاء تفسير المعلومات والانحيازات المعرفية في الإدراك تلعب دورا أساسيا في عزو المثيرات الخارجية وخاصة المثيرات المبهمة والحيادية إلى أسباب عدوانية وإدراكها على أنها مواقف تتطلب التصرف بصفة عدوانية، وأن الحالة الانفعالية للفرد قد تؤدي في بعض الأحيان إلى ظهور السلوكات العدوانية كما هو الحال في حالات الشعور بالإحباط والغضب المفرط

وعجز التعبير الانفعالي السليم عن تلك الانفعالات، وهو ما ترتكز عليه العلاجات المعرفية السلوكية في تحديد دور تفاعل ثلاثية الأفكار–الانفعالات– والسلوك في ظهور السلوكات العدوانية (يوبي ومكي، 2022).

وتقوم هذه العلاجات على مجموعة من التقنيات العلاجية التي تستهدف العوامل الانفعالية والمعرفية والسلوكية للسلوك العدواني بصفة تطبيقية عملية، نذكر منها ارتكازا على ما جاءت به بن تومي ومكي (2021) ما يلي:

- **إعادة البناء المعرفي:** ويعمل فيها المعالج على تحديد الأفكار الآلية السلبية ومساعدة الفرد على معرفة كيفية تأثير هذه الأفكار بما يتخللها من مشوهات معرفية وأخطاء في التفكير عل انفعالاته وظهور السلوك العدواني لديه، ومن ثم يتم العمل على مناقشة تلك الأفكار عبر تثنيات متعددة منها العوامل الخمسة لبيك، بهدف التحديد الدقيق لها، ومحاولة تقديم أفكار أخرى بديلة تكون واقعية وايجابية، وملاحظة أثر تلك الأفكار على انخفاض الانفعالات السلبية وتعديل السلوكات الناتجة.

- **تقنيات تسمية الانفعالات:** وتقوم هذه التقنيات على تدريب المتعالج على طرق تحديد وتصنيف انفعالاته وتسميتها تسمية صحيحة ودقيقة بهدف خفض درجتها لديه، وتمكينه من تعلّم مهارات الضبط الانفعالي، فالفرد الذي يعاني من السلوك العدواني يواجه فشلا على مستوى ضبط وتسيير انفعالاته عالية الشدة.

- **لعب الأدوار:** وتقوم هذه التقنية على تدريب الفرد الذي يعاني من السلوك العدواني على سبل تصرّف بديلة لمواجهة المواقف التي تتميز بالاستثارة العدوانية المفرطة أو التي تحتوي على ضواغط مثيرة للعدوان لديه، بحيث يتمكن الفرد من إدراك مختلف الجوانب والتبعات السلبية للسلوك العدواني من وجهة نظره ووجهة نظر الآخر، والتوصل إلى أساليب تصرف بدلية أكثر تكيفا وأقل حدة وتخلو من التبعات السلبية.

- **الرسم الكاريكاتوري:** وهي إحدى التقنيات غير المباشرة التي يلجأ إليها المعالج في حالة ما إذا كان الفرد المتعالج غير قادرا على تحديد أفكاره بدقة، فيطلب منه رسم شخص تعلوه ملامح الانفعالات التي يعاني منها المتعالج، ويطلب منه بعد ذلك التعبير عن ما يدور بذهن الشخص المرسوم، وبلك يتمكن الفرد من تحديد أدق لأفكاره وانفعالاته المسقطة على الرسم.

- **الحوار السقراطي:** وهو إحدى تقنيات البناء المعرفي يهدف إلى مناقشة أفكار المتعالج بصفة منطقية تمكنه من تفحص صحة تلك الأفكار اللاعقلانية ومواجهتها بالدلائل الواقعية، وتفحص سبل أخرى في التفكير.

- **الواجبات المنزلية:** وتستخدم للحفاظ على التقدم الممارس داخل الحصص العلاجية، ولمساعدة المتعالج على الإدارة الذاتية لمشكلة السلوك العدواني لديه في بيئة حياتية يومية مع إشراف الأخصائي النفساني.

7-خصوصية السلوك العدواني لدى المراهق الجزائري:

يظهر السلوك العدواني في جميع المراحل النمائية للإنسان، فهو غير مقرون بمرحلة دون الأخرى وإنما بعوامل خطورة بيئية وذاتية متعلقة بالفرد ومحيطه والسياق الذي يكون فيه. وبالرغم من هذا، إلا أنه لا يمكن إنكار خصوصية تظاهر هذا المشاكل السلوكية في مرحلة المراهقة، كونها مرحلة تتميز بتغيرات متداخلة ومعقدة تشهدها الجوانب النفسية والانفعالية والبيولوجية والنفسية للمراهق، والتي لا يمكن لها أن تنقضي دون المساهمة في شدة وكيفية وأوجه التعبير عن العدوان، ولا يختلف المراهق الجزائري في ذلك التأثير عن أقرانه من المراهقين، حيث أن مستوى السلوكات العدوانية لديه يشهد ارتفاعا ملحوظا في السنوات الأخيرة حيث أكدت دراسة بن مصمودي وبورحلة (2020) تميز المراهق الجزائري المتمدرس بالثانوية (16-19 سنة) بمستويات مرتفعة في السلوك العدواني، إلى جانب مستويات متوسطة لدى المراهقين مجهولي النسب بخصوص السلوكات العدوانية وفقا لما توصلت إليه بزوخ وأحمان (2020)، في حين أن المراهقين الجزائريين المتمدرسين بالطورين المتوسط والثانوي ذوي الفئة العمرية أقل سنا (13-17 سنة) يعانون من مستويات منخفضة من السلوك العدواني.

ونجد أن انتشار هذا النوع من المشاكل السلوكية قد تفاقم في فترة جائحة كورونا إلى وقت إجراء الدراسة الحالية، بدليل الانتشار الموسع في كل من الغضب والعدائية بشكل متوسط والعدوان اللفظي والمادي بشكل منخفض بين أواسط المراهقين الجزائريين الذين تتراوح أعمارهم بين (15-19) سنة وفقا لنتائج دراسة بريطل وعلاونة (2023أ). إضافة إلى أن التدفق الهرموني في مرحلة المراهقة وخاصة فيما يتعلق بهرمون التستوستيرون وهو الهرمون الذي يرتبط بمستويات مرتفعة في السلوك العدواني يساهم في التأثير على زيادة حدة الانفعالات التي يعايشها المراهق مما يرفع من احتمالية تصرفه بصفة عدوانية تجاه مختلف المواقف، وتبعا لذلك نجد أن السلوكات العدوانية تظهر لدى المراهقين الجزائريين الذكور اعلى منه لدى الاناث (صالح وآخرون، 2021)، وأن الذكور أكثر عدوانية فيما يتعلق الأمر بالعدوان اللفظي والمعنوي، ويتساوى الذكور والاناث في تعبيرهم عن العدوان الانفعالي من خلال الغضب والعدائية (بريطل وعلاونة، 2023ب).

ويخضع السلوك العدواني في مرحلة المراهقة إلى تأثير العديد من العوامل الخاصة منها تأثير جماعة الرفاق على تعلم هذا النوع من السلوكات سواء من خلال التقليد والمحاكاة أو عبر ممارسة ضغط الأقران، إضافة إلى تأثير العوامل النفسية الذاتية ورغبة المراهقة في تكوين شخصيته المستقلة وتحقيق مكانة ضمن المحيط الذي ينتمي إليه، ويرتبط السلوك العدواني لدى المراهق الجزائري بالعديد من العوامل المميزة الذاتية منها المستويات المرتفعة للشعور بالإحباط ونقص الدافعية للإنجاز (بوجرادة، 2012)، والإدمان على الأنترنت

ومواقع التواصل الاجتماعي (واكلي–أيت مجبر وجنّان، 2019)، وعوامل بيئية متعددة على رأسها التعرض للضغوط النفسية (صرداوي وملّاك، 2016) مما يؤدي إلى خفض التحصيل الدراسي لديهم (قوعيش، 2015).

إن الاطلاع على نتائج الدراسات التي تحدد خصوصية المراهق الجزائري في السلوك العدواني ذات أهمية قصوى، تمكن الباحثين والمختصين من تصميم وتكييف البرامج العلاجية والتدريبية التي تهدف إلى خفض المشاكل السلوكية للمراهق وخاصة في الوسط المدرسي بما يتناسب مع حاجات المراهق الجزائري وخصائص دون جملة المراهقين بشكل عام، وعلى الرغم من تواجد مختلف الأساليب الوقائية في الجزائر التي ترتكز العديد منها على الأنشطة الرياضية (دحماني، 2023) إلا أنه وجب وضع برامج وقائية وعلاجية متكاملة قصد تغطية كل العوامل التي من شأنها التدخل في ظهور السلوكات العدوانية وإعاقة نمو وتكيف المراهق الجزائري ضمن بيئته.

خلاصة:

لقد تم تخصيص هذا الفصل المعنون بالسلوك العدواني والمراهق لتقديم لمحة شاملة عن مفهوم السلوك العدواني وأثره على الفرد والمجتمع بصفة عامة وعلى المراهق بصفة خاصة، حيث استهل بتقديم مفهوم السلوك العدواني المبسط وتعريفه رجوعا إلى المفاهيم المتأصلة به وتحديد الفرق بينها كالعدوان والعدائية والعنف، وفي ذلك إشارة إلى أهمية الضبط المحكم للمفاهيم المتعلقة بالسلوك العدواني قبل الاسترسال في تحديد الأسباب الكامنة وراءه، وعوامل الخطورة التي من شأنها أن تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني منها عوامل وراثية وبيولوجية عصبية، وعوامل ذاتية نفسية وأخرى بيئية تتعلق بالمحيط والتنشئة. وتم تحديد الأوجه المختلفة التي يمكن أن يتظاهر على إثرها السلوك العدواني وذلك من ناحية الاتجاه نحو الذات أو الآخرين والمحيط، أو من ناحية الشكل كالسلوك العدواني اللفظي أو المادي، أو من ناحية السياق ودرجة التخطيط والنية المتدخلة في الإيذاء.

خصصنا في هذا الفصل أيضا تفحص الجانب الإكلينيكي للسلوك العدواني، وكيفية تصنيف وتشخيص الاضطرابات المتعلقة بالسلوك العدواني كعرض أساسي مميز للمرض كما هو الحال في اضطرابات المسلك، أو كعرض ثانوي ضمن اضطراب نفسي آخر كاضطرابات طيف التوحد ونقض الانتباه وفرط الحركة، وتم تبعا لذلك عرض أبرز النماذج النظرية المعتمدة في تفسير العدوان والسلوك العدواني لدى الفرد منها وجهات النظر التحليلية ونظريات التعلق، فرضية الإحباط كدافع مؤدي للعدوان، ودور التعلم الاجتماعي والسيرورات المعرفية وأخطاء التفكير في ظهور السلوكات العدوانية خاصة لدى الأطفال، وتقديم نموذج نظري متكامل للعدوان. وتم ختام هذا الفصل بالتطرق لأهم الأساليب المعتمدة في خفض درجة وخطورة هذا النوع من السلوكات ومنها

التعديل السلوكي والعلاجات النسقية وبرامج التدريب على مهارات تسيير الضغوط والتحكم في الغضب والضبط الانفعالي والتركيز على أهمية الوقاية من العدوان، وتحديد خصوصية المراهق الجزائري في تظاهر السلوكات العدوانية وحاجته إلى برامج وقائية وعلاجية مكيّفة للوقوف على المظاهر السلبية لها.

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1-الدراسة الاستطلاعية

1-1 إجراءات الدراسة الاستطلاعية
1-2 أهداف الدراسة الاستطلاعية
1-3 منهج الدراسة الاستطلاعية
1-4 عينة الدراسة الاستطلاعية
1-5 أدوات الدراسة الاستطلاعية
1-6 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية
1-7 نتائج الدراسة الاستطلاعية

2-الدراسة النهائية

2-1 إجراءات الدراسة النهائية
2-2 منهج الدراسة النهائية
2-3 حدود ومجالات الدراسة النهائية
2-4 مجتمع وعينة الدراسة النهائية
2-5 أدوات الدراسة النهائية وخصائصها السيكومترية
2-6 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة النهائية

خلاصة

تمهيد:

تعتبر التصاميم البحثية (Research designs) حجر الأساس الذي يسطّر خطوات الباحث في سعيه نحو تناول موضوع اشكالية دراسته، والتحقق من فرضياتها، وتحقيق أهدافها المرجوة، ويشمل على جميع الاجراءات المنهجية التي يخطط لها الباحث قبل الشروع في تطبيق دراسته. يتناول هذا الفصل وصفا للدراسة ككل من ناحية تصميمها البحثي والاجراءات التي اتبعتها الطالبة الباحثة في تطبيقه، حيث جاءت الدراسة الحالية ضمن اطار تصميم بحثي مزدوج يشمل كخطوة أولى وأساسية –إلى جانب الدراسة النهائية– القيام بدراسة استطلاعية (Exploratory Study) عبر مرحلتين أولهما ترتكز على ضبط الاطار العام للدراسة وتصميم برنامجها واتخذت أهمية إجرائية/منهجية وسيكومترية، وسمح تطبيق ثانيهما بوضع الصورة النهائية للبرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية (Psycho-Social Life Skills Training Program –PSLS-TPa) محل الدراسة واختيار مجموعات الدراسة النهائية للتطبيق في إطار تصميم شبه تجريبي ومن ثَمَّ التحليل الإحصائي لنتائج القياس القبلي والبعدي.

وسيتم تحرير الفصل الخامس وفقا لمحتواه إلى جزئين رئيسيين يمثلان كلّا من الدراسة الاستطلاعية والنهائية، ويتم عرض كل منهما من خلال وصف وجيز للدراسة وحدودها المكانية والزمانية، وتفاصيل اجراءات تطبيقها، ومؤشراتها المنهجية المتمثلة في منهج كل تصميم دراسة، وعينتها، الأدوات المستخدمة فيها وخصائصها السيكومترية، وصولا إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها لاستخلاص النتائج النهائية للدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

إن الحدود الموضوعية للدراسة الحالية وهدفها الرئيسي المتمثل في البحث في فعالية البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية (PSLS-TPa) محلّ الدراسة في خفض كل من القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين يفرض على الطالبة الباحثة اللجوء إلى القيام بالدراسة الاستطلاعية كأولى الخطوات المنهجية المتبعة في تحقيق هذا الهدف، وتتمثل عوامل اعتماد هذا النوع من الدراسات فيما يلي:

- الحاجة إلى إخضاع ما تم بلورته ضمن اشكالية الدراسة وما تم وضعه من تساؤلات وفرضيات للدراسة وأهمية وأهداف إلى مسح رشيد يتفحص تفاصيل الواقع الميداني ومداخل أخرى مفاهيمية ومنهجية لتناول موضوع الدراسة.

- ندرة الدراسات السابقة –حسب اطلاع الطالبة– التي تناولت موضوع المهارات الحياتية النفس–اجتماعية من ناحية تدريبية بهدف خفض القلق والسلوك العدواني لدى فئة المراهقين في الدول العربية عموما والجزائر خصوصا في مقابل الحاجة إلى ضبط مجريات الجانب التطبيقي للدراسة.

- نُدرة المقاييس النفسية وأدوات جمع البيانات التي تتناول المهارات الحياتية المتضمنة في الدراسة الحالية بصفتها المقننة على البيئة الجزائرية في مقابل الحاجة إلى أداة مقننة لتقييم البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية (PSLS-TPa) محل الدراسة.

- اقتصار الحدود المكانية لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية على مؤسسة واحدة ممثلة بثانوية بن طوبال سليمان بولاية ميلة – الجزائر، ومنه وجوب الإلمام بخصائص بيئة التطبيق الميداني وخصائص المراهقين في اطار المؤسسة كعينة للدراسة من دون المجتمع الكلي للمراهقين في مؤسسات تعليمية أخرى.

- حاجة الطالبة الباحثة إلى فترة زمنية معتبرة في التحضير لتحديد المجتمع الحقيقي للدراسة ومعاينة عينة الدراسة النهائية وكل ما يحيط بإجراءات تصميم، وتحكيم، وتطبيق البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية (PSLS-TPa) والتحضير للشروع في حصصه التدريبية.

1-1 اجراءات الدراسة الاستطلاعية:

من أجل التطبيق الفعلي للدراسة الاستطلاعية بمرحلتيها قامت الطالبة الباحثة باتخاذ جميع الاجراءات القانونية الإدارية اللازمة انطلاقا من تحصيل إذن التربص الميداني على مستوى نيابة العمادة للدراسات العليا لكلية العلوم الاجتماعية والانسانية لجامعة أم البواقي– الجزائر موجه بطلب رسمي يسمح للطالبة بإجراء دراسة ميدانية على مستوى جميع المؤسسات التعليمية تحت مسؤولية مديرية التربية والتعليم لولاية ميلة – الجزائر والذي تمت الموافقة عليه بختم وإمضاء من طرف مدير التربية، الأمر الذي خوّل للطالبة اختيار المؤسسات المعنية بالدراسة الاستطلاعية في حدود التنقل الجغرافي الممكن ومدى اتساع الوقت.

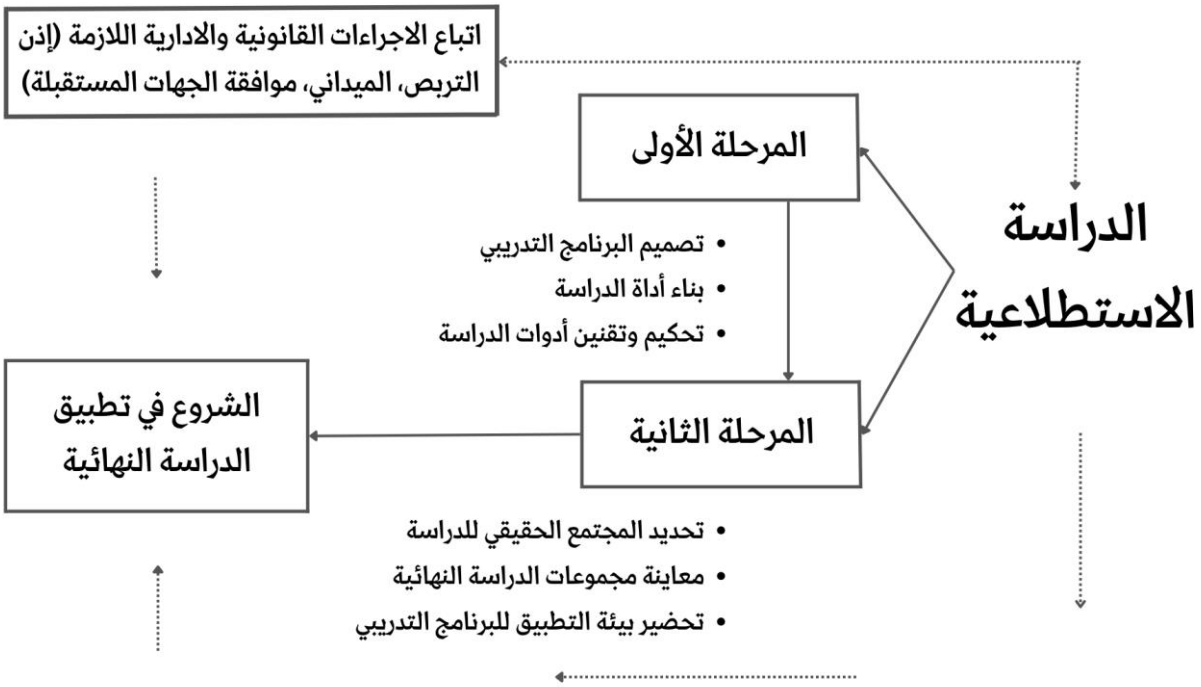
انطلقت المرحلة الأولى من الدراسة الاستطلاعية بزيارات مرنة لعدة مؤسسات تربوية بغرض تفحّص بيئة التطبيق وعينة الدراسة، وانطوت على تصميم البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) وأداة الدراسة وتحكيمها، ومن ثم تطبيق أدوات الدراسة على عينة التقنين من أجل تحديد خصائصها السيكومترية قبل التمكن من الاستعانة بها في عملية تحديد المجتمع الحقيقي، المعاينة لمجموعات عينة الدراسة النهائية، وعمليتي القياس القبلي–البعدي. وتمت هذه المرحلة في الفترة الزمنية الممتدة من 21 فيفري (2022) (بداية تصميم وتقنين أدوات الدراسة) إلى غاية 20 جانفي (2023) (إخراج الحقيبة التدريبية للبرنامج)، واقتصر ذلك على مستوى

عدة مؤسسات تربوية وتعليمية (متوسطة البشير الابراهيمي، ثانوية بن طوبال سليمان، وكلية العلوم الاقتصادية لجامعة عبد الحفيظ بوالصوف، بمدينة ميلة – الجزائر).

في حين أن المرحلة الثانية من الدراسة الاستطلاعية اختصت بسير عملية تحديد المجتمع الحقيقي للدراسة ومن ثم عملية المعاينة (Sampling) لضبط مجموعات عينة الدراسة النهائية (التجريبية والضابطة) والتحضير لكل اجراءات الشروع في التطبيق الميداني للبرنامج القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية (PSLS-TPa)، حيث قامت الطالبة الباحثة بإجراء دراسة مسحية للمؤسسة قصد تحديد مفردات المجتمع الحقيقي للدراسة النهائية وفقا لشروط قبول (Inclusion Criteria) واستثناء (Exclusion Criteria) ويتحدد بكل التلاميذ الذين يتميزون بمستويات متوسطة إلى مرتفعة جدا في كل من القلق والسلوك العدواني على مستوى المؤسسة. وكان من المفروض أن تتم هذه المرحلة في الفترة الزمنية انطلاقا من 11 مارس (2023) حيث قامت الطالبة الباحثة بتحصيل إذن التطبيق الميداني للدراسة على مستوى الكلية إلا أن الجهة المستقبلة – ولأسباب إدارية غير معلن عنها للطالبة– لم تقم بالموافقة على إجراء التربص إلا بعد انتهاء السنة الدراسة وبالتحديد عند حلول موعد اجراء امتحانات الثلاثي الثالث بالنسبة للتلاميذ، وإثر ذلك، تمت الدراسة الاستطلاعية في مرحلتها الثانية على مستوى ثانوية بن طوبال سليمان –ميلة– في الفترة الزمنية الممتدة ما بين 25 سبتمبر (2023) إلى غاية 8 أكتوبر (2023) وذلك بفضل التعاون الكامل من طرف موظفي المؤسسة وخصوصا المدير، الناظر، ومستشارة التوجيه، حيث تم تجاوز بعض الصعوبات التي واجهت سير الدراسة، ومنها:

- تأخير الجهة المستقبلة للموافقة وإمضاء الأوراق الإدارية اللازمة لإجراء الدراسة.
- ضبط الوقت اللازم للتطبيق الميداني بما يتناسب مع إمكانات الطالبة وتوقيت التلاميذ وبما تسمح به إدارة الثانوية.
- تحصيل موافقة عدد كافي من المراهقين للمشاركة في البرنامج التدريبي كونه يعتبر التزاما من ناحية الوقت والجهد ويتطلب الموافقة الواعية والمستنيرة والرغبة في الاشتراك من طرف التلميذ.

ويمثل المخطط الموالي، تلخيصا لمجريات الدراسة الاستطلاعية في مجملها:



الشكل رقم (06): مخطط يوضح إجراءات الدراسة الاستطلاعية بمرحلتيها (إعداد الطالبة الباحثة)

1-2 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية بمرحلتيها فيما يلي:

- تفحص الواقع الميداني لموضوع الدراسة واشكاليتها وتكييف إطارها العام وفقا لما يتأتى من نتائج ذلك الفحص.
- محاولة اكتشاف وتغطية بعض النقائص المنهجية أو المفاهيمية التي تنطوي عليها الدراسة –إن وجدت– والضبط النهائي لإطارها العام.
- ضبط أهداف الدراسة بعد التحقق من واقعية الأهداف الأولية المسطرة ومدى قابليتها للتحقيق.
- ضبط خطة التصميم البحثي للدراسة وتفاصيل إجراء الجانب التطبيقي على ضوء ما يمليه الواقع الميداني.
- تصميم البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية (PSLS-TPa) محلّ الدراسة بما يتناسب وخصائص عينة الدراسة وبيئة التطبيق، ومن ثمَّ تحكيمه وإخراجه في شكل حقيبة تدريبية متكاملة.
- بناء أداة الدراسة وتحديد خصائصها السيكومترية والمتمثلة في مقياس المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى اليافعين (المراهقين والشباب) (PSLS-YS) من أجل قياس درجة ومستوى المهارات الحياتية النفس–اجتماعية المتضمن عليها في البرنامج التدريبي (PSLS-TPa).

- تحديد الخصائص السيكومترية لأدوات القياس القبلي والبعدي بتقنينها على عينة من المراهقين على مستوى مؤسسة بن طوبال سليمان –ميلة–.
- تحديد المجتمع الحقيقي للدراسة النهائية.
- إجراء عملية المعاينة (Sampling) لمجموعات عينة الدراسة النهائية (المجموعتين التجريبية والضابطة).
- تهيئة بيئة تطبيق البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) والتحضير لحصصه التدريبية.

1-3 منهج الدراسة الاستطلاعية:

لا يمكن أن تتم الدراسة الاستطلاعية –كغيرها من الدراسات– دون أن يحدد فيها الباحث الطريقة المتبعة في دراسة موضوعها ومحاولة تحقيق أهدافها، وتحديد مجموعة الخطوات التي يخطوها في سعيه نحو جمع البيانات المرادة. وبيد أن جميع أهداف الدراسة الاستطلاعية تقع تحت إطار جمع البيانات المتوفرة في بيئة التطبيق الميدانية ووصف نتائجها دون تدخل من الباحث في متغيراتها، يتحدد منهج الدراسة الاستطلاعية بالمنهج الوصفي كما جاء في محددات كوثاري (Kothari)(2004, p.3) للمنهج الوصفي، وقد تم تدعيمه بالطرق الإحصائية بحيث نعتمد بشكل أساسي على المعالجة الإحصائية للبيانات من أجل عملية تقنين أدوات الدراسة والمعاينة.

1-4 عينة الدراسة الاستطلاعية:

ان واقع تطبيق الدراسة الاستطلاعية على مرحلتين مختلفتي الحدود الزمانية فرضت على الطالبة الباحثة اللجوء إلى اعتماد عينيتين مختلفتين لكل منهما خصائصها، حيث تم في المرحلة الأولى من الدراسة الاستطلاعية توزيع (500) استمارة واسترجاع (443) منها، وتم إلغاء (142) استمارة لعدم استيفاء شروط الاستجابة (الاجابة مرتين على نفس البند أو ترك بند أو عدة بنود دون استجابة) بالرغم من حرص الطالبة على ايضاح تعليمة المقاييس وكيفية الاجابة، وبذلك تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية في مرحلتها الأولى من (301) مفردة تمثلت خصائصها حسب الجنس والسن في الجدول الموالي:

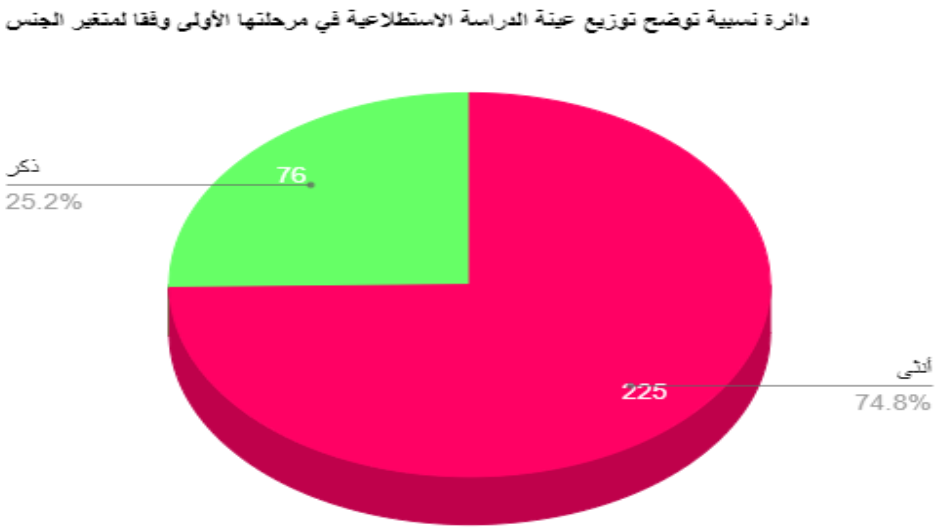
الجدول رقم (11): توزيع مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية في مرحلتها الأولى

<table>
<tr><th>مجتمع الدراسة</th><th>عينة الدراسة</th><th colspan="4">خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية في مرحلتها الأولى</th></tr>
<tr><td rowspan="3">كل الأفراد اليافعين الذين امتدت أعمارهم بين (10) سنوات و (25) سنة، من</td><td rowspan="3">تكونت العينة من (301) فردا يافعا تراوحت أعمارهم بين (12) و (24) سنة</td><td rowspan="2">الوصف الإحصائي</td><td colspan="2">الجنس</td><td rowspan="2">الوصف الإحصائي</td><td rowspan="2">السن</td></tr>
<tr><td>أنثى</td><td>ذكر</td></tr>
<tr><td>التكرار(N)</td><td>225</td><td>76</td><td>المتوسط الحسابي</td><td>19.68</td></tr>
</table>

المؤسسات التعليمية المعنية بالدراسة الاستطلاعية وبلغ اجمالي عددهم (2127) فردا يافعا	من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة	**النسبة المئوية (%)**	74.8	25.2	**الانحراف المعياري**	4.573

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

تم اعتماد عينة الدراسة الاستطلاعية في المرحلة الأولى كعينة تقنين لكل من أداة الدراسة بعد بنائها وأدوات القياس القبلي والبعدي، حيث تكونت من (301) فردا يافعا تراوحت أعمارهم من (12) إلى (24) سنة وذلك بمتوسط حسابي بلغت قيمته (19.68) بانحراف معياري قدره (4.573)، وتمثِّل الإناث أغلبية أفراد العينة وفقا لخاصية الجنس وذلك بنسبة (74.8%) ما يقابله (225) مفردة، ويقابل ذلك (25.2%) من أفراد العينة ممثلين بـ(76) ذكرا يافعا، وهو ما يمثله الشكل البياني الموالي:



الشكل رقم (07): دائرة نسبية توضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية في مرحلتها الأولى وفقا لمتغير الجنس (إعداد الطالبة الباحثة)

أما عن المرحلة الثانية، فتعنى بعملية المسح لـ(841) مفردة من المراهقين المتمدرسين على مستوى ثانوية بن طوبال سليمان للسنة الدراسة (2023-2023) بهدف تحديد المجتمع الحقيقي للدراسة النهائية ومن ثم معاينة مجموعاتها (الضابطة والتجريبية)، وإثر ذلك، تحدد مجتمع الدراسة النهائية الحقيقي بـ(266) مفردة وذلك بعد الغاء عدد (247) استمارة تمثلت في الاستمارات التي لم يتم استرجاعها أو لم تتحقق فيها شروط الاستجابة الحسنة (ترك بنود دون استجابة، استجابات متعددة لنفس البند..) والغاء (328) استمارة لم تستوف الخصائص المرجوة للمجتمع الحقيقي، حيث تم اعتماد مجموعة من مؤشرات الأهلية (Eligibility) المحددة لخصائص

مفردات المجتمع الحقيقي للدراسة والتي تنطوي على محددات قبول واستثناء، ويشير ماجد (2018) إلى أن للباحث حرية تحديد مثل هذه المؤشرات وفقا لأهداف دراسته من أجل ضبط المجتمع الحقيقي لتلك الدراسة (True Population/Population of Interest) وهو المجتمع الهدف (Target Population) الذي يعبر عن الخصائص الذي يعمد الباحث إلى دراستها دون خصائص أخرى (Majid, 2018, p.3)، ويتم توضيح نتائج هذه العملية في الجداول الموالية:

الجدول رقم (12): مؤشرات الأهلية (Eligibility) لتحديد المجتمع الحقيقي للدراسة النهائية

محددات القبول (Inclusion Criteria)	**محددات الاستثناء** (Exclusion Criteria)
- مستوى متوسط في كل من القلق والسلوك العدواني معا لدى نفس المفردة. - مستوى مرتفع في كل من القلق والسلوك العدواني معا لدى نفس المفردة. - مرتوى مرتفع جدا في كل من القلق والسلوك العدواني معا لدى نفس المفردة.	- مستوى منخفض جدا في كل من القلق والسلوك العدواني معا أو إحداهما لدى نفس المفردة. - مستوى منخفض في كل من القلق والسلوك العدواني معا أو إحداهما لدى نفس المفردة.

إعداد الطالبة الباحثة

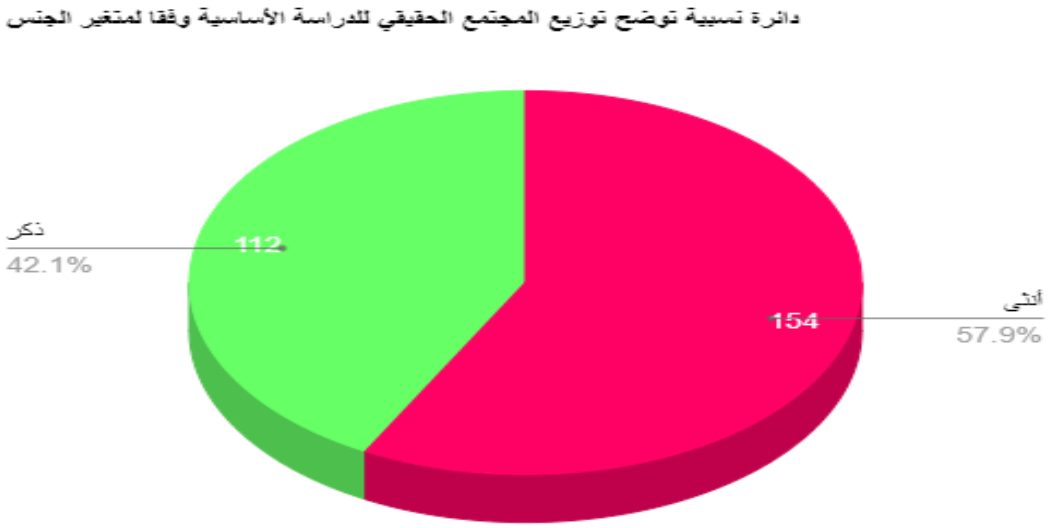
الجدول رقم (13): توزيع وخصائص المجتمع الحقيقي للدراسة النهائية

المجتمع الكلي	**المجتمع الحقيقي**	**خصائص المجتمع الحقيقي**						
		الوصف الإحصائي	**الجنس**		**الوصف الإحصائي**	**السن**	**القلق**	**السلوك العدواني**
			أنثى	**ذكر**				
كل المراهقين المتمدرسين بثانوية بن طوبال سليمان – ميلة– للسنة الدراسية (2023-2024) وبلغ اجمالي عددهم (841) مراهقا ومراهقة	تكون المجتمع الحقيقي للدراسة النهائية من (266) مراهقا ومراهقة من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة الكلي	**التكرار(N)**	154	112	**المتوسط الحسابي**	16.3120	23.8045	93.6767
		النسبة المئوية (%)	57.9	42.1	**الانحراف المعياري**	1.31048	8.73938	37.77072

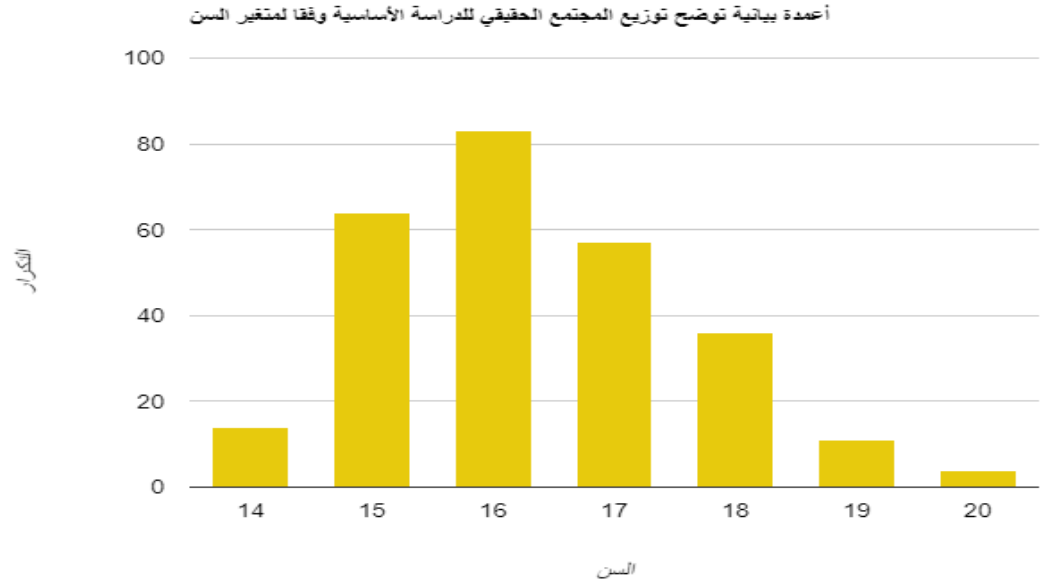
إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

من خلال الجدول رقم (13) الموضح أعلاه نجد أن المجتمع الحقيقي للدراسة النهائية والذي تم الاعتماد عليه من أجل عملية معاينة مجموعات عينة الدراسة النهائية قد بلغ عدد مفرداته (266) مفردة من المراهقين والمراهقات من أصل (841) مفردة ممثلة للمجتمع الأساسي الكلي للمؤسسة، حيث نجد أن أعمارهم تراوحت بين

(14) و (20) سنة بقيمة متوسط حسابي بلغت (16.3120) وانحراف معياري قدره (1.31048)، وشكلت الإناث الأغلبية منهم بنسبة (57.9%) ما يقابل (154) مفردة في مقابل (42.1%) للذكور ممثلين لـ(112) مفردة. كما وتمثلت الدرجات الوسطية للقلق والسلوك العدواني للمجتمع الحقيقي ككل في (23.8045) و(93.6767) بقيم انحراف معياري قدرها (8.73938) و(37.77072) على التوالي، والأشكال البيانية الموالية توضح هذه النتائج:



الشكل رقم (08): دائرة نسبية توضح توزيع المجتمع الحقيقي للدراسة النهائية وفقا لمتغير الجنس (إعداد الطالبة الباحثة)



الشكل رقم (09): أعمدة بيانية توضح توزيع المجتمع الحقيقي للدراسة النهائية وفقا لمتغير السن (إعداد الطالبة الباحثة)

1-5 أدوات الدراسة الاستطلاعية:

سنكتفي في هذا العنصر بوصف عام للأدوات المستخدمة واجراءات تقنينها كما تمت خلال الدراسة الاستطلاعية، وسنقوم لاحقا بعرض نتائج خصائصها السيكومترية كما تم اعتمادها ضمن الدراسة النهائية، وتمثلت هذه الأدوات فيما يلي:

1-5-1 البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية (PSLS-TPa):

وقد قامت الطالبة الباحثة خلال فترة الدراسة الاستطلاعية بتصميم برنامج تدريبي يستهدف المراهقين الذين يعانون من القلق والسلوك العدواني، يقوم هذا البرنامج على تنمية وتطوير المهارات الحياتية النفس-اجتماعية محل الدراسة وعددها (08) مهارات حياتية موزعة على ثلاث محاور تدريبية ذات منحى معرفي، وانفعالي، ومنحى اجتماعي ممثلة كالآتي:

- **المحور التدريبي ذي المنحى المعرفي:** مهارات التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، ومهارة حل المشكلات واتخاذ القرار.
- **المحور التدريبي ذي المنحى الانفعالي:** مهارات الوعي بالذات، تقدير وتوكيد الذات، ومهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط.
- **المحور التدريبي ذي المنحى الاجتماعي:** مهارة التعاطف الوجداني، ومهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين-شخصية.

وتمت إجراءات تصميم البرنامج التدريبي محل الدراسة انطلاقا من الاطلاع على كمٍّ من الدراسات السابقة والتراث النظري لموضوعه، وشروط ومتطلبات بناء البرامج التدريبية وكذا تفحص البيئة التطبيقية له، ومن ثمَّ تحديد الأهداف العامة للبرنامج، عدد الحصص التدريبية والمدى الزمني لها، موضوع كل حصة وأهدافها الاجرائية، الأدوات اللازمة، وأساليب وطرق التدخل لتطوير كل مهارة، محتوى الأنشطة التدريبية لكل حصة، والبطاقات التقييمية لمكتسبات البرنامج وحصصه. وقد تم تقرير التدخل الثلاثي كطريقة اساسية للبرنامج حيث يشمل على تدريب مفاهيمي لكل مهارة حياتية على شكل ***تثقيف نفسي***، التدعيم بالفيديو والصور والمخططات، المناقشات وتبادل الأسئلة مع تغذية راجعة للمعلومات المقدمة ضمن الحصص التدريبية، ***تدريب عملي*** يختص بالتطبيق الفعلي لمفاهيم كل مهارة حياتية يكون عبر نشاطات أفراد العينة على شكل مجموعات، لعب الأدوار، بطاقات الأنشطة التدريبية والواجبات المنزلية، ختاما ***بتقييم وتقويم*** اكتساب كل مهارة.

ومن أجل التحقق من مدى مناسبة البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية (PSLS-TPa) وأهداف الدراسة، ومدى واقعية أهدافه، وتناسب محتواه مع خصائص العينة المستهدفة

بالتدريب، وكذا مناسبة أساليبه وأنشطته التدريبية والوقت المحدد لكل حصة، وتقويم أساليبه التقييمية، تم توزيعه على عدد من المحكمين المختصين من أساتذة وممارسين نفسانيين [الملحق رقم 01]، وتم إثر عملية التحكيم إجراء التعديلات المطلوبة (وفقا لنتائج التطبيق الميداني وتعليمات المحكمين) وإخراج البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) على شكل حقيبة تدريبية متكاملة [الملحق رقم 02].

1-5-2 مقياس المهارات الحياتية النفس-اجتماعية لدى اليافعين(PSLS-YS):

وتم بناء مقياس (PSLS-YS) في إطار الدراسة الاستطلاعية انطلاقا من تصنيف منظمة الصحة العالمية للمهارات الحياتية النفس-اجتماعية لسنة (1955) إلى مهارات تفكير (Thinking Skills)، مهارات انفعالية (Emotional Skills)، ومهارات اجتماعية (Social Skills) ومن ثم تحكيمه وتحديد خصائصه السيكومترية وذلك في الفترة الزمنية الممتدة بين 21 فيفري و11 ماي لسنة (2022)، وتكونت الصيغة الأولية للمقياس من (64) بندا موزعة على ثلاث محاور أساسية تقيس في مجملها (08) مهارات حياتية تمثلت في:

- **محور المهارات الحياتية ذات المنحى المعرفي:** مهارة التفكير الناقد، مهارة التفكير الإبداعي، ومهارة حل المشكلات واتخاذ القرار.
- **المهارات الحياتية ذات المنحى الانفعالي:** مهارة الوعي بالذات، مهارة تقدير وتوكيد الذات، ومهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط.
- **المهارات الحياتية ذات المنحى الاجتماعي:** مهارة التعاطف الوجداني، ومهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين-شخصية.

وقد تمت إجراءات بناء مقياس المهارات الحياتية النفس-اجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YS) عبر ثلاث مراحل:

- **مرحلة بناء المقياس:** وتم فيها تحديد الهدف الأساسي من المقياس وصياغة عبارات بنوده وذلك بعد الاطلاع على عدد كافي من المقاييس النفسية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع المقياس، ومن ثم الصياغة الدقيقة للتعليمة وتقدير محك الاستجابة.
- **مرحلة تحكيم المقياس:** وتم فيها عرض المقياس في صيغته الأوليّة على عدد (10) من السادة المحكمين من أساتذة ومختصين من أجل تحكيم صحة صياغة بنود المقياس ومدى مناسبة محتواها مع هدف المقياس ومحاوره وخصائص العينة المستهدفة بالقياس.
- **مرحلة تحديد الخصائص السيكومترية:** والتي اختصت بتطبيق المقياس على عينة التقنين وتحديد خصائصه السيكومترية بتحديد مؤشرات الصدق والثبات للمقياس ككل ومحاوره كل على حدة. وتم في هذه

المرحلة التوزيع الفعلي للمقياس على عينة قوامها (301) فردا يافعا من أجل جمع البيانات اللازمة واخضاعها للمعالجة الإحصائية بالاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS25) والتي تم فيها التحقق من شروط استخدام الأساليب الإحصائية المعلمية (البارامترية): عشوائية العينة واعتدالية توزيع النتائج (التوزيع الطبيعي)، التحقق من الاتساق الداخلي للأداة وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل من البنود والدرجة الكلية للأبعاد الموافقة لها، والدرجة الكلية للمحور الموافق لها، والدرجة الكلية للمقياس ككل، ومعاملات صدق المقارنة الطرفية بين متوسط درجات الثلث الأعلى والأدنى من توزيع درجات العينة، وكذا تم حساب معاملات ثبات آلفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية بتصحيح معامل غيتمان.

وتحددت كل المستويات الموافقة للمقياس باحتساب مدى الدرجات كما يلي:

الجدول رقم (14): مدى الدرجات الموافقة لمستويات مقياس المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YS)

مدى الدرجات	المستوى الموافق لها
112–62	منخفض جدا
163–113	منخفض
214–164	متوسط
265–215	مرتفع
310–266	مرتفع جدا

إعداد الطالبة الباحثة

1-5-3 مقياس "تايلور" للقلق الصريح:

تم إعداد الصيغة الأصلية للمقياس من طرف الأخصائية جانيت تايلور (Janet Taylor) يستهدف الأفراد الذين تزيد أعمارهم عن (10) سنوات، يقيس درجة القلق الصريح عبر (50) بندا، وتتم الاجابة عن بنوده من خلال بدليين هما (نعم) أو (لا) بحيث تعطى الدرجة (1) في حالة الاستجابة بنعم و(0) في حالة الاستجابة بلا على البنود الموجبة، وتتم عكس الدرجات في حالة البنود السالبة (3، 13، 17، 20، 22، 29، 32، 38، 48، 50). وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على المقياس في صيغته المقننة على المراهقين في الطور الثانوي في البيئة الجزائرية من طرف لبيض وبن عبد الرحمان (2022) والذي تمتع بمعاملات صدق (الاتساق الداخلي) وثبات (معامل آلفا كرونباخ 0.910) عالية تتوافق مع خصائص المقياس الجيد.

وتم إعادة حساب الخصائص السيكومترية للمقياس–[الملحق رقم 05]– من طرف الطالبة الباحثة في إطار المرحلة الأولى من الدراسة الاستطلاعية وذلك بعد تطبيقه على عينة قوامها (101) مراهقا ومراهقة من ثانوية بن طوبال سليمان –ميلة– من عينة الدراسة الاستطلاعية الكلية وذلك بعد إعادة صياغة البند رقم (09) "تثير قلق أمو العمل والعمال" إلى "تثير قلقي أمور المدرسة والدراسة"، وتم ذلك من خلال حساب صدق المقارنة الطرفية بين متوسط درجات الثلث الأعلى والأدنى لاستجابات أفراد عينة التقنين على المقياس، وحساب قيمة معامل ثبات آلفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية.

- **الصدق التميزي:**

تم حساب معامل هذا الصدق عن طريق المقارنة الطرفية بين متوسط درجات الثلث الأعلى (27%) من توزيع درجات عينة الدراسة الاستطلاعية، ومتوسط درجات الثلث الأدنى (27%) من نفس التوزيع، حيث:

$$N = 101 \times 0{,}27 = 27.27 \approx 28$$

وبالتالي بلغ عدد أفراد المجموعتين العليا والدنيا (56)، وتم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independant Samples T-Test) بعد التحقق من توفر شروط استخدامه (عشوائية واعتدالية توزيع النتائج)، والجدول الموالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي للاختبار:

الجدول رقم (15): نتائج الصدق التميزي (صدق المقارنة الطرفية) لمقياس "تايلور" للقلق الصريح

	التكرار (N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	28	32.2857	4.51218	16.932	0.000	0.01
المجموعة الدنيا	28	13.0714	3.96212			
المجموع	56					

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

كما يتضح من الجدول رقم (15)، نجد أن قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة العليا قد بلغت (32.2857) وبذلك بانحراف معياري قدره (4.51218)، في حين أن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا جاء بقيمة (13.0714) بانحراف معياري قدره (3.96212)، ونجد أن قيمة (ت) قد بلغت (16.932) بقيمة احتمالية قدرها (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة آلفا (0.01) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين العليا والدنيا وبالتالي يمتلك مقياس "تايلور" للقلق الصريح صدق تميزي قوي يتناسب مع خصائص أدوات جمع البيانات المعتمدة في البحوث العلمية.

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل آلفا كرونباخ:**

وتم إعادة حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية للبنود الزوجية والفردية للأداة وتصحيح بمعامل وكذا حساب معامل آلفا كرونباخ، ونتائج ذلك موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (16): نتائج اختبار ثبات التجزئة النصفية ومعامل آلفا كرونباخ لمقياس "تايلور" للقلق الصريح

مقياس "تايلور" للقلق الصريح	ثبات التجزئة النصفية بتصحيح معامل جيتمان	قيمة آلفا كرونباخ
	0.838	0.838

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

ويتضح من الجدول رقم (16) أن قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة التصفية والذي تم فيه اعتماد تصحيح معامل جيتمان بعد التحقق من عدم تساوي معاملات آلفا كرونباخ وعدم تساوي التباين بين درجات النصف الزوجي والفردي لبنود المقياس قد بلغت (0.838)، في حين أن قيمة معامل ثبات آلفا كرونباخ للمقياس ككل بلغت نفس القيمة (0.838) وهي معاملات ثبات قوية دالة على امتلاك المقياس لثبات قوي يتناسب مع خصائص أدوات جمع البيانات المعتمدة في البحوث العلمية.

أما في المرحلة الثانية من الدراسة الاستطلاعية، فقد تمثل الهدف الأساسي من تطبيق المقياس في الاعتماد على نتائج استجابات أفراد العينة في إطار عملية معاينة (Sampling) مجموعات الدراسة النهائية، من أجل استيفاء شروط اختيار مفردات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث تعتبر الدرجة المتوسطة، المرتفعة أو المرتفعة جدا للقلق خاصية جوهرية من الخصائص المحددة في أفراد عينة الدراسة النهائية، حيث تمثلت مدى درجات القياس المعتمد عليها في ذلك فيما يلي:

الجدول رقم (17): مدى الدرجات الموافقة لمستويات مقياس "تايلور" للقلق الصريح

مدى الدرجات	المستوى الموافق لها
10-0	قلق منخفض جدا
20-11	قلق منخفض
30-21	قلق متوسط
40-31	قلق مرتفع
50-41	قلق مرتفع جدا

إعداد الطالبة الباحثة

1-5-4 مقياس "أمال باظه" للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين:

وهو مقياس من إعداد الأخصائية والباحثة "أمال باظه"، يتكون في مجمله من (56) بندا وهو موجه لفئة المراهقين، يقيس درجة ومستوى السلوك العدواني لديهم عبر أربعة أبعاد أساسية: السلوك العدواني المادي، السلوك العدواني اللفظي، العدائية، والغضب. وتتم الاجابة عن بنوده عبر مقياس ليكارت الخماسي (كثيرا جدا، كثيرا، أحيانا، نادرا، إطلاقا) بما يوافق الدرجات (4، 3، 2، 1، 0) على الترتيب. وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على المقياس في صيغته المقننة على البيئة الجزائرية من طرف ابريعم (2022) والذي تمتع بمعاملات ثبات (الاتساق الداخلي وإعادة الاختبار) وصدق (المحكمين والمقارنة الطرفية) عالية تتوافق مع خصائص المقياس الجيد [الملحق رقم 06].

في إطار المرحلة الأولى من الدراسة الاستطلاعية وتحقيقا لأهدافها تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس مرة ثانية من طرف الطالبة الباحثة بعد تطبيقه على عينة قوامها (101) مراهقا ومراهقة من ثانوية بن طوبال سليمان –ميلة– من أصل (301) مفردة كلية حيث تم حساب صدق المقارنة الطرفية بين متوسط درجات الثلث الأعلى والأدنى لاستجابات أفراد عينة التقنين على المقياس، وصدق البناء بحساب معامل الارتباط بين كل من الدرجات الجزئية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له، وحساب قيمة معاملات ثبات آلفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

- **الصدق التميزي:**

تم حساب معامل هذا الصدق عن طريق المقارنة الطرفية بين متوسط درجات الثلث الأعلى (27%) من توزيع درجات عينة الدراسة الاستطلاعية، ومتوسط درجات الثلث الأدنى (27%) من نفس التوزيع، حيث:

$$N = 100 \times 0{,}27 = 27.27 \approx 28$$

وبالتالي بلغ عدد أفراد المجموعتين العليا والدنيا (56)، وتم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independant Samples T-Test) بعد التحقق من توفر شروط استخدامه (عشوائية واعتدالية توزيع النتائج)، والجدول الموالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي للاختبار:

الجدول رقم (18): نتائج الصدق التميزي (صدق المقارنة الطرفية) لمقياس "أمال باظه" للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين

	التكرار (N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	28	132.5000	24.53795	14.794	0.000	0.01

المجموعة الدنيا	28	50.2143	16.25345			
المجموع	56					

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

كما يتضح من الجدول رقم (18)، نجد أن قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا قد بلغت (50.2143) وبذلك بانحراف معياري قدره (16.25345)، في حين أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا جاء بقيمة (132.5000) بانحراف معياري قدره (24.53795)، ونجد أن قيمة (ت) قد بلغت (14.794) بقيمة احتمالية قدرها (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة آلفا (0.01) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين العليا والدنيا وبالتالي يمتلك مقياس "أمال باظه" للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين صدق تميزي قوي يتناسب مع خصائص أدوات جمع البيانات المعتمدة في البحوث العلمية.

- **صدق البناء:**

وتم من خلاله الاعتماد على حساب معاملات الارتباط بيرسون للدلالة على الاتساق الداخلي بين كل من الدرجة الجزئية للأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (19): معاملات الارتباط بين الدرجة الجزئية للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس "أمال باظه" للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين

عنوان البعد	معاملات الارتباط
السلوك العدواني المادي	0.789**
السلوك العدواني اللفظي	0.867**
العدائية	0.835**
الغضب	0.819**
****دالة عند مستوى الدلالة (0.01)** ***دالة عند مستوى الدلالة (0.05)**	

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

تدل النتائج الموضحة في الجدول رقم (19) أن كل الدرجات الجزئية للأبعاد ذات علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بالدرجة الكلية للمقياس وذلك بقيم معامل ارتباط بيرسون تراوحت بين (0.789) كأدنى قيمة و(0.867) كأعلى قيمة، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة آلفا (0.01)، وبالتالي يمكن القول أن

مقياس "أمال باظه" للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين يمتلك صدق بناء قوي يتناسب مع خصائص أدوات جمع البيانات المعتمدة في البحوث العلمية.

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل آلفا كرونباخ:**

وتم إعادة حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية للبنود الزوجية والفردية للمقياس وتصحيح بمعامل جيتمان وكذا حساب معامل آلفا كرونباخ، ونتائج ذلك موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (20): نتائج اختبار ثبات التجزئة النصفية ومعامل آلفا كرونباخ لمقياس "أمال باظه" للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين

مقياس "أمال باظه" للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين	ثبات التجزئة النصفية بتصحيح معامل جيتمان	قيمة آلفا كرونباخ
	0.841	0.932

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

ويتضح من الجدول رقم (20) أن قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة التصفية والذي تم فيه اعتماد تصحيح معامل جيتمان بعد التحقق من عدم تساوي معاملات آلفا كرونباخ وعدم تساوي التباين بين درجات النصف الزوجي والفردي لبنود المقياس قد بلغت (0.841)، في حين أن قيمة معامل ثبات آلفا كرونباخ للمقياس ككل بلغت (0.932) وهي معاملات ثبات قوية دالة على امتلاك المقياس لثبات قوي يتناسب مع خصائص أدوات جمع البيانات المعتمدة في البحوث العلمية.

وتم في المرحلة الثانية من الدراسة الاستطلاعية، تطبيق المقياس في إطار عملية معاينة (Sampling) مجموعات الدراسة النهائية، حيث يعتبر المستوى الأول والمستوى الثاني والثالث للسلوك العدواني والذي يعبر كل منهم عن الدرجات المتوسطة، المرتفعة أو المرتفعة جدا خاصية جوهرية من الخصائص المحددة في أفراد عينة الدراسة النهائية، وتمثلت مدى درجات القياس المعتمد عليها في ذلك فيما يلي:

الجدول رقم (21): مدى الدرجات الموافقة لمستويات مقياس "أمال باظه" للسلوك العدواني والعدائي الصورة المقننة على البيئة الجزائرية

مدى الدرجات	المستوى الموافق لها
224-184	المستوى الأول
183-138	المستوى الثاني
137-92	المستوى الثالث
91-46	المستوى الرابع
45-0	المستوى الخامس

إعداد الطالبة الباحثة

1-6 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية:

تم الاعتماد في تحليل بيانات الدراسة الاستطلاعية بمرحلتيها على الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار كولموغوروف- سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) وهو أنسب اختبار احصائي للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات (التوزيع الطبيعي-Normal Distribution) للعينات الكبيرة ($n \geq 50$)، وتم تطبيقه في عملية تقنين كل أداة من أدوات الدراسة الاستطلاعية قصد التحقق من توفر الشروط اللازمة لتطبيق الاختبارات الإحصائية المعلمية (البارامترية).

- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) من أجل التحقق من صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) لأدوات الدراسة الاستطلاعية.

- تحليل الارتباط (Correlation Analysis) باحتساب معامل بيرسون من اجل التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس المهارات الحياتية النفس-اجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YS)، وصدق البناء لمقياس "أمال باظه" للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين.

- اختبار الثبات (Reliability Analysis) باحتساب معامل آلفا كرونباخ (Crobach's Alpha) لكل أداة من أدوات الدراسة.

- اختبار الثبات (Reliability Analysis) بطريقة التجزئة النصفية (Split Half Method) باحتساب معاملي تصحيح غيتمان (Guttman) وسبيرمان-براون (Spearman-Brown) لكل أداة من أدوات الدراسة.

- حساب بعض المؤشرات الإحصائية كالتكرارات، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، ومدى الدرجات.

1-7 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تم تحقيق جميع أهداف الدراسة الاستطلاعية وتمثلت نتائجها في ما يلي:

- ضبط الاطار العام للدراسة (الاطار المفاهيمي واشكالية الدراسة، فرضياتها وأهدافها ومصطلحاتها الاجرائية).

- ضبط المنهجية والتصميم البحثي واجراءات التطبيق الميداني للدراسة النهائية.

- تصميم، تحكيم، وإخراج البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية (PSLS-TPa) على شكل حقيبة تدريبية متكاملة.

- بناء مقياس المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى اليافعين (المراهقين والشباب) (PSLS-YS) بما يتوافق مع الخصائص السيكومترية للمقياس الجيد.
- اخراج مقال علمي محكم منشور يتضمن تفاصيل إجراءات بناء وتقنين مقياس (PSLS-YS) من إعداد بوالصوف وسعادو (2022).
- إعادة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات القياس القبلي والبعدي للدراسة على عينة من المراهقين من ثانوية بن طوبال سليمان –ميلة–.
- تعيين وتحديد المجتمع الحقيقي للدراسة النهائية والذي تمثل في (266) مفردة.
- اتمام عملية معاينة (Sampling) وتعيين مجموعات –(المجموعة التجريبية والضابطة)– لعينة الدراسة النهائية والتي تمثلت في (30) مفردة.
- تهيئة بيئة تطبيق البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) والشروع في حصصه التدريبية.

2- الدراسة النهائية:

يعتبر التطبيق الميداني ضمن إطار الدراسة النهائية (الأساسية) للبرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية (PSLS-TPa) عماد الدراسة بأكملها، والذي يسمح بالتحقق من فرضياتها ومحاولة تحقيق أهدافها. وقد قامت الطالبة الباحثة بالارتكاز على مخرجات الدراسة الاستطلاعية وبالأخص سيرورة مرحلتها الثانية للمعاينة (Sampling) في سعيها نحو تطبيق البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) وإجراء الدراسة، وسنقوم بعرض تفاصيل كافة الاجراءات المنهجية لذلك.

2-1 إجراءات الدراسة النهائية:

اتبعت الطالبة الباحثة جميع الخطوات القانونية والإدارية اللازمة لإجراء الدراسة النهائية –كما تم في الدراسة الاستطلاعية– بدءا من تحصيل الموافقة المكتوبة والمختومة للإدارة الجامعية على مستوى نيابة العمادة للدراسات العليا لكلية العلوم الاجتماعية والانسانية لجامعة أم البواقي – الجزائر وذلك على شكل إذن تربص ميداني طويل المدى يسمح بإجراء الدراسة النهائية على مستوى مؤسسة ثانوية بن طوبال سليمان بمدينة ميلة – الجزائر والذي تم الموافقة عليه تحت مسؤولية مديرية التربية والتعليم لولاية ميلة، وتم إعداد طلب تربص ميداني وتسهيل إجراء الدراسة النهائية وتطبيق البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) من طرف مدير التربية موجه لسيادة مدير ثانوية بن طبال سليمان للسنة الدراسية (2023–2024)، وقد تم التحضير لجميع اجراءات الدراسة بمرافقة من المدير والعاملين بالمؤسسة، وكان لمستشارة التوجيه والناظر دور جد فعال في تسهيل ودعم مجريات هذه المرحلة من الدراسة. وانطلاقا من نتائج عملية معاينة مجموعات الدراسة النهائية تم الاتصال بالمراهقين

الذين تم اختيارهم والذين يتمتعون بدرجات مرتفعة جدا، مرتفعة أو متوسطة في كل من القلق والسلوك العدواني، وتحصيل موافقتهم الواعية للمشاركة المنتظمة في الدراسة والالتزام بها على شكل عقد تدريبي مع إمضاء رسمي يحمل اسم المراهق وامضاءه وموافقة أولياء الأمور (الاسم والامضاء).

بعد تغطية متطلبات الجوانب القانونية والادارية اللازمة لتطبيق الدراسة النهائية، وكذا تغطية الجوانب الأخلاقية للممارسة العلمية لهذا النوع من الدراسات التجريبية وذلك عبر تحصيل الموافقة المسجلة رسميا من طرف جميع الأطراف المعنية بالتطبيق الميداني، قامت الطالبة الباحثة في الشروع بتطبيق البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية على مستوى قاعة المكتبة الخاصة بمؤسسة ثانوية بن طوبال سليمان، بعد تحضير جميع الأدوات اللازمة للتطبيق التدريبي (بطاقات البرنامج المطبوعة وأدوات التقييم..) والتحقق من الخصائص الأرغونومية ومناسبة بيئة التطبيق (تهيئة القاعة وضمان التهوية المناسبة وتعديل الإضاءة، التأكد من سلامة أجهزة العرض المتوفرة، تعليق الملصقات الخاصة بالقواعد العامة لسير البرنامج التدريبي، إعداد مخطط الجلوس التفاعلي لأفراد المجموعة التجريبية على شكل نصف دائرة...).

الشكل رقم (10): تهيئة بيئة التطبيق الميداني للدراسة النهائية (إعداد الطالبة الباحثة)

2-2 منهج الدراسة النهائية:

ان البحث في فعالية البرامج التدريبية ضمن البحوث النفسية يقع في إطار البحوث العلمية التي تستهدف الكشف عن وجود علاقة ممتدة بين السبب (Cause) والأثر (Effect) للبرنامج المعني بالدراسة كمتغير مستقل وتأثيره على متغيرات تابعة أخرى، حيث يقوم الباحث بتصميم وتعديل برنامجه التدريبي بما تتطلبه دراسته، وبالتالي فان المتغير المستقل في هذا النوع من الدراسات يقع ضمن حدود تصرف الباحث، وأنسب منهج لذلك هو المنهج التجريبي، حيث أنه يعنى بالطريقة العلمية الدقيقة التي ينتهجها الباحث بهدف السيطرة على العوامل التي من شأنها أن تؤثر على نتيجة تجربته، ويحدد إحصائيا بأنه تصميم تجربة تحت سيطرة الباحث قصد جمع بيانات يمكن أن تكون ذات تباين أو لا والمنهج التجريبي هو المنهج المعتمد في الدراسة النهائية الحالية، حيث تتوفر شروطه وفقا لما جاء به زوبير (Zubair) سنة (2023):

- التحكم في عوامل المتغير المستقل وذلك بتصميم الطالبة الباحثة للبرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية محل الدراسة، وتحديد شروط وكيفية تطبيقه بما يتناسب والهدف منه.
- الاعتماد على التصميم الضابط وذلك بتضمين مجموعة تجريبية تلقت البرنامج التدريبي ومجموعة ضابطة لم تتلقى البرنامج التدريبي كخط مقارنة للبيانات فما يتعلق بالقياس القبلي والبعدي لفعالية البرنامج التدريبي محل الدراسة.
- الاعتماد على التعيين العشوائي لمفردات كل من المجموعة الضابطة والتجريبية قصد تجنب تحيز المعاينة (Sampling Bias) أو تحيز اختيار (Selection Bias) مفردات العينة والذي من شأنه أن يخل بصدق التجربة (تطبيق البرنامج) وصدق وثبات نتائج الدراسة.

وتختلف تصاميم البحث التجريبي باختلاف عدد مجموعاته، وطريقة تعيين مفردات كل مجموعة، والهدف منه، وطرق القياس، وبالرغم من توفر الشرط الأساسي لاعتماد التصميم التجريبي الحقيقي (العشوائية في تعيين مفردات المجموعتين الضابطة والتجريبية)، إلّا أن عدم توفر بعض الشروط الأخرى تدفع الطالبة الباحثة إلى اتباع التصميم شبه التجريبي في الدراسة الحالية، ومنها عدم إمكانية دراسة فعالية البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية في خفض مستويات القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين في بيئة مخبرية مغلقة ذات متغيرات مضبوطة بالكامل لا تتأثر بأي متغيرات دخيلة أخرى، واستحالة إبقاء أفراد العينة في هذه البيئة طوال فترة إجراء البرنامج التدريبي انطلاقا من القياس القبلي وصولا إلى ختام البرنامج وتطبيق القياس البعدي.

يسمح المنهج التجريبي بتصميم تجريبي حقيقي بتحقيق الصدق الداخلي (Internal Validity) للتجربة المتعمدة والتأكد من عدم تأثير أي متغيرات دخيلة أخرى في بيئة مضبوطة ومحكمة كليا، إلا أن التصميم شبه التجريبي يسمح بإمكانية تحقيق الصدق الخارجي (External Validity) للتجربة وتعميم نتائج الدراسة المتحصل عليها خارج عينة التجربة وفي مواقف مماثلة حيث يشير آندراد (Andrade) سنة (2018) إلى أن الصدق الخارجي يتحقق في الدراسات التي تعتمد على عشوائية اختيار العينة ويمكن تعميم نتائجه على كل مجتمع يحمل خصائص مجتمع تلك الدراسة، والشكل الموالي يوضح التصميم التجريبي للدراسة النهائية الحالية:

		القياس القبلي		القياس البعدي
R	**المجموعة التجريبية**	$O_{ab1}O_{a1}$	X	$O_{ab2}O_{a2}$
R	**المجموعة الضابطة**	$O_{ab1}O_{a1}$		$O_{ab2}O_{a2}$

حيث:

R = مفردات المجموعة ذات تعيين عشوائي.

$\mathbf{O_{a1}}$ = تطبيق القياس القبلي "مقياس تايلور للقلق الصريح".

$\mathbf{O_{ab1}}$ = تطبيق القياس القبلي "مقياس أمال باظة للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين".

$\mathbf{O_{a2}}$ = تطبيق القياس البعدي "مقياس تايلور للقلق الصريح".

$\mathbf{O_{ab2}}$ = تطبيق القياس البعدي "مقياس أمال باظة للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين".

X = تطبيق البرنامج التدريبي (PSLS-TPa).

2-3 حدود ومجالات الدراسة النهائية:

2-3-1 الحدود الموضوعية: البحث في فعالية برنامج تدريبي قائم على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين.

2-3-2 الحدود الزمانية: وامتدت ما بين 9 أكتوبر (2023) إلى غاية 30 نوفمبر (2023) في إطار السنة الدراسية (2023-2024).

2-3-3 الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة النهائية على مستوى ثانوية بن طوبال سليمان بمدينة ميلة، ولاية ميلة، الجزائر.

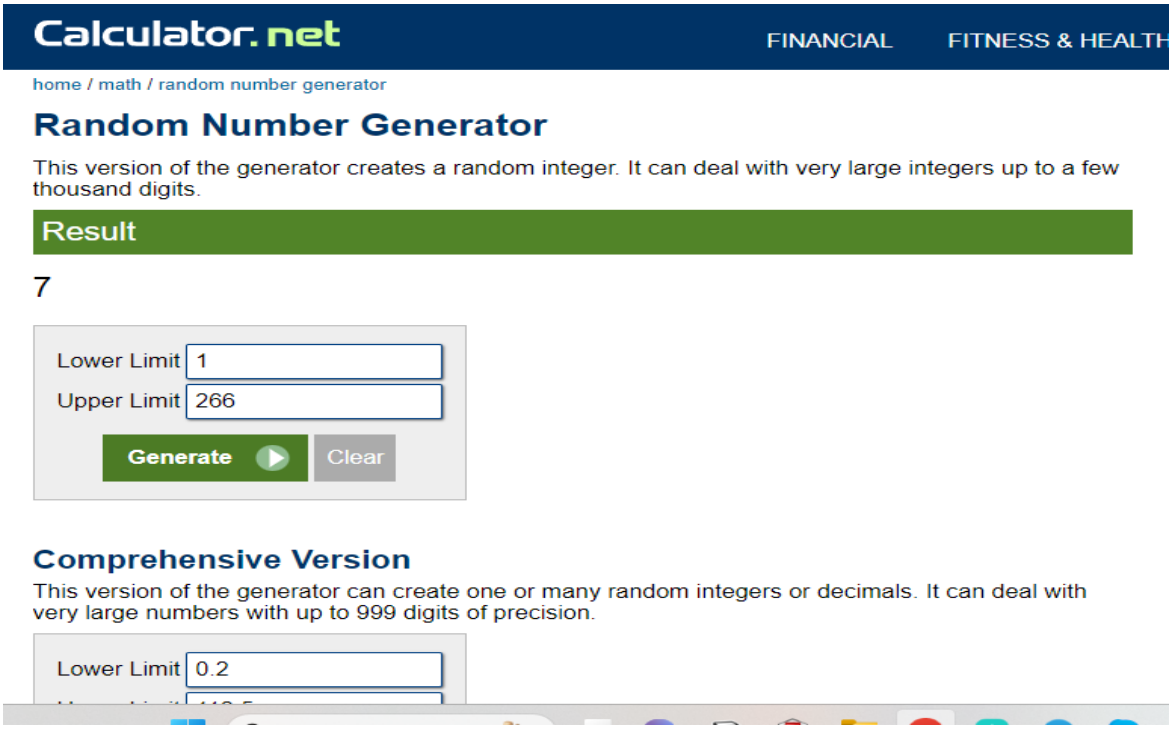
4-2 مجتمع وعينة الدراسة النهائية:

تتمثل عينة الدراسة النهائية في (30) مراهقا ومراهقة اختيروا عشوائيا من بين (266) مراهقا ومراهقا ممثلين للمجتمع الحقيقي للدراسة النهائية وذلك باتباع خطوات المسافات المتساوية لطريقة العينة العشوائية المنتظمة كما يلي:

- تم تحديد مفردات المجتمع الحقيقي على شكل قائمة معروفة العناصر.
- تعيين أرقام متسلسلة لكل مفردة من مفردات المجتمع الحقيقي للدراسة انطلاقا من (01) إلى (266).
- تحديد حجم العينة المرغوب والذي تمثل في (30) مفردة، حيث حدد كل من Cohen وآخرون (2007، ص102) عدد (15) مفردة بالحد الأدنى لمفردات كل من المجموعة الضابطة والتجريبية الكافي إحصائيا للثقة في نتائج المقارنة بين متوسط درجات كل من المجموعتين على القياسات المعتمدة.
- حساب حجم المسافة التي تكون بين كل مفردة ومفردة تم اختيارها وذلك عن طريق تقسيم عدد مفردات المجتمع الكلي على عدد مفردات العينة المرغوبة كما يلي:

$$266 \div 30 = 8.86 \approx 9$$

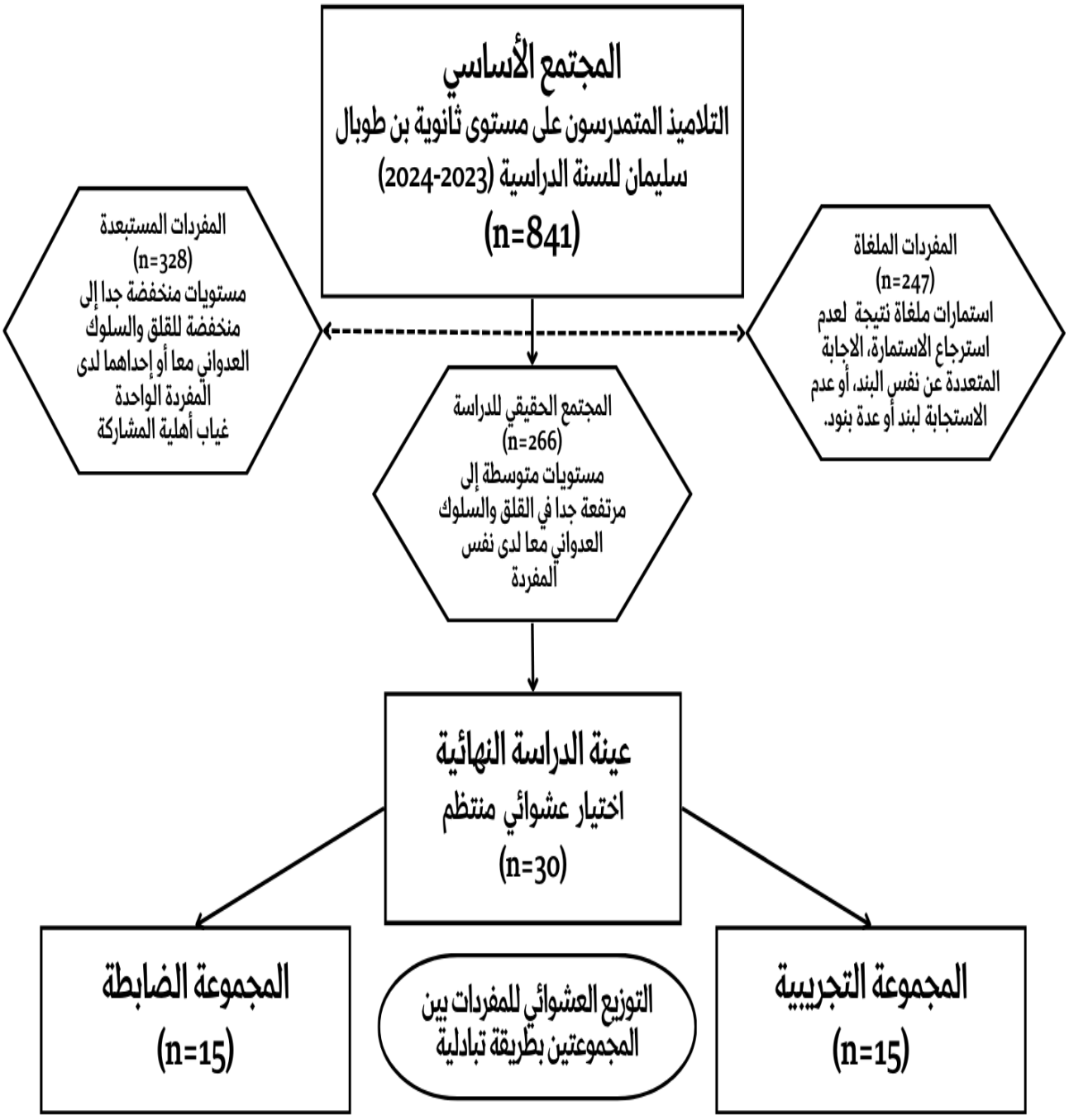
- اختيار رقم عشوائي يكون هو نقطة الانطلاق في اختيار مفردات العينة، وتم ذلك بالاعتماد على موقع متخصص بإنشاء الأرقام العشوائية (Random Number Generator) وتمثل في رقم (7).



الشكل رقم (11): الاختيار العشوائي لمفردات عينة الدراسة النهائية (إعداد الطالبة الباحثة)

- تم الاختيار النهائي لمفردات العينة النهائية وذلك انطلاقا من المفردة رقم (7) واتباع مسافة (9) مفردات بين كل مفردة محددة في قائمة المجتمع الحقيقي.

وتم تقسيم عينة الدراسة النهائية إلى مجموعتين متكافئتين عدديا بتعيين مفردات كل مجموعة بطريقة عشوائية تبادلية حيث اشتملت المجموعة الضابطة على (n=15) مفردة والمجموعة التجريبية على (n=15) مفردة، والشكل الموالي يوضح مجريات عملية المعاينة:



الشكل رقم (12): مخطط يوضح إجراءات معاينة مجموعات الدراسة النهائية (إعداد الطالبة الباحثة)

وتمثلت خصائص عينة الدراسة النهائية من حيث الجنس والسن فيما يلي:

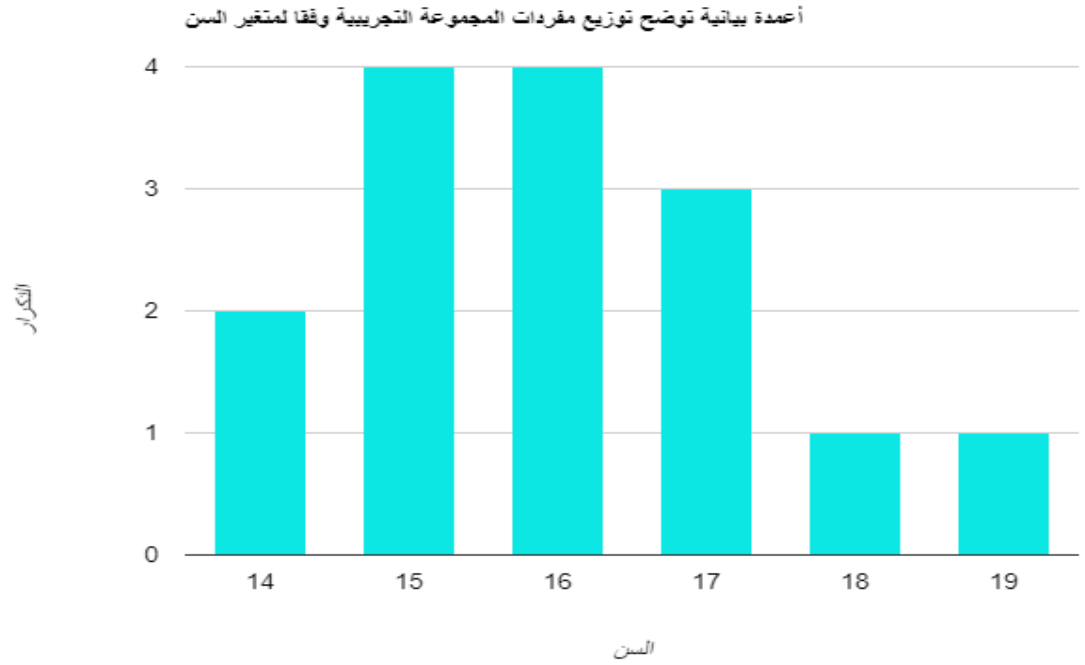
الجدول رقم (22): توزيع مفردات المجموعة التجريبية حسب متغيري الجنس والسن

المجموعة التجريبية	خصائص مفردات المجموعة التجريبية				
	الوصف الإحصائي	الجنس		الوصف الإحصائي	السن
		أنثى	ذكر		
تكونت المجموعة التجريبية من (15) مراهقا ومراهقة تراوحت أعمارهم بين (14) و (19) سنة	التكرار(N)	11	4	المتوسط الحسابي	16.0000
	النسبة المئوية (%)	73.3	26.7	الانحراف المعياري	1.41421

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

من خلال الجدول رقم (22) نلاحظ أن المجموعة التجريبية للدراسة النهائية تكونت من (15) مراهقا ومراهقة تراوحت أعمارهم بين (14) و(19) سنة وذلك بمتوسط حسابي بلغت قيمته (16.0000) بانحراف معياري قدره (1.41421)، وتمثل الإناث أغلبية أفراد المجموعة وفقا لخاصية الجنس وذلك بنسبة (73.3%) ما يمثله (11) مفردة، ويقابل ذلك (26.7%) من أفراد العينة ممثلين بـ(4) ذكور مراهقين، وهو ما توضحه الأشكال البيانية الموالية:

الشكل رقم (13): دائرة نسبية توضح توزيع مفردات المجموعة التجريبية وفقا لمتغير الجنس (إعداد الطالبة الباحثة)



الشكل رقم (14): أعمدة بيانية توضح توزيع مفردات المجموعة التجريبية وفقا لمتغير السن (إعداد الطالبة الباحثة)

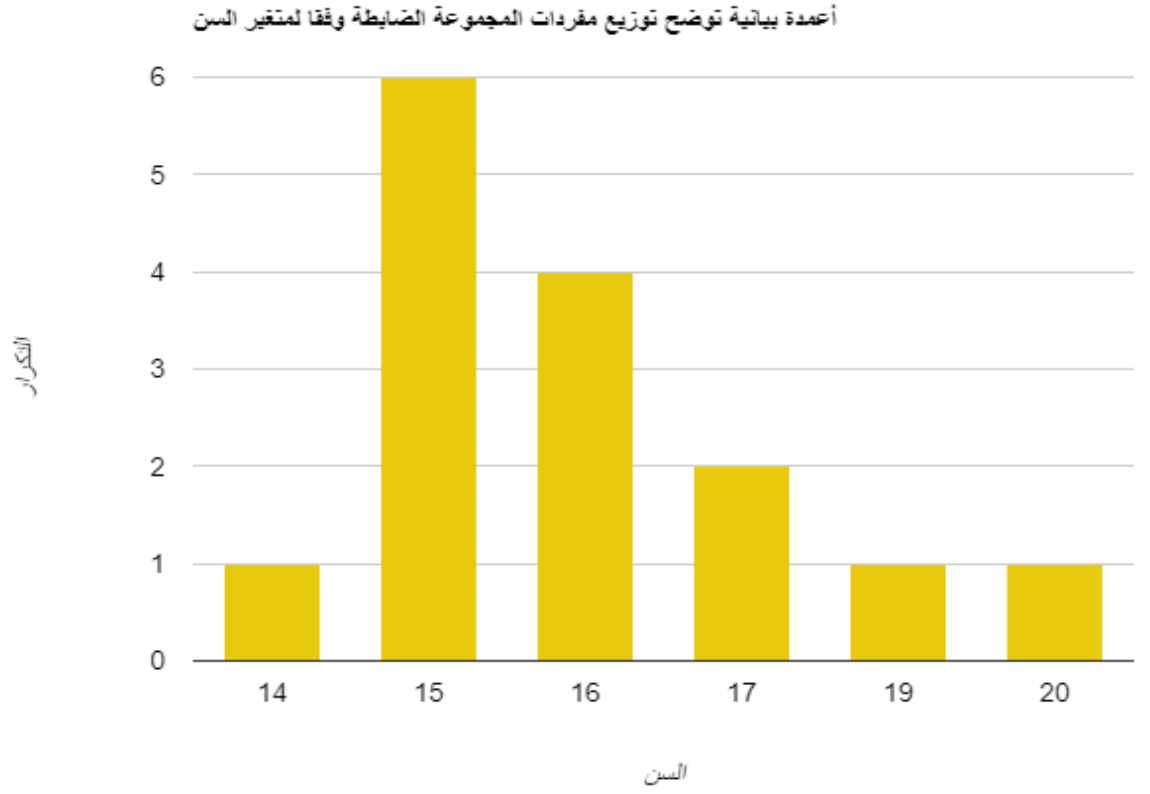
الجدول رقم (23): توزيع مفردات المجموعة الضابطة حسب متغيري الجنس والسن

المجموعة الضابطة	خصائص مفردات المجموعة الضابطة				
	الوصف الإحصائي	الجنس		الوصف الإحصائي	السن
		أنثى	ذكر		
تكونت المجموعة الضابطة من (15) مراهقا ومراهقة تراوحت أعمارهم بين (14) و (20) سنة	التكرار(N)	10	5	المتوسط الحسابي	16.0667
	النسبة المئوية (%)	66.7	33.3	الانحراف المعياري	1.62422

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

من خلال الجدول رقم (23) نلاحظ أن المجموعة الضابطة تكونت من (15) مراهقا ومراهقة تراوحت أعمارهم بين (14) و(20) سنة وذلك بمتوسط سن (متوسط حسابي) بلغت قيمته (16.0667) بانحراف معياري قدره (1.62422)، حيث مثلت الإناث أغلبية أفراد المجموعة الضابطة وفقا لخاصية الجنس وذلك بنسبة (66.7%) ما يمثله (10) مفردة، ويقابل ذلك (33.3%) من أفراد العينة ممثلين بـ(5) ذكور مراهقين، وهو ما يتم توضيحه من خلال الأشكال البيانية الموالية:

الشكل رقم (15): دائرة نسبية توضح توزيع مفردات المجموعة الضابطة وفقا لمتغير الجنس (إعداد الطالبة الباحثة)



الشكل رقم (16): أعمدة بيانية توضح توزيع مفردات المجموعة الضابطة وفقا لمتغير السن (إعداد الطالبة الباحثة)

2-5 أدوات الدراسة النهائية وخصائصها السيكومترية:

2-5-1 البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية (PSLS-TPa)-محكَّم-:

يعدّ البرنامج التدريبي بصفة عامة وسيلة لبناء مهارات وكفايات لدى المتدربين عن طريق تصميم وتطبيق مجموعة من الأنشطة المخططة، المنظمة والهادفة (عبد الله محمود، 2018) والتي تخضع لأطر نظرية وتقنية معينة. وفي هذا الإطار، يعتبر البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية (Psycho-Social Life Skills Training Promgram) (PSLS-TPa) وسيلة تطبيقية لتزويد الأفراد المستهدفين بخلفية مفاهيمية حول المهارات الحياتية النفس-اجتماعية ذات المنحى المعرفي، الانفعالي، والاجتماعي، وتدريبيهم على كيفية الممارسة الفعلية لمكتسباتهم ضمن البيئة التدريبية امتدادا إلى حياتهم اليومية عن طريق مجموعة من الأنشطة التفاعلية تمارس ضمن الحصص التدريبية للبرنامج، وتحقيق الفعالية الذاتية للمتدربين عن طريق سلسلة من الواجبات المنزلية تقدم بعد كل حصة تدريبية.

البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية (PSLS-TPa) في نسخته المحكمة برنامج جمعي (جماعي) تفاعلي يمتد خلال (10) حصص تدريبية، بمدى وقت يقدر بمتوسط (1سا و30) دقيقة للحصة الواحدة، يتم تطبيقه بمعدل حصة واحدة كل أسبوع لمدة (3) أشهر، موجّه لفائدة المراهقين ويشار إليه اختصارا بـ"برنامج (PSLS-TPa)"، أين يتم تدريب المراهق على مهارات حياتية نفس-اجتماعية موزعة على ثلاث محاور أساسية وتتناول مهارات ذات منحى معرفي (مهارة التفكير الناقد، الإبداعي، ومهارة حل المشكلات واتخاذ القرار)، مهارات ذات منحى انفعالي (مهارة الوعي بالذات، مهارة توكيد وتقدير الذات، ومهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط)، ومهارات ذات منحى اجتماعي (مهارة التعاطف الوجداني، ومهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين-شخصية).

2-5-1-1 الإطار النظري لبرنامج (PSLS-TPa):

استندت الطالبة الباحثة في بناء برنامج (PSLS-TPa) إلى محددات كل من المنظمة العالمية للصحة واليونيسيف للمفاهيم المتعلقة ببرامج المهارات الحياتية والمبادرات العالمية لتضمين هذا النوع من البرامج ضمن البيئات التعليمية لمختلف دول العالم، وخاصة الدول النامية. بحيث حددت المنظمة العالمية للصحة (World Health Organization, 1999) خمسة مجالات أساسية للمهارات الحياتية تتعدى الاختلافات بين المجتمعات ومحددات الثقافة وهي: (أ) اتخاذ القرار وحل المشكلات، (ب) التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، (ج) التواصل ومهارات بين-شخصية، (د) الوعي بالذات والتعاطف الوجداني، و(هـ) التكيف مع الانفعالات والضغوط (Hodge *et al*, 2013, p.2)، حيث تعرِّف اليونيسيف المهارات الحياتية بصفة عامة بأنّها:"

مجموعة من القدرات والاتجاهات والكفاءات (الكفايات) الاجتماعية والعاطفية الانفعالية التي تمكّن الأفراد من التعلّم، واتخاذ قرارات مستنيرة وممارسة مختلف حقوقهم لعيش حياة صحيّة ومنتجة وليصبحوا عمادا للتغيير" (UNICEF, 2019, p.7).

2-5-1-2 أهداف برنامج (PSLS-TPa):

- **الهدف العام لبرنامج (PSLS-TPa):**

يهدف البرنامج التدريبي إلى خفض مستويات القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين وذلك عبر تدريبهم على امتلاك مجموعة من المهارات الحياتية ذات الأصل النفسي والتي يمتد أثرها إلى الجانب الاجتماعي لحياة المراهق، أو ما يسمى بالمهارات الحياتية النفس-اجتماعية، عن طريق إدماج المراهق لهذه المهارات في حياته اليومية من أجل التعامل الجيد والتسيير الحسن للمواقف الحياتية المختلفة التي تواجهه والتي تكون عامة مولّدة للقلق أو محفزة للسلوكات العدوانية لديه.

- **الأهداف الإجرائية لبرنامج (PSLS-TPa):**

- تحصيل المراهق للمعرفة اللازمة حول محتوى برنامج (PSLS-TPa) والمهارات الحياتية المتضمن عليها، وكل من القلق والسلوك العدواني وذلك عن طريق توفير المدرّب (الطالبة الباحثة) بيئة تعلّم مبسطة للمتدربين عبر التثقيف النفسي وجلسات المناقشة.

- امتلاك المراهق القدرة على تطبيق المعرفة المكتسبة خلال الجلسات التدريبية تحت إشراف المدرب عبر تطبيق نشاطات تدريبية باستخدام تقنيات وأساليب تدريبية مختلفة (لعب الأدوار، المناقشة..) تهدف إلى محاكاة مواقف حياتية واقعية.

- امتلاك المراهق القدرة على تطبيق المعرفة المكتسبة والكفاءات التدريبية بعد الحصص التدريبية دون الحاجة إلى إشراف المدرب، وذلك عبر أداء الواجبات المنزلية التي يقدمها المدرب في نهاية كل حصة تدريبية والتي تدفع المراهق إلى توظيف مكتسباته بشكل مستقل في الواقع.

- اكتساب وتطوير المراهق للمهارات الحياتية النفس-اجتماعية المتضمنة في البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) وتوظيفها في حياته اليومية بصفة مستقلة وواعية.

- خفض مستوى القلق والسلوك العدواني لدى المراهق المتدرب.

2-5-1-3 مصادر بناء الهيكل العام لبرنامج (PSLS-TPa):

في إطار بناء الحقيبة التدريبية لبرنامج (PSLS-TPa)، قامت الطالبة الباحثة بالاطلاع على عدة مراجع ومصادر لبناء محتوى البطاقات والأنشطة التدريبية وتمت الاستعانة بالبرامج التدريبية والإرشادية للمهارات الحياتية الآتي ذكرها بهدف تحديد الشكل والمخطط العام للبرنامج:

- برنامج "تعليم المهارات الحياتية للأطفال والمراهقين في المدارس: مقدمة والقواعد الإرشادية لتسهيل تطوير وتطبيق برامج المهارات الحياتية "، من تقديم برنامج الصحة النفسية لمنظمة الصحة العالمية، في قمة جنيف سنة (1993) (World Health Organization, 1997).
- برنامج " تعليم المهارات الحياتية: التخطيط للبحث العلمي كعنصر تضميني لتطوير التعليم القائم على المهارات الحياتية، تطبيقه، والمحافظة عليه"، من تقديم قسم الصحة النفسية والوقاية من الإدمان على المادة المخدرة لمنظمة الصحة العالمية، في قمة جنيف سنة (1995) (World Health Organization, 1996).
- "دليل التدريب على المهارات الحياتية في المدارس"، من إعداد ريتشارد ايفيس (Richard Ives) سنة (2005) (Ives, 2005).
- "تعزيز المهارات الحياتية لدى الشباب: دليل عملي لتصميم برامج نوعية"، من إعداد الشراكة العالمية لتوظيف الشباب (GPYE) وبدعم من البنك الدولي سنة (2014).
- "برنامج بوتيفان للتدريب على مهارات الحياة" نسخة مكيفة للوقاية من سلوكات التدخين والمخدرات والكحول والعنف في المدارس معدّ من طرف هجيرة بن عبد الله و بن زاهي منصور سنة (2018).
- "كتيّب المهارات الحياتية: مهارات مدى الحياة" من إعداد المركز النفسي الاجتماعي للهلال الأحمر سنة (2013) (IFRC, 2013).

2-5-1-4 لمن يوجّه برنامج (PSLS-TPa)؟

بشكل خاص وحصري، يستهدف البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) محل الدراسة فئة المراهقين الذين يتميزون بمستويات مرتفعة في كل من القلق والسلوك العدواني، لكن يمكن توجيه البرنامج إلى فئة المراهقين والأفراد اليافعين بصفة عامة وذلك بتكييف محتواه مع خصائص الفئة المستهدفة حسب المتغيرات المدروسة في البحث العلمي المراد اجراؤه أو البيئة التدريبية المراد التطرق لها من خلال البرنامج مع تحديد جيد للمتغيرات التابعة المدروسة (القياس القبلي) وتحديد دقيق لخصائص المستفيدين منه (المتدربين).

2-5-1-5 أين يطبّق برنامج (PSLS-TPa)؟

يطبق برنامج (PSLS-TPa) ضمن بيئة تدريبية مغلقة تتسم بتوازن الخصائص الأرغونومية من إضاءة جيدة، وتهوية حسنة، وتوافر الكراسي والطاولات وسبورة ذات حجم مناسب، ويتم توزيع الأثاث بطريقة دائرية أو نصف دائرية لزيادة التفاعل داخل المجموعة التدريبية، يمكن أن تكون البيئة التدريبية خاصة (ملكية خاصة بالمدرب)، أو بيئة عمومية كالمدارس والمراكز التدريبية وغيرها بحيث يحرص المدرّب على توفير جميع الأدوات (بطاقات، شاشة عرض...) اللازمة للسير الحسن للحصص التدريبية.

2-5-1-6 الأساليب والأدوات التدريبية لبرنامج (PSLS-TPa):

الجدول رقم (24): الأساليب والأدوات التدريبية للبرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية (PSLS-TPa)

الأساليب التدريبية	الأدوات التدريبية
التثقيف النفسي، العصف الذهني جلسات المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة لعب الأدوار، النمذجة، التخيل	سبورة وأقلام السبورة، كراسي وطاولات أدوات متنوعة (أقلام، قطع قماش...)، جهاز عرض Datashow مقياس المهارات الحياتية النفس-اجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YS) أدوات القياس القبلي والبعدي (مقياس تايلور للقلق الصريح، مقياس "أمال باظه" للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين) البطاقات المطبوعة للمخطط العام للبرنامج التدريبي مطبوعة قواعد سير البرنامج التدريبي البطاقات المطبوعة للمهارات الحياتية البطاقات المطبوعة للقلق والسلوك العدواني البطاقات المطبوعة للأنشطة التدريبية لكل حصة تدريبية البطاقات المطبوعة للواجبات المنزلية لكل حصة تدريبية البطاقات التقييمية الخاصة بالمدرب لكل حصة تدريبية بطاقة التغذية الراجعة للمتدربين

إعداد الطالبة الباحثة

2-5-1-7 وسائل التقييم في برنامج (PSLS-TPa):

- أداة "مقياس المهارات الحياتية النفس-اجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YS): البناء وتقييم الخصائص السيكومترية" وذلك لتقييم اكتساب المراهق للمهارات الحياتية ذات المنحى المعرفي، الانفعالي، والاجتماعي بعد كل محور تدريبي، وكذلك درجة اكتساب المهارات الحياتية النفس-اجتماعية بالمجمل في نهاية البرنامج.
- أدوات القياس القبلي والبعدي والمتمثلة في: "مقياس تايلور للقلق الصريح" ومقياس "أمال باظه للسلوك العدواني والعدائي للمرهقين".
- "البطاقات التقييمية للمدرب" وتحتوي على قائمة بالأهداف الإجرائية خاصة بكل حصة تدريبية، ويتم التقييم باختيار المدرب لإحدى البدائل (مكتسب، مكتسب نوعا ما، غير مكتسب) للتعبير عن مدى اكتساب أفراد المجموعة التدريبية للمهارة المحددة في الحصة.
- "بطاقة التغذية الراجعة للمتدربين" ويتم تطبيقها في نهاية البرنامج التدريبي.

2-5-1-8 مخطط حصص برنامج (PSLS-TPa) المحكم:

الجدول رقم (25): المخطط المحكم للبرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية (PSLS-TPa)

الحصة التدريبية الأولى **التعارف، بناء الثقة، والعقد التدريبي** **الوقت: 45 دقيقة**	
الأهداف الإجرائية	-أن يتعرف أفراد المجموعة التدريبية على المدرب، وعلى بعضهم البعض وبناء الثقة. -أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا لبرنامج (PSLS-TPa) ومخططه العام وقواعد سيره. -أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا لمعنى المهارات الحياتية النفس-اجتماعية، القلق، والسلوك العدواني. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من طرح تساؤلاتهم، وتوقعاتهم حول البرنامج التدريبي (PSLS-TPa).
الأدوات المستخدمة	- "بطاقة المخطط العام للبرنامج التدريبي (PSLS-TPa)". -"بطاقة المهارات الحياتية". -"بطاقة القلق" و"بطاقة السلوك العدواني". -مطبوعة قواعد سير البرنامج التدريبي (PSLS-TPa). -البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب.
الأساليب التدريبية	-أسلوب التثقيف النفسي. -العصف الذهني. -جلسات المناقشة الجماعية.
الحصة التدريبية الثانية **مهارة التفكير الناقد** **الوقت: 90 دقيقة**	

الأهداف الإجرائية	-التعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية. -أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة التفكير الإبداعي ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد مصادر التفكير الإبداعي. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من بناء أفكار جديدة اعتمادا على تكييف أفكار سابقة لها. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من إنشاء فكرة (أو عدة أفكار) أصيلة. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد. -تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.
الأدوات المستخدمة	-بطاقة مهارة التفكير الناقد. -بطاقات الأنشطة التدريبية ("بطاقة تصنيف البيانات والمعلومات"، "بطاقة تحديد عناصر المواقف/المشاكل"، و"بطاقة تقييم فرضياتنا واستنتاجاتنا حول المواقف/المشاكل"). -البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب. -بطاقة الواجب المنزلي لمهارة التفكير الناقد.
الأساليب التدريبية	-أسلوب التثقيف النفسي. -العصف الذهني. -جلسات المناقشة الجماعية. -التغذية الراجعة. – التفاعل بين المجموعة.
الحصة التدريبية الثالثة **مهارة التفكير الإبداعي** **الوقت: 90 دقيقة**	
الأهداف الإجرائية	-مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية. -أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة التفكير الإبداعي ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد مصادر التفكير الإبداعي. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من بناء أفكار جديدة اعتمادا على تكييف أفكار سابقة لها. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من إنشاء فكرة (أو عدة أفكار) أصيلة. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد. -تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.
الأدوات المستخدمة	-أدوات متنوعة (قطعة قماش، قارورات بلاستيكية، بالونات...). -بطاقة مهارة التفكير الإبداعي. -بطاقات الأنشطة التدريبية ("بطاقة إنشاء فكرة مبدعة جديدة"، و"بطاقة الإلهام"). -البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب. -بطاقة الواجب المنزلي لمهارة التفكير الإبداعي.
الأساليب التدريبية	-أسلوب التثقيف النفسي. -العصف الذهني. -جلسات المناقشة الجماعية. -التغذية الراجعة. -لعب الأدوار.

الحصة التدريبية الرابعة **مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار** **الوقت: 90 دقيقة**	
الأهداف الإجرائية	-مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية. -أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحليل المواقف المشكلة بطريقة منظمة ومنطقية. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من وضع عدة حلول ممكنة لنفس المشكل. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من التقييم الحيادي للحلول وكيفية اختيار أنسب حل. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. -تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.
الأدوات المستخدمة	-بطاقة مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار. -بطاقات الأنشطة التدريبية ("بطاقة تحليل المواقف"، و"بطاقة التوصّل إلى الحلول"، و"بطاقة اختيار أنسب حل"). -البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب. -بطاقة الواجب المنزلي لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار.
الأساليب التدريبية	-التثقيف النفسي. -العصف الذهني. -جلسات المناقشة الجماعية. -التغذية الراجعة. -لعب الأدوار.
الحصة التدريبية الخامسة **مهارة الوعي بالذات** **الوقت: 90 دقيقة**	
الأهداف الإجرائية	-مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية. -أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة الوعي بالذات ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد قيمهم الذاتية وأهدافهم التي تقود سلوكاتهم. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد قدراتهم وكفاءاتهم بطريقة واقعية. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد حاجاتهم المعنوية والمادية. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد ومهارة حل -المشكلات واتخاذ القرار.
الأدوات المستخدمة	-بطاقة مهارة الوعي بالذات. -بطاقات الأنشطة التدريبية ("بطاقة القيم والأهداف"، و"بطاقة القدرات والكفاءات"، و"بطاقة الحاجات"). -البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب. -بطاقة الواجب المنزلي لمهارة الوعي بالذات.
الأساليب التدريبية	-التثقيف النفسي العصف الذهني. -جلسات المناقشة الجماعية. -التغذية الراجعة.

الحصة التدريبية السادسة **مهارة تقدير وتوكيد الذات** **الوقت: 90 دقيقة**	
الأهداف الإجرائية	-مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية. -أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة تقدير وتوكيد الذات ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من التفاعل الايجابي مع الذات. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توكيد الذات. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من قيادة سلوكاتهم خضوعا للقيم الخاصة بكل فرد. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، ومهارة الوعي بالذات. -تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.
الأدوات المستخدمة	-بطاقة مهارة تقدير وتوكيد الذات. -بطاقات الأنشطة التدريبية ("بطاقة كيف أكون ايجابيا في تفاعلي مع نفسي"، و"بطاقة توكيدالذات"، و"بطاقة توجيه السلوك") -البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب. -بطاقة الواجب المنزلي لمهارة توكيد وتقدير الذات.
الأساليب التدريبية	-التثقيف النفسي. -العصف الذهني. -جلسات المناقشة الجماعية. -التغذية الراجعة. -لعب الأدوار. -النمذجة.
الحصة التدريبية السابعة **مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط** **الوقت 90 دقيقة**	
الأهداف الإجرائية	-مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية. -أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تسمية الانفعالات وتحديد درجتها. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحييد الانتباه بنشاطات مختلفة. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من إتقان تقنية استرخاء مناسبة. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الإبداعي، وحل المشكلات واتخاذ القرار، ومهارة الوعي بالذات. -تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.
الأدوات	-بطاقة مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط.

المستخدمة	-بطاقات الأنشطة التدريبية ("بطاقة تسمية الانفعال وتحديد درجته"، و"بطاقة أنشطة صرف الانتباه"، و"بطاقة تركيز الوعي والاسترخاء"). -البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب. -بطاقة الواجب المنزلي لمهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط.
الأساليب التدريبية	-التثقيف النفسي. -العصف الذهني. -جلسات المناقشة الجماعية. -التغذية الراجعة. -لعب الأدوار. -التخيل.
الحصة التدريبية الثامنة **مهارة التعاطف الوجداني** **الوقت 90 دقيقة**	
الأهداف الإجرائية	-مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية. -أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة التعاطف الوجداني ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد الفروق الفردية بينهم وبين الآخر. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من الإصغاء التفاعلي/التعاطفي للآخر. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من إظهار المشاركة الوجدانية مع الآخر. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار، ومهارة الوعي بالذات والضبط الانفعالي وتسيير الضغوط. -تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.
الأدوات المستخدمة	-بطاقة مهارة التعاطف الوجداني. -بطاقات الأنشطة التدريبية ("بطاقة الفروق الفردية"، و"بطاقة الاصغاء التفاعلي/التعاطفي"، و"بطاقة المشاركة الوجدانية"). -البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب. -بطاقة الواجب المنزلي لمهارة التعاطف الوجداني.
الأساليب التدريبية	-التثقيف النفسي. -العصف الذهني. -جلسات المناقشة الجماعية. -التغذية الراجعة. -لعب الأدوار. -النمذجة.
الحصة التدريبية التاسعة **مهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين-شخصية** **الوقت 90 دقيقة**	
الأهداف الإجرائية	-مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية. -أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين-شخصية ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها. -أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول عناصر التواصل الفعال (المرسل، المستقبل، الرسالة، ونظام التفسير). -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من التواصل الفعّال كمرسل ومستقبل للرسالة. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تقييم علاقاتهم بين-الشخصية بطريقة بناءة.

	-أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من بناء والمحافظة على العلاقات بين-الشخصية المتوازنة. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة الوعي بالذات، توكيد وتقدير الذات، ومهارة التعاطف الوجداني. -تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.
الأدوات المستخدمة	-بطاقة مهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين-شخصية. -بطاقات الأنشطة التدريبية ("بطاقة التواصل الفعّال"، و"بطاقة العلاقات بين-شخصية"، و"بطاقة البناء والمحافظة على علاقاتي المتوازنة"). -البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب. -بطاقة الواجب المنزلي لمهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين-شخصية.
الأساليب التدريبية	-التثقيف النفسي. -العصف الذهني. -جلسات المناقشة الجماعية. -التغذية الراجعة. -لعب الأدوار. -النمذجة.
الحصة التدريبية العاشرة **إنهاء البرنامج والتقييم الكلي** **الوقت 30-45 دقيقة**	
الأهداف الإجرائية	-مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية. -تقييم اكتساب المهارات الحياتية النفس-اجتماعية لدى أفراد المجموعة التدريبية. -تطبيق القياس البعدي. -أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من طرح تساؤلاتهم، وتوقعاتهم حول ختام البرنامج التدريبي (PSLS-TPa). -استقبال التغذية الراجعة من طرف أفراد المجموعة التدريبية حول البرنامج التدريبي (PSLS-TPa). -اختتام البرنامج التدريبي (PSLS-TPa).
الأدوات المستخدمة	-بطاقات التغذية الراجعة للمتدربين. -مقياس المهارات الحياتية النفس-اجتماعية. -أدوات القياس البعدي.
الأساليب التدريبية	-العصف الذهني. -جلسات المناقشة الجماعية. -التغذية الراجعة.

إعداد الطالبة الباحثة

2-5-2 مقياس المهارات الحياتية النفس-اجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YS):

وهو مقياس خماسي البدائل يتكون من ثلاث محاور أساسية و (62) بندا في صورته الكليّة النهائية [الملحق رقم 04]، موجه لفئة اليافعين (Young People) (المراهقين والشباب) الذين تقع أعمارهم ضمن مدى

السنوات بين (12) و (24) سنة، يهدف إلى قياس درجة ومستوى المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لديهم بصيغته الكلّية أو عبر صور محاوره الثلاث كل على حدة، تتم الاجابة عن بنوده عبر مقياس ليكارت الخماسي بحيث تعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، مطلقا) على الترتيب، وتوافق الدرجات المتحصل عليها خمسة مستويات للمهارات الحياتية النفس–اجتماعية ومحاورها وهي (مرتفع جدا، مرتفع، متوسط، منخفض، منخفض جدا) ممثلة بمفتاح تصحيح المقياس [الملحق رقم 04].

وتم استخدام مقياس (PSLS-YS) ضمن الدراسة النهائية بغرض قياس درجة المهارات الحياتية لدى أفراد عينة المجموعة التجريبية قبل وأثناء وبعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية (PSLS-TP) وذلك استكمالا لشروط تطبيق البرامج التدريبية حيث تتطلب تقييما دوريا لمدى اكتساب الأفراد الذين يخضعون للتدريب للمحتوى المقدم فيه حيث يتم عرض الخصائص السيكومترية للمقياس وصوره كما تم استخدامها في الدراسة النهائية وذلك بعد احتساب التحقق من صدق المحتوى من طرف (10) محكمين كما يلي:

الجدول رقم (26): الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YS)

مؤشرات الصدق والثبات لكل من:			
الصيغة الكلية للمقياس			
صدق المقارنة الطرفية	**الاتساق الداخلي**	**معامل آلفا كرونباخ**	**معامل تصحيح جيتمان للتجزئة النصفية**
بلغت قيمة "ت" مقدار (14.462) بقيمة احتمالية (0.000) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)	كل البنود ذات معاملات ارتباط دالة إحصائيا تشير إلى اتساق داخلي جيد ما عدا البندين (33) و(56) المحذوفين	0.901	0.931
صورة المحور الأول: المهارات الحياتية ذات المنحى المعرفي			
صدق المقارنة الطرفية	**الاتساق الداخلي**	**معامل آلفا كرونباخ**	**معامل تصحيح جيتمان للتجزئة النصفية**
بلغت قيمة "ت" مقدار (7.299) بقيمة احتمالية (0.000) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)	كل البنود ذات معاملات ارتباط دالة إحصائيا تشير إلى اتساق داخلي جيد	0.843	0.855
صورة المحور الثاني: المهارات الحياتية ذات المنحى الانفعالي			
صدق المقارنة الطرفية	**الاتساق الداخلي**	**معامل آلفا**	**معامل تصحيح جيتمان**

بلغت قيمة "ت" مقدار (8.822) بقيمة احتمالية (0.000) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)	كل البنود ذات معاملات ارتباط دالة إحصائيا تشير إلى اتساق داخلي جيد ما عدا البند رقم (33) والذي تم حذفه	0.835	0.861
صورة المحور الثالث: المهارات الحياتية ذات المنحى الاجتماعي			
صدق المقارنة الطرفية	**الاتساق الداخلي**	**معامل آلفا كرونباخ**	**معامل تصحيح جيتمان للتجزئة النصفية**
بلغت قيمة "ت" مقدار (31.645) بقيمة احتمالية (0.000) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)	كل البنود ذات معاملات ارتباط دالة إحصائيا تشير إلى اتساق داخلي جيد ما عدا البند رقم (56) والذي تم حذفه	0.719	0.782

إعداد الطالبة الباحثة انطلاقا من (بوالصوف وسعادو، 2022)

نلاحظ من محتوى الجدول أعلاه رقم (26)، أن مقياس المهارات الحياتية النفس-اجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YS) سواء بصورته الكلية أو عبر صوره الجزئية الممثلة بكل محور من محاوره، يتميز بمؤشرات صدق وثبات عالية، حيث تميز المقياس بقدرة عالية على التفريق بين القيم العليا والدنيا للمستجيبين دلالة على صدق تميزي عالي، وتحقق الارتباط الدال إحصائيا بين جميع البنود والمحاور الموافقة لها، المقياس ككل في صورته النهائية دلالة على اتساق داخلي عالي وصدق بناء جيد، كما تقاربت قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية مع قيم آلفا كرونباخ التي تراوحت بالنسبة للمحاور بين (0.719) كأدنى قيمة و(0.843) كأعلى قيمة، وتمثلت قيمة معاملات الثبات للمقياس ككل في (0.901) آلفا كرونباخ وقيمة (0.931) لمعامل تصحيح جيتمان للتجزئة النصفية دلالة على ثبات عالي جدا للمقياس، وهو ما مكن من استخدامه ضمن الدراسة النهائية.

2-5-3 مقياس تايلور للقلق الصريح:

وتم الاعتماد على مقياس تايلور للقلق الصريح في إطار الدراسة النهائية بغرض إجراء قياس درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من عينة الدراسة في متغير القلق قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) محل الدراسة، وذلك بعد اعادة صياغة بعض بنوده وإعادة حساب الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة الدراسة المعنية والتي جاءت نتائجها كالتالي:

الجدول رقم (27): الخصائص السيكومترية لمقياس تايلور للقلق الصريح

مؤشرات الصدق والثبات		
صدق المقارنة الطرفية	معامل آلفا كرونباخ	ثبات التجزئة النصفية بتصحيح معامل جيتمان
بلغت قيمة "ت" لتحديد الفروق بين الثلثي الأعلى والأدنى لمتوسط درجات أفراد عينة التقنين (16.932) بقيمة احتمالية بلغت (0.000) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)	(0.838)	(0.838)

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

يمثل الجدول رقم (27) مؤشرات الصدق والثبات لمقياس "تايلور" للقلق الصريح وذلك بعد إعادة حسابها على عينة تقنين قدرت بـ(101) مفردة من المراهقين المتمدرسين بثانوية بن طوبال سليمان بميلة، الجزائر، حيث نجد أن المقياس تمتع بصدق تميزي عالي بدلالة الفروق بين قيم المجموعات العليا والدنيا للمستجيبين، بالإضافة إلى ثبات عالي بدلالة قيم كل من آلفا كرونباخ ومعامل جيتمان لثبات التجزئة النصفية والتي بلغت (0.838).

2-5-4 مقياس "آمال باظه" للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين:

وتم الاعتماد على مقياس آمال باظه للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين في إطار الدراسة النهائية بغرض إجراء قياس درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من عينة الدراسة في متغير السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) محل الدراسة وذلك بعد إعادة حساب الخصائص السيكومترية له والتي جاءت نتائجها كالتالي:

الجدول رقم (28): الخصائص السيكومترية لمقياس "أمال باظه" للسلوك العدواني والعدائي للمراهقين

مؤشرات الصدق والثبات			
صدق المقارنة الطرفية	صدق البناء	معامل آلفا كرونباخ	ثبات التجزئة النصفية بتصحيح معامل جيتمان
بلغت قيمة "ت" لتحديد الفروق بين الثلثي الأعلى والأدنى لمتوسط درجات أفراد عينة التقنين (14.794) بقيمة احتمالية بلغت (0.01) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)	تراوحت معاملات الارتباط لدرجة الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بين (0.789) كأدنى قيمة و(0.867) كأعلى قيمة، وهي معاملات دالة إحصائيا عن مستوى الدلالة (0.01)	(0.932)	(0.841)

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

يمثل الجدول رقم (28) مؤشرات الصدق والثبات لمقياس "أمال باظه" للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين وذلك بعد إعادة حسابها على عينة تقنين قدرت بـ(101) مفردة من المراهقين المتمدرسين بثانوية بن طوبال سليمان بميلة، الجزائر، حيث نجد أن المقياس يتميز بصدق بناء عالي وأنه توجد فروق بين قيم المجموعات العليا والدنيا للمستجيبين المقياس دلالة على تمتع المقياس بصدق تميزي عالي، بالإضافة إلى ثبات عالي بدلالة قيم كل من آلفا كرونباخ والتي بلغت (0.932) ومعامل جيتمان لثبات التجزئة النصفية والذي بلغ قيمة (0.841).

2-6 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة النهائية:

تمت معالجة بيانات الدراسة النهائية بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS25)، وتم الاعتماد في ذلك على الأساليب الإحصائية الموالية:

- اختبار كولموغوروف- سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) للعينات الكبيرة ($n \geq 50$)، وتم اعتماده من أجل التحقق من اعتدالية توزيع بيانات المجتمع الحقيقي للدراسة النهائية من أجل التحقق من توفر الشروط اللازمة لتطبيق الاختبارات الإحصائية المعلمية (البارامترية).

- اختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk) وهو أنسب اختبار احصائي للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات للعينات الصغيرة ($n \leq 50$)، وتم تطبيقه من أجل التحقق من اعتدالية التوزيع لبيانات عينة الدراسة النهائية (المجموعة التجريبية والضابطة).

- تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة أحادي الاتجاه (One-Way MANOVA) من اجل التحقق من الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من القياس القبلي والبعدي بالنسبة للمتغيرات التابعة وذلك باتخاذ قيم كل من اختبار (Pillai-Bartlett) و(Wilks' Lambda)، وتم تدعيمه بتحليل التباين الأحادي المتكرر من أجل تحديد مصدر الفروق داخل المجموعات.

- اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired-Samples T-Test) تم اعتماده من أجل تحديد الفروق بين القياس القبلي والبعدي لكل من المتغيرات التابعة لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

- اختبار Levene لتساوي تباين المتغيرات التابعة (Levene's Test of Equality of Error Variances) للتحقق من افتراض تجانس التباين اللازم لتطبيق نموذج تحليل التباين المتعدد.

- اختبار Box لتساوي مصفوفات التغاير (Box's Test of Equality of Covariance Metrics) للتحقق من افتراض تجانس التغاير اللازم لتطبيق نموذج تحليل التباين المتعدد.

- حساب قيم ر2 عبر لوحات الانتشار للتحقق من افتراض العلاقة الخطية بين كل زوج من المتغيرات التابعة (Linearity of Dependent Variables) اللازم لتطبيق نموذج تحليل التباين المتعدد.
- حساب قيمة معيار (Mahalanobis Distance) للتحقق من افتراض اعتدالية التوزيعات من خلال الكشف عن القيم المتطرفة (Normality of Distributions-Outliers) اللازم لتطبيق نموذج تحليل التباين المتعدد.
- طريقة تصحيح بونفيروني (Bonferroni) لتعديل مستوى الدلالة آلفا للقياسات المتكررة.
- اختبار مربع إيتا (Eta Squared) (η^2) لتحديد حجم الأثر (حجم فعالية البرنامج التدريبي) لعينتين مستقلتين.
- اختبار "د" لكوهن (Cohen's d) لتحديد حجم الأثر (حجم فعالية البرنامج التدريبي) للعينات المترابطة.

خلاصة:

لقد تم تخصيص هذا الفصل والذي يعنى بإجراءات الدراسة الميدانية المنهجية بهدف تحديد الإطار الاجرائي والمنهجي والتطبيقي لتفاصيل الدراسة الحالية، وتم تقسيمه حسب خطوات إتمام الدراسة، انطلاقا من تفصيل الدراسية الاستطلاعية والتي تمت على مرحلتين أساسيتين أولاهما اهتمت بتصميم أدوات الدراسة وتحديد خصائصها السيكومترية بالإضافة إلى عملية معاينة مفردات العينة النهائية (المجموعتين التجريبية والضابطة) بطريقة عشوائية عنقودية متعددة المراحل، والمرحلة الثانية التي اختصت بتصميم البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية (PSLS-TPa) وتحضير متطلبات تطبيقه من أوراق إدارية ومتطلبات بيئة التطبيق وتوفير أدوات البرنامج. وتم من خلال عرض الدراسة الاستطلاعية تحديد منهجها المتمثل في المنهج الوصفي، وأهدافها، وتحديد خصائص مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية وحدود تطبيقها وجميع الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات الخاصة بها، ومن ثم عرض نتائجها العامة.

كما تم من خلال هذا الفصل تحديد الاطار الاجرائي المنهجي للدراسة النهائية من ناحية اخيار أنسب منهج وهو المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي، وتحديد التفاصيل اللازمة لتصميم التجريبية وكيفية تطبيق كل من القياس القبلي والبعدي، تحديد خصائص عينة الدراسة النهائية والتوزيع العشوائي لمفردات المجموعتين التجريبية والضابطة وحدود الدراسة الزمانية والمكانية، الأدوات المستخدمة في جمع البيانات ومخطط البرنامج التدريبي كما تم اعتماده خلال التطبيق من اساليب وأدوات وتوقيت، وتم ختاما اختيار أنسب الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل نتائج الدراسة النهائية من ناحية قياس الدلالة الإحصائية، وحجم الأثر الخاص بفعالية البرنامج.

الفصل السادس: عرض، تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- تذكير بفرضيات وأهداف الدراسة

2- مجريات التطبيق الميداني

3- عرض وتفسير نتائج الدراسة

4- تحليل ومناقشة نتائج الدراسة على ضوء فرضياتها

5- مناقشة نتائج الدراسة على ضوء أهدافها

6- عرض عام لنتائج الدراسة

خلاصة

تمهيد

من خلال المحتوى المقدم في الفصول السابقة، تم التأكيد على أهمية المهارات الحياتية وبالأخص المهارات الحياتية النفس–اجتماعية ولفت الانتباه إلى حاجة المراهق الجزائري للتدريب على هذه المهارات نظرا لمستواها المتوسط أو المنخفض، وتزامنا مع ارتفاع مستويات القلق والسلوك العدواني لديه وفقا لما جاءت به نتائج العديد من الدراسات المحليّة، نجد أن سعينا لتحقيق هدف الدراسة الحالية الأساسي المتمثل في البحث في فعالية البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية (PSLS-TPa) في خفض القلق والسلوك العدواني يوفّق بين حاجة المراهق الجزائري إلى التدريب وتعزيز المهارات الحياتية وإدارة القلق والسلوك العدواني بكفاءة تضمن خفض مستواهما وتقليل آثارهما السلبية على حياته وتكيفه العام. وبالاستعانة بالإجراءات المنهجية ونتائج الدراسة الاستطلاعية ومجريات الدراسة التطبيقية من تطبيق للبرنامج التدريبي وجمع البيانات عبر القياسين القبلي والبعدي، يختص هذا الفصل بالمجمل بتناول عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

وسنقوم من خلال العناصر الموالية انطلاقا من تحديد المرجعية الإشكالية للدراسة وذلك من خلال التذكير بفرضياتها وأهدافها، بعرض النتائج كما جاءت في الواقع التطبيقي وعرض مختصر لمجريات التطبيق الميداني للبرنامج التدريبي (PSLS-TPa) محلّ الدراسة، ومن ثم عرض وتفسير نتائج الدراسة بخصوص حساب الدلالة الإحصائية، وحساب الدلالة العملية وذلك بحساب حجم الأثر الذي خلفه البرنامج التدريبي، وحساب دلالة المتغيرات الوسيطة والمعدلة لتحديد الأثر الوسطي للمتغيرات التابعة، وسنقوم من خلال هذا الفصل أيضا بتحليل ومناقشة نتائج الدراسة على ضوء فرضياتها وفقا لنتائج الدراسات السابقة والتراث النظري، وعلى ضوء أهدافها من حيث مدى تحقيقها، ختاما بمناقشة النتائج بصفة عامة.

1- تذكير بفرضيات وأهداف الدراسة:

تفترض الدراسة بشكل عام أن البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية (PSLS-TPa) يمتلك فعالية في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين، وتنبثق عن ذلك أربعة فرضيات إجرائية نذكرها على التوالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس القبلي للقلق والسلوك العدواني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس البعدي للقلق والسلوك العدواني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي للقلق والسلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي للقلق والسلوك العدواني لدى المجموعة الضابطة.

في حين أن أهداف الدراسة تمثلت فيما يلي:

- تصميم وإعداد برنامج تدريبي متكامل قائم على تنمية وتطوير المهارات الحياتية النفس-اجتماعية وتمكين المراهقين من استغلالها وتوظيفها في حياتهم العملية اليومية عبر مجموعة من الواجبات المنزلية.

- تدريب وتنمية المهارات الحياتية ذات المنحى المعرفي (التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، حل المشكلات واتخاذ القرار) لدى المراهقين من عينة الدراسة.

- تدريب وتنمية المهارات الحياتية ذات المنحى الانفعالي (الوعي بالذات، تقدير وتوكيد الذات، الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط) لدى المراهقين من عينة الدراسة.

- تدريب وتنمية المهارات الحياتية ذات المنحى الاجتماعي (التعاطف الوجداني، التواصل وبناء علاقات بين-شخصية) لدى المراهقين من عينة الدراسة.

- البحث في فعالية البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية (PSLS-TPa) في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين من عينة الدراسة.

- بناء أداة قياس المهارات الحياتية النفس-اجتماعية وتحديد خصائصها السيكومترية.

- معرفة مدى ملائمة هذا النوع من البرامج التدريبية للطور الثانوي من التعليم، ومدى إمكانية الاستفادة من التدخلات النفسية المبرمجة عن طريق التدريب ضمن البيئة المدرسية.

2- مجريات التطبيق الميداني:

نظرا لأهمية التطبيق الميداني ضمن البحوث العلمية النفسية وبالأخص ذات العلاقة بتطبيق البرامج التدريبية والإرشادية ذات التصميم البحثي التجريبي أو شبه التجريبي كما هو الحال في موضوع الدراسة الحالية، تم الاعتماد كخطوة أولى وأساسية قبل الشروع في التطبيق على مرجعية أخلاقية تحمي حقوق المشاركين في الدراسة (أفراد العينة)، وتحافظ على نزاهة البحث، وبذلك خضعت الدراسة الحالية في تطبيقها للاعتبارات الأخلاقية الموالية:

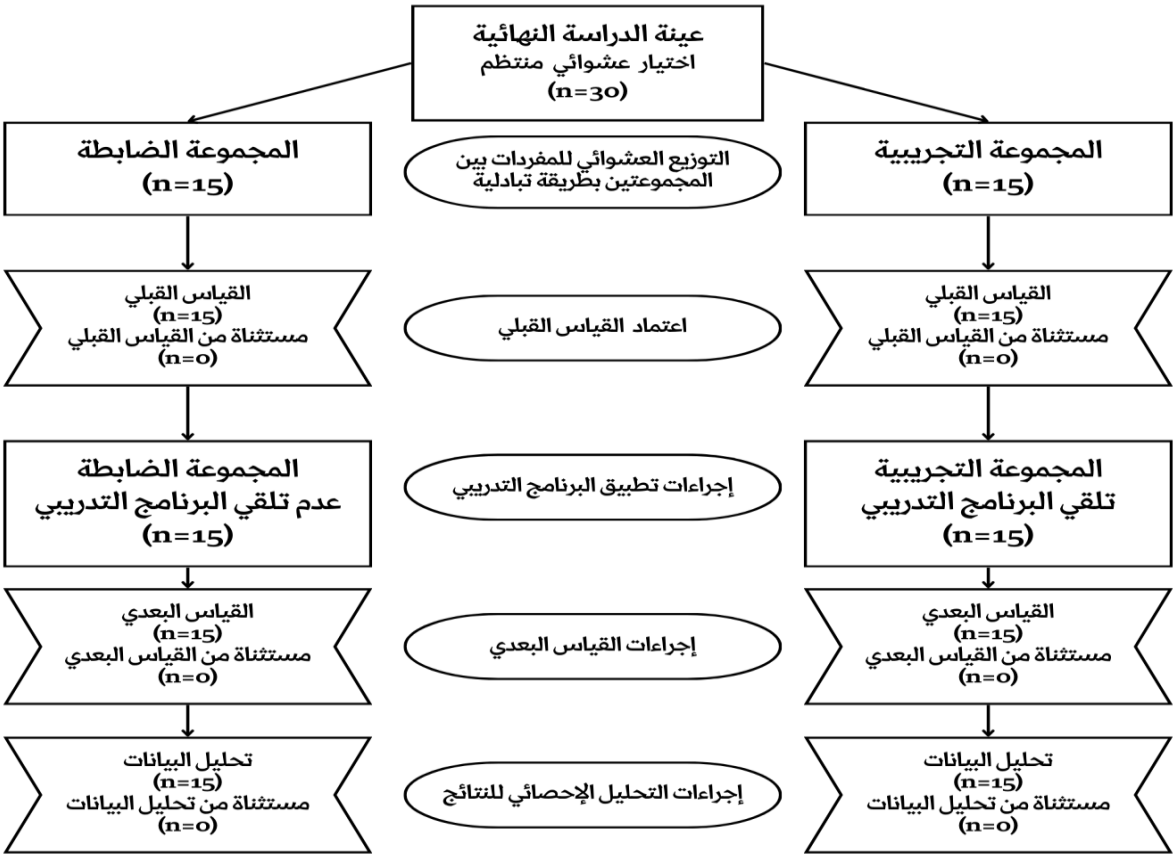
- تحصيل الموافقة الرسمية للمراهقين المشاركين (أفراد العينة) وأولياء أمورهم، وتتضمن على التأكد من فهمهم لطبيعة الدراسة ومجريات تطبيقها وحريتهم في الانسحاب في أي مرحلة من مراحلها.

- تحقيق السرية التامة فيما يتعلق بالمعلومات الشخصية للمراهقين واستجاباتهم وما يتم مشاركته ضمن الحصص التدريبية من معلومات حول سير حياتهم الشخصية ومشاكل الصحة النفسية لديهم (القلق والسلوك العدواني).

- إعطاء الأولوية القصوى للحفاظ على حالة الصحة النفسية للمراهقين المشاركين خلال وبعد تطبيق كل حصة من حصص البرنامج التدريبي بتوفير المراقبة الدائمة والدعم لحالات الضيق الانفعالي أو الصعوبات النفسية التي يمكن أن تظهر أثناء التدريب.

- الالتزام بتقرير شفاف عن نتائج الدراسة كما جاءت في الواقع.

وتم الشروع في تطبيق حصص البرنامج التدريبي بعد اتمام اجراءات اختيار العينة انطلاقا من مفردات المجتمع الحقيقي للدراسة (266 مفردة)، بحيث كان لكل مفردة من مفرداته نفس الفرصة في أن يتم اختيارها ضمن عينة الدراسة النهائية حفاظا على شرط العشوائية، وتمثلت بذلك عينة الدراسة النهائية في (30) مفردة، تم تعيين مفردات المجموعتين التجريبية والضابطة بطريقة عشوائية تبادلية وكانت فرص كل مفردة متساوية في التعيين لإحدى المجموعتين، وتمت إجراءات التطبيق الميداني وفقا لما يلي:



الشكل رقم (17): مخطط يوضح إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي (PSLS-TPa)

(إعداد الطالبة الباحثة)

بعد الاتصال بمجموعتي الدراسة التجريبية والضابط واتمام عملية التعيين العشوائي، قامت الطالبة الباحثة بشرح كل التفاصيل المتعلقة بإجراءات القياس القبلي والبعدي والهدف من الدراسة وكيفية تطبيقها لأفراد المجموعتين، وبعد أخذ موافقتهم النهائية للمشاركة في الدراسة والتي كانت بشكل جد حماسي عبر فيها المراهقون عن رغبتهم الشديدة في المشاركة، تم تخصيص مدة زمنية إضافية للاتفاق على موعد أول حصة تدريبية ومكان تطبيقها المتمثل في المكتبة الخاصة بالمؤسسة. وشمل تنفيذ البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) في الأصل على سلسلة من (10) حصص تدريبية مخططة بدقة تهدف إلى تنمية المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال دمج عدة أساليب تدريبية على رأسها الأنشطة التفاعلية وجلسات المناقشة الجماعية والتمارين ولعب الأدوار، ودمج تقنيات التدريب بالمحاضرة، والتطبيق وتقويم المكتسبات، إلا أنه تبعا لظروف الواقع الميداني، تم إضافة حصة تدريبية ثانية تابعة للحصة التمهيدية كان الهدف منها التثقيف النفسي لمجموعة من المصطلحات النهائية التي تتناولها معظم الحصص التدريبية والتي بدا جليا للطالبة أن المراهقين يحتاجون لفهم أكثر تبسيطا لها، بالإضافة إلى تمديد بعض الحصص التدريبية الخاصة بمهارات معينة (مهارة تقدير وتوكيد الذات، مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط، ومهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين–شخصية) لتشمل حصتين تدريبيتين عوض حصة واحدة، وذلك أن الوقت المحدد للحصة الواحدة لم يكف من أجل تناول جميع الأنشطة التدريبية الخاصة بمؤشرات تلك المهارة، لتتكون بذلك النسخة المكيفة والنهائية للبرنامج التدريبي (PSLS-TPa) من (14) حصة، ويتم توضيح كل تفاصيل التطبيق الميداني من خلال الجدول الموالي:

الجدول رقم (29): مجريات التطبيق الميداني للبرنامج التدريبي (PSLS-TPa)

الحصة التدريبية	الهدف الأساسي	تجاوب مفردات العينة	الالتزام بوقت الحصة	الأساليب المستخدمة	تحقيق الأهداف
ح.ت.1 2023-10-9	التعريف بالبرنامج التدريبي ومفاهيمه	تجاوب ممتاز وحماسي ورغبة في التعلّم	تأخر بعض الأفراد عن وقت بداية الحصة واضافة 10د لختامها	المحاضرة، حلقات المناقشة الجماعية والعصف الذهني	تحقيق الأهداف مع ظهور الحاجة إلى إضافة حصة تابعة
ح.ت.2 2023-10-12	التثقيف النفسي لبعض المصطلحات والمفاهيم (ثلاثية الانفعال، الافكار، السلوك، مولّد للقلق والعدوانية...)	تجاوب حسن، وطرح العديد من الأسئلة وعرض الأفكار بخصوص تلك المصطلحات وما يقابلها في العامية	التزام جميع الأفراد بتوقيت ووقت الحصة	المحاضرة، التثقيف النفسي، التغذية الراجعة	تحقيق كل الأهداف المرجوة من الحصة الإضافية، وزيادة فهم أفراد المجموعة لمحتوى البرنامج
ح.ت.3 2023-10-16	التدريب على مهارة	تجاوب متوسط مع	الالتزام بتوقيت الحصة	التثقيف النفسي،	تحقيق أهداف

	التفكير الناقد	إظهار رغبة شديدة في الفهم والتكيف مع سير البرنامج	مع إضافة 5د لتقديم الواجب المنزلي	التفاعل بين الأفراد، العصف الذهني والمناقشة	الحصة التدريبية
ح.ت.4 **2023-10-19**	التدريب على مهارة التفكير الإبداعي	تجاوب ممتاز وحماس في التطبيق	الالتزام بوقت الحصة التدريبية	التثقيف النفسي، التطبيق اليدوي، العصف الذهني والمناقشة	تحقيق أهداف الحصة التدريبية
ح.ت.5 **2023-10-23**	التدريب على مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	تجاوب حسن وإظهار المبادرة في اقتراح الحلول	الالتزام بوقت الحصة التدريبية مع الحاجة إلى 10د لتقديم الواجب المنزلي واجراء تقييم المهارات الحياتية ذات المنحى المعرفي	التثقيف النفسي، العصف الذهني والمناقشة، التفاعل بين الأفراد	تحقيق أهداف الحصة التدريبية
ح.ت.6 **2023-10-26**	التدريب على مهارة الوعي بالذات	حماس في التجاوب والتفاعل داخل الحصة التدريبية	الالتزام بوقت الحصة التدريبية	التثقيف النفسي، العصف الذهني والمناقشة، التغذية الراجعة	تحقيق أهداف الحصة التدريبية
ح.ت.7 **2023-11-6**	التدريب على مهارة تقدير وتوكيد الذات	إظهار الرغبة في تطبيق الأنشطة وخاصة لعب الأدوار	أخذ لعب الأدوار وقت أطول من ما تم تحديده وعدم اتمام الحصة في جلسة واحدة	التثقيف النفسي، العصف الذهني والمناقشة، التغذية الراجعة ولعب الأدوار	تحقيق جزئي لأهداف الحصة التدريبية
ح.ت.8 **2023-11-9**	التدريب على مهارة تقدير وتوكيد الذات –تابع–	تجاوب حسن مع أنشطة الحصة التدريبية ورغبة في تحسين تقدير الذات	الالتزام بالوقت الإضافي المحدد للحصة	التثقيف النفسي والمناقشة الجماعية، التغذية الراجعة	إتمام تحقيق باقي أهداف الحصة التدريبية
ح.ت.9 **2023-11-13**	التدريب على مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط	تجاوب حسن ومشاركة جماعية ممتازة خلال المناقشة	عدم الالتزام بوقت الحصة وظهور الحاجة إلى تطبيق الاسترخاء في حصة منفصلة	التثقيف النفسي، العصف الذهني والمناقشة، التغذية الراجعة	تحقيق جزئي لأهداف الحصة التدريبية
ح.ت.10 **2023-11-16**	التدريب على مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط – تابع–	تجاوب جد ممتاز مع نشاط الاسترخاء بتقنية التأريض	الالتزام بالوقت الإضافي المحدد للحصة واضافة 7د لتقييم المهارات الحياتية ذات المنحى الانفعالي	التثقيف النفسي، التخيل، التغذية الراجعة	إتمام تحقيق باقي أهداف الحصة التدريبية
ح.ت.11 **2023-11-20**	التدريب على مهارة التعاطف الوجداني	تجاوب جيد وطرح العديد من الأسئلة	الالتزام بوقت الحصة التدريبية	التثقيف النفسي، العصف الذهني	تحقيق أهداف الحصة التدريبية

		ومشاركة مواقف شخصية		النمذجة، لعب الأدوار	
ح.ت.12 2023-11-23	التدريب على مهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين–شخصية	تجاوب جيد وإظهار الرغبة في التفاعل داخل المجموعة	ظهور الحاجة إلى تقسيم الحصة التدريبية وفقا لكل جزء من هذه المهارة (التواصل، العلاقات)	التثقيف النفسي، العصف الذهني، المناقشة، ولعب الأدوار، النمذجة	تحقيق جزئي لأهداف الحصة التدريبية
ح.ت.13 2023-11-27	التدريب على مهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين–شخصية – تابع–	تجاوب ممتاز والتفاعل الحسن داخل المجموعة التدريبية	الالتزام بالوقت الإضافي المحددة للحصة واجراء تقييم المهارات الحياتية ذات المنحى الاجتماعي	المناقشة والتفاعل داخل المجموعة التدريبية، التغذية الراجعة	إتمام تحقيق باقي أهداف الحصة التدريبية
ح.ت.14 2023-11-30	ختام البرنامج التدريبي	تجاوب ممتاز وإظهار الرغبة في استمرار التدريب داخل البرنامج وتغذية راجعة إيجابية	الحاجة إلى إضافة 15د من أجل المناقشة الجماعية حول البرنامج ومدى الاستفادة منه	المناقشة الجماعية والتغذية الراجعة والتفاعل الجماعي	تحقيق أهداف الحصة الختامية واتمام القياس البعدي

إعداد الطالبة الباحثة

على الرغم من التصميم المحكّم والتخطيط الدقيق أثناء عملية تصميم البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) إلّا أن عوامل الطبيعة الديناميكية للتطبيق الميداني والخصائص الفريدة لكل مفردة من مفردات المجموعة التجريبية وما ينتج عن تفاعلهم في إطار التدريب هي ما فرض وجوب التقويم المستمر للحصص التدريبية بما فيها توقيت كل حصة وتمديد مدتها والأساليب المستخدمة فيها، وإعادة ترتيب الأنشطة التدريبية وفقا لحاجات واستيعاب المجموعة وتفاعلهم مع مؤشرات كل مهارة، وبالتالي تميز التطبيق الميداني للبرنامج التدريبي محل الدراسة بالمرونة في التعامل مع التحديات التي تنبثق عن كل حصة وإجراء بعض التعديلات الضرورية من أجل تحقيق أهدافه المرجوة وتلبية احتياجات المجموعة التجريبية.

3–عرض وتفسير نتائج الدراسة:

3–1 التحقق من شروط الاختبارات الإحصائية:

إن اختيار نوع الاختبارات الإحصائية من أجل تحليل البيانات المعتمدة في أي دراسة علمية لا يكون بشكل اعتباطي بل يخضع لمجموعة من الاعتبارات أو الافتراضات الإحصائية (Statistical Assumptions) التي تتحكم نتائجها في إمكانية الاعتماد على الاختبارات المعلمية (البارامترية) والتي تعتبر أقوى الطرق الإحصائية للاستدلال واختبار الفرضيات حول معلمات (المتوسطات، التباين..) (parameters) مجتمع الدراسة بناء على بيانات العينة الممثلة له، وبما أن هذا النوع من الاختبارات الإحصائية يكون أقوى من ناحية اكتشاف الفروق وأوسع من ناحية النماذج الممكنة للتفسير (نماذج التباين، نماذج الانحدار..) وجب

التحقق من شروطه من أجل تحديد إمكانية استخدامه في التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة الحالية، وإلا وجب اللجوء إلى اختبارات أخرى بديلة وهي الاختبارات اللابارامترية:

3-1-1 التحقق من شروط الاختبارات المعلمية (البارامترية):

تتمثل الشروط العامة للاختبارات البارامترية في وجوب عشوائية العينة المختارة، وأن تنتمي البيانات إلى إحدى مستويات القياس إما الفئوي/الفتري (Interval) أو النسبي (Ratio)، وتشير ثانافاتهي (Thanavathi) (2017، ص.2) في فصل الاختبارات المعلمية من كتابها حول "البحوث التربوية والإحصاء"، إلى أن أهم شرط من شروط هذا النوع من الاختبارات هو شرط اعتدالية التوزيع (Normality of the Distribution) أو ما يعرف بالتوزيع الطبيعي للبيانات (Normal Distribution) التي تمت معاينتها من مجتمع دراسة ذو توزيع طبيعي أساسي، وأن أحسن نتائج لدلالة على اعتدالية التوزيع للعينات الكبيرة ($n \geq 50$) هو اختبار كولموغوروف- سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) والذي تفترض فرضيته الصفرية عدم وجود اعتدالية في التوزيع وجاءت نتائجه كالتالي:

الجدول رقم (30): نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لبيانات المجتمع الحقيقي للدراسة النهائية

المتغير	Kolmogrov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	القيمة	المفردات	الدلالة الإحصائية	القيمة	المفردات	الدلالة الإحصائية
القلق	0.052	266	0.081	0.990	266	0.068
السلوك العدواني	0.038	266	0.200	0.987	266	0.020

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

يتضح لدينا من خلال الجدول رقم (30) أن كل القيم الاحتمالية اختبار كولموغروف-سميرنوف والتي بلغت (0.052) بالنسبة لمتوسطات درجة القلق وقيمة (0.038) بالنسبة لمتوسطات درجة السلوك العدواني غير دالة إحصائيا وذلك أن القيمة الاحتمالية لمتوسط المتغيرين (0.081) و(0.200) على الترتيب أعلى من مستوى الدلالة آلفا (0.05)، وبالتالي يمكننا القول بأن أن كل متوسطات المتغيرات التابعة بالنسبة للمجتمع الحقيقي للدراسة تتبع التوزيع الطبيعي، وتحقق إمكانية الاعتماد على الاختبارات البارامترية بشتى أنواعها في الدراسة الحالية، وللتأكيد على هذه النتائج تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي باعتماد نتائج اختبار شابيرو-ويلك للعينات الصغيرة (أقل من 50 مفردة) والذي تنص فرضيته الصفرية على عدم وجود اعتدالية في التوزيع، حيث تم تطبيقه على بيانات المجموعة التجريبية والضابطة لكل من القياس القبلي والبعدي، ونتائج ذلك موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (31): نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لبيانات عينة الدراسة النهائية

المتغير		Kolmogrov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		القيمة	المفردات	القيمة الاحتمالية	القيمة	المفردات	القيمة الاحتمالية
القلق ق. قبلي	تجريبية	0.149	15	0.200	0.903	15	0.107
	ضابطة	0.124	15	0.200	0.937	15	0.348
القلق ق. بعدي	تجريبية	0.185	15	0.178	0.931	15	0.282
	ضابطة	0.143	15	0.200	0.938	15	0.354
السلوك العدواني ق. قبلي	تجريبية	0.183	15	0.188	0.861	15	0.025
	ضابطة	0.231	15	0.031	0.914	15	0.158
السلوك العدواني ق. بعدي	تجريبية	0.131	15	0.200	0.958	15	0.664
	ضابطة	0.141	15	0.200	0.951	15	0.541

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (31) على أن كل قيم اختبار شابيرو–ويلك والتي تراوحت قيمتها بين (0.958) و (0.861) بالنسبة لمتوسطات المجموعة التجريبية على كل من القياس القبلي والبعدي للقلق والقياس البعدي للسلوك العدواني، ومتوسطات المجموعة الضابطة على كل من القياس القبلي والبعدي للقلق والسلوك العدواني تدل على وجود توزيع اعتدالي للبيانات وتحقق ذلك من خلال عدم دلالة تلك القيم إحصائيا عند مستوى الدلالة آلفا (0.05) استدلال على القيم الاحتمالية التي تراوحت بين (0.664) و(0.107) الأكبر من (0.05) وتم رفض الفرض الصفري، في حين نجد أن قيمة هذا الاختبار بالنسبة لمتوسطات المجموعة التجريبية للقياس القبلي للسلوك العدواني لم تكن دالة إحصائيا، إلّا أنه يمكن قبول هذه القيمة بتحفظ خضوعا لمؤشرات (ثانافاتهي) في تحديد اعتدالية التوزيع والذي يكون معتمدا إذا كانت العينة منتقاة عشوائيا من "مجتمع محدد المفردات ويتميز باعتدالية أساسية في التوزيع وهو الأساس وليس اعتدالية بيانات العينة التجريبية في حد ذاتها عند الحديث عن التوزيع الغوسي (Guassian) (منحنى غوس للتوزيع الطبيعي)" (Thanavathi, 2017, p.5).

وبما أنه تم التحقق من توفر شروط الاعتماد على الاختبارات الإحصائية المعلمية، وأن الدراسة تحتوي على متغير مستقل ذو مجموعتين ومتغيرين تابعين، كما أن الهدف منها هو الكشف عن تأثير المتغير المستقل (فعالية البرنامج) على كلا المتغيرين تقرر الاعتماد على أسلوب تحليل التباين المتعدد مدعما باختبارات "ت" للفروق الإحصائية.

3-1-2 التحقق من شروط اختبار تحليل التباين المتعدد أحادي الاتجاه (One-Way MANOVA):

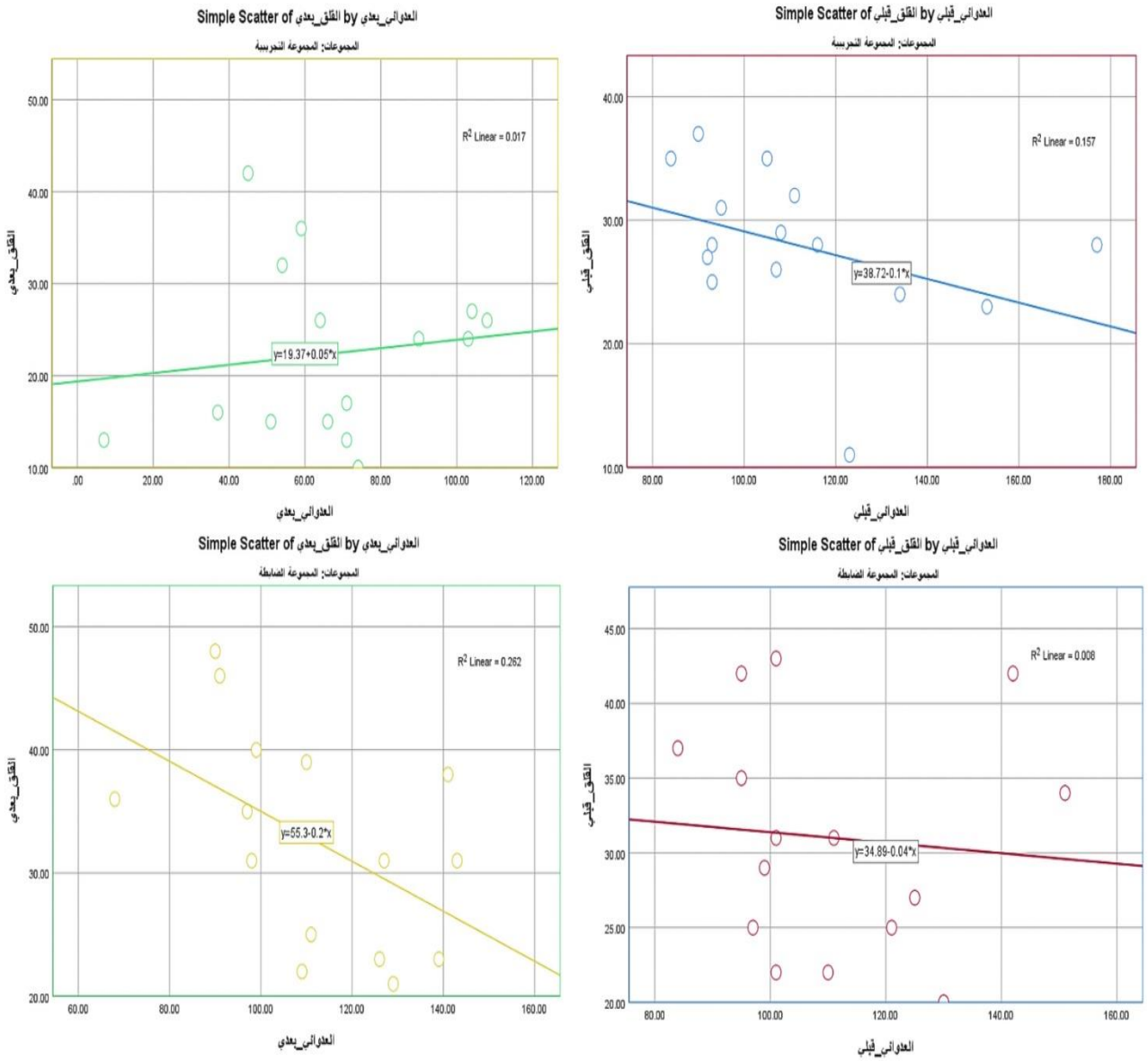
يشير جايلز (Giles) في كتابه المعنون "طرق البحث المتقدمة في علم النفس (Advanced Research Methods in Psychology)" إلى تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (Multivariate Analysis of Variance : MANOVA) هو أنسب طريقة احصائية لتحليل نتائج وفعالية التجربة التي تنطوي على عدة متغيرات تابعة وقياسات قبلية-بعدية (2002، ص.40)، وهو وفقا له أسلوب احصائي قائم أساسا على الكشف عن الفروق السيكومترية في بيانات المتغيرات التابعة بين مجموعتين أو أكثر مع الأخذ بعين الاعتبار التفاعل القائم بين تلك المتغيرات التابعة في التأثير السببي للمتغير المستقل عليها، وبالتالي فان الاعتماد على هذا الأسلوب يمنع خفض الهامش وزيادة احتمالية الخطأ من النوع الأول الذي ينتج عن استخدام اختبار "ت" لتحديد الفروق أو اختبار "أنوفا" لكل متغير تابع كل على حدة (قياسات متوازية متكررة)، ووفقا لذلك تقرر بأنه أنسب أسلوب للتحليل الإحصائي لنتائج الدراسة الحالية والكشف عن فعالية البرنامج التدريبي من خلال الكشف عن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبعدي، وتم تدعيمه باختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired-Samples T-Test) من أجل تحديد الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى كل مجموعة من مجموعات الدراسة.

وإضافة إلى التحقق من شروط الاختبارات البارامترية، يتطلب هذا النوع من الأساليب الإحصائية، على اختلاف أنواعه، التحقق من مجموعة من الافتراضات الاضافية التي تضمن الثقة في نتائجه وقوتها الإحصائية، وتتمثل الافتراضات كما جاء اختبارها في الدراسة الحالية وفقا لمحددات جايلز (Giles) سنة (2002) فيما يلي:

- **العلاقة الخطية بين كل زوج من المتغيرات التابعة (Linearity of Dependent Variables):**

ويفترض نموذج تحليل التباين المتعدد أحادي الاتجاه (One-Way MANOVA) وجوب وجود علاقة خطية –بغض النظر عن قوتها- بين كل زوج من المتغيرات التابعة (القلق والسلوك العدواني) على كل القياسات، بالإضافة إلى أنه من أجل تطبيق تحليل التباين المتعدد يجب أن تكون التعددية الخطية بين المتغيرات التابعة غير قوية جدا (0.90) وغير منعدمة (Giles, 2002, p.26) أي أنه لا يجب أن تكون هناك علاقة خطية قوية بين المتغيرات التابعة بحيث يكون تداخل وتأثير قوي بين المتغيرين في تأثير المتغير المستقل عليهما والذي يؤدي بدوره إلى عدم الكشف عن الفروق في المجموعتين بشكل دقيق أو نهائي، وتم اختبار هذا الافتراض عن طريق اللجوء إلى رسم لوحات الانتشار (Scatter plot) وتحديد المعادلة الخطية للمتغيرات

التابعة للمجموعتين على كل من القياس القبلي والبعدي للمتغيرات التابعة، وأسفرت نتائج ذلك عن تحقق شروط هذا الافتراض وهو ما توضحه الأشكال البيانية الموالية:



الشكل رقم (18): نتائج لوحات الانتشار للتحقق من افتراض العلاقة الخطية لاختبار (MANOVA)

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

يتضح من خلال الشكل رقم (18) أعلاه أنه توجد علاقة خطية بين القلق والسلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية والضابطة وذلك على كل من القياس القبلي والبعدي، حيث تراوحت قيم قيمة ر^2 (R^2) الخطية بين (0.008) و (0.262) للدلالة وجود علاقات خطية ضعيفة ولكنها معتبرة بين المتغيرات التابعة.

- **تجانس التباين والتغاير (Homogeneity of Variance-Covariance):**

ويتم الاعتماد على فيها على اختبار Levene لتساوي تباين المتغيرات التابعة (Levene's Test of Equality of Error Variances) وينص الفرض الصفري له على أن تباين المتغيرات التابعة متساوي بين المجموعات، واختبار بوكس Box لتساوي مصفوفات التغاير (Box's Test of Equality of Covariance Metrics) الذي ينص الفرض الصفري له على أن مصفوفات التغاير المرصودة للمتغيرات التابعة متساوية عبر المجموعات، حيث تم تطبيقهما على القياسين كما يلي:

الجدول رقم (32): نتائج اختبار تجانس التباين–التغاير لبيانات عينة الدراسة النهائية

Box's Test of Equality of Covariance Metrics		Levene's Test of Equality of Error Variances									
القياس البعدي		القياس القبلي		القياس البعدي				القياس القبلي			
				السلوك العدواني		القلق		السلوك العدواني		القلق	
4.678	Box's M	2.622	Box's M	0.211	Levene Statistic	0.097	Levene Statistic	0.532	Levene Statistic	1.717	Levene Statistic
0.229	Sig	0.490	Sig	0.650	Sig	0.758	Sig	0.472	Sig	0.201	Sig

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

يوضح الجدول رقم (32) أعلاه أن قيمة اختبار ليفين باعتماد قيم المتوسط بلغت (1.717) و(0.532) و(0.097) و(0.211) وقد جاءت بالقيم الاحتمالية (0.201) و(0.472) و(0.758) و(0.650) للقلق والسلوك العدواني على القياس القبلي والبعدي على الترتيب وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة آلفا (0.05)، بالإضافة إلى أن قيم اختبار بوكس التي بلغت (2.622) و(4.678) وجاءت بقيم احتمالية قدرها (0.490) و(0.229) على الترتيب على القياسين القبلي والبعدي تعتبر قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة آلفا (0.05) وبالتالي نقبل الفرض الخاص بالاختبارين ونعتبر أنه تم التحقق من افتراض تساوي التباين–التغاير بين كل زوج من المتغيرات التابعة وهو في هذه الحالة بين القلق والسلوك العدواني لدى المجموعتين على القياسين.

- **اعتدالية التوزيعات من خلال الكشف عن القيم المتطرفة (Normality of Distributions-Outliers):**

وتم اختبارها عن طريق اللجوء إلى قيمة معيار (Mahalanobis Distance) وهو مقياس للمسافة بين الدرجات المجمعة لحالة معينة (مفردة) ومجموعتها الوسطى (الدرجات المتوسطة المجمعة للمجموعة – تجريبية أو ضابطة– التي تأتي منها الحالة) وذلك فيما يخص كل المتغيرات التابعة على مختلف القياسات،

ومن ثم مقارنة الحد الأعلى لقيمة المعيار بالقيمة الحرجة ك^2 (Chi Square) الجدولية الموافقة لعدد المتغيرات التابعة (درجة الحرية) عند أقصى مستوى للدلالة (0.01) كما جاءت بها كل من تاباشنيخ (Tabachnick) و فيدال (Fidell) (2013، ص.952) بحيث يفترض أنه لا توجد قيم شاذة (متطرفة) إذا كانت القيمة العليا للمعيار أقل من قيمة ك^2 الجدولية (الحرجة)، وهو ما يظهره الجدول الموالي:

الجدول رقم (33): نتائج اختبار اعتدالية التوزيعات–الكشف عن القيم المتطرفة لبيانات عينة الدراسة النهائية

Chi Square critical values		Mahalanobis Distance				
القيمة عند مستوى (0.001)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أعلى قيمة	أدنى قيمة	N
13.816	2	3.122	3.867	12.948	0.451	30

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

من خلال الجدول رقم (33) نجد أن القيمة العليا لمعامل ماهالانوبس قد بلغت (12.948) وهي قيمة أقل من قيمة ك^2 الحرجة (الجدولية) عند أقصى مستوى دلالة (0.01) وبالتالي لا توجد قيم متطرفة متعددة المتغيرات في كل من القلق والسلوك السلوك العدواني على القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة وتحقق بذلك افتراض اعتدالية التوزيعات لتحليل التباين المتعدد.

3-2 حساب الدلالة الإحصائية:

3-2-1 عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى للدراسة:

تنص الفرضية الجزئية الأولى للدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس القبلي للقلق والسلوك العدواني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالنسبة للبرنامج التدريبي (PSLS-TPa)، حيث يهدف تناول هذه الفرضية إلى تقييم التكافؤ الأولي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث متوسط الدرجات القبلية للقلق والسلوك العدواني، وبالتالي يمكِّن التحقق من صدقها من تأسيس دعامة تفسير قائمة على أن أي فروق ملحوظة في متوسط الدرجات البعدية للقلق والسلوك العدواني يمكن أن تعزى إلى تطبيق البرنامج التدريبي (العامل التجريبي) بدلا من متغيرات أخرى (مثل الاختلافات الموجودة مسبقا في درجات المتغيرات التابعة)، ومن أجل ذلك تم الاعتماد على تحليل التباين المتعدد أحادي الاتجاه (One-Way MANOVA) باتخاذ قيمة اختبار (Pillai-Bartlett) أو ما يسمى بمعيار بيلاي ذلك أنه أكثر مقاييس

تحليل التباين تحفظا ويمكن اعتماد قيمته في حالة دلالتها حتى عند الانتهاك الجزئي لشرط من شروط تطبيق الاختبار وهو في هذه الحالة غياب التوزيع الطبيعي لبيانات المجموعة التجريبية على القياس القبلي للسلوك العدواني، والذي تم تجاوزه اعتمادا على ما جاء به جايلز (2002، ص.27) ذلك بأنه "تميل اختبارات انتهاكات التوزيع الطبيعي إلى أن تكون أكثر تساهلاً مع أحجام العينات الصغيرة" والتي تحددها تاباشنخ (Tabachnick) وفيدال (Fidell) بـ(20) مفردة أو أقل (2013, p.253)، وأسفرت نتائج تطبيق التحليل عن ما يلي:

الجدول رقم (34): البيانات الوصفية للمتغيرات التابعة على القياس القبلي حسب مجموعات المتغير المستقل

	المجموعة التجريبية (n=15)		المجموعة الضابطة (n=15)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القلق. ق	27.9333	6.26175	31.0000	7.66252
السلوك العدواني. ق	112.0667	25.76949	110.8667	19.08577

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (34) أعلاه، وبالنظر إلى البيانات الوصفية للمتغيرات التابعة على القياس القبلي مصنفة حسب مجموعات المتغير المستقل نجد أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي للقلق قد بلغ قيمة (27.9333) بانحراف معياري قدره (6.26175) بالنسبة للمجموعة التجريبية في حين أنه قد بلغ قيمة (31.000) بانحراف معياري قدره (7.66252) وذلك بالنسبة للمجموعة الضابطة، وهي قيم متوسطة متقاربة، كما نجد أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي للسلوك العدواني قد بلغت قيمته (112.0667) بانحراف معياري قدره (25.7694) بالنسبة للمجموعة التجريبية وبلغت قيمته (110.8667) بانحراف معياري قدره (19.08577) بالنسبة للمجموعة الضابطة وهي قيم متوسطة متقاربة جدا.

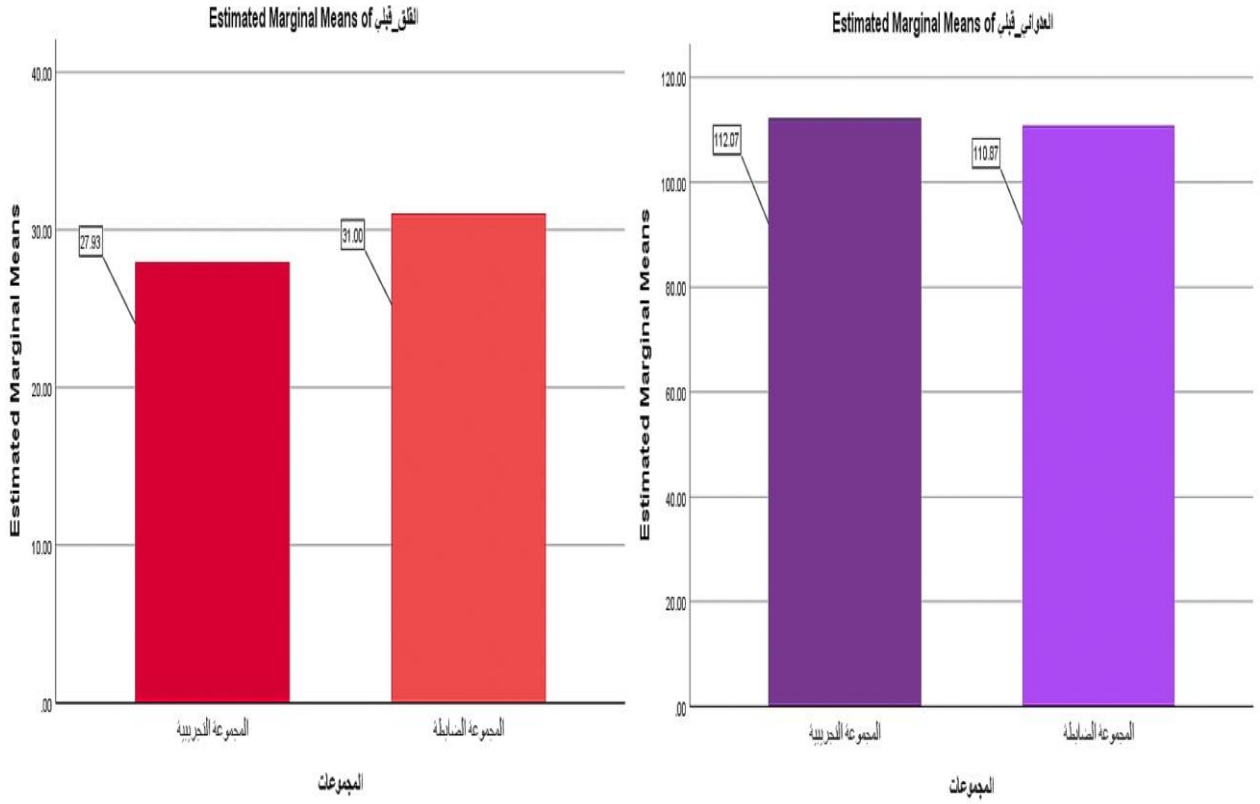
الجدول رقم (35): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للقياس القبلي للمتغيرات التابعة

		القيمة	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المجموعات	Pillai's Trace	0.050	0.705	0.503	غير دالة إحصائيا
	Wilks' Lambda	0.950	0.705	0.503	
	Hotelling's Trace	0.052	0.705	0.503	

	0.503	0.705	0.052	Roy's Largest Root	

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

كما نجد من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه (35) أن قيمة معيار بيلاي قد بلغت (0.050) بقيمة احتمالية قدرها (0.503) وهي أقل من مستوى الدلالة آلفا (0.05) وبالتالي يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات المتغير المستقل على القياس القبلي للمتغيرات التابعة، وعليه تم التحقق من صحة الفرضية الجزئية الأولى للدراسة، وهو ما يدعمه الشكل البياني الموالي:



الشكل رقم (19): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الهامشية المرجحة للمجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للقياس القبلي للمتغيرات التابعة

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

3-2-2 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية للدراسة:

تنص الفرضية الجزئية الثانية للدراسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس البعدي للقلق والسلوك العدواني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالنسبة للبرنامج التدريبي (PSLS-TPa)، حيث يهدف تناول هذه الفرضية إلى تحديد الفعالية الشاملة والأثر السببي للعامل التجريبي (تطبيق البرنامج التدريبي) على خفض القلق والسلوك العدواني استدلالا على التغيرات الحاصلة بين متوسط

درجات المتغيرات التابعة لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة إذا تم التحقق من صدق هذه الفرضية، ومن أجل ذلك تم الاعتماد على تحليل مانوفا (MANOVA) أحادي الاتجاه باتخاذ قيمة اختبار (Wilks' Lambda) وهو الاختبار الأكثر استعمالا عند توفر كل شروط تحليل التابين المتعدد، وأسفرت نتائج ذلك عن ما يلي:

الجدول رقم (36): البيانات الوصفية للمتغيرات التابعة بالنسبة للقياس البعدي حسب مجموعات المتغير المستقل

	المجموعة التجريبية (n=15)		المجموعة الضابطة (n=15)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القلق. ب	22.4000	9.34880	32.6000	8.68332
السلوك العدواني. ب	66.9333	27.30637	111.8667	21.88563

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

بالنظر إلى البيانات الوصفية للمتغيرات التابعة على القياس البعدي مصنفة حسب مجموعات المتغير المستقل الموضحة في الجدول رقم (36)، نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي للقلق قد بلغ قيمة (22.4000) بانحراف معياري قدره (9.34880) بالنسبة للمجموعة التجريبية في حين أنه قد بلغ بالنسبة للمجموعة الضابطة قيمة (32.6000) بانحراف معياري قدره (8.68332) وهي قيم متوسطة متباعدة، كما نجد أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي للسلوك العدواني قد بلغت قيمته (66.9333) بانحراف معياري قدره (27.30637) بالنسبة للمجموعة التجريبية وبلغت قيمته بالنسبة للمجموعة الضابطة (111.8667) بانحراف معياري قدره (21.88563) وهي قيم متوسطة متباعدة جدا.

الجدول رقم (37): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للقياس البعدي للمتغيرات التابعة

		القيمة	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المجموعات	Pillai's Trace	0.585	19.040	0.000	دالة إحصائيا
	Wilks' Lambda	0.415	19.040	0.000	
	Hotelling's Trace	1.410	19.040	0.000	
	Roy's Largest Root	1.410	19.040	0.000	

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

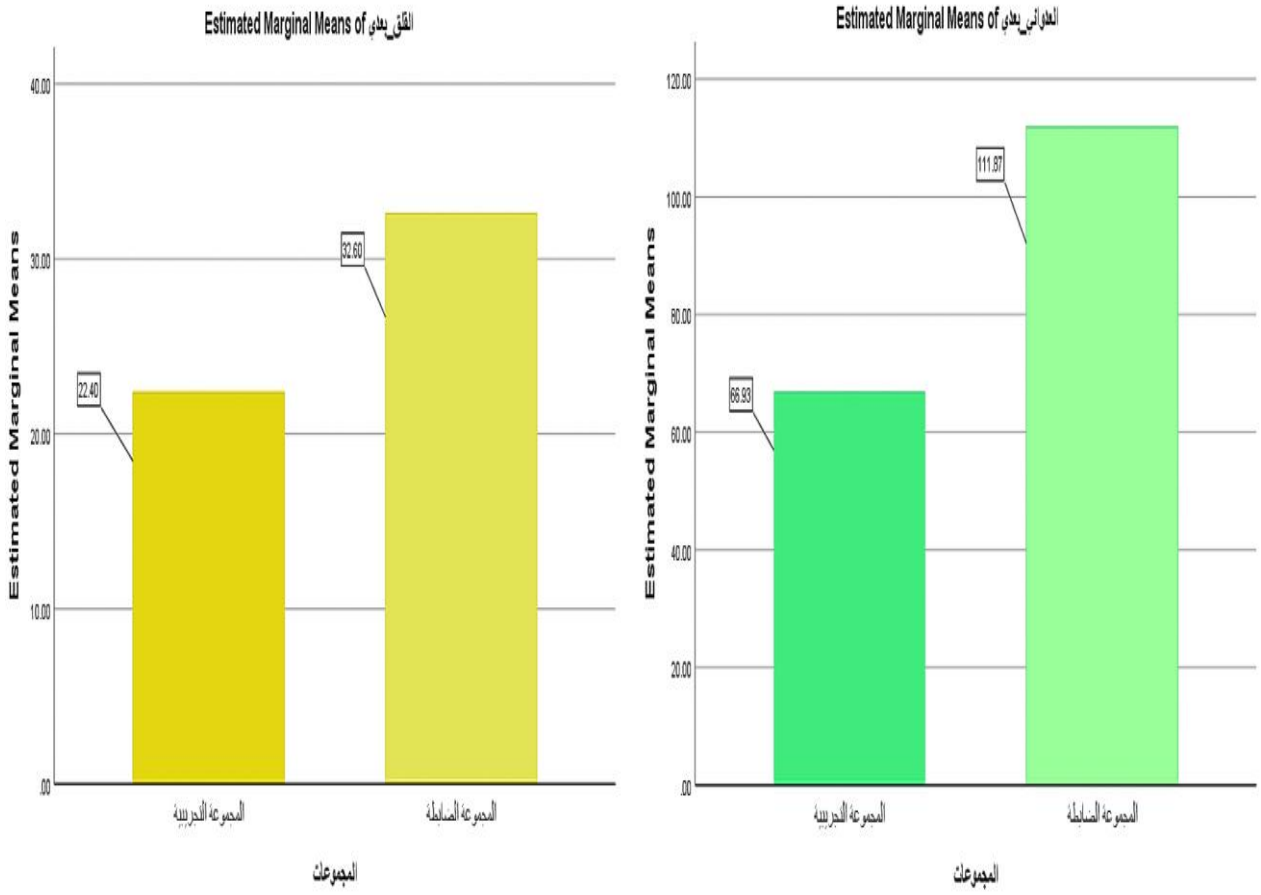
كما نجد من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (37) أعلاه، أن قيمة ويلكس لامدا قد بلغت (0.415) بقيمة احتمالية قدرها (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة آلفا (0.05) وبالتالي يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجموعات المتغير المستقل في متوسط درجات القياس البعدي للمتغيرات التابعة، ويعني ذلك أنه يوجد تأثير للمتغير المستقل (العامل التجريبي) على قيم المتغيرات التابعة في تفاعلها مع بعضها البعض داخل المجموعات، ومن أجل التحديد الدقيق لدلالة ومصدر الفروق بين المجموعات بالنسبة لكل من القلق والسلوك العدواني، تم الاعتماد على نتائج تحليل التباين الأحادي (والتي تكون مطابقة لنتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين) الموالية:

الجدول رقم (38): نتائج تحليل التباين الأحادي بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للقياس البعدي للمتغيرات التابعة

		قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المجموعات	القلق. ب	9.586	0.004	دالة إحصائيا
	السلوك العدواني. ب	24.730	0.000	

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

يوضح الجدول رقم (38) نتائج التحليل الأحادي لكل من الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي لكل من القلق والسلوك العدواني كل على حدة، وبعد اعتماد طريقة (Bonferroni) لتعديل مستوى الدلالة آلفا والتي تنص على وجوب تقسيم مستوى الدلالة آلفا (0.05) على عدد التحليلات المستخدمة في الدراسة (وهي 02) اعتمادا على زيادة احتمالية الخطأ نتيجة للقياسات المتكررة المتوازية وبالتالي وجوب خفض هامش الخطأ (Giles, 2002, p.33)، نجد أن قيم "ف" التي بلغت (9.586) و (24.730) بقيم احتمالية (0.004) و(0.000) بالنسبة للقياس البعدي للقلق والسلوك العدواني على الترتيب تعتبر قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة آلفا (0.025)، وبالتالي يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من القياس البعدي للقلق والسلوك العدواني كل على حدة وذلك، ومنه يمكن قبول صحة الفرضية الجزئية الثانية للدراسة، وتجدر الإشارة إلى أن الفروق المكتشفة تعزى لصالح المجموعة التجريبية الأقل في المتوسطات (القلق: 22.4000، السلوك العدواني: 66.9333)، وهو ما تظهره الأشكال البيانية الموالية:



الشكل رقم (20): أعمدة بيانية توضح المتوسطات الهامشية المرجحة للمجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للقياس البعدي للمتغيرات التابعة

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

3-2-3 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة للدراسة:

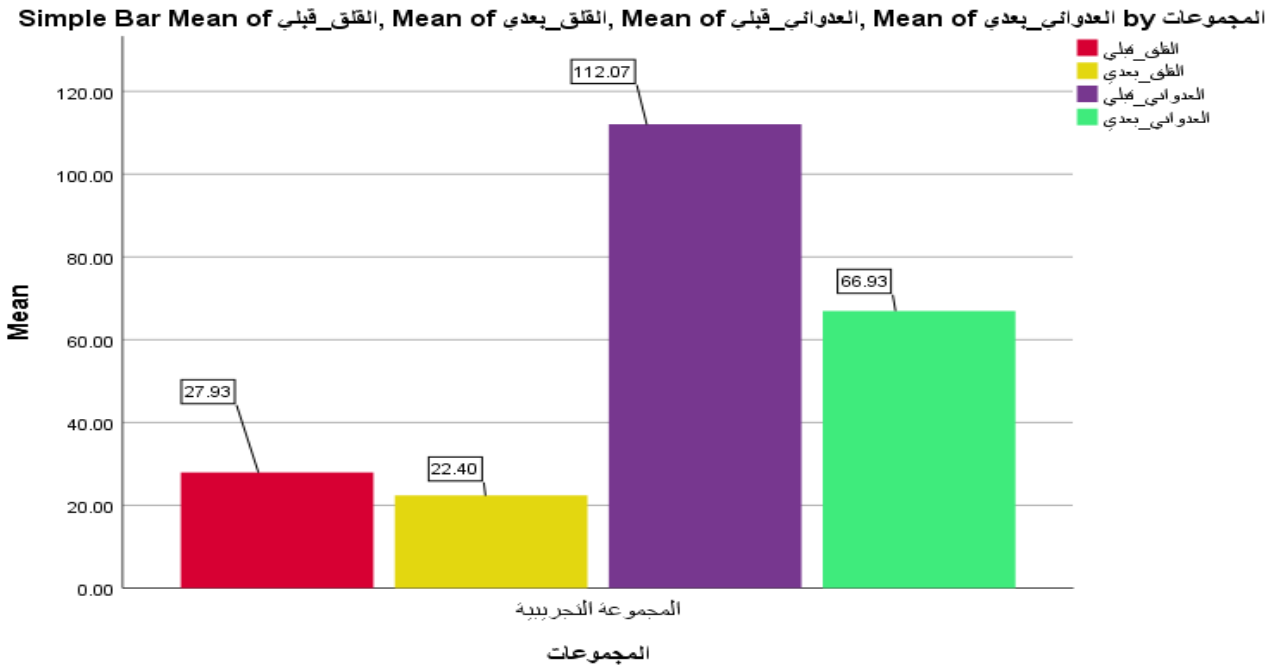
تنص الفرضية الجزئية الثالثة للدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القياس القبلي والبعدي للقلق والسلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي (PSLS-TPa)، وتم تناول هذه الفرضية من خلال اجراء قياس متكرر متوازي (مرتين) لاختبار "ت" للعينات المترابطة بين كل قياس (قبلي–بعدي) لكل من القلق والسلوك العدواني بالنسبة للعينة التجريبية، وتم باعتماد طريقة تصحيح بونفيروني (Bonferroni) اعتماد مستوى الدلالة آلفا (0.025)، ويمكننا التحقق من هذه الفرضية من انشاء خط أساس ثابت يمكن من خلاله العزو الحقيقي لأي أثار سببية حاصلة في القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية إلى العامل التجريبي أو لتطبيق البرنامج التدريبي محل الدراسة وذلك في حالة قبول صحة الفرضية، وأسفرت نتائج الاختبار الإحصائي عن ما يلي:

الجدول رقم (39): نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة للكشف عن الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمتغيرات التابعة لدى المجموعة التجريبية

		N	البيانات الوصفية		اختبار "ت" للعينات المترابطة		
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
الثنائي1 (Pair1)	القلق. ق	15	27.9333	6.26175	2.501	0.025	0.025
	القلق. ب	15	22.4000	9.34880			
الثنائي2 (Pair2)	السلوك العدواني. ق	15	112.0667	25.76949	6.373	0.000	0.025
	السلوك العدواني. ب	15	66.9333	27.30637			

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (39)، أن قيمة المتوسط الحسابي للثنائي الأول بخصوص القياس القبلي للقلق قد بلغت (27.9333) وبذلك بانحراف معياري قدره (6.26175)، في حين أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي للقلق جاء بقيمة (22.4000) بانحراف معياري قدره (9.34880) لدى المجموعة التجريبية، أما بالنسبة للثنائي الثاني فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي للسلوك العدواني (112.0667) بانحراف معياري قدره (25.76949) وقيمة متوسطة للقياس البعدي للسلوك العدواني (66.9333) بانحراف معياري قدره (27.30637) لدى نفس المجموعة، كما نجد أن قيم "ت" قد بلغت (2.501) و(6.373) بقيم احتمالية قدرها (0.025) و(0.000) بالنسبة للثنائي الأول والثاني على الترتيب وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة آلفا (0.025) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس القبلي والبعدي للمتغيرات التابعة لدى المجموعة التجريبية تعزى لصالح القياس البعدي الأقل في المتوسطات الحسابية دلالة إلى انخفاض درجة القلق والسلوك العدواني بمقدار (5.5) و(45.1) درجة على الترتيب وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وبالتالي يمكننا قبول صحة الفرضية الجزئية الثالثة للدراسة، والشكل البياني الموالي يوضح الفروق الدالة:



الشكل رقم (21): أعمدة بيانية توضح متوسط درجات القياس القبلي والبعدي للمتغيرات التابعة لدى المجموعة التجريبية

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

3-2-4 عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة للدراسة:

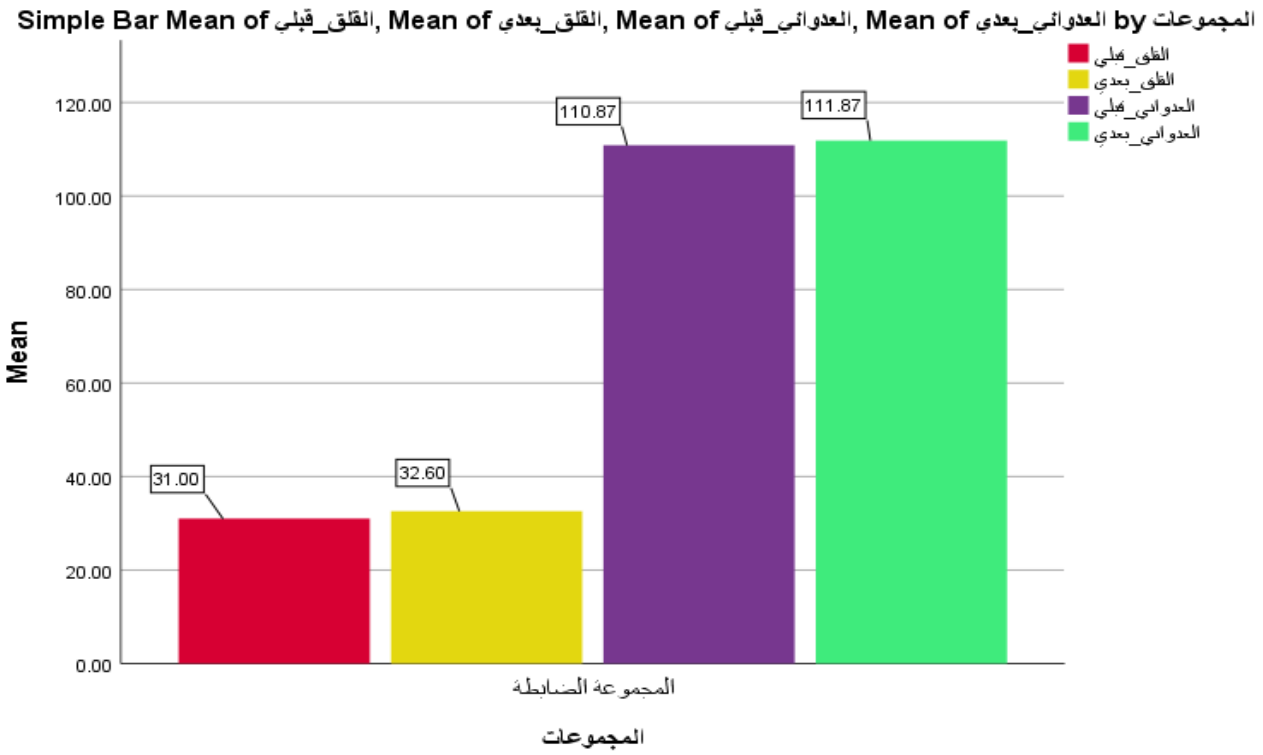
تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي للقلق والسلوك العدواني لدى المجموعة الضابطة، ويمكننا التحقق من هذه الفرضية من إرجاع أي فروق ناتجة في القياس البعدي لدى المجموعة الضابطة إلى التباين العشوائي أو عوامل أخرى لا علاقة لها بعدم التدخل التجريبي، وتم التحقق منها بنفس الطريقة المتعمدة في أثناء التحقق من الفرضية الجزئية الثالثة للدراسة، وأسفرت نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة عن ما يلي:

الجدول رقم (40): نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة للكشف عن الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمتغيرات التابعة لدى المجموعة الضابطة

		N	البيانات الوصفية		اختبار "ت" للعينات المترابطة		
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
الثنائي1 (Pair1)	القلق. ق	15	31.0000	7.66252	1.266	0.226	0.025
	القلق. ب	15	32.6000	8.68332			
الثنائي2 (Pair2)	السلوك العدواني. ق	15	110.8667	19.08577	0.355	0.728	0.025
	السلوك العدواني. ب	15	111.8667	21.88563			

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

تبين النتائج المعروضة في الجدول رقم (40) أعلاه، أن قيمة المتوسط الحسابي للثنائي الأول لدى المجموعة الضابطة بخصوص القياس القبلي للقلق قد بلغت (31.0000) وبذلك بانحراف معياري قدره (7.66252)، في حين أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي للقلق بلغت (32.6000) وذلك بانحراف معياري قدره (8.68332)، أما بالنسبة للثنائي الثاني لدى المجموعة الضابطة فقد جاءت قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي للسلوك العدواني (110.8667) بانحراف معياري قدره (19.08577) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي بالنسبة للسلوك العدواني (111.8667) وذلك بانحراف معياري قدره (21.88563)، كما أن قيم اختبار "ت" قد بلغت (1.266) و(0.355) بقيم احتمالية قدرها (0.226) و(0.728) بالنسبة للثنائي الأول والثاني على الترتيب وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة آلفا (0.025) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي للمتغيرات التابعة لدى المجموعة الضابطة، كما نلاحظ أنه توجد زيادة معتبرة في درجات القلق والسلوك العدواني بمقدار (1.6) و(1) درجة في غياب تطبيق البرنامج التدريبي، وبالتالي يمكن القول بتحقق صحة الفرضية الجزئية الرابعة للدراسة، والشكل البياني الموالي يدعم هذه النتائج:



الشكل رقم (22): أعمدة بيانية توضح متوسط درجات القياس القبلي والبعدي للمتغيرات التابعة لدى المجموعة الضابطة

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

3-2-5 عرض نتائج الفرضية العامة للدراسة:

تنص الفرضية العامة للدراسة أن للبرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية (PSLS-TPa) فعالية في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين من عينة الدراسة، ويمكن الاستدلال على هذه الفعالية من ناحية احصائية بالتحقق من وجود الفروق بين المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي والضابطة على القياس البعدي لكل من القلق والسلوك العدواني وبين القياس القبلي والبعدي لهما لدى المجموعة التجريبية بالتوازي مع عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القلق والسلوك العدواني قبل تطبيق البرنامج التدريبي وعدم وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لهما لدى المجموعة التجريبية التي لم تتلقى البرنامج التدريبي، وهو ما تم تناول نتائجه من خلال الفرضيات الجزئية للدراسة، ويمكن القول بأن الفرضية العامة للدراسة محققة بتحقق الفرضيات الجزئية، والجدول الموالي يوضح المستويات الموافقة لمتوسط درجات القياسين القبلي والبعدي لدى مجموعتي الدراسة:

الجدول رقم (41): المستويات الموافقة لمتوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على القياسين القبلي-البعدي

	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	متوسط الدرجات	المستوى	متوسط الدرجات	المستوى
القلق. ق	27.9333	المستوى المتوسط	31.0000	المستوى المتوسط
القلق. ب	22.4000	المستوى المتوسط	32.6000	المستوى المتوسط
السلوك العدواني. ق	112.0667	المستوى الثالث	110.8667	المستوى الثالث
السلوك العدواني. ب	66.9333	المستوى الرابع	111.8667	المستوى الثالث

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

إلّا أن التحقق الإحصائي -(الذي يقوم أساس على رفض أو قبول الفرضيات الصفرية)- يمكننا من التحقق من وجود أو عدم وجود فعالية للبرنامج التدريبي محل الدراسة في خفض القلق والسلوك العدواني لدى العينة المستهدفة وهو أمر غير كاف لوحده من أجل تحديد حجم تلك الفعالية وتأثير البرنامج في المجمل، حيث أن تعليمات المنظمة الأمريكية لعلم النفس (APA) حول البحوث النفسية التي تتناول فعالية البرامج من خلال المنهج التجريبي -على اختلاف تصاميمه- تنص على وجوب تدعيم النتائج الإحصائية بحساب الدلالة العملية عبر تحديد حجم الأثر (Effect Size) الذي يخلفه تطبيق البرنامج والذي يدل على الأثر الفعلي وقوته (حجم الفروق المكتشفة) لذلك التطبيق فكلما زاد حجم التأثير زاد حجم فعالية البرنامج الذي تم تطبيقه، وبذلك ينتهي أي

جدال قائم نتيجة للإنحيازات (تضخيم أثر النتائج الإحصائية) (Schäfer & Schwarz, 2019) أو أخطاء الحساب (مستويات الدلالة وهامش الخطأ) أو حتى الاختيار غير المناسب للأساليب الإحصائية.

3-3 حساب الدلالة العملية (حجم الأثر-Effect Size):

تختلف وتتعدد المعاملات الدالة على حجم الأثر والمعايير المعتمدة للدلالة عليها وفقا للأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة ونوع وحجم العينة المعتمدة، ويمكن حسابها يدويا أو عن طريق البرامج الإحصائية، وتم ضمن الدراسة الحالية الاعتماد على حساب قيم كل من مربع إيتا (Eta Squared) (η^2) لتحديد حجم الأثر لعينتين مستقلتين اعتمادا على نتائج تطبيقنا لاختبار (MANOVA) للمجموعة التجريبية والضابطة على القياس البعدي، ودعمه بقيم "د" لكوهن (Cohen's d) لتحديد حجم الأثر للعينات المترابطة انطلاقا من نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة، وستكون المرجعية التفسيرية لتلك القيم وفقا للمحددات التي جاء بها كوهن سنة (1988) كما يلي:

الجدول رقم (42): معادلات وقيم ومرجعية تفسير مقاييس حجم الأثر لفعالية البرنامج التدريبي (PSLS-TPa)

المقياس	المعادلة الرياضية		القيم	حجم الأثر
مربع إيتا (η^2)	$\eta^2 = \frac{SS_{(between\ groups)}}{SS_{total}}$	حيث تؤخذ هذه القيم من نتائج تحليل التباين الأحادي ضمن اختبار مانوفا لكل متغير تابع (قياس بعدي) (جدول.37) و تعبّر (SS) عن قيم خانة مجموع المربعات (sum of squares).	0.01	Small effect تأثير صغير
			0.06	Medium effect تأثير متوسط
			0.14	Large effect تأثير كبير
كوهن "د" (Cohen's d)	$d = \frac{T}{\sqrt{N}}$	وتؤخذ هذه القيم من نتائج اخبار "ت" للعينات المترابطة (جدول.39 و40) حيث تمثل (T) قيمة "ت" و (N) عدد مفردات كل مجموعة.	0.20	Small effect تأثير صغير
			0.50	Medium effect تأثير متوسط
			0.80	Large effect تأثير كبير
			1.30	Large effect تأثير كبير جدا

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على (Maher *et al*, 2013, p.347)

الجدول رقم (43): نتائج تحديد حجم الأثر (فعالية) البرنامج التدريبي (PSLS-TPa)

المقياس	المتغير التابع	القيم	حجم الأثر
مربع إيتا (η^2)	القلق	0.255	Large effect تأثير كبير
	السلوك العدواني	0.469	Large effect تأثير كبير
كوهن "د" (Cohen's d)	القلق	0.645	Medium effect تأثير متوسط
	السلوك العدواني	1.645	Large effect تأثير كبير جدا

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25)

من خلال نتائج حساب حجم الأثر للبرنامج التدريبي (PSLS-TPa) الموضحة في الجدول أعلاه، تشير قيمة مربع إيتا التي بلغت (0.469) إلى أن نسبة كبيرة من التباين في السلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية تعزى إلى العامل التجريبي (تطبيق البرنامج التدريبي) بالأخذ بعين الاعتبار درجات المجموعة الضابطة التي لم تتلقى البرنامج التدريبي مما يشير إلى أن التدخل القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية له تأثير كبير جدا على خفض السلوك العدواني لدى المراهقين وهو ما تؤكد عليه القيمة المرتفعة جدا لـ"د" كوهين التي توضح أن نشبة كبيرة من التباين في درجات السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية تعزى للتدخل التدريبي بالأخذ بعين الاعتبار الدرجات القبلية لهم، كما نجد أن قيمة مربع إيتا للقلق والتي بلغت (0.255) إلى وجود تأثير متوسط إلى كبير للتدريب على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية في خفض القلق لدى المراهقين حيث أن نسبة كبيرة من التباين ترجع إلى التدخل التجريبي بالأخذ بعين الاعتبار درجات القلق لدى المجموعة الضابطة التي لم تتلقى البرنامج التدريبي، وهو ما تدعمه قيمة "د" لكوهن البالغة (0.469) وعلى الرغم من كونها أقل من نظيرتها الملاحظة بالنسبة للسلوك العدواني، إلا أنها لا تزال تعكس حج تأثير متوسط معتمد وانخفاض ملموس في درجات القلق لدى المجموعة التجريبية بالأخذ بعين الاعتبار درجات القياس القبلي له، وبالتالي يمكن القول بأن فعالية البرنامج التدريبي في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين تعتبر فعالية عالية.

4-تحليل ومناقشة نتائج الدراسة على ضوء فرضياتها:

4-1 تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى للدراسة:

من أجل تحليل التباين الممكن، وتحديدا استكشاف الفروق ودلالتها الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بمتوسط الدرجات القبلية لكل من قياس القلق والسلوك العدواني في آن واحد، وهو ما يتناوله نص الفرضية الجزئية الأولى للدراسة الحالية بافتراضها لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على القياس القبلي للمتغيرات التابعة، تم اللجوء إلى تحليل التباين المتعدد أحادي الاتجاه (One-Way MANOVA) بعد التحقق من افتراضاته (اعتدالية التوزيع، تجانس التباين والتغاير، العلاقة الخطية بين المتغيرات التابعة، عدم وجود قيم متطرفة)، ويأخذ هذا النهج الإحصائي بعين الاعتبار التفاعل (التأثير) القائم بين كل من القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين، ولا يسعى إلى استكشاف الفروق في كل متغير تابع على حدة فقط، إنما يهدف لاستكشاف التباين المحتمل بين متوسط درجات المجموعات عبر اعتبار مركب للقياسات القبلية لكل المتغيرات التابعة. جاءت نتيجة تحليل (One-Way MANOVA) باعتماد اختبار (Pillai Trace) حيث بلغت قيمته الاحتمالية (0.503) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة آلفا (0.05)، ويعني ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القلق والسلوك العدواني وذلك قبل تطبيق البرنامج التدريبي (PSLS-TPa)، ومنه تحقق الفرضية الأولى للدراسة.

تشير النتائج المتوصّل إليها إلى أن نقاط القياس الأولية بالنسبة للقلق والسلوك العدوني تتميز بالتساوي وهي بذلك دالة على المستويات المرتفعة المرجوة في خصائص عينة الدراسة، وتعبّر حق التعبير عن معاناة المراهقين من مشاكل متعددة في الصحة النفسية خاصة وأن القلق والسلوك العدواني من الجوانب ذات الأهمية من ناحية التوظيف النفسي للمراهق وهو ما يؤكده تشانغ (Chung) وآخرون في دراستهم لسنة (2019) على أن ظهور القلق والسلوكات العدواني من بين أهم المظاهر النهائية للحياة النفسية في مرحلة المراهقة، وتضيف نتائجها أن خطورة ظهور القلق لدى المراهق تزيد إذا كان مصاحبا لمستويات مرتفعة من العدوانية وخاصة العدوان غير المباشر الذي يتظاهر على شكل انفعالي وجداني ويشمل العدوانية والغضب، حيث تفيد هذه العلاقة الارتباطية المثبتة بين المتغيرات التابعة للدراسة الحالية في زيادة مصداقية نتائج تحليل التباين المتعدد (مانوفا) المستخدم في المعالجة الإحصائية لبياناتها ذلك أنه يعنى بدراسة الفروق بين مجموعات المتغير المستقل بالأخذ بعين الاعتبار وجود علاقة تأثير وتأثر بين المتغيرات التابعة، كما ويضيف الصوافية وآخرون (2023) في عرضهم لإطار دراستهم حول تفاقم المشكلات السلوكية لدى المراهقين بعد جائحة كورونا وفقا

لوجهة نظر معلميهم أن فترة الحجر الصحي في السنوات الماضية أدت إلى تزايد معدلات انخراط المراهقين في السلوكيات المحفوفة بالمخاطرة والمشاكل السلوكية مما أدى إلى ارتفاع ملحوظ في مستويات القلق لديهم، وهو ما تؤكد عليه نتائج الفرضية الجزئية الأولى للدراسة ذلك أن المراهقين –في غياب المتابعة النفسية– لا يزالون يعانون من تبعات تلك المرحلة، ونجد أنه بين توفر خدمات ارشادية تربوية داخل المؤسسات الثانوية وتوفر مجموعة من خيارات التكفل النفسي الأخرى لدى الشباب والمراهقين الجزائريين خاصة خلايا الإصغاء ووقاية الصحة النفسية لليافعين على مستوى مؤسسات مراكز الشباب الجزائري التي أكدت دراسة حجيلي وابي مولود (2022) على تميزها بخدمات ارشادية عالية، إلّا أن احتكاكنا بهذه الفئة من المراهقين (الذين يعانون من القلق والسلوك العدواني) عبر مختلف مراحل الدراسة وخاصة في اطار اجراءات الدراسة الاستطلاعية وتحديد المجتمع الحقيقي للدراسة، أسفر عن مجموعة من الملاحظات العلمية على رأسها أن هؤلاء المراهقين –ما عدى قلة قليلة جدا– لا يستغلون هذه الخيارات العلاجية ومنهم من لا يدرك توفرها وحتى إمكانية الوصول إليها، وكثير منهم لا يريد اللجوء إلى المتابعة النفسية تخوفا من ردود فعل الأخصائيين النفسانيين أو جماعة الرفاق وحتى أفراد العائلة.

كما يساهم انعدام وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي عينة الدراسة النهائية على القياس القبلي للمتغيرات التابعة في التحقق من فعالية عملية التعيين العشوائي لمفردات المجموعتين بثبوت تساوي التباين في متوسط الدرجات القبلية للقلق والسلوك العدواني وهو ما يضمن زيادة الصدق الداخلي (صدق بناء التجربة) لتصميم البرنامج التدريبي وإجراءات التطبيق الميداني للدراسة الحالية، وفي هذا الصدد يؤكد مورس (Morse) وجرافيس (Graves) سنة (2009) أن من أهم وأخطر المعيقات التي تقف أمام تحقيق الباحث للصدق الداخلي لتجربته (برنامجه والتدخل العلاجي أو الارشادي أو التدريبي) هو انحياز الاختيار/المعاينة (Selection Bias) والذي يعنى بعدم تساوي المجموعات (مجموعات غير متساوية) الخاصة بإجراء التطبيق التجريبي لتلك الدراسة، وبذلك تعد عوامل تساوي التباين للقياس القبلي للمتغيرات التابعة بالنسبة للمجموعة التجريبية والضابطة مقرونا بالتعيين العشوائي لمفرداتها والمستوى المعتمد للصدق الداخلي للبرنامج التدريبي كلها عوامل فاعلة تمكننا من وضع حجر الأساس الأولي لتحليل بيانات الدراسة المتبقية، حيث أن تحديد خط البداية قبل إجراء أي تدخل تدريبي لدى المجموعة التجريبية دون الضابطة، يزيد موثوقية عزو أي فروق أو اختلافات مستكشفة لاحقا بعد تطبيق البرنامج إلى عامل التدخل التجريبي واستبعاد امكانية تأثير أي متغيرات دخيلة أخرى، ومنه تأكيد فعالية البرنامج في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين.

4-2 تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية للدراسة:

تفترض الفرضية الجزئية الثانية للدراسة أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القلق والسلوك العدواني بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد إجراء تطبيق البرنامج التدريبي (PSLS-TPa)، وتفيد المعالجة الإحصائية لبيانات هذه الفرضية في التناول المباشر للهدف الأساسي من الدراسة الحالية، حيث يمكننا اكتشاف فروق دالة إحصائيا على القياس البعدي للمتغيرات التابعة من التحقق من وجود فعالية للبرنامج التدريبي محل الدراسة استنادا إلى أي تغيير حاصل في القياس البعدي للقلق والسلوك العدواني لدى المراهقين من أفراد المجموعة التدريبية الذين تلقوا حصص التدريب وتنمية المهارات الحياتية النفس-اجتماعية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أي نوع من التدخل وذلك بالأخذ بعين الاعتبار التباين المتساوي لتلك الدرجات قبل تطبيق البرنامج.

ومن خلال نتائج تحليل التباين المتعدد أحادي الاتجاه (One-Way MANOVA) باعتماد قيمة ويلكس لامدا (Wilks Lambda) التي بلغت (0.451) بقيمة احتمالية (0.000) أقل من مستوى الدلالة (0.05) تم التحقق من صدق هذه الفرضية، حيث أن هذه القيم تشير إلى وجود تباين كبير بين متوسط درجات المجموعتين على القياس البعدي للقلق والسلوك العدواني في تفاعلهما مع بعضهما البعض، مما يعني أن لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس-اجتماعية لدى المجموعة أثر على درجات القلق والسلوك العدواني لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتائج مع إحدى الدراسات السابقة التي أجراها باغاي-مغدم (Baghaei-Moghadam) وزملاؤه لسنة (2012)، حيث وجد هؤلاء الباحثون أن للبرامج القائمة على تدريب المهارات الحياتية فعالية عالية في خفض القلق وزيادة السيطرة على الغضب وهو أحد مؤشرات السلوك العدواني، ويرجع التأثير الإيجابي الملاحظ لدى المجموعة التجريبية إلى أن تنمية المهارات الحياتية الانفعالية والاجتماعية والمعرفية لدى مفرداتها من خلال مختلف الأساليب المعتمدة أثناء التدريب وخصوصا لعب الأدوار والأنشطة التفاعلية الجماعية التي لقت استجوابا حسنا من طرف أفراد المجموعة مكنهم من امتلاك أساليب جديدة لتسيير القلق والسلوك العدواني والتعامل مع أي تفاعل بينهما، وأدى إلى تدريب هؤلاء المراهقين على حسن توظيف هذه المهارات في مختلف المواقف الحياتية الواقعية التي قد تكون مولّدة للقلق أو التصرف بصفة عدوانية لديهم من خلال مجموعة من الواجبات المنزلية وهو ما يفسر التباين الملاحظ في درجاتهم مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لا يزالون يمارسون أساليبهم المعتادة في تسيير القلق والسلوك العدواني. ويضيف التحليل الإحصائي للنتائج بهذه الطريقة -(MANOVA)- بعدا آخرا لتأثير البرنامج التدريبي، حيث أن العلاقة الخطية بين القلق والسلوك العدواني والتي تشير إلى وجود تفاعل متبادل بينهما لدى نفس المفردة

تخلق متغيرا آخر يشمل كل التأثيرات المتبادلة التي يمارسها القلق على ظهور السلوك العدواني الذي بدوره يؤثر بها على ظهور القلق – أو العكس– مما يجعل فعالية البرنامج التدريبي في خفض درجتهما كل على حدة تتأخذ بعين الاعتبار ذلك التفاعل وتشمله من ناحية التأثير.

ومن أجل تحديد الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة على القياس البعدي لكل من القلق والسلوك العدواني كل على حدة، تم اللجوء إلى تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والذي تتماثل نتائجه مع نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في حالة اعتماد مجموعتين فقط، مع الأخذ بعين الاعتبار أن التحليل المتكرر لكل متغير تابع على حدة يتطلب تعديل مستوى الدلالة آلفا من (0.05) إلى (0.025) لتعديل هامش الخطأ وتجنب النتائج المغلوطة وفقا لطريقة بونفيروني، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الأقل في المتوسطات على القياس البعدي للقلق بقيمة احتمالية (0.004) والقياس البعدي للسلوك العدواني بقيمة احتمالية (0.000) عند مستوى آلفا (0.025)، وبذلك يمتلك البرنامج التدريبي محل الدراسة فعالية في خفض القلق سواء عبر تحسين مهارة توكيد الذات ويتفق في ذلك مع نتائج دراسة إسلامي (Eslami) وزملاؤه سنة (2016)، أو عبر باقي المهارات الحياتية كالتكيف مع الضغوط والوعي بالذات من أجل تحسين الفعالية الذاتية اتفاقا مع نتائج دراسة إدراكي (Edraki) وزملائه لسنة (2018)، كما أنه يمتلك فعالية في خفض السلوك العدواني عن طريق تحسين تقدير الذات وسبل حل المشكلات والتعبير والضبط الانفعالي كما جاءت به نتائج دراسة عباسي (Abbasi) وزملاؤه سنة (2018)، أو عن طريق خفض انفعال الغضب توافقا مع نتائج دراسة بني أرشيد التي أجراها سنة (2017)، حيث تعبّر هذه النتائج على أن للبرنامج التدريبي (PSLS-TPa) أهمية وأثر فعال في تنمية قدرة المراهقين من المجموعة التجريبية على تكييف استخدامهم للمهارات الحياتية المكتسبة بما يتناسب مع كل موقف مولّد للقلق أو السلوك العدواني كل على حدة، وتزويدهم –من خلال التثقيف النفسي المتكرر– بدرجة من الوعي كفيلة بتمكينهم من التعرف على عناصر المواقف المشكل التي يمكن أن تواجههم خارج الحصص التدريبية وتحديد ما إذا كانت هذه المواقف تؤثر على القلق أو السلوك العدواني لديهم وبالتالي تمكنهم من تحديد نوع الاستجابة المتناسبة مع ما يتطلّبه كل موقف.

4-3 تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة للدراسة:

تهدف الفرضية الجزئية الثالثة للدراسة إلى دعم مصداقية نتائج الفرضية الجزئية الثانية والتي تم التحقق فيها من وجود فعالية للبرنامج التدريبي محل الدراسة في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين، حيث أنها تعنى بالكشف عن الفروق المحتملة بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي للمتغيرات التابعة لدى أفراد

المجموعة التجريبية، ومن أجل ذلك قمنا باللجوء إلى تطبيق متعدد لاختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples T-Test) لكل من القلق والسلوك العدواني معا، وتم اعتماد مستوى الدلالة (0.025) بعد تصحيحها بطريقة بونفيروني لتتلاءم مع عدد اختبارات "ت" المعتمدة، حيث أسفرت النتائج عن بلوغ قيم "ت" (2.501) و(6.373) بقيم احتمالية قدرها (0.025) و(0.000) لكل من القلق والسلوك العدواني على الترتيب وهي قيم دالة إحصائيا عن وجود فروق واضحة بين القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وتعبّر هذه الفروق على أن التدريب على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية قد أحدث تأثيرا إيجابيا لدى المراهقين وأدى إلى زيادة مرونتهم النفسية وقدرتهم على التكيف مع المواقف المولّدة للقلق والسلوك العدواني لديهم، ويمكننا ارجاع سبب تفوق الاختلافات الملاحظة في السلوك العدواني على نظريتها في القلق إلى الطبيعة المعقدة متعددة المستويات التي تميز القلق، فالسلوك العدواني ينتج عن تفاعل مؤثرات المحيط والأسرة والعوامل الذاتية للفرد ويعمد إلى التظاهر خارجيا عبر مجموعة من السلوكات اللّاتكيفية الملاحظة والقابلة للتعديل لدى مختلف الأفراد بطرق معيارية (Standard)، في حين أن القلق خبرة نفسية ذاتية تتم معايشتها على مستوى التوظيف النفسي للفرد وتشمل على مجموعة واسعة من التشخيصات والمثيرات والمسببات فتتطلب بذلك تكييف أكثر للطرق العلاجية والتدريبية بما يتناسب مع الحالة الفريدة لكل مراهق، وذلك لا ينفي فعالية التدريب في خفض القلق وانما يفسر التباين في مستواه مقارنة بالسلوك العدواني لدى مفردات عينة الدراسة.

وقد أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى السلوك العدواني للمجموعة التجريبية من المستوى المتوسط (الثالث) إلى المستوى المنخفض (الرابع) بمتوسط (45.1) درجة عن القياس القبلي ويتفق ذلك مع ما جاءت به نتائج دراسة ناصري (Naseri) وزميله باباخاني (Babakhani) لسنة (2014) حيث أثبتت فعالية البرامج القائمة على تدريب المهارات الحياتية في خفض السلوكات العدوانية لدى المراهقين وخصوصا الجانحين، ولكن تختلف في نتائجها مع الدراسة الحالية من ناحية متوسط الدرجات المخفضة ومنها العدوان المادي بمتوسط (2.54) درجة والعدوان اللفظي بمتوسط (3.27) درجة، وهو ما يظهر جانبا آخر للدراسة ويسلط الضوء على اختلاف درجة تأثير المهارات الحياتية باختلاف درجة وطبيعة التعبير عن السلوك العدواني بين أوساط عينة المراهقين، حيث يرجّح أن اختلاف متوسط الدرجات المنخفضة بين الدراستين يمكن أن يفسر بمدى التباين الواضح بين سبل التعبير عن العدوانية لدى مفردات المجموعة التجريبية وبين الجانحين الذين يتميزون بمستويات جد عالية من السلوك العدواني، ويزيد ذلك تعقيدا، تميز العدوانية لديهم بالتعبير الاندفاعي الذي يتعدى معايير المجتمع وحدود القانون مما يجعل أمر خفض درجته بشكل معتبر أمرا بالغ الصعوبة مقارنة بخصائص عينة الدراسة الحالية المتكيفين اجتماعيا. كما نجد تأثير عامل آخر ألا وهو الجنس، حيث تكونت

مجموعة دراسة ناصري وباباخاني من الذكور فقط في مقابل تشكيل الإناث للأغلبية ضمن المجموعة التجريبية للدراسة الحالية، وبيد أن الإناث أكثر اكتسابا وتوظيفا للمهارات الحياتية ذات المنحى الاجتماعي وهو ما توصلت إليه نتائج دراسة سانشيز–هيرناندو (Sanchez-Hernando) وآخرون (2021) وبالتالي يكنَّ أكثر احتمالا لتشكيل سند اجتماعي أقوى والتعبير الانفعالي بشكل لا يصعد حدة المواقف المشكلة مما قد يخفض متوسط درجات السلوك العدواني لدى مفردات الدراسة الحالية مقارنة بالذكور الجانحين.

كما نجد أنه على الرغم من أن مستوى المجموعة التجريبية في القلق لم يتغير حتى بعد التدخل التدريبي إلّا أن متوسط درجاتهم في القلق قد انخفضت بشكل ملحوظ وذلك بمتوسط (5.5) درجة وتتفق في ذلك مع نتائج الدراسة التي قام بها كل من محمد زاده (Mohammadzadeh) وزملاؤه لسنة (2019) حيث قام فيها الباحث بقياس أثر تعليم جملة من المهارات الحياتية كالوعي بالذات والتواصل ومهارات التعاطف، وتحسين المهارات البين–شخصية والتكيف، بالإضافة إلى حل المشكلات ومهارتي التفكير الناقد والإبداعي وذلك على الصحة النفسية لدى المراهقين الأيتام، وأسفرت نتائجها عن انخفاض القلق بمتوسط (2) درجة بين القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية وهو متوسط درجة معتبر قريب من نتائج الدراسة الحالية وقد يرجع الاختلاف الطفيف بينهما إلى احتواء البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) محل الدراسة على تدريب مهارات إضافية عن البرنامج الذي صممه محمد زاده ومنها مهارات تسيير الضغوط والضبط الانفعالي واتخاذ القرار، إضافة إلى مهارات توكيد وتقدير الذات، كما قد يرجع أيضا إلى اختلاف البيئة التي يعيش فيها مفردات المجموعة التجريبية لكل دراسة حيث تشير نتائج دراسة أجراها أحمد ريان وزملاؤه في الأردن (Rayan *et al.*, 2022) أن للبيئة المدرسية والمناخ الأسري علاقة عكسية بمستويات الضغط والقلق والاكتئاب لدى المراهقين وبالتالي يمكن اعتبار البيئة الأسرية الداعمة عامل مهم في تحسين الاستفادة من المهارات الحياتية وخفض القلق لدى المراهق، كما نجد أن درجة انخفاض القلق لدى المجموعة التجريبية للدراسة الحالية تختلف عن ما توصلت إليه دراسة وينارسونو (Winarsunu) وزملاؤه لسنة (2023) من انخفاض للقلق بمتوسط (26.6) درجة لدى الإناث المراهقات، وتضفي هذه الاختلافات بعدا آخرا لنتائج الدراسة، فكما كان الحال مع السلوك العدواني، يلعب الجنس عاملا مهما في اختلاف درجة تأثير المهارات الحياتية على القلق، كما أن دراسة وينارسونو تم تطبيقها في بيئة افتراضية جعلت الإناث من عينة الدراسة في وضع أكثر راحة واستقبالا لمحتواها وأكثر احتمالا لمشاركة مواقف مثيرة للقلق ذات طبيعة شخصية اكثر من ما هو الحال في التطبيق ضمن البيئة المدرسية بشكل جماعي للدراسة الحالية مما يثير التساؤلات حول دور بيئة التطبيق في مدى استفادة أفرادها من التدريب على المهارات الحياتية.

4-4 تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة للدراسة:

يتمحور نص الفرضية الجزئية الرابعة للدراسة حول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي للقلق والسلوك العدواني لدى المجموعة الضابطة التي لم تتلق البرنامج التدريبي (PSLS-TPa)، ونهدف من خلال تناول تحليل البيانات الإحصائية التي أثبتت دلالتها على صدق هذه الفرضية من تقديم معيار حاسم وثابت لفعالية البرنامج التدريبي محل الدراسة، فالتطبيق المتماثل في الحدود الزمانية –في نفس الوقت– للقياسين القبلي والبعدي للمتغيرات التابعة للدراسة بين المجموعة التجريبية والضابطة يمكنّنا من مقارنة متزامنة لتأثير العامل التجريبي (التأثير التدريبي) لدى المجموعة التجريبية بالسيرورة الطبيعية للقلق والسلوك العدواني لدى المراهقين في المجموعة الضابطة دون اجراء أي تدخل أو أي تغيير عليها، وتضفي هذه المقارنة طابع ثقة في نتائج الدراسة من الناحية المنهجية والإحصائية حيث يؤكد هاريس (Harris) وآخرون (2006) على أن التصميم شبه التجريبي الذي يتضمن المجموعات المقارنة (الضابطة) وقياسات قبلية–بعدية يساعد على التصدي لانتهاكات صدق التجربة (التدخل التدريبي) ويزيد الثقة في نتائجها من خلال الضبط الإحصائي لأثر المتغيرات المربكة (المشوِشة) (Confounding variables) وهي متغيرات من شأنها التأثير على تحديد العلاقة السببية بين البرنامج ونتائجه.

توصلت نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples T-Test) إلى بلوغ قيم "ت" (1.266) و(0.355) بقيم احتمالية قدرها (0.226) و(0.728) لكل من القلق والسلوك العدواني على الترتيب وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة آلفا (0.025) (طريقة تصحيح بونفيروني للقياسات المتعددة) دلالة على عدم وجود فروق بين القياسين، وتحقق الفرضية الجزئية الرابعة للدراسة يمكننا تحويل طبيعة الأثر الذي يحمله البرنامج والتدريبي وفعاليته في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية من مجرد أثر ملاحظ إلى أثر سببي (Cause-Effect) صحيح، فوجود تغيير في درجات المتغيرات التابعة (القلق والسلوك العدواني) لدى المراهقين من المجوعة التجريبية بعد التدريب على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية مع ثبات نسبي في درجات المراهقين الذين لم يتلقوا هذا التدريب، وذلك بالأخذ بعين الاعتبار تساوي التباين في درجاتهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي، هو ما يمكننا من الاستدلال السببي لمصدر التغيير الحاصل وعزوه لتأثير البرنامج التدريبي وبالتالي ثبوت فعاليته في خفض القلق والسلوك العدواني، حيث يعتبر كل من كيم (Kim) وستاينر (Steiner) سنة (2016) أن لهذا النوع من الاستدلالات أهمية قصوى في الدراسات الاجتماعية وخاصة في مجال علم النفس، ويضيفان انه لا يتحقق إلا بتوفر جملة من الشروط التي تضمن

الصدق الداخلي للتصميم التجريبي المستخدم، ونجد منها عشوائية العينة وعشوائية تعيين مفردات المجموعات، وجود مجموعات مقارنة (ضابطة) و قياسات متعددة.

اضافة إلى ذلك، وبالنظر إلى متوسط الدرجات القبلية (31.0000) و(110.8667) والبعدية (32.6000) و(111.8667) للقلق والسلوك العدواني على الترتيب –وعلى الرغم من أنها قيم غير دالة من الناحية الإحصائية– تجدر الإشارة إلى أن القلق لدى مفردات عينة المجموعة الضابطة قد ارتفع بعد مرور فترة التطبيق التدريبي بمتوسط (2.6) درجة، مع ارتفاع متوسط درجة السلوك العدواني لديهم بمتوسط (1) درجة، ويمكن تفسير هذا الارتفاع الطفيف بوجود عوامل فاعلة وأسباب ذاتية تختلف من مراهق إلى آخر ضمن المجموعة الضابطة منها مشاكل عائلية، اضطرابات نفسية مصاحبة أخرى، تأثير الوسط الدراسي وجماعة الرفاق أو خليط من هذه العوامل ولا يمكن تحت ظروف اجراء الدراسة تحديد العوامل المؤثرة بالضبط وانما يمكن اقتراح مجموعة من الأسباب المحتملة التي أثرت على مستوى القلق والسلوك العدواني لديهم في غياب المتابعة النفسية لمفردات المجموعة الضابطة وعدم استفادتهم من التدريب على جملة من المهارات الحياتية مما جعلهم معرّضين لاستمرار اعتمادهم على أساليب لا تكيفية في التعامل مع مشاكل الصحة النفسية لديهم، كما يمكن أن يرجع سبب هذا الارتفاع الطفيف إلى استجابة هؤلاء المراهقين إلى أدوات القياس القبلي (مقياس القلق ومقياس السلوك العدواني والعدائي) على شكل مثيرات بيئية تزيد من الانتباه الانتقائي للمراهقين نحو مشاكل القلق والسلوك العدواني لديهم وتجعلهم أكثر عرضة لتقديم تقرير ذاتي مضخم لشدتها في حالة تكرار القياس مرة أخرى.

4-5 تحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة للدراسة:

تحدد كل من فوكس (Fox) وآخرون (2004) معايير التصاميم البحثية والاجراءات الإحصائية الواجب تحققها من أجل تقييم فعالية (Effectiveness) التدخلات (Interventions) ضمن البحوث العلمية بأشكالها المتعددة منها العلاجية والارشادية أو التدريبية مثل ما هو الحال في دراستنا الحالية، وتشمل هذه المعايير على وجوب الاعتماد على القياسات المتكررة لقيم المتغيرات التابعة (قبلي–بعدي) لدى نفس المفردة من عينة الدراسة في نقاط زمنية مختلفة لتمثيل حالتهم قبل وبعد إجراء التدخل، وجوب اعتماد مجموعة تجريبية أو مجموعتين أو أكثر (تجريبية وضابطة أو عدة مجموعات ضابطة)، ووجوب اللجوء إلى تحليل احصائي يضمن اكتشاف مدى تغير حالة المشاركين في الدراسة تبعا للتدخل المعتمد، وتبعا لذلك، وبعد التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للقلق والسلوك العدواني بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية أخذا بعين الاعتبار تساوي التباين بين

المجموعتين على القياس القبلي لتطبيق البرنامج التدريبي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للقلق والسلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي الذي أظهر انخفاضا دالا في درجات القلق (متوسط 5.5 درجة) والسلوك العدواني (متوسط 45.1 درجة) لدى المراهقين مقارنة بمفردات العينة الضابطة الذين لم يتلقوا أي تدخل تدريبي، تم التحقق من صدق الفرضية العامة للدراسة وثبوت فعالية البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية (PSLS-TPa) في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين.

ويعتبر البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) فعّالا في خفض القلق والسلوك العدواني معا باعتبار التفاعل القائم بينهما الذي يجعل المراهق ضمن حلقة مفرغة يتم فيها تعزيز السلوك العدواني عبر اعراض القلق وتعزيز القلق عبر التعبير العدواني، حيث نجد أن القلق قد يظهر عبر السلوك العدواني الأدواتي/الذرائعي (Instrumental aggression) عن طريق ميكانيزم التنفيس الاندفاعي أو المرور إلى الفعل (Acting out) والذي يلجأ إليه المراهقون من أجل إنشاء مكانتهم الخاصة بين أقرانهم والانتماء ضمن جماعة الرفاق (Meeus *et al.*, 2016)، وبالمثل يمكن أن يؤدي لجوء المراهق إلى سلوكات عدوانية تتعدى معايير المجتمع وحدوده إلى ظهور الشعور بالذنب أو القلق المفرط حول العقاب والانعكاسات السلبية لذلك السلوك، كما أن البرنامج التدريبي يمتلك فعالية في خفض القلق والسلوك العدواني كل على حدة بدلالة الفروق ونتائج اختبارات "ت" للعينات المترابطة. وفي كلتا وضعيتي الفعالية، نجد أن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي أثبتت فعالية البرامج القائمة على تدريب المهارات الحياتية باختلاف أنواعها في خفض القلق والسلوك العدواني مثل دراسة حسين خان زادة (Hosseinkhanzadeh) وآخرون سنة (2013) والتي كانت مطابقة للدراسة الحالية في المتغيرات المدروسة، أو مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت أثر التدريب على المهارات الحياتية على القلق والسلوك العدواني أو إحدى مؤشراتهما كالضغط والغضب كما هو الحال مع دراسة باغاي–مغدم وآخرون سنة (2012).

ومن أجل تحديد أدق لحجم ومدى فعالية البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) محلّ الدراسة تم اللجوء إلى قياس حجم الأثر الفعلي (الدلالة العملية) الذي حققه التدريب على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية ومدى خفضه لقلق والسلوك العدواني معا أو كل على حدة لدى المراهقين، وفي ذلك أسفرت نتائج مربع إيتا لقياس حجم الأثر للبرنامج التدريبي انطلاقا من مقارنة المجموعة التجريبية والضابطة عن وجود تأثير كبير (Large effect) للبرنامج التدريبي في خفض القلق بقيمة (0.255) وخفض السلوك العدواني بقيمة (0.469) وهو ما أكدته قيم "د" لكوهن للدلالة على حجم الأثر للبرنامج التدريبي انطلاقا من مقارنة القياسين القبلي والبعدي

للمجموعة التجريبية والتي جاءت بتأثير متوسط (Medium Effect) في خفض القلق بقيمة (0.645) وأثر كبير جدا (Large Effect) في خفض السلوك العدواني لدى المراهقين بقيمة (1.645)، ويرجع الاختلاف في قيم التأثير أن لكل طريقة قياس معيارها لتحديد حجم الأثر، ويرجع الاختلاف في أحجام ذلك التأثير (حجم ومدى الفعالية) أن اختبار مربع إيتا يأخذ بعين الاعتبار الفعالية التي يمتلكها البرنامج التدريبي في خفض القلق والسلوك العدواني معا، في حين أن "د" لكوهن يشمل فعالية البرنامج التدريبي في خفض القلق والسلوك العدواني كل على حدة.

وفقا لذلك، يمكننا تفسير الفعالية العالية للبرنامج التدريبي (PSLS-TPa) في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين بالرجوع إلى النهج المتكامل الذي يتبعه التدريب على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية ضمن تصميم البرنامج محل الدراسة، فالمهارات الحياتية النفس–اجتماعية المتضمن عليها تهدف إلى تعزيز الفعالية الذاتية والمرونة وتحسين التكيف العام للمراهق، وتم تناول موضوع القلق والسلوك العدواني ضمن التطبيق التدريبي من جانب أكثر ايجابية وفعالية باعتبارهما فرص لتعزيز النمو الذاتي للمراهقين من المجموعة التجريبية، وتدريبهم على طرق واستراتيجيات أكثر تكيفا تمكنهم من تسيير وإدارة خبرة القلق والعدوانية والتعامل مع المواقف المولّدة لها بتوظيف مكتسباتهم في كل مهارة من المهارات الحياتية أو ادماج مختلف المهارات التي ينطوي عليها محتوى البرنامج، حيث تؤكد العديد من الدراسات على أن انخفاض هذه المهارات لدى المراهق ومنها تقدير الذات السلبي، والتهيؤ المعرفي السلبي الذي يشمل الأفكار السلبية واللاعقلانية، إضافة إلى اختلال العلاقات الاجتماعية عبر التأثير السلبي للأقران والمشكلات الأسرية كلها تعتبر عوامل خطورة لظهور القلق والعدوانية لدى المراهق وهو ما أظهرته نتائج دراسة صالح (2020).

فنجد أن تدريب المراهقين من المجموعة التجريبية على مختلف المهارات الحياتية ذات المنحى المعرفي عبر مختلف الأنشطة التدريبية والأساليب التي تحفز الجوانب المعرفية للمراهق كالمناقشات الجماعية والعصف الذهني والتخيل قد مكنهم من استغلال هذه المهارات أحسن استغلال، فاكتساب وتوظيف التفكير الناقد أمر أساسي ضمن سيرورة تحديد عناصر المواقف المشكلة واكتساب القدرة على تحديد الأفكار السلبية اللاعقلانية التي يمكن أن تتشكل خلال تلك المواقف، وتقدير مدى تأثيرها على الشعور بالقلق بمختلف أنواعه وتتفق في ذلك نتائج الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها حاسلي (Haseli) وزميله رزاي (Rezaii) سنة (2013) والتي أثبتت فعالية التدريب على التفكير الناقد في خفض قلق الامتحان لدى المراهق، كما أن التدريب على مهارة التفكير الناقد قد مكّن المراهق من تصنيف المواقف الصعبة التي يتعرض لها وتقدير تبعاتها السلبية، وبالتالي تحول أمام تصعيده لحدة المشاكل. كما ساهم التدريب على التفكير والنشاط الإبداعي في سيرورة التعبير

البديل المتكيف عن القلق أو العدوانية التي قد يشعر بها المراهق إزاء موقف معين، ووفر لديه استراتيجية جديدة لتسيير الضغوط وتحييد الانتباه عن مصدر القلق، وساهم في نقل العدوانية عبر قناة جديدة مستحسنة اجتماعيا لا تتعدى حدود المراهق والآخرين ولا تسبب له تداعيات سلبية في مختلف جوانب التوظيف النفسي لديه (علاقاته الاجتماعية والأسرية، الحياة الدراسية..). ونجد أن التدريب على سيرورة حل المشكلات قد وفّر للمراهقين فرصة تناول مختلف المواقف الحياتية بشكل أكثر مرونة، حيث أن كل موقف يحمل في طياته مجموعة من الحلول المختلفة والتي تمكّن المراهق عبر اكتسابه لهذه المهارة من تقييمها وتحديد تبعات السلوكات العدوانية التي قد يتخذها، أو تقييم الأثر قصير وطويل المدى لحالة القلق على سير حياته وأهدافه، وبالتالي يتمكّن من اتخاذ قرارات مستنيرة تتعدى حدود المواقف والمشاكل التي يتعرض إليها إلى أخذها بصورة أشمل تهدف إلى تحقيق فعاليته الذاتية.

وسمح التدريب على المهارات الحياتية ذات المنحى الانفعالي للمراهقين بتحسين الوعي الذاتي لديهم وتحديد قدراتهم وكفاءاتهم الذاتية وقيمهم التي تقود سلوكاتهم وأهدافهم، وبالتالي تمكينهم من التعرّف بشكل أوضح على مسببات ومثيرات القلق والعدوانية لديهم، وفهم أكثر عمقا للمشاكل التي يتعرضون لها، وتدعيم سيرورة اتخاذهم للقرار وحل المشكلات بزيادة احساس الفعالية الذاتية النابع عن وعيهم بالقدرات والكفاءات التي يتمتعون بها. كما ساهم العمل على تحسين المراهقين لتقدير الذات في تكوين صورة ايجابية عن الذات وزيادة المرونة في التعامل مع الواقف المقلقة والمحبطة، وتفادي التعبير العدواني عن الشعور بالنقص وعدم الكفاءة، إضافة إلى أن اللجوء إلى توكيد الذات والتدريب عليها عبر أسلوب لعب الأدوار ومحاكاة مواقف اجتماعية حقيقية أكسب المراهقين قدرة على التعبير عن الذات (الأفكار، الانفعالات، الحاجات، الحدود...) بشكل أكثر فعالية وهو ما يتفق مع نتائج دراسة عباسي (Abbasi) وزملاؤه سنة (2018) التي أقرّت نجاعة التدريب على تقدير الذات والتعبير عن الذات في خفض العدوانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. وسمحت مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط من تمكين المراهقين من تعلم تقنية التأريض كإحدى تقنيات الاسترخاء من أجل تسيير الانفعالات مفرطة القلق أو الغضب، أو التعامل مع الأعراض الجسدية للقلق والسلوك العدواني ومنها ارتجاف الأطراف وسرعة التنفس وزيادة ضربات القلب، كما تم تدريب المراهقين على أهمية تسمية الانفعالات وتحديد درجتها من أجل ضبطها بشكل يتلاءم مع خصوصية كل موقف، والتمكن من عدم الانسياق خلف تلك الانفعالات ومنعها من قيادة سلوكات المراهق وتصرفاته وهو ما أكدت عليه نتائج دراسات روميرو–لوبيز (Romero-López) وآخرون سنة (2021) حول فعالية الضبط الانفعالي والتثبيط في خفض السلوك العدواني ودراسة نسايان

(Nesayan) وزملاؤه سنة (2017) حول فعالية التدريب على مهارة الضبط الانفعالي في خفض القلق لدى المراهقين.

أظهر الاعتماد على أساليب تفاعلية متعددة أهمها النمذجة ولعب الادوار والتفاعل الجماعي نجاعة في تدريب المراهقين من المجموعة التجريبية على محتوى المهارات الحياتية ذات المنحى الاجتماعي وتحسين مهارة التعاطف الوجداني لديهم، وتمكينهم من استغلال سبل التواصل الفعّال كإحدى طرق توكيد الذات والتعبير عن الحاجات وحل الصراع بشكل لا يتعدى حقوق المراهق (يولّد لديه القلق)، أو يتعدى حدود الآخر (اللجوء إلى العدوان اللفظي أو المادي). كما أن التدريب على المهارات بين–الشخصية ساهم بشكل اساسي في مساعدة المراهقين على بناء سند اجتماعي قوي، وإنشاء مكانة ضمن جماعة الرفاق، مما أدى إلى زيادة شعورهم بالانتماء والاندماج ضمن المحيط، وأكسبهم القدرة على التفريق بين العلاقات الاجتماعية السوية التي تدعم خفض القلق والسلوك العدواني لديهم وبين العلاقات غير الصحية التي تمارس نوع من الضغط من أجل تعزيز السلوكات اللّاتكيفية لديهم عبر اكسابها قيمة اجتماعية (ضغط الأقران)، فالمراهق ضمن البرنامج التدريبي تمكّن من تعلّم مفهوم الفروق الفردية وتحديد أهدافه الخاصة وفقا لقيمه ومعاييره الذاتية، ما سمح له بتفادي الآثار السلبية للبيئة المحيطة به خاصة على ظهور السلوك العدواني لديه، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة جافيدي وغارامودي سنة (2019) والتي أكد فيها الباحثون على فعالية التدريب على المهارات الحياتية ذات الطبيعة الاجتماعية وسبل التكيف في خفض العدوانية لدى المراهقين.

5- مناقشة نتائج الدراسة على ضوء أهدافها:

تعتبر الأهداف المسطّرة للدراسة الحالية كخط أساس يقود سير البحث ويضبط حدوده ويحدد المنهجية المتبعة من أجل تناول فرضيات الدراسة وتساؤلاتها بشكل أكثر دقة وموضوعية، ولا يمكن عرض نتائج أي دراسة دون أن يذكر الباحث مدى تحقق أهدافها، من أجل إضفاء مزيد من المصداقية على تلك النتائج، وفتح المجال أمام آفاق بحثية أخرى للدراسة، وتثمين دور التطبيق الميداني في تحديد الامتداد بين ما هو مفترض وما هو واقعي أثناء إجراء الدراسة.

فنجد أنه قد تم التحقيق الكلّي لأهداف الدراسة التي تتميز بطبيعة وأهمية منهجية وإجرائية عبر تصميم تكاملي للبرنامج التدريبي محل الدراسة وأداة قياس خاصة بمحتواه ومن ثم تحديد الخصائص السيكومترية لها، حيث يقوم كلا التصميمين على عدد ومفهوم نفس المهارات الحياتية النفس–اجتماعية ومؤشراتها العملية القابلة للتطبيق والقياس، كما نجد أن الأهداف الاجرائية للبرنامج التدريبي محققة كلية من خلال تصميم البرنامج بشكل يضمن للمراهق المتدرّب تحصيل المعرفة والتثقيف النفسي حول محتوى المهارات الحياتية والقلق والسلوك

العدواني، تطبيق مكتسباتهم داخل الحصص التدريبي من خلال الأنشطة التفاعلية الخاصة بكل حصة تدريبية، وتطبيق مكتسباته في بيئة واقعية خارج الحصص التدريبية من خلال أدائه للواجبات المنزلية. إضافة إلى أنه من خلال ما توصلنا إليه عبر التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة ونتائج، نجد أن الهدف الأساسي للدراسة والبرنامج التدريبي والمتضمن على تقصي وثبوت فعالية البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية (PSLS-TPa) في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين من عينة الدراسة محقق بشكل كلّي.

أما فيما يخص الأهداف المتعلقة بمدى تنمية المهارات الحياتية النفس–اجتماعية حسب أنواعها وهي المهارات الحياتية ذات المنحى المعرفي، الانفعالي، والاجتماعي، فنجد أنها قد تحققت بشكل كلي استدلال على ارتفاع متوسط درجات المهارات الحياتية لدى المراهقين من أفراد المجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي من المستوى المتوسط إلى المرتفع بمتوسط (14.2) درجة بالنسبة للمهارات الحياتية ذات المنحى المعرفي، و(11.5) درجة بالنسبة للمهارات الحياتية ذات المنحى الانفعالي، و(7.1) درجة بالنسبة للمهارات الحياتية ذات المنحى الاجتماعي، و(32.8) درجة بالنسبة للمهارات الحياتية النفس–اجتماعية ككل، وذلك استدلال على النتائج الموضحة في الجدول الموالي والتي توضح البيانات الإحصائية لمتوسط درجات المجموعة التجريبية في المهارات الحياتية المتضمنة في البرنامج التدريبي محل الدراسة وما يقابلها من مستويات:

الجدول رقم (44): المستويات الموافقة لمتوسط الدرجات القبلية–البعدية للمهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى المجموعة التجريبية

	القياس القبلي			القياس البعدي		
	متوسط الدرجات	الإنحراف المعياري	المستوى	متوسط الدرجات	الإنحراف المعياري	المستوى
م.ح ذات المنحى المعرفي	79.6667	23.72361	متوسط	93.8667	20.85620	مرتفع
م.ح ذات المنحى الانفعالي	76.1333	26.35165	متوسط	87.6667	17.83522	مرتفع
م.ح ذات المنحى الاجتماعي	51.0000	16.83109	متوسط	58.0667	11.46091	مرتفع
المهارات الحياتية النفس–اجتماعية	206.8000	65.65081	متوسط	239.6000	46.55381	مرتفع

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على مخرجات (SPSS25) و[الملحق رقم 04].

في حين أنه لا يمكننا أن نجزم بالتحقق الكلّي لهدف الدراسة المتضمن على معرفة مدى ملائمة هذا النوع من البرامج التدريبية للطور الثانوي من التعليم ومدى إمكانية الاستفادة من التدخلات النفسية المبرمجة عن طريق التدريب ضمن البيئة المدرسية، حيث يتطلب تحقيق هذا الهدف توسيع مجال الدراسة وادماج أطر قانونية وإدارية ووزارية أخرى من اجل متابعة مشروع تطبيق البرنامج داخل البيئات المدرسية، إلّا أنه يمكننا قبول

التحقق الجزئي لهذا الهدف انطلاقا من التجاوب الحسن للعاملين في المؤسسة ونجاح عملية التنسيق الاداري من أجل تحقق تطبيق البرنامج داخل بيئة مدرسية والتي أسفرت نتائجه عن فعالية هذا النوع من التدخلات مما يفتح المجال أمام وضع توصيات للدراسة بتطوير البحث والمساعي فيما يتعلق بتحقيق هذا الهدف. وبالمثل لا يمكننا الجزم بالتحقق الكلّي للهدف الإجرائي للبرنامج التدريبي المتضمن على اكتساب وتطوير المراهق للمهارات الحياتية النفس–اجتماعية ضمن برنامج (PSLS-TPa) وتوظيفها في حياته اليومية بصفة مستقلة وواعية، حيث يتطلب ذلك متابعة طولية طويلة المدى لأثر الفعالية المثبتة للبرنامج التدريبي على عينة المراهقين من المجموعة التدريبية، ودراسة الحالة الفريدة لكل مفردة منهم على حدة، لذلك يمكننا القول بالتحقق الجزئي لهذا الهدف استدلالا على نجاعة البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الحياتية لدى المراهقين انطلاقا من تحسن درجاتهم واكتسابهم مستوى مرتفع لتلك المهارات.

6- عرض عام لنتائج الدراسة:

تمثلت نتائج الدراسة الحالية فيما يلي:

- وجود فعالية مرتفعة للبرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية–النفس–اجتماعية في خفض القلق والسلوك العدواني بالأخذ بعين الاعتبار التفاعل القائم بينهما لدى المراهقين، وتحقق الفرضية العامة للدراسة.
- وجود فعالية مرتفعة للبرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية–النفس–اجتماعية في خفض القلق والسلوك العدواني كل على حدة لدى المراهقين، وتحقق الفرضية العامة للدراسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة آلفا (0.05) و(0.01) بين المجموعتين التجريبية والضابطة للدراسة على القياس البعدي للقلق والسلوك العدواني، وتحقق الفرضية الجزئية الثانية للدراسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة آلفا (0.025) بين القياس القبلي والبعدي للقلق والسلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي، وتحقق الفرضية الجزئية الثالثة للدراسة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة آلفا (0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة للدراسة على القياس القبلي للقلق والسلوك العدواني، وتحقق الفرضية الجزئية الأولى للدراسة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة آلفا (0.025) بين القياس القبلي والبعدي للقلق والسلوك العدواني لدى المجموعة الضابطة التي لم تتلق البرنامج التدريبي، وتحقق الفرضية الجزئية الرابعة للدراسة.
- وجود حجم أثر كبير للبرنامج التدريبي (PSLS-TPa) في خفض القلق والسلوك العدواني باعتبار التفاعل القائم بينهما لدى المراهقين بدلالة قيم مربع إيتا لحساب حجم الأثر.

- وجود حجم أثر كبير جدا للبرنامج التدريبي (PSLS-TPa) في خفض السلوك العدواني وأثر متوسط في خفض القلق كل على حدة لدى المراهقين بدلالة قيم "د" لكوهن لحساب حجم الأثر.

خلاصة

اختص الفصل السادس والأخير من الدراسة الحالية بتناول نتائجها من عدة وجهات، فقد تم من خلاله عرض نتائج الدراسة فيما يتعلق بحساب الدلالة الإحصائية والتحقق من صدق كل من الفرضية العامة للدراسة والفرضيات الجزئية الأربعة، وذلك من خلال عرض نتائج الأساليب الإحصائية المستخدمة والتي تمثلت في تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة أحادي الاتجاه، تحليل التباين الأحادي، اختبار "ت" للعينات المترابطة لتحديد الفروق في درجة القلق والسلوك العدواني على القياسات (القبلي والبعدي) وبين المجموعات (التجريبية والضابطة) والذي أسفرت نتائجه عن التحقق من صحة الفرضيات الجزئية للدراسة وتأكيد فعالية البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين، كما تم عرض نتائج الدراسة العملية المتعلقة بحساب حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج في قيم المتغيرات التابعة عن طريق اعتماد اختبار مربع إيتا و"د" لكوهن لحساب حجم الأثر والتي أسفرت نتائجها عن وجود حجم أثر كبير فعالية البرنامج التدريبي محل الدراسة.

بالإضافة إلى ذلك، تم تخصيص جزء معتبر من هذا الفصل من أجل مناقشة وتحليل وتفسير النتائج المتوصّل إليها فيما يتعلق بكل فرضية جزئية على حدة عبر التأكيد على أهميتها وخدمتها لأهداف الدراسة وموطن الاستفادة منها في التحقق من الفرضية العامة للدراسة، ومن ثم مناقشة نتائج الفرضية العامة وتقديم تفسير للكيفيات التي تحقق من خلالها خفض القلق والسلوك العدواني انطلاقا من تنمية المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى المراهقين ومدى تأثير الأساليب التدريبية والأنشطة الخاصة بمؤشرات كل مهارة على القلق والسلوك العدواني لديهم. وقمنا بختام هذا الفصل بمناقشة نتائج الدراسة على ضوء أهدافها العامة والأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي وتحديد مدى تحققها، وتقديم عرض عام للنتائج كلية.

خاتمة

خاتمة:

يعتبر ارتفاع مستويات القلق وسوء تسيير وتفريغ العدوانية عبر السلوكات العدوانية من أكثر مشاكل الصحة النفسية التي تؤرق حياة المراهقين في هذه المرحلة النمائية الانتقالية. وفي ظل عصر سريع التغيير ومتزايد التطلّب وجب التركيز على محاولة توجيه المراهقين إزاء تسخير الفرص التي تقدمها هذه المرحلة نحو تحقيق النمو الشخصي والمرونة النفسية وتطوير الذات وزيادة حس الفعالية الذاتية، فتتحول بذلك خبرة القلق – في حدوده المتوازنة– إلى مؤشر دال على إمكانات التطور والتحسين واختبار مواقف حياتية جديدة تسمح ببناء شخصية المراهق، وتتحول العدوانية –ذات التعبير المتكيف– إلى قوة دينامية توجّه التعبير عن الذات وزيادة الدافعية للإنجاز والتنافس والقيادة لدى المراهقين. ولعل من أبرز وأهم الطرق التي تمكن المراهق من تحقيق هذا التغيير في تناول خبرة القلق والسلوك العدواني نجد جملة من المهارات الحياتية النفس–اجتماعية ومنها التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرار، ومهارات الوعي بالذات وتقديرها وتوكيدها وتسيير الضغوط وضبط الانفعالات، ومهارات التواصل والتعاطف الوجداني وبناء العلاقات الاجتماعية، حيث تعمل المهارات من هذه النوع النفس–اجتماعي على تعزيز تحكّم المراهق في ردوده الانفعالية وتسيير سلوكاته لاتجاه أكثر تكيفا، وتعزيز قدرته على التأقلم مع تحديات الحياة اليومية وبالتالي حسن تسيير المواقف المولّدة للقلق والسلوك العدواني لديه، بالإضافة إلى تعزيز العلاقات الاجتماعية وتمكين المراهق من بناء شبكة دعم قوية ومتماسكة تقدم له السند الاجتماعي، ويقدم له التدريب على هذه المهارات القدرة على تحديد الأهداف وتطوير استراتيجيات لتحقيقها والتمكن من حل المشكلات بفعالية وتحقيق الشعور بالإنجاز، وبذلك تكون المهارات الحياتية النفس–اجتماعية عاملا أساسيا في تحويل خبرة القلق والسلوك العدوانية لدى المراهقين إلى فرص للنمو وتعزيز الصحة النفسية.

وهو ما تم تأكيده من خلال نتائج الدراسة الحالية، حيث تم التوصل إلى أن البرنامج التدريبي محلّ الدراسة والذي يقوم على بناء وتنمية وتطوير وتحسين استخدام المراهقين لهذه المهارات الحياتية إزاء مواقف مولّدة للقلق أو محفزة للسلوكات العدوانية يؤدي إلى خفض القلق والسلوك العدواني باعتبار التفاعل القائم بينهما أو كل متغير على حدة، وذلك استدلالا على الفعالية العالية وحجم التأثير الكبير للبرنامج التدريبي (PSLS-TPa)، والدلالة الإحصائية للفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي وبين درجات المجموعة الضابطة والتجريبية عل القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مقارنة بعدم وجود نفس التباين بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة بالرغم من انطلاق المجموعتين من نفس

نقطة القياس (عدم وجود فروق بين المجموعتين على القياس القبلي)، وإثر ذلك، تمكنا من تقديم جملة من التوصيات العملية وآفاق بحثية ممكنة تمثلت فيما يلي:

توصيات الدراسة:

لا تكتمل الدراسة ضمن البحث العلمي إلا بتقديم توصيات واقعية قابلة للتطبيق من أجل تثمين النتائج المتوصّل إليها، ونقدم منها:

- دعوة الجهات القانونية والحكومية وصُنّاع القرار إلى إدماج البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) وهذا النوع من البرامج القائمة على تدريب وتعليم المهارات الحياتية ضمن المناهج التعليمية التربوية في المدارس الثانوية الجزائرية، وتكييفه وفقا لخصائص باقي الشرائح العمرية للمتعلمين ما يمكّن من إدماجه ضمن مختلف مراحل التعليم (الابتدائي، المتوسط، والثانوي) تفعيلا لدور التدخلات النفسية المبكرة في الأطر المدرسية.

- تخصيص موارد مادية وبشرية من أجل إدماج البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) محل الدراسة ضمن الإطار التعليمي التربوي، وذلك بدراسة معمقة لمشروع الإدماج من ناحية مناسبة محتوى البرنامج، الميزانية التي يمكن تخصيصها، والأدوات اللازمة، وتدريب المختصين المسؤولين عن التطبيق، ودراسة الجوانب القانونية والاقتصادية المترتبة عن هذا الإدماج، وتقييم وتقويم التبعات الممكن أنّ تترتب عنه.

- تكييف محتوى البرنامج التدريبي (PSLS-TPa) محل الدراسة ليكون أكثر موضوعية وذلك بتخصيصه في التدريب على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية بشكل عام فقط، أو التوسع فيه ليشمل التدريب على هذه المهارات لاستهداف مواضيع أخرى (غير القلق والسلوك العدواني) ضمن إطار الصحة النفسية للمراهق.

- الدعوة إلى تفعيل دور جماعة الرفاق والتعاون بين المراهقين في إطار تعزيز اكتساب المهارات الحياتية النفس–اجتماعية، وذلك من خلال إقامة نوادي متخصصة في تلك المهارات عبر نظام نشاط النوادي المدرسية تحت إطار عمل الجمعيات الثقافية، الرياضية، المدرسية الجزائرية (ACSS: Assemblage Culturel Sportif Scolaire).

- تأسيس مراكز متخصصة في التدريب على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية على مستوى مختلف الجامعات عبر التراب الوطني، أو إدماج هذا النوع من البرامج ضمن خلايا المتابعة النفسية الجامعية من أجل تدعيم الجسر القائم بين تحصيل المعرفة الأكاديمية وتنمية الجوانب الشخصية والاجتماعية، والتحضير لسوق العمل لدى فئة اليافعين.

- تفعيل المشاركة النشطة للآباء والأسر ضمن البرامج التدريبية القائمة على تدريب المهارات الحياتية من خلال تضمين ورش عمل وتدريب لفائدة أفرادها تتعلق بمحتوى البرامج والمهارات التي يتضمنها بهدف التثقيف

النفسي، وتزويدهم بأنشطة وواجبات منزلية تهدف إلى تعزيز مكتسبات البرنامج لدى المراهق ضمن بيئة منزلية داعمة وفعالة.

- تعزيز التعاون متعدد التخصصات (النفسية، الاجتماعية، الأرطفونية، الطبية...) من أجل تصميم برامج ذات نهج شمولي ومتكامل قائمة على تدريب وتنمية المهارات الحياتية في مختلف المجالات ذات الأهمية (الصحة، الشؤون المدنية والقانونية، الحياة السيبيرانية...).

- توسيع مجال الاستفادة من المهارات الحياتية ليشمل المجالات المهنية والتدريب المهني.

- زيادة الوعي المجتمعي بأهمية المهارات الحياتية، وخاصة ذات الطبيعة النفس–اجتماعية، من خلال حملات التوعية والتحسيس الموسعة.

- استخدام أداة الدراسة المتمثلة في مقياس (PSLS-YS) في عمليات التقييم والتقويم في مختلف البيئات البحثية أو التعليمية، ومراكز التدريب والتكوين، وبيئات التدخل النفسي العلاجي والإرشادي حسب ما تقتضيه الحاجة إلى ذلك.

آفاق ومقترحات بحثية:

بهدف إثراء مجال البحث في المهارات الحياتية والتدريب عليها خاصة ضمن الوطن العربي، ومن خلال ما تم التطرق إليه في إطار الدراسة الحالية، يمكننا تقديم المقترحات البحثية الموالية:

- دراسة تتبعية طولية للأثر طويل المدى لفعالية البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين من خلال استهداف القياس التتبعي على فترات زمنية مطولة (شهر، 3 أشهر، 6 أشهر، سنة، 2 سنوات ...).

- البحث في نفس موضوع الدراسة الحالية بطريقة مطابقة (نفس المتغيرات والعينة)، وذلك بتغيير الصبغة الزمانية والمكانية للموضوع من أجل إعادة التحقق من فعالية البرنامج التدريبي وثبات النتائج عبر مختلف الحدود الممكنة للدراسة (دراسة في المناطق الريفية الصحراوية أو المدن الكبرى، مقارنة بين فعالية البرنامج بين المناطق الريفية والحضرية..).

- البحث في نفس موضوع الدراسة الحالية بطريقة مماثلة، وذلك بتغيير الصبغة البشرية واستهداف عينات بحثية ذات خصائص أخرى (تغيير الفئة العمرية ودراسة فعالية البرنامج لدى الأطفال، استهداف أحد الجنسين (أنثى–ذكر) دون الآخر بالدراسة أو المقارنة في النتائج بين الجنسين، تناول فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وتعزيز الاندماج الاجتماعي لديهم من خلال المهارات الحياتية، أو تعزيز الأداء المعرفي لدى كبار السن عبر البرنامج التدريبي..).

- دراسة فعالية البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية (PSLS-TPa) بعد تكييفه على متغيرات تابعة أخرى (تقدير الذات، الصحة النفسية والصلابة النفسية، الاكتئاب وإيذاء الذات..).

- دراسة الدور الوسطي لدرجة المهارات الحياتية النفس–اجتماعية بين اضطراب ما بعد الصدمة (أو إحدى الاضطرابات النفسية) وتظاهر مختلف الاضطرابات النفسية الأخرى (الاكتئاب، ايذاء الذات ومحاولات الانتحار...).

- دراسة طبيعة العلاقة القائمة بين المهارات الحياتية النفس–اجتماعية ومختلف الاضطرابات النفسية.

- دراسة فعالية التطبيق الافتراضي (تدخل عبر الانترنت) للبرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية (PSLS-TPa) محلّ الدراسة بعد تكييفه وأثره على متغيرات تابعة مختلفة.

- دراسة أثر التدريب على المهارات الحياتية المتعلقة بإطار التكنولوجيا وسبل تسيير الحياة السيبرانية في الحد من التبعات السلبية لإساءة استخدام الأنترنت (الإدمان على الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، الإدمان على المواد الإباحية، الاستغلال الجنسي عبر الانترنت، التنمر الإلكتروني وغيرها) كمتغيرات تابعة.

- دراسة أثر التدخل النسقي القائم على إدماج الأسرة في اكتساب بعض المهارات الحياتية لدى المراهقين، أو تكييف البرنامج التدريبي ليشمل الدور الأسري في تنمية هذه المهارات لدى المراهق.

محدودية الدراسة (Study Limitiations):

تعتبر الخيارات المنهجية الممكنة (أساليب التحليل والمنهج المعتمد، أسلوب المعاينة، طرق التحقق من النتائج، أدوات جمع البيانات..) ضمن موضوع الدراسة الواحدة متعددة ومختلفة خاضعة لعدة عوامل منها المرجعية المنهجية التي يعتمد عليها الباحث، تساؤلات الدراسة وأهدافها، المتغيرات المستقلة والتابعة، مستويات القياس وطبيعة البيانات المجموعة، التصميم البحثي المختار الإطار النظري المعتمد وغيرها من العوامل الشخصية مثل مدى تحكم الباحث في الأدوات والأساليب المختارة، الوقت والموارد المتوفرة له ومدى الجهد الممكن بذله في الدراسة. ومن أجل ذلك، بالرغم من أن محاولة اختيار الخيارات المنهجية ضمن الدراسة الحالية بطريقة مناسبة في إطار هذه العوامل وخصوصا أهداف الدراسة، إلا أنه توجد العديد من الخيارات الأخرى والتي كان في الإمكان أن تعطي طابعا آخر للدراسة ونجد منها:

- غياب القياس التتبعي، فبالرغم من أن القياسين البعدي والقبلي كافيين منهجيا وإحصائيا من أجل التحقق من وجود فعالية للبرنامج التدريبي من عدمها (هدف الدراسة الأساسي) إلّا أن القياس التتبعي يضيف بعدا آخر للدراسة وهو تتبع أثر الفعالية المقاسة على المدى الطويل.

- استخدام البحث التجريبي بتصميم شبه تجريبي، ما لا يسمح بالضبط المطلق للمتغيرات الدخيلة التي يمكن أن تؤثر في نتائج الدراسة كما هو الحال في التصميم التجريبي المطلق، إلا أنه يسمح بإمكانية تحقيق الصدق الخارجي للدراسة وتعميم النتائج.

- وجود اختبار احصائي آخر كان ليكون أنسب لتحليل الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى نفس المجموعة (التجريبية أو الضابطة) في كل من القلق والسلوك العدواني في نفس الوقت دون اللجوء إلى تعديل مستوى الدلالة آلفا، وهو اختبار مربع "ت" لهوتيلينغ (Hotelling's T-Squared)، إلا أن برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS25) لا يدعم تحليل نتائج هذا الاختبار، وبالتالي فإن تطبيقه يتطلب التمكّن من برنامج إحصائي آخر لا يقع استخدامه ضمن كفاءات الطالبة الباحثة ألا وهو برنامج آر (The R Software)، وهو في الأصل لغة برمجة للحوسبة الإحصائية (Programming Language) تسمح بالتحليل الإحصائي للبيانات خاصة في مجال البحوث الطبية والعصبية والاعلام الآلي والاقتصاد.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

1. ابريعم، سامية. (2016). مستوى الرهاب الاجتماعي لدى المراهقين في مدارس مدينة تبسة–الجزائر. *مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث*، *1*(2)، 29–58.
2. ابريعم، سامية. (2017). تقنين مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ"أمال باظه" (النسخة المصرية) على البيئة الجزائرية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *4*(1)، 372–397.
3. احمد السيد، عاشور عبد المنعم. (2023). تصور مقترح لاستخدام الأخصائي الاجتماعي نموذج الحياة في تنمية المهارات الحياتية لجماعات الطلاب الجامعيين ذوي الإعاقة الحركية. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية*، (62–الجزء2)، 327–364.
4. اغمين، نديرة. (2017). إشكالية السواء واللّاسواء في علم النفس المرضي. *حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والانسانية*، *20*، 693–713.
5. أيوب، حارث حازم.، وعبد، حسن حمد. (2013). التدريب المهني في العراق دراسة اجتماعية ميدانية في مدينة الموصل. *دراسات موصلية*، (39)، 123–150.
6. بريطل، جويرية.، وعلاونة، ربيعة. (2023أ). السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس خلال جائحة كورونا –دراسة ميدانية مع دراسة حالة–. *مجلة الفكر المتوسطي*، *12*(01)، 332–352.
7. بريطل، جويرية.، وعلاونة، ربيعة. (2023ب). مظاهر السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس خلال جائحة كورونا –دراسة ميدانية بثانوية محمد العربي بعرير طولقة، بسكرة–. *مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، *09*(01)، 453–488.
8. بزوخ، ابتسام.، وأحمان، لبنى. (2020). تأكيد الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين مجهولي النسب دراسة ميدانية ببعض مؤسسات الطفولة المسعفة. *دراسات نفسية وتربوية*، *13*(1)، 240–265.
9. بشير، حسام.، وحملاوي، عامر. (2015). دور التكوين في إكساب طلبة معاهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بعض المهارات الحياتية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (20)، 315–326.
10. بعلي، مصطفى. (2014). قلق المستقبل وعلاقته بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *6*، 63–77.

11. بلحسيني، وردة. (2013). التدخل السلوكي واستراتيجية التعرض (ET) في علاج القلق الاجتماعي. *مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية*، (10)، 71-86.

12. بني أرشيد، عبد الله محمد. (2017). أثر برنامج ارشادي لتنمية بعض المهارات الحياتية في خفض الغضب وزيادة الرضا عن الحياة لدى المراهقين. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية*، *14*(2)، 368-396.

13. بن تومي، آمال.، ومكي، محمد. (2021). دور العلاج المعرفي السلوكي في التعديل من السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة المتوسط بولاية تلمسان. *مجلة دراسات نفسية*، *12*(01)، 188-209.

14. بن عبد الله، فوزية. (2014). اضطرابات القلق العام "الإشكالية والمفهوم". *حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، *9*، 43-54.

15. بن عبد الله، هجيرة. (2018). *فاعلية برنامج ارشادي للتدريب على مهارات الحياة في الوقاية من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة "دراسة تجريبية بمدينة ورقلة"* [أطروحة دكتوراه]. تخصص الإرشاد النفسي التربوي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

16. بن عبد الله، هجيرة.، وبن زاهي، منصور. (2018). نحو تكييف برنامج بوتفان للتدريب على مهارات الحياة Life Skills Training Programe للوقاية من سلوكات التدخين والمخدرات والكحول والعنف في المدارس. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *33*، 799-816.

17. بن عمور، جميلة.، وبوجلال، سهيلة. (2021). القلق لدى المراهق المدمن على المخدرات في ضوء بعض المتغيرات الشخصية. *مجلة الراصد لدراسات العلوم الاجتماعية*، *1*(2)، 22-36.

18. بن مصمودي، علي.، وبورحلة، نبيل. (2020). السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين بالثانوية ومستوى تقديرهم لذاتهم. *دراسات وأبحاث المجلة العربية للأبحاث والدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *12*(1)، 717-727.

19. بن منصور، منال.، ومرايحي، حسين. (2021). مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء التدريس بالمقاربة بالكفاءات –دراسة ميدانية بولاية قسنطينة–. *مجلة العلوم الانسانية لجامعة أم البواقي*، *8*(03)، 752-766.

20. بن هادية، علي.، البليش، بلحسن.، وبن الحاج يحيى، الجيلاني. (1991). *القاموس المدرسي* (ط7). المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

21. بوالصوف، نجلاء.، وسعادو، أسماء. (2022). مقياس المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YS): البناء وتقييم الخصائص السيكومترية. *مجلة الروائز*، *6*(2)، 294–317.

22. بوجرادة، عبد الله. (2012). الأبعاد النفسية للسلوك العدواني عند لاعبي كرة القدم. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (7)، 35–49.

23. بوفرسن، فوزي علي.، وبوفرسن، نادية علي. (2021). المهارات الحياتية في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة الدراسات و البحوث التربوية*، *1*(2)، 142–182. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1459061

24. بوقفة، إيمان. (2020). *فعالية العلاج بالتقبل والالتزام في التخفيف من أعراض الوسواس القهري* [أطروحة دكتوراه]. تخصص علم النفس العيادي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة باتنة1، الجزائر.

25. جبارة، كوثر سلامة. (2021). السمات الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الانسانية*، *29*(5)، 207–229.

26. الجبوري، سعد جاد الله حمد. (2021). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الإعدادي ومدى اكتساب الطلبة لها. *مجلة كلية التربية النهائية الجامعة المستنصرية*، عدد خاص (30–31 آب 2021)، 777–795. doi: 10.35950/cbej.v2iSI.5685

27. الجنابي، صاحب عبد مرزوك.، وكريم، بةهار محمد. (2015). التفكير الإبداعي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة في قضاء كفري. *مجلة كلية التربية النهائية*، *21*(87)، 393–412.

28. الحامدي، محمد. (2012). المهارات الحياتية مهمة تربوية. *مجلة الجامعة المغاربية*، *6*(11)، 88–114. https://search.emarefa.net/detail/BIM-338820

29. حبيب، علاء عبد الحسن. (2017). السلوك العدواني وعلاقته بالوعي الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية النهائية*، *23*(97)، 681–708.

30. حجيلي، بدرة.، وابي مولود، عبد الفتاح. (2022). تقييم فاعلية الخدمة الإرشادية (التكفل النفسي) لخلايا الإصغاء ووقاية صحة الشباب: دراسة ميدانية بديوان مؤسسات الشباب. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية*، *14*(4)، 29–42.

31. حساني، رشيد.، ومخنن، شيماء. (2023). تقدير الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ المستوى النهائي بالثانوية. *مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية*، *8*(1)، 10–24.

32. حنّان، عبد العزيز. (2012). *نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات* [رسالة ماجستير]. قسم العلوم الاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

33. خماجة، أسماء.، وبروال، مختار. (2023). مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي – دراسة ميدانية بثانوية معامير بلقاسم نقاوي–باتنة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، *8*(1)، 202–226.

34. خمّاد، محمد. (2021). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط: دراسة ميدانية بمتوسطة الوئام المدني بولاية الوادي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *7*(3)، 237–249.

35. دحماني، مهدية. (2023). أثر النشاط الرياضي في خفض السلوك العدواني عند المراهق الجانح –دراسة ميدانية بمركز إعادة التربية بولاية البليدة–. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، *12*(1)، 871–888.

36. رافع، أحمد.، وعلوان، رفيق. (2020). أهمية الأنشطة الرياضية اللّاصفية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الطور الثانوي. *مجلة التحدي*، *12*(1)، 132–148.

37. رحيس، إبراهيم.، وبولجراف، بختاوي. (2017). السلوك العدواني لدى المراهق –دراسة مقارنة بين الجانحين والعاديين–. *دراسات في التنمية والمجتمع*، *4*(2)، 195–213.

38. رضوان، بدوية محمد سعد السعيد. (2014). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالمهارات الحياتية لدي مجموعة من الأطفال الفائقين عقليا. *مجلة دراسات الطفولة*، *17*(62)، 24–40. https://search.emarefa.net/detail/BIM-702909

39. زهران، سناء حامد.، اسماعيل، عصام الدسوقي.، وزغدان، نهى حامد صالح. (2017). قوة الأنا وعلاقتها بمهارات الحياة لدى الطلاب العدوانيين في المدارس الثانوية. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال–جامعة المنصورة*، *4*(1)، 121–156. https://doi.org/10.21608/maml.2017.131324

40. ساعد، صباح. (2012). الكفاية والمفاهيم المرتبطة بها (تحليل مفاهيمي). *دفاتر المخبر*، *7*(2)، 153–164.

41. سالم، شيماء السيد. (2018). *مهارات الاتصال الفعال Effective Communication Skills*. مكتبة الآفاق المشرقة، مصر.

42. سليم، بهيجة عثمان أحمد. (2018). السلوك العدواني لدى الأبناء. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال*، *4*(4)، 336–359.

43. سهاد حميد جاسم.، ووجدان صبيح حسين. (2022). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالمهارات الحياتية لدى طلبة جامعة بغداد. *مجلة علوم الرياضة الدولية*، *4*(2)، 59–64. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1341510

44. الشرفات، مقبل سالم صبح. (2009). *مدى احتواء كتب العلوم للصفوف النهائية الدنيا على المهارات الحياتية* [أطروحة ماجستير]. جامعة آل بيت، الأردن. https://search.emarefa.net/detail/BIM-302285

45. شرقي، حورية.، وخطوط، رمضان. (2022). تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا دراسة ميدانية في ثانويات شلالة العذاورة –المدية–. *مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية*، *14*(04)، 9-21.

46. الشريف، نادية محمود.، الضلاعين، ساهر زاهي عبد السلام.، وسليمان، أمين علي. (2016). برنامج تدريبي لبعض المهارات الحياتية وأثره في خفض الضغوط النفسية لدى تلاميذ المرحلة النهائية الدنيا في الأردن. *مجلة العلوم التربوية*، *24*(4)، 199-229.

47. شريك، ويزة. (2017). مستوى قلق الامتحان لدى التلميذ المراهق –دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية بومرداس–. *مجلة أبحاث نفسية وتربوية*، *أ*(11)، 191-213.

48. شطة، عبد الحميد.، وبوفاتح، محمد. (2020). أساليب التعلم وعلاقتها بمستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية –دراسة ميدانية بمدينة الأغواط–. *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات*، *11*(01)، 110-120.

49. شولح، عبير محمد عبد العزيز. (2020). العلاقة بين مفهوم الذات والمهارات الحياتية لدى ضعاف السمع. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *21*(ج12)، 211-233. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1001707

50. صالح محمد، نزيرة. (2022). التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي من الملتحقين برياض الأطفال وغير الملتحقين (دراسة مقارنة). *مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية*، *29*(3-الجزء الأول)، 396-417.

51. صالح، إكرام صالح ابراهيم. (2020). العلاقة بين عوامل الخطورة المؤدية لاضطرابات القلق والعدواني لدى عينة من المراهقات. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، *4*(17)، 143-178. https://search.emarefa.net/detail/BIM-974992

52. صالح، خاضر.، يحي، نوقي.، ورعاش، كمال. (2021). علاقة السلوك العدواني بالمهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين وغير الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية –دراسة ميدانية لبعض ثانويات بلدية الجلفة. *مجلة المنظومة الرياضية*، *08*(عدد خاص 2021)، 79-104.

53. صرداوي، نزيم.، وملّاك، نسيمة. (2016). الضغط النفسي وعلاقته بظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: دراسة ميدانية في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*، *4*(3)، 139-154.

54. صليبي، محمد سليمان. (2016). المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر الأحياء والبيئة للصف العاشر. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، *32*(1)، 195-239. https://search.emarefa.net/detail/BIM-930775

55. الصوافية، جوخة محمد.، والصوافي، محمد ناصر. (2023). مهارات توكيد الذات لدى طلبة الارشاد النفسي بجامعة الشرقية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، *8*(1)، 495-510.

56. الصوافية، جوخة.، الصوافي، محمد ناصر.، والبوسعيدي، هدى. (2023). المشكلات السلوكية لدى المراهقين بعد جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين. *مجلة "سلوك"*، *10*(1)، 09-30.

57. العايب، كلثوم. (2017). دور تقدير الذات في تسيير الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. *دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *17*(2)، 38-52.

58. عبد الله محمود، خالد محجوب. (2018). بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية الأدائية لمعلمات التعليم قبل المدرسة أثناء الخدمة بولاية الجزيرة –السودان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *3*(03)، 704-719.

59. العبزوزي، ربيع.، ورحابي، عبد الرحيم. (2015). التفكير الناقد وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية على عينة من ثانوية هواري بومدين –برهوم-. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*، *8*(1)، 194-216.

60. العريني، عبد العزيز بن عبد الله. (2004). الطالب ومهارات الحياة. *مجلة كلية التربية لجامعة بنها: مصر*، *14*(58)، 12-143.

61. عطا الله، أحمد.، وعباس، أميرة. (2017). دور منهاج التربية البدنية والرياضية في تنمية بعض المهارات الحياتية في مرحلة التعليم المتوسط. *المجلة العلمية العلوم والتكنولوجية للنشاطات البدنية والرياضية*، (14)، 281-308.

62. علي، محمد. (2021). مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص الدراسي. *مجلة الرستمية*، (03 فيفري)، 145-163.

63. غالم، يمينة.، وميسوم، ليلى. (2017). بناء مقياس قلق حالة–سمة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *4*(1)، 77–100.

64. فرّاج، عبير بكري. (2019). برنامج قائم على أشكال أدب الأطفال لتنمية بعض المهارات الحياتية لد طفل الروضة. *مجلة الطفولة*، (21)، 220–278.

65. فيصل، ضياء أبو عاصي. (2021). الوعي بالذات والمشاركة الوجدانية كمنبئين بالتمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريب بالجامعة ومعاونيهم. *مجلة بني سويف مجلة كلية التربية*، (1)، 245–295.

66. فيوليت، فؤاد إبراهيم.، السرسي، أسماء محمد محمود.، وشحاته، حنان أحمد متولي. (2016). فاعلية برنامج قائم على استخدام المهارات الحياتية لتحسين الكفاءة الوجدانية لعينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات الطفولة*، *19*(71)، 63–68. https://search.emarefa.net/detail/BIM-809088

67. قريشي، محمد.، وقريشي، عبد الكريم. (2013). مستوى القلق لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *13*، 57–67.

68. قوعيش، مغنية. (2015). السلوك العدواني وعلاقته بالتحصيل الدراسي: دراسة وصفية لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية مستغانم. *مجلة التنمية البشرية*، (5)، 143–158.

69. لبيض، سعدية.، بن عبد الرحمان، أمال. (2022). القلق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية ببلدية مسعد. *مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، *07*(01)، 343–362.

70. لعزازقة، حمزة. (2021). العلاج النفسي التحليلي من النظرية الفرويدية إلى ما بعد الفرويدية. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية*، *4*(2)، 278–300.

71. لعماري، نجود.، وبوسنة، عبد الوافي زهير. (2022). التعاطف الوجداني: كيف نفهم الآخر؟. *مجلة المعيار*، *26*(7–رت 69)، 808–817.

72. لكحل، مصطفى.، وحوتي، سعاد. (2016). دور العلاج النسقي البنيوي الأسري في تحسين التواصل داخل الأسرة. *متون العلوم الاجتماعية*، *8*(3)، 79–84.

73. محمد، علي.، والعربي، غريب. (2018). قلق الامتحان وعلاقته بتقدير الذات بأبعاده لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. *مجلة التنمية البشرية*، *10*، 76–94.

74. المرسلي، سماح محمد ناجي. (2019). تصميم برنامج إثرائي قائم على المعامل الافتراضية لتنمية مهارات تكوين الدوائر الالكترونية لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية. *مجلة دراسات التعليم الجامعي*، *43*(2)، 189–254. https://doi.org/10.21608/deu.2019.79960

75.مصطفى، أمل محمد أمين. (2019). أثر استخدام التعلم المقلوب في تدريس مقرر المناهج على التحصيل واكتساب المهارات الحياتية لطلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات بكلية التربية. *مجلة كلية التربية–جامعة أسيوط*، *35*(7)، 1–37.

76.مصطفى، هيثم محمد. (2012). مفهوم القدرة بين النظريتين التوليدية والتداولية. *مجلة جامعة تكريت للعلوم*، *19*(8)، 224–251.

77.مغزي، أميمة. (2018). المقاربات النظرية المفسرة للضغوط النفسية. *مجلة علوم الانسان والمجتمع*، *07*(27)، 647–667.

78.المنظمة الدولية للشباب. (2014). *تعزيز المهارات الحياتية لدى الشباب: دليل عملي لتصميم برامج نوعية*. المنظمة الدولية للشباب (IYF).
https://iyfglobal.org/sites/default/files/library/Strengthening_Life_Skills_For_Youth_Arabic.pdf

79.نحلة، نجاة. (2016). سوسيولوجيا الكفاءات: من مفهوم التأهيل إلى مفهوم الكفاءة. *معارف*، (21)، 100–119.

80.نحوي، عائشة. (2010). *العلاج النفسي عن طريق البرمجة العصبية اللغوية* [أطروحة دكتوراه]. تخصص علم النفس العيادي، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، الجزائر.

81.هيبة، محمد. (2016). الخصائص السيكومترية لمقياس ضبط الذات في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة. *مجلة كلية التربية لجامعة الأزهر*، (168 الجزء الرابع)، 451–490.

82.واكلي–أيت مجبر، بديعة.، وجنان، كهينة. (2019).علاقة الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي بظهور اضطرابات سلوكية لدى المراهق –السلوك العدواني نموذجا–. *مجلة الصحة العقلية والعلوم العصبية*، (2)، 33–48.

83.يوبي، نبيلة.، ومكي، محمد. (2022). فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض السلوك العدواني وأثره على التحصيل الدراسي لدى الطفل المتمدرس بين 6–12 سنة. *مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، *08*(02)، 711–738.

84.يونيسيف. (2015). *إعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: مقاربة الأنظمة والأبعاد الأربعة نحو تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين*. مكتب اليونيسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا، عمان، الأردن.

المراجع باللغات الأجنبية:

1. Abbasi, A., Yazdkhasti, F., Hosseinin, F., & Darani , E. H. (2018). Investigation of the effect of life skills training on self-esteem, expression and aggression in high school students in fereydan city. *Revista Publicando*, *5No16*(1), 829-854.
2. Allen, J. J., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2017). The General Aggression Model. *Current Opinion in Psychology*, *19*, 75-80. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.034
3. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorders* (5th ed). American Psychiatric Publishing, Washington, DC.
4. American Psychological Association. (n.d). Anxiety. In *APA Dictionary of Psychology*. Retrieved february 8, 2023 from: https://dictionary.apa.org/anxiety
5. Anderson, C. A., & Groves, C. (2013). General aggression model. In M. S. Eastin (Eds.), *Encyclopedia of Media Violence* (182-187). Sage, Los Ageles.
6. Andrade C. (2018). Internal, External, and Ecological Validity in Research Design, Conduct, and Evaluation. *Indian J Psychol Med*. *40*(5): 498-499. doi: 10.4103/IJPSYM.IJPSYM_334_18. PMID: 30275631; PMCID: PMC6149308.
7. Baghaei-Moghadam, G., Malekpour, M., Amirir, SH., & Mowlavi, H. (2012). The effectiveness of life skills training on anxiety, happiness and anger control of adolescents with physical-motor disability. *Journal of Behavioral Sciences*, *5*(4), 305-310.
8. Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *Am Psychol*, *55*(11), 1247-63. Doi: 10.1037//0003-066x.55.11.1247.PMID: 11280938
9. Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). *Human aggression*. Plenum Press, New York.
10. Barrett, P. M., Sonderegger, R., & Xenos, S. (2003). Using FRIENDS to Combat Anxiety Modulation Problems Among Young Immigrants to Australia: A National Experience. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *8*, 241–260. https://doi.org/10.1177/1359104503008002008
11. Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders.* Penguin, New York.
12. Beck, J. S. (1964). *Cognitive Therapy: Basics and Beyond*. Guilford Press, New York.
13. Berk, L. E. (2007). *Development through the life span* (4th ed.). Pearson education, Boston.
14. Bjorkly, S. (2006). Psychological theories of aggression: principles and application in practice. In D. Richter, & R. Whittington. (Eds.), *Violence in*

Mental Health Settings Causes, Consequences, Management (pp. 27-46). Springer.

15. Blackledge, J. B. (2004). Functional Contextual Processes in Posttraumatic Stress. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *4*(3), 443-467.
16. Blackledge, J. T. (2003). An introduction to relational frame theory: Basics and applications. *Behavior Analysis: Research and Practice*, *3*, 421-433.
17. Botvin, G. J., & Kantor, L. W. (2000). Preventing alcohol and tobacco use through life skills training. *Alcohol research & health : the journal of the National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism*, *24*(4), 250–257.
18. Bowlby, J. (1973). *Separation: Vol2, Anxiety and Anger*. Basic Books, New York.
19. Brydon, L., Strike, P. C., Bhattacharyya, M. R., Whitehead, D. L., McEwan, J., Zachary, I., & Steptoe, A. (2010). Hostility and physiological responses to laboratory stress in acute coronary syndrome patients. *Journal of psychosomatic research*, *68*(2), 109–116. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.06.007
20. Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., & Pons, J. (2008). Reputation, Loneliness, Satisfaction with Life and Aggressive Behavior in Adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, *11*(1), 192–200. https://doi.org/10.1017/S1138741600004236
21. Busch, F. N., Milrod, B. L., & Singer, M. B. (1999). Theory and Technique in Psychodynamic Treatment of Panic Disorder. *J Psychother Pract Res*, *8*(3), 234-242. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3330557/
22. Buss, D. M., & Shackelford, T. K. (1997). Human Aggression in evolutionary psychological perspective. *Clinical Psychology Review*, *17*(6), 605-619.
23. Cameron, O. G., & Nesse, R. M. (1988). Systemic hormonal and physiological abnormalities in anxiety disorders. *Psychoneuroendocrinology*, *13*(4), 287–307. https://doi.org/10.1016/0306-4530(88)90054-6
24. Carleton, R. N., Mulvogue, M. K., Thibodeau, M. A., & McCabe, R. E. (2012). Increasingly certain about uncertainty: Intolerance of uncertainty across anxiety and depression. *Journal of Anxiety Disorders*, *26*(3), 468–479. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2012.01.011
25. Carr, A. (2003). *Abnormal Psychology*. Taylor & Francis Press, Canada.
26. Castro, R. P., Haug, S., Wegner, A., & Schaub, Michael. (2022). Longer-Term Efficacy of a Digital Life-Skills Training for Substance Use Prevention. *American Journal of Preventive Medicine*, *63*(6), 944-953. https://doi-org.sndl1.arn.dz/10.1016/j.amepre.2022.06.017
27. Chan, K. M. Y., Hong, R. Y., Ong, X. L., & Cheung, H. S. (2023). Emotion dysregulation and symptoms of anxiety and depression in early adolescence: Bidirectional longitudinal associations and the antecedent role of parent-child

attachment. *The British journal of developmental psychology*, *41*(3), 291–305. https://doi.org/10.1111/bjdp.12445

28. Chand, S. P., Marwaha, R. (2022, May 8). Anxiety. In *StatPearls.* StatPearls Publishing. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470361/
29. Chester, D. S., & West, S. J. (2020). Trait Aggression is Primarily a Facet of Antagonism: Evidence from Dominance, Latent Correlational, and Item-Level Analyses. *Journal of research in personality*, *89*, 104042. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.104042
30. Chung, J. E., Song, G., Kim, K., Yee, J., Kim, J. H., Lee, K. E., & Gwak, H. S. (2019). Association between anxiety and aggression in adolescents: a cross-sectional study. *BMC pediatrics*, *19*(1), 115. https://doi.org/10.1186/s12887-019-1479-6
31. Coccaro, E. F., & McCloskey, M. S. (2019). *Aggression clinical features and treatment across the diagnostic spectrum*. American Psychiatric association publishing. https://www.appi.org/Products/Trauma-Violence-and-PTSD/Aggression
32. Coelho, L. F., Barbosa, D. L. F., Rizzutti, A., Muszkat, M., Bueno, O. F. A., Miranda, M. C. (2015). Use of Cognitive Behavioral Therapy and Therapy and Token Economy to Alleviate Dysfunctional Behavior in Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Front. Psychiatry, 6*(167), 1-9. Doi:10.3389/fpsyt.2015.00167.
33. Cooley, J. L., Ritschel, L. A., Frazer, A. L., & Blossom, J. B. (2019). The Influence of Internalizing Symptoms and Emotion Dysregulation on the Association Between Witnessed Community Violence and Aggression Among Urban Adolescents. *Child psychiatry and human development*, *50*(6), 883–893. https://doi.org/10.1007/s10578-019-00890-9
34. Cooper, P. J., Fearn, V., Willetts, L., Seabrook, H., & Parkinson, M. (2006). Affective disorder in the parents of a clinic sample of children with anxiety disorders. *Journal of affective disorders*, *93*(1-3), 205–212. https://doi.org/10.1016/j.jad.2006.03.017
35. Corrigan, P., & Liberman, R. P. (1994). *Behavior therapy in psychiatric hospitals*. Spinger, New York.
36. Craczyk, P. A., Cannolly, S. D., & Corapci, F. (2005). Anxiety disorders in children and adolescents. In T. P. Gullotta., & G. R. Adams (Eds.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based approaches to prevention and treatment* (pp. 131-157). Springer Science+Business Media, Inc. USA.
37. Creswell, C., Murray, L., Stacey, J., & Cooper, P. (2011). Parenting and child anxiety. In W. K. Silverman., A. P., Field (Eds.), *Anxiety Disorders in Children*

and Adolescents (2ed) (pp. 299-322). Cambridge University Press, New York, USA.

38. Cristea, I. A., Stefan, S., David, O., Mogoase, C., & Dobrean, A. (2016). *REBT in the treatments of Anxiety Disorders in Children and Adults.* Springer Briefs in Psychology, NewYork. Doi: 10.1007/978-3-319-18419-7.
39. Croq, M. A. (2015). A history of anxiety: from Hippocrates to DSM. *Dialogues Clin Neurosci, 17*(3), 319-325. Doi: 10.31887/DCNS.2015.17.3/macroq
40. Denis, H. (2017). *Traiter les troubles anxieux chez l'enfant et l'adolescent : du diagnostic a la prise en charge*. Les ateliers du praticien, Dunod, France.
41. Donovan, C. L., & Spence, S. H. (2000). Prevention of anxiety disorders in children. *Clinical Psychology Review*, *20*, 509–531. https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00040-9
42. Dutt, D., Pandey, G. K., Pal, D., Hazra, S., & Dey, T. K. (2013). Magnitude, types and sex differentials of aggressive Behaviour among school children in a rural area of West Bengal. *Indian journal of community medicine : official publication of Indian Association of Preventive & Social Medicine*, *38*(2), 109–113. https://doi.org/10.4103/0970-0218.112447
43. Dymond, S., & Roche, B. (2009). A contemporary behavior analysis of anxiety and avoidance. *Behav Anal*, *32*(1), 7-27. Doi: 10.1007/BF03392173
44. Edraki, M., Rambod, M., & Molazem, Z. (2018). The Effect of Coping Skills Training on Depression, Anxiety, Stress, and Self-Efficacy in Adolescents with Diabetes: A Randomized Controlled Trial. *International journal of community based nursing and midwifery*, *6*(4), 324–333.
45. Eifert, G. H., & Forsyth, J. p. (2005). *Acceptance & Commitment Therapy for anxiety disorder: a practitioner's treatment guide to using mindfulness, acceptance, and values-based behavior change strategies.* New Harbinger Publications, INC, Oaklan, Canada.
46. Einberger, C., Puckett, A., Ricci, L., & Melloni, R., Jr. (2020). Contemporary Pharmacotherapeutics and the Management of Aggressive Behavior in an Adolescent Animal Model of Maladaptive Aggression. *Clinical psychopharmacology and neuroscience: the official scientific journal of the Korean College of Neuropsychopharmacology*, *18*(2), 188–202. https://doi.org/10.9758/cpn.2020.18.2.188
47. Eslami, A. A., Rabiei, L., Afzali, S. M., Hamidizadeh, S., & Masoudi, R. (2016). The effectiveness of assertiveness training on the levels of stress, anxiety, and depression of high school students. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, *18*(1):e21096. Doi:10.5812/ircmj.21096

48. Euler, F., Steinlin, C., & Stadler, C. (2017). Distinct profiles of reactive and proactive aggression in adolescents: associations with cognitive and affective empathy. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, *11*, 1. https://doi.org/10.1186/s13034-016-0141-4
49. Faris, R., & Ennett, S. (2012). Adolescent Aggression: The Role of Peer Group Status Motives, Peer Aggression, and Group Characteristics. *Social networks*, *34*(4), 371–378. https://doi.org/10.1016/j.socnet.2010.06.003
50. Faure, E., Felipe, H., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow* (1st ed). UNESCO, Paris.
51. Finzi, R., Ram, A., Har-Even, D., Shnit, D., & Weizman, A. (2001). Attachment Styles and Aggression in Physically abused and Neglected Children. *Journal of Youth and Adolescence*, *30*(6), 769-786. DOI: 10.1023/A:1012237813771
52. Flanigan, M. E., & Russo, S. J. (2019). Recent advances in the study of aggression. *Neuropsychopharmacology: official publication of the American College of Neuropsychopharmacology*, *44*(2), 241–244. https://doi.org/10.1038/s41386-018-0226-2
53. Fox, M. T., Brathwaite, A. C., & Sidani, S. (2004). Evaluating the effectiveness of interventions: Exploration of two statistical methods. *Canadian Journal of Nursing Research, 36*(3), 20-30.
54. Galanaki, E., & Malafantis, K. D. (2022). Albert Bandura's experiments on aggression modeling in children: A psychoanalytic critique. *Frontiers in psychology*, *13*, 988877. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.988877
55. Garakani, A., Murrough, J. W., Freire, R. C., Larkin, T. K., Buono, F. D., & Losifescu, D. V. (2021). Pharmacotherapy of Anxiety Disorders: Current and Emerging Treatment Options. *Focus, 19*(2), 222-242. https://doi.org./10.1176/appi.focus.19203
56. Garakani, A., Murrough, J. W., Freire, R. C., Thom, R. P., Larkin, K., Buono, F. D., & Iosifescu, D. V. (2020). Pharmacotherapy of Anxiety Disorders: Current and Emerging Treatment Options. *Frontiers in psychiatry*, *11*, 595584. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.595584
57. Garber, J., & Weersing, V. R. (2010). Comorbidity of Anxiety and Depression in Youth: Implications for Treatment and Prevention. *Clinical psychology: a publication of the Division of Clinical Psychology of the American Psychological Association*, *17*(4), 293–306. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2010.01221.x
58. Gatta, M., Miscioscia, M., Svanellini, L., Spoto, A., Difronzo, M., De Sauma, M., & Ferruzza, E. (2019). Effectiveness of Brief Psychodynamic Therapy with

Children and Adolescents: An Outcome Study. *Frontiers in Pediatrics*, *7*, 1-11. Doi: 10.3389/fped.2019.00501.

59. Gavin, H., & Porter, T. (2015). *Female Aggression*. Willey Blackwell, Chichester, Uk.
60. Giles, David. C. (2002). *Advanced Research Methods in Psychology* (1st ed). Routledge Taylor & Francis Group, London & New York.
61. Goldman, R. N., Vaz, A., & Rousmaniere, T. (2021). *Deliberate Practice in Emotion-Focused Therapy*. American Psychological Association.
62. GreenBerg, L.S., & Elliot, R. (1997). Varieties of empathetic responding. In A. C. Bohart & L. S. Greenber (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (pp. 167-186). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10226-007
63. Asgarabad, M., Steinsbekk, S., & Wichstrøm, L. (2023). Social skills and symptoms of anxiety disorders from preschool to adolescence: a prospective cohort study. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, *64*(7), 1045–1055. https://doi.org/10.1111/jcpp.13787
64. Harris, A. D., McGregor, J. C., Perencevich, E. N., Furuno, J. P., Zhu, J., Peterson, D. E., & Finkelstein, J. (2006). The use and interpretation of quasi-experimental studies in medical informatics. *Journal of the American Medical Informatics Association: JAMIA*, *13*(1), 16–23. https://doi.org/10.1197/jamia.M1749
65. Haseli, A., & Rezaii, F. (2013). The effect of teaching critical thinking on educational achievement and test anxiety among junior high school students in saveh. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, *2*(1), 168-175.
66. Haute Autorité de Santé. (2007). *Guide Affection de Longue Durée : Affection Psychiatriques de Longue Durée, Troubles Anxieux Graves*. Moderne de l'Est, France.
67. Herts, K, L., Mclaughlin, K, A., & Hatzenbuehler, M, L. (2012). Emotion Dysregulation as a Mechanism linking Stress Exposure to Adolescent Aggressive Behavior. *journal of abnormal psychology*. *40*, 1111-1122. Doi: 10.1007 //s10802-012-9629-4
68. Hodge, K., Danish, S., & Martin, J. (2012). Developing a Conceptual Framework for Life skills interventions. *The counseling psychologist*, *41*(8), 1125-1152.
69. Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2012). The Efficacy of Cognitive Behavioral Therapy: A Review of Meta-analyses. *Cognitive therapy and research*, *36*(5), 427–440. https://doi.org/10.1007/s10608-012-9476-1
70. Hosseinkhanzadeh, A., Rashidi, N., Yeganeh, T., Zareimanesh, Q., & Ghanbari, N. (2013). The effects of life skills training on anxiety and aggression in students.

J Rafsanjan Univ Med Sci, *12*(7), 545-558. http://journal.rums.ac.ir/article-1-1900-en.html

71. Hu, Y., Cai, Y., Wang, R., Gan, Y., & He, N. (2023). The relationship between self-esteem and aggressive behavior among Chinese adolescents: A moderated chain mediation model. *Frontiers in psychology*, *14*, 1191134. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1191134
72. International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies IFRC. (2013). *Life Skills : Skills for life a Handbook* (1st ed). Denmark. ISBN 978-87-924900-11-7.
73. Ives, Richard. (2005). *Life Skills Training in Schools*. Council of Europe, Pompidou Group, Strasbourg.
74. Javidi, K., & Garamaroudi, G. (2019). The effect of life skills training on social and coping skills, and aggression in high school students. *Novelty in Biomedicine*, *7*(3), 121-129.
75. Kaczkurkin, A. N., & Foa, E. B. (2015). Cognitive-behavioral therapy for anxiety disorders: an update on the empirical evidence. *Dialogues in clinical neuroscience*, *17*(3), 337–346. https://doi.org/10.31887/DCNS.2015.17.3/akaczkurkin
76. Kase, T., Endo, S., Limura, S., Kamimura, M., & Oishi, K. (2014). Relationship Among Aggression, Life Skills, Social Support, and Mental Health in Japanese College Students. *The European Health Psychologist*, *16*.
77. Kazdin, A. E. (2004). Treatment of conduct disorders. In J. Hill., & B. Maughan (Eds.), *conduct disorders in childhood and adolescence* (pp. 408-448). Cambridge University Press. UK.
78. Keltikangas-jarvinen, L. (2002). Aggressive Problem-Solving Strategies, Aggressive Behavior, and Social Acceptance in Early and Late Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *31*(4), 279 –287.
79. Kim, Y., & Steiner, P. (2016). Quasi-Experimental Designs for Causal Inference. *Educational psychologist*, *51*(3-4), 395–405. https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207177
80. Kothari, C. R. (2004). *Research Methodology: Methods & Techniques*. New Age International (P) Limited Publishers, India.
81. Krichhoff, E., & Keller, R. (2021). Age-specific life skills education in school: a systematic review. *Frontiers in Education*, *6*, 1-15. Doi: 10.3389/feduc.2021.660878
82. Krypotos, A. M., Effting, M., Kindt, M., & Beckers, T. (2015). Avoidance learning: a review of theoretical models and recent developments. *Front. Behav. Neurosci. Sec. Learning and Memory*. *9*, 1-16. Doi: 10.3389/fnbeh.2015.00189

83. Lamboy, B., & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfant et des parents : pourqoi et comment ?. *Médecine & Hygiéne*, *26*(4), 307-325. Doi: 10.3917/dev.144.0307
84. Lin, Y. (2023). The influence of family on young children's aggressive behaviors. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, (8), 1842-1847.
85. Linehan, Marsha. M. (2015). *DBT skils training manual* (2nd ed). The Guilford press, New York & London.
86. Linge, A. D., Bjørkly, S. K., Jensen, C., & Hasle, B. (2021). Bandura's Self-Efficacy Model Used to Explore Participants' Experiences of Health, Lifestyle, and Work After Attending a Vocational Rehabilitation Program with Lifestyle Intervention - A Focus Group Study. *Journal of multidisciplinary healthcare*, *14*, 3533–3548. https://doi.org/10.2147/JMDH.S334620
87. Liu, J., Lewis, G., & Evans, L. (2014). Understanding Aggressive behavior across the life span. *J Psychiatr Ment Nurs*, *20*(2), 156-168. Doi:10.1111/j.1365-2850.2012.01902.x.
88. Lloreca, A., Malonda, E., & Samper, P. (2017). Anxiety in adolescence. Can we perevent it?. *Medicina oral, patologia oral, cirugia bucal journal*, *1*(22):e70-5 . Doi: 10.4317/medoral.21754
89. Loffe, M., Pittman, L, D., Kochanova, K., Pabis, J, M. (2020). Parent-Adolescent Communication influences on anxious and depressive symptoms in early adolescence. *Journal of youth and adolescence*. *49*, 1716-1730. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01259-1
90. Maher, J. M., Markey, J. C., & Ebert-May, D. (2013). The other half of the story: effect size analysis in quantitative research. *CEB-Life Sciences Education*, *12*(3), 345-351. Doi:10.1187/ceb.13-04-0082.
91. Majid, Umair. (2018). Research Fundamentals: Study Design, Population, and Sample Size. *Undergraduate Research in Natural and Clinical Science and Technology (URNCST) Journal*, *2*(1), 1-7. Doi: https://doi.org/10.26685/urncst.16
92. Malik, F., & Marwaha, R. (2023). Cognitive Development. In *statpearls*. Statpearls Publishing. Retrived 01 September, 2023 from https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK537095/
93. Malureanu, Flavia., & Enachi-Vasluianu. (2018). The Important of Elements of Active listening in Didactic Communication: A Student's Perspective. In CBU International Conference on Innovations in Science and Education; March 23-25, 2016. Prague Czech Republic. http://dx.doi.org/10.12955/cbup.v4.776
94. Manassis, K. (2001). Child-Parent Relations: Attachment and Anxiety Disorders. In W. K. Silverman., F. DA. Treffers (Eds.), *Anxiety Disorders in Children and*

Adolescents: Research, Assessment, and Intervention (pp. 255-272). Cambridge University Press, USA.

95. Marinescu, P., & Toma, S. G. (2013). Training Programs – Training and Development Alternatives for students. *Procedia Economics and Finance*, *6*(2013), 306-312.
96. May, R. (1977). *The meaning of anxiety*. W.w. Norton & Company, New York.
97. Meeus, W., Van de Schoot, R., Hawk, S. T., Hale, W. W., & Branje, S. (2016). Direct Aggression and Generalized Anxiety in Adolescence: Heterogeneity in Development and Intra-Individual Change. *Journal of youth and adolescence*, *45*(2), 361–375. https://doi.org/10.1007/s10964-015-0388-8
98. Merikangas, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., Benjet, C., Georgiades, K., & Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in U.S. adolescents: Results from the national comorbidity survey Replication–Adolescent supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *49*, 980–989. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.05.017
99. Miloyan, B., Joseph B. O., Brilot, B., & Eaton, W. W. (2018). Adverse life events and the onset of anxiety disorders. *Psychiatry research*, *259*, 488–492. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.11.027
100. Milrod, B., Cooper, A. R., & Shear, M. K. (2002). Psychodynamic Concepts of Anxiety. In D. J. Stein., E. Hollander., & B. O. Rothbaum (Eds.), *Textbook of Anxiety Disorders* (1st ed) (81-92). The American Psychiatric Publishing, INC.
101. Ministry of Foreign Affairs Netherlands. (2023, 8 September). Life Skills Education In Algeria. https://www.nlontwikkelingssamenwerking.nl/en/#/activities/XM-DAC-7-PPR-4000000468?tab=summary&countries=DZ visited on: 10 September 2023.
102. Mohammadzadeh, M., Awang, H., Ismail, S., & Kadir, S. H. (2019). Improving emotional health and self-esteem of Malaysian adolescents living in orphanages through Life Skills Education program: A multi-centre randomized control trial. *PloS one*, *14*(12), e0226333. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0226333
103. Morse, G., & Graves, D. F. (2009). Internal Validity. In B. Erford (Eds.), *the American Counseling Association Encyclopedia* (pp 292-294). American Counseling Association, VA.
104. Moulier, V., Guinet, H., Kovacevic, Z., Bel-Abbass, Z., Benamara, Y., Zie, N., Ourrad, A., Arcella-Giraux, P., Meunier, E., Thomas, F., & Januel, D. (2019). Effects of a life-skills-based prevention program on self-esteem and risk behaviors

in adolescents:a pilot study. *BMC psychology*, *7*(82), 1-10 https:/ /doi.org/10.1186/s40359-019-0358-0.

105. Muris, P. (2007). *Normal and Abnormal Fear and Anxiety in Children and Adolescents*. Elsevier, USA.

106. Murray, L., Creswell, C., & Cooper, P. J. (2009). The development of anxiety disorders in childhood: in integrative review. *Psychological Medicine*, *39*, 1413-1423. Doi: 10.1017/S0033291709005157

107. Najavits, L. (2002). *Seeking Safety:A Treatment manual for PTSD and Substance Abuse*. Guilford Publications, INC.

108. Naseri, A., & Babakhani, A. (2014). The effect of life skills training on physical and verbal aggression male delinquent adolescents marginalize in karaj. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *116*(2014), 4875-4879. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1041

109. Nesayan, A., Hosseini, B., & Gandomani, R. A. (2017). The effectiveness of emotion regulation skills training on anxiety and emotional regulation strategies in adolescent students. *Practice in Clinical Psychology*, *5*(4), 263-270. http://dx.doi.org/10.29252/nirp.jpcp.5.4.263

110. Neumann, I. D., Veenema, A. H., & Beiderbeck, D. I. (2010). Aggression and anxiety: social context and neurobiological links. *Frontiers in behavioral neuroscience*, *4*, 12. https://doi.org/10.3389/fnbeh.2010.00012

111. Niemiec, R. M. (2018). *Character Strengths Interventions : A Field Guide for Practioners*. Hogrefe Publishing Corp, Germany.

112. Nugent, N. R., Weissman, M., Fyer, A., & Koenen, K. C. (2010). Understanding the causes of anxiety: Current status of research in the genetics of anxiety disorders. In Simpson, H. B., Neria, Y., Lewis-Fernandez, R., & Schneier, F (Eds.), *Anxiety Disorders Theory, Research and Clinical Perspectives* (138-154). Cambridge University Press, New York.

113. Orenstein, G. A., & Lewis, L. (2022). Eriksons stages of psychosocial development. In *statpearls*. Statpearls Publishing. Retrived 01 september, 2023 from https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK556096/

114. Osmo, F., Duran, V., Wenzel, A., De Oliveira, I., Nepomuceno, S., Madeira, M., & Menezes, I. (2018). The negative core beliefs inventory (NCBI): Development and psychometric properties. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *32*(1), 1-18.

115. Oubahi, Y. (2021, July 5). *Measuring life skills: towards a transformative vision of education: life skills and citizenship education in the Middle East and North Africa*. UNICEF. https://www.unicef.org/mena/stories/measuring-life-skills-towards-transformative-vision-education

116. Panourgia, C., & Comoretto, A. (2017). Do cognitive distortions explain the longitudinal relationship between life adversity and emotional and behavioural problems in secondary school children?. *Stress and health: journal of the International Society for the Investigation of Stress*, *33*(5), 590–599. https://doi.org/10.1002/smi.2743

117. Parodi, K. B., Holt, M. K., Green, J. G., Porche, M. V., Koenig, B., & Xuan, Z. (2022). Time trends and disparities in anxiety among adolescents, 2012-2018. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, *57*(1), 127–137. https://doi.org/10.1007/s00127-021-02122-9

118. Patel, C. (2016). Life skills: a need based concept at university graduate level education. *International journal for innovative research in multidisciplinary field*, *2*(2), 24-29.

119. Peace Corps. (2001). *Life Skills Manual*. Center for field assistance and applied research information collection and exchange: Information collection and exchange publication, Washington, D.C.

120. Peleg, O., & Zoabi, M. (2014). Social anxiety and differentiation of self: A comparison of Jewish and Arab college students. *Personality and Individual Differences*, *68*, 221-228.

121. Pérez-Fuentes, M., Molero J. M., Barragán M. A., & Gázquez L. J. (2019). Family functioning, emotional intelligence, and values: Analysis of the relationship with aggressive behavior in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(3), 478. https://doi.org/10.3390/ijerph16030478

122. Pipaş, M., Jradat, M. (2010). Assertive communication skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, *12*, 694-656.

123. Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Harper & Row, USA.

124. Porcelan, J., & Scribner, K. (2022). Brief Psychodynamic Psychotherapy: A Review and Illustrative Case Vignette. *Innovations in clinical neuroscience*, *19*(1-3), 52–55.

125. Radwan, K., & Coccaro, E. F. (2020). Comorbidity of disruptive behavior disorders and intermittent explosive disorder. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *14*(24), 1-10. https://doi.org/10.1186/s13034-020-00330-w

126. Rayan, A., Harb, A. M., Baqeas, M. H., AlKhashashneh, O. Z., & Harb, E. (2022). The Relationship of Family and School Environments with Depression, Anxiety, and Stress Among Jordanian Students: A Cross-Sectional Study. *SAGE Open Nursing*, *8*. doi:10.1177/23779608221138432

127. Romero-López, M., Pichardo, M. C., Justicia-Arráez, A., & Bembibre-Serrano, J. (2021). Reducing Aggression by Developing Emotional and Inhibitory Control. *International journal of environmental research and public health*, *18*(10), 5263. https://doi.org/10.3390/ijerph18105263

128. Ruiz Gonzalez, E. P., Delgado Sanchez, F., Muñoz Argel, M., Grasso Imig, P., & García Castañeda, M. (2022). Empathy and aggressive behavior from teenagers in educative institutions in Monteria, Colombia. *European Psychiatry*, *65*(Suppl 1), S70. https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.221

129. Rutherford, A., Zwi, A. B., Grove, N. J., & Butchart, A. (2007). Violence: a glossary. *Journal of epidemiology and community health*, *61*(8), 676–680. https://doi.org/10.1136/jech.2005.043711

130. Sahebalzamani, M., Farahani, H., & Feizi, F. (2012). Efficacy of life skills training on general health in students. *Iranian journal of nursing and midwifery research*, *17*(7), 553–555.

131. Sánchez-Hernando, B., Juárez-Vela, R., Antón-Solanas, I., Gasch-Gallén, Á., Melo, P., Nguyen, T. H., Martínez-Riera, J. R., Ferrer-Gracia, E., & Gea-Caballero, V. (2021). Association between Life Skills and Academic Performance in Adolescents in the Autonomous Community of Aragon (Spain). *International journal of environmental research and public health*, *18*(8), 4288. https://doi.org/10.3390/ijerph18084288

132. Sari, F. S., Sulistyaningsih, S., Batubara, I., Eagle, M. J., & Rosyida, R. W. (2022). Anxiety and aggressive behavior in adolescent: a correlational study. *IJNP 5Indonesian Journal of Nursing Practices*, *6*(2), 65-71. http://dx.doi.org/10.18196/ijnp.v6i2.16711

133. Schäfer, T., & Schwarz, M. A. (2019). The Meaningfulness of Effect Sizes in Psychological Research: Differences Between Sub-Disciplines and the Impact of Potential Biases. *Frontiers in psychology*, *10*, 813. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00813

134. Schoen, C. B., & Holtzer, R. (2017). Differential Relationships of Somatic and Cognitive Anxiety with Measures of Processing Speed in Older Adults. *Neuropsychol Dev Cog B Aging Neuropsychol Cogn*, *24*(5), 481-495. Doi: 10.1080/13825585.2016.1226247

135. Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, *Unit* 2. Retrieved from https://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/11

136. Scott, S. (2012). Conduct Disorders. In J. M. Rey (Eds.), *IACAPAP e-Textbook of child and Adolescent Mental Health* (1-29). Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.

137. Seok, B. J., Jeon, S., Lee, J., Cho, S. J., Lee, Y. J., & Kim, S. J. (2020). Effects Of Early Trauma and Recent Stressors on Depression, Anxiety, and Anger. *Frontiers in psychiatry*, *11*, 744. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00744

138. Sherif, Y., Azman, A. Z. F., Awang, H., Mokhtar, S. A., Mohammadzadeh, M., & Alimuddin, A. S. (2023). Effectiveness of Life Skills Intervention on Depression, Anxiety and Stress among Children and Adolescents: A Systematic Review. *The Malaysian journal of medical sciences: MJMS*, *30*(3), 42–59. https://doi.org/10.21315/mjms2023.30.3.4

139. Shipley, M., Holden, C., McNeill, E. B., Fehr, S., & Wislon, K. (2018). Piecing together behaviors of healthy relationships. *The Health Educator*. *50*(01), 24-29.

140. Siegel, R. S., & Dickstein, D. P. (2011). Anxiety in adolescents: Update on its diagnosis and treatment for primary care providers. *Adolescent health, medicine and therapeutics*, *3*, 1–16. https://doi.org/10.2147/AHMT.S7597

141. Siever L. J. (2008). Neurobiology of aggression and violence. *The American journal of psychiatry*, *165*(4), 429–442. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2008.07111774

142. Singh, M. (2003). *Understanding Life Skills* [Paper Presentation]. Education for all global monitoring report 2003/4 Gender and Education for all: the leap to equality, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146963

143. Sohrabi S. (2015). The criminal gene: the link between MAOA and aggression (REVIEW). *BMC Proceedings*, *9*(Suppl 1), A49. https://doi.org/10.1186/1753-6561-9-S1-A49

144. Steimer, T. (2002). The biology of fear- and anxiety- related behaviors. *Dialogues Clin Neurosci*, *4*(3), 231-249. Doi: 10.31887/DCNS.2002.43/tsteimer

145. Steptoe, A., & Wardle, J. (2017). Life skills, wealth, health, and wellbeing in later life. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *114*(17), 4354–4359. https://doi.org/10.1073/pnas.1616011114

146. Stirman, W. S., Toder, K., & Crits-Cristoph, P. (2010). New psychotherapies for mood and anxiety disorders. *Canadian journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie*, *55*(4), 193–201. https ://doi.org/10.1177/070674371005500402

147. Subasree, R., & Nair, R. (2014). The life skills assessment scale: the construction and validation of a new comprehensive scale for measuring life skills. *IOSR Journal Of Humanities and Social Sciences (IOSR-JHSS)*, *19*(1), 50-58.

148. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed). Pearson Education, USA.

149. Thanavathi, C. (2017). Unit8: Parametric Tests. In: *Advanced Educational Research and Statistics*. Samyukdha Publications, India.

150. Thomson, R., & Georgalis, A. (2019). *Boys on the move: a trainer's handbook for implementation of a life skill program for unaccompanied adolescents boys and young men* (2nd ed). UNICEF/UNFPA.

151. Tsang, S. K., Hui, E. K., & Law, B. C. (2012). Self-efficacy as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal*, *2012*, 452327. https://doi.org/10.1100/2012/452327

152. UNESCO. (1994). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs, adopted by world conference on education for all meeting basic learning needs*. UNESCO, Paris.

153. UNICEF, India. (2019). *Comprehensive Life Skills Framework: Rights based and life cycle approach to building skills for empowerment*. Retrieved from https://www.unicef.org/india/reports/comprehensive-life-skills-framework.

154. van der Laan, C. M., Morosoli-García, J. J., van de Weijer, S. G. A., Colodro-Conde, L., ACTION Consortium, Lupton, M. K., Mitchell, B. L., McAloney, K., Parker, R., Burns, J. M., Hickie, I. B., Pool, R., Hottenga, J. J., Martin, N. G., Medland, S. E., Nivard, M. G., & Boomsma, D. I. (2021). Continuity of Genetic Risk for Aggressive Behavior Across the Life-Course. *Behavior genetics*, *51*(5), 592–606. https://doi.org/10.1007/s10519-021-10076-6

155. Velasco, V., Cominelli, S., Scattola, P., & Celata, C. (2022). Life skill education at the time of COVID-19: perceptions and strategies of Italian expert school educators. *Health education research*, *36*(6), 615–633. https://doi.org/10.1093/her/cyab037

156. Wayne, F. R. (2011). *Applying family systems theory to mediation: A practitioner's guide.* University press of America, USA.

157. Winarsunu, T., Azizaha, B. I., Fasikha, S. S., & Anwar, Z. (2023). Life Skills Training: Can it increase self-esteem and reduces student anxiety?. *Heliyon*, *9*(4), e15232. https://doi-org.sndl1.arn.dz/10.1016/j.heliyon.2023.e15232

158. World Health Organization. (1996). *Life Skills Education Planning for Research as an Integral Part of Life Skills Education Development, Implementation and Maintenance*. Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse, WHO Geneva, Switzerland. '.1NH/PSF/96 2 R8V.

159. World Health Organization. (1997). *LIFE SKILLS EDUCATION FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS IN SCHOOLS: Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. World Health Organization - Programme on Mental Health. Doc. WHO/MNF/PSF/93.7A.Rev.2. Geneva: World Health Organization.

160. World Health Organization. (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva, Switzerland, World Health Organization Library.

161. World Health Organization. (1997). *Life skills education in schools*. Geneva, World Health Organization.

162. World Health Organization. (1998). *UN JOINT SOCIAL SECTOR INITIATIVES IN INDIA.* United Nations – India. https://in.one.un.org

163. World Health Organization. (2016). *International Statistical Classification of diseases and related health problems-10 Revision* (5th Edition). France, World Health Organization Press.

164. World Health Organization. (2018). *The ICD-11 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic Criteria for Research*. Geneva, Switzerland, World Health Organization Library.

165. World Health Organization. (2021, 17 November). *Mental Health of Adolescents*. World Health Organization, https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health#:~:text=Globally%2C%20one%20in%20seven%2010,illness%20and%20disability%20among%20adolescents. Visited in 24-5-2023.

166. World Health Organization. (2021, Novembre 17). Adolescnt mental health. World Health Organization official site. Retrieved February 8, 2023 from: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

167. Zubair, A. M. (2022). Experimental Research Design-Types & process. *Academia open*, Department of peace and conflict studies, University of Dhaka.

الملاحق

الملحق رقم (01)

قائمة بالسادة المحكمين للبرنامج التدريبي (PSLS-TPa) ومقياس المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YP)

الرقم	اسم ولقب الأستاذ(ة)	الصفة والتخصص	الجامعة
01	أ.د هشام كربوش	أستاذ تعليم عالي، علم النفس عمل وتنظيم	جامعة أم البواقي
02	أ.د كوكب الزمان بليردوح	أستاذ تعليم عالي، علم النفس الاجتماعي	جامعة أم البواقي
03	د. نادية فضال	أستاذ محاضر –أ–، علم النفس العيادي	جامعة أم البواقي
04	د. فضيلة عروج	أستاذ محاضر –أ–، علم النفس العيادي	جامعة أم البواقي
05	د. عبد الرحيم بن عبيد	أستاذ محاضر –أ–، علم النفس الاجتماعي	جامعة أم البواقي
06	د. نذيرة اليزيد	أستاذ محاضر –أ–، علم النفس الاجتماعي	جامعة أم البواقي
07	د. نوارة تيلاييج	أستاذ محاضر –أ–، علم النفس عمل وتنظيم	جامعة أم البواقي
08	د. كريمة حيواني	أستاذ محاضر –أ–، علم النفس عمل وتنظيم	جامعة أم البواقي
09	د. كريمة حيواني	أستاذ محاضر –أ–، علم النفس عمل وتنظيم	جامعة أم البواقي
10	د. فتيحة بودلال	أخصائية/مستشارة التوجيه بمستوى مؤسسة بن طوبال سليمان	
11	أ. أمينة بوشلية	أخصائية نفسانية ممارسة بمستشفى الاخوة دمبري–ولاية ميلة	

الملحق رقم (02)

البرنامج التدريبي القائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى المراهقين (PSLS-TPa)

Psycho-Social Life Skills Training Program for Adolescents

الصورة النهائية (الحقيبة التدريبية)

الحصة الأولى	التعارف، بناء الثقة، والعقد التدريبي

وقت الحصة التدريبية الأولى: (1سا و30 د)

الأهداف الإجرائية للحصة التدريبية الأولى:

- أن يتعرف أفراد المجموعة التدريبية على المدرب، وعلى بعضهم البعض وبناء الثقة.
- أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا لبرنامج (PSLS-TPa) ومخططه العام وقواعد سيره.
- أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا لمعنى المهارات الحياتية النفس–اجتماعية، القلق، والسلوك العدواني.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من طرح تساؤلاتهم، وتوقعاتهم حول البرنامج التدريبي (PSLS-TPa).

أدوات الحصة التدريبية الأولى:

- سبورة وأقلام السبورة.
- كراسي وطاولات.
- البطاقات المطبوعة "بطاقة المخطط العام للبرنامج التدريبي (PSLS-TPa)"، "بطاقة المهارات الحياتية"، "بطاقة القلق"، "بطاقة السلوك العدواني".
- مطبوعة قواعد سير البرنامج التدريبي (PSLS-TPa).
- البطاقة التقييمة الخاصة بالمدرب.

1- الترحيب والتعارف بين المدرب وأعضاء المجموعة التدريبية بغرض بناء الثقة (20د):

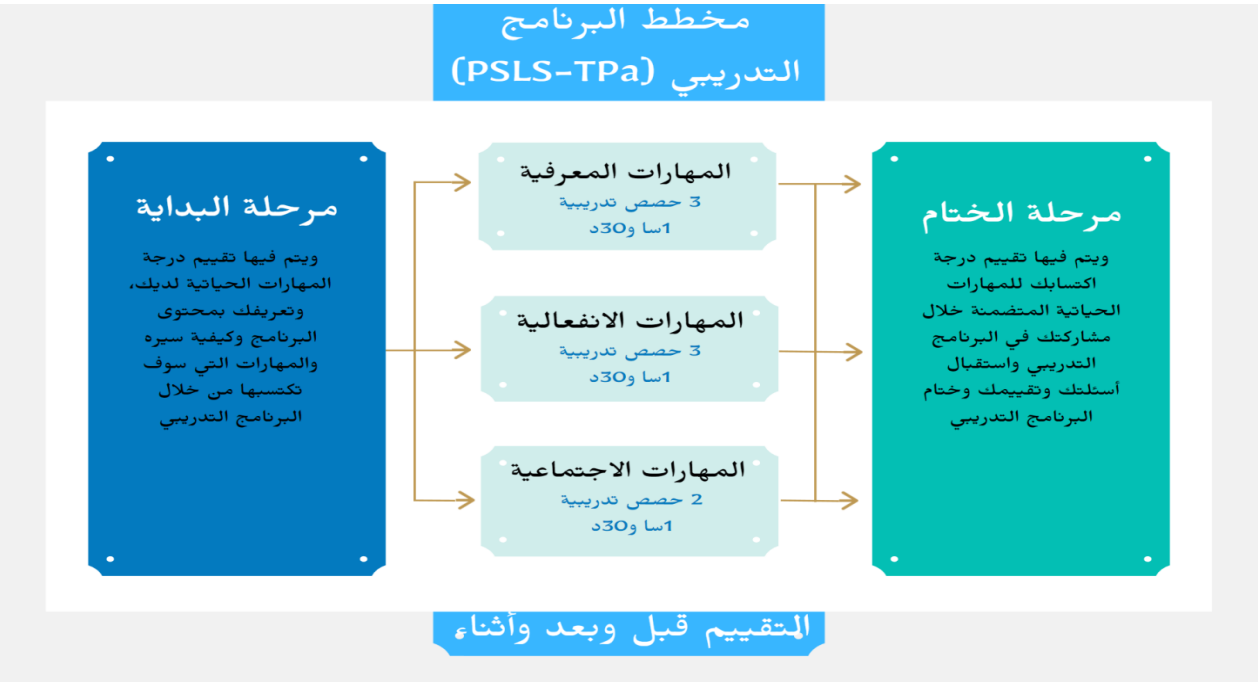
تبدأ الطالبة الباحثة في إطار دورها كمدرّب بالترحيب بأفراد المجموعة التدريبية وتقديم تعريف وجيز عن نفسه يتضمن اسمه وتخصصه العلمي، ودرجته العلمية ودوره كمدرب لأفراد المجموعة. ويقوم بفتح مجال التعارف بين أفراد المجموعة التدريبية، ثم يترك المدرب الحرية التامة للأعضاء للتعريف بأنفسهم كطريقة لتفعيل دور أعضاء المجموعة منذ البداية عبر طرح التعليمة التالية:

" قبل البدء في أي شيء ولخدمة السير الجيد للبرنامج، ولأننا سنقضي وقتا معتبرا مع بعضنا البعض وسيكون هناك تفاعل بيننا في الحصص القادمة، يجب علينا أولا أن نتعرف على أعضاء مجموعتنا هذه، من يريد أن يبدأ في تقديم نفسه؟ ".

إذا لم تكن هناك أي مبادرات، يطلب المدرب من أفراد المجموعة التعريف بأنفسهم بطريقة دائرية بدءا من اليمين أو اليسار مرورا بكل الأعضاء على الترتيب.

2- التعريف ببرنامج (PSLS-TPa) ومخططه العام وقواعد سيره (20 د):

- يراعي المدرب في التعريف بالبرنامج التدريبي ما يلي: (اسم البرنامج التدريبي، عدد حصصه ومدة كل حصة، أهدافه العامة والإجرائية، الأساليب التدريبية المتضمن عليها، وقائمة بالمهارات الحياتية النفس–اجتماعية المتضمن عليها).
- يتم توزيع "بطاقة المخطط العام للبرنامج التدريبي (PSLS-TPa)" على أفراد المجموعة التدريبية وشرحه باختصار.



إعداد الطالبة الباحثة

- يتم توزيع "مطبوعة القواعد العامة لسير البرنامج التدريبي (PSLS-TPa)" على أفراد المجموعة التدريبية وتحصيل الموافقة من طرفهم.

القواعد العامة لضمان السير الحسن للبرنامج التدريبي (PSLS-TPA)

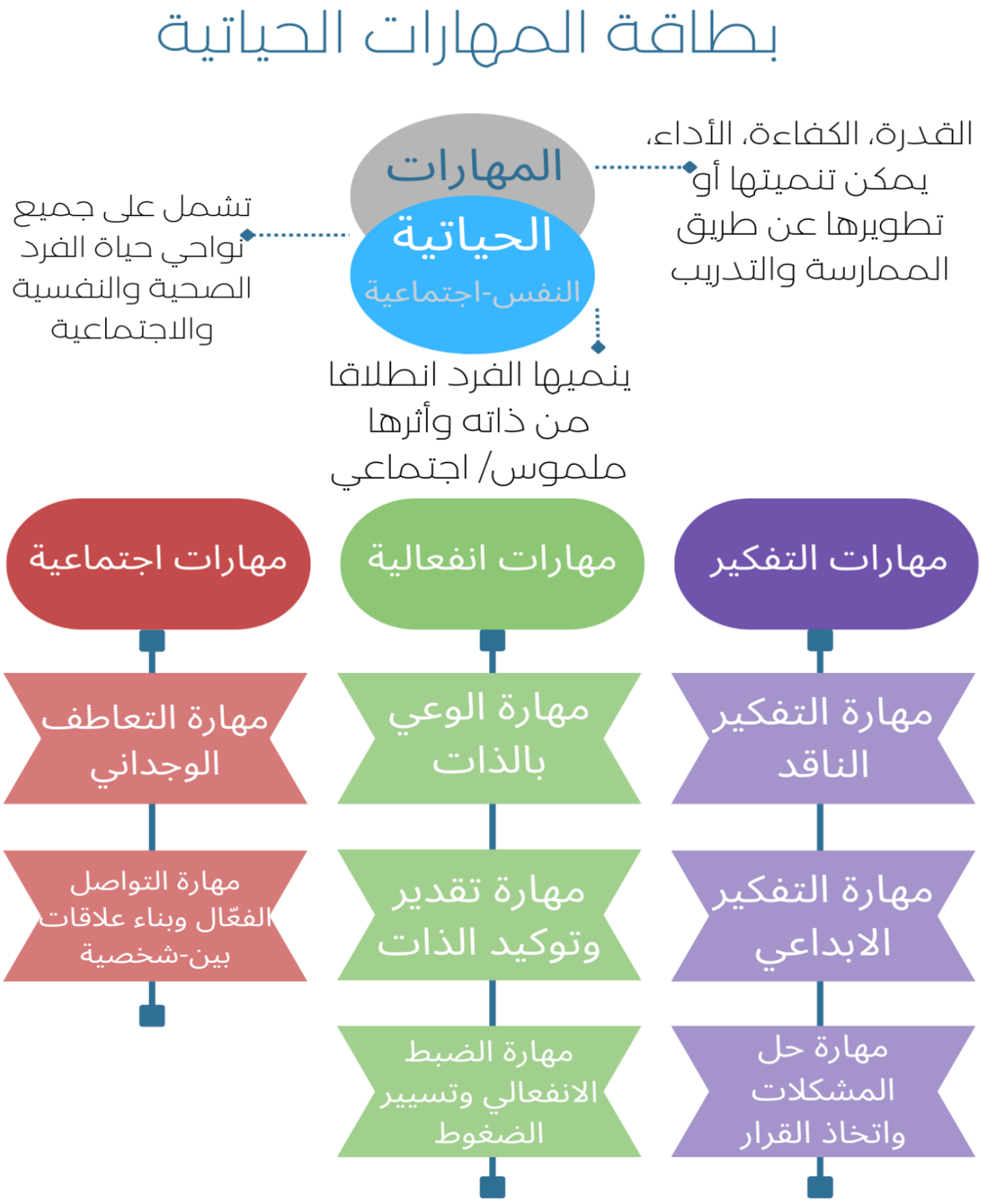
على المتدربين الإلتزام بالقواعد العامة الآتية

1. الاحترام المتبادل بين عناصر المجموعة التدريبية
2. حضور الحصص التدريبية حسب المكان والتوقيت المحدد
3. الالتزام بالمشاركة في النشاطات التدريبية المحددة في الحصص
4. الالتزام بأداء الواجبات المنزلية المحددة لكل حصة تدريبية
5. الحفاظ على سرّية ما يدور خلال الحصص التدريبية
6. تقديم الدعم للزملاء والتفاعل ضمن المجموعة التدريبية

إعداد الطالبة الباحثة

3- مدخل إلى المهارات الحياتية، القلق، والسلوك العدواني (20 د):

- أسئلة مقترحة لجلسات المناقشة الجماعية: في رأيك ما هي المهارة؟ ما هي المهارات التي يحتاجها الفرد ليعيش حياة متوازنة وفعّالة؟ ما هي العلامات الدالة على أن الفرد يعاني من القلق؟ ما الذي يقوم به الفرد لكي نعتبره عدوانيا؟
- يستعين المدرب ب"بطاقة المهارات الحياتية" في شرح المعلومات المقدمة فيها بشكل موسع.



إعداد الطالبة الباحثة

- يستعين المدرب ب"بطاقة القلق" في شرح المعلومات المقدمة فيها بشكل موسع.

بطاقة القلق النفسي

يمكن أن يكون للقلق فوائد عدة إذا كان بصفة معتدلة وواقعية متناسبة مع المواقف، كأن يعمل القلق على لفت انتباهنا إلى خطر محدق أو زيادة تركيزنا على واجبات أو مهام معينة... لكنه يصبح معيقا إذا زادت حدته أو تكراره لدى الفرد

القلق يمكن أن يكون سمة تدل على استعداد الفرد للاستجابة بالقلق تجاه مختلف المواقف أو كحالة انفعالية تتميز بالكرب وعدم الارتياح والانزعاج من وضعية مقلقة أو إحساس بخطر محدق غير محدد ينتج عنها الأعراض التالية:

أعراض جسدية

- ضيق التنفس
- اضطراب ضربات القلب
- التعرق الشديد (اليدين، الجسم..)
- آلام في الصدر أو المعدة
- الشعور بالغثيان أوالإغماء
- برودة في الأطراف
- رعشة أو تنميل الأطراف
- حركة مفرطة
- تشنج العضلات والتعب العام

أعراض نفسية (إنفعالية، سلوكية ومعرفية)

- الكرب والانزعاج وتغير المزاج
- اضطراب النوم: الأرق أو النوم المفرط
- اضطراب الأكل: الامتناع عن الطعام أو الأكل المفرط
- أفكار اجترارية سلبية ومتكررة
- التفكير الكارثي
- الانسحاب والعزلة
- فرط النشاط الحركي أو تباطؤه
- تجنب المواقف المولدة للقلق
- نقص في تقدير الذات

يتم استمرار القلق والمحافظة عليه من خلال تجنب المواقف المولدة للقلق. التجنب يوحي بالراحة المؤقتة ولا يخفف القلق بشكل أساسي.

يمكن التخفيف من القلق عن طريق: العلاجات النفسية وخاصة العلاج المعرفي السلوكي، تقنيات الاسترخاء المختلفة (العضلي، التنفس..)، تقنيات التعريض المختلفة، وتناول الأدوية (في الحالة المفرطة)

إعداد الطالبة الباحثة

- يستعين المدرب ب"بطاقة السلوك العدواني" في شرح المعلومات المقدمة فيها بشكل موسع.

بطاقة السلوك العدواني

هو أي سلوك أو تصرف يهدف إلى إلحاق الأذى بالذات أو با لآخرين وبالبيئة المحيطة

السلوك العدواني اللفظي

السلوك العدواني الجسدي

أقسامه

الغضب

العدوانية

يمكن تعديل السلوك العدواني عن طريق تقنيات تعديل السلوك وضبط الانفعالات وتوجيه الانتباه

تتعدى آثار السلوك العدواني الآثار السلبية الصحية والنفسية على ممارسه إلى المجتمع والمحيط كافة

إعداد الطالبة الباحثة

4- فتح المجال أمام أسئلة وتوقعات أفراد المجموعة التدريبية وختام الجلسة (20 د):

بعد استقبال أسئلة وتوقعات أفراد المجموعة والإجابة عنها من طرف المدرب، يتم ختام الحصة التدريبية بتقديم ملخص عن وقت، أهداف، ومحتوى الحصة التدريبية القادمة، ثم ملء "البطاقة التقييمية للمدرب".

البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب للحصة التدريبية الأولى

الهدف الإجرائي	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
أن يتعرف أفراد المجموعة التدريبية على المدرب، وعلى بعضهم البعض وبناء الثقة.			
أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول برنامج (PSLS-TPa) ومخططه العام وقواعد سيره.			
أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا لمعنى المهارات الحياتية النفس-اجتماعية، القلق، والسلوك العدواني.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من طرح تساؤلاتهم، وتوقعاتهم حول البرنامج التدريبي (PSLS-TPa).			

إعداد الطالبة الباحثة

الحصة الثانية	حصة تكميلية: التثقيف النفسي لأهم المصطلحات والمفاهيم

وقت الحصة التدريبية الثانية: (1سا)

الأهداف الإجرائية للحصة التدريبية الثانية:

- أن يتعرف أفراد المجموعة التدريبية على مفاهيم متعددة يتم التطرق إليها من خلال البرنامج التدريبي.

التثقيف النفسي (1سا):

تعتبر هذه الحصة حصة تكميلية إضافية قامت فيها الطالبة الباحثة عبر أسلوب المناقشة الجماعية والمحاضرة بتثقيف افراد المجموعة التجريبية حول مفاهيم عدة منها مولّدة للقلق أو العدوانية، ثلاثية السلوك، انفعال، أفكار وتأثيرها على حالة القلق والعدوانية لديهم، مفهوم الاسترخاء والتقنية...

الحصة الثالثة	مهارة التفكير الناقد

وقت الحصة التدريبية الثالثة: (1سا و30 د)

الأهداف الإجرائية للحصة التدريبية الثالثة:

- التذكير بأهداف البرنامج التدريبي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية.
- أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة التفكير الناقد ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تصنيف البيانات حسب نوع المعلومة.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من التحديد الدقيق لعناصر مختلف المواقف/المشاكل (المتغيرات، العوامل المؤثرة، الأسباب المحتملة، النتائج المتوقعة).

- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من الصياغة الدقيقة لفرضيات واستنتاجات حول مختلف المواقف/المشاكل.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تقييم الفرضيات والاستنتاجات حول المواقف/المشاكل.
- تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.

أدوات الحصة التدريبية الثالثة:

- سبورة وأقلام السبورة.
- كراسي وطاولات.
- بطاقة مهارة التفكير الناقد.
- بطاقات الأنشطة التدريبية ("بطاقة تصنيف البيانات والمعلومات"، "بطاقة تحديد عناصر المواقف/المشاكل"، و"بطاقة تقييم فرضياتنا واستنتاجاتنا حول المواقف/المشاكل").
- البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب.
- بطاقة الواجب المنزلي لمهارة التفكير الناقد.

1- محاضرة مهارة التفكير الناقد (30د):

- بعد الترحيب بأفراد المجموعة التدريبية وذكر أهداف الحصة التدريبية الحالية، يتم فتح جلسة المناقشة الجماعية عبر أسئلة مقترحة: ما هي أنواع المعلومات ؟ ما هي أنواع المعلومات من حيث مصدرها؟ كيف يمكننا الحكم على صحة المعلومة التي نتلقاها؟ ما هي العلامات الدالة على أن الفرد يتمتع بتفكير ناقد؟ كيف يمكنك الاستفادة من التفكير الناقد؟
- يستعين المدرب ب"بطاقة مهارة التفكير الناقد" في شرح المعلومات المقدمة فيها بشكل موسع.

إعداد الطالبة الباحثة

2- الأنشطة التدريبية (50د):

2-1 النشاط التدريبي الأول "تصنيف البيانات والمعلومات" (16د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تصنيف البيانات حسب نوع المعلومة) وكيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة تصنيف البيانات والمعلومات" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية.

بطاقة تصنيف البيانات لمهارة التفكير الناقد

يمكن أن ترتكز انفعالاتنا، سلوكاتنا، وردود أفعالنا على إدراكنا لمختلف المعلومات المتعلقة بموقف/مشكلة ما، وقد تحدد كيفية تعاملنا مع تلك المشكلة. لذلك قبل تناول أي موقف/ مشكلة ما، وجب تصنيفها إلى معلومات أو بيانات واقعية يمكن إثباتها علميا أو عبر توفير دلائل واقعية ملموسة، وإلى معلومات لا يمكن إثباتها بحيث أنها تعتبر تفسيرات ذاتية لمختلف المواقف وآراء شخصية تختلف من شخص إلى آخر.

التعليمة: إليك المواقف/المشاكل أو البيانات التالية والتي قد تكون مولّدة للقلق أو السلوك العدواني، قم بتصنيفها حسب نوعها (حقيقة، رأي).

البيانات المواقف/المشاكل	حسب النوع	
	حقيقة	رأي
أخبرك زملاؤك أن أحد أصدقائك يعتبرك شخصا فاشلا.		
لا يمكنني التحكم في أعصابي عندما يغضبني شخص ما.		
أنا لست جيدا كفاية بقدر زملائي/أقراني.		
أقوم بتخريب طاولتي في القسم عندما أشعر بالقلق.		
الغضب هو السبب في تصرفي بعدوانية تجاه الآخرين.		
كل شخص يسيء إلي ولو قليلا، يستحق عقابي.		
ضربت زميلا لي لأنه أهانني أمام أصدقائي.		
إن حاولت أن أقوم بأي شيء أمام الآخرين، حتما سأرتكب خطأ ما.		
أحيانا لا أنام جيدا.		
أشعر أن هناك شيئا سيئا على وشك الوقوع.		
القلق المفرط قد يؤدي إلى أمراض جسدية.		
للتصرف بعدوانية تبعات سلبية على جميع جوانب حياة الفرد.		

إعداد الطالبة الباحثة

2-2 النشاط التدريبي الثاني "تحديد عناصر المواقف/المشاكل" (17د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من التحديد الدقيق لعناصر مختلف المواقف/المشاكل (المتغيرات، العوامل المؤثرة، الأسباب المحتملة، النتائج المتوقعة) و الصياغة الدقيقة لفرضيات واستنتاجات حول مختلف المواقف/المشاكل) ثم يشرح كيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة تحديد عناصر المواقف/المشاكل" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية.

بطاقة تحديد عناصر المواقف/المشاكل لمهارة التفكير الناقد

تبدو المشاكل والمواقف التي نتعرض لها صعبة ومعقدة في أغلب الأحيان، لذلك من الأسهل أن نقوم بتقسيمها إلى عناصرها النهائية، وتتمثل في: متغيراتها (كل عنصر أساسي يدخل ضمن المشكلة ويسيرها)، العوامل المؤثرة فيها (وهي عناصر خارجية لا تتفاعل في المشكلة بشكل مباشر لكن قد تؤدي إلى التأثير في نتائجها أو أسبابها بشكل أو بآخر)، الأسباب المحتملة لتلك المشكلة، والنتائج المتوقعة لها. يؤدي تحديد عناصر المواقف/المشاكل إلى تسهيل التعامل معها وتحديد سلوكاتنا وتصرفاتنا تجاهها بطريقة متكيفة وفعّالة.

التعليمة: إليك المواقف/المشاكل أو البيانات التالية والتي قد تكون مولّدة للقلق أو السلوك العدواني ، حدد عناصرها كما هو مبين في البطاقة:

البيانات المواقف/المشاكل	متغيراتها	العوامل المؤثرة	الأسباب المحتملة	النتائج المتوقعة
أخبرك زملاؤك أن أحد أصدقائك يعتبرك شخصا فاشلا.				
لا يمكنني التحكم في أعصابي عندما يغضبني شخص ما.				
أنا لست جيدا كفاية بقدر زملائي/أقراني.				
أقوم بتخريب طاولتي في القسم عندما أشعر بالقلق.				
الغضب هو السبب في تصرفي بعدوانية تجاه الآخرين.				
كل شخص يسيء إلي ولو قليلا، يستحق عقابي.				
ضربت زميلا لي لأنه أهانني أمام أصدقائي.				
إن حاولت أن أقوم بأي شيء أمام الآخرين، حتما سأرتكب خطأ ما.				
أحيانا لا أنام جيدا.				
أشعر أن هناك شيئا سيئا على وشك الوقوع.				
القلق المفرط قد يؤدي إلى أمراض جسدية.				
للتصرف بعدوانية تبعات سلبية على جميع جوانب حياة الفرد.				

إعداد الطالبة الباحثة

3-2 النشاط التدريبي الثالث "تقييم فرضياتنا واستنتاجاتنا حول المواقف/المشاكل " (18د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تقييم الفرضيات والاستنتاجات حول المواقف/المشاكل) وكيفية تطبيقه اعتمادا على بطاقة "تقييم فرضياتنا واستنتاجاتنا حول المواقف/المشاكل" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية.

بطاقة تقييم فرضياتنا واستنتاجاتنا حول المواقف/المشاكل لمهارة التفكير الناقد

تعتبر الفرضيات والاستنتاجات التي نستقيها من مختلف المواقف/المشاكل التي تواجهنا منطلقا أساسيا لتحديد قراراتنا، واختيار الحلول المناسبة لها، وتحديد طريقة تصرفنا تجاهها. تكون الفرضيات التي نضعها عبارة عن حلول وتفسيرات مؤقتة للمشكل أو الموقف الذي نواجهه، وهي اقتراح لأسبابه، حلوله، أو افتراض لنتائجه، لكن وجب أولا تقييم تلك الفرضيات ومدى مناسبتها للموقف/المشكل المراد تناوله (من حيث مدى واقعيتها، تكافئها مع عناصر وصنف بيانات تلك الوضعية).

التعليمة: بعد تبادل بطاقات تحديد عناصر المواقف/المشاكل السابقة للمتدربين فيما بينهم، بناءا على الافتراضات التي وضعها زميلك المتدرب حول أسباب ونتائج تلك المواقف/المشاكل، حاول تقديم تقييم ناقد لها:

البيانات المواقف/المشاكل	تقييم الفرضيات
أخبرك زملاؤك أن أحد أصدقائك يعتبرك شخصا فاشلا.	
لا يمكنني التحكم في أعصابي عندما يغضبني شخص ما.	
أنا لست جيدا كفاية بقدر زملائي/أقراني.	
أقوم بتخريب طاولتي في القسم عندما أشعر بالقلق.	
الغضب هو السبب في تصرفي بعدوانية تجاه الآخرين.	
كل شخص يسيء إلي ولو قليلا، يستحق عقابي.	
ضربت زميلا لي لأنه أهانني أمام أصدقائي.	
إن حاولت أن أقوم بأي شيء أمام الآخرين، حتما سأرتكب خطأ ما.	
أحيانا لا أنام جيدا.	
أشعر أن هناك شيئا سيئا على وشك الوقوع.	
القلق المفرط قد يؤدي إلى أمراض جسدية.	
للتصرف بعدوانية تبعات سلبية على جميع جوانب حياة الفرد.	

إعداد الطالبة الباحثة

3- الواجب المنزلي وختام الجلسة (15د):

يقدم المدرّب "بطاقة الواجب المنزلي لمهارة التفكير الناقد" لأفراد المجموعة التدريبية، ثم يختم الحصة التدريبية بتقديم ملخص عن وقت، أهداف ومحتوى الحصة التدريبية القادمة، ثم ملء "البطاقة التقييمية للمدرب".

بطاقة الواجب المنزلي لمهارة التفكير الناقد

التعليمة: بعد تعرّفك على ماهية مهارة التفكير الناقد، وما تنطوي عليه من مؤشرات والمتمثلة في التحديد الدقيق للموقف/المشكل الذي تواجهه وأي معلومة تتلقاها من خلال تصنيف بيانات تلك المواقف حسب نوعها، عناصرها، ثم وضع فرضيات بخصوصها، وامتلاك القدرة على تقييم تلك الفرضيات حسب مناسبتها مع الموقف/المشكلة التي تواجهها.

خلال الأسبوع القادم، قم باختيار أحد المواقف التي تعرّضت لها، وكانت مولدة للقلق أو محفزة لسلوكات عدوانية معينة، قم باتباع الخطوات التالية لملء الجدول الموالي الذي يمثل تناولك لذلك الموقف بطريقة ناقدة:

- قم بتصنيف بيانات الموقف/المشكل وتحديدها بدقة.
- قم بتحديد عناصر الموقف/المشكل.
- قم بوضع وتقييم الفرضيات التي شكلتها حول ذلك الموقف/المشكل.

الموقف/المشكلة		
نوعها	**حقيقة**	
	رأي	
عناصرها	**متغيراتها**	
	العوامل المؤثرة فيها	
	أسبابها المحتملة	
	نتائجها المتوقعة	
تقييم الفرضيات		

إعداد الطالبة الباحثة

البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب لمهارة التفكير الناقد

الهدف الإجرائي	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
التذكير بأهداف البرنامج التدريبي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية.			
أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة التفكير الناقد ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تصنيف البيانات حسب نوع المعلومة.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من التحديد الدقيق لعناصر مختلف المواقف/المشاكل (المتغيرات، العوامل المؤثرة، الأسباب المحتملة، النتائج			

المتوقعة).			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من الصياغة الدقيقة لفرضيات واستنتاجات حول مختلف المواقف/المشاكل.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تقييم الفرضيات والاستنتاجات حول المواقف/المشاكل.			
تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.			

إعداد الطالبة الباحثة

الحصة الرابعة	مهارة التفكير الإبداعي

وقت الحصة التدريبية الرابعة: (1سا و30 د)

الأهداف الإجرائية للحصة التدريبية الرابعة:

- مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية.
- أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة التفكير الإبداعي ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد مصادر التفكير الإبداعي.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من بناء أفكار جديدة اعتمادا على تكييف أفكار سابقة لها.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من إنشاء فكرة (أو عدة أفكار) أصيلة.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد.
- تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.

أدوات الحصة التدريبية الرابعة:

- سبورة وأقلام السبورة.
- كراسي وطاولات.
- أدوات متنوعة (قطعة قماش، قارورات بلاستيكية، بالونات...).
- بطاقة مهارة التفكير الإبداعي.
- بطاقات الأنشطة التدريبية ("بطاقة إنشاء فكرة مبدعة جديدة"، و"بطاقة الإلهام").
- البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب.
- بطاقة الواجب المنزلي لمهارة التفكير الإبداعي.

1- مراجعة الواجب المنزلي والهدف العام للحصة التدريبية الحالية (10د)

2- محاضرة مهارة التفكير الإبداعي (30د):

- بعد الترحيب بأفراد المجموعة التدريبية وذكر أهداف الحصة التدريبية الحالية، يتم فتح جلسة المناقشة الجماعية عبر أسئلة مقترحة: اذكر فكرة تعتبرها مبدعة؟ كيف يمكنك الحكم على فكرة بأنها مبدعة؟ ما هي مصادر الأفكار الإبداعية؟ ما هي العلامات الدالة على أن الفرد يتمتع بتفكير إبداعي؟ كيف يمكنك الاستفادة من التفكير الإبداعي؟
- يستعين المدرب ب"بطاقة مهارة التفكير الإبداعي" في شرح المعلومات المقدمة فيها بشكل موسع.

إعداد الطالبة الباحثة

3- الأنشطة التدريبية (40د):

3-1 النشاط التدريبي الأول "إنشاء فكرة مبدعة انطلاقا من أفكار سابقة لها" (20د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من بناء أفكار جديدة اعتمادا على تكييف أفكار سابقة لها) وكيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة الإلهام" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية ومكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد.

بطاقة الإلهام لمهارة التفكير الإبداعي

يفترض الواحد منا أن التفكير الإبداعي لا يكون إلّا في حالات الاختراعات والابتكارات أو في المؤسسات الإبداعية، لكن في واقع الأمر، نحن نستعمل التفكير الإبداعي في حياتنا اليومية، أثناء حل المشكلات، والتصرف في مختلف المواقف، وأثناء تفاعلنا الاجتماعي. ومن خصائص التفكير الإبداعي المرونة والتراكمية، ويقصد بها أنّه يمكننا أن ننشئ فكرة جديدة بالاعتماد على فكرة أخرى، أو تصحيح نقائصها وهو ما يعتمد على "الإلهام".

التعليمة: قم بذكر موقف حدث لك وكان مولدّا للقلق أو محفزا للتصرف بعدوانية، وكيف كانت ردة فعلك حياله. ثم باستعمال مكتسباتك في مهارة التفكير الناقد، قم بتناول ذلك الموقف من خلال العناصر الموالية:

الموقف	.....
طريقة تصرّفك حياله	.....
نقائص ذلك التصرّف	.....
طرق جديدة للتصرّف	.....

إعداد الطالبة الباحثة

3-2 النشاط التدريبي الثاني "إنشاء فكرة مبدعة جديدة" (20د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من إنشاء فكرة (أو عدة أفكار أصيلة) وكيفية تطبيقه اعتمادا على مجموعة من الأدوات المتنوعة (أقلام، قطع قماش...) و"بطاقة إنشاء فكرة مبدعة جديدة" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية.

بطاقة إنشاء فكرة جديدة مبدعة لمهارة التفكير الإبداعي

يساهم النشاط الإبداعي حسب ما توصّل إليه علم النفس الايجابي في تعزيز المرونة النفسية، وتحقيق الرضى والسعادة، كما أنّه يعتبر طريقة فعّالة لاستثمار جيد ومثمر في الوقت، وكذلك تقنية من تقنيات التعامل مع المشكلات والمواقف الحياتية الضاغطة

والصعبة، ومن نتائج التفكير الإبداعي إنشاء أفكار إبداعية جديدة سواء كانت حلا لمشكلة معينة، أو ممارسة هواية إبداعية، أو ابتكار واختراع جديد.

التعليمة: إليك الأدوات التالية (أقلام، ألوان، أوراق بيضاء، بالونات، قطع قماش....)، قم بتذكر موقف حدث لك في الآونة الأخيرة وكان مولّدا للقلق أو محفزا للتصرف بعدوانية، ثم قم بتقييم حدّة شعورك بالقلق والعدوانية تجاهه (0=منعدم، 10=مطلق). بالاعتماد على الأدوات المتوفرة لك، حاول إنشاء أفكار جديدة أو نشاط إبداعي معين، ثم قم بتقييم حدّة شعورك بالقلق والعدوانية بعد النشاط الإبداعي (0=منعدم، 10=مطلق) حسب الجدول الموالي:

الموقف	.....									
	.....									
	.....									
	.....									
حدّة القلق والعدوانية	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
النشاط الإبداعي	.....									
	.....									
	.....									
	.....									
حدّة القلق والعدوانية	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**

إعداد الطالبة الباحثة

3-3 الواجب المنزلي وختام الجلسة (10د):

يقدّم المدرب "بطاقة الواجب المنزلي لمهارة التفكير الإبداعي" لأفراد المجموعة التدريبية ثم يختم الحصة التدريبية بتقديم ملخص عن وقت، أهداف ومحتوى الحصة التدريبية القادمة ثم ملء "البطاقة التقييمية للمدرب".

بطاقة الواجب المنزلي لمهارة التفكير الإبداعي

التعليمة: بعد تعرّفك على ماهية مهارة التفكير الإبداعي، وما تنطوي عليه من مؤشرات والمتمثلة في إنشاء أفكار جديدة أصلية عن طريق ممارسة نشاط إبداعي معين أو الاعتماد على الإلهام في إنشاء أفكار جديدة انطلاقا من أفكار أو مواقف أو ابتكارات سابقة تحقيقا لمكونات التفكير الإبداعي وهي المرونة، والتراكمية، والأصالة.

خلال الأسبوع القادم، قم بتسجيل الأفكار الإبداعية التي استلهمتها من مواجهتك لموقف مولد للقلق أو السلوك العدواني لديك، ثم قم بممارسة نشاط إبداعي من اختيارك كطريقة للتخفيف من حدة القلق أو السلوك العدواني لذلك الموقف، وسجّل تقييمك لحدّته (0=منعدم، 10=مطلق):

الموقف	....									
حدّة القلق والعدوانية	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
فكرة إبداعية ملهمة	....									
النشاط الإبداعي الأصيل	....									
حدّة القلق والعدوانية	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**

إعداد الطالبة الباحثة

البطاقة التقييمة الخاصة بالمدرب لمهارة التفكير الإبداعي

الهدف الإجرائي	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية.			
أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة التفكير الإبداعي ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد مصادر التفكير الإبداعي.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من إنشاء فكرة (أو عدة أفكار) أصيلة.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من بناء أفكار جديدة اعتمادا على تكييف أفكار سابقة لها.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد.			
تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.			

إعداد الطالبة الباحثة

الحصة الخامسة	مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار

وقت الحصة التدريبية الخامسة: (1سا و30 د)

الأهداف الإجرائية للحصة التدريبية الخامسة:

- مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية.
- أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحليل المواقف المشكلة بطريقة منظمة ومنطقية.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من وضع عدة حلول ممكنة لنفس المشكل.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من التقييم الحيادي للحلول وكيفية اختيار أنسب حل.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
- تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.

أدوات الحصة التدريبية الخامسة:

- سبورة وأقلام السبورة.
- كراسي وطاولات.
- بطاقة مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار.
- بطاقات الأنشطة التدريبية ("بطاقة تحليل المواقف"، و"بطاقة التوصّل إلى الحلول"، و"بطاقة اختيار أنسب حل").
- البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب.
- بطاقة الواجب المنزلي لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار.

1- مراجعة الواجب المنزلي والهدف العام للحصة التدريبية الحالية (5د)

2- محاضرة مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار (30د):

- بعد الترحيب بأفراد المجموعة التدريبية وذكر أهداف الحصة التدريبية الحالية، يتم فتح جلسة المناقشة الجماعية عبر أسئلة مقترحة: ما هي أنواع المشاكل التي تواجهك ؟ ما هي عناصرها؟ ما هي المصادر التي تعتمد عليها للتوصّل إلى حلول للمشاكل التي تواجهها؟ على أي أساس تختار الحلول المناسبة لمشاكلك؟ كيف يمكنك الاستفادة من مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار؟
- يستعين المدرب ب"بطاقة مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار" في شرح المعلومات المقدمة فيها بشكل موسع.

إعداد الطالبة الباحثة

3- الأنشطة التدريبية (45د):

3-1 النشاط التدريبي الأول "التفكير الناقد في تحليل المواقف" (15د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحليل المواقف المشكلة بطريقة منظمة ومنطقية) وكيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة تحليل المواقف" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية ومكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد.

بطاقة تحليل المواقف لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار

إن التصرف بشكل عفوي واعتباطي دون تخطيط وفهم للمشاكل أو المواقف التي تواجهنا، قد يؤدي إلى عواقب وخيمة، منها الضرر الجسدي والنفسي، وانعكاسات سلبية على مختلف جوانب حياتنا الاجتماعية والدراسية وغيرها، لذلك وجب التأني في مواجهة أي مشكل أو موقف حياتي معين، وتحليليه بطريقة ناقدة، واقعية ومنطقية، ويشتمل ذلك على الإجابة على الأسئلة التالية:

- كيف؟ وصف للمشكلة وظروف حدوثها.
- من؟ من هم الأشخاص أو الجهات والعناصر المتدخلة في المشكلة.
- متى؟ توقيت وعوامل حدوث المشكلة.

- أين؟ مكان وتأثيرات حدوث المشكلة.
- لماذا؟ أسباب/مسببات المشكلة.

التعليمة: قم باختيار مشكلة معينة قد واجهتك في الآونة الأخيرة، وكانت مسببة للقلق أو محفزة لتصرفك بعدوانية ثم تناولها بطريقة تحليلية هادفة باستعمال مكتسباتك في مهارة التفكير الناقد من خلال العناصر المذكورة التالية:

كيف؟ وصف للمشكلة والظروف حدوثها.	....
من؟ من هم الأشخاص أو الجهات والعناصر المتدخلة في المشكلة.	....
متى؟ توقيت وعوامل حدوث المشكلة.	....
أين؟ مكان وتأثيرات حدوث المشكلة.	....
لماذا؟ أسباب/مسببات المشكلة.	....

إعداد الطالبة الباحثة

3-2 النشاط التدريبي الثاني "التفكير الإبداعي في التوصّل إلى الحلول" (15د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من وضع عدة حلول ممكنة لنفس المشكل) وكيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة التوصل إلى الحلول" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية ومكتسباتهم حول مهارة التفكير الإبداعي.

بطاقة التوصّل إلى الحلول لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار

أثناء عملية حلّنا للمشاكل، عادة ما يفترض الفرد أنه يوجد حل واحد مثالي لتلك المشكلة، لكن في واقع الأمر توجد العديد من الاحتمالات لحل مشكلة واحدة، إلّا أنّها ليست متساوية في فعاليتها ومناسبتها لتلك المشكلة، لذلك وجب أثناء عملية حل المشكلات أن نضع عدة احتمالات لحلول ممكنة كخطوة أولى وأساسية، والهدف في هذه الخطوة هو وضع أقصى عدد من الحلول الممكنة وليس نوعية تلك الحلول بحد ذاتها.

التعليمة: بناء على المشكلة التي حددتها في بطاقة تحديد المشاكل السابقة واعتمادا على مكتسباتك في مهارة التفكير الإبداعي، قم بوضع اقتراحات لعدة حلول ممكنة لتلك المشكلة:

الحل01	
الحل02	
الحل03	
الحل04	
الحل05	
أخرى.....	

إعداد الطالبة الباحثة

3-3 النشاط التدريبي الثالث "اختيار أنسب حل واتخاذ القرار" (15د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من التقييم الحيادي للحلول وكيفية اختيار أنسب حل) وكيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة اختيار أنسب حل" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية.

بطاقة اختيار أنسب حل لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار

أثناء اتخاذ القرار واختيار أنسب حل من بين الحلول المتوفرة لنا أو الموضوعة لحل مشكلة ما، وجب علينا تقييم تلك الحلول أو القرارات أولا، وينطوي تقييمها على تحديد ايجابيات وسلبيات تلك القرارات أو الحلول، مع مراعاة واقعيتها، مناسبتها للمشكلة التي تواجهنا، أثرها المحتمل على المدى القصير والطويل، وتوافقها مع مبادئنا وقدراتنا الشخصية.

التعليمة: قم بتقييم الحلول المقترحة سابقا من طرفك في بطاقة "التوصّل إلى الحلول":

	إيجابياته	سلبياته
الحل01		
الحل02		
الحل03		
الحل04		
الحل05		

إعداد الطالبة الباحثة

4- الواجب المنزلي وختام الجلسة (20د):

يقدم المدرب "بطاقة الواجب المنزلي لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار" لأفراد المجموعة التدريبية ثم يختم الحصة التدريبية بتقديم ملخص عن وقت، أهداف ومحتوى الحصة التدريبية القادمة ثم ملء "البطاقة التقييمية للمدرب".

بطاقة الواجب المنزلي لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار

التعليمة: بعد تعرّفك على ماهية مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، وما تنطوي عليه من مؤشرات والمتمثلة في التحديد الدقيق للموقف/المشكل الذي تواجهه من خلال الإجابة عن عدة أسئلة منها: كيف؟، من؟، متى؟، أين؟، ولماذا؟، وامتلاك القدرة على وضع عدة حلول ممكنة لنفس المشكلة، وتقييم تلك الحلول بطريقة ناقدة لاختيار أنسب حل ممكن.

خلال الأسبوع القادم، قم باختيار أحد المواقف التي تعرّضت لها، وكانت مولدة للقلق أو محفزة لسلوكات عدوانية معينة، ثم قم بإتباع الخطوات التالية لملء الجدول الموالي:

- قم بتحديد دقيق لتلك المشكلة.
- قم باقتراح مجموعة من الحلول الممكنة لها.

- قم بتقييم تلك الحلول واختيار أنسب حل ممكن.

الموقف/ المشكلة	كيف؟	
	من؟	
	متى؟	
	أين؟	
	لماذا؟	
الحلول الممكنة		
تقييم الحلول		
أنسب حل ممكن		

إعداد الطالبة الباحثة

البطاقة التقييمة الخاصة بالمدرب لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار

الهدف الإجرائي	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية.			
أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحليل موقف مشكل بطريقة منظمة ومنطقية.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من وضع عدة حلول لنفس المشكل.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من التقييم الحيادي للحلول وكيفية اختيار أنسب حل.			

أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.			
تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية			

إعداد الطالبة الباحثة

إجراء تقييم اكتساب المهارات ذات المنحى المعرفي

الحصة السادسة	مهارة الوعي بالذات

وقت الحصة التدريبية السادسة: (1سا و30 د)

الأهداف الإجرائية للحصة التدريبية السادسة:

- مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية.
- أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة الوعي بالذات ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد قيمهم الذاتية وأهدافهم التي تقود سلوكاتهم.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد قدراتهم وكفاءاتهم بطريقة واقعية.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد حاجاتهم المعنوية والمادية.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد ومهارة حل المشكلات واتخاذ القرار.
- تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.

أدوات الحصة التدريبية السادسة:

- سبورة وأقلام السبورة.
- كراسي وطاولات.
- بطاقة مهارة الوعي بالذات.
- بطاقات الأنشطة التدريبية ("بطاقة القيم والأهداف"، و"بطاقة القدرات والكفاءات"، و"بطاقة الحاجات").
- البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب.
- بطاقة الواجب المنزلي لمهارة الوعي بالذات.

1- مراجعة الواجب المنزلي والهدف العام للحصة التدريبية الحالية (5د)

2- محاضرة مهارة الوعي بالذات (30د):

- بعد الترحيب بأفراد المجموعة التدريبية وذكر أهداف الحصة التدريبية الحالية، يتم فتح جلسة المناقشة الجماعية عبر أسئلة مقترحة: كيف تعرّف ذاتك ؟ ما هي الأهداف التي تريد تحقيقها؟ ما هي مقومات الحياة التي تريد عيشها؟ على أي أساس تحدد قدراتك وكفاءاتك؟ ما هي أنواع الحاجات التي تمتلكها؟ كيف يمكنك الاستفادة من مهارة الوعي بالذات؟
- يستعين المدرب ب"بطاقة مهارة الوعي بالذات" في شرح المعلومات المقدمة فيها بشكل موسع.

إعداد الطالبة الباحثة

3- الأنشطة التدريبية (45د):

3-1 النشاط التدريبي الأول "أحدد قيمي وأهدافي" (15د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد قيمهم الذاتية وأهدافهم التي تقود سلوكاتهم) وكيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة القيم والأهداف" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية ومكتسباتهم حول مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار.

بطاقة القيم والأهداف لمهارة الوعي بالذات

تتعدد القيم وتختلف في أهميتها من شخص إلى آخر، وتقود هذه القيم أهدافنا وسلوكاتنا وطريقة تصرّفنا في حياتنا اليومية، وتحدد المعايير التي نقيّم بها العالم من حولنا. وغالبا ما تكون هذه السلوكات لا شعورية وغير متكيفة تجاه مختلف المواقف إذا كان الفرد غير واع بمنظومة قيّمه الشخصية، فالشخص الذي يمتلك قيمة العدالة، قد يتصرف بعدوانية تجاه أي فرد يهدد تلك القيمة، أو يشعر بالقلق إذا واجه وضعية لا يمكنه حلها إذا كانت قيمة النجاح تشكل أهمية قصوى له.

التعليمة: إليك قائمة القيم النهائية لدى الإنسان والتي وضعها العالم Schwartz عام (1992)، من خلال مكتسباتك في مهارة التفكير الناقد واتخاذ القرار، قم باختيار وترتيب القيم الخاصة بك حسب أهميتها، ثم ضع لكل قيمة هدفا أو سلوكا متكيفا لخفض القلق والسلوك العدواني المتعلق بها:

القيم النهائية لدى الإنسان	ترتيبها	الهدف الخاص بالقيمة
التوجيه الذاتي (الاستقلالية، حرية الاختيار، الابتكار، الاستكشاف، تحديد الأهداف الخاصة، تقدير الذات...)		

الإثارة (الحماسة، مواجهة التحديات، النشاط، حياة مثيرة ومتنوعة...)		
المتعة (اللذة، الرضى، الإشباع، الاستمتاع، الرغبات...)		
الإنجاز (النجاح، الكفاءة، القدرة، التأثير، الفعالية، السعي، الاعتراف من الآخرين، الطموح...)		
القوة (المكانة الاجتماعية، التحكم، التهديد، السيطرة، القيادة، الثروة...)		
الأمن (الأمان، الاستقرار، الهدوء، تحقيق الحاجات، التكيف، الانتماء...)		
الامتثال (السيطرة على الذات، الحدود، الخضوع، المراعاة، التقدير، المسؤولية...)		
التقليد (احترام وتطبيق وتقدير التقاليد، ومعايير المجتمع والثقافة...)		
الخير (المساعدة، الإيثار، العناية، تقدير الآخر، تقديم الخير للمجتمع...)		
العالمية (تفهم وتقدير ومساعدة الإنسانية ككل...)		

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على (Schwartz, 2012) في اعداد المحتوى

3-2 النشاط التدريبي الثاني "أحدد قدراتي وكفاءاتي" (15د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد قدراتهم وكفاءاتهم بطريقة واقعية) وكيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة القدرات والكفاءات" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية ومكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد.

بطاقة القدرات والكفاءات لمهارة الوعي بالذات

يتمتع كل فرد منا بمجموعة من القدرات والكفاءات الخاصة به، والتي تختلف في درجتها من شخص لآخر، وتكون هذه القدرات والكفاءات شاملة لمختلف جوانب الحياة النفسية، الجسدية، الاجتماعية وغيرها. ومن مواطن الوعي بالذات تحديدنا لتلك القدرات ونقاط القوة لدينا بغض النظر عما يتوقعه الآخرون أو يفرضونه علينا، بحيث يجب أن يكون تحديدنا لها واقعيا، ومضبوطا وهادفا.

التعليمة: إليك القائمة التالية لبعض القدرات والكفاءات النهائية للإنسان كما وضعها المختص Niemiec سنة (2018)، قم باختيار عدد من العناصر التي تعتقد أنك تمتلكها للتعامل مع المواقف المولّدة للقلق أو المحفزة للتصرف بعدوانية:

الإبداع	الفضول	الحكم	حب التعلّم
الانفتاح	الشجاعة	الصراحة	الاستمتاع
الحب	الطيبة	الذكاء الاجتماعي	العمل الجماعي
العدل	القيادة	التسامح	التواضع
الإبداع	التعقّل	ضبط الذات	التقدير
الامتنان	الأمل	الفكاهة	القيم الروحانية

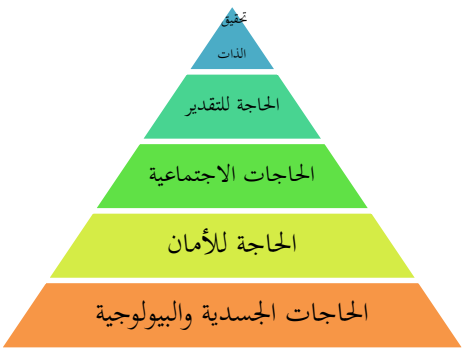
اعداد الطالبة الباحثة

3-3 النشاط التدريبي الثالث "أحدد حاجاتي المعنوية والمادية" (15د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد حاجاتهم المعنوية والمادية) وكيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة الحاجات" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية ومكتسباتهم حول مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار.

بطاقة الحاجات لمهارة الوعي بالذات

لكل منا حاجات أساسية يجب عليه تحقيقها من أجل الحصول على حياة مُرضية وتوافق عام جيد، وعدم تحقيق تلك الحاجات قد يؤدي إلى انعكاسات سلبية منها المشاكل النفسية كالقلق والتصرف بعدوانية. وقد حدد ماسلو هرم الحاجات الإنسانية ووصفها بأنها مختلفة الأهمية ويعتمد تحقيق الحاجات العليا على تحقيق الفرد للحاجات النهائية.



التعليمة: بالاعتماد على مكتسباتك في مهارة الوعي بالذات، قم بوضع قائمة بحاجاتك المادية والمعنوية مرتبة حسب أهمية تحقيقها من أجل أن ينخفض القلق والسلوك العدواني لديك:

حاجاتي المادية	حاجاتي المعنوية

إعداد الطالبة الباحثة

4- الواجب المنزلي وختام الجلسة (10د):

يقدم المدرب "بطاقة الواجب المنزلي لمهارة الوعي بالذات" لأفراد المجموعة التدريبية ثم يختم الحصة التدريبية بتقديم ملخص عن وقت، أهداف ومحتوى الحصة التدريبية القادمة ثم ملء "البطاقة التقييمية للمدرب".

بطاقة الواجب المنزلي لمهارة الوعي بالذات

التعليمة: بعد تعرّفك على ماهية مهارة الوعي بالذات، وما تنطوي عليه من مؤشرات والمتمثلة في تحديد قيمنا النهائية التي تقود أفعالنا وسلوكاتنا وقراراتنا في الحياة، وتقييم قدراتنا وكفاءاتنا بطريقة واقعية وفعّالة، وتحديد حاجاتنا النهائية بنوعيها المادية والمعنوية.

خلال الأسبوع القادم، قم باستخدام البطاقة التالية، واكتب فقرة تعبر فيها عن نفسك، ووعيك بقيمك الخاصة وأهدافك وكيفية تصورك للقلق أو السلوك العدواني لديك بعد تحديد قدراتك وكفاءاتك وضبطك لحاجاتك النهائية.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

إعداد الطالبة الباحثة

البطاقة التقييمة الخاصة بالمدرب لمهارة الوعي بالذات

الهدف الإجرائي	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية.			
أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة الوعي بالذات ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد قيمهم الذاتية وأهدافهم التي تقود سلوكاتهم.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد قدراتهم وكفاءاتهم بطريقة واقعية.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد حاجاتهم المعنوية والمادية.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد. ومهارة حل المشكلات واتخاذ القرار.			
تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.			

إعداد الطالبة الباحثة

الحصة السابعة	مهارة تقدير وتوكيد الذات

وقت الحصة التدريبية السابعة: (1سا و30 د)

الأهداف الإجرائية للحصة التدريبية السابعة:

- مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية.
- أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة تقدير وتوكيد الذات ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من التفاعل الايجابي مع الذات.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توكيد الذات.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من قيادة سلوكاتهم خضوعا للقيم الخاصة بكل فرد.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، ومهارة الوعي بالذات.

- تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.

أدوات الحصة التدريبية السادسة:

- سبورة وأقلام السبورة.
- كراسي وطاولات.
- بطاقة مهارة تقدير وتوكيد الذات.
- بطاقات الأنشطة التدريبية ("بطاقة كيف أكون ايجابيا في تفاعلي مع نفسي"، و"بطاقة توكيد الذات"، و"بطاقة توجيه السلوك")
- البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب.
- بطاقة الواجب المنزلي لمهارة توكيد وتقدير الذات.

1- مراجعة الواجب المنزلي والهدف العام للحصة التدريبية الحالية (5د)

2- محاضرة مهارة تقدير وتوكيد الذات (30د):

- بعد الترحيب بأفراد المجموعة التدريبية وذكر أهداف الحصة التدريبية الحالية، يتم فتح جلسة المناقشة الجماعية عبر أسئلة مقترحة: كيف تقوم بالتفاعل مع ذاتك ؟ ما هو نوع الحوار الداخلي أثناء تفاعلك مع نفسك؟ ما هي طرقك في رفض طلب الآخرين؟ على أي أساس توجه سلوكاتك عامة؟ كيف يمكنك الاستفادة من مهارة تقدير وتوكيد الذات؟
- يستعين المدرب ب"بطاقة مهارة توكيد وتقدير الذات" في شرح المعلومات المقدمة فيها بشكل موسع.

إعداد الطالبة الباحثة

3- الأنشطة التدريبية (45د):

3-1 النشاط التدريبي الأول "التفاعل الايجابي مع الذات" (15د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من التفاعل الايجابي مع الذات) وكيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة كيف أكون ايجابيا في تفاعلي مع نفسي" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية ومكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد والوعي بالذات.

بطاقة كيف أكون ايجابيا في تفاعلي مع نفسي لمهارة تقدير وتوكيد الذات

إن الطريقة التي نستعملها في إجراء حوارنا الداخلي مع أنفسنا لها أثر كبير في تحديد طريقة تصرفنا، وتقديرنا لذواتنا، وتعتبر التقييمات السلبية للذات والأفكار السلبية حول أنفسنا والمحيطين بنا من بين الأسباب النهائية لإثارة الشعور بالقلق أو التصرف بعدوانية مفرطة تجاه مختلف المواقف الحياتية، ويساهم التفاعل الايجابي مع الذات في تحسين تقدير الذات.

التعليمة: قم باختيار موقف حدث لك في الآونة الأخيرة وكان مولدا للقلق أو التصرف بعدوانية، حدد ما هي أفكارك السلبية حول ذاتك في ذلك الموقف؟ وما هي حدّة القلق أو رغبتك في السلوك العدواني (0=منعدم، 10=مطلق) نتيجة لتلك الأفكار؟، ثم قم بوضع أفكار بديلة أكثر ايجابية لنفس الموقف، ما هي حدّة القلق أو السلوك العدواني (0=منعدم، 10=مطلق) نتيجة لتلك الأفكار البديلة؟ :

الموقف	....									
الأفكار السلبية تجاه الذات	....									
حدّة القلق أو السلوك العدواني	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
الأفكار الايجابية البديلة تجاه الذات	....									
حدّة القلق أو السلوك العدواني	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**

إعداد الطالبة الباحثة

2-3 النشاط التدريبي الثاني " توكيد الذات" (45د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توكيد الذات) ويقوم المتدربون بلعب الأدوار التبادلي لكل موقف من المواقف المعروضة في البطاقة، ويشرح المدرب كيفية تطبيقه وكيفية الاستفادة من محتوى البطاقة "توكيد الذات" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية ومكتسباتهم حول مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار والوعي بالذات.

بطاقة توكيد الذات لمهارة تقدير وتوكيد الذات

يعتبر توكيد الذات طريقة في التواصل للتعبير عن حاجاتنا ورغباتنا مع الأخذ بعين الاعتبار حقوق وآراء الآخرين دون اهمال حقوقنا وحدودنا الشخصية أيضا، ويمكن أن يظهر توكيد الذات في عدة مواقف حياتية منها رفض طلب الآخرين، التعبير عن انفعالاتنا ومشاعرنا، طلب المساعدة، وأثناء الخلاف وغيرها من المواقف. ويتضمن توكيد الذات عدة عوامل منها: لغة الجسد، نبرة الصوت، تعبيرات الوجه، اختيار الوقت والمكان المناسبين، الوضوح، واستعمال لغة ايجابية ذاتية تخلو من اللوم والنقد. يستعمل الأشخاص الذين يعانون من القلق التواصل السلبي بحيث يهملون آراءهم وحاجاتهم في حين أن الأشخاص العدوانيين يستعملون التواصل العدواني أين يهملون آراء وحاجات الآخرين.

التعليمة: بالاعتماد على المواقف المولّدة للقلق أو السلوك العدواني التالية، ومكتسباتك في مهارة الوعي بالذات، حاول تحديد عناصر كل موقف ونوع التواصل فيه (سلبي أم عدواني)، ثم حدد رد فعل بديل مؤكد للذات حسب الجدول الموالي:

الموقف	طلبت زميلة رشا منها أن تعطيها الآلة الحاسبة خلال امتحان الرياضيات. فقامت رشا بالتوقف عن استعمالها، وقدمت الآلة الحاسبة لزميلتها بخضوع وطلبت منها بصوت خافت "من فضلك أعيديها إليّ قبل انتهاء الوقت"، وبالرغم من أن زميلتها لم تعِد الآلة الحاسبة إلّا أن رشا لم تطالب بها مرة أخرى حتى بعد انتهاء وقت الامتحان.							
عناصر التواصل	**لغة الجسد**	**تعبيرات الوجه**	**نبرة الصوت**	**الوقت**	**المكان**	**الوضوح**	**اللغة**	**نوع التواصل**
رد فعل بديل مؤكد للذات								
الموقف	يقوم جار سامي بتجديد منزله أثناء فترة الامتحانات في الليل وفي الصباح الباكر، الأمر الذي دفع سامي لمواجهته بطريقة عدوانية، بحيث طرق على بابه بقوة في الصباح الباكر، وهو يصرخ "توقف عن الطرق على الجدران، أنت جار سيء جدا"، "إذا لم تتوقف عن ذلك سأشكوك للشرطة".							
عناصر التواصل	**لغة الجسد**	**تعبيرات الوجه**	**نبرة الصوت**	**الوقت**	**المكان**	**الوضوح**	**اللغة**	**نوع التواصل**

رد فعل بديل مؤكد للذات	

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على (Pipaş, jaradat, 2010) في اعداد المحتوى

الحصة الثامنة	مهارة تقدير وتوكيد الذات –تابع–

وقت الحصة التدريبية الثامنة: (30 د)

تم اضافة هذه الحصة لعدم تمكن الطالبة الباحثة من اتمام باقي الأنشطة التدريبية في اطار الحصة التدريبية السابعة نتيجة لأخذ لعب الأدوار وقتا أطول من المتوقع.

الأهداف الإجرائية للحصة التدريبية السابعة:

- مراجعة محتوى الحصة التدريبية السابقة.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من قيادة سلوكاتهم خضوعا للقيم الخاصة بكل فرد.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، ومهارة الوعي بالذات.
- تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.

أدوات الحصة التدريبية السادسة:

- سبورة وأقلام السبورة.
- كراسي وطاولات.
- بطاقات الأنشطة التدريبية ("بطاقة توجيه السلوك")
- البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب.
- بطاقة الواجب المنزلي لمهارة توكيد وتقدير الذات.

النشاط التدريبي الثالث "أوجه سلوكاتي لخدمة قيمي وأهدافي" (20د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من قيادة سلوكاتهم خضوعا للقيم الخاصة بكل فرد) وكيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة توجيه السلوك" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية ومكتسباتهم حول مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار والوعي بالذات.

بطاقة توجيه السلوك لمهارة تقدير وتوكيد الذات

من نتائج تقدير الفرد لذاته وتوكيدها ووعيه بحاجاته ورغباته، هي أن يتمكن من قيادة حياته وفقا لهذه المعلومات، والالتزام بمجموعة من السلوكات والأفعال التي تتواءم في طبيعتها مع حاجاته النهائية وتصوره لحياته بطريقة إيجابية وفعّالة وتتوافق مع مستوى تقديره لذاته، والقدرة على التصرف حيال هذه السلوكات بطريقة توكيدية لتحقيق الأهداف المسطرة.

التعليمة: بالاعتماد على الجدول الموالي ومكتسباتك السابقة في مهارة الوعي بالذات، قم باختيار أهم (3) حاجات أساسية لديك، ثم ضع هدفا لتحقيق كل منها من أجل الخفض من القلق أو السلوك العدواني لديك، وحدد حوارك الداخلي الايجابي (الأفكار الايجابية تجاه الذات) عند التفكير حيال ذلك الهدف، ثم ضع عدة سلوكات أو أفعال تلتزم بها لتحقيق ذلك الهدف.

	الحاجة رقم 01	الحاجة رقم 02	الحاجة رقم 03
الهدف			
الحوار الداخلي			
الالتزام بالفعل			

إعداد الطالبة الباحثة

4- الواجب المنزلي وختام الجلسة (10د):

يقدم المدرب "بطاقة الواجب المنزلي لمهارة توكيد وتقدير الذات" لأفراد المجموعة التدريبية ثم يختم الحصة التدريبية بتقديم ملخص عن وقت، أهداف ومحتوى الحصة التدريبية القادمة ثم ملء "البطاقة التقييمية للمدرب".

بطاقة الواجب المنزلي لمهارة تقدير وتوكيد الذات

التعليمة: بعد تعرّفك على ماهية مهارة تقدير وتوكيد الذات، وما تنطوي عليه من مؤشرات والمتمثلة في تقدير ذواتنا والتفاعل معها بطريقة إيجابية، والتواصل بطريقة مؤكدة للذات تحقيقا للتوازن بين حاجاتنا وحدود الآخرين، والتمكن من استثمار هذه العوامل في الالتزام بعدة سلوكات أو أفعال ونشاطات تخدم حاجاتنا ومستوى تقديرنا لذواتنا بطريقة توكيدية فعّالة.

خلال الأسبوع القادم، قم باستخدام مكتسباتك في مهارة تقدير وتوكيد الذات في مواجهة مواقف حياتية مولّدة للقلق أو السلوك العدواني لديك، ثم املأ اليوميات بشكل مناسب:

التاريخ	موقف مولد للقلق أو السلوك العدواني	الأفكار الإيجابية في التعامل مع الذات	فعل الالتزام خضوعا للقيّم الذاتية	توكيد الذات أثناء الالتزام بالفعل
...../.../...				
...../.../...				
...../.../...				

إعداد الطالبة الباحثة

البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب لمهارة توكيد وتقدير الذات

الهدف الإجرائي	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية.			
أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة توكيد وتقدير الذات ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من التفاعل الايجابي مع الذات.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تأكيد الذات.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من قيادة سلوكاتهم خضوعا للقيم الخاصة بكل فرد.			

أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، ومهارة الوعي بالذات.			
تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.			

إعداد الطالبة الباحثة

الحصة التاسعة	مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط

وقت الحصة التدريبية التاسعة: (1سا و30 د)

الأهداف الإجرائية للحصة التدريبية التاسعة:

- مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية.
- أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تسمية الانفعالات وتحديد درجتها.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحييد الانتباه بنشاطات مختلفة.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من إتقان تقنية استرخاء مناسبة.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الإبداعي، وحل المشكلات واتخاذ القرار، ومهارة الوعي بالذات.
- تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.

أدوات الحصة التدريبية التاسعة:

- سبورة وأقلام السبورة وكراسي وطاولات.
- بطاقة مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط.
- بطاقات الأنشطة التدريبية ("بطاقة تسمية الانفعال وتحديد درجته"، و"بطاقة أنشطة صرف الانتباه"، و"بطاقة تركيز الوعي والاسترخاء").
- البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب.
- بطاقة الواجب المنزلي لمهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط.

1- مراجعة الواجب المنزلي والهدف العام للحصة التدريبية الحالية (5د)

2- محاضرة مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط (30د):

- بعد الترحيب بأفراد المجموعة التدريبية وذكر أهداف الحصة التدريبية الحالية، يتم فتح جلسة المناقشة الجماعية عبر أسئلة مقترحة: ما هو الفرق بين الانفعالات والأحاسيس والمزاج؟ ما هي أنواع الانفعالات التي تعرفها؟ ما هي العلامات الدالة على أن الشخص يعاني من ضغوط أو إجهاد؟ كيف تتعامل مع المواقف الضاغطة التي تواجهك؟ كيف يمكنك الاستفادة من مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط؟
- يستعين المدرب ب"بطاقة مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط" في شرح المعلومات المقدمة فيها بشكل موسع.

إعداد الطالبة الباحثة

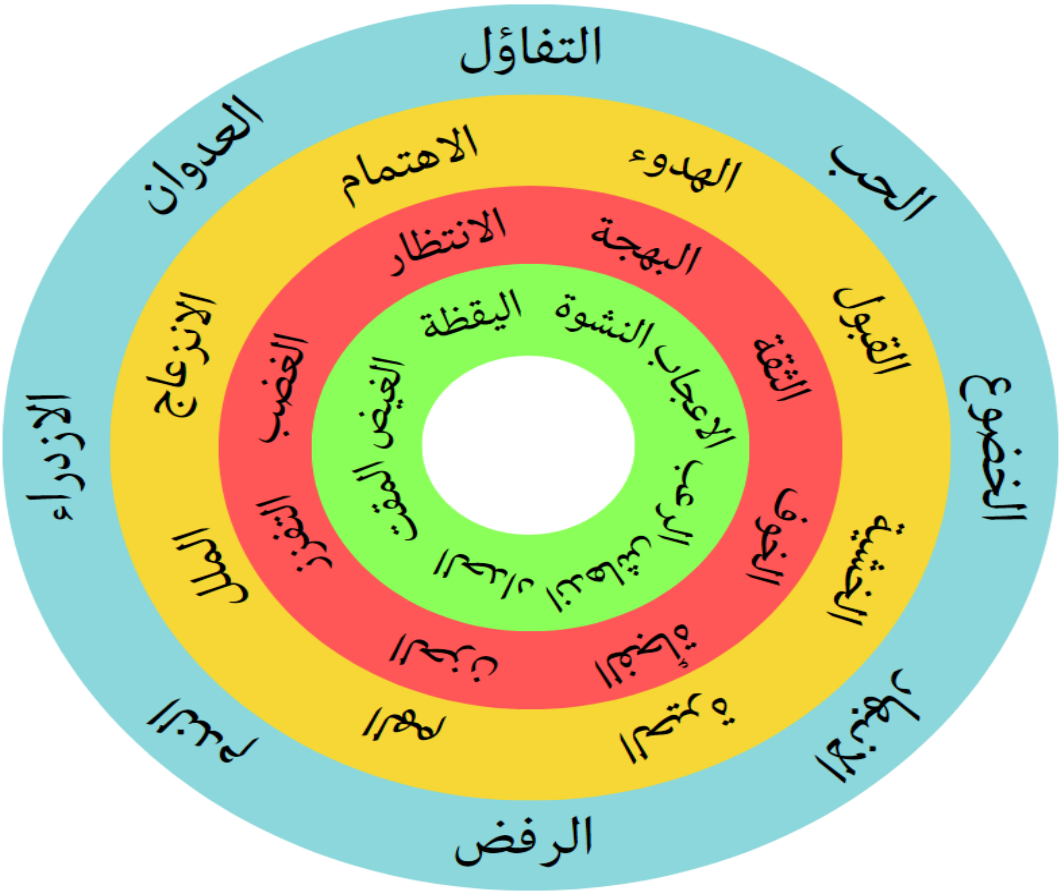
3- الأنشطة التدريبية (45د):

3-1 النشاط التدريبي الأول "أسمّي انفعالاتي وأحدد درجتها" (25د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تسمية الانفعالات وتحديد درجتها) وكيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة تسمية الانفعال وتحديد درجته" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية ومكتسباتهم حول مهارة الوعي بالذات.

بطاقة تسمية الانفعال وتحديد درجته لمهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط

من المعروف أن مختلف المواقف الحياتية التي تواجهنا قد تؤدي بنا إلى الشعور بانفعالات معينة كالقلق أو الحزن والسعادة، لكن يمكن أن تقود انفعالاتنا سلوكاتنا وتصرفاتنا تجاه هذه المواقف أيضا، ويمكن أن تتحكم في طريقة تفكيرنا بسلبية أو بإيجابية، فالسلوك والانفعال والأفكار ثلاثية متّصلة يتأثر كل منها بالآخر ويؤثر فيه. بما أن للانفعالات تأثيرا كبيرا على حياتنا وتصرفاتنا في مختلف المواقف، وجب التعامل معها بطريقة سليمة، ويعتبر تحديد الانفعالات بدقة وتسميتها أولى الخطوات للقيام بذلك. وحسب الأخصائي Plutchik (1980)، توجد مجموعة متباينة من الانفعالات الإنسانية تتشكل انطلاقا من (8) انفعالات قاعدية وتشكل الحلقة التالية.



إعداد الطالبة الباحثة

التعليمة: إليك المواقف/المشاكل أو البيانات التالية، بناء على حلقة الانفعالات السابقة قم بتسمية انفعالك تجاه كل منها، وقم بتقييم حدّة ذلك الانفعال (0=منعدم، 10=مطلق):

البيانات المواقف/المشاكل	تسمية الانفعال	حدّته
أخبرك زملاؤك أن صديقا لك يعتبرك شخصا فاشلا		
أنا لست جيدا كفاية بقدر زملائي/أقراني		
ضربت زميلا لي لأنه أهانني أمام أصدقائي		
إن حاولت أن أقوم بأي شيء أمام الآخرين، حتما سأرتكب خطأ ما		
أشعر أن هناك شيئا سيئا على وشك الوقوع		

إعداد الطالبة الباحثة

2-3 النشاط التدريبي الثاني "أصرف انتباهي" (20د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحييد الانتباه بنشاطات مختلفة) وكيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة أنشطة صرف الانتباه" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية ومكتسباتهم حول مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار ومهارة التفكير الإبداعي.

بطاقة أنشطة صرف الانتباه لمهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط

من الطرق الفعّالة في التعامل مع المواقف الحياتية الضاغطة التي تواجهنا هو التوجّه إلى القيام بنشاط معين، بحيث يمكن أن يكون هذا النشاط إبداعيا أو ثقافيا تعليميا، أو ممارسة هواية ما، ويعمل هذا النشاط على تحييد انتباهنا عن المشكلة أو الانفعال غير المتكيف وأفكارنا السلبية تجاه تلك المشكلة، ويمكن أن يكون ذا فائدة قبل مواجهة ذلك الموقف أو عند التفكير المفرط فيه لاحقا.

التعليمة: قم باختيار (3)مواقف حياتية واجهتك في الشهر الفارط وكانت مولّدة للقلق أو السلوك العدواني لديك، ثم قم بتحديد انفعالاتك تجاهها وقيّم حدّتها (0=منعدم، 10=مطلق)، ثم قم بوضع مجموعة من الأنشطة التي كان في إمكانك ممارستها عند التفكير أو مواجهة تلك المواقف.

	الموقف 01	الموقف 02	الموقف 03
تسمية الانفعال			
حدّته			
النشاط			

إعداد الطالبة الباحثة

الحصة العاشرة	مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط –تابع–

وقت الحصة التدريبية العاشرة: (37 د)

ظهرت الحاجة إلى اضافة حصة تدريبية أخرى من أجل تطبيق نشاط الاسترخاء.

الأهداف الإجرائية للحصة التدريبية العاشرة:

- مراجعة محتوى الحصة التدريبية السابقة.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من إتقان تقنية استرخاء مناسبة.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الإبداعي، وحل المشكلات واتخاذ القرار، ومهارة الوعي بالذات.
- تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.

أدوات الحصة التدريبية العاشرة:

- سبورة وأقلام السبورة وكراسي وطاولات.
- بطاقات الأنشطة التدريبية ("بطاقة تركيز الوعي والاسترخاء").
- البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب.
- بطاقة الواجب المنزلي لمهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط.

النشاط التدريبي الثالث "تركيز الوعي والاسترخاء" (30د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من إتقان تقنية استرخاء مناسبة) وكيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة تركيز الوعي والاسترخاء" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية.

بطاقة تركيز الوعي والاسترخاء لمهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط

يمكن أن تكون بعض المواقف الحياتية أو الانفعالات التي نشعر بها مفرطة ذات درجة عالية لا يمكن احتمالها، وتسبب لنا الكثير من المعاناة والآثار النفسية والجسدية، وفي هذه الحالات عادة ما نتصرف حيالها بطريقة غير متكيفة، فيمكن أن نتسرع في ردود أفعالنا ونرد بطريقة عدوانية، أو نترك الأفكار السلبية تمنعنا من القيام بأمر ما، لذلك من المهم أن نتعلّم ونطبق "تقنية 5-4-3-2-1" أو ما يسمى بتقنية التأريض من أجل تركيز وعينا والتخفيف من حدة انفعالاتنا والتفاعل الجيد مع الموقف الذي يواجهنا وذلك بتسمية ما يلي كلما واجهنا موقف ضاغطا يتطلب منا التراجع والاسترخاء قليلا:

التعليمة: قم باختيار موقف حياتي ضاغط واجهك في الشهر الماضي، قم بتخيل تكرار ذلك الموقف وحدد انفعالك وحدّته تجاهه (0=منعدم، 10=مطلق)، ثم قم بتركيز وعيك باستخدام تقنية التأريض، وأعد تقييم انفعالك تجاهه.

الموقف	

تسمية الانفعالات					
حدّتها					
تقنية التأريض	5أشياء تراها	4 أشياء تلمسها	3 أشياء تسمعها	2 أشياء تشمّها	1 أشياء تتذوقها
تسمية الانفعالات					
حدّتها					

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على (Najavits, 2002) في اعداد المحتوى

4- الواجب المنزلي وختام الجلسة (17د):

يقدم المدرب "بطاقة الواجب المنزلي لمهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط" لأفراد المجموعة التدريبية ثم يختم الحصة التدريبية بتقديم ملخص عن وقت، أهداف ومحتوى الحصة التدريبية القادمة ثم ملء "البطاقة التقييمية للمدرب".

بطاقة الواجب المنزلي لمهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط

التعليمة: بعد تعرّفك على ماهية مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط، وما تنطوي عليه من مؤشرات والمتمثلة في التسمية الصحيحة والتحديد الدقيق لمختلف الانفعالات التي نشعر بها وتقييم حدّتها، والقدرة على اختيار مجموعة من الأنشطة أو الهوايات وممارستها من أجل صرف الانتباه عن المواقف الصعبة أو الأفكار السلبية، والقدرة على استخدام تركيز الوعي والاسترخاء في مواجهة الضغوط.

خلال الأسبوع القادم، قم باستخدام مكتسباتك في مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط في مواجهة مواقف حياتية مولّدة للقلق أو السلوك العدواني لديك، ثم املأ الجدول التالي بشكل مناسب:

الموقف					
تسمية الانفعال					
حدّته (0=منعدم، 10=مطلق)					
تقنية التأريض	5أشياء تراها	4 أشياء تلمسها	3 أشياء تسمعها	2 أشياء تشمّها	1 أشياء تتذوقها

النشاط الممارس لصرف الانتباه					
تسمية الانفعال					
حدّته (0=منعدم، 10=مطلق)					

إعداد الطالبة الباحثة

البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب لمهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط

الهدف الإجرائي	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية.			
أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تسمية الانفعالات وتحديد درجتها.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحييد الانتباه بنشاطات مختلفة.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من إتقان تقنية استرخاء مناسبة.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الإبداعي، وحل المشكلات واتخاذ القرار، ومهارة الوعي بالذات.			
تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية			

إعداد الطالبة الباحثة

إجراء تقييم اكتساب المهارات ذات المنحى الانفعالي

الحصة الحادية عشر	مهارة التعاطف الوجداني

وقت الحصة التدريبية الحادية عشر: (1سا و45 د)

الأهداف الإجرائية للحصة التدريبية الحادية عشر:

- مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية.
- أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة التعاطف الوجداني ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد الفروق الفردية بينهم وبين الآخر.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من الإصغاء التفاعلي/التعاطفي للآخر.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من إظهار المشاركة الوجدانية مع الآخر.

- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار، ومهارة الوعي بالذات والضبط الانفعالي وتسيير الضغوط.
- تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.

أدوات الحصة التدريبية الحادية عشر:

- سبورة وأقلام السبورة.
- كراسي وطاولات.
- بطاقة مهارة التعاطف الوجداني.
- بطاقات الأنشطة التدريبية ("بطاقة الفروق الفردية"، و"بطاقة الاصغاء التفاعلي/التعاطفي"، و"بطاقة المشاركة الوجدانية").
- البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب.
- بطاقة الواجب المنزلي لمهارة التعاطف الوجداني.

1- مراجعة الواجب المنزلي والهدف العام للحصة التدريبية الحالية (5د)

2- محاضرة مهارة التعاطف الوجداني (30د):

- بعد الترحيب بأفراد المجموعة التدريبية وذكر أهداف الحصة التدريبية الحالية، يتم فتح جلسة المناقشة الجماعية عبر أسئلة مقترحة: كيف يمكنك تحديد ما إذا كان الآخر يشعر بالحزن، الغضب...؟ ما هي أنواع الانفعالات التي تعرفها؟ ما الذي تقوم به لتعبر عن تعاطفك مع الآخرين؟ كيف تتعامل مع الآخر الذي يختلف عنك؟ كيف يمكنك الاستفادة من مهارة التعاطف الوجداني؟
- يستعين المدرب بـ"بطاقة مهارة التعاطف الوجداني" في شرح المعلومات المقدمة فيها بشكل موسع.

إعداد الطالبة الباحثة

3- الأنشطة التدريبية (45د):

3-1 النشاط التدريبي الأول "أتعامل مع الفروق الفردية" (15د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد الفروق الفردية بينهم وبين الآخر) وكيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة الفروق الفردية" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية ومكتسباتهم حول مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، ومهارة التفكير الناقد.

بطاقة الفروق الفردية لمهارة التعاطف الوجداني

كلنا مختلفون عن بعضنا البعض من نواحي عدة منها: الجسدية، العقلية، والانفعالية والاجتماعية وحتى الثقافية والأدائية، لذلك يجب أن نفهم أن أولى خطوات التعاطف الوجداني مع الآخرين هو الإدراك الفعلي لفكرة أنّ هذه الاختلافات تجعل من الآخر منفردا عنا، ولا يستجيب للمواقف والمشاكل بنفس الطريقة التي قد نستجيب بها نحن. وهذا هو مفهوم التعاطف الوجداني، وهو القدرة على تفهّم مشاعر وأفكار ودوافع الفرد الآخر من منظوره هو لا من منظورنا نحن، دون الحكم عليه.

التعليمة: من خلال مكتسباتك السابقة في مهارة الوعي بالذات والضبط الانفعالي، واعتمادا على عناصر الفروق بين الأفراد، قم أنت وزميل لك بجلسة حوار تعارفي وسجلّ (3) فروق على الأقل بينك وبين زميلك في الخانات الموالية (يمكن عمل النشاط بشكل فردي عن طريق تخيّل صديق أو فرد من العائلة أو شخصية خيالية وملء الجدول):

الفروق الفردية	أنت	زميلك
مظاهر جسدية	.....	.....
	.....	.....
	.....	.....
مظاهر فكرية (عقلية)	.....	.....
	.....	.....
	.....	.....
مظاهر انفعالية	.....	.....
	.....	.....
	.....	.....
مظاهر اجتماعية	.....	.....
	.....	.....
	.....	.....

مظاهر ثقافية	.....	.....
	.....	.....
	.....	.....
مظاهر أدائية	.....	.....
	.....	.....
	.....	.....

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على (بن منصور، مرايحي، 2021) في اعداد المحتوى

3-2 النشاط التدريبي الثاني "أصغي للآخرين بتعاطف" (20د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من الإصغاء التفاعلي/التعاطفي للآخر) وكيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة الإصغاء التفاعلي/التعاطفي" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية ومكتسباتهم حول مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار ومهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط.

بطاقة الاصغاء التفاعلي/التعاطفي لمهارة التعاطف الوجداني

إنّ الإصغاء عملية مختلفة تماما عن عملية الاستماع، فهو قائم على صبّ اهتمامنا بتفاعل، وتركيزنا في الحوار مع الآخر بهدف فهم وجهة نظره وتفهّم انفعالاته وردود أفعاله، وهو عملية أساسية أثناء التعاطف الوجداني فلا يمكننا الاستجابة بشكل مناسب والمشاركة التعاطفية إذا لم نفهم الآخر بشكل صحيح. وتنطوي عملية الإصغاء على مكونين أساسيين هما:

- المكون الجسدي: التواصل البصري، تعبيرات الوجه المريحة، وضعية جسد منفتحة وغير مهدّدة، تقليد ايماءات وتعبيرات الشخص الآخر (تقنية المرآة)، والابتعاد التام عن كل أشكال صرف الانتباه كالنظر للهاتف أو الساعة..
- المكون اللفظي: تعزيز الآخر للاستمرار في الحديث عن طريق عبارات منها "استمر...أنا أسمعك..."، ذكر بعض تفاصيل الحديث مع الآخر، طرح الاسئلة من حين لآخر، الاستيضاح بغرض فهم حديث الآخر، إعادة صياغة حديث الآخر لإظهار الفهم، وتلخيص الحوار للتأكد من الإلمام بالمحادثة.

التعليمة: من خلال ما تعلّمته عن الإصغاء التفاعلي/التعاطفي قم أنت وزميل لك بالتناوب بلعب الأدوار وتمثيل المواقف التالية، بحيث يختار أحدكما دور المشتكي من موقف مولّد للقلق أو العدوانية والآخر دور المصغي مطبقا عناصر عملية الإصغاء السابقة:

شخص اجتاز امتحان الباكالوريا وهو قلق جدا بشأن نتائجه	شخص يتعرض للتنمر الجسدي واللفظي من طرف زملائه	شخص يشعر بالتوتر الشديد لأنه على وشك تقديم عرض لبحث علمي أمام زملائه لأول مرة
شخص كان متحمسا للذهاب في رحلة ميدانية مع أصدقائه لكن منعه أبوه من ذلك	شخص يشعر بالغضب الشديد لأن أخته الصغرى كسرت شاشة هاتفه الجديد	شخص يعاني من حب الشباب والسمنة ويشعر بالقلق والحزن لأنه لا يحب منظره

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على (Malureanu, Enachi-Vasluianu, 2018) في اعداد المحتوى

3-3 النشاط التدريبي الثالث "أشارك الآخرين بتعاطف" (20د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من إظهار المشاركة الوجدانية مع الآخر) وكيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة المشاركة الوجدانية" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية ومكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد ومهارة الوعي بالذات.

بطاقة المشاركة الوجدانية لمهارة التعاطف الوجداني

بعد عملية الإصغاء والفهم الصحيح والمناسب لوجهة نظر الشخص الآخر، مع الأخذ بعين الاعتبار عوامل الفرق بيننا وبينه، يمكننا الاستجابة له على أن تكون تلك الاستجابة بطريقة تعاطفية تسمى بالمشاركة الوجدانية، وهي طريقة لإظهار التعاطف الوجداني دون مواساة الآخر بحيث يكون موقفه وانفعالاته وأفكاره وحدها محلّا للحديث عوض أن نصبح نحن مركزه.

عناصر فاعلة في المشاركة الوجدانية	عناصر معيقة للمشاركة الوجدانية
الفهم (التفهم): محاولة تفهم وجهة نظر الآخر والتعبير عنها ضمن الحوار	استجواب الآخر بطريقة مفرطة (التحقيق)
الاستحضار: محاولة وصف انفعالات وأفكار الآخر بطريقة حية للتعبير عنها	المزايدة (الانقاص من أمر الشخص الآخر ومقارنته بنا)
الاستكشاف: طرح بعض الأسئلة لتوجيه الآخر لاستكشاف وجهات نظر أخرى ربما لم ينتبه لها	تقديم النصائح بغير طلب
التوكيد: محاولة توكيد وتعزيز الآخر أثناء تعبيره عن انفعالاته ووجهة نظره	تصحيح الزلات الدقيقة في الحوار
التخمين والتفسير: محاولة وضع تفسير لوضعية الآخر والتعبير عنها	المواساة المفرطة والانحياز لطرف الآخر
الابتعاد عن عبارات ذاتية "أنا" والتركيز على عبارات تصف الشخص الآخر	تثقيف الآخر حول انفعالاته وأفكاره هو
	شرح موقف الآخر من وجهة نظرنا نحن
	تقديم الحلول بشكل مباشر دون الإصغاء للآخر
	سرد قصة شخصية مشابهة لحوار الآخر دون الإصغاء الكافي له
	إطلاق الأحكام على الشخص الآخر وتقييمه
	المقاطعة المستمرة أو غياب الإصغاء التفاعلي/التعاطفي

التعليمة: من خلال ما تعلّمته سابقا، قم أنت وزميل لك بالتناوب بلعب الأدوار وتمثيل المواقف التالية، بحيث يختار أحدكما دور المشتكي من موقف مولّد للقلق أو العدوانية والآخر دور المستجيب مطبقا عناصر عملية المشاركة الوجدانية السابقة:

شخص اجتاز امتحان الباكالوريا وهو قلق جدا بشأن نتائجه	شخص يتعرض للتنمر الجسدي واللفظي من طرف زملائه	شخص يشعر بالتوتر الشديد لأنه على وشك تقديم عرض لبحث علمي أمام زملائه لأول مرة
شخص كان متحمسا للذهاب في رحلة ميدانية مع أصدقائه لكن منعه ابوه من ذلك	شخص يشعر بالغضب لأن أخته الصغرى كسرت شاشة هاتفه الجديد	شخص يعاني من حب الشباب والسمنة ويشعر بالقلق والحزن لأنه لا يحب منظره

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على (Greenberd, Elliott,1997) و(Goldman *et al*, 2021) في اعداد المحتوى

4- الواجب المنزلي وختام الجلسة (10د):

يقدم المدرب "بطاقة الواجب المنزلي لمهارة التعاطف الوجداني" لأفراد المجموعة التدريبية ثم يختم الحصة التدريبية بتقديم ملخص عن وقت، أهداف ومحتوى الحصة التدريبية القادمة ثم ملء "البطاقة التقييمية للمدرب".

بطاقة الواجب المنزلي لمهارة التعاطف الوجداني

التعليمة: بعد تعرّفك على ماهية مهارة التعاطف الوجداني، وما تنطوي عليه من مؤشرات والمتمثلة في القدرة على استكشاف الفروق الفردية بين الفرد والآخر وأخذها بعين الاعتبار أثناء التفاعل الاجتماعي، مع القدرة على الإصغاء بطريقة تفاعلية وتعاطفية والاستجابة بتفهم واعتبار للآخر أو ما يعرف بالمشاركة الوجدانية.

خلال الأسبوع القادم، قم باستخدام مكتسباتك في مهارة التعاطف الوجداني أثناء مواجهة مواقف حياتية مولّدة للقلق أو السلوك العدواني لديك، ثم حاول التعرف على مقومات التعاطف الوجداني التي استعملها الأفراد الآخرون في الاستجابة لك:

التاريخ	...../..../.....	...../..../.....	...../..../.....
الموقف			
الفروق الفردية بينك وبين المستجيب			
عناصر الإصغاء التفاعلي/التعاطفي للمستجيب			
عناصر المشاركة الوجدانية للمستجيب			

إعداد الطالبة الباحثة

البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب لمهارة التعاطف الوجداني

الهدف الإجرائي	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية.			

أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة التعاطف الوجداني ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تحديد الفروق الفردية بينهم وبين الآخر.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من الإصغاء التفاعلي/التعاطفي للآخر.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من إظهار المشاركة الوجدانية مع الآخر.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار، ومهارة الوعي بالذات والضبط الانفعالي وتسيير الضغوط.			
تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.			

إعداد الطالبة الباحثة

الحصة الثانية عشر | التواصل الفعال وبناء علاقات بين-شخصية

تم تقسيم الحصص التدريبية المتعلقة بمهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين شخصية إلى حصتين متكاملتين تتناول كل واحدة منهما جزء مهما من هذه المهارة.

وقت الحصة التدريبية الثانية عشر: (1سا و30 د)

الأهداف الإجرائية للحصة الثانية عشر:

- مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية.
- أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين-شخصية ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها.
- أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول عناصر التواصل الفعال (المرسل، المستقبل، الرسالة، ونظام التفسير).
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من التواصل الفعّال كمرسل ومستقبل للرسالة.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة الوعي بالذات، توكيد وتقدير الذات، ومهارة التعاطف الوجداني.

أدوات الحصة التدريبية الثانية عشر:

- سبورة وأقلام السبورة.
- كراسي وطاولات.
- بطاقة مهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين-شخصية.
- بطاقات الأنشطة التدريبية ("بطاقة التواصل الفعّال").

1- مراجعة الواجب المنزلي والهدف العام للحصة التدريبية الحالية (5د)

2- محاضرة مهارة التواصل الفعّال وبناء علاقات بين-شخصية (40د):

- بعد الترحيب بأفراد المجموعة التدريبية وذكر أهداف الحصة التدريبية الحالية، يتم فتح جلسة المناقشة الجماعية عبر أسئلة مقترحة: في رأيك، لماذا تحدث مشاكل نتيجة لفشل التواصل؟ ما هي أنواع التواصل التي تعرفها؟ كيف تقّيم علاقاتك الشخصية؟ ما هي الحدود الصحية للعلاقات بين–الشخصية المتوازنة؟ كيف يمكنك المحافظة على استمرارية علاقاتك مع أصدقائك وأفراد أسرتك؟ كيف يمكنك الاستفادة من مهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين–شخصية؟
- يستعين المدرب ب"بطاقة مهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين–شخصية" في شرح المعلومات المقدمة فيها بشكل موسع.

إعداد الطالبة الباحثة

3- الأنشطة التدريبية (45د):

النشاط التدريبي الأول "التواصل الفعال" (45د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من التواصل الفعّال كمرسل ومستقبل للرسالة) وكيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة التواصل الفعّال" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية ومكتسباتهم حول مهارة الوعي بالذات ومهارة التعاطف الوجداني والتفكير الناقد.

بطاقة التواصل الفعّال لمهارة التواصل الفعّال وبناء علاقات بين–شخصية

من المعروف أنّ التواصل ضمن العلاقات الاجتماعية يشتمل على عناصر متعددة منها المرسل لرسالة (موضوع) التواصل، الشخص المستقبل وهو الطرف الآخر، وكذا أنظمة تفسير الرسالة التي تختلف بين المرسل والمستقبل، لذلك عادة ما تحدث مشاكل في التواصل والفهم يؤدي تكرارها إلى بروز الانفعالات والأفكار السلبية وحتى انهيار العلاقات. ومن التقنيات التي أثبتت فعاليتها في تحسين التواصل الفعّال ضمن العلاقات بين–شخصية هي تقنيات الكفاءة العلائقية: "DEAR MAN, GIVE, FAST" (Linehan, 2015)، ترمز كل منها إلى الخطوات النهائية المتبعة في التواصل الفعّال في حالات ثلاث هي: "التواصل الموضوعي"، "التواصل كمستقبل (احترام العلاقة)"، و"التواصل كمرسل (احترام الذات)".

التواصل الموضوعي DEAR MAN	التواصل كمستقبل GIVE	التواصل كمرسل FAST
Describe: وصف المشكلة كما هي في الواقع بشكل موضوعي بدون تفسيرات ذاتية أو آراء شخصية.	Gentle: التعامل الحسن، الابتعاد عن التهديد، إطلاق الأحكام، الرفض المباشر، الصدّ....	Fair: التحلي بالعدل تجاه الآخرين وتجاه الذات وحاجاتها ومعاييرها.
Express: التعبير عن أفكارنا وانفعالاتنا الخاصة حول المشكلة بشكل واضح ومباشر باستخدام عبارات ذاتية: "أنا أشعر.. أظن أنّ..."	Interested: إظهار الاهتمام عن طريق الإصغاء التفاعلي/التعاطفي: كطرح أسئلة، تعزيز الحوار، عدم المقاطعة....	Apology: الابتعاد عن الاعتذار غير المبرر كالاعتذار عن الانفعالات الخاصة، والآراء الشخصية، والرغبة في التواصل وتحقيق الحاجات...
Assert: توكيد الذات	Validate: توكيد الآخر وأفكاره وانفعالاته دون صرفها أو تحقيرها	Stick to values: احترام قيم الذات وعدم التضحية بها في سبيل الآخر.
Reinforce: تعزيز الاستجابات الحسنة من الشخص الآخر عبر لغة الجسد، أو التعبير اللفظي: "شكرا لاستماعك لي..".	Easy: تسهيل التعامل مع الآخر بالانفتاح على الحوار والتواصل الفعّال.	Truthful: الحفاظ على الصدق والأصالة والابتعاد عن المغالاة في التعبير، أو التلاعب بالآخرين ولعب دور الضحية لتحقيق المراد الشخصي.
Mindful: تركيز الوعي على المشكلة محل الحوار.		
Appear confident: التحلي بالثقة.		
Negotiate: الانفتاح على التوسط في حل المشكلة، الاستعداد للتخلي عن بعض التفاصيل والوصول إلى حل وسط.		

التعليمة: من خلال ما تعلّمته عن التواصل الفعال وتقنية "DEAR MAN, GIVE, FAST" ضمن العلاقات بين–الشخصية، ومكتسباتك السابقة في مهارة التعاطف الوجداني والوعي بالذات والتفكير الناقد، قم أنت وزميل لك بالتناوب بلعب الأدوار وتمثيل المواقف التالية، بحيث يختار أحدكما دور المرسل في موقف مولّد للقلق أو العدوانية والآخر دور المستقبل مطبقا عناصر التقنية التي تعلّمتها:

شخص اجتاز امتحان الباكالوريا وهو قلق جدا بشأن نتائجه وأبويه يتشاجران معه بسبب ذلك	ابن يحاول التحدث مع أبيه حول طلبه للذهاب في رحلة ميدانية مع أصدقائه	ترغب أخت في الاعتذار من أخيها الغاضب لأنها كسرت شاشة هاتفه الجديد

إعداد الطالبة الباحثة

الحصة الثالثة عشر: التواصل الفعال وبناء علاقات بين–شخصية –تابع–

وقت الحصة التدريبية الثالثة عشر: (1سا و15 د)

الأهداف الإجرائية للحصة الثانية عشر:

- مراجعة محتوى الحصة التدريبية السابقة.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تقييم علاقاتهم بين–الشخصية بطريقة بناءة.

- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من بناء والمحافظة على العلاقات بين–الشخصية المتوازنة.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة الوعي بالذات، توكيد وتقدير الذات، ومهارة التعاطف الوجداني.
- تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.

أدوات الحصة التدريبية الثانية عشر:

- سبورة وأقلام السبورة.
- كراسي وطاولات.
- بطاقة مهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين–شخصية.
- بطاقات الأنشطة التدريبية ("بطاقة العلاقات بين–شخصية"، و"بطاقة البناء والمحافظة على علاقاتي المتوازنة").
- البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب.
- بطاقة الواجب المنزلي لمهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين–شخصية.

3-3 النشاط التدريبي الأول "أقّيم علاقاتي بين–الشخصية" (30د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تقييم علاقاتهم بين–الشخصية بطريقة بناءة) وكيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة العلاقات بين–الشخصية" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية ومكتسباتهم حول مهارة التفكير الناقد، ومهارة توكيد وتقدير الذات.

بطاقة مقومات العلاقات بين–شخصية لمهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين–شخصية

تلعب علاقاتنا الاجتماعية دورا أساسيا في حياتنا، ونوعيتها قد تحدد درجة الرضى عن الحياة والانجاز وتقدير الذات لدى الفرد وقد تتأثر بالقلق أو السلوك العدواني أو تؤثر فيه، فهي السند الاجتماعي الذي لا يمكن الاستغناء عنه. وبالرغم من أن العلاقات بين–الشخصية تختلف في نوعيتها ومحتواها بين شخص وآخر، إلّا أنّه في العموم توجد العديد من المقومات المشتركة بين العلاقات والتي تجعل منها علاقات صحية متوازنة أو غير متوازنة.

الاحترام المتبادل	التحكم الغضب	الصدق	غياب الاحترام
التواصل الفعّال	الثقة المتبادلة	الشجار العادل	التحكم والسيطرة
تقدير الذات	القدوة/التطلع للآخر	حل المشاكل	العدوانية
التوسط والتبادل	الحفاظ على التفرّد	الفهم والتفهم	الاساءة الجسدية
			الأنانية

الاعتمادية المفرطة
التهديد
الكذب والخداع
الاساءة النفسية
تقييد التحسن

التعليمة: اعتمادا على مقومات العلاقات الصحية المتوازنة وغير المتوازنة، ومكتسباتك السابقة في التفكير الناقد، قم باختيار شخصين مقربين لك محددا طبيعة علاقتك بهما، ثم صنف مقومات علاقتك مع كل واحد منهما، وصف كيف يؤثر أو يتأثر القلق أو السلوك العدواني بتلك المقومات:

		الشخص01	الشخص02
طبيعة العلاقة بين-الشخصية		.....	.....
مقوماتها	صحية متوازنة		
	غير متوازنة		
القلق أو السلوك العدواني			

إعداد الطالبة الباحثة اعتمادا على (Shipley at al, 2018) في اعداد المحتوى

3-1 النشاط التدريبي الثاني "أبني وأحافظ على علاقاتي بين-الشخصية" (30د):

يشرح المدرب الهدف الأساسي من النشاط التدريبي (أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من بناء والمحافظة على العلاقات بين-الشخصية المتوازنة) وكيفية تطبيقه اعتمادا على "بطاقة البناء والمحافظة على علاقاتي المتوازنة" الموزعة على أفراد المجموعة التدريبية ومكتسباتهم حول مهارة توكيد وتقدير الذات، ومهارة التعاطف الوجداني.

بطاقة المحافظة على علاقاتي المتوازنة لمهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين-شخصية

نظرا للانعكاسات الإيجابية للعلاقات الصحية المتوازنة على نوعية حياة الفرد، يتوجب على كل فرد منا الحفاظ على تلك العلاقات، ويمكن أن يكون ذلك من خلال تحسين نوعية التواصل، ممارسة نشاطات مشتركة، توفير المساندة والدعم، الاستمتاع والمحادثة، الاستثمار في هوايات مشتركة، واستكشاف نقاط الاختلاف والتشابه لتعزيز العلاقة.

التعليمة: بالاعتماد على العناصر التالية ومكتسباتك السابقة في مهارة التواصل الفعّال والوعي بالذات، قم بمحاولة بناء علاقة جديدة مع زميل لك انطلاقا من العناصر التالية، ثم قم بتقييم حدّة (0=منعدم، 10=مطلق) القلق أو السلوك العدواني لديك بعد التمرين:

1- ثلاث صفات مشتركة بيننا:

.....

.....

.....

2- ثلاث صفات جوهرية مختلفة بيننا:

.....

.....

.....

3- ثلاث هوايات يمكننا الاستمتاع بها معا:

.....

.....

.....

4- ثلاث هوايات ننفرد بها:

.....

.....

.....

5- أهم ثلاث قيم مشتركة بيننا:

.....

.....

.....

6- أهم ثلاثة أهداف مختلفة بيننا:

.....

.....

.....

7- ثلاث صفات جيدة ضمن علاقات الآخر:

.....

.....

.....

8- ثلاث نقاط ضعف ضمن علاقات الآخر:

.....

.....

.....

حدّة القلق أو السلوك العدواني	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

إعداد الطالبة الباحثة

4- الواجب المنزلي وختام الجلسة (15د):

يقدم المدرب "بطاقة الواجب المنزلي لمهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين-شخصية" لأفراد المجموعة التدريبية ثم يختم الحصة التدريبية بتقديم ملخص عن وقت، أهداف ومحتوى الحصة التدريبية القادمة ثم ملء "البطاقة التقييمية للمدرب".

بطاقة الواجب المنزلي لمهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين-شخصية

التعليمة: بعد تعرّفك على ماهية مهارة التواصل الفعّال وبناء علاقات بين-شخصية، وما تنطوي عليه من مؤشرات والمتمثلة في القدرة على استخدام التواصل الفعّال في مختلف المواقف سواء بدور المرسل أو المستقبل أو أثناء الحوار الموضوعي وحل المشكلات، والقدرة على التعرف على مقومات العلاقات الصحية المتوازنة وغير المتوازنة مع القدرة على المحافظة عليها.

خلال الأسبوع القادم، قم باستخدام مكتسباتك في مهارة التواصل الفعّال وبناء علاقات بين شخصية أثناء مواجهة مواقف حياتية مولّدة للقلق أو السلوك العدواني لديك وحدد تأثيرها على إحدى علاقاتك المقربة، ثم حاول تناول ذلك الموقف من خلال ما تعلمته حول هذه المهارة:

التاريخ	...../..../.....										
الموقف											
حدّة القلق أو السلوك العدواني أثناء الموقف	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

طبيعة العلاقة بين الشخصية ومقوماتها										
كيف استخدمت التواصل الفعّال أثناء حل المشكل/ التعامل مع الموقف										
ما الذي استخدمته من أجل المحافظة على استمرار تلك العلاقة										
حدّة القلق أو السلوك العدواني بعد تطبيق المهارة	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

إعداد الطالبة الباحثة

البطاقة التقييمة الخاصة بالمدرب لمهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين–شخصية

الهدف الإجرائي	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية.			
أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول مهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين–شخصية ومؤشراتها، ومواطن الاستفادة منها.			
أن يمتلك أفراد المجموعة التدريبية فهما جيدا حول عناصر التواصل الفعال (المرسل، المستقبل، الرسالة، ونظام التفسير).			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من التواصل الفعّال كمرسل ومستقبل للرسالة.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من تقييم علاقاتهم بين–الشخصية بطريقة بنّاءة.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من بناء والمحافظة على العلاقات بين–الشخصية المتوازنة.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من توظيف مكتسباتهم حول مهارة الوعي بالذات، توكيد وتقدير الذات، ومهارة التعاطف الوجداني.			
تقديم الواجب المنزلي وإنهاء الحصة التدريبية.			

إعداد الطالبة الباحثة

إجراء تقييم اكتساب المهارات ذات المنحى الاجتماعي

الحصة الرابعة عشر	ختام البرنامج والتقييم الكلي

وقت الحصة التدريبية الرابعة عشر: (1سا و30 د)

الأهداف الإجرائية للحصة التدريبية الرابعة عشر:

- مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية.
- تقييم اكتساب المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى أفراد المجموعة التدريبية.
- تطبيق القياس البعدي.
- أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من طرح تساؤلاتهم، وتوقعاتهم حول ختام البرنامج التدريبي (PSLS-TP).
- استقبال التغذية الراجعة من طرف أفراد المجموعة التدريبية حول البرنامج التدريبي (PSLS-TP).
- اختتام البرنامج التدريبي (PSLS-TP).

أدوات الحصة التدريبية العاشرة:

- سبورة وأقلام السبورة.
- كراسي وطاولات.
- بطاقات التغذية الراجعة للمتدربين.
- مقياس المهارات الحياتية النفس–اجتماعية.
- أدوات القياس البعدي.

1- الترحيب بالمجموعة ومراجعة الواجب المنزلي (10د).

2- تقييم اكتساب مجمل المهارات الحياتية النفس–اجتماعية والقياس البعدي (30د).

3- فتح المجال للنقاش حول مآل المجموعة وتقييم البرنامج (45د).

البطاقة التقييمية الخاصة بالمدرب للحصة الختامية

الهدف الإجرائي	محقق	محقق إلى حد ما	غير محقق
مراجعة الواجب المنزلي والتعريف بمخطط الحصة التدريبية الحالية.			
تقييم اكتساب المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى أفراد المجموعة التدريبية.			
تطبيق القياس البعدي.			
أن يتمكن أفراد المجموعة التدريبية من طرح تساؤلاتهم وتوقعاتهم حول ختام البرنامج التدريبي (PSLS-TP).			
استقبال التغذية الراجعة من طرف أفراد المجموعة التدريبية حول البرنامج التدريبي (PSLS-TP).			
اختتام البرنامج التدريبي (PSLS-TP).			

إعداد الطالبة الباحثة

بطاقة التغذية الراجعة الخاصة بالمتدرب

البرنامج التدريبي	
المدرب	
المجموعة	
ملاحظات أخرى	

إعداد الطالبة الباحثة

4- ختام البرنامج (10د).

الملحق رقم (03)

نموذج العقد التدريبي وتعهد بالمشاركة في الدراسة الميدانية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي – جامعة أم البواقي
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية – قسم علم النفس
مخبر المشكلات الاجتماعية في المجتمع الجزائري

عقد تدريبي وتعهد بالمشاركة

يعنى هذا العقد التدريبي بالتعهد بالمشاركة الطوعية المجانية في دراسة تحت إطار البحث العلمي–طور الدكتوراه ل. م. د، تخصص علم النفس العيادي، بعنوان: "فعالية برنامج تدريبي قائم على المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى اليافعين – دراسة ميدانية بثانوية بن طوبال سليمان –ميلة–" من إعداد طالبة الدكتوراه نجلاء بوالصوف، تحت إشراف الأستاذة "د. أسماء سعادو"، تحت الأهداف التالية:

- التثقيف النفسي وفهم محتوى البرنامج التدريبي عبر العديد من المفاهيم ذات الطبيعة النفسية منها المهارات الحياتية، القلق وأعراضه، السلوك العدواني وأنواعه، علاقة السلوك بالانفعالات والأفكار والتأثير المتبادل بينها، الاسترخاء...
- تدريب وتنمية وتحسين استخدام مهارات حياتية ذات منحى معرفي تتمثل في: مهارة التفكير الناقد، مهارة التفكير الإبداعي، مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار.
- تدريب وتنمية وتحسين استخدام مهارات حياتية ذات منحى انفعالي تتمثل في: مهارة الوعي بالذات، مهارة تقدير وتوكيد الذات، مهارة الضبط الانفعالي وتسيير الضغوط.
- تدريب وتنمية وتحسين استخدام مهارات حياتية ذات منحى معرفي تتمثل في: مهارة التعاطف الوجداني، مهارة التواصل الفعال وبناء علاقات بين–شخصية.
- تنمية المهارات الحياتية النفس–اجتماعية وتمكين المتدربين من توظيفها في حياتهم اليومية وخفض القلق والسلوك العدواني.

أقرّ أنا التلميذ: ..... الجنس:..... السن:.....

تحت موافقة ولي التلميذ:..... ..... الصفة:.....

- بالفهم التام لأهداف الدراسة البرنامج التدريبي وإجراءاته، وواجباتي وحقوقي حال الموافقة على المشاركة فيه.
- بالمشاركة الطوعية الاختيارية في الدراسة والبرنامج التدريبي دون إجبار.
- باحترام القواعد العامة لسير البرنامج التدريبي ومنها الالتزام بوقت الحصص، احترام الزملاء المشاركين، والمحافظة على سرية مجريات التطبيق.
- بالمشاركة الفعالة في الأنشطة التدريبية والالتزام بأداء الواجبات المنزلية.

إمضاء التلميذ **إمضاء ولي الأمر** **إمضاء المدرب(ة)**

الملحق رقم (04)

مقياس المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YS)

Psycho-Social Life Skills among Young people Scale

الصورة النهائية ومفتاح التصحيح

التعليمة: يهدف هذا المقياس إلى قياس درجة ومستوى مجموعة من المهارات الحياتية المعرفية، الانفعالية، والاجتماعية لديك، إليك البنود الموالية، قم باختيار أنسب بديل بوضع الإشارة (✓) أمام أحد البدائل الخمسة (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، مطلقا) والمتاحة في كل المحاور، بحيث لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

محور المهارات الحياتية ذات المنحى المعرفي						
الرقم	العبارات	البدائل				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
1	أحدد مشاكلي بدقة لأتوصل إلى أسبابها					
2	يمكنني تغيير رأيي إذا توفرت المعلومات الكافية لذلك					
3	عندما أتقلى(أقرا، أسمع...) معلومة ما، أقيّمها قبل قبولها					
4	لا أخرج عن الفكرة العامة لموضوع ما عند التفكير فيه					
5	أنظر للمشكلات من عدّة زوايا مختلفة					
6	أقوم بتقييم قراراتي وخياراتي قبل تطبيقها					
7	أفرّق بين الحقائق، الآراء، والتفسيرات عندما أجمع المعلومات حول موضوع معين					
8	تفكيري في موضوع ما يكون منظما وليس عشوائيا					
9	طريقة تفكيري مميزة عن الآخرين (عن أقراني، أصدقائي...)					
10	لبناء أفكار جديدة، أسعى إلى جمع العديد من المعلومات المتعلقة بموضوع ما					
11	أفضل التجديد/التحسن على الثبات					
12	أغيّر طريقة تفكيري إذا لم تكن مناسبة للموقف الذي أواجهه					
13	يمكنني التوصّل إلى عدّة حلول مختلفة لنفس المشكل					
14	أحب الإبداع في استعمال مواد عادية (قلم، قطعة قماش...)					
15	أتعلم مهارات جديدة باستمرار					
16	فضولي يدفعني للقيام بنشاطات متنوعة					
17	أفكر مليّا قبل القيام بأي تصرف أو اتخاذ قرار ما					
18	عندما أواجه مشكلة ما، أقوم أولا بتحليلها إلى عناصرها النهائية					
19	أضع في حسابات العديد من الحلول المحتملة لنفس المشكلة					
20	آخذ بعين الاعتبار النتائج المحتملة لقراراتي عند تطبيقها					
21	أقارن وجهات النظر المختلفة حول مشكلتي للاستفادة منها					

22	أختار الحل الأنسب على المدى القصير والطويل لأي مشكلة أواجهها					
23	أقارن النتائج التي توصلت إليها حول مشكلة ما قبل اختيار أنسب حل لتطبيقه					
24	عند اتخاذ قرارتي، آخذ بعين الاعتبار العوامل الشخصية (أهدافي ومشاعري ورغباتي الشخصية...) بالإضافة إلى المعلومات المتوفرة ليحول الموقف الذي أواجهه					
محور المهارات الحياتية ذات المنحى الانفعالي						
الرقم	**العبارات**	**البدائل**				
		دائما	**غالبا**	**أحيانا**	**نادرا**	**مطلقا**
25	عندما أفكر في موضوع ما، يمكنني تحديد ما يعجبني وما لا يعجبني حياله بوضوح					
26	عندما أشعر بالحزن/ الإحباط، يمكنني أن أحدد الأسباب وراء شعوري بذلك					
27	أعرف ما الذي أحتاجه لكي أعيش الحياة التي أريدها					
28	يمكنني التنسيق بين قدراتي وأهدافي					
29	أحدد نقاط القوة والضعف في شخصيتي من أجل العمل على تحسينها/الاستفادة منها					
30	أرفض أن أعيش حياتي دون أهداف أو طموحات أسعى إلى تحقيقها					
31	أفهم نفسي وكيفية رؤيتي للعالم من حولي					
32	أفهم سبب تصرفاتي تجاه مختلف المواقف					
33	أطالب بحقوقي/ حاجاتي					
34	أشعر بالثقة حيال تصرّفاتي					
35	أمتلك القدرات اللازمة لأعتمد على نفسي لتحقيق ما أريد الوصول إليه					
36	لا أقوم بما لا أقتنع به حتى وإن أصرّ عليّ الآخرون					
37	أستفيد من النقد في التطوير من ذاتي					
38	أعبّر بسهولة عن أفكاري/ آرائي					
39	أستحق الشعور بالسعادة حيال الأمور الجيّدة التي تحدث لي					
40	تغيير طريقتي في التفكير يغير ما أشعر به إزاء موقف معين					
41	أمنح نفسي الوقت الكافي للتعبير عن انفعالاتي (مشاعري)					
42	أتجه إلى ممارسة نشاطات/هواياتي عندما أشعر بالضغط/أواجه مواقف صعبة					
43	انفعالاتي (مشاعري) متناسبة مع المواقف التي أواجهها					
44	يمكنني التحكم في ردود أفعالي تجاه المواقف التي أواجهها					
45	عندما أواجه موقفا أو مشكلة ما، يمكنني تحديد ما أشعر به تجاهها					

46	أعرف ما عليّ فعله للتعامل ما موقف صعب أو مشكلة تواجهني					
47	يمكنني أن أسترخي عندما تواجهني مشكلة ما					
محور المهارات الحياتية ذات المنحى الاجتماعي						
الرقم	**العبارات**	**البدائل**				
		دائما	**غالبا**	**أحيانا**	**نادرا**	**مطلقا**
48	أتقبل أن يقوم الآخرون بتصرفات مختلفة عن تصرفاتي إزاء موقف معين					
49	عندما يتحدث أصدقائي عن مشاعرهم/مشاكلهم، أصغي لهم بعناية لأهمية ذلك بالنسبة لهم					
50	أقدم المساعدة للآخرين دون توقع مقابل لذلك					
51	أشارك الآخرين في سعادتهم بنجاحهم					
52	أستطيع تفهم ما يشعر به المحيطون بي إزاء موقف معين					
53	أتفهم حاجات الآخرين وأستجيب لها ما استطعت					
54	أشعر بالسوء حيال شخص واقع بمشكلة أو صعوبة ما					
55	أبقى على اتصال مع أصدقائي وأفراد عائلتي بالتخطيط لنشاطات مشتركة يمكننا القيام بها معا					
56	بناء علاقات جديدة أمر سهل بالنسبة لي					
57	يمكنني العمل ضمن الجماعة كفرد فعّال فيها					
58	أحرص على التعبير الواضح لأفكاري وآرائي الشخصية					
59	إذا انزعجت من شخص ما، أسعى إلى التحدث معه حول الأمر عوض التكتم عنه					
60	أبتعد عن الأشخاص الذين يؤثرون سلبا عليّ					
61	من السهل عليّ أن أطلب المساعدة من أصدقائي أو أقاربي عندا أحتاج ذلك					
62	أحرص على أن أفهم الشخص الذي أتحدث معه قبل أن أقوم بالرد عليه					

مفتاح تصحيح مقياس (PSLS-YS)

العنوان	الدرجات الموافقة	المستوى
محور المهارات ذات المنحى المعرفي	43-24	منخفض جدا
	63-44	منخفض
	83-64	متوسط
	103-84	مرتفع
	120-104	مرتفع جدا
محور المهارات ذات المنحى الانفعالي	41-23	منخفض جدا
	60-42	منخفض
	79-61	متوسط

	98-80	مرتفع
	115-99	مرتفع جدا
محور المهارات ذات المنحى الاجتماعي	27-15	منخفض جدا
	40-28	منخفض
	53-41	متوسط
	66-54	مرتفع
	75-67	مرتفع جدا
المهارات الحياتية النفس-اجتماعية	112-62	منخفض جدا
	163-113	منخفض
	214-164	متوسط
	265-215	مرتفع
	310-266	مرتفع جدا

الملحق رقم (05)

مقياس "تايلور" للقلق الصريح

Taylor Manifest Anxiety Scale

التعليمة: إليك مجموعة من السلوكيات المعتادة لدى كل فرد، قم بتحديد ما إذا كانت تنطبق عليك أم لا من خلال البدائل المتوفرة أمامك، بحيث لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، بل كل الاجابات تختلف من شخص لآخر.

الرقم	العبارات	البدائل	
		نعم	لا
01	نومي مضطرب ومتقطع		
02	مرت بي أوقات افتقدت فيها النوم بسبب القلق		
03	مخاوفي قليلة جدا بالمقارنة مع أصدقائي		
04	أعتقد أنني أكثر عصبية من معظم الناس		
05	تنتابني أحلام مزعجة (أو كوابيس) كل عدة ليالي		
06	لدي متاعب أحيانا في معدتي		
07	غالبا ما ألاحظ أن يداي ترتجفان عندما أحاول القيام بعمل ما		
08	أعاني أحيانا من نوبات إسهال		
09	تثير قلقي أمور المدرسة والدراسة		
10	تصيبني نوبات من الغثيان (غمامات النفس)		
11	كثيرا ما اخشى أن يحمر وجهي خجلا		
12	أشعر بجوع في كل الأوقات تقريبا		
13	أثق في نفسي كثيرا		
14	أتعب بسرعة		
15	يجعلني الانتظار عصبيا		
16	أشعر بالإثارة لدرجة أن النوم يتعذر عليّ		
17	عادة ما أكون هادئا		
18	تمر بي فترات من عدم الاستقرار لدرجة أنني لا أستطيع الجلوس طويلا في مقعدي		
19	لا أشعر بالسعادة معظم الوقت		
20	من السهل أن أركز ذهني في عمل ما		
21	أشعر بالقلق على شيء ما، أو شخص ما، طوال الوقت تقريبا		
22	لا أتهيب الأزمات والشدائد		
23	أود أن أصبح سعيدا كما يبدو الآخرين		
24	كثيرا ما أجد نفسي قلقا على شيء ما		
25	أشعر أحيانا وبشكل مؤكد أنه لا فائدة لي		
26	أشعر أحيانا أنني أتمزق		

27	أعرق بسهولة حتى في الأيام الباردة		
الرقم	العبارات	البدائل	
		نعم	لا
28	الحياة صعبة بالنسبة لي في أغلب الأوقات		
29	لا يقلقني ما يحتمل أن اقابله من سوء حظ		
30	إنني حساس بدرجة غير عادية		
31	لاحظت أن قلبي يخفق بشدة وأحيانا تتهيج نفسي		
32	لا أبكي بسهولة		
33	خشيت أشياء أو أشخاص أعرف أنهم لا يستطيعون إيذائي		
34	لدي قابلية للتأثر بالأحداث تأثرا شديدا		
35	كثيرا ما أصاب بالصداع		
36	لا بد أن أعترف بأنني شعرت بالقلق على أشياء لا قيمة لها		
37	لا أستطيع أن أركز تفكيري في شيء واحد		
38	لا أرتبك بسهولة		
39	أعتقد أحيانا أنني لا أصلح بالمرة		
40	انا شخص متوتر جدا		
41	أرتبك أحيانا بدرجة تجعل العرق يتساقط مني بصورة تضايقني جدا		
42	يحمرّ وجهي خجلا بدرجة أكبر عندما أتحدث للآخرين		
43	أنا أكثر حساسية من غالبية الناس		
44	مرت بي أوقات شعرت خلالها بتراكم الصعاب بحيث لا أستطيع التغلب عليها		
45	أكون متوترا للغاية أثناء القيام بعمل ما		
46	يدياي وقدماي باردتان في العادة		
47	أحيانا أحلم بأشياء أفضل الاحتفاظ بها لنفسي		
48	لا تنقصني الثقة بالنفس		
49	أصاب أحيانا بالإمساك		
50	لا يحمر وجهي أبدا من الخجل		

الملحق رقم (06)

مقياس "أمال باظه" للسلوك العدواني والعدائي لدى المراهقين

Aggressive Behavior and Hostility among Adolescents Scale

نسخة مقننة على البيئة الجزائرية

التعليمة: إليك مجموعة من السلوكيات المعتادة لدى كل فرد، قم بتحديد درجة انطباقها عليك من خلال البدائل المتوفرة أمامك، بحيث لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، بل كل الاجابات تختلف من شخص لآخر.

الرقم	العبارات	البدائل				
		كثيرا جدا	كثيرا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
01	في بعض الأحيان لا أستطيع ضبط اندفاعي لضرب شخص آخر					
02	إذا تم إثارتي من جانب شخص آخر أجدني مدفوعا لضربه					
03	أفضل مشاهدة المصارعة والملاكمة					
04	أندفع لتحطيم بعض الأشياء إذا أثيرت					
05	أقدم على العنف لحماية حقوقي					
06	أستطيع تهديد الأفراد المحيطين بي					
07	أرد الإساءة البدنية بأقوى منها					
08	أندفع في مشاجرات وخناقات بدون سبب كافي					
09	أحيانا أفكر في إيذاء شخص ما بدون سبب كاف					
10	أضايق الحيوانات وأعذبها					
11	أشعر بالاندفاع نحو إتلاف ممتلكات الآخرين					
12	أشارك في المشاجرات بدون سبب					
13	أستمتع أحيانا بتعذيب من أحب					
14	لا أشعر براحة نفسية إلا إذا قمت بالرد سريعا على أي إساءة بأقوى منها					
الرقم	**العبارات**	**كثيرا جدا**	**كثيرا**	**أحيانا**	**نادرا**	**اطلاقا**
01	أسئ للمحيطين لي بألفاظ نابية عندما اختلف معهم					
02	أميل للمجادلة والنقاش					
03	عندما يضايقني أي فرد أخبره بما أعتقد في شخصه					
04	إذا أهانني شخص ما إهانة لفظة أرد عليه عليه بأكثر منها					
05	يطلق على أصدقائي أنني مجادل					
06	في تعبيراتي اللفظية لا أراعي شعور المحيطين من حولي					
07	أستطيع إثارة من حولي لفظيا					
08	أميل للسخرية من آراء الآخرين					

09	عندما أختلف مع أصدقائي أخبر الجميع بأخطائهم					
10	إن مبدئي في الحياة رد الإهانة بالمثل					
11	أستطيع إثارة من حولي لفظيا بسهولة					
12	كثيرا ما أذكر الأفراد بأخطائهم علينا					
13	أسئ لفظيا للآخرين بدون سبب كافي					
14	لا أعطي الفرصة لغيري في الحديث والحوار					
الرقم	**العبارات**	**كثيرا جدا**	**كثيرا**	**أحيانا**	**نادرا**	**اطلاقا**
01	أشعر وكأن الناس يدبرون المكائد لي من خلفي					
02	أشك وأرتاب في الصداقة الزائدة					
03	أميل إلى إيقاع الضرر بالمحيطين بي حيث لا يشعر أحد					
04	من السهل علي خلق جو من التوتر والخوف بين أصدقائي					
05	أميل لعمل عكس ما يطلب مني					
06	أشعر بالسعادة عند مشاهدة المقاتلة بين الحيوانات					
07	أشعر بالسعادة اذا اختلف معي زملائي					
08	أوجه اللوم والنقد لذاتي على كل تصرفاتي					
09	يقيم الأفراد الصداقات للاستفادة منها					
10	أشعر برغبة في عمل عكس ما يطلب مني					
11	لو لم يكد الناس لي لكنت أكثر انجازا					
12	أشعر في كثير من الأوقات أني ارتكبت خطأ ما					
13	أشعر أن الناس يغارون من أفكاري					
14	أوجه اللوم والنقد للآخرين على كل تصرفاتهم					
الرقم	**العبارات**	**كثيرا جدا**	**كثيرا**	**أحيانا**	**نادرا**	**اطلاقا**
01	أشعر أنني شخص متقلب المزاج					
02	من الصعب علي ضبط مزاجي					
03	أغضب بسرعة اذا ضايقني أي فرد					
04	أتضايق كثيرا من عادات المحيطين بي					
05	أشعر أن لدي حساسية شديدة للنقد					
06	من الصعب علي التخلص بسهولة مما يؤلمني					
07	أشعر في بعض الأحيان وكأنني على وشك الانفجار					
08	لا أستطيع تحمل هفوات الآخرين وأخطائهم					
09	ينتابني الضيق والكرب لأخطاء بسيطة من المحيطين بي					
10	تغضبني عادات أفراد أسرتي					
11	ينفذ صبري بسهولة عند التعامل مع الآخرين					

12	لا أتحمل النقد من الآخرين					
13	أغضب بسرعة اذا لم يفهمني الآخرون					
14	أشعر بضيق وكرب في بعض أوقات هدوئي وصفاتي					

الملحق رقم (07)

الموافقة الإدارية الجامعية لإجراء الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
جامعـــــة أم البواقـــــــــي
Université Oum El Bouaghi

العلوم الاجتماعيـــــة والإنســـانيـــة
نيابـــة العمـــادة للدراســـات ما بعـد التدرج
والبحث العلـــمي و العلاقـــات الخارجيـــــة
الرقم:423/ن ع د ب ت ب ع ع خ/2023

أم البواقي :2023/10/26

إلى السيـــد: مدير مديرية التربية لولاية ميلة

الموضـــوع : طلـــب ترخيص بزيارة ميدانية للطالبة بوالصوف نجلاء

سيـدي الفاضـل،

تحية طيبة وبعد... ،

يشرفني سيدي المحترم أن التمس منكم السماح للطالبة **بوالصوف نجلاء** المسجلة في **السنـة الثالثة** دكتوراه ل م د، جامعة أم البواقي كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية قسم العلوم الاجتماعية **تخصـص علم النفس العيادي**،بزيارة المؤسسات التربوية التابعة لكم من أجل تزويده بمعلومات بغرض إعداد أطروحة الدكتوراه الموسومة ب" **فعالية برنامج تدريبي قائم على المهارات الحياتية النفس -اجتماعية في خفض القلق والسلوك العدواني لدى المراهقين -دراسة ميدانية بثانوية طوبال سليمان -ميلة-**، في الفترة الممتدة من **02 نوفمبر 2023 إلى 31 جانفي 2024.**

وفي الأخيـر تقبلـوا منا فائـق عبـارات التقديـر والاحتـرام.

نائب العميـــــــــد

الملحق رقم (08)

الموافقة الإدارية للجهات المستقبلة لإجراء الدراسة الميدانية

المدير

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
إرسال رقم 637/2023

ميلة يوم 2023/10/29
مدير التربية
إلى السيد/ مدير ثانوية
بن طبال سليمان ميلة

الموضوع: ترخيص بزيارة ميدانية بغرض إعداد أطروحة الدكتوراه
المرجع: مراسلة السيد/ مدير كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.
جامعة أم البواقي بتاريخ 2023/10/26.

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة): بوالصوف نجلاء السنة الثالثة دكتوراه ل م د بجامعة أم البواقي كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية تخصص علم النفس العيادي بإجراء دراسة ميدانية في مؤسستكم التربوية بغرض إعداد أطروحة الدكتوراه ابتداء من 2023/11/02 إلى غاية 2024/01/31.

إن الطالب المعني بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول.

مدير التربية

عباس كسكاسي

Tel : 031478702 Fax : 031478702 Email: ser4insp43@gmail.com

الملحق رقم (09)

مخرجات (SPSS25) لنتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة

نتائج الفرضية الجزئية الأولى

General Linear Model

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
المجموعات	1.00	التجريبية المجموعة	15
	2.00	الضابطة المجموعة	15

Descriptive Statistics

	المجموعات	Mean	Std. Deviation	N
قبلي_القلق	التجريبية المجموعة	27.9333	6.26175	15
	الضابطة المجموعة	31.0000	7.66252	15
	Total	29.4667	7.05023	30
قبلي_العدواني	التجريبية المجموعة	112.0667	25.76949	15
	الضابطة المجموعة	110.8667	19.08577	15
	Total	111.4667	22.28922	30

Box's Test of Equality of Covariance Matrices[a]

Box's M	2.622
F	.806
df1	3
df2	141120.000
Sig.	.490

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a. Design: Intercept + المجموعات

Multivariate Tests[a]

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	.983	797.397[b]	2.000	27.000	.000	.983
	Wilks' Lambda	.017	797.397[b]	2.000	27.000	.000	.983
	Hotelling's Trace	59.066	797.397[b]	2.000	27.000	.000	.983
	Roy's Largest Root	59.066	797.397[b]	2.000	27.000	.000	.983
المجموعات	Pillai's Trace	.050	.705[b]	2.000	27.000	.503	.050
	Wilks' Lambda	.950	.705[b]	2.000	27.000	.503	.050

	Hotelling's Trace	.052	.705[b]	2.000	27.000	.503	.050
	Roy's Largest Root	.052	.705[b]	2.000	27.000	.503	.050

a. Design: Intercept + المجموعات

b. Exact statistic

c. Computed using alpha = .05

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
قبلي_القلق	Based on Mean	1.717	1	28	.201
	Based on Median	1.734	1	28	.199
	Based on Median and with adjusted df	1.734	1	27.726	.199
	Based on trimmed mean	1.641	1	28	.211
قبلي_العدواني	Based on Mean	.532	1	28	.472
	Based on Median	.307	1	28	.584
	Based on Median and with adjusted df	.307	1	27.176	.584
	Based on trimmed mean	.390	1	28	.537

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + المجموعات

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	قبلي_القلق	70.533[a]	1	70.533	1.441	.240	.049
	قبلي_العدواني	10.800[b]	1	10.800	.021	.886	.001
Intercept	قبلي_القلق	26048.533	1	26048.533	532.016	.000	.950
	قبلي_العدواني	372744.533	1	372744.533	724.949	.000	.963
المجموعات	قبلي_القلق	70.533	1	70.533	1.441	.240	.049
	قبلي_العدواني	10.800	1	10.800	.021	.886	.001
Error	قبلي_القلق	1370.933	28	48.962			
	قبلي_العدواني	14396.667	28	514.167			
Total	قبلي_القلق	27490.000	30				
	قبلي_العدواني	387152.000	30				
Corrected Total	قبلي_القلق	1441.467	29				
	قبلي_العدواني	14407.467	29				

a. R Squared = .049 (Adjusted R Squared = .015)

b. R Squared = .001 (Adjusted R Squared = -.035)

c. Computed using alpha = .05

نتائج الفرضية الجزئية الثانية

General Linear Model

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
المجموعات	1.00	التجريبية المجموعة	15
	2.00	الضابطة المجموعة	15

Descriptive Statistics

	المجموعات	Mean	Std. Deviation	N
بعدي_القلق	التجريبية المجموعة	22.4000	9.34880	15
	الضابطة المجموعة	32.6000	8.68332	15
	Total	27.5000	10.27132	30
بعدي_العدواني	التجريبية المجموعة	66.9333	27.30637	15
	الضابطة المجموعة	111.8667	21.88563	15
	Total	89.4000	33.36693	30

Box's Test of Equality of Covariance Matrices[a]

Box's M	4.678
F	1.439
df1	3
df2	141120.000
Sig.	.229

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a. Design: Intercept + المجموعات

Multivariate Tests[a]

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	.965	376.050[b]	2.000	27.000	.000	.965
	Wilks' Lambda	.035	376.050[b]	2.000	27.000	.000	.965
	Hotelling's Trace	27.856	376.050[b]	2.000	27.000	.000	.965
	Roy's Largest Root	27.856	376.050[b]	2.000	27.000	.000	.965
المجموعات	Pillai's Trace	.585	19.040[b]	2.000	27.000	.000	.585
	Wilks' Lambda	.415	19.040[b]	2.000	27.000	.000	.585
	Hotelling's Trace	1.410	19.040[b]	2.000	27.000	.000	.585

	Roy's Largest Root	1.410	19.040[b]	2.000	27.000	.000	.585

a. Design: Intercept + المجموعات

b. Exact statistic

c. Computed using alpha = .05

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
بعدي_القلق	Based on Mean	.097	1	28	.758
	Based on Median	.081	1	28	.778
	Based on Median and with adjusted df	.081	1	27.870	.779
	Based on trimmed mean	.112	1	28	.740
بعدي_العدواني	Based on Mean	.211	1	28	.650
	Based on Median	.233	1	28	.633
	Based on Median and with adjusted df	.233	1	25.093	.633
	Based on trimmed mean	.202	1	28	.657

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + المجموعات

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	بعدي_القلق	780.300[a]	1	780.300	9.586	.004	.255
	بعدي_العدواني	15142.533[b]	1	15142.533	24.730	.000	.469
Intercept	بعدي_القلق	22687.500	1	22687.500	278.716	.000	.909
	بعدي_العدواني	239770.800	1	239770.800	391.584	.000	.933
المجموعات	بعدي_القلق	780.300	1	780.300	9.586	.004	.255
	بعدي_العدواني	15142.533	1	15142.533	24.730	.000	.469
Error	بعدي_القلق	2279.200	28	81.400			
	بعدي_العدواني	17144.667	28	612.310			
Total	بعدي_القلق	25747.000	30				
	بعدي_العدواني	272058.000	30				
Corrected Total	بعدي_القلق	3059.500	29				
	بعدي_العدواني	32287.200	29				

a. R Squared = .255 (Adjusted R Squared = .228)

b. R Squared = .469 (Adjusted R Squared = .450)

c. Computed using alpha = .05

نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قبلي_القلق	27.9333	15	6.26175	1.61678
	بعدي_القلق	22.4000	15	9.34880	2.41385
Pair 2	قبلي_العدواني	112.0667	15	25.76949	6.65365
	بعدي_العدواني	66.9333	15	27.30637	7.05048

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	بعدي_القلق & قبلي_القلق	15	.454	.089
Pair 2	بعدي_العدواني & قبلي_العدواني	15	.467	.079

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	قبلي_القلق - بعدي_القلق	5.53333	8.56794	2.21223	.78857	10.27810	2.501	14	.025
Pair 2	العدواني_ قبلي - العدواني_ بعدي	45.13333	27.42748	7.08174	29.94450	60.32217	6.373	14	.000

نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قبلي_القلق	31.0000	15	7.66252	1.97846
	بعدي_القلق	32.6000	15	8.68332	2.24202
Pair 2	قبلي_العدواني	110.8667	15	19.08577	4.92792
	بعدي_العدواني	111.8667	15	21.88563	5.65085

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	بعدي_القلق & قبلي_القلق	15	.828	.000
Pair 2	بعدي_العدواني & قبلي_العدواني	15	.867	.000

Paired Samples Test

	Paired Differences						
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	t	df	Sig. (2-tailed)

					Lower	Upper			
Pair 1	قبلي_القلق - بعدي_القلق	-1.60000	4.89606	1.26416	-4.31135	1.11135	-1.266	14	.226
Pair 2	قبلي_العدواني - بعدي_العدواني	-1.00000	10.89561	2.81323	-7.03379	5.03379	-.355	14	.728

نتائج اختبار التوزيع الطبيعي

Explore

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
anxiety	266	100.0%	0	0.0%	266	100.0%
aggressive	266	100.0%	0	0.0%	266	100.0%

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
anxiety	.052	266	.081	.990	266	.068
aggressive	.038	266	.200*	.987	266	.020

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

المجموعات

Case Processing Summary

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
	المجموعات	N	Percent	N	Percent	N	Percent
قبلي_القلق	التجريبية المجموعة	15	100.0%	0	0.0%	15	100.0%
	الضابطة المجموعة	15	100.0%	0	0.0%	15	100.0%
بعدي_القلق	التجريبية المجموعة	15	100.0%	0	0.0%	15	100.0%
	الضابطة المجموعة	15	100.0%	0	0.0%	15	100.0%
قبلي_العدواني	التجريبية المجموعة	15	100.0%	0	0.0%	15	100.0%
	الضابطة المجموعة	15	100.0%	0	0.0%	15	100.0%
بعدي_العدواني	التجريبية المجموعة	15	100.0%	0	0.0%	15	100.0%
	الضابطة المجموعة	15	100.0%	0	0.0%	15	100.0%

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	المجموعات	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.

قبلي_القلق	التجريبية المجموعة	.149	15	.200*	.903	15	.107
	الضابطة المجموعة	.124	15	.200*	.937	15	.348
بعدي_القلق	التجريبية المجموعة	.185	15	.178	.931	15	.282
	الضابطة المجموعة	.143	15	.200*	.938	15	.354
قبلي_العدواني	التجريبية المجموعة	.183	15	.188	.861	15	.025
	الضابطة المجموعة	.231	15	.031	.914	15	.158
بعدي_العدواني	التجريبية المجموعة	.131	15	.200*	.958	15	.664
	الضابطة المجموعة	.141	15	.200*	.951	15	.541

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction