أثر برنامج تدريبيّ قائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد في حلّ المشكلات الاجتماعيّة للطّالبات الصف التّاسع في محافظة البلقاء

بتول نمر العبداللات[i]
أ.د. معاوية محمود أبو غزال[ii]

تاريخ الاستلام
2023/11/2
تاريخ القبول
2023/12/9

الملخّص

هدفت الدراسة الحاليّة إلى فحص أثر برنامج تدريبيّ قائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد في حلّ المشكلات الاجتماعيّة، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبيّ، وشملت العينة (24) طّالبة للمجموعة التجريبيّة و(22) طّالبة للمجموعة الضّابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق البرنامج التدريبيّ على المجموعة التجريبيّة، في حين خضعت كلتا المجموعتين لمقياس حلّ المشكلات الاجتماعيّة الذي طوره أبو غزال وفلوه (2014) كاختبار قبليّ وبعديّ. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعة التجريبيّة والضّابطة على مقياس حلّ المشكلات الاجتماعيّة لدى طّالبات الصّف التّاسع تعزى للبرنامج التدريبيّ القائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد، ولصالح المجموعة التجريبيّة. وفي ضوء ذلك توصي الدراسة باختبار فاعلية البرنامج التدريبيّ على عينات مختلفة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبيّ، اليقظة العقليّة بين الأفراد، حلّ المشكلات الاجتماعيّة، طّالبات الصّف التّاسع، مدرسة عائشة بنت أبي بكر الثانوية للإناث.

---

[i] جامعة اليرموك
[ii] جامعة اليرموك

The Effect of a Training Program Based on Interpersonal Mindfulness in Social Problem Solving

Abstract

The current study aimed to examine the effect of a training program based on mental alertness among individuals in solving social problems. The study followed the quasi-experimental approach, and the sample included (24) female students for the experimental group and (22) female students for the control group. To achieve the objectives of the study, the training program was applied to the experimental group, while both groups underwent the Social Problem-Solving Scale developed by Abu Ghazal and Feloh (2014) as a pre-and post-test. The results indicated that there were statistically significant differences between the experimental and control groups on a scale of social problem-solving among ninth-grade female students attributable to the training program based on mental alertness between individuals, and in favor of the experimental group. In light of this, the study recommends testing the effectiveness of the training program on different samples.

Keywords: Training Program, Interpersonal MindFulness, Social Problems Solving, Ninth-grade students, Aisha Bint Abi Bakr Secondary School for Girls.

المقدمة

تعدّ مرحلّة المراهقة فترة حسّاسة وحاسمة تتضمن تحوّلات وتغييرات في مختلف جوانب الحياة وتعتبر من أهم المراحلّ النّمائية، إذ تتضمن العديد من التغيرات النفسيّة والفسيولوجيّة والانفعاليّة، ويعاني الطّلبة فيها من ضغوطات وصراعات نفسيّة، وقد يقومون بالتعبير عنها عبر السلوكيات المضطربة كالدخول في حالة حزن، ونوبات غضب، والتّمرد، والصراخ غير المبرر، أو بعض أشكال السلوكيات القهرية الناتجة عن القلق (كاجان، 2016). وتتجه الأبحاث الحديثة إلى مساعدة هذه الفئة في حلّ مشكلاتها الاجتماعيّة وتنظيم انفعالاتها عبر عدد من الاستراتيجيّات كالتأمل، والتيقظ دون إصدار أحكام على الخبرات، والانفعالات بطريقة واعية متمثلة بتوجيه تفكير الأفراد إلى اللحظة الحاليّة، وتحويل هذه الخبرات والانفعالات من سلبية إلى إيجابيّة ومن غير متزنة إلى متزنة.

يُعزّز علم النفس الإيجابيّ كثيرًا من الجوانب النفسيّة المرغوبة والإيجابيّة في مختلف المجالات العامّة والخاصّة في البيئيّة التّعليميّة، إذ تعد الغاية الرئيسة والهامة من هذا العلم، هو التركيز على الجوانب التي تدعم بيئة الفرد، وتساعده على التعلّم والنمو، والفضائل بدلًا من الانشغال بجوانب القصور والضعف، ويندرج تحت مظّلة هذا العلم العديد من المفاهيم والمصطلحات منها اليقظة العقليّة.

تناقلت العديد من الفلسفات والدّيانات مفهوم اليقظة العقليّة، حيث بدأت الرّحلّة منذ أكثر من (2500) سنة في الفلسفة البوذيّة، وقد ذُكِرت في التقاليد اليهودّية والنّصرانيّة والإسلاميّة. ثم استمرت الرّحلّة التاريخّية لتطوّر هذا المفهوم حتى أصبح معروفًا في القرن الحادي والعشرين، ووُجِد بسهولة في سياقات عديدة (Apple & Kim, 2009; Parrott, 2017). إذ اكتسب مفهوم اليقظة اهتمامًا علميًا كبيرًا على مدار العقدين الماضيين (Baminiwatta & Solangaarachchi, 2021).

تعَّرف اليقظة العقليّة بأنها ميل الشخص إلى إدراك اللحظة الحاليّة والانتباه لها بطريقة منفتحة وغير تفاعلية وبدون إصدار أحكام (Baer et al., 2006; Bishop et al., 2004). كما تعرف اليقظة العقليّة بأنها البقاء عن قصد في الحاضر، وتوجيه انتباه الأفراد للحظة الحاليّة، أكثر من التركيز على الخبرات الماضية أو الخبرات المستقبليّة، حيث تتضمن التركيز على الوعي والانتباه ومواجهة الأحداث بالكامل كما هي، دون إصدار أحكام على الخبرات والانفعالات (Gazzoal, 2016).

ومن الجدير بالذكر أن مفهوم اليقظة مختلف عن التأمل حيث تعرف اليقظة بأنها: ممارسة لجذب انتباه الفرد عن قصد إلى اللحظة الحاليّة ودون إصدار حكمًا، بينما يعرف التأمل على أنها دراسة أو مراقبة شيء ما بعناية أو التفكير بعمق في شيء ما (Anālayo et al., 2022).

وتشير الدراسات إلى أن اليقظة العقليّة تؤثر على العديد من مجالات حياة الفرد، إذ تؤثر على الأداء النفسي مثل: مستوى الاكتئاب والقلق والتوتر (Carpenter et al., 2019)، وتنظيم العلاقات ((Tomlinson et al., 2018، والسلوكيات الصحية (Sala et al., 2019)، والرضا عن العمل والأداء (Mesmer-Magnus et al., 2017)، والسلوك الاجتماعيّ الإيجابيّ (Pratscher et al., 2018).

وتبرز أهمية اليقظة العقليّة في أنها تساعد بشكل كبير على عملية التطور والالتزام والقبول والتعديل السلوكي المعرفي والتقليل من عدة أمور؛ كالفشل، والألم، والتوتر والقلق الاجتماعيّ، والعمل على زيادة الكفاءة، والاستقلال وتعديل السلوك. وتساعد على تنقية الانفعالات، وإبطال فعل

(الطيار الآلي) وهو أن يجعل الإنسان يتصرف كإنسان آلي دون الوعي والتفكير بنتائج الانفعالات (Debbie, 2016).

وقد تعددت مكونات اليقظة العقليّة بتعدد المنظرين، إذ يشير لانجر (Langer, 1989) في نظريته إلى أربع مكونات، هي: الانفتاح على الجديد، ويقصد به الانفتاح على جميع الجوانب الجديدة والإبداعيّة بطريقة مختلفة عن المألوف؛ والتّوجّه نحو الحاضر، ويعني التركيز نحو الجوانب الحاليّة وعدم التركيز على الجوانب الماضية أو المستقبليّة؛ والتميز اليقظ، وهو الشعور بالشيء المميز بالجوانب والأحداث المختلفة والمميزة في الوقت الراهن؛ وأخيرًا الوعي بوجهات النظر المتعددة ويشير إلى رؤية الأحداث بطرق مختلفة وزوايا عديدة.

بينما يشير شبرو وزملاؤه (Shapiro et Al., 2006) إلى أربع مكونات أخرى لليقظة العقليّة، وهي: تنظيم الذات، وتوضيح القيم، وإدارة الذات، والمرونة الانفعاليّة والمعرفيّة والسلوكيّة. وهذه المكونات الأربعة متفقة مع ثلاث حقائق رئيسة لليقظة العقليّة حسب نموذج كالت زان (Kalat-zinn) وهي: (القصد والاتجاه والانتباه) وهي عمليات متصلة ومتشابكة مع بعضها البعض تحدث في آن واحد (Shapiro et al., 2006).

كما تقسم اليقظة العقليّة إلى أربعة عناصر وهي: اليقظة العقليّة المعرفيّة، وهي رغبة العقل التحرر من التجاهل والكراهيّة سواء أكانت هذه الأشياء مادية أو غير مادية وتكون أحيانًا مصدر الألم والمعاناة النفسية، أما الكراهية فتكون ناتجة من مشاعر الغضب والضغط والتوتر وتكون موجهة نحو موقف معين أو شخص معين؛ أما اليقظة العقليّة الانفعاليّة، فهي: فهم الانفعالات بجميع أشكالها سواء أكانت إيجابيّة أم سلبيّة حيث تؤثر على الفرد وجسمه، وتتضمن اليقظة العقليّة الجسميّة التفكير والتأمل والوعي بشكل كامل بالجسم وكيفية استخدامها في تنمية التركيز، مما يساعد على التحكم بالنفس بطريقة غير مباشرة حيث يعتبر من المظاهر الأساسية للممارسة اليقظة العقليّة الجسميّة (الاسترخاء)؛ وأخيرًا اليقظة العقليّة للظواهر الطبيعيّة، وهي إدراك الفرد جميع الظواهر الطبيعيّة؛ مما يساعد على زيادة فرص النمو النفسي السليم والتقليل من المعاناة النفسية (Jarukasemthawee, 2015).

كما يقسم فرانك وزملاؤه (Frank et al., 2015) اليقظة العقليّة في التعليم إلى بعدين مختلفين: اليقظة داخل الفرد، التي تتماشى مع اللحظة الحاليّة للوصول إلى الوعي الكامل، وتتضمن عناصر تعكس الإدراك والانتباه والوجود في اللحظة الحاليّة؛ واليقظة العقليّة بين الأفراد، التي تشمل العناصر التي تمثل تصرف الفرد بانفتاح وقبول في تفاعلات الفرد مع الآخرين.

وتعرف اليقظة العقليّة بين الأفراد بأنها بناء متطور تم تصوره كطريقة لفهم كيف يمكن أن تؤثر ممارسات اليقظة والتأمل على العلاقات مع الآخرين، وتشير إلى سمة الوعي المتكون عند الأفراد عن ذواتهم، وعواطفهم وخبراتهم، ومشاعرهم وأحاسيسهم لحظة بلحظة، في أثناء التفاعل مع الآخرين، والانتباه لأفعالهم وأقوالهم، وتحلّيل لغة جسدهم الخاصة بهم، ووعي حالتهم الانفعالية والمزاجية وإدراكها، ثم محاولة تكوين رد فعل مناسب للموقف التفاعلي (Pratscher et al., 2018).

وتقسم اليقظة العقليّة بين الأفراد إلى أربعة أبعاد؛ وهي: الحضور، ويقصد به إدراك الفرد للأحداث لحظة بلحظة بالوقت الحالي لا لِلتفكير بالماضي ولا بالمستقبل (Thum, 2008)؛ والوعي بالذّات وبالآخرين، حيث تبدأ بوعي الفرد بذاته ومشاعره واتجاهاته والأحداث التي يمر بها ويمتلك القدرة على اتخاذ القرارحولها، ثم الوعي بالآخرين ومشاعرهم واتجاهاتهم وقراراتهم (Morin,2011)؛ والقبول غير الحكميّ، وهو فعل صريح أو ضمني والاستجابة له من خلال

سلوك يظهر الموافقة عليه وقبول بآراء الآخرين المختلفة عن رأيه، وإجراء التفاعلات دون الحكم عليهم أو مخالفتهم وانتقادهم (Chirelstein, 2001)؛ واللاتفاعل، ويشير إلى عدم التفاعل مع الأحداث الداخليّة، وإدراكه لمشاعره السلبيّة في لحظة التوتر، وعدم السماح للأفكار والمشاعر بتشتت التفكير في اللحظة الحاليّة (Pratscher et al., 2018).

وقد تم ربط اليقظة بين الأفراد بالعديد من المتغيرات مثل: التعاطف، والذكاء العاطفي، والأصالة (Authenticity)، والاستماع المتعاطف النشط (Active- empathic listening)، وكذلك مع جودة الصداقة، والرضا عن العلاقة، ومشاعر التواصل الاجتماعيّ (Feelings of social connectedness) (Pratscher et al., 2018) ، كما أن التواصل مع الآخرين بطريقة واعية يلعب دورًا مهمًا في العلاقات الاجتماعيّة التي تؤثر على الصحة والرفاهية (House et al., 1988; Kiecolt-Glaser & Newton, 2001; Ryf & Singer, 2000; Umberson & Montez, 2010)

ولكون حياة الناس اليومية تدور حول التفاعل مع أشخاص آخرين، فإن ذلك يتطلب من الفرد أن يكون متيقظًا عن قصد في سياق التفاعلات والعلاقات الشخصية، وفي اللحظة الحاليّة، وبلا حكم ((Kabat-Zinn 1994. وقد ركزت الكثير من الأبحاث حتى الآن على العلاقات مع المتغيرات الشخصية مثل: التكيف النفسي، والأداء الجسدي (physical functioning) ؛ Baer et al., (2006; Brown & Ryan 2003). ومع ذلك هناك اهتمام متزايد بكيفية تأثير اليقظة على الأداء الشخصي وفي سياق التفاعلات الاجتماعيّة، مما يساعد الفردعلى تكوين علاقات صحية وثيقة مثل: الصداقات (Coatsworth et al., 2015).

ومن الجدير بالذكر أن الفرد يواجه العديد من المواقف الاجتماعيّة التي تثير انتباهه، وتسبب له الحيرة فيمر بحالة من عدم التوازن، مما يستدعي منه السعي للوصول إلى حلّول، وبدائل، وخيارات تساعده على حلّ مشكلاته الاجتماعيّة مستخدمًا ما لديه من معرفة وخبرات ومهارات للعودة إلى حالة الاتزان.

وقد حظي موضوع حلّ المشكلات الاجتماعيّة باهتمام كبير وواسع من قبل باحثين في علم النفس الصحي والنفسي والاكلينيكي؛ لكونه يُعد من أهم الركائز الرئيسة للكفاءة الاجتماعيّة التي تعكس فعالية الفرد وقدرته على حلّ المشكلات اليومية وتساعده على مواجهة المشكلات ويعتبر عاملًا رئيسيًا يحول دون ظهور عدم التوافق النفسي الاجتماعيّة (أبو غزال وفلوة، 2014).

ويعرف حلّ المشكلات الاجتماعيّة: بأنه عملية سلوكيّة وانفعاليّة ومعرفيّة معقدة يستخدمها الفرد لتتوافق مع المشكلة التي يواجهها في أنماط حياته اليومية(D’Zurilla & Nezu,1990)، حيث يسعى إلى الوصول إلى الأهداف المنشودة والوصول إلى حالة توازن من خلال مهاراته وخبراته المكتسبة واستخدام عدة أساليب من التفكير المختلفة في إيجاد الحلّول منها الدنيا(الاستنباط، الاستنتاج، الاستقراء، التشخيص، التصنيف) والأساليب العليا(الناقد والإبداعي)، وإثارة روح الدافعيّة والإنجاز على مواجهه وحلّ المشكلات، والقدرة على التخطيط والتحلّيل والتركيب لعناصر الموقف الذي يواجه الفرد (البارودي، 2015)

وقد تعددت النماذج التي تناولت حلّ المشكلات الاجتماعيّة ويعد العالمان ديزويلا وجولد (D’Zurilla & Gold) أول من قدما نموذجًا لحلّ المشكلات الاجتماعيّة، وقد بين هذا النموذج عدة مفاهيم منها: المشكلة، وتحديدها، والحلّ. ومن ثم تم تعديله عام (2002) ليشمل مفهومين وهما: التّوجّه نحو حلّ المشكلة ويقسم إلى (إيجابي وسلبي)، ومهارة حلّ المشكلات ويشمل الأسلوب الاندفاعيّ، والتجنبيّ، والعقلانيّ (العدل،2001)، وهي كالتالي:

أولًا- التّوجّه نحو المشكلة: حيث يتم التركيز على الاستجابة المعرفية والانفعالية والسلوكية إذ يعتمد على الخبرات السابقة في مواجهه مشاكل الحياة الروتينية التي تؤثر على أداء الفرد أثناء حلّه للمشكلة، ويشمل جانبين، وهما: التّوجّه الإيجابيّ للمشكلة، وهنا يكون الفرد بنّاءً في قدرته على حلّ المشكلات، ويقوم بطرح المشكلة بطريقة مجزأة، وبناء معرفي منظم، وضمن أولويات واستراتيجيّات، حيث يتم إعطاؤه الوقت والجهد الكافي ومواجهة المشكلة بدلًا من تجنب حلّها. والجانب الآخر وهو التّوجّه السلبيّ نحو المشكلة، وهو طريقة غير بناءة وغير وظيفية، يشعر الفرد بالإحباط، والتوتر، والقلق، وقلة السعادة، والرفاهية النفسية الاجتماعيّة؛ مما يؤدي إلى تجنب مواجهة المشكلات والبحث عن طرق حلّها.

ثانيًا- مهارة حلّ المشكلة: وهي مجموعة من البنى المعرفية والنشاطات والتمثيلات العقليّة المعرفية السلوكية، حيث يقوم الفرد من خلالها بفهم المشكلات والتعرف عليها وتحديدها وإيجاد أفضل البدائل من أجل حلّ فعّال للتعامل معها، ويشمل (D'Zurilla & Nezu,1990):

أ- أسلوب حلّ المشكلة العقلانيّ: إذ يبحث الفرد عن أفضل البدائل والطرق، ويسعى إلى إيجاد الحلّول مهما كانت المشكلة غير واضحة وصعبة، حيث يتم فهم المشكلة، واختيار الحلّول وفهمها بطريقة فعّالة وتقييم الحلّ.

ب- أسلوب حلّ المشكلة الاندفاعيّ- اللامباليّ: يتميز الفرد بأنه اندفاعي وعجول، يأخذ أول حلّ يبادر إلى ذهنه، ويطبقه بشكل غير منظم وعشوائي، ويكون لديه القليل من البدائل والحلّول التي تساعده للوصول إلى الحلّ، واختيار أفضل الحلّول وأكثرها تأثيرًا، ولديه القدرة على وصف المهارة.

ج- أسلوب حلّ المشكلة التجنبيّ: يتميز الفرد بأنه كسول ومستسلم وخامل ويعتمد بشكل كبير على الآخرين دون محاولة لبذل أي جهد منه.

ونجد هنا أن التّوجّه الإيجابيّ نحو المشكلة وأسلوب حلّ المشكلة العقلانيّ هو أبعاد بناءة تسعى للوصول إلى الأهداف المنشودة، أما التّوجّه السلبيّ والأسلوب الاندفاعيّ والتجنبيّ فهي أبعاد غير بناءة ولا يسعى الفرد فيها الوصول إلى الأهداف المنشودة (أبو غزال وفلوة،2014).

كما تساهم العديد من العوامل في امتلاك الفرد لمهارة حلّ المشكلات الاجتماعيّة، ومنها: طبيعة المشكلة: حيث تختلف طريقة الحلّ والمعالجة باختلاف طبيعة المشكلة نفسها، والنهج والأسلوب المستخدم لحلّ المشكلة: حيث يتوقف نجاح الأفراد على الحلّ ووصولهم إلى أهدافهم المنشودة على استخدام الأسلوب المناسب لحلّ المشكلة الاجتماعيّة وكيفية التعامل معها بمهارة وإتقان، وقدرات المتعلمين وطبيعتهم: حيث يتطلب الوصول إلى حلّول مباشرة وسليمة، وتوافر قدرات خاصة بالأفراد مثل: البحث عن العلاقة والسبب، والحكم الدقيق على النتائج والاستمراريّة بعملية التقويم. إضافة إلى العوامل الذي يتضمنها الموقف سواء أكانت عوامل بيئيّة أو عوامل ماديّة (ابراهيم، 2011).

الدراسات السابقة

بحثت العديد من الدراسات السابقة العلاقة بين حلّ المشكلات الاجتماعيّة واليقظة العقليّة بشكل عام، واليقظة العقليّة بين الأفراد بشكل خاص:

حيث أجرى فيلتيس (Feltis, 2020) دراسة هدفت لتقصي أثر التدريب على اليقظة العقليّة والتعاطف (Self -compassion) الذاتي في المهارات الاجتماعيّة في كندا. حيث كانت الدراسة شبه تجريبيّة إذ تم دراسة فعالية برنامجين تجريبيّين. وتكونت عينة الدراسة للبرنامج

الأول من (25) طفلا لكلتا المجموعتين الضّابطة والتجريبيّة. أما عينة البرنامج الثاني فتكونت من (231) مراهقًا لكلتا المجموعتين الضّابطة والتجريبيّة. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى اليقظة العقليّة والتعاطف الذاتي، واحترام الذات، والمرونة، وتنظيم الانفعالات، والرضا عن الحياة لصالح المجموعة التجريبيّة، إضافة إلى أن اليقظة العقليّة ارتبطت إيجابيًا بمهارتي التعاطف، وتنظيم الانفعالات.

وأجرى جونز وهانسن (Jones & Hansen, 2015) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريب على مهارات اليقظة العقليّة في مهارات الاتصال الداعمة (Supportive Communication Skills) التي تمثل (المهارات الاجتماعيّة، والتوافق الاتصالي (communication coping)، وإعادة التقييم (Reappraisal) للمواقف والأحداث) في ثلاث دراسات استكشافية ذات تصميم شبه تجريبيّ على مجموعتين ضابطة وتجريبيّة باختبارين قبلي وبعدي بفاصل زمني أسبوعين، وقد تكونت عينة الدراسة من (215) طالبًا جامعيًا أمريكيًا بمتوسط عمر بلغ (21.3) عامًا. وقد شملت الأدوات مقياس اليقظة العقليّة ومقياس المهارات الاجتماعيّة، إضافة إلى البرنامج التدريبيّ. إذ أشارت النتائج إلى أن الأشخاص الذين يمكنهم الانتباه والوعي للمحفزات الداخليّة والخارجيّة ووصفها يميلون لإدارة المعلومات اللفظية على نحو فعّال أكثر عند تلقيها وإرسالها.

وأجرى ويلتسي (Wiltsee, 2015) دراسة هدفت إلى فحص العلاقات بين الاجترار (Rumination) وحلّ المشكلات الاجتماعيّة واليقظة العقليّة والأعراض الاكتئابيّة. اتّبعت الدراسة منهج تحليل المسار. لتحقيق أهداف الدراسة طُلب من (559) طالبًا وطالبة من جامعة (روان) نيوجيرسي في الولايات المتحدة الأميركية في الإجابة على مقاييس التقرير الذاتي لتحديد الميول الاجترارية، والقدرة على حلّ المشكلات الاجتماعيّة، ومهارات اليقظة العقليّة، وشدة أعراض الاكتئاب. أشارت النتائج ارتباط الاجترار إيجابيًا بأعراض الاكتئاب، وارتبطت سلبًا بحلّ المشكلات الاجتماعيّة واليقظة العقليّة. في حين وُجد أن درجات حلّ المشكلات الاجتماعيّة المرتفعة مرتبطة بانخفاض الاجترار وأعراض الاكتئاب، إضافة إلى ارتباطها بامتلاك بمستوى مرتفع من اليقظة العقليّة.

وأجرى جياكوينتو (Giaquinto, 2014) حيث هدفت إلى التحقق من العلاقة بين اليقظة العقليّة وحلّ المشكلات الاجتماعيّة والقلق الاجتماعيّ وجودة الحياة. شملت العينة (40) شابًا يعانون من اضطراب طيف التّوحدّ (Autism spectrum disorder) تتروح أعمارهم من (18، 26) عامًا تم توزيعهم على أربع مجموعات بحثية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقليّة وحلّ المشكلات الاجتماعيّة والقلق الاجتماعيّ ودرجات جودة الحياة لدى الشباب البالغين المصابين بالتّوحدّ في برامج الكلية. وكان التّوجّه الإيجابيّ للمشكلة لحلّ المشكلات الاجتماعيّة متنبئًا موجبًا على درجات جودة الحياة النفسية. وكان أسلوب الاندفاع/اللامبالاة مؤشرًا على العلاقات الاجتماعيّة في درجات جودة الحياة.

الدراسات التي تحدثت عن اليقظة العقليّة بين الأفراد:

أجرى أوتافي وزملاؤه (Ottavi et al., 2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد على اضطرابات الشّخصيّة (MIMBT). اتّبعت الدّراسة المنهج التجريبيّ، شملت الدراسة (28) فردًا أجابوا على مقياس الاضطرابات الشّخصيّة ومقياس ما وراء المعرفة ومقياس الاكتئاب ومقياس المشاكل بين الأفراد إضافةً إلى حضور البرنامج

المكوّن من تسع جلسات. أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في خفض التفكير المتكرر (repetitive thinking) وخفض شدة الاكتئاب لدى العينة.

أجرى كوهين وزملاؤه (Cohen et al,. 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برامج التدريب على اليقظة العقليّة بين الأفراد على الرفاهيّة بين الأفراد (Interpersonal wellbeing) والحدّ من التوتر، شملت العينة (21) من الأطباء تحت التدريب داخل قسم الدّراسات العليا للإرشاد وعلم النفس الإكلينيكيّ في إيطاليا. أشارت النتائج إلى التأثير الإيجابيّ للبرامج على كلّ من اليقظة العقليّة بين الأفراد، والضّغط المُدرَك (stress Perceived)، والترابط الاجتماعيّ (Social Connectedness)، والذّكاء الانفعاليّ والقلق.

في حين أجرى جاليجو وزملاؤه (Gallego et al., 2014) دراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كان التدريب على اليقظة يمكن أن يؤدي إلى تغييرات مهمة في مظاهر الاكتئاب والقلق والتوتر، تكوّنت العينة من (125) طالبًا وطالبة من برنامج بكالوريوس التربية في إسبانيا. استخدم في الدّراسة مقياس للاكتئاب والقلق والتوتر. أشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبيّة التي استخدمت التدريب الذهني للاكتئاب والقلق والتوتر كانت أفضل من المجموعة الضّابطة التي خضعت لبرنامج نشاط بدني ومجموعة مراقبة.

تناولت الدّراسات السابقة التّدريب على اليقظة العقليّة بين الأفراد وقياس أثر ذلك على العديد من المتغيرات مثل دراسة أوتافي (Ottavi et al., 2019) التي بحثت في أثر اليقظة العقليّة بين الأفراد للحدّ من التّفكير المتكرر والاكتئاب، فيما تناولت دراسات أخرى التدريب على اليقظة العقليّة ككل وأثرها في الاكتئاب والقلق واضطرابات الأكل مثل دراسة جاليجو وآخرون (Gallego et al., 2014) التي بحثت في أثر التدريب على اليقظة العقليّة في الاكتئاب والقلق والتّوتر ودراسة كوهين وآخرون (Cohen et al,. 2009).

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أن بعضها يتشابه مع الدراسة الحاليّة في اتباع منهج شبه تجريبيّ كدراسة فيلتيس (Feltis, 2020) وجونز وهانسن (Jones & Hansen. 2015) إلا أنها قد عملت على تنمية اليقظة العقليّة، في حين إن الدراسة الحاليّة تتناول اليقظة العقليّة بين الأفراد على وجه الخصوص. إضافة إلى أن الدراسات الأخرى تناولت الارتباطية بين المتغيرين كدراسة جياكوينتو (Giaquinto, 2014)، أو منهج تحلّيل مسار مثل ويلتسي (Wiltsee, 2015)، وهذا يختلف مع الدراسة الحاليّة في المنهج وهو المنهج التجريبيّ.

مشكلة الدراسة

تبلورت مشكلة الدراسة بعد اطلاع الباحثة على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت اليقظة العقليّة بين الأفراد، حيث أجمعت معظم الدراسات على أهميتها وصلتها الوثيقة بتحقيق الأهداف المرجوة وتحقيق الاتزان والاستقرار الذاتي للطلاب، إضافة إلى إحساس الباحثة بالمشكلة من خلال التواصل والتفاعل مع المعلمين، إذ أشاروا إلى أن الطلبة يحتاجون لتنمية وصقل مهاراتهم الاجتماعيّة فضلًا عن الضعف الواضح في حلّ مشكلاتهم الاجتماعيّة بطرق بنّاءة.

وقد تعددت الدراسات التي بحثت في اليقظة العقليّة بين الأفراد مع العديد من المتغيرات مثل: الانتباه والوعي والتواصل، حيث وجدت دراسة جونس وهانسن (Jones & Hansen, 2015) أن الأشخاص الذين يمكنهم الانتباه والوعي للمحفزات الداخليّة والخارجيّة ووصفها؛ يميلون لحلّ مشكلاتهم الاجتماعيّة على نحو فعّال، كما أشارت دراسة جياكوينتو Giaquinto, (2014) إلى وجود ارتباط قوي وموجب بين اليقظة وحلّ المشكلات الاجتماعيّة، وعلى الرغم من

ذلك إلا أن هذه الدراسات لم تتناول علاقة حلّ المشكلات الاجتماعيّة باليقظة العقليّة بين الأفراد، إضافة إلى وجود ندرة الدراسات التي بحثت في بناء برنامج تدريبيّ في اليقظة العقليّة بين الأفراد، وقياس أثره على حلّ المشكلات الاجتماعيّة لدى طلبة الصف التّاسع؛ لذلك تهدف الدراسة الحاليّة إلى التحقق من الفرضية التالية:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (a=0.05) بين متوسطات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة على أبعاد مقياس حلّ المشكلات الاجتماعيّة تعزى للبرنامج التدريبيّ القائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها تسعى لبناء برنامج قائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد لتحسين حلّ المشكلات الاجتماعيّة لدى طلبة الصف التّاسع في المدارس الحكومية في محافظة البلقاء، ويمكن أن تقسم الأهمية إلى:

- **الأهمية النظرية:** تنبثق الأهمية النظرية للدراسة الحاليّة في ندرة البحوث التجريبيّة التي عملت على تحسين حلّ المشكلات الاجتماعيّة من خلال تنمية اليقظة العقليّة بين الأفراد، كما تعمل على تزويد الباحثين والعاملين في الميدان التربوي والمكتبة العربية بأدب نظري وافٍ متعلق باليقظة العقليّة بين الأفراد وكيفية تنميتها.
- **الأهمية التطبيقية:** تستند أهمية الدراسة التطبيقية إلى البرنامج التدريبيّ الذي تم بناؤه استنادًا إلى اليقظة العقليّة بين الأفراد، وقياس أثره على حلّ المشكلات الاجتماعيّة، والذي قد يستخدمه المعلمون والأباء على حدٍ سواء في مساعدة الطلبة على حلّ مشكلاتهم الاجتماعيّة، فضلًا عن ذلك قد يستخدمه الباحثون في دراسة أثره على متغيرات أخرى.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تشتمل هذه الدراسة على مصطلحات أساسية، وفيما يلي توضيح التعريف الإجرائي لكل منها:

-البرنامج التدريبيّ القائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد : برنامج تدريبيّ تم بناؤه اعتمادًا على اليقظة العقليّة بين الأفراد، والتي تعرّف بأنها: بناء متطور تم تصوره كطريقة لفهم كيف يمكن أن تؤثر ممارسات اليقظة والتأمل على العلاقات مع الآخرين، وتشير إلى سمة الوعي المتكون عند الأفراد عن ذواتهم، وعواطفهم وخبراتهم ومشاعرهم لحظة بلحظة في أثناء التفاعل مع الآخرين، والانتباه لأفعالهم وأقوالهم (Pratscher et al., 2018)، ويحتوي البرنامج التدريبيّ على (15) جلسة، لكلّ منها:هدف عام وأهداف خاصة، وأدوات، وخطوات العمل، وتقويم، وواجب بيتيّ. وقد بني على أربعة أبعاد رئيسة، وهي:

-البُعد الأول الحضور (Presence): هو اندماج الفرد بشكل كامل في النقاش عند التحدث مع شخص آخر مع الانتباه والإصغاء جيدًا له وإشعاره بكامل الأهمية لحظة بلحظة، والحفاظ على الانتباه من المشتتات (Pratscher et al., 2018).

-البُعد الثاني: الوعي بالذّات وبالآخرين (Awareness of self and others) حيث تبدأ بوعي الفرد بذاته ومشاعره واتجاهاته والأحداث التي يمرّ بها ويمتلك القدرة على اتخاذ القرار حولها، ثم الوعي بالآخرين ومشاعرهم واتجاهاتهم وقراراتهم (Morin, 2011)؛

-البُعد الثالث: القبول غير الحكميّ (Nonjudgmental Acceptance): بأنه القبول بآراء الآخرين المختلفة عن رأي الفرد، واستماعه جيدًا في حالة الاختلاف معهم، وقبولهم مثل ما هم دون انتقادهم أو الحكم عليهم (Pratscher et al., 2018).
-البُعد الرابع: اللاتفاعل (Nonreacttivity) ويشير إلى عدم التفاعل مع الأحداث الداخليّة، وإدراك الفرد لمشاعره السلبيّة في لحظة التوتر وعدم السماح لأفكاره ومشاعره بتشتيت تفكيره في اللحظة الحاليّة أي عدم التفاعل مع اللحظة الداخليّة (Baer et al.,2006).

-**حلّ المشكلات الاجتماعيّة**: عملية سلوكيّة وانفعاليّة ومعرفيّة معقدة يستخدمها الفرد لتتوافق مع المشكلة التي يواجهها في أنماط حياته اليومية (D'Zurilla & Nezu,1990)، ويشمل:
-أسلوب حلّ المشكلات العقلانيّ: بحث الفرد عن أفضل البدائل والطرق وسعيه إلى إيجاد الحلّول مهما كانت المشكلة غير واضحة وصعبة ويوجد فيها عقبات، حيث يتم فهم المشكلة، واختيار الحلّول وفهمها بطريقة فعّالة وتقييم الحلّ (D'Zurilla & Nezu,1990)، **ويعرف إجرائيًا:** بالدّرجة التي تحصل عليها الطّالبة على بُعد حلّ المشكلات العقلانيّ في المقياس المستخدم في الدراسة الحاليّة.
-أسلوب حلّ المشكلات الاندفاعيّ - اللامباليّ: اندفاعية الفرد وأخذه أول حلّ يتبادر إلى ذهنه، وتطبيقه بشكل غير منظم وعشوائي، ويكون لديه القليل من البدائل والحلّول التي تساعده للوصول إلى الحلّ، واختيار أفضل الحلّول وأكثرها تأثيرًا، ولديه القدرة على وصف المهارة D'Zurilla & (Nezu,1990)، **ويعرف إجرائيًا:** بالدّرجة التي تحصل عليها الطّالبة على بُعد حلّ المشكلات الاندفاعيّ - اللامباليّ في المقياس المستخدم في الدراسة الحاليّة.
-أسلوب حلّ المشكلات التجنبيّ: يتميز الفرد بأنه كسول ومستسلم وخامل، كما يعتمد بشكل كبير على الآخرين دون محاولة لبذل أي جهد منه (D'Zurilla & Nezu,1990)، **ويعرف إجرائيًا:** بالدّرجة التي تحصل عليها الطّالبة على بُعد حلّ المشكلات التجنبيّ في المقياس المستخدم في الدراسة الحاليّة.
-التّوجّه الإيجابيّ نحو المشكلات: وهنا يكون الفرد بناء في قدرته على حلّ المشكلات ويقوم بطرح المشكلة بطريقة مجزأه وبناء معرفي منظم وضمن أولويات واستراتيجيّات، حيث يتم إعطاؤه الوقت والجهد الكافي ومواجهة المشكلة بدلًا من تجنب حلّها، **ويعرف إجرائيًا:** بالدّرجة التي تحصل عليها الطّالبة على بُعد التّوجّه الإيجابيّ نحو المشكلات في المقياس المستخدم في الدراسة الحاليّة.
-التّوجّه السلبيّ نحو المشكلات: وهو طريقة غير بناءة وغير وظيفية يشعر الفرد بالإحباط والتوتر والقلق وقلة السعادة والرفاهية النفسية الاجتماعيّة؛ مما يؤدي إلى تجنب مواجهه المشكلات والبحث عن طرق حلّها، **ويعرف إجرائيًا:** بالدّرجة التي تحصل عليها الطّالبة على بُعد التّوجّه السلبيّ نحو المشكلات في المقياس المستخدم في الدراسة الحاليّة.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة من مدرسة عائشة بنت أبي بكر الثانوية للبنات بطريقة قصّدية حيث قدمت المدرسة التسهيلات اللازمة للباحثة لتطبيق البرنامج، وقد تم اختيار شعبتين عشوائيًا من أصل (4) شعب من طّالبات الصف التّاسع وزعت عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبيّة وضابطة بواقع (24) طالبة للمجموعة التجريبيّة و(22) طالبة للمجموعة الضّابطة.

منهج الدراسة وتصميمها:

اتبعت الدراسة الحاليّة المنهج شبه التجريبيّ، من خلال تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبيّة وقياس حلّ المشكلات الاجتماعيّة على المجموعتين قبل وبعد تطبيق البرنامج وفيما يلي تصميم الدراسة.

O1	X	O1
O1	-	O1

X: المعالجة (البرنامج التدريبيّ) O1: تطبيق مقياس حلّ المشكلات الاجتماعيّة القبليّ والبعديّ.

أدوات جمع البيانات

أولًا- مقياس حلّ المشكلات الاجتماعيّة: تم تطبيق مقياس حلّ المشكلات الاجتماعيّة الذي طوره أبو غزال وفلوة (2014)، ويتكون المقياس من (40) فقرة موزعة على (5) أبعاد هي مصاغة على فقرات المقياس وفقًا لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي (بدرجة كبيرة جدًا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدًا).

1 أسلوب حلّ المشكلات العقلانيّ: يتكون من (8) فقرات، وهي (25، 26،27،28،29،30، 31،32)

2 أسلوب حلّ المشكلات اللامباليّ:ويتكون من (8) فقرات،وهي (17،18،19،20،21،22،23، 24)

3 أسلوب حلّ المشكلات التجنبيّ: ويتكون من (7) فقرات، وهي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7)

4 التّوجّه الإيجابيّ نحو المشكلات: ويتكون هذا التّوجّه من (8) فقرات، وهي (33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40).

5 التّوجّه السلبيّ نحو المشكلات: يتكون من (9) فقرات، وهي: (8،9،10،11،12،13،14،15،16)

ويتمتع المقياس بصورته الأولية بدلالات صدق وثبات مقبولة حيث تم التحقق من صدق المحتوى عبر عرضه على (7) من أعضاء التدريس المتخصصين وتعديل ملاحظاتهم، إضافة إلى التحقق من معاملات ارتباط الفقرات بالبعد التي تنمتي إليه والتي تراوحت بين (0.33- 0.80)، بينما تراوحت معاملات الالتساق الداخلي للابعاد بين (0.72-0.77)، وثبات الإعادة بين (7.73-0.82).

وفي الدراسة الحاليّة تم التحقق من صدق المحتوى بعرض المقياس على (7) من أعضاء التدريس المتخصصين وتعديل ملاحظاتهم، إضافة إلى التحقق من معاملات ارتباط الفقرات بالبعد التي تنمتي إليه والتي تراوحت بين (0.506-0.985) بينما تراوحت معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد بين (0.864- 0.946)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدلالات ثبات وصدق مقبولة.

ثانيًا- البرنامج التدريبيّ القائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد: تم بناء البرنامج التدريبيّ المستند على اليقظة العقليّة بين الأفراد، ويتكون من (15) جلسة وقد شملت كل جلسة تدريبيّة هدف عام وأهداف خاصة وأدوات وإجراءات واستراتيجيّات وواجب ختامي.

- **الهدف العام للبرنامج القائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد:** تحسين حلّ المشكلات الاجتماعيّة
- **الأهداف الخاصة بالبرنامج التدريبيّ القائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد:** أن يتدرّب الطلبة على تقبل النقد والتعلم من الأخطاء، وكيفية تركيز انتباههم على المهمة ككلّ وعلى أجزائها، كذلك أن يتعلم استراتيجيّات ترفع مستوى الانتباه والحضور لديهم، ويدرك مضيعات الوقت ومشتتات الانتباه، ويتعرّف معنى التنظيم ويتدرب عليه، وزيادة قدرة الطلاب ووعيهم واستعدادهم على التفاعل الإيجابيّ مع الظروف المحيطة فيهم والتفاعل مع بعضهم ومع الآخرين.
- **جلسات البرنامج:** يتكون البرنامج التدريبيّ من (15) جلسة تدريبيّة، تشمل التدريب على جميع أبعاد اليقظة العقليّة بين الأفراد حيث تمثل كل جلسة التدريب على أحد الأبعاد، بالإضافة إلى عرضها بشكل مباشر وتوضيحها قبل البدء بتطبيقها خلال الجلسات التدريبيّة.
- **الاستراتيجيّات المستخدمة:** الحوار والمناقشة، والعصف الذهني، والإقناع، والواجبات المنزلية، والمناقشات الجماعية، وأسلوب لعب الدور، والنمذجة.
- **المواد والأدوات المستخدمة:** السّبورة، والأقلام الملونة، وأوراق العمل، والنماذج، وأوراق البروستل، والبطاقات.
- **أساليب التقويم في البرنامج:** أوراق العمل، والواجبات المنزلية، وطرح الأسئلة، والتغذية الراجعة.
- **صدق البرنامج:** تم التحقق من صدق البرنامج من خلال عرضه على (5) من المحكمين ذوي الاختصاص وذلك للتأكد من ملاءمة البرنامج وصدق محتواه، وصلاحية الأهداف والاستراتيجيّات التي تستخدم، كذلك عدد الجلسات والمدة الزمنية اللازمة له، واستنادًا لرأي المحكمين فقد تم إجراء التعديلات، التي ركزت على إضافة بعض الأنشطة للجلسات التدريبيّة، وحذف الأنشطة غير المنسجمة مع الأهداف، بالإضافة إلى تعديل بعض الصياغات اللغوية.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم التحقق من صدق وثبات المقياس على العينة الاستطلاعيّة، ثم توزيع أفراد الدراسة إلى مجموعتين تجريبيّة وضابطة، وبناء البرنامج التدريبيّ القائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد وجلساته وتحديد خطة العمل بالجلسات التدريبيّة الخاصة بالطالبات، وإعداد دليل البرنامج التدريبيّ القائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد وتحكيمه، والحصول على إذن بالموافقة على التطبيق، ثم تطبيق مقياس حلّ المشكلات الاجتماعيّة على عينتي الدراسة التجريبيّة والضّابطة وذلك كقياس قبلي، ثم تطبيق البرنامج التدريبيّ على العينة التجريبيّة، وتقديم الإرشادات والمعلومات المتعلقة بجديتهم في التعامل مع جلسات البرنامج والسرية، وتوضيح الهدف من تطبيق البرنامج لهم، ثم تطبيق القياس البعديّ على المجموعتين. وانتهاء بتفريغ نتائج الدراسة في برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعيّة (SPSS)، ثم معالجتها واستخراج النتائج وتفسيرها، والخروج بالمقترحات والتوصيات.

متغيرات الدراسة

- المتغير المستقل: البرنامج التدريبيّ في اليقظة العقليّة بين الأفراد.

- المتغير التابع: حلّ المشكلات الاجتماعيّة

المعالجة الإحصائية

لاختبار صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ثم تحلّيل التباين المتعدد.

نتائج الدراسة

- اختبار فرضية الدراسة، والتي نصّها: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند** (a=0.05) **بين متوسط درجات المجموعتين (التجريبيّة والضّابطة) على أبعاد حلّ المشكلات الاجتماعيّة البعديّ تعزى للبرنامج التدريبيّ القائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد.**

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات طلبة المجموعتين التجريبيّة والضّابطة على كلّ من القياس القبليّ والبعديّ، كما يوضح الجدول (1).

الجدول (1): المتوسط الحسابيّ والانحراف المعياريّ للمجموعتين التجريبيّة والضّابطة على أبعاد المقياس حلّ المشكلات الاجتماعيّة.

	المجموعة	العينة	القياس القبليّ		القياس البعديّ	
			المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
أسلوب حلّ المشكلات العقلانيّ	الضّابطة	22	3.3001	1.10199	2.3658	1.02661
	التجريبيّة	24	3.4800	.93364	4.1858	.73155
أسلوب حلّ المشكلات اللامباليّ	الضّابطة	22	2.9640	.80187	3.6407	.60995
	التجريبيّة	24	3.2230	.77519	2.7860	.78621
أسلوب حلّ المشكلات التجنبيّ	الضّابطة	22	2.7835	.79889	3.7532	.81582
	التجريبيّة	24	3.1446	1.04434	2.6136	1.10447
التّوجّه الإيجابيّ نحو المشكلات	الضّابطة	22	3.3431	.88866	2.1061	.96308
	التجريبيّة	24	3.4201	.93269	4.3229	.51725
التّوجّه السلبيّ نحو المشكلات	الضّابطة	22	2.8826	.94035	3.5972	.92072
	التجريبيّة	24	3.2979	.93990	2.6415	1.04496

يلاحظ من الجدول (1) أن المتوسط الحسابيّ في أسلوب حلّ المشكلات العقلانيّ للمجموعة التجريبيّة يبلغ (4.1858) وهو أعلى من المتوسط الحسابيّ للمجموعة الضّابطة (2.3658). كما أن المتوسط الحسابيّ لأسلوب حلّ المشكلات اللامباليّ للمجموعة التجريبيّة بلغ (2.786) وهو أقل من المتوسط الحسابيّ للمجموعة الضّابطة (3.6407). كذلك كان المتوسط الحسابيّ لحلّ المشكلات التجنبيّ للمجموعة التجريبيّة (2.6136) وهو أقل من المتوسط الحسابيّ للمجموعة الضّابطة (3.7532). ويلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابيّ للتوجه الإيجابيّ نحو حلّ المشكلات للمجموعة التجريبيّة بلغ (4.3229) وهو أعلى من المتوسط الحسابيّ للمجموعة الضّابطة (2.1061). كما أن المتوسط الحسابيّ للتوجه السلبيّ نحو حلّ المكشلات للمجموعة التجريبيّة بلغ (2.6415) وهو أقل من المتوسط الحسابيّ للمجموعة الضّابطة (3.5972)، مما

يدل على وجود فروقات ظاهريّة بين المتوسطات لكلّ بعد من الأبعاد. وللتحقق من دلالة تلك الفروق تم استخدام تحلّيل التباين المشترك (MANCOVA)، كما يوضح الجدول (2):

الجدول (2): نتائج اختبارتحلّيل التباين المشترك (MANCOVA) على أبعاد مقياس حلّ المشكلات الاجتماعيّة.

المصدر	البعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
المجموعة	أسلوب حلّ المشكلات العقلانيّ	35.413	1	35.413	41.982	.000*
	أسلوب حلّ المشكلات اللامباليّ	9.839	1	9.839	19.973	.000*
	أسلوب حلّ المشكلات التجنبيّ	16.735	1	16.735	16.900	.000*
	التّوجّه الإيجابيّ نحو المشكلات	49.250	1	49.250	81.487	.000*
	التّوجّه السلبيّ نحو المشكلات	12.588	1	12.588	12.377	.001*
الخطأ	أسلوب حلّ المشكلات العقلانيّ	32.898	39	.844		
	أسلوب حلّ المشكلات اللامباليّ	19.212	39	.493		
	أسلوب حلّ المشكلات التجنبيّ	38.620	39	.990		
	التّوجّه الإيجابيّ نحو المشكلات	23.571	39	.604		
	التّوجّه السلبيّ نحو المشكلات	39.666	39	1.017		
المجموع المصحح	أسلوب حلّ المشكلات العقلانيّ	72.460	45			
	أسلوب حلّ المشكلات اللامباليّ	30.415	45			
	أسلوب حلّ المشكلات التجنبيّ	56.942	45			
	التّوجّه الإيجابيّ نحو المشكلات	82.041	45			
	التّوجّه السلبيّ نحو المشكلات	53.401	45			

*ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05

نلاحظ من الجدول 2:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بُعد أسلوب حلّ المشكلات العقلانيّ بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة، حيث إن قيمة (F) (41.982)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.05) وأن المتوسط الحسابيّ للمجموعة التجريبيّة بلغ (4.1858) وهو أعلى من المتوسط الحسابيّ للمجموعة الضّابطة (2.3658).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بُعد أسلوب حلّ المشكلات اللامباليّ بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة، حيث إن قيمة (F) (19.973)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.05) وأن المتوسط الحسابيّ للمجموعة التجريبيّة بلغ (2.786).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بُعد أسلوب حلّ المشكلات التجنبيّ بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة، حيث إن قيمة (F) (16.900)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى0.05 =α وأن المتوسط الحسابيّ للمجموعة التجريبيّة بلغ (2.6136) وهو أقل من المتوسط الحسابيّ للمجموعة الضّابطة (3.7532).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بُعد التّوجّه الإيجابيّ نحو المشكلات بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة، حيث إن قيمة (F) (81.487)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.05) وأن المتوسط الحسابيّ للمجموعة التجريبيّة بلغ (4.3229) وهو أعلى من المتوسط الحسابيّ للمجموعة الضّابطة (2.1061).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بُعد التّوجّه السلبيّ نحو المشكلات بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضّابطة، حيث إن قيمة (F) (12.377)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (α= 0.05) وأن المتوسط الحسابيّ للمجموعة التجريبيّة بلغ (2.6415) وهو أقل من المتوسط الحسابيّ للمجموعة الضّابطة (3.5972).

مناقشة النتائج

أولًا التّوجّه نحو المشكلة

أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في التّوجّه الإيجابيّ نحو المشكلات تُعزى إلى البرنامج التدريبيّ القائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد إذ أن المتوسطات الحسابيّة للمجموعة التجريبيّة كانت أعلى من المتوسطات الحسابيّة للمجموعة الضّابطة وهذا يعني أن الطّالبات في المجموعة التجريبيّة أصبحن أفضل من الطّالبات في المجموعة الضّابطة من حيث أنّ لديهنَّ القدرة الأكبر على حلّ المشكلات بصورة إيجابيّة ويقوم بطرح المشكلة بطريقة مجزأه وبناء معرفي منظم وضمن أولويات واستراتيجيّات، حيث يتم إعطاؤه الوقت والجهد الكافي ومواجهة المشكلة بدلًا من تجنب حلّها.

كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في التّوجّه السلبيّ نحو المشكلات تُعزى إلى البرنامج التدريبيّ القائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد، إذ أن المتوسطات الحسابيّة للمجموعة التجريبيّة كانت أقل من المتوسطات الحسابيّة للمجموعة الضّابطة وهذا يعني أن الطّالبات في المجموعة التجريبيّة أصبحنَّ أفضل من الطّالبات في المجموعة الضّابطة من حيث أن لديهنّ القدرة الأكبر على حلّ المشكلات بصورة إيجابيّة، إذ تشعر الطّالبة بالإحباط والتوتر والقلق وقلة السعادة والرفاهية النفسية الاجتماعيّة؛ مما يؤدي إلى تجنب مواجهه المشكلات والبحث عن طرق حلّها.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى امتلاك الطّالبات في المجموعة التجريبة لمهارات اليقظة العقليّة بين الأفراد وما تشمله من الحضور والقبول غير الحكميّ واللاتفاعل والوعي بالذّات وبالآخرين قد عملت جميعها على جعل الطّالبات يمتلكن تكيفًا وظيفيًا في مختلف المجالات ومن ضمنها حلّ المشكلات الاجتماعيّة حيث أصبح توجههنّ إيجابيًا، إضافةً إلى انخفاض التّوجّه السلبيّ نحو المشكلات لديهنَّ.

ثانيًا- مهارة حلّ المشكلة

أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في أسلوب حلّ المشكلات الاجتماعيّة العقلانيّ تُعزى للبرنامج التدريبيّ القائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد لصالح المجموعة التجريبيّة، وهذا يعني أن الطّالبات في المجموعة التجريبيّة أصبحن أفضل من الطّالبات في المجموعة الضّابطة من حيث البحث عن أفضل البدائل والطرق، ويسعين إلى إيجاد الحلّول مهما كانت المشكلة غير واضحة وصعبة ويوجد فيها عقبات، حيث يتم فهم المشكلة واختيار الحلّول بطريقة فعّالة وتقييمها.

كما يمكن أن يُعزى تفوق المجموعة التجريبيّة إلى فاعلية البرنامج وأهميته وتفاعل الطّالبات في البرنامج التدريبيّ، حيث عبرت الطّالبات عن أنفسهن في اللحظة الحاليّة، وأدى ذلك إلى زيادة الوعي والانتباه. كذلك احتواء البرنامج على فنيات اليقظة العقليّة، حيث تضمنت جلسات البرنامج على التدريب على الاسترخاء والتأمل النفسي والتي تعمل على تنمية القدرة على التحكم في عمليات التفكير، وذلك في مناخ يسمح لهم بالتأمل الذهني والتخيل الإيجابيّ، والتحكم في درجة الوعي، وإكساب الطّالبات مهارة حلّ المشكلات الاجتماعيّة، فالطّالبات ذوات السمات والخصائص

المرتفعة من اليقظة العقليّة، هنّ أكثر قدرة على تنظيم الذات لسلوكهم وإدارة ذواتهنَّ حيث يظهرنّ الأداء الأفضل والأمثل، ويعد تنظيم الذات للانتباه أحد مكونات اليقظة العقليّة والذي يزيد من إتقان مهارة حلّ المشكلات الاجتماعيّة، حيث يحتاج هذا النوع إلى مستوى من النضج العقلي والعمري حتى يحقق الفرد مستوى مرتفع من اليقظة العقليّة. وبما أن عينة الدراسة الحاليّة من المراهقات فحصولهنَّ على مستوى من اليقظة العقليّة أمر منطقي، حيث إنّ العمر الزمني يؤثر في اليقظة العقليّة، وأسلوب حلّ المشكلات الاجتماعيّ، فالطّالبات هنا يحاولنَّ أن يثبتنَّ لأنفسهنَّ ولمن حولهنَّ إن لديهنَّ القدرة في الاعتماد على أنفسهنَّ وأن يبنينَّ مستقبلهنَّ ويحددنَّ أولوياتهنَّ، وذلك يساعد في تطوير الكفايات الانفعالية والاجتماعيّة لديهن. فحلّ المشكلات الاجتماعيّة، يعتمد بشكل كبير على مهارات الفرد وإمكاناته وخبراته، ويتضمن الكثير من العمليات العقليّة المتداخلة ويتطلب أن يستخدم الفرد فيه معلوماته السابقة ومهاراته المكتسبة لتلبية موقف غير عادي يواجهه.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في أسلوب حلّ المشكلات الاجتماعيّة الاندفاعيّ-اللامباليّ تُعزى إلى البرنامج التدريبيّ القائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد، إذ إن المتوسطات الحسابيّة للمجموعة التجريبيّة كانت أقل من المتوسطات الحسابيّة للمجموعة الضّابطة، وهذا يعني أن الطّالبات في المجموعة التجريبيّة أصبحنَّ أفضل من الطّالبات في المجموعة الضّابطة من حيث عدم الاندفاعيّة وعدم أخذ أول حلّ يتبادر إلى أذهانهنَّ، بل يطبقنَّ الحلّول بشكل منظم ويستطعن رؤية البدائل التي توصلهنَّ إلى الحلّ.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبيّ القائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد، قد تضمن تدريب الطّالبات على معرفة المشاعر السلبيّة مثل: الشعور بالضيق والتوتر والقلق، وتدريبهنَّ على أخذ الوقت الكافي قبل التصرف، وتأثير كلماتهم على الآخرين، حيث شملت الجلسات الحادية عشر، والثانية عشر، والثالثة عشر، تدريبًا مكثفًا احتوى على تمارين التنفس الصحيح، والتعرف على مشاعر الغضب وطرق التعامل مع الغضب، وكل ذلك قد ساعد الطّالبات في المجموعة التجريبيّة في خفض مستوى حلّ المشكلات الاندفاعيّ لديهنَّ.

كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في أسلوب حلّ المشكلات الاجتماعيّة التجنبيّ تُعزى إلى البرنامج التدريبيّ القائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد، إذ إن المتوسطات الحسابيّة للمجموعة التجريبيّة كانت أقل من المتوسطات الحسابيّة للمجموعة الضّابطة، وهذا يعني أن الطّالبات في المجموعة التجريبيّة أصبحنَّ أفضل من الطّالبات في المجموعة الضّابطة من حيث عدم الاعتماد على الآخرين بشكل كبير، وأنهنَّ أقل كسلًا واستسلامًا وخمولًا.

يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبيّ القائم على اليقظة العقليّة بين الأفراد، قد شمل تدريبات متعددة تمكن الطّالبة من تغير زاوية تفكيرها ورؤية وجهة نظر الآخرين، و مثال ذلك ما شملته تمارين الجلسة السادسة التي شملت على إكساب الطّالبة مهارات الحضور، والتي تشمل الانتباه إلى تفاصيل الآخرين، وطريقة كلامهم، ونبرة أصواتهم، وتعبيرات وجوههم، كذلك ما شملته تمارين الجلسة السابعة حول تعرف الطّالبة على انفعالاتها وانفعالات الآخرين وتوجيهها بطريقة سليمة، مما يعني أن الطّالبات هنا قد ارتفع لديهنَّ مستوى التفاعل اليقظ؛ وبالتالي قد قلت لديهنَّ مستويات الخمول والكسل والاعتماد على الآخرين في حلّ المشكلات.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة مثل دراسة غويسبولت وآخرون (Goisbault et al., 2022) وأوتافي (Ottavi et al., 2019) ودراسة فريلاي وديب (Freligh & Debb, 2019) ودراسة جاليجو وآخرون (Gallego et al., 2014) ودراسة فرانكو وآخرون (Franco et al., 2011) ودراسة ميشالك وآخرون (Michalak et al,. 2011) ودراسة

كوهين وآخرون (Cohen et al., 2009) ودراسة جياكوينتو (Giaquinto, 2014) حيث أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبيّ رفع من مستوى اليقظة العقليّة لدى المجموعة التجريبيّة، والتحسن في مهارات اليقظة العقليّة والرضا عن الأداء.

التوصيات

- توظيف البرنامج التدريبيّ لاختبار أثره على متغيرات أخرى لدى الفئة العمرية نفسها.
- التحقق من أثر البرنامج التدريبيّ لدى عينة من الطلبة الذكور.
- حثّ الباحثين على إجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بمهارات حلّ المشكلات الاجتماعيّة في مراحلّ تعليمّية أخرى.
- تضافر المؤسسات الاجتماعيّة والتربويّة لدعم اليقظة العقليّة لدى المراهقين.
- تدريب المعلمين والأخصائيّين النفسيّين والاجتماعيّين على تنمية مهارات اليقظة العقليّة لمساعدة الطّلبة في مختلف المراحلّ في حلّ المشكلات الاجتماعيّة لديهم. سيما أن نتائج الدراسة كشفت عن أثر دال إحصائيًا للبرنامج التدريبيّ على اليقظة العقليّة بين الأفراد في حلّ المشكلات الاجتماعيّة

قائمة المراجع

ابراهيم، حماده. (2011). أثر اختلاف بيئة التعلم ونمط التدريب في تنمية مهارات إعداد وإنتاج القوائم الببليوغرافية لدى طلاب شعبة المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية مجلة كلية التربية، جامعه الأزهر، القاهرة، مصر.

أبو غزال، معاوية وفلوة، عائدة (2014). انماط التعلق وعلاقته بحلّ المشكلات الاجتماعيّة لدى الطلبة بالمراهقين وفقا لمتغيري النوع الاجتماعيّ والفئة العمرية. رسالة ماجستير، جامعه اليرموك، اربد-الأردن.

البارودي، منال. (2015). الطرق الإبداعية في حلّ المشكلات واتخاذ القرارات-المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.

العدل، عادل محمد. (2001). تحلّيل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حلّ المشكلات الاجتماعيّة وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة، مجلة كلية التربية.

كاجان، جيروم. (2016). عناصر المزاج. ترجمة خشت، عمر وخيال، محمود، المركز القومي الترجمة، لبنان.

References

Anālayo, B., Medvedev, O. N., Singh, N. N., & Dhaussy, M. R. (2022). Effects of mindful practices on terror of mortality: A randomized controlled trial. Mindfulness, 13(12), 3043–3057. https://doi.org/10.1007/s12671-022-01967-8

Appel, J., & Kim-Appel, D. (2009). Mindfulness: Implications for substance abuse and addiction. International Journal of Mental Health and Addiction, 7(4), 506–512. https://doi.org/10.1007/s11469-009-9199-z

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. Assessment, 13(1), 27–45. https://doi.org/10.1177/1073191105283504

Baminiwatta, A., & Solangaarachchi, I. (2021). Trends and developments in mindfulness research over 55 years: A bibliometric analysis of publications indexed in web of science. Mindfulness, 12(9), 2099–2116. https://doi.org/10.1007/s12671-021-01681-x

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. Clinical Psychology: Science and Practice, 11(3), 230–241. https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 84(4), 822–848. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822

Carpenter, J. K., Conroy, K., Gomez, A. F., Curren, L. C., & Hofmann, S. G. (2019). The relationship between trait mindfulness and affective symptoms: A meta-analysis of the five facet mindfulness questionnaire (FFMQ). Clinical Psychology Review, 74, 101785. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.101785

Chirelstein, M. A. (2001). Concepts and case analysis in the law of contracts. (No Title).
Coatsworth, J. D., Duncan, L. G., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Gayles, J. G., Bamberger, K. T., Berrena, E., & Demi, M. A. (2015). Integrating mindfulness with parent training: Effects of the mindfulness-enhanced strengthening families program. Developmental Psychology, 51(1), 26–35. https://doi.org/10.1037/a0038212
Cohen, J. S., & Miller, L. J. (2009). Interpersonal mindfulness training for well-being: A pilot study with psychology graduate students. Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 111(12), 2760–2774. https://doi.org/10.1177/016146810911101202
Debbie, G. (2016). In the flow: Taking Mindfulness to work. Pro Quest Ebook central.
Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., & Greenberg, M. T. (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent–child relationships and prevention research. Clinical Child and Family Psychology Review, 12(3), 255–270. https://doi.org/10.1007/s10567-009-0046-3
D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory. Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2(2), 156–163. https://doi.org/10.1037/1040-3590.2.2.156
Feltis, L. (2020). Be kind to your mind: A randomized controlled trial comparing the benefits of mindfulness and self-compassion vs. social skills training among children and adolescents.
Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J., & Gallego, J. (2011). Exploring the effects of a mindfulness program for students of Secondary School. International Journal of Knowledge Society Research, 2(1), 14–28. https://doi.org/10.4018/jksr.2011010102
Frank, J. L., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2015). Validation of the mindfulness in teaching scale. Mindfulness, 7(1), 155–163. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0461-0
Freligh, C. B., & Debb, S. M. (2019). Nonreactivity and resilience to stress: Gauging the mindfulness of african american college students. Mindfulness, 10(11), 2302–2311. https://doi.org/10.1007/s12671-019-01203-w
Gallego, J., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Langer, Á. I., & Mañas, I. (2014). Effect of a mindfulness program on stress, anxiety and depression in university students. The Spanish Journal of Psychology, 17. https://doi.org/10.1017/sjp.2014.102
Gazzola, R. (2016). An Investigation of the Therapeutic Use of Mindfulness Practice (Doctoral dissertation, City University of Seattle).
Giaquinto, M. B. (2014). Mindfulness, social problem solving, social anxiety and quality of life in college students with autism spectrum disorders (Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University).
Goisbault, M., Lienhart, N., Martinent, G., & Doron, J. (2022). An integrated mindfulness and acceptance-based program for Young Elite Female Basketball

Players: Exploratory Study of how it works and for whom it works best. Psychology of Sport and Exercise, 60, 102157. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102157
House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988). Social Relationships and health. Science, 241(4865), 540–545. https://doi.org/10.1126/science.3399889
Jarukasemthawee, S. (2015). Putting Buddhist understanding back into mindfulness training (PhD thesis). School of Psychology, The University of Queensland, Australia.
Jones, S. M., & Hansen, W. (2015). The impact of mindfulness on Supportive Communication Skills: Three exploratory studies. Mindfulness, 6(5), 1115–1128. https://doi.org/10.1007/s12671-014-0362-7
Kabat –Z inn, J. (1994). Wherever You Go, there you are: Mindfulnees Meaditation in Everday life. Hyperion.
Kiecolt-Glaser, J. K., & Newton, T. L. (2001). Marriage and health: His and hers. Psychological Bulletin, 127(4), 472–503. https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.4.472
Langer, E. J. (1989). Mindfulness Addison-Wesley Pub. Co. Reading, Mass, 234.
Mesmer-Magnus, J., Manapragada, A., Viswesvaran, C., & Allen, J. W. (2017). Trait mindfulness at work: A meta-analysis of the personal and professional correlates of trait mindfulness. Human Performance, 30(2–3), 79–98. https://doi.org/10.1080/08959285.2017.1307842
Michalak, J., Hölz, A., & Teismann, T. (2011). Rumination as a predictor of relapse in mindfulness-based cognitive therapy for depression. Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 84(2), 230–236. https://doi.org/10.1348/147608310x520166
Morin, A. (2011). Self-Awareness part 1: Definition, measures, effects, functions, and antecedents. Social and Personality Psychology Compass, 5(10), 807–823. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00387.x
Ottavi, P., Passarella, T., Pasinetti, M., MacBeth, A., Velotti, P., Velotti, A., Bandiera, A., Popolo, R., Salvatore, G., & Dimaggio, G. (2019). Metacognitive interpersonal mindfulness-based training for worry about interpersonal events. Journal of Nervous & Mental Disease, 207(11), 944–950. https://doi.org/10.1097/nmd.0000000000001054
Parrott, J. (2017). How to be a mindful Muslim: An exercise in Islamic meditation
Pratscher, S. D., Wood, P. K., King, L. A., & Bettencourt, B. A. (2018). Interpersonal mindfulness: Scale development and initial construct validation. Mindfulness, 10(6), 1044–1061. https://doi.org/10.1007/s12671-018-1057-2
Ryff, C. D., & Singer, B. (2000). Interpersonal flourishing: A positive health agenda for the New Millennium. Personality and Social Psychology Review, 4(1), 30–44. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0401_4
Sala, M., Rochefort, C., Lui, P. P., & Baldwin, A. S. (2019). Trait mindfulness and health behaviours: A meta-analysis. Health Psychology Review, 14(3), 345–393. https://doi.org/10.1080/17437199.2019.1650290

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. Journal of Clinical Psychology, 62(3), 373–386. https://doi.org/10.1002/jclp.20237

Thum, M (2008). what is the present Moment? Myrko Thum.http://www. Myrko. Thum com/what –is-the-present moment.

Tomlinson, E. R., Yousaf, O., Vittersø, A. D., & Jones, L. (2018). Dispositional mindfulness and psychological health: A systematic review. Mindfulness, 9 (1), 23-43.

Umberson, D., & Karas Montez, J. (2010). Social Relationships and Health: A flashpoint for health policy. Journal of Health and Social Behavior, 51(1_suppl). https://doi.org/10.1177/0022146510383501

Wiltsee, T. (2015). An examination of the relationships between rumination, social problem-solving, mindfulness and depressive symptomology.