



مرشاد Marshad
مركز بحوث ودراسات الشباب
Youth Research and Studies Center

التنمية الشبابية الإيجابية: رؤى معاصرة

مراجعة علمية مترجمة، مع تقديم وخاتمة تأصيلية من مركز مرشاد



حقوق الترجمة العربية والمقدمة والخاتمة محفوظة

لمركز مرشاد لبحوث ودراسات الشباب

المقالة الأصلية © 2019 لمؤلفيها، ونشرتها دار دوف الطبية برخصة المشاع الإبداعي
(نسب المُصنَّف – غير تجاري 3.0).

المملكة العربية السعودية، الرياض 2026

البريد الإلكتروني Info@Mershad.org



Mershad.org



[MershadCenter](https://twitter.com/MershadCenter)



[MershadCenter](https://www.linkedin.com/company/MershadCenter)



تقديم

لما كتب فوجرويل معارضته لفرويد إبان انتقاله للولايات المتحدة، وتمكين التحليل النفسي في كل شيء حتى الأدب والمسرح وسائر الفنون كتب منتقداً له فوصمه بعبارة يظهر أنّها كافية للكشف عن عمق ما فعله فرويد في البشرية إذ ذاك، وذلك أنه قال: «فرويد الرجل الذي فتح أعظم أزمة في تاريخ الأخلاق!!»

ويظهر أننا محتاجون لاستعارة العبارة ذاتها، لوصم رجل آخر سابق لفرويد وهو النفساني الشهير ستانلي هول، والذي يمكنني أن أقول عنه اليوم: «الرجل الذي أفسد نظر البشرية تجاه الشباب باختراعه (أزمة المراهقة)!!»

أزمة المراهقة هذا الوباء الذي أعيا الباحثين والفلاسفة والمفكرين أن يجهزوا عليه، وحتى حين تبين للعالم أن فرية المراهقة تقود أجيالاً من الشباب نحو هاوية سحيقة، ابتدع الباحثون والعلماء نظريات ونماذج أملاً في استنقاذ ما يمكن استنقاذه من أجيال البشرية التي تهدر طاقاتها بذريعة «المراهقة» ومن تلك النماذج التنمية الإيجابية للشباب، وهي رجع صدى للوثبة التي حققها مارتن سليجمان حين ترأس جمعية علم النفس الأمريكية وأطلق نظريته في علم النفس الإيجابي.

ومن سوء الطالع أنّ «علم المراهقة» الذي أسس له ستانلي هول في 1904م، جاء في ظرف لم تكن التجربة الإنسانية في هذا الكوكب تعاني أي شكوى من الشباب لأنهم كانوا ينتقلون بكل تلقائية من الطفولة إلى الشباب دون برزخ يرزحون تحت نيره يدعى المراهقة وأزمة المراهقة وتمرد المراهقة!!

فلم يكن اليونان، والرومان، والهنود، والصينيون، والأوروبيون، والعرب، والأفارقة، يعرفون مرحلة اسمها المراهقة؛ ممتدة عبر سنين تأكل من مرحلة الشباب أقوى فتراتنا وأزهاها، بل يمكننا القول بأن المراهقة حسب توصيفنا لما صنعه ستانلي هول فخ وقع فيه الجميع، وحفرة لم ينج منها أحد!

ونحن هنا بين يدي عمل يقرب واحدًا من أساليب العلماء والباحثين للخروج من حفرة المراهقة تلك وفخها، والذي كان قد بدأ الصراخ على شفيره الباحثة الأمريكية «مارجريت ميد» حين أجرت دراساتها على شباب الساموا الأمريكيين، لكنها كانت صرخة في واد؛ فلم يسمعها أحد!

لقد قدّمت الأستاذة أميمة الحربي من وحدة الترجمة في مركز مرشاد لبحوث ودراسات الشباب مادةً رشيقةً لمقالة منشورة في مجلة صحة وطب وعلاجات المراهقين، وهي مقالة قدمت مراجعة شاملة لأهم

الاتجاهات المعاصرة في التنمية الإيجابية للشباب، شملت المراجعة عددًا من النماذج، وهي:

1. نموذج المقومات التنموية الأربعون لبينسون.
2. نموذج السمات الخمس والست الأساسية لليرنر.
3. نموذج المبادئ الخمسة عشر للتنمية الشبابية الإيجابية لكاتالانو.
4. نموذج التعلم الاجتماعي العاطفي.
5. نموذج الشخصية والروحانية.



وحين نقرأ مثل هذه النماذج لا بد أن نصطحب معنا ثلاثة أنظار مهمة:

النظر الأول:

تصنيف المراحل العمرية وَفْق رؤيتنا المتعينة، وثقافتنا المرجعية، ذلك أن ثقافتنا العربية ونصوصها العريقة منذ بدء عصر التدوين إلى اليوم احتفلت بأعمال عظيمة تجل عن الإحصاء والحصص، سال بها مداد العلماء وهم يصنفون المراحل العمرية، على نحو مؤسس على منطوق العرب ومعهودها في تسمية الأشياء وتصنيفها، وإلى نصوص مرجعية أصيلة تستند إلى آيات القرآن الكريم والحديث الشريف والسيرة النبوية.

إن القارئ لمثل هذه النماذج لا بد أن يقرأها وهو يستبطن نموذجنا الثقافي في تصنيف المراحل العمرية، ومن ثم سيكون واعياً كيف يفهم المراهقة والشباب على وجه يضمن وضوح الرؤية وعدم التباسها! إنه وضوح يمنع الوقوع في فخ ستانلي هول ويعبر بنا دون السقوط في حفرة!

إن تصنيفنا للمراحل العمرية لا يخلط بين مصطلح المراهقة ومصطلح الشباب؛ إذ تنظر ثقافتنا إلى المراهقة على أنها آخر قطعة زمنية من الطفولة تبدأ من العاشرة إلى الخامسة عشرة، فإذا بلغها الفتى عُد شاباً ورجلاً مكلفاً، ولا ينتهي سن الشباب إلا على أبواب الكهولة عند الأربعين.

النظر الثاني:

أن نموذجنا الثقافي وهو يتناول القضايا الإنسانية لا يعرف الخوض فيها دون اصطحاب النظر الديني والإسلامي، في الوقت الذي تعييك الحيلة أن تجد أثراً للدين في طروحات كهذه إلا على وجه ضعيف، وبنوع من الاستحياء تحت ستار عبارات خجولة باسم «القيم» تارة، وباسم «الروحانية» تارة أخرى.

إن الطلاق البائن بين الدين والعلم عمومًا والعلوم الإنسانية خصوصًا لم يحصل لدينا في ثقافتنا الإسلامية، إذ العناق حاصل بين الدين والعلم عمومًا والعلوم الإنسانية على وجه الخصوص بشكل أكثر شمولاً ووضوحاً وكثافة. ولم لا ونحن ننتمي إلى ثقافة أنتج علماءها أكثر من 500 علم في ظرف عشرة قرون فقط!

النظر الثالث:

أن المفتاح الفريد للنظر إلى كل المراحل العمرية في منظورنا الثقافي هو مسألة «المسؤولية والتكليف» وهذا هو الفلسفة المهيمنة على نظرنا لمراحل عمر الإنسان من الميلاد إلى الممات، بل تحكم نظرنا لمراحل ما قبل الميلاد ومراحل ما بعد الممات! فهي الخيط الناظم والأصل المؤثر في كل نظرياتنا المتصلة بالطفولة والشباب؛ وعليه فإن التنمية الشبابية الإيجابية من المسائل التي لن تغفل من تلك الأنظار، لا من حيث حضور الدين ولا من حيث حضور تصنيف المراحل العمرية ولا من حيث حضور التكليف والمسؤولية.

ومن هنا نستطيع أن نهتف في أذن الباحثين في ثقافتنا قائلين: إنكم تملكون ثراء ثقافياً يمكن أن تقدموا به ما يثري التجربة العالمية في التنمية الشبابية الإيجابية على نحو لا يقتض من أي ثقافة، لكنه قادر على أن يغنيها وهو يتثاقف معها!



وحتى تلك المخرجات المتمثلة بمقاييس التنمية الإيجابية يمكننا الإتيان فيها بجديد يتجاوز مجرد الاقتراض الذي لا يثري، بقدر ما ييقينا نتكفّف الثقافات ونأكل من فتات موائدها ما فضل عنها أو ما قذفت بها مجامعها العلمية، دون أن يكون لنا أي موقف يحترم حضورنا وتجربتنا الثقافية العريقة في مسائل الإنسان والطفولة والشباب!

مرشاد

مركز بحوث ودراسات الشباب



تنمية الشباب الإيجابية: رؤى معاصرة¹

تأليف: دانيال شيك، ديا دو، شياوتشين تشو، وينيو تشاي · ترجمة: مركز مرشاد

ملخص

تقدم هذه المراجعة نظرة شاملة للاتجاهات المعاصرة للتنمية الشبابية الإيجابية، وتستعرض الأسس النظرية المتنوعة التي تشكل أساس هذا المجال، كما تعرض عددًا من النماذج الرئيسية مثل: المقومات التنموية الأربعين لبنسون، السمات الخمس والست لليرنر، المبادئ الخمسة عشر لكاتالانو، التعلم الاجتماعي العاطفي، ومنظور «الكينونة» الذي يركز على جوانب الشخصية والروحانية.

تقارن المراجعة بين هذه النماذج من زوايا مختلفة تشمل: الإطار النظري، ودور المجتمع، والروحانية، والقيم الأخلاقية، ومفهوم الازدهار، والتفرقة بين بُعدي الكينونة والفعل، والسياق الثقافي للنشأة. وتختتم المراجعة باقتراح ثلاثة مسارات بحثية مستقبلية: تطوير مناهج تركز على الشخصية والروحانية، وتوضيح العلاقة بين الكينونة والفعل في التنمية الإيجابية، وبناء نماذج جديدة تتجاوز السياق الغربي وتُختبر في بيئات ثقافية متنوعة.

1- نُشرت هذه المراجعة في مجلة صحة وطب وعلاجات المراهقين، المجلد 10 (2019)، الصفحات 131-141، بتاريخ 18 سبتمبر 2019م، برخصة المشاع الإبداعي (نسب المُصنّف - غير تجاري 3.0). وأضاف مركز مرشاد إلى الترجمة مقدمة وخاتمة وحواشي تعريفية. التوثيق الأصلي:

Shek DTL, Dou D, Zhu X, Chai W. Positive youth development: current perspectives. Adolesc Health Med Ther. 2019;10:131-141. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S179946>



المقدمة

شهدت السنوات الأخيرة تزايداً في تبني نهج التنمية الشبابية الإيجابية من قِبَل العاملين مع المراهقين (10-18 سنة) والشباب في مرحلة الرشد الناشئ (18-29 سنة) [2، 1]. يسعى هذا النهج لتغيير النظرة التقليدية التي أسسها ستانلي هول والتي تصف فترة المراهقة بأنها مرحلة حتمية من «الاضطراب والتوتر»، ليحل محلها رؤية تركز على الطاقات الكامنة للشباب وقدرتهم على النمو والتكيف [3-5].

ورغم تعدد الدراسات السابقة التي تناولت هذا المجال [6]، تنفرد هذه المقالة بتناول أسس نظرية قلما حظيت بمراجعة شاملة، مثل المنظور الإنساني ومنظور بناء الشخصية. كما تستعرض المقالة خمسة نماذج رئيسية في مجال التنمية الشبابية الإيجابية، وهي: نموذج المقومات التنموية الأربعين لبنسون، ونموذج السمات الخمس والست لليرنر، والمبادئ الخمسة عشر لكاتالانو، ونموذج التعلم الاجتماعي العاطفي، وأخيراً منظور «الكينونة» الذي يركز على الشخصية والجوانب الروحية. وتقدم المقالة مقارنة بين هذه النماذج من جوانب متعددة، وتختتم باقتراح ثلاثة مسارات بحثية مستقبلية.

الجذور النظرية للتنمية الشبابية الإيجابية

النظرة القاصرة للمراهقة (نموذج العجز)

يُعد كتاب «المراهقة» لهول نقطة انطلاق حقيقية لأبحاث المراهقة [7]. وقد أسست مقولته الشهيرة «الاضطراب والتوتر» حجر الأساس لعلم نفس المراهقة، رغم وجود تباينات كبيرة بين طروحاته وما يتبناه علماء النفس اليوم [8].

قدم سيغموند فرويد إسهاماً مبكراً آخر في فهم المراهقة، إذ اعتبر أن تطور المراهقين والبالغين يتشكل من خلال مراحل النمو النفسي الجنسي المبكرة. ومع تزايد الانتقادات للسلبية للنظرة الفرويدية تجاه النمو الإنساني [9]، سعى أتباع فرويد الجدد إلى تقليص دور الجانب الجنسي وإعلاء شأن تأثير البيئة الاجتماعية [10]. برزت في هذا السياق نظرية إريك إريكسون النفسية الاجتماعية التي أكدت أهمية العلاقات الاجتماعية في كل مرحلة من مراحل تطور الشخصية [11]. كما نجحت كارين هورني في تحدي أفكار فرويد بتقديم منظور ثقافي لتفسير الفروق بين شخصيات الذكور والإناث [12].

لقد تبني فرويد وبعض أتباعه الجدد نظرة قاصرة تنظر للمراهقين كمشكلات تحتاج للضبط أو «عيوب» تستدعي التصحيح. هذه النماذج القائمة على مفهوم العجز تتجاهل مواطن القوة الإنسانية التي يمكن أن تقي الشباب من الاضطرابات النفسية، بل قد تتسبب - دون قصد - في تفاقم المشكلات بوصم الشباب بالقصور وعدم الكفاءة [10].



الرؤى التي تركز على نقاط القوة الإنسانية

لتحدي محدودية النظرة القاصرة في فهم المراهقة، دعا الباحثون إلى الاعتراف بمرونة النمو وتنوع مساراته عند المراهقين [9]. وخلافًا للتحليل النفسي والسلوكي، يرفض المنظور الإنساني النموذج الطبي للاضطرابات النفسية ويتبنى رؤية إيجابية للطبيعة البشرية [13]. فعلى سبيل المثال، رأى كارل روجرز أن الاضطرابات النفسية ليست أمراضًا عقلية بل تعبير عن حاجات إنسانية للتقدير وتحقيق الذات [14]. وبالمثل، يركز علم النفس الوجودي على الإمكانيات البشرية ضمن الواقع المعاش، ويشدد على أهمية التسامي والمعنى في مواجهة عدم اليقين في الحياة [15].

ساهم التركيز على الإمكانيات البشرية في علم النفس الإنساني والوجودي في تطوير علم النفس الإيجابي، الذي برز مجالًا جديدًا في علم النفس خلال تسعينيات القرن الماضي. وفقًا لأعمال سيليجمان، فإن «الحياة الجيدة» تعني استخدام نقاط القوة المميزة للفرد لتحقيق السعادة الحقيقية والرضا الوفير [16]. وينظر سيليجمان إلى الأفراد كفاعلين نشطين قادرين على تحسين حياتهم والسعي نحو السعادة والإنجاز من خلال قراراتهم الخاصة [13]. ويُنظر إلى المراهقين كأفراد لهم تفضيلاتهم وخياراتهم وفرصهم ليصبحوا متمكنين ومستقلين وفعالين [17، 18].

إن التركيز المتزايد على القدرات الفردية والتنوع والفاعلية يوفر أساسًا نظريًا للرؤية التي ترى أن جميع المراهقين يمتلكون نقاط قوة وإمكانيات يمكن اكتشافها ورعايتها واستثمارها من أجل التنمية الشبابية الإيجابية [19]. وبما أن علم النفس الإيجابي يسلط الضوء على نقاط قوة الأفراد، فإن التركيز الجديد في أبحاث المراهقة ينصب على فهم نقاط قوة الشباب وتعزيزها. هذا النهج القائم على نقاط القوة يعدّ الموارد التنموية وإمكانيات المراهقين عوامل وقائية، وهو ما يختلف عن المنظور التقليدي القاصر الذي يركز على المخاطر التنموية والمؤشرات السلبية.

المنظور البيئي

برز اتجاه جديد في أواخر الثمانينيات يتمثل في توظيف الرؤية البيئية لفهم النمو الإنساني [9]. تركز هذه الرؤية على الأنظمة التي تحكم التطور البشري وتؤكد على التكامل بين الفطرة والتنشئة. وفي هذا السياق، أكد برونفنبرنر على أهمية السياقات التنموية التي تتضمن أنظمة بيئية متداخلة، حيث يتشكل كل نظام داخل نظام أكبر منه [20، 21]. ويعيش المراهقون ضمن سياقات متعددة تشمل المدرسة وجماعات الأقران والعلاقات الاجتماعية والأحياء السكنية والمجتمع بمفهومه الشامل. وقد قام برونفنبرنر بتجميع الأبحاث المتعلقة بالجوانب التفاعلية للنمو البشري والمؤثرات البيئية خارج محيط الأسرة [21، 22].

واستجابة لهذه الرؤية، طبق الباحثون المنظور البيئي لفهم تطور المراهقين عبر مراحل حياتهم. فمثلًا، بحثت جاكلين إكلييس مدى تناسب البيئة المدرسية مع احتياجات المراهقين التطورية [23]. وأظهرت أعمالها أن ضعف تكيف المراهقين قد ينجم عن بيئات غير ملائمة في سياقات مختلفة [23، 24]. كذلك اقترح ليرنر وزملاؤه، بناءً



على المنظور البيئي، أن «المرونة النفسية» في نمو الشباب تتشكل من خلال «الضوابط التنموية» الناتجة عن التفاعل التبادلي بين الفرد وبيئاته المتعددة. فالمرهقون الذين يمتلكون تفاعلًا إيجابيًا مع مختلف بيئاتهم سيشاركون بفاعلية في عملية النمو الإيجابي.

نماذج ومناهج التنمية الشبابية الإيجابية

رغم تعدد استخدامات مصطلح التنمية الشبابية الإيجابية في سياقات مختلفة [6، 25، 26]، إلا أن النماذج المتنوعة تشترك في عدة خصائص: التركيز على مواطن القوة لدى الشباب، الإيمان بمرونة النمو وقابليته للتشكل، والاهتمام بالمقومات الداخلية (كالكفاءة النفسية والاجتماعية) والمقومات الخارجية (كتأثير المجتمع) [6، 25، 26]. تستعرض هذه المراجعة عدة نماذج ومناهج رئيسية، وهي: نموذج المقومات التنموية الأربعين لبنسون [27]، نموذج السمات الخمس والست لليرنر، نموذج المبادئ الخمسة عشر لكاتالانو، التعلم الاجتماعي العاطفي، ومنظور «الكينونة» المرتكز على الروحانية والشخصية.

نموذج المقومات التنموية الأربعين لبنسون

ينطلق هذا النموذج من الرؤية البيئية مع التركيز على التناغم بين احتياجات الفرد من جهة، والمتطلبات والفرص والدعم المجتمعي من جهة أخرى، لتمكين الشباب من تحقيق النمو المتكامل والأداء الفعال. عرّف بنسون نقاط القوة الفردية والموارد البيئية باسم «المقومات التنموية». وبعد مراجعة نتائج البحوث في مجالات متعددة، قدم علماء معهد سيرش إطارًا يضم أربعين مقومًا تنمويًا، تشمل عمليات النمو، والخبرات، والعلاقات الاجتماعية، والسيقات، وأنماط التفاعل التي أثبتت فعاليتها في تعزيز النمو الإيجابي للشباب [27]. وتنقسم هذه المقومات الأربعين إلى مجموعتين متساويتين: عشرون مقومًا داخليًا وعشرون مقومًا خارجيًا [27].

تنقسم المقومات الداخلية إلى أربع فئات رئيسية تعكس السمات الشخصية الإيجابية ومهارات الفرد:

1. **شغف التعلم:** ويظهر في حب الشباب للمعرفة المستمرة وثقتهم بقدراتهم، ويتضمن الحافز للتفوق، المشاركة الفعالة في المدرسة، الالتزام بالواجبات، الارتباط بالبيئة المدرسية، والاستمتاع بالقراءة.
2. **منظومة القيم:** وهي المبادئ التي توجه الشباب نحو خيارات صحية، وتشمل روح العطاء، مبادئ العدالة والمساواة، الأمانة، الاستقامة، تحمل المسؤولية، وضبط النفس (كالامتناع عن الممارسات الجنسية وعن المواد المخدرة).
3. **المهارات الاجتماعية:** الكفاءات الضرورية لبناء علاقات ناجحة والتعامل مع التحديات، وتتضمن القدرة على التخطيط، التعامل الفعال مع الآخرين، الوعي الثقافي، مهارات الصمود، وحل الخلافات بطرق سلمية.
4. **الهوية المتوازنة:** الإحساس بالاتجاه والغاية وإدراك نقاط التميز الذاتية، وتشمل الثقة بالنفس، تقدير الذات، وضوح الهدف، والنظرة المتفائلة للمستقبل.



أما المقومات الخارجية فتشمل المزايا الإيجابية في البيئات التي ينمو ويتفاعل فيها الشباب مع مختلف نظم التنشئة الاجتماعية:

1. **المساندة:** وتعني الاحتواء العاطفي والرعاية من المحيطين، وتشمل الدعم الأسري، التواصل المفتوح داخل الأسرة، علاقات إيجابية مع البالغين، بيئة سكنية داعمة، مناخ مدرسي إيجابي، ومشاركة الأهل في العملية التعليمية.
2. **التمكين:** إشعار الشباب بقيمتهم وقدرتهم على العطاء، ويتضمن تقدير المجتمع لهم، إتاحة الفرص لمبادراتهم، تشجيع العمل التطوعي، وتوفير بيئة آمنة.
3. **الضوابط والتطلعات:** وضع معايير واضحة للسلوك مع نتائج منطقية للمخالفات، وتشجيع التميز. وتشمل حدودًا منزلية واضحة، أنظمة مدرسية متماسكة، قواعد مجتمعية، قدوات -بالغة- إيجابية، تأثير أقران إيجابي، وسقف طموح مرتفع.
4. **استثمار أوقات الفراغ:** توفير فرص للاستمتاع وتنمية المهارات خارج المدرسة، وتتضمن الأنشطة الإبداعية، برامج الشباب المنظمة، المشاركة الدينية، وقضاء وقت هادف في المنزل.

طور معهد سيرش أدوات قياس دقيقة للمقومات الأربعين (كمقياس «اتجاهات وسلوكيات الطلاب»²) والفئات الثماني المرتبطة بها (كأداة «مصفوفة المقومات التنموية»³). وعلى مدار ثلاثة عقود، شملت دراسات المعهد أكثر من 3 ملايين طالب من المرحلة الابتدائية حتى الثانوية في أكثر من ألفي مجتمع محلي. وأكدت النتائج باستمرار العلاقة الوثيقة بين توفر المقومات وانخفاض السلوكيات الخطرة، مع تحسن ملحوظ في نمو الشباب وتطورهم، بقطع النظر عن اختلافات الجنس، أو العرق، أو الطبقة الاجتماعية، أو المنطقة الجغرافية^[28]. كما بينت الدراسات الطولية أن رصيد المقومات المكتسبة في المراحل المبكرة يشكل عاملاً تنبؤياً قوياً للمسار التنموي الإيجابي لاحقاً^[29]. واستخلص الباحثون أن المراهقين الأكثر امتلاكاً للمقومات الشخصية والاجتماعية يحظون بفرص أوفر للرفاهية الحالية والنجاح المستقبلي^[30].

أصبح نهج بناء المقومات، كما يؤكد بنسون وفريقه، استراتيجية محورية تعتمد على كبرى المؤسسات الشبابية في صياغة برامجها، مثل اتحاد الشباب المسيحيين في أمريكا وكندا، والأندية الوطنية للفتيان والفتيات، وجيش الخلاص^[28]. وقد وثقت الدراسات التطبيقية فاعلية هذه المقاربة، فبرنامج «بناء المقومات وخفض المخاطر» - بدعم من وزارة التعليم الأمريكية - أثمر نتائج بارزة مع طلاب المرحلة المتوسطة، تمثلت في

2- مقياس «اتجاهات وسلوكيات الطلاب» (Search Institute's Profiles of Student Life: Attitudes and Behaviors)

أداة طورها معهد سيرش (Search Institute) لقياس مدى توفر «المقومات التنموية» لدى الشباب من وجهة نظرهم الذاتية. يتكوّن المقياس من أكثر من 150 بنداً تغطي 40 مقوماً تنموياً داخلياً وخارجياً، إضافة إلى سلوكيات ومواقف مرتبطة بالصحة النفسية، والنجاح الدراسي، والانخراط المجتمعي. استخدم المقياس على نطاق واسع في الولايات المتحدة لتقييم برامج تنمية الشباب. (مركز مرشاد)

3- أداة «مصفوفة المقومات التنموية» (Developmental Assets Profile - DAP)

أداة تقييم قصيرة نسبياً صمّمها معهد سيرش لقياس مدى توفر المقومات التنموية الثمانية الكبرى التي تنضوي تحتها الأربعون مقوماً. تُستخدم هذه الأداة لتقديم صورة شاملة عن البيئة التنموية المحيطة بالناشئة، من الأسرة والمدرسة إلى المجتمع الأوسع، وتساعد في تشخيص الفجوات وتحسين البرامج الداعمة لنمو الشباب. (مركز مرشاد)



تراجع معدلات الفشل الدراسي، ارتفاع مستويات التحصيل، ردم الفجوات بين الفئات المختلفة، وتحسين جودة التجربة التعليمية للطلاب والمعلمين [31]. كذلك نجح برنامج «المقومات-النتائج» الذي ابتكره معهد سيرش في إدماج منظومة المقومات ضمن إطار عملي متكامل، مما رفع كفاءة الشراكات المجتمعية في تنفيذ مبادرات شبابية متنوعة وتحقيق الأهداف الوقائية المنشودة بصورة منهجية وفعالة [32].

نموذج السمات الخمس والست لليرنر في التنمية الشبابية الإيجابية

اقترح ليرنر وفريقه، مستنديين إلى الرؤية البيئية، خمس سمات جوهرية تمثل مؤشرات أساسية للتنمية الشبابية الإيجابية، وهي: **الجدارات، والثقة، والترابط، والشخصية، والتعاطف** [33].

تتفرع الجدارات إلى أربعة مجالات: المعرفية، وتضم مهارات حل المشكلات والتفكير المنطقي واتخاذ القرارات. والاجتماعية، التي تتجلى في القدرة على التعامل مع الآخرين وإدارة الخلافات. والأكاديمية، التي تقاس بالتحصيل الدراسي والمواظبة ونتائج الاختبارات. والمهنية، التي تظهر في أخلاقيات العمل، والقدرة على استكشاف مسارات وظيفية متنوعة.

أما السمة الثانية (الثقة) فتعكس تقييم الشاب الإيجابي لذاته وإمكاناته.

وتشير السمة الثالثة (الترابط) إلى الروابط الإيجابية التي يبنها الشاب مع الأفراد والمؤسسات، والتفاعل البناء بينه وبين محيطه الاجتماعي.

تتمثل السمة الرابعة (الشخصية) في نظام أخلاقي متكامل يتجلى في الاستقامة والمعايير الذاتية للسلوك القويم، واحترام الأعراف الاجتماعية والثقافية. هذا في حين **تعكس السمة الخامسة (التعاطف)** قدرة الشاب على الإحساس بمشاعر الآخرين ومشاركتهم همومهم.

وقد بين ليرنر وفريقه أن هذه السمات الخمس عندما ترسخ لدى الشاب، تثمر سمة سادسة هي العطاء المجتمعي [33]. وبناء على دراسة ممتدة أجريت على برنامج المهارات الأربع الشبابي⁴، طور الباحثون منظومة متكاملة من أدوات قياس السمات الخمس. تضمنت هذه الأدوات مقاييس شاملة تناسب المراهقين في مراحلهم المختلفة، وحققت معايير علمية معتبرة [34، 35]. وكشفت التحليلات أن هذه المقاييس ترتبط طردياً بمستوى مشاركة الشباب الإيجابية، وعكسياً مع السلوكيات المضطربة [33، 36].

وتطويراً لهذه الأدوات، قام جيلدهوف ومعاونوه بصياغة نسخ مختصرة تشمل مقياسين من 34 عبارة، ومقياسين أكثر إيجازاً من 17 عبارة، للمراهقين في المرحلتين المبكرة والمتوسطة إلى المتأخرة [37]. وأكدت الدراسات اللاحقة الكفاءة القياسية العالية لهذه النسخ المختصرة [38].



على الرغم من المناقشة المستفيضة لنموذج السمات الخمس في أدبيات التنمية الشبابية الإيجابية، إلا أن هذا النموذج نادرًا ما اعتُمد كأهداف ومخرجات قياسية في برامج التدخل القائمة [39]. وكانت النتائج الأكثر شيوعًا في قياس برامج التنمية الشبابية الإيجابية تتضمن التغييرات في المساهمة المجتمعية، وتقليل السلوكيات الإشكالية [26]. وركزت غالبية البرامج على مؤشر واحد أو عدد قليل من مؤشرات السمات الخمس، مثل تعزيز الكفاءات في مجالات مختلفة، وتسهيل الترابط، وتنمية الثقة بالنفس [40، 41].

ولم تتبنَّ سوى قلة من البرامج نموذج السمات الخمس الشامل كمقاييس للنتائج [42]. ورغم أن هذه البرامج أثبتت فعاليتها في تعزيز تنمية السمات الخمس، إلا أن معظمها لم يتبنَّ بوعي السمات الخمس كأهداف برنامجية، ولم يستخدم المقاييس ذات الصلة في التقييم. وكان برنامج «جرب التطوع» هو البرنامج الوحيد الذي صُنّف كتدخل نوعي للتنمية الشبابية الإيجابية [39].

نموذج المبادئ الخمسة عشر للتنمية الشبابية الإيجابية لكاتالانو

وضع كاتالانو وفريقه تعريفًا عمليًا للتنمية الشبابية الإيجابية بعد مراجعة الأدبيات والتشاور مع خبراء ومختصين وقرر تقييم البرامج الشبابية [43]. يتضمن هذا التعريف خمسة عشر مبدأً تنمويًا، تعد مؤشرات للتنمية الإيجابية، وهي:

الروابط الاجتماعية، المرونة النفسية، الكفاءة الاجتماعية، الكفاءة العاطفية، الكفاءة المعرفية، الكفاءة السلوكية، الكفاءة الأخلاقية، تقرير المصير، البعد الروحي، الفاعلية الذاتية، الهوية المتماسكة، الرؤية المستقبلية، تقدير السلوك الإيجابي، إتاحة فرص المشاركة المجتمعية، وترسيخ القيم الاجتماعية البناءة.

تعبر الروابط الاجتماعية عن العلاقات العاطفية التي تربط الشاب بالأقران والأسرة والمجتمع والثقافة. **وتشير المرونة النفسية** إلى قدرة الفرد على التكيف بإيجابية مع تحديات الحياة وضغوطها. **وتمثل الكفاءة الاجتماعية** مجموعة القدرات التفاعلية التي تمكن المراهقين من تحقيق أهدافهم في علاقاتهم مع الآخرين. **وتعني الكفاءة العاطفية** القدرة على فهم المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين والتعامل معها بكفاءة. **وتتضمن الكفاءة المعرفية** مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير المنطقي والوعي الذاتي. **وتتجل الكفاءة السلوكية** في التصرفات الفعالة كالتواصل الناجح والمبادرة. **والكفاءة الأخلاقية هي** القدرة على تقييم الأبعاد القيمية للمواقف المختلفة. **ويشير تقرير المصير** إلى التفكير الذاتي والانسجام بين القناعات والأفعال. ويمثل **البعد الروحي** الارتباط بالقيم الروحية والمعنوية. **والفاعلية الذاتية** هي إيمان الفرد بقدرته على تحقيق أهدافه بجهوده الخاصة. وتعني **الهوية المتماسكة** الشعور المتكامل بالذات. **والرؤية المستقبلية** هي التفاؤل الداخلي بإمكانية تحقيق نتائج إيجابية. **ويعني تقدير السلوك الإيجابي** استجابة المحيطين بإيجابية للتصرفات المرغوبة. وتشمل فرص المشاركة المجتمعية إتاحة مجالات تشجع الشباب على العمل الاجتماعي الإيجابي. أما **ترسيخ القيم الاجتماعية** البناءة فيعني مساعدة الشباب على تبني معتقدات وتوقعات صحية للعمل والحياة.



أما على صعيد التطبيق العملي، فمعظم برامج التنمية الشبابية الحالية تركز على مبدأ واحد أو عدد محدود من المبادئ التي طرحها كاتالانو وفريقه [43]. وفي دراسة تحليلية شاملة، رصد كاتالانو وزملاؤه 77 برنامجًا تنمويًا يتميز بمنهجية علمية ومقاييس نتائج وآليات تقييم [43]. تبين أن غالبية هذه البرامج تستهدف واحدًا أو بضعة مبادئ فقط من المبادئ الخمسة عشر، مع تنوع في المدة والأساليب (كالتدريب المهاري والإرشاد). والجدير بالذكر أن 25 برنامجًا فقط من مجموع البرامج المدروسة أثبتت فعاليتها في تعزيز النمو الإيجابي للشباب.

التعلم الاجتماعي العاطفي

يصنف تولان وفريقه التعلم الاجتماعي العاطفي ضمن نماذج التنمية الإيجابية [26]. ويمثل هذا المفهوم مسارًا يكتسب من خلاله الأفراد «مهارات فهم الأبعاد الاجتماعية والعاطفية في حياتهم وإدارتها والتعبير عنها» [44]. يستند هذا الإطار إلى نظريات معالجة المعلومات والإدراك الاجتماعي والتعامل مع المشاعر والذكاء العاطفي، وقد تم توظيفه كاستراتيجية تدخل لتنمية السمات الإيجابية عند الشباب، وبناء بيئات مساندة، وتحفيز التفاعل البناء بين الفرد ومحيطه.

نشأ هذا التوجه أساسًا في المجال التربوي، حيث يحدد مهارات أساسية لتعزيز الأداء الاجتماعي للطلاب وتحسين تفهمهم وتحصيلهم الدراسي. ولعل من أبرز الأطر في هذا المجال ما قدمته المؤسسة التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي (CASEL)، التي صنفت هذه المهارات ضمن خمسة محاور تجمع بين الكفاءات المعرفية والوجدانية والسلوكية المتكاملة [45]:

1. الوعي الذاتي: مهارة إدراك الفرد لأفكاره ومشاعره ومعتقداته، وتقييم مواطن قوته وحدوده بموضوعية. يتضمن هذا المحور تمييز المشاعر، فهم الذات بدقة، معرفة جوانب التميز، الشعور بالثقة، والإيمان بالقدرات الشخصية.

2. تنظيم الذات: القدرة على ضبط الأفكار والانفعالات والتصرفات في مختلف المواقف، وتوجيه الدوافع نحو الأهداف المنشودة. وتشمل هذه المهارات السيطرة على الاندفاع، التعامل مع الضغوط، الانضباط الشخصي، التحفيز الداخلي، وضع الخطط، وترتيب الأولويات.

3. الإدراك الاجتماعي: قدرة الفرد على فهم الآخرين من خلفيات مختلفة واحترامهم والتعاطف معهم. وتتضمن هذه المهارات رؤية الأمور من منظور الآخرين، مشاركتهم مشاعرهم، تقدير الاختلافات الثقافية، والتعامل باحترام مع الجميع.

4. مهارات التواصل: الكفاءة في إقامة علاقات صحية وإيجابية والحفاظ عليها. وتشمل مهارات الحوار الفعال، الانخراط الاجتماعي، بناء صداقات متينة، والعمل بروح الفريق.

5. اتخاذ القرارات بمسؤولية: القدرة على صنع خيارات سليمة في التصرف والتعامل مع الآخرين وفق المبادئ الأخلاقية وقواعد السلامة والأعراف المجتمعية. وتتضمن هذه المهارة تحديد المشكلات، تحليل المواقف، استنباط الحلول، تقييم البدائل، التفكير في النتائج، والالتزام بالمسؤولية الأخلاقية.



رغم تركيز التعلم الاجتماعي العاطفي على المهارات النفسية والاجتماعية بالدرجة الأولى، إلا أنه أصبح يُنظر إليه كنموذج شامل للتنمية الشبابية الإيجابية يصلح للتطبيق في مختلف البيئات ومراحل النمو [26]. ويتسق هذا الإطار نظريًا مع مقومات بنسون التنموية، ومفهوم الجدارات عند ليرنر، ومفهوم الكفاءة النفسية والاجتماعية لدى كاتالانو.

وقد كشفت الدراسات الميدانية أن الأطفال والمراهقين الذين يمتلكون مهارات اجتماعية وعاطفية متقدمة هم أقل ميلًا للسلوكيات الإشكالية وأكثر تحقيقًا للنتائج الإيجابية كالتفوق الدراسي [46، 47]. كما ثبت أن الفئات المعرضة للخطر، كالأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية أو ظروف اقتصادية صعبة، يستفيدون من تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية الأساسية [46، 48]. وأظهرت الدراسات الطويلة أن مستويات الكفاءة الاجتماعية والعاطفية المرتفعة في مرحلة الطفولة تعد مؤشرًا تنبؤيًا قويًا للنمو الإيجابي في جوانب متعددة عبر مراحل الحياة اللاحقة [49، 50].

تتمحور استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي حول تعزيز المهارات الوجدانية والتفاعلية لدى الشباب عبر مسارين: الأول مباشر يستهدف تنمية كفاءاتهم الشخصية، والثاني غير مباشر يركز على تهيئة البيئات التعليمية الداعمة لنمو هذه المهارات. وتتجلى الكفاءات المستهدفة في عدة أبعاد: المهارات الاجتماعية والعاطفية (كالقدرة على تمييز المشاعر، التحكم الذاتي، وأساليب التعامل مع المواقف الضاغطة)، الصورة الذاتية (كتقدير الذات ومفهومها)، التوجهات نحو الآخرين (كالمعتقدات الداعمة للسلوك الاجتماعي الإيجابي)، والمواقف المرتبطة بالسياق المدرسي (كإدراك دور المعلمين، والارتباط بالمدرسة، والشعور بالانتماء إليها). وتسهم هذه الكفاءات مجتمعة في تحسين العلاقات الاجتماعية، وتعزيز النتائج الأكاديمية والسلوكية، وتطوير الأداء الوظيفي للفرد [51].

كشفت الدراسات التحليلية التجميعية عن فاعلية مستدامة للتدخلات المدرسية القائمة على التعلم الاجتماعي العاطفي، حيث أثمرت نتائج إيجابية ملموسة في مختلف مجالات النمو كالتحصيل الدراسي، والسلوك الاجتماعي البناء، والصحة النفسية [52]. وقد اتسمت هذه التأثيرات الإيجابية بالشمولية، متجاوزةً فوارق العرق والجنس والعمر، ومتخطيةً الاختلافات البيئية بين المدارس (سواء في المناطق الحضرية أو الضواحي أو الريف). وتجدر الإشارة إلى أن هذه التأثيرات كانت أكثر وضوحًا لدى الطلاب المنتمين للأسر محدودة الدخل

[52، 53].



كما بينت الدراسات التحليلية أن التدخلات المعتمدة على مبادئ "SAFE"⁵ (التسلسل، النشاط، التركيز، والوضوح) والتي توظف أساليب تفاعلية (كتمثيل الأدوار) بدلاً من الطرق التقليدية (كالمحاضرة)، حققت تأثيراً أكبر في تنمية الطلاب [54, 53]. ولم تقتصر فوائد برامج التعلم الاجتماعي العاطفي على الطلاب، بل امتدت لتشمل المعلمين أيضاً، حيث أظهر القائمون على تنفيذ هذه البرامج تجارب تدريسية أكثر إيجابية، وارتفاعاً في الكفاءة التدريسية والرضا الوظيفي، وتعزيزاً للإنجاز الشخصي، وانخفاضاً في مستويات التوتر [56, 55].

منظور «الكيونة»: الشخصية والروحانية

على خلاف الاهتمام المركز بالكفاءات النفسية والاجتماعية في نموذج التعلم الاجتماعي العاطفي، تبرز رؤى بديلة تشدد على أهمية الأبعاد الجوهرية للشباب كمسار للوصول إلى النمو المثالي، وتتمثل في عناصر الشخصية والروحانية (مثل المعنى الأسمى للحياة). ويمكن النظر إلى هذه الرؤى، ليس مجرد مكونات تُضاف إلى التنمية الشبابية الإيجابية، بل منظور متكامل يمكن من خلاله فهم مسارات النمو الإيجابي وتحليلها.

وقد شهد الاهتمام بتنمية الشخصية لدى النشء تزايداً ملحوظاً بتأثير من علم النفس الإيجابي. ويمكن تصنيف الشخصية ضمن المقومات التنموية في نموذج بنسون، أو كإحدى السمات الخمس في نموذج ليرنر، أو كأحد المبادئ الرئيسية في تصور كاتالانو. ولتحديد أبعاد الشخصية بصورة إجرائية، طور بيترسون وسيليجمان نموذج «القيم في الممارسة» (VIA) الذي يحدد 24 قوة شخصية تندرج تحت ستة أبعاد رئيسية هي: الحكمة والمعرفة، والشجاعة، والإنسانية، والعدالة، والاعتدال، والتسامي [58, 57].

وقد برهنت الدراسات العلمية أن قوى الشخصية لا تمثل فقط عوامل وقائية ضد طيف واسع من الاضطرابات النفسية والاجتماعية، مثل المشكلات النفسية الداخلية (كالقلق والاكتئاب) والسلوكية الخارجية (كالعدوانية والانحراف) [59-61]، بل ترتبط كذلك ارتباطاً موجباً بمؤشرات الرفاه النفسي كالرضا عن الحياة والسعادة، إضافة إلى الإنجاز الأكاديمي [64-62]. ويؤكد باتيستيتش أن مفهوم الشخصية يتضمن الالتزام بالمساهمة المجتمعية [65]. ويلاحظ أن منظور الشخصية يركز على الجوهر الإنساني للمراهقين، وهو توجه تؤيده الثقافات الآسيوية بقوة. فعلى سبيل المثال، سعى شيك ويو وفو إلى دمج منظور الشخصية مع التنمية الشبابية الإيجابية وربطه بالمنظومة القيمية الكونفوشيوسية [66].

5- مبادئ «SAFE» هي إطار توجيهي لبرامج التعلم الاجتماعي العاطفي، وهي اختصار للمبادئ الأربعة باللغة الإنجليزية: Sequenced (متسلسلة): تنظيم الأنشطة في تسلسل منطقي متدرج؛ Active (نشطة): استخدام أساليب تعلم تفاعلية؛ Focused (مركزة): تخصيص وقت محدد لتنمية المهارات المستهدفة؛ Explicit (واضحة): تحديد أهداف تعليمية صريحة ومحددة. (مركز مرشاد)



تحتل الروحانية مكانة محورية في نماذج التنمية الشبابية الإيجابية كما يؤكد كل من بنسون وكاتالانو [43، 67، 68]. ويحدد ليرنر وألبرتس وأندرسون ودولينج الروحانية بأنها رؤية للحياة ترتبط بتجاوز حدود الذات و«تتخطى النزعات المحلية أو المادية نحو اهتمام حقيقي بالآخرين» [69]. ويطرح شيك تصورًا للروحانية يشمل البحث عن المعنى والغاية في الحياة، والتعامل مع حدود الوجود الإنساني (كالموت)، والتطلع نحو المقدس أو اللا متناهي [70]. كما توصف الروحانية بأنها «بُعْدٌ متأصل في الطبيعة البشرية يتجلى خلال المراهقة حين يسعى الفرد لاكتشاف التسامي والمعنى والهدف في الحياة» [71].

وينظر بعض الباحثين إلى الروحانية كعامل سياتي مهم يعزز المسار التنموي الإيجابي للمراهقين [72]. في حين يراها آخرون «قدرة إنسانية» جوهرية أو مكوّنًا رئيسيًا في بنية التنمية الشبابية الإيجابية [43]. وتؤدي الروحانية دورًا محوريًا في تشكيل شخصية الشباب نظرًا لارتباطها العميق بالأبعاد الأخلاقية في النمو الشخصي للمراهقين. وفي إطار نموذج «القيم في الممارسة»، يُدرج التسامي كأحد الأبعاد الستة الأساسية لقوى الشخصية. ومع ذلك، لا تزال الجهود النظرية والتجريبية في دراسة التنمية الشبابية الإيجابية من منظور روحاني غير كافية [73].

تُظهر المقاربات النظرية ترابطًا عميقًا بين الشخصية والروحانية ومفهوم الازدهار الشخصي (أي الشخصانية المثالية). وخلال عملية الازدهار، يشكّل المراهق هوية أخلاقية ومدنية متكاملة تتجاوز حدود المصالح الذاتية في بعدين: البعد الأفقي المتمثل في العطاء المجتمعي، والبعد العمودي المتجلي في الاتصال بما يتخطى حدود الزمان والمكان [74]. وبهذا المنظور، يعمل الازدهار كعملية تنموية تسهم أولًا في تعزيز البعد الروحاني لدى الفرد، ثم توظف هذا البعد كمحرك وجداني يدفع الشباب نحو التطور الأمثل في مرحلة الرشد [74].

وتدعم الدراسات الميدانية هذه الرؤية النظرية، حيث كشفت أبحاث ليرنر وفريقه عن دور الروحانية في تعزيز ازدهار الشباب من خلال البعد الديني [69]. كما أثبتت الأبحاث العلمية أن الروحانية تشكل عامل حماية مهمًا ضد اضطرابات الصحة النفسية لدى المراهقين [75، 76].



ملاحظات واتجاهات بحثية مستقبلية

وفقًا لما طرحه لارسون، يمكن النظر إلى التنمية الشبابية الإيجابية كميدان معرفي ذي حدود مرنة تأسس على خلفيات نظرية ونماذج متنوعة [77]. وبالتوازي مع هذا التنوع، تبرز عدة محاور موضوعية مشتركة تجمع بين مختلف المقاربات، وتتمثل في تعزيز النمو الإيجابي للمراهقين، وبناء المهارات الأساسية، وتطوير المرونة التطورية، وتوسيع آفاق النمو [26، 3]. ويؤكد الباحثون على الترابط الوثيق بين المقومات الذاتية والسياقية في إطار التنمية الشبابية الإيجابية.

وعلى الرغم من تعدد المقاييس المستخدمة لتقييم فاعلية برامج التنمية الشبابية الإيجابية [78، 79]، تظهر نقاط التقاء جوهرية بين المقاربات المختلفة، كالتركيز على المهارات النفسية والاجتماعية. ومع ذلك، ورغم هذه القواسم المشتركة، تتباين النماذج المستعرضة في عدة جوانب. ويقدم الجدول (1) مقارنة منهجية بين مقاربات التنمية الشبابية الإيجابية من حيث: الأسس النظرية، الدور المجتمعي، البعد الروحي، الجانب الأخلاقي/القيمي، مفهوم الازدهار، ثنائية «الكينونة» و«الفعل»، والمنشأ الثقافي.

**جدول 1: مقارنة بين نماذج ومقاربات التنمية الشبابية الإيجابية**

الأبعاد	المقومات التنموية الأربعة	نموذج السمات الخمس/الست	المبادئ الخمسة عشر	التعلم الاجتماعي العاطفي	الشخصية/الروحانية
التوجه النظري	المنظور البيئي (منظور النمو عبر مراحل الحياة)؛ منظور نقاط القوة	المنظور البيئي (التركيز على المجتمع)	المنظور البيئي (علم الوقاية: عوامل الخطر والحماية)	معالجة المعلومات الاجتماعية	المنظور الإنساني، الوجودي ومنظور نقاط القوة
التأكيد على دور المجتمع في تنمية الشباب	نعم	نعم	نعم	قليل	قليل
الروحانية	نعم	قليل	نعم	لا	نعم
الشخصية/الأخلاق	نعم	نعم	نعم	لا	نعم
الازدهار	نعم	نعم	نعم	لا	نعم
الكيونة مقابل الفعل	كلاهما	كلاهما	كلاهما	تغليب الفعل	تغليب الكيونة
المنشأ	غربي	غربي	غربي	غربي	غربي

من منظور نظري، تتشارك نماذج المقومات التنموية الأربعة، والسمات الخمس/الست، والمبادئ الخمسة عشر في رؤيتها البيئية، في حين ينطلق نموذج التعلم الاجتماعي العاطفي من خلفية معالجة المعلومات الاجتماعية [26]، وتستند مقارنة الشخصية/الروحانية إلى الفلسفات الإنسانية والوجودية ومنظور القوى الذاتية. وتتميز النماذج ذات التوجه البيئي بتأكيداتها على المحور المجتمعي في تعزيز النمو الإيجابي للشباب، في حين لا يولي نموذج التعلم الاجتماعي العاطفي والشخصية/الروحانية اهتمامًا كبيرًا لهذا البعد.

علاوة على ذلك، تميل المقاربات التي تتناول عناصر الروحانية، والشخصية، والأخلاق، ومسار النمو المتكامل - إلى التركيز على تنمية القيم الجوهرية للفرد بدلاً من الاكتفاء بصقل مهاراته النفسية والاجتماعية. وخلافًا للنماذج الأخرى، يركز التعلم الاجتماعي العاطفي أساسًا على تطوير المهارات التفاعلية، ولا يتبنى مفهوم التدرج في النمو وصولاً إلى الازدهار الكامل [26]. وتجدر الإشارة إلى أن جميع هذه المقاربات نشأت وتطورت أصلًا في السياقات الغربية.



تبرز المقارنة المعروضة في الجدول (1) الفجوة في تكامل المحاور والمجالات المختلفة ضمن حقل التنمية الشبابية الإيجابية [6]. ويشير ليرنر وفريقه إلى أن غياب الترابط بين الأطر النظرية والفلسفية والتطبيقية لهذا المجال يؤدي إلى حالة من الغموض عند محاولة فهم سبل تعزيزه [80]. كما أن تباين الأهداف بين البرامج التي تتبنى نماذج مختلفة يشكل عقبة أمام إجراء دراسات مقارنة متكافئة.

وللتصدي لهذه التحديات، تبرز الحاجة إلى تضافر المعارف التخصصية مع مراعاة الخصوصيات المحلية والأبعاد الثقافية. وقد طرح كانتور وزملاؤه رؤية لبناء فهم متكامل للنمو الشبابي يدمج بين حقول البيولوجيا وعلوم الأعصاب وعلم النفس والعلوم الاجتماعية [81]. كما قدموا إضافات نوعية لنظرية برونفنبرنر بتأكيدهم على جدلية التأثير المتبادل بين الفرد ومحيطه [82].

ومع تنامي الاهتمام بالبعد الروحاني، تزايد الحاجة لتطوير نماذج التنمية الشبابية من منظور الشخصية والروحانية، خاصة في ظل النظرة السائدة لهذه المفاهيم باعتبارها خارج الإطار العلمي. كذلك يشكل توضيح العلاقة بين الجوانب السلوكية والجوهرية في عملية النمو المتكامل مسارًا بحثيًا مهمًا لما له من تطبيقات عملية على مستوى تصميم البرامج. ويمثل هذان الاتجاهان البحثيان آفاقًا واعدة للباحثين المهتمين بهذا المجال.

أما فيما يخص البعد الثقافي لبرامج التنمية الشبابية الإيجابية، فيلاحظ أن غالبية دراسات التقييم اقتصرت على تناول الشباب ضمن نطاقات جغرافية وثقافية محدودة [6]. وقد بدأت بعض الدراسات الحديثة، مثل «القسم المتخصص في مجلة تنمية الطفل حول التنمية الشبابية الإيجابية في السياقات العالمية المتنوعة» و«كتاب أبحاث تطور المراهقين وأثرها على السياسات العالمية»، في مناقشة قضايا التنمية الشبابية الإيجابية ضمن إطار عالمي يشمل الدول المتقدمة والنامية على حد سواء [83، 84]. ونظرًا للكثافة الديموغرافية الهائلة للمراهقين الصينيين، فإن هناك حاجة ملحة لتوجيه مزيد من الاهتمام البحثي والتطبيقي لهذه الفئة.

وعلى الصعيد النظري، قام شيك ويو وفو بمحاولة لدمج مفهوم قوى الشخصية مع التنمية الشبابية الإيجابية والمنظومة القيمية الكونفوشيوسية [66]. ولتعزيز التنمية الإيجابية للمراهقين في هونغ كونغ، طوّر باحثون من خمس جامعات محلية برنامجًا متعدد السنوات تحت اسم مشروع التدريب الإيجابي للمراهقين من خلال برامج اجتماعية شاملة (P.A.T.H.S.) [85] يتميز هذا المشروع بمنهجية شاملة عالية الجودة، تركز على المبادئ الخمسة عشر للتنمية الشبابية الإيجابية، ويستخدم مقاربات تقييمية متعددة ومقاييس مقننة لقياس فاعليته. وقد أكدت نتائج التقييمات المتتالية أن مشروع (P.A.T.H.S.) يمثل برنامجًا مستندًا إلى أدلة علمية، يسهم بفاعلية في تعزيز التنمية الشاملة للمراهقين [85-90]. وتجدر الإشارة إلى أن منظمة الصحة العالمية قد اعتمدت هذا المشروع ضمن مبادرة INSPIRE كبرنامج فعال لتنمية المهارات الحياتية للشباب، حيث تمثل هذه المبادرة:

« مرجعًا علميًا لجميع الملزمين بمنع العنف ضد الأطفال والمراهقين والتصدي له... وتتضمن مجموعة مختارة من الاستراتيجيات المبنية على أقوى الأدلة البحثية المتاحة. » [91]



علاوة على ذلك، واستنادًا إلى «تحليل منهجي دقيق للأدلة المتاحة حول التنمية الشبابية الإيجابية في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط»، صنفّت مبادرة YouthPower Learning مشروع P.A.T.H.S. ضمن البرامج ذات الفاعلية المثبتة في مجال التنمية الشبابية الإيجابية [92]. ولإفادة الشباب في الصين، طُبّق مشروع تين كا بينغ S.H.T.A.P. في الصين القارية، مع إعداد المواد المنهجية وإجراء دراسات تقييمية. وقد أظهر التقييم المنهجي أن المشروع عزّز التنمية الشاملة للمراهقين [93].

وفي مجال تقييم التنمية الشبابية الإيجابية، قام شيك وسيو ولي بتطوير أداة قياس شاملة تحت اسم مقياس التنمية الشبابية الإيجابية الصيني (CPYDS)، استنادًا إلى المبادئ الخمسة عشر لقياس النمو الإيجابي لدى الشباب الصيني [94]. يتكون هذا المقياس من 15 مقياسًا فرعيًا (إجمالي 90 بندًا) تتوافق مع المبادئ الخمسة عشر للتنمية الشبابية الإيجابية. وقد أثبتت دراسات التقنين المتعددة متانة هذا المقياس وموثوقيته [94, 95]. كما أظهرت النتائج ارتباطًا إيجابيًا بين هذا المقياس ومؤشرات النمو الإيجابي، وارتباطًا سلبيًا مع مختلف السلوكيات الإشكالية لدى المراهقين [96, 97]. وقد وثّق شيك وما الصدق العاملي للمقياس [95]. وفي

إطار الجهود الرامية إلى: «تزويد القائمين على البرامج الشبابية بمجموعة متنوعة من المراجع والموارد والأدوات حول كيفية توظيف منهجية التنمية الشبابية الإيجابية في تقييم البرامج الموجهة للشباب» [95]

أشاد فريق من الباحثين البارزين على مستوى العالم بمقياس التنمية الشبابية الإيجابية الصيني (CPYDS)، مؤكدين صلاحيته وموثوقيته في قياس التنمية الشبابية الإيجابية، وذلك عقب مراجعة علمية منهجية للأدبيات البحثية في هذا المجال [98]. وبشكل عام، يرى مؤلفو المراجعة، ومنهم دانيال شيك أحد مطوّري المشروع، أن تطوير مشروع P.A.T.H.S. وأدوات التقييم المرتبطة به يمثل إسهامًا متواضعًا في إثراء الرصيد المعرفي العلمي حول التنمية الشبابية الإيجابية.

ختامًا، استعرضت هذه الدراسة الأسس النظرية لمقاربة التنمية الشبابية الإيجابية ونماذجها المتعددة. ورغم وجود محاور مشتركة بين النماذج المختلفة، إلا أنها تتباين في توجهاتها النظرية واهتماماتها بقضايا المجتمع، والروحانية، والشخصية، ومسار النمو المتكامل، والموازنة بين جوانب «الفعل» و«الكينونة». وتقترح المراجعة ثلاثة مسارات بحثية مستقبلية: تعميق الدراسة حول التنمية الشبابية الإيجابية من منظور «الكينونة» (الشخصية والروحانية)، تحديد الإسهام النسبي لكل من «الفعل» و«الكينونة» في تحقيق النمو المتكامل، واستكشاف نماذج وقضايا التنمية الشبابية الإيجابية في سياقات ثقافية غير غربية.



خاتمة مرشاد:

آفاق تطبيقية ورؤية تأصيلية

أولاً: التحول من نموذج العجز إلى نموذج التكليف

تكشف هذه النماذج المعاصرة، مجتمعةً، عن تحوّل علمي ومنهجي طال انتظاره؛ تحوّل من «نموذج العجز» الذي يرى المراهقة أزمةً واضطراباً حتمياً، ويتعامل مع الشاب بوصفه مشكلةً تحتاج إلى ضبط، إلى «نموذج القوة» الذي يرى فيه طاقةً كامنة قابلةً للازدهار. وهذا التحوّل، على أهميته، لا يُعفيينا من قراءة هذه النماذج قراءةً نقديةً واعية؛ فجميعها نشأ في سياقاتٍ ثقافية غربية، وحمل بقصدٍ أو بغير قصدٍ افتراضاتٍ معرفيةً وفلسفية لا تنسجم بالضرورة مع منظومتنا الحضارية.

وقراءتنا في مرشاد لهذه النماذج تنطلق من فلسفةٍ تحكّم نظرتنا إلى الإنسان من المهد إلى اللحد، هي فلسفة التكليف والمسؤولية. فالشاب عندنا ليس مشروع كفاءة يُهندَس، ولا موضوع تنمية يُختَبَر، إنه إنسانٌ مكلفٌ مؤتمنٌ، يُعدُّ لأمانة الاستخلاف وعمارة الأرض. وتطبيقاتنا لهذه النماذج، انطلاقاً من هذه الفلسفة، تتجاوز تدريب الجوارح وصقل المهارات السلوكية (الفعل) إلى استنهاض «الكينونة» الإنسانية بما تحمله من معاني العبودية لله والارتباط الوجداني بالخالق جلّ وعلا.

ثانياً: آفاق تطبيقية – مبادرات مقترحة من مرشاد

نطرح فيما يلي مجموعةً من المبادرات الموجزة لكل نموذج من النماذج الخمسة، بذورًا يستلهم منها العاملون مع الشباب برامجهم الخاصة بحسب بيئاتهم وإمكاناتهم، دون أن تكون قوالب جاهزة تُستنسخ كما هي.

1- آفاق من نموذج المقومات التنموية الأربعين (بنسون):

نأخذ من هذا النموذج فكرة التكامل بين المقومات الداخلية (شخصية الشاب) والخارجية (بيئته الداعمة)، ونصوغها في مبادرات منها:

- **خريطة المقومات الشبابية:** مسح ميداني على مستوى الحي أو المدينة لقياس حضور المقومات الأربعين لدى عينة شبابية ممثلة، يخرج بلوحة بياناتٍ تشخيصية ترصد الفجوات وترتّب أولويات التدخل.
- **بنك المقومات الرقمي:** منصة تربط الشاب بالموارد المتوفرة في محيطه (برامج إرشادية، فرص تطوع، حلقات إيمانية، أنشطة إبداعية)، فيختار بنفسه ما يُعزّز مقوماته الناقصة.
- **سفراء المقومات:** تأهيل شباب قياديين في كل حي ليكونوا واسطةً بين الفاعلين المحليين (المسجد، المدرسة، النادي، الإمارة، الجمعيات) ويحرّكونهم لسدّ الفجوات المرصودة.
- **حصاد القيم:** برنامج تأصيلي قصير يستهدف المقومات الداخلية الأربع (الشغف بالتعلم، منظومة القيم، المهارات الاجتماعية، الهوية المتوازنة) عبر نصوص شرعية وقصص نبوية ونماذج معاصرة.



- **بصمة الأسرة:** ورشّ موجهة لأولياء الأمور تُعمّق وعيهم بدورهم في توفير المقومات الخارجية الأربع: المساندة، التمكين، الضوابط، واستثمار الأوقات.

2- آفاق من نموذج السمات الخمس والست (ليرنر):

- يتبنّى نموذج ليرنر إلى تدرّج الازدهار من الجدارات إلى العطاء، ويفتح أمامنا مبادرات منها:
- **مسار من المهارة إلى العطاء:** برنامج طولي مدّته تسعة أشهر، يبدأ بتعليم مهارة تخصصية، ويتدرّج عبر بناء الثقة وشبكة العلاقات، ويُختتم بمشروع تطوعي يخدم احتياجًا محليًا موثّقًا.
- **ست محطات:** معسكر مكثّف يقطع فيه المشاركون السمات الست (الجدارات، الثقة، الترابط، الشخصية، التعاطف، العطاء) في ست محطات متتابعة، تُختتم كل واحدة منها بجلسة مع قدوة معاصرة.
- **مختبر العطاء المجتمعي:** مساحة دائمة في المركز الشبابي تحتضن مبادرات صغيرة يقودها الشباب أنفسهم، وتُمارَس فيها السمات الخمس ميدانيًا بدلًا من التلقين الصّفي.
- **بصمة الشاب:** تكليف كل مشارك بمشروع شخصي مدّته سنة كاملة، يُختار ليطوّر فيه السمة الأضعف لديه، ويُتابع مع مرشد ميداني وفريق أقران.
- **مجالس القدوات الست:** لقاءات شبابية دورية تستضيف شخصيات سعودية ملهمة، تُجسّد كل واحدة منها سمة من السمات الست في حقل تخصصها.

3- آفاق من نموذج المبادئ الخمسة عشر (كاتالانو):

- نختار من المبادئ الخمسة عشر محاور مفتاحية، ونصوغها كتدخلات مركّزة منها:
- **مختبر المرونة والرؤية:** ورش محاكاة لتحديات حياتية واقعية (قرار مهني، ضغط أقران، صراع أسري، خيار استثماري) تختبر المرونة النفسية والحسّ الأخلاقي والرؤية المستقبلية.
- **بوصلة الرؤية:** برنامج قصير يُعين الشاب على رسم رؤيته للسنوات الخمس القادمة، بأدوات تخطيط استراتيجي شخصي تنسجم مع مرجعيته القيمية.
- **مرفأ الصمود:** مساحة دعم نفسي يقودها اختصاصيون معتمدون، تركّز على بناء المرونة النفسية والكفاءة العاطفية لدى الشباب الذين يمرّون بظروف ضاغطة.
- **ميثاق الخمسة عشر:** أداة تقييم ذاتي شامل تقيس حضور المبادئ الخمسة عشر لدى الشاب، وتُعطيهِ خريطة شخصية للنمو يُتابع فيها أثره كل ربع سنة.
- **حلقات الحسّ الأخلاقي:** جلسات حوارية مفتوحة حول معضلات أخلاقية معاصرة (في العمل، الفضاء الرقمي، المال، العلاقات)، يستحضر فيها الشاب موقفه الشرعي والأخلاقي بحوار جماعي.



4- آفاق من نموذج التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL):

تنبثق منه مبادرات تستهدف الكفاءات الخمس بصياغة سعودية تأصيلية، منها:

- **منظومة وعي وقرار:** منهج من اثنتي عشرة جلسة يُدمج في حصص الإرشاد المدرسي، يُغطي الكفاءات الخمس بأدوات تربط الوعي بالذات بمفهوم المراقبة الإيمانية.
- **يوميّات الوعي:** تطبيق رقمي يدرّب الشاب على رصد مشاعره وأفكاره وقراراته اليومية في ضوء قيمه، ويُنتج له تقريرًا شهريًا عن نموه العاطفي والذاتي.
- **حواراتنا الصعبة:** ورش لأولياء الأمور تُعلّمهم كيف يُدمجون كفاءات الوعي والتنظيم والإدراك الاجتماعي في حواراتهم اليومية مع أبنائهم، بأسلوب يُمكنهم بدلًا من تلقينهم.
- **مرآة المعلم:** برنامج تأهيلي للمعلمين والمرشدين الطلابيين يطور قدرتهم على نمذجة الكفاءات الخمس داخل الفصل، فيتعلّم الطالب من قدوة المعلم قبل تعلّمه من المنهج.
- **قائدٌ بداخلي:** برنامج موجّه للشباب (15-17) يركّز على تنظيم الذات واتخاذ القرارات بمسؤولية في مفترقات حرجة كالانتقال للجامعة، اختيار الصعبة، وإدارة الوقت.

5- آفاق من منظور الكينونة (الشخصية والروحانية):

هذا هو المنظور الأقرب لفلسفتنا الحضارية، وأكثرها قابليةً للتأصيل، ويفتح الباب لمبادرات تتجاوز المهارة إلى المعنى، منها:

- **بناء الإنسان المكلف:** برنامج طولي يستهدف فئة 18-25، يعمل على ثلاثة مسارات متوازية (التزكية، الرسالة، الأثر)، ويُختتم بمشروع شخصي يُجسّد رسالة الشاب في الواقع لمدة سنتين.
- **بيان الرسالة الحياتية:** ورشة مكثّفة (ثلاثة أيام) تُعين الشاب على صياغة بيان رسالته في ضوء فطرته وميوله ومرجعياته الإيمانية، بمنهجية ميسّرة قابلة للتنفيذ.
- **معراج التزكية:** حلقات أسبوعية مدّتها فصل دراسي، تُدارس فيها نصوص قرآنية ونبوية حول العبودية والاستخلاف والأمانة بأسلوب تأمليّ تطبيقي بعيدًا عن الوعظ المباشر.
- **سؤال المعنى:** جلسات تفكير فلسفي تأصيلي تطرح الأسئلة الكبرى (لِمَ أنا هنا؟ ما غاييتي؟ كيف أحيا حياة ذات معنى؟)، وتُعين الشاب على بناء إجابته من داخل مرجعيته الإيمانية.
- **قدوة وأثر:** برنامج إرشاد فردي طويل الأمد يقترن فيه الشاب بقدوة ناضجة (عالم، أستاذ، رجل أعمال صالح) لمدة سنة، تتخلّلها لقاءات منتظمة وحوارات حيّة.
- **ميثاق الاستخلاف:** ورش تربط الشاب بمسؤوليته البيئية والاجتماعية والوطنية بوصفها امتدادًا لمسؤوليته العبودية، وتنتج لكل مشارك خطة عمل شخصية واضحة المعالم.



ثالثاً: نحو نموذج مرشاد التأصيلي للتنمية الشبابية

إن هذه المبادرات الست والعشرين بذورٌ مفتوحة على التطوير والتجديد؛ تفتح الباب أمام العاملين مع الشباب في المراكز والجمعيات والأوقاف والجامعات لابتكار تطبيقاتهم الخاصة بما يلائم بيئاتهم وإمكاناتهم. غير أن الطموح يتجاوز هذه المواءمة. فالمأمول، في القريب العاجل، أن تُتمَّ تشييد نموذج مرشاد التأصيلي للتنمية الشبابية، نموذجٌ يقتبس من التجارب الإنسانية ويُضيف إليها، يستحضر منظومتنا القرآنية والنبوية، وتجربتنا الحضارية الممتدة، ومتطلبات سياقنا السعودي المعاصر، ليُقدِّم رؤيةً متكاملةً لإنسانٍ مكلفٍ يجمع بين الكفاءة النفسية والسمو الروحي، يحفظ هويته وينطلق منها، ويخدم وطنه وأُمته انطلاقاً من إيمانه. فالمراهقة لم تكن أزمةً في تاريخنا، ولن تكون أزمةً في حاضرنا ومستقبلنا، إن نحن أحسنَّا قراءة شبابنا قراءةً تأصيلية تُحرِّرهم من فخِّ التشخيص السلبي، وتُطلق طاقاتهم نحو رشدٍ المنشود.



المراجع

1. Moore KA. Commentary: positive youth development goes mainstream. *Child Dev.* 2017;88(4): 1175–1177. doi: 10.1111/cdev.12874
2. Wiium N, Dimitrova R. Positive youth development across cultures: introduction to the special issue. *Child Youth Care Forum.* 2019;48(2): 147–153. doi: 10.1007/s10566-019-09488-7
3. Lerner RM, Almerigi JB, Theokas C, Lerner JV. Positive youth development: a view of the issues. *J Early Adolesc.* 2005;25(1): 10–16. doi: 10.1177/0272431604273211
4. Lin L, Shek DTL. Positive youth development. In: Shek DTL, Leung JTY, editors. *Encyclopedia of Child and Adolescent Development. Vol 1. Advancing Responsible Adolescent Development.* New York, NY: Wiley; 2019: 1–11. doi: 10.1002/9781119171492.wecad347
5. Shek DTL. The role of positive youth development and family functioning in Chinese adolescent well-being: theoretical considerations and empirical evidence. In: Maggino F, editor. *A Life Devoted to Quality of Life.* Cham, Switzerland: Springer; 2016: 43–60. doi: 10.1007/978-3-319-20568-7
6. Lerner RM, Lerner JV, Lewin-Bizan S, et al. Positive youth development: processes, programs, and problematics. *J Youth Dev.* 2011;6(3): 38–62. doi: 10.5195/JYD.2011.174
7. Hall GS. *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education.* New York, NY: D. Appleton & Company; 1904.
8. Arnett JJG. Stanley Hall's adolescence: brilliance and nonsense. *Hist Psychol.* 2006;9(3): 186–197. doi: 10.1037/1093-4510.9.3.186
9. Steinberg L, Lerner RM. The scientific study of adolescence: a brief history. *J Early Adolesc.* 2004;24(1): 45–54. doi: 10.1177/0272431603260879
10. Lerner RM, Steinberg L, eds. *Handbook of Adolescent Psychology.* 2nd ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons; 2004.
11. Erikson EH. Identity and the life cycle: selected papers. *Psychol Issues.* 1959;1: 1–171. doi: 10.1001/archinte.1966.00290150102025



12. Lopez AG. Karen Horney's feminine psychology. *Am J Psychoanal.* 1984;44(3): 280–289. doi: 10.1007/BF01252690
13. Brown BB, Prinstein MJ, eds. *Encyclopedia of Adolescence.* New York, NY: Elsevier; 2011. doi: 10.1016/C2009-1-03841-6.
14. Rogers CR. *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory.* London: Constable; 1951.
15. Waterman AS. The humanistic psychology-positive psychology divide: contrasts in philosophical foundations. *Am Psychol.* 2013;68(3): 124–133. doi: 10.1037/a0032168
16. Seligman MEP. *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment.* New York: Free Press; 2002.
17. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev.* 1977;84(2): 191–215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
18. Seligman MEP, Csikszentmihalyi M. Positive psychology: an introduction. *Am Psychol.* 2000;55(1): 5–14. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.5
19. Damon W, Gregory A. Bringing in a new era in the field of youth development. In: Lerner RM, Benson PL, editors. *Developmental Assets and Asset-Building Communities: Implications for Research, Policy, and Practice.* Norwell, MA: Kluwer Academic; 2003: 47–64.
20. Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development. *Am Psychol.* 1977;32(7): 513–531. doi: 10.1037/0003-066X.32.7.513
21. Bronfenbrenner U. Contexts of child rearing: problems and prospects. *Am Psychol.* 1979;34(10): 844–850. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.844
22. Bronfenbrenner U. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Dev Psychol.* 1986;22(6): 723–742. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723
23. Eccles JS, Midgley C, Wigfield A, et al. Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *Am Psychol.* 1993;48(2): 90–101. doi: 10.1037/0003-066X.48.2.90



24. Eccles JS, Roeser RW. Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In: Lerner RM, Steinberg L, editors. *Handbook of Adolescent Psychology*. 3rd ed. Hoboken, NJ: Wiley; 2009: 404–434.
25. Silbereisen RK, Lerner RM. Approaches to positive youth development: a view of the issues. In: Silbereisen RK, Lerner RM, editors. *Approaches to Positive Youth Development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2007: 3–30. doi: 10.4135/9781446213803.n1.
26. Tolan P, Ross K, Arkin N, Godine N, Clark E. Toward an integrated approach to positive development: implications for intervention. *Appl Dev Sci*. 2016;20(3): 214–236. doi: 10.1080/10888691.2016.1146080
27. Benson PL. *All Kids are Our Kids: What Communities Must Do to Raise Caring and Responsible Children and Adolescents*. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 1997. Available from: <http://psycnet.apa.org/record/2006-13341-000>. Accessed November 16, 2018.
28. Benson PL, Scales PC, Syvertsen AK. The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. In: Lerner RM, Lerner JV, Benson JB, editors. *Advances in Child Development and Behavior*. Vol. 41. 1st. New York, NY: Elsevier; 2011: 197–230. doi: 10.1016/B978-0-12-386492-5.00008-7.
29. Scales PC, Benson PL, Roehlkepartain EC, Sesma A, van Dulmen M. The role of developmental assets in predicting academic achievement: a longitudinal study. *J Adolesc*. 2006;29(5): 691–708. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.09.001
30. National Research Council. *Community Programs to Promote Youth Development*. Washington, DC: National Academies Press; 2002.
31. The BARR Center. *Real Results*; 2018. Available from: <https://barrcenter.org/real-results/>. Accessed August 14, 2019.
32. Chinman M, Acosta J, Ebener P, et al. Establishing and evaluating the key functions of an interactive systems framework using an assets-getting to outcomes intervention. *Am J Community Psychol*. 2012;50(3–4): 295–310. doi: 10.1007/s10464-012-9504-z
33. Lerner RM, Lerner JV, Almerigi JB, et al. Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *J Early Adolesc*. 2005;25(1): 17–71. doi: 10.1177/0272431604272461



34. Phelps E, Zimmerman S, Warren AEA, Jelicic H, von Eye A, Lerner RM. The structure and developmental course of Positive Youth Development (PYD) in early adolescence: implications for theory and practice. *J Appl Dev Psychol*. 2009;30(5): 571–584. doi: 10.1016/j.appdev.2009.06.003
35. Bowers EP, Li Y, Kiely MK, Brittian A, Lerner JV, Lerner RM. The five Cs model of positive youth development: a longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *J Youth Adolesc*. 2010;39(7): 720–735. doi: 10.1007/s10964-010-9530-9
36. Jelicic H, Bobek DL, Phelps E, Lerner RM, Lerner JV. Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early adolescence: findings from the first two waves of the 4-H study of positive youth development. *Int J Behav Dev*. 2007;31(3): 263–273. doi: 10.1177/0165025407076439
37. Geldhof GJ, Bowers EP, Mueller MK, et al. The five Cs model of positive youth development. In: Bowers EP, Geldhof GJ, Johnson SK, editors. *Promoting Positive Youth Development: Lessons from the 4-H Study*. Cham, Switzerland: Springer; 2015: 161–186.
38. Conway RJ, Heary C, Hogan MJ. An evaluation of the measurement properties of the five Cs model of positive youth development. *Front Psychol*. 2015;6: 1–13. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01941
39. Truskauskaitė-Kuneviciene I, Romera E, Ortega-Ruiz R, Zukauskienė R. Promoting positive youth development through a school-based intervention program try volunteering. *Curr Psychol*. 2018. doi: 10.1007/s12144-018-9790-1
40. Pendry P, Carr AM, Smith AN, Roeter SM. Improving adolescent social competence and behavior: a randomized trial of an 11-week equine facilitated learning prevention program. *J Prim Prev*. 2014;35(4): 281–293. doi: 10.1007/s10935-014-0350-7
41. Vo DX, Park MJ. Helping young men thriving: positive youth development and men's health. *Am J Mens Health*. 2009;3(4): 352–359. doi: 10.1177/1557988309351954
42. White DJ. *The Effect of Youth Participatory Evaluation and Youth Community Action Training on Positive Youth Development*. Corvallis: Oregon State University; 2009.
43. Catalano RF, Berglund ML, Ryan JAM, Lonczak HS, Hawkins JD. Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs. *Ann Am Acad Pol Soc Sci*. 2004;591(1): 98–124. doi: 10.1177/0002716203260102



44. Elias MJ, Zins JE, Weissberg RP, et al. Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development; 1997.
45. CASEL. Chicago: Core SEL Competencies; 2017. Available from: <https://casel.org/core-competencies/>. Accessed August 14, 2019.
46. Elias MJ, Haynes NM. Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *Sch Psychol Q*. 2008;23(4): 474–495. doi: 10.1037/1045-3830.23.4.474
47. Trentacosta CJ, Fine SE. Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: a meta-analytic review. *Soc Dev*. 2010;19(1): 1–29. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x
48. Valiente C, Eisenberg N, Haugen R, et al. Children's effortful control and academic achievement: mediation through social functioning. *Early Educ Dev*. 2011;22(3): 411–433. doi: 10.1080/10409289.2010.505259
49. Jones DE, Greenberg M, Crowley M. Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *Am J Public Health*. 2015;105(11): 2283–2290. doi: 10.2105/AJPH.2015.302630
50. Moffitt TE, Arseneault L, Belsky D, et al. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proc Natl Acad Sci*. 2011;108(7): 2693–2698. doi: 10.1073/pnas.1010076108
51. Taylor RD, Oberle E, Durlak JA, Weissberg RP. Promoting positive youth development through school-based ... a meta-analysis of follow-up effects. *Child Dev*. 2017;88(4): 1156–1171. doi: 10.1111/cdev.12864
52. Domitrovich CE, Durlak JA, Staley KC, Weissberg RP. Social-emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Dev*. 2017;88(2): 408–416. doi: 10.1111/cdev.12739
53. Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev*. 2011;82(1): 405–432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
54. January AM, Casey RJ, Paulson D. A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: do they work? *School Psych Rev*. ...2011;40(2):242–256.



55. Collie RJ, Shapka JD, Perry NE. School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *J Educ Psychol.* 2012;104(4): 1189–1204. doi: 10.1037/a0029356
56. Domitrovich CE, Bradshaw CP, Berg JK, et al. How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of an integrated classroom management and social-emotional program. *Prev Sci.* 2016;17(3): 325–337. doi: 10.1007/s11121-015-0618-z
57. Park N. Character strength and positive youth development. *Ann Am Acad Pol Soc Sci.* 2004;591(1): 40–54. doi: 10.1177/0002716203260079
58. Peterson C, Seligman MEP. *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification.* Vol. 1. Washington, DC: American Psychological Association; 2004.
59. Park N, Peterson C. Moral competence and character strengths among adolescents: the development and validation of the values in action inventory of strengths for youth. *J Adolesc.* 2006;29(6): 891–909. doi: 10.1016/j.adolescence.2006.04.011
60. Tehranchi A, Neshat Doost HT, Amiri S, Power MJ. The role of character strengths in depression: a structural equation model. *Front Psychol.* 2018;9: 1–11. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01609
61. Kim HR, Kim SM, Hong JS, et al. Character strengths as protective factors against depression and suicidality among male and female employees. *BMC Public Health.* 2018;18: 1–11. doi: 10.1186/s12889-018-5997-1
62. Peterson C, Ruch W, Beermann U, Park N, Seligman MEP. Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *J Posit Psychol.* 2007;2(3): 149–156. doi: 10.1080/17439760701228938
63. Toner E, Haslam N, Robinson J, Williams P. Character strengths and wellbeing in adolescence: structure and correlates of the values in action inventory of strengths for children. *Pers Individ Dif.* 2012;52(5): 637–642. doi: 10.1016/j.paid.2011.12.014
64. Park N. Building strengths of character: keys to positive youth development. *Reclaiming Child Youth.* 2009;18(2): 42–47.
65. Battistich V. *Character Education, Prevention, and Positive Youth Development.* Washington, DC: Character Education Partnership; 2005.
66. Shek DTL, Yu L, Fu X. Confucian virtues and Chinese adolescent development: a conceptual review. *Int J Adolesc Med Health.* 2013;25(4): 335–344. doi: 10.1515/ijamh-2013-0031



67. Benson PL, Roehlkepartain EC. Spiritual development: a missing priority in youth development. *New Dir Youth Dev.* 2008;118: 13–28. doi: 10.1002/yd.253
68. Benson PL. Emerging themes in research on adolescent spiritual and religious development. *Appl Dev Sci.* 2004;8(1): 47–50. doi: 10.1207/S1532480XADS0801_6
69. Lerner RM, Alberts AE, Anderson PM, Dowling EM. On making humans human: spirituality and the promotion of positive youth development. In: Roehlkepartain EC, King PE, Wagener L, Benson PL, editors. *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2006: 60–72.
70. Shek DTL. Spirituality as a positive youth development construct: a conceptual review. *Sci World J.* 2012;12: 1–8. doi: 10.1100/2012/458953
71. Kim S, Esquivel GB. Adolescent spirituality and resilience: theory, research, and educational practices. *Psychol Sch.* 2011;48(7): 755–765. doi: 10.1002/pits.20582
72. King PE. Spirituality as fertile ground for positive youth development. In: Lerner RM, Roeser RW, Phelps E, editors. *Positive Youth Development and Spirituality: From Theory to Research.* West Conshohocken, PA: Templeton Foundation Press; 2008: 55–73.
73. Benson PL, Roehlkepartain EC, Scales PC. In: Miller LJ, editor. *Spirituality and Positive Youth Development;* Oxford: Oxford Handbooks Online; 2012. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199729920.013.0030
74. Mendez ET. Positive youth development and spirituality: from theory to research (Review). *J Appl Christ Leadersh.* 2010;4(2): 74–78.
75. Gonçalves LM, Tsuge MLT, Borghi VS, et al. Spirituality, religiosity, quality of life and mental health among Pantaneiros: a study involving a vulnerable population in Pantanal Wetlands, Brazil. *J Relig Health.* 2018;57(6): 2431–2443. doi: 10.1007/s10943-018-0681-4
76. Shek DTL, Zhu X. Self-reported risk and delinquent behavior and problem behavioral intention in Hong Kong adolescents: the role of moral competence and spirituality. *Front Psychol.* 2018;9: 1–17. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00430
77. Larson RW. Toward a psychology of positive youth development. *Am Psychol.* 2000;55(1): 170–183. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.170



78. Arnold ME, Silliman B. From theory to practice: a critical review of positive youth development program frameworks. *J Youth Dev.* 2017;12(2): 1–20. doi: 10.5195/JYD.2017.17
79. Damon W. What is positive youth development? *Ann Am Acad Pol Soc Sci.* 2004;591(1): 13–24. doi: 10.1177/0002716203260092
80. Catalano RF, Fagan AA, Gavin LE, et al. Worldwide application of prevention science in adolescent health. *Lancet.* 2012;379(9826):1653–1664. doi:10.1016/S0140-6736(12)60238-4
81. Cantor P, Osher D, Berg J, Steyer L, Rose T. Malleability, plasticity, and individuality: how children learn and develop in context. *Appl Dev Sci.* 2018;1–31. doi: 10.1080/10888691.2017.1398649
82. Osher D, Cantor P, Berg J, Steyer L, Rose T. Drivers of human development: how relationships and context shape learning and development. *Appl Dev Sci.* 2018;1–31. doi: 10.1080/10888691.2017.1398650
83. Lansford JE, Banati P, eds. *Handbook of Adolescent Development Research and Its Impact on Global Policy.* Vol. 1. New York, NY: Oxford University Press; 2018. doi: 10.1093/oso/9780190847128.001.0001.
84. Smith EP, Petersen AC, Leman P, eds. *Positive youth development in diverse and global contexts.* *Child Dev.* 2017;88(4): 1039–1185. doi: 10.1111/cdev.12860.
85. Shek DTL, Ma CMS. Impact of the project P.A.T.H.S. in the junior secondary school years: objective outcome evaluation based on eight waves of longitudinal data. *Sci World J.* 2012;2012: 1–12. doi: 10.1100/2012/170345
86. Shek DTL. Prevention of drug abuse in Chinese adolescents in Hong Kong. In: Israelashvili M, Romano J, editors. *The Cambridge Handbook of International Prevention Science.* Cambridge: Cambridge University Press; 2017: 635–657.
87. Shek DTL, Sun RCF. The project P.A.T.H.S. in Hong Kong: development, training, implementation, and evaluation. *J Pediatr Adolesc Gynecol.* 2013;26(3): S2–S9. doi: 10.1016/j.jpag.2013.03.009
88. Shek DTL, Wu FKY. The project P.A.T.H.S. in Hong Kong: work done and lessons learned in a decade. *J Pediatr Adolesc Gynecol.* 2016;29(1): S3–S11. doi: 10.1016/j.jpag.2015.10.003
89. Ma CMS, Shek DTL, Chen JMT. Changes in the participants in a community-based positive youth development program in Hong Kong: objective outcome evaluation using a one-group pretest-posttest design. *Appl Res Qual Life.* 2018. doi: 10.1007/s11482-018-9632-1



90. Ma CMS, Shek DTL, Leung H. Evaluation of a Positive Youth Development Program in Hong Kong: a replication. *Res Soc Work Pract.* 2018;29(7): 808–819. doi: 10.1177/1049731518806579
91. World Health Organization. INSPIRE: seven strategies for ending violence against children; 2016. Available from: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/inspire/en/. Accessed August 14, 2019.
92. Alvarado G, Skinner M, Plaut D, Moss C, Kapungu C, Reavley N. A Systematic Review of Positive Youth Development Programs in Low-and Middle-Income Countries. Washington, DC: YouthPower Learning; 2017.
93. Shek DTL, Zhu X, Leung JTY, Lee TY, Wu FKY. Evaluation of the project P.A.T.H.S. in mainland China: findings based on student diaries. *Res Soc Work Pract.* 2019;29(4): 410–419. doi: 10.1177/1049731517745994
94. Shek DTL, Siu AMH, Lee TY. The Chinese positive youth development scale: a validation study. *Res Soc Work Pract.* 2007;17(3): 380–391. doi: 10.1177/1049731506296196
95. Shek DTL, Ma CMS. Dimensionality of the Chinese positive youth development scale: confirmatory factor analyses. *Soc Indic Res.* 2010;98(1): 41–59. doi: 10.1007/s11205-009-9515-9
96. Sun RCF, Shek DTL. Positive youth development, life satisfaction and problem behavior among Chinese adolescents in Hong Kong: a replication. *Soc Indic Res.* 2012;105(3): 541–559. doi: 10.1007/s11205-011-9786-9
97. Sun RCF, Shek DTL. Life satisfaction, positive youth development, and problem behavior among Chinese adolescents in Hong Kong. *Soc Indic Res.* 2010;95(3): 455–474. doi: 10.1007/s11205-009-9531-9
98. Hinson L, Kapungu C, Jessee C, Skinner M, Bardini M, Evans-Whipp T. Measuring Positive Youth Development Toolkit: A Guide for Implementers of Youth Programs. Washington, DC: YouthPower Learning; 2016.

مرشاد Mershad
مركز بحوث ودراسات الشباب
Youth Research and Studies Center



🌐 Mershad.org
✕ MershadCenter

in MershadCenter
✉ Info@Mershad.org