جـــامـــعـــة دمـــــشـــق
كـــلـــيـــة الـتـربـيـة
قسم علم النفس



فاعلية برنامج تدريبي لنمو الأنا الراشدة وفق نظرية تحليل المعاملات الإنسانية وأثر ذلك على الاتزان الانفعالي للمراهقين

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم نفس النمو

إعداد الطالبة

آلاء محمد تيسير مراد

إشراف

الدكتور محمد عزت عربي كاتبي

الأستاذ في قسم علم النفس

العام الدراسي **2017–2018 م**
1438–1439 هـ

نوقشـــت رســـالة الطالبة آلاء مـــراد

بعنـــــــوان :

فاعلية برنامج تدريبي لنمو الأنا الراشدة وفق نظرية تحليل المعاملات الإنسانية وأثر ذلك على الاتزان الانفعالي للمراهقين

وأجيزت يـــوم الأحـــــــد الواقع في ٢٠١٨/٨/٢٦ من قبل الســـادة أعضـــاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاســـــــــم	الصفـــــة	التوقيـــــع
أ.د. محمد قاسـم عبـد الله	عضـواً	
أ.د. محمد عزت عربي كاتبي	عضواً مشرفاً	
أ.د. غســـان المنصـور	عضـواً	
د. رغـــــداء نعيســـة	عضـواً	
د. ســـــــناء مســـعود	عضـواً	

تـم إجـراء التعديلات المطلوبة وأصـبحت الرسـالة صـالحة لمـنح درجـة الدكتـوراه في علم نفس النمو ــ قسم علم النفس .

كلمة شكر

الحمد الله رب العالمين الذي منّ عليّ بالفضل والتوفيق وسدد خطاي لإنجاز هذه الأطروحة، ومن بعد شكر الله تعالى أتقدّم بجزيل الشكر إلى:

- السيد المشرف حضرة الأستاذ الدكتور **محمد عزت عربي كاتبي** لملاحظاته القيّمة في كل خطوات الدراسة، ولتعاونه بكل مرونة على مدار سنوات دراستي الجامعية.

- أعضاء اللجنة الذين تفضلوا بقبول المشاركة في الحكم على الرسالة بكل أمانة ولطف، وما بذلوه من وقت وجهد في تصويب الرسالة وهم السادة:

- حضرة السيد الأستاذ الدكتور **محمد قاسم عبد الله** وما قدّم من ملاحظات قيّمة بكل لطف وتواضع، فله مني جزيل الامتنان والتقدير.
- حضرة السيد الأستاذ الدكتور **غسان منصور** المحترم على ما قدم لي من علم ومعرفة، في كل سنوات دراستي الجامعية ولاسيّما في مرحلة الدكتوراه، فله مني العرفان والتقدير.
- حضرة الأستاذة الدكتورة **رغداء نعيسة** المحترمة وما قدمت لي من ملاحظات قيمة، لتصويب هذه الرسالة.
- حضرة الدكتورة **سناء مسعود** المحترمة التي كانت وستبقى قدوة ومعلمة مزدهرة بثقافتها وإنسانيتها بكل عذوبة ورقة.

- كما يسعدني أن أشكر حضرة الأستاذ الدكتور **يوسف لطيفة** المحترم، الذي مكنني من التدريب النَّفسيّ في مستشفى المواساة على مدار أربع سنوات.

- الشكر الكبير لإدارة وفريق عمل مدرستي عارف النكدي ودمشق الوطنيّة لقبولهما إجراء الدراسة الميدانيّة وتقديمهما كل أشكال الدعم والتعاون.

- وأتوجه بالشكر الجزيل لعيّنة الدراسة من المراهقين الذين التزموا بكل إخلاص وتفاعل بالمتابعة العمليّة على مدار فترة تزيد عن ثلاثة أشهر.

ولكل من علمني وساعدني في سنواتي كل دراستي الجامعية من الأستاذة والدكاترة في كلية التربية لاسيما الدكتور الفاضل **سليمان كاسوحة** والدكتورة العزيزة رنا قوشحة لكم مني كل التقدير والمودة، وأشكر الزملاء والأصدقاء في كلية التربية وفي مستشفى المواساة، لكم مني جزيل المحبة والعرفان.

الإهداء

تصير الكلمات ضيقةً ومحدودةً عندما نتذكر وجوه من نُحب وكلامهم...

إلى الحكمة والرعاية رجل التسامح والثقة والسلام.. وإلى المرساة التي تجعل حياتي أكثر توازناً ... إلى الظل الآمن في يوم مشمس جداً إليك والدي الحنون كل الامتنان.

إلى النور المشرق صفاءً، سيدة الهمة والإنجاز الدؤوب، الصديقة الأبدية والمعلمة المخلصة، إلى الارتواء العذب في يوم مشمس جداً إليك والدتي الغالية كل الحب.

إلى زنبقة فؤادي وصديقة مخطوطاتي القديمة، الفتاة المتقدة ذكاءً وعفويةً وأصالةً.. إلى صديقة الدرب في يوم مشمس جداً إليك أختي القريبة كل الشوق.

إلى من قاسموني الاهتمام والمدبة، ومن تعلمت معهم كيف يمكن للطقوس أن تدعمنا وتعالجنا وتعلمنا، إلى من يسعدني انتمائي لهم إليكم أسرتي الكبيرة.

إلى الرجل الذي علمني الكثير من غير أن يعرفني. إليك بيرن كل الاحترام.

إلى الأطفال والمراهقين الذين نشؤوا في ظروف غير مستقرة، وفي أسر غير مستقرة ويحاولون فهم الحياة بشكل أخلاقي. إليكم أحبتي كل الأمل.

إلى من تشاركنا محطات عديدة، وتركنَ أثراً في العقل قبل القلب.... صديقاتي العزيزات.

إلى الذين يستخدمون راشدهم في بعض الأوقات وطفلهم العفويّ والمتمرد في أوقات لاحقة

الذين يرعون أنفسهم وغيرهم، ويسألون ويخافون ويترددون ويشعرون بالوحدة،

إلى الذين يضيفون للطرقات ازدحامها الصباحي، ويمضون في اختبار طريق غير مألوف،

إلى من يمضون نحو الحياة لعيشها قبل فهمها. إلى الغرباء تماماً تماماً

الذين يحاولون ويتعثرون ويتعذرون ويقبلون بأوسط الحلول ولا ينشدون اليقين.

آلاء مراد 17-9-2018

ملخص

هدفت الدراســـة الحاليّة لمعرفة أثر فاعليّة برنامج تَدريبيّ وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات الإنسانيّة، على كُلّ من الأنا الراشدة والاتّزان الانفعاليّ، دراسةٌ شبه تجريبيّة على عيّنة من المُراهقين من الجنسـين في مدرسـتي (دمشـق الوطنيّة وعارف النكدي) في محافظة دمشـق، وقياس الفروق القبليّة والبعديّة وفق متغيّري الدراسة (الجنس والعمر).

بلغ حجم العيّنة (72) طالباً وطالبة موزّعين على مجموعتين تجريبيّة وضـابطة بالتسـاوي. طُبق البرنـامج على ثلاث مجموعـات، مجموعـة الذكور في مرحلـة المُراهقـة المبكّرة (11) طـالبـاً، ومجموعة الذكور في مرحلة المُراهقة المتوسّـــطة (12) طالباً، ومجموعة ثالثة من الإناث تضـــمّ مُتدربات في مرحلتي المُراهقة المبكّرة والمتأخرة (13) طالبةً. وقد استُخدمت بطاريّة اختبارات لتحقيق أهداف الدراســة وهي: (عجلة حالات الأنا، عجلة جينيف للمشــاعر، مقياس حالة الأنا المختصــر ومقياس الاتّزان الانفعاليّ المختصــر، اختبار حَلّ المشــكلات الراشــدة، بطاقة ملاحظة، وبرنامجاً تدريبياً وفق مداخلات نظريّة تحليل المُعَامَلات مؤلّف من (20) جلسـة تدريبية)، دُرّبت المجموعات الثلاث مزامنةً، وأظهرت أهمُّ النتائج وجود فروقٍ بين القياســين القبلي والبعديّ على متغيّر حالات الأنا الراشـــدة وحالة أنا الطفل العفويّ، والاتّزان الانفعاليّ لصـــالح القياس البعديّ لدى مجموعة المجموعة التّجريبيّة، ووجود فروقٍ بين المجموعة التّجريبيّة والضـــابطة في القياس البعديّ على متغيّر حالة الأنا الراشـــدة وحالة أنا الطفل العفويّ لصـــالح المجموعة التجريبيّة. ووجود فروق في القياس القبلي بين الذكور والإناث في متغيّر حالة الأنا الوالديّة الراعية لصـــالح الإناث، كما وجدت فروق بين المُراهقين في مرحلة المُراهقة المبكّرة وفي مرحلة المُراهقة المتوسّـــطة على متغيّر حالة الأنا الوالديّة الناقدة، وحالة أنا الطفل المتكيّف لصـــالح طلبة المُراهقة المتوسّـــطة، كما اســتمرّ أثرُ البرنامج التَدريبيّ في التطبيق البعديّ المؤجّل بدرجة كبيرة، وعليه تُثبت الدراســـة جدوى مداخلات نظريّة تحليل المُعَامَلات الإنســانيّة على نُموّ الأنا الراشــدة والاتّزان الانفعاليّ. في الختام وضــعت جملة مقترحات منبثقة من أبرز نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: تحليل المُعَامَلات، الاتّزان الانفعاليّ، نُموّ الأنا الراشدة، المشاعر، المُراهقة، حالات الأنا.

فهرس المحتويات

ملخص ..... ب

فهرس المحتويات ..... ت

فهرس الجداول ..... ج

فهرس الأشكال ..... ش

فهرس الملاحق ..... ض

الفصل الأول التعريف بالدراسة 1

1-1 مقدمة الدراسة:..... 2

1-2 مشكلة الدراسة ومبرراتها: 4

1-3 أهمية الدراسة:..... 6

1-4 أهداف الدراسة: 6

1-5 متغيّرات الدراسة:..... 7

1-6 أسئلة الدراسة وفرضياتها:..... 7

1-6 -1 أسئلة الدراسة:..... 7

1-6-2 فرضيات الدراسة:..... 8

1-7 حدود الدراسة:..... 9

1-8 مصطلحات الدراسة:..... 10

1-9 أدوات الدراسة: 13

الفصل الثاني الإطار النظري..... 14

المحور الأول: تحليل المُعَامَلات الإنسانيّة 15

2-1 مفهوم تحليل المُعَامَلات Transactional Analysis:..... 16

2-2 موجز عن حياة إيريك بيرن:..... 16

2-3 مفهوم حالة الأناEgo States : 17

2-4 تطوّر نشوء حالات الأنا: 18

2-4-1 حالة الأنا الوالديّة The Parent Ego State:..... 18

2-4-2 حالة الأنا الطفليّة The Child Ego state:..... 19

2-4-3 حالة الأنا الرّاشدة The Adult Ego State:..... 21

2-4-4 الخصائص السلوكيّة لحالات الأنا: 24
2-4-5 الأجهزة النَّفسيَّة لتطوّر حالات الأنا والدماغ: 25
2-4-6 الأوزان النسبية لحالات الأنا: 26
2-4-7 بعض الافتراضات المتعلقة بحالات الأنا: 28
2-5 مواقف الحياة الأربعة life Position: 29
2-5-1 أنا لست بخير وأنت بخير: 29
2-5-2 أنا لست بخير وأنت لست بخير: 29
2-5-3 أنا بخير وأنت لست بخير: 30
2-5-4 أنا بخير وأنت بخير: 30
2-6 أشكال المُعَامَلات: 33
2-6-1 المُعَامَلات التكاملية أو الخطيّة :Complementary Transaction .. 33
2-6-2 المُعَامَلات المتقاطعة أو المتعاكسة Crossed Transactions: 33
2-6-3 المُعَامَلات الخفية Ulterior Transactions: 34
2-6-4 أشكال المُعَامَلات والصراع النفسيّ: 38
2-7 المخطوطات القديمة Script: 39
2-7-1 أبرز المعتقدات الشائعة: 40
2-7-2- التعامل مع المعتقدات النَّفسيَّة المؤثرة في الاتّزان الانفعاليّ: 43
2-8 نُموّ الأنا الراشدة: 44
2-9 التطبيقات العمليّة لنظرية تحليل المُعَامَلات: 45
2-9-1 استخدام تحليل المُعَامَلات في التنمية والتدريب: 45
2-9-2 العلاج وفق تحليل المُعَامَلات: 46
المحور الثاني: الاتّزان الانفعاليّ 50
2-10 التطوّر التاريخي لمفهوم الاتّزان الانفعاليّ: 51
2-11 تعريف الاتّزان الانفعاليّ: 51

2-12 بيولوجيا الانفعالات (آلية عملها، وظائفها، مضارها، الفروق الفردية فيها).53
2-12-1 وظائف الانفعالات الأساسية:..... 54
2-12-2 مضار الانفعالات المفرطة:..... 54
2-12-3 الفروق الفرديّة في الانفعالات:..... 55
2-13- الانفعالات والمصطلحات المشتقة منها:..... 55
2-14 أنواع المشاعر:..... 57
2-14-1 المشاعر الأولية والثانوية: 57
2-14-2 المشاعر الإيجابية والسلبيّة:..... 62
2-14-3 المشاعر المزدوجة أو المختلطة: Ambivalence..... 64
2-14-4 المشاعر الحاليّة والمشاعر المرتدة: 65
2-15 النُموّ الانفعاليّ: 66
2-16 السيطرة والتحكّم بالانفعالات:..... 70
2-16-1 التثقيف العاطفي وفقاً لتحليل المُعَامَلات:..... 70
2-16-2 التثقيف العاطفي للأطفال والمُراهقين:..... 71
2-17 التوعية الانفعاليَّة ما وراء التواصل Meta Communication..... 72
2-17-2 ما وراء المعرفة:Metacognition 73
2-17-2 ما وراء الانفعال:Meta- Emotion 73
2-18 الانفعالات وفق حالة الأنا الراشدة:..... 76
المحور الثالث المراهقة وتحليل المُعَامَلات 78
2-19 الانتقال لمرحلة المُراهقة: 79
2-19-1 مظاهر النُموّ في مرحلة المُراهقة:..... 80
2-19-2 المهام النمائيّة للمُراهقين:..... 80
2-20 نُموّ الأنا الراشدة في مرحلتي الطفولة والمُراهقة:..... 81
2-20-1 توحيد حالات الأنا المنفصلة في بنية متماسكة كاملة:..... 82

2-20-2 تحديث الأنماط التنموية السابقة:..... 83

2-20-3 التطوّر والاندماج الجنسي:..... 84

2-21 الحاجات النَّفسيَّة والمُراهقة:..... 85

2-21-1 الحاجات النَّفسيَّة ودورها في السلوك:..... 85

2-21-2 تصنيف الحاجات النَّفسيَّة:..... 86

2-21 -3 الحاجات النَّفسيَّة وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات:..... 87

2-22 المداخلات الجماعية لنظرية تحليل المُعَامَلات: 88

2-22-1 فائدة المداخلات الجماعية لتحليل المُعَامَلات: 88

2-22-2 أهداف المداخلات الجماعية لتحليل المُعَامَلات: 88

2-23 المداخلات التدريبية وفق تحليل المُعَامَلات:..... 90

2-23-1تحليل المُعَامَلات التنموية:..... 90

2-23-2 التدريب على تحليل المُعَامَلات باستخدام تحليل المُعَامَلات في التدريب:91

2-23-3 مبادئ تحليل المُعَامَلات في التدريب:..... 92

2-23-4 تحليل المُعَامَلات وعلم النفس الاجتماعي:..... 93

2-24 برامج تحليل المُعَامَلات التدريبية: 93

2-24-1 برنامج تاباسي :TAPACY..... 94

2-24-2 برنامج سيل :SEAL..... 94

2-25 الإطار المرجعي لتحليل المُعَامَلات:..... 97

2-25-1 خرائط تحليل المُعَامَلات السبع للمدربين التربويين:..... 97

2-25-2 المداخلات التدريبية الأساسية لبيرن:..... 98

الفصل الثالث الدراسات السابقة 100

3-1 أبرز الدراسات العربية السابقة المتعلقة بمتغيّرات الدراسة: 101

3-1-1 دراسة حلاوة (2016) سورية:..... 101

3-1-2 دراسة النابلسي (2014) سورية:..... 101

3-1-3 دراسة بن عمارة وبوعيشة (2013) الجزائر:..... 101
3-1-4 دراسة الدليمي (2010) العراق:..... 102
3-1-5 دراسة القادري (2008) سورية:..... 102
3-1-6 دراسة مبارك (2008) العراق:..... 103
3-1-7 دراسة خليل (2007) العراق:..... 103
3-1-8 دراسة سرج (2007) مصر:..... 103
3-1-9 دراسة ريان (2006) غزة:..... 104
3-1-10 دراسة الصالحي (2005) العراق:..... 104
3-2 أبرز الدراسات الأجنبية المتعلقة بمتغيّرات الدراسة:..... 104
3-2-1 دراسة سوندا (2018) Sunda اندونيسيا:..... 105
3-2-2 دراسة مادهافن (2017) Madhavan الهند:..... 105
3-2-3 دراسة بوبيك وايفانيسكا (2016)Bubic &. Ivanisevic كرواتيا ... 105
3-2-4 دراسة كيشافرازي وعزت وميرناس (2016) Keshavarzi, Azat& Mirnasab إيران:..... 106
3-2-5 دراسة نيترويتلي وفوركون ونداندنغ (2016) Netrawati Furqon& Nandang إندونيسيا:..... 106
3-2-6 دراسة كولاشيكاري (2015) Kulashekara الهند:..... 107
3-2-7 دراسة سيغاتي وشيفباني وسوداني واكباري (2014) Seghati, Shafiabady, Sodani, &. Akbari إيران:..... 108
3-2-8 دراسة سيكور (2013) Ciucur رومانيا:..... 108
3-2-9 دراسة كريس سيتن (2013) Cherisse Seaton كندا:..... 109
3-2-10 دراسة كومار (2013) Kumar الهند:..... 110
3-2-11 دراسة كارين وعلي (2011) Karen & Ali إنكلترا:..... 110

3-2-12 دراسة أشمان وهاي (2003) Hay & Ashman أستراليا: 111

3-3 تعقيب على الدراسات السابقة:..... 111

الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها 115

4-1 منهج الدراسة: 116

4-2 المجتمع الأصلي وعيّنة الدراسة:..... 116

4-3 أدوات الدراسة: 119

4-3-1 قائمة رصد حالة الأنا المصممة بشكل عجلة الأنا:. 119

4-3-2 عجلة جنيف :Geneva Emotion Wheel (GEW)..... 122

4-3-3- اختبار حَلّ المشكلات لنُموّ الأنا الراشدة:..... 129

4-3-4- اختبار التّقييم التَدريبيّ:..... 129

4-3-5- اختبار الاتّزان الانفعاليّ المختصر:..... 129

4-3-6- اختبار حالة الأنا المختصر:..... 130

4-4 الدراسة السيكومترية للأدوات:..... 131

4-4-1- الصدق Validity:..... 131

4-4-2 الثبات Reliability:..... 135

4-5 البرنامج التَدريبيّ:..... 136

تفاصيل تصميم ومضمون البرنامج التّدريبي:..... 137

4-5-1 تحديد الإطار المرجعي العام والأساس النظري للبرنامج:..... 137

4-5-2 الأساس العمليّ للبرنامج:..... 138

4-5-3 تحديد أهمية البرنامج:..... 139

4-5-4 تحديد أهداف البرنامج:..... 139

4-5-5 تحديد أسلوب البرنامج وعدد الجلسات:..... 141

4-5-6 تحديد مضمون الجلسات وتوزعها:..... 141

4-5-7 تحديد أدوات ومستلزمات البرنامج:..... 141

4-5-8 التجريب التطوري للبرنامج (أهدافه وإجراءات تطبيقه): 141

4-5-9 الفنيات والمهارات المستخدمة في البرنامج:..... 143

4-6 إجراءات تطبيق الدراسة:..... 146

4-6-1 طُبِقت أدوات الدراسة على النحو الآتي:..... 146

4-6-2 أوقات تطبيق البرنامج على المجموعات التجريبيّة: 148

4-7 خطوات تنفيذ العمل شبه التجريبي وإجراءات تطبيق البرنامج: 149

4-7-1 مرحلة القياس القبلي: 149

4-7-1 مرحلة تطبيق البرنامج:..... 150

4-7-3 مرحلة القياس المرحلي: 150

4-7-4 مرحلة القياس البعديّ: 151

4-7-5 مرحلة إغلاق التدريب: 151

4-7-6 مرحلة القياس المؤجّل: 151

4-8 التحدّيات وميسرات الدراسة: 151

4-8-1 صعوبات الدراسة: 152

4-8-2 العوامل المساعدة على تطبيق البرنامج:..... 152

4-8-3 الخبرة التدريبية للباحثة: 153

الفصل الخامس نتائج الدراسة وتفسيرها 154

5-1 الإجابة عن أسئلة الدراسة:..... 155

5-1-1 هل يُحدث البرنامج التَدريبيّ أثراً نمائياً على حالات الأنا؟..... 155

5-1-2- هل يوجد أثر لاســتخدام برنامج تَدريبيّ وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات على نُموّ حالة الأنا الراشدة والاتّزان الانفعاليّ للمُراهقين! 158

5-1-3- ما حجم أثر البرنامج التَدريبيّ وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات الإنسـانيّة على عيّنة من المُراهقين؟..... 159

5-1-4 ما مؤشر نُموّ المجموعات الثلاث وفق بطاقة الملاحظة؟. 160

5-2 مناقشة فرضيات الدراسة:..... 164

5-3 تفسير نتائج الدراسة:..... 183

5-4 ملخص عام لنتائج الدراسة: 192

5-5 مقترحات الدراسة:..... 194

ملخص الدراسة 195

1- مقدمة الدراسة:..... 195

2- مشكلة الدراسة..... 195

3- أهمية الدراسة:..... 196

4- أهداف الدراسة:..... 197

5- أسئلة الدراسة وفرضياتها:..... 197

5 -1- أسئلة الدراسة:..... 197

5-2- فرضيات الدراسة 197

6- حدود الدراسة: 199

7- مصطلحات الدراسة:..... 199

8- عيّنة الدراسة:..... 200

9- أدوات الدراسة:..... 200

10- متغيّرات الدراسة:..... 200

11- نتائج الدراسة..... 200

12- مقترحات الدراسة:..... 202

مراجع الدراسة 203

قائمة المراجع باللغة العربية: 203

قائمة المراجع باللغة الإنجليزية..... 207

الملاحق..... I

Error! Bookmark not defined..... Summary

فهرس الجداول

الجدول (1) الخصائص السلوكيّة لحالات الأنا 24

الجدول (2) أشكال التواصل (الإيجابي والسلبي) وفقاً لمختلف حالات الأنا. 33

الجدول (3) أبرز المخطوطات العقليّة الشائعة..... 41

الجدول (4) تفسير أهمُّ الانفعالات ودلالاتها المعرفيّة الشَّخصيَّة..... 68

الجدول (5) مرحلة التكامل للمُراهقين 13–18 عام 85

الجدول (6) مداخلات منهج تاباسي..... 94

الجدول (7) تجانس عيّنة الدراسة على اختبار حالات الأنا والاتّزان الانفعاليّ 118

الجدول (8) توزع أفراد المجوعتين التجريبيّة والضابطة تبعاً لمتغيّر الجنس والعمر.... 119

الجدول (9) حالات الأنا الخمسة ومكونتها الداخليّة..... 120

الجدول (10) توزيع بنود عجلة حالات الأنا..... 122

الجدول (11) توزع بنود عجلة جينيف لتقدير الاتّزان الانفعاليّ 129

الجدول (12) توزع بنود حالة الأنا المختصر..... 130

الجدول (13) نتائج اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في مقياس حالة الأنا. 132

جدول (14) نتائج اختبار "ت" لقياس الفروق بين ربيعيات مقياس عجلة جينيف للمشـــاعر. 133

الجدول (15) معامل الارتباط بيرسون بين المحاور لمقياس حالة الأنا فيما بينها وبين الدرجة الكليّة 133

الجدول (16) معامل الارتباط بيرسون بين المحاور الفرعيّة لمقياس عجلة جنيف مع بعضها بعضاً..... 134

الجدول (17) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفيّة لمقياس حالة الأنا135

الجدول (18) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصـــفيّة لمقياس عجلة جينيف للمشاعر 136

الجدول (19) جلسات البرنامج التدريبي..... 136

الجدول (20) الأهداف السلوكيّة للبرنامج..... 140
الجدول (21) مؤشر النُموّ لمرحلة المُراهقة المبكّرة:..... 155
الجدول (22) مؤشر النُموّ لمرحلة المُراهقة المتوسّطة:..... 156
الجدول (23) مؤشر نُموّ المجموعة التجريبيّة..... 157
الجدول (24) أثر التدريب المباشر والمستمر..... 158
الجدول (25) الملاحظات النمائيّة للمجموعة التدريبية الأولى..... 160
الجدول (26) الملاحظات النمائيّة للمجموعة التدريبية الثانية..... 161
الجدول (27) الملاحظات النمائيّة للمجموعة التدريبية الثالثة..... 162
الجدول (28) الملاحظات الكمية لحالات الأنا للعّينات الثلاث. 163
الجدول (29) إحصاء الفروق للمجموعة التجريبيّة في القياسين لمتغيّر حالة الأنا..... 164
الجدول (30) الفروق بين متوســـطات القياســـين للمجموعة التجريبيّة على اختبار الاتّزان الانفعاليّ..... 167
الجدول (31) متوسطات القياس البعديّ للمجموعتين..... 168
الجدول (32) الفروق بين متوســـطات المجموعتين على مقياس الاتّزان الانفعاليّ في القياس البعديّ..... 170
الجدول (33) الفروق بين الجنسين في متوسطات حالة الأنا في القياس القبلي. 171
الجدول (34) الفروق بين الجنسين في الاتّزان الانفعاليّ. 173
الجدول (35) الفروق بين الجنسين في حالات الأنا..... 174
الجدول (36) حالات الأنا وفقاً لمتغيّر العمر..... 175
الجدول (37) الاتّزان الانفعاليّ وفقاً لمتغيّر العمر في القياس القبلي..... 177
الجدول (38) حالات الأنا وفقاً لمتغيّر العمر في القياس البعديّ. 178
الجدول (39) الفروق حسب العمر على مقياس الاتّزان الانفعاليّ في التطبيق البعديّ. 179
الجدول (40) الفروق بين المجموعتين في نُموّ الأنا الراشدة..... 180
الجدول (41) إحصاءات الفروق وفق الأزواج الواحدة في القياسين للمجموعة الضابطة.182

فهرس الأشكال

الشكل (1) حالة الأنا الوالديّة..... 19

الشكل (2) حالة الأنا الطفليّة..... 21

الشكل (3) حالة الأنا الراشدة..... 23

الشكل (4) التشريح الدماغي للدماغ القديم والجديد..... 26

الشكل (5) مخطط مقياس وزن الأنا..... 27

الشكل (6) مواقف الحياة الأربعة..... 31

الشكل (7) نموذج بخير– بخير للتواصل.OK-OK Communication 32

الشكل (8) أشكال المُعَامَلات الثلاث..... 34

الشكل (9) المثلث الدرامي والمثلثات البديلة عنه..... 36

الشكل (10) تلوّث حالات الأنا..... 38

الشكل (11) أشكال الإقصاء وأثرها السلبي..... 39

الشكل (12) مناطق التحفيز الدماغي للانفعالات..... 53

الشكل (13) الفرق بين الأمزجة والمشاعر 56

الشكل (14) التطوّر النَّفسيّ للمشاعر الأساسية وفق نظريّة بوتشك. الورقة الكاملة 58

الشكل (15) تفصيل المشاعر الأساسية والمتشابه وفق بوتشك. 59

الشكل (16) الأزواج الأولية والثانوية والعكوس في المشاعر. 60

الشكل (17) التكامل السلوكي الفكريّ الانفعاليّ..... 60

الشكل (18) عجلة بلوتشك للمشاعر..... 61

الشكل (19) مدرج المشاعر التصاعدي..... 63

الشكل (20) النُموّ الانفعاليّ..... 67

الشكل (21) مثال على مفهوم ما وراء التواصل. 75

الشكل (22) الهياكل الدورية لنُموّ حالات الأنا وفق المُراهقة..... 79

الشكل (23)نُموّ حالات الأنا Fundamental stages of ego state development 81

الشكل (24) منظومة التدريب وفق تحليل المُعَامَلات..... 99

الشكل (25) توزيع البنود..... 121
الشكل (26) أبعاد عجلة جينيف..... 128
الشكل (27) التصميم التجريبي للبحث..... 149
الشكل (28) مؤشر النُموّ لمرحلة المراهقة المبكّرة..... 155
الشكل (29) مؤشر النُموّ لمرحلة المراهقة المتوسّطة..... 156
الشكل (30) بروفايل"الصفحة النَّفسيَّة" المجموعات وفق حالات الأنا..... 163
الشكل (31) حالات الأنا للمجموعة التجريبيّة في القياسين..... 165
الشكل (32) الاتّزان الانفعاليّ للمجموعة التجريبيّة في القياسين..... 167
الشكل (33) حالة الأنا لدى المجموعتين..... 169
الشكل (34) الاتّزان الانفعاليّ لدى المجموعتين في القياس البعديّ..... 170
الشكل (35) توزع أفراد المجموعة التجريبيّة وفق متغيّر الجنس على متغيّر حالة الأنا. 172
الشكل (36) الفروق بين الذكور والإناث في الاتّزان الانفعاليّ..... 173
الشكل (37) حالات الأنا وفقاً لمتغيّر العمر..... 176
الشكل (38) الاتّزان الانفعاليّ وفقاً لمتغيّر العمر في القياس القبلي..... 177
الشكل (39) مؤشر نُموّ حَلّ المشكلات الراشد..... 180

فهرس الملاحق

ملحق (1) أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.....221

ملحق (2) استمارة الدراسة لقياس حالات الأنا وعجلة جينيف بصورته الأولية.....222

ملحق (3) مقياس حالات الأنا وعجلة جينيف بصورته النهائية.....230

ملحق (4) مقياس حالات الأنا المختصر بصورته النهائية..... 233

ملحق (5) مقياس الاتّزان الانفعاليّ المختصر بصورته النهائية..... 235

ملحق (6) مقياس حلّ المشكلات الراشدة..... 236

ملحق (7) اختبار تقويم البرنامج الكلي..... 238

محلق (8) بعض جلسات البرنامج التَّدريبيّ..... 241

ملحق (9) نماذج الواجب المنزلي. 293

ملحق (10) بطاقات التقويم الجماعية..... 295

ملحق (11) بطاقات التعزيز الراشدة 299

ملحق (12) كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية..... 300

ملحق (13) كتاب توثيق تطبيق البرنامج في ثانوية دمشق الوطنية..... 301

ملحق (14) كتاب توثيق تطبيق البرنامج في مدرسة عارف النكدي..... 302

ملحق (15) شهادة خبرة تدريبيّة من مستشفى المواساة..... 303

ملحق (16) شهادة التَّدريب على مداخلات العلاج الأسري 304

ملحق (17) مراسلات المركز السويسري للعلوم العاطفية 305

ملحق (18) شهادة حقوق المؤلف..... 306

ملحق (19) إقرار.....307

ملحق (20) بطاقة تسليم الأطروحة 308

الفصل الأول التعريف بالدراسة

الفصل الأول التعريف بالدراسة 1

1-1 مقدمة الدراسة:..... 2

1-2 مشكلة الدراسة ومبرراتها: 4

1-3 أهمية الدراسة:..... 6

1-4 أهداف الدراسة: 6

1-5 متغيّرات الدراسة:..... 7

1-6 أسئلة الدراسة وفرضياتها:..... 7

1-6-1 أسئلة الدراسة:..... 7

1-6-2 فرضيات الدراسة:..... 8

1-7 حدود الدراسة:..... 9

1-8 مصطلحات الدراسة:..... 10

1-9 أدوات الدراسة:..... 13

1-1 مقدمة الدراسة:

يدرُسُ علمُ النفسِ الظَّواهر النَّفسيَّة وسُلوك الفردِ في البيئة التي يَعيشُ فيها ويَتفاعلُ معها؛ فالإنسان يُدرك ويتذكر ويَفعل ويُعبِّر، وهذه الأنشطة العقليّة والانفعاليَّة والحِسّية هي الموضوعات التي تتناولها دراسة النَّفسِ البشرية، فَوُجُودُ الإنسان لا يتحقق بِمَعْزِلٍ عن الآخرين، ويؤدي هذا التفاعل إلى ظهور أنماطٍ متعددةٍ من العلاقاتِ الاجتماعيّةِ، مُتفاوتةِ المُدةِ والأهدافِ (الخفاجي،2015، 2). وقد تكون هذه التفاعلاتُ صحّيةً ونمائيّةً، وقد تكون غير صحيةٍ مُعيقةٍ للنُموّ، مما يُسوّغ الحاجة لمداخلات تُقَوِّمُ هذه المُعَامَلات؛ من هنا ظَهَرَ العلاج والتدريب النَّفسيّ منذ عقود كمحاولةٍ للفهمِ والضبطِ والتنبؤُ بالسلوك؛ بأشكالٍ ومحاولاتٍ عديدةٍ، قامت بها المدارس النفسية كالمدرسةُ السلوكيّة والتحليلية والوجودية والجشتالية وغيرها سَعَتْ لدراسة الشَّخصية، لكن هناك انتقادات للعديد منها، ففي منتصف القرن الماضي لُوحِظَ أَنَّ الناس قد بَدَؤُوا يَضُجُّونَ من بعض المداخلات نَظَراً لطُول فترة العلاج وتكاليفه الباهظة ونتائجه المُبْهَمَةِ؛ لذلك ظهرت "نظريةُ التحليلِ التفاعُلِيّ **أو تحليل المُعَامَلات**(1952) **Transactional Analysis**"، لتُقَدِّمَ حقائق مجرّدة عن: "لماذا نعملُ ما نَعملُهُ؟"، ولتُخاطب الناس الذين يريدون أنْ يَتَغَيَّرُوا لا أنْ يتأقلموا، فتُوَجِّهُ الفردَ بأنَّهُ مسؤول عن جزء كبير مما سيحدث له في المستقبل بِغَضِّ النَّظر عما حَدَثَ في الماضي، وبالتالي تُتيح له إمكانية التَغَيُّرِ وإقامةَ حُكْم وتوجيه ذاتي. تَعُودُ هذه النظرية لإريك بيرن(1910–1970) Eric Berne وهو طبيب نفسي أمريكي، حاول أنْ يكتشف تركيب النَّفس الإنسانيّة، فَطَوَّرَ مفهوم تحليل المُعَامَلات عن التحليل النَّفسي، واتخذ تعبير "**المعاملة**" كَوِحْدَةٍ أساسية للتعبير عن العلاقات الاجتماعيّة، فظهور المُثيرُ Releaser يُحدث استجابة Response، وهذه تُسمى معاملة إنسانية (أقوم بعمل شيء وأنت ترد بشيءٍ مقابل)، وعد بيرن النَّفس الإنسانيّة مكونةً من تنظيمات مُختلفة لها مظاهر سلوكيّة وانفعاليّة تَبْرُزُ بثلاث حالات أنا Ego States تتحكم في تَعَامُلِنَا، عدّها رَئيسةً (لكنه لم يُنكر وجودَ حالاتٍ محتملةٍ غيرها) وهي حالة **الأنا الطِّفليَّةِ** التي تَعْكِسُ سُلوكاً تلقائياً، بسيطاً، وخيالياً (هاريس،1992، 14). وحالة **الأنا الوالديّة** وتحتوي على البيانات المُطلقة والنَّقد والتَّوجيه والتَّهديد والرِّعاية والدعم. أما حالة **الأنا الراشدة** فتُعادل مواقف الزَّمالةِ، وتحتوي بياناتٍ استكشافيةٍ دون إطلاقِ حُكْمٍ، وتَنْحُو للحل بطريقةٍ تعاونيةٍ ولهجةٍ محايدةٍ عاطفياً، وتُعَزِّزُ عَدَمَ الدِّفاعِ (Hicks & McCracken,2010,p.81).

تحليل المُعَامَلات يعني طريقة التَفَاعُلِ المُتَدَاخِلَةِ بين حالات الأنا لِفَرْدٍ ما، وحالاتِ الأنا لفردٍ آخرَ؛ لفحص المعاملة وتحديدِ أَيِّ جُزْءٍ في الشَخْصية نشط في التَّعامل (هاريس،1992 ،31).

بدأت تطبيقات النظرية في خمسينيات القرن الماضي في مجال الطِّبِّ النَّفسِّي والعلاجِ النَّفسِيِّ، ثم في السبعينيات شملَت مجالاتِ التربيةِ، والعلاقاتِ الاجتماعيّة، والإدارة، والتواصل مع فئات عديدة ضمن علم النفس الاجتماعي والتَّربوي والتَّنظيمي والاستشاري(Hay, 2016) .

كما أن نُموّ الأنا جزء من نُموّ الشَّخصيَّة؛ فمفهوم ديناميكية الشَّخصيَّة يُعبر عن صفات النُموّ والتغيُّر والثبات النسبي، من خلال عوامل جَسَديّةٌ وعقليةٌ واجتماعيّةٌ وتعلّم وتنشئة تُساعد الفرد على التغيُّر الذي يضمّن الاستمرّارية والنماء (الشمالي، 2015، 18). وحسب بيرن تكون الأنا الطفليّة والوالديّة ثابتة بدرجة كبيرة، بينما تستمر الأنا الراشدة في النُموّ لكونها حرة وموضوعية وضرورية لاستمرّار الحياة؛ إذ تُعدّ المعطيات والاحتمالات الأساسية للتعامل مع العالم، وتمكّن الفرد من اختبار إخفاقه ونجاحه (بيرن،1991، 29).

والمراهقة فترة النُموّ بين مرحلتي الطفولة والنضج، وتكون حياة المُراهقين عادةً مليئة بالمثيرات، " فلديهم تَغَيُّرات جَسَديّة متواترة ومستويات مرتفعة من الطاقة، واحتياجات أعلى للنوم والنشاط والجنس والموسيقى والأسئلة الفلسفية والمظهر والهوية، وتظهر مظاهر التمرّد وتحدي القواعد والموازنة بين القيم أو الانفصال عنها وبين الحاجات (Graham,2003,p.11). ويُعَدُّ الاتّزان الانفعاليّ واحداً من العوامل الخمسة الكبرى في الشَّخصيَّة، عدّه ألبورت (1936) Alport من سمات الشَّخصيَّة شبه الثابتة، وهو جانب نمائي مهم؛ لأن حياة الفرد لا تمضي على وتيرةٍ واحدةٍ، بل تزخرُ بالتجارب التي تبعث مختلف المشاعر(حزن وغضب وخوف وسعادة) وتدفعنا إلى التصرف(حمدان،2010،10). فالجانب الانفعاليّ مكوّن نمائي مهم لاسيّما في مرحلة المراهقة؛ إذ يعتقد بعض العلماء أنّ المُراهقين يختبرون المشاعر السلبيّة (توتر، قلق، حزن) بشكل متزايد مقارنةً بطفولتهم؛ وبالتالي قد يعانون من نزاعات وانفعالات سلبية يكون لها تأثير عميق في نُموّهم وعلاقاتهم مع الآخرين؛ فمن المهم توفير برامج داعمة لهم، إذ لاحظ موريس Morris (2006) أنّ عمر المُراهقة وقت مناسب لتوفير برامج تحليل المُعَامَلات؛ لأنّها نظريّة تتعلق بالنُموّ الشخصي وتحسين العلاقات بين الأفراد

.(Keshavarzi, Azar, Mirnasab & Gargar 2016, 51)

ولم يعد التَّدريب على تحليل المُعَامَلات مجرّد نظريّة تربوية تُسْتَخْدَمُ مع الأطفال واليافعين؛ بل مُداخلة للتغيُّر الاجتماعي والنَّفسي من خلال الاهتمام بالتَّغَيُر والنُّمو الرَّاشد للأفراد (Barrow and Newton,2016,p.182). لذلك تسعى الدراسة الحاليّة لتنمية الأنا الراشدة وفق مداخلات نظريّة تحليل المُعَامَلات؛ لتعقب أثر ذلك في الجانب الانفعاليّ للمُراهقين، فَهُمْ في هذا العمر أحوج ما يكونون للتدريب والإرشاد.

1-2 مشكلة الدراسة ومبرراتها:

تُعد المُراهقة من أكثر المراحل حيويةً في حياة المرء ومن أعظم فترات الأزمات؛ لما تتميز به من تَغَيُّرات تسبقها وترافقها، وتأثيرات تستمر بعدها، إذ تبدأ التغيُّرات الفِسْيولوجيّة قبل فترة البلوغ، مُحدثةً زيادةً في الوزن والطول وفي الكتلة العضلية والشحمية، كما تشهدُ تَغَيُّرات على مستوى تطوّر الدماغ، تؤثر على النُموّ الانفعاليّ، إذ يزداد قلق المُراهق نحو إدراكه لذاته، مع رغبة في خوض تجارب عاطفية متهورة غالباً، لترافق هذه الفترة مشاعر مختلطة بالأمل واليأس. وثمة تَغَيُّرات في النُموّ النفسيّ، قد تبدو في صورة صراعات أسرية مع الوالدين تزيد مشاعر الاغتراب الأسري، بالمقابل تصبح تأثيرات مجموعة الأقران أكثر وضوحاً، وتظهر الصداقات الوثيقة لاسيّما لدى الفتيات، وتصبح العضوية في مجموعات أمراً شائعاً، كل هذه التغيُّرات النَّفسيَّة تساعد المُراهق على التحرك نحو اختبار الاستقلال الذاتي، لكن إلى أي حد يكون ذلك ممكناً؟ (Harrison, Cowen, Burns &Fazel., 2018, p. 765). إذ أنّ الرغبة بالاستقلال الذاتي تؤدي غالباً إلى كسر القواعد؛ فالمُراهقون يتصرفون باندفاعيّة وينظرون إلى أنفسهم على أنهم بالغون وراشدون؛ بينما يجد الآباء صعوبةً في تقبّل ذلك، إذ يفكرون في السلامة والمسؤولية، وينظرون إليهم كأطفال متهوّرين ومن هنا يتفاقم الصراع (Kulashekara, 2015,p.114).

ووفقاً لأبحاث أكسفورد (2018) فإنّ المشكلات الشائعة في مرحلة المُراهقة المبكّرة والمتوسّطة (12 إلى 16) عاماً تتجلى في المزاج المتقلب أو المنخفض، وأشكال القلق المُختلفة، والعراك والتمرّد بما في ذلك التغيب عن المدرسة، وتجريب المواد المضرة. وتشير الأبحاث إلى أنّ الراشدين الذين يواجهون مشاكل في المُراهقة لديهم احتمال حدوث نتائج سلبية أكثر بستة أضعاف من غيرهم في مراحل عمرية لاحقة (Harrison et al., 2018, pp. 766-767).

وعمر المُراهقة مليء بالتحدي بالنسبة للآباء، إذ يستجيب المُراهق للإجهاد من خلال إظهار الغضب والتصرف بسلبية وعدوانية، وقد تَبْرُزُ لدى المُراهقين تحولات سريعة في حياتهم؛ تجعل عدم الاستقرار الانفعاليّ في أَشُدِّهِ؛ نتيجة ضعف مشاعر الأمان والثقة. من هنا تظهر مشكلة الدراسة مُتمثلة بالانتشار الملحوظ للمُعَامَلاتِ المُتقاطعة التي تُوَلِّدُ انفعالات مُتأججة لدى المُراهقين، إذ خلصت دراسة كولشكير (2015) إلى أنّ المُراهقين بحاجة إلى الشعور بالتفهم والقبول لتحسين التواصل، وهم بحاجة للوعي بحالات الأنا الخاصة بهم، وإيلاء الاهتمام إلى الإشارات اللفظيّة وغير اللفظيّة في التواصل، وزيادة المُعَامَلات التكميلية، والقادرة على تغيير المُعَامَلات المتقاطعة، وممارسة تواصل أكثر حميميةً بدلاً من اعتماد الحيل والألعاب النَّفسيَّة وإلاّ ظهرت لديهم مشاكل انفعاليّة نمائيّة (Kulashekara, 2015,p.115) .

ومن خلال عمل الباحثة في مجال الدعم والعلاج النَّفسيّ لوحِظَ ذلك بوضوح؛ ففي العيادة النَّفسيَّة تشتكي السيدات من التصرّفات المتهوّرة أو المتمرّدة لأبنائهنّ، بينما يتذمر المُراهقون من سيطرة الأهل المفرطة، وذلك ينسجم وما ذهب إليه بيرن (1962) من الإشكاليات التي تظهر عند تعارض حالة الأنا الوالديّة أو الطفليّة عند المُراهق مع الأنا الطفليّة أو الوالديّة لدى الأهل، لتولد لدى المرء شعوراً بأنه هو أو الآخر ليس على ما يرام، وبالتالي تعيق نُموّه النفسيّ.

وبناء على ما سبق؛ أُقيمت دراسةٌ استطلاعيةٌ على مرحلتين: **المرحلة الأولى** بهدف تقدير الحاجات لبرنامج تَدريبيّ لتنمية الأنا الراشدة ومعرفة نسب توزع حالات الأنا على عيّنة بلغت (60) مُراهقاً في مدينة دمشق، استُخدم فيها مقياس حالة الأنا المختصر الوارد في الملحق رقم (4) أشارت نتائجها إلى أنّ حالة الأنا الوالديّة هي الأكثر انتشاراً لدى العيّنة بنسبة 78%. والنسبة أكثر ارتفاعاً لدى عيّنة الإناث، وجاءت حالة الأنا الطفليّة في المرتبة الثانية بما يقارب73% لدى العيّنة ككل، بينما كانت حالة الأنا الراشدة بنسبة 70%. ومن خلال هذه النتائج تبين أنّ هناك إشكالية في توازن حالات الأنا تنعكس على مشاعر المُراهقين، وللتعمق في العوامل المؤثرة في ذلك أُقيمت دراسة استطلاعية في **المرحلة الثانية** بعد عام لرصد أبرز المشاكل النَّفسيَّة والاجتماعيّة من وجهة نظر المُراهقين، والمُوَجِّهِينَ في بعض مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) والتعليم الثانوي في دمشق، أما المُوَجِّهُونَ فيرون مشكلات المراهقين تتمثل في المشاكل العاطفية، والتَنَمّر وفَرْطِ النشاط والتسرب الدراسي المتزايد جيلاً بعد جيل، والإفراط

في استخدام الأجهزة الالكترونية، بينما المُراهقون فكانت مشكلاتهم تَنْبُعُ من ضعف الاستقرار الأُسَرِي والاجتماعي، وشعور بضَعْفِ التفهم العاطفي، وتراجع فُرصِ تنمية الذات والهوايات.

ومن هذه الملاحظات وأبْرَزِ نتائج الدراسات السابقة تتضح الإشكالية، وبناء على ما سبق يُمكن صياغة المشكلة بالسؤال الآتي: "**ما فاعلية استخدام برنامج تَدريبيّ وفق نظريّة "تحليل المُعَامَلات الإنسانية" على نُموّ الأنا الراشدة وعلى الاتزان الانفعالي عند المُراهقين؟**

1-3 أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة مما يأتي:

1-3-1 أهمية إعداد برنامج تَدريبيّ وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات" واختباره بدراسة شبه تجريبيّة للمرة الأولى محلياً في حدود علم الباحثة.

1-3-2 جدة الأدوات المستخدمة لقياس الاتّزان الانفعاليّ وحالات الأنا وتقييم نُموها بطرق عديدة، وإمكانية الإفادة منها في التقييم والتدريب النفسيّ.

1-3-3 أهمية تدريب الشريحة العمرية التي يُقَدَّمُ البرنامج لها -عيّنة عرضانية تُغطي مرحلتي المُراهقة المبكّرة والمتوسّطة- على مفاهيم أساسية في الشَّخصيَّة تمكّن من تحقيق نُموّ راشد لديهم، وعلى المهارات العاطفية والاجتماعيّة، تمكّن من زيادة اتزانهم الانفعاليّ.

1-3-4 أهمية النتائج التي من الممكن أن تسهم في مساعدة الموجهين وأولياء الأمور والعاملين في مجال التقييم والتدريب النَّفسيّ على توفير أدوات ومعلومات نفسيّة عن الشَّخصيَّة والانفعالات وعن التعامل مع المراهقين بشكل يحقق نُموّاً سليماً قدر الإمكان

1-4 أهداف الدراسة:

الهدف الرّئيس للدراسة: التعرّف على فاعليّة برنامج تَدريبيّ لتنمية الأنا الراشدة مستنداً إلى نظريّة تحليل المُعَامَلات الإنسانيّة وأثر ذلك على الاتّزان الانفعاليّ للمُراهقين.

وينبثق من هذا الهدف الرئيس أهداف فرعيّة هي:

1-4-1 دراســة مؤشــرات النُموّ وفق حالات الأنا والاتّزان الانفعاليّ لمجموعتي المراهقة المبكّرة والمتوسّطة.

1-4-2 قياس فاعليّة البرنامج التَدريبيّ على نُموّ الأنا الراشــدة، وأثر ذلك على الاتّزان الانفعاليّ لدى المجموعة التجريبيّة في القياس القبلي والبعديّ والمؤجّل.

1-4-3 قياس فاعليّة البرنامج التَدريبيّ على نُموّ الأنا الراشــدة، وأثر ذلك على الاتّزان الانفعاليّ من خلال مقارنة الفروق بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة في القياسين القبلي والبعديّ.

1-4-4 دراســة الفروق في حالات الأنا وفق متغيّري (الجنس، العمر) لدى المجموعة التجريبيّة في القياسين القبلي والبعديّ.

1-4-5 دراسة الفروق في الاتّزان الانفعاليّ وفق متغيّري الدراسة (الجنس، العمر) لدى المجموعة التجريبيّة في القياس القبلي والبعديّ والمؤجّل.

1-5 متغيّرات الدراسة:

1-5-1 المتغيّر المســتقل: في البحوث التجريبيّة المتغيّر المســتقلّ هو "المتغيّر التّجريبي الذي يعالجه الباحث ليرى أثره على المتغيّر التّابع" (أبو علام،2004، 57). والمتغيّر المســـتقلّ في الدّراسة الحاليّة هو البرنامج التَدريبيّ القائم على نظريّة تحليل المُعَامَلات الإنسانيّة.

1-5-2 المتغيّر التّابع: هو المتغيّر الذي يظهر أثر المتغيّر المســـتقلّ فيه، وبالتالي فالمتغيّر التّابع في الدراسة الحاليّة هو الأنا الراشدة والاتّزان الانفعاليّ.

1-6 أسئلة الدراسة وفرضياتها:

1-6 -1 أسئلة الدراسة:

1-6-1-1 هل يُحدث البرنامج التَدريبيّ أثراً نمائياً على حالات الأنا؟

1-6-1-2 هل ثمة أثرٌ لاســـتخدام البرنامج التَدريبيّ على نُموّ حالة الأنا الراشـــدة والاتّزان الانفعاليّ للمُراهقين؟

1-6-1-3 ما حجمُ أثرِ البرنامج التَدريبيّ على عيّنةٌ من المُراهقين؟

1-6-1-4 ما شكلُ مؤشرِ نُموِّ المجموعاتِ الثلاث وفقَ بطاقة الملاحظة؟

1-6-2 فرضيات الدراسة:

للتحقق من أهداف الدراسة، أُختبرت الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

1-6-2-1 توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصـــائيّة بين متوســـطات درجات أفراد المجموعة التّجريبيّة في القياس القبلي، ومتوسط درجاتهم في القياس البعديّ على مقياس حالات الأنا.

1-6-2-2 توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصـــائيّة بين متوســـطات درجات أفراد المجموعة التّجريبيّة في القياس القبلي ومتوسط درجاتهم في القياس البعديّ على مقياس الاتّزان الانفعاليّ.

1-6-2-3 توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصـــائيّة بين متوســـطات درجات أفراد المجموعة التّجريبيّة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضّابطة في القياس البعديّ على مقياس حالة الأنا

1-6-2-4 توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصـــائيّة بين متوســـطات درجات أفراد المجموعة التّجريبيّة ومتوســطات درجات أفراد المجموعة الضّــابطة في القياس البعديّ على مقياس الاتّزان الانفعاليّ.

1-6-2-5 توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات درجات الذكور ومتوسـطات درجات الإناث على مقياس حالات الأنا في القياس القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

1-6-2-6 توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات درجات الذكور ومتوسـطات درجات الإناث على مقياس الاتّزان الانفعاليّ في القياس القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

1-6-2-7 توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقياس حالات الأنا في القياس البعديّ لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

1-6-2-8 توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات درجات طلبة الصـف الثامن ومتوسـطات درجات طلبة الصـف العاشـر في القياس القبلي على مقياس حالات الأنا لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

1-6-2-9 توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات درجات طلبة الصـف الثامن ومتوسـطات درجات طلبة الصـف العاشـر على مقياس الاتّزان الانفعاليّ في القياس القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

1-6-2-10 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف الثامن ومتوسطات درجات طلبة الصف العاشر على مقياس حالات الأنا في القياس البعديّ لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

1-6-2-11 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف الثامن ومتوسطات درجات طلبة الصف العاشر على مقياس الاتّزان الانفعاليّ في القياس البعديّ لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

1-6-2-12 توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبيّة على اختبار نُموّ الأنا الراشدة لحل المشكلات.

1-6-2-13 توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التّجريبيّة في القياس البعديّ ومتوسط درجاتهم في القياس المؤجّل على مقياس حالات الأنا والاتّزان الانفعاليّ.

1-6-2-14 توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي ومتوسط درجاتهم في القياس البعديّ على مقياس حالات الأنا والاتّزان الانفعاليّ.

1-7 حدود الدراسة:

1-7-1- الحدود الزمنية: بدأ تطبيق البرنامج التَدريبيّ في الفصل الدراسي الأول 24-9-2017 وانتهت الجلسات 21-12-2017 وتم القياس المؤجل في 15-2-2018.

1-7-2 الحدود المكانية: أُجريت الدراسة في مدينة دمشق.

1-7-3 الحدود البشريّة: عيّنة قوامها(72) مُراهقاً من طلبة الصّفين الثّامن والعاشر.

1-7-4 الحدود الموضوعية: وفق ورقة أبحاث العلوم الاجتماعيّة الأمريكية؛ فإنّ الحدود الموضوعية توضيح القيود الفعلية للدراسة -لاسيّما في الأبحاث النوعية— أي النواحي التي لا يستطيع أي باحث السيطرة عليها، كأوجه القصور أو الظروف أو المؤثرات التي لا يُمكن التحكّم بها من وجهة نظر الباحث(من عيّنة، لأدوات، لإجراءات لم تتم) (James& Muran, 2004).

في هذه الدراسة كانت القيود في ضيق الوقت عموماً، مع كثرة مفاهيم النظرية وبالتالي صعوبة التدريب على كُلّ مفاهيم النظرية، وكل التدريبات المحضرة وصعوبة إيجاد عيّنة تغطي مرحلتين من المُراهقة من الجنسين في مدرسة واحدة.

1-7-5 الحدود المنهجية: تتمثل في اعتماد المنهج شبه التجريبي الذي يتطلب تصميم القياس(القبلي والبعديّ والمؤجّل) باستخدام مجموعتين متكافئتين، ويراعي ضبط الشروط المحيطة. من خلال تناول متغيّر تجريبي هو البرنامج التَدريبيّ من أجل تَعَرُّفِ الأثر في المتغيّرات التابعة وهي "الأنا الراشدة والاتّزان الانفعاليّ"، وتم ضبط المتغيّرات الأخرى وهي (العمر، الجنس، الصف، التحصيل، تقارب البيئة الاجتماعيّة).

1-8 مصطلحات الدراسة:

1-8-1 الفاعليّة The Effectiveness: تعني مدى تحقق أهداف النظام أو البرنامج (القلا وناصر، 2001، 317).

وتعرف الفاعليّة إجرائياً: بأنّها الأثر الإيجابي المُكتسب لدى أفراد المجموعة التجريبيّة في نُموّ الأنا الراشدة وفق التدريب على نظريّة تحليل المُعَامَلات، الذي تم قياسه بحساب الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبيّة، والفروق بين درجات أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة في نُموّ الأنا الراشدة والاتّزان الانفعاليّ قبل تطبيق البرنامج وبعده.

1-8-2 التدريب Training:

يقول كارل روجر (Roger) الذي طبق نظريته في المجال التدريبي: "التدريب" هو "تسهيل التعلم". والمدرب هو "الميسر للتعلم"، ودعا روجر لاتباع نهجٍ مِحْوَرُهُ الطالب، والانتقال من استخدام مصطلح التربية إلى مصطلح التدريب.

وعدّ أربعة عوامل مهم حضورها في شخصية المدرب "الدفء والحماس واستخدام أساليب التعلّم الاستكشافي والتنظيم المعرفي عالي المستوى" (Rajan & ChackoK,p. 2013,p. 7).

1-8-3- البرنامج التَدريبيّ Training Program:

هو مجموعة من الأنشـــطة المُنظمة والمُخططة التي تهدف إلى تطوير معرفة الطلاب المتدربين وخبراتهم، والتي تساعد على تجديد معلوماتهم ورفع كفاءاتهم، وحل مشكلاتهم، وتطوير أدائهم (الشبلي،2017، 13).

1-8-4- نظريّة تحليل المُعَامَلات الإنسانيّة Transaction Analysais:

عرّفها إريك بيرن(1961) بأنّها نظريّة منتظمة متسقة للشخصية، وللديناميكيات الاجتماعيّة المُستمدة من التجربة السريرية والعلاج النَّفسيّ، تقدّم شكلاً عملياً وعقلانياً مناسباً للفهم لدى الغالبية العظمى من المرضى النفسيّين بأسلوب بسيط، باتت تُستخدم في التدريب والتعليم والإدارة(Tilney, 2001,p. 126).

التعريف الإجرائي لبرنامج تحليل المُعَامَلات الإنسانيّة: هو الخطوات العمليّة التي أُقيمت من خلال منظومة جلسات مصممة وفق مفاهيم وأنشطة وفنيات نظريّة تحليل المُعَامَلات الإنسانيّة، لغرض نُموّ الأنا الراشدة وزيادة الاتّزان الانفعاليّ لدى أفراد عيّنة الدراسة.

1-8-5 تعريف الأنا:Ego وهو مصطلح يستخدم في التحليل النَّفسيّ للشخصية، يعني الجزء الذي يتعامل بشكل واعٍ مع العالم الخارجي، ضمن مقاربة وسطية بين مطلب الهو والأنا الأعلى(Tilney, 2001,p. 35) .

1-8-6 تعريف حالة الأنا: Ego State:

وفق بيرن (1952) "هي نمط ثابت من الشعور والخبرة ذات الصلة المباشرة بنمط سلوك ثابت ومتسق" (Psychotherapy Institute of Manchester,2017,p.12).

1-8-7 حالة الأنا الرَّاشدة: (Adult Ego State) أو تكتب الرّاشِد فقط.

عرّفها تودر (2003) Tudor بأنّها نبضُ الشَّخصيَّة فهي المُعَالَجَةُ المتكاملة للمشاعر والاتجاهات والأفكار والتصرفات بما يناسب مبدأ "هنا والآن"، في الفرد من الولادة حتى الممات كما ورد في: (Widdowson,2010,p.351).

التعريف الإجرائي لحالة الأنا الرّاشِـــدة: الدرجة التي يحصـــل عليها المتدربون في أدائهم على مقياس عجلة حالات الأنا، المُصـــممة وفق نموذج جينيف للمشـــاعر، المتبع في الدراســـة الحاليّة. والدرجة الكلية التي يحصـــل عليها المتدربون في أدائهم على مقياس حَلّ المشـــكلات الرَّاشد المعتمد في الدراسة الحاليّة.

1-8-8 تعريف الاتّزان الانفعاليّ(Emotional Stability):

هو أحد الأبعاد الأساسية في الشَّخصيَّة ومن أهمُّ مظاهر الصحّة النَّفسيَّة، يمتد على شكل متصـل مسـتمر من القطب الموجب الذي يمثله الاتّزان الانفعاليّ إلى القطب السـالب الذي تمثله العُصـابية، وإن أي شـخص يُمكن أن يكون في أي مكان على هذا المتصـل ويمثل الاتّزان الانفعاليّ (الشخص الهادئ، الرزين، المنضبط، غير العدواني، المتفائل) (حمدان،2010 ،35).

ويُعرّف الاتّزان الانفعاليّ إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها المتدربون في أدائهم على مقياس عجلة جينيف للمشـــاعر في أبعادها الفرعية (المشـــاعر الإيجابية، المشـــاعر الســـلبيّة، السـيطرة الانفعاليَّة) المسـتخدم في الدراسـة الحاليّة، والدرجة الكلية التي يحصـل عليها المتدربون في أدائهم على مقياس الاتّزان الانفعاليّ المختصر.

1-8-9 تعريف المُراهقة (Adolescence): فترة نُموّ شـــامل ينتقل خلالها الفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد. فهي مرحلة التأهب للرشد تمتد ما بين (11-21 سنة). تشمل المُراهقة المبكّرة التي تمتد بين (11-14) ســنة، والمُراهقة المتوسّــطة الممتدة ما بين (15-18) سنة، والمُراهقة المتأخرة ممتدة بين (18- 21) سنة (مخول،2003، 266-267).

1- 8-10 تعريف "المُراهقين"(The Adolescents): في هذه الدراسة هم طلبة الصف الثامن في (مرحلة التعليم الأساسي حلقة ثانية) مرحلة المُراهقة المبكّرة. وطلبة الصف العاشر في (مرحلة التعليم الثانوي العام) مرحلة المُراهقة المتوسّطة، والمتفاوتة أعمارهم بين (13- 16) سنة في محافظة دمشق.

1-9 أدوات الدراسة:

للتحقق من أهداف الدراسة تم تصميم بطاريّة اختبارات أسوةً بمناهج التدريب العالمية وتضمّ:

1-9-1 قائمة رصد حالات الأنا: المصممة بشكل عجلة حالات الأنا، وتتألف من ثلاث عجلات لقياس حالات الأنا الثالث؛ تضمّ كُلّ عجلة (20) صفة.

1-9-2 عجلة جنيف للمشاعر: تضمّ (20) تعبيراً انفعالياً لقياس الاتّزان الانفعاليّ.

1-9-3 اختبار حَلّ المشكلات الراشدة: المؤلّف من (24) موقفاً أو مشكلة يومية يطرح لكل مشكلة ثلاثة حلول وفق حالات الأنا (الوالديّة، الراشدة، والطفليّة).

1-9-4 اختبار التقييم التدريبي: مؤلّف من (35) بنداً تضمّ معلومات تم التدريب عليها، يطلب من المتدرب أن يُقَدِّرَ الجوابَ المناسبَ، لقياس معامل الأثر عقب تطبيق البرنامج.

1-9-5 اختبار الاتّزان الانفعاليّ المختصر: للتأكد من مناسبة اعتماد عجلة جينيف للاتزان الانفعاليّ اعتُمِد مقياس مؤلّف من (19) بنداً استخدم مع المجموعة التجريبيّة.

1-9-6 اختبار حالات الأنا المختصر: المؤلّف من(30) بنداً، استخدم مع المجموعة التجريبيّة كأداة للقياس القبلي والبعديّ.

1-9-7 برنامج تَدريبيّ وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات: وهو البرنامج المُصمم وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات التنموية والتدريبية، مؤلّف من (20) جلسة تدريبية، تغطي محاور النظرية الأساسية المرتبطة بالنُموّ والتربية.

1-9-8 بطاقة رصد وملاحظة: تقيس أهمّ أساليب التواصل اللفظيّ وغير اللفظيّ عقب كُلّ جلسة لكل مُتدرِّب، وتقدر جو التفاعل الجماعي، بالإضافة إلى بطاقات تقويم نهائي توزع في نهاية كُلّ جلسة تدريبية على المتدربين ضمن مجموعات تقيس نواتج الجلسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري

المحور الأول – تحليل المُعَامَلات الإنسانيّة 15

المحور الثاني – الاتّزان الانفعاليّ 50

المحور الثالث – المُراهقة تحليل المُعَامَلات 78

المحور الأول: تحليل المُعَامَلات الإنسانيّة

2-1 مفهوم تحليل المُعَامَلات Transactional Analysis: 16
2-2 موجز عن حياة إيريك بيرن: 16
2-3 مفهوم حالة الأناEgo States : 17
2-4 تطوّر نشوء حالات الأنا: 18
2-4-1 حالة الأنا الوالديّة The Parent Ego State: 18
2-4-2 حالة الأنا الطفليّة The Child Ego state: 19
2-4-3 حالة الأنا الراشدة The Adult Ego State: 21
2-4-4 الخصائص السلوكيّة لحالات الأنا: 24
2-4-5 الأجهزة النَّفسيَّة لتطوّر حالات الأنا والدماغ: 25
2-4-6 الأوزان النسبية لحالات الأنا: 26
2-4-7 بعض الافتراضات المتعلقة بحالات الأنا:. 28
2-5 مواقف الحياة الأربعة life Position 29
2-5-1 أنا لست بخير وأنت بخير: 29
2-5-2 أنا لست بخير وأنت لست بخير: 29
2-5-3 أنا بخير وأنت لست بخير: 30
2-5-4 أنا بخير وأنت بخير: 30
2-6 أشكال المُعَامَلات: 33
2-6-1 المُعَامَلات التكاملية أو الخطيّة Complementary Transaction: 33
2-6-2 المُعَامَلات المتقاطعة أو المتعاكسة Crossed Transactions: 33
2-6-3 المُعَامَلات الخفية Ulterior Transactions: 34
2-6-4 أشكال المُعَامَلات والصراع النفسيّ:. 38
2-7 المخطوطات القديمة Script 39
2-7-1 أبرز المعتقدات الشائعة: 40
2-7-2- التعامل مع المعتقدات النَّفسيَّة المؤثرة في الاتّزان الانفعاليّ: 43
2-8 نُموّ الأنا الراشدة: 44
2-9 التطبيقات العمليّة لنظرية تحليل المُعَامَلات: 45
2-9-1 استخدام تحليل المُعَامَلات في التنمية والتدريب: 45
2-9-2 العلاج وفق تحليل المُعَامَلات: 46

2-1 مفهوم تحليل المُعَامَلات Transactional Analysis:

تعّد تحليل المُعَامَلات نظريّة معرفية سلوكيّة للشخصية والتغيير (Steiner, 2014,p. 2). فهي نظريّة تفاعليّة نمائيّة (Steiner, 2009,p. 137) كانت بدايتها مع بيرن الذي وضع الإطار العام لأساسيات هذه النظرية بالنموذج الكلاسيكي مع بدايات العقد الخمسين في القرن الماضي(1950s)، وباتت تطبيقاتها الأساسية في أربعة مجالات هي (الإرشادي، التحليلي، التدريبي، التنظيمي) إذ إن أساسيات النظرية تستخدم في كُلّ مكان، لكن تكمن الفروق في التقنيات والنبرات. إذ تُعدّ نظريّة في الشَّخصيَّة والتواصل والعلاقات والسلوك وفي النُموّ (Newell and Jeffery,2013,p.3).

وتعرّفها الرابطة الدولية لتحليل المُعَامَلات[1] إيتا ITAA 2017 بأنّها "نظرية اجتماعيّة في الشَّخصيَّة والأسلوب المنهجي للنُموّ الشخصي والتغيير الشخصي" [2](PIM,2017,p. 3). تفترض أنّ الناس جيدون، وقادرون على التفكير والتغيّر، وتُشكل حالة الأنا هيكل الشَّخصيَّة (Newell and Jeffery, 2013,p.5).

2-2 موجز عن حياة إيريك بيرن:

إيريك ليونارد بيرن Eric Lennard Bernstein(1910– 1970) ولد في كندا وحاز شهادة الطِّبُّ من جامعة مكجيل(1935) McGill في أمريكا، وضع هيكلية نظريّة (والد، راشد، طفل) عندما قرر الاستماع إلى المُتعالجين وليس المعلمين، فترجم فكرة متعالج عمره (35) عاماً عندما قال" أشعر كما لو أنّ داخلي طفلاً صغيراً" ثم سأل بيرن: من منكما يتحدث الآن؟ في هذه اللحظة ظهرت نظرية تحليل المُعَامَلات. بدأ بيرن تدريبه كمرشح للتحليل النَّفسيّ في نيويورك (1941) ثم أوقف تدريبه والتحق بالجيش وبدأ العمل بالمداخلات الجماعية وأصبح متحمساً للعلاج الجماعي والابتعاد عن الشكل التحليلي الصارم، وبعد الحرب العالمية الثانية تابع بيرن دراسته مع أريك اريكسون Erik H. Erikson – محلل وعالم نفس نمائي عُرف بنظرية التطوّر الاجتماعي– في تلك الفترة رُفض طلب بيرن للانضمام لمعهد التحليل النفسيّ؛ لأنّه لم يخضع للتحليل النفسيّ، وافق على الحكم بسهولة وصرح أنه فصل نفسه عن التحليل النَّفسيّ (Stewrt,2014,p.165).

[1] International Transactional Analysis Association
[2] Psychotherapy institute of Manchester

في (1950s) أجرى ندوات للمهتميّن بالطِّبُّ النَّفسيّ الاجتماعي وفق مبدأ (الاضطرابات النَّفسيَّة ليست مجرّد أمراض فرديّة بل مسألة اجتماعيّة)(Tilney, 2001,p. 37). وفي عام (1957) قدّم ورقته الأولى عن تحليل المُعَامَلات كتقنيّة في العلاج النَّفسيّ لاسيّما الجمعيّ، حين كان في الخمسينّيات من عمره، وتدريجّياً طورّها كنظام لفَهِم الشَّخصيَّة، استمرّت أبحاثه وزاد تّفوذه بشكل ملحوظ مع شعبيّة كتابه ألعاب يلعبها الناس (1964)[3]. كان بيرن مبدعاً وواضحاً، ومُجدّداً وكان يتمتّع بحسّ الفُكاهة، لكنّه أيضاً كان خجولاً ويفتقر لكاريزما "حضور" المؤسّسين، وكان متواضعاً جداً لاسيّما في محاولة التأثير في المهنيين في مجال الصحّة النَّفسيَّة، ضحّى بيرن بجزء كبير من حياته الشَّخصيَّة من أجل حياته المهنيّة. توفي بيرن(1970) بذبحةٍ قلبيّةٍ وكان مكسور القلب لأنّه لم يقدّم ويتلقّى الحب الذي يستحقّ. واُختيّرَ أفضل كتاب نشر بعد وفاته عام (1972) بعنوان [4](ماذا تقول بعد أنْ تقول مرحباً) (Stewrt,2014,p.166).

3-2 مفهوم حالة الأنا Ego States :

حالة الأنا موجودة كجانب طبيعيّ من نُموّ الشَّخصيَّة؛ فكل فرد لديه عدد من حالات الأنا المُختلفة، وجِدت لمساعدة الشخصيَّة، تتطوّر كطرق خلّاقة للتعامل مع مُتطلّبات البيئات الخارجيّة، ما يُتيح للمرء السيطرة على التحدّيات التنموّية، مثل التمييز بين الردود المقبولة في الأوضاع الاجتماعيّة والأسرية والمدرسيّة؛ فعندما يبدأ الأطفال في المدرسة يتعلمون التكيّف مع قواعد وتوقّعات البيئة المدرسيّة –مثل رفع أيديهم للحصول على إذن للسؤال، والالتزام بأماكن الدراسة والاستراحة وأوقاتهما– تتشكّل حالة أنا متوافقة اجتماعيّاً بتكرار هذه الردود، كما تظهر حالات الأنا وفق النُموّ؛ إذ يُمكن أن تنشأ ردّاً على الأحداث الصادمة (كالأمراض أو الكوارث أو إساءة المعاملة) لتساعد الطفل على الانفصال عن الإساءة. وعلى مدى سنوات قد تأخذ شكل إشارة جَسَديّة " ألم رأس، معدة" أو إشارات مألوفة قبل سلوك ما، مثل تغيَّر نبرة صوت قبل البكاء أو الصراخ. وعليه تكون الوظيفة الأساسية لحالة الأنا حماية الذات والتواصل مع التجارب المبكّرة بشكلٍ غير واعٍ (Phillips & Frederick, 2010,p.p. 3).

[3] Game People Play
[4] What Do you say after you say Hello?

وتضمّ حالات الأنا أحاسيس جَسَديّة وسلوك وإدراك يُرمّز في المشابك العصبيّة، وهناك أدلّة من تطبيقات دراسات نمائيّة على الأطفال ودراسات عصبيّة فسيولوجيّة على أنّ حالات الأنا لها وجود عصبيّ في الدماغ. فهي ليست مجازات فقط بل جوانب من أنفسنا أُنشئت بيولوجياً لتكون بحالة ذهنيّة مُعقّدة وفق ثلاثة قوانين (ذاتيّة التنظيم، غير خطيّة، وتطوّر أنماط تفاعليّة لديها خصائص مستمرّة أو متكرّرة) لذلك بات من الواضح أنّنا نعيش في عصر ندرك فيه أنّ كلاً من التدريب النَّفسيّ والعلاج النَّفسيّ يُغيّر الدماغ. وعليه تُعرّف حالة الأنا وفق بيرن "بأنّها نظام فكريّ وشعوريّ مُتماسك يتجلى في أنماط سلوكيّة؛ فكلّ حالة تملك نظام تواصل فكريّ وشعوريّ مميز يُنتج سلوكاً محتملاً " (English, 2014,p.80).

2-4 تطوّر نشوء حالات الأنا:

حسب بيرن (1957) "يُمكن تصنيف السلوك الفرديّ المُلاحظ تبعاً لحالة الأنا المسيطرة" وعليه وضع حالات الأنا الثلاث (والديّة وطفليّة وراشدة) بصرف النظر عن عمر الشخص، ولاحقاً أشار دوسي (1972) Dusay إلى الانقسامات الداخليّة ضمنها وهي(الوالد الناقد، الوالد الراعي، الطفل المتكيّف والطفل العفويّ) دون انقسام في الأنا الراشدة(kuijt, 1979,p. 2).

2-4-1 حالة الأنا الوالديّة The Parent Ego State

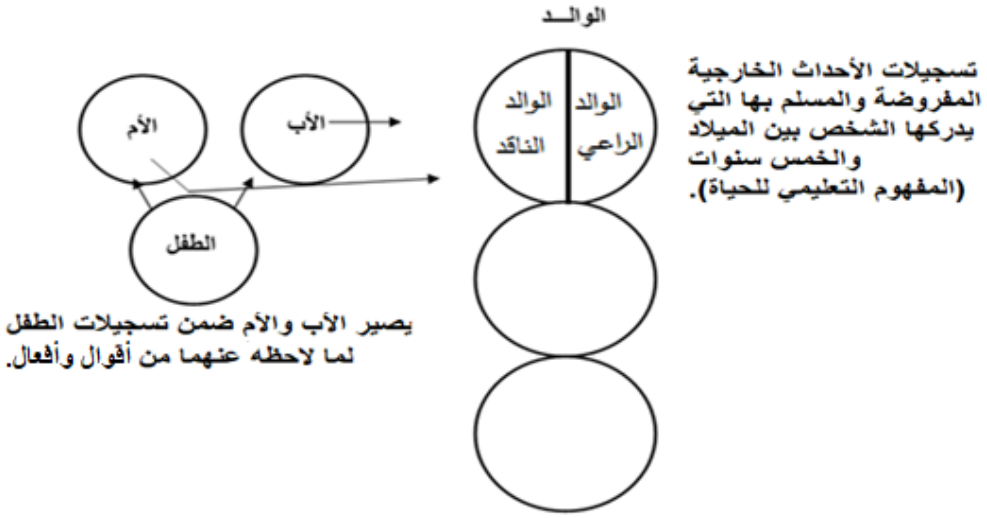
بدايةً سمّاها بيرن (1961)النفس الخارجيّة Exteropsyche وعرّفها بأنّها "مشاعر وسلوك واتجاهات المرء المُقتبسة عن رموز والديه أو من ينوب مكانهما، وظيفتها توفير الطاقة وتخفيض القلق، من خلال أخذ قرارات موثوقة وثابتة نسبياً" أوتوماتيكيّة". تبدأ بالظهور عند إدراك المرء الازدواجية والتناقض بين نفسه والعالم (وإدراك وجود عالم يُميّز ماله وما ليس له) (Kuijt,1979,p.19-5). تضمّ تسجيلات الأحداث الخارجيّة في الدماغ، التي وعاها الشخص في السنوات التي تسبق الولادة الاجتماعيّة قبل دخول المدرسة، وتشمل تسجيلات الوالدين الحقيقيين أو من يأخذ دورهما (أقارب، إعلام) وتضع حدوداً للسلوك، كل فرد له والد اختبر من خلاله الحافز الخارجي في السنوات الخمس الأولى. معلومات الأنا الوالديّة تحتفظ بقواعد الوالدين وتواصلهما اللفظيّ والجسديّ، وتُسجّل كحقائق عن مصدر ثقة بغضّ النظر عن طبيعتها، وتظهر هذه المعلومات تحت بند " كيف تفعل!؟"(تعلّم كيف تسلّم، وكيف تتناول الطعام، وكيف تستأذن..) مُشكّلةً كميّة ضخمة من المعلومات (هاريس، 1992، 37- 42).

فأهمُّ ما تقوم به الأنا الوالديّة؛ تعليم الأبناء كيفيّة إدراك العالم والعيش فيه**(Harris, 2004,p. 24)**.

لذلك نلاحظ أنّ الأنا الوالديّة تظهر في سلوكات عديدة أبرزها الوظائف الآتية:

أ - **الوالد الناقد: Critical Parent** يظهر بالتواصل الحازم والمتسلّط، يضع القوانين، ويستعمل كلمات وتعابير بلهجة قاسية، ويفرط في الرعاية أو النقد والرغبة في السيطرة.

ب -**الوالد الراعي أو المربي: Nurturing Parent** يظهر بالتواصل المُهتمّ بالآخرين، من خلال اللهجة الحنونة والتعابير المطمئنة الداعمة (الخفاجي، 2015، 21).



الشكل (1) حالة الأنا الوالديّة.

يوضح الشكل السابق تكوّن حالة الأنا الوالديّة استناداً للنمذجة من الأهل والمحيط، يتعلّم الطفل الاستجابات الراعية المُنفتحة والاستجابات الناقدة والصارمة والراغبة في الكمال أيضاً.

2-4-2 حالة الأنا الطفليّة: The Child Ego state

أطلق عليها بيرن بدايةً اسم النفس القديمة Archeopsyche لارتباطها باحتياجات غريزية بيولوجية، وعرّفها بمشاعر واتجاهات وسلوك المرء المرتبطة بطفولته"(Kuijt, 1979,p. 5).

إذ تستمر آثار الطفولة معنا إلى المراحل التالية من الحياة في صورة الأنا الطفليّة؛ على شريط في الدماغ غير قابل للمسح، يُشغّل مباشرةً في أيّ وقت، وتكون حالة الأنا الطفليّة تحت تأثير الأنا الوالديّة بما فيها من تسامح وغضب (الخواجا، 2009: 215).

وهي مصدر العفويّة والإبداع، ويعتقد أنّها أفضل جزء في الشَّخصيَّة لأنّها تتمتع عملياً بالحياة (Prochaska & Norcross, 2003,p. 5).

فالأنا الطفليّة تهتم بالإحساسات الداخليّة، أنا لست بخير؛ كل شخص بداخله طفل يشعر أنّه ليس على ما يرام (Harris, 2004,pp. 24-30). وهذه الأنا موجودة عند كُلّ فرد منّا وهي أنا ناضجة، وهي ليست الهو (Id) عند فرويد ولا تمثّل اللاشعور وليست مشوّشة وغير منظّمة (الشناوي، 1994: 349). بل جزء مهم من الشَخصيَّة، لأنّها الجزء الوحيد الذي يستطيع إمتاع المرء ذاته، ولا تعني سلوكاً غير ناضج، وليست مؤلّفةً فقط من السلبيّة، بل تُمثّل بقايا الشخصيَّة الطفليّة بما فيها من تجارب وعواطف وأحلام. وتأخذ أشكالاً عدّة وفق السلوك والشعور هي:

أ– **الطفل العفويّ: Free Child** الطبيعيّ، يكون تلقائياً ومبدعاً وأنانياً وطموحاً، جذاباً وسريع البديهية، وشعوره بالإثارة مرتبطاً بالاكتشافات، يعتقد (بيرن) أنه أهمُّ جزء في الشَّخصيَّة، يدفع الرّاشِدُ للحصول على الإشباع، من خلال تحقيقه لأهدافه ومن خلال تقبّل الوالدين له.

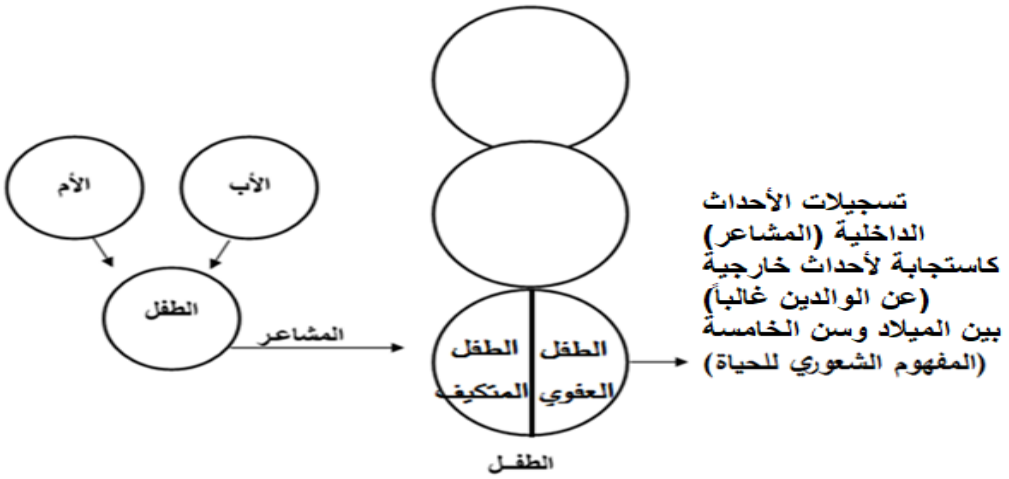
ب– **الأستاذ الصغير:Little Professor** يكون الطفل قادراً على معرفة أسباب بعض مشاكله وحلّها لمواجهة الظروف، ويسمّى **البروفيسور الصغير** (الخفاجي،2015، 23).

والأشخاص الذين تسيطر العفويّة في تعاملاتهم غالباً ما يكونون متحمّسين، اجتماعيين، لديهم جرأة في العلاقات وتفاؤل وثقة بالنفس، وغالباً ما يبحثون عن أحاسيس جديدة في السياقات الاجتماعيّة، إنّهم يحبون اتخاذ المبادرة والعمل بسرعة وقضاء بعض الوقت في الأنشطة الاجتماعيّة، هذه الصفات الإيجابية للطفل العفويّ تتوافق مع وصف الشَخصيَّة الانبساطّية، والطفل العفويّ أيضاً يعمل على وضع مصالحه أولاً، مع عدم حساسيّة للآخر ولامبالاة وقلة لباقة في التعامل مع الآخرين وذلك الجزء السلبي للعفوية (Ciucur, 2013,p.585).

تعقيب: بات التصنيف الحديث يدمج أنا الطفل العفويّ (المرح، التسامح) مع البروفيسور الصغير (المبدع والمجدد والفضولي) وكلاهما مقارب للآخر؛ إذ تقود العفويّة للإبداع.

ج– **الطفل المتكيّف:** Adapted Child يتطوّر الطفل المتكيّف في مرحلة ما قبل المدرسة مع بداية تعلّم المهارات الاجتماعيّة"(Kuijt, 1979,p. 15). ويكون سلوك الطفل المتكيّف منظماً ومراقباً من قبل الأنا الوالديّة، إذ يشعر بالصراع بين المُتطلّبات البيئيّة التي تُشبع حاجاته، وبين المُتطلّبات الوالديّة الخارجيّة التي يرغب بتنفيذها للحصول على الاستحسان الوالديّ؛ ما يجعله يلغي بعض المطالب المحببة لإرضاء والديه، لذلك أحياناً قد يثور ويتمرد رغم مظهره المساير (الخواجا، 2009: 216).

تعقيب: كلمة متكيّف لا تعني هنا الجانب الإيجابي للتكيّف فحسب، بل يضمّ قُطبي الخضوع والتمرّد، وكلاهما مظهر سلبيّ للتكيّف لاسيّما في أقصى درجاته؛ فهو قد يُبدي سلوكاً خاضعاً (توتراً، خجلاً، رغبة في إرضاء الآخر، حزناً) أو قد يُبدي سلوكاً متمردّاً(مشاكسة، مماطلة). اعتُمِد هذا التصنيف في الجانب العملي لقياس حالة الأنا الطفليّة المتكيّفة سلباً بالخضوع والتمرّد.



الشكل (2) حالة الأنا الطفليّة.

يوضح الشكل (2) الأنا الطفليّة التي تستجيب وفق حاجتها ومشاعرها الداخليّة، لتبدو بسلوك عفوي منفتح نتيجة تجارب آمنة وداعمة، أو سلوك خاضع أو متمرد نتيجة تجارب غير آمنة.

2-4-3 حالة الأنا الرّاشدة: The Adult Ego State

ويطلق عليها اسم الرّاشِدُ فقط، بدايةً سمّاها بيرن النفس الجديدة Neopsyche التي تكافح لتحقيق التوازن بين النفس القديمة(الطفل) والنفس الخارجيّة (الوالد). وعرّفها بأنّها "خصال مستقلّة من المشاعر والسلوك والاتجاهات تستند إلى الموقف الحاليّ(Kuijt, 1978,p.5). تبدأ بوادر الرّاشِدُ بالظهور من الشهر العاشر من العمر، فتبدأ الاستجابات العاجزة والعشوائيّة تُصبح منتقاة، ويظهر التوجّه الذاتي، والتفحّص والتحكّم في الأشياء، والعمل للخروج من موقفٍ مربكٍ بدلاً من البكاء، والتقدّم للأنشطة الاجتماعيّة، وبذلك تظهر الحركة التلقائيّة لتؤكّد حياة مستقبليّة يتولّد عنها "راشد في الطفل". إذ يطوّر الصغير مفهوم التفكير في الحياة من خلال جمع المعلومات، ثم يصنّفها ويرتبّها وفق الخبرة. وتبدأ المعلومات التي يجمعها خلال التجارب بتشكيل بعض الثوابت الموثوقة، ويُقيّم الرّاشِدُ الاحتمالات، ليبتكر الحلول لمواجهة المواقف (هاريس، 1992، 45–51). ويرى بيرن أنّ كُلّ فرد–بما في ذلك الأطفال والمتخلفيّن والمرضى– قادر على معالجة المعطيات بموضوعيّة، أي كُلّ فرد بداخله إنسان بالغ (بيرن،2010، 19).

تمثّل الأنا الراشدة حاسوب الشخصيَّة، إذ تعنى بالحقائق الواقعيّة، وتعطي قرارات عقلانيّة. وتكمن وظيفتها في تقييم الخبرات بطرق عقلانيّة، وتتراكم معلومات " الرّاشِـدُ " نتيجة لقدرة المرء على أن يكتشـف لنفسـه ما الذي يختلف من أمور الحياة عن مفهوم " التعلّم للحياة" الوالديّ و" الشـعور بالحياة" الطفوليّ يطوّر الرّاشِدُ "التفكير في الحياة " (الخواجا، 2009: 215).

وتفعيل الأنا الراشدة يؤدي إلى تفعيل الأنا الوالديّة الراعية التي هي – تلك الأخيرة– مصدر الإيثار والتعاون، وتعود بالنفع على الفرد والمجتمع(Loffredo& Harrington , 2008,p.7).

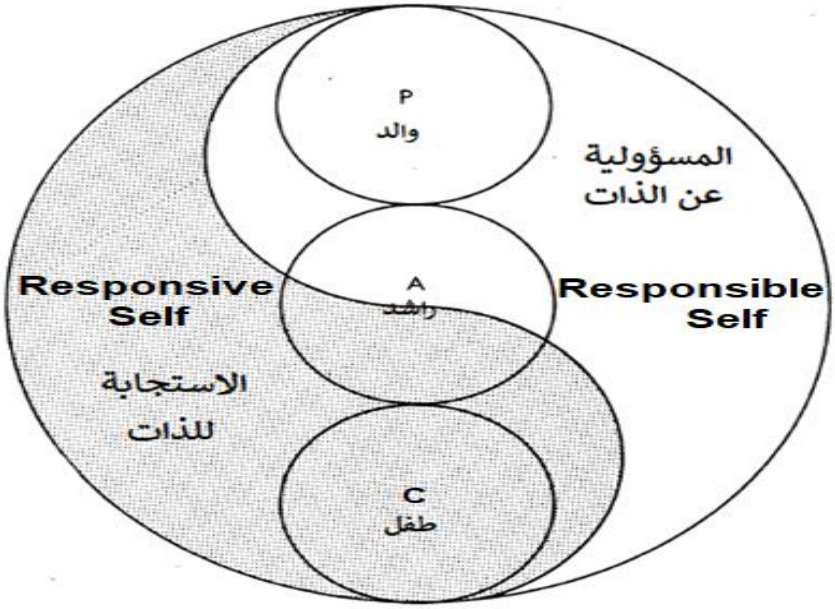
والأنا الراشـدة تؤكّد دعم النُموّ، وهذا أمر صـحيّ ومناسـب، مهما وجدت عقبات وتحديات تسـاعد على المضـي قدماً؛ لذلك ينبغي الاسـتعانة بأدوات وطرق نفسـيّة لتحسـين ظروف النُموّ لتنضـج الأنا الراشدة (Widdowson, 2010,pp. 351-353). فقدرة الأنا على الصُمود ترتبط بمدى التكيّف مع الظروف البيئيّة الجديدة؛ بدلاً من عدّها غير متأثّرة بالشـدائد، فالناس الذين يتمتّعون بالقدرة على المواجهة الراشـدة، يتعاملون مع المحن بفعاليّة، ما يجعل أداءهم أكثر تكيّفاً، ويسـاعدهم على تعديل سـلوكهم وتحقيق الأهداف الهامّة وفقاً لمُتطلّبات الوضـع الحاليّ؛ بمعنى "الانحناء وليس الانكسار"(Seaton,2013,p.22).

2-4-3-1 وأهمُّ وظائف الراشد:

- فحص معلومات " الوالد " في عمر مبكّر، ليختبر صـلاحيتها للتطبيق اليوم فيقبلها أو يرفضها.
- تحديث معلومات "الطفل " لتحديد المشـاعر التي يُمكن أن يعبّر عنها بأمان، ويجعل الرّاشِدُ التعبير عن العواطف سليماً، فهو يسمح للطفل بأن يمرح أحياناً.
- تقييم الاحتمالات وهي وظيفة بطيئة النُموّ، فالطفل مُحاط دائماً بالاختبارات غير السـارة ودوافعه قليلة لاختبارها (هاريس، 1992: 50).
- المساهمة في الانفتاح الشخصي، فالرّاشِدُ يلعب دوراً محورياً في التعلّم والعلاج والتنمية الشـخصـية؛ ففي التعلّم اليومي نحتاج إلى الحد من تكرار طرقنا المألوفة وإلى اختبار طرق غير مألوفة ومسارات جديدة لتعلّم جديد، يُدمج بشكل لا واعٍ ضمن الأنا الراشدة (Summers & Tudor, 2014,p.95).
- الرّاشِـدُ يُقارن ويُفسّـر ويُعرّف ويميّز وينقد ويطبق ويختلف ويقيّم، وهذه المعالجات المعرفيّة تعكس وظائف الرّاشِدُ العقليّة(Widdowson,2010,p.352).

2-4-3-2 للوصول للوعي الرّاشِدُ وضع ميزيرو (2000) Mezirow ما يلي:

- الانفتاح على وجهات نظر بديلة.
- موازنة الأدلّة وتقييم الحجج بفعاليّة والبحث عن معلومات أكثر دقّةً وتكاملاً.
- التحكّم الذاتي لزيادة الوعي بسياق الأفكار وعكس الفرضيات الفرديّة بشكل ناقد.
- العمل على تكافؤ الفرص مع الآخر للمشاركة في أدوار تفاعليّة مُختلفة.
- التحرر من الكراهية والتشويه الذاتي المخادع (Barrow, 2007,p.5).



الشكل (3) حالة الأنا الراشدة.

يوضح الشكل السابق دور الرّاشِدُ في الموازنة بين حالتي الأنا الطفليّة والوالديّة، وبين حاجته ومسؤولياته والوضع الراهن وفق هنا والآن، فهو قادر على إيقاف استجابات الطفل المتكيّف والوالد الناقد، وقادر على تفعيل استجابات الطفل العفويّ والوالد الراعي، متى لزم الأمر، ما يعني **تكامل الأنا الراشدة** أي التفكير مع مراعاة العلاقات في الحياة بشكل تعلمي وليس بشكل دفاعي.

مثال على حالات الأنا:

الأنا الوالديّة: الحافلة في هذه المدينة نادراً ما تصل في وقتها، هذا بسبب احتكار المواصلات.

الأنا الراشدة: الحافلة قد تأخرت، عندما تصل سوف أسأل السائق عن سبب التأخير.

الأنا الطفليّة: أنا أشعر بالبرد وعدم الراحة، لماذا يحدث لي ذلك دائماً!(الحمداوي، 2018، 22).

2-4-4 الخصائص السلوكيّة لحالات الأنا:

حسب ستينر (2003) Steiner هناك خمسة معايير تعبر عن كُلّ حالة أنا (الكلمات اللفظيّة، نبرة الصوت، الإيماءات الجَسَديّة، وضعيّة الجلوس أو الوقوف، تعابير الوجه) وفيما يلي توضيح لأبرز الخصائص السلوكيّة لحالات الأنا وفقاً لأعمال بيرن (1980) وستنر (2003)

الجدول (1) الخصائص السلوكيّة لحالات الأنا

	الوالد الناقد	الوالد الراعي	الراشد	الطفل العفويّ	الطفل المتكيّف
الكلمات	سيطرة. معاقبة. إصرار. (يجب أن، يجب ألا. لا. أبداً. دائماً. جيد. سيئ. لا تفعل، لا تقل، نفذ كلامي، لا تسأل، اصمت).	الرعاية. الدعم. المساعدة. الحماية. التعليم. التثقيف والاهتمام. اللطف والتودد. مبادرة، تخفيف القلق.(انتبه، يؤسفني، يا عزيزي، أحسنت، أخبرني، لا عليك، استرِح)	أرقام وإحصاء. دراسات. حَلّ المشاكل. (كيف. أين. متى. ماذا. واقع. احتمال. ممكن. أواجه أجرب. أبدل. أفهم. أعتقد).	المرح والتسلية. إبداعية. بديهية. انبهاريه. تلقائية. تحررية. خيالية. سحرية.(أريد. يفرحني. يحزنني. يا صبي. أحب. أكره. لا مشكلة. خمن. هذا فظيع).	امتثل. تمرد. لعوب. خضوع. طاعة. (أعتذر. يجب علي. لا يمكنني. حاضر.أرجوك. أوافقك الرأي سيدي. هل فعلت الصواب؟ أخجل. فقط إذا).
إيماءات و المواقف	التلويح بالإصبع. وضع الكفين على الظهر. تقطيب الجبين. تحريك العيون باشمئزاز. تجهم الوجه.	اليد على الخد. فتح الذراع. ابتسامة. مواساة بالتربيت أو المسح على الرأس أو احتضان أو مسك اليد. تواصل بصري. تعاطف وفخر. إيماءة بالرأس.	مواقف مستقيمة غير قاسية، تواصل بصري مباشر، مظهر واثق، منتبه، نشيط، منفتح، مصغي، وقور.	مستهتر، خليع، تلقائي، طبيعيّ، فضفاض، انبساطي، مبتهج، مرح، كثير الحركة.	متقطب وحزين. عاجز. مكتئب. مسدل العينين. خجول. رأس مائل لجانب واحد. منسحب. هادئ.
نبرة الصوت	واثقة، قاسية. معاقبة. مفاجئة صارمة. سريعة الحكم. تنازلية. مثيرة للاشمئزاز.	متعاطفة. لينة. راعية. مهمومة. قلقة. مشجعة. ودودة. داعمة. محبة.	واضحة. هادئة. واثقة. مستفسرة. منتظمة. سوية. مسترخية	نشيطة، صاخبة. عالية. متحمسة. تلقائية. ضحك من القلب. قهقهة. سخرية ومرح.	جذابة، متذمرة. مزعجة الأنين. محتجة. حاقدة. مستفهمة. تطلب إذن. مسترضية.

عن (Ernst,2008,pp.35-40) و(PIM,2017,p. 15).

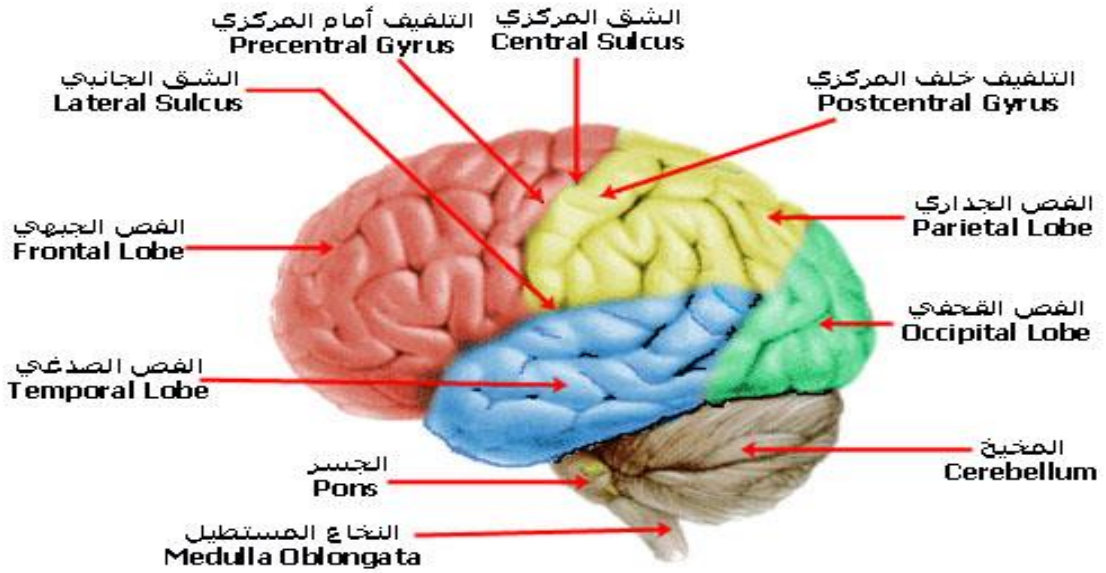
تعقيب: نلاحظ من الجدول السابق أنّ سمات البروفيسور الصغير تم دمجها ضمن سمات الطفل العفويّ، وسمات الطفل المتمرّد والخاضع دُمجت ضمن سمات الطفل المتكيّف.

2-4-5 الأجهزة النَّفسيَّة لتطوّر حالات الأنا والدماغ:

أشـــار بيرن إلى حالتي الأنا الطفليّة والراشـــدة، ثم أقرّ بوجود حالة أنا والديّة، مُتأثراً بالنظريات النمائيّة والعصبيّة، وبحسب نتائج علماء الأعصاب وعلماء النفس التطوّريين؛ هناك عدّة وظائف متناسقة للأنا، وكان بيرن يأمل في أن يحدد لهذه الحالات بنية وتشريح دماغي، لاحقاً صُـنفت الأنا الراشـدة في القشـرة المخية الجديدة، والأنا الطفليّة في الجزء البدائي من الدماغ القديم(Steiner, 2009,p. 26). وبالمقابل نجد طرحاً مختلفاً لذلك، فالبحوث العصبيّة الحيوية توضّـح بشكل متزايد أنّه ليس ثمّة وظائف محددة مرتبطة بمناطق محددة من الدماغ، بل تُنفّذ وظائف مُختلفة في الدماغ عن طريق الشبكات العصبيّة التي تُشكل شبكة كبيرة من الخلايا العصـــبيّة بشـــكل سـلكي، وهذا يخلق نمطاً من التفكير والشـــعور واللهجة العاطفية والسـلوك والذاكرة والنماذج الداخليّة التي يختبرها الشـخص وفق إطاره المرجعي الخاص. ومع ذلك تُحدّد أغلب خرائط حالة الأنا الراشـدة وظيفياً في القشـرة المخية، خاصـة قشـرة الفصّ الجبهي الأُنسـي المداري، التي تُعدّ "محطة تبديل" بين مدخلات الحواس والمخرجات من حيث المهارات الحركية، إضـــافة لذاكرة العمل المكاني، حيث الذاكرة العاملة والتكامل بين الذاكرة والتقييم العاطفي لتنظيم المزاج. عند الولادة تكون حالة الأنا الطفليّة أكثر حضـــوراً وهيمنةً في النصـف الأيمن من الدماغ إذ يتم تخزين خبرات في الذاكرة الضـمنية (اللاوعي) في السـنة الثانية- تزامناً مع تطوّر الكلام واللغة، ويبدأ الطفل بتطوير ذاكرة السـيرة الذاتيّة الصـريحة في قرن آمون. والشبكات العصبيّة لحالات الأنا الطفليّة تبدأ باستخدام مبدأ " استخدمه أو افقده" أي (Use it or lose it) يتمّ الاحتفاظ بالاتصـالات التي يتم تنشـيطها. ثم تتطوّر حالة الأنا الوالديّة منذ الولادة عن طريق اتصـــال بديهي غير لفظي بين خرائط الوالد والطفل، فكلاهما يستخدم أساس الدماغ الأيمن، ليتعلّم الطفل تنظيم احتياجاته وعواطفه، ويطوّر إحساساً بالذات على أساس التفرّد، ويتم إنشاء اتصالات عصبيّة بين الأجزاء القديمة والأجزاء الجديدة للدماغ، وخاصـة القشـر المخي الجديد تستجيب بسلوك بدائي، وتبين ذلك بتغير صـور نشـاط الدماغ بعد العلاج والتدريب النفسي (Cornell,& Graaf, & Newton, 2016,pp. 29-30) .

تعقيب: كما لاحظنا وجهات نظر متباينة نوعاً ما حول جغرافية حالات الأنا والدماغ، لكن على العموم ترتبط الوظائف الانفعاليَّة بالدماغ القديم الشـــمّي، وترتبط وظائف التحكّم والمحاكمة بالقشر الجبهي، لكن تختلف تسمية هذه الدلالات حسب النظرية المفسرة.





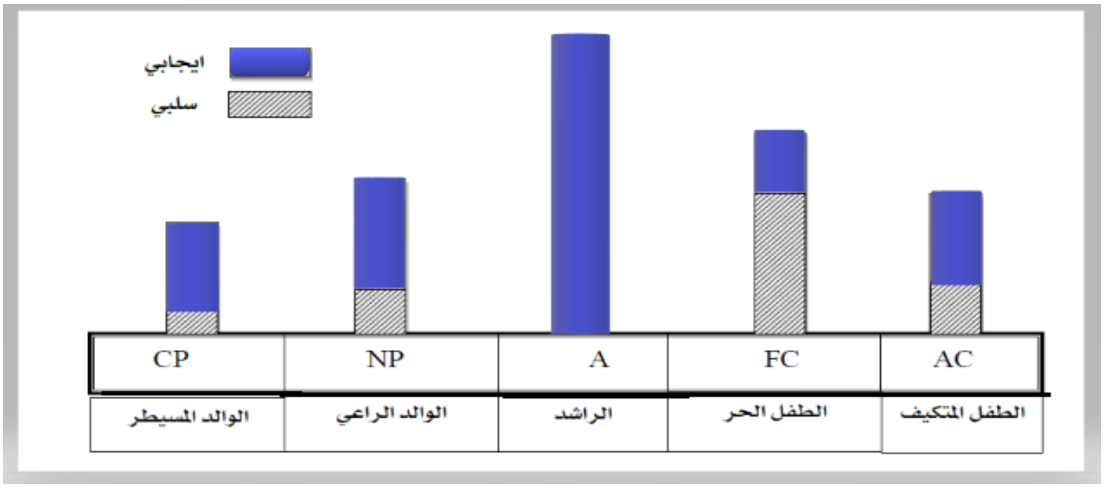
الشكل (4) التشريح الدماغي للدماغ القديم والجديد.

2-4-6 الأوزان النسبية لحالات الأنا:

من أبرز الطروح لتقدير حالات الأنا؛ مقياس" دوسي إغوغرام "Dusay Egogram" الذي يعني وزن الأنا، طُوّر من قبل جون دوسي "John M. Dusay(1972) " طرحه في كتابه:(كيف أراك وكيف تراني)[5] عبارة عن رسم بياني لحالات الأنا المُدركة، مؤلّف من خمسة محاور عمودية لحالات الأنا الخمس(الوالد الناقد، الوالد الراعي، الأنا الراشدة، الطفل العفويّ، الطفل المتكيّف).

[5]" How I See You and You See Me"

تُعرض صـــفات حالات الأنا على المفحوص ويُقدّر ذاتياً ما لديه منها، كما يُمكن أن يُقدّره عنه شخص آخر. وكل من هذه الحالات لها جانب سلبيّ باستثناء الراشدة، ويرى" دوسي" أنه بعد رسـم المخطط يتلاشـى القلق حول الأرقام، لينشـغل المرء في مسـتويات حالات الأنا فيما بينها عندما يقارنها ببعضـها وهو الأهم؛ إذ أنا الطفل العفويّ، والأنا الراشـدة تسـتهلك أكبر قدر من الطاقة، بينما الطفل المتكيّف يكون أقل طاقةً، كما أنّ الطاقة التي تُصـرف بإفراط في إحدى الحالات تكون على حسـاب توازن حالات ثانية، وبالتالي تختلف مشـاكل التوافق، والصـحّة النَّفسيَّة، باختلاف هذا المخطط "الجينوغرام"؛ وتختلف مداخلات المعالج أو المدرب حسب حاجة المُتدرب، ما يتطلب مداخلات خاصة وفق تدريبات وتقنيات تختلف باختلاف الأنا التي يتم العمل على تنميتها، فالمدرب بحاجة إلى تقنيات توكيدية؛ لتنمية الأنا الوالديّة الناقدة، وبحاجة إلى تقنيات داعمة لتنمية الأنا الوالديّة الراعية، ويحتاج تقنيات معرفية لتنمية الأنا الراشدة، وإلى تقنيات إبداعية لتحرير العفويّة، وتنمية الطفل العفويّ. كما يحتاج التدريب على الحوار والمسـاومة إلى تنمية الأنا الطفليّة المتكيّفة. يظهر مقياس الأنا السـليم عندما يكون هناك توازن نسـبي بين قوة حالات الأنا، كما في الشكل (5) "كما ورد ووثق في" (Nelson–jones, 2011,p. 166).



الشكل (5) مخطط مقياس وزن الأنا.

تعقيب: استمرّت الدراسات العالمية عن حالات الأنا وأوزانها النسبية منذُ عقود، وحتى اليوم ليس ثّمة قاعدة تحدد الوزن النسـبي بشـكل ثابت وقاطع لحالات الأنا، إذ يختلف الأمر من فرد لآخر بحسـب أهداف التدخل والعمر، ويرى "توني وايت(2018) "Tony White(دكتور ومعالج نفسـي، مؤلّف العديد من الكتب الدورية، خبرة 30 عاماً في العمل مع الأطفال والمُراهقين) أنه "يجب العمل على ضـبط حالة الأنا الطفليّة أولاً بنسـبة زيادة تفوق 60% لأن الأنا الطفليّة

-لاسيّما المتمرّدة- تدمّر كُلّ جانب علاجي وتنمويّ، في حال لم تكن حاضرةً بوضوح" لذلك أولى اهتماماً بالأنا المتمرّدة عند المُراهقين دون الحديث عنها مباشـــرة كما المتوقع من كلام الأهل والمدرسيّن، بل من خلال البحث عن مشاعر عدم الأمان الكامنة خلفها،" (White, 2018).

أما" جولي هي(2018) Julie Hay "أســـتاذة ومحررة الرابطة الأوربية لتحليل المُعَامَلات التنموية (IDTA) -ومدربة ومؤلّفة لعشرات الكتب النَّفسيَّة عن نظريّة تحليل المُعَامَلات-" فتقول "حتى اليوم ليس هناك معيار عالمي يحدد بأرقام دقيقة الوزن النســبي لكل من حالات الأنا، لكن هناك توجه لأن تكون الأنا الراشدة هي المسيطرة على النواحي السلوكيّة في الشَّخصيَّة بالدرجة الأولى، مع مراعاة مناسبة للأنا الطفليّة والوالديّة الراعية".

وعلى الرغم من أنّ الجميع يحمل كُلّ حالات الأنا ويتواصل وفق بعضها بشكل أوضح من مواقف مُختلفة؛ إلا أنّ هناك نمطاً شبه ثابت لكل شخص، وتشير الدراسات إلى أنّ الأنا الأكثر فعاليّةً في جميع أنحاء التواصل بين الأشخاص هي الأنا الراشدة، والأنا الوالديّة الراعية، والطفل المتكيّف والعفويّ، وفي المقابل تكون أنا الوالد الناقد وأنا الطفل المتمرّد هي الأكثر حرجاً في التواصل(Sengul, 2015,p. 52).

2-4-7 بعض الافتراضات المتعلقة بحالات الأنا.

هناك بعض الأفكار الضبابية عن نظريّة بيرن لكونها مُشتقّة من التحليل النَّفسيّ ونظريات نمائيّة، تم تسليط الضوء على أبرزها وهي:

- يجب أن نلاحظ أنّ حالات الأنا ليس لها علاقة بالعمر، فلكل فرد ثلاث حالات ولكن درجة استخدام هذه الحالات تختلف من فرد إلى آخر.
- كل حالة مصحوبة بتصرفات مرغوبة أو غير مرغوبة بحسب علاقتها بالخبرة.
- إن المرء المتكيّف صحياً؛ يتواصل وفق حالة الأنا المناسبة له وللموقف الحاليّ.
- مفاهيم حالات الأنا لا تشـــبه مفاهيم فرويد (الأنا، والأنا العليا، والهو) لأن حالات الأنا شعورية وأكثر سهولةً، وعمليةً وقابلةً للتجريب والتعديل والسيطرة ولأنّها حقائق سلوكيّة.
- الحالات الثلاث تُشكل السلطة الأخلاقية، أضعفها الأنا الوالديّة، وأقواها الأنا الطفليّة.
- الحالات الثلاث ترسم بيانياً كثلاث دوائر غير متداخلة، تبدأ بالأنا الأب، المرشد الأخلاقي ثم يليها الأنا الراشدة، التي تهتمّ بالحقائق، ثم الأنا الطفليّة (الحمداوي، 2018، 25).

2-5 مواقف الحياة الأربعة Life Position:

أوضـــاع الحياة واحدة من المعتقدات الأســاســـية حول النفس والآخرين، تســـتخدم لتبرير تصرفات الفرد وقراراته(Newell and Jeffery,2013,p.8) وتضمّ أربعة مواقف متقاطعة هي:

2-5-1 أنا لست بخير وأنت بخير

يتشـــكل هذا المعتقد في ســـنوات الطفولة الأولى، فكل طفل يشـــعر أنّه بخير من خلال الاهتمام والمداعبة الجَسَديّة من الأهل والمحيط، وعندما يفقد الطفل هذه الضربات الإيجابية يشعر أنّه ليس بخير، وأحياناً يشـعر بذلك نتيجة الضـربات السـلبيّة والتعبيرات من المحيط "أنت سـيّئ" يعتقد الطفل "أنا لست بخير أنا صبي صغير سيّئ وسوف أبقى سيئاً". وغالباً يخزن هَذَا الشعور المؤلم في معتقدات معرفية ليستمر كما هو أو يستمر بشعور أنا وأنت لسنا بخير، وأحياناً يشعر بأنه ليس بإمكاني أنْ أكون بخير إلا إذا تلقيت ضـــربات إيجابية قوية من حالة الأنا الوالديّة لشخص ما ويصبح الشعور مشروطاً، ويبقى متلهفاً للآخرين، الذين يعتقد أنهم بخير ليشعر من خلالهم أنه بخير، ويبقى بهذا الوضع كأنه يتسلق الجبال كلّما وصل إلى قمة جبل شعر بالإحباط لأنّ هناك قمة جبل ثانية لم يبلغها، وبذلك يصبح شعور لست بخير مؤرقاً يعبر عن الخسارة " مهما فعلت لن أشعر بأني بخير "(Harris, 2004,p. 46-48).

2-5-2 أنا لست بخير وأنت لست بخير:

في نهاية السـنة الأولى يشـعر الطفل الذي ينخفض الاهتمام الإيجابي به بشـكلٍ واضـحٍ؛ بأنه ليس بخير، وقد يفهم أنّ ســـبب ذلك معاناة الآخرين فيطوّر شـــعور أنّ الآخر أيضـــاً ليس بخير(Harris, 2004,p. 49). ويُعدّ هَذَا الوضع الأكثر سلبيةً، فالتلاميذ ينظرون لأنفسهم نظرة دونية، كما وينظرون للمدرس أو المدرب على أنه غير ناجح.

التلاميذ الذين لديهم تصرفات مزعجة؛ هم أشخاص ليسوا بخير مع أنفسهم وهم غالباً:

- ❖ التلاميذ غير القادرين على اللعب مع الأطفال الآخرين أو مشاركة المواد.
- ❖ التلاميذ الخائفون أو المتوترون؛ الذين يظهرون سلوكات سلبية أو انطوائية.
- ❖ الفتوات المشاكسة ذوات المسلك العدواني (Newell and Jeffery,2013,p.5-13).

2-5-3 أنا بخير وأنت لست بخير:

الطفل الذي يُعامل بعنف ووحشية من الوالدين أو من أحد مقدمي الرعاية؛ يُفسّر ما يشعر به بأنني بخير لكنّهم ليسوا بخير، يتولد هذ الشعور بين السنة الثانية والثالثة، عندما يتعرض الطفل لعنف نفسي أو جسدي من الآخرين؛ فيطوّر قناعة سأكون بخير إذا تركتموني بمفردي، أنا بخير لوحدي ولست بخير معك، أنت تؤذيني لأنك شخص لست صالح. ويستمر هَذَا الشعور مع الأطفال الذين يتلقون عنفاً مبكراً، ما حدث سابقاً قد يحدث لاحقاً؛ ما يسوّغ التصرفات المزعجة نحو الآخر، فهو في كنانة نفسه يشعر أنه محق والآخر مؤذٍ؛ فيولد هَذَا الشعور الخطير ما عرف بمصطلح البلاهة الأخلاقية "Moral Imbecility" إذ يُعمم فكرة "هو امرؤ سيّئ" ويستحق أن يُخدع، فيقوم بذلك بأسلوب " اقترب مني حتى تنال ذلك" (Harris, 2004,pp. 51-52).

2-5-4 أنا بخير وأنت بخير:

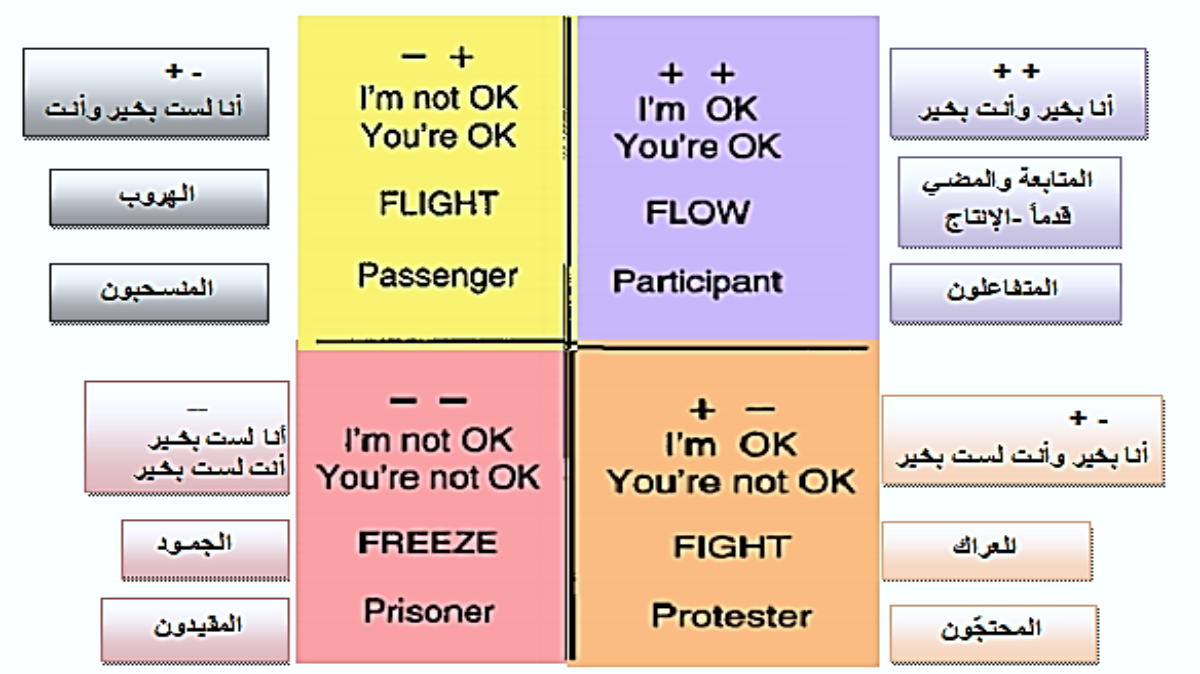
يعني "أنا شخص مقبول ولدي الحق في العيش وتلبية مطالبي، وأنت شخص مقبول لك الحق بالعيش وتلبية مطالبك(Kulashekara, 2015,p.88).

إن أوضاع الحياة السابقة كلها يتم تبنيها لا شعورياً في السنوات الأولى الثلاث، وغالباً ما تتثبت وفق مشاعر وبيانات الأنا الطفليّة والوالديّة، بينما يكون الموقف الأخير، استجابة راشدة من الطفل لتفسير منطقي للحياة، المواقف الثلاثة الأولى متعلقة بالمشاعر، والموقف الرابع مُتعلق بالأفكار الأفعال. والمواقف الثلاثة تقترن باحتجاج لماذا Why؟ بينما الرابع يقترن بتفهم ولم لا Why Not? ففهمنا لمعنى بخير يعتمد على ما نملك من تجارب شخصية. ولا يُمكن أن نختار الموقف الرابع إلا من خلال معلومات عديدة نثّمن من خلالها قيمة أنفسنا وقيمة الآخرين، وبذلك يكون أنا بخير وأنت بخير قراراً وموقفاً واعياً وليس مجرّد شعور عابر(Harris, 2004,p. 53). وهو الموقف الأكثر صحةً الذي يجب أنْ يُظهره المدرس للتلاميذ؛ لتوفير بيئة أكاديمية مناسبة تساعد على تبني قرار أنا بخير وأنت بخير عند التلاميذ من خلال استخدام استراتيجيات تدريبية لتدعيم تقبّل الذات، ومهم للمعلم أو المدرب أنْ يكون عادلاً ويبتعد عن السخرية لمساعدة التلاميذ لتبني موقف أنا بخير ولينقلونه معهم أينما كانوا (Newell and Jeffery,2013,pp.9- 8).

أنا بخير وأنت بخير هو اعتقاد أنّ لكل فرد قيمة، فهو موثق أخلاقي حين أرى نفسي والآخرين على قدّم المساواة في الحقوق، دون الخلط في قدرتنا النسبية (هاريس، 1991، 34).

الأطفال الذين يشعرون أنهم بخير:

- ✓ لديهم احترام ذاتي صحي لأنفسهم وللآخرين.
- ✓ لديهم وعي بسلوكهم وحاجاتهم وبمبدأ المساواة.
- ✓ متقبلون للآخرين ولفكرة التشارك معهم بالأفكار والمواد.
- ✓ لديهم قدرة على مديح الآخرين ومساعدتهم والاعتذار منهم عند الضرورة.
- ✓ لديهم ثقة لتجربة الأشياء الجديدة.
- ✓ يظهرون رغبة في القيام بأفضل إمكاناتهم.
- ✓ يظهرون سلوك توكيدي غير عدواني(Newell and Jeffery,2013,p.5) .



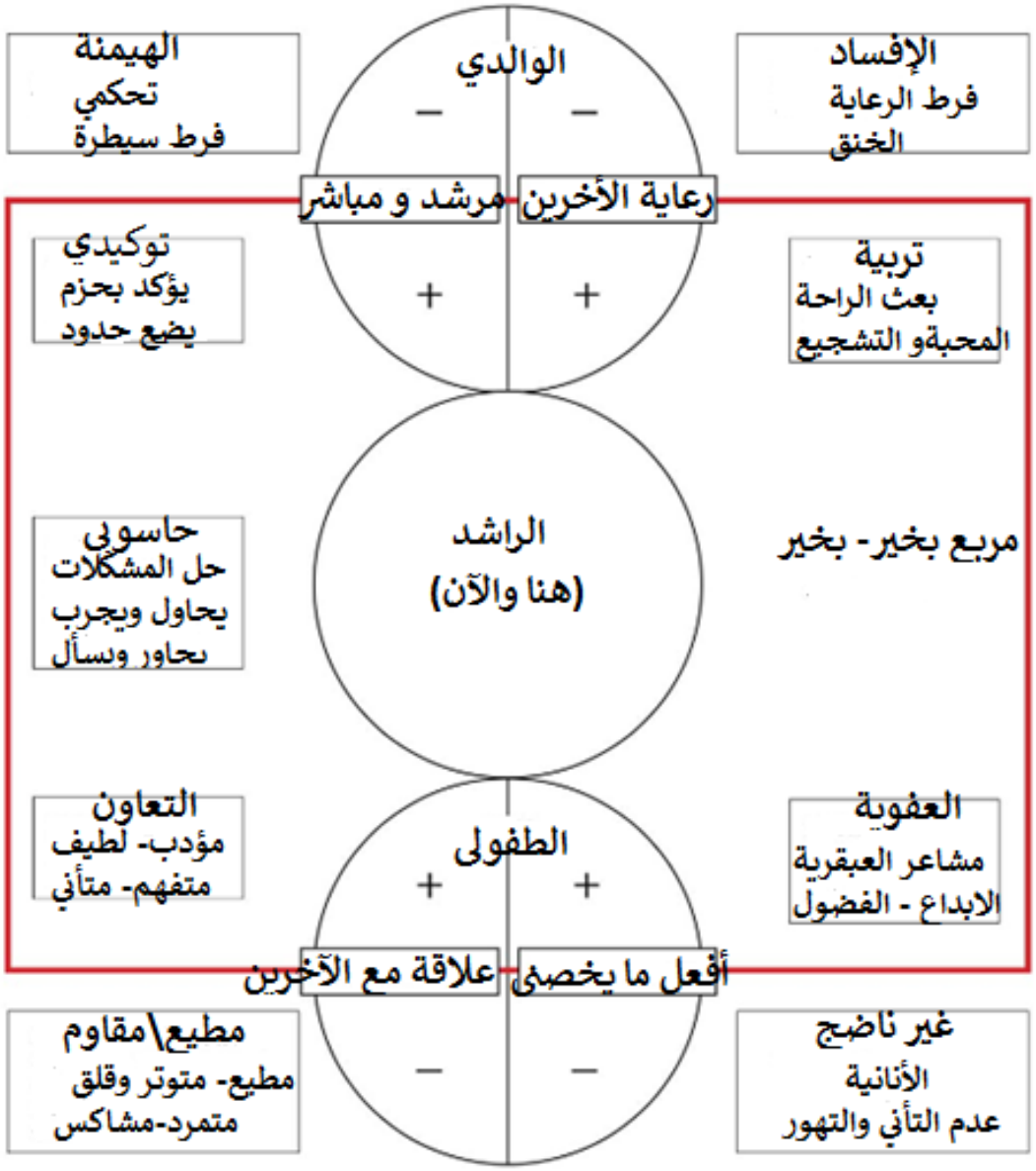
الشكل (6) مواقف الحياة الأربعة.

يوضح الشكل السابق تباين النظرة للحياة، وفقاً لإدراك الذات والآخر وأثرها السلوكي والانفعاليّ.

ذكر بيرن (1975) Berne أنّ الموقف الوجودي من الحياة لكل فرد يتشكل في سنوات الطفولة المبكّرة، ففي الصراع نحاول تجنب لوم أنفسنا ونحتج على براءتنا أو برنا، ولا نرغب بالانتقال الى موقف ميؤوس منه (− −) لكن أن نصنّف مشاكلنا هو ما ينقلنا إلى الوضع الصحي (+ +) من خلال تحمل مسؤولية أفعالنا.

نحن جميعاً لدينا كُلّ مواقف الحياة الأساسية، فسلوكنا معقد جّداً ويختلف تبعاً للظروف ويتغيَّر بين لحظة وأخرى، وهذا ما أسمته أنيتا Anita (2009) وضع بخير المزيج(Ok Mix).

وفهم هذه المواقف يساعدنا على فهم العقليّة الفرديّة والجماعية والعمل من أجل الصراع والتعاون والمساعدة على الانتقال لطرق بناءة في العمل ضمن إطار التعلّم الذي يعطي فرصة لاستكشاف كيف يفكر المتعلّم ويتصرّف ويشعر في ظل ظروف معيّنة (Dees,2011).



الشكل (7) نموذج بخير– بخير للتواصل.OK-OK Communication[6]

يتضح من الشكل السابق، دمج مواقف الحياة الأربعة؛ وحالات الأنا الثلاث وانقساماتها الداخليّة؛ وهذا مقارب للمداخلة التنموية والتدريبية المُتبعة في الدراسة، وهذا المربع تمّ العمل على نقله للمتدربين خلال جلسات التدريب.

ولتوضيح الشكل السابق نقارن أشكال التواصل وفق مواقف الحياة الأربع لكل حالة أنا.

[6] (Adapted from Pratt, 2011 and modified from Temple, 2009).

الجدول (2) أشكال التواصل (الإيجابي والسلبي) وفقاً لمختلف حالات الأنا.

الوالد الراعي الإيجابي Okay (NP) **يهتم بالأشخاص الآخرين عند الحاجة وعندما يطلبون ذلك.**	**الوالد الراعي السلبي** Negative (NP) **يهتم بالآخرين عندما لا يطلبون ذلك، أو بشكل مبالغ فيه، مما يؤدي إلى قمع مهارتهم.**
الوالد المسيطر الإيجابي Positive (CP) **يدافع عن حقوقه بشكل حازم وتوكيدي، ينتقد دون إهانة الآخرين.**	**الوالد المسيطر السلبي** Negative (CP) **ينتقد بشكل مدمر، يرفض بأسلوب يؤثر في قيمة الذات لدى الآخر.**
الطفل المتكيّف الإيجابي Positive (AC) **يتصرف مسايراً للتوقّعات الاجتماعيّة، مستخدماً لغة مُحببة ومُرحباً بها(من فضلك، شكراً لك، آسف).**	**الطفل المتكيّف السلبي** Negative (AC)**يطوّر سلوك تدمير ذاتي، خارج التوقّعات الاجتماعيّة. (تمرد، تأخر مستمر، غطرسة).**
الطفل العفويّ الإيجابي Positive (FC) **يعبر عن أفكاره بطريقة ممتعة لا تضر الآخرين، محبوب ولديه مظاهر عفوية.**	**الطفل العفويّ السلبي** Negative (FC) **يعبر عن أفكاره بأسلوب يُسيء إلى الآخرين، أناني ومغرور**(Hollins, 2011,p. 8).

2-6 أشكال المُعَامَلات:

هناك ثلاثة أشكال وهي خطيّة، متقاطعة وخفية سنشرحها وما تضمّ من مفاهيم ضمنية:

2-6-1 المُعَامَلات التكاملية أو الخطيّة Complementary Transaction:

معاملات موازية تُرسل من أيٍّ من حالات الأنا وتتطلب استجابة حالة الأنا المواجه للمثير، **تعقيب** والمُعَامَلات التكاملية معاملات طويلة الأجل عادةً، فهي تمضي في حوار والد ناقد –والد ناقد أو راشد –راشد أو حتى طفل– والد.. بشكل مثير واستجابة ثابتة نوعاً ما، فهي غالباً تُرسل ثم تعود وترسل بنفس المسار، وهي أنضج المُعَامَلات وأكثرها استمرّاراً واستقراراً.

2-6-2 المُعَامَلات المتقاطعة أو المتعاكسة Crossed Transactions:

تحدث حينما ترسل رسالة حالة أنا ما إلى حالة أنا بشكل خطي؛ ثم يأتي الرد غير متوقع من حالة أنا ثانية(Hollins, 2011,pp. 11-13). ويحدث انقطاع في الاتصال، وقد يتسبب في غضب أو إحباط تستدعي إعادة تأسيس التواصل، وسوف يحتاج أحد الأفراد أوكلاهما إلى تحويل "تبديل" حالة الأنا التي ترسل الرسالة وتستجيب(Keshavarzi, et al,. 2016,p. 52).

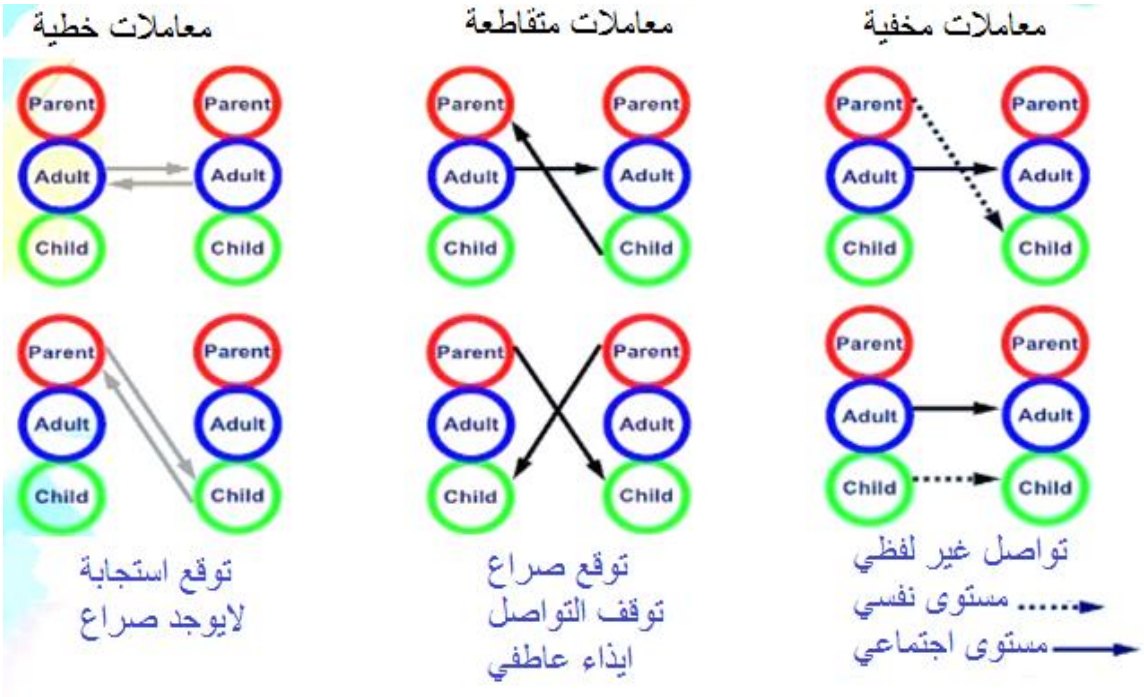
2-6-3 المُعَامَلات الخفية Ulterior Transactions:

تحدث المُعَامَلات الخفية عندما يكون هناك رسـالتان في المعاملة ذاتها، واحدة ظاهرية علنية "ترسل على المستوى الاجتماعي"، وثانية خفية "ترسل على المستوى النفسيّ".

كُلّ منهما نابعة من حالة أنا مُختلفة (Hollins, 2011,pp. 11-13). أحياناً تتعارض الرسالة الاجتماعيّة الظاهرة مع الرسالة النَّفسيَّة المخفية، وغالباً ما يكون مصدر الرسالة النَّفسيَّة الخفية؛ حالة الأنا الوالديّة المسيطرة السلبيّة.

فالمعاملة الخفية، تعني أنّ الاتصال يستند إلى معنى مبطن، وقد تُمثّل معاملة غير نزيهة وغير منتجة للتواصل (Keshavarzi, et al,. 2016,p.52).

أفضل طريقة للتعامل مع الرسائل الخفية؛ حضور الأنا الراشدة لفهم التواصل؛ فالمدرب يملك القدرة على مواجهة هذه الرسائل بهدوء وتوكيد راشد (Newell and Jeffery,2013,p.62).



الشكل (8) أشكال المُعَامَلات الثلاث.

2-6-3-1 الألعاب النَّفسيَّة:

الألعاب من أهمُّ المُعَامَلات إثارةً، إذ تُنظم تواصـل الناس، وهي سـلسـلة مُعقّدة من المُعَامَلات الخفية لدعم شـعور مرتد (خوف، قلق، إثارة، غضـب) وهي علنية وسـرية (Prochaska & Norcross, 2003 ,pp.9).حسب بيرن هي معاملات تتكرر في التفاعل وفق

آلية دفاع نفسي. فعندما تظهر صعوبة بالنقاش، متُرافقة ومشاعر الغضب أو الحيرة أو الظلم أو حدوث سوء فهم؛ ذلك يعني وجود لعبة نفسيّة.

هناك ثلاثة مستويات للألعاب النَّفسيَّة، تكون الدرجة الأولى ألعاب تهدف **للقبول الاجتماعي** وتتضمّن بشكل خفيف عدم الراحة، تُشكل الجزء الأكبر في الصف. الدرجة الثانية ألعاب تتضمّن **خرق القانون**، وهي عادةً غير مقبولة اجتماعيّاً. الدرجة الثالثة ألعاب تتضمّن **أذى النفس أو الآخرين** بأشكال مُختلفة قد تصل حتى الموت.

ومن أكثر الألعاب انتشاراً بين التلاميذ في الصف ما يلي:

- انظر كم هَذَا مُريع.
- اركلني.
- دعني أعمل أو دعني أتدخل وأتصرف.
- لا أحد يخبرني ماذا يجب أنْ أفعل.
- لقد نلت منك أيها الوغد.
- أنا فقط أحاول مساعدتك.
- انظر كم حاولت جاهداً ومازلت أفشل.
- لِمَ لا...نعم ولكن.
- سوف أسقط نفسي قبل أن تنال الفرصة وتسقطني أنت.
- لو لم يكن لك.
- أنت لم تخبرني أبداً.
- المسكين أنا.
- أنا عديم الفائدة.
- ما لدي أفضل مما لديك (Newell and Jeffery,2013,p.93-94).

وفي كُلّ مرة نشارك في اللعبة، نُعزّز قرارتنا المبكّرة حول من نحن وكم نشعر أنّنا على ما يرام (Cox, Bachkirova, &Clutterbuck, 2010,pp. 178).

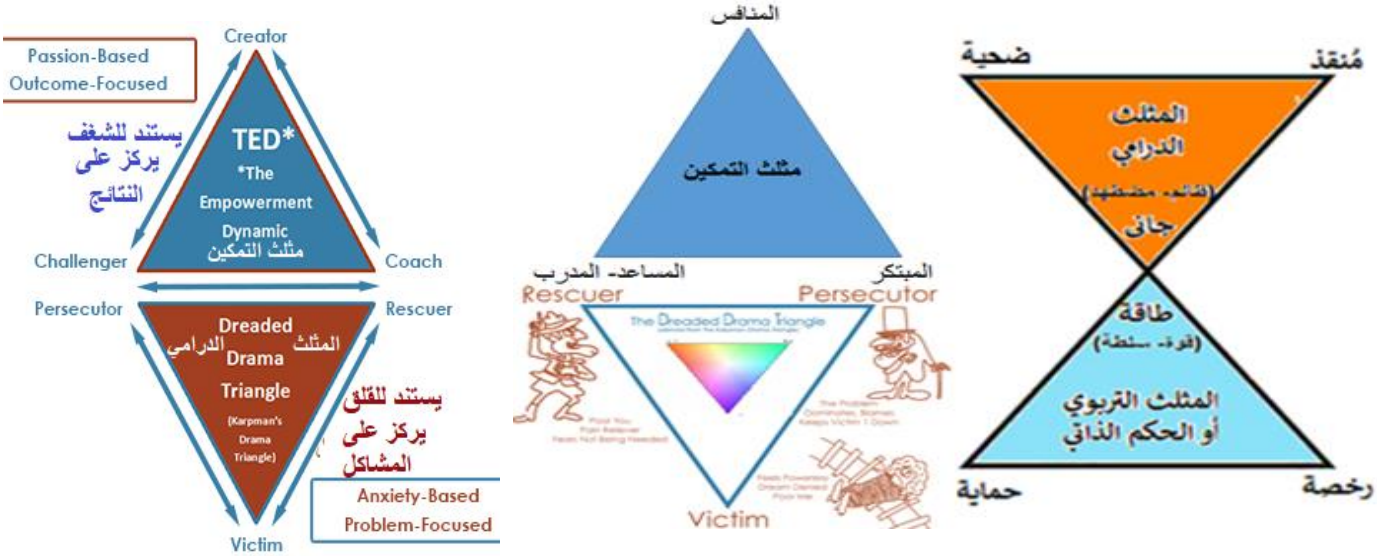
تكون الألعاب جزءاً من مواجهة المشكلات، وعلى المدرب والمدرس التيقظ لذلك من خلال الأنا الراشدة فمثلا قد يسأل: يبدو أنّ لديك مشكلة ماذا تريدني أنْ أفعل لمساعدتك حيالها؟ وكأنه بذلك يقول له أنت بخير في نظري، أنا أؤمن أنّ لديك ذكاءً كافياً للتعامل مع هَذَا الموقف، سأقدّم لك مساعدة لكن لن أنقذك وأنتشلك من مشاكلك (Newell and Jeffery,2013,pp.94-98).

2-6-3-2 المثلث الدرامي والمثلثات البديلة عنه:

طوّر ستيفن كاربمان (1968) Stephen karpman –أحد طلاب بيرن–**المثلث الدرامي** الذي يصف الاستجابات غير الفعالة التي نتخذها عند مواجهة صراع اجتماعي؛ فالبشر يتنقلون بين ثلاثة أدوار في الألعاب النَّفسيَّة، تُمثّل أركان المثلث الدرامي: ضحية، ومنقذ، وجلاد. ويُستخدم المثلث الدرامي كأداة نفسيّة تُساعد الأفراد على وعي تفاعلاتهم الاجتماعيّة وتغييرها (Tomkinson, 2017,p. 12).

مثلث التمكين الديناميكي وضع من قبل ديفيد إميرالد David Emerald نسخة محدثة من مثلث كاربمان، وضع المبتكر بدلاً من الضحية، والمدرب بدلاً من المنقذ، والمنافس بدلاً من الجلاد. ويُعلم المتدربين التركيز على نقاط قوتهم بدلاً من العجز، ويصبح الناجون منافسين بدلاً من اعتبارهم معتدين، وهو جوهر ديناميكية التمكين(Phillips & Frederick, 2010,p. 13).

المثلث التربوي Educational Triangle وضعه ديكونيك Dekoninck (1994) كبديل نجعي عن المثلث الدرامي؛ وفيه يُنظر للجلاد كمصدر للقوة أو السلطة الموجودة عموماً، ويُستبدل بدور الضحية مفهوم الحاجة، كمجال يتطلّب فرصاً ورخصاً لمواجهة القوة، ويستبدل بالمنقذ، مصدراً يوفر الحماية من القوة، وهو مفيد لأنّه يُبعد النظرة السلبيّة للذات وللآخرين ويُفسّر الأمر بشكل عملي، وبات حالياً يُستخدم في التدريب ومع التلاميذ بشكل موسع.



الشكل (9) المثلث الدرامي والمثلثات البديلة عنه.

ملاحظة: ذكرت العديد من المصادر المثلث الدرامي، أما المثلث التربوي رغم أهميته لم يتوافر إلا في طرح بارون ونيوتن نقلاً عن ورشة عمل غير منشورة لأعمال ديكونيك (Barrow and Newton, 2016,p. 132).

تعقيب: إنّنا نتنقل لا شعورياً بين أركان المثلث الدرامي يومياً، وهذا الأمر مقبول مادام في درجات بسيطة لا تؤثر في صحة المرء وصحة علاقاته، أما تبني دور ثابت من أركان هَذَا المثلث فيُعيق النُموّ الصحي للفرد؛ فالثبات على دور الضحية يُعطي المرء اعتقاداً بأنه غير قادر على مساعدة نفسه، وكذلك الأمر عند المُنقذ الذي يلعب دور المُخلّص القوي للضحية المسكين؛ يسلب الضحية بقايا قوته وثقته بنفسه، وهو ما يعطي الجلاد مجالاً لاستمراره بدوره. وللأسف هذه الفكرة منتشرةٌ في التعامل اليومي، لاسيّما عند الأهل الذين يعاملون أبناءهم على أنهم مساكين، وعليهم إنقاذهم دوماً. أما البديل الصحي فهو توفير حماية للآخر وليس تضحية، فالمساعدة الحقيقية في جعل الأفراد يساعدون أنفسهم في المواقف الصعبة، وهنا يكمن النُموّ النَّفسيّ السوي.

2-6-3-3 الضربات: Strokes

استخدم بيرن تعبير الضربات التي تُشكل أساساً للتعامل (English, 2014,p.81).

فنحن بحاجة لأن نعرف أنه مُعترف بنا من قبل الآخرين خصوصاً في مرحلة الطفولة، فتُشكل الضربات مصدراً للاعتراف؛ كالإيجابية المرغوبة فطرياً، والسلبيّة غير المرغوبة لكن المرضية للجوع البشري، فهي أفضل من لا شيء(Prochaska&Norcross, 2003 ,p.7) .

حسب بيرن (1984) الضربات تُشكل الوحدة الأساسية للأعمال الاجتماعيّة، ولها أنواع عدّة هي:

- إيجابية مشروطة: أحسنت في ذلك سوف أكافئك إذا أكملت المهمة.
- إيجابية غير مشروطة: أنت تلميذ محبوب.
- سلبية مشروطة: غير موافق على هَذَا العمل، لن أقبل مالم تقم ب...و...ثم...حتى..
- سلبية غير مشروطة: كم هو جزء سيئ من العمل لديك.
- غير لفظية (عبوس، نظرة تهكم) ولفظية (أحسنت، رائع، لم توفق، أخطأت).

جزء من قبول الضربات؛ قول " شكراً لك" فهي طريقة عفوية لتقبل الضربات، وأهمُّ شيء أن يكون التعزيز أو الضربات مُباشرة للسلوك (Newell and Jeffery,2013,pp.21-23).

تعقيب: يُفسّر مفهوم الضربات السلوك المشاكس عند بعض الأشخاص لاسيّما الأطفال والمُراهقين؛ فعندما يتراجع تواصل الآخرين معهم لسبب أو لآخر يقومون بسلوك متهور أو مزعج من أجل تفعيل التواصل مع الآخر، فعقاب الأهل ولومهم وتعليقهم السلبي تشعرهم بوجودهم، ما يغذي استمرّار السلوك السلبي، وعليه يكون البديل الصحي تعزيز التواصل البناء معهم في مواقف إيجابية يصنعونها؛ بدلاً من تجاهل إنجازهم ولومهم على سلوكهم المزعج.

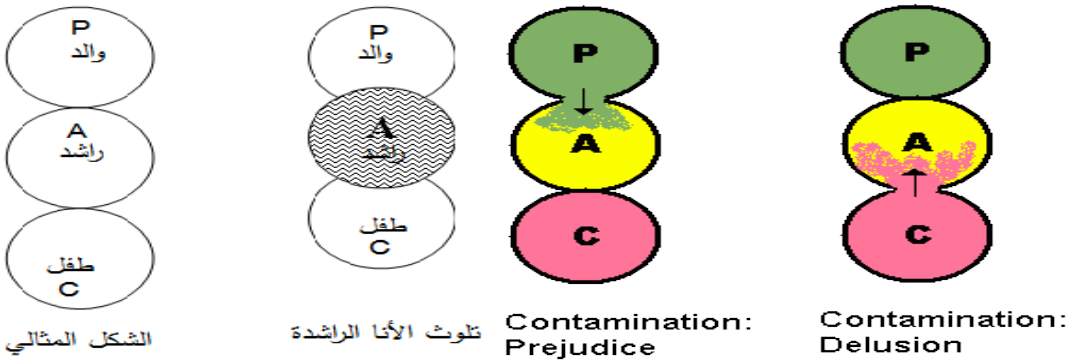
2-6-4 أشكال المُعَامَلات والصراع النفسيّ:

يعتقد بيرن أن أسهل وأبسط المُعَامَلات تحدث عند التواصل وفق حالة الأنا الراشدة، فهي معاملة تكميلية، توجه حالة الأنا المرسلة في المتكلم استجابة المستقبل الراشدة.

ووفقاً لبيرن، يستمر التواصل إذا حافظ كلا طرفي الحوار على معاملة تكاملية، بينما المعاملة المتقاطعة تعطل التواصل، وهو ما قد يعقبه نزاع في كثير من الأحيان. على سبيل المثال، قد يرسل الرّاشِدُ في فرد ما تحفيز المعاملة إلى الرّاشِدُ في فرد آخر، يسأل "هل رأيت معطفي؟" ولكن الطفل في الفرد الثاني قد يتحفز ويرسل استجابة إلى الوالد في الفرد الأول، "أنت دائماً تلومني على كل شيء"! وهنا قد يتحول شكل المعاملة لاسيّما إذا استجاب الوالد أو الطفل أيضاً بدل الرّاشِدُ كأن يرد (لم ألُمْك أنت تُسيء فهمي دوماً، أو هل تعتقد أنك تستحق ذلك!) (Good therapy, 2016). وسنوضح أبرز أشكال المُعَامَلات المعيقة للنُموّ النَّفسيّ السليم.

2-6-4-1 تلوّث حالات الأنا: Contamination

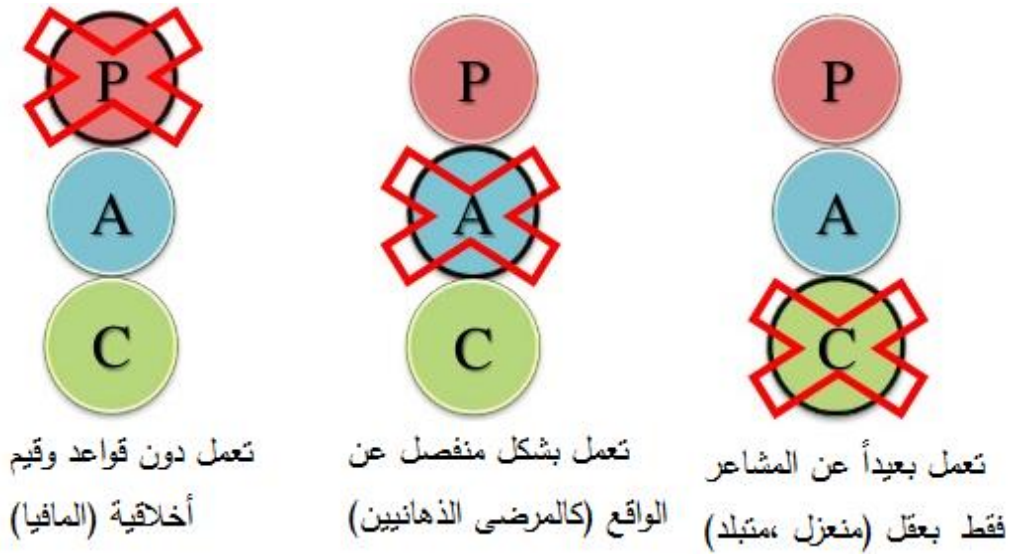
يُمكن عدّ التلوّث بمثابة تدخل حالة الأنا الوالديّة أو حالة الأنا الطفليّة على حدود حالة الأنا الراشدة، ويحدث عندما يقبل الرّاشِد بعض المعتقدات الوالديّة غير الحقيقية المتحيزة (Prejudice) أو بعض التشوهات الطفليّة في المخاوف أو الأوهام(Delusion) دون الرجوع لمعالجة المعلومات. مثال الطفل اعتاد الذهاب إلى غرفة نوم والديه ليلاً والقول لهما: أنا خائف يوجد تحت سريري نمر، هنا في حال اصطحاب الأب ابنه للغرفة والبحث تحت السرير، ثم القول له: لا يوجد شيء يمكنك النوم مجدداً، يكون بذلك يعزز معتقد الطفل الخيالي "يُمكن للنمر أنْ يختبئ تحت السرير" لكن الأنسب أن يقول الوالدان أنت بخير الآن، لا يُمكن للنمور أن تتواجد تحت الأسرة، اذهب بمفردك إلى سريرك (Stewart,2014,p.175).



الشكل (10) تلوّث حالات الأنا.

2-6-2-4 الإقصاء: Exclusion

يعني أنّ واحداً أو أكثر من حالات الأنا مغلقة تماماً أو معرقلة لعمل الشـــخص، والد قد يسـتبعد راشـداً، وطفل قد يسـتبعد والداً، كما يظهر في التواصـل تشـويه وحذف. مثال: أنا أريد المساعدة "مساعدة بخصوص ماذا" أريد أن أكون مقرباً " مِمَن؟" الناس ظالمون "من تقصد منهم" ويوضح المدرب هنا الإقصاء الغائب والمشوه في الحديث (Stewart,2014,pp.169-170).



الشكل (11) أشكال الإقصاء وأثرها السلبي.

2-7 المخطوطات القديمة : Script

تتشكّل محتويات المخطوطات في الطفولة المبكّرة والطفولة المتأخرة، معتمدة على التجارب والمشاعر التي تبني نظرة المرء للعالم الخارجي وتُشكل مكونات المخطوطات المعرفيّة.

وتتميز معتقدات الطفولة المبكّرة بكونها تتشكّل قبل اكتمال نُموّ اللغة، وتعتمد على التفكير السحري وتكون سهلة الانتشار والتعميم نابعة من حاجات غريزية أساسية للبقاء؛ بينما المعتقدات التي تتشـــكّل لاحقاً في مراحل أنضـــج من نُموّ الطفل تتميز باعتمادها على اللغة المنطوقة، والتفكير المنطقي، وهي ذات طبيعة محدودة (Stewart,2014,pp.80-81).

وحسب تحليل المُعَامَلات التنموي تُشكل المخطوطات القديمة أساساً للمداخلات العلاجية والتدريبية ومقاربة تنموية وإطاراً منظماتياً وإسقاطاً من الماضي للحاضر(Hay,2015,p. 3).

وهدف المعتقدات القديمة العمل على استقرار الذات ومنع التنافر لأن الذكريات التي تنفي المعتقدات القديمة تُرفض أو تنسى لأنّها سوف تتحدى المعتقدات وبنية التنظيم الذاتي برمته، وعملية تنظيم المشاعر تراكم غير واعي من التأثيرات الشديدة عند الاحتياجات الفِسْيولوجيّة والعلائقية مراراً وتكراراً.

وهذه المشاعر والاحتياجات عادةً ما تكون غير واعية لأنّها في الذاكرة الضمنية أو الصدمية الانفصالية، أو تعكس تجربة صريحة تم قمعها، وبعضها يحدث في سنوات طفولة مبكرة، وعليه يكون إدراك المعتقدات السابقة؛ محاولة إبداعية لفهم الاستنتاجات التجريبيّة، وهذه المخطوطات تعمل وسط إدراكنا ضد الوعي المباشر من خلال نصوص المعتقدات، وتتشتت بالاحتياجات الحاليّة التنموية (Erskine & Knapp, 2010,p.25).

إن سيناريو الحياة أو المخطوطات القديمة ليس قراراً لمرة واحدة أو قراراً أبدياً، ولكنّه عملية مستمرّة للتعبير وإعادة التعبير عن قصة حياتنا، والمشاركة في خلق سرد جديد في الحاضر لاستبدال السرد القديم غير المفيد (Cox, Bachkirova, &Clutterbuck, 2010,p. 179).

2-7-1 أبرز المعتقدات الشائعة:

وقد سجل روبرت وماري غولدن Robert and Mary Goulding (1979) اثني عشر معتقداً شائعاً تتشكّل في الطفولة المبكّرة ترتبط بنواهي الأهل "لا تفعل " عن مواقف محددة لتُشكل لديهم قراراً مبكراً يجب ألا أفعل... حتى أكون مقبولاً.. لتُشكل محتويات المخطوطات. والشخص الذي يتبنّى قراراً مبكراً من هذه المخطوطات؛ ينقله معه لسنوات طويلة ويظهر بشكل مرتد (Stewart, 2014,p. 83).

الجدول (3) أبرز المخطوطات العقليّة الشائعة:

المعتقد	تفسير تشكّل المعتقد
يجب ألا أوجد I mustn't exist	غالباً يتبنّى الطفل هَذَا القرار إذا شعر أنّ والديه يتمنون لو أنه ميت أو لم يُخلق، ليشكل عنده قرارا ضمنيا " موتي يجعلهم يحبونني" أو " أنا لا أستحق الحياة" ويستمر القرار ليظهر لاحقاً برغبة في الانتحار أو إيذاء الذات.
يجب ألا أكون أنا I mustn't be me	يتبنّى الطفل هذا القرار لكون الوالدين يخبرونه أنهم كانوا يتمنون طفلاً من جنس آخر، أو يعاملونه كأنه من جنس آخر من حيث الملبس والرعاية وحتى اختيار الاسم، ليعطي ذلك أدلّة قوية لمعتقده يجب ألا أكون كما أنا الآن.
يجب ألا أكون طفلاً I mustn't be a child	غالباً يتبنّى الطفل هَذَا القرار إذا ما كان أحد الوالدين "أو كلاهما" ينظر إلى الطفل على أنه مصدر منافس له في سحب المحبة، فتظهر غيرة عند الأنا الطفليّة من وجود بديل. وتظهر تعاملات مع الطفل بتصلب وجدية، ليشعر أنه من غير المناسب أن يمرح ويلعب ويتخذ قرارا ضمنيا (حتى لا يغضب مني يجب أن أبقى منضبطاً وأخفي عفويتي الطفليّة).
يجب ألا أكبر I mustn't grow up	غالباً يتبنّى هذا القرار أصغر أبناء الأسرة. إذ غالباً ما تقول أنا أحد الوالدين الطفليّة " أرجوك لا تتركني" إذ يرى الوالدان الابن مرافقهما ويخافون في غيابه من الفراغ إذا ما غادرهم، ليقرر الطفل أنه يجب ألا أنُموّ ويظهر سلوكاً اتكالياً، يتجنب المسؤولية ويبقى في المنزل ينتظر رعاية الأهل في شيخوختهم.
يجب ألا أقوم ب I mustn't make it	يتبنّى الطفل هذا القرار إذا ما شعر الوالدان في "الأنا الطفليّة "أن ابنهم يهددهم بإنجازه، إذ يعتقدون أنّ الطفل نال امتيازات يستحقونها ولم يحصلوا عليها." يغارون منه" ليعتقد الطفل أنّ عليه أنْ يخرب ما لديه ليكون مقبولاً.
يجب ألا أقوم بأي شيء I mustn't do anything	يقرر الطفل ذلك من خلال رسالة غير لفظية من الوالدين تعني " لا تقم بأي شيء، لأن كُلّ ما تقوم به خطير" ليشعر بشكل كبير بالحيرة، الاحتراز، صعوبة في البدء في أي أمر جديد.
يجب ألا أكون مهما I mustn't be important	يتبنّى الأطفال هذا المعتقد من خلال تعامل الوالدين معه على أنه منافس، "من الجيد أن تكون محيطاً بي أو حولي لكن من غير المناسب أن تكون موضع اهتمام. لتظهر هذه القناعة على نحو انتظار مطول للأشياء دون طلبها، صعوبة في قيادة المواقف وشعور بالدونية وخجل من التحدث مع الغرباء.

المعتقد	تفسير تشكّل المعتقد
يجب ألا أتدخل \ أختص I mustn't belong	يتبنّى الطفل قراراً بأنه يجب أن يبقى منعزلاً عن الآخرين من والدين يشـــعران أنهما بمأزق عندما يكونان مع الجماعة، وتظهر القناعة لاحقاً من خلال شـــعور مستمر بأنه يجب أن "أعزل نفسي خارجاً عن هذا " ويستمر هذا التصرف حتى في التجمعات التي يشعر أنه دخيل.
يجب ألا أقترب I mustn't be close	أيضاً هو قرار يكتسب بالنمذجة من الوالدين، يجب ألا أقترب أو أتواصل جسدياً أو عاطفياً أو أثق بذلك. يتبنّى الطفل القرار إذا تواصل مع والديه وتم تجاهله أو الغضب منه، ليعتقد أنه غير موثوق بالتواصل المقرب. ويظهر ذلك في سلوكه المستقبلي بافتقار للتعبير العاطفي في التواصل وصعوبة في العطاء وتلقي المودة.
يجب ألا أكون بخير I mustn't be will	يجب ألا أكون معافى I mustn't be sane أو عاقلاً، قرار يكتسب بالنمذجة من والدين يستخدمان المرض أو التغافل لخدعة الآخرين. ويقرر الطفل أن أكون أبله أمر مناسب، أو قد يتخذ شكل التمارض وكثرة الأوجاع الجَسَديّة لتجنب المسؤولية.
يجب ألا أفكر I mustn't think	يكتســـب هذا القرار بالنمذجة، كالأم التي تطلب من ابنتها أن تطيع الأوامر دون التفكير وطرح أســـئلة، والطفل يقرر ذلك إذا ما عوقب نتيجة أفكاره، ويظهر المعتقد لاحقاً في حيرة وشعور بالعزلة، استخدام المشاعر بدل الأفكار والحقائق، يظهر باستخدام تعابير يجب ألا أفكر، عقلي مغلق، لا يمكنني تعلّم ذلك.
يجب ألا أشعر I mustn't feel	يجب أن أتجنب المشاعر والأحاسيس كلها أو بعضها، يكتسب القرار النموذج من الوالدين ويصبح قراراً يجب ألا أُظهر مشاعري مهما عانيت من ألم داخلي، ويظهر لاحقاً في حجب التعبير عن المشاعر بظهور سلوك تعويضي كعادة ما أو سلوك كفرط الأكل أو فرط النوم(Stewart, 2014,p. 83-89) .

تعقيب: ليس الوالدان فقط من يُغذيان هذه المعتقدات وغيرها؛ بل أي سلطة مسيطرة في الطفولة، كما أنّه ليس بالضرورة أنّ تتشكّل هذه المعتقدات عند كُلّ شخص مرّ بظروف صعبة سيشعر بالرفض؛ فالكثير من الأشخاص تحدوا ظروفاً أسريةً عسيرة، ساهمت لاحقاً في نضج شخصيتهم بدلاً من مرضها.

2-7-2- التعامل مع المعتقدات النَّفسيَّة المؤثرة في الاتّزان الانفعاليّ:

يرى بيرن أنّ النتيجة المثالية للتحرر من المخطوطات القديمة هي أن يمتلك المرء حرية الإرادة Autonomy التي تعني السلوك والتفكير والشعور المتولد من **هنا والآن** بشكل واقعي بدلاً من الاستجابة للمعتقدات القديمة. وتتجلى حرية الإرادة بإطلاق العنان للوعي، والعفويّة والحميمية مع الآخر (PIM,2017,p. 49).

وللتعامل الصحي مع المعتقدات السلبيّة يجب أن يقوم الشخص بأمرين:

- يحدّث محتويات معتقدات مخطوطاته القديمة عن نفسه والآخرين والحياة.
- يحل المشاعر القديمة المرتبطة بالمعتقدات السابقة(Stewart,2014,p.39).

وليست المخطوطات القديمة سلبية دوماً، فكل شخص بحاجة لأن يبتكر قصته الشَّخصيَّة؛ والهدف الأهمُّ إعطاء معنى من الأحداث بعد كُلّ تعلّم شخصي (Barrow and Newton, 2016,p. 35).

وحسب Frederick (2009)" مفهوم المرونة العصبيّة يعني أن الدماغ يمكن أن يغير نفسه من خلال التفكير والسلوك والتعليم والتدريب والاهتمام والجدة والمفاجأة، كُلّ هذه الأنشطة لديها القدرة على تحويل الجينات (تشغيل وإطفاء) النظام الشبكي العصبي، وبالتالي تكوّن التشكيلات التشريحية في الدماغ، ليكون السلوك البشري والعواطف والإدراك والقدرات الحسية كل ذلك قابل للتعديل" (Phillips & Frederick, 2010,p. 16).

ومن علم الأعصاب بتنا نعلم أنّ الذكريات ليست شيئاً مطابقاً تماماً للماضي، وأن أنظمة الدماغ من الذاكرة والتعلّم موجهة بشكل أفضل لاستكشاف إمكانيات الحياة في المستقبل بدلاً من الحفاظ على سجلات دقيقة من الماضي، وأن هذه السجلات تشكل إستراتيجية للسلوك التكيّفي في المستقبل، وتقدّم دليلاً على نظريّة نمائيّة تكيفيّة مبتكرة حول كيفيّة إعادة تنظيم الذكريات السابقة في سيناريوهات جديدة للسلوك التكيّفي الحاليّ والمستقبلي (Rossi &Rossi, 2008,p.27).

من المهم أن يعي المُدرب كيف يحدث سوء التواصل، عند وجود تعارض بين الأنا الوالديّة والأنا الطفليّة، وذلك تبعاً لمعتقدات كُلّ منهما؛ لذلك على المدرب التركيز على مبدأ "حرية الإرادة " لإدارة الخلاف بالشكل الآتي: (كل شخص لديه خيارات، وليس مجبراً على التصرف وفق معتقداته السابقة(Barrow and Newton, 2016, 63).

2-8 نُموّ الأنا الراشدة:

الرّاشِد ينَموّ بعد نُموّ الأنا الطفليّة والوالديّة، وتقوية الرّاشِد تتم وفق تدريبات عدّة أهمها:

زيادة الحساسية لإشعارات الوالد والطفل: من خلال مراعاة الفرد لنقاط الضعف في أناه الطفليّة، ومخاوفها، وطرقها للتعبير عن المشاعر، ومراعاة كلام الأنا الوالديّة من عتاب وأوامر وقوانين.

إدارة إشعارات الأنا الوالديّة: من خلال الأسئلة الراشدة للمعلومات المُخزّنة: هل هذا حقيقي؟ هل يُمكن تطبيقه؟ هل هذا مناسب؟ من أين جئت بهذه المعلومة؟ ما الدليل عليها؟

مُراعاة الطفل عند الآخر: نحن نخاف من الوالد في الآخر، بينما يمكن أن نحبّ الطفل ليتحسن التواصل؛ يمكن تقديم الرعاية للطفل، وتقدير احتياجاته للتجريب، دون تحمل المسؤولية عنه.

الوعي للاستجابات الأتوماتيكية لضبطها: من خلال العد حتى 10 في اللحظات الانفعاليَّة لإعادة المهمة للراشد ليقود المعاملة، أو ترك الأمر جانباً لبعض الوقت عند الشعور بالارتباك.

وضع نظام قيمي: يتعذر أخذ قرار ما دون وجود إطار أخلاقي؛ الرّاشِد يعمل ضمن إطار قيمي.

تجنب شخصنة الأحداث: تقول حكمة إنكليزية "Sorting Yourself Out" افرز نفسك خارجاً؛ أي انظر بحيادية للموقف دون الاعتقاد أنه يمسّك شخصياً(Harris,2004,p. 97-101).

استخدام المصادر الراشدة: التي تبحث عن أدلّة منطقية حول المخطوطات القديمة، وتقدر متى يحين الوقت للمتابعة وللتوقف والاستراحة، لهجر استجابات الطفل والوالد تدريجياً وبرمجة استجابات راشدة، تصف ردّ فعلها على الأحداث بدلاً من الاستمرّار في المجادلة.

الوعي للحوار الذاتي: الشعور بالحزن الغامر، والأسف يعني الوالد الناقد يُعاقب الطفل عند المرء، الرّاشِد يسأل لماذا! ويقاطع الأمر(Widdowson,2010,p.210).

تواصل راشد لراشد: يبدأ ذلك بجهد واعٍ لإدارة لنبرة الصوت ولغة الجسد، لتتواصل وفق لغة خالية قدر الإمكان من التقييم والتفوّق الضمني (Hicks& McCracken 2010. 82).

تحسين الوعي الذاتي: في ثلاثة مجالات (رد فعلي على سلوك الآخرين، ما التعديل السلوكي الذي احتاجته، وكيف أعدل السلوك وفق هنا والآن؟) (Rajan &ChackoK 2013,p. 6).

تقوية مفهوم جيد كفاية: Good Enough وهو عكس الرغبة في الكمال الوالديّة والرغبة بالمزيد الطفليّة، فالرّاشِد قادر على تحمل عدم المعرفة والتجزؤ وعدم اليقين؛ في المقابل تطلب اليقين حالة الأنا الوالديّة للدفاع عن التجارب غير المعروفة(Summers & Tudor, 2014,p.95) .

2-9 التطبيقات العمليّة لنظرية تحليل المُعَامَلات:

سنتحدث عن محورين أساسيين لتطبيقات النظرية، الأول متعلق بتدريب الأفراد الأسوياء كجزء من مقاربات علم نفس النُموّ وعلم النفس الاجتماعي وهو ما ينسجم مع الجانب العلمي للدراسة، والثاني متعلق بمقاربات استخدام النظرية في العلاج والإرشاد النفسيّ.

إن تدريب الأطفال واليافعين على تحليل المُعَامَلات مختلف عن علاجهم بتحليل المُعَامَلات، فالأطفال يذهبون إلى المدارس الإعدادية أو الثانوية كي يتعلموا المجال الاجتماعي، وهو تدريب هم بحاجة إليه في الصف؛ كجزء من التدريب على حياتهم الاجتماعيّة في الصف وحتى خارج الصف في حياتهم الأسرية والاجتماعيّة، فتحليل المُعَامَلات هو تدريب وتعليم على مفاهيم في الشَّخصيَّة والتواصل، قبل أن تكون حاجة فرديّة للعلاج.

كما أنّ هناك فرقاً بين العلاج والتدريب العمليّ؛ وهو الحفاظ على الحدود واضحة في انتباه المشاركين والممارسين خلال البرنامج (Barrow and Newton, 2016,p. 141).

تعقيب: وعليه يكون التدريب على تحليل المُعَامَلات مداخلة قيمة قد تقي الفرد من الحاجة إلى العلاج نفسي إذا ما تمت بشكل ووقت مناسبين.

2-9-1 استخدام تحليل المُعَامَلات في التنمية والتدريب:

تعني تحليل المُعَامَلات ببساطة تغيَّر التواصل بين شخصين من خلال التدريب وفق العديد من التقنيات(Stewrt,2014,p.166).

وكلمة "تدريب" مصطلح لاتيني مُشتق منEx-Ducere قائد سابق، تعني القيادة خارجاًLeading Out، أي الانفتاح على الاتجاه النمائي**(Barrow and Newton, 2016,p. 98).**

أصر بيرن على أنّ تحليل المُعَامَلات يجب أن يكون مفهوماً للأطفال في عمر 8 سنوات (English, 2014,p.87) في بدايات العام (2000) ظهر في غرب لندن مدارس ثانوية وإعدادية للتدريب على نموذج تحليل المُعَامَلات، وبدأ فهم العلاقات وإصلاحها وفق النظرية، وظهرت العديد من الدراسات تهتمّ بالتلاميذ وبأداء الأفراد والطلاب وفرق العمل وتطورهم، وتأسس منهج لاستخدام تحليل المُعَامَلات مع الأطفال؛ واكب ذلك مداخلات مشابهة فظهر برنامج لنيل جائزة البراعة في استخدام تحليل المُعَامَلات عند الأطفال واليافعين .TAPACY كالاستمرّار لعمل

مؤسسة تحليل المُعَامَلات النمائي IDTA في بريطانيا، وفي هذه المؤسسات تم تشجيع التلاميذ على استخدام مفاهيم النظرية في حياتهم، وتطورت هذه المؤسسات وانتشرت في مناطق عديدة في أوروبا ثم في أمريكا وآسيا وجنوب أفريقيا(Barrow and Newton, 2016,p. 138) .

إن الهدف من التدريب على استخدام تحليل المُعَامَلات هو تدريب المرء على حرية الإرادة والاختيار وحرية التغيير والاستجابة للمثيرات الجديدة، وليس بالضرورة أن يكون الخيار وفق خبرات الطفولة السابقة، من خلال معالجة عصبيّة جيدة لحل المشكلات (Harris,2004,p.61).

ملاحظة: سنتابع في مقاربات وبرامج التدريب في المحور الثالث من الفصل الثاني.

2-9-2 العلاج وفق تحليل المُعَامَلات:

العلاج النَّفسيّ وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات قائم على التحالف والثقة والأمل والتفاؤل، ويمكن وصفه بكلمة واحدة: "علاج تعاقدي" إذ حسب بيرن يتم العمل على أساس ثلاثة عقود متفق عليها بين المتعالج والمعالج لتحقيق الأهداف المرجوة وهي: العقد الإداري الذي يناقش قضايا الوقت والجلسات والسرية والكلفة "هيكل العلاج" وقيوده. والعقد المهني يوضح هدف العلاج والوسائل للوصول إلها، ليكون المسار واضحاً. والعقد النفسيّ يهتم بما هو غير علني وغير شعوري عند المتعالج(Johnsson, 2011,p. 21) .

2-9-2-1 أهداف العلاج في نظريّة تحليل المُعَامَلات:

- مساعدة الفرد على اكتساب استقلالية تتميز بالوعي أي الفهم الواقعي للعالم الذي يعيش فيه.
- الوصول للألفة التي تعدّ أعلى صور الانسجام في الحياة الصحية.
- تحويل الخاسر إلى رابح (الصالحي، 2005، 16).

2-9-2-2 مستويات ومراحل العلاج النَّفسيّ حسب بيرن:

صنف بيرن (1961-1972) مراحل العلاج وفق أربعة مستويات متعاقبة وهي:

1- التحكّم الاجتماعي: الخطوة الأولى للعلاج أن يسيطر المتعالج على الأعراض والسلوك غير الفعال في السياق الاجتماعي، حتى لو بقي يشعر بالانزعاج من مشاكله.

2- تخفيض الأعراض: الخطوة الثانية تعني أن التعافي الذي لا يتطلب السيطرة على السلوك فحسب، بل تخفيض مشاعر القلق والتشوش الداخليّة أيضاً.

3- النقلة أو التحوّل العلاجي: المعالج يحرر نفسه من معتقداته النصية القديمة بوعي لما هو غير واعٍ، طالما يشعر بدعم المعالج، إذ يعتمد على الأنا الوالديّة عند المعالج.

4- علاج المخطوطات القديمة: هنا يظهر الذكاء الرّاشِد عند المتعالج المسؤول تماماً فيشعر ويفكر ويتصرف بشكل مستقلّ وفق الواقع الحاليّ(Johnsson, 2011,pp,. 21-22).

بعد ذلك يُتابع في التركيز على دمج التجربة العلاجية بالحياة، ثم على إنهاء العلاج.

2-9-2-3 التقنيات العلاجية وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات:

هناك العديد من التقنيات لكن الأكثر شيوعاً هي:

- إزالة التلوّث Decontamination: تحاكي الجانب المعرفي في المتعالج، تناقش المعتقدات بين الماضي والحاضر، ما يقوي الأنا الراشدة، لاسيّما وفق مبدأ هنا والآن.
- إزالة التشوش أو الارتباك Deconfusion من خلال السماح لطفل بالتعبير عن المشاعر المكبوتة في مرحلة الطفولة يسمح للطفل بالتعبير عن المشاعر والأفكار والسلوكيات التي كان يُحظر التعبير عنها في الطفولة وتوضيح الارتباك الذي نشأ فيما يتعلق بهذا القمع. من خلال استخدام تقنيات كالكرسي الفارغ.
- إعادة اتخاذ قرار Re-decision : من خلال استقلال عن معتقدات النصوص القديمة تجمع بين العمليّات المعرفيّة والوجدانية تطوير شعور داخلي بالأمان لمشاعر الطفل غير المحققة(Johnsson, 2011,p. 22).

إذ تكون القرارات التي يتبناها الطفل مستمرّة معه للمستقبل لذلك يحتاج لإعادة اتخاذ قرار راشد عن نفسه، وعن العالم والحياة بشكل أكثر نفعاً (Hay,2013,p.1).

2-9-2-4-محاور العلاج النَّفسيّ الجمعيّ:

تم إجراء مارثون العلاج النَّفسيّ وفق تقنيات تحليل المُعَامَلات، بعد ذلك أجرى مكنيل McNeel (1982) دراسة ل47 تقنيّة علاجية مستخدمة من قبل قادة مجموعات العلاج في "ماراثون العلاج الجماعي" جُمعت في فئات، وقدّم فيها تحليلاً مفصلاً وضح فيه المحاور السبعة.

1- التركيز على السلطة والمسؤولية الشَّخصيَّة داخل المتعالج "عناصر القوة والإرادة" (غالباً يتم ذلك بالمواجهة للترويج للتغيُّر).

2- العمل على إيجاد بيئة داعمة وراعية من أجل أن توفر الثقة والأمن (تشجيع المرح والتعبير عن المشاعر الإيجابية داخل المجموعة ما يدعم المتعالجين).

3- النمذجة من خلال تقديم سلوكيات من قبل ميسري مجموعات العلاج توضّح تصرفات وأساليب التواصل الصحية المطلوبة.

4- تحدي الأوهام والمعتقدات غير الملائمة التي تقيد الفرد، من خلال طرق معرفية ومداخلات تجريبيّة تختبر صحة المعتقدات المعيقة، وتثبت بطلانها.

5- توضيح التناقض، فالتواصل في المستوى النَّفسيّ من خلال لغة الجسد كثيراً ما يناقض التواصل العلني الظاهر، والتواصل النَّفسيّ يكشف مقاومة العملاء والتخريب الذاتي.

6- استخدام تقنيات تجريبيّة محددة حسب حاجة أعضاء مجموعة العلاج "كالكرسي الفارغ"

7- تأثير القواعد الناظمة لهيكلية المجموعة العلاجية والإجراءات المتعلقة بسلوك المجموعة وإدارتها، ما له علاقة بسلوك الفرد ضمن مجموعة (Widdowson, 2013, 61-62) .

وتقترح هذه المبادئ أن العلاج الفعال ينطوي على تحديد وتعديل المعتقدات المزعجة، والأطر التفسيرية، ويتم تحقيق ذلك على أفضل وجه من خلال نهج تجريبي حيث يتم تشجيع الفرد على الشك في صحة هذه المعتقدات الضارة بوعي، ويدعم المتعالج في فهم وقبول وتنظيم عواطفهم وفي تعلّم سبل تحويل المواقف العاطفية السلبية، وعلاوة على ذلك يتم دعم الفرد في إيجاد طرق جديدة أكثر جدوىً للتفاعل مع الآخرين وتدعم التغيير، ويتم ذلك في سياق عملية علاجية مركزة ومنظمة، وبالتالي فإن العلاج الأمثل عملية التي تتضمّن تغييراً منهجياً في جميع المجالات المعرفيّة والسلوكيّة والعاطفية والعلائقية "العلاقات الشَّخصيَّة" في سياق إطار علاجي تجريبي مركزة (Widdowson, 2013, 69-70) .

تعقيب: من هنا نوضح أن الأمراض النَّفسيَّة تتغذى على المُعَامَلات المتقاطعة والمُعَامَلات الخفية التي تدفع الفرد للانزلاق بألعاب نفسيّة بعيدة عن تصور الرّاشِد للحاضر، كما تساهم بعض الطقوس الذاتيّة أو الاجتماعيّة باستمرّار بعض الأعراض السلوكيّة المرضية، بينما العلاج النَّفسيّ يهدف لمساعدة الفرد على الحفاظ على الحكم الذاتي، من خلال تعزيز الأنا الراشدة، المتعالج والمعالج يضعان عقد النتائج المطلوبة؛ ما يساهم في تحمل المسؤولية الشَّخصيَّة عن الأحداث التي تحدث أثناء العلاج، الجو العلاجي يوفر الراحة والأمن والاحترام، وعند خلق علاقة إيجابية بين المعالج والمتعالج، توفر نموذجاً للعلاقات اللاحقة خارج العلاج.

أهمُّ ما ورد في المحور الاول:

حالات الأنا ثلاث (والديّة، راشـدة، طفليّة) هي جزء واعٍ في الشَّـخصـيَّة، تظهر من خلال سـلوك الفرد وتؤثر في مشـاعره وأفكاره، يُمكن ملاحظتها وقياسـها، وهي قابلة للتعديل والنُموّ والتثبيت والإقصاء، ترتبط بالصحّة النَّفسيَّة والنضج الشخصي بغضّ النظر عن عمر الفرد، ومن المهم الموازنة بين كُلّ حالات الأنا والتناوب باستخدامها تبعاً للموقف والوقت المناسب.

تستخدم مداخلاتها في العلاج والتدريب النفسـيّ، إذ تحتوي مفاهيم وتقنيات عديدة، في هذه المحاور تم العمل قدر الإمكان على توضيح المفاهيم الأساسية المتعلقة بالجانب النمائي والتَدريبيّ للنظرية وقد اعتُمدا التقنيات التدريبية التنموية، ما ينسجم مع أهداف الدراسة وتخصص الباحثة.

ومن المفيد الإشـارة إلى أنه تعذر تغطية كل المفاهيم الواردة في أدبيات النظرية عن تطبيقاتها العلاجية في الجانبي النظري والعمليّ؛ نظراً لغزارتها وابتعاد بعضها عن أهداف الدراسة، ورغبةً في توضـيح المفاهيم المتعلقة بالجانب النمائي التدريبي، وأبرز هذه المفاهيم (الطقوس- التسلية-المناورات- المصفوفات- فجوات الهروب).



المحور الثاني الاتّزان الانفعاليّ

المحور الثاني الاتّزان الانفعاليّ: 50
2-10 التطوّر التاريخي لمفهوم الاتّزان الانفعاليّ:.....**51**
2-11 تعريف الاتّزان الانفعاليّ: **51**
2-12 بيولوجيا الانفعالات (آلية عملها، وظائفها، مضارها، الفروق الفردية فيها).53
2-12-1 وظائف الانفعالات الأساسية:..... 54
2-12-2 مضار الانفعالات المفرطة:..... 54
2-12-3 الفروق الفرديّة في الانفعالات:..... 55
2-13- الانفعالات والمصطلحات المشتقة منها:.....**55**
2-14 أنواع المشاعر: **57**
2-14-1 المشاعر الأولية والثانوية:..... 57
2-14-2 المشاعر الإيجابية والسلبيّة: 62
2-14-3 المشاعر المزدوجة أو المختلطة: Ambivalence..... 64
2-14-4 المشاعر الحاليّة والمشاعر المرتدة:..... 65
2-15 النُمو الانفعاليّ:.....**66**
2-16 السيطرة والتحكّم بالانفعالات: **70**
2-16-1 التثقيف العاطفي وفقاً لتحليل المُعَامَلات:..... 70
2-16-2 التثقيف العاطفي للأطفال والمُراهقين: 71
2-17 التوعية الانفعاليَّة ما وراء التواصل: Meta Communication.....**72**
2-17-2 ما وراء المعرفة Metacognition :..... 73
2-17-2 ما وراء الانفعال:Meta- Emotion 73
2-18 الانفعالات وفق حالة الأنا الراشدة:.....**76**

2-10 التطوّر التاريخي لمفهوم الاتّزان الانفعاليّ:

مفهوم الاتّزان الانفعاليّ من المفاهيم الأساسية في نظريّة العوامل الخمسة الكبرى في الشَّخصيَّة، هذه النظرية الأكثر عمليةً وانتشاراً وقابليةً للتطبيق في علم النفس المعاصر.

تطورت من خلال بحوث علم النفس الإحصائي بعد قيام ألبورت وأدوبرت بجرد أبرز صفات الشَّخصيَّة، ضمت قائمة من آلاف الصفات، عقب ذلك قام كاتل (1943) باختصار العديد من هذه الصفات وتجميعها في محاور أساسية، مستخلصاً نظريّة بالعوامل ال 16 في الشَّخصيَّة، ثم قام فيسك (1949) Fiske بإعادة جرد قائمة البورت وكاتل، و تُعدّ بداية ظهور نظريّة العوامل الخمس الكبرى على يديه، وتطورت الأبحاث إلى ثمانينات القرن الماضي حول هذه العوامل وتسميتها الدقيقة إلى أن وضعت كوستا وماكري Costa&McCrae أبرز أداة لقياس العوامل الخمس الكبرى ووضحت أبرز مكوناتها. وخلال كُلّ تلك الفترة كان بعد الاتّزان الانفعاليّ مقابل العصابية ومازال من الأبعاد الأساسية في النظرية على مر تطورها الواسع. فهذا البعد ثنائي القطب بين مظاهر حسن التوافق ونضج الاتّزان الانفعاليّ، وبين اختلال هذا التوافق في العصابية، التي هي عكس الاستقرار الانفعاليّ، فهي تعكس أفراداً يميلون بدرجة كبيرة إلى عدم الرضا، وصعوبة في التكيّف مع مُتطلّبات الحياة وترتبط مع القلق والإحراج والشعور بالذنب والتشاؤم والحزن وانخفاض احترام الذات وقلة التحكّم بالاندفاعات، فالشخص العصابي -أو ذو الاتّزان الانفعاليّ المنخفض- وفق كوستا وماكري (1995) Costa&McCrae شخص لديه خبرات غضب عالية واشمئزاز وحزن وارتباك وانفعالات سلبية (كما ورد في الشمالي، 2015، 35-41).

2-11 تعريف الاتّزان الانفعاليّ:

يتضح مصطلح الاتّزان الانفعاليّ ضمن مفهومين من مفاهيم علم النفس هما الاتّزان والانفعال، ويعني الاتّزان (Stability) أنّ الفرد داخله طاقة متوسطة التوتر وموزعة بالتساوي. أما الانفعالات فهي إحدى المنظومات المُكوِّنَةِ لبناء شخصيةَ الفرد في مظهره الخارجي، يدل عليه لفظ (Emotion) أي الحركةُ التي تتعدى السكون(عطية والربيع،2016، 1117). وهي مشتقة من اللاتينية (Emovire) وتعني التحرك إلى الخارج فالمعنى اللغوي لذلك هو إخراج الأحاسيس.

ويُعرف "بأنه حالة من اللاتوازن العضوية، والمنبهات الخارجيّة التي تظهر بشكل مفاجئ في صورة وقتية زائلة، مصحوبةً باضطرابات جَسَديّة خارجية وحشوية" (حمدان،2010، 12-17).

والاتّزان: يعني التصـــرف الموجّه نحو الهدف بحثاً عن توازن جديد، إذ يعتقد بعض العلماء في علم النفس الاجتماعي أن الضبط نفسه، موجود لدى الأفراد والمجتمعات، لا استقرار إلا بحركة الاتّزان الحيوية، وعليه العودة للتوازن ليس سكونياً بل ديناميكي متغيّر (سيلامي، 2001، 67).

وورد في المعجم الموســوعي لعلم النفس: الانفعال حالة جســمية ونفســيّة تحل فجأة، في أعقاب حادث غير متوقع له دلالة خاصــة بالنســبة للفرد. فهو ارتكاس حاد قصــير المدة، مرتبط بالحاجات والدوافع (سيلامي، 2001، 366).

وهو مفهوم عام يستخدم لتوصيف الحالات المعرفيّة الخاصة التي تتضمّن فيما تتضمّنه: الخوف والغضـــب والفرح والحزن والاشـــمئزاز والدهشـــة...ولا يوجد حتى الآن تعريف بطبيعة الانفعالات حظي بإجماع، ولا نظريّة سائدة تشرح وظائفها. "(تيبرغيان،2013، 196).

وقد عرّف **كاتل**(1961) **Cattel** الاتّزان الانفعاليّ بأنه: يتمثّل بالشـــخص الهادئ، الذي يتسم بالثبات الانفعاليّ وتظهر عليه علامات قليلة من التهيج الانفعاليّ إزاء أي نوع من المعارضة والغضب، ويكون واقعياً في الحياة منضبطاً ذاتياً ومثابراً.

أما آيزنك (1969) **Eysenck** فعدَ الاتّزان الانفعاليّ بعداً من الأبعاد الأســـاســـية في الشَّخصيَّة إذ يقول:(يشكل بعد الاتّزان الانفعاليّ خطاً متصلاً مستمراً يمتد بين نقطتين، من القطب الموجب الذي يمثله الاتّزان الانفعاليّ؛ إلى القطب السالب الذي تمثله العصابية، وإن أي شخص يُمكن أن يكون في أي مكان على هذا المتصل. ويمثل الاتّزان الانفعاليّ الشخص الهادئ، الرزين الثابت، المنضبط، غير العدواني، المتفائل، الدقيق. نقلاً عن (محمد، 2008، 67).

تعقيب: من خلال التعاريف الســـابقة، والاطلاع على الأدب النظري للانفعالات، يمكن أن نفهم أنّ الانفعالات آلية بيولوجية غريزية موجودة عند كُلّ الكائنات الحية، هدفها الأساسي الحماية من الخطر، وهي تشريحياً موجودة في الدماغ القديم لاسيّما اللوزة، أما عملية الاتّزان فتعني الضبط لإعادة الاستقرار والتصرف المتوازن؛ وهي مهارة إنسانية راقية، مرتبطة بالتعلّم وموجودة في الدماغ الجديد في القشـــر الدماغي الجبهي، وعليه فأغلب الكائنات تملك مشـــاعر، وتحدث لها إثارة انفعاليّة، لكن ليس جميعها لديها قدرة على إعادة الســيطرة المناســبة لإعادة الاســتقرار النفســيّ. وبذلك الاتّزان الانفعاليّ عملية مُعقّدة تشمل إثارة شعورية جَسَديّة، وسيطرة معرفية وسلوكيّة واعية، بهدف الموافقة بين الحاجات والإمكانات المتاحة؛ وهي عدة مهارات قابلة للتدريب والاكتســـاب، تؤثر في توافق الفرد. فهي باختصار سيطرة الدماغ الجديد على الدماغ القديم.

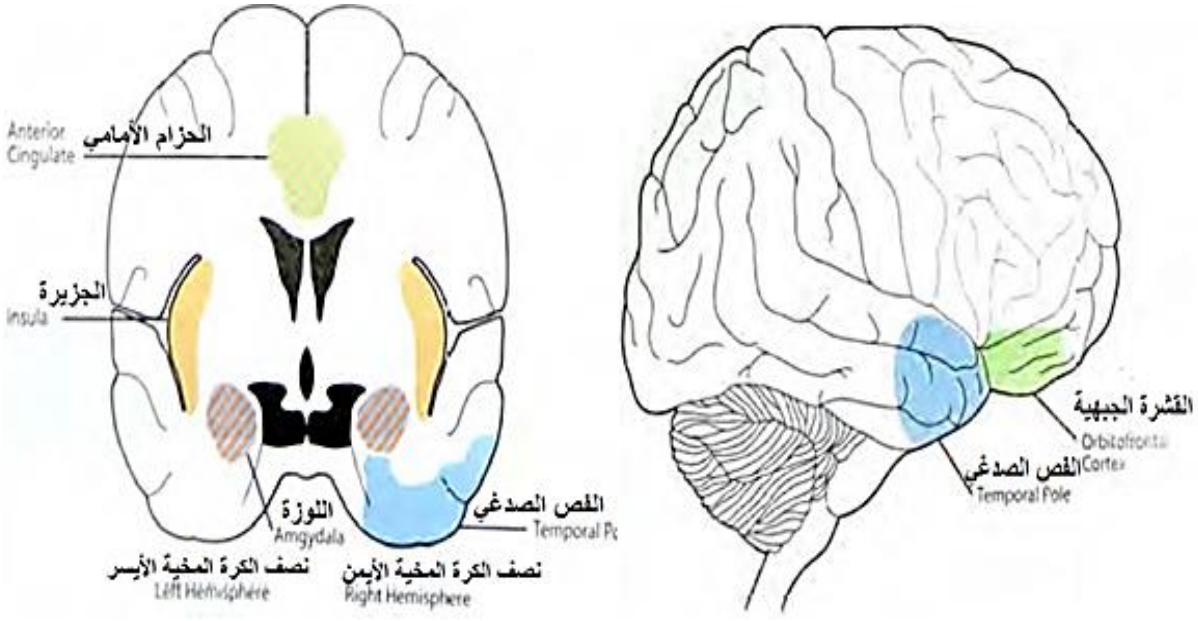
12-2 بيولوجيا الانفعالات (آلية عملها، وظائفها، مضارها، الفروق الفردية فيها):

الانفعالات لها أســـاس بيولوجي، على الرغم من أنّها تؤدي وظيفةً اجتماعيّةً؛ فهي تظهر ردود فعل حشوية غير إرادية في الأعضاء الداخليّة مع حركة العضلات والهيكل العظمي، وتحدث تَغَيُّرات على بعض أجهزة الجســـم (كالقلب، الغدد العرقية، المثانة، واللعاب) وتشـــير الأدلّة إلى تكامل الأبعاد الفسيولوجية والعصبية والشخصية والمعرفية للانفعالات (Vaughan,2011,p.34).

وحسب رأي كانون، فإنّ تسلسل الانفعال يتم على النحو الآتي:

1. رؤية خطر (كحريق أو عراك) تنبيه المهاد (الثلاموس) (مركز الإدراك الحسي، البصري).
2. يقوم المهاد بتنبيه القشرة المخية CORTEX لتقوم بإدراك الخطر والتأهب له.
3. تنبيه ما تحت المهاد الهيبوثلاموس (مركز الإدراك العاطفي) لاتخاذ إجراءاته.
4. يقوم ما تحت المهاد بتنبيه الغدة النخامية وإفراز الأدرينالين الذي يؤدي إلى إثارة الجهاز السمبثاوي وزيادة سكر الدم، واتساع حجم الرئة، توقف الهضم، ارتفاع ضغط الدم، زيادة سرعة تخثر الدم، زيادة ضربات القلب (كما ورد عن إبراهيم،2015،83).

أما عن **التحفيز الدماغي للانفعالات** فيرتبط الخوف مع اللوزة الدماغية، أما الغضـب فيرتبط مع القشـــرة المدارية الجبهية والقشـــرة الحزامية الأمامية؛ التي تقرر إذا ما حدث انتهاك في المعايير الاجتماعيّة، وأما الحزن فيرتبط مع اللوزة أيضـــاً (والخوف والحزن) يعتقد أنّه مرتبط بالانســـحاب، ويرتبط الاشـــمئزاز مع الجزيرة ومع القشـــرة الحزامية الأمامية المرتبطة مع التجنب، ومع ذلك فإنّ العمليات العصبيّة المشاركة في التعبير عن العاطفة أكثر تعقيداً من ذلك(Vaughan,2011,p.38).



الشكل (12) مناطق التحفيز الدماغي للانفعالات.

2-12-1 وظائف الانفعالات الأساسية:

1- **التواصـــلCommunication** : تظهر المشـــاعر على وجوهنا ونبرة صـــوتنا وإيماءاتنا الجَسَديّة، في كثير من الأحيان يُمكن للناس الآخرين معرفة ما نشعر به حتى عندما نحاول إخفاء ذلك؛ التواصل غير اللفظيّ من هذا النوع يحدث بسرعة كبيرة لا يمكن حتى أن نكون على بينة من أنه يحدث، ننقل للآخرين شعورنا دون أن نعبر عنه لفظياً.

2- **الدافعية Motivation**: المشـــاعر تخبرنا "تصـــرف الآن".....حافظ على تركيزك... " إنها تعطينا الدافع لتغيير الوضـــــع، وتنقذنا في أوقات عديدة ومهمة؛ فليس علينا أن نفكر في كُلّ شـــيء من خلال الموقف (إذا كنا في خطر وشـــيك، سـيكون الخوف أول اسـتجابة تولد الهروب للحماية بســـرعة تدون تفكير) لتســـاعدنا الانفعالات القوية على التغلب على المخاطر في عقولنا وبيئتنا (تُبعد الأمهات الأدوات الحادة عن أطفالهن بسبب الخوف).

3- **تحري الفعاليّة أو المصـداقية Validation**: المشـاعر يمكنها أن تكون بمثابة مؤشـرات ورموز دالة على الأوضاع المبهمة، عندما تكون المشاعر بأقصى حد(متأججة) يتم التعامل معها على أنّها حقائق (أشعر بالأمان الداخلي؛ هذا يعني أني محق) (أشعر بالاختناق؛ إذاً عليَّ البحث عن طريقة أو شخص ليساعدني)(Linehan, 2004,p. 42) .

4- المشـــاعر حاســـمة في التفكير العقلاني، لأنّها تقّدر قيمة المعلومات وأهميتها حول كيفيّة فهمنا للعالم، فالشـخص الذي يفكر مثل حاسـب بتجرد عاطفي لن يكون قادراً على العمل، فمفتاح القرار الجيد؛ استخدام التفكير والشعور في قراراتنا (Hume,2012,p, 263).

تعقيب: إن الانفعالات تعطي معنىً وجودياً للفرد، وتضـــيف حماســـة ودافعاً ســـلوكياً وفكريّاً على نشاطه، فدرجات مقبولة من الخوف أو المتعة أو الحزن أو الغضب تُشكل دافعية للتفكير والتغيَّر. كما أنّها تحافظ على توازن الفرد من خلال كونها آلية حماية للصـــحة النَّفسـيَّة، فغياب الانفعالات حتى السلبيّة منها مؤشر على تبلد انفعالي يعكس اضطراباً ما.

2-12-2 مضار الانفعالات المفرطة:

الدرجات المزمنة أو الشديدة من الانفعالات تلحق مضار على نواحٍ عديدة أبرزها:

- الانفعالات الشـــديدة، يترتب عليها العديد من المتغيّرات الفِسْـــيولوجيّة، تؤدي إلى تَغَيُّرات عضوية في الأنسجة وينشأ في هذه الحالة الأمراض السيكوسوماتية أو النفسجسمية.
- يؤثر في جودة الانتباه والذاكرة والتركيز فيما يتصل بالأحداث التي تتم أثناء فترة الانفعال.
- يقلل الانفعال من قدرة الشخص على التقويم وإصدار الأحكام الصحيحة
- يؤثر الانفعال المفرط في تفكير الفرد فيمنعه من الاسـتمرّار، كما هو الحال عند الغضـب أو يجعل التفكير بطيئاً كما هو الحال عند الحزن (المزيني،2001، 65).
- يُنقص الرقابة الإرادية العقليّة الواعية، وينمي القابلية للإيحاء (سيلامي، 2001، 366).

2-12-3 الفروق الفرديّة في الانفعالات:

جميع المشاعر تنشأ في النظام الحُوفِيّ **Limbic System** في الدماغ، وهو بحجم الجوزة يقع قرب جذع الدماغ، كما هو موضح في الشكل السابق (12) ويكون الناس أميل للسعادة عندما يكون نظامهم الحوفي غير نشـط نسـبياً فتُفسـر الأحداث بشـكل إيجابي، بينما تهيمن المشـاعر السـلبيّة مثل الغضـب والحزن ومشـاعر الذنب؛ وتفسـر الأحداث بشـكل سـلبيّ عند نشـاط النظام الحُوفِيّ؛ الذي يوفر عدسة انفعاليّة لتفسير الأحداث. ويختلف هذا النظام بين البشر، إذ يكون أكثر نشـــاطاً لدى المكتئبين، وتميل النســـاء إلى أن يكون نظامهن الحوفي أكثر نشـــاطاً من الرجال(Vaughan,2011,p.38).

وبعض المهن تتطلّب تفاعلاً مختلفاً مع المشـاعر فمهنة الجراحين تتطلّب ضـبطاً وسـيطرة بينما مهن المذيعين والمحامين تتطلّب الاعتماد على تغيير شدة المشاعر. **كما** تُظهر الدراسات أنّ التبدلات العاطفية تقلّ مع التقدّم بالعمر، إذ تسـتمر الأمزجة الإيجابية لفترات أطول مع التقدّم في السن وتتلاشى الأمزجة السيئة بسرعة أكبر من السابق (Hume,2012,p.263-270) .

2-13- الانفعالات والمصطلحات المشتقة منها:

ثمّة اسـتخدام لعدة مصـطلحات انفعالية، متقاربة لكن لا تعطي الدلالة نفسـها (كالأمزجة والرغبات، والاتجاهات، والنوايا) في حين أنّ تعبير "العاطفة" من مفاهيم الأعم منها، وأحياناً يتداخل اسـتخدام "العاطفة" و"الموقف" من قبل مختصـين لغويين ونفسـيين، فالموقف يصـف نية التصرف، يستخدم لوصف نظام شامل معقد من ضمنه العواطف. كما أنّ هناك فرقاً بين العاطفة

والمزاج والموقف كونها ثلاثة أجزاء من مجموعة صفات أوسع، كأن ينظر للمزاج على أنه الخلفية لأنّه طويل الأمد بينما الاعتبارات العاطفية أقصر وأكثر تلقائيةً (Vaughan, 2011,p. 55) .

سنوضح ثلاثة مصطلحات تتشابك بشكل وثيق وهي العواطف Affect ويعني ما يحرك المشاعر، ومصطلح انفعالات Emotions، ومصطلح الأمزجة Moods.

العواطف Affect: مصطلح عام يُغطي مجموعة واسعة من المشاعر التي تؤثر بالفرد ويختبرها الناس، وهي تُمثّل مظلة تشمل كلاً من الانفعالات- المشاعر والأمزجة.

الانفعالات -المشاعر Emotions: إحساسات مكثفة تكون موجهة لشخص أو شيء ما.

الأمزجة Moods: إحساسات تميل لأن تكون أقل حدةً وكثافةً من المشاعر، تكون غالباً مستقرة فلا تتأثر كثيراً بالتحفيز السياقي، إذ يعتقد معظم الخبراء أنّ المشاعر أكثر عبوراً من المزاج الموصوف بالثبات، فحدوث موقف مُزعج قد يجلب شعوراً شديداً من الغضب يأتي ويذهب بسرعة ربما في بضع ثوان، بينما عندما تكون بمزاج سيئ سيستمر ذلك لعدة ساعات وربما أيام.

الانفعالات هي ردود فعل على شيء أو حدث ما أو شخص ما، بينما المزاج لا يتم إرجاعه عادة إلى شخص أو حدث، لكن المشاعر يُمكن أن تتحول إلى أمزجة عندما تفتقد التركيز على الحدث أو الكائن، وعلى نفس المنوال الأمزجة الجيدة أو السيئة يُمكن أن تجعلك أكثر انفعالاً في الاستجابة للأحداث؛ فالغضب من زميل شعور محدد، بينما الشعور عموماً أنك مشتت لا يمكن عزوه لحدث واحد بل لنفسك (Hume, 2012, 261-260).



الشكل (13) الفرق بين الأمزجة والمشاعر

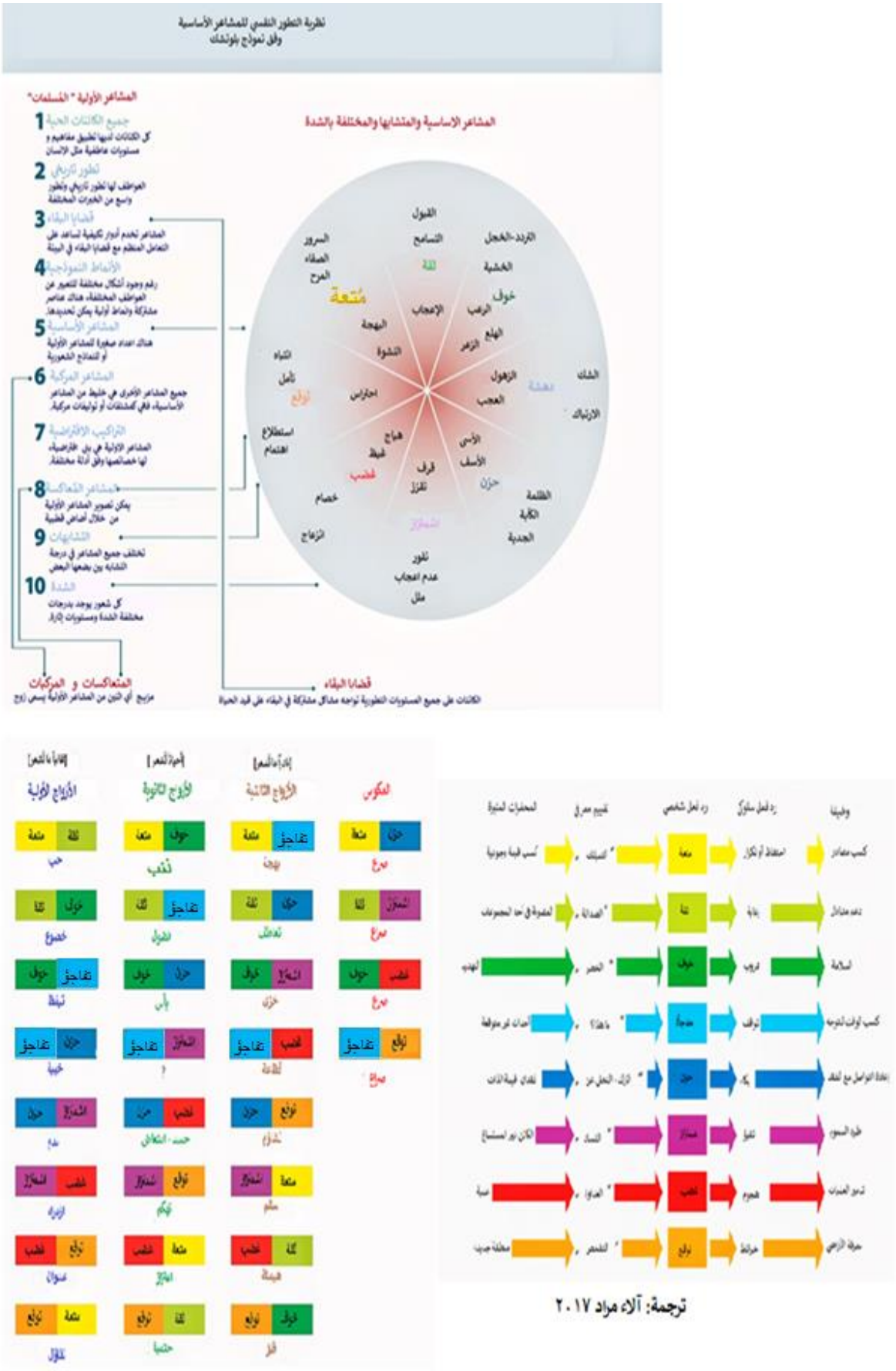
تعقيب: يرتبط المزاج بالوراثة بدرجة كبيرة، وبسمات الشَّخصيَّة السوية والمضطربة، فالمزاج لا يتغيَّر بسهولة، فهو حصيلة عوامل وراثية وبيوكيمائية؛ أكثر من كونه متأثراً بعوامل اجتماعيّة وفرديّة مثل المشاعر، لكن استمرّار المشاعر أياً كانت بنمط مقولب يحولها إلى مزاج شبه ثابت، ويجعلها أصعب تعديلاً، وأكثر سيطرةً على الفرد، ويجعلها تنتقل وراثياً جيلاً بعد جيل.

2-14 أنواع المشاعر:

هناك عدة تقسيمات للمشاعر سنتناول منها (الأولية والثانوية، السلبيّة والإيجابية، والمزدوجة والمختلطة):

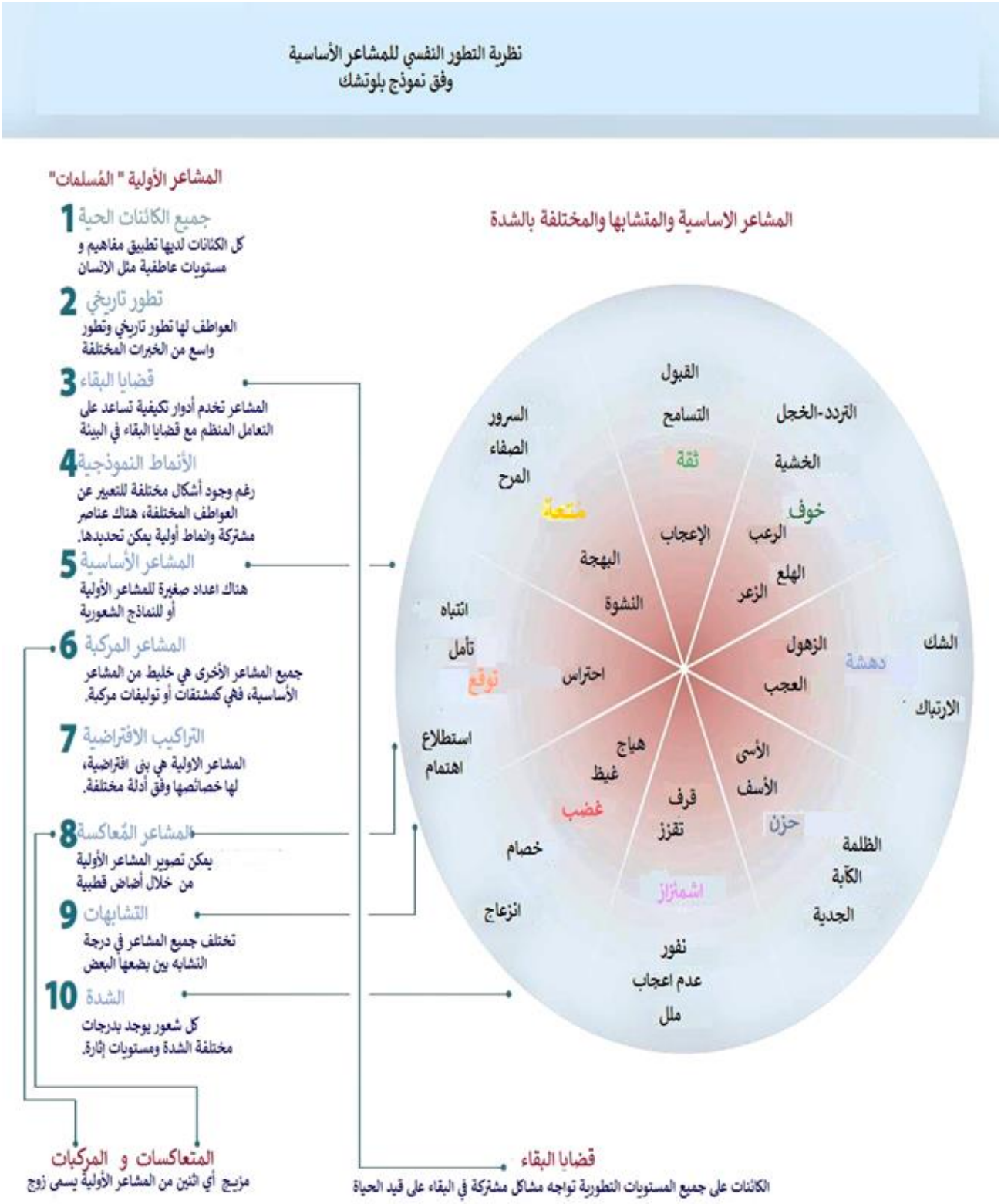
2-14-1 المشاعر الأولية والثانوية:

بذلت جهود بحثية عديدة لتحديد المشاعر الأساسية، من خلال دراسة تعابير الوجه العالمية، ولم يكن الأمر هيناً وواضحاً، بدءاً بأبحاث رينية ديكارت" مؤسس الفلسفة الحديثة" مروراً بأبحاث "هوبز" و"سبينوزا"، إلى أحدث الأبحاث المعاصرة النَّفسيَّة البيولوجية لدراسة تعابير الوجوه، لكون المشاعر مُعقّدة ومتأثرة بالثقافة والتنشئة بدرجة كبيرة. وتم الاتفاق بين الباحثين لتحديد ستة مشاعر على أنّها مشاعر بسيطة وبدائية أساسية هي (الخوف، الغضب، الحزن، السعادة، الاشمئزاز والمفاجأة) لتصنف باقي المشاعر ضمن إحدى هذه الصفات الست، ويقترب الغضب من الاشمئزاز عالمياً في تعابير الوجه والمفاجأة بالسعادة، وتؤثر العوامل الثقافية فيها بشكلٍ واضح (Hume, 2012,263). لذلك تم تصميم عجلة المشاعر حيث صمم" بلوتشك" (1980) (Plutchik) نموذجاً ثلاثي الأبعاد للكثافة، يظهر فيه التشابه والاستقطاب للمشاعر، إذ يحتوي النموذج على ثمانية مشاعر أساسية وثمانية مشاعر مختلطة، واستمرّ في دراساته عن الانفعالات لعقود، حيث صنف المشاعر المماثلة بجانب بعضها بعضاً مع الأضداد القطبية على الجانب الآخر من الدائرة، الفرح مقابل الحزن، والغضب مقابل الخوف، والثقة مقابل الاشمئزاز، والمفاجأة مقابل الترقب. وتنخفض الكثافة كلما تحرك في محور ما أسفل محور الكثافة، وتستخدم الألوان لتمثيل درجات مُختلفة من المشاعر الأساسية الثمانية مع الحالات الانفعاليَّة الثانوية بين الانفعالات الأولية كونها خليطاً من الألوان العاطفية الأولية (Vaughan, 2011,p. 48).



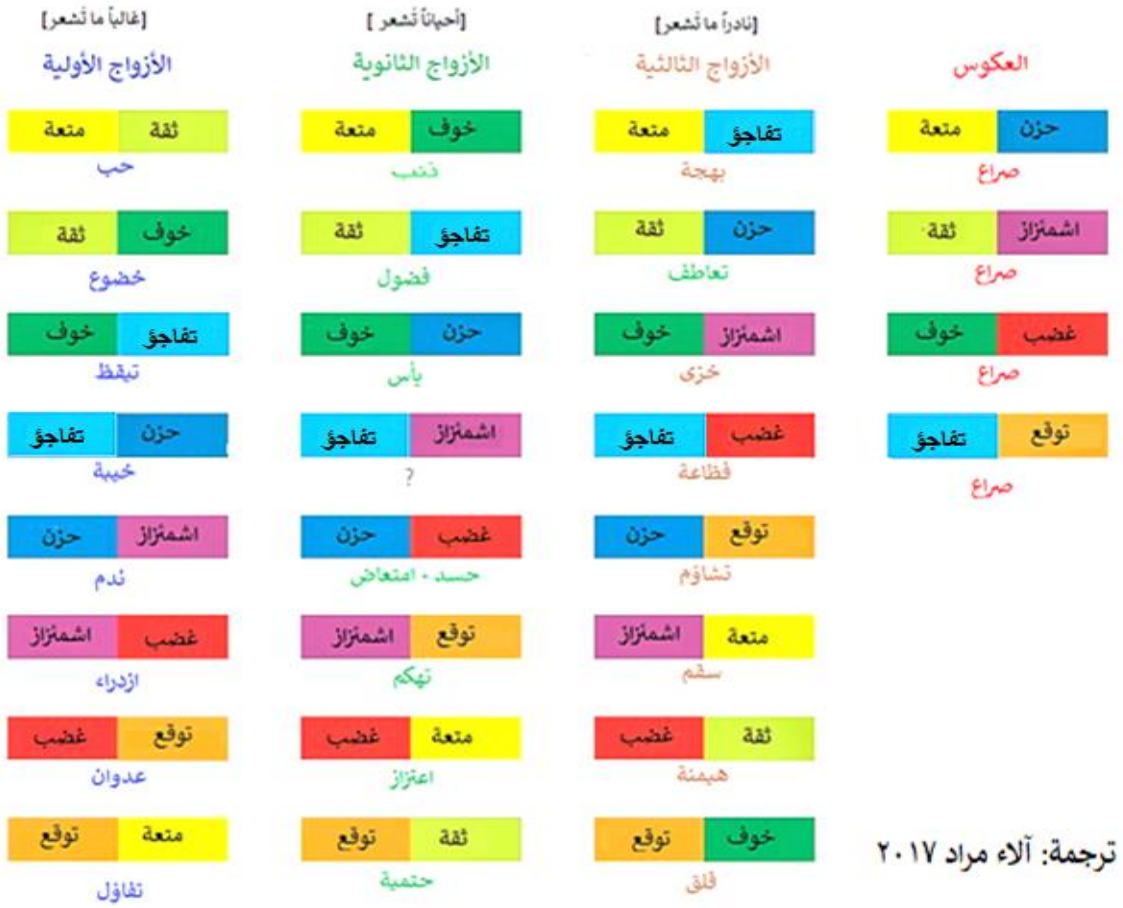
ترجمة: آلاء مراد ٢٠١٧

الشكل (14) التطوّر النَّفسيّ للمشاعر الأساسية وفق نظريّة بوتشك "الورقة الكاملة"

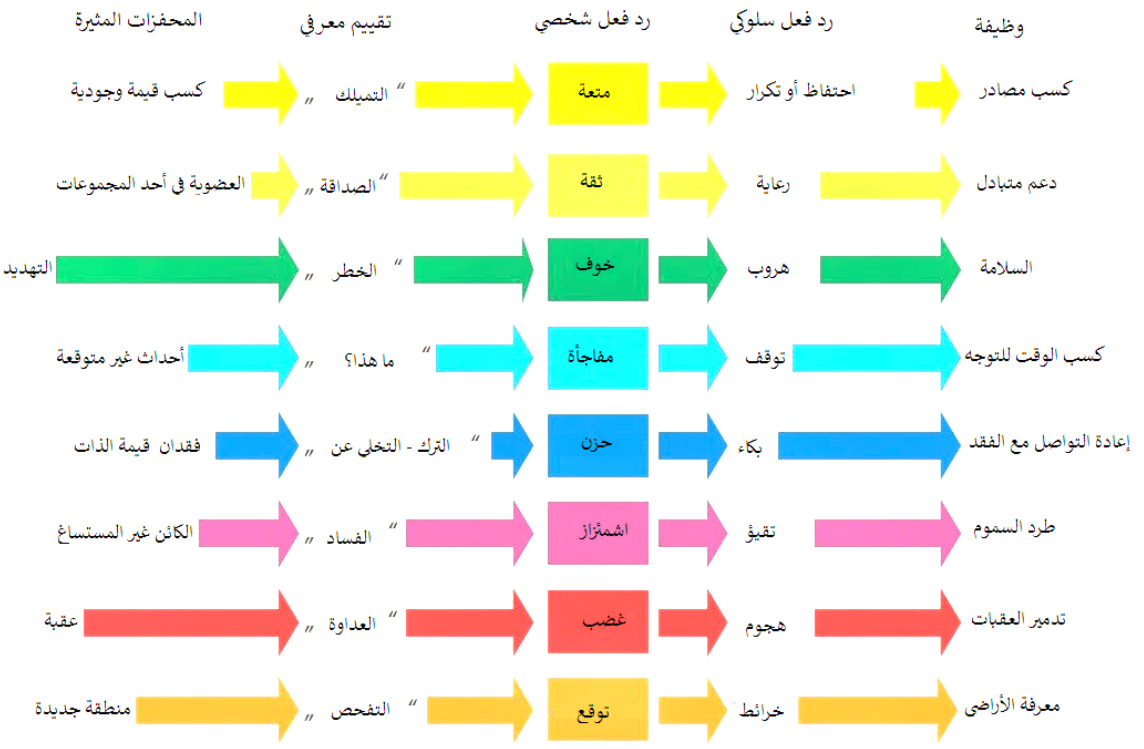


الشكل (15) تفصيل المشاعر الأساسية والمتشابه وفق بوتشك.

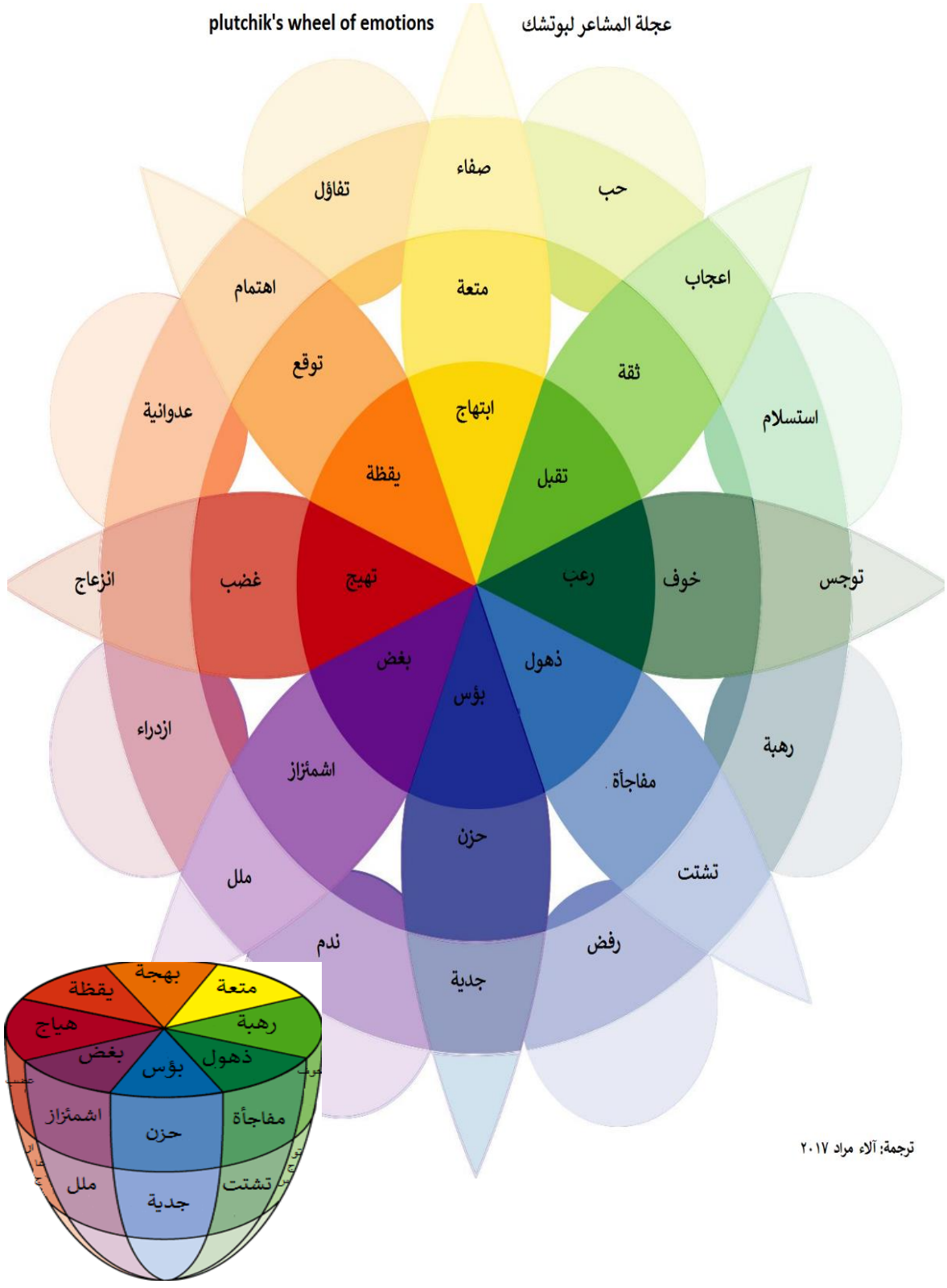
تعقيب: اســـتمرّت أبحاث بلوتشـــك الانفعاليَّة لأكثر من ثلاثة عقود قدّم خلالها طروحات متتالية للتفسير الانفعاليّ، تجلى أبرزها بعجلة الانفعالات ثلاثية الأبعاد ستوضّح تفاصيلها لاحقاً.



الشكل (16) الأزواج الأولية والثانوية والعكوس في المشاعر.



الشكل (17) التكامل السلوكي الفكريّ الانفعاليّ.



الشكل (18) عجلة بلوتشك للمشاعر

تعقيب: تعدّ عجلة بلوتشك الأساس النمائي للدراسات الانفعاليَّة، وفي هذه الدراسة كانت جزءاً من البرنامج التدريبي، ضمن جلسات التثقيف العاطفي، والمشاعر المركبة.

2-14-2 المشاعر الإيجابية والسلبيّة:

سابقاً كان تصنيف المشاعر على أنّها سلبية أو إيجابية، لكن إذا لاحظنا التصنيفات الحديثة للمشاعر نجدها تميل إلى أن تفرز المشاعر وفقاً لشدتها ونوعها، وبذلك يكون هناك مشاعر قد ترتبط باستجابات مرتفعة ومنخفضة الشدة إيجابية وسلبية، وكل من هذه الأجزاء الأربعة يحتوي مجموعة مشاعر متقاربة في التعابير، وحسب علماء نفس النُموّ؛ ينظر إلى سيطرة كُلّ ربع من عجلة المشاعر كمؤشر على المزاج، فهو يضمّ مجموعة مشاعر، أكثر ديمومةً وأقل تأثراً بالأحداث الخارجيّة بشكل آني، لتترجم المشاعر إلى أمزجة لاسيّما السلبيّة منها.

فالناس يميلون لتذكر التجارب السلبيّة بسهولة أكبر من الإيجابية، لكن الأمزجة الإيجابية تحدث بتواتر أكبر، ويعبر عنها الناس حتى لو لم تحدث أحداثاً مؤثرة تُفسر بشكل إيجابي، وقد كشفت دراسة بريطانية؛ أنّ الناس عبروا عن 58% من وقت العمل المتعب والمرهق عن أمزجة إيجابية(Hume,2012, p.266).

وتشير الأدلّة التجريبيّة إلى أن الانفعالات الإيجابية والسلبيّة ترتبط قبل كُلّ شيء بأهمية الحاجة واحتمال الإشباع، فالدماغ يمارس رقابة على هذه الاحتمالات تبعاً للعادات والمعارف والقدرات الضرورية لعمل موجه نحو إشباع الحاجة، وعدم الكفاية يولد انفعالات سلبيّة تكون آليات دماغية تعوض عن عدم الكفاية في السلوكات الموجهة نحو الهدف (سيلامي، 2001، 269).

تعقيب: كلٌّ من الانفعالات الشديدة سواء كانت إيجابية أو سلبية، أكثر تذكراً عند الفرد، وعلى الرغم من وجود خطوط عامة للتفسير الانفعاليّ عند الأفراد إلا أنّ مفهوم إيجابي وسلبي يختلف تبعاً للشخص والهدف والحاجة، وعلى العموم يُمكن للأحداث نفسها أن تحفز مشاعر وتصرفات سلبية أو إيجابية؛ تبعاً لتأويل كل شخص وفقاً لحاجته وإدراكه. وهنا يظهر أن البنية الانفعاليَّة في الشَّخصيَّة ليست بنية شعورية فقط، بل تضمّ جانباً إدراكياً عقلياً، وجانباً نسبياً فنحن لسنا بحاجة فقط إلى مثيرات خارجية حتى نشعر بالفرح أو الخوف أو الغضب، بل نحتاج إلى معالجة انفعاليّة عقلية تصبُغ ردود أفعالنا بالشعور المتوقع والمدرك، وفق حاجتنا المتوقعة وتنشئتنا الاجتماعيّة وتجاربنا السابقة.

10+	متعة – حب – محبة – حرية الإرادة – امتنان.
10+	عطاء – كرم – وفرة – جود.
9+	طاقة – مرح – بهجة.
8+	حماسة – سعادة.
7+	ثقة.
6+	أمان – تفاؤل.
5+	قوة.
4+	أمل.
3+	دافعية – تفرغ – تخصيص.
2+	احتواء – سيطرة – خير – على ما يرام.
1+	سلام – هدوء.
0	استرخاء – حيادية – تعادل.
– 1	فتور – راحة.
– 2	نفاد الصبر – تشاؤم.
– 3	إحباط – إزعاج.
– 4	قلق – توتر.
– 5	ملل – شك.
– 6	لوم – توجس.
– 7	صعاب – فقدان الشجاعة – تثبيط العزيمة.
– 8	غضب – انتقام – جشع- عوز.
– 9	كراهية – هياج – غيرة – استياء.
– 10	ذنب – فقدان الأمان – كآبة.
– 10	خوف – ذعر – تورط – بؤس – بغضّ الذات.
– 10	تعب – انهيار – فقدان القيمة – عار – خزي.

الشكل (19) مدرج المشاعر التصاعدي.

تعقيب: الشكل السابق يوضح مدرج المشاعر، الذي يشكّل جزءاً من محتويات البرنامج التدريبي، يوضح حسب دراسات عالمية- لاسيّما أبحاث بلوتشك- مع ما يعتقد أنه ترتيب المشاعر تصاعدياً يرافقها من وزن نسبي وكل لون له دلالة عالمية.

وهذه المشاعر موجودة لدينا جميعاً بأوقات مُختلفة، لكن سيطرة أحدها أمر نسبي، ونلاحظ أنّ المشاعر السلبيّة كانت على مستويات، أدناها كانت مشاعر الانهيار والخزي وذلك أنّ هذه المشاعر يصعب على المرء مناقشتها مع الآخرين وتكون إدراكاً شعورياً لمواقف خارجية ضاغطة. أما في قمة المدرج العاطفي، فنجد مشاعر المحبة والامتنان والوفرة بالدرجة الأولى وهذه المشاعر ترتبط بتفاعلات مع الآخرين، تفاعلات تصالحية نمائيّة مثمرة، تعكس النُموّ الإنساني الواعي، وهذا يعني أنّ تصالح الفرد مع نفسه ينسجم وعلاقته بالآخر.

2-14-3 المشاعر المزدوجة أو المختلطة: Ambivalence

وهي تُرسل للناس أحياناً وخصوصاً الأطفال، وذلك عندما يحصلون على معلومات متعاكسة من الأهل، الأم تقول: (لا يُمكن) والجدة تقول: (نعم) وهذا يولد شعوراً مشوشاً، وأحياناً الأم تقول بغضّب: افعل ذلك، ثم الأب يقول: لا تكن عنيداً وافعل ذلك! الأم تضحك إنه عنيد مثلك، الأب يضحك، الطفل ربط كلمة عنيد بمعنى غضب وضحك، وذلك يعطي شعوراً مبهماً ومشوشاً(Freed,1991,p.115-114).

يؤدي ذلك التناقض في اختبار اثنين أو أكثر من المشاعر في الوقت نفسه، فهي تعطي ازدواجية للفرد في تجربة متزامنة من القبول والرفض في الوقت نفسه، أحياناً حباً وكراهية للشخص والموقف نفسه؛ ما يولد صراعاً انفعالياً وفكريّاً(TenHouten, 2007,p.102).

تعقيب: تعني المشاعر المختلطة ظهور مشاعر عدة في الوقت ذاته، وهو ما يحدث لأغلبنا في معظم الأوقات، فلا يوجد شعورٌ صافٍ مسيطر كلياً، فغالباً مع الحزن يشعر المرء ببعض الخوف والندم، ومع السعادة قد يشعر ببعض التوتر والمفاجأة والحماسة، ومع الغضب قد يشعر ببعض النفور أو الحزن، لأنّ بنية المشاعر تعتمد على مزيج جسدي وهرموني وذاتي ومعرفي، متأثر بتفسيرنا وتجاربنا وتوقّعاتنا، لذلك من المهم الوعي بمشاعرنا المختلطة والمبطّنة، وتجنّب الاستجابة العاجلة في الأوقات الانفعاليَّة الحرجة لما تمليه علينا انفعالاتنا المتأججة.

2-14-4 المشاعر الحاليّة والمشاعر المرتدة:

The Racket Feeling and Authentic Feeling

وفق (تحليل المُعَامَلات) هناك أربعة مشاعر أصلية فقط وهي: (الغضب والحزن والخوف والسعادة) يعبر عنها (Mad, Sad, Scared & Glad) هذه المشاعر الأصلية الفطرية التي تظهر عند الرضيع بشكل عفوي قبل أن يتشكل لديه شعور بأنه مُراقب. استخدم **بيرن Berne (1966)** تعبير مرتد في معالجة المشاعر البديلة، والمشاعر المرتدة، تكونت من محتويات المعارف القديمة، فهي تتشكّل مع خبرات الطفولة الباكرة، فقد يغلف الشخص مشاعره الأصلية بمشاعر مرتدة. وغالباً تنقلب المشاعر المرتدة بسرعة كبيرة دون وعي لأصل المشاعر الدفينة، وقد استخدم تعبير المشاعر الأصلية بدلاً من تعبير المشاعر الحقيقة فهي مشاعر فطرية، كما أنّ هذه المشاعر الأصلية تكون في بعض الحالات مشاعر مرتدة، وبذلك فإن المشاعر المرتدة لا تعني مشاعر مزيفة، والطريقة الأنسب لتمييز ما إذا كان هذا الشعور أصلياً، أو مرتداً، الانتباه إذا ظهر لدى الفرد شعور مركب غير المشاعر الأساسية الأربعة وكان يتكرر في مواقف مُختلفة، فهو شعور مرتد من مشاعر المعتقدات القديمة وليس شعوراً أصلياً أو موقِفياً. كما أنّ المشاعر المرتدة متنوعة وعديدة مثل (القلق، الغيرة، الحيرة، الإحباط، الإحراج، العجز) وليست كُلّ المشاعر المرتدة غير سارة فأحياناً تكون مشاعر سارة لتغطي مشاعر غير مقبولة(Stewart ,2014. 93-94).

كما يستخدم تعبير مشاعر مرتدة لوصف أفراد يتعاملون مع الآخرين وفق مشاعر بديلة عن الموقف الحاليّ؛ عندما يواجه شخص خسارة ما، يحزن ويحصل على تعليقات " أنت محظوظ، يجب ألا تحزن،" فيصبح هناك شعور زائف مقبول اجتماعيّاً يظهر على السطح، كلما واجه موقف خسارة يستدعي الحزن، بهذه الطريقة يتعلّم الناس استبدال الغضب بالحزن، أو استبدال الخوف بالكرم أو الجشع وهلم جراً؛ إذ يُزرع فيهم شعور زائف لطلب القبول وتخطي إحباط داخلي مفرط؛ فيشعرون أن هناك شيئاً ما خاطئاً، وبالتالي لا يجيدون التعامل، وقد دعا بيرن ذلك "المضرب" بالمشاعر المرتدة فهي مشاعر لابتزاز ضربات إيجابية بديلة (English, 2014,p.85).

المشاعر الأصلية تظهر في المواقف اليومية، وتساعد في حَلّ المشكلات التي تواجهنا، فجزء من مشاعر السعادة أو الغضب أو الحزن، المرتبط بالموقف الأصلي مناسب ويفيد في التعامل لحل المشكلة، بينما تظهر مشاعر مرتدة من الماضي لموقف حالي دون وعي وبصيرة الشخص،

يكون غير مناسب لحل المشكلات في كُلّ موقف مزعج، ومن المهم أن يسأل الشخص نفسه (بماذا أشعر الآن؟) بعد أن يسمي شعوره، ويميز إذا كان مرتداً أو أصلياً، يسأل نفسه:(ما شعوري نحو شعوري هذا؟) (كيف يظهر هذا الشعور علي؟).

تستمر المشاعر المرتدة بسبب تعزيزها المستمر، من معتقدات الفرد عن نفسه والآخرين والعالم المحيط، فهو في موقف ما يقول سبق وحصل معي هذا سابقاً، لماذا يحدث ذلك مجدداً؟، كنت أعتقد أنّ ذلك مختلف لكنّه مثل الماضي، وهذا يعزز الدافع للعب (Stewart ,2014, pp, 95-99).

وعلى المدرب مساعدة الطّلبة وتدريبهم على كيفيّة التعبير المناسب والصحي عن مشاعرهم وأفكارهم (Newell and Jeffery,2013,p.10).

تعقيب: سنوضح هذه الفكرة في فقرة ما وراء الانفعال التي تهتم بالتعمق والوعي الانفعالي.

2-15 النُموّ الانفعاليّ:

في هذه الفقرة سوف نتحدث عن النُموّ الانفعاليّ، وفق عدة مصادر أهمها المدرج الانفعاليّ لخريطة الوعي المطوّرة من قبل الدكتور ديفيد هوكينز (2002) David Hawkins في كتابه القوة مقابل السلطة، إذ يعتقد هوكنز أنّ الوعي يشبه النظر؛ فله مستويات قد تحدث قصر نظر، وتجعل الرؤية مشوّشة؛ كذلك قصر الوعي يُمكن أنّ يحدث إحساساً مشوشاً بالذات والعالم، أو على النقيض تكون الرؤية واضحة.

تتضح أهمية خريطة الوعي لنُموّ الشَّخصيَّة في سببين:

أولًا: معرفة مكاننا الحاليّ، لتحديد نقطة البداية.

ثانيًا: معرفة جميع المستويات الانفعاليَّة المُختلفة التي يُمكنُ بلوغها، وبالتالي تُشكل إطاراً مهماً للحياة الواعية، لتوفر نقطة انطلاق جيدة(Hawkins, 2012, 94).



الشكل (20) النُموّ الانفعاليّ.

الجدول (4) تفسير أهمُّ الانفعالات ودلالاتها المعرفيّة الشَّخصيَّة.

الشعور	مشاعر رديفة	التفسير المعرفي والسلوكي للشعور
العار	الإهانة وفقدان القيمة والخجل	تقدير منخفض للذات، يتمنى صاحبه لو أنه غير مرئي، ويتعامل مع المجتمع بجمود أو عدوانية، نتيجة شدة البؤس التي تقضي على الذات والآخر. وهو جزء من مشاعر ذاتيّة اجتماعيّة ويرتبط بالعار شعور الخجل؛ الذي يعني تقييماً سلبياً للذات من قبل الآخرين، فهو ليس بسبب ما حدث معنا؛ بل توقعنا لما يعتقد الآخرون عنا، وقد يقود في حالات شديدة إلى الانتحار(TenHouten, 2007, p.186) .
الذنب	اللوم والندم والحزن	الذنب يولد مشاعر الندم والحزن فيركز الشخص على لوم الذات أو الآخر؛ مما يؤثر على سلوكه وتفكيره بشكل مُدمر.
الفتور	اليأس أو القنوط	يُشعر المرء بالثقل، ويدفعه ليكون معتمدًا على الآخرين، وليتخلى عن السلطة لغيره.
الأسى	الخسارة والحزن	انفعال يهز الناس عقب الخسارات، مولدًا الشعور بالندم والاكتئاب والأسف.
الخوف	مشاعر القلق	شعور طبيعي وضروري، لكن شدته قد تحوله إلى هاجس، ليعتقد المرء أن كل شيء غير مؤكد فينسحب، ويتوقف نُموّ شخصيته، ما قد يؤدي إلى جنون العظمة والاضطهاد والاعتقاد أنّ العالم مكان غير آمن.
الرغبة	مشاعر الشغف	تهدف للحصول على حياة أفضل؛ وقد يكون الإدمان أحد مخرجات كثرة الرغبة، لأن الرغبة عاطفة لا تنتهي أبدًا، وقد تبدو الحياة مخيبة للآمال عندما لا يستطيع المرء الحصول ما يريد، والرغبة أعلى من الخوف لأنّها تنتهي بسعي الشخص نحو هدفه بدلًا من انسحابه.
الغضب	كراهية، استياء، إحباط، وتوقع	عندما نكون غاضبين؛ ذلك يعني أنّنا نريد لشيء ما أن يتغيَّر (يتغير الماضي، يتغير تصرف من حولنا) (Widdowson,2010,p.217). يعبر الغضب عن نفسه بسلوك الفرد تجاه معارضيه غير الودي بتواصل متعكر وعنيف. فهو شعور مشحون انفعالياً للغاية، ويُمكنُ توجيهه بشكل بناء يولد نُموّاً إيجابياً، وقد يكون الغضب مبطناً بشكل سلبية عدوانية يأخذ أسلوب مناورة غير غاضبة (TenHouten, 2007, 60-61).
الكبرياء الفخر	الغرور	شعور ذاتي اجتماعي؛ يتم تشجيعه شعبياً على اعتقاد أنه إيجابي، لكنّه حقيقةً يؤدي لازدواجية غير مرئية لتفاضل الناس، ويكتسب الناس الفخر على أساس ممتلكاتهم وإنجازاتهم المهنيّة وهذا أمر خطير، نتائج الكبرياء تدفع المرء لتضخيم الأنا بدلاً من رؤية الأشياء بموضوعية.
الشجاعة	التوكيد – المواجهة	وهي نقطة الفصل بين القوة والعنف، إذ يستخدم المرء الطاقة بشكل بناء بدلًا من جعلها تدميرية، وهي بداية الوعي، للخروج من فكرة أنّ العالم مكان مأساوي ومخيف إلى الاعتقاد بأن العالم مثير ومليء بالإمكانيات، التمكين النَّفسيّ بداية السعي لنشاط النُموّ، وذلك عند إدراك المرء الفجوة بين معارفه وقدراته، حينها يعمل على ملئها بتعلّم جديد بشجاعة.

الحياد	الثقة والأمان	تصرف المرء الموضوعي، غير القضائي، وغير المتعلق بالممتلكات والنتائج، وإذا لم يتمكّن من الحصول على ما يريد؛ يسعد بشيء آخر، فهو يتكيف مع الصعاب بمرونة. والثقة ليست لامبالاة ناتجة عن شعور بالتخلي، بل موقف إيجابي يعكس فهم المرء لقدرته وقيمته، يعتقد أنه ليس بحاجة إلى إثبات أي شيء لأي شخص.
الاستعداد	الانفتاح والتفاؤل	يعني المرء غير مقيد بأحكام الآخرين، متحمس للجديد حتى لو كان أقل من المتوقع، كأن يعمل بوظيفة محدودة الدخل لأن لديه نية للتصرف (فعل أي شيء) ذلك يعني نجاحاً متوقعاً
القبول	مشاعر مغفرة	نقطة التيقظ الثانية، تحدث عندما يدرك المرء سلطته على نفسه وفق البنى الاجتماعيّة، يتخذ سلوك القبول من خلال البحث عن حَلّ بدلاً من إطلاق أحكام، ويعمل على الانخراط في الحياة بانسجام، لتبدو متناغمة ومقبولة.
التفهم	الاستيعاب والعقلانيّة	يحدث من خلال جمع معلومات وتحليلها للتوصل لنتيجة جديدة تقوده للإبداع والتميز، كما قد تقوده للإفراط في التفكير وتحدث تنافرًا معرفياً، بدافع إيجاد معنى للحياة.
الحب	المحبة، السلام.	يمثل حباً خالصاً غير مشروط، بعيداً عما يروج له إعلاميًا من أنه الشهوة والرغبة والتفاخر والسيطرة والاعتياد والغيرة والتعلق، وليس نقيض الكراهية. الحب غير المشروط يتوسع فيما وراء الذات، العقل يتعامل مع البيانات والتفاصيل الصغيرة أما شعور الحب يتعامل مع المجمل "الشكل الكلي" ما يعطي القدرة على التفهم الفوري ويرتبط بالحدس.
المتعة	الصفاء– الرحمة	الفرح من مصدر داخلي، يعطي المرء الصبر لمواجهة الشدائد القاسية بإيجابية، ينظر للعالم بجمال يتجلى بتألق ورقة مع الآخرين، وقد تُشكل تجارب الموت الوشيك أحياناً سلاماً داخلياً مع الحياة يدفعهم للتمتع في الحياة. كما أن المتعة تنبثق من التشاركية مع الآخر، حين يكون الفرد في تقبل غير مشروط لنفسه ومن حوله، يتمتع بمواقف فردية واجتماعية بتفهم وبهجة تفوق السعادة.
السلام	السرور	عندما يتصالح المرء مع المواقف بدلًا من كونه مراقبًا لها.
الحكمة	النضج– التسامح	قمة الوعي البشري، يحقق فيها المرء أعلى إمكاناته ليعيش أفضل مراحل حياته(Hawkins, 2012, 95-114).

2-16 السيطرة والتحكّم بالانفعالات:

إن العواطف عكس الأفكار؛ فهي ليست أحداثاً وقناعات ثابتة، بل موجات انفعالية يكونها سوائل كيميائية ونواقل الخلايا العصبيّة، مُحدثةً موجات شعورية متغيرة، وهي قابلة للإدارة والدمج والتلاشي وأيضاً للنُموّ والتقلص والتراجع إلى مشاعر أخرى بمرور الوقت، لذلك من المفيد الوعي بكيفيّة تفاعل العواطف مع بعضها بعضاً (Steiner,2009, 118).

عندما يعتقد الشخص أنّ مشاعره تصنع بسبب أحداث خارجية؛ فذلك يعني أنه ليس لدية طاقة للسيطرة على مشاعره (Stewrt,2014,p.187). والسيطرة على المشاعر ليست بالأمر الهين، فهي جزء من تركيب الدماغ القديم والحديث، وتعديل المشاعر هي الأصعب في ضبط القشرة المخية الحديثة، وهو الهدف الأساسي للتدريب على السيطرة العاطفية من خلال محو الأمية العاطفية، وهي ما دعاه" بيرن" بسيطرة الأنا الراشدة(Steiner, 2009, 27). فإذا افتقر الفرد لقوة السيطرة، يكون عُرضةً للاستغلال من الآخرين؛ ويُمكنُ أن يكون ضحية اضطراب ما؛ فقد يصير كسولاً أو مدمناً أو قد يُرافقه شعور مزمن بالتلوّث يطوّر من خلاله سلوكاً قهرياً، كما ينظر إليه على أنه يفتقر إلى الانضباط والحزم بمشاعره وأفعاله ونومه وكمية طعامه، فتصبح السيطرة هاجسهُ، لذلك يكون محو الأمية العاطفية جزءاً من التدريب على إدارة المشاعر، لزيادة الاتّزان الانفعاليّ والنُموّ (Steiner,2009,89).

2-16-1 التثقيف العاطفي وفقاً لتحليل المُعَامَلات:

تحليل المُعَامَلات نظريّة تفاعليّة نمائيّة، وحالياً يتم تطبيقها للدراسة والإدارة الفعالة للعواطف (Steiner,2009,p.109-137).

وفقاً لبيرن يتم التثقيف وزيادة التوعية العاطفية كجزء من محو الأمية العاطفية، ويتم ذلك من خلال مفهوم الضربات العاطفية Struck ويتم التوعية بها (فتح القلب) من خلال:

1- إعطاء أنفسنا والآخرين الضربات العاطفية الإيجابية.

2- السؤال عن الضربات العاطفية الإيجابية.

3- قبول الضربات العاطفية التي نريد ورفض غير المرغوبة (تعلّم ما نريد وما لا نريد).

4- التحدث مع الناس دون إطلاق أحكام أو اتهامات بل نُحيد المشاعر التي أثرت فينا.

5- قبول دون دفاع أنّ أعمالنا أثارت بعض المشاعر في شخص آخر.

6- العمل على وضع مشاعر العار، الذنب، الغضب، جانباً قدر الإمكان.

7- إخبار الناس دون أحكام واتهامات عن مخاوفنا وشكوكنا.

8- الاعتراف بهذه المخاوف والشكوك دون دفاع، والسعي للحصول على الحقيقة المشروعة.

9- زيادة المسؤولية من خلال الاعتراف بأنّنا تصرفنا بطريقة تسوغ الاعتذار وطلب الغفران من الآخر، وقبول أو رفض الاعتذار والغفران من الآخر، وطلب تغيير السلوك.

إن التفاني الحقيقي والإبداع والمرونة والشجاعة تتطلّب إعطاء الذات ضربات إيجابية، والقبول بأن لدينا أخطاء وطلب الغفران والبحث عن التعاون مع الآخرين، والإيمان بأن لديهم صدقاً ووعياً وعفوية وحميمية، هو جوهر الوعي العاطفي (Steiner,2009, p.122-121).

2-16-2 التثقيف العاطفي للأطفال والمُراهقين:

لماذا نهتم بالجوانب الاجتماعيّة والعاطفية للتعلم؟ إن ربط العواطف بالتدريب ليس شيئاً جديداً، فقد قال "أفلاطون قبل الميلاد": " كُلّ تعلّم لديه قاعدة عاطفية" وحالياً أصبح لدينا أدلّة تدعم المطالبة بتنمية شخصية الأطفال اجتماعياً وعاطفياً في عدد من المجالات، لتؤثر في السلوك والتعلّم وتزيد الاندماج والتماسك الاجتماعي، فقد ازداد احتمال الاستبعاد من المدرسة، والإساءة وتطوير سلوك معادٍ للمجتمع وحتى تصل لانهيار أسري، وإدمان ما، وتطوير اضطرابات الصحّة العقليّة عقب البلوغ، وعلى العكس من ذلك أولئك الذين لديهم مستويات عالية من الكفاءة العاطفية والاجتماعيّة، حسب الدراسات يكونون أفضل في المدرسة والعمل والحياة الشخصية، وعليه فإنّ النُموّ العاطفي الاجتماعي يُمكنُ أن يُقلل مشاكل الصحّة النَّفسيَّة لدى اليافعين ومعلميهم كمشاكل (القلق، والاكتئاب، والرغبة في إيذاء الذات، واضطرابات الأكل..). وفي الآونة الأخيرة، اهتمت البحوث بالآثار المفيدة للتركيز على الجوانب الاجتماعيّة والعاطفية للتعلم، ليس للتلاميذ فقط بل لتحسين تطوّر الأداء الأكاديمي، فمعظم عمليات التعليم تتم في سياق اجتماعي تفاعلي، فقبل أن يبدأ التلاميذ بمعالجة المطالب المعرفيّة، يحتاجون إلى أن يكونوا قادرين على معالجة المكونات العاطفية الاجتماعيّة المصاحبة، ويحتاجون فرصة منظمة للتفكير وبيان تطورهم الشخصي(Tilley,2009,p. 2).

أصـــبحت التوعية العاطفية مؤخراً تتم في الســـنوات الأولى من رياض الأطفال بالتوعية بأسماء المشاعر، وتأثيرها وتستخدم كذلك في مناقشات رسائل تحتوي على معلومات عن إدارة الشعور مثال على ذلك يستند إلى كتب التنمية الانفعاليَّة للأطفال والمُراهقين:

أخبرني ماذا تفعل عندما تكون حزيناً! هل تبكي؟، تنفعل؟ تبقى هادئاً؟ تنام؟

بعض الأشخاص يعبرون عن غضبهم بإيذاء أنفسهم كأن يجرحوا أنفسهم، يأكلون كثيراً، يقضمون أظافرهم، يسحبون شعرهم، هذه الأمور لا تجدي بل تؤذي. أفضل طريقة لتشعر بأنك أفضل هي أن تتحدث عن مشاعرك وسوف تتحسن، تذكر "المشاعر جزء منك مثل أصابعك، إذا لم تكن ســـعيداً فأنت لديك الحق في أن تشـــعر بما تشـــعر به، بل أنت لديك الحق في بعض الأوقات بالشعور بالغضب، الخوف.. وأن تخبر الآخرين عن ذلك، ليساعدوك لتكون أقل غضباً وأكثر سعادةً " لذلك دع مشاعرك تخرج بلطف ستتحسن (Freed, 1991,pp. 54-68).

"عندما يكون لديك شـــعور إيجابي أخبر الآخرين عن مشـــاعرك اللطيفة، أنت لا تحتاج أسباباً لتكون سعيداً، أيضاً إذا تصرف أحدهم بطريقة ما جعلتك تشعر بالحزن أو الخوف أخبره بذلك، فقد يغير أمراً ما" أنت لديك الحق في مناقشة مشاعرك، لكن لا تملك الحق في تسيء له.

هناك أمران يجدر بنا أن نتذكرهما **لإدارة الغضب:**

- أوجد طريقة أو شخصاً يهتم بسماع مشاعرك، لا شيء خاطئ في أن تقول " **أنا غاضب**"
- لا تسقط مشاعرك على الآخرين –ولاسيّما المقربين– قم بتصرف جسدي (لعب، رياضة، تنظيف)(Freed, 1991,pp. 93-96) .

17–2 التوعية الانفعاليَّة ما وراء التواصل Meta Communication:

ضـــمن الطروحات في الوعي العاطفي للانفعالات وإدارتها الواعية؛ ظهرت مفاهيم جديدة نوعاً ما لمهارات التواصـل العليا التي تضـمّ (ما وراء المعرفة وما وراء الانفعال وما وراء المزاج) تناقش النظرة العليا أو الخارجيّة للموقف؛ "zoom in \ zoom out" بدلاً من التركيز فقط على جزء منه، فالنظرة الخارجيّة واضحة وواسعة وتمكّن الشخص من رؤية الأمور من عدة نواحٍ وليس فقط من تفصـيل صـغير يكون عادةً غارقاً فيه، وهو وعي متقدّم يسـاعد الفرد على النُموّ السـوي والتوافق النَّفسيّ الاجتماعي، ومن أبرز هذه الطروحات مفهوما ما وراء المعرفة والانفعالات.

2-17-2 ما وراء المعرفة: Metacognition

يعني التفكير في التفكير، والاهتمام بالعمليّات العقليّة، ونظرة الفرد لأفكاره ومعتقداته واستراتيجياته المعرفيّة. ظهر مفهوم "فوق المعرفي" في بداية السبعينات ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقاً واسعةً للدراسات التجريبيّة والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلّم (جروان 1999، 43).

أول من أشار إليه فلافيل (1976) Flavel الذي اهتم بكيفيّة قيام المتعلّم بفهم نفسه كمتعلم، أي قدرته على التخطيط والمتابعة والتقويم لعمله، بعد ذلك تطوّر الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات على المستويين النظري والتطبيقي، ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلّم واستراتيجيات حَلّ المشكلات واتخاذ القرار (بهلول، 95،2003).

2-17-2 ما وراء الانفعال:Meta- Emotion

لدينا ردود عاطفية وإدراكية على عواطفنا الضعيفة وعواطف الآخرين، يطلق علماء النفس على هذه العواطف اسم ما وراء العاطفة، أو العواطف الفوقية" الخارجيّة"

وهي المشاعر التي تحدث استجابة لمشاعر أخرى (على سبيل المثال، الشعور بالذنب نتيجة شعوري بالغضب، الندم نتيجة الخوف) (Haradhvala,2016,1).

قدّم مصطلح "ما وراء الانفعال" لأول مرة في أدبيات علم النفس والصحّة النَّفسيَّة في سنة 1996 على يد جوتمان وآخرين (Gottman et al.,1996)في سياق الدراسات البحثية عن العلاج الأسريFamily Therapy ويفترض جوتمان وجود فروق بين الآباء فيما يتعلق بالطريقة التي يشعرون ويفكرون فيها فيما يخص انفعالاتهم ومشاعر من حولهم، التي تؤثر بدورها على طريقة إدارة المشاعر في الحياة اليومية. ويمثل ذلك ما يُعرف بمجموعة المشاعر والأفكار عن الانفعالات ويشار إليها بمسمى "فلسفة ما وراء الانفعال." Meta-Emotional Philosophy ومنذ أن قدّم هذا المصطلح، تبناه كثير من الباحثين في كل من الفلسفة وعلم النفس.

وأصبحت دراسات وبحوث ما وراء الانفعال من منظور علم النفس موضوعًا أساسيًا في مجال علم نفس الشَّخصيَّة، وعلم النفس الإعلامي والعيادي وفي مجال التواصل وصناعة القرار.

يمكن الإشـــارة إلى أن العبارة الأكثر تعبيرًا عن دلالة مصـــطلح "ما وراء الانفعال بأنه "الانفعالات عن الانفعالات."Emotions about Emotions ما يقارب طرح ما وراء المعرفة وقد أشار جوتمان وآخرون (1996) إلى صحة هذا القياس، وهذا يعني أن ما وراء الانفعال يعني ببساطة "الضبط التنفيذي للانفعال"، ومع ذلك يجدر ملاحظة أن مصطلح ما وراء الانفعال يعطي دلالات قريبة من دلالات ما وراء المزاج Meta-mood فإذا كان "ما وراء الانفعال" "يعني "الانفعالات عن الانفعالات "فإن مصـطلح ما وراء المزاج يعني "عمليات التفكير والتخطيط التي تصـــاحب الحالات المزاجية، بما تتضـــمّنه من التفكير التأملي في المشـــاعر ومراقبتها وتقييمها وتنظيمها وضبطها، فضلاً عن الادعاء بأن ما وراء الانفعال يجسد ما يُعرف بالوظيفة التنظيمية للانفعالات والمشـــاعر وأنه ظاهرة ذات طابع ذاتي. ويوجد شـــبه اتفاق بين الباحثين في المجال على أن ما وراء الانفعال بنية نفسيّة متعددة الأبعاد تتضمّن ثلاثة تكوينات نفسيّة أساسية تتمثل فيما يلي :(Norman & Furnes, 2016)

1- الخبرات ما وراء الانفعاليَّة :Meta-emotional Experiences

يوصف ما وراء الانفعال بصفة عامة بأنه "خبرة ذاتيّة بتدبر الشخص في انفعالاته ومشاعره ووعيه بها خاصة الانفعالات الأساسية: الغضب، الحزن، التوتر، الخزي، القلق، وتمثل الخبرات ما وراء الانفعاليَّة مكوّن الذات لما وراء الانفعالات .

2- المعرفة ما وراء الانفعاليَّة :Meta-emotional Knowledge

ويتضمّن العمليّات المعرفيّة المتضمّنة في التدبر والتفكير في الانفعالات والمشاعر والاعتقادات حولها، أو ما يُعرف بالمعرفة التقريرية بالانفعالات والمشاعر.

3- الاستراتيجيات الماوراء الانفعاليّة :Meta-Emotional Strategies

ويتعلق هذا المكون بطرق إدارة الانفعالات والمشاعر وتنظيمها أو الوظيفة التنظيمية للانفعالات والمشاعر بما تتضمّنه من ضبط أو قمع، وترتبط كلها بقدرة الشخص على تنظيم وإدارة انفعالاته ومشاعره (Norman & Furnes, 2016,pp.189-191).

وتشير العاطفة أنه كلما استنبطنا عاطفة معيّنة؛ تعاملنا مع المشاعر اللاحقة بوعي.

وهي تركز على العاطفة الوالديّة والتطوّر الاجتماعي العاطفي لأبنائهم، وما وراء العاطفة قد يكون مصدراً للتثبيط أو حتى القمع النَّفسيّ أو تشجيع مشاعر معيّنة، ولها أثر في الشَّخصيَّة والديناميكيات العائلية والمناخ التنظيمي والاضطرابات الانفعاليَّة والوعي والذكاء العاطفي.

فهي تنطلق من الفهم الانفعاليّ الذاتي ثم تغطي العلاقات الاجتماعيّة مع الآخرين كما أشار غوتمان، بدءاً من الوعي الذاتي بالانفعال ثم معرفة مشاعر الأبناء وتدريبهم على فهمها، وصولاً إلى الاستقرار طويل الأمد مع الأخرين في العلاقات الاجتماعيّة ثم مع الشركاء والأزواج، إذ لوحظ أن الأمهات اللواتي لديهن وعي بمشاعرهن ومشاعر أبنائهن؛ أكثر تفهماً وأقل انفعالاً، وكان أزواجهن أيضاً أكثر تسامحاً وأقل ازدراءًا(Gottman et al.,1997).



الشكل (21) مثال على مفهوم ما وراء التواصل.

تعقيب: نلاحظ أنّ الصور السابقة في الجانب الأيمن تعطي الصورة تفصيلاً ما، بينما الصورة الكلية اليسارية تعطي معنى أكبر من الجزء اليميني وربما تفسيراً مختلفاً، وكذلك هو الأمر في التفكير في التفكير أو في التفكير في المشاعر، كلما تمكّن الفرد من الأخذ بعين النظر مواقف وظروف الوضع الحاليّ له وللآخرين؛ دلّ ذلك على اتزان وتفهم أكبر، فالأشخاص الذين لديهم نظرة فوقية لمشاعرهم وللآخرين؛ أكثر اتزاناً انفعالياً، وكما أننا في بعض الأوقات نحتاج لنظرة قريبة تُفسر التفاصيل؛ وعليه فإن الاتّزان لا يعني النظرة الخارجيّة الكلية فقط، ولا النظرة الضيقة للتفاصيل القريبة، بل قدرة المرء على المواءمة بين كل ذلك، كقدرة عدسة العين على التحديق قريباً وبعيداً بالتناوب، وعليه فإن من المهم التدريب على هذا المفهوم في مجال التنمية والعلاج النفسيّ.

ملاحظة: تدُرّبت الباحثة على مفهوم ما وراء التواصل قبل تطبيق برنامج الدراسة التدريبي، وذلك تمّ ضمن التدريب على العلاج النظمي، مع الدكتورة لوري تشارز (2016) Laurie L. Charlés ، خبيرة العلاج الأسري والنظمي. وأن الصور في الشكل السابق (13) مأخوذة من المادة العلمية للتدريب. انظر الملحق رقم (16).

2-18 الانفعالات وفق حالة الأنا الراشدة:

نحن نؤمن بأن وظيفة الرّاشِد لا تتكامل فقط كمعالجة آلية للبيانات؛ فالآلية ليس لديها نظام قيم أخلاقي وليس لديها خيارات عاطفية، لا تتغيَّر وتتبرمج من تلقاء نفسها. لذلك فإنّ تكامل الرّاشِد تابع لمشاعره ولقيمه الأخلاقية وللتدريب على المهارات والقدرات لأن المشاعر الطفليّة تتكيف عادةً وفق الاتجاهات والمعتقدات الوالديّة.

فالمشاعر استجابة جينية للأوضاع الحقيقية التي تحدث الآن، وتختبر في الألفة والعفويّة الطفليّة، كما تتضمّن بعض الرُّشْدِ داخلها، فضمن معلومات الرّاشِدُ تكون استجابة الطفل العاطفية للمواقف الحاليّة استجابة مرتدة أو آنية ضمن تكامل الراشد، على سبيل المثال: مزاج الغضب، ونوبات الغضب تكون مشاعر مرتدة من الطفولة، لكن الاستياء الشرعي أو الغضب الذي يعتمد على مراقبة موقف ظالم يُعدّ استجابة راشدة.

الثقة والإعجاب مشاعر لدى الطفل الذي يعتقد أنّ الآخرين بخير؛ لكن الاحترام الأصيل للآخر على أساس الملاحظة الموضوعية هي استجابة الراشد.

فالغيرة شـــعورٌ مُخزنٌ من ذكريات الطفولة، والاكتئاب انغماسٌ طفولي بالذات، بينما اليأس يدل عليه إدراك الرّاشِـــدُ بالحقائق المأســـاوية، والتعاطف والشـــفقة عادة يكونان منقولين من الأنا الوالديّة لاسيّما الراعية، بينما التفهم الوجداني والمعرفي فمن ضمن استجابات الراشد.

.(James & Jongward, 1996,p. 299-300)

تعقيب: إنّ الجانب العاطفي في الشَّـــخصـــيَّة منوطٌ بدرجةٍ كبيرةٍ بحالة الأنا الطفليّة، لكن الأنا الراشـــدة الناضـــجة كفاية تكون هي البوصـــلة التي تعي الموقف الحاليّ والشـــعور المرافق، وتقدر الإمكانية للتعبير عن المشـــاعر، فقد تعطي إشـــعاراً للطفل أنه لا مشـــكلة اليوم في بعض المرح والتسلية، أو من المناسب هنا التعبير عن خوفك أو حزنك، أو من المناسب إيقاف التدفق العاطفي في موقف ما والسيطرة عليه قدر الإمكان. وبالتالي الرّاشِـد هو ما يسـمح للطفل العفويّ بالتصـــرف بعفوية بعض الأوقات، وأيضـــاً للطفل المتمرّد بالتعبير المناســـب عن انزعاجه أحياناً وكذلك هو ما يسمح للأنا الوالديّة بفرض رقابتها وقيادة الموقف في بعض الأحيان، وعليه فهو لا يعني حياة خالية من الإثارة العاطفية؛ بقدر ما يعني توازناً انفعالياً واعياً.

أهمُّ ما ورد في المحور الثاني:

الاتّزان الانفعاليّ مكون أســاســي في الشَّـخصـيَّة، وهو لا يعني الثبات بل الحركة المسـتمرّة التي تسـعى للتوازن مجدداً، وهو من العوامل الخمسـة الكبرى المتعلق بالبنية الانفعاليَّة والمعرفيّة وحتى السـلوكيّة للمرء، إذ هو لا يختار ما قد يؤثر فيه ويحفز مشـاعره أياً كانت؛ لكنّه يختار تصـرفاته وطريقة تعبيره عن انفعالاته بشـكل متوازن أو غير ذلك عقب هذه الإثارة الانفعاليّة، وبالتالي فإن مفهوم الاتّزان الانفعاليّ يتكون مع تشـكل سـمات الشَّـخصـيَّة في الطفولة، ثم ما يلبث أن يأخذ شـكلاً شـبه ثابت في أواخر مرحلة المُراهقة بداية الرشـد، ليشـكل مع باقي سـمات الشَّـخصـيَّة ما يُعرف بالخرائط الدماغية التي تتكون في نهايات المشـابك العصـبيّة، موثقة أنماط تفاعلنا وإدراكنا وســمات شـــخصـــيتنا، ومع ذلك تكون قابلة للتعديل، فقد أثبتت البحوث العصـــبيّة مؤخراً مرونة الدماغ وقدرته على تعديل مساراته القديمة من خلال التدريب.

المحور الثالث المراهقة وتحليل المُعَامَلات

2-19 الانتقال إلى مرحلة المُراهقة..... 79

2-19-1 أبرز مظاهر النُموّ في مرحلة المُراهقة..... 80

2-19-2 ومما سبق تتضح أبرز المهام النمائيّة للمُراهقين 80

2-20 نُموّ الأنا الراشدة في مرحلتي الطفولة والمُراهقة 81

2-20-1 المهمة الأولى: توحيد حالات الأنا المنفصلة في بنية متماسكة كاملة 82

2-20-2 المهمة الثانية: تحديث الأنماط التنموية السابقة 83

2-20-3 المهمة الثالثة: التطوّر والاندماج الجنسي 84

2-21 الحاجات النَّفسيَّة والمُراهقة 85

2-21-1 الحاجات النَّفسيَّة ودورها في السلوك: 85

2-21-2 تصنيف الحاجات النَّفسيَّة: 86

2-21 -3 الحاجات النَّفسيَّة وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات: 87

2-22 المداخلات الجماعية لنظرية تحليل المُعَامَلات 88

2-22-1 فائدة المداخلات الجماعية لتحليل المُعَامَلات: 88

2-22-2 أهداف المداخلات الجماعية لتحليل المُعَامَلات: 88

2-23 المداخلات التدريبية وفق تحليل المُعَامَلات..... 90

2-23-1-تحليل المُعَامَلات التنموية 90

2-23-2 التدريب على تحليل المُعَامَلات باستخدام تحليل المُعَامَلات في التدريب..... 91

2-23-3مبادئ تحليل المُعَامَلات في التدريب..... 92

2-23-4 تحليل المُعَامَلات وعلم النفس الاجتماعي 93

2-24 برامج تحليل المُعَامَلات التدريبية. 93

2-24-1 برنامج تاباسي TAPACY 94

2-24-2 برنامج سيل SEAL..... 94

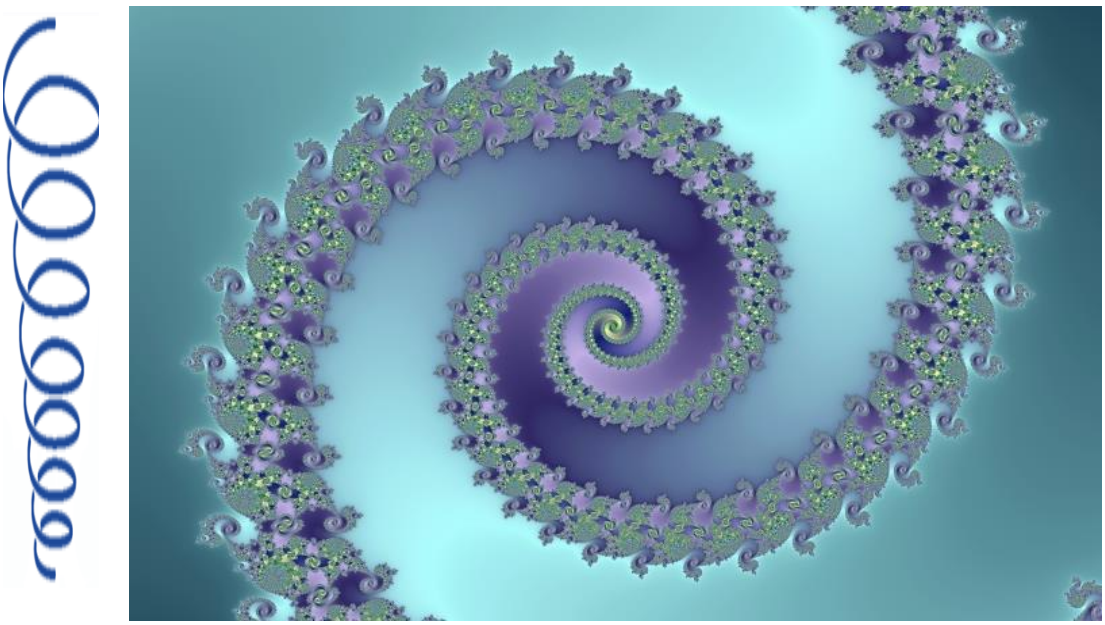
2-25 الإطار المرجعي لتحليل المُعَامَلات..... 97

2-25-1 خرائط تحليل المُعَامَلات السبع للمدربين التربويين..... 97

2-25-2 المداخلات التدريبية الأساسية لبيرن:..... 98

19-2 الانتقال لمرحلة المُراهقة:

يصف المُراهقون أنفسهم – وكذلك يصفهم مقدمو الرعاية – بأنّهم بمرحلة صاخبة، إذ أن جسد المُراهق يشهد طفرات تغيُّر نمائيّة تؤثر بخصائص الجنس الثانوي، فيصبح قادراً بيولوجياً على "التكاثر" عقب البلوغ. ويشهد الدماغ تَغْيِيرات بيولوجية، فتنخفض المادة الرمادية مؤثرةً في الترابط والتكامل والمعالجة المعرفيّة، وتتنشط مراكز الأنشطة العاطفية والغريزية في اللوزة، ويزداد نشاط الفصّ الجبهي، فالمُراهقة هي مرحلة الانتقال المدفوع بيولوجياً، تجسر سنوات الطفولة لسنوات لاحقة من سن البلوغ، وتعقيدها أكبر من التعقيدات المستمدة من الطفولة، في جزء منها متضمّن لجميع حالات الأنا الثلاث، ويتطلّب أنْ تكون متكاملة في كُلٍّ متماسكٍ. وتوضّح العدسة التنموية لحالات الأنا أنّ الأسس الكامنة للمُراهقة، لها نفس الهيكلية الدورية والممرات التنموية الأخرى في الحياة، إذ يرى ليفن Levin أنّ الفوضى الظاهرة في مرحلة المُراهقة تتمثل في نموذج نظريّة تحليل المُعَامَلات؛ وقد فسر مهام التنمية لمرحلة المُراهقة وفق حالات الأنا الثلاث، موضحاً سبع مهام(Levin,2015,p.228-229). سنوضحها في ما يلي:



الشكل (22) الهياكل الدورية لنُموّ حالات الأنا وفق المُراهقة[7]

نلاحظ من الشكل السابق أن نُموّ شخصيتنا يتشابه في كل مرحلة نمائيّة والنُموّ السابق؛ لكن بشكل أكثر اتساعاً وتفتحاً ونضجاً.

[7] (Levin, 2015,p.230) Fractal spiral (Photo by Nilsson, 2005).

2-19-1 مظاهر النُموّ في مرحلة المُراهقة:

أشـــار بيرن (1957) عند طرحه لمفهوم حالات الأنا لمظاهر الأنا الراشـــدة أولاً؛ فنحن لا نولد مع ثلاث حالات أنا تعمل بشـــكل متكامل؛ بل نولد بقابلية لتطويرها وتنميتها، ويُمكنُ رؤية حالات الأنا بوضوح في سلوك وشخصية الأطفال من عمر 12 عاماً وأحياناً الأصغر سناً على الرغم من أنّها بهذا العمر لا تعمل بشكل كامل ونهائي.

النُموّ عملية مستمرّة تحدث باتجاهين (سلبي وإيجابي) على أصعدة شخصية عديدة معرفية، انفعاليّة، بدنية.. في كُلّ المراحل النمائيّة لاسيّما مرحلتي الطفولة والمُراهقة تكون واضحة المعالم.

النُموّ المعرفي: المُراهقون يطوّرون مهارات التفكير المتقدمة، ومهارات التفكير المجرد، والإدراك الفوقي (عملية التفكير التي يســـتطيع الأفراد من خلالها التفكير في كيفيّة شـــعورهم وما يفكرون فيه، وكذلك القدرة على التفكير في كيفيّة إدراك الآخرين لهم فيصبحون أكثرُ جدليةً).

وفي المُراهقة المبكّرة (من عمر 11 إلى 13) يطوّر المُراهقون صـــورة ذاتيّة جديدة بســـبب التغيُّرات الفِسْـيولوجيّة. وخلال منتصـف المُراهقة (بين 14 إلى 15) يسـعون لتخفيف الروابط مع آبائهم، بينما يلاحظ زيادة القدرات العاطفية والفكريّة خلال فترة المُراهقة المتأخرة (من 16 سنة).

والتطوّر العاطفي يظهر بسلسـلة من الأزمات التي يجب على المُراهق خلالها إكمال المهام الصعبة والمهمة من أجل الحفاظ على مسار تنموّي فعال(Kulashekara, 2015,p.7).

2-19-2 المهام النمائيّة للمُراهقين:

- ✓ القيام بالمزيد من الخطوات من أجل الاستقلال وتحقيق تمايز عن الأسرة أكثر وضوحاً.
- ✓ السلوك تدريجياً كشخص مستقلّ له هويّة وقيّمة، تولي مسؤولية احتياجاته ومشاعره وسلوكه
- ✓ متابعة النُموّ الجنسي.

الفشل في تحقيق هذا التكامل سيترك المُراهق مجزأ النُموّ وقد يولد ذلك:

- ➢ انشغالاً مبالغاً بأمور متعلقة بالجنس، الملابس والمظهر والأصدقاء.
- ➢ ضعف الثقة بالقيمة الذاتيّة والخضوع لضغوط الأقران.
- ➢ مشاكل مع بدء وإنهاء الوظائف والأدوار والعلاقات.
- ➢ الإفراط في الاعتماد على الأسرة أو أي اعتماد آخر(Graham, 2003,p. 10).

2-20 نُموّ الأنا الراشدة في مرحلتي الطفولة والمُراهقة:

بعد اســـتخدام تحليل المُعَامَلات في ورشـــات عمل لأكثر من 40 عاماً في عملية التنمية، استقت لفين Levin سبع مراحل أولية لمهام يمرّ بها المُراهق من أجل ظهور الأنا الراشدة:

1- توحيد أجزاء الشَّخصيَّة في كُلٍّ متماسكٍ موحدٍ.

2- إعادة النظر في الخبرات السابقة المتاحة بسهولة، وتطوير أي نمط سابق حسب الضرورة.

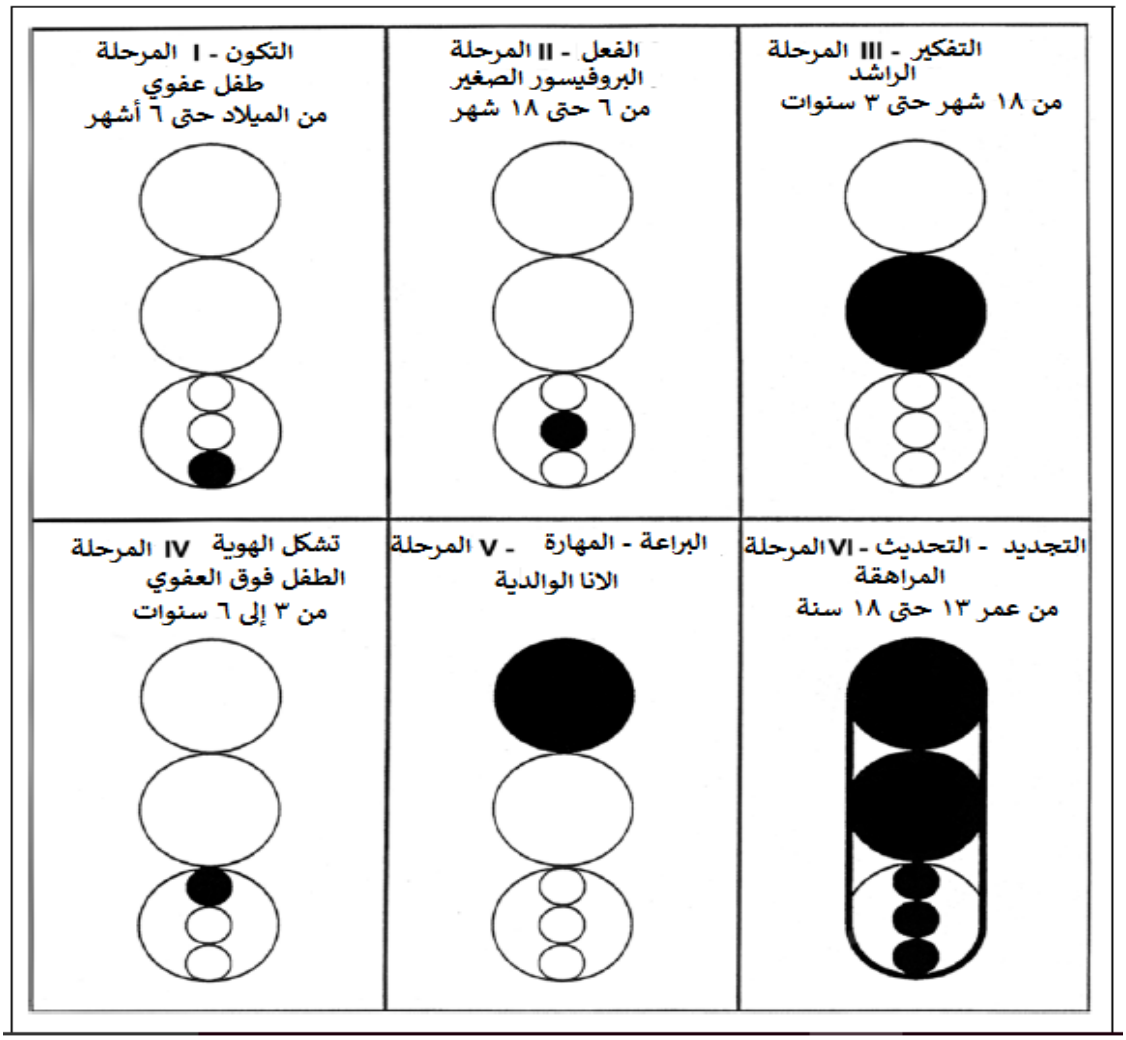
3- تنمية ودمج المفاهيم الجنسية لإعادة معايرة صورة الذات لتتقارب التغيَّر الفيزيولوجي.

4- الاهتمام المسبق بالسلوك لمواجهة الخوف وعواقب الاختبار.

5- الفصل بين سلطة الوالدين أو الموجهين والاستعاضة عنها بسلوك ذاتي خاص.

6- الحد من التدفق العاطفي المُفرط "التعلق" بالوالدين أو أية علاقة سلطوية مستمرّة للآن.

7- بناء جسر بين عالم الطفولة حتى مرحلة البلوغ (Levin, 2009).



الشكل (23) نُموّ حالات الأنا Fundamental stages of ego state development

2-20-1 المهمة الأولى: توحيد حالات الأنا المنفصلة في بنية متماسكة كاملة :

ستُعرَض تفاصيلها وفق حالات الأنا فيما يأتي:

2-2-1-1 الأنا الطفليّة الطبيعيّة العفويّة (مرحلة الوجود): أول حالة أنا تتشـــكّل بعد الولادة؛ للحصول على الرعاية "غذاء واهتمام" من أجل البقاء، ينميها الصغير في أول ستة أشهر.

وفي أول المُراهقة يتم استئناف التركيز على هذه المرحلة لتزداد توسعاً، فالمُراهق البالغ 13 سنة يختبر الاحتياجات المماثلة لتلك التي ينشدها الرضع فموياً، لكن من خلال واقع أكثر تطوراً؛ فلديه شحنة عاطفية ويشعر بالاعتماد، كما قد يكون لديه زيادة حساسية في الجهاز الهضمي مع زيادة الرغبة في الأطعمة سريعة الهضم كالنشويات، ويلفت انتباهه الضربات الإيجابية وما يشبع الحاجة للانتماء، مع نشاط قليل "خمول" ورغبة بنيل مزيد من المحبة والمراعاة من الآخر، وخاصة أولئك خارج أسرته المباشرة(Levin,2015,232).

2-20-1-2 البروفســـور الصـــغير " مرحلة الفعل": يبدأ المُراهقون في اكتشـــاف العالم الحسـي بذهول ونشـاط، وتظهر فترة اهتمام قصـيرة ونموذجية اسـتكشـافية، ومسـتوى منخفض من الالتزام لتحمل الأشـــياء، مثل الأطفال بعمر 6 إلى 18 شـــهراً، لا يهتمون بالتفاصـــيل كما أن عملياتهم المعرفيّة لا تزال محجوبةً، فالحياة حدس عالٍ وقلة اكتراث للعواقب، وأســـلوبهم في التواصل وفقاً للتبعية العاطفية، إلا أنهم ينقلون اعتمادهم من آبائهم إلى أقرانهم.

2-20-1-3 الأنا الراشـــدة: (مرحلة التفكير): تبدأ في مطلع الســـنة الثانية التغيُّرات التي تؤدي إلى الأنا الراشـــدة. " حركات الدفع الســـحب والتفحص" التواصـــل بغضـــب ومقاومة عنيدة ومخالفة مع العلاقات المســـتمرّة "المرحلة الشـــرجية"، ويتم العودة إلى هذا التفكير في نحو الســـنة 14، إذ يختبر المُراهق الواقع من خلال التفكير من تلقاء نفسه.

2-20-1-4 الأنا الطفليّة الخارقة للعفوية (مرحلة الهوية): تســـمى الأب الصـــغير أو "القزم"، وتتمثل مهمته في التنمية الصـــحية وربط جميع أجزاء الدماغ، وحالات الأنا في تشـــكيل الهوية على غرار ابن 4 ســـنوات "المرحلة التناســـلية"، فالمُراهقون بعمر 16 –15 ســـنة يختبرون قوتهم الشَّـخصـيَّة وعواقب الواقع لتشـمل تجاربهم الكذب وإقامة معارك بين شـخصـيات السـلطة "الوالدين ضد بعضهم" وتضرهم عواقب سلوكهم الخطير (القيادة دون رخصة، التحدي، التدخين).

(Levin,2015,p.232).إذ أن عدم اليقين بشـــأن دور الفرد قد يؤدي إلى حدوث تعارض في العديد من الأحيان يجلب تحديات عديدة(Kulashekara, 2015,p.6).

2-20-1-5 مرحلة الأنا الوالديّة (مرحلة المهارات): يتم توجيه التركيز الأســاســي للنُموّ العاطفي للمُراهقين إلى مصـــلحة القيم، والمُراهقون في عمر 17 يعودون إلى آليات تطوير الأنا الوالديّة كما كانوا بعمر 6 الى 12 "مرحلة الكمون"، يجادلون ويستبعدون الأخلاق والقيم ما يجعلهم غير معترضين كثيراً، وتتطوّر قيمهم الشَّخصيَّة وتتحول للولاء للأنا الذاتيّة باعتبارها سلطة داخلية بدلاً من الســلطة الخارجيّة كســلطة الوالدين والمعلمين، فالمُراهقون قد قاموا بتوحيد حالة الأنا في إطار شخصي متماسك لكنّه غير منتهٍ كلياً(Levin,2015,pp.232-233).

2-20-2 المهمة الثانية: تحديث الأنماط التنموّية السابقة

من خلال إعادة النظر في التجارب النمائيّة الســابقة واســتكمال التجارب غير المكتملة، لأن المُراهقة أول دورة بيولوجية كاملة التكرار بعد الولادة، فتنفيذ هذا التدبير الداخلي في المُراهقة؛ يقلل من الحمل العاطفي في حياة الرّاشِد لاحقاً، فالمُراهق لديه الفرصة لإعادة النظر في المسائل التالية

2-20-2-1 حالة الأنا الطفل العفويّ (أخذ قرارات): هل من المناســب وجودي هنا؟ هل احتياجاتي ومشاعري بخير؟

2-20-2-2 حالة أنا البروفيسور الصغير (الاستنتاجات الاستطلاعية): هل أستطيع الخروج للعالم والاســتكشــاف وأبقى أحظى برعاية؟ أأبدأ في بناء جســر بعيد عن علاقات الاعتماد (Levin,2015,233-234).

2-20-2-3 حالة الأنا الراشدة (خيارات التفكير): هل يمكنني أن أكون مستقلّاً ومع ذلك أحافظ على تواصــلي؟ هل أفكر بنفســي أم أهتم بالناس الآخرين؟ هل من الآمن أن تكون استدلالاتي مُختلفة عن استدلال الآخر.

2-20-2-4 الطفل الخارق (اســتنتاجات الهوية): المُراهقون يختبرون ما يريدون ويهوون عند التخلي عن أسـطورة "**لن يحدث ذلك معي**" فسـلامتهم وأمنهم ونجاحهم معتمد على إنهاء فكرة أنهم بمنأىً عن عواقب سلوكهم السلبيّة.

2-20-2-5 الأنا الوالديّة (تحديث المهارات والأخلاق والقيم) يأخذ النُموّ والتطوّر حيزه، مثل صغار الطيور التي اعتادت العيش بسلامة في العش وهي الآن في سنّ مناسبة للطيران، فلديهم المهارات والقدرات التي يحتاجونها، وعليه يختلف السياق النفسيّ-الاجتماعي للمُراهقين اختلافاً ملحوظاً عن سياق الأطفال والكبار؛ فتمر العلاقات مع الأقران والأسرة والمجتمع بتَغْيِيرات متميزة خلال هذه الفترة (Kulashekara, 2015,pp. 8).

2-20-3 المهمة الثالثة: التطوّر والاندماج الجنسي

على الرغم من أنّ التغيُّرات الجَسَديّة والعاطفية المميزة للبلوغ تبدأ قبل حدوثه؛ إلا أنّها تؤثر في حياة المُراهقين عندما ينتقل المُراهقون من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج، ويحتاجون إلى إكمال مهمة الاندماج الجنسي. " أي مُطابقة الخصائص الجنسية المتلاحقة وصورة الجسد.

2-20-3-1 حالة الأنا الطفليّة العفويّة (الوجود): المُراهقون يريدون التواصل وكسب الرعاية، لكن المشاعر والنضوج الجنسي جار، ما يولد صراعاً يشغلهم بمواضع كالملاءمة والجاذبية والقضايا الجنسية.

2-20-3-2 الفيلسوف الصغير (المستكشف): يغدو العالم كتلة من الأحاسيس الجديدة، يحث المُراهق على استكشاف القضايا الجنسية، ويتم التعامل مع الأحاسيس ودمجها مع تطوّر المُراهقين لكائنات جنسية ناضجة.

2-20-3-3 الأنا الراشدة (التفكير والاستقلال): المُراهق بحاجة إلى الحصول على معلومات عن الحياة الجنسية وإدارة السلوك غير اللائق، وإعادة النظر في الشَّخصيَّة ضمن حدود لسلوك الفرد وسلوك الآخر.

2-20-3-4 الطفل الخارق (الهوية): تطوّر الهوية الجنسية من الطفولة إلى المُراهقة في الطريق إلى البلوغ، إذ تدمج هوية مرحلة الطفولة مع الهوية الجنسية، ليشمل التعلّم عن عواقب النشاط الجنسي(Levin,2015, 234-235).

2-20-3-5 حالة الأنا الوالديّة (مهارات وأخلاق وقيم) ينخرط المُراهقون في تطوير أخلاقهم وقيمهم حول حياتهم الجنسية، ويتطلّب ذلك النضج لحماية أنفسهم من الآخر الذي يضغط على المُراهق للمشاركة الجنسية.

نستنتج: من الناحية البيولوجية يستمر نمط النُموّ الذي يبدأ في السنوات التكوينية للطفولة في مرحلة المُراهقة بنفس طريقة تطوّر فصول السنة كُلّ عام، ووفق ملاحظة بيرن: المُراهقة هي الوقت الذي تكون فيه جميع حالات الأنا الأساسية متكررة لدى الشخص نفسه، ويتم تنشيط هذا التكرار على مستوى وراثي في تكرار الحمض النووي (Levin, 2009,236). وقد اشتق من عمل باميلا ليفين لاندهير (1982) Pamela Levin-Landheer المراحل التنموية لتقييم المبادئ التوجيهية للرعاية والنُموّ النَّفسيّ والعاطفي للأبناء مع الأهل ومقدمي الرعاية في مرحلة المُراهقة.

الجدول (5): مرحلة التكامل للمُراهقين 13–18 سنة

المهام يحتاجها الابناء	الاحتياجات والضربات	السلوكات المفيدة والتأكيدات الرئيسية
التميز والانفصال لتحقيق الاستقلال وتولي المسؤولية، لديهم احتياجات وقيم ووعي بها، وبحاجة لمتابعة النمو الجنسي.	**تفهم، تشجيع، تقبل، دعم، مناقشة وحوار، بهجة وثناء واحتفال.**	**دعم الفرص، مواجهة السلوك المدمر، تشجيع الاستقلال، التفاوض على القواعد والمسؤوليات. (Cornell, et al., 2016,p.179).**

2–21 الحاجات النَّفسيَّة والمُراهقة:

تعريف الحاجة النَّفسيَّة وفق مورفي Murphy: "هي الشعور بنقص شيء معين، إذا ما وجد تحقيق الإشباع بوصفها شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معين" كما ورد في (المياحي، 2010، 38).

2–21–1 الحاجات النَّفسيَّة ودورها في السلوك:

تعدّ الحاجات النَّفسيَّة من المحددات الرئيسية التي يجب التعرّف عليها كي نستطيع فهم السلوك، وهي المفتاح الأساسي للسلوك لاسيّما عندما يواجه الفرد صعوبات في إشباع الحاجات. وتزداد لدى المراهقين الحاجة للاستقلال وللتغيير والتنوع، فشعورهم بالطاقة والحيوية يجعلهم يعملون على استكشاف العالم ويجعلهم يسعون نحو التغيير والتجريب وربما المخاطرة.

الحاجة تدفع الإنسان وتوجهه للقيام بنشاط ما بهدف إشباع أمر ما، ليزيل التوتر والألم مما يجعل الفرد مقبلاً على الحياة باستقرار وهدوء، لذلك تعمل الحاجات على إعادة الاتّزان الانفعاليّ، وتسهيل النُموّ السليم (خميس، 2014، 16).

2-21-2 تصنيف الحاجات النَّفسيَّة:

إن حاجات الإنسان كثيرة ومتداخلة يصعب حصرها، وتصنيفها يساعد على تنسيق المعلومات، لهذا لجأ علماء النفس إلى تصنيف الحاجات إلى الحاجات الأولية والثانوية.

أولاً: الحاجات الأولية: وهي الحاجات العضوية الفسيولوجيّة (الحاجة إلى الطعام، الشراب، النوم...) فهي استعدادات فطرية تظهر مع الولادة، هدفها المحافظة على النوع. وضمن الحاجات الأولية هناك تفاوت، إذا عدم تحقيق بعضها يودي بالحياة، مثل الحاجة إلى الهواء والماء والطعام والحرارة والراحة والنوم، ومنها ما هو مهم لكن غيابه لا يهدد الحياة كالحاجة إلى الجنس.

ثانياً: الحاجات الثانوية المكتسبة أو الحاجات النَّفسيَّة الاجتماعيّة والذاتيّة(الشَّخصيَّة) تتميز بدوافع مُعقّدة، إذ تنشأ في ظل الظروف المُختلفة للفرد وتتأثر بالبيئة، وتتغيَّر باختلاف الأفراد وفق الفروق الفرديّة وخبرات الفرد وميوله واتجاهاته لتنموّ تدريجياً حتى تصبح موجهة للسلوك، ولها أنواع عديدة وفق النظريات المفسرة أبرزها الحاجة للأمن والانتماء والمعرفة وتحقيق الذات وفق طرح ماسلو (مختار، 2001، 161).

وحسب هورني هناك العديد من الحاجات تُكتسب عند البحث غير المتوازن عن حلول لمشاكل اضطراب العلاقات الاجتماعيّة لذلك اعتبرها حاجات عصابية وهي:

1- الحاجة العصابية إلى الحب والتقبل.
2- الحاجة العصابية إلى "شريك" أو شخص يتحمل مسؤولية حياته.
3- الحاجة العصابية إلى تقييد الفرد لحياته داخل حدود ضيقة.
4- الحاجة العصابية إلى القوة.
5- الحاجة العصابية إلى استغلال الآخرين.
6- الحاجة العصابية إلى المكانة المرموقة.
7- الحاجة العصابية إلى الإعجاب الشخصي.
8- الحاجة العصابية إلى الاكتفاء الذاتي والاستقلال.
9- الحاجة العصابية إلى نيل إعجاب الآخرين به.
10- الحاجة العصابية إلى الكمال واستحالة التعرض للهجوم.

إن هذه الحاجات العشـــر هي المصـــادر التي تنموّ منها الصـــراعات الداخليّة، فالحاجة العصـابية هي شـعور مبالغ فيه نحو أمر ما، يعكس رغبة ملحة تريد التحقيق بشـكل عاجل غير متوازن. لاحقاً صـنف هورني الحاجات العشـر تحت ثلاث فئات تعبر عن اتجاه الفرد نحو الذات والآخر وهي:

- التحرك نحو الناس، كالحاجة للحب.
- التحرك بعيداً عن الناس، كالحاجة للاستقلال.
- التحرك ضد الناس، كالحاجة للقوة. (خميس، 2014، 35)

تعقيب: هذه الحاجات السابقة موجودة عند كل البشر، وتختلف شدتها تبعاً للموقف والفرد، ومن هنا تظهر الفروق الفرديّة في الحاجات متى تكون متوازنة ومتى تكون عُصـــابية، وكما ورد في محور "الاتّزان الانفعاليّ" بأنه خط متصـــل بين قطبين أحدهما قمة الاتّزان والآخر قمة العصـابية، لذلك تبدو الفروق في شدة المثير، وبالتالي عندما تكون لدينا أيً من الحاجات بشـكل خفيف إلى متوسـط، تكون عامل نُموّ ونضـج؛ فالحاجة إلى الاسـتقلال والحاجة إلى القوة وحتى الحاجة لتلقي المسـاعدة بدرجات خفيفة تُشـكل دافعاً لسـوك محفز وناضـج، لكن إذا ما تفاقمت بشكل كبير تصبح حاجات عصابية تعيق توافق المرء ونُموّه وصحته.

2-21 -3 الحاجات النَّفسيَّة وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات:

تحدثت نظريّة تحليل المُعَامَلات عن الاحتياجات النَّفسيَّة، إذ أطلق عليها بيرن تعبير "الجوع النفســـيّ" أي رغبة المرء الفطرية بتلقي ملاطفات من الآخر، بغضّ النظر عن عمره ومكانته الاجتماعيّة. وللجوع النَّفسيّ أنواع متباينة من المهم الموافقة بينها وهي:

- الجوع للمثيرات: نحن نحتاج أن نختبر شعور أنّنا أحياء (البحث عن الإثارة الفيزيولوجية)
- الجوع للميزات أو الضربات: نحن بحاجة الشعور أنّنا مميزين ومخصوصين وكأنه قد تم شملنا وحُسبَ حسابنا (البحث عن التعزيز اللفظيّ والمادي والمعنوي).
- الجوع للتراكيب أو الفهم الشامل: نحن بحاجة لتوقع ماذا سوف يحصل لاحقاً، فهو يشبه الفضول، مفيد بدرجات بسيطة؛ وبدرجات شديدة يصبح هاجساً للبحث عن اليقين.

وتوازن هذه الاحتياجات الأساسية، يساعد على النُموّ الصحي ويؤثر في الأداء، وهذه الاحتياجات من المهم مراعاتها ضمن إدارة الصف، لتحسين الرفاه النفسيّ. وفي الصف ننتبه بين الحين والآخر لتغطية هذه المستويات وأحيانا نسأل (هل يحتاج الطلاب للمزيد من الأنشطة الآن؟) وما هو بالضبط الهدف المناسب اللاحق؟ لتصبح بعد ذلك نوعاً من المهارات الذاتيّة عند الجميع(Barrow and Newton, 2016,p. 57) .

22-2 المداخلات الجماعية لنظرية تحليل المُعَامَلات:

تعد نظريّة تحليل المُعَامَلات من النظريات النَّفسيَّة التي عنيت بدرجة كبيرة بالعلاج والتدريب الجمعيّ، وركزت على علاقات التفاعل في السياق الجماعي تغطيها مفاهيم عديدة أبرزها (الألعاب النَّفسيَّة والطقوس والتسلية ووقت الفراغ) وركز على تقنيات شعورية وغير شعورية عميقة أبرزها (النقلة والبلورة والمواجهة والنمذجة وتقبل الذات والآخر) وهو ما أعطاها تميزاً وتعمقاً في فهم سلوك الفرد وضبطه من خلال الجلسات الجماعية.

2-22-1 فائدة المداخلات الجماعية لتحليل المُعَامَلات:

تتضح فائدة استخدام مداخلات نظريّة تحليل المُعَامَلات بشكل جماعي بما يلي:

- يتصرف الأفراد بعفوية وفق دافع فطري ويبدون حرية السلوك والتعبير.
- يتلاشى الحذر لتظهر الحرية عند وجود دعم من الآخرين وتحقيق للذات.
- في النمط الجماعي يكونون وجهاً لوجه مع مشاكلهم وبالتالي تتكشف بسهولة أكثر.
- تكون الدفاعات أقل حضوراً وضبط النفس والتسامح يكون أكثر.
- تظهر دفاعات الأنا الراشدة بوضوح حتى لو كانت مجموعة أطفال أو مُراهقين
- تتعزز لديهم الثقة بالنفس التي كانت غائبة أو محدودة سابقاً.
- يُحدث جو الجماعة اللطيف، التقبل المتبادل بسهولة دون دفاعات.
- يعتقد الجميع أنّ مشاعرهم ومشاكلهم متشابهة وليس هناك رد فعل سلبيّ من أحد لأحد.

2-22-2 أهداف المداخلات الجماعية لتحليل المُعَامَلات:

إن لكلمة "مجموعة" أثراً سحرياً في نموذج تحليل المُعَامَلات، فكل ما يقال ويفعل سيشاهد بشكل جماعي، وهناك قاسم مشترك بين الأنا الطفليّة ولاستخدام المشترك للألعاب والحيل النَّفسيَّة.

في المجموعات يبدو الأفراد كما لو أنهم في بيئاتهم الحقيقية، وهناك هدفان أساسيان للمداخلات الجماعية لنموذج تحليل المُعَامَلات **الهدف الأول** هو أنّ الناس يمضون نحو التغيَّر بشكلٍ أسرع؛ فيبدؤون يشاهدون ويشعرون بما هو حقيقي أو قابل للنُموّ، وعلى الرغم أن الأنا الراشدة تقول أحياناً " لا تنشر أسرار العائلة"، لكن الأنا الطفليّة أيضاً ترغب في المشاركة واستخدام ألعاب " أنا مسكين"، ويبتكر المدرب أنشطة تحفز الراشد، ليكون واعياً لحالات الأنا المحفزة للمشاكل.

الهدف الثاني يتعلّم كُلّ فرد مشارك في المجموعة أن يميز كلاً من الطفل الوالد والرّاشِد الذي يظهر في المُعَامَلات ضمن المجموعة، فمن الضروري أن يميز المتدرب تأثير تحليل المُعَامَلات، ويبقى واعياً لتواصل كُلّ أعضاء المجموعة اللفظيّ أو غير اللفظيّ، ويميز لماذا يبكي الطفل ويضحك، ويعرف ألعاب الأطفال مثل اركلني " سوف أريك"، فالعمل الجماعي يسد الفجوات في المعلومات الناقصة (Harris,2004,p.210-215).

وذكر بارون ونيوتن أن تمبل (2008) Temple" اعتبر التدريب وفق تحليل المُعَامَلات ممارسة عملية لعلم النفس التربوي، تركز بشكل عملي وإيجابي وتفاؤلي على مقاربة واسعة، هي مساعدة الناس للأداء بشكل أفضل، إنها فلسفة عملية مبنية بطريقة متسقة، فالتدريب وفق مفاهيم تحليل المُعَامَلات يشجع المدرسيّن على نقل نُموّهم الآمن والواعي وتفهمهم ضمن علاقة آمنة موثوقة عملية لبناء مهارات، إنه يساعد المتدربين على تنمية تفهم عاطفي طويل الأمد وتطوير إمكانية ذاتيّة للموضوعية والعدالة والشجاعة، ويوضح حدود التأثير الصحي ضمن جو المرح ورباطة الجأش لمواجهة الضغوط الخارجيّة (Barrow and Newton, 2016,p. 52).

كما أن التدريب وفق مفاهيم تحليل المُعَامَلات يشجع المدرسيّن على نقل نُموّهم الآمن وتفهمهم للمتدربين، وذلك ضمن علاقة آمنة موثوقة عملية لبناء المهارات، إنه يساعد المتدربين على تنمية تفهم عاطفي طويل الأمد، وتطوير إمكانية ذاتيّة على الموضوعية والعدالة والشجاعة، ويوضح حدود التأثير الصحي ضمن جو مرح ورباطة الجأش لمواجهة الضغوط الخارجيّة (Barrow and Newton, 2016,p. 52).

2-23 المداخلات التدريبية وفق تحليل المُعَامَلات:

هناك عدة أنواع للمداخلات الجماعية، بدايةً كانت مداخلات علاجية، ثم توسعت لتكون تدريبية وتنموية وحتى ضمن المجال التنظيمي والإعلامي والاستشاري، سنوضح المداخلات التدريبية النمائيّة؛ لتقاطعها مع أهداف الدراسة.

هناك وعي متزايد حول أهمية التدريب، وتعد المفاهيم **الاجتماعيّة الذاتيّة** المكونات الرئيسية للتدريب وفق نموذج تحليل المُعَامَلات، يُمكنُ استخدامها للتنمية الكلية، فتحليل المُعَامَلات تُصنف كنظريّة تنموية للشخصية (TA theory of personality development) تنتمي إلى المدرسة الإنسانيّة لعلم النفس، باتت تستخدم من قبل ممارسين في مراكز التدريب وفي المدارس الابتدائية والثانوية والجامعات حتى في مرحلة ما قبل المدرسة، من جميع الأعمار لتزدهر في الأسر والمنظمات. ويهتم نموذج تحليل المُعَامَلات بطريقة تواصل الناس مع بعضهم، والتدريب هو مجال مكثف بين الأشخاص لاختبار وتطوير الوعي الذاتي باستخدام هذا النموذج ومن ثم إحداث تغيير في السلوك(Rajan &ChackoK 2013,p. 2-3).

2-23-1-تحليل المُعَامَلات التنموية :

تحليل المُعَامَلات هي نظريّة إنسانية شخصية بعلم النفس الاجتماعي، ونهج منظم للنُموّ والتغيير الشخصي للأفراد والجماعات والمنظمات[8](IDTA,2017). إن مصطلح تحليل المُعَامَلات التنموية يستخدم الآن للإشارة إلى مجالات "غير علاجية" لتطبيق النظرية ضمن التدريبات، يهتم بتطبيق المساعدة التقنيّة على عملية التغيير والنُموّ على المستويات الشَّخصيَّة والمهنيّة والجماعية والتنظيمية، إذ يشير برنامج المساعدة الإنمائيّة لتحليل المُعَامَلات إلى منهج يركز على مساعدة الأفراد على تطوير أنفسهم بدلاً من علاج الأمراض، واستخدمت هذا المصطلح لأول مرة كعنوان كتاب جولي هي(1995) Julie hay. [9](التوجه التحويلي لإنشاء تحالفات تنموية) وتم تطبيقه بعد ذلك عندما تأسس معهد تحليل المُعَامَلات التنموي في بريطانيا ضمن الاتحاد الأوربي لتكنولوجيا المعلومات(2003)، ليشمل المجالات التنظيمية والتعليمية والمشورة (IDTA,2017).

[8] Institute of Developmental Transactional Analysis
[9] Transformational Mentoring: Creating Developmental Alliances

ومن خلال هذه المعاهد يتم إعداد مختصين نفسيين بتحليل المُعَامَلات للتخصص النمائي، أو الإرشادي أو التنظيمي أو التربوي، ليكونوا مدرسين أو مدربين أو معالجين أو مشرفين.

وثمة أربعة مجالات للنظرية (الإرشاد، التدريب والتعليم، التنظيم، العلاج)(king,2005) هذه التخصصات التنموية لها قواسم مشتركة، تركز على تدريس النماذج والمفاهيم مع العملاء والعمل لتسهيل زيادة فهمهم للذات، وبالتالي تحسين خياراتهم السلوكيّة، وتساعد على فهم العمليّات الفعالة داخل المجموعات وبين المنظمات (ICDTA, 2017,p. 5). كما تعود استخدامات النظرية التنموية إلى ما قبل ذلك بكثير، إذ نشر دكتور تيري كيبرز (1976)Terry Keepers مداخلات تنموية وتربوية في كتاب (تنمية مفهوم أنا بخير عند الأطفال وفق استخدام تحليل المُعَامَلات في النُموّ الإنساني)[10] والتطوّر مستمر حتى يومنا هذا، فقد نشر في السنوات الستة الأخيرة في الاتحاد الدولي للبحوث عن تحليل المُعَامَلات (37) ورقة بحثية لاستخدام تحليل المُعَاملات، كانت (18) منها تستخدم في العلاج النفسيّ و(16) في التنمية والتطبيقات التدريبية النمائيّة، واثنتان كانتا حول منهجية البحث، وواحدة تضمّ القائمة الأصلية لجميع دراسات تحليل المُعَامَلات.

وقد تم إنشاء قاعدة الأدلّة العلمية لتحليل المُعَاملات في عام (2010)لتحفيز البحوث والجهود لدعم تحليل المُعَاملات بالبرهان[11] من قبل توماس أوهلسون(Hay, 2016,p.4) ويتم تفعيل عمليات تحليل المُعَاملات من قبل عدة جهات عالمية أهمها: الرابطة الدولية لتحليل المُعَاملات(ITAA) والرابطة الأوربية لتحليل المُعَاملات[12] (EATA) اتحاد الجمعيّات لتحليل المُعَاملات[13] (استراليا ونيوزيلندا) (FTAA) وتتصل هذه الهيئات الثلاث لضمان أن تكون مؤهلاتها بمستويات متكافئة (Icdta, 2017,p. 2-3).

2-23-2 التدريب على تحليل المُعَاملات باستخدام تحليل المُعَاملات في التدريب:

هناك فرق بين التدريب على تحليل المُعَاملات وبين استخدام تحليل التعامل في التدريب والتدريس، عند البدء باستخدام تحليل التعامل في المدارس للطلبة بعمر 11 حتى 16 سنة كان الهدف جعلهم يمتلكون تطبيقاً شخصياً لمعارف النظرية.

[10] Raising Kids O. K. - Transactional Analysis in Human Growth and Development.
[11] Scientific Evidence Base for Transactional Analysis by Thomas Ohlsson.
[12] The European Transactional Analysis Association
[13] Federation of Ta Associations

من خلال شرح حالات الأنا والعمل على تجنب الوالد الناقد لليافعين، وتدريبهم على محاولة أن يكون ضمن الأنا الراشدة قدر الإمكان، ويكونوا واعين بمعارفهم القديمة، كما أنّ نموذج تحليل المُعَاملات أداة أو تقنيّة يُمكنُ أنّ تطبق لتعطي أفضل ما لدى المتعلمين، في أي تدريب على مواد تعليمية أو تنموية، من خلال استخدام لغة تحليل المُعَامَلات كُلّ من الفريق والطلبة يمكنهم أن يتحدثوا عن العلاقات في الصف ويحدثوا تحسناً ونُموّاً، بالإضافة إلى أنّ إدارة المدرسة تكون واعية بأن فريق العمل يستخدم تحليل المُعَامَلات في المدرسة كطريقة لضبط العنف، فيكون تحليل المُعَامَلات في المدرسة مقاربة شائعة ومفيدة(Cornell et al., 2016,p. 383). وبات هناك العديد من الأدلّة الواسعة تمكّن من استخدام (TA) في التعليم، إذ تفيد الطلاب بشكل فردي أو جماعي وتساهم بشكل احترافي في النُموّ والتغيُّر المنظم، وغالباً يعمل المختصون في المدارس بهدف توفير فرص مناسبة للنُموّ والتطور، وقد قام نيوتن وبارون باستخدام التدريب المحول من المواد ليكون بشكل عفوي وطبيعيّ وفق السلوك المتبع؛ وأظهرت أدلّة مدى فائدة ذلك لدى الأطفال والمُراهقين (Cornell et al., 2016,p. 384). تقول نيوتن "أنا على يقيّن بأن مدربين تحليل المُعَامَلات بإمكانهم تقديم الكثير للنُموّ الإنساني من خلال إعطاء الأفراد معلومات صحيحة ومحفزات لوظائف الأنا الراشدة، وهو ما أطلق عليه "التدريب على تحليل المُعَامَلات" فكلما حصلوا على خبرةً أكثر، أصبحت لديهم استقلاليةً أكبر"(Barrow and Newton2016,p.249).

2-23-3 مبادئ تحليل المُعَامَلات في التدريب:

أبرز المبادئ العالمية الحديثة، المنسجمة وشروط البحث في الجمعيّة البريطانية النَّفسيَّة.

- الحصول على الموافقة المستنيرة من الموضوعات.
- ضمان عدم وجود إكراه للعيّنة مع منحهم حق الانسحاب في أي وقت.
- احترام الكرامة الإنسانيّة والاستقلالية للأفراد.
- الحفاظ على السرية والخصوصية للبيانات والأفراد.
- معرفة هذه المبادئ لكل أطراف العقد (مدربين، مُتدرِّبين، منظمة)(Hay,2016,p.4) .

تعقيب: تتوافق هذه النقاط مع أخلاقيات البحث العلمي وقد تم مراعاتها في التصميم التجريبي والتطبيق العمليّ.

2-23-4 تحليل المُعَامَلات وعلم النفس الاجتماعي:

بات اليوم هناك مجالان لاختبارِ نظريّة تحليل المُعَامَلات التنموية: الأولُ ضـــمن المجال التَّربوي تُستخدمُ لمعرفة ماذا يجري في الصفِ ضمن تصميم تقنيات واستراتيجيات لنشر التَّعاطف والتَّفهم بين التلاميذ من بيئات مُختلفة، والثاني لنشـر روح الحماسـة والتَّحرر؛ إذ تسـاعد في مجال التغيير الاجتماعي والنُّمو، فبات هناك تَوَجُّهٌ للانتقال من وصـــف تحليل المُعَامَلات كنظرية في علم النفس الاجتماعي إلى تعزيز مشاركتها في حقل المسؤولية الاجتماعيّة. وذلك بحسب المنظمة الدولية لتحليل المُعَامَلات ITAAالتي ضـمنت الاسـتجابات الاجتماعيّة لشـبكة أهدافها، لتحقيق التغيُّر الاجتماعي الإيجابي من خلال تشـــجيع نظريّة تحليل المُعَامَلات لتكون فعالة؛ يجب أن تتضـــمّن اســـتخدام مهارات مداخلاتها للعمل بالتعاون مع القيادة المجتمعية من الحكومات والمؤسسات التعليمية والتدريبية والمنظمات التجارية والمؤسسات الدينية (Campos,2011).

وضـــمن المجال المهني تبين أنه ثمة إســـقاط وفق حالات الأنا في العمل بين الموظفين والإدارات، إذ هنـاك إســـقـاط أبوي من قبـل المـدراء بمختلف مهـامهم، كمـا أنّ بعض الموظفين يتصـــرفون وفق الأنا الطفليّة بشـــكل مطيع أو متمرد "انظر إلى إنجازي يا مديري"، وعليه يُمكنُ الإفادة من ذلك في دراسـات التنميط النَّفسـيّ لتحديد ملامح الأشـخاص الذين سـوف ينجحون في أعمال تجارية.

وهذا التوافق الثقافي تســـعى إليه المنظمات في ســـياســـة التوظيف وفق معايير ســـلوكيّة (Best, 2008,p. 21-31).

وعليه يكون التدريب على تحليل المُعَامَلات ليس مجرّد نظريّة تُستخدم مع الأطفال واليافعين بل هي مداخلة للتغيُّر الاجتماعي والنَّفســـيّ من خلال الاهتمام بالتغيَّر والنُموّ الرّاشِـــد للأفراد (Barrow and Newton, 2016,p. 182).

2-24 برامج تحليل المُعَامَلات التدريبية:

ستوضّح أبرز البرامج التدريبية العالمية لتحليل المُعَامَلات المُعتمد عليها لتصميم برنامج التدريب:

2-24-1 برنامج تاباسي TAPACY :

اختصار جائزة الكفاءة في تحليل المُعَامَلات للأطفال واليافعين.[14] وهو برنامج مصمم وفق مداخلة نفسيّة تهدف إلى الحفاظ على النُموّ المناسب والاستقرار العاطفي وفق سياق تحليل المُعَامَلات وتطبيق مفاهيمها الستة الأساسية. ويمكن للأطفال إثبات تميزهم بأي شكل يرغبون فيه (كالأعمال الفنية، الأغاني، الألعاب، الفيديو والنماذج) وقد صمم البرنامج خصوصاً لدعم مراكز تعليم اليافعين التواصل لعلاقات أفضل مع الآخرين، وتطبيق مفاهيم النظرية مع الأقران والبالغين، فهو من نتاج التعليم المعاصر، بعيداً عن النهج التقليدي للتعلم في المملكة المتحدة، والمشاركة فيه تعطي اليافعين فرصة للتجربة. وعلى مدى السنوات الماضية تم تفعيل البرنامج في العديد من المدارس والمراكز التعلمية لنيل جائزة الكفاءة الفنية للأطفال واليافعين من عمر 9 سنوات حتى 16 عاماً (EATA,2010). ويدرب التلاميذ على المفاهيم الأساسية وهي (حالات الأنا– المثلث الدرامي– المخطوطات القديمة– المُعَامَلات التوكيدية– بنية الوقت– العمل والقيادة – المشاعر المرتدة– التعاقد– الضربات– الخصومات وخطوات النجاح)(TAPACY,2009, 1-5). ومن خلال التدريب يساعد المدرسون اليافعين على الشعور بأنهم على ما يرام، وذلك عند دعمهم بمزيد من الأدلّة ومساعدتهم على الوعي بها. وفي نهاية التدريب يتم التقييم من قبل الأنا الراشدة من خلال الأدلّة التي يبديها اليافعون عن الوعي والنُموّ وفق مفاهيم النظرية، ويمكن الاعتماد في التقييم على رأي الزملاء من اليافعين (June,2012, 5-6).

الجدول (6) مداخلات منهج تاباسي

نمط العمل والدوافع	**الضربات**	**المثلث الدرامي والتربوي**	**نموذج (P.A.C) حالات الأنا**
تنمية الأنا الراشدة	**مواقف الحياة**	**المخطوطات القديمة**	**الخصم وخطوات للنجاح**
تنظيم الوقت	**التعاقد**	**أشكال المُعَامَلات**	**المشاعر الحاليّة المرتدة**

2-24-2 برنامج سيل :SEAL

الجوانب الاجتماعيّة والعاطفية للتعليم[15] أقرّ هذا البرنامج من قبل الحكومة البريطانية، يقدّم توجهاً نحو إدخال الجوانب الاجتماعيّة والعاطفية للتعليم في المدارس، إذ تم إدخال المواد الاجتماعيّة والعاطفية للتعليم باسم استراتيجية ديفيس الوطنيّة (DfES 2005- 2007) وكان

[14] Transactional Analysis Proficiency Award for Children and Young people.
[15] Social and Emotional Aspects of Learning

المقصود توفير وسيلة لتعزيز التنمية الشَّخصيَّة والاجتماعيّة والعاطفية بكفاءة عند جميع التلاميذ. وعلى الرغم من أنّ الاهتمام بالوعي الاجتماعي والعاطفي بدأ قبل ذلك التاريخ بعشرات السنوات، وكوّن مفاهيم الشَّخصيَّة والثقة والمواطنة عند التلاميذ؛ إلا أنّه تحت ضغط الاندماج الاجتماعي (الهجرات، ومشاكل السلوك..) أصبح برنامجاً مطوراً من تراكم الدراسات ومعتمداً بشكل واسع.

واقترح مطوروه أنّ القدرات العاطفية والاجتماعيّة هي أكثر تأثيراً بكثير من التفسيرات التقليدية للذكاء في الحياة الشَّخصيَّة والنجاح في المدرسة(Tilley,2009,p. 3)، فصحة الطفل العاطفية تؤثر في تطوره المعرفي والتعليمي وفي صحته البدنية والاجتماعيّة وفي رعايته العقليّة في مراحل البلوغ. لذلك وضع برنامجاً يُنفذ في المدارس والجامعات ضمن نهج تَدريبيّ لتعزيز الصحّة العاطفية والرفاهية(Paula & Robson 2015,p. 3). فالمعرفة العاطفية تضم مجموعة استراتيجيات هادفة للوصول إلى محو الأمية العاطفية، أما التفاعل الاجتماعي فيهدف لتوجيه انتباه الأفراد لفهم طبيعة سلوكهم، لتطوير مهارات تمكّن التلاميذ من اتخاذ قرارات مستنيرة حول سلوكهم (Garner,2013,p.5). وحتى عام (2000) كانت أكثر من 60% من مدارس بريطانيا الحكوميّة تُدرب على مفاهيم سيل الاجتماعيّة والعاطفية الخمسة، وعند إجراء دراسة أمريكية (2009) على برنامج سيل تبين أنّه مفيد وعملي وقادر على إحداث فرق، وتمت التوصية للتدريب عليه واعتماده في الولايات المتحدة (Humphrey et all. 2009, pp.34- 51-52).

2-24-2-1 محاور برنامج سيل الخمسة:

- الوعي الذاتي:Self- awareness وعي بمزاجنا الخاص والظروف المؤثرة فينا.
- التفهم العاطفي:Empathy القدرة على التعاطف مع التلاميذ وفهم خلفياتهم الثقافية والمعرفيّة وفهم متى تسير الأمور بشكل خاطئ.
- إدارة المشاعر:Managing Feelings أن نكون على بيّنةٍ من مشاعرنا بدلاً من إسقاطها على الآخرين، والتدريب على تهدئة مشاعرنا لتجنب تفاقمها السلبي.
- التحفيز الذاتي:Motivation إظهار الحماس، وتقاسم أهدافنا الشَّخصيَّة مع الآخرين والاحتفال بالإنجازات في المدرسة وخارجها.
- المهارات الاجتماعيّة: Social skills كمهارات إدارة المشاعر عند التفاعل مع الآخرين لاسيّما عند الانفعال، وإظهار مهارات حَلّ النزاع، والموضوعية في الأوضاع الصعبة(Tilley,2009,p. 3) .

2-24-2-2 مستويات عمل برنامج سيل:

ويعمل من خلال مستويات "موجات" من التدخل **الموجة الأولى** ترتكز على تطوير المدرسة بأكملها بمناخ اجتماعي وتطوير مهارات عاطفية، أما **الموجة الثانية** فتضـــم تدخلات موجهة وقصيرة لمجموعة من الأطفال يُعتقد أنهم بحاجة لدعم إضافي، لتطوير نُموّ شخصيتهم من خلال مساعدتهم للتعمق أكثر في القضايا النَّفسيَّة الرئيسية والمهارات الجديدة في بيئة آمنة تعلّمهم عن أنفسهم وعن تفكيرهم، ويتم انتقاء أطفال لديهم صعوبات اجتماعيّة أو عاطفية أو سلوكيّة (مشاكل في تكوين صـــداقات، مشـــاكل ســـلوكيّة). بينما **الموجة الثالثة** عبارة عن تدخل فردي مع أحد الأطفال الذين لم يستفيدوا من المدرسة، أو المعرضين لخطر الإصابة بالمشاكل الصحّة النَّفسيَّة أو من يعانون منها بشكل واضح، يجري تنفيذ المرحلة وفق برنامج الصـحّة النَّفسـيَّة المدرسـيّ (Humphrey et al., 2009,pp. 34-35).

2-24-2-3 أهداف برنامج سيل :

الجوانب الاجتماعيّة والعاطفية للتعلّم، تستخدم مصطلحات عالمية للتنمية الشَّخصيَّة ومحو الأمية العاطفية والكفاءة الاجتماعيّة والاتّزان العاطفي والمهارات الاجتماعيّة والعاطفية والســـلوكيّة في الجوانب الدراســية والاجتماعيّة والتعلّم الفعال والتواصــل، فهي خبرات مشــتركة تربطنا جميعاً بروابط بشرية تبتكر بيئات تفاعل تحدد كيفية ترابطنا، وتهدف هذه المداخلات ليكون التلاميذ:

- ✓ فعالين وناجحين، يلعبون ويعملون بتعاون.
- ✓ يتعاملون مع النزاع على نحو فعال، ويتعلمون حَلّ مشاكلهم ومشاكل الآخرين بفعاليّة.
- ✓ يتدربون على "الاتّزان الانفعاليّ" إدارة المشاعر القوية كالإحباط والغضب والقلق.
- ✓ يمتلكون القدرة على تعزيز الهدوء والتفاؤل وتحقيق الأهداف.
- ✓ يقدرون التعافي من الانتكاسات والاستمرّار في مواجهة الصعوبات.
- ✓ يختبرون التنافس بعدالة والفوز والخسارة بكرامة واحترام المنافسين.
- ✓ تقدير الفروق والروابط المشتركة بين الناس، واحترام حق الآخرين في تفردهم بمعتقداتهم.
- ✓ يعترفون بحقوقهم وحقوق الآخرين والحفاظ عليها(Tilley, 2009.1).

تعقيب: اطلعت الباحثة على برنامجي تاباسي وسيل ولاحظت أنهما يُناسبان أهداف الدراسة، لكنها لم تحصـل على كل تدريباتهما وأدواتهما؛ لذلك ترجمت مجموعة أنشـطة وتدريبات من كتب تحليل المعاملات، ووزعتها على 20 جلسة، ما شكل برنامج تدريبي تنموي لشخصية وانفعالات المراهقين وفق نظرية تحليل المعاملات، ومستند في خطوطه العريضة لخطة عمل برنامجي تاباسي وسيل.

2-25 الإطار المرجعي لتحليل المُعَامَلات:

بحســـب خبرة تراويدا نيوتن Trudi Newtonالتربوية لمدة ثلاثين عاماً في التعامل مع العديد من الثقافات العالمية وجدت أن المعرفة تقود للمزيد من المعرفة، وبذلك توصلت لما أسمته خرائط تحليل المُعَامَلات "TA Maps "Topological التي تهتمّ بالتواصل الفرديّ والمنظماتي، وتُشكل بنى حيوية تنظم الفهم الفرديّ (Barrow and Newton, 2016,p. 191).

2-25-1 خرائط تحليل المُعَامَلات السبع للمدربين التربويين :

خلال التدريب على تحليل المُعَامَلات نظمت نيوتن سبعة جوانب رئيسية لمدربي التعلم.

أولاً نظريّة الدور "Schmidt 1994" Role theory: تعني أنّ التدريب تصنيف تربوي يركز على التعلّم والنُموّ الفرديّ ضـمن الأدوار التفاعليّة، تعمل ضـمن أنظمة اجتماعيّة، وتسـاعد برمجة التدريب وفق أدوار تعلمية، من خلال تحليل الظروف المحيطة لتوضيح الأدوار المُختلفة.

ثانياُ الجوع للتعلّم ضـمن العلاقات Berne 1972: هناك جوع نفســي بيولوجي، يؤثر في دوافع الأفراد، وحسـب دراسـات علم النفس العصـبيّ الحواس بحاجة لإثارة دائمة، تحدث اسـتثارة وإشباع، كالجوع للتواصل، والجوع للبنى والأنظمة الجماعية، والجوع للتقدير ، والجوع للقيادة.

ثالثاً القيادة Berne 1963: تتضــمّن قيادة المجموعة ووضــع المدرب حدوداً للمجموعة واحتواء العمليّة غير الواعية للمشـاركين، فهو مسـؤول عن احتواء التدريب ومن المهم للمشـاركين رؤية لسلطته كونها نابعة من خبراته، ومن خلال تفاعل المتدربين والقائد للوصول إلى ثقافة التعلّم الآمن، تحدث استناداً لارتباطات نفسيّة بعضها إلزامي وبعض يحدث صدفة وبعضها عقب دعوة.

رابعاً تصــور المجموعة للفروق النَّفســيَّة والنُموّ الجماعي Berne 1963: تحدث بيرن عن بنى نفسيّة غير شعورية وسمّاها البنى الخاصة، وركز على النقلة غير الشعورية بين المدرب والمتدربين، فالنقلة مفهوم مركز في تصور نُموّ المجموعة، وهي أداة لثقافة تعلّم مثمر.

خامسـاً المعالجات الظاهرة والعقود البسـيطةSills 1984 : وهو ما يحدث على المسـتوى النَّفسيّ من تفاعل مستمر يكون مثل تحد لطيف يتيح إمكانية التغيَّر.

سـادسـاً التصـميم التعليمي التجريبي الوجودي Kolb 1984 : إحداث تجربة عن وجودنا ومن ثم قياس أهميتها ومدى القابلية للحل والقدرة الفرديّة فيها، ثم المزيد من ذلك.

سابعاً التعلّم كنموذج لإيجاد معنى Schiff 1975 : نحن نبتكر معنى بشكل جماعي (Barrow and Newton, 2016,p. 191-201).

2-25-2 المداخلات التدريبية الأساسية لبيرن:

طور بيرن (1966) ثمانية مداخلات علاجية، للمساعدة على تنمية الأنا الراشدة يقول: "عندما بدأت تعليم تحليل المُعَامَلات كجزءٍ من التدريب، سألت نفسي ما الفرق بين العلاج والتدريب! واحد من أهمُّ ملاحظاتي عن استخدام " العمليّات العلاجية" كعمليات تدريبية " فيكون تعليم مفاهيم (والد– راشد– طفل) تعليم احترافي، فكلّ من العلاج والتدريب يهدفان لتنمية وتوكيد الراشد، ويكون التدريب من شخص لشخص بشكل فردي أو جماعي، لتطوير الرّاشِد وتنمية الشَّخصيَّة". وعليه استخدم المداخلات العلاجية الثماني بالتدريب؛ لتعليم أدوار مُختلفة ضمن مجموعات مُختلفة.

أولاً الاستجواب Interrogation: أول تقنيّة وصفها بيرن، تُقيّم مستوى التلاميذ وتُخطط للقادم من خلال تحري راشدهم واستجاباتهم ومشاعرهم، تُطرح أسئلة عن معارف التلاميذ؟ وما تعلموه؟ وبماذا فكروا وشعروا؟ وكيف يتواصلون مع أناهمُّ الوالديّة والطفليّة، ومتى يستخدمون رشدهم؟

ثانياً التحديد Specification: من خلاله يتم التركيز على ما قام به المتدرب لمساعدته على التفكير في الاستجابة، ويعني بيان التمكّن من إعادة التفكير وإحداث تغيير. وذلك عندما يسمع ما قال، وعليه تتولد أفكار جديدة ما يدعم تفكير التلاميذ ضمن عمليات الأنا الراشدة.

ثالثاً الشرح Explanation : يعلم التلاميذ أفكاراً خارجية جديدة، وهو أمر مهم في التعلّم التعاوني من الزملاء والمدرب، ويسمح للراشد بالفهم لتجنب التلوّث والتفسيرات الخاطئة.

رابعاً الإيضاح التصويري Illustration : أداة تقوي الراشد، تستخدم عقب التفسير والشرح، لتدعم التعلّم من خلال تقديم أمثلة مختصرة صورية.

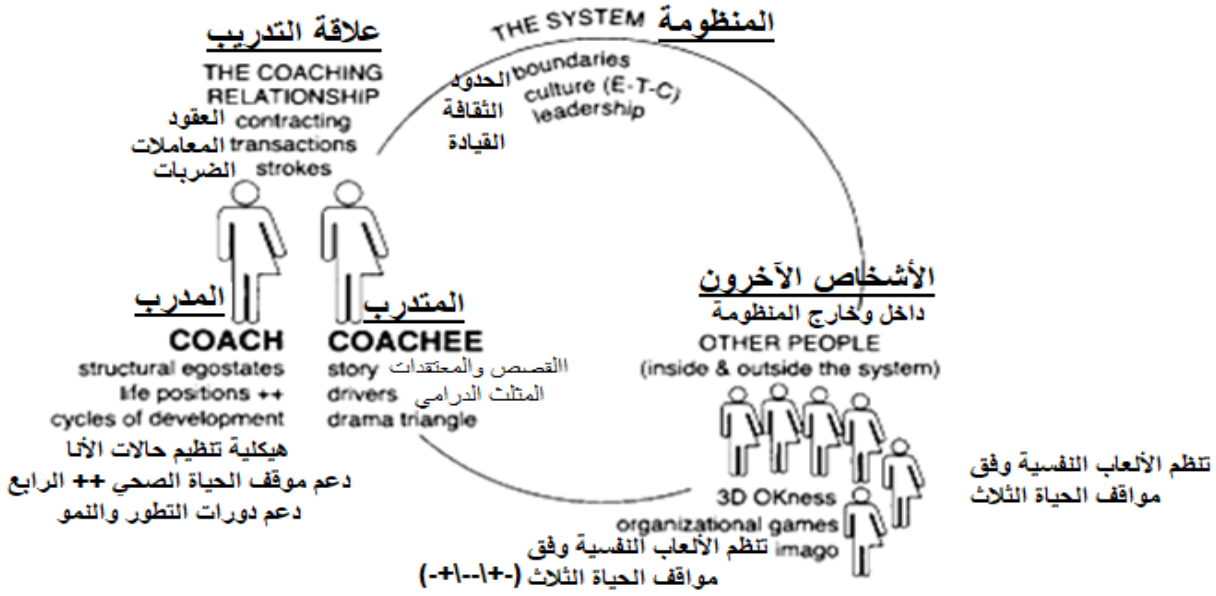
خامساً المواجهة Confrontation: تعني الإشارة لعدم الاتساق والتناقض، عندما ينجرف التلاميذ إلى تجاهل بعض المعلومات، أو عند العودة لتفكيرهم السابق، تتم المواجهة من خلال تحديد الكلمات والمواقف المتناقضة، وثم نقاش تعلمي جماعي تعاوني.

سادساً التعزيز أو التوكيد Confirmation: تقنيّة تهدف لتقوية الرّاشِد ضمن موقف تربوي من خلال تأكيدها أنّ التلاميذ لديهم بصيرة ذاتيّة تُشكل الإطار يساعدهم في ظروف عديدة.

سابعاً التفسير Interpretation : من خلال استعارات ومقارنات للمفاهيم يبحث التلاميذ عن أدلّة توسع فهم الظواهر الجديدة وتقوي عمليات التفكير لتدعم الأنا الراشدة بشكل موسع.

ثامناً البلورة Crystallization : تستخدم الرسائل الأساسية المطروحة وتعمل على استخلاصها من التلاميذ لتكون أكثر قوةً، فتقدّم مفاهيم جديدة للمتابعة في البحث المستمر عن مزيد من المعارف الجديدة. (Barrow and Newton, 2016,p. 228-231).

وعليه تستند العمليّة التدريبية لأسس وتتدخل فيها عوامل عديدة ما يجعلها عملية مركبة.



الشكل (24)منظومة التدريب وفق تحليل المُعَامَلات(Cox, et all, 2010,pp. 180) .

يعد التدريب والعلاج النفسي وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات عملية مُعقدة، كما هو موضح في الشكل السابق، إذ تفترض أن **المنظومة التدريبية** تضمّ الحدود الواجب اعتبارها، والثقافة الجماعية والفرديّة، والأدوار القيادية في حياة المتدرب وفي جو التدريب، وهناك دور للأشخاص الآخرين الذين يتفاعل معهم المتدرب داخل التدريّب وخارجه ويشجعون الألعاب النَّفسيَّة ومواقف الحياة غير الصحية. أما **العلاقة في التدريب**؛ فينبغي أن تكون قائمة على عقود واضحة سبق أن تحدثنا عنها، وعن معاملات متكاملة وعن ضربات ترضي أشكال الجوع المُختلفة. أما **المتدرب** فيأتي للتدريب أو العلاج حاملاً معه العديد من المعتقدات والألعاب النَّفسيَّة والمُعَامَلات الخفية يطرحها أمام **المدرب** الذي ينبغي أن يصوّب هيكلية حالات الأنا لدى المتدرب، وأن يدعم نُموّه وتطوره وأن يتواصل معه وفق موقف أنا بخير وأنت بخير ليمكنه من حريه الإرادة والتغيير.

أهمُّ ما ورد في المحور الثالث:

يبدأ نُموّ حالات الأنا من سنوات مبكرة جداً، فحالة الأنا الطفليّة لاسيّما العفويّة غريزية تظهر بوادرها عقب الولادة، ثم تبدأ بوادر الأنا الراشدة في نهاية السنة الأولى عند محاولة الصغير حَلّ المشكلات بشكل عملي، مزامنةً مع النمذجة الخارجيّة لحالة الأنا الوالديّة، وفي عمر المراهقة تعود هذه الحالات الثلاث للتجدد بحلقة نُموّ أكثر توسعاً من السابق، لتعطي الأنا الطفليّة والراشدة والوالديّة تجارب أكثر، وسمات تفاعل لفظي وغير لفظي أوضح من التي كانت موجودة في الطفولة، وتزداد بعض احتياجاته الموجودة سابقاً، كما وتظهر احتياجات جديدة، وعليه فإن المرء بعمر المراهقة تتوسع حلقات نُموّ شخصيته وتصبح أكثر تماسكاً ووضوحاً وتغيراً ونمواً.

الفصل الثالث الدراسات السابقة

الفصل الثالث الدراسات السابقة: 100
3-1 أبرز الدراسات العربية السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة: 101
3-1-1 دراسة حلاوة (2016) سورية: 101
3-1-2 دراسة النابلسي (2014) سورية: 101
3-1-3 دراسة بن عمارة وبوعيشة (2013) الجزائر: 101
3-1-4 دراسة الدليمي (2010) العراق: 102
3-1-5 دراسة القادري (2008) سورية: 102
3-1-6 دراسة مبارك (2008) العراق: 103
3-1-7 دراسة خليل (2007) العراق: 103
3-1-8 دراسة سرج (2007) مصر: 103
3-1-9 دراسة ريان (2006) غزة: 104
3-1-10 دراسة الصالحي (2005) العراق: 104
3-2 أبرز الدراسات الأجنبية المتعلقة بمتغيرات الدراسة: 104
3-2-1 دراسة سوندا Sunda (2018) اندونيسيا: 105
3-2-2 دراسة مادهافن Madhavan (2017) الهند: 105
3-2-3 دراسة بوبيك وايفانيسكا Bubic &. Ivanisevic(2016) كرواتيا: 105
3-2-4 دراسة كيشافرازي وعزت وميرناس (2016) إيران: 106
3-2-5 دراسة نيتروبتلي وفوركون ونانددنغ (2016) إندونيسيا:. 106
3-2-6 دراسة كولاشيكاري Kulashekara (2015) الهند: 107
3-2-7 دراسة سيغاتي وشيفباني وسوداني واكباري (2014) إيران.: 108
3-2-8- دراسة سيكور Ciucur (2013) رومانيا: 108
3-2-9 دراسة كريس سيتن Cherisse Seaton (2013) كندا: 109
3-2-10 دراسة كومار Kumar (2013) الهند: 110
3-2-11 دراسة كارين وعلي Karen & Ali (2011) إنكلترا: 110
3-2-12 دراسة أشمان وهاي Hay & Ashman (2003) أستراليا: 111
3-3 تعقيب على الدراسات السابقة: 111

3-1 أبرز الدراسات العربية السابقة المتعلقة بمتغيّرات الدراسة:

3-1-1 دراسة حلاوة (2016) سورية:

عنوان الدراســـة: الاتّزان الانفعاليّ وعلاقته بتقدير الذات. دراســـة ميدانية على عيّنة من طلبة التعليم الثانوي المهني في محافظة دمشق.

هدفت الدراســـة الحاليّة إلى التعرّف على طبيعة العلاقة بين الاتّزان الانفعاليّ وتقدير الذات لدى أفراد عيّنة الدراسة، ومعرفة الفروق بين الجنسين على مقياس الاتّزان الانفعاليّ وتقدير الذات. على عيّنة مؤلّفة من (428) طالباً وطالبة، من الصـــف الثاني الثانوي الصـــناعي والتجاري والنسوي، استُخدم مقياس الاتّزان الانفعاليّ وتقدير الذات من إعداد الباحثة. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصـــائية بين الاتّزان الانفعاليّ وتقدير الذات لدى أفراد عيّنة الدراسة، وعدم وجود فروق على مقياس الاتّزان الانفعاليّ وفقاً لمتغيّر الجنس.

3-1-2 دراسة النابلسي (2014) سورية:

عنوان الدراســـة: "الاتّزان الانفعاليّ وعلاقته بالبيئة الصـــفية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة".

هدفت الدراســة إلى الكشــف عن العلاقة بين الاتّزان الانفعاليّ والبيئة الصــفية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة دمشـــق. بلغت عيّنة الدراســـة (719) طالباً وطالبة موزّعين على النحو التالي: (565) طالباً وطالبة من الفرع العلمي، (154) طالباً وطالبة من الفرع الأدبي. استخدمت الدراسة مقياس الاتّزان الانفعاليّ من إعداد ريان (2006) ومقياس البيئة الصفية المدركة إعداد الباحثة. وأظهرت أهمُّ نتائج الدراســة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصــائية بين الاتّزان الانفعاليّ والبيئة الصفية المدركة. ووجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطات درجات الطلبة أفراد عيّنة الدراسة على مقياس الاتّزان الانفعاليّ تُعزى لمتغيّر الجنس لصالح الإناث.

3-1-3 دراسة بن عمارة وبوعيشة (2013) الجزائر:

عنوان الدراسة: الحوار الأسري وعلاقته بالاتّزان الانفعاليّ لدى المُراهقين.

هدفت الدراسة إلى دراسة وجود علاقة بين الحوار الأسري والاتّزان الانفعاليّ لدى المُراهقين. تمثلت عيّنة الدراسة (197) طالباً وطالبةً من المُراهقين من طلبة السنة الرابعة، استُخدم مقياس الحوار الأسري ومقياس الاتّزان الانفعاليّ. وتبين وجود علاقة بين الاتّزان الانفعاليّ والحوار الأسري لدى المُراهقين، وكان هناك فروق بين الجنسين لصالح الإناث في الاتّزان الانفعاليّ.

3-1-4 دراسة الدليمي (2010) العراق:

عنوان الدراسة: فاعليّة برنامج إرشادي في تنظيم حالات الأنا لدى طلبة كلية التربية.

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس لتشخيص حالات الأنا لدى طلبة كلية التربية، وبناء برنامج لتنظيم حالات الأنا لدى عيّنة الدراسة والكشف عن فاعليّة البرنامج التَدريبيّ لتنظيم حالات الأنا بعد تطبيقه. استخدمت الدراسة مقياساً للكشف عن حالات الأنا الثلاث من إعداد الباحث، وبرنامجاً تدريبياً وفق نظريّة بيرن. وتم تطبيق اختبار حالات الأنا على عيّنة عشوائيّة مؤلّفة من (200) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التّجريبيّة. وأنّ الإناث في المجموعة التجريبيّة تفوقن على ذكور المجموعة التجريبيّة في تنمية حالة الأنا الراشدة، وخفض حالتي الأنا الوالديّة والطفليّة. كما أنّ للبرنامج التَدريبيّ دوراً مهماً في إعادة تنظيم حالات الأنا لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

3-1-5 دراسة القادري (2008) سورية:

عنوان الدراسة: "التفكير الإبداعي وعلاقته ببعض المتغيّرات (الاتّزان الانفعاليّ، التروي، التسرع، التردد) لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيها العلمي والأدبي".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفكير الإبداعي وبعض المتغيّرات (الاتّزان الانفعاليّ، التروي، التسرع، التردد). تكونت عيّنة الدراسة من (600) طالب وطالبة من مدارس محافظة دمشق. استخدم الباحث اختبار **تورانس (Torrance)** للتفكير الابداعي، ومقياس البنية المعرفيّة ومقياس الاتّزان الانفعاليّ من إعداده. وأظهرت أهمُّ نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العيّنة على اختبار التفكير الإبداعي ودرجاتهم على مقياس الاتّزان الانفعاليّ وعدم وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ درجات أفراد العيّنة على اختبار التفكير الإبداعي ودرجاتهم على مقياس الاتّزان الانفعاليّ تبعاً لمتغيّر الجنس.

3-1-6 دراسة مبارك (2008) العراق:

عنوان الدراسة: "الاتّزان الانفعاليّ وعلاقته بمفهوم الذات لدى الطلبة المتميزين، وأقرانهم العاديين".

هدفت الدراسة إلى قياس الاتّزان الانفعاليّ ومفهوم الذات لدى الطلبة والعلاقة بينهما.

تكونت العينة من (200) طالب وطالبة من الطلبة المتميزين والعاديين في المرحلة الثانوية. استخدم الباحث مقياس الاتّزان الانفعاليّ ومقياس مفهوم الذات من إعداده، وأظهرت أهمُّ النتائج أنّ عينة الدراسة تتمتع بالاتّزان الانفعاليّ ومفهوم ذات عالياً، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الاتّزان الانفعاليّ ومفهوم الذات لدى الطلبة المتميزين والعاديين، وعدم توافر فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات وفقا لمتغيّر الجنس.

3-1-7 دراسة خليل (2007) العراق:

عنوان الدراسة: "الاتّزان الانفعاليّ وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعيّة لدى طالبات المرحلة الإعدادية".

هدفت الدراسة إلى التعرّف على طبيعة العلاقة بين الاتّزان الانفعاليّ والمسؤولية الاجتماعيّة لدى طلبة المرحلة الإعدادية. حيث قامت الباحثة ببناء أداتين لكل من متغيري الدراسة (الاتزان الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية) استهدفت عينة مؤلفة من (192) طالبةً.

أظهرت أهم النتائج أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطالبات أدنى من المتوسط الفرضي للمقياس، وتبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاتزان الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

3-1-8 دراسة سرج (2007) مصر:

عنوان الدراسة: "العلاقة بين الاتّزان الانفعاليّ والقدرة على التفكير الابتكاري لدى عيّنة من طلاب الصف الأول الثانوي".

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الاتّزان الانفعاليّ بأبعاده (التروّي- الاندّفاعيّة، المرونة – الجمود) والقدرة على التفكير الابتكاري لدى عيّنة من طلاب الصف الأول الثانوي. تكونت عيّنة الدراسة من (150) طالباً وطالبة من طلاب مدارس مدينة بنها المصرية. استخدم

الباحث مقياس الاتّزان الانفعاليّ والقدرة على التفكير الابتكاري من تصـــميمه، وأظهرت أهمُّ نتائج الدراسة وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الابتكاري في بعد الاندفاع لمصلحة منخفضي القدرة على التفكير الابتكاري.

3-1-9 دراسة ريان (2006) غزة:

عنوان الدراســـة: الاتّزان الانفعاليّ وعلاقته بكل من الســـرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر.

هدفت الدراســة إلى الكشــف عن العلاقة بين الاتّزان الانفعاليّ والســرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصـف الحادي عشـر. وكانت عيّنة الدراسـة مؤلّفة من (530) طالباً وطالبة من الصــف الحادي عشــر بمحافظة غزة. اســتُخدم مقياس الاتّزان الانفعاليّ من إعداد الباحث، واختبار الســـرعة الإدراكية، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري. وأظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين الاتّزان الانفعاليّ والســـرعة الإدراكية لدى عيّنة الدراســـة، وأنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين الاتّزان الانفعاليّ والتفكير الابتكاري لدى عيّنة الدراسة.

3-1-10 دراسة الصالحي (2005) العراق:

عنوان الدراســة: أثر التحليل التفاعلي في خفض مســتوى الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة المتوسّطة.

هدفت الدراسة إلى التعرّف على أثر التحليل التفاعلي في خفض مستوى الحرمان العاطفي.

استخدمت مقياساً لقياس مستوى الحرمان العاطفي وبرنامجاً إرشادياً وفق نظريّة بيرن. كانت عيّنة الدراســـة مؤلّفة من (56) طالبة في المرحلة الإعدادية توزعن على مجموعتين تجريبيّة وضــابطة. وأظهرت النتائج أنّ الطالبات اللاتي حضــرن البرنامج (المجموعة التّجريبيّة) انخفض مستوى الحرمان العاطفي لديهن بدلالة إحصائية، مقارنة بالطالبات اللاتي لم يحضرن البرنامج.

3-2 أبرز الدراسات الأجنبية المتعلقة بمتغيّرات الدراسة:

3-2-1 دراسة سوندا Sundah (2018) إندونيسيا:

The Effectiveness of Transactional Analysis Counseling to Increase Self Esteem.

عنوان الدراسة: فاعلية المشورة وفق تحليل المعاملات في تحسين مفهوم الذات.

تهدف الدراسة لاختبار فاعلية المشورة وفق تحليل المعاملات لزيادة التقدير الذاتي عند طلبة المرحلة الثانوية، دراسة تجريبية على عينة مؤلفة من (80) طالب وطالبة في المدرسة الثانوية شملت مجموعتين تجريبية (39) وضابطة خضعت لقياس قبلي وبعدي، استخدمت مقايس لاحترام الذات وبرنامج إرشادي وفق نظرية تحليل المعاملات طبق على شعبة كاملة (صف) كانت المجموعة تجريبية تم فيه توضيح مفاهيم (حالات الأنا، مواقف الحياة، الضربات، الألعاب النفسية، المخطوطات القديمة، أشكال المعاملات) وأظهرت أبرز النتائج لوجود فروق دالة بين المجموعتين في القياس البعدي وعليه خلصت إلى أنه يمكن لنهج تحليل المعاملات أن يساهم في تحسين احترام الذات وتعزيز الثقة بالنفس.

3-2-2 دراسة مادهافن (2017) Madhavan الهند:

Emotional Stability and Adjustment Perspective of Mental Health among Rural School Students in Tiruchirappalli District.

عنوان الدراسة: الاتّزان الانفعاليّ وتعديل منظور الصحّة النَّفسيَّة بين طلبه المدرسة الريفية.

هدفت إلى دراسة المنظور الانفعاليّ والتكيّف في الصحّة النّفسيَّة بين طلبة المدارس الريفية في منطقة تيروشيرابالي. استُخدم اختبار الاتّزان الانفعاليّ وأبعاد التكيّف النَّفسيّ الشاملة في نطاق الصحّة النَّفسيَّة على عيّنة مؤلّفة من (50) طالباً وطالبة. وأثبتت النتائج أنّ ما يقارب نصف العيّنة لديهم مستوى عالٍ من التكيّف والاستقرار العاطفي، كما أثبتت النتائج أنّ عدم الاتّزان الانفعاليّ وسوء التكيّف يخلق مزيداً من المشاكل مثل الإجهاد والاكتئاب والخوف والقلق والتكيّف مع والديهم وأشقائهم. وتبين أنّ المدرسة تلعب دوراً حيوياً في تنمية شخصية المُراهقين وتحسين مفهوم الذات لديهم، وأن الجلسات التنموية المدرسيّة مفيدة للمُراهقين في تحقيق التكامل النَّفسيّ والرفاهية والتأمل وتحسين التركيز وتخفيف التوتر، وبالتالي الاحتياجات النَّفسيَّة والاجتماعيّة كالثقة بالنفس واحترام الذات تتعزز بين الطلاب من خلال التقنيات التنموية المذكورة. وتوصلت الدراسة إلى أنّ الاتّزان الانفعاليّ والتكيّف النَّفسيّ يكونان أفضل عند المُراهقين أثناء الدوام بالمدرسة.

3-2-3 دراسة بوبيك وايفانيسكا Bubic &. Ivanisevic(2016) كرواتيا:

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

عنوان الدراســـــة: دور الاتّزان الانفعاليّ والكفاءة في الأحكام المهنيّة للمُراهقين اليافعين. هدفت الدراسة إلى معرفة التغيير للإجهاد المحتمل المرافق لانتقال المُراهقين من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية وكيف يؤثر على اختيارهم المهني ويتأثر باتزانهم الانفعاليّ. على عيّنة مؤلّفة من (303) طالب وطالبة في السنة الأخيرة من المدرسة الابتدائية. استُخدم مقاييس الكفاءة المهنيّة والقرار الذاتي والاتّزان الانفعاليّ والكفاءة العاطفية والمخاوف نحو الانتقال المُقبل. وأشـارت النتائج إلى أنّ الكفاءة الانفعاليَّة كانت مؤشـراً ذات دلالة إحصــائية للفعاليّة الذاتيّة للقرار الوظيفي، وكان الاتّزان الانفعاليّ مؤشراً مهماً للشواغل المهنيّة، ولتثبيت العلاقة المُعقّدة بين الاعتقاد الذاتي المهني للأفراد ومعالجتهم العاطفية.

3-2-4 دراسة كيشافرازي وعزت وميرناس Keshavarzi, Azat& Mirnasab (2016) إيران:

Effects of a Transactional Analysis Program on Adolescents' Emotion Regulation.

عنوان الدراسة: أثر برنامج تَدريبيّ وفق تحليل المُعَامَلات على التنظيم الانفعاليّ المُراهقين.

معظم المُراهقين معرضون لاضطرابات عاطفية بسبب التغيُّرات السريعة التي تحدث خلال المُراهقة، وللتعامل مع مثل هذه القضـية هدفت الدراســة إلى تطبيق برنامج تدخل من أجل تطوير كفاءاتهم. وتم فحص تأثير تحليل المُعَامَلات على تنظيم الانفعالات لطلاب المدارس الثانوية في الصف العاشر، من خلال استخدام بحث شبه تجريبي (قياس قبلي، قياس بعدي، وقياس مؤجل). سُحِبت عيّنة عنقودية وثم توزيعها عشـوائياً كتجريبيّة (21) طالباً وضـابطة(20) طالباً. وتم توزيع اسـتبيان التنظيم الانفعاليّ، وتنفيذ برنامج مسـتند إلى نظريّة تحليل المُعَامَلات للمجموعة التجريبيّة مؤلّف من (8) جلسات، تم إعادة تقييم كلتا المجموعتين للمتابعة بعد شهر، وأظهرت النتائج وجود زيادة كبيرة في اسـتراتيجيات التنظيم الانفعاليّ الفعالة وظيفياً، وانخفاض ملحوظ في اسـتراتيجيات تنظيم الانفعالات غير الفعالة وظيفياً، وتبين في المتابعة وجود اسـتقرار انفعالي مناسـب لدى أفراد المجموعة التّجريبيّة؛ إذ تبين وجود أثر لبرنامج تحليل المُعَامَلات على انفعالات المُراهقين.

3-2-5 دراســـــة نيترويتلي وفوركون ونـانـدنغ Netrawati Furqon& Nandang (2016) إندونيسيا:

Solving Adolescent Verbal Aggressions through Transactional Analysis Counseling Approach.

عنوان الدراســة: حَلّ الاعتداءات اللفظيّة للمُراهقين بالمشــورة وفق نهج تحليل المُعَامَلات. هدفت الدراسة إلى مساعدة مرشدي المدارس على حَلّ القضايا المتعلقة بالعدوان اللفظيّ للمُراهقين، من خلال تنفيذ المشــورة وفق مجال تحليل المُعَامَلات (TA). وقد تمت الدراســة على طلاب في المدارس المهنيّة العامة الذين تخصــصــوا في الهندســة، إذ كشـفت الدراسـات الحديثة أن من بين السلوكات الحرجة في معظم المدارس الثانوية؛ وجود سلوك عدواني للطلاب تُسبب معاناة الآخرين إما عن طريق الإســاءات اللفظيّة أو الجَسَـديّة. لذلك ركزت الدراســة على معرفة أنواع الاعتداءات اللفظيّة التي يقترفها الطلاب كـالانتقاد والســـــخرية والإهانـة وتهديد الآخرين، وعلى إعداد دليل إرشادي لتحليل المُعَامَلات للتغلب عليها، من خلال تحليل حالة الأنا ونصوص المعتقدات القديمة عند الطلاب. وتم تصــميم هذه الدراســة للبحث والتطوير النفســيّ، وحاولت بلورة منتج نهائي وهو أســـلوب تحليل المُعَامَلات الإرشـــادي، باســـتخدام المنهج التجريبي، وأظهرت نتائج الاختبارات التجريبيّة لتحليل المُعَامَلات أن المجموعة التجريبيّة أظهرت حداً من الاعتداءات اللفظيّة.

3-2-6 دراسة كولاشيكاري Kulashekara (2015) الهند:

Impact of Transactional Analysis on Parent-Adolescent conflict, Aggression and Depression among Adolescent Students.

عنوان الدراســة: أثر تحليل المُعَامَلات في الصـراع بين المُراهقين والآباء والعدوان والاكتئاب بين الطلاب المُراهقين.

كان الهدف الرئيس تأثير تحليل المُعَامَلات في الصـــــراع بين الوالدين والمُراهقين والعدوان والكآبة، ودراســة تأثير تحليل المُعَامَلات على الفروق بين الجنســين، ودراســة العلاقة بين صــراع الوالدين وعدوان وكآبة المُراهقين. وقد توزيع اختبار ســـــلوك النزاع على (400) من المُراهقين، ثم صُـــنفت العيّنة إلى ذوي الدرجات الأعلى والأدنى بعد ذلك تم انتقاء عيّنة مقصـــودة (200) من المُراهقين ذوي الـدرجـات العليـا على مقيـاس النزاع تراوحـت أعمـارهم بين (14-16) عـامـاً وفق درجاتهم على الاختبارات الســابقة، ثم وزعت عشــوائياً لمجموعتين تجريبيّة وضــابطة، وأُقيم بقياس (قبلي- بعدي) للمجموعتين، المجموعة التّجريبيّة وزعت إلى 6 مجموعات كانت 4 مجموعات منها تضـمّ 17 مُراهقاً، ومجموعتان تضـمّ 16 مُراهقاً، في مدرسـتين ثانويتين واسـتخدمت اسـتبيان سلوك النزاع مع الوالدين المختصـر في البداية ثم اختبار العدوانية، واختبار بيك للاكتئاب وبرنامج

وفق تحليل المُعَامَلات مؤلّف من 14 جلســة، دُرّبت عليه المجموعات التجريبيّة الســتة، بمعدل جلسـتين أسـبوعياً مدة الجلسـة (60 إلى 90 دقيقة). وأظهرت أبرز النتائج أنّ لتحليل المُعَامَلات تأثير إيجابي في الحد من صـــراع المُراهقين والوالدين، وتأثير إيجابي في الحد من عدوان الطلبة المُراهقين، وأيضاً تحليل المُعَامَلات لها تأثير إيجابي في الحد من كآبة الطلبة المُراهقين.

3- 2-7 دراســة ســيغاتي وشــيفباني وســوداني واكباري (2014) Seghati, Shafiabady, Sodani, &. Akbari إيران:

Effectiveness of Group Training Based On Transactional Analysis in Reducing Loneliness Girl students of High School First Grade in Rasht.

عنوان الدراســة: فعاليّة التدريب المعتمد على تحليل المُعَامَلات لتخفيض الشــعور بالوحدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

هدفت الدراســة إلى التحقق من فعاليّة التدريب الجماعي على أســس تحليل المُعَامَلات، وكيف يؤثر ذلك على الشـعور بالوحدة لدى طلاب الصـف الأول الثانوي. أُجريت دراسـة تجريبيّة على (40) طالباً، تم تقييم درجة عالية من الشـــعور بالوحدة وفق اختبار كاليفورنيا، وتم توزيع العيّنة إلى مجموعتين تجريبيّة وضـابطة، حضـرت المجموعة التّجريبيّة برنامجاً تدريبياً وفق نظريّة بيرن مؤلّفاً من 8 جلســات لمدة تســعين دقيقة كُلّ أســبوع، ثم طُبق الاختبار البعديّ على المجموعتين، وأشـارت النتائج إلى وجود فروق كبيرة بين المجموعتين التجريبيّة والضـابطة لصـالح التجريبيّة كما وجدت فروق في الشــعور بالوحدة لدى المجموعة التجريبيّة في نهاية التطبيق إذ حدّ نهج تحليل التعامل من الشعور بالوحدة لدى المجموعة التّجريبيّة.

3-2-8 دراسة سيكور Ciucur (2013) رومانيا:

The Ego States and the "Big Five" Personality Factors.

عنوان الدراسة: حالة الأنا والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

هدفت الدراسـة التجريبيّة إلى إمكانية اكتشـاف وجود علاقات بين حالات الأنا الداخليّة في تحليل المُعَامَلات والعوامل الخمســة الكبرى للشــخصــية، وقد مثلت عيّنة الدراســة (42) من المختصـين النفسـيّين في المدارس من الإناث تراوحت أعمارهن بين (24 و54 عاماً). اسـتخدمت قائمة جرد العوامل الخمس الكبرى واسـتبيان حالة الأنا. وأشـارت أبرز النتائج إلى وجود ارتباطات

بين حالة كلٍ من الأنا الطفليّة المتكيّفة وبعد الوعي، وعلاقة ارتباطية بين الأنا الطفليّة العفويّة مع بعد الانبساط. أيضاً ظهرت ارتباطات عكسية بين حالة الأنا الوالديّة الحازمة والتوافق "المقبولية". وبين حالة أنا الطفل المتكيّف والاتّزان الانفعاليّ، وبين الطفل العفويّ وبعد التوافق أو "المقبولية". ويُمكنُ القول إن جميع خصائص الشَّخصيَّة يُمكنُ وصفها بطريقة واضحة من قبل مزيج من العوامل الخمسة: الانفتاح، والانبساط، والوعي، والتوافق، والاتّزان الانفعاليّ، وحالات الأنا.

3-2-9 دراسة كريس سيتن Cherisse Seaton (2013) كندا:

The Role of Positive Emotions and Ego-Resilience in Personal Strivings.

عنوان الدراسة: دور المشاعر الإيجابية ومرونة الأنا في كفاح الشَّخصيَّة.

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق الفرديّة في المشاعر الإيجابية ومرونة الأنا في السعي والكفاح الشخصي والرفاهية. وتمت الدراسة على مجموعتين الأولى عيّنة من (182) طالباً جامعياً من الجنسين، استُخدم مقياس المشاعر الإيجابية ومقياس سيطرة الأنا ومقياس مرونة الأنا ومقياس الكفاح الشخصي والرفاهية النَّفسيَّة. اعتُمِد على جدول التأثيرات الإيجابية والسلبيّة The Positive and Negative Affect Schedule لتصميم الأدوات الأساسية. وأظهرت النتائج ارتباط مرونة الأنا بالأهداف الذاتيّة المتتالية، وكل من المشاعر الإيجابية ومرونة الأنا ارتباطاً بتحقيق الأهداف الإيجابية والنُموّ النَّفسيّ والتعبير الشخصي والتقدّم نحو الأهداف والرفاهية النَّفسيَّة. وتبين أنّ المرونة النَّفسيَّة توسطت العلاقة بين المشاعر الإيجابية والسعي لتحقيق الأهداف. أما في العيّنة الثانية المؤلّفة من (133) من طلبة الجامعة الذين أكملوا مقاييس مرونة الأنا والمشاعر الإيجابية؛ فتم انتقاء بعضهم بشكل عشوائي لمشاهدة فيديو صغير يحفز المشاعر الإيجابية وبعده طُلب منهم استكمال تحديد العديد من الأهداف الشَّخصيَّة التي يرغبون في تحقيقها في غضون أربعة أسابيع، وبعد أربعة أسابيع عاد المشاركون إلى المختبر لاستكمال متابعة التقدّم نحو أهدافهم وتدابير الرفاهية النَّفسيَّة والمشاعر الإيجابية وإعادة تقييم قدرة الأنا على الصمود، وحيث تبين أنّ الأفراد في حالة الرعب ذكروا العديد من أهداف النُموّ الشخصي، وتوقعت المشاعر الإيجابية التي بلغت عنها ذاتيا، وعلى مدار الأسابيع الأربعة تبين زيادة مرونة الأنا مما يدعم فرضية المشاعر الإيجابية لفرديكسون، التي تعتقد أنّ المشاعر الإيجابية تُشكل موارد قوة الشَّخصيَّة، ومرونة الأنا على علاقة مع المشاعر الإيجابية والرفاهية النَّفسيَّة.

وعموماً كلا الدراستين تشير نتائجهما إلى أنّ المشاعر الإيجابية والقدرة على التكيّف ومرونة الأنا تدعم بعضها بعضاً وتعزز بناء رفاهية نفسيّة طويلة الأجل(Crawford, 2004,p. 262).

3-2 -10 دراسة كومار Kumar (2013) الهند:

A Study of Emotional Stability and socio-economic-status of students studying in secondary schools.

عنوان الدراسة: الاتّزان الانفعاليّ وعلاقته بالوضع الاجتماعي والاقتصادي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاتّزان الانفعاليّ وعلاقته بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى الطلبة الذين يدرسون في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة.

تكونت عيّنة الدراسة من (1000) طالب وطالبة أُختيروا بالطريقة العشوائيّة، وأظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتّزان الانفعاليّ لدى الطلاب الذين يدرسون في المدارس الحكومية والخاصة، ووجود فروق في المعدل العام للوضع الاجتماعي والاقتصادي للطلاب تبعاً للاتزان الانفعاليّ الذي يمتازون به، وبينت النتائج أنّ مستوى الاتّزان الانفعاليّ لدي أفراد عيّنة الدراسة كان متوسطاً.

3-2-11 دراسة كارين وعلي Karen & Ali (2011) إنكلترا:

The use of Transactional Analysis in Secondary Education: A Case Study.

عنوان الدراسة: استخدام تحليل المُعَامَلات في المدارس الثانوية في بريطانيا.

هدفت الدراسة إلى زيادة الوعي الذاتي بعد شرح نموذج تحليل المُعَامَلات، كانت العيّنة تضمّ معلمين وطلاباً في المدرسة الثانوية عددهم 20 مشاركاً من عمر (9 إلى 10) سنوات بالإضافة إلى (9) مشاركين من الراشدين، استُخدم أسلوب المحاضرة ومن ثم دراسة الحالة.

وأظهرت نتائج الدراسة أنّ المعلمين والأطفال والطلاب الذين تعلموا نموذج تحليل المُعَامَلات كانوا أفضل من حيث وعي الذات وزيادة فهم الآخرين، وزيادة فهم العلاقات بشكل أفضل. كما أثر ذلك إيجابياً على التحصيل، والدوام والحياة المهنيّة والمناخ الدراسي بشكل عام.

3-2-12 دراسة أشمان وهاي Hay & Ashman (2003) أستراليا :

The Development of Adolescents' Emotional Stability and General Self-Concept: The interplay of parents, peers, and gender.

عنوان الدراسة: نُموّ الاتّزان الانفعاليّ ومفهوم الذات للمُراهقين، ضمن متغيّرات العلاقة مع الآباء، الأقران والجنس.

هدفت الدراسة إلى التحقق من الفروق المرتبطة بمفهوم الذات (الثقة وتقدير الذات) والاتّزان الانفعاليّ (الهدوء، والتحرر من القلق والاكتئاب) بالتوافق مع متغيّرات العلاقة مع الأهل والجنس.

باستخدام عيّنة مؤلّفة من (655) مُراهقاً، أظهرت النتائج أنّ هناك علاقة بين الاتّزان الانفعاليّ والعلاقة المستقرة مع الأهل لدى الذكور دون الإناث، وهذا يدحض الاعتقاد الشائع بأن الذكور أكثر قلقاً من الاستقلال العاطفي عن الوالدين من الإناث، كما تحدى فكرة أنّ المُراهقين الذكور أقل اهتماماً في العلاقات الشَّخصيَّة مع الأنداد مقارنة بالفتيات. وكانت الصداقات عند المُراهقين مع الأقران من الجنس نفسه ومن الجنس الآخر تؤثر في تشكيل الاتّزان الانفعاليّ للمُراهقين أكثر من العلاقات الوالديّة، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين مفهوم الذات المُدركة والاستقرار العاطفي. وأُجريت مرحلة قياس بعد 18 شهراً على المُراهقين ذاتهم، وأشارت نتائجه إلى أنّ المُراهقين نقلوا بشكل متزايد ارتباطهم العاطفي من آبائهم إلى أقرانهم ضمن عملية التميز.

3-3 تعقيب على الدراسات السابقة:

عقب الاطلاع على بعض الدارسات السابقة وثِقت المتقارب منها مع متغيّرات وعيّنة الدراسة للإفادة منها من الناحية النظرية والعمليّة، وتم ملاحظة ما يلي:

- وجود دراستين متقاربتين في كلا المتغيّرين مع الدراسة الحاليّة وهما: دراسة سيكور (2013) في رومانيا؛ وهي دراسة ارتباطية درست العلاقات بين حالات الأنا والعوامل الخمسة الكبرى في الشَّخصيَّة، ودراسة كشفرازي وآخرون (2016) في إيران؛ استخدمت مداخلات منهج بيرن في برنامج للمُراهقين ودرست أثر ذلك على التنظيم الانفعاليّ للمُراهقين، وكانت أكثر دراسة في تصميمها وخطواتها مقاربة للدراسة الحاليّة؛ حتى في البرنامج المطبق وأيضاً في عيّنة البرنامج إذ دُرِبت عدة مجموعات على مفاهيم تحليل المُعَامَلات مقاربة للخطوات المستخدمة في الدراسة الحاليّة.

- وجود العديد من الدراسات أبرزها دراسة سوندا (2018) التي استخدمت مداخلات نظرية تحليل المعاملات مع المراهقين في المدارس، واستخدمت في برامجها أبرز مفاهيم النظرية كمفهوم مواقف الحياة، حالات الأنا، التنمية الراشدة، إدارة الوقت، الضربات. وهذا ينسجم مع خطة ومنهج هذه الدراسة.
- العديد من الدراسات تابعت حالة الأنا مع متغيّرات انفعاليّة أخرى، ومنها دراسة الصالحي (2005) في العراق، وذلك يعكس الصلة الوثيقة تجريبياً بين متغيّرات الدراسة.
- جميع الدراسات السابقة –المتعلقة بنظرية تحليل المُعَامَلات– اعتمدت مداخلات نظريّة إيريك بيرن الإرشاديَّة أو التدريبية لبناء البرامج المستخدمة وهذا ما قامت به الدراسة الحاليّة.
- بعض الدراسات قارنت وفق متغيّرات معرفية(السرعة الإدراكية، التفكير الابتكاري، مفهوم الذات) وبعضها وفق متغيّرات سلوكيّة(المسؤولية الاجتماعيّة) وبعضها وفق متغيّرات عاطفية (الذكاء العاطفي، الحرمان العاطفي)، ذلك يعني لدلالة أهمية النظرية في التأثير الشخصي من نواحٍ عديدة.
- أغلب دراسات نظريّة تحليل المُعَامَلات –لاسيّما العربية– اعتمدت منهجاً تجريبياً، ودرست الفروق وفق مقارنات زوجية، وهذا ما اعتُمد في الدراسة الحاليّة.
- أغلب دراسات نظريّة تحليل المُعَامَلات –لاسيّما العربية– صممت برامج (إرشاديَّة أو تدريبية) وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات.
- تفاوت حجم العيّنة في الدراسات السابقة، وذلك وفق المنهج المتبع "تجريبياً كان أو وصفياً".
- أُجريت الدراسات السابقة التجريبيّة على عيّنة مقاربة عمرياً لعيّنة الدراسة الحاليّة.
- استخدمت معظم الدراسات السابقة عيّنة تجريبيّة وضابطة، وقياساً قبلياً وبعدياً، وهذا ما اعتمدته الدراسة الحاليّة التي تعقبت الفروق بين المجموعات وضمن المجموعات.
- تم الإفادة من بعض البرامج السابقة في إعداد محاور البرنامج التَدريبيّ الخاص بالدراسة الحاليّة، وتقاربت عدد الجلسات مع دراسة كيشفرازي وآخرون (2016) على الرغم من أنه في هذه الأخيرة كان عددها 14 جلسة؛ إلا أنّ الوقت المخصص للجلسة كان أطول، وبالتالي حصل مُتدرّبو الدراستين على وقت مقارب.

- في الدراسة الحاليّة، سُحبت عيّنة من المُراهقين الأسوياء الذين كانت الاختبارات تشير إلى أنّ اتزانهم الانفعاليّ غير مستقر كفايةً، كالعديد من الدراسات التي اهتمت بالجانب الانفعاليّ في التدريب وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات.

- اختلفت الترجمات العربية لمفهوم نظريّة بيرن بمصطلح Transactional Analyses، فمعظم الدراسات العربية ترجمت المصطلح **بالتحليل التفاعلي** أو **التحليل البنيوي**، وحسب مختصين لغويين ونفسيين، ووفقاً لأغلب المراجع الحديثة اعُتمدت الترجمة **بمصطلح "تحليل المُعَامَلات"**، لكون التعبير أكثر دقة لغوياً ونفسياً.

- مفهوم الاتّزان الانفعاليّ ورد في الدراسات الأجنبية وفي المراجع الحديثة Oxford 2018- - وفي أدبيات العوامل الخمس الكبرى كـ Emotional Stability وذكرت معظم الدراسات السابقة مصطلحات عدة مثل التوازن العاطفي، والحالة المزاجية، والاستقرار العاطفي، والذكاء الانفعاليّ للتعبير عن مجموعة صفات عاطفية في شخصية الفرد تعكس مجموعة سمات ونقيضها تؤثر في شخصية الفرد، ومنها (السيطرة، التسامح، الهدوء، التفهم، التفاؤل)؛ المهم أن تتناول متغيّرات الاتّزان والنضج الانفعاليّ الثلاث قدرة المرء على تحديد (نوع الاستجابة الانفعاليَّة، شدتها، والتحكّم بها) وهذه الأبعاد مشمولة بأدوات ومداخلات الدراسة الحاليّة.

- بعض الدراسات الأجنبية قاست مفهوم الاتّزان الانفعاليّ بالتحرر من القلق والاكتئاب.

- كانت الدراسات الأجنبية للاتزان الانفعاليّ أكثر حداثةً ومرونةً من الدراسات العربية، في شقيها النظري والعمليّ؛ إذ كانت غنية بالأدوات والمداخلات العاطفية، فمع مضي أكثر من ثمانين عاماً على نظريّة ألبورت للعوامل الخمسة الكبرى-الاتّزان مقابل العصابية- لم يعد عالمياً يُنظر لأبعاد الشَّخصيَّة الانفعاليَّة بنفس القولبة، فمن أبحاث ألبورت، مروراً بكاتل، ثم كولمان وغيرهم طُرحت عشرات المفاهيم العاطفية التي تستند تاريخياً إلى جذور النظريات العاطفية القديمة، وهي(الذكاء العاطفي، والتفهم الانفعاليّ، والحالة المزاجية.) وتضيف إليها تكاملاً سلوكياً واجتماعيّاً، وحتى بيولوجياً كما فعل بلوتشك، وهذا ما حاولت الدراسة الحاليّة تقديمه في الدراسة التجريبيّة والنظرية، عن طريق المزج بين المعلومات المعروفة مسبقاً عن الاتّزان الانفعاليّ، مع التركيز على الجديد غير المترجم للعربية.

- اختلفت الدراســـات –لاســـيّما العربية– في المقاييس المتبعة للاتزان الانفعاليّ، وفي الأبعاد الداخليّة وعدد الفقرات بدرجة متفاوتة جداً، فبعض الدارسات اعتمدت أداة مختصرة مؤلّفة من تســـعة عشـــر بنداً، بينما اعتمدت أخرى أدوات مؤلّفة من ســـتين بنداً، لذلك اعتُمِد في هذه الدراسة أكثر من أداة لقياس الجانب الانفعاليّ ومدى اتزانه عند المُراهقين.

- بعض الدراسات التجريبيّة–لاسيّما العربية– لم تستخدم قياساً قبلياً وبعدياً للمتغيّر المستقلّ "متغيّر حالات الأنا" لأنّ البرنامج التَدريبيّ أو الإرشادي أهمُّ أداة لذلك، واكتفت فقط بأدوات بسيطة للمتغيّر التابع، بينما في هذه الدراسة اعتُمِد القياس القبلي والبعديّ للمتغيّرين التابع والمستقلّ لضمان ضبط تجريبي أكبر على غرار خطة البحوث المحلية، مع مراعاة أن تكون الأدوات بسيطة ومختصرة.

الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها

4-1 منهج الدراسة: 116
4-2 المجتمع الأصلي وعيّنة الدراسة: 116
4-3 أدوات الدراسة: 119
4-3-1 قائمة رصد حالة الأنا المصممة بشكل عجلة الأنا: 119
4-3-2 عجلة جنيف: Geneva Emotion Wheel (GEW) 122
4-3-3- اختبار حَلّ المشكلات لنُموّ الأنا الراشدة: 129
4-3-4- اختبار التّقييم التّدريبيّ: 129
4-3-5- اختبار الاتّزان الانفعاليّ المختصر: 129
4-3-6- اختبار حالة الأنا المختصر: 130
4-4 الدراسة السيكومترية للأدوات: 131
4-4-1- الصدق Validity: 131
4-4-2 الثبات Reliability: 135
4-5 البرنامج التَدريبيّ: 136
تفاصيل تصميم ومضمون البرنامج التّدريبي: 137
4-5-1 تحديد الإطار المرجعي العام والأساس النظري للبرنامج: 137
4-5-2 الأساس العمليّ للبرنامج: 138
4-5-3 تحديد أهمية البرنامج: 139
4-5-4 تحديد أهداف البرنامج: 139
4-5-5 تحديد أسلوب البرنامج وعدد الجلسات: 141
4-5-6 تحديد مضمون الجلسات وتوزعها: 141
4-5-7 تحديد أدوات ومستلزمات البرنامج: 141
4-5-8 التجريب التطوري للبرنامج (أهدافه وإجراءات تطبيقه): 141
4-5-9 الفنيات والمهارات المستخدمة في البرنامج: 143
4-6 إجراءات تطبيق الدراسة: 146
4-6-1 طُبِقت أدوات الدراسة على النحو الآتي: 146
4-6-2 أوقات تطبيق البرنامج على المجموعات التجريبيّة: 148
4-7 خطوات تنفيذ العمل شبه التجريبي وإجراءات تطبيق البرنامج: 149
4-7-1 مرحلة القياس القبلي: 149
4-7-1 مرحلة تطبيق البرنامج: 150
4-7-3 مرحلة القياس المرحلي: 150
4-7-4 مرحلة القياس البعديّ: 151
4-7-5 مرحلة إغلاق التدريب 151
4-7-6 مرحلة القياس المؤجّل: 151
4-8 التحدّيات وميسرات الدراسة: 151
4-8-1 صعوبات الدراسة: 152
4-8-2 العوامل المساعدة على تطبيق البرنامج: 152
4-8-3 الخبرة التدريبية للباحثة: 153

4-1 منهج الدراسة:

اسُتخدم المنهج شبه التجريبي الذي يشير إلى "تغيير مضبوط ومقصود لجملة من الشروط التي تحدد الظاهرة، وملاحظة التغيُّرات الناجمة عنها ثم تحليل التغيُّرات وتفسيرها. ويضمّ التصّميم شبه التجريبي في الدراسة الحاليّة القياس القبلي والبعديّ والمؤجّل، الذي يقوم على استخدام مجموعتين متكافئتين من طلبة الصف الثامن/ مرحلة التعليم الأساسي – الحلقة الثانية وطلبة الصف العاشر / مرحلة التعليم الثانوي، من مدارس محافظة دمشق.

4-2 المجتمع الأصلي وعيّنة الدراسة:

4-2-1 **المجتمع الأصلي:** يتكون من المُراهقين المقيمين في محافظة دمشق، ويشمل مجتمع الدراسة جميع طلبة الصف الثامن تعليم أساسي حلقة ثانية البالغ عددهم (1685) طالباً وطالبة. وطلبة الصف الثاني الثانوي العام البالغ عددهم (1920) طالباً وطالبة في مدارس دمشق الخاصة المسجلين في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2017\ 2018.

4-2-2 عيّنة الدراسة: إن حجم العيّنة الذي يتراوح بين (30- 500) مُفردة يُعدّ ملائماً لمُعظم أنواع البحوث، وعند استخدام اختبارات مُماثلة يُفضل أن يكون حجم العيّنة عشرةِ أضعاف متغيّرات الدراسة (دويدري، 2000، 308)، وبما أنّ متغيّري الدراسة الحاليّة (الجنس والعمر) فإنّ حجم العيّنة بين (30-40) مُفردة، ووفق هذه المبادئ وما ورد في الدراسات السابقة؛ وتوزيع المجموعات التدريبية حُدِد حجم كل مجموعة (36) مُتدرّباً، لتشكل عيّنة مؤلفة من(72) متدرب.

تم انتقاء عيّنة مقصودة، لمراعاة أهداف الدراسة وتتبع الفروق النمائيّة بين ثلاث مجموعات استمرّت بحضور أشهر التدريب من كلا الجنسين، ولم يكن الأمر هيناً على الإطلاق بسبب محدوديّة المدارس المختلطة، لذلك سُحبت عيّنة الدراسة بالطريقة المقصودة متعددة المراحل، بعد الدراسة الاستطلاعية في عدة مدارس تم انتقاء العيّنة من مدرستين هما دمشق الوطنيّة وعارف النكدي حيث سُحِبت شعبتان من طلبة الصف الثامن ومن طلبة الصف العاشر. تمَّ المسحُ فيها، للكشفِ عن حالة الأنا والاتّزان الانفعاليّ لديهم ثم الانتقاء.

اتُّبعت الخطوات الآتية في اختيار المجموعة التجريبيّة والضابطة:

- في بدايةً الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2016-2017 أُقيمت زيارات ميدانيّة إلى عدد من المدارس بشكل عشوائيّ في محافظة دمشق (ثانوية جودت الهاشمي للذكور/ مدرسة تعليم أساسي حلقة ثانية، آية حبيب للإناث، ثانوية الصناعة المختلطة/ مدرسة تعليم أساسي حلقة ثانية، زين العابدين للإناث، مدرسة المتفوقين المختلطة، ثانوية الكواكبي للذكور، مدرسة الأخوة). لمناقشة ملاحظات الموجهين والإدارة والمُراهقين ومعرفة أبرز احتياجات التدريب ولاختيار مكان الدراسة التجريبيّة.
- تميزت الزيارات بأنّها جمعت مدارس مختلطة وغطت مرحلتي التعليم الأساسي حلقة ثانية/ والتعليم الثانوي. خلصت لتقارب ملاحظات الموجهين بانشغال المُراهقين بمشاكل نوعيّة حديثة نتيجة تطوّر التكنولوجيا، وانتشار التدخين، وعدم الاستقرار الاجتماعي لدى العديد من أسر الطلبة. أما بالنسبة للطلبة خلصت بنتيجة شكوى المُراهقين من اكتظاظ الأعداد في المدارس، وطريقة تعامل المدرسة بشكلٍ صارم لا يراعي الظروف الصّعبة للطلاب، وشكوى من خلافات مع الأهل يزداد توترها نتيجة الظروف الراهنة ونُموّ المُراهقين الانفعاليّ.
- أجُري في عطلة الصيف عام (2017) تدريب موجز على بعض تدريبات البرنامج.
- أُقيمت دراسة استطلاعيّة في مطلع العام الدراسي (2017-2018) لدراسة الخصائص السيكومتريّة لأدوات الدّراسة على البيئة السوريّة في صورتها النهائيّة بعد التحكيم في (مدرستي الأسية ومعهد الشهيد باسل الأسد المختلطتين) وبُحث إمكانية إجراء الدّراسة التجريبيّة في إحدى هذه المدارس المختلطة، لكن لم يتم الموافقة بالرغم من وجود مهمة رسميّة.
- استمرّ البحث عن مدرسة مختلطة أو مدرسة فيها طلاب تعليم أساسي حلقة ثانية وتعليم ثانوي، إلى أن وافقت مدرسة دمشق الوطنيّة الخاصة للذكور ومدرسة عارف النكدي للتدريب الشّتوي المسائي للإناث على القيام بالدراسة التجريبيّة على عيّنة من طلبة الصّفين الثامن والعاشر على امتداد الفصل الدراسي الأول.
- وزعت استمارات الدّراسة المسحية في حوالي منتصف شهر أيلول (2017) على عيّنة مؤلّفة من (250) طالباً في مدرستي دمشق الوطنيّة الخاصة للذكور، وعارف النكدي التدريب الشّتوي المسائي.
- فُرزت درجاتهم على الاتّزان الانفعاليّ وفق ربيعيات.

- اخُتيِر مُتدرِّبو المجموعتين التجريبيّة والضـابطة (الثامن والعاشـر) الذكور من مدرسـةٍ واحدةٍ لذلك شكل الذكور مجموعتين تدريبين، تلقت كل واحدة منهما التدريب بشكل منفرد؛ لأن كل مجموعة عدد أفرادها من (13–15) مُتدرِّب وهو العدد الأقصى المسموح به في التدريب.
- اخُتيِرت مُتدرِّبات المجموعتين التجريبيّة والضابطة الإناث (ثامن –عاشر) من مدرسةٍ واحدةٍ، لتوفير الوقت وتحقيق هدف التناغم والتقارب في التدريب وتحقيق ضـبط تجريبي، شـكلت الإناث مجموعة تدريبية واحدة، بسـبب تمكّن دمج مُتدرِّبات الصـف الثامن(7) والعاشـر (8) بحيث لا يزيد العدد على (15) مُتدرِّبة.
- للتأكد من وجود تجانس بين المجموعتين قُرِنت متوسـطات درجات أفراد المجموعة التجريبيّة، والمجموعة الضـابطة في القياس القبلي على مقياس حالة الأنا وعجلة جينيف للمشـاعر. باسـتخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسـطات درجات المجموعات المسـتقلّة، وكانت النتائج كما هي موضحةً في الجدول الآتي:

الجدول (7) تجانس عيّنة الدراسة على اختبار حالات الأنا والاتّزان الانفعاليّ في التطبيق القبلي

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الوالد الراعي	تجريبيّة	36	36.83	4.819	-0.84-	70	0.933	غير دالة
	ضابطة	36	36.94	6.328				
الوالد الناقد	تجريبيّة	36	32.13	6.289	0.340	70	0.735	غير دالة
	ضابطة	36	31.61	6.871				
الأنا الوالديّة	تجريبيّة	36	68.97	8.520	0.133	70	0.857	غير دالة
	ضابطة	36	68.55	10.879				
الأنا الراشدة	تجريبيّة	36	68.86	6.468	-0.751-	70	0.544	غير دالة
	ضابطة	36	69.91	5.410				
الطفل العفويّ	تجريبيّة	36	37.22	5.409	-0.294-	70	0.769	غير دالة
	ضابطة	36	37.55	4.108				
الطفل المتكيّف	تجريبيّة	36	31.00	5.601	-0.087-	70	0.931	غير دالة
	ضابطة	36	31.11	5.192				
الأنا الطفليّة	تجريبيّة	36	68.22	7.834	-0.248-	70	0.805	غير دالة
	ضابطة	36	68.66	7.394				
	تجريبيّة	36	39.86	6.174	-0.405-	70	0.687	غير دالة

المشاعر الإيجابيّة	ضابطة	36	40.38	4.806				
المشاعر السلبيّة	تجريبيّة	36	32.86	8.011	1.84	70	0.070	غير دالة
	ضابطة	36	29.50	7.481				
الاتّزان الانفعاليّ	تجريبيّة	36	57.00	9.316	-1.746-	70	0.85	غير دالة
	ضابطة	36	60.88	9.585				

- تشير نتائجُ الجدول السابق إلى:

عدم وجود فروق ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) في القياس القبلي على مقياس حالات الأنا وعجلة جنيف للاتزان الانفعاليّ، إذ بلغ المتوسطُ الحسابي للمجموعة التجريبيّة لحالة الأنا (68.86) درجةً، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (69.91) درجة. وهذا دليل التكافؤ والتجانس بينهما من حيث المرحلة العُمريّة، والبيئة المدرسيّة، وتقارب درجات المقاييس النفسية.

الجدول (8) توزع أفراد المجوعتين التجريبيّة والضابطة تبعاً لمتغير الجنس والعمر.

تجريبيّة 36			ضابطة 36			المجموع
المراهقة المبكرة مواليد 2003 -2004	ذكور	الإناث	المراهقة المبكرة مواليد 2003 -2004	ذكور	الإناث	
	11	6		11	6	36
المراهقة المتوسطة مواليد 2001 -2002	12	7	المراهقة المتوسطة مواليد 2001 -2002	12	7	36
	23	13		23	13	72

4-3 أدوات الدراسة:

صُممت بطاريّة اختبارات لتحقق أهداف الدراسة أسوة بمناهج التدريب العالميّة وتضمّ:

4-3-1 قائمة رصد حالة الأنا المصممة بشكل عجلة الأنا:

اعتمد في تصميمها على منهج عجلة جينيف الذي سيوضح في الفقرة التالية، ومحتويات قائمتي الرصد لكوجت وهاريسون. تضمّ القائمة مجموعة صفات بسيطة وواضحة، يطلب من المفحوص أن يُقّدّر على مقياس خماسي شدة وجود كُلّ صفة لديه. وعلى الرغم من وجود اختبارات أحدث؛ إلا أنّ هذه القائمة تتميز بالوضوح والاختصار وسهولة التطبيق لاسيّما للمُراهقين، كما أنّها تتشابه بدرجة كبيرة مع المقاييس الحديثة، بل تغطي محاور أكثر عمقاً في النظريّة بأسلوب واضح وبسيط.

4-3-1-1 قائمة كوجت لرصد حالة الأنا:

اعتُمدت قائمة الرصـــد العالميّة من إعداد جين كوجت Jean Davidson Kuijt (1978) صُـــنفت وطُورت في مركز الأبحاث التربوي من قبل الباحثين الذين يتابعون بحث ميلر وآخرين Miller et al. (1967)، اعتمد خبراء تحليل المُعَامَلات في كندا والولايات المتحدة على استخدام تحليل التقسـيم الكامن من بيانات واردة من (111) ممارسـاً من ممارسـي تحليل المُعَامَلات، من أعضـاء الرابطة الدوليّة لتحليل المُعَامَلات ITAA لمجموعة الصـفات كانت تضـمّ(97) صـفةً، تعتمد منهجيّة تصنيف أصبحت تضمّ (86) صفةً، أُعدّت وفق تحليل وظيفي للكلمات والتعبيرات الوظيفيّة والإيماءات والمواقف، كما تم إجراء تحليل بنيوي للصـــفات مع مراعاة تحليل بيرن الوظيّفي (1961) الذي يُعنى بالعناصر النفسيّة العصبيّة والنفسيّة والتصنيفات التي تمت بعدها، كتصـــنيف دوســـي Dusay (1976) وملاحظات بورتر Porter(1976) وتصـــنيف كوهلر Kahler (1977)للسلوك. صُنفت حالات الأنا ضمن عشرة محاور وهي حالات ترتبط بشكل وثيق مع مفهوم بخير أو على ما يرام الأساسي للنظريّة، وتم إضافة مفهوم على ما يرام لحالات الأنا من قبل كابرس وكوهلر Capers And Kahler (1977) أو ما يعني إيجابي وسلبي، ومن خلالها تم دمج سمات هرميّة لتُشكل وحدة جديدة.

قام ميلر وآخرون Miller et al (1975) بدراسة استطلاعيّة لتجميع التصنيفات العشرة في خمسة محاور موافقة لتصنيف دوتسي، صُنفت الصفات وفق معايرة الجودة إلى عشر فئات كامنة تقارن بشكل وثيق بين تحليل المُعَامَلات ومواقف الحياة المتعلقة بالمشاعر المرتبطة بها:

الجدول (9) حالات الأنا الخمسة ومكونتها الداخليّة

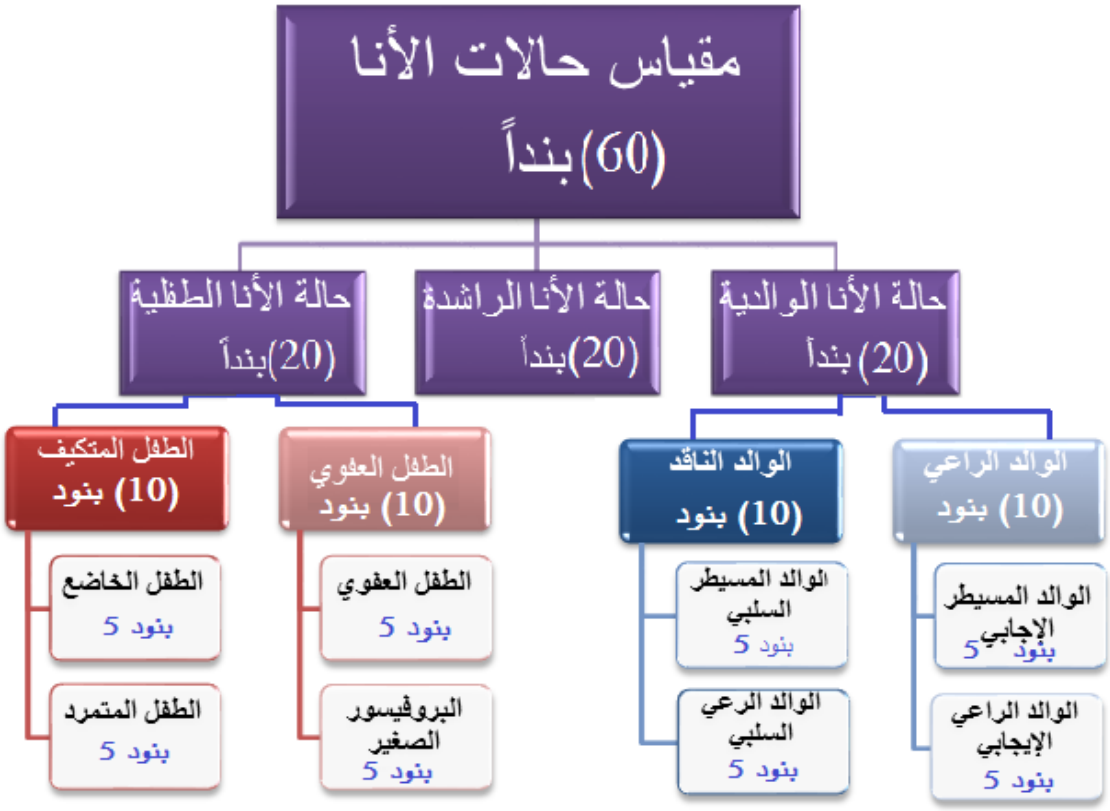
OK Controlling Parent الوالد المسّيطر الخيّرOCP	OK Nurturing Parent(ONP) الوالد الراعي الخيّر
Nurturing Parent(OCP+ONP=NP). (NP) الوالد الرّاعي	
Not-OK Controlling Parent الوالد المسّيطر غير الخيّر	Not-OK Nurturing Parent الوالد الراعي غير الخيّر
Controlling Parent(NONP+NOCP=CP) الوالد المسّيطر	
Computing Adult الرّاشِد المحاسب	Experiencing Adult الرّاشِد المختبر
Adult (A) الراشد	
Little Professor (LP) البروفيسور الصّغير	Natural Child (NC) الطفل التّلقائي
Free Child (LP + NC =FC) الطفل العفويّ	
Rebellious Child (RC) الطفل المتمرّد	Compliant Child (CC) الطفل الطيّع
Adapted Child (CC + RC = AC) الطفل المتكيّف	

تُرجمت هذه الأداة وعُرضت على التحكيم والتدقيق للترجمة، وحُسب صدقها وثباتها، إذ تبين أنّها تتمتع بمواصفات سيكومتريّة جيدة، فقد تم إجراء صدق محكمين وصدق محتوى وحسب الثبات من خلال معامل ألفا كرونباخ إذ بلغ (0.86) وهو مؤشر ثبات مرتفع.

تم انتقاء (60 صفةً) تغطي حالات الأنا الثلاث–عشرين صفة لكل حالة أنا– تغطي كل الصفات الانفعاليَّة والسلوكيّة المتعلقة بكل حالة أنا، وبذلك يكون الاختبار مؤلّفاً من ثلاث حالات أنا يغطي المحاور التسعة لحالات الأنا وهي:

- الأنا الوالديّة (المسيطرة الإيجابيّة والمسيطرة السلبيّة، الراعيّة الإيجابيّة والراعيّة السلبيّة).
- الأنا الراشدة (المُحاسبة والمُختبرة).
- الأنا الطفليّة (العفويّ، المتمرّد، الخاضع والبروفيسور الصغير).

عُرِضت صفات هذه القائمة وفق عجلة دائريّة على غرار نموذج عجلة جينيف، الشكل الآتي يوضح التوزيع والحجم النسبي للبنود بشكل مقارب لتوزعها على استمارة الدراسة.



الشكل (25) توزيع البنود

الجدول (10) توزيع بنود عجلة حالات الأنا

أ- عجلة حالة الأنا الوالديّة أول عجلة توزعت وفق الآتي	
الأنا الوالديّة الراعيّة: نصف العجلة الأيمن العلوي تحكم إيجابي والسفلي رعاية إيجابية من البند 1حتى البند 10.	الأنا الوالديّة الناقدة: نصف العجلة الأيسر (الربع العلوي تحكم سلبيّ والربع السفلي رعاية سلبيّة). من البند 11 حتى البند 20.
ب- عجلة حالة الأنا الراشدة: ثاني عجلة توزعت بنودها من البند 21 حتى 40 ولا تحوي أي انقسام.	
ج- عجلة حالة الأنا الطفليّة ثالث عجلة توزعت وفق الآتي	
الطفل العفويّ: يضمّ الطفل العفويّ الربع العلوي الأيسر من البند 65 حتى 60 البروفيسور الصغير الربع العلوي الأيمن من البند 41 حتى 45.	الطفل المتكيّف: يضمّ الطفل الخاضع الربع السفلي الأيمن من البند 46 حتى 50. والطفل المتمرّد الربع السفلي الأيسر من البند 51 حتى 55.

4-3-1-2 قائمة الرصد الذاتيّة للشخصية : Adjective Checklist,(ACL)

تم الإطلاع عليها وتبين أنّها مقاربة لقائمة كوجت، وهي أداة رصـــد تم تطويرها من قبل هريسون غون والفريد هيلبراون Harrison G. Gough and Alfred B.Heilbrun في جامعة بريكلي بكاليفورينا (الولايات المتحدة). وهي قائمة تضـمّ نحو (300) صـفة وجدت لقياس نواحي عدة في الشَّخصيَّة، فهي بمثابة بطاريّة شاملة لقياس كُلّ أجزاء الشَّخصيَّة كما يعتقد واضعوها؛ إذ أنّها تضمّ أكثر من (20) محوراً للشخصية، ومن ضمن ذلك محاور حالات الأنا وهي أداة رصد ذاتيّة قُننت على عيّنة من المُراهقين والراشدين، عام (2001) وتضـمّ مقياس لحالات الأنا الثلاث (الوالديّة- الراشدة- الطفليّة) في كُلّ منها (30) صفة، تُشكل قائمة مؤلّفة من (90) صفة لتكون الدرجة (-45 حتى +45) (Schaefer, 1976,pp. 59-60).

4-3-2 عجلة جنيف Geneva Emotion Wheel (GEW) :

صُممت من قبل مجموعة بحثيّة مجهزة بشكل جيد لتطوير مقاييس انفعاليّة حديثة في عام (2004) لقياس توازن المشـاعر أثناء التعلّم في البيئات الافتراضـيّة2004 Tran، وطورها خبراء المركز الوطني الســويســري للبحوث والمركز الوطني الســويســري للعلوم العاطفيّة (Geneva Emotion Research Group,2017) ومركز Karl Benz-Foundation الألماني، وذلك من خلال دراســة مصــطلحات انفعاليّة واســعة جّداً عبر عنها الأفراد من مختلف الأعمار بثلاث لغات ألمانيّة وفرنســيّة وإنكليزيّة، اعتمت مبدأ الجشــتالت في التمثل العاطفي (أي الكل أكبر من مجموع أجزائه) لتكون أداة ذاتيّة لتقدير الشــعور الذاتي ومدى ســيطرته وضــعفه، تســمح للفرد بالوصــول إلى الوعي الذاتي وتســمية مشــاعره، حيثُ عرّف علماء نفس في المركز الســويســري

للعلوم العاطفيّة "المشاعر: بأنّها إدراك ذاتي للحالة العاطفيّة التي يعكسها تكامل فريد من التغيُّرات العقليّة والجسديّة في سياق حدث معين". يختلف الأفراد في وصف مشاعرهم في عبارات وكلمات لاسـيّما في الفهم الدلالي والقدرة اللفظيّة وثراء المفردات اللغويّة، ما يجعل المقارنة الانفعاليّة في الأمور التجريبيّة غير دقيقة؛ لتجنب هذه الصـعوبة ابتُكرت اختبارات تعتمد على وضـع الكلمة المناسبة في الفراغ ونهج انتقاء الأبعاد، ولكن هذا النهج واجه صعوبة الفروق بين الثقافات، والفهم للكلمات نفسـها في دلالات مُختلفة لذلك بُنيت هذه الأداة التي تعتمد على مقاربة الأبعاد التي تحوي استمرّاريّة نمائيّة شبه عالميّة وأعراض فيسيولوجية مرافقة(Scherer, 2005).

كان هذا النهج منفصـلاً ومتبصـراً في النفس، معتمداً على ترتيب دائري قائم على مصطلحات عاطفيّة تحقق تكافؤاً في بعدي السيطرة والإيجابيّة، والأداة تسمح بتقييم منهجي لشدة الشـعور وسـيطرته، وبالتالي مدى توازن المشـاعر بين سـلبيّة وإيجابيّة ومسـيطرة أو ضـعيفة السيطرة، فتعكس توازن الشَّخصـيَّة الانفعاليّ. كما تقيس تواتر المشـاعر والهيمنة بشكل واضـح وبسـيط، وتراعي اسـتيعاب جميع المسـتخدمين، تصـنف المشـاعر ضـمن عناقيد متسـاوية الوزن والكثافة. تتميز بسـهولة الاسـتخدام والفهم من قبل المشـاركين، فيطلب من المتدربين تقييم شـدة المسافة على محور العجلة، ما يعني أنّ خيارات الإجابة بديهيّة تماماً بعيدة عن أي تأويل وسهلة القراءة، تراعي مفاهيم القياس السـابقة (المُناخ بين الأفراد، الدفـء مقابل العداء، الحب مقابل الكراهيّة، والهيمنة مقابل الخضـوع) كما يرى تروبسـت Trobst (1997) أنّ الهيمنة والخضـوع يقابلان التحكّم والقوة في أدب العوامل الخمس.(Wiggins, & Trobst. 1997)

وترتيب الكلمات فيها يشبه إلى حدٍ كبير عجلة بلوتشك(1980) Plutchil على الرغم من كونها طُرحت كمفهوم للعواطف الأساسيّة للتكيّف، واختُبِرت تجريبياً في قياس التفاعلات العاطفيّة للأشياء والأحداث والحالات" كما ورد في" (Scherer, et al., 2013,p. 1-9) .

فعجلة جينيف أداة مسـتمدة من الناحية النظريّة لدراسـة العواطف، وتُختبر تجريبياً لقياس التفاعلات العاطفيّة للأشياء والأحداث والحالات (Scherer, 2005).

تعتمد على نهج مميز في قياس الأبعاد ضـمن التكافؤ والسـيطرة وراء ترتيب المصـطلحات على محيط العجلة، إذ يشـير المشـاركون إلى مشـاعرهم على الأبعاد المجردة التي تُشـكل الهيكل الأساسي للعواطف، فمن ناحية يكون هذا الشكل مناسباً للمشاركين لأن إجاباتهم تقع على بعدين

أو أربعة أبعاد فقط بدلاً من عدة مصطلحات عاطفيّة منفصلة، ومن ناحية أخرى تكون نتائج هذا الشكل متاحة بسهولة للتحليل وهي أقل تكلفةً في التحليل من باقي الطرق.

صدر منها عدة إصدارات متوالية، في نسخة الإصدار الأول – كان عدد بنودها 16، وبعد العديد من الدراسات التجريبيّة التي فَحصت بُنية النموذج، وطوِر نموذج جديد.

في النسخة النموذجيّة الثانية، رُتِب (40) مصطلحاً في أزواج من المصطلحات العاطفيّة لتأكيد أنّ لكل خيار استجابة تتوافق مع العائلة العاطفة المُصنف ضمنها، وفي الإصدار الثالث أصبح عدد البنود (20) بنداً وهذا ما اعتُمِد في هذه الدراسة (عجلة جينيف، الإصدار الثالث، المؤلّف من أربع محاور كُلّ محور يضمّ خمسة عبارات) (المركز السويسري للعلوم العاطفية،2018).

4-3-2-1 فائدة عجلة جينيف:

يعدّ نهج عجلة جينيف GEW مفيداً لكون المصطلحات العاطفيّة منفصلة على نحوٍ متوافق مع اللغة المحكية، أما الحكم عليه فواضح ومفيد وذلك بسبب التمييز بين المشاعر، وجاذبية تصميمه البصري، كما يميز العجلة التحقق التجريبي لمواءمة المصطلحات العاطفيّة في التكافؤ السلبي / الإيجابي وربع التحكّم المنخفض / المرتفع الناتج عن تقاطع الأبعاد الكامنة بناءً على الاعتبارات النظرية.

إن طرح مثل هذا النموذج يهدف للتغلب على القيود المفروضة على الاختبارات السابقة من حيث صحة المحتوى والجودة النفسيّة والفهم الضبابي، استخدم هذا النظام سابقاً في مجموعة متنوعة من السياقات البحثيّة، إذ تشهد هذه الدراسات على سهولة استخدام نظام عجلة جينيف وقابليته بشكل أكثر مباشرة. فهو حسب الدراسات، أداة قياس مفيدة بشكل خاصّ تحت ضغط الوقت والقياس المتكرر (قبلي وبعدي) حسب ترن 2004 فضل العديد من المجيبين استخدام نموذج عجلة جينيف على تدابير قياس بديلة، فيما يلي أمثلة على تطبيقات عجلة جينيف.

- التّقييم العاطفي لحركات الجسم Caicedo& van Beuzekom, 2006, 2008
- اختيار الكلمات العاطفيّة Longhi, Pereira, Bercht, & Behar, 2009
- المشاعر أثناء التعلم.Tran, 2004
- المشاعر على مستوى الفرد والفريق في اتخاذ القرار.Tschan et al., 2010

- إدراك المعنى العاطفي من الصوت المسموع Pammi&Schröder, 2009
- اختيار الكلمات العاطفيّة Santos, 2008
- المناخ العاطفي والاستعداد للتغيير في المستشفى Wittgenstein, 2008

تم اعتماد عجلة جينيف في العديد من الدراسات بمختلف المجالات ومع اختلاف البيئات التجريبيّة على وجه الخصوص، لأنّه أداة التقرير الذّاتي العاطفيّة عميقة الجذور في الإطار النظري استناداً إلى الأدلّة التجريبيّة، فاستُخدمت في عملية صنع القرار الجماعي في عام (2012) كأداة لمناقشة المشاعر وتتبع التغيّرات في المُناخ العاطفي، علاوةً على ذلك تمت مقارنة قابليّة استخدام عجلة جينيف أيضاً في اختبار شامل مع العديد من الأدوات الأخرى.(2006) واقترحت النتائج أنّ نهج جينيف أكثر سهولةً (Fritz,2015,p.21).

قدمت العديد من الدراسات النفسيّة على الاتساق الداخلي للأداة وتُرجمت هذه الدراسات إلى العديد من اللغات/ الفرنسيّة والألمانية والهولنديّة والإيطاليّة والهنغاريّة / تستخدم حالياً من قبل العديد من المجموعات البحثيّة في جميع أنحاء العالم(Scherer, 2013).

وفُرِزت لتصنيفات تضمّ كُلّ الفئات، وصُنِفت الكلمات الرديفة لانتقاء الكلمات العاطفيّة الأكثر وضوحاً والأقل ضبابيّةً، الدالة على حالة عاطفيّة معترف بها لدى الجميع، وأُجريت تحليل عنقودي لها (Cherer, 2016,p.716).

4-3-2-2 محاور أبعاد العجلة:

تضمّ أربعة أرباع: السلبي التحكّم المنخفض، والسلبي التحكّم المرتفع/ الإيجابي التحكّم المنخفض، والإيجابي التحكّم المرتفع. ويطلق عليها أيضاً بعد السيطرة" السلطة أو القوة" السلبي والإيجابي.

يصف المتصل العامودي للسيطرة هدف قياس الانسحاب مقابل السيطرة، أما الأفقي فيقيس المشاعر الإيجابية مقابل السلبيّة، وتكون ضمّن قياس المحاور الرباعيّة الآتية:

1- التكافؤ أو الموافقة: "Valence: How positive is this situation" (العبارات الإيجابيّة والسلبيّة) للأفراد في مواقع مُختلفة.

2- التأثير أو السيطرة: Influence/Control" تقيس القدرة على التكيّف، وذلك بتقدير قدرة الشخص على التأثير على الوضع أو الظروف المحيطة مع الحفاظ على تحسنه،

what extent can you influence the situation بمقابل عدم قدرة الشـــخص على التأثير على المواقف المحيطة والحفاظ على تقدمه ونُموّه.

3- الإثارة أو الحماســـة:Arousal تعني التأثيرات الانفعاليّة للمواقف والأحداث على ردود فعل الفرد الانفعاليَّة والجسديّة على سبيل المثال(تسرع النبض، معدل التنفس)، How active/aroused are you in this situation? مقابل الهدوء وعدم ظهور أية علامات إثارة فيسيولوجية للفرد.

4- التأثير :Impact" يقيس أيضـــاً مدى تغيُّر الأفكار والســـلوك للفرد، How strong is the impact of the situation on you, your thoughts, and behaviors?" أو إن كان التأثير وحجم الفاعليّة ضـئيلاً على أفكار وسـلوك الشـخص واختيار عواطف أخرى يعطي الحرية للتعبير أكثر عن مشاعرهم(Sacharin, 2012, 6-8).

4-3-2-3 كيفيّة الاستخدام:

من ميزات العجلة إمكانيّة تطبيقها في الدراســـات عبر الحضـــاريّة والأبحاث الالكترونية، يُطلب من المفحوص الإشارة للعاطفة التي يشعر بها باختيار شدة الشعور ضمن مزيج من عدة مشـــاعر (20) عائلةً عاطفيّة متميزة، تُرتب المجموعات العاطفيّة على شـــكل عجلة، مع تحديد المحاور من جانبين رئيسين للخبرة الانفعاليّة، وتقترح خمس درجات من الشدة، ممثلة بدوائر ذات أحجام مُختلفة، بالإضافة إلى "لا شيء" (أي غياب الشعور) وخيار مشاعر مُختلفة.

يقترح المطوعون عموماً اســـتخدام النســـخة الأصـــليّة من العجلة، وعدم تغيير تصـــنيف العائلات العاطفيّة وموقعها حول العجلة، لأنّها تستند إلى بيانات تجريبيّة واعتبارات نظريّة.

في بعض الحالات يُمكنُ تعديل بعض المصطلحات العاطفيّة لتتناسب مع غرض الدراسة.

4-3-2-4 متى تستخدم:

1- تسـتخدم بحرية لأغراض البحث العلمي "غير التجاري" يُمكنُ تكييف الشـكل على النحو المناسب للحاجة والهدف).

2- تفيد في المقارنة المباشـــرة للمجموعات البحثيّة المُختلفة، لاســـيّما عند الحاجة لتكرار القياس في مجال أبحاث الانفعال.

3- تناسب القياس تحت ضغط الوقت والقياس المتكرر وتوائم الشروط العاطفيّة وتربط القوة مع التكافؤ، وتفيد للتصنيف والاستطلاع حتى مع العينات الصغيرة.

4- تستخدم عند دراسات المقارنات العاطفيّة في أغراض بحثية.

5- تستخدم لتعقب فروق وقياس الأثر في النتائج.

6- تفصل المشاعر الإيجابيّة والسلبيّة.

7- تسمح بالتّقييم المنهجي لشدة الشعور.

8- تسمح بالتّقييم الطبيعيّ للأصل العاطفي.

9- تتميز بقياس عدم الانفعال" الاستقرار" في مشاعر عديدة(Scherer, 2013).

4-3-2-5- تتميز عجلة جنيف بأنّها:

1- تضمّ البنية الأساسيّة للمشاعر من حيث (التكافؤ، الإثارة، الهيمنة، التّقييم الذاتي).

2- تتوافق مع اللغة الطبيعيّة للمشاعر، إذ تُعبر عن المشاعر المُختلفة بكلمات واضحة.

3- استخدمت عالمياً في العديد من الأبحاث والدراسات.

4- طورت على عينات عمريّة مُختلفة لاستقاء توسع بنودها بما يضمّن التكافؤ والتحكّم.

5- تحدد الأبعاد العاطفيّة ومشاعرها المرافقة.

6- تمكّن المستخدمين من التعبير عن شدة العاطفة والشعور.

4-2-2-6- مسوغات اعتماد عجلة جينيف لتقدير الاتّزان الانفعاليّ:

1- اعتُمدت على غرار بعض الدراسات التجريبيّة العالميّة الموجهة للأطفال والمُراهقين، حيث صُممت أدوات رصد وقياس مختصرة تراعي قلة الخبرة في التعامل مع الاختبارات المقاليّة الطويلة لاسيّما لغير الراشدين.

2- كون بنودها تُغطي احتياجات المقاييس العالميّة لتقدير الاتّزان الانفعاليّ لاسيّما مع تميزها بقياس تكافؤ الأبعاد والسّيطرة.

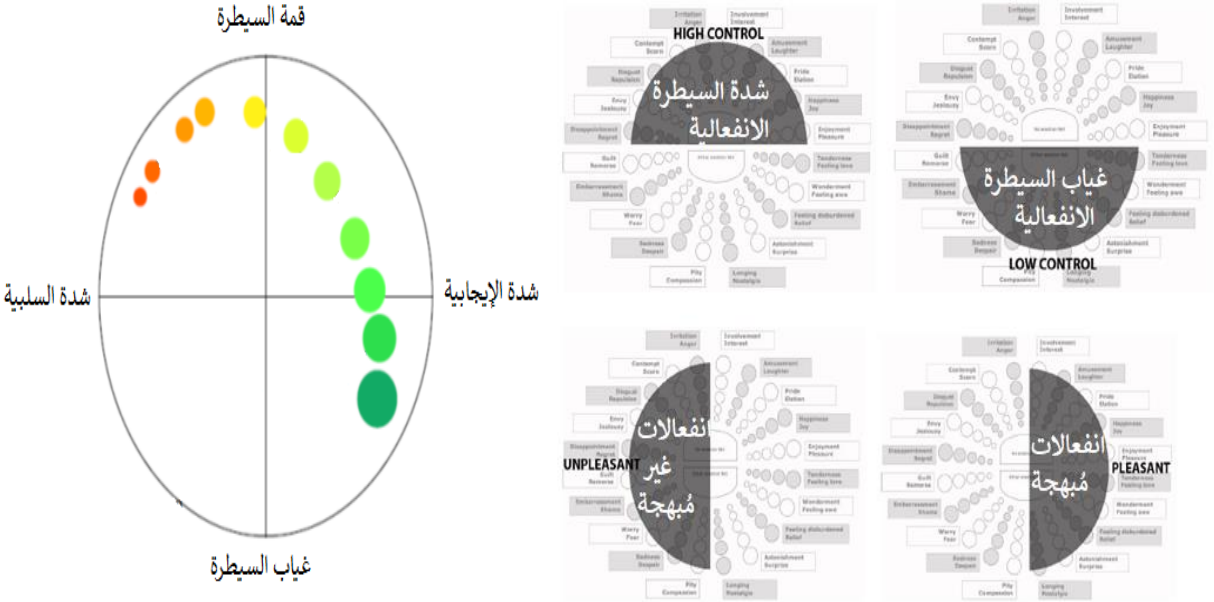
3- وفقاً للعديد من الدراسات العالميّة يُعرف الاتّزان الانفعاليّ بالكثير من الأسماء بما فيها انخفاض العُصابيّة، ويسمى بالتكيّف النفسيّ، ويُعرّف بأنه المشاعر الإيجابيّة، فهو كُلّ ما يشير إلى المرونة والمشاعر الإيجابيّة والاطمئنان العاطفي وعدم الاستفزاز والاكتئاب والقلق بسهولة (Tameh & Aghaei, 2014,p. 241) وهذا ما تغطية البنود بوضوح.

4- تنسجم عجلة جينيف مع توزيع المشاعر وفق مقياس الاتّزان الانفعاليّ العالمي لشاندر وشتورفيدي (2010) Chander & Chaturvedi في الولايات المتحدة الذي حدد أبعاد الاتّزان الانفعاليّ في خمسة محاور وهي (التشاؤم مقابل التفاؤل، والقلق مقابل الهدوء، العدوانية مقابل التسامح، الاعتماد مقابل الاستقلالية، اللامبالاة مقابل التعاطف).

وهذه المقاييس تتقاطع مع بنود عجلة جينيف فيما يلي:

- التفاؤل والتشاؤم موجود في البنود (4، 6، 9، 13، 14، 15).
- القلق والهدوء في البنود (5، 9، 11، 12، 16).
- العدوانيّة مقابل التسامح (4، 17، 18، 19، 20).
- الاعتماد مقابل الاستقلالية (1، 2، 3).
- اللامبالاة مقابل التعاطف (7، 8، 9، 10).

ملاحظة: تم مراسلة المركز السويسري للعلوم العاطفية لتوضيح توافر ترجمة معتمدة لديهم بالغة العربية أو إمكانية القيام بذلك، ومعرفة الفئة العمرية الممكن أن تستخدم معها، ووضح المركز أنه ليس هناك نسخة مترجمة للغة العربية من عجلة جينيف، وبالتالي يمكن ترجمتها، وأنه يُمكنُ تطويعها لأي مرحلة عمرية، من خلال تعديل بنودها وفق أهداف الدراسة، الملحق (17).



الشكل (26)أبعاد عجلة جينيف.

الجدول (11) توزع بنود عجلة جينيف لتقدير الاتّزان الانفعاليّ

المشاعر الإيجابيّة المسيطرة	المشاعر السلبيّة المسيطرة
الربع العلوي اليميني من البند 1حتى 5	الربع العلوي اليساري من البند 16حتى 20
المشاعر الإيجابيّة منخفضة السيطرة	المشاعر السلبيّة منخفضة السيطرة
الربع السفلي اليميني من البند 6 حتى 10	الربع السفلي اليساري من البند 11 حتى 15.

4-3-3- اختبار حَلّ المشكلات لنُموّ الأنا الراشدة:

هو اختبار مؤلّف من (24) موقفاً أو مشكلةً يوميّة، من إعداد الباحثة يطرح لكل مشكلة ثلاثة حلول تعبر عن ثلاث طرق تفاعل (حل مشكلات وفق حالة الأنا الوالديّة، حَلّ مشكلات وفق حالة الأنا الراشدة والمتوازنة انفعالياً، وحل المشكلات وفق منظور حالة الأنا الطفليّة).

طُبق الاختبار على المجموعتين التجريبيّة والضابطة في أواخر جلسات التدريب بهدف دراسة نُموّ الأنا الراشدة بالتوافق مع الحلول المتزنة انفعالياً، تم إجراء صدق محكمين لهذا الاختبار وحساب ثبات ألفا كرونباخ إذ بلغ للدرجة الكلية (0.69).

4-3-4- اختبار التّقييم التّدريبيّ :

وهو اختبار مؤلّف من (35) بنداً من إعداد الباحثة، يضمّ معلومات وأساليب تواصل من محتوى جلسات التدريب، يطلب من المتدرب أن يُقدر الجواب المناسب من عدة خيارات، كأن يميز العبارات التي تستخدمها الأنا الوالديّة الراعيّة عن عبارات الأنا الوالديّة الناقدة، أو يميز تفاعل الرّاشِد عن الطفل العّفوي، طُبقت هذه الأداة مرتين على المجموعة التّجريبيّة في أول التدريب وفي نهايته.

4-3-5- اختبار الاتّزان الانفعاليّ المختصر:

تم الاطلاع على العديد من المقاييس المحليّة والعربية والعالميّة لقياس الاتّزان الانفعاليّ، أبرزها: - مقياس الاتّزان الانفعاليّ للباحثة حياة النابلسي 2015.

- مقياس محمود إسماعيل للباحث ريان في غزة 2015.
- مقياس الاتّزان الانفعاليّ للباحثة ياسمين حلاوة في سورية 2016.
- مقياس الاتّزان الانفعاليّ من إعداد محمد كمال حمدان في غزة 2010.

اعتُمد مقياس ياســـمين حلاوة، لكونه قُنِن وطبق في البيئة الســـورية مؤخراً على عيّنة من المُراهقين من طلبة المدارس الثانوية، وقدّم شـــكلاً مختصـــراً لقياس الاتّزان الانفعاليّ، اســـتُخدم للمجموعة التجريبيّة كأداة للقياس القبلي والبعديّ.

4-3-6- اختبار حالة الأنا المختصر:

تم الاطلاع على العديد من المقاييس العالميّة والعربيّة لحالات الأنا وأبرزها.

- مقياس جون دوتسي .Dusay, J. M. (1972) لحالة الأنا المُدركة Egograms وزن الأنا.
- مقياس ويليم ووليم (1982) Williams & Williams لحالات الأنا الخمس المؤلّف (52) بنداً.
- مقياس حالة الأنا من إعداد جامعة كيوتوا في اليابان.
- مقياس مطرف (2004) المؤلّف من (40) بنداً لقياس حالات الأنا الثلاث.
- مقياس كميلة شاكر محمود (2010) من (65) بنداً لقياس حالات الأنا الثلاث.
- مقياس لوفريدو Loffredo لحالة الأنا المختصـــر (2004) مؤلّف من (40) بنداً، من تصميم كلا من لينورفد وهارنغتون ومونز و كانلوس

Donald A. Loffredo, &Rick Harrington, &Martin K. Munoz,&Laura Ruth Knowles.

استخدم اختبار مؤلّف من (30) بنداً مع المجموعة التجريبيّة كأداة للقياس القبلي والبعديّ.

الجدول (12) توزع بنود حالة الأنا المختصر

المتغيّر	رقم البند
حالة الأنا الوالديّة:	(1-5-10-16-15-14-13-12-19-29).
حالة الأنا الراشدة:	(3-4-9-17-18-20-21-23—24-28).
حالة الأنا الطفليّة:	(2-6-7-10-11-22-25-26-27-30).

4-4 الدراسة السيكومترية للأدوات:

لحساب صدق وثبات المقياس وزعت(200) استمارة على أربع شعب، كانت اثنتان من صفي الثامن والعاشر في مدرسة الباسل، واثنتان من صفي التاسع والحادي عشر في مدرسة الآسية المُختلطة، وحُسِبت نتائج الدراسة السيكومترية على استمارات طلبة مدرسة الباسل، كونها تغطي الشريحة العمرية المتماثلة مع شريحة الدراسة التجريبيّة، البالغ عددها (109) استمارات استُبعدت (7) استمارات ناقصة، تم الإبقاء على (100) لسهولة توزيع الربيعيات.

4-4-1- الصدق Validity:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام:

4-4-1-1 صدق المحكمين:Face validity

تم عرض أدوات الدراسة على عدد من السادة المحكمين من أساتذة كلية التربية في جامعة دمشق وعلى مختصين لغويين (لغة عربية وانكليزية) الملحق رقم (1) أسماء السادة المحكمين.

مع تقديم التعريف النظري والصورة الأصليّة باللغة الإنجليزيّة للقائمة الأساسية وعرض أبعاد المقياس وذلك للتعرّف على:

- مدى سلامة الترجمة اللغويّة ووضوح بنود المقياس والتعليمات للطلبة.
- مدى مناسبة بنود المقياس لقياس حالات الأنا لدى الطلبة.

وتمت الإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم في تعديل صياغة بعض الكلمات، تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق تصل إلى (80%) من تقييم المحكمين.

4-4-1-2 الصدقُ الظاهري: Logical Validity

ويتحقق من خلال ما يبدو في نظر المفحوصين أنفسِهم، وتمَّ التأكد من هذه النقطة في مرحلّةِ التجريبِ الاستطلاعي بعرض المقياس على مجموعة من الطلاب ومناقشتهم في مدى وضوح أسئلة المقياس، وتعديل صياغة بعض العبارات التي وجدَ الطلابُ صعوبةً في فهمها.

4-4-1-3 الصدق التمييزي Discriminate Validation:

هو مفْهوم كمي وإحصائي، يعبر عن الحساسيّة ومدى القدرة التمييزيّة للتفريق بين الأفراد في المظهر من السمة التّي يتصدى لقياسها، وذلِك من خلال مقارّنة الفئات المتطرّفة في المقياس نفسه"، عند ترتيب الدرجات تصاعدياً وتحديد الربع الأعلى والأدنى، ثم حساب اختبار "ت" ستيودنت لقياس دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا.

الجدول (13) نتائج اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في مقياس حالة الأنا.

المتغيّر	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الأنا الوالديّة	دنيا	25	52.55	8.29	13.49	48	0.000	دال عند (0.01)
	عليا	25	79.80	3.58				
الأنا الراشدة	دنيا	25	54.70	6.80	15.32	48	0.000	دال عند (0.01)
	عليا	25	90.15	3.00				
الأنا الطفليّة	دنيا	25	54.15	4.75	14.85	48	0.000	دال عند (0.01)
	عليا	25	78.15	5.45				
الوالد الناقد	دنيا	25	20.75	4.06	14.37	48	0.000	دال عند (0.01)
	عليا	25	37.85	3.44				
الوالد الراعي	دنيا	25	28.05	5.39	12.42	48	0.000	دال عند (0.01)
	عليا	25	44.10	2.07				
الطفل العفويّ	دنيا	25	29.35	3.47	17.09	48	0.000	دال عند (0.01)
	عليا	25	44.30	1.81				
الطفل المتكيّف	دنيا	25	20.55	2.93	16.21	48	0.000	دال عند (0.01)
	عليا	25	36.90	3.43				

يتضح من نتائج الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين المجموعتين العليا والدنيا، ما يدل على القدرة التمييزيّة لمقياس حالة الأنا.

الصدق التمييزي لعجلة جينيف للمشاعر: طُبق مقياس عجلة جينيف للمشاعر على عيّنة مؤلّفة من (100) طالب وطالبة، ثم حُسبت درجاتهم ورُتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى (25%) منها وأدنى (25%)، ثم حسبت متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدم اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات على محاور المقياس والدرجة الكليّة، والجدول في الصفحة التالية يوضح الفروق بين المجموعتين:

جدول (14) نتائج اختبار "ت" لقياس الفروق بين ربيعيات مقياس عجلة جينيف للمشاعر.

المتغيّر	الربيع	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المشاعر الإيجابيّة	دنيا	25	30.50	8.10	9.53	48	0.000	دال عند (0.01)
	عليا	25	47.95	1.19				
المشاعر السلبيّة	دنيا	25	17.45	3.69	18.79	48	0.000	دال عند (0.01)
	عليا	25	39.55	3.75				
الاتّزان الانفعاليّ	دنيا	25	47.00	10.12	11.63	48	0.000	دال عند (0.01)
	عليا	25	75.10	3.78				

يتضح من نتائج الجدول (14) أنّ الفرق دال بالنسبة للمقياس، وهذا يشير إلى أنه صادق ولبنوده القدرة التمييزيّة في قياس ما وضعت لقياسه.

4-4-1-4 صدق البناء الداخلي:

يعني الصدق في البحث العلمي مدى دقة البحث في قياس الغرض المصمم من أجله

صدق البناء الداخلي لمقياس حالة الأنا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين المحاور الفرعيّة لمقياس حالة الأنا فيما بينها وبين الدرجة الكلية كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (15) معامل الارتباط بيرسون بين المحاور لمقياس حالة الأنا فيما بينها وبين الدرجة الكليّة

		علامة الكلية	والديّة	راشدة	طفليّة	الناقد	راعي	عفوي	المتكيّف
العلامة كلية	معامل الارتباط	1	.986**	.990**	.971**	.986**	.987**	.988**	.967**
	القيمة الاحتمالية		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العيّنة		100	100	100	100	100	100	100
الأنا الوالديّة	معامل الارتباط		1	.989**	.967**	.980**	.982**	.987**	.967**
	القيمة الاحتمالية			.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العيّنة			100	100	100	100	100	100
الأنا الراشدة	معامل الارتباط			1	.975**	.988**	.984**	.993**	.974**
	القيمة الاحتمالية				.000	.000	.000	.000	.000
	العيّنة				100	100	100	100	100
الأنا الطفليّة	معامل الارتباط				1	.986**	.947**	.976**	.994**
	القيمة الاحتمالية					.000	.000	.000	.000
	العيّنة					100	100	100	100

الوالد الناقد	معامل الارتباط					1	.973**	.988**	.987**
	القيمة الاحتمالية						.000	.000	.000
	العيّنة						100	100	100
الوالد الراعي	معامل الارتباط						1	.979**	.943**
	القيمة الاحتمالية							.000	.000
	العيّنة							100	100
الطفل العفويّ	معامل الارتباط							1	.974**
	القيمة الاحتمالية								.000
	العيّنة								100
الطفل المتكيّف	معامل الارتباط								1
	القيمة الاحتمالية								
	العيّنة								

يتبين من نتائج الجدول السابق أنّ هناك ارتباطات ذات دلالة إحصائيّة، عند مستوى الدلالة (0.01) بين المحاور الفرعيّة لمقياس حالة الأنا مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكليّة، وهذا يدل على صدق الاختبار.

صدق البناء الداخلي لمقياس عجلة جنيف: حُسب معامل الارتباط بيرسون بين المحاور الفرعيّة لمقياس عجلة جنيف مع بعضها بعضاً كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (16) معامل الارتباط بيرسون بين المحاور الفرعيّة لمقياس عجلة جنيف مع بعضها بعضاً

			مشاعر ايجابيّة	مشاعر سلبيّة	الدرجة الكليّة
مقياس عجلة جينيف للمشاعر	مشاعر إيجابيّة	معامل الارتباط	1	.997**	.998**
		القيمة الاحتمالية		.000	.000
		العيّنة		100	100
	مشاعر سلبيّة	معامل الارتباط		1	.998**
		القيمة الاحتمالية			.000
		العيّنة			100
	الدرجة الكليّة	معامل الارتباط			1
		القيمة الاحتمالية			.000
		العيّنة			100

يتبين من نتائج الجدول السابق أنّ هناك ارتباطات ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.01) بين المحاور الفرعيّة لمقياس عجلة جنيف مع بعضها بعضاً، وهذا يدل على صدق الاختبار.

4-4-2 الثبات: Reliability

مدى قياس الاختبار للسمة التي يُراد قياسها وله أشكال عديدة سنوضح ما حُسب بالدراسة.

4-4-2-1 الثبات بطريقة ألفا كرونباخ :

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس حالة الأنا: بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بالنسبة للمقياس الكلي (0.861) كما تراوحت معاملات الثبات بين (0.602- 786.0) بالنسبة للمقاييس الفرعيّة، ويوضح الجدول (16) معاملات الثبات لمقياس حالة الأنا.

الجدول (17) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفيّة لمقياس حالة الأنا

البعد	التجزئة النصفيّة	ألفا كرونباخ
حالة الأنا الوالديّة	.660	.733
البعد الأول: الوالد الناقد	.624	.602
البعد الثاني: الوالد الراعي	.658	.703
حالة الأنا الراشدة	.772	.786
حالة الأنا الطفليّة	.814	.744
البعد الثالث: الطفل المتكيّف	.702	.673
البعد الرابع: الطفل العفويّ	.711	.634
الدرجة الكليةللمقياس	.827	.861
مقياس مؤشر النُموّ	.730	.603

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس عجلة جينيف للمشـــاعر: بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بالنســـبة للمقياس الكلي (0.722)، كما تراوحت معاملات الثبات بين (0.603- 0.823) بالنسبة للمقاييس الفرعيّة، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات لمقياس حالة الأنا.

4-4-2-2 الثبات بطريقة التجزئة النصفيّة :

لمقياس حالة الأنا: تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفيّة، باستخدام معادلة سبيرمان – براون Sperman-Brawon والتي تُفيد بالتنبؤ بمعامل الثبات الكّلي للمقياس وللمحاور الفرعيّة، وقد بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفيّة بالنسبة للمقياس الكلي (0.827).

الثبات بطريقة التجزئة النصـــفيّة لمقياس عجلة جينيف للمشـــاعر: تم حســـاب الثبات بطريقة التجزئة النصفيّة، باستخدام معادلة سبيرمان – براون Sperman-Brawon والتي تُفيد بالتنبؤ بمعامل الثبات الكّلي للمقياس وللمحاور الفرعيّة، وقد بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفيّة بالنسبة للمقياس الكلي (0.798).

الجدول (18) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفيّة لمقياس عجلة جينيف للمشاعر

البعد	معامل ثبات التجزئة النصفيّة	معامل ثبات ألفا كرونباخ
عجلة جينيف للمشاعر	.798	.722
المشاعر الإيجابيّة	.763	.823
المشاعر السلبيّة	.709	.790

4-5 البرنامج التَدريبيّ :

وهو البرنامج المُصمم وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات التنموية والتدريبيّة، اعُتمد في تصميمه على العديد من الأسس النظريّة والعمليّة للنظريّة كما اعتُمد على برامج مشابهة لاسيّما برنامجي تاباسي للتدريب من أجل جائزة الكفاءة في تحليل المُعَامَلات للأطفال واليافعين، وبرنامج سيل للتدريب العاطفي والاجتماعي للمُراهقين.

يتألف البرنامج من (20) جلسةً تدريبية، تغطي محاور النظرية الأساسيّة المرتبطة بالنُموّ والتربية، حُكم البرنامج وذلك بعرضه على السيد المشرف وعلى أساتذة في كلية التربية من اختصاصات مهمة (قياس وتقويم، علم نفس اجتماعي ومعرفي واتصال وتدريب النفسيّ) وعلى موجهين وأولياء أمور ومُراهقين، ثم خضع لدراسة تجريبيّة قصيرة.

الجدول (19) جلسات البرنامج التدريبي

برنامج تاباسي TAPACY في تحليل المُعَامَلات للأطفال واليافعين.			
مفهوم حالات الأنا	الجلسة 1	أشكال المُعَامَلات	الجلسة 6
المثلث الدرامي	الجلسة 10	مواقف الحياة	الجلسة 7
المخطوطات القديمة	الجلسة15	الضربات	الجلسة 14
السلوك التوكيدي	الجلسة 9	تنظيم الوقت	الجلسة16
برنامج سيل تنمية المهارات العاطفية والاجتماعيّة الخمس			
الوعي العاطفي	الجلسة 11	التفهم العاطفي	الجلسة 12
إدارة المشاعر	الجلسة13	التحفيز الذاتي	الجلسة 17-18
المهارات الاجتماعيّة	الجلسة 8	المهارات الاجتماعيّة	الجلسة 19-20

تفاصيل تصميم ومضمون البرنامج التّدريبي:

أُعدّ البرنامج التَدريبيّ من الخطوات الآتية:

4-5-1 تحديد الإطار المرجعي العام والأساس النظري للبرنامج:

اطلعت الباحثة على أبرز كتب ومنشـورات رائد نظريّة تحليل المُعَامَلات إيريك بيرن كتاب "الألعاب والناس" وكتاب "الطِّبُّ النَّفسيّ والعلاج النفسيّ" وكتاب "ماذا تقول بعد أن تقول مرحباً؟" وتم الإفادة من تجاربه الإرشـاديَّة مع فئات مُختلفة كاسـتخدام تحليل المُعَامَلات مع الأزواج ومع اليافعين ومع ذوي الاحتياجات الخاصـة. والاطلاع على كتاب "التوافق النَّفسـيّ تحليل المُعَامَلات الإنسـانيّة" وكتاب "أنا على ما يرام وأنت على ما يرام"، لتلميذ بيرن توماس هاريس. ومقالات وكتـب جولي هي، وتوني وايـت الحـديثـة عن تحليـل المعـاملات التنمويـة والعلاجيـة، وبعض الترجمات والدراسـات العربية عن النظرية وتم جمع مقاطع فيديو تعليمية عن النظرية، ثم ترجمت تدريبات البرنامج من الكتب التدريبية لتحليل المُعَامَلات والتي شكلت رصيد التدريبات وهي:

- ✓ (إدارة السلوك في الصف، استناداً لمقاربة تحليل المُعَامَلات)[16]
- ✓ (تحليل المُعَامَلات مئة نقطة وتقنيّة)[17]
- ✓ (تحليل المُعَامَلات التربوي: الدليل العالمي للنظرية والتطبيق)[18]
- ✓ (''ولدت لتكسب'' تحليل المُعَامَلات مع تجارب الغشتالت)[19]
- ✓ (تحليل المُعَامَلات في المشورة الفعالة)[20]
- ✓ (داخل تحليل المُعَامَلات)[21]
- ✓ (تحليل المُعَامَلات للأطفال)[22]
- ✓ (كتاب المشاعر الرائع الكبير)[23]
- ✓ دليل تدريبات منهج (العلاج المعرفي الجدلي)[24] DBT للوعي العاطفي

---

[16] Behaviour Management in the Classroom 2016.
[17] Transactional Analysis 100 key points and Techniques 2010.
[18] Educational Transactional Analysis an international guide to theory and practice 2016.
[19] Born to Win, Transactional Analysis with Gestalt Experiments 2004.
[20] Transactional Analysis Counselling in Action 2014.
[21] In to T.A 2016
[22] T.A. For Tots 1991
[23] The Great Big Book of Feelings 2013
[24] Dialectical Behavioral Therapy

من هذه المصادر تم استخراج أكثر من (70) تدريباً شكلت القاعدة الأساسية لجلسات التدريب والواجبات المنزلية، وزعت هذه التدريبات حسب عناوينها وأهدافها على جلسات البرنامج.

4-5-2 الأساس العمليّ للبرنامج:

تم جمع بعض البحوث والدراسات السابقة والاطلاع على برامج عالميّة عدة بنفس الأهداف أهمها:

1- برنامج الجوانب الاجتماعيّة والعاطفيّة للتعليم SEAL

2- المداخلات التدريبيّة الأساسيّة لبيرن1966

3- مداخلات برنامج TAPACY لجائزة الكفاءة للأطفال واليافعين.

4- تحليل المُعَامَلات التنموية جولي هاي Julie Hay 1995-2017

5- خرائط تحليل المُعَامَلات"Topological" TA Maps

6- مداخلات تدريس (TA) تحليل المُعَامَلات في المدارس. تراويدا ونيوتن Trudi Newton1986-2016 (Newell and Jeffery,2013).

وقد تم الحرص في إعداد البرنامج التَدريبيّ على مراعاة الآتي:

- ✓ تغطية محاور النظريّة الأساسيّة لاسيّما المرتبطة بالمشاعر وإداراتها الراشدة.
- ✓ توفير مواد علميّة تُقدّم للمتدربين بنهاية كل جلسة للإفادة منها لاحقاً في حياتهم.
- ✓ اعتماد البرنامج على أمثلةٍ واقعيةٍ نابعةٍ من تجارب المتدربين تكون دافعاً جيداً لهم.
- ✓ وجود عنصر الحيويّة والحماسة للمحافظة على التفاعل والانتباه وتجنب الملل.
- ✓ التنظيم المسبق للمواد التدريبيّة والحقيبة التدريبية والأدوات.
- ✓ مراعاة التسلسلَ المنطقيُّ في الجلسات، بدءاً من المفاهيم العامة ثم التوسع بشرح مفاهيم أكثر تخصصيّةً، مع مراعاة الربط الدائم بين الجلسات.
- ✓ ملاءمة التدريبات للفئة العمريّة التي يُطبق عليها ومراعاة ثقافتهم وبيئاتهم الاجتماعيّة.
- ✓ مراعاة احتياجات المتدربين وملاحظاتهم وملاحظات الأهل في الأمثلة المقدمة.
- ✓ أن يكون أداةً واضحةً توطد العلاقات الأسريّة للمتدربين وألاّ يشكل مادة يساء فهمها من قبل الأهل (من خلال التدريبات والأمثلة والنقاشات) لاسيّما أنه يناقش السمات الوالديّة الناقدة إذ قد يُفسّر ذلك بعضهم على أنّها نقد سلبيّ للقيم الوالديّة.

4-5-3 تحديد أهمية البرنامج:

❖ استناده إلى أسسٍ نظريّة علميّة هي نظريّة حالة الأنا في الشخصيّة.

❖ يُمكنُ تطبيقُ هذا البرنامج بصورةٍ فرديةٍ أو جماعيةٍ.

❖ عند تطبيقه بصورةٍ جماعيةٍ تتاحُ الفرصةُ للمناقشة الجماعيّة بين الطلاب وملاحظة النماذج السلوكيّة، ما يساعد على زيادة استبصار المجموعة التجريبيّة بقدراتهم وإمكانياتهم.

❖ بعد انتهاء جلسات البرنامج يتوقع أن تتشكّل لدى المتدربين معلومات عملية عن شخصيتهم وتعاملهم، تساعدهم على تنظيم وإدارة انفعالاتهم وسلوكهم، وما يصاحب ذلك من نُموّ نفسي فردي واجتماعي.

4-5-4 تحديد أهداف البرنامج:

4-5-4-1 الهدف الرئيسي للبرنامج: التحقق من فاعليّة برنامج تَدريبيّ قائم على نظريّة تحليل المُعَامَلات الإنسانيّة في نُموّ الأنا الراشدة وأثر ذلك على الاتّزان الانفعاليّ لدى عيّنة من المُراهقين في محافظة دمشق وفق متغيّري (الجنس والعمر).

تم اشتقاق أهداف البرنامج وفق الخطة العامة لبرنامجي تاباسي TAPACY: (مفهوم حالات الأنا- أشكال المُعَامَلات- المثلث الدرامي- المعتقدات القديمة- مواقف الحياة- إدارة الوقت- الضربات) وفق محاور برنامج سيل SEAL للمهارات العاطفية الاجتماعيّة (الوعي العاطفي، التفهم العاطفي، المهارات الاجتماعيّة).

تمت ترجمة الأهداف العامة لكل محور إلى أنشطة معرفيّة وسلوكيّة، بما يتناغم واحتياجات المتدربين وخطة التدريب وأهدافه.

4-5-4-2 الأهداف السلوكيّة للبرنامج :

يُتوقَّع أن يحقق المُتدربون في نهاية البرنامج الأهداف الآتية:

الجدول (20) الأهداف السلوكيّة للبرنامج

الهدف العام	الأهداف السلوكيّة المتوقع اكتسابها عند المتدربين في نهاية كل جلسة
التعرّف على مفهوم حالات الأنا لزيادة الوعي الشخصي.	تعريف الشَّخصيَّة من خلال الأنظمة الأربعة. تقديم أمثلة على أشكال التواصل اللفظيّ وغير اللفظيّ.
تفحص الرسائل الطفليّة الداخليّة، وتفعيل الطفل العفويّ والبروفيسور الصغير.	تعداد ثلاث طرق تفاعل سلوكيّة وغير سلوكيّة وفق حالة الأنا الطفليّة. التحدث عن أشكال حالة الأنا الطفليّة. تحديد حالة الأنا من خلال أمثلة مقدمة
تفحص الرسائل الوالديّة الداخليّة لتفعيل الأنا الوالديّة الراعية.	تعداد ثلاث طرق تفاعل سلوكيّة وغير سلوكيّة وفق الأنا الوالديّة. تعداد أشكال الأنا الوالديّة.
زيادة الوعي لتمكين الأنا الراشدة	تعداد ثلاث أمثلة سلوكيّة غير وسلوكيّة للتفاعل وفق الأنا الراشدة.
تنمية المهارات الاجتماعيّة، لتبني معاملات خطيّة وتجنب المتقاطعة.	تقديم أمثلة على أشكال المُعَامَلات. رسم شكل المعاملة على دوائر حالة الأنا.
تبني موقف أنا بخير وأنت بخير	تعداد مواقف الحياة الأربعة، مع أمثلة عملية.
تقديم فرص نمائيّة للذات والآخرين	تعداد أشكال الفرص والرخص النمائيّة والتدريب على زيادة مساحتها.
التدريب على الاستجابات الراشدة التوكيدية.	التحدث عن أشكال سلوك توكيدي. تمييز السلوك التوكيدي من الأمثلة المُقدمة.
زيادة الوعي العاطفي (محو الأمية العاطفية).	تعداد وشرح المشاعر الأساسية. الربط بين الخبرات اليومية والمشاعر.
زيادة التفهم العاطفي	تعداد أهمُّ المشاعر المُركبة. تمييز المشاعر المبطنة والمختلطة.
تفعيل الوعي الراشد	تحديد الفروق بين المشاعر والحقائق. تقديم أمثلة توضّح العلاقة بين المشاعر والسلوك.
تنمية المهارات الاجتماعيّة	تقديم ضربات إيجابية للآخرين ولأنفسهم.
إدراك أثر المخطوطات القديمة على حياتنا.	ذكر أمثلة عن مخطوطاتهم القديمة. تفسير أثر المعتقدات في الشعور والسلوك.
استبدال المثلث التربوي بمثلث الدرامي.	رسم أركان المثلث الدرامي. تقديم أمثلة عن المثلث التربوي. كتابة كُلّ دور من أدوار المثلث التربوي.
تنمية مهارة إدارة الوقت	التحدث عن أهمية تنويع أنشطة الحياة اليومية. رسم مربع الأولويات.
تنمية المهارات الاجتماعيّة	ذكر أمثلة نمائيّة من حياتهم الأكاديمية. رسم وتزيين بطاقات تحليل المُعَامَلات.
تنمية المهارات الراشدة (هنا والآن وحل المشكلات)	تدريب على تقنيّة "هنا والآن" الرّاشدة. تعداد مراحل تقنيّة حَلّ المشكلات.
لتمكين التدريب على الأنا الرّاشدة لزيادة الثقة بالنفس وتعزيز الألفة الجماعية	تسيير وقيادة الجلسة من قبل المتدربين. إنجاز بطاقات الأنا الراشدة. تقديم رسائل راشدة للآخرين.

4-5-5 تحديد أسلوب البرنامج وعدد الجلسات:

تم اعتماد منهج التدريب الجمعيّ المتبع في الدراسات السابقة، فقد كانت معظم برامج بيرن وتلاميذه (على المُراهقين والأزواج) تمتد ما بين (15) و(20) جلسة، اعتُمِد ذلك في هذه الدراسة بسلسة جلسات (20) جلسةً لكل مجموعة ما مجموعه (60) جلسة تدريبية.

4-5-6 تحديد مضمون الجلسات وتوزعها:

- ❖ أُعدّ البرنامج التَدريبيّ وتم وضع أهداف الجلسة التدريبيّة المتمثلة بنحو هدفين أو ثلاثة أهداف، وتوضيح التمهيد وإجراءات سير الجلسة، وأدوات التدريب من تدريبات فرديّة وجمعيّة وحوار واستنتاج جمعي، وتحضير فقرات التقويم والإغلاق.
- ❖ خُصص لكل جلسة (45) دقيقة بمعدل حصة دراسة واحدة، وتم تخصيص حوالي (ثلاث دقائق) لمراجعة الجلسة السابقة، (خمس دقائق) لمناقشة الواجب المنزلي، (ثلاثين إلى خمس وعشرين دقيقة) لإجراء تدريبات الجلسة الجديدة ومناقشته معلوماتها وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز، (خَمسُ دقائق) للتقويم النهائي وتحديد الواجب القادم، (خمس دقائق) للإغلاق والتقييم.

4-5-7 تحديد أدوات ومستلزمات البرنامج:

مصنف تدريبي لكل مُتدرِّب يضمّ قرطاسية ودفتر وشعار التدريب، معززات للمتدربين، أقلام وأوراق، كرتون، سبورة أوراق عمل كبيرة، مجموعة أنشطة حسية حركية، صور ملونة، بطاقات تقويم، أدوات تزيين وزخرفة، بريق، كرات المشاعر، علب بلاستكية شفافة، ألعاب ليغو مع جسم نابض.

4-5-8 التجريب التطوري للبرنامج (أهدافه وإجراءات تطبيقه):

تم تطوير البرنامج من خلال الخطوات الآتية:

<u>4-5-8-1 تحكيم البرنامج:</u>

بهدف تعرّف مدى ملاءمة الإجراءات والأنشطة لتحقيق أهداف الجلسة والزمن الضروري للجلسة؛ عُرِض البرنامج بصورته الأوليّة على السيد المشرف ومجموعة من الأساتذة المحكمين (انظر الملحق رقم 1) ثم أُجريت التعديلات المطلوبة وفقاً لذلك.

أبرز ملاحظات السيد المشرف والسادة المحكمين الخاصة بالأهداف والتدريبات:

- ✓ إعادة صياغة الأهداف العامة للتدريب والأهداف الخاصة بطريقة سلوكيّة قابلة للقياس.
- ✓ مراجعة أهداف بعض الجلسات كونها أوسع من أن تُطبق وفق عدد المتدربين.
- ✓ إزالة التّسـميات التي تعطي دلالة إيحائيّة للتدريبات، مثال (بدلاً من تدريب حالة الأنا الوالديّة لديك، التدريب 16).
- ✓ استخدام مصطلحات بسيطة مفهومة للمُراهقين مثال (كلمة تحمّلَ بدل كلمة كابد. وكلمة الناتجة بدل كلمة المنبثقة).
- ✓ اختصار بعض التدريبات لكثرتها ووجود تدريبات تحقق هدفها.
- ✓ إعداد بطاقة ملاحظة لكل جلسة.
- ✓ تخصيص المزيد من الوقت لبعض التدريبات.
- ✓ تحضير مسبق للتغذية الراجعة لكل جلسة.

4-5-8-2 التجريب الاستطلاعي للبرنامج التَدريبيّ (أهدافه- إجراءاته):

أ - أهداف التطبيق الاستطلاعي:

- ➢ التعرّف على فهم المُراهقين للنظريّة، ومدى سهولة مناقشة مفاهيمها معهم أو صعوبتها.
- ➢ تعرّف مدى ملاءمة مضمون البرنامج والتدريبات المستخدمة للفئة المستهدفة بالتدريب.
- ➢ التأكد من ملاءمة الزمن المقدر للجلسة والزمن اللازم لتدريبات الجلسة.
- ➢ تعزيز القدرة التدريبية للباحثة لإدارة جلسات البرنامج، من حيث توزيع الوقت وإجراء الأنشطة، واختبار كيفيّة التعامل مع بعض المواقف الطارئة.

ب -إجراءات التطبيق الاستطلاعي التجريبي:

أُقيم التجريب الاستطلاعي للبرنامج على عيّنة مشابهة للمجموعة التجريبيّة، إذ دُرّبت ثلاث شعب من الصف الثامن والتاسع والعاشر، في شهر أب عام (2017) بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً، واستغرق التطبيق شهراً كاملاً، وذلك ضمن عمل الباحثة في مجال الدعم النَّفسيّ الاجتماعي في مدرسة عارف النكدي المختلطة (الدورة الصيفيّة الخاصة) طُبقت أبرز تدريبات البرنامج بشكل موجز (إدارة الوقت، توكيد الذّات، مفهوم الشَّخصيَّة وحالات الأنا، الضربات).

ت -نتائج التطبيق الاستطلاعي:

وفي ضوء التجريب الاستطلاعي للبرنامج أُقيم بالآتي:

- الالتزام بالوقت المحدد لكل إجراء وتجنب خوض نقاشات مطولة.
- طباعة تدريبات كُلّ جلسة قبل يوم التدريب لتوفير الوقت على المتدربين.
- توفير حقيبة تدريبيّة لكل مُتدرِّب؛ لما للتدريب من تتابع واحتياج كتابة ورسم.
- حذف بعض التدريبات واختصار صياغة بعضها لتوحيد فهمها بين المجموعات.
- التوسع في شرح بعض التدريبات لاسيّما تدريبات المشاعر.
- إضافة تدريبات تحتوي على أنشطة فنيّة؛ لتجنب الملل لاسيّما أنّ التطبيق حدث في دورة صيفيّة تنموية يجب ألاّ تشتمل جوانب أكاديمية فقط بل نفسيّة وترفيهيّة وتعليميّة.

4-5-9 الفنيات والمهارات المستخدمة في البرنامج:

تم اعتماد العديد من المهارات والفنيات وأبرزها مهارات بيرن الثمانية الأساسية ومهارات التدريب العاطفي الاجتماعي وهي:

4-5-9-1 التساؤل Interrogation: من خلال أسئلة راشدة موجهة للأنا الراشدة في معاملة خطيّة، مثال عليها (برأيك ما فائدة معرفة هذه المعلومات في حياتنا الشَّخصيَّة! كيف يُمكنُ الإفادة من ذلك! كيف عرفت ذلك! هل يُمكنُ أن نجرب أن نقول الأمر بطريقةٍ مُختلفةٍ!).

4-5-9-2 التحديد Specification: تثبيت مثال أو فكرة ما مطروحة من قبل المتدربين؛ ثم مناقشتها وفق مفهوم حالات الأنا مثال (أنت الآن تقول عن زميلك إنه... برأيك من يتكلم الآن! هل هذا كلام الرّاشِد أم الطفل أم الوالد في داخلك!)

4-5-9-3 المواجهة Confrontation: تعني الإشارة إلى عدم الاتساق بين سلوك المتدرب أو تناقض كلامه، وهي مهارة يجب أن تستخدم بلطف ووضوح وبشكل محدود في التدريب؛ أما في العلاج النَّفسيّ فيكون دورها أكبر، مثال عنها في التدريب (تقول أنك مهتم بالتدريب، كما أنك لم تنتبه لكلام زميلك هل ترغب في متابعة الجلسات كما اتفقنا في أول الجلسات بالإصغاء وعدم المقاطعة! أم لديك أمر جديد!)

4-5-9- 4 التفسير والشرح Explanation: وهي المهارات الأكثر اعتماداً في التدريب، إذ يُمكنُ القول إنها شكلت العمود الفقري لجلسات التدريب؛ خاصة بعد التدريبات وبعد الأسئلة الاستنتاجية، وهي تعني تفسيرات دقيقة وموجزة للمعلومات النظرية لتجنب التشويش وتقوية الأنا الراشدة عند المتدربين، وكانت تتم بتقديم تغذية راجعة عن كُلّ تدريب توضّح جدواه.

4-5-9-5 التوضيح التصويري Illustration: ويعني إغناء التفسير بأمثلة ليكون التدريب مرتبطاً بالحياة ويثير الحماسة وينشط التخيل والتصور عند المتدربين مثال" أول من يتعامل مع الأحداث الخارجيّة في شخصيتك هو..؟" (فلنفرض أنك تجلس في المنزل وقَرع بابُك شخصٌ مزعج! برأيك من سيفتح الباب! كيف سيتصرف الطفل! الوالد! الراشد! في داخلك!).

4-5-9-6 التوكيد والتعزيز Confirmation: ويعني تعزيز التواصل والتفكير الناضج المناسب للموقف في أية حالة أنا وليس حصراً الراشدة.

فالتوكيد يشبه تقديم دعم يعطي مؤشراً للمتدرب أنه أجاد اختيار المعاملة، فحسب بيرن تكمن حرية الإرادة في (الوعي، العفويّة، الحميمية) وعلى المدرب تعزيز هذه المُعَامَلات متى ظهرت، وعند تحليلها نجدها نابعة من الحالات الثلاث الحميمية من الوالد الراعي، والوعي الراشد، والألفة من الطفل العفويّ، وكان يتم تعزيزها في التدريب متى ظهرت مثال على ذلك(لاحظت أنك ساعدت صديقك في اختيار الجواب المناسب أثناء عمل المجموعات وشرحت له الفكرة، هذا يعكس ألفة ونضجاً شكراً لكما. لاحظت أنك ربطت تدريب اليوم بفقرة سابقة؛ هذا يعني وعياً وانتباهاً راشداً منك شكراً لك).

4-5-9-7 التأويل (التفسير) Interpretation: تعني إزالة التلوّث عن الأنا الراشدة الناتج عن هيمنة الأنا الطفليّة أو الوالديّة، وهذه التقنيّة علاجية بالدرجة الأولى، في التدريب نحتاجها بدرجة أقل، وكان يتم التفسير على مستوى جماعي بشرح بعض المزالق غير الموضوعية التي تعيق الرّاشِدُ مثال (لاحظ أنك تتذمر كثيراً من مشاركة زملائك وتطلب أن تكون أنت دوماً من يجيب، قد يبدو ذلك رغبةً طفلية في المزيد، كطفل يريد أن يأكل كُلّ قطع المثلجات ما رأيك!)

4-5-9-8 البلورة Crystallization: تعني وضوح الأنا الراشدة عند المتدربين، ويحدث هذا الصفاء عندما تكون الأنا الراشدة مرتاحة ومسيطرة دون منافسة ملحة من الأنا الوالديّة والطفلية، وهذه البلورة تتم عندما يسمح المتدرب لكل حالة أن تعبر عن نفسها، ثم تأخذ

القرار الأنا الراشدة ومن الأمثلة على البلورة الراشدة في التدريب (الإصغاء إلى المتحدث باهتمام مع محاولة لمناقشة الخيارات المُختلفة لحالات الأنا، ومناقشة كيف ممكن أن تستجيب الأنا الوالديّة، والأنا الطفليّة ثم خيارات الأنا الراشدة وعواقب الاستجابات الثلاث على المدى الطويل والقصير، ليستخلص المُتدربين أنّ الحلّ في الراشد). أمام موقف جديد قد تكون استجابة الوالد الناقد" لا تحاول بمفردك أنت مُتسرع دائماً، كل مرة تحاول تُحدث فوضى. أما الأنا الطفليّة قد تستجيب: من المخيف أن يحاول المرء ذلك لوحده ثم يفشل...قد يسخر الناس منه... هذا صعب جّداً لا يمكنني تحمله. بينما الاستجابة الراشدة فتقول "في كُلّ أمر هناك أول مرة، محتمل أن تكون هناك صعوبةً وألا ينجح الأمر، لكن بهذه المحاولة أكون اختبرت نفسي وظروفي وأصبح عندي تجربة أتعلّم منها ما ينبغي أن أعدل للمرة القادمة).

4-5-9-9 التعلّم التدريجي: يقول بيرن إنّ مفاهيم الوالد الرّاشِدُ الطفل يجب أن تُبسط ليفهمها ابن الثماني سنوات بسهولة وبساطة، لذلك يتم مراعاة هذه التوجهات قدر الإمكان في الانتقال من العام للخاص وفي استخدام أمثلة عملية واعتماد أمثلة المتدربين وتجاربهم.

4-5-9-10 التعلّم التعاوني: وهو جوهر التدريب وفق نظريّة بيرن، فهذه النظرية على عكس نظريات التعلّم القديمة، لا تنظر للمدرب أو المعالج على أنه يعرف كُلّ شيء والمتدرب ليس لديه شيء، بل تنظر للتفاعل على أنه عملية نمائيّة للطرفين، لذلك التعلّم هنا قائم على العمل الجماعي والأسئلة الاستنتاجية والأنشطة التعاونية والاعتراف من قبل المتدرب بمحدوديته واستفادته من الآخر. مثال في العديد من الجلسات بعد الشرح نطالب المتدربين إعطاء أمثلة، وعندما يقدمون شروحات جديدة يتم الإشارة لجدتها في تفسير الفكرة بشكل مُختلف عند الفهم السابق ولمدى الإفادة من أمثلتهم وتجربتهم الشَّخصيَّة). وحقيقةً أبدى المتدربون عمقاً في فهمهم لمعاني الجلسات لاسيّما الذكور، وقد ربطوا جلسات التدريب العاطفي مع جلسات حالات الأنا.

4-5-9-11 التلخيص وإعادة الصياغة: من أهمُّ المهارات التي يجب أن تكون في أي عمل جماعي وفردي نفسي، إعادة صياغة أفكار المتدربين بعبارات واضحة قريبة من فكرة التدريب، وهو ما يقدّم دعماً على المستوى العاطفي ويعني أنه قد تم فهم كلامهم، وأمثلة على ذلك (أفهم من كلامك أنك تعتقد أنه يجب أن يخفي الشخص مشاعره ليتجنب انتقادات الآخرين

له، هل ذلك ما تعنيه! هل صحيح ما فهمته) ثم أصوّب بمعلومة علمية (هذه الفكرة شائعة جداً، لكن الدراسات العلمية باتت اليوم تثبت أموراً مُختلفةً، وتثبت أنّ هذا التفكير الشائع غير مفيد).

4-5-9-12 عكس المشـــاعر والتطبيع العاطفي: يعني ذلك تحويل الكلمات والأمثلة العديدة للمشاعر إلى جزء من التدريب على إدراك المشاعر وتسميتها والوعي العاطفي، من المهم توضيح الجانب المعرفي والسلوكي لهذه المشاعر مع توضيح انتشارها ومشروعيتها مثال (أفهم أنك تشعر بالغضب... هذا يعني أنك تُريد لشيء ما أن يتغيَّر، هذا الشعور شائع جّداً وكأننا نقول "لا أريد أن يحدث هذا" فقد خالف توقعاتنا ورغبتنا.. لكن كيف تتصرف عندما تغضب!).

4-6 إجراءات تطبيق الدراسة:

4-6-1 طُبِقت أدوات الدراسة على النحو الآتي:

- وزعت استمارة الدراسة على(250) طالباً، انتقيت منهم العيّنة وفق عدة شروط أهمها:

1. الطوعيّة والحماسة للمشاركة في الدراسة التجريبيّة: إذ وضِع في نهاية الاختبار الموزع على العيّنة العشوائيّة العبارة الآتية: (عزيزي الطالب: إن كنت ترغب في المشاركة في برنامج تَدريبيّ يناقش العبارات الواردة بالاستمارة سجل اسمك هنا). وهذا الإجراء ينسجم مع نهج النظريّة في ضمان حرية الإرادة والاختيار للمتدربين، ومن هذه الأسماء تم متابعة الانتقاء وفق الخطوة التالية.
2. درجات كل طالب على استمارة الدراسة: وتضمّ أربعة مؤشرات ترسم بروفايل" الصفحة النَّفسيَّة" (وصف) حالة الأنا الوالديّة والراشدة والطفليّة والاتّزان الانفعاليّ. تتميز هذه الأداة بسهولة التطبيق وسرعة الفرز، كما تعطي مؤشراً على صورة حالة الأنا والمشاعر الإيجابيّة والسلبيّة ومدى سيطرتها واتزانها بنظرة سريعة. رُشح الأفراد الذين عكست اختباراتهم اتزاناً انفعالياً متوسطاً ومنخفضاً لاسيّما في المشاعر السلبيّة والسيطرة وأيضاً انخفاض توازن توزع حالات الأنا، ما يعبر عن حاجة لتنمية الأنا الراشدة. استُبعدت استمارات قليلة لأنّها عبرت عن درجة اتزان انفعالي كاملة (ضمن الربيعي الرابع) لأنّ ذلك يعني أنّ درجاتهم لن تعكس نُموّاً وفرقاً في التقدّم أو التراجع سواء أكانت عيّنة تجريبيّة أم ضابطة، ولضمان الضبط التجريبي بين المجموعات الثلاث اتُبِع في إجراء الخطوات التالية.

- قُدّر الانتقاء من المتدربين الذين حققوا الشروط السابقة وفق تحصيلهم في المواد الدراسيّة الأساسيّة، بعد ذلك تم تنسيق الأسماء على قاعدة اكسل ثم عرضها على إدارة المدرسة والموجه لإبداء رأيهم في مستوى هؤلاء الطلاب الأكاديمي، لأنهم درسوا لسنوات سابقة في هذه المدرسة؛ وذلك لضمان تجانس المجموعات الثلاث وبعد وضع تقديرات للعلامات تم مراعاة الانتقاء وفق توزع الربيعيات.
- سُحِبت عيّنة الدراسة (90) طالباً وزعت على مجموعتين تجريبيّة وضابطة (45) طالباً في كل منها، وداخل المجموعات فُرزت العيّنة حسب العمر والجنس إلى ست مجموعات تدريبيّة (15) مُتدرّباً في كل منها، ثلاث مجموعات خضعت للتدريب تُشكل المجموعة التجريبيّة، وثلاث مجموعات لم يُطبِق البرنامجِ التَدريبيّ عليها وهي المجموعةُ الضابطةُ، وهذا أكثر من العدد المطلوب لمراعاة التسرب التجريبي.
- حُسبت الفروق بين نتائج القياس القبلي للعيّنة للتأكّد من تجانس المجموعتين.
- قُبلت المجموعات التجريبيّة الثلاث (15) طالباً من الصف الثامن و(15) طالباً من الصف العاشر و(15) طالبةً من الصف العاشر (8) طالبات و (7) طلاب من الصف الثامن). وشُرحت لهم خطة التدريب والعقد التَدريبيّ شرحاً موجزاً لمعرفة مدى استعدادهم للالتزام بكامل الجلسات وإعطائهم فرصة لمناقشة قرارهم في الالتحاق أو الانسحاب من التدريب مع أولياء أمورهم، بدأ التدريب ب (43) مُتدرّباً من مجموعتي الذكور(28) مُتدرّباً، ومن مجموعة الإناث(15) مُتدرّبةً.
- وزعت المجموعات الست وفق متغيّر العمر والجنس والعدد المناسب لسير الجلسات التدريبية؛ حيث كان طلبة الصف الثامن من الذكور مجموعة تدريبية قائمة بذاتها وذلك بسبب أن عددهم يفوق العشرة وحسب قاعدة التدريب ولاسيّما وفق طرح بيرن يعد العدد المناسب للمشاركين في الجلسات (10 حتى 15). والأمر ذاته كان لمجموعة الذكور صف عاشر، أيضاً شكلوا مجموعة تدريبية مستقلّة بذاتها، أما مجموعتا الإناث فقد كان من الممكن دمجهم بمجموعة واحدة بسبب العدد المقبول للمجموعة.
- طُبِق البرنامج التدريبي، وأثناء سير التدريب تسرب مُتدرّبان اثنان من الذكور بسبب انتقال واحد منهما إلى مدرسة ثانية في أول التدريب وانتقال الثاني لشعبة ثانية في آخر التدريب، بينما تغيب طالبان عن جلسات القياس البعديّ وطالب عن القياس البعديّ

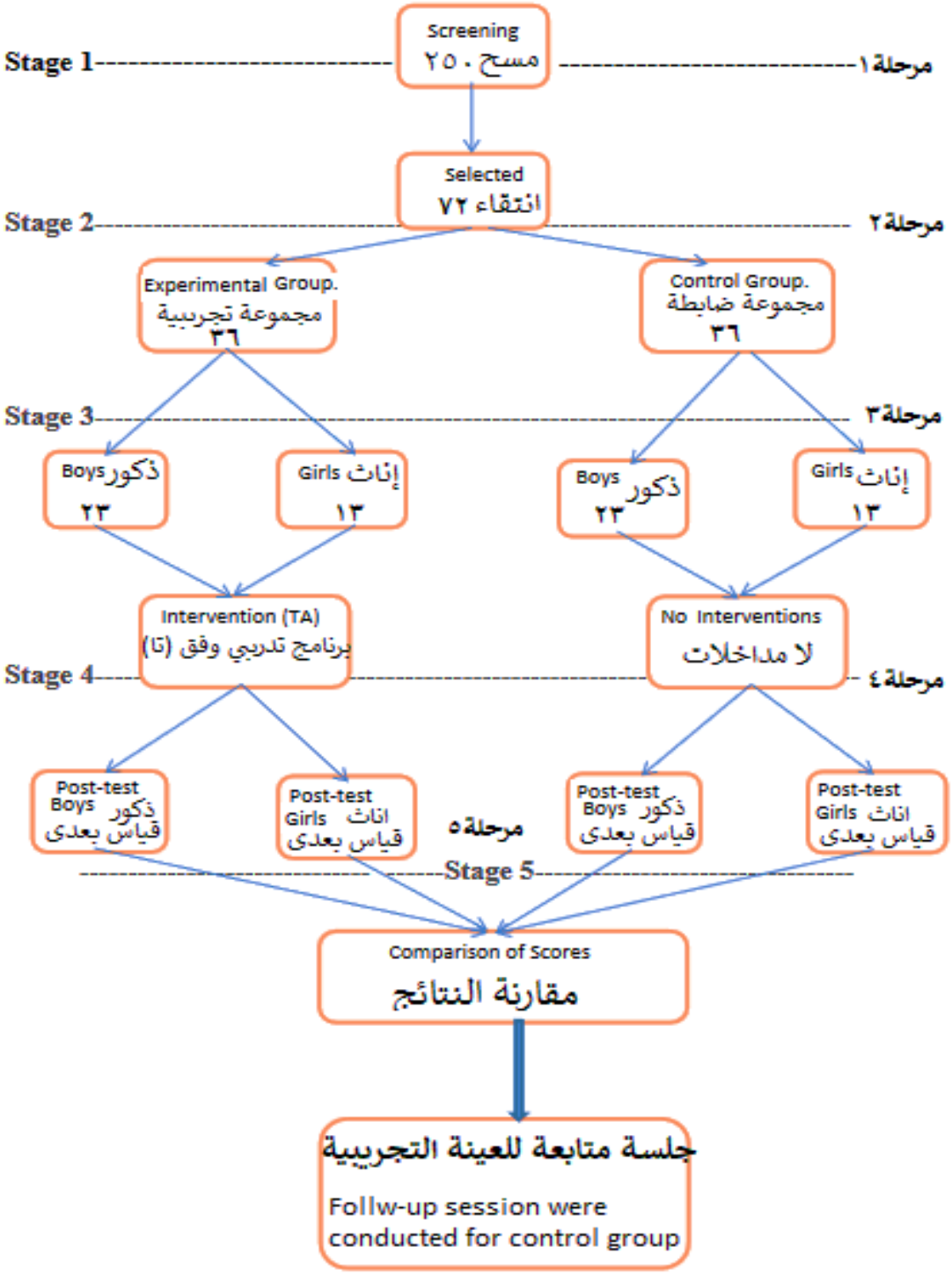
المؤجّل، وبذلك حافظ (23) مُتدرِّباً على شروط الالتزام والتدريب. بينما تسربت متدُرّبتان اثنتان من الإناث بسبب انقطاعهن عن الدورات الشتويّة، طالبة منهما في منتصف التدريب والثانية في آخر الجلسات؛ وبالتالي حافظت (13) مُتدرِّبة على شروط الالتزام والتدريب. وعلى الرغم من أنّ بعضهم تسرب بآخر جلسات التدريب فتّم استبعادهم، والمتدربون الذكور الذين لم يكملوا اختباراتهم النفسيّة ولاسيّما أنّ بعضهم تغيّب عن جلسات القيّاس البعديّ المباشر أو البعديّ المؤجّل.

- بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبيّة التي أكملت بطاريّة الاختبارات النفسيّة كاملة ولم تتغيب لأكثر من جلستين اثنتين أثناء التدريب (36) طالباً وطالبة.
- حُسِبت الفروق بين نتائج القياس القبلي ونتائج القياس البعديّ للمجموعة التجريبيّة.
- حُسِبت الفروقِ بين نتائج القياس البعديّ لكل من المجموعتين التجريبيّة والضابطة.
- حُسِبت الفروق بين نتائج القياس القبلي ونتائج القياس البعديّ للمجموعة الضابطة.
- أُنجِزَ القياس "المؤجّل" بعد مرور شهر ونصف على الانتهاء من تطبيق البرنامج في منتصف شهر شباط 15-2-2018 مطلع الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي.
- حُسِبت الفروق بين نتائج القياس البعدي ونتائج القياس المؤجل للمجموعة التجريبيّة.

4-6-2 أوقات تطبيق البرنامج على المجموعات التجريبيّة:

طُبق البرنامج على المجموعات التدريبية الثلاث بالتزامن، مع مراعاة الضبط التجريبي مسبقاً بتقارب المجموعات من حيث العمر والتحصيل والمستوى الاجتماعي ومكان السكن، كما تم الضبط أثناء التجريب بتوزيع التدريبات بالتساوي وكذلك الوقت والأدوات وتسلسل الجلسات والأمثلة والمواد العلمية والحقيبة التدريبية وحتى المعززات بين المجموعات. كما لم يتم تثبيت مواعيد الجلسات خلال فترة التدريب حتى لا تكون إحدى المجموعات الأولى دائماً، وإحداهنّ ثانية أو ثالثة، لذلك وحسب جدول الحصص كان هناك مرونة في أجندة التدريب، فخصص يومان للإناث (الاثنين والأربعاء أو الخميس) بعد الظهيرة، ويومان للذكور ثامن، الأحد والأربعاء صباحاً، ويومان للذكور عاشر الاثنين والأربعاء صباحاً، ويتم تبديل مواعيد الحصص فتتناوب مواقيت حصص المجموعات أسبوعياً لتكون بعد أسبوع بنفس اليوم لكن غير حصة، كي لا يتعارض ذلك من الحصص التعليمية، فلا يتغيب الطلاب عن نفس المادة كُلّ أسبوع.

4-7 خطوات تنفيذ العمل شبه التجريبي وإجراءات تطبيق البرنامج:



الشكل (27) التصميم التجريبي للبحث

4-7-1 مرحلة القياس القبلي:

شـــمل القياس القبلي اســـتمارة الدراســـة التي تضـــمّ مقياس حالة الأنا والاتّزان الانفعاليّ للمجموعتين التجريبيّة والضابطة، في شعبتين من الصف الثامن وشعبتين من الصف العاشر في

مدرسة دمشق الوطنيّة الخاصة وفي تدريبات مدرسة عارف النكدي الشتوية، في الجلسة (0) بعد أن تم انتقاء المجموعات التجريبيّة الثلاث، ثم تم تطبيق مقياس حالة الأنا المختصـــر ومقياس الاتّزان الانفعاليّ المختصر واختبار التقييم الشامل للمجموعة التجريبيّة فقط في الجلسة (2).

4-7-1 مرحلة تطبيق البرنامج:

4-7-2-1 آلية سير فعاليات الجلسات التدريبية:

اســـتفادت الباحثة من تجربتها العمليّة المتواضـــعة في تدريس مادة التربية العمليّة خلال ثماني ســـنوات في تنســـيق هيكلية الجلســـات وفق جوٍ أكاديمي تدريبي، ومن تجربتها في مجال التدريب والدعم النَّفســـيّ وتيســـير جلســـات جماعية، في مراعاة الجوانب النَّفســـيَّة والاجتماعيّة للمتدربين. في بداية كُلّ جلسة يتم أخذ تفقد للحضور ثم يتم تذكرة مختصرة بالجلسة السابقة، ثم مناقشة الواجب المنزلي، بعد ذلك يتم طرح سؤال استنتاجي مرتبط بالجلسة الجديدة ويتم الإجابة عنه من خلال تدريبات جماعية على شـــكل مجموعات، أثناء ذلك يتم تدوين التفاعل والتعامل اللفظيّ وغير اللفظيّ لدى المتدربين على بطاقة الملاحظة، بعد ذلك تتم مناقشـــة الفقرة وتقديم المادة العلمية وربطها بالحياة، ثم يطلب من المتدربين تقديم أمثلة أو تطبيق تدريب يعكس فهمهم لها. بعد ذلك يتم إعطاء تدريب كواجب منزلي يســـاعد على نقل المعلومات الحديثة المكتســـبة لمرحلة التطبيق؛ وبعدها يتم تلخيص مجمل معلومات الجلســـة وإغلاقها، والســـؤال عن رأيهم بالجلسة. ولوحظ أن الواجب يستغرق وقتاً طويلاً على حساب التدريبات؛ لذلك تم اختصاره كيلا يأخذ من وقت المتدربين في المنزل على حساب الدراسة، كما لوحظ أن بعض التدريبات تستغرق وقتاً عند تقديم أمثلة عديدة، لذلك اعتُمدت طريقة المجموعات مع حوار اســـتنتاجي ومن ثم يكون النقاش جماعياً، وكانت مناسبة لإحداث التفاعل وتوفير الوقت.

4-7-3 مرحلة القياس المرحلي:

في نهاية الجلسة الثالثة تم تطبيق اختبار التدريب الشامل الذي يشمل محاور التدريب كلها لرصـــد معارف المتدربين المســـبقة، وفي نهاية كُلّ جلســـة يتم تقييم مرحلي وفق بطاقات العمل الجماعي.

4-7-4 مرحلة القياس البعديّ:

تم تطبيق اختبار التقويم النهائي للمرة الثانية في الجلسة (19) وإجراء القياس البعديّ بتوزيع استمارة الدراسة التي تضمّ عجلات حالة الأنا الثلاث وعجلة جينيف، واستمارة اختبار حالات الأنا المختصر واختبار الاتّزان الانفعاليّ، واختبار حَلّ المشكلات الراشدة للمجموعة التجريبيّة. مُزامنة مع تطبيق استمارة الدراسة (التي تضمّ عجلات حالة الأنا الثلاث وعجلة جينيف) واختبار حَلّ المشكلات الراشدة للمجموعة الضابطة.

4-7-5 مرحلة إغلاق التدريب:

كان المتدربون يعلمون من البداية خطة التدريب، وفي كل جلسة كنا نذكر رقم الجلسة وترتيبها (اليوم في الجلسة 8 من أصل 20) كانت الجلسة (20) في نهاية شهر كانون الثاني (2017) عبارة عن تلخيص لكل الجلسات السابقة ورحلة التدريب وسؤال عن رأيهم عليها وأثرها في حياتهم. حضّرت مجموعة الإناث احتفالية بسيطة، وزعت فيها بطاقات الأنا الراشدة وهدايا تذكارية على المتدربات، وكانت الحفلة من إعدادهن وتحضيرهن، واللافت أن المتدربات أيضاً قدمن لبعضهن هدايا نتيجة صداقتهن خلال فترة التدريب، وطلبن جلسة لاحقة يقدمن خلالها مسرحية عن التدريب لباقي زميلاتهن. وفي مجموعة الذكور أيضاً أُقيمت جلسة إغلاق بعد القياس البعديّ تم فيها فيه توزيع بطاقات الأنا الراشدة وهدايا تذكارية بسيطة.

4-7-6 مرحلة القياس المؤجّل:

وزِعت استمارات الدراسة على المجموعة التّجريبيّة في الفصل الدراسي الثاني منتصف شهر شباط (2018). طلب المتدربون لاسيّما الثامن ذكور إعادة التدريب، وذكروا كيف تحدثوا واستفادوا من المعلومات مع أهلهم، كما تمنى أفراد المجموعة الضابطة إعادة التدريب، لاسيّما في مرحلة القياس المؤجّل، إذ توقعوا أن دورهم قد حان للمشاركة في تدريب جديد.

4-8 التحدّيات وميسرات الدراسة:

بدايةً لا يخلو العمل الأكاديمي من الصعوبات العمليّة والنظرية ومن نقاط القوة التي تساعد الباحث على تحدي هذه الصعوبات والمضي قدماً بالدراسة، وفي هذه الدراسة سنوضح باختصار أبرز الصعوبات ونقاط القوة لإنجاز الدراسة.

4-8-1 صعوبات الدراسة:

- تعذر إيجاد مدرسة مختلطة عامة أو خاصة تسهل تطبيق البرنامج؛ فأغلب المدارس كانت تقبّل بإجراء دراسة ميدانية ارتباطية وليس تطبيقاً تجريبياً للبرنامج خلال عدة جلسات، على الرغم من تقديم كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية.
- ضيق الوقت عموماً وكثرة مفاهيم النظرية والتدريبات والأنشطة.
- تعذر التدريب بعد وقت الدوام المدرسيّ لعيّنة الذكور، فتم تطبيق البرنامج في أثناء الدوام المدرسيّ في حصص منوعة.
- وجود ثلاث مجموعات تدريبية (ذكور ثامن، ذكور عاشر وإناث ثامن وعاشر) وهذا ما دفع لتطبيق البرنامج نفسه ثلاث مرات، فكل يوم تتم جلسات تدريبية في أوقات وحصص مُختلفة، حسب برامج المجموعات.
- تسرب بعض أفراد المجموعة التدريبية الإناث بسبب تركهن الدورات الشتوية، والذكور بسبب انتقالهم من الصف ومن المدرسة إلى أخرى، ورغبة طلاب آخرين بالانضمام للمجموعة التدريبية بدلاً من زملائهم المنسحبين، ورغبة أفراد المجموعة التدريبية بإحضار أصدقائهم للجلسات.
- تغيّب بعض المتدربين عن جلسات التقييم النهائية وتعذر توثيق كافة خبراتهم التدريبية.

4-8-2 العوامل المساعدة على تطبيق البرنامج:

- التفاعل والحماسة التي أبداها المتدربون مع نشاطات البرنامج والفنيات المستخدمة، لاسيّما الذكور من طلبة الصف العاشر.
- تعاون إدارة المدرسة والفريق التوجيهي مع سير التدريب وتوفير التسهيلات الممكنة.
- التدريب على مقاربات العلاج النَّفسيّ في مستشفى المواساة ومنظمة الصحّة العالمية.
- المعلومات المهمة التي حصلت عليها الباحثة من خلال التواصل مع الدكتورة جولي هي في بريطانيا، مؤسسة رابطة تحليل المُعَامَلات التنموية، حيث كانت توضّح بعض المعلومات عن النظرية ولاسيّما الجانب النمائي والتَدريبيّ الحديث لها، والتي اقترحت طرح الدراسة في رابطة تحليل المعاملات التنموية بعد إجازتها.

4-8-3 الخبرة التدريبية للباحثة:

قبل البدء بالعمل على البرنامج التدريبي تم الإطلاع على الأدب النظري والعمليّ للبرامج عموماً وبرامج نظريّة تحليل المُعَامَلات خصوصاً، وفي أثناء ذلك كانت الباحثة تعمل في مجال التدريب والدعم النَّفسيّ الفرديّ والجماعي لسنوات، والتدريب على مهارات تيسير الجلسات التدريبية الجماعية "مهارات الحياة"، عقب ذلك تدُرّبت على التشخيص النَّفسيّ (2015-2016) وعلى سلسلة مداخلات العلاج النَّفسيّ (2016-2018) (المشورة النفسية المتقدمة- العلاج المعرفي السلوكي الأولي والعلاج المعرفي السلوكي المتقدم- العلاج الأسري والعلاج النظمي- والعلاج للحالات الشديدة في ظل الظروف غير المستقرة) في مستشفى المواساة بالتنسيق مع منظمة الصحّة ومشرفي وخبراء التدريب الأجانب، مرفق في الملحق رقم (15)، ما شكل أرضية تدريبية للباحثة للتمكّن نوعاً ما من التدريب النَّفسيّ والعمل مع الفريق وإدارة مجموعات النقاش والعمل الجماعي. كما شكل البرنامج التَدريبيّ بحد ذاته خطوة تنموية للباحثة مثل المتدربين وربما أكثر، فقد كان التطبيق العمليّ يولد خبرات غنية تُغني المعارف النظرية بالتجربة، فتطبيق البرنامج على ثلاث مجموعات بمعدل(20) جلسة تدريبية لكل مجموعة، وفرّ فرصة مناسبة لاختبار ما يفوق عن (60) جلسة تدريبية غنية، فالتدريب كان مجالاً تنموياً شخصياً سلط الضوء على مهارات عديدة أبرزها (التخطيط، الإدارة، المتابعة والالتزام، التبسيط، التحفيز، ترتيب الأولويات وتنظيم الوقت، التحرير، الملاحظة) وهو جوهر العمل الأكاديمي والتنموي الذي ينسجم مع أهداف النظرية؛ فحسب خبراء التدريب في برنامج سيل في بريطانيا فإن المدرب جزء من العمليّة التنموية وينبغي ألا يكون يعرف كل شيء عن النظرية قبل البدء بالتدريب عليها، بل يدع مجالاً للخبرة العمليّة لتغني معارفه بالتجربة. إذ تقول نيوتن: Newton "يعتقد بعض المدربين أنهم يجب أنْ يعلموا كل شيء عن نظريّة تحليل المُعَامَلات قبل تدريب الأطفال عليها، لكن المناهج البريطانية للتدريب على تحليل المُعَامَلات للأطفال واليافعين تعدّ معرفة المدرب الكاملة عن النظرية من الأخطاء الشائعة التي يقع فيها بعض المدربين، فمن المهم للمدرب أنْ يكون على درايةٍ واضحةٍ وتحضير قبل الجلسات، لكنّه يساعد الأطفال بشكل أكثر نفعاً وديمومةً عندما يكون منفتحاً على مبدأ "لا أعرف كل شيء"؛ فالتلاميذ بحاجة إلى أنْ يشعروا بأنّهم قادرون على التعلّم بعفوية وإبداع بمشاركة المدرب"(Barrow and Newton, 2016,p. 140) .

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

الفصل الخامس نتائج الدراسة وتفسيرها 154

5-1 الإجابة عن أسئلة الدراسة:..... 155

5-1-1 هل يُحدث البرنامج التَدريبيّ أثراً نمائياً على حالات الأنا؟ 155

5-1-2- هل يوجد أثر لاستخدام برنامج تَدريبيّ وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات على نُموّ حالة الأنا الراشدة والاتّزان الانفعاليّ للمُراهقين!..... 158

5-1-3- ما حجم الأثر للبرنامج التَدريبيّ وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات الإنسانيّة على عيّنة من المُراهقين؟..... 159

5-1-4 ما مؤشر نُموّ المجموعات الثلاث وفق بطاقة الملاحظة؟..... 160

5-2 مناقشة فرضيات الدراسة: 164

5-3 تفسير نتائج الدراسة:..... 183

5-4 ملخص عام لنتائج الدراسة:..... 192

5-5 مقترحات الدراسة:..... 194

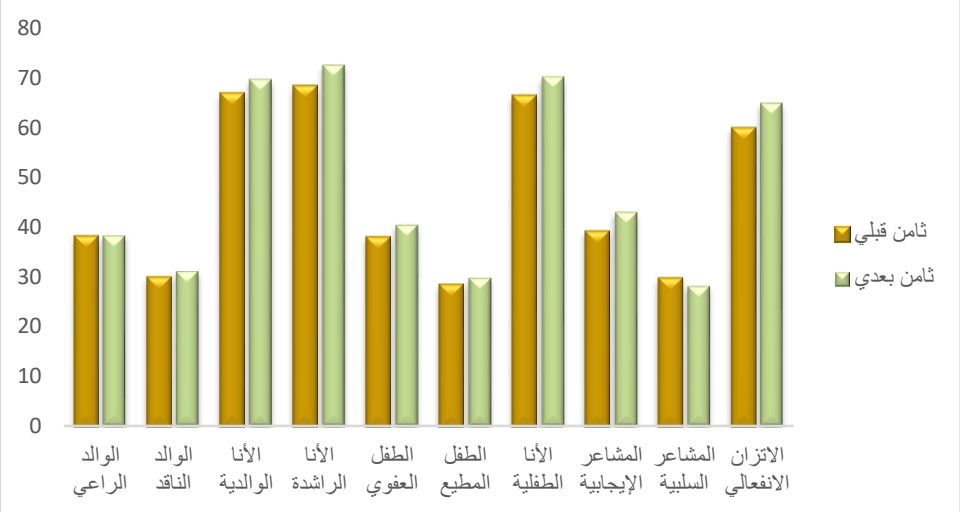
5-1 الإجابة عن أسئلة الدراسة:

5-1-1 هل يُحدث البرنامج التدريبيّ أثراً نمائياً على حالات الأنا؟

للإجابة عن هذا السؤال تُدرج مؤشرات النُمو لمتغيّرات الدراسة للمجموعات الثلاث، التي تُشكل عيّنة الدراسة العرضية، وتغطي مرحلتي المُراهقة المبكّرة والمُراهقة المتوسّطة، والمحسوبة من متوسطات القياس القبلي والبعديّ للمجموعات التجريبيّة.

الجدول (21) مؤشر النُمو لمرحلة المُراهقة المبكّرة:

مُراهقة مبكرة	الوالد الراعي	الوالد الناقد	الأنا الوالديّة	الأنا الراشدة	الطفل العفويّ	الطفل المطيع	الأنا الطفليّة	المشاعر الإيجابية	المشاعر السلبيّة	الاتّزان الانفعاليّ
ثامن قبلي	37	30	67	68	38	29	67	39	30	59
ثامن بعدي	38	31	69	72	40	30	70	43	28	65
ثامن بعدي	زيادة	زيادة	زيادة	زيادة	زيادة	زيادة	زيادة	زيادة	تراجع	زيادة

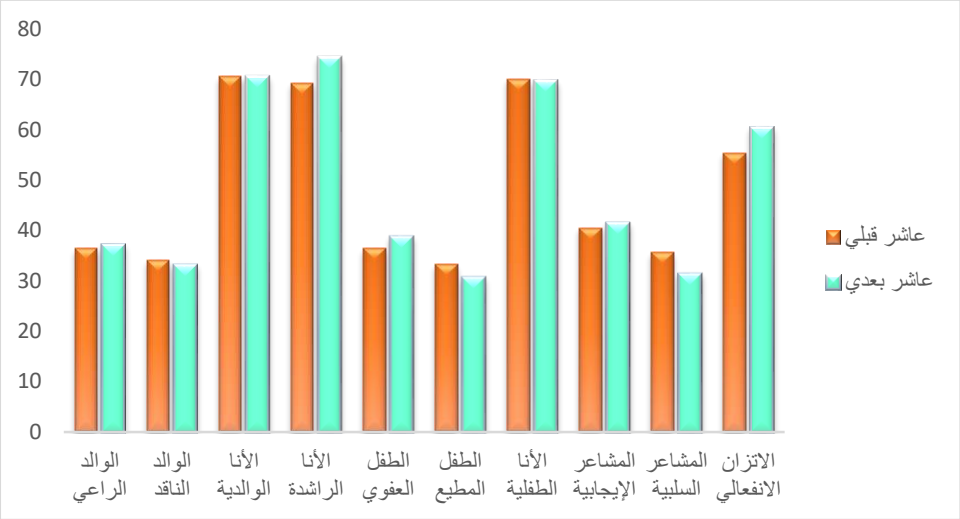


الشكل (28) مؤشر النُمو لمرحلة المراهقة المبكّرة.

نلاحظ من نتائج الجدول السابق، وجود فروق نمائيّة بسيطة في أغلب متغيّرات الدراسة، لاسيّما حالتي أنا الطفل العفويّ والأنا الراشدة وعلى المشاعر الإيجابية، وهذه النتيجة تنسجم مع خصائص العيّنة العمرية فطلبة الصف الثامن في عمر المُراهقة المبكّرة يكونون في أوج تسارع نُموّهم، وشخصيتهم يوماً بعد يوم تتبلور وتأخذ قالبها التفاعلي. كما لوحظ أيضاً نُموّ في حالتي الأنا الوالديّة الناقدة والطفل المتكيّف، وهذا ينسجم مع طبيعة المرحلة العمرية التي يمرون بها.

الجدول (22) مؤشر النُموّ لمرحلة المُراهقة المتوسّطة:

مُراهقة متوسطة	الوالد الراعي	الوالد الناقد	الأنا الوالديّة	الأنا الراشدة	الطفل العفويّ	الطفل المطيع	الأنا الطفليّة	المشاعر الإيجابية	المشاعر السلبيّة	الاتّزان الانفعاليّ
قبلي	36.5	34	70.6	69.3	36.5	33	69	40.5	35.6	55.8
بعدي	37.6	33.3	71	74.7	39	30.8	70	42	31.5	61
بعدي	زيادة	تراجع	زيادة	زيادة	زيادة	تراجع	زيادة	زيادة	تراجع	زيادة



الشكل (29) مؤشر النُموّ لمرحلة المراهقة المتوسّطة

نلاحظ من نتائج الجدول السابق، أنّ مؤشرات النُموّ في مرحلة المُراهقة المتوسّطة، نمت بوتيرة مُختلفة نوعاً ما عن نظيراتها في مرحلة المُراهقة المبكّرة، إذ نلاحظ أنّ الأنا الوالديّة (الراعية والناقدة) يتزايد متوسطها بدرجةٍ بسيطةٍ لتصبح أكثر توازناً إذ انخفضت نوعاً ما السمات الناقدة وتحسنت الراعية. أما حالتا الأنا الراشدة والطفل العفويّ فقد كان نُموّهما أكثر وضوحاً، إذ ارتفعت المتوسطات على متغيّر الأنا الراشدة والطفل العفويّ بشكلٍ واضح، وهو ما ينسجم مع عمر المُراهقة المتوسّطة إذ تكون الدورة النمائيّة أبطأ وأعمق في النُموّ، وهو ما يجعل انفعالات المُراهقين في هذه المرحلة أكثر سلبيةً من المرحلة السابقة.

وهو ما ينسجم أيضاً مع الجانب الانفعاليّ إذ ترتبط حالة أنا الطفل العفويّ بالانفعالات، التي تتحسن بتوازن نُموّ العفويّة، وهذا ما تبين بالدراسة إذ كان للبرنامج دورٌ نمائيٌ في تخفيض المشاعر السلبيّة وزيادة الإيجابية منها لدى هذه المجموعة.

الجدول (23) مؤشر نُموّ المجموعة التجريبيّة.

مراهقة	الوالد الراعي	الوالد الناقد	الأنا الوالديّة	الأنا الراشدة	الطفل العفويّ	الطفل المطيع	الأنا الطفليّة	المشاعر الإيجابية	المشاعر السلبيّة	الاتّزان الانفعاليّ
ثامن قبلي	37	30	67	68	38	29	67	39	30	59
ثامن بعدي	38	31	69	72	40	30	70	43	28	65
ثامن بعدي	زيادة	زيادة	زيادة	زيادة	زيادة	زيادة	زيادة	زيادة	تراجع	زيادة
عاشر قبلي	36.5	34	70.6	69.3	36.5	33	69	40.5	35.6	55.8
عاشر بعدي	37.6	33.3	71	74.7	39	30.8	70	42	31.5	61
عاشر بعدي	زيادة	تراجع	زيادة	زيادة	زيادة	تراجع	زيادة	زيادة	تراجع	زيادة

نلاحظ من نتائج الجدول السابق أنّ المجموعة التّجريبيّة من طلبة الصف الثامن؛ أبدت زيادة في نُموّ جميع نواحي حالات الأنا وهذا ينسجم مع الخصائص النمائيّة للمجموعة؛ فهذه المجموعة في بداية مرحلة المُراهقة وعجلة النُموّ تكون على أشدها، كما نلاحظ أنّ مؤشرات نُموّها أصبحت أكثر توازناً؛ فمن المفيد تحسن نُموّ الأنا الراعية الوالديّة لتقارب حدودها النمائيّة.

من المفيد الإشارة إلى أنّ النُموّ عمليةٌ مستمرّةٌ وهي عملية تغيُّر واختلاف وليس فقط زيادة وكسب، فأحياناً يكون النُموّ بشكل تراجع وانخفاض قيمة وأحياناً على شكل ثبات واستقرار، فالنُموّ ليس محصوراً فقط بالمزيد بل في التوازن، والنُموّ في تراجع صفات ما يُقابله نُمو بديل عنها، ومن هنا يمكننا فهم عملية النُموّ بشكل أعمق من مجرّد التغيُّر بالزيادة، فالأمر يختلف بحسب المتغيّر.

أما المجموعة التدريبية من طلبة الصف العاشر، فنلاحظ أنّ مؤشر النُموّ عندهم حقق تقدماً على حالة الأنا الوالديّة الراعية والأنا الراشدة وأنا الطفل العفويّ والمشاعر الإيجابية، وهذا النُموّ مفيد في تحسين المزاج وتحسين الاتّزان الانفعاليّ.

أما بالنسبة للأنا الوالديّة الناقدة فنلاحظ أنّها تراجعت في القياس البعديّ وكان هذا التراجع يعكس توازناً في حالات الأنا؛ إذ لا يهدف التدريب إلى تحقيق سيطرة إحدى حالات الأنا بشكل مطلق على حساب الوزن النسبي لباقي الحالات، بقدر ما يعكس توازناً مريحاً للشخصية.

5-1-2- هل يوجد أثر لاستخدام برنامج تَدريبيّ وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات على نُموّ حالة الأنا الراشدة والاتّزان الانفعاليّ للمُراهقين!

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب أثر التدريب للأبعاد الداخليّة لحالات الأنا من خلال تطبيق القانون التالي:

أثر التدريب المباشر= المتوسط القبلي – المتوسط البعديّ ×2.

أثر التدريب المستمر = القياس البعديّ المؤجّل / القياس البعديّ المباشر × 100

الجدول (24) أثر التدريب المباشر والمستمر.

المتغيّر / القياس	الوالد الراعي	الوالد الناقد	الأنا الوالديّة	الأنا الراشدة	الطفل العفويّ	الطفل المتكيّف	الأنا الطفليّة	مشاعر إيجابية	مشاعر سلبية	اتزان انفعالي
القبلي	36	32	70	68	37	31	68	39	32	57
البعديّ	37	32	71	73	39	30	70	42	30	62
أثر التدريب المباشر	%2	0	%1	%10	%4	%2	%4	%6	%6	%10
	↑	=	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	نُموّ	ثبات	نُموّ	نُموّ	نُموّ	نُموّ	نُموّ	نُموّ	نُموّ	نُموّ
المؤجّل	39	31	70	71	40	30	70	41	31	60
أثر التدريب المستمر	105	103	100	97	102	100	100	97	97	96
	↑	=	=	↓	↑	=	=	↓	↓	↓
	نُموّ	نُموّ	ثبات	تراجع	نُموّ	ثبات	ثبات	تراجع	تراجع	تراجع

نلاحظ من نتائج الجدول السابق أن التدريب أحدث أثراً نمائياً طفيفاً في أغلب حالات الأنا لاسيّما الراشدة والطفل العفويّ، كما استمرّ النُموّ بعد التدريب في القياس المؤجّل وحافظت مؤشرات النُموّ على قيمها مع تراجع طفيف لا يتجاوز (4%) أي أنّ التدريب حقق أثراً نمائياً تراوح بين(2 حتى 10 %) وهذا الأثر بعد شهر ونصف بقي مستمراً بما يفوق 95%. وعند مقارنة القياس المؤجّل مع القياس القبلي نجد القيم التي انخفضت نوعاً ما مازالت أعلى من نتائج القياس القبلي.

تعقيب: نسبة تقدّم في حدود (4-10 %) نسبة منطقية لاسيّما للبحوث النَّفسيَّة، فسمات الشَّخصيَّة حتى تتكون يتطلّب الأمر عشرات التجارب على مرّ السنوات، وكذلك تعديلها ليس بالأمر الهين.

5-1-3- ما حجم الأثر للبرنامج التَدريبيّ وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات الإنســـانيّة على عيّنة من المُراهقين.

يهدف قياس حجم الأثر لمعرفة المعارف المكتســبة من التدريب؛ وبما أنّ متغيّرات التدريب متغيّرات في الشَّخصيَّة لا تتغيَّر بشكل كبير في أشهر وحتى سنوات، تم تصميم أداة لقياس معرفة المتدربين عن مفاهيم النظرية قبل البرنامج وبعده، وهكذا يكون لدينا طرق عدة لتقدير الفاعليّة؛ كالاختبارات وبطاقة الملاحظة وأداة التقويم الشامل.

في الجلسات الأولى من التدريب وتحديداً في الجلسة الثانية تم توزيع اختبار التقييم الشامل لمحاور التدريب المؤلّف من (35) بنداً لمعرفة معلومات المتدربين عن النظرية وفي نهاية التدريب تم إعادة توزيع هذا الاختبار.

وتم من خلال ذلك حساب حجم الأثر وفق معامل بلاك

معادلة جوتمان = القياس القبلي – القياس البعديّ/ الدرجة الكلية – القياس البعديّ.

$$\text{حجم الأثر} = \frac{16-27}{27-35} = 1.4$$

وهو يعني تحقيق حجم أثر كبير أيّ أنّ البرنامج ذو فعاليّة في تحقيق أهدافه.

5-1-4 ما مؤشر نُموّ المجموعات الثلاث وفق بطاقة الملاحظة.

الجدول (25) الملاحظات النمائيّة للمجموعة التدريبية الأولى

المجموعة التدريبية الأولى: طلبة الصف الثامن الذكور.
في التدريب كان واضـــحاً تفاعلهم وفق الأنا الطفليّة العفويّة بالدرجة الأولى، ثم توازن التعامل وفق الأنا الراشدة والأنا الوالديّة الناقدة والراعية.
كانت هذه المجموعة نشـــيطة ومتحمســـة وحتى فوضـــوية في بعض الأوقات، ومن أمثلة التفاعل العفويّ عند مُتدرّبين المجموعة الأولى ذكور الصف الثامن: ✓ تصميم مسابقة حالات الأنا وفق لعبة من سيربح المليون. ✓ كتابة نصوص للعب الدور وفق حالات الأنا الوالديّة والطفليّة. ✓ ابتكار وارتجال في التدريبات والأنشطة. ✓ رغبة في أنشطة جماعية أكثر من الرغبة في العمل مع مجموعات. ✓ تفاعل مع أدوات القياس الجديدة المصـــممة على شـــكل عجلة وتفضـــيلها على الأدوات الكتابية على عكس مجموعة الإناث.
مظاهر الأنا الراشدة عند متدرّبي المجموعة الأولى ذكور الصف الثامن: ✓ القدرة على ربط الجلسات ببعضها لاسيّما جلسات المشاعر مع جلسات حالات الأنا. ✓ الرغبة في ألا تتعاض جلســـات التدريب مع بعض الدروس الهامّة، ففي بعض الجلســـات كانوا يطلبون تأجيل الجلسة لحضور درس مهم.
مظاهر الأنا الوالديّة عند متدرّبي المجموعة الأولى ذكور الصف الثامن: ظهرت الأنا الوالديّة الراعية بشكل بسيط من خلال السؤال عن زملائهم في حال غيابهم. بينما ظهرت الأنا الوالديّة الناقدة بشكل جلي في شكل تعليقات وتقييمات على أداء بعضهم لاسيّما في أول الجلســـات (هذا المتدرب لا يســـمع الكلام، هذا مشـــاكس ويحدث فوضـــى، يجب معاقبة فلان..)

الجدول (26) الملاحظات النمائيّة للمجموعة التدريبية الثانية

المجموعة التدريبية الثانية: تضمّ طلبة الذكور الصف العاشر.
وهذه المجموعة برزت عفويتها من خلال أسئلة وفضول عقلي عفوي أكثر من المجموعة السابقة التي كانت عفويتها تبدو بمظاهر حركية إذ كان تفاعلها حوارياً بالدرجة الأولى.
وظهر الطفل العفويّ لاسيّما البروفيسور الصغير لديهم فيما يلي:
✓ طرح أسئلة توسعية في المادة والتدريب، منها(ما الفرق بين علم النفس التطبيقي والنظري؟ ما الفرق بين علم النفس والبرمجة العصبيّة؟ ما الفرق بين الأنا واللاشعور؟ ما الفرق بين التدريب والعلاج النفسيّ؟ ما الإيحاء وما علم الطاقة!). ✓ تصميم بطاقات لتدريب "بطاقة الأنا الراشدة" وفق التقويم السنوي مع مطلع العام 2018. ✓ رغبتهم في جلسة تدريبية على الانتقاء المهني والأكاديمي يتعرفون خلالها على ميولهم.
التفاعل وفق الطفل الخاضع لمجموعة الذكور عاشر.
كان واضحاً أنّ التفاعل وفق الطفل الخاضع لدى هذه المجموعة أوضح من المجموعة السابقة (ذكور ثامن) لكنّه فرق بسيط وظهر من خلال: ✓ خجل في التفاعل ولعب الدور لاسيّما في الجلسات الأولى، وعند التصوير. ✓ سمات تمرد طفيفة ظهرت تمثلت في بزوغ مشاكل عاطفية ومشاكل مع الأهل والمدرسة بسبب الالتزام بالدوام والمظهر والسلوك عند بعض المتدربين. ✓ مشاعر قلق وحزن تمثلت بتوتر جسدي(قضم أظافر، طقطقة أصابع...) أوضح من المجموعة السابقة التي أظهرت لا مبالاة أكثر.
كما ظهرت لديهم الأنا الراشدة بدرجة أكبر من المجموعة السابقة لاسيّما فيما يلي: ✓ سؤال عن المصطلحات الأساسية في اللغة الإنكليزية لبعض بطاقات التدريب المترجمة. ✓ إبداء ملاحظات على الفقرات الغامضة. ✓ تقديم أمثلة عن فقرات التدريب تربط الجلسات ببعضها وتعكس وعياً عميقاً. ✓ تحقيق تفاعل راشد مع زملائهم داخل التدريب في التعاون والإصغاء. ✓ نقل مفاهيم النظرية إلى أسرهم وتقديم أمثلة من تفاعل أخوتهم وفق حالات الأنا. ✓ الالتزام بالوقت والهدوء والإصغاء بدرجة كبيرة. ✓ طلب الحصول على مواد علمية إضافية عن النظرية وعن جلسات التدريب. ✓ طلب المشاركة في تدريبات ومحاضرات في الجامعة.
ظهرت الأنا الوالديّة الراعية عند طلبة الذكور الصف العاشر فيما يلي: ✓ المحافظة على الحقيبة التدريبية حتى آخر التدريب. ✓ التعاون في توزيع الأدوات والتصوير والكتابة ضمن جلسات التدريب.

الجدول (27) الملاحظات النمائيّة للمجموعة التدريبية الثالثة

المجموعة التدريبية الثالثة: وتضمّ طالبات الصف الثامن والصف العاشر من الإناث.
تميزت الإناث من طلبة الصف العاشر فيها بتفاعل الطفل الخاضع بالدرجة الأولى لاسيّما في الجلسات الأولى أكثر من مجموعتي الذكور. **وظهرت سمات الطفل الخاضع عند الإناث طلبة الصف العاشر فيما يلي:** ✓ الخجل من طرح أسئلة أو تقديم إجابات علنية في الجلسات الأولى. ✓ مشاعر حزن لاسيّما لدى مُتدرِّبات الصف العاشر، ظهرت من خلال سلوك انسحابي. ✓ خوف من لعب الدور والعمل مع مجموعات في أول الجلسات. ✓ عدم تغيُّر أماكن جلوسهن والحديث مع الزميلات الجدد في الجلسات الأولى. ولذلك تم إدراج أنشطة لتحرير الطفل العفويّ لديهن، ولوحظ تحسّن في التفاعل بعد الجلسة السادسة، وبدأت بوادر الطفل العفويّ بالظهور من خلال: ✓ المشاركة الفعالة في لعب دور. ✓ التحدث مع زميلاتهن والانخراط في جو التدريب. ✓ التعليق والسؤال عن الهويات والزينة.
وظهرت بعد ذلك سمات البروفيسور الصغير لديهن بشكل عملي من خلال: ✓ المهارات الفنية في الرسم والزخرفة. ✓ اقتراح تصميم مسرحية عن حالات الأنا من إعدادهن وتمثيلهن في أخر التدريب.
وكانت الأنا الوالديّة الراعية تظهر لديهن بشكل واضح لاسيّما مُتدرِّبات الصف العاشر من خلال: ✓ الابتسامة واللهجة الحنونة اللطيفة. ✓ استخدام كلمات تشجيعية في التدريب تعكس دعمهن لبعضهن. ✓ سلوك مساعدة في الأنشطة لاسيّما الفنية منها. ✓ تكوين صداقات جديدة وتفاعل استمر بعد جلسات التدريب.
ظهر التفاعل الرّاشِد لدى المتدربات من خلال: ✓ الإصغاء الفعال للتدريب. ✓ الالتزام والتعاون في المجموعات.

أما الإناث في مرحلة المُراهقة المبكّرة طالبات الصف الثامن

فقد كانت لديهن صفات العفويّة أكثر وضوحاً لاسيّما في الرغبة في الغناء والعزف والمرح، بينما صفات الأنا الوالديّة الناقدة والراعية أقل من نظيراتهن في المُراهقة المتوسّطة.

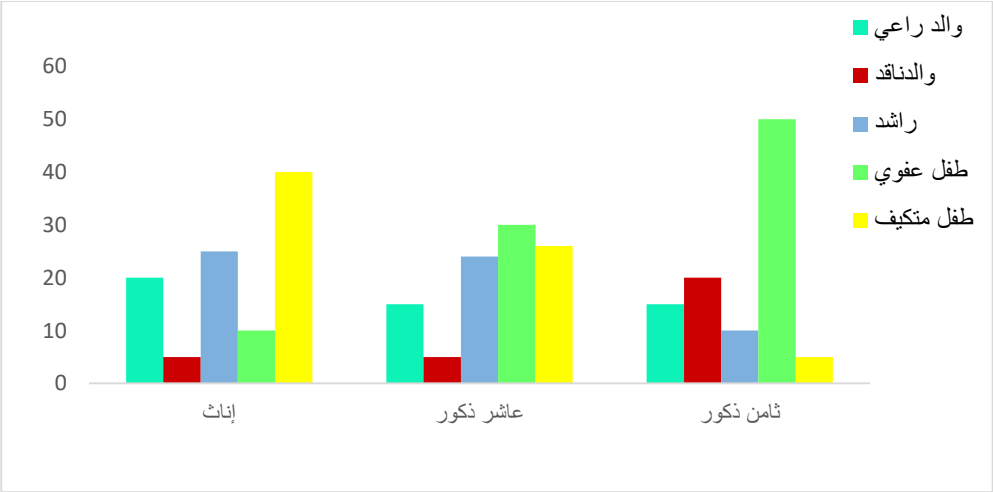
فتتجلى العفويّة لديهن في الرغبة بحضور حصص الرياضة والموسيقا في بعض الأيام، والتفاعل الواضح مع الأنشطة التي فيها لعب دور.

أما الأنا الراشدة فكانت تتواصل بسلوك "هنا والآن" أكثر من نظيراتهن في المُراهقة المتوسّطة، بينما سلوك الأنا الراشدة عند المُراهقة المتوسّطة ظهر بالالتزام، والتعاون والمبادرة.

وعليه من بطاقة الملاحظة للمجموعات الثلاث نلخص أبرز الملاحظات في الجدول التالي:

الجدول (28) الملاحظات الكمية لحالات الأنا للعينات الثلاث.

	الدرجة الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة
ذكور8	طفل عفوي (العفويّة)	والد ناقد	والد راعي	أنا راشدة	طفل خاضع
	%50	%20	%15	%10	%5
ذكور10	طفل عفوي (بروفيسور صغير)	أنا راشدة	والد راعٍ	طفل خاضع	والد ناقد
	%30	%20	%20	%20	%10
إناث 8	طفل خاضع	طفل عفوي	أنا راشدة	والد راعٍ	والد ناقد
	%25	%25	%20	%20	%10
إناث10	طفل خاضع	والد راعٍ	أنا راشدة	والد ناقد	طفل عفوي
	%35	%20	20	%15	%10



الشكل (30) بروفايل "الصفحة النَّفسيَّة" المجموعات وفق حالات الأنا

حسب بيرن أن يمتلك المرء حرية الإرادة Autonomy تعني السلوك والتفكير والشعور المتولد من "هنا والآن" بشكل واقعي بدلاً من الاستجابة للمعتقدات القديمة. وتتجلى حرية الإرادة بإطلاق العنان للوعي، العفويّة والحميمية إذ تعني العفويّة: Spontaneityالقدرة على الاختيار التلقائي من بين مجموعة خيارات في الأفكار والمشاعر والسلوك. والحميمة: **Intimacy** الانفتاح على مشاركة وتقاسم المشاعر والاحتياجات مع الآخر والوعي:Awareness عدم تفسير تجربتنا بما يتناسب مع مفاهيم الآخرين(PIM,2017, p. 49) .

هذه المحاور الثلاثة، نجدها تتبلور بنظرية تحليل المُعَامَلات، إذ أن الوعي مرتبط بالأنا الراشـــدة، والعفويّة ترتبط بالأنا الطفليّة، أما الحميمية فترتبط بالأنا الوالديّة الراعية. وعليه فإن أيّ مداخلة تدريبية أو علاجية يجب أن تراعي هذه المحاور وتعمل على تنميتها، وفي الدراسة الحاليّة نلاحظ أنّ الأنا الوالديّة والعفويّة تحسنت في القياس البعديّ وأثرت في المشاعر.

5-2 مناقشة فرضيات الدراسة:

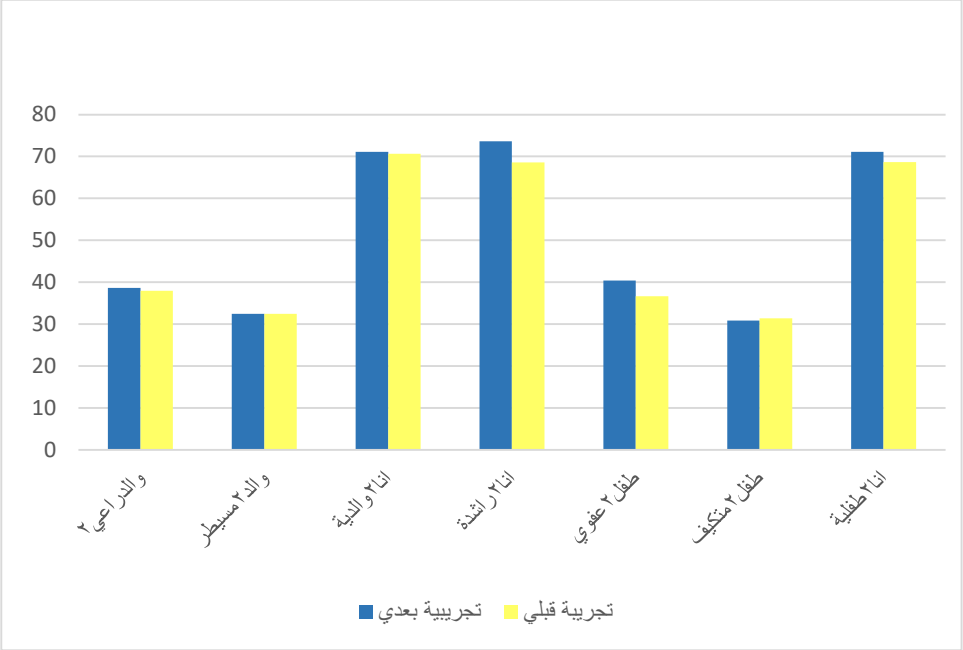
الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعديّ التي يسجلها أفراد المجموعة التجريبيّة على مقياس حالات الأنا.

للتحقق من هذه الفرضية تمت دراسة الفروق وفق الاختبار الثنائي لمجموعتين مترابطتين(Paired Samples Statistics) للمقارنة قراءتين (قبلية وبعدية) للعيّنة الواحدة، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (29) إحصاء الفروق للمجموعة التجريبيّة في القياسين لمتغيّر حالة الأنا.

فروق مقياس حالة الأنا في القياسين	مجموعة تجريبيّة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
Natural Parent	قبلي	36	36.83	4.819	-1.20-	35	0.237	غير دال
الوالد الراعي2	بعدي	36	37.88	4.737				
Control Parent	قبلي	36	32.13	6.289	.19-	35	0.850	غير دال
الوالد2 المسيطر	بعدي	36	32.36	5.642				
Parent Ego state	قبلي	36	68.97	8.520	-.87-	35	0.392	غير دال
الأنا2الوالديّة	بعدي	36	70.25	7.048				
Adult	قبلي	36	68.86	6.468	-4.59-	35	0.000	فروق دالة عند مستوى(0.01) مربع ايتا(0.3)
الأنا2الراشدة	بعدي	36	73.53	5.872				
Free Child	قبلي	36	37.22	5.409	-2.61-	35	0.013	فروق دالة عند مستوى(0.01)
الطفل2العفويّ	بعدي	36	39.61	4.304				

مربع ايتا (0.16)								
غير دال	0.582	35	.56	5.601	31.00	36	قبلي	Adapt Child
				5.331	30.44	36	بعدي	الطفل2المتكيّف
غير دال	0.211	35	-1.27	7.834	68.22	36	قبلي	Child Ego state
				7.444	70.06	36	بعدي	الأنا2الطفليّة
غير دال	0.056	35	- 1.973	2.35	22.31	36	قبلي	الأنا1الوالديّة
				2.20	23.50	36	بعدي	الأنا2الوالديّة
دال عند مستوى(0.05) ومربع ايتا (0.17)	0.011	35	- 2.689	2.95	21.64	36	قبلي	الأنا1الراشدة
				2.76	23.22	36	بعدي	الانا2الراشدة
غير دال	0.781	35	- 0.280	3.06	22.14	36	قبلي	الأنا1الطفليّة
				2.72	22.33	36	بعدي	الأنا2الطفليّة



الشكل (31) حالات الأنا للمجموعة التجريبيّة في القياسين

نلاحظ من نتائج الجدول السابق أنّ القيمة التائية للأبعاد الرئيسية لمقياس حالات الأنا كانت أكبر من (0.05) في أبعاد (الأنا الوالديّة الناقدة والأنا الوالديّة الراعية، والأنا الطفليّة الكلية وأنا الطفل المتكيّف) أي لا توجد فروق بين القياسين القبلي والبعديّ وفق هذه الأبعاد، بينما بلغت القيمة التائية لبعد الأنا الراشدة (.000) وهي أصغر من (0.01) وكان متوسط الدرجات في

القياس القبلي على بعد الأنا الراشدة (68.86) أما في القياس البعديّ فأصبح المتوسط (73.53) وهذا يعني تحسناً في نُموّ الأنا الراشدة لدى المجموعة التجريبيّة.

كما بلغت الدرجة التائية لدلالة الفروق لبعد حالة أنا الطفل العفويّ (.01) أي أصغر من (0.05) وكان متوسط درجات المجموعة التّجريبيّة في القياس القبلي على بعد أنا الطفل العفويّ (37.22) وفي نهاية التدريب بلغ متوسط الدرجات في القياس البعديّ (39.61) وهذا يعني تحسناً في نُموّ حالة أنا الطفل العفويّ لدى المجموعة التجريبيّة.

وبالتالي نقبل الفرضية المقترحة توجد فروق بين القياسين القبلي والبعديّ على هذين البعديّن، أي أنّ التدريب أحدث فرقاً نمائياً على بعدي الأنا الراشدة والطفل العفويّ.

أيضاً قورنت الفروق ذاتها وفق أداة ثانية وهي اختبار حالة الأنا المختصر، وأوضحت النتائج؛ أنه لا توجد فروق في حالتي الأنا الوالديّة والطفليّة الكلية في القياسين، بينما وجدت فروق بين القياسين القبلي والبعديّ على بعد حالة الأنا الراشدة؛ وكانت الدرجة التائية(0.011) وهي أصغر من (0.05) وبالتالي توجد فروق على بعد الأنا الراشدة في القياسين القبلي والبعديّ، إذ كان متوسط القياس القبلي (21.64) بينما بلغ متوسط القياس البعديّ (22. 23) وهذا يعني فروقاً نمائيّة لصالح القياس البعديّ، وقيمة مربع ايتا كانت (0.17) وهي تعني حجم أثر كبيراً.

كما يعني أنّ الأداتين في الدراسة توصلتا للنتيجة ذاتها، بل تفوقت عجلة حالة الأنا في قياس الأبعاد الداخليّة لحالة الأنا الطفليّة والوالديّة، لذلك سيتم تفسير باقي نتائج الدراسة وفرضياتها بالاكتفاء بنتائج اختبار عجلة حالة الأنا.

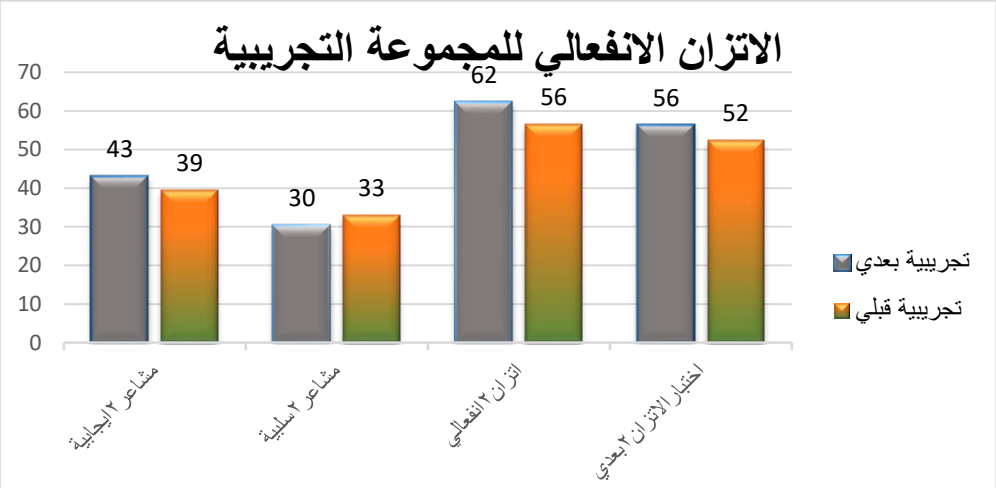
الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعديّ التي يسجلها أفراد المجموعة التجريبيّة على مقياس الاتّزان الانفعاليّ.

تم حساب الفروق وفق أداتين كما في الفرضية السابقة (مقياس الاتّزان الانفعاليّ المعتمد على عجلة جينيف ومقياس الاتّزان الانفعاليّ المقالي المختصر).

تم حساب الفروق بين القياسين القبلي والبعديّ بدراسة دلالة الفروق وفق اختبار إحصاء الفروق وفق الأزواج الواحدةPaired Samples Test

الجدول (30) الفروق بين متوسطات القياسين للمجموعة التجريبيّة على اختبار الاتّزان الانفعاليّ.

الفروق مقياس الاتّزان الانفعاليّ في القياسين	عينية تجريبيّة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
1Positive Emotion	قبلي	36	39.86	6.174	-3.525-	35	.001	دال عند مستوى(0.01) مربعا ايتا (0.2)
مشاعر2ايجابية	بعدي	36	42.61	4.947				
1Negative Emotion	قبلي	36	32.86	8.011	2. 742	35	.010	دال عند مستوى(0.05) مربع ايتا (0.17)
مشاعر2سلبية	بعدي	36	29.69	6.537				
1Emotional Stability	قبلي	36	57.00	9.316	-4.977-	35	.000	دال عند مستوى(0.01) مربع ايتا (0.3)
اتزان2انفعالي	بعدي	36	62.91	8.768				
اختبار الاتّزان1	قبلي	36	52.44	6.822	-2.105-	35	.034	دال عند مستوى(0.05) مربع ايتا (0.11)
اختبار الاتّزان2	بعدي	36	56.36	6.582				



الشكل (32) الاتّزان الانفعاليّ للمجموعة التجريبيّة في القياسين.

نلاحظ من نتائج الجدول السابق أنّ القيمة التائية للأبعاد الرئيسية لمقياس الاتّزان الانفعاليّ كانت أصـــغر من (0.05) في كل الأبعاد التي تقيس الاتّزان الانفعاليّ في اختبار عجلة جينيف. أي إنّ هناك فروقاً بين القياسـين القبلي والبعديّ على هذا المتغيّر، فقد كان متوسـط الدرجات في القياس القبلي على بعد المشـــاعر الإيجابية(39.86) ، أما في القياس البعديّ فبلغ (42.61) وكانت الدرجة التائية (0.001) وهذا يعني تحسناً في المشاعر الإيجابية لدى المجموعة التجريبيّة. أما المشاعر السلبيّة فقد كان متوسطها في القياس القبلي (32.86) وفي القياس البعديّ(29.69)،

وكانت الدرجة التائية (0.010) وهذا يعني فروقاً بين القياسين دالة عند مستوى (0.05) تعكس تحسن المشاعر السلبيّة لدى المجموعة التّجريبيّة.

كما وبلغت الدرجة التائية لدلالة الفروق لعجلة جينيف(0.00) أي أصغر من (0.01) وكان متوسط درجات المجموعة التّجريبيّة في القياس القبلي (57.00) وفي نهاية التدريب بلغ متوسط الدرجات(62.91) وهذا يعني تحسناً في توازن الانفعالات لدى المجموعة التجريبيّة.

وبالتالي نقبل الفرضية المقترحة، وتوجد فروق بين القياسين القبلي والبعديّ على هذين البعديّن، أي أنّ التدريب أحدث فرقاً نمائياً في الاتّزان الانفعاليّ.

كما وقُرِنت الفروق في مقياس الاتّزان الانفعاليّ المختصر إذ بلغت الدرجة التائية لدلالة الفروق لبعد الدرجة الكلية للاتزان الانفعاليّ(034.) أي أصغر من (0.05) إذ كان متوسط درجات المجموعة التّجريبيّة في القياس القبلي (52.44) وفي نهاية التدريب بلغ متوسط الدرجات في القياس البعديّ (56.36) وهذا يعني تحسناً في الاتّزان الانفعاليّ لدى المجموعة التجريبيّة.

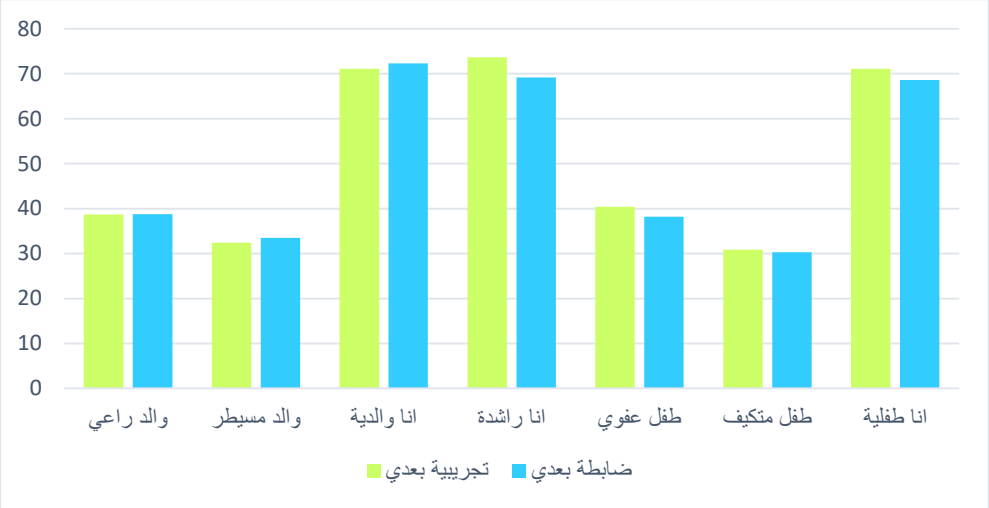
الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التي يسجلها أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة على مقياس حالات الأنا في القياس البعديّ.

للتحقق من هذه الفرضية استخدم اختبار ت تست T-Test للعينات المستقلّة وكانت النتائج كما في الجدول:

الجدول (31) متوسطات القياس البعديّ للمجموعتين.

البعد	القياس البعديّ	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الوالد الراعي	تجريبيّة	36	37.88	4.747	0.043	70	0.966	لا توجد فروق
	ضابطة	36	37.38	6.208				
الوالد الناقد	تجريبيّة	36	32.36	5.642	0.521	70	0.604	لا توجد فروق
	ضابطة	36	31.61	6.547				
الأنا الوالديّة	تجريبيّة	36	70.25	7.048	0.468	70	0.641	لا توجد فروق
	ضابطة	36	69.44	10.39				
الأنا الراشدة	تجريبيّة	36	73.53	5.872	2.595	70	0.012	توجد فروق عند مستوى (0.05) مربع ايتا (0.08)
	ضابطة	36	69.66	6.723				

الطفل العفويّ	تجريبيّة	36	39.61	4.304	2.348	70	0.022	توجد فروق عند مستوى (0.05) مربع ايتا (0.07)
	ضابطة	36	37.47	3.367				
الطفل المتكيّف	تجريبيّة	36	30.44	5.331	0.109	70	0.914	لا توجد فروق
	ضابطة	36	30.30	5.523				
الأنا الطفليّة	تجريبيّة	36	70.06	7.444	1.257	70	0.213	لا توجد فروق
	ضابطة	36	67.77	7.095				



الشكل (33) حالة الأنا لدى المجموعتين

نلاحظ من نتائج الجدول السابق أنّ القيمة التائية للأبعاد الرئيسية لمقياس حالات الأنا كانت أكبر من (0.05) في بُعدي حالة الأنا الوالديّة وحالة أنا الطفل المتكيّف، أي أنه لا توجد فروق بين المجموعتين على هذه الأبعاد، بينما بلغت القيمة التائية لبعد حالة الأنا الراشدة (0.012)ما هو أصغر من (0.05). وكان متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعديّ على بعد الأنا الراشدة (69.66) أما المجموعة التجريبيّة فبلغ متوسطها (73.53) وبلغ مربع ايتا (0.08) وهو يعني حجم أثر متوسطاً، وهذا يعني تحسناً في نُموّ الأنا الراشدة لدى المجموعة التجريبيّة، مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

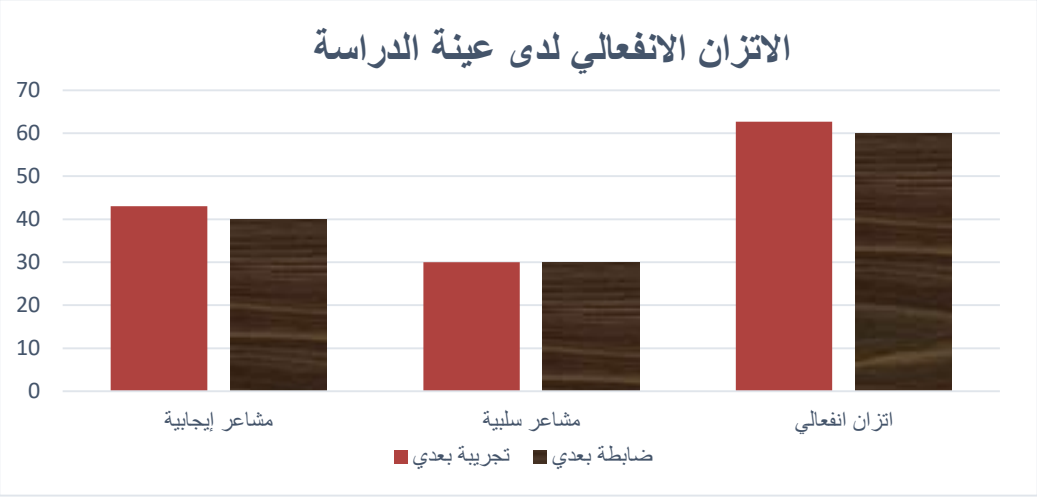
كما وبلغت القيمة التائية لدلالة الفروق لبعد حالة أنا الطفل العفويّ (.022) أي أصغر من (0.01) إذ كان متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعديّ على بعد حالة أنا الطفل العفويّ (37.47) وبلغ متوسط الدرجات المجموعة التجريبيّة في القياس البعديّ (39.61) وبلغ معامل ايتا (0.07) وهو يعني حجم أثر متوسطاً على المجموعة التجريبيّة، وهذا يعني تحسناً في

نُموّ حالة أنا الطفل العفويّ لدى المجموعة التجريبيّة، وبالتالي نقبل الفرضـية المقترحة توجد فروق بين المجموعتين التجريبيّة والضـابطة على هذين البعديّن، أي أنّ التدريب أحدث فرقاً نمائياً على بعدي حالة الأنا الراشدة وحالة أنا الطفل العفويّ.

الفرضية الرابعة: توجد فروق ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطات الدرجات التي يسجلها أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة على مقياس الاتّزان الانفعاليّ في القياس البعديّ.

الجدول (32) الفروق بين متوسطات المجموعتين على مقياس الاتّزان الانفعاليّ في القياس البعديّ.

البعد	القياس البعديّ	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
مشاعر إيجابية	تجريبيّة	36	42.61	4.947	2.186	70	0.032	توجد فروق عند مستوى(0.05) مربع ايتا (0.06)
	ضابطة	36	39.55	6.771				
المشاعر السلبيّة	تجريبيّة	36	29.69	6.537	0.239	70	0.812	لا توجد فروق
	ضابطة	36	29.33	6.283				
الاتّزان الانفعاليّ	تجريبيّة	36	62.91	8.768	1.286	70	0.203	لا توجد فروق
	ضابطة	36	60.22	9.014				



الشكل (34) الاتّزان الانفعاليّ لدى المجموعتين في القياس البعديّ

نلاحظ من نتائج الجدول السابق أنّ القيمة التائية للأبعاد الرئيسية لمقياس الاتّزان الانفعاليّ كانت أكبر من (0.05) في المشـاعر السـلبيّة والدرجة الكلية، أي لا توجد فروق بين المجموعتين على هذه الأبعاد، بينما بلغت القيمة التائية لبعد المشـــاعر الإيجابية (.032) وهي أصـــغر من (0.05) وكان متوسط درجات المجموعة التجريبيّة في المشاعر الإيجابية (42.61) أما المجموعة

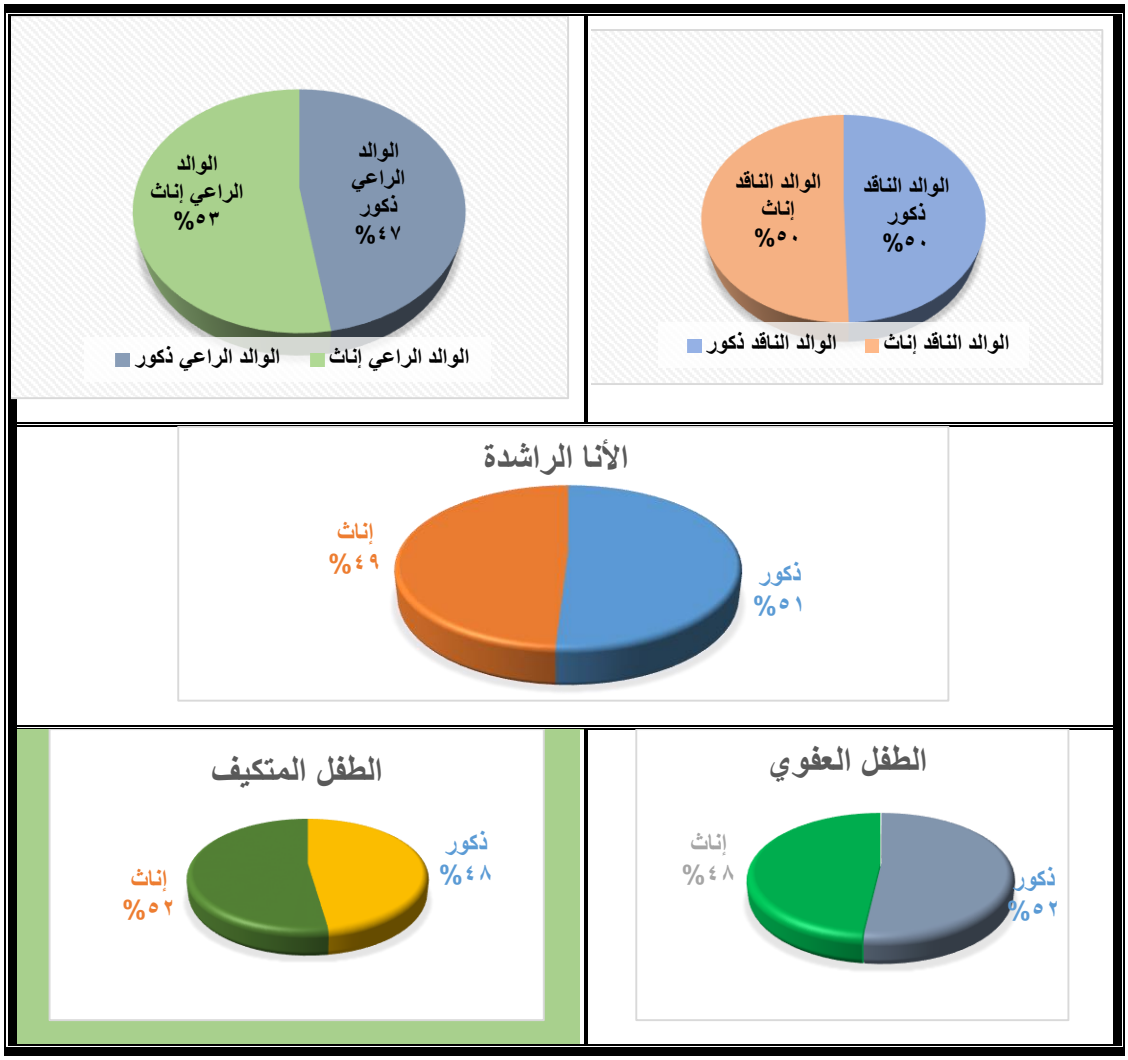
الضابطة فبلغ المتوسط (39.55) ومربع ايتا(0.06) وهو حجم أثر متوسط، وهذا يعني تحسناً في المشاعر الإيجابية لدى المجموعة التجريبيّة، بالمقابل لم تتغيَّر سيطرة المشاعر السلبيّة بشكلٍ دالٍ بين المجموعتين.

يُفسّر ذلك لتقدّم المجموعة الضابطة المُسبق في القياس القبلي بدرجة طفيفة على المجموعة التجريبيّة، وعليه لم تتغيَّر الدرجة الكلية للاتزان الانفعاليّ فقد وجدت فروق بين المجموعتين على محور المشـــاعر الإيجابية كانت لصـــالح المجموعة التجريبيّة؛ وهذه النتيجة تنســـجم مع النتيجة السابقة إذ تؤثر نُموّ حالة أنا الطفل العفويّ في تحسين المزاج وزيادة سيطرة الانفعالات الإيجابية، وهذا ما نجح التدريب في تحقيقه بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة.

الفرضـــية الخامســـة: توجد فروق ذاتِ دلالةٍ إحصـــائيةٍ بينَ متوســـطات درجات الذكور والإناث على مقياس حالات الأنا في التطبيق القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

الجدول (33) الفروق بين الجنسين في متوسطات حالة الأنا في القياس القبلي.

البعد	تجريبيّة قبلي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الوالد الراعي	ذكور	23	35.47	3.776	-2.390	34.00	0.023	توجد فروق عند مستوى (0.05)
	إناث	13	39.23	5.644				
الوالد الناقد	ذكور	23	31.91	5.035	-0.283	34.00	0.779	لا توجد فروق
	إناث	13	32.53	8.282				
الأنا الوالديّة	ذكور	23	67.39	5.883	-1.580	34.00	0.123	لا توجد فروق
	إناث	13	71.76	11.620				
الأنا الراشدة	ذكور	23	69.52	4.943	.811	34.00	0.423	لا توجد فروق
	إناث	13	67.69	8.654				
الطفل العفويّ	ذكور	23	37.21	4.502	-.007-	34.00	0.994	لا توجد فروق
	إناث	13	37.23	6.942				
الطفل المتكيّف	ذكور	23	30.69	5.595	-1.097-	34.00	0.280	لا توجد فروق
	إناث	13	31.53	5.796				
الأنا الطفليّة	ذكور	23	67.91	7.482	-0.729	34.00	0.758	لا توجد فروق
	إناث	13	68.76	8.706				



الشكل (35) توزع أفراد المجموعة التجريبيّة وفق متغيّر الجنس على متغيّر حالة الأنا.

نلاحظ من نتائج الجدول السابق أنّ القيمة التائية للأبعاد الرئيسية لمقياس حالات الأنا كانت أكبر من (0.05) في أبعاد (حالة الأنا الوالديّة الناقدة وحالة الأنا الراشدة، وحالة الأنا الطفليّة) أي لا توجد فروق بين القياسين القبلي والبعديّ على هذه الأبعاد، وبالتالي نرفض الفرضية المقترحة ولا توجد فروق بين الذكور والإناث على بُعديّ (الأنا الراشدة والأنا الطفليّة).

بينما بلغت القيمة التائية لبعد حالة الأنا الوالديّة الراعية (0.023) أي أصغر من (0.05) إذ كان متوسط الدرجات في القياس القبلي للذكور (35.47) أما عند الإناث فكان المتوسط (39.23) هذا يعكس فروقاً في سمة الرعاية لدى المجموعة التجريبيّة لصالح الإناث.

وبالتالي نقبل الفرضية المقترحة أي توجد فروق بين الذكور والإناث على بعد حالة الأنا الطفليّة الراعية فقط.

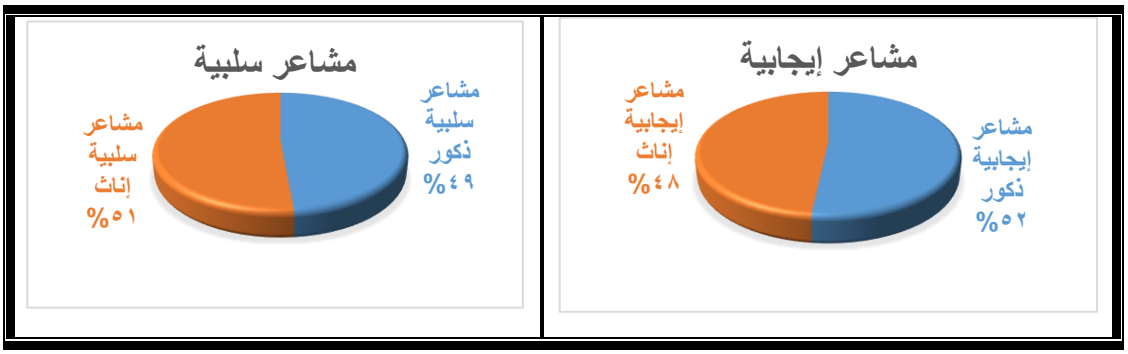
وهذه النتيجة تبدو منطقية وتنسجم مع ما وثِق في بطاقة الملاحظة ومع نتيجة المسح الأولي الذي تم في الدراسة الاستطلاعية والذي أشار إلى وجود هذه الفروق، كما تنسجم هذا مع الأدب النظري والدراسات السابقة التي تشير إلى أنّ صفة الرعاية تكون أكثر وجوداً لدى الإناث، لاسيّما أن التنشئة الاجتماعيّة تساعد على تطبيعها تربوياً، كما أنّها متأصلة بيولوجياً بالجنس البشري، فالإناث لديهن مؤشرات هرمونية ووراثية بيولوجية تمكنهن من ممارسة أدوار الرعاية والاهتمام بالآخرين أكثر من الذكور.

الفرضية السادسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الاتّزان الانفعاليّ في التطبيق القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

للتحقق من هذه الفرضية قُرِنت الفروق وفق قانون ت ستيودنتT -test.

الجدول (34) الفروق بين الجنسين في الاتّزان الانفعاليّ.

البعد	تجريبيّة قبلي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
مشاعر إيجابية	ذكور	23	40.30	4.321	. 567	34.00	0.574	لا توجد فروق
	إناث	13	39.07	8.712				
مشاعر سلبية	ذكور	23	32.43	8.156	-.420-	34.00	0. 677	لا توجد فروق
	إناث	13	33.61	8.016				
اتزان انفعالي	ذكور	23	57.87	8.013	.744	34.00	0.464	لا توجد فروق
	إناث	13	54.46	11.468				



الشكل (36) الفروق بين الذكور والإناث في الاتّزان الانفعاليّ.

نلاحظ من نتائج الجدول السابق أنّ القيمة التائية للأبعاد الرئيسية لمقياس الاتّزان الانفعاليّ كانت أكبر من (0.05) أي لا توجد فروق بين الذكور والإناث على هذه الأبعاد، وبالرغم من أنّ متوسطات الذكور أكثر استقراراً من متوسطات الإناث؛ إلا أنّ هذه الفروق غير دالة إحصائياً.

وبالتالي نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق بين الجنسين على الاتّزان الانفعاليّ، ولا توجد فروق بين الجنسين في الاتّزان الانفعاليّ في القياس القبلي.

وهذه النتيجة أيضاً تبدو منطقية ومنسجمة مع تفاعل المجموعتيّن مع بطاقة الملاحظة.

فالإناث كانت انفعالاتهن الإيجابية أقل وضـوحاً، على العكس من الانفعالات السـلبيّة التي ظهرت من خلال لغة الجسـد والتواصـل على المسـتوى النَّفسـيّ في التدريب، لكن الفروق لم تكن لدى كل الإناث وهذا ما يؤكد ما وصلت إليه النتيجة.

وتفسـر الباحثة ذلك بأسـلوب التنشـئة الأسـرية الذي يعطي للذكور في بعض الأسـر مجالاً أكبراً للترفيه وللتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، ما ينعكس إيجاباً على نُموّ شخصيتهم.

الفرضية السابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس حالات الأنا في التطبيق البعديّ لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

الجدول (35) الفروق بين الجنسين في حالات الأنا

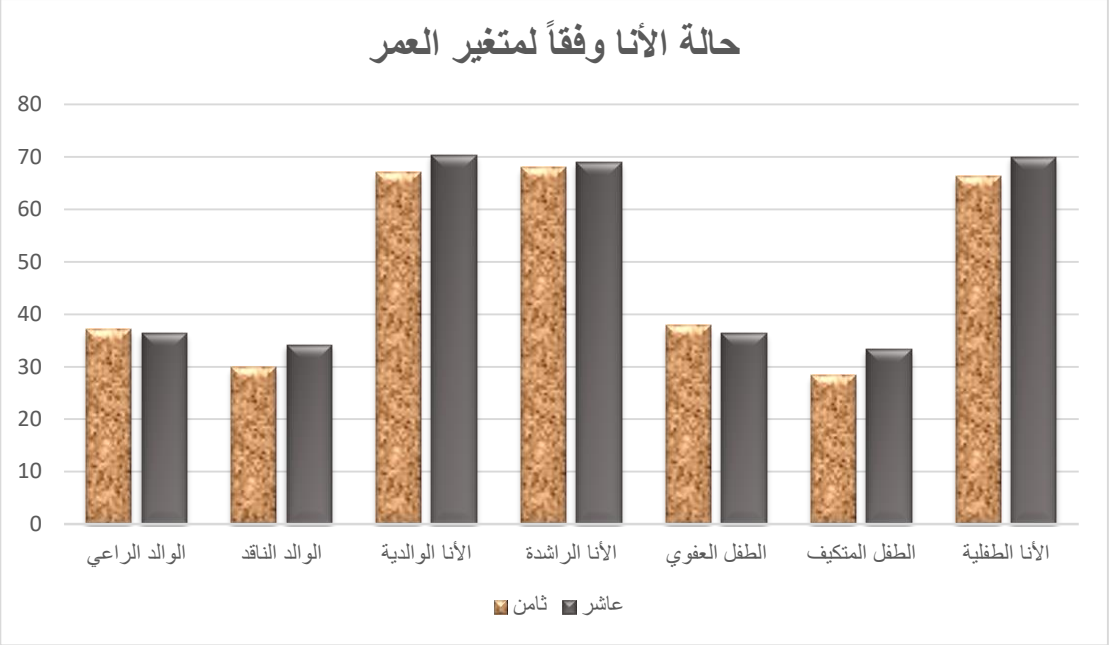
البعد	تجريبيّة بعدي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الوالد الراعي	ذكور	23	36.78	4.747	-1.935	34.00	0.06	لا توجد فروق
	إناث	13	39.84	4.200				
الوالد الناقد	ذكور	23	33.47	4.943	1.616	34.00	0.115	لا توجد فروق
	إناث	13	30.38	6.436				
الأنا الوالديّة	ذكور	23	70.26	6.517	.012	34.00	0.990	لا توجد فروق
	إناث	13	70.23	8.186				
الأنا الراشدة	ذكور	23	73.34	6.124	-0.241-	34.00	0.811	لا توجد فروق
	إناث	13	73.84	5.625				
الطفل العفويّ	ذكور	23	40.21	3.919	1.128	34.00	0.267	لا توجد فروق
	إناث	13	38.53	4.892				
الطفل المتكيّف	ذكور	23	30.82	5.457	5.66	34.00	0.575	لا توجد فروق
	إناث	13	29.76	5.246				
الأنا الطفليّة	ذكور	23	71.04	7.618	1.084	34.00	0.296	لا توجد فروق
	إناث	13	68.30	7.075				

نلاحظ من نتائج الجدول السابق أنّ القيمة التائية للأبعاد الرئيسية لمقياس حالات الأنا كانت أكبر من (0.05) في كل الأبعاد، وعلى الرغم من أنّ متوسطات الإناث مازالت على بعد حالة الأنا الوالديّة الراعية أعلى من متوسطات الذكور؛ إلا أنّ هذه الفروق لاتُعدّ ذات دلالة، وذلك يعني تحسناً في نُموّ حالة الأنا الوالديّة الراعية لدى عيّنة الذكور، إذ كانت في القياس القبلي (35.47) وبلغت في القياس البعديّ (36.78) وهو ما جعلها متوازنة مع باقي الحالات، وعدّلَ الفروق مع عيّنة الإناث التي كان نُموّها مناسباً في سمة الرعاية، إذ حافظت تلك الأخيرة على توازن وجود هذه السمة بحدودها المناسبة.

الفرضية الثامنة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف الثامن ومتوسطات درجات طلبة الصف العاشر على مقياس حالات الأنا في التطبيق القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

الجدول (36) حالات الأنا وفقاً لمتغيّر العمر.

البعد	تجريبيّة قبلي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الوالد الراعي	ثامن	17	37.11	4.166	.331	34.00	.743	لا توجد فروق
	عاشر	19	36.57	5.439				
الوالد الناقد	ثامن	17	29.94	7.861	-2.075-	34.00	.046	توجد فروق عند مستوى (0.05)
	عاشر	19	34.10	3.649				
الأنا الوالديّة	ثامن	17	67.05	8.656	-1.215-	34.00	.233	لا توجد فروق
	عاشر	19	70.68	8.248				
الأنا الراشدة	ثامن	17	68.29	5.892	-.492	34.00	.626	لا توجد فروق
	عاشر	19	69.36	7.074				
الطفل العفويّ	ثامن	17	37.94	5.225	0.750	34.00	.459	لا توجد فروق
	عاشر	19	36.57	5.630				
الطفل المتكيّف	ثامن	17	29.00	5.369	-3.024-	34.00	.005	توجد فروق عند مستوى (0.01)
	عاشر	19	32.78	5.175				
الأنا الطفليّة	ثامن	17	66.95	8.459	-1.506-	34.00	.141	لا توجد فروق
	عاشر	19	69.26	7.342				



الشكل (37) حالات الأنا وفقاً لمتغيّر العمر

نلاحظ من نتائج الجدول السابق أنّ القيمة التائية للأبعاد الرئيسية لمقياس حالات الأنا كانت أصغر من (0.05) في بعدي (حالة الأنا الوالديّة الناقدة وحالة أنا الطفل المتكيّف) أي توجد فروق بين المجموعتين على هذين البعديّن، بينما نلاحظ أنه لا توجد فروق على أبعاد (حالة الأنا الوالديّة الراعية، وحالة الأنا الراشدة، وحالة أنا الطفل العفويّ) إذ كانت القيمة التائية أكبر من (0.05) وهذا يعني عدم وجود فروق بين المُراهقين على هذا البعد لدى عيّنة الدراسة التجريبيّة في القياس القبلي.

وبالتالي نقبل الفرضية المقترحة وتوجد فروق بين متوسطات طلبة الصف الثامن والعاشر في حالات الأنا في القياس القبلي، ونحن بحاجة لتعقب هذه الفروق في القياس البعديّ.

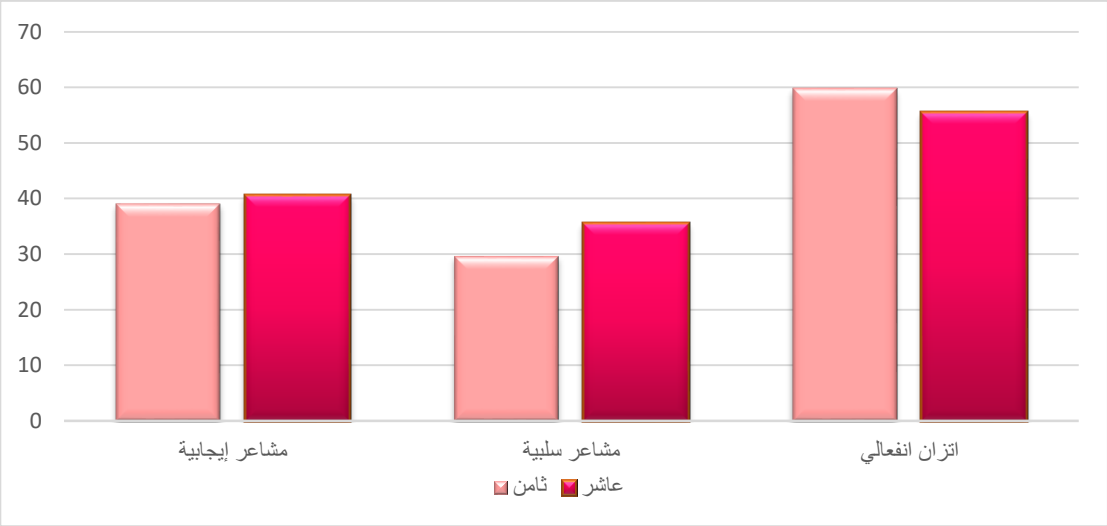
ولتعقب الفروق نلاحظ أنّ متوسط حالة الأنا الوالديّة الناقدة كانت للطلبة الصف الثامن(29.94) وبلغت(34.10) لدى طلبة الصف العاشر، بينما بلغ الطفل المتكيّف عند طلبة الصف الثامن(29)وعند طلبة الصف العاشر(32.87).

وبالتالي كانت حالة الأنا الوالديّة الناقدة وحالة أنا الطفل المُتكيف عند طلبة الصف العاشر (المراهقة المتوسّطة) أكثر نُموّاً من متوسطها عند طلبة الصف الثامن.

الفرضـية التاسـعة: توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين درجات طلبة الصـف الثامن والصف العاشر على مقياس الاتّزان الانفعاليّ في التطبيق القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبيّة

الجدول (37) الاتّزان الانفعاليّ وفقاً لمتغيّر العمر في القياس القبلي

البعد	تجريبيّة قبلي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
مشاعر إيجابية	ثامن	17	39.11	8.252	-.678-	34.00	0.502	لا توجد فروق
	عاشر	19	40.52	3.459				
مشاعر سلبية	ثامن	17	29.70	9.039	-2.379-	34.00	0.023	فروق عند مستوى (0.05)
	عاشر	19	35.68	5.859				
اتزان انفعالي	ثامن	17	59.41	12.33	1.497	34.00	0.144	لا توجد فروق
	عاشر	19	55.84	4.798				



الشكل (38) الاتّزان الانفعاليّ وفقاً لمتغيّر العمر في القياس القبلي.

نلاحظ من نتائج الجدول السابق أنّ القيمة التائية للأبعاد الرئيسية لمقياس الاتّزان الانفعاليّ كانت أكبر من (0.05) في بعد المشـاعر السـلبيّة وفي الدرجة الكلية للاتزان الانفعاليّ لاختبار عجلة جينيف؛ أي لا توجد فروق بين متوسطات طلبة الصف الثامن والعاشر على هذه الأبعاد، بينما بلغت قيمة اختبارات (ت) للمشاعر السلبيّة (020.) وهي أصغر من (0.05).

وكان متوسط درجات طلبة الصف الثامن على بعد المشاعر السلبيّة (29.70) ومتوسط درجات طلبة الصف العاشر (35.68) وهذا يعني فروقاً على بعد المشاعر السلبيّة لصالح طلبة

الصف العاشر في مرحلة المُراهقة المتوسّطة؛ وهذا يعني أنّ المشاعر السلبيّة كان أكثر حضوراً لدى طلبة الصف العاشر.

وهذا مرتبط بنتيجة الفرضية السابقة، التي أشارت إلى فروق بين الفئتين العمريتين في حالة الأنا الوالديّة الناقدة وفي حالة أنا الطفل المتكيّف، فكلاهما حسب ميلر وميلر Miller& Miller مرتبط بدرجة ملحوظة من المشاعر السلبيّة، ومع ذلك لم تؤثر هذا الفروق على الدرجة الكلية للاختبار، وبالتالي نرفض الفرضية المقترحة ولا توجد فروق بين المجموعتين على الاتّزان الانفعاليّ.

الفرضية العاشرة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية على متوسطات درجات طلبة الثامن والعاشر على مقياس حالات الأنا في التطبيق البعديّ لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

الجدول (38) حالات الأنا وفقاً لمتغيّر العمر في القياس البعديّ.

البعد	تجريبيّة بعدي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الوالد الراعي	ثامن	17	38.17	3.970	0.692	34.00	0.736	لا توجد فروق
	عاشر	19	37.63	5.337				
الوالد الناقد	ثامن	17	31.23	5.997	-1.07-	34.00	0.290	لا توجد فروق
	عاشر	19	33.36	5.281				
الأنا الوالديّة	ثامن	17	69.41	6.310	-.386-	34.00	0.702	لا توجد فروق
	عاشر	19	71.00	7.630				
الأنا الراشدة	ثامن	17	72.11	5.655	-.964	34.00	0.176	لا توجد فروق
	عاشر	19	74.78	5.921				
الطفل العفويّ	ثامن	17	39.76	5.080	.977	34.00	0.843	لا توجد فروق
	عاشر	19	39.47	3.611				
الطفل المتكيّف	ثامن	17	30.04	5.249	-.530-	34.00	0.689	لا توجد فروق
	عاشر	19	30.89	5.506				
الأنا الطفليّة	ثامن	17	69.41	6.461	.179	34.00	0.859	لا توجد فروق
	عاشر	19	70.98	7.673				

نلاحظ من نتائج الجدول السابق أنّ القيمة التائية للأبعاد الرئيسية لمقياس حالات الأنا كانت أكبر من (0.05) في كل الأبعاد أي لا توجد فروق بين القياسين لدى طلبة الصف الثامن والعاشر بعد تطبيق البرنامج على متغيّرات حالات الأنا.

وبالتالي نرفض الفرضـية القائلة بوجود فروق بين مرحلتي المراهقة المبكّرة والمتوسّـطة على هذين البعديّن، أي أنّ التدريب أحدث فرقاً نمائياً على بعد الأنا الوالديّة الراعية لدى طلبة الصـف الثامن مقارنة بنتائجهم في القياس القبلي، إذ لا تعدّ هنا فروق بينهم وبين طلبة الصـف العاشـر، وكذلك الأمر بالنسـبة لحالة أنا الطفل المُتكيف؛ ويعني ذلك توازناً في نُموّ الطفل المتكيّف لدى الصف العاشر.

الفرضـية الحادية عشـرة: توجد فروق ذات دلالة إحصـائية على متوسـطات درجات طلبة الصف الثامن وطلبة الصف العاشر على مقياس الاتّزان الانفعاليّ في التطبيق البعديّ لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

الجدول (39) الفروق حسب العمر على مقياس الاتّزان الانفعاليّ في التطبيق البعديّ.

البعد	تجريبيّة بعدي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
مشاعر ايجابية	ثامن	17	43.00	4.50	.984	34.00	0.66	لا توجد فروق
	عاشر	19	42.263	5.407				
مشاعر سلبية	ثامن	17	28.00	6.726	-1.569-	34.00	0.14	لا توجد فروق
	عاشر	19	31.21	6.142				
اتزان انفعالي	ثامن	17	65.00	8.790	1.761	34.00	0.18	لا توجد فروق
	عاشر	19	61.05	8.547				

نلاحظ من نتائج الجدول السـابق أنّ القيمة التائية للأبعاد الرئيسـية للمقياس كانت أكبر من (0.05) أي لا توجد فروق في القياس البعديّ بين طلبة الصف الثامن وطلبة الصف العاشر.

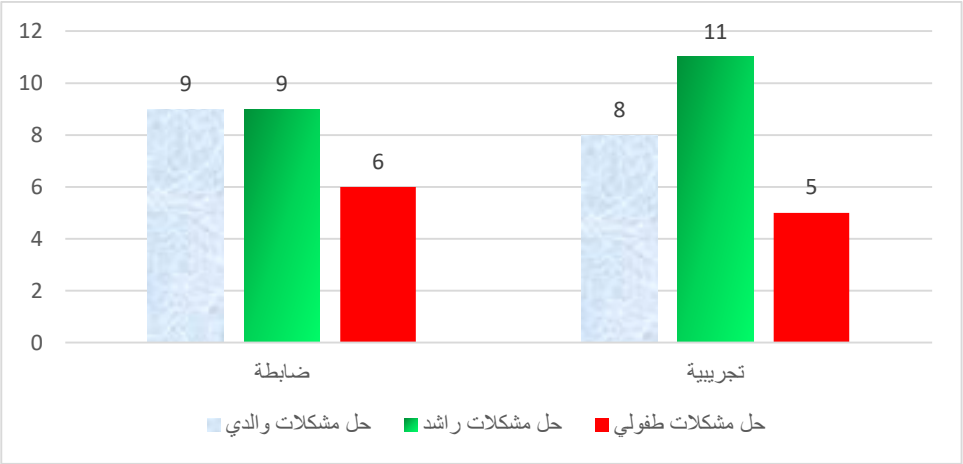
نرفض الفرضية المُقترحة، لا توجد فروق ذاتِ دلالةٍ إحصـائيةٍ بينَ متوسطات درجات طلبة الصـف الثامن والعاشـر على مقياس الاتّزان الانفعاليّ في التطبيق البعديّ، أي أنّ البرنامج أحدث فرقاً نمائياً على الانفعالات لاسيّما لدى طلبة الصف العاشر.

الفرضـية الثانية عشـرة: توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين أفراد عيّنة الدراسـة على اختبار نُموّ حالة الأنا الراشدة لحل المشكلات.

للتحقق من هذه الفرضـــية قُرِنت الفروق وفق **اختبار ت ســتيودنتT- Student** لمجموعتين مستقلّتين.

الجدول (40) الفروق بين المجموعتين في نُموّ الأنا الراشدة.

البعد	المجموعة تجريبيّة و ضابطة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
نُموّ أنا والديّة	تجريبي بعدي	36	8.11	3.03	-1.56	70	0.122	غير دال
	ضابطة بعدي	36	9.14	2.52				
نُموّ أنا لراشدة	تجريبي بعدي	36	11.31	3.22	2.49	70	0.021	عند مستوى(0.05) مربع ايتا (0.08)
	ضابطة بعدي	36	9.56	2.73				
نُموّ الطفليّة	تجريبي بعدي	36	4.61	2.10	-1.36	70	0.184	غير دال
	ضابطة بعدي	36	5.36	2.57				



الشكل (39) مؤشر نُموّ حَلّ المشكلات الراشد.

نلاحظ من نتائج الجدول السابق ومن الرسم البياني أن قيمة اختبار ت ستيودنت كانت أكبر من (0.05) في بعدي نُموّ الأنا الوالديّة والأنا الطفليّة؛ أي لا توجد فروق بين المجموعتين في البعديّن، بينما لوحظ أنّ قيمة التائية لبعد الأنا الراشدة بلغت (0.021) وهي أصغر من (0.05) أي توجد فروق بين المجموعتين، إذ بلغ متوسط المجموعة التجريبيّة على بعد نُموّ الأنا الراشدة (11.31) بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (9.5) فالفروق كانت لصالح المجموعة التجريبيّة؛ وكان لديهم نُموّ في حَلّ المشكلات وفق الأنا الراشدة. وهذا يعني أن المجموعة التجريبية كان لديهم توجه لحل المشكلات وفق الأنا الراشدة بالدرجة الأولى، ما يعني أن البرنامج ساعد المتدربين على اكتساب مهارات حل المشكلات الراشدة.

ولتعقب حجم أثر الفروق تم حساب مربع ايتا لحالة الأنا الراشدة وبلغت قيمته (0.08) هو يعني حجم أثر متوسطاً مقبولاً، وبالتالي نقبل الفرضية السابقة وتوجد فروق بين أفراد المجموعة التجريبيّة وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس نُموّ حالة الأنا لراشدة.

الفرضية الثالثة عشرة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعديّ ومتوسطات درجات القياس المؤجّل التي يسجلها أفراد المجموعة التجريبيّة على مقياس حالات الأنا والاتّزان الانفعاليّ.

الجدول (43) Paired Samples Statistics إحصاءات الفروق في القياسين بعدي ومؤجل

الفروق أبعاد مقياس حالة الأنا في القياسين	تجريبيّة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
Natural Parent	بعدي	36	38.88	4.735	-1.910-	35	0.064	غير دال
الوالد الراعي3	مؤجل	36	39.27	4.456				
Control Parent	بعدي	36	32.36	5.642	0. 647	35	0.595	غير دال
الوالد3 المسيطر	مؤجل	36	31.91	6.068				
Adult	بعدي	36	73.53	5.872	1.502	35	0.146	غير دال
الأنا3الراشدة	مؤجل	36	71.77	8.014				
Free Child	بعدي	36	39.61	4.304	-0.925-	35	0.361	غير دال
الطفل3العفويّ	مؤجل	36	40.19	4.227				
Adapt Child	بعدي	36	30.44	5.331	-.480-	35	0.635	غير دال
الطفل3المتكيّف	مؤجل	36	30.83	5.332				
positive Emotion	بعدي	36	42.61	4.947	1.279	35	0.206	غير دال
المشاعر3 الإيجابية	مؤجل	36	41.69	5.869				
Negative Emotion	بعدي	36	29.69	6.537	-1.586-	35	0.128	غير دال
المشاعر 3السلبيّة	مؤجل	36	31.69	8.598				
Emotional Stability	بعدي	36	62.91	8.768	1.869	35	0.097	غير دال
الاتّزان الانفعاليّ3	مؤجل	36	60.00	10.49				

نلاحظ من نتائج الجدول السابق، أنه لا توجد فروق بين القياسين البعديّ والمؤجّل، وبالتالي حافظ التدريب على أثره النمائي الإيجابي بعد شهر ونصف، لذا نرفض الفرضية المقترحة وجود فروق بين القياسين البعديّ والمؤجّل لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

الفرضية الرابعة عشرة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعديّ التي يسجلها أفراد المجموعة الضابطة على مقياس حالات الأنا والاتّزان الانفعاليّ.

للتحقق من هذه الفرضية دُرِست الفروق في اختبار **المجموعات المرتبطة Paired Differences الفروق بين الأزواج** لدراسة الفروقات المُختلفة للعيّنة الواحدة. وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (41) إحصاءات الفروق وفق الأزواج الواحدة في القياسين للمجموعة الضابطة.

الفروق في أبعاد مقياس حالة الأنا في القياسين	ضابطة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
Natural Parent	قبلي	36	36.94	6.328	-.602-	35	.549	غير دال
الوالد الراعي2	بعدي	36	37.38	6.208				
Control Parent	قبلي	36	31.61	6.871	00	35	1	غير دال
الوالد2 المسيطر	بعدي	36	31.61	6.547				
Adult	قبلي	36	69.91	5.410	.174	35	.863	غير دال
الأنا2الراشدة	بعدي	36	69.66	6.723				
Free Child	قبلي	36	37.55	4.108	.094	35	.925	غير دال
الطفل2العفويّ	بعدي	36	37.47	3.367				
Adapt Child	قبلي	36	31.11	5.192	.638	35	.526	غير دال
الطفل2المتكيّف	بعدي	36	30.30	5.523				
positive Emotion	قبلي	36	40.38	4.806	.602	35	.549	غير دال
المشاعر2 الإيجابية	بعدي	36	39.55	6.771				
Negative Emotion	قبلي	36	29.50	7.481	.102	35	.916	غير دال
المشاعر 2السلبيّة	بعدي	36	29.33	6.283				
اتزان انفعالي1	قبلي	36	60.88	9.585	.297	35	.718	
EN2	بعدي	36	60.22	9.014				

نلاحظ من نتائج الجدول السابق أنّ القيمة التائية للمقاربات الزوجية بين القياسين القبلي والبعديّ للمجموعة الضابطة كانت أكبر من (0.05) في كل أبعاد حالات الأنا والاتّزان الانفعاليّ؛ أي نرفض الفرضية المقترحة ولا توجد فروق في أبعاد حالة الأنا بين القياسين القبلي والبعديّ للمجموعة الضابطة، كما لا توجد فروق في الاتّزان الانفعاليّ.

5-3 تفسير نتائج الدراسة:

تفســـير نتيجة ســـؤال الدراســـة الأول والثاني: تُظهر نتائج قياس حجم الفاعليّة تفوق نتائج المجموعة التجريبيّة في القياس البعديّ على نتائجها القبليّة، الأمر الذي يبين فاعليّة البرنامج التَدريبيّ في تنمية الأنا الراشدة والاتّزان الانفعاليّ للمُراهقين، وهذه الفاعليّة يُمكنُ تفسيرها بما يلي:

1) يُمكنُ إرجاع الفروق التي ظهرت لدى المجموعة التجريبيّة على متغيّر الأنا الراشـــدة والطفل العفويّ والاتّزان الانفعاليّ لكون البرنامج حقق هدفه التنموي؛ إذ تم في البرنامج تقديم معلومات وتدريبات تعكس دور حالات الأنا على الشَّخصيَّة وإمكانية الضبط والتغيَّر.
2) محتويات المادة العلمية للبرنامج التَدريبيّ المتميزة بالجدة وبارتباطها بالحياة، التي تجلت بالتفاعل والحماسة للجلسة والتوسع في معلومات إضافية ما فعّل النُموّ الرّاشِدُ بشكل عملي.
3) اعتماد التدريب أنشـــطة جماعية وتعلماً تعاونياً وتجنب اعتماد أســـلوب المحاضـــرة أو التلقين فقط، بل التدريب تفاعل عملياً هدف لإحداث فروقات شخصية نمائيّة بسيطة عند المتدربين.
4) ترسخ المفاهيم النظرية ومقاربتها العمليّة لدى المتدربين، من خلال العمل ضمن مجموعات.
5) تم في التدريب مراعاة الخصـائص النَّفسيَّة للمتدربين عموماً وللبعض منهم خصـوصـاً؛ إذ بدت على بعضـهم – لاسيّما في بداية الجلسـات – سـمات قلق أو انخفاض الثقة بالنفس، فكان يتم العمل على إشراك أنشطة مناسبة لتعزيز جو تعلّم آمن.
6) عمل التدريب على توفير جو نمائي لتطبيق الأنا الراشـــدة بأســـلوب التواصـــل مع المتدربين؛ وتجنب قدر الإمكان الأنا الوالديّة لاسيّما الناقدة، السـائدة في المجال التربوي والأكاديمي، ففي أول الجلســـات، توقع أغلب المتدربين تفاعلاً فيه حجب لفضـــولهم وتجاهلاً لتجاربهم، والنظر للمادة العلمية والتدريب على أنه شـــيء غير قابل للنقاش والنقد وإطلاق أحكام تقييمية على سلوكهم، لكن جلسة بعد جلسة لاحظ المتدربون أنّ التدريب لا يحمل هذه الصيغة في التواصل بل عاملهم كراشـــدين؛ وهو ما وضـــعهم أمام مســـؤوليات ومهام جديدة نوعاً ما كإعطاء فرص للتواصل والمساهمة في الأنشطة واستخلاص معاني إيجابية من أمثلتهم.
7) وجود مواد مثيرة للحماســـة في التدريب وغنى الجلســـات بالتطبيقات العمليّة والأنشـــطة، التي تنمي الراشد، دون أن يشعر الطفل داخل المتدرب بالملل.
8) بســـاطة الأمثلة والتدريبات المطروحة في الجلســـات واللغة التي تنطلق منها نظريّة تحليل المُعَامَلات.

تم تفسير فاعليّة البرنامج التَدريبيّ بفرضيات التطبيق القبلي والبعديّ والمؤجّل كما يلي:

نتيجة الفرضية الأولى تشير إلى وجود فروق ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبيّة في القياسين القبلي والبعديّ لمصلحة التطبيق البعديّ على متغيّر حالة الأنا الراشدة وحالة أنا الطفل العفويّ.

التفسير: تُعزى هذ النتيجة إلى فاعليّة البرنامج التَدريبيّ وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات الإنسانيّة في تنمية الأنا الراشدة لدى المُراهقين، وتنسجم هذه النتائج ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات السابقة التي استخدمت نظريّة التحليل التفاعلي والتي منها: دراسة سنودا (2018) دراسة الحمداوي (2018) ودراسة الخفاجي(2015) ودراسة الصالحي(2005) إذ أظهرت نتائجها فاعليّة برامج مستندة إلى نظريّة تحليل المُعَامَلات في تنمية الأنا الراشدة.

وكذلك فإنّ تأثير جلسات البرنامج التَدريبيّ ساعدت المُراهقين على تنظيم معلوماتهم حول ذواتهم وتفاعلاتهم مع الآخرين، ما أدى إلى تنمية الأنا الراشدة وخلق حالة من التوازن بين الأنا الوالديّة والطفليّة، وهذا دليل على الراغبة والدافعية لدى المُراهقين عموماً وأفراد المجموعة التجريبيّة خصوصاً على التغيير والنُموّ.

كما أدى إلى التفاعل المنسجم بين حالات الأنا، والتي يغلب عليها التفاعل الراشد، إذ يُعدّ "أفضل أنواع التفاعل؛ حين تغلب الأنا الراشدة على العلاقات الإنسانيّة"(الخواجا، 2009، 220).

نتيجة الفرضية الثانية: تشير إلى وجود فروق ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبيّة على اختبار الاتّزان الانفعاليّ في القياسين القبلي والبعديّ تُعزى لتطبيق البرنامج التَدريبيّ لمصلحة التطبيق البعديّ.

التفسير: هذا يعني أنّ المداخلات التدريبية المتبعة في الدراسة، لا سيما القائمة منها على برنامج سيل (للمهارات العاطفية والاجتماعيّة) قد أثمرت في تحقيق أهدافها وكانت مناسبة للأهداف التي وضعت من أجلها، وهذا ينسجم مع مبادئها المنهجية فهي تعتبر" أنّ محو الأمية العاطفية جزءٍ من السيطرة على المشاعر والتعبير المناسب عنها، لزيادة الاتّزان الانفعاليّ للأفراد" (Steiner,2009,p.89).

وهذه النتيجة تنسجم مع نتيجة كيشفارازي (2016) ودراسة كولاشيكاري(2016)التي أثبتتا وجود أثرٍ لبرنامج تحليل المُعَامَلات على متغيّرات انفعاليّة عند المُراهقين.

كما أثبتت الدراسات النمائيّة في علم النفس وعلم الاعصاب والتعليم وغيرها من التخصصات أنّ المهارات الاجتماعيّة والعاطفية هي المكونات الأساسية لتنمية الشَّخصيَّة وللتنمية الاجتماعيّة الإيجابية (Garner, 2013,p. 1).

وتبين بدراسة مدهافن (2017) أنّ المدرسة تلعب دوراً حيوياً في تنمية شخصية المُراهقين وتحسين مفهوم الذات، وتبين أنّ الجلسات التنموية المدرسيّة مفيدة للمُراهقين في تحقيق التكامل النَّفسيّ والرفاهية والتأمل وتحسين التركيز وتخفيف التوتر، وبالتالي تعزز الاحتياجات النَّفسيَّة والاجتماعيّة كالثقة بالنفس واحترام الذات تعزز بين الطلاب من خلال التقنيات التنموية المذكورة.

وعليه توصلت الدراسة إلى أنّ الاتّزان الانفعاليّ والتكيّف النَّفسيّ يكونان أفضل عند المُراهقين في أثناء الدوام المدرسيّ.

وحسب يورك York (2015) –كما ورد في دراسة كيشفارازي – فإن مساعدة الطلاب على تعزيز السيطرة على أفعالهم وأفكارهم ومشاعرهم تُعدّ أهدافًا مهمة لتحليل المُعَامَلات في التعليم.

وذلك ينسجم مع نتيجة دراسة كيشفارازي التي أشارت أنّ برنامج تحليل المُعَامَلات كان له تأثير منطقي في استراتيجيات التنظيم الانفعاليّ، إذ توصل موريس(2006) إلى أنّ تحليل المُعَامَلات مهارة قيّمة في تنظيم الوظيفية الانفعاليَّة كما وورد في دراسة كيشفارازي (Keshavarzi, et al., 2016, 52).

نتيجة الفرضية الثالثة: أشارت إلى وجود فروق ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبيّة ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعديّ على اختبار حالات الأنا الراشدة وحالة أنا الطفل العفويّ تعزى لتطبيق البرنامج التَدريبيّ لمصلحة المجموعة التجريبيّة.

التفسير: هذا ينسجم وما ذهبت إليه العديد من الدراسات العالمية أبرزها أبحاث نيوتن وبارون Barrow and Newton (2016) إذ هناك العديد من الأدلّة الواسعة تمكّن من استخدام تحليل المُعَامَلات في التدريب والتعليم، فهي تفيد الطلاب بشكلٍ فردي أو جماعي، وتساهم بشكل احترافي في النُموّ والتغيُّر المنظم.

ويعمل المختصون بالنظرية في المدارس على توفير فرص مناسبة للنُموّ والتطور، وينسجم هذا وما توصـل إليه نيوتن وبارون عند اسـتخدام التدريب المحول من المواد ليكون بشـكل عفوي وطبيعيّ وفق السـلوك المطبّع اسـتناداً لمُدخلات النظرية؛ وأظهرت الأدلّة لاحقاً مدى فائدة ذلك للأطفال والمُراهقين (Cornell et al., 2016,p. 384).

كما أنّ لاتباع التدريب الجمعيّ باستخدام تحليل المُعَامَلات أثراً إيجابياً في نُموّ الأنا الراشدة، إذ أشـارت أدبيات المداخلات الجماعية إلى فاعليتها في تحسين الكفاءة الاجتماعيّة والقيمة الذاتيّة للأفراد، من خلال توفير فرص لنُموّ العلاقات الاجتماعيّة المفيدة(الحمداوي، 2018، 104).

نتيجة الفرضية الرابعة: أظهرت عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس الاتّزان الانفعاليّ، على الرغم من وجود فروق على بعد المشـاعر الإيجابية لصالح المجموعة التجريبيّة؛ لكن لم تُظهر فروقاً على بعد المشاعر السلبيّة والدرجة الكلية.

يُفسّـر عدم وجود فروق في بعد المشـاعر السـلبيّة بين المجموعتين، أنّ البرنامج نجح في تحسـين الانفعالات الإيجابية بشـكلٍ دالٍ، لكنّه لم يُحدث فرقاً دالاً في الانفعالات السـلبيّة، فهي أقرب ما تكون للأمزجة في الشَّـخصـيَّة منها للانفعالات المؤقتة، وتعديلها مرتبط بعوامل عدة، ويحتاج لفترات زمنية طويلة.

ومن خلال فهم الأدبيات النظرية فإن الفروق الفرديّة تفسر ذلك، لكون الاتّزان الانفعاليّ من العوامل الخمسـة الكبرى في الشَّـخصـيَّة، التي تتشـكّل مع سـنوات الطفولة والمُراهقة وتنُموّ بوتيرة تطوّر ذاتي، فالأفراد قد (يتحسن، يستقر، أو يتراجع) اتزانهم الانفعاليّ عند مقارنته مع فترات سابقة أو لاحقة في حياتهم بشكلٍ ملحوظ، بينما تكون الفروق مقارنةً بأقرانهم أقل وضوحاً.

ومن المهم الإشـارة إلى أنّ متوسـطات المجموعة التجريبيّة في القياس القبلي، كانت على محور المشـاعر السلبيّة أكثر ارتفاعاً من متوسطات المجموعة الضـابطة، على الرغم من أنّ هذه الفروق طفيفة ولم تكن دالة، لكنّها شـكلت عاملاً مؤثراً وذلك يعني أنّ البرنامج نجح في تحسـين الاتّزان الانفعاليّ لدى المجموعة التجريبيّة بشكل مقبول؛ فجعلهم يتقدمون على روزهم القبلي وأيضاً تتقارب درجاتهم والروز البعديّ للمجموعة الضابطة في بعد المشاعر السلبيّة، وتتفوق عليه في بعد المشاعر الإيجابية.

نتيجة الفرضية الخامسة والسادسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين، في حالة الأنا الوالديّة الراعية لصالح الإناث في القياس القبلي، بينما أشارت المتابعة البعديّة إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في أيٍ من حالات الأنا.

التفسير: حسب كابلان (2018) فإن الإناث يسبقن الذكور في النُموّ في مرحلة المُراهقة (Kaplan ,2018,p.101). وهذا ما جعلهن يتقدمن بسمة الرعاية الوالديّة عن الذكور.

كما أنّ التنشئة الاجتماعيّة تشجع هذه الفروق في صفة الراعية لصالح الإناث، وحسب تايلور (2002) فإن الرعاية سمة الإناث؛ وذلك متوافق وما وصلت إليه نتائج دراسة ليفرود وهارينغتون(2008) Loffredo & Harrington أنّ الإناث يملن إلى أن تكون الأنا الوالديّة الراعية (NP) لديهن أعلى من الذكور. وهذه النتيجة أيضاً متسقة مع نتيجة دراسة هاير (1979) Heyer التي كانت أول من أثبت الفروق في حالة الأنا الوالديّة الراعية لصالح الإناث، لكنّها تتناقض مع دراسة ويليم وويلمز (1980) Williams & Williams اللذين لم يجدا فروقاً في الأنا الوالديّة الراعية بين الجنسين. كما وردت ووثق في(Singh&Singh 2017,p. 239).

وعند مقارنة فروق المتوسطات في القياس البعديّ، حافظت الإناث على تقدمهن على الذكور في الرعاية، لكن لم تعد الفروق دالة، وذلك يعني أنّ البرنامج نجح أيضاً في تنمية حالات الأنا الوالديّة الراعية لدى الذكور بشكل إيجابي بدرجة طفيفة ومحافظة الإناث على هذه الصفات بشكل مناسب.

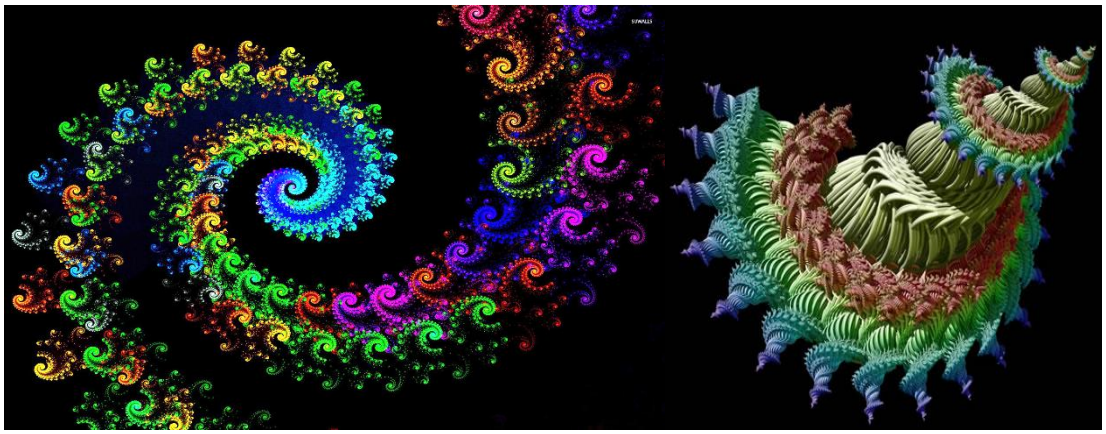
وهذا ينسجم مع العديد من الدراسات السابقة التي ترى هناك علاقة ارتباط بين الأنا الوالديّة الراعية والأنا الراشدة.

نتيجة الفرضية السابعة: تبين عدم وجود فروق بين الجنسين في القياس القبلي على مقياس الاتّزان الانفعاليّ.

التفسير: كما أسلفنا سابقاً أنّ الاتّزان الانفعاليّ من العوامل الخمسة الكبرى التي تتشكّل من سنوات الطفولة وبداية المُراهقة وبالتالي فإنها تتأثر بعوامل شخصية واجتماعيّة ووراثية تؤثر في كلا الجنسين بدرجة متقاربة. وهذه النتيجة تنسجم مع نتيجة حلاوة (2016) ودراسة القادري (2008) التي أشارت إلى عدم وجود فروق على مقياس الاتّزان الانفعاليّ وفقاً لمتغيّر الجنس.

نتيجة الفرضـــية الثامنة: أشـــارت النتائج إلى وجود فروق قبلية بين طلبة مرحلة المُراهقة المتوسّـطة "الصـف العاشـر" وطلبة مرحلة المُراهقة المبكّرة "الصـف الثامن" في متغيّر حالة الأنا الوالديّة الناقدة وحالة أنا الطفل المتكيّف.

التفسـير: إنّ حالة الأنا تتشـكّل لدى المُراهق من خلال النمذجة والدور الاجتماعي، وكلما اقترب المُراهق من عمر الرشـــد؛ تُطلب منه أدوار اجتماعيّة أكثر قولبةً ونمطيةً، لذلك وفق ليفين فإن المُراهق في بداية المُراهقة يكون في حلقة نُموّ مقاربة لنُموّه السابق في مرحلة ما قبل الروضة، ويتفاعل بشكل واضح من خلال حالة الأنا الطفليّة العفويّة بالدرجة الأولى، فيكون الدافع الفضولي للمعرفة والاستكشاف هو محركه، أما في مرحلة المُراهقة المتوسّطة فيكون في طورّ نمائي مقارب لمرحلة طفل بداية الحياة المدرسـيّة، بحاجة أكثر للتوافق والتطبيع الاجتماعي للانسـجام مع تغيَّر البيئة، مما قد يثبط عفويته نوعاً ما، فهو بمرحلة "الأب الصـــغير" هذا قد يولد درجات من القلق والتوجس وحتى التمرّد، قد تظهر بتفاعل الطفل المتكيّف، ففي هذا العمر أحوج ما يكون للتكيّف ليحظى بالقبول الاجتماعي(Levin, 2009,236).



وذلك يعني أنّ صـــفات الإفراط في الرعاية والنقد والسـيطرة أكثر وضـــوحاً في مرحلة المُراهقة المتوسّـــطة –قلب مرحلة المُراهقة– كما هو الأمر مع حالة أنا الطفل المتكيّف؛ الذي يعني مزيداً من المسايرة الاجتماعيّة وأيضاً مزيداً من التمرّد، وهاتان الصفتان(المسايرة والتمرّد) تُشكلان محور حالة الأنا الطفليّة المتكيّفة، فالمُراهقون في هذا العمر يكونون أشد قلقاً على مستقبلهم وأكثر تمردّاً –لاسيّما الذكور– وأكثر مسايرة وخضوعاً–لاسيّما الإناث– على نحو أكثر وضوحاً من نظرائهم في مرحلة المُراهقة المبكّرة التي تكون فيها خصائص المُراهقين الشَّخصيَّة والانفعاليَّة أقل وضوحاً.

وحالة الأنا الراشـدة في نُموٍّ مسـتمرٍ من نهاية السـنة الأولى، لذلك نجدها لم تتغيَّر بشـكل ملحوظ بين مرحلتي المُراهقة المبكّرة والمتوسّطة.

نتيجة الفرضية التاسعة أشارت إلى فروق بين المُراهقين لصالح طلبة مرحلة المُراهقة المتوسّطة "الصف العاشر" على بعد المشاعر السلبيّة في مقياس الاتّزان الانفعاليّ، إذ كانت مشاعرهم السلبيّة أكثر توتراً وأقل استقراراً وسيطرةً.

وتبدو هذه النتيجة منطقية وتنسجم مع نتائج الفرضيات السابقة، ومع التفسيرات النظرية لنُموّ حالات الأنا لاسيّما تفسير مراحل ليفين(2009)، فمع زيادة نُموّ حالة الأنا الوالديّة ولاسيّما الناقدة، عند المُراهقين بعمر (15) عاماً وزيادة الأنا الطفليّة المتكيّفة؛ تؤثر سلباً في مشاعر الفرد، وتجعله أكثر توجساً وقلقاً وهذا يتضح في المُراهقة المتوسّطة عنه في المُراهقة المبكّرة.

كما أنّ الخصائص العمرية للبلوغ لها دور أيضاً في ذلك، إذ تجعل المُراهقين في مرحلة المُراهقة المتوسّطة؛ في ذروة تغيُّرهم الهرموني والعاطفي، وهم بطورٍ نمائيٍ يجعلهم أقرب للراشدين منهم للأطفال، بينما طلبة الصف الثامن المُراهقة المبكّرة، أقرب لمرحلة الطفولة منهم للمُراهقة.

تنسجم هذه النتيجة مع ما لوحظ على بطاقة الملاحظة، إذ كان طلبة الصف الثامن الذكور أكثر عفويةً ونشاطاً في تفاعلهم، بينما طلبة الصف العاشر الذكور كانوا أكثر رصانةً وإصغاءً وحتى ترددا في التفاعل، وكأنّ الفرق في العمر والشَّخصيَّة بين المجموعتين "مُراهقة مبكرة ومتوسطة" يبدو كأنّه يفوق العامين؛ لذلك تم التوسع في المادة العلمية مع طلبة الصف العاشر الذكور أكثر من باقي المجموعات، يعود ذلك لمرحلة النُموّ في المراهقة المتوسّطة، على الرغم من زيادة القدرة على الإصغاء وتراجع الاندّفاعيّة، يلعب القلق دوراً أكبراً منه في مرحلة المراهقة المبكّرة، وهو ما يحجم عفوية المراهقين في المراهقة المتوسّطة بدرجة بسيطة ويزيد ترقبهم.

كانت هذه الفروق أقل وضوحاً مع مجموعة الإناث، فقد بدت الفروق بين طالبات الصف الثامن والعاشر متوافقة مع العمر، إذ كانت طالبات الصف الثامن أكثر عفويةً، بينما طالبات الصف العاشر أكثر رعايةً.

وفي دراسة قام بها سيكور Ciucur (2013) رومانيا عن العلاقات الداخليّة لحالات الأنا والعوامل الخمسة الكبرى في الشَّخصيَّة، وجدت علاقات ترابط طردية وعكسية؛ منها علاقة ارتباط عكسية بين حالة الطفل المتكيّف وبين الاتّزان الانفعاليّ؛ ونلاحظ من هذه الدراسة أن المجموعات التي كانت لديها الأنا الطفليّة المتكيّفة أعلى؛ كانت مشاعرها الإيجابية أقل والسلبيّة أكثر وضوحاً.

وحسب كاهلر (2008) Kahler يرتبط المستوى العالي من التواصل وفق أنا الطفل المتكيّف مع عدم الاتّزان الانفعاليّ؛ فعندما يكون الطفل بحالة تكيف سلبية يظهر إحباطاً أو تهيجاً في مواجهة العقبات، مع عجز وإجهاد في إنجاز المهام. وأيضاً غضباً مع خوف وخجل وذنب يتحول إلى غضب داخلي ما قد يؤدي إلى أمراض نفسيّة وجَسَديّة (Kahler,2008,p.11).

نتيجة الفرضية العاشرة والحادية عشر: لم تعد هناك فروق ذات دلالة في حالات الأنا والاتّزان الانفعاليّ بين مجموعتي المُراهقة المبكّرة والمتوسّطة، عقب تطبيق البرنامج.

التفسير: هذا يعني أنّ البرنامج حقق توازناً في توزع حالات الأنا، وعمل على تنمية حالات الإيجابية خصوصاً (الراعية، الراشدة، العفويّة) لحدودها المناسبة مقابل انخفاض أو ثبات حالتي (الوالد الناقد– الطفل المتكيّف) وما يحملان من سمات تُفاقم القلق في الشَّخصيَّة.

وأن التفاعل (والد–راشد– طفل) بشكل متوازن وصل للمُراهقين في المجموعة التجريبيّة، وأحدث فرقاً إيجابياً.

وإن الهدف الأخير من مداخلات نظريّة تحليل المُعَامَلات هو إعادة تنظيم وبناء (حالات الأنا) وتوحيد أجزائها؛ حيث أشار بيرن (1963) أنّ الهدف من مداخلات نظريته هو مساعدة الفرد على تحقيق الاستقلالية وحرية الإرادة التي تتميز بالوعي والفهم الواقعي للعالم المحيط والعلاقات الناجحة مع الآخرين من خلال انتعاش ثلاث قدرات (الوعي، التلقائيّة، الحميمية) (كما ورد في الحمداوي،2018، 105).

وهذه النتيجة تعني أنّ أفراد المجموعتين كانت مشاعرهم مُتقاربة، وهذه النتيجة تبدو منطقية فالمُراهقون بين المُراهقة المبكّرة والمتأخرة، تكون انفعالاتهم متأرجحة عموماً وغير مستقرة، ففي المُراهقة المبكّرة يكون القلق عادةً أقل ظهوراً، لكن بالمقابل تكون الرويّة كذلك أقل حُضُوراً.

نتيجة الفرضية الثانية عشرة: تبين وجود فروق بين المجموعتين على مقياس نُموّ الأنا الراشدة لحل المشكلات لصالح المجموعة التجريبيّة.

وهذا يعني أنّ أفراد المجموعة التجريبيّة لم يحققوا فروقاً فقط على مقياس يستند إلى التقدير الذاتي– قد يتأثر بالمقبولية والتوقع الاجتماعي– بل حققوا فروقاً على اختبار حَلّ المشكلات وكانت أجوبتهم راشدة بشكل واضح، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلقَّ أي تدريب.

وهذا ينسجم مع ما وصل إليه كام و أكيون Cam and Akkoyun (2001) في دراسته لأثر التدريب على مهارات التواصـــل التي ركزت على حالة الأنا وحل المشـــكلات، ووجدت أنّ التعليم ومهارات التواصل تعتمد على علاقة متينة بين المدرب والمتدربين.

وأظهرت أنّ هناك ارتباطاً واضـــحاً بين الأنا الراشـــدة وبين الأنا الوالديّة الراعية، وارتباطاً محدوداً بين الوالد الناقد مع الأنا الراشدة وحلّ المشكلات**(Barrow and Newton, 2016,p. 65).**

وتنســـجم النتيجة ونُموّهم المعرفي فالمُراهقين من عمر (12) عاماً تتبلور قدراتهم على التجريد والاسـتنتاج والتلخيص، وتتطوّر تقنيّة حَلّ المشـكلات وفحص الفرضـيات، وتكتمل القدرة على فهم الزمن والتفكير من خلال الماضي والحاضر والمستقبل (Kaplan ,2018,p.101).

نتائج الفرضـية الثالثة عشـرة: لا توجد فروق دالة بين القياس البعديّ والقياس المؤجّل لدى أفراد المجموعة التجريبيّة على مقياس حالة الأنا والاتّزان الانفعاليّ.

ما يعني استمرّار فاعليّة البرنامج التدريبي، واستمرّار أثره الإيجابي بدرجة جيدة ويُفسّر ذلك:

- نجاح المحاكاة التي عُرضـــت في البرنامج التَدريبيّ ومواقف الحياة اليومية، ما مكن من ربط الجلسات بالحياة واستمرّار هذا الربط لفترات أطول.
- تزويد المتدربين بالعديد من المواد العلمية، كجزء من تقنيّة Teak Home Point التي تعني تلخيص زبدة كل جلسة بعبارات مختصرة واضحة يسهل تذكرها وتطبيقها.

نتائج الفرضـــية الرابعة عشـــرة: لا توجد فرق دالة بين القياس القبلي والقياس البعديّ لدى أفراد المجموعة الضابطة على مقياس حالة الأنا والاتّزان الانفعاليّ.

التفسـير: فمن المُحتمل أن تتغيَّر نُموّ حالات الأنا دون أي مُداخلة، كونها من متغيّرات نمائيّة في الشَّـخصـيَّة، وموجودة عند كل فرد، لكن خلال فترة التدريب_ ثلاثة أشـهر– حافظت على اسـتقرارها، فنُموّها الطبيعيّ يحتاج وقتاً أطول لتتعدل بدرجات طفيفة، أو يحتاج إلى مُداخلات نفسيّةٍ مُكثفةٍ كما تم مع المجموعة التجريبيّة.

ومما تقدّم يُمكنُ القول إن الدراســـة الحاليّة أثبتت فاعليّة برنامج تَدريبيّ وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات لدى عيّنة من المُراهقين.

5-4 ملخص عام لنتائج الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة عمّا يلي:

1. فاعليّة برنامج تَدريبيّ وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات في تنمية الأنا الراشـــدة وزيادة الاتّزان الانفعاليّ لدى المُراهقين.
2. أحدث التدريب أثراً نمائياً طفيفاً في أغلب حالات الأنا لاسيّما الراشدة والطفل العفويّ، كما اســـتمرّ النُموّ بعد التدريب في القياس المؤجّل وحافظت مؤشـــرات النُموّ على قيمها مع تراجع طفيف لا يتجاوز (4%) أي أنّ التدريب حقق أثراً نمائياً تراوح بين (2حتى 10 %) وهذا الأثر بعد شهر ونصف بقي محافظاً على تقدمه بما يفوق 95%.
3. وجود فروق ذاتِ دلالةٍ إحصـــائيةٍ بينَ متوســـطي درجات أفراد المجموعة التجريبيّة على متغيّري حالة الأنا الراشـــدة وحالة أنا الطفل العفويّ في التطبيقين القبلي والبعديّ تعزى لتطبيق البرنامج التَدريبيّ لمصلحة التطبيق البعديّ.
4. وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصـــائيةٍ بينَ متوســـطي درجات أفراد المجموعة التجريبيّة على متغيّري حالة المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبيّة والدرجة الكلية لعجلة جينيف للمشاعر، وأيضـا على مقياس الاتّزان الانفعاليّ المختصـر تعزى لتطبيق البرنامج التَدريبيّ لمصـلحة التطبيق البعديّ.
5. وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصـائيةٍ بينَ متوسـط درجاتِ أفراد المجموعةِ التجريبيّة ومتوسـطِ درجات أفراد المجموعةِ الضـــابطة في التطبيقِ البعديّ، على مقياسِ حالات الأنا على بُعدي(الأنا الراشدة وأنا الطفل العفويّ).
6. وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصـائيةٍ بينَ متوسـط درجات أفراد المجموعة التجريبيّة ومتوسـط درجات أفراد المجموعة الضـابطة في التطبيق البعديّ على بعد المشـاعر الإيجابية، وعدم وجود فروق في المشـــاعر الســـلبيّة، وفي الدرجة الكلية لعجلة جينيف للمشـــاعر لقياس الاتّزان الانفعاليّ.
7. وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصـائيةٍ بينَ متوسـط درجات أفراد المجموعة التجريبيّة ومتوسـط درجات أفراد المجموعة الضـابطة في التطبيق البعديّ على نُموّ الأنا الراشدة على مقياس، حَلّ المشكلات الراشدة لصالح المجموعة التجريبيّة.

8. وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصـــائيةٍ بينَ الذكور والإناث على متغيّري حالة الأنا الوالديّة الراعية، لصالح الإناث فقط في القياس القبلي، وعدم وجود فروق بين الجنسين في القياس البعديّ. وعدم وجود أية فروق ذات دلالة بين الجنســـين في القياس القبلي وفق متغيّر الاتّزان الانفعاليّ.
9. وجود فروقٍ نمائيّةٍ قبل تطبيق البرنامج في متغيّرات حالة الأنا الوالديّة الناقدة وحالة أنا الطفل المتكيّف، لمصلحة طلبة الصف العاشر المُراهقين في مرحلة المُراهقة المتوسّطة، وعدم وجود فروق دالة بين طلبة الصف الثامن والعاشر في القياس البعديّ.
10. وجود فروقٍ نمائيّةٍ بين طلبة الصــف الثامن والعاشــر في القياســين القبلي والبعديّ على متغيّر المشــاعر الســلبيّة لمصــلحة طلبة الصــف العاشــر المُراهقين في مرحلة المُراهقة المتوسّطة، وعدم وجود فروق بين المجموعتين في القياسين على بعد المشاعر الإيجابية والدرجة الكلية لمقياس الاتّزان الانفعاليّ.
11. عدم وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبيّة على متغيّري حالات الأنا والاتّزان الانفعاليّ في التطبيقين البعديّ والمؤجّل.
12. عدم وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على متغيّري حالات الأنا والاتّزان الانفعاليّ في التطبيقين القبلي والبعديّ.
13. مقارنة توزع البروفايل العام "الصفحة النَّفسيَّة" لكل مجموعة وفق حالات الأنا الثلاث من خلال بطاقة الملاحظة، إذ كانت المجموعة الأولى تضــمّ طلبة الصــف الثامن ذكوراً في مرحلة المُراهقة المبكّرة التي تميزت بتفاعل وفق حالة أنا الطفل العفويّ والبروفيســـور الصـــغير والأنا الوالديّة الناقدة والأنا الراشـــدة والأنا الوالديّة الراعية ثم حالة أنا الطفل المتكيّف. بينما تفاعلت المجموعة الثانية التي تضمّ طلبة الصف العاشر ذكوراً في مرحلة المُراهقة المتوسّطة التي تميزت بتفاعل وفق حالة أنا البروفيسور الصغير والأنا الراشدة وأنا الوالديّة الراعية ثم أنا الطفل المتكيّف ومن ثم العفويّ. أما مجموعة الإناث فقد كان تفاعل طالبات الصف العاشر فيها يتميز بالطفل الخاضع والأنا الوالديّة الراعية ثم الأنا الراشدة، وأنا الوالديّة الناقدة ثم أنا الطفل العفويّ. بينما كانت مجموعة الإناث من الصف الثامن في المُراهقة المبكّرة تتفاعل وفق الأنا الطفليّة التكيّفية، وثم الأنا الطفليّة الراعية ثم الأنا الطفليّة العفويّة ثم الأنا الراشدة ثم الأنا الوالديّة الناقدة.

5-5 مقترحات الدراسة:

لوحظ أنّ النظرية تُشـــكل مجالاً نمائياً شـــخصـــياً يُمكنُ الإفادة منه في المجال التنموي والاجتماعي ولأكاديمي في عشـــرات البحوث، فالنظرية غنية بالمفاهيم العمليّة المهمة والبعيدة عن المكتبة العربية عموماً لذلك نقترح ما يلي:

- ❖ الاهتمام بالاحتياجات الانفعاليَّة للمراهقين وفق مراحل النُموّ المُختلفة في العمليّة التعليمية.
- ❖ توعية أولياء الأمور والمعلمين بالخصـــائص الشَّـــخصـــيَّة والنمائيّة للمراهقين وبأهمية وفائدة التواصل معهم برعاية وثقة وتفعيل التعامل الرّاشِدُ وتجنب التعامل السلطوي والخاضع.
- ❖ تفعيل دور جلســـات الإرشـــاد الجماعي في المدارس حتى يحصـــل المراهقين على جلســـات داعمة تنموية بشكل دوري تساهم في النضج شخصيتهم.
- ❖ تثقيف المراهقين بمفاهيم نظريّة تحليل المُعَامَلات في المدارس الابتدائية والثانوية، وتمكينهم من المفاهيم الصـحية الضـرورية للنُموّ السـليم –لاسـيّما الإناث– كالشـعور بأنهم بخير وأنهم يملكون حرية الإرادة بدرجة مقبولة تمكنهم من تحمل مســـؤولية فرديّة واجتماعيّة وذلك من خلال جلسات تنموية دورية.
- ❖ نشـــر الوعي بالمفاهيم العاطفية والاجتماعيّة الخمســـة. (التعاطف، المهارات الاجتماعيّة– الوعي الذاتي، إدارة المشـــاعر– الدافعية) من خلال تعلّم مخطط في المدارس على غرار النماذج العالمية كجزء من برامج مهارات الحياة.
- ❖ تدريب المدرســـيّن والمرشـــدين في المدارس على مفاهيم نظريّة تحليل المُعَامَلات وتعريفهم بتدريباتها التربوية لما لها فائدة لهما عموماً وللطلاب خصوصاً.
- ❖ بناء برامج تدريبية وإرشاديَّة تشمل مفاهيم النظرية الواسعة التي لم يتم شملها في هذا التدريب وأبرزها (الألعاب النَّفسيَّة، الطقوس، المصفوفات ومستويات الخصم).
- ❖ إجراء دراسـات مماثلة حول فاعليّة هذه التدريبات وغيرها على فئات عمرية مُختلفة (راشـدين، وأطفال).
- ❖ إجراء دراســـات ارتباطية لدراســـة العلاقات الداخليّة بين حالات الأنا وبين العوامل الخمســـة الكبرى وبين متغيّرات أخرى في الشَّخصيَّة.

ملخص الدراسة

1- مقدمة الدراسة:

يدرس علم النفس سُـلوك الفرد في البيئة التي يَعيش ويَتفاعل معها فالإنســان يُدرك ويُتذكر ويَفعل ويُعبِّر، يؤدي هذا التفاعل إلى ظهور أنماطٍ متعددةٍ من العلاقاتِ الاجتماعيّةِ، متفاوتة المـدة والأهـداف (الخفـاجي،2015،2). تَعُودُ نظريّـة تحليـل المُعَـامَلات Transactional Analysisلإريك بيرن Eric Berne (1952) وهو طبيب نفســي أمريكي، اعتبر أن النفس تتكون من ثلاث بنى لها مظاهر سـلوكيّة تبرز بثلاث حالات للأنا Ego states هي حالة **الأنا الطفليّة** التي تعكس سلوكاً تلقائياً، بسيطاً، وخيالياً (هاريس،14،1992). وحالة **الأنا الوالديّة** التي تحتوي على البيانـات المطلقة: النقد، التهديد، الرعاية والدعم، العقاب والتوجيه. وحالـة **الأنا الراشــدة** تحتوي بيانات اســتكشــافية دون إطلاق حكم، تنحو للحل في طريقة تعاونية محايدة عاطفياً، (Hicks & McCracken,2010,81). وبدأت تطبيقات النظرية في خمسينيات القرن الماضــي في مجال العلاج النفســيّ، وانتشــرت في ســبعينيات القرن الماضــي لتشــمل مجالات التربية، والعلاقات الاجتماعيّة، والإدارة، والتواصل.

فالتدريب على تحليل المُعَامَلات مداخلة للتغيُّر الاجتماعي والنَّفسـيّ، تتم من خلال الاهتمام بالنُموّ الرّاشِد للأفراد(Barrow and Newton,2016,182) وهذا ما تعمل الدراسة الحاليّة على نقله للدراسة التجريبيّة، ودراسة ما له من أثر في التنمية الراشدة وعلى الانفعالات، التي تُعدّ جانباً هاماً ركزت عليه نظريّة تحليل المُعَامَلات. إذ يُعَدُّ الاتّزان الانفعاليّ واحداً من الجوانب المهمة في حياة الفرد، كما أنه واحد من العوامل الخمســة الكبرى في الشَّــخصــيَّة. ما يعكس قيمة البرنامج التدريبي الهادف لتنمية الأنا الراشدة وكيف ينعكس ذلك على الاتّزان الانفعاليّ عند المُراهقين.

2- مشكلة الدراسة

تُعدّ المُراهقة مرحلة نمائيّة حرجة عند أغلب الأفراد؛ لما تتميز به من تَغَيُّرات ترافقها وتأثيرات تستمر بعدها، فهي فترة النُموّ الممتدة بين مرحلتي الطفولة والنضـج. ومن خلال عمل الباحثة في مجال الدعم والعلاج النفســيّ، لوحظ كثرة الشــكوى والتذمر من راشــدين يســلكون ســلوكاً طفولياً

محدود النضـج، ففي العيادة النَّفسـيَّة كثيراً ما تشـتكي السـيدات من تصـرفات أبنائهن المتهورة، أو المتمرّدة، وكذلك يتذمر المُراهقون بانفعال من السـيطرة المفرطة من قبل الأهل، التي تظهر نتيجة تعارض ذواتهم الوالديّة أو الطفليّة مع ذوات والديهم الوالديّة أيضـاً، وذلك يعكس مدى الانتشار الواسع للخلافات والمشكلات النَّفسيَّة التي تعيق التوافق النَّفسيّ والاجتماعي. فالمُراهقون لديهم تَغَيُّرات جَسَـديّة مضـطربة ومسـتويات من الطاقة واحتياجات أعلى للنوم والنشـاط والجنس والموسيقى والأسئلة الفلسفية والمظهر والهوية الجنسية، وتظهر التمرّد وكسر القواعد والموازنة بين القيم أو الانفصال عنها وبين الحاجات (Graham,2003,p.11) .

ما يجعل عدم الاستقرار في أَشُدِّهِ، لذلك أُقيمت دراسـة باسـتطلاعية لرصـد أبرز المشـكلات النَّفسـيَّة والاجتماعيّة من وجهة نظر المُراهقين، والموجهين في بعض مدارس التعليم الأسـاسـي (حلقة ثانية) والتعليم الثانوي في دمشـق، ركزت ملاحظات الموجهين على انتشـار المشـاكل العاطفية بين المُراهقين، وأن التنمر وفرط النشـاط والتسـرب الدراسـي يتزايد جيلاً بعد جيل، وسـوء اسـتخدام الأجهزة الالكترونية. أما المُراهقون فكانت مشـاكلهم تنبع من عدم اسـتقرار أسـري اجتماعي، وشـعور بضـعف التفهم العاطفي، وتراجع الفرص التنموية للهوايات والمهارات المتاحة في ظل الظروف غير المسـتقرة. ويمكن صـياغة المشـكلة بالإجابة عن السـؤال الآتي: **"ما أثر برنامج تَدريبيّ باسـتخدام نظريّة "تحليل المُعَامَلات" على نُموّ الأنا الراشـدة على الاتّزان الانفعاليّ عند المُراهقين؟ وهل يختلف تأثر ذلك وفقا لمتغيّري الجنس والعمر؟"**

3- أهمية الدراسة:

- تُعدّ أول محاولة محلية تتناول نظريّة تحليل المُعَامَلات في دراسة تجريبيّة.
- غناها بالأدوات العديدة التي تقدمها لقياس حالات الأنا وتقييم نُموّها بعدة طرق.
- فائدة الدراسـة على المسـتوى التطبيقي من خلال الإفادة من البرنامج في حال ثبوت صلاحيته وجدواه لأغراض بحثية وتطبيقية على عينات مماثلة.
- أهمية التدريبات والمهارات الاجتماعيّة والعاطفية التي ينميها لدى المجموعة التجريبيّة.
- غناها بالتدريبات العمليّة التنموية القابلة للتطبيق على العديد من الشرائح العمرية.
- أهمية الشريحة العمرية التي يُقَدَّمُ البرنامج لها.

4- أهداف الدراسة:

الهدف الرّئيس للدراسة الحاليّة إعداد برنامج تَدريبيّ لتنمية الأنا الراشدة مستند إلى نظريّة تحليل المُعَامَلات الإنســـانيّة وقياس أثر ذلك في الاتّزان الانفعاليّ للمُراهقين، من خلال التّدريب على مفاهيم النظرية الأســاســية وفق برنامج تاباســي Tapacy وتنمية المهارات العاطفية والاجتماعيّة الخمس وفق برنامج سيل وينبثق من هذا الهدف أهداف فرعيّة هي:

1. قياس فاعليّة البرنامج التَدريبيّ في تنمية الأنا الراشـــدة وأثره على الاتّزان الانفعاليّ لدى عيّنة من المُراهقين في مرحلة المُراهقة المبكّرة والمتوسّطة في القياسين القبلي والبعديّ.
2. قياس فاعليّة البرنامج التَدريبيّ في تنمية الأنا الراشـــدة وأثر ذلك في الاتّزان الانفعاليّ من خلال مقارنة الفروق بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة في القياسين القبلي والبعديّ.
3. دراسة الفروق في حالات الأنا وفق متغيّري (الجنس، العمر) في القياسين القبلي والبعديّ.
4. دراسة الفروق في الاتّزان الانفعاليّ وفق متغيّري (الجنس، العمر) في القياسين القبلي والبعديّ.

5- أسئلة الدراسة وفرضياتها:

5 -1- أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: هل يُحدث البرنامج التَدريبيّ أثراً نمائياً على حالات الأنا؟

الســـؤال الثاني: هل يوجد أثر لاســـتخدام البرنامج التَدريبيّ المقترح على نُموّ حالة الأنا الراشدة وعلى الاتّزان الانفعاليّ للمُراهقين؟

السؤال الثالث: ما حجم الأثر للبرنامج التَدريبيّ المقترح على عيّنة من المُراهقين؟

السؤال الرابع: ما شكل مؤشر نُموّ المجموعات الثلاث وفق بطاقة الملاحظة؟

5-2- فرضيات الدراسة

للتحقق من أهداف الدراسة، أُختبرت الفرضيات التالية عند مستوى دلالة (0.05):

1. توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصـــائيّة بين متوســـطات درجات أفراد المجموعة التّجريبيّة في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهم في القياس البعديّ على مقياس حالات الأنا.
2. توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصـــائيّة بين متوســـطات درجات أفراد المجموعة التّجريبيّة في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهم في القياس البعديّ على مقياس الاتّزان الانفعاليّ.

3. توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصـــائيّة بين متوســـطات درجات أفراد المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة على مقياس حالات الأنا في القياس البعديّ.

4. توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصـــائيّة بين متوســـطات درجات أفراد المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة على مقياس الاتّزان الانفعاليّ في القياس البعديّ.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات درجات الذكور ومتوســـطات درجات الإناث على مقياس حالات الأنا في القياس القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

6. توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات درجات الذكور والإناث على مقياس الاتّزان الانفعاليّ في القياس القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

7. توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات درجات الذكور والإناث على مقياس حالات الأنا في القياس البعديّ لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

8. توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات درجات الذكور والإناث على مقياس الاتّزان الانفعاليّ في القياس البعديّ لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

9. توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات درجات طلبة الصـفين الثامن والعاشـر على مقياس حالات الأنا في القياس القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

10. توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات درجات طلبة الصـــفين الثامن والعاشر على مقياس الاتّزان الانفعاليّ في القياس القبلي لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

11. توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات درجات طلبة الصـــفين الثامن والعاشر على مقياس حالات الأنا في القياس البعديّ لدى أفراد المجموعة التجريبيّة.

12. توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التّجريبيّة ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس نُموّ الأنا الراشدة.

13.توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبيّة في القياسين البعديّ والمؤجّل على مقياس حالات الأنا والاتّزان الانفعاليّ.

14.توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصـائيّة بين متوسـطات درجات أفراد المجموعة الضـابطة في القياسين القبلي والبعديّ على مقياس حالات الأنا والاتّزان الانفعاليّ.

6- حدود الدراسة:

6-1- الحدود الزمنية: بدأ تطبيق البرنامج التَدريبيّ على المجموعة التجريبيّة في الفصل الدراسي الأول في آخر شهر أيلول 2017 وانتهى مع نهاية شهر كانون الأول 2017 وانتهى القياس المؤجّل في منتصف شهر شباط 2018.

6-2- الحدود المكانية: تم اختيار المجموعة التّجريبيّة والضّابطة من مدرسة دمشق الوطنيّة للذكور الخاصة ومدرسة عارف النكدي للدورات الشتوية للإناث.

7- مصطلحات الدراسة:

البرنامج التَدريبيّ (Training Program): هو مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معرفة وخبرات الطلاب المتدربين، والتي تساعد على تجديد معلوماتهم ورفع كفاءاتهم، وحل مشكلاتهم، وتطوير أدائهم (الشبلي، 2017، 13).

نظرية تحليل المُعَامَلات الإنسانيّة (Ttransactionnel Analysais): التعريف الرسمي للرابطة الدولية لتحليل المُعَامَلات [إيتا I.T.A.A 2017] "تحليل المُعَامَلات" هي "نظرية في الشَّخصيَّة والأسلوب المنهجي للنُموّ الشخصي والتغيير الشخصي".

الأنا الراشدة (Adult Ego State): عرف تودر (2003) Tudor الأنا الراشدة بأنّها نبض الشَّخصيَّة فهي المعالجة المتكاملة للمشاعر والاتجاهات والأفكار والتصرفات بما يناسب مبدأ "هنا والآن"، في كل الأعمار (Widdowson,2010,351).

تعريف الاتّزان الانفعاليّ (Emotional Stability): هو أحد الأبعاد الأساسية في الشَّخصيَّة الذي يمتد على شكل متصل مستمر من القطب الموجب الذي يمثله الاتّزان الانفعاليّ إلى القطب السالب الذي تمثله العُصابية، وإنّ أي شخص يمكن أنْ يكون في أي مكان على هذا المتصل (حمدان،35،2010).

تعريف المُراهقة (Adolescence): فترة نُموّ شامل ينتقل من خلالها الفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد. فهي مرحلة التأهب للرشد تمتد ما بين (11-21 سنة). وتشمل المُراهقة المبكّرة التي تمتد بين (11-14) سنة، والمُراهقة المتوسّطة الممتدة ما بين (15-18) سنة، والمُراهقة المتأخرة ممتدة بين (18- 21) سنة (مخول،2003، 266-267).

8- عيّنة الدراسة:

تم انتقاء عيّنة عنقودية مقصـــودة، مؤلّفة من (72) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم (13-16) تم تقسيم العيّنة لمجموعتين تجريبيّة (36) وضابطة (36).

9- أدوات الدراسة:

1- قائمة رصد حالة الأنا المصممة بشكل عجلة حالة الأنا(60)عبارة من إعداد الباحثة.
2- عجلة جنيف للمشاعر المؤلّفة من (20) عبارة، اعتُمِد الإصدار الثالث.
3- اختبار حَلّ المشكلات الراشدة: المؤلّف من (24) عبارة، من إعداد الباحثة.
4- اختبار التقييم التدريبي: المؤلّف من (35) بنداً، من إعداد الباحثة.
5- اختبار الاتّزان الانفعاليّ المختصر (20) عبارة، من إعداد ياسمين حلاوة.
6- مقياس لحالة الأنا المختصر، المؤلّف من (30) عبارة، المترجم.
7- برنامج تَدريبيّ وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات، مؤلّف من (20) جلسة تدريبية.
8- بطاقة رصـــد وملاحظة: تقيس أهمُّ أســاليب التواصــل اللفظيّ وغير اللفظيّ عقب كل جلســة لكل مُتدرِّب، بالإضــافة لبطاقات تقويم نهائي توزع في نهاية كل جلســة تدريبية على المتدربين ضمن مجموعات تقيس نواتج الجلسة.

10- متغيّرات الدراسة:

المتغيّر المستقلّ: البرنامج التَدريبيّ القائم على نظريّة تحليل المُعَامَلات الإنسانيّة.

المتغيّر التّابع: الأنا الراشدة والاتّزان الانفعاليّ.

11- نتائج الدراسة

أسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

14. فاعليّة برنامج تَدريبيّ وفق نظريّة تحليل المُعَامَلات في تنمية الأنا الراشدة وزيادة الاتّزان الانفعاليّ لدى المُراهقين.

15. أحدث التدريب أثراً نمائياً طفيفاً في أغلب حالات الأنا لاســيّما الراشــدة والطفل العفويّ، كما اســتمرّ النُموّ بعد التدريب في القياس المؤجّل وحافظت مؤشــرات النُموّ

على قيمها مع تراجع طفيف لا يتجاوز (4%) أي إنّ التدريب حقق أثراً نمائياً تراوح بين (2–10 %) وهذا الأثر بعد شهر ونصف حافظ على تقدمه بما يفوق 95%.

16. وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيّة على متغيّري حالة الأنا الراشـــدة وحالة أنا الطفل العفويّ في التطبيقين القبلي والبعديّ تعزى لتطبيق البرنامج التَدريبيّ لمصلحة التطبيق البعديّ.

17. وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيّة على متغيّري المشـــاعر الإيجابية والمشـــاعر الســـلبيّة والدرجة الكلية لعجلة جينيف للمشاعر، وأيضاً على مقياس الاتّزان الانفعاليّ المختصر لمصلحة التطبيق البعديّ.

18. وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعديّ على بعدي(الأنا الراشدة وأنا الطفل العفويّ).

19. وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيّة والضـــابطة في التطبيق البعديّ على بعد المشـــاعر الإيجابية، وعدم وجود فروق في المشاعر السلبيّة، وفي الدرجة الكلية لعجلة جينيف للمشاعر لقياس الاتّزان الانفعاليّ.

20. وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيّة والضابطة على نُموّ الأنا الراشدة وفق مقياس حَلّ المشكلات الراشدة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

21. وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصـــائيةٍ بينَ الذكور والإناث على متغيّري حالة الأنا الوالديّة الراعية، لصالح الإناث فقط في القياس القبلي، وعدم وجود فروق بين الجنسين في القياس البعديّ. وعدم وجود أي فروق ذات دلالة بين الجنسين في القياس القبلي.

22. وجود فروق نمائيّة قبل تطبيق البرنامج في متغيّرات حالة الأنا الوالديّة الناقدة وحالة أنا الطفل المتكيّف، لمصلحة طلبة الصف العاشر، وعدم وجود فروق دالة بين طلبة الصف الثامن والعاشر في القياس البعديّ وفق متغيّر حالات الأنا.

23. وجود فروق نمائيّة بين طلبة الصفين الثامن والعاشر في القياس القبلي والبعديّ على متغيّر المشاعر السلبيّة لمصلحة طلبة الصف العاشر، وعدم وجود فروق بين

المجموعتين في القياسين على بعد المشاعر الإيجابية والدرجة الكلية لمقياس الاتّزان الانفعاليّ.

24. عدم وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبيّة على متغيّري حالات الأنا والاتّزان الانفعاليّ في التطبيقي البعديّ والمؤجّل.

25. عدم وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على متغيّري حالات الأنا والاتّزان الانفعاليّ في التطبيقي القبلي والبعديّ.

12- مقترحات الدراسة:

- ✓ تفعيل التدريب على نظريّة تحليل المُعَامَلات في المدارس الابتدائية والثانوية.
- ✓ إجراء المزيد من البحوث عن استخدم مفاهيم النظرية العديدة في دراسات تجريبيّة.
- ✓ إجراء برامج تدريبية تشمل المُراهقين والوالدين بهدف زيادة الوعي المعرفي والانفعالي.
- ✓ تدريب المدرسيّن والمرشدين في المدارس على مفاهيم نظريّة تحليل المُعَامَلات.
- ✓ بناء اختبارات مقننة ومعيرة في البيئة السورية لمقياس حالات الأنا.
- ✓ إجراء دراسات مماثلة حول فاعليّة هذه التدريبات وغيرها على عينات مُختلفة.

مراجع الدراسة

قائمة المراجع باللغة العربية:

إبراهيم، عبد الحميد، (2015)، *محاضرات في مدخل علم النفس*، القاهرة، مصر.

أبو علام، رجاء محمود (2004) *مناهج البحث في العلوم النَّفسيَّة والتربوية*، ط3، دار النشر للجامعات، القاهرة.

بن عمارة، سمية. بو عيشة، نورة (2013) الحوار الأسري وعلاقته بالاتّزان الانفعاليّ لدى المُراهقين. كلية العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، منشورات الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، 10/9 نيسان، الجزائر.

بهلول، ابراهيم احمد (2003) اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، مصر العدد 30. صفحات 148 – 280.

بيرن، إيريك (1998) *الطِّبُّ النَّفسيّ والتحليل النَّفسيّ* (ترجمة إبراهيم سلامة). الهيئة المصرية العامة للكتب.

بيرن، إيريك. (2010) *لعبة المشاعر والعواطف*. حلب سورية. (أنطوان أكوبيان مترجم)، دار شعاع للنشر والعلوم.

تيبرغيان، غي(2013) قاموس العلوم المعرفيّة، ترجمة (جمال شحيذ) منشورات المنظمة العربية للترجمة، لبنان.

جروان، فتحي عبدالرحمن. (1999م). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي: العين.

حلاوة، ياسمين. (2016). الاتّزان الانفعاليّ وعلاقته بتقدير الذات دراسة ميدانية على عيّنة من طلبة التعليم الثانوي المهني في محافظة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.

حمدان، محمد. (2010). الاتّزان الانفعاليّ والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.

الحمداوي، جابر (2018). أثر التحليل التفاعلي في تنمية الأنا الراشدة لدى الأحداث الجانحين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البصرة، كلية التربية للعلوم الإنسانيّة، العراق.

الخفاجي، ذكريات كاظم. (2015). أثر أسلوب المواجهة التفاعليّة في تنمية سلوك المساعدة لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البصرة، العراق.

خليل، عفراء (2007). الاتّزان الانفعاليّ وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعيّة لدى طالبات المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم النَّفسيَّة، العدد 11، جامعة بغداد، العراق، صفحات 174-206.

خميس، نسرين (2014). إشباع الحاجات النَّفسيَّة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المراهقين الأيتام المقيمين في المؤسسات الإيوائية وغير الإيوائية "دراسة مقارنة" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم الصحّة النَّفسيَّة والمجتمعية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الخواجا، عبد الفتاح محمد (2009) *الإرشاد النَّفسيّ والتربوي*، دار الثقافة للنشر، الأردن.

الدليمي، كميلة (2010). فاعليّة برنامج إرشادي في تنظيم حالات الأنا لدى طلبة كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة. منشورات جامعة تكريت.

دويدري، رجاء وحيد (2000). *البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العمليّة*، دار الفكر، دمشق.

ريان، محمود إسماعيل (2006). الاتّزان الانفعاليّ وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم علم النفس، غزة.

سرج، أشرف (2007). دراسة العلاقة بين الاتّزان الانفعاليّ والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

سيلامي، نوربيري (2001). *المعجم الموسوعي في علم النفس*، ترجمة (أسعد، وجيه) منشورات وزارة الثقافة، دمشق.

الشـــبلي، خالد. (2017). فاعليّة برنامج تَدريبيّ لتنمية المهارات العمليّة لدى عيّنة من طلبة الثانويات الصناعية في محافظة دمشق. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق كلية التربية قسم علم النفس.

الشمالي، نضال(2015). العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها بالاكتئاب لدى المترددين على مركز غزة المجتمعي(رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية، كلية التربية، قسم علم النفس والإرشاد النفسيّ، غزة.

الشـــناوي، محمد محروس (1994). *نظريات الإرشـــاد والعلاج النفســـيّ*، دار غريب للطباعة والنشر: السعودية.

الصـــالحي، نهلة عبودي ســـعدون (2005). أثر التحليل التفاعلي في خفض مســـتوى الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة المتوسّـــطة (أطروحة دكتوراه غير منشـــورة) الجامعة المستنصرية – كلية التربية: العراق.

العبودي، خولة حســـن. (2007). أثر التحليل التفاعلي في تعديل الســـلوك الانســـحابي لطفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة المستنصرية، العراق.

عطية، رمزي. والربيع، فيصـــل (2016) الاتّزان الانفعاليّ وعلاقته بضـــبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك، كلية التربية، قسم علم النفس الارشادي. دراسات العلوم التربوية، المجلد (43)، ملحق3، صفحات 1117-1136.

القلا فخر الدين، ناصر، يونس(2001). *أصول التدريس*، منشورات جامعة دمشق.

مبارك، ســـعيد(2008) الاتّزان الانفعاليّ وعلاقته بمفهوم الذات لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم *العاديين*، مجلة أبحاث كلية التربية الأســاســية، المجلد (7) العدد (2) جامعة الموصـــل، العراق. صفحات 65- 91.

محمد- فضـــيلة (2008). قياس الاتّزان الانفعاليّ لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي وأقرانهم الذين لم يتعرضوا لها. جامعة الموصل قسم العلوم التربوية والنَّفسيَّة. مجلة التربية والعلم المجلد العدد 15.

مختار، وفيق صفوت (2001). أبناؤنا وصحتهم النَّفسيَّة، القاهرة، دار العلم والمعرفة.

مخول، مالك سليمان. (2003). *علم نفس الطفولة والمُراهقة*. ط8، منشورات جامعة دمشق.

المزيني، أسامة. (2001). *القيم الدينية وعلاقتها بالاتّزان الانفعاليّ ومستوياته لدى طلبة الجامعة الإسلامية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

مطرف عبد الله (2004). *أسس التحليل التعاملي*. منشورات وزارة التربية الوطنيّة. الجزائر.

المياحي، جعفر (2010). دافع السلوك، عمان، دار الكنوز المعرفة العلمية للنشر.

النابلسي، أسماء (2014). الاتّزان الانفعاليّ وعلاقته بالبيئة الصفية المدركة دراسة ميدانية لدى عيّنة من طلبة المرحلة الثانوية العامة بمدارس محافظة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، دمشق.

هارس، تومس. (1992). *التوافق النَّفسيّ تحليل المُعَامَلات الإنسانيّة*. ترجمة إبراهيم، سلامة إبراهيم منشورات الهيئة المصرية العامة للكتاب. الإسكندرية، مصر.

هاريس، آمي (1991). *أنا بخير أنت بخير*. دار الفاضل، مطبعة الصباح، دمشق.

قائمة المراجع باللغة الإنجليزية

Allen, J. R & Allen, B. A (1988). *Scripts and Permissions: Some Unexamined. Assumptions* and Connotations Transactional Analysis Journal 18:4 pp283-293.

APA. (2018). Referencing Style Guide, for Academic Writing. Western Sydney, American Psychological Association Am University Library http://www.apastyle.org/ Publication Manual of the American Psychological Association (6th edition).

Barrow, G (2007). *Teaching, Learning, Schooling, and Script*. Transactional Analysis Conference in San Francisco. p6

Barrow, G. Newton, T (2016). *Educational transactional analysis*. By Florence production ltd, UK.

Best, David. (2008). *Leadership and ego state prodigy or pathology*? Across cultural perspective. Leadership; Address to the World Conference of TA, Johannesburg, August.

Bubic, A. Ivanisevic,K. (2016). The Role of Emotional Stability *andCompetence in Young Adolescents' Career Judgments*. Journal of Career Development. Volume: 43 issue: 6, page(s): 498-511.

Chander, M. Chaturvedi, R (2010). Development of emotional stability scale. Industrial psychiatry Journal, 19(1),pp 37-40.

Ciucur, D (2013). *The Ego States and the* "Big Five" Personality Factors, Sciverse science Direct Procedia - Social and Behavioral Sciences 78 (2013) 581 – 585.

Cornell.F.W. Graaf. A.D. Newton.T Thunnissen. M. (2016). INTO TA British Library Cataloguing in Publication Data, KARNAC. Printed in Great Britain. cataloguing in publication data.

Costa, P. & McCrae, R. (1995). Primary traits of Eysenck's P-E-N system: Three- and five-factor solutions. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(2), 308-317.

Cox,E. Bachkirova, T. &Clutterbuck,D.(2010). *The Complete Handbook of coaching*, Sage, London.

Crawford J. R. Henry J. D. (2004).*The Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a largenon-clinical sample,British Journal of Clinical PsychologyVolume 43, Issue 3, Version of Record online: 24 DEC 245–265.

Curriculum resource (2008). Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL). The National Strategies | Secondary. Curriculum resource introductory booklet. Published by the Department for Children, Schools and Families. use.

Dees, M. (2011). They are Ok- are you? Ita conference delegates run a simulated world. Workshop on life positions, Ita national conference. P 1-4.

DFES (2007). Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL): Guidance Booklet. Nottingham: DfES

Dusay, J. M. (1972). Egograms and the constancy hypothesis. *Transactional Analysis Journal*, 2, 37- 41.

Ernst. H.F (2008). Handbook of listening Transactional analysis of the listening activity. Second edition Copying for non-commercial purposes authorized.

English, F. (2014). *A Summary of Transactional Analysis Concepts I use*. Excerpted from "How Did You Become a Transactional Analyst? "*Transactional Analysis Journal*, Jan. 2005, vol. 35, no. 1, pp. 78-88.

Freed, A.M (1991). *T.A. For TOTS and other prinzes* .library of congress cataloging in publication data. USA.

Fritz,M,A. (2015). *Reinventing the Wheel: Emotional Awareness Enhancement in Computer-Mediated Collaboration with the Dynamic Emotion Wheel.* Uuniversity de Geneva Faculté De. Psychologie et des Sciences de L'éducation.

Garner, P.(2013). *Social and Emotional Aspects of Learning*. The University of Northampton, UK

Garner, Philip. (2013). *Social and Emotional aspects of learning*. http://www.ncflb.com/wp-content/uploads/2013/02/SEAL-summary.pdf (accessed April 10, 2017).

Good Therapy. (2016). Transactional Analysis. Types of Therapy. https://www.goodtherapy.org/learn-about-therapy/types/transactional-analysis

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. Journal of Family Psychology, 10(3), 243-268.

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). Meta-emotion: How families communicate emotionally. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Graham. J. (2003). *Cycles of Development*. Family Issues is published by University of Maine Cooperative Extension (UMCE). VOLUME 11, NUMBER.

Haradhvala, N. (2016). Meta-Emotions in Daily life: Associations with Emotional Awareness and Depression. Arts& Sciences Electronic Theses and Dissertations. Clinical Psychology Commons, Washington University in St, louis.

Harris. A. Thomas. (2004). I'm ok – you're ok. library of congress. cataloging in publication.

Hawkes, L (2007). *The Permission Wheel Transactional Analysis Journal Vol. 37, No. 3, July 2007*.

Hawkins, D, R(2012). *Power Vs Force*, The Hidden Determinants of Human Behavior, Library of Congress, USA.

Hay, J (2014). *Permissions*–An Essay. http://www.juliehay.org/uploads/1/2/2/9/12294841/permissions_-_an_essay.pdf 2017.4\9.

Hay, J. (2011) *Positive psychology*. IDTA Newsletter Volume 6 Issue December.

Hay, J. (2013). *Injunctions*- an essay http://www.juliehay.org/uploads/1/2/2/9/12294841/injuctions_-_an_essay.pdf time 16\03\2017

Hay, J.(2009). *Working it out at work understanding attitudes and building relationships*. Second edition, Sherwood publishing. Uk.

Hay, J.(2016). *Why do we need to know about research*? IDTA Newsletter Volume 11 Issue 1 March. pp 1-9.

Hay,J (2015). *Four conceptualizations of the concept of script*. IDTA Newsletter Volume 10 Issue 4 December.

Hay, juli. (2016). *leadership in classroom*.

Hay. I & Ashman. A (2003). *The Development of Adolescents' Emotional Stability and General Self-Concept*: The interplay of parents, peers, and gender. International Journal of Disability, Development And Education. Volume 50, 2003-issue 1.

Hicks. R. McCracken. J (2010). *Coaching from an adult ego state*. The Coach's Corner, ACPE.ORG. PEJ SEPTEMBER•OCTOBER ACPE today. P 80- 84.

Hoffman, M. Asquith, R(2013). *The great big book of feelings*. Frances Lincoln children's books, USA.

Hollins Martin, C.J. (2011). *Transactional Analysis (TA): a method of analyzing communication*. *British Journal of Midwifery*. 19(9): 587-593.

Hume, D. (2012). *Emotion and Moods*. In: Robbins, S. P Judge & T.A.(eds), Organizational Behavior, pp. 258- 297.

Humphrey, N. lendrum, A. Michael, W. kalambouka, A. (2009). *Primary social and emotional aspects of learning* (SEAL) small group interventions: a qualitative study of factors affecting implementation and the role of Local Authority support.the

international journal of emotional education. Volume 1, Number 2, November 2009 pp 34 – 54.

ICDTA (2013). *Developmental transactional analysis vocational award*, handbook. Issued September. International Centre for Developmental Transactional Analysis Wildhill, Broadoak End, Hertford SG14 2JA ,Uk.

ICDTA (2017). *ICDTA Professional Qualifications Handbook*, Issued January Wildhill, Broadoak End Hertford SG14 2JA, UK.

ICDTA (2017). *Psychological intelligence foundation CIC and the international centre for Developmental Transactional Analysis*. MSc Professional Development (Developmental Transactional Analysis) Student Handbook January 2017 Sherwood House, Broadoak End Hertford SG14 2JA, UK.

IDTA (2009). *Transactional analysis proficiency award for children and young people* (Accessed 01 April 2017). Available at: http://www.eatanews.org/pdf%20documents/TAPACY.

IDTA (2010). *Transactional analysis proficiency award for teachers and educators* [Online]. (Accessed 5 April 2017) Available at:www.instdta.org/?download=TAPATE%20Handbook%20Jan%202011.pd

IDTA (2017). What is Developmental Transactional Analysis, http://www.instdta.org/ 15,3,2017

INST.(2017). institute of developmental transactional analysis, http://www.instdta.org/international-centre-for-developmental-transactional-analysis.html. 2017,4,p.8.

ITAA (2017). International Transactional Analysis Association, A worldwide professional network for the development of transactional analysis theory and practice, https://www.itaaworld.org/what-transactional-analysis.

James, H,P. Muran,J.(2004). *Research Limitations and Necessity Of Reporting Them*. American Journal of Health Education 35: 66-67.

James, M. & Jongeward, D. (1996). *Born to Win: Transactional Analysis with Gestalt Experiments*. By Addison-wesleypublisgingcompany ,inc USA.

Johnsson, R. (2011). *Transactional Analysis Psychotherapy*, Three Methods Descibing a Transactional Analysis Group Therapy, Lund University, Department of Psychology.

June ,I (2012). *Transactional analysis proficiently award for children &young people.* Uk http://www.instdta.org/uploads/tapacy_handbook_ (2017-4-8)

Kahler, T. (2008). *The process therapy model – The six personality types with adaptations.* TaibiKahler Associates, Inc.

Kapalan, INC (2018). *Step 1 Behavioral Science and Social Sciences* Published by Kaplan Medical, Third Avenue, New York. USA.

Karpman, S (1968). "Fairy tales and script drama analysis". Transactional Analysis Bulletin. 26 (7): 39–43.

Katie, T (2009). *What are the social and emotional aspects of learning*. Healthy school, Lambeth. Department for children, schools and families.

Keepers, T. (1976). Raising Kids O. K. - Transactional Analysis in Human Growth and Development. Publisher: Grove Press : distributed by Whirlwind Book Co. New York.

Keshavarzi,S. Azar,E. Mirnasab,M & Gargari, R,B.(2016*). Effects of a Transactional Analysis Program on Adolescents' Emotion Regulation*, International Journal of Psychological Studies; Vol. 8, No. 4; 2016, Published by Canadian Center of Science and Education, p 51-59.

King,C.(2005).*What is transactional analysis?* http://www.ita.org.uk/2017,4,p.4

Knapp, M. Erskine, R.(2010). *The script system: an unconscious organization of experience*. *International Journal of Integrative Psychotherapy, Vol. 1, No. 2, pp13- 18.*

Kuijt.J.D.(1979). Transactional Analysis Ego States: *Subdivisions And Definions Determined by Latent Partition Analysis*. A Thesis

submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of arts. The University Of British Columbia.

Kulashekara, B.(2015). *Impact of Transactional Analysis on Parent-Adolescent conflict,* Aggression and Depression among Adolescent Students(Ph.d Thesis). Department of Studies in Psychology, University of Mysore, Manasagangothri. India.

Kumar, P. (2013*). A study of emotional stability and socio-economic-status of students studying in secondary schools*. International Journal of Education and Information Studies,3,7-11

Levin, P. (2009). *Regeneration: Integrating yourself, reproducing your people.* In P. Levin, The emotional development 101. Retrieved from http://www.emotionaldevelopment101.com. (2017-3-7).

Levin, p. (2015). *Ego States and Emotional Development in adolescences*. sagepub Transactional Analysis Journal USA. Vol. 45(3) 228-237.

Linehan, M.M (2004). *Dialectical Behavior Therapy Skills Handbook*.

Loffredo, D.A. & Harrington, R. (2008). *Ego state differences in university students by gender, race and college major*. Journal of Psychiatry, Psychology and Mental Health, Vol. 2, Issue 1, pp 1-8.

Loffredo,D,A & Harrington, R &Munoz,K,M & Knowles,L,R (2004). The Ego State Questionnaire-Revised, USA.

Madhavan. V (2017). *Emotional Stability and Adjustment Perspective of Mental Health among Rural School Students in Tiruchirappalli District*. OSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS) e-ISSN: 2279-0837, p-ISSN: 2279 0845. PP 44 – 47.

Manchester Institute of Psychotherapy (2017): *TA 101* Course handbook, Manchester M21 0BQ, UK.

Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco: Jossey-Bass

NAMC Montessori Teacher Training Blog (2010) North American Montessori center

http://montessoritraining.blogspot.com/2010/12/montessori-insights-and-reflections-of_22.html. (accessed April 14,p. 2017).

Nelson-jones, R. (2011) *Theory and Practice of Counselling and Therapy*, Sage Publications Asia-Pacific Ltd. India.

Netrawati& Furqon. S. Y& and Nandang R (2016) *Solving Adolescent Verbal Aggressions through Transactional Analysis Counseling Approach Journal of Education and Practice* ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online)Vol.7, No.18, 2016 pp 169-177.

Newell, S.& Jeffery, D. (2013) *Behaviour Management in the classroom*. David fulton publishers, London.

Norman, E. & Furnes, B. (2016). The Concept of "Metaemotion": What is There to Learn From Research on Metacognition?. Emotion Review . 8(2): 187–193.

Paula. L& Robson.C (2015) *Promoting children and young people's emotional health and wellbeing A whole school and college approach*. Public Health England. publications gateway number: 2014825.

Phillips, M. Frederick, C. (2010) *Empowering the self through Ego- State Therapy e-book*, Chronic Pain online self-healing and pain coaching programs. USA.

Plutchik, R (1980) *Emotion:* Theory, research, and experience: Vol. 1. Theories of emotion, **1**, New York: Academic

Prochaska &Norcross (2003) *Systems of Psychotherapy*: A Transtheoretical Analysis, cengage learning. USA.

Rajan, M. Chacko,T (2013) *Improving educational environment in medical colleges through transactional analysis practice of teachers*. F1000Research 2012, 1:24 Last updated: 07 AUG 2013. P8

Rossi, E,L. Rossi, K,L. (2008) The New Neuroscience of psychotherapy. Version 2.0, The Milton H. Erickson Institute of the California Central Coast USA.

Sacharin, V., Schlegel K., & Scherer K. R. (2012). *Geneva Emotion Wheel Rating Study*. Unpublished report. Swiss Center for Affective Sciences, University of Geneva. 3 (2018-2-7)

Schaefer,E,C.(1976) *The Development of A Transactional Analysis Scale For The Adiective Check List*, Journal of Psyxhology, New York 1979,94, pp59-63.

Scherer, K. R. (2005). *What are emotions? And how can they be measured? Social Science Information, 44(4)*, 693-727.

Scherer, K.R., Shuman, V., Fontaine, J.R.J, & Soriano, C. (2013). The GRID meets the Wheel*: Assessing emotional feeling via self-report*. In Johnny R.J. Fontaine, Klaus R. Scherer & C. Soriano (Eds.), Components of Emotional Meaning: A sourcebook *(pp. 281-298).* Oxford: Oxford University Press.

Seaton, C.L (2013). The Role of Positive Emotions and Ego-Resilience in Personal Strivings., *PhD*. Theses UNIVERSITY OF NORTHERN BRITISH COLUMBIA, Library and Archives Canada.

Seghati, T, Shafiabady A, Sodani, M. Akbari, B. (2014). *Effectiveness Of Group Training Based On Transactional Analysis in Reducing Loneliness Girl students of High School First Grade in Rasht*.. ISSN: 2250-0138(Online) Indian J.Sci.Res. 4 (3): 422-429.

Sengul.C.M. (2015). The Triangle of personality, job satisfaction and Organizational commitment of Employees. International Journal of social Sciences and Humanity Studies Vol 7, No 2, 2015 ISSN: 1309-8063 p 51-62.

Singh,S. Singh,K,S.(2017). *Transactional Analysis: A Critical Literature Of Review*. Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences Bull. Env. Pharmacol. Life Sci., India Vol 6 Special issue [1] 2017: 237-243.

Steiner,C (2009). *The Heart of the Matter:*Love, Information and Transactional Analysis. Berkeley, Publisher: TA Press; San Francisco, Usa.

Steiner,C (2014). *Transactional Analysis: An elegant theory and practice.* International Transactional Analysis Association pp1-6.

Stewart, I. (2014). *Transactional analysis counselling in action*. 4th edition. sage publications ltd losangeles. usa.

Stuart, K. Agar, A:(2011). *The use of Transactional analysis in Secondary Education: A Case Study*. Tean Journal 3 (1):p 1-29

Sundah, A. (2018). The Effectiveness of Transactional Analysis Counseling to Increase Self Esteem. *International Journal of Scientific Research and Management*, *6*(04)

Swiss center for Affective Sciences (2017*). The Geneva Emotion Wheel*. University of Geneva, September 27.https://www.affective-sciences.org/gew/.

Tameh, E, A. Aghaei, H. (2014). *Job Satisfaction and Emotional Stability Among School Teachers*: A Cross Cultural Comparison. Journal of Applied Seiences Research, April;10(4) p 240-249.

TAPACY (2009). *Transactional analysis proficiently award for children & young people.* wildhill, Broadoa Uk. Issued Institute of developmental Transactional Analysis Wildhill, Broadoak, Hertford SG14 2JA, UK.

Teaching Tips for the Diverse Classroom. Stanford university.http://www.stanford.edu/home/stanford/facts/undergraduate.html (accessed April 24,p. 2017).

TenHouten, W,D.(2007). A General Theory of Emotions and Social Life. Routledge, Taylor& Francis Group. London.

Tilley, K.(2009). What are the Social and Emotional Aspects of Learning? Social and emotional aspects of learning: guidance, Heathy School, department for children, schools and families, DfES UK.

Tilney, T (2001). *Dictionary of Transactional Analysis*, Whurr Publishers Ltd. London.

Tomkinson, M.(2017). The Every bodies Guide to the Dram Triangle. Hope Street Centre. UK.

Tudor. K. Summers, G. (2014) *Co-creative transactional analysis*. Publisher by karnac books. London.

Vaughan, B. (2011). *Naturalistic Emotional Speech Corpora with Large Scale Emotional Dimension Ratings*. Doctoral thesis. This Theses, Ph.D is brought to you for free and open access by the Science Dublin Institute of Technology. doi:10.21427/D7GK59.

White,T (2018) *Teenage conventional thinking,* Tsta, Psychologist. 9April.

Widdowson, M D: (2013) *The Process and Outcome of Transactional Analysis Psychotherapy for the Treatment of Depression: An Adjudicated Case Series.* Thesis for the degree of Doctor of Philosophy. At the University of Leicester. UK.

Widdowson, Mark. (2010). *Transactional analysis. 100 key points &techniqes*. San Bernardino, Routledge, USA.

Wiggins, J.S. & Trobst, K.K. (1997). When is a circumflex an "interpersonal circumplex"? The case of supportive actions. In: Robert Plutchik & H. R. Conte (Eds.), Circumplex models of personality and Emotions(pp. 57-80).Washington (DC): American Psychological Association.

Williams, K. B., & Williams, J. E. (1980). The assessment of transactional analysis ego states via the adjective checklist. Journal of Personality Assessment, 44**,** 120-129.

Yanagihara, K. Kinugasa, Y. Shirota, K. Inoue, Y. Ishii, H. Tsunoda,F. Iwata,M. Sugihara, S. Takeda,S.Hira,M. Mimura, A. Kato, M. Yamamoto. K. (2016) *Child ego state is associated with high prevalence of repeated hospitalizations in patients with heart failure*. ORIGINAL RESEARCH ARTICLE ESC Heart Failure, Tottori University, Yonago, Japan 2016; 3: 18–25 DOI: 10.1002/ehf2.12060.

الملاحق

محتويات فهرس الملاحق

الملحق (1) أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث. 221
ملحق (2) استمارة تحكيم أدوات الدراسة 222
الملحق (3) استمارة البحث بصورتها النهائية (اختبار حالة الأنا وعجلة جينيف للمشاعر) 230
الملحق (4) اختبار حالة الأنا المختصر 233
الملحق (5) مقياس الاتّزان الانفعاليّ المختصر 235
الملحق (6) اختبار حلّ المشكلات لنموّ الأنا الراشدة 236
الملحق (7) اختبار التقويم الشامل لتدريبات البرنامج 238
الملحق (8) بعض جلسات البرنامج التَّدريبيّ 241
فهرس جلسات البرنامج 242
الجلسة 0 من 20 مسح مجتمع الأصلي للدراسة 244
الجلسة 1 من 20 العقد التدريبي 245
تدريب (2) كسر جليد 246
الجلسة 2 من 20 مفهوم الشخصيّة وأشكال التواصل 249
تدريب (3) مفهوم الشخصيّة والأنظمة الأربعة 250
تدريب (4) أشكال التواصل 252
تدريب رقم (5)لاحظ وارصد 253
الجلسة 3 من 20 حالة الأنا الطفليّة 255
تدريب (6) ابدأ في معرفة نفسك 256
تدريب (7) تحري الطفل 257
تدريب (8) سمات الأنا الطفليّة 259
الجلسة 5 من 20 حالة الأنا الرّاشدة. 261
تدريب (11) فكر في الأنا الراشدة 262
تدريب (12) أولويات الراشد 263
تدريب (13) هنا والآن 264
تدريب (14) صحح حالة الأنا بنفسك 266
الجلسة 7 من 20 مواقف الحياة الأربعة 268
تدريب (18) ميّز الموقف 269
تدريب (19) قدر كيف تشعر حيال نفسك والآخرين في أغلب الأوقات؟ 270
تدريب (20) اليوم أنا بخير 272

الجلسة 14 من 20 الضربات المختلفة 274
تدريب (40) قصة الضفدع والأمير 275
تدريب (41) احتياجاتك للتقدير 276
تدريب (42) بطاقات تحليل المعاملات 278
الجلسة 16 من 20 إدارة الوقت 280
تدريب (45) أسرتك والوقت 281
تدريب (47) أنت وتنظيم الوقت 282
تدريب (52) كتابة رسالة راشدة 285
تدريب رقم (53) إهداء بطاقات تحليل المعاملات 287
الجلسة 20 من 20 تلخيص كلي وإغلاق 289
تدريب (57) رأيك في التَّدريب 290
تدريب (58) تدوير البطاقات الراشدة 291
الملحق (9) نماذج عن بعض الإجابات على الواجب المنزلي 293
الملحق(10)نموذج عن بعض بطاقات تحليل المعاملات 295
الملحق (11) بطاقات التعزيز اللفظيّ 299
الملحق (12) كتاب تسهيل المهمة 300
الملحق (13) كتاب بيان مهمة الدراسة العملية في ثانوية دمشق الوطنية 301
الملحق (14) كتاب بيان مهمة الدراسة العملية في مدرسة عارف النكدي 302
الملحق(15) شهادة خبرة تدريبيّة في مستشفى المواساة الجامعي 303
الملحق (16) شهادة تدريب على مداخلات الارشاد الأسري والنظمي 304
الملحق (17) مراسلات المعهد السويسري للعلوم العاطفية 305
الملحق (18) شهادة حقوق المؤلف 306
الملحق (19) إقرار الباحثة 307
ملحق (20) بطاقة تسليم الأطروحة 308

الملحق (1)

أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث.

السيد المُحكم	الاختصاص	المرتبة العلمية	التحكيم أو التدقيق.
أ.د علي منصور	علم النفس التربوي	أستاذ في قسم علم النفس (كلية التربية– جامعة دمشق)	تحكيم أدوات الدراسة
أ.د يوسف لطيفة	طب نفسي	أستاذ في قسم الداخلية (كلية الطب البشري– جامعة دمشق)	تحكيم أدوات الدراسة
أ.د علي نحيلي	علم النفس التربوي	أستاذ في قسم علم النفس (كلية التربية– جامعة دمشق)	أدوات الدراسة
أ.د. علي سعود	لغة إنكليزية	أستاذ في قسم أصول التدريس (كلية التربية– جامعة دمشق)	تدقيق مصطلحات الدراسة الأساسية وملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.
د. رياض العاسمي	الإرشاد النفسيّ	أستاذ في قسم الارشاد النفسيّ (كلية التربية– جامعة دمشق)	أدوات الدراسة
أ.د.غسان منصور	علم نفس معرفي	أستاذ في قسم علم النفس (كلية التربية– جامعة دمشق)	أدوات الدراسة والبرنامج التَّدريبيّ
أ.د أمينة رزق	علم النفس التربوي	أستاذ في قسم علم النفس (كلية التربية– جامعة دمشق)	أدوات الدراسة
د. سليمان كاسوحة	علم النفس الاتصال	أستاذ مساعد في قسم علم النفس (كلية التربية– جامعة دمشق)	أدوات الدراسة والبرنامج التَّدريبيّ
د. سناء الجشي	لغة إنكليزية	أستاذ مساعد في قسم المناهج (كلية التربية– جامعة دمشق)	تدقيق ترجمة أدوات الدراسة
د. رنا قوشحة	القياس والتقويم	مُدرسة في قسم القياس والتقويم (كلية التربية– جامعة دمشق)	أدوات الدراسة والبرنامج التَّدريبيّ وإحصاءات الدراسة.
د. سناء مسعود	علم النفس النمو	مُدرسة في قسم علم النفس (كلية التربية– جامعة دمشق)	أدوات الدراسة
د. مازن ملحم	علم النفس الشخصيّة	مُدرّس في قسم علم النفس (كلية التربية– جامعة دمشق)	أدوات الدراسة
د. رندة العمري	لغة عربية	مُدرسة في قسم تربية الطفل (كلية التربية– جامعة دمشق)	تدقيق لغوي ونحوي للأطروحة.
د. عماد خليل	تشخيص نفسي	محاضر في قسم علم النفس (كلية التربية– جامعة دمشق)	أدوات الدراسة

ملحق (2)

استمارة تحكيم أدوات الدراسة

السادة الأساتذة والدكاترة المحترمين: تحية طيبة وبعد. مقدمته: **آلاء مراد** طالبة دكتوراه في علم نفس النمو. ضمن أطروحة الدكتوراه التي أعدها لعلم نفس النمو؛ وللعمل على تحضير **برنامج تدريبيّ لنموّ الأنا الراشـــدة وفق نظريّة تحليل المعاملات الإنســـانيّة، وأثره على الاتّزان الانفعاليّ في مرحلة المُراهقة"**. قمت بترجمة العديد من الأدوات وقوائم الشـطب العالمية والعربية المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي؛ وخلصت إلى إعداد الأدوات التالية، وأرغب بدراسة صلاحيتها للاستخدام المحلي ضمن البيئة السورية.

وعليه أضع بين أيديكم أدوات القياس القبلي والبعدي للبرنامج، بهدف تحكيمها من قبلكم.

حضرة الدكتور\ الدكتورة المحترم\ة.....

التوصيف الأكاديمي والمهني لحضرتكم.....

التخصص الأصلي والذي تشرف عليه.....

أهمّ الملاحظات.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

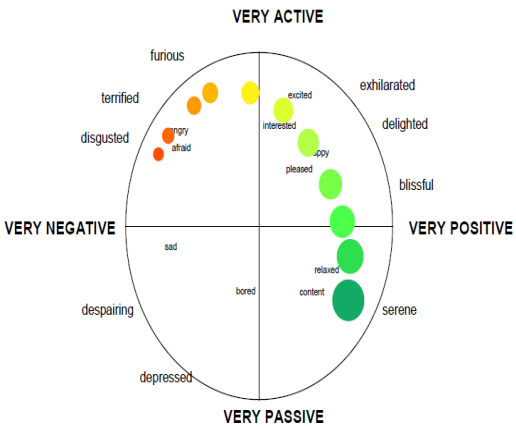
التوقيع..... **اليوم والتاريخ**.....

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير.

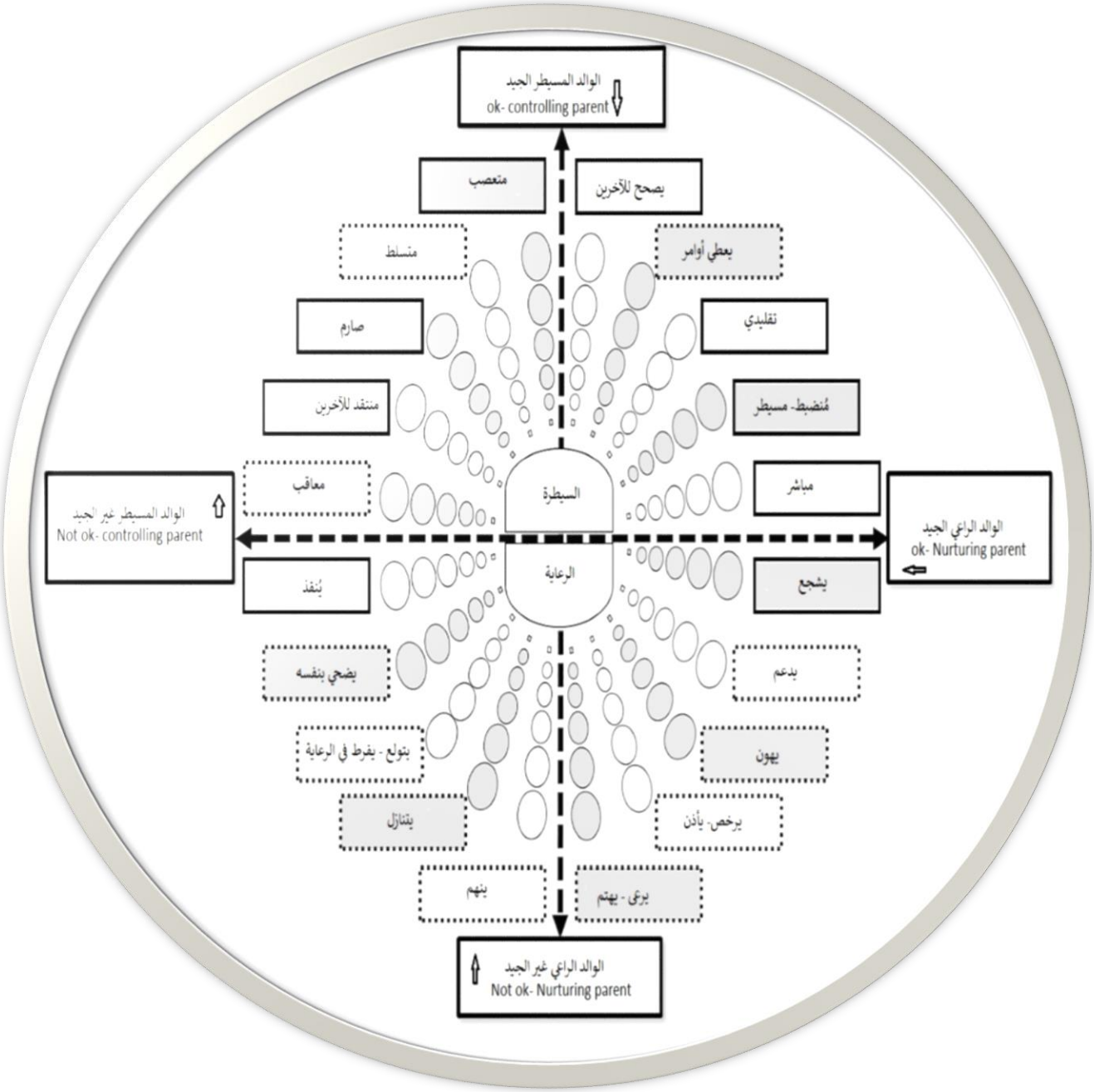
تعريف بالباحثة: حصلت على درجة الماجستير بتخصص علم نفس النمو، أعمل محاضرة بكلية التربية، وأخصائية نفسية، أتدرب في مستشفى المواساة الشعبة النفسيّة منذ ثلاث سنوات على مداخلات العلاج النفسيّ مع منظّمة الصحة العالمية وخبراء ومدربين أجانب، مع متابعة وإشراف.

تعريف بالنظريّة: أسست نظريّة تحليل المعاملات على يد إيريك بيرن(طبيب نفسي) في مطلع ستينيات القرن الماضي، وتحدثت عن ثلاث حالات أنا أساسية موجودة عند كل فرد، تؤثر على تعامله اليومي، كانت استخداماتها علاجية، لكن في العقود الأخيرة اتسع الاهتمام بالنظريّة في الولايات المتحدة وبريطانيا والعديد من دول العالم لتستخدم بشكل واسع في خمسة مجالات (العلاج\ المشورة\التَّدريب\ التنظيم\ الإدارة) ستُعتمد مداخلات تدريبيّة في هذا البرنامج.

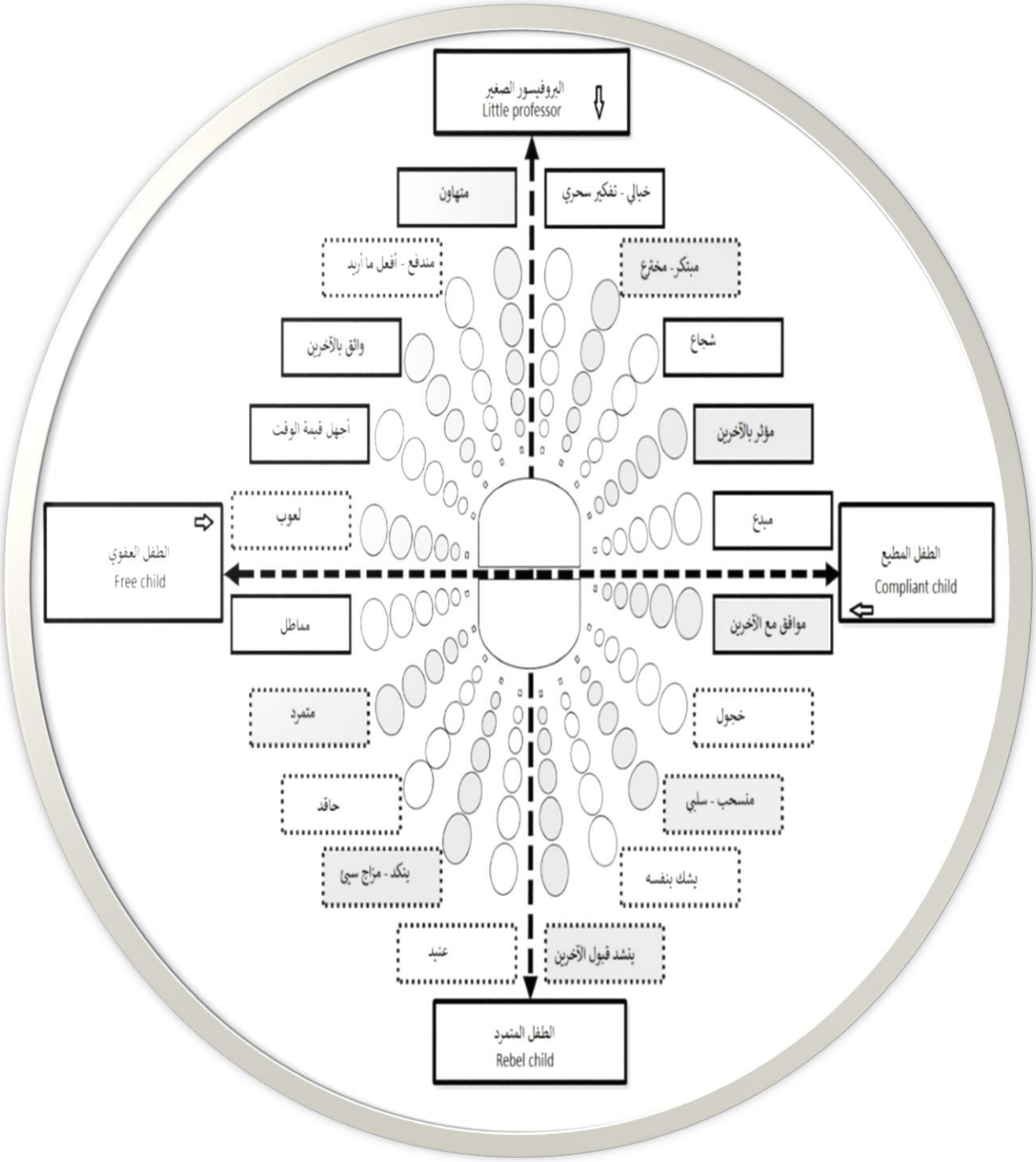
تعريف بالأدوات: في هذا المرفق تعرض أربع أدوات (عجلة لقياس حالة الأنا الراشدة– عجلة قياس حالة الأنا الطفليّة– وعجلة قياس حالة الأنا الوالدية) لقياس حالات الأنا. كما سيتمّ استخدام (عجلة جنيف للمشاعر) لقياس درجة الإيجابية والسيطرة الانفعاليّة، وأرفق الصورة الأصلية باللغة الإنكليزية المترجم منها أدوات الدراسة. تم تصميم وترجمة هذه العجلات وفق نموذج عجلة جنيف للمشاعر الدولية إصدار 3. لكن بنود وسمات هذه العجلة معتمدة على قائمة رصد ذاتي لقياس حالة الأنا. حيث تم تحويل قائمة رصد السمات لحالة الأنا من قائمة رصد ذاتي إلى عجلة دائرية تحتوي أهمّ السمات عن كل متغيرات فرعية ضمن انقسامات وسمات حالات الأنا، وذلك لسهولة التطبيق والجدة وتسهيل انتقاء العيّنة. حيث سيتمّ توزيع هذه الأدوات على حوالي (250)مراهقاً مع تنويه لمن يرغب منهم بالمشاركة في برنامج تدريبيّ أن يسجل اسمه، سيتمّ انتقاء عيّنة من المراهقين، توزع ونسب حالات الأنا مؤثرة على اتزانهم الانفعاليّ، وراغبين بحضور برنامج تدريبيّ، ستكون أيضاً هذه أدوات القياس القبلي والبعدي لقياس أثر البرنامج، حيث يُفترض تغير تكتل البروفايل النفسي "الصفحة النفسيّة" عقب المشاركة بالبرنامج التَّدريبيّ. يتمّيز بسهولة التطبيق، وسهولة التصحيح، وسهولة الانتقاء. يمثّل الربع العلوي اليميني (مسيطر+ إيجابي) الربع السفلي اليساري (غير مسيطر وسلبي). وتظهر بعد التطبيق كما الشكل المقابل.



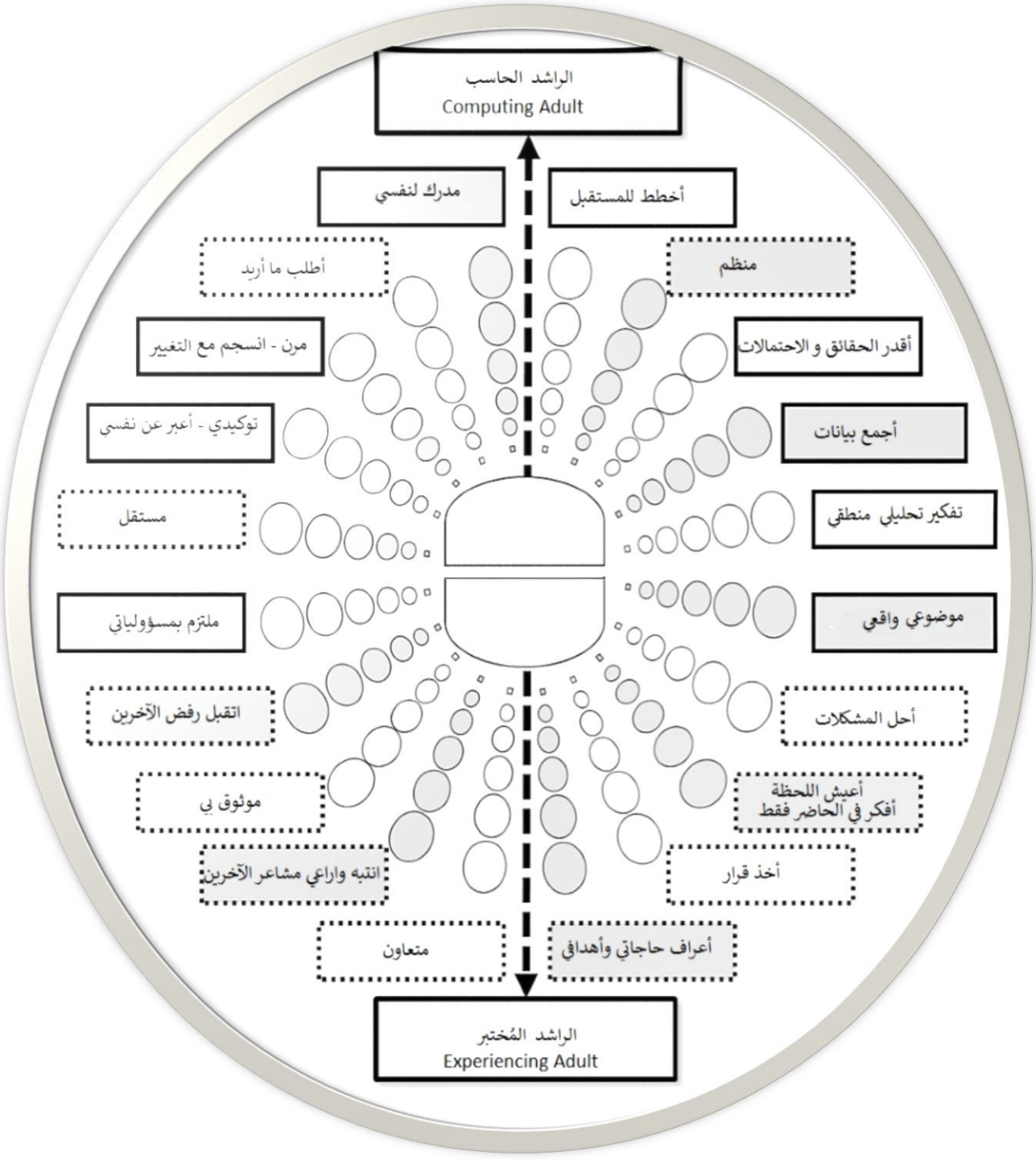
السادة المحكمين: كل الدائرة تشمل مجموعة سمات شخصيّة، يطلب من كل مشارك أن يقرأ كل سمة ويختار الدائرة التي تعبّر عن شـــدة وجود هذه الســـمة لديه. تبدأ من الدائرة الخارجيّة التي تمثل قبولاً كاملاً لوجود السمة (موافق بشدة)100% وتأخذ 5 درجات. وحتى الدائرة السادسة الداخلية التي تمثل الغياب كلي للسـمة (غير موافق بشـدة) 0% ولا تأخذ أَيّ درجة، مروراً بالدائرة الثالثة التي تعبّر عن درجة متوسّـطة من السمة وتأخذ ثلاثة درجات.



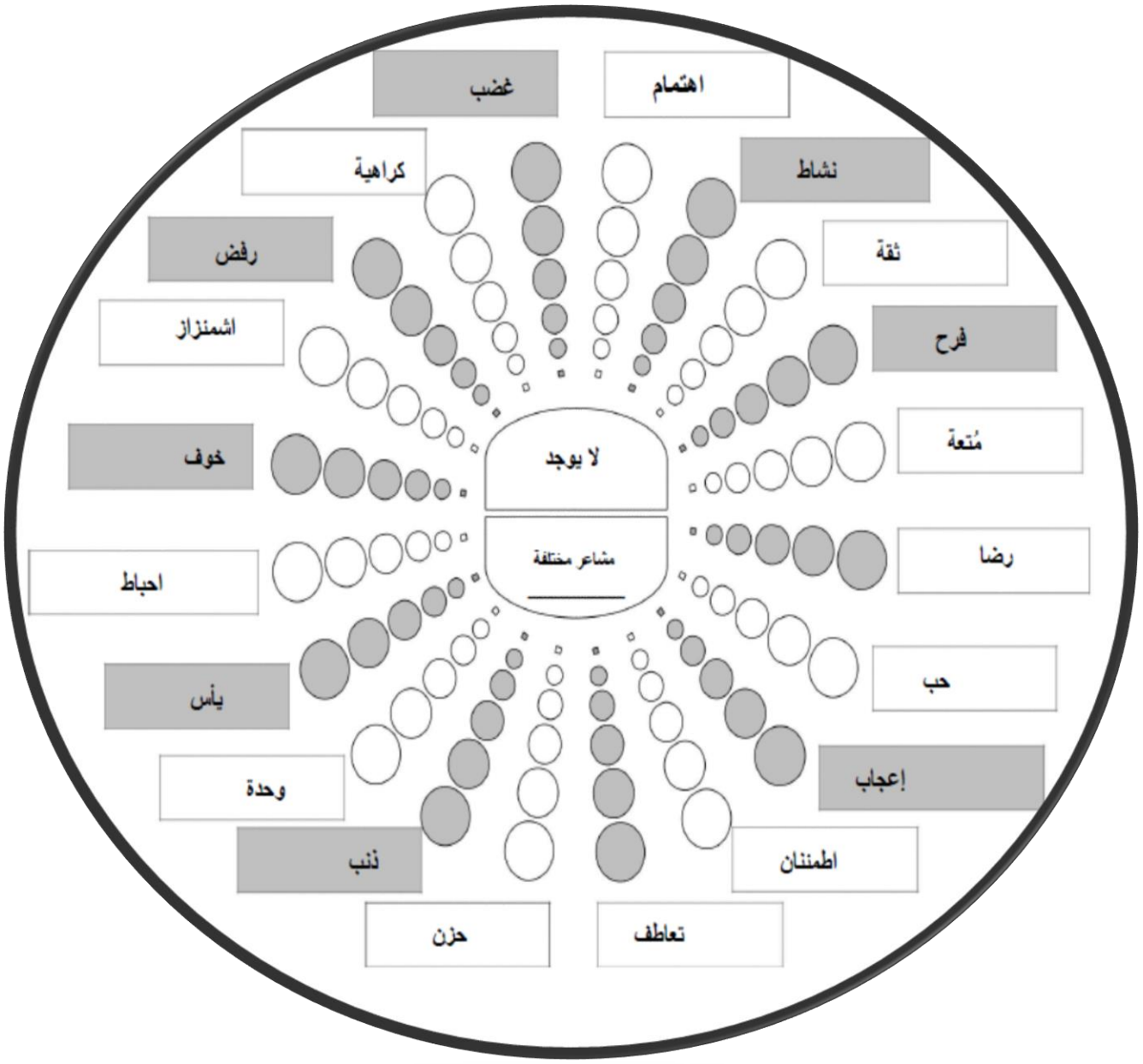
عجلة حالة الانا الوالديّة **Ego state Wheel Version 1.**



عجلة حالة الانا الطفليّة **Ego state Wheel Version 1.**



عجلة حالة الانا الراشدة **Ego state Wheel Version 1.**



عجلة جنيف للمشاعر **Geneva Emotion Wheel Version 3.0**

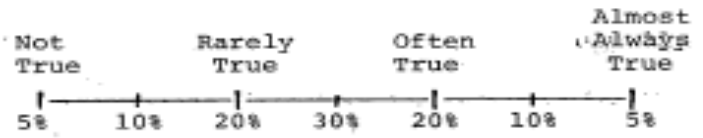
قائمة كوجت لرصد حالات الأنا قبل الترجمة

EGO STATE CHECK LIST

Instructions

Please do not write or mark on this booklet. Indicate your answers on the answer booklet as explained below.

Please consider each descriptor in the list -- decide how frequently the behavior described is characteristic of you or the person you are rating. On the answer sheet you will find a 7-point scale on which to indicate your response. The approximate proportions of people choosing each position on the scale is indicated underneath the scale to give you some idea of where to place yourself or the person you are rating.



Be sure that the number of the descriptor agrees with the number on the answer sheet. If you change an answer please be sure to erase the mark completely. If you are not sure of the meaning of a word, please ask or look it up in a dictionary.

© 1978 by Jean D. Kuijt

APPENDIX II

FINAL SET OF DESCRIPTORS (97) WITH A PRIORI CLASSIFICATION

OK-CONTROLLING PARENT
- Corrects Others
- Gives Orders
- Traditional
- Directing
- Disciplines
- Controlling

NOT-OK CONTROLLING PARENT
- Prejudiced
- Autocratic
- Persecuting
- Punitive
- Bossy
- Criticizes Others
- Dogmatic
- Rigid

OK NURTURING PARENT
- Gives Permission
- Encourages
- Facilitates
- Supportive
- Protective
- Comforting
- Sympathetic
- Caring

NOT-OK NURTURING PARENT
- Self-Sacrificing
- Over-Solicitous
- Smothering
- Condescending
- Doting
- Indulges Others
- Over-Protective
- Rescuing

ACOMPUTING ADULT
- Seeks Truth
- Defines Reality
- Plans Ahead
- Objective
- Makes Decisions
- Thinks Analytically
- Organizes
- Goal Oriented
- Gathers Data
- Logical & Factual
- Estimates Probabilities
- Solves Problems
- Systematic

EXPERIENCING ADULT
- Shows Empathy
- Cooperative
- Authoritative
- Sensitive to Others Needs
- Aware of Others
- Flexible
- Self Aware
- Autonomous
- Assertive
- Willing to Take Risks
- Ethically Responsible
- Ask For What I Want
- Respectful of Others Rights
- Introspective

REBEL CHILD
- Procrastinates
- Holds Grudges
- Bad Tempered
- Sulks
- Rebellious
- Vengeful
- Disobedient
- Stubborn
- Passively Resistant

FREE CHILD
- Impulsive
- Sensual
- Spontaneous
- I Do What I Want
- Unaware of Time
- Uninhibited
- Expressive
- Playful
- Trusting

LITTLE PROFESSOR
- Magical Thinking
- Ingenious
- Uses Hunches
- Imaginative
- Intuitive
- Manipulates Others
- Curious
- Creative
- Inventive

COMPLIANT CHILD
- Conforming
- Secure Within a Stru
- Depressed
- Anxious
- Doubts Self
- Timid
- Passive
- Self-Concious
- Withdraws
- Feels Guilty
- Fearful
- Obedient
- Seeks Approval

الملاحظات.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

..... الاسم والتوقيع

الملحق (3)

استمارة البحث بصورتها النهائية (اختبار حالة الأنا وعجلة جينيف للمشاعر)

عزيزي الطالب\ الطالبة تحية طيبة.

ضمن الأطروحة التي أعدها لعلم نفس النمو، أعمل على تحضير برنامج تدريبيّ للشخصيّة، لذلك أقدم هذه الاستمارة والتي تشمل مجموعة من صفات الشخصيّة، وأتمنى منك قراءة كل فقرة واختيار أول جواب يخطر ببالك. علماً أنّهُ لا يوجد جواب صحيح وجواب خاطئ إنما الجواب الصحيح هو ما ينطبق عليك في أغلب الأوقات.

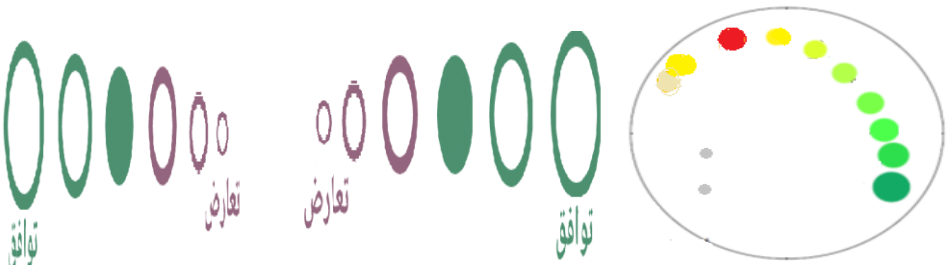
أحيطك علماً أنّ هذه البيانات ستستخدم للبحث العلمي فقط، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة، وتراعي سرية الإجابات وحريَّة المشاركة.

بيانات الطالب: الجنس ..... المواليد.....الصف..... المدرسة.....

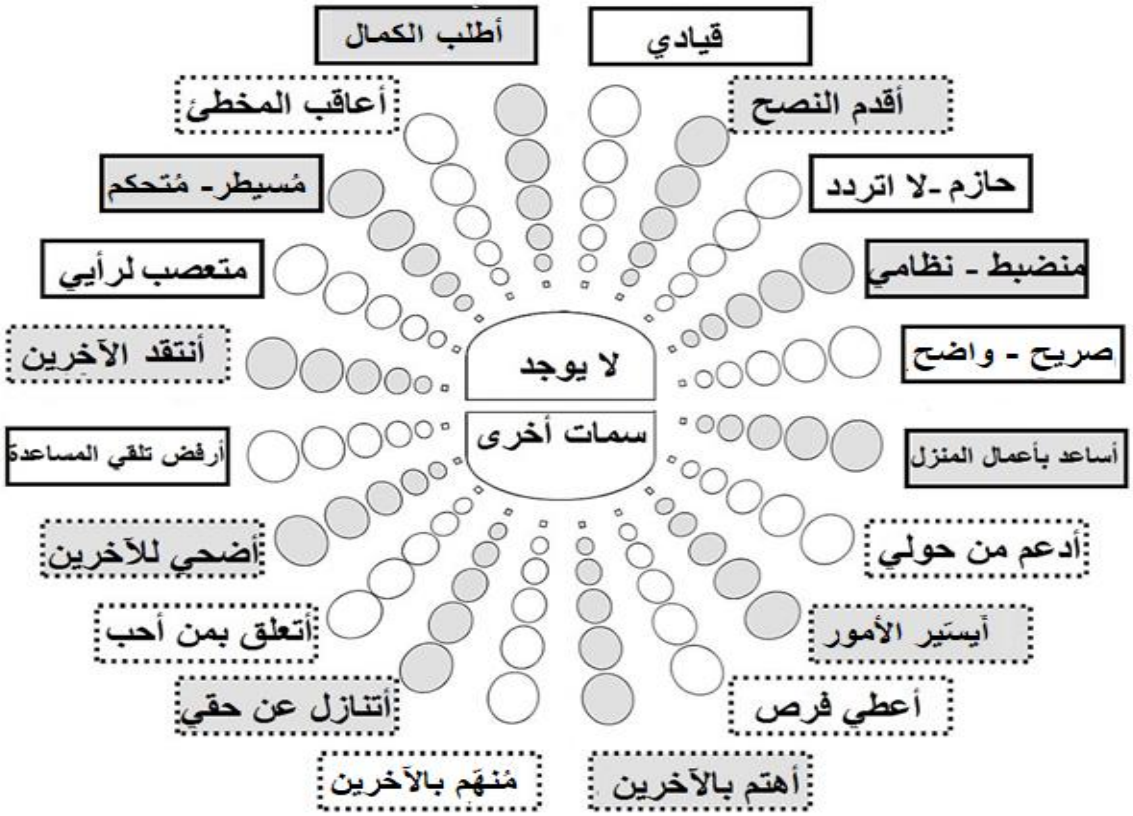
عزيزي الطالب\ الطالبة: في الصفحات التالية يوجد أربع دوائر كبيرة وفي كل حزمة من هذه الدوائر يوجد (20) صفة للشخصيّة، يقابل كل صفة ست دوائر مرتبة من الخارج بشكل تنازلي، تعبّر عن درجات مختلفة من أقصى القبول لأقصى الرفض للصفة الواحدة.

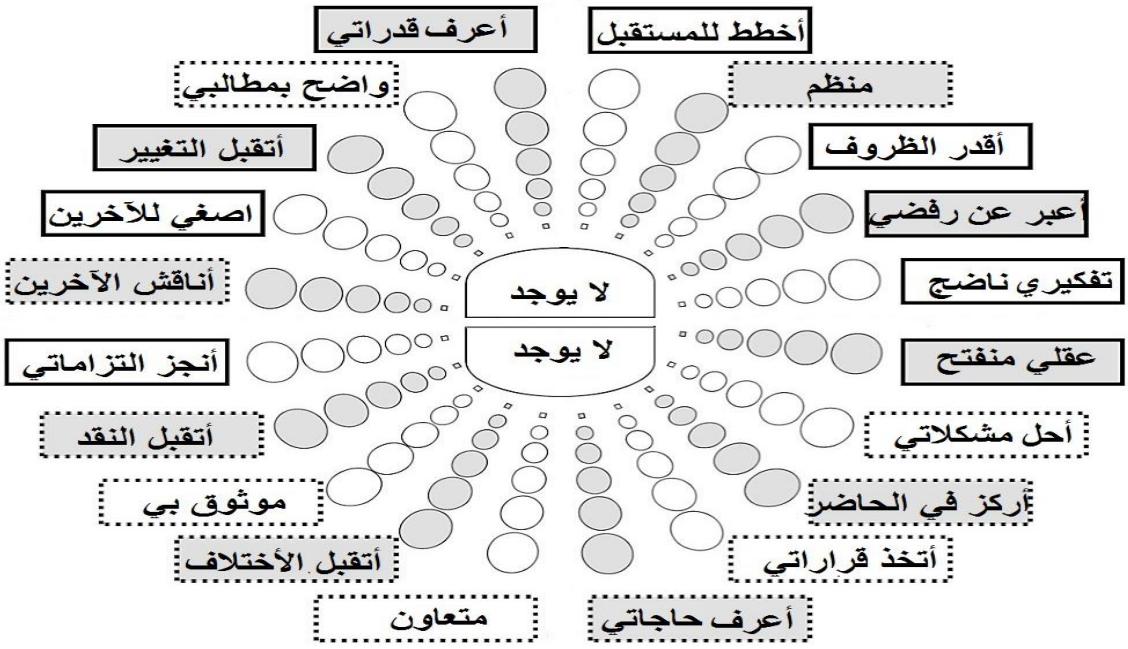
- الدائرة الكبيرة الخارجيّة تمثل الموافقة الكلية على وجود الصفة أكثر من90 %.
- الدائرة التي تليها تمثل الموافقة بدرجة كبيرة على وجود الصفة أكثر من 70%.
- الدائرة الثالثة تمثل موافقة متوسّطة على وجود الصفة ما حوالي 50%.
- الدائرة الرابعة تمثل انخفاض وجود الصفة بحوالي 40%.
- أما الدائرة الخامسة فتمثل ضعف وجود الصفة أقل من 20 %.
- والدائرة السادسة فتعني غياب كامل لوجود الصفة أقل من 10 %.

المطلوب منك: أنْ **تظلل الدائرة** التي تعتقد أنّها تعبّر عن نسبة وجود الصفة لديك كما في المثال التالي:

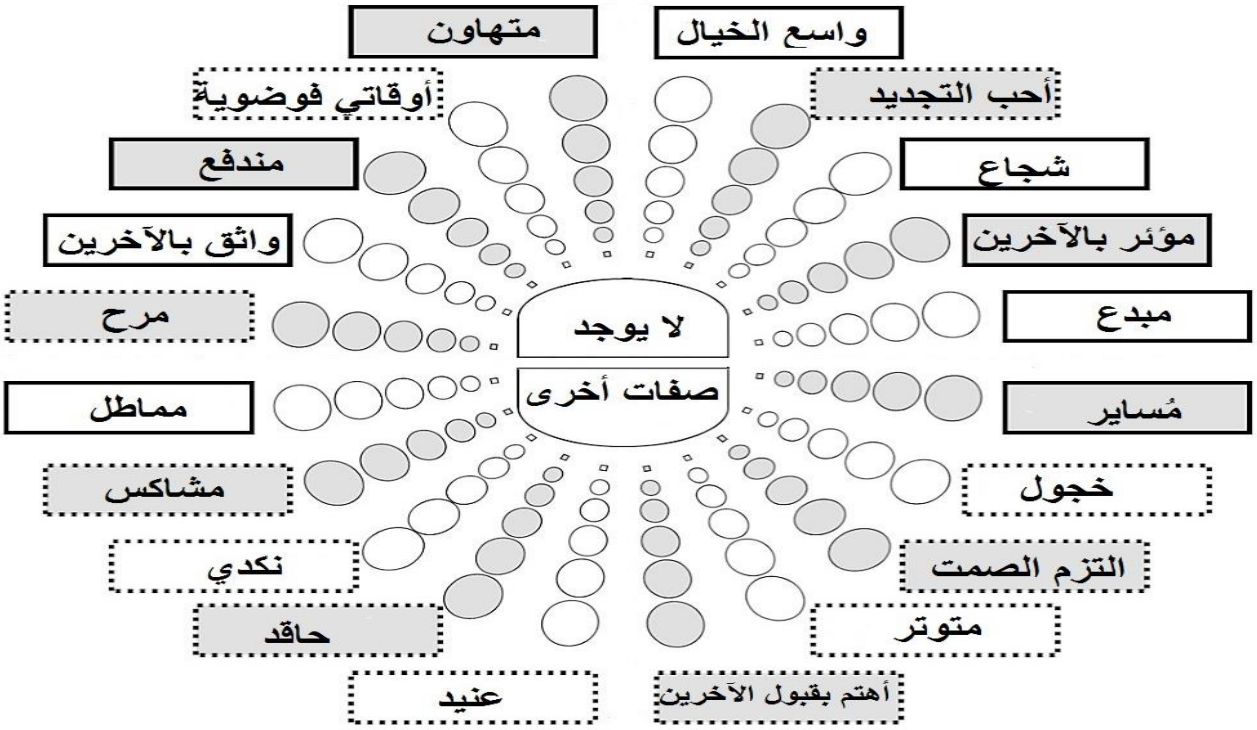


عزيزي الطالب: ظلل كل صفة باستخدام قلم ملون في الدوائر التالية حسب درجة وجودها لديك.

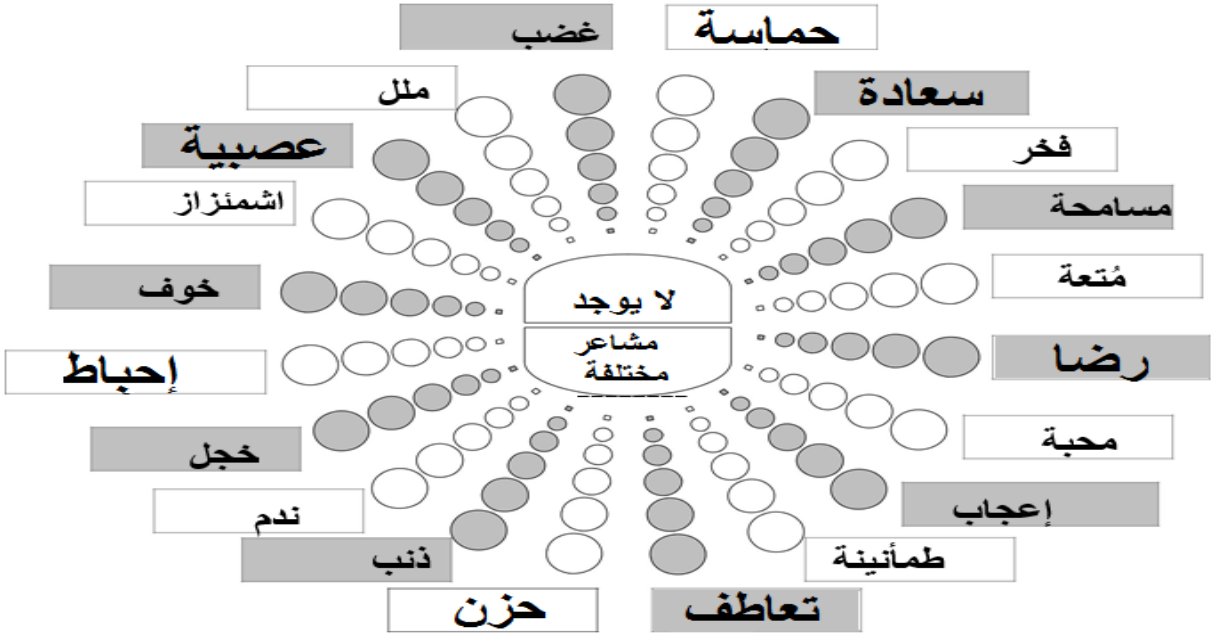




تابع في الصفحة التالية



عزيزي الطالب هذه الدائرة تعبّر عن مجموعة انفعالات قدِّر كيف هي مشاعرك على العموم.



عزيزي الطالب: **إنْ** كنت ترغب في حضور جلسات تدريب عن هذه الصفات سجل اسمك.....

انتهى الاختبار شكرا لتعاونك.

الملحق (4)

اختبار حالة الأنا المختصر

الجنس..... المواليد.....عدد الإخوة..... ترتيبك بين إخوتك .....

عزيزي القارئ: أضع بين يديك مجموعة عبارات تعبّر عن سمات في الشخصيّة، أتمنى منك قراءة كلّ بند واختيار أول جواب يخطر في بالك، علماً أنّهُ لا يوجد جواب صحيح وجواب خاطئ إنما الجواب الصحيح هو ما يعبّر عنك في أغلب الأوقات.

	العبارة	تنطبق دائما	أحياناً	لا تنطبق
1	أبادر في السؤال عن أقاربي وأصدقائي.			
2	أكرر الاعتذار عندما ينزعج مني أحدهم.			
3	أجرب الأشياء الجديدة قبل الحكم عليها (قبولها- رفضها).			
4	أناقش من يزعجني بتصرفاته بطريقة لطيفة واضحة.			
5	أجد صعوبة في مواساة ودعم الآخرين عند الصعاب.			
6	يصعب علي ضبط كمية ما آكل وأشرب.			
7	أنا بارع في ابتداع النكت والطرائف.			
8	أساعد في حلّ مشاكل من حولي (أقارب- أصدقاء).			
9	أحافظ على هدوئي حتى عندما أكون منزعجاً.			
10	أتبع التعليمات بدقة دون أنْ أغير فيها.			
11	أفضل أنْ أنسحب وأخسر على أنْ أجرح أحدهم.			
12	أميز الأخطاء في تصرفات الآخرين بسهولة.			
13	أنصح من حولي بما هو مفيد.			
14	أعتقد أنّهُ يتأثر بصيحات الموضة ذوو العقول الصغيرة.			
15	تزعجني تصرفات الآخرين غير المفيدة.			
16	أقدر العادات والتقاليد.			
17	أشعر بالتسلية حتى لو كنت مع أشخاص غرباء.			

	العبارة	تنطبق دائما	أحياناً	لا تنطبق
18	أستخدم البيانات والأرقام أكثر من الحديث في العموميات.			
19	أساعد في رعاية من حولي (أقارب– أصدقاء) في المواقف الصعبة(دراسة، مرض).			
20	استطعت بنفسي أنْ أغير من عاداتي التي تضرني.			
21	أساعد في أعمال المنزل.			
22	أنا أُجيّد إغاظة من يزعجني.			
23	أنا شخص منظم.			
24	أستفيد من التجارب الناجحة للآخرين حتى لو لم أكن أحبهم.			
25	أنا شخص مغامر.			
26	أقول لنفسي أحياناً اصمت لقد تحدثت كثيراً.			
27	أنضم بسهولة للآخرين.			
28	أوازن بين مصلحتي و مصلحة من حولي.			
29	أحاول جاهداً تخفيف الأذى والآلام عن الآخرين.			
30	لتكون سعيداً يجب أنْ توافق الآخرين رأيهم.			

الملحق (5)

مقياس الاتّزان الانفعاليّ المختصر

	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أتصرف بشكل مندفع.					
2	أضع نفسي في مواقف خطرة.					
3	أحب التحدي.					
4	أغضب بسهولة ولأسباب بسيطة.					
5	أردّ الإساءة على من يسيء إليّ مهما كلفني ذلك.					
6	علاقاتي مع الآخرين متقلبة.					
7	متفائل جداً بالمستقبل.					
8	أتردد كثيراً في اتخاذ قراراتي.					
9	أخجل بالتحدث أمام الآخرين.					
10	أسعى لتغيير صفاتي السلبية.					
11	أعبر عما بداخلي بحريَّة.					
12	أرفض الاعتذار للآخرين.					
13	أتشاجر مع الآخرين بسرعة.					
14	أغضب عندما لا يفهم مشكلتي أحد.					
15	أنسحب أمام المهمات التي تطلب احتكاكاً بالغرباء.					
16	قادر على حلّ مشكلاتي بمفردي.					
17	قادر على اتخاذ القرار والتمسك فيه					
18	أتماسك عندما أتعرض لصدمات انفعالية.					
19	أتقبل النقد من الآخرين.					

الملحق (6)

اختبار حلّ المشكلات لنموّ الأنا الراشدة

عزيزي الطالب- فيما يلي مواقف عن أمثلة يومية، اختر أول إجابة تخطر ببالك منها علماً أنّ الجواب الصحيح هو الذي يكون قريباً من تفكيرك وتصرفاتك.

الاسم.....العمر .....المدرسة.....		
1- **فارس يقول أنا خائف من الامتحان وباسل يقول له:**		
الطالب المجتهد لا يخاف.	ما الذي يخيفك بالضبط .	نعم الامتحانات باتت كابوساً.
2- **رشا تقول: أتمنى أنْ أتعلّم لغة جديدة، نور تقول لها.**		
ادرسي بشكل متواصل حتى تتعلّمي أكثر.	فكرة جيدة، ما الخيارات الممكنة.	آه تعلّم اللغات أمر صعب جداً.
3- **مازن يقول: لماذا أنا الوحيد الذي حصل معي ذلك ولم أنجح! باسل يقول له:**		
لأنك لم تحضّر بشكل كامل ولم تسمع كلام من نصحك.	يبدو أنك غاضب، منزعج لكن يمكنك المحاولة مجدداً.	ربما لأنك غير محظوظ أو لم تغش؛ جميع الذين نجحوا غشوا.
4- **وفاء تقول: لدي الكثير من الأعمال ولا وقت عندي لكل ذلك أشعر بالتوتر.**		
أنا سوف أساعدك بكل شيء لا تقلقي.	حاولي أنْ تقومي بالأشياء المهمة أولا.	لماذا التوتر، أنت تلزمين نفسك بأعمال مملة دوماً.
5- **سامر: بالأمس اشتريت بنطالاً وفي المنزل تبين أنّ مقاسه غير مناسب.**		
أين كان عقلك عندما اشتريته! كيف لم تنتبه للمقاس وتجربه.	ماذا تريد أنْ تفعل الآن به؟	آه أنا أخاف من هذا، لذلك لا اشتري أيّ شيء بمفردي.
6- **فاطمة تقول: في العيد يطلب أهلي زيارة أقاربي هذا يشعرني بالملل، تجيبها حسناء.**		
طبعا ذلك واجبنا لا يمكن التقصير بذلك.	وما البديل برأيك! ما الممل بالأمر.	معك حق أجمل ما بالعيد المرح مع الأصدقاء.
7- **وليد يقول: المدير طلب أنْ أحضر أهلي غداً للمدرسة، يجيبه صديقه:**		
حتماً بسبب سلوكك المشاكس في المدرسة.	هل أنت الوحيد الذي طلب منه ذلك!	المدراء يحرضون الأهل على الطالب لا تخبر أهلك بذلك.
8- **أخي أين وضعت شاحن جوالي! لم أجده منذ أنْ استعرته! أنت شخص مهمل.**		
من العيب أنْ تلوم أخاك، ابحث عنه حتى تجده.	متى كان الشاحن معك! أين يضعه في العادة!	كم يغضبني بتصرفاته! علي أنْ أخفي له أشياء مماثلة حتى يتعلّم.
9- **أمي أنا لا أحب هذا النوع من الطعام، أنت تعرفين ذلك ماذا سآكل اليوم!**		
اشتري ما تريد أو انتظر حتى أحضر لك البديل.	هل كل الطعام لا تحبه! هَلّ جربته قبل ذلك!	بإمكانك أنْ تحضّرَ طبقك الخاص بنفسك.
10- **سوزان تخاف من الحشرات جداً.**		
غبية هَلّ ستأكلها الحشرات! عليها أن تكون قوية وشجاعة.	الأمر شائع يخاف الكثيرون من الحشرات أو القطط.	سوف انتهز الفرصة وأخيفها بذلك غداً.
11- **ناديا تريد أن تتعلّم الخياطة.**		

إنها فتاة مجتهدة ولا تضيع وقتها.	من المفيد أن ينمي المرء مهاراته وهواياته.	كم هي ساذجة، هذه الأيام كل الناس يشترون ملابس جاهزة.
12- **فؤاد يريد أنْ يتعلّم صيانة الحاسب ولم يجد من يعلمه.**		
هذا غلطه لأنّهُ تأخر في البحث، هو كسول دوماً.	أين ومتى حاول البحث عن معلم.	لماذا لا يحاول بمفرده ويبحث عبر الانترنت كيفية القيام بذلك.
13- **نادر فقد عمله وهو حالياً حزين جداً.**		
علينا مساعدته لإيجاد عمل.	ما الأعمال التي يجيدها؟	هذا خبر محزن جداً.
14- **سليمان يريد ترك المدرسة والبحث عن عمل من أجل دعم أسرته.**		
يجب أنْ ندعمه مادياً حتى لا يترك المدرسة.	أين يريد أن يعمل، بماذا يفكر، هَلّ يمكنه الدراسة والعمل!	لقد أخذ قراراً مناسباً الدراسة تضيع وقت الإنسان.
15- **فارس يريد أن يدرس شهادة الثانوي أدبي، ووالده يطلب أن يدرسها علمي.**		
يجب على فارس أن يطيع والده ليكون موفقاً.	ما التخصص الجامعي الذي يطمح إليه كلاهما.	وما شأن والده في ذلك عليه أن يأخذ قراره بمفرده.
16- **بتول تلاحظ أنّ ابنتها هناء كسولة ولا تشارك في أعمال المنزل.**		
الحق على بتول لأنّها لم تكن صارمة في تربيتها.	ماذا تفعل هناء في وقتها إذاَ.	على بتول أن تجد طرق جذابة لجعل هناء أكثر نشاطاً.
17- **مروة فتاة وحيدة وليس لديها صديقات.**		
هذا أفضل لأن الصاحب ساحب وهذه الأيام باتت أغلب الصداقات مؤذية.	هل كان لها صديقات وابتعدن عنها أم لم تّكون صداقات ابداً!	يجب على مروة أنْ تكون صبورة حتى يحبها الجميع.
18- **سناء وجدت أنّ أختها أخذت لها ساعتها الجديدة دون أنْ تستأذنها.**		
بين الأخوة لا يوجد إذن عليها أنْ تكون مسامحة وكريمة.	هل تحدث مثل هذه التصرفات بينهما عادة! أم هذه أول مرة.	على سناء أنْ تلومها ولا تسكت عن حقها. وأن تخفي أغراضها الثمينة.
19- **جاد لم يكتب وظيفة الجغرافيا والأستاذ توعده بعقوبة في الحصة الماضية.**		
أنا سوف أعطيه دفتري لينقلها.	هل لديه ظروف جعلته لا يكتب الوظيفة! لماذا لا يخبر الأستاذ عن ظروفه.	عليه أنْ يقول إنه قد كتبها ونسيها في المنزل أو أيّ حيلة.
20- **رشا عليها واجب تدريس أختها الصغيرة قبل الامتحان.**		
هذا أمر طبيعيّ دوما الكبار يساعدون الصغار.	هل هذا يأخذ من وقتها! هَلّ تحتاج رشا لمن يدرسها!	بإمكان رشا أن تطلب من أختها مساعدتها في أمر ما تريده مقابل ذلك.
21- **رائد رسب هذا العام في امتحان الإعدادية.**		
هذا بسبب تقصيره وعدم سماعه كلام من نصحه.	لا نعرف ظروفه، المهم أنْ يحاول مجدداً ويتابع.	هذا أفضل سيبحث عن عمل قبلنا و حتى لو درسنا لن نجد عملاً.
22- **نجح سامر رغم أنّهُ لم يدرس بشكل جيد**		
بسبب ذكائه الحاد وتفوقه.	كيف عرفت أنّهُ لم يدرس؟!	بسبب محبة المعلم له.
23- **أحيانا يشاغب الطلاب في الحصة الدراسية بسبب**		
تربيتهم الفاسدة.	عدم استيعابهم وفهمهم الدرس	شعورهم بالملل، ورغبتهم في التسلية
24- **فاطمة منزعجة من تصرفات جارتها سناء وأصوات الضوضاء المستمرة.**		
عليها أنْ تشتكيها	ماذا فعلت فاطمة لحلّ المشكلة!	يجب تجاهل الأمر لتجنب المشاكل

انتهى الاختبار شكراً لتعاونكم.

الملحق (7)

اختبار التقويم الشامل لتدريبات البرنامج

عزيزي الطالب: متابعة لسلسة الجلسات التَّدريبيّة، فيما يلي معلومات سابقة ناقشناها في الجلسات الماضية، اقرأ كل عبارة وارسم دائرة أو خط تحت الخيارات الواقعة بين القوسين التي تعتقد أنّها الصحيحة:

الاسم..... الصف..... الشعبة.....

1-	**أنت شخص فوضوي وكسول. عبارة تقولها الأنا (الوالديّة- الراشدة- الطفليّة).**
2-	هذا الأمر يمكن أن يحدث، دعنا نجربه قبل أنْ نحكم عليه. عبارة تقولها الأنا (الوالديّة- الراشدة- الطفليّة).
3-	بالأمس سددت دين سامر في المدرسة، أراد المدير أن يعاقبه على تقصيره وإهماله لكني حلت دون ذلك إذ أخبرت المدير أنّهُ غائب ومريض(منقذ- ضحية- جلاد).
4-	التفكير في الماضي أمر محزن أحياناً أما التركيز على الحاضر فيساعدنا على النجاح والراحة(والد راعي- بروفيسور صغير- راشد).
5-	لماذا لا أحصل على المزيد من النقود، مصروفي أقل من أصدقائي هذا مزعج. عبارة تقولها الأنا (الوالديّة- الراشدة- الطفليّة).
6-	كنت أعتقد أنّ رائد مخطئ لكن بعد أن سمعت كلامه اقتنعت أنّهُ فعل ما يمكنه وبذل جهده (والد راعي- راشد- طفل عفوي).
7-	أنا أدفع ثمن أخطاء وتقصير الآخرين ليس لي حظ في الدنيا(منقذ- ضحية- جلاد).
8-	يوجد الكثير من المهام والأعمال في المنزل علينا القيام بها، سنتعاون بها أخبريني يا أمي ماذا أفعل أولاً (والد راعي- بروفيسور صغير- راشد).
9-	جربي يا نور أنْ تفكري في الأمر بترو واجمعي المعلومات عنه قبل أنْ تأخذي قرارك (والد راعٍ- راشد- طفل عفوي).
10-	حضرت لك الطعام ونظمت برنامجك لا تقلق سوف أكتب معك وظيفتك (والد مسيطر إيجابي- والد مسيطر سلبي- والد راعٍ إيجابي- والد راعٍ سلبي).
11-	هذا الأستاذ ممل ولا يعرف كيف يشرح الدرس، سأهرب من الحصة وإذا عرف المدير سأخبره أنّهُ طردني(طفل عفوي- بروفيسور صغير- طفل مطيع- طفل متمرّد)
12-	لقد درست سلبيات وإيجابيات قراري وتبين لي أنّ الأمر يحتاج تنظيماً وتخطيطاً حتى ينجح(والد راعي- بروفيسور صغير- راشد).
13-	يوجد مباراة اليوم مساءً هذا رائع اذهب معي للمشاهدة أنا متحمس جداً (طفل عفوي- بروفيسور صغير- طفل مطيع- طفل متمرّد).
14-	مازن فتى ناجح لقد ساعدني في فهم واجب الرياضيات وسوف أساعده في دراسة الجغرافيا (والد راعي- بروفيسور صغير- راشد).
15-	حتى ترتاح يجب أنْ تقول دائما أنا موافق، معك حق، كلامك صحيح (طفل عفوي- بروفيسور صغير- طفل مطيع- طفل متمرّد).

16	أنت تبدو مريضاً اليوم سوف أطهو الحساء، لا تخرج من المنزل (والد مسيطر إيجابي- والد مسيطر سلبي- والد راعي إيجابي- والد راعي سلبي).
17	يجب أنْ تنظم وقتك جيداً حتى تحقق نجاحاً (والد مسيطر ايجابي - والد راعي ايجابي- والد مسيطر سلبي- والد راعي سلبي).
18	الاستماع للآخرين والنقاش معهم أمر يساعد على النضج وزيادة الخبرة (راشد- والد راعي- والد مسيطر).
19	يجب أنْ أعرف كل شيء حدث معك حتى أخبرك ماذا تفعل وعليك أنْ تنفذ كلامي بشكل كامل لأنّهُ لا أحد يعرف مصلحتك مثلي (والد مسيطر إيجابي- والد مسيطر سلبي- والد راعي إيجابي- والد راعي سلبي).
20	من الممتع أن تحيك المقالب وتخيف الآخرين هذا مضحك(طفل متمرّد- طفل عفوي).
21	من الممتع أن تثير غضب الآخرين هذا مسلٍ(طفل متمرّد – طفل عفوي).
22	بالأمس وجدت صعوبة في حلّ واجب الكيمياء لذلك طلبت من أخي ان يساعدني وفعلاً بحثنا عبر شبكة الإنترنت ووجدنا العديد من التجارب الممتعة وحاولنا أنّ نجرب بعضها (طفل عفوي- بروفيسور صغير- طفل مطيع- طفل متمرّد).
23	يجب أنْ تأكل غذاءً صحياً يحتوي الخضار والفاكهة ولا تكثر من الحلويات من أجل صحتك (والد مسيطر- والد راعي-طفل عفوي- طفل مطيع).
24	سامر شخص مزعج سوف أضربه حتى يتعلّم كيف يزعجني مرة ثانية (طفل عفوي- بروفيسور صغير- طفل مطيع- طفل متمرّد).
25	أخبرتك أنك إذا قمت بهذا التصرف، فسأحرمك من المصروف ليومين (والد مسيطر إيجابي- والد مسيطر سلبي- والد راعي إيجابي- والد راعي سلبي).
26	أن تعبّر عن مشاعرك وحاجاتك بشكل واضح ولطيف يعني أنْ تكون(انسحابياً- هجومياً- توكيدياً).
27	أن تكون قادراً على تقبل رفض الآخرين واعتذاراتهم فهذا سلوك (دعم- توكيدي- انسحابي).
28	لا مشكلة إذا لم أنجز واجباتي أمي تكملها عني دوماً المهم أن استمتع بوقتي(طفل مطيع- طفل متمرّد- طفل عفوي).
29	أشعر بالحرج بأن أقول لصديقي لا تثرثر دعنا نسمع كلام الأستاذ (الطفل المطيع- الطفل المتمرّد).
30	الشخص الداعم هو من (يساعد - ينقذ) الآخرين.
31	المشاعر مثل موج البحر تتقلب بشكل مستمر، لكن من المهم ضبط (تصرفاتنا- أجسادنا- أفكارنا- مشاعرنا).
32	أنظر للتجارب السابقة على أنّها فرص، حتى أتعلّم وأعدل من سلوكي (راشد- طفل مطيع- والد مسيطر).
33	الشخص الداعم هو من (يضحي من أجل الآخرين- يقدّم معلومات مفيدة للآخرين).
34	الشخص المرِح هو من (يضحك مع الآخرين- يضحك على الآخرين).
35	تنظيم الوقت بشكل منوع ومفيد من سمات (الأنا الراشدة- الوالديّة- الطفليّة).

انتهى الاختبار شكرا لتعاونك.

مفتاح التصحيح لاختبار حلّ المشكلات الراشدة

تم إعادة ترتيب العبارات في الاختبار هنا فقط في الملاحق لتوضيح مفتاح التصحيح بدقة، حيث صُنفت الإجابات الوالديّة في الحقل الأول والإجابات الراشدة في الحقل الثاني والإجابات الطفليّة في الحقل الثالث من كل سؤال.

مفتاح التصحيح لاختبار التقويم الشامل

البند	الإجابة الصحيحة	البند	الإجابة الصحيحة	البند	الإجابة الصحيحة
1	الوالديّة	13	طفل عفوي	25	مسيطر إيجابي
2	الراشدة	14	والد راعي	26	توكيديا
3	منقذ	15	طفل مطيع	27	توكيدي
4	راشد	16	مسيطر إيجابي- راعي إيجابي	28	عفوي
5	طفولية	17	مسيطر إيجابي	29	طفل مطيع
6	راعٍ- راشد	18	راشد	30	يساعد
7	ضحية	19	مسيطر سلبي	31	تصرفاتنا
8	والد راعي	20	طفل عفوي	32	راشد
9	راشد- راعي	21	متمرّد	33	يقدّم معلومات
10	راعي سلبي	22	بروفيسور	34	يضحك مع
11	طفل متمرّد	23	والد راعي	35	الراشدة
12	راشد	24	متمرّد		

الملحق (8)

بعض جلسات البرنامج التَّدريبيّ

برنامج تدريبيّ لنموّ الأنا الرّاشدة وفق نظريّة تحليل المعاملات الإنسانيّة وأثره على الاتّزان الانفعاليّ للمراهقين.

A Training program to Developed Adult ego state, Based on Transaction Analysis and its impact on Emotional Stability of Adolescence.

برنامج مقدم لنيل درجة الدكتوراه في علم نفس النمو

Prepared by: Alaa Mohamad Taysser Morad إعداد: آلاء محمد تيسير مراد

ملاحظة: سنعرض هذا القسم البرنامج التَّدريبيّ مع التوثيق والاسماء الحقيقية للتدريبات كما وردت في المراجع؛ مع الإشارة أنّ في نسخة التطبيق تم حذف التوثيق وأسماء التَّدريبات واستبدالها بأرقام متتابعة، مع الحفاظ على تسلسلها التدريبي في هذا القسم.

فهرس جلسات البرنامج

رقم الجلسة	العنوان	الأهداف العامة محور البرنامج	الأهداف السلوكية المتوقع تحقيقها عند المُتَدَرَّبين في نهاية كلّ جلسة	التَّدريبات والأدوات.
0	التحضير للبرنامج	انتقاء عيّنة الدراسة.	الإجابة على استمارة الدراسة.	مقياس حالات الأنا وعجلة المشاعر.
1	أجندة التَّدريب	توضيح هدف التَّدريب. بناء ثقة ورصد التوقعات.	التعريف بالنفس وإمكانية الالتزام. وضع شروط العقد التَّدريبيّ.	تدريب كسر جليد. مصنف تدريب للمُتَدَرَّبين.
2	الشخصيّة والتواصل	التعرف على الأنظمة الأربعة. مناقشة شكلي التواصل اللفظيّ وغير اللفظيّ.	رسم شبكة الأنظمة الأربعة. تقديم أمثلة عن أشكال التواصل اللفظيّ وغير اللفظيّ.	تدريب الأنظمة الأربعة. تدريب التواصل. تدريب أرصد ولاحظ.
3	مفهوم حالة الأنا الطفليّة	شرح الإشارات اللفظيّة وغير اللفظيّة للأنا الطفليّة. شرح أقسام الأنا الطفليّة.	تعداد ثلاث طرق تفاعل سلوكية وغير سلوكية وفق الأنا الطفليّة. تعداد أشكال الأنا الطفليّة.	تدريب معرفة حالة الأنا. تدريب تحري الطفل. تدريب لاحظ ودون.
4	حالة الأنا الوالديّة	شرح الإشارات اللفظيّة وغير اللفظيّة للأنا الوالديّة. شرح أقسام الأنا الوالديّة.	تعداد ثلاث طرق تفاعل سلوكية وغير سلوكية وفق الأنا الوالديّة. تعداد أشكال الأنا الوالديّة.	تدريب الممارسات الوالديّة. تدريب "إلى أيّ حد أنت تشبه والداك؟"
5	حالة الأنا الرّاشدة	شرح الإشارات اللفظيّة وغير اللفظيّة للأنا الرّاشدة، لتفعيل الوعي الراشد.	تعداد ثلاث أمثلة سلوكية غير وسلوكية للتفاعل وفق الأنا الراشدة.	تدريب اعتبار الأنا الرّاشدة. تدريب أولويات الراشد. تدريب هنا والآن .
6	أشكال المعاملات	مناقشة أنواع المعاملات الخطية والمتقاطعة.	رسم معاملة متقاطعة كتابة مثال على معاملة خطية.	تدريب أشكال المعاملات. تدريب صورة حالة الأنا.
7	مواقف الحياة الأربعة	شرح علاقة مواقف الحياة الأربعة بالسلوك وبالمشاعر وتبنى موقف "أنا بخير".	تعداد موقف الحياة الأربعة. تقديم أمثلة عنها. تميز موقف الحياة من خلال أمثلة مقدمة.	تدريب ميّز موقف الحياة. تدريب قدّر كيف تشعر. تدريب الشعور بالخير.
8	مفهوم المأذونية والفرص	شرح دور الرخص على السلوك والمشاعر. وتوضيح أمكانية تبني قرار يسمح برخص أنضج.	ذكر مواقف فيها فرص منخفضة، تميز شكل الفرص من التَّدريب.	أداة (عجلة المأذونية) تدريب مرونة نمطك. تدريب تدوير الرخص.
9	السلوك التوكيدي	شرح مفهوم السلوك التوكيدي والبدائل عنه.	التحدث عن أشكال سلوك توكيدي، تميز السلوك التوكيدي من أمثلة مقدمة.	تدريب السلوك التوكيدي. تدريب قدر أين أنت على متصل؟ حوار و لعب دور.
10	المثلث الدرامي والتربوي	توضيح كيفية الانتقال لتبني مثلث الحكم الذاتي بدلا من المثلث الدرامي.	تقديم أمثلة عن المثلث التربوي. رسم أركان المثلث الدرامي. كتابة كلّ دور من أدوار المثلث.	تدريب شخصيّة كرتونية. تدريب المثلث الدرامي. تدريب المثلث التربوي

11	المشاعر الأساسية	محو الأمية العاطفية. التوعية بالمشاعر الأساسية.	تعداد المشاعر الأساسية. ذكر أمثلة عن المشاعر الأساسية.	تدريب كيف تشعر اليوم. تدريب عجلة بلوتشك.
12	المشاعر المركبة والمبطنة	زيادة الوعي العاطفي. التفهم العاطفي.	تعداد أهمّ المشاعر المركبة تقديم أمثلة عن المشاعر المبطنة والمختلطة.	تدريب المشاعر المرتدة. تدريب المشاعر المركبة.
13	ضبط المشاعر	"التّدريب على الوعي الذاتي وزيادة السيطرة الانفعاليّة"	تحديد الفروق بين المشاعر والحقائق. تقديم أمثلة توضح العلاقة بين المشاعر والسلوك.	تدريب جرة الحياة. تدريب الإصغاء الفعال. تدريب صفي ذلك الشعور.
14	الضربات	شرح مفهوم الضربات وأثرها على السلوك.	تقديم ضربات إيجابية للآخرين ولأنفسهم.	تدريب الضفدع الأمير. تدريب الحاجة للتقدير. تدريب بطاقات تحليل المعاملات.
15	المخطوطات (المعتقدات القديمة)	شرح مفهوم المخطوطات لزيادة المراقبة الذاتية وتوضيح كيفية التخلي عنها	ذكر أمثلة على مخطوطاتهم القديمة. وتفسير أثر المعتقدات على الشعور والسلوك.	تدريب افحص المخطوطات. تدريب اثنا عشر معتقد.
16	إدارة الوقت	زيادة الوعي الذاتي في التحكم بالوقت	التحدث عن أهميّة تنويع أنشطة الحياة اليومية. رسم مربع الأولويات.	تدريب والدك والوقت. تدريب أنت وتنظيم الوقت. تدريب محطات الحياة.
17	نموّ الشخصيّة	إدراك إمكانية نموّ الشخصيّة. التّدريب على السيطرة الانفعاليّة.	ذكر أمثلة نمائية من حياتهم. رسم وتزيين بطاقات تحليل المعاملات.	تدريب المدرج الانفعاليّ. تدريب الخريطة الانفعاليّة. تدريب نابض الشخصيّة.
18	وعي الأنا الرّاشدة	شرح أهميّة زيادة تحكم الراشد.	تعداد مراحل تقنية حلّ المشكلات.	تدريب على المسرح. تدريب حلّ المشكلات.
19	تقييم نهائي تحضير للإغلاق	إجراء قياس بعدي لأفراد عيّنة الدراسة من المجموعتين التجريبيّة والضابطة.	قيام أفرد المجموعة التجريبيّة بالإجابة على مقايس القبلية الستة، وأن يقوم أفراد المجموعة الضابطة بالإجابة على مقياسين قبليين فقط (حالة الأنا والاتّزان الانفعاليّ) .	مقياس حالات الأنا والمختصر، مقياس عجلة جينيف والاتّزان الانفعاليّ المختصر، مقياس حلّ المشكلات الراشدة واختبار تقييم التّدريب.
20	خلاصة البرنامج	تلخيص فصول البرنامج.	تسيير وقيادة الجلسة من قبل المُتَدَرَّبين لتفعيل الأنا الرّاشدة. إنجاز بطاقات الأنا الراشدة.	تدريب كرة ومعلومة. تدريب رأيك في التّدريب. تدريب كرة ومعلومة.
	الإغلاق	توزيع هدايا وبطاقات الأنا الراشدة.	إقامة حفل بسيط من تحضير المُتَدَرَّبين التّدريب	بطاقات وهدايا للمشاركين مسرحية حالات الأنا

الجلسة 0 من 20	عنوان الجلسة: المسح العام للمجتمع الأصلي للدراسة. مدة الجلسة: 120 د
المشاركون في الجلسة	شعبتان من طلبة المدرسة من الصفين الثامن والعاشر.
هدف الجلسة العام	تحديد أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة من المجتمع الأصلي.
أهداف الجلسة الفرعية	تحديد الطلبة ذوي الاتّزان الانفعاليّ المنخفض والمتوسّط.
المتوقع تحقيقها.	تحديد الطلبة الراغبين بالمشاركة في الدراسة.
الأدوات المستخدمة	1. اختبار حالات الأنا "الملحق (3) 2. اختبار عجلة جينيف للمشاعر الملحق (3)
المنهج والطريقة	قياس نفسي، حوار.
بداية الجلسة	يسبق هذه الجلسة ويعقبها جلسات مع الإدارة والموجهين لتقديّم فكرة عامة عن التَّدريب، ودورهم في تقدير تحصيل درجات المجموعة، لتحقيق تجانس قبل الاختيار.
إجراءات سير الجلسة "محتوى الجلسة" بعد التحدث مع الكادر الإداري والتربوي في المدرسة، تمّ التوجه إلى بعض الصفوف المدرسية ومقابلة الطلبة بشكل جماعي، حيث عرّفت الباحثة بنفسها وبهدف توزيع الاستمارات بشكل مقتضب. عقب ذلك شُرحت تعليمات التعامل مع الاستمارة للعيّنة وتوضيح شروط الدراسة الأساسية ***(السرية، حُرّيّة المشاركة والانسحاب، فردية الإجابات، موضوعية الإجابات).*** وزعت الاستمارات على الطلبة وشرح تعليمات الإجابة على الاستمارة. بقيت الباحثة مع المجموعات في أثناء الإجابة للإجابة عن أيّ استفسار. لوحظَ التفاعل وكيفية الإجابة، وأُجيّبَ عن كل استفسار. طُلب من الراغبين في المشاركة في البرنامج لاحقاً؛ كتابة أسمائهم على الاستبيان ليتمّ ترشيحهم للتدريب. جُمعت الاستمارات، ليتمّ الاختيار وفق رغبة المشاركة مع مراعاة نتائج الاختبار حسب أهداف الدراسة.	
إغلاق الجلسة	تمّ شكر المشاركين وتوضيح الخطوة القادمة، بأنّهُ سيتمّ انتقاء مجموعة صغيرة من الاستمارات وفق ثلاثة شروط أساسية وهي: **"الفئة العمرية، العشوائية، والطوعية بالمشاركة بالدراسة".**
واجب منزلي	في هذه الجلسة لا يوجد.
تقييم الجلسة	تمّ تقييم مدى تحقق أهداف الجلسة المحضرة مسبقاً من قبل الباحثة.
ملاحظات إضافية	تمّ تدوين بعض الملاحظات عقب التطبيق والتقييم عن تفاعل الطلاب.

الجلسة 1 من 20	عنوان الجلسة: تعارف – العقد التَّدريبيّ مدة الجلسة: 45 دقيقة.
المشاركون في الجلسة	أفراد المجموعة التجريبيّة.
هدف الجلسة العام	بناء ثقة مع المُتَدَرَّبين. تقدير احتياجات المُتَدَرَّبين. تعريف المُتَدَرَّبين بالعقد التَّدريبيّ، وبهدف مشاركتهم بالتَّدريب.
أهداف الجلسة الفرعية	يتوقع من كلّ مشارك أن يذكر بنداً واحداً من العقد التَّدريبيّ.
	يتوقع من كلّ مشارك أن يجيب عن سؤال عشوائي في تدريب كسر الجليد.
الأدوات المستخدمة	كرات صغيرة، مصنف تدريب (قرطاسية) خاص لكل مُتَدَرَّب مشارك.
المنهج والطريقة	حوارية.
بداية الجلسة	ترحيب بالمشاركين، توضيح طبيعة الاختيار، رصد احتياجات المُتَدَرَّبين.
إجراءات سير الجلسة "محتوى الجلسة" بعد التعريف الموجز بالبرنامج، تمّ الاستفسار من المُتَدَرَّبين عن رغباتهم وحاجاتهم للعمل على تضمينها بأجندة البرنامج، من خلال تدريب كسر الجليد. توضيح "العقد التَّدريبيّ" وأهميّة وإمكانية الالتزام بجلسات البرنامج كاملاً. توضيح مخلص عن التَّدريب والتعليمات (السرية، الخصوصية، الحُرِّيَّة في المشاركة أو الرفض). الاتفاق على موعد الجلسة القادمة وتحديد المشاركين فيها. تدريب (1) رصد توقعات: اكتب رأيك في أنْ تكون مع مجموعة.(Newell and Jeffery,2013,17) تدريب (2) كسر الجليد. (إعداد الباحثة استناداً لتدريبات الدعم النفسيّ الاجتماعيّ).	
إغلاق الجلسة	طُلب من كلّ مشارك ذكر اقتراح مشارك آخر أعجبه.
تغذية راجعة	تمّ التعليق عقب التَّدريبات بأنّهُ لا يوجد جواب صحيح وآخر خاطئ إنما الهدف العمل على تنظيم التَّدريب وفق حاجات منوعة.
مؤشر تحقق الأهداف	يعكس تدريب 1 مدى بزوغ ثقة المُتَدَرَّبين في جو التَّدريب، من خلال إعطاء أجوبة متنوعة، تعكس احتياجات الفئة التَّدريبيّة.
تقييم الجلسة	تقييم مدى تحقق أهداف الجلسة من قبل الباحثة من خلال تقدير درجة من 0 حتى 10.
	تمّ سؤال المشاركين: "يافعين" بتقدير رأيهم بخطة سير التَّدريب.
ملاحظات إضافية	

تدريب (2)

كسر جليد

ما لونك المفضل؟

ما هوايتك؟

كيف تمضي وقت الفراغ!

ما هو طبقك المفضل؟

ما المهنة التي تُحبها، وتعتقد أنّها تناسب شخصيّتك؟

ما أجمل ما يميز بلدك؟

بمَ أنت بارع؟

ما أهمّ صفاتك الإيجابية؟

ما المادة الدراسية المفضلة عندك؟

ما هو أكثر فصل تُحبه بالسنة؟

حدثنا عن رحلة مميزة– أو مكان جميل زرته في العطلة؟

ما أكثر رياضة تحبها؟

هل أنت بارع في الطهو؟

ماذا تقترح للجلسات القادمة؟

ما أكثر طبق حلوى تحبه؟

من كاتبك المفضل؟

تغذية راجعة على الجلسة الأولى:

تدريب رقم (1) تم التعقيب على أهميّة العمل الجماعي، والتنويه لحريَّة مشاركة خبراتنا وتجاربنا مع الآخرين، والتنويه لإمكانية حدوث حرج لدى بعض الأفراد من التحدث عن تجاربهم أو رأيهم الشخصيّ أمام مجموعة، ذلك نتيجة لخبرات سلبية سابقة، ونتيجة عدم الشعو بالثقة أو وجود جو سلبي وتعليقات ناقدة أو ساخرة، لذلك نعقب على أهمّ ثلاث نقاط.

- ✓ يحق لكل مُتَدَرَّب أنْ يشـــارك ويبدي رأيه بكل وضـــوح وحُرِّيَّة، كما يحق له أنْ يتحفظ على الجواب متى شعر بالحاجة إلى ذلك.
- ✓ واجب على كلّ مُتَدَرَّب احترام رأي باقي المشاركين وعدم نقدها أو السخرية منها.
- ✓ على المشاركين عدم الخوض مجدداً في نقاش ما تم في الجلسة مع الزملاء خارج الجلسة.

تدريب رقم (2) تم رمي كرة لأحد المُتَدَرَّبين، ثم طُلب منه اختيار ورقة عليها ســؤال من الأســئلة الواردة سابقاً، يُجيب عنه ثم يختار مُتَدَرَّباً آخر ويرمي له الكرة، لينتقي سؤالاً جديداً ويجيب عنه.

ننوه: لضرورة عدم التعقيب السلبي على أجوبة الزملاء، واحترام رأي الآخر.

وأنّهُ لا يوجد جواب صحيح وآخر خاطئ.

في بعض العبارات يمكننا أن نسأل من لديه جواب مختلف؟ من يشاطر زميلكم الرأي!



اليوم والتاريخ **بطاقة الملاحظة والتقييم عقب الجلسة** رقم الجلسة (1)

رصد التفاعل ومدى تحقق الأهداف التَّدريبيّة			
1- الانتباه للفقرات.	2- التعاون مع الزملاء.	3- الالتزام بجو التَّدريب.	4- الحماسة للتدريبات.
مؤشرات التواصل على المستوى الاجتماعيّ اللفظيّ (ملاحظة الكلمات- العبارات- الأسئلة- الإجابات).		مؤشرات التواصل على المستوى النفسيّ غير اللفظيّ (ملاحظة الإيماءات- لغة الجسد- وضعية ومكان الجلوس).	
6- الوالد الراعي.	7- الوالد الناقد.	11- الوالد الراعي.	12- الوالد الناقد.
8- الأنا الرّاشدة اللفظيّ.		13- الأنا الرّاشدة غير اللفظيّ.	
9- الطفل العفويّ.	10-الطفل المتكيّف.	14- الطفل العفويّ.	15-الطفل المتكيّف.

تحقق بدرجة كبيرة ← بدرجة متوسّطة ← لم يتحقّق أبداً

اسم المُتَدَرَّب	الملاحظة	اسم المُتَدَرَّب	الملاحظة

أبرز النتائج والملاحظات:

تفاوت تفاعل المجموعات الثلاث مع تدريب كسر الجليد، بدايةً ترددت الإناث في الإجابة، بينما أجاب الذكور بعفوية وأبدوا حماسة واستفاضة في الإجابة لاسيما طلبة الصف الثامن، بينما طلبة الصف العاشر اهتموا بمعرفة محتوى الجلسات القادمة والسؤال عن موضوع الجلسة القادمة؟ ومعرفة ما هو المجال الذي يغطيه التَّدريب؟

وعند مناقشة العقد التَّدريبيّ؛ عبرت الإناث عن رغبة كبيرة في الالتزام بشروط التَّدريب، لاسيما عدم التعليق الساخر على الأجوبة ونقاشها خارج الجلسة، وهو ما يبرر نوعاً ما ترددهن وقلقهن من التفاعل الجماعي، وهذا البند يوفر لهن الشعور بالأمان بدرجة جيدة، أما الذكور فقد أكدوا على شرط عدم مشاركة طلاب آخرين معهم في التَّدريب، وعدم إضافة أيّ مُتَدَرَّب آخر.

انتهت الجلسة الأولى.

الجلسة 2 من 20	مفهوم الشخصيّة وأشكال التواصل. مدة الجلسة: 60 دقيقة.
المشاركون في الجلسة	أفراد المجموعة التجريبيّة.
هدف الجلسة العام	توضيح مفهوم الشخصيّة والأنا وأشكال التواصل وإجراء قياس قبلي.
أهداف الجلسة الفرعية المتوقع اكتسابها في نهاية الجلسة.	تعداد وشرح أبرز الرسائل اللفظيّة. تعداد وشرح أبرز الرسائل غير اللفظيّة. رسم شبكة الأنظمة الأربعة مع تقديم أمثلة.
المنهج والطريقة	ملاحظة، حوار ومناقشة.
بداية الجلسة	في البداية أشرح لهم باختصار مفهوم الشخصيّة، ومنها تكوّن حالة الأنا.
إجراءات سير الجلسة "محتوى الجلسة" في البداية أسأل عن مفهوم الشخصيّة والنمو(تدريب رقم 3) بعد ذلك يتمّ مناقشة الأنظمة الأربعة في الشخصيّة. ثم أسأل عن مفهوم الرسائل اللفظيّة والرسائل غير اللفظيّة في التواصل، أقدم مثالاً وأطلب منهم أمثلة. وبعد أن تستقر المجموعات التَّدريبية أقوم بالقياس القبلي للمجموعة التجريبيّة المرحلة الثانية، حيث أوزع (اختبار حالة الأنا المختصر واختبار الاتّزان الانفعاليّ المختصر واختبار التَّدريب الشامل) قبل أنْ أوزع الاستمارات أؤكد أهمية الالتزام بالتَّدريب.	
إغلاق الجلسة	تم تلخيص ما تحدثنا عنه في الجلسة، والاتفاق على المتابعة بالجلسة المقبلة عن حالة الأنا في الشخصيّة ونعرف عنها أكثر.
واجب منزلي	تدريب رقم (5) سجل بشكل يومي أبرز الرسائل اللفظيّة وغير اللفظيّة التي أرسلتها وتلقيتها من الآخرين.
تقييم الجلسة	يتمّ تقييم مدى تحقق أهداف الجلسة بتقدير درجة من 0 حتى 10.
	يتمّ سؤال المشاركين: بتقدير رأيهم بالجلسة من 0 الى 10 أيضاً.
ملاحظات إضافية	كانت هذه الجلسة أكثر من حصة درسيه لوجود اختبارات.

تدريب (3)

مفهوم الشخصيّة والأنظمة الأربعة

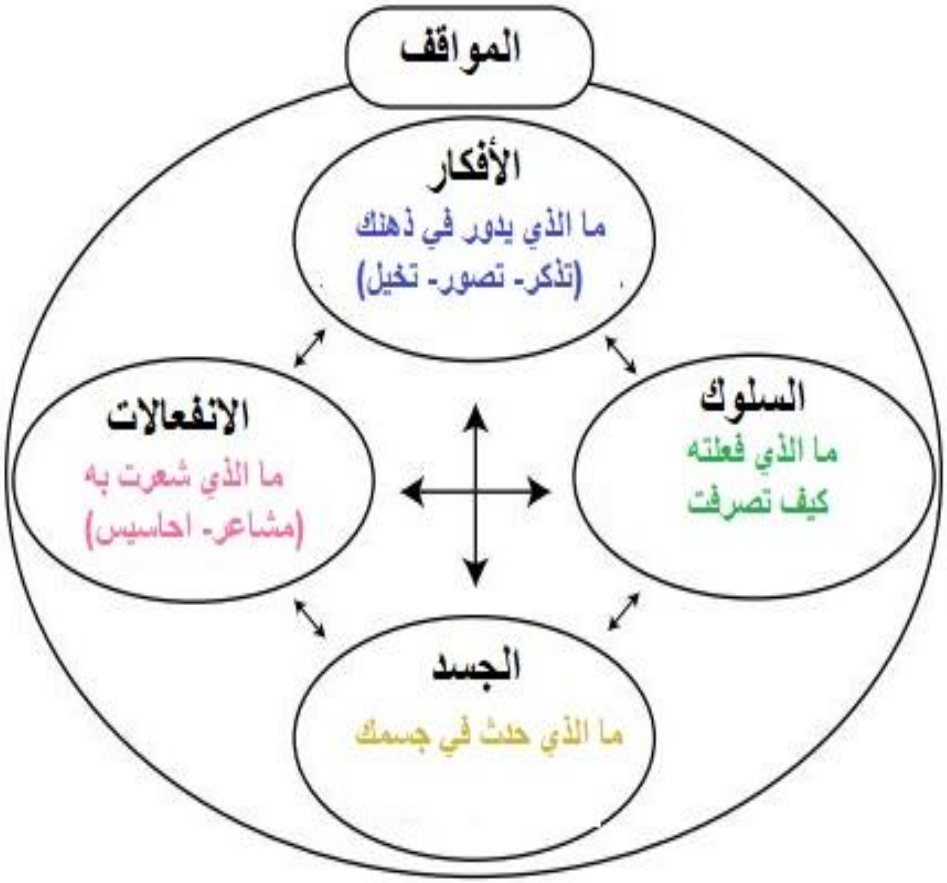


برأيك مم تتكون الشخصيّة!

كيف يمكننا ملاحظة شخصيّة الآخرين!

هل شخصيّة الفرد ثابتة أم أنّها تتغير وتنمو!

ما رأيك بمقولة " هذا طبعي ولا يمكن أنْ أغيره"



تغذية راجعة لتدريب (3) الأنظمة الأربعة

في بداية حديثنا عن مفهوم الشخصيّة نقول أنّها تتألف من أربعة مكوّنات تتأثر بالأحداث الخارجيّة والداخلية هي:

البنية المعرفية: التي تضم الأفكار والذكريات والتخيلات والانتباه والذاكرة والتركيز "النشاط العقلي".

البنية السلوكية: تشمل التصرفات التي تتعدى السكون مثل المشي، الكتابة، الهروب، الهجوم "النشاط الحركي".

البنية العاطفية: التي تضم المشاعر والأمزجة، يعبّر عنها عادةً بكلمة واحدة خوف، غضب، حزن.. "النشاط الانفعاليّ".

والبنية الجسدية: التي تضم تغيرات جسدية حسية– حشويه للأحداث تكون ظاهرة أو غير ظاهرة مثل خفقان القلب، التعرق، شحوب الوجه... النشاط البدني.

هذه لأنظمة مُتداخلة فيما بينها بدرجة كبيرة؛ وكل منها يؤثر في الآخر، فمثلاً قد تستدعي رائحة ما أو أغنية ما صور ذكريات قديمة، يرافق ذلك مشاعر مختلفة، كالحزن، أو الندم، وقد نستجيب بابتسامة، أو بكاء، أو مغادرة المكان.

وكل هذه الأنظمة الأربعة تختلف باختلاف الموقف، وباختلاف حالة الأنا المتفاعلة مع الموقف.



نعقب أننا سنتابع في الجلسات القادمة فهم الأنظمة الأربعة بشكل أوضح لاسيما في الجلسة التاسعة.

تدريب (4)

أشكال التواصل

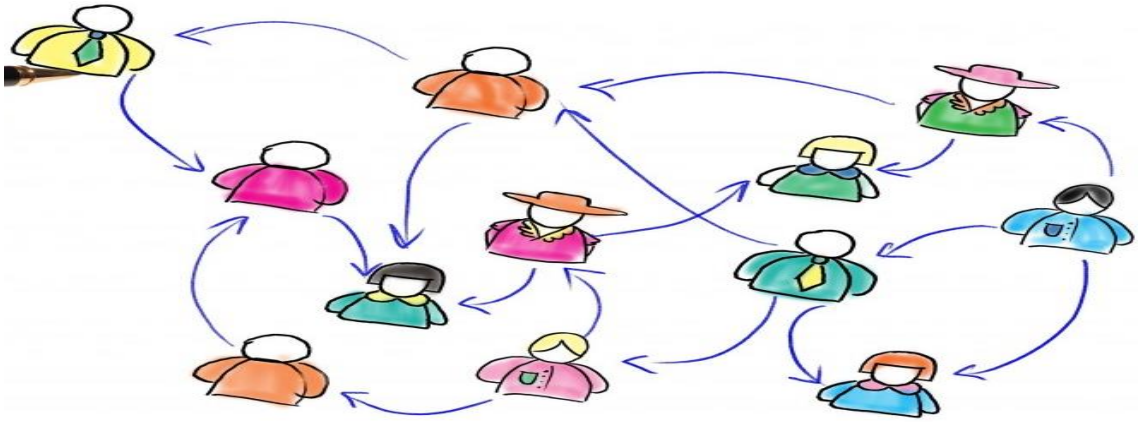
كيف يمكننا أنْ نخبر من حولنا عن قبولنا أو رفضنا لأمرٍ ما!

هل هناك لغة حوار ننقل فيها معلومات غير الكلام الواضح!

برأيكم هَلّ يحدث تعارض بينهما أحياناً!

أَيُّهما أكثر وضوحاً!

أَيُّهما أكثر صدقاً!



تغذية راجعة لتدريب رقم (4) أشكال التواصل

إذاً من إجابتكم نستنتج أنّنا نتواصل من خلال لغة شفوية منطوقة ولغة الجسد المُلاحظة.

التواصل اللفظيّ يعبّر عن رسالة على المستوى الاجتماعيّ

أما **التواصل غير اللفظيّ** يعبّر عن رسالة على المستوى النفسيّ، ونحن نحتاج كلا المسارين في حياتنا.

تفيد الدراسات العالمية أنّ لغة التواصل على المستوى النفسيّ تكون أكثر مصداقيةً، وتتفاوت قدرتنا على تمييز هذه الرسائل والتفاعل معها، غالباً نتفاعل معها بشكل غير لفظي مقابل.

مثال: (قد ينظر أحدهم للآخر ويقطب حاجبيه، وقد يستجيب الآخر في أنْ يغير مكانه جلوسه).

سنتحدث عن هذين الشكلين من التواصل بشكل أوضح في الجلسات الثلاث القادمة.

تدريب رقم (5)

لاحظ وارصد

لاحظ أبرز أشكال التواصل اللفظيّة وغير اللفظيّة عن أبرز التعابير العالمية الواردة في الجدول التالي.

الرسائل المباشرة (اللفظيّة أو المكتوبة)	الرسائل غير المباشرة (غير اللفظيّة)
التحية: مرحباً– وداعاً– أنا اسمي– السلام عليكم	ابتسامة – انحناء– مصافحة – تقبيل.
الترجي والتمني: من فضلك– أرجوك– أنقذني.	تحديق العينين– مد اليد– تمسك– تقرب – تنهد.
التوجيه والنهي: افعل – لا تفعل	تحريك السبابة والتلويح بها، تقطيب الحاجبين.
أسئلة استفهامية: من– متى– كيف– أين – لماذا	نظرة تحديق في العين– نظرة للأعلى– وضع كف اليد على الفك
تقديم المعلومات: حصل ذلك– هذا في – سأخبرك– هل عرفت!	فتح الذراعين– انحناء– تحريك اليدين– تقديم الرقبة.
الموافقة: نعم– أتمنى– موافق.	هز الرأس– رفع السبابة – ابتسامة.
الرفض: لا أريد– بتاتاً– ارفض– لا يناسبني–	رفع الرأس والكتفين– رفع الحاجبين – إزاحة التواصل البصري– عدم الرد – ضحك ساخر– بكاء.



اليوم والتاريخ بطاقة الملاحظة والتقييم عقب الجلسة رقم الجلسة (2)

رصد التفاعل ومدى تحقق الأهداف التَّدريبيّة			
1- الانتباه للفقرات.	2- التعاون مع الزملاء.	3- الالتزام بجو التَّدريب.	4- الحماسة للتدريبات.
مؤشرات التواصل على المستوى الاجتماعيّ اللفظيّ (ملاحظة الكلمات- العبارات- الأسئلة- الإجابات).		مؤشرات التواصل على المستوى النفسيّ غير اللفظيّ (ملاحظة الإيماءات- لغة الجسد- وضعية ومكان الجلوس).	
6- الوالد الراعي.	7- الوالد الناقد.	11- الوالد الراعي.	12- الوالد الناقد.
8- الأنا الرّاشدة اللفظيّ.		13- الأنا الرّاشدة غير اللفظيّ.	
9- الطفل العفويّ.	10-الطفل المتكيّف.	14- الطفل العفويّ.	15-الطفل المتكيّف.

تحقق بدرجة كبيرة بدرجة متوسّطة لم يتحقّق أبداً

اسم المُتَدَرَّب	الملاحظة	اسم المُتَدَرَّب	الملاحظة

أبرز النتائج والملاحظات الكلية:

تدريب مفهوم الشخصيّة، سأل متَدَرَّبو الصف العاشر عن مفهوم الشعور واللاشعور.

وتفاعلت الإناث مع تدريب التواصل غير اللفظيّ وعبرن عن أهمية لغة الجسد ودورها في الخلاف في التواصل.

في نهاية الجلسة تم مناقشة الطلبة لأخذ قرار نهائي عن القدرة على الالتزام أو الانسحاب من التَّدريب، وبعد تثبيت المجموعات وزع على كل مُتَدَرَّب حقيبة تدريبيّة(تشمل قرطاسية وهديتين واحدة له والثانية ليحافظ عليها لآخر التَّدريب) والاستمارات القبلية للاختبارات الخاصة بالمجموعة التجريبيّة، فلاحظ المُتَدَرَّبون مدى تشابه الأسئلة الواردة فيها مع الاختبارات التي وزعت سابقاً لكل الصف، وذكر الذكور (من طلبة صف العاشر والثامن) أنّ نموذج العجلة كان أسهل وأبسط ومفهوماً أكثر من هذه النموذج، على عكس الإناث اللواتي فضلن النموذج التقليدي للأسئلة.

انتهت الجلسة الثانية.

الجلسة 3 من 20	حالة الأنا الطفليّة مدة الجلسة: 45 دقيقة
المشاركون في الجلسة	أفراد المجموعة التجريبيّة.
هدف الجلسة العام	زيادة وعي المُتَدَرَّبين بالرسائل اللفظيّة وغير اللفظيّة للأنا الطفليّة.
أهداف الجلسة الفرعية المتوقع اكتسابها.	شرح سلوك ومشاعر الطفل المتمرّد– المطيع.
	شرح سلوك ومشاعر الطفل العفويّ– البروفيسور الصغير.
الأدوات المستخدمة	أوراق عمل، صور ومعززات.
المنهج والطريقة	ملاحظة، حوار ولعب دور (ومجموعات عمل).
مناقشة الواجب السابق	تمّ التعليق على التَّدريب (5) ومن فكرة الرسائل غير اللفظيّة تمّ الانتقال إلى بداية الجلسة الجديدة عن علاقة هذه الرسائل بحالة الأنا الطفليّة.
بداية الجلسة	انتقل لسؤال مفتوح مختصر بعنوان " أذكرُ عندما كنت طفلاً"!
إجراءات سير الجلسة "محتوى الجلسة" شرح فكرة حالة الأنا التي هي مكوّن واعي في الشخصيّة التي تضم الأنظمة الأربعة التي سبق وتحدثنا عنها، وأعقب أنّ حالة الأنا ليست ثابتة عند الفرد نفسه في مواقف مختلفة، ثم أشرح الاستجابات المنوعة للموقف ذاته عند الفرد ذاته، ومن هنا نوضح فكرة حالة الأنا. تدريب (6) ابدأ في معرفة حالة الأنا داخلك، يتعرّف المُتَدَرَّبون بشكل موجز عن حالات الأنا الثلاثة. أقوم بإجراء تدريب (7) تحري الطفل. بعد أنْ أقوم بالتَّدريب السابق أشرح أهم (مشاعر، أفكار، تصرفات) الأنا الطفليّة العفويّة، والأنا الطفليّة المتكيّفة. ثم أطلب أمثلة يومية من كلّ مُتَدَرَّب. ثم أتحدث عن أثرها بشكل يومي على سلوكنا.	
إغلاق الجلسة	من خلال صور وسرد يوضح الفرق بين أنا الطفل العفويّ والطفل المتكيّف.
واجب منزلي	تدريب (8) لاحظ نفسك ثم دَوَّن ماذا لديك من قائمة سمات الأنا الطفليّة.
مؤشرات الجلسة	في نهاية الجلسة يجب أنْ يذكر المُتَدَرَّبون على الأقل ثلاث سمات للتواصل اللفظيّ وغير اللفظيّ وفق الأنا الطفليّة.
تقييم الجلسة	تمّ تقييم مدى تحقق أهداف الجلسة المحضرة مسبقاً من 0 حتى 10.
ملاحظات إضافية	

تدريب (6)

ابدأ في معرفة نفسك

- فكّر في شيء تقوم به حالياً، تعلّمته من والديك وربما تكرره مع من حولك (أصدقاء– أخوة)!
- فكّر في رسالة والديّة ما زلت تدور في ذهنك! تعجبك أو تزعجك!
- فكّر في فكرة ما أو قناعة أو قاعدة تؤمن بها شخصياً معتمدة على معلومات وحقائق حصلت عليها من مصدر موثوق، تأخذ منه استجابةً وقراراً!
- فكّر في موقفٍ ما يجعلك تشعر (بالغضب، الحزن، الإحباط) ومع ذلك تصرفت بمسؤولية على عكس ما تطلبه منك انفعالاتك.
- فكّر في حيلة أو خدعة كنت تمارسها عندما كنت صغيراً؟ وقد تستخدمها حالياً في بعض الأوقات.
- فكّر في أمر كنت تقوم به للمرح في طفولتك وما زلت تقوم به في بعض الأوقات.



تدريب (7)

تحري الطفل

ضمن مجموعات أجب عما يلي

- هل تفضل أن يتولى الآخرون عنك الأدوار القيادية في مواقف عدة؟
- هل تفضل أن يتولى الآخرون عنك أمر انتقاء الإجابة المناسبة؟ أم تفعل ذلك معهم!

تفحص المجموعات التي تنضم إليها

- هل هي بشكل أساسي للمرح؟ أم التشارك في أنشطة وهوايات، أم للحصول على نصائح أو تقديمها؟
- هل جمعكم يوماً ما هدف مضايقة أو النفور من شخص ما؟
- ماذا تفعل حيال شخص أزعجك! هل تتجاهله! أم تناقشه!
- هل تشعر مع الآخرين بالثقة، أو بالخجل؟ أو ماذا!
- هل تقول عادة أنا لا أستطيع بينما تعني في داخلك لا أريد؟

فكر في أكثر 5 أصدقاء مقربين: ما هي الصفات المشتركة معهم؟

- هَلّ يقدمون ملاحظات مثل ملاحظات الوالدين؟



تغذية راجعة للتدريب رقم (6)

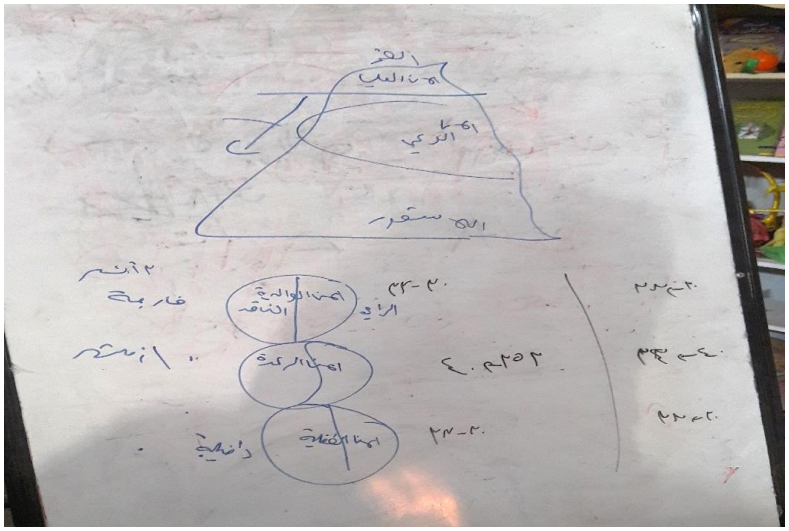
هذه الأسئلة تناقش ما نسميه بحالة الأنا وكما تعرفنا أنّ الشخصيّة فيها جزء واعٍ يتكون من تصرفات ومشاعر مختلفة، بعضها وراثي وبعضها متعلّم، في هذا التَّدريب سوف ترافقنا مفهوم أساسي في الشخصيّة يسمى حالة الأنا بانقساماتها الثلاث (الوالديّة– الراشدة– الطفليّة).

الأنا الوالديّة: معطيات وقيم خارجيّة وفق أوامرٍ ونواهٍ ورعايةٍ ومحبةٍ ودعمٍ وحذر.

(يجب ينبغي، افعل، لا تفعل، اصمت، نفذ الكلام، خذ الدواء، اهتمّ بصحتك).

الأنا الطفليّة: معطيات وفق حاجات داخلية فطرية (أريد المزيد، لماذا هو، أنا أولاً، أرفض، من فضلك، اعتذر، حاضر، أنقذني).

الأنا الرّاشدة: معطيات مواكبة بين الأنا الوالديّة والطفليّة (كيف وصلت إلى هذه النتيجة! متى! أين! ما الدليل! ممكن، جرب، شيئاً مختلفاً)، سنتعرف عنهم أكثر في الجلسات اللاحقة.



تغذية راجعة للتدريب رقم (7): أهمّ إشارات تواصل الطفل اللفظيّة (أريد المزيد، أنا أولاً، أفضل، أسوأ، أحب، أخاف، أكره، لماذا أنا، عندما أكبر، استئذان) تواصل غير لفظي (بكاء، ضحك، انسحاب، نوبات غضب، تكتف، تخريب، قضم أظافر، تلقائيّة، اندفاعية وعفويّة).

تدريب (8)

سمات الأنا الطفليّة

لاحظ نفسك ثم دَوَّن ماذا لديك من قائمة سمات الطفل.

الطفل العفويّ
مندفع- متسامح- واثق بالآخرين- مرح- غير مبال- غير متعصب- يحب الجديد- مغامر- مسلٍ
البروفيسور الصغير
مبدع- يطرح أسئلة- يشك بالقديم- يحاول بشكل مختلف- يربط الأمور- يحلل- يستنتج- خيال واسع.
الطفل المطيع
ينفذ التعليمات- منضبط- محبوب من أصحاب السلطة- خائف-منسحب- يلوم نفسه- يتنازل لصالح غيره.
الطفل المتمرّد
هجومي- مشاكس لكل سلطة- لا يتقيد بالتعليمات- مندفع- عنيد- يتحمل الصعاب- غاضب - حزين.



اليوم والتاريخ بطاقة الملاحظة والتقييم عقب الجلسة رقم الجلسة (3)

رصد التفاعل ومدى تحقق الأهداف التَّدريبيّة			
1- الانتباه للفقرات.	2- التعاون مع الزملاء.	3- الالتزام بجو التَّدريب.	4- الحماسة للتدريبات.
مؤشرات التواصل على المستوى الاجتماعيّ اللفظيّ (ملاحظة الكلمات- العبارات- الأسئلة- الإجابات).		مؤشرات التواصل على المستوى النفسيّ غير اللفظيّ (ملاحظة الإيماءات- لغة الجسد- وضعية ومكان الجلوس).	
6- الوالد الراعي.	7- الوالد الناقد.	11- الوالد الراعي.	12- الوالد الناقد.
8- الأنا الرّاشدة اللفظيّ.		13- الأنا الرّاشدة غير اللفظيّ.	
9- الطفل العفويّ.	10-الطفل المتكيّف.	14- الطفل العفويّ.	15-الطفل المتكيّف.
تحقق بدرجة كبيرة بدرجة متوسّطة لم يتحقّق أبداً			

اسم المُتَدَرَّب	الملاحظة	اسم المُتَدَرَّب	الملاحظة

أبرز النتائج والملاحظات الكلية: بدايةً وجد المُتَدَرَّبون الذكور من الصف الثامن غرابةً في مصطلح حالة الأنا، وسألوا لماذا لا تسمى أنا طفولية بدلاً من كلمة الأنا الطفليّة، تم توضح أنّ ذلك للتحديد واعتمدت المصطلحات كما وردت في المراجع، ووضحنا أنّها جزء واعٍ في الشخصيّة بعضه غريزي وبعضه تشكل في سنوات الطفولة الأولى ويستمر مع الإنسان مدى العمر...

استمر المُتَدَرَّبون في استخدام كلمة الطفولية بدلاً من الطفليّة.

تم ملاحظة سلوك مُتَدَرَّب يُبدي قلقاً واضحاً (طفل خاضع كلياً) سيتمّ في الجلسات القادمة تعزيز مشاركاته. كما وتم ملاحظة مُتَدَرَّب لديه فرط نشاط وتشتت انتباه، أيضاً سيتمّ العمل على تدريبه على تركيز انتباه وتأخير استجابته قدر الإمكان. وملاحظة مُتَدَرَّبة من الإناث لديها سرد كلام ورغبة في التحدث طوال الوقت وضعف الإصغاء وإعطاء فرصة لزميلاتها، سيتمّ مراعاة تدريبها على الإصغاء وتأجيل وتنظيم الاستجابات من خلال إشراك زميلاتها في الحوار بشكل متوازن.

انتهت الجلسة الثالثة

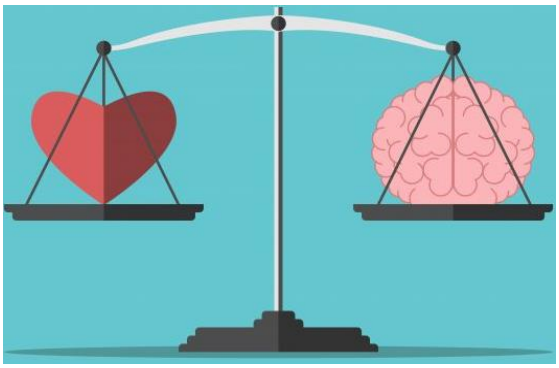
الجلسة 5 من 20	حالة الأنا الرّاشدة.	مدة الجلسة 45 دقيقة
المشاركون في الجلسة	أفراد المجموعة التجريبيّة.	
هدف الجلسة العام	توفير فرصة للمُتَدَرَّبين لتفعيل الأنا الرّاشدة.	
أهداف الجلسة الفرعية	تعداد أبرز سلوك ومشاعر الأنا الرّاشدة.	
المتوقع اكتسابها.	التَّدريب على استخدام تقنية هنا والآن.	
الأدوات المستخدمة	أوراق عمل، صور. ومعززات.	
المنهج والطريقة	ملاحظة، حوار ومناقشة، عصف ذهني.	
مراجعة الواجب	تمّ مناقشة الواجب السابق في أول5 دقائق.	
بداية الجلسة: أطرح اسئلة استنتاجية عن الموازنة بين مطالب "الطفليّة" و "الوالديّة" الواردة في الواجب المنزلي وأشير إلى أنّ **الحلّ في الراشد.** **ثم أقوم بتدريب** (11) اعتبار الأنا الرّاشدة:		
إجراءات سير الجلسة "محتوى الجلسة" يتمّ العمل ضمن مجموعات ثنائية بالإجابة عن الأسئلة الواردة في تدريب (12) أولويات الرّاشدة كما ورد عن (James & Jong ward, 1996, 303). ثم أشرح مفهوم حلّ المشكلات المختصر وفق مبادئ الراشد الذي يسأل (من، متى، ماذا، أين، كيف، لم لا) ليحدد أولوياته، وأنوه إلى أننا سنتحدث عنه بالتفصيل في الجلسات الأخيرة. عقب ذلك أشرح سيطرة الراشد على مشاعر الطفل من خلال مبدأ "هنا والآن" وأجري تدريب عليه(13).		
تغذية راجعة: تلخيص أهمّ إشارات الراشد اللفظيّة (كيف، أين، متى، بأي شكل، نسبيّ، ممكن، نجرب ذلك ولماذا لا، أعتقد، برأيي الشخصيّ) غير اللفظيّة (الإنصات، تحريك العين باعتدال، الانحناء قليلاً).		
إغلاق الجلسة: أقوم بتلخيص مقاربات الأنا الرّاشدة.		
واجب منزلي: تدريب (13) صحح حالة الأنا بنفسك **فكّر** ماهي أفضل حالة أنا؟ كيف يمكن أن أعبر عنها(Newell and Jeffery,2013,56).		
مؤشرات الجلسة: تظهر أبرز المؤشرات النمائية بوضوح من خلال أجوبة التَّدريب (11). كما أنّ تدريب هنا والآن يدعم هذه المؤشرات لاسيما عند التعقيب عليه.		
تقييم الجلسة	من خلال الملاحظات التفاعليّة، ومدى تحقق الأهداف، ومن خلال تفاعل وتعقيب المشاركين.	
ملاحظات إضافية		

تدريب (11)

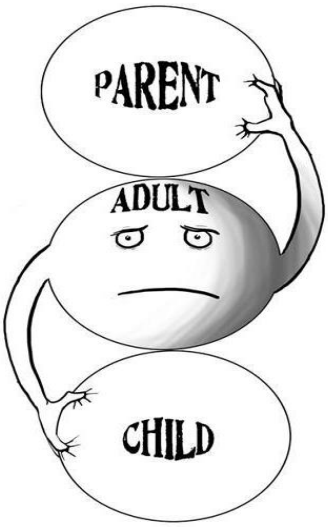
فكر في الأنا الراشدة

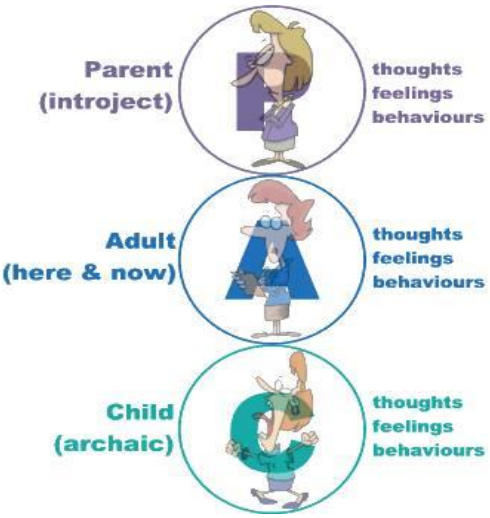
فكر في الأسئلة التالية:

- هل انتباهي وتركيزي في الحاضر من حيث الزمان والمكان! أم أشرد مطولاً في الماضي أو أخاف كثيراً من المستقبل؟



- ما أبرز أهداف حياتي الآن؟
- هل أنظم أنشطة حياتي بشكل متنوع؟
- هل أوازن بين مشاعري ومصالحي بشكل مقبول؟
- هل أنظر لتجاربي غير الناجحة على أنّها فرصة تعلّم أم على أنّها تجارب فاشلة؟
- هل أختبر المواقف والأشخاص الآخرين قبل الحكم عليهم أم يتأثر موقفي بكلام الآخرين؟
- هل أتصرف مثل طريقة مربي حسن الخلق؟ أم طفل متمرّد؟ عفوي؟ أم أوازن بين كلّ ذلك؟





تدريب (12)

أولويات الراشد

A) اكتب خمسة أشياء تقّدرها في الحياة.

–

–

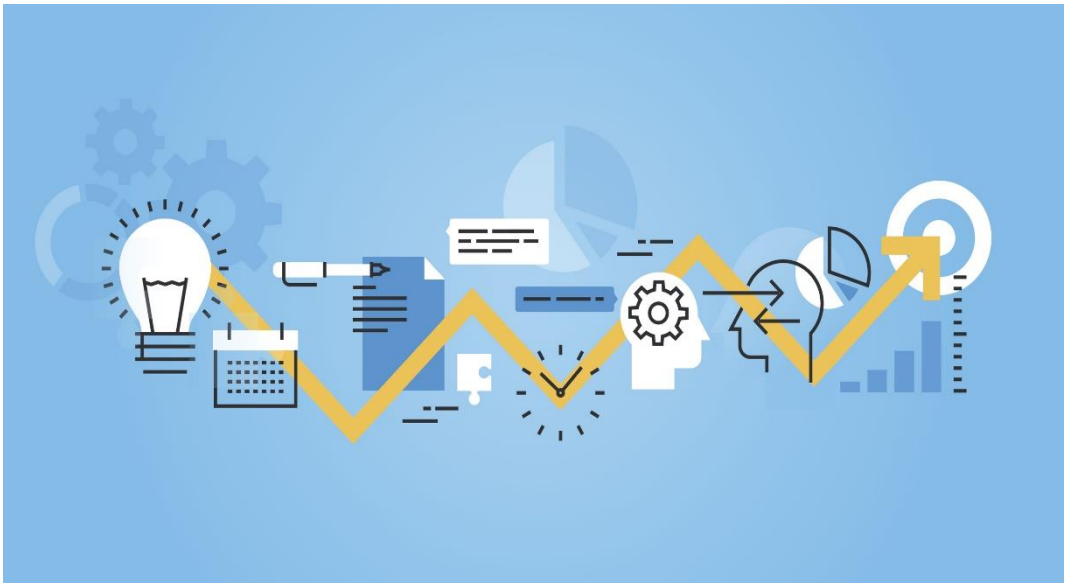
–

–

–

B) ادرس قائمة أولوياتك، واسأل نفسك:

- كيف أتصرف وفق قيمة أولوياتي في منزلي، وحياتي الاجتماعيّة؟ والمدرسية؟
- كيف يرتبط ذلك بحالة الأنا الوالديّة والطفليّة والراشدة عندي؟



تدريب (13)

هنا والآن

اِجلس بشكل صحي، اِضغط بكلتا قدميك على الأرض، ارفع رأسك قليلاً وجلّس كتفيك، افرد ذراعيك.

بماذا تشعر الأن؟ هَلّ تفكر في الماضي أم في المستقبل! هَلّ أنت حاضر هنا أم في زمان ومكان مختلف!

من المريح أن أعود لهنا والآن:

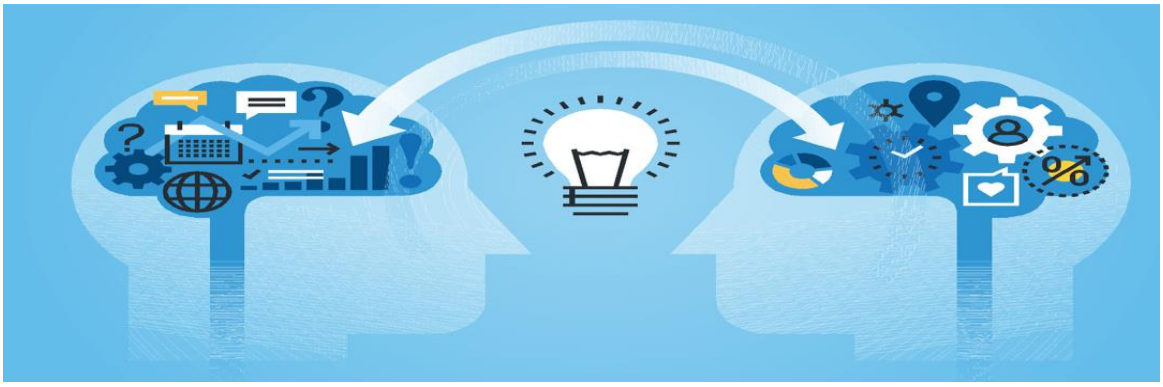
تفحص ما حولك في الغرفة بسرعة ثم أغلق عينيك، أو استد نحو الحائط، اذكر ثلاثة ألوان أساسية في الغرفة وسمِّ مكانها. قدّر درجة حرارة الغرفة، قدّر درجة حرارة جسدك، اذكر ثلاث عبارات سمعتها في حوار اليوم. اليوم هو .... بتاريخ.... الآن أنا في ..... مع.....بهدف.....



تغذية راجعة على تدريب (11) نلاحظ من الإجابات المتنوعة أنّها تعبّر عن الأنا الراشدة، التي إلى تهدف الموازنة بين الحاجات الطفليّة والوالديّة، وسأزودكم بقائمة تضم أبرز صفات الأنا الراشدة.

صفات الأنا الرّاشدة AES
منظّمة– تحلّ مشكلاتها– تأخذ قرارتها– تدعم نفسها وغيرها – تناقش بعقلانية ومنطقية– واقعية و موضوعية– تلتزم بوعودها– تحترم اختلاف الرأي– تتقبل الخسارة وتتعلّم منها– صادقة وواضحة– تعترف بأخطائها – تطوّر نفسها– تخطط لأعمالها– فعالة في المجتمع– توازن بين مشاعرها وأفكارها – تستخدم الأرقام– تواجه– تعطي فرصاً– جيدة في الاستماع والحوار– مرنة – تناقش في الحاضر– لا تغرق في الماضي ولا تخاف من المستقبل – لا تطلق الأحكام على الآخرين.

تغذية راجعة على التَّدريب (12) نناقش الإجابات ضمن ثنائيات ثم نعقب الراشد هو الذي يستطيع أن يحدد أولوياته، ثم يحدثها ويتصرّف وفقها لتجنب الصراع، النقاش الراشد من عقول لعقول ناضجة يستمر مطولاً لحدث نمو وتطور.



تغذية راجعة على التَّدريب (13) أهمّ ما يميز الراشد، انشغاله بالزمان أو المكان الذي يكون فيه، حيث يكون انتباهه وتركيزه حاضراً فيما نحن فيه، ما يساعد على التفاعل المثمر ويخفف مشاعر التوتر والحزن، ويحسّن من جودة تخزين ومن ثم تذكر التجارب الجديدة، وهذا ما نحّن بحاجة إليه في حياتنا.

في كلّ موقف تشعر فيه أنك متوتر أو أنك لست على ما يرام، افحص تفكيرك لتجد أنك منشغل بأمر ما يقع خارج حدود الزمان والمكان الذي أنت فيه، ساعد نفسك بمثل هذه الطريقة لتعود للموقف الحالي، حتى يتسنى لك لاحقاً فرصة أنسب لمعالجة الوضع المقلق (دع مشاكل المنزل في المنزل، ومشاكل المدرسة في المدرسة... قدر الإمكان).

تدريب (14)

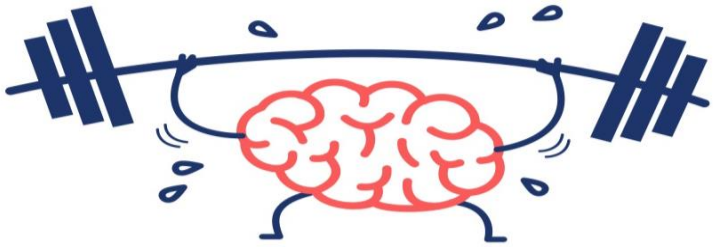
صحح حالة الأنا بنفسك

فكّر ما أفضل حالة أنا؟

كيف يمكن أن أعبر عن حالة الأنا هذه بشكل لفظي أو سلوكي؟

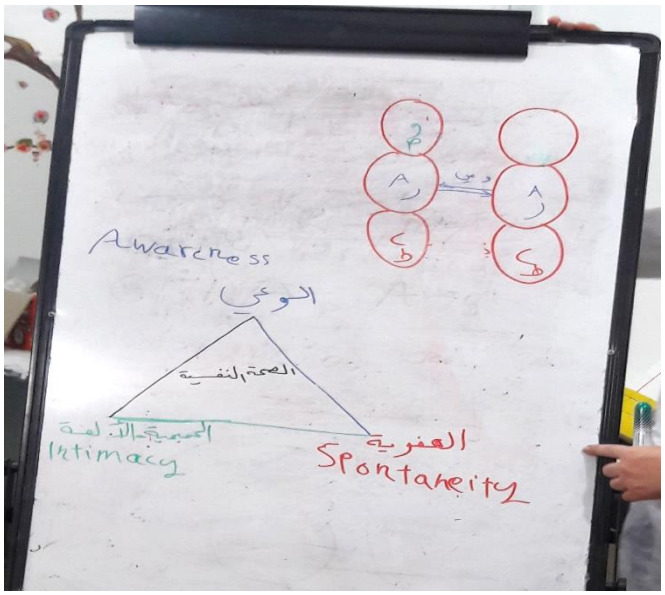
هل أُجيّد التواصل فيها بشكل لفظي أم غير لفظي؟

سجّل صوتك أو اكتب ما تقول على ورقة، ثم اسأل نفسك بعد سماع ما سجلت، أو قراءة ما دَوَّنت؛ إلى أية درجة يتطابق ما سجلت مع حالة الأنا التي اخترتها في هذا الموقف؟



تغذية راجعة على تدريب (13)

إننا نحتاج حالات الأنا الثلاث بشكل متوازن؛ لاسيما الأنا الوالديّة الراعية، والأنا الطفليّة العفويّة، وحالة الأنا الراشدة.



اليوم والتاريخ بطاقة الملاحظة والتقييم عقب الجلسة رقم الجلسة (5)

رصد التفاعل ومدى تحقق الأهداف التَّدريبيّة			
1- الانتباه للفقرات.	2- التعاون مع الزملاء.	3- الالتزام بجو التَّدريب.	4- الحماسة للتدريبات.
مؤشرات التواصل على المستوى الاجتماعيّ اللفظيّ (ملاحظة الكلمات- العبارات- الأسئلة- الإجابات).		مؤشرات التواصل على المستوى النفسيّ غير اللفظيّ (ملاحظة الإيماءات- لغة الجسد- وضعية ومكان الجلوس).	
6- الوالد الراعي.	7- الوالد الناقد.	11- الوالد الراعي.	12- الوالد الناقد.
8- الأنا الرّاشدة اللفظيّ.		13- الأنا الرّاشدة غير اللفظيّ.	
9- الطفل العفويّ.	10-الطفل المتكيّف.	14- الطفل العفويّ.	15-الطفل المتكيّف.

تحقق بدرجة كبيرة ← بدرجة متوسّطة ← لم يتحقّق أبداً

اسم المُتَدَرَّب	الملاحظة	اسم المُتَدَرَّب	الملاحظة

أبرز النتائج والملاحظات: تفاعل المُتَدَرَّبون الذكور مع تدريب هنا والآن وكان تركيزهم جيداً.

في البداية عند مناقشة الأنا الراشدة، توقع المُتَدَرَّبون (الصف العاشر) أنّها تتعلق بنقاش قضايا علمية كبيرة، كأن تهتم بمعلومات عن الفيزياء والعلوم الإلكترونية، ربما فسروا ذلك عند تقديمها على أنّها حاسوب الشخصيّة، بعد ذلك تم تبسيط الأمر لهم وشرح تواصلها بتقديم أمثلة عن تواصل نفسي يختلف باختلاف حالة الأنا منها(طفل صغير في نهاية عامه الأول، وهو يحبو في المنزل، وضع أحدهم في مساره شيئاً يعوق طريقه (كوسادة مثلاً) فإن كانت استجابة هذا الصغير هي البكاء مع حزن، فهي استجابة أتوماتيكية من حالة الأنا الطفليّة، أما **إنْ** حاول أنَ يصرخ مع عكس مشاعر الغضب، تفسر على أنّها استجابة متعلّمة من حالة الأنا الوالديّة من المحيطين حوله، وإذ حاول أن يُبعد الحاجز أو يلتف خلفه ويتابع مسيره، فهي استجابة توافقية من حالة الأنا الراشدة، الجزء المخُتبر في الشخصيّة)، تفاعلت الاناث مع هذا المثال بشكل واضح، أكثر من مجموعي الذكور.

انتهت الجلسة الخامسة.

الجلسة 7 من 20	مواقف الحياة الأربعة	مدة الجلسة 45 دقيقة
المشاركون في الجلسة	أفراد المجموعة التجريبيّة.	
هدف الجلسة العام	توفير فرصة لتبنى موقف (أنا بخير وأنت بخير).	
أهداف الجلسة الفرعية المتوقع اكتسابها.	تعداد أشكال مواقف الحياة الأربعة.	
	شرح علاقة مواقف الحياة الأربعة بالسلوك والمشاعر.	
	تمييز الموقف من العبارات المقدمة.	
الأدوات المستخدمة	أوراق، أقلام.	
المنهج والطريقة	ملاحظة، حوار. لعب دور.	
مناقشة الواجب	نناقش واجب الجلسة الماضية ب5 دقاق	
بداية الجلسة: أسأل كيف هو طقسك اليوم ثم انتقل لمفهوم مواقف الحياة. (لدينا جميعا نظرات مختلفة لأنفسنا والعالم تختلف لدى الفرد نفسه بعدة مواقف، لكن هناك نمط يبقى أكثر سيطرةً).		
إجراءات سير الجلسة: أشرح مواقف الحياة الأربعة أنا لست بخير – أنت بخير: يعكس هذا الموقف شعوراً بالقلق ونظرة سلبية للذات. أنا بخير – أنت لست بخير: يتبنى الطفل هذا الموقف بعد معاناة من أشخاص في المحيط، يعني الموقف سأكون بخير بعيداً عنكم، يبرر له سلوكاً عدوانياً أو انسحابياً من المحيط. أنا لست بخير – أنت لست بخير: يعكس نظرة سلبية اكتئابيه للذات والآخرين، تعطي إحباطاً وخمولاً. أنا بخير – أنت بخير: أكثر موقف صحي يتبناه الفرد، يقدر أنّه جيد ومقبول بشكل كافٍ والآخرون حوله كذلك. بعد شرح ذلك بطريقة استنتاجية من مربع مواقف الحياة، نقوم بتدريب (18) ميّز موقف الحياة– بعد تصحيح الإجابات نقوم بتدريب رقم (19) قدر نسبة الشعور بخير. تعليق على الإجابات وشرح هدفها.		
تغذية راجعة: نقيم الإجابات على التمارين السابقة.		
إغلاق الجلسة	تلخيص مواقف الحياة الأربعة والإغلاق بتدريب أنا بخير.	
واجب منزلي	أقوم بتمرين (20) أنا بخير" وأطلب منهم التَّدريب عليه كواجب في المنزل.	
مؤشرات الجلسة	تعكس هذه الجلسة عمق مشاعر حالات الأنا وتستخدم كمؤشر ربعي على تفاعل المُتَدَرَّبين مع البرنامج .	
تقييم الجلسة	من خلال الملاحظات التفاعليّة، ومدى تحقق الأهداف، تفاعل المشاركين	

تدريب (18)

ميّز الموقف

ميّز موقف الحياة في تعابير الطلاب التالية:

- سامر: أنا محبط من الرياضيات، لستُ قادراً على فهم أيّ شيء في حال لم تساعدني، أنت بارع فيها.

- رشا: هذا متعب جداً أنا لا يمكنني القيام بهذا الواجب، ومدرّسي لم يساعدني على فهم أيّ شيء.

- نور: كان الامتحان سهلاً جداً، الأستاذ يوسف علّمني كيف يمكن حلّ ذلك، لقد أجبت بشكل جيّد، لكن كلّ ما تقوم به أنت هو أن تشوشني.

- رائد: لقد استمتعت بهذه المادة لأنّ المدرّس جعلها شيّقة (Newell and Jeffery,2013,9).



تدريب (19)

قدر كيف تشعر حيال نفسك والآخرين في أغلب الأوقات؟

أنا لست بخير(0) _____(100)أنا بخير.

الناس الآخرون ليسوا بخير(0) _____(100) الناس الآخرون بخير.

أشياء أشعر بخير حيالها _____.

أشياء أشعر أنّها ليست بخير _____.

الذكور غير جيدون (0)_____(100) الذكور جيدون.

الإناث لسن جيدات(0)_____ _____(100)الإناث جيدات.



تغذية راجعة على تدريب (19):

نلاحظ أنّ النسب تفاوتت من مُتَدَرَّب لآخر؛ وأسباب الشعور على ما يرام أيضاً كانت متفاوتة؛ من المهم للمرء أن يتقبل ذلك، وعلينا أنّ نركز أن هذه النسب ليست ثابتة وتتبدل بحسب عمر الفرد وظروفه، وعلى العموم من المهم مساعدة أنفسنا ومن حولنا على زيادة مساحة الشعور أنهم على ما يرام قدر الإمكان، كما علينا ألا نتجاهل أننا ننتقل بين أركان هذا المربع. وتكون النسب الصحية للاعتقاد أننا بخير على العموم مقاربة للحدود المتوسّطة من (50–70) إذاً علينا مساعدة أنفسنا للشعور بخير بما يقارب هذه الأرقام.

تعقيب: تطبيق مقاربة أنا بخير وأنت بخير في التَّدريب استناداً لما وردت في دليل النظريّة.

وهذه المقاربة تعني قبول كلّ مُتَدَرَّب في الصف كما هو، ما يعني انفتاحاً على المجال النمائي.

وذلك من خلال الحدّ من السلوك غير المرغوب، من ثم توضيح السلوك المرغوب، وفي النهاية تعزيز السلوك المرغوب. فيوفر الصف الأمان للجميع. فمنذ اليوم الأول يدون كلّ مُتَدَرَّب اسمه على بطاقة يضعها أمامه، ويتمّ التحدث معهم بلطف وتقرب من خلال استخدام أسمائهم.

كما يتمّ سؤالهم: ماذا تتوقع أن تتعلّم في هذا الجلسة؟ هَلّ لديك بعض المعرفة السابقة عن التَّدريب؟ أو هذه المعلومات؟ هَلّ يمكنك أن تشاركنا بها؟ وهذا يعني لكل مُتَدَرَّب فرصة في التفكير والتواصل والشعور أنّه مرحبٌ به.



تدريب (20)

اليوم أنا بخير

قف أمام المرآة وقل اليوم أنا بخير، قد أوجه مواقف صعبة ومشاعر مزعجة، هذا جزء من الحياة، لكن ذلك لا يعني أنني لست بخير، أنا بخير والآخرون بخير.



اليوم والتاريخ بطاقة الملاحظة والتقييم عقب الجلسة رقم الجلسة (7)

رصد التفاعل ومدى تحقق الأهداف التَّدريبيّة			
1- الانتباه للفقرات.	2- التعاون مع الزملاء.	3- الالتزام بجو التَّدريب.	4- الحماسة للتدريبات.
مؤشرات التواصل على المستوى الاجتماعيّ اللفظيّ (ملاحظة الكلمات- العبارات- الأسئلة- الإجابات).		مؤشرات التواصل على المستوى النفسيّ غير اللفظيّ (ملاحظة الإيماءات- لغة الجسد- وضعية ومكان الجلوس).	
6- الوالد الراعي.	7- الوالد الناقد.	11- الوالد الراعي.	12- الوالد الناقد.
8- الأنا الرّاشدة اللفظيّ.		13- الأنا الرّاشدة غير اللفظيّ.	
9- الطفل العفويّ.	10-الطفل المتكيّف.	14- الطفل العفويّ.	15-الطفل المتكيّف.

تحقق بدرجة كبيرة بدرجة متوسّطة لم يتحقّق أبداً

اسم المُتَدَرَّب	الملاحظة	اسم المُتَدَرَّب	الملاحظة

أبرز النتائج والملاحظات:

كانت أجوبة مُتَدَرَّبي مجموعة الذكور من الصف الثامن ضمن مربع أنا بخير- أنت بخير بشكل واضح، أكثر من باقي المجموعات.

أيضاً تحدثت بعض الإناث عن مواقف شخصيّة واجهتهن وأصررن على الاستمرار بالاعتقاد أنّهن قادرت وأنّهن بخير، وأَحْدَثَ ذلك فائدة لاحقة.



انتهت الجلسة السابعة.

الجلسة 14 من 20	الضربات المختلفة	مدة الجلسة : 45 د
المشاركون في الجلسة	أفراد المجموعة التجريبيّة.	
هدف الجلسة العام:	توفير فرصة للتعرف على مفهوم الضربات لزيادة التحفيز الذاتي"	
أهداف الجلسة الفرعية	ذكر أشكال الضربات المختلفة مع تقديم أمثلة.	
المتوقع اكتسابها.	تقديم ضربات إيجابية للآخرين ولأنفسهم.	
الأدوات المستخدمة	أوراق عمل، ألوان.	
المنهج والطريقة	ملاحظة، حوار .	
بداية الجلسة تدريب (40) قصة الضّفدع الأمير.		
إجراءات سير الجلسة "محتوى الجلسة" بعد أنْ قدمنا مثال قصة الضفدع الأمير، نناقش مفهوم الضربات، ومعنى أن يتلقى الإنسان تقديراً من الآخرين، ويقدّم لهم ذلك، وكيف يميز أشكال ذلك، ويتقبل غياب التقدير الجيد في بعض الأحيان دون أن يأخذ الأمر على محمل شخصيّ. ثم نتابع في تدريب (41) احتياجك للقدير ونناقشه بشكل جماعي. عقب ذلك نبدأ في شرح فكرة تدريب (42) بطاقات تحليل المعاملات لمتابعة إنجازها في الجلسات القادمة.		
إغلاق الجلسة: نغلق بالعبارة التالية "أنت ولدت بتاريخ ما، مهما تغير في حياتك بعد ذلك تذكر أنت بخير وأنت لديك ثروة عظيمة أنت مهم ويمكنك التفكير والتغيير". (Freed, 1991,78).		
واجب منزلي	فكر فيما يلي(هل تعزز بعض الأشخاص أكثر من غيرهم؟ هَلّ تولي بعض الناس اهتماماً أكثر من غيرهم؟ ما شعورك عندما تتلقى ضربات إيجابية. هَلّ تقدم لنفسك ضربات ؟ .(2013 ICDTA, 13-16)	
تقييم الجلسة	من خلال الملاحظات التفاعلية، ومدى تحقق الأهداف، ومن خلال تفاعل وتعقيب المشاركين.	

تدريب (40)

قصة الضفدع والأمير

كلّ طفل يحصل على رعاية واهتمام في بداية عمره يعتقد وكأنّهُ أمير، ويوماً بعد يوم تتراجع هذه الرعاية ويطلب منه أن يكون أقل اعتماداً على الآخرين وأكثر استقلالاً وهذا الأمر ليس بالسهل، مما يجعل الطفل يعتقد أنّهُ الأمير المحبوب الذي كان بالأمس قد تحول إلى نباتاً ما أو ضفدع مهجور.

هل تعتقد في بعض الأوقات أنك لا تحظى بالأهميّة والرعاية التي تستحق!



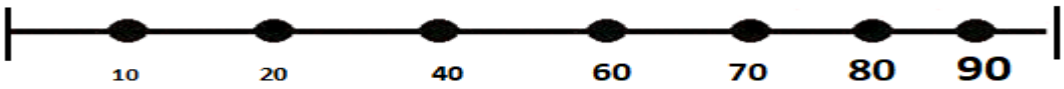
هل تعتقد في بعض الأوقات أنك تُعامل بتميز وكأنك أمير!



تدريب (41)

احتياجاتك للتقدير

أ - قدر درجة حاجتك للتقدير والمكانة على المتصل الآتي.



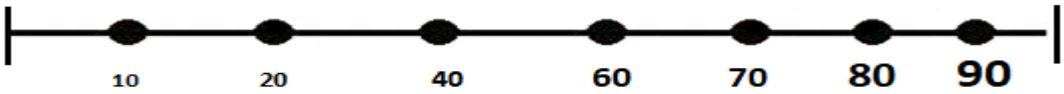
- هل أنت راضٍ عن مكانك على هذا المتصل؟ إذا كان الأمر "لا" ماذا تريد أنْ تغيّر؟

- تذكر تقديراً مميزاً حصلت عليه في طفولتك.

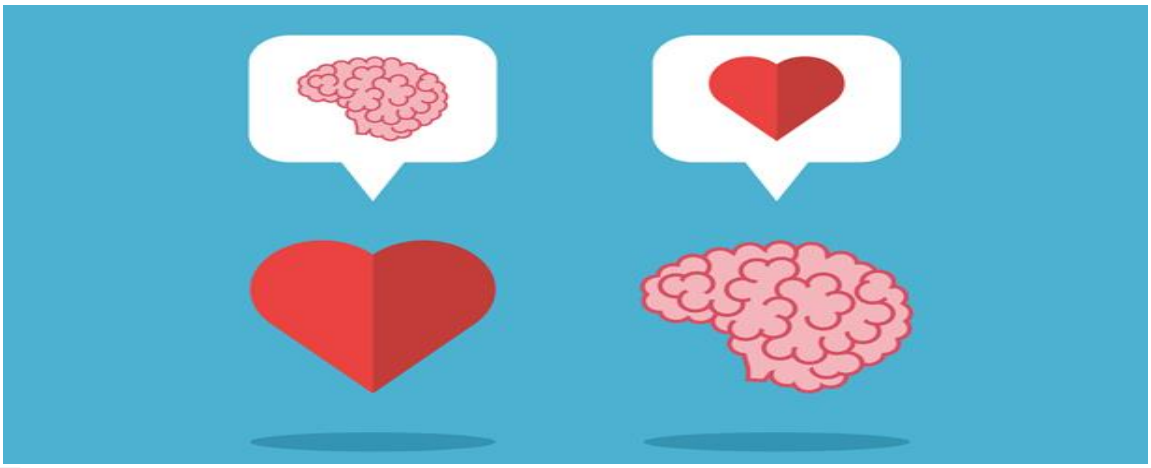
- كيف كان يتمّ مدحك أو نقدك؟ ما هي الكلمات التي تستخدم لذلك؟

- ما الرسائل غير اللفظيّة التّي قدمت لك (هز الرأس، تقطيب الجبين، إزاحة البصر)؟

ب - الآن قدّر قدرتك على تقديم اعتراف وتقدير وتميّز للآخرين.



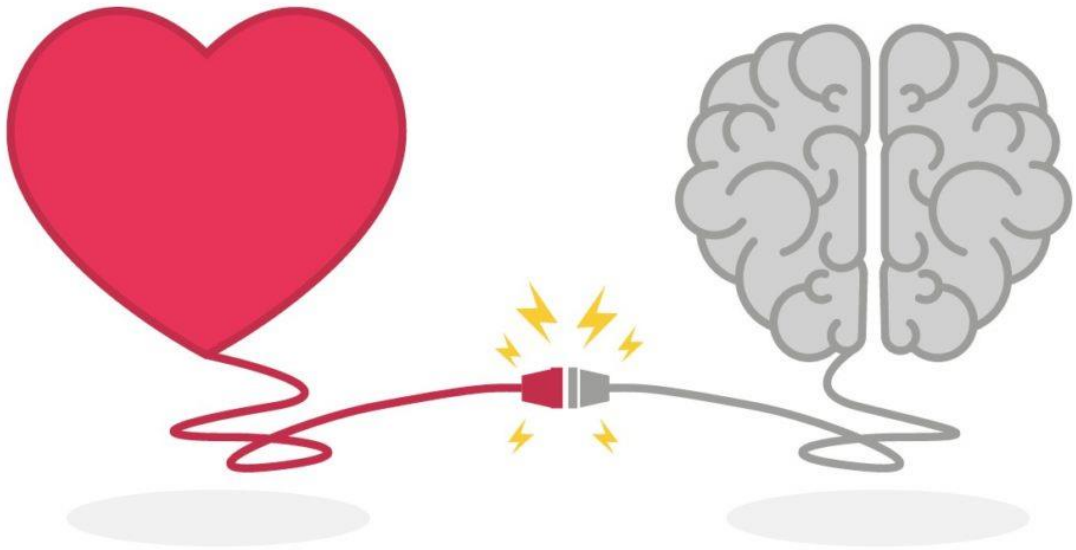
ج- برأيك هَلّ هناك أشكال للتقدير والاعتراف نقدمها ونتلقاها من الآخرين! ماهي!



تغذية راجعة لتدريب احتياجك للتقدير.

جميعنا يتمّنى أنْ يُعامل باحترام ويحصـــــل على محبة واعتراف، وهذه الجزء الطفولي فينا الذي يبقى معنا لسـنوات وسـنوات، أحياناً نتمنى أنْ نكون محمولين، وأحياناً علينا أنْ نكون حاملين... الأمر يعني الشـــخص المتوازن هو الذي يقدر حاجة الآخرين للشـــكر والامتنان، أنت بحاجة لأن تخبر من حولك بمشـاعرك الطبية نحوهم، وعن الأشـياء التي تعجبك في شـخصـيّتهم أو حياتهم.... أخبرهم أنك ممتن لمســـاعدة في يوم ما، وأخبرهم بأنك معجب بما يميزهم، قدم لهم تعزيزات، وتقبل منهم أنْ يقدّموا لك تعزيزات دون أنْ تشعر بالحرج أو أنك لا تستحق ذلك...

ثم اقتبس عبارة تودور (2011) Tudorعن التفهم العاطفي "**التفهم يذيب مشـــاعر الاغتراب، عندما يعتقد الناس أنّ مشـاعرهم واحاسـيسـهم أصـبحت مُشـاهدة ومرئية وتجاربهم باتت مُعتبرة؛ سـينفتح المجال لظهور العديد من المعاني الجديدة** " (Barrow and Newton2016,p. 257).



تدريب (42)

بطاقات تحليل المعاملات

وهي رسالة تحفيزية مُختصرة تُعزز الهدوء الراشد، تعطي هذه البطاقات التعزيزات الإيجابية وكلما قرأ الطلاب هذه البطاقات لآبائهم ومن حولهم حصلوا على تعزيز.

هذه البطاقات يمكن أن تصنع يدوياً وتزخرف ومن الجيد الاحتفاظ بها واستخدامها بين الفينة والأخرى.

وهي بحجم بطاقات اللعب تحتوي رسائل نمائية داعمة، حسب عمر المراحل المشاركين، وعلى الجهة الثانية تكتب كلمة مفتاحية وعبارة بسيطة بمعنى مرحباً. يقرأ الفرد هذه العبارات عندما يحتاج دعماً أو عندما يكون ضمن تأثير مخطوطاته القديمة. بعض الناس يجدون أنّهُ من الصعب تقبل رسائل إيجابية مباشرة. حتى لو كانوا بحاجة ماسة لها، لذلك عبارة مرحباً تكون ذات أثر إيجابي بسيط. عندما أُحضر البطاقات، أخبر الطلاب قصة مفادها أنّ الحياة مسيرة تمضي فيها قدماً منذ ولادتك، الطريق فيها بحاجة لأن تحظى برعاية ومحبة من والديك أو ممن حولك، وأن تقدم ذلك أيضاً، لنمض في مسارنا الذاتي كلما كانت الفرصة أكبر لنتلقى من والدينا رعاية؛ كلما كان مسارنا فيها كان متماسك البنى. أحياناً لا نحصل على التعزيز الإيجابي الذي نريده ونستحقه، فيكون هناك حيز ناعم للحماية. في المستقبل عندما نمر بصعوبات في علاقاتنا العائلية أو المهنيّة أو مع الأصدقاء نشعر وكأننا مقيدون. وكأننا عالقون في زحمة الحياة. عندها نحتاج أن نقول لطريق حياتنا عبارات رسائل تحليل المعاملات السعيدة، التي احتجناها في البداية، كما ساعدت على إصلاح مساراتنا سابقاً نحتاج لدعم أنفسنا ومسارنا بشكل دوري في مواقف مختلفة من الحياة، عندما نصلح مسار حياتنا وفق شروط جيدة نحافظ على استقلاليتنا وتفردنا.

وبعد إنجاز البطاقات عادة يطلب من أحد الطلاب أن يقرأ ما فيها بتروٍ عدة مرات وبصوت مسموع. ثم يحاول أن يلاحظ مشاعره وأفكاره (Barrow and Newton 2016, 247-249) .

اليوم والتاريخ بطاقة الملاحظة والتقييم عقب الجلسة رقم الجلسة (14)

رصد التفاعل ومدى تحقق الأهداف التَّدريبيّة			
1- الانتباه للفقرات.	2- التعاون مع الزملاء.	3- الالتزام بجو التَّدريب.	4- الحماسة للتدريبات.
مؤشرات التواصل على المستوى الاجتماعيّ اللفظيّ (ملاحظة الكلمات- العبارات- الأسئلة- الإجابات).		مؤشرات التواصل على المستوى النفسيّ غير اللفظيّ (ملاحظة الإيماءات- لغة الجسد- وضعية ومكان الجلوس).	
6- الوالد الراعي.	7- الوالد الناقد.	11- الوالد الراعي.	12- الوالد الناقد.
8- الأنا الرّاشدة اللفظيّ.		13- الأنا الرّاشدة غير اللفظيّ.	
9- الطفل العفويّ.	10-الطفل المتكيّف.	14- الطفل العفويّ.	15-الطفل المتكيّف.
تحقق بدرجة كبيرة بدرجة متوسّطة لم يتحقّق أبداً			

اسم المُتَدَرَّب	الملاحظة	اسم المُتَدَرَّب	الملاحظة

أبرز النتائج والملاحظات الكلية:

ذكرت الإناث حصولهن على تقدير واعتراف أقل من الذكور عموماً، بالمقابل عبرن عن قيامهن بتقديم اعترف وتقدير للآخرين بشكل ملحوظ أيضاً أكثر من الذكور لاسيما طلبة الصف الثامن.

كما وعبرت بعضهن عن مشاعر مرتدة حزينة مجمعة من الطفولة، بينما عبر طلبة الصف الثامن عن مشاعر مرتدة إيجابية، وكانت المشاعر المرتدة الصف العاشر منوعة.

تحمست الإناث لتحضير بطاقات تحليل المعاملات وأخذن يبدعن في التفكير في شكلها وتقديمها و تحضيرها وهنا ظهر بوضوح البروفيسور الصغير داخلهن، أما الذكور ففضلوا أن تعدّ الكترونياً مع تصميمات رياضية أو هندسية.

انتهت الجلسة

الجلسة 16 من 20	إدارة الوقت وقت الجلسة :45 دقيقة
المشاركون في الجلسة	أفراد المجموعة التجريبيّة.
هدف الجلسة العام	توفير فرصة لزيادة الوعي بقيمة الوقت والتَّدريب على تنظيم الوقت.
أهداف الجلسة الفرعية	كتابة مخطط الأنشطة اليومي والأسبوعي للتحكم بالوقت.
المتوقع اكتسابها.	التَّدريب على ترتيب الأولويات بحسب الأهمية والعجلة.
الأدوات المستخدمة	أوراق عمل.
المنهج والطريقة	ملاحظة، حوار.
مراجعة الواجب	تمّ مناقشة الواجب السابق في أول بضع دقائق.
بداية الجلسة: تدريب (45) ماذا يقول والداك عن الوقت؟ نجري هذا التَّدريب بشكل جماعي من خلال أسئلة مفتوحة ونطلب من كلّ مُتَدَرَّب أن يدون إجابته على مفكرة التَّدريب الخاصة به، ثم نناقش بعض الإجابات ونقدم تغذية راجعة جماعية سريعة.	
إجراءات سير الجلسة "محتوى الجلسة" نقوم بتدريب (46) محطات الحياة، كل مُتَدَرَّب يرسم عجلته الخاصة ويناقشها مع زميله. ثم نقدم تغذية راجعة عن ضرورة وأهميّة تنوع محطات هذه العجلة. ومن خلال هذا التَّدريب ننتقل لتدريب (47) أنت وتنظيم الوقت وهدفه مساعدة المُتَدَرَّبين على تنظيم أوقاتهم والسيّطرة عليها. نقوم بهذا التَّدريب بشكل جماعي، أطلب أن يدون المُتَدَرَّبون خبرتهم مع هذا التَّدريب على مفكرة التَّدريب. ثم نزودهم بمربع ترتيب الأولويات.	
إغلاق الجلسة: أعقب على قيمة الوقت وضرورة أن يكون صحياً، منوعاً ومنظماً قدر الإمكان.	
واجب منزلي: تدريب فكّر في الأشخاص الأكثر أهميّةً الذين يشغلون حيزاً من مسيرة حياتك. (James & Jong ward, 1996, 109).	
تقييم الجلسة	من قبل الباحثة والمشاركين
مؤشرات الجلسة	تنمي هذه الجلسة الوعي الراشد، من خلال التَّدريب على إدارة الوقت.
ملاحظات إضافية	تستخدم تقنية العد العكسي في كلّ نشاط يحتاج وقتاً، نخبر المُتَدَرَّبين بالوقت المحدد للنشاط، وفي اللحظات الأخيرة يبدأ العد8، 7، 6..0 من الثواني المتبقية (Newell and Jeffery,2013,74)تم ذلك في التَّدريبات الجماعية.

تدريب (45)

أسرتك والوقت

- ماذا يقول والداك عن الوقت؟

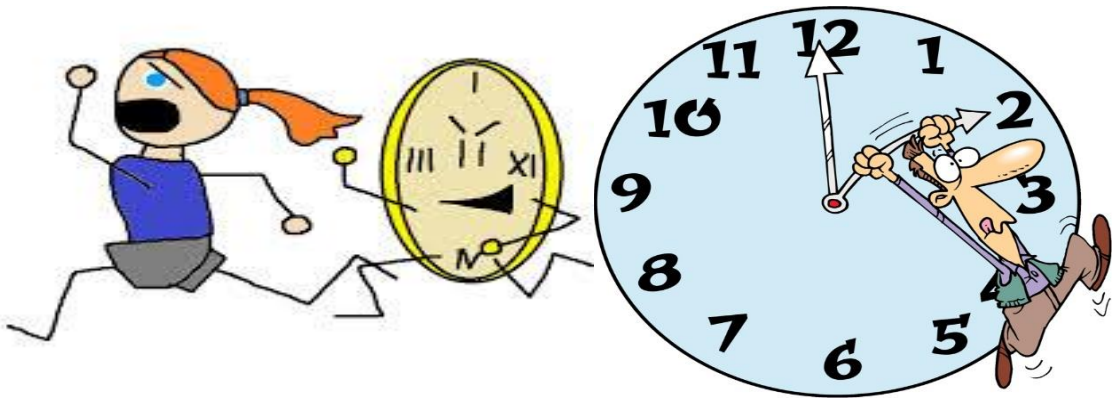
أيستخدمان عبارات مثل (أنت تعيش فقط مرة واحدة، استغل وقتك، ولا تهدره، ماذا كنت تفعل كلّ النهار؟)

أم يقولون عبارات من قبيل (لا تقلق يمكننا القيام بذلك لاحقاً، ليس اليوم، خذ وقتك، لسنا على عجلة، الذي لا يحدث اليوم يحدث غداً، هناك يومٌ آخر لكل شيء).

- هل يصل والديك إلى مواعيدهما في الوقت المحدد أم يتأخران أم يبكران عادةً؟

ماذا عندك!!! هَلّ تعتقد أسرتك أنك تقتل وقتك؟ أم تستخدمه؟ أم تستمتع به؟

- هل تعتقد أنك متسرع، أم متهاون؟
- هل تترك أعمالك للأخير لتنجزها دفعةً واحدةً، أم تقوم بها على دفعات صغيرة؟
- هل تطلب مساعدة الآخرين في إنجاز مهامك التي تأخرت فيها؟ أو العكس؟



تدريب (47)

أنت وتنظيم الوقت

- اختر معدلاً أسبوعياً وحاول أنْ تحدد فيه وقت الدراسة، الأنشطة المنزلية، التسلية، الحياة الاجتماعيّة والطقوس.
- هل أنت مرتاح حيال إدارة وقتك؟
- إذا لا، ما الأفضل لاستخدام وقتك؟(James & Jong ward, 1996, p, 72-73) .





تغذية راجعة تدريب أســـرتك والوقت: كما لاحظنا يختلف تعاملنا مع الوقت باختلاف ما اعتدناه وما تعلّمناه من أسرتنا، وتجربتنا، لاحظنا أنّ بعضكم يصف نفسه متسرعاً، رغم أنّ والديه ليسا كذلك، لذلك يتعلّم الإنسان قيمة الوقت من الأهل ومن تجاربه وحتى من طبيعة شخصيّته الوراثية.

كما لاحظنا أنّ بعضكم يؤدي مهامه على دفعات صغيرة وبعضكم يؤجلها، برأيكم أَيُّهما أفضل؟ سنناقش ذلك في التَّدريب اللاحق.

تغذية راجعة تدريب محطات الحياة: كل مُهمة في الحياة تستنفذ منك أمرين هما **الطاقة والوقت.** الطاقة تعني الجهد والقوة والتفكير وحتى الشعور حيالها، أَيُّ بذل أية جهد أمرٍ ما، أما الوقت فهو العمر الذي يمضي، لذلك من المفيد أنّ مُراعاة نقطتين في إدارة أوقاتنا:

- التنوع في المهام والأنشطة في حياتنا قدر الإمكان.
- التوازن بين الوقت الذي نعطيه للمهمة والطاقة والجهد وأهميتها في حياتنا.

أحياناً يتوقع بعض الناس أنّ إعطاء مهمة ما كثيراً من الجهد والوقت، وإلغاء العديد من المهام، يساعد على النجاح والسيطرة، عادة يحدث ذلك مملاً لاسما بعد مضي فترة من الوقت. أَيّ أنْ تدرس ساعتين وترتاح أو تقوم بنشاط بدني لمدة نصف ساعة أفضل لانتباهك وتركيزك من أنْ تدرس خمس ساعات متواصلة دون أَيّ نشاط، لذلك حتى في أوقات الدراسة والامتحان أنت بحاجة لبرنامج منوع يوازن بين كل محطات حياتك حتى يساعدك على الإبداع والنجاح.

تغذية راجعة على تدريب تنظيم الوقت: لاحظنا من التَّدريب الحالي والسابق أنّ هناك أولويات في حياتنا تختلف من شخص لآخر لا يمكن لأي شخص أنّ يحصل على ما يريد، وكثيراً ما نتخلى عن أشياء وأنشطة الأمر مرتبط بحاجتك وأولوياتك، أحياناً تكون الدراسة هي الأولوية، وأحياناً تكون الصحة هي الأولوية... علينا دائماً أن نتساءل ما أهمّ شيء أتمنى ألا أخسره، أضعه أولاً ثم أتابع في الأهميّة حسب قدراتي ووقتي، وأتقبل أنْ أتخلى عن أشياء وأنشطة لا تكون ضمن مربع الأهميّة والعجلة.

اليوم والتاريخ بطاقة الملاحظة والتقييم عقب الجلسة رقم الجلسة (16)

رصد التفاعل ومدى تحقق الأهداف التَّدريبيّة			
1- الانتباه للفقرات.	2- التعاون مع الزملاء.	3- الالتزام بجو التَّدريب.	4- الحماسة للتدريبات.
مؤشرات التواصل على المستوى الاجتماعيّ اللفظيّ (ملاحظة الكلمات- العبارات- الأسئلة- الإجابات).		مؤشرات التواصل على المستوى النفسيّ غير اللفظيّ (ملاحظة الإيماءات- لغة الجسد- وضعية ومكان الجلوس).	
6- الوالد الراعي.	7- الوالد الناقد.	11- الوالد الراعي.	12- الوالد الناقد.
8- الأنا الرّاشدة اللفظيّ.		13- الأنا الرّاشدة غير اللفظيّ.	
9- الطفل العفويّ.	10-الطفل المتكيّف.	14- الطفل العفويّ.	15-الطفل المتكيّف.
تحقق بدرجة كبيرة ← بدرجة متوسّطة ← لم يتحقّق أبداً			

اسم المُتَدَرَّب	الملاحظة	اسم المُتَدَرَّب	الملاحظة

أبرز النتائج والملاحظات الكلية: تفاعلت مُتَدَرَّبات الإناث مع تدريب إدارة الوقت، ورأت إحداهن أنّ هذه أهمّ جلسة وطلبن المساعدة في إعداد برنامج دراسة قبل الامتحانات، تم القيام بنشاط إضافي في جلسة ملحقة لهن بناء على رغبتهن نناقش فيه كيفية إعداد أجندة للدراسة قبل الامتحان.

كان اهتمام الذكور من طلبة الصف العاشر مع الجلسة واضحاً لاسيما مع تدريب أنت وتنظيم الوقت. أما طلبة الصف الثامن، فقد كانوا عموماً مرتاحين فبدوا الأكثر نجاحاً في إدارة عجلة أوقاتهم، فقد أبدوا اهتماماً عالياً بقيمة الوقت بأجوبة هذه الجلسة ومعظم جلسات البرنامج، وكانوا يحرصون على التنوع بحضور الحصص وعدم الغياب عن أكثر من جلسة متتالية للمادة ذاتها، وكانت محطات حياتهم منظّمة ومنوعة ومتوازنة أكثر من طلبة الصف العاشر، الذين كانت للألعاب الالكترونية والجوال تشكل هدراً واضحاً للوقت والطاقة في حياتهم، وكانوا دائماً يطالبون بالمزيد من الجلسات للتغيب عن بعض الدروس الصعبة كما يصفونها أو عن التسميع، على عكس طلبة الصف الثامن، الذين كانوا يطالبون بتأجيل الجلسة في حال كان هناك درس مهم أو شائق، وتم مراعاة أولوية حصصهم الدراسية أولاً.

انتهت الجلسة.

تدريب (52)

كتابة رسالة راشدة

إن كتابة رسـالة واسـتخدام دفتر المذكرات تقنية لا تقدر بثمن فهي تحدث فرقاً نفسـياً عميقاً، تتمّ خارج الجلسات التَّدريبيّة عندما يقوم شخص من خلال الأنا الرّاشدة بكتابة رسالة لنفسه إلى حالة الأنا المتصلة بمشـاعر ما (عجز، خوف، غضـب، يأس) أو لفترة من حياته. هذه الرسـالة مكتوبة خارج وقت التَّدريب تكون نقطة انطلاقه لأعمال الأنا. وبمجرد كتابة أول رسـالة، يمكن كتابة رسـالة ثانية إلى الأنا الرّاشـدة وتبادل المشاعر والمعلومات وطلب أشكال من الدعم (Frederick & Phillips, 2010, 14).



تغذية راجعة على تدريب رسالة راشدة:

بعض المعلومات التي نحصل عليها من التَّدريب نلاحظ فائدتها بشكل مباشر، ومن أجل أن تبقى رسالة داعمة لنا، علينا أن نختار بعض الجمل أو العبارات الوردة في التَّدريب ونقوم بكتابتها على بطاقة مميزة تكون بمثابة حافز إيجابي لنا، نعود إليه بين الفينة والأخرى. فكّر في أبرز الأفكار أو المعلومات، وصمم بطاقة وزينها بشكل لطيف، وسوف نتابع العمل عليها في الجلسات اللاحقة.





تدريب رقم (53)

إهداء بطاقات تحليل المعاملات

أطلب من أفراد المجموعة التجريبيّة أن يقوم كلّ مشارك بتحضير بطاقة راشدة إهداء لصديق أو مدرس أو زميل آخر من الذين لم يشـــاركوا في البرنامج التَّدريبيّ. على أنْ تحتوي فكرة أو معلومة تعلّموها من البرنامج التَّدريبيّ ويرغبون في نقلها للآخرين.

في بداية التَّدريب تحدثنا أنّ داخل مصـــنف التَّدريب، قرطاســـية وممحاتين على شـــكل تعابير عاطفية مختلفة واحدة لك والثانية طُلب منك المحافظة عليها لنهاية التَّدريب، قدمها لأحد زملائك خارج التَّدريب وكذلك بطاقة الأنا الراشدة.



اليوم والتاريخ بطاقة الملاحظة والتقييم عقب الجلسة رقم الجلسة (19)

رصد التفاعل ومدى تحقق الأهداف التَّدريبيّة			
1- الانتباه للفقرات.	2- التعاون مع الزملاء.	3- الالتزام بجو التَّدريب.	4- الحماسة للتدريبات.
مؤشرات التواصل على المستوى الاجتماعيّ اللفظيّ (ملاحظة الكلمات- العبارات- الأسئلة- الإجابات).		مؤشرات التواصل على المستوى النفسيّ غير اللفظيّ (ملاحظة الإيماءات- لغة الجسد- وضعية ومكان الجلوس).	
6- الوالد الراعي.	7- الوالد الناقد.	11- الوالد الراعي.	12- الوالد الناقد.
8- الأنا الرّاشدة اللفظيّ.		13- الأنا الرّاشدة غير اللفظيّ.	
9- الطفل العفويّ.	10-الطفل المتكيّف.	14- الطفل العفويّ.	15-الطفل المتكيّف.
تحقق بدرجة كبيرة بدرجة متوسّطة لم يتحقّق أبداً			

اسم المُتَدَرَّب	الملاحظة	اسم المُتَدَرَّب	الملاحظة

أبرز النتائج والملاحظات الكلية:

تفاعل المُتَدَرَّبون مع تدريب إهداء بطاقة راشـــدة -لاســـيما الإناث-؛ حيث قدمّن بطاقات لبعض المدرســـين. كما وتم تنفيذ حفل ختامي مع مجموعة الإناث ســـاهمن في تحضـــيره، وعبرن في هذه الجلسة عن رغبتهن في تعريف زملائهن بمفهوم التَّدريب، لذلك اقترحن أنّ يقمن بإعداد وكتابة وتمثيل مسرحية، تناقش كل المعلومات الواردة في التَّدريب بأسلوب بسيط ومختصر، وفعلاً حضرن النص ووزعن الأدوار وتدربن عليها خلال عشرة أيام، ثم عرضنها أمام زميلاتهن في الصف وفي الشعب الأخرى وإدارة المدرسة.

تمنى مجموعة الذكور تحضـير نشـاط جماعي، لكن ظروف المدرســة لم تكن مناســبة، كما وطلب مُتَدَرَّبو مجموعة الذكور من الصـــف العاشـــر القيام بجلســـة خارج المدرســـة، اقترحوا أن تكون في الجامعة، فهم متحمسون لمرحلة الدراسة الجامعية، لم يتمّ القيام بذلك حرصاً على سلامتهم.

انتهت الجلسة.

الجلسة 20 من 20	تلخيص كلي وإغلاق	مدة الجلسة: 45 دقيقة
المشاركون في الجلسة	أفراد المجموعة التجريبيّة.	
هدف الجلسة العام:	تلخيص كلّ فصول البرنامج.	
أهداف الجلسة الفرعية المتوقع اكتسابها.	ذكر أبرز محاور التَّدريب عن نظريّة تحليل المعاملات. (حالات الأنا، المثلث، الدرامي، مواقف الحياة).	
	ذكر أبرز محاور التَّدريب عن الانفعالات (المشاعر الأساسية والمركبة، إدارة المشاعر).	
الأدوات المستخدمة	أوراق عمل، بطاقات وهدايا للمشاركين.	
المنهج والطريقة	ملاحظة، حوار.	
بداية الجلسة	أطلب من المُتَدَرَّبين وضع أجندة الجلسة بما يتناسب مع الأهداف	
إجراءات سير الجلسة "محتوى الجلسة" تدريب (56) لعبة الكرة ومعلومة نقوم بهذه اللعبة بحيث يقوم كلّ شخص تقذف له الكرة بتقديم معلومة عن الجلسات السابقة. ثم نقوم بتدريب (57) رأيك في التَّدريب أطلب تغذية راجعة مختصرة من كلّ مشارك، سواء أكانت سلبية أم إيجابية. بعد ذلك أقوم توزيع هدايا بسيطة لكل مشارك من ضمن سياق التَّدريب. (كرات المشاعر، بطاقات تحليل المعاملات). بتدريب(58) تدوير البطاقة الراشدة :اكتب على بطاقة باقي الزملاء تغذية راجعة إيجابية.		
تغذية راجعة: أشكر المُتَدَرَّبين على استمرارهم وحضورهم وتفاعلهم في التَّدريب، وأذكر تغذية راجعة إيجابية عن تجربتي معهم.		
إغلاق الجلسة	أنوه لبعض المصادر التي يمكن الرجوع إليها ووسيلة التواصل لمن يرغب من أفراد المجموعة في حال احتاج للمساعدة في المستقبل.	
واجب منزلي	احتفظ بمفكرة التَّدريب الخاصة بك وعد لها بين الفينة والأخرى.	
تقييم الجلسة	من خلال الملاحظات التفاعلية، ومدى تحقق الأهداف، ومن خلال تفاعل وتعقيب المشاركين.	
ملاحظات إضافية		

تدريب (57)

رأيك في التَّدريب

وصلنا لختام التَّدريب، ما رأيك في مجمل جلسات التَّدريب؟

- كيف أثرت فيك (سلباً أو إيجابياً)!
- هل استطعت أن تنقل جزءاً من المعلومات لأحد أفراد أسرتك؟
- كيف كان تفاعل أسرتك ورأيهم بمشاركتك؟
- برأيك ما نقاط القوة في الجلسات؟
- برأيك ما نقاط الضعف وسلبيات الجلسات؟
- هل لديك اقتراحات لتحسين التَّدريب؟

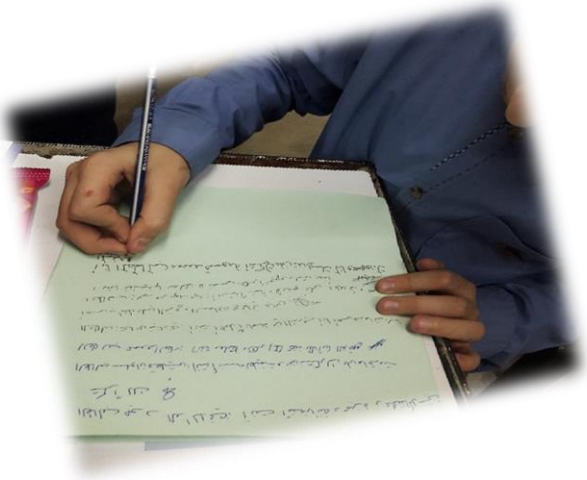


تدريب (58)

تدوير البطاقات الراشدة

بعد أن تمّ القيام بإعداد بطاقات الأنا الراشدة في الجلسات السابقة، نتابع العمل فيها إذ نطلب من كل مُتَدَرَّب أن يدون رسالة إيجابية داعمة على بطاقة زميله، تحتوي عبارةً بسيطةً مختصرةً وموضوعيةً، يذكر فيه شيئاً مميزاً تعلّمه أو يعجبه في زميله، مثلاً أشكرك يا أحمد لمساعدتي عند...

يعجبني هدوءك يا وفاء وحديثك اللطيف....







اليوم والتاريخ بطاقة الملاحظة والتقييم عقب الجلسة رقم الجلسة (20)

رصد التفاعل ومدى تحقق الأهداف التَّدريبيّة			
1- الانتباه للفقرات.	2- التعاون مع الزملاء.	3- الالتزام بجو التَّدريب.	4- الحماسة للتدريبات.
مؤشرات التواصل على المستوى الاجتماعيّ اللفظيّ (ملاحظة الكلمات- العبارات- الأسئلة- الإجابات).		مؤشرات التواصل على المستوى النفسيّ غير اللفظيّ (ملاحظة الإيماءات- لغة الجسد- وضعية ومكان الجلوس).	
6- الوالد الراعي.	7- الوالد الناقد.	11- الوالد الراعي.	12- الوالد الناقد.
8- الأنا الرّاشدة اللفظيّ.		13- الأنا الرّاشدة غير اللفظيّ.	
9- الطفل العفويّ.	10-الطفل المتكيّف.	14- الطفل العفويّ.	15-الطفل المتكيّف.
تحقق بدرجة كبيرة بدرجة متوسّطة لم يتحقّق أبداً			

اسم المُتَدَرَّب	الملاحظة	اسم المُتَدَرَّب	الملاحظة

أبرز النتائج والملاحظات الكلية:

قامت الإناث باقتراح نقل الجلسات التَّدريبيّة للمجموعة الضابطة وباقي المدرسة، من خلال تصميم مسرحية تشمل أهمّ محاور التَّدريب، وقمن بكتابتها وإعدادها وتقديمها للزميلات والإدارة.

تفاعل الذكور مع تدريب رأيك في التَّدريب وتلخيص التَّدريب بشكل واضح، حيث ذكروا معلومات دقيقة جداً وعبروا عن مشاركة بعض التَّدريبات مع أسرهم، لاسيما طلبة الصف العاشر.

أما طلبة الصف الثامن فتفاعلوا بشكل لافت مع تدريب تدوير البطاقات الراشدة، وعبروا بكلمات عفوية عن مشاعر طيبة مع الزملاء.

انتهت الجلسة الأخيرة.

الملحق (9)

نماذج عن بعض الإجابات على الواجب المنزلي

الواجب	أبرز الأجوبة
لاحظ نفسك ثم دَوِّن ماذا لديك من قائمة سمات الأنا الطفليّة.	من أبرز الإجابات عند الذكور في الصف الثامن: المرح، والرغبة في التسلية، وتندرج ضمن سمات أنا الطفل العفويّ. من أبرز الإجابات عند الذكور في الصف العاشر: الرغبة في التجديد، الخيال الواسع، التهاون في الالتزام بالوقت، الإبداع، وتندرج ضمن سمات أنا الطفل البروفيسور الصغير. من أبرز أجوبة الإناث: المسايرة، الاهتمام بتقبل الآخرين والخوف من النقد، الخجل، وهي تندرج من سمات أنا الطفل المتكيّف.
حدثنا عن حالة الأنا الوالديّة عندك	من أبرز أجوبة الإناث: ظهرت الأنا الوالديّة الراعية لدى قسم منهن لاسيما طالبات الصف العاشر، كما وظهرت الأنا الوالديّة الناقدة لديهن بشكل تواصل غير لفظي. أما الذكور فقد كانت أكثر أجوبتهم تتعلق بالأنا الوالديّة الناقدة لاسيما طلبة الصف الثامن، والأنا الوالدية الراعية كانت أكثر لدى طلبة الصف العاشر ذكور.
قدّر كم لديك سلوكاً توكيدياً وكم تعطي لمن حولك ذلك.	ذكر الذكور من الصف الثامن استجابات توكيدية أكثر من باقي المجموعات. فبإمكانهم رفض ما لا يناسبهم بسهولة، وقادرون على الاختلاف في الرأي مع الآخر وتقبل النقد. كانت أجوبة مجموعة الإناث لاسيما الصف العاشر الأقل توكيداً.
هل تعزز بعض الأشخاص أكثر من غيرهم	كانت أغلب الأجوبة بنعم، فقد ذكر المُتَدَرَّبون أنّهم يقدّمون تعزيزات متفاوتة حسب الشخص والموقف، وأنهم أيضاً يكونون في مواقف بحاجة لتعزيز ولا يتلقون ما يستحقون (لاسيما الإناث فذكرت بعضهن أنهن يجدن حرجاً في طلب التعزيز). أما الذكور من الصف الثامن فذكر أحدهم أنّهُ شديد الغيرة إذا ما تلقى أحد إخوته تعزيزاً، وهذا أيضاً كان واضحاً في الجلسات فكان يقول "وأنا!" عند كل مرة يتمّ تعزيز أجوبة باقي الزملاء.
ماذا تفعل عندما تشعر ب.. الغضب. الحزن. الخوف.	الغضب: أغلب الإناث ذكرن أنهن يصمتن أو يبكين، إحداهن قالت أصرخ وأنفعل بشدة، ثم أشعر بالندم على انفعالي وسلوكي. أغلب الذكور ذكروا التحدث عن الأمر إذا كان الموقف مع الأصدقاء وقد يصل ذلك الصراخ أو العراك في حالات قليلة. الحزن: الصمت والانسحاب كانت من أجوبة الذكور الصف عاشر، أما الصف الثامن فذكروا محاولة تجاهل الأمر وتقبل ما حصل وعدم التفكير فيه. الخوف: الإناث ذكرن أنهن يتوترن ويؤثر ذلك على شهيتهن ونومهن ودراستهن إذا شعرن بالخوف الشديد أو الحزن. أما الذكور فذكر طلبة الثامن أنهم يحاولون مساعدة أنفسهم عند

الشـــعور بـالـخوف بـالـبحـث عـمـا يـمكـن فـعلـه وطـلـب مســـاعـدة الأهـل	

مزين: لا أتكلم كثيراً مع أصدقائي.
ناضب: أحياناً أضرب أصدقائي من كثرة الغضب.
خائف: أذهب مع أمي أكثر مني.
سعيد: أقوم بتنظيم حفلة مع أصدقائي.
مذهول: ~~أقول~~ مع شيء وأقول واو.

التعبير عن حالات الأنا



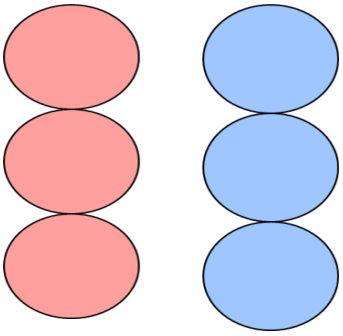
الملحق(10)

نموذج عن بعض بطاقات تحليل المعاملات

وهي بطاقات التقويم النهائي تم توزيعها بعد الجلسة التاسعة على المجموعات الثلاث وتم الإجابة عليها بشكل جماعي. لقياس مستوى لمعرفة والفهم والتحليل والتركيب لأساسيات النظريّة والتَّدريب.



س1: في الحوار التالي: مثّل المعاملة بين شخصيّن على الشكل:



أ. أنا أخاف كثيراً من الظلام

ب. أنت شخص جبان

أ. أنا لســـت جبان، أنت أيضـــاً تخاف أن تذهب بمفردك إلى الغرفة المظلمة، الأمر مخيف للجميع أذهب معي.

ب. الأمر مخيف للجبناء فقط... لا تخاف لن أتركك.

س2: اختر معاملة ما ثم أجب:

من كان متفاعلاً؟

كيف حددت حالة الأنا التي رأيتها

ما هو السلوك الذي لاحظته؟

س3: في الجمل التالية حدد حالة الأنا التي تستخدم كلاً من التعابير التالية.

"لا تتحدث مع الغرباء"

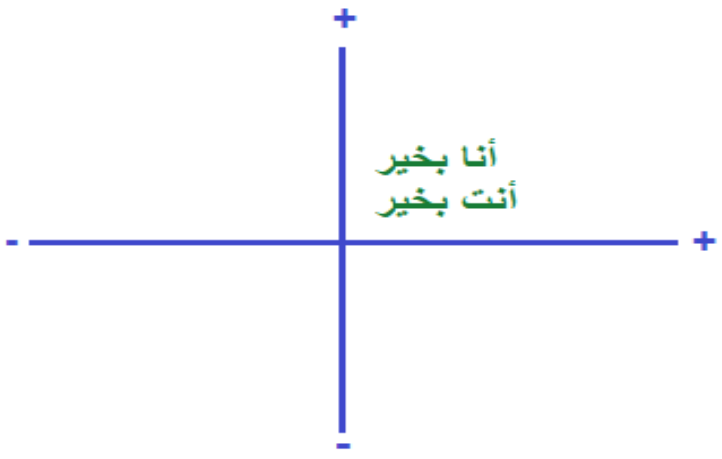
" امضغ الطعام وفمك مغلق"

"انظر إلى الطريقين قبل عبور الشارع"

"عندما رأيت وجه الوحش، شعرت بالخوف حقاً"

" كان المهرج في حفلة عيد ميلاد مضحكاً حقاً"

س4: أكمل مواقف الحياة في الشكل التالي وحضر مع زميلك مثال عنها:



س 32: ناقش مع زملائك ماذا تفعل عندما تكون:

- **حزيناً.**
- **غاضباً.**
- **خائفاً.**
- **سعيداً.**
- **مذهولاً.**
- **متردداً.**



س33: فكّر في المواقف التالية وناقش إجابتك مع زملائك.



الملحق (11)

بطاقات التعزيز اللفظيّ

وهي جزء من مداخلات نظريّة تحليل المعاملات، إذ تقول " قدم للطلبة بطاقات داعمة تحدث فيها عن أشياء إيجابية لاحظتها من مشاركتهم أخبرهم كم تستمع معهم، قدم للتلاميذ الملتزمين بطاقة " مستمع جيد" وبطاقات إيجابية من الطلبة لزملائهم" (Newell and Jeffery,2013,26).

- أنت شخص تجيد التفاعل مع الآخرين، كلّ الشكر.
- بطاقة الأنا الراشدة تعني أنك بخير وأنك شخص ناضج ... تذكر أنت بخير وأنا بخير.. شكراً.
- الأنا الراشدة جيدة في الحوار، وفي الإصغاء، وفي التعامل ...مثل تفاعلك اليوم شكراً.
- شكراً على تفاعلك الراشد في الجلسة..
- لقد أبديت إصغاءً وتواصلاً فعالاً اليوم، أحسنت.
- شكراً على وجودك الناضج في جلسة التَّدريب اليوم.
- أبديت سلوكاً ناضجاً وملتزماً في هذه الجلسة.. شكراً.
- شكراً على تواصلك الراعي الإيجابي وتعاونك مع زملائك.
- البروفيسور الصغير يحاول المعرفة باهتمام وتجديد، وأنت كنت كذلك اليوم.
- هنا والآن أساس الوعي الراشد ... شكراً لتفاعلك في الحاضر.
- شكراً لالتزامك واحترامك للجلسة.
- لقد طرحت أفكار جديدة تستحق بطاقة "المبدع" في جلسة اليوم.

الملحق (12)

كتاب تسهيل المهمة

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
الرقم : ٤٣٦٧ / ص
تاريخ: ١٣ / ٨ /٢٠١٧

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيدة " **آلاء محمد تيسير مراد** " طالبة دكتوراه بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان "(**إجراء برنامج تدريبي على مجموعة طلاب في مرحلتي الإعدادية والثانوية**)" المتعلقة بموضوع دراسته و ذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف

شاكرين تعاونكم

دمشق في / /١٤٣٨ هـ و / / ٢٠١٦ م

الأستاذ المشرف
د . محمد عزت عربي كاتبي

عميد كلية التربية
د . أمل الأحمد

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم : ٢٢٢٩ / ٤

إلى إدارة مدارس التعليم الأساسي + الثانوي

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم / ٤٣٦٧ / ص تاريخ ١٣ / ٨ /٢٠١٧م.

يطلب إليكم تسهيل مهمة السيدة " **آلاء محمد تيسير مراد** " لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / /١٤٣٨ هـ و ١٤ / ٨ /٢٠١٧ م

مدير التربية
محمد ما رابني

صورة إلى :

- مكتب السيد المدير
- معاون المدير للتعليم الأساسي / معاون مدير التعليم الثانوي
- دائرة التعليم الأساسي / الثانوي
- إدارة مدارس التعليم الأساسي + الثانوي
- صاحب العلاقة

الملحق (13)

كتاب بيان مهمة الدراسة العملية في مدرسة دمشق الوطنية

الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

مديرية تربية دمشق

مدرسة دمشق الوطنية الخاصة

إلى من يهمه الأمر

نحيطكم علماً أن الآنسة آلاء محمد تيسير مراد – طالبة دكتوراه في كلية التربية قسم علم نفس النمو جامعة دمشق

طبقت برنامجها التدريبي بعنوان: **فاعلية برنامج تدربي لنمو الأنا الراشدة وفق نظرية تحليل المعاملات الإنسانية وأثر ذلك على الاتزان الانفعالي للمراهقين.**

بشكل سلسلة جلسات دورية على مجموعتين من طلبة مدرسة دمشق الوطنية الصف الثامن والصف العاشر، وذلك في الفصل الأول للعام الدراسي (2017-2018) بمعدل (20) جلسة لكل مجموعة؛ وذلك بناءً على كتاب السيد المشرف ومديرية التربية في محافظة دمشق.

كما طبقت عدد من الاختبارات المرفقة قبل البرامج وبعده استمر ذلك لمطلع الفصل الثاني 2018

وكان تفاعل المتدربين مع البرنامج واضحاً ومثمراً.

مدير المدرسة



الملحق (14)

كتاب بيان مهمة الدراسة العملية في مدرسة عارف النكدي

الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

مديرية تربية دمشق

مدرسة عارف النكدي

إلى من يهمه الأمر

نحيطكم علماً أن الآنسة آلاء محمد تيسير مراد – **طالبة دكتوراه في كلية التربية قسم علم نفس النمو– جامعة دمشق.**

طبقت برنامجها التدريبي بعنوان: **فاعلية برنامج تدريبي لنمو الأنا الراشدة وفق نظرية تحليل المعاملات الإنسانية وأثر ذلك على الاتزان الانفعالي للمراهقين.**

بشكل سلسلة جلسات دورية (20)جلسة على مجموعة من شعبتين من طالبات مدرسة عارف النكدي، وذلك في الدورات الشتوية الفصل الأول للعام الدراسي (2017–2018)؛ وذلك بناءً على كتاب مديرية التربية في محافظة دمشق.

كما طبقت عدد من الاختبارات المرفقة قبل البرنامج وبعده استمر ذلك لمدة ثلاثة أشهر ونصف من مطلع تشرين الأول 2017.

وكان تفاعل المتدربات مع البرنامج واضحاً ومثمراً.

مدير المدرسة

أحمد كبول

الملحق(15)

شهادة خبرة تدريبيّة في مستشفى المواساة الجامعي

بيان وضع

إن الآنسة ألاء مراد طالبة دكتوراه –قسم علم نفس النمو- كلية التربية – جامعة دمشق تداوم في الشعبة النفسية من تاريخ ٢٠١٥/٤/٢٢ بمعدل عشر ساعات أسبوعيا و ذلك ضمن البرنامج التدريبي لها للحصول على شهادة الدكتوراه و حتى تاريخه.

خلال دوامها قامت الطالبة ألاء مراد بالتدريب على مقابلة المرضى ثم القيام بالتشخيص النفسي و بعدها التدريب على مداخلات العلاج النفسي غير الدوائي.

خلال دوامها كانت تتمتع بأخلاقيات عالية و تعامل متميز مع المرضى .

دمشق في ٢٠١٨/٤/٢٠

الأستاذ الدكتور يوسف لطيفة

الدكتور
يوسف لطيفة

رئيس الشعبة النفسية

الأستاذ الدكتور رائد أبو حرب

رئيس قسم الأمراض الباطنية
أ . د رائد أبو حرب

رئيس قسم الأمراض الباطنة

الملحق (16)

شهادة تدريب على مداخلات الارشاد الأسري والنظمي



بالسلامة
BelSalameh

CERTIFICATE OF TRAINING

This certifies that

Alaa Morad

Has participated in the

Training on "Family Systemic Counselling in Emergency Settings"

November 28 - December 3, 2016 - Beirut, Lebanon

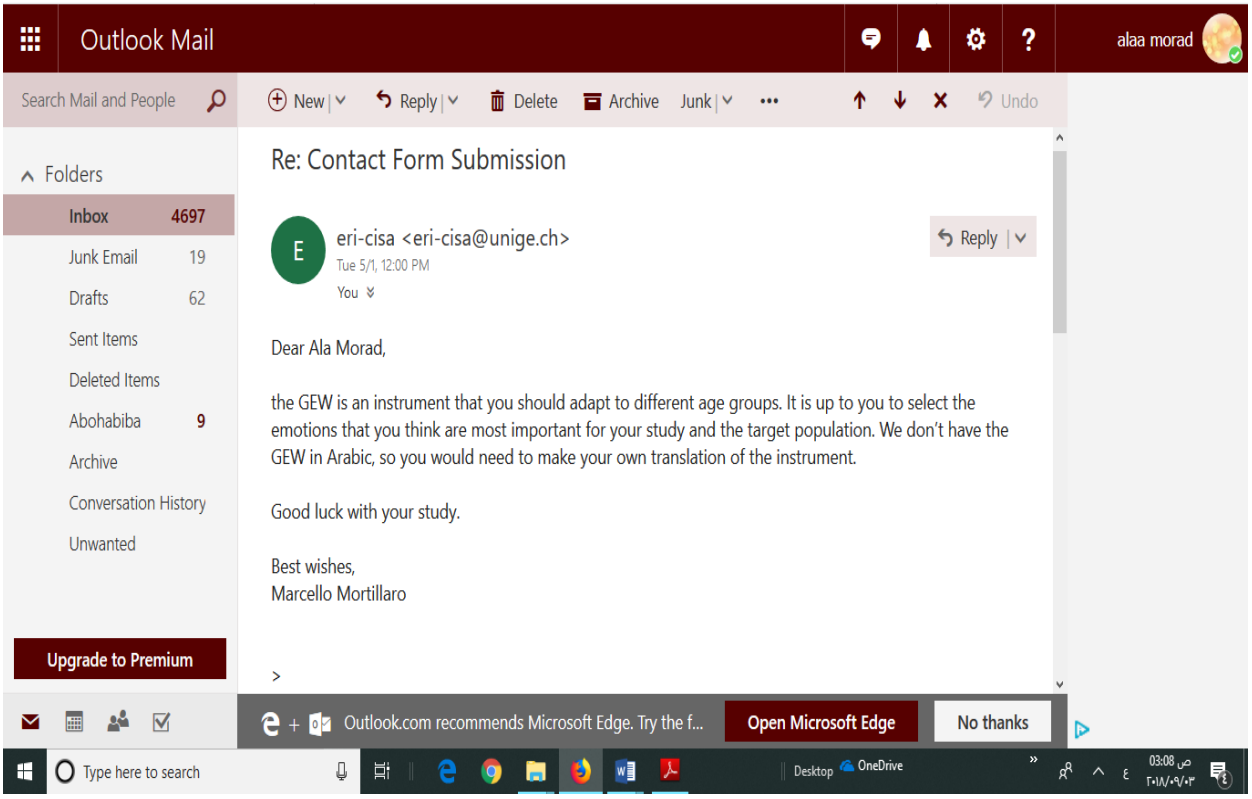
Dr. Laurie Lynn Lopez Charlès
Trainer

أبعاد
abaad

This project is funded by the European Union

الملحق (17)

مراسلات المعهد السويسري للعلوم العاطفية



ترجمة الرسالة:

عزيزتي آلاء مراد

إن عجلة جينيف صُممت لتتوافق ومختلف الأعمار، وإن انتقاء المشاعر يعود لحاجتك وأهدافك المطلوبة من الدراسة؛ نحن لا يتوافر لدينا نسخة من عجلة جينيف باللغة العربية؛ لذلك أنت بحاجة إلى ترجمة المستند.

حظاً موفقاً في دراستك

أطيب الأماني

مارسيلو مورتليرو

الملحق (18)

شهادة حقوق المؤلف

الجمهورية العربية السورية
وزارة الثقافة
مديرية حماية حقوق المؤلف والحقوق المجاورة

ثقافة

وثيقة إيداع

تشهد مديرية حماية حقوق المؤلف والحقوق المجاورة، بأن المصنف موضوع هذا المحضر
قد تم إيداعه في سجل أدبي / علمي / فني رقم (٣٩٢٦) سنة ٢٠١٨ م
بناء على الطلب رقم / ٦١٤ / تاريخ ٠٣-١٠-٢٠١٨ وقد تضمن الطلب مايلي:

١- اسم مؤلف المصنف أو مالك الحق المجاور: آلاء محمد تيسير مراد

٢- نسختين عن المصنف على قرص مدمج ليزري كل نسخة على قرص, والمصنف هو عبارة عن :
برنامج تدريبي وفق نظرية تحليل المعاملات الإنسانية وأثره على الانفعالات يستخدم في التدريب والدعم والعلاج النفسي

٣- نوع المصنف: مكتوب

٤- اسم المصنف: برنامج تدريبي وفق نظرية تحليل المعاملات نظرية بيرن

٥- اسم صاحب الاستثمار المالي:

وقد سلمت وثيقة الإيداع إلى السيد/ة: آلاء محمد تيسير مراد

بصفته: المؤلف

إن البيانات الواردة في وثيقة الإيداع لدى مديرية حماية حقوق المؤلف والحقوق المجاورة هي على مسؤولية المودع لجهة الموضوع وهي قابلة لإثبات العكس قضاء.

دمشق في ١٥-١٠-٢٠١٨

صاحب العلاقة	رئيس دائرة الإيداع	مدير حماية المؤلف والحقوق المجاورة
آلاء محمد تيسير مراد	منار شاهين	عدنان العزيزي

الملحق (19)

إقرار الباحثة

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

فاعليّة برنامج تدريبيّ لنموّ الأنا الراشدة باستخدام نظريّة تحليل المعاملات الإنسانيّة وأثر ذلك على الاتّزان الانفعاليّ للمراهقين

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وإن هذه الرسـالة ككل، والبرنامج التَّدريبيّ لم يقدّم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: آلاء محمد تيسير مراد.

التاريخ: 4\7\2018



ملحق (20)

بطاقة تسليم الأطروحة

حضرة السيداة الأستاذ الدكتور–ة المحترم–ة

تحية طيبة وبعد:

يسعدني وجودك في لجنة الحكم على رسالة الدكتوراه التي أعددتها بعنوان

"فاعلية برنامج تدريبي لنمو الأنا الراشدة وفق نظرية تحليل المعاملات الإنسانية وأثر ذلك على الاتزان الانفعالي للمراهقين"

والمرفق تفاصيلها في صورة قرار البحث العلمي من جامعة دمشق

وبناءً على ذلك أرفق لحضرتك:

- أطروحة الدراسة.
- ملاحق الدراسة.
- قرص DVD يحتوي جزء من الجلسات التدريبية العملية مع عينة الدراسة.
- صورة عن قرار البحث العلمي.
- التقرير العلمي للرسالة.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير

آلاء مراد

جوال:

Summary

This is an Experimental Study on a group of adolescents: girls and boys, in the Demashq Al-Wataneea School and Aareef Al-kanadi School in Damascus city. The sample of the study consists of 72 students (boys and girls) distributed equally into two groups: experimental and control.

The purpose of this research was to study the effect of training program based on Transactional analysis theories to develop adult ego state and its impact on the Emotional Stability. It also aimed to measure the differences between variables of the research according to the age and gender variables in the pre-and post-tests. taking into account the age and gender changes.

The experiment battery was used to achieve the research goals: it consists of the following instruments:

- ✓ Ego-State wheel.
- ✓ Geneva Emotional Wheel.
- ✓ Ego-State and Emotional Stability Brief Measure.
- ✓ Adult Solved Problems scale.
- ✓ A Note Card and a Training Program of 20 sessions.

The Program was applied on three Samples:

Group1: (11) boys in early adolescents.

Group2:(12) boys in middle adolescence phase.

Group3: (13) girls in early and late adolescence phase.

(60) training-sessions were concluded on these three sample groups; (20)session for every group The most important results have showed differences between *Pre and Post Test* of each of the Adult Ego, The Free Child Ego-State and the emotional stability of this experimental sample. And there were also differences between the experimental and control groups in the Post Test in favor of experimental group on the Adult and the Free Child Ego-State changes. On the other hand, there was a difference in the Pre Test between Boys and Girls on Natural Parent Ego-State and Adapt Child Ego-State in favor of the Girls.

Furthermore, there were also differences between *Early and Middle Adolescence* on each of the Control Parent Ego-State, and Adapt Child Ego-State in favor of *Middle Adolescence* stage, 10th grade students.

The impact of this training program of the Post Deferred Application was clearly indicated: continued to a large extent. The Accordingly, this research set the feasibility of Transactions Analysis Theory on Adult Ego-State Development and Emotional Stability. Finally, a number of suggestions emanating out of this research were proposed.

Kay Word: Transactional Analysis - Adult Ego state - Emotional Stability - Adolescents- Ego States.

1- Introduction:

Emotional Stability is an essential component of adolescents' development. Some scholars believe that adolescents experience more negative emotions (such as stress, anxiety and depression) compared to their childhood, Morris (2006) noted that adolescence is an opportune time to provide transactional analysis programs. TA was introduced by Berne in 1957. It is a theory concerning personal growth and also for improving interpersonal relationships (Riggall, Churches, & Elwick, 2014; Morris,2006).

According to Berne, personality is made up of three ego states called Parent, Adult, and Child. Each ego state is recognized by a set of behaviors, thoughts, and feelings.

Psychology examines and studies the individual behavior in the environment in which he lives and interacts. These mental, emotional and sensual activities, constitute the subject of human-psychological study.

This interaction led to the appearance of multiple patterns of social relation varying in periods and objectives (Al-Khafaji.2.2015). Therefore, the transactional Analysis Theory emerged within the Psychological Adjustment approach to present some abstract facts about: why we do what we do? the answer lies in what it's called The Transactional Analysis Theory by the American Psychiatrist *Eric Berne* (1952), who considered the self-psycho consists of many different systematizations with its each behavioral features standing out in three Ego-States which control our interactions:

- Child Ego-State which reflect auto, simple, and imaginary behavior (Hares.14.1992).
- Parent Ego-State which contains the absolute data: criticism, threat, care and support, punishment and guidance.
- Adult Ego: equal fellowship situations that contain exploratory data without making any verdict and tends to solve in an emotionally neutral and cooperative way (Chicks & McCracken 2010.18).

Accordingly, Transaction Analysis reflects the interaction method between Ego-States of each individual. The applications of this theory started in 1950s to be used in Psychiatry and Psychotherapy, then in

1970s circulated to include various education fields, Social-Relations, Administration and Communication.

Therefore the training according to the Transaction Analysis is an intervention for social and psychological changes through attending to psychological adult growth of individuals (Barrow & Newton.2016.182) and this is what the present research trying to do through an Experimental Study, and to find out its impact on adult development and on emotions which is considered an important aspect of the Transaction Analysis Theory.

The Emotional Stability is considered an important aspect of each individual's life, and it is also one of the five major factors of personality. This reflects the value of this training program to develop the Adult Ego, and how this is turned out to improve the emotional stability for adolescents. This program is an interactive training framework, which includes experiences and instructions in an integrated designed manner, which is subject to a specific period of time during a series of sessions, where it explains Ego-States function on both personality and dealing with others.

2 - Research Problem:

Most adolescents are susceptible to exhibit emotional disorders due to rapid changes that occur during adolescence (Rudolph, 2002). To cope with such an issue, it is required to apply intervention programs in order to develop their competencies (Viner et al., 2012).

Through Researcher's work with (PSS) Psychological- Social Support and Psychotherapy, lots of complains have been noticed of adults behaving in a childish limited mature way. At the Psychiatric Clinic, Moms often complain of their children reckless or rebellious attitudes: on the other hand, Adolescents emotionally complain of their parents excessive control, which appears as a result of their Parental or Child Ego-States conflicting with their Parental Ego-States.

This reflects the wide range of differences and psychological problems that hinder psychological and social Stability.

According to previous studies: "To prove that the individual is treated in one Ego-State ignoring the role of other Ego-States, reflects negatively on this individual feeling, life path and his personality development".

The simplified explanation of the three Ego-States (Child, Parent, and Adult) was a supportive role to help individuals discover themselves more toward an oriented change. From the practical experience of training in applying the theory in the treatment and counselling field, it was found to be useful in solving individual's problems, especially adolescents.

Adolescents have turbulent physical changes, energy levels, and higher needs for sleep, activity, sexual relations, music, philosophical questions, attitudes and sexual identity, displaying rebellion, breaking rules, balancing values or separating them from needs (Graham,2003,11). This in itself is what causes instability in the most important stage of adolescence which is one of the most critical stages in the formation adolescents tend to be independent, have a sense of personality and emotional changes give rise an independence streak, self-assertion and identity crises. Adolescents are also subjected to many traumatic psychological crises, making their emotional stability less stable which is reflected negatively on their social and academic lives and their social communication. And this is where the research problem emerges; *Proliferation of Negative Transaction that Generate UnStability of Emotions in society, especially among Adolescents.*

In order to avoid a just treatment experiment, an exploratory study was carried out to appreciate the need of a Training Program to develop Adult Ego.

For more in- depth look at the affecting factors, an exploratory study was carried out to monitor the highlighted psychological and social problems through the perspectives of Adolescents, and superintendents in some elementary schools (second stage) and secondary education in Damascus, where superintendents remarks were about the emotional problems prevalence among adolescents: Bullying and Hyperactivity are increasing generation after generation not to mention the uprising of educational drop out and the misuse of electronic devices. In addition to new problems caused by the crisis such as adjustment difficulties and increasing of risk factors.

As to the adolescents, their problems stemmed from social family instability, a feeling of vulnerability of emotional understanding, diminished accesses to development opportunities for hobbies and skills available under unstable conditions.

Out of these observations, the most prominent results reflected in previous studies illustrate the complex problem of the personality and the adolescent feelings.

The problem can be formulated by answering the following question:

"What is The Effect of a training program using Transactional Analysis Theory on Adult Ego State development among Adolescents?

Does this training program and Adult Ego State development affect the Emotional Stability of a sample of adolescents?

Does that have an impact on age and gender variables?"

3 - The Importance of Research:

The importance of this research stems from the following:

- ✓ It is considered to be the first local attempt to address the theory of transaction analysis through an experimental study, to the best of researcher's knowledge.
- ✓ The use of various tools to measure Ego States and evaluate its development in several ways.
- ✓ Use the application of this research by taking advantage of the proposed program if and its usefulness for similar samples.
- ✓ The importance of training and social and emotional skills that are developed in the experimental research sample.
- ✓ It is rich with practical development trainings which are applicable on many age levels.
- ✓ It is adopting modern and global sources of emotions translated into Arabic for the first time.
- ✓ It strives to increase the Adult Ego State development that affects positively the lives of individuals.
- ✓ It strives to strike a balance between the relative weights of Ego State in personality.
- ✓ The importance of the age level presented by this program, a sample of adolescents who have a need to develop the Adult Ego.

4 - Research Goals:

The main objective of this research is to prepare a training program to develop the Adult Ego based on the theory of Transaction Analysis and its impact on the emotional stability of adolescents by training them on the concepts of the Basic Theory according to TAPACY Program; The concept of Ego States, Transactions Forms, Drama and Educational triangle, (Emotional Awareness, Empathy, Emotional Management, Self-Motivation and Social Skills).

Sub-objectives are derived from this objective:

- Measuring the effectiveness of the training program in the development of the Adult Ego and its impact on the emotional stability of an early stage adolescents of the 8th grade students of basic education; and on the middle stage adolescents of 10th grade students of the second secondary stage in both the pre and post-tests.
- Measuring the effectiveness of the training program in the development of the Adult Ego and its impact on the emotional stability by comparing the differences between the experimental and control groups in the Pre and Post-tests.
- Studying the differences in Ego States according to the gender and age variables in Pre-and Post-tests.
- Studying the differences in emotional stability according to the research variables (sex, age) in in Pre and Post-tests.

5 - Research questions and hypotheses:

Research questions:

Question 1: Does the training program have a developmental impact on personality? Does it reflect on any of the ego states?

Question 2: Is there an impact on the use of a training program based on the theory of transaction analysis on the development of adult ego state and the emotional stability of adolescents?

Question 3: What is the size effect of the proposed training program according to theory of human transaction analysis on a sample of adolescents?

Question 4: What is the shape of the growth index of the three groups according to the note card?

Research hypotheses:

To verify the objectives of the research, the following hypotheses were tested at a significance level (0.05):

1. There are statistically significant differences between the average scores of the experimental group students in the pre and post-tests on the ego-state scale.

2. There are statistically significant differences between the average scores of the experimental group students in the pre and post tests and their average scores in the post-test on the emotional stability scale.

3. There are statistically significant differences between the average scores of the students of the experimental and control groups in the post test of the ego state scale.

4. There are statistically significant differences between the average scores of the experimental and control group students in the post test of emotional stability scale.

5. There are statistically significant differences between the average scores of Boys and Girls on the scale of ego states in the pre-test for the experimental group.

6. There are statistically significant differences between Boys and Girls average scores on the emotional stability scale in the pre-test for the experimental group.

7. There are statistically significant differences between the average scores of Boys and Girls on the measure of ego states in the post-test for the experimental group.

8. There are statistically significant differences between the average scores of Boys and Girls on the measure of emotional stability in the post test for the experimental group.

9. There are statistically significant differences between the average scores of the eighth and ten grade students on the scale of the ego state in the pre-test .

10. There are statistically significant differences between the average scores of the eighth and the tenth grade students on the measure of emotional Stability in the pre-test.

11. There are statistically significant differences between the average scores of the of the eighth and the tenth grade students on the scale of the ego states in the post test of the experimental group.

12. There are statistically significant differences between the average scores of the experimental and control groups on the adult ego scale.

13. There are statistically significant differences between the average scores of the control group in the pre and post tests on the measure of ego state and emotional Stability.

6 - Research limits:

Human limits: A sample of adolescents (72 of both sexes) in the early stages adolescence of the eighth grade and in the middle- stage of adolescence (the tenth grade students).

Time Limits: The training program was applied on the experimental group in the first semester at the end of September 2017, till the end of December 2017. The delayed test ended in mid-February 2018.

Spatial boundaries: The experimental and control groups were selected from the Damascus National Private School for boys and the Aref Al Nekdi School winter courses.

7 - Research Methodology:

This research uses the experimental method, by addressing an experimental variable (training program) that adopts both: *SEAL* (Social and Emotional aspects of learning) and *TAPACY* (Transactional Analysis Proficiency Award for Children and Young people).

And at the same time, the other variables (age, sex, grade, achievement, emotional state, social environment) were controlled to determine the effect of the independent variable on the dependent variable (the adult ego and the emotional Stability of the sample).

8 - Research Terms:

The Training Program is a set of organized and planned activities aimed at developing the knowledge and experiences of trainee students, which help to renew their knowledge, raise their competencies, solve their problems, and develop their performance (Shibli, 2017, 13).

Transactional Analysis: A theory developed on the basis of clinical experience by the psychologist Eric Berne. It considers that people can move between different interpersonal interactions, sometimes in the same conversation and certainly in different parts of their lives. These mental states are grouped into three types that present parent, adult and child models (Marchant, 2015). the official definition of the International Association for Transaction Analysis 2017) [ITAA] states that, "Transaction Analysis" is the "theory of personality and methodological approach to personal development and personal change."

Adult Ego State: Tudor (2003) defines an adult ego as the pulse of personality, which is the integrated treatment of feelings, attitudes, ideas and actions in accordance with the principle of "here and now", at all ages (Widdowson, 2010, 351).

Emotional Stability is one of the basic dimensions of a personality that extends, in a continuous form, the positive pole represented by the emotional equilibrium to the negative one represented by the empiric, and that anyone can be on this continuum (Hamdan, 2010, 35).

Emotional equilibrium is defined procedurally as the degree to which trainees receive their performance on the Geneva wheel scale of emotions in their sub-dimensions (positive emotions, negative emotions, emotional control) used in the present study, and the overall degree trainees receive in their performance on the short-lived emotional equilibrium scale.

Adolescence: A period of comprehensive growth through which the individual moves from childhood to adulthood. It is the stage of preparation for maturity extending between (11-21 years). It include early adolescence (11-14 years), mid- adolescence (15-18 years), and late adolescence (18-21 years) (Makhoul, 2003, 266-266).

9 - Research Sample:

At the beginning, a random sample of 200 adolescents was chosen to test their ego state from several basic and secondary schools. A purpose of cluster sample of 72 students was then selected taking into account the distribution of age, sex, achievement, and social and academic convergence. Their age range extends from 13-16 years. The sample was divided into two groups; experimental (36) and control (36).

10 - Research Tools:

To verify the objectives of the research, a battery of tests similar to the global training curriculum was designed. This battery includes:

1 - List of monitoring ego state designed in the wheel ego state shape prepared by the researcher.

2. Geneva Emotional wheel which consists of 20 phrases, version 3.

3 Adult solving problems scale which consists of 24 phrases prepared by the researcher.

4 - The training evaluation test which consists of 35 phrases prepared by the researcher.

5 - Test of emotional Stability (short form) which consists of 19phrases.

6 – Ego state test of 30 phrases – Translated by research.

7- A training program according to the theory of transaction analysis, which was designed by the researcher according to the theory of the analysis of developmental and training transactions. It was designed on many of the theoretical and practical foundations in addition to similar programs, especially the Tapalcy of two programs of training on the analysis of transactions for adolescents in Europe, and the SEEL Program for Emotional and Social Training for Adolescents in Europe and America.

The program consists of 20 training sessions covering basic theoretical axes related to growth and education. The program was refereed by specialists in education, training, psychotherapy, and superintendents, parents and even adolescents.

8 - Monitoring and Note Card for the researcher to measure the most important methods of verbal and nonverbal communication after each session to each trainee and to measure the collective interaction atmosphere, in addition to the final evaluation cards distributed at the

end of each training session on the trainees in groups that test the outcomes of each session.

11 - Research Variables:

Independent variable: The independent variable in the present study is the training program based on the theory of humanitarian transaction analysis.

The dependent variable is the variable that shows the effect of the independent variable. Thus, the dependent variable in the present research is the adult ego and the emotional stability.

12 - Research Results:

The results of the study were the following:

1. The effectiveness of a training program according to the theory of transaction analysis in the development of the adult ego state and the increased emotional stability among adolescents.

2. There are simple developmental differences on the most variables of the research, especially the Free Child, Adult Ego State and positive feelings.

3. Training has had a slight developmental effect on most ego states, especially adult and free child ego State. This development continued after training in the delayed test. Development indicators maintained their values with a slight decrease of only 4%. This means that the training achieved a developmental effect ranging from 2-10%. This effect after 45 days, remained more than 95% above its level.

4. There are statistically significant differences between the average scores of the experimental and control groups in the post-test on the scale of the ego state on the both (the adult and the free child ego state).

5. There were statistically significant differences between the average scores of the experimental and control groups in the post-test on the positive feelings dimension, and the absence of differences on the negative feelings, on the Geneva Emotional wheel, tool to measure the emotional stability.

6. There are statistically significant differences between the average scores of the experimental group students on the adult ego state and the

free child in the pre and posttests, due to the effect of the training program, attributed to the post test.

7. There are statistically significant differences between the average scores of the experimental group individuals on the adult and the free child ego State in the pre and post applications due to the application of the training program for the benefit of the post application.

8. There are statistically significant differences between the average scores of the experimental group students on the positive and the negative feelings, and the overall degree of the Geneva Emotional wheel and the shorten emotional Stability scale due to the application of the training program in favor of the post application.

9. There are statistically significant differences between the average scores of the experimental group students and the average score of the control group individuals in the post-application on the "Adult solving problems scale" in favor of the experimental sample.

10. The existence of developmental differences before the application of the program in the critical Parent Ego state and the adapted Child Ego state, with negative feelings for the benefit of adolescent students in the tenth grades in the mid- stage adolescence. There was an absence of any significant differences between the eighth and tenth grade students in the post test of the ego states and emotional stability variables.

11. There are differences between the sexes on the variables of the Natural Parent Ego State, for the benefit of Girls only in the pretest, and the absence of any significant differences on the emotional Stability scale between the sexes on the variable of emotional Stability.

12. There are no statistically significant differences between the average scores of the control group students on the variables of the ego states and the emotional stability in the pre and post-test.

13. Comparison of the general profile (Egogram) of each group according to the three ego states through the observation card. The first group consisted of students of the tenth grade of Boys in mid adolescence, characterized by interaction according to the young professor, Adult Ego and caring parent ego state, child ego, and the free child ego.

The second group, which includes eighth grade students, interacted with early adolescence, with the free child ego state, the young professor, the critical parent, the adult and the Nature parent, and the adapted child ego state.

The Girl group interacted with the tenth grade as characterized by the subject child ego, Nurturing parent, the adult, critical parent and then free child ego state.

The group of Girls from the eighth grade of early adolescence interacted according to the adaptive child, the Nurturing parent, and the free child and then the adult and then critical parent ego state.

13 - Research Suggestions:

- Activating training on the theory of transactions Analysis in primary and secondary schools.
- Making further researches on the use of many theoretical concepts in experimental studies.
- Conducting training programs involving adolescents and parents in order to raise the awareness of many age groups about the theory.
- Training teachers and superintendent in schools on the concepts of the transactions analysis theory and familiarizing them with their educational exercises for their benefit in general and students in particular.
- Constructing standardized legal tests in the Syrian society to test ego states.
- Conducting similar studies on the effectiveness of these exercises and others on different samples (adults, children).
- Conducting correlative studies to discover the internal relationships between ego states and the five major factors and other personality variables.

Damascus University
Faculty of Education
Department of Psychology

The Effect of Training Program Based on Transactional Analysis Theory to Develop Adult Ego State and its impact on the Emotional Stability of Adolescents

A Thesis Submitted for a PhD degree in Developmental Psychology

Prepared by

Alaa MHD Taysir Morad

Supervised by

Dr. Mohammad Ezzat Arabi Katbi

Professor in Psychology Department
Damascus University, Faculty of Education

2017 – 2018 *AD*
1438 – 1439 *AH*