

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945 قالمة



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
مخبر البحوث والدراسات الاجتماعية

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث

الميدان: العلوم الاجتماعية الشعبة: علم النفس الاختصاص: علم النفس الصحة المدرسية
من إعداد: بولقارية كهينة
بعنوان:

فاعلية برنامج ارشادي لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية

– دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثالثة ثانوي/ ثانوية العقيد عواشرية محمد – عنابة

بتاريخ: 2025/ 07 /03

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
السيدة: بن صغير كريمة	أستاذ التعليم العالي	جامعة 8 ماي 1945 – قالمة	رئيسا
السيدة: حرقاس وسيلة	أستاذ التعليم العالي	جامعة 8 ماي 1945 – قالمة	مشرفا ومقررا
السيدة: بن شيخ رزقية	أستاذ محاضر – أ –	جامعة 8 ماي 1945 – قالمة	مشرفا مساعدا
السيد: مكناسي محمد	أستاذ محاضر – أ –	جامعة 8 ماي 1945 – قالمة	عضوا
السيد: بوسالم عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	جامعة علي لونيبي – البليدة	عضوا
السيد: سناني عبد الناصر	أستاذ التعليم العالي	جامعة باجي مختار – عنابة	عضوا

السنة الجامعية: 2025/2024

شكر وتقدير

أشكر الله سبحانه وتعالى على توفيقى، الحمد والشكر لله الذي أعطاني القوة

والعزيمة من أجل إتمام هذه الأطروحة

ومن ثم

أتقدم بالشكر والتقدير للأستاذة الفاضلة المشرفة أ.د. حرقاس وسيلة

لما منحته لي من وقت وتشجيع ودعم وملاحظات قيمة والشكر موصول للمشرف المساعد

د.بن شيخ رزقية.

كما أتقدم بالشكر الخاص لزوجي أ.د. ماهر فرحان مرعب وأبنائي محمد وهاني وريم على

صبرهم وتحملهم كل لحظة غياب وبعد عنهم من أجل إتمام هذه الأطروحة

كما أتقدم بالشكر لكل من قدم لنا يد المساعدة وكان سندا لنا من قريب أو من بعيد

شكرا لكم.

الباحثة

- ملخص الدراسة:

يتمثل هدف الدراسة الحالية في التعرف على فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح القائم على النظرية المعرفية السلوكية لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا. أين قامت الباحثة ببناء أدوات الدراسة الميدانية المتمثلة في مقياس الأمن النفسي المتكون من 52 عبارة، التي تم توزيعها على سبعة أبعاد كما يلي: (الأمن النفسي المرتبط بتقبل الذات، الأمن النفسي المرتبط بالثقة، الأمن النفسي المرتبط بالاعتماد على النفس في تحمل المسؤولية، الأمن النفسي المرتبط بالعلاقات الاجتماعية، الأمن النفسي المرتبط بالتفاوض، الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية، الأمن النفسي المرتبط بالسلامة وغياب الخطر). كما قامت الباحثة ببناء البرنامج الإرشادي الذي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية لـ (أرون بيك) والنظرية العقلانية الانفعالية (ألبرت إليس) ولنظرية التعديل المعرفي السلوكي (هربرت ميكنيوم)، المتكون من (15) جلسة إرشادية بمعدل جلستين في الأسبوع، ما عدا الأسبوع الأول الذي تضمن ثلاثة جلسات، واستغرقت كل جلسة مدة تراوحت بين (60) و(90) دقيقة. حيث تم تطبيق البرنامج الإرشادي ومقياس الأمن النفسي على عينة الدراسة الأساسية المتكونة من (16) طالب وطالبة من السنة الثالثة ثانوي. اعتمدت الباحثة المنهج الشبه التجريبي بتصميم المجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة أين تكونت كل مجموعة من (8) طلاب من كلا الجنسين. كما قامت الباحثة بتقييم فاعلية البرنامج الإرشادي وفقا للقياس القبلي والبعدي بتطبيق مقياس الأمن النفسي على المجموعتين التجريبية والضابطة، الذي من خلاله تم الكشف عن الفروق بينهما، أين توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- أن مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا أعلى من المتوسط.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الأمن النفسي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي عند مستوى الدلالة 0.01.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الأمن النفسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة 0.01.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح القياس البعدي عند مستوى الدلالة 0.01.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي بين القياسين البعدي والتتبعي عند مستوى الدلالة 0.01.

6- البرنامج الإرشادي المقترح ذات فاعلية في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية من طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي، الأمن النفسي، طلبة الثانوية، اجتياز امتحان البكالوريا.

- Summary:

The study aimed to identify the effectiveness of counseling program based on cognitive behavioral theory (CBT) to improve the level of psychological security among third-year high school students. The researcher built the field study tools represented by the psychological security scale consisting of 52 phrases, which were distributed into seven dimensions represented by: (psychological security related to self-acceptance, psychological security related to confidence, psychological security related to self-reliance in bearing responsibility, psychological security related to social relationships, psychological security related to optimism, psychological security related to mood, psychological security related to safety and absence of danger). The researcher also built and developed the counseling program based on cognitive behavioral theory (Aaron Beck); and rational emotional theory (Albert Ellis); and the cognitive-behavioral modification theory (Herbert Mecklenbaum) spread over (15) counseling sessions at the rate of two sessions per week, except for the first week, which included three sessions, and each session lasted between (60) and (90) minutes. The counseling program and the psychological security scale were applied to the basic study sample consisting and composed of (16) male and female students of third-year high school. The researcher adopted the experimental approach by designing two groups, an experimental group and a control group, where each group consisted of (8) students of both genders. The researcher also evaluated the effectiveness of the guidance program according to the pre- and post-measurement by applying the psychological security scale to the two groups, through which the differences were revealed, as the study revealed the following results:

- 1- The level of psychological security among high school students who are about to take the baccalaureate exam is higher than average.
- 2- There are no statistically significant differences between the average scores of the experimental group members and the average scores of the

control group members on the psychological security scale before applying the counseling program at a significance level of 0.01.

3- There are statistically significant differences between the average scores of the experimental group members and the average scores of the control group members on the psychological security scale after applying the counseling program, in favor of the experimental group at a significance level of 0.01.

4- There are statistically significant differences between the average scores of the experimental group members on the psychological security scale before and after applying the counseling program, in favor of the post-measurement at a significance level of 0.01.

5- There are not statistically significant differences between the average scores of the experimental group members on the psychological security scale between the post measurement and the follow-up measurement at a significance level of 0.01.

6- The proposed counseling program is effective in improving the level of psychological security among the members of the experimental group of secondary school students who are about to take the baccalaureate exam.

Keywords: counseling program, psychological security, high school students, the baccalaureate exam.

- قائمة المحتويات -

الصفحة	الموضوع
	شكر وتقدير
	ملخص الدراسة
	قائمة المحتويات
	قائمة الجداول
	قائمة الأشكال
أ-ب	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار المفهومي للدراسة	
06	1 - إشكالية الدراسة
10	2 - فرضيات الدراسة
11	3 - أهمية الدراسة
14	4 - أهداف الدراسة
15	5- تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة
19	6 - الدراسات السابقة
19	6-1- الدراسات التي تناولت موضوع الأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات
23	6-2- الدراسات التي تناولت موضوع فاعلية البرنامج الإرشادي لتحسين مستوى الأمن النفسي
28	6-3- التعقيب على الدراسات السابقة
الفصل الثاني: ماهية الإرشاد النفسي وأساسيات البرامج الإرشادية النفسية	
34	- تمهيد
35	1- معنى الإرشاد النفسي
39	2- أهمية الإرشاد النفسي والحاجة إليه
43	3- أهداف الإرشاد النفسي

47	4- خصائص الارشاد النفسي
50	5- أسس الإرشاد النفسي
56	6- مناهج واستراتيجيات الإرشاد النفسي
58	7- مراحل الإرشاد النفسي
62	8- طرق الإرشاد النفسي
65	9- أدوات الإرشاد النفسي
67	10- صفات المرشد النفسي
73	11- الاتجاهات النظرية للإرشاد المعرفي السلوكي
82	12- البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية
84	13- مبادئ البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية
87	14- أهداف البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية
89	15- سمات البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية
92	16- أساليب وفتيات البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية
110	17- دور الإرشاد النفسي في تحقيق الأمن النفسي لطلبة الثانوية
113	- خلاصة
الفصل الثالث: ماهية الأمن النفسي والنظريات المفسرة	
115	- تمهيد
116	1- معنى الأمن النفسي
119	2- الأمن النفسي وعلاقته ببعض المفاهيم النفسية
130	3- أهمية الأمن النفسي والحاجة إليه
135	4- خصائص الأمن النفسي
137	5- أبعاد الأمن النفسي
140	6- عناصر الأمن النفسي ومكوناته
147	7- العوامل المؤثرة لتحقيق الأمن النفسي
169	8- الآثار المترتبة عن اختلال الأمن النفسي

173	9- النظريات المفسرة للأمن النفسي
202	10- طرق قياس الأمن النفسي
206	11- دور المؤسسة التربوية في تحقيق الأمن النفسي لطلبة الثانوية
215	-خلاصة
	الجانب التطبيقي الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة
218	-تمهيد
219	أولاً: الدراسة الاستطلاعية
219	1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
219	2- حدود الدراسة الاستطلاعية
220	3- عينة الدراسة الاستطلاعية وطريقة اختيارها
222	4- أدوات الدراسة الاستطلاعية
236	ثانياً: الدراسة الأساسية وإجراءاتها
236	1- مجالات الدراسة الأساسية
237	2- عينة الدراسة الأساسية
239	3- منهج الدراسة الأساسية
240	4- أدوات الدراسة الأساسية
241	4-1- البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح لتحسين مستوى الأمن النفسي
242	4-1-1- تعريف البرنامج الإرشادي
242	4-1-2- أسس بناء البرنامج الإرشادي
243	4-1-3- أهمية البرنامج الإرشادي المقترح
244	4-1-4- أهداف البرنامج الإرشادي
245	4-1-5- مصادر بناء البرنامج الإرشادي
245	4-1-6- إعداد البرنامج الإرشادي في صورته الأولية
247	5- الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج الإرشادي

250	6- الوسائل المستخدمة في البرنامج الإرشادي
251	7- الأسلوب الإرشادي المستخدم
252	8-مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي
253	9- تقييم البرنامج الإرشادي
256	10- عرض الجلسات الإرشادية
283	11- العوامل المساعدة في نجاح البرنامج الإرشادي
283	12- صعوبات البرنامج الإرشادي
284	13- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
285	- خلاصة
	الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة
287	- تمهيد
287	أولاً: عرض نتائج الدراسة
287	1- عرض نتائج الفرضية الأولى
290	2- عرض نتائج الفرضية الثانية
292	3- عرض نتائج الفرضية الثالثة
293	4- عرض نتائج الفرضية الرابعة
295	5- عرض نتائج الفرضية الخامسة
296	ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة
296	1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى
297	2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية
299	3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
302	4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
306	5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة
308	ثالثاً: النتائج العامة للدراسة
311	رابعاً: توصيات الدراسة

313	-خاتمة
	-قائمة المصادر والمراجع
	الملاحق

الصفحة	الجدول
220	الجدول رقم(01): يبين توزيع مجتمع الدراسة الأصلي حسب متغير الجنس والشعبة
221	الجدول رقم (02): يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس والشعبة الدراسية
221	الجدول رقم (03): يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السن والجنس
228	الجدول رقم (04): يوضح عدد العبارات قبل وبعد التحكيم
229	الجدول رقم (05): يوضح معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي
230	الجدول رقم (06): يوضح معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي
231	الجدول رقم (07): يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الأمن النفسي
233	الجدول رقم (08): يبين قيم معامل الثبات لعينة الدراسة الاستطلاعية
233	الجدول رقم (09): يبين قيم معامل الثبات لعينة الدراسة الاستطلاعية بالتجزئة النصفية
235	الجدول رقم (10): يبين بدائل مقياس الأمن النفسي والدرجات المقابلة لها
236	الجدول رقم (11): يبين مستويات الأمن النفسي
237	الجدول رقم (12): يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس والشعبة الدراسية
238	الجدول رقم (13): يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس والسن
238	الجدول رقم (14): يبين توزيع أفراد العينة التجريبية والضابطة حسب الجنس والشعبة الدراسية
239	الجدول رقم (15): يبين توزيع أفراد العينة التجريبية والضابطة حسب الجنس والسن
266	الجدول رقم (16): كسب ثقة الآخرين
270	الجدول رقم(17): تصرفاتي اليوم
274	الجدول رقم(18): أنظم وقتي
288	الجدول رقم(19): يبين التوزيعات التكرارية لمستوى الأمن النفسي لعينة الدراسة حسب الدرجة الكلية على المقياس
289	الجدول رقم (20): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مقياس الأمن النفسي لدى عينة من طلبة ثانوي من ثانوية العقيد عواشرية محمد
291	الجدول رقم (21): يبين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على القياس القبلي

291	الجدول رقم(22): يبين قيمة الاختبار (ت) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الأمن النفسي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي
292	الجدول رقم(23): يبين قيمة الاختبار (ت) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الأمن النفسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي
293	الجدول رقم(24): يبين قيمة الاختبار (ت) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي
294	الجدول رقم (25): يوضح حجم أثر مربع إيثا
295	الجدول رقم (26): يبين قيمة الاختبار (ت) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي.

- قائمة الأشكال -

الصفحة	الشكل
13	الشكل رقم(01): منحنى بياني يبين اهتمام الباحثين عالميا بموضوع الأمن النفسي.
13	الشكل رقم(02): توزيع دول العالم الأكثر اهتماما بموضوع الأمن النفسي.
38	الشكل رقم (03): مخطط لمفهوم الإرشاد النفسي من إعداد الباحثة.
47	الشكل رقم (04): أهداف الإرشاد النفسي من إعداد الباحثة.
49	الشكل رقم (05): خصائص الإرشاد النفسي من إعداد الباحثة.
176	الشكل رقم (06): يوضح هرم تنظيم الحاجات عند ماسلو.
288	الشكل رقم (07): رسم بياني يوضح تكرارات درجات أفراد العينة على مقياس الأمن النفسي.

- مقدمة:

يعيش الفرد اليوم الكثير من التغيرات والتعقيدات في حياته اليومية، عكس ما كان عليه في السابق، أين كان يعيش حياة بسيطة، هادئة خالية تقريبا من الضغوطات الحياتية. الحياة المعاصرة تؤثر على مدى شعور الفرد بالطمأنينة النفسية. هذا الموضوع الذي شغل تفكير رجال العلم واهل الاختصاص لذلك أصبح موضوع الأمن النفسي من المواضيع المهمة في علم النفس لكونه يعد عنصر أساسي في تحقيق الصحة النفسية لدى الفرد، كما يعتبر من أهم الحاجات النفسية اللازمة لتحقيق النمو النفسي السوي والتوافق والصحة النفسية لدى الأفراد عامة، وخاصة لدى المراهقين والشباب من هم في مواقف حرجة أو صعبة، كما هو الحال لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، أين يعتبر هذا الامتحان مرحلة حاسمة في حياتهم المستقبلية.

لذلك الدراسة الحالية سلطت الضوء على موضوع الأمن النفسي لما له من أهمية وفائدة كبيرة وانعكاسا إيجابيا على حياة الفرد. وعليه قمنا باختيار طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي لأهمية هذه المرحلة، باعتبارهم عناصر أساسية في تنمية المجتمع، أين أصبح من الضروري تنمية مستوى الأمن النفسي لديهم، من أجل بناء شخصية متكاملة تتسم بأفكار ومعتقدات عقلانية، تقوم بأدوارها بصورة صحيحة، مما ينعكس ذلك ايجابا على صحتهم النفسية وعلى مدى تمكنهم من اجتياز العقبات والمواقف الصعبة ومنها اجتياز امتحان البكالوريا.

ولكي يتسنى لنا القيام ذلك قمنا ببناء مقياس الأمن النفسي خاص بطلبة الثانوية، واعددنا برنامج إرشادي قائم على النظرية المعرفية السلوكية لمعرفة مدى مساهمته في تحسين مستوى الأمن النفسي، إذ أن الكثير من الدراسات اعتمدت هذا الأسلوب لأنه يؤدي إلى تحسين النواحي النفسية والجسمية والسلوكية والعاطفية. حيث يقوم الإرشاد المعرفي السلوكي على قاعدة مفادها أن لكل فرد أفكارا وتوقعات عن ذاته وعن الآخرين وعن العالم المحيط به، وهذه الأفكار هي التي توجه سلوكه وانفعالاته.

من هنا جاء هدف هذه الدراسة لمعرفة فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية. وتحقيقا لذلك فقد قسمنا دراستنا على خمسة فصول وكالاتي:

يمثل الفصل الأول الإطار المفهومي للدراسة، تضمن إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، فرضياتها، والأهداف، والأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة، وأهم المفاهيم والمصطلحات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، مع عرض عدد من الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

بينما خصصنا الفصل الثاني للإرشاد النفسي وأساسيات البرامج الإرشادية النفسية، والذي تضمن ماهية الإرشاد النفسي من معنى وأهميه، أهدافه، ووظائف، وأسس، ومراحله، وطرقه، وأدواته، كما تطرقنا فيه للصفات التي يجب أن يتحلى بها المرشد النفسي، كما تناولنا أيضا البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، من حيث مبادئه، أهدافه، سماته، وأساليبه وفنياته، وفي آخر الفصل بينا دور الإرشاد النفسي في تحقيق الأمن النفسي لطلبة الثانوية.

وجاء الفصل الثالث لنتناول من خلاله اهم العناصر العلمية الأساسية التي تبين وتعرض موضوع الأمن النفسي، فقد تضمن معنى الأمن النفسي، وأهم المفاهيم ذات علاقة بالأمن النفسي، أهميته، خصائصه، أبعاده، عناصره ومكوناته، كما تطرقنا لأهم العوامل والأساليب المؤثرة لتحقيقه، والآثار المترتبة عند اختلال الأمن النفسي، وعرضنا أهم النظريات المفسرة للأمن النفسي، وبيننا طرق قياسه، وفي الأخير بينا دور المؤسسة التربوية في تحقيق الأمن النفسي لطلبة الثانوية.

كما خصصنا الفصل الرابع والخامس للجانب التطبيقي من الدراسة، فقد تناولنا في الفصل الرابع الإطار المنهجي للدراسة، أين تضمن الدراسة الاستطلاعية، أهدافها، حدودها، عينتها وطريقة اختيارها، وأدواتها. كما تضمن أيضا إجراءات الدراسة الأساسية، ومنهجها، ومجالاتها، ومجتمعها، وعينتها، وتطرقنا للأدوات المستخدمة في الدراسة الأساسية من مقياس الأمن النفسي والبرنامج الإرشادي، ومصادر بنائه، والأسلوب الإرشادي المستخدم، ومراحل تطبيق البرنامج الإرشادي، وكيفية إعداده وتقييمه، كما عرضنا أهم العوامل المساعدة في نجاحه، وعرضنا بعض الصعوبات التي واجهت الباحثة لتطبيقه، وأخيرا بينا أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية.

وأخيرا جاء الفصل الخامس ليمثل عرض بيانات الدراسة وتفسيرها ومناقشة نتائج الدراسة وفقا للفرضيات وانطلاقا من النظريات والدراسات السابقة لنهييه بتحديد النتائج العامة للدراسة ومجموعة من التوصيات العلمية والعملية.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار المفهومي للدراسة

1 - إشكالية الدراسة

2 - فرضيات الدراسة

3 - أهمية الدراسة

4 - أهداف الدراسة

5- تحديد مفاهيم الدراسة

6 - الدراسات السابقة

6-1- الدراسات التي تناولت موضوع الأمن النفسي

6-2- الدراسات التي تناولت موضوع فاعلية البرنامج الإرشادي

لتحسين مستوى الأمن النفسي

6-3- التعقيب على الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

يعتبر الأمن النفسي جزءاً لا يتجزأ من الصحة النفسية ومن صحتنا العامة، فإذا تمتع الفرد بقدر كاف من الأمن النفسي سيكون قادراً على التكيف والتواصل والعمل بشكل أفضل، كما يكون أكثر قدرة على الإنجاز والنجاح والإبداع. لا تخلو حياة الفرد في كل المجتمعات من الصعوبات والضغوط النفسية أو الاجتماعية، كما أن المشكلات موجودة في جميع المجتمعات المتقدمة منها والمتخلفة، حيث تجد الأفراد الذين يعيشون فيها عرضة للآزمات والمشكلات النفسية والظروف الصعبة، وهم بأمس الحاجة إلى الدعم والمساندة والتوجيه والإرشاد النفسي من أجل تنمية وتحسين صحتهم النفسية عامة وتحسين أمنهم النفسي خاصة. هذا ما أكدته منظمة الصحة العالمية في تقريرها العالمي عن الصحة النفسية، أن هناك انتشاراً كبيراً لإعتلالات الصحة والمشكلات النفسية في جميع البلدان، حيث يصاب شخص واحد من بين كل ثمانية أشخاص - ما يعادل 20% من أطفال العالم الذين تتراوح أعمارهم ما بين 9 و17 سنة- باضطراب عقلي، ومعظمهم لا يتلقون العلاج النفسي والعناية اللازمة، ويختلف انتشار الاضطرابات النفسية لدى هؤلاء الأطفال باختلاف الجنس والعمر، ولذلك ترى أنه لا بد على ذوي الاختصاص التدخل لمساعدة الأطفال وأسره من أجل صحة نفسية أفضل.

(ZANMI LASANTE,2015,1)

كما جاء في نفس التقرير أيضاً، أنه بإمكان جميع البلدان أن تحقق تقدماً مجدياً في تحسين وتنمية الصحة النفسية لسكانها، ويجب الاهتمام بالصحة النفسية كما نهتم بالصحة الجسدية، وأن الالتزام بالصحة النفسية هو استثمار في حياة ومستقبل أفضل للجميع، وأنه من الممكن إحداث التحول والتغيير المطلوب في الصحة النفسية وذلك ببناء الأسس اللازمة من نظم وأداء وخدمات الصحة النفسية الجيدة، بالإضافة إلى توفير الدعم والوقاية في القطاعات المختلفة لصالح الجميع، وتعزيز الرعاية المجتمعية لجميع المحتاجين إليها. كما ترى منظمة الصحة العالمية أنه حان وقت الاهتمام بالصحة النفسية، لأنها جزء جوهري ومؤثر في حياة الأفراد، حيث تؤثر على كيفية تفكيرهم وشعورهم وتصرفهم، وتتوقف عليها قدراتهم على اتخاذ القرارات وبناء العلاقات، وتشكيل العالم الذي يعيشون فيه، والصحة النفسية حق من حقوق الإنسان الأساسية، وهي ذات أهمية بالغة للتنمية الشخصية والاجتماعية والاقتصادية، وأن كل فرد له الحق في التمتع بها، وكل فرد يستحق الفرص التي تتيح له سبل الازدهار والتطور (التقرير العالمي عن الصحة النفسية، 2022).

إن حياة الفرد يحدث فيها تغيرات كثيرة، وهذه التغيرات المفاجئة تحدث في وتيرة سريعة لا تعطي الفرد فرصة لفهم هذه التغيرات من أجل التكيف معها، ولهذا نجد أن حياة الأفراد أصبحت أكثر تعقيدا وأنها مليئة بالضغوطات والمطالب المتزايدة، ففي عصرنا هذا يسيطر على حياة الفرد الشعور بالخوف وانعدام الأمن النفسي، والخوف من المستقبل، والخوف داخل أماكن العمل، والخوف من فقدان الوظيفة، ومن عدم القدرة على الوفاء لاحتياجات ومطالب أسرهم. وهذا الشعور بالخوف يترجم تقبل الحياة الروتينية الراكدة المعتاد عليها والخالية من المخاطر (ستيفن ار.كوفى، 2009، 14).

حسب الإحصائيات الصحية للبنك الدولي التي بينت أنه هناك سبعة بلدان في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا تتصدر في ظاهرة الاكتئاب لدى النساء، وأيضاً الاكتئاب لدى الجنسين والهوس وانفصام الشخصية واضطرابات الشخصية النرجسية، والاكتئاب الحاد الذي يتسبب في تقادم حالات الانتحار، كما بينت إحصائيات رسمية تونسية أن ربع السكان أصابهم الاكتئاب، وفي المغرب تؤكد الإحصاءات أن قرابة نصف المغاربة يعانون أمراضاً نفسية مثل الاكتئاب والقلق المستمر والفصام. وبحسب منظمة الصحة العالمية فإن أكثر من مليون ليبي من أصل سبعة، يحتاجون إلى رعاية صحية نفسية. وفي مصر تشير الأرقام إلى أن ربع المصريين مصابون بنوع من الاضطرابات النفسية. ونقلا عن جمعية الصحة النفسية العربية، إن المجتمعات العربية تعاني ثغرات في الوعي الصحي النفسي، والتشوش والخلط، واللجوء إلى المعالجون التقليديون. ويساهم المجتمع والفرد في تعميق هذه الثغرات، إذ يشعر المريض بالإهانة إذا ما قيل له إن اضطرابه ليس عضوياً بل نفسياً. والاختلاف واضح في كيفية التعامل مع هذه المشكلات النفسية بين الدول المتقدمة والمتخلفة (فيديل سببتي، 2021).

أما عن وضع الصحة النفسية في الجزائر، فهو لا يخلو أيضاً من الأمراض والمشكلات النفسية، إذ يرى الدكتور أحمد كواش في تصريحاته لجريدة المغرب الأوسط، أن واقع الصحة النفسية في الجزائر ليس خطراً ولكن في وضع مقلق وحساس، لأنه في الآونة الأخيرة لوحظ توافد عدد كبير من الأشخاص المصابين بالانهيارات العصبية، والقلق والتوتر، واضطرابات النوم، وحالات تحتاج إلى أدوية مضادات الاكتئاب والانهيار العصبي، والقولون العصبي، وغير ذلك. رغم أن ثقافة زيارة الطبيب النفسي لا تزال تسجل ضعفاً وتأخراً نتيجة نظرة المجتمع الذي أثرت على الصحة النفسية، كما أن غلاء المعيشة وعدم القدرة على تلبية الحاجات

الشخصية، وعدم القدرة على توفير السكن، وضغوطات العمل والدراسة، لها دور في غياب الأمن النفسي لدى الأفراد. وأن المشكلات النفسية في كل مكان، حيث نراها في أوساط التلاميذ والطلاب في المؤسسات التربوية والجامعية، وداخل الأسر، وفي العمل، وما ينتج عن هذه الضغوطات من مشكلات نفسية لا تعد ولا تحصى (فتيحة قردوف، 2022، 4).

إن الاهتمام بدراسة الأمن النفسي بدأ تقريبا منذ ستينات القرن الماضي، فعلى سبيل المثال بين الباحثان "شين وبونيز" Schein and Bennis سنة 1965، في دراستهما ضرورة توفير الأمن النفسي للأفراد والعمل على إحداث تغيير في حياتهم إن توجب الأمر من أجل تحقيقه، وأكدت هذه الدراسة أهمية الأمن النفسي ودوره في تماسك الجماعة الذي يقلل من الرغبة في الاختلاف وتحدي آراء الآخرين، وأنه كلما شعر الفرد بالأمن النفسي كلما نمى لديه الشعور بالثقة والاحترام والتسامح والسلوكيات الإيجابية وغياب الشعور بالإهمال والرفض والحر (Amy Edmondson, 1999, 353).

كما أكدت الدراسات على أهمية الأمن النفسي باعتباره حاجة ضرورية لا بد من إشباعها، كالحاجات الفسيولوجية، وخلاف ذلك سيشعر الأفراد بالتهديد الذي يعيق تحقيق ذواتهم وأهدافهم، وإذا حدث أي تغيير أو خلل في إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي، أدى ذلك إلى ظهور مظاهر الخوف والقلق لدى الأفراد.

لذا أصبح تعزيز الأمن النفسي لدى الأفراد مطلبا مهما في العديد من المجتمعات، وعليه تعقد له مؤتمرات عديدة سنويا حول العالم، وتصرف في سبيل تحقيقه أموال طائلة وجهود كبيرة، ورغم ذلك حسب منظمة الصحة العالمية التي ترى أن الدول لازالت تعاني نقصا في تمويل الرعاية الصحية النفسية، إذ تُعطي البلدان الأولوية للحالات الصحية الأخرى.

هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين الأمن النفسي والدافعية، والانجاز، التحصيل الدراسي، وغيرها من المواضيع. وهذا ما يؤكد لنا من خلال اطلاعنا على عدد من الدراسات والبحوث مدى أهمية الأمن النفسي في حياة الطالب، والحاجة للشعور به.

إن موضوع الأمن النفسي من المواضيع المهمة في علم النفس وعنصر أساسي حيث أنه يساهم في تحقيق وتنمية الصحة النفسية لدى الفرد، ومن أهم دوافع السلوك، كما يعتبر من أهم الحاجات النفسية اللازمة

لتحقيق النمو النفسي السوي والتوافق والصحة النفسية لدى الأفراد عامة، وخاصة لمن هم في مواقف حرجة أو صعبة كما هو الحال لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

وأشارت الدراسات أيضا إلى أن طلبة الثانوية من الفئات الأكثر عرضة للاضطرابات النفسية المختلفة، ففي هذه المرحلة تحدث لديهم مجموعة من التغيرات الجسدية والنفسية (بديع الفشاعلة، 2018، 10). وهذه التغيرات تحمل العديد من مشاعر القلق وعدم الراحة النفسية وسوء التكيف، هذا من جهة، كما ان مرحلة اجتياز امتحان البكالوريا يعد موقفا ضاعطا يؤثر بالتزامن مع المرحلة العمرية على شعور الطالب بالخوف والقلق والتهديد، لذلك هم عُرضة لشعورهم بغياب أو ضعف الأمن النفسي لديهم، وهذا ما ينعكس سلبا على دافعيتهم نحو التعلم والتحصيل الدراسي.

إن طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا في أمس الحاجة إلى البرامج الإرشادية، التي تهدف لتدريبهم ومساعدتهم على تخطي والتغلب على المخاوف المرتبطة باجتياز هذا الامتحان، كما يعد الإرشاد النفسي أحد أبرز تلك التدخلات الفعالة، إذ يسهم في تحسين وتنمية قدرة الفرد على التفكير الايجابي والإدراك السليم لمختلف المواقف ومنها موقف الامتحان. فمن خلال اطلاعنا على الدراسات السابقة التي اهتمت ببناء البرامج الإرشادية، التي عكست اجتهاد الباحثين في البناء لتلك البرامج كل حسب الأسلوب المتبع والفنيات المتبعة، وعدد الجلسات، كدراسة طاهر سعد حسن عمار(2020)، ودراسة حمود باتل حمود العبري وخالد إبراهيم حسن الكردي(2020)، ودراسة خديجة ضيف الله إبراهيم القرشي واخرون (2021)، ودراسة أسماء مسعود البليطي ومها ابراهيم محمد(2022)، وغيرها من الدراسات رغم اختلافها وتعددتها إلا انه كان هدفها واحد وغايتها واحدة، والنتيجة أنها تمكنت من تحسين مستوى الأمن النفسي لدى الأفراد المشاركين فيها.

ولعل ما يعيشه طالب الثانوية المقبل على اجتياز الامتحان النهائي لنيل شهادة البكالوريا في الجزائر، ضغوطا خاصة تتمثل بالصورة الذهنية السلبية عن مدى صعوبة هذا الامتحان، هذا من جهة، كما أنه لا توجد إلا فرصة واحدة سنويا لاجتياز هذا الامتحان من جهة ثانية، بالإضافة إلى ضعف ثقته في نفسه وفي أداء العديد من المؤسسات التربوية المسؤولة عن تكوينه، هذا ما يجعله يشعر بالقلق، ويتسأل هل أنه يمتلك حصيلة معرفية تؤهله لاجتياز هذا الامتحان؟ مما يخلق لديه شعور بعدم الأمن النفسي.

نظرا لأهمية اجتياز امتحان البكالوريا لدى طلبة الثانوية وارتباطه بموضوع الأمن النفسي، فقد اتجهنا إلى اختيار هذا الموضوع ودراسة هذه الفئة ومحاولة التعرف على مدى تمتعهم بالأمن النفسي من جهة، لذلك قمنا ببناء مقياس للأمن النفسي، ومن جهة ثانية عملنا على بناء برنامج إرشادي واختبار مدى فاعليته لتحسين مستوى الأمن النفسي لديهم.

وانطلاقا من ذلك وضعنا التساؤل الرئيسي التالي:

-هل البرنامج الإرشادي المقترح ذات فاعلية لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا؟

ومنه نقترح الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الأمن النفسي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الأمن النفسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي بين القياسين البعدي والتتبعي؟

2- فرضيات الدراسة:

وانطلاقا من التساؤلات السابقة يمكننا وضع الفرضيات التالية:

-الفرضية العامة:

-البرنامج الإرشادي ذات فاعلية في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

-الفرضيات الفرعية:

- 1- مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا متوسط.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الأمن النفسي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي عند مستوى الدلالة 0.01.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الأمن النفسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة 0.01.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح القياس البعدي عند مستوى الدلالة 0.01.
- 5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي بين القياسين البعدي والتتبعي عند مستوى الدلالة 0.01.

3- أهمية الدراسة:

تعتبر دراستنا من الدراسات المهمة في وقتنا الحالي، ومن المواضيع القليلة التي تم التطرق إليها، وتكمن أهميتها في أهمية علمية وعملية، يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

-تكمن أهمية الدراسة في قلة الدراسات في المجتمعات العربية عامة، وفي الجزائر خاصة، حيث وجدنا قلة من تناول موضوع فاعلية البرامج الإرشادية التي تهدف إلى تحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، وكذلك معظم الدراسات التي تناولت موضوع الأمن النفسي كانت مسلطة على طلبة الجامعات.

- أهمية البرامج الإرشادية بصورة عامة، وبصورة خاصة البرنامج الإرشادي القائم على تنمية وتحسين مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، والمساهمة بالأخذ بأيديهم ومساعدتهم على اكتساب مهارات التوافق النفسي والاجتماعي من أجل بناء جيل سليم من الناحية النفسية وذلك بتمتعهم بمستوى مقبول من الأمن النفسي وغياب مظاهر التهديد والخوف والقلق.

- أهمية هذه الدراسة كونها تدرس مشكلة حيوية، وواقعية، ألا وهي الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، الذي يعد من مؤشرات الصحة النفسية لدى الفرد، ومن المفاهيم الأساسية في علم النفس، وخاصة في السنوات الأخيرة أين تفتت فيه الأمراض النفسية والاجتماعية.

- أهمية المرحلة العمرية لعينة الدراسة، حيث تطرقت هذه الدراسة وسلطت الضوء على فئة عمرية حساسة في مرحلة دراسية مصيرية والتي تعتبر من أصعب المراحل التي يمر بها طلبة الثانوية المقبل على اجتياز امتحان البكالوريا، وكما تعرف أيضا بمرحلة المراهقة التي تتميز بالعديد من التغيرات والالتزامات مما تؤدي إلى ظهور بعض الأزمات النفسية والاجتماعية، والصعوبات الدراسية، وحاجة هذه الفئة إلى المزيد من الاهتمام والعناية والبرامج الإرشادية التي تساعد على فهم ذواتهم وتطوير مهاراتهم من أجل مواجهة المشكلات والأزمات التي تعترضهم.

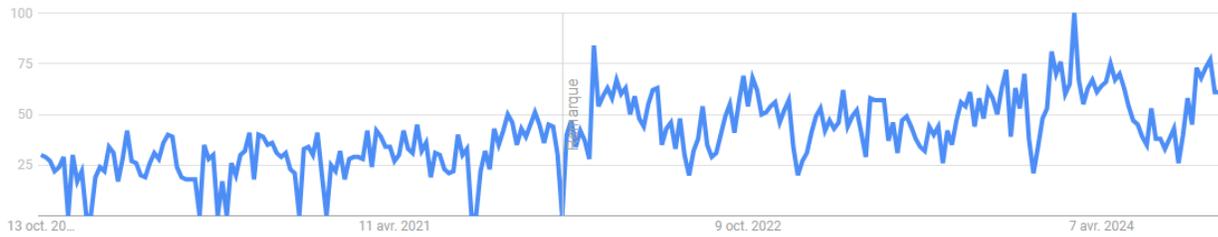
- وتكمن أهمية دراستنا بأنها مكمل للدراسات والأبحاث السابقة، ويمكن الاستفادة من المعلومات النظرية حول متغيرات الدراسة، والاعتماد عليها من خلال ما قدمناه من فنيات وتقنيات إرشادية التي يمكن استخدامها من أجل تحسين مستوى الأمن النفسي لدى فئات أخرى، وكذلك تكمن أهمية دراستنا في إمكانية توظيف النتائج المتحصل عليها في العديد من الدراسات والبحوث المستقبلية التي لها علاقة بدراستنا الحالية، والاستفادة من فاعلية البرامج الإرشادية لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية في البيئة العربية بصفة عامة، والبيئة الجزائرية بصفة خاصة.

- كما تفيد دراستنا الحالية المنظومة التربوية بتحسين مردودية طلبة الثانوية، وبالتالي تحسين مستوى التعليم العام، كما تفيد دراستنا الحالية الأخصائيين النفسيين والباحثين في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي والعديد من المجالات التي لها صلة بدراستنا والمهتمة بطلبة الثانوية.

- كما يتبين أهمية موضوع الأمن النفسي من خلال اطلاعنا على موقع google trends، من أجل التعرف على مدى اهتمام الباحثين فيه، الذي تبين من حجم الدراسات التي تناولت موضوع الأمن النفسي عبر الجامعات ومراكز البحث العلمي المحلية والعربية والعالمية، في السنوات الخمس الأخيرة كما هو مبين في المنحنى البياني. (<https://trends.google.com/trends>)

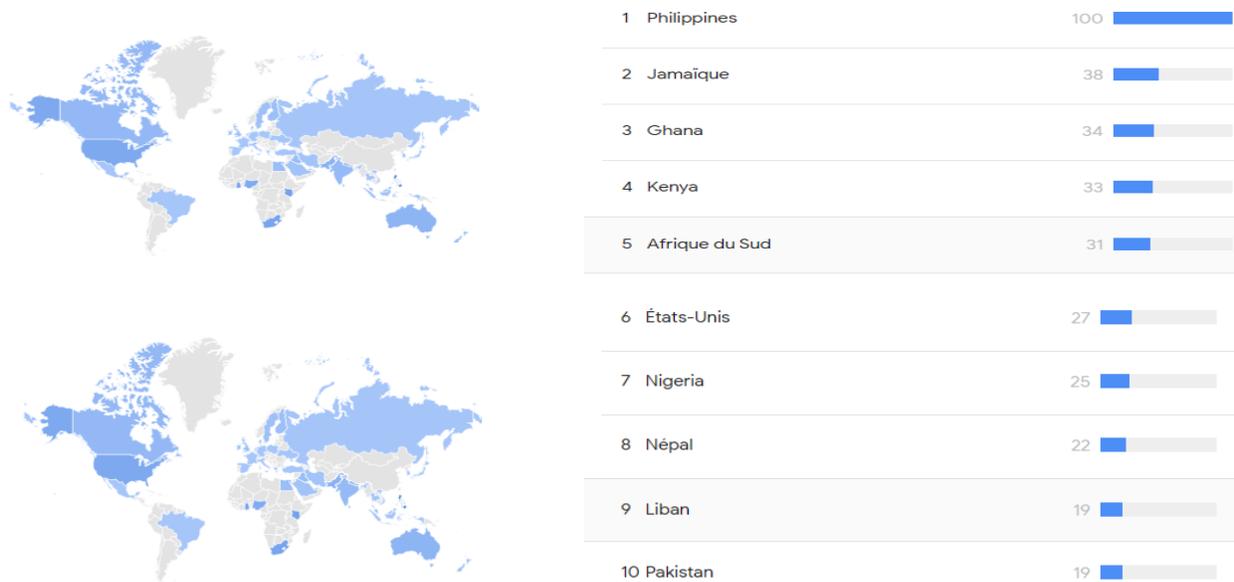
<https://trends.google.fr/trends/explore?date=today%205->

[y&q=security%20psychological&hl=fr](https://trends.google.fr/trends/explore?date=today%205-y&q=security%20psychological&hl=fr)



الشكل رقم(01): منحني بياني يبين اهتمام الباحثين عالميا بموضوع الأمن النفسي.

تبين لنا من خلال التمعن في المنحني البياني، أنه السنوات الأخيرة ابتداءً من سنة 2022 زاد اهتمام الباحثين بموضوع الأمن النفسي، أين كان يقدر بنسبة 75%، من ثم نلاحظ وجود تذبذباً إلى أن وصل الذروة بنسبة 100% في بداية سنة 2024، هذا يمكن ارجاعه للأوضاع العامة التي يشهدها العالم، من حروب، وأزمات اقتصادية، وظهور أوبئة جديدة، مما أدى إلى فقدان الشعور بالأمن النفسي لدى الأفراد.



الشكل رقم(02): توزيع دول العالم الأكثر اهتماما بموضوع الأمن النفسي.

يتبين لنا من الشكل توزيع دول العالم الأكثر اهتماما بموضوع الأمن النفسي، حيث تتراًس القائمة الفليبين بنسبة 100%، تليها جمايكا بنسبة 38%، وتليها غانا ب34%، وكينيا بنسبة 33%، بعدها تليها جنوب أفريقيا بنسبة 31%، والولايات المتحدة الأمريكية بنسبة 27%، وتليها نيجيريا بنسبة 25%، والنبال بنسبة 22%، ولبنان وبكستان وسنغافورا بنسبة 19%، وأستراليا بنسبة 17%، وتليها سيري لنكا وكندا بنسبة

15%، وتليها الامارات والهند بنسبة 12 %، وتأتي بعدها العراق ومليزيا ومصر بنسبة 9 %، تليها المملكة العربية السعودية بنسبة 4%، ومن ثم تليها فرنسا وتركيا بنسبة 1%.

أما دول المغرب العربي لم تحظى بالاهتمام بموضوع الأمن النفسي، رغم كثرة ظاهرة الهجرة الغير الشرعية والمشكلات النفسية والاجتماعية وحتى البيئية التي تشهدها هذه البلدان.

أما وطنيا من خلال تصفح الموقع أين عرض خلال الخمس السنوات الأخيرة، نشهد غياب وندرة البحوث والدراسات في موضوع الأمن النفسي، هذا مما زاد من أهمية موضوعنا الحالي.

4 - أهداف الدراسة:

من خلال ما سبق نسعى في هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية البرنامج الإرشادي المقدم لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، من خلال استخدام تقنيات وأساليب إرشادية معرفية سلوكية متنوعة.

- بناء البرنامج الإرشادي الذي يساهم في تحسين قدرة الفرد على التفكير والإدراك السليم للمواقف. ويساعد الفرد على الوعي بالذات، والتعبير عن النفس، واكتساب المهارات الحياتية وممارستها، أين من خلالها يصل الطلبة إلى تحقيق الشعور بالأمن النفسي وفهم أنفسهم وفهم الآخرين.

- وكذلك تقديم أداة جديدة من تصميم الباحثة لقياس الأمن النفسي، وكذلك الاستفادة من هذه الدراسة والعمل بها في دراسات أخرى تعيد الفرد والمجتمع.

وكذلك تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من الفرضيات المقترحة فيما يلي :

- التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.
- التعرف على الفروقات بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الأمن النفسي قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
- التعرف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي على العينة التجريبية بعد مرور شهر من تطبيقه.

5- تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

5-1- مفهوم الأمن النفسي:

يعد مفهوم الأمن النفسي من المفاهيم المركبة في علم النفس، ويتداخل في مؤشراتته مع مفاهيم أخرى مثل الطمأنينة الانفعالية، الأمن الذاتي، التكيف الذاتي، الرضا عن الذات، مفهوم الذات الإيجابي، التوازن الانفعالي، كم يتبادل في الواقع عندما يكون الحديث عن مستواه في الدراسات النفسية مع مفاهيم (القلق، الصراع، الشعور بعدم الثقة، توقع الخطر، الشعور بالضغط، الشعور بالعزلة) (يوسف على محمد أحمد محمد الكندري، 2017، 293). ويعرف الأمن النفسي بأنه حاجة أساسية للفرد ليشعر بالحد الأدنى من الرفاهية العاطفية حتى يتمكن من التطور بشكل طبيعي قدر الإمكان. (P. Aprile et al, 2015, 503)

عرف "ماسلو" الأمن النفسي بأنه شعور الفرد بأنه محبوب متقبل من الآخرين له مكانة بينهم، يدرك أن بيئته صديقة ودودة غير محبطة يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق. (كمال دواني وعيد ديراني 1983، 51)

يرى العالم الروسي "zotova" بأن الأمن النفسي هو حالة الفرد عندما يكون قادرًا على إرضاء احتياجاته الأساسية للحفاظ على الذات وإدراك مأواها (النفسي) في المجتمع.

(Olga Yu. Zotova and Larisa V. Karapetyan, 2018, 103)

5-2- تعريف الأمن النفسي إجرائيا:

هي الحالة النفسية التي يشعر بها الفرد بالحماية والاطمئنان والراحة، والتحرر من مشاعر الخوف والقلق، ومن كل المشاعر السلبية، حيث يشعر أنه بعيدا عن كل خطر يهدد حياته، وأنه قادر على تلبية حاجاته النفسية والاجتماعية، والثقة بنفسه وبالآخرين، وبإمكانه مسايرة جماعته والتوافق معهم، وقادرا على تحقيق ذاته والنجاح في حياته.

وعند الإشارة إلى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا فهنا يمكن أن يعاني الطالب من اختلال على مستوى الأمن النفسي، لذلك هناك درجة لقياس هذا المستوى تتمثل بما يتحصل عليها طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا من درجة على مقياس الأمن النفسي.

5-3- مفهوم فاعلية البرنامج الإرشادي:

هي التغيرات الحاصلة لدى المفحوصين بعد تطبيق البرنامج، والتي تتضح بالفروقات بين درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده مباشرة، وبعد شهرين من القياس البعدي، وكذلك من خلال

الفروقات بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج، ودرجات المجموعة التجريبية على القياس القبلي والبعدي، وذلك على المقياس المستخدم (محمد ربيع إدريس الصياح 2014، 8).

تركز الفاعلية على آثار ومؤشرات قابلة للقياس بتدخلات محددة، وهي تعبر عن مدى نجاح التجربة في تحقيق أهدافها التي أسست من أجلها، بالإضافة إلى قدرتها على التكيف مع الشروط البيئية المحيطة بها. وتمثل فاعلية التجربة من خلال مقارنة واحدًا أو أكثر من العلاجات التجريبية بواحد أو أكثر من العلاجات الضابطة أو المقارنة (Peter E. Nathan, Scott P. Stuart, and Sara L. Dolan, 2000, 964).

تعريف فاعلية البرنامج الإرشادي إجرائيا:

تعرف الباحثة فاعلية البرنامج إجرائيا بأنه قدرة وإمكانية البرنامج الإرشادي المقترح الذي أعدته الباحثة بهدف تحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، وذلك من خلال مقارنة النتائج المتحصل عليها على مقياس الأمن النفسي قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.

4-5- مفهوم البرنامج الإرشادي:

يعرف حامد زهران البرنامج الإرشادي بأنه برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردي أو جماعي الجميع من تضمهم المؤسسة، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي (حامد عبد السلام زهران، 2003، 499).

ويعرفه "الزعبي" بأنه مجموعة أنشطة علمية مخططة ومنظمة، لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، الفردية والجماعية للمسترشدين، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، وتحقيق الصحة النفسية، والتوافق النفسي والتربوي والاجتماعي بشكل سليم، بحيث يقوم بإعداده وتخطيطه وتنفيذه فريق من المختصين في العمل الإرشادي (رولا رضا شريقي، 2014، 11).

يعرفه "الجنابي" بأنه تصميم مخطط على أسس علمية سليمة، يحتوي على مجموعة من الخدمات لحل المشكلات التي يواجهها الطلبة في المجالات المختلفة الاقتصادية والنفسية والاجتماعية الأمر الذي يؤدي إلى نجاحهم الدراسي وتوافقهم مع البيئة (يحيى داود الجنابي، 1992، 15).

ويرى "غولي" أن البرنامج الإرشادي هو سلسلة منظمة من الخطوات والإجراءات المنتظمة والنشاطات التدريبية والتعليمية الهادفة إلى تنمية الحوار، والحديث الذاتي والملاحظة الذاتية. والمشكلة التي يعاني منها

المسترشد بدورها تحدد طريقة اختيار الأسلوب الإرشادي المناسب، وبعض المشكلات تحتاج إلى إرشاد فردي، وبعضها يصلح معها الإرشاد الجماعي، الذي يعني عملية تربوية، تقوم على أسس نفسية واجتماعية، إذ تقوى العلاقة الإرشادية بين أفراد الجماعة ويزداد التفاعل الاجتماعي وتنمي الخبرة الاجتماعية، والشعور بالأمن النفسي مع الآخرين، وهذا ما يزيد الجاذبية والمسيرة والاتصال الاجتماعي (حسن أحمد سهيل القرة غولي، 2019، 376).

5-5- تعريف البرنامج الإرشادي إجرائيا:

نقصد به مجموعة من الخطوات والمراحل المدروسة المخطط لها مسبقا بطريقة علمية، تهدف إلى تحسين ورفع مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، وهذا البرنامج الجماعي قائم على أسس النظرية المعرفية السلوكية، الذي نسعى من خلاله الى مد يد المساعدة للطلبة من أجل تعديل أفكارهم وسلوكياتهم الخاطئة والسلبية واستبدالها بأساليب سلوكية جديدة، وأفكار إيجابية عقلانية، ويتضمن عرض ومناقشة مواضيع ذات أهمية للطلبة مما يساعدهم على التنفيس عن بعض الضغوطات والمشاعر السلبية واستبدالها عن طريق التوجيه والتدريب، وتعلم مهارات التواصل ومواجهة المشكلات النفسية والاجتماعية والدراسية، وتعلم الاسترخاء، وهذا البرنامج الإرشادي المتكون من (15) جلسة إرشادية، وذلك بواقع (2) جلسات في الأسبوع ما عدا الأسبوع الأول الذي تضمن ثلاث جلسات، ومدة كل جلسة بين (60 - 90) دقيقة، الذي يهدف إلى تحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

5-6- مفهوم طلبة الثانوية:

جاءت كلمة الطالب من الطلب أي السعي وراء الشيء للحصول عليه. وهو كل شخص ينتمي لمكان تعليمي معين، مثل المدرسة أو الجامعة أو الكلية أو المعهد والمركز، ينتمي لها من أجل الحصول على العلم وامتلاك شهادة معترف بها من ذلك المكان حتى يستطيع ممارسة حياته العملية فيما بعد تبعا للشهادة التي يتحصل عليها. (موسوعة [https:// www/wiki.kololk.com](https://www/wiki.kololk.com))

تعد مرحلة الثانوية من أهم مراحل التعليم والتي يمكن أن تقوم بدور أساسي في حياة المتعلمين، حيث يفترض أن يُعد الطالب بها إعدادا شاملا متكاملا مزودا بالمعارف والمعلومات الأساسية التي تبني شخصيته من جميع جوانبها النفسية والاجتماعية والعقلية والبدنية والروحية، حيث ينظر لهذه المرحلة باعتبارها هي التي

تعدّه للالتحاق بالدراسة الجامعية، وأنها مرحلة تعمل على تأهيل الطلاب واستثمار قدراتهم وإمكانياتهم العقلية، خاصة أن مرحلة الثانوية تقابل المراهقة الوسطى لدى الطلاب وهي المرحلة التي تظهر وتكتمل فيها القدرات المختلفة وتتكون لديهم الاتجاهات والميول الإيجابية والسلبية الخاصة بنمط شخصيتهم (خديجة عبد العزيز على إبراهيم، 2015، 147).

الدراسة في الطور الثانوي هي مرحلة فاصلة في مسار الطالب إذ أنها تحدد مصيره بعد اجتيازه لشهادة البكالوريا إما بنجاحه وبالتالي الولوج إلى التعليم العالي أو رسوبه وتحوله إلى التكوين المهني والحياة العملية وخلال ثلاث سنوات التي يقضيها الطالب في الطور الثانوي يتم تلقينه مختلف العلوم التي تمكنه من التحضير الجيد لامتحان البكالوريا كل حسب شعبته (<https://www.topacademy-dz.com/Article/Read/13>).

تعتبر المرحلة الثالثة من مراحل التعليم ما قبل الجامعي، وتشمل الطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين 15 - 18 سنة، مدتها ثلاث سنوات، تبدأ من الصف الأول ثانوي حتى نهاية الصف الثالث ثانوي، وتشمل فرعين من التعليم هما (العلمي، والأدبي)، وتنتهي بنيل شهادة التعليم الثانوي "البكالوريا"، والتي تؤهلهم بحسب معدلهم وبناء على مفاضلة تصدرها وزارة التعليم العالي لتحديد اختصاصه النهائي في الجامعة. والثانوية هي مؤسسة عمومية أو خاصة تمنح تعليماً عاماً لمدة ثلاث سنوات يختتم في حالة النجاح بشهادة البكالوريا التي تتيح للطلاب الالتحاق بالجامعة أو بمدرسة من المدارس العليا (بدر الدين بن تردي 2010، 148).

5-7- تعريف طلبة الثانوية إجرائياً:

هم المتمدرسون الذين يزولون دراستهم في الثانوية، وهم طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي، المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم الثانوي "البكالوريا" من الفرعين العلمي وأدبي، وهذه الشهادة تأهله الالتحاق بالجامعة.

6- الدراسات السابقة

6-1- الدراسات التي تناولت الأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات:

* الدراسات المحلية:

- دراسة ابرييم سامية(2011): بعنوان: الأمن النفسي لدى المراهقين، والتي تهدف إلى الكشف عن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى عينة من طلبة مرحلة الثانوية من التخصصات المختلفة في ولاية تبسة/ الجزائر، ومدى وجود فروق في الشعور بالأمن النفسي بين الذكور والإناث. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي للتحقق من فروض الدراسة، وتم تطبيق مقياس الأمن النفسي من إعداد زينب شقير على عينة قصدية مكونة من (186) طالبا وطالبة في السنة الثانية ثانوي من بينهم 58 ذكور و128 إناث، في كل من ثانوية شريط لزهري، وثانوية الشيخ مطروح العيد، وثانوية حردي محمد، وثانوية الشيخ عربي التبسي في ولاية تبسة، حيث تراوحت أعمارهم ما بين 17 و19 سنة. واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لحساب مستوى الأمن النفسي. واختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات لحساب الصدق التمييزي وللإجابة على السؤال الثاني . معامل الثبات ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس. وأسفرت النتائج إلى وجود مستوى منخفض من الأمن النفسي لدى المراهقين، وهذا نظرا لما يعيشونه من تبادلات وتحولات عقلية وانفعالية واجتماعية. كما أثبتت الدراسة وجود فروق في مستوى الأمن النفسي لدى المراهقين تغزي لمتغير الجنس لصالح الذكور (ابرييم سامية، 2011).

- دراسة عبد اللاوي سعدية (2018): بعنوان: الأستاذ وعلاقته بالطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أدوار الأستاذ والطمأنينة النفسية لدى المراهق، وكذلك معرفة الفروق بين المراهقين المتمدرسين في مستوى الطمأنينة النفسية تبعا لمتغير الجنس والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من مراهقين متمدرسين ذكور وإناث في المرحلة الثانوية، من مختلف المستويات الدراسية للسنوات الأولى والثانية والثالثة ثانوي، والبالغ عددهم (710) تمثل العينة 30% من المجتمع الأصلي، من بينهم (291) ذكور، و(419) إناث، يدرسون بثلاث ثانويات بمدينة بوسعادة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الباحثة مقياسين في هذه الدراسة: مقياس أدوار الأستاذ (لبشرى حسين علي نصيف الجميلي 2007)، ومقياس الطمأنينة النفسية (لفهد بن عبد الله الدليم 2003). كما استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية، اختبار "كولموغروف سميرنوف" واختبار "شابيرو" للتأكد من التوزيع الطبيعي لمتغير محل الدراسة، ومعامل الارتباط "سبيرمان"، اختبار "كا2" و "كروسكال واليز" للكشف عن الفروق. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أدوار

الأستاذ كخبير التدريس والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس. كما أثبتت وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات دور الأستاذ كمثير للدافعية وكضابط ومحافظ للنظام والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس. وبينت عدم وجود فروق في مستوى الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي (عبد الاوي سعديّة، 2020).

– دراسة حبيبة روببي (2020): بعنوان: **الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الشعور بالأمن النفسي وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والتعرف على مستوى الأمن النفسي وفاعلية الذات، وكذا التعرف على وجود الفروق بينهما التي تعزى للجنس والتخصص. فقد تم استخدام مقياسين هما: مقياس للأمن النفسي من إعداد (نعيسة، 2014) ومقياس للفاعلية الذاتية من إعداد (شفارتزر، 1993)، وتم تطبيقهما على عينة مكونة من (239) تلميذا وتلميذة في السنة الثالثة ثانوي يدرسون ببعض ثانويات مدينة المسيلة، أُخترت بطريقتة عشوائية طبقية. أسفرت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة بين الشعور بالأمن النفسي وفاعلية الذات. وأن كلا من مستوى الشعور بالأمن النفسي والفاعلية الذاتية مرتفع. بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي وفاعلية الذات التي تعزى للجنس والتخصص (حبيبة روببي، 2020).

* الدراسات العربية:

– دراسة الريحاني (1984): بعنوان: **أثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن النفسي عند المراهقين،** هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى اختلاف هذا الشعور باختلاف جنس المراهق ومكان تنشئته. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (450) طالب وطالبة، تم اختيار العينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية من طلبة المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية بمنطقة عمان وضواحيها، وقسمت العينة إلى مجموعتين، مجموعة تمثل نمط التنشئة الأسرية المتسلطة، والمجموعة الأخرى تمثل نمط التنشئة الأسرية الديمقراطية المتسامحة. استخدم الباحث أداتين وهما: مقياس التنشئة الأسرية الذي صنف فيه العينة إلى مجموعتين هما (مجموعة نمط التنشئة الأسرية المتسلطة، ومجموعة نمط التنشئة الأسرية الديمقراطية المتسامحة). ومقياس الأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وهي عبارة عن اختبار "ماسلو" للشعور بالأمن النفسي الذي قام بتعريبه كل من كمال دواني، وعيد ديراني وموآمته للبيئة الأردنية. كما استخدم الباحث عددا من الأساليب الإحصائية وهي: المتوسطات الحسابية، تحليل التباين الثلاثي، طريقة الانحدار. حيث أسفرت نتائج الدراسة إلى ما يلي: أن مجموعة المراهقين

الذين ينتمون إلى نمط التنشئة الأسرية الديمقراطية، كانوا أكثر شعوراً بالأمن النفسي من أولئك الذين ينتمون إلى نمط التنشئة الأسرية المتسلطة. وإن الإناث أكثر شعوراً بالأمن النفسي من الذكور. كما بينت عدم وجود فروق جوهرية بين من نشؤوا في الريف أو في المدينة (العرابي سامية، 2013، 9).

– دراسة الخليل (1991): بعنوان: الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة المراهقين ذوي الأسر المتعددة الزوجات مقارنة بالطلبة المراهقين في الأسر الأحادية الزوجية، هدف الدراسة تمثل في التعرف على مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة المراهقين ذوي الأسر المتعددة الزوجات مقارنة بالطلبة المراهقين في الأسر الأحادية الزوجية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (160) طالبا وطالبة من عدة أسر في مناطق (سحاب، والقويسمة، وأبو علندا) في الأردن، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد قام الباحث بتطبيق اختبار "ماسلو" للشعور بالأمن النفسي وعدمه على عينة الدراسة، كما استخدم الباحث في المعالجة الإحصائية اختبار "ت"، واختبار كا². وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: أن الطلبة المراهقين في الأسر المتعددة الزوجات أقل شعوراً بالأمن النفسي من الطلبة المراهقين في الأسر الأحادية الزوجية. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الشعور بالأمن النفسي تعزى للجنس، وترتيب زواج الأم لدى الطلبة المراهقين ذوي الأسر متعددة الزوجات (محمد بن ناصر بن سعيد الصوافي، 2019، 149).

– دراسة محمود عطا حسين (1993): بعنوان: الشعور بالأمن النفسي في ضوء بعض المتغيرات كالمستوى الدراسي والتخصص والتحصيل الأكاديمي، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الأمن النفسي في ضوء بعض المتغيرات كالمستوى الدراسي والتخصص والتحصيل لدى عينة من طلبة الثانوية بمدينة الرياض، وتكونت العينة من (176) طالباً من المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث مقياس "ماسلو" (للأمن النفسي) وعدم الأمن النفسي). حيث توصلت الدراسة إلى تقارب في مستوى الشعور بالأمن لدى الطلاب ولكن الشعور بعدم الأمن النفسي كان مرتفعاً مقارنة بعينات أمريكية ولم يظهر تأثير للمستوى الدراسي أو للتخصص أو التحصيل الأكاديمي على الشعور بالأمن النفسي (التركي نازك عبد الصمد، 2015، 31).

– دراسة بشرى الشمري وياسين طرار غند (2019): بعنوان: التفكير القائم على الأمل وعلاقته بالأمن النفسي للطلبة الأيتام لدور الرعاية وغير الأيتام في المرحلة الثانوية، دراسة مقارنة. تكونت عينة الدراسة من (240) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية من الذكور (48) الأيتام، و(48) غير الأيتام، ومن الإناث (36) الأيتام، و(36) غير الأيتام، بمحافظة بغداد للعام الدراسي 2018/2019، ولقد طبق الباحثان

مقياس التفكير القائم على الأمل من إعداد إبراهيم (2014)، المعتمد على نظرية الأمل لسنايدر، ومقياس الأمل النفسي من إعداد زينب شقير (2005)، المعتمد على نظرية الحاجات لماسلو، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير القائم على الأمل ودرجاتهم على مقياس الأمل النفسي. ووجود فروق في العلاقة بين المتغيرين وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور (بشرى كاظم سلمان الشمري وياسين طرار غند، 2019).

* الدراسات الأجنبية:

– دراسة بيتر ترودقل (PeTer Trudgill) (1974): بعنوان: مقارنة بين الأمل واللا أمل بمدينة نوروش بإنجلترا، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى الشعور أو عدم الشعور بالأمل النفسي عند النطق ببعض الكلمات التي لها أدائين مختلفين للمتعايشين بنوروش، فالأداء الأول يعتبر أرفع من الأداء الثاني. حيث قام الباحث بتسجيل المستجوبين، فوجد الباحث أن 40% من الناس الذين يعتمدون النطق الرفيع يميلون إلى التقليل من شأن نطقهم، في حين 16% منهم يعتمدون النطق المستهجن ويميلون إلى تقدير نطقهم بأكثر مما يستحق. وأن الأفراد الذين يقدرون أدائهم أكثر مما يجب كان لصالح الإناث بنسبة 29%. ومن أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة ما يلي: أن الإناث يستخدمن التنوعات الأرفع شأنا وهذا يشعرهم بالأمل النفسي. كما بينت وجود فروق بين الجنسين في طريقة النطق وعلاقته بالشعور الايجابي وبالأمل النفسي وذلك لصالح الإناث. كما أن وجود مواقف مختلفة للذكور والإناث إزاء أي سلوك (لويس جان كالفي، 2006، 53).

– دراسة ويلكينسن وكوك (Wilkinson & Cook) (2016): بعنوان: الضغوط الدراسية وفقدان الشعور بالأمل النفسي لدى الطلاب، هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الضغوط الأكاديمية وفقدان الشعور بالطمأنينة النفسية لدى عينة من المراهقين بلغت (100) مراهق، وتم تطبيق عليهم مقياسي الضغوط الأكاديمية ومقياس الأمل النفسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي: أن الطلاب المراهقين هم عرضة للضغوط الدراسية، كما أن مستوى شعورهم بالأمل النفسي ضعيف. وأثبتت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فقدان الشعور بالأمل النفسي وزيادة مستوى الضغوط الدراسية التي يعانون منها الطلاب المراهقين. كما أظهرت عدم وجود فروق دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الأمل النفسي (أسماء مسعود البليطي ومها إبراهيم محمد، 2022، 1571).

6-2- الدراسات التي تناولت فاعلية البرنامج الإرشادي لتحسين مستوى الأمن النفسي:

* الدراسات المحلية:

- دراسة عائشة الأرقط وفاطمة منصر سنة (2020): بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي قائم على منظور الزمن لتحسين الأمن النفسي لدى المراهق المتمدرس، هدفت إلى معرفة الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وكذا معرفة الفروق في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والكشف عن الفروق بين الجنسين، والفروق في الشعبة الدراسية في القياس البعدي للمجموعة التجريبية. تضمنت العينة تلاميذ السنة الأولى ثانوي الوادي/ الجزائر. استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي ذو تصميم لمجموعات متكافئة، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وقياسين قبلي وبعدي للمجموعتين على عينة قوامها (20) تلميذ وتلميذة تم توزيعهم بشكل عشوائي على المجموعتين في كل مجموعة (10) تلاميذ من السنة الأولى ثانوي بمتقنة شعباني عباس بالوادي، تتراوح أعمارهم بين (15- 18) سنة، حيث طبق البرنامج الإرشادي القائم على منظور الزمن على المجموعة التجريبية وهذا بعد تحديد الحاجات الإرشادية عن طريق المقابلة الفردية من أجل تطبيق البرنامج الإرشادي، والمتكون من 9 جلسات بواقع جلستان أسبوعيا، وتراوحت مدة كل جلسة بين (40- 60) دقيقة، وتم استخدام مقياس الأمن النفسي لزينب شقير (2005). استخدمت الباحثتان مجموعة من الأساليب الإحصائية من بينها: معامل الالتواء (SK) لمعرفة طبيعة التوزيع، اختبار التباين لوفين لحساب التجانس بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأمن النفسي، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لحساب الفروق بين القياس البعدي والقبلي، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، اختبار (ت) لحساب الفروق بين الجنسين (ذكور - إناث) والفروق في الشعبة الدراسية (علمي - أدبي)، ومعامل التأثير كوهين لمعرفة حجم تأثير البرنامج الإرشادي. وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي لصالح القياس البعدي. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي لصالح المجموعة التجريبية. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور، إناث) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعبة

الدراسية (علمي، أدبي) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الأمن النفسي لصالح العلميين (عائشة لقرط وفاطمة منصر، 2020).

* الدراسات العربية:

- دراسة أنور المنعمي (2013): بعنوان: برنامج معرفي سلوكي في تنمية الأمن النفسي لدى المراهقين ذوي الظروف الخاصة. هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية الأمن النفسي لدى المراهقين ذوي الظروف الخاصة. أجريت الدراسة على عينة شملت (30) طالبا من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية مجهولي الوالدين، تم اختيارهم بعد تطبيق مقياس الأمن النفسي على عينة عشوائية عددها (65) طالبا، وقد تم اختيار المراهقين الذين تحصلوا على أقل مستوى على المقياس، وقسم الطلاب إلى مجموعتين متجانستين الأولى تجريبية وعددها (15) طالبا طبق عليها البرنامج الإرشادي، والأخرى ضابطة وعددها (15) طالبا. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الطمأنينة النفسية من إعداد الدليم وآخرون (1993)، والبرنامج العلاجي المعرفي السلوكي لتنمية الأمن النفسي من إعداد الباحث والذي تكون من (9) جلسات إرشادية تم تطبيقها على مدى ثلاثة أسابيع، وقد أوضحت النتائج إلى ما يلي: فعالية البرنامج العلاجي في تنمية الأمن النفسي. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. ووجدت فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي (حامد قاسم ريشان، 2019، 250).

- دراسة التركي نازك عبد الصمد (2015): بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الوحدة النفسية وتحسين الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي معرفي- سلوكي، وتحديد فاعليته في خفض الوحدة النفسية وتحسين الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الكويت، والتعرف على الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الوحدة النفسية والأمن النفسي بعد تطبيق البرنامج. حيث تكونت العينة الأساسية من (20) طالبا من طلاب المدارس الثانوية بدولة الكويت الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و16 عاما مقسمة بالتساوي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، كما استخدمت الأدوات التالية: مقياس الوحدة النفسية، ومقياس الأمن النفسي، والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، المصممة من قبل الباحثة. من أجل التحقق مما سبق اعتمدت الباحثة في دراستها على برنامج إرشادي

معرفي سلوكي بطريقة جماعية لعينة من طلاب المرحلة الثانوية بهدف خفض درجة الوحدة النفسية وزيادة درجة الأمن النفسي لديهم مما يحقق لهم التوافق النفسي والاجتماعي والشعور بالصحة النفسية، ويعتمد هذا البرنامج على استخدام فنيات معرفية وسلوكية وانفعالية متمثلة في إعادة البنية المعرفية والحوار والنقاش والمحاضرات المبسطة والحوار الذاتي واكتشاف الأفكار السلبية لدى الفرد وتحفيز الذات أو ما يسمى (التعليقات الذاتية الإيجابية) والحض والإقناع المنطقي وحل المشكلات والمواجهة والاستبصار ومراقبة الحوار الذاتي وتقييمه وتدعيم الحوار الإيجابي والتدريب على التعلم الذاتي والمرح والدعابة والإيحاء بالنمذجة ولعب الأدوار من أجل التنفيس الانفعالي والتقبل غير المشروط والواجبات المنزلية والتعزيز والتحصين التدريجي بالإضافة للإرشاد الديني، وتستغرق الفترة الزمنية لبرنامج الإرشادي (14) جلسة لمدة خمسة أسابيع بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً وجلستين في الأسبوع الخامس، ومدة كل جلسة تراوحت بين 45-60 دقيقة. وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، قيمة Z، معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة ألفا كرونباخ، ومعادلة ويلكسون Wilcoxon، ومعادلة مان وتي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الوحدة النفسية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. وبينت وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في درجة الأمن النفسي بعد تطبيق البرنامج وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت انخفاض مستوى الشعور بالوحدة النفسية وارتفاع مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد العينة التجريبية مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي (التركي نازك عبد الصمد، 2015).

- دراسة إبراهيم باجس معالي (2015): بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى مهارات التواصل لخفض التوتر وتحسين الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية البرنامج الإرشادي لخفض مستوى التوتر وتحسين مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة الثانوية الصف الحادي عشر في ثانوية الجبيهة في مدينة عمان، حيث تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس التوتر، وعلى درجات منخفضة على مقياس الأمن النفسي، وقسمت عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، وتكونت من (15) طالباً تلقوا برنامجاً تدريبياً على مهارات التواصل لمدة (08) أسابيع، أي 8 جلسات بمعدل جلسة واحدة أسبوعياً، مدة كل جلسة 60 دقيقة، والمجموعة الضابطة، تكونت من (15) طالباً لم يتلقوا برنامجاً تدريبياً على مهارات التواصل،

واستخدم الباحث لاستقصاء أثر المعالجة التجريبية أسلوب تحميل التباين (ANOVA) المشترك. وتوصلت النتائج إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوتر بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابط، أنه وجود انخفاض في مستوى التوتر لصالح أفراد المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية للشعور بالأمن النفسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة وهناك تحسن في مستوى الأمن النفسي لصالح المجموعة التجريبية (إبراهيم باجس معالي، 2015).

- دراسة نفوذ سعود أبو سعدة وعبد الناصر السيد عامر (2016): بعنوان: أثر برنامج إرشادي قائم على التفكير الإيجابي في تنمية الأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بغزة، سعت الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي قائم على التفكير الإيجابي وأثره في تنمية الأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بغزة، من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج التجريبي، باستخدام المجموعتين المتكافئتين، التجريبية والضابطة. تم اختيار 40 طالبة، من مدارس للمرحلة الثانوية، تتراوح أعمارهم من 17-18 سنة، من بين 400 طالبة، اللواتي حصلن على درجات متدنية على مقياس الأمن النفسي، وتم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، قوام كل مجموعة 20 طالبة. شملت أدوات الدراسة مقياس الأمن النفسي لزينب شقير 2005، والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحثين، الذي تضمن 24 جلسة، ومدة كل جلسة 60 دقيقة، طبق البرنامج فترة شهرين ونصف تقريبا. كما استخدمت الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار "ت"، مؤشر مربع معامل إيتا، لحساب حجم تأثير البرنامج الإرشادي في تنمية الأمن النفسي لدى أفراد العينة التجريبية. توصلت الدراسة إلى ما يلي: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الأمن النفسي، لصالح المجموعة التجريبية. كما توجد فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ودرجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي على مقياس الأمن النفسي، لصالح القياس البعدي. وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ودرجات أفراد المجموعة نفسها في القياس التتبعي على مقياس الأمن النفسي أي أن البرنامج الإرشادي قد نجح في تحقيق أهدافه العامة والخاصة (نفوذ سعود أبو سعدة وعبد الناصر السيد عامر، 2016).

– دراسة حامد قاسم ريشان (2019): بعنوان: "أثر أسلوب القصد المعاكس في تنمية الأمن النفسي لدى طالب مرحلة الدراسة الإعدادية". التي هدفت الى التعرف على أثر أسلوب القصد المعاكس في تنمية الأمن النفسي لدى طلاب مرحلة الدراسة الإعدادية، ولغرض اختبار فرضيات البحث استعمل الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعة الضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي. وقد شمل مجتمع البحث على طلاب المرحلة الإعدادية بعينة أساسية مقدارها (460) طالباً، أما عينة التجربة فتكونت من (20) طالباً من طلاب مرحلة الدراسة الإعدادية وزعوا بالتساوي على مجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية، ولتحقيق أهداف البحث واختبار فرضياته قام الباحث ببناء مقياس للأمن النفسي مكون من (38) فقرة وزعت على (4) مجالات هي: الشعور بالأمن الشخصي، الشعور بالاطمئنان حول المستقبل، الشعور بالأمن الاقتصادي، والشعور بالأمن الاجتماعي. كما قام الباحث ببناء برنامج ارشادي وفق أسلوب القصد المعاكس وبواقع (12) جلسة ارشادية، واتبع الباحث مخطط (الدوسري 1985) لبناء مخطط جلسات برنامج الارشادي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الأمن النفسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الأمن النفسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الأمن النفسي (حامد قاسم ريشان، 2019، 235).

* الدراسات الأجنبية:

– دراسة ثومسون وآخرون (THOMPSON, LOESCH & SERAPHIN) (2003): بعنوان: تطوير أداة لتقييم الحاجات الإرشادية لدى طلبة مدارس المرحلة الإعدادية، هدفت الدراسة الى تطوير أداة غرضها تقييم الحاجات الإرشادية لدى طلبة المدارس في المرحلة الإعدادية بالولايات المتحدة الأمريكية. واستخدم الباحثون مقياس الحاجات الإرشادية للطلبة من إعدادهم، ويحتوي المجالات التالية (الأكاديمية، الاجتماعية، الشخصية)، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (970) طالبا وطالبة من طلاب المدارس الإعدادية من مناطق الولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: درجات الحاجة إلى الإرشاد في مجالاته (الأكاديمية، الاجتماعية، الشخصية) معتدلة نسبيا بين أفراد العينة. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في الاحتياجات الإرشادية بين أفراد العينة تبعاً لمستوى الصف الدراسي لصالح الصف الخامس في المجالين الشخصي والاجتماعي (نغم سليم جمال، 2016، 44).

– دراسة فارشد وآخرون (Farshad & all) (2015): بعنوان: **فاعلية برنامج قائم على التدريس الإسلامي لتنمية الأمن النفسي وتحسين الراحة النفسية لدى طلاب الذكور**، تمثل هدف الدراسة بالتعرف على فاعلية البرنامج الديني لتنمية الأمن النفسي وتحسين الراحة النفسية لدى طلاب الذكور، والآثار النفسية للهوؤء النفسي والأمن النفسي بناءً على التعاليم الإسلامية الدينية الذي يسعى إلى تحسين الأمن النفسي لدى الطلاب الذكور. أستخدم الباحثون المنهج الشبه التجريبي وأخذت العينات من المدارس الثانوية المختارة عشوائياً، تم اختيارهم عشوائياً من بين ثلاثة صفوف من 15 طالباً في المجموعة الضابطة و15 في المجموعة التجريبية. تم إجراء التحقيق باستخدام استبيان الأمن النفسي (1989).

استخدمت الباحثون الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، تحليل المتغيرات باستخدام تحليل التباين. فأسفرت النتائج على مايلي: وجود اختلاف كبير بين المجموعتين التجريبية والضابطة باستثناء الاستقلالية بعد البرنامج الإرشادي. وأثبتت فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على التعاليم الإسلامية وتأثيره على الصحة النفسية ورفعته وتنميته مستوى الطمأنينة النفسية لدى هؤلاء الطلاب الذكور. (Farshad, M. R., Kalantarkousheh, S. M., & Farahbakhsh, K, 2015)

6-3- التعقيب على الدراسات السابقة:

لقد عرضنا عدة دراسات منها المحلية ومنها العربية والأجنبية، التي تناولت موضوع الأمن النفسي وفاعلية البرامج الإرشادية لتحقيقه وتنميته، ساعدتنا هذه الدراسات على توجيه دراستنا الحالية واخذ فكرة حول كيفية معالجة متغيرات الدراسة ايضاً، حيث من خلالها أخذنا نظرة وفكرة شاملة لما قدمه الباحثين، وما طرحوه من فرضيات، ومقاييس ومناهج وأدوات جمع البيانات، كما اعتمدنا عليها من أجل مناقشة وتفسير نتائج دراستنا. لكن وجدنا أن معظم الدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع الأمن النفسي ركزت على فئة الطلبة الجامعيين، والقللة منها اهتمت بفئة طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، كما هناك قلة في البرامج الإرشادية التي تهدف إلى تحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا. وسنحاول التعقيب على الدراسات السابقة في النقاط الآتية:

6-3-1- من حيث موضوع الدراسة وأهدافها:

كل الدراسات السابقة التي تم عرضها تناولت موضوع الأمن النفسي من بينها دراسة "بيتر ترودقل" (1974) "دراسة مقارنة بين الأمن واللا أمن بمدينة نوروش بإنجلترا" التي هدفت إلى التعرف على مدى الشعور أو عدم الشعور بالأمن النفسي بين الذكور والإناث، ودراسة الريحاني (1984) "أثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن النفسي عند المراهقين"، وكان الهدف منها التعرف على مدى اختلاف هذا الشعور باختلاف جنس المراهق ومكان تنشئته. ودراسة "الخليل" (1991) بعنوان "الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة المراهقين ذوي الأسر المتعددة الزوجات مقارنة بالطلبة المراهقين في الأسر الأحادية الزوجية"، التي هدفت إلى التعرف على مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة المراهقين. كما جاءت دراسة محمود "عطا حسين" (1993) بعنوان "الشعور بالأمن النفسي في ضوء بعض المتغيرات كالمستوى الدراسي والتخصص والتحصيل الأكاديمي"، التي هدفت إلى التعرف على مستوى الأمن النفسي في ضوء بعض المتغيرات كالمستوى الدراسي والتخصص والتحصيل لدى عينة من طلبة الثانوية، وجاءت دراسة "ويلكينسن وكوك" (2016) (Wilkinson & Cook) أين اهتمت بموضوع "الضغوط الأكاديمية وفقدان الشعور بالأمن النفسي لدى الطلاب المراهقين". كما اهتمت بشرى الشمري وياسين طرار (2019) بدراسة "التفكير القائم على الأمل وعلاقته بالأمن النفسي للطلبة الأيتام لدور الرعاية وغير الأيتام في المرحلة الثانوية، كدراسة مقارنة".

أما الدراسات المحلية نجد دراسة "ابريعم سامية" (2011) بعنوان "الأمن النفسي لدى المراهقين"، التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى عينة من طلبة مرحلة الثانوية من التخصصات المختلفة، ودراسة "عبد اللاوي سعدية" (2018) بعنوان "الأستاذ وعلاقته بالطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية"، التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين أدوار الأستاذ والطمأنينة النفسية لدى المراهق، وكذلك معرفة الفروق بين المراهقين المتمدرسين في مستوى الطمأنينة النفسية تبعاً لمتغير الجنس والمستوى الدراسي. ودراسة "حبيبة روبيبي" (2020) بعنوان "الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"، التي هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الشعور بالأمن النفسي وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والتعرف على مستوى الأمن النفسي وفاعلية الذات، وكذا التعرف على وجود الفروق بينهما التي تعزى للجنس والتخصص.

أما الدراسات التي اهتمت بالبرامج الإرشادية لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية نجد منها واحدة محلية كدراسة "عائشة الأرقط وفاطمة منصر" (2020) بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي قائم على

منظور الزمن لتحسين الأمن النفسي لدى المراهق المتمدرس". أما الدراسات العربية نجد دراسة "أنور المنعمي" (2013) للكشف عن "مدى فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الأمن النفسي لدى المراهقين ذوي الظروف الخاصة"، واهتمت دراسة "التركي نازك عبد الصمد" (2015) بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الوحدة النفسية وتحسين الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت"، أما دراسة "إبراهيم معالي" (2015) بحثت عن "فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى مهارات التواصل لخفض التوتر وتحسين الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية"، كما اهتمت دراسة "نفوذ سعود أبو سعدة وعبد الناصر السيد عامر" (2016) بعنوان "أثر برنامج إرشادي قائم على التفكير الإيجابي في تنمية الأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بغزة"، ودراسة حامد قاسم ريشان (2019) بعنوان: "أثر أسلوب القصد المعاكس في تنمية الأمن النفسي لدى طالب مرحلة الدراسة الإعدادية"، التي هدفت التعرف على أثر أسلوب القصد المعاكس في تنمية الأمن النفسي لدى طلاب مرحلة الدراسة الإعدادية. أما الدراسات الأجنبية فقد اهتمت دراسة "ثومسون وآخرون" (THOMPSON & all) (2003) بموضوع "تطوير أداة لتقييم الحاجات الإرشادية لدى طلبة مدارس المرحلة الإعدادية"، وجاءت دراسة "فارشد وآخرون" (Farshad & all) (2015) بعنوان "فاعلية برنامج قائم على التدريس الإسلامي لتنمية الأمن النفسي وتحسين الراحة النفسية لدى طلاب الذكور". كلها هدفت للتأكد من فاعلية البرامج المقترحة في تحسين وتنمية مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية. وفي دراستنا الحالية تناولنا موضوع الامن النفسي من جهة كما عالجتنا موضوع فاعلية البرنامج الإرشادي من أجل تحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا من جهة ثانية.

6-3-2- من حيث المنهج المستخدم:

من خلال اطلاعنا على الدراسات السابقة ترى الباحثة أن كل الدراسات التي تناولت موضوع أثر البرامج الإرشادية وفعاليتها في تحسين مستوى الأمن النفسي، اعتمدت كلها على المنهج التجريبي بتصميم مجموعتين المجموعة التجريبية والضابطة، ما عدا دراسة ناديّة فتحي إسماعيل عامر (2017) التي طبقت المنهج التجريبي بتصميم المجموعة التجريبية الواحدة. استنادا للدراسات السابقة اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الشبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة.

6-3-3- من حيث الأدوات المستخدمة في الدراسة:

كانت معظم الدراسات السابقة اعتمدت واستعان بمقياس الطمأنينة النفسية "لأبراهام ماسلو" كدراسة الريحاني (1984)، ودراسة الخليل (1991)، ودراسة محمود عطا حسين (1993). وهناك من الباحثين من

استخدم مقياس الطمأنينة النفسية (لفهد بن عبد الله الدليم وآخرون 1996) كدراسة عبد اللاوي سعدية (2018). وهناك من اعتمد على مقياس الأمن النفسي المصمم من "زينب شقير" سنة 2005، كدراسة ابرييم سامية (2011)، ودراسة بشرى الشمري وياسين طرار (2019)، ودراسة عائشة الأرقط وفاطمة منصر سنة (2020)، وهناك من الباحثين من قام بإعداد مقياس الأمن النفسي كدراسة التركي نازك عبد الصمد (2015)، ودراسة فارشد وآخرون (2015).

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت موضوع البرامج الإرشادية فكل الباحثين قاموا بتصميم برامج إرشادية جماعية خاصة بدراساتهم، فهناك من استندت إلى النظرية المعرفية السلوكية كدراسة أنور المنعمي (2013)، ودراسة التركي نازك عبد الصمد (2015)، وهناك من اعتمد على البرامج الإرشادي الديني كدراسة فارشد وآخرون (2015)، وكانت عدد الجلسات المخصصة للبرنامج الإرشادية تتراوح ما بين (8 و14 و24) جلسة بمعدل جلتين في الأسبوع، ويتراوح زمن كل جلسة ما بين (40-60-90) دقيقة للجلسة الواحدة. أما في دراستنا الحالية فقد اعتمدنا على المنهج الشبه التجريبي بتصميم العينتين الضابطة والتجريبية.

6-3-4- من حيث الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اختلفت الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في الدراسات السابقة باختلاف الهدف، حيث تم استعمال أساليب إحصائية مثل: التكرارات، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، وتحليل الانحدار المتدرج، اختبار "ت"، تحليل التباين الأحادي، معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation)، استعمال لحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار، واختبار الفا-كرونباخ حيث استعمال لحساب ثبات الاختبار، واختبار مان-وتني لعينات متوسطة الحجم (Man-Whitney test) واستعمل لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند تطبيق البرنامج و في الاختبار القبلي عند احتساب التكافؤ بين المجموعتين، كما استخدم اختبار ولكوكسن لعينتين مترابطتين (Wilcoxon test) استعمال لمعرفة دلالة النتائج بين عينتين مترابطتين. بينما نحن في دراستنا الحالية قمنا بعدد من العمليات الإحصائية الضرورية لمعالجة موضع الدراسة.

6-3-5- من حيث نتائج الدراسة:

من خلال ما قدمناه من دراسات سابقة رأينا أنه هناك اختلاف بين الدراسات وذلك حسب كل دراسة وما توصلت إليه من نتائج، حيث نجد كل من دراسة الخليل (1991)، ودراسة عبد اللاوي سعدية (2018)،

ودراسة حبيبة روبيبي (2020)، ودراسة عائشة الأرقط وفاطمة منصر سنة (2020) التي كلها توصلت إلى أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس. أما دراسة ابرييم سامية (2011)، ودراسة بشرى الشمري وياسين طرار (2019)، كلها توصلت إلى أنه توجد فروق بين الجنسين على مقياس الأمن النفسي لصالح الذكور. أما دراسة بيتر ترودقل (1974) التي توصلت إلى أنه توجد فروق على مقياس الأمن النفسي لصالح الإناث. وهناك من توصل عدم وجود فروق على مقياس الامن النفسي تعزى للتخصص كدراسة محمود عطا حسين (1993)، ودراسة حبيبة روبيبي (2020)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي تعزى للتخصص.

كما توصلت كل الدراسات إلى أن البرامج الإرشادية تؤدي دوراً فعالاً ومؤثراً في مساعدة الأفراد على مواجهة وتجاوز المشكلات التي من شأنها أن تؤدي بهم إلى الإخفاق في حياتهم وأن هذه البرامج أثبتت فاعليتها في تنمية وتحسين مستوى الأمن النفسي. وذلك من خلال ما توصلت إليه النتائج وأثبتت وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث أن كل البرامج المعتمدة لها فاعلية وأثر ملحوظ في تحسين وتنمية ورفع مستوى الأمن النفسي لدى أفراد العينة التجريبية، ولهذا تم الاستعانة بهذه الدراسات في دراستنا الحالية للاستناد إلى نتائجها، والعمل عليها. بينما بينت دراستنا الحالية أن مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية جاء أعلى من المتوسط، وأن البرنامج الإرشادي المعد ذات فاعلية في تحسن مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

الفصل الثاني: ماهية الإرشاد النفسي وأساسيات البرامج

الإرشادية النفسية

- تمهيد

- 1- معنى الإرشاد النفسي
- 2 - أهمية الارشاد النفسي والحاجة إليه
- 3 - أهداف الإرشاد النفسي
- 4 - خصائص الارشاد النفسي
- 5 - أسس الإرشاد النفسي
- 6 - مناهج واستراتيجيات الإرشاد النفسي
- 7 - مراحل الارشاد النفسي
- 8 - طرق الإرشاد النفسي
- 9 - أدوات الإرشاد النفسي
- 10 - صفات المرشد النفسي
- 11 - الاتجاهات النظرية للإرشاد المعرفي السلوكي
- 12 - البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية
- 13 - مبادئ البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية
- 14 - أهداف البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية
- 15 - سمات البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية
- 16 - أساليب وفنيات البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية
- 17 - دور الإرشاد النفسي في تحقيق الأمن النفسي لطلبة الثانوية

-خلاصة

- تمهيد:

يعتبر الإرشاد النفسي من أهم الخدمات الإنسانية البناءة، الذي يعتمد على مجموعة من الإجراءات الهادفة الى مساعدة الأفراد للتعرف على مشكلاتهم والعمل على مواجهتها بأحسن الطرق. يواجه الافراد في مختلف المراحل العمرية ومنهم الطلبة العديد من التغيرات والمواقف التي يمكن أن ينتج عنها صراعات وضغوطات نفسية، خاصة إذا كان هذا الفرد يواجه ضغطا كما هو الحال عند الطالب الذي يواجه ضغط الامتحان النهائي، والذي يعتبره موضوعا مصيريا محددًا لحياته الدراسية والمستقبلية، وعليه يكون الافراد بحاجة إلى من يساعدهم في مواجهة تلك الصعوبات والمشاكل والتغلب عليها بصورة سليمة، هنا تظهر أهمية وضرورة اللجوء والاعتماد على الإرشاد النفسي واساليبه المختلفة التي من خلالها يكتسب الأفراد مهارات او يتعلم تقنيات سلوكية تساعدهم على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، الذي ينعكس إيجابيا على مستوى شعورهم بالأمن النفسي.

1- معنى الإرشاد النفسي :

تعرفه الجمعية الأمريكية لعلم النفس بأنه عبارة عن خدمات يقدمها الأخصائيون في علم النفس الإرشاد وفق مبادئ وأساليب السلوك الإنساني خلال مراحل نموه، وذلك لتأكيد الجانب الإيجابي في شخصية المسترشد ومساعدته في تحقيق لديه التوافق، بهدف اكتسابه مهارات جديدة تساعده في تحقيق مطالب نموه وتوافقه مع الحياة، وتمكينه من اتخاذ القرارات المناسبة. ويُقدم الإرشاد النفسي لجميع الأفراد وفي مختلف المراحل العمرية، وفي عدة مجالات (محمد جاسم العبيدي وألاء محمد العبيدي، 2010، 35).

الإرشاد النفسي فرع من فروع علم النفس التطبيقي يحتاج إلى التخصص العميق لممارسته، حيث شهد هذا الفرع تطوراً سريعاً منذ بدايات القرن العشرين، ووضعت له عدة نظريات وتشعبت مجالاته لتغطي حياة الإنسان في كافة مراحلها من الطفولة إلى الشيخوخة، وفي كافة ظروفها في الصحية والمرضية، ومع كافة جوانبها في العمل، وفي المدرسة وفي الزواج، فجدد الإرشاد الطلابي، والإرشاد المهني، والإرشاد الديني، والإرشاد الزواجي، وإرشاد الأطفال، وإرشاد الشباب، وإرشاد الجانحين، وإرشاد المجتمعات المحلية، والإرشاد في مجال الصحة النفسية، إلى غير ذلك من المسميات (محمد محروس الشناوي، 1996، 9).

والتعريف الشائع للإرشاد النفسي أنه العملية التفاعلية التي تضم المرشد الذي تم تدريبه وتعليمه لتقديم المساعدة للمسترشد (الذي يحتاج إلى المساعدة)، يمكن البدء في هذه العملية التفاعلية إذا كانت مبنية على مشاعر العفوية والدفء والتسامح والاحترام والصدق. كما يعتبره روجرز (1952) بأنه العملية التي يتم من خلالها بناء الذات، والاسترخاء بكل طمأنينة وسلام، ويكون ذلك من خلال بناء علاقة مهنية بين العميل والمعالج، أين يتم من خلالها إدراك التجارب ومن ثم دمجها في الذات. جاء تعريف جوستاد (1953) الذي كان شاملاً الذي يوضح أهمية الإرشاد ووظيفته، حيث يرى أن الإرشاد هو عملية موجهة نحو التعلم، ويتم تنفيذها بطريقة اجتماعية بسيطة، وقد يكون الإرشاد بطريقة فردية أو جماعية، حيث تسعى هذه العملية إلى مساعدة العميل لمعرفة وفهم ذاته واحتياجاته بالطرق المناسبة، والتعرف على كيفية توظيف قدراته وتحديد أهدافه بصورة أكثر وضوحاً والسعي على تحقيقها بشكل واقعي، والهدف في النهاية أن يصبح العميل عضواً أكثر سعادة وإنتاجية في المجتمع. ويرى سميث (1955) بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المرشد من أجل مساعدة المسترشد على تفسير الحقائق والتوصل إلى حلول لأنواع مختلفة من الصعوبات واختيار الأنسب من

بينها، والتمكن من اجراء التعديلات التي يحتاج إليها. ويعرفه باترسون (1959) بأنه "العملية التي تنطوي على بناء العلاقة بين المعالج وعميل واحد أو أكثر، أين يقوم من خلالها المرشد بتوظيف أساليب تعتمد على المعرفة المنهجية للشخصية الإنسانية بهدف تحسين الصحة النفسية للعميل". ويعرفها بلوخر (1966) أنها "مساعدة الفرد على أن يصبح واعياً بذاته وبالطرق التي يتفاعل بها مع بيئته. وهذا الذي يساعده على تحديد وتطوير مجموعة من الأهداف والقيم السلوكية المستقبلية" (Nagaraju Battu,2021,8) .

يعرف حامد زهران الإرشاد النفسي بأنه عملية واعية مستمرة بناءة ومخططة لها بدقة، تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه، ويفهم ذاته وشخصيته جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً، ويفهم خبراته، ويحدد مشكلاته وحاجاته، ويتعرف على الفرص المتاحة أمامه، وأن يستخدم ويطور إمكانياته بذكاء وإلى أقصى حد، وأن يتمكن من تحديد اختياراته واتخاذ قراراته، ويجد حلولاً مناسبة لمشكلاته، بالإضافة إلى هذا الإرشاد النفسي يوفر التعليم والتدريب اللازم، سواء في مراكز التوجيه والإرشاد النفسي أو في المدارس، وفي الأسر، لكي يتمكن المسترشد من تحديد وتحقيق أهداف بوضوح تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق صحته النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في مجتمعه، وتحقيق التوفيق الشخصي والتربوي والمهني والزواجي والأسري (حامد عبد السلام زهران، 1998، 12).

إن التوجيه والإرشاد كلمتان تحملان معاني مختلفة، حيث تشير الأولى إلى مساعدة الطلاب على تنمية الشخصية الكاملة، في حين أن الأخيرة تستهدف في كثير من الأحيان مساعدة الطلاب الذين يعانون من مشاكل. وبعبارة أخرى فإن العمل التوجيهي هو عمل وقائي وتنموي بطبيعته في حين أن الإرشاد هو عمل داعم وعلاجي أكثر. ويبدو أن الاتجاه العالمي قد انتقل من منهج دراسة الحالة والمنهج العلاجي إلى المنهج الوقائي والتنموي في تقديم التوجيه والإرشاد للأفراد. (Rayees Ahmad & Najmha Peer Zadha,2021,116)

إنّ عملية إرشاد المراهقين والشباب Youth Counseling تعني عملية تقديم المساعدة لرعاية نموهم، وتوجيههم النفسي والتربوي والمهني والاجتماعي، ومساعدتهم في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجههم بصورة يومية، بهدف تحقيق شخصية سوية ونمو سليم متكامل، وتحقيق أفضل مستوى من الصحة النفسية، ومساعدتهم في التغلب على الصعوبات وحل المشكلات الشخصية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية والتربوية، كما يساعد على ضبط حالاتهم الانفعالية، وتنمية الصفات الشخصية والاجتماعية السوية والمرغوب فيها،

بهدف تحقيق التوافق، والتحكم الانفعالي، والثقة وتقبل الذات والآخرين (حسن أحمد سهيل القرة غولي، 2019، 375).

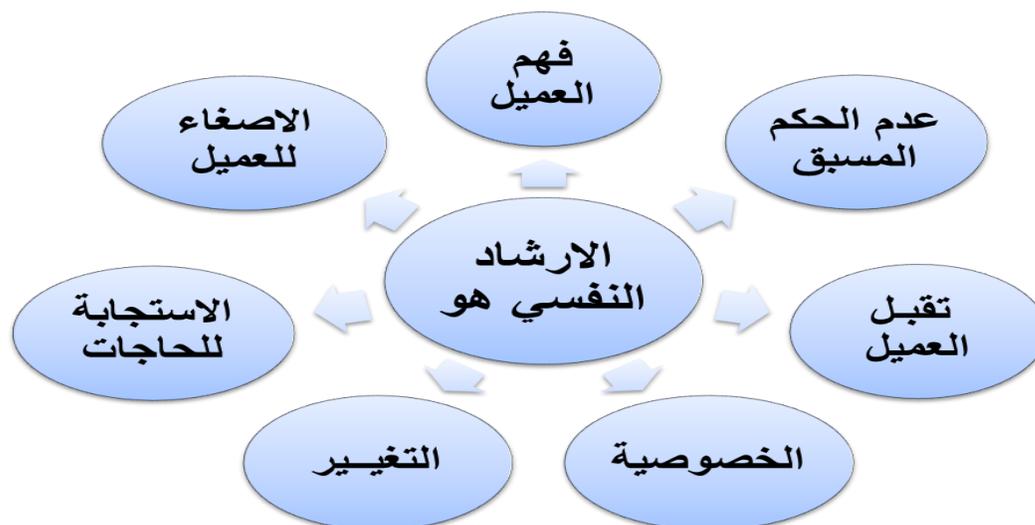
وهو عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكاناته وقدراته، وتعليمه ما يمكنه أن يعيش في أسعد حال ممكن بالنسبة لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه. وهو عملية مساعدة الفرد في فهم وتحليل استعداداته وقدراته وإمكاناته وميوله والفرص المتاحة أمامه وفهم مشكلاته وحاجاته، واستخدام معرفته في إجراء الاختيارات واتخاذ القرارات اللازمة لتحقيق التوافق، التي تمكنه أن يعيش سعيداً. والعمل على تشجيعه على الاختيار والتقرير والتخطيط للمستقبل بدقة وحكمة ومسئولية في ضوء معرفة واقعه (حامد عبد السلام زهران، 1998، 11).

الإرشاد هو مساعدة الفرد على فهم الحاضر، والإعداد للمستقبل بهدف وضعه في مكانه المناسب في المجتمع الذي يعيش فيه، لتحقيق التكيف الشخصي والتربوي والمهني. وهو مساعدة الفرد لاستخدام إمكاناته وقدراته استخداماً سليماً لتحقيق التكيف مع الحياة. هو عملية مساعدة الفرد على تحقيق ذاته حيث يكتشف نفسه واستعداداته وقدراته مما يؤدي إلى تكيفه وسعادته. وهو فن مساعدة الفرد على الاختيار الصحيح لمهنته والتخطيط لمستقبله بدقة وحكمة في ضوء الحقائق التي يعرفها عن نفسه ومجتمعه (سمية طه جميل، 2005، 19).

الإرشاد النفسي هو مساعدة الفرد في الاستعداد والإعداد لمستقبله وأن يأخذ مكانه المناسب في مجتمعه، ومساعدته في توجيه ذاته لتحقيق الصحة النفسية والتوافق في مجالات الحياة المختلفة. كما يساعده على تحقيق ذاته حيث يكتشف نفسه واستعداداته وقدراته، مما يؤدي إلى توافقه وسعادته وصحته النفسية. يعتبر عملية تعلم وتعليم نفسي واجتماعي. وهو محاولة واعية مقصودة موجهة للفرد لفهم نفسه واستعداداته وقدراته وميوله، واستغلالها أحسن استغلال لتحقيق أهدافه بالطرق السليمة لتحقيق حياة ناجحة. الإرشاد النفسي هو برنامج منظم لمساعدة الفرد في أن ينمو إلى أقصى حد مستطاع وأن ينمي طاقاته، واستعداداته ومواهبه لأقصى درجة ممكنة بحيث يستطيع أن يأخذ مكانه كإنسان يفيد مجتمعه. كما يعتبر خدمة مخططة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات الشخصية أو التربوية أو المهنية أو الصحية أو الأخلاقية التي يقابلها في حياته (حامد عبد السلام زهران، 1998، 12).

عرف أكينادي (2012) الإرشاد على أنه عملية مساعدة الفرد على أن يصبح على وعي كامل بذاته، ويمكنه من التعرف على الطرق التي يستجيب بها للتأثيرات البيئية. كما يساعده على تكوين بعض المعاني الشخصية للسلوك، وتحقيق مجموعة من الأهداف المستقبلية. كما يمكن تعريفه بأنه عدد من الإجراءات لمساعدة الفرد على حل مشكلاته وهو عبارة عن تعلم شخصي، أي تعلم العواطف والمشاعر والقيم والمواقف. الإرشاد النفسي هو عملية تفاعلية، وبناء علاقة مهنية مبنية على الثقة بين شخصين أو عدد قليل من الأشخاص. وهو عملية تعلم يساعد فيها المرشد الفرد أو عدد من الأفراد فهم أنفسهم وبيئتهم واختيار السلوكيات الصحيحة التي تساعد على تطورهم ونموهم والتقدم والارتقاء في العديد من المجالات. وبعبارة أخرى، فإن الإرشاد هو عملية تحويلية لمساعدة الناس على تعلم كل ما يجب تعلمه داخل المدرسة وخارجها، والغرض منه التطور وزيادة الفهم والقدرة على حل المشكلات. (Rayees Ahmad & Najmha Peer Zadha,2021,116)

مما تم تقديمه يتبين لنا ان الإرشاد النفسي هو عملية مساعدة فرد أو مجموعة من الأفراد، لتمكينهم لفهم ذواتهم وفهم الآخرين وتحديد حاجياتهم وأهدافهم والسعي على تحقيقها، وتعليمهم الطرق المناسبة لمواجهة مشكلاتهم، وذلك عن طريق تلقي التدريب اللازم خلال الجلسات الإرشادية، ونخص بالذكر في دراستنا تقديم المساعدة والتشجيع والدعم لطلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.



الشكل رقم (03): مخطط لمفهوم الإرشاد النفسي من إعداد الباحثة.

2- أهمية الإرشاد النفسي والحاجة إليه:

كان الإرشاد فيما مضى موجودا ويمارس دون أن يأخذ هذا الاسم أو الإطار العلمي ودون أن يشمل برنامج منظم، حيث كان الناس يسترشدون في المواضيع العامة والخاصة بالأهل والأقارب والأصدقاء والمعارف من أجل الحصول على المعلومات المفيدة والمطلوبة، وهذا ما يسمى بالإرشاد التقليدي الذي يحدث بعيدا عن الإرشاد العلمي الذي يقدم اليوم (صاحب عبد مرزوك الجنابي، 2020، 47). لكن الإرشاد تطور وأصبح الآن له أسسه ونظرياته وطرقه ومجالاته وبرامجه الخاصة به، وأصبح يقوم به أخصائون متخصصون علميا وفنيا، وأصبحت الأفراد بأمس الحاجة إلى الإرشاد سواء في المدارس أو في الأسر أو في المؤسسات الإنتاجية. وفي العالم العربي نحتاج إلى المزيد من مراكز الإرشاد النفسي والعيادات النفسية. مما يؤكد الحاجة إلى الإرشاد أن الحاجة إلى الإرشاد من أهم الحاجات النفسية مثلها مثل الحاجة إلى الأمن والحب والإنجاز والنجاح والتقدير. إن الحاجة للإرشاد للطلبة أثناء الدراسة وحل المشاكل التي تواجههم، ما يؤكد الحاجة إلى الإرشاد النفسي أن الطلبة والشباب يمرون بمرحلة انتقالية حرجة ويحتاجون إلى الإرشاد، فمرحلة المراهقة والشباب قد يتخللها مشكلات عديدة، وقد يتخللها صراعات وإحباطات، وقد يغمرها القلق والخوف من المجهول والاكنتاب خاصة عندما ينتقل الشاب من الدراسة إلى ميدان العمل، وعندما ينتقلون من العزوبة إلى الزواج، وعندما ينتقلون من الطفولة إلى المراهقة، وعندما ينتقلون من المراهقة إلى الرشد، وهذا يتطلب إعدادهم لضمان توافقه مع الظروف في المرحلة المختلفة، وذلك بتيسير خدمات الإرشاد النفسي حتى تمر المراحل بأمن وسلام (حامد عبد السلام زهران وآخرون، 2002، 87).

إن عملية التكيف هي المشكلة الأساسية في حياة الفرد، فالشخص الذي لا يستطيع التكيف مع الظروف المحيط به ستسبب له معاناة نفسية ويشعر بالفشل. لذلك وجد علم النفس عامة والإرشاد النفسي خاصة من أجل مساعدة الفرد في تعديل نفسه، ونشر السعادة والسلام والتنظيم فيه وفي مجتمعه. حيث مشاكل الحياة لا تنتهي، وتظهر باستمرار، كما هنالك لا نهاية للمتاعب، فالطفل في بداية التمدرس على سبيل المثال يواجه مشاكل جديدة للغاية، والكثير من القلق كإنجاز الواجبات والأعمال التي يفرضها عليه الأستاذ، أو وسائل وأساليب التعامل مع تمرد أصدقائه مثلا. فمن الواضح أن كل فرد في مختلف المراحل العمرية يواجه باستمرار أهدافا جديدة لتحقيقها ينبغي عليه مواجهة العديد من الصعوبات، وبالتالي فإن أهمية الإرشاد النفسي تكمن في

مساعدة الأفراد من أجل التغلب على كل الصعوبات والمشكلات التي تعترض طريقهم لتحقيق أهدافهم في الحياة. (Nagaraju Battu,2021,22).

يتحدث الباحثون والكتاب عن "الحاجة الإرشادية" للفرد ويقدمون أفكار تبين أهمية الإرشاد النفسي ومنها "سهام أبو عطية" 1988 التي ترى بأن الحاجة الإرشادية هي رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته بشكل إيجابي منظم، بقصد إشباع حاجاته النفسية والفسولوجية التي لم يتهيأ لإشباعها من تلقاء نفسه، إما لأنه لم يكتشفها في نفسه أو أنه اكتشفها ولم يستطع إشباعها بمفرده، ويهدف من التعبير عن مشكلاته للتخلص منها والتمكن من التفاعل مع بيئته والتفوق مع المجتمع الذي يعيش فيه. إن الفرد والجماعة يحتاجون إلى الإرشاد، وذلك لطبيعة حياة الفرد وما يمر به في مراحل حياته من مشكلات وصعوبات تواجهه في جميع المجالات بسبب تغيرات عديدة ومفاجئة في الفترات الانتقالية، وفي التغيرات الأسرية والاجتماعية، والتقدم العلمي والتكنولوجي، والحاجة إليه في مجال العمل، وفي التغيرات والتطورات الملحوظة في المجال التربوي وكل ما يخص بالتكفل والرعاية بالمتدربين في جميع المراحل (حامد عبد السلام زهران، 1998، 34). تؤكد العديد من البحوث والدراسات الحاجة إلى الإرشاد النفسي لضعف الإنسان وقلة خبرته وحيلته عندما تواجهه مشكلات مختلفة في حياته، وهذه الحاجة مطلوبة في جميع مراحل نموه، فالفرد يواجه في كل مرحلة مشكلات معينة ومتاعب وفترات حرجة، ومواقف صعبة ومقلقة، يتمنى أن يجد فيها يد العون والمساعدة لحلها، فتظهر الحاجة للإرشاد لتحقيق التوافق المطلوب، فلولا نشأت الانحرافات العدوانية والسلوكيات الغير السوية (سالم حمود صالح الحراشنة، 2012، 30).

2-1- الحاجة إلى الإرشاد النفسي في تحقيق التوازن في فترات الانتقال: يسعى الإرشاد النفسي إلى مساعدة الأفراد في تحقيق النمو المتوازن المتكامل للجوانب النمائية جميعاً (الجسمية، العقلية، الاجتماعية، والانفعالية) ومساعدتهم على فهم ذواتهم فيما يتعلق بحاجاتهم وبمطالب البيئة من حولهم، بالإضافة إلى ذلك تحقيق التوافق مع المواقف الجديدة التي يتعرضون لها (سمر وليد الحلق، 2014، 45). يمر كل فرد خلال مراحل نموه بفترات انتقال حرجة يحتاج فيها إلى الإرشاد، وأهم الفترات الحرجة، عندما ينتقل الفرد من الوسط المنزلي إلى المدرسة، أين يعمل المرشد على مساعدة الفرد أو الطفل في حل بعض المشكلات التي تواجهه خاصة في الفترة العمرية من سن 5 إلى 9 سنوات، كصعوبات القراءة والكتابة، والتأخر فيها، فرط الحركة، الأرق، العدوان، الانطواء، الاكتئاب، سوء التوافق، وغيرها من المشكلات. (Martine Aubry et Bernard Kouchner. 2000.11).

يعتبر المراهقون من الفئات التي بحاجة للإرشاد النفسي، حيث أوضحت دراسة De Peretti التي أجريت في الثانويات الباريسية سنة 1999، على 344 مراهق متمدرس، أن نسبة كبيرة من المراهقين يدخنون ويتعاطون المخدرات بنسبة 40%، ووجدت أن 90% من الذكور تعرضوا للعنف الجسدي، و50% بالنسبة للإناث. ومن بين أسباب تعاطيهم للمخدرات غياب المتابعة الوالدية، وسوء التكيف والتوافق الأسري، الذي انعكس سلبا على علاقاتهم مع أساتذتهم وزملائهم، وعلى تحصيلهم الدراسي، كما بينت دراسة Ballion التي أجريت سنة 1998 على طلبة الثانويات، غياب الشعور بالأمن النفسي لدى المتدرسين داخل المؤسسة التعليمية بنسبة 10.8%، وخارجها بنسبة 25.8%. وهذا ما يؤكد الحاجة إلى العملية الإرشادية للمراهقين المتمدرسين. (Martine Aubry et Bernard Kouchner. 2000.35)

2-2- الحاجة إلى الإرشاد النفسي في التغيرات الاجتماعية والأسرية: المجتمعات تتغير وتتبدل معها المفاهيم والقيم مما يتوجب على أفرادها مراعاة ذلك من أجل التكيف مع مجتمعاتهم الجديدة، ومن أهم مظاهر التغير تغير النظام الأسري (سالم حمود صالح الحراحشة، 2012، 30). وهذا راجع إلى تقدم المجتمعات، فنلمس التغير في اختلاف نظام العلاقات الاجتماعية في الأسرة ونظام التنشئة الاجتماعية. هذا ما بينته الدراسات الاجتماعية المقارنة بين المجتمعات الغربية والشرقية، ومقارنة النظام الأسري بين المدن والقرى. أين كانت الأسرة في الماضي عائلة كبيرة، تجمع الكل تحت سقف واحد، الجد والأولاد والأحفاد، كبير الأسرة له كلمته وسلطته وله السمع والطاعة، والتعاون سائد بين الجميع، ومن أهم مظاهر التغيرات الأسرية ظهور الأسرة الصغيرة المستقلة، وضعف العلاقات بين أفرادها. وظهرت مشكلات أسرية مثل مشكلة السكن، وخروج المرأة إلى العمل لتدعم الأسرة اقتصاديا مما أدى إلى تغير العلاقات مع الزوج والأولاد وفي المجتمع بصفة عامة وأدى إلى ظهور مشكلات من نوع جديد. كتأخر الزواج، أو الإضراب عن الزواج والعنوسة وغيرها وهذه الأوضاع والمشكلات تجعل الحاجة ماسة إلى خدمات الإرشاد النفسي وتعتبر عن أهمية الإرشاد الزواجي والإرشاد الأسري (حامد عبد السلام زهران، 1998، 35).

2-3- الحاجة إلى الإرشاد النفسي في التعليم لزيادة أعداد المتدرسين في المدارس: لقد تطور التعليم في مفاهيمه وأساليبه وطرقه ومناهجه وأهدافه والأنشطة التي يتضمنها. بدأ التعليم يهتم بشخصية المتعلم في الجوانب النفسية والاجتماعية والسلوكية والتحصيلية، وزادت عدد المواد والتخصصات وترك الحرية للطلبة في اختيار المواد الدراسية التي تتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم، وازداد اقبال على التعليم الجامعي وظهر

مشكلات البطالة، ازداد عدد المتدربين لإلزامية التعليم، ظهور بعض المشكلات كالتسرب المدرسي والتأخر الدراسي(سالم حمود صالح الحراشنة، 2012، 31).

كما زاد الاهتمام بالإرشاد النفسي بإدخال خدمات التوجيه والإرشاد في المدارس، خاصة الإرشاد التربوي والمهني. حيث رأت منظمة اليونيسيف سنة 2022، أن الطريقة المناسبة لدمج الإرشاد النفسي في الأنظمة التعليمية، يكون من خلال اهتمامها بالصحة العقلية والرفاهية النفسية والاجتماعية في المدارس للمعلمين والمتعلمين. وان التدخلات الوقائية والكشف المبكر للبيئات التعليمية لها تأثير كبير ومباشر على كفاءة المتدربين الأطفال والمراهقين، وذلك بالاستفادة من الدعم عندما يكونون في أمس الحاجة إليه. وتكون تدخلات الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي في المدارس بصورة شاملة بما في ذلك السياسات المتبعة في المدارس، من إعداد فرق التدريس نو كفاءات جيدة، وتعزيز خدمات وبرامج إرشادية يمكنها من تقليل من التسرب المدرسي، وتقليل من السلوكيات المعرضة للخطر كالعنف والعدوان لدى المتدربين، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي، ويمكن أن تقدم هذه التدخلات بصورة فردية أو جماعية على مستوى المؤسسة التعليمية. كما يمكن الاستفادة من الإرشاد النفسي في حالات الطوارئ وفي الحالات الإنسانية كالأزمات والشدائد لحماية الأطفال والمراهقين والحفاظ عليهم بخفض مشاعر التوتر والقلق، التشجيع التعبير، وتعزيز السلوكيات السليمة. فالبيئات التعليمية يمكنها المساهمة بصورة فعالة من خلال توفير بيئة مستقرة وآمنة أين يتخطى فيها المتدربين مشاعر الخوف، وهذه البيئة تساعد المتعلمين على اكتساب مهارات التعامل مع الآخرين، وإدارة المواقف التي يتعرضون لها بطرق مناسبة.(UNICEF,2022,5)

2-4- الحاجة إلى الإرشاد النفسي في التغيرات في العمل والمهنة: لقد شهد العالم ثورة علمية وصناعية وتكنولوجية واسعة، انعكست آثارها في عالم العمل كظهور الآلات الحديثة التي غزت عالم العمل والمهنة حيث طرد بسببها العمال من المصانع وحلت محلهم بكفاءة أكثر، وإلى زيادة وقت فراغهم بما في ذلك من مشكلات. كما ظهرت مهن جديدة واختفاء مهن قديمة نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي، انخفاض إنتاجية الفرد ما يحتاج إلى رفع إنتاجيته. وهذا يؤكد الحاجة إلى الإرشاد النفسي وخاصة الإرشاد المهني (حامد عبد السلام زهران، 1998، 39).

3- أهداف الإرشاد النفسي:

للإرشاد النفسي أهداف عديدة يمكن تلخيصها بالآتي:

3-1- تغيير السلوك: الهدف من الإرشاد النفسي هو إحداث تغيير على مستوى السلوك، فيتمكن الفرد من عيش حياة يكون فيها أكثر إنتاجية وإشباعاً في حدود المجتمع الذي يعيش فيه. يرى روجرز 1961 أن تغيير السلوك نتيجة ضرورية ينبغي للعملية الإرشادية التوصل إلى ذلك التغيير المرغوب فيه (جابر عبد الحميد ونرمين محمود خليل، 2019، 24).

3-2- تحقيق الذات Self-actualization: الهدف الرئيسي من العملية الإرشادية هو تحقيق الذات. يحدث ذلك من خلال مساعدة الفرد على فهم ذاته وفهم قدراته وإمكانياته وفهم مشكلاته وحاجاته، والقدرة على الوعي بذاته كي يكون أقل تشويهاً وتأنيباً لها، من أجل التمكن من استثمار طاقاته وقدراته. ومن أجل تحقيق الذات لا بد من تقبلها كما هي بما يملكه الفرد من نواقص وضعف أو من قوة. كما يستوجب أيضاً تقبل الآخرين رغم ما يبدر منهم من سلوك أو ما يظهر من تناقضات. والوعي بأن الحرية تكمن في الاختيار، وأن الاختيار مسؤولية، وأن قيمة الفرد تتحدد من اختياراته. وقدرته على التعبير عن مشاعره وحقوقه بتلقائية وحرية. كما يساعد الإرشاد أن يشعر الفرد بالثقة والسعادة. وهذا ما يساعد على التمتع بصحة نفسية أفضل التي تمكنه من العيش متوافقاً مع نفسه ومع محيطه (محمد إبراهيم عيد، 2006، 21).

يرى كارل روجرز (1951) أنه إذا فهم الفرد نفسه، فيمكنه مساعدة ذاته. الفرد لديه دافع أساسي يوجه سلوكه وهو دافع تحقيق الذات، ونتيجة لوجود هذا الدافع فإن الفرد لديه استعداد دائم لتنمية وفهم ذاته ومعرفة وتحليل نفسه وفهم استعداداته وإمكاناته وتقييم نفسه وتقويمها وتوجيه ذاته. كما يهدف الإرشاد النفسي إلى نمو مفهوم إيجابي للذات، والذات هي حجر الأساس في الشخصية، ومفهوم الذات الموجب يدل على تطابق الذات الواقعية مع المثالية، ونحن على علم أن مفهوم الذات هو المحدد الأول والرئيسي للسلوك. كما يسعى الإرشاد إلى "توجيه الذات" أي قدرة الفرد على توجيه حياته بنفسه، ووضع أهداف واقعية في حدود المعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه (سالم حمود صالح الحراشنة، 2012، 40).

3-3- تحقيق التوافق Adjustment: من أهم أهداف الإرشاد النفسي تحقيق التوافق، وذلك من خلال التغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن، يتضمن إشباع حاجات الفرد. فالتوافق يكون في

كافة المجالات. فيشمل التوافق الشخصي، فالإرشاد يساعد الفرد كي يشعر بالسعادة مع نفسه والرضا عنها، والتمكن من اشباع حاجته. ويشمل التوافق التربوي، وذلك عن طريق مساعدة الفرد في اختيار أنسب التخصصات الدراسية والمناهج حسب قدراته وميوله. كما يشمل التوافق المهني، حيث يساعد الإرشاد لضمان الاختيار الأنسب للمهن. ويشمل التوافق الاجتماعي، يساعد الإرشاد الشعور بالسعادة مع الآخرين، والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية السائدة، وتقبل التغير وضمان التفاعل الجيد، وتحمل المسؤولية الاجتماعية (حامد عبد السلام زهران، 1998، 41).

3-4- تحقيق الصحة النفسية: يرى روجرز الهدف الأساسي للإرشاد هو تخفيف حدة القلق. كما أشار ثورن 1950 أن هدفه الحفاظ على الصحة النفسية ووقايتها، من خلال منع تسرب الأمراض الفكرية التي تؤدي إلى عدم التوازن الفكري لدى أفراد المجتمع (نبيل محمد الفجل، 2014، 30).

يهتم الإرشاد النفسي بتحقيق الصحة النفسية من خلال التعرف والكشف عن مشاكل الأشخاص العاديين والوقاية من حدوثها. كما يهتم الإرشاد بالأفراد الذين يعانون من صراعات بدرجات مختلفة من التعقيد، الذين يعانون من القلق، والغير قادرين على اتخاذ القرار. والتردد في حل النزاعات واختيار الأهداف، ويمكن التأكيد على أهمية الإرشاد في العصر الحديث عندما نطلع على ما يدور حولنا من مشكلات تهدد صحتنا النفسية مثل عوامل الانفجار السكاني، التحضر المتسارع، الاضطرابات الاقتصادية، الابتكارات التكنولوجية المتسارعة، الاختلالات البيئية، والمنافسة المفرطة، والبيروقراطية والفساد وغيرها من المشكلات. (Nagaraju Battu,2021,16)

3-5- تحسين العملية التعليمية: العملية الإرشادية هي عملية تعليمية تسعى الى تعليم الفرد ومساعدته على التطور الطبيعي والاستقلال الشخصي. وهذا يعني خلق شخص مستقل بذاته، يمكنه تحقيق أهدافه واتخاذ قراراته لوحده وبفعالية. والمدرسة هي أكبر المؤسسات التي يعمل فيها الإرشاد، ومن أكبر مجالاته مجال التربية، ونحتاج العملية التربوية إلى تحسين وتحقيق مناخ نفسي صحي له مكونات منها احترام المتعلم كفرد في حد ذاته وكعضو في جماعة الفصل والمدرسة، والمجتمع وتحقيق الحرية والأمن والارتياح بما يتيح فرصة نمو شخصية المتعلم من كافة جوانبها ويحقق بذلك عملية التعليم. ولتحسين العملية التربوية يوجب الاهتمام بإثارة دافعية المتعلمين وتشجيعهم في التحصيل، واستخدام الثواب والتعزيز. مراعاة الفروق الفردية والتعرف على

المتفوقين ومساعدتهم على النمو التربوي في ضوء قدراتهم. توفير المعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية اللازمة التي تساعد معرفة المت مدرس لذاته، لتحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية، وإلقاء الضوء على مشكلاتهم، وتعليمهم كيفية حلها بمفردهم. وتعليم المتدربين مهارات المذاكرة والتحصيل السليم بأفضل الطرق الممكنة لتحقيق النجاح (حامد عبد السلام زهران، 1998، 43).

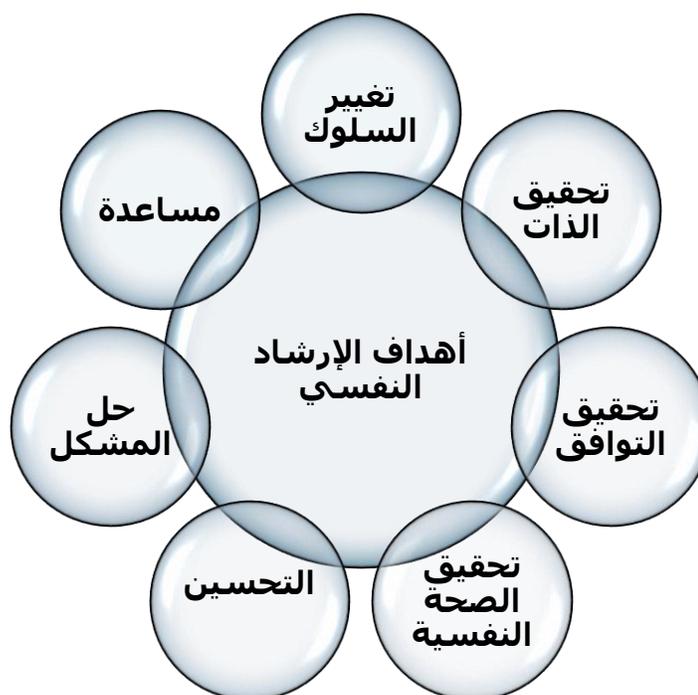
3-6- التحسين: من أهداف الإرشاد تحسين فاعلية المسترشد وقدرته على مواجهة صعوبات النمو النفسي من خلال أنماط المواجهة المتعلمة التي تخدم الفرد في معظم المواقف الجديدة. كما يهدف الإرشاد الى تحسين عملية اتخاذ القرار، أي أن القرارات ينبغي أن يتخذها العميل، وأن يدرك لماذا اتخذها وكيف يتخذها، وأن يتعلم أن يُقيم العواقب المحتملة عند اتخاذها. الهدف أيضا من الإرشاد تحسين قدرة العميل على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة والحفاظ عليها، حيث يقضي الفرد قدراً كبيراً من حياته في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. رغم ذلك فكثير من العملاء يعانون مشكلات التفاعل الجيد مع الآخرين، نتيجة ضعف صورة الذات لدى العميل ما يجعله يتصرف بان دفاعية. كذلك نتيجة نقص في المهارات الاجتماعية، فيتدخل المرشد لتحسين جودة علاقتهم مع الآخرين وأن يصبحوا أكثر فاعلية في حياتهم الاجتماعية. كما يسعى الإرشاد لتيسير وتحسين نمو الأفراد وإمكانياتهم وقدراتهم وتمييزها وتطويرها والارتقاء بهم، وأن يعتنوا بعناية أفضل بأجسامهم، وأن يتغلبوا على الحبل والضغط والاكنتاب. كما يساعد على تعلم كيف يتغلبون على قصورهم (جابر عبد الحميد ونرمين محمود خليل، 2019، 26).

3-6- المساعدة: الإرشاد في جوهره هو "مساعدة"، فعند تلبية احتياجاتنا، نجد أنفسنا في صراع مع المواقف التي تتعارض فيها مصالحنا مع مصالح الآخرين. ولكن من خلال عملية التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة نتعلم أن نخفف من رغباتنا. فننتعلم كبت بعض الرغبات وتنشيط الاحتياجات، طالما أن سعادتنا ليست في خطر. بالإضافة إلى المعاناة الإنسانية التي تسببها الإعاقات الجسدية وتضارب المصالح، التي تعد مصدر رئيسي للمعاناة والمشكلات، وفي كثير من الأحيان يؤدي ذلك إلى الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس، والانسحاب وعدم الرغبة في الإنجاز. فالصراعات النفسية المتعلقة بالأهداف والقيم والمصالح وما شابه ذلك، تسبب انحساراً من حماسة الإنسان وحماسه للحياة. الإرشاد النفسي يخفف من هذه المعاناة من خلال إقامة علاقة مساعدة. حسب روجرز المساعدة هي أن ينوي أحد المشاركين أن يحدث المزيد من التقدير للذات،

والقدرة على التعبير، والمساعدة على بناء علاقات شائعة جيدة مثل تلك الموجودة بين المعلم والمتعلم، بين الزوج والزوجة، بين الأم والطفل، المرشد والمسترشد جميعها تعتبر علاقات هدفها المساعدة. (Nagaraju, 2021, 18)

المرشد المساعد الحقيقي هو الذي يستطيع التواصل مع الآخرين بشكل فعال، وليس صعباً على المبتدئين تعلم الكلمات والعبارات التي يجب أن يقولها، لكن يجب أن يكون بعيد عن التقليد والتصنع. والمرشد الحقيقي هو الذي يدرك وظيفته أحسن إدراكاً، يعكس ذاته في علاقاته مع العميل لأنه يعتبر النموذج المقتهى به، هذا الذي يسعى إليه الإرشاد النفسي، وهو مساعدة العميل على فهم ذاته وأن يكون واقعياً، ومتوافقاً معها ومع الآخرين، بعيداً كل البعد عن التزييف والتشويه. (Charles B. Truax & Robert Carkhuff, 2007, 335)

3-7- حل المشكلات: يهدف الإرشاد إلى مساعدة العملاء على فهم وقبول أنفسهم، بحيث يكونوا قادرين على العمل نحو تحقيق أهدافهم واستغلال إمكانياتهم. في كثير من الأحيان يتطلب ذلك تعديل الاتجاهات والسلوك. والإرشاد له بعد معرفي يسعى من خلاله إلى تحقيق التغيير السلوكي. إذ يتم استقبال العميل ومساعدته في توضيح مشاكله واستكشاف الحلول الممكنة. أين يسهر المرشد لجعل العميل يتصرف باستقلالية، وبطريقة ناضجة ومسؤولة وهذا هو المقصود بتنمية الشخصية. والشخص الناضج من المتوقع منه أن يعمل بكفاءة، وأن يقوم بإجراء التعديلات المرغوبة عندما يكون لديه القدرة على ذلك، وهذا يكون من خلال فهمه لقدراته ومسؤولياته وكذلك الظروف البيئية - المادية والاجتماعية والثقافية - التي يتعين عليه أن يتصرف في ظلها. (Nagaraju Battu, 2021, 19).



الشكل رقم(04): أهداف الإرشاد النفسي من إعداد الباحثة

4 - خصائص الإرشاد النفسي:

للإرشاد النفسي مجموعة من الخصائص يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- 4-1- الإرشاد عملية منظمة: ويعني أنه يشتمل على خطوات متتابعة ومتصلة.
- 4-2- الإرشاد عملية تعليمية: ذو طابع تعليمي، وهذا يعني أن الإرشاد يركز على تغيير السلوك، من خلال تعلم سلوكيات جديدة أكثر مواءمة.
- 4-3- الإرشاد عملية مخططة: أين يقوم المرشد بالمخطط للعملية الإرشادية، وهو شخص مؤهل تأهيلاً متخصصاً في مجال الإرشاد النفسي.
- 4-4 - الإرشاد عملية مساعدة: الشخص الذي يطلب المساعدة الإرشادية هو فرد عادي، أي أن مشكلاته ليست شديدة على النحو الذي يدعو إلى تدخل برامج أخرى مثل العلاج النفسي، وأن شخصيته سليمة. إن عملية المساعدة من الناحية النفسية، تنقسم بشكل عام إلى نوعين: فهي تعزز استغلال إمكانيات الفرد أي

المساعدة في تحقيق أفضل ما هو ممكن من استغلال قدرات الفرد والموارد البيئية المتاحة. وتساعد على بداية التغيير في شخصية الفرد من أجل التعديل والتغيير المرغوب فيه، أي التغيير بشكل صغير أو كبير حيث يساهم في نمو شخصية الفرد وتطورها. (Nagaraju Battu,2021,10)

4-5- الإرشاد عملية هادفة: يهدف الإرشاد إلى تحسين المسترشد، ومساعدته على فهم ذاته، ومواقفه في الحاضر والمستقبل، واتخاذ القرارات المناسبة.

4-6- الإرشاد عملية علائقية: البيئة التي يتم فيها الإرشاد هي بيئة العلاقة الإرشادية المبنية على التقبل والثقة، وتكون العملية الإرشادية عادة وجها لوجه مع العميل.

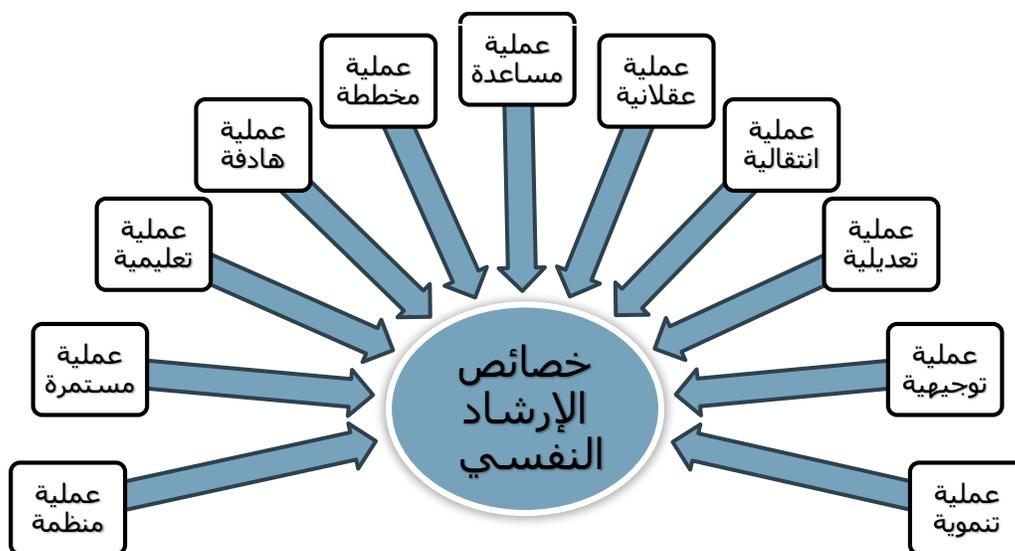
4-7- الإرشاد عملية انتقالية: يهتم الإرشاد بانتقال الخبرات والمعارف التي اكتسبها المسترشد في الجلسات الإرشادية إلى مواقف الحياة التي يقف فيها المسترشد فيما بعد (محمد محروس الشناوي، 1996، 12).

4-8- الإرشاد عملية مستمرة: هي عملية مستمرة متتابعة من الطفولة إلى الكهولة، ومن المهد إلى اللحد. ففي الطفولة يقوم بها الوالدان حين يهرع إليهما الولد بمشكلاته، وفي المدرسة يقوم بها المرشد أو المعلم المرشد حين يلجأ إليه التلميذ. وهكذا في الحياة حين تطرأ المشكلات. يسعى الفرد للإرشاد لدى مرشد متخصص. ونحن نعلم أن مشكلات الحياة العادية تستمر مع النمو العادي وتصاحبه ولا تقتصر على فترة معينة من النمو. والمرشد الذي يقدم خدمات الإرشاد عليه أن يتابعها. والمتابعة تؤكد استمرار عملية الإرشاد. فالإرشاد ليس مجرد وصفة طبية أو دفعة مبدئية، ولكنه خدمة مستمرة منظمة. وهكذا نجد أن الإرشاد عملية مستمرة ما دام الفرد ينمو، والنمو عملية مستمرة، ما دام من مناهجه المنهج التنموي والمنهج الوقائي (حامد عبد السلام زهران، 1998، 68).

4-9- الإرشاد عملية تعديلية: العملية الإرشادية هي عملية توجيهية إرشادية تعديلية، بمعنى أنها تسعى لمساعدة الفرد في إجراء أفضل التعديلات الممكنة في المواقف المختلفة. حيث يتم تقديم المساعدة المهنية والفردية من أجل تحقيق التعديل الفوري والمناسب أثناء حدوث المشكلة، وفي الوقت نفسه تعمل على تنمية تكيف الأفراد في المواقف المختلفة.

4-10- الإرشاد عملية توجيهية: العملية الإرشادية هي عملية توجيهية، الإرشاد يوجه الأفراد في المشكلات التي يمكن أن يصادفها في حياته، ويوجهه نحو أهداف شخصية بعيدة المدى. والوعي بالحاجة إلى التخطيط في سياق تعقيد العالم، وضرورة مواصلة التعليم كشرط أساسي، والتحضير لمهنة من أجل العمل في وقت لاحق.

4-11- الإرشاد عملية تنموية: الإرشاد ليس فقط محاولة للعلاج عندما تحدث المشاكل أو عند حدوث الأضرار، ولكن تبدأ العملية الإرشادية قبل حدوث المشاكل وتسبب حالات سوء التكيف. إذا من الواجب إيجاد حلول لتلك المشاكل وعدم سماح تراكمها، وهذا التراكم له تأثير سلبي على الطالب فيعيق قدرته على النمو السليم. إن الإرشاد له وظيفة تنموية مهمة جدًا فيساعد الطلاب على تحقيق التنمية الذاتية وتحقيق الذات. كما يسعى الإرشاد أيضًا الوظيفة المهمة المتمثلة في تعزيز الرفاهية للمجتمع وتكون أدوات هامة للتنمية الوطنية. (Nagaraju Battu,2021,20)



الشكل رقم (05): خصائص الإرشاد النفسي من إعداد الباحثة.

5- أسس الإرشاد النفسي:

تتعدد الأسس والمبادئ التي تقوم عليها عملية الإرشاد النفسي، حيث يستند الإرشاد على أسس ومبادئ عامة، وأخرى فلسفية ونفسية وتربوية واجتماعية ودينية وأخرى فيزيولوجية تتلخص فيما يلي:

5-1- الأسس العامة:

- هي أسس لا بد أن يلم بها المرشد، يرى هيبورث ولارسن (1990 hepworth & larsen)، أن التدخل في المساعدة تقوم على أسس ومبادئ عامة أهمها ما يلي:
- أن الأفراد يملكون القدرة على الاختيار واتخاذ القرار وتقرير مصيرهم، كما أنهم قادرين على توجيه أنفسهم وحياتهم أكثر مما يتوقعونه ويعتقدونه.
- أن مساعدة الآخرين تستوجب تحمل مسؤولية المساعدة إلى أقصى حد ممكن، وتمكينهم على الاعتماد على أنفسهم واستغلال جميع طاقاتهم أحسن استغلال.
- أن العملية الإرشادية مسؤولية تستوجب العمل تجاه تغيير المؤثرات والأوضاع البيئية السلبية.
- أن السلوك الإنساني سلوك هادف وموجه.
- أن الأفراد قادرين على تعلم سلوكيات جديدة، وأن مسؤولية المرشد تتمحور حول مساعدتهم لاكتشاف قدراتهم والاستفادة منها لإحداث التغيير المرغوب.
- أن معظم الصعوبات التي تواجه الأفراد يمكن التغلب عليها من خلال إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات الحالية.
- من خلال الحصول على المعلومات اللازمة واكتساب المهارات الجديدة يتمكن الأفراد من حل مشكلاتهم والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في حياتهم، كما يتمكنون من تحقيق نمو سليم في شخصيتهم.
- أن معظم المشكلات التي يقع فيها الأفراد هي نتاج المجتمع والأنظمة الموجودة فيه، ومن خلال تعلم الأساليب الفعالة لمواجهتها يتمكن الأفراد من إحداث تغييرات إيجابية في حياتهم.
- أن نمو الأفراد هي عبارة عن خبرات وتجارب التي ينبغي الاستفادة منها في مواجهة الصعاب والمشكلات.
- يرغب الأفراد في تحقيق ذواتهم والشعور بقيمتهم وكرامتهم وهي حاجة أساسية وطبيعية في كل فرد، وعلى المحيطين توفير هذه الحاجة والسعي على إشباعها.

- أن نمو الأفراد يظهر من خلال علاقته مع الآخرين، وبالتالي فإن نمو علاقة المساعدة تعتمد بالدرجة الأولى على الحب والتقبل والاحترام والتقدير والتشجيع الذي توفره هذه العلاقة.
- أن الفرد بحاجة إلى أن يمارس شخصيته، ويشبع حاجاته واهتماماته، لهذا ينبغي أن تتاح له فرصة التعبير عن ذاته والعمل (صالح عبد الله أبو عباة وعبد المجيد بن طاش نيازي، 2001، 51، 52).
- أن السلوك الإنساني ثابت نسبياً وبالإمكان التنبؤ به والثبات النسبي للسلوك لا يعني جموده. ورغم هذا الثبات يتمتع بالمرونة وقابلية التعديل والتغيير.
- السلوك الإنساني فردي جماعي في نفس الوقت فسمات الشخصية المنفردة تميزه عن غيره من الأفراد، إلا أن الأفكار والمشاعر والتصرفات التي تصدر عن الفرد يتم تنظيمها وتقييمها ضمن إطار اجتماعي يؤثر ويتأثر من خلال تفاعله بالمعايير الاجتماعية، والأدوار، والاتجاهات، والجماعة المرجعية، وبالقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه (عبد الرحمن إسماعيل صالح، 2014، 14، 17).
- يقوم الإرشاد النفسي على أساس تقبل المرشد للعمل كما هو وبدون شروط وبلا حدود. وهذا أمر ضروري لتحقيق العلاقة الإرشادية الطيبة المطلوبة التي تتيح الثقة المتبادلة في العملية الإرشادية. فإنها قائمة على التعاون في وضع الأهداف العلاجية، وجدولة أعمال لكل جلسة، واستخراج الأفكار التلقائية والافتراضات ثم جمع الأدلة لصالح أو ضد هذه الافتراضات بطريقة تشبه الطريقة العلمية لاختبار الفرضيات (أحمد أبو أسعد ورياض الأزيادة، 2015، 203). سلط كارل روجرز الضوء على أهمية وجود علاقة جيدة بين المريض والمعالج، وأن العلاقة العلاجية تبنى على شروط أساسية المتمثلة في التعاطف، الصدق، الاحترام الإيجابي. والبعض يرى أن هذه العلاقة هي أساس التغيير وأنها ضرورية (فريدا ماكمانوس، 2023، 49).
- الدين ركن وعنصر أساسي في حياة الفرد، والتربية السليمة تشمل التربية الدينية. والنمو السوي يتضمن النمو الديني، والصحة النفسية تشتمل السعادة في الدنيا والدين. والمعتقدات الدينية لكل من المرشد والعميل هامة وأساسية لأنها تعتبر ضوابط للسلوك ومعايير مقدسة محددة له وتؤثر في العلاقة الإرشادية. ويجمع المرشدون والمعالجون النفسيون على اختلاف أديانهم أن الإرشاد النفسي يقوم على أسس ومفاهيم ومبادئ وأساليب دينية روحية (حامد عبد السلام زهران، 1998، 68).

5-2- الأسس الفلسفية:

تتعلق الأسس الفلسفية بطبيعة الإنسان، فالإرشاد النفسي يقوم على الفهم الكامل للطبيعة البشرية، لأنها عملية فنية عميقة ومعقدة. فالكثير من النظريات الفلسفية والنفسية والاجتماعية حاولت تحديد الطبيعة البشرية، واختلفت في تفسيرها لماهيته، كما تعرف المرشد على مفاهيم كثيرة تساعده في العملية الإرشادية كالكينونة والسيرونة والجماليات والمنطق والحرية (صفاء إسماعيل مرسي السيد، 2024، 23).

فنظرية الذات لكارل روجرز Rogers "1959" تنظر إلى الإنسان على أنه خير بطبيعته، وتنظر إليه نظرة متفائلة واعتبرته أفضل المخلوقات، وأن الظروف وضغوط الحياة هي التي تفسد سلوكه وتجعله مضطربا. فالإرشاد النفسي المتمركز حول العميل يركز على مساعدة الفرد في إزالة العوامل التي تعيق تحقيق ذاته وطبيعته الخيرة. نجد نظرية التحليل النفسي لسيجموند فرويد Freud "1993" التي تنظر إلى سلوك الإنسان بتشاؤم على أنه شهواني عدواني. النظرية السلوكية ترى أن الإنسان محايد أساسا وأن سلوكه يكون حسب ما تعلمه من محيطه وبيئته خيرا أم شرا، سويا أم منحرفا، متوافقا أم مضطربا. حيث يركز الفلاسفة مثل سارتر Sartre على أهمية الأخلاق فيقول: إن الفرد يجب أن يكون سلوكه حسنا صحيحا يؤدي إلى ما يحقق حريته وأمنه وحرية وأمن الآخرين (حامد عبد السلام زهران، 1998، 69).

5-3- الأسس التربوية والنفسية:

الإرشاد النفسي هو عملية تعليم وتعلم لتحسين العملية التربوية والتعليمية، فمن خلالها يتعلم الفرد السلوكيات والمعارف والمهارات عن طريق المحاكاة، كما يتعلم حل المشكلات اعتمادا على المهارات والخبرات والتجارب السابقة، والمفاهيم والحقائق الخاصة بالمشكلة، ويتطلب ذلك فهم وتطبيق وتقييم المفاهيم والتعبير عنها، وهذا يساعد الفرد على إدراك مشكلته والعلاقة القائمة بين الأفكار والأشياء. على المرشد استخدام استراتيجية التعليم عند تدريب العميل مهارات معرفية سلوكية، أين يجب تقسيمها إلى خطوات بسيطة مرتبة ترتيبا منطقيا ومتسلسلا، من السهل إلى الصعب مع التعزيز المناسب، وتقديم التغذية الراجعة قبل الانتقال للخطوة الموالية (عبد الرحمن إسماعيل صالح، 2014، 22).

من الأسس مراعاة الفروق الفردية، فالأفراد يختلفون عن بعضهم البعض في مظاهر الشخصية وفي الصفات والمظاهر الجسدية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية، كما تختلف لدى نفس الشخص من مرحلة

لأخرى، ومن موقف لآخر، وهذه الفروق تجعل الأشخاص مختلفين ومنفردين. الفروق الفردية مبدأ وقانون أساسي في علم النفس الفارق وعلم النفس الفردي، بما أن الإرشاد حق للجميع، فإن مسألة الفروق الفردية تصبح ذات أهمية كبيرة، فالأفراد يختلفون كما وكيفا، وعلى نطاق واسع وشامل يظهر في كافة مظاهر الشخصية جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا، وليس هناك معادلات معروفة تنطبق على كل الأفراد في برامج الإرشاد النفسي. نجد لكل فرد له عالمه الخاص وشخصيته المميزة عن غيره من الأفراد وله حاجاته وقدراته وميوله، وهو يختلف عن كل من سواه بسبب سماته الوراثية وخصائصه المكتسبة، فلا يوجد اثنان طبق الأصل. وحتى التوائم المتماثلة يختلفان بسبب العوامل البيئية التي تؤثر في نموهم. وحتى إدراك الفرد لذاته ولبنيته يختلف عن إدراك الآخرين لها، وذلك راجع لمستوى النضج والنمو والتعليم والطبقة الاجتماعية(حامد عبد السلام زهران، 1998، 76).

كما ينبغي مراعاة الفروق بين الجنسين، فالعملية الإرشادية ليست واحدة لكلا الجنسين، هذا لوجود فروق فسيولوجية واجتماعية وعقلية وانفعالية بينهما، وتعود هذه الفروق إلى عوامل بيولوجية وإلى عوامل التنشئة الاجتماعية التي لها دورا هاما في إبراز الفروق بين الجنسين كاختلاف الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها كل منهما، فما ينطبق على الذكور في العملية الإرشادية لا ينطبق بالضرورة على الإناث، الفروق لها أهميتها في الإرشاد التربوي والاجتماعي والمهني، فعلى المرشد السعي لتنمية الثقة والطمأنينة والتعامل بحيادية(صفاء إسماعيل مرسي السيد، 2024، 24). ويكفي للتمثيل على ذلك بعض الفروق الخاصة في القدرات وفي الاتجاهات وفي الميول في المعايير الاجتماعية المتعلقة باللبس والعمل المتاح. ومعروف في عالم المهنة أن هناك مهنا تكاد ترتبط بالجنس، أي أنه يوجد مهن للرجال ومهن للنساء. ومن أمثلة المهن التي يفضلها ويجيدها الذكور القوات المسلحة والصناعات الثقيلة والتعدين. ومن أمثلة المهن التي تفضلها تجيدها الإناث السكرتارية والتدريس والتمريض والخدمة الاجتماعية(حامد عبد السلام زهران، 1998، 78).

ينبغي أيضا مراعاة مطالب النمو الإنساني، التي تشمل مظاهر نمو جوانب متعددة مثل نمو الحواس والدماغ والعضلات هذا فيما يخص النمو الجسدي، أما النمو العقلي يتضمن نمو القدرات العقلية من تفكير تحليل، تخزين. أين تعكس هذه الجوانب النمائية على تكيف الفرد ونجاحه وعلى نمو شخصيته. يتطلب النمو النفسي السوي للفرد في كل مرحلة من مراحل نموه مجموعة من المطالب. وقد اقترح روبرت هافيجهرست 1972 Havighurst، وإريكسون مجموعة من المطالب التي يجب يتعلمها الفرد في كل مرحلة لكي يكون ناجحا وسعيدا

في حياته، ففي الطفولة المبكرة يبدأ الطفل فهم اللغة ويستعملها، ويتعلم المشي والأكل، وفي مرحلة المراهقة نجد تقبل الذات وتكوين الاتجاهات والمفاهيم وبناء العلاقات والاستقلالية واختيار التخصص (عبد الرحمن إسماعيل صالح، 2014، 24). فهي مطالب النمو الضرورية التي تظهر في مراحل المتابعة، وتوضح مطالب النمو مدى تحقيق الفرد لذاته وإشباعه لحاجاته وفقا لنضجه وتطور خبراته التي تتناسب مع مرحلة النمو. إذ يؤدي تحقيق مطالب النمو إلى سعادة الفرد، ويسهل تحقيق مطالب النمو الأخرى، في نفس المرحلة وفي المراحل التالية. ويلاحظ أن تحقيق مطالب النمو يحتاج إلى تعلم واتخاذ القرارات، وهذا واجب أساسي في العملية الإرشادية. وفي نفس الوقت فإن عدم تحقيق مطالب النمو يؤدي إلى شقاء الفرد وفشله وصعوبة تحقيق المطالب الأخرى في نفس المرحلة وفي المراحل التالية. وترى "مارجريت بينيت Bennett 1963 أن هناك ترابط في مطالب النمو، فإذا أخذنا بعين الاعتبار النمو المتكامل للشخصية وضرورة تحقيق مطالب النمو نجد أن هناك تكاملا بمعنى أن الفرد الذي يحقق مطلبا من مطالب النمو تحقيقا حسنا يميل إلى تحقيق باقي مطالب المرحلة بدرجة حسنة أيضا، وهو أيضا يميل إلى الاستمرار في تحقيق مطالب النمو في المراحل التالية بدرجة مماثلة من النجاح (حامد عبد السلام زهران، 1998، 78).

5-4- الأسس الاجتماعية:

تتعلق الأسس الاجتماعية بالفرد والجماعة، فالاهتمام بالفرد كعضو في جماعة لان الإنسان لا يعيش وحيدا، فهو كائن اجتماعي بطبعه منذ ولادته، وعملية التنشئة الاجتماعية تساهم فيها مؤسسات اجتماعية مختلفة ومتعددة كالرفاق والمدرسة ووسائل الإعلام ودور العبادة والثقافة، والفرد يعيش في واقع اجتماعي له معايير وقيم، وهو يعيش في جماعة من الأفراد ذو كيان اجتماعي يؤثر فيه، كما تؤثر الثقافة فيه لأن الفرد ينظر دائما إلى جماعته المرجعية وثقافة مجتمعه، عل أنه الأصل والأصح عن باقي الثقافات، ولذلك ينبغي على المرشد فهم المسترشد ودوافع سلوكه، وعلاقته بمجتمعه لمساعدته لتحقيق التوافق مع نفسه ومع المحيطين به من أسرة ومجتمع (صفاء إسماعيل مرسي، 2024، 25).

يتأثر الفرد بالثقافة الاجتماعية التي ينتمي إليها بما فيها من عادات وتقاليد وعرف وأخلاقيات وفولكلور، وكل فرد يتحمس لجماعته المرجعية وثقافته وقد يتعصب لها. نجد أن الفرد يعيش في وسط اجتماعي ثقافي يتأثر به، عندما يتعامل المرشد مع العميل يضع دائما في حسابه أنه عضو في جماعة يعيش في مجال اجتماعي. من الضروري الاستفادة من كل مصادر المجتمع، فيستفيد المسؤولون عن برنامج الإرشاد النفسي

من المساعدات الممكنة من سائر المؤسسات الاجتماعية. ومن أهم المصادر والمؤسسات التي تقدم مساعدات قيمة: المؤسسات الدينية، ومؤسسات الخدمة الاجتماعية، ومؤسسات التأهيل المهني، ومؤسسات رعاية المعوقين وغيرها. وتعتبر المدرسة أكثر المؤسسات الاجتماعية أهمية من حيث قدرتها على تقديم الخدمات الإرشادية لأكبر عدد من أطفال المجتمع وشبابه، سواء عن طريق المرشدين أو عن طريق المعلمين (حامد عبد السلام زهران، 1998، 82).

وعليه يمكن للمرشد التربوي القيام بمهام الإصلاح المجتمعي من خلال تعزيز تعلم الأخلاق الحميدة، من صدق وأمانة، وأداء الفروض الدينية، كأداء الصلاة في أوقاتها، والاحترام للآخرين وتجنب الإساءة للغير، تحمل المسؤولية، تجنب ارتكاب الذنوب والوقوع في المعاصي، ويمكن تطبيق ذلك من خلال المحاضرات والندوات، الاستعانة بالإذاعة المدرسية أوقات الراحة والفراغ، توفير مكتبة مدرسية مزودة بالكتب الدينية وقصص الأنبياء والصحابة، واستعمال أساليب المناقشة والحوار والإقناع والترغيب في العقيدة الدينية، واستخدام حوافز مادية ومعنوية لتشجيع السلوك الجيد وتسهيل تعميمه على بقية الطلبة بطرق مباشرة وغير مباشرة.

5-5- الأسس العصبية والفسولوجية: ارتباط النفس بالجسم، فالمسترشد إنسان له جسم يتكون من عدد من الأجهزة الحيوية مثل الجهاز العصبي والجهاز الدوري والجهاز التنفسي والجهاز الهضمي وجهاز الغدد. وكل جهاز يتكون من أعضاء تتكون بدورها من أنسجة تتكون من خلايا لها خصائص معينة، وتتخصص في أداء وظائف مختلفة، فهو وحدة نفسية وجسدية (صفاء إسماعيل مرسي، 2024، 25).

توجد الخلايا العصبية والأنسجة التي تتخصص في التوصيل العصبي، وهناك خلايا وأنسجة الغدد التي تتخصص في الإفرازات. لذا تتأثر الحالة النفسية بالحالة الجسمية وتتوازن الشخصية السوية المتوافقة تحت الظروف العادية، يعتبر الجسم وسيطا بين البيئة الخارجية وبين الذات ككيان نفسي داخلي، وتؤدي الضغوط الانفعالية الشديدة المزمنة اضطرابات في الشخصية. من الأمثلة التي توضح الارتباط الوثيق بين النفس والجسم تأثير الانفعال النفسي على العمليات الفسيولوجية، أي على وظائف أعضاء الجسم، فانفعال الحزن يؤدي إلى انسكاب الدموع، وانفعال الغضب يؤدي إلى تسارع ضربات القلب. وانفعال الخجل يؤدي إلى احمرار الوجه، وانفعال الخوف يؤدي إلى شحوب الوجه، والقلق يؤدي إلى فقدان الشهية، ومن المعروف أنه كما يسبب المرض الجسدي الاكتئاب، فإن الإرهاق العصبي يؤثر في وظائف أعضاء الجسم المختلفة. وهكذا يحتاج المرشد النفسي

إلى دراسة ومعرفة فسيولوجية عصبية حتى يتمكن من مساعدة عملائه، والتعرف على الجسم وتكوينه ووظيفته وعلاقته بالسلوك بصفة عامة (حامد عبد السلام زهران، 1998، 83).

5-6- الأسس الإدارية والتنظيمية:

يتم من خلالها تحديد طريقة الاستفادة من الموارد المالية المتاحة، وكيفية استثمارها لتمويل البرامج الإرشادية، والسهر على كفاءة إدارتها في مختلف مراحلها وخطواته، والكشف عن الصعوبات التي تواجه المرشد النفسي والسعي لتجاوزها (حسن أحمد القره غولي، 2019، 40).

6- مناهج واستراتيجيات الإرشاد النفسي:

هناك ثلاثة مناهج واستراتيجيات لتحقيق أهداف الإرشاد النفسي هي: المنهج التنموي، والمنهج الوقائي، والمنهج العلاجي. يرى مورتينس نوشمولر 1965 أنه يمكن دمج المنهجين الأولين "التنموي والوقائي" تحت عنوان واحد على أساس أن كلا منهما يسعى إلى تجنب الوقوع في المشكلات والاضطرابات النفسية وذلك عن طريق دعم النمو السوي للفرد. ويظن البعض أن الإستراتيجية الأهم لتحقيق أهداف الإرشاد النفسي هي الإستراتيجية العلاجية، ويرى كل من جورج هيل وإليانانور لوكي Hill&Luckey 1969 الأصح هو أن الإستراتيجيتين التنموية والوقائية يجب أن تسبقا الإستراتيجية العلاجية. وعلى العموم يجب التخطيط الدقيق لهذه المناهج الثلاثة (حامد عبد السلام زهران، 1998، 43).

6-1- المنهج النمائي **Develpmental**: يطلق عليه أحيانا الإستراتيجية الإنشائية وترجع أهميته إلى أن الخدمات الإرشادية التي توفر عناصر وظروف النمو المتكامل والمتوازن حيث يشمل الجوانب النمائية المختلفة الجسدية والعقلية والاجتماعية والنفسية للفرد (نبيل محمد الفجل، 2014، 29). ويتضمن الإجراءات التي تساعد على النمو السليم والسوي، وهذا يكون مع الأفراد الأسوياء وفي المراحل العمرية المختلفة، كي يحققوا أعلى مستوى من النضج والسعادة والتوافق النفسي والصحة النفسية (عبد الله أبو زعيزع وجميل الصمادي، 2009، 24). يتحقق ذلك عن طريق معرفة وفهم وتقبل الذات ونمو مفهوم موجب للذات وتحديد أهداف سليمة للحياة وأسلوب حياة موفق من خلال دراسة الاستعدادات القدرات والإمكانات وتوجيهها التوجيه السليم نفسيا وتربويا ومهنيا، ومن خلال رعاية مظاهر نمو الشخصية (سالم حمود صالح الحراحشة، 2012، 42).

6-2- المنهج الوقائي Preventive: يحتل المنهج الوقائي مكانا في الإرشاد النفسي والوقاية تسبق العلاج وتعمل على تقليل الحاجة إليه، وهي محاولة منع حدوث المشكلة بإزالة الأسباب المؤدية إلى ذلك وهو يهتم بالأسياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى ليقبهم ضد حدوث المشكلات وتجنبها من خلال الوقاية والتحصين الأفضل. وللمنهج الوقائي ثلاثة مستويات هي:

- **الوقاية الأولية:** وتتضمن محاولة منع حدوث المشكلة أو الاضطراب أو المرض بإزالة الأسباب لمنع حدوث المشكلة.

- **الوقاية الثانوية:** وتتضمن محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب في مرحلته الأولى بقدر الإمكان للسيطرة عليه ومنع تطوره وتفاقمه.

- **الوقاية من الدرجة الثالثة:** وتتضمن محاولة التقليل من أثر الاضطراب (حامد عبد السلام زهران، 1998، 44).

يطلق عليه أيضا منهج "التحصين النفسي" ضد المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية. تتضمن الاهتمام بالصحة العامة، والصحة النفسية كمرعاية النمو النفسي السوي، ونمو المهارات الأساسية والتوافق الزوجي الأسري والمهني، والمساندة أثناء الفترات الحرجة والتنشئة الاجتماعية السليمة. كما تتضمن الوقاية الاجتماعية بإجراء الدراسات والبحوث العلمية وعمليات التقويم والمتابعة والتخطيط العلمي للإجراءات الوقائية (عبد الله أبو زعيزع وجميل الصمادي، 2009، 25).

6-3- المنهج العلاجي: الهدف منه معالجة المشكلات والاضطرابات التي يتعرض لها الفرد أو الجماعة من أجل تحقيق التوازن بين جوانب النمو المختلفة للتمكن من تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي (نبيل محمد الفجل، 2014، 30). الهدف منه هو مساعدة وتوجيه المسترشد والوصول به إلى حالة التكيف مع المواقف الجديدة ومواجهتها، وتمكنه من التحرر والتخلص من التوترات وإخراج الطاقة السلبية الضارة الحبيسة بداخله من عداء، وإدخال قدرات وإمكانيات جديدة واستغلالها أحسن استغلال من ذي قبل (فؤاد أحمد أبو شنار، 2023، 70). لأن بعض المشكلات والاضطرابات قد يكون من الصعب التنبؤ بها مسبقا لكنها تحدث فعلا. كل فرد يخبر في وقت ما مواقف أزمات Crisis- situations وفترات حرجة ومشكلات حقيقية يحتاج فيها إلى مساعدة ومساندة لتخفيف مستوى القلق ورفع مستوى الأمل. ويتضمن دور المنهج العلاجي كذلك علاج المشكلات

والاضطرابات والأمراض النفسية حتى العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية. ويهتم المنهج العلاجي بنظريات الاضطراب والمرض النفسي وأسبابه وتشخيصه وطرق علاجه، وتوفير المرشدين والمعالجين والمراكز والعيادات والمستشفيات النفسية. ويلاحظ أن المنهج العلاجي يحتاج إلى تخصص أدق في الإرشاد العلاجي إذا قورن بالمنهجين التتموي والوقائي، وهو أكثر المناهج الثلاث تكلفة في الوقت والجهد والمال. كذلك فإن نسبة نجاح الإستراتيجية العلاجية لا تكون 100%، وقد يفلت الزمام من يد المرشد أو المعالج إذا ما بدأ العلاج بعد فوات الأوان (حامد عبد السلام زهران، 1998، 45).

7- مراحل الإرشاد النفسي:

تشمل العملية الإرشادية عدة مراحل، فحسب نموذج أيزنبرج وديلاني Eizenberg & 1977

Delaney أن عملية الإرشاد تشتمل على المراحل التالية:

- المقابلة الأولى.
- استكشاف مشغولية الفرد، وتنمية العلاقة الإرشادية.
- تحديد الهدف والتعرف على العوامل المرتبطة بتحقيقه وتقديرها.
- تطوير واستخدام طريقة لتحقيق الهدف.
- تقويم النتائج.
- إقبال الحالة والتتبع.

أما حسب نموذج أوكون "Okun:1976"، حيث قدمت أوكون نموذجا قائما على أساس نموذج العلاقات الإنسانية، حيث ترى أن هناك ثلاثة أبعاد متكاملة للإرشاد هي: المراحل، والمهارات، والقضايا. وتنقسم المراحل إلى مجموعتين هما: العلاقات والإستراتيجيات.

- مرحلة العلاقات: "تنمية الثقة، التطابق، التفهم".
- أ- البداية.
- ب- استيضاح المشكلة المعروضة.
- ج- وضع إطار أو تعاقد للعلاقة الإرشادية.

د- الاستكشاف المكثف للمشكلة أو المشكلات.

هـ- الأهداف الممكنة للعلاقة الإرشادية.

- مرحلة الاستراتيجيات: "الطرق"

أ- الاتفاق المتبادل على الأهداف المحددة.

ب- تخطيط الطرق.

ج- استخدام الطرق.

د- تقييم الطرق.

هـ- الإقفال، الإنهاء والتتبع (محمد محروس الشناوي، 1996، 19).

يرى Michael Reicherts أن كل عملية إرشادية تحتوي على مراحل أساسية، ولكي تسير هذه المراحل بصورة جيدة لابد من الالتزام بثلاث نقاط أساسية وهي:

- عقد بين الطرفين يبين فيه نوع العملية العلاجية وأهدافها، يحدد فيه جدول زمني واضح مع توضيح إجراءات الجلسات الإرشادية. وتحديد دور المرشد والمسترشد، أين يتفق كلاهما على ما ورد في العقد من قواعد والتزامات لتسيير الجلسات الإرشادية.

- بناء العلاقة الإرشادية، وتكون على مبدأ الاحترام، والقدرة على التفاعل والتواصل الفعال والتفاهم مع الآخر، ومبنية على أساس الثقة.

- وأخيرا عرض المشكلة كما هي وعدم تحريفها من قبل العميل، من أجل إيجاد حلول مناسبة بمساعدة المرشد، من خلال التدريبات المناسبة والواجبات المنزلية، والهدف من هذه المرحلة المساعدة وتعزيز الثقة بالنفس. (Michael Reicherts.2015.19)

يرى أبو شنار أن العملية الإرشادية تمر عبر ثلاث مراحل وهي كما يلي:

-مرحلة البداية: ففي بداية العملية الإرشادية يتم نقل حدة التفاعل العقلي ويزداد التفاعل الوجداني، فيتترك المرشد المسترشد يعبر عن ما بداخله من مشاعر، ويستخدم فيها أساليب التأكيد والقبول والتخفيف عن تلك المشاعر السلبية.

-مرحلة الوسط: يقوم المرشد بربط المسترشد بالواقع، فيزيد من تفاعله العقلي أكثر من الوجداني الذي يؤدي إلى حدوث مواقف لا توافقية، التي تدفع بالمرشد إلى أساليب تدعيمية وتبصيرية وتوجيهية.

- مرحلة النهاية: هي مرحلة الانفصال وانهاء العلاقة الإرشادية التي يقل فيها التفاعل، ويحدث نوع من الاستقرار في حياة المسترشد ليبدأ تجربة جديدة تصح التجارب الماضية الفاشلة، وهو الآن شخص واثق بنفسه وبقدراته (فؤاد أحمد أبو شنار، 2023، 70).

رأينا اختلاف في تسمية المراحل وعددها لكن الهدف منها واحد، يمكن تلخيص مراحل العملية الإرشادية إلى خمسة مراحل وهي كالآتي:

7-1- المرحلة الأولى: بناء علاقة إرشادية إيجابية مع العميل

العلاقة التي يكونها المرشد مع المسترشد هي نقطة البداية وحجر الأساس في العملية الإرشادية. ويتوقف على هذه العلاقة نجاح العملية الإرشادية وتحقيق الأهداف المرجوة. فالمسترشد يحتاج إلى الشعور بالاهتمام ونقهم مشكلته، إضافة إلى شعوره بجدية المرشد وإخلاصه في أداء عمله. وهي علاقة تختلف عن غيرها من العلاقات، فهي علاقة مهنية تستمر لفترة مؤقتة من أجل مساعدة المسترشد في التغلب على بعض الصعوبات التي تواجهه. وإذا كان المرشد شخصاً ناجحاً في بناء العلاقات الاجتماعية، فهذا لا يعني بالتأكيد القدرة على بناء علاقة إرشادية ناجحة (أحمد أبو أسعد ورياض الأزيادة، 2015، 29). العلاقة الإرشادية هو ارتباط معنوي ينمو بطريقة تلقائية عفوية من خلال التفاعل في المواقف المختلفة، تبنى فيها الألفة والتجاذب، وتنمو العلاقة بصورة طبيعية لأشعورية وإنما نلاحظ أثارها ونتائجها (فؤاد أحمد أبو شنار، 2023، 69).

7-2- المرحلة الثانية: تحديد وتقييم المشكلة

تتعلق هذه المرحلة بتوضيح طبيعة المشكلة وتحديد بدقتها، حيث يساعد المرشد المسترشد بفحص جوانب المشكلة بجمع قدر هائل من المعلومات حولها وحول المسترشد، وفهمها ومساعدته التعبير عليها لفظياً، ففي هذه المرحلة يتبين أهمية المشاركة الوجدانية والقدرة على إدراك أفكار المسترشد ومشاعره، فعملية تعلم المشاركة الوجدانية واكتسابها مع المسترشد تتطلب ممارسة ووقت كاف (سمية طه جميل، 2005، 118).

7-3- المرحلة الثالثة: تحديد أهداف العملية الإرشادية

مهمة الإرشاد مثل غيرها من المهن لا بد أن يكون لها هدف محدد تسعى لتحقيقه. والهدف من العملية الإرشادية لا بد من تحديده بدقة ووضوح من البداية، ولا بد من إشراك المسترشد في رسم هذا الهدف مع أخذ وجهة نظره، وفي بعض الأحيان يكون دور المرشد بارزا في رسم هذا الهدف عندما لا يكون باستطاعة المسترشد رؤية الأمور بشكل واضح، أو لا يعرف ماذا يفعل، حيث يتولى المرشد ترجمة مطالب ورغبات وأمنيات المسترشد لتصبح هدفا تسعى العملية الإرشادية إلى تحقيقه. وتحديد أهداف العملية الإرشادية يساعد كلا من المسترشد والمرشد على حد سواء في المضي قدما في العملية الإرشادية، ويصبح كل منهما على بينة من الأمر، ويعرف الهدف من هذا العمل المشترك مما يعطيه دفعة قوية من الحماس والاستمرار في هذه العملية. وقد يكون هناك أكثر من هدف للعملية الإرشادية، كما أنه بالإمكان وضع أهداف قصيرة ومتوسطة الأمد من أجل الوصول إلى الأهداف النهائية للعملية الإرشادية (أحمد أبو أسعد ورياض الأزيادة، 2015، 30).

7-4- المرحلة الرابعة: اختيار الأساليب الإرشادية وتنفيذها

تتضمن مرحلة اختيار الأساليب والاستراتيجيات المناسبة للأهداف وللنظرية التي يتبناها المرشد، والتي تتناسب مع الحالة، وهي تضمن التحسن وتحقيق الأهداف المسطرة مسبقا. أين يتحمل المرشد على عاتقه مسؤولية توضيح الحلول والبدائل المحتملة، وهو غير مسؤول في تحديد القرارات الواجب أن يتخذها أو يختارها المسترشد، فالمرشد هو من يتحمل نتائج أي تصرف يصدر عنه (سمية طه جميل، 2005، 118).

7-5- المرحلة الخامسة: الختام والمتابعة

هذه الخطوة الأخيرة من مراحل الإرشاد وهي مرحلة انتقالية مهمة، حيث يتم فيها انتقال المرشد من المراحل التي يكون فيها متواجدا مع المسترشد إلى مرحلة جديدة تحتم على المسترشد أن يتعامل مع الصعوبات التي تواجهه بمفرده، وخلال عملية التحول التي تتم في هذه المرحلة يجب أن يتوفر فيها العديد من العناصر والاعتبارات التي يجب أن تؤخذ من أجل المساهمة في نجاح هذه العملية، وبالتالي نجاح العملية الإرشادية. ونستطيع تعريف هذه المرحلة بأنها ليست مجرد إنهاء العملية الإرشادية، وإنما هي عبارة عن مرحلة تحول من وضع وظروف معينة إلى وضع جديد وظروف جديدة (أحمد أبو أسعد ورياض الأزيادة، 2015، 32).

8- طرق الإرشاد النفسي:

للإرشاد النفسي طرق كثيرة ومتنوعة هناك الإرشاد المباشر الذي يعتبر أسلوباً لحل المشكلات، أين يؤدي فيها المرشد دور المعلم والموجه، ويكون المرشد متلقي. هدفه تزويد المرشد بالمعلومات والخبرات الناقصة لحل مشكلاته بنفسه (فؤاد أحمد أبو شنار، 2023، 77). وهناك الإرشاد الغير المباشر والذي يسعى إلى مساعدة المرشد على النمو السليم، واحداث تطابق بين مفهوم الذات الواقعية والمثالية لديه. هدفه الوصول بالمرشد إلى الاعتماد على نفسه وتحمل مسؤولياته، ومساعدته على النمو والتكيف مع الظروف والصعوبات والمشكلات التي يعاني منها (فؤاد أحمد أبو شنار، 2023، 77). كما يوجد الإرشاد الانتقائي وهي طريقة اختيار بين مجموعة من الطرق الإرشادية المتنوعة والمختلفة، حيث يستخدم المرشد أكثر من أسلوب في مساعدته، أين يأخذ ما يتناسب مع الحالة من ظروف ومشكلات. من أساليبه الاختيار بين الطرق والجمع بين الطرق، ففي أسلوب الاختيار يجد المرشد أمامه طرق متعددة ومختلفة الأساليب لكنها تصب في هدف واحد ومتفقة عليه، ولكل منها مزايا واستخدامات، فهنا يأتي دور المرشد في اختيار من بينها بكل مرونة وذكاء وحرص عند انتقاله من طريقة لأخرى. أما أسلوب الجمع بين الطرق يجمع المرشد بين مجموعة من الطرق ويختار من كل طريقة الأفضل والأنسب لحل مشكلته أين يدمجها معا كتركيبة جديدة أكثر فائدة وفاعلية (فؤاد أحمد أبو شنار، 2023، 78، 79). من أهم الطرق نذكر منها ما يلي:

8-1- الإرشاد الفردي:

هو إرشاد فرد لفرد وجها لوجه بصورة مباشرة، ويمكن استخدامه في إرشاد المشكلات والفئات الخاصة. هدفه بناء علاقة إرشادية متعاونة تمكنه من الكشف عن مشاعر واتجاهات المرشد، جمع بيانات جديدة وتفسيرها، مساعدة المرشد الوصول إلى حلول ممكنة تلبي احتياجاته ومقبولة اجتماعيا، وتمكينه من وضع خطط وحل مشكلاته (فؤاد أحمد أبو شنار، 2023، 76). يقوم على أسس وجود فروق فردية علينا مراعاتها أثناء العملية الإرشادية، ولكل فرد مشكلة خاصة به ومختلفة عن غيره في أسبابها وإجراءاتها (شفيقة كحول ولحسن العقون، 2019، 200).

من أهداف الإرشاد الفردي التركيز على الأفراد الذين يتمتعون بصحة نفسية جيدة والعمل على تنميتها واستثمارها، يركز أيضا على تفاعل الفرد مع بيئته وتنمية لديه الجوانب التعليمية والمهنية، يهدف الإرشاد

الفردى إلى علاج المشكلات الفردى أو الوقاية منها وتممية إمكانياته وقدراته الذاتية الفردية، تمكين الفرد من فهم ومعالجة مشكلاته الشخصية والاجتماعية والمهنية.

من فوائد الإرشاد الفردى نذكر ما يلى:

- يتيح الفرصة للمسترشد للتحدث عن مشكلته الشخصية التى لم يتمكن من مواجهتها بمفرده.
- يساعد المسترشد من مناقشة الصعوبات فى حياته وفق أسس علمية مهنية، وفهم مشكلاته وتحديد أهداف معينة والعمل على تحقيقها خلال العملية الإرشادية.
- يساعد المسترشد على اكتشاف الخيارات والبدائل المتاحة أمامه، واختيار الأنسب من بينها بما يتناسب مع إمكانياته وظروفه (جابر أحمد برزان، 2016، 141).

8-2- الإرشاد الجماعى:

الإرشاد الجماعى عملية ديناميكية تتم بين مجموعة من الأشخاص، وتركز على التفكير والسلوك الواعى، يتضمن وظائف علاجية كالتسامح والتساهل، التنفيس وتبادل الثقة والتقبل والدعم، والهدف منه تزويد أفرادها بالمعلومات الدقيقة التى تمكنهم من القدرة على التخطيط واتخاذ القرارات، وهذه العملية تدفعهم للتغيير وتحسين إمكانياتهم (على تعوينات، 2017، 20).

يقوم الإرشاد الجماعى على أساس دراسة ديناميات الجماعة وعملية التفاعل الاجتماعى وعمليات المسايرة والمغايرة فى السلوك. يتأثر السلوك الاجتماعى للفرد بالجماعات التى ينتمى إليها وخاصة الجماعة المرجعية وهى الجماعة التى يرجع إليها الفرد فى تقييم سلوكه الاجتماعى والتى يلعب فيها أحب الأدوار الاجتماعية إلى نفسه وهى أكثر الجماعات إشباعاً لحاجات الفرد، ويشارك أعضاؤها الدوافع والميول والاتجاهات، والقيم والمعايير والمثل ويتوحد معها، وهى تؤثر فى سلوك الفرد فتحدد مستويات طموحه وإطاره المرجعى للسلوك (حامد عبد السلام زهران، 1998، 81).

الإرشاد الجماعى هو عملية يتم إرشاد مجموعة من الأشخاص الذين يعانون نفس المشكلة أو يتشابهون فيها مع بعضهم البعض فى مجموعة واحدة أو أكثر. هدفه تعليم أعضاها مهارات التواصل وأدب الحديث، وطرق حل المشكلات، وتعديل السلوكيات الغير مرغوبة، التكيف مع أفراد الأسرة والأصدقاء، تعلم طرق

التفاعل، واكتساب الثقة في النفس والاعتماد عليها، ومساعدة الآخرين (فؤاد أحمد أبو شنار، 2023، 76). الإرشاد الجماعي يقوم على دور الجماعة وتأثيرها على الفرد بصورة فعالة في تغيير سلوكه وأفكاره ومواقفه، إلى جانب مساعدته في نموه، فيزيد عدد المسترشدين عن ثلاثة أشخاص (شفيقة كحول ولحسن العقون، 2019، 200).

من مميزات الإرشاد الجماعي ما يلي:

- 1- الترشيد والاقتصاد في النفقات والوقت والجهد وعدد المرشدين.
- 2- تعد أفضل طرق الإرشاد بالنسبة للحالات التي تقاوم الإرشاد الفردي وتتحفظ ولا تسعى أو تتعاون في حل المشكلة.
- 3- يتعلم الفرد من الجماعة جوانب كثيرة فهي تكسبه مزيداً من الثقة بالذات وتضفي عليه روح التعاون والتفاعل والانسجام مع الآخرين.
- 4- صورة حية واقعية لنقل المشكلات الاجتماعية إلى مواقف حياتية فتكسب المسترشدين مرونة السلوك الاجتماعي قبل تطبيقه عملياً.
- 5- المناقشة الجماعية لموضوع مشترك تقلل من الخوف وتشعر بالأمن فتتيح فرص التنفيس والتفريغ الانفعالي.
- 6- اشتراك المسترشد في المناقشة والاستماع يقلل من تمركزه حول نفسه ويشعره بالأخذ والعطاء واختيار الأنماط السلوكية البديلة وتعميمها إلى مواقف الحياة اليومية.
- 7 - ازدواجية دور المسترشد إذ يقوم بتعديل سلوكه بناء على نقده وملاحظاته لسلوك الآخرين وعلى نقد وملاحظات سلوك الآخرين له وعليه فإنه يقوم بعملية تقويم ذاتي.
- 8- الشعور بالانتماء للجماعة واحترام الرأي الآخر حتى ولو اختلف مع وجهة نظره خلال التفاعل والتعاون مع الأقران، وأن إرشاد مجموعة الأقران يعد شخصاً لمشكلاتهم ومعالجاً لها.

9- تطوير إمكانيات الشخصية وتدريب حساسيتها عند التفاعل مع الضغوط الاجتماعية (عبد الحليم البليسي، 2010، 167).

10- أسلوب فعال لحل المشكلات المتشابهة، ويستفيد المسترشد من أخطاء غيره، وقد يقترح أفراد المجموعة حلول يستفيد منها البعض.

11- ينمي العلاقات الاجتماعية، ويساعد على تدريب أفراد المجموعة على المواجهة والحوار وكسب الثقة في النفس (جابر أحمد برزان، 2016، 144).

9- أدوات الإرشاد النفسي:

9-1- الملاحظة الإرشادية:

الملاحظة وسيلة وأداة من أدوات البحث العلمي التي يستخدمها الباحث بصورة مقصودة أو غير مقصودة، الملاحظة المنظمة تعد أساس العملية الإرشادية، إذ يتم استخدامها في حالة غياب الاختبارات والمقاييس النفسية. لا بد أن تكون دقيقة وعلمية ومنضبطة، تستخدم لجمع البيانات والمعلومات التي يحتاجها المرشد للكشف عن السلوكيات الغير السوية والانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية. تعني الانتباه المقصود والموجه قصد متابعة تغيرات لوصف سلوك وتحليله وتقويمه (حسن أحمد القره غولي، 2019، 157).

الهدف منها اختبار أداء السلوك في موقف معين، لتقويم متغيرات هذا الأداء خلال الفترة الإرشادية، واكتشاف العلاقات المباشرة والغير المباشرة في هذا السلوك وبين السلوكيات الأخرى في مواقف المختلفة، والملاحظة يشترط أن تجرى بطريقة علمية موضوعية ودقيقة ومضبوطة تبنى على التخطيط والوصف والتسجيل المنظم.

تكمّن أهمية الملاحظة كونها تحقق استراتيجيات العملية الارشادية، وتحدد دوافع تكوين السلوكيات الصادرة من المسترشدين عند تعرضهم للمثيرات والضغوطات الحياتية والبيئية، وكيفية مواجهتها لهم وهي استجابات يمكن ملاحظتها وتسجيلها بتفصيل وحيادية (حسن أحمد القره غولي، 2019، 158).

تتم الملاحظة بالإعداد المسبق لها والتخطيط المسبق للسلوك المقصود ملاحظته، وتجهيز المكان والزمان. كما يقوم المرشد بإعداد دليل الملاحظة الذي يشمل موضوعات الملاحظة. تسجيل وتلخيص الملاحظة

بسرعة عند إنهاؤها مباشرة لتذكر السلوكيات المهمة من أجل تفسيرها في ضوء الخلفية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للمسترشد (صفاء إسماعيل مرسي السيد، 2024، 329).

ومن أهم شروط الملاحظة الانتباه الجيد لكل ما يجري من حول السلوك المرغوب دراسته، أن يكون الملاحظ مؤهلاً سليم الحواس وعدم الوقوع في خطأ الملاحظة فقد تأثر اهتمامات الشخصية للباحث على رؤية ما يريد رؤيته. أن تكون الملاحظة منظمة ومضبوطة قائمة على السؤال وفرضية توجيهها، وأن تكون موضوعية بعيدة عن التحيز. وأن تكون دقيقة كما وكيفا بحيث يلجأ الباحث إلى القياس كلما أمكن ذلك. وأن يتم تسجيلها بسرعة لأن الاعتماد على الذاكرة أمر غير مضمون. ضرورة التخطيط للملاحظة فهو مؤشر لتتبع الخطوات العلمية. وأن يستعين الباحث بكل وسيلة تساعد على دقة الملاحظة وضبطها. فالملاحظة هو الأسلوب الأكثر اعتماداً في حالة تعذر استخدام بالمقابلة (جابر أحمد برزان، 2016، 117).

9-2- المقابلة:

المقابلة وسيلة تستخدم في العديد من التخصصات والمجالات فهي لا تقتصر فقط على العملية الإرشادية. هي علاقة إرشادية مهنية اجتماعية دينامية، تقام وجه لوجه في جو يسوده الأمن والثقة بين الطرفين. هدفها جمع البيانات والمعلومات. وهي أنواع نذكر منها المقابلة المبدئية والأولية للتمهيد للمقابلات المولية، والمقابلة القصيرة التي تستخدم للمشكلات السهلة وللتدخلات السريعة التي تتطلب وقت قصير أين يستخدم المرشد الأسلوب المباشر والإيحاء والإلزام والضبط، والمقابلة الاجتماعية سواء مع مسترشد واحد أو مجموعة من المسترشدين التي يفضل استخدامها للمشكلات المشتركة والمتشابهة، كما كذاك المقابلة المقننة أين يكون المرشد قد حدد مسبقاً أسئلته التي سيجيب عليها المسترشد، من مميزات أنها توفر الوقت للحصول على المعلومات الضرورية. والمقابلة الحرة كونها غير مقيدة بأسئلة محددة ولا مواضيع معينة، تتسم بالمرونة أين تترك المسترشد يتداعى أفكاره (صفاء إسماعيل مرسي السيد، 2024، 333). المقابلة التشخيصية تهدف إلى تشخيص المشكلة، حيث يخطط لها مسبقاً وتصاغ أسئلة هادفة بغرض جمع المعلومات عن ماضي وحاضر المسترشد وخبراته. المقابلة الإرشادية العلاجية تهدف لمساعدة المسترشد لفهم ذاته وقدراته، تستخدم لحل المشكلات الانفعالية.

من مزايا المقابلة المرونة، تناسب جميع الأفراد، تسمح بالحصول على أكبر قدر من المعلومات، وتكون جو من الألفة.

9-3- الاختبارات والمقاييس:

الاختبارات والمقاييس هي مجموعة من المثيرات التي أعدت مسبقاً لقياس السلوك بطريقة كمية، يستخدمها المرشد للكشف عن مستوى المشكلة والفروق بين الأفراد. تشمل الاختبارات التحصيلية التي تهدف قياس التحصيل الدراسي، حيث تشمل اختبارات شفوية وكتابية. اختبارات الاستعدادات العقلية وهي نوعان العام مثل مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ومقياس وكسلر للذكاء الراشدين، ومنها الخاصة التي تهدف للتعرف بمستوى أداء الفرد في مجال خاص. واختبارات الشخصية تنقسم إلى نوعين منها ما هو استبانة متكونة من عبارات وأسئلة التي تصف سلوك معين ومن ثم يقدر بدرجة محددة كاختبار الشخصية المتعدد الأوجه، وهناك اختبارات اسقاطية وهي عبارة عن مثير غامض يسقط عليه الفرد اجاباته بصورة حرة، أين يحتاج مختصين متدربين لإجرائها كاختبار الرورشاخ. ومقاييس الاتجاهات التي تستخدم لقياس الآراء والقيم التي يتباين الأفراد حولها، وتكون الاستجابة ثلاثية أو خماسية، ومقاييس التقدير التي تستخدم لتحديد درجة حدوث سلوك ما والتنبؤ به (جابر أحمد برزان، 2016، 112).

10- صفات المرشد النفسي:

لا بد من الحديث والتطرق الى صفات المرشد النفسي وخصائصه، اذ يتطلب ان يكون المرشد النفسي مستعداً للعطاء دون ملل، وتحمل العمل دون ضجر، ودون يأس. لذلك يحتاج أن تتوفر فيه مجموعة من الصفات، أو الخصائص الشخصية بالإضافة إلى التمكن من الأسس العلمية، وكفاءات المرشد النفسي ليتمكن من التدريب معتمداً على العديد من الطرق والأساليب في الممارسة كمرشد كامل الأهلية، أن يكون مُطمئن، لديه القدرة على تكوين علاقة علاجية قائمة علاقة عمل مثمرة مبنية على الثقة ويعزز التعاون، والتواصل مع الناس بطريقة مشجعة ومتقبلة. ومن الشروط الأساسية لكارل روجرز (1951): الفهم التعاطف، والتقدير الإيجابي غير المشروط، فإذا تمكن المرشد من الاستماع جيداً وأظهر أنه النقط بدقة قصة العميل ومشاعره وأفكاره الداخلية، حتى لو كانت خارج الوعي، فإن هذه الاستجابة التعاطفية والمحترمة من المرجح أن تساعد العميل وهذا فضلاً عن الشعور بالثقة في المرشد. كما يكون المرشد محافظاً على تركيزه في الجلسات، مستخدماً

للايجابات المنزلية المناسبة، ومستجوباً سقراطياً جيداً، ويجيد العمل بالتعرض، ومتمكن من التجارب السلوكية، والمهارات الخاصة بالمشكلة مثل جدولة الأنشطة. لديه بدهاءة للتدخل في الوقت المناسب، والتخلي بالمرونة، وقادر على تكييف العمل مع الاحتياجات الفردية، وهذا ما قد يبين قدرته المعرفية المتمرس، وقدرته على اتخاذ القرارات الواعية لحظة بلحظة. (Ray Woolfe & all,2010,125)

يرى جابر ونرمين خليل أنه يجب أن تتوفر ست خصائص شخصية للمرشد الفاعل وهي كالتالي:

- منفتحون ومتقبلون لخبراتهم.
- لديهم وعي بقيمتهم ومعتقداتهم.
- قادرون على تكوين علاقات دافئة وعميقة مع الآخرين.
- قادرون على أن يراهم الغير كما هم عليه على حقيقتهم.
- يتحملون المسؤولية الشخصية عن سلوكهم.
- يطورون نمو مستويات واقعية للطموح (جابر عبد الحميد ونرمين محمود خليل، 2019، 44).

وعليه يمكننا تحديد مجموعة من الخصائص والصفات لابد من توفرها في المرشد النفسي كي يتمكن من أداء مهامه بفاعلية نذكر منها ما يلي:

1-الأمانة والسرية: الأمانة كلمة بسيطة ولكنها ذات معنى واسع، والأمانة تعبر عن الأمن والطمأنينة، وهي صفة هامة أساسية ينبغي أن تتوفر في المرشد. المسترشد حين يأتي إلى موقف الإرشاد فإنه يأتي ومعه مشكلة، وهذه المشكلة جاءت من مسببات، ومن ظروف أسرية وبيئية، إذ يحتاج المرشد معلومات حول المشكلة، والظروف التي نشأت فيها، وهذه المعلومات الحساسة من حياة الأفراد لا يرغبون أن يطلع عليها أحد، وقد لا يدلون بها في الجلسات الأولى خوفاً من أن يعرفها الآخرون، وأن تصبح مصدر حرج له، فعلى المرشد أن يصون أسرارهم ليكسب ثقة المسترشد، الذي يبدأ في تقديم المعلومات التي يحتاجها المرشد ليساعده. والأمانة تقتضي أن نقدم للمسترشد المعلومات الدقيقة الصادقة لكل المواقف التي يحتاج فيها إلى المعلومات لتصحيح موقف، أو تخطي عقبة أو حل مشكلة ما (محمد محروس الشناوي، 1996، 32).

عندما يطلع المرشد على أسرار المسترشد -الذي يفصح عن حياته العامة والخاصة به وبأسرته من خلال دراسة الحالة- عليه أن يحافظ على سرية المعلومات، لأن عكس ذلك فإنه يكون قد أخل بشرط من شروط أخلاقيات المهنة الإرشادية (صاحب عبد مرزوك الجنابي، 2020، 64).

2-التطابق والأصالة: يعني أن يكون المرشد صادقاً وواقعياً وشخصاً يوثق به خلال العملية الإرشادية، فيكون المرشد منسجماً في شخصيته، يجب أن يتوافق داخله مع خارجه، ومشاعره مع تصرفاته، وأن لا يقول أشياء ويعني غيرها في داخله وأعماقه (نهلة القرعان وعلي الصمادي، 2024، 28). التطابق يعني أن يكون الإنسان أميناً مع نفسه ظاهره كباطنه، وسره كعلانيته، وأن يكون عمله مصدقاً لقوله، والتطابق صفة لازمة للصحة النفسية، وهي أيضاً صفة لازمة للمرشد في عمله، فالمسترشدين يتعلمون منه وعنه، وهم ينظرون إلى عمله بقدر ما يصغون إلى كلامه. إنهم يرونه وهو يتحرك، ويقارنون بين ما يقوله وما يفعله، فإذا كان المرشد أصيلاً صادقاً أميناً فإنه سيكون متطابقاً، وهنا تزداد ثقة المسترشدين فيه، أما إذا كانت أقواله في واد، وأعماله في واد آخر، فإنه سيكون في نظر المسترشدين شخصاً زائفاً يقول ما لا يفعل، ويفعل غير ما يقول (محمد محروس الشناوي، 1996، 34).

3-الكفاءة العقلية والمعرفية: يتطلب الإرشاد من المرشد أن يتمتع بقدرات عقلية جيدة، ومهارات معرفية مناسبة وواسعة في مجالات متنوعة حول النظريات الإرشادية، كما يجب أن يتمتع بالقدرة على التعلم (نهلة القرعان وعلي الصمادي، 2024، 27). فالمرشد بحاجة إلى أن يكون لديه معلومات غزيرة، وأن يكون راغباً في التعلم ومواكبة كل ما هو جديد، وأن يكون لديه دافع التطلع، والقدرة على البحث عن المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات المناسبة حول اختيار الطرق الإرشادية المناسبة. وهو بحاجة أن تكون لديه معلومات عن الإنسان، وعن نموه وعن تطور شخصيته، وعن الاضطرابات النفسية، والصحة النفسية وعن أساسيات الإرشاد وأساليبه، كما يحتاج أن تكون لديه معلومات مناسبة عن التعليم ونظامه، وعن التدريس وطرقه، وعن التقويم والقياس، وامتلاك معلومات عن المجتمع، وعن البيئة المحيطة بالفرد، وعن السياسة التعليمية والفرص التعليمية، والمهنية المتاحة، وامتلاك معلومات عامة عن الطبيعة البشرية، وعن الصحة والتغذية والعادات السليمة (محمد محروس الشناوي، 1996، 34). يجب على المرشد أن يعمل بشكل دائم كي يزيد من معرفته وذلك من خلال المشاركة في الدورات التدريبية والتعليمية بصورة مستمرة، الحضور والمشاركة الفعالة في

المؤتمرات واللقاءات والندوات العلمية التي لها علاقة بمهنته واهتماماته، مواكبة كل ما هو جديد من إصدارات للدراسات الحديثة في المجالات العملية المتخصصة والمراجع، الاستفادة من خبرات المرشدين السابقين (صاحب عبد مرزوك الجنابي، 2020، 64).

4- الوعي بالذات: إن المرشد يدخل في علاقة تفاعلية مع المسترشد، فلكل واحد منهما حاجاته، نجد المرشد معطاء يمد يد العون ليساعد المسترشد بخبرته وجهوده. فالمرشد يجب أن يكون واعيا بذاته، وبأفكاره وبقيمه وبمشاعره، وباتجاهاته وبحاجاته الشخصية، حتى لا يسير بالموقف الإرشادي والعملية الإرشادية في طريق يشبع فيها حاجاته الشخصية، والتي قد تتعارض مع حاجات المسترشد، يجب أن يكون المرشد قادراً على التعرف على نفسه، والاتصال بها ومراجعة أفكاره ومشاعره، وسلوكياته الشخصية وتصحيحها أولاً بأول. وأن لا يتسارع في إصدار الأحكام التقوية، وإنما يجعل المسترشد يصل إلى الحكم الصحيح على سلوكه، ومتى أصبح المسترشد واعياً بهذا السلوك، وبنقاط الضعف أو الانحراف فيه، فإنه يكون بذلك قد وضع قدميه على أولى خطوات المسؤولية. إن المرشد الواعي بذاته يستطيع أن يتعرف على مواطن القوة والضعف في أفكاره، وفي مشاعره وفي اتجاهاته وهو يهتم بنموه الشخصي بنفس القدر الذي يهتم به بمعرفة أي الطرق الإرشادية التي تتناسب مع هذا المسترشد أو ذلك (محمد محروس الشناوي، 1996، 42). المرشد الواعي بذاته يتصرف باحترافية، وأن يكون نفسه وعلى طبيعته، لأن معرفة المرشد لذاته معرفة دقيقة من الشروط الأساسية والضرورية لدخول عالم المسترشد الفكري ليفهم ويدرك سلوكياته، وليتعاطف معه (نهلة القرعان وعلي الصمادي، 2024، 31).

5- الحيوية والنشاط والطاقة: ينظر البعض إلى الإرشاد أنه عمل محدود وهو مجرد الجلوس مع المسترشد وجها لوجه، فالمرشد يجب أن يتمتع بحيوية وطاقة بدنية عالية تجعله يتحرك وينظر، ويسمع ويدقق ويحلل ويجمع المعلومات، وينظمها وينفذها، وهو يبذل طاقة في عمله مع المسترشد طالما أنه يسعى إلى أن يكون عمله متسماً بالدينامية، فهو يصغي ويتكلم، ويتصل بكل المصادر الموجودة في البيئة، ولا شك أن المرشد الناجح سيشعر مع نهاية يومه أنه بذل جهداً كبيراً وطاقة عالية، ولهذا فإنه يحتاج الحيوية والنشاط ليعمل بكفاءة (محمد محروس الشناوي، 1996، 35).

6- المرونة: المرشد الجيد هو الذي يتمتع أيضا بالمرونة، فلا يجب أن يكون جامدا في عمله، لأنه يتعامل مع أفراد يختلفون عن بعضهم في شخصياتهم، وفي مشكلاتهم المختلفة، ولذلك يجب أن يتنوع في أساليبه والطرق الإرشادية التي يستند إليها، أو تبنيه اتجاه نظري دون آخر والاعتماد عليه قد يعيق عمله كمرشد محترف، فلن ينجح المرشد إذا تقيّد عمله على طريقة واحدة يطبقها مع الجميع وفي كل المشكلات. فإذا تمتع المرشد بالمرونة سيبحث عن الأساليب المناسبة وسيبدع في عمله كمرشد (نهلة القرعان وعلي الصمادي، 2024، 27).

7- الخبرة: تعتبر الخبرة الجانب الأدائي الوظيفي في العملية الإرشاد، لذا يحتاج المرشد إلى مجموعة من المهارات وفي مقدمتها مهارة بناء العلاقة الإرشادية التي تشتمل على مهارات الملاحظة، والتواصل الجيد مع الآخرين كالقدرة على الإصغاء والتعبير، وتكوين الألفة مع المسترشد وتوفير البيئة الإرشادية السليمة والأمنة. والقدرة على دراسة المشكلة وتشخيصها وإعداد الأهداف واختيار الطريقة الإرشادية الأنسب للمشكلة، والقدرة على تقويم العملية الإرشادية، وأخيرا إنهاء العلاقة الإرشادية، والمرشد الواعي الملتزم بقواعد المهنة لا يدعي أن لديه الخبرة والمهارة الكافية بل يسعى بكل الوسائل لتطوير مهاراته وقدراته تحت إشراف متخصصين (صاحب عبد مرزوك الجنابي، 2020، 64).

8- المساندة والتعاون: يجب أن يكون المرشد قادرا على مساندة المسترشد، وأن يبث الأمل والأمن فيه، ويقلل من قلقه، ويمدده بالطاقة النفسية في المواقف الصعبة كالأزمات والكوارث، والصدمات، والأحداث القوية والمفاجئة. (نهلة القرعان وعلي الصمادي، 2024، 27). هذا لا يعني الاعتماد عليه وسحب المسؤولية من المسترشد. يرى رجزو "Rogers 1951" أن المسترشد يعيش العلاقة الإرشادية على أنها مساندة، فيشعر أن هناك شخصا يفهمه، ويحترمه ويزرع فيه الأمل، ما يساعده على تحقيق الطمأنينة ويقلل لديه القلق. وتكون المساندة لفترة محدودة حتى لا يصبح سلوك التواكل سلوكا معززا في المسترشد (محمد محروس الشناوي، 1996، 36).

9- القدرة على التأثير: إن المرشد بالنسبة للمسترشد هو بمثابة المعلم، وهدفه الأساسي في العملية الإرشادية "التعليمية" مساعدة هذا المسترشد على التغيير، والوصول إلى مستوى أفضل في حياته، ولهذا ينبغي أن تتوافر فيه المقدرة على التأثير، وعلى توجيه العمل الإرشادي أثناء الجلسات الإرشادية وخارجها، بمعنى آخر أن يكون لديه القدرة على توجيه مسار العملية الإرشادية في الاتجاه الصحيح. رغم أن الإرشاد قائم على مبدأ الاختيار،

والحرية في اتخاذ القرار للمسترشد إلا أن يجب أن يكون المرشد قويا وعدم التردد أو السلبية، أو التشكك في القدرة الذاتية على مساعدة المسترشد، والخوف من فقدان التأثير عليه وضبطه، إذ قد يدفع ذلك إلى أن يتخذ أساليب دفاعية معينة، فالمرشد الناجح هو الذي يستطيع أن يضبط موقف المقابلة، ويسيرها دون استخدام أساليب لا تتفق مع مبادئ الإرشاد مثل فرض وتشبث بالرأي أو الغضب (محمد محروس الشناوي، 1996، 37). يجب أن يكون المرشد ماهرا في إثارة وجدان ومشاعر المسترشد وتغييرها، لأنها تعتبر مهارة ضرورية لممارسة العملية الإرشادية والحكم عليها بالنجاح عند تقليل المشاعر السلبية وزيادة المشاعر الإيجابية (مايكل نينا وويندي درايدن، 2019، 29).

10- الرفق والإخلاص والإحسان والصبر: هي من الخصائص المهمة التي ينبغي أن يتصف بها المرشد الناجح، والرفق صفة يحض عليها ديننا، وهي صفة يتمتع بها الشخص الذي يعمل مع الآخرين بهدف مساعدتهم على تغيير بعض جوانب من حياتهم. والرفق يعني عدم الغلظ وعدم استخدام العنف مع العميل، والرفق يجعل المرشد يقوم بعمله بطريقة سلسة ورحيمة، فيدرك المسترشد أن المرشد يريد مصلحته ويود له الخير. والإخلاص هو أن يقبل المرشد القيام بعمله برغبة ورضا وحب في مساعدة الآخرين من هم بحاجة إليه (جابر أحمد برزان، 2016، 53). الرفق لا يعنى الموافقة على سلوك المسترشد أو الخضوع لأفكاره وتصرفاته، فالرفق يعنى التقبل، وتكريم الإنسان، وتفهم ظروفه، ويعني أيضا السعي لتحقيق مصالحه. والرفق يساعد المرشد على تقبل المسترشد، وأن يستقبله في بشاشة وأن يقربه منه، كما يساعده على أن يستمع إلى مشكلته، وأن يفهمها ويتفهم بيئته وما يحيطه من ظروف اجتماعية واقتصادية، والرفق يجعل المسترشد يدرك أن هذا المرشد يعمل من أجله ويشعر بمشاعره، الرفق إذن يعزز التواصل الجيد بين المرشد والمسترشد، وهذا ما يقوي العلاقة الإرشادية (محمد محروس الشناوي، 1996، 38). الإحسان يوحي إلى "السهر" من أجل الآخرين، ووجود الرغبة في المساعد وفعل الخير للآخرين، ويضمن المرشد من خلال تدخلاته الإرشادية السلامة الجسدية والنفسية للعميل. (karine Rondeau et France Jutras, 2019, 46)

يجب أن يتصف المرشد بالإخلاص في العمل، والصبر، وعند الوصول إلى نهاية العمل مع المسترشد يشعر بالراحة لأدائه وبذل كل جهده من أجل إنجاح العملية الإرشادية. فالمرشد الذي لا يتصف بالإخلاص قد ينتابه الفتور، ويحاول أن يقوم بالمهام الظاهرة أو يختار أن يعمل مع الحالات ذات المشكلات البسيطة مبتعدا عن الحالات الصعبة. والإخلاص في عمل المرشد يقتضي منه أن يقبل على عمله برغبة، ورضا

وحب في أن يساعد الآخرين عن طيب نفس متخلياً عن رغباته، وطموحاته الشخصية، الإخلاص يدفع المرء إلى بذل أقصى ما في وسعه من جهد و طاقة، وإلى صقل مهارته ليحقق الهدف الذي يسعى إليه في عمله. والمرشد المخلص، هو المرشد الذي أخلص النية في مساعدة المسترشد بكل ما أوتي من علم، وخبرة ليتحرر من مشكلاته، وليختار المسارات المناسبة له، وأن يزود المسترشد بكل ما هو مناسب من معلومات هو بحاجة إليها (محمد محروس الشناوي، 1996، 40). كما ينبغي على المرشد أن يتحلى بالصبر وأن يستمع بتمعن لشكوى المسترشد، وأن لا يتحدث كثيراً، ولا يكثر من إعطاء النصائح، فعليه أن يصبر على المسترشد لإنهاء كلامه في عرض مشكلته، وأن يصبر عليه في الخطوات والمراحل الإرشادية التي تتطلب وقتاً لإنجازها وليتبين التغيير في المسترشد (جابر أحمد برزان، 2016، 53).

11- الاتجاهات النظرية للإرشاد المعرفي السلوكي:

مصطلح " الإرشاد المعرفي السلوكي " هو مصطلح عام نطقه على كل أشكال الإرشاد التي تنطلق من نفس القاعدة، وهو أحد طرق الإرشاد النفسي التي تشدد على أهمية دور التفكير في التأثير على مشاعرنا وسلوكياتنا، وهو ليس تقنية إرشادية واحدة بعينها بل مجموعة من التقنيات المعرفية والسلوكية. حيث يرى بيك الإرشاد المعرفي السلوكي عبارة عن مظلة تتطوي على العديد من أنواع الأساليب التي تتشابه في جوهرها وتختلف في مدى تأكيدها على أنواع معينة من الفنيات (نصر الدين جابر ونادية بومجان، 2013، 206).

يركز الإرشاد المعرفي السلوكي على كيفية إدراك الفرد للمثيرات المختلفة وتفسيراته لها، وإعطاء المعاني لخبراته، فيعتمد على تصحيح الإدراك الخاطئ للمعلومات، وتعديل الاعتقادات التي تؤثر على السلوك والانفعالات، وبذلك يشمل التغيير في الجوانب المعرفية والسلوكية والانفعالية (سليمة رويحة، 2022، 303).

الإرشاد المعرفي السلوكي من أكثر الأساليب الإرشادية استخداماً وشيوعاً في الوقت الحالي، والأكثر فاعلية قياساً مع أساليب أخرى في تناوله لعدة مشكلات من جهة ومن جهة أخرى من النتائج المتحصل عليها على المدى البعيد، وقد يرجع ذلك إلى أنه يستخدم عدة استراتيجيات لمواجهة كما أنه يركز على المكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية، ومن ثم تتنوع الفنيات المستخدمة خلال البرنامج الإرشادي وتشمل الاستراتيجيات المعرفية والانفعالية والسلوكية. كما أنه يركز على حدوث تغيير في السلوك من خلال تصحيح وتعديل الأفكار المشوهة والاعتقادات المختلفة وظيفياً التي تكمن خلف هذا السلوك، التي تعد مسؤولة في حدوث ذلك السلوك.

ويضيف الخطيب (2002) أن بندورا Bandura قد أكد على أن هذا النوع من الإرشاد يمكن أن يعمل على تقوية تقدير الفرد لذاته وشعوره بفعاليتها، الأمر الذي يجعله ينمي أهدافاً تلبي طموحاته وتنعكس إيجابياً على علاقاته بمحيطه بالاعتماد على تقنيات سلوكية، كما أن كنفير وجولدستين (Kanfer & Goldstein، 1986). قد توصلوا من خلال الدراسات المسحية التي قاما بها إلى أن حوالي 40% من المرشدين الحديثين وصفوا توجهاتهم النظرية بطريقة معرفية سلوكية (رولا رضا شريقي، 2014، 101). إن سلوك الفرد مصدره داخلي فكري، فإذا كان إدراك الموقف إدراكاً إيجابياً أدى إلى الشعور بالرضا والمعنوية العالية، والتكيف الإيجابي، في حين إذا كان الإدراك سلبياً فسيؤدي إلى ظهور الضغوطات النفسية (عظيمة عباس السلطاني وحسين عمر سليمان الهروتي، 2021، 105). يستخدم المرشدون الأسلوب المعرفي السلوكي اعتماداً على تقنيات مناسبة لمساعدة المسترشدون على إعادة ثقتهم بأنفسهم، مثل النمذجة والتعزيز ومعالجة العزو ونقد الذات، ولتحدث مع الذات ومعالجة التحليلات ولعب الأدوار وغيرها من الفنيات لتنمية الثقة بالنفس (ليث كريم حمد، 2023، 94).

11-1- نظرية أرون بيك:

وفقاً لبيك الإرشاد المعرفي السلوكي "هو نهج توجيهي ومنظم ذو فاعلية، يعتمد على أساس أن مشاعر الفرد وسلوكه يتحددان إلى حد كبير بالطريقة التي يرتب بها العالم". الفكرة الأساسية هي أن الأفكار والمشاعر ستؤثر وتتأثر بالسلوك وبرود الأفعال الفسيولوجية، وكل هذا يتأثر بالبيئة المحيطة، لذا ليس فقط ما يحدث هو الذي يحدد التجربة الشعورية، وإنما طريقة تفسير لما يحدث. ولفهم مشاكل الناس لا بد أن نفهم معانيهم وإدراكاتهم، أي طريقتهم في إدراك تجاربهم، وهذا ما يتيح إمكانية القدرة على تقليل ما يضايقهم، من خلال مساعدتهم على تعديل هذه التفسيرات (فريدا مكمانوس، 2023، 31). يرى بيك أن الفرضية الأساسية لهذه النظرية هي أن كيفية تفكير الأشخاص تحدد إلى حد كبير كيف يشعرون ويتصرفون، فعلاجه يتلاءم مع المرشدين الذين لديهم الخصائص معينة كالتمتع بمتوسط من الذكاء، قادرين على تحديد الأفكار والمشاعر، وأنهم ليسوا مصابين بالذهان، وأنهم قادرين على إنجاز الواجبات المنزلية بصورة منتظمة (عتيقة سعدي وأسماء فيلالي، 2022، 177). يمكن تلخيص أسس نظرية أرون بيك في النقاط التالية:

- أن الطريقة التي يشكل بها الأفراد الفكرة عن الموقف تحدد كيف يشعرون وكيف يسلكون.
- لكل فرد حساسيته الفردية والخاصة به، فيستثيرها عادة الضغوط الخاصة بها.

- تؤدي الضغوط المهددة إلى تنظيم معارف مشوهة، وإصدار أحكام متطرفة ومطلقة ومنحازة وشمولية(جابر أحمد برزان، 2016، 88).
- إن نماذج التفكير المحرّفة وظيفيا تكون مسببة للاضطرابات النفسية والاستمرارية عليها.
- إن التحريفات المعرفية تعكس وجهة نظر غير واقعية وسلبية عن الذات والعالم والمستقبل.
- المعارف المختلفة وظيفيا متناسقة مع الواقع، من خلال وجهة النظر الشخصية التي يعاني منها.
- المواقف المؤلمة الغير سارة تستثير التحريفات والتشوهات المعرفية المزعجة.
- تعطي المخططات المعرفية الأساس لتنظيم الفكرة وتصنيفها وتعميمها ومن ثم الحكم على الخبرات.
- تنمو لدى الأفراد المخططات بصورة مبكرا ويتم تشكيلها عن طريق الخبرات الملائمة النموذجية (حبيبة روبيبي، 2020، 58).

يرى بيك أن الأفكار التي تأتي في أذهاننا عبارة عن ثثرة دماغية، أو ضوضاء دماغية، وخلال ورود هذه الأفكار الغير مرغوبة والتي تمر سريعا فيمكن أن لا يلتفت إليها الفرد، ولكنه إذا انتبه إليها وأضاف عليها معاني مقلقة وفسرها تفسيراً سلبياً تحولت هذه الأفكار العابرة إلى أفكار مقلقة تسبب المعاناة(أمارة يحيى عرفه، 2023، 42). يرى بيك أن الواجبات المنزلية عنصر هام ذات أهمية كبيرة، باعتبارها مكملة للعملية العلاجية، فمن خلالها يتم تطبيق المفاهيم التي تم تعلمها خلال الجلسات في حياتهم اليومية(كريج ستيل، 2014، 129).

أهم المفاهيم الأساسية التي جاءت بها نظرية أرون بيك هي الأفكار التلقائية اللاشعورية، المخططات والتحريفات المعرفية التي قسمها إلى ست مخططات. يرى بيك أنه ويوجد نوعان من التفكير يجب التركيز عليهما، الأفكار الآلية والمعتقدات الخبيثة أو المضمرة، ونظراً لأن أخطاء التفكير هي تشوهات معرفية أو تفكير ملتوي، فإن المعالج أو المرشد هنا يساعد العميل في تحديد هذه الأخطاء أو التشوهات المعرفية، حيث أن الفرد عندما يحبط انفعالياً يكون لديه أفكارا مصاحبة قد تبدو في البداية مقبولة وصادقة ولكن بعد فحصها عن قرب يكتشف انها غير مساعدة وغير واقعية وغير متسقة مع الواقع، وفي هذا النوع من الإرشاد يتعلم العميل كيف يحدد أخطاء التفكير التي تؤدي الى المزاج السلبي، وأهم تمك الأخطاء الشائعة في التفكير هي: تفكير الكل أو اللا شيء، الشخصنة واللوم، التفكير الكارثي، الاستنتاج الانفعالي، عبارات يجب ولازم، العجز

أو عدم النظر للإيجابيات، التعميم، التضخيم والتهوين، العنونة، القفز الى النتائج (سالي صلاح عنتر، 2015، 175). أين يشمل العلاج لعب الأدوار، الرد على الأفكار والمعتقدات التلقائية، والتعليم المباشر (أحمد الشريفيين وأمنة مقداي، 2021، 131).

يرى بيك أنه بدلا من تضخيم وتفجير المشكلة، نلجأ إلى التفكير بواقعية ومنطق مما يؤدي إلى تحسن المسترشد، حيث يقول أن كل شخص بحكم تجاربه وخبراته الشخصية، ومحاكاته للآخرين، والتعلم الرسمي الذي تلقاه، يتعلم كيفية استخدام أدوات المنطق السليم من تشكيل واختبار المشاعر والتمييز، والاستبدال. يمكن للمرشد أن يشجع المسترشد على الاعتماد على المنطق السليم في معالجة وحل المشكلات الانفعالية (مايكل نينا ووندي درايدن، 2019، 42).

تعمل تقنيات العلاج عند بيك على تعديل وتغيير طريقة التفكير المختلة والخاطئة، وذلك من خلال

الآتي:

-تعليم المسترشد كيف يتعرف على أفكاره الخاطئة المشوهة من خلال التقييم، وعن طريق المراقبة الذاتية للأفكار السلبية الخاطئة.

-بعد تبصر سلبية الأفكار يتدرب المسترشد على اختبار تلك الأفكار في الحقيقة عن طريق اختبار وقياس الدلائل.

-اختبار تجريبي لمعتقدات المسترشد عن طريق الحوار، وتقييم الواجبات المنزلية، وسجلات النشاط، وتشكيل بدائل عديدة.

-التركيز على مشاكل الحاضر وتعلم الاستراتيجيات المناسبة لمنع الانتكاس (عزي صالح نعيمة، 2019، 663).

- تحدي الطريقة التي يعالج بها الأفراد المعلومات ومواجهة أنظمة الاعتقاد الخاطئة.

-القيام بتمارين مراقبة الذات المصممة لوقف "الأفكار التلقائية" السلبية.

-تحسين مهارات الاتصال.

-زيادة التصريحات والتمارين الذاتية الإيجابية.

- القيام بالواجبات المنزلية، ومناقشة الأفكار غير العقلانية (Samuel T. Gladding, 2018, 184).

11-2- نظرية ألبرت إيليس:

تعرف نظرية ألبرت إيليس بالإرشاد العقلاني الانفعالي، حيث يرى سبب الإصابة بالأمراض النفسية راجع لتعلم الأفكار غير العقلانية في مرحلة الطفولة من الأشخاص المحيطين به بالإضافة إلى ما يبتدعه الأطفال أنفسهم من اعتقادات غير منطقية وخرافات، وبعد ذلك يقوم الناس بإعادة تنشيط هذه الاعتقادات غير الفعالة من خلال الإيحاء الذاتي والتكرار. التفكير الغير عقلاي هو الحجر الأساس في ظهور معظم الاضطرابات الانفعالية، فيلجأ الأفراد للوم أنفسهم ولوم الآخرين (حسام محمد عبد العال، 2017، 652).

ألبرت إيليس صاحب المقولة المشهورة "مشكلات الأفراد محفورة في عقولهم". بمعنى أن أفكار واعتقادات الأفراد هي سبب حدوثها، لأن الأفراد يفكرون ويشعرون في نفس الوقت. وأن الأفراد يأتون لطلب المساعدة نتيجة لحالتهم الانفعالية أو السلوكية وغالبا ما يرجعونها إلى الأفكار والافتراضات التي تدور حول الأحداث الخارجية. كما حدد ألبرت إيليس الأفكار اللاعقلانية التي تؤدي إلى العصاب وهي كالتالي:

- من الضروري أن يكون الشخص محبوب من كل المحيطين.
- أن يكون الفرد على أكبر درجة من الكفاءة لنعتبره شخصا ذو أهمية.
- بعض الناس يتصفون بالشر والجبن لذلك يستحقون اللوم والعقاب.
- أن الأمور تسير عكس ما يريده الفرد وذلك بسبب النكبات المؤلمة.
- التعاسة تنتج عن الظروف الخارجية وأن الفرد لا يستطيع التحكم فيها.
- الأشياء الخطرة والمخيفة سبب للانفعال البالغ، ويجب توقعها دائما.
- من السهل تقادي بعض المسؤوليات والصعوبات عن مواجهتها.
- ينبغي الاستناد على الآخرين الأقوى منا.
- الخبرات والأحداث الماضية محددة لسلوك اليوم.

- على الفرد أن يحزن لما يصيب الآخرين من مشكلات.
- هناك دائماً حل صحيح وكامل، يجب البحث عنه كي لا تصبح النتائج مؤلمة (وهيبة دحماني، 2022، 86).

لفهم نظرية ألبرت إيليس يجب فهم المقصود من الأفكار اللاعقلانية، وهي مجموعة من المعتقدات ووجهات النظر والأفكار التي يتبناها الفرد عن نفسه وعن الآخرين وهي لا تتناسب مع إمكانيات أو ظروف الواقع، ولا تخدم تكيف الشخص مع واقعه. وعندما يواجه الفرد أي موقف أو حدث فإنه ينظر إليه ويتعامل معه وفق فلسفته العامة، فيشعر بالتهديد أو الطمأنينة حسب ما تمليه عليه فلسفته العامة من أفكار ووجهات نظر وتوقعات معينة، مما يؤدي إلى نتائج انفعالية سلبية وعدم الكفاءة، أين يعبر عنها على شكل الينبغيات (عتيقة سعدي وأسماء فيلالي، 2022، 171).

يمكن تلخيص نظرية إيليس بنموذج A-B-C-D-E حيث أن المسترشد يواجه خبرة تنشيطية A تفجر معتقدات وسلسلة من الأفكار المعينة التي يتم تصورها بطريقة لاعقلانية B، وتحدث نواتج C وهي عبارة عن انفعالات وسلوكيات سالبة، فيقوم المرشد بتنفيذ المعتقدات اللاعقلانية D من خلال مساعدة المسترشد على فحص بدقة وعقلانية التقريرات الذاتية وتعلم التميز بين التقريرات العقلانية واللاعقلانية، وفي الأخير التخلص من الأفكار اللاعقلانية E واختفاء الأعراض ومظاهر الاضطراب (محمد إبراهيم عيد، 2006، 65). هي طريقة تعلم كيفية ربط المشاعر بالأفكار، فتشجع العملاء على أن يكونوا أكثر تسامحاً مع أنفسهم والآخرين وتساعدتهم على تحقيق أهدافهم الشخصية من خلال تعليم الناس التفكير بعقلانية لتغيير السلوكيات التي تؤدي إلى هزيمة الذات ومساعدتهم على تعلم طرق جديدة للتصرفات (Samuel T. Gladding, 2018, 179).

كما تعتمد النظرية على الأساليب المعرفية من خلال التعرف على الأفكار الغير عقلانية، والأساليب الانفعالية من خلال لعب الأدوار، والأساليب السلوكية عن طريق الواجبات البيئية من خلال تنفيذ مهام يخاف المسترشد القيام بها، ومن خلال التخيل لموقف سبب له الانزعاج، وكذلك استخدام الاسترخاء البدني (محمد نواف البلوي، 2014، 78).

يعتقد إيليس أن الناس لديهم مصالح ذاتية واجتماعية. ويفترض أيضاً أن الناس "عقلانيون بطبيعتهم وغير عقلانيين، وعاقلين ومجانين". ووفقاً لإيليس أن هذه الثنائية متأصلة بيولوجياً وتستمر ما لم يتم تعلم طريقة

جديدة للتفكير. قد يشمل التفكير غير العقلاني المعتقدات الخاطئة واختراع أفكار مزعجة ومقلقة. يعتقد إليس أن الأطفال أكثر عرضة للتأثيرات الخارجية والتفكير غير العقلاني. يعتقد أن البشر بطبيعتهم ساذجون، وسهلي التأثير، ويسهل إزعاجهم. ويمتلك الناس في داخلهم الوسائل للسيطرة على أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، ولكن يجب عليهم أولاً أن يدركوا ما يقولونه لأنفسهم (الحديث الذاتي) للسيطرة على حياتهم، فهذه المسألة تتعلق بالوعي الشخصي. لا يتم تضمين العقل اللاواعي في مفهوم إليس للطبيعة البشرية. وعلاوة على ذلك، يعتقد إليس أنه من الخطأ أن يقيم الناس أنفسهم أو يقدرونها بما يتجاوز فكرة أن الجميع بشر قابلون للخطأ.

كما بين دور المرشدين في العملية الإرشادية أين يجب أن يكونوا نشطين ومثابرين. لأنهم مدربون يعلمون ويصححون إدراكات المسترشد. "إن مواجهة الاعتقاد الراسخ تتطلب أكثر من المنطق. إنها تتطلب التكرار المستمر". لذلك يجب عليهم الاستماع بعناية إلى التصريحات الخاطئة من مسترشديهم. حدد إليس العديد من الخصائص المرغوبة في المرشدين فيقول يجب أن يكونوا أذكياء، وواسعي المعرفة، ومتعاطفين، ومحترمين، وصادقين، ومثابرين، وعلميين، ومهتمين بمساعدة الآخرين (Samuel T. Gladding, 2018, 178).

والأهداف الأساسية للعلاج السلوكي الانفعالي العقلاني هو مساعدة الناس على إدراك أنهم يستطيعون أن يعيشوا حياة أكثر عقلانية وإنتاجية. كما يساعد المسترشد على التوقف عن تقديم المطالب والانعزاج من خلال "التحويل" والمشاعر السلبية، ومساعدة الناس على تغيير عادات التفكير أو السلوك الذي يؤدي إلى هزيمة الذات (Samuel T. Gladding, 2018, 178).

11-3- نظرية ميكنيوم:

اقترح دونالد هيربرت ميكنيوم طريقة لإعادة البناء المعرفي، من خلال التعليمات الذاتية، وهذا الأسلوب قائم على فكرتين فكرة ألبرت إليس التي كانت تركز على الأفكار اللاعقلانية، وفكرة لوريا التي ترى أن الأفراد يضبطون سلوكهم من خلال تعليمات يقولوها لأنفسهم أين تتحول إلى تعليمات داخلية ضمنية (يوسف لازم كماش وعبد الكاظم جليل حسان، 2018، 93).

عرفت هذه النظرية باسم التعديل السلوكي المعرفي، الذي يقوم على إعادة البناء المعرفي للفرد، حيث يتم مساعدة الفرد على تعديل أفكاره السلبية من خلال اكتساب مهارات معرفية جديدة من أجل التعامل مع المواقف الحياتية بصورة أفضل. وهذا من خلال تعلم مهارة التعليمات الذاتية أو الأحاديث الذاتية، تتضمن كل

ما يقوله الفرد لنفسه وعن نفسه وكل ما يواجهه من مواقف، لأن هذا الحديث له تأثيرا هاما في توجيه سلوكه ومشاعره. سيطرة الأفكار السلبية هي مصدر الضغط والقلق النفسي، لتركيز الفرد على الذات التي تنتقص من كفاءتها وقيمتها وأهميتها في مواجهة المواقف (نصر الدين جابر ونادية بومجان، 2013، 224).

أحد وظائف الحديث الذاتي هو التأثير على الانتباه والتقويم، والتأثير أيضا في البنى المعرفية وتعديلها وتغييرها من خلال امتصاص البنى الجديدة التي تتكامل مع القديمة. أو من خلال اندماجها معها وتصبح ضمنية شاملة. أو عن طريق إزاحة البنى المعرفية القديمة (نصر الدين جابر ونادية بومجان، 2013، 225).

صاغ ميكينبوم طريقتين للتدريب لهما أهمية كبيرة في العملية الإرشادية، وهما التدريب على التعليم الذاتي الذي يتضمن التعرف على الأفكار الذاتية السلبية واستبدالها بتعبيرات ذاتية إيجابية فيتعلم المسترشد أن معاناته راجعة إلى سوء تفسيره للمواقف ونتيجة أحاديته الذاتية السلبية انهزامية وضرورة استبدالها بأحاديث إيجابية منطقية، والتعود على الاسترخاء في المواقف القلقة الغير مريحة. والتدريب على مقاومة القلق والتحصين ضد الضغوطات النفسية، من خلال التعامل مع المواقف الضاغطة بصورة تدريجية بتطوير قدرة التحمل لدافع ومثير أقوى (نصر الدين جابر ونادية بومجان، 2013، 226).

حيث أشار ميكينبوم أن عملية التعلم لا تنحصر في تفاعل مثير واستجابة، وإنما بينها معتقدات ومشاعر وأفكار، والعمليات العقلية العليا لها دور رئيسي في عملية التعلم، وأن هنالك عوامل أخرى تلعب دورا في عملية التعلم كالتفكير، والإدراك، والبناءات المعرفية، وحديث الفرد الداخلي مع نفسه، وكيفية عزو الأشياء (حدة يوسف، 2011، 64).

انطلق ميكينبوم من الفرضية التي تقول: "بأن الأشياء التي يقولها الأشخاص لأنفسهم لها دور كبير في تحديد سلوكياتهم، وأن السلوك يتأثر بنشاطات عديدة يقوم بها الأفراد تعمم بواسطة الأبنية المعرفية المختلفة. إن الحديث الداخلي أو المحادثة الداخلية، يخلق الدافعية عند الفرد ويساعده على تصنيف مهاراته، وتوجيه تفكيره للقيام بالمهارة المطلوبة. ويرى ميكينبوم بأن تعديل السلوك يبدأ بالحوار الداخلي والبناء المعرفي والسلوك الناتج. وأن الانفعال الفسيولوجي ليس هو المعيق الذي يمنع تكيف الفرد، لكن الحوار الداخلي حول المثير هو المحدد لانفعالاته، وتفاعلها مع الأبنية المعرفية هو السبب المباشر في تغيير السلوك. والفنيات المستخدمة اشراط التخلص من القلق، خفض الحساسية التدريجي المنظم، النمذجة، الاشرط بالإكراه والانفار. (حدة يوسف،

2011، 67). كما يعتمد على أسلوب اتاحة المعلومات للمسترشد، حيث يعتبر حدوث المشكلة راجع إلى نقص المعلومات التي يبني عليها المسترشد اختياراً من بين الاختيارات المتاحة أمامه، وتفسيرها له للاستفادة منها من أجل تحقيق الأهداف الإرشادية (محمد نواف البلوي، 2014، 78).

يرى ميكينبوم عملية تعديل السلوك معرفياً تتم من خلال تقديم المعلومات والتعليمات الذاتية حول كيفية التخطيط والتفكير قبل الاستجابة ومساعدة المسترشد على استخدام الحوار الداخلي الإيجابي. أين تتألف العملية العلاجية من ثلاث مراحل وهي كما يلي:

- تشمل المرحلة الأولى مراقبة الذات، فهي مساعدة المسترشد تحديد العبارات السلبية التي يقولها لذاته، مثلاً "أنا لا أستطيع التعامل مع هذا الموقف".

- المرحلة الثانية تشمل تغيير الأفكار السلبية بأحاديث ذاتية إيجابية، من خلال النمذجة والتدريب السلوكي المناسب. تشمل متطلبات الواجب: تطبيق التعليمات والأقوال الذاتية التي تؤكد كفاءة الفرد وعدم الانشغال بالفشل، والتعزيز الذاتي الضمني للأداء الفعال.

- المرحلة الثالثة التغيير، أداء السلوك المستهدف بتريديد التعليمات بصوت عال ومن ثم بينه وبين نفسه، في هذه المرحلة يؤدي فيها مهارات تكيفية جديدة وما يقوله المسترشد حول السلوكيات المتغيرة وتعميمها على مواقف أخرى (يوسف لازم كماش وعبد الكاظم جليل حسان، 2018، 94).

كخطوة أخيرة يتدرب المسترشد على تعزيز ذاته بعبارات فورية سريعة تتبع الأداء الفعال والناجح في مواجهة المواقف الضاغطة والتعامل معها، كالقول: "لقد قمت بذلك أحسنت". فيتعلم الفرد كيف يتعامل مع الانفعالات السلبية بدلاً من إزالتها (مصطفى خليل محمود عطا الله، 2021، 258).

ترى الباحثة اتفاق النظريات الثلاثة المقدمة سلفاً لأرون بيك وألبرت إليس وميكينبوم على مبدأ واحد ألا وهو الأفكار ودورها في تحديد سلوك الأفكار. حيث ترجع نظرية أرون بيك ظهور المشكلات النفسية بالدرجة الأولى إلى التحريفات التي يلجأ إليها المسترشد لتفسيره الواقع والحقائق فيتبنى أفكار وافتراضات خاطئة، وسببها أنه تعلم الطريقة الخاطئة ويمكن أن نسميها الأساليب الإدراكية والتفسيرية الخاطئة التي تعلمها واكتسبها في إحدى مراحل النمو المعرفية والتي أثرت سلباً على نمط تفكيره. كما تفترض النظرية أنه من الممكن إحداث تغييرات انفعالية وسلوكية وجسمية من خلال التغيير في الأفكار والاعتقادات السلبية التي يتبناها المسترشد عن

نفسه وبيئته ومستقبله. كذلك يرى ألبرت إليس في نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، ان سبب الإصابة بالأمراض النفسية راجع لتعلم الأفكار غير العقلانية في مرحلة الطفولة من الأشخاص المحيطين به بالإضافة إلى ما يبتدعه الأطفال أنفسهم من اعتقادات غير منطقية التي تم تنشيطها من خلال الإيحاء الذاتي والتكرار. التفكير الغير عقلاي هو أساس ظهور الاضطرابات الانفعالية، فالأفكار هي سبب حدوثها. كما أضاف ميكنيوم للنظريات السابقة التي تطرقت إلى التعرف على الأفكار الذاتية السلبية، أضاف ضرورة استبدالها بتعبيرات ذاتية إيجابية، حيث يرى سوء تفسير الأفراد للمواقف سببها أحاديته الذاتية السلبية الانهزامية وضرورة استبدالها بأحاديث إيجابية منطقية، فباستخدام الحوار الداخلي الإيجابي والتعزيز الذاتي هو مفتاح لتغيير السلوك.

12- البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية:

يرى "الصياح" البرامج الإرشادية أنها منظومة من المهارات التي تطبق بشكل منظم وفق جلسات معدة مسبقا والتي تمكن من الوقاية من الاثار السلبية عن طريق موقف تعليمي إرشادي يتوقع منه أن يغير من ردود الفعل ويقلل من الاستجابات والأفكار السلبية، ويسعى لاعتماد منظومة من الاستجابات والأفكار والمهارات الإيجابية قدر الإمكان (محمد ربيع إدريس الصياح، 2014، 8). كما جُمعت مجموعة من التعاريف للبرنامج الإرشادي حيث عرفه "تايلر" 1969 بأنه خدمة يتم تقديمها بغية مساعدة الأشخاص الأسوياء في سبيل اتخاذ قرارات تؤدي الى نموهم في المستقبل. وعرفه شو 1977 بأنه حلقة من العناصر المعبرة عن نشاطات مترابطة مع بعضها تبدأ بأهداف عامة وخاصة ومجموعة عمليات تنتهي باستراتيجيات تقويم لما تحققه من أهداف. كما عرفه "مبارك" 1989 بأنه مجموعة أو سلسله من النشاطات والعمليات التي ينبغي العمل بها لبلوغ هدف معين. وعرفه "حيدر" 1998 بأنه مجموعة من النشاطات المنظمة على أسس علميه تقدم للأشخاص الأسوياء عبر وسائل وطرائق مختلفة تهدف الى زيادة قدرتهم على اتخاذ القرارات وتحمل مسؤولياتهم وتسهيل توافقهم الشخصي والاجتماعي. و"عربيات" 2001 عرفه بأنه خطة تتضمن أنشطة وعمليات تستهدف مساعدة الفرد على الوعي بسلوكه ومشكلاته، وتدريبه على اتخاذ القرارات المناسبة بشأن الحلول اللازمة للمشكلات وتحرير طاقات الفرد الكامنة وتنمية قدراته ومهاراته (شذي غازي علي، 2011، 129).

كانت بداية البرامج الإرشادية المعرفية والسلوكية في سبعينيات القرن العشرين، حيث كان كل منهما متمسكاً بأساليبه ومبادئه، لكن مع مرور الزمن نشأت البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية، فجمعت بين أفضل ما في كل منهما، يستخدم المرشد التعرض وتحديد المهام السلوكية في شكل تجارب. ويعتمد على تقنيات يتوسط بها لإحداث التغيير في الإدراك من أجل تغيير السلوك والعاطفة. وتعتمد البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية بشكل كبير على البحث العلمي القائم على الأدلة لفهم العمليات النفسية مثل الإدراك والانتباه والذاكرة واتخاذ القرارات والبحوث التجريبية (Ray Woolfe & all, 2010, 107).

ظهرت البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية نتيجة الانتقادات التي وجهت للبرامج الإرشادية السلوكية لعدم فعاليتها مع مرضى الاكتئاب وعدم تركيزها على الأفكار السلبية المؤثرة على المشاعر. يرى كندول (1661 Kendal) ان البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية هي عبارة عن محاولة دمج الفنيات المستخدمة في البرامج الإرشادية السلوكية التي أثبتت نجاحها في التعامل مع السلوك ومع الجوانب المعرفية لطالب المساعدة، بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في السلوك، بالإضافة إلى ذلك تهتم البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية بالجانب الوجداني للمسترشد، وبالسباق الاجتماعي من حوله، من خلال استخدام استراتيجيات معرفية وسلوكية وانفعالية واجتماعية وبيئية بهدف إحداث التغيير (ناصر المحارب، 2000، 1).

أشارت الدراسات إلى تفوق تأثير البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية على العلاج الدوائي، ولا يقتصر الامر على تحسين الأعراض الوسواسية القهرية فقط، بل يؤدي إلى تحسن جوهري في جودة الحياة وما يشتمل من تحسن في المجالات الأسرية والمهنية والاجتماعية. كما توصل الباحثون الى أن البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية لا تقف أهميتها في حدوث التغييرات السلوكية، وإنما يمتد تأثيرها لتحدث تغييرات في الميكانزمات الدماغية (أمارة يحيى عرفه، 2023، 25).

تعمل البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية على دمج فنيات معرفية سلوكية من خلال عدد من الجلسات لدى أفراد ظهر عليهم سوء التوافق النفسي والاجتماعي بسبب عدم امتلاكهم المعلومات الكافية التي تمكنهم من اكتشاف ذواتهم وقدراتهم وميولهم واستعداداتهم، والهدف تزويدهم بها لفهم ذواتهم وميولهم وقدراتهم، واكتساب مهارات اتخاذ القرار، وزيادة مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لديهم (محمد العطوي، 2018، 27).

للبرامج الإرشادية فوائد كثيرة ومتعددة، لا يمكن حصرها، لكن يمكن تلخيص فوائد الإرشاد على الطلاب في النقاط التالية:

1- إعداد الطلاب لمواجهة تحديات الزمن الذي يعيش فيه، من خلال التنمية الأكاديمية والمهنية والشخصية والاجتماعية.

2- ربط البرنامج التعليمي بالنجاح المستقبلي.

3- يسهل الاستكشاف وينمي المهارات والتطوير الوظيفي.

4- يساعد في تحديد الأهداف واتخاذ القرار وحل المشكلات.

5- يساعد في اكتساب المعرفة عن الذات والآخرين.

6- يشجع التفاعلات الايجابية والتعاونية بين الأفراد ويعزز عوامل المرونة لدى الطلاب.

7- ينظم الأنشطة الإرشادية وفقها لاحتياجات الطلاب.

8- يساعد في تطوير مهارات العلاقات الشخصية والاجتماعية الفعالة.

9- يوسع المعرفة بعالمنا الداخلي والعالم الخارجي المتغير.

10- يعزز تنمية الشخصية السليمة الايجابية (Rayees Ahmad & Najmha Peer Zadh,2021,117).

13- مبادئ البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية:

يرتكز الإرشاد المعرفي السلوكي على مبدأ أساسي ومركزي وهو أن الأفكار والوجدان والسلوك والجوانب الفسيولوجية هي كلها مكونات لنظام موحد، فالتغير الحادث في أي مكون منها يكون مصحوباً بتغير في المكونات الأخرى، والإرشاد المعرفي السلوكي ينظر إلى أن كل فرد يستحضر في الموقف نفسه مدى مختلف من المشاعر والاستجابات الفسيولوجية والسلوك، وتعتبر الأفكار هي الموجه لهذه المكونات الثلاث، حيث أنها ليست ناشئة عن الموقف بشكل أساسي، وإنما تتوقف على الطريقة التي ينظر بها كل منا للموقف نفسه.

المثير للاهتمام أن مثل هذا الإرشاد الذي يتحدى الأفكار والمعتقدات، ولكنه يناقش كيفية البدء في تحمل المشاعر أو الصور أو الذكريات أو الأفكار القوية وعزلها. فنجد من المرشد القبول والالتزام، والترحيب بكل تجربة، ومراقبتها كما هي، في اللحظة، بطريقة غير حكمية. التسميات التقليدية للتشوهات المعرفية، وأخطاء التفكير، والتفكير السلبي يتم استبدالها بطرق تفكير مفهومة وبطريقة تكيفية تطويرية تسهل التعامل مع الظروف الخارجية، وتقديم الحلول لمجموعة أوسع من الأشخاص وتركها لتمضي في طريقها.
(Ray Woolfe & all,2010,110)

يمكن تلخيص مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي فيما يلي:

1- أن الأفكار الخاطئة يمكن أن تؤدي الى انفعالات وسلوكيات غير مرغوبة، يعتمد الإرشاد المعرفي السلوكي على صياغة مشكلة المسترشد وتنقيحها بصورة مستمرة ضمن الإطار المعرفي، أين يعتمد المرشد في صياغة مشكلة المسترشد على عوامل متعددة مثل تحديد الأفكار السلبية الخاطئة الحالية عن ذاته، مثلاً يقول عن نفسه (أنا فاشل، لا أستطيع عمل أي شيء كما ينبغي)، فتؤثر هذه الأفكار السلبية وتساهم في استمرار الوضع الانفعالي للمسترشد، كما يساعد الإرشاد المعرفي السلوكي التعرف على السلوكيات الغير المرغوب فيها. ثم التعرف على العوامل المترابطة التي أثرت على أفكار المسترشد عند ظهور المرض مثل (حادثة محزنة، تغيير شيء مألوف) وبعد ذلك التعرف على الأسلوب المعرفي الذي يفسر من خلاله المسترشد الحوادث التي يتعرض لها مثلاً (عزو النجاح للحظ ولوم النفس على الفشل). ثم يقوم المرشد بصياغة المشكلة في الجلسات الأولى ولكنه يستمر في إجراء تعديلات عليها كلما حصل على معلومات جديدة.

2- يتطلب الإرشاد المعرفي السلوكي وجود علاقة جيدة بين المرشد والمسترشد تجعل المسترشد يثق في المرشد ويتطلب ذلك قدرة المرشد على التعاطف والاهتمام بالمسترشد وكذلك على الاحترام الصادق وحسن الاستماع.

3- يشدد الإرشاد المعرفي السلوكي على أهمية التعاون والمشاركة النشطة. العمل كفريق يشترك في وضع جداول عمل للجلسات وفي إعداد الواجبات المنزلية التي يقوم بها المسترشد بين الجلسات.

4- يسعى المرشد إلى تحديد أهداف معينة، يسعى لتحقيقها وحل مشكلات محددة.

5- يركز الإرشاد المعرفي السلوكي على الحاضر. حيث يتم التركيز على المشكلات الحالية وعلى مواقف معينة تثير القلق لدى المسترشد. ومع ذلك فقد يتطلب الأمر الرجوع إلى الماضي في بعض الحالات.

6- الإرشاد المعرفي السلوكي تعليمي، يهدف إلى جعل المسترشد مرشدا لنفسه، بتزويده بالمهارات اللازمة للتحسن. فالاضطراب الوجداني يمكن علاجه بمجرد تغيير التفكير، وذلك بالتشجيع لتعلم طرق التفكير الإيجابي وتجنب التفكير السلبي، لأن التفكير الإيجابي أساس الإرشاد المعرفي السلوكي، وذلك ليس بمجرد استبدال الأفكار السلبية بأخرى إيجابية وإنما مساعدة المسترشدين على تغيير تقييمهم المعرفي (مايكل نينا وويندي درايدن، 2019، 30).

7- الإرشاد المعرفي السلوكي عملية مكثفة قصيرة المدى. تستمر لمدة تتراوح ما بين 4 إلى 12 جلسة، وقد تستمر إلى فترة أطول من ذلك.

8- تتم الجلسات الإرشادية المعرفية السلوكية وفق جدول عمل محدد يحاول المرشد تنفيذه للتعرف على الوضع الانفعالي للمسترشد، ويطلب من المسترشد تقديم ملخص لما حدث خلال الأسبوع الماضي، إعداد جدول أعمال الجلسة (بالتعاون مع المسترشد)، التعرف على رد فعل المسترشد حول الجلسة السابقة، مراجعة الواجبات المنزلية، تقديم ملخصات لما تم في الجلسة بين الحين والآخر، ثم أخذ رأي المسترشد فيما تم في نهاية الجلسة.

9- يُعلم الإرشاد المعرفي السلوكي المسترشد كيف يتعرف على الأفكار والاعتقادات غير الفعّالة وكيف يُقومها ويستجيب لها.

10- يستخدم الإرشاد المعرفي السلوكي فنيات متعددة لإحداث تغييرات في التفكير، المزاج، والسلوك. يستخدم في العلاج المعرفي السلوكي بالإضافة إلى الفنيات المعرفية الأساسية مثل الأسئلة الجدلية (السقراطية) والفنيات السلوكية.

11- يؤكد الإرشاد المعرفي السلوكي على أن يكون المرشد صريحًا مع المسترشد ويناقش معه وجهة نظره (المرشد) حول المشكلة (الصياغة) ويعترف بأخطائه ويسمح للمسترشد بمعارضته. وعدم القيام بذلك يتعارض مع الطبيعة التعاونية بين المرشد والمسترشد التي يركز عليها العلاج المعرفي السلوكي.

12- يركز المرشد المعرفي السلوكي بصورة عامة على التعامل مع أعراض الاضطراب النفسي الذي يعاني منه المسترشد أكثر من تركيزه على العوامل التي تعزي إليها هذه الأعراض (أحمد أبو أسعد ورياض الأزايدى، 2015، 174).

14- أهداف البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية:

تركز الأبحاث في مجال الإرشاد المعرفي السلوكي على تعليم المسترشدين طرقاً جديدة لحل مشكلاتهم الانفعالية والسلوكية، انطلاقاً من التصور الذي يعترف بأن الاضطراب النفسي يحدث عندما يفشل الإنسان في تحقيق التوافق وفي التغلب على العقبات والتحديات التي كانت تحول دون ذلك، ويحدث الاضطراب أيضاً عندما لا يتمكن من استخدام ما لدينا من قدرات وامكانيات، وكذلك عدم استخدام جوانب القوة فينا بفاعلية وإيجابية. وكذلك العمل على تنمية القدرة على حل المشكلات، وتعليم المسترشد بأن هناك طرقاً وأساليب بديلة لتحقيق الأهداف، والوصول إليها، مع ضرورة فهم دوافع الآخرين، ومحاولة أن نبين للمسترشد أن كل موقف يختلف عن غيره من المواقف وهذه العملية تساعد المسترشد على الاستبصار وعلى زيادة فاعليته الشخصية (أحمد أبو أسعد ورياض الأزايذة، 2015، 163).

الإرشاد المعرفي السلوكي له بعد معرفي، أين تبدأ العملية الإرشادية من خلاله والتي تسعى إلى تحقيق التغيير في سلوك الأفراد، فيتم استقبال العميل دون أي تحفظات ويتم مساعدته في توضيح مشاكله واستكشاف الحلول الممكنة، ولا يحاول المرشد حل مشاكل العميل أو اتخاذ قرارات بدلاً عنه، بل يتم مساعدة العميل على الاكتشاف بنفسه نقاط قوته وضعفه، من خلال الفهم الذاتي وفهم البيئة من خلال استخدام الأدوات النفسية الموضوعية. ويسعى المرشد إلى جعل العميل يتصرف بشكل مستقل بطريقة ناضجة ومسؤولة وهذا هو المقصود بتنمية الشخصية. وعدم قدرة الطفل أو المراهق على التصرف بشكل مستقل، فهو غير مستعد لمواجهة عواقب أفعاله، فهو يعتبر شخص غير ناضج. (Nagaraju Battu, 2021, 19)

الإرشاد المعرفي السلوكي أسلوب يحاول تعديل السلوك، والتحكم في الاضطرابات النفسية من خلال تعديل أسلوب تفكير المسترشد وإدراكه لنفسه وبيئته، ويرمز له CBT اختصاراً لـ Cognitive-behavior (Therapy)، وهو مجموعة التقنيات العلاجية التي تجمع الأسلوبين معا ونتيجة لهذا التوجه الجديد فإن الإنسان يؤثر في المثريات الموجودة في محيطه، يحاول تعديلها، ثم يشكل تصوراً جديداً عنها، يؤثر في سلوكه من جديد، وهذا هو التفاعل المستمر بين المؤثرات البيئية والعمليات المعرفية (أحمد أبو أسعد ورياض الأزايذة، 2015، 161).

يمكن تلخيص أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي في النقاط التالية:

1- إدراك العلاقة بين المشاعر والأفكار والسلوك وبالتالي يمكن بتعديل أحد أركان هذا الثلاثي يتعدل الطرفان الآخران. أحد الأهداف التركيز في دور الفكر والعاطفة والنظر إلى المعنى الذي يعطيه العميل لموضوع ما، والذي غالبًا ما يتم التعبير عنه من خلال "الأفكار التلقائية السلبية"، التي تتعكس سلبيا وبشكل ملحوظ على السلوك. حيث هناك علاقة متبادلة بين العاطفية وطريقة رؤية الأحداث والمبالغة فيها تؤدي إلى المزيد من التأثيرات السلبية على مشاعرنا وسلوكنا. وقد فسر البعض على أنه سببي، فنحن نشعر بالعواطف كنتيجة مباشرة لأفكارنا. على سبيل المثال، يؤدي الاكتئاب إلى تحيز سلبى في أفكارنا وعواطفنا وسلوكنا، وبالتالي فإننا نفكر في أفكار سلبية عندما نكون مكبوتين. وعندما يتفقم القلق والخوف، فإننا نميل إلى التفكير في أشياء أكثر سلبية. (Ray Woolfe & all,2010,110)

2 - تعليم المسترشدين أن يحددوا وقيموا أفكارهم وتخييلاتهم وخاصة تلك التي ترتبط بالأحداث والسلوكيات المضطربة أو المؤلمة.

3- تعليم المسترشدين تصحيح ما لديهم من أفكار خاطئة أو تشوهات فكرية.

4- تدريب المسترشدين على استراتيجيات وتقنيات معرفية وسلوكية لتطبيق في الواقع خلال مواقف حياتية جديدة أو عند مواجهة مشكلات مستقبلية.

5- تحسين المهارات الاجتماعية للعملاء من خلال تحسين عملية التواصل مع الآخرين، وكذلك العمل على تعليمهم تطوير مهاراتهم في حل المشكلات.

6- يهدف تدريب المسترشدين على توجيه التعليمات للذات، ومن ثمّ تعديل سلوكهم وطريقتهم المعتادة في التفكير باستخدام خلال الحوار الداخلي (أحمد أبو أسعد ورياض الأزيادة، 2015، 172).

7- تهدف تدخلات الإرشاد المعرفي السلوكي إلى فحص التكيف الجيد والسيئ مع الشدائد، ومساعدة العميل خلال عملية التكيف مع ظروفه المتغيرة والاستفادة من ظروفه على أفضل وجه مهما كانت صعبة (فريدا مكمانوس، 2023، 96).

مما سبق يمكن القول أن الأهداف الأساسية للإرشاد المعرفي السلوكي هو العمل على تصحيح كل فكر خاطئ ومزيف لدى المسترشد وتغييره بأفكار منطقية عقلانية، وتعليمه على مهارات التواصل الاجتماعية

المناسبة والموائمة وتدريبه على حل المشكلات بصورة صحيحة وفعالة، وهذا ما يساعده على التكيف مع الظروف الحياتية الجديدة.

15- سمات البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية:

من السمات المميزة للبرامج الإرشادية المعرفية السلوكية ما يلي:

1-15- قصيرة المدى ومحددة بزمان معين:

من سمات الإرشاد السلوكي المعرفي أنه قصير المدى ومحدود زمنياً نسبياً، كونه قصير المدى نسبياً، حيث يقدم عادة بين ست جلسات وعشرين جلسة، وتتراوح مدة كل جلسة ما بين خمسين دقيقة إلى ساعة. على عكس بعض مناهج التحليل النفسي التي يمكن أن تكون مفتوحة المدة ويدوم لسنوات. إذ أن الجلسات الأقصر والأكثر تواتراً تكون أكثر فاعلية. وأنه بالإمكان للعميل أن يستخدم المهارات التي تعلمها بشكل مستقل نسبياً لذلك يعتبر خياراً جذاباً (فريدا مكامنوس، 2023، 50). العلاقة الإرشادية مرتبطة بإنهاء الخطة الإرشادية، لذلك يجب أن يمهد المرشد إلى استقلالية المسترشد، كما يجب أن يكون توافيق بين سرعة الوصول إلى الأهداف وبين التدرج في الاستقلالية والاستعداد للانفصال، فيقوم المرشد بإبعاد بين الجلسات والمقابلات مثلاً (فؤاد أحمد أبو شنار، 2023، 71).

15-2- منظمة وتعاونية:

الإرشاد السلوكي المعرفي هو نهج منظم وعمل تعاوني بين المرشد والمسترشد سواء داخل الجلسات أو على مدار مدة البرنامج الإرشادي. حيث يضع كل من المرشد والمسترشد نظاماً عند بداية كل جلسة، وهذا لوضع خطة عمل للجلسة كمراجعة الواجب المنزلي السابق، وتقييم الجلسة السابقة، وتحديد الواجب المنزلي الجديد، وفي نهاية الجلسة يطلب من العميل تلخيص وتقييم الجلسة الحالية، هذا ما يجعله عمل منظم لديه مراحل وخطواته من جهة، ومن جهة ثانية هو عمل تعاوني تكاملي لا يتم إلا بتعاون كلا من المرشد والمسترشد مثلاً إذا طلب المرشد القيام بواجب ما فعلى المسترشد التعاون بحل الواجب من أجل إنجاح العملية الإرشادية. حيث يتعاون كل من المرشد والمسترشد في كل المراحل الإرشادية في محاولة تقييم وفهم المشكلة من خلال الأسئلة الاستكشافية السقراطية، ويتعاونان لتحديد أهداف ووضع خطتها لإحداث التغيير المرجو من العملية الإرشادية.

لتعزيز التعاون يستخدم المسترشد التلخيصات بصورة متكررة، واستخدام التقييم المتبادل للتأكد من فهم كل منهما الآخر، وأنهما متفقان في مواجهة المشكلة (فريدا مكمانوس، 2023، 52).

15-3- تجريبية:

الإرشاد السلوكي المعرفي هو نهج تجريبي، يطبق في الجلسات وفي البرامج ككل، وتعتبر التجارب المعيار الذهبي في نتائج الأبحاث. أين تقسم التجربة إلى مجموعتين أو أكثر، على سبيل المثال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والتي تخضع للتقييم والمقارنة بين النتائج المتحصل عليها وهذا للتوصل إلى نتائج وأبحاث العلمية دقيقة، حيث ينظر إلى كل معتقد على أنه فرضية، وغالبا ما يكون من الإرشاد هو اكتشاف أي من الفرضيتين البديلتين الأكثر ملاءمة. كما يعتبر الإرشاد السلوكي المعرفي تجريبيا في اعتماده على القياس، وذلك في قياس الأهداف ذات الصلة لتقييم التغيير وذلك يكون من خلال القياس باستخدام الاستبيانات والمقاييس قبل وبعد تنفيذ العملية البرنامج الإرشادي (فريدا مكمانوس، 2023، 55).

15-4- تركيز على المشكلة والهدف:

لا يركز الإرشاد السلوكي المعرفي بشكل خاص على شخصية الفرد أو تجاربه بل يركز على المشكلة التي يحتاج فيها المسترشد المساعدة. وهذا ما أدى القول إنه مفرط التبسيط أو اختزاليا، أو يفشل في معالجة مشكلات الشخص بكل جوانبها. أين يحاول عادة الإرشاد المعرفي السلوكي مساعدة الفرد على إجراء التغييرات في طريقة عيشه. لتقييم المشكلة وتحديدها وفهمها بصورة مفصلة يتعاون كل من المرشد والمسترشد على وضع قائمة من المشكلات الخاصة بجوانب المشكلة (الاكتئاب) التي تزعج العميل، أين تتضمن القائمة أعراض المشكلة وعواقبها، بدلا من القول مباشرة أن المشكلة هي الاكتئاب مثلا، وبمجرد تحديد القائمة يتعاونان معا بوضع وتحدد أهداف العملية الإرشادية، أين يمكن قياس نتائج العملية وتقييم ما حقيقته من نتائج ضمن إطار زمني محدد (فريدا مكمانوس، 2023، 57).

15-5- يعتمد على مهارات بسيطة:

من سمات البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية أنها بسيطة ومبسطة أي مباشرة. كمبدأ وليام أوكهام لحل المشكلات، والذي يقصد به أن الحل الأبسط من المحتمل أن يكون الحل الأمثل والأصح، وأن النظريات البسيطة أفضل من النظريات المعقدة لأنها أكثر قابلية للاختبار. تجرى البرامج الإرشادية بطريقة ملائمة دون

تعقيد، أين يحاول المرشد بحث عن تفسيرات وحلول بسيطة يمكن المرشد تقبلها والقيام بها (مايكل نينا وويندي درايدن، 2019، 32). الفلسفة التي تستند إليها البرامج عن طبيعة العلاقة التعاونية بين المرشد والمرشد تدل أن دور المرشد هو مساعدة فهم العميل لذاته، والصعوبات التي يواجهها، وتعلم مهارات معرفية سلوكية في جلسات محددة، وإتمام الواجبات المنزلية عنصر أساسي في العملية الإرشادية، فهي بمثابة ساحة تدريب لممارسة مهاراته المطورة حديثاً، بحيث تكون الجلسات لقاءات استشارية تسمح له فيها بمراجعة وصقل مهاراته. والمكون الأساسي ممارسة ما تم تعلمه في الجلسات وتطبيقه في الحياة اليومية (فريدا مكامنوس، 2023، 59).

هذه السمات هي التي ساعدت على نجاح البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية وفعاليتها مع أفراد من خلفيات اجتماعية وتعليمية مختلفة، وواضحة كبار السن والأطفال والشباب، وساعدت الجناة الذكور البالغين، وغيرها من الحالات (مايكل نينا وويندي درايدن، 2019، 27). أثبتت دراسات عديدة الحاجة إلى البرامج الإرشادية في المدارس، وهذه الدراسات أثبتت فعالية برامجها في تعزيز وتنمية التكيف والتوافق لدى الطلبة، ومساعدتهم على إدارة الوقت، واختيار التخصص، وتحديد الأهداف، وكيفية تحقيق إمكانات الفرد الكاملة ومهارات الدراسة والتنظيم الشخصي والموازنة بين الأنشطة المنهجية واللامنهجية، حيث قام كل من كوتون (1996) بدراسة في أمريكا وريتشاردسون (2002) في نيوزيلندا، وريجيس في زيمبابوي (2006)، ودراسة هارتمان (1999) على البيئة المدرسية، أين لاحظوا أن الأنظمة التي وضعتها المدرسة لتعزيز التعلم من خلال احترام الاختلاف بين الطلاب في الذكاء والكفاءة، والسعي في توجيههم كل حسب مهاراته من أجل تحقيق إمكاناتهم الكاملة، ومساعدتهم على تحديد أهدافهم الأكاديمية، واختيار مهنتهم المستقبلية، ما يزيد تعزيز تكيفهم هو وضع جداول التدريس وجدول الاختبار مريحة، وتوفير توجيهات في كيفية التعامل مع الامتحانات. وإعداد الطلاب أيضاً لحياتهم خارج المدرسة الثانوية. وترى الدراسة التي أجراها مولينز وإيرفين (2000) في نيوزيلندا، والتي تؤكد أن الطلاب يتكيفون مع البيئة الأكاديمية في المدرسة الثانوية بشكل أفضل إذا تم تعليمهم المزيد من الاستراتيجيات التي تمكنهم من التعلم بأنفسهم. ودراسة أجراها الباحثان ويجفيلد وإيكلز (1991) على الأداء الأكاديمي للطلاب في أستراليا، أين توصلوا أن الطلاب يزيد اهتمامهم بالأنشطة الغير الأكاديمية بما في ذلك الرياضة. (Benjamin Mugambi Kanga, 2017, 84).

16- أساليب و فنيات البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية:

الأسلوب يعني طريقة الأداء ويعني أيضا الفن، والإرشاد النفسي يعد علم وفن، فالبرامج الإرشادية تعتمد على أساليب وفنيات يعتمد تنفيذها من قبل المرشدين المتدربين على التخطيط والتنظيم وإعداد البرامج الإرشادية. فالأسلوب يقصد به الكيفية والطريقة المناسبة المتبعة أثناء تنفيذ الجلسات الإرشادية وإدارتها وفق الأنشطة والإجراءات لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية الإرشادية (حسن أحمد القره غولي، 2019، 253).

إن تنوع الأساليب المستخدمة في الإرشاد المعرفي السلوكي هدفه مساعدة العملاء على الشعور بتحسن من خلال زيادة وعيهم بأنماط تفكيرهم، والمعاني المعطاة لخبراتهم، والتفكير وإسناد المعنى بطريقة مختلفة وأكثر واقعية وإجراء تغييرات وتحسينات في السلوك. والعملية الإرشادية المعرفية السلوكية لا تتجح إلا بوجود مجموعة من الوسائل المعرفية والسلوكية المخصصة لذلك، فإن الأساليب المستخدمة في الإرشاد المعرفي السلوكي عديدة ومتنوعة، بعضها فريد من نوعها مثل سجلات الفكر والتجارب السلوكية، والبعض الآخر مستعار مثل طرق الجشطالت. إن التطورات الأخيرة في الإرشاد المعرفي السلوكي التي تنظر إلى العلاقة العلاجية ودور العواطف، باستخدام مجموعة من الأدوات القوية ذات القيمة المثبتة لتمكين الناس من فهم ومعالجة صعوباتهم الخاصة. كما أصبح لدينا فهم أكبر للأساليب التي تتجح، ولماذا، من خلال دمج الجوانب العاطفية والإدراكية والسلوكية من أجل إحداث التغيير (Ray Woolfe & all,2010,122).

هناك العديد من الأساليب التي يمكن ادراجها ضمن الإرشاد المعرفي السلوكي ومن هذه الأساليب: العلاج العقلاني الانفعالي لإليس، والتعديل المعرفي السلوكي لميكنباوم، وعلاج حل المشكلات لغولد فريد Gold fried، والعلاج المعرفي السلوكي لبيك Beck والعلاج متعدد المحاور وغيرها. ويتفق روادها على اختلاف أساليبهم في أن الاضطرابات النفسية تعتمد إلى حد بعيد على وجود معتقدات فكرية وافتراضات خاطئة بينيها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به (أحمد أبو أسعد ورياض الأزييدة، 2015، 161).

يمكن تصنيف الأساليب المعرفية السلوكية في أربعة محاور أساسية وهي:

- الأساليب المعرفية: كالأاليب التنفيذية للأفكار السلبية والرصد للأفكار السلبية والمناقشة لها.
- الأساليب السلوكية: مثل الأساليب في المراقبة الذاتية للنشاطات، سواء كانت ساره أو مزعجة، والقيام بتمرينات وواجبات منزلية.

- الأساليب المعرفية السلوكية: مثل مناقشة للأفكار السلبية، أو تجارب سلوكية.
- الأساليب الوقائية: تتضمن التحدي للافتراضات ومواجهة هذه الافتراضات وتخطيط للمستقبل (أروى عبد الكريم، 2022، 382).

يستخدم الإرشاد المعرفي السلوكي مجموعة من التقنيات والفنيات المعرفية السلوكية لتحقيق أهدافه، ويمكن تعليم هذه التقنيات للمسترشدين لتساعدهم في الاستجابة بطريقة وظيفية أفضل. يتمثل الهدف من استخدام التقنيات المعرفية السلوكية ضمن نسق العلاج المعرفي السلوكي في استخدام أساليب واستراتيجيات سلوكية مباشرة لاختبار التصرفات والأفكار المختلة وظيفياً مثل (العجز، العزلة، الملل، الكسل)، وذلك من خلال جعل المسترشد يجرب السلوك الذي ما دام يخشاه أو يتجنبه، مما يتيح التحدي المباشر للأفكار القديمة (أحمد أبو أسعد ورياض الأزيدي، 2015، 175).

تتمثل فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي في الفنيات الثلاثة التالية:

- 1- فنيات معرفية: تشمل التعرف على الأفكار اللاعقلانية وتعديلها، وإعادة البنية المعرفية من خلال الاستبصار، والمقابلة الاكلينيكية، والتحكم بالذات، والتعبير عن الذات لفظياً، والحديث عن الذات بإيجابية.
- 2- فنيات انفعالية: وتشمل لعب الدور، والنمذجة، والحوار والمناقشة.
- 3- فنيات سلوكية: تتمثل في الاسترخاء، وسرد القصص، والواجبات المنزلية، والتعزيز والعقاب، والتحصين التدريجي (محمد العطوي، 2018، 36).

1- إعادة تفعيل وجدولة الأنشطة الحياتية: تركز جدولة الأنشطة على فرضية أن الطريقة التي نقضي بها وقتنا سيكون لها تأثير كبير على مزاجنا ومشاعرنا وأفكارنا واستجاباتنا الفسيولوجية. فمجرد أن يتمكن العميل من تسجيل المعلومات حول الكيفية التي يقضي بها يومه ووقته ومراجعة هذا السجل مع المرشد. هل يفعل القليل أم الكثير؟ هل يعتني بحاجاته الجسدية؟ هل ينام ويأكل جيداً؟ هل يمارس الرياضة؟ هل هناك تواصل مع الآخرين؟ هل كل الأنشطة واجبات من دون ترفيه؟ (فريدا مكمانوس، 2023، 82). ويتم ذلك بأن يطلب من المسترشد أن يسجل في سجل أداء يومي أو أسبوعي ما قام به في كل ساعة من اليوم، وأن يعطي نسبة لكل فعالية من حيث الإلتقان والرضا بمقياس من صفر إلى عشرة، حينما يقدم سجل النشاط لأول مرة، يُطلب

من المسترشد عادة أن يجهز سجلاً للنشاطات الأساسية دون محاولة إجراء أي تغيير وتتم مراجعة المعطيات في جلسة العلاج التالية (أحمد أبو أسعد ورياض الأزيادة، 2015، 175). هذه العملية تحتاج إلى تخطيط وجدولة النشاطات اليومية والهدف منها هو البدء بإجراء تغييرات في حياة الأفراد حيث تجعلهم راضيين أكثر. كمثل على ذلك نشاط هدفه إعادة تزيين البيت والذي سيحتاج عدة أيام أو أسابيع لكن بتخصيص ساعة يوميا للمهمة فبعد فترة سترى التغيير. كما يمكن توقع مقدار السرور والانجاز الذي حققه الفرد عن كل نشاط قام به، إذ يتوقع الكثير أنهم لن يشعروا بالرضا ولن يستمتعوا عن أي نشاط يقومون به. لمعرفة إذا كانت التوقعات صحيحة نطلب من المسترشد أن يضع توقعاً عن كل نشاط، وبعد الانتهاء منه يقوم بتسجيل مستوى السرور والانجاز الفعلي الذي حققه، ليكتشف ما إذا كانت توقعاته صائبة أم لا. فإذا كانت الأنشطة الجديدة تشعر المسترشد بتحسن أكثر من المتوقع فهذا يساعد على القيام بأنشطة أخرى أكثر صعوبة في المستقبل، والتغلب على أفكار النقد الذاتي التي تؤدي للاستسلام وعدم تجربة كل ما هو جديد (جيفري سي وود، 2020، 91).

2-نسبة الإتقان والرضا: ويتم ذلك بأن يطلب المرشد من المسترشد تسجيل درجة الإتقان والرضا على الاستمارة بمقياس مئوي مؤلف من خمس أو عشر درجات لكل منهما، وهذا ما يساعد المسترشد على دفع نحو إدراك النجاحات الجزئية والدرجات القليلة من المتعة.

3-المقياس المزدوج: تساعد هذه التقنية في رؤية تفكير المسترشد من منظار مختلف، كما تكشف عن عدم واقعية أفكاره. فالإنسان غالباً ما يضع لنفسه مقاييس عالية، غير مشجعة تشعره بالرغبة بالانسحاب والإقرار بالعجز. عكس ما يضعه للآخرين من تسهيلات ومساندة.

4-المهام المتدرجة: وتستخدم هذه التقنية عندما يواجه المسترشد عملاً يبدو له صعباً، ويتم ذلك بتجزئة الهدف السلوكي إلى خطوات صغيرة متتابعة، يمكن تنفيذها خطوة واحدة في كل مرة وصولاً إلى الهدف المرجو.

5-التدريب على المهارات الاجتماعية: إذا كان اختبار الواقع مهماً، وكان بعض المسترشدين يفتقرون إلى مهارات محددة فإن من واجب المرشد مساعدة هؤلاء المسترشدين على اكتساب هذه المهارات، والتي قد تبدأ من إلقاء التحية بالشكل المرغوب حتى التدريب على مهارات الحوار والتواصل (أحمد أبو أسعد ورياض الأزيادة، 2015، 175).

6- تشتت الانتباه: يعتبر الإلهاء مهارة إزاحة وليس منهجًا لتغيير التفكير غير الواقعي، لذلك هو من النشاطات البديلة (مثل الاستماع إلى المذيع، الاستماع إلى الفكاهات، حل كلمات متقاطعة، لعبة رياضية، تسلية ما) التي يمكنها بشكل مؤقت أن تلهي المسترشد عن الأفكار الإقترامية أو التأملات الإكثابية أو أية معرفيات أخرى مختلة وظيفيًا.

7- حل المشكلات: من أجل حل المشكلات لا بد من صياغتها وتحديدتها بطريقة جيدة، ولا بد التعرف على الصعوبات التي يواجهها الفرد. تفيد تقنية حل المشكلات للمسترشدين الذين يفتقرون لمهارات في حل مشكلاتهم، حيث يساعد المرشد المسترشد على تطوير استراتيجيات مناسبة للتعامل مع المشكلة التي تواجهه، ويكون ذلك عن طريق تعليمهم وتدريبهم سلسلة من الخطوات والمهارات التي تساعدهم على فهم المشكلات من خلال إدراكها وتحديدتها واختيار الحلول المناسبة من بين الحلول المقترحة وتنفيذها، وهذا ما يساعدهم على تكيف أفضل (رولا رضا شريقي، 2014، 115). إن عملية تعليم وتدريب مهارات حل المشكلات للمسترشدين يكون من خلال استخدام مجموعة متنوعة من الإجراءات بما في ذلك النمذجة، والتحفيز، والتعليمات الذاتية، والتشكيل، والتعزيز. قد يستخدم المرشد النمذجة المعرفية لتوضيح عملية حل المشكلات. ويقوم بتشجيع المسترشد على استخدام العصف الذهني ويعزز أفكاره، وإذا كان يواجه صعوبة في العصف الذهني، فيقوم المرشد أيضًا بتعليم المسترشد وتشجيعه لحل مشكلاته باستخدام التعليمات الذاتية واستخدام التعزيز الذاتي للقيام بذلك. (Michael D. Spiegler & Dvid.C.Guevremont, 2010,356).

العصف الذهني هو عملية تحفيز وتشجيع العقل على التفكير، من أجل إيجاد الحلول المناسبة لمشكلة ما، ولا بد للفرد بدراسة المشكلة والتفكير فيها من كل جوانبها وحصرها بكل الطرق الممكنة (أبو رياش حسن قطيط وغسان يوسف، 2008، 222). ضرورة عدم مقاطعة المسترشد أثناء حديثه وتقديم فكرته وحله، فقد يكون أمرًا مزعجًا للمتحدث وقد يمنعه من نقل رسالته الأصلية. وقد يشجع ذلك أيضًا على الاعتماد على المرشد لحل المشاكل نيابةً عنهم ويحرمهم من فرصة ممارسة مهارات اتخاذ القرار. وقد ينقل هذا النوع من التواصل إليهم أن مشاعرهم وقيمهم ومشاكلهم ليست مهمة (International Organization for Migration, 2009,51).

8- مواجهة الواقع: هنالك أحيان لا بد من توسيع بعض التدريبات السلوكية إلى خارج غرفة العلاج. وبإمكان المعالج هنا أن يذهب مع المسترشد إلى موقع الحالات التي يخشاها. فيمكن الذهاب مثلًا إلى مطعم أو أن

يذهب معه إلى موقع تسوق يخشاه. إن التعرض للحياة العملية يمكن أن يربط بين التدريب داخل المكتب وخارجه وبين الواجب المنزلي والتجربة المخبرية (أحمد أبو أسعد ورياض الأزيادة، 2015، 176).

9-التدريب على الاسترخاء: الاسترخاء هو حالة جسمية تشير إلى راحة الجسم والعضلات، وغلغ العينين والتنفس بعمق وإراحة العقل من كل التأثيرات المجهدة (بديع القشاعلة، 2018، 78). هي طريقة من طرق العلاج السلوكي، يتم بمقتضاها تدريب الشخص على إيقاف كل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر والقلق (سحر عبد الغني عبود، 2018، 23). تكون بتعليم المسترشد تمرينات الاسترخاء خلال الجلسة العلاجية، أو إعطائه شريطاً مسجلاً صوتياً مناسباً يمكنه من ممارسة هذه التدرجات لوحده (أحمد أبو أسعد ورياض الأزيادة، 2015، 176).

طور جاكوب سون هذا الأسلوب، والذي يهدف إلى إحداث استرخاء في مجموعات عضلية معينة على نحو متعاقب، والذي يساعد على التمييز بين حالة الاسترخاء وحالة التوتر. وهي من الفنيات التي يعتمد عليها الإرشاد المعرفي السلوكي، وتختلف إجراءات الاسترخاء العضلي، فبعض التدرجات قد تستغرق مدة طويلة والبعض الآخر قد يستغرق بعض دقائق ويدخل في اعتبارات هذه المدة خبرة الشخص، خاصة في ممارسة التمرينات، كما أن هذا الأسلوب هام كواجب منزلي وتتضح أهمية استخدامه في جلسات الإرشاد المعرفي السلوكي في بداية كل جلسة بعد التدريب عليها في الجلسة السابقة (رولا رضا شريقي، 2014، 116).

يعتمد الاسترخاء على الاسترخاء التدريجي لعلاج القلق من خلال التدريب على الاسترخاء التدريجي للهياكل العظمية المختلفة ولمجموع العضلات الموجودة في الذراعين والوجه والرقبة والكتفين والصدر والبطن والساقين. وأخذت الفكرة من طريقة إدموند جاكوبسون الأصلية، أين يتعلم العملاء أولاً التمييز بين الاسترخاء والتوتر عن طريق شد كل مجموعة من العضلات ثم تحريرها في وقت لاحق، حيث تعلم هذه الطريقة للعملاء كيفية إحداث الاسترخاء دون شد عضلاتهم أثناء الجلوس أو الاستلقاء بشكل مريح، يقوم المعالج بإرشاد العميل من خلال عملية الاسترخاء. (Michael D. Spiegler & Dvid.C.Guevremont, 2010, 208)

كما يمكن أن يمارس الاسترخاء التدريجي في المنزل في كثير من الأحيان بشرط مسجلاً مسبقاً لتعليمات الاسترخاء. يمكن أن يكون التدريب على الاسترخاء التدريجي وحده فعالاً في علاج القلق ولعلاج

مجموعة من المشاكل النفسية والجسدية، بما في ذلك الربو، الأكزيما (التهاب الجلد)، والصداع، وارتفاع ضغط الدم، والألم، والآثار الجانبية للعلاج الكيميائي، والضيق بعد الجراحة، والأرق.

(Michael D. Spiegler & Dvid.C.Guevremont, 2010, 209)

تستخدم أساليب الاسترخاء أجهزة الجسم التي يستطيع الفرد التحكم فيها، بهدف التأثير في الأجهزة الأخرى التي لا يمكنه التحكم فيها. من خلال التنفس والشد واسترخاء العضلات، يتمكن المرشد بتدريب المسترشد على هذه التمرينات، لكي يشعر بالاسترخاء في جميع أجزاء الجسم، بدءاً من أعلى الرأس إلى أسفل القدمين، كي يشعر بمزيد من الخفة والرشاقة والاسترخاء، لكي تزول جميع مشاعر التوتر والاجهاد، والشعور بالاسترخاء التام. وهذا يؤدي إلى استرخاء الجسم حتى وإن لم تشمل التمرينات كل عضلاته (كريستين هيرون، 2022، 113).

ظهرت حديثاً أساليب الاسترخاء المختصرة والقصيرة أو ما يطلق عليها ببدائل الاسترخاء مثل طريقة فولر voller ، وتفيد هذه الأساليب في تعلم تهدئة الجسم والعقل في المواقف التي تتكرر في الحياة اليومية كانتظار مكالمات هاتفية، أو الوقوف عند إشارة مرور، أو الانتظار في طابور طويل. تعدد تقنيات بدائل الاسترخاء فإنها تعتمد إلى حد كبير على تدريبات تنظيم التنفس، وتدريبات التأمل الفعال، وتوليد الأفكار الإيجابية الإسترخائية من خلال التخيل والتأمل الإيجابي الموجه، تشمل كذلك تدريبات إرخاء العضلات التدريجي والتام (محمد ربيع إدريس الصياح، 2014، 19).

10-تحديد الأفكار التلقائية الألية ومراقبتها وتعديلها: وهي من التقنيات المعرفية التي تعتمد على أساليب معينة كالحوار السقراطي باستخدام الاستجاب، أو ما يسمى بالأسئلة الاستكشافية الموجهة، وهي عملية تحقيقية يعمل من خلالها كل من المسترشد والمرشد بطريقة تعاونية لاستكشاف طرق مختلفة لرؤية الأشياء. لأن الانفعالات القوية كالقلق أو الاكتئاب تضيق من طريقة تفكير المسترشد بحيث تصبح رؤيته محدودة وثابتة، باستخدام الاستجاب السقراطي يساعد على الوعي بوجهات نظر مختلفة، أو بمعلومات يعرفها بالفعل ولكنه نساها. (Ray Woolfe & all,2010,119). والتخيل الذي يستخدم كأسلوب بديل للكشف عن المعرفيات حينما لا تجدين الأسئلة المباشرة في توضيح التفكير التلقائي السلبي، ويتم اختيار هذه الأساليب أيضاً عندما يظهر المنهج السقراطي في الأسئلة كما محدوداً من الأفكار التلقائية، ويكون لدى المعالج شك بأن هنالك المزيد من الأفكار التلقائية المهمة التي ما زالت موجودة. وقد يتمكن بعض المسترشدين من استخدام إجراءات التخيل

بتذكير أو توجيه قليل من المعالج ولا يحتاج إلا أن يطلب إليه أن يتخيل نفسه في حالة ماضية، مزعجة أو تسبب انفعالا محددًا، وأن يصف بالتالي الأفكار التي راودته، وغالبًا ما يرى المسترشد لا معقولية أفكاره، وهو يصف المشاعر المصاحبة لهذه المخططات، أي إن المطلوب هنا هو استرجاع خبرات الماضي المؤلمة لنضعه في صيغة الحاضر ومآل المستقبل (هنا والآن) . ولعب الدور في الغالب يكون لعب الدور أكثر فائدة من التخيل، وذلك بعد الحصول على وصف وافٍ لسلوك الشخص الذي حدث معه الموقف. وعندما يقوم المعالج بأداء دور ذلك الشخص بينما يقوم المسترشد بدوره هو، أو يمكن عكس الدور وذلك بتمثيل المسترشد دور المعالج. والرسم الكاريكاتوري عندما لا يستطيع المسترشد تحديد أفكاره يتم الطلب إليه رسم شكل كاريكاتوري حزين (يعبر عن حالته)، ويطلب إليه صوغ بعض الأفكار التي تجعل من هذا الشكل حزينًا وكتابتها ضمن المربع، ويتيح مثل هذا للمعالج بتكوين فكرة عما يزعجه بالفعل. وتعتمد هذه الطريقة على أسلوب الإضفاء ما في ذاته على الرسم، حيث تكون الأفكار التي يضعها المسترشد في عقل الشكل الكاريكاتوري هي الأفكار التي تستولي عليه (أحمد أبو أسعد ورياض الأزيدة، 2015، 209).

وسجل الأفكار هو أحد أكثر إجراءات الإرشاد المعرفي استخدامًا لتحديد الأفكار التلقائية، وتمثل المرحلة الأولى في عملية إعادة تقييم الأفكار في إعادة الأفكار أو العمليات المعرفية الأخرى ذات الصلة قبل اختيار ما يجب استهداف تغييره. هناك عدة طرق لتحديد الأفكار ذات الصلة، كما يمكن الحصول على بعض الإشارات والأفكار المرتبطة ومعرفة الشعور أو الاضطراب، والكشف عن الأفكار المرتبطة بهذه الحالة (فريدا مكمانوس، 2023، 65). مناقشة الحوار الداخلي هذه التقنية مأخوذة عن أسلوب ميكنباوم فقد ركز على أهمية الحوار الداخلي عند الفرد في تغيير مشاعره وتفكيره يطلق عليها تحدي وتصحيح الأفكار الهدامة للذات، أول خطوة هي تحدي طريقة تفكير المسترشد بمراقبة أفكاره الألية التي تقوم على النقد الذاتي، وهي أفكار تفسد محاولتهم لتحقيق النجاح والسعادة. وهي بمثابة الاستماع لمحطة إذاعية تنتقد تصرفاتك، وتحكم على أفعالك، وتخبرك بما يجب فعله. كقول لماذا أتحمل عناء المحاولة؟ سأفشل على أي حال، أنا غير قادر على فعل أي شيء بمفرد (جيفري سي وود، 2020، 103). الطرق المستخدمة لتحديد الأفكار هي طلب من المسترشد أن يسرد تجربة حديثة تؤثر عليه، ويمكن طلب إعادة عيش التجربة في خياله وسردها بالتفصيل، أو يجهز المرشد موقفا يحفز المشكلة كالقاء خطبة أما الزملاء، أو باستخدام السجل يدون فيه ما يدور في ذهنه عند ظهور المشكلة،

وغالبا ما يجري بالأعمدة الثلاثة الذي يفصل فيه الموقف والشعور والأفكار، أين يستخدم لاحقا لإعادة تقييم الأفكار (فريدا مكمانوس، 2023، 66).

11- تعديل الأفكار التلقائية ووضع البدائل: يكون ذلك بطلب من المسترشد أن يستخدم الأفكار البديلة في وضع مشكلي جديد، أين يراقب المرشد انفعالاته المترافقة مع هذا السلوك الجديد، ويساعد ذلك على تحديد العقبات المحتملة (المعرفية والسلوكية) التي ستعيق في تنفيذها. حدد بيك (1996) مجموعة من الطرق السلبية والمشوهة والمتحيزة التي نفكر بها والتي مكنت الناس من البدء في تصنيف الأفكار وملاحظة تأثيرها على أنفسهم وسلوكهم، وقد لخص ساندرز وويلز (2005) هذه الطرق (Ray Woolfe & all,2010,110).

يتم تطوير استجابات بديلة لأساليب التفكير الخاطئة من خلال التدريب المناسب للتعرف عليها فيكون من خلال مايلي:

-توسيع نطاق التركيز بدلا من التصفية، فعندما يستخدم المسترشد التصفية فإنه ينظر للتفاصيل السلبية فقط ويستبعد كل التفاصيل الإيجابية، فعليه أن يسأل نفسه ما الذي لم أبحث وأنظر إليه؟

-التمسك بالحقائق بدل من القفز إلى الاستنتاجات، عندما يلجأ المسترشد للاستنتاجات فإنه يفترض افتراضات سلبية رغم عدم وجود أدلة لتدعمها، فبلا من ذلك التركيز على حقيقة الموقف، كالاتقاد مثلا كقول المسترشد "صاحب الشقة سيطرديني"، بدلا من ذلك ينظر إلى الحقائق أنا أدفع الايجار في الوقت فلا سبب لطردي.

-التحديد بدل الإفراط في التعميم، عند الإفراط في التعميم فالمسترشد يركز على النتائج السلبية من المواقف، وذلك من خلال وضع قواعد واستنتاجات عامة، فدل من ذلك على المسترشد أن يكون محددًا بشأن ما يحدث حقا، كالقول مثلا "لم يتصل بي صديقي لأنني أسيءُ معاملته، الآن سوف أسيءُ إلى أفراد عائلتي أيضا ويكرهني الجميع"، فبدل من ذلك تجب استخدام عبارات التعميم (جيفري سي وود، 2020، 117). نفكر أفكار سلبية عندما يرتفع مستوي القلق والخوف، فيصبح العقل تلقائياً مركزاً على الخطر، ونفكر في أفكار مخيفة. (Ray Woolfe & all,2010,110)

-التفكير المنظوري بدلا من التهويل والتهوين، عندما يقوم المسترشد بتضخيم الخصائص السلبية وتصغير الإيجابية، فبدل من ذلك التفكير في الموقف بمنظور جديد (جيفري سي وود، 2020، 118).

-النظر إلى جميع الاحتمالات بدلا من تفكير الكارثي، ويساعد هذا الأسلوب المسترشد على التقويم بنفسه فيما إذا كان يبالغ في تقدير الصفة الكارثية للحدث أو للفكرة، وتسمى بأسلوب افتراضي "ماذا لو"، وفيه يسأل المسترشدون أسئلة سلبية مثل "ماذا لو لم أستطع"، "ماذا لو رسبت" (أحمد أبو أسعد ورياض الأزايذة، 2015، 212). كبدل على المسترشد أن يفكر في أبعد الاحتمالات بدل القول لا يمكنني فعل شيء بمفردتي عليه التفكير والقول قد أتعلم كيفية الاعتماد على نفسي، ومن المحتمل أن يحدث شيء أفضل.

- طلب التوضيح بدلا من قراءة الأفكار، عندما يقرأ المسترشد الأفكار فإنه يفترض أن شخص ما يفكر فيه بطريقة سلبية، مما يجعله يشعر بالسوء، فلا يمكن معرفة حقا ما يفكر فيه الآخرين ما لم يخبروك به، فلذلك يجب سؤال الشخص عما يفكر فيه حقا (جيفري سي وود، 2020، 119).

-موازنة المسؤوليات بدلا من استخدام العزو الشخصي للأمر، وُجد أن التشوهات السلبية لدى المكتئبين تكمن في العزو الداخلي الذي يقود بهم إلى سوء تقدير ذاتهم كالعبرة الشائعة بين المسترشدين "هذا ما جنيته على نفسي" وعلى الرغم من أن المرء لا يستطيع أن ينفي هذا تماما، إلا أنه من غير المرجح أن يكون شخصا واحدا بمفرده مسؤولا عن كل خلل يحدث، لذلك يكون التدخل في إعادة توزيع المسؤوليات بين كل الأطراف ذات علاقة بالمشكلة وبالأزمة (أحمد أبو أسعد ورياض الأزايذة، 2015، 212).

- رؤية الظلال الرمادية بدلا من التفكير القطبي، أي العمل على مبدأ "الكل أو لا شيء" أو "التفكير بالأبيض أو الأسود" التي تشير عادةً إلى التفكير الضيق، فبدل من ذلك الحصول على التدريب المعرفي الذي يساعد على الكشف المسبق للأفكار التلقائية السلبية، والتدريب على تطوير معارف أكثر تكيفا وملاءمة. على سبيل المثال، فإن فكرة أنني غبي، وهي فكرة تلقائية سلبية شائعة جدا في الاضطرابات العاطفية، والعمل على مبدأ "الكل أو لا شيء" أو "التفكير بالأبيض أو الأسود" لأنها تشير عادةً إلى التفكير الضيق، وأن الشخص قد يفعل أحيانا بعض الأشياء مع إدراك متأخر لها، يمكن تفسيرها على أنها "غباء". وبالتالي يبدأ الشخص المتحيز سلبا في لوم الذات، وبالتالي يؤدي إلى الاكتئاب (Ray Woolfe & all, 2010, 110). فبدل من ذلك النظر إلى الظل الرمادي بين الأسود والأبيض، فلا يوجد نسبة 100%، كل الناس لديهم عيوب صغيرة على الأقل، والحياة هي مزيج بين النجاح والفشل، ليس هناك شيء مطلق (جيفري سي وود، 2020، 119).

- طريقة دلالات الألفاظ بدل عبارات الينبغيات، يغلب عند المسترشدين أن يسود نمط التفكير بالينبغيات، وتعتبر طريقة دلالات الألفاظ طريقة فعالة لمقاومة تلك العبارات، ويتم تدريب المسترشد على أن يستخدم طريقة دلالات الألفاظ للرد على كل فكرة سلبية تدور في رأسه وذلك باستبدالها بمفردات لغوية تعطي انطباعاً أقل إزعاجاً مثل عبارات " سيكون لطيفاً لو" (أحمد أبو أسعد ورياض الأزيادة، 2015، 213).

12- تحديد المخططات وتعديلها Identifying and Modifying Schemata: إن عملية تحديد المخططات وتعديلها هي أصعب إلى حد ما من تغيير الأفكار التلقائية السلبية، لأن هذه المعتقدات الجوهرية الأساسية عميقة في وعي المسترشد وتكون قد تعززت عادة عبر سنوات من التجارب الحياتية. ويمكن للعديد من الأساليب ذاتها التي تم ذكرها في تعديل الأفكار التلقائية أن توظف توظيفاً ناجحاً في العمل العلاجي على مستوى المخططات مثل: إجراءات المنهج السقراطي في طرح الأسئلة والتخيل ولعب الأدوار وتسجيل الأفكار للكشف عن المخططات ذات التكيف السيئ. وحينما يكتسب المسترشد الخبرة في تمييز الأفكار التلقائية، تبدأ أنماط متكررة بالظهور مما قد يوحي بجوهر المخططات الأساسية، وارتباطها مع الأفكار التلقائية. وإحدى الإجراءات المستخدمة هو الطلب من المسترشد الاحتفاظ بقائمة في دفتر خاص بالعلاج عن كل المخططات التي حددت حتى تاريخه. ويمكن مراجعة قائمة المخططات قبل كل جلسة. وتتضمن تدخلات العلاج المعرفي المفيدة بشكل خاص في تعديل المخططات في هذا البحث ما يلي: تفحص الدليل (الدليل المؤيد والدليل المعارض) وإعداد قائمة بالمزايا والسيئات وإيجاد البدائل والتدريب المعرفي والسهم العمودي (أحمد أبو أسعد ورياض الأزيادة، 2015، 214).

13- المحاضرات:

المحاضرة هي أحد الأساليب التي يعتمد عليها في نشر المعلومات والأفكار، تعد إعداداً علمياً، وتدور حول موضوع واحد لتحقيق أهداف معينة، تعتمد على الأسلوب المنطقي، تلقى بصوت هادئ بعيداً عن الحدة في إحدى القاعات. ويعتمد في إلقائها على أسلوب التلقين من جانب المحاضر والاستماع والإنصات من جانب المستمعين (فريدة شنان ومصطفى هجرسي، 2009، 34).

ويقوم فيها المحاضر بإلقاء المادة العلمية على مسامع الحاضرين، يحاول أن يثير انتباههم ويجعلهم في حالة من النشاط ليقبلوا على التعلم، ويقدر نجاحه في ذلك بقدر ما تستثار دافعيتهم (فريدة شنان ومصطفى هجرسي، 2009، 87).

14- المناقشة والحوار:

الحوار هو إحدى طرق التفكير الجماعي والمواجهة والنقد، يؤدي إلى توليد أفكار جديدة تتسم بالحركة والبعد عن الجمود، ويستند إلى الديمقراطية والتفاهم بين المتحاورين (فريدة شنان ومصطفى هجرسي، 2009، 43).

هي إحدى الطرق الناجحة في العملية التعليمية، تساهم في توجيه المتعلمين وإرشادهم، تتم بين المدرس والمتعلمين أنفسهم، تخلق جوا من التسامح والألفة والحب بين المعلم والمتعلم، تساعد على تحقيق أهداف الدرس وتبرز آراء وأفكار المتعلمين حول موضوع ما، كما تنمي من خلالها مهارات مختلفة لديهم (فريدة شنان ومصطفى هجرسي، 2009، 87).

حيث تعتبر المناقشة الجماعية الأسلوب الإرشاد الجماعي الأكثر استخداما وفعالية وتأثيرا في المواقف التعليمية، حيث يغلب عليه الطابع العلمي ويلعب فيه عنصر التعلم وإعادة التعلم دورا رئيسيا، حيث يقوم المرشد بإلقاء محاضرة محددة المحتوى، وواضحة الهدف، سهلة العبارات، مقيدة الزمن، ويتبادل أعضاء المجموعة الإرشادية الحوار والمناقشة مع المرشد، حيث يكتسبون المزيد من المعارف والأفكار، بهدف تغيير الاتجاهات وتعديل الأفكار والمشاعر والسلوك نحو الذات، ونحو الآخرين ونحو المجتمع الذي يعيشون فيه (حامد عبد السلام زهران، 2005، 290).

المناقشة والمواجهة المباشرة لا بد منها، ونافعة في المواقف التي يتدخل المرشد فيها بشكل سريع، في الوقت الذي لا يكون للمسترشد الرغبة أو المقدرة على المشاركة الفعالة في عملية الإرشاد، فالنقيد والنقاش الحاد يعتبر في جوهره من الأدوات الخطيرة، وذلك لأنه من الصعب أن تقدم جدلا مقنعا دون أن تسبب للمسترشد نوعا من الدونية والهزيمة والضييق، وبشكل عام فإن فكرة تأكيد المعلومات بأكثر قدر ممكن من التعاون أفضل من مجرد إرسال مبادئ مجردة أو فلسفية (آرون بيك، 2000، 196).

15- النمذجة:

النمذجة هو التعلم من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين ومن ثم تقليدها ولحسن الحظ في معظم الأحيان مثل هذا التعلم والتقليد أمر إيجابي. نتعلم اللغة والمواقف والقيم، ومعايير لكيفية التصرف، والسلوكيات والاستجابات العاطفية، ومهارات كثيرة لا تعد ولا تحصى وذلك من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين. نتعلم الكثير من عاداتنا، مثل التعبيرات اللفظية ولغة الجسد من الأشخاص الذين نعرفهم جيدًا، مثل والدينا أو إخوتنا الأكبر سنًا. وإذا فكرت في بعض سلوكياتك، والتعبيرات المفضلة لديك، وحتى طرقك العامة في التعامل مع الأمور والمواقف اليومية، هل تذكرك هذه التصرفات بأحد تعرفه؟ كما يمكن أن تلعب النمذجة دورًا في تعلم بعض السلوكيات السلبية والاضطرابات الجسدية. على سبيل المثال العدوان لدى الناس، إذ لوحظ في عائلاتهم الأصلية العدوان. كما يمكن استخدام نفس عمليات النمذجة الأساسية في التقليل والتخفيف من مشكلة سلوكية. والمكونات الأساسية للنمذجة البسيطة: نموذج ينخرط في سلوك ما والمراقب الذي يحضر النموذج فمن خلال مراقبة النموذج يوفر معلومتين: المعلومة (الأولى) ما فعله النموذج، والمعلومة (الثانية) ما حدث للنموذج نتيجة لتصرفات النموذج من عواقب النموذج السلوكيات - المعروفة بالعواقب غير المباشرة- كل هذه المعلومات مهمة لأنها تشير إلى العواقب التي من المحتمل أن يتلقاها المراقبون لتقليد النموذج وذلك عندما يتم تعزيز سلوك النموذج - التعزيز غير المباشر- فإن من المرجح أن يقلد المراقب النموذج، عندما تتم معاقبة سلوك النموذج -العقوبة غير المباشرة - من غير المرجح أن يقلد المراقب النموذج.

(Michael D. Spiegler & David C. Guevremont, 2010, 264)

تعد النمذجة أحد الفنيات المهمة التي تستخدم في الإرشاد السلوكي والتي تستند إلى نظرية التعلم الاجتماعي فمن خلال ملاحظة سلوك يقوم به شخص آخر يمكن أن يحدث تغيير لأداء الفرد، وهي تستند إلى افتراض أن الإنسان قادرًا على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وتعرضهم بصورة منظمة للنماذج، ويعطي للشخص فرصة لملاحظة النموذج، ويطلب منه أداء نفس العمل الذي يقوم به النموذج. ويمكن أن تستخدم النمذجة الاجتماعية لمساندة العميل في تعلم السلوكيات الجديدة، وكذلك تستخدم لتقوية أو لإضعاف السلوكيات الموجودة، ويستخدم المرشد النفسي النماذج السمعية، ونماذج الحياة لكون العميل قادرًا على ملاحظة السلوك المرغوب فيه وتعزيزه (سحر عبد الغني عبود، 2018، 23).

تعتمد هذه الفنية على نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا، الذي أعطى اهتماما كبيرا للتعلم عن طريق الملاحظة والتقليد، والذي يرى أنه لا بد من وجود عمليات أساسية لحدوث عملية التعلم بالنمذجة، وهذه العمليات تمر بطريقة متسلسلة فيما بينها أولا يحدث الانتباه للنموذج المؤثر، ومن ثم تليها عملية الحفظ والتخزين لما تم مشاهدته من سلوك، ويليهما الأداء الفعلي والمحاولة الحركية لما تم مشاهدته وتكرار الفعل، وأخيرا وجود دافع ودعم من أجل أداء السلوك المتعلم. النمذجة أنواع منها من خلال المشاركة، أين يتم تكرار لتعليمات وتوجيهات المرشد، والتي تم نمذجتها من قبل، ويتم في النمذجة المشتركة عرض سلوك ما بالنموذج، ثم يقوم العميل بأداء هذا السلوك مع مساعدته بتوجيهات تقويمية من جانب المرشد، وبذلك يصبح هذا الأسلوب أكثر فعالية من استخدام النماذج التي تؤدي سلوكا ما دون أداء العميل لهذا السلوك. هناك النمذجة الحية، حيث يقوم النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة، بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات. والنوع الثالث المتمثل في النمذجة المصورة أو الرمزية، أحيانا ليس من الإمكان أن نوفر النموذج الحي، وفي هذه الحالات نستعين بأفلام مصورة، ويقوم المتعلم بمشاهدة سلوك النموذج من خلال الأفلام أو أي وسائل أخرى (بظاظو السيد وأنسام مصطفى، 2013، 124). للنمذجة أشكال متعددة من بينها النمذجة الحية، وهي تأدية النموذج أمام الشخص الذي نريد تعليمه السلوك. النمذجة المصورة أو الرمزية وهي مراقبة السلوك من خلال الأفلام. النمذجة بالمشاركة (سمر وليد الحاح، 2014، 57).

16- أسلوب لعب الأدوار:

تستند هذه التقنية على جهود العالم مورينو الذي ابتكر أسلوب السيكدوراما في العلاج الجماعي في الولايات المتحدة الأمريكية، تساعد على اكتشاف الذات والتخفيف من الآلام، ومساعدة الآخرين عبر تدريبات جماعية تشمل الرياضة والتنفس، تبادل الأدوار والتمثيل واليوغا. وتتطلب هذه التقنية من الفرد أن يقوم بتمثيل الدور الذي يعبر عن دافع مشكلته وحقيقتها كأن يمثل دور الأب، المدير، المدرس (محمد ربيع إدريس الصياح، 2014، 18). يعتبر لعب الدور أحد أساليب التعلم الاجتماعي، حيث يتضمن تدريب الفرد على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي، عليه ان يتقنها ويكتسب المهارة فيها، ويساعد القيام بالأدوار المرشدين على التعلم بالعمل أكثر من مناقشة الأساليب والاستراتيجيات فقط بطريقة عقلانية مجردة. وهو يعد أداة علاجية يكتشف من خلالها جوانب هامة من شخصية الفرد ودوافعه وحاجاته وصراعاته فهو يركز على تقمص الطفل لشخصية تتصل بمشكلته مما يؤدي إلى التنفيس الانفعالي والتحرر من التوتر النفسي، والقدرة على التغيير عن طريق

الاستبصار بالذات وفهم الآخرين وشعوره بأن الآخرين يشتركون معه بقصد مساعدته (سحر عبد الغني عبود، 2018، 24). يقوم المسترشد في لعب الأدوار بتمثيل مواقف مشكلة للتعرف على كيفية تصرفهم عادة في تلك المواقف، وهو على وجه الخصوص مفيد في تقييم المهارات الاجتماعية، مثل السلوكيات الحازمة. لعب الأدوار هو شكل فعال من محاكاة المراقبة للتصرفات والسلوكيات لأن الظروف البيئية لها صلة بما هو متخيل حيث يتصرف المسترشدون كما لو كانوا في موقف المشكلة. ويتصرفون كما لو كانوا في المواقف الفعلية، كلما زاد احتمال أن تكون السلوكيات التي تمت ملاحظتها مؤشرات صالحة لكيفية تصرفهم والقيام بذلك عادة. يشعر العديد من العملاء في البداية بعدم الارتياح أو الإحراج عند الانخراط في لعب الأدوار، لكن مع الممارسة الفعلية للعب الدور يزول هذا الشعور. وعلى المعالج يجب أن يكون قادرًا على لعب الأدوار بشكل واقعي، الأمر الذي يتطلب معرفة محددة بها كيف يتفاعل الآخرون مع العميل. ويتضمن ذلك تجنب المفاهيم النمطية لعلاقات الأدوار، مثل كيفية تعامل الآباء "عادة" مع أبنائهم. والتفاعل مع مشكلة محتملة في لعب الأدوار، كما هو الحال عندما يتصرف العملاء بشكل أكثر ملاءمة أثناء لعب الأدوار عما يفعلونه عادة في المواقف الفعلية (Michael D. Spiegler & Dvid.C.Guevremont, 2010, 104).

يؤكد المرشدون في هذا المجال على أن النتائج التي تحدث بسبب لعب الأدوار أفضل كثيرًا من النتائج التي تحدث بسبب المناقشة، ذلك أن المسترشد عندما يلعب دورًا معينًا فإنه يتعرف على جوانب معرفية جديدة يمكن التمسك بها لنفسه بعد القيام بالدور، ولذلك يجب أن يشجع المرشد مسترشده على القيام بلعب دور إنساني معين في مواجهة مشكلة ما، ذلك أن القيام بالأدوار في حل المشكلات ينبه المسترشدين إلى النظر إلى أساليبهم الخاطئة (اللاتوافقية) بشكل يختلف عن ذي قبل (أحمد أبو أسعد ورياض الأزيادة، 2015، 179).

تعد من أشهر أساليب الإرشاد الجماعي وأكثرها فعالية، فهي من الأساليب الإسقاطية التي تحقق لعضو الجماعة الإرشادية التنفيس الانفعالي والاستبصار، وتعديل الأنماط السلوكية الخاطئة عن طريق التمثيل التلقائي لمواقف وأحداث لها علاقة بمشكلته، مما يتيح له فرصة التنفيس الانفعالي التلقائي والاستبصار الذاتي (حامد عبد السلام زهران، 2005، 290).

17- التحكم والضبط الذاتي :

يعتبر "سكينر" أول من استخدم الضبط الذاتي في العصر الحديث، في حين يعد "ميكنبوم" أول من طور هذا الأسلوب وقد قام "كنفر وجولد ستون" (1984) بوضع نموذج في الضبط الذاتي حيث شمل ثلاث مراحل هي: مرحلة المراقبة الذاتية، والتي تتمثل بانتباه الفرد الواعي والدقيق وبشكل متعمد لسلوكياته، مع جمع المعلومات اللازمة حول الأسباب التي أدت إلى هذا السلوك، وتحديد السلوك المراد تعديله، وبهذا فإن هذه المرحلة تشمل وصفا دقيقا لسلوك الفرد. ثم تليها مرحلة التقويم الذات، تتمثل بوضع توقعات وأهداف للسلوك الذي يجب أن يكون عليه، وفقا للمعلومات التي تحصل عليها من خلال المراقبة الذاتية، ثم يقوم بمقارنة سلوكه بالمعايير والأهداف التي وضعها لهذا السلوك، إضافة إلى أن الفرد في هذه المرحلة يحصل على تغذية راجعة حول سلوكه. ثم تليها المرحلة الأخيرة المتمثلة في تعزيز الذات، أين يقوم الفرد بتعزيز ذاته للحصول على المكاسب إذا حقق الأهداف التي وضعها لنفسه، أو يقوم بعقاب ذاته إذا لم يحقق الأهداف والمعايير التي وضعها لنفسه، وتعد هذه المرحلة ذات أهمية بالغة في عملية ضبط الذات (سليمة رويبة، 2022، 309).

يتعلم الفرد من خلال هذه الفنية المشاعر الإيجابية والسلبية المختلفة، ثم الانتقال إلى المشاعر السلبية، حيث يتم تعليمه بأن السلوك يمكن تعديله، فهذا الإجراء يهدف إلى تعليم الفرد مواجهة المثيرات المسببة للضغوط والأفكار المرتبطة بها، بحيث يطلب من العميل كتابة مواقف مثيرة لمشاعر مختلفة حدثت له، ثم تعليمه ملاحظة نفسه في المواقف التي تؤدي إلى العنف، ثم مساعدته على استخدام عبارات إيجابية، واستخدام الاسترخاء، ثم تقييم الذات، ثم تعزيزها (سحر عبد الغني عبود، 2018، 24).

يمكن أن نستخدم التحكم الذاتي في التخلص من المشاعر السلبية نحو الذات ويكون ذلك من خلال حزمة علاجية، ومثال على تلك المشاعر السلبية كالانشغال بعييب جسدي لا يلاحظه الآخرون، أين كانت المعلمة مقتنعة بأن لديها "بشرة سيئة" لقد فحصت وجهها مرارا وتكرارا في المرآة بحثا عن العيوب، مما أثر بشكل كبير على عملها وحياتها المنزلية. تدار عملية التحكم الذاتي بجعل العملية تضع كمية أقل من مساحيق التجميل تدريجياً والتقرب أكثر من الأشخاص الذين معها في العمل عندما تتحدث إليهم. وبعد الجلسة الحادية عشرة، أصدر المعالج تعليماته أن لا تضع أي مسحوق تجميل على الإطلاق وأن تعرض نفسها لمجموعة واسعة من الأشخاص والناس في المتاجر والمطاعم. وبحلول نهاية العلاج، كانت لا تخسر وقتها من أجل التحقق من العيوب الجسدية، على عكس أين كانت تقضي 4 ساعات يوميا قبل العلاج.

(Michael D. Spiegler & David C. Guevremont, 2010, 225)

أين يقوم المسترشد على إحداث تغيير في سلوكه عن طريق إحداث تعديلات في العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في ذلك السلوك. وتصنف استراتيجيات ضبط الذات إلى ثلاثة أنواع:

- الإستراتيجية البيئية: تتضمن تغيير الأوقات والأشخاص والأماكن أو المواقف التي يتعرض فيها المسترشد لخبرة السلوك الصعب المستهدف التحكم به.

- الإستراتيجية السلوكية: تشمل تغيير المقدمات الممهدة أو نتائج السلوك.

- الإستراتيجية المعرفية: تتضمن تغيير الأفكار والاعتقادات المرتبطة بالسلوك المستهدف من خلال تعليم المفاهيم والمهارات، وتطبيق ما تعلمه في الحياة اليومية خلال انجاز الواجبات المنزلية (حبيرة روبيبي، 2020، 67).

18- التعزيز:

التعزيز هو التدعيم لأي فعل يؤدي إلى زيادة سلوك معين وتكرار حدوثه، مثل أحسنت، بارك الله فيك، أو الربت على الكتف، وكل هذه المعززات فعالة في تأثيرها على السلوك بشكل ايجابي. (حامد عبد السلام زهران، 2005، 249). التعزيز هو مصطلح يشير لتشجيع السلوك حتى يستمر الشخص في القيام به وتزيد من احتمالية حدوثه وأن الشخص سوف يكرر هذا السلوك نتيجة التعزيز والتشجيع الذي تحصل عليه، فيتلقى الفرد التعزيز على السلوك الذي يتم تنفيذه فقط. (Michael D. Spiegler & David C. Guevremont, 2010, 120)

التعزيز هو ما يعقب الاستجابة أو السلوك من آثار، منها ما هو مُرضٍ، مريح، مقنع، مشبع، إيجابي، فيلقى أثر طيب أو مكافأة أو تعزيز موجه، ومنها ما هو غير مُرضٍ، مؤلم، منفر أو سالب، فيلقى أثر غير طيب أو عقاب أو تعزيز سالب. المكافأة ميسرة للتعلم بين ما يكفي العقاب في بعض الأحيان لما يراد إبطاله وتعديله من سلوك (فريدة شنان ومصطفى هجرسي، 2009، 120).

تكون المعززات أكثر فعالية عندما يتم تخصيصها لكل عميل، فتحدد المعززات أولاً ثم يتم اختبارها لمعرفة ما إذا كانت تتناسب بالفعل مع السلوك المستهدف، ويستخدم المرشدون مجموعة متنوعة من المعززات وهي لا تقتصر على المكافآت والحوافز المادية والملموسة كما يظن البعض، وإنما هناك معززات اجتماعية

كإظهار الانتباه والاهتمام للسلوك الصادر من المسترشد كالتبسم، وعناق الطفل وتقبيله، التصفيق والشكر. وهناك معززات رمزية كتحصيل الطفل على نجمة أو بطاقة استحسان عند قيامه بالسلوك المطلوب والمرغوب فيه اجتماعياً (Michael D. Spiegler & Dvid .C. Guevremont, 2010, 130). كما هناك معززات نشاطية المرتبطة بقيام بنشاطات معينة، وهي النشاطات التي يفضل المسترشد القيام بها كمشاهدة التلفاز، الخروج في نزهة، قيادة فصل دراسي (سمر وليد الحلق، 2014، 56). وهناك أيضاً التعزيز الذاتي وهو عبارة عن مدح الذات بالأشياء الملموسة لزيادة السلوك المرغوب والتشجيع للاستمرارية عليه. يمكن للمسترشد أن يكافئ نفسه بالأشياء مادية يحبها كالطعام أو الهدايا، وإما أن يكافئ نفسه بالعبارات الذاتية الإيجابية، كالقول مثلاً "أنا فخور بنفسي" (ولاء مجدي، 2024، 123). هو عبارة عن مجموعة من الأفعال والأقوال التي تستهدف تعليم المسترشد التعامل بصورة إيجابية مع ذاته (حسن أحمد القره غولي، 2019، 288). بشكل عام تعزيز السلوك المرغوب فيه أكثر فاعلية من معاقبة السلوك الغير المرغوب فيه. ومع ذلك يكون هذا صعباً، لأنه في كثير من الأحيان على المستوى الميداني والعملي، ما نريده أكثر هو تقليل تكرار السلوك الغير مرغوب فيه كالعدوان مثلاً. كما يؤثر أيضاً المعدل الذي تمنح فيه المكافأة على مدى قوتها كمعزز (فريدا مكمانوس، 2023، 21). المكافأة والتعزيزي الذاتي أثبتت فاعليته في تعديل السلوك، وما تحمله من فوائد جوهرية فإنها لا تستوجب وجود المرشد لمراقبة وتعزيز سلوك المسترشد، فدوره أساسي فهو المعالج لنفسه (سمية عليوة وتوفيق برغوتي، 2022، 18).

19- الواجبات المنزلية:

إن مصطلح "الواجب المنزلي" لا يلقي استحسان جميع العملاء أو المسترشدين، فإن العمل على المهام المنزلية بين الجلسات يشكل جزءاً أساسياً من الإرشاد المعرفي السلوكي، ويعكس نتائج جيدة، فإن معظم العملاء سعداء بمصطلح "الواجب المنزلي"، لكن القليل منهم يكرهونه، مما يعيد إلى الأذهان ذكريات مؤلمة عن المدرسة. مهام الواجبات المنزلية متنوعة للغاية، وتشمل: الاستماع إلى شريط الجلسة، قراءة المعلومات الخاصة بالصعوبات التي يواجهها العميل، حفظ مذكرات، مهام التجارب السلوكية. إن تسجيل الجلسات باستخدام أشرطة أو تسجيلات رقمية حتى يستمع إليها العميل بين الجلسات أمر لا يقدر بثمن في العملية الإرشادية. تسمح الأشرطة بالتأمل، وهو أمر ضروري لفهم العملية الإرشادية والتعلم منها، فضلاً عن إعطاء العميل ملاحظات مفيدة. (Ray Woolfe & all, 2010, 124)

تقوم فكرة الواجبات المنزلية على أساس تكليف المسترشد للقيام ببعض الواجبات المنزلية والتي تحدد عقب كل الجلسة ولها علاقة بما تعلمه فيها من مهارات توكيدية وتطبيق ممارستها في حياته اليومية، وهي تساعد المسترشد على أن يكشف عن إمكانيته، وتزيد وعيه لأن الذي يفعله المرشد يستطيع هو أن يفعله بنفسه وبالتالي تتيح الفرصة للمسترشد لاكتساب خبرات بنفسه من خلال تنفيذ الواجبات المنزلية (سحر عبد الغني عبود، 2018، 25).

تتمثل الواجبات المنزلية في تنفيذ العميل لبعض الواجبات خارج غطاء الجلسة بما يساعده من تأكيد التحسينات السلوكية التي يكون الفرد قد حققها أثناء الجلسات الإرشادية، كما أنها تفيد في نقل التغيرات الإيجابية إلى واقع الحياة والممارسة العملية، ويجب أن تكون الواجبات المنزلية مرتبطة ارتباطاً دقيقاً بالهدف الإرشادي الذي ننشده في عملنا مع الفرد الذي يعاني من المشكلات السلوكية (رولا رضا شريقي، 2014، 117). تعتبر الواجبات المنزلية جزءاً لا يتجزأ من العلاج، وقد تبين أن جودة الواجبات المنزلية ترتبط بفعالية العلاج، وذلك من خلال التعاون بين العميل والمعالج وهو عنصر أساسي في العلاج، كما يعتبر إقامة علاقة علاجية جيدة شرطاً أساسياً للعلاج الفعال. (Michael D. Spiegler & Dvid.C.Guevremont, 2010, 323)

20- تأكيد الذات:

فنية تساعد الأفراد على معرفة أنفسهم، أين تساعد على اكتساب مجموعة من المهارات كالقدرة على التعبير والحوار مع الآخرين بصورة ملائمة تسمح له بالإدلاء وتوصيل أفكاره ومشاعره للآخرين دون الشعور بالحرج، لأن فقدان هذه المهارة تجعل الفرد يتبنى سلوكيات تجنبية انعزالية أو سلوكيات عنيفة أحياناً. فهذه الفنية تعلم الأفراد كيفية الثقة بأنفسهم والتعبير عن أنفسهم وأرائهم ومشاعرهم، وقبولهم ورفضهم بكل صراحة خلال مواجهتهم مواقف اجتماعية صعبة، وهدفها تحسين العلاقات الاجتماعية (بولكويرات صليحة وآخرون، 2018، 75).

21- التغذية الراجعة:

تشمل المعلومات التي يتحصل عليها المسترشد تمكنه من معرفة مدى فهمه للتعليمية، فيزود بمستوى أدائه لمساعدته على تصحيح إجاباته الخاطئة وتثبيت الصحيحة منها. تقسم التغذية الراجعة حسب الزمن إلى التغذية الراجعة الفورية التي تعقب السلوك مباشرة، وهناك المؤجلة التي تعطى فيها المعلومات بعد مرور فترة

زمنية (سمر وليد الحلق، 2014، 64). هي عملية تهدف إلى إجراء تعديلات لازمة في الوقت المناسب لتسيير العملية التعليمية في الاتجاه الصحيح، تقوم على أساس التعرف على الصعوبات التي تواجه المتعلم ومحاولة التغلب عليها، والتعرف على نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف وتلافيها، وتسمى تلك العملية تصحيح المصار (فريدة شنان ومصطفى هجرسي، 2009، 69).

17- دور الإرشاد النفسي في تحقيق الأمن النفسي لطلبة الثانوية:

يواجه طالب الثانوية العديد من التغيرات السريعة التي تطرأ في حياته، هناك ما هي فسيولوجية جسدية كالانفعال بسرعة، وغيرها اجتماعية كتغير في طبيعة العلاقات وعدم استقرارها، ومنها نفسية من صراعات داخلية ومشكلات نفسية كالقلق نتيجة تحديات الحياة الجديدة ألا وهي فترة المراهقة، إضافة إلى كل هذا مواجهته للمشكلات الدراسية في مرحلة الثانوية أين يزداد صعوبة منهاجها مقارنة بالمتوسطة، وقلقه بوجود التحضير الجيد لمدة ثلاث سنوات كاملة لاجتياز امتحان مصيري يؤهله الالتحاق بالجامعة مستقبلاً.

كما أن مرحلة الثانوية مرحلة مميزة وحساسة في نفس الوقت، فليس من السهل على الطالب أن يجتازها دون أن يتأثر بإيجابياتها وسلبياتها. كما أن طلاب الثانوية بحاجة ماسة للإرشاد والدعم النفسي حتى يتمكنوا من اجتياز هذه المرحلة، وتخطي كل العقبات والعوارض التي تعيق نموهم وتكيفهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي والدراسي.

يساعد الإرشاد النفسي الطلاب على تحقيق حاجياتهم، من خلال التعرف على أنفسهم والوعي بذاتهم، وتقبل أنفسهم، والتعرف على مشكلاتهم وتحديدتها بدقة، وتعلم كيفية مواجهتها وتعلم تحمل مسؤولية قراراتهم، كما يساعدهم الإرشاد في الوقاية من بعض القضايا والآفات الاجتماعية التي تعيق نمو شخصيتهم بصورة سليمة، وتهدد أمنهم النفسي والاجتماعي كالوقاية من تعاطي المخدرات مثلاً.

كما يساعد الإرشاد النفسي الطالب على التعرف على نفسه وعلى ذاته، قدراته وامكانيات، والتعرف على نقاط قوته يساعد على تنميتها، كما يساعد الطالب التعرف على نقاط ضعفه وكيف يتخطاها ويتغلب عليها بالتدريب المناسب، كما يساعد الإرشاد على استرجاع الثقة بالذات والتقدير، والتدريب على السيطرة على الانفعالات والمزاج، وهذا ما يجعله يطمئن على نفسه بمجرد الوعي بأن هناك شخص مختص يفهمه ويستطيع مساعدته وقت الضيق ووقت حدوث المشكلات ووقت الحاجة إليه.

يساعد الإرشاد النفسي أيضا طلبة الثانوية على تعلم الطرق الصحيحة لمواجهة المشكلات الدراسية وكيفية التعامل معها، كحالات التسرب المدرسي، أو ضعف التحصيل الدراسي وغيرها وكذا المشكلات النفسية التي يمر بها بعض الطلبة كحالات القلق من الامتحان، والضغوطات الدراسية الناتجة عن ضعف الكفاءة الذاتية، ونقص مستوى التنظيم والحاجة المتزايدة للمعرفة مقارنة بالوقت، ومشكلات سوء التكيف مع الظروف التعليمية وكيفية التعامل معها، فيتدخل المرشد النفسي من أجل تدريب هؤلاء الطلبة على الطرق المثالية لمواجهة تلك الضغوطات وكيفية التعامل معها، كما يساعد الإرشاد النفسي على توجيه الطلبة على اتخاذ القرارات المناسبة بصورة مستقلة، والثبات عليها وعدم التراجع فيها والتعامل مع نتائجها بمسؤولية تامة. إذ يشعر الطالب برغبة التحرر من كل القيود الأسرية وأحيانا الاجتماعية، فيضع عالم خاص به، واختيارات معينة به، هذا ما يدخله في جدالات مع أهله، وهذا ما يشعره بعدم تقبلهم وتفهمهم له، فيلجأ إلى العزلة والابتعاد عنهم من جهة وشعوره بالحاجة إليهم من جهة أخرى، فتجده تائه بين مشاعره وحاجاته. يعاني من رغبة الانتماء لجماعة المراهقين والأقران والتشبه بهم بطريقة لبسهم وقصات شعرهم وتمصص أفكارهم من جهة، ومن جهة أخرى رغبة الشعور بمحبة وتقبل الوالدين للموضة الجديدة التي تتعارض مع عاداتهم وقيمهم التي يعتبرها المراهق موضة قديمة، فالطالب يبحث عن مكانته ودوره بين جماعة زملائه وأهله، باعتباره راشدا يمكن الوثوق فيه والاعتماد عليه، ففي هذه المرحلة هو بحاجة للإرشاد النفسي لكسب مهارات التواصل الصحيحة مع أقرانه ومع عائلته ومع مجتمعه، فتجده غير قادر على التعبير عن نفسه بالصورة الصحيحة والمناسبة، فالإرشاد يعلمه الطرق الفعالة للتعبير عن ذاته وعن حاجاته، وعن مشاعره بكل وضوح وثقة وبدون الشعور بالإحراج والخجل من أقرانه ومن المحيطين به، وتعلم عدم التسرع وحسن الاستماع لغيره، وعدم مقاطعة الغير، وكيفية مواجهة الآراء المختلفة عن رأيه بكل تقبل واحترام، وكيفية الدفاع عن رأيه بالاستدلال والتحليل والنقاش، فالإرشاد يعلم المواجهة الإيجابية في المواقف المختلفة دون اللجوء إلى القوة والعنف.

كما أن طالب الثانوية بحاجة إلى الإرشاد النفسي لمواجهة متطلبات المرحلة الدراسية، فيساعد على النمو السليم من خلال فهم متطلبات البيئة التعليمية التي تبنى على أساس المحبة والتعاون والتفاعل الإيجابي والقبول والديموقراطية. يتدخل المرشد النفسي لمواجهة بعض المشكلات الدراسية التي يرغب الطالب الحصول على المساعدة فيها، من بينها توجيهه الجيد للتخصص المناسب حسب القدرات والامكانيات المتوفرة في الطالب، أين يزوده بكل ما يحتاج إليه من معلومات ومعارف، ويساعده أيضا للتعرف على طرق المذاكرة

لتقادي مشكلات النسيان، كما يساعد الإرشاد الطالب على التخطيط الجيد وتنظيم الوقت بين الدراسة والاستراحة، ومساعدة الطالب على مواجهة مشكلة الفشل والرسوب والتسرب المدرسي.

تعتبر هذه المشكلات باختلافها وتنوعها من العوامل المؤثرة والمزعزعة للأمن النفسي لطلاب الثانوية، مما تجدهم بحاجة ماسة للتدخلات والمساعدات الإرشادية، سواء داخل المؤسسة التربوية أو خارجها. لأن من أهداف الإرشاد النفسي مساعدة الطالب على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مبنية على التفاعل الجيد لضمان استمراريتها، تعزيز السلوكيات الصحيحة التي تتناسب مع عادات وقيم المجتمع وتغيير الغير المرغوبة فيها التي تعتبر غير ملائمة معه، الضبط الانفعالي، الاستبصار في المشكلات ووضع الحلول المناسبة، التعبير والتنفيس عن المكبوتات، تغيير أنماط التفكير الخاطئ والاتجاهات السلبية وتبني أنماط جديدة كالتفكير الإيجابي التفاوضي، الثقة في النفس وتقبل الذات والأخرين، التدريب على المهارات الاجتماعية من خلال النشاطات الصفية واللاصفية. وبهذا يساهم الإرشاد على بناء جيل متكامل النمو ذو شخصية واعية وناضجة متمتعة بأمن نفسي عال.

-خلاصة:

يتبين من خلال ما عرضناه عن الإرشاد النفسي، أنه ذات أهمية كبيرة في حياة الأفراد عامة وفي حياة طالب الثانوية خاصة، وله حاجة ضرورية للذين يعانون من مشكلات نفسية وسلوكية. ووظائفه وأهدافه كثيرة ومتعددة، حيث يساعد الأفراد على اكتساب مهارات وخبرات تساعدهم في فهم مشكلاتهم ووضع الحلول المناسبة لها لضمان استمرارهم في حياتهم بفاعلية.

يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي من بين الأساليب الفعالة، هذا النوع من الإرشاد يدمج بين نوعين من الأساليب الإرشادية، أحدها معرفي والآخر سلوكي، ولهذا سمي بالإرشاد المعرفي السلوكي. أين يركز هذا الأسلوب على المدركات والتصورات والمعارف والأفكار الخاطئة والسلبية التي يتبناها الفرد عن ذاته وعن عالمه الخارجي، أين يبدأ العلاج انطلاقاً من هذه الأفكار الخاطئة، سعياً لتغييرها وتعديلها من خلال اكتساب الخبرات والمعارف والأفكار الجديدة الإيجابية، والتدريب على مهارات واستراتيجيات عملية ذات فاعلية في حياتهم.

الفصل الثالث: ماهية الأمن النفسي والنظريات المفسرة

- تمهيد

- 1- معني الأمن النفسي
 - 2- الأمن النفسي وعلاقته ببعض المفاهيم النفسية
 - 3- أهمية الأمن النفسي والحاجة إليه
 - 4- خصائص الأمن النفسي
 - 5- أبعاد الأمن النفسي
 - 6- عناصر الأمن النفسي ومكوناته
 - 7- العوامل المؤثرة لتحقيق الأمن النفسي
 - 8- مهددات الأمن النفسي
 - 9- الآثار المترتبة عند اختلال الأمن النفسي
 - 10- النظريات المفسرة للأمن النفسي
 - 11- طرق قياس الأمن النفسي
 - 12- دور المدرسة في تحقيق الأمن النفسي
- خلاصة

- تمهيد:

يتميز العصر الحالي بالتطور السريع والتغيرات المفاجأة هذا ما يؤدي إلى غياب الشعور بالأمن النفسي، وهذا راجع لتعدد مصادر الخوف والتوتر والقلق في حياة الفرد، ولكي يستطيع هذا الأخير التغلب على تلك المخاوف وتجاوزها، لابد من توفير بيئة سليمة وأمنة من أجل التمتع بقدر كاف من الأمن النفسي الذي يمكنه من النمو والتطور بصورة سليمة.

يعد الأمن النفسي أحد المفاهيم المهمة في علم النفس، وجانب مميز للشخصية السوية، فالأفراد الذين لديهم درجة مقبولة من الأمن النفسي يتمتعون بصحة نفسية جيدة، خلاف ذلك سيعاني الأفراد جملة من المشكلات النفسية.

لا شك أن الطالب الذي يتمتع بمستوى عال أو على الأقل مقبول من الأمن النفسي يساعد ذلك على مواجهة صعوبات الحياة والمشكلات والعوائق التي يتعرض لها، وهذا من خلال إشباع حاجات الصحة النفسية مثل الحاجات البيولوجية، والعلاقات الاجتماعية الايجابية، والاستقرار الأسري، وهذا ما ينمي لديه الرضا عن الذات، وتزيد الدافعية للإنجاز، والقدرة على مواجهة الضغوطات النفسية والاجتماعية. حيث تعتبر مرحلة اجتياز امتحان البكالوريا تجربة جديدة لطلبة الثانوية، تختلف عن المراحل التعليمية السابقة، ففيها الكثير من المواقف الضاغطة عليهم اجتيازها وتحملها ومواجهتها.

الأمن النفسي مرتبط ارتباطا وثيقا وجوهريا بالتربية والتعليم، فهو ينشأ نتيجة تفاعل الطلبة مع مدرستهم والبيئة المحيطة بهم من خلال الخبرات التي يمرون بها، ويعتبر الأمن النفسي من الحاجات الأساسية لبناء الشخصية، فأمن الطالب يصبح مهددا إذا تعرض إلى ضغوطات نفسية واجتماعية أين يعجز على مواجهتها والتصدي لها، وهو ما يؤدي إلى ظهور اضطرابات في شخصيته وسلوكه.

تلعب الأسرة والمدرسة والمجتمع دورا كبيرا ومؤثرا في تعزيز الأمن والاطمئنان النفسي لدي الطلبة، وهذا ما يساعد على تطورهم وتقديمهم في التحصيل الدراسي والنمو الاجتماعي، فالطلبة الذي لا يشعرون بالأمن النفسي بين أفراد أسرهم وزملائهم في المدرسة وفي مجتمعهم، من المستحيل يحققون النجاح في دراستهم، فكلهم يعتبرون نقطة محورية في حياة الطلبة للتمتع بصحة نفسية جيدة.

1- معنى الأمن النفسي:

يعد الأمن النفسي من المفاهيم المركبة والأساسية في علم النفس والصحة النفسية، ويتدخل في مؤشراته مع مفاهيم أخرى، يرى عدد من علماء النفس في معرض حديثهم عن الصحة النفسية السليمة والعوامل المرتبطة بها، أن الشعور بالأمن والطمأنينة النفسية من بين الجوانب الأساسية التي تُمكن الفرد من أن يعيش حياة نفسية سليمة وطيبة، من بينهم هيلين شاكتر HELEN SHACTER التي ترى أن شعور الفرد بالأمن النفسي والطمأنينة يُسهم في إشعار الآخرين بالأمن، وبلا شك سيشعر في نفس الوقت بأنه سعيد ومعهم. حيث أن شعور الآخرين بالأمن النفسي ينعكس عليه بما يحقق لهم الشعور نفسه (نبيه إبراهيم إسماعيل، 2001، 107).

يرى حامد زهران أن الأمن النفسي هو حالة إشباع الفرد لحاجاته، وغياب أي مظاهر الخطر في حياته، والأمن النفسي هو شعور مركب من اطمئنان الذات، والثقة في الذات، والتأكد من الانتماء إلى جماعة آمنة. والشخص الأمن نفسياً هو الذي يشعر أن حاجاته مشبعة، وأن المقومات الأساسية لحياته غير معرضة للخطر، وهو الشخص الذي يكون في حالة توازن وتوافق (حامد عبد السلام زهران، 1989، 297).

إن الأمن النفسي من أهم جوانب شخصية الفرد، التي يبدأ تكوينها منذ نشأته الأولى من خلال خبرات الطفولة التي يمر بها، يمكن أن يكون الفرد في حالة تهديد في أية مرحلة من مراحل العمر، إذا ما تعرض لضغوط نفسية أو اجتماعية أو فكرية لا طاقة له بها، مما قد يؤدي إلى الاضطراب النفسي (زينب شقير، 2005، 3). ويتداخل في مؤشراته مع مفاهيم أخرى مثل الطمأنينة الانفعالية، الأمن الذاتي، التكيف الذاتي، الرضا عن الذات، مفهوم الذات الإيجابي، التوازن الانفعالي، كما يتبادل في الواقع عندما يكون الحديث عن مستواه في الدراسات النفسية مع مفاهيم كالقلق، الصراع، الشعور بعدم الثقة، توقع الخطر، الإحساس بالضغط، الإحساس بالعزلة (يوسف على محمد أحمد محمد الكندري، 2017، 293).

الأمن النفسي هو حاجة أساسية لدى الفرد، وهو الشعور بأنه محبوب ومقبول، ويتمتع بظروف حياتية مقبولة على الأقل، ليشعر بالحد الأدنى من الرفاهية العاطفية التي تمكنه من النمو والتطور بشكل طبيعي قدر الإمكان. (P. Aprile et all, 2015, 503).

الأمن النفسي هو أن تكون النفوس آمنة مطمئنة عند وقوع البلاء أو توقعه، بحيث لا يظهر على الفرد قلق معيب، ولا اضطراب في الأحوال، أو ترك للأعمال، أو التهويل من شأن المصائب، أو التعظيم لمخططات الأعداء تعظيماً يفضي إلى اليأس والهوان، والإحباط (محمد موسى الشريف، 2003، 9).

يرى "ماسلو" الأمن النفسي هو شعور الفرد بأنه محبوب متقبل من الآخرين، له مكانة بينهم، يدرك أن بيئته صديقة ودودة غير محبطة يشعر فيها بندرة الخطر والقلق (كمال دواني وعيد ديرانى، 1983، 51).

يعتبر "الدسوقي" أن الأمن النفسي هو محرك الفرد من أجل المحافظة على بقائه، يعني أن يكون آمناً وسالماً من أي تهديد أو خطر، وهو اتجاه مركب من تملك النفس والثقة بالذات والتيقن من أن المرء ينتمي لجماعات إنسانية لها قيمتها، وهي حالة يشعر فيها الفرد بالسلامة والأمن وعدم التخوف وعدم الإشفاق على المستقبل (يوسف على محمد أحمد محمد الكندري، 2017، 295).

حسب "الشريف" الأمن النفسي هو أن تكون النفوس آمنة مطمئنة عند وقوع البلاء أو توقعه، بحيث لا يظهر عليها قلق معيب أو جزع كثير، ولا اضطراب في الأحوال، أو ترك للأعمال، أو التهويل من شأن المصائب، أو التعظيم لمخططات الأعداء تعظيماً يفضي إلى اليأس والهوان، والإحباط والانزواء (محمد موسى الشريف، 2003، 9).

يري "العيسوي" بأنه ذلك البناء الكلي الشامل الذي يتكون من مجموعة من المتغيرات المتنوعة التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد الذين يعيشون في نطاق هذه الحياة (أشرف محمد أحمد على وآخرون، 2016، 73).

تؤكد "رغداء نعيسة" الأمن النفسي هو شعور الفرد بأنه محبوب ومقبول، ومقدر من قبل الآخرين، وندرة شعوره بالخطر والتهديد، وإدراكه بأن الآخرين الذين لهم أهمية نفسية في حياته وخصوصاً الوالدين مستجيبين لحاجاته، وموجودين معاً جسماً ونفسياً لرعايته وحمايته ومساندته وقت الأزمات (رغداء نعيسة، 2012، 120).

يعرفه "الصنيع" بأنه حالة مجتمع تسوده الطمأنينة وترفرف عليه رايات التوافق والتوازن الأمني، وهو سكون النفسي وطمأنينتها عند تعرضها لأزمة تحمل في ثناياها الأخطار، وكذلك شعور الفرد بالحماية من التعرض للأخطار الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية المحيطة به. وهو شعور الفرد بالطمأنينة النفسية من خلال شعوره بالكفاءة والثقة بالنفس والرضا عن الذات وتقبلها والقناعة بإشباع القدر الكافي من الحاجات العضوية والنفسية المختلفة والتحرر من الألام النفسية وتحقيق القدر الكافي من التوافق مع الذات والبيئة المحيطة ومقدار سكينه النفس عند تعرضها للأزمات والقدرة على مواجهة تلك الأزمات (مصطفى العوجي، 2008، 103).

يقول "الكناني" الأمن النفسي هو ما يحتاج إليه الفرد من حماية لنفسه، ووقايتها من الظروف التي تشكل خطراً عليه مثل التقلبات المناخية، والطبيعية، والأوبئة، والأمراض، والحروب، وعدم الاستقرار السياسي،

والاقتصادي، والاجتماعي، والتقليل من القلق المرتفع المصاحب للمستقبل المجهول سواء فيما يتعلق بدراسته، أو عمله، أو مأكله، أو ملبسه (يوسف على محمد أحمد محمد الكندري، 2017، 296).

تري زينب شقير بأنه شعور مركب يحمل في طياته شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته، بما يحقق له الشعور بالسلامة والاطمئنان، وأنه محبوب ومتقبل من الآخرين، ما يمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماء مع إدراكه لاهتمامهم به، وثقتهم فيه حتى يستشعر بقدر كبير من الدفء والمودة، ويجعله في حالة من الهدوء والاستقرار، ويضمن له قدرًا من الثبات الانفعالي والتقبل الذاتي و احترام الذات، ومن ثم إلى توقع حدوث الأحسن في حياته، مع إمكانية تحقيق رغباته في المستقبل، بعيدا عن خطر الإصابة باضطرابات نفسية أو صراعات أو أي خطر يهدد أمنه واستقراره (زينب شقير، 2005، 8).

يرى العالم الروسي zotova بأن الأمن النفسي هو حالة الفرد عندما يكون قادرًا على إرضاء احتياجاته الأساسية التي تساعده على الحفاظ على ذاته، وإدراك مأواها النفسي في المجتمع الذي ينتمي إليه، وأن تصورات مفهوم الأمن النفسي تتشكل فرديًا، ومحتواها واسع يمكن أن يتضمن تصور الشخص لنفسه، وعائلته، ومجتمعه وظروفه المعيشية، وكل هذه التصورات تؤثر وتتعاكس في تنمية الشعور بالأمن النفسي من عدمه في حياة الفرد. (Olga Yu. Zotova and Larisa V. Karapetyan, 2018, 105)

اعتبر البعض معنى الأمن النفسي معقدا ومركبا من عدة مكونات، يرى جبر أن الأمن النفسي هو معنى معقد نظرا لتأثره بالتغيرات السيكولوجية والاجتماعية والاقتصادية السريعة والمتلاحقة في حياة الفرد، فدرجة شعور الفرد بالأمن النفسي يرتبط بحالته الصحية وعلاقاته الاجتماعية، ومدى إشباعه لدوافعه الأولية والثانوية. يرى الشهري بأنه شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته بما يحقق له الشعور بالسلامة والاطمئنان، وأنه محبوب من قبل الآخرين، لذا فإن الأمن النفسي يتكون من شقين: الشق الأول داخلي يتمثل في عملية التوافق النفسي مع الذات وقدرة الفرد على حل الصراعات التي تواجهه وتحمل الأزمات والإحباط. والشق الثاني خارجي يتمثل في عملية التكيف الاجتماعي، من قدرة الشخص على التلاؤم والتوفيق بين المطالب البيئية الخارجية والمطالب الغريزية (ضحى قصير، 2015، 69).

تتفق الباحثة مع رأي الباحثين في تعريفهم الأمن النفسي، وتوصلت إلى أن الأمن النفسي هو شعور الفرد بالراحة النفسية والهدوء والسكينة، يشعر أنه بعيدا كل البعد عن مشاعر القلق والخوف والتهديد، أين يكون قادرا

أن يعيش في بيئته بسلام مع نفسه ومع الآخرين، ويشعر أنه شخص مرغوب ومحبوب ومحترم من قبل الأشخاص الذين يحيطون به، وأنه قادر على مواجهة الصعوبات والمشكلات بطريقة سليمة.

2- الأمن النفسي وعلاقته ببعض المفاهيم النفسية:

2-1- الأمن النفسي والصحة النفسية:

جاء في التقرير العالمي عن الصحة النفسية سنة 2022، أن الصحة النفسية هي الحالة النفسية السليمة التي تمكن الناس من التعامل مع ضغوط الحياة، والاستفادة من قدراتهم، والقدرة على التعلم والعمل بصورة جيدة، والمساهمة في مجتمعاتهم. والصحة النفسية جزء لا يتجزأ من الصحة والرفاه، وهي لها معنى أكبر من السلامة من الاضطراب النفسي. وأن الاعتلال في الصحة النفسية يشمل الاضطرابات النفسية والإعاقات النفسية الاجتماعية. كما يغطي الحالات النفسية الأخرى، المرتبطة بالضيق الشديد أو الضعف في الأداء أو خطر إيذاء النفس (التقرير العالمي عن الصحة النفسية، 2022، 8).

الصحة النفسية هي قدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، الذي يؤدي إلى التمتع بحياة خالية من الأزمات والاضطراب وملئة بالتحمس، وأن يرضي الفرد نفسه، وأن يتقبل ذاته والآخرين، فلا يبدو منه ما يدل على عدم التوافق الاجتماعي، كما لا يسلك سلوكا اجتماعيا شاذا، بل يسلك سلوكا معقولا يدل على اتزانه الانفعالي والعاطفي والعقلي في ظل مختلف المجالات، وتحت تأثير جميع الظروف (سهير كامل أحمد، 2004، 16).

يرى حامد زهران الحصة النفسية بأنها حالة دائمة نسبيا، ويكون فيها الفرد متوافقا نفسيا من الناحية الشخصية والانفعالية والاجتماعية، أي مع نفسه ومع بيئته، ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية، ويكون سلوكه عاديا، ويكون حسن الخلق بحيث يعيش في سلامة وسلام مع نفسه ومجتمعه (حامد عبد السلام زهران، 2005، 9).

إن الحرمان من الأمن النفسي يختلف تأثيره على الصحة النفسية من شخص لآخر ومن مرحلة عمرية إلى أخرى، فإذا حدث الحرمان في مرحلة الرشد فإن تأثيره السيئ قد يكون مؤقتا يزول بزوال أسبابه مع توفر الأمن النفسي، وقد لا يؤثر على الصحة النفسية إذا استطاع الشخص تغيير مطالب أمنه ولم يشعر بقلق الحرمان، أما إذا حدث الحرمان من الأمن النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة فإنه يعيق النمو النفسي السليم، وبذلك يؤثر تأثيرا سيئا على الصحة النفسية في جميع مراحل حياة الفرد، لأن الحرمان من الأمن النفسي يعني

وجود تهديد خطير لإشباع حاجات الطفل الضرورية، وهذا الطفل ضعيف لا يقوى على إشباع حاجاته بمفرده، ما يولد لديه قلق الحرمان الذي ينمي فيه التوافق السيئ (أشرف محمد أحمد على وآخرون، 2016، 67).

تعد الصحة النفسية مهمة جداً للفرد، لأنها تميزه بقدرة الفرد على معرفة ذاته، وحاجاته وأهدافه، ووحدة شخصيته، وتوافقه، والشعور بالسعادة مع نفسه والثقة، ووجود اتجاه متسامح مع الذات واحترامها وتقبلها ونمو مفهوم إيجابي نحوها وتقديرها حق قدرها، وقدرته على حب الآخرين والثقة بهم واحترامهم، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية، والانتماء للجماعة والقيام بالدور الاجتماعي المناسب، والقدرة على التضحية والسعادة الأسرية والتعاون وتحمل المسؤولية الاجتماعية، والقدرة على مواجهة مطالب الحياة، والتمتع بالنظرة السليمة الموضوعية للحياة ومطالبها ومشاكلها والتوافق معها، والقدرة على العيش في سلامة وسلام، من خلال التمتع بالصحة النفسية والجسمية والاجتماعية، والاقبال على الحياة والتمتع بها، والتخطيط لحياة مستقبلية بكل ثقة وأمان (حنان عبد الحميد العناني، 2003، 28).

يؤكد مرسي على ضرورة إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي لنمو سوي ولتتمتع بالصحة النفسية في جميع مراحل الحياة، فقد بينت دراسات عديدة أن الأشخاص الأمنيين متفاعلون سعداء متوافقون مع مجتمعهم مبدعون في أعمالهم ناجحون في حياتهم، في حين الأشخاص الغير الأمنيين قلقين متشائمين، معرضين للانحرافات النفسية والأمراض السيكوسوماتية. كما يشير جبل إلى أن الصحة النفسية الجيدة تؤدي إلى شعور الفرد بالأمن النفسي، وتمتعه بالاستقرار في حياته بعيداً عن القلق والتوتر. إن الشعور بالأمن النفسي من أهم الدعائم التي تركز عليها الصحة النفسية، وأتت من السمات المميزة للسلوك السوي (جهاد عاشور الخضري، 2003، 26).

من خلال ما سبق ترى الباحثة أن الأمن النفسي جزء لا يتجزأ من الصحة النفسية، حيث تبنى الصحة النفسية وترتكز على الأمن النفسي والمحبة التي تمنح للفرد منذ الطفولة، فالشخص المتمتع بقدر كاف من مشاعر الأمن النفسي بإمكانه ممارسة حياة متوازنة، هادفة، سعيدة، بعيدة كل البعد عن مشاعر الخوف والقلق. بينما غيابه يؤثر سلبي على حياة الأفراد، مما يؤدي إلى غياب مظاهر الصحة النفسية لديهم. فالأمن النفسي مكمل للصحة النفسية، فالشعور بالأمن النفسي هو القاعدة الأساسية للصحة النفسية وتكون حياة الفرد سوية، ويعتبر الأمن النفسي من الحاجات الهامة لبناء الشخصية الإنسانية، فعلى الفرد إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي كضرورة للنمو السوي والتمتع بالصحة النفسية في جميع مراحل الحياة.

2-2- الأمن النفسي والتكيف:

يقصد بالتكيف قدرة الشخص على توائمه مع البيئة التي يعيش فيها، وقدرته على التأثير فيها، هي محاولات الشخص الفعالة التي يبذلها خلال مراحل حياته المختلفة لتحقيق التوافق والتلاؤم والانسجام مع بيئته، بحيث يساعده هذا التوافق على البقاء والنمو السليم، وأداء دوره ووظيفته الحياتية بصورة طبيعية (بديع القشاعلة، 2018، 10).

أثبتت دراسات عديدة اهتمت بعلاقة الأمن النفسي وتكيف الفرد، من بينها دراسة جوردون واخرون (Gordon & all) (2004) التي بينت وجود علاقة طردية بين الأمن النفسي وتكيف الطفل، كما أن الخلافات الزوجية تؤثر سلبا على تكيف الطفل وعلى مستوى شعوره بالأمن النفسي، وبالتالي تظهر لدي مجموعة من الأطفال الذين يعيشون في أسر تسودها الخلافات، أعراض نفسية من سوء التنظيم العاطفي والادراكي والسلوكي، كما تظهر لديهم أعراض الضيق النفسي، والشعور بالخوف والغضب والحزن والانسحاب وتدني التوافق الاجتماعي، وبالتالي يفقدون القدرة على التكيف النفسي والاجتماعي السليم نتيجة لفقدانهم الشعور بالأمن النفسي. (Gordon T. Harold and Katherine & all, 2004, 350)

من خلال ما تطرقنا إليه توصلنا إلى أن هناك علاقة طردية بين الأمن النفسي والتكيف، وهذا ما يبين أنه كلما شعر الفرد بالطمأنينة والراحة النفسية والأمن النفسي زاد تكيفه، أي كلما غابت مظاهر الخوف والقلق وعدم الراحة لدى الفرد كلما زاد تكيفه مع بيئته.

2-3- الأمن النفسي والتوافق:

التوافق هي عملية يدخل فيها الفرد في علاقة متناسقة وصحية ماديا واجتماعيا مع بيئته، وأصحاب المدرسة الوظيفية يقصدون به تكيف السلوك مع البيئة (فريدة شنان ومصطفى هجرسي 2009، 28). يعني بالتوافق النفسي درجة الملائمة بين الفرد والظروف الطبيعية التي يعيش فيها حتى يستطيع البقاء (بديع القشاعلة، 2018، 10). التوافق هي قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه وإرضائها بصورة متوازنة، كما إنها عملية تتسم بالمرونة مع الظروف المتغيرة، وهي عملية دينامية، وهناك إدراك لطبيعة العلاقة بين الفرد والبيئة الناشئة عن عملية التغير المستمر ككل. وأن الفرد يقوم طوال حياته بعملية التوافق وهي عملية دائمة مستمرة ومتصلة. وهي عملية معقدة تتضمن عوامل جسمية ونفسية واجتماعية (سهير كامل أحمد، 2004، 24-41). يمكن أن يعاني الفرد من سوء التوافق النفسي، ومن المؤشرات الدالة عليه ما يلي: غياب الشعور بالأمن النفسي، وانخفاض اعتبار الذات، وظهور القلق والأعراض العصابية والذهانية. فالأفراد منخفضين

التوافق غالبا ما يقل اعتبارهم لذواتهم، كما يمكن أن يكونوا أكثر عرضة واستعدادا للتعصب. ويبدون تقبلا أقل للآخرين، فانخفاض اعتبار الذات يعني أن الفرد أقل ثقة وأقل تقبلا واحتراما لها (هاني الجزار، 2011، 161). الشعور بالأمن النفسي أحد أهم أبعاد التوافق الاجتماعي، حيث تتميز حياة الفرد بالتوافق والرضا والثقة وقلّة التوترات، وإمكانية العيش بسلام وسعادة مع الآخرين ممن يمثلون حيزا في حياته الانفعالية، فلا يظهر عليه ما يدل على عدم التوافق الذي يجعله يسلك سلوكا غير مقبول اجتماعيا، بجانب دوره المؤثر في المجال المعرفي للفرد، وهو تأثير يتمثل في كونه يسهم داخليا في بناء ذات الفرد وبالتالي ينعكس عليه كعامل خارجي في بناء مجتمعه (سميرة موسى عبد الرزاق البديري ووجدان جعفر جواد عبد المهدي الحكاك، 2011، 34). يؤكد جبر أن الأمن النفسي يتكون من شق داخلي من عملية التوافق مع الذات والقدرة على حل الصراعات ومواجهتها وتحمل الأزمات والحرمان وإحباط الإشباعات، وشق خارجي يمثل عملية التوافق الاجتماعي وقدرة الفرد على التلاؤم مع البيئة الخارجية والتوفيق بين المطالب الغريزية للهو ونواهي العالم الخارجي والأنا الأعلى (جبر محمد، 1996، 82).

من خلال ما تطرقنا إليه توصلنا إلى أن التوافق يعكس قدرة الفرد على التوائم والتخلي بالمرونة مع الظروف المتغيرة باستمرار، والشعور بالأمن النفسي هو أحد أبعاد ومؤشرات التوافق لدى الأفراد.

2-4- الأمن النفسي والثقة بالنفس:

يعرف كل من "ماير" و"ديفيس"، و"شورمان" سنة 1995 الثقة أنها التوقع بأن تصرفات الآخرين المستقبلية تكون مواتية لتصرفات ومصالح الفرد، بحيث يكون هذا الفرد على استعداد ليكون عرضة لتلك المصالح. (Amy Edmondson, 1999, 354)

إن ثقة الطفل في أمه ذخيرة يأخذ منها الثقة في نفسه، ومن ثم يؤخذها من المجتمع الذي سيعيش فيه، متدرجا من مجتمع الأسرة إلى مجتمع الرفاق إلى مجتمع المدرسة، ثم إلى المجتمع الأكبر، ولذا فإن غياب الأم وانفصالها المتكرر أو ابتعادها لفترات طويلة عن الطفل من العوامل الأساسية التي تفقده شعوره بالأمن النفسي، خاصة خلال السنوات الثلاث الأولى من حياته، وغياب الأم بالنسبة إليه فقدان الأمن والسند، وبذلك يشعر بالضيق والشقاء والقلق (فوزية دياب، 1979، 93).

إن غياب الثقة بالنفس لدى الفرد يولد الشعور بالدونية، وهو عبارة عن مجموعة الصور السلبية التي يخزنها الطفل في ذاكرته عن ذاته، شكله، ذكائه، انجازه، خلقه، لباقتة، إمكاناته، نقاط ضعفه، ومكانته في أسرته ومدى تقبل محيطه له. فهذه الصور ترسم في خيال الطفل من خلال تجاربه ومحاولاته الكثيرة في

التخلص من الضعف الذي ولد فيه، ومن خلال ما يقوله عنه أهله ومعلموه ورفاقه وأقربائه، وهذا لأن معرفة الفرد بذاته مهما تقدم به السن تظل نسبية وغير مكتملة، فالفرد سيظل على مستوى من المستويات خاضعا لما يقوله الآخرون عنه، وهذا الخضوع لدى الصغار أكبر بكثير منه لدى الكبار (عبد الكريم بكار، 2010، 58). عندما يحدث اختلال في نفسية الطفل وتزعزع ثقته بنفسه، يفقد الشعور بالأمن مع الآخرون فيلجأ إلى استخدام ميكانيزم دفاعي ألا وهو التهرب وتجنب الآخرين، حتى يسترجع ثقته بنفسه من جديد، وتلك مهمة شاقة، تتطلب المزيد من العطف والحب والحنان والتشجيع من المحيطين حتى يتمكن من مواجهة ومعاملة غيره من الناس دون خجل أو انسحاب، فضلا عن اكتسابه القدرة على المبادرة في إنشاء علاقات جديدة مع غيره من الناس بحرية واستقلالية ودون تردد أو خوف أو تمنع، ولا يتقدم الطفل في ميدان ما إلا إذا اطمأن إليه وشعر بالأمن النفسي نتيجة لفهمه الموقف، والعجز عن التعامل معه يولد القلق والخوف وعدم الاستقرار (عبد الباري محمد داود، 2004، 104).

أثبتت الدراسات التي أجراها كل من (Schermerhorn et al, 1998) (Chan et al, 2008) أن كسب ثقة الفرد ذات أهمية كبيرة خاصة في مجال العمل، لما لها من تأثير مباشر في حل النزاعات والخلافات. لأنه تبين أنه من أجل حل تلك النزاعات وما يترتب عنها يأخذ ما يعادل 20% من وقتهم، فإن أسلوب إدارة الصراع الأكثر تعاونًا يؤدي إلى زيادة الثقة والرضا بين المدير والموظفين. وبفضل هذه الإدارة التي تعزز الثقة والرضا، أصبح الموظفون أكثر استعدادًا للتواصل مع مرؤوسيتهم، وبالتالي أدى ذلك إلى تحسين مستوى الأمن النفسي لديهم. فتجد الموظفين أكثر رغبة في العمل في فريق، أكثر تواصلًا فيما بينهم، كمناقشة الأفكار الجديدة، وأكثر تقبلا للملاحظات، كما يرى (Peter, 1990)، أن بيئة التعلم تجعل الفرد يزيد من ثقته بنفسه وهذا ما يشعره بالأمن النفسي، خاصة المجالات التطبيقية، مثل الممارسة الطبية وحتى المجالات الأخرى، أين نسمح بالممارسة والتجريب والخطأ أثناء التدريب قبل التفكير في النتائج. هذه الممارسة ليست جديدة وقد تم استخدامها بالفعل في الرياضات الاحترافية أو بين طياري الطائرات الذين يتدربون بانتظام بهذه الطريقة، من الواضح أن طياري الطائرات لا يمكنهم ببساطة قراءة دليل الطائرة والإقلاع دون تدريب مسبق على جهاز المحاكاة. حيث يسمح لهم بالحصول على بيئة تعليمية آمنة للتجربة والتعلم من أخطائهم وتحديد نقاط ضعفهم ومعرفة كيفية الرد على ما هو غير متوقع، فهذا التطبيق يعزز الثقة في النفس من خلال الحد من المخاطر، كما أنه لا يمكن للمرء الاعتماد على محاولة واحدة لتحقيق النجاح، أحيانا يحتاج عدة محاولات لتعزيز ثقتهم بأنفسهم. (Théo Moussaoui et Rébecca Deneckère, 2023,6).

توصلنا إلى أن غياب الثقة في النفس تولد المشاعر السلبية لدى الأفراد، وهذا ما يؤدي إلى تدني مستوى الشعور بالأمن النفسي لديهم. فكلما شعر الفرد بالثقة في ذاته وفي المحيطين به كلما شعر بالأمن، وكلما وجد محيطاً مليء بالحب والحنان والمودة والسلامة كلما زادت ثقته.

2-5- الأمن النفسي والاتزان الانفعالي:

يرى الشرقاوي الشخص المتزن انفعالياً هو الذي يمكنه السيطرة على انفعالاته والتعبير عنها حسب ما تقتضيه الضرورة وبشكل ما يتناسب مع المواقف التي تستدعي هذه الانفعالات، وعدم اللجوء إلى كبت هذه الانفعالات أو اخفائها أو الخجل منها من ناحية الخضوع لها تماماً بالمبالغة في اظهارها من ناحية أخرى، وذلك من شأنه أن يساعد الفرد في المواجهة الواعية لظروف الحياة فلا يضطرب أو ينهار للضغوط أو الصعوبات التي يواجهها. ويرى الغداني بأنه حالة نفسية تؤثر في سلوك الفرد وتصاحبها مجموعة من المظاهر الخارجية الجسمية غالباً ما تعبر عن نوع الانفعال، التي قد تؤثر في سلوك الفرد مما قد يشعر باضطراب اتزانه، واختلال علاقاته في بيئته (نجية محمد بشير الشيباني، 2023، 473).

ترى أمل محمد الاتزان الانفعالي هو قدرة الفرد في السيطرة في مشاعره وانفعالاته ومراقبتها وإدارتها وتغييرها والتحكم فيها، وقبول انفعالات الآخرين والتعامل معها وتعديل السلوك بما يتناسب مع المواقف الحياتية المختلفة، ويبدو في التعاطف الوجداني والتواصل الاجتماعي وضبط الذات وإعادة التقييم الإيجابي (أمل محمد حمد محمد، 2022، 96).

يشير مرسي في دراسته إلى وجود علاقة وطيدة بين الأمن النفسي والاتزان الانفعالي، يرى أن الاتزان الانفعالي هو عبارة عن اطمئنان واستقرار الفرد من خلال تنمية الشخصية السوية. يرى مطوع أن التوازن النفسي هو الطريقة التي تساعد الفرد على خفض التوتر وإشباع الدافع والعودة إلى الحالة التي تتوازن فيها مشاعره مع المنبهات الخارجية التي يدركها ويكون تفكيره وشعوره وسلوكه غالباً منسجماً ومنسجماً مع مفهومه لذاته ودافعيته لإنجاز بعض المهمات، واتجاهه نحو المواقف الصعبة التي يقدم عليها (جهاد عاشور الخضري، 2003، 24).

من خلال ما تطرقنا إليه تبين لنا أنه هناك علاقة واضحة بين الأمن النفسي والاتزان الانفعالي، أين نلمس مظاهر الشعور بالأمن النفسي من خلال قدرة الفرد في التحكم في انفعالاته، وعلى التحمل ومواجهة المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب، والقدرة على السيطرة، والضببط لسلوكياته، وعدم الهيجان

لأبسط الأسباب، فالفرد المتزن انفعاليا هو الذي يتعامل مع الآخرين بكل أريحية وهذا ما يدل على شعوره بالراحة والأمن النفسي.

2-6- الأمن النفسي والقلق:

القلق هو شعور مبهم يؤدي إلى الخوف والتوتر ويصاحبه بعض الأعراض الفيزيولوجية مثل الشعور بالضيق في التنفس والصداع وكثرة الحركة (بديع القشاعلة، 2018، 14).

القلق خاصية شديدة الانتشار وتصاحب الفرد منذ الطفولة المبكرة، وتبقى معه حتى يصل إلى مراحل متقدمة من العمر، ويتسبب القلق في تدمير الأفراد وأمالهم في بناء حياة مسالمة آمنة، أو تقديم مساهمة مفيدة للعالم. إن القلق وما يصاحبه من خوف يمكن أن يؤثر على كل النشاطات الإنسانية، فيمكن أن نخاف في العالم الخارجي أو من العالم الداخلي على حد سواء. فنمو وتطور شخصية الفرد وقدرته على المساهمة في رخاء المجتمع، تكون مقيدة ومحدودة بسبب الوجود الدائم للقلق، فالقلق لا يعني بالضرورة الارتجاف والهروب من كل موقف وإنما يمكن أن يظهر عندما يتعامل الفرد ببطء شديد مع المشكلة التي تواجهه، أو يتردد في معالجة وضع من الأوضاع، أو يجد الأعذار والمبررات التي تمكنه من تجنب التعامل مع هذه المشكلة، وغالبا ما يكون هذا الفرد القلق غير واع، كما أن القلق يتسارع إلى الظهور كلما ظهر وضعا جديدا أو مشكلة مختلفة غير متوقعة (ألفريد أدلر، 2005، 229-230).

يؤكد "دالتون" أن القلق يسبب للفرد اضطرابات نفسية متعددة، ويعتبر مصدرا هاما من مصادر عدم الشعور بالأمن النفسي، ويتوقف على مدى استجابة الفرد للخطر الذي يهدده، فالاستجابة للخطر بطريقة من الطرق (كالهروب الدفاعي أو الهجوم الإيجابي) قد لا يسبب القلق النفسي للفرد، ولكن إذا عجز الفرد عن الاستجابة للخطر بسلوك غير منتظم فإنه قد يصاب بالقلق النفسي الذي قد يتفاقم الوضع ليصل إلى درجة لا يستطيع فيها الفرد المواجهة، ويصبح ملازما له في حياته (كمال دواني وعيد ديراني، 1983، 58).

يبين الطبيبان النفسيان "نورمان كاميرون"، و"هربرت" أن الأطفال يتعلمون القلق من خلال طريقة تعامل آبائهم معهم وبأن أطفالهم أهل للثقة، ويمكن الاعتماد عليهم بشكل كبير، لذلك فإن هؤلاء الأطفال يتعرضون لصعوبات الراشدين والقلق قبل النضج اللازم، وافتقارهم للخبرة الكافية وعدم بلوغهم مستوى النضج الكافي لتحمل تلك الأعباء يؤدي بهم إلى عدم الشعور بالأمن النفسي (جهاد عاشور الخضري، 2003، 22). بينت دراسة سامي محمد ملحم وآخرون (2016) التي هدفت إلى معرفة الكفاية الذاتية المدركة والشخصية الارتبابية وضغوط الحياة في القلق الاجتماعي لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الوالدية وعلاقته

بالأمن النفسي، أين توصلت إلى وجود مظاهر العدائية والغضب والقلق الاجتماعي لدى هؤلاء المراهقين، وأن كلما زادت ضغوط الحياة والقلق الاجتماعي كلما انخفض مستوى الشعور بالأمن النفسي، كما توصلت أن الإناث أكثر عرضة للقلق مقارنة بالذكور (سامي محمد ملحم، 2018، 6).

من خلال ما تطرقنا إليه تبين لنا أن القلق يمكن أن يتعرض الفرد في أي مرحلة عمرية من حياته، هذا راجع لطبيعة حياته الاجتماعية، حيث نجد هذا القلق مدمر لشخصيته، ومعرقل لنموه وتقدمه وعطاؤه ونجاحه، ومسبب عدم راحته، ويعتبر مصدراً هاماً من مصادر غياب الشعور بالأمن النفسي.

2-7- الأمن النفسي والخوف:

الخوف شعور يصيب الإنسان المترقب لحدوث أمر سيء أو خطر معين، وقد يكون هذا الشعور حقيقياً أو مجرد خيال ووهم لا وجود له (بديع القشاعلة، 2018، 38).

الإنسان معرض للخوف، بسبب ضعفه وشعوره بغياب الأمن النفسي في بيئته، فإن المعلومات الفطرية التي كان يعرفها الإنسان كانت غير كافية لمواجهة صعوبات الحياة، حتى أن الأطفال من المستحيل أن يستمروا على قيد الحياة في استخدام هذه المعلومات فقط، فإن على الآخرين أن يفهموا ما ينقص هؤلاء الأطفال. يشعرون الأطفال بهذه الصعوبات بمجرد دخولهم إلى عالمنا المعقد، لأن هذا العالم يبدأ في وضع الكثير من المتطلبات عليهم، فهناك الشعور بالخطر بصورة دائمة، أين يشعر هؤلاء الأطفال أنهم سيفشلون في سعيهم نحو التعويض عن شعورهم بعدم الأمان (ألفريد أدلر، 2005، 268).

أثبتت الدراسات أن الكثير من الأشخاص يتعرضون للخوف، ويشكون من الاتصال الاجتماعي، حيث أن 60% من الناس ذكروا بأنهم يشعرون بالخوف من الاتصال بالآخرين بين وقت وآخر، وإن 90% أشاروا إلى أنهم شعروا بالخوف فعلاً عند الاتصال بفرد أو جماعة في حياتهم. هذا يؤكد بأن جميع الناس يشعرون بالارتباك أمام الجمهور في الدقائق الأولى من إلقاء محاضرة أو كلمة أو خطبة، ويعتمد طول فترة الارتباك على الموقف وحالة الفرد النفسية آنذاك. وقد سبق أن أجرى استفساراً بهذا الخصوص من أساتذة الجامعة الذين يشتركون في المؤتمرات حيث كانت الإجابة بنعم وأنهم يتعرضون لمثل هذا الشعور ولكن لفترة قصيرة ثم يزول تدريجياً (سواء محمد سليمان، 2014، 107). كما أثبتت دراسة أخرى العلاقة العكسية بين الخوف والشعور بالأمن النفسي، حيث أجريت دراسة في فترة جائحة كورونا على المرضى الوافدين على المستشفيات، أتضح بأن كثرة المتابعة لما يروج للأخطار في مواقع التواصل الاجتماعي أثرت على نفسية المرضى مما أربك حالتهم النفسية، زاد الخوف والهلع لديهم، كما زرع شعورهم بالأمن النفسي. وتبين أنه كلما كان هناك اهتمام من قبل

العاملين في المستشفيات بالمرضى كلما أدى ذلك الى الحد من الخوف والهلع لديهم، وزاد من مستوى شعورهم بالأمن النفسي (يوسف حجيم الطائي ونور صلاح جاسم، 2022، 94).

من خلال ما تطرقنا إليه تبين لنا أن الخوف يمكن أن يصيب أي شخص في أي لحظة أو في أي موقف يواجهه في حياته، خاصة ذلك الشخص الذي يتربص الأوضاع عن كثب، وهذا الخوف يؤثر بصورة سلبية عليه وعلى أمنه النفسي.

2-8- الأمن النفسي والضغط النفسي:

يعرف البيلاوي (1988) الضغوط النفسية أنها حالة يتعرض فيها الفرد لظروف أو مطالب تفرض عليه نوعاً من التكيف، وتزداد هذه الحالة إلى درجة الخطر كلما ازدادت شدة الظروف والمطالب أو إذا استمرت لفترة زمنية طويلة. وترى السمدوني (1993) الضغوط النفسية هي حالة نفسية تنعكس في ردود أفعال جسدية وسلوكية، ناشئة عن طريقة ادراك الشخص لتهديدات يتعرض لها في مواقف ضاغطة في محيطه (أحمد نايل الغرير وأحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2009، 25).

الضغط النفسي هو عبارة عن ظاهرة نفسية ناتجة عن المواقف الموترة والضاغطة والمؤثرة والتي تهدد حاجات الفرد ووجوده، وهذا ما يتطلب منه نوعاً من إعادة التوافق عبر تغيرات جسمية ونفسية وسلوكية. ويرى سوييف أن الضغط النفسي هو العائق الأساسي وراء الشعور بتهديد لأمننا النفسي، أو بتهديد توازننا الشخصي ككل أو جانب من جوانبه وما يترتب على ذلك من أساليب دفاعية من أجل التخلص من هذا التهديد. وهذا يعني أن هناك علاقة وثيقة بين الأمن النفسي والضغط النفسي، تصيب الفرد ضغوط نفسية مهددة لحاجاته ومن ضمن تلك الحاجات الحاجة إلى الأمن النفسي، وأن أساس شعور الفرد بعدم الأمن النفسي ينشأ نتيجة لاختلال التوازن في الجهاز النفسي (جهاد عاشور الخصري، 2003، 23).

قام الباحثان هيو كيريم شريف وعبد الودود أحمد الزبيدي بدراسة لكشف علاقة الضغوط النفسية بالأمن النفسي على طلاب جامعات العراق، حيث توصلوا إلى أن العلاقة عكسية بين الضغوط النفسية والأمن النفسي أي كلما زادت الضغوط النفسية قل الشعور بالأمن النفسي لدى هؤلاء الطلاب (هيو كيريم شريف وعبد الودود أحمد الزبيدي، 2021، 662). الضغوط التي من المحتمل أن يعاني منها الطالب الخوف من الفشل في الأداء الأكاديمي، ويصاب أيضاً بضغط اجتماعية ونفسية وأكاديمية كثيرة، تؤثر كلها على مساره التعليمي وتحصيله الدراسي، ويشعر الطالب بأن ما يواجهه من مشكلات تفوق قدراته، وهنا يفقد الطالب شعوره بالطمأنينة والأمان، وبطبعة الفرد يسعى دائماً لإشباع حاجاته النفسية أهمها شعوره بالأمن النفسي، فإذا توافر هذا الشعور لدى الفرد

زال عنه الشعور بالضغط، وسعى لإثبات ذاته واثقاً في قدراته وإمكاناته، رضى عن حياته والآخرين، وهذا ما أكدته دراسات عديدة من بينها دراسة لبوازدة (2016)، ودراسة حليم (2017)، ودراسة علي ويوسف (2017) بوجود علاقة عكسية بين الضغوط النفسية والأمن النفسي، وبالتالي فإن إكساب الطالب الجامعي الطمأنينة الانفعالية يقلل من ضغطه النفسي فيساعده ذلك على التحصيل والانجاز الأكاديمي بصورة أفضل (إحسان نصر عطا الله هندواوي، 2020، 8).

من خلال ما تطرقنا إليه يتبين لنا أن الضغط النفسي هو الشعور بوجود متطلبات تفوق طاقة الفرد أين يجد نفسه عاجزاً في التوفيق بين هذه المتطلبات، ونلمس العجز عن عدم القدرة على تحمل تلك المتطلبات في استجابات انفعالية وسلوكية ملموسة، وهذه الاستجابات الانفعالية السلوكية تدل على غياب الأمن النفسي.

2-9- الأمن النفسي والخجل:

الخجل هو درجة عالية من الارتباك والخوف والانكماش، يشعر بها الفرد عندما يلتقي بأشخاص من خارج محيطه، ويتجسد في العديد من المظاهر فالطفل الخجول يتجنب اللقاء بالناس من خارج أسرته قدر الإمكان، وقد يكون نشيطاً ومنفتحاً في داخل المنزل أما في خارجه فإنه يميل إلى الانطواء. فالطفل الخجول ثقته بنفسه منخفضة، لذلك هو كثير التردد ولا يميل إلى المبادرة والتطوع، كما ينسحب عند مواجهة الآخرين، ولا يستطيع الاستمرار في معالجة المشكلات الصعبة، ويجد صعوبة في طرح الأسئلة والمشاركة في الإجابة عنها، ومن النادر جداً أن يكون مشاغبا فإنه لا يلفت إليه الأنظار، وهو شديد الحساسية للنقد، ولا يحسن التعبير عن نفسه بسبب الارتباك العام الذي يشعر به، هذا كله سببه افتقار وغياب الشعور بالأمن النفسي، فالطفل حتى يتفاعل بصورة طبيعية يحتاج إلى قدر كاف من الشعور بأنه أمن نفسياً ومحترماً وقادراً على تحقيق النجاح، فإذا فقد هذه المعاني أو بعضها سيطرت عليه مشاعر الخوف من الانكسار والهزيمة، وصار يشعر بأن الابتعاد والعزلة تشكل له الحماية التي يسعى إليها، وأسباب عدم الشعور بالأمن النفسي عديدة من أهمها الخلافات المستمرة بين الأبوين، إهمال الوالدين وانشغالهما عن الطفل، الحماية الزائدة، والنبذ والنقد الشديد والمتكرر والسخرية من قبل المحيطين به (عبد الكريم بكار، 2010، 116-119).

يرى زيمباردو (1977) الخجل يعني معاناة الذات وهي حالة يصاحبها وجود أفكار سلبية عنها، حيث يظهر بتجنب التفاعل مع الآخرين ونجنب المشاركة في المناسبات الاجتماعية، وعادة الشخص الخجول قليل المهارات الاجتماعية، نجده يتحدث بصورة أقل، وقد تجده ينسى المعلومات التي تقدم له عند التقييم لانشغاله بنفسه، لكنه يقيم الآخرين بطريقة جيدة (شروق كاظم وايمان صادق عبد الكريم، 2011، 59).

من خلال ما قدمناه ترى الباحثة أن الخجل هي حالة أين يشعر فيها الفرد بالحرج وعدم الشعور بالراحة عند تعامله مع الآخرين، خاصة في المواقف التفاعلية والمناسبات الاجتماعية، أين تجد الشخص يتقذى ويتعد مشاركة المحيطين به، وهذا راجع إما لتصوره السلبي عن ذاته، أو لكثرة تعرضه للانتقاد والصخرية من المحيطين به، أو لأسباب أخرى. هذا الشعور ما يجعله يفقد ثقة الفرد بذاته وبالآخرين، وهذا ما ينعكس على مستوى شعوره بالأمن النفسي بصورة سلبية.

2-10- الأمن النفسي والتعصب:

يعرف دافيدوف (1983) التعصب هو التحكم بالأري الشخصي ورفض تقبل رأي الآخر وعدم الاعتراف بحق الآخر بالإدلاء برأيه، فهو الشخص المتسلط العدوانى، والأشخاص الذين يتصفون بالسلوك التسلطي كانوا في طفولتهم خائفين من والديهم، وغاضبين منهم وعلى ذلك يفترض أنهم يظنون غير آمنين ويتمسكون بالعدوان عندما يصبحون كبارا (أمينة السماك، 2021، 25).

إن انخفاض مستوى الشعور بالأمن النفسي يؤدي إلى التعصب، حيث يرى فاروق عثمان (1993) أن الأفراد العاجزين عن تحمل الغموض يكونون أكثر تعصبا مقارنة بغيرهم، ويتم إشباع حاجاتهم إلى الأمن من خلال رفض ونبذ الجماعات الأخرى، لأن هذا يؤدي إلى تماسك أعضائها (سالم ناجح سليمان محمد، 2010، 28).

من أعراض عدم الأمن النفسي الشعور الدائم بالتهديد والخطر، والتعطش المستمر لتحقيق هذا الأمن المفقود، فالشعور الدائم بالتهديد والخطر الخارجي يجعله ينظر إلى الجماعات الأخرى كونها مصدرا مهددا هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن رؤيته لتلك للجماعات كمهدد تزيد من تعلقه بجماعته وتعزيز عدائه لجماعات أخرى، وهي كمحاولة لتحقيق الشعور بالأمن النفسي، وعلى مستوى الجماعة يشير عادل عز الدين الأشول على ضوء بعض الشواهد إلى أن الحاجة إلى الأمن النفسي يمكن إشباعها من خلال رفض ونبذ الجماعة الخارجية، فالصراع بين الجماعة الداخلية والجماعة الخارجية يؤدي إلى التماسك بين أعضاء الجماعة الداخلية، فمثل هذه الاختلافات تشد الحدود بين الجماعات، وتعيد تأكيد هوية الجماعة الداخلية، وهكذا نتوقع أن كلا من التمييز والصراع مع جماعة خارجية قد يجعل الشخص يشعر بأمان نفسي أكثر، واستقرارا أكبر في أحضان عضويته في الجماعة الداخلية (هاني الجزار، 2011، 163).

أثبتت العديد من الدراسات وجود علاقة سلبية بين مستوى الأمن النفسي والتعصب، من بينها دراسة أمينة السماك التي بحثت عن علاقة الأمن النفسي ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة جامعة الكويت، فتوصلت إلى وجود ارتباط دال سالب بين الأمن النفسي والتعصب (أمينة السماك، 2021، 13).

من خلال ما تطرقنا إليه ترى الباحثة أن التعصب هي حالة تشبث بالرأي وعدم تقبل رأي الآخرين، فنلاحظ فقدان مرونة التفاعل والتواصل لدى الفرد، وهذا راجع لانخفاض مستوى الشعور بالأمن النفسي.

3- أهمية الأمن النفسي والحاجة إليه:

تعتبر منظمة الصحة العالمية الأمن النفسي حاجة أساسية للفرد، وهو مصدر اهتمام مستمر ومطلوب في المجتمع، فمعظم الأفراد يبحثون عن الأمن النفسي بشتى الطرق والوسائل، والسهر الدائم لتتميته وتحسين مستواه كهدف أساسي لديهم، وهذا ما يجعل الفرد يشعر بنوع من القوة والسيطرة، لذلك من المهم الاهتمام بموضوع الأمن النفسي والعمل على تحقيقه.

إن العديد من القضايا والمشكلات النفسية مترابطة بعضها البعض، وتتشرك كلها في نقطة واحدة وهي غياب الأمن النفسي لدى الأفراد، وإن انتشار عوامل الخطر كالأسلحة والأدوية والكحول والمخدرات سببا لتزايد نسب الانتحار والعنف والجريمة، ومن الأفضل النظر في هذه القضايا على الصعيد العالمي من أجل دعم فاعلية وكفاءة التدخلات من ناحية ومن ناحية أخرى الحد من تفاقم مشكلات أخرى أكثر خطورة على الأفراد والمجتمعات بهدف التحكم والسيطرة فيها. وفقاً لنظرية ماسلو للحاجات يعتبر الأمن النفسي حاله حال تلبية الاحتياجات الفسيولوجية، حيث يعتبر أحد الاحتياجات الأساسية للفرد، وبالتالي يمكن اعتباره ضرورة وشرطاً أساسياً لتحسين الصحة النفسية ورفاهية المجتمع، كما يتم تحديد الحالة الصحية والرفاهية للسكان من خلال ظروفه البيئية أو السلوكية. (Pierre Maurice & all, 1998, 4-10)

تعد الحاجة إلى الأمن النفسي من الحاجات الأساسية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها بعد إشباع حاجاته البيولوجية، فإذا لم تتحقق هذه الحاجة أصبح العالم في نظره مليئاً بالخوف والتهديد، إذ إن انعدام الشعور بالأمن النفسي يؤدي إلى ظهور اضطرابات شخصية وانفعالية، والأمن النفسي أحد العوامل المهمة التي تؤثر في شخصية الفرد، فالفرد يجد أمنه في انضمامه إلى جماعة تشعره بالأمن النفسي حيث يجد الراحة والأمن في صحبة الآخرين ويحتاج إليهم ليكونوا بجواره عندما يقابله خطر ما وعندما تحل به مصيبة ما، لأن وجوده معهم يخفف عنه الخطر حتى ولو لم يمنعه (نايف الحمد وثامر سميران، 2015، 214).

تكمن أهمية السعي لتحقيق الأمن النفسي لكثرة انتشار الأمراض النفسية في وقتنا المعاصر، فنجد انتشار القلق والخوف من مجهول قادم يكاد يعصف بهم، هذا عدا عن الآثار المدمرة التي تهدد من أصبح وأمسى مكتئبا محبطا، خائفا، غير راض بحاله، ولا سعيد بأيامه (محمد موسى الشريف، 2003، 9).

الحاجة إلى الأمن النفسي من أهم الحاجات النفسية، ومن أهم الدوافع السلوكية منذ الطفولة، وهي من الحاجات الأساسية اللازمة للنمو السوي والتوافق والصحة النفسية للفرد. والحاجة إلى الأمن النفسي هو محرك الفرد، وترتبط ارتباطا وثيقا بغريزة المحافظة على البقاء، وتتضمن الحاجة إليه شعور الفرد أنه يعيش في بيئة صديقة، مشبعة لحاجاته وأن الآخرين يحبونه ويحترمونه ويقبلونه، وأنه مستقرا آسريا، ومتوافقا اجتماعياً، وأنه مستقرا في سكن مناسب، وله مورد رزق دائما ومستمر، وأنه يتمتع بصحة جسمية ونفسية، وأنه يتجنب الخطر ويلتزم الحذر في تعامله مع الأزمات والمخاطر الطبيعية بحكمة، ويشعر بالثقة والأمن في البيئة التي يعيش فيها (حامد عبد السلام زهران، 1989، 297).

يرى بعض الباحثين أن الحاجات الأساسية اثنتان: وهما الحاجة للأمن، والحاجة للمخاطرة، وهاتان النزعتان ظاهرتان في المجتمع. فالمجتمع يسعى دائما للمحافظة على أفراده فيصون العادات والتقاليد هذا ما يحقق الأمن فيه، وأخرى للتجديد والإبداع، والتغيير والمخاطرة. فبحث الطفل عن الطعام، والتصاقه بوالديه هروبا من الخطر، واجتماعه بزملائه، إنما هو اتجاه نحو الأمن النفسي، وأما اتجاه الطفل إلى المقاتلة وحل الأشياء وتفكيكها وتركيبها، والتجول، فإنه اتجاه نحو المخاطرة. ويرى بعض الباحثين أنه يمكن الاستغناء عن التفسير المبني على الحاجة للمخاطرة، واعتبارها نتيجة للشعور بالأمن النفسي لدى الطفل. فالميل للمخاطرة يزداد ويبرز إذا ازداد توفر الشعور بالأمن النفسي لدى الأفراد (عبد العزيز القوصي، 1952، 73).

إن الحاجة إلى الأمن النفسي تعنى شعور الفرد بأن البيئة الاجتماعية بيئة صديقة، وأن الآخرين يحترمونه ويقبلونه وهي من أهم الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسي والصحة النفسية للفرد، وتظهر هذه الحاجة واضحة في تجنب المخاطر واتخاذ الحذر والمحافظة على النفس، وأن الشخص الذي يشعر بالأمن النفسي والإشباع في بيئته الاجتماعية الأسرية يميل إلى أن يعمم هذا الشعور، فيرى في الناس الخير والحب ويتعاون معهم، أما الشخص الغير الأمن نفسيا فهو في خوف دائم ويعيش في حالة من عدم الرضا ويرى أن البيئة تمثل تهديداً خطيراً لذاته، ويؤدي إشباع حاجات الفرد إلى تحقيق الأمن النفسي. الحاجة إلى الأمن النفسي كالحاجات الفسيولوجية حاجة أولية من حيث نشأتها، فهي تظهر في حياتنا اليومية، وإذا ما حدث تغيير في هذا الروتين أدى إلى حدوث اضطراب في الشعور بالأمن النفسي لعدم تقبل الوضع الجديد، فيظهر على شكل

خوف وقلق لدى الأفراد، أما الأشخاص الذين يعانون من ظروف خاصة في المراحل مبكرة من حياتهم إلى تهديد لا شعوري بغياب للأمن النفسي، بحكم ما تعرضوا له خلال حياتهم، فإنهم يلجئون إلى تصرفات تعويضية يحمون بها أنفسهم ضد أخطار مجهولة لا مبرر لها، فالأمن النفسي من الحاجات المهمة والضرورية التي لا بد من إشباعها لدى الأفراد، من أجل تحقيق ذواتهم (يوسف على محمد أحمد محمد الكندري، 2017، 299).

أشار "ماسلو" Maslow إلى أهمية الشعور بالأمن النفسي في عالم يتصف بالحروب والكوارث، والأزمات الاقتصادية، وانتشار البطالة، والخوف من المستقبل، مما يجعل الفرد يشعر بالقلق والعجز واليأس. والأمن النفسي من أهم المظاهر التي يسعى الفرد بلوغه وتحقيقه، والمرضى النفسي نوع من فقدان الأمن النفسي، والإيمان هو الدواء لفقدان الأمان. ويحتاج الأفراد أن يكون مفهوم الذات لديهم إيجابي ومرتفع، فصورة الفرد عن ذاته وتقديره لها واحترامه لها يؤثر في سلوكه الاجتماعي وأدائه المهني، ويجعل لدى الأفراد تقديراً إيجابياً لذواتهم. وهذا ما تأكده دراسة حسين (1987) الذي بحث عن طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات والطمأنينة الانفعالية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وقد بينت الدراسة من وجود علاقة ارتباطية قوية بين مفهوم الذات والطمأنينة النفسية، كما أنه تزداد درجة الشعور بالأمن النفسي كلما كان المفهوم عن الذات أكثر إيجابية (إياد محمد نادي أفرع، 2005، 43).

يقول الزحيلي، تتعدد صور الحاجة إلى الأمن في زماننا الحاضر فالشخص بحاجة أن يشعر بالأمن النفسي، ويكمن ذلك في قدرته على النفقة على عيشته وتوفير مستوى اقتصادي معين، ويشعر بالأمن النفسي من خلال إبداء رأيه والتعبير عن نفسه في مواجهة السلطة الحاكمة، ويشعر بالأمن النفسي في مواجهة غيره من الأفراد، وأن يحترم الآخرين حقوقه وحرية وأن لا يتدخلوا في حياته الشخصية (يوسف على محمد أحمد محمد الكندري، 2017، 300).

الأمن النفسي من أهم الحاجات الأساسية اللازمة للنمو السوي والتوافق والصحة النفسية للفرد، وتظهر هذه الحاجة بوضوح في تجنب الخطر والمخاطرة والحذر والمحافظة على النفس، وتجد هذه الحاجة في الطفل الذي يحتاج رعاية الكبار حتى يستطيع البقاء، وهذه الحاجة تستوجب الاستقرار الاجتماعي والأمن الأسري. فالانتماء الأسري، والانتماء إلى جماعة الأصدقاء والانتماء إلى الوطن يشعر الفرد بالأمن النفسي والأمان والراحة النفسية، حيث تؤثر هذه الحاجة في أنماط سلوكه داخل مجتمعه، وتميز شخصيته عن غيره من الأفراد سيكولوجياً، واجتماعياً (يوسف على محمد أحمد محمد الكندري، 2017، 301).

كلنا في حاجة إلى الأمن الجسدي والصحة الجسدية والشعور بالأمن النفسي، وتجنب الخطر والألم فالشخص الأمن نفسياً يشعر بإشباع حاجاته ويشعر بالثقة والأمان. أما الشخص الغير الأمن فهو في خوف دائم من فقدان القبول الاجتماعي ورضا الآخرين، وأي علامة تدل عكس ذلك يراها الفرد تهديداً خطيراً لذاته. والحاجة إلى الأمن النفسي تدفع الشخص إلى التجمع مع الآخرين وعمل كل ما من شأنه تحقيق تقبل الجماعة له (حامد عبد السلام زهران، 2005، 33).

تتطلب الحاجة إلى الأمن النفسي في سعي الفرد المستمر للمحافظة على الظروف التي تضمن إشباع الحاجات الحيوية والنفسية، فيشعر أنه بحاجة إلى تأمين نفسه وممتلكاته ضماناً لاستقراره وراحته، كي يتمكن من السعي وراء عيشه وتطوير حياته، مستغلاً كل طاقاته وقدراته. يحتاج إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي تماسك الجماعة، والشعور بالانتماء لها، ووحدة الأهداف، وسلامة السلوك، وسلامة الأدوار الاجتماعية، ووضوح العلاقات الاجتماعية، ويسر الاتصال فيما بينها. وإذا ما طرأ ما يهدد الأمن النفسي للفرد يظهر لديه انفعال الخوف، ويحرك لديه دافع تحقيق الأمن النفسي، فيصيح أو يستغيث، أو يهرب أو يواجه الخطر حتى يستعيد توازنه وأمنه (حامد عبد السلام زهران، 1989، 298).

من خلال ما تطرقنا إليه توصلنا إلى أن الشعور بالأمن النفسي ذات أهمية كبيرة في حياة الفرد، يمكن تلخيص أهميته في النقاط التالية:

3-1- الأمن النفسي قيمة عظيمة: الأمن النفسي قيمة عظيمة لا تستقيم حياة الفرد إلا بوجوده، فالإنسان لا يستطيع العيش هانئاً مطمئناً دون أن يحقق أمنه النفسي، وحاجة أساسية ودائمة ومطلبا رئيسياً في أي مرحلة عمرية كانت، وهو من المقومات الشخصية السوية (رامي إبراهيم وجيه سعد، 2023، 356).

فهو قرين وجود الإنسان وشقيق حياته، فلا وجود لحياة إنسانية إلا إذا اقترنت تلك الحياة بالأمن النفسي، فبوجوده يتمكن الفرد العيش بسلام موظفاً إمكانياته وقدراته بأحسن صورة.

3-2- الأمن النفسي أساس التنمية: فلا تنمية ولا ازدهار إلا في وجود مستوى مقبول من الأمن النفسي، فالتخطيط السليم والإبداع الفكري والمثابرة العلمية، هي أهم مرتكزات التنمية، وهي أمور غير ممكنة الحدوث إلا في ظل أمن نفسي واستقرار اجتماعي (ضحى قصير، 2015، 71).

يعيشون الأشخاص المبدعين بطريقة بناءة وفاعلة في بيئاتهم. وتجد المرونة والعفوية سمة من سماتهم والتي تتيح لهم التكيف بصورة صحيحة مع المتغيرات التي تحدث في محيطهم وتجعلهم يسعون إلى اكتساب

خبرات وتحديات جديدة، ويشعرون أنهم أحرارا من القيود، هؤلاء الأشخاص يتحركون بثقة إلى الأمام ويسعون دائما إلى تحقيق ذاتهم (باربرا انجلر، 1991، 289).

يرى سيتو (seto) (2010) أن هناك تأثير كبير عندما يشعر الفرد بالأمن النفسي والتمتع بقدر كاف من الحرية وما يعكسه ذلك من إبداع لفظي عند طلاب، حيث يقول أنه كلما شعر الطالب بالأمن النفسي وتمتع بالحرية كلما ظهر عليه الإبداع اللفظي. وهذا يحدث عند مساعدة المعلمين وأولياء الأمور والمحيطين بالطالب في تحقيق وتنمية الشعور بالأمن النفسي، فهذا يزيد من الإبداع اللفظي لديهم، وكلما زادت الثقة بالنفس وتقدير الذات كلما زاد مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى هؤلاء الطلاب.(Seto.Mulyadi,2010,72)

3-3- الأمن النفسي أساس العدل: العدل سبيل للأمن النفسي، فالأمن النفسي بالنسبة للعدل غاية وليس العكس، فإذا كان العدل يقتضي تحكيم الشرع والحكم بميزانه الذي يمثل القسطاس المستقيم، فإن الشرع ذاته ما نزل إلا لتحقيق الأمن النفسي في حياة الفرد، وغياب العدل يؤدي إلى غياب الأمن النفسي، ولذا فإن الحكمة الجامعة تقول إن واجبات الدولة تنحصر في أمرين هما: عمران البلاد وأمن العباد.

3-4- الأمن النفسي أساس الشرائع: الأمن النفسي غاية الشرائع وهدفها الأسمى، فقد أنزل الله الشرائع متعاقبة متتالية منذ أن وجد الإنسان على وجه الأرض، حيث ظلت عناية الله تتابعه وتلازمه، فما تقوم أمة ولا يبعث جيل إلا ويكون لرسالة السماء شأن معه (ضحى قصير، 2015، 71).

3-5- الأمن النفسي أساس الشخصية السوية: الأمن النفسي من أهم الحاجات التي يسعى الفرد لتحقيقها بصورة دائمة ومستمرة، وهذه تساهم بقوة في بناء شخصية سوية بعيدة كل البعد عن مظاهر الخوف والقلق. حيث تظهر الحاجة إلى الأمن النفسي منذ الطفولة المبكرة وتستمر إلى المراحل الأخرى، فالطفل يشعر بالراحة بمجرد تواجده مع أمه التي تعتبر المصدر الأساسي للشعور بالأمن النفسي، فخبرات الطفولة تلعب دورا مهما في بناء شخصية سوية، متوافقة نفسيا واجتماعيا.

يعد الأمن النفسي مطلب أساسي لجميع الأفراد، وأحد الأهداف التي يسعون لتحقيقها، حيث يعتبر الأمن النفسي من أهم مقومات الحياة التي يتطلع إليها الإنسان في كل زمان ومكان، فإذا وجد ما يهدده في نفسه وماله وعرضه ودينه تجده هاربا إلى مكان آخر أكثر أمنا، وأن الأمن النفسي ضروري لاستقرار المجتمع، وسعادة أفراد. حيث يؤكد العقيلي أن للأمن النفسي أهمية كبيرة للفرد والمجتمع لما له من آثار ضرورية لحياة الأفراد، مما ينعكس ذلك على استقرار المجتمعات. لأن عدم توفير الأمن النفسي ينعكس تأثيره على الفرد بالتالي على المجتمع (محمد عبد الله علي آل علي الغامدي، 2016، 195).

ترى الباحثة مع ما جاء به ماسلو أن الأمن النفسي من أهم الحاجات النفسية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها ومن أهم دوافع السلوك طوال حياته، وهي من الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسي السوي، فكلما شعر الفرد بأن حياته غير معرضة للخطر ولا يوجد شيء يهدد حياته، وأنه بإمكانه تلبية حاجاته بمفرده، وبإمكانه الاعتماد على الآخرين عند الحاجة إليهم، وشعوره أنه شخص محبوب ومرغوب فيه ينتمي إلى جماعة الأسرة والأصدقاء وإلى وطن يحميه ويرعاه، وهذا الانتماء الذي يشعره بالأمن النفسي والراحة النفسية تجعله شخصا واثقا ومتوافقا نفسيا واجتماعيا وتمتعا بالصحة النفسية.

4- خصائص الأمن النفسي:

الشعور بالأمن النفسي ينشأ وينمو مع الفرد على أساس الإشباع النسبي للحاجات حسب ترتيبها في هرم ماسلو للحاجات، ويتأثر بمصادر الإشباع المختلفة والعوامل المحيطة بالفرد، فحاجات الفرد متداخلة فلا يوجد حدود فاصلة فيما بينها. يمكن تلخيص خصائص الأمن النفسي فيما يلي:

4-1- خصائص الأمن النفسي حسب Wang :

حيث يرى جياكي يانق وآخرون Wang & all أن الأمن النفسي هو تجربة عاطفية متصورة من قبل الفرد، وهذه التجربة العاطفية مستمدة من المحفزات الخارجية ويتم تحديدها من خلال شدة التحفيز والجودة النفسية للفرد. يؤثر الأمن النفسي على الصحة الجسدية والعقلية، فالأفراد الذين يتمتعون بأمن نفسي أعلى سيتمتعون بالمزيد من الثقة والحرية في حين أن الأفراد ذوي مستوى أدنى على مقياس الأمن النفسي أكثر عرضة للقلق والخوف وحتى الاكتئاب. كما هناك اختلافات كثيرة ومتعددة بين الأفراد فهم يختلفون في الشخصية ويختلفون في البيئية التي يعيشون فيها، فتصور الأفراد للعالم الخارجي يحدد مستوى ثقتهم بذلك العالم، ومن خلال التقييم المستمر يقررون ما إذا كان هذا العالم آمناً أم لا، وذلك يرتبط عادةً بدرجة ادراكهم ومعرفتهم وفهمهم له ودرجة استعدادهم للمساهمة فيه. لذلك فإن دلالات الأمن النفسي تتغير مع الخلفية البيئية، على سبيل المثال الأمن النفسي الفردي في مكان العمل، فشعور الفرد بالأمن النفسي في مكان عمله مبني على تصورات الشخصية للعمل وما يحمله من أفكار مسبقة وتصورات من صعوبات ومخاطر لتلك البيئة، وعندما يقوم الفرد بدمج تصورات عن نفسه ومجتمعه وبيئته يكون فكرة عامة عن أمنه النفسي، فهذه التصورات تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وبطريقة إرادية أو لا إرادية على طريقة تفاعله مع زملائه، وعلى أدائه في العمل وعلى أمنه النفسي. (JIAQI Wang&all,2019, 3)

4-2- خصائص الأمن النفسي حسب حامد زهران:

خصائص الأمن النفسي استناداً لما اطلع إليه حامد زهران لعدد من البحوث والدراسات التي اهتمت بموضوع الأمن النفسي من جوانب عديدة أنه هناك خصائص للأمن النفسي وهي على النحو التالي:

- يتحدد الأمن النفسي بعملية التنشئة الاجتماعية، وأساليبها من تسامح، وعقاب، وتسلط، وديمقراطية، وتقبل، ورفض، وحب، وكراهية، ويرتبط بالتفاعل الاجتماعي، والخبرات، والمواقف الاجتماعية في بيئة آمنة غير مهددة.

- يؤثر الأمن النفسي تأثيراً حسناً على التحصيل الدراسي للطلبة، ويؤثر في الإنجاز بصفة عامة.
- المتعلمون والمتقنون أكثر أماناً من الجهلة والأمينين.
- شعور الوالدين بالأمن النفسي في شيخوختهم يرتبط بوجود الأولاد إلى جانبهم وبقيمنتهم.
- الذين يعملون بالسياسة يشعرون بالأمن النفسي أكثر من الذين لا يعملون بها.
- الآمنون نفسياً أعلى في الابتكار من غير الآمنين.
- عدم الشعور بالأمن النفسي يرتبط ارتباطاً موجباً بالتشبث بالرأي والجمود الفكري بدون مناقشة أو تفكير.
- عدم الشعور بالأمن مرتبط بالتوتر، وبالتالي التعرض للإصابة بالأمراض وخاصة أمراض القلب (حامد عبد السلام زهران، 1989، 299-300).

4-3- خصائص الأمن النفسي حسب علي سعد:

يرى سعد أن الأمن النفسي ظاهرة كاملة ومتكاملة ذات خصائص نفسية ومعرفية، إنسانية اجتماعية، ومن أهم خصائصه ما يلي:

4-3-1- خصائص نفسية: للأمن النفسي عدة خصائص نفسية تستند إلى الطاقة النفسية فيعبر عنه في مستويات من الكبت والتوتر والسيطرة الإرادية والارادية للانفعالات والانفعالات الشخصية. وأن الخصائص النفسية للأمن النفسي قابلة للقياس في ضوء محك للإنجاز الشخصي والاجتماعي، حيث يؤثر ويتأثر أمن الشخص بهما فضلاً عن أثر نمط الشخصية ومفهوم الذات لديها.

4-3-2- خصائص اجتماعية: للأمن النفسي عدة خصائص اجتماعية، فالعلاقة مع المجتمع ليست علاقة خارجية تفرضها ظروف بعيدة عن الذات، عن طريق علاقة ما مع القوانين والنسيج الاجتماعي المستقل نظرياً عن نسيج هذه الذات، وإنما علاقة تتطبع وفق التنشئة الاجتماعية في وجدان الفرد وفي خريطته المعرفية، لذلك يصعب الحديث عن أمن شخصي دون التمتع بهوية اجتماعية. فما يهدد الاستقرار النفسي

لمجتمع ما قد لا يثير أدنى اهتمام في مجتمع آخر. فهناك اختلاف لمهددات الأمن النفسي واستقراره من مجتمع لآخر، فما نعده مهدداً لأمننا ليس بشرط أن يكون مهدداً للأمن النفسي في مجتمع آخر. كما تنتشئة الاجتماعية لها دوراً مهماً في تنمية الأمن النفسي لدى الأفراد.

4-3-3- خصائص كمية: فالأمن النفسي ذو خصائص كمية يمكن قياسه بالاعتماد على مقاييس أعدت خصيصاً لذلك من قبل باحثين كمقياس ماسلو وزينب شقير. ينطوي مفهوم الأمن النفسي على وجود مقدار كمي له وزن ما يمكن قياسه ويظهر على شكل سلوك أو طاقة، وهذا ما يجعل الحديث عن مستويات الأمن النفسي معقولاً ويستند إليه عمل تشخيصي يصنف أنماط الشخصيات إلى سلوك آمن بمقدار أو شخصية آمنة بمقدار معين، وهذا المفهوم الكمي يساعد على تقسيم الأمن النفسي إلى مستويات كمية، ويساعد الفهم الكمي للأمن النفسي بالتدخل العملي والفعال اعتماداً على مستويات القياس والتشخيص بهدف العلاج كبناء برامج إرشادية لتحسين وتنمية مستوى الأمن النفسي لدى الأفراد.

4-3-4- خصائص إنسانية: للأمن النفسي خصائص إنسانية حيث يعتبر سمة يشترك فيها عامة البشر مهما كانت مراحلهم العمرية أو مستوياتهم الاجتماعية أو الثقافية أو المعرفية. وبالتالي فالأمن النفسي سمة إنسانية فلا بد من تحسين وتنمية هذه السمة والتدخل للتأثير الإيجابي في حالة وجود مستويات عدم الأمن لدى الأفراد، وهو مهمة إنسانية تؤدي إلى وجود أفراد أمنين منتجين ومبدعين (علي سعد، 1999، 19).

4-3-5- خصائص معرفية فلسفية: هناك عدة خصائص معرفية فلسفية للأمن النفسي فأول ما يتحدد به الأمن النفسي هو قيمة الأشياء والموضوعات المهددة للذات ومعانيها المعرفية، إضافة إلى أن التكوين المعرفي الفلسفي يلعب دوراً مهماً في تكوين صورة ذهنية لمهددات الأمن النفسي، ويحدد نمط السلوك الذي يسلكه الأفراد. كما أن التكوين المعرفي الفلسفي له القدرة على رفض مشاعر الخوف والقلق وتحليلها تحليل منطقي والعيش بأمن وطمأنينة، أو عكس ذلك. إضافة إلى التكوين المعرفي الفلسفي الجيد يساعد الفرد على تقويم الحياة تقويماً عالياً جديراً بالحياة والعمل من أجلها، بعكس الذي يعدها ويعتبرها عبء وغير جديرة بأن تعاش (محمد عبد الله علي آل علي الغامدي، 2016، 201).

5- أبعاد الأمن النفسي:

الأمن النفسي شرط أساسي لتنظيم الحياة النفسية للفرد واستقرار مشاعره الاجتماعية، وتعتبر الأسرة العامل الأساسي في تنمية شعور هذا الفرد بالأمن النفسي، وبدون هذا الشعور يفشل الطفل في النفتح

والازدهار بل أنه تنمو فيه اتجاهات شخصية تعيق نموه العقلي والنفسي بصورة سليمة (عبد الباري محمد داود، 2004، 90).

أشار ماسلو إلى مفهوم الأمن النفسي بأنه يمثل الجانب النفسي في الشخصية في سوائها أو مرضها، ويرى أن الاطمئنان النفسي والانتماء والحب، عوامل هامة تقابلها حاجات أساسية عند الفرد، ولهذا فإن إشباع هذه الحاجات في السنوات المبكرة من حياة الفرد يؤدي إلى مشاعر الأمن النفسي في أية مرحلة عمرية تالية، أما عدم الإشباع لهذه الحاجات أو إحباطها يؤدي إلى أعراض مرضية، وعليه فقد توصل ماسلو إلى أن الشعور بالأمن النفسي شعور مركب يتضمن ثلاثة أبعاد أولية هي:

1- شعور الفرد أنه محبوب متقبل من الآخرين وله مكانه بينهم.

2- ويدرك بأن بيئته صديقة ودودة غير محبطة.

3- لا يشعر بالخطر والقلق والتهديد (زينب شقير، 2005، 3).

يرى حامد زهران أن الأمن النفسي يشمل أبعاد أساسية أولية، وأبعاد أخرى فرعية ثانوية، وأن الإنسان يشعر بالأمن النفسي حين تتوافر لديه الشعور بالتقبل والحب وعلاقات الدفاء والمودة مع الآخرين، والشعور بالانتماء إلى الجماعة وإيجاد المكانة فيها، وتحقيق العمل الذي يكفل له حياة كريمة، إضافة إلى ذلك الشعور بالسلامة وغياب مهددات الأمن النفسي مثل الخطر، والعدوان، والجوع، والخوف. وهذا ما يُمكنه على تلبية حاجاته الجسمية والفسولوجية، والعيش في جو من الحرية والمساواة والكرامة. وأن للأمن النفسي أبعاد أساسية أولية التي يكون لها أثرها على الفرد وهي كالتالي:

1- الشعور بالتقبل والحب وعلاقات الدفاء والمودة مع الآخرين: ومن مظاهر ذلك الاستقرار في بيئة ما، والإقبال على الزواج واختيار شريكه وهو في أمن ومودة ورحمة وألفة، وإشباع الحاجات الوالدية ورعاية الأولاد وتربيتهم (حامد عبد السلام زهران، 1989، 298).

لا يستطيع الفرد الشعور بالأمن النفسي إلا من خلال التوازن العاطفي الذي يؤمن له وحدته المتكاملة في تقرير السلوك، في حرية الاختيار وفي ممارسة علاقاته الاجتماعية السليمة وتتحدد درجة هذه الوحدة في مظاهرها المتعددة بمستوى العلاقات الأسرية الجارية، فلا شعور بالأمن النفسي إلا عندما يكون الشخص في محيط عائلي ناضج يحميه ويؤمن حاجاته ويوفر له الحب والمودة، فيرى برستون Preston أن العناصر الأساسية لتحقيق الأمن النفسي تكمن في محبة الفرد وفي تقبله وفي استقراره، فمحبه من أشخاص محيطين

به خاصة من أسرته تسهل له نموه الطبيعي والسليم، ليس فقط على الصعيد العاطفي وإنما أيضا على الصعيد الجسماني والعقلي والاجتماعي (ضحى قصير، 2015، 82).

يرى فرويد أن الحب والعمل يشكلان جوهر الحياة مما يشير إلى قبول مشاعر الحب والقدرة على عطائه، وأداء العمل المنتج الفعال هما المحددان الرئيسيان للصحة النفسية للشباب، ويؤثر هذان الجانبان بصفة دائمة على الفرد. فبصورة عامة المحيط بنا دائما ما يركزون ويذكروهم مدى تقدم أو فشل الفرد في هذين المجالين (زينب محمود شقير وتحية محمد عبد العال، 2013، 72).

2- الشعور بالانتماء إلى الجماعة والمكانة فيها: من خلال الانتماء إلى الجماعة يحقق الفرد ذاته، والعمل هو الذي يوفر دخلا كافيا لحياة كريمة في الحاضر والمستقبل (حامد عبد السلام زهران، 1989، 298).

المرء في حاجة إلى أن يشعر بأنه ينتمي إلى جماعة تربطه بها مصالح مشتركة، يستمد منها الحماية والمساعدة، وينمو هذا الشعور بالانتماء أيضا مع الطفل منذ الأشهر الأولى من حياته، فالألقة التي تحققها الأسرة من محبة تنعكس في ولاء الطفل لهذا المجتمع الصغير، ثم تنتقل الحاجة إلى الانتماء لجماعات أخرى أين يجد فيها إشباع حاجته للأمن النفسي، وتشبع هذه الحاجة إذا شعر الفرد أنه ليس بمفرده، وإنما عضو في جماعة يشعر فيها بوجود علاقات طيبة بينه وبين أفراد أسرته، وعلى الأسرة رعايته وإتاحة له فرص العمل الجماعي والنشاط التعاوني الأسري مع والديه وإخوته مما يشعره بأنه ينتمي إلى جماعة تحبه وترعاه، وتسندته عند الحاجة (ضحى قصير، 2015، 83).

3- الشعور بالسلامة والسلام: فالشعور بالسلامة والسلام يعني غياب كل مهددات الأمن النفسي من خطر وعدوان وجوع وخوف (حامد عبد السلام زهران، 1989، 298).

المعنى الذي يشير إليه الشعور بالسلامة والسلام هو خلوج الأسرة خاصة والبيئة الاجتماعية المحيطة من المشاحنات والتوترات، لأن الجو الأسري المشحون بالصراعات، أو الانفصال الكامل للوالدين أو ما هو قريب منه، يجعل أفراد البيت يعيشون في جحيم، وهذا الجو من أشد الأجواء المؤثرة سلبا في تكيف وراحة الأبناء، مما يؤدي إلى تدني مستوى شعور الأمن النفسي لديهم (ضحى قصير، 2015، 83).

يشير حامد زهران إلى وجود أبعاد فرعية ثانوية للأمن النفسي لها أثرا على الفرد تتمثل في ما يلي:

- إدراك العالم الخارجي والحياة كبيئة سارة دافئة، يشعر فيها الفرد بالكرامة، والعدالة والاطمئنان والارتياح.
- إدراك الآخرين بوصفهم ودودين أخياراً، يمكننا تبادل الاحترام معهم.
- الثقة في الآخرين وحبهم، والارتياح للاتصال بهم، وحسن التعامل معهم، ووجود الأصدقاء بجانبهم.
- التسامح مع الآخرين، وعدم الغضب لأنفه الأسباب.

- التفاؤل وتوقع الخير، والأمل والاطمئنان إلى المستقبل وحسن الحظ.
- الشعور بالسعادة والرضا عن النفس وفي الحياة.
- الشعور بالهدوء والارتياح والاستقرار الانفعالي، والخلو من الصراعات.
- الانطلاق والتحرر والتمركز حول الآخرين إلى جانب الذات، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية وممارستها وتحملها.
- تقبل الذات والتسامح معها والثقة في النفس، والشعور بالنعمة والفائدة في الحياة.
- الشعور بالكفاءة والافتقار والقدرة على حل المشكلات والشعور بالقوة وتملك زمام الأمور والنجاح.
- الخلو النسبي من الاضطراب النفسي، والشعور بالسواء، والتوافق والصحة النفسية.
- المواجهة الواقعية للأمور، وعدم التهرب من المشكلات (حامد عبد السلام زهران، 1989، 298).

تري الباحثة أن للأمن النفسي ثلاث أبعاد رئيسية، وتتمثل في تقبل الفرد لذاته أين يرى نفسه شخص يتمتع بقدرات وامكانيات جيدة، ولديه سمات إيجابية في شخصيته، وهو شخص محبوب يتقبله الآخرين. كما يشعر أنه ينتمي إلى مجموعة تحبه وتسندده وتحميه عند حاجته إليها. كما يشعر هذا الفرد بالسلامة والسلام وغياب كل مهددات التي تهدد أمنه النفسي، منها مهددات داخلية نفسية من قلق وخوف وغيرها من المهددات، ومهددات خارجية اقتصادية، اجتماعية ثقافية وسياسية من جوع وسوء معاملة وعدوان وحروب وغيرها من المهددات التي تهدد سلامة الفرد وأمنه النفسي.

6- عناصر الأمن النفسي ومكوناته:

يرى حامد زهران إذا تمتع الأفراد بقدر كاف من الأمن النفسي، ما يؤدي إلى أداء كل واحد منهم عمله بشكل مناسب، لأن الذي يشعر بالأمن النفسي يسعد في عمله وينتج بشكل أفضل، ويمارس حياته بصورة طبيعية. كما أنه تختلف الحاجة إلى الأمن النفسي من شخص لآخر، فبالنسبة للفرد فإن خدمات الأمن النفسي هي الضمان لحريته، وبالنسبة للمجتمع فهي تحافظ على سلامته من العوامل التي تهدد مقوماته التنظيمية، وبالنسبة للدولة فإن الأمن يحافظ على كيانها واستقرار الحال في ربوعها (حامد عبد السلام زهران، 2005، 84).

يرى الصنيع أن للأمن النفسي ستة عناصر أساسية وضرورية تشكل مفهوم الأمن النفسي، وعدم وجود إحداها أو تدنيها يعد مؤشرا على عدم وجوده وتتمثل هذه العناصر في: تقبل الذات، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الاستقلالية، السيطرة على البيئة الذاتية، الحياة ذات الأهداف، التطور الذاتي. ويشير الدسوقي

إلى أن الأمن النفسي بأنه اتجاه مركب من الثقة بالنفس واليقين بأن الفرد ينتمي لجماعات إنسانية لها قيمتها. وحامد زهران يرى أن الأمن النفسي مركب من اطمئنان الذات، والثقة في الذات، والتأكد من الانتماء إلى جماعة آمنة، ويكون الشخص الآمن نفسيا في حالة توازن أو توافق أمني (محمد شفيق محمود خطاب، 2017، 467).

فمن خلال ما تطرقنا إليه من مفهوم الأمن النفسي وأهمية الأمن النفسي لدى الفرد ترى الباحثة أنه يمكن تحديد عناصر الأمن النفسي وجوانبه فيما يلي:

6-1- الثبات: فمن كان مشوشا مضطربا خائفا فإن عنصر الثبات بعيد المنال عنه، والفرد لا يستطيع العمل بغير ثبات واستقرار نفسي وإلا فإن عمله ونتاجه يكونان من أضعف ما يكون (محمد موسى الشريف، 2003، 11). الثبات الانفعالي هو أن تكون حياة الفرد رزينة لا تتذبذب لأسباب تافهة بين المرح والاكنتاب، أو بين الحزن والفرح أو بين الضحك والبكاء أو بين التحمس والفتور (محمد شحاتة ربيع، 2005، 71).

لا بد من الوصول بالطفل إلى حالة من الثبات الانفعالي تهيئ له الاستقرار في سلوكه وتحقيق التوازن في نفسه وبين الحاجات التي يتطلبها وطريقة إشباعها المادية والاجتماعية، والطفل حتى يصل إلى هذا الثبات المطلوب يمر بمرحلة غير ثابتة أو غير ناضجة من الاستجابات الانفعالية وهي التي يتعدها المربيون بالتقويم والتهديب، خصوصا فيما يتعلق بطريقة التعبير عن انفعالاته، أي المظهر الخارجي الذي يتخذه لتنفيس وتفرغ شحناته الانفعالية والجهد النفسي (عبد الباري محمد داود، 2004، 118).

6-2- البعد عن اليأس والإحباط: اليأس والاحباط مدمران للإنسان، ذاهبان بقوته، نافيان لعزمه، ومتى تسربا إلى النفس حطما فيها كل شيء إيجابي، والأمن النفسي كفيل بأن يبتعد بالفرد عن هذين المرضين الخطيرين المدمرين لشخصيته وحياته (محمد موسى الشريف، 2003، 12).

الناس يختلفون في قدرتهم على مواجهة الأزمات النفسية ويطلق عليه لفظ "وصيد الإحباط" أي قدرة الفرد على تحمل الإحباط ومواجهة الشدائد دون اللجوء إلى أساليب ملتوية غير ملائمة لحل تلك المشكلات. فمن كان وصيد إحباطه قويا استطاع تحمل الإحباط والحرمان واستطاع الصمود مرات عديدة. فمواجهة الإحباط من أهم السمات التي تتطبع على شخصية الفرد وتميزه عن غيره، والوصيد المرتفع من أهم علامات الصحة النفسية السوية (محمد شحاتة ربيع، 2005، 69). كثيرا ما يتردد أن الحياة تصبح أكثر سعادة وامتعة إذا تخلصت من مواقف الإحباط، ولكن لسوء الحظ لا يمكن التخلص من هذه المواقف فهي حتمية في هذه

الحياة، لكن يجب حسن التعامل مع المواقف المحبطة والعمل على مواجهتها بطريقة مناسبة (عبد الرحمن العيسوي، 2000، 145).

6-3- التفاوض والبعد عن التشاؤم: يرى إريك فروم أن مفهوم التفاوض ينطوي على المعاني الثلاثة التالية:

- رؤية أن الخير هو الذي سوف يتغلب على العموم وعلى المدى البعيد على الشر في عالمنا.

- توقع النجاح في الحياة.

- ميل الفرد بالاهتمام بالجانب المشرق بصورة أكبر في الأوضاع التي يواجهها (إريك فروم، 1955، 31).

يمكن التعرف على الشخص المتفائل بسهولة من خلال أخلاقياته وسلوكه، فهو غير خائف ويتكلم بطلاقة ووضوح وحرية، كما يتميز بأنه ليس شديد التواضع، أو شديد التمتع، أو شديد التجمد. وأنا أتخيل إذا ما طلب مني ان ارسم الفرد المتفائل فأنني ارسمه بأذرع مفتوحة، مستعد لاستقبال الآخرين والترحيب بهم، لأن الفرد المتفائل يتواصل مع الآخرين بسهولة ولا يجد أي صعوبة في التعرف على المزيد من الأصدقاء، لأنه يتميز بثقة في الآخرين، وهو لا يتحایل على أحد ولا يتصنع في حديثه، كما أنه يقف ويتحرك بسهولة ويسر على طبيعته (ألفريد أدلر، 2005، 175).

يكون الفرد متفائلا في الحياة، فتجده واثقا من قدرته على حل المشكلات التي تعترض طريقه، ورغم هذه الظروف فإنه ستظهر جميع الخصائص والمميزات التي تميزه، إذ يعتبر مهام الحياة سهلة وفي حدود قدراته، وفي أمثال هذه الحالات سنجد أن هناك نموا وتطورا صحيا لشجاعته وصراحته وقدرته على تحمل المسؤوليات، وقدرته على العمل وبناء علاقات جيدة مع الآخرين. وهناك الوضع العكسي المتشائم من الحياة، فتجده لا يتمتع بالثقة في قدراته على حل المشاكل، فتجده كئيبا وخائفا من كل شيء ولا يثق في أحد، ويميل إلى الاستبطان وفحص أفكاره ودوافعه ومشاعره، وكل الخصائص والمميزات الأخرى التي يستخدمها الضعفاء في الدفاع عن أنفسهم، ويرى أن أهدافه لا يمكن تحقيقها لأنه يتخيل أن الهدف يتجاوز قدراته، وسيظل هذا الهدف بعيد المنال (ألفريد أدلر، 2005، 36-37).

6-4- تكامل الشخصية: الشخص المتمتع بالأمن النفسي تجده متكامل الشخصية أو قريبا من ذلك، فتراه بشوش، واسع الصدر، مطمئنا، ليس مضطربا أو قلقا، عظيم الأمل، كثير التفاؤل، يشيع الاطمئنان حوله، جميل التوكل، حسن العبادة، دائم العمل، راض عن نفسه وعن المحيطين به، سعيد في حياته (محمد موسى الشريف، 2003، 12).

يمكن القول أن الشخصية المتكاملة هو الشخص الإيجابي المنتج الفعال، وهو الفرد الذي يعمل ويعطي أقصى مستوى عنده، أو إلى الحد الأعلى من قدراته نتيجة لنموه الخاص أو نتيجة للمعاملة النفسية الجيدة التي تلقاها خلال مراحل حياته (باربرا انجلر، 1991، 277).

6-5- التوافق: التوافق النفسي هي عملية دينامية مستمرة، تتمثل في قدرة الفرد في التعديل والتغيير إذا تطلب الأمر في سلوكه حتى يحدث توازن بينه وبين بيئته. فالتوافق هو التوازن بين الفرد وبيئته حيث يستطيع الفرد الحصول على الإشباع اللازم لحاجاته مع مراعاة ما يوجد في البيئة المحيطة من متغيرات. فالسلوك الإنساني هو محاولة مستمرة للتوافق مع الناس والبيئة المحيطة فتتمثل في قدرة الفرد على تغيير سلوكه حين تواجهه مشكلة ما مهما كانت مادية أو اجتماعية أو نفسية، والتوافق أشكال عدة أهمها:

* **التوافق الاجتماعي:** فهي قدرة الفرد على إقامة علاقات راضية ومرضية مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، وتكون هذه العلاقات تتسم بالتعاون والتسامح والإيثار فلا يشوبها العدوان أو الارتياح أو الاتكال أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين (محمد شحاتة ربيع، 2005، 72). التوافق الاجتماعي هو التطابق مع توقعات الآخرين، بأن لا يكون الفرد مختلفا، وتخرس وتبعد الشكوك عن ذاتية الإنسان ويتم الحصول على أمان نفسي معين (إريك فروم، 1972، 203).

* **التوافق الذاتي:** هي قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقا يرضيها جميعا إرضاء متزنا، هذا يعني قدرته على حسم هذه الصراعات والتحكم فيها بصورة مرضية ومقبولة، وقدرته على حل المشكلات والأزمات النفسية حلا إيجابيا بدلا من التهرب منها أو التمويه عليها.

* **التوافق المهني:** هي قدرة الفرد على التكيف السليم لظروف العمل، حيث يختار المهنة التي تتناسب مع قدراته واستعداداته، وأن يتدرب عليها بحيث يمكن له أن ينتج فيها خير إنتاج. ومن مظاهر التكيف المهني تعاونه مع زملائه وطاعته لرؤسائه والتزامه بتعليمات المؤسسة التي يعمل بها وإخلاصه لها والتفاني في سبيل أهدافها. كما يتضمن التوافق حسن استخدام الآلات التي يعمل عليها وعدم إتلافها والحرص عليها.

* **التوافق الزوجي:** هي قدرة كلا الزوجين على العيش معا في سلام ووثام وحب وتعاطف والتكاتف بينهما، ومواجهة صعوبات الحياة الزوجية وحسن قيام كل منهما بدوره كأب وأم (محمد شحاتة ربيع، 2005، 73).

6-6- الاستقلالية: الاستقلالية هي إظهار السلوك الملائم للموقف بالاعتماد على الذات، والمقصود هنا أن يكون الفرد مستقلا في أفعاله وتصرفاته وأن يفعل ما يراه هو وليس ما يطلبه الغير فقط، فإذا كان باستطاعة الفرد أن يذهب إلى حيث يذهب الآخرين، وأن يعمل ما يعمله الآخرون من فئته العمرية والاجتماعية والثقافية

فهو شخص يتمتع بالاستقلالية، أما إذا لم يكن هذا الشخص قادراً على ذلك فهو يوصف بالاعتمادية (بديع القشاعلة، 2018، 48). تتمثل الاستقلالية في اعتماد الفرد على نفسه في اختياراته وتنظيم سلوكه، وتقييم ذاته من خلال معايير محددة يضعها الفرد لنفسه. ووجود الرغبة في الاستقلالية خاصة في مرحلة المراهقة، رغم وجود هذه الرغبة إلا أننا نؤكد أن هؤلاء المراهقين في هذه المرحلة من النمو مازالوا بحاجة إلى نصيحة من الكبار ومن الجهات التي تمثل السلطة لديهم مثل الأولياء والمعلمين. (ZANMI LASANTE, 2015, 18)

6-7- تحقيق الأهداف: المقصود بتحقيق الأهداف هو أن يضع الفرد لنفسه أهدافاً محددة وواضحة، فيسعى مخططاً لها، وتجده يبذل أقصى جهوده وقدراته، من أجل تحقيق تلك الأهداف.

يواجه بعض الأشخاص صعوبة في تحديد الأهداف وذلك راجع للأسباب عديدة، فتراهم كأنهم يجربون قدرهم لكن إذا لم يحققوها تجدهم يشعرون بالفشل، وإذا نجحوا فإنهم لا يعرفون ما يجب عليهم فعله بعد ذلك، هذا النوع من الأشخاص يفضلون ترك الحياة تأخذ مجراها، وتجدهم يتصرفون بشكل اندفاعي، وأنهم ليس لديهم الثقة الكافية بأنفسهم في التزاماتهم وتصرفاتهم. هناك عدة طرق لتحديد الأهداف بالبداية بالتفكير في طرح هذه الأسئلة على نفسك: أين أنا الآن؟ ما هي نقاط القوة والضعف والفرص المتاحة؟ أين أريد أن أكون؟ متى أخطط للقيام بذلك؟ كيف سأحقق هدفي؟ كيف أعرف أنني نجحت في تحقيق هدفي؟ (AMGE, 1997, 42)

6-8- الثقة الكاملة: الثقة الكاملة تكون من خلال ثقة الشخص بنفسه وبالآخرين، وتعد من أهم ما يدعم شعور الفرد بالأمن النفسي، والعكس صحيح فأحد أسباب فقدان الشعور بالأمن النفسي وحدوث الاضطرابات النفسية هو فقدان الثقة بالنفس فتصبح الثقة بالآخرين مسألة مستحيلة، ومن ثم يفقد الفرد تواصله وتعامله مع الآخرين (عبد العزيز القوصي، 1952، 74).

يرى كارل روجرز أن الأشخاص الذين يتمتعون بالثقة الكاملة يأخذون آراء الناس الآخرين وجماعتهم وموافقة مجتمعهم في الحسبان، لكنهم لا يتقيدون بتلك الآراء، كما أن محور أو نواة عملية اتخاذ القرارات موجودة في داخل ذواتهم مسبقاً فإنه على دراية كاملة بما يريده وما سيفعله (باربرا انجلر، 1991، 279).

6-9- تقدير الذات: فتقدير الذات هو أسلوب قائم على تقدير الفرد لقدراته وامكانياته، ويعتمد عليها عند حدوث الأزمات، ثم يقوم بتطوير ذاته، عن طريق العمل على إكساب مهارات وخبرات جديدة تساعد على مواجهة الصعوبات التي تتجدد في حياته. ومن المفيد ذكر هذه الحقيقة في تربية الأطفال، وهي أن الصغير لا يشعر بالأمن النفسي الذي يساعده على معالجة المشكلات الصعبة إلا إذا كان متقناً للمبادئ الأساسية وواثقاً في نفسه فيها، فهذه الثقة وتقديره لنفسه تساعد المتدرب على التقدم والتحصيل الدراسي الجيد. ولا

يجرؤ الفرد على الاتصال الاجتماعي الناجح إلا إذا كان واثقا من قدرته على ذلك، وهذا من خلال فكرته عن نفسه في المواقف الاجتماعية السابقة. ويلاحظ أن الشعور بالأمن النفسي يترتب عليه النزوع للمخاطرة والنجاح فيها يكسب الشخص الثقة في نفسه، مما يزيد ميله للمخاطرة، فالثقة بالنفس وتقدير الذات من أهم ما يدعم وينمي شعور الفرد بالأمن النفسي (عبد العزيز القوسي، 1952، 74). إن الشعور بالأمن النفسي مرتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى تقدير الذات، وأن التنشئة الوالدية الصحيحة تساعد على تنمية الشعور بالأمن النفسي والطمأنينة الانفعالية عند الأبناء، أي أنه كلما توفر للأبناء المعاملة الجيدة المبنية على التقبل والحب وأنهم جديرين بالتقدير ويستحقون الاحترام فهذه مكونات أساسية لبناء فكرته عن نفسه وعن ذاته مما يؤدي إلى ارتفاع تقديره لذاته، وهكذا زاد مستوى شعورهم بالأمن النفسي (علاء الدين كفاقي، 1989، 123).

6-10- التطور الذاتي: وتتمثل في إدراك الفرد لقدراته وإمكانياته والسعي نحو التدريب بهدف تطويرها وتنميتها مع تطور الزمن (محمد شفيق محمود خطاب، 2017، 472). التطوير الذاتي يكون من خلال فهم النفس والاعتماد على التقويم الواقعي، وتقبل الحقائق المتعلقة بقدرات الفرد بصورة موضوعية، وتقبل واحترام الفروق الفردية بين الأفراد، وتقدير الذات حق قدرها واستغلال القدرات والإمكانات بصورة صحيحة وإلى أقصى حد (كامل علوان الزبيدي، 2007، 6). يشير التطور الذاتي إلى مجموعة واسعة من الأعمال والممارسات التي تؤثر في تطور الأفراد، وكذلك المؤسسات والجهات التي لها علاقة بالتدريب، والجهات المهتمة بالصحة والعلاج والإرشاد. هو كل إجراء ونشاط يقوم به الفرد مما يؤدي إلى تطور ونمو شخصيته. وهي مجموعة من الأساليب التي تسمح للفرد بتحقيق أهدافه. وهي مجموعة من المدارس الفكرية والأساليب التي تهدف إلى تحسين معرفة الذات، وتعزيز المواهب والقدرات، وتحسين الأداء من خلال التغلب على بعض الصعوبات أو الأمراض من أجل حياة أفضل (Sophie Chauve Lacourt et autres, 2018, 4).

6-11- تحقيق الذات: يتم تحقيق الذات من خلال تأثر الفرد بالآخرين وتأثيره فيهم، فالإنسان بحاجة لأن يؤثر في غيره وأن يحقق النجاح. وأن يعبر عما في داخله، وأن لا يبقى مجالاً للتأثير في الآخرين فقط، بل يدفع الآخرين للمشاركة في المسائل التي تشغل المجتمع، فيتأثر هذا الشخص بالناجحين وبأفكارهم (سناء محمد سليمان، 2014، 105). تشمل حاجة الفرد أن يحقق أحلامه وآماله، بأن يصبح ما أراد دوماً أن يكون، ويكون ذلك باستخدام قدراته ومواهبه في الوصول إلى المرغوب فيه، وهي الحاجة الأكثر رقباً لتحقيق الذات في هذا المستوى، حيث يضل الفرد يكافح لكي يكون الأفضل دائماً (بشرى كاظم سلمان الشمري وياسين طرار غند، 2019، 1180). تحقيق الذات مرتبط بالتحصيل الدراسي والانجاز والتعبير عن الذات، وأن يكون الفرد

مبدعا أو منتجا، تراه يقوم بأفعال وتصرفات تكون مفيدة وذات قيمة لنفسه وللآخرين، وأن يحقق إمكاناته ويترجمها إلى حقيقة واقعية من إنجازات ونجاحات ملموسة في حياته (طلعت منصور وآخرون، 2003، 117).

6-12- الوعي بعدم الكمال وتقبل الواقع: إن وعي الفرد بعدم بلوغه الكمال ووعيه أن الكمال لله عز وجل، يجعله يفهم طبيعة قدراته ونقاط ضعفه، فيسعى إلى تدريب نفسه من أجل تطوير وتنمية قدراته واستغلالها بطريقة مناسبة، فتجد الفرد يسعى إلى سد ما لديه من نقائص عن طريق التعاون مع الآخرين لأنه على وعي بأنه لا يستطيع مواجهة الأخطار وحده دون مساعدة وتوجيه الآخرين والتعاون معهم. فتجده مدركا وواعيا بكل خبراته وقدراته فهو لا يحتاج إلى اللجوء إلى التتكر أو التشويه لها. هو شخص يعترف بمشاعره وبأخطائه وبضعفه، ويسعى إلى تعديل مساوئه (باربرا انجلر، 1991، 288). هناك نمطين مختلفين من البشر هناك من الأفراد الذين يعيشون حياة واعية جدا والذين يعالجون مشاكل الحياة بطريقة عملية وبلا تردد، وهناك من يميل إلى معالجة الحياة من خلال موقف متحيز وهو بهذا يرى جزءا صغيرا فقط من الحياة، ونجد أن سلوك وحديث الأفراد الذين ينتمون إلى هذه المجموعة يعبرون عن الموقف بصورة غير واعية (ألفريد أدلر، 2005، 108).

ترى الباحثة أن معرفة الفرد وإدراكه بعدم كماله وحقيقة قدراته وتقبل الواقع الذي يعيش فيه، ووعيه لما يحدث من حوله من تغيرات، وتقبله لتلك التغيرات والاستعداد نفسيا لها، والسعي للتخطيط لمواجهةها، ذلك ما يجعله في حالة نفسية سليمة. لأن الأفراد الذين يعون حقيقة ما يجري حولهم من أزمات ومشكلات يكونون أكثر صلابة في مواجهة الحياة على عكس الأفراد المضللون الذين لا يعرفون ما يحدث حولهم.

6-13- الشعور بالسعادة: الشعور بالسعادة يكون مع النفس ومع الآخرين، أي الراحة النفسية من ماض خال من العقد النفسية وحاضر سعيد والأمل بمستقبل مشرق، والاستفادة من خبرات الحياة، وإشباع الحاجات والدوافع الأساسية، والشعور بالأمن النفسي والثقة، والعيش بتسامح مع الذات، واحترام النفس والثقة فيها. وحب الآخرين والثقة فيهم واحترامهم وتقبلهم، والعيش بتسامح وسلام معهم، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية سليمة ودائمة، والانتماء للجماعة والقدرة على التفاعل معهم بطريقة سليمة، والقدرة على التضحية وخدمة الآخرين، والاستقلال الاجتماعي، والسعادة الأسرية والتعاون، والقدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية والاندماج في المجتمع الذي يعيش فيه (حامد عبد السلام زهران، 2005، 13). قدرة بعض الأفراد من عيش حياة تغمرها السعادة والاستمتاع بكل لحظة من لحظات وجودهم، راجع إلى عدم بناء تصورات وتفسيرات سلبية مسبقة للمواقف والأحداث الواقعة من حولهم، فيتركون كل موقف يتحدث عن نفسه، كما يستطيعون هؤلاء الأشخاص

التعامل مع مواقف الحياة الجديدة والغير متوقعة بكل مرونة وعفوية، فهم يكتشفون تركيب خبراتهم خلال عملية التجربة أو المعاشية التي يمرون بها (باربرا انجلر، 1991، 288). إن الشعور بالسعادة يقرب المسافات التي تفصل بين الناس، لأن الشعور بالسعادة يعني لا للعزلة، والتعبير عن السعادة يظهر في السعي للبقاء في صحبة الآخرين، والعناية والترحيب بهم، وغيرها من المظاهر والسلوكيات الايجابية، حيث يرغب الإنسان في أن يكون جزءا من الجماعة وأن يستمتع بصحبتها وصدقة أفرادها (ألفريد أدلر، 2005، 271).

7- العوامل المؤثرة لتحقيق الأمن النفسي:

الإنسان لا يقف ساكنا في مواجهة ضغوطات الحياة، تجده يسعى دائما متعرضا لها للتخلص منها، وإشباع حاجاته للأمن النفسي والانتماء لجماعة أو السعي للحصول على مكانة اجتماعية، واحترام الآخرين، أو إشباع حاجاته المادية، فتجد الفرد يسعى دائما لاستعادة تكيفه، والاحتفاظ بتكامله ووحدته مهما كانت الضغوط التي تواجهه، فإنه يستجيب لها بكامل وحدته الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، ويختار المواقف الأقل إثارة للقلق والاضطراب ويترك الأكثر خطورة والأكثر تدميرا حفاظا على سلامته وتوازنه النفسي (عبد الرحمن محمد العيسوي، 1992، 118).

من دعائم الأمن النفسي قوة العقيدة والقيم الاجتماعية وتجسيدها في مظاهر السلوك العام، إضافة أيضا إلى حسن التربية والعناية بالتنشئة الاجتماعية وذلك منذ نعومة الأظافر، كما أن وجود توفر القدوة الحسنة في البيئة المحيطة، وتعلم الثقة بالذات، وتمييز المصالح الحقيقية والحرص عليها، واحترام الحقوق والعناية بها وتحمل المسؤوليات بكل صدق وإخلاص وشجاعة (فيصل بن معيض، 2007، 143).

يسعى الفرد لإشباع حاجاته فتعرضه الكثير من العوائق، منها ما هو مادي أو فيزيقي ومنها ما هو اجتماعي، فالبيئة المعاصرة مليئة بالعوائق التي تسبب لنا الشعور بالفشل والإحباط. هذا إلى جانب العوائق التي يضعها المجتمع من قواعد ومعايير اجتماعية وأنواع العقاب الاجتماعي المختلفة. وعلى ذلك فلكي يشبع الفرد حاجاته لا بد من اختيار الأهداف المقبولة اجتماعيا واختيار الوسائل المشروعة لتحقيقها وإشباع حاجاته دون تعريض نفسه للتهديد والخطر (عبد الرحمن محمد العيسوي، 1992، 115).

يمكن تلخيص العوامل المؤثرة في تحقيق الأمن النفسي لدى الأفراد فيما يلي:

7-1- العامل الديني:

يعتبر العامل الديني أهم مصدر يستقي منه الإنسان الأمن النفسي بالإيمان بالله عز وجل والتمسك بسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، فالفرد إذا آمن بربه وتقيد بأوامره ونواهيه، وقام بفرائضه وأحسن تعامله

مع الآخرين وتصرف بحكمة فيما يكسبه من الرزق، أو المال والصبر على البأساء والضراء لا يخاف من شيء في هذه الدنيا، فهو دائم التوجه إلى الله تعالى في عبادته وفي كل أعماله وأقواله، ابتغاء مرضاته وأتقن أنه لن يصيبه شرا وأذى إلا بمشيئته، فهو لا يقنط من رحمته، فإنه يكون بذلك قد حقق علاقته مع خالقه، وتمكن من إدخال الراحة والأمن النفسي على نفسه، فإنه الطريق لتطهير بها البشرية من نقائصها وإبعادهم عن مخاوفها، فتسلم النفوس من الأمراض والآفات النفسية، وتتجه إلى الشعور بالأمن النفسي (سامية خالد ابرييم، 2020، 71).

اهتم الدين الإسلامي بالفرد كما تطرق إلى أهمية الحفاظ على سلامته وصحته وراحته، فنشأة الأطفال عليه وتغلغل مبادئه في نفوسهم يرببهم على الطاعة والمحبة والاحترام والتمتع بالأخلاق الحميدة، حيث تكمن الصحة النفسية عن طريق التربية الإسلامية، فتستهدف المحافظة على فطرة الإنسان صافية نقية وإعداد شخصيته بجميع أبعادها منذ ولادته حتى وفاته (عبد الباري محمد داود، 2004، 79).

للدين الإسلامي أهمية عظيمة في تحقيق الأمن النفسي لدى الأفراد، يكون من خلال الالتزام بتعاليم القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، كون الدين مقوم أساسي يساعد في التخلص من الأزمات النفسية، وعلاج الاضطرابات النفسية، وإن الدين الإسلامي هو الملجأ الوحيد للتخلص من المشكلات النفسية، وهذا ما أكدته دراسات عديدة لوجود علاقة تأثير إيجابية بين الالتزام بالدين الإسلامي والصحة النفسية، وكما أثبتت أن الإيمان والخبرات الدينية لها دور في خفض الاضطرابات النفسية، وباعتبار أن الإسلام يصحح فكر الإنسان وتصوراته في كل أمور الدنيا والآخرة (محمد عودة الريماوي، 1986، 25).

إن الإيمان بالله تعالى والتمسك بتعاليم الدين يجعل الإنسان في مأمن من الخوف والقلق. فالقرآن الكريم ينبوع من المعاني السامية والقيم الإنسانية النبيلة والتعاليم السمحة، الذي يحفظ للإنسان صحته النفسية والعقلية والخلقية والاجتماعية، فالإيمان بكل ما جاء في القرآن الكريم يساعد على التمتع بالصحة النفسية والجسدية الجيدة، وإلى الشعور بالأمن النفسي والطمأنينة والهدوء والسكينة والسعادة والراحة النفسية، والمحبة والشفقة والرضا والثقة بالنفس، والتوكل على الله والأمل والرجاء والتفاؤل، كلها من دواعي التمتع بالصحة النفسية والعقلية والبعد عن طريق الانحراف، فالقرآن الكريم فيه شفاء النفوس من جميع الأمراض وتطهير لها من مشاعر البغض والحقد والحسد والغيرة والكراهية والغل والانتقام والرغبة في الأذى (عبد الرحمن العيسوي، 2001، 33).

عندما تطمئن النفس إلى خالقها ترقى في سلم الأمان، فيحيا صاحبها حياة مطمئنة لا تعرف الخوف أو القلق بعيدة عن الاضطرابات التي تلاحق غيرها مما فقدوا تلك الخاصية القيمة، وهي فوق الطمأنينة من مخاوف الدنيا ومصائبها تراها راجية نعيم الآخرة (بن السايح مسعودة، 2018، 326).

ذكر القرآن الكريم النفس المطمئنة، هي التي اطمأنت إلى خالقها، واطمأنت في بسط الرزق وقبضه وفي المنع والعطاء. وهي النفس المؤمنة التي استوعبت قدرة الله، وتبلور فيها الإيمان العميق والثقة بالغيب، لا يستفزها خوف ولا حزن، لأنها رجعت إلى الله واطمأنت بذكره وأنست بقربه فهي آمنة مطمئنة، تشعر بالاستقرار النفسي والصحة النفسية، والشعور الإيجابي بالسعادة، رضيت بما أوتيت ورضى الله عنها (أحمد بن عمر بن أحمد السيد، 2019، 215). فخطبها رب العالمين بقوله بسم الله الرحمن الرحيم: ﴿يَا أَيُّهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنِّةُ ﴿٢٧﴾ ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَةً ﴿٢٨﴾ فَادْخُلِي فِي عِبَادِي ﴿٢٩﴾ وَادْخُلِي جَنَّتِي ﴿٣٠﴾﴾ سورة الفجر.

ولقوله تعالى بعد بسم الله الرحمن الرحيم: ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ ۗ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ ﴿٢٨﴾﴾. سورة الرعد.

إن الإيمان بالله عز وجل شفاء للنفس، إذا كان الإيمان في النفس منذ الصغر، فإنه يكسب الفرد مناعة ووقاية من الإصابة بالأمراض النفسية. والإيمان بالله عز وجل يفتح للإنسان في مجتمعه آفاقاً سامية كبيرة يشعر من خلاله بالأمن، مهما ازدحمت عليه مصائب الدنيا، فإنه بتقربه من ربه عز وجل تهون عليه أكبر المصائب ولا يكون هذا الشخص عرضة للمرض النفسي. فهؤلاء الذين آمنوا بقلوبهم دائماً مطمئنة، فالإيمان إذا وقع على القلب، حوله إلى جنة يفوح منها الرضا والطمأنينة، والراحة النفسية ويبعده عن الفوضى والاضطراب، لأن الإيمان قوة كبيرة لا تعادلها أي قوة في الوجود وبذلك يبقى القلب صافياً نورانياً لا يقبل التغيير (عثمان فوزي علي العبيدي، 2015، 186).

يوضح القرآن الكريم أن سلب نعمة الأمن النفسي أحد الابتلاءات التي يبتي الله بها عباده، ليميز الخبيث من الطيب، وأهل الصبر والثبات من أهل الجزع والخور، كما قال عز وجل بعد بسم الله الرحمن الرحيم: ﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالتَّمَرَاتِ ۗ وَبَشِيرِ الصَّابِرِينَ ﴿١٥٥﴾﴾ سورة البقرة. فمواقف ومواطن الفرح والسعادة في حياة الإنسان لا تكتمل إلا إذا توفر الأمن النفسي وحلت السكينة (حشمت مفتي عبد الراضي، 2017، 326).

جاء القرآن الكريم متناسبا مع احتياجات النفس الإنسانية، مطلعاً على كل زوايا هذه النفس وأبعادها والله سبحانه قد خلقها ووضع لها القرآن الكريم ما يناسبها من دواء طبيعي للأمراض النفسية مهما بلغت من حدتها ومضاعفاتها، ولا يمكن أن تتوفر حالة الاطمئنان بالشكل التام إلا بذكر الله (أحمد بن عمر بن أحمد السيد، 2019، 227). الإنسان يشعر في أعماق نفسه بدافع يدفعه إلى البحث والتفكير في خالقه وخلق الكون وإلى عبادته والتوسل إليه واللجوء إليه طالبا منه العون كلما اشتدت به مصائب الحياة وكروبها، وهو يجد في حمايته ورعايته الطمأنينة والأمن النفسي (محمد عثمان نجاتي، 1982، 45).

فالأمن على نفس الإنسان وعلى سلامته من العلل، والأمن على الرزق هو الأمن الشامل الذي أوجز الإحاطة به وتعريفه فقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "من أصبح منكم أمناً في سربه معافى في جسده عنده قوت يومه فكأنما جبرت له الدنيا". فالمسلم يحتاج في إقامة دينه وأداء شعائره والأمن على نفسه وماله لذلك جعلت الشريعة السمحة الحفاظ على هذه الضروريات من أهم مقاصدها التي تحمي الأنفس والأعراف. فالنفس المطمئنة هي النفس التي تعيش في أمان واطمئنان وسلام دائم ومستمر، لا تعيش القلق ولا تعرفه، وإذا قلقت تذكرت ما أعد الله لها من نعيم في الآخرة فاطمأنت النفوس وشعرت بالأمن النفسي (أحمد بن عمر بن أحمد السيد، 2019، 216).

الدين يأمرنا بالتحلي بصفات التعاطف والتسامح والعدالة وضبط النفس ومراعاة الضمير، والاحترام المتبادل، واحترام عادات المجتمع وتقاليده، هذا ما يخفف من ضغوط الحياة، ويشعر الفرد بالأمن النفسي والاستقرار والثقة بالنفس ويقلل من انتشار العدوان، ويعد جوهر حياة الفرد الأخلاقية بعد وعيه بالقواعد الأخلاقية السليمة التي تحقق الثقة الاجتماعية المتبادلة، والتي تنعكس في تصوراته الذهنية الإيجابية عن ذاته وتقديره لها، محققة حياة مشبعة بوجودان أخلاقي (ميشيل بوربا، 2003، 25).

أشارت الكثير من الدراسات لأهمية الدين في تحقيق الأمن النفسي، نذكر من بينها دراسة أجراها الباحث أبو بكر (1993) التي بينت وجود علاقة وطيدة بين القيم الدينية والأمن النفسي لدى الطلبة، أي أن الطلبة المتمسكين بالقيم الدينية أكثر شعوراً بالأمن النفسي مقارنة بغير المتمسكين بها، وأن الحاصل على درجة عالية في القيم الدينية يتمتع بأمن نفسي مرتفع والعكس صحيح (التركي نازك عبد الصمد، 2015، 30). فهذه العلاقة القوية بين الأمن النفسي والقيم الدينية يجب على علماء الصحة النفسية الاهتمام في دراساتهم بالقيم الأخلاقية والظروف الاجتماعية السائدة في المجتمعات، والسهر من أجل تنمية الصحة النفسية وعلاج الانحرافات (ناهد الخراشي، 2009، 31).

يعتبر غياب الوعي الديني أو انخفاض مستواه، من السبل التي تعيق وتهدد أمن الأفراد نفسياً بصفة خاصة وأمن المجتمعات بصفة عامة، فقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى وجود علاقة موجبة بين القيم الدينية والأمن النفسي، فكلما كان مستوى التدين عند الفرد ووعيه جيداً كلما كانت الدرجة المتحصلة على مقياس الأمن النفسي عالية. الوعي الديني ينمي الشعور بالأمن النفسي ويساعد على اكتمال الشخصية، والابتعاد عن السلوكيات المنحرفة، والثقة الكاملة بالله تعالى أين تجعل الفرد مطمئن البال ومتقائلاً لن يصيبه إلا ما كتبه الله له.

7-2- عوامل نفسية:

تعرض الفرد لمشكلات وأزمات كثيرة تهدد أمنه النفسي وسلامته واستقرار حياته، فتبدأ التهديدات منذ ولادته فينتجاً بعالم جديد مختلف عن عالمه الذي كان يشعر فيه بالأمن والأمان، ومن أهم المهددات التي تعيق حياته من تربية الوالدين، والذهاب إلى المدرسة، والخروج إلى المجتمع الذي ينتمي إليه مع كل اختلافاته، إضافة إلى كل ذلك بعض المجتمعات تعاني من حروب، وما يصاحبها من خسائر مادية وبشرية، وفقدان الأمن فيها، فالحرب لا تستثني أحداً فهي تؤثر على جميع أفرادها من صغيرها إلى كبيرها. فما يحدث أثناء الحروب والأزمات الشديدة المستمرة لمدة طويلة تؤدي إلى إصابة أفرادها بمشكلات نفسية، مما يؤدي إلى غياب الأمن النفسي والصحة النفسية لديهم، وما يتبعه من أمراض نفسية واضطرابات سلوكية تؤثر على تقدم المجتمعات واستقرارها وتطور مسيرتها العلمية والابداعية (سميرة موسى ووجدان عبد المهدي الحكاك، 2011، 32).

يرى حامد زهران أنه لتحقيق الأمن النفسي يلجأ الفرد إلى ما يسمى "بعمليات الأمن النفسي" وهي أنشطة يستخدمها الجهاز النفسي لخفض الضغط النفسي والتوتر والإجهاد أو للتخلص منه. كما تستخدم تلك العمليات لتحقيق تقدير الذات والشعور بالأمن النفسي (حامد عبد السلام زهران، 1989، 300).

تنقسم الضغوط إلى نوعين، تكون عامة سببها طبيعية كالزلازل والفيضانات، أو بشرية تؤثر على الفرد تشمل الحروب، الضغوط السياسية، الثقافية، الاجتماعية، وضغوط العمل. والنوع الثاني شخصية خاصة بالفرد كالأمراض الجسدية ومعرفية كوضع أهداف غير واقعية (أزاد على إسماعيل، 2014، 109). الضغوط النفسية تؤثر على صحة وأمن الأفراد، كما تؤثر على أدائهم وإنجازاتهم وعلى انفعالاتهم وسلوكياتهم، وتؤثر تلك الضغوط في تكيف الأفراد، والتي تظهر على شكل أعراض مرضية بسيطة، وأحياناً أخرى تظهر على شكل اضطرابات عضوية شديدة، لوحظ أن الشباب الجامعي يعانون بصورة كبيرة من الأمراض العصابية

والسيكوسوماتية مقارنة بالمراحل العمرية الأخرى، وهذا لتعدد مسؤولياتهم وكثرة تعرضهم للضغوطات النفسية (أماني عبد المقصود وتهاني عثمان، 2007، 19).

يرى فرويد أن السلوك الغير السوي هو مجرد تعبير عن الصراعات الداخلية، والمشاعر المكبوتة من الخبرات المؤلمة والمثيرة للقلق، أين تصبح هذه الرغبات والمشاعر المكبوتة تؤثر لا شعوريا على حياة الفرد، ونلمس هذا التأثير في سلوكه وأقواله، وفي كيفية تعامله مع المحيطين به (محمد حسن غانم، 2018، 78).
كثرة تعرض الأفراد إلى التوتر، والحرمان الشديد، والوحدة، وللخبرات المؤلمة والعجز والفشل والإحباط والانتقاد في حياتهم، والنقص في اكتساب المهارات الاجتماعية، وضعف القدرة على حل المشكلات، والانسحاب تؤدي إلى ظهور مشاعر سلبية ذات تأثير سلبي على الصحة النفسية، وقد تؤدي هذه المشاعر إلى الاكتئاب وعدم الثقة في النفس، والشعور بعدم الأمن والأمان ما يجعلهم خائفين قلقين من أمر قد يصدر منهم مخالفا للعادة، والخوف من الحياة وما يخفيه المستقبل (مروة حسين علي، 2017، 92).

الصحة النفسية السليمة تساعد الأفراد على التركيز والالتزان والتصرف بهدوء في حياتهم، وهذا الاتزان الانفعالي يجعلهم مطمئنين مسيطرين على همومهم ومشاكلهم الحياتية، ولا يتعرضون للقلق والتوتر إذا ما أشبعت دوافعهم ورغباتهم، وهذا ما يجعلهم هادئين أمنين (نازك عبد الحليم قطيشات وأمل يوسف التل، 2009، 22). الشعور المستمر بوجود الخطر أو التهديد بالخطر هو ما يثير مشاعر الخوف والقلق لدى الأفراد، فيجعلهم أكثر بحثا وحاجة إلى الشعور بالأمن النفسي من جانبهم، ومن جانب المسؤولين عن سبب هذا الخطر خاصة السلطات. وكلما زاد الشعور بالتهديد والخطر كلما استوجب زيادة التماسك بين أفراد الجماعة الواحدة لمواجهة، فتجده يبحث عن الانتماء وهو إلا واسطة وجدت لأجل خدمة الفرد واللبث بداخله الشعور بالأمن والطمأنينة النفسية (حامد عبد السلام زهران، 1989، 300). إن الخطر أو التهديد به يثير مشاعر الخوف والقلق لدى الفرد بشكل خاص والجماعة بشكل عام، ويجعل الفرد أكثر حاجة إلى الشعور بالأمن النفسي (إياد محمد نادي أقرع، 2005، 29).

للعوامل النفسية دور مؤثر جدا في معاناة الطفل، ففسوة الوالدين في تربية الطفل والميل إلى استخدام العقوبة، والشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس، ومشاعر الخوف والقلق وشعور الطفل بأن مكانته في الأسرة باتت مهددة، أو الخوف من بعض الحيوانات أو الظلام أو الخوف من تفكك الأسرة والابتعاد عن أحد أبويه، وعدم تمتع الطفل بما يكفي من مشاعر الطمأنينة والراحة النفسية والعطف والرعاية بسبب ما يلقاه من إهمال من والديه وإخوته الكبار مما يسبب ظهور بعض المشكلات (عبد الكريم بكار، 2010، 127).

يرى يونج young أن ضعف الشعور بالأمن النفسي هو أحد الصفات التي يتصف بها الشخص الانطوائي إذ تتجه طاقته الليبيدية إلى داخل ذاته، بعكس الشخص الانبساطي الذي يوجه طاقته خارج الذات، فيتأثر بالقوى البيئية ويتفاعل معها منطلقاً من مبدأ الثقة بالنفس والعلاقات الاجتماعية الناجحة التي تتسم بالتعاون مع الآخرين (سحر عبد الغني عبود، 2018، 21).

بينت العديد من الدراسات أهمية الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بالتمتع بالصحة النفسية، من بينها دراسة دومان ولوركس (Doman et Lerex) 2012، التي وضحت أن الاكتئاب يؤثر على الظروف المنزلية بشكل كبير وعلى الشعور بالوحدة النفسية وغياب الأمن النفسي لدى المكتئبين (إيلي قراح، 2018، 20). ودراسة أخرى لشتوي يوسف وعزاق رقية التي بينت مستوى الأمن النفسي والصحة النفسية لدى الأطفال اليتامى جاء منخفضاً (شتوي يوسف وعزاق رقية، 2023، 906).

إن التفكير الإيجابي والثقة في النفس يساعدان في تحقيق الأمن النفسي، حيث نجد الطفل يلتقط الأفكار والمعتقدات من الأشخاص المحيطين به، ويجب الاعتراف بأن النقص ملازم لبني البشر، من خلال التحدث عن التجارب التي أخفقوا فيها، وهذا للتخفيف عن الطفل من أجل عدم فقدان الثقة في نفسه، بسبب ما يشعره باختلاف عن غيره وقلّة إمكاناته. والتأكيد أن لكل شخص نقاط قوة ونقاط ضعف، فعليه تقبل ذلك والتركيز على ما لديه من نقاط قوة كالبراعة في الرسم أو اللباقة في الحديث أو سرعة البديهة، أما نقاط الضعف علينا تشجيعه لرفع معنوياته إلى الحد الأقصى من أجل تخطي الشعور السلبي لديه. وأنه شيء عادي أن يشعر الفرد تارة بالقوة وتارة بالضعف، وينجح في أمور ويخفق في بعضها الآخر. والتوضيح للصغار أن النجاح الحقيقي لا يكمن دائماً في تحقيق الأهداف وبلوغ الغايات، وإنما يكمن في أن نبذل أقصى ما لدينا من جهد، وأن نعمل بطريقة صحيحة (عبد الكريم بكار، 2010، 66).

إن غياب الشعور بالأمن النفسي قد يؤدي إلى ظهور بعض المشكلات والاضطرابات النفسية، أو لجوء الفرد إلى تبني بعض الأنماط السلوكية الغير السوية كالعدوانية تجاه مصادر إحباط حاجته إلى الأمن النفسي، أو الانطواء على نفسه من أجل المحافظة على نفسه وأمنه.

7-3- عوامل أسرية:

من العوامل المؤثرة نجد العامل الأسري، تلعب البيئة الأسرية دوراً هاماً وأساسياً في تحقيق الأمن النفسي للفرد منذ طفولته فإذا تربي الطفل في جو يتسم بالحب والاستقرار والهدوء والأمان يكون قد عرف الشعور بالأمن النفسي، أما إذا تربي في جو يتسم بالرفض وعدم الاستقرار والقلق والتوتر فإنه سيفقد الشعور

بالأمن النفسي ويصبح عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية. فالفرد الذي يشعر بالأمن النفسي في أسرته أكثر قدرة وإمكانية من الغير الآمن في استكشافه للبيئة التي حوله (مارتن سليقمان، 2002، 261). فالأسرة السعيدة والمناخ الأسري المناسب يساعد على نمو أفرادها نموا سليما، وقدرة الأسرة على إشباع حاجة أفرادها يؤدي إلى تحقيق أمنهم النفسي (يوسف على محمد أحمد محمد الكندري، 2017، 305). فالأسرة هي التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية للأبناء، فالمعاملة الجدة والجو السائد في الأسر من طمأنينة ومحبة واستقرار نفسي يساعد الأبناء على التكيف مع أنفسهم ومجتمعهم، أما إذا مروا بخبرات ومواقف الحرمان العاطفي فإن ذلك يؤدي إلى تكوين شخصية قلقة مضطربة وغير متوافقة. وتلك الخبرات التي يمرون بها قد تثبت في نفوسهم وتؤثر على شخصيتهم في سن الرشد. وقد أكدت أنستازي (Anastasia) على أهمية التفاعل بين الوالدين والأبناء وانعكاس ذلك على شخصية الأبناء، فاتجاهات الأمن النفسي قد تستمر مع الطفل عند مواجهة مواقف إحباط شديدة، فالشعور بعدم الثقة والخوف قد تستمر مع الطفل حتى عند مواجهة مواقف يشعر فيها بالأمن النفسي والارتياح، وهذا يرجع إلى تأثير الوالدين في تكوين شخصية الأبناء (يوسف على محمد أحمد محمد الكندري، 2017، 306). من الضروري على الأسر البعد عن الصراعات والخلافات العائلية، حيث يرى ديفيس وكامينغز (1994)، أن صراع الأزواج يجعل الأطفال يعتقدون أن أمنهم في خطر، وبالتالي يشعرون بعدم الأمن النفسي، وعندما يشعر الأفراد أنهم فقدوا أمنهم النفسي فإنهم يحشدون طاقتهم لاستعادة أمنهم النفسي من جديد، لذلك عند تواجد الأطفال وتعرضهم لهذه الصراعات والنزاعات الزوجية، هذا ما يشعرهم بغياب الأمن النفسي، أين بسرعة يلجئون إلى تطوير إستراتيجيات عاطفية وسلوكية استجابة لذلك من أجل استعادة شعورهم بالأمن النفسي. (Alberto Alegre, 2008, 11)

إن مرضى النفوس غالبا ما يأتون من بيوت منهاره يسودها الصراع بين الوالدين، والجو المنزلي هذا من شأنه أن ينشئ الطفل موزع الولاء بين أمه وأبيه، وفي غالب الأحيان يكون الأبوان في حالة من التوتر الانفعالي مما يجعل تصرفاتهما تتصف بالرعونة، ويجعل كلامهما مع الطفل فيه جفاء وخشونة مما يترتب عليه فقد الطفل شعوره بالأمن النفسي (محمد شحاتة ربيع، 2005، 36). أساليب التنشئة الاجتماعية السوية مثل التسامح والتقبل والتعاون والاحترام تنمي الشعور بالأمن النفسي. (محمد شفيق محمود خطاب، 2017، 469). البيئة الأسرية السليمة تكمن إعطاء الطفل الحنان، وهذا يمكن أن توفره أم لطيفة، إذ أن من شأن ذلك أن يجعل مشاعره مفعمة بصدق الثقة بالآخرين والاطمئنان إليهم (ألفريد أدلر، 1996، 41).

إن أسلوب التنشئة السليمة من أسلوب المعاملة الوالدية الجيدة يعكس بالمقابل على شخصية الطفل وسلوكه، فالنبد كنمط من أساليب المعاملة من شأنه أن يخلق شخصية عدوانية سيئة التوافق لديها مشاعر عدم الطمأنينة أو شخصية خانعة سادية. كما أن تبني أسلوب الرعاية الزائدة عن حدها فإنها تخلق شخصية غير ناضجة وانطوائية ليست لديها القدرة على تحمل المسؤولية، تعاني من صعوبات التكيف والتوافق في جميع المجالات (محمد شحاتة ربيع، 2005، 36).

تعد الأسرة المجتمع الأول للطفل، وهي من الجماعات الأساسية التي تشكل وتعديل سلوك الفرد حيث أنها البيئة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها، ويكتسب من خلالها مختلف السلوك الموائمة مع القيم والمعايير الاجتماعية، من عادات وتقاليد وما تعتنقه من قيم ومبادئ اكتسبتها من ثقافة المجتمع الذي تعيش فيه وتنتمي إليه، كما تقوم الأسرة بدور أساسي في عملية تهيئة أطفالها لممارسة حياتهم بشكل يحقق لهم الشعور بالأمن النفسي والراحة والهدوء النفسي. وذلك عن طريق اكتسابهم سبل التكيف والتلاؤم السليم مع أفراد المجتمع، ومع ما يتضمنه المجتمع من أنواع ثقافية الذي تعد الأسرة جزءا منه، ومن خلاله يصل كل فرد إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية السليمة (نبيه إبراهيم إسماعيل، 2001، 200).

تبين بولين أبريل وآخرون P. Aprile & all أهمية الأسرة، حيث توصلوا إلى أن أطفال حديثي الولادة يفتقرون إلى الرعاية في دور الأيتام، وكان الأطفال حديثي الولادة لا يتلقون فيها سوى الرعاية الجسدية. فوُلد مفهوم الأمن النفسي ليكتسب تدريجياً أهمية متزايدة في مجال علم النفس التنموي. الهدف الأساسي لتلك الدور هو إعطاء الأطفال الرعاية الأساسية من أجل ضمان الحد الأدنى من الحياة المقبولة إلى حد ما وذلك على حساب العاطفة، فالأهمية المعطاة للجانب العاطفي محصورة جداً، فكانت الأولوية لرعاية الجسد وبعد ذلك العاطفة. لكننا نعلم إلى أي مدى تؤثر النواقص العاطفية على نمو الطفل وشعوره بالأمن النفسي، ونقص الرعاية العاطفية للطفل يؤدي إلى ظهور سلوكيات غير سوية تدل على عدم التكيف والتوافق في مستويات مختلفة (P. Aprile et all, 2015, 504).

يرى شارلز كولي أهمية الأسرة باعتبارها المجموعة الأولية التي ينتمي إليها الفرد، وهي العنصر الأساسي لنمو شخصيته ولتفاعله الاجتماعي، وخاصة الاتصال بين أفرادها، ويرى أن شخصية الفرد تبنى من خلال العلاقات الاجتماعية السليمة. كما تحدث عن المرآة العاكسة، حيث يقول أن من خلال تفاعل الشخص مع الآخرين فإنه يرى نفسه من خلال ردود أفعالهم. وأن الإنسان يرى ذاته من خلال الآخرين، فصورة الفرد عن

ذاته تبنى من خلال رأي الآخرين عنه، وهذا ما يبين أهمية رأي الوالدين عن أبنائهم فهم ينمون ويعززون الثقة في نفوسهم. (NICHOLAS.S. TIMASHEFF,1964, 145)

وجد كوبر سميث Cooper Smith ثلاثة أشكال لتربية الأطفال لها صلة بالتقدير العالي للذات وهي: التقبل الوالدي للأطفال، تطبيق قوانين أو حدود سلوكية محددة من قبل الوالدين، واحترام الوالدين لحرية الأطفال في أعمالهم ضمن الحدود المسموح بها (عبد الرحمن عدس، 1992، 161). الرعاية المعقولة التي ليس فيها إفراط أو تفريط يكون لها أثر واضح في تنمية شخصية الطفل بصورة متوافقة، أما الطفل الذي يلقي المزيد من التذليل أو الذي يلقي المزيد من الإهمال والنبد فإنه يكون أكثر تعرضاً لمشاعر القلق وغياب الأمن النفسي (محمد شحاتة ربيع، 2005، 34). هناك من الآباء من حولوا بيوتهم إلى ما يشبه الثكنات العسكرية، فهم يمارسون ما يشبه السحق لشخصيات أبنائهم من خلال الصرامة في التعامل والمحاسبة الشديدة على الأخطاء والنقد المستمر، فالطفل لا يشعر بدفء العلاقة مع أبويه، ولا يشعر أنه موضوع عناية وتقدير، ينظر إلى نفسه نظرة مشحونة بالدونية وضعف الثقة (عبد الكريم بكار، 2010، 63).

إن الحياة تلعب دوراً مهماً في نمو وتطور الأمن النفسي لدى الفرد، لأنها تضع مجموعة من القواعد والضوابط حوله، فبدأ الصراع مع هذه القواعد منذ الطفولة حتى يكتشف الكيفية التي يمكنه بها أن يحقق رغباته وحاجاته بطريقة تضمن له كلاً من الأمن النفسي والنجاح والتكيف والتوافق. فنجد الطفل في مرحلة مبكرة من حياته يتعلم الشعور بالأمن النفسي، وعندما نتحدث عن الأمن النفسي فهذا لا نعني أن يأمن الفرد على نفسه من الأخطار فقط، وإنما نعني ذلك العنصر الأمني الذي يضمن للفرد استمرارية الوجود تحت ظروف مناسبة، ويؤمن الطفل هذا العنصر عن طريق إشباع حاجته الأساسية مما يوفر له حياة مريحة وهادئة، وبهذا تظهر ميول جديدة في نمو شخصيته، ويظهر ميله نحو السيطرة والهيمنة والبحث عن التفوق. فالطفل يرغب في التغلب على كل من ينافس، وهو يجاهد في سبيل تحقيق التفوق الذي سوف يضمن له التكيف والأمن النفسي (ألفريد أدلر، 2005، 35).

قام الباحث شحاتيت (1985) بدراسة عن العلاقة بين الشعور بالأمن النفسي عند المراهقين والمراهقات وبعض العوامل المرتبطة بالأسرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم المشكلات التي تميز بها الأفراد كان مستوى الشعور بالأمن النفسي لديهم منخفضاً، وهذا يعود إلى كثرة المشاجرات بين أفرادها، وقد توصلت أيضاً إلى أن أساليب التنشئة الخاطئة التي تتبها الأسرة كالمعاملة بالترفقة بين الأطفال وغياب العدل، وسوء العلاقة بين الأب والأم والتي تتسم بالمشاجرة أمام الأطفال، يؤدي إلى عدم الشعور بالاستقرار في الأسرة وهذا ما يولد

عدم الشعور بالأمن النفسي لدى هؤلاء الأبناء (إياد محمد نادي أقرع، 2005، 43). كما أكدت العديد من الدراسات تأثير المعاملة الوالدية الصارمة وسوء المعاملة على الأمن النفسي والصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين، حيث بينت هذه الدراسات وجود علاقة دلالة بين المعاملة الصارمة وبين ضعف الصحة النفسية واختلال الأمن النفسي وظهور مظاهر القلق والعدوان (ماهر فرحان مرعب، 2014، 329). أشارت الدراسات وبالأخص دراسة دايف إلى أن الأطفال يتأثرون بشكل سلبي للخلافات والصراعات الوالدية، لأن عدم استقرار العائلة لا ينمي شعورهم بالأمن النفسي، حيث أظهرت هذه الدراسات أن الأطفال الذين يعيشون في أسر التي يسودها الخلافات الزوجية تظهر لديهم مجموعة من السلوكيات والاستجابات الغير المرغوب فيها التي تدل على عدم الراحة كالخوف والانطواء والغضب والحزن، ويمكن أن تصل بهم حتى أبعد من ذلك إلى العدوان والاكنتاب مثلا، وجميعها مؤشرات هامة لفقدان الأطفال الشعور بالأمن النفسي، وتدني مستوى الصحة النفسية لديهم (Davies, P.& all,2002,27). بينت دراسة أسرناو جون (Asarnow Joan) (1987) عن البيئة الأسرية وأساليب مواجهة الضغوط واليأس لدى الأطفال، أن البيئة الأسرية وأساليب المواجهة للضغوط واليأس تؤثر على الأطفال، وأن الأسر التي يسودها الصراع أو التشدد في ضوابطها، تفتقد إلى التماسك والمساندة وهي أسر يشعر فيها أبنائها بعدم الأمن النفسي، واليأس وزيادة الأفكار والمحاولات الانتحارية والسلوك الانتحاري، ويستخدمون استراتيجيات الانسحاب من مواجهة الضغوط، واتجاهاتهم تكون سلبية نحو ذاتهم وعالمهم ومستقبلهم. وأثبتت الدراسة التي قام بها الباحثان إيدن وآخرون (Eiden & all)(1995) التي توصلت إلى أن المساندة الانفعالية المتبادلة والتوافق بين الزوجين يجعلهم أكثر استجابة واهتماما بحاجات أبنائهم، مما يجعل الأبناء يكونون صيغة إيجابية عن ذاتهم تتضمن شعورهم بالثقة بالنفس والأمن النفسي والعكس صحيح (عبد اللاوي سعدية، 2020، 36-37). دراسة المهندس (2006) التي بينت أساليب المعاملة الوالدية للأب والأم والأمن النفسي وعلاقته بالقلق. إضافة إلى دراسة عبد المجيد السيد (2004) التي بينت علاقة إساءة المعاملة بانخفاض مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال (التركي نازك عبد الصمد، 2015، 32). أثبتت دراسات أخرى عن أساليب التنشئة الخاطئة والسيطرة الأبوية المفرطة وكثرة استخدام العقاب القاسي في مرحلة الطفولة تسبب اختلال الأمن النفسي وظهور السلوك العدواني وسوء التكيف وغياب الذكاء العاطفي في مرحلة المراهقة. (Alberto Alegre, 2008,23)

المراهق يتأثر في نموه الاجتماعي بالجو المهيمن على أسرته وبالعلاقات القائمة بين أفرادها ويكتسب اتجاهاته النفسية بتقليده لأبيه وأهله وذويه. فالأسرة المستقرة الهادئة المطمئنة تعكس ذلك الاطمئنان والثقة على حياة المراهق فتشبع بذلك حاجاته إلى الأمن النفسي وتهيئ له جو مثاليا لنموه. فالأسرة التي تتور غاضبة لأنته

الأسباب، وتبغض الناس وتميل إلى الانتقام والغيرة لا تكون إلا مراهقين مرضى يعيشون حياتهم المقبلة تحت وطأة الصراع الحاد والاضطراب الشديد (محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي، 1415، 162).

من أهم العوامل التي تؤثر في اتجاهات الطفل نحو البيئة الأسرية الشعور بالمحبة، وأن والديه موضوع الرعاية والاهتمام، فعلاقة الطفل بأمه من أهم العوامل الأساسية في تكوين شخصيته، وتبدأ من مرحلة الرضاعة واللامسة والهددة والمناغة والمداعبة، ويستجيب لهذه المثيرات بصورة شعور بالأمن النفسي، والأم تستجيب لكل ما يحتاج إليه الطفل. فوظيفة من وظائف الأم أن تكفل للطفل الشعور بالأمن النفسي، لأن مطالب الأطفال في هذه المرحلة هي الحب والحنان والرعاية وتحقيق الأمن النفسي (عبد الباري محمد داود، 2004، 80-83).

لفرد حاجات لا بد من إشباعها ليكون متوافقاً إلا أن إشباعها لا بد أن يكون بصورة اجتماعية. ولا شك في أن الظروف الاجتماعية والأسرية السيئة كالتفكك الأسري والظروف الاقتصادية السيئة والتغيرات السريعة تمثل عوامل لسوء التوافق، كما يقول عكاشة قد يلجأ بعض الأشخاص إلى اتخاذ حلول وسطية كوسيلة لتحقيق التوافق النفسي (عبد الرحمن محمد العيسوي، 1992، 118).

إن سوء العلاقات الأسرية نتيجة كثرة المشكلات والخلافات الأسرية الناتجة عن أسباب متعددة كغياب أحد الوالدين عن الأسرة بسبب الطلاق من مصادر الضغوط النفسية التي تسبب ظهور الاضطرابات النفسية لدى أفرادها، فتجد أفرادها يعانون من تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين، ما يجعلهم يشعرون بعدم الأمن فيعانون من ارتفاع معدل الإصابة بالأمراض النفسية الجسدية ما يدل على حدوث اختلال على مستوى الأمن النفسي لدى هؤلاء الأطفال (سامية خالد ابرييم، 2020، 77).

هناك دول مثل المملكة العربية السعودية تعد استراتيجيات وطنية للأسرة، وذلك من أجل تلبية حاجاتها، لأنها تعتبرها وحدة اجتماعية مهمة ولها اهتمام خاص وحقوقها واحتياجاتها، حيث تحدد هذه الاستراتيجية الوطنية عشرة أهداف ومن بين تلك الأهداف إقرار الحاجة إلى تعزيز السلامة والأمن النفسي، وتوفير الرعاية المالية والاستقرار (الأمم المتحدة، 2022، 69). التغيير في الأسرة من أهم العوامل المساعدة لتحقيق الأمن النفسي لدى أفرادها، فالشعور بالأمن النفسي هو نتيجة مزيج معقد من العوامل الجينية والبيئية. فالشعور بالأمن النفسي أو عدمه في مرحلة الطفولة تظهر علاماته على سلوك الفرد في مرحلة المراهقة من خلال استمرارية العلاقات نتيجة التعلق الآمن، والثقة بالنفس والكفاءة الذاتية، لأن الأمن النفسي ليس سمة فطرية، ولكن نتاج التأثيرات البيئية، فهي عرضة للتغيير. والتدخلات التي تساعد الآباء على تحسين جودة علاقتهم

مع أطفالهم، وتقوية ارتباطهم، أو تحسين نوعية العلاقة الزوجية قد تغير من مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال. وأنه يمكن تغيير الطفل من تعلق غير آمن إلى التعلق الآمن، وذلك من خلال تغيير طبيعة العلاقات الزوجية التي تؤثر إيجابيا على الأطفال. ويظهر الشعور بالأمن النفسي لدى الأفراد من خلال كل من الاستمرارية والاستقرار والتغيير للأفضل. (Alberto Alegre, 2008, 13)

الطفل الذي تم استقباله في دور الرعاية يعاني من نقص في الحنان والعطف وعانى من تجارب صادمة مبكرة من شأنها أن تضعفه إلى حد كبير كتعرضه للإيذاء الجسدي أو النفسي من إهمال، وهجر وغيرها من ظروف مؤلمة التي جعلت أمنه النفسي يتخلل. بعض الدول تأخذ تدابير تدعي بها حماية الطفل مثل أخذه بالغضب من أسرهم وإيداعهم في مؤسسة أو في أسر بديلة، وبالتالي فإن تأثير التنسيب يؤدي إلى تجربة عدم الاستمرارية وعدم الاستقرار، حيث يجد نفسه منفصلاً بوحشية عن بيئته المعيشية السابقة، منغمساً في بيئة جديدة خالية من المعالم المعتاد عليها. وهذا باسم حمايته وتعليمه، كيف يفهم هذا الصغير أنه لن ينشأ في عائلته؟ أين تربي على معالم وعادات اعتاد عليها، كما يُحرم الطفل من الآن فصاعداً من الاتصال بوالديه بشكل كافٍ، ويستوجب عليه تعلم إعادة بناء نفسه في هذا التكوين الجديد بعيدا عن أسرته، والركيزة الأساسية الكامنة في كيفية إعادة شعوره بالأمن النفسي وتنميته. (P. Aprile et all, 2015, 503)

ترى الباحثة أن التنشئة السليمة التي يتلقاها الطفل خاصة في المراحل الأولى من حياته تعتبر المرحلة الأساسية في بناء وصقل شخصيته، فكلما كانت حياته مليئة بالدفء والتقبل وغياب الصراعات والمشكلات الأسرية خلال مراحل نموه كلما زاد تكيفه وتوافقه وهذا ما ينمي شعوره بالأمن النفسي. فعلى الآباء الوعي بالأساليب المناسبة للتعامل مع أبنائهم، وأن أبنائهم هم مجرد صورة مصغرة عنهم، فهم يقلدونهم في كل سلوكياتهم، فبدلاً من أن نبني شخصية ضعيفة نبني شخصية شجاعة واثقة من نفسها متحملة للمسؤولية وهذا ما يزيد شعوره بالراحة والطمأنينة النفسية.

7-4- عوامل بيئة اجتماعية:

العوامل البيئية لها تأثير على الفرد، هناك مجتمعات مريضة، هي التي تعجز في إشباع حاجات أفرادها والتي تفيض بأنواع الحرمان والإحباط والصراع، تجعل الفرد يشعر فيها بعدم الأمن النفسي، لأنها يسود فيها الشك، والكراهية والحقد والغيرة، والتفاعل الاجتماعي الغير السليم، والعزل الاجتماعي للفرد لمخالفته في الدين أو المذهب السياسي أو الطبقة الاجتماعية، وتصارع الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الفرد، والتنافس الشديد بين الناس، وعدم المساواة والاضطهاد والاستغلال وعدم إشباع حاجات الفرد، ووسائل

الإعلام الخاطئة الغير الموجهة التي تؤثر تأثيرا سينا وسلبيا في عملية التنشئة الاجتماعية أو التي تستنفر وتستفز الناس وتشعرهم بالحرمان. كذلك الصحبة السيئة والوقوع في مشكلات والتورط فيها مع جماعة الرفاق المنحرفة. ونجد كذلك مشكلات الأقليات، فنقص التفاعل الاجتماعي، والاتجاهات الاجتماعية السالبة، والتعصب ضد جماعة الأقلية التي ينتمي إليها الفرد مع الشعور بالنقص وانعدام الأمن النفسي، والتفرقة العنصرية في المعاملة والإسكان والتعليم والحقوق (حامد عبد السلام زهران، 2005، 124).

البيئية لا تحدد جهة خاصة وإنما هي تتضمن كل من المدينة والحي، المنتزه، المدرسة، المصنع وغيرها. ويعتبر الأمن النفسي حالة ناتجة عن توازن ديناميكي يتكون من عدة مكونات. وتدرس العوامل البيئية المعيشية في ثلاث مراحل، الخطوة الأولى وضع تشخيص سلامة البيئة المعيشية المعنية من خلال تحديد نقاط القوة والضعف فيها وتحديد الشروط اللازمة لتحقيق المستوى الأمثل للسلامة، وتهدف الخطوة الثانية والثالثة إلى تحديد الأسباب المحددة والحلول المفضلة والمناسبة لها من خلال أوجه القصور الرئيسية التي لوحظت مسبقا. (Pierre Maurice & all, 1998, 14)

تعد البيئة من العوامل التي يتأثر فيها الفرد من خلال وجوده المتواصل فيها، والتي تكسبه خبرات ومواقف مختلفة تجعله يشعر بالأمن النفسي (ناهدة عبد زيد الدليمي ومحمد جاسم الياسري، 2012، 383). إن تهيئة بيئة اجتماعية صديقة أمنة تسودها العلاقات الاجتماعية السليمة، وإقامة العدالة الاجتماعية، وإقامة حياة ديمقراطية سليمة تسودها الحرية الشخصية الاجتماعية والسياسية بهدف تغيير المجتمع على أفضل بما يتفق مع آمال الجماهير ومصالحها وأهداف نضالها حتى تصل إلى مجتمع ذات رفاهية وتوافق (حامد عبد السلام زهران، 2005، 22).

ترى **Bika B. Dzhamalova** أن الحياة في المجتمع الحديث أصبحت أكثر تعقيدا، هذا ما أدي إلى ظهور مشكلات نفسية اجتماعية، من توتر، وتشويه المعايير الأخلاقية، والارتباك السياسي، وانتشار السلوك الغير السوي لدى الأفراد مؤثرا على أمن الفرد ونشاطه المهني وتفاعله الاجتماعي بصورة سليمة. ففي المجتمعات التي انتشر فيها الشذوذ، وتفكك النظام الأخلاقي والقيمي فيها، يبحث أفرادها حماية أفكارهم ورغبتهم في تعديل أفكار المجتمع الذي يعيشون فيه، وإن الشعور بالأمن النفسي ليس مجرد مجموعة من التدابير المحددة لضمان الحماية من الأخطار المختلفة، ولكن حالة الأمن تقوم بها الدولة أولاً على مستوى الأفراد والمجتمعات والمجتمع الدولي. وذلك من خلال تحديد نقاط الضعف في المجتمعات والتصدي لها من خلال إزالة كل الأخطار والتهديدات القادرة على تحطيم الفرد كالحرمان الجوهري للقيم الروحية، لأن غياب

القيم الروحية والقيمية في المجتمع يؤدي إلى أضرار وخيمة. كما يؤثر غيابها على الفرد في قدرته على إدارة سلوكه بنفسه، فالفرد هو حالة اجتماعية نفسية، مستقرة نسبياً وناشئة بشكل وتشكيل حيوي، وهو نظام تحفيزي واستهلاكي للعلاقات الاجتماعية التي يتم تشكيلها وتعديلها نتيجة للتكيف مع البيئة المتغيرة بشكل مستمر. (Bika B. Dzhamalova & all, 2016, 384)

يرى إريك فروم أن للإنسان حاجات نوعية كالحاجة إلى الارتباط، والتجاوز، والترسخ، والحاجة إلى الشعور بالهوية، والحاجة إلى إطار للتوجه والإخلاص، وهذه حاجات شاملة عند كل البشر، وأن الصحة والسلامة النفسية لا يمكن أن تعرف على أساس توافق الفرد مع مجتمعه، بل على العكس لا بد أن تعرف على أساس توافق المجتمع مع حاجات الإنسان (إريك فروم، 1955، 23).

يسعى الفرد إلى الانتماء إلى جماعة وكسب رضا الناس وحبهم ومساندتهم الاجتماعية والعاطفية، بحيث يجد من يرجع إليه عند الحاجة، كما أن للمجتمع دور في تقديم الخدمات التي تضمن الشعور بالأمن النفسي، وذلك عن طريق المساواة في معاملة جميع الأفراد مهما كانت مراكزهم الاجتماعية لأن العدل أساس الأمن النفسي (يوسف على محمد أحمد محمد الكندري، 2017، 307). انتماء الفرد إلى جماعة قوية يعزز لديه الشعور بالأمن النفسي، أين يتقمص شخصيتها ويوحد نفسه بها، كالأسرة القوية أو النادي أو النقابة أو الشركة ذات المركز الممتاز. من ذلك مثلاً أن انتماء العامل إلى منظمة تضمه وزملائه، وتناقش معهم حل مشكلاتهم، وتستمع إلى شكواهم، وتدافع عن حقوقهم، وتحميهم من تعسف الرؤساء، وتعمل على تحسين أحوالهم، وتجهد في استصدار القوانين لصالحهم، وتشعر كل واحد منهم بأن له صوتاً وأن له قيمة. كل ذلك يزيد من شعور الفرد بالأمن النفسي ويثبت مركزه الاجتماعي (أحمد عزت راجح، 1968، 81). يجد الفرد أمنه النفسي في انضمامه إلى جماعة الرفاق تشعره بهذا الأمن، الفرد القلق يجد الراحة والأمن النفسي في صحبة الآخرين، وأنه يحتاج إلى الآخرين ليكونوا بجواره عندما تحل به كارثة أو مصيبة، ووجودهم معه يخفف الخطر عنه. فجماعات الرفاق تدعم الأمن النفسي لأفرادها، حيث يعتمد الأفراد بعضهم على بعض بشكل واضح، حتى يشعروا بدرجة أكبر من الأمن النفسي (حامد عبد السلام زهران، 1989، 301).

عندما يشعر الفرد أن هناك من يشد أزره ويقف بجانبه ويساعده في اجتياز الصعاب والمحن والعقبات ينمو لديه الشعور بالأمن النفسي. فالتفاعل الإيجابي يساعد على إعادة الشعور بالأمن الداخلي لدى الفرد، والتفاعل الجيد بين أفراد المجتمع يؤدي إلى واستكشاف البيئة المحققة للعلاقات الإنسانية المستقرة، وتحسين التنظيم العاطفي، والتحكم بشكل أفضل في الدوافع والانفعالات، والبيئة الغنية بالتفاعل تعزز الروابط

الاجتماعية وبالتالي يحدث نوع من التكامل الاجتماعي، ويساعد على تطوير أفضل للقدرات وتقليل العدوانية، فتؤثر على تكامل أفضل للوظائف الفكرية، والتمتع بدرجة كافية من الاستقلالية في النشاطات المختلفة، هذه العوامل تؤدي للنضج العاطفي والعلائقي والسلوكي المعرفي. كما تسمح بتنمية القدرات الفردية من خلال عملية التغذية الراجعة الإيجابية. (P. Aprile et all,2015, 504)

إن التخاطب هو أحد نواتج الحياة الاجتماعية المشتركة، ويمثل رابطة بين الأفراد داخل المجتمع الواحد. فالتخاطب وظيفة بالغة الأهمية وضرورية لنمو وتطور الروح البشرية. والتفكير المنطقي يكون ممكناً فقط من خلال استخدام اللغة، والذي يسمح لنا باستخدام الوسائل المختلفة في بناء المفاهيم، والتعرف على الاختلافات الموجودة بين القيم الاجتماعية، كما أن أفكارنا تصبح مفهومة أكثر عندما نفهم أنها ليست ملكنا وحدنا، بل إن هناك أفكاراً ومشاعر مشابهة لدى زملائنا من البشر وأفراد المجتمع الذي نعيش فيه (ألفريد أدلر، 2005، 42).

يعد التواصل الصحيح جانباً مهماً في الحياة، يعتبر أداة مهمة وفعالة من أدوات التعبير عن الذات حيث تسهل التفاعل والتعامل بين أفراد المجتمع، وتعتبر مهارة التواصل أحد متطلبات النمو النفسي والاجتماعي للفرد، ومن المهارات التي يجب أن يتمتع بها الفرد مهارة الاستماع للآخرين، والحديث بوضوح، وإيصال ما يريد من أفكار دون عناء، ومهارة التساؤل والرد على السؤال وفهمه. كما أن المواجهة الإيجابية تعمل على تحسين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين وتزيد من تقدير الذات، ويمكن الاستدلال عليها من خلال التعرف إلى الأسلوب الذي يتبعه الفرد بصورة خاصة في المواجهة، لذلك يجب على الفرد تعلم مهارات المواجهة الإيجابية في المواقف الاجتماعية المختلفة (نغم سليم جمال، 2016، 33).

الأمن النفسي مسؤولية جماعية ومجتمعية لا تتحقق إلا من خلال:

- إزالة عوامل الخوف من إجرام وانحراف والشعور بعدم الأمن النفسي، ما يحقق الرغبة الأكيدة في التعاون من أجل تحقيق الوقاية والتخلص من مثل هذه المشاعر من خلال تطبيق مضامين الأمن الشامل.
- توعية وتثقيف الجمهور وضمان اطلاعه على الوضعية الأمنية من واقع الإحصائيات والجهود المبذولة وما تم تحقيقه من نتائج إيجابية وما تم توفيره من إمكانيات المشاركة للدعم والمؤازرة.

- خلق رادع ذاتي، من خلال تنشئة مواطن صالح، من خلال تعويده على الالتزام بأحكام التشريعات النافذة وتوفير عوامل التحصين الذاتي بجهد متكامل، بدءاً من الأسرة والمدرسة والمسجد والهيئات المجتمعية وغيرها.

- إن مهمة الأمن، هي مهمة كل إنسان، وإن المسؤولية عنه مسئولية جماعية، فرداً كان أم جماعة، هيئة أم سلطة، وينبغي لنا جميعاً أن نكون على استعداد لاستخدامه ومناشدته بكل الوسائل والسبل حتى نتمكن من إبلاغ الرأي العام على أهميته وإجراءات الوقاية لمنع المشكلات من أن تتفاقم فتتحول إلى صراعات، وبعبارة أخرى يجب علينا أن نوحّد الأمن والسلم في القلوب وفي الثقافات، لأن خلق ثقافة الأمن هو مهمة الجميع (إياد محمد نادي أقرع، 2005، 21).

الإنسان في صراع دائم ومستمر مع العالم الخارجي المحيط به، وذلك من أجل العيش في هذا العالم الاجتماعي بحثاً عن الأمن النفسي والتقدير والرفاهية وإثبات الذات. فإذا اتجهنا إلى حياته النفسية لوجدناها مليئة بصراعات عدة تختلف شدة وأثراً وموضوعاً (محمد شحاتة ربيع، 2005، 67).

إن افتقاد الأمن النفسي يصبح خطيراً على مستوى المجتمع حينما يتعرض لعوامل ضاغطة متنوعة، ويزداد هذا الخطر في ظروف الحروب والكوارث والانهيارات في منظومة القيم والجوانب الاقتصادية والسياسية، ومن ثم فإنه يخرق نظام الأمن النفسي والأمن الاجتماعي، ما يستدعي الكثير من الممارسات الشاذة والمنحرفة والمبررة تحت مسميات متعددة وفي أطر متنوعة منتهكة كل القواعد والتشريعات والقوانين والقيم وبما يخدم مصالح ومنافع قد يعتقد الفرد أو الجماعة أو المجتمع أنها حق يجب أن يؤمن به ويدافع عنه، ويولد شعوراً وعاطفة وأفكاراً وسلوكاً لا تتسجم مع المعايير سواء كان ذلك على مستوى الفرد أو الجماعة (يوسف على محمد أحمد محمد الكندري، 2017، 303).

ترى الباحثة أن البيئة الاجتماعية عامل أساسي من بين العوامل الأساسية المؤثرة في تحقيق الأمن النفسي لدى الأفراد، فمن خلالها يشبع حاجاته النفسية، من انتماء وتواصل وتفاعل جيد مع الآخرين، فلا بد من تهيئة بيئة اجتماعية سليمة لنمو نفسي سوي وأمن ملحوظ في سلوك الأفراد الذين ينتمون إليه. كما ترى الباحثة أن الفرد تتعدد أدواره وأحياناً تتصارع فيما بينها، فتجد هذا الصراع مؤثر سلباً على شعورنا بالأمن النفسي، فالفرد يلعب أدواراً متعددة في حياته مما يؤدي به إلى سوء التوافق إذ لم يستطع التنسيق والتوفيق بين هذه الأدوار، فتجده عرضة للاضطرابات النفسية بكافة أنواعها وسوء التوافق مظهراً من مظاهرها. وتشير الدراسات النفسية الحديثة إلى أن الأطفال الذين يعيشون في أسر وحيدة الوالدية مع الأب أو الأم فقط، أين

يضطر أحد هؤلاء الوالدين القيام بعدة أدوار، أين تجده قد يضغط على نفسه في معظم الأحيان، ويفشل في أوقات أخرى في التوفيق فيها، مما يؤدي إلى الشعور بالضغط والقلق وهذا ما ينعكس ويظهر على شكل أعراض ومشكلات نفسية سلوكية سواء على الأبناء أو على الأولياء.

7-5- عوامل جسدية وصحية:

الصحة الجسدية هي قدرة الجسد على أداء وظائفه ومهامه الفيزيولوجي والميكانيكي على أحسن وجه، والصحة الجسدية ناتجة عن ممارسة الرياضة، والممارسات الصحية اليومية، من تغذية مناسبة وصحية، والراحة عند الحاجة من أجل تحقيق النمو الجسدي (حامد يحيى حسين، 2021، 25).

نقصد بالحالة الجسمية والصحية سلامة الجسم، وما فيه من قوى حيوية تمكن الفرد من القيام بوظائفه وحركاته الأساسية، وإن لهذه العوامل الجسمية أثر في الأمن النفسي، إذ أنه كلما زاد تقبل الفرد لجسمه زاد شعوره بالأمن النفسي، وكلما قل تقبله أصبح أكثر عرضه لفقدان هذا الشعور (ناهدة عبد زيد الدليمي ومحمد جاسم الياصري، 2012، 383).

كل الأفراد في حاجة إلى الأمن الجسمي والصحة الجسمية والشعور بالأمن الداخلي، وتجنب الخطر والألم، والحاجة إلى الاسترخاء والراحة، والحاجة إلى الشفاء عند الإصابة بالأمراض، والحاجة إلى الحماية ضد الحرمان من إثبات الدوافع، والحاجة إلى مساعدة الآخرين في حل المشكلات الشخصية (حامد عبد السلام زهران، 2005، 23).

الإنسان عرضة للإصابة بالعديد من الأمراض التي قد يكون سببها وراثيا، أو العدوى، أو نتيجة المؤثرات البيئية المحيطة به، حيث أن الأمراض الخطيرة مثل السرطان، وأمراض القلب يصاحبها في كثير من الأحيان توتر وقلق مرتفع واكتئاب وشعور عام بعدم الأمن النفسي. كما الإعاقة الجسدية تعتبر من مهددات الأمن النفسي، حيث عدم الأمن والعصابية تكون أوضح عند المعوقين جسديا مقارنة بالعاديين والأصحاء (حامد عبد السلام زهران، 1989، 300).

تبين من خلال الدراسات أن أغلب الأطفال من ذوي العاهات والتشوهات والاضطرابات الغذائية، أنهم لم يتلقوا القدر الكافي من العناية والتدريب والتمرين للتغلب على معوقاتهم تلك، ولهذا السبب بالذات نجد هذا العدد الهائل من أنواع الفشل متفشيا بين أولئك الأطفال الذين أولى سنين حياتهم مثقلة بفوادح الأعضاء المشوهة عندهم (ألفريد أدلر، 1996، 39).

من بين الدراسات نذكر منها دراسة جيهان سويد وآخرون، التي هدفت إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي والأفكار اللاعقلانية والصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية من المعاقين سمعياً، فأظهرت النتائج أن مستوى الأمن النفسي كان منخفض لدى هؤلاء الطلاب المعاقين سمعياً، كما أن مستوى الأفكار اللاعقلانية كان مرتفعاً، ومستوى الصحة النفسية كان منخفضاً، وأثبتت جود علاقة ارتباطية عكسية بين درجات الطلاب في مقياس الأمن النفسي وفي مقياس الصحة النفسية ودرجاتهم في مقياس الأفكار اللاعقلانية، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين درجات الطلاب في مقياس الأمن النفسي ودرجاتهم في مقياس الصحة النفسية (جيهان سويد وآخرون، 2023، 299).

دراسة أخرى قامت بها الباحثة وفاء علي سليمان عقل، التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية المعاقين بصرياً في غزة، فأظهرت النتائج أن مستوى الأمن النفسي كان منخفض لدى هؤلاء الطلاب، ووجود علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي ومفهوم الذات لدى المعاقين بصرياً، وأنه كلما زادت درجة الإعاقة كلما قل مستوى الأمن النفسي ومستوى تقدير الذات لدى هؤلاء الطلبة ذوي الإعاقة البصرية (وفاء علي سليمان عقل، 2009).

ترى الباحثة أن الأمن النفسي مرتبط ارتباطاً قوياً بالأمن الجسدي والصحي، فيشعر الفرد بالأمن عندما يطمئن على سلامة أعضاء جسمه وعلى قيامها بوظائفها على أحسن وجه، وخلوها من أي مرض يعيقه ويهدده في ممارسة حياته، وأن أي تغير من التغيرات الجسمية التي تحدث على الجسم خاصة الظاهرة منها، تؤثر بصورة أو بأخرى على أمنه النفسي، فتسبب له مخاوف وقلق وذلك عند حدوث تغيرات جسدية لدى المراهقين نتيجة البلوغ، وكذلك نجد هذا الخوف عند كبار السن مع تراجع وتدهور قدراتهم الجسدية مع تقدمهم في السن، فكلما كان الفرد بصحة جيدة كلما انعكس إيجاباً على شعوره بالأمن النفسي. كما نرى من خلال اطلعنا على الدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع الأمن النفسي، أن كل من المشكلات الجسدية التي يعاني منها الفرد كالإعاقة الجسدية أو أي مشكلة صحية تعرض لها الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه، فهي تؤثر بصورة أو بأخرى على صحته النفسية، ولذلك ينبغي العمل على توفير الدعم والتكفل النفسي والبرامج الإرشادية العلاجية المناسبة حسب الحاجة.

7-6- عوامل اقتصادية:

تعد الأوضاع الاقتصادية من العوامل الضاغطة المهددة لحياة الفرد، فتشعره بالخطر وغياب الأمن النفسي نتيجة غياب الغذاء أو عدم الاكتفاء الغذائي. فالأوضاع الاقتصادية الصعبة من قلة الدخل الشهري ينتج عنه عدم قدرة الفرد من إشباع حاجاته ورغباته الذاتية وحاجات عائلته، حيث مشاعر عدم الكفاية وعدم القدرة على إرضاء الحاجات المادية تولد القلق والاضطراب النفسي، وهذه المشاعر تظهر نتيجة عدم تأمين حاجاته الشخصية وحاجات أسرته مما يؤدي إلى الشعور بعدم الأمن النفسي (ناهدة عبد زيد الدليمي ومحمد جاسم الياصري، 2012، 383).

الأفراد الغير أمنين هم الذين يعيشون مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض، ويعيشون في منطقة مزدحمة بالسكان، ويعيشون اضطرابات ناتجة من الضغوط والمشكلات الاقتصادية، فتجدهم يعانون من ارتفاع معدل الإصابة بالأمراض النفسية الجسدية (سامية خالد ابرييم، 2020، 76).

الدخل المادي للأفراد يحقق إشباع الحاجات والدوافع ويلبي الاحتياجات المادية والجسدية، ويؤمن القوت وضرورات الحياة، كما أن الدخل الاقتصادي يجعل الفرد أمن على يومه وغده وحاضره ومستقبله ومستقبل أولاده (السيد عبد المجيد، 2011، 302).

إن توفر فرص العمل والسعي على تكافؤ الفرص والمساواة بين الأفراد من العوامل المساعدة على تنمية وتحسين الشعور بالأمن النفسي. ويقصد به توفير فرص متكافئة في جميع المجالات لتنمية قدرات واستعدادات ومواهب كل فرد إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه هذه القدرات والاستعدادات والمواهب، بغض النظر عن الأحوال المادية للفرد أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي له، لا بد السعي على توفير فرص العمل متكافئة للأفراد من أجل تلبية حاجاتهم وهذا ما يشعرونه بالأمن النفسي (حنان أحمد محمد رضوان وآخرون، 2020، 500).

قام رالف لينتون بدراسة على سكان جزر الماركيز أين بين من خلالها مدى تأثير الأوضاع الاقتصادية في تكوين شخصية الفرد ومدى سلامة صحته النفسية، حيث رأى عند سكان هذه الجزر يتصفون بالقلق والاضطرابات العصبية، فتعمق في دراسة هذا المجتمع من أجل الكشف عن سبب هذه الاضطرابات فقام بتحليل ثقافتهم لكي يتوصل إلى تفسير مظاهر القلق والاضطرابات العصبية الذي تتصف به شخصيات هؤلاء السكان. حيث توصل لينتون إلى تفسير آخر مخالف لتفسير فرويد للقلق والاضطراب العصبي يرجع إلى الدافع الجنسي، الذي لا يتفق مع مكونات ثقافة مجتمع الماركيز. فسكانها لا يهتمون بالمسائل الجنسية

ولا يوجد في لغتهم معنى العذرية، لكنه عندما درس النظام الاقتصادي وجد أن السكان يعانون من ندرة الطعام، وفي ظروف القحط الموسمي يسمح بممارسة أكل لحوم البشر، ولذلك يشعر كل فرد بالخوف وغياب الشعور بالأمن النفسي مما يعكس على شخصيته القلق والاضطرابات العصبي (ماهر فرحان مرعب، 2014، 335).

ترى الباحثة أن الوضع المادي للأفراد ذو علاقة وطيدة بشعوره بالأمن النفسي، فالفرد بحاجة إلى دخل ثابت ليغطي به حاجياته من أكل وملبس ومسكن لائق ومريح، بهذا الدخل يوفر لنفسه ولعائلته حياة كريمة. كما أن تدهور الوضع الاقتصادي يؤدي إلى تزايد الخلافات وزيادة الغضب والقلق والخوف والتوتر بين أفرادها، وهذا راجع لعدم قدرة المسؤول عن العائلة على تأمين حاجاتهم الأساسية ما يؤدي إلى ظهور الخلافات والتفكك في الكثير من الحالات في العلاقات الأسرية. هذا ما يجعل الأطفال والمراهقين يتأثرون كثيراً بهذه الخلافات الناتجة عن سوء الأوضاع المعيشية وتدهور الوضع الاقتصادي، وما يزيد الطين بلة غياب التواصل بين أفرادها من أجل طمأننتهم أو تعاونهم من أجل إيجاد حلول بديلة متفق عليها مسبقاً، مما يجعل أفرادها متقبلين الوضع الذي هم فيه وأكثر تعاوناً وتماسكاً.

7-7- عوامل حضارية وثقافية:

تعرف الثقافة بأنها مجموعة من المعايير والقيم والمعتقدات والاتجاهات والمهارات والنتاجات الفكرية واليدوية والنظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعائلية والتربوية مع المعارف والقوانين وأساليب التعبير. هذا يعني أنها تشمل أنماط السلوك التي يتعلمها ويكتسبها الفرد ويكون مشترك فيها مع أفراد مجتمعه الذي يكون داعماً لذلك السلوك (هند يوسف الخوري، 2014، 13).

إن الثقافة تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق النظم الاجتماعية، كالأُسرة والمدرسة ووسائل الإعلام ودور العبادة وغيرها من مؤسسات التنشئة، فالثقافة تمد جذورها في أعماق طرق التربية المجتمعية التي تتبع في إعداد أفرادها، ولهذا نجد أن المحاولات التي تتم لتغيير العادات والتقاليد السائدة في المجتمعات تتعارض بقوة مع عادات متأصلة ودوافع تم اكتسابها منذ الصغر (ماهر فرحان مرعب، 2014، 328).

تشير القيم إلى معتقدات وأفكار الفرد التي يؤمن ويتمسك بها، فسلوك الفرد مرتبط بقيمه ومعتقداته، يحدث الفرد تغيير في قيمه من أجل إشباع حاجته، فيتبنى قيماً تعمل على تبرير السلوك الغير المقبول شخصياً واجتماعياً، أي بالرغم من معرفته بأن السلوك الصادر منه غير سوي، إلا أنه يقوم بتغيير قيمه ومعتقداته لكي يصبح سلوكه سلوكاً مقبولاً اجتماعياً، كأن يبهر سلوكه العدوانية على أنه دفاع عن

النفس. وتبين من خلال ما قدمه الباحثان موسى وباهي (1989) بدراستهم عن العلاقة بين القيم والطمأنينة الانفعالية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر، التي طبق فيها اختبار القيم من أعداد البورت وفيرنون، وقد أظهرت نتائجها أنه كلما تمسك الفرد بقيمه كلما زاد شعوره بالأمن النفسي والعكس صحيح (إياد محمد نادي أقرع، 2005، 44).

كما يمكن أن يحدث الفرد تغيير في القيم الاجتماعية عندما يتعرض لمواقف الفشل والإحباط والضغط الشديدة التي يقع فيها تحت ظروف عصيبة، كما يحدث نتيجة للتغير الاجتماعي والتداخل الثقافي (العرابي سامية، 2013، 85).

تمثل العوامل الحضارية والاتجاهات الثقافية عوامل هامة في إنتاج المرض النفسي وغياب الأمن النفسي لدى الأفراد، فالثقافة المريضة التي يسود فيها عوامل الهدم مما يولد الإحباط، والتعقيد الثقافي، وعدم التوافق بين الفرد والثقافة التي يعيش فيها وعدم تطابق شخصيته مع النمط الثقافي، وعدم تطابق سلوكه مع الأوضاع الثقافية المتغيرة، وعدم إمكان الفرد مجاراة المستوى الثقافي السائد والاتجاهات الجديدة. وكذلك التطور الحضري السريع وعدم توافر القدرة النفسية على التوافق معه، ومع عصر السرعة الذي يحول دون التأمل والاسترخاء والاستمتاع، وتعقيد القوانين والخوف من الوقوع تحت طائلتها، وزيادة المسؤوليات الاجتماعية وعدم القدرة على تحملها (حامد عبد السلام زهران، 2005، 122).

تتمثل الصحة النفسية للفرد في مدى توافقه الذاتي والاجتماعي والثقافي، والتوافق يعكس قدرة الفرد في اشباع حاجاته النفسية، وتقبله لذاته وللعادات والتقاليد والقيم السائدة في مجتمعه، واشباع هذه الحاجات يتم من خلال مجموعة من النظم الاجتماعية التي تمثل استجابات ثقافية للحاجات الإنسانية. لكن ما يتعرض له الفرد في اشباعه لحاجاته من إحباط أو كبت أو خبرات سلبية تؤثر على أمنه النفسي وصحته النفسية هذا من جهة، ومن جهة أخرى عندما يكتسب الفرد ثقافة مجتمعه وطريقة حياتهم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تعد أداة الثقافة للتأثير على الشخصية. كما أن للتراث الحضاري تأثيراً على شخصية الفرد وصحته النفسية وهذا ما يجعل الشخصية تختلف من مجتمع لآخر ومن ثقافة لأخرى، فكل من الظروف البيئية المادية والاجتماعية الثقافية التي تحيط بالفرد من التزام بأداء الأدوار، وتطبيق القيم، والتقييد بالعادات والتقاليد هي التي تبني شخصية الفرد (ماهر فرحان مرعب، 2014، 327).

قال العالم غور أن السلوك العدواني يرتبط بالثقافة السائدة في المجتمعات، نتيجة صرامة الأساليب المتبعة لتطبيع الطفل على مراعاة قواعد النظافة الجسدية، أي أن الضغوط التي يتعرض لها الطفل الرضيع

في وقت مبكر من حياته قبل بلوغ مرحلة تطور قدراته العضلية والذهنية واجباره بصورة ملحة على مراعاة شروط النظافة مسؤولة بصورة مباشرة عن ميوله العدوانية، كما نلمس مظاهر غياب الشعور بالأمن النفسي عند البلوغ (قيس النوري، 1990، 228).

ترى الباحثة أن الثقافة لها دور كبير في بناء المجتمعات وتمييزها، فهي تعكس كل من العادات والتقاليد والقيم والتصورات الاجتماعية السائدة لأي مجتمع، فالتصورات الاجتماعية السائدة في تلك المجتمعات والموقف المتخذ عن موضوع ما تجده مشتركا فيما بينهم، أي أن التفكير العام لتلك المجتمعات تكون تحت قالب واحد، كمثال على ذلك نذكر طلاب الثانوية تجمعهم ثقافة خاصة بهم، فتراهم لديهم أفكارهم تخطيطات خاصة بأعمارهم، وأساليبهم سلوكية تعبيرية خاصة من مفردات وحركات، وملبسهم متشابه. فنرى أن الثقافة تلعب دورا كبيرا في بناء وصقل شخصية الطالب فمن خلال تطبعه بها تجعله أكثر انتماءً وتكيفاً وتوافقاً وثقةً، هذا ما ينعكس إيجاباً على مستوى شعوره بالأمن النفسي.

8- الآثار المترتبة عن اختلال الأمن النفسي:

الأمن النفسي مرتبط بالفرد ويمتد عبر مراحل النمو كافة، إذ إهمال تنمية هذا الشعور لدى الفرد عامة ولدى الطالب خاصة يؤثر سلباً على صحته النفسية، فالمرهقون المضطربون انفعالياً في الغالب يعانون من عدم الشعور بالأمن النفسي، حيث يعتبر الأمن النفسي عاملاً مهماً من عوامل الصحة النفسية التي يحتاجها الفرد لكي يتمتع بشخصية ناضجة ومتزنة ومتوافقة ومنتجة. كما تظهر بعض الدراسات أن مشكلة غياب الأمن النفسي من المشكلات التي تؤثر على حياة الطالبات وعلى تواقفهن النفسي مقارنة بالذكور، حيث بينت أن الذكور أكثر شعوراً بالأمن النفسي مقارنة بالإناث، وطالبة الجامعة فضلاً عن كونها طالبة جامعية لها مستقبل مهني فتتعدد أدوارها قد تكون زوجة، ومعلمة، وأماً، فتؤثر هذه الأدوار وقد تسبب اختلالاً في أمنها النفسي، كما تؤثر على حياتها الشخصية والاجتماعية، والدراسية (نايف الحمد وثامر سميران، 2015، 214).

إن الفشل في إشباع الحاجة للأمن النفسي، يولد الضغط، ويختلف هذا الضغط من شخص لآخر ومن موقف لآخر، ففقدان المرء لزوجته يختلف عن فقدانه لوظيفته في مقدار ما يحدثه من ضغط. قد نكون على علم ودراية بمصدر الضغط وطبيعته وقد يكون هذا المصدر لا شعورياً، أي لا يعيه الإنسان ولا يدركه ولا يفهمه، فالطفل المنبوذ تجده لا يشعر بالأمن النفسي، فيلجأ إلى التباهي بأهله والتفاخر بثروتهم دون علم بمصدر الإحباط (عبد الرحمن محمد العيسوي، 1992، 118).

من الآثار السلبية الناتجة من عدم إشباع الحاجات أو إحباطها يؤدي إلى أعراض مرضية نذكر منها ما يلي:

- شعور الفرد بأنه غير مرغوب.
- شعور الفرد بالتهديد والخطر وعدم الأمن والسلامة.
- إدراك الفرد لغيره من الناس بوصفهم أشرار عدوانيين.
- شعور الفرد بعدم الثقة والاطمئنان للآخرين والحسد والغيرة اتجاههم.
- ميل الفرد إلى التشاؤم وتوقع السوء.
- ميل الفرد إلى عدم الرضا والشعور بالتعاسة.
- الشعور بالإجهاد والصراع وانعدام الثبات الانفعالي الذي يبدو في الإعياء وسرعة الهيجان واضطرابات في المعدة، وغير ذلك من الأعراض السيكوسوماتية.
- يسلك الفرد مسالك عصابية مثل الكف واللجوء إلى مواقف دفاعية، وميول الهروب ووضع أهداف زائفة، رغبة في تحقيق الأمن النفسي والسعي المتواصل إلى بلوغه تجده (زينب الشقير، 2005، 4).
- يري هاينز ورون Heinz & Rowen أن انخفاض مستوى الشعور بالأمن النفسي يؤثر في شخصية الأفراد، وأن غيابه يولد الشعور بالنقص. كما يؤكدان ضرورة العيش في ظروف تسودها الطمأنينة والراحة النفسية، ما يتحقق للفرد مستوى مناسب من احترام وتقدير لذاته (نبيه إبراهيم إسماعيل، 2001، 108).
- يرى إريك فروم أن غياب الأمن النفسي تجعل الفرد يكف عن أن يكون فاعلاً ومنتجاً، هذا ما يجعله يفقد ثقته في ذاته، ويصبح معتمداً على استحسان المحيطين، فتراه شخص مستاء وضجور وقلق من الحياة، ويلجأ إلى بذل كل طاقته من أجل التعويض أو محاولاً إخفاء ذلك القلق (إريك فروم، 1955، 391).
- الغيرة عند الأفراد غالباً ما تكون مظهراً لفقدان الشعور للأمن النفسي، من جراء عدم الثقة في النفس والشعور بالنقص والدونية حيال الذي يغارون منه، والذي يكون في العادة متوقفاً في الذكاء أو المركز أو الشخصية (أحمد عزت راجح، 1968، 60).

كما أن عدم إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي يؤدي إلى توليد صراع نفسي واضطراب سلوكي خاصة في مرحلة الطفولة، وقد يؤدي إلى إضعاف ثقة الطفل بنفسه، والتردد قبل القيام بأي عمل أو أثناء الإدلاء عن رأيه الشخصي. وقد يصل الحد إلى الانطواء على النفس، أو يسلك الطفل سلوكاً عدوانياً نتيجة لشعوره بعدم المحبة من قبل الأفراد والبيئة التي يعيش فيها. كما قد يسبب فقدان الطفل الشعور بالأمن النفسي فقدان

الحاجات النفسية الأخرى، مما يؤدي إلى ظهور بعض الانحرافات السلوكية، لدرجة قد يصبح هذا الشخص خطراً على نفسه ومجتمعه (يوسف على محمد أحمد محمد الكندري، 2017، 303).

من الآثار السلبية للحرمان من الأمن النفسي ظهور سمات القلق والعدوانية ومشاعر الذنب، نتيجة لعدم قدرة الفرد في تحقيق دوافعه وإشباع حاجاته نظراً للضغوط المحيطة به، أو لسوء التنسيق بين هذه الدوافع، أو إشباعها بطرق تتنافى مع القيم الاجتماعية يؤدي به إلى سوء التوافق وظهور الاضطرابات النفسية. وإن سوء التوافق لدى المراهقين له مظاهر متعددة ومختلفة، فقد يظهر سوء التوافق على شكل مشكلات سلوكية كالسرقة والهروب والتمرد والانطواء، وقد يشتد الوضع ويصبح أكثر خطورة إذا ما وصل إلى درجة الأمراض النفسية والانحرافات السلوكية والاضطرابات العقلية (يوسف على محمد أحمد محمد الكندري، 2017، 304). وهذا ما بينته دراسة هاني الجرار أنه عند غياب الأمن النفسي يؤدي بالمراهقين المتدرسين والجامعيين إلى الإدمان وتعاطي المخدرات خاصة لدى المراهقين، وأنه كلما تدني مستوى الأمن النفسي كلما زاد الاتجاه الإيجابي نحو تعاطي المخدرات بين المراهقين. وتشير الدراسة إلى ارتفاع نسبة الإقبال نحو تعاطي المخدرات الذي أرجع سببه لعدم تلبية وإشباع حاجات الفرد (هاني الجزار، 2010، 8).

بين الباحث السهلي في دراسته التي كشفت العلاقة بين الأمن النفسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب دور رعاية الأيتام بمدينة الرياض، حيث وجد أنه يؤثر انعدام الأمن النفسي بصورة سلبية على مستويات الطلاب ويؤثر كذلك على تحصيلهم الدراسي، وأن الطمأنينة النفسية تزيد من التحصيل الدراسي لدى الطلاب المقيمين بدور رعاية الأيتام بالرياض (عبد الله حميد حمدان السهلي، 2003، 54).

يؤثر غياب الأمن النفسي بصورة مباشرة على الصحة النفسية للأفراد، وبالتالي على أدائهم لأعمالهم ووظائفهم. حيث يرى ماجد السهلي أن الأمن النفسي للعاملين أصبح من المواضيع التي تهتم بها المنظمات والمؤسسات بشكل كبير، وتشجع على دراستها في بيئة عملها بهدف التعرف على مدى وجود هذه الظاهرة بين عمالها لوضع الحلول المناسبة، خاصة وأن هذه الظاهرة تؤثر بشكل مباشر على الأداء الوظيفي مما ينعكس على إنتاجية المؤسسات، ومن هذا المنطلق تسعى المؤسسات إلى رفع أداء عمالها من خلال توفير مقومات الأمن النفسي لديهم، ففي ظل توفر الأمن النفسي والطمأنينة في هذه المؤسسات سيؤدي كل فرد عمله على أحسن حال وعلى أحسن وجه (ماجد اللميع حمود السهلي، 2007، 108).

قام الباحث جاف(1981) بدراسة مقارنة بين مجموعة من العاملين في السياسة والغير عاملين فيها، ومقارنة مدى شعورهم أو عدم شعورهم بالأمن النفسي، فأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الأفراد الذين يعملون في السياسة يشعرون بالأمن النفسي أكثر من الذين لا يعملون فيها(شوان شاكر سفر محمود،2022، 16).

إن انعدام الأمن النفسي يؤثر بصورة سلبية على الفرد في طريقة مواجهة مشكلاته، والأساليب المتبعة من أجل حلها. حيث يؤكد لبيب في دراسته أن انعدام الأمن النفسي يجعل الفرد يجد صعوبة في مواجهة الحياة بما فيها من مشكلات وصعوبات حيث انه في استجاباته للمواقف الخارجية تتداخل مخاوفه وقلقه وأنواع الصراع الذي يعاني منه. كما يرى فاتل (Fatil, 1985) أن عدم الشعور بالأمن النفسي يؤثر بصورة سلبية على نمو الفرد بصورة عامة، فقد أظهرت نتائج دراسته أن شعور الفرد بالأمن النفسي يلعب دوراً مهماً في تطور ونمو شخصية الفرد وفي نموه المعرفي. كما أنه إذا حدث اختلال في الأمن النفسي لا يستطيع الفرد تحقيق الحاجات ذو المستوى الأعلى من حاجة الشعور إلى الأمن والطمأنينة النفسية، فتجد الشخص عاجز من الوصول إلى مستوى تقدير وتحقيق الذات. حيث يشير (سمين،1997) إلى أنه تأتي الحاجة إلى تحقيق الأمن النفسي في مقدمة الحاجات النفسية والأكثر أهمية، ويسعى الفرد الأمن نفسياً بعد ذلك في تحقيق الحاجات الأخرى تكون أعلى مستوى(محمد عبد الله علي آل علي أغامدي، 2016، 204).

يرى ديفيز وآخرون أن الصراع والخلافات التكررة القائمة بين الوالدين تؤدي إلى فقدان الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال، فيظهر لديهم سوء التكيف والتوافق سببها سوء العلاقات الأسرية، وتظهر عليهم بعض الأعراض كالخوف والقلق، والانسحاب والانطواء والأفكار السلبية. وأن الأطفال يبنون ويطورون شعورهم بالأمن النفسي من خلال علاقتهم الأسرية خاصة علاقتهم بوالديهم، فتعرض الأطفال بصورة متكررة ومستمرة للعداء الشديد بين الوالدين، وكثرة الخلافات والصراعات الزوجية أما أعينهم يؤدي إلى زيادة المخاوف والقلق بشأن أمنهم النفسي واستقرارهم، وبمرور الوقت واستمرار الوضع لما هو عليه يزيد تأثير هذه الخلافات على حياة الأطفال، وهذا ما يشعروهم بغياب الأمن النفسي وغياب الاستقرار في حياتهم وعدم الاطمئنان على أنفسهم ولا على مستقبل أسرهم، فتفكيرهم توقف عند وضع الأسرة التي تعتبر بالنسبة لهم المصدر الأساسي لأمنهم النفسي، فأى تغيير يحدث بين الوالدين من طلاق وتفكك بسبب الخلافات يعتبر تهديداً لأمنهم النفسي.(PATRICK T. DAVIES & MARCIA A. WINTER, 2006, 709).

معظم الأشخاص الذين يعانون من اختلال الأمن النفسي، هم عرضة للإصابة بأمراض نفسية جسدية، واضطرابات في المزاج، الشعور بالخوف والقلق من حدوث مكروه، اضطرابات في النوم، عدم الثقة في

النفس، الانسحاب والعزلة عن الآخرين، عدم القدرة على الاعتماد على النفس وغيرها من المشكلات النفسية، وهؤلاء الأشخاص يستطيعون استرجاع شعورهم بالأمن النفسي مع مرور الزمن، وذلك من خلال التدخلات الاجتماعية والإجراءات العلاجية النفسية الملائمة، وكذلك من خلال مساعدتهم ومساندتهم اجتماعياً وتلبية حاجاتهم النفسية، ومساعدة المحيطين بهم من أجل السيطرة والتحكم الأفضل في حياتهم اليومية من أجل تجنب تعريض أنفسهم والآخرين للخطر. (Organisation mondiale de la Santé, 2012, 20).

9- النظريات المفسرة للأمن النفسي:

اهتمت نظريات علم النفس بشكل عام بموضوع الأمن النفسي، وركزت عليه الدراسات المتعلقة بالصحة النفسية بشكل خاص، يعتبر ابراهام ماسلو أول من تحدث عن مفهوم الأمن النفسي وعرفه بأنه أهم محاور الصحة النفسية، فالصحة النفسية لا تعني مجرد غياب الأعراض المرضية، بل هو أيضاً قدرة الفرد على مواجهة الإحباطات التي يتعرض لها، أي التمتع بالقدرة على التوافق الشخصي. فالأمن النفسي هو الحالة النفسية والعقلية التي تتحدد علاقة الفرد بمجتمعه، والتي تحقق له القدرة على مواجهة الحياة وما تحمله من إحباطات ومشكلات. فالشعور بالأمن النفسي يعني غياب الشعور بالألم والخوف والقلق والخطر، والتمتع بالاستقرار الانفعالي والمادي، والشعور بالقبول والتقبل في العلاقات مع مكونات البيئة النفسية والبشرية كلها مؤشرات تدل على الأمن النفسي (رغداء نعيمة، 2012، 132).

9-1- نظرية الحاجات الانسانية:

أصحاب فكرة الحاجات يقولون أن الطفل يرغب في الشعور بالأمن في البيئة التي يتعامل معها. وما يزيد شعوره بالأمن كشف أسرار هذه البيئة. ولذا تجده دائم البحث في محتوياتها. والذين رأوا تفسير سلوك الأطفال بالحاجات اختلفوا في عدد هذه الحاجات وأسماؤها. وفي نظر بعض الباحثين توجد ثلاث حاجات أساسية وهي: الحاجة إلى النمو، والحاجة أن يكون للفرد ميول، والحاجة إلى حب الآخرين (عبد العزيز القوصي، 1952، 72).

من بين نظريات الحاجات الإنسانية التي تطرقت إلى موضوع الأمن النفسي نعرض منها ما يلي:

9-1-1- نظرية ابراهام ماسلو (MASLOW) للحاجات:

ابراهيم ماسلو تحدث عن الدوافع الإنسانية في كتابه "Motivation and personality" سنة 1954، يحث رأى أنه من أجل تحفيز الفرد لابد من معرفة حاجاته أولاً وأخذها بعين الاعتبار. فاقترح ماسلوا التسلسل الهرمي للاحتياجات، وطرح مفهوم التصاعد الهرمي لفهم نظام الدوافع وعملها المركب في شكله

الأصلي الذي يحتوي على خمسة مستويات، حيث يرى أنه لا يتم الوصول إلى الحاجة العليا إلا بعد اشباع حاجة المستوى الأدنى. وهكذا اقترح ماسلو مفهوم التسلسل الهرمي للاحتياجات من الاحتياجات الأساسية الفسيولوجية إلى الاحتياجات الأكثر نضجا وتعقيدا. (Mohammed Ben Tahar,2013,85)

كان أبراهام ماسلو عالم نفس بارز ومشهور، حدد في أربعينيات القرن العشرين مجموعة بسيطة وسهلة الفهم من الاحتياجات التي تحفز جميع البشر، يرى أننا نحتاج إلى التنفس وإلى الطعام وإلى مأوى يحمينا من العناصر الطبيعية. وعندما يتم تلبية احتياجاتنا الفسيولوجية الأساسية، نتقدم إلى مجموعة جديدة من الاحتياجات التي تكون أقل إلحاحًا للبقاء الفوري ولكنها مع ذلك مهمة جدًا لنموننا. كما إننا بحاجة إلى الشعور بالأمان والطمأنينة، والقدرة على العيش مع الاعتقاد بأننا لن نتعرض لأي لأذى جسدي. يمكننا القول إننا بحاجة إلى الشعور بالأمان المالي، وهو ما قد يعني بدوره أننا بحاجة إلى الشعور بالأمان في العالم الذي نعيش فيه. كما يرى ماسلو إننا نمتلك احتياجات اجتماعية وميلاً طبيعياً إلى أن نكون جزءاً من مجموعة، وأن نحظى بالقبول، وأن نحب وأن نحظى بالمحبة. وبصفتنا بشراً فإننا نمتلك رغبة فطرية في الاعتراف بوجودنا، فنحن بحاجة إلى أن نحظى بالاحترام، والاستماع، وأن نحظى بمكانة داخل مجتمعنا. عندما يتم تلبية احتياجاتنا الأساسية، نسعى إلى أن نكون مبدعين، وأن نعبر عن أنفسنا، وأن نحقق شعور الإنجاز ونحقق الذات. وقد صور أبراهام ماسلو هذه المستويات من السعي البشري التصاعدي في شكل هرم أصبح يُعرف باسم "هرم ماسلو للاحتياجات الإنسانية". (Paul W. King,2009, 3)

يعتقد ماسلو أن هذه الاحتياجات متأصلة وفطرية وعالمية في طبيعتها. كما أنه يرى أن البشر لا تحركهم كل الاحتياجات الخمس في نفس الوقت، بل حاجة واحدة فقط هي الأهم في أي لحظة معينة، في سياق التسلسل الهرمي، لا يمكن للفرد أن ينتقل إلى الاحتياجات ذات الدرجة الأعلى من تقدير وتحقيق الذات، إلا بعد تلبية الاحتياجات ذات الدرجة الأدنى من احتياجات فسيولوجية وأمنية واجتماعية. كما ميز ماسلو بين أنواع الدوافع التي يختبرها الأشخاص الأصحاء، مقابل دوافع الغير الأصحاء الذين يحاولون تعويض بعض النقص، المتعلقة عادة بالاحتياجات الأربع الأولية، بينما نجد دوافع الفوقية لدى الأصحاء نحو هدف إثراء وتوسيع تجربة الحياة، لزيادة الفرحة والسعادة في الحياة. يرى أن الأشخاص الذين يحققون ذواتهم يحركهم الحاجات الفوقية أو احتياجات الوجود والبعض الآخر يحركهم الحاجات الناقصة. لقد وضع ماسلو قائمة بالاحتياجات العليا التي يبدو أنها تشكل حالات من النمو أو الوجود، والتي يتجه نحوها محققو الذات. وأي إحباط في تلبية الاحتياجات العليا يؤدي إلى ظهور الأمراض العليا الأكثر تعقيدا.

(Aishwarya Shahrawat& Renu Shahrawat,2017,993)

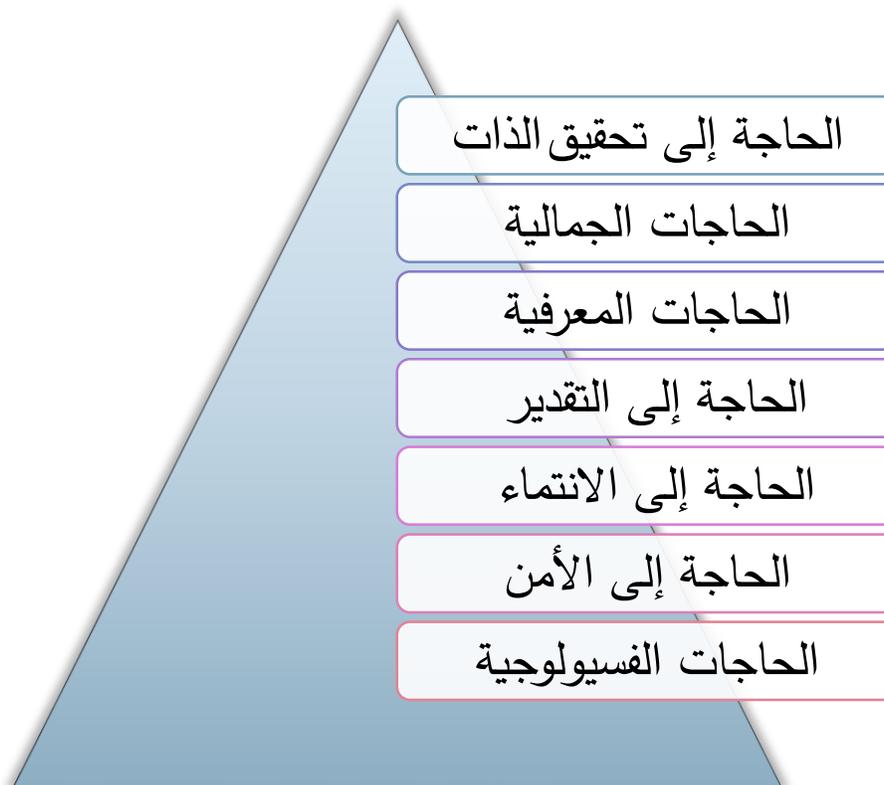
تتم قراءته هرم الاحتياجات من الأسفل إلى الأعلى، يرى أنه يجب أولاً تلبية الحاجة الأقل وصولاً إلى الحاجات الأعلى. في الأول نجد الاحتياجات الفسيولوجية تعرفنا بحقيقتنا المادية، بأننا مخلوقات تحتاج أمور أساسية وبسيطة يجب توفيرها لكل شخص، هذه المرحلة موجودة أيضاً في احتياجات الطفل ولكن يتم تحقيقها فقط من قبل طرف ثالث يساعد الطفل على تحقيق حاجاته. والثلاث المستويات التالية تتضمن الاحتياجات الضرورية من أجل بناء وتكوين جيد للهوية الشخصية، فنجد حاجة الأمن و يليه حاجة الانتماء لمجموعة من الرفاق والشعور بالتقبل، وأخيراً حاجة تقدير الذات، والشعور بأنه يفيد المجتمع الذي يعيش فيه، ومن هنا فإن الفرد عرف من يكون وبإمكانه أن يحقق توازن في حياته، وآخر الحاجات هي الحاجة إلى الانجاز وتترجم حاجتنا من خلال إضفاء الطابع الخارجي على هويتنا الشخصية، من خلال عكس الهوية الشخصية وإظهارها في أعمال إبداعية مميزة، وهذا ما يترجم تكيفنا النفسي الاجتماعي مع بيئتنا.

(ANTONY GHELFO, 2017,89)

يعتبر ماسلو أول باحث تحدث عن مفهوم الأمن النفسي، عندما تحدث عن الحاجات رأى أن الإنسان يولد ومعه حاجات خمس أساسية، ثم أضاف إليها حاجتين هما الحاجة إلى المعرفة والفهم والحاجة إلى الجمال، وهذه الحاجات تؤثر على كل ما يقوم به الفرد. (ABRAHAM .H. MASLOW, 1970,37)

المرجع الأساسي لتحديد الاحتياجات هو هرم أبراهام ماسلو، ويشمل هذا الهرم على 7 سبع مستويات من القاعدة إلى الأعلى، بالترتيب:

- الحاجات الفسيولوجية: الأكل والشرب والنوم وتنظيم درجة الحرارة والنشاط الجسم.
- الحاجة إلى الأمن: الحاجة إلى الحماية، والخوف من المجهول.
- الحاجة إلى العاطفية والحب، الانتماء: المودة، الثقة، الحب.
- الحاجة إلى التقدير: الاحترام، وتقدير الآخرين وتقدير الذات.
- الحاجات المعرفية: الفضول والاستكشاف.
- الحاجات الجمالية: البحث عن الجمال، النظام، التناسق.
- تحقيق الذات: (Sylvie Mutet,2003,53)



الشكل رقم (06): يوضح هرم تنظيم الحاجات عند ماسلو (ABRAHAM .H. MASLOW,1970,37)

أ- الحاجات القاعدية التي تمثل النقص:

-المستوى الأول: الحاجات الجسمية- الفسيولوجية: (The Physiological needs)

الاحتياجات الفسيولوجية هي التي نتخذها عادة كنقطة انطلاق لنظرية التحفيز أو ما يسمى بالدوافع الفسيولوجية التي تسمح بحدوث التوازن الداخلي، ويشير التوازن الداخلي إلى الجهود التلقائية التي يبذلها الجسم للحفاظ على توازنه الداخلي. والدوافع الفسيولوجية لا تعد ولا تحصى ومن المستحيل أن نضع قائمة للاحتياجات الفسيولوجية الأساسية. (ABRAHAM .H. MASLOW,1970,35)

هي الحاجات الأكثر أساسية لاستمرار الحياة، وتتمثل في السعي إلى الطعام والماء والهواء والدفء والإشباع الجنسي(طلعت منصور وآخرون،2003، 116).

ينبغي أن نشير إلى أن أيًا من الاحتياجات الفسيولوجية تعمل كقناة واحدة لكل أنواع الاحتياجات، هذا يعني أن الشخص الذي يعتقد أنه جائع قد يبحث في الواقع على الراحة أكثر من الفيتامينات أو البروتينات. ومن الممكن إشباع حاجة الجوع جزئيًا من خلال أنشطة أخرى مثل شرب الماء أو تدخين السجائر. بعبارة

أخرى، يمكن عزل هذه الاحتياجات الفسيولوجية نسبياً حيث أنها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً ببعضها البعض لكن ليس بصورة تامة. لا شك أن هذه الاحتياجات الفسيولوجية هي الأكثر قوة بين جميع الاحتياجات، فالإنسان الذي يفتقد كل شيء من المرجح أن يكون الدافع الرئيسي هو الاحتياجات الفسيولوجية وليس أي احتياجات أخرى. فالشخص الذي يفتقر إلى الطعام والأمان والحب والتقدير من المرجح أن يبحث عن الطعام أكثر من أي شيء آخر، لأن هذه الحاجة تكون مسيطرة على وعينا. (ABRAHAM .H. MASLOW,1970,36)

تعتبر الحاجة للبقاء من أدنى مستويات الدافعية، فالأفراد يحتاجون إلى إشباع حاجاتهم الفسيولوجية الأساسية، وذلك من مثل الحصول على الطعام والشراب الكافي. والحصول على قسط كاف من النوم والراحة. وقد سمي ماسلو هذه الحاجات بحاجات البقاء. وإذا لم يتم إشباعها، فإنها قوية جداً بحيث إنها تعيق ظهور كل الدوافع الأخرى. تعتبر هذه الحاجة في قدرة الفرد أن يحافظ على بقائه حياً بعيداً عن أي خطر يهدد حياته، فالفرد بحاجة إلى أن يأكل ويشرب وينام ويرتاح، كما أنه يمكن تحقيقها حتى ولو بمستوي قليل ومقبول (عبد الرحمن عدس، 1992، 366).

-المستوى الثاني: حاجات السلامة والأمن: (The Safety needs)

إذا تم إشباع الحاجات الفسيولوجية بشكل جيد نسبياً، فإن ذلك يؤدي إلى ظهور مجموعة جديدة من الحاجات ينبغي إشباعها، والتي تتمثل في الحاجة إلى الشعور بالأمان، والتي يدخل من ضمنها الحاجة إلى الأمن، والاستقرار، والاعتماد على الغير، والحماية، والتحرر من الخوف، والتحرر من القلق والفوضى، والحاجة إلى البنية والنظام والقانون والحدود، والحاجة إلى القوة. يمكننا أن نرى في الطفل ردة فعل لأنواع مختلفة من الأمراض الجسدية لعدم اشباع هذه الحاجة، أين تعكس هذه الأمراض بشكل مباشر حياة الطفل وعدم شعوره بالأمان. وهناك مؤشر آخر على حاجة الطفل إلى الأمان يتمثل في تفضيله لنوع من الروتين اليومي. كما أن الظلم أو عدم الإنصاف أو التناقض عند الوالدين يجعل الطفل يشعر بالقلق وعدم الأمان. (ABRAHAM .H. MASLOW,1970,40)

تشمل حاجات الشخص لتوفير الأمان سواء كان هذا الأمان من الناحية المادية أو من الناحية المعنوية والنفسية أو الأمان ضد الأضرار الجسدية (بشرى كاظم سلمان الشمري وياسين طرار غند، 2019، 1179). يرى طلعت أنها تتمثل في تجنب الأخطار الخارجية أو أي شيء قد يؤدي الفرد (طلعت منصور وآخرون، 2003، 116). الحاجة إلى الأمن والطمأنينة هو شعور الفرد بأنه آمناً مطمئناً من المخاطر والآلام ومن تقلب الحاضر وما يخفيه المستقبل من غموض ومفاجآت، ومن الصعب تحقيق هذه الحاجة بدرجة كاملة، ولكن لابد تحقيقها بدرجة معقولة. لذلك وضعت المجتمعات القوانين والأنظمة ورجال الأمن والتأمين

الصحي والضمان الاجتماعي والمالي، وأن شدة الرغبة في إشباع هذه الحاجة الأمنية يتفاوت من مجتمع إلى آخر، كما يتفاوت بتغير الزمان والمكان (هاني عبد الرحمن صالح الطويل، 1999، 33).

-المستوى الثالث: الحاجات الاجتماعية: (The belongingness and love needs)

إذا تم إشباع كل من الاحتياجات الفسيولوجية والأمنية بشكل جيد وإلى حد ما، فستظهر لديه الحاجة إلى الحب والعاطفة والانتماء. فسيشعر الشخص بغياب الأصدقاء، أو الحبيب، أو الزوجة، أو الأطفال. وتجده يتوق إلى بناء علاقات عاطفية مع الناس بشكل عام، والبحث عن مكان في مجموعته أو عائلته، وتجده ساعياً بشدة لتحقيق هذا الهدف. وراغباً في الوصول إلى تحقيق المكانة الاجتماعية أكثر من أي شيء آخر، وقد ينسى أنه ذات مرة كان جائعاً، وأنه سخر من الحب باعتباره غير حقيقي، أو غير ضروري أو غير مهم. وعدم تحقيق هذه الحاجة سيشره بالأم الوحدة، والنزب، والرفض من المحيطين، والافتقار إلى الأصدقاء، والافتقار إلى الجذور. (ABRAHAM .H. MASLOW,1970,43)

تشمل حاجة الفرد لشعوره بأنه محبوب من قبل الآخرين ومتفاعل مع أفراد مجتمعه (بشرى كاظم سلمان الشمري وياسين طرار غند، 2019، 1180). تتمثل في الحصول على الحب والعطف والعناية والاهتمام والسند الانفعالي، وذلك بواسطة شخص آخر أو أشخاص آخرين (طلعت منصور وآخرون، 2003، 116). بعد إشباع الحاجات الفسيولوجية والأمن يبدؤون الأفراد بالاهتمام بإشباع حاجات التبعية الاجتماعية. وعادة ما يبدؤون في تحقيق الحاجة إلى الانتماء داخل محيط العائلة، ومن ثم يمتدون بها إلى الحياة الاجتماعية كالحاجة إلى الأصدقاء. فالأطفال الذين يشعرون بالأمان في محيطهم المدرسي يكونون علاقات والانتماءات الرسمية في مجموعات مثل النادي أو الصف، ومن ثم يبحثون عن شبكات اجتماعية أخرى غير رسمية من الصداقات (عبد الرحمن عدس، 1992، 367).

-المستوى الرابع: حاجات التقدير والاحترام: (The Esteem needs)

إن الناس في جميع المجتمعات لديهم الحاجة والرغبة في تقييم أنفسهم بشكل مستقر وثابت، وعادة ما يكون تقييمهم لأنفسهم عالياً، في احترام الذات، وفي تقدير الآخرين لهم. كما يمكن تصنيف هذه الحاجة إلى مجموعتين فرعيتين، الأولى نجد فيها الرغبة في القوة، والإنجاز، والكفاية، والإتقان والكفاءة، والثقة، والاستقلال والحرية. والثانية تتضمن الرغبة في السمعة أو المكانة والاحترام والتقدير من الآخرين، والشهرة والمجد، والهيمنة، والاهتمام، والأهمية، والكرامة. إن إشباع حاجة تقدير الذات يؤدي إلى الشعور بالثقة

بالنفس، والقيمة، والقوة، والقدرة، والكفاية، لكن في حالة إحباط هذه الاحتياجات يؤدي إلى الشعور بالنقص، والضعف، والعجز. (ABRAHAM .H. MASLOW,1970,45)

تظهر الحاجة إلى التقدير سواء تقدير الفرد لذاته أو تقدير الآخرين له، ولعل خير معين على تلبية هذه الحاجة المهمة هي العمل الجاد للوصول إلى مستوى يُقدر نفسه فيه ويشعر الناس بقدرة. فحاجة الفرد لشعوره بتقدير الآخرين له واحترامه، وشعوره بالقدرة والنجاح (بشرى كاظم سلمان الشمري وياسين طرار غند، 2019، 1180). فهي الحاجات التي ترتبط بإقامة علاقات مشبعة مع الذات ومع الآخرين، وتتمثل في أن يكون الفرد متمتعاً بالتقبل والتقدير كشخص يحظى باحترام الذات، وأن يكون محترماً، وله مكانة، وأن يتجنب الرفض أو النبذ أو عدم الاستحسان. فمن الصعب على الفرد أن يعمل بكفاية إذا شعر بأنه لا يحظى بالتقدير من جماعة أو إذا شعر بأنه غير محبوب، ويقل تقبلنا السوي للحب، أو يعاق، نتيجة لعدم إشباع الحاجات الأساسية كالحاجة إلى الطعام أو الماء أو النوم (طلعت منصور وآخرون، 2003، 116).

-حاجات التي تمثل النمو: the need for self-actuatization

حتى لو تم إشباع كل الحاجات السابقة، فربما نتوقع غالباً شعور جديد من عدم الرضا والقلق، ما لم يكن الفرد يقوم بما يناسبه على المستوى الفردي.

-المستوى الخامس: الحاجة إلى المعرفة والفهم: The desires to Know and to understand

لقد تم اعتبار اكتساب المعرفة وتنظيم الكون، تقنيات لتحقيق الأمان الأساسي في العالم، هناك أسباب معقولة دافعة لإشباع الفضول، والمعرفة، والتفسير، والفهم والرغبة في الكشف ومعرفة حقائق الأمور. نعبر عن هذه الحاجة من خلال حب الاستطلاع والبحث في القضايا الحياتية. فنجد هذه الحاجة عند الأشخاص الأذكى، حيث رأى ماسلو في بعض الحالات التي بدا له فيها المرض النفسي كالشعور بالملل، وفقدان الحماس في الحياة، وكرهية الذات، والاكنتاب، والخوف والقلق، وسيطرة الأفكار السلبية، فقدان الشهية وغيرها من المشكلات النفسية واضحة لدى الأشخاص الأذكى لأنهم يعيشون حياة غبية ويمارسون وظائف غبية. كما تظهر الحاجة إلى المعرفة والفهم أواخر مرحلة الطفولة، وبشكل واضح وبصورة أقوى في مرحلة البلوغ، وهذا ناتج من النضج وليس من التعلم. (ABRAHAM .H. MASLOW,1970,50)

-المستوى السادس: الحاجة إلى الجمال: The Aesthetic needs

تظهر هذه الحاجة عند الأفراد في الإقبال على التنظيم والترتيب والإتساق والكمال، وتجنب الأوضاع القبيحة كالفوضى (بشرى كاظم سلمان الشمري وياسين طرار غند، 2019، 1180).

يقول ماسلو أقنعت نفسي على الأقل أن هناك حاجة جمالية أساسية حقيقية لدى بعض الأفراد. حيث رأي أن الأفراد يمرضون بطرق خاصة بسبب تواجد القبح من حولهم، كما أنهم يشفون وينشطون بمجرد تواجدهم في بيئة جميلة، ولا يمكن إشباع رغباتهم إلا بالجمال. تُرى هذه الحاجة بشكل شبه عالمي لدى الأطفال الأصحاء خاصة. (ABRAHAM .H. MASLOW,1970,51)

– المستوى السابع: الحاجة إلى تحقيق الذات: (The Self actualization)

يسعى الفرد إلى ممارسة ما يحب وإلى حب ما يمارس مع أن القليلين هم القادرين على أن يعيشوا هذه الحاجة على الرغم من أهميتها وذلك لتأثير هذه الحاجة، كما يرى ماسلو بمتطلبات تحقيق الإنسان لحاجاته الضرورية الأخرى، لكن يبقى لهذه الحاجة أثرها الشعوري وأحياناً اللاشعوري في استجابة الشخص وسلوكه، فكثير ممن يتدمرون من واقع عملهم في الحقيقة لا يتدمرون من العمل بحد ذاته بقدر ما يصدر تدمر عن عدم انسجام هذا العمل مع ما يميلون إليه أو يتمنون القيام به (هاني عبد الرحمن صالح الطويل، 1999، 33). تشمل حاجة الفرد أن يحقق أحلامه وآماله، بأن يصبح ما أراد دوماً أن يكون، ويكون ذلك باستخدام قدراته ومواهبه في الوصول إلى المركز المرغوب، وهي الحاجة الأكثر رقياً لتحقيق الذات في هذا المستوى، حيث يضل الفرد يكافح لكي يكون الأفضل دائماً (بشرى كاظم سلمان الشمري وياسين طرار غند، 2019، 1180). ترتبط بالتحصيل والانجاز والتعبير عن الذات، أن يكون مبدعاً أو منتجاً، أن يقوم بأفعال وتصرفات تكون مفيدة وذات قيمة للآخرين، وأن يحقق إمكاناته ويترجمها إلى حقيقة واقعة (طلعت منصور وآخرون، 2003، 117).

إذا كانت أمور الحياة سهلة وميسرة، فإن الحاجات الأربع الدالة على النقص يتم إشباعها بشكل جيد، بحيث الأفراد ينصرفون إلى الاهتمام بالحاجات النمائية أو حاجات البقاء، والتي لها صلة بالالتزامات الشخصية. فالحاجة إلى المعرفة والجمال تؤديان إلى تحقيق الذات، وهي الدافع لتطوير القدرة الذاتية، أو أن يصل الفرد إلى كل ما هو قادر على أن يصل إليه. والإشارات الظاهرية التي تدل على تحقيق الذات تختلف باختلاف الأشخاص والظروف، وهي في الغالب يصعب تفريقها عن حاجات النمو الأخرى مثل الحاجة إلى المعرفة والجمال (عبد الرحمن عدس، 1992، 369). يضع ماسلو تحقيق الذات على قمة نظامه الهرمي المتصاعد للحاجات. تشير هذه الحاجة كما يقول إلى رغبة الإنسان في مطابقة الذات ويعني هذا ميله إلى أن يصبح ما لديه من إمكانات محققة (طلعت منصور وآخرون، 2003، 117).

فقد اقترح ماسلو أن عند إشباع الاحتياجات تقل قوتها مع إشباعها (David A. Statt,2012,61). نظرية ماسلو لقت انتقادات فاعتبرت نظرية مبسطة للغاية وتستند إلى الاحتياجات البشرية فقط، وأنها لم تتحدث عن العلاقة بين الحاجة والسلوك، كما أنه هناك عوامل تحفيزية أخرى مثل التوقعات والخبرة والإدراك. وأن احتياجات الأفراد ليست موحدة. وأن افتراض ماسلو "لتسلسل الاحتياجات" لا يصمد في العصر الحالي حيث أن كل شخص لديه الكثير من الاحتياجات التي يجب إشباعها، والتي قد لا تتبع بالضرورة تسلسل ماسلو للاحتياجات. نظرية ماسلو مقبولة على نطاق واسع ولكن هناك القليل من الأدلة التجريبية لدعمها. إنها مبدئية إلى حد كبير وغير مجربة، وكتابات فلسفية أكثر منها علمية.

(ANJANABEN J. TRIVEDI &AMIT MEHTA,2019, 40)

ترى الباحثة أن نظرية أبراهام ماسلو من أشهر النظريات التي تناولت الحاجات الإنسانية، فالحاجة عند ماسلو هو الدافع والمحرك والمحفز للسلوك البشري، أين صنف ماسلو الحاجات وفقاً لأهميتها بالنسبة للفرد على شكل تسلسل هرمي أو تنظيم متصاعد، مكون من سبع حاجات مرتبة تدريجياً وأي خلل أو حرمان في اشباع حاجة من هذه الحاجات يؤدي إلى سيطرة هذه الحاجة على الوعي، والسعي إلى اشباعها بصورة مناسبة سواء بصورة كلية أو جزئية، من أجل الانتقال إلى المستوى الموهالي الأرقى منه، أو بمعنى آخر تظهر الحاجة إلى إشباع حاجات أرقى وعند اشباعها تحدث حالة من الاتزان والرضا، وإذا كان الوضع عكس ذلك يؤدي إلى الشعور بالإحباط والتهديد.

9-1-2- نظرية الذات لكارل روجرز:

تعتبر نظرية الذات لكارل روجرز Roger's Self Theory هي أحدث وأشمل نظريات الذات، وذلك لارتباطها بطريقة من أشهر طرق الإرشاد والعلاج النفسي وهي طريقة الإرشاد والعلاج الممركز حول العميل Client- centred، أو الإرشاد الغير موجه Non directive، وهذه النظرية بنيت أساساً على دراسات وخبرة كارل روجرز في الإرشاد والعلاج النفسي. وقد بدأ تاريخ نظرية الذات لكارل روجرز عندما بدأ العمل في الإرشاد والعلاج النفسي الممركز حول العميل، واتضح أول معالمها في كتابه "الإرشاد والعلاج النفسي Counseling and of Psychotherapy سنة 1924، وعندما بلور بعض النقاط الهامة في العلاج النفسي الممركز حول العميل سنة 1946، وكتب مقالا بعنوان "بعض الملاحظات على تنظيم الشخصية Some Observation of the Organization of Personality سنة 1947، وبعدها كتب "العلاج الممركز حول العميل Client- Centered Therapy سنة 1951، وقام بتجميع شامل للنظرية في المجلد الثالث من كتاب "علم النفس: دراسة علم"، الذي حرره كوش Koch سنة 1959، وفي سنة 1964

ظهر كتابا له بعنوان "On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy" ، الذي لخص فيه التغيير الذي طرأ على نظريته منذ سنة 1942 إلى غاية سنة 1961 قائلا: "في السنوات الأولى من تخصصي في الإرشاد والعلاج النفسي كنت أسأل السؤال الآتي: كيف أستطيع أن أعالج أو أغير هذا الشخص؟ والآن أعيد صياغة ذلك السؤال بطريقة أخرى: كيف أستطيع أن أكون علاقة طيبة، ومناخا نفسيا مناسباً يستطيع الشخص من خلاله تحقيق أفضل نمو نفسي؟ وهناك مكونات رئيسية في نظرية الذات لكارل روجرز. وهذه المكونات هي: الذات، مفهوم الذات، الخبرة، الفرد، السلوك، المجال الظاهري (حامد عبد السلام زهران، 1998، 93).

يرى كارل روجرز أن سلوك الشخص يعتمد على نظريته للعالم وأحداثه. فنظريته تصف الذات وخبرة الفرد كعنصر أساسي، فقدم مفهوم الذات، فالذات تمثل العمليات النفسية التي تتحكم في سلوكنا، كما ركز على أهمية النظر إلى الفرد ككل متكامل (باربرا انجلر، 1991، 270).

يمكن تلخيص نظرية كارل روجرز في نقاط أساسية، حيث يرى روجرز أن الانسان يعيش في عالمه الذاتي والشخصي الخاص به، وهذا العالم لا يعرفه المحيطين به بصورة معمقة وكاملة ودقيقة إلا هو. وتصبح الذات متميزة عن البيئة من خلال التفاعل معها وخاصة البيئة الاجتماعية. وأن مفهوم الذات هو الذات كما يراها الفرد وهي أساس لسلوك الفرد وبناء شخصيته، ومفهوم الذات هو أهم محدد لاستجابته للبيئة التي يعيش فيها، كما يؤثر على إدراكه لها. كما ينشأ مع مفهوم الذات حاجة الفرد بالنظر إليه بنظرة إيجابية من قبل الأفراد المحيطين به، والتي يعتبرها روجرز هي حاجة متعلمة (خالد المختار الفار، 2016، 39).

يؤكد كارل روجرز في نظريته أن الأمن النفسي هو حاجة الفرد إلى الشعور بأنه محبوب ومقبول اجتماعياً، وتكمن جذور هذه الحاجة في أعماق حياتنا الطولية، فالطفل الآمن هو الذي يحصل على الحب والرعاية والدفء العاطفي، وهو الذي يشعر بحماية من المحيطين به، فيرى بيئته الأسرية بيئة آمنة فيميل إلى تعميم هذا الشعور أين يرى أن البيئة الاجتماعية بيئة مشبعة لحاجاته، ويرى في المحيطين به الخير والحب والتعاون فيما بينهم، ويحظى بالتقدير والتقبل من قبل الآخرين، فينعكس ذلك على تقبله لذاته، لأن هناك علاقة إيجابية بين تقبل الذات وتقبل الآخرين، أما الطفل الغير الآمن فهو الذي لا يشعر أثناء نموه بحماية الأفراد الموجودين من حوله، فيشعر بالإهمال الانفعالي ويشعر دائماً بالنقص العاطفي. كما يميل إلى رؤية بيئته مليئة بالمخاطر والمخاوف فتتولد لديه الأنانية والخوف من المستقبل فيفقد بذلك الشعور بالأمن النفسي ويرى الناس أشراراً وأنه لا يوجد في هذا العالم من يستحق الثقة. لذلك نقول أن لخبرات الطفولة فدورا حاسما

في نمو الشعور بالأمن النفسي، فالحرمان من الأمن والرعاية في مرحلة الطفولة يؤدي غالباً إلى ظهور اضطرابات نفسية في الكبر (رغداء نعيمة، 2012، 133).

يرى كارل روجرز أن الفرد قادراً على قيادة نفسه وتوجيهها والتحكم فيها، وأن شخصيته هي نتاج للتفاعل المستمر بين الذات والبيئة المادية والاجتماعية، وأن السلوك الإنساني يعمل على نحو كلي موحد لتحقيق أهدافه ودوافعه الأساسية المتمثلة في تحقيق الذات، وقد ارتبط مفهوم التوافق عند روجرز بمفهوم الذات، حيث التوافق السليم هو تطابق بين الذات وخبرات الفرد الحقيقية والذي يقود إلى ترميز دقيق وتقبل كل الخبرات من دون الشعور بالتهديد أو القلق، كما يشير روجرز إلى أن سوء التوافق النفسي يحدث عندما يمنع الفرد عدداً من خبراته الحسية من بلوغ مرتبة الوعي، ويؤدي هذا بدوره إلى عدم تحول هذه المنبهات إلى صور رمزية وإلى عدم انتظامها في جشطلت بناء الذات ويسبب هذا الموقف توتراً نفسياً، أما التوافق النفسي فيتحقق عندما يصبح مفهوم الذات في وضع يسمح لكل الخبرات الحسية للفرد أن تصبح ممثلة في مستوى رمزي، وفي علاقة ثابتة ومتسقة مع مفهوم الذات (ضحى قصير، 2015، 75).

إن وظيفة مفهوم الذات وظيفية دافعية وتكاملية وتنظيمية ومبلورة لعالم الخبرة المتغير الذي ينتمي إليه الفرد، ولذلك وظيفته ينظم ويحدد السلوك. وينمو مفهوم الذات تكوينياً كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنباً إلى جنب مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات، وعلى الرغم من أنه ثابت إلى حد كبير إلا أنه يمكن التعديل والتغيير فيه تحت ظروف معينة، ومن الملاحظات الهامة حول مفهوم الذات أنه أهم من الذات الحقيقية في تقرير السلوك وأنه عبارة كل "جشطلت" يتأثر بالوراثة "الجغرافية والمادية والاجتماعية والسلوكية" ويتأثر بالأشخاص الهامين في حياة الفرد "مثل الوالدين والرفاق"، ويتأثر بالنضج وبعملية التعلم، ويتأثر بالحاجة إلى "الأمن، والحب، واحترام الذات، وتحقيق الذات"، كما يتأثر بالمعتقدات والقيم الأخلاقية والاتجاهات، فالفرد يسعى دائماً لتأكيد وتحقيق وتعزيز ذاته وهو يحتاج إلى مفهوم موجب لها، وأن مفهوم الذات مفهوم شعوري يعيه الفرد، بينما قد تشتمل الذات عناصر لا شعورية لا يعيها الفرد (حامد عبد السلام زهران، 1998، 95).

ترى الباحثة أن النظريات الإنسانية لقت اهتماماً وقبولاً كبيراً لما حملته من أفكار وتصورات للحاجات الإنسانية وحق وقدرة الفرد في تحقيق حاجاته وأهدافه وتقرير مصيره، وهذا ما ينمي لديه الشعور بالأمن النفسي. على الرغم من الانتقادات التي تعرضت لها نظرية الذات لكارل روجرز إلا أنها تعتبر من أهم وأشهر نظريات الإرشاد والعلاج النفسي.

9-2- نظرية التحليل النفسي:

9-2-1- نظرية فرويد Freud في النمو النفسي:

سيجموند فرويد مؤسس مدرسة التحليل النفسي وصاحب أول نظرية سيكولوجية لها، يفسر فرويد مفهوم الأمن النفسي عن طريق افتراضات نظرية وآراء تدور حو جدل تركيب الشخصية، بالنسبة لفرويد فإنها تركيب يشمل على ثلاثة أبعاد أو أنظمة نفسية هي: (الهو، الأنا، الأنا الأعلى)، وهي ليست تكوينات منفصلة عن بعضها بواسطة حدود معينة، لكن على الأصح هي مجموعة من العمليات والوظائف والديناميكيات داخل الشخص (باربرا انجلر، 1991، 60).

يمكن شرح هذه الأنظمة النفسية كالتالي:

- **الهو:** يكمن القول أنه مقر الدوافع ومطلب ملح يتطلب الاستجابة الفورية. الذي يتم تلبية الحاجة فبعد ذلك تجلب له الاستياء، على العكس من ذلك إذا تم العثور على الحل فإنه يصحبه شعور بالمتعة والفرح. عندما يريد "الهو" إرضاء نفسه إنه لا يسعى إلى معرفة ما إذا كان ذلك ممكناً أم لا. فإنه عنيد ومتقلب فإذا يريد شيئاً يجعله معروفاً بصوت عالٍ وواضح.

- **الأنا:** الجزء الأساسي الواعي الذي نستطيع التعامل معه لذلك فإن مهمته صعبة جداً، يسعى تحقيق التوافق والتوازن بين متطلبات "الهو" الذي قد لا يفهم الطلب ويقوم بالرد عليه بالرفض، أو أن القواعد الاجتماعية المتمثلة في "الأنا الأعلى" لا تسمح له بالقيام بذلك.

- **الأنا الأعلى:** يمثل جميع القواعد والقيم، والمحظورات والالتزامات والأعراف الاجتماعية، هذه القواعد والمعايير تتطور وفقاً للعمر، فالقواعد التي تطبق في مرحلة الطفولة ليست نفسها التي تطبق في مرحلة البلوغ، ولكن أيضاً في حسب البلد أو المنطقة التي يعيش فيها الفرد، واعتماداً على الدين. إن الأنا العليا هي التي تمنع الفرد من الخضوع للتجربة الخطرة (NICOLE DERBOGHOSIAN, 2017, 7).

تتنافس هذه العناصر من أجل تحقيق الشعور بالأمن النفسي، وذلك من خلال قدرة الأنا على التوفيق بين مكونات الشخصية المختلفة أو في الوصول إلى حل للنزاعات القائمة بين هذه المكونات بعضها البعض، وفي الصراع الذي ينشأ بينها وبين الواقع. وإذا كانت المهمة الأساسية للوالدين هي منح الأبناء الشعور بالأمن النفسي، فإن الأمن النفسي بالنسبة للأبناء يمثل أساس الشعور بالثقة والقيمة والكفاية والإنجاز والمثابرة والضبط الانفعالي ومواجهة الضغوط (رغداء نعيسة، 2012، 134).

حسب فريد "الأنا" هو المنفذ الرئيسي، وأن الشخصية الناضجة والمتوافقة هي التي تتحكم وتوازن بين "الهو" و"الأنا الأعلى"، أين تعمل "الأنا" كوسيط بين العالم الخارجي وطلباتهم (باربرا انجلر، 1991، 62).

يشير فرويد في نظريته إلى خمس مراحل رئيسة في النمو، وكل منها يتصف بمشكلات تكيفية جديدة يواجهها الفرد، وتؤكد هذه النظرية على الدور الخيرة في نمو شخصية الفرد، وتوضح هذه النظرية أنه ما لم تشبع الحاجات الأساسية للطعام والحب والدفء والأمان في المراحل المبكرة من حياة الشخص، فإن نمو شخصيته سيتوقف (Arrested)، وسمى فرويد ذلك بالثبوت (Fixation)، وبهذا فإن كل مرحلة تشكل فترة حرجة في حياة الطفل، وبدون الثبوت فإن الأطفال يمرون بمراحل نمو ذات نظام محدد متتالي، حيث إن الثبوت يُعوق بناء شخصية الطفل (محمد شفيق محمود خطاب، 2017، 273).

يرى فرويد أن ميكانيزمات الدفاع، في ذاتها لا تحمل ضررا لنا، ولا يوجد شخص متحرر من هذه الدفاعات، فنحن نحتاج إليها من أجل البقاء والاستمرار في الحياة، فهي تحمينا من القلق الزائد وغالبا ما تمثل حولا لمشاكلنا وصعوباتنا الحياتية اليومية. وإن اختلاف الثقافات والظروف الاجتماعية تُكوّن أنماطا مختلفة من الدفاعات، ولكن مع كل ذلك يجب أن نعرف أن سيطرة هذه الميكانيزمات علينا وتعمقها فينا قد يعيق النمو الشخصي والاجتماعي لبعض الأفراد (باربرا انجلر، 1991، 66).

يرى فرويد أن الفرد يولد وهو مزودا بغرائز ودوافع، وأن الحياة عبارة عن سلسلة من الصراعات، فإذا كان الفرد قادرا على إشباع حاجاته شعر بالأمن، وإذا كان عكس ذلك شعر بالإحباط والتهديد والضييق والألم النفسي، وعليه فإن الفرد في صراع بين دوافع الشخصية الغير المقبولة اجتماعيا من جهة والمطالب الاجتماعية من جهة أخرى. وأن مصادر الخطر الداخلية هي التي تؤدي إلى سوء التكيف وعدم الأمن النفسي، حيث تحمّل الميول العدوانية والشهوانية التي تولد مع الفرد سببا لعدم الشعور بالأمن النفسي، فيعمل الأنا على توفير الأمن النفسي لمحافظة على ذات الفرد من التهديدات الداخلية والخارجية (العرابي سامية، 2013، 71).

يفسر فرويد الأمن النفسي عبر افتراضات نظرية، يرى أن الانسان كائن بيولوجي غرائزي، مدفوع لتحقيق اللذة وتجنب الألم والقلق، باستخدام الطاقة الجسدية التي تتحول إلى طاقة نفسية والعكس صحيح، وهو لا يضع حدودا جامدة بين أشكال هذه الطاقة، ويرى فرويد أن الغرائز هي التي تتولى مهمة هذا التحويل بصورة مباشرة أو غير مباشرة عن طريق الرمز والتصريح أحيانا. كما يربط فرويد بين الأمن النفسي والأمن البدني وتحقيق الحاجات المرتبطة به، حيث يرى أن الفرد مدفوع لتحقيق حاجاته للوصول إلى الاستقرار،

وعندما لا ينجح يشكل ذلك تهديدا للذات ويسبب الضيق والتوتر والألم النفسي. كما أكد فرويد على مصادر الخطر الداخلية في الانسان التي تقود إلى سوء التكيف وعدم الاستقرار، ويؤكد الميول العدوانية التي تولد معنا تحمل معنى عدم الشعور بالأمن (ناهد عبد القادر إبراهيم علي، 2016، 25).

انتقدت نظرية فرويد باعتبارها نظرية جزئية ناقصة من خلال تصورها الخاطئ للنفس البشرية، إذ صورها على أساس أن اللاشعور أو العقل الباطني هو الإنسان الحقيقي المتحكم والمسيطر، وأن العقل الواعي هو إنسان مزور، وهو إنسان مفروض على الإنسان الحقيقي من خارج نفسه وخارج كيانه، إنسان تتمثل فيه الموانع والمكبوتات التي يرفضها المجتمع والقوى الخارجية من دين وأخلاق وعادات وتقاليد وقوة وسلطة على الكيان الحقيقي للإنسان (محمد قطب، 1993، 18).

ترى الباحثة أن فرويد أعطى اهتماما كبيرا للدوافع والغرائز والميكانزمات الدفاعية التي اعتبرها العامل الرئيسي في توجيه سلوك الإنسان والمؤثر الأساسي على حالته النفسية وعلى حياته الاجتماعية، وعدم اهتمامه بالعوامل المحيطة به ككائن اجتماعي. وأنه من أجل تحقيق الشعور بالأمن النفسي ويصبح الفرد أمنا نفسيا لا يقف الأمر عند مجرد اشباعه لغرائزه، وإنما هناك عوامل أخرى أكثر أهمية وتأثيرا على سلوكياتنا كالعوامل الاجتماعية والبيئية والصحية والاقتصادية والثقافية.

9-2-2- نظرية التحليل النفسي الفردي ألفريد أدلر (ALFRED ADLER) :

كان ألفريد أدلر من أتباع فرويد وكان يشار إليه بأنه تلميذا له، لكن في حقيقة الأمر كان زميلا له ومتعاونان في الأبحاث لمدة تسعة سنوات، ثم انفصل عنه لاختلاف الآراء بينهما وجاء بأفكار جديدة مختلفة عن تلك التي جاء بها فرويد، حيث صاحب نظرية علم النفس الفردي، شكل جماعة علم النفس الفردي سنة 1912، والتي أكدت على أهمية النظرة الشاملة لشخصية الفرد، استخدمت كلمة "الفردي" للتأكيد عن تميز واختلاف كل شخصية عن الأخرى، وعن عدم إمكانية تقسيم أو تجزئة الشخصية وإنما النظر إليها على أنها وحدة لا تتجزأ (ألفريد أدلر، 2005، 8).

ركز أدلر على المحددات الاجتماعية أكثر من المظاهر البيولوجية للسلوك، فالفرد يتجه لتحقيق غايات محددة، تمثل في التخلص من مشاعر النقص الناتجة عن القصور والسعي نحو الكمال، حيث يرى ألفريد أدلر أن الأمن النفسي يرتبط بمدى قدرة الفرد على تحقيق التكيف، الذي يجعله يشعر بالسعادة ومحبة الآخرين، ويتم ذلك من خلال قدرة الفرد على تجاوز مشاعر الدونية لأن أي قصور عضوي أو معنوي ينتج عنه عدم الشعور بالأمن النفسي. وإن عدم الشعور بالأمن والطمأنينة، ينشأ نتيجة الشعور بالدونية والاحتقار

للذات الذي ينشأ منذ الصغر، نتيجة القصور العضوي أو المعنوي، مما يدفع الشخص إلى التعويض عن ذلك ببذل المزيد من الجهد، الذي قد يكون ايجابيا له وللمجتمع ببذل المزيد من الجهد من أجل الوصول إلى أعلى الطموح، أو سلبيا باتخاذ أنماط سلوكية تأخذ أشكالاً من العنف والتطرف الذي يرفضه المجتمع ما يزيد من حدة القلق لديه، حيث تعرف هذه الظاهرة بالتعويض النفسي الزائد (فوزي محمد جبل، 2000، 334).

يضيف أدلر من أساسيات نظريته الكفاح والنضال نحو التفوق والتوسع والنمو والتعويض وهو القانون الأساسي في الحياة الإنسانية ولا يمكن الاستغناء عنه، فيعتبره الدافع الحيوي الطبيعي لكل فرد، وهو لا يعني الامتياز أو الزعامة وإنما هو يشبه تحقيق الذات، وتعبير عن النفس بعدة طرق مختلفة، وأن كل شخص لديه أسلوبه لبلوغ هذا التفوق. كما تحدث عن عقدة التفوق التي وصفها بالشعور الكاذب والمزيف بالقوة من أجل إخفاء عقدة النقص، وهي محاولات فاشلة للتعويض، وتظهر هذه العقدة عند الأشخاص الذين لديهم تفاعل اجتماعي ضعيف، والتي تعتبر محاولة لتجنب المشاكل بدلا من حلها. كما يرى أدلر أن لكل شخص أسلوب حياة خاص به، وهذا الأسلوب تكون في فترة مبكرة جدا من سن أربعة وخمسة سنوات، ومنذ ذلك الوقت تتمثل الخبرات وتستغل حسب أسلوب الفرد فتثبت اتجاهاته ومشاعره بصورة آلية في سن مبكر (عبد الله يوسف أبو زعيزع، 2011، 85).

يقول أدلر أن حاجات المجتمع تتحكم في كل العلاقات الإنسانية، والحياة الاجتماعية المشتركة هي أساس الحياة، وأن البشر ما هم إلا كائنات دونية ناقصة، وأن الشعور بالدونية وعدم الأمان يكون دائم الوجود في الوعي البشري، وهذا الشعور يعتبر مثيرا محفزا لاكتشاف طرق أفضل للتكيف، ما يدفع الأشخاص للبحث عن مواقف لا تظهر ضعفه مقارنة بغيره. رغم الضعف الجسدي فإن الذكاء البشري هو الذي يمكننا من تحقيق النجاح والتكيف وفي توفير الأمن والأمان في البيئة المحيطة. كما أن الشعور الدائم بالدونية يعمل على إثارة وتحفيز القدرات البشرية على تجنب الأخطار، وجعل العقل ينمو ويتطور حتى وصل إلى ما هو عليه الآن (ألفريد أدلر، 2005، 41).

تبدأ الشخصية في التشكيل في مرحلة الطفولة المبكرة، فيبدأ بعض الأطفال في النمو والتطور في اتجاه البحث عن القوة وطلبها، ويختار الواحد منهم الظهور في المجتمع من خلال التحلي بالشجاعة والثقة بالنفس، بينما يختار طفل آخر الطريق العكسي، كأن يتاجر بنقاط ضعفه، ويحاول إظهارها بشتى الطرق. إن الأساس الذي يبنى عليه الطفل نموه وتطوره هو محاولة التعويض عن الضعف الذي يشعر به، والكثير من المواهب والقدرات تظهر من الشعور بالدونية. ففي حالة الأطفال المولودين بإعاقات جسدية يعانون من نقص

أو الدونية العضوية، وتظهر هذه العقدة عادة عندما يواجه الطفل صعوبات في الحركة نتيجة لإصابة عضوية (عيب خلقي أو مكتسب في أحد أعضاء جسده)، أو عندما يتعرض للكثير من الأمراض المعدية وغيرها بسبب ضعف مقاومته الجسدية للأمراض. وإن الإعاقة الجسدية ليست المصدر الوحيد للصعوبات والمشاكل التي يواجهها الطفل في حياته، فإن كل الطلبات الغير المعقولة أو الطريقة الغير المناسبة والمهينة في تقديم الطلبات التي يفرضها عليه الوالدان، يمكن اعتبارها إحدى العقبات الموجودة في بيئة هذا الطفل، والطفل الذي يحاول أن يتكيف يُفاجأ بأن هناك عقبات موضوعة في طريقه، خاصة إذا نشأ هذا الطفل في بيت مملوء بالقسوة ومحكوم بوجهات النظر المتشائمة، والتي سرعان ما تنتقل إلى الطفل نفسه (ألفريد أدلر، 2005، 47).

لم يتوقف أدلر عند حدود القصور العضوي وما يترك من أثر سلبي في نفسية الفرد، بل سعى إلى توسيع مفهوم القصور ليشمل كل من القصور المعنوي والاجتماعي، كما بين أثره في نشأة القلق والتوتر لدى الطفل، وذلك من خلال التربية التي يتلقاها من والديه في طفولته المبكرة، فعندها يحاول التعويض قاصدا التخفيض من حدة القلق والتوتر (العرابي سامية، 2013، 72).

يرى أدلر أن الحجم الحقيقي ودرجة الدونية اللذان يشعر بهما الطفل بالرغم من أهميتهما بالنسبة لنفسية الطفل، لا يعتبران مقياسا يمكننا به قياس عدم الأمان والدونية، حيث مشاعر عدم الأمان والدونية تعتمد بدرجة كبيرة على درجة وطريقة فهم الطفل وإدراكه. كما أننا لا يمكن أن نتوقع تقدير الطفل لنفسه، في أي موقف من المواقف هل تقديره سليما أو دقيقا، وهذه هي النقطة التي تبدأ عندها الصعوبات وتزيد. فقد ينشأ الطفل في وضع معقد ومن المؤكد أن يرتكب أخطاء متعلقة بدرجة وحجم الشعور بالدونية، ولكن قد يكون هناك طفل آخر في وضع أحسن نسبيا مما يمكنه من فهم حقيقة وضعه، وبالرغم من أن الطريقة التي يفهم بها الطفل مشاعره الدونية تتفاوت بشدة ما بين يوم وآخر حتى اللحظة التي تصبح فيها متماسكة بشكل نهائي ويتم التعبير عنها على أنها تقدير ذاتي محدد، ويصبح هذا التقدير الذاتي ثابتا من الثوابت التي تبقى مع الطفل في كل تعاملاته مع العالم الخارجي، والآليات التعويضية التي يخلقها الطفل لتدله على الطريق للخروج من حالة الدونية والتي تكون موجهة في اتجاه تحقيق هدف مناسب لذلك التقدير الذاتي. عندما تزداد مشاعر الدونية وتصل إلى درجة أن الطفل يصبح خائفا من أنه لن يستطيع التغلب على نقاط ضعفه، فإن خطرا جديدا سيظهر، فعندما يسعى للتعويض فإنه لن يقنع باستعادة التوازن بين القوى التي يكتسبها والقوى المضادة له في البيئة المحيطة به، فإنه سيسعى بكل جهده لأن تميل كفة الميزان لصالحه طوال الوقت

والسعي للحصول على القوة والسيطرة، قد تصل إلى درجة مبالغ فيها حتى يمكن أن نسميها حالات مرضية، وتصبح كل العلاقات في الحياة غير مقنعة وغير كافية بالنسبة له، ويحاول دائما هذا الشخص تأمين وضعه في الحياة من خلال بذل مجهود غير عادي، وباستخدام ردود فعل عنيفة، وبدون صبر، وبدون أي اعتبار للآخرين، والعصبية والتسرع، وهذا ما يعرض حقوقه الشخصية للخطر، لأنه يحارب العالم ويعاديه، فإن العالم يتحول ضده ويعاديه بالمثل (ألفريد أدلر، 2005، 85).

يضيف أيضا الجبن ما هو إلا صورة مخففة من القلق ولكنه مثله مثل القلق، يجد الطفل نفسه غير واثق بنفسه، ويتجنب جميع أشكال التواصل، وأن كل المهام التي تواجهه بالغة الصعوبة، فالجبن أيضا يظهر في انشغال الفرد في تحقيق الأمن والأمان، كما أن نشاطاته موجهة نحو محاولة تجنب المسؤولية (ألفريد أدلر، 2005، 233).

ترى الباحثة أن أدلر اختلف في أفكاره عن فرويد، حيث أعطى اهتماما كبيرا للعوامل الجسدية والاجتماعية، ويعتبرها أنها هي التي تعمل على إعاقة الفرد في تحقيق حاجاته النفسية وتحقيق أمنه، وأن الشعور بالدونية يحدث نتيجة القصور العضوي والمعني وهذا ما يدفع الفرد إلى التعويض، ويعتبره المحرك والمحفز للقدرات من أجل تحقيق الأهداف، وأن حجم ودرجة الدونية والشعور بعدم الأمان تعتمد على طريقة ودرجة فهم الفرد لنفسه. كما يمكن للفرد أن يحقق التكيف والشعور بالسعادة والأمن النفسي من خلال تجاوزه لمشاعر النقص، ومن خلال منحه الرعاية والاهتمام الكافي وتحقيقه النجاح في حياته.

9-2-3- نظرية التحليل النفسي الاجتماعي كارين هورني (HORNEY) :

ترى كارين هورني وهي من أنصار مدرسة التحليل النفسي الاجتماعي، أن شعور الفرد بالأمن النفسي يعود إلى أسباب اجتماعية أهمها علاقة الطفل بوالديه منذ الطفولة، فعطف الوالدين ودفء علاقتهما بطفلهما يشبعان حاجة الطفل للأمن، وترى أن أصول السلوك العصابي يكمن في إهمال الوالدين للطفل وعدم المبالاة به، فينشأ في جو أسري لا ينعم بالحب مما يسبب انعدام الشعور بالأمن، والشعور بالقلق، وبالتالي يلجأ إلى تبني عدة أساليب دفاعية ليستعيد أمنه المفقود، كما يحاول الطفل أن يكون لنفسه صورة مثالية، فالقلق لدى هورني ناتج عن مشاعر عدم توفير الأمن في العلاقات المتبادلة، فهي عكس فريد لا تأمن بقوله أن القلق جزء لا يمكن اجتنابه في الطبيعة الإنسانية (بن السايح مسعودة، 2018، 225).

ترى كارين هورني أن مجموعة من العوامل قد تؤدي إلى انعدام الأمن النفسي لدى الأفراد، وهي التحكم والسيطرة واللامبالاة والسلوك الغير المنتظم وعدم احترام حاجات الآخرين، وغيرها من أساليب

المعاملة الوالدية الغير السوية. وإذا شعر الفرد بأنه محبوب فإنه يستطيع أن يتغلب على ما يلقاه من سوء المعاملة دون أن تترك هذه الخبرات المؤلمة أثارا مرضية، أما إذا يشعر الفرد عكس ذلك فإنه يشعر بالعداء نحو والديه، وهذا العداء سوف يسقط في النهاية على كل شيء حوله، وإذا تعرض الفرد إلى ما يهدد شعوره بالأمن ينشأ في نفسه صراعا واضطرابا نتيجة المخاوف التي تعتريه. هورني لا تقصد الصراع على أساس الدوافع الغريزية، إنما تربطه بالحاجة إلى الأمن. بما أن الشخصية كونها وحدة متكاملة تعيش في عالم عدواني، وشدة الدوافع العدوانية أكثر إثارة للقلق من توجيه الفرد عدوانه إلى الأشخاص الذين يحيطون به، والذين يعتمد عليهم، لأن ذلك سيؤدي إلى قطع علاقته بهم، وهذا وضع مؤلم وسيعاني منه، لذلك يكتب الطفل دوافعه العدوانية، وتظهر بصورة مقنعة في الخيالات وكثيرا ما يسقط الفرد دوافعه على أشياء أخرى مادية(حنان السيد زيدان، 2020، 750).

تقول هورني أن الإنسان قد ولد وهناك تجانس بين عناصر نفسه، حيث يصبح قادرا على أن ينمي قدراته نموا طبيعيا في بناء علاقات جيدة ومتوافقة مع المحيطين به، أما في حالة تعرض الفرد إلى ما يهدد شعوره بالأمن النفسي عندئذ يدخل في صراع وتضطرب مكوناته النفسية، نتيجة لوجود مخاوف تسير في اتجاه معارض للاتجاه السوي الذي يتميز به السلوك العادي. فالشخصية الإنسانية وحدة متكاملة تعيش في عالم عدواني وغير ودود هذا ما يمنع الطفل من التوافق والشعور بغياب الأمن النفسي، فالاضطرابات الخارجية تؤدي إلى توترات وقلق داخلي، كما نجد الفرد يسعى إلى القيام بمحاولات عديدة لتفادي القلق وتحقيق الشعور بالأمن النفسي(العربي سامية، 2013، 73).

تشير كارين هورني إلى أن شعور الفرد بالأمن النفسي يتوقف في علاقة الطفل بوالديه وذلك منذ اللحظات الأولى من حياته، وتهتم هورني بأبرز العوامل الاجتماعية والثقافية، حيث ترى أن هناك مجموعة من الظروف الغير ملائمة في المحيط الأسري من إهمال وعزلة للطفل يمكن أن تؤدي إلى فقدان الطمأنينة والذي بدوره يؤدي إلى القلق، وتؤكد هورني أن عدم توفر الطمأنينة في العلاقة بين الطفل وأمه بتسبب في ظهور اتجاهات عصابية تؤدي إلى سلوك الفرد لواحد منها (نبال شعبان العوض، 2014، 48).

ترى هورني أن الطفل الغير الأمن يتصرف بتطوير حلول عصابية للمشكلة، وقد تصبح صفات من شخصيته، وهذه الحلول أو الطرق سمتها بالحاجات العصابية وهي عشرة حاجات: الحاجة العصابية إلى الحب والتقبل، الحاجة العصابية لشريك مسيطر ومسؤول في الحياة والبحث عن الحماية الزائدة، الحاجة العصابية لأن يعيش داخل حدود ضيقة، الحاجة العصابية للقوة، الحاجة العصابية لاستغلال الآخرين،

الحاجة العصابية إلى التقدير الاجتماعي، الحاجة العصابية للإعجاب الشخصي، الحاجة العصابية للطموح والانجاز الشخصي، الحاجة العصابية للاكتفاء الذاتي والاستقلالية، الحاجة العصابية للكمال وعدم القدرة على الهجوم. فالشخص العصابي يتحرك وفق ثلاث اتجاهات أساسية وهي:

- **التحرك باتجاه الآخرين:** كالحاجة إلى الحب والحماية من المحيطين به، وتراه يعتمد عليهم لحمايته، بهذه الطريقة يمكنه أن يتخلص من مشاعر القلق واستعادة شعوره بالأمن النفسي.

- **التحرك ضد الآخرين:** إذ يميل الفرد إلى تبني سلوكيات عنيفة عدوانية وإلى محاربة المحيطين به، حيث تشعره هذه القوة والسيطرة والتسلط على الآخرين باستعادة أمنه النفسي.

- **التحرك بعيدا عن الآخرين:** يكون ذلك عن طريق الانسحاب والعزلة، وتجنب الاتصال بالآخرين، فهو يسعى لكي يصبح ذات قدرة ذاتية كاملة بعيدا عنهم، كما يبني عالما خاصا به، من خلال أحلام اليقظة والانهماك في القراءة وغيرها من السلوكيات التي تجعله ينعزل بعيدا عن الناس (عبد الله يوسف أبو زعزع، 2011، 121-123).

ترى هورني أن الفرد يقوم بالسلوكيات العصابية من أجل الحصول على بعض الأمن الذي فقده، ولكن هذا الأمن مزيف سرعان ما يزول وينهار أمام موقف يثير القلق المستمر الذي يتخذ مظاهر سلوكية مثل الحذر، والخوف، والشك. وهذا القلق الناشئ عن عدم تحقيق الأمن يسلب الفرد سماته الأصلية ليرمي به بعيداً في عالم مليء بالأوهام وفي ذلك تقول هورني "إن ذاكرة الشخص النفسية وابتعاده عن حقيقته الأصلية وتلقائيتها تجعل سلوكه لا ينبع من خصائصه و سماته بل من قلقه ونضاله العصابي لاسترجاع أمنه النفسي وطمأنينته" (نادر فهمي الزبيد، 1998، 34).

ترى الباحثة أن كارين هورني أعطت اهتماما كبيرا لمرحلة الطفولة المبكرة، وأن ظهور القلق وانعدام الأمن النفسي هما من العوامل المؤثرة في نمو شخصية الفرد، فغياب الشعور بالأمن النفسي تجعل الفرد يلجأ إلى أساليب دفاعية عدة لكي يتمكن التخلص من مشاعر القلق، وقد يختار أن يكون عدوانيا أو خاضعا أو انطوائيا أو قد يحاول أن يكون لنفسه صورة مثالية كاذبة جذابة أمام الآخرين ليستعيد أمنه المفقود. فاختلال الشعور بالأمن النفسي يعود إلى سوء علاقة الطفل بوالديه بالدرجة الأولى، لكن إذا ما وفرنا لهذا الطفل جو من الحب والدفء والعطف والحنان والثقة والتفهم، وشعر بأنه شخص محبوب ومقبول سوف يتمكن من اشباع حاجاته النفسية والتغلب على الخبرات المؤلمة التي مر بها، واستبدالها بالخبرات الإيجابية السارة، هذا ما يجعله يستعيد شعوره بالأمن النفسي وينمو نموا سليما.

9-2-4- نظرية التحليل النفسي المعاصر نظرية النمو النفسي الاجتماعي إريكسون (Erikson):

على الرغم من انتماء إريكسون إلى مدرسة التحليل النفسي، وتأثره بنظرية فرويد، إلا أنه طور نموذجاً جديداً للنمو النفسي أكثر شمولاً وإنسانية من نموذج فرويد، فهو لم يحدد نموذجاً بالديناميكيات لأجهزة النفس الثلاثة (الهو، الأنا، الأنا الأعلى) في ضوء علاقة الطفل بوالديه كما فعل فرويد، بل نظر إلى النمو النفسي في سياق اجتماعي أكثر اتساعاً ضمن إطار التراث الثقافي للأسرة، وهذا ما جعله يسمي نظريته بالنمو النفسي الاجتماعي. ويتخذ إريكسون موقفاً تفاؤلياً فيما يخص مسألة إمكانية النمو السليم، ويرى أن كل فرد يملك إمكانية إنتاج السلوك الخير والسوي (عبد المجيد نشواتي، 2003، 177).

يرى إريكسون أن الفرد في مرحلة الطفولة ينمو على مراحل، وكل مرحلة يمر فيها كنقطة تحول ونقطة انتقالية في حياته، وتكون مصدر قوته وتكامله، كما يمكن أن تكون هاته المرحلة الانتقالية مصدر لسوء توافقه وتكيفه، وكل انتقالة يمكن أن تحدث أزمة نفسية اجتماعية ذات تأثير إيجابي أو سلبي، فهو يرى أن كل مرحلة عمرية تبنى على حل الصراعات النفسية والاجتماعية السابقة وتكملها. وأول المراحل التي يشير إليها إريكسون الثقة الأساسية، وأن شعور الفرد بالثقة يعتمد أساساً على الأم، فالأم هي منبع الحب والرعاية والقبول والدفء والحنان والمودة لطفلها. وهذه الرعاية تنمي لديه الشعور بالأمن النفسي وتجعله يشعر به في العالم الخارجي، وينتقل هذا الشعور إلى باقي الأفراد المحيطين به كالأب والإخوة والمعلم والأصحاب والأقارب وغيرهم (حنان السيد زيدان، 2020، 747).

يعتبر إريكسون الحاجة إلى الأمن النفسي من أهم الدوافع النفسية الاجتماعية التي تحرك سلوك الإنسان وتوجهه نحو غاياته، وإذا أخفق المرء في تحقيق حاجته إلى الأمن النفسي فإن ذلك يؤدي إلى عدم القدرة على التحرك والتوجه نحو تحقيق الذات، فهو الحجر الأساسي في الشخصية السوية، وينشأ عن إشباع الحاجات الأساسية للطفل إدراك سليم لنفسه وذاته فيرى العالم الخارجي أنه مكان آمن ومستقر، وفي هذا العالم أفراد يمكنه اللجوء إليهم والاعتماد عليهم والثوق بهم، وهذا الشعور بالأمن النفسي يصبح دافعاً للنجاح والانجاز في مجالات كثيرة. (ERIKSON. ERIK H, 1994, 223)

يرى إريكسون أن إشباع الحاجات الأساسية في الطفولة المبكرة، كتوفير بيئة أسرية ومحيط يمد الفرد بالحب والثقة يؤدي ذلك إلى سيادة الشعور بالطمأنينة والأمن النفسي في المراحل اللاحقة. حيث صنف إريكسون مراحل النمو النفسي الاجتماعي إلى ثمانية مراحل. فالطفل في السنتين الأوليتين إن لم تدمه أسرته الحب وتشعره بالأمن فقد تفقته في نفسه وفي العالم الذي حوله وطور مشاعراً سلبية من عدم الثقة في الآخرين

والانعزال والابتعاد عنهم، وكذلك الحال في بداية سن العشرينات، ففشل المراهق في تطوير علاقات حميمة مع الآخرين يجعله يميل إلى الوحدة والعزلة (محمد شفيق محمود خطاب، 2017، 273).

ترى الباحثة من خلال ما قدمه اريكسون في نظريته أن كل من الثقة بالنفس والاستقلالية وتحمل المسؤولية والجد والجهد وتحديد الهوية والشعور بالألفة المشاركة والتكامل كلها معززات للشعور بالأمن النفسي لدى الفرد وهذا نتيجة النمو السليم في المراحل الثمانية المذكورة سابقا، بينما نجد الأفراد الذين لقوا صعوبات أو وواجهتهم مشكلات في المراحل العمرية المختلفة تتميز مشاعرهم بالسلبية وعدم الثقة بالنفس والخجل والشك والشعور بالذنب والشعور بالنقص والتشتت والغموض والعزلة وعدم التحرر. وهذا راجع لانتقالهم المراحل بصورة غير سليمة، هذا ما يشعرهم بغياب الأمن النفسي.

9-2-5- نظرية التحليل النفسي الشخصي التبادلي هاري ستاك سوليفان (sullivan):

هاري ستاك سوليفان طبيب نفسي أمريكي، تركز نظرياته في التحليل النفسي على الملاحظة المباشرة للظواهر المادية والملموسة، يعتبر أول من صاغ نظرية في نمو الفرد، حيث يرى في نظريته التي تتمحور حول "العلاقات الإنسانية المتبادلة" أن الإنسان هو نتاج لعملية التفاعل مع الغير، وأن شخصية الفرد تتكون من خلال التفاعل الدينامي مع البيئة المحيطة به، وهذا التفاعل يؤثر فيه منذ الولادة، فالعمل على تربية الطفل تربية سليمة والسهر على تعليمه، يؤدي إلى إكسابه بعض العادات السلوكية التي يستحسنها الوالدين والتي تستثير في نفسية الطفل الرضا والأمن النفسي. وأن الفرد يسعى إلى تحقيق هدفين في حياته هما التوصل إلى إشباع حاجاته، والتوصل إلى تحقيق الشعور بالأمن والذي يحقق عن طريق ما يسمى بالعمليات الثقافية. فالشعور بالأمن النفسي يقوم على الشعور بالانتماء في الجماعة وأنه مقبول فيها. الذي يعود إلى المحافظة على الوجود والشعور بالانتماء والقبول في الجماعة (جلال سعد، 1985، 68).

يرى سوليفان أن معظم المشكلات النفسية والعاطفية ومن أهمها القلق تنشأ نتيجة البحث عن الأمن أو لصعوبة تحقيقه وذلك للمواقف والضغطات التي يتعرض لها الفرد، حيث يحاول اتخاذ أشكال مختلفة من الأساليب الوقائية، والضوابط السلوكية من أجل الحفاظ على أمنه (هدى الشميمري واسيا بركات، 2011، 662).

أشار سوليفان في نظريته التفاعلية، إلى كيفية نمو الشخصية منذ الطفولة وكيف تكتسب التوتر والقلق، فيقول أنه يتم من خلال التفاعل مع الآخرين، وأن الشخصية هي نتاج عملية التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي بوجه عام، ويرى أن للسلوك الإنساني هدفين هما الإشباع الجسمي من طعام وشراب

ونوم وزواج. والهدف الثاني يتمثل في الشعور بالأمن النفسي ويتحقق عندما يستطيع الفرد أن يصل إلى توقعاته الاجتماعية التي تمثل مطالب تحقيق الذات لديه في إطار الجماعة (ماهر فرحان مرعب، 2014، 330).

يرى سوليفان أن القلق حالة مؤلمة، تنشأ من عدم وجود علاقات جيدة وإيجابية، ويعتقد أن القلق موجود لدى الأم وينتقل إلى ابنها من خلال الارتباط العاطفي. وأن الفرد يسعى إلى تحقيق هدفه المتمثل في خفض من حدة التوتر الذي يهدد أمنه النفسي. كما يرى أيضاً أن التهديد الناشئ عن أخطار حقيقية أو وهمية، أو مجهولة المصدر تهدد شعور الفرد بالأمن النفسي، فإذا زاد قدرها انخفضت قدرة الفرد على إشباع حاجاته للأمن، فيؤدي ذلك إلى اضطراب في علاقاته المتبادلة مع اضطراب في التفكير. فشدة القلق وخطورة الموضوع يشكل تهديداً لفاعلية عمليات الأمن لدى الفرد (العراي سامية، 2013، 73).

يرى سوليفان أن عملية التطبع الاجتماعي هو ما يجعل الإنسان كائناً اجتماعياً، وليتحقق ذلك عليه أن يمر بثلاث مراحل وهي: الأنا، الأنا الأعلى، نكران الذات. وكل من الخبرات والتجارب السارة الايجابية السابقة التي مر بها الفرد تجعله يشعر بالطمأنينة والأمن النفسي (عبد الله يوسف أبو زعيزع، 2011، 168). ترى الباحثة أن سوليفان يعتبر الأمن النفسي من الأهداف الأساسية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها وذلك من خلال العلاقات الاجتماعية الناجحة القائمة بين أفراد المجتمع الواحد، إلا أن الفرد تعترضه مجموعة من المواقف والضغوطات في حياته، فهذا ما يعيق عملية إشباع حاجاته وما يجعله يشعر بالقلق وفقدان الشعور بالأمن النفسي.

9-3- النظرية السلوكية:

النظرية السلوكية يطلق عليها باسم "نظرية المثير والاستجابة" وتعرف كذلك باسم "نظرية التعلم". اهتمت هذه النظرية بالسلوك في نقطتين أساسيتين كيف يحدث تعلمه وكيف يمكن تغييره وتعديله. كما اهتمت النظرية السلوكية بالعملية الإرشادية التي تضمن عملية التعلم والتدريب وحل المشكلات، أين بينت العديد من الدراسات والبحوث التجريبية التي قام بها رواد وأصحاب هذه النظرية أن السلوكيات متعلمة، سواء كانت سوية فيتم تعزيزها، أو غير سوية وغير مرغوب فيها فيتم تعديلها وتغييرها من خلال العقاب.

فسرت النظرية السلوكية الأمن النفسي في ضوء عدة محطات، والتي تزعمها "واطسن" حيث يرى بأن الأمن النفسي يرتبط بالمعززات والاشتراطات التي يواجهها الفرد خلال حياته، أما عن "بافلوف" فقد ربط الأمن النفسي بمبدأ الاشتراط الكلاسيكي، حيث يرى أن الفرد يُكون استجابات متعلمة ليحافظ على بقائه واستمرارية

حياته، كما يرى أن الشعور بالأمن النفسي لا يخضع للعوامل الوراثية، وإنما يتأثر الفرد بالعوامل الخارجية عن طريق خبراته، كما يرى "بافلوف" أن الاشتراط الكلاسيكي له دور مهم في عملية التطبيع الاجتماعي خاصة في المراحل الأولى في حياة الأفراد. ولكي يشعر الفرد بالأمن النفسي يجب ربط المثيرات الخارجية وتكرارها في نفس الوضعيات وتتزامن معها التعزيز للاستجابات كلما تحصلنا على سلوك أكثر ثباتاً وهذه المثيرات الخارجية كتوفير جو من الراحة والحب، القبول والانتماء لكي نتحصل على الاستجابة المرجوة وهي الشعور بالأمن النفسي، فالأمن النفسي هو شعور متعلم. أما "سكينر" صاحب مبدأ الاشتراط الإجرائي الذي يرى أن الفرد يقوم بسلوكيات تلقائية دون مثير سابق، بل يعتمد على التعزيز والعقاب في تكرار ذلك السلوك أو التخلي عنه. أما عن "دولارد ميللر" فاعتبر الأمن النفسي عبارة عن استجابة لتوافقية متعلمة لصراعات تنمو في مراحل عمرية مبكرة وتعمم على مواقف مشابهة، خلال اكتساب الفرد عادات مناسبة تساعده على ذلك (سامية خالد ابرييم، 2020، 62).

رغم أن النظرية السلوكية تعتبر نظرية تجريبية موضوعية وظيفية في تفسير السلوك يرى أصحابها أن السلوك الملاحظ الظاهري الموضوعي فقط هو الذي يوضع في الاعتبار من الناحية العلمية. وتتغاضى النظر للفرد ككل حيث يتحمس الكثيرون للنظرية السلوكية ويعتبرون أن الإرشاد السلوكي في ضوء نظرية التعلم هو الإرشاد والعلاج العلمي الذي يفضل لما يتضمنه من طرق ويطلقون عليه "علاج التعلم" (حامد عبد السلام زهران، 1998، 108).

التعلم هو عملية اكتشاف الخطأ والعمل على تصحيحه، وهي محاولة توضيح أفضل وزيادة فهم أوسع للسلوكيات المتغيرة من أجل تحقيق التكيف، ووصف ديوي (1922) التعلم بأنها عملية تكرارية للتصميم وتنفيذه والتأمل في نتائجه، وهي عملية تعديل الأفعال والسلوكيات، على خلاف من رآه واعتبره ميل الفرد إلى الاعتماد المفرط على العادة أو التلقائية في السلوك. والتعلم عبارة عن عملية مستمرة للتفكير والأداء العملي، والتعلم يتميز بطرح الأسئلة، وطلب التعليقات، ووضع التجربة والتأمل في نتائجها والمناقشة للأخطاء أو الحصول على النتائج الغير متوقعة، والتعلم هدفه اكتشاف الثغرات والخطأ في الخطط وإجراء التغييرات والتعديلات اللازمة بهدف تحقيق المطلوب (Amy Edmondson, 1999, 353). أكد ألبرت بندورا أهمية التفاعل والتأثيرات البيئية ودورها في تحديد السلوك الإنساني وبناء شخصية الأفراد (ماجد اللميع حمود السهلي، 2007، 28).

ترى الباحثة من خلال اطلاعها على النظرية السلوكية بأن علماء النفس من أصحاب الاتجاه السلوكي فسروا الشعور بالأمن النفسي هي عبارة عادات تعلمها الفرد ليقفل من درجة توتره وقلقه ويزيد شعوره بالأمن النفسي، وبالتالي تُكون ارتباطات عن طريق المنعكسات الشرطية لكن تلك الارتباطات الشرطية حدثت بشكل خاطئ وبطريقة غير ملائمة وأدت إلى ظهور بشكل سلوكيات أن الفرد غير مطمئن وأمنًا. وأن أي عرض يدل أو يعكس اختلال الأمن النفسي هو نتاج ومحصلة لما تعلمه الفرد نتيجة الظروف البيئية المعيشة فتعلم الفرد من أبويه واخوته والمحيطين به الشعور بالاستقرار والأمن النفسي، وليست نتيجة للعمليات النفسية الداخلية كما يراها أصحاب النظرية التحليلية. لذلك تهتم النظرية السلوكية بالأعراض السلوكية، وشعور الفرد بالأمن النفسي أو غيابه هو سوى سلوك مكتسب ومتعلم نتيجة لارتباطات شرطية متكررة، ومتعلمة عن طريق الملاحظة إذ يتعلم الفرد بالنمذجة سلوكيات من المحيط عن طريق التقليد والنمذجة. فكلما تفاعل الفرد مع بيئته تعلم أشياء كثيرة ومن بينها الشعور بالأمن النفسي، وأي سلوك مساعد للشعور بالأمن النفسي قد تم تعزيزه وتشجيعه ولذلك ضمن استمراريته.

9-4- النظرية المعرفية:

يركز هذا الاتجاه اهتمامه بالعمليات الإدراكية والأنشطة العقلية والذاكرة، بدلا من التركيز على السلوك الظاهري الملاحظ للجميع، يؤكد هذا الاتجاه على كيفية بناء المعرفة وتطورها، حيث ينظر إلى التعلم على أنه عملية تنظيمية ذاتية، لحل الصراعات المعرفية الداخلية، التي تصبح ظاهرة من خلال الخبرات المحسوسة والتأمل، فمن أجل فهم السلوك الإنساني لابد من دراسة إدراك الفرد لذاته ولبنيته. وأن الفروق الموجودة بين الأفراد ترجع لاختلاف العمليات الإدراكية فيما بينهم، فالدراسات المعرفية تؤكد ضرورة إلغاء دور المحددات الوراثية والتركيز على التقييمات المعرفية في الشعور أو عدم الشعور بالأمن النفسي، حيث تعتبر هذه الدراسات أن التهديدات والضغوط التي يواجهها الفرد هي التي تؤدي إلى عدم الشعور بالأمن النفسي، حيث تتحدد تقويمات الفرد للتهديد على أساس خبراته، فهذه التقويمات تشتت بدورها الانتباه لكونها ارتباطات تهديدية، فتحدث إدراك مربك وخاطئ مما ينعكس سلبا على انفعالات الفرد (العربي سامية، 2013، 76).

يربط المعرفيون شعور الفرد بالأمن النفسي بالتفكير العقلاني، بحيث يعتمد كل منهما على الآخر، فالشخص السوي يعيش حياة نفسية مريحة وطيبة بفضل طريقة تفكيره العقلانية، ومن أنصارها ألبرت إليس (A.Ellis) صاحب نظرية العلاج العقلاني الانفعالي. الذي يرى أن كل موقف نقابله أو نتعرض إليه في حياتنا ممكن تفسيره تحت ما يطلق عليه النماذج التصورية أو المعرفية، وهذه النماذج تشكل صيغة نستقبل

بها المعلومات الواردة إلينا من البيئة الخارجية المحيطة بنا وذلك من خلال الحواس، كما تحدد تصوراتنا عن أنفسنا والعالم الخارجي (بن السايح مسعودة، 2018، 226).

اهتم ألبرت إليس بدراسة الأسوياء الراشدين باعتبارهم قادرين على تحمل الصراعات، ومواجهة الاحباطات والمشكلات بطريقة سليمة، وأن سمات الشخصية السوية تتحلى بالبعد عن اليأس والاكتئاب، وزيادة الثقة بالنفس مما يعزز الشعور بالأمن النفسي. ويرى ألبرت إليس في حالة وجود اختلال أو غياب للأمن النفسي لا بد للخضوع للعلاج الانفعالي العقلاني، وهو علاج يستخدم في المقام الأول إعادة الهيكلة المعرفية بهدف تغيير الأفكار اللاعقلانية التي تعتبر سبب المشكلات النفسية كالقلق، والاكتئاب، والغضب، والشعور بالذنب، وألبرت إليس هو الذي قام بتصميم العلاج السلوكي المعرفي بهدف علاج هذه المشكلات. فحسب تفسير إليس لكيفية تطور الاضطرابات النفسية وسبب المشاعر السلبية والسلوكيات غير المتكيفة راجع لاعتقادات الناس أن الأحداث الخارجية هي سبب حدوثها، مثلاً عندما يأخذ شخص ما مكانك في موقف السيارات الذي أنت على وشك الوقوف فيه وعندما تتسحب فإنك تغضب لأن شخصاً ما أخذ مكانك من خلال نسب انزعاجك إلى الموقف، في المقابل يرى إليس أن الخلل في معتقداتنا حول الأحداث، وليس الأحداث نفسها هذا ما يجعلنا غاضبين ومحبتين، ومنزعجين. والغضب يكون نتيجة مباشرة لمعتقدات وأفكار غير عقلانية مثل التفكير أن "هذا كان مكان وقوف السيارات الخاص بي"، "هذا ليس عدلاً"، و"هذا فلان جعلني أتأخر عن مواعيدي" (Michael.D.Spiegler & Dvid.C.Guevremont,2010, 310).

يرى أرون بيك أن سبب حدوث الاضطرابات النفسية وغياب الأمن النفسي يرجع إلى سوء التكيف والإدراك الغير العقلاني كالأفكار التلقائية، أين تبدو الأفكار التلقائية معقولة وصالحة للفرد، وهذا الذي يساعد في تفسير تأثيرها القوي على العواطف والأفعال. فحسب بيك، تحدث الاضطرابات النفسية عندما يدرك الناس ما يحدث في العالم أو البيئة الخارجية باعتباره تهديداً لحياتهم. ويحدث هذا نتيجة ضعف الأداء الوظيفي في المعالجة المعرفية، أين تصبح التصورات والتفسيرات للأحداث انتقائية للغاية، وبصورة جامدة وبأناية. أين تلاحظ الشخص لا يملك القدرة على "إيقاف" والسيطرة على تفكيره المشوه والغير المعقول، فتجده يرتكب أخطاء في طريقة التفكير وهذا راجع للتشوهات المعرفية. على سبيل المثال، الأطفال الذين يشعرون بالقلق يميلون إلى إسائة تفسير المواقف الحميدة على أنها معادية، فالذين يعانون من اضطراب الهلع يقومون بتفسيرات كارثية لأحاسيسهم الجسدية كتفسيرهم لزيادة معدل ضربات القلب فتعني نوبة قلبية بالنسبة لهم. ويرى بيك أن هناك ستة تشوهات معرفية شائعة أو أخطاء منطقية شائعة وجدت في أفكار الأشخاص الذين

يعانون من مشكلة نفسية. (Michael.D.Spiegler & Dvid.C.Guevremont,2010, 322) من أهداف العلاج لدى أرون بيك هو تصحيح المعلومات الخاطئة، وتعديل معتقداتهم المختلة التي تسببت في عدم القدرة على التكيف وظهور السلوكيات والمشاعر السلبية، وتزويد العملاء بالمهارات والخبرات التي تخلق التفكير التكيفي. كما يتطلب لإنجاح العملية العلاجية تعاون المعالج والعميل من أجل تحديد معتقدات العميل المختلة وتصحيحها والمشاركة النشطة (Michael.D.Spiegler & Dvid.C.Guevremont,2010, 323).

ينظر جون بياجيه إلى الفرد باعتباره جزءاً لا يتجزأ من محيطه وبيئته الاجتماعية، معتمداً في ذلك على المخططات العقلية الوراثية من تنظيم ومعالجة المعلومات والسلوكيات، فهذه المخططات تتكيف وتتغير وفقاً للارتقاء العقلي ونموه، وتعمل بوصفها إطاراً تأويلياً وإدراكات توجيهية لتجارب التفاعل والاتصال مع البيئة الخارجية. يحدث شعور عدم الأمن نتيجة لخبرات الطفولة المؤلمة، حيث يطور الفرد خلالها مخططات وإدراكات تكون فيه الذات والعالم والمستقبل في رؤية سلبية وغير صارة، قد لا يتضح ذلك إلا بمواجهة الضغوط التي تنشط المخطط السلبي جاعلة من المنظومة المعرفية السلبية أكثر سيطرة على التفكير، وذلك ما يؤدي لعدم الشعور بالأمن النفسي (العربي سامية، 2013، 76).

يرى ديفيز وكامينغز أن الأمن النفسي يشمل ثلاث عمليات مختلفة: ردة الفعل العاطفية، تنظيم السلوك، والتمثيلات الداخلية. يشير التفاعل العاطفي إلى أنه في ظل وجود مواقف تحتمل تهديد فيشعر الشخص بالخوف أو الضيق، فيطور العداء الخفي. ويشير تنظيم السلوك لتنظيم التعرض لحالات التهديد، يميل الأشخاص غير الآمنين إلى المبالغة، فتعرضهم لمواقف يحتمل أن تكون خطيرة إما عن طريق المبالغة في إشراك أنفسهم في هذه المواقف أو عن طريق تجنبها. أخيراً التمثيلات الداخلية التي تؤثر على الوعي أو على المخططات اللاواعية لخطر محتمل. التقييمات غير الآمنة للحالات تؤدي إلى عدم الأمان، حيث يعتقد الناس أن هذه المواقف ستؤثر عليهم شخصياً وسلبيًا (Alberto Alegre,2008, 12).

جاء بولبي Bowlbey بنظرية التعلق، فتأثر بالمفهوم السلوكي، لاحظ سلوك تعلق الطفل هو عبارة عن استجابة لمثيرات داخلية وخارجية، وأن وعي الطفل المتزايد خلال العامين الثاني والثالث ووعيه عند ابتعاده عن الأم يثير لديه سلوكيات التعلق مثل البكاء أو الاحتجاج أو محاولة التعلق بها أو اتباعها، ففسر بكاء الطفل استجابةً لغياب الأم. ويرى فان (Van IJzendoorn,2005) أن نظرية التعلق هي نظرية تطور قام بتطويرها "جون بولبي" سنة 1986، وتعتبر إحدى النظريات التي تعتمد على شعور الطفل بأمه، والتي تشكل قاعدة ارتباطية بينهما مما ينعكس هذا على شعور الفرد بالأمن النفسي، وفقدانها يؤدي إلى شعوره بعد

الأمن وهذا ما يشعره بالقلق. وترتكز هذه النظرية على ثلاثة نقاط أساسية تم الاعتماد عليها، حيث تظهر موقف الطفل مع من يقدم له الرعاية التي هو بحاجة إليها، وكيفية تغير شعور الطفل وحاجاته الإيجابية، وثالث نقطة شعور الطفل بالأمن النفسي (فؤاد أحمد محمد أبو شنار، 2022، 229).

يرى بولبي أن القدرة على تحمل الانفصال المؤقت للطفل عن أمه تعكس قدرته على الشعور بالأمن النفسي، وهذا ما اختلفت فيه مع نظرية التحليل النفسي التي ترى أن التعلق بمن يقدمون الرعاية يحدث من إشباع دوافع أولية من طعام وشراب. بينما نظرية بولبي بينت أن سلوك التعلق لا ينشأ من إشباع دوافع أولية وإنما ينشأ من الشعور بالراحة والطمأنينة في الاتصال والتفاعل مع من يقدمون الرعاية. وهذا النوع من التعلق يكون بمثابة عامل للتنبؤ بالشعور بالأمن النفسي، حيث نجد الطفل يتفاعل بإيجابية مع من يرعاه حتى وإن كان في بيئة جديدة غير مألوفة، فإن الطفل يبدي مشاعر الأمن والطمأنينة النفسية، ما يجعل هذا الشعور ينمو ويتطور في مراحل النمو المختلفة. فهذا الشعور بالأمن النفسي يتم إدخاله كجزء من كيان الطفل ويصبح يشعر بأنه أكثر أمناً مع من يرعاه ومن حوله، وكذلك عند انتقاله إلى العالم الخارجي فيظهر شعوره بالأمن النفسي في علاقاته مع الآخرين. إن خبرات التعلق الأولى في إنتاجها للشعور بالأمن النفسي تؤثر في عملية تكوين نموذج داخلي للذات والآخرين، والتي تؤثر على كل من تنظيم الوجدان والعلاقات المستقبلية. وبالتالي فإن نمو الوعي الوجداني ومهارات تنظيم الوجدان اللتان تحدثان من خلال عملية التعلق تؤدي إلى الشعور بالأمن النفسي. وتوضح نظرية بولبي أن التفككات والمشكلات الأسرية المبكرة للروابط وعلاقات الوالدين تؤثر على نمو الوجداني للطفل وتنظيمه، فالطفل يقترّب من والديه طالباً المساعدة والدعم الانفعالي عندما يشعر بالخطر والتهديد، وفي ضوء استجابة الوالدين يتشكل نمط التعلق لدى الطفل ويمثل نمط التعلق قاعدة آمنة لدى الطفل للتعامل مع البيئة والآخرين، وبالتالي فإن قضايا التعلق في مرحلة الطفولة تستمر خلال مراحل النمو وتشكل أساساً للتوافق الشخصي والاجتماعي (محمد شفيق محمود خطاب، 2017، 273).

من المفاهيم المركزية في نظرية بولبي فكرة أهمية النماذج الداخلية الأولية التي تتكون في المراحل المبكرة خلال عملية التعلق الوالدي أو ما يسمى بالتعلق الأمن، إذ يُشكل الطفل تمثيلاً داخلياً أو نموذجاً ذهنيًا لمقدم الرعاية يستند إليه في تنظيم سلوكه وانفعالاته. حيث هذا النموذج يساعد الطفل على التنظيم والتعبير الوجداني كما يساهم في تكوين شعوره بالأمن النفسي. فيعتبر بولبي التعلق مصدراً للأمان، فالعديد من المشاعر القوية تنشأ أثناء فترة النمو، فكل من الرعاية، أو التفكك والانفصال، وإعادة بناء علاقات صداقة جديدة والبحث عن السند والحفاظ عليه يعتبرها الفرد مصدراً للأمان، وإيجاد السند مصدر للسعادة والفرح. إذ

تتيح للطفل الشعور بالأمن والطمأنينة والثقة لاستكشاف بيئته وتعزز التفاعل مع الآخرين، وأن التعلق ضرورة بيولوجية ونفسية لبناء الشخصية السوية والعلاقات الاجتماعية الناجحة. هذا يعني بأن الأطفال الصغار الذين لديهم ارتباط آمن يستمدون أمانهم باقتناعهم بأنهم بإمكانهم الاعتماد على الصديق والرفيق القريب نسبيًا والمتاح والمتواجد عند الضرورة وعند الحاجة إليه. ويستمد الأطفال الأكبر سنًا شعورهم بالأمن من فكرة أنه حتى لو لم يحتاجوا إلى السند في الوقت الحالي، ويمكنهم الاعتماد على من حولهم من رفاق وأصدقاء عند الحاجة إليهم. لذلك يشعر الطفل المرتبط بشكل آمن بالأمان العاطفي بسبب الارتباط الجيد والعلاقة الجيدة هذا ما يسميه العلماء "الثقة في الحماية". (Alberto Alegre, 2008, 10)

التعلق الغير الأمن يتفرع منه التعلق التجنبي الراض والقلق، ومشغول البال، ففي التعلق التجنبي تجد الفرد لديه نظرة إيجابية للذات وسلبية للآخرين، فتراه لا يزعج في تجنبه وابتعاده عن من حوله، وهذا راجع لعدم ثقته فيهم. وهناك التعلق القلق الذي يتضمن النظرة السلبية للذات وللآخرين، فيميل الفرد إلى اظهار مشاعر القلق والغضب عند وجود الشخص موضوع التعلق، وهو نمط من التناقض الانفعالي. وهناك التعلق المشغول البال حيث يتضمن النظرة السلبية للذات والإيجابية للآخرين، وهذا ما يجعل الفرد يشعر بغياب الأمن النفسي (فؤاد أحمد محمد أبو شنار، 2022، 230).

ترى الباحثة أن النظرية المعرفية اهتمت بالعمليات العقلية من فهم وتحليل وتفسير وتنظيم المعلومات الخارجية، كما أكدت أهمية التقييمات المعرفية السليمة والإدراك السليم والتفكير العقلاني ما يجعل الفرد يشعر بالأمن النفسي، وأن أي تفسير مشوه للمواقف الخارجية يجعله يشعر بغيابه، ومن أجل تحقيق الشعور بالأمن النفسي لا بد من تصحيح المعلومات وتعديل المعتقدات الخاطئة، التي تعتبر سببا في سوء التكيف وظهور السلوكيات والمشاعر السلبية مما يؤدي إلى عدم الشعور بالأمن النفسي.

9-5- نظرية السمات:

تعرف السمة بأنها استعداد حيوي، أو ميل ثابت نسبيا إلى نوع معين من السلوك الذي يبدو أثره في عدد كبير من المواقف المختلفة. (فريدة شنان ومصطفى هجرسي، 2009، 21)

يعرف تلقان (Tellegen 1988) السمة على أنها البنية النفسية الكامنة وراء التصرف السلوكي الدائم نسبياً. ويضيف هوجان (Hogan 1995) أن السمة هي ميل للاستجابة بطريقة معينة تحت ظروف معينة وهذه الظروف يمكن أن يحدث فيها غياب الشعور بالأمن النفسي، وهذا بسبب المواقف أو الأحداث المختلفة التي مر بها الفرد، هذا بمعنى أن الأمن النفسي ناتج عن مواقف تجريبية معاشة في حياة الأفراد. فإذا تم إثارة

مواقف غير آمنة مشابهة باستمرار قد يصبح هذا الشعور الغير الآمن مزمنًا. وقد يشعر الشخص بعدم الأمن في كثير من الأحيان وهذا ما يجعله شديد الحساسية للأحداث التي تحتوي على تهديد أقل من المواقف السابقة. (Alberto Alegre, 2008, 12)

نظرية السمات هي نظرية تفسر سبب وجود فروق في شخصية الأفراد والذي يعود لوجود اختلافات في سماتهم. وتم تقديم هذه النظرية لأول مرة من قبل ويليام جيمس في عام 1890، وذلك لملاحظته أن الناس يختلفون عن بعضهم البعض. طورت نظرية السمات من قبل جوردن ألپورت G.ALLPORT في عام 1936، الذي كان يبحث عن طرق لقياس الشخصية، فتوصل إلى أن هناك خمسة عوامل يمكن أن نصف من خلالها الشخصية: الانبساطية، والعصابية، والانفتاح على التجربة، والضمير، والموافقة. اهتم جوردن ألپورت بدراسة الأشخاص الأصحاء والأسوياء بدلا من العصائبيين، حيث اعتبر الأمن النفسي من مميزات الصحة النفسية والشخصية السوية السليمة الناضجة، فالراشدون الأسوياء يتميزون بالتسامح مما يجعلهم يتقبلون ويتحملون الصراعات والإحباطات التي من الصعب تجنبها الفرد في حياته، كما أن لديهم صورة ونظرة موجبة عن أنفسهم وذواتهم (جابر، 1990، 273).

الشخص السوي من سماته البعد عن القلق واليأس الاكتئاب وهذا ما لم يجده عند الأشخاص الغير الأسوياء أو العصائبيين، أين نجد عكس ذلك عند الغير الأسوياء فتراهم غير متسامحين، وغير قادرين على تحمل الصراعات والاحباطات، وغير قادرين على مواجهة المشكلات والأزمات، كما نجدهم لا يقدرون ذواتهم، ويتميزون بالنظرة السلبية لأنفسهم، ويتعرضون للقلق والاكتئاب. فسمات الشخصية السوية تحمل خصائص متكاملة نفسية وعصبية، والسمة نظاما قابلا للقياس لأنها ذات وجود حقيقي، والسمات نوعين فردية ومشاركة (نبيل عبد العزيز عبد الكريم علي البديري، 2017، 57).

يرى ريموند كاتل أن الدوافع ضرورية لدراسة الشخصية، إذ اعتبر السمات الفطرية والمكتسبة نتيجة للتفاعل مع البيئة بمثابة محددات للسلوك، فالسلوك الإنساني ينشط ويوجه نحو أهداف معينة بواسطة السمات الدينامية. توصل كاتل من خلال أبحاثه لعزل السمات الأولية للشخصية، أي عزل بعدم الأمن والاطمئنان النفسي، الاستهداف للذنب/مقابل الثقة بالنفس، فوجد أن الأفراد الذين تحصلوا على درجة مرتفعة في عدم الشعور بالأمن لديهم ميل دائم لإعاقة الذات، الترقب، القلق، الشعور بالذنب، متقلبي المزاج وأحيانا مكتئبين تماما، حيث يصفون أنفسهم بأنهم يصيبهم الغم والاكتئاب عندما ينتقدون أمام الآخرين، ويشعرون بأن أصدقائهم ليسوا بحاجة إليهم بالقدر الذي هم بحاجة إلى أصدقائهم، وأن الانتقادات تشعروهم بالعجز أكثر مما

تساعدهم، والحصول على الدرجة المرتفعة على هذا المقياس تعني الفرد يعاني من القلق، النزعة للتأمل، سهولة البكاء، الاكتئاب والحزن، الخوف، الشعور بالوحدة، انخفاض قيمة الذات، الانزعاج. بينما يتصف ذوي الدرجة المنخفضة بالثقة بالنفس، وأنهم لا يحبون الارتباط في معاهدات أو اتفاقيات أو الارتباط بمعايير الآخرين. وحسب ألبيرت أن ما يضيفي الشعور بالأمن النفسي على الشخص الناضج هو قدرته على مواجهة مشاكله بطرق وأساليب فعالة دون الشعور بالإحباط، كما أنه ليس من السهل أن يختل توازنه، فهو شخص قادر على الاستفادة من الخبرات السابقة، ومتمتع بالثقة بالنفس، ومتقبل ذاته كما يستطيع تأجيل إشباع حاجاته وتحمل الإحباطات التي يتعرض لها في حياته اليومية دون اللجوء إلى ممارسة سلوكيات غير مرغوب فيها (العرايبي سامية، 2013، 77).

ترى الباحثة أن نظرية السمات اهتمت بالسمات الشخصية باعتبارها البنية النفسية الكامنة وراء تصرف الأفراد، كما هناك اختلافات بين الأفراد فنجد الشخص السوي والغير السوي، وهذا راجع لاختلافهم في سماهم. ترى هذه النظرية أن السمة عبارة عن ميل الفرد للاستجابة بطريقة متعلمة في ظروف معينة متكررة وهذه الظروف هي التي تجعل الفرد يميل إلى القيام باستجابات تدل على شعوره بالأمن النفسي أو غيابه.

10- طرق قياس الأمن النفسي:

من أجل قياس مستوى الشعور بالأمن النفسي لابد من مقياس خاص وضع من أجل ذلك، والمقياس هو عبارة عن مجموعة من البنود أو الأسئلة تمثل القدرة والخاصية المطلوب قياسها، ومعنى ذلك أنها عينة من الأسئلة يجب أن تمثل القدرة ومكونات الأمن النفسي، وكلما كانت أصدق تمثيلاً كانت الأداة أقدر على القياس بصورة أدق (سعد عبد الرحمن، 2008، 175).

يرى علماء النفس أن قياس الشخصية يجب أن يعتمد على الاتجاه الذي يقوم على التجريب والقياس بينما يرى البعض الآخر أن قياس الشخصية يعتمد على الاتجاه الإكلينيكي. ولد قام أبراهام ماسلو سنة 1952 بوضع اختبار لقياس الشعور بالأمن النفسي، وكان هذا الاختبار استهدف قياس الوعي الداخلي للشعور بالأمن النفسي. وهو يطلق عليه اختبار الطمأنينة الانفعالية لـ "ماسلو"، وقد تبين له أن الشعور بالأمن النفسي شعور مركب يتضمن أبعاد أولية. ولقد مر اختبار "ماسلو" بمراحل متعددة، وطبق على عينات متنوعة في الولايات المتحدة الأمريكية وتحول بعد التجريب من اختبار يتكون من 394 سؤال (سامية خالد ابرييم، 2020، 71).

يعتبر أبرهام ماسلو أوائل علماء النفس اهتماما بموضوع الأمن النفسي، حيث أجرى دراسته التي هدفت إلى بناء مقياسه المتكون من 75 عبارة تقيس الشعور بالأمن النفسي، وتوصل إلى تحديد هذا المفهوم عن طريق بحوثه العيادية والنظرية (بشرى شريبه، 2018، 227).

تحدث ماسلو 1952 عن تدرج الحاجات المختلفة على شكل تسلسل هرمي، فتلبية تلك الحاجات خلال السنوات الأولى من حياة الفرد هو أساس سلامتهم في مرحلة البلوغ والعكس صحيح، وقد اعتبر مفهوم الأمن النفسي أهم محددات الصحة النفسية ويكاد أن يكون مرادفا له، وأحد مظاهر الشخصية السوية. ومن خلال المقياس الذي بناه يمكن إثبات الاختلافات بين الأشخاص الأمنيين والغير الأمنيين، إذ طبق هذا المقياس في دراسات عديدة وفي مجالات متنوعة في المدارس على الطلبة في مراحل مختلفة، وفي المنظمات والمؤسسات على العاملين والممرضات وغيرها، وبينت دراسة ماتيس سنة 1965، أن المقياس فعال في جميع أنحاء العالم وهو مقياس يعكس التكيف الشخصي للأفراد. (Gary M. Katz, 1974, 8)

نظرا للتداخل القوي بين أبعاد الأمن النفسي والصحة النفسية فإنه من الممكن اعتبار أن مقياس الصحة النفسية يمكن الاستدلال من خلال نتائجه على الطمأنينة الانفعالية، ومقياس الصحة النفسية لـ "عبد المطلب القريطي وعبد العزيز الشخص" في 1992 والذي يقيس الخصائص والصفات التالية:

- الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس.
- المقدرة على التفاعل الاجتماعي.
- المقدرة على ضبط النفس.
- المقدرة على توظيف الطاقات والإمكانات في أعمال مشبعة.
- التحرر من الأعراض العصبية.
- البعد الإنساني والقيمي.
- تقبل الذات وأوجه القصور العضوية.

نلاحظ بأن جميع الأبعاد السابقة تمثل مؤشرات الشعور بالأمن النفسي، ومنها التحرر من الأعراض العصبية والذي يعد كذلك من أبعاد الأمن النفسي (سامية خالد ابرييم، 2020، 73).

يمكن الاستدلال على الشعور بالأمن النفسي ليس فقط عن طريق الاختبارات والمقاييس الموضوعية، وإنما خلال الاختبارات الإسقاطية أيضا كاختبار رورشاخ لبقع الحبر، حيث أن الإسقاط عمليه عقليه لا شعورية،

يقوم بها الفرد بلصق أو نسب أفكاره، ومشاعره، ورغباته، وصفاته الانفعالية إلى أشخاص أو أشياء في البيئة المحيطة (سامية خالد ابرييم، 2020، 74).

تستعمل الطرق الإسقاطية للأشخاص الذين يشعرون بالحرج أو الخوف من التعبير عن اتجاهاتهم، ولا يجدون الدافع الكافي للاستجابة لأسئلة مباشرة، وخاصة إذا كانت تتعلق باتجاهاتهم الاجتماعية، أو قد يكونون غير مدركين شعوريا لهذه الاتجاهات. ورغم أن هذه الأساليب أول ما ظهرت بدأت في مجال التشخيص الإكلينيكي، إلا أن استخدامها يزداد انتشارا يوما بعد يوم، وتتراوح الأساليب الإسقاطية المستخدمة في دراسة الاتجاهات الاجتماعية لدرجة نجاحها في إخفاء حقيقة القصد منها، ومن حيث عمق المادة التي تكشف عنها، ومن حيث غموض المثير فيها، ومن حيث المهارة التي تتطلبها في تطبيقها وتصحيحها تفسيرها، وتشمل هذه الأساليب على الأساليب المصورة (طريقة الصورة الغامضة لفروم، ورسومات الأطفال)، والأساليب اللفظية، وأساليب اللعب، والأساليب السايكودراماتيكية (حسني الجبالي، 2003، 290).

من أهم الاختبارات الإسقاطية لكشف عن الدوافع والانفعالات والصراعات، وخاصة النزاعات المكبوتة اختبار تفهم الموضوع TAT وهو عبارة عن سلسلة من الصور الغامضة أين يطلب من المفحوص أن يستجيب لها بسرد قصة من وحيه، بمعنى أن القصص التي يستجيب بها المبحوث على الاختبار هي إسقاطات من مشاعر وعواطف ودوافع ورغبات وحاجات. والأساليب الإسقاطية من الوسائل والتقنيات المهمة التي يستخدمها المعالج لجمع معلومات (سامية خالد ابرييم، 2020، 74).

توصلت سامية الحلقاوي 1993 في دراستها للطمأنينة الانفعالية إلى أن اختبار تفهم الموضوع TAT، كشف عن مدى شعور الفرد بالاطمئنان، حيث طبقت مقياس الأمن النفسي على عدد من الطلبة الجامعيين، وقامت بمقارنة نتائج اختبار تفهم الموضوع مع نتائج مقياس ماسلو للطمأنينة الانفعالية، فوجدت تقارب كبير في النتائج. كما أن هناك اختبارات مثل اختبار الشخصية المتعدد الأوجه لمينوسوتا حيث كان الأساس الذي استوحى منه الكثير من العلماء مقاييس عدة من المقاييس الموضوعية لقياس التوافق، والتكيف، أما بطارية مقاييس مثل مقاييس الثقة بالنفس، الرضا عن الذات، مفهوم الذات، الصحة النفسية، الاتزان الانفعالي، قوه الأنا، وغيرها يمكن ان تعطي دلالة على الشعور بالأمن النفسي، حيث تشكل مكوناتها وأبعادها مؤشرات الدلالة على الأمن النفسي (سامية خالد ابرييم، 2020، 75).

اعتمدت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية على مقياس أبراهام ماسلو في دراسة الأمن النفسي، وهناك دراسات أخرى قامت ببناء مقاييس أخرى بخلاف مقياس "ماسلو" والتي تسعى إلى قياس مستوى الشعور

بالأمن النفسي وعدم الشعور به، لكنها كلها في الأساس بنيت معتمدة على مقياس أبراهام ماسلو نعرض من بين تلك الدراسات ما يلي:

- مقياس حاجات الأمان النفسي من إعداد صلاح الدين حمدي (1987).
- مقياس فقدان الأمان وعلاقته بقوة الأنا، الذي طبق على المراهقين من تلاميذ المدارس الإعدادية والثانوية، إعداد محمد إبراهيم عيد (1992).
- مقياس الأمن النفسي الطمأنينة النفسية من إعداد فهد عبد الله الدليم وآخرون (1993).
- مقياس الأمن النفسي للأطفال إعداد كاترين كيرنز وآخرون (1996)، وقام بترجمته إلى العربية عماد محمد مخيمر.
- مقياس فقدان الأمن النفسي من إعداد محمد عبد (1997).
- مقياس الشعور بالأمن النفسي وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية طبق على تلاميذ المدرسة الابتدائية، إعداد أماني عبد المقصود عبد الوهاب (1999).
- مقياس الأمن النفسي من منظور إسلامي، إعداد نصيف الجميلي (2001)، طبق على طلبة الجامعة.
- مقياس الشعور بالأمن النفسي، إعداد السيد محمد عبد الحميد (2004)، الذي طبق على تلاميذ المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة.
- مقياس الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) من إعداد زينب شقير (2005).
- مقياس الشعور بالأمن النفسي من إعداد جميل الطهراوي (2006)، طبق المقياس على طلاب الجامعة.
- مقياس الشعور بالأمن النفسي من إعداد وفاء علي سليمان عقل (2009)، طبق المقياس على المعاقين بصريا.
- مقياس الأمن النفسي إعداد يحيى محمود النجار (2012)، طبق المقياس على الذكور المعوقين حركياً.
- مقياس الأمن النفسي وعلاقته بالأنشطة الإبداعية إعداد عقيل بن ساسي (2013)، طبق المقياس على تلاميذ الخامسة ابتدائي.
- مقياس الأمن النفسي إعداد التركي نازك عبد الصمد (2015)، الذي طبق على طلاب المرحلة الثانوية.
- مقياس الأمن النفسي إعداد نادية فتحي إسماعيل عامر (2017)، تم تطبيقه على الطالبات المعاقات بصريا بجامعة الطائف.

- مقياس الأمن النفسي إعداد سحر عبد الغني عبود(2018)، طبق على أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- مقياس الأمن النفسي إعداد خديجة ضيف الله إبراهيم القرشي واخرون (2021)، طبق المقياس على طلاب الجامعة.
- مقياس الأمن النفسي إعداد أسماء مسعود البليطي ومها ابراهيم محمد(2022)، طبق المقياس على طالبات الجامعة.

11- دور المؤسسة التربوية في تحقيق الأمن النفسي لطلبة الثانوية:

يبدأ المشوار الدراسي لطالب الثانوية من المدرسة، باعتبارها إحدى المؤسسات التربوية التي تلعب دورا هاما ومستمر لدور الأسرة، وهي تلك البيئة التربوية التي خلقها التطور الاجتماعي، أين يمر من خلالها المتدريس فيعد إعدادا صالحا لمواجهة الحياة الاجتماعية. تعتبر المدرسة حلقة وصل بين البيئة الأسرية والاجتماعية، فتساعد على نمو الشخصية والتمتع بالمسؤولية الاجتماعية. لهذا يجب أن يكون هناك اتصال وثيق ومتكامل بين الحلقات الثلاث المنزل والمدرسة والمجتمع، وهذا من أجل تحقيق النمو السليم والحفاظ على شعور المتدريس بالأمن النفسي، فيجب أن يكون هناك تدرج بين هذه البيئات الثلاث والانتقال فيما بينها من خلال الإعداد لها نفسيا اعدادا مسبقا لتفادي حدوث أي شعور بالقلق أو الوقوع في الأزمات. فالمدرسة يجب أن تهنيء للمتمدرس جو مريح مشابه لجو المنزل، تحقق الحاجة لعطف الكبار والأخوة، والتقدير، والشعور بالانتماء بصورة تحقق حاجته للشعور بالاطمئنان والأمن النفسي. كما أن المدرسة تسعى تسهر على إرشاد المتدريس وإنماء المسؤولية الاجتماعية لديه، وتسهر على إعداد نشاطات متعددة النواحي في حدود قدرات المتدريس، بحيث تعطيه فرصة لإشباع حاجة الشعور بالنجاح وتقدير الذات تقديرا مُرضيا، مع العمل على تحقيق الشعور بالاطمئنان والأمن النفسي شعورا كاملا بقدر المستطاع (عبد العزيز القوصي، 1952، 210).

المدرسة ما هي إلا ذلك المعهد الذي يمر من خلاله كل الأفراد خلال نموهم وتطورهم النفسي، ولهذا فإنه من الواجب أن تتوفر فيه كل الشروط والمتطلبات التي تسمح بحدوث نمو نفسي صحي، والمدرسة الجيدة هي التي تتعاطف مع الاحتياجات النفسية للمتمدرسين، وتوفر تعليما صالحا ومفيدا للحياة الاجتماعية(ألفريد أدلر، 2005، 281).

طالب الثانوية قبل أن يصل إلى هذه المرحلة فإنه مر قبلها على عدة مراحل انتقالية، بدءًا من الجماعة الأسرية إلى المؤسسة التربوية، أين يواجه خبرات جديدة ومواقف عديدة لم تتاح له في محيطه الأسري، ولهذا يجب أن تعد المدرسة مجالًا آخر يساهم في الصحة النفسية للمتمدرسين عن طريق التوجيهات والإرشادات والخبرات التي يكتسبونها من محيط الثانوية بما فيها ومن فيها. وذلك عن طريق تهيئة مناخا نفسيًا معتمدًا على وجود النظام السليم، سواء كان ذلك داخل الفصل أو خارجه في فناء الثانوية، بحيث يساعد هذا النظام على شعور المت مدرس بالاستقرار والأمن النفسي، والبعد عن مواقف الإحباط التي قد يسببها تعارض حاجات المت مدرس مع بعضهم مع بعض حتى لا يؤدي إلى الاضطراب والتوتر والسلوك العدواني الذي يؤثر في بناء شخصيتهم. وأن يتيح هذا النظام إمكانية شعور المت مدرس بما لديه من قدرات والاعتراف بها. يكون ذلك من خلال توفر الأساليب التربوية التي تساهم في نمو هذه القدرات لدى المت مدرس الذين يظهرون تفوقًا ملحوظًا، كأن تعزز استجاباتهم وإشعار الآخرين بقيمتها. الأمر الذي يجلب للمت مدرس احترام الآخرين وتقديرهم له. وهذا كله يعد أساسيًا ومساعدًا لبناء شخصية سليمة (نبيه إبراهيم إسماعيل، 2001، 207).

الطلاب يقضون جزءًا كبيرًا من وقتهم في الثانوية، وهو ما يصبح بالنسبة لهم مكانًا مهمًا وتجربة إيجابية أو سلبية. على الرغم من أن العديد من المت مدرس يعتبرونها مكانًا للوفاء والنجاح، وكذلك يبقى مكانًا لمواجهة الصعوبات وسوء المعاملة بالنسبة للآخرين. حيث يواجه هؤلاء الطلاب حقائق نفسية واجتماعية واقتصادية متنوعة، لعدم تلقي بعض الطلاب الدعم المناسب الذي يحتاجون إليه لأسباب عديدة ومختلفة، لذلك تلجأ بعض الأسر إلى طلب الإرشاد والدعم النفسي والاجتماعي والتعاون مع تلك الأسر لتوطيد علاقة الأسر بأبنائهم، وإعادة الثقة بينهم، بهدف تلبية احتياجاتهم والحفاظ على المت مدرس. أحد وسائل الدعم المستخدمة من قبل المؤسسات التربوية الثانوية والتي تلعب دورًا مهمًا في رعاية الصحة النفسية للطلاب، وتعزيز الصحة النفسية وتنمية الأمن النفسي لديهم هو تقديم الخدمات الإرشادية النفسية والاجتماعية لهؤلاء الطلاب وأولياتهم. (Papazian-Zohrabian et al, 2019, 23)

يرى أدلر أن المؤسسة التربوية في مختلف مراحلها هي المفتاح الأساسي لفهم الفرد، وأن المت مدرس لا يشعر بالأمن النفسي إلا إذا كان موجودًا في وضع منظم ومركب، مثل وضع المدرسة، فالمت مدرس يشعر بالقلق وبغياب الأمن عندما يجد نفسه في وضع يكون فيه سلوك المت مدرس داخل الصف الدراسي غير مناسب (ألفريد أدلر، 2005، 251).

يجب أن يكون في الحسبان أنه كلما كانت العلاقة سوية بين المُدرسين والمتدربين، وبين المتدربين بعضهم بعض، وبين المؤسسة التربوية والأسرة، كلما ساعد ذلك على تحسين توافقه وشعورهم بالأمن النفسي مما يساعدهم على النجاح والتفوق. لذلك يجب العمل على تكوين اتجاهات موجبة لدى المدرسين وذلك عن طريق التوجيه والإرشاد للمربين ومجالس الآباء والمعلمين (حامد عبد السلام زهران، 2005، 20).

إن طبيعة البيئة التعليمية إما تؤثر سلباً أو إيجاباً في النمو النفسي للمتدربين، فهي التي توفر المثيرات المطلوبة والجو الاجتماعي المناسب الذي يتصف بالتفاعل الإيجابي، الود، القبول، والديمقراطية، وتشمل أيضاً على إجراءات تعمل على تنمية الأفراد ومساعدتهم على النمو المتكامل. في حين أن البيئة التعليمية التي تمتاز بالتسلط والشدة واستخدام التلقين، تعيق عملية نمو الطلاب (نغم سليم جمال، 2016، 34).

المناخ الصفي الجيد يساعد على النمو السليم وذلك عن طريق معرفة المدرس طبيعة متطلبات كل مرحلة عمرية، بحيث يتمكن من ملائمة ما يقدم من مادة علمية لمستوى المتعلمين، وتقبله لهم حسب إمكانياتهم ومساعدتهم على فهم كل ما يقدم لهم بما يساعدهم على زيادة مستوى الثقة بأنفسهم. وهذا النوع من النمو يمكن أن يتحقق عن طريق ممارسة المتدربين لحريتهم. وهذا لا يقصد به عدم استخدام وسائل الضبط لهؤلاء المتدربين، إنما تتم ممارسة الحرية في حدود معينة حتى لا تستخدم استخداماً خاطئاً يؤدي إلى تضييع الهدف الحقيقي من ممارستها. وهذا يتطلب ان يمارس النشاط الصفي وفق نظام معين يتيح للمتدربين تنمية ما لديهم من قدرات بما يحقق الهدف منه. بحيث يتعلمون من خلال ممارستها لمختلف الأنشطة العديد من القواعد التي ينبغي الالتزام بها والسير على أساسها، دون تعريض أنفسهم للعقاب. وكذلك يكتسبون من خلال الأنشطة الكثير من القيم والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع الذي ينتمون إليه. وهذا يعني ان يتعلم المتدرب كيفية ممارسة النشاطات المختلفة في حدود ما هو متاح له من قواعد ونظم التي يقرها المجتمع. إن ممارسة المتدربين لحريتهم في المدرسة تحدد على أساس احترام حدود وحرية غيرهم من المتدربين، وهنا يستطيعون أن يتعلموا داخل الثانوية أثناء ممارسة النشاطات المختلفة الأدوار الاجتماعية وكيفية ممارسة الديمقراطية، وكيفية بناء علاقات اجتماعية سليمة. وذلك عن طريق تعلم عمليات التعاون مع غيرهم، وتحمل المسؤولية، والاستقلال الذاتي، والاعتماد على النفس، كلها أسس تسهم في تحقيق مستوى أفضل من الصحة النفسية (نبيه إبراهيم إسماعيل، 2001، 209).

من أهم العوامل المؤثر في نفسية طالب الثانوية وتقبله لمحيطه التعليمي المعاملة السائدة من قبل المدرء والمدرسين والمشرفين، ومن المعلوم أنه يجب أن تكون هناك سياسة واضحة وثابة، وهذه السياسة لا تبنى على أساس السلطة الضاغطة، وإنما يجب أن تقوم سياسة الثانوية على التوجيه والإرشاد المبني على العطف على المتدريين، ومراعاة مصالحهم، وفهم نزعاتهم ودوافعهم الداخلية، وهذا العطف يجب أن يصحبه الحزم، وأن لا يشوبه التراخي والتذبذب بين الشدة واللين. يجب أن يكون هناك أسلوب واحد لعلاج المواقف المتشابهة، فلا يجوز أن تعامل المواقف المتشابهة معاملات متناقضة. لأنه يترتب على ثبوت السياسة شعور بالعدل الاجتماعي والأمن النفسي داخل الثانوية(عبد العزيز القوسي، 1952، 224).

ينبغي أن يدرك المعلمون أنهم يعدون بمثابة الآباء بالنسبة لطلبة الثانوية حيث أنهم يؤثرون تأثيراً بالغاً في شخصيتهم، بما يسلكون من سلوك تربوي أمامهم وبما يقدمونه من معلومات ذات أهداف محددة قصد إعداد جيل وفق نظام وفلسفة معينة. وبذلك يسهم المدرسون في نمو وبناء شخصية طلبة الثانوية بناء سليماً على أساس علمي دقيق يحقق لهم التوافق والسواء والصحة النفسية (نبيه إبراهيم إسماعيل، 2001، 208).

يلعب المدرس دوراً هاماً في عملية التربية وفي رعاية النمو النفسي وتحقيق الصحة النفسية لطلاب الثانوية، فهو دائم التأثير ويعتبر نموذج سلوكي حي يقتدي به الطالب ويتقمص شخصيته ويقلد سلوكه. يجب أن يتمتع المعلمون بالصحة النفسية، ويتطلب ذلك تحقيق الأمن النفسي والاستقرار النفسي والتوافق مع الطلاب، والديمقراطية في التعامل معهم، وأن تكون النظرة إلى الحياة نظرة إيجابية متزنة (حامد عبد السلام زهران، 2005، 20).

المدرس العصابي ينشر الفزع والقلق بين طلابه والعدوى تماماً كالشخص المصاب بالأمراض الجسدية المعدية، وهناك مهارات يجب أن يكتسبها المدرس السوي، أهمها القدرة على الفهم والعطف والاستبصار الوجداني في نفوس طلابه ومعرفة الطرق البيداغوجية الصحيحة في تقديم الدروس، والدراسة بالبناء النفسي للطلاب ومراحل النمو المختلفة وخصائصها، والفروق الفردية بينهم، إلى جانب أسس العلوم الاجتماعية التي تساعد على فهم الطالب مثل علم النفس وعلم الاجتماع والتربية، لكي يتمكن هذا المدرس تحقيق الأهداف المرجوة، فإنه لا بد من تهيئة مجال نفسي سليم يتصف بالأمن النفسي، هذا الجو السليم المبني على أسس ومبادئ علمية مدروسة يساعد الطلاب على الشعور بذواتهم، وهو جو محفز ودافع لاستثمار إمكانياتهم بصورة حسنة(محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي، 1415، 30).

المتدريس الذي يفنق في المؤسسة التربوية العطف والمحبة والحنان بسبب المدرس الذي لا يظهر في صورة الأب العطوف الحنون الذي يلجأ إليه عند الحاجة، والذي يلجأ إليه كي يعرض عليه مشاكله، سيبحث باستمرار عن مصدر آخر يعوضه عن هذا النقص، حيث يبحث عنه خارج المؤسسة التربوية. وتصبح الثانوية بالتدرج مكانا غير مرغوب ويكره التواجد وتمضية الأوقات فيها، وما فيه من ضرر بالنسبة لنمو المتدريس وسلامة تكوينه فضلا عما يترتب عليه من سوء التكيف والفشل وانحراف وضياع مستقبله(محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي، 1415، 78).

العمل الصفي الجماعي يمكن أن يشبع حاجة الشعور للأمن النفسي، بأن يعطى للطالب الفرصة لفهم أسرار العالم الخارجي الذي يحتك به وينتمي إليه، ويمكنه أن يهيئ له فرصة التعبير الحر عن نزعاته المختلفة تعبيرا يساعد على زيادة نموه وكسبه للمهارات العقلية واللغوية والاجتماعية، وغير ذلك من المهارات العديدة التي تشعره باحترامه لنفسه، فتزيد قدرته على العمل والانتاج، فالطالب يجب أن يشعر في الثانوية بكسب معرفي وشخصي حقيقي، فهذا ينمي شعوره بالأمن النفسي والاطمئنان على حياته المستقبلية الجامعية والمهنية(عبد العزيز القوسي، 1952، 215).

كما أن المقررات الدراسية يمكن أن تسهم في تنمية الشعور بالأمن النفسي والصحة النفسية لدى طلبة الثانوية، إذا كانت هذه المقررات تتفق وتتناسب مع مستوياتهم العقلية، وإذا كان المدرس يراعي الفروق الفردية خلال ممارسته للعملية التعليمية، بحيث يستطيع أن يرقى بجميع الطلاب إلى مستوى تعليمي أفضل، والشعور بالأمن النفسي والصحة النفسية(نبيه إبراهيم إسماعيل، 2001، 210).

يؤثر موضوع الامتحانات على طلاب الثانوية بشكل أو بآخر على صحتهم النفسية سواء كان هذا التأثير سلبيا أو إيجابيا، حيث إنه إذا ما استخدمت الامتحانات كوسيلة للتقويم والوقوف على مستوى الأداء الذي وصل إليه المتدربين بهدف العمل على زيادة هذا المستوى ونموه، فإن ذلك يسهم بشكل إيجابي في صحتهم النفسية، أما إذا استخدمت الامتحانات كوسيلة للانضباط والالتزام بالنظام المدرسي أي كسلاح للترهيب، فإن ذلك يشكل أزمة في نفوسهم، ويكونون مفهوما سينا عن الامتحانات، ويصبح لهذا المفهوم أثر سلبي يظهر في الثبات الانفعالي لديهم، وقد يؤدي إلى عدم القدرة على استدعاء الإجابات التي يعرفها يوم الامتحان (نبيه إبراهيم إسماعيل، 2001، 212).

الشعور بالنجاح يؤثر في حياة الطالب ويعتبر عامل مهما، ينشأ عن هذا النجاح نظرة الطالب لنفسه بالنسبة لبقية زملاء، أو بالنسبة لما ينتظر منه حسب ما هو معروف عن مقدرته وامكانياته، وهذا العمل هو

مقدار شعوره بنجاحه، ونقصد به النجاح الاجتماعي والنجاح الشخصي، ويمكن أن تنظم المدارس وحدات تعمل كي لا يشعر الطالب بإخفاقه، فتكون هناك مثلاً وحدات تعليمية متجانسة الاستعداد. وبذلك تحمي الفروق العقلية الكبيرة بقدر الإمكان، لأن هذه الفروق تشعر المتأخر بنقصه وعجزه عن مداركة هذا النقص أو علاجه. كما قد تزيد المتفوق غرورا بنفسه. وكل من الشعور بالنقص والشعور بالغرور قد تؤدي إلى ظهور مشكلات عدة كالمعاكسة، وكثرة النقد (عبد العزيز القوسي، 1952، 219).

النجاح دافع هام للطالب يقوده إلى نجاحات أخرى، وهذه حقيقة تربوية هامة، فضرورة التدرج من السهل إلى الصعب والتدريب على حل المسائل السهلة والنجاح فيها تساعد الطالب وتحفز على حل مسألة أخرى أكثر صعوبة، فدافع النجاح وإشباعه يعطي الثقة بالنفس والاعتماد عليها، ويشجع على أن يتابع سلسلة النجاح فيما يوكل إليه من أعمال ومسؤوليات أخرى (محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي، 1415، 79). على المدرس أن يدرك أن مستوى التحصيل يكون نسبياً، وأن مستوى أداء الطالب لممارسة أنواع النشاط لن يكتمل إلا بعد فترات طويلة من التدريب، ومن أجل ذلك فإن دوره في التعليم والتدريب ينبغي أن يستمر مع طلابه كل حسب مستواه حتى يأخذ بأيديهم إلى مستوى أفضل يحقق لديهم الشعور بالذات وعدم الشعور بالفشل (نبيه إبراهيم إسماعيل، 2001، 212). لأن خبرة الشعور بالفشل تؤثر تأثيراً سلبياً على نفسية الطالب، وخاصة إذا صوحت بتوقيع العقاب عليه، ولذلك ندعو المدرس إلى استخدام أسلوب التعزيز الإيجابي بدلاً من السلبي، وإذا فشل الطالب في الإجابة عن سؤال ما فإنه ينبغي على المدرس أن لا يشعره بأنه فشل فيه، ويقول له أنك إذا حاولت في المرة القادمة ستحقق النجاح لأن الشعور بالنجاح يحقق أداء أفضل والثقة بالنفس والشعور بالاطمئنان والأمن النفسي (نبيه إبراهيم إسماعيل، 2001، 213).

يرى أدلر أن إمكانيات الطالب التعليمية مرتبطة بإمكانياته الجسدية، فإن القدرة على التعلم يمكن تدميرها من خلال عاملين: أولاً وجود مشاعر دونية مركزة ومبالغ فيها وغير محلولة، وثانياً وجود هدف لا يتطلب الأمن النفسي والمساواة الاجتماعية فقط، بل يتطلب أيضاً الحصول على القوة للسيطرة على البيئة المحيطة، وما يتطلبه هذا من صراع مرير ورغبة الهيمنة على زملائه. ويمكن معرفة وتحديد أمثال هذا الطالب بسهولة، لأنه يصبح مشكلة، لأنه يتفهم كل الخبرات التي تمر بها على أنها هزائم، ولأنه يعتبر نفسه دائماً مهملاً، وأن هناك تميزاً وتحيزاً غير عادل ضده من الطبيعة ومن المجتمع (ألفريد أدلر، 2005، 80). المناخ التعليمي الصحي السليم المشبع بالحب والتفهم والمقدر لحاجات المتدربين والمحقق لتوقعاتهم، القائم على المشاركة الجماعية والصدقة والاحترام، المشجع على الإبداع والمانح للحرية، وفي نفس الوقت

الكافل للضبط والالتزام وتحمل المسؤولية، لا شك أنه يساعد على نمو شخصيات متوازنة ومتكاملة ومتوافقة وصحية نفسياً. والعكس من ذلك فإن المناخ المدرسي الذي تشيع فيه أساليب الضغط والقسوة والإكراه والتهديد والشعور بالخوف وسوء العلاقات، أو الذي تشيع فيه الحرية الزائدة والفوضى والإهمال والتسيب وينعدم فيه الضبط، أو الذي لا يقيم اعتباراً لحاجات الطالب ولا يحترم شخصيتهم، فمثل هذا المناخ يؤدي في أغلب الأحوال إلى نمو مظاهر السلوك الشاذ والانحرافات السلوكية، كالكذب والسرقة والغش والاستهتار والعنف والعدوان وسوء التوافق الدراسي، وكراهية المدرسة والهروب منها ومن ثم التأخر الدراسي (عبد الباري محمد داود، 2004، 167).

ضروري توفير الفرص لكل طالب، مع ضرورة تنويعها وإيجاد الأجواء الملائمة والأسباب الداعمة داخل المؤسسات التعليمية وغيرها، والتي تمكن كل طالب من الاستفادة من هذه الفرص المتكافئة في تنمية قدراته واستعداداته ومواهبه إلى أقصى حد يمكن أن تصل إليه، مهما كانت خلفيته الاجتماعية وأوضاعه الاقتصادية، وما يرتبط بهذه الخلفية وتلك من عوامل نفسية وأكاديمية. هناك ثلاث نقاط أساسية، أولها: التنوع في المؤسسات التعليمية والغير التعليمية، وفي البرامج المختلفة داخلها، ثانيها: توفير الأجواء الملائمة والأسباب الداعمة من سياسات وخدمات وأنظمة، وأجهزة، ومرافق وتسهيلات، وبرامج توجيهية إرشادية، ومدرسين ذوي كفاءات عالية، وأساليب تكوين مناسبة، وثالثها: وهي نقطة شديدة الأهمية، وهي عدم إغفال العوامل الأكاديمية وارتباطها بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية (حنان أحمد محمد رضوان وآخرون، 2020، 507).

إن التعليم يؤثر على الطلاب من خلال هدفه في تعويضهم عن الشعور بعدم الأمن النفسي، عن طريق مقاييس معينة مثل تعليمهم المهارات المعيشية، وزيادة فهمهم، وتشجيعهم على زيادة شعورهم بالانتماء الاجتماعي واهتمامهم بالآخرين، وكل هذه المقاييس أياً كان مصدرها تساعد الطالب على التخلص من الشعور بغياب الأمن النفسي والدونية، ويجب علينا الحكم على ما يحدث في نفسية الطالب من خلال المميزات الشخصية التي يظهرها، حيث إن هذه المميزات هي المرأة التي يمكننا أن نرى فيها نشاطاته النفسية (ألفريد أدلر، 2005، 84).

الثانوية تعتبر نقطة محورية وأساسية للصحة النفسية للطالب فهذا المكان المألوف والأمن هي كهمزة وصل بين الطالب وأسرته، وعاملاً أساسياً لسلامة صحته النفسية وتعزيز أمنه النفسي، والعمل على وقايته من المشاكل الصحية والنفسية، وتؤكد العديد من الدراسات العلاقة بين الصحة النفسية والأمن النفسي وتحقيق

النجاح الأكاديمي. حيث تشير دراسة أجريت في كيبك إلى أن الأداء الأكاديمي لطلاب الثانوية ينخفض عندما يظهر الاكتئاب لدى الطلاب خاصة في بداية مرحلة الثانوية. ودراسات أخرى تبين أنه كلما زاد عدد المراهقين الذين تظهر عليهم أعراض الاكتئاب كلما زاد تعرضهم لخطر التسرب والرسوب المدرسي. وتشير دراسات أخرى أيضاً إلى أن احترام الذات والحصول على المساندة والدعم من خلال البرامج الإرشادية للطلاب وأبائهم ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالنجاح الأكاديمي (Papazian-Zohrabian et al, 2019, 4). كما قامت الباحثة ابن لادن (2001) بدراسة عن علاقة المناخ الدراسي بالتحصيل الدراسي والطمأنينة النفسية، حيث بينت أنه كلما كان المناخ الدراسي إيجابياً كلما زادت درجة الشعور بالطمأنينة النفسية وزاد من مستوى التحصيل لدى المتدرسين (إياد محمد نادي أقرع، 2005، 50). وبينت دراسة عبد الله الشهري (2009) التي اهتمت بإساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث توصلت إلى أنه كلما تعرض التلاميذ لسوء المعاملة المدرسية كلما زاد الشعور بغياب الأمن النفسي، وأن المعاملة المدرسية الجيدة ومستوى الشعور بالأمن النفسي يكون أفضل في المدارس الأهلية ولدى العوائل ذات الدخل الجيد (عبد الله بن محمد على الشهري، 2009، 39).

ترى الباحثة أن طلاب الثانوية بحاجة للشعور بالأمن النفسي الذي يكفل لهم الثقة والتحرر من الخوف والتهديد وهذا الشعور يتولد من تقبل واحترام وتقدير الآباء والأصدقاء وزملاء الثانوية والمدرسين وكل المحيطين بهم. فطالب الثانوية بحاجة إلى إشباع حاجاته النفسية والتربوية في المؤسسة التي ينتمي إليها، كالحاجة إلى الشعور بالحب والتقبل، والحاجة إلى بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع زملائه ومدرسيه والطاقم الإداري، ولكي يتحقق ذلك لا بد من توفير الجو الملائم المبني على التعاون والمحبة والتقبل والاحترام المتبادل والعطف. الطالب بحاجة أيضاً إلى التعبير عن ذاته لذلك من الضروري توفير الفرص الجيدة والمتكافئة للجميع لاكتساب المعلومات والمعارف اللازمة، ويكون ذلك من خلال وضع كادر تدريسي ذو مستوى وخبرة وكفاءة عالية تشعر الطالب بالأمن والاطمئنان على مستواه التعليمي وعلى مستقبله الجامعي والمهني، فمقدرة الطالب من فهم الدروس من مدرسه واللجوء إليه عند الحاجة إليه، وعدم الحاجة إلى البحث خارج مؤسسته التعليمية للبحث عن أستاذ آخر يلجأ له ليستند إليه لشرح وتفصيل أفضل، لكن للأسف هذا ما وجدناه عند طالب الثانوية ويعاني منه، وأفضل دليل على ذلك عندما صدر قرار إغلاق مراكز الدروس الخصوصية تزعزع أمن الطلاب بصورة كبيرة وشاهدنا خوفاً وقلقا لا مثيل له فتساؤلهم كان كيف سنجتاز امتحان البكالوريا واستعدادنا له إذا غلقت هذه المراكز. كما نجد الطالب بحاجة إلى الإبداع والإنجاز

والتحصيل الدراسي وذلك من خلال الدراسة المعمقة للبرامج الدراسية والوقت المحدد لها ودراستها من حيث موائمتها مع قدراته وامكانياته. فطلبة الثانوية يتذمرون من صعوبة المنهاج وامتلاء جدولهم الزمني وأنهم ليس لديهم الوقت للراحة والتنفيس، مما أدى إلى المطالبة بتخفيف من الدروس وإعادة النظر في الحجم الساعي اليومي الذي يقضيه الطالب في الثانوية الذي اعتبروه مرهقا لهم. كما يمكن تحقيق الشعور بالأمن النفسي بالتدخلات الإرشادية الداعمة والساندة لطالب الثانوية من خلال تثقيفه عن مرحلة المراهقة وحاجاتها، وتوعيته من مخاطر بعض الآفات الاجتماعية، والقيام بالعمليات الإرشادية بصورة فردية أو جماعية حسب المشكلة، وكذلك التدخل في مساعدة الأولياء وتوعيتهم عن كل ما يخص طالب الثانوية ومشكلاته. لأن عدم تحقيق حاجات الطلاب بصورة صحيحة يشعروهم بالفشل وقد يؤدي ذلك إلى ظهور سلوكيات غير سوية وغير مرغوب، سواء اتجاه زملائهم أو معلميهم أو ادارتهم أو اتجاه ممتلكات مؤسساتهم. يمكن أن نلاحظ ذلك السلوك الغير المرغوب داخل الثانوية أو خارجها، ولذلك علينا العمل على توفير بيئة تعليمية سليمة هادئة وآمنة لما ينعكس عليها من شعور بالأمن النفسي لدى هؤلاء الطلبة.

-خلاصة-

الأمن النفسي هو أن يشعر الفرد بأنه يعيش حياة هنيئة هادئة، مستقرة، خالية من التهديد والخطر. يعتبر من المواضيع المهمة حيث يعتبر من الحاجات الأساسية في حياة الأفراد. الأمن النفسي يشمل ثلاثة أبعاد أساسية وهي الشعور بالحب والتقبل، والشعور بالانتماء، والشعور بالسلامة وغياب الخطر. كما أكدت الدراسات أن لتحقيق الأمن النفسي لابد من توفر عوامل عديدة نذكر منها العامل النفسي والجسدي والصحي، الديني، الأسري، كما يتأثر كذلك بالعوامل البيئية الاجتماعية والاقتصادية، والعوامل الحضارية الثقافية السائدة في المجتمع. وحدث أي خلل في هذه العوامل أو بعضها تعتبر من الأسباب التي تجعل الفرد يشعر بغياب أمنه النفسي.

هناك نظريات عديدة اهتمت في تفسير الأمن النفسي لدى الأفراد كل حسب اهتماماته واتجاهاته، كنظرية الحاجات الإنسانية لماسلو ونظرية الذات لكارل روجرز، التي لقت اهتماما كبيرا، كما اهتمت في تفسيره أيضا نظريات التحليل النفسي كنظرية فرويد ونظرية أدلر وهورني وإريكسون وسوليفان، كما اهتمت كل من النظريات السلوكية والمعرفية والسمات في تفسير الأمن النفسي.

تعتبر الباحثة الأمن النفسي موضوع شامل ومعقد تتداخل فيه عدة مكونات وعناصر من أجل تحقيقه من بينها تكامل الشخصية، الثقة، التوافق، تقدير الذات، الثبات الانفعالي، البعد عن اليأس والإحباط، الشعور بالسعادة، التفاؤل والبعد عن التشاؤم، الاستقلالية، القدرة على اشباع الحاجات وتحقيق الأهداف، تقبل الواقع والسعي في تطوير الذات وتحقيقها.

الجانب التطبيقي

للدراسة

الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة

- تمهيد

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

- 1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
- 2- حدود الدراسة الاستطلاعية
- 3- عينة الدراسة الاستطلاعية وطريقة اختيارها
- 4- أدوات الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: الدراسة الأساسية وإجراءاتها

- 1- مجالات الدراسة الأساسية
- 2- عينة الدراسة الأساسية
- 3- منهج الدراسة الأساسية
- 4- أدوات الدراسة الأساسية
- 5- الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج الإرشادي
- 6- الوسائل المستخدمة في البرنامج الإرشادي
- 7- الأسلوب الإرشادي المستخدم
- 8- مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي
- 9- تقييم البرنامج الإرشادي
- 10- عرض الجلسات الإرشادية
- 11- العوامل المساعدة في نجاح البرنامج الإرشادي
- 12- صعوبات البرنامج الإرشادي
- 13- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

تمهيد

يمكن من خلال الإطار الميداني للدراسة التحقق من ثبات الفرضيات أو نفيها وذلك بالرجوع إلى البيانات الميدانية التي تم جمعها وفق خطوات البحث العلمي السليم، وتبعاً للمنهج الملائم لذلك، مع مراعاة التكامل بين الجانب النظري والميداني، قصد الوصول إلى نتائج تتميز بالمصداقية وأقرب ما تكون إلى الدقة والعلمية حتى يمكن الانطلاق منها في دراسات لاحقة تكون مكملة للموضوع.

تناولنا في هذا الفصل عرض الدراسة الاستطلاعية من إجراءات وأهداف والعينة الاستطلاعية وفترة إجراءاتها، كما تطرقنا فيه إلى الدراسة الأساسية من منهج ومجالات والإجراءات التطبيقية للدراسة، ومجتمع والأدوات المستخدمة في هذه الدراسة من كيفية بناء مقياس الأمن النفسي والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي من إعداد الباحثة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

قبل البدء بأي دراسة أساسية لابد من الباحث أن يخرج إلى الميدان ويقوم بدراسة استطلاعية، وهي مرحلة مهمة في البحث العلمي من أجل الاطلاع على الظروف المحيطة بالظاهرة وبالعينة المدروسة، والتعرف على أهم الفرضيات التي يمكن اختيارها واخضاعها للبحث الأساسي، حيث قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية في 12 ديسمبر سنة 2024، وذلك بعد الانتهاء من إعداد مقياس الأمن النفسي.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- التأكد من مدى وضوح ومناسبة فقرات مقياس الأمن النفسي الذي تم إعداده من قبل الباحثة.
- تقدير الزمن الكافي لتطبيق مقياس الأمن النفسي.
- التأكد من مدى ملائمة عبارات المقياس مع كل بعد، وكل بعد مع المقياس ككل.
- التأكد من صدق وثبات مقياس الأمن النفسي، وذلك من أجل الخضوع في الدراسة الأساسية.
- التعرف على ميدان الدراسة الأساسية.
- حصر صعوبات ميدان الدراسة.
- التعرف على العينة والتمهيد لبناء علاقة إرشادية معها.
- تقدير الوقت الكافي لإجراء الدراسة الأساسية.
- تهيئة الظروف المادية لإجراء الدراسة الأساسية.

من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة قد تم التأكد من صلاحية أدوات الدراسة، وكذلك التأكد من مناسبة عينة الدراسة للبرنامج الإرشادي المقترح.

2- حدود الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية ضمن الحدود التالية:

2-1- الحدود المكانية: أجرت الباحثة الدراسة الاستطلاعية بثانوية العقيد عواشيرية محمد التابعة لمديرية التربية لولاية عنابة.

2-2-الحدود الزمنية: أجرت الباحثة الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 12-12-2024 إلى غاية 18-12-2024 حيث تم تطبيق مقياس الأمن النفسي على عينة الدراسة الاستطلاعية، وحساب الخصائص السيكومترية والتأكد من صدق وثبات مقياس الأمن النفسي الذي تم إعداده حسب أهداف الدراسة الحالية.

2-3-الحدود البشرية: يتمثل مجتمع بحث الدراسة الاستطلاعية بمجموع طلبة الثالثة الثانوي في ثانوية عواشيرية محمد-عنابة والبالغ عددهم 457 طالب وطالبة منهم 359 الشعبة العلمية و98 طالب وطالبة في الشعبة الادبية.

الجدول رقم (01): يبين توزيع مجتمع الدراسة الأصلي حسب متغير الجنس والشعبة				
النسبة المئوية	المجموع	الإناث	الذكور	الجنس الشعبة
10.95%	50	26	24	آداب وفلسفة
10.50%	48	28	20	لغات أجنبية
44.85%	205	131	74	علوم تجريبية
17.95%	82	31	51	تسيير واقتصاد
10.50%	48	16	32	تقني رياضي
5.25%	24	12	12	رياضيات
100%	457	244	213	المجموع الكلي
	100%	53.40%	46.60%	النسبة المئوية

3-عينة الدراسة الاستطلاعية وطريقة اختيارها:

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية بطلبة السنة الثالثة ثانوي المتمدرسون بثانوية العقيد عواشيرية محمد -واد القبة- بولاية عنابة للموسم الدراسي 2025/2024 من كل التخصصات العلمية والأدبية. حيث تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 186 طالب وطالبة في الثالثة ثانوي بنسبة 41% من مجتمع البحث، تراوحت أعمارهم بين (16 و19) سنة بمتوسط قدره 17.15 سنة، أين اختيرت العينة بطريقة عشوائية بسيطة وطبق عليها مقياس الأمن النفسي، من بينهم 77 ذكور و109 إناث. منهم 58 طالب وطالبة من الشعب الأدبية

(أدب وفلسفة وأدب ولغات) و128 طالب وطالبة من الشعب العلمية (علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، رياضي، وتقني رياضي). أين استخدمت درجات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

الجدول رقم (02): يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس والشعبة الدراسية				
النسبة المئوية	المجموع	إناث	ذكور	الجنس الشعبة
31.18%	58	36	22	أدبي
68.82%	128	73	55	علمي
100%	186	109	77	المجموع الكلي
	100%	58.6%	41.4%	النسبة المئوية

الجدول رقم (03): يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السن والجنس				
النسبة المئوية	المجموع	إناث	ذكور	الجنس السن
7.5%	14	10	4	16 سنة
73.7%	137	79	58	17 سنة
15.1%	28	15	13	18 سنة
3.8%	7	5	2	19 سنة
100%	186	109	77	المجموع الكلي
	100%	58.6%	41.4%	النسبة المئوية

يبين الجدول أعلاه توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السن والجنس، من بينهم 14 ممتدرس من عمر 16 سنة من بينهم 4 ذكور و10 إناث بنسبة 7.5%، و137 ممتدرس من عمر 17 سنة من بينهم 58 ذكر و79 إناث بنسبة 73.7%، و28 ممتدرس من عمر 18 سنة من بينهم 13 ذكور و15 إناث بنسبة 15.1%، و7 ممتدرس من بينهم 2 ذكور و5 إناث من عمر 19 سنة بنسبة 3.8%.

4- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

اعتمدت الباحثة خلال الدراسة الاستطلاعية على الأدوات التالية:

4-1- الملاحظة:

استعانت الباحثة بالملاحظة من أجل الكشف عن بعض السلوكيات وما يظهر عليها من مؤشرات تدل على وجود حالة من القلق أو الخوف، والسلوكيات الانفعالية أو الشعور بالضغط النفسي وغيرها التي تدل على عدم الشعور بالأمن النفسي، تعتبر الملاحظة أداة أساسية وأولية لفهم ما يجري في عالم التربية والتعليم، فهي أداة الاستطلاع والاستكشاف (جميل حمدوي، 2014، 49) الملاحظة هي الشاهدة الهادفة بغرض وصف السلوك وتفسيره، وطريقة من الطرق التي يقوم فيها الباحث بتتبع الظاهرة التي يريد دراستها وتسجيل كل ما يدركه بدقة وموضوعية، تستعمل هذه الطريقة في البحث العلمي والفحص النفسي والتقني ودراسة الحالات في العلاج العيادي (فريدة شنان ومصطفى هجرسي، 2009، 97).

4-2- المقابلة:

استخدمت الباحثة المقابلة مع عينة من طلبة الثانوية من 10 طلبة وذلك من أجل جمع المعلومات الأولية اللازمة والمهمة التي تخدم الدراسة مثل التأكد من فهم عبارات المقياس، التعرف على ظروفهم الأسرية والدراسية وكذا التعرف على رغبتهم في الانخراط ببرنامج للإرشاد النفسي لمساعدتهم على تجاوز ضغوطات السنة النهائية من الدراسة الثانوية. كما ساعدت المقابلة على تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية وبينت أن طلبة الثالثة ثانوي أكثر حاجة لمثل هذه الدراسة وأكثر حاجة للمساعدة، وأكثر اهتماماً بالبرنامج الإرشادي مقارنة بالمراحل الأخرى.

4-3- مقياس الأمن النفسي:

المقياس هو وسيلة يستخدمها الباحث لتحديد مستوى السمة في الفرد المراد قياسها من خلال اختبارات خاصة بمكونات هذه السمة، وهو عبارة عن امتحان مقنن يتألف من عدة أسئلة أو عبارات (طارق عبد الرؤوف وايهاب عيسى، 2017، 23). حيث استخدمت الباحثة مقياس الأمن النفسي الذي قامت بإعداده والمتكون من 52 عبارة على عينة من 186 طالب وطالبة في التعليم الثانوي في مؤسسة العقيد عواشيرية محمد واد القبة - عنابة.

4-3-1- خطوات إعداد مقياس الأمن النفسي:

أثناء عملية إعداد أي مقياس يجب على الباحث أن يلتزم بخطوات أساسية، تحديد الهدف منه والمفهوم ثم صياغة الفقرات على عينة مجتمع البناء، وإجراء تحديد الفقرات من خلال ذلك، فقامت الباحثة بتصميم مقياس الأمن النفسي ليتناسب مع خصائص عينة الدراسة وذلك من خلال اتباع الخطوات التالية:

4-3-2- الهدف من إعداد مقياس الأمن النفسي:

كان الهدف من إعداد هذا المقياس لاستخدامه كأداة موضوعية مقننة لتشخيص مستوى الأمن النفسي لدى الأفراد سواء في مجال الصحة النفسية المدرسية، وفي مجالات عديدة تهتم بصحة الفرد عامة وبطالب الثانوية خاصة، كما يمكن اعتماده واستخدامه في العديد من البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية، وفي مختلف المراحل العمرية، كل حسب مجال اهتمامه، وفي دراستنا الحالية كان الهدف الرئيسي من إعداد هذا المقياس التعرف والكشف عن مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

4-3-3- استخلاص وتحديد مفهوم الأمن النفسي:

اطلعت الباحثة على العديد من الأدبيات والدراسات من خلال جمع العديد من التعاريف النظرية السابقة لمفهوم الأمن النفسي والطمأنينة النفسية التي قدمت من قبل العديد من الباحثين وعلماء النفس مثل ابراهام ماسلو، وحامد زهران وزينب شقير وغيرهم، كما قامت الباحثة بجمع مادة معتبرة في فصل كامل خصص لمفهوم الأمن النفسي وخصائصه وأبعاده ومكوناته، والعوامل والأساليب المؤثرة فيه.

4-3-4- مرحلة الاطلاع واختيار بنود المقياس الصورة الأولية:

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الأمن النفسي، وقد اختارت الباحثة الدراسات العربية الحديثة في هذا المجال كونها تقترب في بيئتها من بيئة البحث الحالي، كما اطلعت على العديد من الدراسات الأجنبية، وكان الهدف من الرجوع إليها معرفة بنود الأمن النفسي التي تناولها الباحثون في دراساتهم وخصوصاً ما يتعلق منها بطلبة الثانوية، ثم حددت الباحثة في ضوء هذه المقاييس بنود معينة ليتألف منها مقياس الأمن النفسي، إذ راعت الباحثة في اختيارها لهذه البنود الأكثر تحقيقاً

لأهداف الدراسة. حيث قامت الباحثة بتحديد واختيار عبارات صيغت بأسلوب العبارات التقريرية، وذلك لوضوح وسهولة الاجابة عليها عند تطبيقها وتصحيحها، وكله بهدف تحقيق أهداف الدراسة الحالية التي تسعى الى قياس مستوى الأمن النفسي لدى طالبة الثانوية.

كما قمنا بمراجعة العديد من الاختبارات والمقاييس التي تناولت موضوع الأمن النفسي والطمأنينة النفسية كاختبار ماسلو للشعور بالأمن، ومقياس زينب شقير(2005) للأمن النفسي(الطمأنينة الانفعالية) ، ومقياس سميرة موسى عبد الرزاق البديري ووجدان جعفر جواد عبد المهدي الحكاك (2009)، كما اطلعت على العديد من الكتب السيكولوجية التي تناولت موضوع الأمن النفسي بصورة مباشرة ككتاب محمد موسى الشريف (2003)، وكتاب هاني الجزار(2010) الأمان النفسي وتعاطي المخدرات لدى المراهقين(دراسة في سيكولوجية الإدمان)، خالد المختار الفار(2016) سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والأمن النفسي لدى متعاطي المخدرات، و كتاب سيكولوجية الأمن النفسي لسامية خالد ابرييم (2020)، كما اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات السابقة كدراسة كمال دواني وعيد ديراني (1983) دراسة إختبار ماسلو للشعور بالأمن النفسي دراسة صدق للبيئة الأردنية، ودراسة حامد عبد السلام زهران(1989) التي تمثلت في الأمن النفسي دعامة أساسية للأمن القومي العربي، ودراسة علاء الدين كفاي(1989) تناول تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، ودراسة زينب شقير(1996) التي اهتمت بالقيمة التنبئية لبعض الحالات الاكلينيكية المختلفة من الطمأنينة النفسية والتفاؤل والتشاؤم وقلق الموت، ودراسة أماني عبد المقصود عبد الوهاب(1999) التي تناولت الشعور بالأمن النفسي وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، ودراسة هدى الشميمري واسيا بركات(2011) تناولت الدراسة مستوى الأمن النفسي(الطمأنينة النفسية) لدى الطالبة الجامعية، ودراسة ابرييم سامية (2011) درست الأمن النفسي لدى المراهقين دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية، ودراسة رغداء نعيمة (2012) الاغتراب النفسي وعلاقته بالأمن النفسي، ودراسة عقيل بن ساسي(2013) تناول الأمن النفسي وعلاقته بالأنشطة الإبداعية، ودراسة زينب محمود شقير وتحية محمد عبد العال(2013) في إسهامات البطالة في تحقيق الأمن النفسي والتسامح لدى طلاب الدراسات العليا، ودراسة محمد عبد الله علي آل علي الغامدي(2016) الذي اهتم بالأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة، ودراسة أشرف محمد أحمد على وآخرون (2016) تناول المناخ الأسري وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي لذوي صعوبات التعلم، ودراسة سعيد رياض ونعيمة دين(2016) تناولت مستوى الأمن النفسي لدى عمال القطاع الخاص، ودراسة يوسف على محمد أحمد محمد

الكندري(2017) الأمن النفسي لدى الأبناء، ودراسة حشمت مفتي عبد الراضي(2017) في الأمن النفسي أهميته وأسبابه في ضوء آيات القران الكريم، ودراسة محمد شفيق محمود خطاب(2017) الذي اهتم بالأمن النفسي وتأثيره على الأبناء، ودراسة سامية ابرييم(2018) التي اهتمت بالعلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسي لدى المكفوفين، ودراسة بن السايح مسعودة(2018) تناولت القران الكريم ودوره في تحقيق الأمن النفسي، ودراسة أحمد بن عمر بن أحمد السيد(2019) الذي درس النفس وأثر القران الكريم في تحقيق الأمن النفسي، ودراسة بشرى كاظم سلمان الشمري وياسين طرار غند(2019) التي تناولت التفكير القائم على الأمل وعلاقته بالأمن النفسي، ودراسة حبيبة روبببي(2020) التي اهتمت بالشعور بالأمن النفسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ودراسة حنان السيد زيدان(2020) درست العلاقة بين الأمن النفسي والصلابة النفسية والحواجز النفسية لدى طلاب الجامعة، ودراسة أحلام هوارى ويحيى بشلاغم(2020) اهتمت بمستوى الشعور بالأمن النفسي في ظل بعض المتغيرات، ودراسة هناء مزعل حسين الذهبي(2020) التي اهتمت بالأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز، ودراسة عبد الله محمد حسين المهداوي(2022) تناولت أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بالطمأنينة النفسية خلال جائحة فيروس كورونا، وغيرها من الرسائل والأطاريح.

في ضوء ما اطلعنا عليه من دراسات سابقة التي قدمت مجموعة من المقاييس وأهم المقاييس التي اهتمت بقياس الشعور بالأمن النفسي نجد مقياس ماسلو الذي قام بتعريبه (عبد السلام وسلامة1973)، وكل من (كمال دواني و عيد ديراني1983)، ومقياس الأمن النفسي لشادية التل وعصام أبو بكرة (1997)، ومقياس فقدان الأمن من إعداد محمد عيد(1997)، ومقياس الأمن النفسي من إعداد زينب شقير(2005)، ومقياس سميرة موسى عبد الرزاق البدرى ووجدان جعفر جواد عبد المهدي الحكاك (2009)، انها مقاييس اساسية، وان معظم المقاييس الأخرى سابقة الذكر، قد بنيت على فكرة ومضمون هذه المقاييس.

استفادت الباحثة من كل ما اطلعت عليه في تحديد أبعاد المقياس السبعة وصياغة مجموعة من العبارات والبنود التي تعبر عن كل بعد وتتناسب معه وتعكس مقياس الأمن النفسي ككل والتي تتفق مع التعريف الاجرائي الذي وضعته الباحثة، كما قمنا بتحديد التعريف الاجرائي لأبعاد مقياس الأمن النفسي فيما يلي:

- البعد الأول: الأمن النفسي المرتبط بتقبل الذات

يعني قدرة الطلبة على التعرف على امكانياتهم وقدراتهم، وتقبل نقاط ضعفهم، وتقبل أنفسهم وتقبل الآخرين المحيط بهم، حيث تكون هذا البعد من 13 عبارة من العبارة رقم 1 الى العبارة رقم 13.

- البعد الثاني: الأمن النفسي المرتبط بالثقة

يعني قدرة الطلبة على الوثوق بأنفسهم وبإمكانياتهم وقدراتهم، وكذلك الوثوق بالأشخاص المحيط بهم، حيث تكون هذا البعد من 16 عبارة من العبارة رقم 14 الى العبارة رقم 29.

- البعد الثالث: الأمن النفسي المرتبط بالاستقلالية وتحمل المسؤولية

يعني قدرة الطلبة على الاعتماد على أنفسهم وتحقيق أهدافهم، وتحمل مسؤولية أفعالهم، حيث تكون هذا البعد من 17 عبارة من العبارة رقم 30 الى العبارة رقم 46.

- البعد الرابع: الأمن النفسي المرتبط بالانتماء

يعني قدرة الطلبة على الانتماء إلى جماعة الأصدقاء وزملاء الثانوية، إقامة علاقات اجتماعية ناجحة ومستمرة مع المحيطين بهم، حيث تكون هذا البعد من 13 عبارة من العبارة رقم 47 الى العبارة رقم 59.

- البعد الخامس: الأمن النفسي المرتبط بالتفاؤل

يعني قدرة الطلبة على التفاؤل لحياة مستقبلية ناجحة، حيث تكون هذا البعد من 7 عبارة من العبارة رقم 60 الى العبارة رقم 66.

- البعد السادس: الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية

يعني تمتع الطلبة بمزاج معتدل، وقدرتهم على التحكم في انفعالاتهم، حيث تكون هذا البعد من 10 عبارة من العبارة رقم 67 الى العبارة رقم 76.

- البعد السابع: الأمن النفسي المرتبط بالسلامة وغياب الخطر

يعني قدرة الطلبة على العيش في بيئة آمنة، يغيب فيها كل مظاهر التهديد والخطر، حيث تكون هذا البعد من 11 عبارة من العبارة رقم 77 الى العبارة رقم 87.

اشتمل المقياس في صورته الأولية على 87 عبارة، أين حددت للمقياس ثلاث بدائل للإجابة على كل عبارة وهي (نعم دائما - أحيانا - لا أبدا)، وأعدت تعليمات للمقياس توضح كيفية الإجابة على فقراته بدقة وصدق، كما هو موضح في الملحق(1).

4-3-5- مرحلة التحكيم:

قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته المبدئية مع تعليماته وبدائله في استبيان أعد لهذا الغرض، حيث عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة (10) محكمين في علم النفس، كما هو مبين في الملحق (2)، وذلك من أجل تحكيمه والتحقق من صلاحيته وصدقه، حيث تعتبر هذه الخطوة مهمة جدا في البناء الجيد للمقاييس النفسية. وتعد من أهم المؤشرات على صلاحية الفقرات وبنود المقياس والذي يتضح من خلال الفحص المبدئي لمحتويات الاختبار بالنظر إلى الفقرات ومعرفة ماذا يبدو أنها تقيس، ثم مطابقتها بالوظيفة المراد قياسها، فإذا اقترب الاثنان كان الاختبار صالحا مبدئيا للشيء المقاس، ولا سيما من حيث نوع العبارات وأسلوبها ووضوحها، وكذلك تعليمات الاختبار ومدى دقتها في توضيح كيفية الإجابة عن عبارات الاختبار، كما أنه كلما زاد عدد المحكمين واتفاقهم على رأي واحد كلما زادت من الصدق الظاهري للمقياس.

4-3-6- مرحلة التعديل:

وبعد ما استلمت الباحثة ملاحظات المحكمين والأخذ بأرائهم، تم استبعاد العبارات التي لم يتم الموافقة عليها والتي كانت بنسبة 20%، وبذلك تم حذف مجموعة من العبارات المتشابهة من حيث الهدف، وتم تعديل البعض الآخر من خلال إعادة صياغتها، وذلك اعتمادا على اقتراحات الأساتذة المحكمين، وبذلك صار المقياس يتضمن في صورته النهائية (52) اثنان وخمسون عبارة، كما هو مبين في الملحق (3).

4-3-7- مرحلة الدراسة الاستطلاعية لقياس الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن النفسي:

بهدف التحقق من وضوح عبارات المقياس وتعليماته وبدائل المقترحة على طلبة الثانوية، قامت الباحثة بدراسة استطلاعية حيث طبقت المقياس على عينة من طلبة الثانوية من تخصصات مختلفة، ونتيجة لهذه الدراسة الاستطلاعية، أكدوا طلبة الثانوية وضوح العبارات بإجاباتهم عنها جميعا، بقيت عبارات المقياس كما هي، وكذلك التعليمات المتعلقة به، حيث تبين أنها واضحة تماما ومفهومة لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، وبذلك أصبح المقياس جاهزا لغرض تجربته احصائيا والتحقق من صدقه وثباته.

4-3-7-1- صدق المقياس:

يقصد بالصدق هو ارتباط النشاط ارتباطا وثيقا بالأهداف، ومساعدته على تغيير السلوك في اتجاه الأهداف المرغوبة، مع مراعاة أن معرفة الشيء لا تعني بالضرورة القدرة على فعله. وتحدد درجة صدق النشاط

بمقدار ما يحققه فعلا من تغيير في السلوك الذي يرتبط بالهدف الذي يدعي أن النشاط يحققه. (فريدة شنان ومصطفى هجرسي، 2009، 140)

تحققت الباحثة من صدق المقياس بعدة طرق على النحو التالي:

- الصدق الظاهري (صدق المحكمين) **face validity**:

قامت الباحثة باستخراج الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين وعددهم (10)، وهم مجموعة من أساتذة جامعيين من جامعات متعددة، بهدف التحقق من صلاحية العبارات المقترحة وبيان مدى وضوحها وصحة صياغتها، وللتأكد من درجة موثوقيتها للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك اقتراح ما يروونه مناسباً من إضافات أو تعديلات. حيث تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) للإبقاء على البنود. وفي ضوء ما تم تقديمه من ملاحظات من قبل المحكمين أجريت بعض التعديلات فيما يتعلق بصياغة بعض البنود، وحذف البعض الآخر، وبناءً على ذلك اعتمدت الباحثة على 52 بنداً، كما هو مبين ومفصل في الملحق (3).

الجدول رقم (04): يوضح عدد العبارات قبل وبعد التحكيم		
عدد العبارات		أبعاد المقياس
بعد التحكيم	قبل التحكيم	
09	13	- البعد 1: الأمن النفسي المرتبط بتقبل الذات
09	16	- البعد 2: الأمن النفسي المرتبط بالثقة
08	17	- البعد 3: الأمن النفسي المرتبط بالاستقلالية وتحمل المسؤولية
07	13	- البعد 4: الأمن النفسي المرتبط بالانتماء
06	07	- البعد 5: الأمن النفسي المرتبط بالتفاؤل
07	10	- البعد 6: الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية
06	11	- البعد 7: الأمن النفسي المرتبط بالسلامة وغياب الخطر

52	87	المجموع
----	----	---------

- صدق الاتساق الداخلي:

استخدمت الباحثة من أجل التأكد من الاتساق الداخلي معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي، كما هو موضح من الجدول رقم (05).

الجدول رقم (05): يوضح معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي

معامل ارتباط	رقم العبارات						
**0.252	40	**0.298	27	**0.456	14	**0.445	1
**0.312	41	**0.294	28	**0.347	15	**0.325	2
**0.659	42	**0.396	29	**0.320	16	**0.408	3
**0.375	43	**0.333	30	**0.457	17	**0.355	4
**0.435	44	**0.227	31	**0.257	18	*0.197	5
**0.463	45	**0.314	32	**0.395	19	**0.450	6
**0.494	46	**0.271	33	**0.413	20	**0.340	7
**0.343	47	**0.281	34	**0.282	21	**0.271	8
**0.285	48	**0.355	35	**0.277	22	**0.310	9
**0.384	49	**0.436	36	**0.266	23	**0.426	10
**0.495	50	**0.356	37	**0.325	24	**0.273	11
**0.221	51	*0.205	38	**0.281	25	**0.325	12
**0.559	52	**0.421	39	*0.155	26	**0.311	13

** دال إحصائياً عند $\alpha = 0.01$

* دال إحصائياً عند $\alpha = 0.05$

يوضح الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ككل جاءت جميع العلاقات طردية، وتراوحت المعاملات بين (0.155 – 0.659) وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.01، وهذا ما يدل على وجود ارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

- صدق اتساق أبعاد مقياس الأمن النفسي مع الدرجة الكلية:

استخدمت الباحثة التحليل العاملي باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي، كما هو موضح من الجدول رقم (06).

الجدول رقم (06): يوضح معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي

الدالة	مستوى الدالة	معامل الارتباط	أبعاد مقياس الأمن النفسي
دال	0.00	**0.713	الأمن النفسي المرتبط بتقبل الذات
دال	0.00	**0.788	الأمن النفسي المرتبط بالثقة
دال	0.00	**0.572	الأمن النفسي المرتبط بالاستقلالية وتحمل المسؤولية
دال	0.00	**0.566	الأمن النفسي المرتبط بالانتماء
دال	0.00	**0.632	الأمن النفسي المرتبط بالتفاؤل
دال	0.00	**0.704	الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية
دال	0.00	**0.689	الأمن النفسي المرتبط بالسلامة وغياب الخطر
-		1	الأمن النفسي

** دال إحصائياً عند $\alpha = 0.01$

يوضح الجدول أن معاملات الارتباط بيرسون بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل حيث جاءت جميع العلاقات طردية، وتراوحت المعاملات بين (0.566 – 0.788) وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.01، وهذا ما يدل على وجود ارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

من خلال الجدولين السابقين يتوضّح أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، ما يشير إلى أن المقياس على درجة مرتفعة من الصدق، وبذلك تعتبر عبارات مقياس الأمن النفسي صادقة وتقيس فعلا ما أعدت لقياسه.

- صدق التمييزي (المقارنة الطرفية) discrimination validity:

بعد ما حصلنا على استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية التي تكونت من (186) طالب وطالبة من السنة الثالثة ثانوي، بواقع (77) طالب و(109) طالبة، الذين تم اختيارهم عشوائيا، حيث تم تفرغ الاستجابات في برنامج SPSS النسخة 26 من أجل حساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية. حيث قامت الباحثة بترتيب الدرجات ترتيبا تصاعديا من الأدنى إلى الأعلى، بحيث تم أخذ ثلث أدنى الدرجات، وثلث أعلى الدرجات، ما يعادل 62 فردا، بمجموع ما يعادل 124 فردا في الدراسة الحالية، يمثلون عینتي المجموعتين المتطرفتين. كما هو موضح في الجدول (07).

الجدول رقم(07): يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الأمن النفسي

المقياس	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	قيمة ف	عند الدلالة (0.01)
الأمن النفسي	أدنى 30% من العينة الاستطلاعية	62	54.3548	8.30583	1.05484	122	-21.475	6.947	دالة 0.00
	أعلى 30% من العينة الاستطلاعية	62	81.4839	5.47346	0.69513				

يوضح الجدول رقم (07) المقارنة الطرفية بين الدرجات الدنيا والدرجات العليا، حيث تراوحت الدرجات الدنيا بين (30-65)، بينما تراوحت الدرجات العليا بين (74-99)، وبعد ما قمنا بحساب المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لمعرفة الفرق بين المجموعتين الدنيا والعليا من خلال تطبيق اختبار (t) لعينتين مستقلتين، فاستخراج قيمته التي بلغت (-21.475). وبما أن قيمة (Sig (2-tailed) في الجدول قدرت بـ(0.000) وهي أصغر من قيمة $\alpha = 0.01$ عند مستوى الدلالة (0.01) فهذا يدل أن المقياس يتمتع بالصدق التمييزي، حيث يستطيع التمييز بين الطلبة الذين لديهم مستوى شعور مرتفع وعال وبين الطلبة الذين لديهم مستوى منخفض أو متدني على مقياس الأمن النفسي، وهذا ما يوضح وجود تباين بين متوسط الدرجات الدنيا ومتوسط الدرجات العليا.

4-3-7-2- ثبات مقياس الأمن النفسي:

الثبات صفة من صفات أداة القياس التي تظل نتائجها قارة عندما يجرى استعمالها عدة مرات على نفس الأشخاص، وفي ظروف مماثلة لظروف الاستعمال الأول (بدر الدين بن تردي، 2010، 148). يرى (Geisinger) أنه الدرجة التي نتحصل عليها في اختبار معين، ومن المهم أن نعلم أن درجات الاختبار التي تم الحصول عليها تعتبر مكونة من عناصر صحيحة وخاطئة. غالبًا ما يتم تقديم خطأ معياري، ضمن مستوى من الثقة (على سبيل المثال، 95 في المائة)، وأن نطاقًا معينًا من درجات الاختبار يحتوي على الدرجة الحقيقية للشخص، والتي تعترف بوجود درجة معينة من الخطأ في درجات الاختبار وأن درجات الاختبار التي تم الحصول عليها هي تقديرات فقط للدرجات الحقيقية. ويتم تقييم ثبات المقاييس بشكل عام بأربع طرق:

- طريقة إعادة تطبيق الاختبار: اتساق درجات الاختبار بعد مرور وقت.
- طريقة التجزئة النصفية: اتساق درجات الاختبار بين نصفين تتم مقارنة الدرجات في نصفين من اختبار واحد ويمكن تحويل هذه المقارنة إلى مؤشر الثبات.
- طريقة الصورة البديلة: اتساق الدرجات عبر أشكال مختلفة من الاختبار.
- طريقة الاتساق الداخلي: اتساق العناصر المختلفة المقصود منها قياس نفس الشيء داخل الاختبار (التجانس). (Herbert Pardes, 2015, 95)

تحققت الباحثة من ثبات المقياس المستخدم في هذه الدراسة باستخدام عدة طرق من بينها ما يلي:

- حساب معامل الاتساق الداخلي internal consistency:

حيث تحققت الباحثة من ثبات المقياس المستخدم في هذه الدراسة باستخدام معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل ألفا للثبات لمقياس الأمن النفسي (0.839)، وهي نسبة ثبات قيمة ومرتفعة تدل على ثبات المقياس. كما هو مبين في الجدول رقم (08).

الجدول رقم (08): يبين قيم معامل الثبات لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=186)

معامل الثبات ألفا كرونباخ (a)	مقياس الشعور بالأمن النفسي
0.573	البعد 1: الأمن النفسي المرتبط بتقبل الذات
0.482	البعد 2: الأمن النفسي المرتبط بالثقة
0.414	البعد 3: الأمن النفسي المرتبط بالاستقلالية وتحمل المسؤولية
0.582	البعد 4: الأمن النفسي المرتبط بالانتماء
0.348	البعد 5: الأمن النفسي المرتبط بالتفاؤل
0.712	البعد 6: الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية
0.519	البعد 7: الأمن النفسي المرتبط بالسلامة وغياب الخطر
0.839	المقياس ككل

- ثبات التجزئة النصفية half reliability:

تحققت الباحثة من ثبات المقياس المستخدم في هذه الدراسة باستخدام طريقة التجزئة النصفية وهي طريقة يتم من خلالها تقسيم بنود المقياس إلى نصفين متساويين، حيث يضم النصف الأول البنود الفردية للمقياس، والنصف الثاني يضم البنود الزوجية، حيث يضم كل جزء 26 عبارة، كما هو موضح في الجدول (09).

الجدول رقم (09): يبين قيم معامل الثبات لعينة الدراسة الاستطلاعية بالتجزئة النصفية

العبارات	عددها	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	ألفا كرومباخ	معامل بيرسون	معامل سبيرمان	معامل جوتمان

0.865	0.865	0.762	0.703	6.681	44.636	32.87	26	الفردية
			0.728	6.770	45.827	35.69	26	الزوجية

تم حساب معامل ألفا كرومباخ ومعامل الارتباط سبيرمان براون وجوتمان بين الجزئين أي بين درجات العبارات الفردية والعبارات الزوجية، وجاءت النتائج أن معامل ألفا كرومباخ قدر بـ (0.70) للعبارات الفردية و (0.72) للعبارات الزوجية. أما قيمة معامل الارتباط سبيرمان براون قدر بـ (0.865)، ونتيجة اختبار جوتمان قدر بـ (0.865). في حالة عدم وجود فروق بين معاملات ارتباط ألفا كرومباخ حيث قدر للعبارات الفردية (0.703)، أما العبارات الزوجية (0.728)، وكذلك عدم وجود التباين بين النصفين حيث قدر للعبارات الفردية بـ (44.636)، والعبارات الزوجية بـ (45.827). ففي هذه الحالة نعلم على قيمة سبيرمان براون المقدر بـ (0.865) والدالة على ثبات عال للمقياس.

4-3-7-3-4- طريقة تصحيح مقياس الأمن النفسي:

قبل الشروع في التصحيح يجب أن يعد الباحث مفتاح التصحيح، الذي يمكن أن يشتمل في العموم على الإجابات الصحيحة أو المنتظرة أو المقبولة، والقيمة التي ينبغي منحها لكل بند من بنود أداة القياس. (بدر الدين بن تردي، 2010، 321).

قامت الباحثة بتحديد البنود النهائية للمقياس الذي تكون من (52) عبارة التي تعبر من خلالها على شعور الفرد بالأمن النفسي، حيث وضعت الباحثة ثلاث بدائل وهي (نعم دائما، أحيانا، لا أبداً)، وأعطت الأوزان التالية (2، 1، 0)، لل فقرات الإيجابية حيث تأخذ (نعم دائما 2 درجات، أحيانا 1 درجة، لا أبداً 0 درجة)، أما الفقرات السالبة تأخذ درجة عكسية وهي حيث (نعم دائما / 0 درجة ، أحيانا/ 1 درجة، ولا أبداً تأخذ درجتان (2)، وتحدد الدرجة الكلية على المقياس من خلال جمع أوزان التي تحصل عليها المبحوث على المقياس، فكلما زادت الدرجة دل ذلك على زيادة الأمن النفسي، وكلما قلت الدرجة دل ذلك على عدم شعور المبحوث بالأمن النفسي وأعلى درجة على المقياس، وبذلك تتراوح درجات المقياس بين 0 درجة و 104 درجة. كما هو مبين في الملحق (4).

- يشمل المقياس 25 عبارة موجبة تتمثل في العبارات التالية: (1، 2، 3، 5، 7، 8، 10، 12، 14، 15، 18، 19، 20، 21، 22، 24، 25، 29، 30، 31، 32، 35، 37، 38، 48).

- يتضمن المقياس 27 عبارة سالبة، تتمثل في العبارات التالية: (4، 6، 9، 11، 13، 16، 17، 23، 26، 27، 28، 33، 34، 36، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 49، 50، 51، 52).

- تقيس نعم دائما: الأمن النفسي بدرجة كبيرة.

- تقيس أحيانا: الأمن النفسي بدرجة متوسطة.

- تقيس لا أبدا: الأمن النفسي بدرجة قليلة ومنخفضة.

حيث اعتمدت الباحثة على عبارات إيجابية وأخرى سلبية، ويكون تصحيح الإجابات المتحصل عليها بإعطائها الأوزان الرقمية وفق ما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (10): يبين بدائل مقياس الأمن النفسي والدرجات المقابلة لها

العبارات	الوزن الرقمي المقابل للفقرة الإيجابية	الوزن الرقمي المقابل للفقرة السلبية
نعم (دائما)	2	0
أحيانا	1	1
لا (أبدا)	0	2

- تحديد مستويات المقياس:

لتحديد مجالات المقياس اعتمدت الباحثة على المقاييس السابقة فهناك من اعتمد على ثلاث مستويات كمقياس الدليم (1991)، وهناك من اعتمد على خمس مستويات كمقياس زينب شقير (2005)، اما مقياس الدراسة الحالي يتكون من 52 عبارة، والدرجات التي يتحصل عليها المبحوثين تتراوح بين 0 درجة و104 درجة. وهنا لابد من تحديد المتوسط الفرضي حسب المعادلة التالية.

المتوسط الفرضي = عدد الفقرات (أو العبارات) × متوسط المقياس والذي يساوي (1)

المتوسط الفرضي = 1 × 52

المتوسط الفرضي = 52

وفي المقياس الحالي حددت الباحثة مستويات لتصحيح إجابات المفحوصين كما هو مبين في الجدول

التالي:

الجدول رقم (11): يبين مستويات الأمن النفسي

مستويات الشعور بالأمن النفسي		المجال
شعور منخفض جدًا	$51 \geq$ منخفض	(من 0 إلى 25)
شعور منخفض		(من 26 إلى 51)
شعور متوسط	52 متوسط	(52)
شعور أعلى من المتوسط ومرتفع	$53 \leq$ مرتفع	(من 53 إلى 78)
شعور مرتفع جدًا		(من 79 إلى 104)

ثانياً: الدراسة الأساسية وإجراءاتها

1- مجالات الدراسة الأساسية:

1-1- المجال المكاني: تعتبر ثانوية العقيد عواشيرية محمد - واد القبة/ عنابة. مكان اجراء الدراسة، كما قامت الباحثة بتطبيق البرنامج الإرشادي المقترح في مؤسسة خاصة بتعليم اللغات الحنكة وهي خاصة لتقديم دروس الدعم القريبة من ثانوية عواشيرية محمد، التي يرتادها طلبة الثانوية المذكورة، بعدما قامت الباحثة بزيارة مديرها وشرحت الهدف من هذه الدراسة والبرنامج المقترح، اختارت الباحثة هذه المؤسسة كونها قريبة من الثانوية وللتسهيلات والمساندة التي قدمها مديرها من تعاون مع الباحثة في توفير الإمكانيات والاحتياجات اللازمة، كتوفير قاعة والعارض الضوئي، في الأوقات المطلوبة.

1-2- المجال الزمني: تم الانطلاق في الدراسة الحالية منذ الدراسة الاستطلاعية التي أجريت من 12 إلى 18-12-2024، أما فترة إجراء الدراسة الأساسية كانت منذ شهر جانفي 2025، حيث بدأت الباحثة تطبيق البرنامج الإرشادي يوم الثلاثاء 14 جانفي 2025، الذي استغرق سبعة أسابيع، وتم اختيار يومين في الأسبوع كل يوم ثلاثاء وسبت مساءً من أجل تطبيق الجلسات المقترحة في البرنامج ما عدا الأسبوع الأول الذي تضمن ثلاث جلسات، وكانت مدة الجلسة الواحدة تتراوح بين 60 و90 دقيقة، وذلك لتفرغ الطلبة بسبب التزامهم بالدروس الخصوصية، حيث امتدت فترة البرنامج من يوم الثلاثاء 14/01/2025 إلى غاية يوم السبت 25/02/2025.

1-3-المجال البشري:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من طلبة المرحلة الثالثة من التعليم الثانوي المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا المسجلين في ثانوية العقيد عواشيرية محمد - واد القبة - ولاية عنابة للموسم الدراسي 2024-2025، المتحصلين على أقل درجات على مقياس الأمن النفسي والبالغ عددهم (16) طالب وطالبة، حيث تتراوح أعمارهم بين 16 و19 سنة.

2-عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة مكونة من (16) طالب وطالبة، بالطريقة العمدية، من الطلبة الحاصلين على أدنى درجات على مقياس الأمن النفسي والذين قبلوا المشاركة بالبرنامج الإرشادي، أين تم توزيعهم بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين بواقع 8 طلاب في كل مجموعة، بمتوسط عمري قدره 17 سنة، من بينهم (05 ذكور و11 إناث) من كلا الشعبتين العلمية والأدبية. كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس والشعبة الدراسية				
النسبة المئوية	المجموع	إناث	ذكور	الجنس الشعبة
31.25%	5	5	0	أدبي
68.75%	11	6	5	علمي
100%	16	11	5	المجموع الكلي

النسبة المئوية	%31.25	%68.75	%100
----------------	--------	--------	------

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس والشعبة الدراسية، حيث اشتملت العينة 05 ذكور من الشعب العلمية بنسبة 31.25%، و11 إناث بنسبة 68.75%، من بينها 05 من الشعب الأدبية بنسبة 31.25%، و06 من الشعب العلمية.

الجدول رقم (13): يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس والسن				
النسبة المئوية	المجموع	إناث	ذكور	الجنس السن
%18.75	3	3	0	16
%62.50	10	6	4	17
%18.75	3	2	1	18
%100	16	11	5	المجموع الكلي
	%100	%68.75	%31.25	النسبة المئوية

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس والسن، حيث اشتملت العينة 03 إناث من عمر 16 سنة بنسبة 18.75%، أما أفراد العينة التي كانت أعمارهم 17 سنة كان مجموعها 10 أفراد بنسبة 62.50%، من بينهم 06 إناث و04 ذكور، أما أفراد العينة التي كانت أعمارهم 18 سنة كان مجموعها 3 أفراد بنسبة 18.75%، من بينهم 02 إناث و01 ذكر.

الجدول رقم (14): يبين توزيع أفراد العينة التجريبية والضابطة حسب الجنس والشعبة الدراسية

النسبة المئوية	المجموع الكلي	الضابطة		التجريبية		الجنس الشعبة
		إناث	ذكور	إناث	ذكور	
%37.5	6	3	0	3	0	أدبي

علمي	3	2	2	3	10	62.5%
المجموع	3	5	2	6	16	100%
النسبة	50%		50%		100%	

يبين الجدول توزيع أفراد العينة التجريبية والضابطة حسب متغير الجنس والشعبة الدراسية، حيث شملت المجموعة التجريبية 08 أفراد من بينهم 03 إناث من الشعب الأدبية و02 إناث و03 ذكور من الشعب العلمية بنسبة 50%. المجموعة الضابطة شملت كذلك 08 أفراد من بينهم 03 إناث من الشعب الأدبية و03 إناث و02 ذكور من الشعب العلمية بنسبة 50%.

الجدول رقم (15): يبين توزيع أفراد العينة التجريبية والضابطة حسب الجنس والسن

النسبة المئوية	المجموع الكلي	الضابطة		التجريبية		الجنس السن
		إناث	ذكور	إناث	ذكور	
18.75%	3	1	0	2	0	16
62.50%	10	4	1	2	3	17
18.75%	3	1	1	1	0	18
100%	16	6	2	5	3	المجموع
	100%	50%		50%		النسبة

يبين الجدول توزيع أفراد العينة التجريبية والضابطة حسب متغير الجنس والسن، حيث تراوحت أعمار أفراد المجموعتين بين 16 و18 سنة، شملت المجموعة التجريبية 08 أفراد من بينهم 02 إناث من عمر 16 سنة، و02 إناث و03 ذكور من عمر 17 سنة، وأنثى 01 من عمر 18 سنة بنسبة 50%. والمجموعة الضابطة شملت كذلك 08 أفراد من بينهم 01 أنثى من عمر 16 سنة، و04 إناث و01 ذكر من عمر 17 سنة، وأنثى 01 وذكر 01 من عمر 18 سنة بنسبة 50%. كما بلغ متوسط أعمار المجموعة التجريبية 16.87 سنة، ومتوسط أعمار المجموعة الضابطة 17.12 سنة.

3- منهج الدراسة الأساسية:

حسب (Galison 1976) المنهجية لغويا Méthodes تعني الطريق إلى و Logos تعني دراسة أو علم، وموضوعها هو الدراسة القبلية للطرائق، وبصفة خاصة الطرائق العملية، وهي تحليل للطرائق العلمية من حيث غاياتها ومبادئها وإجراءاتها وتقنياتها. وهي كذلك مجموعة من الخطوات أو المراحل المنظمة والمرتبطة في سلسلة محددة، يقوم الدرس بتنفيذها لكي يتمكن من إنجاز (فريدة شنان ومصطفى هجرسي، 2009، 89).

أية دراسة ميدانية أو بحث علمي يعتمد على منهج معين باعتباره الطريقة السليمة للحصول على معلومات وبيانات دقيقة وفقاً لمجموعة من القواعد والأسس العلمية، وذلك بما يتلاءم مع طبيعة موضوع الدراسة وظروفها المحيطة. ومن أجل تحقيق الأهداف العلمية التي نسعى إليها في دراستنا الحالية استخدمنا المنهج الذي يتلاءم معها، ألا وهو المنهج الشبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، وهو المنهج الذي تفرضه طبيعة هذه الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من عینتين كل عينة فيها (08) طلاب من طلبة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا. المنهج التجريبي هو المنهج الذي لا يقف ويقتصر عند ملاحظة ووصف الظواهر، بل يقوم على التجربة العملية الدقيقة التي تكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات ويقوم بمعالجتها تحت شروط مضبوطة ضبطاً دقيقاً، لكي يتحقق من كيفية حدوث تلك الظواهر بتصميم الموقف التجريبي المبني على الملاحظة الدقيقة والأدوات اللازمة. فالدراسة الحالية لا تقتصر على اجراء وتطبيق مقياس الأمن النفسي بل تتعدى إلى إدخال متغير تجريبي ألا وهو البرنامج الإرشادي والتعرف على فاعليته في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

اعتمدنا في الدراسة الحالية المنهج الشبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة)، إذ نقوم بقياس أداء المجموعتين على مقياس الأمن النفسي قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على النظرية المعرفية السلوكية، لنتمكن من معرفة مقدار التغير الذي حدث في مستوى الأمن النفسي لدى المجموعتين من خلال حساب نتائج القياس القبلي ونتائج القياس البعدي ومقارنة الفروق بينهما للتأكد من فاعلية البرنامج ومدى تأثيره.

4- أدوات الدراسة الأساسية:

يعتمد الباحث على أدوات معينة لجمع المعلومات والبيانات التي تخص موضوع دراسته، فالأدوات اللازمة لجمع البيانات والمعلومات تتعدد وتختلف فيما بينها، ويتوقف اختيار الباحث للأداة المناسبة على

عوامل كثيرة، شرط أن يؤدي هذا الاختيار إلى تحقيق أهداف الدراسة. والمقياس أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية، التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث حسب أغراض البحث. (Nicole Berthier,1998,67)

اعتمدنا في هذه الدراسة مقياس الأمن النفسي، المقياس هو أداة تمكن الباحث من قياس موضوع بحثه. ويتألف المقياس عموماً من عدد من المؤشرات، وفي بعض الحالات يكفي بمؤشر واحد لأخذ القرار، فإن المقياس يلتبس بالمؤشر. وهو معيار أو قاعدة أو نموذج مرجعي يسمح بإصدار حكم تقديري في شأن شخص أو شيء أو وضع أو متغيرة. فالمقياس عبارة أولاً عن مؤشر يسمح بالتعرف على شيء ما (بدر الدين بن تردي، 2010، 328).

تعتبر المقاييس من أهم وسائل جمع البيانات التي يشيع استخدامها في بحوث علم النفس حينما تكون البيانات المطلوبة لها صلة وثيقة بمشاعر الأفراد ودوافعهم نحو موضوع معين، وكذلك بالنسبة للمواقف التي يصعب الحصول على بيانات عنها بطريقة الملاحظة كالمواقف الماضية والمستقبلية (عبد الباسط محمد حسن، 1998، 325).

اعتمدت الباحثة في الدراسة الأساسية على الأدوات التالية:

- مقياس الأمن النفسي، من إعداد الباحثة.

- برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين مستوى الأمن النفسي، من إعداد الباحثة.

4-1- البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح لتحسين مستوى الأمن النفسي:

اهتم الكثير من الباحثين في الإرشاد النفسي وعلم النفس في إعداد البرامج الإرشادية وتطبيقها واثبات فاعليتها، وذلك بهدف تنمية وتطوير إمكانيات الأفراد في مختلف النواحي والعمل على تحسين قدرتهم، والمساعدة على إيجاد الحلول للمشاكل التي قد تعترض سبيلهم، وتغوق توافقهم النفسي والاجتماعي مع البيئة التي ينتمون إليها. وفي هذا السياق تأتي محاولة الباحثة في إعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي يسعى لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

إن عملية إعداد البرنامج الإرشادية الناجحة تعتمد وترتكز على مدى قدرة الباحث على التخطيط الجيد في كل مرحلة من مراحلها، بدأً من تحديد أهدافه، وتحديد عدد جلساته، وزمنه، ووضع وسائله وتقنياته وصولاً

إلى نهايته من تقييم فاعليته وقدرته على تحقيق أهدافه. فمرحلة التخطيط المسبق والدراسة الدقيقة المعمقة هي مرحلة ذات أهمية عظمى. يرى سيد صبحي أنه هناك عدة خطوات يعتمد عليها الباحث في مرحلة التخطيط للبرنامج الإرشادي أهمها ما يلي:

- وضع أهداف البرنامج الإرشادي.

- تحديد الوسائل اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة.

- وضع مراحل التقويم بطريقة واضحة وسليمة، لتتم المتابعة الواعية لدرجة التنمية المطلوبة. (سيد صبحي، 2003، 297)

4-1-1- تعريف البرنامج الإرشادي:

إن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح في هذه الدراسة يسعى الى تحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثالثة ثانوي من كلا التخصصات العلمية والأدبية، وهو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية مدروسة هدفه تقديم الخدمات الإرشادية بصورة جماعية من خلال 15 جلسة إرشادية، بمعدل جلستين في الأسبوع ما عدى الأسبوع الأول الذي تضمن ثلاث جلسات لمدة 60 دقيقة وباقي الجلسات كانت مدتها 90 دقيقة، والذي دام أربعة أسابيع، أين يستخدم فيها الفنيات والأساليب المعرفية السلوكية المتمثلة في إعادة البنية المعرفية من خلال المناقشة والحوار والمحاضرات المبسطة والحوار الذاتي واكتشاف الأفكار السلبية لدى الفرد وتحفيز الذات أو ما يسمى التعليقات الذاتية الإيجابية والحض والإقناع المنطقي وحل المشكلات والمواجهة والاستبصار ومراقبة الحوار الذاتي وتقييمه وتدعيم الذاتي، الحوار الذاتي الإيجابي والتدريب على التعلم الذاتي والمرح والإيحاء بالنمذجة والتعزيز ولعب الأدوار من أجل التنفيس الانفعالي وحل الواجبات المنزلية وتعلم الاسترخاء والتدريب عليه.

4-1-2- أسس بناء البرنامج الإرشادي:

أثبتت العديد من الدراسات أن الإرشاد المعرفي السلوكي الجماعي ذو أهمية وفاعلية بشكل ملحوظ، وأن تأثيره يتزايد باستمرار. لذا فإنه يُعد من أفضل الإرشادات النفسية الجديدة، لأنه يتصف بالقوة والنوعية والخصوصية (هوب وهيمبرج، 2003، 230).

من أجل إعداد البرنامج الحالي عملت الباحثة على إعداد برنامج إرشادي ذو خصائص تتناسب مع الفئة العمرية، والمساعدة لتحقيق الأهداف المرجوة منه والذي أعد من أجله، ولذلك اعتمدت الباحثة في بناء البرنامج الحالي على أسس النظرية المعرفية السلوكية، انطلاقاً من نظرية (آرون بيك)، ونظرية (ألبرت إليس)، ونظرية (ميكنبوم). أين تنطلق من مبدأ أن الناس هم أنفسهم الذين يخلقون المشكلات، نتيجة طريقة تفكيرهم وتفسيرهم للأحداث والمواقف المختلفة التي تواجههم، لذلك يقوم الإرشاد المعرفي السلوكي بعملية إعادة تنظيم الأفكار والمعتقدات التي تعلمها الفرد.

فحسب نظرية (آرون بيك) التي ترى أن هناك ارتباط وثيق بين معارف ومعتقدات الفرد وبين سلوكياته، ومن أجل تغيير السلوك لا بد من تغيير الأفكار المشوهة وال خاطئة. الفكرة الأساسية في هذه النظرية أن الأفكار والمشاعر ستؤثر وتتأثر بالسلوك. ولفهم مشاكل الناس لا بد أن نفهم طريقتهم في إدراك تجاربهم، وهذا ما يسمح بإمكانية تقليل ما يضايقهم، من خلال مساعدتهم على تعديل هذه التفسيرات (فريدا مكمانوس، 2023، 31). يرى بيك أن كيفية تفكير الأشخاص تحدد إلى حد كبير كيف يشعرون ويتصرفون (عتيقة سعدي وأسماء فيلالي، 2022، 177).

حسب نظرية (ألبرت إليس) التي ترى أن سبب الإصابة بالأمراض النفسية راجع لتعلم الأفكار غير العقلانية في مرحلة الطفولة من الأشخاص المحيطين به بالإضافة إلى ما يبتدعه الأطفال أنفسهم من اعتقادات غير منطقية وخرافات، وبعد ذلك يقوم الناس بإعادة تنشيط هذه الاعتقادات غير الفعالة من خلال الإيحاء الذاتي والتكرار. التفكير الغير عقلائي هو الحجر الأساس في ظهور معظم الاضطرابات الانفعالية، فيلجأ الأفراد للوم أنفسهم ولوم الآخرين. بما أن الإنسان كائن عاقل فريد من نوعه يستطيع تعلم طريقة تفكير عقلانية بدلا من التفكير بطريقة غير عقلانية (حسام محمد عبد العال، 2017، 652).

وحسب نظرية (هربرت ميكنبوم) التي تقوم على إعادة البناء المعرفي للفرد، من خلال مساعدة الفرد على تعديل أفكاره السلبية من خلال اكتساب مهارات معرفية جديدة للتعامل مع المواقف الحياتية بصورة أفضل. وهذا من خلال تعلم مهارة التعليمات الذاتية أو الأحاديث الذاتية الإيجابية، التي تتضمن كل ما يقوله الفرد لنفسه عن نفسه وعن كل ما يواجهه من مواقف مختلفة. لأن الحديث له تأثيرا هاما في توجيه سلوكه ومشاعره. سيطرة الأفكار السلبية والأحاديث الذاتية السلبية وتركيز الفرد على ذاته وانتقاصه من كفاءتها وقيمتها وأهميتها في مواجهة المواقف هي مصدر الضغط والقلق النفسي (نصر الدين جابر ونادية بومجان، 2013، 224).

ترى الباحثة أن طالب الثانوية قادرا على استبدال أفكاره السلبية الخاطئة والغير منطقية عن ذاته وعن الآخرين بأخرى أكثر عقلانية من خلال الحصول على المساعدة والتدريب المناسب، ومن خلال التعزيز الذاتي والحديث الذاتي الإيجابي بدلا من التفكير الذاتي السلبي.

4-1-3- أهمية البرنامج الإرشادي المقترح: تتمثل أهمية البرنامج المقدم فيما يلي:

- يسعى البرنامج الإرشادي المقدم إلى تحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا باستخدام الإرشاد الجماعي.
- أهمية العينة التي طبق عليها البرنامج، وهي عينة من طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي.
- الفنيات والتقنيات المستخدمة والتي تزيد من احتمال فاعلية البرنامج في تحقيق الهدف الرئيسي للدراسة، فهو يركز على تنمية مهارات معرفية سلوكية لدى الطلبة، حيث تساعد على تحسين مستوى الأمن النفسي.
- حاجة ذوي الاختصاص للبرنامج الإرشادي المقترح، فمن خلاله نقدم لهم يد العون والمساعدة بالطرق السليمة ممن يعانون من تدني مستوى الأمن النفسي ومدى انعكاسه على الطالب خاصة وعلى البيئة المدرسية عامة.
- كما تأتي أهمية هذا البرنامج كونه أثبت فاعليته في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، وبالتالي إمكانية تطبيقه على مجموعات أخرى.

4-1-4- أهداف البرنامج الإرشادي:

* الهدف العام من البرنامج الإرشادي:

الهدف العام من البرنامج الإرشادي المقدم مساعدة أفراد المجموعة التجريبية إلى الوصول إلى مستوى عال من الأمن النفسي، مما يساعد على الوعي بحالتهم وذلك بفعل التعرض لتأثيرات البرنامج المقترح لتنمية مهارات معرفية سلوكية تحسن مستوى الأمن النفسي لديهم.

* الأهداف الإجرائية للبرنامج الإرشادي:

- أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على مفهوم الأمن النفسي وأهميته وأبعاده وأساليب تحقيقه.

- أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على أهمية تقبل الذات وتقبل الآخرين، والتدريب على كيفية التحكم بالذات وتنمية الثقة في النفس وثقة الآخرين.
- أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على أفكارهم السلبية، واستبدالها بأفكار ايجابية.
- أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على مهارات التواصل الفعالة مع الآخرين لبناء علاقات ناجحة لضمان استمراريتها.
- أن يتدرب أفراد المجموعة التجريبية على التخطيط، وتنظيم الوقت، وعلى أسلوب حل المشكلات.
- أن يتدرب أفراد المجموعة التجريبية على الاعتماد على النفس.
- أن يتدرب أفراد المجموعة التجريبية على الاسترخاء.
- أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على أهمية التفاوض في الحياة.

4-1-5- مصادر بناء البرنامج الإرشادي:

- استندت الباحثة في بناء وإعداد واختيار محتوى البرنامج الإرشادي من مصادر متعددة منها:
- اطلعت الباحثة على مجموعة من الكتب والمراجع ذات العلاقة ببناء البرامج الإرشادية، والمراجع المتعلقة بالصحة النفسية والأمن النفسي، مراجع في الأسس النظرية والفلسفية للنظرية المعرفية السلوكية ككتب حامد زهران في الإرشاد النفسي.
 - اطلعت الباحثة على مجموعة من الدراسات السابقة والأبحاث المنشورة في المجالات العلمية التي تناولت البرامج الإرشادية عامة والمعرفية السلوكية خاصة لتحسين مستوى الأمن النفسي التي ساهمت في توجيهه
 - دراستنا نذكر منها: دراسة صاحب عبد مرزوق وآخرون سنة(2005)، ودراسة يحيى محمود النجار سنة 2012، ودراسة نايف الحمد وثامر سميران(2013)، ودراسة التركي نازك عبد الصمد2015، ودراسة ناصر الدين زبدي ويمينة فالح (2016)، دراسة نفوذ سعود أبو سعدة وعبد الناصر السيد عامر2018، ودراسة طاهر سعد حسن عمار(2020)، ودراسة خديجة ضيف الله إبراهيم القرشي وآخرون (2021)، ودراسة أسماء مسعود البلطي ومها إبراهيم محمد(2022).
 - الاعتماد على الجانب النظري والاستفادة منه من فنيات وخطوات الإرشاد المعرفي السلوكي.

4-1-6- إعداد البرنامج الإرشادي في صورته الأولية:

من أجل إعداد البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي قامت الباحثة بعدة خطوات وتمثلت فيما يلي:

4-1-6-1- تحديد جلسات البرنامج الإرشادي:

حددت الباحثة خمسة عشر (15) جلسة من أجل تطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، حيث تم تحديد الأهداف المرجوة والمتوقعة من كل جلسة، حيث صيغت مجموعة من الأهداف المعرفية السلوكية التي تساعد في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة، وقامت بتوزيع التقنيات الإرشادية المناسبة لهذه الجلسات بشكل يخدم الأهداف الخاصة بكل جلسة، كما حددت الباحثة الوقت اللازم لتنفيذ البرنامج الإرشادي لكل جلسة إرشادية بمدة 60 دقيقة للجلسة الأولى والجلسات الموالية 90 دقيقة، بواقع جلستان أسبوعياً يومي الثلاثاء والسبت، ما عدا الأسبوع الأول الذي تضمن ثلاث جلسات، واستغرق مدة سبعة أسابيع لتطبيق البرنامج الإرشادي. كما هو مبين في صورته الأولية في الملحق (05).

وقامت الباحثة بتحديد وتقسيم وقت كل جلسة إلى ثلاث أجزاء موزع فيها الوقت كالتالي:

-الجزء الأول من الوقت: 15 دقيقة الأولى استخلاص الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي.

-الجزء الثاني من الوقت: 60 دقيقة حسب كل جلسة والتقنية المحددة لها، يتم فيها التركيز والعمل على

الهدف الرئيسي المحدد لكل جلسة، من خلال تطبيق التقنيات الإرشادية.

- الجزء الثالث من الوقت: 15 دقيقة الأخيرة، محددة لإنهاء الجلسة، من خلال التغذية الراجعة لأفراد المجموعة

التجريبية حول سير الجلسة وما تعلموه منها والصعوبات التي واجهوها، وتحديد في نهاية كل جلسة المهمة

المنزلية القادمة.

4-1-6-2- تحكيم البرنامج الإرشادي:

قامت الباحثة بعرض البرنامج الإرشادي في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين

من ذوي الخبرة والعرفه كما هو موضح في الملحق (06).

كان الهدف منه تحكيم البرنامج الإرشادي إبداء الرأي فيما يلي:

- مدى موائمة موضوع الجلسات الإرشادية مع الأهداف المسطرة والمخطط لها.
- مدى وضوح الإجراءات التدريبية من فنيات مستخدمة من قبل الباحثة في كل جلسة إرشادية.
- مدى كفاية عدد الجلسات الإرشادية التي حددتها الباحثة وترتيبها لتحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج.
- مدى كفاية ومناسبة الزمن المحدد لكل جلسة إرشادية.

4-1-6-3- صدق البرنامج الإرشادي بعد عرضه على المحكمين:

بعدما عرضت الباحثة البرنامج الإرشادي المخطط له على عدد من أعضاء هيئة التدريس، للتعرف بملاحظاتهم وآرائهم القيمة على مضمون البرنامج الإرشادي من أجل الاستفادة من خبرتهم في سبيل تعديله وتطويره وتحقيق أهدافه. حيث جاءت كل الملاحظات أن البرنامج المقترح لا بأس به من ناحية الشكل. مع وجود بعض الملاحظات حيث أخذت الباحثة بملاحظاتهم القيمة والتي تمثلت فيما يلي:

- في الجلسة التمهيديّة تسأل الباحثة هل هناك مسترشدين لا يرغبون بالانضمام إلى المجموعة التجريبية.
- في الفقرة التعريفية هناك معلومات لا بد من ذكرها بشكل أفضل.
- ذكر عدد الفقرات في كل جلسة.
- إضافة الفنيات الإرشادية في بعض الجلسات.
- الواجب المنزلي الخاص في الجلسة الثالثة (سجل الأفكار الإيجابية والسلبية عن ذاتك) أقتراح عرض شخصيات معروفة توصلت إلى هذه الحالة.
- تقديم تمرينات عملية تقاديا الشعور بالملل.
- ذكر اسم ولقب الباحثة والسنة على مطوية الأمن النفسي.
- استبدال اعتمد على نفسك في تحمل المسؤولية بالاعتماد على النفس في تحمل المسؤولية.

- ذكر أي نظرية معرفية سلوكية استخدمت لتفسير النتائج.
- عرض المقاطع الفيديو التي تساعد على التفكير الإيجابي.
- لابد في الجلسة الختامية الإشارة إلى إنهاء البرنامج الإرشادي.

5- الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

تعرف التقنية بالأسلوب أو الفنية في إنجاز عمل أو بحث علمي، أو جملة الوسائل والأساليب والطرائق التي تختص بمهنة أو فن والتمثلة في: المحاضرة المبسطة والمناقشة والحوار وإعادة البنية المعرفية، السايكودراما تكنيك المتجر السحري، وتكنيك الإسقاط المستقبلي، واكتشاف الأفكار السلبية لدى الفرد وتحفيز الذات، والإقناع المنطقي وحل المشكلات والمواجهة، والاستبصار ومراقبة الحوار الذاتي وتقييمه وتدعيم الحوار الإيجابي، والتدرب على التعلم الذاتي، التقييم الموضوعي للحدث من خلال تكنيك المرح والدعابة، والإيحاء بالتمنجة ولعب الأدوار من أجل التنفيس الانفعالي والتقبل الغير المشروط، الرسم، التساؤل، التغذية الراجعة، والواجبات المنزلية، والتعزيز والتحصين التدريجي (بديع القشاعلة، 2018، 57).

من أجل تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي المقترح لتحسين مستوى الأمن النفسي لابد من اختيار فنيات تسهم في تحقيق فاعليته، لذلك استخدمت الباحثة مجموعة من الفنيات المعرفية السلوكية التي تعمل على تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي المقترح، والتي تساهم في تحقيق فاعليته والذي يهدف لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، وتمثلت هذه الفنيات فيما يلي:

- **المحاضرة:** اعتمدت الباحثة على فنية المحاضرة والتي تعد من ضروريات الإرشاد المعرفي السلوكي، حيث اعتمدت من أجل تقديم المعلومات الكافية للمشاركين في المجموعة الارشادية في كل الجلسات، وهي عبارة عن تبسيط مفاهيم حول موضوع الأمن النفسي من خلال تقديم شرح الأمن النفسي، أهميته، أبعاده ومكوناته، العوامل المؤثرة فيه، والأساليب والطرق المساعدة على تنميته.

- **المناقشة والحوار:** اعتمدت الباحثة على المناقشة والحوار لما لها من آثار إيجابية على المجموعة الارشادية لما تم طرحه في موضوع المحاضرات وهذا من أجل جذب انتباههم، فالمناقشة تساعد على اكتساب المفاهيم والمعلومات والفهم المععمق، وتنمي مهارات التفكير والتحليل وتثبيت المعلومات، كما تعتمد على تبادل الآراء،

إذ تساعد الباحثة على الاطلاع على آراء وأفكار طلاب الثانوية، واختيار المناقشة والحوار بهدف تغيير المعارف وتعديل الأفكار الخاطئة، وتعزيز التواصل والثقة في النفس.

- **التخيل:** ينطلق هذا التخيل من المبدأ الذي يرى أن الفرد إذا استطاع التحكم بمخيلته والسيطرة على أفكاره فإنه يستطيع التحكم بالاضطرابات لديه، ويعتمد نجاحه على مدى قدرة الفرد على الإيحاء، استخدمت الباحثة فنية التخيل باعتبارها وسيلة علاجية ووقائية حيث تكشف وتساعد على معرفة تخيلات وأفكار أفراد المجموعة التجريبية لأنفسهم وللعالم الخارجي وإدراكاتهم السلبية، والعمل على تدريبهم من أجل تغييرها إيجابيا.

- **تأكيد الذات:** استخدمت الباحثة هذه الفنية، التي هي عبارة عن تعبير لفظي بطريقة ايجابية للشخص عن نفسه وهذه الألفاظ تعكس الصورة التي يحملها أفراد المجموعة عن أنفسهم، حيث استخدمتها لأهميتها في تعديل الأنماط السلوكية السلبية كنقص الثقة بالنفس والخوف والقلق والخجل من المواقف الاجتماعية المختلفة، وكان الهدف من استخدامها تنمية الثقة بالنفس وبالأخرين وتقبل الذات وزيادة الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد المجموعة الارشادية، وتنمية الحديث الذاتي الإيجابي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- **الحديث عن الذات:** استخدمت الباحثة هذه الفنية، التي هي عبارة عن تعبير لفظي إيجابي للشخص عن نفسه أمام الآخرين وهذه الألفاظ تعكس لنا الصورة التي يحملها المبحوث عن نفسه، حيث استخدمت لأهميتها في تحديد الأفكار الخاطئة والأحاديث السلبية وتعديل ونمذجة الأنماط السلوكية السلبية الغير مرغبة كنقص الثقة بالنفس والخوف والقلق والخجل من المواقف الاجتماعية المختلفة، وكان الهدف من استخدامها تنمية الثقة بالنفس وبالأخرين وتقبل الذات وزيادة الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد المجموعة الارشادية وذلك بأساليب من شرح وتعليمات وواجبات والعبارات والتعزيزات الذاتية الإيجابية المستمرة تؤدي للتحسن التدريجي وتنمية مستوى الأمن النفسي ومستوى الأداء خلال الجلسات وخارجها.

-**النمذجة:** النمذجة هو التعلم من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين ومن ثم تقليدها، وتعتمد هذه الفنية على نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا، الذي أعطى اهتماما كبيرا للتعلم عن طريق الملاحظة للسلوك وتقليد سلوك الغير إما مشاهدة مباشرة للسلوك أو من خلال جهاز معين. أين تحدث عملية التعلم عبر مراحل متسلسلة أولها الانتباه للنموذج المؤثر، ومن ثم تليها عملية الحفظ والتخزين للسلوك، وبعدها يليها الأداء الفعلي والمحاولة الحركية لما تم مشاهدته وتكرار الفعل، وأخيرا وجود الدافع والدعم من أجل أداء السلوك المتعلم وتكراره.

- **الاسترخاء:** الاسترخاء هو حالة جسمية تشير إلى راحة الجسم ونعكس إيجاباً على الحالة الانفعالية، وهي طريقة فعالة لتخفيف حالات القلق والتوتر. يكون التدريب على الاسترخاء في غرفة هادئة ذات إضاءة خافتة، وتكون بعيدة عن الضوضاء الخارجية وأثاث بسيط، ومريح.

- **التحكم والضبط الذاتي:** استخدمت الباحثة التحكم الذاتي لتغيير بعض المشاعر السلبية نحو الذات عند أفراد المجموعة، من خلال المراقبة الذاتية وملاحظة كل ما يصدر عنهم من تصرف وتقويم أنفسهم، وتعزيز التصرف والسلوك الجديد والأفكار الجديدة.

- **تعديل الأفكار:** من الفنيات المعرفية التي تعتمد على الوعي والاستبصار ومراقبة الأفكار وتغييرها.

- **التعزيز:** يقصد بالتعزيز التشجيع لأي فعل يؤدي إلى زيادة سلوك معين وتكرار حدوثه، استخدمت الباحثة التعزيز المعنوي والمادي مع أفراد المجموعة التجريبية، كما قامت بتدريب أفراد المجموعة على التعزيز الذاتي المعنوي والمادي.

- **أسلوب لعب الأدوار:** يعتبر لعب الدور أحد أساليب التعلم الاجتماعي، حيث يتضمن تدريب الفرد على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي، أين يقوم أفراد المجموعة بتمثيل مواقف مشكلة للتعرف على كيفية تصرفهم عادة في تلك المواقف.

- **التغذية الراجعة:** التغذية الراجعة هي مجموعة معلومات يتلقاها أفراد المجموعة التجريبية حيث تساعدهم على فهم الصعوبات التي تواجههم والأخطاء التي يقعون فيها ومحاولة التغلب عليها، وذلك من خلال تقييم ما تعلمه وما حققه من تقدم.

- **الواجبات المنزلية:** الواجبات المنزلية هي عبارة عن مهمات يقوم بها أفراد المجموعة التجريبية خارج الجلسات أي في البيت، وتعتبر هذه الواجبات المنزلية جزء مهما في العملية الإرشادية ومكملة لها، وهي فنية تساعد على تأكيد السلوكيات والمعارف التي تعلمها أفراد المجموعة التجريبية أثناء الجلسات. حيث تطلب الباحثة في نهاية كل جلسة القيام بواجب منزلي ومناقشته في بداية الجلسة الموالية.

6- الوسائل المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

استخدمت الباحثة مجموعة من الوسائل والأدوات التي تخدم البرنامج الإرشادي المقترح والمتمثلة فيما

يلي:

- الكرة لكسر الجليد.
- مطوية الجلسة الأولى حول الأمن النفسي من إعداد الباحثة (بولقارية كهينة).
- مطوية الجلسة الثانية عشر حول تحديد المشكلة وإيجاد حلول مناسبة لها من إعداد الباحثة (بولقارية كهينة).
- أشرطة فيديو معروضة بالعارض الضوئي.
- شخصية الأستاذة (ة) على ورق كرتوني.
- جهاز كمبيوتر لعرض التسجيل الصوتي المتمثل في موسيقى هادئة.
- مرآة كبيرة.
- سلة مهملات.
- علبة فيها قصاصات ورقية مدون عليها أسماء أفراد المجموعة.
- 10 بطاقات (مدون عليها 10 صفات حسنة)
- البالونات البيضاء والدبابيس.
- أوراق بيضاء مجدولة، أقلام زرقاء، حمراء، سوداء غليظة.
- بطاقات حمراء مدون عليها (لا)، وبطاقات خضراء مدون عليها (نعم).

7- الأسلوب الإرشادي المستخدم:

الأسلوب الإرشادي المتبع والمستخدم من قبل الباحثة من أجل تحقيق أهداف البرنامج، فقد اختارنا فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي. أين تقدم به خدمات الإرشاد النفسي لعدد من المسترشدين اجتمعوا بطريقة طوعية ليشكلوا جماعة إرشادية في لقاءات منظمة رسمية متفق عليها لها أهداف محددة ومخطط لها مسبقا. ويعرف بأنه نوع من العلاج الذي يتم فيه اختيار مجموعة من الذين يعانون نفس المعاناة النفسية، يقوم بقيادتها معالج متمرن بهدف إحداث تغيير نوعي في شخصياتهم وفيها يستخدم المعالج التفاعل الذي يتم بين أعضاء المجموعة لإحداث التغيير (بديع القشاعلة، 2018، 43).

وقد تم اختيار أسلوب الإرشاد المعرفي السلوكي الذي يطبق بصورة جماعية في الدراسة الحالية لتوفره

على عدة مزايا منها:

- التشابه بين عينة الدراسة في موضوع واحد ومشكلة واحدة، ألا وهي تدني مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد العينة التجريبية.
- توافر عدد مناسب من الأفراد لقيام الجماعة الإرشادية.
- أهمية التفاعل الجماعي بين أفراد المجموعة التجريبية حيث يسهل التنفيس، ويشجع التعبير عن المشاعر، ويزيد الشعور بالانتماء وإدراك التشابه بين أفرادها، وهذا ما يعمل على تحقيق الأهداف المخطط لها في هذا البرنامج الإرشادي.

8- مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي:

بعد ما قامت الباحثة بإعداد البرنامج الإرشادي المقترح وتجريبه على عينة من خلال الدراسة الاستطلاعية، جاءت مرحلة تطبيق البرنامج الإرشادي الذي يهدف لتحسين مستوى الأمن النفسي على العينة المستهدفة ألا وهي طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، وذلك حسب المراحل التالية:

8-1- المرحلة التمهيدية:

يتم خلال هذه المرحلة التعارف مع أفراد المجموعة المشاركة في البرنامج الإرشادي، حيث تقوم الباحثة بالتعريف بنفسها ودورها، كما تمنح الفرصة للمشاركين بالتعريف بأنفسهم، كما تقوم الباحثة بتعريف البرنامج الإرشادي والهدف منه وما يمكنه أن يقدمه من خدمات وفوائد وعدد جلساته والزمن المحدد لها. ويتم ذلك باستخدام لغة مفهومة وبسيطة. كما يتم فيها التعرف على توقعات المشاركين في البرنامج والقيام بمعالجتها وضبطها، كما يتم فيها إبرام اتفاقية بين الباحثة والمبحوثين على شروط الالتزام بالعقد الإرشادي، كما أن في هذه المرحلة يتم التطبيق القبلي لمقياس الأمن النفسي. وتشمل هذه المرحلة الجلسة الأولى.

8-2- المرحلة المعرفية التدريبية:

في هذه المرحلة يتم فيها اكتساب معارف نظرية كالتعرف على مفهوم الأمن النفسي وأهميته وخصائصه، وأثر تدني مستواه على حياة المشاركين عامة وعلى نتائجهم الدراسية خاصة. والتعرف كذلك على مفاهيم أخرى كمفهوم تقبل الذات والأخرين، والثقة في النفس وكسب ثقة الآخرين، والتحكم الانفعالي، والانتماء، وتحقيق الأهداف، التفاؤل، حيث أنها كلها تعكس أبعاد الأمن النفسي. كما دمجت الباحثة المرحلة التدريبية ضمن المرحلة المعرفية، أين يتم في نفس الجلسات التدريب على بعض الفنيات المعرفية السلوكية كالتدريب على الاسترخاء الذهني والتنفيس، وكذلك تحديد الافكار السلبية وتصحيحها من أجل التخلص منها، التدريب على تقنيات تنمي الثقة في النفس وكسب ثقة الآخرين، وتعلم مهارات الحديث والتعزيز الذاتي الإيجابي ولعب الدور، وتبدأ هذه المرحلة من الجلسة الثانية (2) إلى الجلسة الثالثة عشر (13).

8-3- مرحلة انهاء وتقييم البرنامج:

تعلم الباحثة من الجلسة الأولى أفراد المجموعة التجريبية بأن البرنامج محدد بفترة زمنية معينة، وأن له نهاية والهدف منه تحسين مستوى الأمن النفسي لديهم، وكسب مهارات تفيدهم في حياتهم، ففي هذه الجلسة يتم تلخيص ومراجعة ما تم تقديمه في البرنامج الإرشادي وما تم الاستفادة منه من خلاله، وكذلك يتم فيها التطبيق البعدي لمقياس الأمن النفسي، وفي الأخير تشكر الباحثة المشاركين على حسن تعاونهم والتزامهم. وتشمل هذه المرحلة الجلسة الرابعة عشر (14).

8-4- مرحلة متابعة البرنامج:

أعلمت الباحثة منذ الجلسة الأولى أفراد المجموعة التجريبية بأن البرنامج الإرشادي له نهاية في الجلسة 14 واتفقت معهم مسبقا الالتقاء مجددا بعد مرور شهر من انهاء البرنامج. وحددت الجلسة 15 لإعادة تطبيق القياس التتبعي للتأكد من أن ما تم تقديمه خلال الجلسات الإرشادية تم الاستفادة منه واستمرارية العمل به، وفي الأخير تشكر الباحثة المشاركين على حسن تعاونهم والتزامهم بما قدم في الجلسات والاستمرارية عليه. وتشمل هذه المرحلة الجلسة الخامسة عشر (15) والتي كانت يوم السبت 29 مارس 2025.

9- تقييم البرنامج الارشادي:

قامت الباحثة خلال الدراسة الحالية بعدة تقييمات بدءا بالتقييم القبلي ومن ثم التقييم البنائي، وأخيرا التقييم البعدي كما هو مبين فيما يلي:

9-1- التقييم بالقياس القبلي:

حيث يعرف القياس بأنه مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو بطريقة كيفية، بعض العمليات العقلية أو السمات أو الخصائص النفسية (محمد عبد السلام أحمد، 1960، 12).

ويعرف القياس حسب (Guilford.J.P) أنه إسناد عدد لشيء أو لحدث وفق قاعدة مقبولة. أما (Amigues.R) يرى أنه إعطاء قيم عددية لبعض المميزات المحددة في موضوع ما. وهو نشاط يقتضي جمع النتائج التي تسمح بإجراء وصف كمي لمعارف أو قدرات أو كفاءات معينة من أجل التقييم والذي يتمثل في جمع المعلومات وتنظيمها وتأويلها. وفي القياس يجب أن تكون الأشياء محددة بشكل واضح بواسطة سلوك ما أو سمات قابلة للملاحظة، ويجب وضع قاعدة مسبقاً تبين كيفية إسناد ذلك العدد لتلك السمة أو السلوك (بدر الدين بن تردي، 2010، 253). والقياس هو عملية يقدر بها أداء المتعلم بالنسبة لخاصية معينة، باستخدام أداة ملائمة أو مقياس مناسب، يعبر عن القياس بقيمة رقمية (فريدة شنان ومصطفى هجرسي، 2009، 84).

يعتبر تقويم يساهم في اتخاذ القرارات بطريقة علمية في أي من المجالات المختلفة، ويحدد المستوى الذي يكون عليه المتعلم قبل قيامه بدراسة أي من الموضوعات المختلفة، يستخدم في مجالات متعددة، ويعد من الخطوات المهمة في مجال التعلم الذاتي (فريدة شنان ومصطفى هجرسي، 2009، 105).

القياس القبلي هو اختبار يتم إجراؤه للمتدربين عند الالتحاق ببرنامج تدريبي، وذلك من أجل قياس ما يتوافر لدى هؤلاء المتدربين من مهارات ومعارف، وأهم ما يميز هذا النوع من الاختبارات أنه يقوم بكشف عدة جوانب قد تكون ذات فائدة للباحث عند إجراء الاختبار البعدي. الاختبار القبلي أو التجريب القبلي لوسائل قبل قبل التعميم على مجموعة كبرى من المعنيين، وهو تجريب تمهيدي لأداة من أدوات القياس أو لأداة أو أجهزة ما قبل الشروع في الاستعمال العام. وإن إستبنا ما أو أسئلة وبنود رائز من الروائز ينبغي دائماً أن تخضع للاختبار القبلي أو التجريب، وبشكل عام فالاختبار القبلي هو التجربة التمهيديّة. ويرى (De Landsheere G) أن الاختبار القبلي يهدف إلى تحديد صلاحية البرنامج أو الأداة التعليمية الجديدة، أو أداة القياس والتقييم الجديدة قبل تعميم استعمالها على نطاق واسع (بدر الدين بن تردي، 2010، 31).

يعتبر القياس القبلي تقدير خط الأساس قبل إجراء العملية الإرشادية، ويكون بقياس السلوكيات المستهدفة قبل المعالجة وقبل التدخل الإرشادي، وتستخدم هذه القاعدة كأساس لنقارن معه نفس السلوكيات أثناء وبعد المعالجة (فؤاد أحمد أبو شنار، 2024، 90).

قامت الباحثة بالقياس القبلي وهو قياس الدرجات التي تحصل عليها أفراد المجموعة التجريبية من طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا على مقياس الأمن النفسي قبل إدخال المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي المقترح بهدف تحسين المستوى على المتغير التابع وهو الأمن النفسي. والهدف من القياس القبلي المقارنة بين الدرجات المتحصل عليها خلال القياس القبلي مع درجات المتحصل عليها في القياس البعدي لدى العينة التجريبية، وهذا من أجل التأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في هذه الدراسة. حيث خصصت الباحثة الجلسة الأولى لتطبيق القياس القبلي.

9-2- التقييم البنائي:

يعرف التقييم البنائي بأنه عملية يعتمد عليها ويوظفها كل من المعلمين والطلبة أثناء التدريس لتوفير تغذية راجعة تسمح بمواءمة التدريس والتعلم لتحسين تمكن الطلبة من المخرجات التعليمية المنشودة. ويشمل استيعاب الطلبة، جمع عدد كبير من المعلومات من خلال وسائل مختلفة، تقديم تغذية راجعة وصفية وتفصيلية، توظيف التغذية الراجعة لتعديل طرق التدريس والأنشطة التعليمية. حيث يستخدم مع جميع المراحل من أجل تقييم المهارات الأساسية والمعرفية ومهارات غير معرفية (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2017، 34). يهدف التقييم البنائي إلى توجيه المتعلمين وتوفير التغذية الراجعة حول تعلمهم (بيج كيلبي، 2014، 6).

فالحاجة إلى التقييم ترفع من فعالية التعلم، وان الغاية منه التحقق من استيعاب المشاركين في البرنامج الإرشادي لأهداف العملية التعلمية، وتمكنهم من مخرجات التعليم المقصودة والمستهدفة في كل جلسة، كما يتم من خلالها تحديد الخلل من خلال التغذية الراجعة، ولذلك قامت الباحثة في نهاية كل جلسة بإجراء تقييم للتأكد من اكتساب أفراد المجموعة التجريبية المعارف والمهارات، فالتقييم للجلسة من خلال الإجابة على السؤال ماذا استفدت من الجلسة؟

9-3- التقييم بالقياس البعدي:

القياس البعدي هو اختبار يتم تطبيقه وعقده للمتدربين عند إنهاءهم لبرنامج تدريبي، وذلك من أجل التأكد من تحقيق وإنجاز أهداف البرنامج التدريبية، من المجالات التي تُستخدم فيها هذه الطريقة العملية التعليمية، إذ يُمكن بواسطة القياس القبلي والقياس البعدي قياس مدى تحقيق المقرر للأهداف الخاصة به وقياس ما اكتسبه الطالب من مهارات.

يتم تطبيقه على الطلاب، بعد الانتهاء من دراسة موضوع معين أو برنامج أو وحدة دراسية، لمعرفة ما حققه. وغالبا ما يكون الاختبار البعدي نفسه الاختبار القبلي (فريدة شنان ومصطفى هجرسي، 2009، 105).

بعد استخدام طريقة الإرشاد يقوم المرشد في نهاية البرنامج الإرشادي بإجراء تقدير ما بعد المعالجة لمعرفة كيف وإلى أي مدى نجح الإرشاد في مساعدة المسترشد على تحقيق النتائج المرغوبة. فإن البيانات التي تجمع بعد استخدام استراتيجيات الإرشاد عن السلوك المستهدف نقارنها مع البيانات التي جمعت (فؤاد أحمد أبو شنار، 2024، 92).

نرى القياس البعدي هو قياس الدرجات التي تحصل عليها طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا على مقياس الأمن النفسي المطبق في هذه الدراسة بعد إدخال المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي المقترح بهدف تحسين مستوى على المتغير التابع وهو الأمن النفسي.

حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقياس الأمن، وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية. النفسي على المجموعة التجريبية بعد ما انتهت من جميع الجلسات الإرشادية المقترحة وتم القيام بذلك في الجلسة 14، وذلك بهدف التأكد من أن هناك تحسن بمقارنة الدرجات القبلية والبعدي التي تحصل عليها الطلبة على مقياس الأمن النفسي.

9-4- التقييم بالقياس التتبعي:

القياس التتبعي هو قياس يجرى بعد مرور فترة من تطبيق البرنامج الإرشادي، أين قامت الباحثة بتطبيق القياس التتبعي على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من التقييم البعدي، والهدف منه معرفة مدى استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح لتحسين مستوى الأمن النفسي على أفراد المجموعة التجريبية، ومعرفة ما طرأ عليهم من تغييرات في القياسين البعدي والتتبعي، وقد قامت بذلك في الجلسة (15) الخامسة عشر التي صادفت يوم السبت 29 مارس 2025. حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقياس الأمن النفسي، وهذا للتأكد من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح لتحسين مستوى الأمن النفسي على المجموعة التجريبية واستمرارية تأثيره فيهم.

10- عرض الجلسات الإرشادية:

- الجلسة الأولى(1): الجلسة التمهيديّة

- أهدافها:

- التعرف والترحيب بأفراد المجموعة التجريبية.
- التعريف بطبيعة البرنامج الإرشادي وأهميته وكيفية اجرائه وأهدفه.
- إبرام اتفاقية الالتزام بقواعد السير الحسن للبرنامج والامضاء عليها، وتحفيز أفراد المجموعة على الالتزام بها. كما هو مبين في (الملحق 7)
- ضبط توقعات أفراد المجموعة التجريبية حول البرنامج الإرشادي المقترح.
- التقنيات المستخدمة: فنية رمي الكرة، المناقشة والحوار الجماعي، التعاقد السلوكي.
- الوسائل المستخدمة: الكرة، مطوية موضوعها الأمن النفسي.

- إجراءاتها:

قامت الباحثة بتحضير القاعة المخصصة لإجراء الدراسة الحالية، وذلك من خلال تنظيم جلوس أفراد المجموعة التجريبية على شكل دائري والهدف منه تسهيل عملية التواصل مع جميع أفرادها. حيث تعتبر الجلسة الأولى جلسة تمهيدية من أجل التعرف مع أفراد المجموعة التجريبية فمن خلالها تم بناء علاقة إرشادية مبنية على الثقة، حيث بدأت الباحثة الجلسة بالتعريف عن نفسها ومن ثم كلمة افتتاحية ترحيبية أين شكرت المبحوثين على قبولهم الحضور والمشاركة في هذا البرنامج الإرشادي، حيث تم من خلالها التعرف بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية، وكذلك التعرف بين أفراد المجموعة التجريبية بعضهم البعض، من أجل كسر حاجز الصمت اعتمدت الباحثة تقنية رمي الكرة من أجل تعريف أفراد المجموعة عن أنفسهم وهي مسك الكرة في اليد وتمرير الكرة إلى الطالب الذي بجانبه من أجل التعريف عن نفسه وهكذا إلى أن يتم تعريف كل الطلبة عن أنفسهم.

كما قدمت الباحثة شرح مبسط وموجز عن البرنامج الإرشادي المقترح، موضحة كيفية سيره وما الهدف الذي يسعى لأجله، الإجراءات المتبعة في جلساته وموضوعاته وعدد جلساته المتمثلة في 15 جلسة بواقع جلستان في الأسبوع، وأن الزمن المحدد لكل جلسة إرشادية من 60 و90 دقيقة، كما وضحت الباحثة أن الهدف من هذه الجلسات هو مساعدتهم من أجل تنمية سلوكيات إيجابية والتدريب على الاسترخاء والتنفيس. كما طمأنت الباحثة المبحوثين وأكدت لهم أن كل ما يجري في الجلسات الإرشادية والمعلومات التي يدلي بها

المبحوث تبقى سرية وخاصة بالدراسة. تم الاتفاق خلال هذه الجلسة على القواعد الضابطة لعمل المجموعة الإرشادية وأن الالتزام بها سيساعد على نجاح البرنامج الإرشادي. تضمن الاتفاق الانضباط والمواظبة والجدية والالتزام بالمواعيد وعدم الانقطاع والتغيب عن الجلسات، وضرورة التفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة التجريبية والتعاون مع الباحثة، واحترام آراء وخصوصية الزملاء، وإلزامية تنفيذ التدريبات وإتمام الواجبات المنزلية والجدية وعدم التهاون فيها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة. وفي نهاية الجلسة الأولى تم فتح مجال النقاش والاستماع إلى توقعات أفراد المجموعة حول البرنامج الإرشادي، واطلعت الباحثة على آرائهم وتساؤلاتهم واستفساراتهم.

- **الواجب المنزلي:** وزعت الباحثة مطوية حول الأمن النفسي التي قامت الباحثة بإعدادها (الملحق 8)، والمطلوب منهم الاطلاع عليها والمناقشة حولها في الجلسة المقبلة.

وفي الأخير شكرت الباحثة أفراد المجموعة التجريبية على حضورهم وذكرتهم بالقواعد التي تم الاتفاق عليها وحددت موعد الجلسة اللاحقة.

- الجلسة الثانية(2): مفاهيم حول الأمن النفسي

-أهدافها :

- مناقشة الواجب المنزلي(الاطلاع على مطوية حول الأمن النفسي).
- توعية أفراد المجموعة التجريبية بحالتهم النفسية من خلال اكتساب مفاهيم نظرية، حيث يتم تعريفهم على مفهوم الأمن النفسي وأهميته، خصائصه وأثاره الإيجابية على الطلبة، وأساليب تحقيقه.
- تعرف أفراد المجموعة التجريبية على أهمية الاسترخاء الذهني ودوره وفوائده في صفاء الذهن وتحسين مستوى الراحة النفسية.
- تدريب أفراد المجموعة التجريبية على فنية الاسترخاء الذهني.
- التقنيات المستخدمة:** رمي الكرة، المحاضرة والحوار والمناقشة الجماعية، الاسترخاء الذهني، التغذية الراجعة.
- الوسائل المستخدمة:** شريط موسيقى هادئة.
- **إجراءاتها:**

بدأت الباحثة الجلسة الثانية بالترحيب بالحاضرين وشكرتهم على حضورهم، ومن ثم تم مناقشة الواجب المنزلي، ومراجعة مختصرة لما ذكر في الجلسة السابقة، حيث قدمت الباحثة تمهيد مختصر في بداية الجلسة عن موضوع الجلسة وأهدافها، أين قدمت فيها محاضرة عن موضوع الأمن النفسي أين تتضمن مفهومه، وأهميته، وأثاره الإيجابية على الطلبة، وأساليب تحقيقه. أين مزجت في العرض بين الشرح والمناقشة والحوار وطرح الأسئلة والتعزيز المعنوي من أجل تشجيع أفراد المجموعة التجريبية على المشاركة وتحفيزهم على النقاش والحوار لزيادة التفاعل بين أفرادها. كما قامت الباحثة بتعريف الاسترخاء الذهني لأفراد المجموعة التجريبية وأهميته وفوائد ممارسته والمداومة عليه.

- نشاط الاسترخاء مدة 12 دقيقة:

دربت الباحثة أفراد المجموعة التجريبية على تمرين الاسترخاء الذهني وهم جالسين، مع تنفيذ التعليمات المناسبة مع الاستماع إلى موسيقى هادئة:

<https://www.youtube.com/watch?v=QOYWNjdOjmA>

لكي تتأكد الباحثة أنه تم تحقيق الأهداف المسطرة والمخطط لها سألت أفراد المجموعة التجريبية ماذا استفادوا من الجلسة؟ من خلال التغذية الراجعة وفتح مجال للنقاش والاستماع ما استفادوا منه واطلعت الباحثة على آرائهم وتساؤلاتهم واستفساراتهم حول الموضوع.

-**الواجب المنزلي:** تطلب الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية تسجيل موقف تعرضوا له في حياتهم وشعروا أثناءه بعدم الأمن النفسي.

تأكدت الباحثة من أفراد المجموعة بفهمهم التعليمات. وأخيرا شكرتهم على حضورهم وذكرتهم بموعد الجلسة القادمة.

-الجلسة الثالثة(3): تقبل الذات

-**أهدافها:**

- مناقشة الواجب المنزلي (تسجيل موقف تعرضوا له في حياتهم وشعروا أثناءه بعدم الأمن النفسي).

- اكتساب أفراد المجموعة التجريبية مفاهيم نظرية مفهوم الذات وأهميته، والأثار الإيجابية لتقبل الذات، وأساليب تحقيقه.

-التحدث عن الذات وتقبلها وتحديد الأفكار السلبية وتعديلها.

- تعرف أفراد المجموعة على ذواتهم وقدراتهم، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، والتركيز على نقاط القوة وتميئتها.

-التقنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة والحوار الجماعي، التغذية الراجعة، إعادة البناء المعرفي، رمي الكرة، والواجب المنزلي.

-الوسائل المستخدمة: الكرة.

- إجراءاتها:

بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالحاضرين وشكرهم على التزامهم بحضورهم الجلسة، ومن ثم شرعت في حل الواجب المنزلي المتمثل في تسجيل موقف تعرضوا له في حياتهم أين شعروا فيه بعدم الأمن النفسي. استخدمت الباحثة فنية رمي الكرة لتفادي الحرج لمن تراه مستعدا للإجابة أولا لأن أفراد المجموعة أحبوا في الجلسة الأولى، وهكذا تم تمرير الكرة إلى آخر فرد في المجموعة. شكرتهم الباحثة على أدائهم لواجبهم وتشجعهم على مشاركتهم الفعالة. بعدها قامت الباحثة بمراجعة سريعة لما ذكر في الجلسة السابقة ممهدة للجلسة الحالية من أجل الربط بين الجلستين وتسلسل الأفكار. قدمت محاضرة عن مفهوم الذات والأساليب الصحيحة لتنميته لدى أفراد المجموعة التجريبية، بعدها فتح باب الحوار والنقاش في الموضوع.

- نشاط صفاتي:

أعلمت الباحثة أفراد المجموعة بأداء نشاط صفاتي وهو نشاط بسيط والغاية منه أن كل واحد يدلي بصفة سلبية، ومن أجل تحفيزهم تبدأ الباحثة بنفسها بذكر صفة سلبية فيها، عند انقائها مررت الكرة للطالب الأقرب منها وهكذا إلى إنهاء كل أفراد المجموعة. ومرة أخرى طلبت منهم ذكر صفة إيجابية فيهم، وأعيد تمرير الكرة مرة أخرى. وعند إنهاء كل أفراد المجموعة التجريبية أكدت الباحثة للمبحوثين أن من الطبيعي جدا أن يكون للفرد نقاط ضعف ونقاط قوة، ولكن الأهم هو التركيز على نقاط القوة وتنميئتها. وكذلك من الضروري التعرف عن نقاط الضعف من أجل العمل عليها والتغلب عليها، وهذا ما يساعد على تنمية تقبلهم وحبهم لذواتهم،

والتخلص من الأفكار السلبية اللاعقلانية التي تدور نحوها وذلك من خلال إعادة البناء المعرفي واستخدام التعزيز المعنوي. ومن أجل التحقق من تحقيق الأهداف المسطرة والمخطط لها في هذه الجلسة قامت الباحثة على تلخيص في نهاية الجلسة ما تضمن فيها من خلال التغذية الراجعة وفتح مجال للنقاش والاستماع إلى أفراد المجموعة حول الجلسة، والتطلع على آرائهم وتساؤلاتهم واستفساراتهم من خلال الإجابة عن السؤال ماذا استفدت من الجلسة؟

- **الواجب المنزلي:** المهمة المطلوبة والمكلفين بها المشاركين بعد شرحها وهو تسجيل الأفكار اليومية السلبية والإيجابية عن ذواتهم، مع التأكيد ضرورة كتابة الأفكار السلبية في ورقة والإيجابية في ورقة كل على حدة، واحضارها معهم في الحصة المقبلة، وتأكد لهم أن هذه الأفكار المدونة لن تعرض أمام الآخرين، ولن يطلع عليها أحد، والتأكد منهم من فهم المهمة المطالبين بها وتقديمها في الحصة المقبلة.

وأخيرا شكرتهم على حضورهم وذكرتهم بموعد الجلسة القادمة.

-الجلسة الرابعة(4): فهم وتقبل الآخرين

-أهدافها:

- مناقشة الواجب المنزلي(تسجيل الأفكار اليومية السلبية والإيجابية عن ذواتهم).
 - أهمية فهم وتقبل الآخرين رغم اختلافهم، والتأني وعدم الاستعجال في اصدار الأحكام المسبقة.
 - التدريب على تصحيح إدراك أفراد المجموعة التجريبية للآخرين من خلال أداء الدور.
- التقنيات المستخدمة:** المحاضرة، الحوار والمناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، إعادة البناء المعرفي، لعب الدور.

-**الوسائل المستخدمة:** سلة المهملات، شخصية الأستاذة(ة) على ورق كارتوني.

- **إجراءاتها:**

بدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بأفراد المجموعة وشكرهم على مجيئهم والالتزام بالموعد، ومن بعدها تم مناقشة الواجب المنزلي والتأكد من أن كل أفراد المجموعة التجريبية قد أنجزوا الواجب مع التشجيع المعنوي من

طرف الباحثة، وتم التعرف على الصعوبات التي واجهتهم، وتشجيعهم على التدريب اليومي على تدوين الأشياء الإيجابية المنجزة وما يعكسه ذلك من فوائد على صحتهم النفسية. وطلبت الباحثة من أفراد المجموعة التخلص من ورقة الأفكار السلبية بالوقوف أما الجميع وتمزيقها ورميها في سلة المهملات وهذا لإيصال فكرة أن الأفكار السلبية لا بد من التخلص منها لأنها تزعجنا وتضايقنا وتعكر مزاجنا، وبعد التخلص من تلك الورقة مناقشة الشعور الذي شعروا به.

كتمهيد للجلسة الحالية مراجعة لما ذكر في الجلسة السابقة وربط الفكرة مع الجلسة الحالية، حيث قامت الباحثة بإلقاء محاضرة عن أهمية تقبل الآخرين والتعرف على الأساليب الصحيحة لتنمية مشاعر تقبل الآخرين لدى أفراد المجموعة التجريبية، وأهمية وجود الآخرين في حياتنا رغم الاختلاف الموجود بيننا وبينهم سواء في السن أو على مستوى النضج، والتركيز على تنمية تقبل الآخرين لدى أفراد المجموعة التجريبية وكيفية التعامل والتواصل معهم بكل احترام وأريحية، وعدم التخوف والقلق من وجودهم.

- نشاط مثل دور الأستاذ(ة):

طلبت الباحثة من أفراد المجموعة القيام بنشاط بسيط من خلال فنية لعب الدور، وطلبت منهم لعب دور الأستاذ(ة) الذي لا تتقبله أمام المجموعة بمعنى أنت الأستاذ(ة) قلده في كل تصرفاته وما بدر منه من تصرفات سيئة وهم الطلاب. وعند إنهاء جميع أفراد المجموعة يتم مناقشة الأدوار (ماذا فعلت وقتها؟ لماذا طرأ هذا السلوك من الأستاذ(ة) الغير المقبول في رأيكم؟ وإذا كنت أنت مكان الأستاذ ماذا كنت ستفعل؟)

- نشاط تخيل الآخر:

أين وضعت الباحثة صورة كرتونية في وسط دائرة جلوس أفراد المجموعة، طلبت منهم الوقوف واحدا تلو الآخر أمام الصورة الكرتونية مرة أخرى متخيلين قائلة "هذا نفس الشخص الذي أساء إليك، واليوم هو أمامك يريد الاعتذار منك عن الخطأ الذي ارتكبه في حقك، ماذا تقول له؟". تشجيعهم الباحثة كل مرة على قبول الاعتذار ومسامحة الغير.

فمن خلال المناقشة والحوار مع أفراد المجموعة التجريبية تم تغيير إدراكاتهم والتخلص من الأفكار السلبية اللاعقلانية التي تدور في أذهانهم نحو الآخرين كإصدار الأحكام المسبقة، وتم التغلب على ذلك من خلال إعادة البناء المعرفي واستخدام التعزيز المعنوي ولعب الدور.

تتحقق الباحثة من تحقيق الأهداف المسطرة والمخطط لها في هذه الجلسة من خلال التغذية الراجعة وفتح مجال النقاش والاستماع إلى أفراد المجموعة حول الجلسة، والتطلع على آرائهم وتساؤلاتهم واستفساراتهم وماذا استفادوا من الجلسة؟ وفي الأخير شكرتهم الباحثة على حضورهم وذكرتهم بموعد الجلسة القادمة.

- الجلسة الخامسة(5): الثقة في النفس

-أهدافها:

- التعرف على مفهوم الثقة في النفس وأهميته، أبعاده، وأثاره الإيجابية، وأساليب تحقيقه.
- تمييز أفراد المجموعة التجريبية بين الثقة في النفس والغرور.
- تدريب أفراد المجموعة التجريبية على بعض تقنيات لتنمية الثقة في النفس كالاستخدام المتكرر لعبارات إيجابية سهلة التي تسهم في تنمية الثقة لديهم.
- التقنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار والمناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، الحديث الذاتي الإيجابي.
- الوسائل المستخدمة: علبة، قصاصات فيها أسماء أفراد المجموعة التجريبية، مرآة.

- إجراءاتها:

بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالحاضرين وشكرهم على حضورهم والالتزام بالموعد، قدمت ملخصاً مختصراً لما تم عرضه في الجلسة السابقة تمهيداً للجلسة الحالية، تم إلقاء محاضرة عن مفهوم الثقة في النفس وأهميتها في حياة طلبة الثانوية. بعدها طلبت الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية ذكر موقف شعروا فيه بعدم الثقة في النفس. كما تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على أساليب تنمي وترفع مستوى الثقة بالنفس (كن لطيفاً مع نفسك تحدث معها إيجابياً، لا تقارن نفسك مع غيرك بل قارن نفسك بنفسك ما كنت عليه سابقاً وما

أحرزته من تقدم اليوم، ركز على نقاط قوتك ونميتها، تعلم من الخبرات المؤلمة كالرسوب في امتحان البكالوريا، تجاهل النقد الغير البناء، كن فخورا بإنجازاتك، اهتم بنفسك)

- نشاط أثق في نفسي:

قامت الباحثة بوضوح مرآة كبيرة وضعتها بجانبها، وطلبت من أفراد المجموعة التجريبية المشاركة في نشاط تدريبي، والمطلوب فيه الحديث مع الذات بصورة إيجابية، أين وضعت الباحثة المرآة بقربها ويتقدم لها كل فرد من أفراد المجموعة وظهره على الأفراد الباقين من أجل السير الحسن للتدريب. حضرت الباحثة علبة فيها أسماء أفراد المجموعة في قصاصات من أجل اختيارهم بصورة عشوائية عن طريق القرعة أين فيها نوع من المرح، أين كررت الباحثة التدريب مع جميع الأفراد، وقامت بتشجيعهم على ذكر الصفات الإيجابية التي يتحلون بها والهوايات التي يمارسونها ونجحوا والمادة التي هم متمكنين فيها أمام الآخرين، حيث استخدمت المدح والتعزيز المعنوي.

ومن أجل التحقق من تحقيق الأهداف المسطرة والمخطط لها، كتلخيص لنهاية الجلسة من خلال التغذية الراجعة فُتح مجال النقاش مع أفراد المجموعة حول الجلسة، واطلعت الباحثة على آرائهم حول الإدلاء بالشعور الذي انتابهم أثناء حديثهم عن ذواتهم بصورة إيجابية، وتلخص الباحثة في النهاية دور الحديث الذاتي الإيجابي وأهميته في بث الراحة النفسية وتنمية ثقة الفرد بذاته.

- **الواجب المنزلي:** طلبت الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية الاستمرارية بالحديث الذاتي بصورة إيجابية ومستمرة والابتعاد كل البعد عن الحديث بصورة سلبية عن الذات وذلك من خلال قول مقولات ذاتية تزيد من الكفاءة، والتعزيز الذاتي للأداء الناجح كالقول مثلا أنا ذكي، أنا عبقرى عندما يقوم بحل تمرين مثلا، ويقولها بصوت مرتفع مع نفسه أو أمام الآخرين.

تأكدت الباحثة من أفراد المجموعة لفهمهم التعليمية. وأخيرا شكرتهم على حضورهم وذكرتهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة السادسة (6): كسب ثقة الآخرين

-أهدافها:

- مناقشة الواجب المنزلي(الحديث الذاتي بصورة إيجابية).

- تعرف أفراد المجموعة التجريبية على مفهوم كسب ثقة الآخرين وأهميته، وأثاره الإيجابية.
- تعرف أفراد المجموعة التجريبية على أساليب كسب ثقة الآخرين والتدريب عليها.
- التقنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار والمناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، الحديث الذاتي.
- الوسائل المستخدمة: 10 بطاقات مدون عليها الصفات الحسنة، جداول كسب ثقة الآخرين.

- إجراءاتها:

بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بأفراد المجموعة، ومن ثم مناقشة الواجب المنزلي حول مدى إمكانية تدريب أفراد المجموعة التجريبية على الحديث والتعزيز الذاتي بمفردهم في بيوتهم، وهل تمت العملية بنجاح، وما هي الصعوبات التي واجهتهم، شكرت الباحثة أفراد المجموعة على أدائهم لواجبهم وتشجيعهم على التدريب اليومي على ذلك، وما يعكسه هذا التدريب من فوائد لتنمية الثقة في النفس. وبعدها شرعت الباحثة في مراجعة مختصرة وتمهيدية للجلسة الحالية، ألفت محاضرة عن كسب ثقة الآخرين وأهميتها في حياة الطالب، أين تعرفوا فيها على الأساليب الصحيحة لكسب ثقة الآخرين وأن هناك صفات يجب أن يتحلى بها الشخص كأن يكون صادقا، وفِي بالوعود، أميناً وحافظاً للأسرار والممتلكات، متفهماً، عادلاً، معترفاً بخطئك، متعاوناً ومساعداً للآخرين، واضحاً وصريحاً، محترماً خصوصية غيرك، مستمعاً جيداً.

- نشاط هل أنا محل ثقة الآخرين؟

قامت الباحثة بتوزيع أوراق بيضاء فيها جدول مدون عليها صفات موجودة وصفات غير موجودة، وأقلام على أفراد المجموعة التجريبية، وعلقت على الصبورة المغنطيسية عشر (10) بطاقات مدون عليها الصفات التي تحدثت عليها الباحثة سلفاً. وقالت الباحثة في هذا النشاط مطلوب منكم ملئ الجدول بكل صراحة وصدق الصفات التي تتصف بها والصفات التي لا تتصف بها. وعند الانتهاء تجمع الباحثة الأقلام الزرقاء وتوزع الأقلام الحمراء، حيث تم وضع علامة +1 لكل صفة موجودة، و-1 لكل صفة غير موجودة، ويتم جمع

النتائج كل جدول على حدا. والمقارنة بين الطرفين من تحصل على أعلى النقاط، وتم مناقشة الأوراق كلها دون ذكر صاحبها.

وتشرح الباحثة أن عندما يتحلى الفرد بهذه الصفات الحسنة التي تسمح لك أن تكون محل ثقة الآخرين وهذا أمر مهم للغاية حيث يساعد في بناء العلاقات الناجحة والدائمة في حياتك الحاضرة والمستقبلية، لأن إذا فقدنا ثقة الآخرين من الصعب استرجاعها بسهولة، ومن أجل استرجاعها سنستنزف طاقة كبيرة وجهد أكبر.

ومن أجل التحقق من تحقيق الأهداف المسطرة والمخطط لها في هذه الجلسة، قامت الباحثة من خلال التغذية الراجعة فتح مجال للنقاش والاستماع إلى أفراد المجموعة حول الجلسة، والتطلع على آرائهم وتساؤلاتهم واستفساراتهم.

- **الواجب المنزلي:** تطلب الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية التدريب على مراقبة أنفسهم باستمرار أثناء تعاملهم مع الآخرين حيث توزع عليهم جداول مدون فيها أيام الأسبوع والصفات المذكورة سلفا ويضع إشارة (+) إذا تحليت بتلك الصفة في ذلك اليوم وإذا كان عكس ذلك تضع علامة (-)، عندما تتحصل على أكبر عدد من علامات + مقارنة بعلامات - لون الوجه المبتسم كمكافأة لك، كما هو موضح في جدول كسب الثقة أدناه. تتأكد الباحثة بفهم المشاركين التعليمية.

وأخيرا شكرتهم على حضورهم وذكرتهم بموعد الجلسة القادمة.

الجدول رقم (16): كسب ثقة الآخرين

الصفة / أيام الأسبوع	صادقا	وَفِي بالوعد	أميئا	مستمعا جيدا	متفاهما	عادلا	معترفا بخطئي	متعاوننا	صريحا	محترما خصوصية غيري	المكافأة
الأحد											☹ ☺
الاثنين											☹ ☺
الثلاثاء											☹ ☺
الأربعاء											☹ ☺
الخميس											☹ ☺

😊	☹️											الجمعة
😊	☹️											السبت

- الجلسة السابعة (7): التحكم الانفعالي

-أهدافها:

-مناقشة الواجب المنزلي(ملئ جدول كسب ثقة الآخرين).

- تعرف أفراد المجموعة التجريبية على مفهوم التحكم الانفعالي وأهميته، وأثاره الإيجابية.

- التعرف على الأساليب الصحيحة لضبط الانفعالات عند تعرض أفراد المجموعة التجريبية لأي موقف مثير والتدريب عليها.

- التعرف على أهمية الاسترخاء ودوره في تحسين الحالة الجسدية والمزاجية، والتدريب على ممارسته.

-التقنيات المستخدمة: المحاضرة والحوار والمناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، الاسترخاء، الواجب المنزلي.

-الوسائل المستخدمة: موسيقى هادئة.

- إجراءاتها:

بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالحاضرين وشكرهم على حضور الجلسة، ومن ثم ناقشت الواجب المنزلي حول مدى إمكانية تدريب أفراد المجموعة التجريبية على المراقبة الذاتية بمفردهم في بيوتهم، وهل تمت العملية بنجاح، وما هي الصعوبات التي واجهتهم، وشكرتهم على أداء الواجب وشجعتهم على التدريب اليومي عليها والاستمرارية فيها، وبينت الباحثة أن هذا التدريب له فوائد لكسب ثقة الغير واستمراريتها. وبعدها شرعت الباحثة في مراجعة لما ذكر في الجلسة السابقة بتذكير مختصر لتمهيد للجلسة الحالية، ألفت الباحثة محاضرة حول التحكم الانفعالي مفهومه، أهميته وأثاره الإيجابية. وبعدها سألت الباحثة أفراد المجموعة السؤال التالي: ما هي الطريقة التي تستخدمها لضبط انفعالاتك لمواجهة المواقف الحرجة والضاغطة؟ حيث تم الاستماع للجميع وتعرفت الباحثة على الأساليب المتبعة من قبل أفراد المجموعة. ومن ثم عرفتهم على الأساليب الصحيحة لمواجهة المواقف الحرجة من بينها (ذكر الله والاستغفار والتعوذ من الشيطان الرجيم، عدم التسرع والاسترخاء

بالتنفس بعمق، تغيير المكان والابتعاد عن الموقف، أخذ استراحة لفهم المشكلة، مشاركة المشكلة مع صديق، الاستماع للموسيقى، ممارسة الرياضة، التجاهل، التحلي بروح الفكاهة).

- نشاط الاسترخاء العضلي:

تدرب الباحثة على تمرين الاسترخاء العضلي كما هو مبين في (الملحق 9)، هدفه القيام ببعض الحركات الرياضية وهم جالسين في أماكنهم والقدمين على الأرض والرأس نحو الأمام مع الشهيق من الأنف والزفير من الفم مع كل التمرينات. من خلال عرض الصور على العارض الضوئي مع التعليلة المناسبة مع الاستماع إلى موسيقى هادئة:

<https://www.youtube.com/watch?v=jvXwD1dMvYM>

- الواجب المنزلي: طلبت الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية التدريب بمفردهم على الاسترخاء الذهني في البيت، وذلك بعد التوزيع عليهم رابط الموقع الخاص بجلسة الاسترخاء بتتبع تعليماته باختيار مكان هادئ بعيد عن الضوضاء.

<https://www.youtube.com/watch?v=QOYWNjdOjmA>

تأكدت الباحثة من فهمهم التعليلة. وأخيرا شكرتهم على حضورهم وذكرتهم بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثامنة (8): بناء علاقات اجتماعية ناجحة

-أهدافها:

- مناقشة الواجب المنزلي (التدريب بمفردهم على الاسترخاء الذهني).
- تعرف أفراد المجموعة التجريبية على مفهوم العلاقات الاجتماعية الناجحة وأهميتها، وأثارها الإيجابية.
- التعرف على الأساليب الصحيحة وأليات نجاح العلاقات الاجتماعية لضمان استمراريتها، والتدريب عليها.
- التقنيات المستخدمة: المحاضرة والحوار والمناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
- الوسائل المستخدمة: جداول التصرفات لإنجاح العلاقات مع الاخرين (تصرفاتي اليوم).

- إجراءاتها:

بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالحاضرين وشكرتهم على الالتزام بمواعيد الجلسات، ومن ثم قامت بمناقشة الواجب المنزلي حول مدى إمكانية تدريب أفراد المجموعة التجريبية على تمرين الاسترخاء الذهني بمفردهم في بيوتهم، وهل تمت العملية بنجاح، وما هي الصعوبات التي واجهتهم، وشكرتهم على أداء الواجب وشجعتهم على التدريب اليومي والاستمرارية عليه، وهذا لما ينعكس عن هذا التدريب من فوائد على صحتهم النفسية. وبعدها شرعت الباحثة في تلخيص مختصر لما ذكر في الجلسة السابقة وكبداية للجلسة الحالية، ألفت محاضرة موضوعها العلاقات الاجتماعية الناجحة، أين طرحت الباحثة سؤال على المشاركين ما المقصود بالعلاقات الاجتماعية الناجحة؟ وما أهميتها في حياة الطالب؟ اسمعت لإجاباتهم مع التشجيع المعنوي على كل إجابة ورأي. ومن ثم قامت الباحثة بشرح الأساليب الصحيحة لإنجاح العلاقة مع الآخرين حيث هناك 10 استراتيجيات أساسية تم عرضها على بالعارض الضوئي وهي: (فهم الذات، فهم الآخرين، الثقة في النفس، كسب ثقة الآخرين، التطور الذاتي، الاحترام والتقدير، التواصل الفعال، التدخل في حل المشكلات، التسامح والعمو، التواصل المستمر)، مع الشرح المبسط لكل منها من أجل إيصال المعلومة لأفراد المجموعة التجريبية. شرحت الباحثة أن عندما يكتسب الفرد هذه الإستراتيجيات ويتمكن فيها هذا ما يساعد على بناء علاقات اجتماعية ناجحة.

ومن أجل التحقق من تحقيق الأهداف المسطرة والمخطط لها في هذه الجلسة، قامت بفتح مجال النقاش والاستماع إلى أفراد المجموعة حول الجلسة، واطلعت على آرائهم من خلال الإجابة على السؤال ماذا استندت من هذه الجلسة؟

- الواجب المنزلي: طلبت الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية التدريب على مراقبة الذات أثناء تعاملهم مع الآخرين حيث وزعت عليهم جداول مدون فيها أيام الأسبوع والتصرفات التي تساعد على بناء علاقات فعالة مع الآخرين.

المطلوب: ضع إشارة (+) إذا قمت بتصرفات في ذلك اليوم وإذا كان عكس ذلك تضع علامة (-)، عندما تتحصل على أكبر عدد من علامات + مقارنة بعلامات - ، لون الوجه المبتسم بالأخضر كمكافأة لك وإذا كان عكس ذلك لون الوجه الحزين بالأحمر. كما هو موضح في جدول الصفات أدناه.

تتأكد الباحثة بفهم المشاركين التعليمية. وأخيرا شكرتهم على حضورهم وذكرتهم بموعد الجلسة القادمة.

الجدول رقم(17): تصرفاتي اليوم

المكافأة	أجد حلول ترضي الجميع	أتعاون مع غيري	أسأل على الأخرين	أتسامح مع الأخرين	أتعامل بلطف مع غيري	أحترم الأخرين	أقدر جهود الأخرين	أتفهم مشاعر الأخرين	أستمع باهتمام لغيري	الصفات أيام الأسبوع
☹️ ☺️										الأحد
☹️ ☺️										الاثنين
☹️ ☺️										الثلاثاء
☹️ ☺️										الأربعاء
☹️ ☺️										الخميس
☹️ ☺️										الجمعة
☹️ ☺️										السبت

الجلسة التاسعة (9): التخطيط لتحقيق حياة هادفة ناجحة

- أهدافها:

- مناقشة الواجب المنزلي (تصرفاتي اليوم).

- تعرف أفراد المجموعة التجريبية على مفهوم الحياة الهادفة وأهميتها، وأثارها الإيجابية.
- إثارة دافعية أفراد المجموعة نحو التخطيط ووضع الأهداف والسعي في تحقيقها.
- تعرف أفراد المجموعة التجريبية على الأساليب والطرق الفعالة للتخطيط لتحقيق النجاح.
- التقنيات المستخدمة: المحاضرة والحوار والمناقشة الجماعية، النمذجة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
- الوسائل المستخدمة: الكرة، شريط فيديو، الصبورة، جداول هدي.

-إجراءاتها:

بدأت الجلسة بالترحيب بالحاضرين وشكرتهم على حضور الجلسة، ومن ثم تم مناقشة الواجب المنزلي حول مدى إمكانية تدريب أفراد المجموعة التجريبية على المراقبة الذاتية بمفردهم في بيوتهم من خلال مراقبة تصرفاتهم مع الآخرين خلال الأيام الماضية، وهل تمت العملية بنجاح، وما هي الصعوبات التي واجهتهم، وشكرتهم على أداء الواجب وشجعتهم على الاستمرارية عليها، وهذا لما يعكسه التدريب من فوائد في توطيد العلاقات مع الغير واستمراريتها. وبعدها شرعت الباحثة في مراجعة لما ذكر في الجلسة السابقة بتذكير مختصر لتمهيد للجلسة الحالية، حيث ألفت محاضرة موضوعها الحياة الهادفة مفهومها، أهميتها وأثارها الإيجابية. وبينت الباحثة أهمية رسم خطة مستقبلية لتحقيق الأهداف المرجوة في حياتنا، وأهمية وضع أهدافا منطقية تتناسب مع قدراتكم، وضرورة وضع خطة على المدى القريب والبعيد.

- نشاط هدي:

نقوم بنشاط هدي وعلى كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية الجواب على السؤال التالي: ما هو الهدف الذي تسعى تحقيقه هذه السنة؟ حيث أخذت الباحثة الكرة وألقته على أحد الأفراد، وعند الانتهاء سألت الباحثة سؤال آخر المتمثل في: ما هو الهدف الذي تسعى تحقيقه في المستقبل البعيد؟ مع مناقشة الأهداف.

ثم قامت بعرض نموذج لتحقيق حياة هادفة ناجحة للطالب حسام (5 دقائق)

<https://www.youtube.com/watch?v=SkxpalQ-tpU>

بعد ما شاهد أفراد المجموعة شريط الفيديو، قامت الباحثة بمناقشة مضمونه معهم، واستخراج النقاط الأساسية لتحقيق النجاح المذكورة في الفيديو، حيث دونت النقاط على الصبورة من طرف الأفراد.

ثم بينت الباحثة للأفراد طرق النجاح المتمثلة في النقاط التالية: حدد الهدف بوضوح - نظم مكان دراستك - ضع جدول ونظم وقتك - قل لا للأشخاص الذين يحاولون التشويش على تحقيق أهدافك وقل لا لكل أمر يشغلك عن دراستك - لا تقارن نفسك بالآخرين بل قارن نفسك بنفسك وقارن نتائج اليوم بنتائج الأمس وما التقدم والتطور الذي أحرزته - ضع خطة روتينية لنفسك تتعود عليها يوميا فابدأ بالترج في الدراسة في كل يوم حدد مادة قليلة وبسيطة وكل يوم زد كمية المادة الدراسة - شجع نفسك بعبارات إيجابية - ثق في قدراتك لأن الذين نجحوا قبلك لديهم نفس قدراتك- كُل ونام جيدا- ضع أهدافا عالية لنفسك كما يقول المثل فإن لم تُصَبَّ القمر فحتما ستصيب النجوم. مع الشرح المبسط لكل منها من أجل إيصال المعلومة لأفراد المجموعة التجريبية. شرحت الباحثة أن عندما يكتسب الفرد هذه الإستراتيجيات ويتعود عليها هذا ما يساعده في تحقيق أهدافه والنجاح في حياته.

من أجل التحقق من تحقيق الأهداف المسطرة والمخطط لها في هذه الجلسة، قامت الباحثة بتلخيص في نهاية الجلسة ما تضمن فيها من خلال التغذية الراجعة بفتح مجال النقاش والاستماع إلى أفراد المجموعة حول الجلسة، والتطلع على آرائهم من خلال الإجابة على السؤال ماذا استقدت من هذه الجلسة؟

- **الواجب المنزلي:** طلبت الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية التدريب على المراقبة الذاتية باستمرار من أجل ضمان تحقيق حياة هادفة وناجحة حيث وزعت عليكم ورقة مدون فيها عبارات تحفيزية، والمطلوب فيها تحديد هدفك في الحياة، وتعليق هذه الورقة على جدار غرفتك في مكان مراجعتك أمام مكتبك. كما هو مبين في (الملحق 10). تأكدت الباحثة من فهم أفراد المجموعة التعليمية المطلوبة. وأخيرا شكرتهم على حضورهم وذكرتهم بموعد الجلسة القادمة.

- الجلسة العاشرة (10): تنظيم الوقت

- أهدافها:

- مناقشة الواجب المنزلي (حدد هدفك).

- تعرف أفراد المجموعة على أهمية تنظيم الوقت، والأثار الإيجابية في القدرة على إدارته والتحكم فيه.
- إثارة دافعية أفراد المجموعة نحو تنظيم وقتهم من خلال وضع جدول زمني لتحقيق المهمات اليومية.
- التعرف على الاستراتيجيات والطرق الفعالة لتنظيم الوقت لتحقيق النجاح، والتدريب عليها.
- التقنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار والمناقشة الجماعية، النمذجة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
- الوسائل المستخدمة: عرض شريط فيديو بالعروض الضوئي.

- إجراءاتها:

بدأت الجلسة بالترحيب بالحاضرين وشكرتهم على حضور الجلسة، وبعدها تم مناقشة الواجب المنزلي حول مدى إمكانية تدريب أفراد المجموعة التجريبية على المراقبة الذاتية بمفردهم في بيوتهم من خلال تحديد هدفهم في الحياة ومراقبة أنفسهم من أجل تحقيقه، وهل تمت العملية بنجاح، وما هي الصعوبات التي واجهتهم، وشكرتهم على أداء الواجب وشجعتهم على التدريب اليومي عليه والاستمرارية فيه، وهذا لما له التدريب من فوائد لتحقيق هدف حياتنا. وبعدها شرعت الباحثة في مراجعة لما ذكر في الجلسة السابقة بتذكير مختصر وكتمهيد لبداية الجلسة الحالية، من أجل الربط بين الجلستين، بينت الباحثة أنه من أجل تحقيق الهدف المرجو لا بد من تنظيم الوقت، فقدمت محاضرة موضوعها تنظيم الوقت مفهومه، أهميته وأثاره الإيجابية، وأنه كلما نظمت وقتك كلما شعرت بالاستقرار والتوازن أكثر، وترى نفسك حققت أهدافا أكثر، وشعرت أنك تغيرت وتقدمت وأنتجت أكثر. سألت الباحثة المشاركين في البرنامج الإرشادي الأسئلة التالية على التوالي مع المناقشة مع أفراد المجموعة في كل سؤال:

- هل ترى أنه عندك وقت كاف؟ - هل تنظم وقتك؟ كيف تنظم وقتك؟ - هل وضعت جدول أسبوعي خاص بالمراجعة؟

استمعت الباحثة لكل أفراد المجموعة وشجعتهم على تصرفاتهم والاستمرارية بتنظيم وقتهم. ثم عرضت عليهم فيديو عنوانه سر النجاح، وتطلب منهم الانتباه جيدا لما سيعرض فيه.

- عرض فيديو على اليوتيوب سر النجاح:

<https://www.youtube.com/watch?v=w4fq2SREm4Y>

بعدما عُرض الفيديو طلبت الباحثة من أفراد المجموعة المقارنة بين الشخصيتين المعروضة في الفيديو. ومن خلال ما تم عرضه تلخيص استراتيجيات تنظيم الوقت، فطلبت من كل مشترك ذكر استراتيجية واحدة فقط يراها مساعدة لتنظيم الوقت من الفيديو المعروض أم من فكرتك الخاصة. حيث دوت الإجابات على الصورة من قبل أفراد المجموعة، ثم بينت الباحثة أهمية تعلم هذه الاستراتيجيات البسيطة وما لديها من فوائد في تنظيم الوقت، والمتمثلة في (استغل يومك استيقظ باكرا، السيطرة على المشتتات من هاتف ووسائل التواصل الاجتماعي، لكي لا تبذر وقتك خطط ليومك حسب الأولويات ابدأ بالهامة والعاجلة، انجز مهامك يوم بيوم لا تأجل عمل اليوم إلى الغد لكي لا تتراكم عليك، قسم المهمات الصعبة الكبيرة إلى مهمات صغيرة لكي لا تتناقل عن أدائها، مثال لديك درس للحفظ فيه 10 عناصر ورأيت صعب وطويل جزئه مثلا كل يوم أحفظ عنصرين، أثناء أداء المهمة خذ استراحة خمسة دقائق كل 25 دقيقة من أجل تركيز وأداء أفضل).

من أجل التحقق من تحقيق الأهداف المسطرة والمخطط لها في هذه الجلسة، قامت بفتح مجال للنقاش والاستماع إلى أفراد المجموعة حول الجلسة، والتطلع على آرائهم حول ماذا استفادوا في هذه الجلسة؟

- **الواجب المنزلي:** طلبت الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية ملئ جدول أين تنظم أوقاتك يوميا، وذلك بتدعيم نفسك في نهاية كل يوم بتلوين الوجه المبتسم بالأخضر إذا التزمت بالجدول، وإذا لم تلتزم عاقب نفسك بتلوين الوجه الغير المبتسم بالأحمر، وتعليق هذا الجدول على جدار غرفتك في مكان مراجعتك أمام المكتب. كما هو مبين في الجدول. تأكدت الباحثة من فهم التعليمات. وأخيرا شكرتهم على حضورهم وذكرتهم بموعد الجلسة القادمة.

الجدول رقم(18): أنظم وقتي

التدعيم	😊 😞	😊 😞	😊 😞	😊 😞	😊 😞	😊 😞	😊 😞
أيام الأسبوع	السبت	الجمعة	الخميس	الأربعاء	الثلاثاء	الإثنين	الأحد
التوقيت							09:30 - 8:00

							11:00-09:30
							12:30-11:00
							استراحة الغداء
							15:00-13:30
							16:30-15:00
							استراحة العصر
							18:30-17:00
							20:00-18:30
							استراحة العشاء
							22:30-21:00
							11:00 وقت النوم

- الجلسة الحادية عشر (11): الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية

-أهدافها:

- مناقشة الواجب المنزلي (أنظم وقتي).
- تعرف أفراد المجموعة على أهمية الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية وأثاره الإيجابية.
- تعرف أفراد المجموعة التجريبية على الاستراتيجيات والطرق الفعالة للاعتماد على النفس في تحمل المسؤولية من أجل تحقيق هدف النجاح، والتدريب عليها.
- التقنيات المستخدمة: المحاضرة والحوار والمناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
- الوسائل المستخدمة: الكرة، بطاقات خضراء (نعم)  - وحمراء (لا) .

-إجراءاتها:

بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بأفراد المجموعة وشكرتهم على حضورهم الجلسة، ومن ثم قامت بمناقشة الواجب المنزلي حول مدى إمكانية تدريب أفراد المجموعة التجريبية على المراقبة الذاتية المستمرة بمفردهم في

بيوتهم من خلال تنظيم جدول خاص بهم للمراجعة اليومية، وهل تمت العملية بنجاح، وما هي الصعوبات التي واجهتهم، وشكرتهم على أداء الواجب وشجعتهم على التدريب اليومي عليه والاستمرارية على الالتزام به، لأن الالتزام والحفاظ على الوقت والاستغلال الجيد له في حياتنا ينعكس عليه فوائد كبيرة وراحة نفسية. وبعدها شرعت الباحثة في مراجعة لما ذكر في الجلسة السابقة كتذكير مختصر وتمهيدا لبدء الجلسة الحالية، لتسلسل الأفكار بين الجلستين، فأكدت الباحثة أنه كل واحد فينا لديه الكثير من المسؤوليات فالأم مثلا لديها مسؤوليات وذكرت بعضها، ومن ثم طلبت من أفراد المجموعة ذكر مسؤولياتهم برمي الكرة لأقرب مشارك منها، مع التشجيع والتعزيز المعنوي للإجابات المقترحة. فقدمت محاضرة موضوعها الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية وأهميته وأثاره الإيجابية، فبينت أنه كلما تصرفنا بمسؤولية واعتمدنا على أنفسنا كلما شعرنا بقدرتنا وامكانياتنا، وزادت الثقة في أنفسنا.

- تطبيق نشاط هل؟:

وزعت الباحثة على جميع أفراد المجموعة التجريبية بطاقتين واحدة حمراء مدون عليها "لا" والأخرى خضراء مدون عليها "نعم"، ولديها قائمة من الأسئلة التي تدل على الاعتماد على النفس في أداء بعض المهام اليومية، والمطلوب من هذا النشاط أنه إذا كنت تقوم بالسلوك ارفع البطاقة الخضراء، وإذا كان عكس ذلك ارفع البطاقة الحمراء. بدأت الباحثة بطرح السؤال الأول على أفراد المجموعة، وعند رفع البطاقة الحمراء تقف عند كل فرد ويشرح لماذا؟ وما الذي يمنعه؟ وكذلك الاستماع إلى الأفراد الذين رفعوا البطاقات الخضراء وشرح لنا كيف يقوم بالمهمة والتشجيع على ذلك كمثال يقتدى به للأخرين. إلى أن أنهت الباحثة جميع الأسئلة المقترحة مع المناقشة مع كل سؤال مع أفراد المجموعة ما الذي يمنعهم في القيام بذلك؟ مع التأكيد ضرورة الاعتماد على النفس في الأعمال البسيطة خاصة التي لا تتطلب مجهود.

- الأسئلة المقترحة:

- هل تستيقظ بمفردك دون أن يوقظك أحد من أفراد العائلة؟
- هل تراجع وتحفظ دروسك وحدك دون تنبيه من الوالدين؟
- هل تشارك في تحضير مائدة الطعام؟ هل تساعد في رفع الصحون عند الانتهاء من الأكل؟
- هل ترتب غرفتك؟

- هل تحضر لنفسك شيئاً تأكله إذا لم تجد والدتك في البيت؟
- من أجل التحقق من تحقيق الأهداف المسطرة والمخطط لها في هذه الجلسة، تقوم الباحثة بتلخيص في نهاية الجلسة ما تضمن فيها من خلال التغذية الراجعة وفتحت مجال النقاش والاستماع إلى أفراد المجموعة حول الجلسة، والتطلع على آرائهم عن ما استفادوا منه في هذه الجلسة؟
- **الواجب المنزلي:** طلبت الباحثة من أفراد المجموعة بالتدريب اليومي الاعتماد على النفس كنتشغيل المنبه للاستيقاظ صباحاً، المراجعة وحدك دون تنبيه من الآخرين، المشاركة في ترتيب السرير والغرفة، ومكتب الدراسة، والمشاركة في تحضير المائدة، وأعمال المنزل التي يمكنهم القيام بها، دون على ورقة ما هي الأعمال التي قمت بها؟ وأحضرها معك في الجلسة القادمة.
- تأكدت الباحثة من فهمهم التعليمية. وأخيراً شكرتهم على حضورهم وذكرتهم بموعد الجلسة القادمة.
- **الجلسة الثانية عشر (12): تحديد المشكلة ووضع حلول مناسبة لها**
- **أهدافها:**
- مناقشة الواجب المنزلي(الاعتماد على النفس).
- تعرف أفراد المجموعة على معنى المشكلة وكيفية تحديدها.
- التعرف على أهمية تحديد المشكلة وإيجاد حلول لها.
- التعرف على الاستراتيجيات والأساليب الفعالة لحل المشكلات وكيفية مواجهتها والتعامل معها، والتدريب عليها.
- **التقنيات المستخدمة:** المحاضرة والحوار والمناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، حل المشكلات، العصف الذهني، الواجب المنزلي.
- **الوسائل المستخدمة:** البالونات، قلم حبر ثابت لون أسود، مطوية خطوات حل المشكلة (الملحق 11).
- **إجراءاتها:**

بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بأفراد المجموعة، وشكرتهم على حضورهم الجلسة، ومن ثم ناقشت معهم الواجب المنزلي حول مدى إمكانية تدريبهم بمفردهم في بيوتهم، من خلال أداء بعض المسؤوليات الشخصية كالاستيقاظ بمفردهم صباحاً، والدراسة بمفردهم، وترتيب سريرهم مثلاً، ومراقبة أنفسهم من أجل التأكد من أنهم يعتمدون على أنفسهم دون طلب ذلك من غيرهم، وتأكدت من اتمام المهمة بنجاح، وتعرفت على الصعوبات التي واجهوها، وشكرتهم على أدائهم الواجب وشجعتهم على التدريب اليومي والاستمرارية عليه، وما ينعكس عن هذا التدريب من فوائد ايجابية على شخصيتهم. وبعدها شرعت الباحثة في مراجعة لما ذكر في الجلسة السابقة بتذكير مختصر وكتمهيد للجلسة الحالية، من أجل ربط وتسلسل الأفكار بين الجلستين، حيث بينت الباحثة أنه من الطبيعي جداً أن يواجه الشخص في حياته بعض المشكلات، فسألت أفراد المجموعة ماذا نقصد بالمشكلة؟ بعد نقاش مختصر وسماع آراء المجموعة فقدمت الباحثة محاضرة موضوعها المشكلة مفهومها وطريقة تحديدها، أهمية إيجاد الحلول المناسبة لها، فبينت أنه إذا تعرفت على المشكلة ووجدت الحلول المناسبة لها كلما شعرت بالراحة وزوال القلق. كما عرفت الباحثة أهم الخطوات لحل المشكلة بعرضها بالعارض الضوئي وشرحها بالتفصيل وهي كالتالي:

- 1- ماهي المشكلة؟ التعرف على المشكلة وتحديدها بشكل دقيق.
- 2- شرح المشكلة، وصف المشكلة وجمع المعلومات حولها. وما الذي أدى إلى ظهورها؟
- 3 - اقتراح الحلول الممكنة أو البدائل المناسبة لحل المشكلة.
- 4 - اختيار حل واحد يكون الأمثل والأنسب.
- 5- تنفيذ وتطبيق الاختيار على الواقع.
- 6- مراقبة الحل، وتقييم النتائج التي توصلنا إليها.
- 7- إعادة العملية عند الضرورة.

قامت الباحثة بشرح كل خطوة بالتفصيل، والتأكد من أن المعلومة وصلت واضحة لجميع أفراد المجموعة التجريبية بالمناقشة كل مرة مع كل خطوة. كما بينت ضرورة عدم التوقف عند المشكلة التي نتعرض لها، وما

تسببه من ألم ومعاناة، وإنما النظر إليها بمنظار ايجابي والاستفادة منها والتعلم من دروسها لأنها إضافة لنا في بناء شخصيتنا.

- نشاط مشكلتي:

وزعت الباحثة على كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية بالونه وقلم حبر لون أسود، وطلبت منهم قائلة: "أكتب في أعلى البالون مشكلة تعاني منها، وأرهقك التفكير فيها". وعند الانتهاء طلبت منهم وضع ثلاث أسهم نحو الأسفل والأعلى "اقترح ثلاث حلول تراها مناسبة لحل هذه المشكلة". عند الانتهاء من تنفيذ المطلوب تم عرض ما أنجزه كل فرد مع المناقشة الجماعية، كما اقترح أفراد المجموعة حلول بديلة لصاحب المشكلة.

وفي الأخير عند التعرف على المشكلة، ووضعت الحلول المناسبة لها، طلبت الباحثة تفجير البالون بواسطة دبوس، لإعطاء شعور التخلص من المشكلة وعدم التفكير فيها مجددا والانتقال إلى مرحلة التطبيق الفعلي للحلول والبدائل المختارة على أرض الواقع.

من أجل التحقق من تحقيق الأهداف المسطرة والمخطط لها في هذه الجلسة، قامت الباحثة مع أفراد المجموعة بتلخيص ما تضمن فيها من خلال التغذية الراجعة وفتحت مجال للنقاش والاستماع إلى أفراد المجموعة حول الجلسة، والتطلع على آرائهم حول ما استفادوا منه في هذه الجلسة؟

- **الواجب المنزلي:** طلبت الباحثة من أفراد المجموعة تكرار تطبيق خطوات حل المشكلات في موقف آخر (على أي مشكلة تواجههم سواء كانت مدرسية، عائلية، اجتماعية) والسعي لإيجاد حلول مناسبة لها، مع اتباع خطوات حل المشكلات التي قامت الباحثة بتوزيعها على أفراد المجموعة على شكل مطوية (الملحق 11).

تأكدت الباحثة من فهمهم التعليمية. وأخيرا شكرتهم على حضورهم وذكرتهم بموعد الجلسة القادمة.

- الجلسة الثالثة عشر (13): التفاوض

- أهدافها:

- مناقشة الواجب المنزلي (التدريب على حل المشكلات).

- تعرف أفراد المجموعة على معنى التفاوض، أهميته وأثاره الإيجابية وانعكاساته من فوائد نفسية.

- التعرف على استراتيجيات التفاوض.
- تمكين أفراد المجموعة على التفكير بإيجابية والتفاوض بالخير في النجاح في امتحان البكالوريا، وتخيل فرحة النجاح.
- تدريب أفراد المجموعة التجريبية على الاسترخاء الذهني.
- التقنيات المستخدمة: المحاضرة والحوار والمناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، التخيل، الواجب المنزلي.
- الوسائل المستخدمة: موسيقى هادئة.
- إجراءاتها:

بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بأفراد المجموعة وشكرتهم على حضورهم الجلسة، ومن ثم تم مناقشة الواجب المنزلي حول مدى إمكانية تدريبهم بمفردهم في حل أي مشكلة واجهتهم خلال الفترة الماضية سواء كانت (مدرسية، عائلية، اجتماعية) والتأكد من اتباع خطوات حل المشكلات حسب التعليمات الموجودة في المطوية، وهل تمت المهمة بنجاح، وما هي الصعوبات التي واجهتهم في أداء الواجب المطلوب، وشكرتهم على أداء الواجب وشجعتهم على التدريب عليه والاستمرارية في تطبيق الخطوات عند مواجهة أي مشكلة، وما ينعكس عن هذا التدريب من فوائد إيجابية وراحة نفسية في مواجهة المشكلة وحلها. وبعدها بدأت الباحثة في مراجعة لما ذكر في الجلسة السابقة كتذكير مختصر تمهيدا للجلسة الحالية، حيث بينت ضرورة العيش في هذه الحياة ومن الضروري أن تكون لديك آمال وأن تفكر بإيجابية، فقدمت محاضرة موضوعها التفاوض مفهومه، وأهميته في حياتنا. "فتفاءلوا بالخير تجدوه"، وكما تقول هيلين كيلر helen keller "كلما غلق باب فتح باب آخر". المهم أننا نفكر بإيجابية، وأن لا نظل نفكر بالباب المغلق، ولماذا غلق؟ وإنما نأمل الخير دائما في حياتنا مهما كانت الظروف والمصاعب التي تواجهنا، فأكيد الله سبحانه وتعالى سيجازينا عن كل عمل قمنا به، وعن كل جهد بذلناه، فتعبنا لن يهدر. وكلما شجعنا أنفسنا بالعبارات الإيجابية، وتوقعنا وتفاءلنا خيرا، كلما شعرنا بالراحة والسعادة وهذا الذي يساعد ويمهد الطريق لإطلاق الطاقات، والسعي إلى الإنجاز بأحسن الطرق ويؤدي بنا إلى الإبداع.

قامت الباحثة بتعريف أفراد المجموعة باستراتيجية التفاوض وحسن التوقع التي قامت بعرضها على شكل ppt والتي حددتها في النقاط التالية:

- 1- فكر بإيجابية في ذهنك في الشيء الذي تحبه وتريد تحقيقه.
- 2- اتخذ قرار انجاز هذا الشيء وهذه المهمة.
- 3- افعل ما بوسعك من جهد من أجل تحقيق التفوق والنجاح فيه.
- 4- كرر عبارات إيجابية باستمرار لتحفز نفسك (أنا ذكي، أنا قادر، أنا ناجح).
- 5- توقع أنك ستنجح بعد ما بذلت المجهود اللازم.

-نشاط: التدريب على الاسترخاء وتخيل فرحة النجاح

قامت الباحثة بتدريب أفراد المجموعة على الاسترخاء عن طريق إغماض أعينهم وسماع موسيقى هادئة، حيث طلبت منهم قائلة: "أغض عينيك والآن أطلب منك أن تتنفس بشكل طبيعي، تنفس جيدا اسحب الهواء من أنفك حتى أن تمتلأ رأتك بالهواء، والآن اخرج الهواء من فمك، مع كل زفير يخرج معه كل التعب، استمر في التنفس أطلب منك بشد وقبض كفك الأيسر والضغط عليه بقوة استمر في الضغط لعدة ثوان، والآن استرخي وافتح قبضة يدك، واستمر في التنفس جيدا. (يطبق نفس التمرين مع اليد اليسرى)

اثني الذراعين وشد بقوة، والبقاء لعدة ثواني والآن استرخي، تنفس جيدا، والآن أبقى عينيك مغلقتين واستمر في التنفس، حرك رأسك إلى الأمام تنفس جيدا شهيق، وفير، والآن اسحب رأسك إلى الخلف، تنفس جيدا، اعدل رأسك، والآن أنت في حالة استرخاء. تنفس جيدا شهيق/زفير، والآن ارفع الكتفين إلى الأعلى، استرخي الآن وتنفس جيدا، اسحب كتفك إلى الخلف والآن استرخي وتنفس جيدا.

أطلب منك الآن أن تركز مع صوتي جيدا، أن تصفي ذهنك وتفكر بالنجاح في امتحان البكالوريا، هذا الامتحان تريد النجاح والتفوق فيه، الآن قرر وقل بداخلك سوف أنجح في هذا الامتحان وبمعدل عال، وسأفعل ما بوسعي من جهد من أجل تحقيق التفوق والنجاح فيه، أنا قادر على النجاح، لديا إمكانيات وقدرات تساعدني على النجاح، أنا ذكي، أنا قوي سأبذل الجهد اللازم والمطلوب، سأنجح وتعم الفرحة صدري ويزول تعبي. تخيل الآن فرحتك وفرحة عائلتك وأصدقائك بنجاحك، عش تلك اللحظة. والآن أطلب منك أن تفتح عينيك.

قامت الباحثة بمناقشة مشاعر أفراد المجموعة بعد التجربة، من أجل التحقق من تحقيق الأهداف المسطرة والمخطط لها في هذه الجلسة، وما تضمن فيها من خلال التغذية الراجعة وفتح مجال للنقاش والاستماع لأفراد المجموعة حول الجلسة، والتطلع على آرائهم لما استفادوا منه في هذه الجلسة؟

- **الواجب المنزلي:** طلبت الباحثة من أفراد المجموعة تكرار استراتيجيات التفاوض، وذلك بعد توزيع عليهم بطاقة الاستراتيجيات.

تأكدت الباحثة من فهمهم التعليمية. وأخيرا شكرتهم على حضورهم وذكرتهم بموعد الجلسة القادمة.

-الجلسة الرابعة عشر (14): تقييم البرنامج الإرشادي

- أهدافها:

- مناقشة الواجب المنزلي (تطبيق استراتيجيات التفاوض).
- تلخيص ما تم تقديمه في البرنامج الإرشادي.
- التطبيق البعدي من خلال توزيع مقياس الأمن النفسي على أفراد المجموعة.
- شكر أفراد المجموعة على حسن تعاونهم والتزامهم.
- **التقنيات المستخدمة:** المناقشة والحوار الجماعي.
- **الوسائل المستخدمة:** مقياس الأمن النفسي.

- إجراءاتها:

بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بأفراد المجموعة وشكرتهم على حضورهم الجلسة الحالية، والجلسات السابقة، وشكرتهم على الالتزام بالاتفاق المبرم، ولولا الجدية من أفراد المجموعة لما توصلنا إلى ما توصلنا إليه اليوم. قامت الباحثة بمناقشة الواجب المنزلي مع أفراد المجموعة حول مدى إمكانية تدريبهم على تكرار استراتيجيات التفاوض بمفردهم في بيوتهم، وهل تمت المهمة بنجاح، وما هي الصعوبات التي واجهتهم، وشكرتهم على أداء الواجب وشجعتهم على التكرار المستمر والاستمرارية عليها، وهذا لما يعكسه من فوائد على صحتهم النفسية، كما بينت أهمية التفاوض بالخير وضرورة الاستمرارية عليه، وبعدها تم تقديم ملخص عرض من خلاله

ما تم التطرق إليه في البرنامج الإرشادي، بفتح باب النقاش من أجل التعرف على رأي كل فرد من أفراد المجموعة على البرنامج المقدم، وهل أضاف لهم هذا البرنامج استفادة وهل ساعدهم في حياتهم، وكانت كل الإجابات بتأكيد أهمية وتنوعه، وأنهم قد حققوا تغيرات في تصرفاتهم وفي طريقة تفكيرهم، وأنهم يشعرون بالثقة بالراحة النفسية أكثر من ما كانوا عليه قبل .

بعدها قامت الباحثة بتطبيق مقياس الأمن النفسي (المقياس البعدي)، من أجل تقييم أثر البرنامج الإرشادي المقترح وما جاء من به من تغيير وتحسن.

شكرت الباحثة أفراد المجموعة في نهاية الجلسة على مشاركتهم الفعالة في الدراسة الحالية، وتمنت أن يستمروا على التقنيات التي اكتسبوها في هذا البرنامج والاستمرار على تطبيقها، وأنهم مجموعة مميزة وفريدة من نوعها، وعليهم الاستمرار على ما تم تعلموه واكتسبوه من معارف وعدم الانقطاع على تكرارها والتمرن عليها. كما أنه بإمكانهم التواصل مع الباحثة عند الحاجة وأنه سيتم اللقاء بعد مرور شهر لإجراء القياس التتبعي، للتأكد من استمرارية أثر البرنامج الإرشادي المقترح وذلك تم في الجلسة 15.

11-العوامل المساعدة في نجاح البرنامج الإرشادي:

- تحضير الباحثة بصورة جيدة للبرنامج وضبط أدوات البحث الذي ساعد في نجاح البرنامج.
- التعاون من قبل مدير الثانوية ومدير مؤسسة الحنكة في توفير مكان تطبيق البرنامج الإرشادي، من قاعة فيها جميع المستلزمات.
- تعاون أفراد المجموعة والتزامهم بحضورهم جميع الجلسات الإرشادية في موعدها، وحماسهم وتعاونهم رغم الظروف التي يعانون منها الطلبة المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا خاصة ضيق الوقت.

12- صعوبات البرنامج الإرشادي:

من الصعوبات التي واجهتها الباحثة بداية في إعداد البرنامج وذلك راجع إلى قلة المراجع التي تناولت موضوع الأمن النفسي بصورة مباشرة، مما تطلب من الباحثة جهداً في وضع التصور المنهجي للإطار النظري ومحاولة صياغته بطريقة مترابطة. وكذلك قلة البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية التي تسعى لتحسين مستوى الأمن النفسي.

من الصعوبات التي واجهتها الباحثة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي تتعلق برفض الطلبة المتحصلين على مستوى منخفض على مقياس الأمن النفسي المشاركة في البرنامج الإرشادي وذلك لعدم التفرغ، وبعد الإلحاح وافقوا المشاركة كمجموعة ضابطة، حيث من مجموع 17 وافق من بينهم 11 طالب وطالبة فقط المشاركة، ومن بين الأمور كذلك صعوبة إيجاد الوقت يناسب الجميع لتطبيق البرنامج وهذا راجع لكثافة البرنامج الدراسي من جهة ومن جهة أخرى ساعات الدروس الخصوصية.

13- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بعد ما قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث المتمثلة في مقياس الأمن النفسي (القياس القبلي والبعدي)، والبرنامج الإرشادي لتحسين مستوى الأمن النفسي، قامت بتفريغ البيانات بالاستعانة ببرنامج spss النسخة 26، أين استخدمت من خلاله العديد من الأساليب الإحصائية وذلك من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة وهي كالتالي:

- استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، الوسيط، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، الخطأ المعياري، درجة الحرية، قيمة اختبار (ت)، وقيمة (ف) لعينتين مستقلتين.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب درجة الصدق والثبات أداة البحث المتمثلة في مقياس الأمن النفسي من إعداد الباحثة.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب درجة الصدق والثبات لأداة البحث المتمثلة في مقياس الأمن النفسي من إعداد الباحثة.
- التباين والانحراف المعياري، ومعامل بيرسون، وسبيرمان، وجوتمان.
- استخدام اختبار شابيرو- ويلك shapiro-wilk، واختبار كولموغوروف سمير نوف kolmogrov-smirnov ومعامل الالتواء (skewness) لتحديد طبيعة التوزيع.
- اختبار ليفين (leven's) لحساب الفروق بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس الأمن النفسي.
- مربع معامل إيتا لحساب أثر البرنامج الإرشادي المقترح.

-خلاصة:

تضمّن هذا الفصل تقديم كل الإجراءات المنهجية للدراسة، بداية بالدراسة الاستطلاعية من خلال عرض أهدافها وحدودها وأدواتها، ومن ثم عرض الدراسة الأساسية منهجها ومجالاتها ومجتمعها وعينتها، كما تم عرض أدوات الدراسة الأساسية المتمثلة في مقياس الأمن النفسي والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي من إعداد الباحثة، كما تم عرض الجلسات الإرشادية والصعوبات التي واجهتها الباحثة، وصولاً إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد

أولاً: عرض نتائج الدراسة

ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة

ثالثاً: النتائج العامة للدراسة

رابعاً: توصيات الدراسة

خاتمة

- تمهيد:

سيتم في هذا الفصل عرض النتائج التي توصلنا إليها بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، أين تم إجراء القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمقياس الأمن النفسي على أفراد عينة الدراسة التي بلغ عددها (16) طالب وطالبة، أين قسمت بالتساوي إلى مجموعتين بالطريقة العشوائية إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، في كل مجموعة (08) طلاب من طلبة السنة الثالثة ثانوي بثانوية العقيد عواشيرة محمد - واد القبة - عنابة، وبعد جمع البيانات وتفريغها وتحليلها اعتمادا على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS النسخة 26، وتم استخدام بعض الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها، كما تم بعدها عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

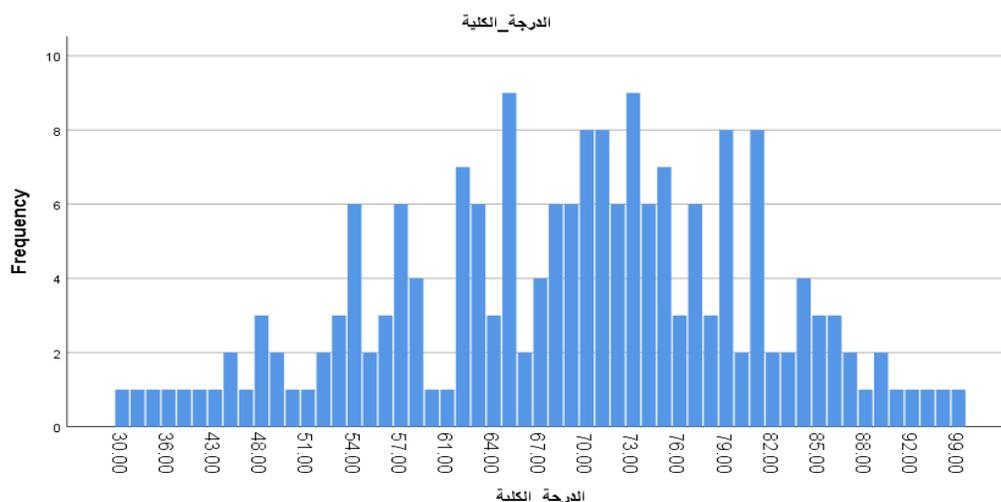
أولا: عرض نتائج الدراسة

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

- "مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا متوسط".

من أجل التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي من ثانوية العقيد عواشيرة محمد واد القبة/ عنابة قامت الباحثة بتفريغ البيانات في برنامج spss النسخة 26، من أجل التحقق من الفرضية قامت الباحثة بعدة عمليات من بينها ما يلي:

تم عمل رسم بياني يبين التوزيع التكراري للتأكد من تمتع أفراد العينة بمستوى متوسط من الأمن النفسي.



- الشكل رقم (07): رسم بياني يوضح تكرارات درجات أفراد العينة على مقياس الأمن النفسي

من خلال الرسم البياني أعلاه الذي يوضح تكرارات درجات أفراد العينة على مقياس الأمن النفسي، حيث تراوحت الدرجات بين 30 درجة و 99 درجة من مجموع الدرجة الكلية للمقياس مقدرة بـ 104 درجة، والمتوسط الفرضي على المقياس مقدر بـ 52 درجة. يتضح أن الدرجات الأقل كانت قليلة جداً وعدد الأفراد المتحصّلين على درجة منخفضة على المقياس هم 17 فرد فقط من مجموع 186.

- الجدول رقم(19): يبين التوزيعات التكرارية لمستوى الأمن النفسي لعينة الدراسة حسب الدرجة الكلية على المقياس.

النسبة المئوية%	عدد الأفراد	مستويات الشعور بالأمن النفسي	الدرجات
0	0	شعور منخفض جداً	(من 0 إلى 25)
9.14	17	شعور منخفض	(من 26 إلى 51)
1.08	2	شعور متوسط	(52)
67.20	125	شعور أعلى من المتوسط ومرتفع	(من 53 إلى 78)
22.58	42	شعور مرتفع جداً	(من 79 إلى 104)
100	186	المجموع	

يتبين من خلال الجدول السابق الخاص بالتوزيعات التكرارية لمستوى الأمن النفسي لعينة الدراسة إن الدرجات (من 0 إلى 25) تدل على التمتع بشعور منخفض جدا ولم تضم أي فرد من أفراد عينة الدراسة، وفئة الدرجات (من 26 إلى 51) تدل على التمتع بشعور منخفض وقد ضمت 17 طالبا وبنسبة 9.14%، أما فئة الدرجات (من 79 إلى 104) التي تدل على التمتع بشعور مرتفع جدا فقد ضمت 42 طالبا وبنسبة 22.58%. في عينة الدراسة تراوحت درجات أفرادها على المقياس بين 30 و99 درجة.

كما قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي للطلبة ككل على مقياس الأمن النفسي ودرجة الانحراف المعياري، كما هو مبين في الجدول التالي:

-الجدول رقم (20) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مقياس الأمن النفسي لدى عينة من طلبة ثانوي من ثانوية العقيد عواشيرية محمد.

أبعاد المقياس	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) الدلالة	مستوى الدلالة
-الأمن النفسي المرتبط بتقبل الذات	09	13.8763	2.59121	25.665	0.00
-الأمن النفسي المرتبط بالثقة	09	11.7366	2.49116	14.982	0.00
-الأمن النفسي المرتبط بالاستقلالية وتحمل المسؤولية	08	12.7957	2.71357	24.103	0.00
-الأمن النفسي المرتبط بالانتماء	07	8.3226	2.80987	6.419	0.00
-الأمن النفسي المرتبط بالتفاؤل	06	8.2097	2.75173	10.952	0.00
-الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية	07	7.1882	3.26357	0.786	0.433
-الأمن النفسي المرتبط بالسلامة وغياب الخطر	06	6.4247	2.37264	2.441	0.016
المقياس ككل	52	68.553	12.625	17.881	0.00

يوضح الجدول أن متوسطات أبعاد المقياس جاءت أعلى من المتوسط الفرضي، حيث قدر متوسط درجات بعد الأمن النفسي المرتبط بتقبل الذات الفرضي بـ (9) درجات، بينما متوسط درجات أفراد العينة قدر بـ (13.8763)، بانحراف معياري قدر بـ (2.59121)، كما قدر متوسط درجات بعد الأمن النفسي المرتبط بالثقة (9) درجات، بينما متوسط درجات أفراد العينة قدر بـ (11.7366)، وبانحراف معياري قدر بـ

(2.49116)، أما المتوسط الفرضي لبعد الأمن النفسي المرتبط بالاستقلالية وتحمل المسؤولية كان (8) درجات، بينما جاء متوسط درجات أفراد العينة (12.7957)، بانحراف معياري (2.71357)، كما قدر المتوسط الفرضي لبعد الأمن النفسي المرتبط بالانتماء (7) درجات، بينما جاء متوسط درجات أفراد العينة (8.3226)، بانحراف معياري (2.80987)، والمتوسط الفرضي لبعد الأمن النفسي المرتبط بالتفاؤل قدر بـ (6) درجات، بينما جاء متوسط درجات أفراد العينة (8.2097) بانحراف معياري (2.75173)، والمتوسط الفرضي لبعد الأمن النفسي المرتبط بالتفاؤل قدر بـ (6) درجات، أما متوسط درجات أفراد العينة (8.2097) وبانحراف معياري (2.75173)، وبعد الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية كان متوسطه الفرضي (7) درجات بينما جاء متوسط درجات أفراد العينة (7.1882)، وبانحراف معياري (3.26357)، وهذا ما جعل متوسط درجات المقياس ككل أعلى من المتوسط الفرضي، نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمستوى الأمن النفسي ككل قدر بـ (68.553)، بانحراف معياري قدر بـ (12.625)، وهذه الدرجة أعلى من المتوسط الفرضي لمقياس الأمن النفسي الذي حسب على النحو التالي: متوسط اختيارات الإجابة x عدد العبارات $(1 = 52 \times 1 = 52)$. وبما أن متوسط درجات الطلبة التي قدرت بـ (68.553)، وقيمة اختبار t الكلية قدرت بـ (17.881)، فإن طلبة الثانوية يتمتعون بمستوى أعلى من المتوسط ويمكن أن نقول مرتفع على مقياس الأمن النفسي.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الأمن النفسي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي عند مستوى الدلالة 0.01".

تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تم التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمستوى الأمن النفسي لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي أي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، وذلك لمعرفة ما نوع الاختبارات التي يجب تطبيقها. من أجل التحقق من صحة الفرضية يجب التأكد من طبيعة التوزيع، إذا كان التوزيع طبيعي نستخدم الاختبارات البرامترية، وإذا كان التوزيع غير طبيعي نستخدم الاختبارات اللابرامترية، وللتأكد من طبيعة التوزيع لعينة ≥ 30 نستخدم اختبار شايبرو- ويلك shapiro-wilk للكشف عن الفروق بين عينتين مستقلتين، بدلاً من اختبار كولموونقروف- سمينروف. حيث جاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (21): يبين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي.

المقياس	المجموعة	ن	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	معامل الالتواء	قيمة الدلالة sig	عند الدلالة (0.01)
الأمن النفسي	التجريبية	08	43.3750	44.0000	4.68851	1.65764	-0.360	0.200	غير دالة
	الضابطة	08	42.3750	46.5000	8.01672	2.83434	-0.656	0.123	إحصائياً

من خلال الجدول نلاحظ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية قدر بـ (43.3750)، بانحراف معياري (4.68851)، أما متوسط درجات المجموعة الضابطة قدر بـ (42.3750)، بانحراف معياري (8.01672)، وجاءت قيمة معامل الالتواء (skewness) محصور في المجال $k = [-3, +3]$ ، هذا ما يجعلنا نقول أن البيانات تتوزع توزيعاً طبيعياً. وبما أن القيمة المعنوية sig لاختبار شابيرو ويلك جاء أعلى من مستوى الدلالة 0.01 فإن التوزيع طبيعي لكلا المجموعتين، حيث قدر اختبار شابيرو للمجموعة التجريبية بـ (0.649)، و(0.056) للمجموعة الضابطة.

للتأكد من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب قيمة الاختبار (ت) T-test لعينتين مستقلتين، والمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة. حيث جاءت نتائج الدراسة كما هو مبين في الجدول رقم (20).

الجدول رقم (22): يبين قيمة الاختبار (ت) (T-test) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الأمن النفسي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

المقياس	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة ف	قيمة الدلالة sig	عند الدلالة (0.01)
الأمن النفسي	التجريبية	8	43.3750	5.09727	1.80216	14	0.305	3.961	0.066	دالة
	الضابطة	8	42.3750	7.76324	2.74472					إحصائياً

يتضح من خلال بيانات الجدول رقم 22 أن متوسط درجات المجموعة التجريبية قدر بـ (43.3750) بانحراف معياري (5.09727) وهو أعلى بقليل من متوسط درجات المجموعة الضابطة البالغ (42.3750) بانحراف معياري (7.76324)، وقدر قيمة الاختبار (ت) بـ (0.305)، وقيمة الاختبار (ف) بـ (3.961)، بما أن قيمة الدلالة الإحصائية sig قدرت بـ (0.066) وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة المعنوية (0.01) فاعتمادا على اختبار (ت) البالغ (0.305)، وقيمة sig2 قدرت بـ (0.765) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01) لذلك فإننا نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الأمن النفسي. وهذا ما يؤكد تحقق الفرضية الثانية.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الأمن النفسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة 0.01".

للتأكد من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة والمقارنة بينهما. كما قامت بحساب قيمة الاختبار (ت) T-test لعينتين مستقلتين، حيث جاءت نتائج الدراسة كما هو مبين في الجدول الموالي:

الجدول رقم(23): يبين قيمة الاختبار (ت) (T-test) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الأمن النفسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي									
المقياس	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ف	قيمة ت	قيمة دلالة sig	عند دلالة (0.01) إحصائياً
الأمن النفسي	التجريبية	08	55.8750	5.19443	1.83651	3.854	4.088	0.070	دالة
	الضابطة	08	42.3750	7.76324	2.74472				إحصائياً

يتضح من خلال بيانات الجدول أعلاه أن متوسط درجات المجموعة التجريبية قدر بـ (55.8750) بانحراف معياري (5.19443) وهو أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة البالغ (42.3750) بانحراف

معياري (7.76324)، وقيمة اختبار التباين (ف) قدر ب (3.854)، بما أن قيمة الدلالة الإحصائية sig قدرت ب (0.070) وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة المعنوية (0.01)، واعتماداً على اختبار (ت) البالغ (4.088) وهنا تحقق التباين، وقيمة sig2 قدرت ب (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.01) فإننا نقول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الأمن النفسي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد تحقق الفرضية الثالثة.

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح القياس البعدي عند مستوى الدلالة 0.01".

للتأكد من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب متوسط درجات المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي للكشف عن الفروقات فيما بينها. كما قامت بحساب قيمة الاختبار (ت) T-test لعينتين مرتبطتين، حيث جاءت نتائج الدراسة كما هو مبين في الجدول الموالي:

الجدول رقم(24): يبين قيمة الاختبار (ت) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي.									
المقياس	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ف	قيمة ت	قيمة الدلالة sig	عند الدلالة (0.01)
الأمن النفسي	القبلي	08	43.3750	5.09727	1.80216	0.031	-4.858	0.864	دالة إحصائية
	البعدي	08	55.8750	5.19443	1.83651				

يتضح من خلال بيانات الجدول أعلاه أن متوسط درجات القياس القبلي قدر (43.3750) ب بانحراف معياري (5.09727) وخطأ معياري (1.80216)، وهو أقل من متوسط درجات القياس البعدي البالغ (55.8750) بانحراف معياري (5.19443)، وخطأ معياري (1.83651)، وقيمة اختبار التباين (ف) قدر ب (0.031)، بما أن قيمة الدلالة الإحصائية sig قدرت ب (0.864) وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة المعنوية (0.01)، واعتماداً على اختبار (ت) البالغ (-4.858) وهنا تحقق التباين، وقيمة sig2 قدرت ب

(0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.01)، لذلك نقول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي على مقياس الأمن النفسي وذلك لصالح القياس البعدي، وهكذا تحققت الفرضية الرابعة.

وللتعرف على حجم أثر البرنامج الإرشادي المقترح قمنا بحساب حجم الأثر باستخدام "مربع إيثا"، وهذا ما نوضحه في الجدول التالي:

- الجدول رقم (25): يوضح حجم أثر مربع إيثا

المقياس	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ف	قيمة ت	N ²	قيمة الدلالة sig	عند الدلالة (0.01)
الأمن النفسي	القبلي	43.3750	5.09727	1.80216	0.031	-4.858	0.628	0.864	دالة إحصائية
	البعدي	55.8750	5.19443	1.83651					

يتضح من خلال بيانات الجدول أعلاه أن متوسط درجات القياس القبلي قدر (43.3750) ب بانحراف معياري (5.09727) وخطأ معياري (1.80216)، وهو أقل من متوسط درجات القياس البعدي البالغ (55.8750) بانحراف معياري (5.19443)، وخطأ معياري (1.83651)، وقيمة اختبار التباين (ف) قدر ب (0.031)، بما أن قيمة الدلالة الإحصائية sig قدرت ب (0.864) وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة المعنوية (0.01)، واعتماداً على اختبار (ت) البالغ (-4.858) وهنا تحقق التباين، وقيمة sig² قدرت ب (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.01). كما يتضح أن قيمة مربع إيثا (0.628)، وهي قيمة أكبر من (0.14)، مما يدل على ارتفاع مستوى الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وحققوا المستوى المطلوب ما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

- " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي بين القياسين البعدي والتتبعي عند مستوى الدلالة 0.01".

للتأكد من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي للكشف عن الفروقات فيما بينهما. كما قامت بحساب قيمة الاختبار (ت) T-test لعينتين مرتبطتين حيث جاءت نتائج الدراسة كما هو مبين في الجدول الموالي:

الجدول رقم(26): يبين قيمة الاختبار (ت) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي.									
المقياس	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ف	قيمة ت	قيمة الدلالة sig	عند الدلالة (0.01)
الأمن النفسي	البعدي	08	55.8750	5.19443	1.83651	0.09	-0.183	0.925	غير دالة إحصائياً
	التتبعي	08	56.3750	5.50162	1.94512				

يتضح من خلال بيانات الجدول أعلاه أن متوسط درجات القياس البعدي قدر (55.8750) بـ بانحراف معياري (5.19443) وخطأ معياري (1.83651)، وهو أقل من متوسط درجات القياس التتبعي البالغ (56.3750) بانحراف معياري (5.50162)، وخطأ معياري (1.94512)، وقيمة اختبار التباين (ف) قدر بـ (0.09)، بما أن قيمة الدلالة الإحصائية sig قدرت بـ (0.925) وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة المعنوية (0.01)، وهنا لم يتحقق التباين بين القياسين البعدي والتتبعي، واعتماداً على اختبار (ت) البالغ (-0.187) وقيمة sig2 قدرت بـ (0.275) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01). بما أن قيمة الدلالة الإحصائية sig قدرت هي أكبر من قيمة مستوى الدلالة المعنوية (0.01) فاعتماداً على اختبار (ت) وقيمة sig2 التي هي أكبر من مستوى الدلالة (0.01)، لذلك نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي.

ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

بناء على نتائج الفرضية الأولى التي تنص: "مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا متوسط".

تبين أن مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية جاء أعلى من المتوسط الفرضي، حيث قدر متوسط درجات الطلبة بـ (68.553)، بينما المتوسط الفرضي للمقياس قدر بـ 52 درجة. تتفق الدراسة الحالية مع دراسة القاسم (2013)، ودراسة شريفة أحمد على الزهراني والغامدي (2020)، ودراسة حبيبة روبيبي (2020) التي توصلت إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية أعلى من المتوسط ومرتفع. هذا يدل أن أفراد عينة الدراسة قد أشبعت لديهم الحاجات الأساسية وهذا ما سمح لهم بإشباع الحاجات الاجتماعية والنفسية، والوصول إلى هذا المستوى من الشعور بالأمن النفسي، ويمكن القول أن هؤلاء الطلبة يشعرون بالتكيف والقبول والرضا في محيطهم الأسري والتعليمي والاجتماعي رغم حساسية هذه المرحلة، أين يرغب هؤلاء الطلاب في التقدير والتحرر والاستقلالية، كما تتخلل هذه المرحلة الكثير من المخاوف كالتخوف من التفاعل مع الآخرين في مواقف الاجتماعية، وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات المصيرية والخوف من الفشل خاصة الفشل في امتحان البكالوريا. فأفراد العينة يتمتعون بمستوى أعلى من المتوسط على مقياس الأمن النفسي أي أنهم متقبلين لذواتهم وواقفين بأنفسهم وبالآخرين وقادرين على تحقيق أهدافهم وتحمل مسؤولياتهم، ويتمتعون بعلاقات اجتماعية ناجحة وقادرين على التحكم في انفعالاتهم، وغياب مظاهر الخطر والتهديد في حياتهم.

يرى ماسلو سبب شعور الفرد بالأمن النفسي راجع إلى العيش في بيئة سليمة يسودها الحب والانتماء والتقدير وغياب التهديد بالخطر، والشعور بالأمن. حسب فرويد الذي يرى أن تدني مستوى الشعور راجع للخبرات المؤلمة التي تعرض لها الفرد في السنوات المبكرة من عمره، ودورها في بناء الشخصية الغير السوية. كما وضحت إذا ما لم تقابل الحاجات الأساسية للطعام والحب والدفع والأمان في المراحل الأولى من حياة الفرد، فإن نمو الشخصية سيتوقف ويحدث التثبيت، مما ينعكس سلبيا على مراحل النمو المولية. كما بين وجود علاقة بين الأمن النفسي والحاجات الأساسية، هذا ما يدفعه لتلبية حاجاته لتحقيق الاستقرار والتخلص من التوتر والقلق النفسي. أما حسب نظرية إركسون التي ترى أن انخفاض مستوى الأمن النفسي راجع إلى عدم قدرة الفرد على حل الأزمات والصراعات النفسية والاجتماعية، وراجع كذلك إلى فقدان الثقة والحب والاهتمام

والرعاية ويجعله يشعر بعدم الأمن في العالم الذي يعيش فيه. وحسب كارين هورني التي ترى أن الوالدين إذا أظهرتا عطفًا ومحبة والدفء يشبع الطفل بالشعور بالأمن النفسي مما يؤدي إلى نموه السليم، ومن السلوكيات التي تصدر من الوالدين والمحيطين التي تؤدي إلى الشعور بغيابه عدم الاهتمام والنبذ والمعاداة والتفضيل بين الاخوة والعقاب والسخرية والإذلال وعدم الوفاء بالوعد والعزلة عن الآخرين والسيطرة واللامبالاة وعدم احترام الحاجات، فتنشأ السلوكيات العدوانية بأشكالها سواء على الأشخاص أو الأشياء. كما أكد ألبرت أليس في نظريته المعرفية شعور الفرد بالأمن النفسي راجع إلى التفكير بطريقة سليمة وعقلانية.

لذلك تطمح الباحثة الوصول بالطلاب المتحصلين على أقل درجات على مقياس الأمن النفسي ومساعدتهم من أجل تحقيق مستوى أعلى من المستوى الذي هم فيه وذلك من خلال البرنامج الإرشادي المقترح.

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

بناء على نتائج الفرضية الثانية التي تنص: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الأمن النفسي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي عند مستوى الدلالة 0.01".

توصلت نتائج الدراسة إلى عدم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الأمن النفسي في القياس القبلي. حيث تشير النتائج أن كلا المجموعتين متوسط درجاتهم جاء منخفض على مقياس الأمن النفسي. وهذا دليل على تجانس وتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة حيث تبين أن هؤلاء الطلاب يعيشون نفس الظروف النفسية من قلة تقدير الذات والشعور بالقلق والتوتر والخوف من الفشل في تحقيق الأهداف كالفشل في امتحان البكالوريا نتيجة لتعرضهم لبعض تجارب الفشل في حياتهم فينبون تصورات وأفكار خاطئة لاعقلانية تعيقهم وتقيدهم، كما هذا التجانس يدل أنهم يعيشون نفس الظروف الأسرية والتعليمية والاجتماعية كسوء العلاقات مع الآخرين، وعدم الشعور بالانتماء، لذلك جاءت درجاتهم منخفضة على مقياس الأمن النفسي، وهذه نقطة مهمة لإثبات صحة الفرضيات التي تكشف عن الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد

المجموعة الضابطة على مقياس الأمن النفسي بعد تلقي البرنامج الإرشادي، وإثبات فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة يحيى محمود النجار (2012)، ودراسة نايف الحمد وثامر سميران (2013)، ودراسة وأسماء مسعود البليطي ومها إبراهيم محمد (2022) التي توصلت إلى تكافؤ المجموعتين، وعدم وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الضابطة على مقياس الأمن النفسي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

كما بينت دراسات كثيرة أن طالب الثانوية يعاني من مستوى منخفض في الأمن النفسي وذلك راجع لأسباب عديدة، من بين تلك الأسباب نمط التنشئة الأسرية المتسلطة وذلك كما جاء في دراسة الريحاني (1984) التي توصلت إلى أن طلبة المراهقين في مرحلة الإعدادية الذين ينتمون إلى نمط التنشئة الأسرية المتسلطة كانوا أقل شعوراً بالأمن النفسي مقارنة بمن ينتمون إلى نمط التنشئة الديمقراطي. كما يرجع بعض الباحثين انخفاض مستوى الأمن النفسي راجع لتعدد الزوجات وهذا ما يشعر الأبناء بعدم الأمن النفسي في الأسرة وما ينعكس على الأبناء في المجتمع، وهذا ما أثبتته دراسة الخليلي (1991) التي بينت أن الطلبة المراهقين في أسر متعددة الزوجات أقل شعوراً بالأمن النفسي من الطلبة المراهقين في الأسر أحادية الزوجة. كما يرجع السبب لصغر سن طالب الثانوية وعدم اكتمال نضجه وذلك لما بينته دراسة جبر (1996) الذي قام بدراسة على عينة تراوحت أعمارها بين (17 و 59 سنة) فتوصل إلى أن مستوى الأمن النفسي يرتفع بتقدم العمر وبازدياد المستوى التعليمي. كما نذكر أيضاً من أسباب تدني مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة وهذا ما بينته دراسة أماني عبد المقصود عبد الوهاب (1999) حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة بين الدرجات التي تحصل عليها المبحوثين على مقياس الأمن النفسي وأساليب المعاملة الوالدية، أي كلما كانت المعاملة الوالدية طيبة وحسنة مع أبنائهم أين يغمرها التفاهم والحب والمودة كلما زاد شعور الأبناء بالأمن النفسي. ومن الأسباب المؤثرة في مستوى الشعور بالأمن النفسي الالتزام الديني للطلبة وهذا ما بينته دراسة نصيف الجميلي (2001) حيث بينت وجود علاقة ارتباطية قوية بين مستوى الالتزام الديني والأمن النفسي لدى الطلبة أي كلما كان الطالب يمارس ويلتزم بالقيم الدينية كلما زاد شعوره على مقياس الأمن النفسي وكلما ابتعد عنها انخفض مستواه. كما أن التغيرات والتحولات التي يشهدها طالب الثانوية في

فترة المراهقة تلعب دورا هاما في استقراره النفسي، وهذا ما بينته دراسة ابرييم سامية(2011) والتي أسفرت نتائجها إلى وجود مستوى منخفض من الأمن النفسي لدى المراهقين المتمدرسين، وهذا نظرا لما يعيشونه من تبادلات وتحولات عقلية وانفعالية واجتماعية. كما أن ضغوطات الحياة لها دورا كبيرا في تدني مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية خاصة الضغوطات الدراسية وهذا ما بينته دراسة ويلكينسن وكوك (Wilkinson) & (Cook) (2016) التي بينت أن الطلاب المراهقين يعانون من مستوى منخفض على مقياس الأمن النفسي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين فقدان الشعور بالأمن النفسي وزيادة مستوى الضغوط الدراسية.

فالطلاب المراهق في حاجة ماسة للشعور بالأمن النفسي في هذه المرحلة التي تعد مرحلة انتقالية، أين كان يعتمد اعتمادا كبيرا على الآخرين وفي هذه المرحلة يريد أن يظهر للآخرين أنه بإمكانه أن يعتمد على نفسه والاستقلال عن أسرته، كما أنه يخشى من الطغيان بدافع الجنس، لذا في هذه المرحلة تجده في أمس الحاجة إلى صديق أو مرشد أو جماعة ينتمي إليها أو عقيدة دينية تشعره بالأمن النفسي.(أحمد عزت راجح ، 1977، 114).

حسب النظرية التحليلية المعاصرة (biring1953) التي ترى أن الأمراض النفسية ليست إلا عجز عن تحقيق الحاجات والطموحات، وأن الحاجة إلى الحب والتقدير ما هي إلا حاجة واحدة من الاحتياجات الثلاثة الرئيسية، أما الاحتياجات الأخرى فتتضمن الحاجة للقوة والأمان ومنح الحب، فتحدث الأمراض والمشكلات النفسية نتيجة الفشل في اشباع الحاجات الثلاث، والصراع الداخلي من فشل إشباع تلك الحاجات.

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

بناء على نتائج الفرضية الثالثة التي تنص: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الأمن النفسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة 0.01".

تبين النتائج أنه هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الأمن النفسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وذلك لصالح

المجموعة التجريبية. وهذا يبين حدوث تحسن ملحوظ على أفراد المجموعة التجريبية بعد تلقيهم البرنامج الإرشادي.

حيث اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات سابقة كدراسة صاحب عبد مرزوق وآخرون (2005) التي توصلت أن البرنامج الإرشادي أسهم في إشباع الحاجة للأمن النفسي لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، ودراسة يحيى محمود النجار (2012)، ودراسة أنور المنعمي (2013)، ودراسة نايف الحمد وثامر سميران (2013)، ودراسة نازك عبد الصمد (2015)، ودراسة إبراهيم باجس معالي (2015)، ودراسة نفوذ سعود أبو سعدة وعبد الناصر السيد عامر (2016)، ودراسة نادية فتحي إسماعيل عامر (2017)، ودراسة سحر عبد الغني (2018)، ودراسة حمود باتل حمود العبري وخالد إبراهيم حسن الكردي (2020)، ودراسة خديجة ضيف الله إبراهيم القرشي وآخرون (2021)، ودراسة أسماء مسعود البليطي ومها إبراهيم محمد (2022)، كذلك الدراسات الأجنبية بينت فاعلية البرامج الإرشادية لتحسين مستوى الأمن النفسي كدراسة ثومسون وآخرون (2003)، ودراسة فارشد وآخرون (2015).

وهذا دليل على استفادة أفراد المجموعة التجريبية بالبرنامج المقترح لتحسين مستوى الأمن النفسي وتأثرهم به، حيث سمح البرنامج الإرشادي المقدم لأفراد المجموعة التجريبية بعد ما تم بناءه والتخطيط له بطريقة منظمة، حيث سمح لأفراده فهم وتقبل ذواتهم وتقبل الآخرين، حيث توصلت دراسة علاء الدين كفاي (1989) التي أجريت على مجموعة من الطالبات المراهقات القطريات أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الشعور بالأمن النفسي وتقدير الذات. كما ساعدهم البرنامج كسب الثقة في أنفسهم وثقة الآخرين حيث بينت دراسات كدراسة دعاء شلهوب (2016) ودراسة يوسف عبد الصبور عبد الله (2020) أنه يمكن التنبؤ بثقة الطالب من خلال مستوى أمنه النفسي، ودراسة زينب شقير (2005) التي أشارت أن الأمن النفسي مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالثقة في النفس. كما ساعدهم البرنامج التحكم في انفعالاتهم والسيطرة عليها في المواقف المثيرة، لأن هناك علاقة بين الأمن النفسي والتحكم الانفعالي فكلما كان الطالب قادراً على التحكم في ذاته والسيطرة عليها كلما دل على شعوره بالأمن النفسي وهذا ما أكدته دراسات سابقة كدراسة Estrada et al (2006) ودراسة أمل محمد محمد محمد (2022) والتي أكدت وجود علاقة ارتباطية بين التنظيم الانفعالي والأمن النفسي. تعرفوا على أساليب التفاعل مع الآخرين التي تساهم في بناء علاقات اجتماعية ناجحة، حيث بينت دراسات من بينها دراسة محمد خماد

وسعيد بن نويرة (2018) والتي بينت أهمية وجود أساليب وأنماط تواصلية تفاعلية تساهم في تحقيق الأمن النفسي بين الآباء وأبنائهم، ما يهيئ حياة هادئة للطالب والتكيف والاندماج في الأسرة والمجتمع الذي يعيشون فيه، فكلما تمتع الطالب بالأسلوب التفاعلي الجيد من قدرة على التعبير عن ذاته وعن مشاعره، وحسن الاستماع وغيرها من المهارات كلما زاد شعوره بالأمن النفسي. وتدريبوا على مهارات التخطيط وتنظيم الوقت وحل المشكلات، تحمل المسؤولية، حيث بينت دراسة أشرف السيد عبد الباري السيد (2017) أن هناك علاقة وطيدة بين الشعور بالأمن النفسي والإبداع التنظيمي لدى الأفراد، فكلما كان الفرد قادراً على تنظيم حياته ووقته ومهامه كلما شعر بالراحة والأمن النفسي. كما ساعد البرنامج أفراد المجموعة التجريبية على التفاوض بالخير وتحقيق الأهداف من أجل حياة أفضل، كما يعتبر "شاير وكارفر" التفاوض بأنه النظرة الإيجابية والإقبال على الحياة، والاعتقاد بإمكانية تحقيق الأهداف المستقبلية والاعتقاد باحتمال حدوث الخير بدلاً من التفكير في حدوث الشر، وهذا دليل على الرضا والشعور بالأمن المستقبلي لدى الأفراد (مسعودي أحمد، 2015، 259)، وهناك دراسات أثبتت أن طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا يغلب لديهم التفكير التشاؤمي، كدراسة نوال خالد حسن نصر الله (2008)، ودراسة نهدي سعاد (2015) حيث توصلت إلى أن سمة التفاوض مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمستوى تقدير الذات، وتوصلت دراسة بشرى الشمري وياسين طرار غند (2019) أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجة الطلاب على مقياس التفكير القائم على الأمل ودرجاتهم على مقياس الأمن النفسي، كما توصلت دراسة ابتسام عبد الحميد رجب عوض (2021) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين درجات طلاب المرحلة الثانوية العامة بين التفاوض الأكاديمي والسعادة والثقة والرضا عن الدراسة والحياة، فطالب الثانوية بحاجة للتفاوض والأمل بالخير من أجل الإنجاز والتفوق في الامتحان النهائي.

كما تنوع البرنامج في مواضيع جلساته أين كلها تخدم أبعاد الأمن النفسي. كما تنوع البرنامج في فنياته واستراتيجياته المعرفية السلوكية التي هدفت في استبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية، ولعب الأدوار، والتخيل، والنمذجة، التنفيس الانفعالي، العصف الذهني، والتدريب على التنفس والاسترخاء. كما ساهم الإرشادي الجماعي في إعطاء الفرصة لأفرادها الشعور بالانتماء والاحترام والاطمئنان، والتفاعل الصحيح الذي يكسب الثقة في النفس، وتعديل الاتجاهات والسلوك، التعاون والتفاعل بين أفرادها، والتحاور والمناقشة بين أفرادها أتاح لهم الفرصة للتنفيس والتفريغ الانفعالي. كما أن تعاون أفراد المجموعة التجريبية والتزامهم بالقواعد المبرمة في

الجلسة الأولى والعمل عليها، من حضور دائم ومستمر، وخاصة الحرص على القيام بالواجبات المنزلية اليومية، التي تعتبر تدريباً مستمراً ومكملاً للجلسات الإرشادية، كما تشجيع الباحثة لأفراد المجموعة التجريبية كذلك لعب دوراً كبيراً في إعادة الثقة في النفس، هذا ما أكدته نظريات التعلم التي بينت أن قلة التشجيع يؤدي إلى ظهور أعراض العزلة والحزن والاكتئاب، وتدهور الصحة النفسية، فالأفراد الذين يفتقدون إلى المهارات الاجتماعية و يحاولون الحصول على الدعم الاجتماعي بأي صورة للتغلب على الخبرات المؤلمة عبر التعاطف والاهتمام الذي يتلقوه من أقاربهم وأصدقائهم، وهذا الاهتمام والاسناد والدعم يعمل على تغيير السلوك، فيصبح أكثر تفاعلاً وسعادة. (حسين فالح حسين، 2013، 45)، حيث أسهم كل ذلك بشكل ملحوظ في إحداث الفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة التي لم تحظى ولم تتلقى أي تدريب وأي برنامج إرشادي.

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

بناء على نتائج الفرضية الرابعة التي تنص: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح القياس البعدي عند مستوى الدلالة 0.01".

يتبين من خلال نتائج الفرضية أن أفراد المجموعة التجريبية قد استفادت من جلسات البرنامج الإرشادي خلال استخدام الإرشاد المعرفي السلوكي الذي كان هدفه تحسين مستوى الأمن النفسي، وذلك اعتماداً على متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي، حيث كان متوسط درجاتهم أقل من المتوسط الفرضي على مقياس الأمن النفسي والمقدر بـ 52 درجة، بينما بعد ادخال البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية ارتفع أعلى من المتوسط الفرضي بنسبة قليلة لكن يدل على تحسن ملحوظ على متوسط درجات مقارنة بالقياس القبلي.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسات سابقة التي بينت أن هناك فروق بين القياسين القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي، كدراسة حافظ وحمود (1991) التي توصلت إلى أن العلاج الجماعي أدى إلى رفع مستوى الشعور بالأمن والطمأنينة النفسية لدى أفراد العينة إلى جانب رفع مستوى تقدير الذات وتوكيد الذات، ودراسة صاحب عبد مرزوق وآخرون (2005) التي توصلت أن البرنامج الإرشادي أسهم في إشباع

الحاجة للأمن النفسي لدى طلبة المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، ودراسة يحيى محمود النجار (2012) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعاقين حركيا في المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي، ودراسة أنور المنعمي (2013) التي أوضحت فاعلية البرنامج العلاجي في تنمية الأمن النفسي ووجود فروق ذات بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، ودراسة نايف الحمد وثامر سميران (2013) التي أثبتت فاعلية البرنامج الإرشادي والعلاج الإسلامي في تنمية الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات، ودراسة نازك عبد الصمد (2015) التي أظهرت انخفاض مستوى الشعور بالوحدة النفسية وارتفاع مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد العينة التجريبية مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي، ودراسة إبراهيم باجس معالي (2015) أثبت فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى مهارات التواصل لخفض التوتر وتحسين الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية حيث فقد انخفاض مستوى التوتر وزاد مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى هؤلاء الطلبة، ودراسة نفوذ سعود أبو سعدة وعبد الناصر السيد عامر (2016) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ودرجات أفراد المجموعة نفسها في القياس البعدي على مقياس الأمن النفسي، لصالح القياس البعدي أي أن البرنامج الإرشادي قد نجح في تحقيق أهدافه العامة والخاصة، ودراسة نادية فتحي إسماعيل عامر (2017) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي لأبعاد الأمن النفسي ودرجته الكلية وذلك لصالح القياس البعدي، ويحقق البرنامج الإرشادي معدل كسب لأداء طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي بعد تلقي البرنامج الإرشادي، ودراسة سحر عبد الغني (2018) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على القياس البعدي على مقياس سلوك الإيثار وعلى مقياس الأمن النفسي في اتجاه القياس البعدي، ودراسة حمود باتل حمود العبري وخالد إبراهيم حسن الكردي (2020) التي أثبتت وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي ما يثبت فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي الإيحائي لتعزيز الأمن النفسي، ودراسة خديجة ضيف الله إبراهيم القرشي وآخرون (2021) التي أكدت تحسن مستوى الأمن النفسي أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي وأكدت فاعلية البرنامج الإرشادي الديني في تحقيق الأمن النفسي،

ودراسة أسماء مسعود البليطي ومها إبراهيم محمد(2022) التي توصلت إلى وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات الطمأنينة النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ما يدل على أثر البرنامج الإرشادي لتنمية الطمأنينة النفسية وخفض الضغوطات الأكاديمية، كذلك الدراسات الأجنبية بينت فاعلية البرامج الإرشادية لتحسين مستوى الأمن النفسي كدراسة ثومسون وآخرون (2003)، ودراسة فارشد وآخرون(2015) التي أثبتت وجود اختلافات ملحوظة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وهذا ما يثبت فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على التعاليم الإسلامية وتأثيره على الصحة النفسية وتنمية مستوى الأمن النفسي لدى الطلاب الذكور.

تعني الفاعلية مدى تحقيق الأهداف المعلنة والمخطط لها. حيث يمكن أن يكون الهدف واسعاً أو محدوداً، إذ تعمل الجهات المسؤولة على تحقيق مخرجات محددة للغاية، "كتحسين البيئة" أو حتى "تحسين مستويات المعيشة في المجتمع أو تحقيق الرفاهية". وتحدد مؤشرات الفاعلية على مقاييس متفق عليها للوصول للملائمة والجودة المطلوبة. تهدف هذه المؤشرات إلى إظهار مدى تحقيق أهداف الجهة المسؤولة. وفعالية البرنامج أو الخدمة المقدمة يعكس مدى نجاح مخرجاتها من خلال تحقيق الأهداف المعلنة والنتائج المرجوة من هذا البرنامج (Productivity Commission,2013,13). يعرفها "محمد موسى الشمراني"(2012) بأنها مقدار حجم التأثير للمتغير المستقل في المتغير التابع. ويعرفها "مصطفى محمد هريدي (2017) بأنها مقدار أو كمية التغيير الذي يحدثه المتغير المستقل في مستوى المتغير التابع عبر القياسات المتكررة القبلي والبعدي (أحمد عبد البديع عبد الله كامل، 2022، 7). وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية، وضرورة تطبيقه على أكبر عدد ممكن من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية عامة، وخاصة المراحل التي لها امتحانات نهائية التي تعتبر مراحل مصيرية وضاغطة على المتمدرس كامتحان شهادة التعليم المتوسط والباكوريا، وذلك من أجل تعميم الفائدة على جميع المراحل حيث يمكن تطبيقه حتى على المراحل الابتدائية، لأن الشعور بالأمن النفسي تعتبر حاجة أساسية لكل الأفراد وفي مختلف المراحل العمرية، على جميع الأفراد التمتع به والعمل على تحسين مستواه وتنميته.

كما قامت الباحثة بالتأكد من فاعلية البرنامج لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بحساب مربع معامل إيتا (η^2) لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي في القياسين القبلي والبعدي.

يسمى مربع ايتا نسبة الارتباط أو قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، ويحدد حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع تحديدا كميًا، ويستخدم مع المجموعات المستقلة ويحسب بدلالة الاختبار (ت) (t) ودرجة الحرية (df). وقد تم تحديد حجم الفاعلية من خلال حساب المعادلة التالية: $(n^2) = \frac{t^2}{t^2 + df}$

حيث يتم تحديد حجم الفاعلية من خلال المقياس التالي:

يكون تأثير بسيط إذا كانت قيمة معامل إيتا $(n^2) = 0.01$

يكون تأثير متوسط إذا كانت قيمة معامل إيتا $(n^2) = 0.06$

يكون تأثير كبير إذا كانت قيمة معامل إيتا $(n^2) = 0.14$

ومن خلال النتائج المتحصل عليها وجدنا قيمة معامل مربع إيتا (n^2) قدر بـ (0.628) وهي قيمة أكبر من (0.14)، وهذا ما يؤكد أن البرنامج الإرشادي المقترح من قبل الباحثة لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا ذات فاعلية كبيرة وتأثير كبير على أفراد المجموعة التجريبية أي حصل تغيير فعلا على مستوى الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية، واستطاع البرنامج الإرشادي مساعدتهم في تحقيق المستوى المطلوب على مقياس الأمن النفسي. أي أن البرنامج الإرشادي قد نجح فعلا في تحقيق أهدافه المسطرة، وهذا ما سعت الباحثة من أجله إحداث تغيير في شخصية أفراد المجموعة التجريبية من خلال الجلسات الإرشادية التي تتضمن أنشطة وتدرجات وتقنيات مختلفة، وأهم معالمها تقبل الذات، وكسب الثقة في النفس، والتحكم في الانفعالات، والتعرف على الأساليب الفعالة لبناء علاقات ناجحة مع الآخرين لضمان استمراريتها، التدريب على التخطيط وتنظيم الوقت، الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، التعرف على المشكلات والطرق الصحيحة في التعامل معها، والتفكير الإيجابي والتفاؤل في الحياة، كما عمل البرنامج من خلال الواجبات المنزلية نقل المهارات التي تعلمها أفراد المجموعة التجريبية واستمرارية التدريب عليها في المواقف الحياتية المختلفة سواء في الحياة الأسرية والمدرسية والاجتماعية.

5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

بناء على نتائج الفرضية الخامسة التي تنص: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي بين القياسين البعدي والتتبعي عند مستوى الدلالة 0.01".

يتبين من خلال نتائج الفرضية أن أفراد المجموعة التجريبية قد استمرت استفادتهم من جلسات البرنامج الإرشادي خلال استخدام الإرشاد المعرفي السلوكي الذي كان هدفه تحسين مستوى الأمن النفسي وذلك بعد مرور شهر من الزمن، وذلك اعتماداً على متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي، حيث كان متوسط درجاتهم متقاربة على مقياس الأمن النفسي وفارق بنسبة قليلة جداً، هذا ما يدل على استمرارية التحسن كان ملحوظاً رغم انقطاعهم عن الجلسات لمدة شهر، ومع فتح النقاش مع أفراد المجموعة التجريبية بعد مدة شهر تبين أنهم مستمرين على نفس المنوال الذي تعودوا عليه خلال الجلسات الإرشادية، وأن البرنامج الإرشادي المطبق كان بمثابة تغيير إيجابي وجيد في حياتهم وفي شخصيتهم، وأصبح التدريب الذي تحصلوا عليه بمثابة روتين يومي وجزء لا يتجزأ عن حياتهم اليومية.

مما يدل على استمرار ارتفاع مستوى الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور فترة من الزمن، واستمروا أثر وفاعلية البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية وحافظوا على المستوى المطلوب من الأمن النفسي وليس فقط حافظوا على نفس الدرجات وإنما هناك ارتفاع طفيف بين القياسين البعدي والتتبعي، وكان الارتفاع لصالح القياس التتبعي. وهذا ما يؤكد نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه العامة والخاصة، ويدل على فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، وأن التدريب الذي تحصل عليه أفراد المجموعة التجريبية مازال مستمراً ومؤثراً تأثيراً عميقاً ولم يكن مؤقتاً بمجرد انتهائه، وهذا راجع لتنوع أنشطته ومواضيعه وفنياته، كما ركزت خاصة الباحثة أثناء الجلسات وخارجها مع أفراد المجموعة التجريبية الاعتماد على التفكير الإيجابي والتفاوض والتعزيز الذاتي الإيجابي، كما ساعدهم البرنامج إلى نقل كل ما تعلموه خلال الجلسات الإرشادية من خبرات ومهارات في المواقف التدريبية

المختلفة إلى الحياة الاجتماعية الأسرية والمدرسية من حسن التعامل وعدم التسرع والتأني والتحكم في الانفعال والتجاهل أحيانا لبعض المواقف المستنزفة والمقلقة أحيانا.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسات سابقة التي بينت أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي، كدراسة يحيى محمود النجار (2012) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعاقين حركيا في المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي في القياسين البعدي والتتبعي، ودراسة نفوذ سعود أبو سعدة وعبد الناصر السيد عامر (2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ودرجات أفراد المجموعة نفسها في القياس التتبعي على مقياس الأمن النفسي، وأن البرنامج الإرشادي قد نجح في تحقيق أهدافه العامة والخاصة، ودراسة سحر عبد الغني (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على القياس البعدي ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس السلوك الايثاري وعلى مقياس الأمن النفسي، ودراسة خديجة ضيف الله إبراهيم القرشي وآخرون (2021) التي أكدت تحسن مستوى الأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي كما أظهر طلاب المجموعة التجريبية استمرار تحسن مستواهم النفسي، ودراسة أسماء مسعود البلطي ومها إبراهيم محمد (2022) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الطمأنينة النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي ما يدل على استمرارية أثر البرنامج الإرشادي لتنمية الطمأنينة النفسية وخفض الضغوطات الأكاديمية.

ثالثاً: النتائج العامة للدراسة:

كان الهدف من الدراسة الحالية التعرف على مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح الذي يسعى لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، الذي طبقتة الباحثة على عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي، اعتمدت الباحثة على فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي، حيث توصلت الدراسة الحالية إلى تحقيق الفرضيات الفرعية والتي منها حققت الفرضية العامة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

- 1- أن مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا جاء أعلى من المتوسط على مقياس الأمن النفسي.
- 2- كما أكدت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الأمن النفسي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي عند مستوى الدلالة 0.01.
- 3- كما بينت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الأمن النفسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وكان ذلك لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة 0.01.
- 4- كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وكان لصالح القياس البعدي عند مستوى الدلالة 0.01.
- 5- كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي على القياسين البعدي والتتبعي عند مستوى الدلالة 0.01.

بناء على النتائج السابقة التي أثبتت فاعلية البرنامج الإرشادي لتحسين مستوى الأمن النفسي على أفراد المجموعة التجريبية، حيث جاءت متوسط درجاتهم أعلى من متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وهذا دليل على استفادتهم وتعلمهم من البرنامج الإرشادي، لأنه لاحظنا تحسن في متوسط الدرجات التي تحصل عليها أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي مقارنة بالقياس القبلي

وبالمجموعة الضابطة، وهذا التحسن راجع إلى تلقيهم التدريب المناسب الذي اعتمد على تقنيات معرفية سلوكية فعالة من أجل تغيير الأفكار والسلوكيات الخاطئة التي تعيق تطورهم ونموهم النفسي والاجتماعي. حيث سمح لهم البرنامج الإرشادي من كسب مهارات جديدة كانوا يفتقدونها أين وجدتهم بحاجة ماسة لها في هذه الفترة الحرجة، حيث سمح لهم البرنامج من كسب الثقة في أنفسهم، وتقدير ذواتهم بالحديث أمام أفراد المجموعة والتحدث عن ذاتهم وعن مشكلاتهم ومخاوفهم، أين سمح لهم البرنامج تجاوز حاجز الخجل والتردد من التعبير أمام الآخرين، وكيفية التعامل مع الآخرين لكسب ثقتهم واحترامهم واستمرار العلاقات الاجتماعية وضمان استمراريتها، والتعامل مع أفراد جدد أعطى لهم فكرة مخالفة عن التي كانوا تبنوها سابقا وأن الآخرين أشخاص ودودين ويمكن التعامل معهم والثوق فيهم، كما تعلموا أفرادها كيفية تحمل مسؤولياتهم الدراسية خاصة والحياتية عامة، وتعلموا أيضا وتدريبوا على كيفية التخطيط والتنظيم للوقت من أجل تحقيق أهدافهم الدراسية والحياتية، والجد والاجتهاد والالتزام بالوقت، والابتعاد عن التشاؤم والتفاؤل الذي يساعد ويدعم لتحقيق النجاح في امتحان البكالوريا. وبالتالي فقد تم تحقيق الفرضية العامة التي هدفت لها الدراسة الحالية أن البرنامج الإرشادي ذات فاعلية في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا. حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسات سابقة التي بينت فاعلية البرامج الإرشادية كدراسة حافظ وحمود (1991) التي توصلت إلى أن العلاج الجماعي ذو أثر كبير حيث أدى إلى رفع مستوى الشعور بالأمن والطمأنينة النفسية لدى جماعة من العصبيين، ودراسة صاحب عبد مرزوق وأخرون (2005) التي توصلت أن البرنامج الإرشادي أسهم في إشباع الحاجة للأمن النفسي لدى الطلبة مما وزاد في تفكيرهم الابتكاري، ودراسة يحيى محمود النجار (2012) التي توصلت إلى إثبات فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الأمن النفسي لدى المعاقين حركيا، ودراسة أنور المنعمي (2013) التي أكدت فاعلية البرنامج العلاجي في تنمية الأمن النفسي لدى المراهقين في الظروف الخاصة، ودراسة نايف الحمد وثامر سميران (2013) التي أثبتت فاعلية البرنامج الإرشادي والعلاج الإسلامي في تنمية الشعور بالأمن النفسي لدى الطالبات، ودراسة نازك عبد الصمد (2015) التي أظهرت فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لخفض الوحدة النفسية وتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، ودراسة إبراهيم باجس معالي (2015) أثبتت فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى مهارات التواصل لخفض التوتر وتحسين الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ودراسة نفوذ سعود أبو سعدة وعبد الناصر السيد

عامر (2016) التي بينت أثر برنامج إرشادي قائم على التفكير الإيجابي في تنمية الأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، ودراسة نادية فتحي إسماعيل عامر (2017) التي أكدت فاعلية برنامج إرشادي لرفع مستوى الأمن النفسي لدى الطالبات المعاقات بصريا، ودراسة سحر عبد الغني (2018) التي أكدت فاعلية برنامج انتقائي تكاملي لتنمية السلوك الإثاري وأثره على تنمية الأمن النفسي لدى الأطفال، ودراسة حمود باتل حمود العبري وخالد إبراهيم حسن الكردي (2020) التي أثبتت فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي الإيحائي لتعزيز الأمن النفسي للطالبات الجامعيات، ودراسة خديجة ضيف الله إبراهيم القرشي وآخرون (2021) التي أكدت فاعلية البرنامج الإرشادي الديني في تحقيق الأمن النفسي، ودراسة أسماء مسعود البليطي ومها إبراهيم محمد (2022) التي بينت أثر البرنامج الإرشادي لتنمية الطمأنينة النفسية وخفض الضغوطات الأكاديمية، كذلك الدراسات الأجنبية بينت فاعلية البرامج الإرشادية لتحسين مستوى الأمن النفسي كدراسة ثومسون وآخرون (2003)، ودراسة فارشد وآخرون (2015) التي أثبتت فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على التعاليم الإسلامية وتأثيره على الصحة النفسية وتنمية مستوى الأمن النفسي لدى الطلاب الذكور.

كما بينت نتائج الدراسة الحالية أنه رغم مرور مدة أربع أسابيع من الزمن (شهر كامل) من انهاء البرنامج الإرشادي المقترح لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، والذي طبق على أفراد المجموعة التجريبية، تبين أن تأثيره لا يزال مستمرا وقائما وأنه أحدث تغييرا ملحوظا في شخصيتهم من طريقة تعاملهم مع المشكلات التي تواجههم، واختلافا ملحوظا في طريقة تفكيرهم وتحليلهم للمواقف المختلفة، أين أصبحوا منطقيين أكثرا وغير اندفاعيين متأنيين في تعاملهم مع الآخرين، متقبلين أكثر للملاحظات من المحيطين بهم ومتسامحين وودودين مقارنة بما كانوا عليه، وأكدوا أفراد المجموعة التجريبية أهمية خوض تجربة البرنامج الإرشادي والموافقة في المشاركة، ولو طلبت منهم خوضها مرة ثانية لقاموا بها دون تردد، وبينوا رغبتهم في خوض تجربة مماثلة، لأن مثل هذه البرامج يعتبرونها نادرة جدا وغير متاحة للجميع، وأنها تجربة فريدة من نوعها ومهمة جدا في حياتهم المدرسية والأسرية والاجتماعية.

رابعاً: توصيات الدراسة

- الاهتمام بالأمن النفسي لدى جميع المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية والسعي لتدعيم هذا الجانب، وذلك عن طريق عقد المؤتمرات والمحاضرات والأنشطة الترفيهية الثقافية للمتمدرس، للعمل على تنمية الحاجات النفسية والاجتماعية.
- تبني البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة من قبل السلطات، وتطبيقه في جميع المؤسسات التعليمية ووحدات الخدمات الإرشادية لمساعدة المتعلمين لتعزيز الأمن النفسي للشعور بجودة الحياة مما ينعكس بصورة إيجابية على تحصيلهم الدراسي.
- تطبيق مقياس الأمن النفسي على المتمدرسين المتقدمين على المؤسسات التعليمية، للتأكد من تمتعهم بمستوى عال من الأمن النفسي حتى ينعكس ذلك على أدائهم ودافعيتهم للإنجاز.
- إدخال موضوع الأمن النفسي ضمن مفردات إحدى مقررات الإعداد العام التي تعنى بالصحة النفسية في المؤسسات التعليمية لكي يتم تثقيفهم بهذا المفهوم المهم الذي له دور مهم في عملية التحصيل الدراسي.
- يمكن أن يستفيد الأخصائي النفسي من خلال نتائج الدراسة من أهمية البرامج الإرشادية في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى المراجعين.
- العمل على تعاون الأسرة مع المدرسة لتدعيم إشباع المتمدرسين حاجاتهم النفسية بالطرق السليمة.
- العمل على توفير جو يتسم بالدفء والموودة داخل الأسرة لأن ذلك ينعكس على تعامل الأبناء مع الآخرين.
- التأكيد على دور المرشد التربوي إثناء اجتماعات أولياء أمور المتمدرسين في جميع المراحل بمناقشتهم ودراسة المشاكل التي يعاني منها أبناؤهم الطلبة والتي تؤثر سلباً على أمنهم النفسي.
- إجراء دراسة مشابهة تطبق في مناطق تعليمية أخرى ومقارنة النتائج مع نتائج الدراسة الحالية.
- إجراء دراسة مقارنة في مختلف مناطق الولاية الواحدة، ومقارنة النتائج مع نتائج الدراسة الحالية.
- توعية أولياء الأمور بأهمية الحاجة للشعور بالأمن النفسي واعتبارها محور عملية التنشئة الأسرية التي يجب أن ينشأ الأبناء عليها.

- ينبغي إعادة النظر في التخطيط للمناهج الدراسية والتقليل من الحجم الساعي للدوام اليومي للمتمدرسين في جميع الأطوار من أجل الراحة والتنفيس.

-خاتمة:

يتضح من الدراسة الحالية أن الأمن النفسي هو أحد أهم مقومات الصحة النفسية، فالحالة النفسية التي يشعر بها طالب الثانوية في بيئته من حماية واطمئنان وراحة، وتحرر من مشاعر الخوف والقلق والقدرة على السيطرة ومواجهة المواقف المختلفة بكل ثقة في امكانياته وقدراته، والقدرة على التحرر من المشاعر السلبية، يشعر أنه بعيدا عن ما يهدد حياته، وأنه قادر على تلبية حاجاته النفسية والاجتماعية، والثقة بنفسه وبالآخرين، وبإمكانه مسايرة جماعته والتوافق معهم، وقادرا على مواجهة مشكلاته وتحقيق أهدافه وطموحاته وتحقيق ذاته والنجاح في حياته عامة والنجاح في امتحان البكالوريا خاصة.

سعت هذه الدراسة إلى تحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي المتحصلين على أقل درجات على مقياس الأمن النفسي، باعتبارهم في وضع خطر لا يسمح لهم تحقيق طموحهم وهدفهم ألا وهو النجاح في شهادة البكالوريا. من أجل تحقيق ذلك قامت الباحثة ببناء برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية التي تعتمد على تصحيح الأفكار الخاطئة المشوهة معرفيا المرتبطة بالفرد وبيئته، التي تبناها وتعلمها من خبراته السابقة. اعتماد البرنامج الإرشادي على نظرية "آرون بيك" ونظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي "ألبرت إليس" وبالأخص نظرية "دونالد هيربرت ميكينوم" الذي انطلق من الفرضية التي تقول: "بأن الأشياء التي يقولها الأشخاص لأنفسهم لها دور كبير في تحديد سلوكياتهم، حيث ركز على ضرورة الحديث الذاتي الإيجابي لتغيير السلوك. استخدمت الباحثة في الجلسات الإرشادية المعرفية السلوكية بعض الفنيات المساعدة لتحسين مستوى تقدير الذات، والثقة بالنفس والتفائل بالخير، ومواجهة المشكلات. وبعض الفنيات المساعدة لتصحيح الأفكار المشوهة والتركيز على الحديث الذاتي الإيجابي والتعزيز الذاتي المستمر، الذي يساعد طالب الثانوية على تعزيز ثقته بذاته وبقدراته وامكانياته لمواجهة امتحان البكالوريا بكل جدارة.

تبين أن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح في هذه الدراسة الذي يسعى بفنياته المختلفة إلى تحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية قد حقق الأهداف المرجوة منه. حيث حدث تغيير ملاحظ في الجلسات المحددة لمعرفة مدى قدرة هذا الأسلوب الإرشادي في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي. وذلك من خلال التحقق من الفرضيات التي حُدِّت مسبقاً. جاءت النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق هذا البرنامج الإرشادي أنه له أثر إيجابي في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي، بينت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي

قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وهذا دليل على استفادتهم من البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي يسعى لتحسين طريقة التفكير والتعزيز الذاتي الإيجابي لطلبة الثانوية من أجل القيام بدورهم على أحسن وجه ولن يكتمل هذا الدور إلا من خلال التمتع بمستوى مقبول من الشعور بالأمن النفسي، وذلك من خلال تقدير ذاتهم، والثقة فيها، والقدرة على ضبط انفعالاتهم ومشاعرهم في المواقف المختلفة، والقدرة على مواجهة مشكلاتهم، والشعور بالتفاؤل مما يولد لديهم الدافعية نحو التعلم والاجتهاد بشكل فعال.

ترجع فاعلية البرنامج الإرشادي واستمرارية تأثيره إلى الفنيات المستخدمة، والتي لعبت دورا كبيرا في نجاحه لحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية، فكان للتغذية الراجعة والواجبات المنزلية دورا في تثبيت وترسيخ المعلومات التي اكتسبها الطلبة خلال الجلسات الإرشادية، وتجسيد ما تعلموه في الواقع. كما كان لفنية النمذجة دورا إيجابيا في تعلم مهارات وسلوكيات مفيدة كمهارة تنظيم الوقت وتجنب سلوكيات سلبية كالتكاسل وتبذير الوقت. كما كان لفنية لعب الدور دورا مهما في استبدال الحكم السلبي على تصرفات الآخرين، فتم لعب دور الأستاذ(ة) وذلك من أجل تحسين صورته في ذهن الطالب وتغيير حكمه عليه، ومساعدتهم على تقبل أساتذتهم وتقبل الآخرين وعدم التسرع في اصدار أحكام مسبقة، وذلك من خلال تعريضهم لمواقف افتراضية التي سببت لهم الشعور بالغضب، وتدريبهم على التحلي بسمات التسامح وتقبل الاعتذار، وتدريبهم على التعبير على مشاعرهم والافصاح عليها أمام الآخرين بكل ثقة دون الشعور بالحرج منهم. كما ساعدت فنية الحوار والمناقشة وحسن الاصغاء بين أفراد المجموعة التجريبية على كسب الثقة وتقدير الذات وتحمل المسؤولية المطلوبة منهم.

كما أن تنوع البرنامج الإرشادي بالأنشطة مما جعل الطلبة ينجذبون إليه، كونهم أفراد فاعلين ومشاركين فيه ليسوا مجرد متلقين سلبيين، كما سمح لهم البرنامج وأتاح لهم الفرصة للتفاعل الإيجابي مع الآخرين. كما يعود نجاح البرنامج إلى تعاون أفراد المجموعة التجريبية خلال الجلسات الإرشادية بحضورهم الدائم وعدم غيابهم، والجدية في العمل حيث أصبحوا أكثر قدرة وكفاءة في تعاملهم مع المواقف على التحكم في انفعالاتهم.

في ضوء نتائج الدراسة التي تدل على فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية، علينا لفت انتباه القائمين بالعملية التعليمية على وجه الخصوص في المرحلة الثانوية، والمراحل الأخرى على وجه العموم إلى أن بعض المتمدرسين بحاجة لهته البرامج الإرشادية التي

تساعد على تحسين وتنمية وتعزيز أمنهم النفسي وصحتهم النفسية وذلك لانعكاساته الإيجابية على مسيرتهم
وتحصيلهم الدراسي.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

- القران الكريم
- أبو رياش حسن قطيط وغسان يوسف(2008)، حل المشكلات، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان/الأردن.
- أحمد الشريفين وأمنة مقدادي(2021)، الإشراف في الإرشاد النفسي من منظور فني وعلمي، شركة الأن ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- أحمد عبد اللطيف أبو أسعد ورياض عبد اللطيف الأزايدة(2015)، الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي، ط1، مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان/ المملكة الأردنية الهاشمية.
- أحمد عزت راجح(1968)، أصول علم النفس، ط7، دار الكاتب العربي، مصر.
- أحمد عزت راجح(1977)، أصول علم النفس العام، ط11، دار المعارف، مصر.
- أحمد نايل الغرير وأحمد عبد اللطيف أبو أسعد(2009)، التعامل مع الضغوط النفسية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- آرون بيك (2000)، العلاج المعرفي والاضطرابات، ترجمة: عادل مصطفى، دار الآفاق العربية، القاهرة/مصر.
- إريك فروم (1972)، الخوف من الحرية، ت: مجاهد عبد المنعم مجاهد، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ص ص194-204.
- إريك فروم(1955)، المجتمع السوي، ت: محمود منقذ الهاشمي، ط1.
- أزاد على إسماعيل (2014)، الدين والصحة النفسية، ط1، المعهد العالي للفكر الإسلامي، فرجينيا/ الولايات المتحدة الأمريكية.
- ألفرد أدلر(1996)، سيكولوجيتك في الحياة كيف تحياها؟، ت: عبد العلي الجسماني، ط1، الدار العربية للعلوم للدراسات والنشر، بيروت.
- ألفرد أدلر (2005)، الطبيعة البشرية، ت: عادل نجيب بشرى، ط1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.
- أمارة يحيى عرفه(2023)، العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب الوسواس القهري دليل عملي تفصيلي (للمعالج) خطوة بخطوة، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

- أماني عبد المقصود عبد الوهاب(1999)، الشعور بالأمن النفسي وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، المؤتمر السنوي السادس، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، دار المنظومة، مصر.
- أماني عبد المقصود وتهاني عثمان(2007)، الضغوط الأسرية والنفسية الأسباب والعلاج، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- الأمم المتحدة(2022)، تقرير السكان والتنمية بناء مستقبل أفضل لكبار السن في المنطقة العربية، العدد9، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، بيروت.
- باربرا انجلر(1991)، مدخل إلى نظريات الشخصية، ت: فهد بن عبد الله الدليم، دار الحارثي للطباعة والنشر، الطائف، السعودية.
- بدر الدين بن تردي (2010)، قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، منشورات المجلس، الجزائر.
- بديع القشاعلة (2018)، المعاني مصطلحات في علم النفس، المركز السيكولوجي للخدمات النفسية والتربوية، فلسطين.
- بظاظو السيد وأنسام مصطفى (2013)، برنامج علاجي لتخفيف اكتئاب ما بعد صدمتي الوفاة والطلاق لدى الأطفال، الإسكندرية: المكتب الجامعي، مصر.
- بيج كيلبي(2014)، ت: جبر بن محمد الجبر، التقييم البنائي في العلوم 75 إستراتيجية عملية لربط التقييم، والتدريس، والتعلم، دار جامعة الملك سعود للنشر، المملكة العربية السعودية.
- التقرير العالمي عن الصحة النفسية (2022)، التقرير العالمي عن الصحة النفسية، إحداث تحول في الصحة النفسية لصالح الجميع، منظمة الصحة العالمية، جنيف.
- جابر(1990)، نظريات الشخصية، دار النهضة العربية، القاهرة مصر، ص273.
- جابر أحمد برزان(2016)، الإرشاد والتوجيه النفسي، ط1، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن.
- جابر عبد الحميد ونرمين محمود خليل(2019)، الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- جلال سعد(1985)، في الصحة العقلية، مطابع الدجوى، القاهرة.

-جميل حمداوي(2014)، البحث التربوي مناهجه وتقنياته لفائدة أساتذة وطلبة المعاهد التربوية وكليات القانون والآداب والفنون، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان.

- جيفري سي وود (2020)، الإرشاد المعرفي السلوكي لاضطرابات الشخصية (دليل عملي) برنامج خطوة بخطوة، ت: عبد الجواد خليفة أبو زيد، المكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

- حامد عبد السلام زهران(1989)، الأمن النفسي دعامة أساسية للأمن القومي العربي، دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، المجلد4، الجزء19، القاهرة.

- حامد عبد السلام زهران (1998)، التوجيه والإرشاد النفسي، ط3، ج1، عالم الكتب، القاهرة.

- حامد عبد السلام زهران وآخرون(2002)، علم النفس النمو، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

- حامد عبد السلام زهران (2003)، دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

- حامد عبد السلام زهران(2005)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط4، عالم الكتب، القاهرة.

- حامد يحيى حسين(2021)، الأمن الصحي في دول الخليج العربي التحديات والفرص، دار الذاكرة للنشر والتوزيع، العراق.

- حسني الجبالي(2003)، علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

- حسين فالح حسين(2013)، علم النفس المرضي والعلاج النفسي، ط1، مركز دبيونو للنشر والتوزيع، الأردن.

- حنان عبد الحميد العناني(2003)، الصحة النفسية، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- حسن أحمد القره غولي(2019)، البرامج الإرشادية الأساليب والفنيات، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن.

- خالد المختار الفار(2016)، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والأمن النفسي لدى متعاطي المخدرات، مكتبة جزيرة الورد، القاهرة.

- زينب شقير(2005)، مقياس الأمن النفسي(الطمأنينة الانفعالية)، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة.

- سالم حمود صالح الحراشنة(2012)، التوجيه والإرشاد الدليل الإرشادي العملي للمرشدين التربويين والعاملين مع الشباب، ط1، دار الخليج دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

- سامية خالد ابرييم (2020)، سيكولوجية الأمن النفسي، دار التعليم الجامعي، الاسكندرية.
- ستيفن ار. كوفى (2009)، العادات السبع للناس الأكثر فعالية، ت: مكتبة جرير للنشر، الرياض/ المملكة العربية السعودية.
- سعد عبد الرحمن (2008)، القياس النفسي النظرية والتطبيق، ط5، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، مصر.
- العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سمية طه جميل (2005)، الإرشاد النفسي، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.
- سكينر ب.ف (1980)، تكنولوجيا السلوك الإنساني، ت: د. عبد القادر يوسف، عالم المعرفة، الكويت.
- سناء محمد سليمان (2014)، سيكولوجية الاتصال الإنساني ومهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- سهير كامل أحمد (2004)، الصحة النفسية والتوافق، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
- سيد صبحي (2003)، الإنسان وصحته النفسية، الدار المصرية اللبنانية، مصر.
- صاحب عبد مرزوك الجنابي (2020)، الإرشاد الأسري والزواجي، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
- صفاء إسماعيل مرسي السيد (2024)، علم النفس الإرشادي علم وفن، دار الكتب العلمية، لبنان.
- صالح عبد الله أبو عباة وعبد المجيد بن طاش نيازي (2001)، الإرشاد النفسي والاجتماعي، ط1، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض/ السعودية.
- طارق عبد الرؤوف وإيهاب عيسى (2017)، المقاييس والاختبارات، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.
- طلعت منصور وآخرون (2003)، أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- عبد الباري محمد داود (2004)، الصحة النفسية للطفل، ط1، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
- عبد الباسط محمد حسن (1998)، أصول البحث الاجتماعي، ط12، مكتبة وهبة، القاهرة.
- عبد الحليم البليبيسي (2010)، دليل حصص الإرشاد والتوجيه الجمعي، ط1، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- عتيقة سعيدي وأسماء فيلالتي (2022)، تصور نظري لبناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض السلوك العدواني لدى المراهقين، مخبر بنك الاختبارات النفسية والمدرسية والمهنية، جامعة باتنة، الجزائر.
- عبد الرحمن إسماعيل صالح (2014)، فنيات وأساليب العملية الإرشادية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
- عبد الرحمن عدس (1999)، علم النفس التربوي نظرة معاصرة، ط2، دار الفكر، عمان.
- عبد الرحمن محمد العيسوي (1992)، علم النفس الإكلينيكي، الدار الجامعية، مصر.
- عبد الرحمن العيسوي (2000)، اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، ط1، دار الراتب الجامعية، بيروت.
- عبد الرحمن العيسوي (2001)، الإسلام والصحة النفسية، ط1، دار الراتب الجامعية، بيروت/لبنان.
- عبد العزيز القوسي (1952)، أسس الصحة النفسية، ط4، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- عبد الكريم بكار (2010)، مشكلات الأطفال تشخيص وعلاج لأهم عشر مشكلات يعاني منها الأطفال، ط1، دار السلام للطباعة والنشر، مصر.
- عبد الله أبو زعيزع وجميل الصمادي (2009)، أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
- عبد الله يوسف أبو زعيزع (2011)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي (مدخل تحليلي)، ط1، مركز دبيونو لتعليم التفكير، الأردن.
- عبد المجيد نشواتي (2003)، علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان، عمان.
- عثمان فوزي علي العبيدي (2015)، العوامل النفسية وأثرها في بناء الشخصية الإسلامية في القرآن الكريم دراسة موضوعية، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن.
- عظيمة عباس السلطاني وحسين عمر سليمان الهروتي، (2021)، موسوعة المقاييس النفسية في مجال علم النفس الرياضي، الجزء الثالث، دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- علاء الدين كفاقي (2005)، الصحة النفسية والإرشاد النفسي، دار النشر الدولي، الرياض.

- فؤاد أحمد أبو شنار (2023)، الإرشاد الزوجي والأسري: دليل عمل المرشد الأسري المبتدئ للمقبلين على الزواج، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
- فؤاد أحمد أبو شنار (2024)، دليل المرشد النفسي المبتدئ في أدوات التقييم والاختبارات النفسية، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
- فريدا مكمانوس (2023)، العلاج السلوكي المعرفي مقدمة قصيرة جدا، ت: سارة طه علام، مؤسسة هنداي للنشر، المملكة المتحدة.
- فريدة شنان ومصطفى هجرسي (2009)، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية - المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- فوزية دياب (1979)، نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة، ط3، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- فوزي محمد جبل (2000)، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية/مصر.
- فيصل بن معيض ال سمير (2007)، إستراتيجيات الإصلاح والتطوير الإداري ودورها في تعزيز الأمن الوطني، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- قيس النوري (1990)، الأنثروبولوجيا النفسية، دار الحكمة للطباعة والنشر، العراق.
- كامل علوان الزبيدي (2007)، دراسات في الصحة النفسية، ط1، دار الوراق، الأردن.
- كريج ستيل (2014)، الشيزوفرينيا انقسام الشخصية العلاج المعرفي السلوكي للمرض والتدخلات القائمة على الأدلة والتوجهات المستقبلية، ت: مراد علي عيسى، دار الفجر للنشر والتوزيع، مصر.
- كريستين هيرون (2022)، العلاج بالاسترخاء الدليل العملي، ط2، ت: قسم الترجمة دار الفاروق، دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- لويس جان كالفي (2006)، علم الاجتماع اللغوي، ت: محمد يحياتن، دار القصة للنشر، الجزائر.
- ليث كريم محمد (2023)، الإرشاد النفسي ومطالب النمو تطبيقات في الطفولة والمراهقة، دار الورشة الثقافية للطباعة والنشر والتوزيع، العراق.
- مارتن سليقمان (2002)، السعادة الحقيقية: استخدام الحديث في علم النفس الايجابي لتتبين ما لديك لحياة أكثر إنجازا، ت.د. صفاء الأعسر وآخرون، ط1، دار العين للنشر، القاهرة.

- مايكل نينا وويندي درايدن(2019)، العلاج المعرفي السلوكي 100 نقطة أساسية وتكنيك، ط2، ت: عبد الجواد خليفة أبو زيد، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- محمد إبراهيم عيد(2006)، مقدمة في الإرشاد النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- محمد جاسم العبيدي وألاء محمد العبيدي(2010)، الإرشاد والتوجيه النفسي، مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان/ المملكة الهاشمية الأردنية.
- محمد حسن غانم(2018)، الاضطرابات النفسية و العقلية و السلوكية، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- محمد شحاتة ربيع(2005) أصول الصحة النفسية، دار غريب، القاهرة، مصر.
- محمد عبد السلام أحمد(1960)، القياس النفسي والتربوي "التعريف بالقياس ومفاهيمه وأدواته بناء المقاييس ومميزاتها القياس التربوي"، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- محمد عثمان نجاتي(1982)، القران وعلم النفس، دار الشروق، بيروت.
- محمد العطوي(2018)، الإرشاد الأكاديمي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
- محمد عودة الريماوي(1986)، الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام، ط2، دار القلم، الكويت.
- محمد قطب (1993)، دراسات في النفس الإنسانية، ط 10، دار الشروق، بيروت.
- محمد محمود بني يونس(2018)، الأطلس في علم نفس النمو التطوري مفاهيم - نظريات - تطبيقات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
- محمد محروس الشناوي(1996)، العملية الإرشادية، ط1، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي(1415)، علم النفس التربوي، ط3، دار الشروق، جدة.
- محمد موسى الشريف (2003)، الأمن النفسي، ط2، دار الأندلس الخضراء، المملكة العربية السعودية.
- محمد نواف البلوي(2014)، مبادئ الإرشاد النفسي في المجال العسكري، دار الجنان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مروة حسين علي(2017)، العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي، دار أمجد للنشر والتوزيع، مصر.

- مصطفى العوجي(2008)، النظرية العامة للأمن "نحو علم اجتماع أمني"، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.
- ميشيل بوربا(2003). بناء الذكاء الأخلاقي- المعايير والفضائل السبع التي تعلم الأطفال أن يكونوا أخلاقين. ترجمة سعد الحسيني: دار الكتب الجامعي.
- نادر فهمي الزيود(1998)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ط1، دار الفكر، عمان الأردن.
- نازك عبد الحليم قطيشات وأمل يوسف التل(2009)، قضايا في الصحة النفسية، ط1، دار كنوز المعرفة
- ناصر المحارب(2000)، المرشد في العلاج الإستعرافي السلوكي، دار الزهراء، الرياض.
- ناهد الخراشي(2003)، أثر القران الكريم في الأمن النفسي، ط4، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- نبيل عبد العزيز عبد الكريم علي البدي(2017)، الانتماء الوطني وعلاقته بسمات الشخصية والتماسك الأسري لدى طلبة الجامعة، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن.
- نبيل محمد الفجل(2014)، دليلك لبرنامج الإرشادي النفسي من التصميم إلى التطبيق في البحوث والإرشاد الطلابي، ط1، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة.
- نبيه إبراهيم إسماعيل(2001)، عوامل الصحة النفسية السليمة، ط1، إيتراك للنشر، مصر.
- نصر الدين جابر ونادية بومجان(2013)، الاتجاهات الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد06، جامعة محمد خيضر بسكرة/الجزائر.
- نهلة القرعان وعلي الصمادي(2024)، مقدمة في برامج ارشاد الأشخاص ذوي الإعاقة وأسره، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
- هاني الجزار(2010)، الأمان النفسي وتعاطي المخدرات لدى المراهقين(دراسة في سيكولوجية الإدمان)، مكتبة جزيرة الورد للنشر، مصر.
- هاني الجزار (2011)، أزمة الهوية والتعصب دراسة في سيكولوجية الشباب، ط1، هلا للنشر والتوزيع، مصر.
- هاني عبد الرحمن صالح الطويل (1999)، الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، دار وائل للنشر، عمان/ الأردن.

- هند يوسف الخوري(2014)، أهمية الثقافة في تكوين شخصية الطفل، دار المؤلف للنشر والتوزيع، لبنان.
- هوب وهيمبرج (2003)، المخاوف الاجتماعية والقلق الاجتماعي، مرجع إكلينيكي في الاضطرابات النفسية، دليل علاجي تفصيلي، ت: محمد نجيب الصبوة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة/ مصر.
- ولاء مجدي شكري عبد العال أحمد(2024)، العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب الرغبة الجنسية لدى المتزوجات، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- وهيبة دحماني(2022)، الاتجاهات الرائدة في تصميم البرامج الإرشادية وأساليب تقويمه(استراتيجيات الإرشاد السلوكي العاطفي العقلاني المساعدة في بناء المشروع الشخصي للتلميذ _ قراءة تربوية في تطبيقات النظرية)، مخبر بنك الاختبارات النفسية والمدرسية والمهنية، جامعة باتنة، الجزائر.
- يوسف لازم كماش وعبد الكاظم جليل حسان(2018)، سيكولوجية التعلم والتعليم،، ط1، دار الخليج للصحافة والنشر، عمان، الأردن.

المجلات العلمية:

- ابتسام عبد الحميد رجب عوض(2021)، التفاوض الأكاديمي وعلاقته بالسعادة والرضا عن الدراسة لدى طلاب الثانوية العامة والفنية، مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة مدينة السادات، العدد10، مصر.
- إبراهيم جابس معالي (2015)، فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى مهارات التواصل لخفض التوتر وتحسين الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، المجلد 18، العدد 2، جامعة عمان الأهلية، الأردن.
- ابرييم سامية (2011)، الأمن النفسي لدى المراهقين دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية ولاية تبسة، مجلة دراسات تربوية ونفسية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ع6، الجزائر، ص 250.
- إحسان نصر عطا الله هندأوي(2020)، أثر التدريب على الطمأنينة الإنفعالية في خفض الضغط النفسي المدرك(الإنصعاب) والقلق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الثلاثون، العدد107، مصر.

- أحمد بن عمر بن أحمد السيد (2019)، النفس وأثر القرآن الكريم في تحقيق الأمن النفسي، مجلة أبحاث مركز الدراسات الإسلامية، جامعة الحديدة، ع13، اليمن.
- أحمد عبد البديع عبد الله كامل (2022)، حجم التأثير والفاعلية في البحوث التجريبية، المجلة الدولية لبحوث الإعلام والاتصالات، المجلد 2، العدد 3، جمعية تكنولوجيا البحث العلمي والفنون، مصر.
- أحلام هواري ويحيى بشلاغم (2020)، مستوى الشعور بالأمن النفسي في ظل بعض المتغيرات: دراسة ميدانية على طلبة جامعة تلمسان، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 6 (4)، جامعة الوادي، الجزائر.
- أروى عبد الكريم عبد الرحمن القفاري (2022)، فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتعزيز الأمن النفسي لدى المراجعات النفسية، المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، المجلد الرابع، العدد السابع والثلاثون، عمان، الأردن.
- أسماء مسعود البليطي ومها ابراهيم محمد (2022)، فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الطمأنينة النفسية في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة، مجلة قطاع الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، مج30، ع1، مصر.
- أشرف السيد عبد الباري السيد (2017)، دور الأمن النفسي في تعزيز سلوكيات الإبداع التنظيمي بالتطبيق على شركة مصر القابضة للتأمين، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، جامعة عين شمس، مصر.
- أشرف محمد أحمد على وآخرون (2016)، المناخ الأسري وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي لذوي صعوبات التعلم بمراكز الاحتياجات الخاصة بولاية الخرطوم، مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج 2، ع 2، جامعة الوادي، الجزائر.
- أمل محمد حمد محمد (2022)، الأمن النفسي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من الأطفال ذوي نقص الانتباه، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 114، المجلد الثاني والثلاثون، مصر.
- أمينة السماك (2021)، الأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة جامعة الكويت، مجلة كلية الآداب، المجلد 81، العدد 1، جامعة القاهرة، مصر.
- بشرى شريبه (2018)، البنية العاملية لمقياس الشعور بالأمن النفسي، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 40، العدد 3، سوريا.

- بشرى كاظم سلمان الشمري وياسين طرار غند(2019)، التفكير القائم على الأمل وعلاقته بالأمن النفسي للطلبة الأيتام لدور الرعاية وغير الأيتام في المرحلة الثانوية، دراسة مقارنة، المؤتمر العلمي الدولي الحادي عشر، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، العراق.
- بن السايح مسعودة (2018)، القران الكريم ودوره في تحقيق الأمن النفسي، مجلة افاق للعلوم، جامعة الجلفة، ع 10، الجزائر.
- بولكويرات فتيحة وآخرون(2018)، فعالية العلاج المعرفي السلوكي في التخفيض من استجابة القلق والاكتئاب لدى المصابين بمرض التصلب اللويحي(دراسة حالة)، مجلة دراسات نفسية، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، المجلد 9، العدد1، الجزائر.
- التركي نازك عبد الصمد(2015)، فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الوحدة النفسية وتحسين الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت، مجلة كلية التربية، العدد162، ج1، جامعة الأزهر، مصر.
- جبر محمد(1996)، بعض المتغيرات الديمغرافية المرتبطة بالأمن النفسي، مجلة علم النفس، السنة العاشرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- جيهان سويد وآخرون(2023)، الأمن النفسي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية والصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية من المعاقين سمعياً، مجلة الاقتصاد المنزلي، المجلد 33، العدد2، جامعة المنوفية، شبين الكوم، مصر.
- حامد قاسم ريشان(2019)، أثر أسلوب القصد المعاكس في تنمية الأمن النفسي لدى طلاب مرحلة الدراسة الإعدادية، مجلة الآداب، العدد 128، جامعة البصرة، العراق.
- حبيبة روبيبي(2020)، الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد 5، العدد2، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- حدة يوسف(2011)، التدريب التحصيني ضد الضغوط كأسلوب من أساليب العلاج السلوكي المعرفي عند ميكينوم، مجلة دراسات نفسية، المجلد 02، العدد 06، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، الجزائر.

- حسام محمد عبد العال(2017)، فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى الطالب المعلم، مجلة كلية التربية، العدد 21، جامعة بورسعيد، مصر.
- حسن أحمد سهيل القرة غولي (2019)، أثر برنامج إرشادي تدريبي لخفض الإعجاب بالذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مركز البحوث النفسية، المجلد (03)، ع (02)، جامعة بغداد، العراق.
- حشمت مفتي عبد الراضي(2017)، الأمن النفسي أهميته وأسبابه في ضوء آيات القرآن الكريم، مج 9، ع33، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات، الإسكندرية، مصر.
- حنان أحمد محمد رضوان وآخرون(2020)، العدل التربوي وعلاقته بتكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم، مجلة كلية التربية بينها، العدد121، ج5، مصر.
- حنان السيد زيدان(2020)، العلاقة بين الأمن النفسي والصلابة النفسية والحواجز النفسية لدى طلاب الجامعة، مجلة دراسات نفسية، مج30، ع4، مصر.
- حمود باتل حمود العبري وخالد إبراهيم حسن الكردي(2020)، فعالية برنامج إرشادي معرفي إبحائي لتعزيز الأمن النفسي لطلبات جامعة الفيصل، المجلة العربية للدراسات الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، العدد3، المجلد 36، السعودية.
- خديجة ضيف الله إبراهيم القرشي وآخرون(2021)، فعالية برنامج إرشادي ديني في تحقيق الأمن النفسي لدى طلاب جامعة الطائف، مجلة التربية، ع190، ج2، جامعة الأزهر، مصر.
- خديجة عبد العزيز على إبراهيم (2015)، استراتيجية مقترحة لتفعيل دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني، المجلة التربوية، ع 39، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.
- رامي إبراهيم وجيه سعد(2023)، منهج الإسلام في تحقيق الأمن النفسي، حولية كلية الدعوة الإسلامية بالقاهرة، المجلد الثاني، العدد36، جامعة الأزهر، مصر.
- رغداء نعيسة (2012)، الاغتراب النفسي وعلاقته بالأمن النفسي دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الثالث، سوريا.
- زينب شقير(1996)، القيمة التنبئية لبعض الحالات الاكلينيكية المختلفة من الطمأنينة النفسية والتعاؤل والتشاؤم وقلق الموت، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

- زينب محمود شقير وتحية محمد عبد العال(2013)، إسهامات البطالة في تحقيق الأمن النفسي والتسامح لدى طلاب الدراسات العليا- دراسة وصفية تنبؤية، ع43، ج1، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر.
- سالي صلاح عنتر(2015)، فاعلية برنامج لتنمية إدارة التفكير في تطوير سمة وراء المزاج وتحسين مستوى الشعور الذاتي بالسعادة النفسية لتدعيم المعلمين قبل الخدمة، مجلة الارشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، ع44، مصر.
- سامية ابرييم(2018)، العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسي لدى المكفوفين: دراسة ميدانية لدى عينة من المكفوفين في ولاية أم البواقي، مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 24، ع 53، الجزائر.
- سامي محمد ملحم(2018)، القدرة التنبؤية لكل من الكفاية الذاتية المدركة والشخصية الارتياحية وضغوط الحياة في القلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين وعلاقته بالأمن النفسي لديهم، المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، سلسلة العلوم الإنسانية، مج 20، ع2، الأردن.
- سحر عبد الغني عبود (2018)، برنامج إنتقائي تكاملي لتنمية السلوك الإيثاري وأثره على تنمية الأمن النفسي لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 53، مصر.
- سعيد رياش ونعيمة دين(2016)، مستوى الأمن النفسي لدى عمال القطاع الخاص، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع26، جامعة ورقلة، الجزائر.
- سليمة رويبة(2022)، الإرشاد المعرفي السلوكي لـ "بيك" ودوره في رفع تقدير الذات لدى المراهقين- مقارنة نظرية-، المجلد 10، العدد1، مجلة الأسرة والمجتمع، جامعة الجزائر2، الجزائر.
- سميرة موسى عبد الرزاق البدرى ووجدان جعفر جواد عبد المهدي الحكاك (2011)، بناء مقياس الاطمئنان النفسي لدى طلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع 29، جامعة بغداد مركز البحوث التربوية والنفسية، العراق.
- شتوي يوسف وعزاق رقية(2023)، الأمن النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى الأطفال الأيتام، مجلة البحوث والدراسات العلمية، المجلد17، العدد 01، جامعة يحي فارس المدية، الجزائر.
- شذي غازي علي(2011)، أثر برنامج إرشادي في تظمين النفس الحائرة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في بغداد، مجلة دراسات تربوية، ع13، العراق.

- شروق كاظم وايمان صادق عبد الكريم(2011)، الصحة النفسية وعلاقتها بالخجل لدى طلبة الجامعة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد28، جامعة بغداد مركز البحوث التربوية والنفسية، العراق.
- شفيقة كحول ولحسن العقون(2019)، الأساليب الإرشادية (الفردية/الجماعية) المتبعة للتخفيف من العنف المدرسي دراسة ميدانية في ضوء آراء طلبة الإرشاد والتوجيه بجامعة بسكرة، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، المجلد08، العدد03، جامعة بسكرة، الجزائر.
- طاهر سعد حسن عمار (2020)، فاعلية برنامج إرشادي تكاملي لزيادة الوجود النفسي الممتلئ لدى أطفال المرحلة الابتدائية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 63، جامعة عين شمس، مصر.
- عبد الله محمد حسين المهداوي(2022)، أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بالطمأنينة النفسية خلال جائحة فيروس كورونا لدى طلبة جامعة تبوك، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رقاد للدراسات والأبحاث، مج11، ع1، الأردن.
- عزي صالح نعيمة(2019)، العلاج المعرفي السلوكي مقارنة حول نظرية أرون بيك وجيفري يونغ، مجلة أفق للبحوث والدراسات العلمية، المجلد11، العدد03، المركز الجامعي إليزي، الجزائر.
- عقيل بن ساسي(2013)، الأمن النفسي وعلاقته بالأنشطة الإبداعية لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي: دراسة ميدانية بمدينة غرداية، مجلة الباحث في العلوم الاجتماعية والانسانية، مج5، ع13، جامعة ورقلة، الجزائر.
- علاء الدين كفاي(1989)، تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي: دراسة في علية تقدير الذات ، المجلة العربية للعلوم الانسانية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد9، العدد35، الكويت.
- علي تعوينات(2017)، الإرشاد النفسي: أساسياته ومكانته في المدرسة الجزائرية، مجلة الفتح للدراسات النفسية والتربوية، جامعة مسيلة-الجزائر.
- علي سعد(1999)، مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي، المجلد15، العدد1، مجلة جامعة دمشق للآداب و العلوم الإنسانية و التربوية، جامعة دمشق، سوريا.
- فؤاد أحمد محمد أبو شنار(2022)، فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نظرية بولبي(Bowlby)، في تخفيف مستوى قلق الانفصال لدى عينة من أبناء المطلقين في قضاء ماعين، العدد الخامس، المجلة العربية للقياس والتقويم، مصر.
- كمال دواني وعيد ديراني (1983)، إختبار ماسلو للشعور بالأمن النفسي دراسة صدق للبيئة الأردنية، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، مج 10، ع 2، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- ماهر فرحان مرعب(2014)، أثر الثقافة على الصحة النفسية، مجلة علوم الانسان والمجتمع، ع11، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- محبات أبو عميرة(1995)، فاعلية برنامج إعداد معلمي الرياضيات، مجلة مستقبل التربية العربية، ع4، مصر.
- محمد بن ناصر بن سعيد الصوافي (2019)، مستوى الأمن النفسي لدى عينة من طلبة جامعة نزوى، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث- مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 3، ع 30، سلطنة عمان.
- محمد خماد وسعيد بن نويرة (2018)، التواصل الأسري وعلاقته بالأمن النفسي لدى الأبناء(دراسة ميدانية على عينة من المتعلمين بالمدارس الابتدائية بمدينة المسيلة)، مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية، مجلد 4، عدد2، جامعة غليزان/ الجزائر.
- محمد شفيق محمود خطاب(2017)، الأمن النفسي وتأثيره على الأبناء، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة، مج 4، ع1، مصر.
- محمد عبد الله علي آل علي ألعامدي(2016)، الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة الدمام، مجلة كلية التربية، العدد 108، ج1، السعودية.
- محمود رامز يوسف (2017)، الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بكل من القيم وأحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة كلية التربية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 27، العدد96، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مصر.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج(2017)، التقييم من أجل التعلم ماذا نقوم؟ كيف نقوم؟، مجلة مستقبلات تربوية، العدد الثالث، المجلد الثالث، المركز العربي للبحوث للنشر، الكويت.
- مصطفى خليل محمود عطا الله(2021)، العلاج المعرفي السلوكي وفقا لنموذج "دونالد ميشينبوم": المفهوم، المبادئ الأساسية، الفنيات العلاجية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد 36، العدد1، مصر.
- نادية فتحي إسماعيل عامر (2017)، برنامج إرشادي لرفع مستوى الأمن النفسي لدى الطالبات المعاقات بصريا بجامعة الطائف، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 53، ج2، جامعة الطائف، السعودية.
- ناصر الدين زبدي ويمينة فالح (2016)، فعالية برنامج الصحة النفسية للراشدين بتحقيق الأمن النفسي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع16، جامعة الشهيد حمة لخضر - الوادي، الجزائر.

- ناهدة عبد زيد الدليمي ومحمد جاسم الياسري(2012)، الأمن النفسي وعلاقته باتجاهات الطالبة الجامعية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العدد 8، العراق.
- نايف الحمد وثامر سميران(2015)، فاعلية الإرشاد والعلاج الإسلامي في تنمية الشعور بالأمن النفسي لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية ، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، مج 11، ع 3، الأردن.
- نجية محمد بشير الشيباني(2023)، الاتزان الانفعالي وعلاقته باتخاذ القرار لدى بعض طلاب جامعة بني وليد في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية(AJASHSS)، المجلد 2، العدد2، تركيا.
- نفوذ سعود أبو سعدة وعبد الناصر السيد عامر (2016)، أثر برنامج إرشادي قائم على التفكير الإيجابي في تنمية الأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بغزة، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ع42، مصر.
- هدى الشميمري واسيا بركات(2011)، مستوى الأمن النفسي(الطمأنينة النفسية) لدى الطالبة الجامعية في ضوء الحالة الاجتماعية والتخصص والمستوى التعليمي، المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي وإرادة التغيير مصر بعد 25 يناير، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر.
- هناء مزعل حسين الذهبي(2020)، الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الباحثين الاجتماعيين العاملين في المحاكم، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع65، مج17، جامعة بغداد مركز البحوث التربوية والنفسية، العراق.
- هيووا كريم شريف وعبد الودود أحمد الزبيدي(2021)، الضغوط النفسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى طالب بعض كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة الممارسين لألعاب المضرب، مجلة الثقافة الرياضية، المجلد 12، العدد 2، جامعة تكريت، العراق.
- يحيى محمود النجار(2012)، فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الأمن النفسي لدى المعوقين حركياً، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرين، العدد الأول، جامعة الأقصى، فلسطين.
- يوسف عبد الصبور عبد اللاه وآخرون(2020)، الثقة بالنفس وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من المراهقات المعاقات بصرياً، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، العدد4، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.
- يوسف على محمد أحمد محمد الكندري(2017)، الأمن النفسي لدى الأبناء، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال- جامعة المنصورة، المجلد الثالث، العدد الثالث، مصر.

الرسائل والأطاريح:

- إياد محمد نادي اقرع (2005)، الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، فلسطين.
- جهاد عاشور الخضري(2003)، الأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الإسعاف بمحافظة غزة وعلاقته ببعض سمات الشخصية ومتغيرات أخرى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
- حكمت عبد الله نصيف الجميلي(2001)، الالتزام الديني وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.
- رولا رضا شريقي (2014)، فاعلية برنامج إرشادي لرفع مستوى الرضا عن الحياة لدى مرضى السكري، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- سالم ناجح سليمان محمد(2010)، الأمن النفسي وتقدير الذات في علاقتها ببعض الاتجاهات التعصبية لدى الشباب الجامعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.
- سمر وليد اللح (2014)، فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض حدة مشكلات السلوك اللااجتماعي لدى عينة من تلاميذ التعليم الأساسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- سمية عليوة وتوفيق برغوتي(2022)، تغيير السلوكيات غير الصحية وفق فنيات العلاج المعرفي السلوكي، مجلة دراسات اجتماعية، المجلد 06، العدد 01، مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة، الأغواط، الجزائر.
- شريفة أحمد على الزهراني(2020)، الأمن النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد 36، العدد 7، جامعة أسيوط، مصر.
- شوان شاكر سفر محمود(2022)، اضطراب ما بعد الصدمة النفسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى المتعافين من فيروس كورونا، مشروع البكالوريوس، جامعة صلاح الدين، أربيل العراق.
- ضحى قصير(2015)، الصلابة النفسية وعلاقتها بالطمأنينة الانفعالية لدى عينة من المسنين في محافظة حلب، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة حلب، سوريا.
- عائشة لقرط وفاطمة منصر(2020)، فاعلية برنامج إرشادي وفق منظور الزمن لتحسين الأمن النفسي لدى المراهق المتمدرس، رسالة ماستر، جامعة الشهيد لخضر، الوادي/ الجزائر.
- عبد الله بن محمد على الشهري(2009)، إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.

- عبد الله حميد حمدان السهلي(2003)، الأمن النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب رعاية الأيتام بالرياض، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية رعاية وصحة نفسية، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
- عبد اللاوي سعدية (2020)، الأستاذ وعلاقته بالطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة/الجزائر.
- العرابي سامية (2013)، مشاكل أبناء الشوارع وعلاقتها بالأمن النفسي وظهور السلوك العدواني، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو/ الجزائر.
- ليلى قرقاح (2018)، الضغوط المهنية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى العاملين في مستشفيات الأمراض العقلية(دراسة ميدانية في مدينة قسنطينة وسكيكدة)، مذكرة ماستر غير منشورة، جامعة أم البواقي / الجزائر.
- ماجد اللميع حمود السهلي(2007)، الأمن النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي - دراسة مسحية على موظفي مجلس الشورى السعودي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
- محمد ربيع إدريس الصياح(2014)،فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض درجة الاحتراق النفسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- مسعودي، أمحمد (2016)، الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين (دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من معلمي المدرسة الابتدائية بولاية مستغانم)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية/ جامعة وهران02، الجزائر.
- ناهد عبد القادر إبراهيم علي (2016)، الأمن النفسي والالتزان الانفعالي وعلاقتها بالسلوك الديني لطلاب الجامعات الحكومية بولاية الخرطوم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم.
- نبال شعبان العوض(2014)، الأمن النفسي وعلاقته بالذكاء الوجداني دراسة ميدانية مقارنة بين مرحلتي المراهقة المتأخرة والرشد المبكر على عينة من طلبة جامعة حلب فرع إدلب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- نغم سليم جمال (2016)، جودة الحياة وعلاقتها بالحاجات الإرشادية لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- وفاء علي سليمان عقل(2009)، الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
- ياسر حليبي الجاجان(2015)، الأمن النفسي وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلبة كلية التربية بجامعة دمشق، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.

- يحيى داود الجنابي (1992)، بناء برنامج في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي لطلبة الجامعات العراقية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.
- يوسف حجيم الطائي ونور صلاح جاسم (2022)، تسويق الخوف وأثره في التوازن العاطفي والأمن النفسي دراسة تحليلية لآراء عينة من منتسبي دائرة صحة النجف، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية البحوث الاقتصادية، المجلد 18، العدد 1، جامعة الكوفة، العراق.

- الجرائد:

- فتيحة قردوف (2022)، الصحة النفسية للجزائريين في خطر، الأوضاع الاجتماعية، الضغوطات وغلاء المعيشة تؤثر عليها، جريدة المغرب الأوسط، ع4425، الثلاثاء 7/12.

- المواقع الإلكترونية:

- فيديل سبيتي (2021)، العالم العربي والصحة النفسية: التحديات لا تزال قائمة، أندبنت عربية، الثلاثاء 25 مايو، [/https://www.independentarabia.com](https://www.independentarabia.com)
- قوقل ترند: (<https://trends.google.com/trends>)
- موسيقى هادئة <https://www.youtube.com/watch?v=jvXwD1dMvYM>

- المراجع الأجنبية:

- ABRAHAM .H. MASLOW (1970). Motivation and personality, published by Harper and Row, New York, U S A.
- Aishwarya Shahrawat& Renu Shahrawat(2017), Application of Maslow's Hierarchy of Needs in a Historical Context: Case Studies of Four Prominent Figures, Volume 8, Number 7, scientific research publishing, psychology, university of Newcastle, Australia.
- ANJANABEN J. TRIVEDI &AMIT MEHTA(2019), **Maslow's Hierarchy of Needs - Theory of Human Motivation**, International Journal of Research in all Subjects in Multi Languages, Vol. 7, Issue: 6, RET Academy for International Journals of Multidisciplinary Research (RAIJMR), India.
- Alberto Alegre (2008), Parental Behaviors and Late Adolescents ,Adjustment : The Role of Emotional Security and Emotional Intelligence , Dissertation submitted to the faculty of the Virginia polytechnic Institute and University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Human Development , Blacksburg, Virginia .
- Amy Edmondson(1999), Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams, Administrative Science Quarterly, Vol. 44, No. 2 , edit Johnson Graduate School of Management, Cornell University, Harvard University.

- ANTONY GHELFO(2017) , Redécouvrir Dieu par la raison pédagogie spirituelle une vision islamique et universaliste ,psykologik , 1ered .
- Association mondiale des Guides et des Eclaireuses (1997),Documentation de l'AMGE sur le Leadership **Développement personnel** ,ENGLETAIRE.
- Benjamin Mugambi Kanga(2017) ,Effectiveness of Guidance and Counselling Services in Enhancing Students' Adjustment to School Academic Environment in Public Boarding Secondary Schools in Kenya, Vol:-5 No-07, International Journal for Innovation Education and Research, (IJIER).
- Bika B. Dzhamalova & all(2016), Anthropological Mechanisms of Self-management of Personality Behavior, International Review of Management and Marketing, vol 6 issue(2),Econjournal -Charles B. Truax &Robert Carkhuff (2007),Toward Effective Counseling and Psychotherapy Training and Practice, Transaction Publishers, London,uk.
- Davies, P & all (2002), Child Emotional security and inter parental conflict :comparing the relative Roles of Emotional security and social learning processes, Monographs of society for Research in child development,wiley PublishingS270 ,vol 67(3), p27-40.
- David A. Statt(2003), Using Psychology in Management Training The Psychological Foundations of Management Skills, 2nd edition, published by Taylor & Francis group, new York, USA.
- Denton j. Snider(1905), Feeling psychologicallytreated and prolegomena to psychology, sigma publishing, Chicago.
- ERIKSON ERIK H (1994); IDENTITY AND LIFE CYCLE; NEW YORK; companyinc.
- Farshad, M. R., Kalantarkousheh, S. M., &Farahbakhsh, K. (2015). Effectiveness of Psychological tranquility based on Islamic teachings on psychological well-being in shahed school Boy students, Jouranal of Islam and Health,Vol1,N4.
- Gary M. Katz (1974), THE EFFECT OF SECURITY AND DOMINANCE ON TASK PERSEVERANCE, Thesis of Master, Virginia Commonwealth University,USA.
- Gordon T. Harold and Katherine & all(2004), Marital Conflict, Child emotional security about family relationships and Child Adjustment, Blackwell Publishing, usa.
- Herbert Pardes & all (2015), Psychological Testing in the Service of Disability Determination, Committee on Psychological Testing, Including Validity Testing, for Social Security Administration Disability Determinations Board on the Health of Select Populations, institute of medicine of the national academies press, Washington.
- International Organization for Migration (2009), introduction to basic counselling and communication skills: IOM training manual for migrant community leaders and community workers, usaid, America.
- JIAQIWang&all(2019) , Measuring the Psychological Security of Urban Residents:Construction and Validation of a New Scale, published: Frontiers in Psychology,vol10.

- karine Rondeau et France Jutras (2019), L'accompagnement du développement L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation, presses de l'université du Québec, collection éducation intervention, Canada.
- Martine Aubry et Bernard Kouchner (2000). La souffrance psychique des adolescents et des jeunes adultes. Éditions ENSP, Rennes, France.
- Michael. D. Spiegler & David.C.Guevremont(2010), CONTEMPORARY BEHAVIOR THERAPY, 5TH EDITION,Wadsworth, USA.
- Michael Reicherts(2015). L'entretien psychologique et le counselling De l'approche centrée sur la personne aux interventions ciblées. Collection Santé Psycho-Sociale. 2ème édition révisée. Edition ZKS-Verlag. Suisse.

- Mohammed Ben Tahar(2013), Management composants et processus, Editions Publibook, paris, France.
- Nagaraju Battu(2021),PSYCHOLOGICAL BASIS OF GUIDANCE AND COUNSELING,Diploma in Psychological Guidance and Counselling, First Edition, Acharya Nagarjuna University.

- NICHOLAS.S. TIMASHEFF (1964), sociological theory,6th p, random house, new york,AMERIKA.
- Nicole Berthier (1998), Les Technique d'enquête en Sciences Sociales (méthodes et exercices corrigés), Armand colin, Paris.
- NICOLE DERBOGHOSSIAN(2017), Le développement psychologique de l'enfant,ed2,dunod, Paris.

- Olga Yu. Zotova and Larisa V. Karapetyan(2018) , Psychological security as the foundation of personal psychological wellbeing (analytical review) , Lomonosov Moscow State University, Russian Psychological Society.
- Organisation mondiale de la Santé, War Trauma Foundation, World Vision International (2012). Les premiers secours psychologiques : Guide pour les acteurs de terrain. OMS: Genève.
- P. Aprile et all (2015),La sécurité affective chez l'enfant en milieu résidentiel :des soins du corps au bien-être émotionnel,edit Evol Psychiatr.
- Papazian-Zohrabian et al (2019) , L'accompagnement psychosocial en milieu scolaire, centre d'intervention pédagogique, université de Montréal, canada.
- PATRICK T. DAVIES & MARCIA A. WINTER(2006), The implications of emotional security theory for understanding and treating childhood psychopathology, Cambridge University Press,USA.
- Paul W. King(2009) , Climbing Maslow's Pyramid, published by matador, uk.

- Peter E. Nathan, Scott P. Stuart, and Sara L. Dolan(2000), Research on Psychotherapy Efficacy and Effectiveness: Between Scylla and Charybdis?, Vol 126, No. 6, Psychological Bulletin, the American Psychological Association, America.
- Pierre Maurice&all(1998) , Sécurité et promotion de la sécurité: Aspects conceptuels et opérationnels Centre,WHO,Bibliothèque nationale du Canada,P4.
- Productivity Commission (2013), On efficiency and effectiveness: some definitions, Staff Research Note, Canberra, Australia.
- Ray Woolfe & all(2010), Handbook of Counselling Psychology, third edition, SAGE Publications, London.

- Rayees Ahmad & Najmha Peer Zadha(2021), Importance of Guidance and Counseling in Effective Teaching and Learning in School,vol27,no1, The Communications Publishers, University of Kashmir.
- Samuel T. Gladding(2018), Counseling a comprehensive profession, 8th edition, Wake Forest University: Pearson Education, Boston.

- Seto .Mulyadi (2010), Effect of the Psychological Securityand Psychological Freedom on Verbal Creativity of Indonesia Homeschooling Students, Centre forpromoting Ideas,USA,International Journal of Business and Social Science ,Vol. 1 No.2 , Gunadarma University, Jawa Barat – Indonesia.
- Sylvie Mutet(2003), Simulation globale et formation des enseignants, publier par Gunter Narr Verlag Tübingen, Germany.
- Sophie Chauve Lacourt et autres (2018), LE DEVELOPPEMENT PERSONNEL, LA QUETE DU BONHEUR ? les coachs de Parenthèses Coaching, France.

- Théo Moussaoui et Rébecca Deneckère (2023), La Securite Psychologique et ses Consequences sur Les Equipes Scrum. INFORSID, La rochelle, France.

- UNICEF(2022), Les cinq piliers essentiels pour la promotion et la protection de la santé mentale et du bien-être psychosocial dans les écoles et les milieux éducatifs NOTE DE SYNTHÈSE À L'ATTENTION DES POUVOIRS PUBLICS NATIONAUX , Publié par l'UNICEF Section d'Éducation de l'UNICEFPublié, New York, États-Unis .
- ZANMI LASANTE(2015),introduction à la santé mentale de l'enfant et de l'adolescent, programme de formation psychologique, Manuel du facilitateur, Haiti.

الملاحق

الملحق (1)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 08 ماي 1945

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

-الصورة الأولية لمقياس الأمن النفسي للتحكيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

تقوم الباحثة بولقارية كهينة بدراسة لنيل شهادة الدكتوراه من قسم علم النفس تخصص الصحة المدرسية، بعنوان " فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية"، إشراف أ.د. حرقاس وسيلة، مشرف مساعد د. بن شيخ رزقية، تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية.

وعليه فإن الباحثة ترحو من سيادتكم التكرم بالاطلاع على بنود المقياس لإبداء الرأي في مدى مناسبة كل بند مع كل بعد، واقتراح تعديل الفقرات التي هي بحاجة إلى ذلك، علما بأن لرأيكم أهمية كبرى في إتمام هذا البحث .

ولكم مني جزيل الشكر والتقدير

إشراف: أ.د. حرقاس وسيلة

ط.د: بولقارية كهينة

2024/2023

- مقياس الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية للتحكيم -

عزيزتي الطالبة ... عزيزي الطالب ...

الغرض من الدراسة الحالية معرفة وجهة نظرك بصراحة وبكل أمانة وإبراز رأيك الشخصي لكونك الشخص المعني في هذا البحث، نعرض أمامك مجموعة من العبارات والمواقف أو المشاعر التي تصف وتعكس وجهة نظرك من واقع خبراتك الشخصية، والمطلوب منك قراءة كل عبارة جيدا ووضع علامة (×) عند اختيار الاجابة التي تتفق معك من بين الاختيارات الآتية:

- نعم (دائما) : عندما تنطبق عليك العبارة بصورة مستمرة ودائمة.

- أحيانا : عندما تنطبق عليك العبارة في بعض الأحيان.

- لا (أبدا): عندما لا تنطبق عليك العبارة.

ملاحظات هامة:

1-الإجابات سرية وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

2-لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، أجب بصراحة لأن المطلوب هو رأيك الشخصي فقط.

3 -ضع علامة واحدة أمام كل عبارة.

4 -لا تترك عبارات دون الإجابة عليها.

5 -من يريد أن نتواصل معه يكتب الاسم ورقم الهاتف.

ولكم مني جزيل الشكر والتقدير على حسن تعاونكم

-البيانات العامة:

- الاسم:(اختياري) - رقم الهاتف:(اختياري)

-الجنس:- ذكر (.....) - أنثى(.....)

- الشعبة الدراسية:- علمي (.....) - أدبي (.....)

رأي المحكمين		لا	أحيانا	نعم	الأمن النفسي المرتبط بتقبل وحب الذات والآخرين	البعد 1
مناسبة	غير مناسبة	(أبداً)		(دائماً)		
					أنا محبوب (ة) من قبل الآخرين	1
					أحب الناس وأحترمهم.	2
					أشعر بتقدير الآخرين لي.	3
					أشعر بحب المدرسين لي.	4
					أفكاري محل تقدير من زملائي	5
					زملائي يسخرون مني	6
					أقبل ملاحظات الآخرين	7
					أعمالي لها قيمة وفائدة مهما كانت بسيطة	8
					لست راضٍ عن نفسي	9
					تقديري وإحترامي لنفسي يشعرنني بالأمان.	10
					لدي إمكانيات وقدرات جيدة.	11
					زملائي وأصدقائي لا يحبونني.	12
					أتجنب أصدقائي لأنني لست مثلهم.	13
رأي المحكمين		لا	أحيانا	نعم	الأمن النفسي المرتبط بالثقة في النفس والآخرين	البعد 2
مناسبة	غير مناسبة	(أبداً)		(دائماً)		
					أنا ضعيف الشخصية	1

					أشك في كل شيء.	2
					أستطيع حماية نفسي ومواجهة الآخرين	3
					قدرتي أقل من زملائي	4
					أستطيع إنجاز واجباتي	5
					لدي ثقة في نفسي.	6
					لا أثق في الناس.	7
					فقدت الاهتمام في كل شيء حتى في نفسي	8
					لا أستطيع القيام بأشياء كثيرة.	9
					أفكاري وأرائي لها قيمة.	10
					أفنع الآخرين بكل سهولة.	11
					أتعامل مع الآخرين بكل ثقة.	12
					أعترف بخطئي وأعتذر عن تصرفي.	13
					لا أقبل أن يحدد لي الآخرين ما أحب وما أكره.	14
					أنا شخص ناجح	15
					أنا فخور بنفسي.	16
غير مناسبة	مناسبة	لا (أبدأ)	أحياناً	نعم (دائمًا)	الأمّن النفسي المرتبط بالاستقلالية وتحمل المسؤولية وتحقيق الأهداف	البعد 3
					أتحمل مسؤولية أفعالي	1
					من الضروري أن يكون لنا أهداف في هذه الحياة.	2
					معرفتي لأهدافي يساعدني على مواجهة الصعاب.	3
					لا معنى لتعب الطالب واجتهاده في الحياة.	4

					5	سواء نجحت أم فشلت فهذا لا يهم.
					6	أحرص على اتقان عملي.
					7	أستطيع مواجهة المشاكل بمفردتي.
					8	أترك الواجبات الصعبة
					9	اعتمد على نفسي في تدبير شئوني.
					10	أهدافي ليست لها قيمة.
					11	أعيش دون أن أعرف الهدف من هذه الحياة.
					12	ليس لي هدف بعد أن أنتهي من الثانوية.
					13	ليس هناك أي جديد أسعى لتحقيقه.
					14	أستطيع تحقيق أهدافي
					15	أأخذ قراراتي لوحدي.
					16	أحتاج مساعدة لتنظيم وقتي وأموري.
					17	يختار لي أهلي رفاقي وأصدقائي.
غير مناسبة	مناسبة	لا (أبدأ)	أحيانا	نعم (دائمًا)		البعد :4 الأمن النفسي المرتبط بالانتماء للجماعة والعلاقات الاجتماعية
					1	أجد صعوبة في إقامة صداقة مع زميلاتي
					2	أخاف من الوحدة.
					3	وجودي في جماعة يشعرني بالأمان
					4	أبادل زيارات مع أصدقائي.
					5	يتجاهلني زملائي إذا طلبت منهم العون
					6	أحب مشاركة أفكارى والعمل الجماعي ويسعدني مساعدة الآخرين.
					7	أنا أفيد مجتمعي

					8	أي كلام بين زملائي يقصدونني به
					9	الآخرين بحاجة لي.
					10	أفكر في نفسي فقط لا يهمني الآخرين.
					11	زملائي يفهمونني ويحبونني.
					12	لا أساعد الآخرين في وقت الشدة.
					13	أشعر بالراحة عندما أكون وحدي.
غير مناسبة	مناسبة	لا (أبدًا)	أحيانا	نعم (دائمًا)	البعد5:	الأمن النفسي المرتبط برؤية الفرد لحياته ومستقبله
					1	أنا قلق تجاه مستقبلي الدراسي
					2	أرى أن الحياة لها قيمة.
					3	نجاحي في دراستي هو مستقبلي
					4	أشعر أن مستقبلي غامض.
					5	أنا متشائم سيحدث شيء ما.
					6	الحياة تسير من سيء إلى أسوأ.
					7	أفكر في المستقبل بكل تفاؤل.
غير مناسبة	مناسبة	لا (أبدًا)	أحيانا	نعم (دائمًا)	البعد6:	مزاج الفرد والتحكم في الانفعالات
					1	أغضب بسرعة لا أتحكم في غضبي وانفعالاتي.
					2	أتحكم في غضبي عندما يضايقني شخص ما.
					3	أنا سعيد في حياتي
					4	أشعر بالوحدة على الرغم من وجودي بين الناس.
					5	أشعر بالحرج والخجل في كثير من الأحيان.

					أعجز عن إيجاد طريقة تبعد الضيق عني.	6
					أنا حزين معظم الأوقات.	7
					ألوم نفسي على كل تصرف أقوم به.	8
					أخاف وأقلق من المجهول.	9
					أبكي كثيرا.	10
غير مناسبة	مناسبة	لا (أبداً)	أحيانا	نعم (دائماً)	السلامة والاطمئنان وندرة الخطر.	البعد7:
					تبدو لي الحياة جميلة.	1
					أشعر بالراحة والاستقرار في حياتي.	2
					كثرة المشاكل تهدد حياتي.	3
					أشعر بطاقة إيجابية.	4
					لا أشعر بالأمن لنقص الحماية حتى من أقرب الناس.	5
					أشعر بعدم الراحة في أغلب الأوقات.	6
					أحتاج حماية، حياتي مهددة للاستغلال والخطر.	7
					النجاح في الدراسة يعني لي الاطمئنان على مستقبلي.	8
					الحياة صعبة ومتعبة.	9
					أتمتع بالنشاط والصحة الجيدة.	10
					صعب عليا أن أشعر بالأمن.	11

- اقتراح فقرات أو تعديلات أخرى:

-

-

-

الملحق (2) قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس الأمن النفسي

الجامعة الانتماء	التخصص	أسماء الأساتذة المحكمين
جامعة 8 ماي 1945/قالمة	أنثروبولوجيا	1-أ.د. ماهر فرحان مرعب
جامعة 8 ماي 1945/قالمة	علم النفس التربوي	2-أ.د. حرقاس وسيلة
جامعة 8 ماي 1945/قالمة	علم النفس العيادي	3-د. بن شيخ رزقية
جامعة محمد صديق بن يحيى/ جيجل	علم النفس العيادي	4-أ.د. بهتان عبد القادر
جامعة البلدية 2	علم النفس الاجتماعي	5-أ.د. فتيحة كركوش
جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة	علم النفس علوم التربية والأرطوفونيا	6-أ.د. بوعطيط سفيان
جامعة البلقاء/الأردن	علم النفس القياس والتقويم	7-أ.د. أيمن محمد أحمد فريحات
جامعة ذي قار/ العراق	علم النفس الارشاد وصحة نفسية	8-أ.د. عبد العباس غضيب شاطي
جامعة بغداد/ العراق	علم النفس الاجتماعي	9-أ.د. ديار عوني المفتي
جامعة الأنبار/ العراق	علم النفس التربوية	10-أ.د. عمار عوض فرحان

الملحق (3): الصورة النهائية لمقياس الأمن النفسي

عزيزي الطالب...عزيزتي الطالبة ...

الهدف من الدراسة الحالية معرفة وجهة نظرك بكل صراحة وأمانة وإبراز رأيك الشخصي كونك الشخص المعني في هذا البحث كطالب ثالثة ثانوي مقبل على اجتياز امتحان البكالوريا، نعرض أمامك مجموعة من العبارات والمواقف التي تصف وتعكس وجهة نظرك من واقع خبراتك الشخصية، يرجى منك قراءة كل عبارة جيدا ووضع علامة (x) عند اختيار الاجابة التي تتفق معك من بين الاختيارات الآتية:

10- نعم (دائما) : عندما تنطبق عليك العبارة بصورة مستمرة ودائمة.

11- أحيانا : عندما تنطبق عليك العبارة في بعض الأحيان.

12- لا (أبدا): عندما لا تنطبق عليك العبارة.

ملاحظات هامة:

1- الإجابات سرية وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

2- لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، أجب بصراحة ما يهمننا هو رأيك الشخصي فقط.

3- ضع علامة واحدة أمام كل عبارة.

4- لا تترك عبارات دون الإجابة عليها.

5- من يريد متابعة معنا الدراسة الحالية (هناك برنامج إرشادي) يدون الاسم ورقم الهاتف.

ولكم منا جزيل الشكر والتقدير على حسن تعاونكم.

البيانات العامة:

الاسم:(اختياري) رقم الهاتف:(اختياري)

الجنس:- ذكر - أنثى - السن

الشعبة الدراسية:- علمي - أدبي

الملحق (4)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

لا (أبدًا)	أحيانًا	نعم (دائمًا)	العبارات	
			أنا محبوب (ة) من قبل الآخرين.	1
			أنا شخص ناجح.	2
			أشعر بتقدير الآخرين لي.	3
			زملائي يسخرون مني.	4
			أقبل ملاحظات الآخرين.	5
			لست راضٍ عن نفسي.	6
			أحب الناس وأحترمهم.	7
			لدي إمكانيات وقدرات جيدة.	8
			أتجنب أصدقائي لأنني لست مثلهم.	9
			لدي ثقة في نفسي.	10
			أجد صعوبة في التعبير عن ما بداخلي.	11
			أستطيع حماية نفسي ومواجهة الآخرين.	12
			أتردد في كل عمل أريد القيام به.	13
			أستطيع إنجاز ما يطلب مني.	14
			أستطيع أُنواع الآخرين بكل سهولة.	15
			لا أثق في الآخرين.	16
			فقدت الاهتمام في كل شيء.	17
			أعترف بخطئي وأعتذر عن تصرفي.	18
			أتحمل مسؤولية أفعالي.	19
			لدي أهداف في حياتي أريد تحقيقها.	20
			أأخذ قراراتي لوحدي.	21
			أستطيع تحقيق أهدافي.	22
			سواء نجحت أم فشلت فهذا لا يهمني.	23
			أحرص على اتقان واجباتي المدرسية لكي لا أفسل.	24
			أستطيع مواجهة المشاكل بمفردي.	25
			أحتاج مساعدة الآخرين لتحقيق أهدافي.	26
			أجد صعوبة في إقامة صداقة مع زملائي.	27

لا (أبدًا)	أحيانًا	نعم (دائمًا)	العبارات	
			أفكر في نفسي فقط لا يهمني الآخريين.	28
			وجودي في جماعة (الأصدقاء) يشعري بالأمان والراحة.	29
			أتبادل الزيارات مع أصدقائي.	30
			الآخريين بحاجة لي.	31
			أحب مشاركة أفكارني مع زملائي.	32
			أشعر بالراحة عندما أكون وحدي.	33
			أنا قلق اتجاه مستقبلي الدراسي.	34
			أرى أن الحياة لها قيمة.	35
			الحياة تسير من سيء إلى أسوء.	36
			أفكر في المستقبل بكل تفاؤل.	37
			نجاحني في دراستني هو مستقبلي.	38
			أتوقع سيحدث لي شيء مكروه.	39
			أغضب بسرعة لا أتحكم في غضبي.	40
			أشعر بالحرج والخجل في كثير من الأحيان.	41
			أنا حزين معظم الأوقات.	42
			ألوم نفسي على كل تصرف أقوم به.	43
			أبكي كثيرًا.	44
			أشعر بالملل.	45
			أخاف وأقلق بكثرة.	46
			الحياة الدراسية صعبة ومتعبة.	47
			أشعر بالراحة والاطمئنان في مدرستي.	48
			المشاكل الدراسية تخيفني.	49
			أشعر بالتهديد والخطر.	50
			أشعر بالخوف أوقات الامتحانات.	51
			أشعر بعدم الراحة في أغلب الأوقات.	52

جامعة 8 ماي 1945

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

- الصورة النهائية لمقياس الأمن النفسي مع طريقة التصحيح

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

تقوم الباحثة بولقارية كهينة بدراسة لنيل شهادة الدكتوراه من قسم علم النفس تخصص الصحة المدرسية، بعنوان " فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية"، إشراف أ.د. حرقاس وسيلة، مشرف مساعد د. بن شيخ رزقية، تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية. وعليه فإن الباحثة ترحو من سيادتكم التكرم بالاطلاع على بنود المقياس لإبداء الرأي في مدى مناسبة كل بند مع كل بعد، واقتراح تعديل الفقرات التي هي بحاجة إلى ذلك، علما بأن لرأيكم أهمية كبرى في إتمام هذا البحث.

ولكم مني جزيل الشكر والتقدير

إشراف: أ.د. حرقاس وسيلة

ط.د: بولقارية كهينة

2024/2023

مقياس الأمن النفسي

عزيزي الطالب...عزيزتي الطالبة ...

الهدف من الدراسة الحالية معرفة وجهة نظرك بكل صراحة وأمانة وإبراز رأيك الشخصي كونك الشخص المعني في هذا البحث كطالب ثالثة ثانوي مقبل على اجتياز امتحان البكالوريا، نعرض أمامك مجموعة من العبارات والمواقف التي تصف وتعكس وجهة نظرك من واقع خبراتك الشخصية، يرجى منك قراءة كل عبارة جيدا ووضع علامة (x) عند اختيار الاجابة التي تتفق معك من بين الاختيارات الآتية:

نعم (دائما) : عندما تنطبق عليك العبارة بصورة مستمرة ودائمة.

أحيانا : عندما تنطبق عليك العبارة في بعض الأحيان.

لا (أبدا): عندما لا تنطبق عليك العبارة.

ملاحظات هامة:

1- الإجابات سرية وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

2- لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، أجب بصراحة ما يهمنا هو رأيك الشخصي فقط.

3- ضع علامة واحدة أمام كل عبارة.

4- لا تترك عبارات دون الإجابة عليها.

5- من يريد متابعة معنا الدراسة الحالية (هناك برنامج إرشادي) يدون الاسم ورقم الهاتف.

ولكم منا جزيل الشكر والتقدير على حسن تعاونكم.

البيانات العامة:

الاسم:(اختياري) رقم الهاتف:(اختياري)

الجنس:- ذكر - أنثى - السن

الشعبة الدراسية: علمي أدبي

- شعور عال بالأمن النفسي : 104 نقطة

- شعور متوسط بالأمن النفسي :52 نقطة

البعد 1: الأمن النفسي المرتبط بتقبل الذات.			
لا (أبداً)	أحياناً	نعم (دائماً)	
0	1	2	1 أنا محبوب (ة) من قبل الآخرين.+
0	1	2	2 أنا شخص ناجح.+
0	1	2	3 أشعر بتقدير الآخرين لي.+
2	1	0	4 زملائي يسخرون مني.-
0	1	2	5 أتقبل ملاحظات الآخرين.+
2	1	0	6 لست راضٍ عن نفسي.-
0	1	2	7 أحب الناس وأحترمهم.+
0	1	2	8 لديّ إمكانيات وقدرات جيدة.+
2	1	0	9 أتجنب أصدقائي لأنني لست مثلهم.-
البعد 2: الأمن النفسي المرتبط بالثقة			
لا (أبداً)	أحياناً	نعم (دائماً)	
0	1	2	10 لديّ ثقة في نفسي.+
2	1	0	11 أجد صعوبة في التعبير عن ما بداخلي.-
0	1	2	12 أستطيع حماية نفسي ومواجهة الآخرين.+
2	1	0	13 أتردد في كل عمل أريد القيام به.-
0	1	2	14 أستطيع إنجاز ما يطلب مني.+
0	1	2	15 أستطيع أفنّاع الآخرين بكل سهولة.+
2	1	0	16 لا أثق في الآخرين.-
2	1	0	17 فقدت الاهتمام في كل شيء.-
0	1	2	18 أعترف بخطئي وأعتذر عن تصرفي.+
البعد 3: الأمن النفسي المرتبط بالاستقلالية وتحمل المسؤولية			
لا (أبداً)	أحياناً	نعم (دائماً)	
0	1	2	19 أتحمل مسؤولية أفعالي.+
0	1	2	20 لدي أهداف في حياتي أريد تحقيقها.+
0	1	2	21 أتخذ قراراتي لوحدي.+

- شعور منخفض بالأمن النفسي: 0- 51 نقطة

22	أستطيع تحقيق أهدافي.+	2	1	0
23	سواء نجحت أم فشلت فهذا لا يهمني.-	0	1	2
24	أحرص على اتقان واجباتي المدرسية لكي لا أفضل.+	2	1	0
25	أستطيع مواجهة المشاكل بمفردتي.+	2	1	0
26	أحتاج مساعدة الآخرين لتحقيق أهدافي.-	0	1	2
البعد 4: الأمن النفسي المرتبط بالانتماء				
27	أجد صعوبة في إقامة صداقة مع زملائي. -	0	1	2
28	أفكر في نفسي فقط لا يهمني الآخرين.-	0	1	2
29	وجودي في جماعة (الأصدقاء) يشعرني بالأمان والراحة.+	2	1	0
30	أتبادل الزيارات مع أصدقائي.+	2	1	0
31	الآخرين بحاجة لي.+	2	1	0
32	أحب مشاركة أفكارني مع زملائي.+	2	1	0
33	أشعر بالراحة عندما أكون وحدي.-	0	1	2
البعد 5: الأمن النفسي المرتبط بالتفاؤل				
34	أنا قلق اتجاه مستقبلي الدراسي.-	0	1	2
35	أرى أن الحياة لها قيمة.+	2	1	0
36	الحياة تسير من سيء إلى أسوء.-	0	1	2
37	أفكر في المستقبل بكل تفاؤل.+	2	1	0
38	نجاحي في دراستي هو مستقبلي.+	2	1	0
39	أتوقع سيحدث لي شيء مكروه.-	0	1	2
البعد 6: الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية				
40	أغضب بسرعة لا أتحكم في غضبي.-	0	1	2
41	أشعر بالحرج والخجل في كثير من الأحيان.-	0	1	2
42	أنا حزين معظم الأوقات.-	0	1	2
43	ألوم نفسي على كل تصرف أقوم به.-	0	1	2

2	1	0	أبكي كثيرا. -	44
2	1	0	أشعر بالملل. -	45
2	1	0	أخاف وأقلق بكثرة. -	46
البعد 7: الأمن النفسي المرتبط بالسلامة وغياب الخطر.				
2	1	0	الحياة الدراسية صعبة ومتعبة. -	47
0	1	2	أشعر بالراحة والاطمئنان في مدرستي. +	48
2	1	0	المشاكل الدراسية تخيفني. -	49
2	1	0	أشعر بالتهديد والخطر. -	50
2	1	0	أشعر بالخوف أوقات الامتحانات. -	51
2	1	0	أشعر بعدم الراحة في أغلب الأوقات. -	52

الملحق (5)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

-الصورة الأولى للبرنامج الإرشادي الجماعي القائم على النظرية المعرفية السلوكية للتحكيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

تقوم الباحثة بولقارية كهينة بدراسة لنيل شهادة الدكتوراه من قسم علم النفس تخصص الصحة المدرسية، بعنوان " فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية". إشراف أ.د. حرقاس وسيلة ومساعد المشرف د. بن شيخ رزقية.

يهدف هذا البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا الحاصلين على أقل الدرجات على مقياس الأمن النفسي من إعداد الباحثة. لذا نرجو منكم التفضل بالاطلاع على جلسات البرنامج الإرشادي لإبداء الرأي في مدى مناسبتها لتحسين مستوى الأمن النفسي، علما بأن لرأيكم أهمية كبرى في إتمام هذا البحث.

ولكم مني جزيل الشكر والتقدير

إشراف: أ.د. حرقاس وسيلة

ط.د: بولقارية كهينة

ود. بن شيخ رزقية

2025/2024

ملخص جلسات البرنامج الإرشادي المقترح للتحكيم

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	زمنها
1	الجلسة التمهيدية	-التعارف بالمسترشدين. -التعريف بطبيعة البرنامج والأهداف التي يسعى لتحقيقها.	فنية رمي الكرة، الحوار والمناقشة	60

مرحلة البدء	بناء العلاقة الارشادية	- ابرام اتفاقية الالتزام بالقواعد السير الحسن للبرنامج، وتحفيز المسترشدين على الالتزام بالحضور والالتزام بأداب الحوار. - ضبط توقعات أفراد المجموعة الارشادية حول البرنامج. - التطبيق القبلي لمقياس الأمن النفسي.	الجماعية، الواجب المنزلي(قراءة مطوية حول الأمن النفسي من اعداد الباحثة).	دقيقة
2 مرحلة التطبيق	الأمن النفسي	- مناقشة الواجب المنزلي - تعريف مفهوم الأمن النفسي وأهميته وخصائصه، وأثاره الإيجابية على الطلبة، وأساليب تحقيقه. - التعرف على أهمية الاسترخاء الذهني والتدريب عليه في الجلسة.	المحاضرة والمناقشة، تقنية الاسترخاء، الواجب المنزلي(سجل موقف شعرت فيه بعدم الأمن النفسي)	60 دقيقة
3	تقبل الذات	- مناقشة الواجب المنزلي - التعرف على مفهوم الذات، وأهميته، والآثار الإيجابية لتقبل الذات، وأساليب تحقيقه. - التحدث عن الذات وتقبلها وتحديد الأفكار السلبية والتخلص منها - تعرف الطلبة على ذواتهم وقدراتهم وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، والتركيز على نقاط القوة وتنميتها.	المحاضرة والمناقشة، التغذية الراجعة، إعادة البناء المعرفي، الواجب المنزلي(سجل الأفكار الايجابية والسلبية عن ذاتك)	60 دقيقة
4	تقبل الآخرين	- مناقشة الواجب المنزلي(التحكم بالأفكار الإيجابية والتخلص من الأفكار السلبية عن الذات) - التدريب على تقبل الآخرين الذين لا نتقبلهم بأداء أدوارهم، والتدريب على التأني وعدم الاستعجال في اصدار الأحكام المسبقة. - التدريب على تصحيح وتغيير إدراك أفراد المجموعة التجريبية للآخرين.	المحاضرة والمناقشة، التغذية الراجعة، إعادة البناء المعرفي، لعب الدور.	60 دقيقة

60 دقيقة	المحاضرة والمناقشة الحديث الذاتي الإيجابي. الواجب المنزلي(الاستمرارية في الحديث الذاتي والتعزيز الإيجابي)	-التعرف على مفهوم الثقة في النفس، وأهميته، أبعاده وأثاره وأساليب تحقيقه. - التمييز بين الثقة في النفس والغرور. -تدريب أفراد المجموعة التجريبية على تقنيات لتنمية الثقة في النفس.	الثقة في النفس	5
60 دقيقة	المحاضرة والمناقشة الجماعية، واجب منزلي(التدريب على أساليب كسب الثقة الآخرين بالتصرفات الحسنة)	-مناقشة الواجب المنزلي. -التعرف على مفهوم كسب ثقة الآخرين وأهميتها وأثارها الإيجابية. - التعرف على أساليب كسب ثقة الآخرين لدى أفراد المجموعة التجريبية والتدريب عليها.	كسب ثقة الآخرين	6
60 دقيقة	المحاضرة والمناقشة الجماعية، فنية الاسترخاء، واجب منزلي(إعادة تطبيق تدريب الاسترخاء بعد توزيع عليهم رابط الجلسة)	-مناقشة الواجب المنزلي. -التعرف على مفهوم التحكم الانفعالي وأهميته وأثاره الإيجابية. - التعرف على الأساليب الصحيحة لضبط الانفعالات من سلوكيات ومشاعر عند تعرض أفراد المجموعة التجريبية لأي موقف والتدريب عليها. - أهمية الاسترخاء ودوره في تحسين الحالة الجسدية والمزاجية والتدريب عليه في الجلسة.	التحكم الانفعالي	7
60 دقيقة	المحاضرة والمناقشة الجماعية، واجب منزلي(التدريب على الأساليب الصحيحة بمراقبة تصرفاتنا مع الآخرين)	-مناقشة الواجب المنزلي. -التعرف على مفهوم العلاقات الاجتماعية الناجحة وأهميتها وأثارها الإيجابية. - التعرف على الأساليب الصحيحة وأليات نجاح العلاقات الاجتماعية لضمان استمراريتها، والتدريب عليها.	بناء علاقات ناجحة	8

60 دقيقة	المحاضرة والمناقشة الجماعية، واجب منزلي (أكتب هدفك على ورقة، وعلقها على جدار غرفتك وتفكره دائما لتحقيقه)	-مناقشة الواجب المنزلي. -التعرف على مفهوم الحياة الهادفة وأثارها الإيجابية. -إثارة دافعية المجموعة نحو التخطيط ووضع الأهداف والسعي في تحقيقها. - التعرف على الأساليب والطرق الفعالة للتخطيط الجيد لتحقيق النجاح.	التخطيط لتحقيق حياة هادفة ناجحة	9
60 دقيقة	المحاضرة والمناقشة الجماعية، واجب منزلي (ضع جدول زمني تنظم فيه وقتك).	-مناقشة الواجب المنزلي. -التعرف على أهمية تنظيم الوقت لطلبة البكالوريا، والآثار الإيجابية في القدرة على إدارته والتحكم فيه. -إثارة دافعية المجموعة نحو تنظيم وقتهم من خلال وضع جدول زمني لتحقيق المهمات اليومية. - التعرف على الاستراتيجيات والطرق الفعالة لتنظيم الوقت بصورة جيدة لتحقيق هدف النجاح.	تنظيم الوقت	10
60 دقيقة	المحاضرة والمناقشة الجماعية، واجب منزلي (التدريب على الاعتماد على النفس بأداء مهمات يومية دون اللجوء لمساعدة الآخرين)	-مناقشة الواجب المنزلي. -التعرف على أهمية الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية لطلبة البكالوريا، وأثاره الإيجابية على حياتهم. -التعرف على مزايا الاعتماد على النفس في تحمل المسؤولية وانعكاساته على شخصية الفرد. -إثارة دافعية المجموعة نحو الاعتماد على النفس من خلال أداء المهمات اليومية أين كانوا من قبل يعتمدون على غيرهم. - التعرف على الاستراتيجيات والطرق الفعالة للاعتماد على النفس في تحمل المسؤولية من أجل تحقيق هدف النجاح.	اعتمد على نفسك في تحمل المسؤولية	11
60 دقيقة	المحاضرة، المناقشة والحوار الجماعي، واجب منزلي (التدريب على	-مناقشة الواجب المنزلي. -التعرف على معنى المشكلة وكيفية تحديدها. -التعرف على أهمية تحديد المشكلة وإيجاد حلول لها. وتمكين أفراد المجموعة عليها.	تحديد المشكلة ووضع حلول	12

		<p>- إثارة دافعية المجموعة نحو إيجاد الحلول والبدائل المناسبة للمشكلات الشخصية.</p> <p>- التعرف على الاستراتيجيات والطرق الفعالة لحل المشكلات وكيفية مواجهتها والتعامل معها، والتدريب عليها.</p>	مناسبة لها	
60 دقيقة	المحاضرة، المناقشة والحوار الجماعي، التخيل، واجب منزلي(التدريب على الاسترخاء الذهني بمفردهم في البيت)	<p>-مناقشة الواجب المنزلي.</p> <p>-التعرف على معنى التفاؤل، أهميته وأثاره الإيجابية، وانعكاساته من فوائد نفسية.</p> <p>-تمكين أفراد المجموعة على التفكير بإيجابية والتفاؤل بالخير في النجاح في امتحان البكالوريا وتخيل فرحة النجاح.</p> <p>-إثارة دافعية المجموعة نحو التفاؤل والسعادة لأنه يمهد الطريق لإطلاق الطاقات والانجاز بأحسن الطرق ما يؤدي إلى الإبداع.</p> <p>- التدريب على الاسترخاء الذهني</p>	التفاؤل	13
60 دقيقة	المناقشة والحوار الجماعي.	<p>-مناقشة الواجب المنزلي.</p> <p>- تلخيص ما تم تقديمه في البرنامج.</p> <p>- التطبيق البعدي لمقياس الأمن النفسي.</p> <p>- شكر الطلبة على حسن تعاونهم والتزامهم.</p>	انهاء تقييم البرنامج	14 مرحلة الانهاء
60 دقيقة	المناقشة والحوار الجماعي.	<p>-التحقق من استمرارية أثر البرنامج الارشادي المقترح، من خلال تطبيق القياس التتبعي.</p> <p>- شكر أفراد المجموعة التجريبية على حضورهم وتعاونهم.</p>	متابعة تقييم البرنامج	15 مرحلة المتابعة

نظرا لالتزام طلبة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، وضيق وقتهم حددت الباحثة مدة 60 دقيقة لكل جلسة، أين قسمت كل جلسة كالتالي:

-الجزء الأول من الوقت: 10 دقيقة الأولى استخلاص الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي، وتمهيدية للجلسة.

-الجزء الثاني من الوقت: 40 دقيقة حسب كل جلسة والتقنية المحددة لها، يتم فيها التركيز والعمل على الهدف الرئيسي المحدد لكل جلسة، من خلال تطبيق التقنيات الإرشادية.

- الجزء الثالث من الوقت: 10 دقيقة الأخيرة، محددة لإنهاء الجلسة، من خلال التغذية الراجعة لأفراد المجموعة التجريبية حول سير الجلسة وما تعلموه منها والصعوبات التي واجهوها، وتحديد في نهاية كل جلسة المهمة المنزلية القادمة.

اقتراحات:

.....

الملحق (6) قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي

الجامعة الانتماء	التخصص	أسماء الأساتذة المحكمين
جامعة 8 ماي 1945/قالمة	أنثروبولوجيا	أ.د. ماهر فرحان مرعب
جامعة 8 ماي 1945/قالمة	علم النفس التربوي	أ.د. حرقاس وسيلة
جامعة 8 ماي 1945/قالمة	علم النفس العيادي	د. بن شيخ رزقية
جامعة محمد صديق بن يحيى/ جيجل	علم النفس العيادي	أ.د. بهتان عبد القادر
جامعة البليدة 2	علم النفس الاجتماعي	أ.د. فتيحة كركوش
جامعة البلقاء /الأردن	علم النفس القياس والتقويم	أ.د. أيمن محمد أحمد فريحات
جامعة ذي قار/ العراق	علم النفس الارشاد وصحة نفسية.	أ.د. عبد العباس غضيب شاطي
جامعة بغداد/ العراق	علم النفس الاجتماعي	أ.د. ديار عوني المفتي
جامعة الأنبار/ العراق	علم النفس التربوية	أ.د. عمار عوض فرحان

الملحق (7) : عقد الالتزام بين الباحثة وأفراد المجموعة

تم الاتفاق وبالتراضي بين الباحثة وأفراد المجموعة المشاركة في البرنامج الإرشادي المقترح لتحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الثانوية المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا الأتية أسمائهم، لإبرام عقد الالتزام بالقواعد

المتفق عليها التقيد بحضور الجلسات الإرشادية في الموعد وعدم التغيب عنها، الانضباط، صدق المعلومات المدلى بها، احترام سرية الجلسات، التفاعل الإيجابي بين أعضاء المجموعة والتعاون البناء مع الباحثة لتحقيق أهداف الجلسات، الالتزام بآداب الحوار(عدم مقاطعة المتحدث، عدم الاستهزاء، الاصغاء الجيد)، واحترام خصوصية وآراء الزملاء المشاركين، أداء الواجبات المنزلية والتعامل معها بإيجابية وجدية لما لها من دور في إنجاح أهداف البرنامج الإرشادي. الاتفاق منعقد بتاريخ: / / 2024

بعد التشاور والاتفاق مع أعضاء المجموعة المشاركة في البرنامج الإرشادي الآتية أسمائهم:

-
-
-
-
-
-
-
-

- الباحثة بولقارية كهينة :

الملحق (8): مطوية الجلسة الأولى(01)

الأمن النفسي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية



- واجب الجلسة الأولى (1):

الأمن النفسي

إعداد ط. د. بولقارية كهيبة

1- مفهوم الأمن النفسي: هو شعور الفرد بالراحة النفسية والهنوء والسكينة، يشعر أنه بعيد عن مشاعر القلق والخوف والتهديد، أين يكون قادرا على العيش في بيئته بسلام مع نفسه ومع الآخرين، ويشعر أنه شخص مرحوبا ومحبويا ومحترما من قبل الأشخاص الذين يحيطون به، وأنه قادر على مواجهة الصعوبات والمشكلات بطريقة سليمة.

2- أهمية الأمن النفسي: تعتبر منظمة

الصحة العالمية الأمن النفسي حاجة أساسية للفرد، وهو مصدر اهتمام مستمر ومطلوب في المجتمع، فمعظم الأفراد يبحثون عن الأمن النفسي بشتى

الطرق والوسائل، والسهر الدائم لتميمته وتحسين مستواه كهدف أساسي لديهم، وهذا ما يجعل الفرد يشعر بنوع من القوة والسيطرة، لذلك من المهم الاهتمام بموضوع الأمن النفسي والعمل على تحقيقه.

3- أبعاد الأمن النفسي: ترى الباحثة أن للأمن النفسي ثلاث أبعاد رئيسية وتتمثل في:

- تقبل الفرد لذاته أين يرى نفسه شخص يتمتع بقدرات وامكانيات جيدة، ولديه سمات إيجابية في شخصيته، وهو شخص محبوب يتقبله الآخرون.

- يشعر الفرد أنه ينتمي إلى مجموعة تحبه وتدعمه وتحميه عند حاجته إليها.

- يشعر الفرد بالسلامة والسلام وغياب كل مهددات التي تهدد أمنه النفسي، منها مهددات داخلية نفسية من قلق وخوف وغيرها من المهددات، ومهددات خارجية اقتصادية، اجتماعية ثقافية وسياسية من جوع وسوء معاملة وعدوان وحروب وغيرها من المهددات التي تهدد سلامة الفرد وأمنه النفسي.

4- مكونات الأمن النفسي:

- الثبات: هو أن تكون حياة الفرد رزينة لا تتذبذب لأسباب تافهة بين المرح والاكئاب، أو بين الحزن والفرح أو بين الضحك والبكاء أو بين التمسك والفتور.

- البعد عن اليأس: اليأس والاحباط مدمران للإنسان، ذاهبان بقوته، دافيان لعزمه، ومتى تسريا إلى النفس حطما فيها كل شيء إيجابي، والأمن النفسي كقيل بأن يتعد بالفرد عن هذين المرضين الخطيرين المدمرين لشخصيته وحياته.

- التنازل والبعد عن التشاؤم: يرى إريك فروم أن مفهوم التنازل ينطوي على المعاني الثلاثة التالية:

- رؤية أن الخبر هو الذي سوف يتغلب على العموم وعلى المدى البعيد على الشر في عالمنا.

- توقع النجاح في الحياة.

- ميل الفرد بالاهتمام بالجانب المشرق بصورة أكبر في الأوضاع التي يواجهها.

- التوافق: التوافق النفسي هي عملية دينامية مستمرة، تتمثل في فترة الفرد في التعديل والتغيير إذا تطلب الأمر في سلوكه حتى يحدث توازن بينه وبين بيئته.

- الاستقلالية: الاستقلالية هي إظهار السلوك الملائم للموقف بالاعتماد على الذات، والمقصود هنا أن يكون الفرد مستقلا في أفعاله وتصرفاته وأن يفعل ما يراه هو وليس ما يطلبه الغير فقط.

- تحقيق الأهداف: المقصود بتحقيق الأهداف هو أن يضع الفرد لنفسه أهدافا محددة وواضحة، فيسعى

مخططا لها، وتجدد يبدل أقصى جهوده وقدراته، من أجل تحقيق تلك الأهداف.

- **الثقة الكاملة:** الثقة الكاملة تكون من خلال ثقة الشخص بنفسه وبالأخرين، يرى كارل روجرز أن الأشخاص الذين يتمتعون بالثقة الكاملة يأخذون آراء الناس الآخرين وجماعتهم وموافقة مجتمعهم في الحسبان، لكنهم لا يتقبلون بتلك الآراء.

- **تقدير الذات:** تقدير الذات هو أسلوب قائم على تقدير الفرد لقدراته وإمكانياته، ويعتمد عليها عند حدوث الأزمات، ثم يقوم بتطوير ذاته، عن طريق العمل على إكساب مهارات وخبرات جديدة تساعد على مواجهة الصعوبات التي تتجدد في حياته.

- **التطور الذاتي:** وتتمثل في إدراك الفرد لقدراته وإمكانياته والسعي نحو الترتيب بهدف تطويرها وتميئتها مع تطور الزمن.

- **تحقيق الذات:** يتم تحقيق الذات من خلال تأثر الفرد بالأخرين وتأثيره فيهم، فالإنسان بحاجة لأن يؤثر في غيره وأن يحقق النجاح. وأن يعبر عما في داخله، وأن لا يبقى مجالاً للتأثير في الآخرين فقط، بل يدفع الآخرين للمشاركة في المسائل التي تشغل المجتمع، فيتأثر هذا الشخص بالناجحين وبأفكارهم.

- **الوعي بعدم الكمال وتقبل الواقع:** إن وعي الفرد بعدم بلوغه الكمال ووعيه أن الكمال لله عز وجل،

يجعله يفهم طبيعة قدراته ونقاط ضعفه، ويسعى إلى ترتيب نفسه من أجل تطويرها وتميئتها، وبالتالي فإنه يقوم باستغلال تلك القدرات استغلالاً مناسباً، دون القيام بإهدارها من غير فائدة.

- **الشعور بالسعادة:** الشعور بالسعادة يكون مع النفس ومع الآخرين، أي الراحة النفسية من ماضٍ خالٍ من العقد النفسية وحاضر سعيد والأمل بمستقبل مشرق، والاستفادة من خبرات الحياة، وإشباع الحاجات والدوافع الأساسية، والشعور بالأمن النفسي والثقة، والعيش بتسامح مع الذات، واحترام النفس والثقة فيها.

- **تكامل الشخصية:** الشخص المتمتع بالأمن النفسي تجده متكامل الشخصية أو قريباً من ذلك، فتراه بشوش، واسع الصدر، مطمئن، ليس مضطرباً أو قلقاً، عظيم الأمل، كثير التفاؤل، يشبع الاطمئنان حولته، جميل التوكل، حسن العبادته، دائم العمل، راضٍ عن نفسه وعن المحيطين به، سعيد في حياته.

5- العوامل المؤثرة في تحقيق الأمن النفسي:

- **العامل الديني:** للدين الإسلامي أهمية عظيمة في تحقيق الأمن النفسي لدى الأفراد، يكون من خلال الالتزام بتعاليم القرآن الكريم والسنة النبوية والأدعية

والأذكار، كون الدين مفوم أساسي يساعد في التخلص من الأزمات النفسية، وعلاج الاضطرابات النفسية، وإن الدين الإسلامي هو الملجأ الوحيد للتخلص من الصدمات النفسية التي لا تحصلها إلا المؤمن.

- **العامل النفسي:** الضغوط النفسية تؤثر على صحة وأمن الأفراد، كما تؤثر على أدائهم وانجازاتهم وعلى انفعالاتهم وسلوكياتهم، وتؤثر تلك الضغوط في تكيف الأفراد، والتي تظهر على شكل أعراض مرضية بسيطة، وأحياناً أخرى تظهر على شكل اضطرابات عضوية شديدة.

- **العامل الأسري والاجتماعي:** فالأسرة السعيدة والبيئة الأسرية المناسبة يساعد على نمو أفرادها نمواً سليماً. وتهيئة بيئة اجتماعية صديقة آمنة تسودها العلاقات الاجتماعية السليمة، وإقامة العدالة والديمقراطية والحرية وتحقق مصالح أفرادها

- **العوامل الاقتصادية:** فقلة الدخل الشهري ينتج عنه عدم القدرة في إشباع حاجات عائلته ما يولد القلق والاضطراب النفسي، وهذه المشاعر تظهر نتيجة عدم تأمين حاجاته الشخصية وحاجات أسرته مما يؤدي إلى الشعور بعدم الأمن النفسي.

- **العوامل الجسمية والصحية:** الصحة الجسدية هي قدرة الجسد على أداء وظائفه ومهامه على أحسن وجه، وممارسة الرياضة، والتغذية المناسبة.

الملحق (9): تمارين الاسترخاء العضلي

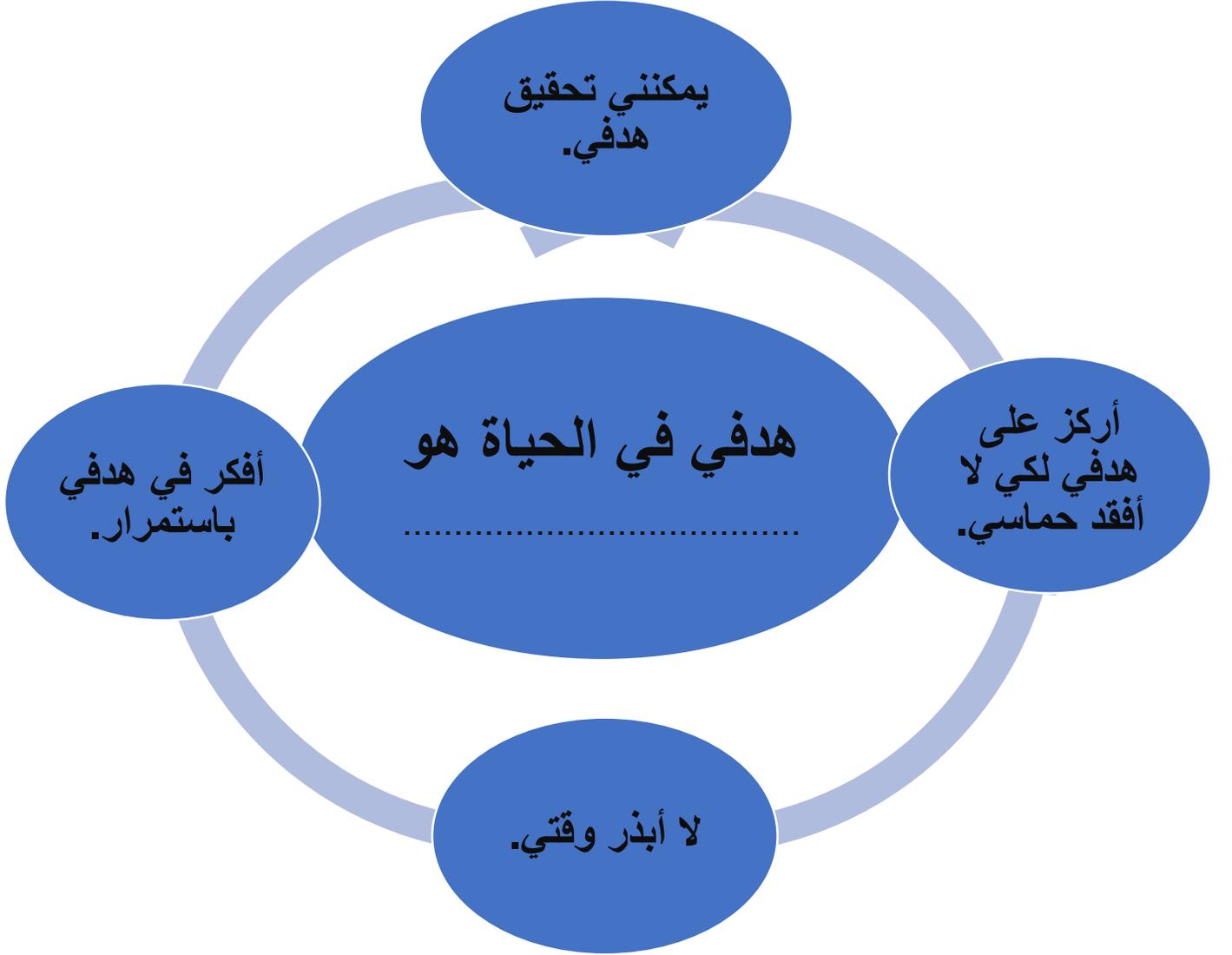
الجلسة السابعة (7)

الصورة	التعليمية
	التمرين الأول: ضع يديك على جبينك كما في الصورة وادفع برأسك للأمام بعكس مقاومة يديك. استمر على هذه الوضعية لمدة 8 ثواني ثم استرح.
	التمرين الثاني: ضع يديك خلف رأسك وادفع برأسك للخلف بعكس مقاومة يديك. استمر على هذه الوضعية لمدة 8 ثواني ثم استرح.
	التمرين الثالث: ضع يديك أسفل ذقنك وادفع للأسفل بعكس مقاومة يديك استمر على هذه الوضعية لمدة 8 ثواني ثم استرح
 	التمرين الرابع: أدر وجهك لليمين ثم طبق مقاومةً بيدك كما مبين في الصورة وادفع برأسك برفق عكس مقاومة يديك. ثم طبق نفس الشيء مع الجهة اليسار كما في الصورة. استمر على هذه الوضعية لمدة 8 ثواني ثم استرح
	التمرين الخامس: ضع يديك كما مبين في الصورة- كما لو أنك تتكئ على حائط وهمي. استمر على هذه الوضعية لمدة 8 ثواني ثم استرح.
	التمرين السادس: ضع ذراعك اليمنى بشكل أفقي للداخل وطبق مقاومة بالذراع الأخرى كما مبين بالصورة. استمر على هذه الوضعية لمدة 8 ثواني ثم استرح. ثم طبق نفس التمرين على الذراع الأيسر.
	التمرين السابع: ارفع يدك اليمنى فوق رأسك واطوئها الى الخلف كما مبين بالصورة طبق مقاومة باليد الأخرى كما في الصورة. استمر على هذه الوضعية لمدة 8 ثواني ثم استرح. ثم طبق نفس التمرين على اليد اليسرى.

		<p>التمرين الثامن: ضع يديك أمامك كما موضح بالصورة واضغط بكفّيك. استمر على هذه الوضعية لمدة 8 ثواني ثم استرح.</p>
		<p>التمرين التاسع: ادفع بذقنك نحو الأمام. استمر على هذه الوضعية لمدة 8 ثواني ثم استرح.</p>
		<p>التمرين العاشر: ارجع بذقنك نحو الخلف كما في الصورة وأقرب ما يمكن لصدرك استمر على هذه الوضعية لمدة 8 ثواني ثم استرح.</p>
		<p>التمرين الحادي عشر: ضع يديك أمامك وادفع بكفّيك كما في الصورة موجها أصابعك نحو الأسفل واضغط بيديك. استمر على هذه الوضعية لمدة 8 ثواني ثم استرح.</p>
		<p>التمرين الثاني عشر: ضع يديك خلف ظهرك واشبك أصابعك، ثم ارفع يديك بعيدا عن جسمك كما في الصورة. استمر على هذه الوضعية لمدة 8 ثواني ثم استرح.</p>
		<p>التمرين الثالث عشر: ضع يديك خلف ظهرك واحدةً فوق الأخرى كما في الصورة وادفع يديك بقدر المستطاع على الظهر وسحب كتفّيك إلى الوراء بقدر المستطاع. استمر على هذه الوضعية لمدة 8 ثواني ثم استرح.</p>

الملحق (10): الجلسة التاسعة (9)

هدفى



حياتى لها هدف

الملحق (11): مطوية الجلسة الثانية عشر (12)

تحديد المشكلة وإيجاد حلول مناسبة لها.



3. خطوات حل المشكلات:

- 1- التعرف على المشكلة وتحديدها بدقة.
- 2- شرح المشكلة، وصف المشكلة وجمع المعلومات حولها.
- 3- اقتراح الحلول الممكنة لحل المشكلة.
- 4- اختيار حل واحد يكون الأمثل والأنسب.
- 5- تنفيذ وتطبيق الاختيار على الواقع.
- 6- مراقبة الحل، وتقييم النتائج التي توصلنا إليها.
- 7- إعادة العملية عند الضرورة.

1. مفهوم المشكلة: المشكلة هي الشعور بوجود عائق في سبيل تحقيق هدف معين، أين يشعر الفرد نحوها بالحيرة والتردد والضيق، مما يدفعه للبحث عن حل للتخلص من هذا الضيق وبلوغ الهدف المرغوب.



2. مفهوم حل المشكلة: هي عملية تفكير مركبة يستخدم فيها الفرد معارفه ومهاراته من أجل معالجة موقف معين. ويعتمد حل المشكلة العمل على تحديد المشكلة إذ تعتبر عملية تحديد المشكلة العامل الأهم.

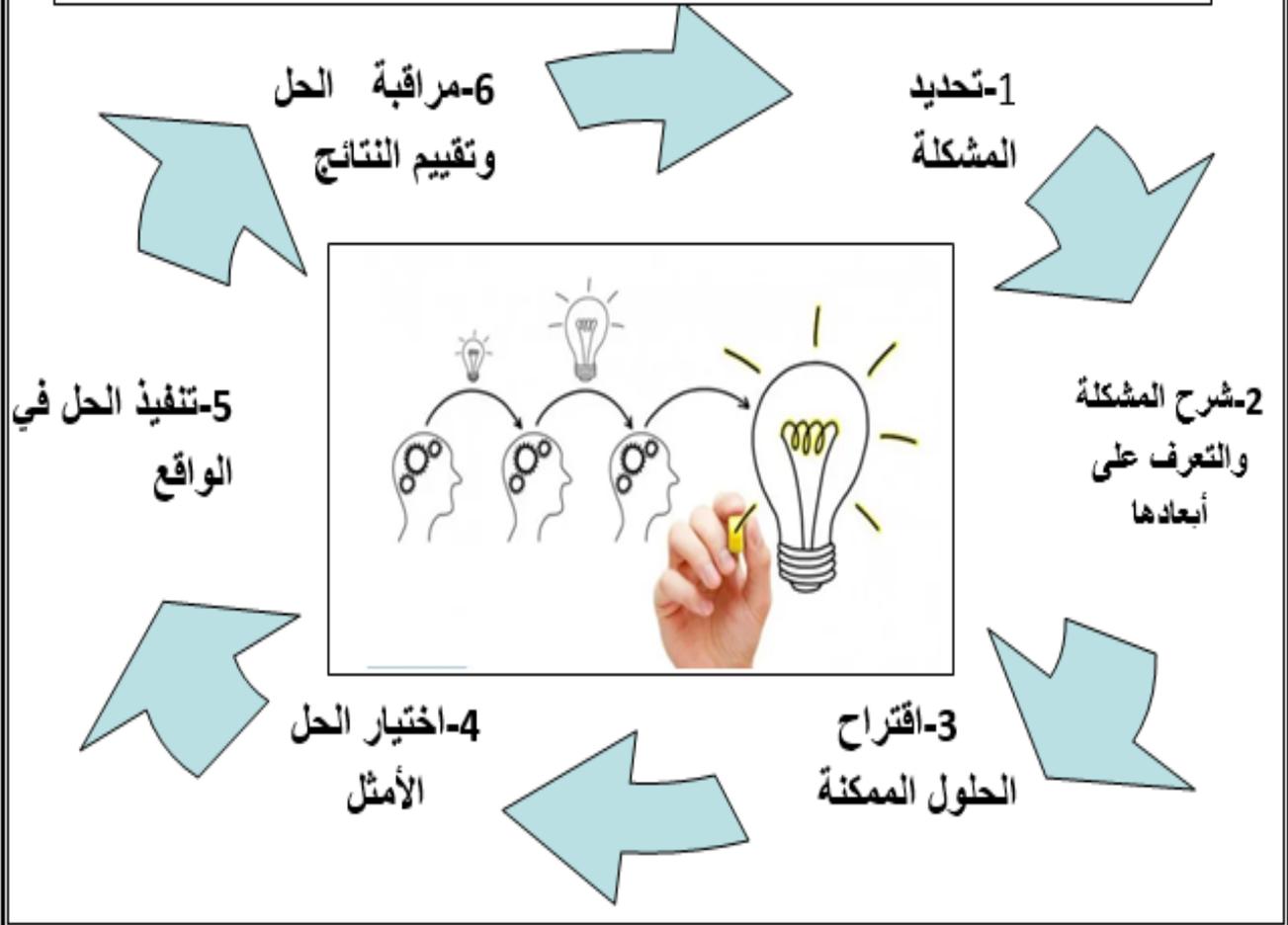
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية



- موضوع الجلسة الثانية عشر (12):
تحديد المشكلة وإيجاد حلول مناسبة لها
إعداد ط. د. بولقارية كهيينة



- خطوات حل المشكلة -



جدول البرنامج spss26

Statistics

سن الطالب

N	Valid	186
	Missing	0
Mean		17.15
Std. Deviation		.596

		سن الطالب			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	16	14	7.5	7.5	7.5
	17	137	73.7	73.7	81.2
	18	28	15.1	15.1	96.2
	19	7	3.8	3.8	100.0
	Total	186	100.0	100.0	

		جنس الطالب			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	ذكر	77	41.4	41.4	41.4
	أنثى	109	58.6	58.6	100.0
	Total	186	100.0	100.0	

		سن الطالب الذكور			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	16	4	5.2	5.2	5.2
	17	58	75.3	75.3	80.5
	18	13	16.9	16.9	97.4
	19	2	2.6	2.6	100.0
	Total	77	100.0	100.0	

		سن الطالب الأدبيين			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	16	3	5.2	5.2	5.2
	17	42	72.4	72.4	77.6
	18	10	17.2	17.2	94.8
	19	3	5.2	5.2	100.0
	Total	58	100.0	100.0	

		جنس الطالب الأدبيين			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	ذكر	22	37.9	37.9	37.9

أنثى	36	62.1	62.1	100.0
Total	58	100.0	100.0	

سن الطالب العلميين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	16	11	8.6	8.6	8.6
	17	95	74.2	74.2	82.8
	18	18	14.1	14.1	96.9
	19	4	3.1	3.1	100.0
Total		128	100.0	100.0	

Group Statistics

	المبحوثين	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجات	الدرجات الدنيا	62	54.3548	8.30583	1.05484
	الدرجات العليا	62	81.4839	5.47346	.69513

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الدرجات	Equal variances assumed	6.947	.009	-21.475	122	.000	-27.12903	1.26329	-29.62984	-24.62823
	Equal variances not assumed			-21.475	105.574	.000	-27.12903	1.26329	-29.63374	-24.62433

معامل الارتباط بيرسون بين العبارات والمقياس ككل

Correlations												
		الدرجة الكلية	أنا محبوب (أ) من قبل الآخرين	أنا نتمتع بلحج	أشعر بتفرد الآخرين لي	رمائتي يسرون مني	أفضل ما تحب من الآخرين	أست راض عن نفسي	أحب الناس وأحدهم	أنا إبتكارات وفراحت جديد	أبسط أسدواني لأني أبت منهم	أون فقه في نفسي
	Sig. (2-tailed)	.000	.065	.001	.041	.259	.614	.111	.016	.293	.240	.010
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أحاف وأيقن بكثرة	Pearson Correlation	.494**	.105	.069	.119	.144	.142	.205**	.129	.085	.107	.101
	Sig. (2-tailed)	.000	.156	.348	.104	.051	.054	.005	.079	.249	.148	.170
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
السنة الدراسية ممتعة وممتعة	Pearson Correlation	.343**	.139	.196**	.152*	.095	.158*	.055	.139	.046	.057	.115
	Sig. (2-tailed)	.000	.058	.007	.038	.197	.031	.459	.058	.537	.436	.118
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أشعر بالراحة والأطمئنان في مدرستي	Pearson Correlation	.285**	.117	.019	.076	-.046	.090	.018	.304**	-.007	.052	.153*
	Sig. (2-tailed)	.000	.112	.792	.300	.531	.222	.807	.000	.920	.480	.038
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
الشعاعل القرابية يجعني	Pearson Correlation	.384**	.111	.141	.048	.105	-.040	.263**	.018	-.001	.128	.155*
	Sig. (2-tailed)	.000	.133	.055	.517	.155	.586	.000	.805	.990	.081	.035
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أشعر بالبهجة والهدوء	Pearson Correlation	.495**	.225**	.159*	.191**	.227**	.014	.355**	.157*	.132	.137	.305**
	Sig. (2-tailed)	.000	.002	.030	.009	.002	.849	.000	.032	.073	.062	.000
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أشعر بالحبوب أوقات الامتحانات	Pearson Correlation	.221**	.003	-.069	.057	.124	-.147*	.091	-.043	.072	.019	.059
	Sig. (2-tailed)	.002	.969	.348	.438	.091	.045	.217	.558	.330	.793	.423
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أشعر بعدم الراحة في أغلب الأوقات	Pearson Correlation	.559**	.230**	.174*	.205**	.186*	.067	.170*	.111	.133	.202**	.112
	Sig. (2-tailed)	.000	.002	.018	.005	.011	.365	.020	.130	.070	.006	.130
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		الدرجة الكلية	د_كلية نقل الآلات	د_كلية الفقه	د_كلية تحمل المسن وؤوليه	د_كلية الانتماء	د_كلية المعاول	د_كلية الحالة المزاجية	د_كلية السامه
الدرجة الكلية	Pearson Correlation	1	.713**	.788**	.572**	.566**	.632**	.704**	.689**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
د_كلية نقل الآلات	Pearson Correlation	.713**	1	.505**	.325**	.406**	.371**	.372**	.379**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
د_كلية الفقه	Pearson Correlation	.788**	.505**	1	.382**	.402**	.369**	.535**	.516**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
د_كلية تحمل المسؤوليه	Pearson Correlation	.572**	.325**	.382**	1	.214**	.274**	.248**	.233**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.003	.000	.001	.001
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
د_كلية الانتماء	Pearson Correlation	.566**	.406**	.402**	.214**	1	.291**	.131	.201**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.003		.000	.074	.006
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
د_كلية المعاول	Pearson Correlation	.632**	.371**	.369**	.274**	.291**	1	.312**	.325**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
د_كلية الحالة المزاجية	Pearson Correlation	.704**	.372**	.535**	.248**	.131	.312**	1	.602**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.001	.074	.000		.000
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
د_كلية السامه	Pearson Correlation	.689**	.379**	.516**	.233**	.201**	.325**	.602**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.001	.006	.000	.000	
	N	186	186	186	186	186	186	186	186

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معامل ارتباط بيرسون لكل بعد مع المقياس ككل

معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة مع البعد تقبل الذات

Correlations											
		د_كله_يقبل_الذات	أنا محبوب (ه) من هل الآخرين	أنا نتخص ناحج	أشعر بتقدير الآخرين لي	زمناتي يسخرون معي	أفعل ملاحظات الآخرين	لست راضي عن نصي	أحب الناس وأحترمهم	لأني إمكانيات وقدرات جيدة	أحبب أصدقائي لأني لست ملهم
د_كله_يقبل_الذات	Pearson Correlation	1	.576**	.441**	.635**	.509**	.465**	.491**	.415**	.379**	.413**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أنا محبوب (ه) من هل الآخرين	Pearson Correlation	.576**	1	.265**	.356**	.169*	.015	.335**	.127	.203**	.134
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.021	.844	.000	.085	.006	.068
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أنا نتخص ناحج	Pearson Correlation	.441**	.265**	1	.225**	.102	-.047	.143	.191**	.233**	-.074
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.002	.167	.521	.051	.009	.001	.314
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أشعر بتقدير الآخرين لي	Pearson Correlation	.635**	.356**	.225**	1	.305**	.236**	.139	.213**	.163*	.110
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.002		.000	.001	.058	.004	.026	.134
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
زمناتي يسخرون معي	Pearson Correlation	.509**	.169*	.102	.305**	1	.170*	.241**	-.046	.283**	.088
	Sig. (2-tailed)	.000	.021	.167	.000		.020	.001	.536	.000	.234
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أفعل ملاحظات الآخرين	Pearson Correlation	.465**	.015	-.047	.236**	.170*	1	-.056	.347**	-.015	.168*
	Sig. (2-tailed)	.000	.844	.521	.001	.020		.447	.000	.835	.022
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
لست راضي عن نصي	Pearson Correlation	.491**	.335**	.143	.139	.241**	-.056	1	-.033	.117	.143
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.051	.058	.001	.447		.654	.112	.051
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أحب الناس وأحترمهم	Pearson Correlation	.415**	.127	.191**	.213**	-.046	.347**	-.033	1	.041	.005
	Sig. (2-tailed)	.000	.085	.009	.004	.536	.000	.654		.576	.945
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
لأني إمكانيات وقدرات جيدة	Pearson Correlation	.379**	.203**	.233**	.163*	.283**	-.015	.117	.041	1	-.021
	Sig. (2-tailed)	.000	.006	.001	.026	.000	.835	.112	.576		.773
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أحبب أصدقائي لأني لست ملهم	Pearson Correlation	.413**	.134	-.074	.110	.088	.168*	.143	.005	-.021	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.068	.314	.134	.234	.022	.051	.945	.773	
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة مع البعد الثقة

Correlations

	د_كلية_الثقة	لائي ثقة في نفسي.	أجد صعوبة في التعبير عن ما بداخلي.	أستطيع حماية نفسي ومواجهة الآخرين.	أررد في كل عمل أريد القيام به.	أستطيع إنجاز ما يطلب مني.	أستطيع أتمام الآخرين بكل سهولة.	لا أيق في الآخرين.	هدت الإهتمام في كل شيء.	أعترف بخطئي وأعذر عن تصرفي.	
د_كلية_الثقة	Pearson Correlation	1	.369**	.470**	.392**	.525**	.473**	.427**	.419**	.550**	.334**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
لائي ثقة في نفسي.	Pearson Correlation	.369**	1	.049	.292**	.093	.272**	.213**	-.187*	.093	-.055
	Sig. (2-tailed)	.000		.504	.000	.204	.000	.004	.011	.209	.458
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أجد صعوبة في التعبير عن ما بداخلي.	Pearson Correlation	.470**	.049	1	.126	.227**	.175*	.106	.173*	.103	-.132
	Sig. (2-tailed)	.000	.504		.087	.002	.017	.151	.018	.161	.073
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أستطيع حماية نفسي ومواجهة الآخرين	Pearson Correlation	.392**	.292**	.126	1	.149*	.159*	.173*	-.081	.000	-.008
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.087		.043	.030	.018	.272	.996	.918
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أررد في كل عمل أريد القيام به.	Pearson Correlation	.525**	.093	.227**	.149*	1	.078	.064	.171*	.187*	.034
	Sig. (2-tailed)	.000	.204	.002	.043		.288	.388	.019	.011	.640
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أستطيع إنجاز ما يطلب مني.	Pearson Correlation	.473**	.272**	.175*	.159*	.078	1	.146*	-.051	.108	.144*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.017	.030	.288		.047	.488	.144	.050
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أستطيع أتمام الآخرين بكل سهولة.	Pearson Correlation	.427**	.213**	.106	.173*	.064	.146*	1	.041	-.005	.046
	Sig. (2-tailed)	.000	.004	.151	.018	.388	.047		.578	.949	.533
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
لا أيق في الآخرين.	Pearson Correlation	.419**	-.187*	.173*	-.081	.171*	-.051	.041	1	.331**	.058
	Sig. (2-tailed)	.000	.011	.018	.272	.019	.488	.578		.000	.432
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
هدت الإهتمام في كل شيء.	Pearson Correlation	.550**	.093	.103	.000	.187*	.108	-.005	.331**	1	.145*
	Sig. (2-tailed)	.000	.209	.161	.996	.011	.144	.949	.000		.049
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أعترف بخطئي وأعذر عن تصرفي.	Pearson Correlation	.334**	-.055	-.132	-.008	.034	.144*	.046	.058	.145*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.458	.073	.918	.640	.050	.533	.432	.049	
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186	186

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة مع بعد تحمل المسؤولية

Correlations

		د_كلية_تحمل_المس_ووليده	أحمل مسؤولية أفعالي	لدي أهداف في حياتي أريد تحقيقها	أخذ قراراتي لوحيد	أستطيع تحقيق أهدافي	سواء نجحت أم فشلت فهذا لا يهمني	أحرص على افغان وواجباتي المدرسيه لئلي لا أفتل	أستطيع مواجهه المشاكل بمفردى	أحتاج مساعده الاخرين لتحقيق أهدافي
د_كلية_تحمل_المس_ووليده	Pearson Correlation	1	.443**	.518**	.477**	.654**	.418**	.361**	.398**	.362**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أحمل مسؤولية أفعالي	Pearson Correlation	.443**	1	.329**	.221**	.109	.110	.107	.152*	.051
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.002	.139	.135	.145	.039	.490
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186
لدي أهداف في حياتي أريد تحقيقها	Pearson Correlation	.518**	.329**	1	.295**	.154*	.239**	.278**	.029	.050
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.036	.001	.000	.693	.497
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أخذ قراراتي لوحيد	Pearson Correlation	.477**	.221**	.295**	1	.129	-.054	.028	.351**	.081
	Sig. (2-tailed)	.000	.002	.000		.080	.467	.701	.000	.269
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أستطيع تحقيق أهدافي	Pearson Correlation	.654**	.109	.154*	.129	1	.021	.030	.106	.095
	Sig. (2-tailed)	.000	.139	.036	.080		.772	.687	.148	.197
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186
سواء نجحت أم فشلت فهذا لا يهمني	Pearson Correlation	.418**	.110	.239**	-.054	.021	1	.162*	-.025	.167*
	Sig. (2-tailed)	.000	.135	.001	.467	.772		.027	.733	.023
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أحرص على افغان وواجباتي المدرسيه لئلي لا أفتل	Pearson Correlation	.361**	.107	.278**	.028	.030	.162*	1	.008	-.089
	Sig. (2-tailed)	.000	.145	.000	.701	.687	.027		.911	.226
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أستطيع مواجهه المشاكل بمفردى	Pearson Correlation	.398**	.152*	.029	.351**	.106	-.025	.008	1	.022
	Sig. (2-tailed)	.000	.039	.693	.000	.148	.733	.911		.767
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186
أحتاج مساعده الاخرين لتحقيق أهدافي	Pearson Correlation	.362**	.051	.050	.081	.095	.167*	-.089	.022	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.490	.497	.269	.197	.023	.226	.767	
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة مع بعد الانتماء

Correlations

		د_كلية_الانتماء	أجد صعوبة في إمامه صداه مع زمائتي.	أفكر في نفسي فقط لا يهتمي الآخرين.	وجودي في جماعة (الأصدقاء) يشعرني بالأمان والراحة.	أبادل الריارات مع أصدقائي.	الأخرين يحاجه لي.	أحب مشاركة أفكاري مع زمائتي.	أشعر بالراحة عندما أكون وحدي.
د_كلية_الانتماء	Pearson Correlation	1	.513**	.503**	.667**	.569**	.386**	.684**	.430**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
أجد صعوبة في إمامه صداه مع زمائتي.	Pearson Correlation	.513**	1	.085	.195**	.112	.195**	.113	.018
	Sig. (2-tailed)	.000		.247	.008	.129	.008	.126	.804
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
أفكر في نفسي فقط لا يهتمي الآخرين.	Pearson Correlation	.503**	.085	1	.289**	.070	-.081	.290**	.230**
	Sig. (2-tailed)	.000	.247		.000	.341	.272	.000	.002
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
وجودي في جماعة (الأصدقاء) يشعرني بالأمان والراحة.	Pearson Correlation	.667**	.195**	.289**	1	.301**	.109	.461**	.241**
	Sig. (2-tailed)	.000	.008	.000		.000	.139	.000	.001
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
أبادل الریارات مع أصدقائي.	Pearson Correlation	.569**	.112	.070	.301**	1	.224**	.356**	.032
	Sig. (2-tailed)	.000	.129	.341	.000		.002	.000	.664
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
الأخرين يحاجه لي.	Pearson Correlation	.386**	.195**	-.081	.109	.224**	1	.128	-.006
	Sig. (2-tailed)	.000	.008	.272	.139	.002		.081	.940
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
أحب مشاركة أفكاري مع زمائتي.	Pearson Correlation	.684**	.113	.290**	.461**	.356**	.128	1	.228**
	Sig. (2-tailed)	.000	.126	.000	.000	.000	.081		.002
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
أشعر بالراحة عندما أكون وحدي.	Pearson Correlation	.430**	.018	.230**	.241**	.032	-.006	.228**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.804	.002	.001	.664	.940	.002	
	N	186	186	186	186	186	186	186	186

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة مع بعد التفاؤل

Correlations

		د_كلية_التفاؤل	أدا هلن اتجاه مستقلى الدراسى	أرى أن الحياه لها بهمه	الحياه تسير من سىء إلى أسوء	أفكر فى المستقل بكل تفاؤل	نجاحى فى دراسى هو مستقلى	أنوع سجدت لى نىء مكروه
د_كلية_التفاؤل	Pearson Correlation	1	.380**	.466**	.594**	.712**	.334**	.400**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	186	186	186	186	186	186	186
أدا هلن اتجاه مستقلى الدراسى	Pearson Correlation	.380**	1	.038	.119	.159*	-.178*	.083
	Sig. (2-tailed)	.000		.608	.107	.030	.015	.259
	N	186	186	186	186	186	186	186
أرى أن الحياه لها بهمه	Pearson Correlation	.466**	.038	1	.334**	.058	.190**	.180*
	Sig. (2-tailed)	.000	.608		.000	.430	.009	.014
	N	186	186	186	186	186	186	186
الحياه تسير من سىء إلى أسوء	Pearson Correlation	.594**	.119	.334**	1	.128	.133	.341**
	Sig. (2-tailed)	.000	.107	.000		.081	.071	.000
	N	186	186	186	186	186	186	186
أفكر فى المستقل بكل تفاؤل	Pearson Correlation	.712**	.159*	.058	.128	1	.089	.028
	Sig. (2-tailed)	.000	.030	.430	.081		.225	.708
	N	186	186	186	186	186	186	186
نجاحى فى دراسى هو مستقلى	Pearson Correlation	.334**	-.178*	.190**	.133	.089	1	-.167*
	Sig. (2-tailed)	.000	.015	.009	.071	.225		.023
	N	186	186	186	186	186	186	186
أنوع سجدت لى نىء مكروه	Pearson Correlation	.400**	.083	.180*	.341**	.028	-.167*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.259	.014	.000	.708	.023	
	N	186	186	186	186	186	186	186

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة مع بعد الحالة المزاجية

Correlations

		د_كلية_الحالة_المزاجية	أعصب بسرعه لا أتحكم في عصبتي.	أسعر بالشرح والخلل في كثير من الأحيان.	أنا حزيرن معظم الأوقات.	أقوم نفسي على كل تصرف أقوم به.	أبكي كثيرا.	أسعر بالملل.	أخاف وأقلق بكثرة.
د_كلية_الحالة_المزاجية	Pearson Correlation	1	.461**	.495**	.749**	.547**	.729**	.541**	.707**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
أعصب بسرعه لا أتحكم في عصبتي.	Pearson Correlation	.461**	1	-.009	.261**	.051	.307**	.156*	.167*
	Sig. (2-tailed)	.000		.900	.000	.489	.000	.033	.022
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
أسعر بالشرح والخلل في كثير من الأحيان.	Pearson Correlation	.495**	-.009	1	.182*	.230**	.303**	.052	.352**
	Sig. (2-tailed)	.000	.900		.013	.002	.000	.485	.000
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
أنا حزيرن معظم الأوقات.	Pearson Correlation	.749**	.261**	.182*	1	.331**	.495**	.440**	.471**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.013		.000	.000	.000	.000
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
أقوم نفسي على كل تصرف أقوم به.	Pearson Correlation	.547**	.051	.230**	.331**	1	.197**	.243**	.252**
	Sig. (2-tailed)	.000	.489	.002	.000		.007	.001	.001
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
أبكي كثيرا.	Pearson Correlation	.729**	.307**	.303**	.495**	.197**	1	.241**	.505**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.007		.001	.000
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
أسعر بالملل.	Pearson Correlation	.541**	.156*	.052	.440**	.243**	.241**	1	.224**
	Sig. (2-tailed)	.000	.033	.485	.000	.001	.001		.002
	N	186	186	186	186	186	186	186	186
أخاف وأقلق بكثرة.	Pearson Correlation	.707**	.167*	.352**	.471**	.252**	.505**	.224**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.022	.000	.000	.001	.000	.002	
	N	186	186	186	186	186	186	186	186

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة مع بعد السلامة

Correlations

		د_كلية_السلامة	الحياة الدراسية صحة وممتعة.	أُسعر بالراحة والإطمئنان في مدرستي.	المشاكل الدراسية تخيفي.	أُسعر بالتهديد والخطر.	أُسعر بالخوف أوقات الامتحانات.	أُسعر بعدم الراحة في أغلب الأوقات.
د_كلية_السلامة	Pearson Correlation	1	.451**	.451**	.635**	.525**	.603**	.592**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	186	186	186	186	186	186	186
الحياة الدراسية صحتة وممتعة.	Pearson Correlation	.451**	1	.190**	.110	.113	.026	.130
	Sig. (2-tailed)	.000		.010	.134	.125	.726	.077
	N	186	186	186	186	186	186	186
أُسعر بالراحة والإطمئنان في مدرستي.	Pearson Correlation	.451**	.190**	1	-.046	.130	.085	.057
	Sig. (2-tailed)	.000	.010		.532	.077	.248	.439
	N	186	186	186	186	186	186	186
المشاكل الدراسية تخيفي.	Pearson Correlation	.635**	.110	-.046	1	.249**	.416**	.261**
	Sig. (2-tailed)	.000	.134	.532		.001	.000	.000
	N	186	186	186	186	186	186	186
أُسعر بالتهديد والخطر.	Pearson Correlation	.525**	.113	.130	.249**	1	.153*	.248**
	Sig. (2-tailed)	.000	.125	.077	.001		.037	.001
	N	186	186	186	186	186	186	186
أُسعر بالخوف أوقات الامتحانات.	Pearson Correlation	.603**	.026	.085	.416**	.153*	1	.218**
	Sig. (2-tailed)	.000	.726	.248	.000	.037		.003
	N	186	186	186	186	186	186	186
أُسعر بعدم الراحة في أغلب الأوقات.	Pearson Correlation	.592**	.130	.057	.261**	.248**	.218**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.077	.439	.000	.001	.003	
	N	186	186	186	186	186	186	186

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

قياس الثبات بالتجزئة النصفية باختبار سبيرمان وجوتمان

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.703
		N of Items	26 ^a
	Part 2	Value	.728
		N of Items	26 ^b
Total N of Items			52
Correlation Between Forms			.762
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.865
	Unequal Length		.865
Guttman Split-Half Coefficient			.865

- a. The items are: أنا محبوب (ه) من قبل الآخرين, أشعر بتقدير الآخرين لي, أشعر بتقدير أصدقائي لأني لست أفضل ملاحظات الآخرين, أحب الناس وأحترمهم, أحببت أصدقائي لأني لست مثلهم, أجد صعوبة في التعبير عن ما بداخلي, أتردد في كل عمل أريد القيام به, أستطيع إقناع الآخرين بكل سهولة, فقدت الاهتمام في كل شيء, أحمل مسؤولية أفعالي, أخذ قراراتي لوحدي, سواء نجحت أم فشلت فهذا لا يهمني, أستطيع مواجهة المشاكل بمفردي, أجد صعوبة في إقامة صداقة مع زمائتي, وجودي في جماعة (الأصدقاء) يشعرني بالأمان والراحة, الآخرين بحاجة لي, أشعر بالراحة عندما أكون وحدي, أرى أن الحياة لها قيمة, أفكر في المستقبل بكل تفؤل, أوقع سبب حدث لي شيء مكره, أشعر بالحرج والخجل في كثير من الأحيان, ألوغ نفسي على كل تصرف أقوم به, أشعر بالملل, الحياة الدراسية صعبة ومتعبة, المشاكل الدراسية تضيي, أشعر بالخوف أوقات الامتحانات.
- b. The items are: أنا شخص ناجح, زمائتي يسخرون مني, لست راضٍ عن نفسي, لأني إيجابيات وقرارات جيدة, لأني لفة في نفسي, أستطيع حماية نفسي ومواجهة الآخرين, أستطيع إنجاز ما يطلب مني, لا أثق في الآخرين, أعترف بخطئي وأعتذر عن تصرفي, لأني أهداف في حياتي أريد تحقيقها, أستطيع تحقيق أهدافي, أحرص على اتفاق وإيجابي المدرسية لي لا أفضل, أحتاج مساعده الآخرين لتحقيق أهدافي, أفكر في نفسي فقط لا يهمني الآخرين, أبادل الزيارات مع أصدقائي, أحب مشاركة أفكار ي مع زمائتي, أنا قلق اتجاه مستقبلي الدراسي, الحياة تسير من سيء إلى أسوء, نجاحي في دراستي هو مستقبلي, أعرض بسرعة لا أتحكم في عصبتي, أنا حزين معظم الأوقات, أبكي كثيرا, أخاف وأهني بكثرة, أشعر بالراحة والاطمئنان في مدرستي, أشعر بالتهديد والخطر, أشعر بعدم الراحة في أغلب الأوقات.

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	32.87	44.636	6.681	26 ^a
Part 2	35.69	45.827	6.770	26 ^b
Both Parts	68.55	159.405	12.626	52

a. The items are: أنا محبوب (ه) من قبل الآخرين، أسعر بتقدير الآخرين لي، أنقل: أحب ما تحبب الآخرين، أحب الناس وأحترمهم، أنجب أصدقائي لأنني لست مثلهم، أجد صعوبة في التعبير عن ما بداخلي، أتردد في كل عمل أريد القيام به، أستطيع أفعال الآخرين بكل سهولة، فقدت الاهتمام في كل شيء، أنحمل مسؤولية أفعالي، أنخذ قراراتي لوحدي، سواء نجت أم فشلت فهذا لا يهمي، أستطيع مواجهة المشاكل بمفردي، أجد صعوبة في إقامة صداقة مع زمائكي، وجودي في جماعه (الأصدقاء) يشعرني بالأمان والراحة، الآخرين بحاجة لي، أسعر بالراحة عندما أكون وحدي، أرى أن الحياة لها قيمة، أفكر في المستقبل بكل تفاؤل، أوقع سجدت لي شيء مكروه، أسعر بالفرح والخجل في كثير من الأحيان، أوم نفسي على كل تصرف أقوم به، أسعر بالملل، الحياة الدراسية صعبة ومتعبة، المشاكل الدراسية تخطني، أسعر بالخوف أوقات الامتحانات.

b. The items are: أنا شخص ناجح، زمائكي يسخرون مني، لست راض عن نفسي، لدي إمكانيات وقدرات جيدة، لدي ثقة في نفسي، أستطيع حمايه نفسي ومواجهه الآخرين، أستطيع إنجاز ما يطلب مني، لا ألق في الآخرين، أعترف بخطئي وأعذر عن تصرفي، لدي أهداف في حياتي أريد تحقيقها، أستطيع تحقيق أهدافي، أحرص على اتقان وإجباتي المدرسيه لكي لا أفتل، أحتاج مساعدة الآخرين لتحقيق أهدافي، أفكر في نفسي فقط لا يهمني الآخرين، أبادل الزيارات مع أصدقائي، أحب مشاركة أفكاري مع زمائكي، أنا هلق اتجاه مستقبلتي الدراسي، الحياة تسير من سيء إلى أسوء، نجاحي في دراستي هو مستقبلي، أعصب بسرعة لا أتحكم في عصبتي، أنا حزين معظم الأوقات، أكني كثيرا، أخاف وأهلق بكثرة، أسعر بالراحة والاطمئنان في مدرستي، أسعر بالهديد والخطر، أسعر بعدم الراحة في أغلب الأوقات.

Statistics

الدرجة_الكلية

N	Valid	186
	Missing	0
Mean		68.5538
Mode		65.00 ^a
Std. Deviation		12.62558

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Statistics

الدرجة_الكلية

N	Valid	186
	Missing	0
Mean		68.5538
Mode		65.00 ^a
Std. Deviation		12.62558

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

الدرجة_الكلية

		الدرجة_الكلية			Cumulative Percent
		Frequency	Percent	Valid Percent	
Valid	30.00	1	.5	.5	.5
	34.00	1	.5	.5	1.1
	35.00	1	.5	.5	1.6
	36.00	1	.5	.5	2.2
	39.00	1	.5	.5	2.7
	40.00	1	.5	.5	3.2
	43.00	1	.5	.5	3.8
	45.00	2	1.1	1.1	4.8
	47.00	1	.5	.5	5.4
	48.00	3	1.6	1.6	7.0
	49.00	2	1.1	1.1	8.1
	50.00	1	.5	.5	8.6
	51.00	1	.5	.5	9.1
	52.00	2	1.1	1.1	10.2
	53.00	3	1.6	1.6	11.8
	54.00	6	3.2	3.2	15.1
	55.00	2	1.1	1.1	16.1
	56.00	3	1.6	1.6	17.7
	57.00	6	3.2	3.2	21.0
	59.00	4	2.2	2.2	23.1
	60.00	1	.5	.5	23.7
	61.00	1	.5	.5	24.2
	62.00	7	3.8	3.8	28.0
	63.00	6	3.2	3.2	31.2
	64.00	3	1.6	1.6	32.8
	65.00	9	4.8	4.8	37.6
	66.00	2	1.1	1.1	38.7
	67.00	4	2.2	2.2	40.9
	68.00	6	3.2	3.2	44.1
	69.00	6	3.2	3.2	47.3
	70.00	8	4.3	4.3	51.6
	71.00	8	4.3	4.3	55.9
	72.00	6	3.2	3.2	59.1
	73.00	9	4.8	4.8	64.0
	74.00	6	3.2	3.2	67.2
	75.00	7	3.8	3.8	71.0
	76.00	3	1.6	1.6	72.6
	77.00	6	3.2	3.2	75.8
	78.00	3	1.6	1.6	77.4
	79.00	8	4.3	4.3	81.7
80.00	2	1.1	1.1	82.8	
81.00	8	4.3	4.3	87.1	
82.00	2	1.1	1.1	88.2	
83.00	2	1.1	1.1	89.2	
84.00	4	2.2	2.2	91.4	
85.00	3	1.6	1.6	93.0	
86.00	3	1.6	1.6	94.6	
87.00	2	1.1	1.1	95.7	
88.00	1	.5	.5	96.2	
89.00	2	1.1	1.1	97.3	
90.00	1	.5	.5	97.8	
92.00	1	.5	.5	98.4	
94.00	1	.5	.5	98.9	
95.00	1	.5	.5	99.5	
99.00	1	.5	.5	100.0	
Total		186	100.0	100.0	

فئات_المقياس(تكرارات حسب الفئات)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-34	2	1.1	1.1	1.1
	35-69	86	46.2	46.2	47.3
	70-104	98	52.7	52.7	100.0
	Total	186	100.0	100.0	

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة_الكليه	186	68.5538	12.62558	.92575

One-Sample Test

Test Value = 52

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الدرجة_الكليه	17.881	185	.000	16.55376	14.7274	18.3802

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
د_كليه_تقبل_الاداب	186	13.8763	2.59121	.19000

One-Sample Test

Test Value = 9

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
د_كليه_تقبل_الاداب	25.665	185	.000	4.87634	4.5015	5.2512

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
د_كلية_النفه	186	11.7366	2.49116	.18266

One-Sample Test

Test Value = 9

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
د_كلية_النفه	14.982	185	.000	2.73656	2.3762	3.0969

One-Sample Test

Test Value = 8

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
د_كلية_حمل_السؤوليه	24.103	185	.000	4.79570	4.4032	5.1882

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
د_كلية_حمل_السؤوليه	186	12.7957	2.71357	.19897

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
د_كلية_الانتماء	186	8.3226	2.80987	.20603
د_كلية_الحاله_المزاجيه	186	7.1882	3.26357	.23930

One-Sample Test

Test Value = 7

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
د_كلية_الاسماء	6.419	185	.000	1.32258	.9161	1.7291
د_كلية_الحاله_المزاجيه	.786	185	.433	.18817	-.2839	.6603

One-Sample Test

Test Value = 6

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
د_كلية_الغاول	10.952	185	.000	2.20968	1.8116	2.6077
د_كلية_السامه	2.441	185	.016	.42473	.0815	.7680

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
د_كلية_الغاول	186	8.2097	2.75173	.20177
د_كلية_السامه	186	6.4247	2.37264	.17397

Group Statistics

جنس الطالب		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة_الكليه	ذكر	77	71.7922	12.54396	1.42952
	أنثى	109	66.2661	12.22978	1.17140

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
الدرجة_الكليه	Equal variances assumed	.012	.911	3.003	184	.003	5.52615	1.84007	1.89580	9.15650
	Equal variances not assumed			2.990	161.189	.003	5.52615	1.84816	1.87642	9.17588

Group Statistics

الشعبة الدراسية		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة_الكليه	علمي	128	69.1953	12.62547	1.11594
	أدبي	58	67.1379	12.61918	1.65698

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الدرجة_الكليه	Equal variances assumed	.042	.838	1.030	184	.305	2.05738	1.99810	-1.88476	5.99952
	Equal variances not assumed			1.030	110.254	.305	2.05738	1.99773	-1.90154	6.01631

Descriptives

المجموعة		Statistic	Std. Error
الدرجة_الكليه	الفحرييه	Mean	43.3750
	99% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	37.5741
		Upper Bound	49.1759
	5% Trimmed Mean	43.4722	
	Median	44.0000	
	Variance	21.982	
	Std. Deviation	4.68851	
	Minimum	36.00	
	Maximum	49.00	
	Range	13.00	
	Interquartile Range	8.50	
	Skewness	-.360	.752
	Kurtosis	-1.286	1.481
الضابطه	Mean	42.3750	2.83434
	99% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	32.4563
		Upper Bound	52.2937
	5% Trimmed Mean	42.6389	
	Median	46.5000	
	Variance	64.268	
	Std. Deviation	8.01672	
	Minimum	30.00	
	Maximum	50.00	
	Range	20.00	
	Interquartile Range	14.50	
	Skewness	-.656	.752
	Kurtosis	-1.689	1.481

Tests of Normality

المجموعة	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الدرجة_الكليه	.155	8	.200 [*]	.944	8	.649
الضابطه	.259	8	.123	.827	8	.056

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Group Statistics

المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة_الكليه	8	43.3750	5.09727	1.80216
الضابطه	8	42.3750	7.76324	2.74472

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الدرجة_الكليه	Equal variances assumed	3.961	.066	.305	14	.765	1.00000	3.28348	-6.04237	8.04237
	Equal variances not assumed			.305	12.090	.766	1.00000	3.28348	-6.14821	8.14821

Group Statistics

المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة_الكليه	8	55.8750	5.19443	1.83651
الضابطه	8	42.3750	7.76324	2.74472

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	99% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الدرجة_الكليه	Equal variances assumed	3.854	.070	4.088	14	.001	13.50000	3.30246	3.66909	23.33091
	Equal variances not assumed			4.088	12.221	.001	13.50000	3.30246	3.44566	23.55434

Group Statistics

المجموعه	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة_الكليه تجريبية_قبلي	8	43.3750	5.09727	1.80216
تجريبية_بعدي	8	55.8750	5.19443	1.83651

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	99% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الدرجة_الكليه	Equal variances assumed	.031	.864	-4.858	14	.000	-12.50000	2.57304	-20.15954	-4.84046
	Equal variances not assumed			-4.858	13.995	.000	-12.50000	2.57304	-20.15995	-4.84005

Report

الدرجة_الكليه	المجموعه	Mean	N	Std. Deviation
	تجريبية_قبلي	43.3750	8	5.09727
	تجريبية_بعدي	55.8750	8	5.19443
	Total	49.6250	16	8.14760

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
الدرجة_الكليه * المجموعه	Between Groups (Combined)	625.000	1	625.000	23.601	.000
	Within Groups	370.750	14	26.482		
	Total	995.750	15			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
الدرجة_الكليه * المجموعه	.792	.628

Paired Samples Statistics

Pair 1	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
بعدي	55.8750	8	5.19443	1.83651
تتبعي	56.3750	8	5.50162	1.94512

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 بعدى & تتبعى	8	.977	.925

Paired Samples Test

	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
				99% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 بعدى - كندعى	-.50000	1.19523	.42258	-1.97880	.97880	-1.183	7	.275

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

عابدة في : 2024/12/15

مديرية التربية لولاية عابدة

مصلحة التكوين و التفتيش و الأرشيف

مكتب التكوين

مدير التربية

إلى

رقم: 39.00 / م . ت . ت / 2024

السيدة)مدير(ة) ثانوية

s.f.bona23@gmail.com

عواشيرية محمد - القبة

الموضوع: رخصة دخول إلى المؤسسة.

المرجع: مراسلة جامعة 08 ماي 1945 قالمة - كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية.

- قسم علم النفس .

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه ، يشرفني أن انهني إلى علمكم بالموافقة لطالبة بالدخول إلى مؤسستكم من أجل اجراء البحث الميداني. و عليه فالمطلوب منكم تمكين المعنية بما يساعدها لهذا البحث في حدود ما يسمح به القانون.

- إسم الطالبة:

- بولقارية كهينة

ملاحظة : - تسهيل مهمة الطالبة.



ع/مدير التربية وبتفويض
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
ج. بسونذراع