



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم علم النفس

فعالية برنامج تدريبي في تحسين الاتزان الانفعالي

وبعض الأساليب المعرفية (الاندفاع – التروي، الحذر-المخاطرة)

لدى عينة من طلبة التعليم الأساسي الحلقة الثانية

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة

لما راجي عبد النور

إشراف الدكتور

حسن أديب عماد

الأستاذ المساعد في قسم علم النفس

العام الدراسي 1442-1443 هـ

2021-2022 م

كلمة شكر وتقدير

وأنا أنهى هذا العمل أتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير والاحترام إلى أستاذي ومعلمي الأستاذ المشرف الدكتور حسن عماد على تكمه فى قبول الإشراف على هذا العمل، إذ لم يبخل على يوماً بنصائحه وإرشاداته المهمة، وقدم لى يد العون فى أحلك الظروف، فكان المشرف والأخ والداعم حيث غمر البحث بتوجيهاته العلمية الصادقة القيمة نحو أساليب البحث العلمى واتسع صدره لمناقشة كل الاستفسارات والأسئلة. كما لا أنسى أن أشكر أعضاء لجنة التحكيم الذين ما بخلوا بملاحظاتهم القيمة والتي ساعدت هذا البحث على المضى قدماً وساهمت فى رفع سويته العلمية.

وجزى الشكر والامتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم تقويم هذا المنتج العلمى، ملاحظاتهم وإرشاداتكم ساهمت فى رفع شأن هذا البحث وإثرائه، وكل من ساهم فى هذا البحث بالكثير أو القليل.

ولا يفوتنى أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى هذا الصرح العلمى الشامخ جامعة دمشق ممثلة برئيسها وكلية التربية ممثلة بعمادتها أ.د. زينب زيود ورئيس قسم علم النفس د. بسماء آدم على توفير التسهيلات كافة للوصول إلى هذه اللحظة من إنجاز البحث.

لا تتسع الكلمات لشكر عينة الدراسة طلاب وطالبات مرحلة التعليم الأساسى، لولاكم ما تم هذا البحث أتمنى لكم كل التوفيق.

إهداء

إلى عرابتي التي قادتني يداها إلى درب الهداية. إلى روح ما زالت تطوف حولي وترعاني. إلى نجمتي في الفلك.

جدتي مريم

إلى من علمني أن الكرامة أعلى ما في الحياة وأن العلم مفتاح آفاق المستقبل.

أبي

إلى نبع الحب ورمز العطاء والتضحية، إلى من علمتني أن الدنيا كفاح وسلاحها العلم والمعرفة.

أمي

إلى من ظفرت بهم هدية من الأقدار إخوة فعرفوا معنى الأخوة، بكم أشد أزي.

خلود، رولا

إلى القلوب ناصعة البياض.

غسان، جودت، كرم، راجي، نانا

إلى أصحاب القلوب الرقيقة والنفوس الطيبة فما ذكر الخير إلا ومرت صورهم دون غيرهم في البال.

ليبيب، نوار، هديل، رين، دارين، لمى، عليا

إلى عائلتي الثانية التي احتوتني منذ صغري. ورسمت ملامح شخصيتي بألوان مختلفة عن المألوف.

رهبانية القليين الأقدسين

إلى طلاب العلم الذين يسعون لكسب المعرفة وتزويد الرصيد المعرفي والعلمي والثقافي ...

زملائي وزميلاتي

إلى كل من تسعده إنجازاتي

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فعالية برنامج تدريبي في تحسين الاتزان الانفعالي وبعض الأساليب المعرفية (الاندفاع - التروي، الحذر-المخاطرة) لدى عينة من طلبة التعليم الأساسي الحلقة الثانية، ومعرفة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الاتزان الانفعالي وبعض الأساليب المعرفية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاتزان الانفعالي وبعض الأساليب المعرفية، شملت العينة 12 طالباً وطالبة (4 ذكور ، 8 إناث) عينة تجريبية و (4 ذكور ، 8 إناث) عينة ضابطة من التعليم الأساسي الحلقة الثانية من مدرستي أدهم عز الدين للذكور، ومدرسة يزن دبوس للإناث، استخدم مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد العدل 1995 ومقياس المخاطرة - الحذر من إعداد حزيمة عبد المجيد 2011 ومقياس الاندفاع - التروي إعداد محمد عليان 1998، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يوجد فرق لصالح المجموعة التجريبية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الاتزان الانفعالي.
- يوجد فرق في (الاندفاع-المخاطرة) لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق لصالح القياس البعدي بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتزان الانفعالي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاتزان الانفعالي.
- يوجد فرق على مقياس (الاندفاع-المخاطرة) لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق في (الاندفاع-المخاطرة) لصالح القياس التتبعي بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاندفاع-المخاطرة.

الكلمات المفتاحية: الاتزان الانفعالي، الأساليب المعرفية، المخاطرة، الحذر، الاندفاع، التروي، برنامج تدريبي، طلاب التعليم الأساسي.

فهرس المحتويات:

رقم الصفحة	عنوان المحتوى
1	الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة
2	• مقدمة الدراسة
3	أولاً: مشكلة الدراسة
4	ثانياً: أهمية الدراسة
5	ثالثاً: أهداف الدراسة
5	رابعاً: فرضيات الدراسة
6	خامساً: منهج الدراسة
6	سادساً: أدوات الدراسة
7	سابعاً: عينة الدراسة
7	ثامناً: حدود الدراسة
7	تاسعاً: مبررات الدراسة
8	عاشراً: متغيرات الدراسة
8	حادي عشر: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الاجرائية
الفصل الثاني: الإطار النظري	
المحور الأول: الاتزان الانفعالي	
11	أولاً: مفهوم الاتزان الانفعالي
14	ثانياً: الاتزان الانفعالي والنضج
15	ثالثاً: الاتزان الانفعالي والصحة النفسية
16	رابعاً: الاتزان الانفعالي والتوافق الانفعالي
16	خامساً: أبعاد الاتزان الانفعالي
17	سادساً: أهمية الاتزان الانفعالي
17	سابعاً: طبيعة الاتزان الانفعالي
18	ثامناً: أهم التوجهات النظرية في الاتزان الانفعالي

20	تاسعاً: سمات الاتزان الانفعالي لدى الفرد
21	عاشراً: طرق تحقيق الاتزان الانفعالي والقدرة على التحكم في الانفعالات
22	حادي عشر: طرائق المحافظة على الصحة الانفعالية
المحور الثاني: الأساليب المعرفية	
27	أولاً: تعريف الأساليب المعرفية
29	ثانياً: أنواع الأساليب المعرفية
30	ثالثاً: مكونات الأساليب المعرفية
30	رابعاً: خصائص الأساليب المعرفية
32	خامساً: علاقة الأساليب المعرفية ببعض المتغيرات
35	سادساً: التصورات النظرية للأساليب المعرفية
39	سابعاً: تصنيفات الأساليب المعرفية
43	ثامناً: الأساليب المعرفية التي تناولتها الدراسة
43	أ: أسلوب (المخاطرة -الحذر): Risktaking vs Cautiousness
45	• خصائص الأفراد ذوي المخاطرة - الحذر
46	• قياس أسلوب (المخاطرة - الحذر)
47	ب: أسلوب (الاندفاع -التروي): impulsivity vs reflection
47	• تعريف الأسلوب (الاندفاعي / التروي)
49	• قياس أسلوب التروي -الاندفاع
50	• خصائص الأفراد ذوي أسلوب الاندفاع -التروي
51	• العوامل المؤثرة في أسلوب التروي -الاندفاع المعرفي
51	• الثبات النسبي لأسلوب التروي -الاندفاع المعرفي
52	• تعديل أسلوب التروي -الاندفاع
53	تاسعاً: العلاقة بين الاتزان الانفعالي والأساليب المعرفية

	الفصل الثالث: دراسات سابقة
56	أولاً: الدراسات السابقة التي تناولت الاتزان الانفعالي
56	- الدراسات العربية
63	- الدراسات الأجنبية
68	ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت الأساليب المعرفية
68	- الدراسات العربية
74	- الدراسات الأجنبية
76	ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة
	الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها
79	أولاً: منهج الدراسة
79	ثانياً: عينة الدراسة
80	ثالثاً: التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة
82	رابعاً: أدوات الدراسة
107	خامساً: إجراءات تطبيق أدوات الدراسة
108	سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
	الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها
110	أولاً: التحقق من صحة فرضيات الدراسة ومناقشتها وتفسيرها
124	ثانياً: المقترحات والتوصيات
	المراجع
126	المراجع باللغة العربية
132	المراجع باللغة الأجنبية
	الملاحق
	ملخص الدراسة باللغة الإنكليزية

قائمة الملاحق:

رقم الصفحة	محتوى الملحق
136	أولاً: الملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين
137	ثانياً: الملحق (2) مقياس الاتزان الانفعالي الصورة الأولية
139	ثالثاً: الملحق (3) مقياس الاتزان الانفعالي الصورة النهائية
141	رابعاً: الملحق (4) مقياس الحذر والمخاطرة الصورة الأولية
144	خامساً: الملحق (5) مقياس الحذر والمخاطرة الصورة النهائية
147	سادساً: الملحق (6) مقياس الاندفاع والتروي الصورة الأولية
151	سابعاً: الملحق (7) مقياس الاندفاع والتروي الصورة النهائية
155	ثامناً: الملحق (8) البرنامج التدريبي
259	تاسعاً: الملحق (9) البنود التي تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية

فهرس الجداول:

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم
79	توزع أفراد العينة	1
79	درجة القطع لأفراد عينة الدراسة على مقاييس الدراسة (الاتزان الانفعالي، الاندفاع-التروي، المخاطرة-الحذر)	2
80	اختبار مان ويتي لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس الاتزان الانفعالي	3
81	اختبار مان ويتي لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس (الاندفاع-التروي، الحذر-المخاطرة)	4
82	اختبار مان ويتي لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في العمر في القياس القبلي	5
82	توزع البنود على مقياس الاتزان الانفعالي	6
83	البنود التي تم تصحيحها وتعديلها في مقياس الاتزان الانفعالي	7
83	البند الذي تم حذفه من مقياس الاتزان الانفعالي	8
84	ارتباطات درجات كل بند للدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي	9
84	ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس	10
85	ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي	11
86	ثبات مقياس الاتزان الانفعالي بالطرائق الثلاثة	12
86	تصحيح فقرات مقياس المخاطرة وتوزيعها مقابل الحذر	13
87	البنود التي تم تصحيحها وتعديلها في مقياس الأسلوب المعرفي (المخاطرة/الحذر)	14
88	ارتباطات درجات فقرات الأسلوب المعرفي (المخاطرة مقابل الحذر) مع الدرجة الكلية للمقياس	15
90	البنود التي تم تصحيحها وتعديلها في مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)	16
91	ارتباطات درجات فقرات مقياس الاندفاع - التروي مع الدرجة الكلية للمقياس.	17
102	فهرس جلسات البرنامج التدريبي	18

19	اختبار مان ويتتي لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس الاتزان الانفعالي	110
20	اختبار مان ويتتي لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الاندفاع/التروي-المخاطرة/الحذر.	112
21	نتائج اختبار ويلكوكسن للتعرف إلى دلالة الفرق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتزان الانفعالي	114
22	نتائج اختبار ويلكوكسن للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاتزان الانفعالي	117
23	نتائج اختبار ويلكوكسن للتعرف إلى دلالة الفرق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندفاع-المخاطرة	119
24	نتائج اختبار ويلكوكسن للتعرف إلى دلالة الفرق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاندفاع/التروي-المخاطرة/الحذر	122

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

- مقدمة الدراسة

أولاً: مشكلة الدراسة

ثانياً: أهمية الدراسة

ثالثاً: أهداف الدراسة

رابعاً: فرضيات الدراسة

خامساً: منهج الدراسة

سادساً: أدوات الدراسة

سابعاً: مجتمع الدراسة وعينتها

ثامناً: حدود الدراسة

تاسعاً: مبررات الدراسة

عاشراً: متغيرات الدراسة

احدى عشر: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الاجرائية

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

• مقدمة الدراسة:

لقد اهتم العديد من العاملين في مجال علم النفس بمفهوم الاتزان الانفعالي فله أثر كبير في حياة الفرد والمجتمع، فهو أحد أهم المحددات في أنماط الشخصية وواحد من المؤشرات المهمة على الصحة النفسية، ويشكل الركن الأساس الذي تنتظم من خلاله جميع جوانب النشاط السيكولوجي للفرد وما يصدر عنه يؤثر في أشكال التوازن، ولذلك يعد الاتزان الانفعالي واحداً من الجوانب المهمة في حياة الإنسان.

وتظهر أهمية الاتزان الانفعالي لدى الطالب كونه جزءاً من العملية التوافقية لديه، وسمة من السمات التي تميز الطالب الذي يستجيب بمرونة في المواقف الانفعالية دون تطرف أو مبالغة، والتعامل بكفاءة مع البيئة المحيطة به، ولديه القدرة على السيطرة على انفعالاته المختلفة واستجابته الانفعالية مناسبة بحسب ما يقتضيه الموقف، ومتناغمة ومتناسبة مع الظروف والأوضاع التي تستدعي هذه الانفعالات، ولأهمية سمة الاتزان الانفعالي أطلقت نظريات علم النفس (مثل النظرية التحليلية، نظرية السمات، المنظور الإنساني والنظرية المعرفية) عليه تسميات عدة (الاستقرار العاطفي، الصحة النفسية، النضج الانفعالي، قوة الأنا) وغيرها من التسميات.

وإن كان الاتزان الانفعالي سمة يتميز بها من يتصف بقوة الشخصية، وتظهر لدى التعامل مع الضغوط والأزمات، فالشخص الفعال هو الذي يتحكم بانفعالاته، ولا يعطي أحكاماً سريعة للمواقف المختلفة، ولا يصدر قراراته أو حكمه إلا بعد تفحص جميع المتغيرات ومعالجتها، ولديه جرأة ومخاطرة في المواقف الاجتماعية من أجل تحقيق أهدافه.

وقد تطورت الدراسات النفسية، ومع ظهور علم النفس المعرفي ازداد الاهتمام بالفروق الفردية في مجال تناول المعلومات ومعالجتها، وقد أدى هذا إلى اكتشاف مجال آخر للفروق بين الأفراد هو الأساليب المعرفية.

فسلوك الطلاب يختلف بدرجة مواجهة الضغوط والمشكلات والتعامل معها نتيجة الفروق الفردية في عمليات معالجة المعلومات، إذ تعمل هذه المعالجة على توجيه نشاط الفرد المعرفي ويفرض أسلوباً معرفياً محدداً يمكننا عن طريقه التنبؤ بدرجة معقولة بنوع السلوك الذي يمكن أن يقوم به الأفراد الذين يختلفون في أساليبهم المعرفية لدى مواجهتهم مواقف الحياة المختلفة، ويتحدد الأسلوب المعرفي من خلال مكوناته الانفعالية المتعلقة بالمشاعر المصاحبة للمواقف حين يتعامل معها الفرد، ومكوناته السلوكية التي تنتج عنها، فضلاً عن المكون المعرفي الذي يتعلق بوعي الفرد بأسلوبه المعرفي.

وللأساليب المعرفية تصنيفات عديدة منها أسلوب التروي-الاندفاع الذي يرتبط بالمزاج أو العواطف، وأسلوب المخاطرة-الحذر الذي يعتمد نسبياً على طبيعة الموقف فضلاً عن السمات الشخصية للأفراد، فطبيعة المهمة التي يؤديها الفرد هي التي يتوقف عليها تفضيل أسلوب المخاطرة أو الحذر، ولقد تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بدراسة الأساليب المعرفية لكونها بعداً هاماً من أبعاد المجال المعرفي، وميزة هامة للاتزان الانفعالي، تُعبر عن الطريقة التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع الآخرين في عملية التعلم.

ولأن الاهتمام بالأسلوب المعرفي يرمي إلى محاولة إثراء نظرية الشخصية خاصة في الربط بين مجالين هاميين اعتاد المختصون الفصل بينهما هما المعرفة والوجدان، فالأساليب المعرفية من أكثر المفاهيم قدرة على إحداث التكامل المنشود بين المعرفة والوجدان، وهنا تبرز الغاية من دراسة هذين المتغيرين عملياً لأهميتهما في بناء الشخصية، ولأن تشكل الأسلوب المعرفي يبدأ بعمر مبكر عند الطفل وهو مرتبط بالوعي والإدراك ويميل إلى الثبات مع الوقت فقد تناولت الدراسة طلاب مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية التي تتسم بشدة الانفعالات من جهة والقدرة على تعديل الأساليب المعرفية من جهة أخرى.

أولاً: مشكلة الدراسة:

إن الشخصية السوية غاية كل شخص وتزداد الحاجة إلى الشخصية المتوازنة والمستقرة التي تعدّ أساس التقدم والتنمية في ظل عصر سريع التغير، فالتغيرات السريعة في شتى مجالات الحياة علامة مميزة لهذا العصر والتغيير لازم لبقاء الإنسان، ولكن الإنسان يحتاج إلى التوافق السليم مع نفسه ومع التطورات التي تشهدها الحياة بمستوياتها كافة وخاصة العلمية والاجتماعية والنفسية وفي رحاب عالم انفتحت فيه الثقافات بطريقة لم يألفها الإنسان من قبل نتيجة التطور العلمي التكنولوجي الهائل الذي يجعل الإنسان في بعض الأحيان يشعر باضطراب اتزانته.

ولأن طلاب التعليم الأساسي لا يزالون في طور النماء والبناء النفسي والعقلي والانفعالي والجسمي هم أكثر الفئات تأثراً بالتغيرات الاجتماعية المختلفة في النواحي الانفعالية والاجتماعية والنفسية، وخصوصية هذه المرحلة تمثل قمة الصراع والتناقض بين الحيوية الجسدية، والضغطات الاجتماعية المقابلة، فقد يلجأ الطلبة في بعض الأحيان إلى العنف لتغيير الأمور وتحقيق الاستقرار لعدم قدرتهم على الوصول إلى الاتزان الانفعالي وما يفاقم المشكلة أكثر ضعف الاهتمام بهذا الجانب في المدرسة. وتبعاً لمفهوم الكبار وملاحظاتهم، فإن التعبير الانفعالي عند المراهقين غير ملائم، فهو شديد أو قوي أو صارخ بنسبة تفوق الواقع والمقبول، فالمثير البسيط الخفيف يثير فيهم عاصفة مدوية من الضحك، أو ثورة صاخبة من الغضب.¹ ولقد وصف هارلوك (Hurlock) انفعالات المراهقين بالشدة أو الكثافة وعدم الضبط أو التحكم وعدم الثبات أو الدوام²

ونظراً لكل التحديات التي تواجه الطالب وجب عليه أن يتعامل معها بالأسلوب المعرفي المفضل لديه الذي يمكنه من التغلب على العقبات والمشكلات من حوله، محاولاً التحكم بها من خلال معالجة المعلومات المتعلقة بكل موقف واتخاذ القرار المناسب له، وتسلم بعض العلوم النفسية (مثل علم النفس الفارقي) بالفروق الفردية بين الطلاب في تناولهم أداء مهاراتهم المتنوعة فإن دراسة هذه الفروق لا تكون إلا من خلال ما يعرف بالأسلوب المعرفي الذي يعكس هذه الفروقات وتلك الاختلافات في كثير من الجوانب النفسية والاجتماعية. فلأساليب المعرفية دورٌ أساس في تحديد سلوكيات الفرد واتجاهاته في الحياة، فكل حدث يمر به الفرد يخضع

¹ عبد الخالق (1990)، ص 180

² العتوم (2004)، ص 84

لتلك العمليات المعرفية المعقدة، ويسعى إلى تجاوزها لتحقيق الاتزان والاستقرار وتتجلى هذه العمليات العقلية في الانفعالات والسلوكيات التي تتبعها.

وخلال عمل الباحثة اختصاصية نفسية في قسم الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي التابع للهلال الأحمر العربي السوري في دمشق وريفها، لاحظت تكرار المشكلات في العيادات النفسية لدى الأهل والطلاب، وتبين أن كثيراً من الطلاب يعانون مشكلات نفسية عديدة تشعرهم بحالة من عدم الاتزان وفقدان السيطرة والتحكم، وذلك من خلال الجلسات الفردية التي تتم معهم، كما عبّر العديد من فئة الدراسة نفسها عن نقص المهارات في التعبير عن مشاعرهم والتعامل معها من خلال الأنشطة التي تم إجراؤها معهم في الجلسات الجماعية.

وللتأكد من الملاحظة قامت بدراسة استطلاعية على عينة من الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في مدينة جرمانا بريف دمشق في مدرستي باسل فهد للذكور ومدرسة فايز سعيد محمود للإناث بلغ عدد أفرادها 60 طالباً وطالبة طبقت فيها بعض بنود مقياس الاتزان الانفعالي والأساليب المعرفية (الاندفاع - التروي) (المخاطرة-الحذر)³ وتبين انخفاض بالاتزان بنسبة 70% والشجاعة بنسبة 50% والتحكم العاطفي بنسبة 83% والحساسية العاطفية بنسبة 62% وقوة الأنا بنسبة 79% وميل الطلبة نحو الأسلوب المعرفي الاندفاع بنسبة 80% والأسلوب المعرفي المخاطرة بنسبة 50%.

كما طرحت بعض الأسئلة على الطلبة عن سلوكهم في مواقف انفعالية (مثل الغضب والقلق والخوف...) فتبين ضعف القدرة على التحكم والسيطرة على الانفعالات، وضعف التعامل مع المواقف بتعقل على حد تعبيرهم، وضعف التعبير عن أنفسهم.

وهكذا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي في تحسين الاتزان الانفعالي وبعض الأساليب المعرفية (الاندفاع - التروي، الحذر-المخاطرة) لدى عينة من طلبة التعليم الأساسي الحلقة الثانية؟

ثانياً: أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة في النقاط التالية:

الأهمية النظرية:

1- إن تحقيق قدرٍ من الاتزان الانفعالي لدى الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية يشير إلى تمتع الطلاب بالصحة النفسية.

2- خصوصية المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة وما يتخللها من تغيرات وتحولات على الأصعدة كافة.

³ الملحق(9) البنود التي تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية ص259

3- قلة الدراسات والبحوث السابقة المحلية والعربية والبرامج التدريبية - في حدود الدراسات التي تم الوصول إليها- التي تصدت لدراسة فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الاتزان الانفعالي وبعض الأساليب المعرفية (المخاطرة - الحذر، الاندفاع - التروي) لدى الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي.

الأهمية التطبيقية:

1. تفيد نتائج الدراسة في تزويد الجهات صاحبة القرار ببعض النتائج التي تدعم رسم إستراتيجيات شاملة لرعاية الطلبة من الناحية النفسية وتحسين مهارات الحياة في مرحلة التعليم الأساسي على أسس علمية سليمة.
2. من الممكن أن تعمل الدراسة على تطوير برامج تدريب للمعلمين والوالدين على أساليب التعامل مع طلاب التعليم الأساسي والتي تنمي لديهم الوعي الانفعالي وتحقيق الاتزان سعياً إلى رفع قدرة الطالب على التركيز والانتباه والاحتفاظ بالمعلومات وتحقيق مستوى دراسي أفضل.
3. تسهم الدراسة في الوصول إلى عدد من المقترحات للمهتمين في المجال التربوي بجامعة دمشق ووزارة التربية في ضوء النتائج التي توصلت إليها.

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تصميم برنامج تدريبي يساعد الطلاب على تحسين الاتزان الانفعالي وبعض الأساليب المعرفية.
- التحقق من أثر البرنامج التدريبي في تحسين الاتزان الانفعالي وبعض الأساليب المعرفية (الاندفاع-التروي، الحذر-المخاطرة)، والتحقق من فعالية البرنامج لدى المجموعات التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

رابعاً: فرضيات الدراسة:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الاتزان الانفعالي.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الاندفاع/التروي-المخاطرة/الحذر.
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتزان الانفعالي.
4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاتزان الانفعالي.
5. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندفاع/التروي-المخاطرة/الحذر.

6. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاندفاع/التروي-المخاطرة/الحذر.

خامساً: منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة المنهج شبه التجريبي لأنه يحقق هدفها، وهو معرفة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاتزان الانفعالي وبعض الأساليب المعرفية (الاندفاع-التروي، المخاطرة-الحذر) عند إدخال المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على المجموعة التجريبية، وذلك بهدف قياس فاعلية البرنامج في تحسين الاتزان الانفعالي وبعض الأساليب المعرفية لدى عينة من طلاب التعليم الأساسي الحلقة الثانية.

ويقوم المنهج شبه التجريبي على عامل أو أكثر من العوامل ذات العلاقة بموضوع الدراسة من أجل تحديد الأثر الناتج عن هذا التغيير، ويتضمن عادة ضبط جميع المتغيرات التي تؤثر في موضوع الدراسة إلا متغيراً واحداً تجري دراسة أثره، وهناك دائماً متغيرات، متغير مستقل ومتغير تابع، والطريقة الوحيدة لإبقاء جميع العوامل ثابتة ما عدا المتغير الذي يسمح له بالتغيير استجابة لتأثير العامل المستقل استعمال مجموعتين متماثلتين في التجربة تخضع إحدهما لتأثير المتغير المستقل أو العامل التجريبي موضوع الدراسة " المجموعة التجريبية"، أما الثانية فلا تخضع لمثل هذا التأثير " المجموعة الضابطة".

ويؤكد ملحم 2005 أن المنهج شبه التجريبي أقرب مناهج البحوث لحل المشكلات بالطريقة العلمية، والمدخل الأكثر صلاحية لحل المشكلات التعليمية النظرية والتطبيقية وتطوير بنية التعليم وأنظمته المختلفة، والتجريب سواء تم في المعمل أم في قاعات الدراسة أو في أي مجال آخر، يعبر عن محاولة للتحكم بجميع المتغيرات والعوامل الأساسية إلا متغيراً واحداً يقوم الباحث بتطويعه أو تغييره بهدف تحديد تأثيره في العملية وقياسه، وقد أثبتت هذه الطريقة فعاليتها ونجاحها في العلوم الطبيعية، كما نجحت في التحقق من كثير من الفرضيات المطروحة في العلوم الاجتماعية والإنسانية.⁴

سادساً: أدوات الدراسة:

- استخدم مقياس الاتزان الانفعالي من تأليف عادل محمد محمود العدل (1995)، ويتألف المقياس في صورته النهائية من 116 عبارة يجيب عنها المفحوص ب (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وقد قام ريان 2006 بتقنين هذا المقياس في صورته النهائية في 41 عبارة وفق 5 أبعاد (الاتزان، الشجاعة، التحكم العاطفي، الحساسية العاطفية، قوة الأنا).

- استخدم مقياس أسلوب (التروي - الاندفاع) من إعداد محمد عليان (1998)، ويتكون من 35 فقرة لمواقف عدة، وكل موقف له خاصيتان متضادتان بينهما سلم متدرج، في أحد طرفي السلم وضعت خاصية الاندفاعية الشديدة وفي الطرف الآخر وضعت خاصية التروي الشديدة.

⁴ ملحم (2005)، ص 57

- استخدم مقياس أسلوب (المخاطرة - الحذر) إعداد حزيمة عبد المجيد (2011)، ويتكون من 34 فقرة تقيس قدرة الفرد على التحكم بتصرفاته في المواقف المتنوعة، ويعتمد على صيغة المواقف ذات الاختيار الإجباري المتكونة من بدلين.

- تم العمل على تصميم برنامج تدريبي يعتمد على بعض إستراتيجيات معالجة المعلومات وتعديل الأفكار السلبية لتحسين الاتزان الانفعالي والأساليب المعرفية استناداً إلى برنامج معرفي سلوكي للأطفال.

سابعاً: عينة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد أسلوب العينة المقصودة في السحب بتطبيق المقاييس على شعب الصف الثامن في مدرستي أدهم عز الدين للذكور، ومدرسة يزن دبوس للإناث، وبلغ عدد الشعب شعبتين في كل مدرسة وعدد الطلاب الكلي 62 من الذكور و76 من الإناث، ثم سُحبت العينة من خلال نتائج المقاييس على أساس درجات القطع، وعلى من حصل على درجات أدنى من المتوسط أو منخفضة على مقاييس الدراسة (الاتزان الانفعالي، المخاطرة-الحذر، الاندفاع - التروي)، فأصبحت العينة النهائية مكونة من 12 طالباً وطالبة مجموعة تجريبية (4 ذكور ، 8 إناث) 12 طالباً وطالبة مجموعة ضابطة (4 ذكور ، 8 إناث).

ثامناً: حدود الدراسة:

الحدود المكانية: دمشق، مدينة جرمانا في مركز راهبات القلبيين الأقدسين للدعم النفسي الاجتماعي، وذلك أن فعالية جلسات البرنامج تتطلب مدة لا تقل عن ساعة ونصفها وحرصاً على راحة الطلاب وتجنب التعب أو الضغط أثناء تطبيق الجلسات وعلى استمرار عملية التعليم دون ضرر أو التسبب بتأخر الطلاب دراسياً تم التواصل مع أفراد العينة ودعوتهم للمشاركة في البرنامج بعد التواصل مع الأهل والمركز.

الحدود الزمانية: طُبقت أدوات الدراسة في الفترة الزمنية الواقعة بين 2019/2/7 و 2019/9/6 من العام الدراسي 2018-2019.

الحدود البشرية: عينة من طلاب الصف الثامن، التعليم الأساسي، الحلقة الثانية المسجلين في العام الدراسي 2018-2019.

الحدود العلمية: دراسة فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الاتزان الانفعالي-بعض الأساليب المعرفية (المخاطرة/الحذر)، (الاندفاع/ التروي).

تاسعاً: مبررات الدراسة:

تتلخص مبررات الدراسة بعدة نقاط هي:

- تعدد المشكلات التي تتعرض لها هذه الفئة سواء أكانت اجتماعية أم نفسية أم أكاديمية وهم بحاجة إلى الاتزان الانفعالي بسبب التغيرات التي تطرأ لديهم على المستوى الانفعالي خاصة لمساعدتهم على التأقلم والتكيف وتحسين التوافق النفسي.

- تحسين الأساليب المعرفية لدى أفراد العينة المستهدفة بتدخل متخصص وصعوبة ذلك في المراحل المتقدمة لإكسابهم مرونة أكبر .

- عدم تركيز المناهج والمعلمين على تنمية مهارات الطلبة على الاتزان الانفعالي والأساليب المعرفية يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات السلوكية والنفسية، ويستوجب القيام بدراسات وبحوث وبرامج تدريبية لتنمية المهارات.

- قلة البرامج التدريبية التي تناولت متغيرات الدراسة عامة وندرته في البيئة السورية خاصة.

عاشراً: متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي الذي يتكون من الجلسات التدريبية المشتملة مجموعة من المهارات والأنشطة التي أعدت لتحقيق أهداف الدراسة وتلائم حاجات أفراد العينة.

المتغير التابع: درجات أفراد العينة على (مقياس الاتزان الانفعالي، ومقياس الحذر -المخاطرة، ومقياس الاندفاع -التروي).

حادي عشر: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

فعالية برنامج:

تعني الأثر الناجم عن البرنامج في تحسين الاتزان الانفعالي وبعض الأساليب المعرفية لدى طلاب المرحلة الأساسية الحلقة الثانية، الذي قيس بالفرق الناتج بين أداء المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة على مقاييس الاتزان الانفعالي والأساليب المعرفية.

الاتزان الانفعالي

تعريف العدل 1995: حالة التروي والمرونة الوجدانية حيال المواقف الانفعالية المختلفة التي تجعل الأفراد يميلون إلى هذه الحالة الأكثر سعادة وهذوءاً وتفاؤلاً وثباتاً للمزاج وثقة في النفس. أما الأفراد الذين يعزفون عن هذه الحالة فلهيهم مشاعر الدونية وتسهل إثارتهم، ويشعرون بالانقباض والكآبة والتشاؤم ومزاجهم متقلب.⁵

ويعرف الاتزان الانفعالي إجرائياً بأنه:

الدرجة التي حصل عليها الطالب من خلال إجابته عن فقرات مقياس الاتزان الانفعالي المكون من الأبعاد التالية (الاتزان، الشجاعة، التحكم العاطفي، الحساسية العاطفية، قوة الأنا) المستخدم في هذه الدراسة.

الأساليب المعرفية:

تعريف جيلفورد 1980: وظائف موجهة لسلوك الفرد أو قدرات عقلية أو ضوابط عقلية معرفية أو الاثنين

معاً.⁶

⁵ العدل (1995)، ص 49

⁶ الشرقاوي (1992)، ص 185

تعريف ميسك 1984: عادات تتعلق باستقبال الإنسان المعلومات وهذه العادات ليست بسيطة ولكنها أساليب أداء شبه ثابتة.⁷

أسلوب التروي – الاندفاع:

تعريف عليان 1998: أسلوب معرفي للأفراد ذوي الأزمة السريعة في الاستجابة ودرجات عالية من الأخطاء. أما الأسلوب المعرفي التروي فهو أسلوب معرفي للأفراد الذين يستغرقون وقتاً أطول في التأمل وفحص الفرضيات ويُقومون حلولهم واستجاباتهم قبل إعلانها.⁸

ويعرف أسلوب التروي –الاندفاع إجرائياً بأنه:

الدرجة التي حصل عليها الطالب من خلال إجابته عن بنود فقرات مقياس الاندفاع-التروي المستخدم في هذه الدراسة.

أسلوب المخاطرة – الحذر:

تعريف عبد المجيد 2011: يشير إلى الفروق بين الأفراد في مدى إقبالهم على المخاطرة، فالأفراد المجازفون يميلون إلى اقتناص الفرص لتحقيق أهدافهم مقابل أولئك الأفراد الحذرين الذين يميلون إلى الحصول على ضمانات مؤكدة قبل الدخول في أي مجازفة أو مغامرة.⁹

ويعرف أسلوب المخاطرة-الحذر إجرائياً بأنه:

الدرجة التي حصل عليها الطالب من خلال إجابته عن بنود فقرات مقياس المخاطرة –الحذر المستخدم في هذه الدراسة.

⁷ الشرقاوي(1992)، ص186

⁸ عليان(1998)، ص17

⁹ عبد المجيد(2011)، ص61

الفصل الثاني: الإطار النظري

المحور الأول: الاتزان الانفعالي

أولاً: مفهوم الاتزان الانفعالي

ثانياً: الاتزان الانفعالي والنضج

ثالثاً: الاتزان الانفعالي والصحة النفسية

رابعاً: الاتزان الانفعالي والتوافق الانفعالي

خامساً: أبعاد الاتزان الانفعالي

سادساً: أهمية الاتزان الانفعالي

سابعاً: طبيعة الاتزان الانفعالي

ثامناً: أهم التوجهات النظرية في الاتزان الانفعالي

تاسعاً: سمات الاتزان الانفعالي لدى الفرد

عاشراً: طرائق تحقيق الاتزان الانفعالي والقدرة على التحكم في الانفعالات

حادي عشر: طرائق المحافظة على الصحة الانفعالية

الفصل الثاني: الإطار النظري

المحور الأول: الاتزان الانفعالي

تُعَدّ الانفعالات ركناً هاماً في حياة كل فرد، فهي تتدخل في جميع جوانب حياة الفرد اليومية، وتجعلها شيئاً ممتعاً ومتنوعاً، ومن غيرها تصبح الحياة بلا معنى وقاحلة، وهي جزء هام من عملية النمو الشاملة والمتكاملة، لأنها أحد الأسس التي تعمل على بناء الشخصية السوية، اذ تعمل على توجيه الفرد نحو المسار النمائي الصحيح بكل ما تحمله من نواحي وعواطف وسلوك وانفعالات مختلفة.

وحياة الفرد لا تمضي على وتيرة واحدة دائماً، فهي مليئة بالخبرات والتجارب المتنوعة التي تبعث فيها مختلف الانفعالات والحالات الوجدانية. وهكذا نجد أن حياة الإنسان في قلب مستمر وتغير دائم. وهذا يضيف إلى الحياة جزءاً كبيراً مما له من قيمة ومتعة " فدون هذه الحالات الوجدانية والانفعالات المختلفة تصبح حياة الفرد مملة لا متعة فيها كحياة الجماد".¹

" فالانفعالات تتعلق بالمشاعر التي تتناوب من فرح أو حزن أو غضب، وتعرف بأنها حالة من الاتزان بين العضوية والمنبهات الخارجية التي تفيد على نحو مفاجئ في صورة وقتية زائلة تدفعنا إلى الاقتراب من شيء أو الابتعاد عنه، وتكون مصحوبة باضطرابات جسدية خارجية وحشوية، فالأصل أن تتصف حياة الفرد بتوازن يقوم بمطالبتها الفيزيولوجية والاجتماعية من جهة والمنبهات الخارجية التي تحيط بها من جهة أخرى".² وصفوة القول وأصدقه أن حياتنا النفسية لا تسمى حياة دون انفعالات، لذا كان " موضوع الانفعالات في علم النفس من الموضوعات الأساسية التي تربط دائماً بالدوافع النفسية والصحة النفسية والمزاج والتناغم والانسجام والعمليات المعرفية العقلية من تذكر وتفكير وتصور وتخيل وذكاء فضلاً عن العلاقة الوطيدة بين الانفعالات وصحة البدن من ناحية والانفعالات والأمراض السيكوسوماتية النفسجسمية من ناحية أخرى".³

أولاً: مفهوم الاتزان الانفعالي:

لا يمكن تحديد مفهوم واحد للاتزان الانفعالي شأنه شأن مصطلحات علم النفس الأخرى، وذلك يرجع إلى اختلاف وجهات نظر الباحثين وثقافتهم ومنهجهم في البحث، وفيما يلي بعض التعريفات المختلفة:

¹ السيد وآخرون(1990)، ص455

² الوقفي(1998)، ص300

³ الطويل (1999)، ص212

ترى سامية القطان أن " الاتزان الانفعالي بمنزلة الصميم واللب للعملية التوافقية كلها، يصدر عنها أو ينعكس في نهاية الأمر كل شكل من أشكال التوافق فتبدو في هذا المجال أو ذاك من مجالات التوافق سوية أو درجة من درجات اللا سوية ينعكس على الاتزان الانفعالي".⁴

وهذا الاتزان الانفعالي أو التوافق الانفعالي يشبه السيطرة على الذات في ظاهرة قيادة الآخرين وقيادة المواقف، فبقدر ما يكون الشخص متزناً من الناحية الانفعالية، أي مسيطراً على ذاته متحكماً فيه، تزداد قدرته على قيادة المواقف والآخرين.

ويرى المزيني أن "الاتزان الانفعالي هو التحكم والسيطرة على الانفعالات والتعامل بمرونة مع المواقف والأحداث الجارية منها والجديدة فتزيد من قدرته على قيادة المواقف والآخرين".⁵

ويرى يونس أن "الاتزان الانفعالي أحد الأبعاد الأساسية في الشخصية الذي يمتد على شكل متصل مستمر من القطب الموجب الذي يمثله الاتزان الانفعالي إلى القطب السالب الذي يمثله العصابية، وأي شخص يمكن أن يكون في أي مكان على هذا المتصل، ويمكننا أن نصفه طبقاً لمكانه، وأن جميع المواقف محتملة، ويمثل الاتزان الانفعالي الشخص الهادئ، الرزين الثابت، المنضبط، غير العدوانى، المتفائل، الدقيق".⁶

ويرى ريان أن الاتزان الانفعالي حالة التروي والمرونة الوجدانية حيال المواقف الانفعالية المختلفة التي تجعل الأفراد الذين يميلون إلى الحالة أكثر سعادة، وهذوءاً وتفاؤلاً، وثباتاً للمزاج، وثقة في النفس. أما الأفراد الذين يعزفون عن هذه الحالة فليدهم مشاعر الدونية، وتسهل إثارتهم، ويشعرون بالانقباض والكآبة، والتشاؤم، ومزاجهم متقلب.

ويرى سوييف أن الاتزان الانفعالي "هو الإشارة إلى ذلك الأساس أو المحور الذي ينتظم جميع الجوانب النفسية للشخصية التي اعتدنا أن نسميها الانفعالات أو التقلبات الوجدانية من حيث تحقيقها شعور الشخص بالاستقرار النفسي أو اختلال هذا الرضا وقدرته على التحكم بمشاعره أو إفلات زمام السيطرة من يديه".⁷

وقد عرفت كامليا عبد الفتاح الاتزان الانفعالي بأنه " الحالة التي يستطيع فيها الشخص إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي تواجهه ثم الربط بين هذه الجوانب وما لديه من دوافع وخبرات وتجارب سابقة من النجاح والفشل تساعد على تعيين وتحديد نوع الاستجابة وطبيعتها التي تتفق ومقتضيات الموقف الراهن وتسمح بتكييف استجابته تكييفاً ملائماً ينتهي بالفرد إلى التوافق مع البيئة والمساهمة الإيجابية في نشاطها وفي الوقت نفسه ينتهي إلى حالة من الشعور بالرضا والسعادة".⁸

⁴ القطان (1986)، ص 55

⁵ المزيني (2001)، ص 99

⁶ يونس (2005)، ص 938

⁷ سوييف (1987)، ص 80

⁸ زيدان (1984)، ص 190

والتعريف على الاتزان الانفعالي يدفعنا إلى تمييزه من بعض المفاهيم الأخرى التي تشبهه كثيراً، من هذه المفاهيم ما يلي:

(1) النضج الانفعالي:

ويقاس بمدى ابتعاد الفرد عن السلوك الانفعالي الخاص بمرحلة الطفولة واقتربه من سلوك الراشدين. ويلاحظ أن مفهوم النضج الانفعالي أشمل وأوضح وأعم من مفهوم الاتزان الانفعالي، وتعرف هولنجورث Hollingworth النضج الانفعالي بأنه الدرجة التي يتخلّى فيها الفرد عن السلوك الانفعالي المميز لمرحلة الطفولة. ويظهر السلوك الانفعالي المناسب لمرحلة الرشد، وحددت الصفات الرئيسية للشخص الناضج في اثنتين:

- قدرته على التدرج في استجابته الوجدانية.
- قدرته على تأجيل بعض استجاباته.
- "ومن أهم خصائص النضج الانفعالي:
- القدرة على التحكم بانفعالاته، فلا يندفع، ولا يتهور، ولا يثور، بل يرفض ما لا يريد ويفرض ما يشاء.
- القدرة على كبح جماح شهواته، والسيطرة على نزواته، فهو قادر على تأجيل لذاته العاجلة أو الإرضاء السريع لدوافعه من أجل أهدافه الآجلة.
- تناسب الانفعالات مع مثيراتها، فلا يسطّ في غضبه لأسباب تافهة فيسبب ويشتم ويعتدي ويتجنى، ولا يبالغ في خوفه أو غيظه فيرتجف ويتشنج.
- يتخلّى عن أساليب السلوك الطفلية كالأنانية وحب التملك.
- هادئ ومترن انفعالياً، انفعالاته ثابتة، بينما الشخص غير الناضج متقلب انفعالياً أو مذبذب في انفعالاته ولا يستطيع التنبؤ بسلوكه الانفعالي.
- الاعتماد على النفس والقدرة على تحمل المسؤولية.
- القدرة على الاحتمال: تحمل الأزمات والنقد والإحباط أو الفشل".⁹

⁹ المليجي (1982)، ص 164

(٢) الأمن الانفعالي :

"يعني أن يشعر الفرد بدرجة مناسبة من الأمن النفسي والاطمئنان بالفرد الذي لم يشبع حاجته إلى الأمن لن يشعر بالاستقرار والطمأنينة ولن يستطيع أن يواجه الحياة بمشكلاتها وصعوباتها التي تحتاج إلى جهد نفسي لمواجهتها، لأنه لا يستجيب عندئذ إلى الموقف الخارجي فقط بقدر ما تتدخل في استجابته مخاوفه ومناحي قلقه وأنواع الصراع التي يعاني منها".¹⁰

ثانياً: الاتزان الانفعالي والنضج:

مما لا شك فيه أن عامل النضج يكمن خلف ظهور أنماط انفعالية متعددة عند الفرد، فهناك انفعالات لا تلاحظها عند الأطفال ثم تظهر بعد ذلك عندما يصلون إلى مرحلة معينة من النمو، ذلك أن النضج يزيد من التمايز في الإدراك وفي السلوك فيساعد الفرد على التعبير عن الانفعال بدقة أكبر.

والواقع أنه ليس هناك اتفاق نهائي بين علماء النفس على تعريف النضج الانفعالي ومضمونه، ولكن على وجه العموم يمكن تعرف على العناصر الآتية التي تكوّن هذا المفهوم:

(1) ملاءمة الانفعال:

فالشخص الناضج يجب أن يستجيب الاستجابة المناسبة في الموقف المناسب بالكم والكيف اللازمين، فلا ينفجر ضاحكاً في موقف جنائزي أو ينفجر غاضباً إذا لمستة بعوضة صغيرة، فالانفعال يجب أن يتناسب مع الظروف الاجتماعية المحيطة، ومع الموقف وأن يتناسب مع كم المثير وكيفية.

(٢) الضبط الانفعالي :

يشمل مفهوم النضج الانفعالي قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم بها، والتحكم وقدرة الفرد على إرجاء أو تأجيل إشباع دوافعه وحاجاته التي يشعر بها الآن، وهناك التحكم في ضبط الإثارة نفسها، فلا يظهر السلوك الخارجي الظاهري في الحال، وهناك الضبط بمعنى التحكم في مقدار الانفعال والخفض من شدته أو نغمته.

(٣) غنى الانفعال وتنوعه وتمايزه :

ينفصل كل انفعال عن بقية الانفعالات الأخرى، ويكون واضحاً ومتميزاً من غيره، فالشخص الناضج انفعالياً يجب أن يحيا حياة انفعالية كلها غنى وثراء وغزارة، وتنوع فلا تكون حياته على وتيرة واحدة، فلا يكون غاضباً أو ثائراً أو سعيداً هائجاً على الدوام.

¹⁰ أبو زيد (1987)، ص 197

والجدير بالذكر أنه لا يمكن الزعم أن النضج الانفعالي معناه عدم وجود الانفعال على الوجه الإطلاق، فالحياة الخالية من الانفعالات شاذة، فنحن لا نستطيع أن ننكر وجود الانفعالات القوية، ولكن المهم في النضج أن يتعلم الفرد كيف يعيش مع الانفعالات، وكيف يحتفظ بانفعالاته في المستوى المعقول، وفي حدود المعقول، فلا ثورة عارمة ولا بلادة تامة، بل القدرة على توجيه الانفعالات نحو الأهداف المتكاملة والإيجابية في الحياة من أجل المحافظة عليها.¹¹

ثالثاً: الاتزان الانفعالي والصحة النفسية:

الاتزان الانفعالي والصحة النفسية: وضع علماء النفس عدداً من القوائم والمؤشرات التي تعبر في مجموعها عن الصحة النفسية للفرد، وتسمح للفرد أن يحدد مدى ما يتمتع به من صحة نفسية، ومن هذه القوائم قائمة صموئيل مكاربوس (1974) " وتشمل مؤشرات تقبل الفرد حدود إمكاناته واستمتاعه بالعلاقة الجماعية، ونجاحه في عمله ورضاه عنه والإقبال على الحياة عموماً، وكفاءته في مواجهة احباطات الحياة اليومية واتساع أفق الحياة النفسية، وإشباع الفرد دوافعه وحاجاته وثبات اتجاهاته، والتصدي لمسؤولية أفعاله وقراراته واتزانه انفعالياً".¹²

ويقول (صومائيل مكاربوس 1974): " إن تدريبنا على استعادة حالة الاتزان إحدى الدلائل على صحتنا الجسمية والنفسية، وفي ذلك يختلف الأفراد اختلافات واسعة، وسلوكنا في النهاية يهدف إلى المحافظة على اتزاننا وإلى معادلة كل إخلال بهذا الاتزان".¹³

وثمة مجموعة من الأسس النفسية التي تفسر العلاقة بين الاتزان الانفعالي والصحة النفسية، هي:

- تكامل شخصية الفرد في تفاعلها مع البيئة لتحقيق أهدافه.
- تفاعل الفرد مع مطالب الحياة الاجتماعية دون التخلي عن تلقائيته.
- تكيف الفرد مع شروط الواقع وتقبله لها لتحقيق العمليات التوافقية الأكثر تعقيداً.
- احتفاظ الفرد بحالته الانفعالية المتزنة وخاصة في المواقف ذات الشحنة الانفعالية.
- مساهمة الفرد في النشاط الجماعي بزيادة كفاءته الفردية.¹⁴

¹¹ العيسوي (2002)، ص 427

¹² العمري (2012)، ص 46

¹³ الخالدي (2002)، ص 53

¹⁴ الخالدي (2002)، ص 55

تعريف كفاي(1986): " إن الاتزان الانفعالي يعد شرطاً من شروط الصحة النفسية وهو مرادف لها".¹⁵ ويتضح مما سبق أن تمتع الفرد بصحة نفسية وجسمية يجعله قادراً على التحكم بانفعالاته وضبطها، وتمنحه نظرة مشرقة نحو الحياة وتقاؤلاً بها وقدرة على أن يكون ذا كفاءة ومرونة اجتماعية.

رابعاً: الاتزان الانفعالي والتوافق الانفعالي :

يتمثل تحقيق التوافق الانفعالي والاتزان الانفعالي في النقاط التالية:

- رعاية النمو الانفعالي وتربية الانفعالات وترويضها من أجل تحقيق التوافق الانفعالي لضمان المشاركة الإيجابية في الحياة.
- العمل على التخلص من الحساسية الانفعالية والتعبير السليم عن الانفعالات وضبطها بحسب مقتضى الحال.
- القدرة على ضبط الانفعالات المشككة مثل الخوف والغضب والعدوان والحزن، وعلى فهم الدور العادي لمثل هذه الانفعالات في سلوك الفرد، ومنعها من إعاقة تحقيق أهدافه وتوافقه.
- تشجيع الانفعالات الإيجابية مثل الحب والمرح لتملأ الحياة بهجة وسعادة.¹⁶

مما سبق نجد أن التوافق الانفعالي في مضمونه يتفق مع الاتزان الانفعالي، فالمشاركة الإيجابية في الحياة والتعبير السليم عن الانفعالات من النقاط الأساسية المتضمنة في أبعاد الاتزان الانفعالي، وكذلك القدرة على ضبط الانفعالات لدى الفرد، فالتوافق الانفعالي جزء لا يتجزأ من الاتزان الانفعالي.

خامساً: أبعاد الاتزان الانفعالي :

أظهرت دراسات التحليل العاملي للاتزان الانفعالي أنه يتكون من أبعاد نفسية متعددة، إذ " حدد سيموند (1951.Symond) ثلاثة أبعاد للاتزان الانفعالي تتكون من (الضبط الانفعالي) المتمثل بقدرة الفرد على التحكم بانفعالاته بدرجة عالية، ومن خصائصه الثبات الانفعالي والتروي والحكمة، و(المواجهة الانفعالية) وتتمثل بقدرة الفرد على تحمل التهديدات الخارجية ومواجهة الضغوط النفسية دون تطرف انفعالي كالخوف بصورة مبالغ فيها والقلق العالي والغضب بصورة غير معقولة، و(المرونة الانفعالية) وتتعلق بقدرة الفرد على تكيف استجابته الانفعالية مع ما يناسبها من مواقف خارجية".¹⁷

¹⁵ كفاي(1986)، ص 121

¹⁶ زهران (2005)، ص49

¹⁷ هليل وآخرون(2017)، ص19

كذلك حدد كولمان (COLMAN.1970) الاتزان الانفعالي ببعدين رئيسين، هما: التحكم والسيطرة على الانفعالات، ويظهر بقدرة الفرد على ضبط انفعالاته النفسية السلبية في حالات الغضب والخوف، و(المرونة الانفعالية) وهي قدرة الفرد على تطويع انفعالاته بما تتناسب مع الموقف البيئي الخارجي.

في حين حدد فينشمان (Finchman et.al1994)، ثلاثة أبعاد للاتزان الانفعالي المتمثلة "بالتحكم الانفعالي ويتمثل في قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته وفق متطلبات الموقف البيئية، والتقويم الانفعالي للذات ويتمثل في وعي الفرد الانفعالي عند مواجهة المواقف الضاغطة، والإثارة الانفعالية وتتمثل بقدرة الفرد على تحفيز ذاته داخليا حتى يستطيع أن يوجه نفسه نحو تحقيق الأهداف التي يرغب في الوصول إليها".¹⁸

سادساً: أهمية الاتزان الانفعالي

ترجع أهمية الاتزان الانفعالي إلى دوره الكبير في حياة الطلاب الأكاديمية، " إذ يساعدهم على تأدية وظائفهم العقلية بأسلوب منتظم ومنسق، كما يساعدهم على تغليب العقل والمنطق على النزوات وكبح جماح النفس والحد من انحرافها، كما يساعد الطلاب على أن يكونوا أكثر قدرة على العمل والتفكير والنشاط وأكثر قبولاً من قبل الجماعة وأكثر نجاحاً في التأثير في الآخرين".¹⁹

كما يؤكد المليجي أهمية الاتزان الانفعالي خاصة مع الطلبة إذ عدّ سمة الاتزان الانفعالي " عوناً للطلاب على أن يكونوا أكثر نجاحاً في التأثير في الآخرين ويزيد من قدرتهم على إقامة علاقات موفقة، أما عدم الاتزان الانفعالي فيخرج الإنسان عن حدوده ويشل تفكيره ويؤدي إلى هبوط مستوى ذكائه ويعطل إرادته".²⁰

سابعاً: طبيعة الاتزان الانفعالي:

هناك ستة محكات تدلّ على قدرة الشخصية على التعامل مع الاضطرابات الداخلية والخارجية للتوازن

وهي:

- احتمال التهديد الخارجي
- طريقة معالجة مشاعر الذنب
- القدرة على التكيف المؤثر
- توازن الصلابة والمرونة
- التخطيط والضبط

¹⁸ هليل وآخرون (2017)، ص 20

¹⁹ السيد وأبو الوفاء (2015)، ص5

²⁰ المليجي (1982)، ص172

ثامناً: أهم التوجهات النظرية في الاتزان الانفعالي:

" نظرا للفروق في خصائص الانفعالات ومكوناتها وأنواعها ووظائفها بالإضافة إلى الفروق في المذاهب النظرية بين جمهور علماء النفس ظهرت نظريات عديدة في تفسير الانفعالات، اعتمدت المذهب البيولوجي (الوراثي، والعصبي، والهرموني) أو المذهب المعرفي، أو المذاهب الإنسانية، الوجودية، والاجتماعية".²²

والمتتبع لمفهوم الاتزان الانفعالي في نظريات علم النفس يجد أن جميع النظريات بقديمها وحديثها اهتمت اهتماماً كبيراً بهذا المفهوم، على مستوى السمة أو على مستوى البعد، أي هناك دراسات تناولت الاتزان الانفعالي على أساس أنه سمة وحيدة القطب، دراسات عدته سمة ثنائية القطب حيث يتوزع الأفراد على متصل يقع الاتزان في أحد قطبيه وتقع العصابية في القطب الآخر.

وتجدر الإشارة إلى أن تلك النظريات قد اتفقت واختلفت فيما بينها على تسمية هذا المفهوم، " (النضج الانفعالي، قوة الأنا، الصحة النفسية... الخ) كما أن تلك النظريات تتفق وتختلف في العوامل المؤثرة في هذا المفهوم وطريقة أو أسلوب قياسه".²³

ولإبراز مفهوم الاتزان الانفعالي في النظريات المختلفة، سنعرض بعض التوجيهات الحديثة لنظريات علم النفس التي تناولت هذا المفهوم على النحو التالي:

توجه النظرية التحليلية:

" اعتقد فرويد أن الاتزان الانفعالي (الثبات الانفعالي) يتجلى في قوة نظام (الأنا\Ego) الذي يمثل جهازاً منظماً يسيطر ويدير الشخصية، وهذا الجهاز يقوم بعمله والتحكم بمنافذ الفعل والسلوك وتقييم الواقع الخارجي والتفاعل معه، وتحديد أولويات احتياجات الغرائز من الإشباع والخمود، لذا كلما عمل هذا النظام (الأنا\Ego) منسجماً مع الأنظمة الأخرى مثل (الهوا\Id) (والأنا الأعلى\Ego Super) ومع مطالب الواقع كان أقوى وأنجح في توفير الثبات الانفعالي لدى الفرد".²⁴

" فكلما كانت (الأنا) قوية تعرض الفرد للإصابة باضطرابات نفسية أقل، لأن الصراع بين أنظمة الشخصية الثلاثة ينشأ بسبب ضعف (الأنا) وعدم قدرتها على التوفيق داخلياً أو خارجياً ويؤدي إلى نشوء العصاب وحدوث خلل في الاتزان الانفعالي وإلى سلوكيات شاذة. وكلما كانت سلطة الأنا قوية كان سلوك الفرد اجتماعياً ومقبولاً أكثر".²⁵

²¹ الملخ(2013)، ص47

²² يونس(2005)، ص246

²³ الفحطاني (2013)، ص34

²⁴ إسماعيل (2005)، ص52

²⁵ خليل (2007)، ص174

لذا كان (فرويد) يعتقد أن "الصحة النفسية تعني قوة الأنا ونجاحها في تحقيق التوازن بين مطالب الهو والأنا الأعلى والواقع، أي أن الصحة النفسية تساوي الاتزان الانفعالي".²⁶

تؤكد المدرسة التحليلية أن الاتزان الانفعالي ناتج عن تكامل الأدوار في الجهاز النفسي للفرد، فكلما كانت الأنا متحكممة بالمكونين الآخرين كان الإنسان أكثر توافقاً وضبطاً لانفعالاته ومحققاً للصحة النفسية.

توجه نظرية السمات:

توصل كاتل (Cattel) من خلال دراسته إلى أن " هناك عاملاً هو (G) قوة الأنا من بين الستة عشر عاملاً التي توصل إليها وتشكل حجر الأساس في الشخصية، ويعني هذا العامل (الثبات والاستقرار النفسي)".²⁷

لا يختلف كاتل عن عالم النفس أيزنك في التوصل إلى سمة الاتزان الانفعالي، إذ اعتمد على الموضوعية الإحصائية في دراسة سمة الاتزان الانفعالي في الشخصية، وأسس أبحاثه اعتماداً على التقنية الإحصائية المعروفة بالتحليل العاملي. وباستخدام التحليل العاملي حدد كاتل 16 سمة مصدرية في الشخصية منها (سمة الاتزان الانفعالي) استخدمها من قائمة ألبرت للسمات، ويرى كاتل أن سمة الاتزان الانفعالي تقع على خط متصل، على أحد طرفيه الاتزان الانفعالي وعلى الطرف الآخر العصابية، " وتؤثر سمة الاتزان الانفعالي بدرجة كبيرة في مزاج الفرد وفي تحديد أسلوبه العام وإيقاعه اليومي، ويضيف كاتل أن الفرد الذي تضعف لديه سمة الاتزان الانفعالي أكثر عرضة للاضطرابات النفسية من الآخرين إذا ما تعرض لعوامل ضاغطة".²⁸

أكد هذا التوجه أيضاً قوة الأنا فجعلها هي نفسها الثبات والاستقرار النفسي وأنها سمة من السمات 16 الأساسية للشخصية وأن من لا يملك هذه السمة يكون أكثر عرضة للاضطرابات النفسية.

توجه المنظور الإنساني

يعد ماسلو زعيم علم النفس الإنساني، فقد أكد أهمية سمة الاتزان الانفعالي في خلال آرائه التي يؤكد أن للإنسان طبيعة جوهريّة، وهي إما طبيعة خيرة أو محايدة ولكنها ليست شريرة، والنمو الصحيح يقوم على تحفيز هذه الطبيعة باتجاه النضج كما أنه يحتاج إلى ظروف بيئية سليمة، فالبيئة غير السليمة أو التي تعيق الفرد ولا تسمح له بتحقيق رغباته وتطلعاته واختياراته قد تجعله عرضة لانهايار الصحة النفسية.²⁹ كما أشار ماسلو Maslow إلى أن هناك مجموعة من الحاجات يسعى الإنسان إلى تحقيقها، وأن الشخص الذي لا يستطيع إشباع حاجاته يعجز عن التفكير بطريقة منطقية بسبب ما ينتج عن ذلك من توتر نفسي أو عدم اتزان انفعالي. ويرى ماسلو أن الشخصية المتزنة تتسم بما يلي:

²⁶ عبد الخالق (2003)، ص 241

²⁷ التميمي (1999)، ص 93

²⁸ هليل وآخرون (2017)، ص 21

²⁹ الزبيدي والعبيدي (2011) ص 621

- قدرتها على اتخاذ القرار دون الاعتماد على الآخرين.
- لها درجة عالية من قبول الذات والآخرين.
- إدراك خصائص الشخصية موضوعياً.
- تتسم بالخصوصية وعدم الاستسلام للآخرين.
- لها القدرة على معالجة مشاكل الحياة بشجاعة.
- امتلاك علاقات حميمة مع الآخرين ذوي الشأن.
- يتسم تعاملها مع الحياة بالديمقراطية.³⁰

أكد هذا التوجه ضرورة إشباع الحاجات الأساسية، وإذا لم تتحقق تلك الحاجات فإن الإنسان يصبح غير متزن انفعالياً.

توجه النظرية المعرفية:

من أبرز رواد هذه النظرية لازاروس Lazaros الذي قدم وزملاؤه تفسيراً معرفياً للانفعال يقوم على أن الانفعال يحدث نتيجة التقويم المعرفي لموقف مثير.

وتتضمن الصحة النفسية من وجهة نظر أصحاب هذه النظرية القدرة على تفسير الخبرات بطريقة منطقية تمكن الفرد من المحافظة على الأمل، واستخدام مهارات معرفية مناسبة لمواجهة الأزمات وحل المشكلات، فالشخص المتمتع بالصحة النفسية قادر على استخدام إستراتيجيات معرفية مناسبة للتخلص من الضغوط النفسية، ويحيا على فسحة من الأمل، ولا يسمح لليأس بالتسلل إلى نفسه.

وتبحث هذه النظرية في الصلة بين ما نفكر به وما نشعر به أو بعبارة أخرى " هل تترتب الانفعالات دوماً على التفكير؟ وهل يعتمد القلب دوماً على تقدير الدماغ للموقف؟ لكننا نعلم أن الانفعالات تتأثر بتفكيرنا، فهل يمكن أن ننفلع بمعزل عن التفكير؟ أي إن الانفعال يعتمد على عنصري الإثارة الجسمية والتصنيف المعرفي".³¹

تاسعاً: سمات الاتزان الانفعالي لدى الفرد:

(1) قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته وضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال وقدرته على الصمود والاحتفاظ بهدوء الأعصاب وسلامة التفكير حيال الأزمات والشدائد.

(2) أن تكون حياته الانفعالية ثابتة رصينة لا تتذبذب أو تتقلب لأسباب ومثيرات تافهة.

³⁰ الزبيدي والبيدي (2011) ص 621

³¹ هليل وآخرون (2017)، ص 36

(3) ألا يميل الفرد إلى العدوان، وأن يكون قدرات على تحمل المسؤولية والقيام بالعمل والاستقرار فيه والمثابرة عليه أطول مدة ممكنة.

(4) توازن جميع انفعالات الفرد في تكامل نفسي يربط بين جوانب الموقف ودوافع الشخص وخبرته.

(5) قدرة الفرد على العيش في توافق اجتماعي وتكيف مع البيئة المحيطة والمساهمة بإيجابية في نشاطها بما يضيفي عليه شعوراً بالرضا والسعادة.

(6) قدرة الفرد على تكوين عادات أخلاقية ثابتة بفضل تحكمه بانفعالاته وتجميعها حول موضوعات أخلاقية معينة.³²

عاشراً: طرائق تحقيق الاتزان الانفعالي والقدرة على التحكم بالانفعالات:

هناك بعض القواعد أو المبادئ المقترحة في هذا الصدد، يمكن من خلالها التحكم والسيطرة بالانفعالات ومنها:

(1) التعبير عن الطاقة الانفعالية في الأعمال المفيدة، إذ يولد الانفعال طاقة زائدة في الجسم تساعد الفرد على القيام ببعض الأعمال العنيفة، يمكن أن يتدرب الفرد على القيام ببعض الأعمال الأخرى المفيدة لكي يتخلص من هذه الطاقة.

(2) تقديم المعلومات والمعارف عن المنبهات المثيرة للانفعال ويساعد ذلك على إنقاص شدة الانفعال والتغلب على الاضطراب الذي يحدث للأنشطة المتصلة به ، فالطفل الذي يخاف من القطط مثلاً يمكن مساعدته على التخلص من ذلك عن طريق تزويده ببعض المعلومات التي تقلل من هذه الحالة لديه.

(3) محاولة البحث عن استجابات تتعارض مع الانفعال ، فإذا شعر الفرد نحو شخص ما بشيء من الكراهية لأسباب معينة عليه أن يبحث عن أسباب أخرى إيجابية يمكن أن تنثير إعجابه بهذا الشخص وتغير اتجاهه نحوه .

(4) عدم تركيز الانتباه على الأشياء والمواقف المثيرة للانفعالات، فإذا لم يستطع الفرد التحكم بانفعالاته عن طريق البحث عن الجوانب الإيجابية والسارة في الشيء مصدر الانفعال يمكنه أن يغير اهتمامه بهذا الشيء إلى الأشياء والموضوعات التي تساعد على الهدوء والتخلص من انفعالاته وتوتراته.

(5) الاسترخاء: يحدث الانفعال عادة حالة عامة من التوتر في عضلات الجسم وفي مثل هذه الحالات يحسن القيام بشيء من الاسترخاء العام لتهدئة الانفعال وتناقصه تدريجياً.

³² هليل وآخرون (2017)، ص39

(6) عدم الحسم وإصدار الأحكام في الموضوعات والأمور المهمة عند الانفعال، ففترة الانفعال تمثل حالة من عدم الاتزان لذلك يفشل الفرد في رؤية الأمور بشكلها الصحيح، فتكون أحكامه غير صحيحة.

(7) أن يدرس الإنسان " كل مثقف " ما يستطيع تعلمه عن الحياة النفسية الانفعالية للإنسان عموماً ، فيعرف مواطن قوته وضعفه ، كما يعلم دوافع السلوك ومظاهر الانفعالات وبعض العمليات الإدراكية المصاحبة لذلك .³³

(8) أن يتعلم الإنسان كيف يسيطر على تعبيراته الانفعالية الظاهرية التي تخضع للضبط الإرادي ، لذا كان الخلق بالتخلق والطبع بالتطبع و العلم بالتعلم والحلم بالتعلم والصبر بالتصبر .

(9) أن يبتعد الإنسان قدر الإمكان عن المواقف المثيرة للانفعالات الحادة والسيئة غير الخلقية ، وكذلك ينبغي تجنب الأشخاص الذين يسببون التوترات الانفعالية السيئة ، لأن وجود الإنسان في مواقف إثارة والاستشارة يتطلب مزيداً من القوة الكابحة لنجاح الضبط الانفعالي الإرادي ، وهذا لا يكون ميسوراً لكل إنسان ، فالوقاية هنا تتمثل بالابتعاد عن المواقف الحرجة الدافعة إلى الانفعالات غير مرغوبة ، وهو خير من الوقوع بتلك المواقف المثيرة ثم محاولة الخروج منها بسلام .

(10) أن يحاول الإنسان إذا وجد نفسه في مواقف طارئة مفاجئة مثيرة أن يسحب نفسه انسحاباً نفسياً بتغيير الأجواء المهيمنة عليه انفعالياً .

(11) أن يحاول الفرد إثارة استجابات معارضة للانفعال : ينجح بعض الناس في التخلص من الخوف إذا لجؤوا إلى الصفيير أو الغناء ، وذلك لأن هذه الأعمال تحدث في النفس حالة من الرضا والسرور وهي حالة معارضة لحالة الخوف ، ولذلك لا يلبث الخوف أن يزول تدريجياً .

(12) أن يتعلم الفرد النظّر إلى العالم نظرة مرحة ، فيستطيع التغلب على كثير من الانفعالات الشديدة، وحين نحاول البحث في المواقف التي تثير الانفعال عن عناصر يمكن أن تثير الضحك أو السخرية أو السرور.³⁴

حادي عشر: طرائق المحافظة على الصحة الانفعالية:

مما لا شك فيه أن المحافظة على الصحة الانفعالية لدى الفرد مبتغى كل فرد للشعور بالأمن النفسي والاستقرار والطمأنينة حتى يستطيع مواجهة مشكلات الحياة وصعوباتها بكل يسر والتمتع بحياة سعيدة.

ويذكر الكنانى 1994 بعض التوجيهات التي قد تساعد على المحافظة على الصحة الانفعالية وهي:

- التمتع بالصحة البدنية يساعد الفرد على تحقيق قدر من الصحة النفسية الانفعالية.
- اختيار المهنة المناسبة ضروري لتحقيق الفرد ذاته ويثبت كيانه.

³³ بني يونس(2009)، ص 115

³⁴ زيدان(1984)، ص102

- الاستقرار الأسري ضروري لكي يشعر الفرد بهدوء العيش والطمأنينة.
- الحصول على قدر كاف من الراحة، لأن العمل الشاق المستمر يؤدي إلى الاضطراب النفسي.
- تجنب الضغوط غير الضرورية ومحاولة العيش في ظل أهداف واقعية يمكن تحقيقها.
- مساعدة الفرد على حل المشكلات المحيطة به، لأن تراكمها بلا حلول يؤدي إلى التوتر والقلق.
- تهيئة الفرص التي تمكن الفرد من التنفيس الانفعالي من خلال الهوايات المحببة.
- محاولة التمتع بكل ما هو جميل في الكون للتمتع بالهدوء والاتزان الانفعالي.
- الترويح عن النفس، فالروتين والرتابة في الحياة عادة ما يسببان الاضطرابات الانفعالية.
- تهيئة النفس والاستعداد دائماً للطوارئ في الحياة اليومية لتكون أكثر ثباتاً وهدوءاً.³⁵

الخلاصة: انطلاقاً من أهمية الاتزان الانفعالي تناولته معظم نظريات علم النفس بالدراسة، وعدته أحد الأهداف المهمة التي يسعى علم النفس إلى ترسيخها في شخصية الفرد، تبنت الباحثة في دراستها النظرية المعرفية السلوكية التي أشارت إلى أن التفكير بشيء وما يشعر به الفرد تجاه هذا الشيء يرتبطان ارتباطاً وثيقاً، فالإثارة الداخلية تعد جزءاً من الانفعال وطبيعة الانفعال الذي يصدر عن الفرد يعتمد على الطريقة التي يدرك بها الموقف الذي يواجهه، ومدى تمييزه هذا الموقف، وهذه العملية التمييزية عملية معرفية.

المحور الثاني: الأساليب المعرفية

أولاً: تعريف الأساليب المعرفية

ثانياً: أنواع الأساليب المعرفية

ثالثاً: مكونات الأساليب المعرفية

رابعاً: خصائص الأساليب المعرفية

خامساً: علاقة الأساليب المعرفية ببعض المتغيرات

سادساً: التصورات النظرية للأساليب المعرفية

سابعاً: تصنيفات الأساليب المعرفية

ثامناً: الأساليب المعرفية التي تناولتها الدراسة

- أ: أسلوب (المخاطرة - الحذر): Risk taking vs. Cautiousness
- خصائص الأفراد ذوي المخاطرة - الحذر
- قياس أسلوب (المخاطرة - الحذر)
- ب: أسلوب (الاندفاع - التروي): impulsivity vs. reflection
- قياس أسلوب التروي - الاندفاع
- خصائص الأفراد ذوي أسلوب الاندفاع - التروي
- العوامل المؤثرة في أسلوب التروي - الاندفاع المعرفي
- الثبات النسبي لأسلوب التروي - الاندفاع المعرفي

• تعديل أسلوب التروي –الاندفاع

تاسعاً: العلاقة بين الاتزان الانفعالي والأساليب المعرفية

المحور الثاني: الأساليب المعرفية

قد يكون مصطلح الأسلوب المعرفي Cognitive style وإن كان حديثاً نسبياً في علم النفس، إحياءً لفكرة النمط Type التي نمت وازدهرت خلال القرنين (18)، و(19) على يد علماء النفس الفرنسيين والألمان والإيطاليين، وتطور هذا المصطلح لدى كرتشمير Kretschmer وشلدون Sheldon ليشكل علم الأنماط Typology الذي صنف الشخصية وفق بعدين أو أكثر. ولم يكتفِ كرتشمير وشلدون في وصف الأفراد تبعاً لذلك، فصنفوا الأفراد في ضوء فروقهم في الإدراك وفي ضوء انتباههم التحليلي أو المنفصل.

ويعود تاريخ مفهوم الأساليب المعرفية إلى وليم جيمس William James الذي أكد أهمية دراسة الفروق الفردية من خلال الأساليب المختلفة التي يتبناها الفرد، وإذا كانت الأساليب المعرفية تمثل تقصّيات الفرد المعرفية أو أشكال الأداء المفضلة للأفراد فإن أسلوب (المخاطرة والحذر) أحد هذه الأساليب بمجال دراسة الفروق القائمة بين الأفراد في درجة إقبالهم على المخاطرة أو المغامرة ، فالفرد الذي يقع في أحد طرفي هذا البعد (المخاطرة) يمتاز بميله إلى روح المغامرة وتحدي المجهول وتخطي الحواجز واغتنام الفرص ، مقابل الفرد الذي يقع في البعد الآخر (الحذر) ويفضل المواقف التقليدية والمألوفة و يميل للحصول على ضمانات مؤكدة قبل الدخول في أي مغامرة¹، ويرى ميسك Messick أن الأسلوب المعرفي (الاندفاع والتروي) يمثل بعدين منفصلين أو غير مترابطين من الناحية العملية الإجرائية، أي إن أسلوب التروي يقابل أو يضاد أسلوب الاندفاع دون أن يعني ذلك التفاضل نحو الأحسن أو الأفضل لبعد على حساب بعد آخر بقدر ما يعني أن لكل بعد قيمة في ظل شروط ومعطيات معينة وهذا ما دعا الكثير من الباحثين إلى إمعان النظر في طبيعة هذا الأسلوب ودوره في مجال التعلم وحل المشكلات أو المواقف التربوية والاجتماعية. فقد وصف كاجان Kagan الأسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي) بأنه يتصل بدرجة ميل الفرد إلى التآني أو عدم التآني قبل الاستجابة، فالفرد الذي لديه ميل إلى الاستجابة باندفاعية يقترح أول فرضية تطرأ على ذهنه، أو يقرر الإجابة من دون تأمل في مدى صدق الفرضية، ويكون بذلك أكثر احتمالاً لإنتاج استجابة غير صحيحة إذا ما قورن بالفرد الذي لديه طبيعة تدفعه للتأمل. ويعتقد كاجان أن الأفراد الذين يتأنون في اتخاذ القرار في مواقف عدم التأكد يكونون متروين على حين يكون الأفراد ذوو المتسرعون في اتخاذ القرارات مندفعين².

وانطلق فيرنون Vernon 1973م في تتبع ظهور الأسلوب المعرفي من فكرة أن الفروق بين الأفراد ناجمة عن اختلافهم في السلوك وفي العمليات العقلية. وأشار كروس Gross إلى الفكرة بدأت عند تصنيف التفكير في نمطين هما التفكير العريض الضحل المتحرك Broad Shallow Mobile والتفكير العميق الضيق الدؤوب Deep Narrow Perseverant.

وميزَ مسمر Messmer بين الإدراك التركيبي Synthetically Perception والإدراك التحليلي Perception Analytical. وميز ميومان Meuman بين الانتباه المنتشر Diffusive والانتباه المركز Fixative،

¹ أبو عرار (2013)، ص130

² الدمنهوري (2000)، ص281

وميّز كولدشتاين Goldstein وشيرر Scherer بين نمطي التفكير العياني Cenerete والتجريدي Abstractional، وأوضح هانفمان Hanfman أن هناك أسلوباً تصورياً يقابله أسلوب إدراكي حسي.

وظهرت بوادر الأسلوب المعرفي في كتابات يونج Yung عندما طرح مفهوم الأنماط الأولية، وفي مقالة كلاين Klein (عالم الفرد من إدراكه The Personal world through perception)، وفي كتابات بلاك Blake ورامسي Ramsey عندما تناول الإدراك مدخلاً لفهم الشخصية.

وظهر مصطلح الأسلوب المعرفي لدى جاردنر Gardner طريقة يتم بواسطتها تنظيم المعلومات والأحداث وبرمجتها. ووصف كلاين Klien الأسلوب المعرفي في صور متعددة، وعرفه الباحثون من خلال التحليل العاملي. فضلاً عن أن روكيش Rokeach بينه في كتابه العقل المفتوح -المغلق Opened -Closed Mind ليشير إلى الطريقة التي يتم فيها تنظيم المعلومات. وبينَ وتكن Witkin أنه الطريقة المميزة لأداء الفرد. وأكد زاجونك Zajonc وبرودي Brody أنه حالة وسيطة بين المدخلات البيئية والمخرجات العقلية.³

وللأساليب المعرفية أهميتها في حياة الأفراد، إذ تصف وتميز الطريقة التي تحدث بها العمليات العقلية، فأسلوب الفحص والتدقيق ييسر للفرد فحص المعلومات وتحديد العلاقات بينها، وأسلوب التروي - الاندفاع يعبر عن مدى تأمل الفرد وفحصه المعلومات ثم اتخاذ القرار.

وتقوم الأساليب المعرفية بدور المنظم لبيئة الإنسان بما فيها من مثيرات ومدركات، وترتبط بتناول المعلومات وتجهيزها، وثمة علاقة قوية بين الأساليب المعرفية والتحصيل الدراسي، إذ تتعلق بأشكال النشاط المعرفي للإنسان وليس محتواه، ويستطيع الأسلوب المعرفي أن يجيب عن الطريقة التي يفكر بها الإنسان وفضلاً عن ذلك فإن الأساليب المعرفية تعد جزءاً من مجال واسع هو أساليب التعلم، ويعرف أسلوب التعلم في المجال المعرفي بأنه تفضيل الفرد لنمط ما من أنماط معالجة المعلومات.

وللأساليب المعرفية دورٌ في عمليات الاختيار المهني، فرواد الفضاء والطيران مثلاً يتميزون بالاستقلال عن المجال الإدراكي بوصفه أسلوباً معرفياً، ورجال القضاء يتميزون بالترث (في مقابل الاندفاع) ورجال البحث الجنائي يتميزون بالأسلوب المعرفي المرتبط بتحمل الغموض. وأشارت دراسات وتكن Witkin 1975م، وجيلفورد Guilford 1980م إلى أن الأفراد يعكسون بشكل ذي دلالة إحصائية مستويات متباينة في أدائهم التحصيلي لمقررات دراسية دون أخرى، وفي تفضيلهم لدروس معينة دون غيرها إذا كانت ذات طابع علمي كالعلوم الطبيعية والرياضيات والفيزياء والهندسة، أو ذات طابع إنساني كالعلوم الاجتماعية والآداب والتاريخ والاجتماع وعلم النفس.

وأثبتت دراسة إنتوسيل Entwisle 1985م تميز أصحاب التخصص العلمي بكبت انفعالاتهم، وبالتأمل، والحذر، وبتفكير تقاربي، بينما يتميز أصحاب التخصص الإنساني بالانفعال والاندفاع، وبتفكير تباعدي.

وأثبتت دراسة جيلفورد Guilford 1980م أن تفكير أصحاب التخصص العلمي من النوع التحليلي، ويميلون إلى البعد التجريدي، بينما تفكير أصحاب التخصص الإنساني من النوع الشمولي، ويميلون إلى البعد العياني.⁴ مما سبق تعد الأساليب المعرفية من أهم مجموعة الاستعدادات المختلفة لدى الفرد، وتتضمن كل المجالات الإدراكية والمعرفية والعقلية، ولها تأثيرها في الشخصية، وهذا يجعلها تعطي الفرد وصفاً أكثر شمولاً وفعالية مما يمكن الحصول عليه من القدرات العقلية أو أنواع الاستعدادات الأخرى.

أولاً: تعريف الأساليب المعرفية:

وردت عدة تفسيرات وتصورات متعددة للأساليب المعرفية، إلا أن مصطلح الأسلوب المعرفي (Cognitive Style) يعد من المصطلحات الحديثة نسبياً في علم النفس، ولا سيما مجال علم النفس المعرفي.⁵ ويستخدم مصطلح الأسلوب (STYLE) لوصف عدداً من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر ثابتة لفترة من الزمن.

ويعني مصطلح (STYLE) الأسلوب أو النمط. فالأسلوب المعرفي مرتبط أكثر بدراسات علم النفس المعرفي، وبعمليات الإدراك والتذكر والتخيل، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، بينما يرتبط مفهوم الذات بأنماط الشخصية كالانبساط والانطواء والنمط (أ) والنمط (ب)، والأنماط الجسدية في الشخصية.⁶ وعرف مصطلح المعرفة (Cognition) بأنه جهد قصدي لإيجاد الأشياء وتعرفها لفهمها وتمييزها وتصنيفها، ومعالجتها موضوعات بطرائق عقلية مختلفة.⁷

ويشير (Cognition) إلى جميع العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي (Sensory Input) فيطور ويختصر ويخترن لدى الفرد إلى أن يستدعي استخدامه في المواقف المختلفة، ومن هذه العمليات النفسية (الإدراك - التحليل، التذكر - الاستدعاء، التخزين، التحويل، التفكير، وغيرها)، وتدخل المعرفة في جميع ما يفعله ويمارسه الإنسان في حياته بصفة عامة.⁸

ويعرف وتكن Witkin وزملاؤه الأسلوب المعرفي أنه الطريقة التي يتميز بها أداء الفرد في معالجته الموضوعات التي يتعرض لها في مواقف الحياة اليومية، فيجعله خاصية للشخصية ومنبئاً للفروق الفردية في عملية التفضيل الشخصي سواء في المجال المعرفي أو الاجتماعي.⁹

⁴ الزيات(2001)، ص45

⁵ عليان(1998)، ص49

⁶ العتوم(2010)، ص285

⁷ بينش(2003)، ص289

⁸ عبد المجيد(2011)، ص53

⁹ Witkin(1995)، p10

ويعتبر ميسيك Messick (1984) أن الأساليب المعرفية بمنزلة الفروق الفردية الثابتة نسبياً بين الأفراد في طرائق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين المعلومات وتناولها.

ويرى كاجان Kagan أن الأساليب المعرفية مسؤولة عن الفروق الفردية في عمليات الإدراك والتذكر والتفكير، كما يعدها الطريقة المميزة لدى الفرد في فهم وإدراك ما يتعرض له من موضوعات في البيئة الخارجية، وكيفية التعامل معها.

وينظر جيلفورد Guilford (1980) إلى الأساليب المعرفية بوصفها وظائف موجهة لسلوك الفرد، ويمكن تعريفها بأنها قدرات عقلية معرفية cognitive abilities، أو ضوابط عقلية معرفية cognitive controls أو كلاهما معاً.¹⁰

ويرى عليان أن الأسلوب المعرفي يمثل طريقة الفرد المميزة في كيفية استخدام العمليات المعرفية التي تظهر في المواقف الحياتية المختلفة، كما تعبر عن الطريقة التي يدرك ويفكر ويتعلم بها الأفراد ويعالجون المعلومات.¹¹

وعرفها الشرقاوي بالفروق بين الأفراد في المجال الإدراكي المعرفي، والمجالات المعرفية الأخرى كالمتذكر، والتفكير، وتكوين المفاهيم، وتناول المعلومات، وفي المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية أيضاً، وهي عنده الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل الإدراك، والتفكير وحل المشكلات، والتعلم، وكذلك للمتغيرات الأخرى التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي في المجال المعرفي أو المجال الوجداني.¹²

ويعد كلاين Klein وجاردنر Gardner الأسلوب المعرفي نوعاً من النمط الكلي للضوابط يميز الفرد من غيره من الأفراد، وتعتبر الضوابط ميكانيزمات منظمة تبنيها الأنا للتوسط بين متطلبات الحاجات الداخلية في الواقع الخارجي.¹³

ويرى رايننج ورينر (Riding & Rayner، 1998) أن الأسلوب المعرفي يرتبط أشد الارتباط بشخصية الفرد ومزاجه، ويؤثر في الطرائق التي يستجيب الفرد من خلالها للأحداث في حياته، ويرتبط عن طريقها بالآخرين ويتعامل معهم.¹⁴

ويعرف غنيم الأسلوب المعرفي: بالفروق الثابتة بين الأفراد في إستراتيجيات الأداء مع المهام الإدراكية المعرفية لحل المشكلات.¹⁵

¹⁰ العتوم (2010)، ص 286

¹¹ عليان (1998)، ص 19

¹² الشرقاوي (1995)، ص 5

¹³ الشرقاوي (2003)، ص 231

¹⁴ مصيلحي (2002)، ص 7

¹⁵ غنيم (2002)، ص 16

ويرى العتوم أن الأسلوب المعرفي عملية وسيطة بين المدخلات والمخرجات تعمل على تنظيم الإدراك، والعمليات المعرفية الأخرى، لتحديد أسلوباً خاصاً ومميزاً للفرد في معالجة المعلومات وإدراكها من خلال عمليات التفكير والتذكر، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات وغيرها.¹⁶

ويمكن تعريفها بأنها تكوينات نفسية تتحدد بأكثر من جانب من جوانب الشخصية، وتعمل وسيطاً بين المدخلات والمخرجات لتنظيم عملية الإدراك، التي من خلالها يكتسب الفرد طرائق مميزة في معالجة المعلومات، وتعتبر عن الطرائق الأكثر تفضيلاً لدى الفرد لممارسة أنشطته المعرفية وحل مشكلاته واتخاذ قراراته.¹⁷

تبين مما سبق أن الأساليب المعرفية تمثل الفروق بين الأفراد، والطريقة التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات والمواقف المختلفة التي يتعرض لها في حياته اليومية، وفي ممارسة العمليات المعرفية المختلفة كالإدراك والتذكر، والتفكير واتخاذ القرارات، وحل المشكلات.

ثانياً: أنواع الأساليب المعرفية:

للأساليب المعرفية أدوارٌ مختلفة في تحديد كيفية تفاعل الفرد مع بيئته، ويميز كل من جوهاسن وجرابوسكى (Grabowski & Johassan، 1993) بين نوعين منها:

• الأساليب المعرفية في جمع المعلومات.

• الأساليب المعرفية في تنظيم المعلومات.

الأساليب المعرفية في جمع المعلومات ثمة ثلاثة أساليب معرفية هي:

1. **الأسلوب (البصري -اللمسي):** باستخدام الإدراك البصري والمعالجة الكافية، أما الأسلوب اللمسي فيدل على تفضيل المرء التفاعل المباشر مع المعلومات بوساطة اللمس أو المسك، ويرى شيري (Chery1981) أن الأسلوب اللمسي أكثر اعتماداً عند الأطفال، أما الأسلوب البصري فيشيع لدى الكبار.

2. **أسلوب (التصور البصري -التلفظ):** يفضل الأفراد أحدهما على الآخر، فبعضهم يفضل الانتباه للمعلومات اللفظية وتجهيزها من خلال القراءة أو الاستماع، على حين يفضل الآخرون المعلومات البصرية من خلال رؤيتها في صور أو أشكال أو رسوم.

3. **أسلوب (التسوية -الإبراز):** يرى جاردنر Gardner 1959 أن هذين المفهومين يدلان على الاختلافات الجوهرية، وعدم الاتساق في المعلومات التي ينتبه إليها المرء أو يقوم بتجهيزها، ويميل المرء إلى اختزال العناصر وتبسيطها وإحداث التكامل بين المعلومات من خلال التعميم، أما أسلوب الإبراز فيتمثل في سعي الفرد للتعامل مع العناصر الأصلية، لإبراز ما بينها من اختلاف، وبذلك يعتمد على الإفراط في التمييز.

¹⁶ العتوم(2010)، ص287

¹⁷ ميسون(2010)، ص37

الأساليب المعرفية في تنظيم المعلومات ثمة أسلوبان ينتميان إلى هذه الفئة، لهما دور في جعل المعلومات أكثر معنى من خلال نظام ملائم من التشفير والتصنيف هما:

1. **الأسلوب (التسلسلي الإجمالي):** يصف طريقة الفرد في انتقاء المعلومات وتمثيلها عند تجهيزها، فقد وجد سكوت وباسك (SCOTT & PASK 1972) أن الشخص في تعامله مع المعلومات المركبة يتوجه بأحد اتجاهين: وصف المهمة أو استعراضها، ومعرفة كيفية ارتباط عناصرها، أو القيام بتحديد العلاقات التفضيلية والأساسية.

وقد وجد الباحثون أن أصحاب المنحى التسلسلي يستخدمون أسلوب العمليات فيركزون على التفاصيل والإجراءات قبل التوصل إلى الصورة الكلية، أما الأسلوب الإجمالي فينتجه أصحابه نحو استخدام إستراتيجية كلية بالتركيز على وصف المهمة وصفاً عاماً وعلى جوانب عدة في وقت واحد.

2. **الأسلوب (التحليلي - العلاقي):** حيث يركز الأسلوب التحليلي على مكونات الأشياء وليس الأشياء ذاتها، فيدركون تفاصيل وفروقات أكثر وأوسع باستخدام عناصر قليلة، وأطلق عليها كاجان وزملاؤه الأسلوب التحليلي الوصفي، أما الأسلوب العلاقي فيهتم أصحابه بالأشياء في ذاتها اعتماداً على العلاقات الوظيفية بينها فيستخدمون الطريقة الكلية والبحث عن الخصائص الأساسية التي تؤدي إلى التكافؤ بين الأشياء.¹⁸

ثالثاً: مكونات الأساليب المعرفية:

يتألف الأسلوب المعرفي من ثلاثة مكونات يتحدد من خلالها الأسلوب المعرفي للفرد وهي:

1. **المكون الانفعالي (AFFECTIVE COMPONENT):** يتصل بالمشاعر التي تصاحب الفرد عند تعامله في المواقف المختلفة.

2. **المكون السلوكي (BEHAVIORAL COMPONENT):** يتصل بالسلوكيات التي تصاحب الأسلوب المعرفي أو التي تنتج عنه.

3. **المكون المعرفي (COGNITIVE COMPONENT):** يتصل بمعرفة الفرد ووعيه بأسلوبه المعرفي.¹⁹

رابعاً: خصائص الأساليب المعرفية:

أشار وتكن Watkin وأفرون Efron وميسك Messick إلى مجموعة من الخصائص تميز الأساليب المعرفية من غيرها من المفاهيم:

¹⁸ أبو حطب(1996)، ص286

¹⁹ عبد المجيد(2011)، ص55

1. ترتبط الأساليب المعرفية بشكل Form النشاط المعرفي للفرد وليس محتوى Content النشاط، وتُعنى بالفروق الفردية بين الأفراد في ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل الإدراك والتفكير وحل المشكلات والتعليم، واتخاذ القرارات عند التعامل مع المواقف المختلفة.
 2. تُعنى بالجانب المعرفي والجانب الانفعالي، وتمثل أبعاداً محددة للشخصية، وهي بذلك تتعدى التمييز التقليدي بين الجانبين في الشخصية وكان يُعتقد أن السلوك الإنساني يرجع إلى عامل أو سبب واحد، بل يرجع إلى الكثير من العوامل.
 3. الأساليب المعرفية من الجوانب والأبعاد المستعرضة في الشخصية، وهي من محددات الشخصية، وتتنظر إلى الشخصية نظرة شمولية كلية، لذلك لا يمكن دراسة الشخصية بمعزل عن الأساليب المعرفية.
 4. تتميز الأساليب المعرفية بالثبات النسبي مع مرور الزمن، فهي تنمو وتتطور بتقدم العمر، وهذا يعني أنها قابلة للتعديل والتغيير ولكن هذا التغيير يتميز بالبطء، ويحتاج إلى التوجيه والإرشاد، ويحقق هذا الثبات النسبي فائدة كبيرة في عمليات التوجيه والإرشاد خاصة.
 5. تتميز الأساليب المعرفية بأنها ثنائية القطب bipolar ذات توزيع متصل، يبدأ من أحد القطبين، وينتهي بالآخر، وكل قطب له خصائصه وسماته وقيمه في ظل ظروف خاصة ترتبط بطبيعة المهمة الاختبارية.²⁰
 6. يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية، ما تُساعد على تجنب الكثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية التي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة.²¹
 7. تمر الأساليب المعرفية بمراحل مماثلة لمراحل النمو المعرفي، فيميل الأفراد إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي في العشرينيات، بينما يميلون إلى الاعتماد نسبياً على المجال في مرحلة الرشد المتأخر أو ما يليها.²²
 8. ترتبط الأساليب المعرفية بعلاقات سلبية أو إيجابية مع متغيرات عديدة، كالداغية، والذكاء والنجاح الأكاديمي اعتماداً على طبيعة الفرد.
 9. تُعدّ الأساليب المعرفية بيئة المصدر، أو أبعاداً مكتسبة خاصة من خلال تفاعلات الفرد مع البيئة الخارجية أكثر منها صفات مورثة.²³
- وفي ضوء ذلك يتبين أن الأساليب المعرفية تتميز بالثبات النسبي مع مرور الزمن، وهي مكتسبة من خلال نشاطات الفرد وعلاقاته وتفاعلاته مع البيئة الخارجية، والأساليب المعرفية ثنائية القطب، وذات توزيع متصل بين أحد القطبين أحدهما عكس الآخر، ولكل خصائصه وسماته بحسب القطب الذي ينتمي إليه.

²⁰ الشرقاوي (1995)، ص 8

²¹ عياش (2009)، ص 49

²² أبو الهذاف (2011)، ص 18

²³ الزيات (2001)، ص 122

وللأساليب المعرفية قابلية التعديل والتغير وفق طريقتين: الأولى تأجيل الاستجابات Forced Delay والثانية استخدام النمذجة Modeling في تعديل الاستجابات. وأثبتت هاتان الطريقتان فاعليتهما في تعديل الأساليب المعرفية مع تأكيد استمرار المتابعة والتكرار للأسلوب الذي تم تعديله لديمومة هذا التغير أو ثباته.

خامساً: علاقة الأساليب المعرفية ببعض المتغيرات:

1. الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتمايز النفسي:

يرتبط مفهوم الثبات النسبي للأساليب المعرفية بمفهوم التمايز النفسي الذي ارتبط بأبحاث ليفين 1953 Levin وفرنر 1949 Verner²⁴ من خلال النظريات المختلفة التي تناولت النمو المعرفي Cognitive development، وتفترض أن النظام النفسي للفرد يتوقف على مستوى نموه، فيصبح أكثر تمايزاً ووضوحاً وقدرة على إدراك التفاصيل، ويشير التمايز إلى المستوى أو الدرجة التي تكون فيها بعض الأبعاد النفسية كالشعور والإدراك والتفكير مستقلة عن بعضها، وتكون قادرة على أداء وظائفها في أي مجال من المجالات النفسية أو الاجتماعية أو البيولوجية.²⁵

و يكون أداء الفرد أكثر تمايزاً كلما كان قادراً على الاستجابة بطريقة خاصة في الموقف، أما الأفراد الأقل تمايزاً فاستجاباتهم تكون أقل وضوحاً، وأكثر تداخلاً مع مشيرات كثيرة فلا يستطيعون الاستجابة بسرعة ملحوظة في اختبارات المواقف الإدراكية، كما أنهم أقل إمكانية في عزل أو فصل الأنظمة أو الأبعاد النفسية عن بعضها، كعدم فصل التفكير عن الفعل، هذا بالإضافة إلى تأثر هؤلاء الأفراد بالآخرين بسهولة أو بسرعة لأنهم أكثر اعتماداً عليهم في إصدار الأحكام، وذلك على عكس الأفراد الأكثر تمايزاً، فهم لا يتأثرون بالآخرين بسهولة أو بسرعة، لأنهم عادة يعتمدون على أنفسهم في إصدار الأحكام، لذلك فهم أقل اعتماداً على الآخرين.

وقام Witkin بتعديل نظريته تجاه نظرية التمايز النفسي التي تتكون من ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: الوظائف النفسية التي تهتم بمفهوم الجسم، **والبعد الثاني:** الوظائف العصبية والبدنية التي تهتم بالتمايز الواضح في التوظيف النفسي كما في التوظيف العصبي والفيولوجي، ويختلف الفرد الأكثر تمايزاً عن الأقل تمايزاً في الوظائف العصبية والفيولوجية، أما **البعد الثالث:** فهو الذات ويتكون من مكونين؛ هما إعادة بناء القدرات، ومكون استقلال الذات في العلاقات بين الأشخاص. فالفرد الذي يتصف بتمايز نفسي مرتفع يستطيع أن يعزل ذاته عن ذات الآخرين، ويعتمد في تمييزه لنفسه على إدراكه لهذه الذات التي تتصف بالاستقلالية في العلاقات الاجتماعية، وتمثل مرجعه الداخلي الذي يرجع إليه في إدراكاته واتجاهاته وأحكامه، أما الفرد الذي يدرك ذاته بدرجة ضعيفة فلا يتمكن من إدراكها منفصلة عن الآخرين، فتدفعه إلى الاعتماد على الإطار المرجعي الخارجي، وانخفاض مرجعه الداخلي.²⁶

²⁴ الشرقاوي (2003)، ص 6

²⁵ Palldino (1997)، ص 66

²⁶ الخولي (2002)، ص 73

2. علاقة الأساليب المعرفية بالقدرات:

تختلف الأساليب المعرفية عن الذكاء، إذ تُعنى بأسلوب وشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد وليس محتواه، أما الذكاء فيُعنى بمستوى الأداء أو المهارة؛ فالذكاء العالي يرتبط بمستوى أداء عالٍ، والذكاء المنخفض يرتبط بمستوى أداء منخفض، أما القدرات فتشير إلى درجة انتفاع الفرد من التدريب اللاحق كعامل تنبؤ بأداء الفرد ودقة نشاطه المعرفي. وقد ميز ميسيك (Messick، 1945) بين الأساليب المعرفية والقدرات العقلية بالجوانب التالية:

- أ. تشير القدرات العقلية إلى محتوى المعلومات ومكونات العمليات التي تتم أثناء تناول المعلومات ومعالجتها، أما الأساليب المعرفية فتشير إلى طريقة التوصل إلى المعرفة.
- ب. ترتبط القدرات العقلية بمجالات محددة كالقدرات العددية والإدراكية والرياضية واللفظية، أما الأساليب المعرفية فتظهر عبر جميع مجالات القدرات، والسلوكيات الانفعالية والاجتماعية في دراسة الشخصية.
- ت. تقاس القدرات العقلية بتحديد مستوى أداء الفرد من خلال اختبارات الذكاء، أما الأساليب المعرفية فعن طريق شكل وكيفية الأداء.
- ث. تتميز القدرات العقلية بأنها سمات أحادية القطب (تبدأ من نهاية صغرى إلى نهاية عظمى)، أما الأساليب المعرفية فتثنائية القطب (طرفان متناقضان).²⁷

3. علاقة الأساليب المعرفية بالتعلم:

تؤكد الدراسات أن الأساليب المعرفية تعد إحدى موجهات التعلم، تفرض شكلاً وطريقة للتعامل مع مثيرات البيئة، ومواقف التعلم الجيد، ويؤكد ريدر وريدر (Rayner & Ryder) أن التعلم يتأثر بالتفاعل بين الأساليب المعرفية وعدد من المتغيرات مثل:

- أ. **تركيب مواد التعلم:** يشير التركيب إلى الشكل الخارجي لمواد التعلم كهيئتها وحجمها، ومفهوم الفرد الداخلي لهذه المواد، كتحديد أسلوب معالجة مواد التعلم وفهمه لإدراكها، فقد يقدر الفرد معالجة مواد التعلم بدرجة عالية من الخيارات والافتراضات أو بشكل محدد وضيق.
- ب. **أسلوب العرض:** يتأثر الفرد بأسلوب عرض مواقف التعلم، فيميل الأفراد الذين يستخدمون خيالهم إلى أسلوب الصور (البصري)، أما الأفراد الذين يميلون إلى الأسلوب اللفظي فيعتمدون الاستماع (السمعي).

ت. **طبيعة المحتوى:** يتأثر التعلم بطبيعة الموقف التعليمي، فالأفراد يتعلمون أفضل عندما تكون المعلومات بأسلوب العرض المفضل، فالمحتوى المحدد يناسب أصحاب الميول اللفظية والمحتوى المادي يناسب أصحاب الخيال الواسع.²⁸

4. علاقة الأساليب المعرفية بأساليب التعلم:

تؤدي الأساليب المعرفية وأساليب التعلم وظائف متماثلة، إذ تساعد على اختيار الأنشطة والإستراتيجيات التي تناسب كل متعلم، ولكنها تختلف في أن الأساليب المعرفية ترتبط بإطار أكاديمي نظري، وتضع الأفراد بين قطبين متضادين، أما أساليب التعلم فترتبط بالتطبيقات العلمية في مجال التعلم، وتضع الأفراد على متغير متصل بدرجات متفاوتة.

ويشير بوركوسكى (Borkoski، 1990) إلى أن الأفراد الذين لديهم إستراتيجيات للربط بين المعرفة الجديدة والمعرفة القديمة يمتلكون مهارات فوق معرفية لضبط تفكيرهم، ولتحقيق ذلك فإن يطورون أساليب التعلم لتساعدهم على ضبط التفكير وتوجيه عملية التعلم . ويذكر كولب (KOLB،1984) أن أساليب التعلم تتضمن بعدين أساسيين هما:

- **البعد الأول:** الإدراك ويصف عمليات التفكير المادية والمجردة.

- **البعد الآخر:** معالجة المعلومات.

وحدد كولب Kolb أربعة أساليب للتعلم في ضوء أشكال التفكير المادي، المجرد، التأملي، المباشر، وهي:

أ. **الأسلوب المتشعب (DIVERGERS):** يعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التفكير المادي والتأملي، ويجب أن يكون المتعلم متفاعلاً مع الموقف التعليمي بشكل إيجابياً وفعالاً.

ب. **الأسلوب التقاربي (CONVERGERS):** يعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التفكير المجرد والتأملي، ويتميز هؤلاء بحب التفاصيل والتفكير المنظم خلال التعامل مع الموقف التعليمي.

ت. **الأسلوب المتكيف (ACCOMMODATORS):** يعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التفكير المجرد والمباشر، ويتميز هؤلاء باتباع خطوات منظمة في التعامل مع المشكلات في أي موقف تعليمي.

ث. **الأسلوب التمثيلي (ASSIMILATORS):** يعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التفكير المادي والمباشر، ويتميز هؤلاء بحبهم لمواقف المخاطرة وتجريب المواقف الجديدة والمرونة في التعامل مع المشكلات في أي موقف تعليمي.²⁹

²⁸ عبد المجيد(2011)، ص57

²⁹ العتوم(2010)، ص292

5. علاقة الأساليب المعرفية بالدماغ:

ترتبط الأساليب المعرفية بالدماغ الذي ينظم المعلومات الواردة إليه من المستقبلات الحسية بطريقة ذاتية التنظيم، فيعمل الدماغ على تشكيل الأساليب المعرفية والبحث عنها من أجل تنظيم المعلومات وترميزها، فالأسلوب المعرفي تشكيلة من الخلايا العصبية التي يتألف منها الدماغ كتسلسل عصبي للأفكار والمفاهيم التي يعالجها الفرد ويخزنها في الدماغ، ويجعل له القدرة على التعامل مع المثيرات والمواقف المحيطة به في بيئته، والقدرة على الاسترجاع بدرجات عالية من السرعة ليكتشف ما حوله بفاعلية عالية.³⁰

ويشير دي بونو (De Bono، 1977) إلى أن الأنماط المعرفية قد تحد من أداء الدماغ، وتجعله مقيدا ما يحد الإبداع لطبيعتها النمائية التي تميل إلى الثبات والاستقرار النسبي مع مرور الزمن، ولذلك يقترح إستراتيجية التفكير الإبداعي الجاد للخروج من دائرة النمطية من خلال الاهتمام بالأمور الآتية:

- الإثراء العام والبحث عن أكبر حجم من المعلومات المتصلة بالموضوع.
- البحث عن طرائق ومجالات متعددة لحل المشكلات.
- إيجاد أكبر عدد من الأبدال الممكنة لحل المشكلات.
- عدم التركيز على صحة خطوات الحل، وإجراءاته بل القدرة على الوصول إلى المنتج الإبداعي النهائي.

كان للبحث في خصائص الدماغ ووظائفه دورٌ في تطور مفهوم الأنماط والأساليب المعرفية المرتبطة بعمل كل جزء من أجزاء الدماغ، ولذلك تشير فكرة الدماغ الأيسر إلى تفضيل الأفراد المهارات اللفظية والتحليل المنطقي والعقلاني. بينما تشير فكرة الدماغ الأيمن إلى تفضيل الأفراد الإدراك المهارات البصرية والمكانية، والعواطف، والتحليل الشمولي الحدسي الذي يعتمد على تركيب المواقف التعليمية بدلا من تحليلها إلى عناصرها كما هو الحال في الدماغ الأيسر.³¹

مما سبق نجد أن الأساليب المعرفية لها علاقة ببعض المتغيرات كالتمايز النفسي، والقدرات، والتعلم، وأساليب التعلم في مختلف الأنشطة، والإستراتيجيات التي تناسب الطلاب وقدراتهم العقلية، وترتبط بالدماغ من أجل تنظيم المعلومات.

سادساً: التصورات النظرية للأساليب المعرفية:

يتّضح من خلال العرض السابق للأساليب المعرفية، وطبيعتها، وتطورها، وأنواعها، وخصائصها، وعلاقتها ببعض المتغيرات الذي قدم فهماً أعمق للأساليب المعرفية وصورة واضحة عنها، إنّ الباحثين والمهتمين

³⁰ Nietfeld (2003)، p87

³¹ العتوم (2010)، ص 293

بالأساليب المعرفية قدموا تفسيرات عدة وتصورات نظرية للأساليب المعرفية ودورها في تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في مجالاته المختلفة وهي:

1. الأساليب المعرفية ضوابط معرفية:

نظرت بعض التصورات النظرية إلى الأساليب المعرفية في أعمال كلاين وجاردنر & Klein Gardner على أنها ضوابط معرفية Cognitive Controls اللذين أقرّا أن الأسلوب نوع من النمط الكلي للضوابط الذي يميز الفرد من غيره، وأن الضوابط بمثابة ميكانيزمات منظمة تنبئها الأنا للتوسط بين متطلبات الحاجات الداخلية للفرد والواقع الخارجي.³²

ويرى فرنون Vernon أن الضوابط المعرفية مشابهة لاهتمامات العلماء الألمان، وأنها تعتمد على المهام التصورية والإدراكية، أو ما يسميه كرونباخ Cronbach الأداء المتميز، ويرى كلاين Klein أن الضوابط المعرفية مرتبطة بالشخصية، وتقارن بالسمات المصدرية source traits عند كاتل Cattle على أن عوامل القدرات عبارة عن تجمعات سطحية نسبياً، ويشير كلاين إلى أن الضوابط المعرفية تعدّ تكويناً فرضياً يعبر عن الحاجة في إطار اجتماعي مقبول بحسب متطلبات الموقف، وهو تصور قريب الشبه بتصور فرويد للأنا الاجتماعي، لذلك تقوم الضوابط المعرفية بوظيفة إرجاء الحاجات. ويميز جاردنر Gardner وجاكسون Jackson وميسيك Messick الأساليب المعرفية من الضوابط المعرفية، فالأساليب المعرفية أبعاد معينة من عملية الإدراك، والضوابط المعرفية تنظم هذه الأبعاد داخل الفرد. وحدد ميسيك Messick أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما كالتالي:

أ. تختلف الضوابط المعرفية عن الأساليب المعرفية في الضوابط وحيدة القطب Unipolar، وتعنى نسبياً بوظائف متخصصة في المجال الذي تتناوله، وتتميز بالقيمتين التوجيهية والكمية لذلك تسمى القدرات الأسلوبية stylistic abilities، أما الأساليب المعرفية فهي ثنائية القطب bibolar ذات توزيع متصل.

ب. تمثل الضوابط المعرفية مجاًلاً مقارناً comparatively domain ووظائف نوعية متخصصة، أما الأساليب المعرفية فتتميز بالاستعراض في الشخصية في العديد من المجالات النفسية، سواء القدرات العقلية، أو المجال الاجتماعي، أو دراسة الشخصية، ومن أمثلة هذه الضوابط المعرفية الآلية الضعيفة – القوية التي تعمل على تصنيف الأداء المهاري لدى الأفراد.

ت. تعدّ الأساليب المعرفية من المتغيرات عالية الرتبة، تنظم وتتحكم بالضوابط المعرفية والاستراتيجيات المعرفية، والقدرات العقلية وبعض متغيرات الشخصية الأخرى.

ث. تختلف الضوابط المعرفية عن الأساليب المعرفية أن الضوابط متغيرات تنظيمية *regulating variables* فهي أقل انتشاراً عبر المجالات النفسية المختلفة، وتحقق وظائف خاصة، أما الأساليب المعرفية فتنتشر عبر عدة مجالات نفسية مختلفة يجعلها أكثر اتساعاً.

ج. تتشابه الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية في نوع النشاط الممارس، وطبيعته، والمجال الذي يمارس فيه النشاط.³³

2. الأساليب المعرفية أنماط معرفية:

يرى فرنون أن النمط *type* الذي استخدمه علماء النفس الألمان 1900-1930 وجروس (1902) Grose، (قد ميّز نمطين من التفكير الواسع مقابل التفكير الضيق، وتناول مسمر (1903) Messmer) نمطي الإدراك التحليلي والتركيب في القراءة، وظهر ذلك في تمييز الأفراد للتفصيلات والكليات، وتناول جولدشتين و شيرر (Goldstein, Scheerer) عام 1941 النمط العياني مقابل النمط التجريدي، وتناول هانفمان Hanfman الأسلوب التصوري *conceptual* مقابل الأسلوب الإدراكي *perceptual* . وقد صنف كريتشمر و شلدون (Kretschmer and Sheldon 1931، الأفراد إلى أربعة أنماط جسمية، وقام أيزنك (Eysenk 1947) بتطوير نظرية الأنماط عند يونج (1923) yong) فتناول الاستئارة مقابل الكف، بالإضافة إلى بعض المفاهيم العصبية المرتبطة بالتعلم، وبعض مفاهيم الكيمياء الحيوية، و أدى هذا التطور إلى ظهور فكرة الانبساط والانطواء عند يونج و أيزنك، فاستخدم وصف ذوى تفكير عريض واسع مقابل ذوى التفكير الضيق المثابر، أولئك لا يفضلون العمل وسط الجماعة.

وقد فرقت (شريف، 1982) بين الأساليب المعرفية والأنماط المعرفية كالتالي:

أ. الأنماط تنظر إلى الشخصية نتيجة للدراسات البيولوجية، وتعتمد النظريات على الصفات الجسمية للذات، فالشخصية تشمل العلاقات بين الأفراد والآثار الثقافية وآثار التنشئة الاجتماعية، فكل منها دور هام في تحديد خصائص الشخصية وسماتها المختلفة.

ب. تصنيف الأفراد تبعاً للأسلوب المعرفي لا يشكل أنماطاً متميزة، وإنما يتوزعون توزيعاً متصلاً واعتدالياً، فيصبح للبعد الواحد منوال واحد، لا منوالان كما في نظرية الأنماط.³⁴

3. الأساليب المعرفية إستراتيجيات معرفية:

تعتبر الاستراتيجيات المعرفية *cognitive strategies* من المصطلحات وثيقة الصلة بالأساليب المعرفية، والخصائص التي تميزها، ويرى ميسيك (1984) Messick أنها طرائق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية، كالتفكير والإدراك والتذكر وتكوين المعلومات، وحل المشكلات. وفرق ميسيك (1984)

³³ الشرقاوي (2003)، ص 226

³⁴ عليان (1998)، ص 31

(Messick) بين الإستراتيجية المعرفية والأسلوب المعرفي؛ فالإستراتيجية هي التريث الشعوري أو غير الشعوري لقرارات الفرد في اختيار الأبدال في موقف ما من خلال إستراتيجيات عدة في مواقف مختلفة ومتعددة.

أما الأسلوب المعرفي فيعبر عن الاتساق الداخلي المميز الواعي للفرد في تناوله الموضوعات التي يتعرض لها في مواقف متنوعة دون اختبار.

وتختلف الاستراتيجية المعرفية عن الأساليب المعرفية من حيث عمومية الوظيفة؛ فالإستراتيجية المعرفية تتسق في الأغلب مع خصائص المهام التي يقوم بها الفرد، أو المواقف التي يتعرض لها، أما الأساليب المعرفية فتتضمن التوجه العام نحو المهام والمواقف.

وتتميز الأساليب المعرفية من الإستراتيجيات المعرفية بأنها تبقى ثابتة نسبياً لفترات طويلة من حياة الفرد لذلك نعدّها مهمة للتنبؤ بسلوكه في المواقف المختلفة، أما الإستراتيجية فتتعرض للتغير بواسطة التدريب تحت شروط معينة.

4. الأساليب المعرفية تفضيلات معرفية:

وصف ميسيك (Messick 1984) الأساليب المعرفية بأنها تفضيلات معرفية أو طرائق مميزة يفضلها الفرد في تصور وتنظيم المثيرات التي يتعرض لها، مثل التفضيلات الثابتة للتصنيفات الواسعة في مقابل التصنيفات الضيقة للمثيرات. ويرى كيجان Kagan وموس Moss وسجل Sigel 1963 أن الأسلوب المعرفي هو الطريقة المفضلة لدى الفرد في تنظيم مدركاته.

ويشير كلاسمير (Klausmier، 1985) أن الأسلوب المعرفي هو الطريقة المفضلة لرد الفعل للمثيرات البيئية. وبعد كل من كوستلين وجلوجر (Gloger & Kostlin، 1978) إلى الأساليب المعرفية أبنية تفضيلية ترتبط بالكفاءة، التي تبدو سائدة في السنوات الأولى من حياة الإنسان، وتستمر معه في المراحل العمرية المختلفة.

35

وتعرض هيث (Heath، 1964) لمصطلح التفضيل المعرفي، وأكد وجود أربعة أنماط معرفية يفضل الفرد إحداها في إدراكه المعلومات وهي:

أ. نمط الاسترجاع (recall type): يتصف الفرد الذي يفضل هذه النمط بتقبله المعلومات على علاقتها.

ب. النمط الناقد (critical type): يتصف الفرد الذي يفضل هذا النمط بتشككه في تمام المعلومات وصدقها وكمالها.

ت. نمط المبادئ (principle type): يتصف الفرد الذي يفضل هذه النمط بقبوله المعلومات لأنها توجه الضوء إلى مبدأ أساسي أو علاقة ما.

ث. **نمط التطبيقات (application type):** يتصف الفرد الذي يفضل هذه النمط بقبوله المعلومات لأنها ذات قيمة للاستخدام في محتوى اجتماعي أو معرفي معين.

ويرى ميسيك (Messick، 1984) وجود تداخل بين هذه الأنماط والأساليب المعرفية فالأسلوب المعرفي للفرد قد يؤثر في تفضيله نمطاً معرفياً معيناً عند إدراكه المعلومات .

ويضيف ميسيك (Messick 1984) أن الأساليب المعرفية متغيرات عالية الرتبة تنظم وتتحكم بكل من الضوابط المعرفية والإستراتيجيات المعرفية، والقدرات العقلية، وبعض متغيرات الشخصية الأخرى في شكل أنماط وظيفية مميزة للفرد.³⁶

وفي ضوء ذلك نرى تباين الآراء في تصورات الأساليب المعرفية، فهي عند بعضهم تفضيلات معرفية، أو ضوابط معرفية، أو أنماط معرفية، أو إستراتيجيات معرفية، وهذه التصورات والتفسيرات لها دورها في تفسير السلوك الإنساني في المواقف والمجالات المختلفة.

سابعاً: تصنيفات الأساليب المعرفية:

تعددت التصورات التي تناولت تصنيف الأساليب المعرفية التي تميز تعامل الأفراد في المواقف المختلفة:

1. يُعدّ وتكن Witkin من أكثر الباحثين اهتماماً بدراسة الأساليب المعرفية، فقد تناول أسلوب الاعتماد -الاستقلال عن المجال الإدراكي.

2. وميز بروفمان (Broverman، 1960 ، 1964) أسلوبين معرفيين هما:

• السيادة التصورية -السيادة الإدراكية الحركية.

• الآلية القوية -الآلية الضعيفة.

3 . وتناول بيرى وزملاؤه (Bieri et.al، 1966) أسلوب التعقيد المعرفي - أسلوب التبسيط المعرفي.

4. تحدث هارفي هنت، وشرودر (Harvy Hunt& Schroder) 1961 عن أسلوب المجرد المعقد - العياني البسيط.

5. وميز كاجان (Cajan، 1973) ثلاثة أنواع من الأساليب المعرفية هي:

• التجميع الوصفي -التجميع التحليلي.

• الاعتماد على الارتباطات الوظيفية.

• التعميمات الاستدلالية -التعميمات الفئوية.

6. وقدم ميسيك (Messick، 1970) تصنيفاً للأساليب المعرفية ضم تسعة أساليب، الأربعة الأولى لديه ضوابط معرفية وهي:

- الفحص أو التدقيق Scanning
- الضبط المقيد - الضبط المرن Constricted vs Flexible Control
- التسوية - الشد leveling vs Sharpening
- التسامح مع الغموض أو الخبرة غير الواقعية Tolerance For Incongruous or Unrealistic Experience

أما الأساليب الخمسة الأخرى فهي مختلفة التنظير، وبعيدة عن الضوابط المعرفية وهي:

- الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي Field Independent Dependant
- التعقد المعرفي Cognitive Complexity
- الاندفاع - التأمل Reflective vs Impulsive
- أساليب التصنيف Styles of Categorization
- أساليب تفضيل الصورة الذهنية Styles of Conceptualization

وأضاف ميسيك (Messick، 1976) عشرة أساليب جديدة لتصبح تسعة عشر أسلوباً وهي:

- تشكيل المجال
- التمايز التصوري
- بعد التصنيف
- التشكيل التصوري
- التركيب التكاملي
- المخاطرة - الحذر
- الآلية القوية - الآلية الضعيفة
- السيادة التصورية - السيادة الإدراكية الحركية
- تفضيل الظاهرية الحسية
- التقارب - التباعد.³⁷

7. وقدم جيلفورد (Guilford، 1980) تصنيفاً للأساليب المعرفية التي ترتبط بنموذجه في بنية العقل

وأهمها:

- أسلوب البأورة - أسلوب الفحص.

³⁷ عليان (1998)، ص 41

- أسلوب التحليل - أسلوب الشمول.
- أسلوب التبسيط - التعقيد المعرفي.
- أسلوب مدى التكافؤ.
- أسلوب التسوية - الإبراز.
- أسلوب المخاطرة - الحذر.³⁸

في ضوء التصورات المختلفة التي تناولت تصنيف الأساليب المعرفية نجد اختلاف هذه التصنيفات وتباينها، فمعظمها تحدث عن أسلوب الاعتماد - الاستقلال، وأسلوب التبسيط - التعقيد، وأسلوب السيادة التصورية - السيادة الإدراكية الحركية، وقلة تحدثوا عن أسلوب الاندفاع - التروي، والمخاطرة - الحذر في الدراسات السابقة، لذلك جاءت هذه الدراسة لتناول الأساليب الأقل تداولاً بين الباحثين وربطها بمتغيرات مختلفة ومن هذه الأساليب:

1. أسلوب الاعتماد - الاستقلال: Field Dependence vs Independence

يُعنى هذا الأسلوب بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وتفاصيله، ويتناول قدرة الفرد على إدراكه جزءاً من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال الذي يحيط به، فيتميز الفرد المعتمد على المجال الإدراكي بخضوع إدراكه للتنظيم الشامل الكلي للمجال، أما الفرد المستقل عن المجال الإدراكي فيدرك أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له، وتمثل درجات الفرد توزيعاً متصلاً، فيميل الفرد إلى أحد الطرفين في إدراك المجال.³⁹

2. أسلوب التبسيط المعرفي - التعقيد المعرفي:

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في تفسير ما يحيط بهم من مدركات، وخاصة المدركات الاجتماعية، فالفرد الذي يتميز بالتبسيط المعرفي يتعامل مع المحسوسات بدرجة أفضل من المجردات، فيكون أقل قدرة على إدراك ما حوله بصورة تحليلية، ويتعامل مع ما يدركه على نحو شمولي أما الفرد الذي يتميز بالتعقيد المعرفي يكون أقل قدرة على التعامل مع الأبعاد المتعددة للمواقف بصورة تحليلية، ويتعامل مع ما يدركه بشكل تكاملي.

ويشير عرايس 1999 إمكانية استخدام أكبر عدد من التكوينات المعرفية في إدراك المثيرات، والقيام بأفضل التمييزات الواضحة بين تلك المثيرات.⁴⁰

³⁸ الشرفاوي (2003)، ص 243

³⁹ الشرفاوي (1992)، ص 199

⁴⁰ أبو الهذاف (2011)، ص 21

3. أسلوب التسوية -الإبراز:

يشير هذا الأسلوب إلى الفروق بين الأفراد في كيفية استيعاب المثيرات المتتابة في الذاكرة، ومدى إدراك الفرد لتمايز مثيرات المجال المعرفي، ودمجها في الذاكرة والإبقاء عليها منفصلة، فالأفراد الذين يميلون إلى التسوية يصعب عليهم استدعاء المختزن في الذاكرة بصورة دقيقة، ويصعب عليهم تحديد الاختلافات الموجودة بين المعلومات المختزنة بدقة، أما الأفراد الذين يميلون إلى الإبراز فهم أقل عرضة للتشتت، ويسهل عليهم إبراز الفروق الموجودة بين المعلومات المختزنة في الذاكرة ويعتمدون على الإفراط في التمييز.⁴¹

4. أسلوب البأورة -الفحص:

يتناول هذا الأسلوب الفروق بين الأفراد في سعة وتركيز الانتباه، ويتميز بعض الأفراد بالتركيز على عدد محدد من المثيرات، أما الآخرون فيشمل انتباههم عدداً أكبر من المثيرات التي يتعرضون لها.⁴²

5. أسلوب التحليل -الشمول:

ويقصد به أنه بعد ذو قطبين، أحدهما يمثل خبرة شاملة ومنتشرة ومنظمة للطريقة التي يستخدمها الفرد، أما الآخر فتكون خبرته خطية ومركبة وتختبر أجزاء المجال بطريقة متباعدة منتظمة.⁴³

6. أسلوب تحمل الغموض -عدم تحمل الغموض:

يتناول هذا الأسلوب مستوى قدرة الفرد على تقبل ما يحيط به من تناقضات، وموضوعات أو أفكار غامضة غير واقعية أو غير مألوفة، إذ يتقبل بعض الأفراد الشيء غير المألوف والشائع، ويستطيعون التعامل مع الأفكار غير الواقعية أو الغريبة، أما الآخرون فلا يستطيعون تقبل الأفكار الجديدة أو الغريبة، ويفضلون المألوف والشائع.

7. أسلوب التمايز التصوري:

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد وتصنيف أبعاد التشابه والاختلاف للمثيرات التي يتعرضون لها، والطريقة التي يتبعها الفرد في تكوينه المفاهيم، إذ يعتمد بعض الأفراد في تكوين المفاهيم والمدرجات على العلاقة الوظيفية بين المثيرات، أما الآخرون فيعتمدون على تحليل الخصائص الوصفية الظاهرية للمثيرات والتعامل معها، ومنهم من يعتمد على قدرته في استنباط مستويات العلاقات بين المثيرات التي يتعرضون لها.⁴⁴

⁴¹ رمضان(2004)، ص43

⁴² الشرقاوي(1992)، ص201

⁴³ الخولي(2002)، ص102

⁴⁴ الشرقاوي(1992)، ص200

8. أسلوب الانطلاق – التقييد:

يتناول هذا الأسلوب الفروق بين الأفراد في الميل إلى تصنيف المثيرات والمواقف التي يتعرضون لها، فبعض الأفراد يصنفون المثيرات والمواقف بطريقة أكثر شمولية، وأكثر قدرة على التعامل مع المثيرات المتعددة، أما الآخرون فيميلون إلى تصنيف هذه المثيرات على نحو يتميز بالضيق وقصر النظر، ولا يتحملون المواقف غير الواضحة التي تتميز بتعدد المثيرات.⁴⁵

9. الضبط المرن – الضبط المقيد:

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في مدى تأثرهم بمشتتات الانتباه والتداخلات والتناقضات المعرفية في المواقف التي يتعرضون لها، فلدى بعضهم القدرة على الانتباه إلى الخصائص المرتبطة بالشكل والموقف مباشرة في الاستجابة، ومنهم من لا يستطيع إدراك هذه التشابهات بدرجة كبيرة فتتأثر استجاباتهم بالتداخل والتناقض بين المثيرات.

10. أسلوب التصلب – المرونة:

يمتاز الأفراد المتصلبون بالجمود في أفكارهم ومعتقداتهم، والتعامل مع مواقف الحياة المختلفة، والنظر إلى المجالات الجدلية على أنها أبيض وأسود، وطرح آراء متناقضة في أسسها المنطقية وعدم احتمال الأمور الغامضة، أما المرنون فعلى العكس من ذلك.

11. التركيب التكاملي (المجرد – العياني)

12. التصنيف التحليلي – العلاقي

13. التفكير التقاربي – التباعدي

14. أسلوب (الاندفاع – التأمل)

15. أسلوب (المخاطرة – الحذر)⁴⁶

ثامناً: الأساليب المعرفية التي تناولتها الدراسة:

أ: أسلوب (المخاطرة – الحذر): Risk-taking vs. Cautiousness

يشير هذا الأسلوب إلى مدى مخاطرة الفرد أو حذره في اتخاذ القرارات وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة، ويرتبط هذا الأسلوب بالثقة بالنفس، ويتميز الأفراد المخاطرون بأنهم مغامرون، يقبلون على المواقف

⁴⁵ رمضان (2004)، ص 44

⁴⁶ عبد المجيد (2011)، ص 60

الجديدة ذات النتائج المتميزة غير المتوقعة، أما الأفراد الحذرون فلا يقبلون بسهولة التعرض لمواقف تحتاج للمغامرة حتى لو كانت نتائجها مؤكدة.⁴⁷

ويشير إلى الفروق بين الأفراد في مدى إقبالهم على المخاطرة، فالأفراد المجازفون يميلون إلى اقتناص الفرص لتحقيق أهدافهم أولئك الأفراد الحذرين الذين يميلون إلى الحصول على ضمانات مؤكدة قبل الدخول في أي مجازفة أو مغامرة.

ويتضح من ذلك أن الأفراد الذين يقعون في أحد طرفي هذا البعد يُسمّون بالمخاطرين ويمتازون بروح المغامرة، والدخول بمجالات ومواضيع ذات فائدة كبيرة لو كانت نسبة النجاح ضعيفة، ولا يدخلون في المجالات اليسيرة لو كانت نسبة النجاح مؤكدة، أما الطرف الثاني ففيه الأفراد الذين يُسمّون الحذرين الذين لا يقبلون الدخول في أي موضوع أو مجال مهما كانت فائدته إلا إذا كانت نسبة النجاح مؤكدة، فهم لا يعتمدون على المجازفات والتوقعات.⁴⁸

ويشير إلى الفروق بين الأفراد في مدى المخاطرة أو الحذر في اتخاذ القرارات، وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة، فالأفراد الذين يميلون إلى المخاطرة ويقبلون مواجهة المواقف ذات النتائج غير المتوقعة أفراد مخاطرون، أما الأفراد الذين لا يقبلون التعرض لمواقف تحتاج للمغامرة بغض النظر عن نتائجها فهم أفراد حذرون.⁴⁹

وتتبنى الدراسة تعريف عبد المجيد لأسلوب المخاطرة - الحذر حيث يشير إلى الفروق بين الأفراد في مدى إقبالهم على المخاطرة، فالأفراد المجازفون يميلون إلى اقتناص الفرص لتحقيق أهدافهم مقابل أولئك الأفراد الحذرين الذين يميلون إلى الحصول على ضمانات مؤكدة قبل الدخول في أي مجازفة أو مغامرة.

ويشير أيضا إلى طريقة الفرد في عمل خيارات ذات خطورة من بين عدة أبدال مشكوك فيها، فقد أشارت معظم تحليلات الاتجاه نحو المخاطرة إلى اتخاذ المخاطرة يتحدد بثلاثة مظاهر هي:

- الأبدال المتاحة.
- الشكوك التي تصاحب نتائج المخاطرة.
- النتائج المتوقعة المرتبطة بهذه الأبدال وتكون متوازية مع جاذبيتها.

ويعتمد تفضيل أسلوب (المخاطرة - الحذر) نسبياً على طبيعة الموقف، والفروق القائمة بين الأفراد في إقبالهم على المخاطرة أو المغامرة، فالأفراد المجازفون يميلون إلى اقتناص الفرص لتحقيق الهدف الذي يسعون إليه، بينما الأفراد الحذرون يميلون إلى الحصول على ضمانات مؤكدة قبل الدخول في أي مخاطرة أو مغامرة.⁵⁰

⁴⁷ الشرقاوي (2003)، ص 244

⁴⁸ عبد المجيد (2011)، ص 61

⁴⁹ الزعبي (2000)، ص 7

⁵⁰ عبد المجيد (2011)، ص 61

ويقترح تايلور ودونيت Teylor and Dannette (1974) عدة عوامل يتوقف عليها اتخاذ الفرد سلوك المخاطرة وهي:

1. كمية المعلومات المتاحة في موقف المخاطرة.
 2. معدل المعلومات اللازمة لاتخاذ قرار المخاطرة.
 3. مقدار الثقة المصاحبة لصحة قرار المخاطرة.
 4. الزمن اللازم للوصول إلى قرار المخاطرة.
 5. الدقة في تناول قرار المخاطرة واختياره.
 6. المرونة لدى الفرد في اتخاذ القرار بالمخاطرة.
- ولهذه العوامل تأثير مهم في الفرد عند اتخاذ القرار بالمخاطرة، ويُضاف إلى ذلك شرطان لهما أهمية كبيرة في اختيار المستوى المناسب للمخاطرة:
- **أولهما:** عندما يكون الموقف غير روتيني ويستدعي أكثر من مستوى تطبيقي للإجراءات العملية، ويكون على درجة عالية من الغموض، وأهمية المعلومات الخاصة بهذا الموقف.

- **ثانيهما:** عند وقوع أحداث غير متوقعة ومهمة لدى الفرد يلزم الدخول في موقف المخاطرة.⁵¹

خصائص الأفراد ذوي المخاطرة - الحذر:

- إن المجازفين أكثر قدرة على اتخاذ القرارات من الأفراد الحذرين، ويمتازون بأنهم أكثر قدرة من الأفراد الحذرين على الاستقلالية والمرونة وأقل قلقاً.
- يمتاز المجازفون بالقدرة على اقتناص الفرص لتحقيق أهدافهم، لذلك يتفوقون على الحذرين بأداء أعلى يتسم بالمخاطرة.
- تعتمد قرارات المجازفين على التخمين، بينما تعتمد قرارات الحذرين على الحصول على ضمانات أكيدة قبل إقدامهم على أي قرار.
- الأفراد المجازفون أكثر ثقة بأنفسهم وأكثر دافعية نحو أداء المهمات، وهم أكثر توافقاً من الحذرين.
- إن الميل نحو المخاطرة يتحدد بقيمة الأهداف وجاذبيتها، فالأهداف الكبيرة تعطي دافعاً قوياً للمجازفة والحصول عليها، وتكون العلاقة بين شعور الفرد بالخوف والمخاطرة علاقة عكسية.

⁵¹ الخولي(2002)، ص143

- المجازفون أكثر قدرة على القيادة الجيدة والرؤية البعيدة للأمور، ويتفوقون على الحذرين بالتلقائية والشجاعة والإقدام.

- المجازفون يتصفون بالإدراك المرتفع للذات، بينما يتصف الأفراد الحذرون بالإدراك المنخفض للذات.

- المجازفون يتميزون بالذكاء وتقدير القيم الجمالية، وأكثر إبداعاً، ولديهم القدرة على تحمل المسؤولية وتخطي الحواجز والضغط عن الحذرين.⁵²

و أوضح سلوفيك (Slovic، 1962) أن الأفراد مرتفعي المخاطرة يفضلون وظائف يكونون فيها فرادى في أغلب الأحيان، ويفضلون الأنشطة الفردية، ويتخذون قرارات كثيرة وحدهم، ويقدر الممارسات الفردية، وتكون قراراتهم إما ناجحة جداً ، أو فاشلة جداً ، ولديهم القدرة على حل المشكلات التي ترتبط بالإبداع والتفضيل المهني.⁵³

ويرى براون (Brown، 1978) أن الأفراد الذين ترتفع لديهم نسبة الخوف يفضلون المخاطر المتطرفة، بينما يفضل الأفراد منخفضو الخوف المخاطر المعتدلة، وبذلك فإن الطلاب الذين كانت قراراتهم أكثر مخاطرة يكونون أكثر نفوذاً وتأثيراً في الآخرين، والمخاطرة المعتدلة لدى الطلاب تكون منبئاً قوياً للنجاح.

في ضوء ما سبق تكون المخاطرة في رغبة الفرد في تخطي الأشياء العادية والمألوفة، والدخول إلى المجهول والتحدي، والترحيب بالمغامرة في سبيل الحصول على قيمة متوقعة أو إشباع دافع معين.

قياس أسلوب (المخاطرة - الحذر):

أسلوب المخاطرة والحذر استعداداً أو ميل عام في الشخصية، وقد أعدت وسائل كثيرة لتقدير هذا السلوك، وقد تمكن سلوفيك Slovic من تصنيف المقاييس التي تقيس المخاطرة في ثلاث فئات هي:

أ. مقاييس اتجاه الاستجابة.

ب. مقاييس الاستبانة.

ت. مقاييس الاحتمالات وتفضيل التباين.⁵⁴

⁵² رهيف(2009)، ص40

⁵³ الخولي(2002)، ص147

⁵⁴ الخولي(2002)، ص149

ب: أسلوب (الاندفاع - التروي): impulsivity vs. reflection

يرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة، فتكون استجابة المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول الأبدال الموجودة لحل الموقف، أما الأفراد المتروون فيميلون إلى فحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول الأبدال بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات.⁵⁵

ويتعلق بسرعة الاستجابة نحو المواقف المختلفة. إذ يميل أصحاب الأسلوب المتسرع إلى الاندفاع والاستجابة المتسعة للمثيرات التي تجعلهم عرضة لارتكاب الأخطاء، بينما يميل أصحاب الأسلوب المتروي إلى التفكير العميق ما يقلل احتمالية الاستجابات الخاطئة، ويتميز أصحاب البعد المتروي بمهارات عالية في مجال التفكير الناقد والتأملي.⁵⁶

تعريف الأسلوب (الاندفاعي / التروي):

الأسلوب الاندفاعي: أسلوب معرفي للأفراد ذوي الأزمنة السريعة في الاستجابة والدرجات العالية في الأخطاء.

أسلوب التروي: أسلوب معرفي للأفراد الذين يستغرقون وقتاً أطول في التأمل، وفحص الفرضيات وقيمون حلولهم واستجاباتهم قبل إعلانها.⁵⁷

ويعرف كاجان (Kagan، 1989) التروي والاندفاع بأنه ميل بعض الأفراد إلى التأمل والتخطيط قبل صدور الاستجابة، وذلك مقابل الاستجابة السريعة المباشرة من الأشخاص الآخرين التي تكون في الأغلب غير صحيحة.⁵⁸

ويعرف أسلوب التروي بالميل إلى التأمل في الأبدال المطروحة لحل المشكلات، وفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول الأبدال بعناية، والتحقق منها قبل إصدار الاستجابة فهي استجابة ممتدة مع ارتكاب أخطاء قليلة.

ويعرف أسلوب الاندفاع بأنه الميل إلى الاستجابة السريعة مع ارتكاب أخطاء كثيرة، وذلك لعدم الدقة في تناول الأبدال المطروحة لحل المشكلة وفحص المعطيات الموجودة في الموقف.⁵⁹

ويشير ميسر (Messer، 1976) إلى أن الفرد الاندفاعي يستغرق وقتاً أقل في حل المشكلة، ويقع في أخطاء أكثر، بينما يستغرق الفرد المتروي وقتاً أكثر وتكون استجاباته في الأغلب صحيحة.

⁵⁵ الشرقاوي (2003)، ص 244

⁵⁶ العتوم (2004)، ص 298

⁵⁷ عليان (1998)، ص 21

⁵⁸ الزيات (2001)، ص 279

⁵⁹ الديب ولطفي (1995)، ص 47

ويرى ديفس (Davis، 1983) أن الاندفاع ردود فعل متسعة، تؤدي إلى وقوع الفرد في الكثير من الأخطاء، بينما تأخذ استجابة الفرد في التروي وقتاً أكثر، فتؤدي إلى الوقوع في أخطاء قليلة.⁶⁰

ويعرف الفرماوي أسلوب الاندفاع -التروي بأنه طريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات سواء في استقبالها أم في الإدلاء بها، والتعامل معها في المواقف الإدراكية بصفة عامة، ويتم قياسه على أساس بعدي الكمون (زمن الاستجابة)، والدقة (عدد الأخطاء)، ومن خلالهما يتم تصنيف الأفراد إلى متروين ومندفعين.⁶¹

ويشير أسلوب التروي - الاندفاع إلى الفروق الفردية في الأسلوب والإيقاع في اتخاذ القرار، ويتميز هذا الأسلوب بأنه على متصل من أسلوب التروي وينتهي بالأسلوب الاندفاعي، ويفرق بين الأفراد في سرعة الاستجابة للمواقف المختلفة التي يتعرضون لها، ويفرق بين الأفراد في مدى كفاءة الأبدال التي يقدمونها لحل المشكلات أو المواقف التي تصادفهم، ففي بداية التوزيع المتصل الأفراد المتروون الذين يميلون إلى معالجة الأبدال وتقديم الفروض والتحقق من الاستجابة قبل اتخاذ القرار، وفي نهاية التوزيع الأفراد المندفعون الذين يميلون إلى إصدار أو تقديم أول استجابة تطراً على أذهانهم، وفي الأغلب ما تكون غير صحيحة.⁶²

ويرى ميسيك (Messick، 1984) أن أسلوب التروي - الاندفاع المعرفي يرتبط بالمزاج أو العواطف Temperament فالفرد المنافع يميل إلى إعطاء أول فكرة أو انطباع يصادفه، ويرتكب كثيراً من الأخطاء عند اتخاذ القرارات، بينما الفرد المتروي يضع في حسابه كل الأبدال المتاحة، ويوازن أو يفاضل بينها في ضوء متطلبات الموقف، ثم يقرر الفكرة المناسبة لحل الموقف، وتكون استجاباته دقيقة وأخطاؤه قليلة.⁶³

ويرى (الزغول، 2008) أن هذا الأسلوب يعكس الفروق بين الأفراد في السرعة والدقة والتروي لدى معالجتهم موقفاً معيناً، فالمتروون يمتازون بالتأني في الأداء ويتخذون قرارات مناسبة، أما الاندفاعيون فعادة يتسرعون في الأداء، ويقعون في أخطاء كثيرة وقرارات متعجلة.⁶⁴

وترى (رضوان، 2005) أن هذا الأسلوب يدل على ميل الأفراد إلى التركيز على المعرفة عند حل المشكلات بدلاً من الميل إلى الاستجابة المتسعة، ويميل المندفعون إلى الاستجابة بسرعة، فيقعون في الأخطاء أكثر، بينما يتوجه المتروون أو المتأملون إلى قضاء وقت أطول عند الاستجابة ويقعون في أخطاء أقل.⁶⁵

وترى (الدحودح، 2010) أن أسلوب التروي - الاندفاع أسلوب إدراكي يوضح طريقة الفرد في تناول المعلومات وتجهيزها، إذ يتميز المتروي بالتأني في إصدار الاستجابة من خلال استخدامه إستراتيجيات بحث فعالة

⁶⁰ محافظة والزعبي (2003)، ص 62

⁶¹ الفرماوي (2009)، ص 88

⁶² الخولي (2002)، ص 112

⁶³ إسماعيل (1993)، ص 53

⁶⁴ الزغول (2008)، ص 152

⁶⁵ رضوان (2005)، ص 9

تؤدي إلى أداء جيد، أما المندفع فيميل إلى سرعة الاستجابة من خلال استخدامه إستراتيجيات بحث أقل فعالية تؤدي إلى ضعف الأداء.⁶⁶

ويرى (عليان، 1998) أن الشخص المتروي يتصف باهتمامه بجودة الأداء أكثر من اهتمامه بسرعة الأداء في حين يوجه الشخص الاندفاعي اهتمامه إلى السرعة في الأداء دون الدقة فيه.⁶⁷

ومما سبق نجد أن كل الآراء والتعريفات السابقة اتفقت على أن المتروين يتصفون بالتأني قبل صدور استجاباتهم، والمفاضلة بين الأبدال المطروحة، ويرتكبون أخطاء قليلة، أما المندفعون فيتصرفون بالتسرع في الاستجابة، وقراراتهم متعجلة، ويرتكبون أخطاء كثيرة.

وبناء على ذلك يمكن تصنيف مجموعة أفراد إلى أربعة أنماط تبعاً لدرجاتهم على كل من بعد الكمون (الزمن) وبعد الدقة (عدد الأخطاء) وهذه الأنماط هي:

أ. أفراد يستغرقون وقتاً أقل من المتوسط في الاستجابة الأولى قياساً لأفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أكثر من المتوسط للأفراد أنفسهم، ويصنف هؤلاء الأفراد مندفعين لأنهم يتصرفون بالتسرع مع عدم الدقة في الاستجابة.

ب. أفراد يستغرقون وقتاً أكبر من المتوسط في الاستجابة الأولى قياساً لأفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أقل من المتوسط للأفراد أنفسهم، ويصنف هؤلاء الأفراد متروين لأنهم يتصرفون بالتروي مع الدقة في الاستجابة.

ت. أفراد يستغرقون وقتاً أقل من المتوسط في الاستجابة الأولى قياساً لأفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أقل من المتوسط للأفراد أنفسهم، ويصنف هؤلاء الأفراد سريع الاستجابة مع الدقة.

ث. أفراد يستغرقون وقتاً أكبر من المتوسط في الاستجابة الأولى قياساً لأفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أكثر من المتوسط للأفراد أنفسهم، ويصنف هؤلاء الأفراد بطيئ الاستجابة مع عدم الدقة.⁶⁸

قياس أسلوب التروي - الاندفاع:

تمثل الفروق الفردية بين المندفعين والمتروين الخصائص الثابتة لدى الفرد في معالجة المعلومات، ولتقويم هذا الأسلوب استخدم اختبار مضاهاة أو تزاوج الأشكال المألوفة الذي ابتكره كاجان ويرمز له بالرمز (Mfft)، وهو مطابقة نموذج مع عديد من الأبدال لإيجاد استجابة عدم التأكد، ويحتوي على مقياسين: الأول يقيس السرعة التي تمثل كمون الاستجابة، أما الثاني فيعبر عن الدقة ويمثل (عدد الأخطاء التي يقع فيها).⁶⁹

⁶⁶ الدحدوح (2010)، ص 53

⁶⁷ عليان (1998)، ص 52

⁶⁸ الفرماوي (2009)، ص 49

⁶⁹ الخولي (2002)، ص 131

وقد أشار الشرقاوي (2003) إلى أن بعض الباحثين أعدوا اختبارات مواقف لفظية لقياس أسلوب التروي -الاندفاع المعرفي، ويتكون الاختبار من مجموعة من مواقف الحياة، وعلى المفحوص أن يجيب عن كل موقف من المواقف باختيار استجابة واحدة من عدة أبدال أحدها يدل على التروي المعرفي والآخر يدل على الاندفاع المعرفي، والأبدال الباقية تدل على ما بين التروي والاندفاع المعرفي.⁷⁰

خصائص الأفراد ذوي أسلوب الاندفاع -التروي:

تتمثل خصائص الأفراد الذين يتصفون بالاندفاع والتروي فيما يلي:

1. إنَّ الأفراد المندفعين ليس لديهم ميزات أكاديمية، لأنهم يستجيبون بسرعة، ويرتكبون عدداً كبيراً من الأخطاء، أما المتروّون فتتميز استجاباتهم بالتأني ويرتكبون عدداً قليلاً من الأخطاء.
2. إنَّ الأفراد المندفعين يستجيبون باندفاع إلى الأبدال المطروحة، ولا يملكون الإستراتيجيات التي تمكنهم من الاستجابة الصحيحة والجيدة في مهام السرعة، فهم يصدرن قرارات سريعة مع نسبة أخطاء كبيرة، أما المتروّون فيتروون في اختيار الحل الصحيح من الأبدال المطروحة، ويملكون الإستراتيجيات التي تمكنهم من الأداء الجيد، ويتميزون بالتركيز والدقة في اختيار الاستجابات الصحيحة والجيدة في مهمة السرعة.
3. يتميز المتروّون بالمرونة عند أداء المهام التي تتميز بالدقة، والفحص والتأمل إذا كانت المهمة صعبة وينتبهون إلى التفاصيل حتى تكون الاستجابة دقيقة، أما المندفعون فيتميزون بعدم المرونة، وتكون استجاباتهم الأولى أسرع كلما زادت صعوبة المهمة، ويكونون أكثر حساسية وقابلية للتنبه والتحفز عند أداء مهمتي السرعة والدقة.
4. يتميز المتروّون بعدم تشتت الانتباه وانخفاض شroud الذهن، ويكونون أكثر نشاطاً، ويأخذون وقتاً أكثر في اتخاذ القرار في حل المشكلات، أما المندفعون فيتميزون بقلّة الانتباه، وهم أقل نشاطاً، ويتميزون بالحرص والاستقلالية، ولا يستغرقون وقتاً طويلاً في اتخاذ القرار.
5. يتصف المتروّون بأنهم أكثر ذكاء وكفاءة، ولديهم الكثير من العطاء، أما المندفعون فيتصفون بضعف الثقة بالنفس، وعجزهم عن حجز استجاباتهم بسبب شدة القلق.⁷¹
6. يتميز الأفراد المندفعون بأدائهم أعمالاً مختلفة أسرع من الأفراد المتروّين، ولكنهم يخطئون أكثر من المتروّين، كذلك الأفراد المتروّون يميلون إلى الحصول على معلومات أكثر عن طبيعة المشكلة عند مواجهتها من الأفراد المندفعين، بالإضافة إلى أن المتروّين يكثرن من التساؤلات عن طبيعة المشكلة، وينظمون أفكارهم بصورة أفضل من المندفعين الذين يلجؤون في الأغلب إلى اتباع أسلوب المحاولة والخطأ في تعاملهم مع المشكلات.⁷²

⁷⁰ العمري(2007)، ص46

⁷¹ الخولي(2002)، ص130

⁷² الشرقاوي(1995)، ص84

العوامل المؤثرة في أسلوب التروي -الاندفاع المعرفي:

1. عوامل اجتماعية واقتصادية:

أشار رمضان إلى أنه يمكن عد المستوى الاجتماعي والاقتصادي من العوامل التي تؤثر في أسلوب التروي -الاندفاع، كما أشارت دراسة هيدر (Heider، 1971)، ودراسة ميمباير وميللر (Maymbier and Miller)، إلى أن الأطفال منخفضي المستوى الاجتماعي -الاقتصادي يميلون أكثر إلى الاندفاع، أما الأطفال مرتفعو المستوى الاجتماعي -الاقتصادي فيميلون أكثر إلى التروي.

2. عوامل وجدانية:

يذكر كاجان Kagan، 1970 أن الميل إلى إنتاج استجابات سريعة هو الاتجاه الأقوى لدى الذين لديهم بعض الشك في قدراتهم، بالإضافة إلى ذلك كانوا قلقين من انحرافهم عن النموذج في اختبار (Mfft)، فالطفل المنذفع يشك في قدرته، ويرغب في إنكار ذلك، أما الطفل المتروي فلديه خوف كبير من الفشل ولا يميل إلى إخفاء ذلك.

3. عوامل وراثية:

توصل ميسن وزملاؤه (Massen, etal) إلى أن الخوف من المحتمل يكون أساس التريث، ولكن هناك أسباب تجعل بعض الأطفال يولدون ولديهم الاستعداد الوراثي الذي يجعلهم أكثر ميلاً نحو التريث والاندفاع.⁷³

4. عوامل ثقافية:

تقول (فريز 1986 Freer) إن ثقافتنا بصفة عامة تكافئ بين سرعة التفكير والذكاء، فالشخص الذي يسعى إلى إثبات كفاءته العقلية يكون مائلاً بالفطرة إلى إنتاج إجابات سريعة.

5. عوامل النوع:

وجد كاجان (Kagan 1965) فروقاً صغيرة بين الجنسين ولكنها ثابتة لصالح البنات، وأخطاء أقل من البنين، أما أدمز (Adems، 1972) لم يجد فروقاً بين البنات والبنين في أعمار (6-8) من طبقة متوسطة اجتماعياً.⁷⁴

الثبات النسبي لأسلوب التروي -الاندفاع المعرفي:

يشير كل من كاجان وكوجاك Kajan and Kojak 1970 إلى أن أسلوب التروي -الاندفاع المعرفي يبدأ النمو خلال سنوات ما قبل المدرسة، وربما يصبح عادة راسخة، أي يتصف بالثبات النسبي عبر الزمن، وقد يتغير فيصبح الفرد تدريجياً أكثر تروياً فيزداد زمن كمون استجابته، وتتناقص أخطاؤه في اختبار (Mfft).

⁷³ صغدي (2000)، ص29

⁷⁴ فريز (1986)، ص38

وقد قام كاجان بدراسة اختبار الثبات بعد التروي- الاندفاع، فطبق في الدراسة الأولى اختبار (Mfft) فردياً على (104) أطفال من البنين والبنات في الصفين الثالث و الرابع، وبعد عام من التطبيق الأول طبق نسخة مختلفة اختلافاً بسيطاً عن اختبار (Mfft)، ووجد أن الارتباطات في التطبيق الأول و الثاني كانت مرتفعة لدى البنين والبنات في كل الصفوف، أما الدراسة الثانية لحساب ثبات أسلوب التروي- الاندفاع فشملت (102) مئة وطفلين أعطوا للاختبار نفسه، فوجد أن الارتباطات بين الاستجابة في التطبيق الأول والثاني كانت (0.48) لدى البنين و (0.52) لدى البنات.

وقد وجد كل من سالكيند ونيلسون (Salkind & Nelson، 1980) أن عدد الأخطاء بدأ يتناقص بعد سن العاشرة، بينما زمن كمون الاستجابة ازداد عند السن نفسه، وفسرت النتيجة أن الطفل في العاشرة من العمر يكون قد اختار إستراتيجيته المفضلة في الاستجابة للمواقف الإدراكية أسلوباً لحل المشكلة.⁷⁵

تعديل أسلوب التروي -الاندفاع:

لقد بذلت محاولات عديدة لتعديل معدل الإيقاع المعرفي conceptual temp عند الأفراد وذلك لزيادة وتحسين الإيقاع المعرفي لأسلوب التروي -الاندفاع، ويذكر الفرماوي أن معظم الدراسات السابقة ركزت على تعديل أسلوب التروي -الاندفاع، وذلك لأن الأسلوب محدّد إجرائياً على نحو أكثر تميزاً للفصل بين بعده، وقد أشار كوجان وزملاؤه (Kogan& Etal) إلى وجود أربعة دوافع أساسية يمكنها التدخل في تعديل السلوك الاندفاعي:

- الرغبة في الحصول على تعزيز خارجي.
- الرغبة في تجنب الخبرات غير السارة.
- الرغبة في أن يكون الفرد صحيحاً أو ماهراً في أداء مهمته.
- الرغبة في الوصول إلى أعلى درجة مع التماثل مع النموذج.

وأشارت الدراسات إلى عدة طرائق لتعديل الإيقاع المعرفي التروي -الاندفاع وهي:

1. التركيز على تأجيل الاستجابة:

قام سكويبل (Sckweble) بسؤال الأطفال وطلب إليهم وصف صورة أمامهم، وتكوين جمل من ثلاث كلمات في صورتين الأولى: تأجيل حر، والثانية: تأجيل جبري، ووجد عدم وجود فروق لدى أطفال الطبقة المتوسطة في الأداء في حالتي التأجيل الحر أو التأجيل الجبري.

2. التدعيم الزيادة وقت الاستجابة أو إنقاص الأخطاء:

يتم التركيز على مكافأة السلوك المرغوب فيه لدى الأطفال، وأشار شير (Scher) إلى أن التعزيز يؤدي إلى زيادة كمون الاستجابة ولا يؤثر في عدد الأخطاء، أما بردور (Burdure) فقسم العينة إلى مجموعتين إحداها

نالت تعزيزاً ذاتياً، والأخرى تعزيزاً خارجياً أثناء تعلمهم، وقد وجد زيادة في زمن كمون الاستجابة، وتناقص عدد الأخطاء لدى عينة التعزيز الذاتي عنها عن التعزيز الخارجي.

3. التقليد:

أجرت فريز (1986) Freer دراسة تجريبية وحاولت إدخال نموذج للأطفال، وهو يقلد السلوك المتروى أو السلوك المنفذ أو نماذج تذكر تعليقات شبيهة لإستراتيجيتها المعرفية المتروية، ومعظم الدراسات لم تجد تغييراً في زمن كمون الاستجابة في اختبار (Mfft) .

4. تعليم إستراتيجيات إمعان النظر:

نفذت دراسات عديدة عن استخدام إمعان النظر في تعديل السلوك كدراسة لأبورت Albort إيجلاند Eglard وديجس Degas ، وأجمعت على أن هناك زيادة في كمون الاستجابة لاختبار (Mfft) وعلى تناقص الأخطاء بعد التدريب، وطريقة تعديل السلوك عن طريق إستراتيجية معينة يتعلمها المفحوص، وكانت أكثر فاعلية في زيادة كمون الاستجابة وانخفاض عدد الأخطاء في الاختبار (Mfft) لكل من التأجيل الجبري للاستجابة أو زيادة الدافعية على التأني والتروي عن طريق الحوافز المادية.⁷⁶

تاسعاً: العلاقة بين الاتزان الانفعالي والأساليب المعرفية:

يؤكد علماء النفس أن الانفعالات ليست مجرد حالات فيزيولوجية تتأثر إلى حد كبير بالثقافة والتعلم وأن مظاهر الحالة الانفعالية تتحدد بثلاث مراحل هي:

- وجود موقف معين يفسره الفرد بشكل خاص تبعاً لخبراته.
 - استجابة داخلية لهذا الموقف، وتتضمن هذه الاستجابة تغيرات فيسيولوجية داخلية وعمليات عقلية.
 - تعبيرات جسمانية خارجية مكتسبة من الثقافة للتعبير عن هذا الانفعال.⁷⁷
- ومن هنا تجدر الإشارة إلى الأهمية في تفسير المواقف والتي تحدد لاحقاً استجابة الفرد للمواقف المحيطة به، وهذا يعتمد على الفروق الفردية بين الأشخاص، حيث يوجد أساليب متعددة تعتبر هي المسؤولة عن الفروق الفردية في كثير من العمليات النفسية والمتغيرات المعرفية والإدراكية والوجدانية والشخصية، تسمى هذه الأساليب بالأساليب المعرفية.

وقد حظيت هذه الأساليب باهتمام كثير من الدراسات والبحوث على افتراض مؤداه أن الأساليب المعرفية يمكن أن تفسر الفروق الفردية في العمليات المعرفية، وعلى ضوء ذلك أجريت دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين الأساليب المعرفية وبين أبعاد المجال المعرفي، وتبين أن هناك دلالات مضطربة تشير إلى أن الأساليب المعرفية تعكس التفاعل بين أبعاد المجال المعرفي وأبعاد المجال الوجداني ، مما دفع بعض الباحثين إلى تحديد هذا المفهوم في ضوء تأثيره

⁷⁶ فريز (1986)، ص 61

⁷⁷ منصور وآخرون (2003)، ص 146

بعوامل الدافعية الشخصية ، وعلى ذلك فتمثل الأساليب المعرفية نقطة التقاء توظيف المجال المعرفي والمجال الوجداني في نمو الشخصية.⁷⁸

خلاصة الفصل:

شهد علم النفس المعاصر منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين اهتماماً متزايداً بالأساليب المعرفية، ليركز على محاولة فهم سلوك الإنسان من خلال تحليل وتحديد العمليات المعرفية والأساليب المعرفية المختلفة لتحقيق التوافق مع الواقع والسيطرة عليه. لأن الأساليب المعرفية من الأبعاد المستعرضة في الشخصية التي تؤثر في جميع جوانب الشخصية باعتبار الشخصية كلاً متكاملًا لا يتجزأ ولا شك أنها تعطي صورة عن الفروق الفردية بين الأشخاص فضلاً عن ثباتها النسبي باعتبارها لا تتغير أو تتعدل بسهولة، وهذه ميزة تفيد في عمليات التنبؤ بالسلوك والتوجيه النفسي والتربوي. ويعد الاتزان الانفعالي من السمات الرئيسية التي تؤدي دوراً بارزاً في بناء الشخصية، وهناك العديد من النظريات والدراسات التي اهتمت بهذه السمة، وحاولت إثبات مضمونها في العديد من المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية، وتتجلى أهمية هذا البحث في كونه رائداً في الاهتمام بالجانب المعرفي والجانب الانفعالي لدى الفرد ليساهم بذلك في تحديد قدرة الفرد على السيطرة على البيئة وتحقيق التوافق والصحة النفسية الجيدة.

إن الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) و (الاندفاع-التروي) يعدان من الأساليب المهمة التي تؤثر في تفسير الفرد للمثيرات وكيفية التفكير فيها، وإن الكشف عن الأساليب المعرفية لدى طلاب التعليم الأساسي يساعد على تعديل سلوكهم ويجعلهم قادرين على مواجهة مواقف الحياة المختلفة.

وتؤكد الدراسات أن الأساليب المعرفية عامة وأسلوب (المجازفة-الحذر) و (الاندفاع-التروي) خاصة تؤدي دوراً مهماً في دراسة الشخصية وتفردا وتميزها. فهي قادرة على تفسير الكثير من جوانب الشخصية المعرفية والاجتماعية والانفعالية. وتعطيها القدرة على تنظيم بيئة الفرد وسلوكه بوصفها موجهاً لأسلوب الفرد في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، إذ تنتظر الأساليب المعرفية إلى الشخصية بطريقة شمولية وكلية ولا تعمل على تجزئة المكونات المعرفية عن المكونات الأخرى كالمكونات الانفعالية والاجتماعية في الشخصية.

وترى الباحثة أن الأساليب المعرفية تفسر أساليب النشاط التي تمارس في الموقف الذي يكون فيه الفرد أكثر مما تفسر في ضوء النشاط ونوعه، وفي ضوء هذا الاتجاه يساعد الأسلوب المعرفي على تعرف الفروق الفردية بين الأفراد، في المجال الإدراكي المعرفي وفي مجال دراسة الشخصية أيضاً، لذلك تصبح الأساليب المعرفية الإدراكية جزءاً لا يتجزأ من البناء المزاجي والانفعالي والدافعي وجزءاً من الشخصية عامة.

الفصل الثالث: دراسات سابقة

أولاً: الدراسات السابقة التي تناولت الاتزان الانفعالي

- الدراسات العربية

- الدراسات الأجنبية

ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت الأساليب المعرفية

- الدراسات العربية

- الدراسات الأجنبية

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات السابقة التي تناولت الاتزان الانفعالي

تم في هذا الفصل عرض الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) التي تناولت الاتزان الانفعالي، الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) التي تناولت الأساليب المعرفية أيضاً، وفيما يلي توضيح ذلك.

الدراسات العربية:

1) دراسة القطان (1986) في مصر: عنوانها "العلاقة بين الاتزان الانفعالي ومستوى التوكيدية لدى عينة من التلاميذ"

هدفت الدراسة إلى: الكشف عن العلاقة بين الاتزان الانفعالي ومستوى التوكيدية لدى عينة من التلاميذ.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (300) تلميذ تتراوح أعمارهم بين (11-13) عاماً.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الاتزان الانفعالي إعداد الباحثة، مقياس السلوك

التوكيدي إعداد شمس 1992.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن التلاميذ المتروين أكثر توكيدية من التلاميذ المترددين، وكذلك التلميذات المترويات أكثر توكيدية من التلميذات المترددات، كما أكدت الدراسة الاتزان الانفعالي القائم على التروي والمرونة وهما أساس لاغنى عنه للتوكيدية، والتوكيدية والاتزان الانفعالي وجهان لعملة واحدة.

2) دراسة العدل (١٩٩٥) في مصر: عنوانها "الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري"

هدفت الدراسة إلى: دراسة بعض المتغيرات التي ترتبط بالاتزان الانفعالي تزيد بزيادته وتنقص بنقصانه، وهل تتوقف هذه العلاقة على نوع الطالب، ومحاولة تكوين شخصي ذي بنية معرفية صحيحة يستطيع من خلالها فهم العالم الخارجي وإدراكه، والتدخل فيه وتعديله من خلال الابتكار، كما أنه محاولة لفهم الدور الذي تؤديه عوامل أخرى غير القدرات العقلية في الفروق الفردية.

وكانت عينة الدراسة " ٣٢٥ " طالباً وطالبة من الصف الثاني الثانوي بمدينة الإسماعيلية منهم " ١٣٨ " طالباً، " ١٨٧ " طالبة اختيروا بطريقة عشوائية، وقد راعى الباحث تكافؤ العينة من حيث المستوى الاقتصادي والاجتماعي ومستوى تعلم الأدب والمستوى التحصيلي السابق.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد الباحث، واختبار السرعة الإدراكية (إعداد أنور الشرقاوي وآخرون، ١٩٨٣) وكذلك استخدمت بطارية اختبارات القدرة على التفكير الابتكاري التي أعدها باللغة العربية عبد السلام عبد الغفار على أساس بطارية جيلفورد الأصلية، وكذلك استخدم اختبار الذكاء المصور إعداد زكي صالح (١٩٧٨).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها:

(1) وجود فروق بين درجات الطلاب والطالبات في اختبار الكلمات والأرقام والسرعة الإدراكية لصالح الطالبات ولكن لا فروق بين الطلاب والطالبات في اختبار الأشكال، وتوجد فروق بين المتزنين انفعالياً والمضطربين انفعالياً في اختبار الأرقام والسرعة الإدراكية لصالح المتزنين انفعالياً.

(2) لا توجد فروق بين المضطربين انفعالياً والمتزنين وغير المتزنين انفعالياً في اختبار الأشكال والكلمات.

(3) دراسة علام (2001) في مصر: عنوانها فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الاتزان الانفعالي لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس عين شمس.

هدفت الدراسة إلى: تقويم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الاتزان الانفعالي.

وكانت عينة الدراسة 120 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية بواقع 70 مجموعة تجريبية و50 مجموعة ضابطة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد الباحثة، كما صممت الباحثة برنامجاً تدريبياً لتنمية الاتزان الانفعالي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال موجب لأنشطة برامج الاتزان الانفعالي في نمو المهارات الوجدانية وزيادة القدرة على مواجهة الضغوط والتوافق والسلوك التوكيدي والمهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة التجريبية بعد التعرض لأنشطة البرنامج.

(4) دراسة السحيمي في مصر 2002: عنوانها مدى فاعلية برنامج لتخفيض مستوى سلوك العدوان وتحسين الاتزان الانفعالي لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي

هدف الدراسة: معرفة فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي مقترناً ببعض فنيات السيودراما في تخفيض سلوك العنف وتحسين الاتزان الانفعالي لدى المراهقين.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (24) مراهقاً يمثلون طلاب التعليم الثانوي الصناعي أعمارهم بين 13-17 سنة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس سلوك العدوان والاتزان الانفعالي من إعداد الباحث، وبرنامجاً تدريبياً من إعداد الباحث مرتكزاً على تقنيات السلوكي المعرفي لتخفيض سلوك العدوان وتحسين الاتزان الانفعالي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى فاعلية وجدوى البرامج الإرشادية في تخفيف مستوى سلوك العنف وتحسين الاتزان الانفعالي، كما أشارت النتائج إلى استمرار فاعلية أثر البرنامج بعد فترة المتابعة.

(5) دراسة ريان (٢٠٠٦) في فلسطين: عنوانها " الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة "

وهدف الدراسة إلى: الكشف عن العلاقة بين الاتزان الانفعالي وكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة.

وبلغت عينة الدراسة من (٥٣٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة من التخصصين العلمي والأدبي.

أدوات الدراسة: استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد (الباحث، ٢٠٠٦)، واختيار السرعة الإدراكية (إعداد أنور الشرقاوي وآخرون، 1983) واختبار القدرة على التفكير الابتكاري إعداد (سيد خير الله، وممدوح الكناني، 1987).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها:

١) لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والسرعة الإدراكية لدى أفراد العينة.
٢) لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى أفراد العينة.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دالة أقل من " ٠,٠٥ " بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الاتزان الانفعالي على اختبار السرعة الإدراكية لدى أفراد العينة.

٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دالة أقل من " ٠,٠٥ " بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الاتزان الانفعالي على اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لدى أفراد العينة.

٥) لا يوجد تأثير دال إحصائية للتفاعل بين الاتزان الانفعالي ونوع الطالب على اختبار السرعة الإدراكية لدى أفراد العينة.

6) دراسة القادري (2008) في سورية: عنوانها "التفكير الإبداعي وعلاقته ببعض المتغيرات (الاتزان الانفعالي، التروي، التسرع، التردد) لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعها الأدبي والعلمي. هدف الدراسة: إيجاد العلاقة بين التفكير الإبداعي وبعض المتغيرات (الاتزان الانفعالي، التروي، التسرع، التردد).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة من مدارس محافظة دمشق.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار تورانس Torrance للتفكير الإبداعي، ومقياس البنية المعرفية من إعداد الباحث، ومقياس الاتزان الانفعالي من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على اختبار التفكير الإبداعي ودرجاتهم على مقياس الاتزان الانفعالي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على اختبار التفكير الإبداعي ودرجاتهم على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس.

7) دراسة العامري (٢٠٠٧) في السعودية: عنوانها "الأعراض السيكوسوماتية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى عينة من المراهقين"

وهدفت الدراسة إلى: تعرف العلاقة بين الأعراض السيكوسوماتية والاتزان الانفعالي لدى المراهقين وتعرف الفروق في الأعراض السيكوسوماتية والاتزان الانفعالي بين المراهقين والمراهقات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 149 طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد العدل بالإضافة إلى مقياس نفسي يتناول بعض الأمراض النفسية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها:

(١) ثمة علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية واضحة بين عدم الاتزان الانفعالي والأعراض السيكوسوماتية الخاصة بالجهاز الهضمي، وكذلك الأعراض السيكوسوماتية الخاصة بالجهاز العصبي، كما توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية مع الأعراض السيكوسوماتية الخاصة بالأمراض المختلفة.

(٢) بالإضافة إلى وجود علاقة بين أبعاد الأعراض السيكوسوماتية فكلما زادت درجات الأعراض السيكوسوماتية لمرض ما صاحب ذلك زيادة في الأعراض السيكوسوماتية الأخرى.

8) دراسة وحيد (2007) في مصر: عنوانها مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلاب التعليم الأساسي في الريف والحضر.

أهداف الدراسة: استجلاء الصدع النظري لمفهوم الاتزان الانفعالي لدى طلاب التعليم الأساسي في الريف والحضر في الإسماعيلية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبة من المرحلة الإعدادية منهم (40) طالباً و(40) طالبة من الريف و(40) طالباً و(40) طالبة من الحضر أعمارهم بين 12 – 15 سنة.

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد سامية القطان 1986.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التروي بين مجموعة الإناث في الحضر ومجموعة الذكور في الريف وذلك لصالح مجموعة الإناث في الحضر.

وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المرونة بين مجموعة الإناث في الحضر ومجموعة الذكور في الريف وذلك لصالح مجموعة الإناث في الحضر.

وهذا يفسر أن الإناث في الحضر يتفوقن على الذكور في الريف في مستوى الاتزان الانفعالي التروي والمرونة.

9) دراسة أبو عراد في مكة المكرمة (2009): عنوانها فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى العنف وتحسين الاتزان الانفعالي لدى المراهقين

هدف الدراسة: الكشف عن فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في التصدي للممارسات العنيفة والتقليل من مستوى العنف وتحسين الاتزان الانفعالي لدى عينة من المراهقين بمكة المكرمة، والتحقق من استمرارية أثر البرنامج بعد انتهاء الجلسات الإرشادية أثناء فترة المتابعة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 24 مراهقاً من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة مكة المكرمة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس سلوك العنف والاتزان الانفعالي من إعداد الباحث، كما استخدمت الدراسة برنامجاً تدريبياً من إعداد الباحث مرتكزاً على تقنيات السلوكي المعرفي لتخفيض سلوك العنف وتحسين الاتزان الانفعالي.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إجمالاً إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى سلوك العنف والاتزان الانفعالي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصت بالاهتمام بتطبيق البرامج الإرشادية الانتقائية والتوسع في استخدامها في المرحلة الثانوية.

10) دراسة سمور (2012) في فلسطين: عنوانها المسيرة، المغيرة وعلاقتها بالتوكيدية والاتزان الانفعالي لدى طلبة الحادي عشر

أهداف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين المسيرة المغيرة والتوكيدية والاتزان الانفعالي لدى طلبة الصف الحادي عشر في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، التخصص، الترتيب الولادي، المستوى الدراسي، المنطقة التعليمية).

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة 432 طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية بغزة.

أدوات الدراسة: مقياس المسيرة ومقياس التوكيدية ومقياس الاتزان الانفعالي.

نتائج الدراسة: وجود مستوى متوسط من الاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة بوزن نسبي 72.52% ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسيرة المغيرة بين مرتفعي الاتزان الانفعالي ومنخفضي الاتزان لصالح الاتزان الانفعالي، لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين المسيرة - المغيرة ومتغيرات الدراسة (التوكيدية والاتزان الانفعالي).

11) دراسة غالب (2012) في سوريا-اليمن: عنوانها "نمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي دراسة ميدانية مقارنة على عينة من تلاميذ الصفين الرابع - السادس من التعليم

الأساسي في محافظتي (دمشق-سوريا) و(تعز-اليمن).

أهداف الدراسة: سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن مستوى نمو الأحكام الأخلاقية السائدة لدى أفراد عينة الدراسة.

- الكشف عن العلاقة بين نمو الأحكام الأخلاقية والالتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة.
- الكشف عن العلاقة بين النضج الاجتماعي والالتزان الانفعالي.
- معرفة الفروق الفردية بين نمو الأحكام الأخلاقية والالتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي تبعاً لمتغيرات (القطر، العمر، الجنس).
- عينة الدراسة:** اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية عنقودية طبقية متكافئة بنسبة 2% من المجتمع الأصلي، وتكونت من 2400 تلميذ وتلميذة بواقع 1200 تلميذ وتلميذة من مدينة دمشق سوريا، و1200 تلميذ وتلميذة من مدينة تعز في اليمن.
- أدوات الدراسة:** استخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار الحكم الأخلاقي كولبرج، مقياس الالتزان الانفعالي من إعداد الباحث، مقياس النضج الاجتماعي من إعداد الباحث.
- نتائج الدراسة:** كشفت الدراسة عن عدة نتائج كان أهمها:
 - سيادة المرحلة الأخلاقية الثانية لدى أفراد عينة الدراسة.
 - توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمو الأحكام الأخلاقية والالتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة.
 - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات نمو الأحكام الأخلاقية والالتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس.
 - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات النضج الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس.
 - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الالتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي ونمو الأحكام الأخلاقية تبعاً لمتغير القطر.

12) دراسة الحارثي (2013) في السعودية: عنوانها فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين

الالتزان الانفعالي وأثر ذلك في خفض حدة السلوك العدواني لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية

هدفت الدراسة إلى: تعرف فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي و أثر ذلك في خفض حدة السلوك العدواني لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، و تحديد حجم تأثير البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الانفعالي من أجل خفض مستوى حدة السلوك العدواني لدى طلاب المجموعة التجريبية المستخدم في الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً بالمرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة: لتحقيق هذا الهدف صمم برنامج إرشادي معرفي سلوكي مكون من (٨) جلسات إرشادية، وللتحقق من صدق محتوى البرنامج عرض على عدد من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي والصحة النفسية، قام الباحث بتطبيق مقياس الذكاء الانفعالي مقياس السلوك العدواني، وتصميم استمارة أعضاء هيئة التدريس المتعاونين، وإعداد البرنامج الإرشادي واستمارة تقويم الجلسات الإرشادية.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال للبرنامج الإرشادي في تحسين الاتزان الانفعالي وانخفاض مستوى حدة السلوك العدواني لدى عينة الدراسة وقد تبين وجود أثر للبرنامج الإرشادي.

13 دراسة عمار وبوعيشة (2013) في الجزائر عنوانها: الحوار الأسري وعلاقته بالاتزان الانفعالي

لدى المراهقين "دراسة ميدانية لعينة من المراهقين بأقسام الرابعة متوسط بولاية ورقلة.

أهداف الدراسة: إيجاد العلاقة بين الحوار الأسري وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين، ومعرفة الحوار الأسري والاتزان الأسري باختلاف الجنس، وعدد أفراد الأسرة (أقل من 5 أفراد، 5 أفراد وما فوق)

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 197 تلميذاً وتلميذة من السنة الرابعة بمدينة تقرت الجزائرية.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثان أداة لقياس الحوار الأسري، ومقياس الاتزان الانفعالي.

أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة ضعيفة بين الحوار الأسري والاتزان الانفعالي، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الحوار الأسري والاتزان الانفعالي لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائية بين الحوار الأسري والاتزان الانفعالي لصالح الأسر التي عدد أفرادها 5 وما فوق.

14 دراسة النابلسي (2015) في سورية: عنوانها " الاتزان الانفعالي وعلاقته بالبيئة الصفية المدركة

دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في محافظة دمشق.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة لدى أفراد العينة ودلالة الفرق بين متوسطات أداء الطلبة في مقياس الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة وفق متغيرات (الجنس، الاختصاص، التحصيل الدراسي).

عينة الدراسة: سحبت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية حيث بلغت نسبة سحب العينة من المجتمع الأصلي للدراسة 7%، وبلغ حجم العينة 719 طالباً وطالبة موزعين إلى (565) طالباً وطالبة من طلبة الفرع العلمي و (154) طالباً وطالبة من طلبة الفرع الأدبي.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد ريان 2006 وتتألف من (63) عبارة، كما قامت الباحثة بتصميم مقياس البيئة الصفية ويتألف من (40) بنداً.

نتائج الدراسة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة لدى أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث ولمتغير التحصيل الدراسي لصالح الأفراد ذوي التحصيل الدراسي الأعلى، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

15 دراسة حلاوة (2016) في سوريا: عنوانها " الاتزان الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات دراسة ميدانية

على عينة من طلبة التعليم الثانوي المهني في محافظة دمشق".

هدف الدراسة: تعرف طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات، ومعرفة طبيعة الفروق بين عينة الدراسة في مقاييس الاتزان الانفعالي وتقدير الذات تبعاً لعدة متغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، التحصيل الدراسي).

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (428) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي بفروعه الصناعي والتجاري والنسوي، أعمارهم بين 15-17 سنة.

أدوات الدراسة: مقياس الاتزان الانفعالي وتقدير الذات من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الطلاب أفراد عينة الدراسة في مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.
- هناك فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الطلاب أفراد عينة الدراسة في مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي لمصلحة الطلبة ذوي المستوى الدراسي الأعلى.

الدراسات الأجنبية:

(1) دراسة جيرى (Gerey، 1996)، أمريكا: عنوان الدراسة:

Emotional Balance and Its Relationship to the Concept of Self among Secondary School Students in the State Of Texas.

(الاتزان الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في ولاية تكساس).

هدف الدراسة: معرفة العلاقة بين الاتزان الانفعالي ومفهوم الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في ولاية تكساس الأمريكية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (270) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس مفهوم الذات لدى المراهقين، ومقياس التقلبات الوجدانية، ومقياس الاتزان الانفعالي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين مفهوم الذات والاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية (ذكوراً وإناثاً)، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الاتزان الانفعالي لصالح الذكور.

(2) دراسة فرينش وغريغوري (French & Gregary) 1999 ايطاليا عنوان الدراسة:

The relationship between emotional balance and social reinforcement and its impact on psychological frustration

(العلاقة بين الاتزان الانفعالي والتدعيم الاجتماعي وأثرها في الإحباط النفسي).

هدف الدراسة: بحث العلاقة بين الاتزان الانفعالي والتدعيم الاجتماعي وأثر هذه العلاقة في الإحباط النفسي لدى الطلاب في مرحلة المراهقة المبكرة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (901) من طلاب وطالبات المدارس الإيطالية أعمارهم بين (11-14) عاماً.

أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة على الأدوات التالية: قائمة المتغيرات الاجتماعية التي تشمل أبعاد (التدعيم الاجتماعي-تجنب القلق -المشاعر السلبية) وتأثيرها في التفاعل الاجتماعي من إعداد الباحث، والاتزان الانفعالي.

أهم نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين التدعيم الاجتماعي الذي يحصل عليه الطلبة والاتزان الانفعالي السوي، أي كلما زاد التدعيم الاجتماعي أدى ذلك إلى إيجابية الاتزان الانفعالي للفرد، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين التدعيم الاجتماعي السلبي وانخفاض الوظائف العقلية للطلاب، أي كلما كان التدعيم الاجتماعي سلبياً مشتملاً على (الخوف -القلق -تجنب إقامة علاقات اجتماعية)، أدى ذلك إلى تشتت الفرد وعدم قدرته على العمل والتحصيل.

(3) دراسة لوبو (Lupu,2009) رومانيا عنوان الدراسة:

Motric Balance a Reflection of Emotional Balance for the institutionalized Children.

الاتزان الحركي انعكاس للاتزان الانفعالي لدى الأطفال المدخلين إلى المراكز المختصة.

أهداف الدراسة: إثبات تأثير الاتزان الحركي الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالاتزان الانفعالي في الجسد والنضج الانفعالي الحركي للأطفال المؤسسين، والأسلوب الذي نستطيع من خلاله أن نؤثر إيجابياً في تطورهم خلال تطبيقهم البرامج التخيلية خاصة في نشاطاتهم الترفيهية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 250 طفلاً وطفلة أعمارهم بين 9-10 سنوات من الأطفال المقيمين في المؤسسات الإيوائية في رومانيا.

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة على عدة أدوات منها: بطاقات الملاحظة، وأسلوب الحوار، وطريقة التعلم التجريبي، واختبارات الإحصاء الرياضي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن ممارسة النشاطات الحركية طريقة حاسمة في التطور دليل على الصحة الجسدية والنفسية، كما أكدت إثبات وتعزيز التأثير الإيجابي للنضج الحركي في تطور الاتزان الانفعالي من خلال الثقة الذاتية والكفاءة العالية في تحمل مسؤولية المهام الموكلة إليهم بالإضافة إلى القدرة على التعامل مع ثقافتهم المختلفة.

(4) دراسة ريتشارد (Richard, 2015) في الهند عنوان الدراسة:

Study of emotional balance and academic achievement among students selected from secondary school in Coimbatore district.

(دراسة الاتزان الانفعالي والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب الذين اختيروا من المدرسة الثانوية في مقاطعة كوامباتور)

أهداف الدراسة: دراسة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والإنجاز الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية. ودراسة الاتزان الانفعالي لطلاب المدرسة الثانوية وفق نوع الجنس، والمحلية، ووسط التعليم، ونوع الإدارة وتأهيل الوالدين والموضوع المختار في معيار XI.

عينة الدراسة: اختير نحو 60 طالباً عشوائياً من المدرسة الحكومية والمدرسة الخاصة في منطقة كميبتور عينات لهذه الدراسة.

أداة الدراسة: تم استخدام أداة موحدة في الاتزان الانفعالي أعدته شركة م بيل وصممت هذه الأداة لتقييم الاتزان الانفعالي للطلاب وتألفت من 36 عبارة.

أهم نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: هناك فرق كبير بين طلاب المدارس الثانوية في الاتزان الانفعالي يتعلق بنوع الجنس لصالح الطالبات، ولا يوجد فرق كبير بين طلاب المرحلة الثانوية في الاتزان الانفعالي يرجع لنوع الإدارة، ولا يوجد فرق كبير بين الطلاب تبعاً لوسيلة التدريس، وهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين طلاب المرحلة الثانوية في الاتزان الانفعالي تبعاً للمكان، ولا يوجد فرق كبير على أساس مؤهلات الأهل، وهناك فرق كبير بين الطلاب على أساس المجموعة المختارة في معيار الحادي عشر، وعلاقة ذات دلالة إحصائية بين طلاب المرحلة الثانوية في الاتزان الانفعالي والإنجاز الأكاديمي.

(5) دراسة بوبيك و زملائه Bubic, etal (2016) كرواتيا:

The Role of Emotional Balance and Competence in Young Adolescents' Career Judgments

عنوان الدراسة: دور الاتزان الانفعالي والاستقرار في الأحكام المهنية للشباب المراهقين.

هدف الدراسة: كان هذا الموضوع محور الدراسة؛ إذ يمثل الانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية تغييراً عميقاً جداً ومصدراً محتملاً للإجهاد ويتطلب في كثير من الأحيان من المراهقين الصغار اتخاذ قرارات مهنية مهمة.

عينة الدراسة: تضمنت العينة 303 طلاب كروانيين في السنة النهائية من المدرسة الابتدائية. **أدوات الدراسة:** مقياس الكفاءة الذاتية للقرارات المهنية، والاتزان الانفعالي، والكفاءة العاطفية، والمخاوف المتعلقة بالانتقال القادم.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى الكفاءة العاطفية متنبأً ذا دلالة إحصائية للفعالية الذاتية للقرارات المهنية، في حين تم الكشف عن الاتزان الانفعالي باعتباره مؤشراً هاماً من المخاوف المهنية. تم الكشف عن تأثير معتدل للجنس ودور الوساطة في الكفاءة الذاتية للقرارات المهنية. وتقدم هذه النتائج دليلاً جديداً على العلاقة المعقدة بين معتقدات الأفراد المهنية والمعالجة الانفعالية وقد تكون مفيدة لتدخلات التوجيه المهني الموجهة إلى المراهقين الصغار الذين يخضعون لتحولات تعليمية مماثلة.

(6) دراسة براهمبات (Barahmat 2016) في الهند عنوان الدراسة:

A study of emotional balance among higher secondary school students.

دراسة الاتزان الانفعالي بين طلاب المرحلة الثانوية العليا.

أهداف الدراسة: تقييم الاتزان الانفعالي لدى طلاب وطالبات المدارس الثانوية العليا، وتقييم الاتزان الانفعالي لدى طلاب الحضر والريف في المدارس الثانوية، وتقييم تأثير التفاعل بين الجنسين ومساحة الإقامة لطلاب المدارس الثانوية فيما يتصل بالاتزان الانفعالي.

عينة الدراسة: استخدم أسلوب أخذ العينات العشوائي لاختيار المشاركين، وتكونت العينة من 120 طالباً (30 طالباً حضرياً، 30 طالبة حضرية، 30 طالباً ريفي و30 طالبة ريفية) أخذت عينة من مدينة أحمد آباد.

أداة الدراسة: مقياس الاتزان الانفعالي EMS بواسطة Yashvir Singh & Mahesh Bhargava.

أهم نتائج الدراسة: وجود فرق كبير بين طلاب وطالبات المدرسة الثانوية العليا في الاتزان الانفعالي، وقد وجد الطلاب الذكور أكثر اتزاناً من الطالبات في المدارس الثانوية العليا. ووجود فرق كبير بين طلاب الحضر والريف في المدرسة الثانوية في الاتزان الانفعالي. والطلاب في المناطق الريفية أكثر اتزاناً انفعالياً من الطلاب في المدن، ووجود تأثير للتفاعل الكبير بين الجنسين ومساحة سكن طلاب المدارس الثانوية في الاتزان الانفعالي، وأن طلاب المدن الحضرية أكثر اتزاناً انفعالياً من المجموعات المتبقية من طلاب المدارس الثانوية العليا.

(7) دراسة دافيز، إليزابيث Davis, Elizabeth (2016) أميركا:

An age-related mechanism study to improve emotional balance: Regulating sadness promotes children's learning by expanding information processing.

عنوان الدراسة: دراسة آلية مرتبطة بالعمر لتحسين الاتزان الانفعالي: تنظيم الحزن يعزز تعلم الأطفال من خلال توسيع معالجة المعلومات.

هدف الدراسة: محاولة معرفة سبب ومدى ارتباط الاتزان الانفعالي بالعمر والتحصيل الأكاديمي.

عينة الدراسة: تم فحص مائة وستة وعشرين (126) طفلاً من عمر ستة إلى ستة عشر عاماً (54% من

(الذكور)

- أدوات الدراسة:** قائمة اختبار تنظيم الحزن في الخبرة الانفعالية واختبار سرعة معالجة المعلومات.
- نتائج الدراسة:** أظهرت النتائج أثر استخدام إستراتيجيات محددة لمعالجة المعلومات (نهايات، إعادة تقييم إيجابية، اجترار)؛ إذ تنبأت بالتغيرات في الحزن والسعادة ولكنها لم تنبأ بمعالجة المعلومات أو الذاكرة.
- أظهرت النتائج التغيرات في الحزن والسعادة، ولكنها لم تنبأ بمعالجة المعلومات أو الذاكرة.
 - تنبأ التنظيم الفعال للحزن بذاكرة أفضل من خلال التأثير غير المباشر لتوسيع معالجة المعلومات، ولكن للأطفال الأكبر سنًا فقط.
 - تناقش الدراسة الآثار المترتبة على عمليات تنظيم العاطفة في مرحلة الطفولة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الأساليب المعرفية

الدراسات العربية:

(1) دراسة عبد العزيز في مصر (1986): عنوانها "المتغيرات النفسية المرتبطة بسلوك المراهقين الاندفاعيين وأثر البرنامج التدريبي في تعديله".

هدفت الدراسة إلى تعرف فعالية البرنامج التدريبي وأثره في بعض المتغيرات المرتبطة بسلوك المراهقين الاندفاعيين، وتناولت المتغيرات النفسية المرتبطة بسلوك الاندفاعيين وأثر البرنامج التدريبي في تعديله.

عينة البحث: تكونت العينة من (146) مراهقاً أعمارهم بين 13-17 سنة.

أدوات البحث: طبق برنامج إرشاد جماعي قائم على المدرسة السلوكية المعرفية.

نتائج البحث: أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المراهقين الاندفاعيين في متغيرات الذكاء والالتزان الانفعالي والقلق والتكيف الشخصي والاجتماعي ومفهوم الذات والقيم والحاجات النفسية. كما أشارت النتائج إلى انخفاض القلق للمجموعة الاندفاعية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وكذلك في مرحلة المتابعة ما يعني ثبات تعديله.

(2) دراسة الخولي (1990) في مصر: عنوانها " علاقة كل من أسلوب التروي والاندفاع والقلق بأداء تلاميذ التعليم الأساسي في بعض مهام القوة والسرعة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار والقدرة على سرعة التمييز، وتعرف الفروق بين الطلاب المندفعين والمتروين من جهة، وبين السرعة في التمييز من جهة أخرى، وكذلك معرفة الفروق بين المرتفعين والمنخفضين في قلق الاختبار والسرعة في التمييز لدى عينة الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (256) طالباً من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمحافظة الزقازيق.

أدوات الدراسة: مقياس أسلوب التروي والاندفاع إعداد الباحث 1990، مقياس قلق الاختبار إعداد الباحث

1990.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة بين قلق الاختبار لدى أفراد العينة ودرجاتهم في أداء مهمة سرعة التمييز، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المتروين والمندفعين في أداء مهمة سرعة التمييز لصالح التلاميذ المتروين، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين التلاميذ مرتفعي قلق الاختبار والتلاميذ منخفضي قلق الاختبار لصالح منخفضي قلق الاختبار.

(3) دراسة عليان (1998) في العراق: عنوانها " بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات بين الطلبة المتفوقين والطلبة الاعتياديين".

هدفت الدراسة إلى مقارنة بين بعض الأساليب المعرفية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً والطلبة الاعتياديين

في حلهم للمشكلات بأسلوب العصف الذهني.

عينة الدراسة: اشتملت الدراسة على (1141) طالباً من طلبة الصف الدراسي الرابع في المرحلة الثانوية بواقع (816) طالباً، و(325) طالبة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار المصفوفات المتتابعة، واختبار الأشكال المتضمنة، واختبار تطابق الأشكال المألوفة، ومقياس (الاندفاع-التروي)، وأسلوب العصف الذهني.

وكانت نتائج الدراسة:

- تفوق الطلبة المستقلين التأمليين المتفوقين بدلالة إحصائية على الطلبة المعتمدين المندفعين المتفوقين في نسب الحلول النافعة. وتفوق الطلبة المستقلين التأمليين الاعتياديين بدلالة إحصائية على الطلبة المعتمدين الاندفاعيين الاعتياديين في نسب الحلول النافعة.

- عدم ظهور فروق دالة بين الطلبة المستقلين التأمليين المتفوقين والطلبة المستقلين التأمليين الاعتياديين في نسب الحلول النافعة.

- عدم ظهور فروق دالة بين الطلبة المعتمدين الاندفاعيين المتفوقين والطلبة المعتمدين الاندفاعيين الاعتياديين في نسب الحلول النافعة.

- عدم ظهور فروق ذات دلالة بين المجموعات الأربع الأساسية في ترتيب الحلول النافعة.

- عدم ظهور فروق ذات دلالة بين ترتيب الخبراء وترتيب المجموعات الأربع كل على حدة للحلول النافعة.

4) ناجي قاسم الدمنهوري (٢٠٠٠) في مصر: عنوانها "الأهداف السلوكية والأسلوب المعرفي (الاندفاع/التأمل) وأثرهما على تعلم سلوك حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي (دراسة تجريبية)".

هدف الدراسة: تعرف أثر الأهداف السلوكية في تعلم سلوك حل المشكلات الرياضية في ضوء الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي) لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، ومعرفة الفروق بينهم في تعلم سلوك حل المشكلات الرياضية في ضوء طبيعة الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التأمل).

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة قوامها 102 من طلاب الأول الثانوي، موزعين على مجموعتين: تجريبية (مجموعة الأهداف) وضابطة (المجموعة العادية).

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس حل المشكلات الرياضية ومقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التأمل).

نتائج الدراسة: توصلت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المجموعتين التجريبية (مجموعة الأهداف) والضابطة (المجموعة العادية) لصالح المجموعة التجريبية. وكان أداء التلاميذ

التأملين أفضل من أداء التلاميذ المنفذين، ولا يختلف تأثير استخدام الأهداف السلوكية في تعلم سلوك حل المشكلات الرياضية باختلاف طبيعة الأسلوب المعرفي الاندفاع التأمل لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

(5) دراسة الفريجي 2001 في العراق: عنوانها "الشعور بالذات وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التأمل- الاندفاع) لدى طلبة المرحلة الإعدادية".

هدف الدراسة: قياس الأسلوب المعرفي التأمل -الاندفاعي، وإيجاد العلاقة بين الشعور بالذات والأسلوب المعرفي التأمل -الاندفاعي.

عينة الدراسة: طبق المقياس والاختبار على عينة تألفت من 408 طلاب.

أدوات الدراسة: لتحقيق هذا الغرض استخدم اختبار مناظرة الأشكال المألوفة الذي أعده الجنابي، ومقياس الشعور بالذات.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية بين الشعور بالذات والأسلوب المعرفي التأمل. ووجود فروق ذات دلالة احصائية في الشعور بالذات وفق متغير الأسلوب المعرفي لصالح التأملين.

(6) دراسة عبد المجيد (2011) في الأردن: عنوانها "الأسلوب المعرفي المخاطرة والحذر وعلاقته بالذاكرة الحسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية ":

هدف الدراسة: قياس الأسلوب المعرفي المخاطرة والحذر وعلاقته بالذاكرة الحسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، والكشف عن العلاقة بين درجات الأسلوب المعرفي (المخاطرة -الحذر) ودرجات الذاكرة الحسية -الذاكرة الحسية السمعية -الذاكرة الحسية البصرية) لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة.

أدوات الدراسة: استخدم مقياس الأسلوب المعرفي المخاطرة والحذر، واختبار الذاكرة الحسية (السمعية والبصرية).

وكانت نتائج الدراسة:

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي المخاطرة والحذر والذاكرة الحسية.
- وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعتي المجازفين والحذرين في الذاكرة الحسية، وفي الذاكرتين السمعية والبصرية لصالح المجازفين.

(7) دراسة الدحدوح (2010) في فلسطين: عنوانها " الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية".

هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين الأساليب المعرفية (الاستقلال الإدراكي، والاندفاع -التروي) وبين التوتر النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (229) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة: استخدم مقياس الأشكال المتضمنة، ومقياس تزاوج الأشكال للفرماوى.

وكانت نتائج الدراسة:

- عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الأسلوبين المعرفيين الاستقلال الإدراكي والاندفاع والتروي والتوتر النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في الأسلوب المعرفي الاستقلال الإدراكي ومستوى التوتر النفسي تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائية في الأسلوب المعرفي الاندفاع والتروي تعزى للجنس لصالح الذكور.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في الأسلوب المعرفي الاستقلال الإدراكي ومستوى التوتر النفسي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، ووجود فروق دالة إحصائية في الأسلوب المعرفي الاندفاع والتروي تعزى للمستوى التعليمي.

- وجود فروق دالة إحصائية في الأسلوب المعرفي الاستقلال الإدراكي يعزى للتخصص (علمي -أدبي) لصالح التخصص العلمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التوتر النفسي تعزى للتخصص (علمي - أدبي).

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في الأسلوب المعرفي الاندفاع والتروي تعزى للتخصص (علمي - أدبي) لصالح التخصص الأدبي.

(8) دراسة حمودى (2011) في العراق: عنوانها " تأثير استخدام التعلم التعاوني لذوي الأسلوب المعرفي المخاطرة مقابل الحذر في تنمية الذكاء البينشخصى (الاجتماعي)، وتعلم مهارتي الإعداد واستقبال الإرسال بالكرة الطائرة ".

هدف الدراسة: تعرّف تأثير التعلم التعاوني لذوي المخاطرة مقابل الحذر في تنمية الذكاء البينشخصى، وتأثير التعلم التعاوني لذوي المخاطرة مقابل الحذر في تعلم مهارتي الإعداد واستقبال الإرسال بالكرة الطائرة، وتعرّف أفضل المجاميع الأربعة (المجازفة بالأسلوب المتبع - المجازفة بأسلوب التعلم التعاوني -الحذر بالأسلوب المتبع -الحذر بأسلوب التعلم التعاوني) في تنمية الذكاء البينشخصى وتعلم مهارتي إعداد واستقبال الإرسال بالكرة الطائرة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (27) من المجازفات، و (27) من الحذرات، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية.

أدوات الدراسة: استخدم مقياس المخاطرة والحذر، ومقياس الذكاء الينشخصي، والإعداد واستقبال الإرسال.

وكانت نتائج الدراسة:

- استخدام أسلوب التعلم التعاوني لذوي المخاطرة مقابل الحذر كان له دور كبير وفعال في تعلم مهاراتي إعداد واستقبال الإرسال بالكرة الطائرة أكبر من الأسلوب المتبع.
- أسلوب التعلم التعاوني لذوي المخاطرة مقابل الحذر ساهم بدرجة قليلة أكثر من الأسلوب المتبع في تنمية الذكاء الينشخصي.
- الأشخاص المجازفون الذين تعلموا وفق أسلوب التعلم التعاوني أكثر قدرة على تعلم مهارات قيد الدراسة من الأشخاص الحذرين.
- تقارب مستوى الأداء المهاري بين المجازفين والحذرين الذين تعلموا المهارات وفق الأسلوب المتبع.
- تنمية الذكاء الينشخصي لدى المجازفين كان أفضل من الحذرين، وأفضل مجاميع البحث كانت لصالح المجازفين في المجموعة التجريبية التي استخدمت أسلوب التعلم التعاوني.

9) دراسة أبو عرار (2013) في الأردن: عنوانها "مستوى الأسلوب المعرفي المخاطرة/الحذر في اتخاذ القرار لدى الطلبة في بئر السبع".

أهداف الدراسة: تعرف مستوى الأسلوب المعرفي (المخاطرة/الحذر) في اتخاذ القرار لدى الطلبة في بئر السبع، في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي، والمرحلة العمرية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (363) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر، والثاني عشر الذين أعمارهم ما بين (16-18) سنة في المدارس الثانوية.

أدوات الدراسة: طبق مقياس الأسلوب المعرفي (المخاطرة / الحذر) المعد من قبل عبد المجيد (2011)، ومقياس اتخاذ القرارات من إعداد الباحث.

أهم نتائج الدراسة: إن الأسلوب المعرفي الأكثر شيوعاً لدى الطلبة هو الأسلوب الحذر، والمتوسط الحسابي لاتخاذ القرار لدى الطلبة بلغ (3,57) بدرجة تقدير متوسطة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الأسلوب المعرفي (المخاطرة/الحذر) تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

10) دراسة منصور (2015) في سوريا: عنوانها " الأسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي) وعلاقته بالاسترجاع دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة دمشق الرسمية.

هدف الدراسة: معرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي) والاسترجاع.

عينة الدراسة: شملت الدراسة (400) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي.

أدوات الدراسة: طبق مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع - التروي) من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى:

- وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع) وعكسية على مقياس (التروي) ودرجاتهم في الاسترجاع.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولصالح الإناث على مقياس الأسلوب المعرفي (التروي).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع) تبعاً لمتغير التخصص لصالح الأدبي، ولصالح العلمي على مقياس الأسلوب المعرفي (التروي).

11) دراسة زوقش (2017) في الأردن: عنوانها " فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تعديل الأساليب المعرفية لدى عينة من فاقد الهوية في مركز الرعاية في محافظة عمان".

أهداف الدراسة: تعرف فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تعديل الأساليب المعرفية لدى عينة من فاقد الهوية في مركز الرعاية في محافظة عمان.

عينة الدراسة: تضمنت 20 فرداً وزعوا بالتساوي بطريقة القرعة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تتراوح أعمارهم 12 - 15 سنة.

أدوات الدراسة: تألف البرنامج من 12 جلسة بلغت مدة كل منها 60 دقيقة من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المجموعة التجريبية ما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تعديل الأساليب المعرفية لدى عينة الدراسة.

كما عملت الدراسة على قياس استمرارية أثر البرنامج بتطبيق المقياس بعد 3 أشهر من تطبيق الاختبار البعدي وأظهرت النتائج احتفاظ المجموعة التجريبية بالنتائج التي تم التوصل إليها من خلال نتائج الاختبار التتبعي.

الدراسات الأجنبية:

1) دراسة أفيري (Avnery، 2001)، الولايات المتحدة الأمريكية:

Risk taking behavior and children's Achievement motivation in using computer software (Fear of success).

عنوان الدراسة: (سلوك المخاطرة ودافع التحصيل لدى الأطفال في استخدام برامج الكمبيوتر (الخوف من النجاح))

أهداف الدراسة: بحث العلاقة بين دافعية الإنجاز وسلوك اتخاذ المخاطرة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (72) تلميذة من مستخدمي الحاسوب.

أدوات الدراسة: طبق مقياس دافعية الإنجاز في أنشطة الحياة، واستبانة موضع الضبط، وطرائق حل المشكلات لتقويم سلوك اتخاذ المخاطرة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين مستويات سلوك اتخاذ المخاطرة في دافعية الإنجاز المرتفع والمنخفض، كما اتضح وجود فروق ذات دلالة بين البنين والبنات في اتخاذ المخاطرة لصالح البنين، وعدم وجود فروق ذات دلالة بين ذوي موضع الضبط الخارجي في سلوك اتخاذ المخاطرة.

2) دراسة كندت وآخرون، Kindt & others etal (2016) المملكة المتحدة:

The Effect of a Depression Prevention Program on Negative Cognitive Style Trajectories in Early Adolescents.

عنوان الدراسة: تأثير برنامج الوقاية من الاكتئاب على إسقاطات الأساليب المعرفية السلبية في مرحلة المراهقة المبكرة.

هدف الدراسة: معرفة تأثير برنامج الوقاية من الاكتئاب على الأساليب المعرفية لدى المراهقين.

عينة الدراسة: تضمنت الدراسة 1343 من المراهقين الصغار، متوسط العمر 13 سنة.

أدوات الدراسة: برنامج الوقاية من الاكتئاب العلاج المعرفي السلوكي CBT.

نتائج الدراسة: وجود اتجاه يشير إلى أن المراهقين الذين تابعوا البرنامج يميلون إلى إظهار نمط نمو تفوق نمو المعايير المعيارية. وبرنامج الوقاية من الاكتئاب القائم على CBT لم يؤثر في النمط المعرفي السلبي.

(3) دراسة فينن وسفيرتدل Finne & Svardal (2017) في النرويج:

The effectiveness of a training program in improving social competence and cognitive styles among a sample of secondary school students

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وتعديل الأساليب المعرفية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

هدف الدراسة: تعرف فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية والأساليب المعرفية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة ترومسو في النرويج.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة 332 طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة: صمم برنامج ونفذ من قبل مجموعة متخصصة من الخبراء في مجال البحث العلمي وعلم النفس على مدار (18) أسبوعاً، واستخدم اختبار قبلي وبعدي وتتبعي.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المطبق في تحسين الكفاءة الاجتماعية والأساليب المعرفية وأكدت النتائج وجود أثر إيجابي ودال إحصائياً للبرنامج المستخدم، إذ ظهرت فروق دالة إحصائية في القياس البعدي، وفي تطبيق القياس التتبعي ما يدل على فاعلية البرنامج.

(4) دراسة شعباني وزملاؤها Shabani et al (2017) إيران:

The Effect of Impulsivity vs. Reflectivity on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners

عنوان الدراسة: تأثير نمط الاندفاع مقابل التروي في فهم واستيعاب القراءة لدى متعلمي اللغة الإنكليزية الإيرانيين.

هدف الدراسة: تعرف تأثير الاندفاع والانعكاسات في فهم القراءة لمتعلمي اللغة الإنكليزية الإيرانية كلغة أجنبية.

عينة الدراسة: تم اختيار (72) من متعلمي اللغة من 4 صفوف من أصل 112 متعلماً.

أدوات الدراسة: اختبار نيلسون للكفاءة اختبار للتجانس. استبانة اندفاع (بارات) (1995).

نتائج الدراسة: استناداً إلى نتائج اختبار العينات المستقلة t، وجد أن الاندفاع والانعكاسية ليس لهما أي تأثير في فهم القراءة للمتعلمين الإيرانيين، وتناقش الدراسة الآثار التربوية لنتائج البحث.

(5) دراسة موسليمي وزملاؤه، Moslemi et al (2017) كولومبيا:

The Relationship between Cognitive Styles and Young Adult Learners' Preferences for Written Corrective Feedback.

عنوان الدراسة: العلاقة بين الأساليب المعرفية وتفضيلات المتعلمين الصغار للتغذية الراجعة الكتابية.
هدف الدراسة: التحقق من العلاقة بين الأساليب المعرفية للمتعلمين وتفضيلاتهم لأنواع وتكرار ردود الفعل التصحيحية المكتوبة المختلفة ولأنواع مختلفة من الأخطاء التي يتعين تصحيحها.
عينة الدراسة: تضمنت العينة (60) طالباً وطالبة من متعلمي اللغة الأجنبية من المستويات المتوسطة والعليا.

أدوات الدراسة: استبانة Ehrman و Leaver للأساليب المعرفية، واستبانة ألفه Nassaji و (2010)

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين الأساليب المعرفية للمتعلمين وتفضيلاتهم لنوع معين من ردود الفعل التصحيحية الخطية لأنواع مختلفة من الأخطاء.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة بعض النقاط يمكن تلخيصها في الآتي:

1. الموضوع: كل الدراسات السابقة التي عرضت ذات صلة بموضوع الدراسة ولم تستخدم أي دراسة منها موضوع الدراسة الحالية.
2. الزمن: معظم الدراسات السابقة من حيث الزمن في الألفية الثانية والبقية في التسعينيات.
3. المنهج: تنوعت الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي وفي هذه الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي.
4. العينة: اشتملت الدراسات السابقة على عينات مختلفة من طلاب المدارس للمرحلتين (الإعدادية والثانوية) وطبق البرنامج على طلاب التعليم الأساسي الحلقة الثانية.
5. الأهداف: ثمة تنوع في أهداف الدراسات السابقة وتتميز الدراسة عن الدراسات السابقة في هدفها إذ تعد الدراسة الأولى على الصعيد المحلي - في حدود الدراسات التي تم الوصول إليها- التي بحثت فعالية برنامج تدريبي في تحسين الاتزان الانفعالي وبعض الأساليب المعرفية لدى طلاب التعليم الأساسي المرحلة الثانية.
6. الأدوات: معظم الأدوات مصممة من قبل الباحثين مع الاستفادة من بعض المقاييس الأخرى والاستبانات، وفي هذه الدراسة الأدوات التي استخدمت مقتبسة وشملت مقياس الاتزان الانفعالي ويحوي 5 أبعاد هي

الاتزان، الشجاعة، التحكم العاطفي، الحساسية العاطفية، قوة الأنا، مقياس المخاطرة /الحذر، مقياس التروي/الاندفاع، برنامج سلوكي معرفي للأطفال.

7. النتائج: أغلب الدراسات السابقة تمكنت من تحقيق الفروض وكانت ذات صلة بنتائج هذه الدراسة، كما أن وجود شيء من التعارض والاختلاف في نتائج الدراسات العربية والأجنبية يتيح إجراء المزيد من البحث في هذا المجال لاكتشاف أسباب هذا التعارض والاختلاف

الاستفادة من الدراسات السابقة:

تم الاستفادة من الدراسات السابقة ما يلي:

1. اختيار المنهج المناسب؛ إذ وجدت أن أنسب منهج هو المنهج شبه التجريبي.
2. تم استخلاص أنسب المقاييس والأدوات.
3. تدعيم تفسير نتائج البحث ومناقشتها.
4. إثراء الجانب النظري للدراسة، إذ تناولت متغيرات محددة لم تتناولها الدراسات السابقة ما يعطيها موقعاً ذات أهمية بينها.
5. معرفة نوعية المشكلات التي تواجه الطلاب في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

1. اكتسبت الدراسة الحالية موقعاً مميزاً بين الدراسات السابقة التي تتناول فعالية برنامج تدريبي في تحسين الاتزان الانفعالي وبعض الأساليب المعرفية (الاندفاع - التروي، الحذر-المخاطرة)، إذ لم يتوفر دراسة تناولت هذا الموضوع في الدراسات السابقة.
2. اختلفت بعض الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في حدود المشكلة التي أجريت لها الدراسة وطبيعتها.
3. أجريت معظم الدراسات السابقة في بيئات عربية غير البيئة السورية، أي ندرة وجود دراسة سورية في هذا الموضوع.
4. انفردت هذه الدراسة بسعيها لمعرفة فعالية البرنامج في تحسين الاتزان الانفعالي وبعض الأساليب المعرفية لطلاب التعليم الأساسي، وهذا لم يتوفر في الدراسات السابقة، وتعتبر الدراسة امتداداً للدراسات السابقة.

الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة

ثانياً: عينة الدراسة

ثالثاً: التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة

رابعاً: أدوات الدراسة

خامساً: إجراءات تطبيق أدوات الدراسة

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

يعتمد البحث المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على عامل أو أكثر من العوامل ذات العلاقة بموضوع الدراسة من أجل تحديد الأثر الناتج عن هذا التغيير ، ويتضمن عادة ضبط جميع المتغيرات التي تؤثر في موضوع الدراسة باستثناء متغير واحد تجري دراسة أثره ، وهناك دائماً متغيرات؛ متغير مستقل ومتغير تابع ، والطريقة الوحيدة لإبقاء جميع العوامل ثابتة ما عدا المتغير الذي يسمح له بالتغير استجابة لتأثير العامل المستقل استعمال مجموعتين متماثلتين في التجربة تخضع إحداهما لتأثير المتغير المستقل أو العامل التجريبي موضوع الدراسة " المجموعة التجريبية"، بينما لا تخضع الثانية لمثل هذا التأثير " المجموعة الضابطة".⁷⁹

ثانياً: عينة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد أسلوب العينة المقصودة في السحب بتطبيق المقاييس على شعب صف الثامن في مدرستي أدهم عز الدين للذكور ، ومدرسة يزن دبوس للإناث، وبلغ عدد الشعب شعبتين في كل مدرسة وعدد الطلاب الكلي 62 ذكوراً و76 إناثاً، ثم سحبت العينة من خلال نتائج المقاييس على أساس درجات القطع (موضح في الجدول 2)، ومن حصل على درجات أدنى من المتوسط أو منخفضة في مقاييس الدراسة (الاتزان الانفعالي، المخاطرة-الحذر، الاندفاع - التروي)، فأصبحت العينة النهائية 12 طالباً وطالبة مجموعة تجريبية (4 ذكور ، 8 إناث) و 12 طالباً وطالبة مجموعة ضابطة (4 ذكور ، 8 إناث).

جدول(1) توزيع عينة الدراسة

المجموع	إناث	ذكور	
12	8	4	المجموعة التجريبية
12	8	4	المجموعة الضابطة

والجدول(2) يوضح درجات القطع لأفراد العينة:

جدول (2) درجة القطع لأفراد عينة الدراسة في مقاييس الدراسة (الاتزان الانفعالي، الاندفاع-التروي، المخاطرة-الحذر)

مقياس الاتزان الانفعالي				
المتوسط	الانحراف المعياري	مرتفع	متوسط	منخفض
(أقل من 111.185-أكثر من 45.495)	(111.185)	(أقل من 45.495-أكثر من 111.185)	أقل من (45.495)	أقل من (45.495)
78.340	32.845	47	79	12
مقياس الاندفاع / التروي				
المتوسط	الانحراف المعياري	مرتفع	متوسط	منخفض

أقل من (50.061)	(أقل من 181.199 - أكثر من 50.061)	(181.199)		
16	60	62	65.569	115.630
مقياس المخاطرة/ الحذر				
منخفض	متوسط	مرتفع	الانحراف المعياري	المتوسط
أقل من (52.725)	(أقل من 67.397 - أكثر من 52.725)	(67.397)		
37	67	34	7.336	60.061

ثالثاً: التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة:

للتحقق من صحة التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي عند الإجابة عن مقياس

الاتزان الانفعالي، جرى حساب اختبار (مان ويتني) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس الاتزان الانفعالي والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3) اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة

الضابطة في القياس القبلي لمقياس الاتزان الانفعالي

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	قيمة (z)	مستوى الدلالة	القرار
الاتزان	الضابطة	4.41	12.25	147.00	69.00	0.17	0.85	غير دال
	التجريبية	4.50	12.75	153.00				
الشجاعة	الضابطة	8.83	10.21	122.50	44.50	1.64	0.10	غير دال
	التجريبية	10.41	14.79	177.50				
التحكم العاطفي	الضابطة	9.66	11.58	139.00	61.00	0.64	0.51	غير دال
	التجريبية	10.25	13.42	161.00				
الحساسية العاطفية	الضابطة	6.00	14.50	174.00	48.00	0.15	0.17	غير دال
	التجريبية	5.25	10.50	126.00				
قوة الأنا	الضابطة	10.91	11.33	136.00	58.00	0.41	0.44	غير دال
	التجريبية	11.91	13.67	164.00				
الدرجة الكلية	الضابطة	46.41	11.54	138.50	60.50	0.50	0.51	غير دال
	التجريبية	48.50	13.46	161.50				

نلاحظ من الجدول رقم (3) عدم وجود فروق بين متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة ومتوسط رتب

درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي لمقياس الاتزان الانفعالي بأبعاده (الاتزان، الشجاعة، التحكم العاطفي،

الحساسية العاطفية، قوة الأنا، الدرجة الكلية) وبلغت قيمة (u) على الترتيب (69.00، 44.50، 61.00، 48.00،

58.00، 60.50) وقيمة (z) على الترتيب (0.17، 1.64، 0.64، 0.15، 0.41، 0.50) عند مستوى الدلالة

(0.85، 0.10، 0.51، 0.17، 0.44، 0.51) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس الاتزان الانفعالي، فالعينتان متكافئتان في الإجابة على مقياس الاتزان الانفعالي. كما تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي عند الإجابة عن مقياس (الاندفاع-التروي، الحذر-المخاطرة)، وجرى حساب اختبار (مان ويتني) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس (الاندفاع-التروي، الحذر-المخاطرة)، والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4) اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس (الاندفاع-التروي، الحذر-المخاطرة)

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	قيمة (z)	مستوى الدلالة	القرار
الاندفاع-التروي	الضابطة	56.58	11.38	136.50	58.50	0.78	0.43	غير دال
	التجريبية	57.25	13.63	163.50				
الحذر-المخاطرة	الضابطة	55.75	10.54	126.50	48.50	1.36	0.17	غير دال
	التجريبية	59.16	14.46	173.50				

نلاحظ من الجدول (4) عدم وجود فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي لمقياس (الاندفاع -المخاطرة)؛ إذ بلغت قيمة (u) على الترتيب (58.50، 48.50)، كما بلغت قيمة (z) على الترتيب (0.78، 1.36) عند مستوى الدلالة (0.43، 0.17) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، أي لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس (الاندفاع- المخاطرة)، فالعينتان متكافئتان في الإجابة على مقياس (الاندفاع- المخاطرة).

كما تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر في القياس القبلي، فجرى حساب اختبار (مان ويتني) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في العمر في القياس القبلي، والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5) اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة

الضابطة في العمر في القياس القبلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	قيمة (z)	مستوى الدلالة	القرار
الضابطة	13.25	12.50	150.00	72.00	0.00	1.00	غير دال
التجريبية	13.25	12.50	150.00				

نلاحظ من الجدول (5) عدم وجود فروق بين متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة ومتوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في العمر في القياس القبلي؛ إذ بلغت قيمة (u) على الترتيب (72.00)، كما بلغت قيمة (z) (0.00) عند مستوى الدلالة (1.00) وهو أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، أي لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في العمر في القياس القبلي، ونقول العينتان متكافئتان في العمر.

رابعاً: أدوات الدراسة:

1. مقياس الاتزان الانفعالي:

تم الاطلاع على مقياس الاتزان الانفعالي الذي أعده العدل (1995) واستخدمه العديد من الباحثين في أبحاثهم مثل ريان (2006)، ويتكون المقياس في صيغته الحالية من (41) بنداً موزعاً على (5) أبعاد هي:⁸⁰

(الاتزان، الشجاعة، التحكم العاطفي، الحساسية العاطفية، وأخيراً قوة الأنا)، والجدول التالي يوضح توزيع البنود بعد حذف بند واحد منه ليصبح مكوناً من 40 بنداً.

الجدول (6) توزيع البنود على أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي

أبعاد المقياس	عدد العبارات	أرقام العبارات
الاتزان	5	6-5-4-2-1
الشجاعة	9	40-34-32-29-24-21-20-16-13
التحكم العاطفي	10	36-31-25-18-15-11-10-9-8-3
الحساسية العاطفية	5	39-28-27-23-12
قوة الأنا	11	38-37-35-33-30-26-22-19-17-14-7
المقياس ككل		40 بنداً

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع عبارات المقياس إيجابية تقيس الاتزان الانفعالي، ماعدا العبارات (23-27-28-39) فهي عبارات سلبية، ويجب المفحوص على المقياس باختيار بديل واحد من خمسة أبدال هي : دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً، وتحسب الدرجات على النحو التالي : (4-3-2-1-0) للبنود الإيجابية، و (0-1-2-3-4) للبنود السلبية، وبناء على ما سبق تنحصر الدرجة الكلية للمقياس بين (160) درجة، والحد الأدنى (0) درجة، وتشير الدرجة العليا إلى أن المفحوص يتصف بالاتزان الانفعالي، والدرجة المنخفضة إلى أنه يتصف باتزان انفعالي منخفض.

⁸⁰ الملحق (2) الصورة الأولى لمقياس الاتزان الانفعالي ص 137

صدق مقياس الاتزان الانفعالي وثباته:

طبق المقياس على أفراد عينة الكفاءة السيكومترية البالغ عددهم (100) وهم غير عينة الدراسة الأساسية، وسحبت العينة من مدرستي باسل فهد للذكور، ومدرسة فايز سعيد محمود للإناث لحساب صدقه وثباته بالطرائق المناسبة:

أ. صدق المقياس:

1. صدق المحتوى لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

اعتمد في التحقق من صدق المقياس على طريقة صدق المحكمين إذ عرض المقياس بشكله الأولي على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية جامعة دمشق، بلغ عددهم 6 محكمين وذلك للاسترشاد بأرائهم في مقياس الاتزان الانفعالي، ومدى مناسبة الفقرات للأهداف، وطول صياغتها وكانت أهم ملاحظات السادة المحكمين:⁸¹

- ✓ صياغة كل فقرات المقياس بعبارات إيجابية.
- ✓ اختصار بعض العبارات.
- ✓ تصويب بعض البنود من الناحية اللغوية.
- ✓ تحويل صيغة بعض البنود من ضمير المتكلم إلى ضمير الغائب.
- ✓ إعادة صياغة بعض البنود.
- ✓ حذف بند من البنود.

الجدول (7) البنود التي صححت وعدلت في مقياس الاتزان الانفعالي

م	البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
1	ليس لدي الوقت الكافي للاهتمام بأصدقائي	لدي الوقت الكافي للاهتمام بأصدقائي
2	أشعر أنني مستقر عاطفياً	أنا مستقر عاطفياً
3	أعتقد أنني قادر على أن اتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب	أأخذ القرار المناسب في الوقت المناسب

الجدول (8) البند الذي حذف من مقياس الاتزان الانفعالي

م	البند
1	أحتاج لأن يستمع لي الآخرون

وقد تم إجراء التغيير المطلوب والالتزام بتعديلات لجنة التحكيم.⁸²

2. **الصدق: صدق التكوين (البنائي):** حسب معامل الارتباط بين درجات فقرات كل بند والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي والجدول (9) يوضح ذلك:

81

81 الملحق (1) أسماء السادة المحكمين ص 136

82 الملحق (3) الصورة النهائية لمقياس الاتزان الانفعالي ص 139

الجدول (9) ارتباطات درجة كل بند مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي

بند الاتزان	معامل الارتباط بيرسون	بعد الشجاعة	معامل الارتباط بيرسون	بعد التحكم العاطفي	معامل الارتباط بيرسون	بعد الحساسية العاطفي	معامل الارتباط بيرسون	بعد قوة الأنا	معامل الارتباط بيرسون
البند 1	.741(**)	البند 13	.637(**)	البند 3	.780(**)	البند 12	.691(**)	البند 7	.888(**)
البند 2	.656(**)	البند 16	.899(**)	البند 8	.675(**)	البند 23	.747(**)	البند 14	.767(**)
البند 4	.627(**)	البند 20	.499(**)	البند 9	.538(**)	البند 27	.637(**)	البند 17	.507(**)
البند 5	.762(**)	البند 21	.588(**)	البند 10	.567(**)	البند 28	.630(**)	البند 19	.461(**)
البند 6	.587(**)	البند 24	.567(**)	البند 11	.621(**)	البند 39	.525(**)	البند 22	.513(**)
		البند 29	.698(**)	البند 15	.766(**)			البند 26	.605(**)
		البند 32	.741(**)	البند 18	.497(**)			البند 30	.622(**)
		البند 34	.611(**)	البند 25	.453(**)			البند 33	.671(**)
		البند 40	.535(**)	البند 31	.643(**)			البند 35	.794(**)
				البند 36	.614(**)			البند 37	.638(**)
								البند 38	.795(**)

مستوى الدلالة (***) 0.01

وكذلك حسب معامل ارتباط كل بند من بنود مقياس الاتزان الانفعالي بالدرجة الكلية للمقياس والجدول

(10) يوضح ذلك:

الجدول (10) ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس (الاتزان الانفعالي)

رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
س 1	.634(**)	0.01			
س 2	.650(**)	0.01			
س 3	.670(**)	0.01			
س 4	.544(**)	0.01			
س 5	.507(**)	0.01			
س 6	.628(**)	0.01			
		0.01			
		0.01			
		0.01			
		0.01			
		0.01			
		0.01			
		0.01			
		0.01			

0.01

0.01

0.01

0.01

0.01					
0.01					
0.01					
0.01					
0.01					
0.01	.624(**)	س 40	0.01		

كذلك حسب معامل الارتباط بين درجة كل 0.01 والدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي والجدول (11) يوضح

ذلك:

0.01		
الجدول (11) ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي		
أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
	0.01	0.01
الاتزان	.788(**)	0.01
الشجاعة	.681(**)	
التحكم العاطفي	.582(**)	
الحساسية العاطفية	.734(**)	
قوة الانا	.681(**)	

ب. ثبات المقياس:

حسب ثبات المقياس بالطرائق التالية والجدول (12) يوضح ذلك:

1. طريقة التجزئة النصفية:

حسب ثبات مقياس الاتزان الانفعالي باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

2. معامل ألفا كرونباخ:

حسب ثبات المقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس.

3. إعادة التطبيق:

أعيد تطبيق الاختبار على عينة الصدق والثبات بعد 3 أسابيع، وحسب معامل الارتباط الذي حققته أفراد المجموعة في التطبيقين الأول والثاني.

الجدول (12) يبين ثبات مقياس الاتزان الانفعالي بالطرائق الثلاث

ألفا كرونباخ-التجزئة النصفية - إعادة التطبيق

البعد	الثبات بمعامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون	إعادة التطبيق	مستوى الدلالة
الاتزان	0.866	0.804	.841(**)	0.01
الشجاعة	0.872	0.841	.883(**)	
التحكم العاطفي	0.832	0.857	.875(**)	
الحساسية العاطفية	0.647	0.668	.731(**)	
قوة الأنا	0.770	0.754	.778(**)	
المقياس بالكامل	0.797	0.80	.741(**)	

مما سبق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات وهو صالح للتطبيق في الدراسة.

2. مقاييس الأساليب المعرفية

مقياس أسلوب (المخاطرة - الحذر) إعداد حزيمة عبد المجيد.

يتكون المقياس من (34) فقرة تقيس قدرة الفرد على التحكم بتصرفاته في المواقف المتنوعة، ويعتمد على صيغة المواقف ذات الاختيار الإجباري المتكونة من بديلين، البديل الذي يشير إلى بعد المخاطرة يُعطى (درجتان)، والبديل الثاني يشير إلى بعد الحذر ويعطى (درجة واحدة)، وبذلك تنحصر الدرجة الكلية لل فقرات ما بين (34-68) درجة، وتشير الدرجات المرتفعة إلى المخاطرة، والدرجات المنخفضة إلى الحذر، وكلما ارتفعت الدرجة على المقياس اتجهت نحو المخاطرة، وكلما قلت اتجهت نحو الحذر، والجدول التالي يبين تصحيح المقياس:

الجدول (13) تصحيح وتوزيع فقرات مقياس المخاطرة مقابل الحذر

م	المتغير	الدرجة	رمز الإجابة	رقم الفقرة
1	المخاطرة	2	1	1 ، 2 ، 3 ، 5 ، 7 ، 8 ، 10 ، 13 ، 15 ، 17 ، 19 ، 21 ، 23 ، 25 ، 26 ، 27 ، 30
			2	4 ، 6 ، 9 ، 11 ، 12 ، 14 ، 16 ، 18 ، 20 ، 22 ، 24 ، 28 ، 29 ، 31 ، 32 ، 33 ، 34

يوضح الجدول السابق رمز الإجابة التي تدل على المخاطرة وعكسها يدل على الحذر، حيث إذا اختار الطالب رمز الإجابة الآخر فهذا يدل على الحذر ويعطى العلامة (1)، ويتم حساب درجة المفحوص بجمع درجاته على جميع فقرات المقياس.

صدق مقياس الأسلوب المعرفي (المخاطرة مقابل الحذر) وثباته:

طبق المقياس على أفراد عينة الكفاءة السيكومترية البالغ عددهم (100) لحساب صدقه وثباته بالطرائق المناسبة:

أ. صدق المقياس:

1. صدق المحتوى لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

تم التحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المحكمين فعرض المقياس بشكله الأولي⁸³ على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية جامعة دمشق، بلغ عددهم 6 محكمين وذلك للاسترشاد بأرائهم فيما تضمنه الأسلوب المعرفي (المخاطرة / الحذر)، ومدى مناسبة الفقرات للأهداف، وصياغتها وكانت أهم ملاحظات السادة المحكمين:

- ✓ صياغة كل فقرات المقياس بعبارات إيجابية
- ✓ اختصار بعض العبارات.
- ✓ تصويب بعض البنود من الناحية اللغوية.
- ✓ تحويل بعض البنود من ضمير المتكلم إلى ضمير الغائب.
- ✓ إعادة صياغة بعض البنود.

والجدول رقم (14) يوضح البنود التي تم صحت وعدلت في مقياس الأسلوب المعرفي (المخاطرة والحذر)

الجدول (14) البنود التي تم تصحيحها وتعديلها في مقياس الأسلوب المعرفي (المخاطرة/الحذر)

م	البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
1	إذا كان للآخرين رأياً يختلف عن رأيي فأنتني: 1- لا أفصح عن رأيي. 2- أحاول إثبات صحة رأيي.	إذا كان للآخرين رأيي يختلف عن رأيي فأنتني: 1- لا أفصح عن رأيي. 2- متسرع بالرأي.
2	أشعر بأنني أجيد التعامل مع الأشخاص الذين يمتازون: 1- بالمواقف المنقلبة. 2- بالمواقف المتجددة.	أعتقد أنني أجيد التعامل مع الأشخاص الذين يمتازون: 1- بالمواقف المنقلبة. 2- بالمواقف الروتينية.
3	إذا واجهتني أمور جيدة فأنتني: 1- أتقبلها على الفور. 2- أتردد في قبولها.	إذا واجهتني أمور جديدة فأنتني: 1- أتقبلها على الفور. 2- أتردد في قبولها.

⁸³ الملحق (4) الصورة الأولية لمقياس المخاطرة-الحذر ص141

4	إذا دار أمامي نقاش في مواضيع يكون فهمي فيها قليل فأنتني: 1-أساهم بحماس معهم. 2-ألتزم الصمت واستمع.	إذا دار أمامي نقاش في مواضيع لم أفهمها جيداً فإنني: 1-أساهم بحماس معهم. 2-ألتزم الصمت واستمع.
5	إذا التقيت بأشخاص لأول مرة فأنتني: 1-أندمج معهم وأطالبهم على أموري الشخصية. 2-أترث وأحاول التعرف عليهم أولاً.	إذا التقيت بأشخاص لأول مرة فإنني: 1-أندمج معهم وأطلعهم على أموري الشخصية. 2-أترث وأحاول التعرف إليهم أولاً.
6	إذا واجهتني عقبة ما فأنتني: 1-أحلها بالاعتماد على نفسي. 2-أطلب مساعدة الآخرين.	إذا واجهتني عقبة ما فإنني: 1-أحتاج وقتاً طويلاً لحلها. 2-أحلها بسرعة.
7	يصفني زملائي بأنني أمتلك: 1-تقدير ضعيف لذاتي. 2-تقدير عالي لذاتي.	أمتلك: 1-تقديراً ضعيفاً لذاتي. 2-تقديراً عالياً لذاتي.

وقد أجري التعبير المطلوب التزاماً بتعديلات لجنة التحكيم.⁸⁴

2. الصدق: صدق التكوين (البنائي): حسب معامل الارتباط بين درجات فقرات مقياس (المخاطرة - الحذر) مع

الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (15) يبين ذلك:

الجدول (15) ارتباطات درجات فقرات الأسلوب المعرفي (المخاطرة مقابل الحذر) بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.262	دالة عن 0.05	18	0.283	دالة عن 0.01
2	0.307	دالة عن 0.01	19	0.432	دالة عن 0.01
3	0.271	دالة عن 0.05	20	0.277	دالة عن 0.05
4	0.341	دالة عن 0.01	21	0.401	دالة عن 0.01
5	0.342	دالة عن 0.01	22	0.503	دالة عن 0.01
6	0.360	دالة عن 0.01	23	0.426	دالة عن 0.01
7	0.297	دالة عن 0.01	24	0.455	دالة عن 0.01
8	0.329	دالة عن 0.01	25	0.426	دالة عن 0.01
9	0.404	دالة عن 0.01	26	0.311	دالة عن 0.05
10	0.256	دالة عن 0.05	27	0.389	دالة عن 0.01
11	0.385	دالة عن 0.01	28	0.383	دالة عن 0.01

⁸⁴ الملحق (5) الصورة النهائية لمقياس المخاطرة-الحذر 144

دالة عن 0.01	0.286	29	دالة عن 0.01	0.295	12
دالة عن 0.01	0.343	30	دالة عن 0.01	0.428	13
دالة عن 0.01	0.419	31	دالة عن 0.01	0.421	14
دالة عن 0.01	0.383	32	دالة عن 0.01	0.377	15
دالة عن 0.01	0.505	33	دالة عن 0.01	0.290	16
دالة عن 0.01	0.405	34	دالة عن 0.05	0.242	17

يتبين من الجدول السابق أن جميع فقرات مقياس الأسلوب المعرفي المخاطرة مقابل الحذر (34 فقرة) حققت ارتباطات دالة بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة 0.01، ومستوى 0.05، وبذلك يتضح أن المقياس يتسم بدرجة جيدة من صدق التكوين.

ب. ثبات المقياس:

حسب ثبات المقياس بالطرائق التالية:

1. طريقة التجزئة النصفية:

حسب ثبات مقياس الحذر -المخاطرة باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النصفين (0.702)، واستخدمت معادلة سبيرمان براون التصحيحية لتعديل طول المقياس (النصفين متساويين)، وبلغت قيمة معامل الثبات بعد التعديل بتلك المعادلة (0.825)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.01، الأمر الذي يدل على درجة ثبات.

2. معامل ألفا كرونباخ:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس، وقد بلغت قيمة ألفا (0.795)، وهي قيمة تدل على مستوى جيد من الثبات، وهي دالة عند مستوى دلالة أقل 0.01، وتفي بمتطلبات تطبيق المقياس على أفراد العينة. مما سبق اتضح أن مقياس الأسلوب المعرفي (المخاطرة مقابل الحذر) موضوع الدراسة يتسم بدرجة جيدة من الصدق والثبات، تعزز النتائج التي سيتم جمعها للحصول على النتائج النهائية للدراسة.

3. إعادة التطبيق:

أعيد تطبيق الاختبار على عينة الكفاءة السيكمترية بعد 3 أسابيع، وحسب معامل الارتباط بيرسون الذي حققته أفراد المجموعة في التطبيقين الأول والثاني وأظهرت النتائج ارتباطاً قوياً إذ بلغت الدرجة الكلية للمقياس 0.746** وهذا يدل على ثبات الاختبار.

مقياس أسلوب (التروي - الاندفاع) إعداد عليان (1998)

يتكون المقياس من (35) فقرة من عدة مواقف، وكل موقف له خاصيتان متضادتان بينهما سلم متدرج، في أحد طرفي السلم خاصية الاندفاعية الشديدة، وفي الطرف الآخر خاصية التروي الشديدة، وبينهما درجات من الاندفاعية والتروي.

تكون الاستجابة على المقياس باختيار درجة على تدرج سباعي متصل بين الاندفاع والتروي ينحصر بين (1-2-3-4-5-6-7) وجميع الفقرات تصحح بهذا الاتجاه، باستثناء الفقرات (2-3-5-10-14-15-16-18-20-21-22-23-25-26-27-33-32) تصحح عكس ذلك الاتجاه، ويتم حساب درجة المفحوص بجمع درجاته على جميع فقرات المقياس، وتتراوح الدرجة الكلية للمفحوص بين (35-245 درجة)، وتعتبر الدرجة المنخفضة عن الاندفاع، فيما تعبر الدرجة المرتفعة عن التروي لدى أفراد العينة.

صدق مقياس الاندفاع - التروي وثباته:

أ. صدق المقياس:

1. صدق المحتوى لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

عرض المقياس بشكله الأولي⁸⁵ على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية جامعة دمشق، بلغ عددهم 6 محكمين وذلك للاسترشاد بأرائهم فيما تضمنه الأسلوب المعرفي (الاندفاع / التروي)، ومدى مناسبة الفقرات للأهداف، وصياغتها وكانت أهم ملاحظات السادة المحكمين:

- ✓ تصويب بعض البنود من الناحية اللغوية.
- ✓ تحويل بعض البنود من صيغة ضمير المتكلم إلى ضمير الغائب.
- ✓ إعادة صياغة بعض البنود.

الجدول (16) البنود التي صححت وعدلت في مقياس الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التروي)

1- عندما تواجهني جملة أو جمل صعبة لا أفهمها في موضوع دراسي فأنتني:	
أتوقف لأفهم معناها بأية طريقة	أتجاوزها وأستمر بالمطالعة
بعد التعديل- عندما تواجهني جملة صعبة لا أفهمها في موضوع دراسي فإنني:	
أتوقف لأفهم معناها بأية طريقة	أتجاوزها وأستمر بالمطالعة
2- في قاعة الامتحان، الوقت:	
أسيطر عليه	أربكني

⁸⁵ الملحق (6) الصورة الأولى لمقياس الاندفاع-التروي 147

بعد التعديل-في قاعة الامتحان، الوقت:
يربكني
أتحكم به

3-عندما تواجهني مشكلة جديدة ألجأ في حلها إلى المحاولة والخطأ:
كثيراً
قليلاً
بعد التعديل-عندما تواجهني مشكلة جديدة، ألجأ إلى المحاولة والخطأ في حلها:
كثيراً
قليلاً

4-عندما انتهى من الإجابة في الامتحان، فأنتني:
لا اراجع اجاباتي
اراجع اجاباتي
بعد التعديل-عندما أنتهي من الإجابة على أسئلة الامتحان، فإنني:
لا أراجع إجاباتي
أراجع إجاباتي
وقد أجري التغيير المطلوب وفق تعديلات لجنة التحكيم ⁸⁶ .

2. الصدق: صدق التكوين(البنائي):

طبق المقياس على عينة الكفاءة السيكمترية لحساب صدقه وثباته، حسب معامل الارتباط بين درجات فقرات مقياس (الاندفاع - التروي) والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (17) يبين ذلك:

الجدول (17) ارتباطات درجات فقرات مقياس الاندفاع - التروي مع الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
1	0.306	دالة عن 0.01	19	0.513	دالة عن 0.01
2	0.390	دالة عن 0.01	20	0.508	دالة عن 0.01
3	0.576	دالة عن 0.01	21	0.385	دالة عن 0.01
4	0.430	دالة عن 0.01	22	0.582	دالة عن 0.01
5	0.426	دالة عن 0.01	23	0.708	دالة عن 0.01
6	0.439	دالة عن 0.01	24	0.575	دالة عن 0.01
7	0.451	دالة عن 0.01	25	0.434	دالة عن 0.01
8	0.373	دالة عن 0.01	26	0.456	دالة عن 0.01
9	0.489	دالة عن 0.01	27	0.686	دالة عن 0.05
10	0.630	دالة عن 0.01	28	0.316	دالة عن 0.01
11	0.313	دالة عن 0.01	29	0.409	دالة عن 0.01
12	0.348	دالة عن 0.01	30	0.507	دالة عن 0.01
13	0.536	دالة عن 0.01	31	0.372	دالة عن 0.01

⁸⁶ الملحق (7) الصورة النهائية لمقياس الاندفاع-التروي 151

دالة عن 0.01	0.637	32	دالة عن 0.01	0.398	14
دالة عن 0.01	0.415	33	دالة عن 0.01	0.588	15
دالة عن 0.01	0.234	34	دالة عن 0.01	0.391	16
دالة عن 0.05	0.249	35	دالة عن 0.05	0.226	17
			دالة عن 0.05	0.263	18

يتبين من الجدول السابق أن جميع فقرات مقياس الاندفاع - التروي (35فقرة) حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة 0.01، ومستوى 0.05، وبذلك يتضح أن المقياس يتسم بدرجة تتراوح بين الجيدة والمرتفعة من صدق التكوين.

3 ثبات المقياس:

حسب ثبات المقياس بالطرائق التالية:

1. طريقة التجزئة النصفية:

حسب ثبات مقياس الاندفاع - التروي باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النصفين (0.841)، واستخدمت معادلة سبيرمان - بروان التصحيحية وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التصحيح بتلك المعادلة (0.914)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.01، الأمر الذي يدل على درجة جيدة من الثبات.

2. معامل ألفا كرونباخ:

للتأكد من ثبات المقياس حسب معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس، وبلغت قيمة ألفا (0.780)، وهي قيمة تدل على مستوى ثبات جيد، وهي دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.01، وتفي بمتطلبات تطبيق المقياس على أفراد العينة. مما سبق يتضح أن مقياس الاندفاع - التروي موضوع الدراسة يتسم بدرجة جيدة من الصدق والثبات، تعزز النتائج التي سيتم جمعها للحصول على النتائج النهائية للدراسة.

3. إعادة التطبيق:

أعيد تطبيق المقياس على عينة الكفاءة السيكمترية بعد 3 أسابيع، وحسب معامل الارتباط الذي حققه أفراد المجموعة في التطبيقين الأول والثاني وقد أظهرت النتائج ارتباطاً قوياً؛ إذ بلغت الدرجة الكلية للمقياس 0.739** وهذا يدل على ثبات الاختبار.

3. البرنامج التدريبي:

البرنامج المستخدم في الدراسة مجموعة من الإجراءات والأنشطة والخبرات والفنيات المخطط لها على أسس علمية تربوية ونفسية. لمساعدة الطلاب جماعياً على تحسين الاتزان الانفعالي والأساليب المعرفية.

ويتألف البرنامج من 20 جلسة تدريبية⁸⁷ صممت ليتمكن الطالب من تعرّف بذاته، ومدى قدرته على تسمية المشاعر والتعامل معها، وتحديد الأساليب المعرفية عن طريق الاستبصار والوعي بأفكاره، كما يقدم البرنامج مجموعة من التدريبات والواجبات المنزلية لتثبيت الأفكار وأهداف الجلسات وربطها بخبرات الطلاب اليومية، ويتضمن هذا البرنامج إجراءات تنفيذية خاصة بكل جلسة من خلال العمل الفردي والجماعي، وتتوعد الأنشطة المستخدمة في البرنامج فاستخدم مسرح الدمى، والرسم، وتمارين، ومشاهد تمثيلية، ومجموعات عمل، وألعاب حركية.

طريقة تطبيق البرنامج:

تم تبني منهج المدرسة المعرفية السلوكية لتحقيق أهداف البرنامج، وذلك لما له من مزايا في مساعدة الطلاب الذين تتشابه مشكلاتهم وخاصة أن العينة المنقاة لديها انخفاض بالاتزان الانفعالي، وقد اعتمد البرنامج على الحوار والمناقشة مع مراعاة الخصوصية واستخدام الود والدفع والثقة في العلاقة مع الطلاب لخدمة أكثر من فرد في الوقت نفسه وحل مشكلة تواجه جميع أفراد العينة.

إجراءات بناء البرنامج:

إجراءات بناء محتويات الجلسات الارشادية للبرنامج تتضمن ما يلي:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات ومراجعة الإطار النظري وتحليل ما يتعلق بأبعاد الاتزان الانفعالي والأساليب المعرفية الحذر/ المخاطرة، الاندفاع/ التروي.
- كتابة الجانب النظري والدراسات السابقة فضلاً عن مناقشة بعض الزملاء وأصحاب الخبرة وبعض أساتذة علم النفس المختصين في هذا المجال، فمن المهم أن يكون للبرنامج أساس نظري مبني على مفاهيم التربية وعلم النفس.
- تعرف خصائص العينة ومدى حاجتهم للبرنامج.
- تحديد أهداف البرنامج وصياغتها.
- البرنامج انطلق من الاتجاه المعرفي السلوكي؛ فقد أكدت دراسات عديدة أن هذا النوع من البرامج أكثر فعالية قياساً بالطرائق الأخرى للوصول إلى النتائج المرجوة على المدى الطويل، ويرجع ذلك إلى أنه يستخدم إستراتيجيات للمواجهة يتم تدريب الطالب عليها مع التركيز على ما قد يواجهه في المستقبل من عقبات ومشكلات، كما أنه يركز على المكونات المعرفية والسلوكية والوجدانية، لذا تتنوع الفنيات المستخدمة خلال الجلسات التدريبية لتشمل هذه المكونات معاً، وقد اعتمدت الدراسة على برنامج معرفي سلوكي للأطفال مع إجراء بعض التعديلات عليه ليناسب البيئة السورية.
- تم الاعتماد في التحقق من صدق البرنامج على طريقة صدق المحكمين إذ عرض بشكله الأولي على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية جامعة دمشق، بلغ عددهم

⁸⁷ الملحق رقم 8 البرنامج التدريبي ص155

6 محكمين وذلك للاسترشاد بأرائهم في البرنامج والأنشطة الخاصة بكل جلسة، ومدى مناسبة هذه الأنشطة للأهداف، وزمن الجلسات وكانت أهم ملاحظات السادة المحكمين:

- ✓ ضرورة وجود فهرس لجلسات البرنامج
- ✓ اختصار بعض الأنشطة والعبارات وتغيير بعض الرسومات
- ✓ تعديل الأسماء التي وردت باللغة الأجنبية إلى أسماء عربية
- ✓ تصويب بعض العبارات من الناحية اللغوية.
- ✓ ضرورة وجود بطاقة ملاحظة
- ✓ ضرورة وجود أسئلة مناقشة مع الطلاب
- طبقت بعض الجلسات التدريبية المستخدمة في البرنامج على بعض الطلبة من خارج عينة الدراسة الأساسية للوقوف على مدى وضوح المحتويات وسهولة فهمها واستيعابها من قبل الطلاب، وقد قدر الوقت المستغرق للجلسة من ساعة إلى ساعة ونصف، لذا قسمت الجلسة إلى جلستين، مدة كل جلسة 45 د باستراحة نصف ساعة بين الجلستين.
- استخدام أساليب وفنيات: المحاضرة، المناقشة والحوار، التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، النمذجة، الواجبات المنزلية المستمدة من النظرية السلوكية المعرفية.
- أصبحت محتويات البرنامج جاهزة للتطبيق بصيغتها النهائية، وقدمت هذه الجلسات لأفراد العينة التجريبية بمعدل 20 جلسة للبرنامج لا تتضمن جلسات تطبيق الاختبارات بمعدل جلستين أسبوعياً يوم الجمعة وذلك بسبب عدم تطبيق البرنامج في المدرسة وإمكانية التطبيق في المركز المعتمد.

خطوات تصميم البرنامج التدريبي:

• تحديد الحاجات:

وقد تبين في الدراسة الحالية حاجات طلاب التعليم الأساسي الحلقة الثانية إلى برنامج تدريبي لتحسين الاتزان الانفعالي إذ جاءت درجاتهم على مقياس الدراسة لتشير إلى انخفاض الاتزان الانفعالي.

• تحديد أسس البرنامج:

- الأخذ بعين الاعتبار خصائص مرحلة المراهقة من النواحي الجسمية والنفسية والعقلية وما يصاحبها من تغيرات في جميع النواحي.
- طبيعة المرحلة الدراسية (المرحلة الثانية) كونها مرحلة دراسية يستطيع الطالب فيها أن يكتسب خبرات ومعلومات مختلفة ومفاهيم وقيم ومبادئ.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب باشتغال البرنامج على أنشطة وأمثلة متنوعة.

- قابلية طلاب هذه المرحلة للتفاعل مع الأنشطة واستيعاب معطيات الواقع ومرونتهم الفكرية في التعامل مع محتويات البرنامج والتفاعل الإيجابي لما تولده الجماعة من تفاعل يسهل عملية اكتسابهم مفاهيم مهارات الحياة.
- مرونة البرنامج وبعد أنشطة البرنامج عن الجمود والتفاصيل دقيقة، إذ صممت وقائع الجلسات تبعاً لمتطلبات الموقف الذي تفرضه كل جلسة مع الالتزام بالخطوط العريضة.
- مراعاة التدرج في محتوى البرنامج.
- **الأساليب والإمكانات والوسائل اللازمة لتنفيذ جلسات البرنامج:**
- الوسائل والإمكانات: لتنفيذ البرنامج التدريبي عقدت الجلسات في مركز راهبات القلبين الأقدسين لتوفر القاعات والخدمات التقنية وطول مدة الجلسة وتم تأمين الوسائل من قبل الباحثة لتحقيق هدف البرنامج.
- الأساليب التدريبية: استخدم في هذا البرنامج أسلوب التدريب المباشر وغير المباشر فضلاً عن التدريب الجمعي والفردى.

عناصر البرنامج:

اعتمد البرنامج على ثلاثة جوانب رئيسية هي:

• **الجانب المعرفي:**

يتمثل في المعلومات المقدمة للطلاب عن ذواتهم والمفاهيم الخاصة بالاتزان الانفعالي والأساليب المعرفية، وطرائق التحكم بالانفعالات وزيادة الوعي بالأفكار وكيفية تأثيرها في السلوك وطرائق تعديلها.

• **الجانب المهاري:**

يتمثل في التدريب على المهارات المختلفة للكشف عن الاستعدادات والإمكانات الموجودة لدى الطلاب وتحسين طرائق التحكم بالانفعالات وتعديل السلوك اللازمة للتعبير عن المشاعر، وتحديد الأفكار وتعديل غير المنطقي منها ومواجهة المخاوف وإكسابهم تقنيات الاسترخاء لتحسين تقييم الفرد لذاته والوعي بها.

• **الجانب الوجداني:**

ويشمل تدعيم الاتجاهات الإيجابية لدى المتدربين مثل الثقة بالنفس وزيادة الوعي بالذات وتقييمها والتعامل مع مستوى عالٍ من الأهداف.

أهداف البرنامج:

تتضمن أهداف البرنامج ما يلي:

- مراعاة الأهداف قدرات الطلاب وخلفياتهم المعرفية والفروق الفردية بينهم والظروف التي تحيط بهم لبلوغ الأهداف.
- مناسبة الأهداف أفراد العينة لتحسين الاتزان الانفعالي والأساليب المعرفية.

- مساعدة الطلاب على فهم ذواتهم وتقييمها.
- مساعدة الطلاب على تطوير مهارات حياتية ليصبحوا قادرين على التعامل بفعالية مع المشاعر غير المريحة.
- مساعدة الطلاب على مواجهة المخاوف بإكسابهم تقنيات تساعد على ذلك بهدف ضمان استمرارية النتائج على المدى الطويل.
- بناء مرونة عاطفية وقدرات على حل المشاكل.
- تشجيع التعلم من الأقران وبناء شبكة دعم من قبلهم.
- تعزيز الثقة بالنفس في التعامل مع الحالات الصعبة.
- الاختلاط مع الأطفال الآخرين وتحصيل تجارب إيجابية وممتعة.
- توفير مناخ إيجابي يساعد الطالب على تنمية روح المبادرة والجرأة في طرح مشكلاته ومناقشتها.

الأدلة على الفاعلية:

جَرَّب البرنامج السلوكي المعرفي بنجاح في العديد من المدارس في سوفوك على مدى السنوات الثلاث التي خلت. كما نفذ ضمن مجموعات عقب المدرسة لدى الأطفال من مختلف الأعمار، ضمن برنامج مجموعات أسرية يعمل فيها الأطفال وأهلهم معاً مع العائلات الأخرى. وانخرط في هذا البرنامج أكثر من 150 طفلاً والعديد من المجموعات العائلية وكان ذلك أمراً ممتعاً، وكانت التغذية الراجعة إيجابية من قبل الأهل والمعلمين والمشاركين. وقد أظهرت مقاييس مهارات التعامل واحترام الذات قبل البرنامج وبعده أن جميع المشاركين انخفضت لديهم شدة وحدة الانفعالات مع اكتمال البرنامج وتحسن الاتزان الانفعالي لديهم أثناء التعبير عن مشاعرهم. كما صرح الأفراد بأن البرنامج كان ممتعاً ومفيداً وغنياً بالمعلومات.

هيكلية البرنامج:

تتضمن جلسات البرنامج مزيجاً من الألعاب الممتعة والمواد التعليمية والمحتوى والإستراتيجيات العلاجية. سينخرط المشاركون في تمارين كتابية وفي نقاشات ولعب أدوار وألعاب وأنشطة فنية وأخرى باستخدام الدمى. كما سيُشجَّعون على أن يكونوا خلاقين في إتمام جميع التمارين، وأن يتفاعلوا -حينما يكون ذلك ممكناً- ويشاركوا خبراتهم وعملهم معاً بطريقة تساعد على تطبيع خبراتهم وزيادة مهاراتهم الاجتماعية وثقتهم بأنفسهم.

تهدف الجلسة الأولى إلى مساعدة الأطفال على التعرف إلى بعضهم وأن يطوروا علاقة مع الميسرين. أما الجلسات من 2 حتى 10 فتساعد على دمجهم اجتماعياً في النموذج المعرفي وزيادة إدراكهم للأفكار والمشاعر وإشارات الجسد والأفعال. الجلسات من 11 حتى 20 تعلمهم المزيد وتزودهم بإستراتيجيات تمكّنهم من التعامل مع الانفعالات والتحكم بها، وذلك على سبيل المثال عبر إعادة الهيكلة المعرفية وحل المشكلات ووضع الهدف وتجزئة المشكلة إلى خطوات صغيرة (بناء تسلسل هرمي) واستخدام تقنيات التصور.

إن كل جلسة في البرنامج تتبّع نفس الإطار وذلك من خلال:

- وضع خطة عمل.

- مراجعة النشاط المنزلي.
- محتوى الجلسة بما فيها المواد الجديدة.
- وضع النشاط المنزلي.

إن جلسات البرنامج المعرفي السلوكي للأطفال تتحرك وفق نظام سريع، ويتم فيها تغطية الكثير من المعلومات والنشاطات في مساحة صغيرة من الوقت. كما تستند التمارين في كل جلسة عموماً إلى موضوع واحد يتم تقديمه بعدئذ في مجموعة من الطرائق المختلفة. ليس من الضروري إتمام كل تمرين في كل جلسة. كما تم إيراد إرشادات في بداية كل جلسة للتمارين الأكثر أهمية في "الأجندة والخطوات من أجل المضي في هذه الجلسة"، ولقد تم تبيان التمارين الأساسية بالخط العريض. واعتماداً على الإطار الزمني للميسر و/أو مجموعة الأطفال فإن من الجيد أن تكون ثمة مرونة فيما يتعلق بأي من التدريبات الأخرى التي سيتم تضمينها أو استبعادها. الميسر قد يرغب في تضمين موادته الخاصة إلى جانب المواد المقدمة في كل جلسة. وما من قواعد صعبة أو سريعة في هذا الشأن. من الجيد تكييف البرنامج ليتناسب مع الأنماط الفردية والتفضيلات و/أو حاجات المجموعة.

التزاماً ببروتوكول العلاج السلوكي المعرفي على ميسر المجموعة أن يجعل غايته العمل بالتعاون مع الأطفال كلما تسنى له ذلك. كما يوصى باتباع نهج علمي قائم على الأدلة في حل المشكلات.

نظرية هذا المنهج ومبادئه:

إن البرنامج السلوكي المعرفي للأطفال راسخ في نظرية العلاج السلوكي المعرفي (CBT). وفي هذا القسم تقدم ملخص موجز لنظرية هذا المنهج ومبادئه. وإذا كان الميسر حريصاً على معرفة المزيد عن هذا المنهج فقد أدرج عدد من المراجع للاستزادة.

إن العلاج السلوكي المعرفي طريقة جديدة نسبياً للعلاج النفسي استجّدت في الخمسينيات عدّت مطوّرة عن أفكار بافلوف وسكينر Pavlov and Skinner⁸⁸ ويرتبط هذا المنهج عموماً بعمل ألبرت إيليس وأرون بيك Albert Ellis and Aaron Beck الذي يرجع تاريخه إلى بداية السبعينيات. ونشأ نموذج العلاج السلوكي المعرفي عن العلاج المعرفي لـ"بيك" Beck للاكتئاب في الستينيات حين اقترح أن الأشخاص المكتئبين عرضة للتفكير بطريقة خاطئة، ولهذا فإنهم يمتلكون بشكل نمطي وجهة نظر سلبية عن أنفسهم والعالم والأشخاص الآخرين⁸⁹. وفي الثمانينيات انضم المعالجون المعرفيون إلى معالجي سلوكيين للمساعدة على تحدي معتقدات الأشخاص غير الدقيقة. ثم دمج العلاجين ليشكلوا العمود الفقري لمنهج العلاج السلوكي المعرفي.

والآن يعدّ العلاج باعتباره نهجاً منظماً قصير الأمد ينطوي على التعاون بين الأفراد ذوي المشكلات والمعالجين لتحقيق بعض الأهداف. وبخلاف العلاج النفسي التحليلي فإن العلاج السلوكي المعرفي منهج مستند إلى الأدلة ويهدف إلى حل المشكلات الحالية بدلاً من الاعتماد على الافتراضات التي قام بها المعالجون بالنظر إلى الصراعات الماضية

(غير المحلولة) الشائعة. ويركز العلاج السلوكي المعرفي على ماهية المشكلة الآن، وما الذي يبقاها مستمرة وما الذي يُلطفها⁹⁰. ويفترض بالمعالج في العلاج السلوكي المعرفي أن يعمل مع الأفراد ليساعدهم على تعرّف أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم المرتبطة بمشكلاتهم. كما يشجّع الأشخاص المعالجون على استكشاف طرائق جديدة للتفكير والنظر في تفسيرات بديلة لاعتقاداتهم. كما يُقترح عندما يطور الشخص المعالج هذه المهارات أن يتعلم إستراتيجيات سلوكية لحل المشكلات يعيد وفقها تفسير أفكاره ومشاعره وسلوكه بطرائق أكثر عقلانية.

وثمة اهتمام متنام باستخدام العلاج السلوكي المعرفي مع الأطفال والناشئين. وقد شجّع هذا الاهتمام من قبل عدد من المراجعات التي خلصت إلى أن العلاج السلوكي المعرفي هو تدخل القرن 21 الواعد لعلاج المشكلات النفسية للطفل⁹¹. ويعد العلاج السلوكي المعرفي في هذه السن تدخلاً يهدف إلى تعزيز التغير العاطفي والسلوكي بتعليم الأطفال أن يغيروا أفكارهم وعملياتهم الفكرية بطريقة علنية وفعالة وحالّة للمشكلات. ووفق نموذج المفاهيم الخاص بكندال وماك-دونالد Kendall and Mc-Donald يقترح مساعدة الأطفال على تحديد المعالجة الخاطئة وإرشادهم إلى تعديل تفكيرهم الخاطيء. وكرر الاقتراح السابق نفسه كلّ من فريدبرغ ومكلور Friedberg & McClure (2002) مشيرين إلى أن القلق والمخاوف والهموم حوادث مألوفة في الطفولة. ولقد أفادوا وفقاً للنموذج المعرفي بأن خمسة مجالات من العمل تتغير حين يكون الأطفال قلقين: العمل الفيزيولوجي والمزاج والعمل السلوكي والمعرفي وبين الشخصي. واقتُرح تركيز علاج قلق الطفولة عموماً على تخفيف الأعراض المزعجة من خلال توفير مزيد من مهارات التعامل⁹².

إن العلاج السلوكي المعرفي هو العلاج الحالي "العجيب"، وفي الإرشادات المنشورة من قبل المعهد الوطني للتميّز السريري NICE يوصى العلاج السلوكي المعرفي علاجاً أمثل لعدد من الظروف بدءاً من اضطراب الكرب التالي للصدمة إلى الاكتئاب. وعند هذه النقطة تحديداً فإن العلاج السلوكي المعرفي قد نصّب نفسه بقوة أكبر علاج للأطفال، مدعوماً بأدلة علمية مع أن أساس الأدلة ما يزال محدوداً⁹³.

ومع علاج الأطفال والناشئين باستخدام CBT أقل اتساعاً منه بكثير لدى البالغين إلا أن عدداً من الدراسات -التي أجري معظمها في السنوات الأربع أو الخمس الماضية- أكدت الفاعلية قصيرة الأمد والمأمونية الخاصتين بعلاجات القلق والاكتئاب لدى الناشئين. كما وُجدت دراسة مدعومة من قبل التحالف الوطني للأمراض العقلية NAMI في 2007 قارنت أنماط العلاج النفسي للاكتئاب الجسيم في الأطفال، وجدت أن الـ CBT أدى إلى هدأة لدى ما يقرب من 65 بالمئة من الحالات، وهو معدل أعلى منه لدى الهدآت التالية للعلاج الداعم أو العلاج الأسري، كما أعطى الـ CBT نتائج أسرع في الاستجابة العلاجية، وكانت النتائج أعظم في الحالات المتعلقة بالقلق لدى الأطفال، إذ أفيد بأن الأطفال المصابين بالقلق كان لديهم معدل استجابة يقارب 70 إلى 80 بالمئة مع الـ CBT، كما استمرت المكاسب المحققة زمناً أطول.

وحتى وقت قريب اقترح أن الأطفال الصغار قد لا يستوعبون المفاهيم المعرفية ولن يحققوا استفادة من الـ CBT، لذا عُدَّ العلاج باللعب أو العلاج الأسري أكثر ملاءمة. ولكن، في السنوات الأخيرة، ظهرت أدلة متزايدة على أن الـ CBT قد يكون فعالاً مع كل من الأطفال واليافعين. ومع الدعم من قبل الأهل، فإن الأطفال حتى عمر سنتين أو ثلاث يمكنهم أن يتعلموا كيفية استخدام حديث النفس غير المقلق (باستخدام العرائس أو الدمى نماذج) وإزالة التحسس من خلال التعرض المتدرج.

واقترح ستالارد (2002) Stallard أن مناهج الـ CBT مع الأطفال الناشئين تحتاج إلى تعديل لتتوافق مع المرحلة التطورية الفردية والقدرات المعرفية. وأن الطريقة التي تُقدَّم بها مواد الـ CBT تحتاج إلى التغيير بدلاً من كون منهج الـ CBT غير ملائم بذاته. ولاحظ ستالارد Stallard أنك لن تتوقع تحقيق نتائج إيجابية مع الأطفال حين تطبق أدوات البالغين غير المكيفة عليهم.

يُفترض بمنهج الـ CBT أن يساعد الأطفال على تحدي أفكارهم وفهم الحالات بدلاً من تقبل أفكارهم على أنها الحقيقة. كما يشجع على توليد نُسخ أكثر واقعية من الحالات ومن قدرتهم على التعامل معها. وبغدق الأطفال مستعدين بعقلية جديدة سيواجهون بالتدرج الحالات الصعبة أو المخيفة مجزئين التحديات إلى تحديات أصغر وخطوات قابلة للتحكم بها. وبمرور الوقت يصبح الأطفال قادرين على الاستفادة من التفسيرات غير المقلقة للحالات، وبسرعة أكبر فهم أن تجنب الحالات المخيفة يمكن أن يساعد على بقاء صعوباتهم في بعض الحالات.

ومع العدد المتزايد في السنوات الأخيرة للدراسات التي توفر أدلة علمية على فاعلية الـ CBT مع الأطفال استناداً إلى أسس فردية وإلى مجموعات، فإن ثمة حجة قوية لاستخدام الـ CBT لتحقيق أنواع من التحسّنات طويلة الأمد لدى الأطفال والناشئين التي وُصفت في هذا الملخص. يقول ستالارد: "تحتاج الفاعلية إلى أن تتم إقامة الدليل على وجودها، وثمة حاجة وطنية لتحسين توفير العلاج السلوكي المعرفي للأطفال والناشئين وممارسته"⁹⁴.

العمل المنزلي:

تماشياً مع النظرية السلوكية المعرفية، يتم إعطاء النشاط المنزلي عقب كل جلسة، ويُراجَع بإيجاز مع الأطفال في بداية الجلسة التالية. وزودت معظم الجلسات بنشاطين منزليين. ويمكن لميسري المجموعة أن يختاروا نشاطاً منزلياً واحداً أو أن يعطوا الأطفال كليهما، ليختاروا واحداً منهما ليكملوه، وقد تختار مجموعة متحمسة أن تكمل كليهما. وبخلاف الأنشطة المنزلية المدرسية فإن هذه الأنشطة المنزلية تطوعية، يقوم الأطفال بإتمامها فقط إذا اختاروا أن يفعلوا ذلك. ولكن، يوضح لهم أنهم سيحصلون فائدة أكبر من البرنامج إذا قاموا بالعمل الإضافي. وفي بعض المجموعات قمنا بتقديم مكافأة صغيرة جزاءً لإتمام النشاطات المنزلية لتوليد الدافع، لكن هذا الأمر ليس أساسياً ويتم وفق تقدير الميسرين.

ترتبط النشاطات المنزلية عموماً بطريقة ما بمحتوى جلسة اليوم، وتهدف معظم الأنشطة إلى أن تكون ممتعة تزيد من وعي الأطفال للعلاقة بين أفكارهم ومشاعرهم وإشارات جسدهم وأفعالهم (النموذج المعرفي). ويرى الباحثون أن

التغيير يمكن أن يبدأ من خلال هذا الوعي. ويمكن للأطفال أن يكتسبوا تغذية راجعة عن النشاط المنزلي على الصفحات التي رُودوا بها وفق تقدير الميسر.

ويشجع قادة المجموعات على الاجتماع عقب الجلسة وإعطاء انطباع عن كل فرد وعن الجلسة كلها.

المبادئ الأساسية للعلاج السلوكي المعرفي:

يشجع الـ CBT على استكشاف طرائق مختلفة للتفكير، ويشجع المعالجين على أن يكونوا غير مُصْدين لأحكام استجابة لأفكار الأطفال ومشاعرهم. فما من إجابات صحيحة أو خاطئة في هذا البرنامج على الرغم من أن بعض طرائق التفكير قد تكون أكثر فائدة في بعض الحالات من الأخرى. ويهدف البرنامج إلى زيادة وعي الأطفال بالأفكار والمشاعر وإشارات الجسد والأفعال، فالتغيير يمكن أن يُبتدأ من خلال هذا الوعي. مع أن طبيعة الأطفال الصغار هي أن يفكروا بشكل مستقطب (بمنطق الأبيض والأسود) إلا أن هذا البرنامج يقصد منه تشجيع التفكير الأوسع والأكثر مرونة (أي النظر إلى تدرجات الرمادي) الذي يحفز إلى المزيد من القبول و/أو التراحم تجاه الذات أو الآخرين، والتحكم بمستويات الانفعالات.

أهمية التدخل المبكر وبرنامج الوقاية:

تبرز أهمية برامج التدخل المبكر من خلال الأبحاث التي ترى أن الأطفال الذين يعانون نقصاً في الاتزان الانفعالي مرجحون أكثر ليكونوا كذلك وهم بالغون. فقد أظهرت برامج التدخل المبكر أنها تقلل عدد الأطفال والناشئين الذين يطورون اضطرابات انفعالية. مثل هذه البرامج فعالة من حيث التكلفة، وذات نهج قائم على المجموعة يقلل من التكلفة المستقبلية للخدمات المهنية، كما تستهدف عدداً من الأفراد في وقت واحد وفي فترة قصيرة. وباختصار، فإن برامج التدخل المبكر الفعال تمثل فرصة هامة للحيلولة دون وقوع قدر كبير من المعاناة للأفراد ولأسرهم.⁹⁵

الغنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج:

جلسات المحاضرة:

أسلوب تربوي يهدف إلى تزويد أفراد العينة بالمعلومات الكافية عن أسباب تدني مهاراتهم في الحياة، ويقدم البرنامج من خلال إلقاء المحاضرة ثم إثارة أسئلة متعلقة بمهارات الاتصال والبناء الإيجابي لتقدير الذات والعلاقة بينهما بمواقف تثير الانفعالات وما يصاحبها من أفكار، ثم يبدأ المسترشدون بالإجابة عن الأسئلة، ويكون الباحث هنا محوراً لهذه النقاشات، وذلك باستخدام طريقة مبسطة تناسب مستواهم الفكري والأكاديمي والعمرى، ويتمثل الهدف التدريبي من تطبيق هذه التقنية في إعادة البناء المعرفي الذي يساعد على النمو السليم.

المناقشة والحوار:

تتمثل هذه الفنية في أن استخدام أسلوب المناقشة الجماعية يتيح لأفراد الجماعة الفرصة لتبادل الخبرات والمهارات في التعامل مع الآخرين والمواقف المتباينة، والمناقشة لها دور كبير في تغيير الاتجاهات التي يتبناها الطلاب في حياتهم، ويتمثل الهدف التطبيقي لفنية الحوار في إعادة البناء المعرفي للأفراد المشاركين في البرنامج وتدريبهم على

التواصل وتشجيعهم على الحوار والمناقشة بالإضافة إلى أن هذه الفنية تسهم في التحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية وتنفيذ الاستنتاجات غير الواقعية ودحضها بالإقناع.

التعزيز الإيجابي:

يكمّن المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم مدعّمات مادية أو معنوية لتدعيم أي تحسن إيجابي للمسترشدين داخل الجلسات أو بعد تصحيح الواجب المنزلي من خلال التشجيع والحث والتقبل واستخدام عبارات الشكر والمدح والثناء والتشويق والتعزيز الإيجابي للتوجه نحو تحسين الاتزان الانفعالي والتحكم العاطفي وإعطاء نشاطات لها معنى. ويتمثل هدف هذه الفنية في عملية التواصل المستمر والتفاعل الإيجابي مع جلسات البرنامج.

التغذية الراجعة:

تعرف أنها طريقة يزود بها الشخص الذي هو في حاجة لمعرفة رد فعل أقواله وأفعاله على نفسه وعلى الآخرين، بالمعلومات الكافية المتصلة بشخصيته ومشكلته. وتعني تزويد الفرد بمعلومات عن تأثيرات سلوكه، والتغذية الراجعة توجه السلوك في الحاضر وفي المستقبل، وقد تحدث تغييرات في المهارات أو تقدم خبرة تعلم جديدة.

النمذجة:

يعد التعلم بالنمذجة لدى ألبرت باندورا Bandura 1986 الذي تنسب إليه هذه الفنية أحد مكونات نظريته في التعلم الاجتماعي، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تعليم المسترشدين سلوكاً معيناً من خلال ملاحظة نماذج حية من أفراد المجموعة الإرشادية للتقدير العالي الذاتي والاتزان الانفعالي، ومهارات الاتصال، وتستخدم النمذجة في الارشاد لتحقيق غرضين هما:

- زيادة السلوك.
- نقص السلوك.⁹⁶

الواجبات المنزلية:

من الفنيات التي يقوم عليها العلاج المعرفي السلوكي ويرى أن الإنسان حر ويملك إمكانيات التغيير، وتعرف بأنها مجموعة من المهارات والأنماط السلوكية في صورة تعيينات، يتم تحديدها عقب كل جلسة في ضوء أهداف الجلسة، ويكلف المسترشد بتنفيذها في المنزل بعد التدريب عليها في الجلسات، وتصمم متتابعة ويتم تنفيذها على مراحل، وتبدأ من البسيط إلى المعقد ومن المعارف إلى الأفعال، ويقوم المسترشدون " أفراد المجموعة التجريبية " من خلال المعلومات التي تعلموها خلال الجلسة التدريبية بنقل الخبرات المتعلمة من داخل الجلسات إلى خارجها في حياتهم اليومية.

فلسفة بناء البرنامج:

- تعتمد فلسفة بناء البرنامج الذي أعدّ اعتماداً أساسياً على فلسفة علم النفس الإنساني الذي يرى أنه لا يوجد إنسان في حالة سكون بل هو في عمل دائم لأنه يريد الأفضل.

⁹⁶ سغفان(1997)، ص 154

- إن الخبرات الشخصية والمشاعر والانفعالات الذاتية لها أهمية كبرى في علاقتها بالوجود الإنساني.
- تعتمد فلسفة بناء البرنامج على مسلمات التربية السيكلوجية وهي:
- لا يستخدم الإنسان كل الإمكانيات لديه.
- يستطيع الإنسان تحقيق النمو الذاتي.
- قابلية الإمكانيات البشرية للنمو وفي مقدمتها مهارات الاتزان الانفعالي ومهارات التفكير.

والجدول (18) يوضح جلسات البرنامج التدريبي المطبقة.

الجدول (18) فهرس جلسات البرنامج التدريبي:

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الأنشطة المستخدمة	الفنيات	الزمن
الجلسة الافتتاحية	تطبيق الاختبارات			ساعة
الجلسة 1+2	لكي نتعرف على بعضنا	تمهيد لعبة تغيير الكل الخصوصية قواعد المجموعة من أنا الشعور بالقلق أن تستشيط غضبا نشاط منزلي 1 تعرف الذات	الحوار، التعزيز، الواجب المنزلي، المناقشة الجماعية، الألعاب والتمارين، لعب الأدوار	ساعة ونصف
الجلسة 3+4	تعرف المشاعر المختلفة	تمهيد جنون المشاعر ما المشاعر سم الشعور المشاعر المختلفة كيف تشعر نشاط منزلي 2 تسمية المشاعر	الواجب المنزلي، المناقشة الجماعية، الألعاب والتمارين، لعب الأدوار	ساعة ونصف
الجلسة 5+6	إشارات الجسد	تمهيد لعبة المشدود والمرن لم إشارات الجسد أنماط إشارات الجسد الإنذارات الجسدية ابق هادئا وخذ الأمور ببساطة	الواجب المنزلي، المناقشة الجماعية، الألعاب والتمارين، لعب الأدوار	ساعة ونصف

		نشاط منزلي 3 مراقبة الجسد		
ساعة ونصف	الواجب المنزلي، المناقشة الجماعية، الألعاب والتمارين، لعب الأدوار	تمهيد همس الأفكار حول الأفكار فقاعات الأفكار الأفكار المختلفة النقاط الأفكار نشاط منزلي 4 مراقبة الأفكار	تحديد الأفكار	الجلسة 7+8
ساعة ونصف	الواجب المنزلي، المناقشة الجماعية، الألعاب والتمارين، لعب الأدوار	تمهيد الطارات الزوغ من زين الأفعال عمليات التواصل اللطيف المختلفة ماذا حدث؟ لعبة التواصل اللطيف نشاط منزلي 5 تمييز الأفكار، المشاعر، السلوك، إشارات الجسد	الاتصالات بين الأفكار والمشاعر وإشارات الجسد والأفكار	الجلسة 9+10
ساعة ونصف	الواجب المنزلي، المناقشة الجماعية، الألعاب والتمارين، لعب الأدوار	تمهيد اصنع عقدة الجنية الجميلة هل أنت بوليانا؟ الكآبات تحدي قبعة التفكير السليبي الحفارات الهابطة الأيدي المساعدة المخاوف الحكيمة نشاط منزلي 6 قبعات التفكير	أساليب التفكير	الجلسة 11+12

الجلسة 14+13	استكشاف الأفكار	تمهيد أفكار -مشاعر إشارات المرور تغيير أفكار الضوء الأحمر مسابقة تحدي نشاط منزلي 7 مسابقة التفكير	الواجب المنزلي، المناقشة الجماعية، الألعاب والتمارين، لعب الأدوار	ساعة ونصف
الجلسة 16+15	تحديد الهدف	تمهيد لغز جريمة القتل حلول تكنولوجيا المعلومات رائق كالطين هولا هولا نشاط منزلي 8 تفكير مختلف	الواجب المنزلي، المناقشة الجماعية، الألعاب والتمارين، لعب الأدوار	ساعة ونصف
الجلسة 18+17	حلقات الهلع وإجراءات طلب السلامة	تمهيد وحش المستقع الجميع مختلفون لا تهلع ضع السلامة أولا إجراءاتاتي في طلب السلامة نشاط منزلي 9 طلب السلامة	الواجب المنزلي، المناقشة الجماعية، الألعاب والتمارين، لعب الأدوار	
الجلسة 20+19	مواجهة مخاوفك	تمهيد واحد اثنان ربط حذائي بالإمكان أشعر بالخوف نظرية الفيلة الوردية قلل خوفك غطسة لورا العالية خطوة إثر خطوة خطة خطواتي	الواجب المنزلي، المناقشة الجماعية، الألعاب والتمارين، لعب الأدوار	ساعة ونصف

		نشاط منزلي 10 مواجهة المخاوف		
ساعة			تطبيق اختبارات	الجلسة الختامية

وقد استخدمت بعض الأدوات التي تساعد على تقييم الجلسة وتعرف ملاحظات ميسر النشاط التي تظهر خلال الجلسة لأخذها بعين النظر في التطبيقات اللاحقة أو إجراء أي تعديلات بما يتوافق مع المجموعة.

أوراق تسجيل فردية: بطاقة ملاحظة

يشجّع الميسرون على تسجيل المعلومات عقب الجلسات. قد يجدون هذا شكلاً مفيداً لتسجيل المعلومات عن

الأفراد.

الاسم	التاريخ/رقم الجلسة	تعليقات

أدوات التقييم:

يتم استخدامها في كل نهاية جلسة تقيس أثر البرنامج بالطريقة الكمية والكيفية.

1. ماذا تشبه أنت؟

للميسرين القادرين على تقديم جلسة فردية للأطفال قبل أن يبدأ البرنامج. تهدف هذه الأداة إلى تأمين بعض المعلومات الأساسية والمساعدة على بناء علاقة بين الأطفال والميسرين قبل البدء بالمجموعات وطبقت على عينة الدراسة للتعرف إليهم والحصول على المعلومات اللازمة.

الأشياء التي أحبها هي...	
أصدقائي يقولون إنني...	
أمي...	
أبي...	

	مدرستي...
	أشعر بالغضب حيال...
	الأشياء التي أنا حزين حيالها هي...
	الأشياء التي أخافها هي...
	لا أحب...
	سري هو...
	إذا كان لدي عصا سحرية فسوف...

2. أحببت / لم أحب:

توضع أوراق فليب تشارت على الحائط عليها عبارتين ويطلب إلى الطلاب بعد انتهاء كل جلسة تعبئة ما

يناسبهم دون ذكر الاسم:

أحببت	لم أحب

3. كم تطورت معلوماتي؟:

هي أداة لتقيس كم المعلومات الجديد لدى الطلاب، إذ يضع كل طالب إشارة عند رقم معين تعبر عن حجم معلوماته السابقة، ثم يضع إشارة أخرى عند رقم آخر يعبر عن معلوماته الحالية عن أي موضوع تم تناوله خلال الجلسات.

4. أسئلة مفتوحة:

تطرح عدة أسئلة بعد كل جلسة:

- ما الجديد الذي تعلمته في هذه الجلسة.
- كيف سأستخدم المعلومات التي اكتسبتها في الجلسة في حياتي العملية.
- صف مشاعرك بعد انتهاء الجلسة.
- حدد الأفكار التي تراودك الآن.
- ما التغيير الذي ستعمل عليه هذا الأسبوع.

5. التغذية الراجعة لنشاط المنزل:

قد يجد بعض الأطفال أو الميسرون أنه من المفيد تسجيل ما الذي تعلمه الأطفال فرادى من نشاطاتهم المنزلية كل أسبوع، وتوزع هذه الورقة على الأطفال بعد كل جلسة ويشجعون على كتابة أهم الملاحظات أو الاستنتاجات أو التحديات التي واجهتهم عند كتابة الواجب المنزلي. ماذا تعلمت أو لاحظت من واجب المنزل هذا الأسبوع؟

1

خامساً: إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

كانت الإجراءات الميدانية المتبعة في هذه الدراسة وفق الآتي:

1. بناء المقاييس وعرضها على المحكمين الذين أوصوا بتغيير وإلغاء بعض العبارات والتأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة في جمع البيانات والتحقق من صدقها وثباتها.
2. تقديم شرح عام للطلاب لموضوع البحث وأهميته وتأكيد أن المشاركة في التطبيق ليست إجبارية فهناك إمكانية القبول أو رفض المشاركة في هذه الدراسة، فالمهم رغبة الطلاب وجديتهم في الإجابة، وأن إجابات المفحوصين تكون في سرية تامة وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.
3. قبل شروع الطلاب في الإجابة على الأدوات تم التركيز على ضرورة الإجابة عن كل الفقرات وعدم ترك أي فقرة بلا إجابة مع مراعاة الصدق والدقة.

4. الحرص على تطبيق أدوات البحث على عينة الكفاءة السيكمومترية داخل المدارس وفي أثناء الدوام الرسمي، ووزعت أدوات البحث على الطلاب على أن توزع المقاييس الثلاثة دفعة واحدة بصورة جماعية، وتجمع بعد التأكد من إكمال الإجابة على فقرات المقياس بتاريخ 2019/2/7.
5. رصد البيانات وتفرغها في الجداول المعدة لهذا الغرض وإدخالها في الحاسب الآلي ومعالجتها عن طريق الحزمة الإحصائية للعلوم التربوية والنفسية SPSS وحساب الصدق والثبات.
6. تطبيق مقياس الاتزان الانفعالي على شعبتين من الذكور وشعبتين من الإناث في مدرستي أدهم عز الدين للذكور ومدرسة يزن دبوس للإناث للتعليم الأساسي الحلقة الثانية في جرمانا ريف دمشق، واختيار الطلاب الذين حصلوا على علامات منخفضة في مقاييس الدراسة، وتمثلت العينة التجريبية بـ 4 ذكور و 8 إناث، وتم اختيار عينة ضابطة مؤلفة من 4 ذكور و 8 إناث.
7. التنسيق مع مركز راهبات القلبين الأقدس لتطبيق البرنامج في قاعاته، والبدء بتطبيق جلسات البرنامج التدريبي في الفترة الواقعة من 2019/3/15 ولغاية 2019/6/7 من العام الدراسي 2018-2019.
8. تطبيق المقاييس البعدية الخاصة بالاتزان الانفعالي، مقياس التروي/ الاندفاع، مقياس المخاطرة/ الحذر وحساب النتائج إحصائياً للعينة الضابطة والتجريبية.
9. تطبيق مقاييس الاتزان الانفعالي، الاندفاع - التروي، الحذر - المخاطرة لإجراء القياس التتبعي للعينة التجريبية بما يخدم فرضيات الدراسة التي تم التحقق منها بعد حساب النتائج بالأساليب الإحصائية في الفترة الواقعة 2019/8/30 لغاية 2019/9/6.

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للحصول على النتائج المطلوبة وبعد الانتهاء من تطبيق أدوات الدراسة أدخلت البيانات إلى الحاسوب تمهيداً لمعالجتها والحصول على النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، واستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- ✓ معامل الارتباط بيرسون
- ✓ معادلة سبيرمان براون التصحيحية
- ✓ اختبار ويلكوكسن
- ✓ اختبار مان ويتني

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

أولاً: التحقق من صحة فرضيات الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

ثانياً: المقترحات

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

أولاً: التحقق من صحة فرضيات الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

الفرضية الرئيسية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية

ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الاتزان الانفعالي.

للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار (مان ويتني) لقياس دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة

التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتزان الانفعالي والجدول (19) يبين

ذلك:

جدول (19) اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة

الضابطة في القياس البعدي على مقياس الاتزان الانفعالي

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	قيمة (z)	مستوى الدلالة	القرار
الاتزان	الضابطة	5.58	6.50	78.00	0.000	4.17	0.000	دال
	التجريبية	13.33	18.50	222.00				
الشجاعة	الضابطة	12.08	6.50	78.00	0.000	4.17	0.000	دال
	التجريبية	25.41	18.50	222.00				
التحكم العاطفي	الضابطة	10.83	6.50	78.00	0.000	4.17	0.000	دال
	التجريبية	28.16	18.50	222.00				
الحساسية العاطفية	الضابطة	7.00	7.71	92.50	14.50	3.37	0.000	دال
	التجريبية	11.41	17.29	207.50				
قوة الأنا	الضابطة	14.58	6.50	78.00	0.000	4.16	0.000	دال
	التجريبية	30.83	18.50	222.00				
الدرجة الكلية	الضابطة	56.75	6.50	78.00	0.000	4.16	0.000	دال
	التجريبية	103.00	18.50	222.00				

نلاحظ من الجدول (19) وجود فرق بين متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة ومتوسط رتب درجات

المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس الاتزان الانفعالي بأبعاده المتمثلة (الاتزان، الشجاعة، التحكم العاطفي،

الحساسية العاطفية، قوة الأنا، الدرجة الكلية) وبلغت قيمة (u) على الترتيب (0.000، 0.000، 0.000، 0.000، 14.50،

0.000، 0.000) وقيمة (z) على الترتيب (4.17، 4.17، 4.17، 3.37، 4.16، 4.16) عند مستوى الدلالة

(0.000) الأصغر من مستوى الدلالة (0.05)، لذا نرفض الفرضية ونصّها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين

متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الاتزان الانفعالي، ونقول توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسطات الأعلى.

تفسير النتائج: هذه النتيجة تدل على فعالية البرنامج المستند إلى منهج المدرسة السلوكية المعرفية الذي أثبتت فعاليته في الدراسات السابقة كدراسة السحيمي في مصر 2002 ، ودراسة أبو عراد في مكة المكرمة 2009، ودراسة عبد العزيز في مصر 1986 ودراسة الحارثي 2013. وأشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود أثر دال للبرنامج التدريبي، في تحسين الاتزان الانفعالي وانخفاض مستوى حدة السلوك العدواني لدى عينة الدراسة، وقد تبين وجود أثر للبرنامج التدريبي، كما أثبتت دراسة علام 2001 وجود تأثير دال موجب لأنشطة برامج الاتزان الانفعالي في نمو المهارات الوجدانية وزيادة القدرة على مواجهة الضغوط والتوافق والسلوك التوكيدي والمهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة التجريبية بعد التعرض لأنشطة البرنامج.

قد أوصى به العامري 2007 في مقترحات دراسته باستخدام البرامج التربوية الجيدة والأساليب الإرشادية المناسبة لخفض حدة الانفعالات وتعديل أبعاد سوء التوافق التي يعاني منها المراهقون وذلك للتخفيف من شدة الاضطرابات السيكوسوماتية لديهم.

كما أكدت دراسة الدمنهوري في مصر 2000 وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المجموعتين التجريبية (مجموعة الأهداف) والضابطة (المجموعة العادية) لصالح المجموعة التجريبية. كما أن التجارب المطبقة على العديد من المدارس باستخدام البرنامج المعرفي السلوكي للأطفال أثبتت فعاليته في تحسين الاتزان الانفعالي عند أفراد العينة.

يمكن عزو النتيجة التي توصلت إليها الدراسة إلى الخبرة الجمعية المتمثلة في البرنامج السلوكي المعرفي وما تم استخدام من تمارين وفتيات، فتفاعل أعضاء المجموعة التجريبية من تعبير عن المشاعر وخبرات تسهم في تحسين الاتزان الانفعالي لديهم، وتسهم الخبرة الجمعية في إيجاد تواصل فعال وتفاعل اجتماعي بناء، وهذا الاتصال والتفاعل الاجتماعي يعززه ميسر النشاط الذي ينظم عملية التواصل والحديث والتعبير عن الأفكار والمشاعر وإعادة البناء المعرفي لدى أعضاء المجموعة، ويسهم في انخفاض الحدة في الانفعالات والسلوكيات السلبية المرتبطة بها، ويجعل من العمل الجماعي مجالاً مناسباً وفاعلاً لاكتساب وتطوير المهارات اللازمة عن طريق تبادل الخبرات بين أفراد المجموعة، وإدارة الصراعات ، والتواصل بطريقة فعالة مع الذات والآخرين.

كما يمكن تفسير النتيجة في ضوء عدم تلقي المجموعة الضابطة أي تدخل علاجي أو تدريبي من أجل تحسين الاتزان الانفعالي، أي لم يتم توجيه المجموعة الضابطة بأي طريقة مقصودة لتحسين الاتزان الانفعالي، ولم يتم التدخل معها ببرنامج متخصص لهذا الهدف، وتعكس هذه النتيجة الحاجة إلى إجراء برامج تدخل جمعية لتعزيز المهارات والأساليب للطلاب في مرحلة التعليم الأساسي؛ إذ لا يمكن تطوير المهارات دون عمل برامج تدخل مختلفة للحد من الآثار السلبية لنقص الاتزان الانفعالي لدى الطلبة، كما أن مشكلة عدم وجود الاتزان الانفعالي تحتاج إلى تدخلات مختلفة كاللقاءات الجماعية ، وخصص التوجيه واللقاءات التوعوية والتثقيفية التي تتناول تلك المشكلة وآثارها على الصعيدين الفردي والجمعي.

بالرجوع إلى أدبيات البحث نجد أن أبعاد الاتزان الانفعالي متمثلة في 3 أبعاد استهدفها البرنامج التدريبي بمجموعة من التقنيات والتمارين ، كالضبط الانفعالي عن طريق استخدام تقنية الاسترخاء وتفعيل التروي والحكمة، والمواجهة الانفعالية من خلال التعبير عن المشاعر بعد فهمها وتسميتها، وزيادة الوعي بآثارها من خلال مناقشة التهديدات والتحديات، والعمل على تحسين التحمل دون تطرف انفعالي كالخوف والقلق العالي أو الغضب بصورة غير معقولة، كما تم العمل على المرونة الانفعالية لأنها بعد مهم من أبعاد الاتزان الانفعالي وكيفية تحسين الاستجابة لدى الطالب بما يتناسب مع الموقف الخارجي.

الفرضية الرئيسية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الاندفاع/التروي-المخاطرة/الحذر. للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار (مان ويتني) لقياس دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس (الاندفاع-المخاطرة) والجدول (20) يبين ذلك:

جدول (20) اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة

الضابطة في القياس البعدي على مقياس الاندفاع/التروي-المخاطرة/الحذر

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	قيمة (z)	مستوى الدلالة	القرار
الاندفاع-التروي	الضابطة	57.08	6.50	78.00	0.000	4.16	0.000	دال
	التجريبية	180.50	18.50	222.00				
المخاطرة-الحذر	الضابطة	54.50	7.88	94.50	16.50	3.22	0.001	دال
	التجريبية	61.25	17.13	205.50				

نلاحظ من الجدول (20) وجود فروق بين متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة ومتوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس (الاندفاع -المخاطرة) وبلغت قيمة (u) على الترتيب (0.000، 16.50)، كما بلغت قيمة (z) على الترتيب (4.16، 3.22) عند مستوى الدلالة (0.000، 0.001) وهما أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، لذا ترفض الفرضية التي تنص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس (الاندفاع-المخاطرة)؛ ونقول يوجد فرق في (الاندفاع/ التروي - المخاطرة/ الحذر) لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسطات الأعلى.

تفسير النتائج: يرى ميسك Messick أن أسلوب التروي-الاندفاع المعرفي يرتبط بالمزاج أو العواطف وهي أبرز سمة في عينة الدراسة؛ إذ تتميز بشدة الانفعالات وتناقضها، وهذا يفسر الأساليب المعرفية لدى العينة قبل تطبيق البرنامج التدريبي وثباتها في المجموعة الضابطة حيث لم يتم التدخل أو العمل على تحسين أي متغير، ولكن أشار كوجان وزملاؤه (Kagan& etal) إلى وجود دوافع أساسية يمكنها التدخل في تعديل السلوك الاندفاعي وهي:

- الرغبة في الحصول على تعزيز خارجي.

- الرغبة في أن يكون الفرد ماهراً في أداء مهمته.

- الرغبة في الوصول إلى أعلى درجة للتماثل مع النموذج.

وهذا ما عمل البرنامج على ايصاله للطلاب من خلال تقديم التعزيز الخارجي وتحفيز الرغبة في اكتساب مهارات حياتية وتجسيد النموذج، كما استهدف البرنامج تعديل الأفكار السلبية التي لها دور في الأسلوب المعرفي من خلال معالجة المعلومات التي تصف وتميز الطريقة التي تتم بها العمليات العقلية؛ فأسلوب التروي ييسر للفرد فحص المعلومات وتحديد العلاقات بينها، وبحسب تعريف عليان يمثل الأسلوب المعرفي طريقة الفرد المميزة في كيفية استخدام العمليات المعرفية التي تظهر في المواقف الحياتية المختلفة، كما تعبر عن الطريقة التي يدرك ويفكر ويتعلم بها الأفراد ويعالجون بها المعلومات. وأكد العتوم أن الأسلوب المعرفي عملية وسيطة بين المدخلات والمخرجات تعمل على تنظيم الإدراك، والعمليات المعرفية الأخرى، لتحدد أسلوباً خاصاً ومميزاً للفرد في معالجة المعلومات وإدراكها من خلال عمليات التفكير والتذكر، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات وغيرها.

ولأن مكونات الأساليب المعرفية بحسب عبد المجيد (2011) تتألف من المكون الانفعالي والمكون السلوكي والمكون المعرفي، فقد عمل البرنامج على تحسين المكونات الثلاثة التي تتماشى مع المدرسة المعرفية السلوكية.

ولأن أحد أهم أهداف البرنامج خفض القلق عند الأطفال نجد أن أسلوب المخاطرة برز على نحو أوضح، فالأفراد الذين ترتفع لديهم نسبة الخوف يفضلون أسلوب الحذر، بينما الأفراد منخفضو الخوف يفضلون المخاطر المعتدلة، لذلك فإن الطلاب الذين كانت قراراتهم أكثر مخاطرة انخفضت لديهم نسبة الخوف والقلق وازدادت كمية معلوماتهم وثقتهم المصاحبة لصحة قرار المخاطرة، وهذا ما أكد تايلور ودونيت Teylor and Dannette (1974) في تحديد العوامل المؤثرة في أسلوب المخاطرة.

وأكدت دراسة كاجان 1995 إمكانية تعديل سرعة الاندفاعية، فقد أظهر الأطفال في كل مجموعة تجريبية زمن استجابة أطول لاختبار (مناظرة في الاشكال المألوفة). وزمن استجابة الاطفال التأمليين الذين لم يتلقوا التدريب لم يكن أطول مقارنة بالأطفال الاندفاعيين الذين دربوا على استجابتهم، ودراسة الدمنهوري (2000) التي بينت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين المجموعتين التجريبية (مجموعة الأهداف) والضابطة (المجموعة العادية) لصالح المجموعة التجريبية.

وانتقدت نتيجة الدراسة مع دراسة الخولي (1990) التي أظهرت نتائجها الفروق بين التلاميذ مرتفعي قلق الاختبار والتلاميذ منخفضي قلق الاختبار لصالح منخفضي قلق الاختبار، وقد استخدم البرنامج تقنيات عدة للعمل على خفض القلق بالاسترخاء ومعالجة الأفكار وتحديدها واستبدالها بأفكار بديلة.

كما اختلفت نتيجة الدراسة عن دراسة كندت، كارليجن وآخرين (2016) التي توصلت إلى أن البرنامج التدريبي القائم على CBT لم يؤثر في النمط المعرفي السلبي، في حين أشارت دراسة فينن وسفيرتدل Finne & Svartdal

(2017) إلى فاعلية البرنامج المطبق في تحسين الأساليب المعرفية، وأكدت النتائج وجود أثر إيجابي ودال إحصائياً للبرنامج المستخدم، إذ ظهرت فروق دالة إحصائية في القياس البعدي، وفي تطبيق القياس التتبعي ما يدل على فاعلية البرنامج.

وبالرجوع إلى أدبيات البحث وخصائص الأساليب المعرفية نجد أن من أهم خصائص الأساليب المعرفية التركيز على الفروق الفردية في ممارسة العمليات المعرفية التي حرص البرنامج على معالجتها بطرائق جديدة لدى طلاب المجموعة التجريبية وخلق فرص للتفكير وزيادة الإدراك وحل المشكلات وتحسين التعلم واتخاذ القرارات عند التعامل مع المواقف الخارجية بما تمثله من أفكار وتفسيرات وسلوكيات، في حين أن الأساليب المعرفية تميل للثبات النسبي ما لم يتم استهدافها ببرامج متخصصة، ونجد أن المجموعة الضابطة لم يحدث فيها أي تغيير لعدم دخولها في البرنامج وخضوعها لأي أنشطة موجهة لهذا الهدف.

كما أن تعديل الأساليب المعرفية يتطلب استخدام طريقتي تأجيل الاستجابات والنمذجة وهو ما تم الحرص عليه في الجلسات من قبل ميسر النشاط حتى يظهر أثر في تعديل الاستجابات مع تأكيد التكرار والاستمرارية خلال فترة تطبيق البرنامج لضمان ثبات التغيير.

الفرضية الرئيسية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتزان الانفعالي.

للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار (ويلكوكسن) لقياس دلالة الفرق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتزان الانفعالي والجدول (21) يبين ذلك:

جدول (21) نتائج اختبار ويلكوكسن للتعرف إلى دلالة الفرق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتزان الانفعالي

المتغيرات	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القياس	المتوسط الحسابي	قيمة (z)	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر
الاتزان	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	القبلي	4.50	3.08	0.002	دال	0.628
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00	البعدي	13.33				
الشجاعة	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	القبلي	10.41	3.07	0.002	دال	0.626
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00	البعدي	25.41				
التحكم العاطفي	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	القبلي	10.25	3.08	0.002	دال	0.628
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00	البعدي	28.16				
الحساسية العاطفية	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	القبلي	5.25	2.95	0.003	دال	0.602
	الرتب الموجبة	11	6.00	66.00	البعدي	11.41				
قوة الأنا	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	القبلي	11.91	3.06	0.002	دال	0.624
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00	البعدي	30.83				

المتغيرات	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القياس	المتوسط الحسابي	قيمة (z)	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	القبلي	48.50	3.06	0.002	دال	0.624
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00	البعدي	103.00				

نلاحظ من الجدول (21) وجود فرق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتزان الانفعالي بأبعاده المتمثلة (الاتزان، الشجاعة، التحكم العاطفي، الحساسية العاطفية، قوة الأنا، الدرجة الكلية)؛ إذ بلغت قيمة (z) على الترتيب (3.08، 3.07، 3.08، 2.95، 3.06، 3.06) عند مستوى الدلالة على الترتيب (0.002، 0.002، 0.002، 0.003، 0.002، 0.002) وجميعها أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، لذا ترفض الفرضية التي نصها: لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتزان الانفعالي، ونقول يوجد فرق لصالح القياس البعدي ذي المتوسطات الأعلى.

تفسير النتائج: بالرجوع إلى أبعاد الاتزان الانفعالي نجد أن أهم أبعاده بحسب فينشمان Finchman (1994) ⁹⁷ ثلاثة متمثلة بالتحكم الانفعالي، ويتمثل في قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته وفق متطلبات الموقف البيئية، والتقييم الانفعالي للذات، ويتمثل في وعي الفرد الانفعالي عند مواجهة الموقف الضاغطة، والإثارة الانفعالية، وتتمثل بقدرة الفرد على تحفيز ذاته داخليا حتى يستطيع أن يوجه نفسه نحو تحقيق الأهداف التي يرغب في الوصول إليها.

وقد عمل البرنامج على زيادة وعي الطالب الانفعالي من خلال تسمية المشاعر وتحفيز التعبير عنها وإبراز دورها بالتأثير في جسده والانتباه لإشارات الجسد وخاصة عند كبت المشاعر، كما أسهم البرنامج بزيادة التحكم الانفعالي من خلال تمارين التنفس وتمارين الاسترخاء العضلي التي ساهمت في ضبط المؤشرات الجسدية، ومن خلال تعديل الأفكار المصاحبة للانفعالات عن طريق زيادة الوعي بالأفكار التلقائية وتفسيرات الطلاب للأحداث المحيطة، كما زود البرنامج الطلاب بطرائق بديلة للتعبير عن مشاعرهم والتحكم الانفعالي وتعديل بعض السلوكات السابقة.

وهذا يتطابق مع نتائج دراسة علام (2001) التي أشارت إلى وجود تأثير دال موجب لأنشطة برامج الاتزان الانفعالي في نمو المهارات الوجدانية وزيادة القدرة على مواجهة الضغوط والتوافق والسلوك التوكيدي والمهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة التجريبية بعد التعرض لأنشطة البرنامج، وهو ما أكدت عليه دراسة العامري (2007) باقتراح استخدام البرامج التربوية الجيدة والأساليب الإرشادية المناسبة لخفض حدة الانفعالات وتعديل أبعاد سوء التوافق التي يعاني منها المراهقون، وذلك للتخفيف من شدة الاضطرابات السيكوسوماتية لديهم، ودراسة

الحارثي (2013) التي أشارت نتائجها إلى وجود أثر دال للبرنامج التدريبي في تحسين الاتزان الانفعالي و انخفاض مستوى حدة السلوك العدواني لدى عينة الدراسة ووجود أثر للبرنامج الإرشادي.

كما أثبت دراسة دافيز، إليزابيث Elizabeth، Davies (2016) أثر استخدام إستراتيجيات محددة لمعالجة المعلومات (نهايات، إعادة تقييم إيجابية، اجترار) وتنبأت بالتغيرات في الحزن والسعادة. وأكدت كل من دراسات عبد العزيز (1986) والسحيمي (2002) وأبو عراد (2002) فاعلية وجدوى البرامج الإرشادية في تحسين الاتزان الانفعالي.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة كدراسة القطان (1986) التي أظهرت نتائجها أن التوكيدية والاتزان الانفعالي وجهان لعملة واحدة، وكلاهما له علاقة بالأسلوب المعرفي التروي. كما أكدت الدراسة أن الاتزان الانفعالي القائم على التروي والمرونة أساس لاغنى عنه للتوكيدية.

ودراسة القادري (2008) التي بينت نتائجها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في اختبار التفكير الإبداعي ودرجاتهم في مقياس الاتزان الانفعالي، وقد عمل البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة على الربط بين التفكير والاتزان الانفعالي.

كما تؤكد النتيجة أن البرنامج التدريبي المستخدم قد أثبت فعاليته، إذ ظهر فرق لصالح القياس البعدي لأفراد المجموعة في مقياس الاتزان الانفعالي مقارنة بنتائجهم في القياس القبلي، ويفسر ذلك باستخدام البرنامج نظرية المدرسة السلوكية المعرفية وما تتضمنه من فنيات تتناسب مع طبيعة الاتزان الانفعالي وخصائص المرحلة العمرية المستهدفة، بالإضافة إلى التنوع في الأنشطة المقدمة من خلال النمذجة التي كان لها عظيم الأثر في الترابط بين التعلم والممارسة، والتركيز عليها من خلال ملاحظة نماذج حية لدى أفراد المجموعة أو مع ميسر النشاط في الاتزان الانفعالي ومهارات التواصل. مع تنوعها حتى لا يشعروا بالملل مع الحرص على تدعيمهم بالوسائل المختلفة كالصور والرسومات للمساعدة على فهم المعلومات المقدمة وتذكرها، مع تعزيزهم من أجل دفعهم للاستمرار في البرنامج وأداء ما يطلب إليهم، مع تأكيد ممارسة تمارين الاسترخاء وهذا أدى إلى تحسين الاتزان الانفعالي.

كما عمل أسلوب المحاضرة على تزويد الطلاب بالمعلومات اللازمة لهم لفهم ذاتهم ومشاعرهم وتسميتها وتحسين التواصل والتعبير عن الذات والإجابة عن تساؤلاتهم من خلال طرائق سهلة تناسب مستواهم الفكري والعمرى والأكاديمي وخصائص مرحلة المراهقة.

وعزز استخدام المناقشة والحوار تبادل الخبرات بين أفراد المجموعة التجريبية وأتاح الفرصة لاستخدام طرائق جديدة في التعامل مع المواقف الخارجية، كما زاد من أساليبهم في التعبير عن مشاعرهم خاصة أنهم يناقشون أطفالاً من نفس الفئة العمرية، وكان لعامل الفروق الفردية أثر في تبادل المعلومات والخبرات.

كما أن استخدام التعزيز الإيجابي في الجلسات حفز رضا أكثر للمشاركين وأعطى معنى لمشاركة الطلاب وانعكس ذلك على اتزانهم الانفعالي والتحكم به، فقد قدمت مدعماً مادية و معنوية عند ظهور أي تحسن لتدعيمه

أو بعد تصحيح الواجبات المنزلية، كما كان لأسلوب التغذية الراجعة أثر مهم في توجيه الطلاب للتغييرات التي تحدث على صعيد الاتزان الانفعالي أو تقدمه أثناء تعلم خبرة جديدة.

كما لوحظ أن عمل المجموعة في الواجبات المنزلية أسهم في نقل الخبرات المتعلمة من داخل الجلسة إلى خارجها وظهور التحسن في الاتزان الانفعالي.

وللتأكد من الأثر الذي أحدثه البرنامج في تحسين الاتزان الانفعالي لدى المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي المتمثل بالأبعاد (الاتزان، الشجاعة، التحكم العاطفي، الحساسية العاطفية، قوة الأنا) حسب حجم الأثر، فقد قدم كوهين Cohen 1988 بعض الاقتراحات المقبولة على نطاق واسع لما يشكل أثراً كبيراً أو صغيراً:

$R=0.10$ أثر صغير يفسر 1% من التباين الكلي.

$R=0.30$ أثر صغير يفسر 9% من التباين الكلي.

$R=0.50$ أثر كبير يفسر 25% من التباين الكلي، ويتم حساب حجم الأثر في حالة ويلكسون من

خلال المعادلة التالية كما يلي: $R = \frac{Z}{\sqrt{N}}$ حيث $R =$ حجم الأثر، $Z =$ قيمة Z الناتجة في اختبار ويلكسون، $N =$ عدد المشاهدات⁹⁸ وقد بلغ حجم الأثر في الجدول (20) ما بين (0.602-0.628) وكل تلك القيم أكبر من (0.50) وذلك يعني أن البرنامج أثر إيجاباً في تلك الأبعاد وساعد على تحسينها لدى المجموعة التجريبية وذلك في القياس البعدي.

الفرضية الرئيسية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية

في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاتزان الانفعالي.

للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار (ويلكوكسن) لقياس دلالة الفرق بين متوسط رتب درجات أفراد

المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاتزان الانفعالي والجدول (22) يبين ذلك:

جدول (22) نتائج اختبار ويلكوكسن للتعرف إلى دلالة الفرق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين

البعدي والتتبعي لمقياس الاتزان الانفعالي

المتغيرات	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القياس	المتوسط الحسابي	قيمة (z)	مستوى الدلالة	القرار
الاتزان	الرتب السالبة	7	6.07	42.50	البعدي	13.33	0.85	0.39	غير دال
	الرتب الموجبة	4	5.88	23.50	التتبعي	12.66			
الشجاعة	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	البعدي	25.41	0.00	1.00	غير دال
	الرتب الموجبة	0	0.00	0.00	التتبعي	25.41			

المتغيرات	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القياس	المتوسط الحسابي	قيمة (z)	مستوى الدلالة	القرار
التحكم العاطفي	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	البعدي	28.16	1.00	0.31	غير دال
	الرتب الموجبة	1	1.00	1.00	المتبعي	28.41			
الحساسية العاطفية	الرتب السالبة	4	2.88	11.50	البعدي	11.41	1.08	0.27	غير دال
	الرتب الموجبة	1	3.50	3.50	المتبعي	10.66			
قوة الأنا	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	البعدي	30.83	1.00	0.31	غير دال
	الرتب الموجبة	1	1.00	1.00	المتبعي	30.91			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	7	4.43	31.00	البعدي	102.75	0.36	0.71	غير دال
	الرتب الموجبة	3	8.00	24.00	المتبعي	103.00			

نلاحظ من الجدول (22) عدم وجود فرق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتبعي على مقياس الاتزان الانفعالي بأبعاده المتمثلة (الاتزان، الشجاعة، التحكم العاطفي، الحساسية العاطفية، قوة الأنا، الدرجة الكلية)، إذ بلغت قيمة (z) على الترتيب (0.85، 0.00، 1.00، 1.08، 1.00، 0.36) عند مستوى الدلالة على الترتيب (0.39، 1.00، 0.31، 0.27، 0.31، 0.71) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، لذا نقبل الفرضية التي نصها: لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتبعي على مقياس الاتزان الانفعالي.

تفسير النتائج: تعزى هذه النتيجة إلى استمرار أثر التعلم بعد انتهاء البرنامج واحتفاظ الطلاب بالمهارات التي اكتسبوها في التدريب باستخدام تقنيات عديدة في البرنامج تهدف إلى انتقال الأثر من داخل الجلسات إلى خارجها كالواجبات المنزلية وربط المعلومات المقدمة بنماذج حية من المشاركين، وذلك بهدف تثبيت الأفكار. واستخدام النمذجة ساعد على ربط المعلومات بسلوكيات مشاهدة تعمل على إكساب المشاركين تعديل السلوك بعد زيادة الوعي بالمعلومات المقدمة.

وبالعودة إلى طبيعة الاتزان الانفعالي نجد أهم محركاته: طريقة معالجة مشاعر الذنب والقدرة على التكيف المؤثر، والتخطيط والضبط، وتقدير الذات وهذه المهارات استهدفها البرنامج بأنشطة تدريبية في الجلسة أو عن طريق الواجبات المنزلية التي أسهمت في اكتساب الطلاب المهارات اللازمة التي لا تخسر بانتهاء تطبيق البرنامج، وقد توصل كاتل (Cattel) في دراسته إلى أن هناك عاملاً هو (G) قوة الأنا من بين الستة عشر عاملاً التي توصل إليها وتشكل حجر الأساس في الشخصية، ويعني هذا العامل (الثبات والاستقرار النفسي). فالحمل على تحسين قوة الأنا

يضمن الثبات النسبي لفترة من الزمن، ويضيف كاتل أن الفرد الذي تضعف لديه سمة الاتزان الانفعالي أكثر عرضة للاضطرابات النفسية من الآخرين إذا ما تعرض لعوامل ضاغطة. وهذا يفسر استمرار الأثر بسبب استقرار الظروف المهددة في تلك الفترة من تطبيق البرنامج وتحسن الوضع الأمني في المنطقة، كما قدم لازورس Lazaros وزملاؤه تفسيراً معرفياً للانفعال فالانفعال يحدث نتيجة التقويم المعرفي لموقف مثير، وتفسير الخبرات بطريقة منطقية تمكن الفرد من المحافظة على الأمل، واستخدام مهارات معرفية مناسبة لمواجهة الأزمات وحل المشكلات، فالشخص المتمتع بالاتزان الانفعالي قادر على استخدام إستراتيجيات معرفية مناسبة للتخلص من الضغوط النفسية، وهذا ما أكدته البرنامج التدريبي من خلال التفكير بطريقة منطقية واستخدام إستراتيجيات معرفية، لذا أوصى ريان (2006) المسؤولين في النظام التربوي بضرورة الاهتمام بتنمية القدرات العقلية المعرفية لدى طلبة المدارس في مراحلهم الدراسية المختلفة لتحقيق الاتزان الانفعالي.

وقد أكدت الدراسات السابقة استمرار أثر البرامج التدريبية والإرشادية مثل دراسة عبد العزيز (1986) ودراسة السحيمي (2002) ودراسة أبو عراد (2009)، كما أشارت النتائج إلى انخفاض القلق للمجموعة العدوانية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وتحسن الاتزان الانفعالي، وكذلك في مرحلة المتابعة، ما يعني ثبات تعديلها، كما أشارت النتائج إلى استمرار فاعلية أثر البرنامج بعد فترة المتابعة بعد انتهاء الجلسات الإرشادية. كما استندت الدراسة إلى عوامل أخرى من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة للاحتفاظ بنتيجة الدراسة، ففي دراسة النابلسي (2015) تبين وجود علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة، وهذا ما عمل عليه البرنامج مع الطلاب بتوفير بيئة صفية مدركة وآمنة للمشاركة وتحسين التفاعل بينهم بسبب وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين التدعيم الاجتماعي الذي يحصل عليه الطلبة والاتزان الانفعالي السوي بحسب دراسة فريش وجورجي (1999).

الفرضية الرئيسية الخامسة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندفاع/ التروي-المخاطرة/الحذر.

للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار (ويلكوكسن) لقياس دلالة الفرق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس (الاندفاع/التروي-المخاطرة/الحذر) والجدول (23) يبين ذلك:

جدول (23) نتائج اختبار ويلكوكسن للتعرف إلى دلالة الفرق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاندفاع-المخاطرة

المتغيرات	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القياس	المتوسط الحسابي	قيمة (z)	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر
الاندفاع/التروي	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	القبلي	57.25	3.05	0.002	دال	0.622
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00	البعدي	180.50				
المخاطرة/الحذر	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	القبلي	59.16	2.82	0.005	دال	0.575
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00	البعدي	61.25				

نلاحظ من الجدول (23) وجود فرق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس (الاندفاع/التروي - المخاطرة/الحذر)، إذ بلغت قيمة (Z) على الترتيب (3.05، 2.82) عند مستوى الدلالة على الترتيب (0.002، 0.005)، وجميعها أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، لذا ترفض الفرضية التي تنص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاندفاع/التروي - المخاطرة/الحذر، ونقول يوجد فرق على مقياس (الاندفاع/التروي - المخاطرة/الحذر) لصالح القياس البعدي ذي المتوسط الأعلى.

تفسير النتائج:

استناداً إلى أدبيات البحث خصائص الأساليب المعرفية نجد أنها تهتم بالجانب المعرفي والجانب الانفعالي، وتمثل أبعاداً محددة للشخصية، وهي بذلك تتعدى التمييز التقليدي بين الجانبين في الشخصية الذي كان يعتقد أن السلوك الإنساني يرجع إلى عامل أو سبب واحد، بل يرجع إلى الكثير من العوامل، وقد أكد البرنامج التدريبي أهمية الجانبين المعرفي والانفعالي من خلال الجلسات التدريبية والواجبات المنزلية، كما تعتبر بيئة المصدر، أو بالأحرى هي أبعاد مكتسبة من خلال تفاعلات الفرد مع البيئة الخارجية أكثر منها صفات موروثية، وقد تم العمل على توفير بيئة مناسبة للطلاب لاختبار تفاعلات جديدة مع البيئة والأقران. ولأن لها قابلية التعديل والتغير وفق طريقتين الأولى تأجيل الاستجابات Forced Delay والثانية استخدام النمذجة Modeling في تعديل الاستجابات؛ تم التركيز على استخدام الطريقتين السابقتين في طرح أفكار البرنامج.

وكان للطرائق الأخرى المستخدمة في البرنامج دور كبير في هذه النتيجة، فتنوع الأنشطة وتركيزها على الجانب المعرفي من خلال رصد الأفكار وتعديلها، والاستعانة بالرسوم التوضيحية والصور التي تساعد على فهم وتبسيط المعلومات، واستخدام أسلوب المحاضرة والتمارين العملية كل ذلك أسهم في إعادة البناء المعرفي وساعد على النمو السليم للطلاب.

كما ساعدت تقنية المناقشة والحوار الطلاب على التحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية وتقنياد الاستنتاجات غير الواقعية ودحضها بالإقناع.

وساعد وجود التعزيز الإيجابي الطلاب على التقاط الأفكار المنطقية وتوجيه جهودهم للاستمرار بإعادة طرائق التفكير ومعالجة المعلومات بطرائق مختلفة، كما أغنى عملية التواصل المستمر والتفاعل الإيجابي مع جلسات البرنامج. كما أحدثت التغذية الراجعة توجيهاً للسلوك في الحاضر وخبرة تعلم جديدة، فقد قدمت تغذية راجعة لكل الطلاب وزودوا بالمعلومات الكافية.

وقد عملت الواجبات المنزلية التي يتم تحديدها عقب كل جلسة في ضوء أهداف الجلسة على نقل الخبرات المتعلمة من داخل الجلسات إلى خارجها في حياتهم اليومية، وفي تعديل الأساليب المعرفية من خلال العمل عليها خارج أوقات الجلسات التدريبية وممارسة الانتباه للمكون المعرفي وتحديد الأفكار وتحسينها.

ونجد أن البرامج التدريبية التي تستند إلى المدرسة المعرفية السلوكية تعمل على إعادة البناء المعرفي من خلال تحديد الأفكار اللاعقلانية المسببة للسلوكيات غير المناسبة ليستبدل بها أخرى عقلانية، وهذا ما توفره هذه النظرية وبذلك يمكن إحلال السلوكيات المرغوبة محل السلوكيات غير المرغوبة من خلال البرنامج التدريبي الحالي.

ولقد أكدت الدراسات السابقة أن الأساليب المعرفية إحدى موجهات التعلم، تفرض شكلاً وطريقة للتعامل مع مشيرات البيئة، ومواقف التعلم الجيد، ويؤكد ريدير وريدر (Rayner & Ryder) أن التعلم يتأثر بالتفاعل بين الأساليب المعرفية، وهذا التعلم يتأثر بمتغيرات عدة: كمواضع التعلم، وأسلوب العرض، وطبيعة المحتوى. وقد ركز البرنامج على تنوع المواد والأنشطة والطرائق وأساليب العرض وتعدد أساليب إيصال المعلومات عن طريق تصميم محتوى يناسب التطور الروحي الحركي لدى أفراد المجموعة التجريبية لزيادة التعلم وإحداث فرق في السلوك.

كما أكد كولب (KOLB، 1984) أن أساليب التعلم تتضمن بعدين أساسيين هما:

الإدراك ويصف عمليات التفكير المادية والمجردة، ومعالجة المعلومات وقد صمم هذا البرنامج على أساس من زيادة الوعي والإدراك ومعالجة المعلومات من خلال التفاعل مع المواقف البيئية المحيطة.

كما أن الجلسات المتعلقة بتحديد الأهداف وقيمتها كان لها دور كبير في إحداث فرق في الأساليب المعرفية لأن الميل نحو المخاطرة يتحدد بقيمة الأهداف وجاذبيتها، فالأهداف الكبيرة تعطي دافعاً قوياً للمجازفة للحصول عليها، وتكون العلاقة بين شعور الفرد بالخوف والمخاطرة علاقة عكسية، وقد تم الأخذ بعين الاعتبار طريقة تعديل الإيقاع المعرفي التروي - الاندفاع من خلال تأجيل الاستجابة، والتدعيم وقت الاستجابة، والتقليد، وتعليم إستراتيجيات إمعان النظر حيث قامت دراسات عديدة باستخدام إمعان النظر في تعديل السلوك كدراسة ألبورت وإيجلاند وديجس (Degas & Egland، Albort) وأجمعت على أن هناك زيادة في كمون الاستجابة الاختبار (Mfft) وتناقص الأخطاء بعد التدريب.

وقد أكدت دراسة كاجان (1995) عن إمكانية تعديل الأساليب المعرفية، وخالف دراسة كندت، كارليجن وآخرون Kindt، Karlijn C. M.; Kleinjan & others (2016) الذين استنتجوا أن برنامج الوقاية من الاكتئاب القائم على CBT لم يؤثر في النمط المعرفي السلبي.

وللتأكد من الأثر الذي أحدثه البرنامج في تحسين بعض الأساليب المعرفية (الاندفاع - التروي، المخاطرة - الحذر) لدى المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي والمتمثل بالأبعاد (الاندفاع-التروي، المخاطرة-الحذر) حسب حجم الأثر فقد قدم كوهين 1988 Cohen بعض الاقتراحات المقبولة على نطاق واسع بشأن ما يشكل أثراً كبيراً أو صغيراً:

$R=0.10$ أثر صغير يفسر 1% من التباين الكلي.

$R=0.30$ أثر صغير يفسر 9% من التباين الكلي.

$R=0.50$ أثر كبير يفسر 25% من التباين الكلي، يتم حساب حجم الأثر في حالة ويلكسون من

خلال المعادلة التالية كما يلي: $R = \frac{Z}{\sqrt{N}}$ حيث $R =$ حجم الأثر، $Z =$ قيمة Z الناتجة في اختبار ويلكسون، $N =$

عدد المشاهدات⁹⁹ وقد بلغ حجم الأثر في الجدول (20) (0.575-0.622) وكل تلك القيم أكبر من (0.50) وذلك يعني أن البرنامج قد أثر إيجاباً في تلك الأبعاد، وساعد على تحسينها لدى المجموعة التجريبية وذلك في القياس البعدي.

الفرضية الرئيسية السادسة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاندفاع/التروي-المخاطرة/الخطر.

للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار (ويلكوكسن) لقياس دلالة الفرق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس (الاندفاع/التروي-المخاطرة/الخطر) والجدول (24) يبين ذلك:

جدول (24) نتائج اختبار ويلكوكسن لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاندفاع/التروي-المخاطرة/الخطر

المتغيرات	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القياس	المتوسط الحسابي	قيمة (z)	مستوى الدلالة	القرار
الاندفاع-التروي	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	البعدي	180.50	2.95	0.003	دال
	الرتب الموجبة	11	6.00	66.00	التتبعي	182.91			
المخاطرة-الخطر	الرتب السالبة	1	3.50	3.50	البعدي	61.25	2.84	0.004	دال
	الرتب الموجبة	11	6.77	74.50	التتبعي	62.66			

نلاحظ من الجدول (24) وجود فرق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس (الاندفاع- المخاطرة)؛ إذ بلغت قيمة (z) على الترتيب (2.95، 2.84) عند مستوى الدلالة على الترتيب (0.003، 0.004)، وجميعها أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، لذا نرفض الفرضية ونصها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الاندفاع-المخاطرة، ونقول يوجد فرق في (الاندفاع/التروي- المخاطرة/الخطر) لصالح القياس التتبعي ذي المتوسطات الأعلى.

تفسير النتائج:

تعامل البرنامج مع الأساليب المعرفية انطلاقاً من الفروق الفردية في مدى كفاءة الأبدال التي يقدمونها لحل المشكلات أو المواقف التي تصادفهم لمعالجة الأبدال وتقديم الفروض والتحقق من الاستجابة قبل اتخاذ القرار، وهذا ما أكده الديب ولطفي في تعريفهما لأسلوب الاندفاع عندما أكدوا أن الميل إلى الاستجابة السريعة

يصاحبه ارتكاب أخطاء كثيرة بسبب عدم الدقة في تناول الأبدال المطروحة لحل المشكلة وفحص المعطيات الموجودة في الموقف، لضمان استمرارية أثر البرنامج التدريبي.

لقد هيئت الظروف المناسبة للتعرض لمواقف وحالات تحتاج إلى المغامرة وعززت التخطيط للأهداف والتركيز على الخطوات بغض النظر كون النتائج مضمونة وأكيدة أم لا انطلاقاً من الفروق بين الأفراد في مدى المخاطرة أو الحذر في اتخاذ القرارات، وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة، كما سعى البرنامج التدريبي إلى تقبل النتائج عند مواجهة المواقف ذات النتائج غير المتوقعة من خلال إكساب الطلاب مهارات تساعدهم على التعامل مع المواقف عن طريق زيادة الوعي للذات ولحاجات الآخر، وتحسين مهارات التواصل لديهم والتعبير عن أنفسهم، فذلك عمل على تحسين ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على مواجهة المواقف، كما أدى لانخفاض معدل القلق الذي أسهم في تعديل بعض الأساليب المعرفية لدى أفراد العينة عند التعرض للمواقف الضاغطة.

ولأن العمل في الجانب المعرفي يتطلب وقتاً طويلاً لإحداث الفرق لأنه يشمل تعديلاً في طرائق معالجة المعلومات وتعديلاً في البنية المعرفية على نحو تراكمي، تم تزويد الطلاب بالمعلومات اللازمة لهم من المحاضرة والحوار، كما أن التدريب على البرنامج تخطى حدود الجلسة وإطارها من خلال الواجبات المنزلية فكان له أثر في الاحتفاظ بالأثر واستمرار الفاعلية.

كذلك استخدام طريقة النمذجة وربط المعلومات النظرية بخبرات عملية وتبادل الخبرات بين الطلاب التي تعد من الأساليب الحديثة في التعلم وإحداث فروق في السلوك وطريقة التفكير ومعالجة المعلومات التي تحرص على استمرار الأثر حتى خارج حدود التعلم ولفترات زمنية طويلة.

وجاءت نتائج الدراسات السابقة كدراسة زوقش (2017) ودراسة فينن وسفيرتدل Finne & Svartdal (2017) مطابقة لهذه الدراسة من خلال تطبيق الاختبارات القبلية والبعدية والتتبعية وظهور فروق دالة إحصائياً لصالح القياس التتبعي وهذا يدل على فاعلية البرامج المطبقة واستمرار فاعلية بعد فترة من التتبع.

ثانياً: المقترحات والتوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يقترح ما يلي:

- تصميم برنامج تدريبي لمساعدة المراهقين وخاصة طلاب المرحلة الأساسية على تحسين الاتزان الانفعالي لتحقيق مستوى جيد من الصحة النفسية لديهم.
- الاهتمام بتنمية القدرات العقلية المعرفية عامة والأساليب المعرفية خاصة لاسيما في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل في شتى ميادين الحياة.
- التوسع في مجال البحوث والمؤلفات العربية الخاصة بالاتزان الانفعالي والأساليب المعرفية والاستعانة بالبحوث والدراسات الأجنبية وترجمتها فقد لوحظ قصور في المؤلفات والدراسات والبحوث العربية في هذا المجال.
- اهتمام النظام التربوي بتخصيص حصص لطلاب المرحلة الأساسية في التوجيه والإرشاد النفسي وإدارة الأزمات للوصول إلى مستوى جيد من الاتزان الانفعالي يجعلهم أكثر سعادة وهذوءاً وتفاؤلاً وثباتاً في المزاج وثقة في النفس.
- قيام إدارة مدارس التعليم الأساسي بعمل ندوات من أجل توعية الطلاب المراهقين بأساليبهم المعرفية لما لها من أثر في تعرّف إمكاناتهم الحقيقية وتعليمهم التخطيط المستقبلي على أسس علمية واكتشاف الميول المهنية بما يناسب الأسلوب المعرفي لديهم.
- العمل على تحسين الاتزان الانفعالي لدى المراهقين من خلال زيادة الاهتمام بالانفعالات وبأساليب تنظيمها وإدارتها، بتسليط الضوء على إستراتيجيات التنظيم الانفعالي التي تؤدي إلى تحقيق الاتزان الانفعالي.
- تفعيل دور الطلاب المراهقين في المجتمع المحلي من خلال السماح لهم بالمشاركة بالأنشطة الصيفية والاجتماعية، لتقوية شخصياتهم وتنمية القدرة على تحقيق الاتزان الانفعالي، وتعليمهم السلوك الاجتماعي المناسب في التعامل مع الآخرين.
- تعريف الطلاب في مراحل التعليم الأساسي بالأساليب المعرفية (المخاطرة / الحذر) (الاندفاع / التروي) وأهمية هذه الأساليب في التحصيل الدراسي والتخطيط لمستقبلهم.
- تضمين المناهج التعليمية حصصاً تهدف إلى تحسين مهارات الطلاب في الاتزان الانفعالي وتعزيزها.
- زيادة النشاطات الاجتماعية للطلبة لتعديل سلوكهم تجاه المواقف التعليمية ومواقف الحياة وتعزيز سلوك المجازفة المدعومة بخطوات علمية مدروسة.
- تطوير طرائق التدريس والابتعاد عن التلقين واستخدام طرائق حديثة تناسب الطلاب بتنوع أساليبهم المعرفية.

- إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة في مراحل دراسية أخرى ومتغيرات أخرى في البيئة السورية قد يكون لها ارتباط أكبر بالأسلوب المعرفي كالتخصص وأنماط التنشئة الأسرية.
- إجراء دراسة تجريبية لأثر البرامج الإرشادية في الاتزان الانفعالي، الأساليب المعرفية.
- إجراء دراسة تتناول أثر متغيرات الدراسة (الاتزان الانفعالي، الأساليب المعرفية) مع متغيرات أخرى (موقع الضبط، الصحة النفسية، اتخاذ القرار).
- دراسة علاقة الاتزان الانفعالي بأداء التلاميذ في المرحلة الأساسية بمحافظة ريف دمشق وتحسين التحصيل الأكاديمي.
- دراسة العلاقة بين تقدير الذات والاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة ريف دمشق.

المراجع

- المراجع باللغة العربية
- المراجع باللغة الأجنبية

المراجع العربية:

- أبو حطب، فؤاد، (1996): القدرات العقلية، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- أبو زيد، محمود (1987): سيكولوجية الذات والتوافق، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.
- أبو عرار، أمجد (2013): مستوى الأسلوب المعرفي (المخاطرة - الحذر) في اتخاذ القرار لدى الطلبة في بئر السبع، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية، قسم علم النفس.
- أبو عراد، عبد الله على (2009): فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى العنف وتحسين الاتزان الانفعالي لدى المراهقين، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- أبو الهداف، أحمد سالم (2011): بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- إسماعيل، أحمد (1993): مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر.
- إسماعيل، عبد الحميد (2005): الأسلوب المعرفي التصلب والمرونة وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة، ماجستير غير منشورة، جامعة صلاح الدين.
- بني يونس، محمد (2009): سيكولوجية الدافعية والانفعالات، ط2، دار المسير للنشر والتوزيع، عمان.
- بينش، هيلموت (2003): أطلس علم النفس، ترجمة أنطون هاشم، الطبعة الأولى، المكتبة الشرقية، لبنان.
- التميمي، محمود كاظم (1999): خبرات الأسر المؤلمة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى الاسرة العراقية العائدين، رسالة دكتوراه. غير منشورة. الجامعة المستنصرية: العراق
- الحارثي، صبحي بن سعيد عويض (2013): فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين الاتزان الانفعالي وأثر ذلك في خفض حدة السلوك العدواني لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 29، ص 15-74. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
- حلاوة، ياسمين (2016): الاتزان الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات دراسة ميدانية على عينة من طلبة التعليم الثانوي المهني في محافظة دمشق، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- حمودي، لمى سمير (2011): تأثير استخدام التعلم التعاوني لذوي الأسلوب المعرفي المخاطرة مقابل الحذر في تنمية الذكاء الينشخصي (الاجتماعي)، وتعلم مهارتي الإعداد واستقبال الإرسال بالكرة الطائرة، مجلة علوم التربية الرياضية، العدد الثاني المجلد الخامس، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة بغداد.

- الخالدي، أديب (2002): المرجع في الصحة النفسية، ط2، الدار العربية للنشر والتوزيع، المكتبة الجامعية، ليبيا.
- خليل غفراء، ابراهيم (2007): الاتزان الانفعالي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، مجلة العلوم النفسية، العدد 11، مركز البحوث النفسية، بغداد.
- الخولي، هشام (1990): علاقة كل من أسلوب التروي والاندفاع والقلق بأداء تلاميذ التعليم الأساسي في بعض مهام القوة والسرعة، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، السنة 16، العدد 61، القاهرة، مصر.
- الخولي، هشام (2002): الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، دار الكتاب للنشر الحديث، القاهرة، مصر.
- الدحدوح، أسماء سليمان، (2010): الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الدمنهوري، ناجي محمد قاسم (2000): الأهداف السلوكية والأسلوب المعرفي (الاندفاع/التأمل) وأثرهما على تعلم سلوك حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الصف الاول الثانوي (دراسة تجريبية)، المجلد 14، العدد 43، الصفحة 255-320.
- الديب، محمد، ولطفي، فتحي (1995): أثر تفاعل كل من بعد التروي، الاندفاع مع عادات الاستذكار على الفهم القرائي، مستقبل التربية العربية، المجلد الأول، العدد الرابع.
- رضوان، شفيق (2005): علم النفس الاجتماعي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- رمضان، أحمد ثابت فضل، (2004): أثر تفاعل الأسلوب المعرفي والمعالجات في التحصيل لدى طلاب الثانوية العامة في مادة التاريخ الطبيعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
- رفيف، زينب شنان (2009): الأساليب المعرفية المميزة وعلاقتها بسمات الشخصية لدى طلبة جامعة بغداد، رسالة ماجستير، كلية التربية أبن رشد، جامعة بغداد، مجلة العلوم الرياضية، العدد الثاني، المجلد الخامس.
- ريان، محمود إسماعيل محمد، (2006): الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، كلية التربية.
- الزبيدي هيثم، والعبيدي شيماء (2011): ورقة بعنوان: قياس الاتزان الانفعالي وعلاقته بتحقيق الاهداف لدى الموهوبين (دراسة ميدانية)، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، جامعة ديالى جامعة بغداد، العراق.
- الزعبي، أحمد محمد علي (2000): أثر النمط المعرفي الاندفاعي - التأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلاب كلية العلوم التربوية، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.

- الزغول، رافع نصير (2008): علم النفس المعرفي، الطبعة الثانية، دار الشرق، الأردن.
- زهران، حامد عبد السلام (2005): الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- زوقش، تمارا نبيل خليل (2017): فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في تعديل الأساليب المعرفية لدى عينة من فاقد الهوية الوالدية في مركز الرعاية في محافظة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عمان الأهلية، عمان، الأردن.
- الزيات، فتحي مصطفى (2001): علم النفس المعرفي (نماذج ونظريات)، الطبعة الأولى، الجزء الثاني، دار النشر للجامعات.
- زيدان، محمد مصطفى (1984): الدوافع والانفعالات، دار عكاظ، الرياض، السعودية.
- السحيمي، أحمد فهمي (2002): مدى فعالية برنامج لتخفيض مستوى سلوك العدوان وتحسين الاتزان الانفعالي لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، رسالة دكتوراه، القاهرة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- سغفان، محمد أحمد (1997): فعالية الارشاد الجمعي والفردى في تحسين عملية الاستنكار لدى طلاب الجامعة، المؤتمر الدولي الرابع، المركز الارشادي، جامعة عين شمس، القاهرة.
- سمور، أحلام نعيم (2012): المسايرة-المغايرة وعلاقتها بالتوكيدية والاتزان الانفعالي لدى طلبة الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- سوييف، مصطفى (1987): علم النفس الحديث - معالمه ونماذج من دراساته، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، دار وهدان للطباعة والنشر.
- السيد، نبيل، عبد الهادي أحمد وأبو الوفاء محمد، إبراهيم إسماعيل (2015): التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، القاهرة، مجلة العلوم التربوية، العدد 3، الجزء 2، ص 1-65.
- السيد، عبد الحليم وآخرون (1990): علم النفس العام، الطبعة الثالثة، مكتبة غريب.
- الشرقاوي، أنور محمد، (1992): علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى.
- الشرقاوي، أنور محمد، (1995): الأساليب المعرفية في علم النفس، مجلة علم النفس، العدد 11، السنة الثالثة، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر.
- الشرقاوي، أنور محمد (2003): علم النفس المعرفي المعاصر، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- صعدي، إبراهيم (2000): الأسلوب المعرفي التروي والاندفاع والتصرف في المواقف التربوية لدى المعلمين والمعلمات بمنطقة جازان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى.

- الطويل، عزت (1999): معالم علم النفس المعاصر، الطبعة الثالثة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- العامري، سليمان عمر (2007): الأعراض السيكوسوماتية وعلاقتها بالآتزان الانفعالي لدى عينة من المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها، السعودية.
- عبد الخالق، أحمد (1990): أسس علم النفس، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- عبد الخالق، أحمد محمد (2003): أصول الصحة النفسية، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- عبد العزيز، عصام (1986): المتغيرات النفسية المرتبطة بسلوك المراهقين الاندفاعيين وأثر البرنامج التدريبي في تعديله، رسالة دكتوراه، كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط.
- عبد المجيد، حزيمة كمال (2011): الأسلوب المعرفي (المخاطرة والحذر) وعلاقته بالذاكرة الحسية، الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر، عمان، الأردن.
- العتوم، عدنان يوسف (2004): علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العتوم، عدنان يوسف (2010): علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العدل، عادل محمد (1995): الآتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري (دراسات تربوية، جزء 77).
- علام، سحر فاروق، 2001، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الآتزان الانفعالي لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس عين شمس، دراسة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس.
- عليان، محمد محمد (1998): بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات، دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والطلبة الاعتياديين، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- عمار، سمية، بوعيشة، نوره (2013): الحوار الأسري وعلاقته بالآتزان الانفعالي لدى المراهقين " دراسة ميدانية لعينة من المراهقين بأقسام الرابعة متوسط بولاية ورقلة، الملتقى الوطني الثاني، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
- العمري، مرزوق بن أحمد عبد المحسن (2012): الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

- العمرى، منى سعد (2007): الأسلوب المعرفي (الاندفاع - التروي) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جدة، السعودية.
- عياش، ليث، (2009): الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العيسوي، محمد (2002): موسوعة علم النفس الحديث، المجلد السادس، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان.
- غالب، فؤاد (2012): نمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي دراسة ميدانية مقارنة على عينة من تلاميذ الصفين الرابع - السادس من التعليم الأساسي في محافظتي (دمشق-سوريا) و(تغز-اليمن)، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- غنيم، محمد، (2002): استراتيجيات أداء مهام حل المشكلات لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي التروي - الاندفاع، مجلة العلوم التربوية، العدد الأول.
- الفرماوي، حمدي علي، (1994): الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- الفرماوي، حمدي علي (2009): الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الفريجي، سلمان عبد الواحد كبوش (2001): الشعور بالذات وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التأملي - الاندفاعي) لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.
- فريز، فاطمة حلمي (1986): التأمل والاندفاع وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- القادري، عبد اللطيف (2008): التفكير الإبداعي وعلاقته ببعض المتغيرات (الاتزان الانفعالي، التروي، التسرع، التردد) لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعها الأدبي والعلمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، سوريا.
- القحطاني، علي بن ناصر (2013): الاتزان الانفعالي وعلاقته بالسمات الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من متعاطي المخدرات بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، السعودية.
- القطان، سامية (1986): مقياس الاتزان الانفعالي، مجلة كلية التربية، العدد التاسع، مطبعة جامعة عين شمس.
- كفافي، علاء الدين (1986): الصدق الاكلينيكي لمقياس بارون لقوة الأنا، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد 22، جامعة الكويت.
- الكناني، ممدوح وآخرون (2002): المدخل إلى علم النفس، مكتبة الفلاح، بيروت، لبنان.

- الكيلاني، عبد الله، الشريفيين، كمال (2005): الإحصاء باستخدام SPSS، دار شعاع، الأردن.
- محافظة، سامح، والزعبي، زهير (2003): أثر العوامل الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية في تشكيل مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الهاشمية، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.
- المزيني، أسامة (2001): القيم الدينية وعلاقتها بالانفعال ومستوياته لدى طلبة الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين.
- مصيلحي، عبد الرحمن (2002): الأسلوب المعرفي التروي والاندفاع للمعلم وعلاقته بالضغط المهنية وبعض المتغيرات الديموغرافية، بحوث نفسية تربوية، مجلة علمية محكمة، الجزء الثاني، العدد 114، ديسمبر، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- ملحم، سامي محمد (2005)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، الأردن.
- الملح، ماهر غازي (2013): التعصب الرياضي والانتزان الانفعالي داخل الملعب لدى لاعبي كرة اليد في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- المليجي، حلمي (1982): علم النفس المعاصر، الطبعة الرابعة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- منصور طلعت، أنور الشرقاوي، عادل عز الدين، فاروق أبو عوف (2003)، أسس علم النفس العام، د ط. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- منصور، جعفر (2015): الأسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي) وعلاقته بالاسترجاع دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، رسالة ماجستير، علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- ميسون، سميرة، (2010): الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهنية لدى متربص مؤسسات التكوين المهني، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
- النابلسي، أسماء (2015): الانتزان الانفعالي وعلاقته بالبيئة الصفية المدركة دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في محافظة دمشق، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- هليل، محمد طعيمة ومحمد، مروة خلاودي وجواد، نبأ خالد (2017): الانتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة القادسية، بكالوريوس علم النفس، غير منشورة، جامعة القادسية، العراق.
- وحيد، محمد (2007): مستوى الانتزان الانفعالي لدى طلاب التعليم الأساسي في الريف والحضر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.
- الوقفي، راضي (1998): مقدمة في علم النفس، الطبعة الثالثة، دار الشروق، عمان، الأردن.
- يونس، محمد بني (2005): علاقة الانتزان الانفعالي بمستويات تأكيد الذات عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 19، العدد 3، ص 925-952.

المراجع الأجنبية:

- Avnery, J. (2001). Risk taking behavior and children's Achievement motivation in using computer software (Fear of success). D. A. I., 35 (04A), 1085.
- Brahmbhat, G. (2016). A Study of emotional maturity among higher secondary school students. Journal of information, knowledge and research in humanities and social sciences, NOV 15 to OCT 16| Volume 4, Issue 1, p. p: 212-214.
- Bubic, A., & Ivanisevic, K. (2016). The Role of Emotional Stability and Competence in Young Adolescents' Career Judgments , Journal of Career Development, v43 n6 p498-511 Dec 2016 , ERIC Number: EJ1119668 .
- Davis, L. (2016). An Age-Related Mechanism of Emotion Regulation: Regulating Sadness Promotes Children is learning by Broadening Information Processing, Child Development, v87 n5 p1617-1626 Sep-Oct 2016, ERIC Number: EJ1115358.
- Finne, J. N & Svartdal, F. (2017). Social al Perception Training Improving social competence and cognitive styles. International Journal of Emotional Education,9(2): 44-58
- French, K. & Gregary, G (1999). Comparison of the infrequency of c on fiction and supportive social interaction on psychological Distress. Journal of psychology, V12.
- Friedberg, R.D. and McClure, J.M. (2002) Clinical Practice of Cognitive Therapy with Children and Adolescents: The Nuts and Bolts. New York: Guilford Press.
- Gerey, R (1996). Emotional Balance and Its Relationship to the Concept of Self among Secondary School Students in the State Of Texas. Journal of psychology, V3, PP 1.
- Kagan, L (1996), the possibility of adjusting the impulse velocity, Phys.Rev. E 53 (1996), pp. 6021-6027

- Kindt, k. Kleinjan, M. Janssens, J Scholte, R.(2016). **The Effect of a Depression Prevention Program on Negative Cognitive Style Trajectories in Early Adolescents** , Health Education Research, v31 n5 p665–677 Oct 2016 , ERIC Number: EJ1117184 .
- Lupu, B. (2009). **Motric Balance –a Reflection of Emotional Balance for the institutionalized Children**, New York, Johnwily and Inc.
- Mattison, R.E. (1992) ‘Anxiety Disorders.’ In S.R. Hooper, G.W. Hynd and R.E. **Mattison (eds) Child Psychopathology: Diagnostic Criteria and Clinical Assessment**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Moslemi, N. Adel, D (2017). **The Relationship between Cognitive Styles and Young Adult Learners' Preferences for Written Corrective Feedback**, the Colombian Association of Teachers of English, HOW, v24 n2 p11–34 Jul–Dec 2017, ERIC Number: EJ1148027.
- Nietfeld, J. and Bossma, A.2003 **Examining the self –regulation of impulsive and reflective response styles on academic tasks**, Journal of Research in Personality, vol.32, no,3pp.118–140
- Palldino, P., Poli ,P. Mas, G.: Macheschi ,M. (1997) **Impulsive Reflective cognitive style ,Metecognition ,and Emotion in Adolescence**. Perceptual and Motior skills ,84 (1): 4757.
- Persons, J.B. (1989) **Cognitive Therapy in Practice: A Case Formulation Approach**. New York:W.W. Norton & Company.
- Rapee, R.M., Wignall, A., Hudson, J.L and Schniering, C.A. (2000) **Treating Anxious Children and Adolescents**: An Evidence–Based Approach. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Richard, J.(2015) **A Study of emotional adjustment and academic achievement among selected high school students in Coimbatore district**, Assistant Professor, PPG College of Education, Coimbatore, ISSN: 2320 – 2653, No. 3
- Salkovskis, P.M. (1996) **Frontiers of Cognitive Therapy**. New York: Guilford Press.

- Shabani, S. Ramazani, M . (2017). **The Effect of Impulsivity vs. Reflectivity on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners** , International Journal of Education and Literacy Studies, v5 n3 p52–56 Jul 2017 , ERIC Number: EJ1154019.
- Stallard, P. (2007) ‘**Expert’s Concerns about Child Mental Health Services.**
- Tarrier, N. (ed.) (2006) **Case Formulation in Cognitive Behaviour Therapy: The Treatment of Challenging and Complex Cases.** Oxford: Oxford University Press.
- Witkin.H.A.(1995) **Role of Field-dependent and field-independent Cognitive Style in academic evaluation.**

الملاحق:

أولاً: الملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين

ثانياً: الملحق (2) مقياس الاتزان الانفعالي الصورة الأولية

ثالثاً: الملحق (3) مقياس الاتزان الانفعالي الصورة النهائية

رابعاً: الملحق (4) مقياس الحذر والمخاطرة الصورة الأولية

خامساً: الملحق (5) مقياس الحذر والمخاطرة الصورة النهائية

سادساً: الملحق (6) مقياس الاندفاع والتروي الصورة الأولية

سابعاً: الملحق (7) مقياس الاندفاع والتروي الصورة النهائية

ثامناً: الملحق (8) البرنامج التدريبي

تاسعاً: الملحق (9) البنود التي تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية

الملحق (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين حسب المرتبة العلمية:

م	السيد المحكم	الصفة العلمية	جامعة دمشق	تخصص
1	أ.د. علي نحيلي	أستاذ دكتور	كلية التربية	علم نفس تربوي
2	أ.د. أمينة رزق	أستاذ دكتور	كلية التربية	علم نفس تربوي
3	أ.د. غسان منصور	أستاذ دكتور	كلية التربية	علم نفس معرفي
4	د. سليمان كاسوحة	أستاذ مساعد	كلية التربية	علم نفس اتصال
5	د. مروان الأحمد	مدرس	كلية التربية	علم نفس معرفي
6	د. منى الحموي	مدرس	كلية التربية	علم نفس عام

المحلق (2):

مقياس الاتزان الانفعالي الصورة الأولى

الرقم	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أوزان بين اهتمامي بعائلتي وبالأشياء الأخرى التي أفعلها.					
2	أعطي الاهتمام الكافي لدراستي والأشياء الأخرى في حياتي.					
3	أوازن بين دراستي ومسؤولياتي العائلية.					
4	لدي الوقت الكافي للقيام بهواياتي.					
5	ليس لدي الوقت الكافي للاهتمام بأصدقائي.					
6	ضغط العمل والدراسة لا يتعارض مع احتياجات أصدقائي.					
7	لدي حياة متوازنة.					
8	أشعر أنني مستقر عاطفياً.					
9	أعتقد أنني هادئ في الكثير من الأوقات.					
10	أتصرف على نحو ما يتوقعه الآخرون مني.					
11	أتحكم بعواطفني.					
12	أفضل الأماكن الهادئة.					
13	أتحاور وأناقش مع الآخرين بهدوء.					
14	أحل مشاكلني بطريقة هادئة.					
15	أهدأ بسرعة.					
16	مزاجي لا يتقلب بسرعة.					
17	أبقى هادئاً عندما يزعج الآخرون.					
18	قادر على أن أتحكم بغضبي.					
19	أسامح الآخرين عندما يخطئوا.					
20	أعرف ما أريد من الحياة.					
21	يصفني الآخرون بأني شخص شجاع.					
22	قادر على اتخاذ القرارات دون تردد.					
23	علاقتي مع الآخرين ليست على ما يرام.					
24	أهدافي واضحة وأعزم على تحقيقها.					
25	لدي القدرة على السيطرة على غضبي.					

					أعتقد أنني قادر على أن أتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب.	26
					تراودني العزلة إذا كنت مع الآخرين.	27
					يبتابني الذنب لأنني لم أحقق طموحي.	28
					أرغب بتشكيل علاقات جديدة.	29
					أرفض أن أكون تابعاً لأحد.	30
					أغضب بسهولة.	31
					أرفض العلاقات القائمة على المصلحة الشخصية.	32
					أتحمل النقاش والجدل المطول.	33
					أستطيع التعامل مع الصعوبات في حياتي.	34
					أتحدث قبل أن أفكر.	35
					أجد أنه من الصعب أن أتحكم بانفعالاتي.	36
					أعتقد أنني مستمع جيد.	37
					أعتقد أنني صبور.	38
					انفعالاتي متقلبة.	39
					أقبل الأشياء كما هي.	40
					أحتاج لأن يسمع لي الآخرون	41

المحلق (3):

مقياس الاتزان الانفعالي الصورة النهائية

الرقم	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أوازن بين اهتمامي بعائلتي وبالأشياء الأخرى التي أفعلها.					
2	أعطي الاهتمام الكافي لدراستي والأشياء الأخرى في حياتي.					
3	أوازن بين دراستي ومسؤولياتي العائلية.					
4	لدي الوقت الكافي للقيام بهواياتي.					
5	لدي الوقت الكافي للاهتمام بأصدقائي.					
6	ضغط العمل والدراسة لا يتعارض مع حاجات أصدقائي.					
7	لدي حياة متوازنة.					
8	أنا مستقر عاطفياً.					
9	أعتقد أنني هادئ في الكثير من الأوقات.					
10	أتصرف على نحو يتوقعه الآخرون مني.					
11	أتحكم بعواطفني.					
12	أفضل الأماكن الهادئة.					
13	أتحاور وأناقش مع الآخرين بهدوء.					
14	أحل مشكلاتي بطريقة هادئة.					
15	أهدأ بسرعة.					
16	مزاجي لا يتقلب بسرعة.					
17	أبقى هادئاً عندما يزعج الآخرون.					
18	قادر على أن أتحكم بغضبي.					
19	أسامح الآخرين عندما يخطئون.					
20	أعرف ما أريد من الحياة.					
21	يصفني الآخرون بأني شخص شجاع.					
22	قادر على اتخاذ القرارات دون تردد.					
23	علاقتي مع الآخرين ليست على ما يرام.					
24	أهدافي واضحة وأعزم على تحقيقها.					
25	لدي القدرة على السيطرة على غضبي.					

					اتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب.	26
					تراودني العزلة إذا كنت مع الآخرين.	27
					يبتابني الذنب لأنني لم أحقق طموحي.	28
					أرغب بتشكيل علاقات جديدة.	29
					أرفض أن أكون تابعاً لأحد.	30
					أغضب بسهولة.	31
					أرفض العلاقات القائمة على المصلحة الشخصية.	32
					أتحمل النقاش والجدل المطول.	33
					أستطيع التعامل مع الصعوبات في حياتي.	34
					أتحدث قبل أن أفكر.	35
					أجد صعوبة في التحكم بانفعالاتي.	36
					أعتقد أنني مستمع جيد.	37
					أعتقد أنني صبور.	38
					انفعالاتي متقلبة.	39
					أقبل الأشياء كما هي.	40

الملحق (4)

مقياس المخاطرة الحذر الصورة الأولية:

م	الفقرات	البدائل	الرقم
1	إذا واجهتني أمور تخص مستقبلي فأنتني:	1-أأخذ قراري بنفسي. 2-أميل إلى استشارة الآخرين.	
2	أعتقد بأنني أجيد التعامل مع الأشخاص الذين يمتازون:	1-بالمواقف المتقلبة. 2-بالمواقف المتجددة.	
3	إذا نهني أحد الأشخاص المقربين على خطأ فأنتني:	1-أرفض الاعتراف بالخطأ. 2-أقبل ذلك وأراجع نفسي.	
4	إذا طلب مني التحضير لأداء الامتحان في مادة ما خلال أسبوع فأنتني:	1-أدرس بتأن حسب الوقت المتاح. 2-أدرس بأقصى سرعة حينما يداهمني الوقت.	
5	إذا أردت تحقيق هدفاً ما فأنتني:	1-أقتنص الفرص لتحقيقه. 2-أختار الطرق المضمونة لتحقيقه.	
6	عندما أريد القيام بزيارة صديق لي فأنتني:	1-أعلمه مسبقاً بموعد الزيارة. 2-أفاجئه بزيارتي له.	
7	إذا واجهتني أمور جيدة فأنتني:	1-أقبلها على الفور. 2-أتردد في قبولها.	
8	إذا كان أغلب زملائي يواجهون مشكلة تأجيل امتحان لمادة فأنتني أفضل:	1-أداء الامتحان والانتهاه منه بغض النظر عن النتائج. 2-تأجيل الامتحان لأضمن نجاحي فيه.	
9	إذا ذهبت إلى السوق لشراء ملابس لي فأنتني:	1-أشتري ملابس ذات طابع مألوف. 2-أشتري ملابس ذات طابع حديث وان لم يكن مألوفاً.	
10	إذا سمعت أخباراً من صديق فأنتني:	1-أصدق كل ما يقوله. 2-أحاول التأكد أولاً.	
11	إذا واجهني موقف يثير غضبي فأنتني:	1-أتمالك أعصابي. 2-أعبر عن غضبي مباشرة.	
12	إذا أردت شراء مستلزمات دراسية ولم أجد ما لا يكفي فأنتني:	1-أنتظر حتى أتمكن من شرائها. 2-أقوم بشرائها فوراً حتى لو اقترضت ثمنها.	
13	إذا طلب مني إعداد درس أو موضوع فأنتني:	1-أختار أي مصدر يتوفر لي.	

	2-ابحث عن المصادر ذات العلاقة واختار ما يناسب البحث.		
14	إذا مدحني أستاذي عن عمل أنجزته فأنتني: 1-اعتقد إنني دائماً بحاجة للدعم والتشجيع. 2-أشعر بثقة عالية بالنفس.		
15	إذا دار أمامي نقاش في موضوعات يكون فهمي فيها قليل فأنتني: 1-أساهم بحماس معهم. 2-الترم الصمت واستمع.		
16	إذا وجه لي أحد الزملاء انتقاد لسبب ما فأنتني: 1-الترم الهدوء وارد بالوقت المناسب. 2-أقوم بردة فعل سريعة.		
17	إذا حصل تصرف خاطئ من صديق فأنتني: 1-أقوم بالتنبيه عليه مباشرة. 2-أتردد بالتنبيه عليه.		
18	إذا كان للآخرين رأياً يختلف عن آرائي فأنتني: 1-لا أفصح عن آرائي. 2-أحاول إثبات صحة آرائي.		
19	إذا حدثت مشكلة ما بين زملائي في الصف فأنتني: 1-أتحمل مسؤولية حلها. 2-أترك حلها لغيري.		
20	إذا عرض أمامي برنامج تلفزيوني فأنتني: 1-أحكم عليه بعد فترة من مشاهدته. 2-أحكم عليه من أول وهلة.		
21	إذا طلب مني صديق مساعدته في حل مشكلة يواجهها فأنتني: 1-أجد له حلول سريعة. 2-أبحث له عن حلول مضمونة.		
22	إذا وردت أسئلة في الامتحان لا اعرف إجابتها فأنتني: 1-لا أجيب عنها (تركها). 2-أجيب عنها بتخمين الإجابة.		
23	إذا التقيت بأشخاص لأول مرة فأنتني: 1-أندمج معهم وأطالبهم على أموري الشخصية. 2-أترىث وأحاول التعرف عليهم أولاً.		
24	في أثناء تأديتي للامتحان فأنتني: 1-أفكر في إجابة كل سؤال قبل البدء بالإجابة. 2-أجيب عن الأسئلة فور الانتهاء من قراءتها.		
25	في أثناء تأديتي لعملي وحدث طارئ ما فأنتني: 1-أتقدم باتجاه الحدث لمعرفة ما يجري. 2-استمر بعملي وأتابع ما يجري عن بعد.		
26	أطلع لتحقيق: 1-تغيير متجدد لنمط حياتي. 2-استقرار وثبات لنمط حياتي.		
27	ينظر الناس إلي على أنني إنسان: 1-متصلب بالرأي.		

	2-مرن بالرأي.		
28	إذا كنت مدعوا لوليمة وقدم لي طعاماً لم آلفه فأنتني:	1-أتذوقه أولاً ومن ثم أقرر تناوله. 2-أتناوله مباشرة.	
29	إذا واجهتني عقبة ما فأنتني:	1-أحلها بالاعتماد على نفسي. 2-أحلها بسرعة.	
30	يتحدد موقفي من العادات والتقاليد الاجتماعية السائدة بأنتني:	1-أخذ منها ما يلائمني. 2-أتقيد بها جميعاً	
31	إذا عرض عليّ الاشتراك بمشروع ما فأنتني:	1-لا اشترك إلا إذا كان المردود عالياً. 2-اشترك إذا كان الربح قليلاً ومضموناً.	
32	يصفني زملائي:	1-متأني بقراراتي. 2-مندفع بقراراتي.	
33	يصفني زملائي بأنتني أمتلك:	1-تقدير ضعيف لذاتي. 2-تقدير عالي لذاتي.	
34	في حياتي الاجتماعية أحب أن أكون:	1-ضمن الجماعة ولا أحب التميز عنهم بشيء. 2-ماسكاً بزمام الأمور ومبادراً ونجماً اجتماعياً.	

الملحق (5)

مقياس المخاطرة الحذر الصورة النهائية:

م	الفقرات	البدايل	الرقم
1	إذا واجهتني أمور تخص مستقبلي فإنني:	1-أأخذ قراري بنفسي. 2-أميل إلى استشارة الآخرين.	
2	أعتقد أنني أجيد التعامل مع الأشخاص الذين يمتازون:	1-بالمواقف المتقلبة. 2-بالمواقف الروتينية.	
3	إذا نهني أحد الأشخاص المقربين على خطأ فإنني:	1-أرفض الاعتراف بالخطأ. 2-أقبل ذلك وأراجع نفسي.	
4	إذا طلب مني التحضير لأداء الامتحان في مادة ما خلال أسبوع فإنني:	1-أدرس بتأن حسب الوقت المتاح. 2-أدرس بأقصى سرعة حين يداهمني الوقت.	
5	إذا أردت تحقيق هدف ما فإنني:	1-أقتنص الفرص لتحقيقه. 2-أختار الطرائق المضمونة لتحقيقه.	
6	عندما أريد القيام بزيارة صديق لي فإنني:	1-أعلمه مسبقاً بموعد الزيارة. 2-أفاجئه بزيارتي له.	
7	إذا واجهتني أمور جديدة فإنني:	1-أقبلها على الفور. 2-أتردد في قبولها.	
8	إذا كان أغلب زملائي يواجهون مشكلة تأجيل امتحان لمادة فإنني أفضل:	1-أداء الامتحان والانتهاه منه بغض النظر عن النتائج. 2-تأجيل الامتحان لأضمن نجاحي فيه.	
9	إذا ذهبت إلى السوق لشراء ملابس لي فإنني:	1-أشتري ملابس ذات طابع مألوف. 2-أشتري ملابس ذات طابع حديث وان لم يكن مألوفاً.	
10	إذا سمعت أخباراً من صديق فإنني:	1-أصدق كل ما يقوله. 2-أحاول التأكد أولاً.	
11	إذا واجهني موقف يثير غضبي فإنني:	1-أتمالك أعصابي. 2-أعبر عن غضبي مباشرة.	
12	إذا أردت شراء مستلزمات دراسية ولم أجد ما لا يكفيني فإنني:	1-أنتظر حتى أتمكن من شرائها. 2-أقوم بشرائها فوراً حتى لو اقتضت ثمنها.	
13	إذا طلب مني إعداد درس أو موضوع فإنني:	1-أختار أي مصدر يتوفر لي.	

	2-أبحث عن المصادر ذات العلاقة وأختار ما يناسب البحث.		
14	إذا مدحني أستاذي لعمل أنجزته فإنني: 1-أعتقد أنني دائماً بحاجة للدعم والتشجيع. 2-أشعر بثقة عالية بالنفس.		
15	إذا دار أمامي نقاش في موضوعات لم أفهمها جيداً فإنني: 1-أساهم بحماس معهم. 2-ألتزم الصمت وأستمع.		
16	إذا وجه لي أحد الزملاء انتقاداً لسبب ما فإنني: 1-ألتزم الهدوء وأرد في الوقت المناسب. 2-أقوم بردة فعل سريعة.		
17	إذا حصل تصرف خاطئ من صديق فإنني: 1-أقوم بالتنبيه عليه مباشرة. 2-أتردد بالتنبيه عليه.		
18	إذا كان للآخرين رأي يختلف عن رأيي فإنني: 1-لا أفصح عن رأيي. 2-متسرع بالرأي.		
19	إذا حدثت مشكلة ما بين زملائي في الصف فإنني: 1-أتحمل مسؤولية حلها. 2-أترك حلها لغيري.		
20	إذا عرض أمامي برنامج تلفزيوني فإنني: 1-أحكم عليه بعد فترة من مشاهدته. 2-أحكم عليه من أول وهلة.		
21	إذا طلب مني صديق مساعدته على حل مشكلة يواجهها فإنني: 1-أجد له حلاً سريعاً. 2-أبحث له عن حلول مضمونة.		
22	إذا وردت أسئلة في الامتحان لا أعرف إجابتها فإنني: 1-لا أجيب عنها (تركها). 2-أجيب عنها بتخمين الإجابة.		
23	إذا التقيت بأشخاص لأول مرة فإنني: 1-أندمج معهم وأطلعهم على أموري الشخصية. 2-أترث وأحاول التعرف إليهم أولاً.		
24	في أثناء تأديتي للامتحان فإنني: 1-أفكر في إجابة كل سؤال قبل البدء بالإجابة. 2-أجيب عن الأسئلة فور الانتهاء من قراءتها.		
25	في أثناء تأديتي لعمل عملي وحدث طارئ ما فإنني: 1-أقدم باتجاه الحدث لمعرفة ما يجري. 2-استمر بعمل عملي وأتابع ما يجري عن بعد.		
26	أنتطلع لتحقيق: 1-تغيير متجدد لنمط حياتي. 2-استقرار وثبات لنمط حياتي.		

27	ينظر الناس إلي على أنني إنسان:	1-متصلب بالرأي. 2-مرن بالرأي.
28	إذا كنت مدعوا لوليمة وقدم لي طعام لم آلفه فإنني:	1-أذوقه أولاً ثم أقرر تناوله. 2-أتناوله مباشرة.
29	إذا واجهتني عقبة ما فإنني:	1-أحتاج وقتاً طويلاً لحلها. 2-أحلها بسرعة.
30	يتحدد موقعي من العادات والتقاليد الاجتماعية السائدة بأنني:	1-أخذ منها ما يلائمني. 2-أتقيد بها جميعاً
31	إذا عرض علي الاشتراك بمشروع ما فإنني:	1-لا أشارك إلا إذا كان المردود عالياً. 2-أشارك إذا كان الربح قليلاً ومضموناً.
32	يصفني زملائي بأنني:	1-متأن بقراراتي. 2-مندفع بقراراتي.
33	أمتلك:	1-تقديراً ضعيفاً لذاتي. 2-تقديراً عالياً لذاتي.
34	في حياتي الاجتماعية أحب أن أكون:	1-ضمن الجماعة ولا أحب التميز منهم بشيء. 2-ماسكاً بزمام الأمور ومبادراً ونجماً اجتماعياً.

الملحق (6)

مقياس الاندفاع - التروي الصورة الأولية:

1- عند طرح الأستاذ السؤال داخل قاعة الصف أكون:

متمعناً في الإجابة

سريعاً في الإجابة قبل الآخرين

2- عندما تواجهني جملة أو جمل صعبة لا أفهمها في موضوع دراسي فأنتني:

اتجاوزها واستمر المطالعة

اتوقف لأفهم معناها بأية طريقة

3- عندما تواجهني مشكلة دراسية، أنتهي من حلها:

سريعاً

بعد تمعن

4- عندما يطلب مني اعداد تقرير، أنتهي منه:

بعد تدقيق

سريعاً

5- عندما يطلب مني أداء عمل دراسي، أنجزه:

دفعه واحدة

على مراحل

6- في قاعة الامتحان، الوقت:

أسيطر عليه

يربكني

7- نجاحي في اغلب الامتحانات، يعتمد على:

بذل الجهد

الحظ

8- في أوقات الامتحان، أكون:

هادئاً

مشدود الاعصاب

9- في المدرسة التي ادرس فيها، أكون:

جاداً في الدراسة

قليل الانصراف للدراسة

10-أكون في قاعة الدرس:

مشتت الانتباه

مركز الانتباه

11-عند الإجابة عن الأسئلة ذات الاختيار من متعدد، فإنني:

أفكر في البديل قبل اختياره

أخمن البديل الصحيح

12-أركز في الدروس التي تطلب مني على أساس كونها:

قيمة علمية

واجباً مطلوباً

13-عند قراءتي لموضوع دراسي معين، أركز على:

التفاصيل

العموميات

14-عندما تواجهني بعض المصطلحات الصعبة، فإنني:

أخمن معناها في السياق

أبحث عن معناها

15-إن أسلوبني أثناء الامتحان:

الإسراع في الإجابة

التأني في الإجابة

16-أسلوبني في الإجابة على الأسئلة المقالية، يكون عادة:

الاختصار في الإجابة

التوسع في الإجابة

17-في المناقشات العلمية تكون إجابتي:

جاهزة بعد التفكير

حاضرة في الذهن على الدوام

18-في موضوع علمي معين معلوماتي عنه قليلة أناقش:

قليلاً

كثيراً

19-طريقتي في الاستعداد للامتحان هي:

التأني في المذاكرة

السرعة في المذاكرة

20-أعالج المشكلات الجديدة غير المألوفة:

بأول حل يطرأ على ذهني

بحذر

21-عندما أضمن الإجابة في أسئلة الاختيار من متعدد، يكون تخميني:

غير دقيق

صائباً

22-عندما أبدأ بالدراسة، فإن استمراريته فيها تكون لفترة:

قصيرة

طويلة

23-عند وقوعي في الخطأ دون قصد مني في عمل ما، فإنني:

أتجاوزه

انتبه إليه

24-في المناقشات العلمية، فأنا:

أحرص على تجنب الفشل

لا أكره للفشل

25-عندما تواجهني مشكلة جديدة، ألجأ في حلها إلى المحاولة والخطأ:

قليل

كثير

26-عندما تطرح حلول عديدة لمشكلة ما، فإنني أختار أول حل يبدو صحيحاً:

قليلاً

دائماً

27-عندما أتعرض لمشكلة حياتية معينة في البيت أو المدرسة، أحلها:

بسرعة

بتريث

28-إن قراري في اختيار بقائي في المدرسة، تم على أساس:

تأثري بالآخرين

29-الحياة فرص، يهمني في حياتي المدرسية وغيرها أن أقطف الثمرة:

بسرعة

30-عندما أواجه موقفاً دراسياً معيناً، يتطلب الإحاطة بتفاصيله، فإنني:

أصاب بالملل بسرعة

31-عندما أكلف بمهمة دراسية معينة، يكون تركيزي عليها:

قليلاً

32-عندما تواجهني قضية علمية معينة تتطلب المتابعة من المقدمات إلى الاستنتاجات، فإنني أتابعها:

بإستمتاع

33-عندما تواجهني مشكلة علمية تتطلب الحل، فإن حلي لها يكون بناء على:

تجميع المعلومات حول المشكلة

34-لأجل الإحاطة بموضوع الدرس، فأني:

أكتفي بالمراجعة السريعة

35-عندما أنتهي من الإجابة في الامتحان، فأني:

لا أراجع اجاباتي

الملحق (7)

مقياس الاندفاع - التروي الصورة النهائية:

1- عند طرح الأستاذ السؤال داخل قاعة الصف أكون:

سريعاً في الإجابة قبل الآخرين متمعناً في الإجابة

2- عندما تواجهني جملة صعبة لا أفهمها في موضوع دراسي فإنني:

أتوقف لأفهم معناها بأية طريقة أتجاوزها واستمر المطالعة

3- عندما تواجهني مشكلة دراسية، أنتهي من حلها:

بعد تمعن سريعاً

4- عندما يطلب مني إعداد تقرير، أنتهي منه:

سريعاً بعد تدقيق

5- عندما يطلب مني أداء عمل دراسي، أنجزه:

على مراحل دفعة واحدة

6- في قاعة الامتحان، الوقت:

يربكني أتحكم به

7- نجاحي في أغلب الامتحانات، يعتمد على:

الحظ بذل الجهد

8- في أوقات الامتحان، أكون:

مشدود الأعصاب هادئاً

9- في المدرسة التي أدرس فيها، أكون:

قليل الانصراف للدراسة جاداً في الدراسة

10-أكون في قاعة الدرس:

مشتت الانتباه

مركز الانتباه

11-عند الإجابة عن الأسئلة ذات الاختيار من متعدد، فإنني:

أفكر في البديل قبل اختياره

أخمن البديل الصحيح

12-أركز في الدروس التي تطلب مني على أساس كونها:

قيمة علمية

واجباً مطلوباً

13-عند قراءتي لموضوع دراسي معين، أركز على:

التفصيلات

العموميات

14-عندما تواجهني بعض المصطلحات الصعبة، فإنني:

أخمن معناها من السياق

أبحث عن معناها

15-إن أسلوبني أثناء الامتحان:

الإسراع في الإجابة

التأني في الإجابة

16-أسلوبني في الإجابة عن الأسئلة المقالية، يكون عادة:

الاختصار في الإجابة

التوسع في الإجابة

17-في المناقشات العلمية تكون إجابتي:

جاهزة بعد التفكير

حاضرة في الذهن على الدوام

18-في موضوع علمي معين معلوماتي عنه قليلة أناقش:

قليلاً

كثيراً

19-طريقتي في الاستعداد للامتحان هي:

التأني في المذاكرة

السرعة في المذاكرة

20-أعالج المشكلات الجديدة غير المألوفة:

بأول حل يطرأ على ذهني

بحذر

21-عندما أضمن الإجابة عن أسئلة الاختيار من متعدد، يكون تخميني:

غير دقيق

صائباً

22-عندما أبدأ بالدراسة، فإن استمراريته فيها تكون لفترة:

قصيرة

طويلة

23-عند وقوعي في الخطأ دون قصد مني في عمل ما، فإنني:

أتجاوزه

انتبه إليه

24-في المناقشات العلمية، فأنا:

أحرص على تجنب الفشل

لا أكره للفشل

25-عندما تواجهني مشكلة جديدة، ألجأ إلى المحاولة والخطأ في حلها:

قليلاً

كثيراً

26-عندما تطرح حلول عديدة لمشكلة ما، فإنني أختار أول حل يبدو صحيحاً:

قليلاً

دائماً

27-عندما أتعرض لمشكلة حياتية معينة في البيت أو المدرسة، أحلها:

بسرعة

بتريث

28-إن قراري في اختيار بقائي في المدرسة، تم على أساس:

تأثري بالآخرين

29-الحياة فرص، يهمني في حياتي المدرسية وغيرها أن اقطف الثمرة:

بسرعة

30-عندما أواجه موفقاً دراسياً معيناً، يتطلب الإحاطة بتفاصيله، فإنني:

أصاب بالملل بسرعة

31-عندما أكلف بمهمة دراسية معينة، يكون تركيزي عليها:

قليلاً

32-عندما تواجهني قضية علمية معينة تتطلب المتابعة من المقدمات إلى الاستنتاجات، فإنني أتابعها:

بإستمتاع

33-عندما تواجهني مشكلة علمية تتطلب الحل، فإن حلي لها يكون بناء على:

تجميع المعلومات عن المشكلة

34-لأجل الإحاطة بموضوع الدرس، فإنني:

أكتفي بالمراجعة السريعة

35-عندما أنتهي من الإجابة عن أسئلة الامتحان، فإنني:

لا أراجع إجاباتي

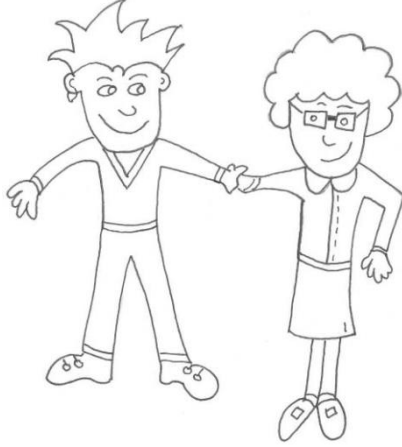
الملحق (8) البرنامج التدريبي

الجلسة الأولى والثانية:

لكي نتعرف إلى بعضنا

الأهداف والغايات:

- تمكين أفراد المجموعة من التعرف إلى بعضهم.
- التلاؤم مع قواعد المجموعة.
- البدء بالتعلم عن الأحاسيس وإحراز بعض الأهداف.
- البدء بمشاركة الأحاسيس مع أفراد المجموعة الآخرين.
- الاستمتاع.



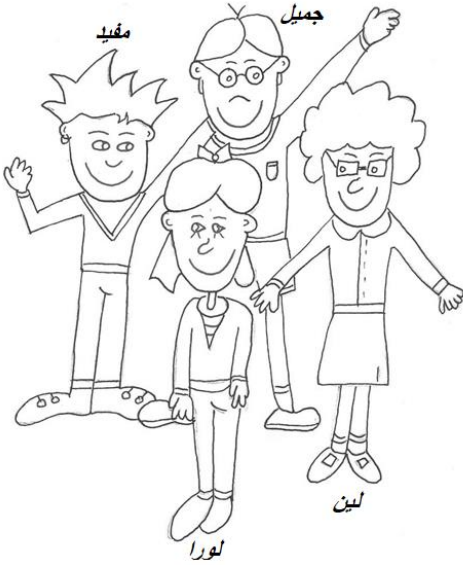
المواد:

كراس، أقلام رصاص.

تمهيد:

الترحيب بالطلاب ومشاركتهم الأجندة الخاصة بالجلسة، والبرنامج التدريبي

قابل الجماعة:



تعرف إلى الأشخاص الأربعة التاليين وهم مفيد، جميل، لورا ولين. سوف يساعدونك من خلال تقديم صور وأمثلة أثناء عملك في "برنامج التواصل اللطيف". يمكنك من خلال الصور وفقاعات التفكير المبينة في البرنامج أن تفترض ما يلي حول كل شخصية.

مفيد: من الممتع أن تكون معه، كما أنه جيد في الرياضة. مفيد يحب كرة القدم خصوصاً، وكثيراً ما يأتي بأفكار جيدة. يظن أحياناً نفسه في المدرسة غيباً ويقلق من ارتكابه الأخطاء. كثيراً ما يتجادل والدا مفيد معه ويصيحون به في المنزل. إن هذا يجعله يحس بالغضب في داخله. يخاف مفيد كثيراً من العناكب. كما يمكن أن يكون بخيلاً أحياناً مع لين.

جميل: يحب جميل البلياردو حقاً، ويحب التسلق وأجهزة الكمبيوتر. كما أنه جيد في بناء الأشياء. جميل مغرم جداً بلورا، ويحلم أحياناً بأن يكون بطلاً خارقاً. لدى جميل ضعف في البصر، الأمر الذي يزعجه أحياناً كما أنه يذعر جداً من الثعابين ويقلق حيال صحته. يحب جميل التسلق ويتحدث أحياناً عن الأطفال الآخرين في غيابهم. جميل ليس على ما يرام مع معلمته في المدرسة.

لين: تحب لين الاسترخاء في أشعة الشمس وتحب المشاركة مع مفيد. تميل إلى الانسحاب من الأمور ولا تحب الرياضة. لين يمكن أن تكون متسلطة تجاه الأطفال الآخرين وتعتقد في قرارة نفسها أنها بدينة وبشعة. حين تكون مع الأشخاص الآخرين تحاول أن تخفي مشاعرها غير السعيدة بارتداء قناع "سعيد". يمكن للين أن تكون أحياناً متسلطة تجاه بعض الأطفال وتحتدّ سريعاً حينما لا تسير الأمور وفق ما تريد.

لورا: لها شعبية بين الأطفال الآخرين وتستمتع بالكثير من الأنشطة كالغطس والتنس والرقص. وهي جيدة أيضاً في مواد العلوم في المدرسة. مع أن لها شعبية إلا أنها كثيراً ما تقلق بشأن ما يفكر به الناس الآخرون حيالها، وتحاول إسعاد الآخرين. ويُعزّف عنها أنها قاسية مع الحيوانات. عائلة لورا مهمة جداً بالنسبة إليها، وهي تشعر بالقلق من كونها بعيدة عنها. مع أنها يمكن أن تكون داعمة جداً للآخرين إلا أنها يمكن أن تكون نمامة بين أصدقائها.

لعبة تغيير الكل:



"تغيير الكل" لعبة سهلة اللعب، وهي وسيلة للتعرف إلى أعضاء المجموعة الآخرين والقيام بتواصل لطيف معهم. للعب هذه اللعبة يجلس أعضاء المجموعة في دائرة مواجهين بعضهم على الكراسي. يصيح ميسر المجموعة "تغيير الكل" فيتبادل الجميع الكراسي. بعد عدة أدوار يتم

أخذ كرسي من الكرسي بعيداً، وحين يتبادل الجميع الكراسي فإن الشخص المتبقي في المنتصف يخبر المجموعة شيئاً عن نفسه ثم يصيح "تغيير الكل". يمكنك تكرار اللعبة بقدر ما شئت. تساعد هذه اللعبة على التعرف إلى الآخرين وأن يتعلم الأطفال كيف أن الآخرين مختلفون.

الخصوصية:

تعني "الخصوصية" أن ما نتحدث بشأنه في هذه المجموعة خاصٌّ بهذه المجموعة، ولن نخبر أحداً خارج المجموعة عنه من دون سؤال المجموعة أولاً.

لا بأس في أن نتحدث إلى عائلتك وأصدقائك عما تفعله وما تقوله في المجموعة إذا أردت ذلك، لكن تذكر أن ما يقوله الآخرون هو أمر خاص. إذا أخبرت ميسري المجموعة أي شيء يجعلهم يظنون أنك لست آمناً خارج المجموعة أو أنك في خطر فسيتمّ عليهم أن يتحدثوا إلى شخص خارج المجموعة يمكنه حمايتك. لكنهم سيحاولون أن يخبروك ماذا يفعلون ولماذا يفعلون ذلك. الأمر الأكثر أهمية هو أن تكون آمناً.



قواعد المجموعة:

يحترم بعضنا بعضاً:

إن من المهم أن نحاول احترام الأطفال الآخرين في المجموعة وميسري المجموعة. ينطوي هذا على الدعم والاستماع إلى الآخرين والتناوب في الكلام.

ضبط الوقت:

إن لم تكن ملتزماً بالوقت المناسب لبدء المجموعة فإن ذلك يجعل الأمر صعباً. في حين أن من مسؤولية ميسري المجموعة أن يتأكدوا من أن المجموعات منظمة لكي تبدأ وتنتهي في الوقت، إلا أن من مسؤوليتك ألا تتأخر.

الاختيار الشخصي:

إن الخيار لك في أن تكون في المجموعة. وباتخاذك هذا الخيار يمكنه أن تقرر المغادرة في أي وقت. ومع ذلك، فمن أجل أسباب تتعلق بالسلامة فإن من المهم أن تدع ميسري المجموعة يعلمون مكان وجودك في كل الأوقات. إذا كنت تشوش على المجموعة فإن تصرفاتك ستوحي بأنك لم تعد رغباً في المشاركة، وستعطى القرار إما أن تبقى وتوقف تشويش الجلسة وإما أن تغادر المجموعة. إذا اخترت أن تغادر المجموعة في أكثر من مناسبة فقد يُطلب إليك أن تترك المجموعة تماماً.

الالتزام:

من المهم إذا كنت ترغب في الحصول على شيء من هذه المجموعة فعليك أن تقدم شيئاً لها بنفسك. نأمل تشجيع كل المجموعة على أن تشارك في جميع الأنشطة. ولكننا لن نجعل أيّاً كان يفعل أي شيء. بتقديم الالتزام لتصبح جزءاً من هذه المجموعة فإنك تلتزم أيضاً بالقيام بالعمل المنزلي والمشاركة في جميع أنشطة المجموعة لا تلك التي ترغب بها فقط.

أوافق على الالتزام بقواعد المجموعة والالتزام باتفاقية الخصوصية.

التوقيع:

من أنا؟

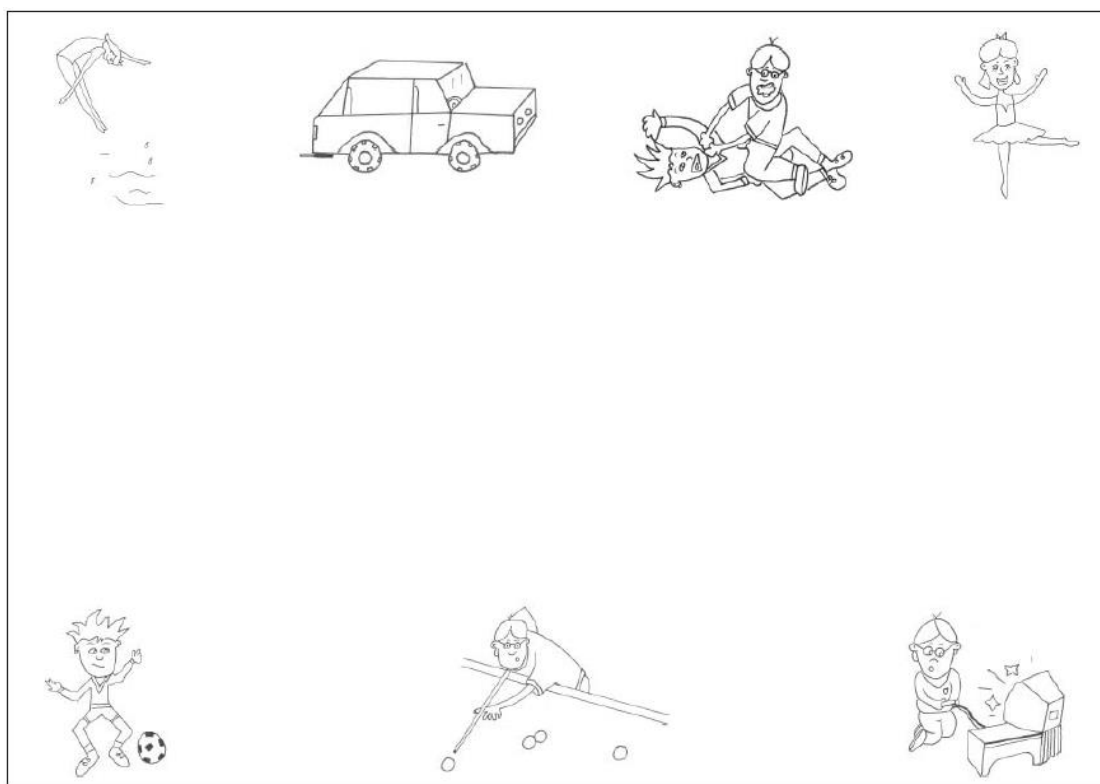
أكمل الجمل الآتية حول نفسك:

اسمي هو:

الأشخاص في عائلتي هم:



أحب أن:



أسوأ شيء في حياتي هو:



أشياء جميلة يتحدث بها أصدقائي عني، هي:



شيء واحد أود تغييره في نفسي، هو:





الشعور بالقلق:

كل شخص لديه مشاعر ويقلق أحياناً سواء أكان كبيراً أم صغيراً. يخاف الأشخاص كثيراً من أشياء مختلفة. بعض الأطفال يخشون الحيوانات كالثعابين في حين يقلق الآخرون حيال أشياء كالظلام أو المرتفعات. يشعر الأطفال بالقلق أحياناً إزاء تكوين صداقات جديدة أو الذهاب إلى الحفلات أو أداء الواجبات المدرسية أو أن يكونوا بعيدين عن أمهاتهم أو آبائهم أو المنزل. مهما كان السبب الذي يجعلنا نشعر بالقلق فالخوف شعور ينتاب الجميع في بعض الأحيان.

في الجدول أدناه بعض الأشياء التي يخشاها كثير من الأطفال. ضع رجاءً علامةً على المربع الذي يصف بالشكل الأفضل ما يُقلقك. إذا كان هنالك أي شيء يقلقك ولم يرد في القائمة فاكتبه في المساحات الفارغة في الأسفل.

العناكب	المشافي	الذهاب إلى المدرسة	الثعابين	الظلام
النزاعات في المنزل	التحدث أمام الصف	إبقاء عائلتي آمنة	الجرائم والأوساخ	أن أنقذ بشدة
الأكل أمام الأطفال الآخرين	أن أكون مريضاً	استخدام الهاتف	أن يتم التنمر علي	ارتكاب الأخطاء
أفكار مخيفة لا يمكنني التخلص منها	أن أكون بعيداً عن أمي وأبي	ألا أمتلك الكثير من الأصدقاء	الشعور بأن علي أن أقوم بالشيء مراراً وتكراراً	أن أكون بديناً وبشعاً
أسرار لا يمكنني التحدث عن القيام بها مع المنزل أو المدرسة	ما الذي يفكر به الأطفال الآخرون حيالي	أن أصاب بمرض خطير كالسرطان أو الإيدز	ماذا سيحدث حين أموت	أن أهاجم

أن تستشيط غضباً:



يحدث في جميع الأوقات أن يغضب الأشخاص عندما يقلقون أو ينزعجون أو يفقدون اتزانهم. يحدث هذا غالباً جزاء شيء يدعى التوتر.

يصبح الجميع متوترين من وقت إلى آخر. يمكن للتوتر أن يؤثر في الأطباء والمعلمين والراقصين والرياضيين والسائقين وعمال المتاجر أيضاً. ويصبح الآباء والأمهات متوترين حين لا يستطيعون دفع الفواتير، أو عندما يكون لديهم الكثير من العمل ليقوموا به، أو تكون هنالك طوابير طويلة على الطرقات أو في محلات السوبر ماركت. ويمكن للأطفال أن يصبحوا متوترين أيضاً حينما لا يفهمون واجباتهم المدرسية أو عندما يضايقهم الأطفال الآخرون أو حين لا يستمع البالغون إليهم.

المشكلة في التوتر أنه غالباً ما ينتقل من شخص إلى

آخر. على سبيل المثال، إذا كان العمل ضعيفاً فإن رئيس العمل يُزعج موظفاً، وأثناء الغداء يكون الموظف فظاً مع النادلة، وتذهب النادلة في المساء إلى منزلها فتوبّخ أطفالها، وأخيراً يصرخ الأطفال بالقطعة. لكن ماذا يمكن للقطعة المسكينة أن تفعل؟



غالباً ما يتصرف الأشخاص بشكل مختلف حين يكونون تحت التوتر. ويمكن أن يبدأ الناس بالصياح أو التصرف كالحيوانات البرية. بعض الناس يهزّون ويزأرون كالنمور، يُجنُّ البعض الآخر كالقردة البرية. يفقد البعض الآخر السيطرة وينقضّون كوحيد القرن محطمين كل شيء يقع أمام ناظرهم. بينما يبقى آخرون هادئين يختبئون كما تفعل السلحفاة تحت صدفتها. بعض الأشخاص يكون بدموع تماسيح حقيقية، في حين يرفض الآخرون مواجهة المشكلة ويدفنون رؤوسهم في الرمل كالنعام.



في برنامجنا فإننا نتطلع إلى بعض السبل اللطيفة للتعامل مع تلك المشاعر المحتقنة التي تسبب التوتر وتجعل الأشخاص يستشيطنون غضباً. تتضمن هذه المشاعر الخوف والغضب والحزن والإحساس بالذنب.

سوف نتعلم أن تصبح أكثر إدراكاً لأفكارك وأحاسيسك وإشارات جسدك وأفعالك. مع هذه المعلومات يمكن أن نتعلم التعرف إلى مشاعرنا وأن نكتشف سبباً جديدة للتعامل حين نشعر بالغضب أو القلق أو الحزن أو التوتر. بتعلم "التواصل اللطيف" بين أفكارك وأحاسيسك وإشارات جسدك وأفعالك ستصبح أقل عرضة للاستشاط غضباً وأكثر قابلية للبقاء هادئاً.

فكر في الوقت الذي شعرت فيه بأنك غير سعيد ومتوتر. مثل المشهد مع صديق واعرضه أمام المجموعة.

أعط وصفاً موجزاً للمشهد الذي مثلته ضمن هذا المربع:

نشاط منزلي 1 تعرف الذات

أ: عائلتي:

ارسم لوحة لعائلتك. ضمّن نفسك فيها.

ب: الآمال والأحلام:

على الأسطر أدناه اكتب قائمة بأمرين تأمل أن تساعدك

المجموعة فيهما:

1.

.....

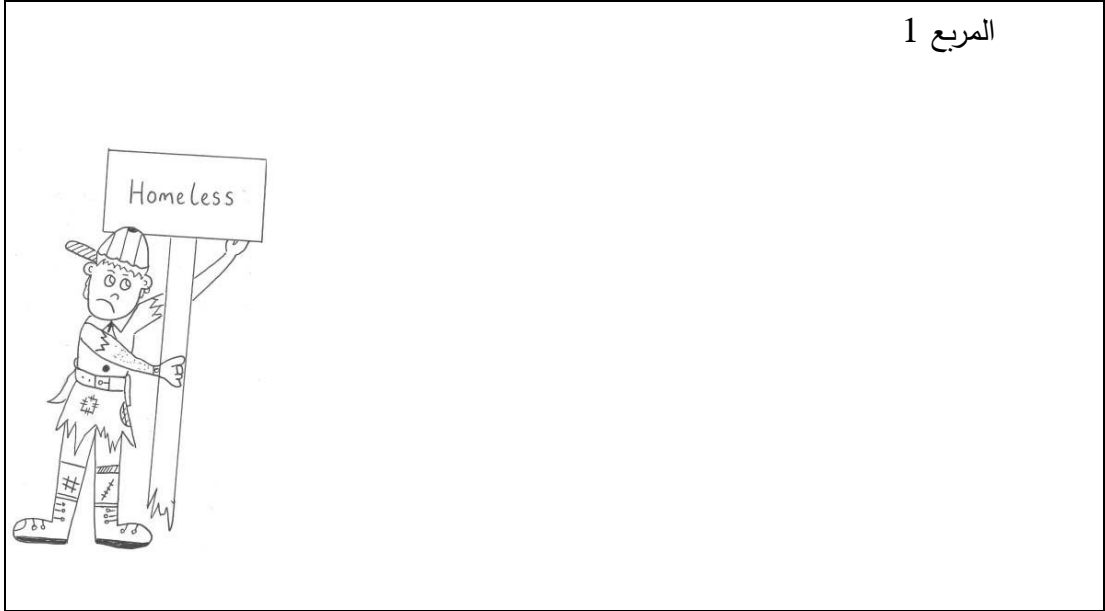
.....

2.

.....

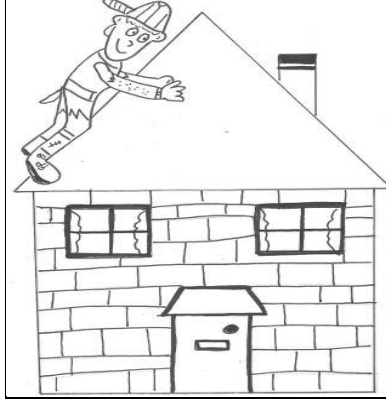
في المربع أدناه ارسم واحداً من مخاوفك أو مشكلاتك الرئيسية:

المربع 1



في المربع أدناه ارسم قلقاً أو مشكلة لك سوف تتحسن:

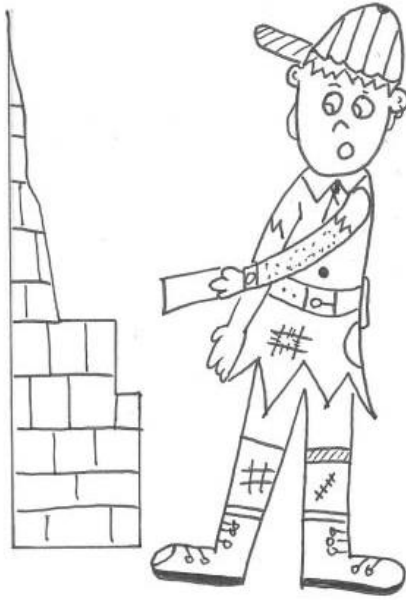
المربع 2



في المربع أدناه ارسم طريقاً يمكنك أن تسلكها من المربع 1 (مشكلتك) إلى المربع 2 (مشكلتك التي

ستتحسن):

المربع 3



الجلسة الثالثة والرابعة:

تعرف المشاعر المختلفة

الأهداف والغايات:

- تعلم المشاعر المختلفة.
- أن نلاحظ كيف يشعر الآخرون بالنظر إلى الوجه وإلى لغة الجسد.
- تعلم تغير المشاعر في جميع الأوقات وخلال كل يوم.
- البدء بمشاهدة اتصال بين الطريقة التي نشعر بها والطريقة التي نفكر بها.

المواد:

أقلام رصاص، ورق رسم، نرد المشاعر (مكعب أو صندوق مربع مع مشاعر مختلفة-سعيد، حزين، قلق، إلخ-ملصقة على كل وجه).

تمهيد:

- ترحيب بالطلاب
- تذكير بالجلسة الماضية
- مشاركة بمحاور الجلسة
- تذكير بالقواعد
- مراجعة الواجب المنزلي

جنون المشاعر:

- يجلس جميع الأطفال في حلقة متقابلين.
- يتطوع طفل واحد ليبدأ في الوسط، ويلقي نرد المشاعر، وبناءً على الشعور الذي يظهر على النرد عليه أن يسمي زماناً أو مكاناً أو حالة شعر فيها بهذا الشعور. على سبيل المثال: إذا ظهر على النرد "خائف" يقول "حينما شاهدت عنكبوتاً"، وإذا ظهر "متحمس" يقول "حينما ذهبت إلى مدينة المعارض"، وهكذا.

- بعد تسمية الزمان أو المكان أو الحالة يصيح الطفل الذي في المنتصف: "جنون المشاعر".
- أي طفل يريد أن يشارك الشعور الذي تم تقديمه في الحالة يغير مقعده، وأي طفل لا يريد ذلك يبقى في كرسیه.

- الشخص الذي يبقى بلا كرسي يلقي النرد.



مثال: تقف لورا في منتصف الدائرة، وتلقي النرد الذي يستقر على وجه سعيد، فتخبر المجموعة أنها تكون سعيدة حينما تكون في المنزل. لا يشعر مفيد أنه سعيد حينما يكون في المنزل لذا يبقى في كرسيه، أما جميل ولين فيشعران بالسعادة في المنزل لذا يسارعان إلى تغيير أماكنهما، فتسبق لورا جميلاً إلى مقعد لين تاركَةً جميلاً في المنتصف لتبدأ اللعبة مجدداً.

ما هي المشاعر؟

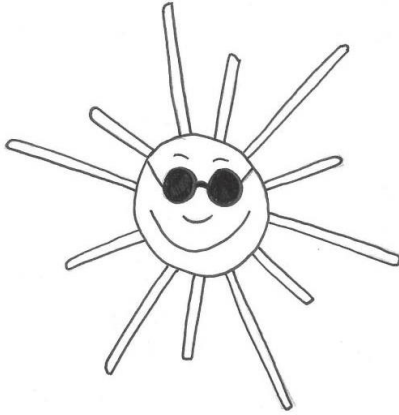
جميعنا نخبر مشاعر مختلفة. المشاعر هي ما نحس به في داخلنا تجاه الأشخاص أو الأماكن أو الحالات، على سبيل المثال: سعيد، حزين، غاضب، خائف. أن تصبح قادراً على تحديد مشاعرك وتسميتها هو الخطوة المهمة الأولى لتقوم بتواصل لطيف مع نفسك والأشخاص الآخرين. شارك مثلاً عن شعورك مع بقية المجموعة. لاحظ المشاعر المختلفة المتعددة.



يمكن أن تتغير المشاعر من دقيقة إلى أخرى، ومن يوم إلى يوم، وذلك اعتماداً على حالتك. على سبيل المثال حينما تكون راكضاً في سباق فقد تشعر أنك سعيد أو متحمس، لكن إذا وقعت بالمصادفة على الأرض وتألّمت فقد تتغير مشاعرك وتصبح مستاءً أو غاضباً.

في المربع أدناه صف زماناً لاحظت فيه أن مشاعرك اختلفت من شعورك إلى آخر بشكل مفاجئ.

يعتقد بعضهم أن المشاعر جيدة أو سيئة، لكن هذا ليس صحيحاً، هي فقط مشاعر، والمشاعر لا هي جيدة ولا هي سيئة. لا بأس بأن تشعر بالغضب أو الانزعاج أو القلق، ولا بأس أيضاً



بأن تخبر الآخرين كيف تشعر، لكن ليس من المستحسن أن تؤذي الآخرين أو تقوم بتعطيم الأشياء.

في بعض الأحيان قد يشعر الأشخاص بأكثر من شعورك في الوقت ذاته.

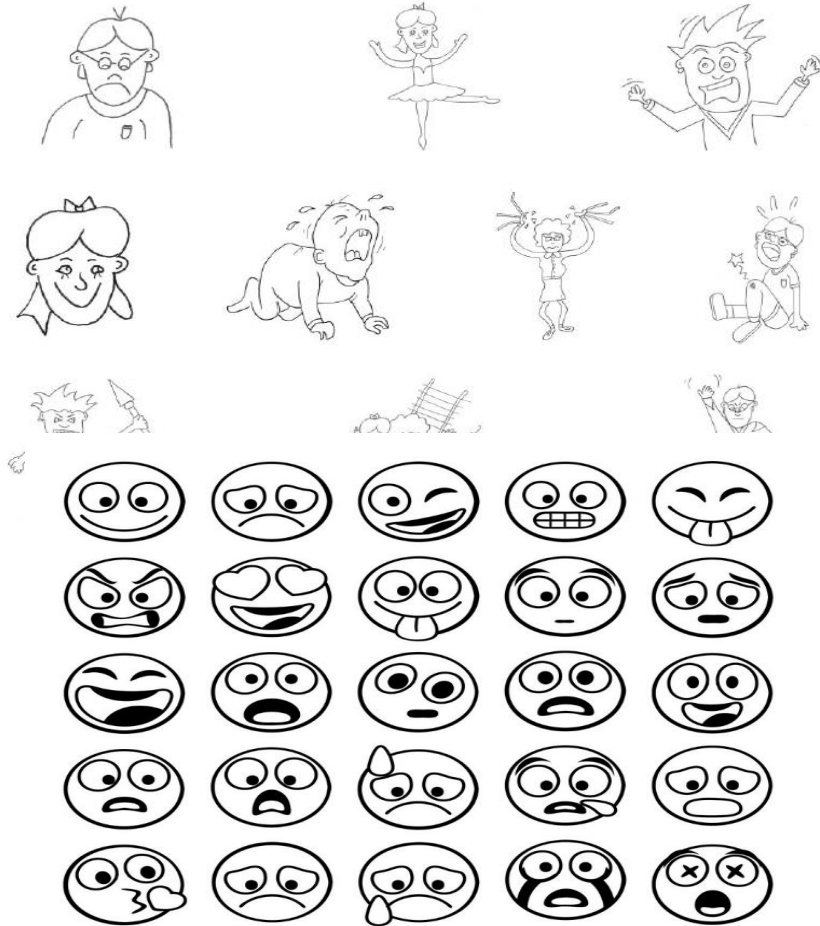
على سبيل المثال:

- يحب مفيد أخته الأصغر منه سناً لأنه يستمتع معها بشكل جيد، لكنه يكرهها أيضاً لأنها حطمت لعبته المفضلة.
- شعرت لورا بحماسة حقيقية حيال الذهاب في جولة إلى مدينة المعارض، لكنها شعرت بالعصبية أيضاً.
- شعر الرجل أنه سعيد وحزين حيال موت حيوانه الأليف، فقد كان سعيداً لأن حيوانه الأليف لم يعد يتألم، لكنه حزين لأن حيوانه الأليف لم يعد معه.

هل يمكنك أن تشارك مع المجموعة وقتاً أحسست فيه بأكثر من شعور في الوقت ذاته؟

سمّ الشعور:

يمكنك أحياناً أن تعرف كيف يشعر الآخرون بالنظر إلى وجوههم. من القائمة أدنى الصفحة قم بتواصل لطيف بالوصل بين الوجه والشعور. ما من إجابات صحيحة أو خاطئة، فالأمر عائد إليك.



سعيد	متحمس	محبط	منزعج	دامع
غاضب	خائف	حزين	فرح	قوي

المشاعر المختلفة:

قبل أن تأتي إلى المجموعة اليوم، كيف كنت تشعر؟

متحمس	عصبي	ضَجِر	محبط
غاضب	منزعج	خائف	مخدول
تكاد تطير	حزين	مذعور	مرتاح
فرحاً			

كيف كنت ستشعر لو أن عنكبوتاً تسلق كرسيك؟

متحمس	عصبي	ضَجِر	محبط
غاضب	منزعج	خائف	مخدول
تكاد تطير	حزين	مذعور	مرتاح
فرحاً			

كيف كنت ستشعر لو أن معلماً لطيفاً قدم إليك بعض حلوى عرق السوس؟

متحمس	عصبي	ضَجِر	محبط
غاضب	منزعج	خائف	مخدول
تكاد تطير	حزين	مذعور	مرتاح
فرحاً			

وافِ بقية المجموعة بأجوبتك:

ماذا لاحظت؟

هل كانت إجابات الأطفال كإجاباتك؟

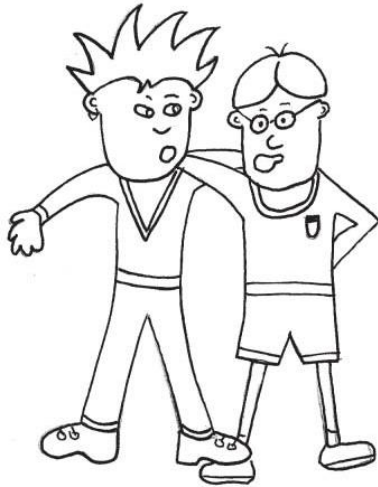
ماذا يعني هذا القول عن المشاعر؟

لعبة مثل كيف تشعر:

- اعثر على شريك من المجموعة.
- مثل أو ارسم حالة يشعر فيها شخص ما بشعور قوي. يمكن أن يكون هذا التمثيل حقيقياً أو لا (على سبيل المثال: المعاملة بشكل قاسٍ = الغضب، هجوم لسمكة قرش = الخوف).

- مَثَل أو ارسـم مشـهداً ودع الآخرين يـخمنون ماـذا يـجري. يـمكن أن يـحاول أفراد المـجموعـة الأـخرون تحـديد المشـاعر الـتي تـبديها.

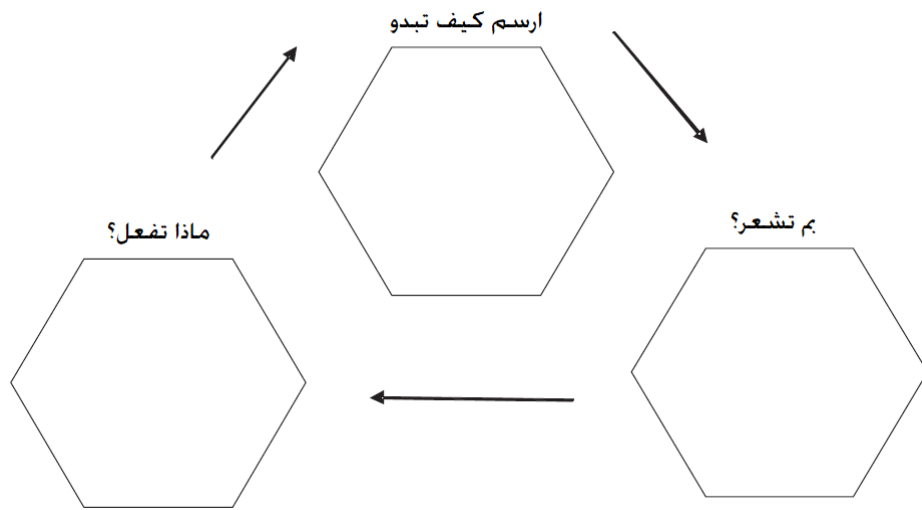
بـإيجـاز، صـف مشـهداً رسـمته أو مثـلته في المـربع أدناه. أي المشـاعر كـنت تـبديها؟

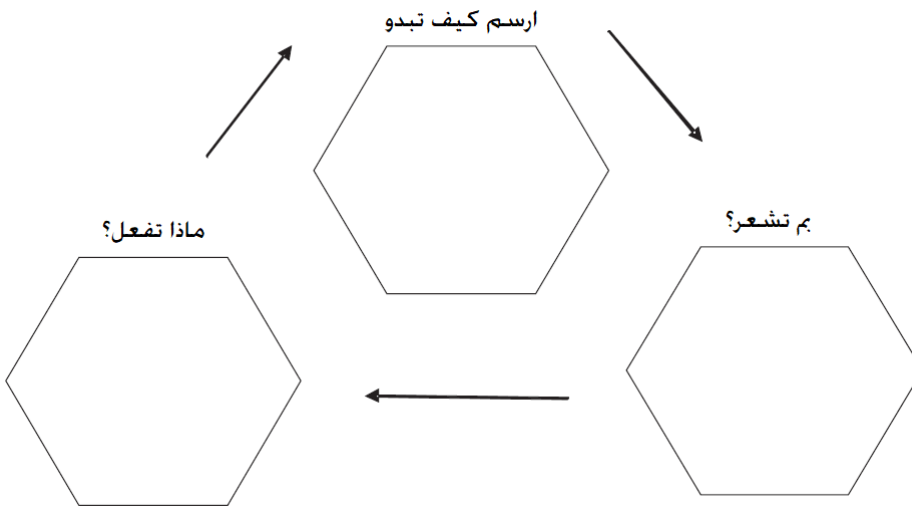
قم بتواصل لطيف:

اكتب شيئاً يجعلك تشعر أنك سعيد.

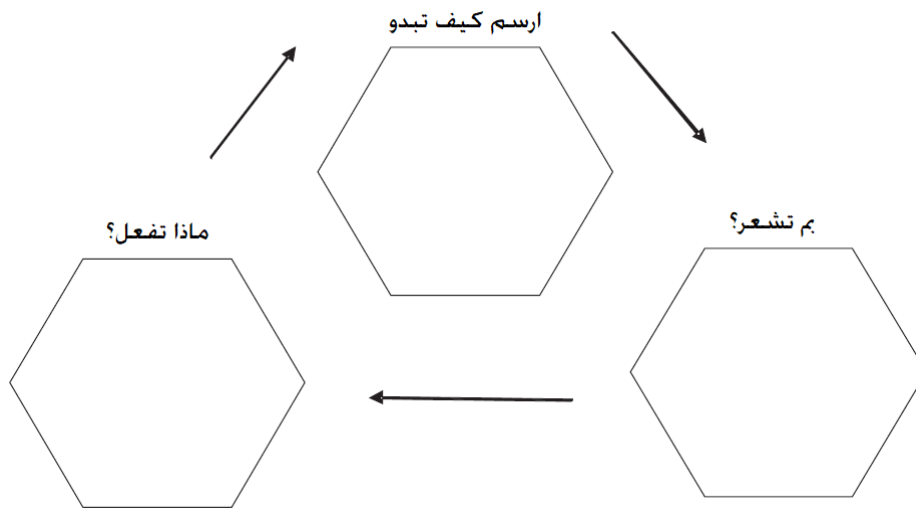




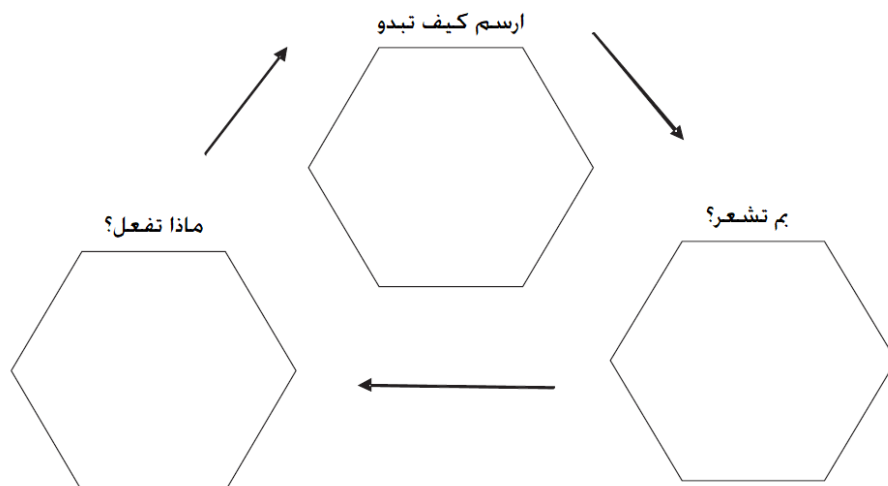
اكتب شيئاً يجعلك تشعر أنك قلق أو خائف:



اكتب شيئاً يجعلك تشعر أنك غاضب أو مقتّب:



اكتب شيئاً يجعلك تشعر أنك حزين أو كئيب:



نشاط منزلي 2

أ - كيف تشعر؟

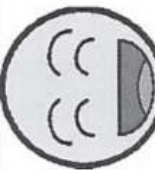
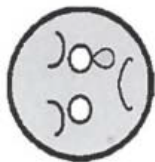
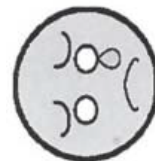
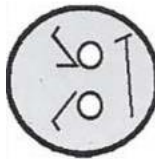
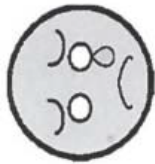
صل المشاعر بالحالات أدناه:

مع أصدقائي	في السرير ليلاً	في المدرسة
مع أمي أو أبي	حينما أشارك مشاعري	في الجلسة
سعيد	حزين	ضجر
مرتاح	غاضب	خائف
محبط	منزعج	متحمس
منعزل	مذنب	مشوّش

سجل النشاط والمشاعر

- اكتب أشياء مهمة قمت بها هذا الأسبوع في المربعات أدناه (على سبيل المثال، مشاهدة التلفاز، حل الرياضيات، لعب كرة القدم، إلخ).
- اكتب مشاعرك أثناء أداء هذه النشاطات، على سبيل المثال سعيد أو حزين أو قلق.
- أعط شعورك رقماً من 1 إلى 10 اعتماداً على قوة هذا الشعور، 1 = ليس كثيراً، 10 = قوي جداً.
- إذا وجدت غرفة يمكنك أن ترسم أيضاً كيف بدا وجهك أثناء أداء ذلك النشاط.

المسبب	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة	
							صباحاً
							وقت الغداء
							بعد الظهر
							مساءً



الجلسة الخامسة والسادسة:

إشارات الجسد

الأهداف والغايات:

- تمكين أفراد المجموعة من أن يصبحوا مدركين للتغيرات الفيزيائية في أجسادهم.
- تعلم التوصيل بين إشارات الجسد والطريقة التي نفكر بها والإحساس والسلوك.

المواد:

أقلام رصاص، كراسي.

تمهيد:

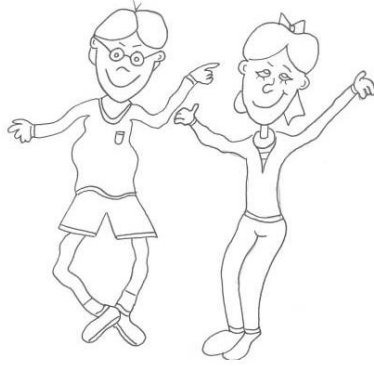
- ترحيب بالطلاب
- تذكير بالجلسة الماضية
- مشاركة بمحاور الجلسة الحالية
- تذكير بالقواعد
- مراجعة الواجب المنزلي

لعبة المشدود والمرن:

تُلعب هذه اللعبة مثل لعبة musical statues. يركض أفراد المجموعة حول الغرفة. عندما يُطلب منهم "مشدود" فإنهم يتوقفون عن الدوران ويتخذون وضعية الشد، وحينما يصيح الميسر "مرن" يتخذون وضعية الاسترخاء.



قائمة بما لاحظته حينما كان جسمك مشدوداً	قائمة بما لاحظته حينما كان جسمك مسترخياً



تساعد هذه اللعبة في:

- تعلم الفرق بين الشد والإرخاء (الوضع المرن).
- أن نصبح مدركين للتغيرات الجسدية في أجسامنا.

لم إشارات الجسد؟



من عمليات التواصل اللطيف المهمة الأخرى تعلم كيفية التعرف والاستماع إلى إشارات الجسد. تتغير أجسادنا طوال الوقت، دقيقة إثر دقيقة وخلال كل يوم، وذلك اعتماداً على كيفية شعورنا. ربما لا تكون على دراية بهذه التغيرات إلا إذا اختبرت شعوراً قوياً جداً مثل الخوف أو الغضب. لآلاف السنين التي خلت حينما كنا نعيش في الكهوف كان على البشر القتال من أجل البقاء، ولم يعلم رجل الكهف أي طريقة أخرى لذلك. قد يكونون تعرضوا للتهديد من قبل الحيوانات البرية التي تريد أن تتناولهم أو ربما كان قد سرق شخص ما طعامهم وسلبهم منزلهم.

نادراً ما تُهاجم اليوم من قبل الحيوانات البرية. بدلاً من

ذلك فإننا نشعر بالتهديد في كثير من الأحيان من قبل أشخاص

آخرين وحيال ما يفكرون به فينا. على سبيل المثال "هل أنا بدين جداً أم نحيل جداً؟"، "لا أستطيع أداء العمل في المدرسة"، "هل سأسقط في الامتحان؟"، "ماذا سيحدث إن قمتُ بـ؟". على الرغم من أن هذه المخاوف ليست مسائل حياة أو موت، إلا أن أجسادنا لا تعرف الفرق دوماً، ولذا فإننا نتصرف بنفس الطريقة التي تصرف بها أسلافنا من رجال الكهف حينما هوجموا من قبل الحيوانات البرية.



المشاعر غير المريحة مثل الغضب أو الخوف ترسل إشارات أو رسائل قوية إلى جميع أجزاء الجسم لتساعد في تهيئة الجسم للقتال أو الهرب بعيداً عن الخطر. هذا يدعى أحياناً استجابة "القتال أو الهروب". فجأة، فإن مئات التغيرات تأخذ مجراها في أجسادنا ونصبح محتقنين ومتأهبين لاتخاذ الأفعال. تدق قلوبنا أسرع معطية طاقة لعضلاتنا فنصبح مشدودين وأقوياء. وفي غضون أجزاء من الثانية نصبح جاهزين لبدء القتال أو الفرار للنجاة بحياتنا.

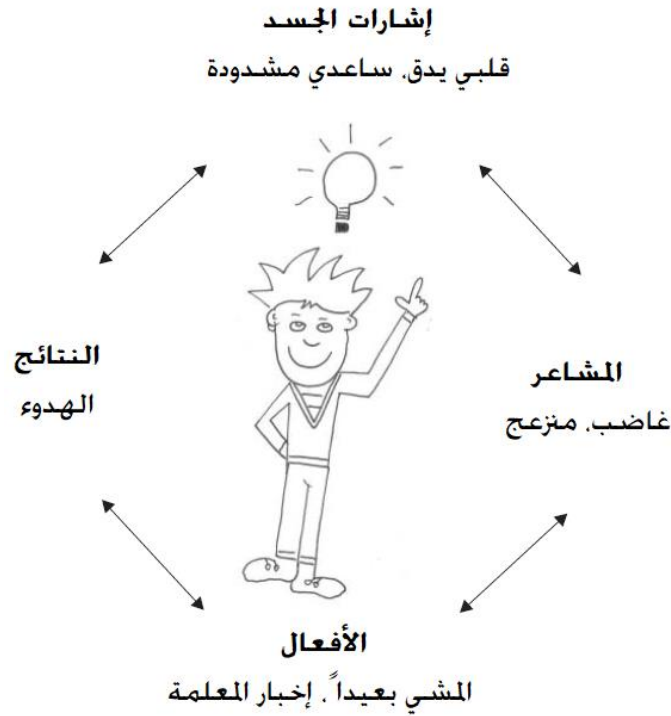
خلال هذه الجلسة سنصبح أكثر وعياً بإشارات أجسادنا

وبالاتصالات بينها وبين مشاعرنا. إن تعرّف إشارات الجسد وتسميتها يساعداننا في اتخاذ الخيارات حيال الفعل

الذي نقوم به. قد يساعد هذا أيضاً في منع مشاعرنا من الخروج عن السيطرة كما تخرج سيارة سباق عن الطريق السريع دون أي مكابح.
ونحن غير مدركين لإشارات الجسد:

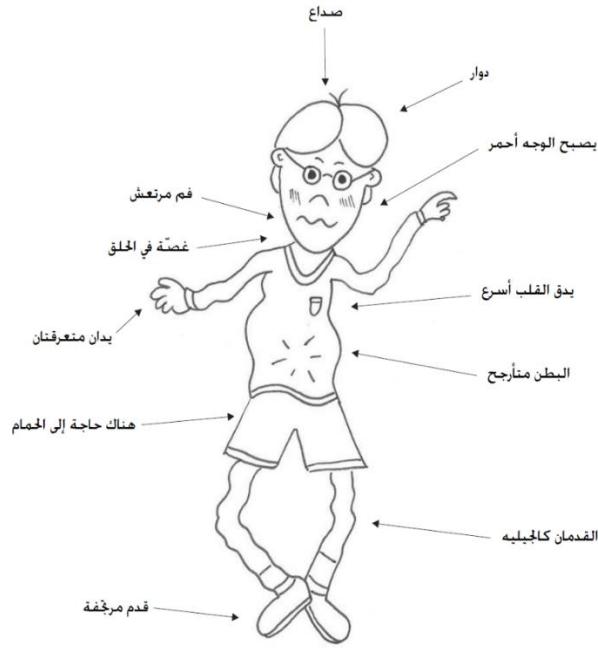


ونحن مدركون لإشارات جسدنا:



أنماط إشارات الجسد:

من المهم تعلّم إشارات جسدك حينما تكون خائفاً أو قلقاً.



إشارات جسدك:

ارسم جسدك في المربع أدناه مظهراً إشارات جسدك حينما تكون خائفاً أو قلقاً. كل شخص هو مختلف، لذا فإن إشارات جسدك قد تكون مختلفة عن الأشخاص الآخرين في المجموعة.



ما الذي فعله جسدك؟

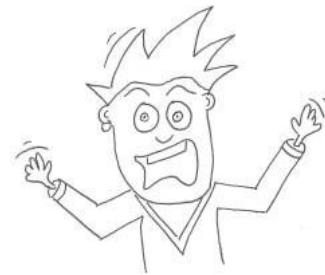
ارسم جسدك بشكل رجل عصا وأظهر مع العناوين ماذا حدث لجسدك عند وقت ما شعرت فيه بالمشاعر الآتية:



متحمّس



غاضب



مذعور

الإنذارات الجسدية:

جميعنا نختبر إشارات الجسد. هذه الإشارات تكون بمثابة إنذار شخصي داخلنا وتؤهب أجسادنا للقيام بفعل. تصبح أجسادنا متحفزة بسرعة وجاهزة للقتال أو الهرب على الفور. إذا فكرت متذكراً وقتاً شعرت فيه بالانزعاج أو القلق فإنك قد تلاحظ أن جسدك يتغير. إليك بعض التغيرات والأسباب المحتملة لها:

إشارات الجسد	السبب المحتمل
التعرق الحاجة إلى الحمام	يحتاج الجسم أن يفقد السوائل وبذلك تصبح أخف وزناً ويمكن أن تهرب أو تقا تل بشكل أسرع
التنفس السريع أو الثقيل	يحتاج قلبك ورئتاك مزيداً من الأوكسجين، وبذلك يُضخّ الأوكسجين إلى العضلات بشكل أسرع، مما يجعلك متأهباً للقيام بالفعل
الخدر أو الوخز في اليدين أو القدمين الدوخة المشاعر المتأرجحة	يسرع الدم في خروجه من يديك وقدميك إلى الرئتين والعضلات الرئيسية في جسدك، وبالتالي تصبح أقوى ويمكن أن تقا تل أو تهرب بشكل أفضل
العضلات مشدودة القلب يدق بشكل أسرع	أنت في حاجة لأن يُضخّ الدم في جسدك بشكل أسرع، العضلات المشدودة تجعلك أقوى وتجعلك تبدو مخيفاً للمهاجم

إن لم نختبر إشارات الجسد فقد لا ندرك الألم أو المتعة الجسدية، وقد نودي بجسمنا إلى أضرار جسيمة. فكّر على سبيل المثال ما الذي سيحدث لو أنك استمررت في المشي على قدمك المكسورة أو أنك لم تحس بالألم بعد ضربة خطيرة على رأسك. سيبقى الأطباء في حيرة حيال الأمر الخاطئ الذي حصل، ولن يكون بمقدورنا إخبار الطبيب ما الجزء من جسدنا الذي يحتاج إلى العلاج.

إن المهمة الرئيسة لإشارات الجسد هي إخبار دماغنا ما الذي يحدث في أجسادنا، فيمكننا الإبقاء على أنفسنا آمنين. إشارات الجسد دائماً مفيدة، ولا يمكن أبداً أن تكون سيئة أو ضارة، هي فقط إشارات للجسد (كالصداع، الدوخة، الاهتزاز، إلخ). غير أن المعنى الذي نربطه بهذه الإشارات يمكن أن يجعلنا نشعر في الأغلب بخطر أكبر من الذي نحن فيه حقاً. على سبيل المثال، تسمع ضجة في الطابق السفلي حينما تكون نائماً في سريرك فتظن أن أحداً قام باقتحام المنزل، وحينما تنزل لترى ما الأمر فإنك تجد أن الأمر لا يتعدى قطة دخلت.

اصنع قائمة بإشارات جسدك التي قد تشعر بها إذا كنت مستلقياً في سريرك ليلاً وظننت أن ثمة لصاً في الطابق السفلي من منزلك.

اصنع قائمة بمشاعر الجسد التي تشعر بها فيما لو نزلت إلى الطابق السفلي ووجدت حقاً أن ثمة
لصاً يدور حول المنزل.

ما الذي تلاحظه حيال إشارات الجسد المذكورة في الحالتين أعلاه؟

ابق هادئاً وخذ الأمر ببساطة:



سنجرب اليوم بعض التمارين لمساعدتنا في أن نصبح أكثر وعياً
بإشارات أجسادنا والتغيرات الجسدية التي تحدث حينما نكون مشدودين
أو مسترخين. إن مثل هذه التمارين يمكن أن تساعد في تعلم الاسترخاء
حينما تشعر بالضيق أو السعادة. هذه التمارين أيضاً ذكية جداً لأنه يمكن
أن تتعلم فيها كيف تؤديها من دون أن يلاحظ أي أحد آخر ذلك.

من أجل أن تحصل على الشعور الأفضل من هذه التمارين إليك
بعض القواعد التي عليك أن تلتزم بها. أولاً، يجب أن تقوم بما أخبرك به
تماماً ولو بدا لك الأمر سخيلاً نوعاً ما. ثانياً، عليك أن تعير انتباهك إلى

جسدك وإلى كيفية شعورك بعضلاتك حينما تكون في انقباض وحينما تصبح لينة ومسترخية. ثالثاً عليك
بالممارسة. كلما مارست أكثر أصبحت أكثر استرخاءً. قبل أن نبدأ اجلس بأكثر الأشكال راحة في كرسيك،
اجلس وضع كلا من قدميك على الأرض واترك يديك تتدليان بلين. والآن أغمض عينيك ولا تفتحهما حتى
أقول لك ذلك. تذكر أن تتبع هذه التعليمات بحرص كبير، وحاول جاهداً وأعر انتباهاً إلى إشارات جسدك.

اليدان والمساعدان:

تظاهر أنك تمسك ليمونة كاملة في يدك اليسرى. والآن قم بعصرها بقوة. حاول أن تعصر كل العصير منها وتخرجه. اشعر بإحكام يدك وساعدك حينما تعصر. والآن أسقط الليمونة. لاحظ شعورك في عضلاتك حينما ترتخي. خذ ليمونة أخرى واعصرها. حاول أن تعصر هذه بقوة أكبر من القوة التي عصرت بها الليمونة السابقة. تماماً. حاول جاهداً. والآن أسقط الليمونة واسترخ. لاحظ كم هو أفضل حينما تشعر بيدك وساعدك تسترخيان. مرة أخرى خذ ليمونة في اليد اليسرى واعصر كل العصير الذي في داخلها. لا تترك قطرة واحدة. اعصر بقوة. أحسنت. والآن ارتخ ودع الليمونة تسقط من يدك (وكرر العملية من أجل يدك اليمنى).

الساعدان والكتفان:

تظاهر أنك قطعة كسولة ذات فراء تريد أن تتمدد. مدّ ساعدك إلى الأمام. ارفعهما عالياً فوق رأسك. اشعر بالسحب في كتفيك، مدد يدك أعلى أكثر. والآن دع يديك تهويان إلى جانبيك. جيد. فلنتمدد مجدداً. مدد ذراعيك أمامك. ارفعهما فوق رأسك واسحبهما، اسحبهما بقوة. الآن دعهما تهويان بسرعة كبيرة. جيد. لاحظ كيف أحسست في كتفيك باسترخاء أكثر. والآن مدد ساعدك بقوة أكبر فعلاً. حاول أن تلمس السقف. مدد ساعدك إلى الأمام منك. ارفعهما أعلى من رأسك. ادفعهما بعيداً، عد إلى ما كنت عليه. لاحظ الشدّ والسحب في ساعدك وكتفيك. أبقيهما محكمة. ممتاز. والآن اتركها تهوي بسرعة واشعر كم هو من الجيد أن تسترخي.

الفك:

لديك علكة كبيرة الحجم في فمك، وهي قاسية جداً وصعبة المضغ، عُصَّ عليها بقوة. أقوى! دع عضلات رقبتك تساعدك. والآن استرخ. فقط دع فكك معلقاً بشكل رخو. لاحظ كيف أن من المريح ترك فكك ينخفض. حسناً، هيا نتعامل مجدداً مع هذه العلكة الكبيرة الآن. عَضَّها. أقوى! حاول أن تضغط عليها بين أسنانك. هذا جيد. أنت تهتّك حقاً هذه العلكة. والآن استرخ مجدداً. فقط دع فكك يرتخي أسفل وجهك. إن ترك العلكة والتوقف عن التعامل معها بهذا الشكل يجعلك تشعر أنك في حالة جيدة.

الوجه والأنف:

لقد أنتت ذبابة كبيرة وحطت على أنفك. حاول إبعادها باستخدام يديك. تماماً. والآن جعّد أنفك. قم بتجعيد أنفك قدر ما تستطيع. شدّ أنفك بقوة كبيرة. جيد. لقد أبعدتها. والآن يمكن إرخاء أنفك. لقد عادت الذبابة مجدداً وحطت على وسط أنفك. جعّد أنفك ثانيةً وأبعدها عنك. جعده بقوة. أبقيها مشدوداً بقدر ما تستطيع. جيد، لقد طارت بعيداً. يمكن إرخاء وجهك. لاحظ أنك حينما تشدّ أنفك فإن خديك وفمك وجبينك وعينيك تساعدك جميعها وتصبح مشدودة أيضاً. ولهذا فحينما ترخي أنفك فإن كامل جسمك يرتخي أيضاً وتشعر أنك أفضل. أوه أوه، لقد عادت الذبابة القديمة، لكنها حطّت هذه المرة على جبينك. قم بالكثير من التجعيدات. حاول أن تمسك بها بين جميع تلك التجعيدات. شدّ التجعيدات والآن. جيد. يمكنك تركها الآن. من الجيد أنها ذهبت. يمكنك الاسترخاء. دع وجهك يصبح أنعم بغير أي تجعيدات في أي مكان. وجهك الآن يبدو رائعاً وناعماً ومرتخياً.

المعدة:

تخيل فيلاً صغيراً لطيفاً لا يرى إلى أين هو ذاهب. وهو لا يرى أنك متمدّد على العشب، وهو على وشك أن يدوس على معدتك. لا تتحرك فأنت لا تمتلك وقتاً كافياً للابتعاد عن طريقه. فقط استعدّ لقدمه. قم بتقسية معدتك بشكل كبير. شدّ عضلات معدتك بقوة كبيرة جداً وأبقها كذلك. يبدو أن الفيل ينحو باتجاه آخر لذا يمكنك الاسترخاء الآن. دع معدتك تصبح لينّة. أرخها بقدر ما تستطيع. إن هذا شعور أفضل بكثير.. لقد جاء الفيل مرة أخرى. استعدّ. شدّ معدتك بقوة كبيرة فإذا داس عليها الفيل فلن تتأذى. اجعل معدتك كالصخر. حسناً. لقد ذهب الفيل في الاتجاه الآخر مجدداً فيمكنك الاسترخاء. استقرّ. ارتخّ وارتخ. لاحظ الفرق بين المعدة المشدودة للمرء والمعدة المرتخية، وهذا هو السبب في سعينا نحو أن نحس بشكل جيد ولين ومرتح.

الرجلان:

تظاهر أنك تقف حافي القدمين في بركة من الطين المتسخ. غطّس أصابع قدميك عميقاً في الطين. حاول إيصال قدميك إلى قعر بركة الطين. ستحتاج على الأغلب إلى مساعدة رجلحك في هذا. ادفع إلى الأسفل، باعد بين أصابع قدميك واشعر بالطين ينسحق بينها نحو الأعلى. والآن اخرج من البركة وقم بإرخاء قدميك. اجعل أصابع قدميك تصبح طرية واشعر بمدى روعة الاسترخاء. عدّ إلى بركة الطين. غطّس أصابع قدميك ودع عضلات رجلحك تساعدك في دفعها نحو الأسفل. ادفع أصابع قدميك. بقوة. حاول عصر الطين بها. والآن أخرج قدميك. أرخ قدميك وأرخ رجلحك وأرخ أصابع قدميك. رائع شعورك بالاسترخاء. لم يعد هناك توتر في أي مكان. ستشعر بنوع من الدفء والوخز.

الاستنتاجات:

ابق مسترخياً بقدر ما تستطيع. اجعل كامل جسدك رخواً واشعر باسترخاء جميع عضلاتك. في غضون دقائق قليلة سأطلب منك أن تفتح عينيك وهذا سيكون نهاية الممارسة في هذه الجلسة. حينما تمضي باقي يومك تذكر مدى ورعة الإحساس بالاسترخاء. أحياناً سيتعيّن عليك أن تجعل جسمك مشدوداً قبل أن تسترخي كما فعلنا تماماً في هذه التمارين. مارس هذه التمارين كل يوم لتصبح مسترخياً أكثر فأكثر. الوقت الجيد لهذه الممارسة هو ليلاً عقب أن تذهب إلى سريرك وإطفاء الأضواء فلا يقوم أحد بإزعاجك. سيساعدك هذا الأمر على النوم، وعندها ستصبح مسترخياً جيداً وستساعد نفسك على الاسترخاء في المدرسة. فقط تذكر الفيل أو العلكة الكبيرة أو بركة الطين وأن بإمكانك أداء تماريننا هذه من دون أن يعلم أحد. اليوم هو يوم جيد وأنت مستعد لتشعر بالاسترخاء، فلقد عملت بجدّ ومن الجيد أن تشعر أنك عملت بجد. والآن ببطء شديد افتح عينيك وحرك عضلاتك قليلاً. جيد جداً.

التجربة 1.3:

في التمرين التالي سوف نقوم بتجريب تواصل لطيف والقيام به وذلك بأن نصبح أكثر وعياً لتأثيرات التمرين الفيزيائي على أجسادنا.

قف واجر في المكان مدة بين 30 ثانية ودقيقة واحدة قبل أن تملأ المربعات أدناه.
ما هي إشارات الجسد/الإحساسات التي تدركها الآن؟

ما الذي لاحظته حيال معدل ضربات قلبك وتنفسك؟

ما الذي تظنه سيحدث لو أنك استمرت في إجراء هذا التمرين؟

اكتب عن وقت اختبرت فيه من قبل هذه الإشارات.

التجربة 2.3:



تنفس ببطء وعمق. غُدْ إلى 2-3 في الشهيق وإلى 2-3 في الزفير. تخيل أنك على شاطئ مشمس والأمواج ترتطم بالشاطئ بلطف. تنفس بعمق لمدة دقيقة تقريباً. دع معدتك ترتفع وتهبط. تخيل أن معدتك كالمد والجزر على البحر، وفي كل مرة تزفر فيها ببطء تخيل أن المد يأتي إلى الشاطئ مرة أخرى كالموجة.

ما هي إشارات الجسد/الإحساسات التي تدركها الآن؟

ما الذي لاحظته حيال معدل ضربات قلبك وتنفسك؟

ما الذي تظنه سيحدث لو أنك استمرت في إجراء هذا التمرين؟

اكتب عن وقت اختبرت فيه من قبل هذه الإشارات.

في التجريبتين 1.3 و 2.3 شُجِّعَتْ على أن تصبح مدركاً أكثر لإشارات جسدك. اكتب أي شيء لاحظته حيال هاتين التجريبتين في المربع أدناه. هل تعلمت أي شيء قد يساعدك في مرة قادمة تشعر فيها بالخوف أو القلق؟

نشاط منزلي 3:

مراقبة الجسد:

وجه أحمر (خجلاً)	فم جاف (صفع الشفتين)	تعرق	جسم مشدود (التيبس)
اهتزاز	تنفس ثقيل (لهاث)	شَرَق/تقيؤ (كما لو كنت مريضاً)	دامع (من البكاء أو الضحك)
وجه مكشّر (زمجرة، ألم)	دق القلب (انظر نبضهم)	قبضة محكمة	انتفاخ الخدين (كما لو كنت تبتسم)

راقب أصدقاءك وعائلتك ومعلميك هذا الأسبوع وانظر إذا ما كان بإمكانك أن تقوم بتواصل لطيف

بكشف جميع إشارات أجسادهم المكتوبة أعلاه. اكتبها أدناه في المربعات:

إشارات الجسد	ط = طفل ك = كبير	ماذا يفعلون في هذا الوقت؟
مثال: وجه أحمر	ط	الصراخ على مجموعة من الأطفال المشاغبين في المدرسة

الجلسة السابعة والثامنة:

تحديد الأفكار

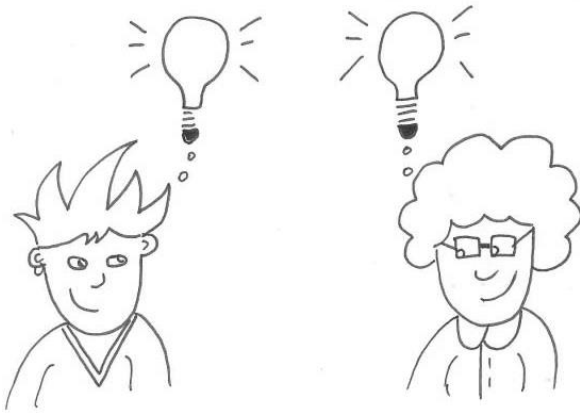
الأهداف والغايات:

- المساعدة على تحديد الأفكار.
- تعلم تأثير أفكارنا في مشاعرنا وأفعالنا.

المواد:

أقلام رصاص، كراسي، حوض صغير أو صندوق للورق

المطوي.



تمهيد:

- ترحيب بالطلاب
- تذكير بالجلسة الماضية
- مشاركة بمحاور الجلسة
- تذكير بالقواعد
- مراجعة الواجب المنزلي

لعبة همس الأفكار:



- يجلس جميع الأطفال في حلقة.
- يهمس فرد من المجموعة بجملة قصيرة أو فكرة للشخص الجالس إلى جانبه.
- يهمس هذا الشخص بدوره بما سمعه إلى الشخص التالي، وهكذا على طول الحلقة.
- يجهر الشخص الأخير في الحلقة بالذي سمع.
- تؤمن هذه اللعبة طريقة ممتعة لإظهار كيف أن الأفكار يمكن أن تفسر بشكل خاطئ.
- يميل الأطفال إلى سماع ما يريدون سماعه بدلاً مما قيل حقاً.

الأفكار:



كل شخص لديه أفكار وهذا الأمر يشمل الأطفال والبالغين حتى الرضع. تأتي الأفكار إلى رؤوسنا في جميع الأوقات. أحياناً تكون كلمات أو جملاً وأحياناً تكون بشكل صور كما هي الحال في أحلامنا. نحن نمتلك أفكاراً حيال أنفسنا مثل "أنا رائع جداً"، وأفكاراً عن آخرين مثل "أنا لا أحبها، فهي مملة"، وأفكاراً حيال الأشياء من حولنا مثل "مدرستي جميلة جداً" أو "العالم يمكن أن يكون مكاناً خطراً". كل شخص مختلف، ولذا كل شخص لديه أفكار مختلفة.

التواصل اللطيف بشأن أفكارنا هو ما يحدث فرقاً في كيفية شعورنا وما نفعل. بعض الأفكار التي لدينا يمكن أن تجعلنا نشعر بغضب شديد أو حزن أو قلق. على سبيل المثال "أنا بشع، لا أحد مثلي" أو "لن يختارني أحد من الفريق". بعض الأفكار يمكن أن تجعلنا سعداء أو متحمسين مثل "أنا أذكى طالب في المدرسة، الكل يحبني" أو "أنا ذاهب إلى المعرض هذه الليلة مع زملائي".



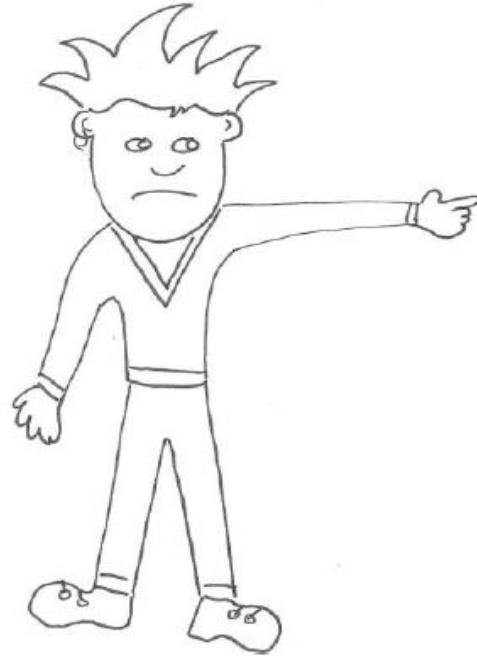
هنالك الكثير من الأشخاص يعتقدون أن هنالك أفكاراً جيدة وأخرى سيئة. ومع ذلك فإن الحقيقة هي أن الأفكار هي مجرد أفكار، وما تفعله هو ما يشكل الفرق. في المثال التالي كل من مفيد ولين لديهما أفكار غاضبة. أيهما أكثر ترجيحاً للوقوع في المتاعب من وجهة نظرك؟ شعر مفيد بغضب شديد حينما فكر في ضرب أخته الصغيرة لكنه قرر أن يذهب للركض بدلاً من ذلك.





أما لين فقد فكرت في أنَّ أخاها بغيض ولذلك فقد كسرت لعبة الحاسوب المفضلة لديه.

في بعض الأحيان نكون مدركين لأفكارنا لكن أفكارنا في كثير من الأوقات تذهب دون أن يلاحظها أحد. بالتوقف والاستماع للأفكار يمكنك أن تجد الكثير حول نفسك ومشاعرك. في جلسة اليوم سنتعلم أكثر عن الأفكار وكيفية التقاطها فيمكننا معرفة المزيد عن أنفسنا.



املاً في فقاعات الأفكار:



الأفكار المختلفة:

كلنا لديه أفكار مختلفة في عقولنا في جميع الأوقات. بعض هذه الأفكار تجعلنا سعداء من الداخل على حين أن يجعلنا بعضها الآخر غاضبين أو حزاني أو خائفين. قم بتواصل لطيف بكتابة بعض الأفكار التي قد يمتلكها الأطفال في الحالات المختلفة أدناه:

أفكار حول أنفسهم:

أفكار سعيدة	أفكار محزنة أو مقلقة أو غاضبة

مدرستهم:

أفكار سعيدة	أفكار محزنة أو مقلقة أو غاضبة

منزلهم:

أفكار سعيدة	أفكار محزنة أو مقلقة أو غاضبة

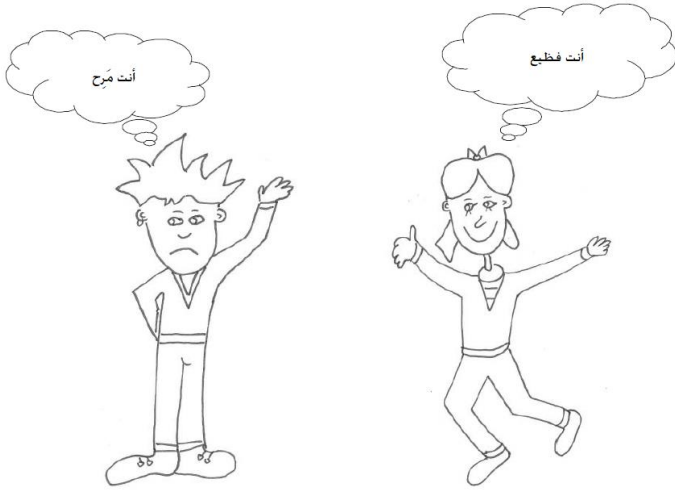
الجلسة:

أفكار سعيدة	أفكار محزنة أو مقلقة أو غاضبة

أفكار-مشاعر:

- يجلس أفراد المجموعة في حلقة ويعطى كل فرد قطعتين صغيرتين من الورق.
- على إحدى القطعتين يكتبون شيئاً سيجعل أحداً آخر يشعر أنه جيد حيال نفسه (مثال: "أنا أحب ابتسامتك" أو "من الممتع أن يكون المرء معك").

- على الورقة الثانية يكتبون شيئاً لئيماً أو بذيئاً كما يقوله أحد المتتمرين (على سبيل المثال: "أنت بغيض" أو "أنت بشع جداً").
- تطوى جميع رسائل الأوراق وتوضع بشكل مجهول في حوض أو صندوق.
- يأخذ أفراد المجموعتين ورقتين عشوائيتين من الحوض.
- كل طفل يقرأ رسالة الورقة الأولى في وقت يكون فيه مواجهاً للشخص الذي بجواره.
- يُطلب من المجموعة أن توافي بم شعرت وما الذي سيفعلونه إذا ما قيلت تلك الحالة لهم.

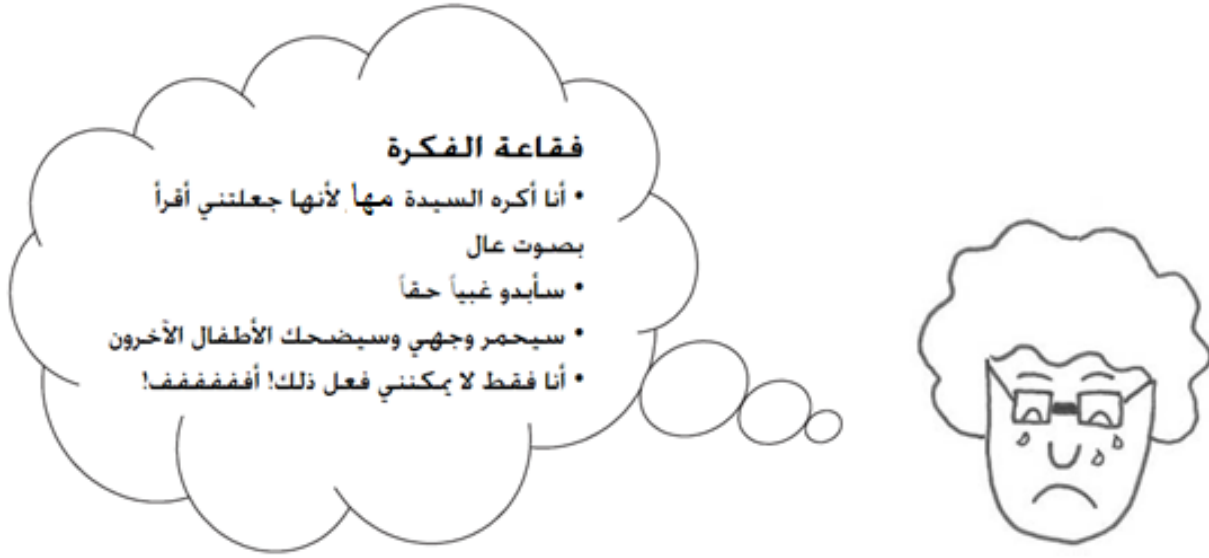


مثال التقاط الأفكار:

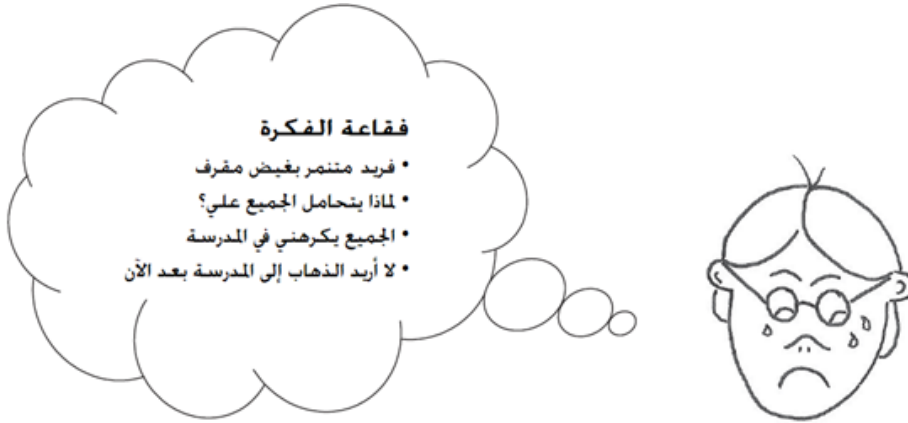
لقد تعلمت للتو التواصل اللطيف خلال الأفكار والمشاعر. انظر إلى الأمثلة أدناه التي تظهر أفكار لين وجميل في حالات مختلفة. لاحظ كيف يبدو أن مشاعرهم تؤثر في الطريقة التي ينظرون بها ويشعرون بها.

ماذا حدث؟ السيدة مها معلمة لغة إنكليزية أخبرتني أن أقرأ في مقدمة الصف كاملاً.

كيف يبدو وجهي؟



ماذا حدث؟ فريد دفعني في الملعب ووقعت.
كيف يبدو وجهي؟



التقاط الأفكار:

قم بعمل تواصل لطيف بين أفكارك ومشاعرك. إلى جانب "ماذا حدث" اكتب شيئاً ما من الماضي أو الحاضر جعلك تشعر بأنك حزين أو غاضب أو خائف. في مربع الأفكار اكتب أو ارسم الأفكار التي كانت

لديك حبال هذا. وأخيراً، ارسم تحت "كيف بدا وجهي" كيف جعلتك الأفكار أفضل. إن لم يكن بمقدورك التفكير بمثال عن نفسك فاجعل واحداً لصديق أو فرد في عائلتك. حظاً طيباً!

ماذا حدث؟

كيف يبدو وجهي؟



ماذا حدث؟

كيف يبدو وجهي؟



نشاط منزلي 4:

أ. التقاط الأفكار:

في الجلسة الأخيرة تعلمنا عن التقاط الأفكار. وهذه فرصة أخرى لممارسة هذا. إلى جانب "ماذا حدث" اكتب شيئاً حدث لك جعلك تشعر بالحزن أو الغضب أو الخوف. وفي مربع الأفكار اكتب أو ارسم الأفكار التي كانت لديك عن هذا. وأخيراً ارسم تحت "كيف يبدو وجهي؟" كيف بدا وجهك في تلك اللحظة. يمكن أن تجعل المثال عن صديقك أو فرد في عائلتك إن كنت تفضل هذا.

ماذا حدث؟

كيف يبدو وجهي؟

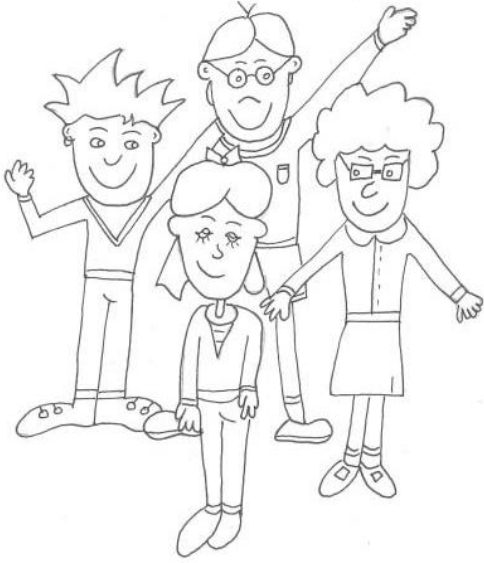


الجلسة التاسعة والعاشر:

الاتصالات بين الأفكار والمشاعر وإشارات الجسد والأفعال

الأهداف والغايات:

- فهم الصلة بين الأفكار والمشاعر وإشارات الجسد والأفعال.
- جمع الجلسات الأخرى التي كانت في البرنامج حتى الآن معاً.
- مشاهدة كيف أن تغييراً في تفكيرنا أو مشاعرنا أو إشارات جسدنا أو أفعالنا يمكن أن يؤثر في الاتصالات الأخرى.
- ملاحظة التشابهات والاختلافات بين أنفسنا والآخرين في هذه المجموعة.



المواد:

أقلام رصاص، كراس، طارة، قطع ورق كبيرة مكتوب عليها الأفكار والمشاعر وإشارات الجسد والأفعال على أوراق منفصلة من أجل "لعبة التواصل اللطيف".

تمهيد:

- ترحيب بالطلاب
- تذكير بالجلسة الماضية
- مشاركة بمحاور الجلسة الحالية
- تذكير بالقواعد
- مراجعة الواجب المنزلي

الطارات:

يصطف أفراد المجموعة في حلقة، ويربط كل طفل يديه أو ذراعيه مع الطفلين اللذين إلى جانبه. ثم يقوم طفل واحد بوضع طارة حولهم. الهدف من هذا التمرين هو تحريك الطارة من شخص إلى آخر على مدار الحلقة من دون استخدام اليدين أو فصم الاتصالات بين الأطفال في الحلقة.

تشير هذه اللعبة إلى أن:

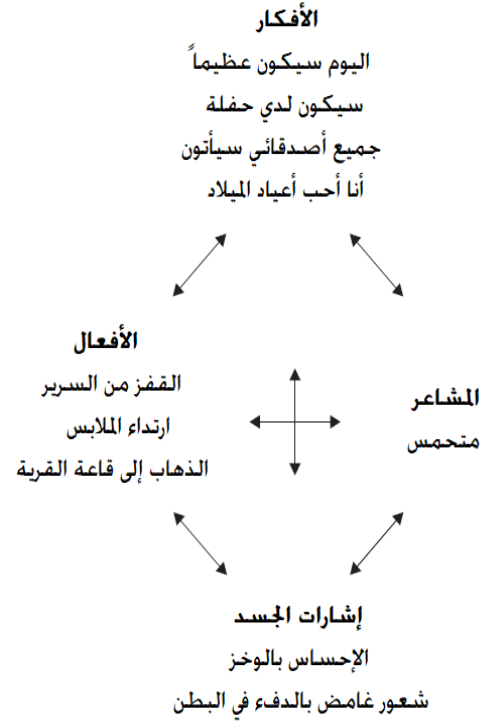
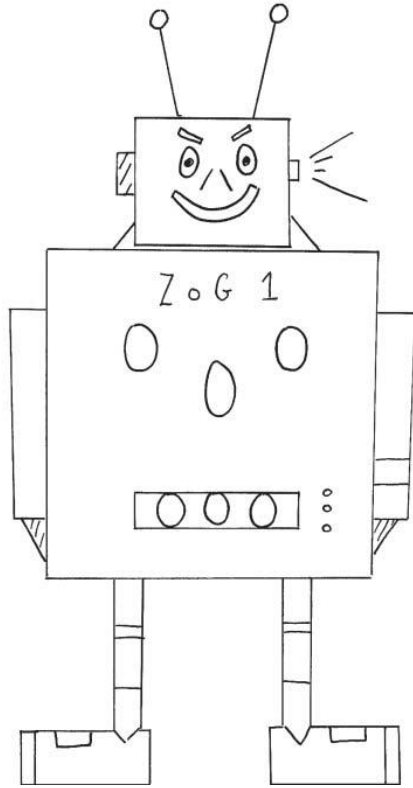
- حل المشاكل أسهل مع مساعدة الآخرين.
- حين تكون الأشياء متصلة إذا تحرك جزء واحد فإنه سيؤثر في الأجزاء الأخرى.



الزوغ من زين:

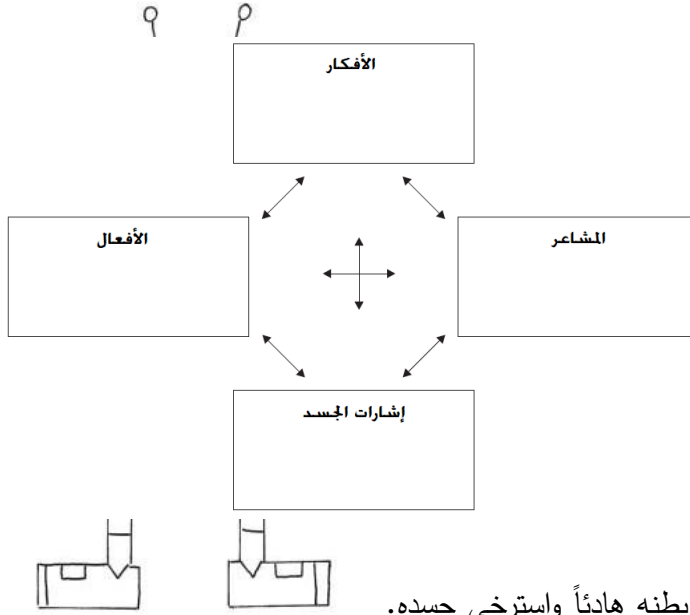
في هذه الجلسة سننظر في الطريقة الرائعة التي تتصل فيها جميع أفكاركم ومشاعركم وإشارات جسديكم وأفعالكم. استمعوا إلى القصة أدناه.

الزوغ The Zog هو كائن من الفضاء الخارجي يعيش على كوكب يدعى زين Zen. في أحد الأيام استيقظ وهو يشعر بالحماس لأنه يوم عيد ميلاده. شعر جسد الزوغ بالوخز ولاحظ وجود شعور دافئ غامض في بطنه، فقال لنفسه "اليوم سيكون عظيماً لأن لدي حفلة. جميع أصدقائي في زين سوف يحضرون. أنا أحب أعياد الميلاد". قفز سريعاً من سريره ولبس ملابس زين وذهب إلى الحفل في قاعة قرية زين. لاحظ كيف أن أفكار زين ومشاعره وإشارات جسده وأفعاله كانت متصلة جميعاً. لا يمكن لجزء واحد أن يتحرك من دون الآخر.



لقد حان وقت بدء الحفلة لكن لم يصل أي كائن فضائي حتى الآن. نظر الزوغ من خلال النافذة لكن لم يتمكن من رؤية أحداً من أصدقاء زين الواصلين. كلما مضى الوقت بدأ الزوغ يشعر بالحزن والقلق. شعر بالجفاف في فمه وكأن ثمة كتلة في حلقه. بدأ بطن الزوغ يتقلب أكثر فأكثر وأخذ قلبه الفضائي يدق في

صدره. وفكر "ماذا علي أن أفعل؟ أنا منسي"، و"أصدقائي الفضائيون لا يحبونني" و"أنا شخص بلا أصدقاء".
جلس الزوج واضعاً رأسه بين يديه باكياً. هل يمكنك العمل على ما يحدث في كل مربع؟



لقد تغيرت جميع أفكار الزوج ومشاعره وإشارات جسده وأفعاله وأصبح كأنه في حلقة مفرغة. وكلما شعر بالقلق والحزن أكثر شعر بالانزعاج أكثر.

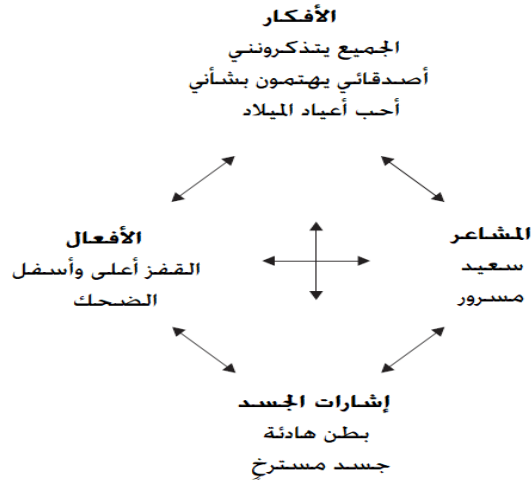
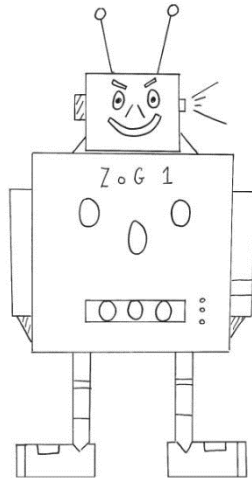
بعد بعض الوقت عاد الزوج إلى منزله. ما إن وصل سمع أصدقاءه من زين يغنون "عيد ميلاد سعيد" ويذكرون اسمه. لقد حضروا لحفلة مفاجئة في منزله. في هذه اللحظة بدأت مشاعر الحزن والقلق لدى

الزوج بالتغير. لقد أصبح سعيداً ومسروراً. عاد بطنه هادئاً واسترخى جسده.

كما تغيرت أفكاره أيضاً "الجميع يتذكرونني". "أصدقائي يهتمون بشأني". "أنا أحب أعياد الميلاد". ضحك الزوج وقفز أعلى وأسفل في حماسة.

لاحظ كيف أن أفكار الزوج ومشاعره وإشارات جسده وأفعاله تغيرت جميعها دفعة واحدة مجدداً.

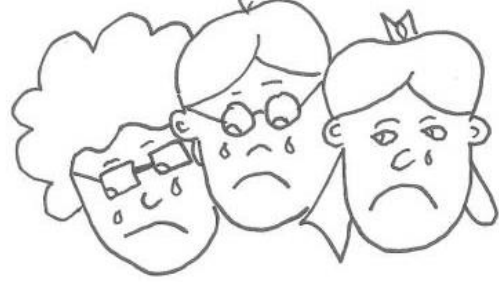
أفعالك:



حينما تشعر في بعض الأحيان بالحزن

إنك لا تستمتع بالأشياء بالقدر الذي اعتدت الاستمتاع بها. ستتخلى عن الأشياء بسرعة أكبر، أو ستقوم بالمزيد من الشجارات مع العائلة والأصدقاء. وحين تشعر بالخوف قد تراودك الأحلام السيئة أو تصبح أكثر خجلاً

من الأشخاص من حولك. قد تبتعد أيضاً عن الأشياء التي تخيفك، على سبيل المثال الكلاب أو المدرسة أو المصاعد. قم بذكر بعض من عمليات التواصل اللطيف بين أفعالك ومشاعرك عند الحزن أو الخوف. ارسـم أو اكتب أفعالك أو الأشياء التي تقوم بها حين تكون حزيناً:



ارسم أو اكتب أفعالك أو الأشياء التي تقوم بها حينما تكون خائفاً:

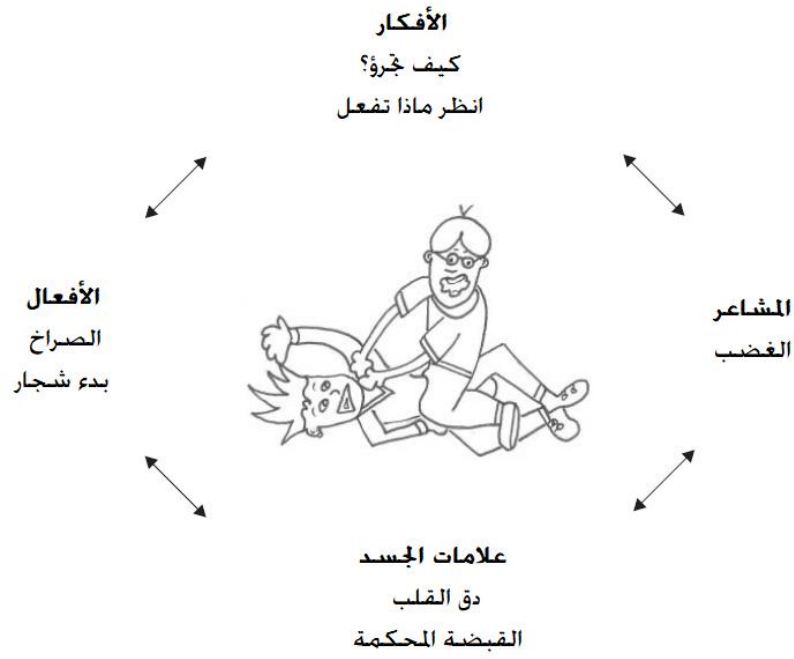


يمكن للبشر أن يتغيروا من شعور إلى آخر بسرعة، على سبيل المثال الهدوء أو السعادة إلى الشعور بالغضب أو الخوف أو الشدة. إن هذا يحدث بفضل نظام التواصل فائق السرعة في أدمغتنا الذي يقوم بربط الأفكار والمشاعر وإشارات الجسد والأفعال.

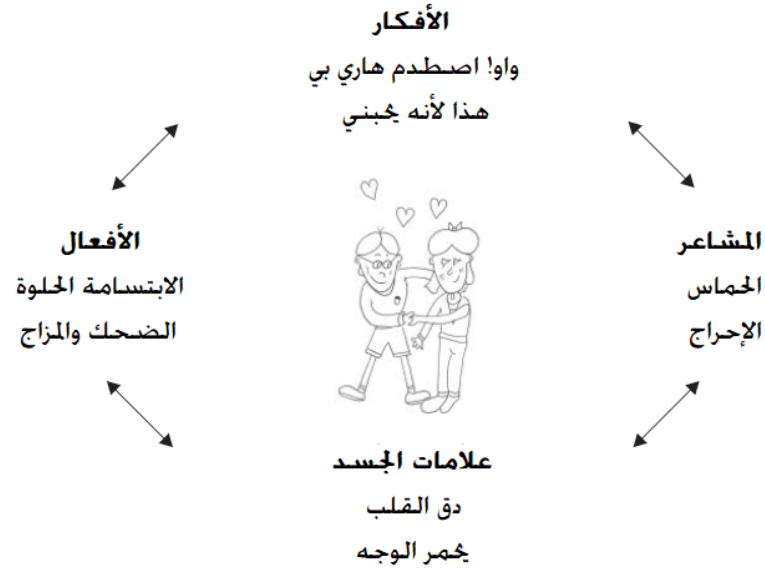
الحالة:

اصطدم بك طفل في ممر المدرسة. لاحظ كيف أن الناس يتفاعلون بشكل مختلف مع نفس الحالة اعتماداً على أفكارهم ومشاعرهم المختلفة.

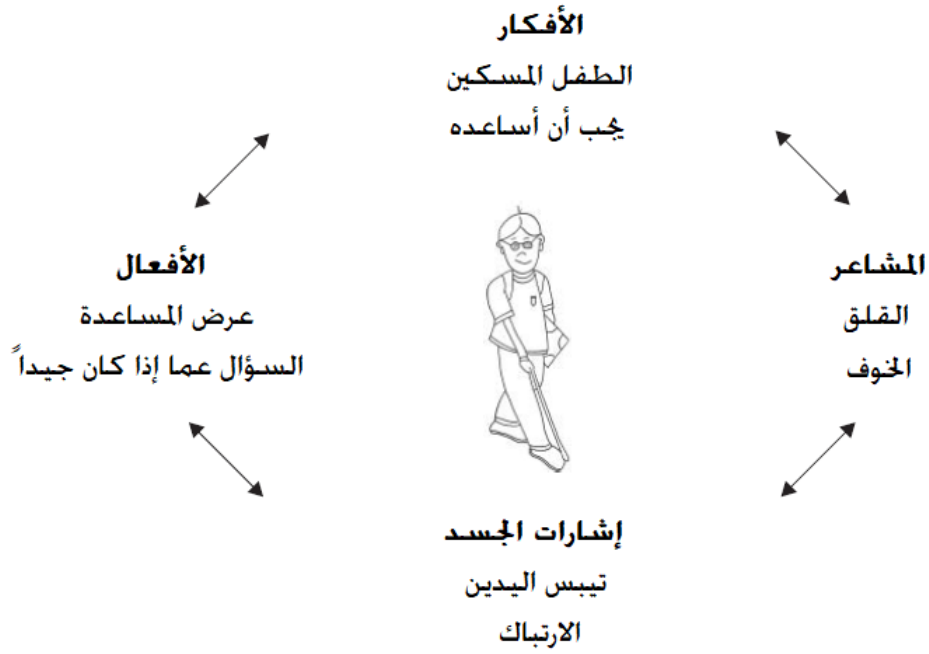
- الغضب:



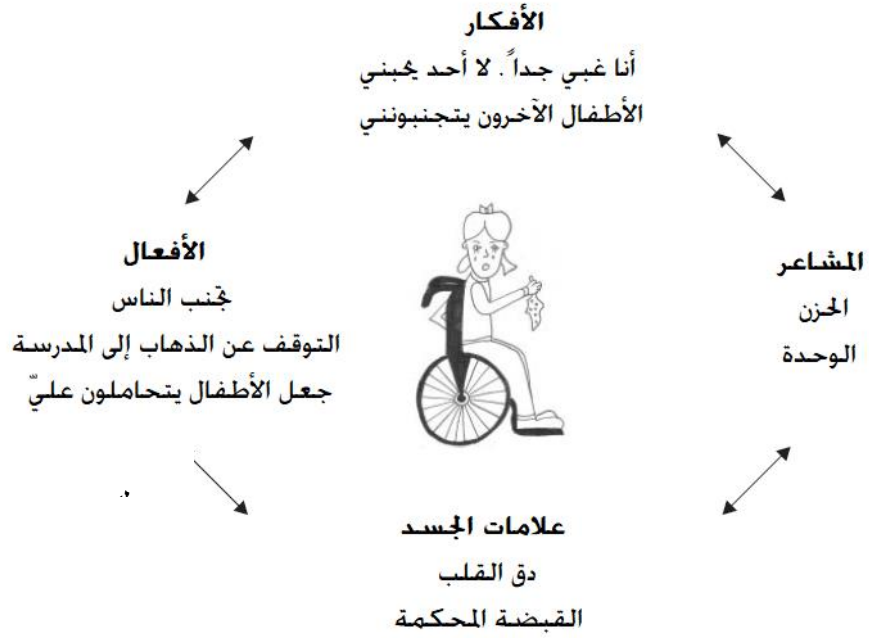
- الحماس:



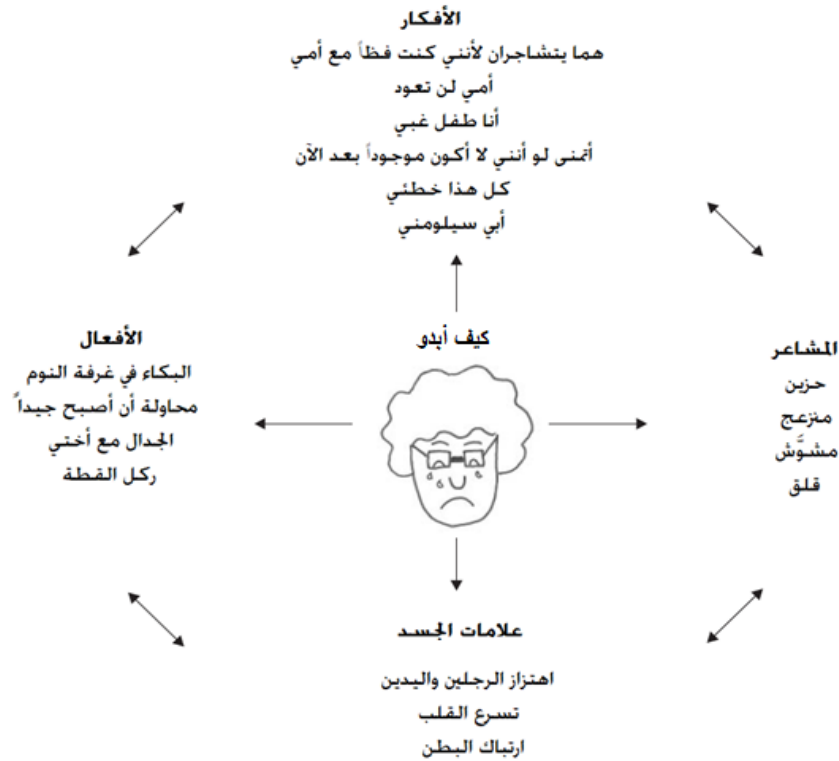
- القلق:



- الحزن:



مثال

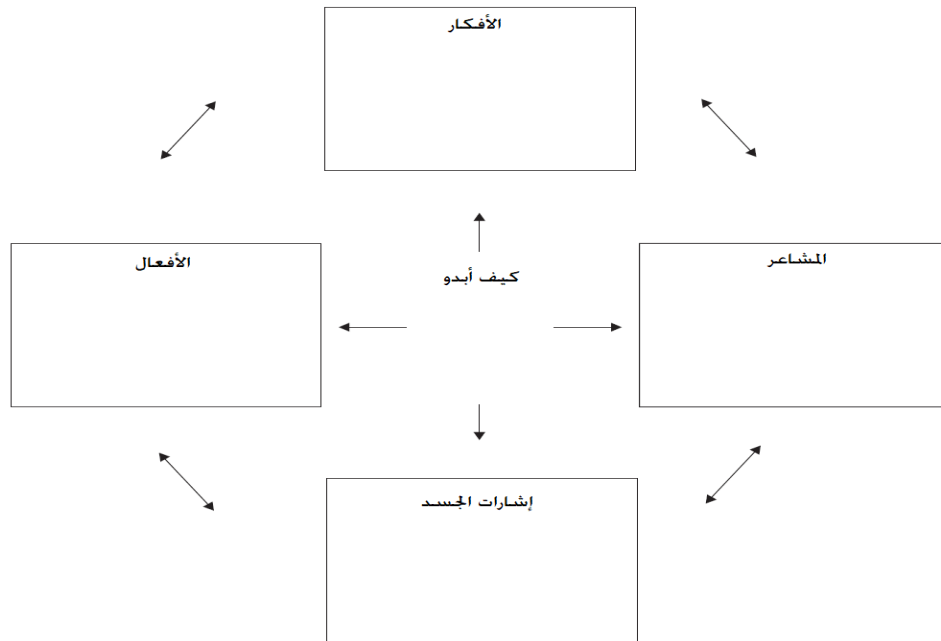


ماذا حدث؟

كان أبي وأمي تشاجران الليلة الماضية. انتهى الأمر بمغادرة أمي وصفقها الباب وراءها. من الدائرة أعلاه يمكنك أن ترى أن لين منزعجة جداً بسبب شجار والديها الليلة الماضية. لاحظ كيف أن أفكارها ومشاعرها وإشارات جسدها وأفعالها جميعها كانت متصلة ببعضها. لين منزعجة حقاً حيال شجار والديها، ولكن حتى لحظة ملئها المربعات أعلاه فإنها كانت غير مدركة بشكل كامل للأفكار وإشارات الجسد التي جعلتها تشعر أنها مستاءة بشكل كبير وما سبب لها البكاء وتأنيب الآخرين. النظر إلى المربعات المكتملة ساعد لين على النظر إلى حالتها بشكل مختلف لاستكشاف مشاعرها بشكل أوضح.

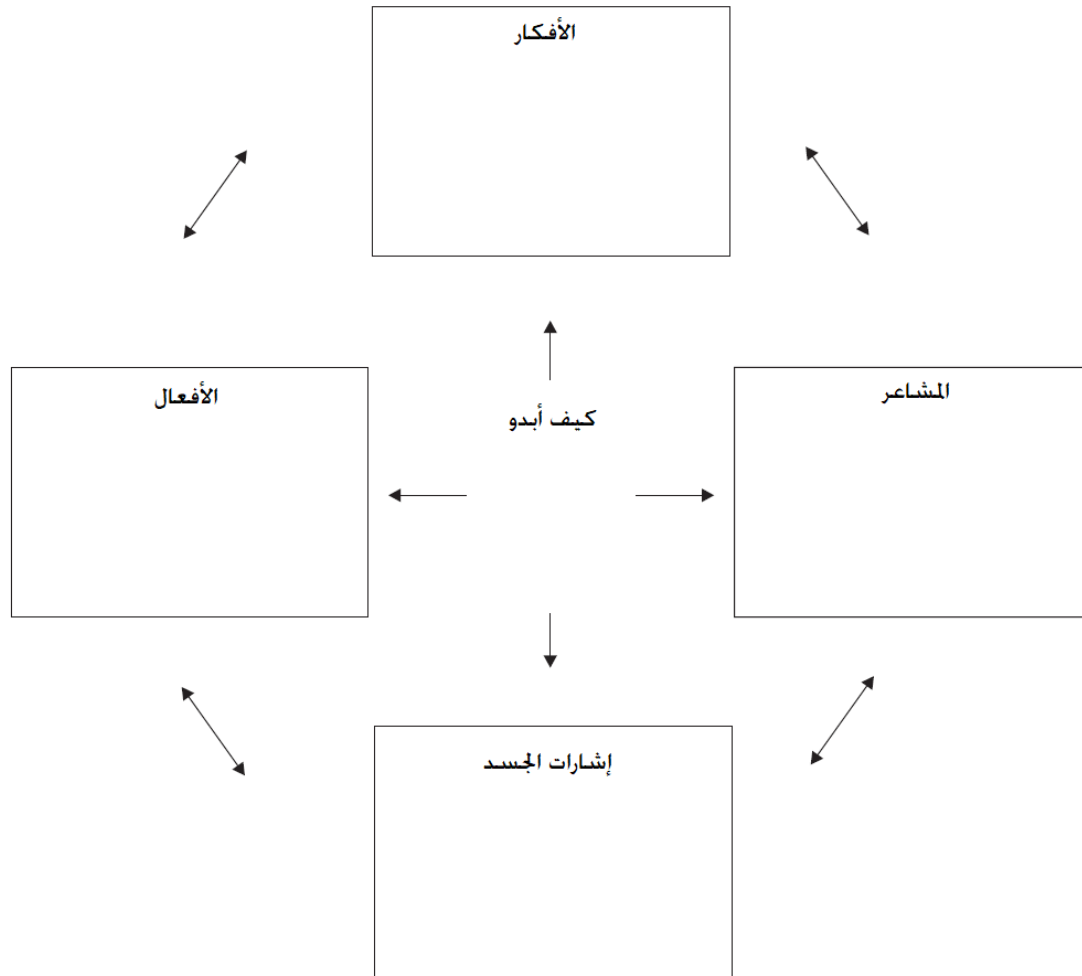
تواصلني:

والآن جاء دورك. في البدء فكر في وقت كنت فيه خائفاً ووقت كنت فيه حزيناً قبل ملئك المربعات.
قم بعمل تواصل لطيف برسم كيفية تعابير وجهك في مركز كل دائرة.



شعرت أنني خائف حينما:

شعرت أنني حزين حينما:



لعبة

اللعبة الآتية مثال إضافي عن كون أفكارنا ومشاعرنا وإشارات جسدنا وأفعالنا متصلة مع بعضها.

كيفية اللعب:

- اعثر على أربع قطع من الورق أو البطاقات. واكتب على كل واحدة منفصلة منها الكلمات الآتية:
أفكار مشاعر إشارات جسد أفعال
- ألصق كل قطعة من الورق على أحد جدران الغرفة.
- اقرأ الميسرون المقطع بعد الصورة أدناه. عندما يتعرف أفراد المجموعة إلى الأفكار أو المشاعر أو إشارات الجسد أو الأفعال من الجمل فعليهم أن يركضوا إلى الناحية المرتبطة بها في الغرفة. على سبيل المثال، إذا قرأ الميسر "مازي كانت تشعر بالحزن حقاً" فإن المجموعة تركض نحو المنطقة التي ألصقت عليها ورقة "المشاعر".



اللعبة:

- برنامجنا يجعلنا سعداء للغاية.
- بعض الصبيان في المدرسة أخذوا مال غذائي وفكرت: "كيف يجروون؟ سأخبر المعلمة".
- ذهبت إلى طبيب الأسنان ونظرت إلى المثقب. بدأ قلبي يدق داخل صدري.
- رأت السيدة الكبيرة في السن عنكبوتاً على جدار غرفة نومها. لقد كان مصدومة للغاية لدرجة أنها ركضت خارج الغرفة صارخة.
- هرب الأسد من قفصه في حديقة الحيوان. لقد كنت خائفاً وبدأت أصاب بالهلع.
- فكر الطفل: "ساعدوني، ساعدوني، ساعدوني" حين أنزل على الأرض المبللة.
- ألصقت الفتاة علكة على كرسيها في المدرسة. وقد بدأت بالشعور بالاعتلال عندما لاحظت أن مديرة المدرسة تنتظر إليها.
- ركض الصبي حين شاهد المتتمرين يركضون نحوه.
- وجدت البنت نتيجة اختبارها في الرياضيات محبطة.
- استمتع الأطفال بالألعاب كثيراً وفكروا "سنُسَرّ لو لعبناها مجدداً".

نشاط منزلي 5

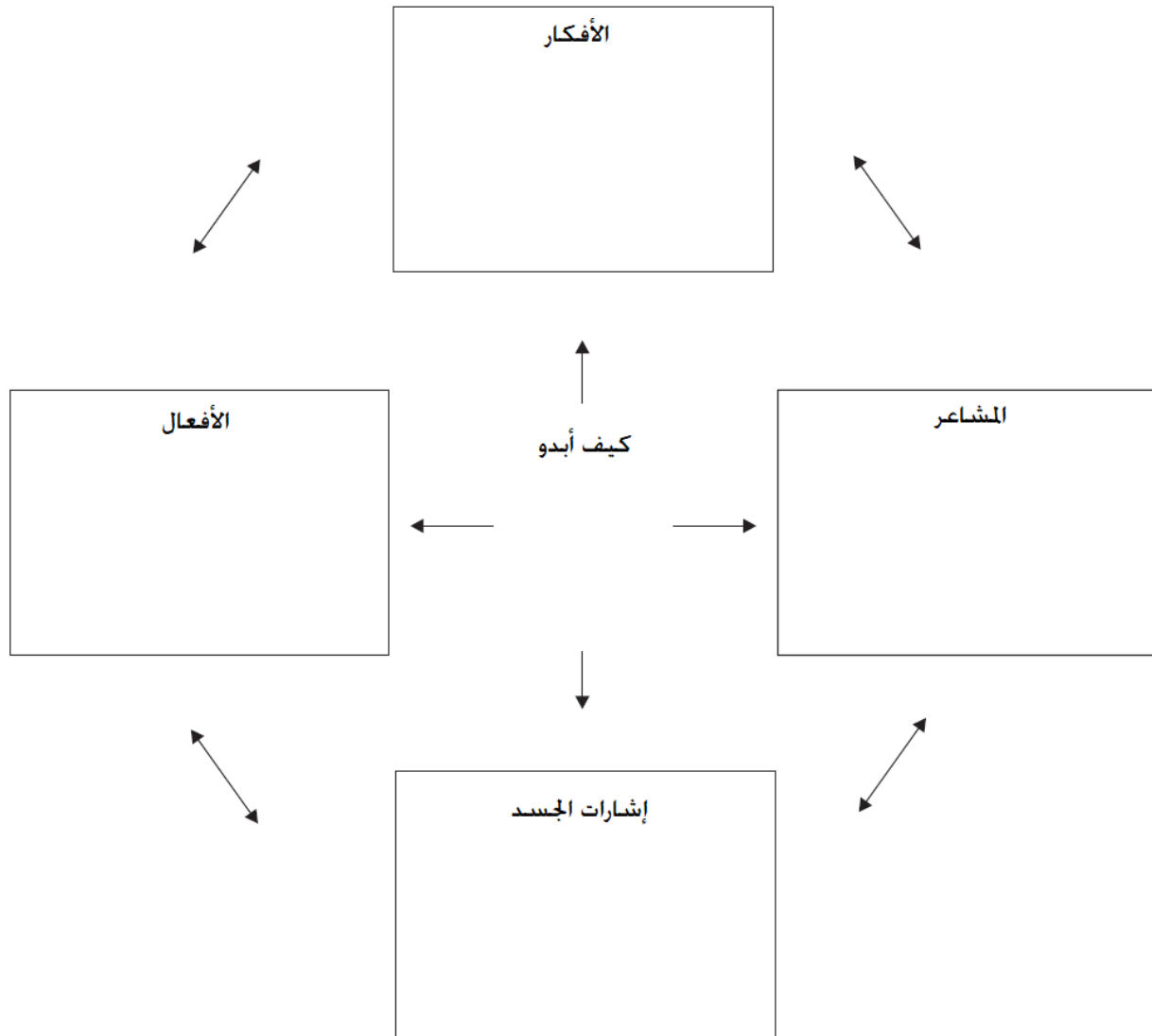
أ - مسابقة سريعة تمييز الأفكار المشاعر السلوك إشارات الجسد:

في الصندوق أدناه حدد إن كانت الحالات في المربع إلى اليمين هي أفكار أم مشاعر أم إشارات جسد أم أفعال.

أفعال	إشارات جسد	مشاعر	أفكار	
				"أكره كوني بعيداً عن أصدقائي"
				الاهتزاز
				ركل كرة
				متعب
				"أنا أحب موسيقا البوب حقاً"
				"أوه لا، لقد عاودتني تلك المشاعر ثانية"
				غاضب
				مريض
				أشعر بالدوار
				أتسلق السياج
				محبط
				"المعلمون رائعون جداً"
				الجري
				لعب كرة القدم
				"أشعر بالنخز في أصابعي"
				تعرق
				"أحب ملابسي"
				قلق
				"هذا يقودني إلى الجنون، لا أستطيع التعامل معه"
				منزعج

ب - مسابقة سريعة:

تذكر هذا الأسبوع حين كان لديك شعور قوي وأكمل المربعات أدناه. هذا يمكن أن يكون وقتاً شعرت فيه بالقلق أو الانزعاج أو الغضب أو الحزن. اكتب بإيجاز ماذا حدث في المربع قبل إكمال عمليات التواصل اللطيف (على سبيل المثال، جميل تتمر عليّ في المدرسة أو وبختني أمي). ارسم كيف بدا وجهك في مثل هذا المربع.



الجلسة الحادية عشرة والثانية عشرة:

أساليب التفكير

الأهداف والغايات:

- تعلم أن هنالك طرقاً مختلفة للتفكير وأن هذا يمكن أن يؤثر في كيفية شعورنا وأدائنا.
- تعلم الأسئلة التي تساعدنا في فهم المزيد من التفاصيل عما يزعجنا.

المواد:

أقلام رصاص، كراس، قبعة، دمي تحرك باليدين أو الأصابع.

تمهيد:

- ترحيب بالطلاب
- تذكير بالجلسة الماضية
- مشاركة بمحاور الجلسة الحالية
- تذكير بالقواعد
- مراجعة الواجب المنزلي

اصنع عقدة:

- تشكل المجموعة سلسلة بإمساك الأيدي أو المعاصم.
- يقوم أحد طرفي السلسلة بالمرور بطريقته تحت أذرع الأطفال الآخرين ليقوم بتشكيل تشابك كالخيوط.
- من دون كسر هذه السلسلة وفك الأيدي، على الأطفال أن يقوموا بإيجاد طريقة لإخراج أنفسهم من هذا التشابك.

يساعد هذا التمرين الأطفال على العمل معاً ويشجعهم على حل المشكلات. وحتى لو كان التشابك صعباً فإن الأطفال بمحاولة طرق مختلفة فإنهم سيجدون حلاً في نهاية الأمر الجنية الجميلة:

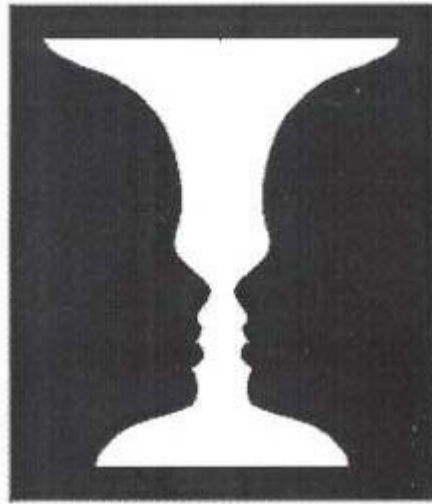
في الصورة الأولى أدناه بعض الأشخاص يلاحظون جنية عجوزاً في حين أن الآخرين يرون سيدة شابة. الصورة الثانية يمكن أن تشاهد على أنها



مزهريّة أو على أنّها وجهان متقابلان. ما الذي تراه في الصورة من النظرة الأولى؟ اختر أو أخطّ بدائرة المربع أدناه.

سيدة كبيرة

سيدة شابة



مزهريّة

وجهان

كما تلاحظ من الصور فإنها يمكن أن تشاهد بأكثر من طريقة. ما من إجابات صحيحة أو خاطئة لكن الطريقة التي تفكر بها في الأشياء تؤثر في كيفية شعورنا حيالها. على سبيل المثال، إذا رأيت جنية عجوزاً في الصورة الأولى فقد تشعر بالخوف وتشيح ناظريك عن الصورة، ولكن إذا رأيت سيدة شابة فقد تشعر بالسعادة وتتمنى الاجتماع بها. في الصورة الثانية بعض الأطفال يقولون إنهم يرون شخصين غاضبين ويشعرون بالاستياء. الآخرون يقولون إنهما عاشقان يحدقان في أعين بعضهما. اعثر على طرائق أخرى التي تشعر بها مجموعتك تجاه الصورتين.

هل أنت بوليانا؟



لأن الجميع مختلفون فإن الناس يمتلكون أفكاراً مختلفة تماماً حول الأشياء. بعض الناس يبدو أنهم يرون دوماً الأمور الإيجابية أو الجيدة في كل شيء، في حين يرى آخرون الأمور السلبية أو السيئة دوماً في الحياة. هذا يوصف أحياناً برؤية النصف المملأ أو الفارغ من الكأس.

بوليانا هي قصة شهيرة لفتاة يتيمة صغيرة تبدأ حياة جديدة مع عمة مسنة صارمة. ولتستطيع التعامل مع مشاكلها تلعب لعبة علمها إياها أبوها تدعى اللعبة السعيدة. تنطوي هذه اللعبة على إيجاد شيء جيد في كل شيء. تحاول بوليانا أن تجد طريقة مفيدة في النظر

إلى الأشياء حتى في أكثر الأوقات غير السعيدة في حياتها. وبامتلاكها تلك النظرة الإيجابية فإن بوليانا تجد بعد فترة قصيرة أنها أصبحت ذات شعبية عالية ويبدو أن لعب اللعبة السعيدة قد أسعد بعض الشخصيات غير السعيدة التي التقت بها في المجتمع الذي تعيش فيه.

على الرغم من أن محاولة أن تكون إيجابياً ليس أمراً مفيداً دوماً إلا أنك قد تجد أن لعب اللعبة السعيدة يساعدك على اكتشاف طرائق أخرى للتفكير حيال الأشياء، خصوصاً إذا كنت تشعر حقاً بأنك عالق وغير سعيد. في المربعين أدناه اكتب أسماء أي أحد تعلمه ممن يميلون إلى التفكير سلبياً حيال كل شيء، أو -كبوليانا- أي أحد تعلمه ممن يبدو دوماً أنهم ينظرون إلى الجانب الساطع أو الإيجابي من الحياة.

المفكرون السلبيون

المفكرون الإيجابيون

الكآبات:



عند التفكير الكئيب أنت تركز فقط على الأشياء السلبية التي تحدث. نحن نلاحظ جميع الأشياء التي تسوء. أي شيء إيجابي يميل لأن يكون مُتجاهلاً أو غير مصدق أو أن يكون ثمة اعتقاد في أنه غير مهم. إن الأمر يبدو كما لو أننا نرتدي "قبعة التفكير السلبي" أو أننا نرى من خلال النظارات السلبية. انظر إلى الأمثلة أدناه:

يطلب إليك الذهاب إلى حفلة برفقة شخص ما تحبه حقاً.

أنت تفكر: "لا بد أنهم لم يجدوا أي شخص آخر مناسب ليذهب معه، ولهذا فإنهم طلبوا ذلك مني".

جميل قَدَم جيداً في امتحان الرياضيات. هو يفكر: "أوه، حسناً، لقد كان اختباراً سهلاً. لو أنه كان أصعب لكنت متأكداً من الرسوب".

صديقة تخبر لين: "شعرك يبدو جميلاً اليوم". فنقول لين هذا فقط لأنها تريد شيئاً مني. هي تعتقد في قرارة نفسها أنني بشعة حقاً.

تحدي قبعة التفكير السلبي:

يرتدي متطوع من المجموعة "قبعة التفكير السلبي". حين يرتدي المتطوعون هذه القبعة فإنهم يرون فقط الأمور السلبية أو الجوانب الكئيبة في الأشياء، يرون الأسوأ في العالم، في أنفسهم أو في كل شخص. التحدي هو في أن يقوم أفراد المجموعة الآخرين بجعل الشخص الذي يرتدي قبعة التفكير السلبي سعيداً وأن يضحك أو يقول شيئاً جيداً مثل بوليانا. يتحدى كل فرد في المجموعة مرتدي القبعة بسؤال واحد، أو نكتة أو وجه ظريف. إذا ضحك مرتدي القبعة أو ابتسم أو قال شيئاً إيجابياً فإنه يخسر التحدي ويقوم شخص آخر بارتداء قبعة التفكير السلبي.

الحفارات الهابطة:

لفهم ما يزعجك حيال قلق أو مشكلة قم ببعض عمليات التواصل اللطيف باستخدام سؤال "الحفارة الهابطة". على سبيل المثال:

ما أسوأ شيء في هذا؟

أو

ما أسوأ شيء يمكن أن يحدث؟

قد يبدو الأمر بسيطاً، لكن مع القليل من الممارسة ومساعدة سؤال الحفارة الهابطة يمكن الحفر وصولاً إلى قلب المشكلة أو القلق ورؤية ما الذي يجعل الشخص منزعجاً جداً. وإن معرفة ما هو قاع قلقك يمكن أن

تكون خطوة كبيرة للتغلب على مشكلتك أو فهم مشاكل الآخرين. انظر إلى الأمثلة أدناه ثم قم بافتعال مشكلة وحاول مع صديق. أظهر حفارتك الهابطة إلى المجموعة.

الحفارة الهابطة 1:

- مشكلتي هي أنني أخاف من الحديث جهراً في الصف.
- ما أسوأ شيء يمكن أن يحدث إذا تكلمت في الصف؟
- سأقوم بارتكاب الأخطاء وأتلعثم بالكلمات.
- وإذا كان ذلك صحيحاً، فما أسوأ شيء في هذا؟
- الأطفال الآخرون سوف يسخرون مني.
- وإذا ضحك عليك الأطفال فما أسوأ شيء في هذا؟
- سوف أكون محرجاً تماماً وسيحمر وجهي.
- ما أسوأ شيء في احمرار وجهك؟
- سأبدو غيبياً.
- ما أسوأ شيء في بدوك غيبياً؟
- الأطفال في الصف سيظنون أنني غبي.
- ما الأسوأ في ذلك؟
- سأظن أنني أنا غبي.

الحفارة الهابطة 2:

- مشكلتي هي الرياضيات في المدرسة.
- ما أسوأ شيء في الرياضيات؟
- أن أؤنب من قبل المعلمة.
- ما أسوأ شيء في هذا؟
- ستصبح غاضبة كثيراً وستصيح.
- ما أسوأ شيء يمكن أن يحدث وقتئذ؟
- ربما يتم احتجاري.
- ما أسوأ شيء في هذا؟
- والدادي قد يتحريان الأمر.
- ما أسوأ شيء في هذا؟
- سينزعجان مني حقاً.
- ما أسوأ شيء يمكن أن يحدث وقتها؟

- سيظنان أني طفل سيئ.
- ما أسوأ شيء في هذا؟
- سيحجمان عن الاعتناء بي.
- ما أسوأ شيء في هذا؟
- سأدرك حينها أني طفل سيئ.
- وإذا كنت طفلاً سيئاً فما أسوأ شيء في هذا؟
- لن يحبني أحد وسينتهي بي الأمر حزيناً ووحيداً إلى الأبد.

حفارتي الهابطة:

اختر دمية للعمل معها. افتعل شيئاً ما قد يجعل دميّك تخاف أو تنزعج
حياله ثم اكتب في المربع أدناه. تأكد من أن تكتب قلقاً واحداً بدلاً من القصة
كاملة. على سبيل المثال "دميتي قلقة من أنها لا تمتلك أصدقاء" أو "دميتي
منزعجة لأنها تظن أنها تبدو غريبة الأطوار".



بعد الحفارة الهابطة، ما الأفكار التي كانت في قلب مخاوف دميّك؟ اكتب بعض الأشياء التي كانت
أكثر إزعاجاً للدمية في المربع أدناه. على سبيل المثال، دميّك تشعر بالإحباط الشديد لأنها سيئة أو غبية أو
بشعة أو عديمة النفع أو وحيدة، إلخ. استعمل الألفاظ الخاصة بالدمية لوصف مشاعرها.



الأيدي المساعدة:

يتبين لك من تمرين الحفارة الهابطة أنه من المفيد أن نصبح مدركين لأفكارنا التي تجعلنا نشعر بالكآبة أو الخوف. مع هذه المعلومات فأنت تمتلك المزيد من الخيارات لما ستفعله لاحقاً. وحالما تضبط نفسك وقد ارتديت قبعة التفكير الكئيب وقمت بتشغيل أفكار حفارتك الهابطة، فإن ذلك هو وقت اتخاذ الإجراءات. ليس من المفيد ترك نفسك تنفق الكثير من الوقت وأنت تفكر مراراً وتكراراً بأفكارك المزعجة أو المقلقة. تجد أدناه فعلين يمكنك اتخاذهما.

1. تكلم إلى شخص ما تثق به عما تشعر. ربما يمكن لمن تثق بهم أن يقدموا "يداً للمساعدة". هؤلاء الأشخاص قد يكونون أهلك أو أحد أفراد العائلة أو معلماً أو صديقاً. اكتب أسماء أشخاص يمكنهم أن يدعموك في المربع أدناه:

2. كما يمكنك أن تساعد نفسك بأداء شيء ما تستمتع به. أحياناً، حين يشعر الناس بالانزعاج فإنهم يشعرون أن ليس بإمكانهم القيام بأي شيء على الإطلاق. الحقيقة هي أنك إن لم تقم بشيء فإنك ستشعر بالمزيد من الانزعاج وأنت عالق تماماً. اخرج وأد بعض النشاطات التي تستمتع بها وستشعر بسرعة أكبر أنك أفضل بكثير. في المربع أدناه اكتب بعض النشاطات التي تستمتع بأدائها وشاركها مع المجموعة. هذه النشاطات قد تكون لعب كرة القدم أو السباحة أو الرسم أو التلوين أو الرقص، إلخ.

إذا كنت تمتلك الوقت فقد ترغب في تجربة الفكرة أعلاه. جرب تخيل نفسك تؤدي واحداً من النشاطات التي كتبتها في المربع وانظر كيف تجعلك تشعر.

المخاوف الحكيمة:



غالباً ما يقلق الناس حيال الأفكار التي تدور وتدور في رؤوسهم. المشكلة هي أنه كلما ازدادت الأفكار المقلقة ازداد الناس قلقاً وانزعاجاً. هذه الأفكار عادة ما تبدأ بالسؤال "ماذا لو؟" والذي قد لا يحصل على إجابة أبداً.

بالإضافة إلى التحدث إلى الشخص الذي تثق به وأداء شيء ما تستمتع به (انظر الصفحة التالية) فإن ثمة طريقة ثالثة لتساعد نفسك مع الأفكار المقلقة هي أن تمارس الإجابة عن أسئلة "ماذا لو" بالأجوبة "إذاً يمكنني أن أقوم بـ". تمرّس بهذا. يمكن لهذا أن يهدّئك وأن يساعدك على التعامل مع الأمر. قد تجد هذا مفيداً أيضاً في مساعدة أصدقائك في تصنيف مخاوفهم. أكمل بعض الأسئلة في الصفحة التالية. قارن إجاباتك مع بقية المجموعة. في الصف الفارغ في الأسفل انظر إذا ما كان بإمكانك أن تخلق سؤالاً "ماذا لو" وأن تجيب عنه جواباً "أستطيع القيام بـ" خاصاً بك.

سؤال ماذا لو؟	جواب سأقوم بـ
مثال: ماذا لو لم أستطع الإجابة عن السؤال باللغة الإنكليزية اليوم؟	عندها يمكن أن أطلب المساعدة من صديقي. ارتكاب الأخطاء سبيل مفيد لتعلم الأشياء الجديدة.
مثال: ماذا لو سقطت في النهر عندما نكون في العطلة؟	يمكن أن أكون قد حضرت نفسي بارتداء سترة النجاة. سأخبر أصدقائي أنني لا أستطيع السباحة قبل أن أغادر. سأصبح وأصرخ طلباً للمساعدة، وسيقوم أحدهم بإنقاذي. الكثير من الناس سيكونون بالجوار.
ماذا لو ارتكبت خطأ في واجبي المدرسي؟	
ماذا لو تمرّ عليّ أحدهم في المدرسة؟ المتمردون ضخم جداً.	
ماذا لو بكيّت أمام العامة؟ سيكون الأمر محرّجاً للغاية.	

	ماذا لو أصبت بمرض خطير؟
	ماذا لو هوجم أو مات أحد الذين أهتم بشأنهم؟

نشاط منزلي 6 :

أ. التتصت:

استمع إلى أصدقائك والعائلة ومعلميك هذا الأسبوع وانظر إذا أمكنك أن تلاحظهم وهم يتكلمون كما لو كنت ترتدي "قبعة التفكير الكئيب" أو تتكلم كما تفعل بوليانا في اللعبة السعيدة. باختصار اكتب من وماذا قال أدناه.

ماذا قالوا؟	بوليانا = ب كئيب = ك	طفل = ط كبير = ك
لا أحد يساعد أحداً في واجباته المنزلية.	ك	مثال: ك
أنا أتعلم شيئاً جديداً كل يوم.	ب	مثال: ط

الجلسة الثالثة عشرة والرابعة عشرة:

استكشاف الأفكار

الأهداف والغايات:

- تعلم كيفية استكشاف سبل بديلة في النظر إلى الصعوبات.
- اغدُ "علمياً" في منهجك في حل المشاكل بالنظر إلى الأدلة والحقائق بدلاً من الأساطير والتخمين.
- لاحظ كيف أن "أفكار الضوء الأخضر" يمكن أن تحسن شعورك.

المواد:

أقلام رصاص، كراس.

تمهيد:

- ترحيب بالطلاب
- تذكير بالجلسة الماضية
- مشاركة بمحاور الجلسة الحالية
- تذكير بالقواعد
- مراجعة الواجب المنزلي



أفكار-مشاعر:

في الجلسة الأخيرة قمنا بعمل تواصل لطيف عن الطرائق المختلفة للتفكير. بعض الأشخاص يفكرون بطريقة إيجابية مثل بوليانا ولعبتها السعيدة. بينما يبدو أن الآخرين يرتدون قبعة التفكير الكئيب ويرون الأشياء بطريقة سلبية تجعلهم عالقين أكثر. معظم الناس يمتلكون مزيجاً من كلا الأسلوبين من التفكير في حالات مختلفة. ولكن، حين نصبح منزعجين أو غاضبين أو قلقين فمن الشائع أن نرتدي قبعة التفكير الكئيب وأن نفترض الأسوأ بشأن أنفسنا وكل شيء وكل شخص. في هذه الجلسة سنقوم ببعض عمليات التواصل اللطيف

حول التفكير . في التمرين التالي كن لطيفاً وصل بين الأفكار التالية في العمود الأيمن مع المشاعر في العمود الأيسر .

المشاعر	الأفكار
سعيد	لا أصدقاء لدي لأنني شخص فظيع
حزين	أستطيع القيام بها إذا حاولتُ
غاضب	لقد واجهت أشياء أصعب من هذا من قبل. العَجَلَة الكبيرة قد تكون ممتعة.
قلق	أرغب في ضرب جميع الأطفال الآخرين في المدرسة.
واثق	بإمكاني دائماً طلب المساعدة إن لم يكن بمقدوري فعل ذلك.
متحمس	أنا فقط لا أستطيع التعامل مع الأمر. إنه صعب للغاية.

أي الأفكار السابقة تظنها أفكاراً "سعيدة" كما في اللعبة السعيدة لبوليانا؟ وكيف تستطيع إخبارنا؟

التفكير بنمط إشارة المرور:

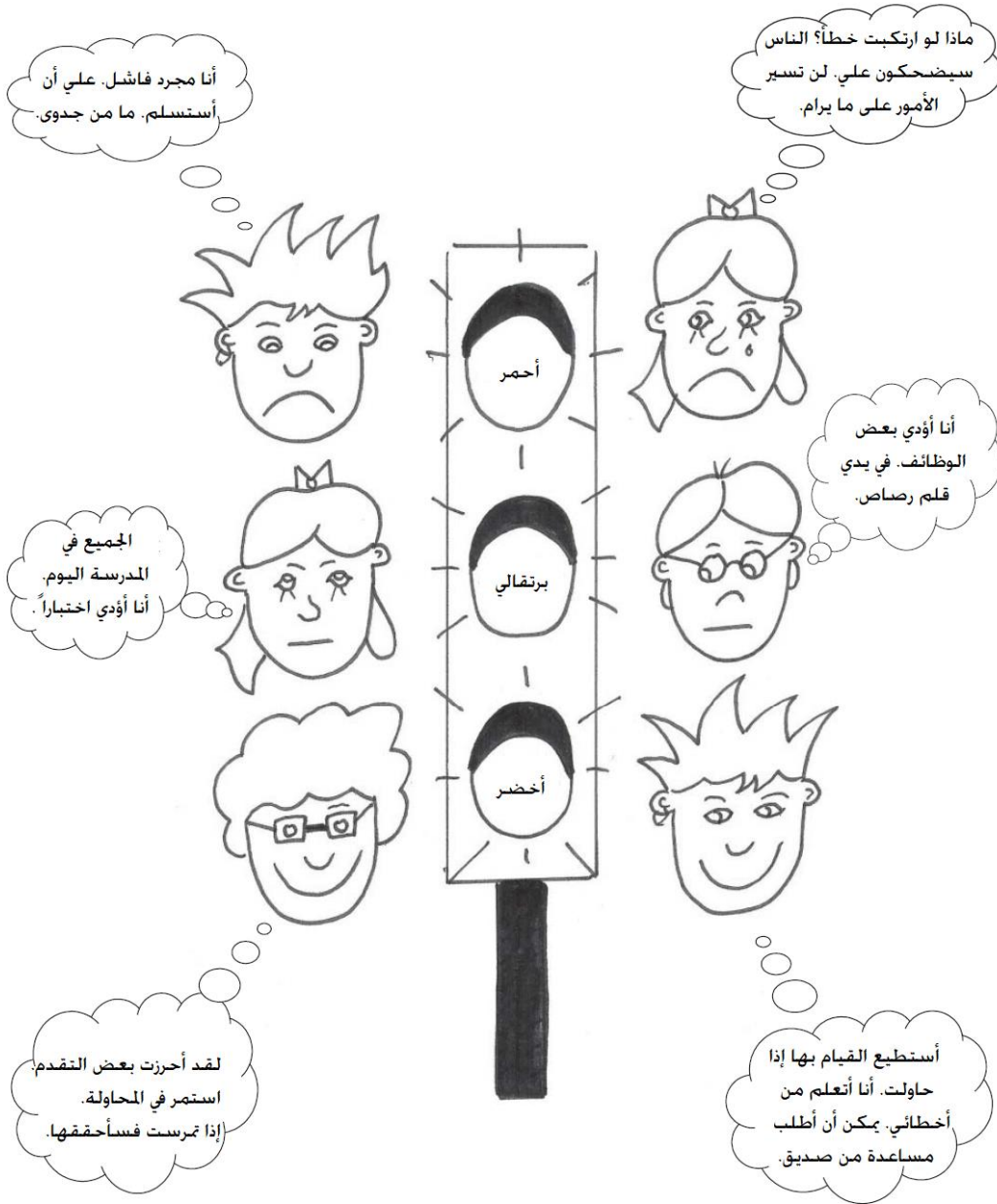
لقد تعلمنا حتى الآن التواصل اللطيف عن الطريقة التي تؤثر بها أفكارنا في مشاعرنا. وكما العلماء، فنحن الآن مقدمون على استكشاف الأفكار التي تتصل بمشاعر انزعاجنا أو غضبنا أو قلقنا. وللقيام بهذا سنبدأ بتحدي الأفكار التي تبقينا عالقين. وللقيام بهذا قد تجد من المفيد أن تتخيل أفكارك بنظام ألوان إشارة المرور.

أفكار الضوء الأحمر عادة ما تجعلنا نشعر بالمزيد من الانزعاج أو القلق أو الغضب. يبدو أن هذه الأفكار تُرجعنا إلى الوراء لتبقي على شعورنا بالعجز وبأننا عالقون في حلقة مفرغة. هذه الأفكار عادة ما تجعلنا أكثر إدراكاً للخطر والشيء الأسوأ الذي يمكن أن يحصل لنا أو للآخرين.

أفكار الضوء الأخضر هي أفكار مسكنة ومريحة تجعلنا نشعر بشكل أفضل حيال أنفسنا و/أو حالتنا. أفكار الضوء الأخضر تساعدنا على اتخاذ الإجراء المتأني تجاه تحقيق أهدافنا.

أفكار الضوء الكهرماني (البرتقالي) هي أفكار ملاحظة. ما من قيمة إيجابية أو سلبية لها. هي فقط أفكار تلمع في أذهاننا ثم تتجلى مجدداً كنسيم لطيف في يوم صيفي. ومع أن أفكار الضوء البرتقالي قد

تساعدنا في أن نصبح أكثر إدراكاً للأشياء من حولنا إلا أنها أقل أهمية لنا في القيام بالتواصل اللطيف اللازم لمساعدتنا في استكشاف الأفكار التي تسبب لنا مشاعر الانزعاج أو القلق أو الغضب. إذا كانت جميع الأفكار برتقالية فقد نشعر بالسلام لكننا قد لا نكمل أي شيء. انظر المثالين عن التفكير بنمط إشارة المرور في الصفحة التالية.



الضوء الأحمر، الضوء الأخضر:

اكتب فكرة ضوء أخضر وفكرة ضوء أحمر لكل صورة من الصور في فقااعة التفكير الفارغة:

مثال:



أحمر، برتقالي، أخضر:

إن هدف هذا التمرين هو تجربة التأثير الذي يمكن لتفكيرنا أن يؤثره في أفعالنا ومشاهدة ذلك. يقوم أحد المتطوعين بوضع بطنه على كرسي أو مقعد ويطلب منه أن يتخيل أنه يسبح في سباق في حوض للسباحة. وحينما يتظاهر الطفل أنه يسبح يشجّع الباقيين على الصياح بأفكار ضوء أحمر مثل "لن تفعلها" أو "أنت بطيء جداً"، إلخ. بعد هذا التمرين يجرب الأطفال الهتاف وإعطاء السباح أفكار ضوء أخضر مثل "أنت تحسن صنعاً" أو "هيا.. لقد كدت تصل".

ما التأثير الذي أثرت به أفكار الضوء الأحمر على السباح؟

.....

ما التأثير الذي أثرت به أفكار الضوء الأخضر على السباح؟

.....

أعط مثلاً عن فكرة ضوء برتقالي قد تكون لدى السباح:

.....



تغيير أفكار الضوء الأحمر هذه:

اختر اثنين من أفكار الضوء الأحمر أدناه وانظر إذا كان بإمكانك تغييرهما إلى أفكار ضوء أخضر.

مثال:

فكرة ضوء أحمر:

"الجميع يكرهني لأنني بشع جداً. شعري مقرف. أنفي كبير جداً ورجلاي كأعمدة زراعة الفول".

فكرة ضوء أخضر:

"أعلم أنني أشعر في بعض الأوقات أنني بشع لكن هذا لا يعني أنني حقاً كذلك. لا أحد يقول فعلياً إنني بشع. على أي حال، أنا جيد في الرياضة واللغة الإنكليزية والموسيقا. أصدقائي يقولون إنني شريك جيد".



أفكار ضوء أحمر:

1. لن أكون أبداً قادراً على تسلق الجبل. إنه عال جداً.



2. ما من جدوى من محاولة الانضمام إلى فريق الرياضة. سيختارون اللاعبين الجيدين فقط وأنا لم أقم بأمر جيد في أي شيء.



3. البط دودي والبط بوبي يستمران في التحامل عليّ. لن أعود مجدداً إلى مدرسة البط الغبية هذه. إنها سخيفة. الجميع يظنون أنني مبطبط كلياً.



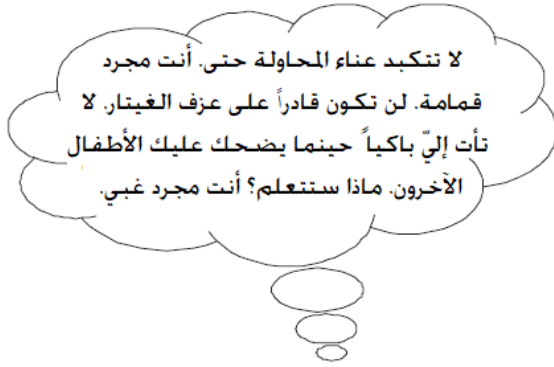
4. أشعر بالدوخة وأني مريض مجدداً. أوه لا. ساعدوني. ساعدوني. من المحتمل أنني سأموت. لا، أرجوكم، ليس هنا في المدرسة. الأطفال الآخرون سيشاهدون هذا. أريد أمي حالياً. أشعر بالدوخة. إنها تسوء. لا تتركوني أرحل وأموت. أرره!

فكرة ضوء أخضر:

مسابقة أفكار إشارة المرور:

ألف مجموعة من ثلاثة من أصدقائك ومثلوا المشهد التالي:

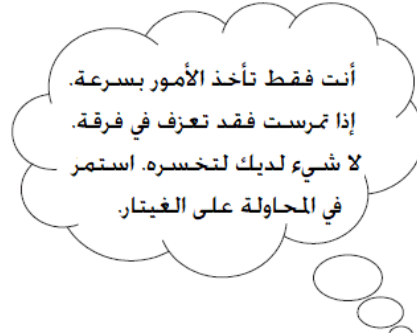
- الشخص 1: مثل أو ارسم حالة أو هدفاً قد يكون من الصعب عليك تحقيقه. على سبيل المثال: تسلق قمة، القراءة بصوت عال، أو مواجهة متتمر.
- الشخص 2: كن أفكار ضوء أحمر للشخص 1. حاول وأوقف الشخص 1 عن تحقيق الهدف عن طريق قولك أفكاراً سلبية له أو لها. يمكنك النقاش مع الشخص 3 إذا أردت ذلك.
- الشخص 3: لقد أصبحت أفكار ضوء أخضر للشخص 1. حاول وساعد الشخص 1 على تحقيق هدفه بقول أفكار مفيدة أو مريحة له أو لها. يمكنك النقاش مع الشخص 2 إذا أردت ذلك.
- أدوا مشهدكم أمام بقية المجموعة. ناقشوا ما تأثير أفكار الضوء الأحمر والأخضر على مشاعر الشخص 1 وأفكاره.



لا تتكبد عناء المحاولة حتى. أنت مجرد قمامة. لن تكون قادراً على عزف الغيتار. لا تأت إليّ باكياً حينما يضحك عليك الأطفال الآخرون. ماذا ستتعلم؟ أنت مجرد غبي.



أفكار ضوء أحمر



أنت فقط تأخذ الأمور بسرعة. إذا تمرست فقد تعزف في فرقة. لا شيء لديك لتخسره. استمر في المحاولة على الغيتار.



أفكار ضوء أخضر

مثال: تحدي فكرة ضوء أحمر:



كعالم يبحث عن دليل، سنقوم بتعلم طرق لطيفة لاختبار أفكارنا التي تجعلنا نشعر بالانزعاج أو القلق. في التمرين التالي فكر بفكرة ضوء أحمر قد يمتلكها صديق ما حيال نفسه. على سبيل المثال "أنا غبي" أو "لا أحد يحبني". وبتعرفك فكرة ما، انظر إذا ما كان بإمكانك استكشاف الأدلة كما هو مبين في المثال أدناه.

هذه فكرة ضوء أحمر قد يمتلكها صديق ما حيال نفسه:

أنا مُملٌ تماماً.	
كم تقدر أن صديقك مؤمن بفكرة الخط الأحمر حيال نفسه على مقياس من 0 إلى 10؟	
أدلة قد تثبت أن فكرة الضوء الأحمر لصديقي ليست حقيقة تماماً	أدلة قد تثبت أن فكرة الضوء الأحمر لصديقي حقيقة تماماً
لا أحد قال حقاً إنه ممل. هو من قال ذلك فقط.	- أصداؤه يقولون إنهم غير قادرين على الخروج معه في عطلة نهاية الأسبوع. - عليه أن يبقى في المنزل بمفرده.

• لو كان مملاً فلن يكون لديه أصدقاء أبداً. وهو في الحقيقة يمتلك عدداً قليلاً منهم. • الكثير من الأطفال لا يحبون كرة القدم، وهذا لا يعني أنهم مملون، وهو يحب البلياردو وصيد السمك على أي حال. • هنالك الكثير من الأسباب التي تجعل أصدقاءه لا يخرجون معه في عطلة نهاية الأسبوع، وقد يكونون ذوي عذر. • الجميع يظنون أنهم غير مناسبين في شيء ما. هذا لا يعني دوماً أن هذا صحيح.	• هو لا يحب كرة القدم كغيره من الأطفال. • بعض الأطفال ينادونه بالعلامة. • هو يظن أحياناً أنه لا يتناسب مع المدرسة.

كم تقدر أن صديقك مؤمن بفكرة الخط الأحمر حيال نفسه الآن على مقياس من 0 إلى 10؟

تحدي فكرة الضوء الأحمر:

والآن هو دورك. اختر فكرة ضوء أحمر تمتلكها أنت أو شخص آخر حيال أنفسكم. وكعالم حاول استكشاف بعض أفكار الضوء الأخضر أو أفكار مفيدة ومريحة أكثر لتحدي فكرة الضوء الأحمر. لا تنس تقويم الفكرة قبل التحدي وبعده. سيكون الأمر صعباً فحظاً موفقاً!

فكرة الضوء الأحمر التي قد تمتلكها أنت أو صديق حيال نفسيكما:

كم تقدر أنك أنت أو صديقك مؤمنان بفكرة الخط الأحمر حيال نفسيكما على مقياس من 0 إلى 10؟

أدلة قد تثبت أن فكرة الضوء الأحمر لصديقي ليست حقيقة تماماً	أدلة قد تثبت أن فكرة الضوء الأحمر لصديقي حقيقة تماماً
	

كم تقدر أنك أنت أو صديقك مؤمنان بفكرة الخط الأحمر حيال نفسيكما الآن على مقياس من 0 إلى 10؟

نشاط منزلي 7

أ: مسابقة التفكير:

أفكار ضوء أحمر	أفكار ضوء أخضر	ضع علامة على المربعات على اليسار لتبيان أفكار الضوء الأخضر أو الأحمر
		أنا غبي تماماً.
		هم يريدون مني أن ألعب فقط لأنهم لم يجدوا أحداً آخر.
		أنا جيد في الكثير من الأمور، لكن إذا لم أكن الأفضل فإنني أستسلم دوماً.
		سيضحكون جميعاً علي إن خرجت وأنا أرتدي هذه الملابس.
		أستطيع فعلها إذا حاولت.

		أنا بشع جداً.
		سيساعدني شخص ما إذا علقت.
		لن أكلف نفسي عناء الذهاب للصيد يوم الأحد. لم أصطد أبداً أي شيء وبأي طريقة.
		أنا أحاول بجد حل واجبي المنزلي لأنني إن لم أفعل فستصبح أُمي بي.
		إن كنتُ منزعجاً أو قلقاً فبإمكاني إخبار الآخرين بما أشعر.
		أنا أفضل عازف غيتار في العالم.
		إذا فكرت في حوادث السيارات فقد أكون في واحد منها.
		أكره المدرسة وأكره كل شيء يتعلق بها.
		بعض الناس يحبونني والآخرين لا، هكذا هي الدنيا.
		مخاوفي تجعلني أشعر أنني أكاد أجنّ.
		فقط لأنني أفكر أن ثمة وحشاً تحت سريري فهذا لا يعني أنه موجود هناك.
		أنا لست فاشلاً تماماً في كل شيء.
		قد لا أكون أديت هذا على النحو الأفضل لكنني استمتعت حقاً بكوني جزءاً منه.

ب: تحدي أفكار الضوء الأحمر:

في الوقت المقبل الذي تحس فيه بالانزعاج أو القلق تحقق من إحدى أفكار الضوء الأحمر الخاصة بك. وكعالم، جرب واستكشف الأدلة على هذه الفكرة والأدلة التي ضدها. وبعد أن تتعرف فكرتك وتقييمها من 0 إلى 10 اكتب أدناه جميع الأسباب التي تجعل فكرتك حقيقية. وبعد إنهاء هذا انظر إذا ما كان بإمكانك العثور على أي أدلة تمكّنك من القول: إن فكرة الضوء الأحمر ليست صحيحة. هذا الأمر صعب ويتطلب الكثير من الممارسة. لا تستسلم، وحظاً موفقاً.

فكرة الضوء الأحمر التي قد تمتلكها حيال نفسك (أنا غبي، بشع، ممل، إلخ):

	كم تعتقد نفسك مؤمناً بفكرة الضوء الأحمر حيال نفسك على مقياس من 0 إلى 10؟
أدلة قد تثبت أن فكرة الضوء الأحمر عني ليست حقيقة تماماً	أدلة قد تثبت أن فكرة الضوء الأحمر عني حقيقة تماماً
	

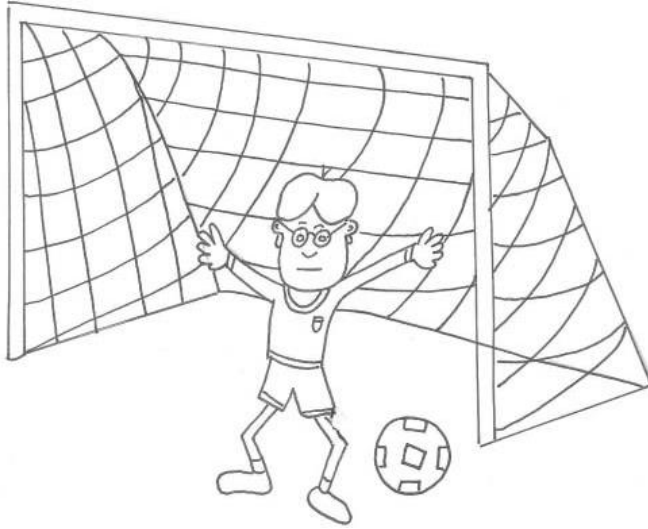
كم تعتقد نفسك الآن مؤمناً بفكرة الضوء الأحمر حيال نفسك على مقياس من 0 إلى 10؟

الجلسة الخامسة عشرة والسادسة عشرة:

تحديد الهدف

الأهداف والغايات:

- اصنع خطة من ست نقاط لتحديد الهدف.
- شجع المجموعة على العمل معاً وادعم كل فرد فيها تجاه الصعوبات.
- ساعد المجموعة على أن يكونوا واضحين ومحددin حبال صعوباتهم.
- تعلم من مشاهدة تحديد الآخرين لأهدافهم.



المواد:

أقلام رصاص، كراسي، مجموعة من الطارات.

تمهيد:

- ترحيب بالطلاب
- تذكير بالجلسة الماضية
- مشاركة بمحاور الجلسة الحالية
- تذكير بالقواعد
- مراجعة الواجب المنزلي

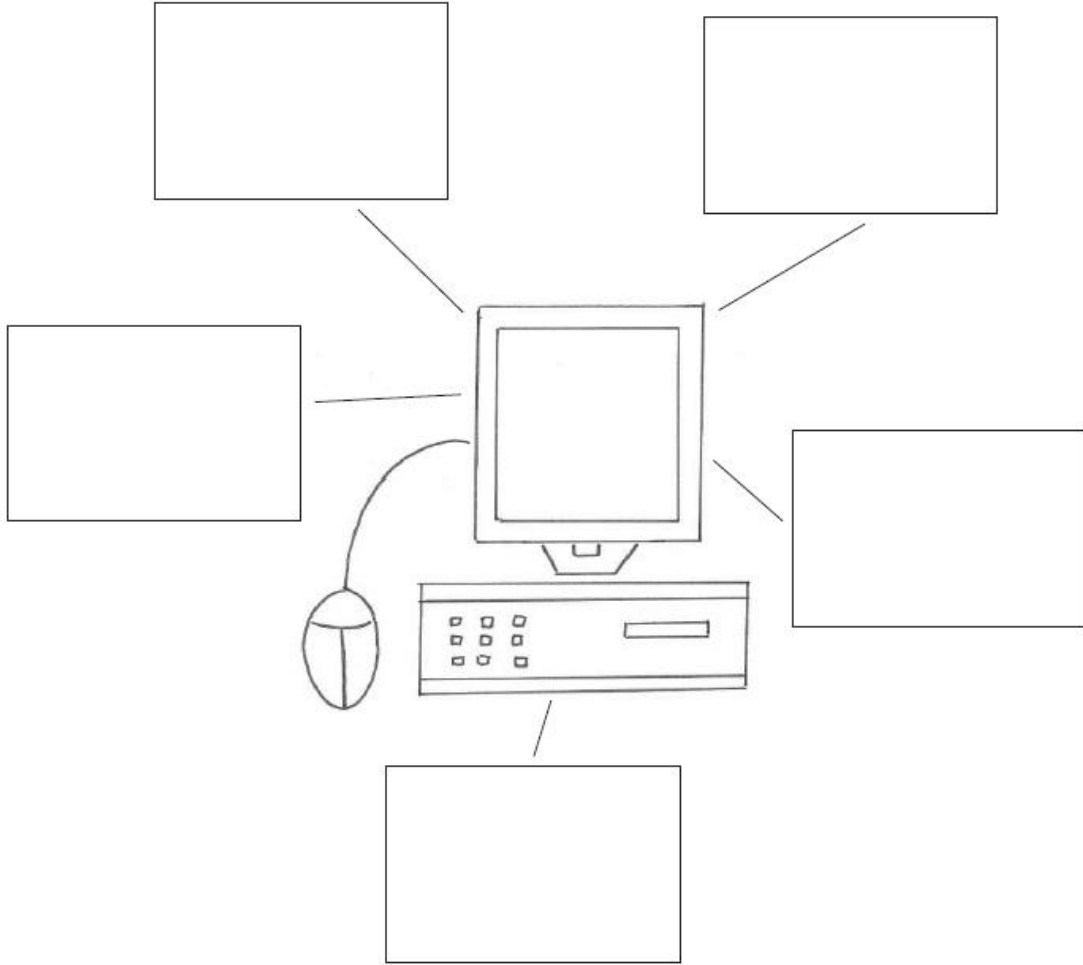
لغز جريمة القتل:



- يتطوع طفل ليكون محققاً. ويطلب منه الخروج من الغرفة بينما يقوم أفراد المجموعة الآخرون بتقرير من سيمثل دور القاتل.
- المجرم يقتل ضحاياه بغمزهم. على أفراد المجموع حينما يغمزهم القاتل أن يصيحوا عالياً متظاهرين بالموت ثم يتمددوا على الأرضية كأنهم موتى.
- حينما يصبح جميع أفراد المجموعة مستعدين يدعى المحقق ليعود إلى الغرفة. عليه أن يستعمل مهارات المحقق لكشف هوية القاتل.
- حينما يُعثر على القاتل تنتهي اللعبة. يمكنك تبديل الأدوار واللعب مجدداً.

حلول تكنولوجيا المعلومات:

العديد منكم أصبحوا الآن جيدين جداً في العثور على حلول الحالات الصعبة. في شاشة الحاسوب أدناه اكتبوا اسم لعبة الحاسوب المفضلة لديكم. وفي المربعات الخارجية اكتبوا ما عليكم فعله للوصول إلى الهدف ولتصبحوا ماهرين في اللعبة. على سبيل المثال، كيف تهزم التتين؟ كيف تتسلق شلال المياه؟ كيف تنتقل إلى المرحلة التالية؟ قد تكون النصائح التي تعطيها لصديق عندما يلعب اللعبة لأول مرة نصائح مفيدة.



رائق كالطين:

العديد من الأطفال يجدون صعوبة في وصف مشاكلهم وأهدافهم. هم يعلمون أن ثمة خطباً ما وأنهم غير سعداء لكنهم لا يكونون قادرين على تفسير سبب ذلك. التواصل اللطيف الأول الذي عليك فعله باتجاه الوصول إلى هدفك هو أن تصبح واضحاً حيال ما يزعجك بالضبط وإلى أين تريد أن تصل. ولفعل هذا سيتعين عليك أن تتعلم كيف تكون محدداً وواضحاً كجدول ينبع من جبل بدلاً من نهر كبير جداً وموحد وغير رائق.

قم بعمل تواصل لطيف عن الحالات الموحلة (غير الواضحة) وعن الحالات الرائقة (الواضحة) في الأمثلة التالية:



مفيد: أنا أكره المدرسة ولن أعود إلى مثل هذه المذبلة.

الأهل: ما الذي يسبب لك المشاكل في المدرسة؟

مفيد: كل شيء. أنا أكره كل شيء في المدرسة. هي بغیضة وحسب.

الأهل: هل حدث لك شيء لم نخبرنا به؟

مفيد: لا، أنا فقط أكره المدرسة ولن أعود إلى هناك.

لورا: أنا أكره المدرسة ولن أعود إلى مثل هذه المذبلة.

الأهل: ما الذي يسبب لك المشكلات في المدرسة؟

لورا: أنا أكره أوقات الفراغ كثيراً.

الأهل: ما الأمر السيئ في أوقات الفراغ؟

لورا: بعض الأطفال ينادونني "العلامة"

لأنني أحب الرياضيات والمواد المشابهة.

الأهل: وما الأمر السيئ في مناداتك بالعلامة؟

لورا: الأمر يشعرني أنني مختلفة كأنني

طفلة غريبة الأطوار أو شيء من هذا القبيل.

من الطفل الذي كان الأكثر وضوحاً في وصف مشكلته في المدرسة أعلاه؟ مفيد أم لورا؟

إذا كنت معلماً أو أحد الأبوين فمن تظن الأسهل مساعدة؟ مفيد أم لورا؟ اكتب سببك في المربع أدناه:

إذا كنت معلماً أو أحد الأبوين محاولاً مساعدة مفيد، فكيف ستشعر؟

من المشكلات أدناه، قم بتعليم المشكلات: أيها واضحة وأيها فضفاضة وغير واضحة:



أنا متأكد من أن ثمة خطباً ما لدي.

أنا قلق لأنني أشعر بالمرض في معدتي أثناء اللعبة.

يتم التمر علي طوال الوقت وأنا في المدرسة.



جميل كان يضربني مجدداً في الفسحة الأولى.



أنا بشع تماماً والجميع يكرهني.

أنا لا أحب نمط شعري. إنه يجعلني مختلفاً عن الأطفال الآخرين.



والداي غضبا مني صباحاً لأنني تأخرت مجدداً عن المدرسة.
الجميع يكرهني في عائلتي.



التسوق ممل جداً ولا أحصل على أي شيء أريده.
أمي، أحتاج بعضاً من حلوى العلكة الكبيرة هذه، أعلاه هناك.

هولا هولا:

مهمتك هي أن تحل المشكلات التالية باستخدام خطة تحديد الأهداف أ-و. خذ طارة مع مساعدة شريك وحاولا إيصالها من أحد طرفي الغرفة إلى الطرف الآخر من دون لمسها باليد أو القدم. فكرا حيال ما ستقدمان على فعله، وأكملا الإجابات أ-د قبل الحصول البدء مع طارتكما.

(أ) ما هو هدفكما؟



.....
.....

(ب) ماذا بإمكانكما فعله لجعل هدفكما يحدث؟ (أفكار)

1.

2.

(ج) ما الذي قد يوقفكما عن الوصول إلى هدفكما؟ (عواقب)

1.

2.

3.

(د) أي أفكاركما تظنان أنها ستعمل بالشكل الأفضل؟



.....
.....
.....



(هـ) جرب وحاول تنفيذ خطتك مع شريكك.

(و) ماذا حدث؟ هل عملت خطتكما؟

النتائج الإيجابية	أشياء تحتاج تحسناً



نشاط منزلي 8 تفكير مختلف.

أ: النجوم:

حين يتعرض الناس أحياناً للإجهاد فيمكن أن يكون من الصعب التفكير في أفكار جيدة لتحديد الأهداف. في هذه الحالات فإن الناس يشعرون أنهم عالقون للغاية. وكلما أحسوا أنهم عالقون أكثر شعروا بالمزيد من الإجهاد كأنهم في حلقة مفرغة. حينما تعلق بمثل هذه الطريقة فإن بإمكانك الحصول على بعض الأفكار الجيدة لتحديد الهدف بالتفكير حيال كيفية تعامل الناس الآخرين إذا ما صادفوا الحالة نفسها. فكر في شخص تُجلّه أو شخص تظن أنه يتعامل جيداً في حالات الإجهاد أو الحالات الصعبة. إن هذا الشخص يمكن أن يكون نجماً في التلفاز أو شخصيات الكارتون أو فرداً من العائلة أو صديقاً حتى. أكمل المعلومات أدناه:

صف مشكلة تظن أنها ستكون مخيفة ومجهدة:

اكتب هدفاً لجعل المشكلة تتحسن (كيف تحب الأمور أن تكون عليه؟)

اكتب اسم شخص أو نجم تعتقد أنه سيتعامل جيداً مع هذه الحالة (لا يشترط في النجم أن يكون شخصاً حقيقياً):

كيف سيتعامل النجم مع هذه الحالة المخيفة أو المجهدة؟ ماذا سيفعل وما هو شعوره الداخلي؟

ب: تحديد الهدف:

مهمتك في هذا الأسبوع تحديد شيء ما في حياتك يسبب لك المشكلات. استعمل خطة تحديد الهدف أو لتساعدك في تحقيق هدفك.



(أ) ما هو هدفك؟

.....

.....



(ب) ماذا بإمكانك فعله لجعل هدفك يحدث؟ (أفكار)

3.

4.

5.

(ج) ما الذي قد يوقفك عن الوصول إلى هدفك؟ (عواقب)



4.

5.

6.

(د) أي أفكارك تظن أنها ستعمل بالشكل الأفضل؟



.....

.....

.....

(هـ) جرب وحاول تنفيذ خطتك مع شريكك.

(و) ماذا حدث؟ هل عملت الخطة؟

النتائج الإيجابية	أشياء تحتاج تحسيناً

الجلسة السابعة عشرة والثامنة عشرة:

حلقات الهلع وإجراءات طلب السلامة

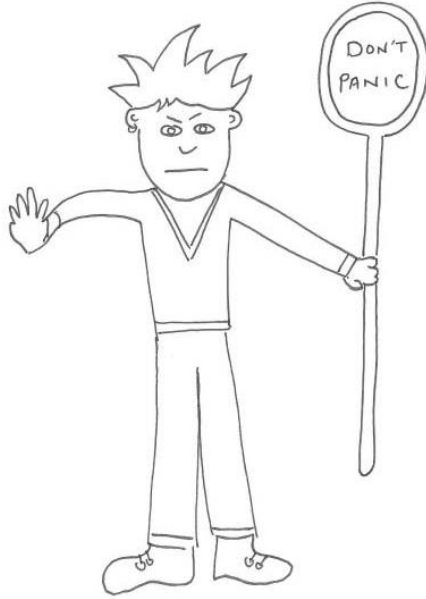
الأهداف والغايات:

- تعلم تواصلًا لطيفاً ترى فيه الجميع مختلفين وأن لديهم مخاوف من أشياء مختلفة.
- انظر كيف أن بعض أفكارك ومشاعرك يمكن أن تثبتك عالماً.
- اعثر على الأشياء التي يقوم بها الأشخاص لحماية أنفسهم من مخاوفهم وكيف أن هذه الأمور قد تغذي المشكلة.

المواد:

أقلام رصاص، كراسي.

تمهيد:



- ترحيب بالطلاب
- تذكير بالجلسة الماضية
- مشاركة بمحاور الجلسة الحالية
- تذكير بالقواعد
- مراجعة الواجب المنزلي

وحش المستنقع:

وحش مستنقع خطير ومتسخ هرب من أعماق المستنقع الموحل إلى الأرض. إذا قام هذا الوحش بلمسك بأصابعه الموحلة السحرية فستصبح تلقائياً عالماً أسفل مستنقع موحل. والطريقة الوحيدة للتحرر من السحر المستنقعي لوحش المستنقع هي أن يزحف أحد أفراد المجموعة ويقوم بفك السحر بلمسة.

إذا تم إغراق الجميع من قبل وحش المستنقع فإن قدرته تصبح أكبر ويكون هو الفائز.

هذه الجلسة تساعد في بيان هذا لنا:

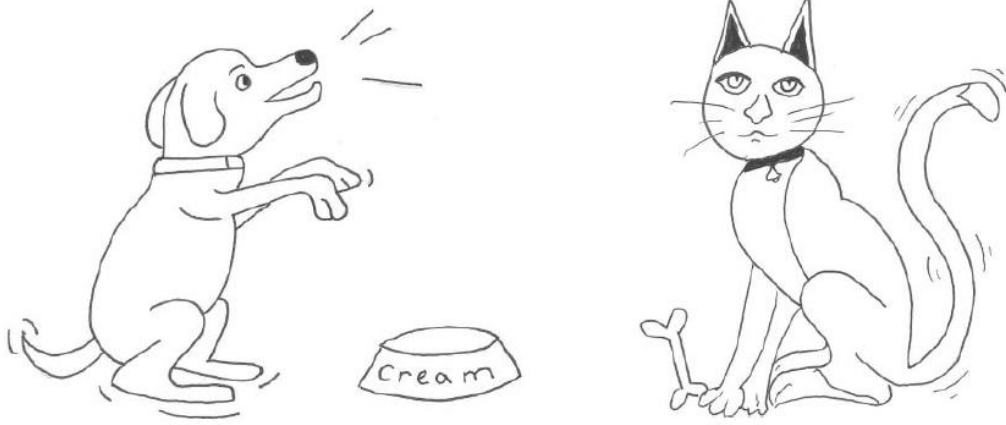
- أحياناً تجعلنا مشاكلنا وقلقنا نشعر أننا عالقون جداً.
- أحياناً نقودنا الأشياء التي نفعلها للهروب إلى أن تجعلنا عالقين أكثر.
- الهرب بعيداً من مخاوفنا يمكن أن يجعلنا نشعر أننا عالقون أكثر.
- إن من الجيد سؤال أحد ما للمساعدة ولو بدت المشكلة كبيرة جداً.

الجميع مختلفون:

الجميع مختلفون وسيقلقون حيال أشياء مختلفة. إن هذا الأمر يعتمد على قيمتهم والأشياء المهمة لديهم. نحن عادة ما نكتسب هذه القيم من التجارب التي مررنا بها في حياتنا أو أحياناً من عائلاتنا. إذا كان لدى أحد أفراد عائلتك رأي قوي تجاه شيء ما فيمكنك مشاركة وجهة النظر هذه معنا. والدة لورا عادة ما تخبرها أن من السيئ رمي القمامة. لورا أيضاً تظن أن هذا أمر سيئ. من الناحية الأخرى فإن والدة مفيد عادة ما ترمي القمامة من نافذة سيارتها حينما تقود وحدها، وليس من المفاجئ أن مفيداً عادة ما يرمي القمامة في الشارع ولا يبدو أنه منزعج من هذه الفوضى على الإطلاق. بعض الأشياء المذكورة أدناه مهمة لبعض الأطفال. أحط الأشياء المهمة عندك أدناه.

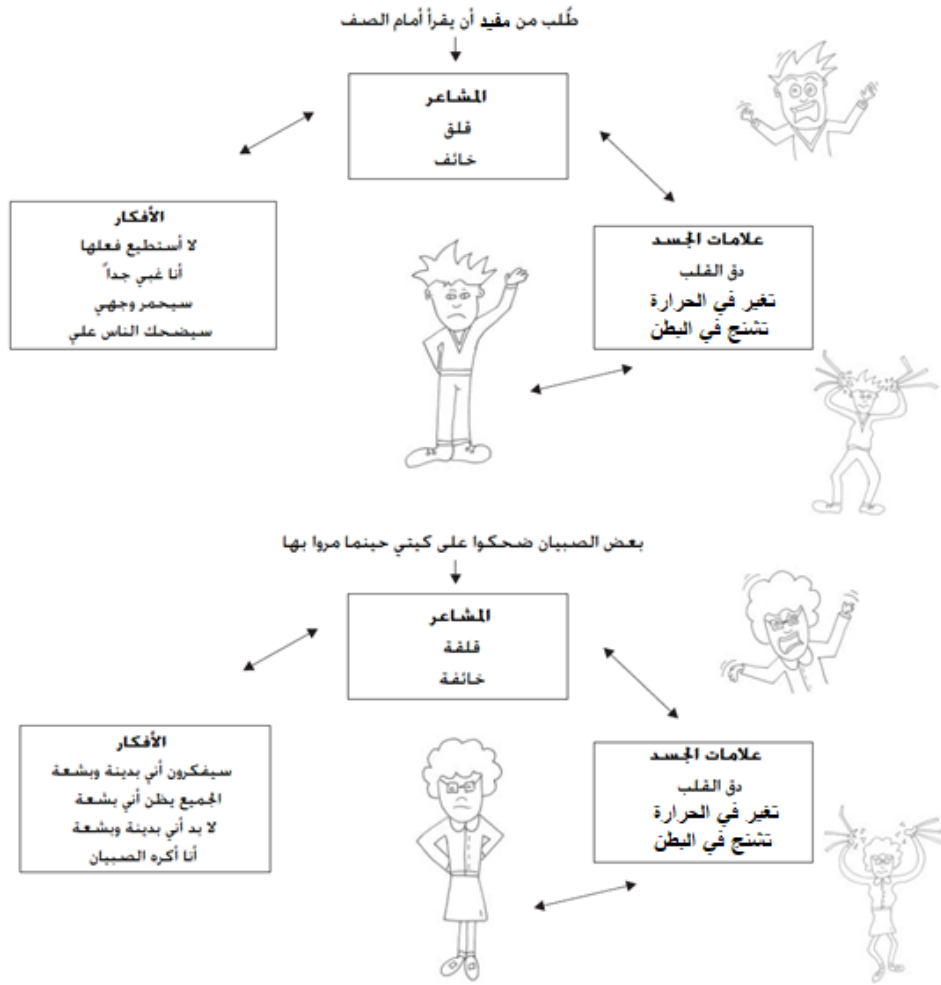
أن أكون محبوباً من قبل طفل آخر	أن أكون جيداً في الرياضات	أن أكون مساعداً ولطيفاً
أن أكون نحيفاً	أن أكون ذكياً في عملي في المدرسة	أن أكون ممتازاً ولا أرتكب أي أخطاء
أن أكون متيناً وصلباً	أن أكون مختلفاً عن الجميع	أن أكون سعيداً في المنزل ومع الأسرة
أن أكون مهتماً بشأن الحيوانات	أن أكون جيداً في صنع الأشياء أو إصلاحها	أن أكون جذاباً للآخرين

الأشياء التي أحطتها أعلاه مهمة جداً لك. ولأنها كذلك فمن المرجح أن تكون قلقاً حيالها. إذا كان هنالك شيء ما ليس على ما يرام أو شعرت أنك تغش في واحد من تلك المناطق فمن المرجح أنك ستشعر بالانزعاج. وهذا الأمر يدعى عادة بالمثير. ولأننا مختلفون جميعاً فإننا نمتلك مثيرات لقلقنا. خذ الكلب ماكس على اليسار على سبيل المثال. إذا حاول أحد ما أن يأخذ عظمته فإنه سيصبح منزعجاً جداً وقلقاً. ومن الناحية الأخرى فإن القط كاتي ليس مهتماً بالعظام ولهذا فإنه لن يأبه حيال مَنْ أخذ العظمة. ولكن عليك أن تبتعد فقط عن الحليب الخاص به.

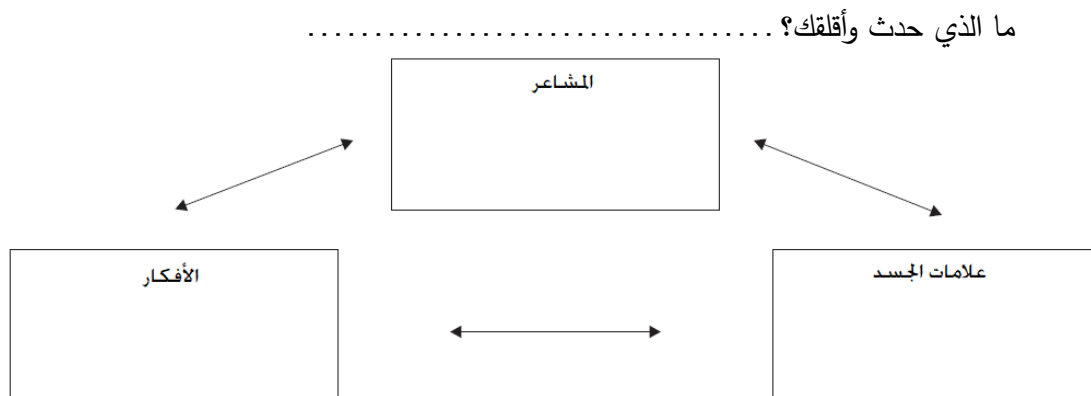


لا تهلع!

حينما يقلق الناس فإن هذا دائماً ما يكون حيال أشياء في المستقبل وما هو مقبل على الحدث بدلاً مما قد حدث في الماضي. إن من السهل جداً أن تقع في حلقة مفرغة تجعلك تشعر بالمزيد والمزيد من الخوف. هذه الحلقة تدعى حلقة الهلع. انظر الأمثلة عن مفيد ولين أدناه:

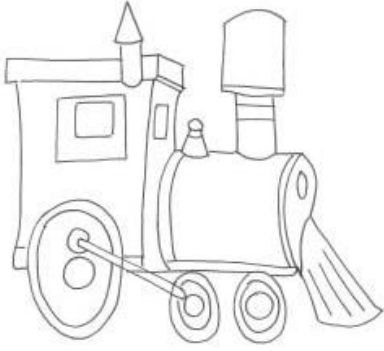


قم بتواصل لطيف بملاحظة كيف أن قلق كل من لين ومفيد في أوضاع مختلفة مختلف. إن هذا عائد إلى أن الأشياء المهمة مختلفة لديهما. لين قلقة حيال مظهرها أما مفيد فقلق من أن يصاب جسمانياً. فكر في وقت شعرت فيه بالقلق، وانظر في المربعات أدناه إذا ما كان بإمكانك أن تصنع دائرة القلق الخاصة بك:

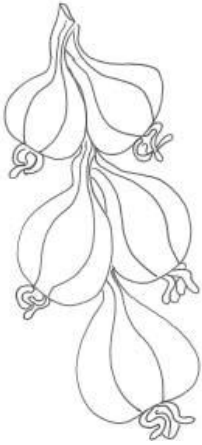


ضع السلامة أولاً!

بما أن القلق يمكن أن يكون غير مريح ويسبب حلقات مفرغة فإن الناس عادة ما يعمدون إلى القيام بأشياء لمحاولة كسر هذا القلق، وهذا ما يدعى بإجراءات طلب السلامة. المشكلة هي أن إجراءات طلب السلامة تخذلك في الأغلب لأنها تبدو أنها تساعدك في التخلص من مخاوفك لبرهة من الزمن لكنها تعود مجدداً وبإمكانها أن تجعلك تشعر أنك عالق أكثر وخائف أكثر. القصص القصيرة التالية تعطي أمثلة عن إجراءات طلب السلامة.



مجموعة صغيرة من الأطفال على القطار يقومون بإلقاء قطع من الورق في الهواء. ناداهم صبي أكبر قائلاً: "ماذا تفعلون؟" فأجابوا "نحاول إبقاء الفيلة خارج القطار". نظر الصبي الأكبر وقد فوجئ ثم صاح مجدداً: "لكن ما من فيلة في هذا البلد وبالتأكيد ما من فيلة على هذا القطار". فقال الأطفال بشكل هزلي: "نعم، لقد عملت إستراتيجيتنا بشكل فعال جداً، أليس كذلك؟!".



مفيد دعا ثلاثة من أصدقائه، جميل ولين ولورا، إلى منزله من أجل حفل شاي خاص أعده بنفسه. وحينما وصلوا لاحظوا من المدخل الكثير من رزم الثوم المعلقة على عتبة النافذة في المطبخ، ففكروا في أنفسهم: "غريب، ربما من أجل الحفل؟"، لكنهم لم يفضلوا أن يسألوا. ثم قدم مفيد بفخر الوجبة الرئيسية والتي كانت خبز الثوم. لذيذ جداً! كما قام مفيد بصنع الدجاج بالثوم من أجل الوجبة الرئيسية والتي قدمها على صينية مع مشروبات أخرى غريبة الطعم في زجاجات بشكل الثوم. وأخيراً، ومن أجل التحلية، فقد ضحك أصدقائه حينما قدم لهم نوعاً خاصاً من آيس كريم الثوم. بدا مفيد حائراً في سبب ضحك ضيوفه، لذا فقد سألت لورا في نهاية المطاف: "ما هو الأمر مع كل هذا الثوم؟" بقي مفيد صامتاً لدقيقة، ثم قال في نبرة جادة جداً: "إنه لإبقاء مصاصي الدماء بعيداً عن الوجبة". ضحك جميل ولين ولورا مجدداً قبل أن يقول جميل: "لكن ليس ثمة مصاصو دماء". فقال



مفيد مبتسماً: "تماماً، لأن الثوم أبقاهم بعيدين".

لم أبقى مفيد كثيراً من الثوم في منزله؟

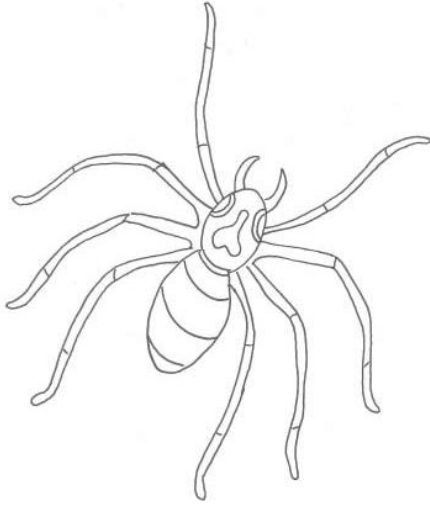
ما إجراءات طلب السلامة التي اتخذها مفيد؟

هل تظن أن فكرة مفيد حيال إبقاء الكثير من الثوم تساعد في

التغلب على مخاوفه من مصاصي الدماء؟ وإذا كنت تظن ذلك فكيف؟



ما الذي سيحدث لو أن مفيد عشر على أن مصاصي الدماء غير موجودين؟ كيف كنت ستنصحه؟ برفقة شريك، قم بتواصل لطيف بمعرفة عدد إجراءات طلب السلامة التي يمكنك أن تكشف عنها من الشخصيات أدناه وأحط كلاً منها بدائرة. اختر واحدة من الشخصيات وبين (بالتمثيل أو الكتابة أو الرسم) ما الذي يمكنها القيام به بشكل مختلف لمساعدتهم في التعامل مع مخاوفهم أو التغلب عليها.



تخاف لورا من العناكب، وكلما رأت واحداً بدأت بالشعور بالهلع وهربت بعيداً بأسرع ما يمكنها. ومع أنها تشعر بتحسن حينما تبتعد عن العناكب إلا أنها تشعر بالسخر حقاً في المرات التي ترى فيها أصدقاءها لاحقاً. تمضي لورا الكثير من الوقت باحثة عن العناكب ولن تدخل غرفة إذا ما لاحظت فيها شيئاً يبدو كعنكبوت. تمضي لورا وقتاً في البحث عن العناكب أكثر مما تمضي في أداء دروسها.

لين قلقة

بشأن ما يفكر به

الناس عنها بقضائها

ساعات تتمرس على ما سيقوله للناس أمام مرآتها في المنزل في حالة قولها شيئاً خاطئاً. وإذا لم تتدرب لين على ما ستقوله فإنها لا تتكلم معظم الوقت لئلا تزعج أحداً ما.



مفيد قلق من النقاط

الجراثيم ولذا فإنه يقوم بغسل يديه مراراً لوقاية نفسه من الجراثيم ولئلا يصبح مريضاً. إن لم يتم مفيد بغسل يديه بترتيب معين فإنه يشعر أن عليه أن يبدأ بغسل يديه من البداية مجدداً. ومع كل عمليات الغسل هذه فقد أصبحت يدا مفيد متقرحتين تماماً.



مات والد جميل بذبحة قلبية. حين ينهض جميل أحياناً هلعاً فإنه يحس بالضيق في صدره ويظن أنه سيغمر عليه ويصاب بذبحة قلبية أيضاً. وعلى الرغم من أن الطبيب أخبره أنه ليس ثمة أي خطب فيما يخصه إلا أن جميلاً يبقى دائماً متمسكاً بشيء ما تحسباً من أن يسقط إذا شعر بالقلق. تحسباً فقط.



مفيد لا يحب المدرسة لأنه دائماً ما يقع فيها في المشاكل. ولقد أصبح يخاف حقاً بمجرد التفكير بأمر المدرسة، ويخبر مفيد أمه أن لديه صداعاً أو أنه يشعر بالمرض، وهي تسمح له بالبقاء في المنزل لأنها تكون قلقة جداً. يضجر مفيد في المنزل لكنه أيضاً لا يريد العودة إلى المدرسة لئلا تعاوده المشاعر الفظيعة من القلق مجدداً.



تلاعب لورا كرة المضرب في ناد رفيع المستوى، وهي جيدة جداً في هذا ولم يسبق أن خسرت مباراة. في المرة الأولى التي لعبت فيها كرة المضرب أخبرها شخص ما بأن تقوم بتدوير مضربها عشر مرات قبل كل إرسال. ولقد ضجرت من أداء هذا الأمر لكنها قلقة من أنها إذا أوقفت القيام بهذا فإنها ستخسر المباراة.



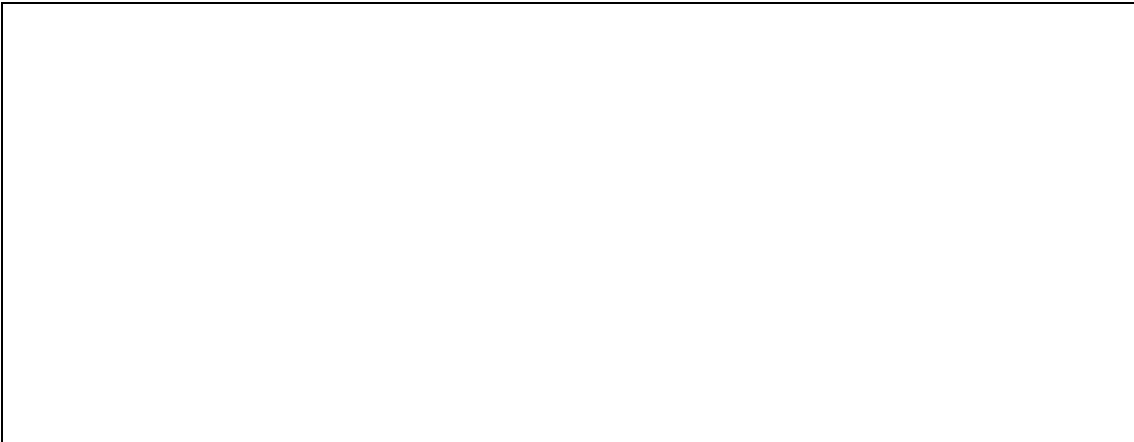
إجراءاتي في طلب السلامة:

سمّ شيئاً تخاف منه (على سبيل المثال العناكب، المرتفعات، الخصام مع الأهل، الاحمرار خجلاً وسط العامة، إلخ).

ما الأشياء التي تقوم بها لمواجهة خوفك أو لإيقاف حدوثه؟ (على سبيل المثال غسل الأيدي لتجنب الجراثيم، عدم الاقتراب من العناكب، التفكير حيال شيء آخر).



ما أسوأ شيء يمكن أن يحدث إذا ما أصبحت وجهاً لوجه مع خوفك ولم يكن بمقدورك الهروب من الأشياء التي ذكرت أعلاه؟ (على سبيل المثال الإغماء، الموت، الجنون، الصراخ والصياح، أن يقوم الآخرون بالضحك عليك).



نشاط منزلي 9 طلب السلامة.

أ: المخاوف الخفية:

العديد من الناس يجدون من الصعب التفكير في الأشياء التي يخافون منها، وهذا لأننا لا نعترف لأنفسنا أننا خائفون. نقول: "أنا أعلم حدودي" أو "أنا لا أجد المغزى" أو "أنا لا أريد هذا" أو "لم يجدر علي أن...؟". نحن نتوقف عن القيام بالأشياء التي تجعلنا نشعر بالخوف لأن الشعور بالخوف شعور غير مريح. قم بعمل تواصل لطيف بالنظر إلى الأشياء التي تتجنب القيام بها واسأل نفسك "هل أقوم بذلك لأنني خائف فعلاً؟". وهاك بعض الأمثلة:

لين: "لا أريد الذهاب إلى الحفلة. إنها غير جميلة" (أنا أيضاً خائفة من أن يضحكوا علي لأنني لا أسطيع إيجاد ملابس جميلة كي أرتديها. سيجعلني الجميع أبدو سميكة وبشعة).

جميل: "لا أريد لعب كرة القدم في الحقل اليوم، إنها مملة" (حقيقةً أنا خائف من أنه قد تكون ثمة أفعى تتربص بي بين الأعشاب الطويلة).

لورا: "لا أريد أن ألعب مباراة كرة المضرب، أنا متعبة جداً" (وأنا أيضاً خائفة من أنني سأجعل شريكي وفريقي يخفق إن لم أتمكن من اللعب جيداً).

مفيد: "إنك متأخر جداً في القدوم إلى منزلي للعشاء" (وأنا أيضاً خائف من أن أهلي سيتخاصمون معي مجدداً، وهو ما سيجعلني محرجاً).

اكتب بعض الأشياء التي لا تحبها في المربع أدناه. أحط الأشياء التي تتجنب فعلها بسبب الخوف.

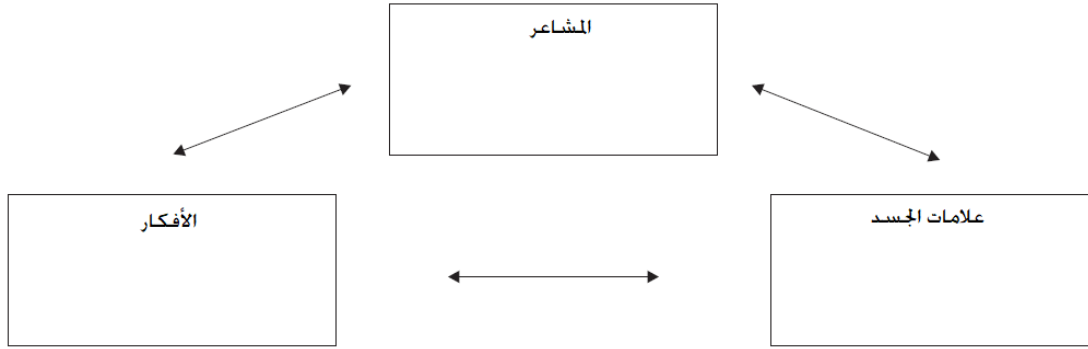


ب: ماذا أفعل؟

فكر في وقت شعرت فيه بالخوف أو القلق أو الهلع. أكمل المربعات أدناه.

ماذا حدث؟

.....



اسرد الأشياء التي فعلتها (إجراءات طلب السلامة) لتقليل مخاوفك ولتهدئة نفسك. على سبيل المثال، الركض بعيداً، البقاء في المنزل، إلخ. إذا كان ثمة أي شيء يمكنك فعله بشكل مختلف لمساعدة نفسك في مواجهة خوفك في المرة القادمة

1.
2.
3.

الجلسة التاسعة عشرة والعشرون:

مواجهة مخاوفك

الأهداف والغايات:

- تعلم كيفية تجزئة مشاكلك إلى خطوات أصغر وأكثر قابلية للتحقيق.
- تبين كم من المفيد تخيل نفسك وأنت تحقق أهدافك.
- تبين كيف أن تشبهك بشخص يجيد التعامل يمكن أن يساعدك في التغلب على مخاوفك.



المواد:

أقلام رصاص، كراس، فردة حذاء مع رباط.

تمهيد:

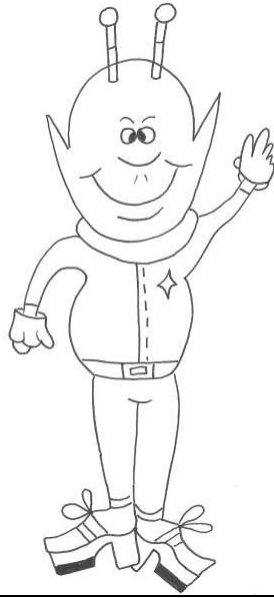
- ترحيب بالطلاب
- تذكير بالجلسة الماضية
- مشاركة بمحاور الجلسة الحالية
- تذكير بالقواعد
- مراجعة الواجب المنزلي

واحد اثنان، ربط حذائي بالإمكان:



تخيل أنك التقيت بكائن فضائي يريد منك أن تعلمه كيف يربط حذاءه. ولأن الكائن الفضائي لم يرتد حذاء من قبل ولا يفهم أشياء مثل "اصنع ربطة" أو "مررها من هناك" فعليك أن تجزئ تعليماتك إلى خطوات صغيرة جداً واضحة يمكنه فهمها. اكتب تعليماتك في المربع أدناه. ابحث بين أفراد مجموعتك عن يستطيع كتابة أكبر عدد من الخطوات.

قدم قائمتك لصديق وانظر إن كان يستطيع أن يتبع الخطوات إذا أدى بالضبط ما تقوله تعليماتك:



أربط حذائي: تعليمات لكائن فضائي:

اشعر بالخوف:

معظم الناس الذين يمتلكون خوفاً ما أو قلقاً يحاولون تجنبه مهما كان الثمن. هم لا يرغبون السماع عنه ولا التفكير فيه ولا الحديث عنه، وبالمجمل فهم لا يريدون مواجهته أبداً. هم فقط يريدون الهرب. المشكلة هي أن المخاوف لا يمكن دوماً التعامل معها بالهرب، وكلما حاولت تجنب المخاوف أو عدم التفكير حيالها أزعبتك أكثر أحياناً.

نظرية الفيلة الوردية:

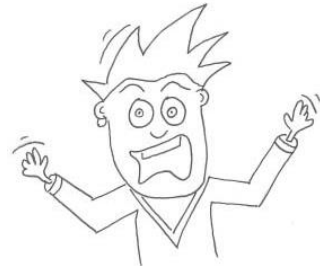


كمثال على هذا، أغمض عينيك وحاول جاهداً ألا تفكر بالفيلة الوردية. ما الذي حدث؟ معظم الناس يجدون أنفسهم يفكرون بالفيلة الوردية. وكلما حاولت ألا تفكر في أمر ما ساء أكثر.

الحقيقة هي أن السبيل للتخلص كلياً من مخاوفك هي مواجهتها، كما يقول المثل "اشعر بالخوف ثم افعلها بأية طريقة".

إن القول أسهل من الفعل لكن بعض الأفكار التي قد تساعدك

تتضمن:



- التفكير بأفكار الضوء الأخضر (انظر الجلسة 7).
- اتخذ خطوات صغيرة.

- تخيل نفسك تحقق أهدافك أو تتعامل مع مشاكلك أو مخاوفك.

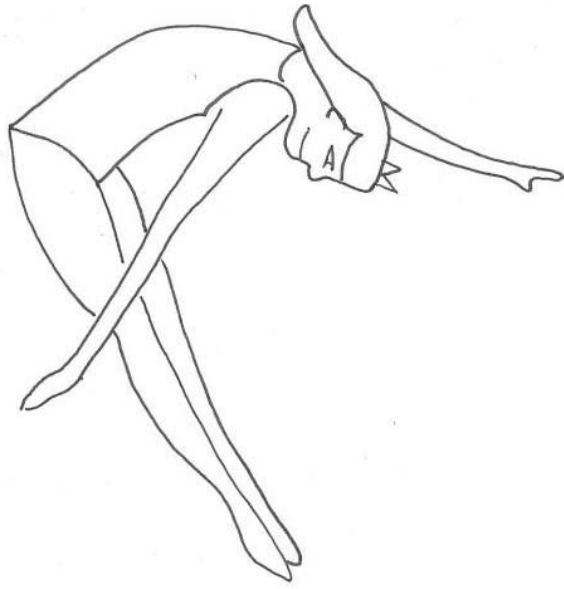
قلل خوفك:



الجميع يعلم أنك إذا وقعت عن حصان فإن عليك أن تعود إلى السرج حالما يكون ذلك بالإمكان، وهذا لأنك حينما تمر بك خبرة سيئة تخشاها فإنها يمكن أن تحدث مرة أخرى، وكلما تمكنت من مواجهة خوفك بشكل أسرع كان تخطيك إياه أسهل. وكلما أجلت مواجهتك خوفك نما أكثر وبمرور الوقت فإن الخوف يصبح أكبر منك ولن يغدو بمقدورك أن تتغلب عليه. عليك أن تعمل على هذا الأمر وفق مراحل، مبتدئاً بالمخاوف الصغيرة في بادئ الأمر.

غطسة لورا العالية:

كانت لورا تتلقى تدريباً على الغطس في مسبح محلي، وهي تستمتع بهذا الأمر حقاً وتؤدي الأمور



على أفضل وجه. يمكن للورا أن تقوم بالعديد من الغطسات المختلفة، يمكنها أن تغطس إلى الخلف كما يمكنها أن تتشقلب في الماء. المشكلة أنها حينما قامت بقفزة من النوع الذي تهبط فيه على الماء بوساطة معدتك منذ عدة سنوات أصبحت شديدة الخوف من القفز عن لوح القفز العالي. عرض والدا لورا عليها هدية إذا استطاعت أن تستجمع شجاعته لكن الأمر ما يزال يبدو لها عالياً جداً. حينما تنتظر لورا وهي واقفة على حافة لوح الغطس إلى الأسفل فإن قدميها ترتعشان وتصطك ركبتها معاً. تفكر لورا في نفسها "الأمر مخيف للغاية، أنا متأكدة من أنني سأؤذي نفسي"، ويلتزم في ذهنها صور مخيفة عن ذلك النوع من الغطسات وأن الناس يضحكون عليها أو أنها في المستشفى. تظن لورا المسكينة أنها لن تستطيع مطلقاً أن تتعلم الغطس بالقفز من اللوح الأعلى.

لم ييئس مدرب لورا، وشجعها بصبر على ممارسة غطسة سهلة مرة إثر مرة من جانب

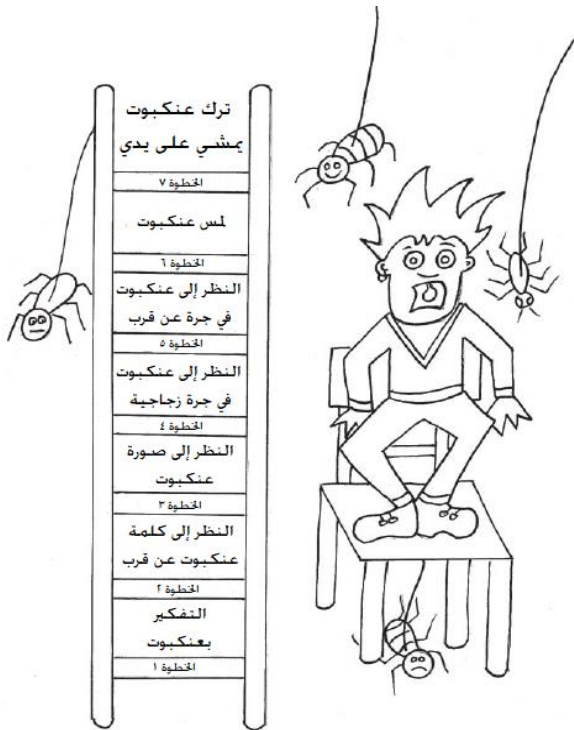
المسبح، وبالتدريج تقدمت إلى لوح القفز ذي المستوى الأول. استخدمت لورا منهجاً ينطوي على خطوة إثر خطوة لتواجه خوفها.

وبعد إتقان الغطس عن لوح القفز الأول شجع مدرب لورا إياها على القفز من لوح القفز ذي المستوى الثاني. وعلى الرغم من أنها كانت متوترة لدى البدء إلا أنها اكتسبت سريعاً الثقة وغطست بشكل جميل، واستطاعت إتمام عدة تقلبات متباهية بمهاراتها أمام والدتها والذين يتفرجان عليها في مدرج المسبح. وفي نهاية المطاف اقترح المدرب على لورا أن تقفز من لوح القفز الأعلى. وقفت لورا بتوتر على حافة لوح القفز، لم تبد لها المسافة مرتفعة كثيراً هذه المرة بعد كل ما تمرست به. رفعت لورا ذراعيها متخيلةً نفسها تؤدي الغطسة بنجاح كما أملى عليها مدربها، ثم توقفت لبرهة قبل أن تقفز عالياً في الهواء. شعرت بالريح تندفع خلال شعرها وبجسدها يحدث صغيراً في الهواء وهي تدور لتكمل غطستها وتغوص عبر الماء باحترافية. يا للنجاح. لقد فعلتها. صفق والداها والمدرّب بالسرعة نفسها التي هرعت فيها لورا إلى درجات السلم بحماسة لتعيد الكرة من جديد. لقد اتخذت لورا خطوات صغيرة للتغلب على خوفها.

هل يمكنك التفكير بوقت تغلبت فيه على خوفك كما فعلت لورا في المثال أعلاه؟ كيف قللت من حجم

هذا الخوف؟

خطوة إثر خطوة:

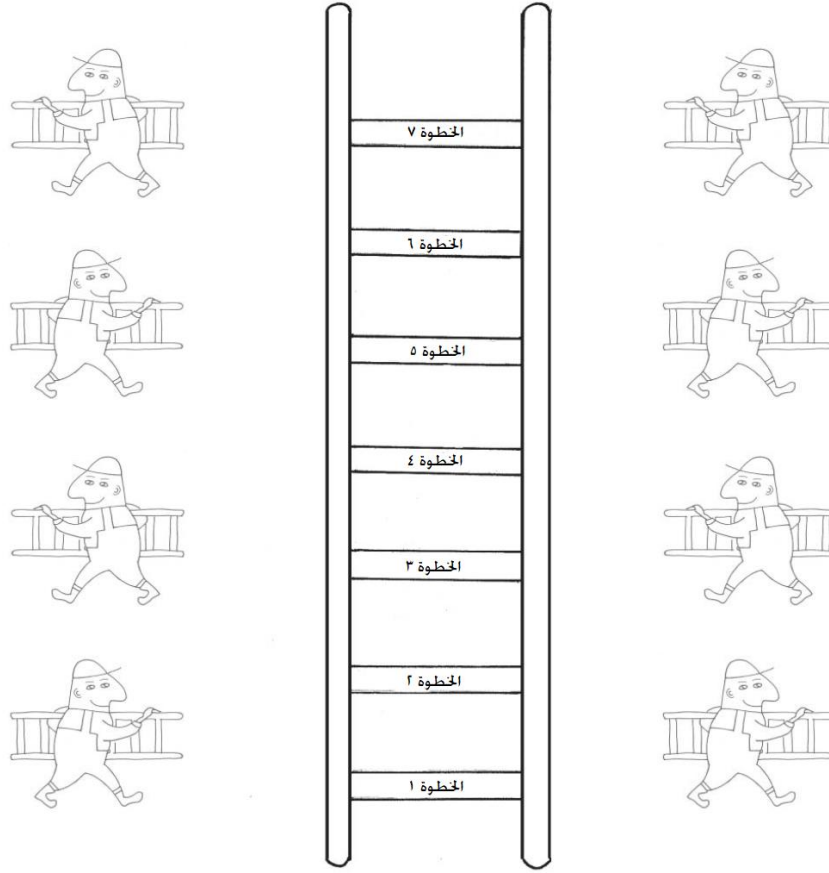


من أجل مواجهة شيء ما تخاف منه فإن ما يمكن أن يكون مفيداً أن تجزئ خوفك إلى خطوات صغيرة. في المثال أدناه قم بعمل تواصل لطيف بالنظر إلى مدى الخطوات الصغيرة التي قامت بها السيدة مها للتغلب على خوفها من العناكب باستخدام منهج يعتمد الخطوة إثر الخطوة. لا يفرض عليك أن تخشى من العناكب لكي تستخدم هذا المنهج، وفي الحقيقة فإن هذا المنهج نفسه يمكن أن يستخدم للتغلب على أي خوف، من المرتفعات، من الماء، من الحشرات، من الفئران، من الحديث أمام العامة، من المرض، من المدرسة. الشيء الأكثر أهمية هو أن تبدأ بهدفك في الخطوة 7. هذه الخطوة يجب أن تحتوي ما الذي تريد أن تكون قادراً على فعله حينما تتغلب على خوفك. لاحظ أن السيدة مها لا يجب عليها أن

تحب العناكب لكي تتغلب على خوفها منها. لقد رضيت فقط أن يمشي عنكبوت على يدها.

خطة خطواتي:

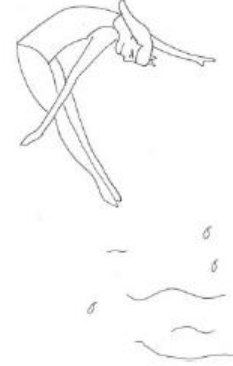
لأنه ما من اثنين متشابهين فإن سلم الخطوة إثر الخطوة لكل شخص سيكون مختلفاً. للبدء بوضع ذلك السلم اكتب هدفك في رأس السلم (الخطوة 7). وبتابع هذا أتمّ الخطوات من 1 إلى 6 جاعلاً الخطوة 1 هي الخطوة الأسهل وجاعلاً ما بقي يزداد صعوبة شيئاً فشيئاً. كلما كانت خطواتك صغيرة أكثر كان من المرجح أن تحقق هدفك أكثر.



نشاط منزلي 10 مواجهة المخاوف

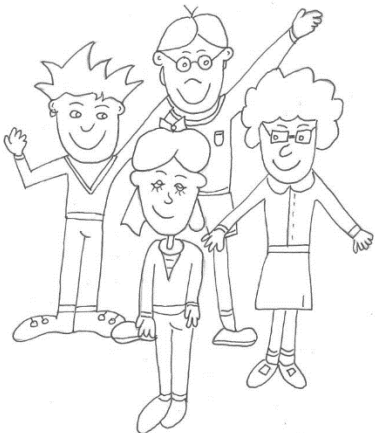
أ: تخيل، تخيل، تخيل:

يفيدنا كثيراً للتغلب على المشاكل أو المخاوف تخيل أنفسنا نتعامل معها. دع عقلك يسافر ويحلم ببعض الطرائق للتغلب على مخاوفك. استخدم السحر لتحويل المتتمرين إلى ضفادع، للغطس من لوح القفز الأعلى، للحصول على العلامة الممتازة في اختبار العلوم، تخيل قوى خارقة للتعامل مع الوحوش المخيفة. احرص على أن تظهر في القمة، إما أن ترسم وإما أن تصمم المواد لتشكّل مشهدك. شارك أفكارك مع المجموعة.



ب: كيف نواجه مخاوفنا؟

اخرج مع أصدقائك في المجموعة أثناء الأسبوع. صمم ملصقاً أو اصنع عرضاً صغيراً أو رقصة أو أغنية بوب لتوضيح كيفية صنعك لتواصل لطيف كي تواجه مخاوفك. سيتم تنفيذ العروض في الجلسة القادمة ويجب ألا يزيد طول عرض كل فرد عن ثلاث دقائق. حاول تضمين أكبر قدر ممكن من الطرائق التالية من التعامل في عرضك التقديمي:



- اتخاذ خطوات صغيرة.
- تخيل نفسك تتعامل مع الأمر.
- التفكير في كيفية معالجة "متعامل" جيد لمخاوفك.
- التفكير بأفكار ضوء أخضر.

تقويم:

الأهداف والغايات:

- تقويم البرنامج.
- معرفة ما تعلمته.
- معرفة ما إذا كانت المجموعة قد تمت مساعدتها مع مشاعرك.
- تهنئة بعضكم على إتمام البرنامج وتلقي شهادة.



المواد:

- أقلام رصاص، كراسي.
- أعد تقييم نفسك:

ضع إشارة X على العدد الذي تشعر أنه يمثل الآن حياتك بدقة وكيفية تعاملك داخل المدرسة وخارجها.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



متزعج جداً

سعيد

اذكر أدناه الأشياء الثلاثة التي شعرت أنها كانت الأكثر إزعاجاً لك في حياتك في بدء البرنامج (قد تحتاج إلى العودة إلى تمرين "قيم نفسك" في الجلسة الأولى). ضع إشارة X على العدد الذي يمثل بالشكل الأفضل ما تشعر به الآن.

أنا لا أملك الكثير من الأصدقاء

مثال:

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
سعيد								متزعج جداً	

1.

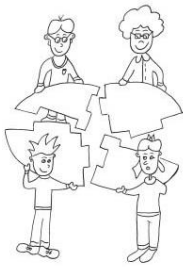
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
سعيد								متزعج جداً	

2.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
سعيد								متزعج جداً	

3.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
سعيد								متزعج جداً	



تقويم التواصل اللطيف:

لكل سؤال من الأسئلة التالية ضع إشارة في المربعات أدناه:

هل استمتعت مع المجموعة؟

أبداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً

هل ساعدك وجودك في المجموعة أن تصبح أفضل مع الأطفال الآخرين؟

أبداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً

هل ساعدك وجودك في المجموعة أن تصبح واثقاً أكثر؟

أبداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً

هل أعطاك وجودك في المجموعة خبرات جديدة؟

أبداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً

هل تظن أن المجموعة ساعدتك على الشعور بشكل أفضل حيال نفسك؟

أبداً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً

هل ساعدك وجودك في المجموعة مع مخاوفك؟

أبداً	قليلاً	كثيراً	بشكل كبير جداً

بم ستخبر الأطفال الآخرين عن مجموعة التواصل اللطيف؟

فيها الكثير من الأمور التافهة	إنها جيدة	إنها جيدة جداً	رائعة ومبهرة

ملاحظاتك الأخرى عن المجموعة:

.....

.....

.....

الملحق(9): البنود التي تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية

البنود التي تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية في الاتزان الانفعالي:

البعد	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
الاتزان	أوازن بين اهتمامي بعائلتي وبالأشياء الأخرى التي أفعّلها.					
	لدي الوقت الكافي للاهتمام بأصدقائي.					
الشجاعة	أتحاور وأتناقش مع الآخرين بهدوء.					
	مزاجي لا يتقلب بسرعة.					
التحكم العاطفي	أنا مستقر عاطفياً.					
	قادر على أن أتحكم بغضبي.					
الحساسية العاطفية	أفضل الأماكن الهادئة.					
	انفعالاتي متقلبة.					
قوة الأنا	أحل مشكلاتي بطريقة هادئة.					
	قادر على اتخاذ القرارات دون تردد.					

البنود التي تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية في المخاطرة-الحذر:

م	الفقرات	البدائل	الرقم
1	إذا واجهتني أمور تخص مستقبلي فإنني:	1-أأخذ قراراً بنفسي. 2-أميل إلى استشارة الآخرين.	
5	إذا أردت تحقيق هدف ما فإنني:	1-أقتصر الفرص لتحقيقه. 2-أختار الطرائق المضمونة لتحقيقه.	
7	إذا واجهتني أمور جديدة فإنني:	1-أقبلها على الفور. 2-أتردد في قبولها.	
8	إذا كان أغلب زملائي يواجهون مشكلة تأجيل امتحان لمادة فإنني أفضل:	1-أداء الامتحان والانتهاز منه بغض النظر عن النتائج. 2-تأجيل الامتحان لأضمن نجاحي فيه.	
21	إذا طلب مني صديق مساعدته على حل مشكلة يواجهها فإنني:	1-أجد له حلاً سريعاً. 2-أبحث له عن حلول مضمونة.	
22	إذا وردت أسئلة في الامتحان لا أعرف إجابتها فإنني:	1-لا أجيب عنها (تركها). 2-أجيب عنها بتخمين الإجابة.	
24	في أثناء تأديتي للامتحان فإنني:	1-أفكر في إجابة كل سؤال قبل البدء بالإجابة. 2-أجيب عن الأسئلة فور الانتهاء من قراءتها.	
26	أطلع لتحقيق:	1-تغيير متجدد لنمط حياتي. 2-استقرار وثبات لنمط حياتي.	

Abstract:

This study aimed to identify the effectiveness of a training program in improving emotional balance and some cognitive methods (impulsivity – reflection, caution – risk) among a sample of students of basic education, the second cycle. In addition, it aimed to know the differences between the average ranks of the experimental group's scores and the average ranks of the control group's scores in the post-measurement on the emotional balance scale and some cognitive methods, The study also aimed to know the differences between the average ranks of the experimental group's scores in the post and follow-up measurements on the emotional balance scale and some cognitive methods. The sample included 12 male and female students (4 males, 8 females) as an experimental sample and (4 males, 8 females) as a control sample from basic education– second cycle, from Adham Ezz El-Din School for boys, and Yazan Dabbous school for girls.

The emotional balance scale prepared by Al-Adl 1995, the risk-caution scale prepared by Hazima Abdul Majeed 2011, and the impulsiveness– reflection scale prepared by Muhammad Alyan 1998 were used in the study that reached the following results:

- There is a difference in favor of the experimental group with higher averages between the average ranks of the experimental group's scores and the average ranks of the control group's scores in the post-measurement on the emotional balance scale.
- There is a difference in (impulsivity–risk) in favor of the experimental group with higher averages.
- There is a difference in favor of the post-measurement with higher averages between the average ranks of the experimental group members' scores in the pre and post measurements on the emotional balance scale.
- There is no statistically significant difference between the average ranks of the experimental group members' scores in the post and follow-up measurements on the emotional balance scale.

- There is a difference on the (impulsivity–risk) scale in favor of the post–measurement with higher averages.
- There is a difference in (impulsivity–risk) in favor of the follow–up measurement with higher averages between the average ranks of the experimental group members' scores in the post–and follow–up measurements on the (impulsivity–risk) scale.

Keywords: emotional balance, cognitive methods, risk, caution, impulsiveness, reflection, training program, basic education students.

Damascus University
Faculty of Education
Department of Psychology



**The effectiveness of a training program in improving
emotional balance and some cognitive styles
(Impulsivity – reflection, Caution – Risk)**

For a sample of basic education students in the second cycle

Dissertation submitted for Master's Degree in Educational psychology

Prepared By:

Lama Raji Abd Alnour

Supervised By:

Dr. Hasan Adaib Emad

Assistant Professor in the Department of Psychology

1443-1442

2022-2021