



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم الإرشاد النفسي

فاعلية برنامج قائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض حدة بعض السلوكيات الهازمة للذات لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية

مرسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي

إعداد الطالب

أنس محمد شحادة

إشراف

الدكتورة صباح السقا

الأستاذة المساعدة في قسم الإرشاد النفسي
كلية التربية- جامعة دمشق

نوقشت رسالة المعيد أنس شحادة

بـعـنـوان :

فاعلية برنامج قائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض حدة بعض السلوكيات الهازمة للذات لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية

وأجيزت يوم الأحد الواقع في ٢٤/٢/٢٠١٩ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. علي منصور	عضواً	
أ.د. محمد قاسم عبد الله	عضواً	
أ.د. أحمد الزعبي	عضواً	
د. صباح السقا	عضواً مشرفاً	
د. خالد العمار	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي - قسم الإرشاد النفسي .

شكر وتقدير

أقدم بوافر الشكر وعظيم التقدير والامتنان لأستاذتي الفاضلة الدكتورة /صباح السقا/، أستاذة العلاج النفسي بجامعة دمشق؛ اعترافاً بفضلها وعلمها وخلقها، ولما بذلته من توجيه وآراء سديدة، ولما غمرتني به من علم غزير وخلق فاضل نبيل أثناء فترة دراستي وأثناء إشرافها على هذه الدراسة.. فلها من الشكر أجزله.. ومن التقدير أعظمه.. ومن الدعاء أصدق.. على ما قدمته من دعم وتشجيع ورعاية ومساندة خلال مسيرة حياتي العلمية، شكراً يوازي عطائها، ويليق بإنسانيتها وأخلاقها.

كما أسجل بكل الإعزاز والتقدير أسمى آيات الشكر والتقدير والعرفان للسادة أعضاء لجنة الحكم الكرام؛ على سعة صدرهم ونبيل أخلاقهم، وحسن توجيههم، وصدق مشاعرهم، ولما وجد منهم الباحث من اهتمام ودعم وتشجيع رغم ضيق وقتهم، وعظيم مسؤولياتهم متوجين ذلك بمشاركتهم في مناقشة هذه الرسالة وإبداء توجيهات ومقترحات ستساهم في إثرائها وإظهارها بصورة أفضل.

كما أتقدم بعظيم الشكر والتقدير للأساتذ في قسم الإرشاد النفسي، والاداريين في وزارة التربية ومديريتها، ولكل من قدم رأي أو نصيحة أو توجيه أو مساعدة أسهمت في تصويب مسار البحث وتجويده.

كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير إلى كل من علمنا ومن له حق علينا.

الباحث

أنس شحادة

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
أ	فهرس المحتويات
ز	فهرس الجداول
ن	فهرس الأشكال
ص	فهرس الملاحق
	الفصل الأول - التعريف بالدراسة
1	مقدمة الدراسة:
2	1-1. مشكلة الدراسة ومسوغاتها:
4	2-1. أهمية الدراسة:
4	3-1. أهداف الدراسة:
5	4-1. أسئلة وفرضيات الدراسة:
8	5-1. حدود الدراسة:
9	6-1. المصطلحات والتعريفات الإجرائية:
11	الفصل الثاني - الإطار النظري
13	1-2. السلوكات الهازمة للذات:
13	توطئة

الصفحة	العنوان
13	2-1-1. مفهوم السلوكيات الهازمة للذات.
14	2-1-2. السلوكيات الهازمة للذات والمتغيرات المرتبطة بها.
16	2-1-3. السلوكيات الهازمة للذات والمفاهيم ذات الصلة.
17	2-1-4. نماذج السلوكيات الهازمة للذات.
18	2-1-5. العوامل المؤثرة بالسلوكيات الهازمة للذات.
19	2-1-6. مظاهر السلوكيات الهازمة للذات.
20	2-1-7. أنواع السلوك الهازم للذات.
21	2-1-7-1. ادمان الموافقة:
21	2-1-7-1-1. مفهوم ادمان الموافقة.
22	2-1-7-1-2. أنواع ادمان الموافقة.
23	2-1-7-1-3. مظاهر ادمان الموافقة.
23	2-1-7-1-4. عوامل ادمان الموافقة.
24	2-1-7-1-5. آثار ادمان الموافقة.
25	2-1-7-2. الكمالية:
25	2-1-7-2-1. مفهوم الكمالية.
25	2-1-7-2-2. أنواع الكمالية.

الصفحة	العنوان
26	3-2-7-1-2. مظاهر الكمالية.
26	4-2-7-1-2. عوامل الكمالية.
26	5-2-7-1-2. آثار الكمالية.
27	3-7-1-2. لوم الذات:
27	1-3-7-1-2. مفهوم لوم الذات.
28	2-3-7-1-2. أنواع لوم الذات.
28	3-3-7-1-2. مظاهر لوم الذات.
29	4-3-7-1-2. عوامل لوم الذات.
29	5-3-7-1-2. آثار لوم الذات.
30	8-1-2. تفسير السلوكيات الهازمة للذات.
32	9-1-2. الوقاية من السلوكيات الهازمة للذات.
33	10-1-2. الإرشاد النفسي والسلوكيات الهازمة للذات.
33	2-2. الإرشاد العقلاني الانفعالي:
33	توطئة.
34	1-2-2. مفهوم الإرشاد العقلاني الانفعالي.
35	2-2-2. المفاهيم الأساسية لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي.

الصفحة	العنوان
37	2-2-3. أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي.
37	2-2-4. خطوات الإرشاد العقلاني الانفعالي.
38	2-2-5. مبادئ الإرشاد العقلاني الانفعالي.
38	2-2-6. دور المرشد النفسي في عملية الإرشاد العقلاني الانفعالي.
39	2-2-7. فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي.
39	2-2-8. الأفكار الهازمة للذات المؤدية للسلوكات الهازمة للذات.
41	2-2-9. مكونات الأفكار اللاعقلانية.
41	2-2-10. سمات الأفكار اللاعقلانية.
42	2-2-11. مصادر الأفكار اللاعقلانية.
43	2-2-12. مكونات الأفكار العقلانية.
43	2-2-13. سمات الأفكار العقلانية.
44	3-2. مرحلة المراهقة:
44	3-2-1. مفهوم مرحلة المراهقة.
44	3-2-2. مراحل فترة المراهقة.
45	3-2-3. خصائص النمو في مرحلة المراهقة الوسطى.
47	3-2-4. مشاكلات مرحلة المراهقة الوسطى.

الصفحة	العنوان
48	4-2. الإرشاد العقلاني الانفعالي والسلوكات الهازمة للذات.
50	الفصل الثالث - الدراسات السابقة
51	1-3. الدراسات العربية
52	2-3. الدراسات الأجنبية
53	3-3. تعقيب على الدراسات السابقة.
55	الفصل الرابع - تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية
56	1-4. منهج الدراسة
57	2-4. مجتمع الدراسة
58	3-4. عينة الدراسة
65	4-4. أدوات الدراسة
65	1-4-4. قائمة الشطب
65	2-4-4. مقياس السلوكات الهازمة للذات.
74	3-4-4. مقياس المعتقدات الهازمة للذات.
86	4-4-4. مقياس التعبير عن الغضب.
97	5-4-4. دراسة الحالة.
97	6-4-4. بطاقة ملاحظة السلوك.

الصفحة	العنوان
98	4-4-7. البرنامج الإرشادي.
124	4-4-8. الأساليب الإحصائية المستخدمة.
125	الفصل الخامس - نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها
127	5-1. نتائج أسئلة الدراسة.
132	5-2. نتائج فرضيات الدراسة.
175	5-3. أبرز نتائج الدراسة الحالية.
179	5-4. مقترحات الدراسة.
180	ملخص الدراسة باللغة العربية.
185	قائمة المراجع.
1	ملاحق الدراسة.
A	ملخص الدراسة باللغة الإنكليزية.

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
40	الأفكار الهازمة للذات المؤدية للسلوكات الهازمة للذات.	(1)
58	توزع أفراد المجتمع الأصلي للدراسي وفق متغيرات الجنس، والتخصص، والصف الدراسي.	(2)
60	عينات الدراسة.	(3)
60	الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر.	(4)
61	الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقاييس السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.	(5)
63	الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقاييس السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب تبعاً لمتغير الجنس.	(6)
64	الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في أدائهم القبلي على مقاييس السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب.	(7)
67	مؤشرات الملائمة لاجراء التحليل العاملي لمقياس السلوكات الهازمة للذات.	(8)
68	تشبع بنود مقياس السلوكات الهازمة للذات على الأبعاد.	(9)

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
70	مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المعتقدات الهازمة للذات.	(10)
72	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس السلوكات الهازمة للذات مع الدرجة الكلية.	(11)
73	الصدق التمييزي لمقياس السلوكات الهازمة للذات في الدراسة الحالية.	(12)
73	الصدق المحكي لمقياس السلوكات الهازمة للذات.	(13)
74	الثبات بالاعادة والتجزئة النصفية والفا كرونباخ لمقياس السلوكات الهازمة للذات في الدراسة الحالية.	(14)
76	توزع عبارات مقياس المعتقدات الهازمة للذات على الأبعاد.	(15)
78	مؤشرات الملائمة لاجراء التحليل العاملي لمقياس المعتقدات الهازمة للذات.	(16)
79	تشبع بنود مقياس المعتقدات الهازمة للذات على الأبعاد.	(17)
82	مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المعتقدات الهازمة للذات.	(18)
84	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس المعتقدات الهازمة للذات مع الدرجة الكلية.	(19)
85	الصدق التمييزي لمقياس المعتقدات الهازمة للذات في الدراسة الحالية.	(20)

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
86	معاملات الثبات بالاعادة والتجزئة النصفية والفا كرونباخ لمقياس المعتقدات الهازمة للذات.	(21)
87	توزع عبارات مقياس التعبير عن الغضب على الأبعاد.	(22)
89	مؤشرات الملائمة لاجراء التحليل العاملي لمقياس التعبير عن الغضب.	(23)
90	تشبع بنود مقياس التعبير عن الغضب على الأبعاد.	(24)
92	مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التعبير عن الغضب.	(25)
94	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس التعبير عن الغضب مع الدرجة الكلية.	(26)
95	الصدق التمييزي لمقياس التعبير عن الغضب.	(27)
96	معاملات الثبات بالاعادة والتجزئة النصفية والفا كرونباخ لمقياس التعبير عن الغضب.	(28)
96	الإجراءات المتبعة للتحقق من صدق وثبات الأدوات في الدراسة الحالية والدراسات السابقة.	(29)
104	جلسات البرنامج بصورته الأولية.	(30)
108	نسبة الكسب المحققة من التطبيق التجريبي للبرنامج.	(31)
108	جلسات البرنامج بصورتها النهائية.	(32)
111	مراحل العمل في البرنامج العقلاني الانفعالي.	(33)

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
126	طبيعة توزع درجات أفراد عينة الدراسة.	(34)
127	مدى انتشار المعتقدات الهازمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية.	(35)
128	مدى انتشار السلوكات الهازمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية.	(36)
130	مدى انتشار التعبير عن الغضب لدى أفراد عينة الدراسة الكلية.	(37)
131	العبارات التي تمثل أكثر السلوكات والمعتقدات الهازمة للذات شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية.	(38)
133	العلاقة بين السلوكات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب.	(39)
136	الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكات الهازمة للذات تبعاً لمتغير الجنس.	(40)
138	الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات تبعاً لمتغير الجنس.	(41)
141	الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكات الهازمة للذات تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي.	(42)
142	اختبار (Mann Whitney) للمقارنات البعدية بين أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكات الهازمة للذات تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي.	(43)
144	الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي.	(44)

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
145	اختبار (Mann Whitney) للمقارنات البعدية بين أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي.	(45)
148	الفروق بين أفراد عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي السلوكات الهازمة للذات على مقياس المعتقدات الهازمة للذات.	(46)
150	وصف احصائي للمتغيرات الداخلة في دراسة تحليل الانحدار الخطي المتعدد (السلوكات الهازمة للذات، المعتقدات الهازمة للذات، التعبير عن الغضب، ومتغيري الجنس ومستوى التحصيل الدراسي).	(47)
150	العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة والعلاقة بين المتغيرات مع بعضها البعض.	(48)
151	معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع.	(49)
151	اختبار تحليل التباين.	(50)
152	حجم الأثر الناجم عن المتغيرات المستقلة على المتغير التابع.	(51)
154	الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوكات الهازمة للذات.	(52)
155	الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المعتقدات الهازمة للذات.	(53)
156	الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التعبير عن الغضب.	(54)

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
158	الفروق بين أداء أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوكيات الهازمة للذات.	(55)
158	الفروق بين أداء أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المعتقدات الهازمة للذات.	(56)
159	الفروق بين أداء أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التعبير عن الغضب.	(57)
161	الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في أدائهم البعدي على مقياس السلوكيات الهازمة للذات.	(58)
161	الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في أدائهم البعدي على مقياس المعتقدات الهازمة للذات.	(59)
162	الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في أدائهم البعدي على مقياس التعبير عن الغضب.	(60)
164	الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية البعدي والتتبعي على مقياس السلوكيات الهازمة للذات.	(61)
165	الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية البعدي والتتبعي على مقياس المعتقدات الهازمة للذات.	(62)
165	الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية البعدي والتتبعي على مقياس التعبير عن الغضب.	(63)

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
168	اختبار Wilks Lambada لدلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية على مقاييس السلوكيات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب.	(64)
168	اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة Manova لتعرف الأثر الناجم عن البرنامج العقلاني الانفعالي في خفض حدة بعض السلوكيات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية.	(65)
172	العلاقات الاجتماعية والأسرية لبعض أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.	(66)
172	الحالة الانفعالية لبعض أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.	(67)
172	الأفكار لدى بعض أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.	(68)
173	السلوكيات لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.	(69)
175	ملخص نتائج الدراسة الحالية.	(70)
176	نتائج الدراسة الحالية مقارنةً بنتائج الدراسات السابقة.	(71)

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
12	الإطار النظري للدراسة.	(1)
15	آلية انخراط الفرد ضمن السلوكات الهازمة للذات.	(2)
36	نظرية ABCDEF.	(3)
58	توزع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة وفق متغيرات الجنس، والتخصص، والصف الدراسي.	(4)
59	توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والتخصص، والصف، ومستوى التحصيل الدراسي.	(5)
61	الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر.	(6)
62	الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقاييس السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.	(7)
63	الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقاييس السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب تبعاً لمتغير الجنس.	(8)
65	الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في أدائهم القبلي على مقاييس السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب.	(9)

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
69	تشبع بنود مقياس السلوكيات الهازمة للذات على الأبعاد.	(10)
71	نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس السلوكيات الهازمة للذات.	(11)
81	تشبع بنود مقياس المعتقدات الهازمة للذات على الأبعاد.	(12)
83	نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المعتقدات الهازمة للذات.	(13)
91	تشبع بنود مقياس التعبير عن الغضب على الأبعاد.	(14)
93	نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التعبير عن الغضب.	(15)
126	طبيعة توزيع درجات أفراد عينة الدراسة.	(16)
127	مدى انتشار المعتقدات الهازمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية.	(17)
128	مدى انتشار السلوكيات الهازمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية.	(18)
130	مدى انتشار التعبير عن الغضب لدى أفراد عينة الدراسة الكلية.	(19)
131	العبارات التي تمثل أكثر السلوكيات والمعتقدات الهازمة للذات شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية.	(20)
133	العلاقة بين السلوكيات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب.	(21)
136	الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكيات الهازمة للذات تبعاً لمتغير الجنس.	(22)

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
139	الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات تبعاً لمتغير الجنس.	(23)
142	الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكات الهازمة للذات تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي.	(24)
146	الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي.	(25)
149	الفروق بين مرتفعي ومنخفضي السلوكات الهازمة للذات على مقياس المعتقدات الهازمة للذات.	(26)
152	أثر المعتقدات الهازمة للذات، والغضب ومتغيرات الجنس والتحصيل الدراسي على مستوى السلوكات الهازمة للذات.	(27)
156	الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم القبلي والبعدي على مقاييس السلوكات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب.	(28)
159	الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في أدائهم القبلي والبعدي على مقاييس السلوكات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب.	(29)
163	الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في أدائهم البعدي على مقاييس السلوكات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب.	(30)
166	الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي والتتبعي على مقاييس السلوكات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب.	(31)

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
169	الأثر الناتج عن استخدام البرنامج العقلاني الانفعالي في خفض حدة بعض السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية.	(32)

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
1	مقياس السلوكيات الهازمة للذات.	(1)
3	مقياس المعتقدات الهازمة للذات.	(2)
5	مقياس التعبير عن الغضب.	(3)
6	بطاقة ملاحظة السلوك.	(4)
8	دراسة الحالة.	(5)
11	جلسات البرنامج الإرشادي.	(6)
84	استمارة تقييم الجلسة.	(7)
85	استمارة تقييم البرنامج.	(8)
89	قائمة بأسماء السادة المحكمين.	(9)
90	قائمة الشطب.	(10)

الفصل الأول

التعريف بالدراسة

مقدمة الدراسة.

1-1. مشكلة الدراسة ومسوغاتها.

2-1. أهمية الدراسة.

3-1. أهداف الدراسة.

4-1. أسئلة وفرضيات الدراسة.

5-1. حدود الدراسة.

6-1. المصطلحات والتعريفات الإجرائية.



المقدمة:

تعد مرحلة الدراسة الثانوية جزءاً من المراهقة التي تعد من المراحل النمائية الهامة التي يمر بها الإنسان كونها فترة انتقالية يمر بها الفرد من الطفولة إلى الرشد؛ حيث الاستقلالية وتحقيق الذات هذا بالإضافة إلى التغيرات الفيزيولوجية المتعاقبة، كل ذلك كفيل بأن ينتج العديد من المشكلات النفسية والسلوكية، ونظراً لتعدد مشكلات المراهقة وتنوعها حاول الباحث إلقاء الضوء على إحدى أهم هذه المشكلات وأكثرها انتشاراً والمتمثلة وفقاً لـ "باومستر" (Baumeister, 1988) بالسلوكيات الهازمة للذات (Self-defeating Behaviors) التي تُعد ذات تأثير كبير على المراهقين سواءً في توافقهم مع أنفسهم أو مع الآخرين (Alshawashreh, Alrabee, Sammour, 2013, 255). ونتيجةً للآثار الكبيرة التي تخلفها هذه السلوكيات، فقد أُعتبرت من المواضيع المهمة والمثيرة للجدل منذ عام (1980)؛ حيث كانت تُعد نمطاً من أنماط المازوخية التي تعني التلذذ بضرر وإيذاء الذات، وفي عام (1987) أُرُجبت ضمن محاور اضطرابات الشخصية في الدليل التشخيصي الثالث، إلا أن استبعادها من الاصدارين الرابع والخامس للدليل التشخيصي لم يمنع استمرار الاستخدام الواسع لهذا المفهوم بين الباحثين وعلماء النفس، على اعتبار أن هذه السلوكيات تمارس من خلال نماذج انهزامية متعددة: كالتدمير الذاتي (Self-destruction) أو المقايضة (Trade off) أو الاستراتيجيات العكسية (Counterproductive Strategies)، وبالرغم من انتشار هذه النماذج بين الأفراد عموماً ونموذج الاستراتيجيات العكسية بين المراهقين والشباب خصوصاً (Baumeister & Scher, 1988, 3)، إلا أنها عادةً ما تتراقق وفقاً لـ "سيشل وبليير ومورلز" (Schill, Beyler, Morales, 1992, 597) مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية كالغضب والعنصرية، ذلك أن الشخص الذي يعاني من هذه المشكلة تتكون لديه أفكار تتمحور حول أنه يستحق تقديراً واحتراماً من الآخرين، إلا أنه إذا تعرض للانتقاد أو ارتكب خطأ ما يمنعه من الوصول إلى مبتغاه تنتابه حالة من الغضب تسبب له العديد من المشكلات التي تؤثر على مجرى حياته اليومية وعلاقته بالآخرين، وبالتالي فإن مساعدة الأفراد على التخلص من هذه المشكلة، والأفكار التي تقود إليها أمر غاية في الأهمية وذلك من خلال الأساليب الإرشادية المتنوعة التي اقترحها الباحثين والعلماء في هذا المجال، ومنها: الإرشاد المعرفي السلوكي، والإرشاد العقلاني الانفعالي، والإرشاد المتركز حول المسترشد، إلا أن أنجعها وفقاً لـ "إليس ونيلسن" (Ellis & Nielsen, 1994, 327; Ellis, 2000, 29) كان الإرشاد العقلاني الانفعالي على اعتبار أن السلوكيات الهازمة للذات نتاج أفكارٍ لاعقلانية، وأن الوسيلة الأساسية في الإرشاد العقلاني الانفعالي لتعديل سلوك الأفراد هي تعديل طريقة تفكيرهم مما يساعدهم على استبدال الأفكار الانهزامية بأفكار منطقية تدفعهم لممارسة سلوكيات بناءة وداعمة للذات، وبناءً على ذلك تم العمل في هذه الدراسة على تصميم برنامج قائم على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي لتعرف فاعليته في خفض حدة بعض السلوكيات الهازمة للذات من خلال تعديل بعض الأفكار اللاعقلانية المسببة لها.

1-1. مشكلة الدراسة ومسوغاتها:

تعد مرحلة الدراسة الثانوية المقابلة لمرحلة المراهقة الوسطى من أكثر مراحل حياة الفرد أهمية وحساسية؛ إذ يصبح فيها الأفراد عرضةً للكثير من المشكلات السلوكية والانفعالية والاجتماعية والأكاديمية (زهران، 1982، 23)، ومن أكثر المشكلات شيوعاً في هذه المرحلة هي السلوكيات الهازمة للذات، إذ يؤكد كل من "كباتي؛ وباومستر؛ وكاس" (Kabatay,1999,3; Baumiester,1988,152 ; Kass,1987 b,92) أن السلوكيات الهازمة للذات تنتشر بين الأفراد منذ بداية مرحلة المراهقة وتستمر على نحو متصاعد في المراحل العمرية اللاحقة من خلال مظاهر عديدة منها (إدمان الحب والموافقة، ورفض المساعدة المقدمة من الآخرين أو تقديم العون لهم، والتسويق، والكمالية المفرطة، ولوم الذات، وإدمان المخدرات، ورفض فرص الاستمتاع الاجتماعي، والسلوكيات الاجرامية، والانتحار، والافراط في تناول الطعام) وغير ذلك من المظاهر التي تؤثر بشكل سلبي على مجرى حياة الأفراد اليومية وعلاقاتهم بالآخرين، وتجعلهم عرضةً للكثير من المشكلات؛ فيصبح الفرد غير قادر على مواجهة الصعوبات وتحمل الضغوط التي يمكن أن يتعرض لها، وهذا الأمر أكدته دراسات عديدة؛ حيث وجد "ميلر وآخرون" (Miller et al.,2009) أن السلوكيات الهازمة للذات شائعة لدى المراهقين وترتبط بالاندفاعية والتسرع، وتوصلت "كباتي" (Kabatay,1999) إلى أن الأشخاص الذين يعانون من السلوكيات الهازمة للذات أكثر ميلاً للشعور باليأس والاحباط، أما "شيل وآخرون" (Schill et al.,1992) فقد أشاروا إلى أن السلوكيات الهازمة للذات تنتشر في مرحلة المراهقة وترتبط بالغضب.

ومن خلال الإحاطة السابقة تتعدد مسوغات اختيار موضوع الدراسة منها: إن (السلوكيات الهازمة للذات) تعتبر من المشكلات الشائعة في مرحلة المراهقة كما أشار لذلك "باومستر وسيشر" (Baumeister& Scher, 1988)، إضافةً لارتباطها بالعديد من المشكلات الأخرى (كالغضب، والعنوانية، والاندفاعية...)، كما أن تضارب نتائج الدراسات التي أجريت بهذا الصدد كانت دافعاً قوياً لاختيار موضوع الدراسة؛ فقد أشار "قاديرو" (Viadero,2003) إلى أن الذكور أكثر ممارسةً للسلوكيات الهازمة للذات، أما (العقاد وقاعود، 2001؛ مراد، 2011) فقد توصلوا إلى أن الإناث أكثر ميلاً لممارسة السلوكيات الهازمة للذات، في حين توصل "شيل وآخرون" وكذلك "الشواشرة وآخرون" (Alshawashreh et al., 2013; Schill et al.,1992) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في ممارسة السلوكيات الهازمة للذات، يضاف لذلك ما توصل إليه "الشواشرة وآخرون" (Alshawashreh et al.,2013) والذين وجدوا أن السلوكيات الهازمة للذات تزداد بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، أما "جرادات" (Jaradat,2006) فقد توصل إلى عدم وجود فروق بين الأفراد في الأفكار اللاعقلانية والهزيمة للذات تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي، وأن الإناث كنَّ أكثر امتلاكاً للأفكار اللاعقلانية والهزيمة للذات، في حين توصل كل من "الظاهرة وبني إسماعيل"

(Zawahreh & Bani Ismail,2016) إلى انتشار المعتقدات اللاعقلانية والهزيمة للذات لدى الذكور. يُضاف لذلك ما لاحظته الباحثة خلال عمله كمرشد نفسي في فترة سابقة أن السلوكات الهزيمة للذات تنتشر لدى الطلبة في مرحلة الدراسة الثانوية، وتظهر من خلال مظاهر عديدة تؤثر سلباً على الطالب وعلاقته بمحيطه. ومن هنا نبغ الاحساس بالمشكلة. وللتأكد من ذلك تم العمل على إجراء دراسة استطلاعية لآراء (25) من المرشدين النفسيين، والاجتماعيين في مدارس محافظة ريف دمشق للتعليم الأساسي (حلقة ثانية)، والتعليم الثانوي العام للتعرف إلى مدى شيوع السلوكات الهزيمة للذات لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية)، وطلبة المرحلة الثانوية وأكثر مظاهر هذه السلوكات تكراراً لتناولها في البرنامج الإرشادي بغرض التخفيف من حدتها، وأهم المشكلات المرافقة لهذه السلوكات لتكون محكاً للحكم على فاعلية البرنامج، وقد أسفر هذا الاستطلاع عن أن السلوكات الهزيمة للذات منتشرة بنسبة كبيرة بين طلبة المرحلة الثانوية أكثر منها لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي، إضافة إلى وجود مجموعة من المظاهر التي تتجلى بها هذه السلوكات. وبحساب نسبة تكرار كل سلوك تبين أن مظاهر السلوكات الهزيمة للذات الأكثر تكراراً لدى طلبة المرحلة الثانوية كانت: البحث عن الموافقة التامة من جانب الآخرين بنسبة (75%)، والسعي للكمالية المفرطة بنسبة (68%)، ولوم الذات بنسبة (64%). في حين كانت نسبة تكرار المشكلات المرافقة للسلوكات الهزيمة للذات على النحو الآتي: الغضب بنسبة (56%)، والانفعالية والتسرع بنسبة (32%)، وبالتالي فإن هذه الأنماط السلوكية (إيمان الموافقة، والكمالية المفرطة، ولوم الذات) تم تناولها في البرنامج الإرشادي الحالي بغرض التخفيف من حدتها، إضافة إلى اعتماد كل من الغضب (كمشكلة مرافقة لهذه السلوكات)، وكذلك المعتقدات الهزيمة للذات (كمحرك أساسي للسلوكات الهزيمة للذات) ليكونا محكين للحكم على فاعلية البرنامج.

ونظراً لندرة الدراسات المحلية، والعربية، والأجنبية (بحود علم الباحث) التي عملت على تخفيف حدة السلوكات الهزيمة للذات لدى طلبة المرحلة الثانوية باستخدام الأساليب الإرشادية المتنوعة، كانت الحاجة ملحة للبحث عن أسلوب إرشادي يتناسب مع الأفراد في هذه المرحلة العمرية، ويتمشى مع طبيعة المشكلة التي يعانون منها، ونظراً لكون الأفكار اللاعقلانية والهزيمة للذات وفقاً لـ (Coban,2013,68; ; Bridges & Harnish,2010,863) Jain,2013,2 بناءً على ما توصل إليه "بيك" (Beck,1976) تسهم في وجود السلوكات الهزيمة للذات وتقود إليها، كان الأسلوب الإرشادي المتبع في الدراسة الحالية متمثلاً بالإرشاد العقلاني الانفعالي الذي أكد كل من (Ellis,1991)، و(Merifield,1979)، و(Jorn, 2016)، و(Maliki, 2006)، و(Hovland, 2007)، و(Froggatt,1990a)، و(Watson,1999)، و(Obiagaeri,2018,78) فاعليته في مساعدة المسترشدين على التخلص من السلوكات الهزيمة للذات والانتقال إلى الحياة العقلانية، على اعتبار أن الإرشاد العقلاني الانفعالي يقوم على مبدأ أساسي مفاده أن المشكلات التي يعاني منها الفرد نتاج نمط غير منطقي من التفكير وأن السبيل الوحيد لحل هذه المشكلات هو اتباع

نمط منطقي من التفكير يقود لسلوكات داعمة للذات. وبناءً على ما سبق يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي: هل هناك فعالية للبرنامج

القائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي في تخفيض حدة بعض السلوكات الهازمة للذات (الامان الموافقة، الكمالية، نوم الذات) لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة ريف دمشق الرسمية؟

2-1. أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1-2-1. المتغيرات التي تتناولها وهي (السلوكات الهازمة للذات) إذ تُعتبر من الموضوعات الحديثة التي تغني البحوث النفسية، وتضيف نتائجاً جديدةً إلى التراث المعرفي حول السلوكات الهازمة للذات.

2-2-1. أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة وهم طلبة المرحلة الثانوية، إذ تعد هذه الفئة من الفئات المهمة في القطاع التربوي، وفي حياة المجتمعات، ذلك أنهم يمثلون طاقة بشرية قوية في أي مجتمع من المجتمعات، وتقع على عاتقهم مسؤولية مستقبلية كبيرة في إرساء دعائم تنمية المجتمع وتطويره، وبالتالي فإن معاناتهم من مشكلة السلوكات الهازمة للذات يمكن أن تؤدي إلى تعطيل إمكاناتهم وقدراتهم المختلفة، الأمر الذي ينعكس سلباً على المجتمع وتطوره.

3-2-1. جدة وحدثية الأدوات التي تم استخدامها نظراً لعدم وجود مقاييس عربية معدة لقياس المعتقدات الهازمة للذات؛ بحيث توفر هذه الدراسة المزيد من الأدوات والمقاييس التي تُسهم في إثراء المكتبة النفسية، إضافةً إلى الأساليب الإحصائية التي تم اتباعها.

4-2-1. يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تدريب المرشدين النفسيين على آليات مناقشة الأفكار اللاعقلانية، والتي تنتشر بين الطلاب وقد تصبح نمطاً من أنماط التفكير السائدة لديهم.

5-2-1. يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في عملية إعداد الأفراد من خلال التأكيد على أهمية تقدير الذات، والتوافق النفسي والاجتماعي، والتفكير المنطقي، والاعتراف بحدود القدرات، وتقبل رأي الآخر في العلاقات الاجتماعية.

6-2-1. تعد محاولة أولية لانطلاق العديد من البحوث والدراسات التي تتناول الجوانب الشخصية والنفسية لدى الأفراد اللذين يعانون من السلوكات الهازمة للذات.

3-1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية تعرف ما يلي:

1-3-1. مدى انتشار كل من السلوكات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب لدى عينة

الدراسة.

1-3-2. العلاقة بين السلوكيات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب لدى عينة الدراسة.

1-3-3. الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقاييس السلوكيات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات وفقاً لمتغيري (الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي).

1-3-4. الفروق بين مرتفعي ومنخفضي السلوكيات الهازمة للذات في كل من المعتقدات الهازمة للذات.

1-3-5. أثر المعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب، والمتغيرات التصنيفية (الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي) على مستوى السلوكيات الهازمة للذات.

1-3-6. الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية القبلي والبعدي على مقياس السلوكيات الهازمة للذات، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات، ومقياس التعبير عن الغضب.

1-3-7. الفروق بين أداء أفراد المجموعة الضابطة القبلي والبعدي على مقياس السلوكيات الهازمة للذات، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات، ومقياس التعبير عن الغضب.

1-3-8. الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة البعدي على مقياس السلوكيات الهازمة للذات، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات، ومقياس التعبير عن الغضب.

1-3-9. ثبات التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال مقارنة نتائج أدائهم البعدي بنتائج أدائهم التبعي.

1-3-10. فاعلية البرنامج القائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي في التخفيف من حدة بعض السلوكيات الهازمة للذات، من خلال تعديل بعض الأفكار اللاعقلانية والهازمة للذات الكامنة وراء السلوكيات التي تناولها البرنامج الحالي.

4-1. أسئلة وفرضيات الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة، إضافة إلى الدراسات السابقة، تم صياغة أسئلة وفرضيات الدراسة على النحو الآتي:

1-4-1. أسئلة الدراسة:

1-4-1-1. ما مدى انتشار السلوكيات الهازمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية؟

1-4-1-2. ما مدى انتشار المعتقدات الهازمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية؟

1-4-1-3. ما مدى انتشار التعبير عن الغضب لدى أفراد عينة الدراسة الكلية؟

1-4-1-4. ما أكثر السلوكيات، والمعتقدات الهازمة للذات انتشاراً لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية؟

2-4-1. فرضيات الدراسة:

- 1-2-4-1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين السلوكات الهازمة للذات من جهة، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب من جهةٍ أخرى لدى أفراد عينة الدراسة.
- 2-2-4-1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكات الهازمة للذات تعزى لمتغير (الجنس).
- 3-2-4-1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس المعتقدات الهازمة للذات تعزى لمتغير (الجنس).
- 4-2-4-1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكات الهازمة للذات تعزى لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي).
- 5-2-4-1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس المعتقدات الهازمة للذات تعزى لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي).
- 6-2-4-1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الكلية مرتفعي ومنخفضي السلوكات الهازمة للذات على أبعاد مقياس المعتقدات الهازمة للذات.
- 7-2-4-1. هل يمكن التنبؤ بالسلوكات الهازمة للذات من خلال المعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب، والمتغيرات التصنيفية (الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي).
- 8-2-4-1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس السلوكات الهازمة للذات، وأبعاد مقياس المعتقدات الهازمة للذات، وأبعاد مقياس التعبير عن الغضب.
- وينتزع عن هذه الفرضية الرئيسة مجموعة من الفرضيات الفرعية وهي:
- 1-8-2-4-1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس السلوكات الهازمة للذات.
- 2-8-2-4-1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس المعتقدات الهازمة للذات.

1-4-2-8-3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس التعبير عن الغضب.

1-4-2-9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس السلوكات الهازمة للذات، وأبعاد مقياس المعتقدات الهازمة للذات، وأبعاد مقياس التعبير عن الغضب.

وينتزع عن هذه الفرضية الرئيسة مجموعة من الفرضيات الفرعية وهي:

1-4-2-9-1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس السلوكات الهازمة للذات.

1-4-2-9-2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس المعتقدات الهازمة للذات.

1-4-2-9-3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس التعبير عن الغضب.

1-4-2-10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في أدائهم البعدي على مقياس السلوكات الهازمة للذات، وأبعاد مقياس المعتقدات الهازمة للذات، وأبعاد مقياس التعبير عن الغضب.

وينتزع عن هذه الفرضية الرئيسة مجموعة من الفرضيات الفرعية وهي:

1-4-2-10-1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس السلوكات الهازمة للذات.

1-4-2-10-2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس المعتقدات الهازمة للذات.

1-4-2-10-3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس التعبير عن الغضب.

1-4-2-11. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي والتتبعي على مقياس السلوكات الهازمة للذات، وأبعاد مقياس المعتقدات الهازمة للذات، وأبعاد مقياس التعبير عن الغضب.

وينتفع عن هذه الفرضية الرئيسية مجموعة من الفرضيات الفرعية وهي:

- 1-11-2-4-1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي والتتبعي على مقياس السلوكيات الهازمة للذات.
- 2-11-2-4-1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي والتتبعي على مقياس المعتقدات الهازمة للذات.
- 3-11-2-4-1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي والتتبعي على مقياس التعبير عن الغضب.
- 12-2-4-1. لا يوجد أثر للبرنامج الإرشادي في التخفيف من حدة بعض السلوكيات الهازمة للذات من جهة والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب (كمحكات للحكم على فاعلية البرنامج) لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية على المستوى السيكومتري والكيفي.

5-1. حدود الدراسة:

تتضمن حدود الدراسة المحددات التالية:

- 1-5-1. **الحدود البشرية:** تتضمن عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة ريف دمشق، تم اختيارهم بطريقة مقصودة ممن حصلوا على أعلى الدرجات (الربع الرابع) في المقاييس المستخدمة بالدراسة الحالية (مقياس السلوكيات الهازمة للذات، مقياس المعتقدات الهازمة للذات، مقياس التعبير عن الغضب)؛ حيث بلغ عددهم (24) طالباً وطالبة، (12) طالباً وطالبة يمثلون المجموعة التجريبية، و(12) طالباً وطالبة يمثلون المجموعة الضابطة، بعد التحقق من التجانس بين أفراد المجموعتين في المقاييس، والمتغيرات الأخرى.
- 2-5-1. **الحدود الموضوعية:** تتضمن تعرف فاعلية البرنامج القائم على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي في التخفيف من حدة بعض السلوكيات الهازمة للذات لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، وقياس ذلك من خلال الأدوات المستخدمة في الدراسة. كما تمثلت الحدود الموضوعية باستخدام المنهج شبه التجريبي، والأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة ومعالجتها.
- 3-5-1. **الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة الحالية في ثانوية القزاز المختلطة التابعة لمديرية تربية محافظة ريف دمشق.

- 4-5-1. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (2017-2018)، لمدة

شهرين من تاريخ (24-1-2018 وحتى 20-3-2018).

6-1. مصطلحات الدراسة:

1-6-1. السلوكيات الهازمة للذات (Self-defeating Behaviors):

يعرف "باومستر وسيشر" (Baumeister & Scher, 1988, 3) السلوكيات الهازمة للذات: بأنها "أي إجراء يقوم به الشخص ويعود عليه بالفشل وجلب المعاناة، ذلك أن السلوكيات الهازمة للذات خادعة وتظهر بأكثر من صورة، ففي البداية تظهر وكأنها سوية وتساعد على تحقيق حاجات الفرد، ولكن لا تلبث أن تظهر بصورتها السلبية فهي ضارة ومؤذية وتلقي بآثارها على مجمل حياة الفرد، وتعوقه عن أداء مهامه على الوجه المطلوب، فلا يستطيع أن يمنع نفسه من ممارسة هذه السلوكيات لاعتقاده أنها سوية ومنطقية وتساعد على تحقيق حاجاته من جهة، وخوفاً من العواقب التي سيواجهها في حال الامتناع عن ممارسة هذه السلوكيات من جهة أخرى".

وتعرف السلوكيات الهازمة للذات اجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص نتيجة إجابته على البنود المعدة لقياس السلوكيات الهازمة للذات؛ حيث تتراوح الدرجة الكلية على هذا المقياس بين (128) درجة كحد أعلى و(0) درجة كحد أدنى، وتمثل الدرجة بين (0-92) مستوى منخفض من السلوك الهازم للذات، في حين تمثل الدرجة بين (92.01-99) مستوى متوسط من السلوك الهازم للذات، أما الدرجة بين (99.01-128) فهي تمثل مستوى مرتفع من السلوك الهازم للذات.

2-6-1. المعتقدات الهازمة للذات (Self-defeating Beliefs):

تعرف "غلانتس" (Glantz, 2013, 1) المعتقد الهازم للذات بأنه "موقف أو فكرة ثابتة نسبياً يحتفظ بها الفرد في ذاكرته، فتصبح جزءاً من فلسفته الشخصية، ونظام القيم لديه، مما يؤثر على نظريته لذاته، وسلوكه، وعلاقته مع من يحيط به". وتعرف المعتقدات الهازمة للذات اجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص نتيجة إجابته على البنود المعدة لقياس المعتقدات الهازمة للذات؛ حيث تتراوح الدرجة الكلية على هذا المقياس بين (140) درجة كحد أعلى و(0) درجة كحد أدنى، وتمثل الدرجة بين (0-89) مستوى منخفض من المعتقدات الهازمة للذات، في حين تمثل الدرجة بين (89.01-100) مستوى متوسط من المعتقدات الهازمة للذات، أما الدرجة بين (100.01-140) فهي تمثل مستوى مرتفع من المعتقدات الهازمة للذات.

3-6-1. الغضب (Anger):

يعرف (زهران، 1997، 321) الغضب بأنه "وسيلة للتعامل مع البيئة المهددة تتضمن استجابات طارئة، وسلوكاً

مضاداً لمثيرات التهديد يصاحبه تغيرات فيزيولوجية تتضمن استجابات قوية من الجهاز العصبي المستقل كالزيادة في ضغط الدم، والتعرق، وسرعة التنفس، وتسارع ضربات القلب وجميع هذه الاستجابات تهيئ الفرد للعراك، ولابد من الإشارة إلى أن تعبيرات الغضب تختلف من شخص لآخر ومن عمر لآخر.

ويُعرف الغضب إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص نتيجة إجابته على البنود المعدة لقياس الغضب، وتتراوح الدرجة الكلية على هذا المقياس بين (104) درجة كحد أعلى و(26) درجة كحد أدنى، وتمثل الدرجة بين (77-0) مستوى منخفض من التعبير عن الغضب، في حين تمثل الدرجة بين (86-77.01) مستوى متوسط من التعبير عن الغضب، أما الدرجة بين (104-86.01) فهي تمثل مستوى مرتفع من التعبير عن الغضب.

4-6-1. الإرشاد العقلاني الانفعالي (Rational Emotional Counseling):

يعرف "إليس" (Ellis, 2002, 356) "الارشاد العقلاني الانفعالي بأنه" أحد أساليب الإرشاد والعلاج النفسي يتميز بأنه مباشر وتوجيهي ويستخدم فنيات معرفية، وانفعالية، وسلوكية لمساعدة المسترشد في تصحيح معتقداته اللاعقلانية وما يصاحبها من خلل انفعالي، وسلوكي وتحويلها إلى معتقدات عقلانية يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي".

5-6-1. البرنامج الإرشادي المستخدم (Counselling Program):

يعرف (عبد الله وخوجة، 2014، 45) البرنامج الإرشادي بأنه: "مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة في ضوء أسس نظرية، وقواعد علمية بهدف تقديم الخدمات الإرشادية على المستويات الوقائية، والنمائية، والعلاجية من خلال دراسة للواقع وتحديد المشكلات، والأهداف، حيث يتضمن ذلك عدداً من الفنيات التي تنتمي لنظرية إرشادية معينة، يتم اختيارها (الفنيات) بحيث تسهم كل فنية منها في تنمية جانب معين من جوانب الشخصية وفقاً لمنهج معين."

يعرف البرنامج القائم على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي والمستخدم في الدراسة الحالية إجرائياً بأنه: مجموعة من التقنيات، والأنشطة، والتدريبات المترابطة والمتضمنة بعدد من الجلسات الإرشادية بلغ عددها (16) جلسة أساسية وجلسة متابعة، تتراوح مدة الجلسة بين (90-120) دقيقة بهدف مساعدة الطلبة على التخلص من الأفكار اللاعقلانية المسببة للسلوكيات الهازمة للذات، واتباع نمط تفكير عقلائي ينتج عنه سلوكيات إيجابية وفعالة.

6-6-1. طلبة المرحلة الثانوية (Secondary school students):

هم الطلبة الحاصلين على شهادة التعليم الأساسي، ويتابعون دراستهم في مدارس محافظة ريف دمشق الرسمية للتعليم الثانوي العام في الصفوف الدراسية التالية (أول، وثاني ثانوي)، وتتراوح أعمارهم بين (15-17) عاماً؛ حيث تم إجراء الدراسة الحالية عليهم.

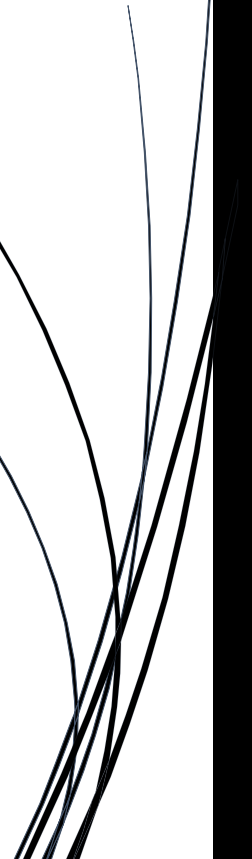
الفصل الثاني

الإطار النظري

1-2. السلوكيات الهازمة للذات.

2-2. الإرشاد العقلاني الانفعالي.

3-2. مرحلة المراقبة.





شكل (1) الإطار النظري للدراسة

1-2. السلوكيات الهازمة للذات (Self-defeating Behaviors):

توطئة:

يعاني بعض الطلاب في مرحلة المراهقة الوسطى المقابلة لمرحلة الدراسة الثانوية وفقاً لتقسيم زهران (1986) العديد من المشكلات التي تتراوح في شدتها من البسيط كالتوتر، ورفض الوصاية الوالدية إلى الشديد كالإدمان، والسلوكيات المضادة للمجتمع، والانتحار، وإيذاء الذات والآخر. وفي هذا الجزء تم التطرق لإحدى المشكلات السلوكية ذات الانتشار الواسع وهي السلوكيات الهازمة للذات والتي تعتبر من المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأفراد في مرحلة المراهقة؛ فترك آثارها على مجمل حياة الفرد وعلاقته بالآخرين (Cudney, 1975, 6)، ولذلك تم بدايةً تحديد مفهوم السلوكيات الهازمة للذات، والمتغيرات المرتبطة بها، ثم الانتقال بعد ذلك إلى الحديث عن العوامل المؤثرة بها، وأنواعها التي تم التطرق لها في البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية، والتعرف بعد ذلك إلى بعض النظريات المفسرة لتلك السلوكيات، وكيفية الوقاية منها، وأهم الأساليب الإرشادية المستخدمة في التخفيف من حدتها.

1-1-2. مفهوم السلوكيات الهازمة للذات (The Concept of Self-Defeating Behaviors):

يشير مصطلح السلوك الهازم للذات لفكرة أن الأشخاص يميلون عن علمٍ وقصدٍ أو بشكلٍ غير مقصود لفعل أشياء من شأنها أن تسبب الفشل، وجلب الضرر لأنفسهم. فاستراتيجية العطالة الذاتية* يمكن ربطها بالسلوك الهازم للذات، ذلك أن الأشخاص الذين يعانون من السلوكيات الهازمة للذات تتكون لديهم أفكار تتمحور حول عدم قدرتهم على المواجهة أو تغيير مجرى ما يتعرضون له في حياتهم اليومية، فالسلوك الهازم للذات بهذا المعنى عبارة عن نمط متكرر من السلوك يؤثر على دافعية النمو الشخصي للفرد، إضافةً لتأثيره السلبي على العلاقات مع الآخرين (Alshawashreh et al., 2013, 255). وتأكيداً على ذلك يشير "تشامبرلين" (Champrlain, 1978, 4) إلى أن السلوكيات الهازمة للذات عبارة عن أنماط سلوكية يقوم من خلالها الأفراد بمحاولات لتحقيق احتياجاتهم الأساسية؛ فينتج عن هذا السلوك عواقب ضارة وغير مرغوبة تترك آثارها على مجرى حياة الفرد، وعلاقاته الاجتماعية، ذلك أن الأشخاص الذين يعانون مشكلة السلوكيات الهازمة للذات غالباً ما يكون لديهم مطالب صارمة "الوجوبات"*

*العطالة الذاتية: هي استراتيجية معرفية يميل من خلالها الفرد إلى مقاومة التغيير، من خلال نزعه للاعتماد على الافتراضات المألوفة، وعدم القدرة على تعديل هذه الافتراضات (Yavuzer, 2015, 880).

*الوجوبات (Should): أحد أساليب التفكير غير المنطقية التي تقوم على استنتاجات غير واقعية تضيف على المواقف التي يواجهها الفرد في حياته تفسيرات غير منطقية، تؤدي إلى انهزام الذات وسوء التوافق النفسي والاجتماعي ومثال ذلك "يجب عليّ أن" (السقا، 2009، 18).

تجعلهم يميلون إلى الإقراط في التعميم، والمبالغة وهي من أخطاء التفكير مما يؤدي بهم إلى الانخراط بمزيد من السلوكيات الهازمة للذات (Alshawashreh et al., 2013, 257; Brownson & Hartzler, 2000, 1)، على اعتبار أن هذه السلوكيات يمكن اكتسابها عند الاستجابة للعالم الخارجي بطرق تساعد على المواجهة بأقل مستوى من القلق، ولكن الحفاظ على هذه الاستجابات وعدم تطويرها يجعلها تصبح بمرور الوقت غير ملائمة، وتعمل ضد مصلحة الفرد (Cudney, 1975, 15).

2-1-2. السلوكيات الهازمة للذات والمتغيرات المرتبطة بها (Self-defeating Behaviors and Related Variables)

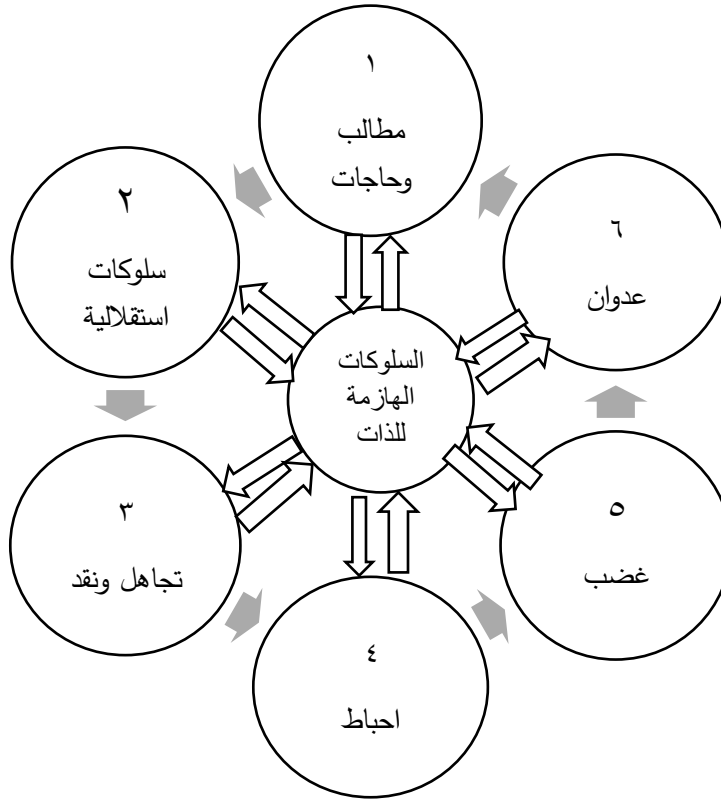
على الرغم من أن مصطلح السلوكيات الهازمة للذات هو مصطلح حديث نسبياً، وتندر دراسته في بيئتنا العربية إلا أنه يرتبط بالعديد من المفاهيم والمتغيرات، وبإمكاننا أن ندرج بعضاً من هذه المتغيرات على النحو الآتي:

1-2-1-2. مفهوم الذات (Self-concept): أسفرت نتائج الأبحاث الخاصة بمفهوم الذات عن وجود نوعين لمفهوم الذات (إيجابي، وسليبي)، ففي حالة مفهوم الذات الإيجابي وتقدير الذات المرتفع نلاحظ مشاعر القبول الذاتي، والكثير من التفاعلات الاجتماعية التي تجعل حياة الفرد أكثر سعادة وصحة من الناحية النفسية، في حين نلاحظ أن الأفراد ذوي مفهوم الذات السلبي وتقدير الذات المنخفض لديهم مستوى متدني من قبول الذات، وفقر في التفاعلات الاجتماعية، وبالتالي يكون الأشخاص في حالة مفهوم الذات الإيجابي، وتقدير الذات المرتفع عرضة لحياة أكثر سعادة من الناحية النفسية، في حين يميل الأشخاص مع تدني تقدير الذات لأن يكونوا عرضةً للسلوك الهازم للذات، والاكتئاب، والقلق والضيق العاطفي وغير ذلك من المشكلات النفسية، والأكاديمية، والسلوكية، والاجتماعية ذلك أن تدني تقدير الذات يؤثر على مجرى حياة الأفراد من خلال:

1. عدم تقبل التشجيع من الآخرين، لأن الشعور بالفشل يسيطر على تفكير هذا الفرد.
2. تدهور العلاقات الاجتماعية، نتيجة للشعور بعدم استحقاق هذه العلاقات أو عدم إمكانية الحفاظ عليها.
3. الصعوبة في التعامل مع المشكلات، لاعتقادهم بعدم القدرة على مواجهتها.
4. ازدياد النفس وعدم احترامها (Alshawashreh & et al., 2013, 256-257). وبالتالي نلاحظ أن مفهوم الذات المتدني يرتبط غالباً بالسلوك الهازم للذات.

2-2-1-2. الغضب (Anger): وجد كل من "جوسكوف وويلز" (Guckauf & Wells, 1991, 55) استناداً إلى تجربتهما السريرية ومراجعة الدراسات، والأبحاث في هذا المجال أن السلوكيات الهازمة للذات لدى المراهقين مثل (الخنوع، والإيمان، والعزلة، وتجنب السعادة، وطلب الحب والموافقة، والإيمان، والانتحار، والسعي نحو الكمالية

والإنجاز على نحو مبالغ فيه، ولوم الذات...) غالباً ما تترافق مع الغضب، ذلك أن المراهقين في هذه المرحلة يسعون للحصول على الاستقلال، والحب، والموافقة، ولفت الانتباه وتأكيد الذات، وغير ذلك من الحاجات، ولكن عدم حساسية الوالدين لحاجات الأبناء وقمعهم ومحاولات المراهق للاستقلالية، وسعيهم للسيطرة عليه، تجعل المراهق ينخرط بمزيد من السلوكات الهازمة للذات، ذلك أن فشل المراهق في التعامل مع القائمين على تربيته تؤدي به إلى التحول عنهم، والبدء في ممارسة سلوكات قد تكون غير مقبولة لاعتقاده أن هذه السلوكات ستشعره بالرضا والسعادة، وتساعده على تحقيق رغباته، وحل المشكلات التي يعاني منها وبالتالي تحقيق النجاح في الحياة، ولكن هذه السلوكات قد تولد رد فعل سلبي لدى الآخرين تجاه المراهق تتمثل بالنقد أو التجاهل الأمر الذي يشعر المراهق بالإهانة مما يثير لديه سلوكات، وانفعالات سلبية تظهر من خلال نوبات الغضب الموجهة نحو الذات أو الآخر كتعبير رافض لوصاية الآخرين عليه (Schill, Beyler, Morales, 1992, 595-597). وفي ضوء ماتم قراءته والاطلاع عليه يمكن القول: إن المراهقين عندما يفشلون في الحصول على ما يرغبون من المحتمل أن يمارسوا سلوكات غير مقبولة، تقود لردود فعل سلبية من الآخرين تجعلهم يخبروا مشاعر الإحباط مما يدفعهم للغضب والسلوك على نحو عدواني يُعبر عنه علناً تجاه الآخرين أو يتم كبته وتوجيهه نحو الذات، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل الآتي:



شكل (2) آلية انخراط الفرد ضمن السلوكات الهازمة للذات (إعداد الباحث)

2-1-3. الاندفاعية (Impulsivity): تشير الدراسات إلى أن السلوكيات الهازمة للذات غالباً ما تترافق مع العديد من المشكلات السلوكية والانفعالية منها الاندفاعية، ذلك أن الاندفاعية عبارة عن سلوك يظهر بكثرة في مرحلة المراهقة، ويقوم به الفرد نتيجة نزوة تتناوب للقيام بأفعال تلقائية دون التفكير بالعواقب، ودون أي تحكم بالنفس، ومن الصعب عادةً فهم الأفعال الاندفاعية التي توصف في أغلب الأحيان بأنها أفعال صيبانية، ومتهورة، وغير ملائمة للموقف؛ حيث يكون للهرمونات دور كبير في تكوينها، وغالباً ما تنتهي بعواقب وخيمة، تهدد الأهداف والاستراتيجيات طويلة الأمد بالفشل، وهذا مشابه لما تحدثه السلوكيات الهازمة للذات فهي غالباً ما تكون سبباً للفشل في تحقيق الأهداف والغايات التي يسعى الفرد إلى تحقيقها (Miller et al., 2009,762).

2-1-3. السلوكيات الهازمة للذات والمفاهيم ذات الصلة (Self-defeating behaviours and related Concepts)

2-1-3-1. المعتقدات الهازمة للذات (Self-defeating Beliefs): قام "إليس" (Ellis,1971) بتسمية الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية بالأفكار والمعتقدات الهازمة للذات (Matby& Day,2001,462)؛ على اعتبار أن للأفكار والمعتقدات أهمية قصوى في حياة الإنسان من حيث دورها في تحقيق أهداف الفرد أو شعوره بالانهزام والمعاناة، فالإنسان يخلق لنفسه الاضطراب الانفعالي، والسلوكي بما يتمسك به من أفكار لا عقلانية، وبإمكانه أن يحقق لنفسه السعادة والنجاح بما يتمسك به من أفكار عقلانية ورفضه للأفكار غير المنطقية؛ ويدعم ذلك ما أشار إليه المعرفيون الذين يرون أنه عندما تضطرب العمليات المعرفية، ويحدث تحريف للتفكير يلجأ الفرد إلى تضخيم السلبيات، والتقليل من الإيجابيات، وتعميم الفشل وكل هذا يرتبط بكيفية ادراكه للأحداث وتفسيره لها، حيث ميز الباحثون في المجال المعرفي بين الأفكار العقلانية التي يصاحبها أنماط سلوكية ملائمة ومرغوبة، والأفكار اللاعقلانية التي يصاحبها أنماط سلوكية هازمة للذات وغير مرغوبة (الزغول، 2003، 33). ويؤكد ذلك "سوليفان" (Sulivan,1996,1) الذي توصل إلى أن السلوك هو نتيجة طبيعية لحالتنا الفكرية والانفعالية، فالمعتقدات التي يحملها الفرد والتي تشمل الأفكار، والقيم، والعادات تحدد نوع السلوك والانفعالات التي ينخرط فيها؛ فوفقاً لإليس يوجد لدى الإنسان ميول فطرية للنمو والتطور، ولكن في كثير من الأحيان يعمل الفرد على افساد هذه الميول من خلال ممارسته لأنماط التفكير والسلوك الهازمة للذات التي يتعلمها في المراحل العمرية السابقة من خلال أساليب المعاملة الوالدية والتنشئة الاجتماعية، فيعمل الفرد على تعزيز المعتقدات اللاعقلانية والهازمة للذات من خلال التكرار والتصرف كما لو كانت مفيدة، فوفقاً لإليس إن الأفكار الانهزامية تقود للسلوك الهازم للذات (Gerald,2005,1-2)، ذلك أن الأفكار والمعتقدات تؤثر بأهداف الشخص وأحلامه، وسلوكاته، فالفكرة قد تكون السبب في الأمراض والمشكلات النفسية والسلوكية؛ ففكرة السعادة تسبب الاحساس بالسعادة والسلوك على نحو يجلب السعادة، وفكرة الألم تسبب الاحساس بالألم والسلوك على نحو

يجلب الألم (الفقي، 2007، 2-3)، ويؤكد ذلك "فروجات" (Froggatt, 1990a, 6) الذي يرى أن المعتقدات الهازمة للذات تعمل على تشويه الواقع كونها تحوي طرق تقييم غير منطقية للذات والآخر والعالم المحيط، وتمنع الفرد من تحقيق الأهداف، وتعمل على إيجاد المشاعر المتطرفة لديه، وتؤدي به إلى ممارسة السلوكات الهازمة للذات.

وفي ضوء ما تم الاطلاع عليه يمكن القول إن المعتقدات الهازمة للذات عبارة عن أنماط تفكير غير منطقية تؤدي إلى انفعالات مضطربة وسلبية تجاه الذات والآخر، مما يجعل الفرد ينخرط بمزيد من السلوكات الهازمة للذات؛ فوجهة النظر المعرفية ترى إن كل ما يمارسه الإنسان في حياته اليومية، يحصل أولاً في تفكيره وبالتالي تكون الأفكار والمعتقدات هي الموجه الأساسي للسلوك الانساني.

في حين يرى أبو حلاوة (2013) أن السلوكات الهازمة للذات تتداخل وترتبط بالمفاهيم التالية:

2-3-1-2. الوهن النفسي (Psychological Weakness): حالة من الشعور بالوهن، والتعب النفسي، يصحبها أعراض جسدية وعصبية تصل إلى حالة من التعب الشديد، وهذا مشابه لافتراد الحيوية في السلوك الهازم للذات.

3-3-1-2. العجز المتعلم (Learned Disability): يرى "سيلجمان" (Seligman, 1967) أن العجز المتعلم هو عبارة عن اعتقاد الفرد وشعوره بضعف قدرته في السيطرة على المواقف التي يتعرض لها وتوقع الفشل في مواجهتها، وهذا الشعور ينبع من الذات، وطرق التفكير، وكيفية توظيف الفرد لقدراته في التعامل مع الصعوبات التي تعترضه، فخوف الإنسان من النجاح وانعدام ثقته بنفسه وعدم سعيه لتنمية قدراته تشعره بالعجز عن تحقيق أهدافه؛ فيستمر العجز ويتضاعف مع تقدم الزمن، ومع تعزز قناعات الفرد بأنه عاجز يستمر من فشل لآخر، فيعامله الآخرون على أنه عاجز، مما يكون لديه مشاعر سلبية تجاه الذات وبالتالي يتوقف عن المحاولة، وهذا يتقاطع مع اليأس في السلوك الهازم للذات (أبو حلاوة، 2013، 42-43).

2-4-1. نماذج السلوكات الهازمة للذات (The Models of Self-defeating Behaviors):

تتألف السلوكات الهازمة للذات من ثلاثة نماذج مختلفة، يمكن اجمالها بما يلي:

1-4-1-2. النموذج الأول: التدمير الذاتي الأولي (Primary Self-Destruction): يشمل هذا النموذج الأفراد الذين يعتمدون اختيار إجراء يعرفون أنه سيجلب الضرر، والألم، والمتاعب لهم. ويسمى هذا النموذج من السلوك المازوشية (Machism).

2-4-1-2. النموذج الثاني: هو المقايضة (Tradeoff): يعمل الأفراد في هذا النموذج على اختيار الاستراتيجيات

التي تجلب بعض الفوائد، ولكنها تسبب الضرر أيضاً.

3-4-1-2. النموذج الثالث: الاستراتيجيات العكسية (Counterproductive Strategies) يسعى الأفراد في هذا النموذج إلى تحقيق نتائج مرغوبة ومع ذلك فإنهم يختارون استراتيجيات وأساليب تنتج عكس المرجو منها. ولابد من الإشارة إلى أن هذا النموذج من السلوكات الهازمة للذات شائع جداً بين المراهقين والشباب (Alshawashreh et al., 2013, 255-256). على سبيل المثال "يميل المراهقين الذين يعانون من مشكلة الانسحاب الاجتماعي إلى عدم المشاركة في فرص التفاعل الاجتماعي الأمر الذي يمددهم بمتعة كبيرة، وخالية من الأحاسيس السلبية في المرة الأولى، مما يقلل من تفاعلهم مع الآخرين، وبالتالي يقل مستوى شعورهم بالحرج، وتدرجياً يصبح هذا السلوك مساعداً لهم عند التعرض لمواقفٍ جديدة قد تكون مشابهة، فيزداد احتمال استخدام ذلك السلوك بغرض التخلص من المشاعر، والأفكار السلبية التي تستحوذ عليهم في تلك المواقف التي قد يتعرضون لها، مما يعود على الفرد بنتائج عكسية فيؤدي بهم إلى الابتعاد عن الآخرين، والانعزال عنهم، وبالتالي يقل تفاعلهم مع الآخرين، ويصبحون أكثر رفضاً لفرص التفاعل الاجتماعي"، وهذا ما يقصد بنموذج الاستراتيجيات العكسية للسلوكات الهازمة للذات (اتباع سلوكات بغرض تحقيق منافع، ولكنها تعود على الفرد بنتائج سلبية).

5-1-2. العوامل المؤثرة في السلوكات الهازمة للذات - (The Influential Factors in Self - Defeating Behaviors)

يرى "سولتي" (Soltti, 2016, 6) أن البحث عن مصادر السلوكات الهازمة للذات وعوامل إدامتها لدى الأشخاص، تختلف باختلاف طبيعة السلوك الهازم للذات ونوعه، إلا أن تلك السلوكات غالباً ما تشترك بشيء جوهري وهو أن أسبابها غالباً ما تعود إلى خبرات الإساءة وأساليب المعاملة الوالدية في مرحلة الطفولة.

في حين يرى "بيك" (Beck, 1976) أن الأفكار اللاعقلانية تسهم بدرجة كبيرة في وجود السلوكات الهازمة للذات (Coban, 2013, 68; Jain, 2013, 2; Bridges & Harnish, 2010, 863).

وبالإضافة لتلك الأسباب التي تم ذكرها أعلاه فقد أورد أبو حلاوة (2013) مجموعة من العوامل التي يمكن أن تسهم في إيجاد السلوكات الهازمة للذات ومنها:

1-5-1-2. الإخفاق والفشل الدائم: إن الإخفاق المستمر يدفع الفرد إلى احتقار ذاته وتكوين مفهوم ذات سلبي، مما يحد من نشاط الفرد، ويضعف من قوته، ويجعله عاجزاً عن رعاية نفسه، ومواجهة المشكلات التي تعترضه، ويجعل من الصعب عليه تكوين صداقات وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة؛ فالفشل يجعل الفرد يتعامل مع الأشخاص

بطرق غير ملائمة.

2-5-1-2. التعرض للنقد من الآخرين: إن التعرض للنقد من الآخرين يدفع الفرد إلى تكوين أفكار غير منطقية مفادها العجز وقلة الحيلة وعدم الجدارة الذاتية، وبالتالي الاقتناع بانعدام القيمة الذاتية. وهذا يتفق مع ما أشار إليه ماسلو والذي يرى أن عدم اشباع حاجات الحب والتقدير تدفع الفرد إلى الكآبة وعدم القدرة على تحقيق الذات.

2-5-1-3. مثلث القهر: يتكون هذا المثلث من ثلاثة مصادر مسببة للسلوكات الهازمة للذات وهي: 1. قهر الذات: الذي يتمثل بالنظر إلى الذات على أنها شيء خالٍ من وجود أية حياة إنسانية. 2. قهر المكان: يتمثل بالحد من تلقائية الإنسان وذلك من خلال عدم الاشتراك بالأنشطة الاجتماعية. 3. قهر الزمان: فيتمثل بالعيش في الماضي وتجنب التفكير في المستقبل؛ فتقضي هذه المصادر بالشخص إلى حالة من السلبية والانزهاض (أبو حلاوة، 2013، 57-59). وهذا المثلث يتقاطع مع الثالث الذي طرحه "بيك" (Beck, 1976) والذي أشار فيه إلى أن الاضطرابات النفسية والسلوكية تتشكل من ثلاثة مصادر وهي: الذات، والتجارب الخاصة، والمستقبل. فالفرد الذي يعاني من السلوكات الهازمة للذات ينظر إلى نفسه نظرة سلبية، معتقداً أنه شخص غير مرغوب وعديم القيمة. ويتضمن المصدر الثاني من الثالث المعرفي ميل الفرد إلى تفسير تجاربه بطريقة سلبية فهو يرى أن العالم يفرض عليه مطالب ومصاعب لا تُقهر، ولا يمكن تذليلها للوصول إلى أهدافه في الحياة، وأما العنصر الثالث من الثالث المعرفي فهو النظرة السلبية إلى المستقبل، فالفرد يتنبأ بأن مصاعبه الحالية سوف تستمر إلى ما لا نهاية" (السقا، 2009، 6). في حين أشار "كودني" (Cudney, 1975, 22-24) إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تعمل على وجود السلوكات الهازمة للذات واستمرارها يمكن اجمالها بفئات ثلاث:

الفئة الأولى: الخوف من اكتشاف شيء مرعب حول الذات إذا لم يتم استخدام هذا السلوك ومثال ذلك: "سأكون شخصاً غيباً وغير كفؤ إذا لم أتصرف على هذا النحو".

الفئة الثانية: الخوف مما سيحدث في حال عدم استخدام السلوك الهازم للذات، ومثال ذلك: "سيرفضني زملائي إذا لم أسلك وفق هذا النمط من السلوك".

الفئة الثالثة: الخوف من طبيعة الحياة الجديدة في حال تم التخلي عن السلوك الهازم للذات، ومثال ذلك "سأشعر بالتعب واليأس، إذا لم أستخدم هذا السلوك".

2-6-1. مظاهر السلوكات الهازمة للذات (The Indicators of Self-Defeating Behaviors):

يعتبر السلوك الهازم للذات نمط سلوكي واسع الانتشار يظهر بدءاً من مرحلة البلوغ المبكر ويستمر في المراحل

العملية اللاحقة من خلال سياقات متنوعة، ويستدل عليه من خلال مجموعة من المظاهر ومنها:

1-6-1-2. عدم القدرة على إنهاء المهام التي يتم البدء بها، إضافةً إلى التهيؤ الذاتي المسبق للفشل بالمهام، والمشاريع الشخصية.

2-6-1-2. انكار أية حلول أو نصائح من شأنها أن تعيد في تحقيق النتائج المرجوة.

3-6-1-2. الانخراط في الحديث السلبي عن الذات، إضافةً إلى استخدام عبارات الهزيمة الذاتية.

4-6-1-2. ممارسة الكثير من العادات السلبية التي تعود بنتائج غير مرغوبة على الفرد والمحيطين به.

5-6-1-2. اختيار الأشخاص، والحالات، والمواقف التي تؤدي إلى الفشل وسوء المعاملة بالرغم من أن الخيارات الأفضل غالباً ما تكون متوفرة.

6-6-1-2. التحريض وإثارة الغضب، ثم الشكوى من الإهانة (على سبيل المثال يقوم الزوج بالسخرية من زوجته بالأماكن العامة مما يستدعي رد عنيف منها لا يقبله الزوج ومن ثم نراه يشكو من الإهانة).

7-6-1-2. تجنب الأحداث الشخصية الإيجابية، والاستجابة السريعة للاكتئاب، ومشاعر الذنب.

8-6-1-2. رفض تقديم أو قبول المساعدة (Alshawashreh, Alrabee, Sammour, 2013, 258; Reich, 1987, 5-6).

7-1-2. **أنواع السلوكات الهازمة للذات (The Types of Self-Defeating Behaviors):**

تظهر السلوكات الهازمة للذات لدى المراهقين من خلال مجموعة واسعة من الأنواع يمكن اجمالها على النحو الآتي:

1-7-1-2. التقدير السلبي للذات ومقارنتها بالآخرين.

2-7-1-2. التسويف والمماطلة.

3-7-1-2. العجز عن المواجهة والتحدي.

4-7-1-2. الكمالية.

5-7-1-2. استغلال الآخرين لتحقيق مآرب وغايات شخصية.

6-7-1-2. الاعتداء على الآخرين وتخريب الممتلكات.

7-7-1-2. إدمان الحب.

8-7-1-2. إدمان الموافقة.

9-7-1-2. لوم الذات.

10-7-1-2. المشاكل والانحرافات الجنسية.

11-7-1-2. إدمان الكحول والمخدرات.

12-7-1-2. القلق.

13-7-1-2. الانسحاب الاجتماعي.

14-7-1-2. الإفراط في تناول الطعام.

15-7-1-2. الاعتماد المفرط على الآخرين (Robert & Hardy, 2007, 11).

مما سبق عرضه نلاحظ أن هناك أنواع متعددة للسلوكات الهازمة للذات، ونظراً لهذا التنوع الكبير في السلوكات الهازمة للذات تم تسليط الضوء بشكل مفصل على بعض الأنواع التي تم تناولها في البرنامج الإرشادي وهي (إدمان الموافقة، والكمالية، ولوم الذات)، وفيما يلي عرض مفصل لهذه الأنواع.

1-7-1-2. إدمان الموافقة (Approval Addiction):

1-1-7-1-2. مفهوم إدمان الموافقة (The Concept of Approval Addiction):

يعيش كثير من الأفراد حياة اليأس نتيجة سعيهم الدائم والمستمر للحصول على حب وموافقة الآخرين، ذلك أن الإدمان على الموافقة أولاً وقبل كل شيء يتحكم بمجرى حياة الفرد؛ من حيث قدرته على الدراسة، والعمل، والتفاعل مع الآخرين، فيشعر أنه لا يستطيع العيش دونه، وأنه مدفوع للقيام بسلوك معين من أجل تخفيف الضغط أو عدم الراحة؛ فعلى سبيل المثال إذا كان شخص ما مدمناً على المخدرات سيفعل كل ما يمكن القيام به من أجل الحصول على المخدرات للتخلص من الشعور بعدم الارتياح. فالمادة التي يدمن عليها الشخص تعمل على مساعدته في تخفيف آلامه للحظات، وبعد ذلك تصبح ضارة وتبدأ دورة التحكم في حياته (Meyer, 2007, 14). وبناءً على ما

تم الاطلاع عليه يمكن القول إن إدمان الموافقة يشبه إلى حد كبير الإدمان على المواد المخدرة ولكن بدلاً من الاتجاه والبحث عن المخدرات للتخلص من الضغط والتوتر، فإن الفرد يسعى بكل ما لديه من جهد وطاقة للحصول على الموافقة والحب من الآخرين، فعندما يشعر الشخص بزيادة الضغط والتوتر حول موضوع معين، فإنه سيبدأ البحث عن القبول والموافقة من جانب الآخرين لطمأننته وأشعاره أن كل شيء على ما يرام.

2-1-7-1-2. أنواع إدمان الموافقة (The Types of Approval Addiction):

أشار "هيل" (Hall, 2018 b,2-3) إلى أن هناك أنواعاً متعددة لإدمان الموافقة منها:

2-1-7-1-2. إدمان الموافقة النموذجي (Typical Approval Addiction): يعد هذا النوع من إدمان الموافقة هو الأكثر شيوعاً بين الأشخاص، لأنه غالباً ما يضمن للأفراد عدم إهمالهم وتجاهلهم من جانب الآخرين، فالأفراد في هذا النوع غالباً ما ينخرطون في البحث عن الانتباه، وتحقيق الإنجازات الشخصية التي تجلب لهم الحب غير المشروط، والنظرة الإيجابية، والاهتمام من جانب الآخرين بما يتضمنه من تقبل واحترام.

2-2-1-7-1-2. إدمان الموافقة الرومانسي (Romantic Approval Addiction): يميل الأشخاص في هذا النوع إلى الدخول في علاقات مزيفة وغير واقعية مع من يحيطون بهم؛ بحيث تكون هذه العلاقات مبنية على الخداع والمشاعر المزيفة من قبل مدمن الموافقة، بغرض الحفاظ على مشاعر الحب والموافقة من جانب الآخرين، وغالباً ما يعتمد الأشخاص في هذا النوع على الخيال والمشاعر والآمال المزيفة.

3-2-1-7-1-2. إدمان الموافقة غير الرومانسي (Non-Romantic Approval Addiction): يمتلك الفرد في هذا النوع من إدمان الموافقة رغبة شديدة في الحصول على حب وموافقة الأشخاص (الغرباء) الذين لا تربطهم به أية معرفة أو علاقة وغالباً ما يكون هؤلاء الغرباء عبارة عن شخصيات مشهورة أو ناجحة، بمعنى أن شهرة هؤلاء الأشخاص تشكل دافعاً قوياً لدى الفرد للحصول على موافقتهم.

4-2-1-7-1-2. إدمان الموافقة المؤذي (Abusive Approval Addiction): في هذا النوع من إدمان الموافقة يسعى الأفراد للحصول على حب وموافقة الآخرين من خلال استخدام العنف والترهيب والقسوة.

5-2-1-7-1-2. إدمان الموافقة التجنبي (Avoidant Approval Addiction): يميل الأفراد في هذا النوع من إدمان الموافقة للحصول على حب وموافقة الأشخاص الذين يمكنهم السيطرة عليهم واستغلالهم وتوجيههم دون الدخول معهم في أية علاقة الأمر الذي يوفر لهم نوعاً من الامداد النرجسي والشعور بأهمية الذات.

3-1-7-1-2. مظاهر إدمان الموافقة: (The Indicators of Approval Addiction):

أورد "بول" (Paul,2011,5-6) مجموعة من المظاهر المميزة لإدمان الموافقة منها:

- 1-3-1-7-1-2. اعتقاد الشخص بأن رفايته وسعادته تعتمد على الموافقة التي يحصل عليها من الآخرين.
- 2-3-1-7-1-2. اعتقاد الشخص بأن كفاءته وقدرته على الحب إضافةً لتقدير واحترام ذاته تأتي من الموافقة التي يحصل عليها من الآخرين.

3-3-1-7-1-2. اعتقاد الشخص بتدني قيمته الذاتية في حال رفض الآخرين وعدم تقديرهم له.

4-3-1-7-1-2. اعتقاد الشخص بعدم قدرته على إسعاد نفسه مقارنةً بالآخرين.

5-3-1-7-1-2. عدم القدرة على احتمال الانعزال، والابتعاد عن الآخرين.

وبالإضافة إلى ما سبق فقد أورد "ماير" (Meyer,2008,22-37) مجموعة من الإشارات والممارسات السلوكية التي يظهر من خلالها إدمان الموافقة ومنها:

- 6-3-1-7-1-2. عدم قدرة الفرد على رفض مطالب المحيطين به.
- 7-3-1-7-1-2. الشعور بالذنب والميل إلى لوم الذات في حال ارتكاب خطأ ما لا يقبله المحيطين به.
- 8-3-1-7-1-2. اللوم والنقد الشديد للذات في حال عدم الحصول على الموافقة والقبول من المحيطين بالفرد.

4-1-7-1-2. عوامل إدمان الموافقة (The Factors of Approval Addiction):

يعتبر إدمان الموافقة محصلة لمجموعة من العوامل الأسرية، والمعرفية أوردها "بول" (Paul,2011) على النحو الآتي:

- 1-4-1-7-1-2. انعدام الأمن النفسي (Insecurity): تسهم أساليب المعاملة الوالدية السلبية (كالأساليب القائمة على العنف، والتسلط، والقسوة، والتذبذب، والتفرقة بين الأبناء) في جعل الجو الأسري غير مستقر، ومشحون بالخوف وغالباً ما يترك لدى الشخص شعوراً بانعدام الأمن والاستقرار النفسي؛ فيصبح الفرد على استعداد لفعل أي شيء في سبيل الحصول على الحب والموافقة التي تشعره بأن كل شيء على ما يرام. فالشعور بالأمن النفسي هو شيء يحتاجه ويريده الجميع ذلك أنه يُمكننا من التمتع بالاستقرار؛ فعندما نكون غير آمنين، ونفتقر إلى الثقة بذواتنا، نميل إلى رفض أنفسنا، وعدم الثقة بذواتنا، مما يدفعنا لتلمس حب وموافقة الآخرين كوسيلة للحصول على الأمن النفسي.

2-4-1-7-1-2. الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية (Irrational Thoughts): تدفع الفرد للسلوك على نحو سلبي من خلال افتراضه المسبق بضرورة الحصول على موافقة الآخرين على أفعاله، وتصرفاته، وضرورة خضوعهم له.

2-4-1-7-1-2. التقليد (Imitating): من خلال وجود نموذج والذي يتسم بالبحث عن حب وموافقة الآخرين.

2-4-1-7-1-2. تقدير الذات المتدني (Low of Self Esteem): يجعل الفرد عرضةً للمشكلات السلوكية والانفعالية وذلك من خلال الأفكار اللاعقلانية التي يكونها عن ذاته الأمر الذي يدفعه إلى عدم تقبل التشجيع من الآخرين، ويجعل من أفكار الفشل تسيطر على تفكيره، إضافةً إلى تأثيره السلبي على علاقاته الاجتماعية.

2-4-1-7-1-2. مشاعر النقص والدونية (Feelings of inferiority): تدفع الفرد للبحث عن الحب والموافقة من الآخرين في محاولة منه للتعويض عما يعانيه من مشاعر النقص (Paul,2011,42-47).

2-5-1-7-1-2. آثار إدمان الموافقة (The Effects of Approval Addiction):

هناك مجموعة من الآثار التي يمكن أن تتجم عن إدمان الموافقة يمكن تصنيفها في مجموعات على النحو الآتي:

2-5-1-7-1-2. الآثار المالية: يمكن أن يتسبب إدمان الموافقة في إنفاق الكثير من الأموال والممتلكات المادية في سبيل الحصول على حب وموافقة الآخرين ك شراء الهدايا وغير ذلك من الممارسات التي تهدف إلى كسب الرضا.

2-5-1-7-1-2. الآثار البيوكيميائية: غالباً ما يصبح الشخص الذي يعاني من إدمان الموافقة مدمناً على نوع آخر من موضوعات الإدمان مثل إدمان الكحول أو إدمان المخدرات، كوسيلة مساعده للهروب من اليأس، والإحباط، والتعاسة الناجمة عن عدم حصوله على حب وموافقة الآخرين، وكل ذلك يحصل ضمن إطار علاقة إدمانية معقدة.

2-5-1-7-1-2. الألم النفسي الشديد: عندما يشعر الفرد أنه رُفض من قبل الآخرين، قد يتصاعد الألم العاطفي والأفكار الهوسية المتعلقة بآراء الآخرين وسلوكياتهم ومشاعرهم نحوه وضرورة حصوله على حبهم وموافقتهم الأمر الذي يسبب له معاناةً شديدة.

2-5-1-7-1-2. الآثار القانونية: يمكن أن يؤدي إدمان الموافقة إلى وقوع الفرد في مشكلات مع القانون، وذلك من خلال الاعتداء على الآخرين أو ممتلكاتهم في حال رفضهم أو انتقادهم له، مما يدفع الفرد الذي وقع عليه العنف إلى تقديم دعوى قضائية تعود بالضرر على مدمن الحب والموافقة (Hall, 2018 a,1).

مما سبق يمكن القول إن الحاجة إلى الموافقة هي من الحاجات الإنسانية الأساسية، إلا أن هذه الحاجة إذا زادت عن حدها الطبيعي غالباً ما تتطور لتصبح مشكلة ذات آثار سلبية على الفرد والمحيطين به وعندها يجب العمل

على مساعدة الشخص ليدرك أنه المسؤول عما يعانيه من قلق، واكتئاب، وأنه يتحمل مسؤولية وجود المشاعر السلبية لديه، كما يجب العمل على مساعدته لاستكشاف الآثار الناتجة عن الحديث السلبي للذات، وذلك من خلال اكتشاف الأفكار الخاطئة التي يحملها الفرد حول نفسه والآخرين والعمل على استبدالها بأخرى أكثر إيجابية ومنطقية.

2-7-1-2. الكمالية (Perfectionism):

2-7-1-2. مفهوم الكمالية (The Concept of Perfectionism):

اتفق علماء النفس على أن الكمالية صفة متعددة الأبعاد تشمل الجوانب الإيجابية، والسلبية. ففي صورتها الإيجابية تساعد الأفراد على تحقيق أهدافهم، وبالتالي نراهم يستمدون من ذلك الشعور بالسعادة، في حين تدفع الكمالية في صورتها السلبية الأفراد لمحاولة تحقيق المثالية التعجيزية، وعندما لا يستطيع الكماليون بلوغ أهدافهم، كثيراً ما تصيهم الكآبة، والعديد من المشكلات النفسية، وبالتالي يمكن القول بأن الكمالية السلبية تتمثل بنظرة الفرد إلى أعماله ومجهوداته على أنها غير جيدة بالقدر الكافي بالرغم من جودة هذا الأداء، ذلك أن الفرد الذي يعاني من الكمالية السلبية يضع لنفسه أهدافاً عالية ويجاهد لتحقيقها، إلا أن إمكاناته وقدراته غالباً لا تؤهله لتحقيقها، فنراه في حالة من القلق وعدم الارتياح، لاعتقاده أن الرضا عن نفسه وشعوره بالارتياح والسعادة يتحقق من خلال بلوغ هذه الأهداف (باطة، 1996، 306).

2-7-1-2. أنواع الكمالية (The Types of perfectionism):

تعتبر الكمالية في صورتها السلبية مشكلة سلوكية؛ حيث ميز "هويت وفليت" (Hewitt & Flett, 1991) بين ثلاثة أنواع للكمالية: وهي الكمالية الموجهة نحو الذات، والكمالية الآخريّة، والكمالية الاجتماعية ومن الشائع أن نجد الأنواع الثلاثة في الشخص نفسه، وفي السطور التالية نبين الفرق بين هذه الأنواع:

2-7-1-2-1. الكمالية الموجهة للذات Self-Oriented Perfectionism: يضع الأفراد في هذا النوع من

الكمالية معايير عالية جداً للأداء، ويكافحون دائماً للوفاء بها، والحقيقة أن الكمالية الموجهة نحو الذات في جوهرها ما هي إلا دفاعٌ مستمر ضد الفشل ومن النادر جداً أن يرضى هؤلاء الأفراد عن أدائهم، ومستوى تحصيلهم فهم يضعون المعايير العالية، وقيمون أنفسهم على أساس الوصول لهذه المعايير وتحقيقها.

2-7-1-2-2. الكمالية الموجهة للآخر Other-Oriented Perfectionism: يضع الأفراد في هذا النوع من

الكمالية معايير أداء عالية جداً وغير واقعية ويطالبون الآخرين الوفاء بها، وغالباً ما يغضبون من نقصير الآخرين، وكثيراً ما يتسبب ميلهم للانتقاد في اعتزال الآخرين لهم، ونظراً لرغبتهم في أن تؤدي المهام بطريقة الخاصة، فإنهم غالباً ما يقضون وقتاً طويلاً في العمل، وتكون لديهم صعوبة شديدة في تفويض الآخرين بهذه المهام، نظراً لعدم

الاطمئنان لقدرة الآخرين على أداء هذه المهام بالطريقة التي ينجزونها بها.

3-2-2-7-1-2. الكمالية الاجتماعية Socially Prescribed Perfectionism: يعتقد الأفراد في هذا النوع أن الآخرين يتوقعون منهم مستويات أداء عالية جداً، وغالباً ما يتصرفون وفقاً لهذا الاعتقاد، فهم يبنون تقديرهم لذواتهم بناءً على رأي الآخرين، ذلك أنهم تعلموا منذ الصغر أن تحقيق الأهداف، والتوقعات التي يضعها الآخرون هي السبيل الوحيد للحصول على الحب والتقدير، وبالتالي نراهم ينتظرون التقييم الإيجابي من الآخرين (أبوسليمة، 2015، 530).

3-2-7-1-2. مظاهر الكمالية (The Indicators of Perfectionism):

أشار كثير من الباحثين إلى أن هناك مظاهر تدل على الكمالية بصورتها السلبية يمكن إجمالها على النحو الآتي:

1-3-2-7-1-2. وضع معايير أداء عالية جداً سواءً (للفرد نفسه أو للآخرين): والكفاح المستمر لتحقيقها، على الرغم من صعوبة تحقيقها من قبل الفرد أو الآخرين.

2-3-2-7-1-2. تقييم الذات: غالباً ما يكون على أساس تحقيق المعايير أو الأهداف التي تم وضعها.

3-3-2-7-1-2. عدم قدرة الفرد على التخلي عن هذه المعايير والأهداف: ويظهر ذلك من خلال سعي الفرد والتزامه بتحقيق الأهداف والمعايير التي تم وضعها رغم الاعتراف بالتضرر من آثارها السلبية (Davis, 1997, 423).

4-2-7-1-2. عوامل الكمالية (The Factors of Perfectionism):

تعتبر الكمالية مشكلة سلوكية تنتج عن العديد من العوامل منها:

1-4-2-7-1-2. الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية: تدفع الفرد إلى السلوك على نحو سلبي من خلال الافتراض المسبق بأن الحصول على حب واحترام الآخرين، والمكانة الاجتماعية يرتبط بالإنجاز المبالغ فيه للمهام.

2-4-2-7-1-2. كمالية الآباء: ونقص هذا وجود والدين يتسمان بالكمالية فلا يعجبهم معظم ما يفعله الطفل، فيعتاد هذا الطفل على ضرورة الأداء المبالغ فيه ليرضي الأب أو الأم.

3-4-2-7-1-2. العقاب المفرط في الطفولة: كثيراً ما ينتج عن ذلك اعتقاد الأفراد أنهم أخطأوا خطأً ما أو فشلوا في تحمل المسؤولية فاستحقوا تلك العقوبة، وبالتالي يحرصون على الكمالية المبالغ فيها تجنباً لأي خطأ جديد يمكن أن يقعوا به ويجعلهم عرضةً لعقوبة جديدة (Frost, Lahart, Rosbenslate, 1990, 470-471).

5-2-7-1-2. آثار الكمالية (The Effects of Perfectionism):

أشار كل من "رايس، وريتشاردسون، وري" (Rice, Richardson & Ray, 2016, 249) أن للكمالية بصورتها السلبية آثار عديدة على مختلف جوانب حياة الفرد المهنية والشخصية والاجتماعية، يمكننا اجمالها على النحو الآتي:

2-1-7-2-5-1. ضعف في الإنتاجية: بسبب إهدار الوقت والطاقة على تفاصيل غير مهمة في مشاريع كبيرة، مما يؤدي إلى تأخر الأداء أو فشل تلك المشاريع.

2-1-7-2-5-2. انخفاض تقدير الذات: إن الأشخاص الذين يعانون من وجود الكمالية المتطرفة غالباً ما يشعرون بعدم الرضا عن أدائهم، الأمر الذي يؤدي بهم إلى تقدير نواتهم على نحو متدنٍ، لأنهم غالباً ما يربطون تقدير الذات بالأداء الجيد.

2-1-7-2-5-3. ضعف التحصيل، والتسوية في أداء الواجبات الدراسية، ومن ثم الإحباط وصولاً إلى حالة من السلبية والعجز.

من خلال ما تمت قراءته والاطلاع عليه يمكن القول بأن الكمالية ظاهرة طبيعية، وفطرية في تطور الإنسان، ولكن المشاكل تظهر عندما تكون الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه ليست واقعية، وعندها يكون الاجتهاد دون فائدة، وينتج عنه إحساس أعظم بالدونية، فالأشخاص ذوي الكمالية السلبية يجتهدون بشكل يكاد يكون إلزامياً ومتواصلًا نحو الأهداف بعيدة المنال، ويقدرّون قيمة أنفسهم بناءً على إنتاجيتهم وإنجازهم، مما ينتج عنه ضغوط نفسية كبيرة لتحقيق أهداف غير واقعية، والميل إلى لوم الذات بقسوة عند الفشل في تحقيق المعايير والأهداف التي وضعها لنفسه.

2-1-7-3. لوم الذات (Self-Blame):

2-1-7-3-1. مفهوم لوم الذات (The Concept of Self-blame):

يعتبر فرويد من أوائل المنظرين النفسيين الذين استخدموا مصطلح لوم الذات باعتباره محصلة تأنيب الأنا الأعلى لذات الفرد، والوسيلة الأساسية لكبح الدوافع الفطرية؛ حيث ظهر هذا المفهوم لدى فرويد أثناء محاولاته لشرح أصول العصاب، فتوصل إلى أن لوم الذات هو المشكلة الرئيسة الناتجة عن التطور الحضاري، ذلك أن الحضارة وفقاً لفرويد تقوم على إنكار الغرائز؛ فتفرض على الأفراد التخلي عن غرائزهم من خلال السيطرة وقمع رغبات العدوان والإيذاء، فيتطور الصراع بين مشاعر الحب من جهة ومشاعر الإيذاء والعدوان من جهة أخرى لدرجة يفقد معها الفرد إحساسه بالسعادة فيبدأ في لوم ذاته (سيفان، 2008، 1)، وبعد ذلك تحول علماء النفس لدراسة لوم الذات بشكلٍ معمق، ذلك أن لوم الذات يمثل مجموعة مركبة من السلوكات، والأفكار، والمشاعر القوية المعبرة عن الشعور بالذنب الناجم عن الانتهاكات الحقيقية، والمتخيلة للمعايير والقواعد الشخصية والاجتماعية أو المواقف التي قد تسبب الأذى

للآخرين سواءً أكانت مرتكبةً من قبل الفرد أو من قبل غيره. بمعنى آخر فإن لوم الذات تعبير صادر من ذات الفرد يحركه الشعور بالذنب، وعدم الرضا عما يتم فعله، إذ يعتقد الفرد أن ما يفعله عمل خاطئ، ويخالف القوانين الأخلاقية، والمعايير الاجتماعية السائدة (باطة، 2002، 19).

2-3-7-1-2. أنواع لوم الذات (The Types of Self-blame):

أشار كثير من الباحثين إلى أن هناك أنواعاً متعددة للوم الذات يمكن اجمالها على النحو الآتي:

2-3-7-1-2.1. لوم الذات الشخصي: كأن يكون الفرد قد تسبب بأذى بدني أو نفسي لشخص آخر، أو انتهك إحدى القيم كالصدق أو استثمار الوقت أو القيام بشيء عزم على عدم تكراره. وهنا يكون لوم الذات طبيعي وغيابه هو غير الطبيعي، ولكن المشكلة تكمن في اجترار مشاعر الذنب لأنها لن تغير من الواقع شيئاً.

2-3-7-1-2.2. لوم الذات الجماعي: غالباً ما يكون على مستوى المجموعة، ويحدث عندما يصنف الأفراد سلوكياتهم وأفعالهم تجاه الآخرين على أنها مؤذية وسلبية، أو عندما يصنف أحد أفراد المجموعة نفسه على أنه يعامل بقسوة من قبل باقي أفراد المجموعة.

2-3-7-1-2.3. لوم الذات المتخيل: أي لوم الذات على أفكار لم تتحول إلى أفعال، كأن يكون الفرد قد تمنى الشر لأحد ثم يجده وقد أصيب بأذى، فيربط بين أمنيته وما حدث لذلك الشخص مع أنه يعلم أن هذا الربط غير منطقي.

2-3-7-1-2.4. لوم الذات الأخلاقي: يحدث هذا النوع من لوم الذات عندما ينتهك الفرد بشكل واقعي أو متخيل القيم والقواعد الأخلاقية الثابتة في معتقداته، ويرتبط هذا النوع من لوم الذات بموضوعات كالجنس، والمخدرات، وإيذاء الآخرين وغير ذلك من هذه المواضيع.

2-3-7-1-2.5. لوم الذات الإيثاري: يعتقد الفرد أحياناً أن بإمكانه أن يقدم المزيد (الكثير) لمساعدة شخص ما، دون أن يأخذ بعين الاعتبار إمكاناته وقدراته والظروف المحيطة بالموقف، مما يدفعه لتقديم المساعدة والعون له بطرق تفوق قدراته وإمكاناته بدافع التخلص من مشاعر الذنب، الأمر الذي يستنزف قدراته المختلفة؛ فيعكس ذلك عليه بشكل سلبي (Whitburne, 2012, 1; Fischer, Shaver & Carnochan, 1990, 81).

2-3-7-1-3. مظاهر لوم الذات (The Indicators of Self-blame):

يظهر لوم الذات من خلال مجموعة من المظاهر يمكن لنا اجمالها على النحو الآتي:

1-3-7-1-2. الرغبة في عقاب النفس: إن لوم الذات الدائم يضع الشخص في موضع إدانة، لذلك فالرسالة الداخلية التي يوجهها الفرد لنفسه هي أنه يستحق العقاب حتى يتألم ويكفر عن ذنبه.

2-3-7-1-2. الغضب: الشخص الذي يعاني من لوم الذات غالباً ما يوجه الغضب نحو ذاته.

3-3-7-1-2. اضطرابات نفسية وجسدية: إن عبارات لوم الذات التي يوجهها الشخص لنفسه تجعله يميل إلى تحقير ذاته وإدانتها، وغالباً ما توقعه في أمراض نفسية مثل الوسواس القهري التي تتفاقم وقد تظهر في أشكال أمراض جسمية مثل القولون العصبي أو الصداع المزمن أو ضغط الدم المرتفع أو القرحة المعوية وغير ذلك.

4-3-7-1-2. الشعور بالنقص وانعدام الكفاءة: عندما يتعمق لوم الذات داخل الشخص فإنه يفقد الثقة بنفسه، ويقوده إلى الشعور بالنقص وانعدام الكفاءة؛ فتتحول حياته إلى الشك وبغض الذات والآخرين (Miller, 2003, 6-7).

4-3-7-1-2. عوامل لوم الذات (The Factors of Self-blame):

اختلف علماء النفس في تحديد أسباب لوم الذات، ورغم هذا الاختلاف إلا أننا نستطيع أن نحدد هذه الأسباب من خلال الآتي:

1-4-3-7-1-2. الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية: تعتبر السبب الرئيس الذي يدفع الفرد إلى لوم ذاته على أخطاء لم ترتكب من قبل الفرد كمحاولة منة للتخلص من المشاعر السلبية، والقلق، والتوتر.

2-4-3-7-1-2. أساليب المعاملة الوالدية: قد تتسبب أساليب المعاملة الوالدية القاسية في ميل الطفل إلى لوم ذاته، وذلك من خلال توجيه الوالدين اللوم والتأنيب والنقد المستمر له كلما تصرف بعكس ما يريدونه؛ حيث إن تعمد إحراج الطفل أمام الآخرين يؤدي به إلى الشعور بالخجل لما فعله فيتجه للوم ذاته على ما حصل.

3-4-3-7-1-2. النمطية: إن رسم حدود صارمة لتصرفات الطفل يشعره بالتقصير والإدانة وبالتالي يوجه اللوم لذاته.

4-4-3-7-1-2. توقعات الأهل المرتفعة: إن وضع مطالب أعلى من إمكانيات الطفل، واستعداداته قد تؤدي به إلى الشعور بالعجز الذي يقوده إلى الشعور بعدم الكفاءة، وبالتالي توجيه اللوم لذاته (Whitburne, 2012, 1).

5-3-7-1-2. آثار لوم الذات (The Effects of Self Blame):

إن لوم الذات الدائم ينعكس سلباً على حياة الفرد وتصرفاته، سواء في الحاضر أو المستقبل، ولعل أبرز تلك الانعكاسات ما يلي:

2-1-3-7-1-5. الهروب والانسحاب من مواجهة المشكلات التي يتعرض لها الفرد في حياته بدلاً من البحث في الأسباب ومحاولة إيجاد الحلول.

2-1-3-7-1-5-2. حدوث شلل في كل محاور التفكير؛ بحيث تتأثر مسارات حياة الفرد، وعلاقاته الاجتماعية بذلك.

2-1-3-7-1-5-3. اعتياد الفرد تعنيف ذاته وعقابها حتى يصبح لوم الذات أسلوبه في حل المشكلات والتعامل معها.

2-1-3-7-1-5-4. اهتزاز ثقة المرء بنفسه وخلق علاقة عداوة بينه وبين ذاته.

2-1-3-7-1-5-5. اضطرابات النوم والجوع لعادات غير صحية كالأكل المفرط أو الامتناع عن الأكل أو الاستغراق في أحلام اليقظة.

2-1-3-7-1-5-6. إهمال الفرد لحياته، وطموحاته، وأهدافه (بازطة، 2002، 14).

من خلال ما تم الاطلاع عليه وقراءته بإمكاننا القول إن الإنسان عادةً ما يشعر بضرورة مراجعة نفسه ومحاسبتها على ما بدر منه سواء أكان ذلك عبارته عن (تصرفات أو أحاسيس أو معتقدات)، ولأن الإنسان غير معصوم من ارتكاب الأخطاء مهما كان حذراً، فإن الشعور بالذنب، ولم الذات تعتبر ظاهرة صحية في حال كان الشعور بالذنب ولوم الذات في محله، لكن حين يصل الأمر إلى حد لوم الذات بشأن كل تصرف يبدر من الإنسان، فإنه يتحول إلى عائق أو شعور مرضي يشوش تفكير الإنسان، ويضخم الأمور دون مبرر، ويستهلك الكثير من طاقة المرء، وتركيزه وربما يؤثر على صحته النفسية.

8-1-2. تفسير السلوكيات الهازمة للذات (The Interpretation of Self-defeating Behaviors):

اهتمت الكثير من النظريات والاتجاهات النفسية بتفسير السلوكيات الهازمة للذات، ونتج عن ذلك كثير من الرؤى والنماذج المفسرة لهذه السلوكيات ومنها النموذج الديناميكي النفسي، والنموذج السلوكي، والنموذج الإنساني، والنموذج المعرفي، ونظرية السلوك الهازم للذات. فالنموذج الديناميكي النفسي ممثلاً "بفرويد" يرى أن السلوكيات الهازمة للذات تنشأ عن الصراعات النفسية الداخلية التي لم تحل، والصراعات التي نشأت في مرحلة الطفولة المبكرة؛ فإذا لم تكن الأنا قوية بما فيه الكفاية لتحقيق التوازن بين مطالب الهو من جهة والقواعد والمثل التي تفرضها الأنا الأعلى من جهة أخرى، فإن السلوكيات الهازمة للذات يصبح حدوثها أكثر احتمالاً. في حين يفترض السلوكيون أن السلوكيات الهازمة للذات مكتسبة من التعلم الاجتماعي أثناء التفاعل مع أفراد العائلة، والمجتمع المحيط، والثقافة السائدة بما تشمله من عادات وتقاليد (Baumeister & Scher, 1988, 14). ويركز النموذج الإنساني الذي يشمل المنهج

المرتكز على الشخص، والمنهج الغشتالتي، والمنهج الوجودي على القبول الذاتي ويعتبر أن السلوكات الهازمة للذات تنشأ من تشوه صورة الذات، وانخفاض مستوى تقدير الذات وقبولها. في حين يرى علماء النفس المعرفي أن معتقدات المرء حول ذاته والعالم المحيط به تؤثر بشكل كبير على السلوك، ويقدم علماء النفس المعرفي نموذج نظرية "التكاليف والمكافآت" الذي يناقش كيفية استمرار السلوكات الهازمة للذات من خلال الاعتقاد الخاطئ بأن الاستمرار في ممارسة السلوكات الهازمة للذات ينتج أضراراً أقل من التوقف عن ممارستها (Crutis,1989,5). وبمقابل ذلك تشير نظرية "كوندي" (Cudney,1975) في تفسير السلوك الهازم للذات إلى أن الأفراد يتعلمون السلوكات الهازمة للذات عند الاستجابة للعالم الخارجي من خلال أنماط سلوكية تساعد على المواجهة، والتعامل بطرق أقل قلقاً في اللحظة الراهنة إلا أنها تعود بنتائج سلبية على الفرد في المدى المنظور والطويل، وفي بعض الأحيان فإن أنماط السلوك الهازمة للذات قد تنشأ عندما يعزل الفرد نفسه عن الثقافة السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه. كما أن السلوكات الهازمة قد تنشأ من خلال الحفاظ على الاستجابات تجاه العالم الداخلي والخارجي للشخص نفسه والتي تكون ملائمة في لحظة معينة، وتصبح بمرور الوقت غير ملائمة (Cudney,1975,13-17). في حين يرى كل "باومستر وسيشر" (Baumeister& Scher,1988,18) أن العديد من السلوكات الهازمة للذات تنشأ من صفات الذات السلبية التي تدفع الأفراد للقيام بمحاولات للتعويض عن أوجه القصور الموجودة لديهم، مما يؤدي لردود فعل هازمة للذات تشمل الانسحاب الاجتماعي أو السلوكات غير المقبولة اجتماعياً وأخلاقياً.

من خلال العرض السابق للنماذج ووجهات النظر التي حاولت تفسير السلوكات الهازمة للذات نجد أن بعضها ركز على مرحلة الطفولة، وفسر السلوكات الهازمة للذات من خلال الصراعات النفسية التي لم تحل خلال هذه المرحلة، في حين أشار بعضها الآخر إلى دور البيئة المحيطة بالفرد والتفاعل معها من خلال ما يسمى بالتعلم الاجتماعي؛ فوجهة النظر هذه ترى أن السلوكات الهازمة للذات مكتسبة من البيئة المحيطة بالفرد، وبالمقابل ركز بعضها الآخر على تقدير الذات وأشار إلى أن تدني تقدير الذات يدفع بالفرد لممارسة سلوكات هازمة للذات، في حين عمل بعضها الآخر على تفسير السلوكات الهازمة للذات من خلال الأفكار والمعتقدات التي يكونها الفرد حول ذاته والبيئة المحيطة به، فتكون هذه الأفكار والمعتقدات هي الموجه الأساسي للسلوك.

وفي ضوء ما تم الاطلاع عليه يمكن القول إن السلوكات الهازمة للذات تنتج عن الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية التي توجد في التكوين البيولوجي للفرد؛ بحيث تعمل أساليب المعاملة الوالدية، إضافة لأساليب التنشئة الاجتماعية والتعليم المبكر الذي يستمد الفرد من المحيطين به على تعزيز المعتقدات اللاعقلانية والهازمة للذات أو إضعافها، فالشخص يتعلم ويكتسب القيم والمعتقدات والاتجاهات من الأشخاص المحيطين به؛ فعلى سبيل المثال هناك أفكار

ومعتقدات غير منطقية تؤمن بها بعض الأسر وتميل إلى غرسها في أذهان الأبناء؛ بحيث تصبح هذه الأفكار موجهاً لسلوكهم، ومن هذه الأفكار "يجب أن تحظى بحب وقبول جميع الأشخاص المحيطين بك"؛ فهذه الفكرة تجعل الفرد يؤمن بأن سعادته وقيمه الذاتية ترتبط بحب الآخرين وقبولهم له، وأن انتقادهم له يقلل من مكانته واعتباره بين الآخرين، وبالتالي نجد أن هذه الأفكار تسهم في تكوين السلوكات الهازمة للذات لدى الأبناء؛ بحيث ينشأ الابن مدمناً على حب الآخرين ومواقفهم؛ ذلك أن الأفراد يسلكون وفقاً لأفكارهم وتوقعاتهم.

9-1-2. الوقاية من السلوكات الهازمة للذات (Prevention of self-defeating behaviors):

يرى أبو حلاوة (2013) أن السلوكات الهازمة للذات ناتجة عن التفاعل بين نوعين من المحددات: النوع الأول يتعلق بالبنية النفسية والمعرفية للفرد من حيث أسلوبه في التفكير، والانفعال، والسلوك، والنوع الثاني محددات متعلقة بالسياق الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، وبالتالي يتم تنظيم طرق الوقاية من السلوكات الهازمة للذات وفق ما يلي:

1-9-1-2. ممارسة أسلوب التقبل الانفعالي غير المشروط للأطفال دون إرهابهم بالمطالب أو فرض قيود على سلوكهم، وذلك من خلال الابتعاد عن أساليب الضبط والتعذيب القاسية أو التهكم والازدراء، والعمل على تشجيع الأطفال للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم مما يسهم في تنمية الثقة المتبادلة بين الأطفال والقائمين على تربيتهم.

2-9-1-2. تنمية القدرة على الإبداع لدى الأفراد لتكوين الشخصية الناضجة والقدرة على التفكير الإبداعي، وذلك من خلال إعادة هيكلة نظم التربية والتعليم في المراحل الدراسية المختلفة.

3-9-1-2. تنمية قدرة الفرد على التفكير والتحليل السببي المعمق للمشكلات التي تواجهه.

4-9-1-2. الوعي بالأفكار والانفعالات وذلك من خلال تنمية قدرة الفرد على تحديد الأفكار التي توجه سلوكه وانفعالاته، والعمل على ضبطها وتوجيهها.

5-9-1-2. الضبط الذاتي وعدم التسرع في اتخاذ القرارات أو ممارسة سلوكات معينة.

6-9-1-2. النقاؤ والابتعاد عن اليأس وما نعينه هنا هو النقاؤ الواقعي الذي يبعد الإنسان عن الأوهام والتخيلات البعيدة عن الواقع.

7-9-1-2. العمل على تنمية الثقة بالنفس لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، وتنفيذ أفكار وأوهام الفشل، وعدم القدرة على المواجهة وذلك من خلال تيسير سبل النجاح أمامهم، وتوفير الفرص التي يستطيعون اثبات ذواتهم فيها، والابتعاد عن ممارسة النقد السلبي.

8-9-1-2. تنمية قدرة الفرد على قراءة مشاعر وانفعالات الآخر (المشاركة الوجدانية) مما يساعده على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين الأمر الذي يعد مصدراً من مصادر المساندة الاجتماعية التي تساعد على الوقاية من الاضطرابات النفسية والسلوكية.

9-9-1-2. إدراك الفرد لمواطن القوة والضعف لديه والتركيز على نواحي القوة والعمل على تمتينها (أبو حلاوة، 2013، 72-73).

10-1-2. **الإرشاد النفسي والسلوكيات الهازمة للذات** (Counseling and Self-defeating Behaviors):

مما سبق عرضه نخلص إلى أن مرحلة المراقبة هي مرحلة حساسة، ودرجة جداً في حياة الفرد نظراً للتغيرات العديدة التي تطرأ على نموه في مختلف الجوانب، وما يصاحب هذه التغيرات من مشكلات متنوعة، ولاسيما مشكلة السلوكيات الهازمة للذات، الأمر الذي يجعل المراهق في حالة توتر وعدم استقرار. ومن هنا تتبع ضرورة الاهتمام بالمراهق ومساعدته على اجتياز مشاكل هذه المرحلة بسلام، ولهذا الغرض ظهرت العديد من الأساليب الإرشادية ولعل أبرزها كان المنهج العقلاني الانفعالي، والمنهج المعرفي السلوكي، والمنهج المتمركز حول المسترشد، وبالرغم من أن هذه المناهج تشترك بهدف محدد وهو خفض حدة السلوكيات الهازمة للذات إلا أن الخلاف الجوهرى بينها يظهر من خلال الاستراتيجيات المستخدمة في التصدي للسلوكيات الهازمة للذات؛ فنلاحظ أن المنهج العقلاني الانفعالي، والمنهج المعرفي السلوكي يقومان على استراتيجية منظمة ومخططة يعمل من خلالها المرشد على توضيح العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك، كما يعمل على تنمية وعي الأفراد بالأفكار غير المنطقية وكيفية دحضها واستبدالها بأخرى أكثر منطقية. في حين نرى أن الأسلوب المتمركز حول المسترشد يترك حرية الاختيار للمسترشد بغرض الوصول إلى تحقيق الذات، الأمر الذي ينمي قدرته على تحمل المسؤولية (Soletti, 2016, 9-13). إلا أن معظم الدراسات والأبحاث أشارت إلى فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في التعامل مع مشكلة السلوكيات الهازمة للذات، نظراً لكون الأفكار اللاعقلانية والهازمة للذات تسهم في وجود هذه السلوكيات وتقود إليها (Jain, 2013, 2)، ووفقاً لتلك الدراسات يجب العمل بدايةً على تحديد السلوكيات الهازمة للذات (تحديد نوع السلوك)، ثم تحديد الأفكار اللاعقلانية الكامنة وراءها، ثم دحض هذه الأفكار واستبدالها بأخرى أكثر عقلانية، وبعد ذلك يتم العمل على تنمية قدرة المسترشد على المواجهة والتحدى، وتدريبه على السلوك التوكيدي، وتحسين أساليب التواصل الاجتماعي لديه (Brownson & Hartzeler, 2002, 2-4; Robert & Hardy, 2007, 1). وبناءً على نتائج تلك الدراسات والأبحاث تم استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي في الدراسة الحالية للتعامل مع مشكلة السلوكيات الهازمة للذات، وهو ما تم التحدث عنه في الجزء التالي من هذا الفصل.

2-2. **الإرشاد العقلاني الانفعالي** (Rational Emotional Counseling):

توطئة:

تختلف أساليب تعديل السلوك باختلاف تفسير المدارس النفسية للسلوك الانساني ومثيراته، وبناءً على ذلك تختلف

استراتيجيات هذه المدارس في الإرشاد؛ حيث نرى أن هناك أنواعاً مختلفة للمناهج الإرشادية منها الإرشاد التحليلي، والإرشاد السلوكي، والإرشاد المعرفي، والإرشاد العقلاني الانفعالي، والإرشاد المتمركز حول المسترشد، والإرشاد القائم على المعنى، والإرشاد بالواقع، وغير ذلك من الأساليب الإرشادية، وما تم لقاء الضوء عليه في هذا القسم هو الإرشاد العقلاني الانفعالي، الذي يعتبر أحد أساليب الإرشاد النفسي التي تستخدم فنيات معرفية، وانفعالية، وسلوكية لمساعدة المسترشدين في التغلب على ما لديهم من أفكار ومعتقدات خاطئة وغير عقلانية وما يصاحبها من اضطراب في سلوك وشخصية الفرد، واستبدالها بأفكار ومعتقدات أكثر عقلانية ومنطقية تساعد على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي (محمد، 2001، 144).

2-2-1. مفهوم الإرشاد العقلاني الانفعالي (The Concept of Rational Emotional Counselling):

يعتبر الإرشاد العقلاني الانفعالي أحد أساليب الإرشاد النفسي التي حاولت أن تجمع أكثر من أسلوب إرشادي من خلال دمجها لمفاهيم الإرشاد السلوكي الذي يقوم على فرضية أن السلوك الإنساني سلوك مكتسب ويمكن إزالته أو تعديله أو التخفيف من آثاره، والإرشاد المعرفي الذي يقوم على فرضية أن الأفكار التي يعتنقها الإنسان هي التي تملي عليه طريقة الحياة التي يعيشها، وبذلك أصبحت نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي تركز على الجانبين السلوكي والمعرفي، وتقوم فلسفتها على أن جوانب التفكير والانفعال والسلوك تتداخل فيما بينها في علاقات السبب والنتيجة المتبادلة (Dryden & Branch, 2008, 6-5). وتقرض هذه النظرية أن التفكير يقرر السلوك، أي أن المشكلات التي يمر بها الأفراد تُعزى إلى الطريقة التي يفسرون بها الأحداث والمواقف التي يتعرضون لها. كما تقرض هذه النظرية أن الأشخاص يولدون ولديهم أفكار عقلانية وأخرى غير عقلانية، وأن الأفكار غير العقلانية هي الأكثر تأثيراً في سلوكنا، وبناءً على الافتراضات التي قدمها هذا المنهج فقد اعتبر الإرشاد العقلاني الانفعالي بمثابة رد فعل على المعالجين الذين بالغوا في التغاضي عن الجوانب المعرفية، والوجدانية التي تكمن وراء السلوك واكتفوا بمحاولة تفسير السلوك من خلال مبدأ المثير والاستجابة. لذلك تحول إليس من التحليل النفسي إلى منهج جديد يسمى بالإرشاد العقلاني الانفعالي الذي يقوم على إدخال المنطق والعقل والجوانب المعرفية في عملية الإرشاد النفسي، ومن هذا المنطلق تتحدد معالم هذا الأسلوب الإرشادي في أنه يجعل بؤرة اهتمامه أولاً في الأفكار وليس في المشاعر، على اعتبار أن مشاعر الفرد وسلوكه ما هي إلا انعكاس لمعتقداته، وأفكاره، وكيفية تفاعله مع المواقف التي تواجهه، وبالتالي يجب تعليم المسترشدين المهارات التي تساعد على تحديد ومواجهة الأفكار غير العقلانية، واستبدالها بأخرى أكثر منطقية (ضيف، 2015، 176). ولا بد من الإشارة إلى أن تسمية هذا الأسلوب واكبت مراحل تطوره، ففي البداية وبالتحديد خلال الخمسينات من القرن العشرين (1950) أطلق عليه إليس مسمى الإرشاد العقلاني (Rational Counselling) ولكن سريعاً ما تغير هذا المسمى عام (1955) إلى

الإرشاد العقلاني الانفعالي (Rational Emotional Counselling)، وفي عام (1993) أطلق عليه إليس مسمى الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي (Rational Emotional Behavioral Counselling)، لإيضاح أن هذا الأسلوب يسعى لإبراز التفاعل والتأثير المتبادل بين المقومات الأساسية في حياة الإنسان وهي: التفكير، والمشاعر، والسلوك (Ellis & Yeager, 1989, 22).

2-2-2. المفاهيم الأساسية لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي (The Basic Concepts of Rational Emotional Counseling):

إن المفاهيم الأساسية التي توصل إليها "إليس" (Ellis) من خلال خبرته في مجال العلاج النفسي، مشابهة إلى حد كبير للمفاهيم التي توصل إليها الكثير من الفلاسفة والمعالجين القدامى والمعاصرين، وبالرغم من الاختلافات الظاهرة في أسماء المفاهيم، والآراء التي ابتكرها هؤلاء العلماء والمفكرين ومنهم زينون (Zenon)، وكريزيبوس (Chrysippus)، وسيسيرو (Cicero)، وأبيكتيتوس (Epictetus)، وسينيكا (Seneca)، إضافةً للفلاسفة الرواقيون إلا أنها تجمع على أن الاضطرابات النفسية لا يمكن عزلها عن الطريقة التي ينظر بها الفرد لنفسه والعالم من حوله، وهذا يتفق مع ما جاء عن أبيقور الذي يرى " أن البشر لا يضطربون من الأشياء بحد ذاتها بل من الآراء التي يعتقونها حولها" (السقا، 2005، 74). ومن خلال ذلك قدم إليس عدداً من المفاهيم الأساسية المرتبطة بنظريته أشار لها "درايدن وبرانش" (Dryden & Branch, 2008, 6-5) على النحو الآتي:

2-2-2-1. العقلانية واللاعقلانية: العقلانية هي استخدام المنطق في تحديد الأهداف القريبة والبعيدة؛ حيث تسهم العقلانية في تحقيق هدفين هامين وهما الحفاظ على الحياة والاحساس بالسعادة النفسية من جهة والتحرر من الألم من جهة أخرى، في حين نقف اللاعقلانية عائقاً أمام تحقيق الهدفين السابقين.

2-2-2-2. العقل والانفعال: يرى "إليس" أن التفكير والانفعال الإنساني ليسا عمليتين مختلفتين، وإنما هما عمليتين متداخلتين بشكل كبير وبصورة تفاعلية؛ حيث يعد الانفعال عملية ذات اتجاهات معرفية يستجيب من خلالها الأفراد للمواقف التي يتعرضون لها وفق حكم حدسي مسبق.

2-2-2-3. الانفعالات الملائمة وغير الملائمة: يرى "إليس" أن الانفعالات الملائمة هي تلك المشاعر التي تساعد على تحقيق أهداف الحياة، وبدونها لا يستطيع الشخص أن يشعر بالسعادة، أما الانفعالات غير الملائمة تؤدي إلى إعاقة السلوك الواقعي لدى الإنسان ولا بد من الإشارة إلى الانفعالات غير الملائمة يرتبط وجودها بالحديث الذاتي السلبي الذي يتكون من الأفكار اللاعقلانية.

2-2-2-4. الميول البيولوجية: يرى "إليس" أن الإنسان يولد ولديه الاستعداد للتصرف بالطريقتين العقلانية

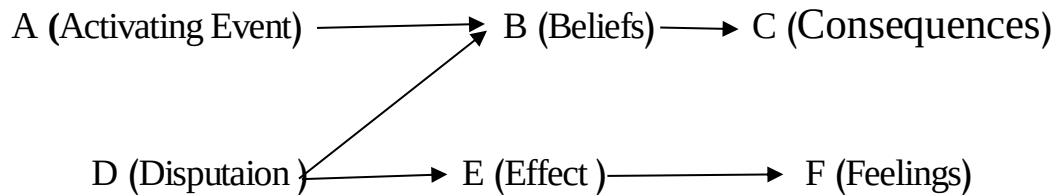
واللاعقلانية، ويصف ذلك بقوله: "إن الأفراد مركبون بيولوجياً على أن يفكروا بطريقة ملتوية في مناسبات عديدة وأن يهزموا أنفسهم، وأن يبالغوا في كل شيء، وأن يتصرفوا بغرابة شديدة لأنفه الأسباب، وأيضاً لديهم الاستعداد لأن يفكروا بشكل طبيعي ويتعلموا من أخطائهم".

2-2-2-5. السلوك: صاغ "إليس" وجهة نظره في السلوك معتمداً على مجموعة من المفاهيم والأسس أوردها (عبد الهادي والعزة، 1999، 141-142) على النحو الآتي:

2-2-2-5-1. الأسس البيولوجية: يرى "إليس" أن الأشخاص يتشابهون في الجوانب الفسيولوجية العامة، وأن لديهم استعداد فطري لأن يكونوا منطقيين وغير منطقيين، فمن ناحية نجد أن لديهم طاقة هائلة لأن يكونوا عقلانيين ومن ناحية أخرى نجد أن طاقتهم هائلة ليكونوا غير منطقيين.

2-2-2-5-2. الأسس الاجتماعية: يرى "إليس" أن التفكير غير العقلاني، والسلوكات الهازمة للذات تعود في أصولها إلى التعلم المبكر الذي يكتسبه الفرد من الوالدين والمحيطين به في مراحل حياته الأولى بشكل خاص.

2-2-2-5-3. الأسس النفسية (نموذج ABC): قدم "إليس" نظرية فلسفية تقوم على أن الاضطرابات السلوكية، والعاطفية هي نتاج للتفكير غير المنطقي الذي ينتهجه الإنسان في رسم معالم حياته. ويرى "إليس" أن الإنسان يفكر بطريقة غير منطقية من خلال الأسلوب التعسفي في التفكير ويرمز إلى هذا الأسلوب بصيغة الأوامر "يجب عليّ أن أفعل. لا بد لي أن أنجح في"، "ينبغي عليّ فعل كذا وكذا"، "لا بد لي من الحصول على....". كما يرى إليس أيضاً أن الأساليب العلاجية التقليدية تخطيء كثيراً في التركيز على الماضي، وجعل الإنسان يسترجع ذلك الماضي الذي لا يمكن تغييره أو الرجوع إلى العيش فيه، من خلال التعبير عن أفكار وخبرات ومشاعر الماضي التي لا تقيد الإنسان كثيراً وإنما تعمل على تفاقم المشكلة بدلاً من حلها. وعلى العكس من ذلك يؤكد "إليس" أن أسلوبه العلاجي يسعى إلى تعاون الأخصائي مع المسترشد في دحض الأفكار الخاطئة التي يعتنقها في الوقت الحاضر من خلال الحوار المنطقي الواعي وهذا بدوره ينعكس على مشاعر المسترشد وسلوكه، والشكل الآتي يوضح لنا المقصود بنظرية ABC:



شكل (3) نظرية A-B-C-D-E-F

يوضح الشكل (2) نظرية إليس في تفسير الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وكيفية علاجها حيث أن: (A) يرمز

إلى الحدث سواء كان سلوكاً أو موقف مثير. والحرف (C) يرمز إلى السلوك أو المشاعر المصاحبة والناجمة عن الموقف المثير أو ردة فعل الإنسان حيال ذلك الحدث سواء أكان رد الفعل ملائماً أو غير ملائم. ويرى إليس أن الحدث (A) ليس هو المسبب للنتيجة (C) ولكن (B) الذي يرمز إلى الاعتقاد أو التفكير الخاطئ الذي يحمله الإنسان حول الحدث (A) هو الذي يؤدي إلى الاضطراب في المشاعر والسلوك (C)، وعلى ذلك يرى إليس أن شعور وسلوك الفرد يتحدد من خلال الطريقة التي يفكر بها. والعلاج عند إليس يأتي من خلال دحض الأفكار الخاطئة وغير المنطقية ويرمز له بـ (D). ويشير إليس إلى أن النتيجة التي يمكن استخلاصها من هذه العملية يمكن ملاحظة تأثيرها في (E) الذي يرمز إلى تأثير عملية دحض الأفكار الخاطئة، وبالتالي ينتج عن هذا سلوك أو مشاعر جديدة (F) خالية من مظاهر الاضطراب السلوكي والعاطفي (Ellis, 1991, 139-140).

3-2-2. أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي (The objectives of rational Emotional counseling):

أشار (زهران، 1997، 371؛ الفحل، 2009، 135) إلى أن هناك مجموعة من الأهداف يسعى الإرشاد العقلاني الانفعالي إلى تحقيقها يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

3-2-1. دحض الأفكار الخاطئة واللاعقلانية لدى المسترشد والوصول به إلى القدرة على تحليل تلك الأفكار واستبدالها بأفكار أكثر منطقية تتلاءم مع البيئة التي يعيش فيها.

3-2-2. تقليل مستوى المشكلات السلوكية، والانفعالية لدى المسترشدين إلى أقل مستوى ممكن.

4-2-2. خطوات الإرشاد العقلاني الانفعالي (The Steps of Rational Emotional Counseling):

لتحقيق الأهداف سابقة الذكر اقترح "إليس" مجموعة من الخطوات يمكن اجمالها على النحو الآتي:

3-2-4-1. الخطوة الأولى: التعرف إلى أفكار المسترشد، وتحديد الأفكار غير العقلانية والهازمة للذات.

3-2-4-2. الخطوة الثانية: يثبت المرشد للمسترشد أن أفكاره غير منطقية، وأنها السبب في اضطراباته ومشكلاته الانفعالية والسلوكية.

3-2-4-3. الخطوة الثالثة: مساعدة المسترشد على إدراك العلاقة بين أفكاره اللاعقلانية واضطرابه الانفعالي والسلوكي.

3-2-4-4. الخطوة الرابعة: مساعدة المسترشد على تغيير تفكيره من خلال تنفيذ الأفكار غير العقلانية.

3-2-4-5. الخطوة الخامسة: مساعدة المسترشد على إرساء دعائم رؤية عقلانية جديدة للحياة؛ بحيث تُجنب الفرد أن يكون ضحية لأفكار ومعتقدات غير عقلانية أخرى (باترسون، 1978/ 1981، 18-19).

5-2-2. مبادئ الإرشاد العقلاني الانفعالي (The Principles of Rational Emotional Counseling):

1-5-2-2. التفكير والانفعال والسلوك جوانب تتفاعل مع بعضها البعض: فلا يمكن النظر إلى أحدهما بمعزل عن الآخر، ويضيف "ليس" أن هناك بعض الأساليب التي تثير الانفعال، كما أن هناك أساليب أخرى تساعد على التحكم فيه، ويعتبر التفكير واحداً من تلك الأساليب.

2-5-2-2. الإنسان لديه ميل للتفكير بشكل عقلائي وغير عقلائي: فعندما يسلك الفرد ويفكر بطريقة عقلانية يكون فعالاً ومنتجاً، وعندما يفكر ويسلك بطريقة غير عقلانية يشعر بالخوف، والقلق وعلى الفرد أن يعمل على تنمية طرق تفكيره العقلانية.

3-5-2-2. الاضطرابات النفسية والسلوكية نتاج أفكار ومعتقدات خاطئة.

4-5-2-2. التفكير غير العقلاني يرجع إلى مرحلة الطفولة وعوامل التنشئة الاجتماعية.

5-5-2-2. مواجهة الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد تتم من خلال المناقشة والإقناع والدحض وتزويده بالأفكار العقلانية والمنطقية.

6-5-2-2. يسلك الأفراد وفقاً لتوقعاتهم: التوقع كعملية معرفية له تأثيره البالغ على الاضطراب الانفعالي والسلوكي، فالأفراد في بعض الأحيان يميلون إلى إطلاق أحكام وتقييمات غير واقعية في محاولة منهم لنيل رضا الآخرين واستحسانهم.

7-5-2-2. غالباً ما تعزى المشكلات الانفعالية والسلوكية إلى الأحداث الخارجية: وبالتالي تكون هذه المشكلات قائمة على أفكار خاطئة (الفحل، 2009، 128).

6-2-2. دور المرشد النفسي في الإرشاد العقلاني الانفعالي (The Role of Counselor in Rational Emotional Counseling Process):

على الرغم من أن الإرشاد العقلاني الانفعالي يعتبر في نظر الكثيرين أسلوباً تعليمياً يضطلع فيه المرشد النفسي بدور المعلم الذي يقع على عاتقه تعليم المسترشد عمليات مجادلة النفس، ودحض الأفكار الخاطئة، واستبدالها بأخرى أكثر منطقية، إلا أن هناك مجموعة من المهمات، والأدوار التي يمكن استخلاصها من الكتابات التي قدمها كل من (عبد الهادي والعزة، 1999، 51) حول هذا الأسلوب الإرشادي ومنها:

1-6-2-2. إقامة علاقة دافئة مع المسترشد؛ بحيث يكون فيها للمرشد النفسي دوراً تعليمياً كدور المدرس.

2-6-2. إقناع المسترشد بأنه المسؤول عن مشكلاته من خلال طريقة تفكيره غير المنطقية.

2-6-3. استبدال أفكار المسترشد غير العقلانية بأفكار عقلانية.

2-7-2. فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي (Rational Emotional Counseling Techniques):

يستخدم المرشد في مجال الإرشاد العقلاني الانفعالي مجموعة من الأساليب والتقنيات المعرفية، والانفعالية، والسلوكية لإقناع المسترشد بالتخلي عن أفكاره غير العقلانية واستبدالها بأخرى أكثر منطقية وموضوعية ومن هذه الأساليب ما يلي:

2-7-2-1. الأساليب المعرفية (Cognitive Techniques): يستخدم المرشد في مجال الإرشاد العقلاني الانفعالي مجموعة من الطرق المعرفية التي تشمل التحليل المنطقي للأفكار، والأسئلة السقراطية، والسؤال السحري، والمزايا والمساوي، والتعليم والتوجيه، ووقف الأفكار، وحل المشكلات، وتجنب التعميم، والوعي الذاتي، والشعارات الذاتية، والمناقشة والحوار ووفقاً لهذه الأساليب يتم العمل على تحليل المشكلة السلوكية أو الانفعالية التي يعاني منها المسترشد في ضوء نموذج (ABC)، أي أن النتائج (C) ليست وليده مباشر للحدث المنشط (A) وإنما تكون نتيجة مباشرة لنمط التفكير (B)، وبعد ذلك يتم الانتقال إلى تنفيذ الأفكار اللاعقلانية وغالباً ما يرمز له بـ (D) الأمر الذي يساعد على إعادة بناء الجوانب المعرفية (الشناوي، 1994، 115).

2-7-2-2. الأساليب الانفعالية (Emotive Techniques): يستخدم المرشد في مجال الإرشاد العقلاني الانفعالي مجموعة من الطرق الانفعالية للتعامل مع مشاعر، وانفعالات المسترشد ومنها (التقبل غير المشروط، وأسلوب الفكاهة، والمرح، والتخيل العقلاني الانفعالي، ومهاجمة الشعور بالخزي والدونية)، بغرض مساعدة المسترشد في التعرف إلى مشاعر وانفعالاته السلبية، وبالتالي العمل على تغييرها (المرجع السابق، 116).

2-7-2-3. الأساليب السلوكية (Behavioral Techniques): يستخدم المرشد في مجال الإرشاد العقلاني الانفعالي مجموعة من الأساليب السلوكية ومنها: الواجبات المنزلية، والتعزيز، والتدريب على السلوك التوكيدي، ولعب الدور، والاسترخاء (الزبيد، 1998، 264-267). وفي ضوء ما تم عرضه يمكن القول إن الفنيات المستخدمة في مجال الإرشاد العقلاني الانفعالي تساعد المسترشد على فهم وملاحظة الأفكار اللاعقلانية، ومن ثم مواجهة هذه الأفكار وتنفيذها، وكنيجة مباشرة لتنفيذ هذه الأفكار ومناقشتها فإن المسترشد يكتسب نظرة واقعية للحياة، مما يؤدي إلى تطبيق التفكير العقلاني على الأمور التي تستجد في المستقبل وليس فقط تلك التي تحدث في الحاضر.

2-8-2. الأفكار الهازمة للذات المؤدية لسلوكات الهازمة للذات (Self-Defeating thoughts that

:leads to Self-Defeating Behaviors)

الفصل الثاني

الإطار النظري

يرى "إليس" أن الأفكار اللاعقلانية عبارة عن مجموعة من الأفكار غير المنطقية التي تتميز بعدم موضوعيتها، وعدم ملاءمتها لإمكانات الفرد وواقعة مما يسبب له العديد من المشكلات؛ حيث أورد "فروجات" (Froggatt, 1990b, 7) مجموعة من الأفكار والمعتقدات الهازمة للذات التي تقود الفرد إلى ممارسة السلوكات الهازمة للذات يمكن لنا اجمالها فيما يلي:

جدول (1) الأفكار الهازمة للذات المؤدية للسلوكات الهازمة للذات

الفكرة العقلانية	الفكرة الهازمة للذات
الحب والموافقة أشياء جيدة وسأبحث عنها عندما أستطيع، ولكنها ليست من الضروريات ويمكنني البقاء حياً دونها.	1. أنا بحاجة الحب والموافقة من تلك المصادر المهمة بالنسبة لي، ويجب أن أتجنب الرفض والنقد من أي مصدر.
سأبحث عن النجاح بالقدر الذي أستطيع، أفضل أن أقبل نفسي كشخص بغض النظر عن مستوى أدائي.	2. لا أكون شخصاً كفوفاً لا بد لي من تحقيق النجاح فيما أقوم به، ولا أرتكب أي أخطاء.
من المؤسف أن الأشخاص في بعض الأحيان سيئين ولكن البشر ليسوا كماليين، والآنزعاج لا يغير هذا الواقع.	3. ينبغي على الأشخاص أن يفعلوا الشيء الصحيح دائماً وعندما يتصرفون بشكل بغض أو أناني يجب عقابهم.
لا يوجد قانون ينص على أن الأمور يجب أن تسير بالطريقة التي أريدها، وبإمكاني تجنب الإحباط.	4. يجب أن تسير الأمور بالطريقة التي أريد لها أن تكون وخلاف ذلك ستكون الحياة لا تطاق.
أفكاري هي التي تسبب الإحباط والتعاسة. وبالتالي أستطيع تعلم السيطرة على أفكاري غير المنطقية وتوجيهها بالاتجاه الصحيح.	5. سبب تعاستي هي الأشياء الخارجة عن سيطرتي، لذلك هناك القليل يمكنني القيام به لأشعر بأي تحسن.
القلق بشأن الأمور التي قد تحدث على نحو سيئ لا يمنعها من الحدوث.	6. يجب أن أقلق بشأن الأشياء التي يمكن أن تكون خطيرة، أو غير سارة أو مخيفة وإلا فإنها قد تحدث.
تجنب المشاكل أسهل فقط على المدى القصير وتجنب الأمور يجعلها أسوأ وقت لاحق.	7. يمكنني أن أكون أكثر سعادة من خلال تجنب صعوبات الحياة، والأحداث غير السارة، والمسؤوليات.
الاعتماد على شخص آخر يؤدي إلى السلوك الاعتمادي، ولكن لا مانع من طلب المساعدة.	8. كل شخص يحتاج إلى الاعتماد على شخص أقوى منه.
الماضي لا يؤثر في الحاضر، والمعتقدات الحالية تسبب ردود الفعل لدي، ربما تعلمت هذه المعتقدات في الماضي، ولكن يمكنني أن أختار وأحل وأغير في الوقت الحاضر.	9. الأحداث الماضية هي سبب مشاكلي وأنها لا تزال تؤثر على مشاعري وسلوكي.
لا أستطيع تغيير المشاكل والمشاعر السيئة لدى الآخرين طريق شعوري بالضيق.	10. من الضروري أن أصبح غير سعيد عندما يعاني الآخرون من المشاكل والتعاسة.

11. يجب ألا أشعر بالانزعاج والألم لأي سبب كان، ويجب تجنب ذلك.	لا يمكنني إيقاف مثل هذه الأمور.
12. ينبغي أن أمثل حلاً مثالياً لكل مشكلة ولا استصحب الأمور لا تطاق عند عدم العثور عليه.	هناك العديد من الحلول الممكنة لكل مشكلة، ومن الأفضل إيقاف البحث عن حل مثالي، والحصول على أفضل ما هو متاح.

9-2-2. مكونات الأفكار اللاعقلانية (The Components of Irrational Thoughts):

يرى "إليس" (Ellis) أن هناك مساحة تتوسط ما بين المثير والاستجابة وهي العمليات العقلية، والمعالجات المعرفية وفي تلك المساحة تكمن خبرة الفرد، وقدرته على اختيار الاستجابة، ووفقاً لهذا الطرح يرى "إليس" (Ellis) أن المقصود بالأفكار والمعتقدات اللاعقلانية مجموعة من وجهات النظر والأفكار التي يتبناها الفرد عن نفسه وعن الآخرين، والأحداث التي يتعرض لها في حياته اليومية؛ حيث تتضمن هذه الأفكار مجموعة من المكونات منها:

9-2-2-1. المطالب: وفي هذا المكون يتم التعبير عن الأفكار في شكل ضرورات، وأوامر. ومثال ذلك: "لا بد لي من الأداء بشكل جيد في امتحاني القادم".

9-2-2-2. المعتقدات المربعة: عندما يكون الفرد غير قادر على تحقيق ما يعتقد أنه يجب الحصول عليه، عندها سيميل إلى الاستنتاج التالي: إنه من المرعب أن أفشل في الحصول على ما أعتبره ضرورياً. ومثال ذلك: "سيكون مرعباً إذا فشلت في امتحاني القادم".

9-2-2-3. معتقدات انخفاض القدرة على تحمل الإحباط: عندما يكون الفرد غير قادر على تحقيق على ما يعتقد أنه يجب الحصول عليه، عندها سيستنتج أن هذا الوضع لا يطاق ولا يمكن تحمله. ومثال ذلك: "إذا لم أفعل جيداً في اختبائي المقبل، سيكون الأمر لا يطاق".

9-2-2-4. معتقدات الانتقاص من قيمة الذات / وقيمة الآخرين / وقيمة الحياة: عندما لا يستطيع الفرد الحصول على ما يعتقد أنه يجب الحصول عليه، عندها سيميل إلى التقليل من قيمة ذاته والآخرين والحياة. ومثال ذلك: "لأنني فشلت في القيام بعمل جيد في الاختبار، فهذا معناه أنني شخص فاشل" (Dryden & Branch, 2008, 14).

10-2-2. سمات الأفكار اللاعقلانية (The Characteristics of irrational thoughts):

10-3-2-1. السلبية: يعتقد الأفراد أن تعاستهم تأتي من ظروف خارج إرادتهم. مثال ذلك: "أحد الطلاب يشعر بعدم القبول من الآخرين، فيحاول أن يعزوا ذلك لأسباب تتعلق بالآخرين".

2-10-3-2. الانهزامية: وتعني أن يتجنب الفرد صعوبات الحياة ومسئولياتها بدلاً من مواجهتها، والانهزاميون يبحثون عن الراحة قبل كل شيء. مثال ذلك: "ميل أحد الطلاب إلى الاعتماد على الآخرين في حل المشكلات التي يواجهها دون تحمل أي مسؤولية أو بذل جهد".

2-10-2-3. الاتكالية: يعتمد الاتكالي على الآخرين، لأنه يعتقد أن هذا يجعل أمور الحياة مريحة، ويعتقد أن السلوك في الوقت الحاضر يتحدد مسبقاً ولا يمكن تغييره وأن الإنسان محكوم بقدره. مثال ذلك: "حديث طالب لذاته: "أنا شخص فاشل، فهذا قدرى ولا يمكنني تغييره".

2-10-2-4. ضيق الأفق: يملك الاتكاليون حلولاً جاهزة، أو قوالب للمشكلات التي تواجههم وهم يستلون واحدة منها عند الحاجة، ذلك أن مثاليهم متحجرة، فهناك حل نموذجي لكل مشكلة، وإن لم يصلوا إلى مثل هذا الحل، تحدث الكارثة من وجهة نظرهم. مثال ذلك: "كأن يعمل الطالب على مواجهة المشكلات التي يواجهها حديثاً بنفس الأسلوب السابق بالرغم من اختلاف المشكلة".

2-10-2-5. عدم التسامح: وتعني الإيمان بأن العقاب الصارم وسيلة وحيدة لتصحيح الأخطاء، فوجهة النظر هذه ترى أنه لا بد من نبذ المخطئ وعقابه والتشهير به. مثال ذلك: "كأن يقول الطالب لنفسه هذا شخص سيء ويستحق العقاب".

2-10-2-6. شدة الحساسية: الأشخاص الذين يتسمون بهذه الفكرة منشغلون بشكل دائم بهمومهم؛ حيث لا تفارقهم الأفكار السوداوية عن المخاطر التي من المحتمل أن يقعوا بها، والفشل بما سيقومون به من أعمال أكثر من تفكيرهم بالنجاح وتستحوذ على خيالاتهم المواجه التي من الممكن أن تحدث مثل فقد الأحبة، والتعرض للسرقة، مثال ذلك: "أن يقول الفرد إذا سافرت فإن الطائرة ستتخطى وسأعرض لحادث مؤلم".

2-10-2-7. الإصرار على القبول التام: يعتقد الفرد أنه يجب على الآخرين أن يحبوه بشكل مطلق، ويكونوا راضيين عنه دائماً بغض النظر عما يقوم به من تصرفات أو أفعال، وتكرر عندهم عبارات: على أصدقائي قبول آرائي مثال ذلك: "يجب أن أحظى بالحب والقبول والاحترام من قبل الزملاء" (باترسون، 1978/1992، 18-20).

2-2-11. مصادر الأفكار اللاعقلانية (The Sources of Irrational Thoughts):

هناك مجموعة من المصادر التي تهيئ لاكتساب الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية، والهزيمة للذات منها:

2-11-2-1. أساليب المعاملة الوالدية: لأساليب المعاملة الوالدية دور كبير في نشأة الأفكار اللاعقلانية، سواء أكانت هذه الأساليب تقتصر لاحترام المتبادل بين الوالدين والطفل، أم كانت قائمة على الرعاية الزائدة فهي تسهم في تكوين الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية والهزيمة للذات.

2-11-2. التربية والتعليم: تؤدي أساليب التعليم التقليدية إلى تكوين شخصية متلقية لدى الطالب تقتصر إلى الإبداع، والمناقشة، وممارسة أساليب التفكير المنطقي، ذلك أنها تشجع على الالتزام بالقوالب المحددة سلفاً لينال الطالب الحب، والاستحسان ممن يحيطون به.

2-11-2.3. العزلة الاجتماعية: تعد من الأساليب التي تسهم بوجود الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية، والهزيمة للذات ذلك أن الفرد يفتقر إلى وجود المعيار الاجتماعي للحكم على أفكاره (الشربيني، 2005، 44؛ ضيف، 2015، 178-179).

2-11-2.4. الجمود الفكري: يسهم في نشأة الأفكار اللاعقلانية، والهزيمة للذات.

2-12-2. مكونات الأفكار العقلانية (The Components of rational thoughts):

2-12-3.1. التفضيلات المرنة وغير الجامدة: ويقصد بها التعبير عن المعتقدات، والأفكار في شكل أفضليات، وتمنيات، ورغبات. ومثال ذلك: "أريد القيام بعمل جيد في امتحاني القادم" (تأكيد عنصر التفضيل)، ولكن لا ينبغي عليّ القيام بذلك" (رفض المطلب).

2-12-2.2. المعتقدات غير المرعبة: عندما يكون الشخص غير قادر على تلبية تفضيلاته، فمن المنطقي بالنسبة له أن يستنتج أن الفشل في تحقيق ما يريد الحصول عليه أمر سيء، ولكنه لا يعد أمراً مرعباً أو فظيلاً. ومثال ذلك: "سيكون سيئاً إذا فشلت في القيام بعمل جيد في امتحاني القادم، ولكن ذلك لا يعد أمراً مرعباً أو فظيلاً".

2-12-2.3. معتقدات القدرة على تحمل الإحباط: عندما لا يستطيع الشخص تلبية متطلباته المرنة، فمن المنطقي أن يستنتج أنه في الوقت الذي يكون فيه من الصعب تحمل الإخفاق، فإنه يجدر به التغاضي عما حصل والتفكير بالقدرة على تحمل ذلك الإخفاق، ومثال ذلك: "إذا لم أفعل جيداً في امتحاني القادم، سيكون أمراً صعباً، ولكن يمكنني تحمله".

2-12-2.4. معتقدات قبول الذات / قبول الآخرين / قبول الحياة: عندما يكون الفرد غير قادر على تلبية تفضيلاته المرنة يمكن أن يعزو هذا الفشل لنفسه، فعلى سبيل المثال، من المنطقي بالنسبة للفرد ألا يُحب سلوكه، ولكن يقبل نفسه كإنسان غير معصوم تصرف بشكل سيء، ومثال ذلك: "أنا إنسان غير معصوم ولدي تعقيدات كبيرة (سمات، وقررات) وليس من المعقول أن يتم تقييمي على أساس أدائي في الاختبار" (Dryden & Branch, 2008, 8).

2-13-2. سمات الأفكار العقلانية (The Characteristics of Rational Thoughts):

2-13-2.1. الأفكار العقلانية مرنة لأنها تسمح للفرد بقبول الرأي الآخر.

2-13-2.2. الأفكار العقلانية منطقية وتتبع أسس التفكير المنطقي والمطابق للواقع.

2-13-3. الأفكار العقلانية تؤدي إلى مشاعر إيجابية تساعد على تحقيق الأهداف على المدى الطويل والقصير .
2-13-4. الأفكار العقلانية تتفق مع الواقع (المرجع السابق، 14).

مما سبق يمكن القول إن نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي تركز على الجانب السلوكي والعقلي، وتقوم فلسفتها على أن مفاهيم التفكير والانفعال والسلوك تتداخل فيما بينها، وتفترض أن التفكير يقرر السلوك، أي أن المشكلات التي يمر بها الأفراد تُعزى إلى الطريقة التي يفسرون بها الأحداث والمواقف التي يمرون بها. كما تفترض هذه النظرية أن الأشخاص يولدون ولديهم أفكار عقلانية وأخرى غير عقلانية، وأن الأفكار غير العقلانية أكثر تأثيراً في السلوك.

3-2. مرحلة المراهقة (Adolescence):

2-3-1. مفهوم مرحلة المراهقة (The concept of adolescence):

المراهقة هي تلك الفترة التي تلي مرحلة الطفولة، وتمتد حتى سن الرشد، وفيها يعتري الفرد تغيرات أساسية في جميع جوانب نموه الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي، فينتج عن ذلك مشكلات كثيرة تؤثر على جوانب حياة المراهق المختلفة، ذلك أن النمو المتسارع للفرد في هذه المرحلة ينعكس على النواحي المختلفة لشخصيته، ويؤثر على تشكيل الاتجاهات الاجتماعية، والهوية الشخصية؛ فهذه المرحلة بما يرافقها من تغيرات جسمية، ونفسية، واجتماعية، وفكرية عادةً ما يكون لها متطلبات، وحاجات يسعى المراهق إلى اشباعها وتحقيقها، إلا أن وقوف المجتمع بعاداته، وتقاليده ضد تحقيق هذه المطالب والحاجات يجعل المراهق يقع بصراع بين الرغبة في تحقيق هذه المطالب والحاجات من جهة وبين قيود المجتمع وحدوده من جهة أخرى، الأمر الذي يجعل هذه المرحلة شديدة التعقيد، وكثيرة المشكلات (شريم، 2008، 300) وانطلاقاً من ذلك تم العمل في هذا الجزء على توضيح مراحل فترة المراهقة، ثم تم تركيز الحديث بشكل موسع عن مرحلة المراهقة الوسطى، وخصائص النمو خلالها، وأيضاً الوقوف على مشكلاتها.

2-3-2. مراحل فترة المراهقة (The Stages of adolescence):

في الواقع لا يمكننا أن ننظر إلى المراهقة على أنها فترة واحدة، فالمراهقة تختلف من فرد إلى آخر وفقاً لاستعداداته الطبيعية والبيولوجية، كما أنها تختلف باختلاف الأنماط الحضارية والعادات والتقاليد التي يعيش فيها المراهق، ونظراً لهذا الاختلاف قام عدد من الباحثين ومنهم زهران (1986، 62) بتقسيم فترة المراهقة إلى ثلاثة مراحل أساسية حسب التصنيف العمري للأفراد كما نراها على النحو الآتي:

2-3-1. مرحلة المراهقة المبكرة (Early adolescence):

يطلق عليها اسم مرحلة المراهقة الأولى وهي تبدأ من سن (12-14) عاماً وتقابل مرحلة الدراسة الأساسية (ح2) في الجمهورية العربية السورية، وهي فترة تتسم بالاضطرابات المتعددة؛ حيث يشعر المراهق خلالها بعدم الاستقرار

النفسي، إضافة إلى القلق، والتوتر وفيها ينظر المراهق إلى الآباء، والمدرسين على أنهم أدوات سلطوية مما يجعله يبتعد عنهم ويرفضهم، ويتوجه نحو الأصدقاء الذين يتقبل آراءهم ووجهات نظرهم ويقلدهم في أنماط سلوكهم.

2-3-2. مرحلة المراهقة الوسطى (Middle adolescence):

تبدأ من سن (15-17 عاماً) وهي تقابل مرحلة الدراسة الثانوية في الجمهورية العربية السورية، وفيها يشعر المراهق بالنضج الجسمي والاستقلال الذاتي نسبياً؛ حيث تتميز هذه المرحلة بسرعة النمو الجسمي، وزيادة التغيرات الفيزيولوجية والنفسية؛ أضف إلى ذلك أن حركات المراهق في هذه المرحلة تصبح أكثر انسجاماً، ويزداد نشاطه واهتمامه بمظهره، إضافة إلى اتساع مداركه؛ حيث يستطيع المراهق في هذه المرحلة وضع الحقائق مع بعضها البعض من أجل الوصول إلى فهم أكبر لها، وتلاحظ عليه الحساسية الانفعالية، ورغبته في تأكيد ذاته، وميله إلى مسايرة الجماعة، كما تزداد الانفعالات الجنسية في هذه المرحلة.

2-3-3. مرحلة المراهقة المتأخرة (Late adolescence):

تبدأ من سن (18-21) عاماً وهي تقابل مرحلة التعليم الجامعي في الجمهورية العربية السورية، وتسبق مباشرة حياة الرشد وتحمل المسؤولية؛ حيث يتم في هذه المرحلة النضج الهيكلي ويزداد الطول، والوزن، ويكتمل نضج الأعضاء الجنسية، ويتجه الفرد نحو الثبات الانفعالي، وتتبلور العواطف الشخصية، كما ينمو الذكاء الاجتماعي والقدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة، إضافة إلى ترسخ المفاهيم والاتجاهات والقيم التي يحتاجها الفرد للعيش والتفاعل مع الآخرين.

2-3-3. خصائص النمو في مرحلة المراهقة الوسطى (Growth Characteristics in Middle Adolescence)

يتميز النمو في مرحلة المراهقة الوسطى بتغيرات سريعة ومفاجئة في شتى المجالات أوردتها حمود والزعبي (2013)، 47-51 على النحو الآتي:

1-3-3-2. النمو الحركي (Motor Growth):

يقصد به نمو الجسم وانتقاله إلى المهارات الحركية الدقيقة وغيرها من المهارات اللازمة في أوجه النشاط المختلفة.

2-3-3-2. النمو الجسمي (Physical growth):

تعد التغيرات التي تحل بالجسم خلال هذه الفترة مؤشراً لنمو المراهق وعليه أن يتكيف مع تلك التغيرات، وأن يستجيب للآثار التي تتركها. ومن هنا فإن مرحلة المراهقة الوسطى تمتاز بسرعة النمو الجسدي، حيث يزداد الطول، والوزن، وتنمو العضلات، والأطراف، ولا يتخذ النمو الجسدي لدى المراهق معدلاً واحداً في السرعة.

2-3-3-3. النمو الجنسي (Sexual Growth):

يعد النمو الجنسي من الملامح النمائية الواضحة في مرحلة المراهقة، وعلامة بارزة للانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة. ويعتبر النمو الجنسي في هذه المرحلة نتيجة منطقية لمجموعة التغيرات البيوكيميائية.

2-3-4. النمو العقلي (المعرفي) (Mental Growth):

يستمر النمو العقلي في المراهقة سواءً من الوجهة الكمية أو الكيفية؛ فالتغير يكون كمياً، بمعنى أن المراهق يصبح أكثر قدرة على إنجاز المهام العقلية على نحو أكثر سهولة وسرعة وكفاءة من الطفل، كما أن هذا التغير يكون كميّاً، بمعنى أنه تحدث في المراهقة تغيرات في طبيعة العمليات المعرفية تجعلها مختلفة عنها في مرحلة الطفولة.

فمع بداية مرحلة المراهقة تنمو قدرة الفرد على التفكير باستخدام العمليات الصورية أو الشكلية كما يسميه بياجيه، ويُعدّ ظهور هذه القدرة في رأيه المرحلة الرابعة والأخيرة في النمو العقلي والمعرفي عند الإنسان، والتي يتم الوصول إليها خلال الفترة العمرية بين 11، 15 عاماً، وبعد ذلك يستطيع أن يفكر بدرجة كافية من المرونة حول العالم الذي يعيش فيه، ويتناول العموميات المجردة من حوله؛ كما يستطيع أن يدرك الخصائص الداخلية للأشياء، ولا يقتصر عند حدود الخصائص الخارجية التي يحكمها الإدراك الحسي، إلا أن هذا لا يعني أن المراهق يفكر كما يفكر الراشد، وإنما يعني أن المراهق أصبحت تتوافر لديه القدرة على استخدام نفس المنحى الذي يستخدمه الراشد في حل المشكلات.

ولابد من الإشارة إلى أن التفكير باستخدام العمليات الصورية، والتفكير باستخدام العمليات العيانية في المراحل السابقة، "يعتمد على العمليات المنطقية، والفرق الجوهرية بينهما: أن التفكير العياني يرتبط بالموقف الراهن والخصائص المحسوسة في البيئة، أما التفكير الصوري فيتعامل مع المشكلات المجردة واللفظية، سواء أكانت حقيقية أم مفترضة، وسواء في الحاضر أو الماضي أو المستقبل؛ وبالتالي نرى أن الحياة العقلية للفرد في هذه المرحلة تنبج نحو التمايز من خلال نمو الإدراك، والتذكر، والتفكير، والتخيل، والتركيز، والقدرة على التحليل المنطقي، فالقدرة العقلية لدى المراهق تلعب دوراً كبيراً في تكوين صورته عن ذاته، وتقييمه لها، ففكرة الفرد الخاطئة عن إمكاناته وقدراته العقلية تحول بينه وبين تحقيق ذاته وتعيق تطوره الذهني؛ حيث يظهر النمو العقلي للفرد في هذه المرحلة من خلال أربعة مجالات هي: الانتباه، والخيال، والاستدلال، والتذكر.

2-3-5. النمو الاجتماعي (Social Growth):

في هذه المرحلة تزداد أهمية الرفاق وتكوين علاقات وطيدة معهم أكثر من أي مرحلة أخرى، فمن الصعب على المراهق أن يتخلى عن أصدقائه، ويظهر ذلك من خلال ثقته التامة بهم، وقضاء وقت طويل معهم، واتساع دائرة التفاعل الاجتماعي معهم إضافةً لإدراك الحقوق والواجبات.

2-3-6. النمو الانفعالي (Emotional Growth):

تتصف الانفعالات في هذه المرحلة بأنها لا تتناسب مع مثيراتها، نتيجة للتغيرات الجسدية المفاجئة.

4-3-2. مشكلات مرحلة المراهقة الوسطى (The Problems of Middle Adolescence):

نظراً لأن مرحلة المراهقة تتميز عموماً بالتغيرات الجسدية، والنفسية، والفكرية المتسارعة فإن المراهق في هذه المرحلة قد تعترضه العديد من المشكلات التي يمكن أن تؤثر سلباً على مجرى حياته اليومية، وعلاقاته الاجتماعية والأسرية ومن هذه المشكلات ما يلي:

1-4-3-2. مشكلات الدوافع الجنسية (Sexual Desire Problems):

من الطبيعي أن يشعر المراهق بالميل نحو الجنس الآخر، ولكن التقاليد السائدة في المجتمع تحول دون أن ينال ما يبتغيه، الأمر الذي يجعله يتبع أساليب ملتوية وغير مقبولة، لإشباع هذه الرغبات كعكاسة الجنس الآخر، وغيرها من السلوكيات غير المقبولة في البيئة المحيطة (شريم، 2008، 303).

2-4-3-2. المشكلات النفسية (Psychological Problems):

تبدو المشكلات النفسية واضحة في تطلع المراهق نحو الاستقلال، وسعيه لتحقيق هذا التطلع بشتى الطرق. فهو لا يخضع لأحكام المجتمع والقيم الخلقية والاجتماعية السائدة فيه، بل إنه يميل إلى تفحص الأمور ومناقشتها، وعندما يشعر المراهق بأن البيئة تتصارع معه ولا تقدر موقفه، فإنه سيعاني من الإحباط الأمر الذي يؤدي به إلى العزلة، والسلبية، والتردد، والخجل، والشعور بالنقص، وعدم التوافق النفسي والاجتماعي، والاستغراق في أحلام اليقظة التي قد تصل به في بعض الحالات إلى حد الأوهام والخيالات المرضية (الشيبياني، 2003، 214-224).

3-4-3-2. المشكلات الاجتماعية (Social Problems):

تتحصر مشكلات المراهق الاجتماعية بعلاقته مع الآخرين؛ بحيث تنشأ هذه المشكلات من الحاجة للحصول على المركز والمكانة الاجتماعية، وغالباً ما تدور تلك المشكلات حول قدرة المراهق على التكيف مع الآخرين والمجال الذي يعيش فيه، ومدى تحقيق حاجاته إلى الاعتبار والقبول والانتماء والتقدير (مرجع سابق، 226).

4-4-3-2. المشكلات السلوكية (Behavioral Problems):

تظهر المشكلات السلوكية من خلال ميل المراهق إلى العدوانية، والتسلط على الزملاء في المدرسة والمحيطين به في الأسرة والمجتمع، إضافة إلى السعي لتحقيق الكمالية المبالغ فيها، ولفت الانتباه من خلال ممارسات سلبية مثل (التدخين، وتعاطي الكحول والمخدرات، وفرض آراءه على الزملاء بالقوة، ومطالبتهم بالموافقة والتبعية له....)، إضافة إلى الرغبة في تخريب الممتلكات، والميل إلى لوم الذات ونقدها على أبسط الأخطاء سواء أكان المراهق هو من ارتكبها أو ارتكبت من قبل الآخرين (شريم، 2008، 306-307)، ولابد من الإشارة إلى أن الغالبية العظمى من هذه المشكلات تنطوي تحت مسمى السلوكيات الهازمة للذات، التي تمت الإشارة لها سابقاً في هذا الفصل.

4-2. الإرشاد العقلاني الانفعالي والسلوكيات الهازمة للذات (Rational Emotional Counseling and Self-Defeating Behaviors):

يعد المراهقون حاضر الأمة ومستقبلها، وعلى عاتقهم تقع مسؤوليات كبيرة للنهوض بالمجتمع، وبذلك يتحتم على المهتمين بالأمر أن يولوا الأفراد في هذه المرحلة قدراً كبيراً من الاهتمام، وبالتالي فإن تثقيف المراهقين وتأهيلهم نفسياً يساعدهم على المضي في الحياة بخطى ثابتة؛ بحيث تكون شخصياتهم سوية من الناحية النفسية، ويمكنهم مواجهة صعاب الحياة ومتطلباتها بطريقة منطقية وعقلانية دون اللجوء إلى الأفكار الهازمة للذات التي تؤدي إلى كثير من المشكلات النفسية والسلوكية (Arnett,2000,472). وهنا يأتي دور الإرشاد النفسي وتحديداً الإرشاد العقلاني الانفعالي الذي يعتمد على استخدام العقل والمنطق في التعامل مع مشكلات الأفراد في هذه المرحلة، فهم بأمر الحاجة لدحض أفكارهم السلبية ومناقشتها مع من يتقوا به حتى يصلوا إلى بنية معرفية سليمة تؤهلهم للتوافق مع الحياة وأحداثها المتلاحقة؛ حيث أثبت تقصي التراث البحثي الذي استخدم الأسلوب العقلاني الانفعالي كمدخل للتعامل مع الكثير من المشكلات النفسية والسلوكية فاعلية هذا النوع من الإرشاد/ العلاج في التعامل مع المشكلات التي يعاني منها الأفراد، وذلك من خلال تعديل الأفكار اللاعقلانية إلى أخرى أكثر عقلانية ومنطقية، تساعد في الوصول إلى حالة من التوافق النفسي والتفكير الإيجابي، ونظراً لأهمية الإرشاد العقلاني الانفعالي يوصي "إليس" بأن يدمج هذا النوع من الإرشاد في المقررات الدراسية التي تدرس للطلبة حتى يكونوا على دراية بالأفكار اللاعقلانية التي تؤدي بهم إلى الاضطراب النفسي والسلوكي على اعتبار أن الإرشاد العقلاني الانفعالي يقوم على افتراض أساسي مفاده أن الأفراد يساهمون في إيجاد مشاكلهم النفسية والسلوكية من خلال الطريقة التي يفسرون بها الأحداث، وبالتالي فإن نمط التفكير اللاعقلاني يقود لممارسة سلوكيات هازمة للذات (ضيف، 2015، 4؛ 8، 2012، Dryden)؛ وللتحقق من هذا الطرح (الأفكار اللاعقلانية تسبب الكثير من المشكلات الانفعالية والسلوكية) تناول بعض الباحثين المتغيرات المرتبطة بالأفكار اللاعقلانية لدى المراهقين، فتوصل إبراهيم (1991، 52) إلى أن الطلبة الذين يتبنون أفكاراً لاعقلانية يتسمون بتدني تقدير الذات. في حين توصل كل من عطية والعقاد (2000، 119) إلى وجود ارتباط سالب بين الأفكار اللاعقلانية والمرونة؛ وارتباط موجب بين الأفكار اللاعقلانية والتصلب، وعلى نحو مماثل توصل الموسوي (2005، 91) إلى أن أهم السمات المميزة للتفكير اللاعقلاني هي: القلق، التعصب، التجنب، طلب الحب والموافقة، ولوم الذات. في حين أشار كل من "فروجات وسيشل" (Froggatt,1990b; Schill,1990) إلى أن هناك أفكاراً لاعقلانية وانهزامية تكمن وراء السلوكيات الهازمة للذات وترتبط بها، يضاف لذلك ما أشار إليه إليس والذي يرى "أن الشخص الذي توجد لديه أفكار ومعتقدات لا عقلانية وهازمة للذات سيعاني من وجود سلوكيات وانفعالات هازمة للذات"، ويدعم ذلك من خلال طرحه لأمثلة حول بعض الأفكار اللاعقلانية والهازمة للذات التي

تقود لممارسة سلوكات هازمة للذات ومنها: " يجب أن أحصل على موافقة جميع الأشخاص في حياتي والا سأكون بلا قيمة"، " يجب أن أنفذ جميع المهام الموكلة إلي وإلا سأفشل"، وللتخلص من السلوكات الهازمة للذات يرى إليس أنه يجب العمل أولاً على تحديد هذه السلوكات (تحديد نوع السلوك)، ثم تحديد الأفكار اللاعقلانية الكامنة وراءها ثانياً، ومن ثم دحض وتقنيد هذه الأفكار، واستبدالها بأخرى أكثر عقلانية ثالثاً، فتغيير نمط تفكير الفرد يؤدي إلى تغيير ردود فعله الانفعالية والسلوكية (Gerald,2005,14)، ولتحقيق ذلك وضع إليس (1996) نموذجاً مكوناً من السلسلة الآتية (ABCDEF)، وبذلك فإن (A) وهو الحدث لا يقود ل النتيجة (C)، وإنما (B) وهو نمط التفكير يلعب دوراً كبيراً ومؤثراً في (C)، وبالتالي يتلخص دور (D) وهو الدحض والتقنيد في تطبيق أساليب واستراتيجيات جديدة لدحض وتقنيد الأفكار اللاعقلانية والهازمة للذات، من ثم يأتي دور (E) لاستبدال الأفكار اللاعقلانية والهازمة للذات بأخرى أكثر عقلانية، وبالتالي تظهر لدينا سلوكات ومشاعر جديدة فعالة وهو ما يسمى ب (F). وبناءً على ما طرحه "إليس" فقد استخدم كثير من الباحثين الإرشاد العقلاني الانفعالي كمدخل للتعامل مع العديد من المشكلات السلوكية والانفعالية؛ فتم التوصل إلى فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في تخفيف لوم الذات (الفخزاني، 1993، 257-281؛ سعفان، 1995، 237-266)، كما توصل الشعراوي (2003، 1-51) إلى فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الاندفاعية، يضاف لذلك ما توصلت إليه العامري (2000، 1) والتي أشارت إلى فاعلية العلاج العقلاني في التعامل مع حالات الإدمان، كما أثبتت الصاوي (2015، 1) فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الكمالية العصابية، في حين توصلت سامية (2016، 13) إلى فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في تحسين مفهوم الذات، ومهارات التواصل، وتوصل (Hovland,2007) إلى فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في التعامل مع القلق كسلوك هازم للذات من خلال تعديل الأفكار اللاعقلانية الكامنة وراءه.

ومن خلال العرض السابق نخلص إلى أن الإرشاد العقلاني الانفعالي يُعد طريقة فاعلة في التعامل مع الكثير من المشكلات الانفعالية والسلوكية كالقلق، والإدمان، والاندفاعية، وتدني مفهوم الذات، ولوم الذات، والكمالية العصابية وغيرها من المشكلات التي يمكن أن يواجهها الأفراد في حياتهم اليومية، وذلك من خلال دحض وتقنيد الأفكار اللاعقلانية، وتبني أفكار أكثر منطقية تساعد على التوافق، الأمر الذي دعا الباحث إلى دراسة إمكانية تطبيق هذا النوع من الإرشاد لتعرف مدى فاعليته في خفض حدة بعض السلوكات الهازمة للذات من خلال تعديل بعض الأفكار اللاعقلانية والهازمة للذات الكامنة وراءها.

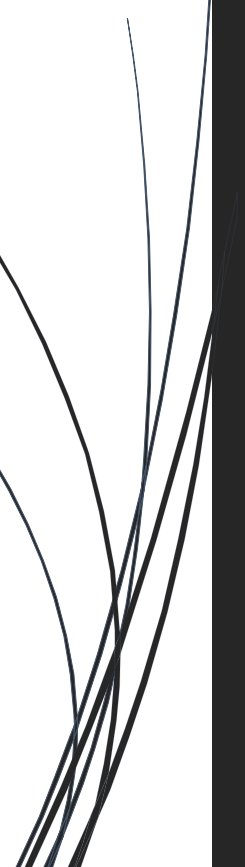
الفصل الثالث

الدراسات السابقة

3-1. الدراسات العربية.

3-2. الدراسات الأجنبية.

3-3. تعقيب على الدراسات السابقة.



نظراً لقلّة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع السلوكيات الهازمة للذات بغرض التخفيف من حداثها، تمّ الاقتصار على الدراسات القريبة من عينة الدراسة فقط؛ حيث تمّ عرض الدراسات التي تصدّت للمشكلات السلوكية التي تنطوي تحت مسمى السلوكيات الهازمة للذات باستخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي بغرض التخفيف من حداثها، كما تمّ عرض الدراسات الوصفية التي تناولت السلوكيات الهازمة للذات في علاقتها ببعض المتغيرات، ثمّ تمّ التعقيب على هذه الدراسات.

1.1-3. الدراسات العربية:

1-1-3. دراسة (سغفان، 1995) في مصر:

بعنوان: "فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الشعور بالذنب"؛ حيث هدفت هذه الدراسة التعرف إلى فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الشعور بالذنب ولوم الذات، لدى عينة مكونة من (12) مراهقاً ومراقبة في مرحلة التعليم الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف تمّ استخدام مقياس الشعور بالذنب، والبرنامج العقلاني الانفعالي، من خلال اعتماد المنهج شبه التجريبي، وتمّ التوصل إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الشعور بالذنب لدى عينة الدراسة، إضافةً لوجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي وكانت الفروق لصالح القياس القبلي، يضاف لذلك ثبات التحسن خلال فترة الدراسة التتبعية.

2-1-3. دراسة (العقاد وقاعود، 2001) في مصر:

بعنوان: "الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالسلوك الهازم للذات لدى عينة من المراهقين والمراهقات"؛ حيث هدفت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والسلوك الهازم للذات، وكذلك الفروق في هذه المتغيرات تبعاً لمتغير الجنس، لدى عينة مكونة من (195) طالباً وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي؛ حيث تمّ استخدام مقياس السلوك الهازم للذات، ومقياس الأفكار اللاعقلانية، من خلال اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ التوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والسلوك الهازم للذات، ووجود فروق بين الذكور والإناث في السلوك الهازم للذات لصالح الإناث، إضافةً لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الأفكار اللاعقلانية.

3-1-3. دراسة (مراد، 2011) في مصر:

بعنوان: "مدى فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض حدة السلوك الهازم للذات لدى عينة من طلبة الجامعة"؛ حيث هدفت هذه الدراسة التعرف إلى فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض مستوى السلوك الهازم للذات، لدى عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة بكلية التربية بأسوان (15) طالباً وطالبة يمثلون المجموعة التجريبية، و(15) طالباً وطالبة يمثلون المجموعة الضابطة؛ حيث تمّ استخدام مقياس السلوك الهازم للذات، والبرنامج العقلاني الانفعالي،

من خلال اعتماد المنهج شبه التجريبي، وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق بين الذكور والإناث في السلوك الهازم للذات وكانت الفروق لصالح الإناث، إضافةً إلى فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض مستوى السلوك الهازم للذات، كما تبين وجود فروق دالة احصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، في حين كانت الفروق غير دالة احصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة الضابطة، أما فيما يخص الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي فقد كانت الفروق دالة احصائياً ولصالح أفراد المجموعة الضابطة، إضافةً لثبات التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية خلال فترة الدراسة التتبعية.

3-1-4. دراسة (الشواشرة والعربي وسومر، 2013) في الأردن:

بعنوان: "العلاقة بين السلوكات الهازمة للذات وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية"؛ حيث هدفت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين السلوكات الهازمة للذات، وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية. وتكونت عينة الدراسة من (435) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك في السنة الدراسية الأولى، (182) ذكور، و(253) إناث. ولتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على مقياس السلوكات الهازمة للذات، ومقياس تقدير الذات من خلال اعتماد المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في السلوكات الهازمة للذات، وأن الطلبة ذوي مستوى التحصيل الدراسي المنخفض والمتوسط كان لديهم مستوى مرتفع من السلوكات الهازمة للذات، إضافةً إلى كون المستوى التحصيلي منبئاً بالسلوكات الهازمة للذات.

3-2. الدراسات الأجنبية:

3-2-1. دراسة (Schill et al., 1992) في الولايات المتحدة الأمريكية:

"The role of beliefs and anger Issues in self-defeating Behaviors".
بعنوان: "دور المعتقدات وحالات الغضب في السلوكات الهازمة للذات"؛ حيث هدفت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين المعتقدات والغضب والسلوكات الهازمة للذات، لدى عينة مكونة من (123) مراهقاً ومراهقة؛ حيث تم استخدام مقياس المعتقدات اللاعقلانية، ومقياس الغضب، ومقياس السلوكات الهازمة للذات، من خلال اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتم التوصل إلى النتائج الآتية: عدم وجود فروق بين الجنسين في السلوكات الهازمة للذات، إضافةً إلى وجود علاقة بين السلوكات الهازمة للذات والغضب والمعتقدات اللاعقلانية، كما تم التوصل إلى أن الذكور أكثر ميلاً للتعبير عن الغضب، إضافةً إلى أن السلوكات الهازمة للذات كانت منتشرة بشكل مرتفع لدى عينة الدراسة.

3-2-2. دراسة (Hovland, 2007) في بريطانيا:

"Explored the contribution of rational emotive therapy in reducing anxiety intensity as a Self-defeating Behavior".

بعنوان: "استكشاف مدى اسهام العلاج العقلاني الانفعالي في تخفيف حدة القلق كسلوك هازم للذات". إذ هدفت هذه الدراسة التعرف إلى فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض مستوى القلق كسلوك هازم للذات، وتكونت عينة الدراسة من (145) مشاركاً ومشاركة يعانون من القلق الشديد (المترافق مع الأفكار غير العقلانية)، في دراستين تجريبيتين منفصلتين شملت الأولى (109) مشاركاً ومشاركة، وشملت الثانية (36) مشاركة؛ ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس القلق من خلال اعتماد المنهج شبه التجريبي. وأظهرت نتائج الدراسة: فاعلية البرنامج المستخدم في خفض مستوى القلق كسلوك هازم للذات، وذلك من خلال استهداف الأفكار اللاعقلانية المسببة للقلق بشكل مباشر، إضافةً لوجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد الدراستين وكانت الفروق لصالح القياس القبلي.

3-2-3. دراسة (Miller et al., 2009) في جورجيا:

"Examining the Relations Between Narcissism, Impulsivity, and Self-Defeating Behaviors".

بعنوان: "اختبار العلاقة بين النرجسية، والاندفاعية، والسلوكات الهازمة للذات؛ حيث هدفت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين كل من النرجسية، والاندفاعية، والسلوكات الهازمة للذات لدى عينة من المراهقين تكونت من (91) مراهقاً ومراهقة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس السلوكات الهازمة للذات، ومقياس الاندفاعية، ومقياس النرجسية من خلال اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتم التوصل إلى النتائج الآتية: وجود علاقة إيجابية بين النرجسية والاندفاعية والسلوكات الهازمة للذات، إضافةً إلى كون النرجسية والاندفاعية منبئين بالسلوكات الهازمة للذات، وأن هذه المتغيرات كانت منتشرة بشكل مرتفع لدى عينة الدراسة.

3-3. تعقيب على الدراسات السابقة:

3-3-1. أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- من حيث الهدف: هدفت بعض هذه الدراسات (كدراسة مراد، 2011؛ ودراسة Hovland, 1995) التعرف إلى فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في الحد من السلوك الهازم للذات. في حين هدف بعضها الآخر كدراسة (سعفان، 1995) إلى تعرف فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الشعور بالذنب، كما هدف بعضها الآخر كدراسة (Schill et al., 1992) إلى تعرف العلاقة بين المعتقدات والغضب والسلوك الهازم للذات. أما دراسة (العقاد وقاعد، 2001) فقد هدفت لتعرف العلاقة بين السلوك الهازم للذات والأفكار اللاعقلانية. في حين كان الهدف من دراسة (Miller et al., 2009) التعرف على العلاقة بين النرجسية والاندفاعية والسلوك الهازم للذات. في حين هدفت دراسة (الشواشرة والعربي وسومر، 2013) لتعرف العلاقة بين السلوك الهازم للذات وتقديم الذات. في حين

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف أثر أثر برنامج قائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي في التخفيف من حدة بعض السلوكيات الهازمة للذات.

- **من حيث العينة:** كانت العينة في الدراسات السابقة من المراهقين، وهذا يتفق مع العينة التي تم اعتمادها في الدراسة الحالية.
- **من حيث الأدوات:** استخدم الباحثون في الدراسة السابقة أدوات تلائم الأهداف التي تم وضعها، فقد استخدمت الدراسات السابقة مقياس السلوك الهازم للذات، ومقياس الاندفاعية، ومقياس النرجسية، ومقياس الغضب، ومقياس المعتقدات للعقلانية، ومقياس تقدير الذات. في حين تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مقياس السلوكيات الهازمة للذات، ومقياس الغضب، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات.
- **من حيث المنهج:** تم الاعتماد في الدراسات السابقة على المنهج الوصفي التحليلي، وفي بعضها الآخر تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي. في حين سيتم الاعتماد في الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي.

3-3-2. ماذا استفاد الباحث من الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات والبحوث السابقة تم الاطلاع على المتغيرات التي تمت دراستها، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة، وطريقة سحب العينة، الأمر الذي ساعد على تكوين فكرة عن كيفية اختيار الأدوات والمقاييس التي سيتم استخدامها وطريقة اعدادها لتصبح ملائمة من ناحية الشروط السيكومترية، وكيفية انتقاء أفراد عينة الدراسة، وتطبيق الأدوات عليهم؛ كما أن الاطلاع على المنهج الذي اعتمدته هذه الدراسات، وكذلك الفرضيات المستخدمة فيها، والأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل بياناتها، ساعد في صياغة فرضيات هذه الدراسة ومناقشة نتائجها.

3-3-3. ما تتميز به الدراسة الحالية:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت دراسة مدى فاعلية برنامج قائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض حدة بعض السلوكيات الهازمة للذات، ومقياس الأثر الناتج عن البرنامج من خلال محكات إضافية (مقياس المعتقدات الهازمة للذات، ومقياس التعبير عن الغضب، ودراسة الحالة، وبطاقة ملاحظة السلوك) وهو ما لم تتطرق له أي من الدراسات السابقة.

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد

خطواتها الاجرائية

- 1-4. منهج الدراسة.
- 2-4. مجتمع الدراسة.
- 3-4. عينة الدراسة.
- 4-4. أدوات الدراسة.
- 1-4-4. الاستمارة الخاصة بالدراسة الاستطلاعية.
- 2-4-4. مقياس السلوكيات الهازمة للذات.
- 3-4-4. مقياس المعتقدات الهازمة للذات.
- 4-4-4. مقياس التعبير عن الغضب.
- 5-4-4. نموذج ملاحظة السلوك.
- 6-4-4. دراسة الحالة.
- 7-4-4. البرنامج الإرشادي.
- 5-4. الأساليب الإحصائية المستخدمة.

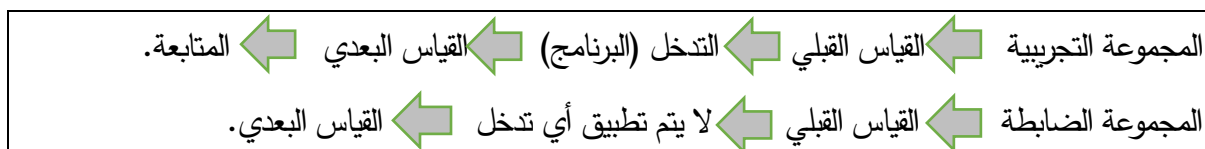
يتضمن هذا الفصل تحديد منهج الدراسة ومجتمعها، ووصف العينة، وكيفية سحبها، والتعريف بأدوات الدراسة، والإجراءات المتبعة للتحقق من خصائصها السيكومترية، وتقديم وصف مختصر لجلسات البرنامج وفنياته، وفيما يلي توضيح لذلك:

1.4. منهج الدراسة:

تم اتباع المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على تغيير عامل أو أكثر من العوامل ذات العلاقة بموضوع الدراسة من أجل تحديد الأثر الناتج عن هذا التغيير؛ حيث يمكن تطبيق هذا المنهج على مواقف ميدانية، لا تتطلب من المجرّب الضبط المطلق للمتغيرات التجريبية (منصور والأحمد والشماس، 2011، 120-121)؛ فالعمل في المنهج شبه التجريبي يتضمن المراحل الآتية: أولاً مرحلة التعريف والتصنيف: وتتضمن هذه المرحلة وصف الظواهر، وتصنيفها كما هي موجودة في الواقع، ثانياً مرحلة التحليل والتفسير: وفي هذه المرحلة تتم معرفة العلاقة بين الظاهرة المدروسة، والظواهر الأخرى المرتبطة بها، وكذلك الفروق فيها، ثالثاً مرحلة التجريب والتركيب: وفي هذه المرحلة يتم تطبيق العمل التجريبي واستخراج النتائج ومن ثم تعميمها (بدوي، 1977، 128-129).

لذلك تم بداية التعرف إلى مدى انتشار كل من السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب لدى أفراد عينة الدراسة، ودراسة طبيعة العلاقة بين كل من السلوكات الهازمة للذات من جهة والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب من جهة أخرى، وأيضاً الفروق بين أفراد عينة الدراسة في كل من (السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب) وفقاً لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل الدراسي.

ثم تم توظيف المنهج شبه التجريبي في الدراسة الحالية من خلال اتباع تصميم المجموعات المتكافئة (القياس قبل التجربة وبعدها لمجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية)؛ بحيث تم تطبيق مقاييس الدراسة قليلاً بغرض انتقاء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة، ثم تم تطبيق المتغير التجريبي على أفراد المجموعة التجريبية فقط دون المجموعة الضابطة، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي تم تطبيق مقاييس الدراسة بعداً على كلا المجموعتين (الضابطة والتجريبية) للتحقق من فعالية البرنامج الإرشادي. ويمكن توضيح هذا التصميم من خلال المخطط الآتي:



ومن مزايا هذا التصميم أنه يضبط إلى درجة مقبولة المتغيرات المرتبطة بتأثير القياس القبلي، والعوامل العارضة المؤثرة في المتغير التابع، وبالتالي يكون الفرق بين القياسين القبلي والبعدي (م1، م2) في حالة المجموعة التجريبية

يمثل تأثير المتغير التجريبي على المتغير التابع (جابر وكاظم، 1973، 209).

ويعد اختبار "ت" للمجموعات المستقلة "Independent samples T test" هو الأسلوب الإحصائي الملائم للكشف عن الفروق بين القياسين في هذا التصميم (المليجي، 2015، 1-2). ويمكن تلخيص الخطوات التي تم اتباعها في هذا التصميم على النحو الآتي:

أ. **القياس القبلي Pre-Test:** بغرض انتقاء أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة، وللتحقق التجانس بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

ب. **تطبيق التدخل Intervention:** حيث تم تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد عينة الدراسة التجريبية فقط.

ت. **القياس البعدي Post-Test:** لمعرفة الأثر الذي أحدثته البرنامج في تخفيض حدة بعض السلوكات الهازمة للذات، وذلك من خلال المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي باستخدام المقاييس المعتمدة في الدراسة الحالية، إضافةً إلى استمارة تقييم البرنامج من قبل المسترشد.

ث. **المتابعة Follow-up:** لمعرفة ثبات واستمرار التحسن الذي أحدثته البرنامج في تخفيض حدة بعض السلوكات الهازمة للذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك باستخدام المقاييس المعتمدة في الدراسة إضافةً إلى استمارة تقييم البرنامج من قبل المرشد النفسي وولي الأمر، وبطاقة ملاحظة السلوك، ودراسة الحالة.

متغيرات الدراسة:

تم تقسيم متغيرات الدراسة الحالية إلى:

1. المتغيرات المستقلة: تشمل البرنامج القائم على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي.
2. المتغيرات التابعة: تشمل السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب.

2.4. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالي من جميع طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة ريف دمشق للتعليم الثانوي العام، وبعد الرجوع إلى سجلات دائرة الإحصاء بمديرية تربية ريف دمشق تبين أن مجموع طلبة المرحلة الثانوية العامة (الصف الأول والثاني والثالث الثانوي العام) في مدارس محافظة ريف دمشق الرسمية للعام الدراسي (2017-2018) بلغ (42122) طالباً وطالبة موزعين على مدارس محافظة ريف دمشق بمختلف مناطقها (دائرة الإحصاء بمديرية التربية بريف دمشق، 2018/2017). والجدول الآتي يبين توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة وفقاً لمتغيرات

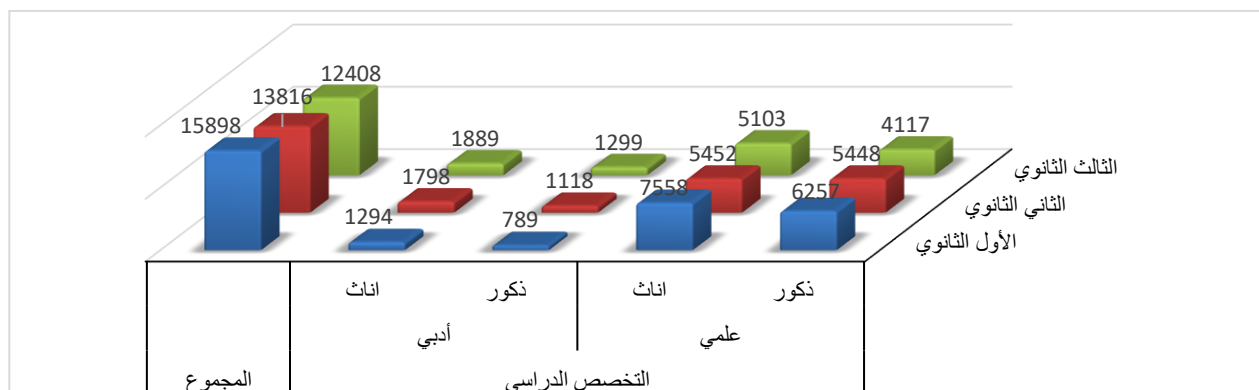
الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

التخصص، والصف الدراسي، والجنس.

جدول (2) توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة وفق متغيرات الجنس، والتخصص، والصف الدراسي

المجموع	التخصص الدراسي				الصف الدراسي
	أدبي		علمي		
	انث	ذكور	انث	ذكور	
15898	1294	789	7558	6257	الأول الثانوي
13816	1798	1118	5452	5448	الثاني الثانوي
12408	1889	1299	5103	4117	الثالث الثانوي



شكل (4) توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة وفق متغيرات الجنس، والتخصص، والصف الدراسي

3-4. عينة الدراسة:

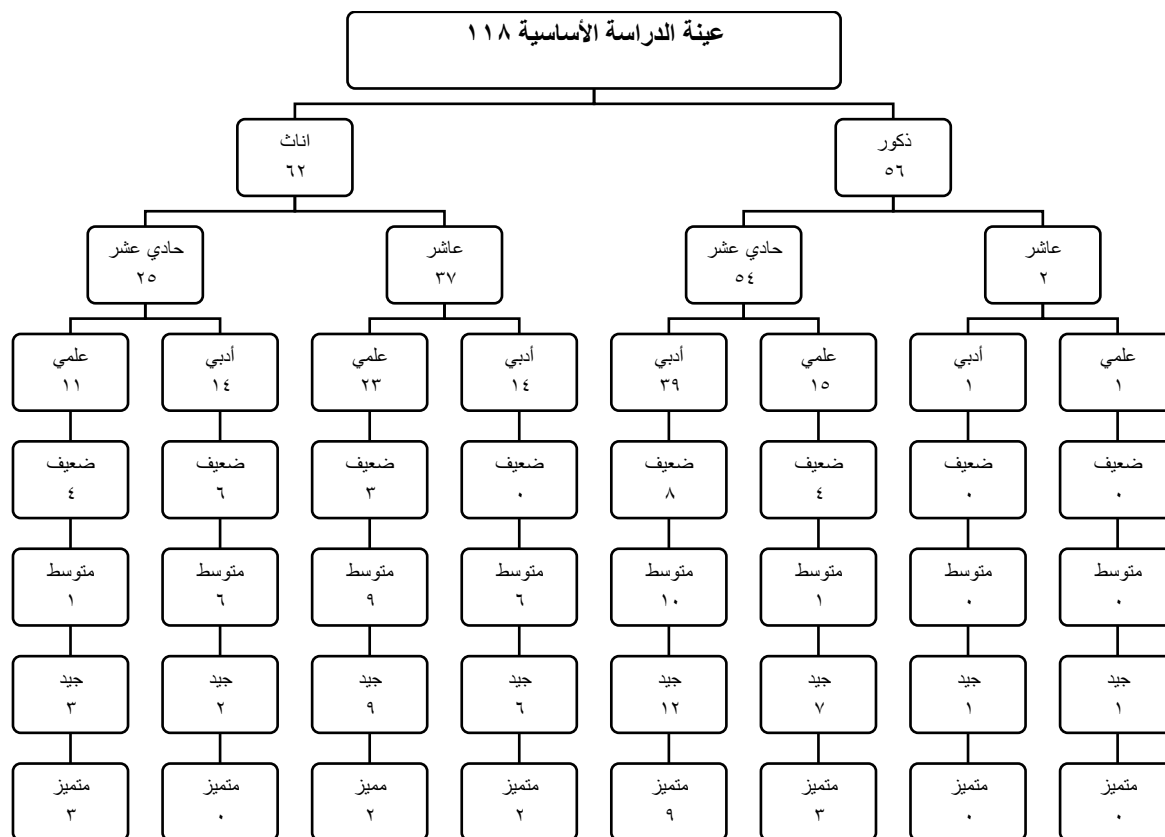
للتحقق من أهداف الدراسة، والاجابة عن تساؤلاتها وفرضياتها تم الاعتماد على العينات الآتية:

1-3-4. عينة الدراسة الاستطلاعية (عينة الدراسة السيكمترية):

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (101) طالباً وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي العام (الأول والثاني الثانوي العلمي، والأدبي) في مدارس محافظة ريف دمشق، تم اختيارهم عشوائياً من خارج عينة الدراسة الأساسية، للتحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة (مقياس السلوكيات الهازمة للذات، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات، ومقياس التعبير عن الغضب).

2-3-4. عينة الدراسة الأساسية:

نظراً للظروف التي مر بها وطننا الحبيب، تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة بـ (مقياس السلوكيات الهازمة للذات، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات، ومقياس التعبير عن الغضب) على عينة متيسره مكونه من (265) طالباً وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي (الصغين الأول والثاني الثانوي العلمي والأدبي) في مدارس محافظة ريف دمشق، وبعد استبعاد الاستمارات غير المكتملة، تم تقسيم درجات أفراد العينة إلى ربيعيات، فتم استبعاد استمارات الطلاب الحاصلين على درجاتٍ منخفضة ومتوسطة، وأبقى بشكلٍ مقصود على استمارات الطلاب الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المرتفع (الربيع الرابع) في مقياسي (السلوكيات الهازمة للذات، المعتقدات الهازمة للذات) فتكونت عينة الدراسة الأساسية من (118) طالباً وطالبة؛ حيث تم اعتماد هذه العينة لتعرف مدى انتشار السلوكيات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب، وكذلك لتعرف العلاقة بين السلوكيات الهازمة للذات من جهة والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب من جهةٍ أخرى، إضافةً لتعرف الفروق بين أفراد عينة الدراسة في هذه المتغيرات تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي والجنس. والشكل الآتي يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق متغيرات الجنس، والصف، والتخصص، ومستوى التحصيل الدراسي:



شكل (5) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغيرات الجنس والتخصص والصف ومستوى التحصيل الدراسي

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

3-3-4. عينة الدراسة شبه التجريبية:

تم انتقاء أفراد عينة الدراسة شبه التجريبية بشكل قصدي من الطلبة الراغبين بالمشاركة في البرنامج الإرشادي، والحاصلين على درجات مرتفعة تقع ضمن نطاق (الرابع الرابع) في مقاييس السلوكيات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب، كما تم العمل على إجراء تقاطعات بين درجات المقاييس من جهة وآراء المرشدين النفسيين من جهة أخرى؛ بحيث تكونت عينة الدراسة شبه التجريبية من (24) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي (بثانوية القزاز المختلطة)، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، تتضمن كل مجموعة (12) طالباً وطالبة، بواقع (7) طلاب ذكور و(5) طالبات إناث، تراوحت أعمارهم بين (16-17) عاماً، والجدول الآتي يوضح عينات الدراسة مع عدد الأفراد في كل عينة:

جدول (3) عينات الدراسة

نوع العينة	عد الأفراد
الاستطلاعية	101
الأساسية	118
شبه التجريبية	24 طالباً وطالبة / (12) تجريبية و(12) ضابطة

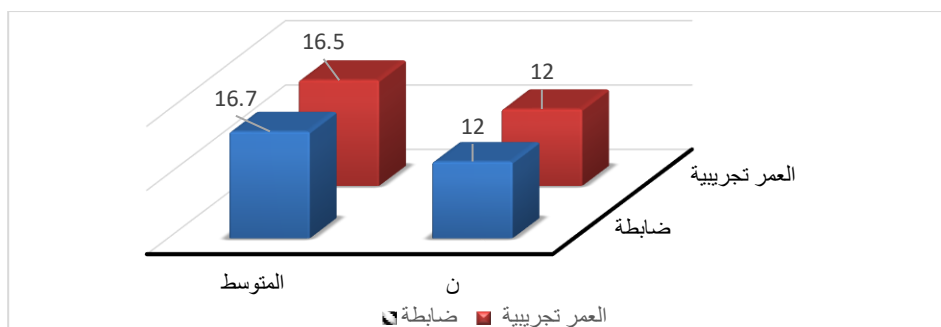
4-3-4. التجانس بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة: للتحقق من ذلك تم اتباع الإجراءات الآتية:

1-4-3-4. العمر:

تم انتقاء أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة من طلبة المرحلة الثانوية؛ حيث تراوحت أعمارهم بين (16-17) عاماً، بمتوسط عمري لأفراد المجموعة التجريبية (16.5) عاماً، في حين بلغ المتوسط العمري لأفراد المجموعة الضابطة (16.7) عاماً، وللتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في العمر، أُستُخدم "اختبار ت للعينات المستقلة"، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (4) الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر

المقياس	المجموعة	ن (N)	df	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة ت (T)	Sig	اتجاه الفرق
العمر	ضابطة	12	11	16.7	0.22	0.27	0.12	غير دال
	تجريبية	12		16.5	0.44			



شكل (6) الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية وفقاً لمتغير العمر؛ حيث بلغت قيمة (ت) المعنوية (0,12)، وهي قيمة غير دالة إحصائية، الأمر الذي يؤكد تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر.

2.4-3-4. الصف الدراسي:

تم انتقاء أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة من طلبة الصف الثاني الثانوي، الذين تقع درجاتهم ضمن نطاق الربع الرابع، نظراً لمرونة البرنامج الدراسي لديهم، يضاف إلى ذلك أن معظم درجات طلبة الصف الثاني الثانوي تقع ضمن نطاق الربع الرابع؛ حيث بلغ عدد طلبة الصف الثاني الثانوي الذين تقع درجاتهم ضمن نطاق الربع الرابع (48) طالباً وطالبة (27) منهم في مدرسة واحدة (ثانوية القزاز)، في حين بلغ عدد طلبة الصف الأول الثانوي الذين تقع درجاتهم ضمن نطاق الربع الرابع (21) طالباً وطالبة، موزعين على المدارس المستهدفة في الدراسة الحالية.

3.4-3-4. التخصص الدراسي:

تم انتقاء أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة من طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي والعلمي، بعد التحقق من التجانس (أي عدم وجود فروق) بين طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي والعلمي على المقاييس المستخدمة في الدراسة وذلك باستخدام اختبار "ت لعينتين مستقلتين"، والجدول الآتي يوضح ذلك:

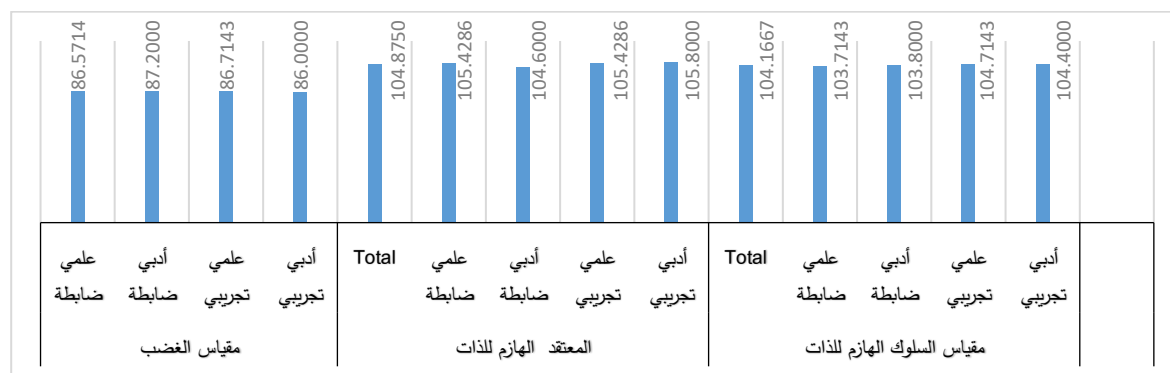
جدول (5) الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقاييس السلوكيات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب في القياس القبلي تبعاً للتخصص الدراسي

المقياس	التخصص	المجموعة	ن (N)	df	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة ت (T)	Sig	اتجاه الفرق
	أدبي	تجريبية	5	10	104.4	1.5	0.27	0.79	غير دال
	علمي		7		104.7	2.2			

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

غير دال	0.91	0.11	1.3	103.8	10	5	ضابطة	أدبي	السلوكات الهازمة للذات
			1.2	103.7		7		علمي	
غير دال	0.80	0.25	2.3	105.8	10	5	تجريبية	أدبي	المعتقدات الهازمة للذات
			2.5	105.4		7		علمي	
غير دال	0.7	0.2	1.1	104.6	10	5	ضابطة	أدبي	
			1.5	105.4		7		علمي	
غير دال	0.23	1.2	0.01	86.00	10	5	تجريبية	أدبي	التعبير عن الغضب
			1.2	86.7		7		علمي	
غير دال	0.32	1.04	1.09	87.2	10	5	ضابطة	أدبي	
			0.97	86.5		7		علمي	



شكل (7) الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقاييس السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب في القياس القبلي تبعاً للتخصص الدراسي يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية، على المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية (مقياس السلوكات الهازمة للذات، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات، ومقياس التعبير عن الغضب) تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، كما يتضح من ذات الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة، على المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية (مقياس السلوكات الهازم للذات، ومقياس المعتقدات الهازم للذات، ومقياس التعبير عن الغضب) تبعاً لمتغير التخصص الدراسي الذي يؤكد تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المقاييس المستخدمة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

4.4-3-4. الجنس:

تم انتقاء أفراد عينة الدراسة (الضابطة والتجريبية) من طلبة الصف الثاني الثانوي الذكور والإناث، ممن تقع درجاتهم

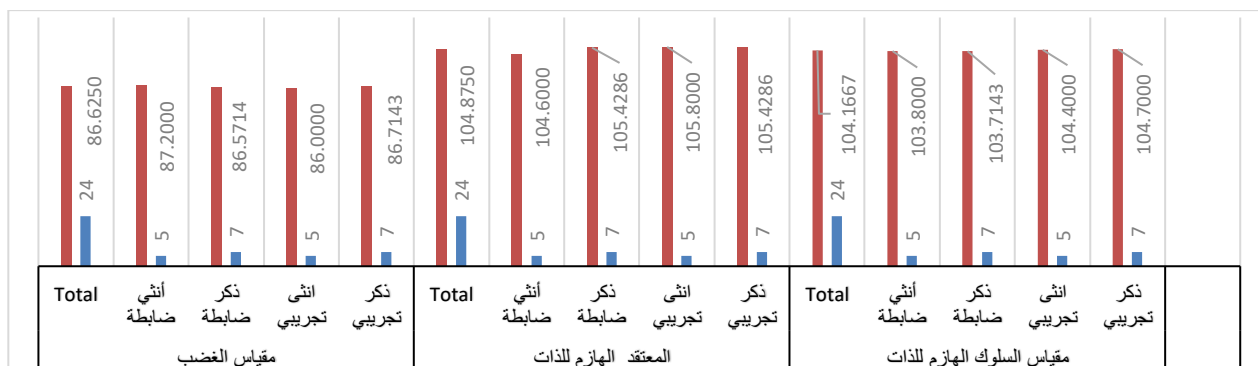
الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

ضمن نطاق الربع الرابع بعد التحقق من عدم وجود فروق بين الجنسين في كل من المجموعة الضابطة والتجريبية، على المقاييس المستخدمة في الدراسة (مقياس السلوكيات الهازمة للذات، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات، ومقياس التعبير عن الغضب) باستخدام "اختبار ت لعينتين مستقلتين"، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول (6) الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقاييس السلوكيات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب في القياس القبلي تبعاً لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	المجموعة	ن (N)	df	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة ت (T)	Sig	اتجاه الفرق
السلوكيات الهازمة للذات	ذكور	تجريبية	7	10	104.7	2.2	0.27	0.79	غير دال
	إناث		5		104.4	1.5			
	ذكور	ضابطة	7	10	103.7	1.2	0.11	0.91	غير دال
	إناث		5		103.8	1.3			
المعتقدات الهازمة للذات	ذكور	تجريبية	7	10	105.4	2.5	0.25	0.80	غير دال
	إناث		5		105.8	2.3			
	ذكور	ضابطة	7	10	105.4	1.5	0.2	0.7	غير دال
	إناث		5		104.6	1.1			
التعبير عن الغضب	ذكور	تجريبية	7	10	86.7	1.2	1.2	0.23	غير دال
	إناث		5		86.00	0.01			
	ذكور	ضابطة	7	10	86.5	0.97	1.04	0.32	غير دال
	إناث		5		87.2	1.09			



شكل (8) الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقاييس السلوكيات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب في القياس القبلي تبعاً لمتغير الجنس

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين أفراد المجموعة التجريبية، على المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية (مقياس السلوكيات الهازمة للذات، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات، ومقياس التعبير عن الغضب) تبعاً لمتغير الجنس، كما يتضح من ذات الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين أفراد المجموعة الضابطة، على المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية (مقياس السلوكيات الهازمة للذات، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات، ومقياس التعبير عن الغضب) تبعاً لمتغير الجنس الأمر الذي يؤكد تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية تبعاً لمتغير الجنس.

5-4-3-4. شدة المشكلة:

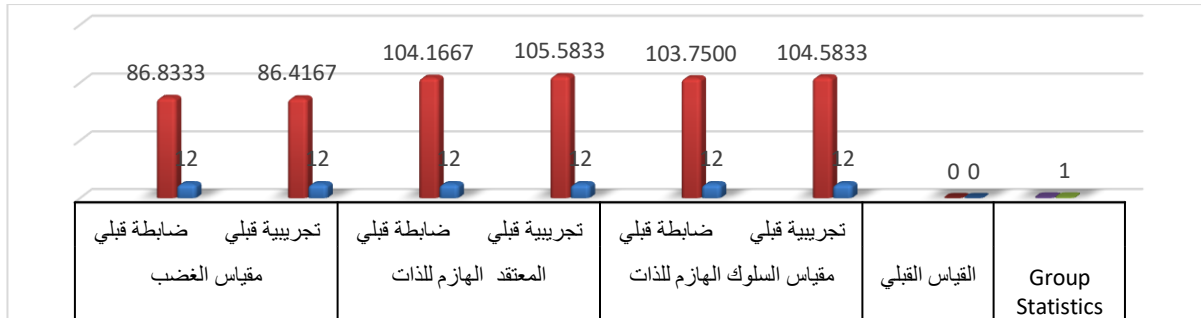
تم انتقاء أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة من طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي والعلمي الذين تقع درجاتهم في المقاييس الثلاثة ضمن نطاق الربع الرابع.

6-4-3-4. مقاييس الدراسة:

أستخدم "اختبار ت لعينتين مستقلتين" للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في أدائهم القبلي على مقاييس السلوكيات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (7) الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في أدائهم القبلي على مقاييس السلوكيات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب

المقياس	المجموعة	ن (N)	df	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت) المحسوبة (T)	Sig	اتجاه الفرق
السلوكيات الهازمة للذات	التجريبية	12	11	104.5	1.8	1.2	0.21	غير دال
	الضابطة	12		103.7	1.2			
المعتقدات الهازمة للذات	التجريبية	12	11	105.5	2.3	1.4	0.16	غير دال
	الضابطة	12		104.1	2.4			
التعبير عن الغضب	التجريبية	12	11	86.4	0.99	1.007	0.32	غير دال
	الضابطة	12		86.8	1.02			



شكل (9) الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في أدائهم القبلي على مقاييس السلوك الهازم للذات، والمعتقد الهازم للذات، والتعبير عن الغضب

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، على المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية (مقياس السلوك الهازم للذات، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات، ومقياس التعبير عن الغضب)؛ الأمر الذي يؤكد تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المقاييس المستخدمة في الدراسة.

4.4. أدوات الدراسة:

للتحقق من فرضيات الدراسة والإجابة عن أسئلتها؛ أستخدم مقياس السلوك الهازمة للذات (2013)، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات (2005)، ومقياس التعبير عن الغضب (2008)، وبطاقة ملاحظة السلوك، ودراسة الحالة، والبرنامج الإرشادي، وفيما يلي وصف للأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

1.4-4. قائمة الشطب:

تم توزيع استمارة أعدت من قبل الباحث على عدد من المرشدين النفسيين والاجتماعيين في مدارس محافظة ريف دمشق للتعليم الثانوي والأساسي (ح2) بمناطق (القزاز، وجرمانا، والسيدة زينب، والحسينية، وصيدنايا وهي المناطق التي تمت الموافقة عليها من قبل مديرية التربية بريف دمشق)، بغرض التعرف إلى مدى شيوع السلوك الهازمة للذات لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي (ح2)، وطلبة المرحلة الثانوية، وأكثر مظاهر هذه السلوكيات تكراراً لتناولها في البرنامج الإرشادي، وأهم المشكلات المرافقة لهذه السلوكيات لتكون محكاً للحكم على فاعلية البرنامج الإرشادي (الملحق 10).

2.4-4. مقياس السلوكيات الهازمة للذات:

أعد مقياس السلوكيات الهازمة للذات "كروتس" (Curtis,1989) ثم قام كل من "الشواشرة والعربي وسومر" (Alshawashreh, Alarabee& Sammour,2013) بتطويره وإعداده بصورته العربية والأجنبية؛ حيث يتكون مقياس السلوكيات الهازمة للذات من (32) بنداً وخمس خيارات للإجابة تتراوح بين (لا تتاسبني أبداً، نادراً ما تتاسبني،

تناسبني أحياناً، تناسبني معظم الأحيان، تناسبني دائماً)، والغرض من هذا المقياس تحديد مدى وجود السلوكات الهازمة للذات، ودرجتها لدى المراهقين والراشدين، وقد صيغت عبارات هذا المقياس بالأسلوب التقريبي، وتتراوح الدرجة الكلية لهذا المقياس بين (0) درجة كحد أدنى و(128) درجة كحد أعلى، وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن المفحوص يوجد لديه سلوكات هازمة للذات، بينما تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى عدم وجود السلوكات الهازمة للذات لدى المفحوص.

1-2-4-4. صدق القائمة وثباتها في الدراسة الأساسية:

قام كل (Alshawashreh, Alarabee& Sammour,2013) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونه من (50) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك، تتراوح أعمارهم بين (18-22) عاماً، بمتوسط عمري وقدره (19) عام؛ حيث تم الاعتماد على هذه العينة للتحقق من صدق المقياس وثباته من خلال اعتماد صدق الاتساق الداخلي فتراوحت معاملات صدق الاتساق الداخلي للمقياس بين (0.64-0.78)، وكذلك تم الاعتماد على صدق المحكمين، إذا تحكيم هذه الأداة من قبل (7) من الأساتذة المختصين بعلم النفس، والإرشاد النفسي في جامعة اليرموك بكلية التربية في الأردن، إضافة لصدق الترجمة بغرض التحقق من حسن ترجمة المقياس، وللتحقق من ثبات المقياس تم اعتماد معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته (0.87).

2-2-4-4. التحقق من الشروط السيكمترية لمقياس السلوكات الهازمة للذات في الدراسة الحالية:

1-2-2-4-4. صدق المقياس:

1-1-2-2-4-4. صدق المُحكمين:

تم عرض المقياس على عدد من المُحكمين المختصين في مجال علم النفس، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم للتأكد من وضوح العبارات ومُناسبتها للغرض المقصود، ومن خلال تطبيق معادلة كوبر لاتفاق المحكمين، تم الوصول إلى أن أقل نسبة اتفاق على عبارات المقياس كانت (90%) وأن أعلى نسبة اتفاق كانت (97%)، وبالرجوع إلى المعيار الذي اعتمده "كوبر" لدلالة نسبة الاتفاق بين المحكمين والذي ينص على أن نسبة الاتفاق على عبارات المقياس يجب أن تدور حول (85%) فأكثر لتكون دالة (المفتي، 1984، 61-62)، نجد أن نسب اتفاق المحكمين حول عبارات المقياس كانت دالة، ونظراً لوجود بعض التعديلات اللغوية المقترحة من قبل المحكمين تم تعديل صياغة العبارات التي كانت نسب الاتفاق حولها دالة، ثم تمت إعادة عرض المقياس على المُحكمين والمُختصين أنفسهم؛ فأكدوا على وضوح العبارات ومُناسبتها للغرض المقصود، وبالتالي يُمكن الوثوق بالمقياس واستخدامه في الدراسة الحالية (الملحق 9).

2-1-2-2-4-4. صدق التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis:

طُبِّقَ المقياس على عينة استطلاعية قوامها (101) طالباً وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي (من خارج عينة الدراسة الأساسية)، بغرض إجراء تحليل عاملي للمقياس بطريقة المكونات الأساسية مع التدوير بطريقة الفاريماكس، لتعرف ما إذا كانت هناك أبعاد معينة تنتسب عليها عبارات المقياس، فتم الإبقاء على العوامل التي يزيد جنزرها الكامن عن الواحد الصحيح، كما تم اعتماد محك "جيفورد" والذي ينص على أن البند يُعتبر منشعباً على عامل أو بعد معين إذا كانت قيمة تشعبه على ذلك البعد تساوي أو تزيد عن (0.3) (غانم، 2013، 146). وللتحقق من ذلك تم اتباع الإجراءات الآتية:

جدول (8) مؤشرات الملائمة لإجراء التحليل العاملي لمقياس السلوكيات الهازمة للذات

مؤشر الملائمة	المعيار	القيمة المحسوبة	النتيجة
محدد مصفوفة الارتباط (determinant)	أكبر من 0.00001	1.001	جيد
اختبار بارتلت	أقل من 0.05	0.000	دال
اختبار كيزر - مير - أوكلين (KMO)	أعلى من 0.5	0.94	جيد
مقياس كفاية المعاينة (MSA)	أعلى من 0.5	0.97-0.79	جيد

نلاحظ من الجدول (8) الذي يحوي مؤشرات ملائمة العينة لإجراء التحليل العاملي أن قيمة محدد مصفوفة الارتباط كان أكبر من (0.0001)، مما يشير إلى عدم وجود اعتماد خطي بين الأعمدة والصفوف لمصفوفة الارتباط أي أن مصفوفة الارتباط ليست شاذة، كما كانت نتيجة اختبار بارتلت دالة أي أن مصفوفة الترابط تتوافر فيها الحد الأدنى من العلاقات، وبالتالي تعتبر هذه المصفوفة صالحة لإجراء التحليل العاملي، في حين بلغت قيمة اختبار (KMO) (0.94) وهذا يعني وجود مساحات من التباين المشترك بين المتغيرات، ولأن اختبار (KMO) هو اختبار معاينة عام على مستوى المصفوفة ككل تم اعتماد اختبار (MSA) لكفاية المعاينة لكل متغير أو بند حيث تراوحت قيمته بين (0.97-0.79)، حيث أكد (تغيزة، 2011، 294) أن قيمة اختبائي (KMO, MAS) يجب أن تتجاوز (0,5) وهذا يشير إلى أن قيمة ارتباط كل متغير بالمتغيرات الأخرى كافية لإجراء التحليل العاملي.

✓ بعد ذلك تم تحديد نسبة التباين المفسر للمقياس والتي بلغت (71.8) مما يشير إلى قدرة المقياس ككل على تمثيل المعلومات (تفسير التباين في المعلومات التي سيتم جمعها بهذا المقياس)، حيث يعتبر التباين المفسر محكماً يقدم دعماً للمقياس موضوع الدراسة، لأن التباين المفسر يقوم على مبدأ أساسي وهو تفسير أكبر قدر من الاختلاف بأقل عدد من العوامل، وبالتالي نستطيع القول إن نسبة التباين المفسر (71.8) في المقياس الحالي

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

كانت جيدة وتوفر دعماً للبناء العاملي لمقياس السلوك الهازم للذات.

✓ بعد ذلك تم الوصول إلى قيم التشبعات على كل بعد وذلك كما يظهره الجدول الآتي:

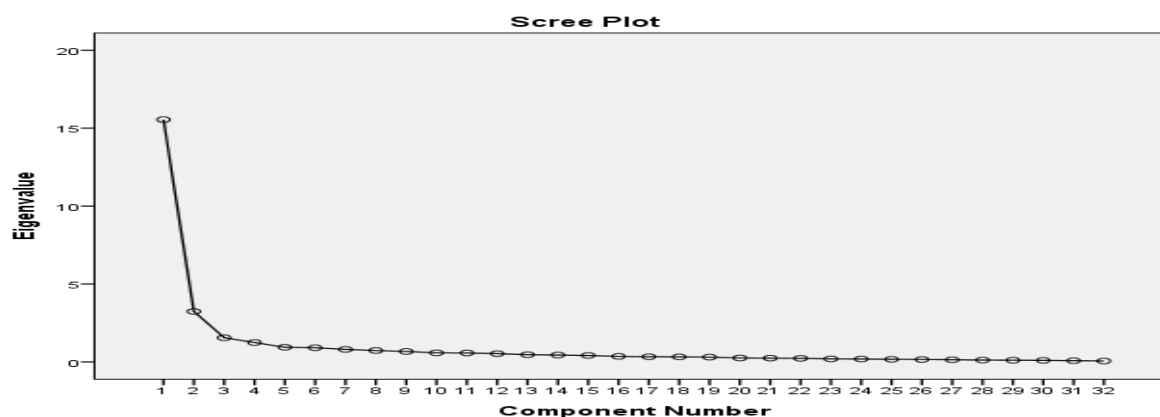
جدول (9) تشبع بنود مقياس السلوكيات الهازمة للذات على الأبعاد

البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
1. ليس من الضروري أن أحصل على معدل عالٍ في دراستي.	.881	.409	
2. يجب أن يُعاملني الآخرون بمعدلٍ واحترام، وإلا سأشعر على نحوٍ سيء تجاههم.	.852		
3. إذا لم أحصل على كل ما أريد سأشعر بعدم السعادة.	.850		
4. أتجاهل المعامل الإيجابية من الآخرين.	.828	.493	
5. أبالغ في استجابتي للأحداث والمشاعر السلبية.	.821	.457	
6. أشعر بالمسؤولية نحو الأشخاص والأشياء من حولي.	.810	.517	
7. لا أثق بالآخرين، لأنهم يُمكن أن يُؤذونني.	.806		
8. أشعر بالذنب إذا تحدثت عن مشاعري للآخرين.	.805		
9. أشعر أنني المسؤول عن التقصير في تحصيلي الدراسي.	.798	.433	
10. أنغمس في عاداتٍ غير صحية (التخين، وتعاطي المخدرات).	.790	.496	
11. أشعر بالنقص عند مقارنة نفسي بالآخرين.	.785		
12. أقوم بتأجيل أعمالي اليومية، ولا أبذل مجهوداً كافياً للنجاح في أعمالي المدرسية.	.783		
13. أنتقضي الثقة بنفسي وبحدود قدراتي.	.778		.315
14. أشعر أن التوقعات والأهداف التي أضعها لنفسي غير منطقية.	.774		
15. أعاني من صعوبة إنجاز واجباتي المدرسية لعدم قدرتي على تنظيم الوقت.	.773		.331
16. أضغ أهدافاً مستقبلية يصعب علي تحقيقها.	.745		
17. أشارك في العديد من الأعمال التي تُعرض وضعي الصحي والمالي والجسدي للخطر.	.738		

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

18. أشعر أن مشكلات الماضي تؤثر في وضعي الحالي، مما يمنعني من المضي قدماً.	.733	.385
19. أختار علاقات ومواقف، تقود إلى الفشل بالرغم من توفر خيارات أفضل.	.733	.427
20. أشعر بقلّة الحيلة عندما تتراكم الأعمال والواجبات.	.725	.393
21. أستخدم حديثاً سلبياً داخلياً يمنعني من انجاز واجباتي.	.725	
22. أضع عوائقاً أمام انجازاتي المدرسية دون أن يكون هناك سبب منطقي لذلك.	.723	.492
23. أتردد في طلب المساعدة، كي لا أبدو أحمقاً.	.721	
24. أرفض فرص المتعة بالرغم من امتلاك المهارات الاجتماعية اللازمة لذلك.	.716	.529
25. من السهل جداً أن أترك عملي المدرسي، لمساعدة الآخرين في انجاز أعمالهم.	.702	.391
26. أركز على ما يحتاجه الآخرون، بدلاً من التركيز على ما أحتاج القيام به.	.700	
27. أحلم بتوفير المال للمستقبل لكن أجد نفسي أنفق أكثر مما أدر.	.699	.468
28. أتجاهل احتياجاتي بسبب خوفي من تقييمات الآخرين السلبية.	.655	.419
29. أقيم نفسي بشكل سلبى مقارنة بالآخرين.	.648	.349
30. لن يحترمني الآخرون إذا عرفوا حقيقة ذاتي.	.627	.369
31. أعمل على مساعدة الآخرين بالرغم من الضرر الذي سيلحق بي جراء ذلك.	.620	.445
32. أشعر بالشفقة على نفسي عندما لا يقدرني الآخرون.	.392	.466



شكل (10) تشبع بنود مقياس السلوكيات الهازمة للذات على الأبعاد

نلاحظ من الجدول (9) أن مقياس السلوكيات الهازمة للذات حافظ على بنيته العاملية المكونة من عامل واحد تشبعت عليه معظم البنود، كما أظهرتها الدراسة الأساسية، وهذا يعني أن المقياس هو جيد من حيث البنية العاملية.

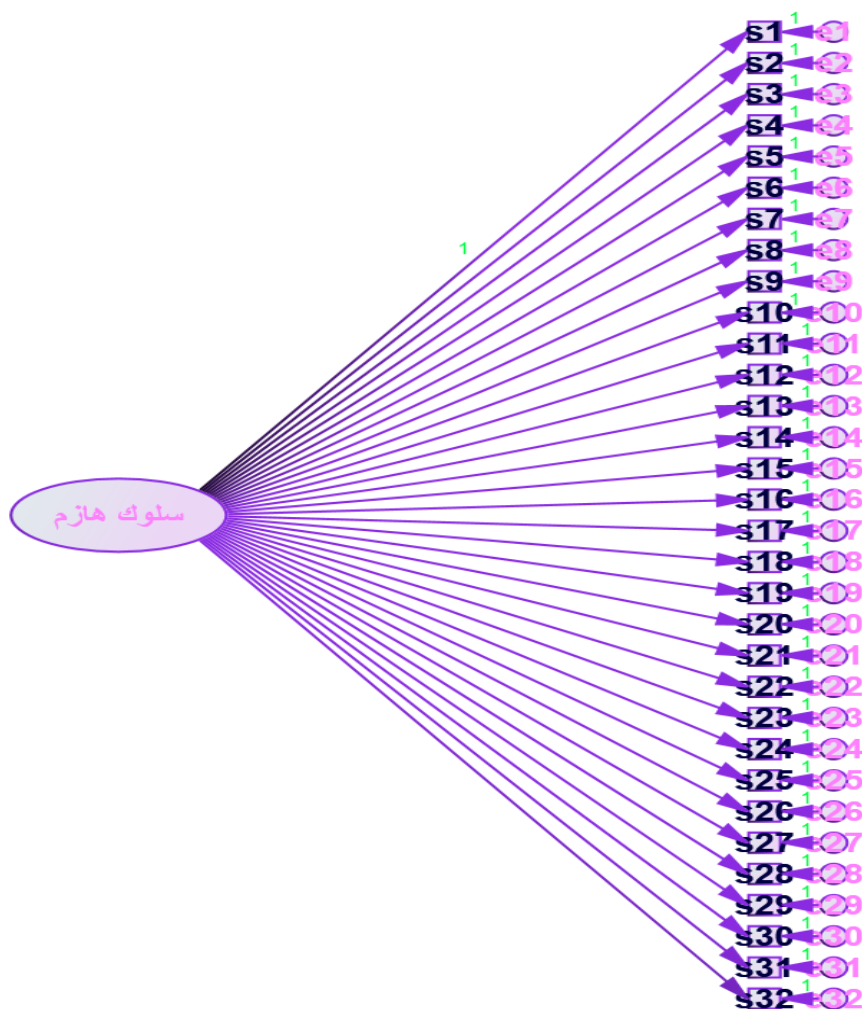
3-1-2-2-4-4. صدق التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis:

للتحقق من مدى مطابقة نموذج مقياس السلوكيات الهازمة للذات لبيانات الدراسة، وللتحقق من صحة ما تم التوصل إليه من خلال التحليل العاملي الاستكشافي، والذي أظهر أن مقياس السلوكيات الهازمة للذات يتكون من 32 بنداً تنتمي لمحور واحد، أستخدم التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى، وتم التوصل إلى الآتي:

جدول (10) مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس السلوكيات الهازمة للذات

المؤشر	المعيار	القيمة المحسوبة
GFI	مؤشر جودة المطابقة	0.93
X ²	كاي مربع	1625.4
RMSEA	الجذر التربيعي لمتوسط مربع خطأ الاقتراب مربع خطأ الاقتراب	0.015
TLI	مؤشر تاكر لويس	0.95
NFI	مؤشر المطابقة المعياري	0.90
AGFI	مؤشر المطابقة المقارن	0.91
PGFI	مؤشر جودة المطابقة الاقتصادي	0.60
PNFI	مؤشر المطابقة الاقتصادية	0.54

بالنظر إلى مؤشرات المطابقة الخاصة بمقياس السلوكيات الهازمة للذات الجدول (10)، يتضح لنا أن العبارات قد تشبعت على العامل الذي تنتمي إليه، وبالتالي نرى أن نموذج مقياس السلوكيات الهازمة للذات يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة، وبالتالي يمكننا القول إن مقياس السلوكيات الهازمة للذات يحتفظ ببنيته العاملية التي تؤكد تشبع البنود على محور واحد. وهذا ما يؤكد النموذج الآتي:



شكل (11) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس السلوكيات الهازمة للذات

4-1-2-2-4-4. صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق مقياس السلوكيات الهازمة للذات على عينة بلغت (101) طالباً وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي (من خارج عينة الدراسة الأساسية) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس السلوكيات الهازمة للذات، ثم تم العمل على إيجاد معاملات ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، وبالرجوع إلى معاملات الارتباط نجد أن جميعها كانت جميعها دالة عند مستوى (0,01)، وهذا يعني أن المقياس يتصف باتساق داخلي جيد، والجدول الآتي يوضح قيم معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس:

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

جدول (11) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس السلوكيات الهازمة للذات مع الدرجة الكلية.

البند	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.78(**)	0.01	17	0.62(**)	0.01
2	0.77(**)	0.01	18	0.63(**)	0.01
3	0.77(**)	0.01	19	0.40(**)	0.01
4	0.85(**)	0.01	20	0.73(**)	0.01
5	0.64(**)	0.01	21	0.74(**)	0.01
6	0.84(**)	0.01	22	0.74(**)	0.01
7	0.80(**)	0.01	23	0.71(**)	0.01
8	0.70(**)	0.01	24	0.70(**)	0.01
9	0.77(**)	0.01	25	0.71(**)	0.01
10	0.73(**)	0.01	26	0.80(**)	0.01
11	0.80(**)	0.01	28	0.78(**)	0.01
12	0.74(**)	0.01	28	0.81(**)	0.01
13	0.87(**)	0.01	29	0.81(**)	0.01
14	0.78(**)	0.01	30	0.79(**)	0.01
15	0.72(**)	0.01	31	0.70(**)	0.01
16	0.73(**)	0.01	32	0.65(**)	0.01

4-1-2-2-4-4. الصدق التمييزي:

طُبِّقَ المقياس على عينة بلغت (101) طالباً وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي (من خارج عينة الدراسة الأساسية)، وذلك للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين الفئات الطرفية (الربيع الأدنى، والربيع الأعلى) والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (12) الصدق التمييزي لمقياس السلوكيات الهازمة للذات

المقياس	الفئات	ن (N)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة ت المحسوبة (T)	Sig	مستوى الدلالة	الدلالة
مقياس السلوكيات الهازمة للذات	الربع الأدنى 5	10	20.1	1.6	7.8	0.000	0.01	دال
	الربع الأعلى 7		65.3	16.4				

نلاحظ من الجدول السابق أن الفرق بين الربع الأعلى والربع الأدنى كان دالاً عند مستوى (0,01)؛ وهذا يعني أن المقياس لديه القدرة على التمييز بين الفئات الطرفية الأمر الذي يشير إلى فعالية المقياس، وبالتالي يمكننا الاطمئنان إليه واستخدامه في الدراسة الحالية.

5-1-2-2-4-4. الصدق المحكي:

طُبِّق مقياس السلوكيات الهازمة للذات ومقياس المعتقدات الهازمة للذات كمحك للمقياس الأول على عينة بلغت (101) طالباً وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي (من خارج عينة الدراسة الأساسية) ثم تم حساب الترابط بين درجات المقياسين والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (13) الصدق المحكي لمقياس السلوكيات الهازمة للذات

المقياس	مقياس المعتقدات الهازمة للذات	Sig	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
مقياس السلوكيات الهازمة للذات	**0.69	0.001	99	0.01	دال

نلاحظ من الجدول السابق أن درجة الترابط بين المقياسين كانت مرتفعة وهي دالة عند مستوى (0,01)، الأمر الذي يشير إلى فعالية المقياس، وبالتالي يمكننا الاطمئنان إليه واستخدامه في الدراسة الحالية.

2-2-2-4-4. ثبات المقياس: أُستخرج الثبات الخاص بمقياس السلوكيات الهازمة للذات بالطرق الآتية:

1-2-2-2-4-4. الثبات بالإعادة:

لحساب ثبات مقياس السلوكيات الهازمة للذات بطريقة إعادة الاختبار تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (101) طالباً وطالبة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي (من خارج عينة الدراسة الأساسية)، وبفاصل زمني قدره (20) يوماً بين التطبيقين، ثم جرى استخراج معاملات الثبات للدرجة الكلية للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين

التطبيق الأول والثاني والجدول (11) يوضح ذلك.

2-2-2-4-4. ثبات التجزئة النصفية:

استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس باستخدام معادلة سبيرمان براون، ومعادلة جوتمان بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية ذاتها؛ حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرات المقياس الفردية والزوجية، ولا يشترط في ذلك أن يكون عدد البنود زوجياً، ذلك أن معامل ثبات التجزئة النصفية ينتج من خلال قيمتين وهما سبيرمان وجوتمان؛ وحتى تعتمد قيمة جوتمان ينبغي أن تكون قيمة معامل ألفا كرونباخ ونسبة التباين في نصف البنود الأول غير مساوية لقيمة معامل ألفا كرونباخ ونسبة التباين في النصف الثاني للبنود، أما قيمة سبيرمان فهي تعتمد عندما تكون قيمة معامل ألفا كرونباخ ونسبة التباين في النصف الأول مساوية لقيمة معامل ألفا كرونباخ ونسبة التباين للنصف الثاني من البنود.

3-2-2-4-4. الثبات عن طريق ألفا كرونباخ: والجدول (14) يوضح قيم معاملات الثبات الخاصة بمقياس السلوكات الهازمة للذات.

جدول (14) معاملات الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس السلوكات الهازمة للذات

التجزئة النصفية		ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة	المقياس
Guttman	Spearman			
0.90	0.90	0.97	0.95(**)	مقياس السلوكات الهازمة للذات

بالنظر إلى الجدول (14) أعلاه نلاحظ أن معاملات الثبات بالإعادة، والتجزئة النصفية، وألفا كرونباخ لمقياس السلوكات الهازمة للذات تعتبر معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة. ويتضح مما سبق أن مقياس السلوكات الهازمة للذات يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، الأمر الذي يجعله صالحاً للاستخدام كأداة لجمع البيانات في الدراسة الحالية.

3-4-4. مقياس المعتقدات الهازمة للذات:

قام أعضاء الهيئة الاستشارية في مركز رعاية الصحة النفسية (Healing Heart Counseling Center) في الولايات المتحدة الأمريكية، والمؤلفة من "بيلي وآخرون" (Baily et al., 2005) بإعداد مقياس المعتقدات الهازمة للذات، وعمل الباحث على ترجمته وإعداده للغة العربية؛ حيث تكون هذا المقياس من (35) بنداً وخمسة خيارات

إجابة لكل بند تتراوح بين (غير موافق بشده، غير موافق إلى حد ما، محايد، موافق إلى حد ما، موافق بشده)، وهذه العبارات موزعة على سبعة أبعاد هي (إيمان الموافقة، إيمان الحب، إيمان الانجاز، الكمالية، الاستحقاق، لوم الذات، اليأس). والمقصود بهذه الأبعاد كما أشار إليها معدو هذا المقياس:

- إيمان الموافقة: ويُقصد به حاجة قصوى لدى الشخص لأن يوافق المحيطين به على جميع ما يقوله أو يفكر به أو يفعله، الأمر الذي يجعل هذا الشخص يعيش حياته في حالة خوف من رفض الآخرين، وبالتالي نراه على استعداد للقيام بأي شيء لتجنب هذا الرفض.
- إيمان الحب: ويقصد به سعي الأفراد الحثيث للحصول على الحب من الآخرين لتجنب المشاعر المؤلمة، متجاهلين العواقب الضارة التي يمكن أن يخلفها مثل هذا السعي، فالأشخاص الذين يمتلكهم إيمان الحب غالباً ما يقضون معظم الوقت في السعي للحصول على الحب من الشخص الذي يكون موضع حبهم؛ بحيث يميل هؤلاء الأفراد إلى إعطاء الشخص الذي يسعون للحصول على حبه قيمة تفوق قيمتهم الذاتية، وقد يصل الأمر بهم أحياناً إلى حد الهوس به.
- إيمان الانجاز: ويقصد به رغبة الفرد الدائمة للوصول بالأداء إلى معايير الامتياز والتفوق على الآخرين، والشعور بعدم الارتياح، وعدم القدرة على اثبات وتأكيد الذات، إلا من خلال النجاح الدائم وتحقيق المستحيل، والميل إلى تقييم الذات، والعلاقات مع الآخرين من خلال تحقيق الانجازات.
- الكمالية: ويُقصد بها سمة من سمات الشخصية تتمثل بالسعي الدائم من أجل التميز، ووضع معايير عالية جداً للأداء، يصاحب ذلك تقييمات ذاتية غير واقعية، ومخاوف من تقييمات الآخرين.
- الاستحقاق: ويقصد به الاعتقاد العام بأن المرء يستحق معاملةً، وامتيازاتٍ خاصة أكثر مما يستحقه الآخرين؛ بحيث يكون هذا الاعتقاد متسق، وثابت عبر فترات زمنية مختلفة، وحالاتٍ متنوعة.
- لوم الذات: عملية معرفية يعزو من خلالها الشخص الأحداث المجهدة، والسلبية أو حتى الأخطاء لنفسه؛ بحيث يتضمن لوم الذات المشاعر والسلوكات التي يوجهها الشخص لنفسه خلال وبعد الأحداث السلبية؛ بحيث يؤثر هذا اللوم على عملية تكيف الفرد مع المواقف والأحداث المحيطة.
- اليأس: عملية معرفية يعتقد من خلالها الشخص بأن النتائج المرغوبة لن تحدث، وبالتالي لن يكون باستطاعته تغيير الأمور نحو الأفضل (Baily, et al., 2015,4).

وتوزعت عبارات مقياس المعتقدات الهازمة للذات على الأبعاد بواقع خمسة بنود في كل بعد، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (15) توزع عبارات مقياس المعتقدات الهازمة للذات حسب الأبعاد

أبعاد مقياس المعتقدات الهازمة للذات	العبارات
امان الموافقة	7,11,21,22,26
إيمان الحب	2,8,15,19,34
إيمان الإنجاز	1,4,5,12,16
الكمالية	29,30,31,32,33
الاستحقاق	6,10,24,27,28
لوم الذات	3,18,23,25,35
اليأس	9,13,14,17,20

وانطلاقاً مما سبق تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص بالنسبة لكامل عبارات المقياس هي (140) درجة، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي (0) درجة؛ بحيث تعبر الدرجة العليا عن وجود المعتقدات الهازمة للذات، والعكس صحيح.

1-3-4-4. صدق المقياس وثباته في الدراسة الأساسية:

للتحقق من صدق مقياس المعتقدات الهازمة للذات، وثباته قام معدوه بتطبيقه على (1492) من طلبة المدارس العليا، وطلبة الجامعة في كرواتيا والولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث أستخدم صدق التحليل العاملي الذي أظهر سبعة عوامل أساسية في هذا المقياس. كما أستخدم الصدق المحكي مع مقياس الشخصية الهازمة للذات؛ حيث بلغت قيمة معامل الصدق المحكي (0.67)، في حين تزاوجت قيمة معامل الثبات بالإعادة للأبعاد والدرجة الكلية بين (0.72-0.84).

2-3-4-4. التحقق من الشروط السيكمترية لمقياس المعتقدات الهازمة للذات في الدراسة الحالية:

1-2-3-4-4. صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس تم اعتماد الطرق الآتية:

1-1-2-3-4-4. صدق الترجمة:

تعد الاختبارات المعربة اختبارات موثوقة، إذا كان هناك تكافؤ بين الصورتين الأصلية والمعربة، ويمكن التأكد من

هذا التكافؤ من خلال طريقتين هما: الترجمة العكسية، والترجمة من خلال عينة تتقن اللغتين الأجنبية والعربية (كاظم والزبيدي، 2016، 69). وللتحقق من صدق ترجمة أداة الدراسة تم اعتماد طريقة الترجمة العكسية من خلال اتباع الخطوات الآتية:

1. الحصول على النسخة الأصلية للمقياس باللغة الانكليزية.
2. ترجمة المقياس للغة العربية والتحقق من سلامة الترجمة من خلال عرض هذا المقياس على مجموعة من المختصين في مجال اللغة الإنكليزية، ومن ثم تم إعادة ترجمة النسخة المترجمة "المعربة" إلى اللغة الإنكليزية، وذلك للتحقق من صدق الترجمة العكسية.
3. المقارنة بين النسخة المترجمة عكسياً، والنسخة الأصلية للمقياس من قبل المختصين في مجال اللغة الإنكليزية.

4-3-2-1. صدق المُحكمين:

بعد ترجمة المقياس إلى اللغة العربية، تم عرضه على عدد من المُحكمين والمُختصين في مجال علم النفس، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم للتأكد من وضوح ومُناسبة العبارات للبيئة السورية، ومن خلال تطبيق معادلة كوبر لاتفاق المُحكمين، تم الوصول إلى أن أقل نسبة اتفاق حول عبارات المقياس كانت (92%) وأن أعلى نسبة اتفاق كانت (98%)، وبالرجوع إلى المعيار الذي اعتمده "كوبر" لدلالة نسبة اتفاق المُحكمين والذي ينص على أن نسبة الاتفاق بين المُحكمين على عبارات المقياس يجب أن تتور حول (85%) فأكثر لتكون دالة (المفتي، 1984، 61-62)، نجد أن نسب اتفاق المُحكمين حول عبارات المقياس كانت دالة، ونظراً لوجود بعض التعديلات اللغوية المقترحة من قبل المُحكمين تم تعديل صياغة العبارات التي كانت نسب الاتفاق حولها دالة، ثم تمت إعادة عرضه على المُحكمين والمُختصين أنفسهم، فأكدوا على وضوح العبارات ومُناسبتها للغرض المقصود، وبالتالي يُمكننا الوثوق بالمقياس واستخدامه في الدراسة (الملحق 9).

4-3-2-3. صدق التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis:

طُبِّقَ المقياس على عينة استطلاعية قوامها (101) طالباً وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي (من خارج عينة الدراسة الأساسية)، بغرض إجراء تحليل عاملي للمقياس بطريقة المكونات الأساسية مع التدوير بطريقة الفاريماكس، لتعرف ما إذا كانت هناك أبعاد معينة تنسحب عليها عبارات المقياس، فتم الإبقاء على العوامل التي يزيد جزرها الكامن عن الواحد الصحيح، كما تم اعتماد محك "جلفورد" والذي ينص على أن البند يُعتبر متشعباً على عامل أو بعد معين إذا كانت قيمة تشعبه على ذلك البعد تساوي أو تزيد عن (0.3) (غانم، 2013، 146). وللتحقق من ذلك تم اتباع

الإجراءات الآتية:

✓ بدايةً تم التحقق من ملائمة حجم العينة لإجراء التحليل العاملي اعتماداً على مؤشرات ملائمة العينة والتي يوضحها الجدول الآتي:

جدول (16) مؤشرات الملائمة لإجراء التحليل العاملي لمقياس المعتقدات الهازمة للذات

مؤشر الملائمة	المعيار	القيمة المحسوبة	النتيجة
محدد مصفوفة الارتباط (determinant)	أكبر من 0.00001	1.3	جيد
اختبار بارتلت	أقل من 0.05	0.000	دال
اختبار كيزر - مير - أوكلين (KMO)	أعلى من 0.5	0.508	جيد
مقياس كفاية المعاينة (MSA)	أعلى من 0.5	0.60-0.52	جيد

نلاحظ من الجدول (16) والذي يحوي مؤشرات ملائمة العينة لإجراء التحليل العاملي أن قيمة محدد مصفوفة الارتباط كان (1.3) أي أنه أكبر من (0.0001)، مما يشير إلى عدم وجود اعتماد خطي بين الأعمدة والصفوف لمصفوفة الارتباط أي أن مصفوفة الارتباط ليست شاذة، كما كانت نتيجة اختبار بارتلت دالة، فقد بلغت قيمته (0.000) أي أن مصفوفة الترابط تتوافر فيها الحد الأدنى من العلاقات، وبالتالي فهذه المصفوفة صالحة لإجراء التحليل العاملي، في حين بلغت قيمة اختبار (KMO) (0.508) وهذا يعني وجود مساحات من التباين المشترك بين المتغيرات، ولأن اختبار (KMO) هو اختبار معاينة عام على مستوى المصفوفة ككل تم اعتماد اختبار (MSA) لكفاية المعاينة لكل بند على حدة، فتراوحت قيمته بين (0.60-0.52)، حيث أكد (تغيزة، 2011، 294) على أن قيمة اختباري (KMO, MAS) يجب أن تتجاوز (0,5) وهذا يشير إلى أن قيمة ارتباط كل متغير بالمتغيرات الأخرى كافية لإجراء التحليل العاملي.

✓ بعد ذلك تم تحديد نسبة التباين المفسر للمقياس والتي بلغت (49.5) مما يشير إلى قدرة المقياس ككل على تمثيل المعلومات (تفسير التباين في المعلومات التي سيتم جمعها بهذا المقياس)، حيث يعتبر التباين المفسر محكماً يقدم دعماً للمقياس موضوع الدراسة، لأن التباين المفسر يقوم على مبدأ أساسي وهو تفسير أكبر قدر من الاختلاف بأقل عدد من العوامل، وبالتالي نستطيع القول إن نسبة التباين المفسر (49.5) في المقياس الحالي كانت جيدة وتوفر دعماً للبناء العاملي لمقياس المعتقدات الهازمة للذات. ومن خلال هذه الخطوات تم الحصول

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

على سبعة عوامل تشبعت عليها بنود المقياس، والجدول الآتي يوضح قيم التشبع الخاصة بكل بند من بنود مقياس المعتقدات الهازمة للذات على البعد الذي ينتمي إليه، إضافةً إلى الجذر الكامن لكل بعد:

جدول (17) تشبع بنود مقياس المعتقدات الهازمة للذات على الأبعاد

البند	الموافقة	الحب	الإنجاز	الكمالية	الاستحقاق	اللوم	اليأس
26. يُزعجني انتقاد الآخرين لي.	.78						
11. يُشعّرني رفضي من قبل شخصٍ ما بعدم أهميتي.	.64						
21. أحتاج إلى موافقة الآخرين لأشعر بالسعادة.	.58						
7. أصبح شخصاً هجوماً عندما ينتقدي شخص ما.	.47						
22. يعتمد احترامي لذاتي إلى حدٍ كبير على آراء الآخرين.	.43						
19. لا أشعر بالسعادة إلا إذا كنت محبوباً من قبل شخص آخر.	.65						
34. سأكون شخصاً تعيساً إذا لم أكن محبوباً.	.61						
8. رفض أحدهم لي، يُشعّرني بخطأ ما حدث معي.	.52						
15. يجب أن أكون محبوباً لأشعر بالسعادة والجدارة بالاهتمام .	.52						
2. كوني وحيداً وغير محبوب، فذلك يُشعّرني بالتعاسة.	.49						
12. أشعر بالضيق لأنني لم أكن ناجحاً في الحياة.	.66						
1. يكون الأشخاص في المهن المميّزة أكثر سعادةً من غيرهم (الأشخاص غير الناجحين).	.55						
5. يكون الأشخاص الأكثر إنجازاً جديرين بالاهتمام مقارنةً بغيرهم.	.52						
4. أشعر أنني أقل شأنًا من الأشخاص الأكثر نكاءً ونجاحاً.	.50						

الفصل الرابع

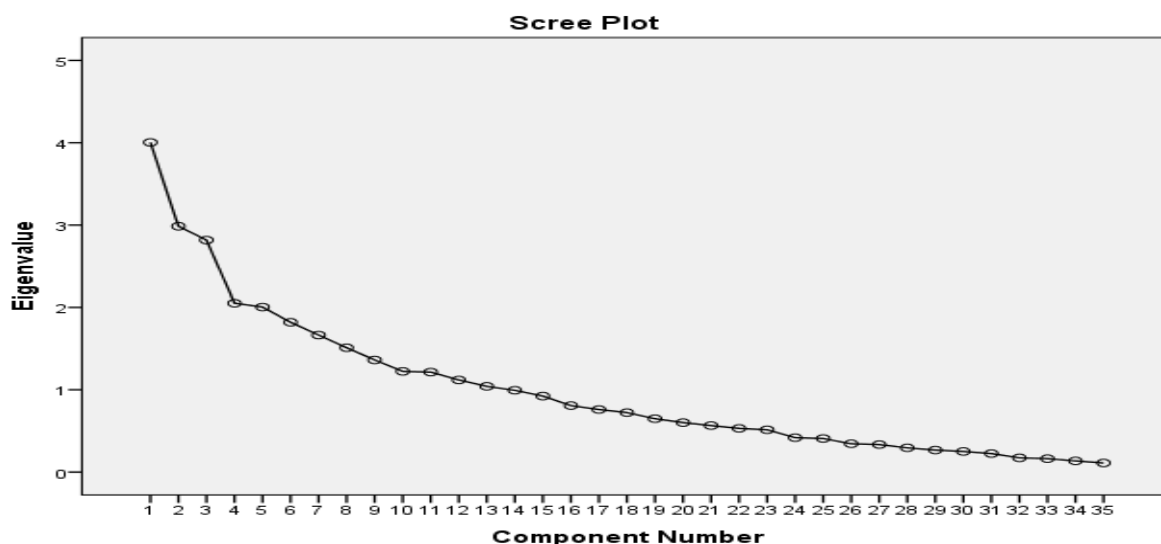
تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

				44.		16. يعتمد تقديري لذاتي إلى حد كبير على انجاز ما أقوم به بشكلٍ كامل.
			77.			30. عندما أرتكب خطأ ما فإن الآخرين سيعتقدون أنني أقل قيمة منهم.
			65.			31. أشعر أنني أقل كفاءة عندما أفشل.
			60.			32. سينظر الآخرون لي بدونية إذا قمت بارتكاب خطأ ما.
			57.			29. عادة ما أكون مستاء إذا ارتكبت خطأ ما.
			50.			33. تراودني فكرة "أنه يجب أن أكون مثالياً".
		67.				24. غالباً ما أشعر بالانزعاج عندما لا يوافق الآخرون على توقعاتي.
		61.				28. غالباً ما أشعر بالإحباط والانزعاج من الأشخاص الآخرين.
		56.				6. أشعر أنه يحق لي الحصول على معاملة أفضل من الآخرين.
		51.				27. ألقى اللوم عادة على الآخرين بسبب المشاكل في علاقاتي معهم.
		37.				10. أشعر أنني أستحق معاملة أفضل.
	68.					35. غالباً ما أشعر بالذنب إذا أزعجني شخص ما.
	61.					3. أقوم بنقد ذاتي إذا لم أنفق مع الأصدقاء أو أحد أفراد الأسرة.
	53.					25. ألوم نفسي عادة بسبب المشاكل في علاقاتي مع الآخرين.

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

18. عادةً ما أعزو الضيق الذي يُعاني منه شخصٌ ما إلى نفسي.							.45	
23. أقوم بنقد ذاتي إذا لم أستطع إرضاء الجميع.							.43	
13. أشعر بالتشاؤم لعدم إمكانية تغيير الأمور نحو الأفضل.							.70	
14. من الصعب للغاية حل المشاكل في حياتي.							.60	
9. أعتقد أن سوء مزاجي ناتج عن عوامل خارجة عن إرادتي.							.489	
20. لا أعتقد أنني سأشعر بالسعادة والجدارة بالاهتمام.							.485	
17. يُمكن التعويل على قلة من الأشخاص لمساعدتي في حل مشاكلي.							.486	
الجنر الكامن	<u>3.02</u>	<u>2.5</u>	<u>2.5</u>	<u>2.4</u>	<u>2.3</u>	<u>2.1</u>	<u>2.1</u>	<u>2.1</u>
التباين المفسر لكل عامل	<u>8.6</u>	<u>7.3</u>	<u>7.3</u>	<u>7.02</u>	<u>6.6</u>	<u>6.2</u>	<u>6.1</u>	<u>6.1</u>



شكل (12) تشبع بنود مقياس المعتقدات الهازمة للذات على العوامل

نلاحظ من الجدول (17) أن مقياس المعتقدات الهازمة للذات حافظ على بنيته العاملية المكونة من سبعة عوامل

يتشبع على كل عامل خمسة بنود، كما أظهرتها الدراسة الأساسية في البيئة الأمريكية والكرواتية، وهذا يعني أن المقياس هو جيد من حيث البنية العاملية.

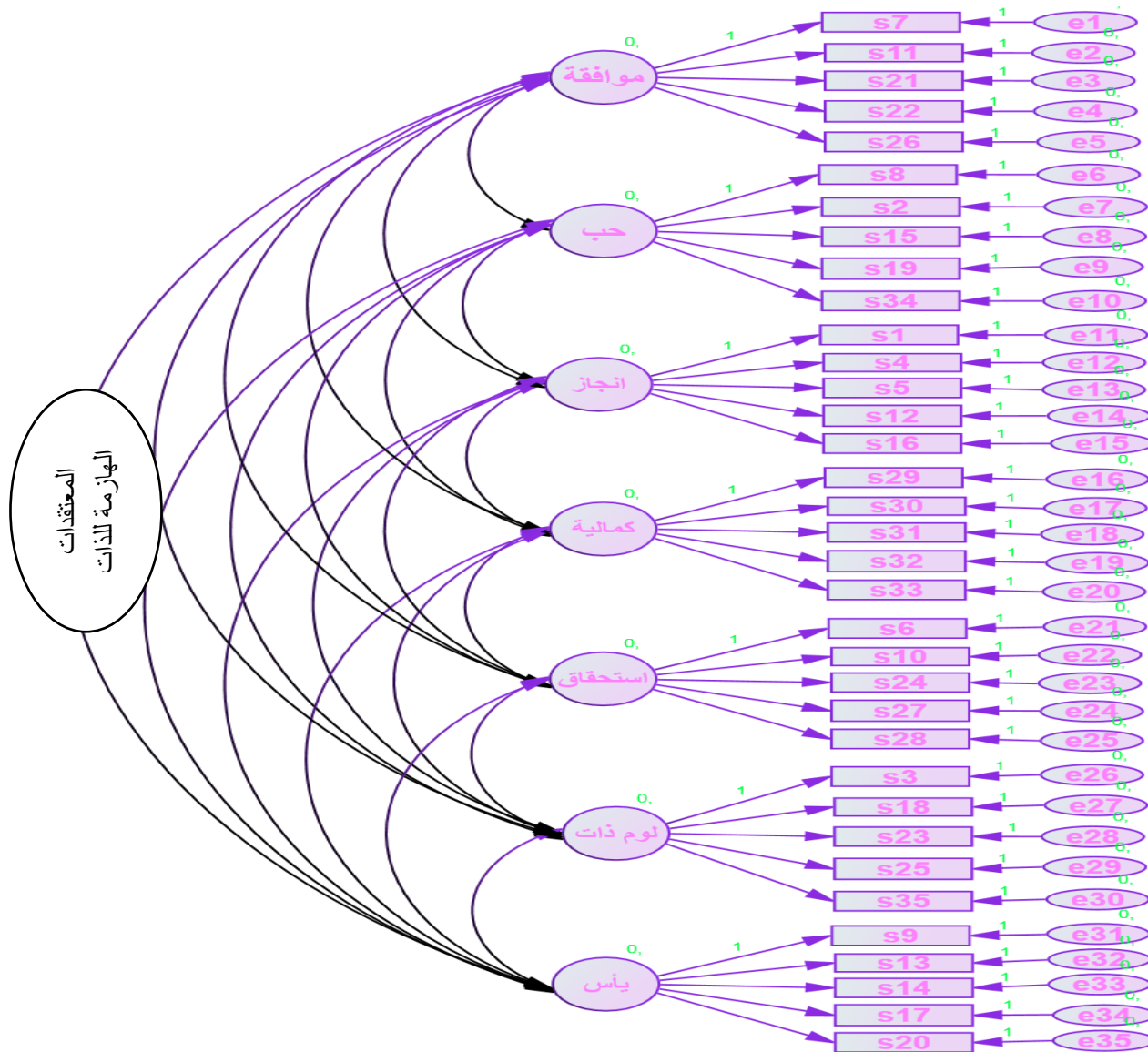
4-1-2-3-4-4. صدق التحليل العامل التوكيدي Confirmatory Factor Analysis:

للتحقق من مدى مطابقة نموذج مقياس المعتقدات الهازمة للبيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة الاستطلاعية، وللتحقق من صحة ما تم التوصل إليه من خلال التحليل العامل الاستكشافي والذي أظهر أن مقياس المعتقدات الهازمة للذات يتكون من (35) بنداً تنتمي لسبعة محاور، أستخدم التحليل العامل التوكيدي من الدرجة الأولى، وتم التوصل إلى الآتي:

جدول (18) مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العامل التوكيدي لمقياس المعتقدات الهازمة للذات

المؤشر	المعيار	القيمة المحسوبة
GFI	مؤشر جودة المطابقة	أكبر أو يساوي 0.90
X ²	كاي مربع	غير دالة
RMSEA	الجزر التربيعي لمتوسط مربع خطأ الاقتراب	أقل من 0.080
TLI	مؤشر تاكر لويس	أكبر أو يساوي 0.90
NFI	مؤشر المطابقة المعياري	أكبر أو يساوي 0.90
AGFI	مؤشر المطابقة المقارن	أكبر أو يساوي 0.90
PGFI	مؤشر جودة المطابقة الاقتصادي	0.65 - 0.50
PNFI	مؤشر المطابقة الاقتصادية	أكبر من 0.50

بالنظر إلى مؤشرات المطابقة الخاصة بمقياس المعتقدات الهازمة للذات الجدول (18)، يتضح لنا أن العبارات قد تشبعت على العوامل السبعة التي تنتمي إليها، وبالتالي نرى أن نموذج مقياس المعتقدات الهازمة للذات يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة، وبالتالي يمكننا القول إن مقياس المعتقدات الهازمة للذات يحتفظ ببنية العاملية التي تؤكد تشبع البنود على سبعة محاور، وهذا ما يظهره النموذج الآتي:



شكل (13) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المعتقدات الهازمة للذات

5-1-2-3-4-4. صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق المقياس على عينة بلغت (101) طالباً وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي (من خارج عينة الدراسة الأساسية)، للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس المعتقدات الهازمة للذات؛ حيث تم العمل على إيجاد معاملات ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبند المنتمي إليه، ودرجة كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس. وتبين أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى (0,01) وهذا يعني أن المقياس يتصف باتساق داخلي جيد، والجدول الآتي يوضح قيمة معاملات الارتباط:

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

جدول (19) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس المعتقدات الهازمة للذات مع الدرجة الكلية

البعد	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البعد	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
امان الموافقة	7	0,56(**)	0,01	الاستحقاق	6	0,49(**)	0,01
	11	0,60(**)	0,01		10	0,56(**)	0,01
	21	0,68(**)	0,01		24	0,72(**)	0,01
	22	0,55(**)	0,01		27	0,66(**)	0,01
	26	0,84(**)	0,01		28	0,58(**)	0,01
امان الحب	2	0,61(**)	0,01	لنوم الذات	3	0,66(**)	0,01
	8	0,68(**)	0,01		18	0,54(**)	0,01
	15	0,59(**)	0,01		23	0,50(**)	0,01
	19	0,61(**)	0,01		25	0,59(**)	0,01
	34	0,52(**)	0,01		35	0,64(**)	0,01
إيمان الإنجاز	1	0,59(**)	0,01	اليأس	9	0,59(**)	0,01
	4	0,53(**)	0,01		13	0,59(**)	0,01
	5	0,69(**)	0,01		14	0,63(**)	0,01
	12	0,63(**)	0,01		17	0,58(**)	0,01
	16	0,52(**)	0,01		20	0,56(**)	0,01
الكمالية	29	0,60(**)	0,01	درجة ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس	امان الموافقة	0,71(**)	0,01
	30	0,75(**)	0,01		امان الحب	0,37(**)	0,05
	31	0,58(**)	0,01		امان الإنجاز	0,54(*)	0,01
	32	0,71(**)	0,01		الكمالية	0,33(**)	0,01
	33	0,56(**)	0,01		الاستحقاق	0,28(**)	0,01
					لنوم الذات	0,48(**)	0,01
					اليأس	0,50(**)	0,01

4-4-3-2-6. الصدق التمييزي:

طُبِّقَ المقياس على عينة بلغت (101) طالباً وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي (من خارج عينة الدراسة الأساسية)، للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين الفئات الطرفية (الربع الأدنى والربع الأعلى) والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (20) الصدق التمييزي لمقياس المعتقدات الهازمة للذات

المقياس	الفئات	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	Sig	مستوى الدلالة	القرار
مقياس المعتقدات الهازمة للذات	الربع الأدنى 6	11	14.2	1.6	6.6	0.000	0.05	دال
	الربع الأعلى 7		19.1	1.6				

نلاحظ من الجدول السابق أن الفرق بين الربع الأعلى والربع الأدنى كان دالاً، وهذا يعني أن المقياس لديه القدرة على التمييز بين الفئات الطرفية، الأمر الذي يشير إلى فعالية المقياس والاطمئنان إليه واستخدامه في الدراسة الحالية.

4-4-3-2-2. ثبات المقياس: أُستخرج الثبات الخاص بمقياس المعتقدات الهازمة للذات بالطرق الآتية:

4-4-3-2-1. الثبات بالإعادة:

لحساب ثبات مقياس المعتقدات الهازمة للذات بطريقة إعادة الاختبار تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (101) طالباً وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي، وبفاصل زمني قدره (20) يوماً بين التطبيقين، وقد جرى استخراج معاملات الثبات للدرجة الكلية وأبعاد هذا المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني.

4-4-3-2-2. ثبات التجزئة النصفية:

استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس، باستخدام معادلة سبيرمان براون، ومعادلة جوتمان بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية ذاتها؛ حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرات المقياس الفردية والزوجية، ولا يشترط في ذلك أن يكون عدد البنود زوجياً، ذلك أن معامل ثبات التجزئة النصفية ينتج من خلال قيمتين وهما سبيرمان وجوتمان؛ وحتى تعتمد قيمة جوتمان ينبغي أن تكون قيمة معامل ألفا كرونباخ ونسبة التباين في نصف البنود الأول غير مساوية لقيمة معامل ألفا كرونباخ، ونسبة التباين في النصف الثاني للبنود، أما قيمة سبيرمان فهي تعتمد عندما تكون قيمة معامل ألفا كرونباخ ونسبة التباين في النصف الأول مساوية لقيمة معامل ألفا كرونباخ ونسبة التباين للنصف الثاني من البنود.

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

4-4-3-2-3. الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ: والجدول (21) يوضح قيم معاملات الثبات الخاصة بمقياس المعتقدات الهازمة للذات.

جدول (21) معاملات الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ لمقياس المعتقدات الهازمة للذات

التجزئة النصفية		ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة	مقياس المعتقدات الهازمة للذات
Guttman	Spearman			
0.75	0.76	0.66	0.71(**)	إيمان الموافقة
0.54	0.63	0.55	0.68(*)	إيمان الحب
0.51	0.54	0.55	0.57(**)	إيمان الإنجاز
0.61	0.63	0.64	0.80(**)	الكمالية
0.70	0.72	0.57	0.63(**)	الاستحقاق
0.63	0.77	0.51	0.54(**)	لوم الذات
0.60	0.62	0.53	0.66(**)	اليأس
0.61	0.61	0.67	0.50(**)	الدرجة الكلية

بالنظر إلى الجدول أعلاه يُلاحظ أن معاملات الثبات بالإعادة، والتجزئة النصفية، وألفا كرونباخ تعتبر معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة. ويتضح مما سبق أن مقياس المعتقدات الهازمة للذات يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، ما يجعله صالحاً للاستخدام كأداة لجمع البيانات في الدراسة الحالية.

4-4-4. مقياس التعبير عن الغضب:

أعد هذا المقياس "ستيل وليجرسكي، ونيلسون، وفيس" (Steele; Legersski; Nelson; Phipps, 2008)، ثم قام بتطويره على عينة من المراهقين الأمريكيين، والأفارقة "روسيل" (Russell, 2013)، وعمل الباحث على ترجمته وإعداده للعربية ليكون محكاً للحكم على فاعلية البرنامج كون الغضب من المشكلات المرافقة للسلوكيات الهازمة للذات؛ حيث تكون هذا المقياس من (26) فقرة وأربع خيارات للإجابة تتدرج بين (دائماً، غالباً، أحياناً، أبداً)، وتتراوح الدرجة الكلية على هذا المقياس بين (104) درجات كحد أعلى و(26) درجة كحد أدنى، وتمثل الدرجة المرتفعة مستوى مرتفع من التعبير عن الغضب والعكس صحيح، ويعتبر هذا المقياس مناسباً للأفراد من عمر (7-17)

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

عاماً. وتتوزع عبارات المقياس على أربعة أبعاد هي (الغضب كسمة، والتعبير عن الغضب، والغضب الداخلي، والتحكم بالغضب). ويُقصد بهذه الأبعاد كما أشار إليها مُعدوا هذا المقياس:

- الغضب كسمة: ويقصد به عدد المرات التي يشعر فيها الشخص بالغضب في وقت محدد، فالشخص ذو سمة الغضب، يكون لديه ميل أو تهيؤ ثابت نسبياً للاستجابة لجميع مواقف الحياة المختلفة التي يواجهها بطريقة يغلفها الغضب.
- التعبير عن الغضب: ويُقصد به الطريقة التي يعبر من خلالها الشخص عن مشاعر الغضب ويمكن أن تظهر هذه الطريقة من خلال الاستجابات الفسيولوجية، أو لغة الجسد أو من خلال الأفعال والتصرفات.
- الغضب الداخلي: ويُقصد به أحد أنواع الغضب التي يشعر بها الأفراد، ولكن يعلمون على اخفائها لأسباب عديدة منها التربية الأسرية الصارمة، والخوف من ردة فعل الآخرين.
- التحكم بالغضب: ويُقصد به الطرق التي يستخدمها الشخص للتخلص من ضغط المشاعر السلبية، والاستجابات الفسيولوجية المصاحبة، والعودة إلى حالة الراحة والهدوء، بغرض الحفاظ على النفس والعلاقات مع الآخرين وتجنب الانتقادات (Steele et al., 2008, 52-53). والجدول الآتي يوضح توزع عبارات المقياس على الأبعاد:

جدول (22) توزع عبارات مقياس التعبير عن الغضب حسب الأبعاد

أبعاد مقياس التعبير الغضب	العبارات
الغضب كسمة	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10
التعبير عن الغضب	11,12,13,14,15,16
الغضب الداخلي	17,18,19,20
التحكم بالغضب	21,22,23,24,25,26

4-4-1. صدق وثبات المقياس في الدراسة الأساسية:

للتحقق من صدق المقياس وثباته قام معدوه بتطبيقه على (803) من الأطفال والمراهقين الأسوياء، وذوي الأمراض المزمنة تراوحت أعمارهم بين (7-17) عام؛ حيث أُستخدم التحليل العاملي الذي أظهر أربعة عوامل أساسية. كما أُستخدم صدق الاتساق الداخلي للأبعاد وكانت نتائجه على النحو الآتي: (الغضب كسمة: 0.84، التعبير عن

الغضب: 0.69، والغضب الداخلي: 0.71، والتحكم بالغضب: 0.79)، في حين تراوحت قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ بين (الغضب كسمة: 0.84، التعبير عن الغضب: 0.68، والغضب الداخلي: 0.74، والتحكم بالغضب: 0.74).

2-4-4-4. التحقق من الشروط السيكمترية للمقياس في الدراسة الحالية:

1-2-4-4-4. صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس تم اعتماد الطرق التالية:

1-1-2-4-4-4. صدق الترجمة:

تعد الاختبارات المعربة اختبارات موثوقة إذا كان هناك تكافؤ بين الصورتين الأصلية والمعربة، ويمكن التأكد من هذا التكافؤ من خلال طريقتين هما: الترجمة العكسية، والترجمة من خلال عينة تتقن اللغتين الأجنبية والعربية (كاظم والزبيدي، 2016، 5). وللتحقق من صدق ترجمة أداة الدراسة تم اعتماد طريقة الترجمة العكسية من خلال اتباع الخطوات الآتية:

1. تم الحصول على النسخة الأصلية للمقياس باللغة الإنكليزية.
2. ترجمة المقياس للغة العربية، والتحقق من سلامة الترجمة من خلال عرض هذا المقياس على مجموعة من المختصين في مجال اللغة الإنكليزية، ومن ثم تم إعادة ترجمة النسخة المترجمة "المعربة" إلى اللغة الإنكليزية، وذلك للتحقق من صدق الترجمة العكسية.
3. المقارنة بين النسخة المترجمة عكسياً والنسخة الأصلية للمقياس من قبل المختصين في مجال اللغة الإنكليزية.

2-1-2-4-4-4. صدق المُحكمين:

بعد ترجمة المقياس إلى اللغة العربية، تم عرضه على عدد من المُحكمين والمُختصين في مجال علم النفس، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم للتأكد من وضوح ومُناسبة عبارات المقياس للبيئة السورية، ومن خلال تطبيق معادلة كوبر لاتفاق المُحكمين، تم الوصول إلى أن أقل نسبة اتفاق على عبارات المقياس كانت (94%) وأن أعلى نسبة اتفاق كانت (99%)، وبالرجوع إلى المعيار الذي اعتمده "كوبر" لدلالة نسبة اتفاق المُحكمين والذي ينص على أن نسبة الاتفاق بين المُحكمين حول كل عبارة يجب أن تدور حول (85%) فأكثر لتكون دالة (المفتي، 1984، 61-62)، نجد أن نسب اتفاق المُحكمين حول عبارات المقياس كانت دالة، ونظراً لوجود بعض التعديلات اللغوية المقترحة من قبل المُحكمين تم تعديل صياغة العبارات التي كانت نسب الاتفاق حولها دالة، ثم تمت إعادة عرضه على المُحكمين والمُختصين أنفسهم، فأكدوا على وضوح العبارات ومُناسبتها للغرض المقصود، وبالتالي يُمكننا الوثوق بالمقياس واستخدامه في الدراسة (الملحق 9).

4-4-4-3. صدق التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis:

طُبِّقَ المقياس في على عينة استطلاعية قوامها (101) طالباً وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي (من خارج عينة الدراسة الأساسية)، بغرض إجراء تحليل عاملي للمقياس بطريقة المكونات الأساسية مع التتوير بطريقة الفارماكس، لتعرف ما إذا كانت هناك أبعاد معينة تنسب عليها عبارات المقياس، فتم الإبقاء على العوامل التي يزيد جنزرها الكامن عن الواحد الصحيح، كما تم اعتماد محك "جيفورد" والذي ينص على أن البند يُعتبر متشعباً على عامل أو بعد معين إذا كانت قيمة تشعبه على ذلك البعد تساوي أو تزيد عن (0.3) (غانم، 2013، 146). وللتحقق من ذلك تم اتباع الإجراءات الآتية: بدايةً تم التحقق من ملائمة حجم العينة لإجراء التحليل العاملي اعتماداً على مؤشرات الملائمة والتي يوضحها الجدول الآتي:

جدول (23) مؤشرات الملائمة لإجراء التحليل العاملي لمقياس التعبير عن الغضب

مؤشر الملائمة	المعيار	القيمة المحسوبة	النتيجة
محدد مصفوفة الارتباط (determinant)	أكبر من 0.00001	2.8	جيد
اختبار بارتلت	أقل من 0.05	0.000	دال
اختبار كيزر - ميير - أوكلين (KMO)	أعلى من 0.5	0.71	جيد
مقياس كفاية المعاينة (MSA)	أعلى من 0.5	0.87-0.54	جيد

نلاحظ من الجدول (23) الذي يحوي مؤشرات ملائمة العينة لإجراء التحليل العاملي أن قيمة محدد مصفوفة الارتباط (2.8) أي أنه أكبر من (0.0001)، مما يشير إلى أن المصفوفة ليست شاذة، كما كانت نتيجة اختبار بارتلت دالة فقد بلغت قيمته (0.000) أي أن مصفوفة الترابط تتوافر فيها الحد الأدنى من العلاقات، وبالتالي فهذه المصفوفة صالحة لإجراء التحليل العاملي، في حين بلغت قيمة اختبار (KMO) (0.71) وهذا يعني وجود مساحات من التباين المشترك بين المتغيرات، ولأن اختبار (KMO) هو اختبار معاينة عام على مستوى المصفوفة ككل تم اعتماد اختبار (MSA) لكفاية المعاينة لكل بند على حدة فتراوحت قيمته بين (0.87 - 0.54)؛ حيث أكد (تغيزة، 2011، 294) أن قيمة اختباري (KMO, MAS) يجب أن تتجاوز (0,5) وهذا يشير إلى أن قيمة ارتباط كل متغير بالمتغيرات الأخرى كافية لإجراء التحليل العاملي.

✓ بعد ذلك تم تحديد نسبة التباين المفسر للمقياس والتي بلغت (47.8) مما يشير إلى قدرة المقياس ككل على

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

تمثيل المعلومات (تفسير التباين في المعلومات التي سيتم جمعها بهذا المقياس)؛ حيث يعتبر التباين المفسر محكماً يقدم دعماً للمقياس موضوع الدراسة، لأن التباين المفسر يقوم على مبدأ أساسي وهو تفسير أكبر قدر من الاختلاف بأقل عدد من العوامل، وبالتالي نستطيع القول إن نسبة التباين المفسر (47.8) في المقياس الحالي كانت جيدة وتوفر دعماً للبناء العاملي لمقياس التعبير عن الغضب. ومن خلال هذه الخطوات تم الحصول على أربعة عوامل تشبعت عليها البنود، والجدول الآتي يوضح قيم التشبع الخاصة بكل بند من بنود المقياس على البعد المنتمي إليه، إضافةً إلى الجذر الكامن لكل بعد:

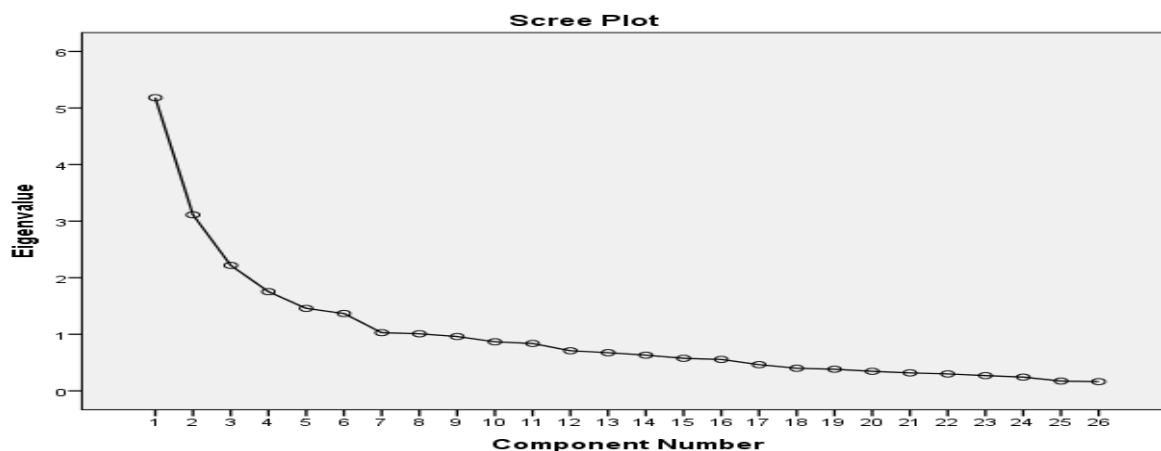
جدول (24) تشبع بنود مقياس التعبير عن الغضب على الأبعاد

البند	الغضب كسمة	التعبير عن الغضب	الغضب الداخلي	التحكم بالغضب
8. أشعر بالغضب	.75			
14. أرغب بالصراخ على شخصي ما.	.71			
11. أفقد قدرتي على الصبر عندما يتحتم عليّ انتظار شيء ما.	.70			
15. أستثار بسهولة.	.70			
9. أرغب بتعطيم الأشياء.	.64	.40		
10. أشعر بالتوتر والعصبية.	.60			
6. يصبح مزاجي سيئاً عندما تسير الأمور بعكس ما أريد.	.60	.43		
12. ينتابني الشعور بالغضب عندما أنتقد من الآخرين.	.52			
5. لدي مزاج سلبي	.51	.32		
1. يتعكر مزاجي بسهولة.	.41			
16. أغلق الباب بعنف.		.80		
7. أجادل الآخرين وأُخطئهم في عراكٍ جسدي		.69		
20. أجعل الآخرين يلاحظون مدى غضبي.		.68		
18. أقوم بضرب الآخرين.		.66		

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

17. أقول أشياءً بذيئة.		.60		
13. تتأبني حالة من الانفعال الشديد.		.47		
21. أحتفظ بمشاعر الغضب لنفسي.	.75			
25. أبقى على غضبي داخلياً وأعمل على عدم اظهاره.	.61			
26. أبقى على توترتي تجاه الآخرين داخلياً ولا أظهره.	.59			
24. أعمل على إخفاء غضبي عن الآخرين.	.48			
19. لدي القدرة على التحكم بمزاجي.	.71			
3. أحاول أن أكون صبوراً.	.59			
23. أحافظ على هدوء مظهري الخارجي.	.58			
22. أنصرف على نحو جيد.	.51			
4. أحاول أن أبقى هادئاً، وأعمل على حل مشاكلي.	.39			
2. أحاول السيطرة على مشاعر الغضب.	.31			
الجنس الكامن	<u>2.1</u>	<u>2.3</u>	<u>3.5</u>	<u>4.3</u>
التباين المفسر لكل عامل	<u>8.4</u>	<u>9.05</u>	<u>13.6</u>	<u>16.6</u>



شكل (14) تشبع بنود مقياس التعبير عن الغضب على الأبعاد

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

نلاحظ من الجدول (24) أن المقياس حافظ على بنيته العاملية المكونة من أربعة عوامل، تشبع على كل عامل مجموعة من البنود كما أظهرتها الدراسة الأساسية للمقياس في البيئة الأمريكية، وهذا يعني أن المقياس هو جيد من حيث البنية العاملية.

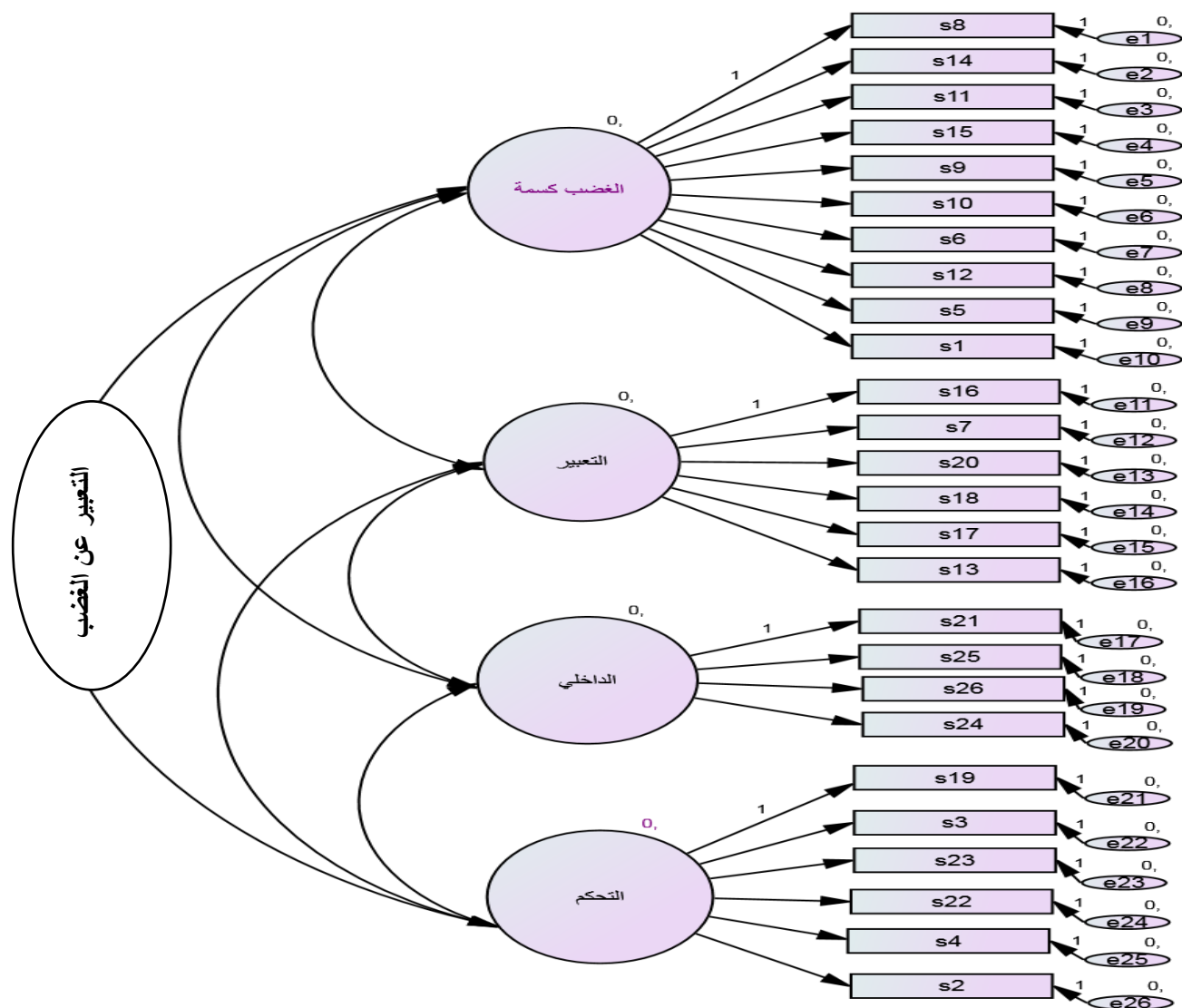
4-1-2-4-4. صدق التحليل العاملية التوكيدي Confirmatory Factor Analysis:

للتحقق من مدى مطابقة نموذج مقياس التعبير عن الغضب للبيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة الاستطلاعية، وللتحقق من صحة ما تم التوصل إليه من خلال التحليل العاملية الاستكشافي، والذي أظهر أن مقياس التعبير عن الغضب يتكون من (26) بنوداً تنتمي لأربعة محاور، أستخدم التحليل العاملية التوكيدي من الدرجة الأولى، وتم التوصل إلى الآتي:

جدول (25) مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملية التوكيدي لمقياس التعبير عن الغضب

المؤشر	المعيار	القيمة المحسوبة
GFI	مؤشر جودة المطابقة	أكبر أو يساوي 0.90
X ²	كاي مربع	أقل من 0.080
RMSEA	الجذر التربيعي لمتوسط مربع خطأ الاقتراب	أقل من 0.080
TLI	مؤشر تاكر لويس	أكبر أو يساوي 0.90
NFI	مؤشر المطابقة المعياري	أكبر أو يساوي 0.90
AGFI	مؤشر المطابقة المقارن	أكبر أو يساوي 0.90
PGFI	مؤشر جودة المطابقة الاقتصادي	أكبر أو يساوي 0.50
PNFI	مؤشر المطابقة الاقتصادية	أكبر أو يساوي 0.50

بالنظر إلى مؤشرات المطابقة الخاصة بمقياس التعبير عن الغضب الجدول (25)، يتضح لنا أن العبارات قد تشبعت على العوامل الأربعة التي تنتمي إليها، وبالتالي نرى أن نموذج مقياس التعبير عن الغضب يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة، وبالتالي يمكننا القول إن مقياس التعبير عن الغضب يحتفظ ببنيته العاملية التي تؤكد تشبع البنود على أربعة محاور. وهذا ما يؤكد النموذج الآتي:



شكل (15) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التعبير عن الغضب

5-1-2-4-4-4. صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق المقياس على عينة بلغت (101) طالباً وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي (من خارج عينة الدراسة الأساسية) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس التعبير عن الغضب، ولتحقيق ذلك تم العمل على إيجاد معاملات ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، وكذلك ترابط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس. وتبين أن

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى (0,01) وهذا يعني أن المقياس يتصف باتساق داخلي، والجدول الآتي

يبين ذلك:

جدول (26) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس التعبير عن الغضب مع الدرجة الكلية.

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
8	0,73(**)	0,01	21	0,72(**)	0,01
14	0,69(**)	0,01	25	0,63(**)	0,01
11	0,69(**)	0,01	26	0,62(**)	0,01
15	0,61(**)	0,01	24	0,66(**)	0,01
9	0,69(**)	0,01	19	0,55(**)	0,01
10	0,68(**)	0,01	3	0,69(**)	0,01
6	0,68(**)	0,01	23	0,59(**)	0,01
12	0,54(**)	0,01	22	0,56(**)	0,01
5	0,59(**)	0,01	4	0,44(**)	0,01
1	0,47(**)	0,01	2	0,38(**)	0,01
16	0,80(**)	0,01	الغضب كسمة	0,75(**)	0,01
7	0,75(**)	0,01	التعبير عن الغضب	0,66(**)	0,01
20	0,64(**)	0,01	الغضب الداخلي	0,41(**)	0,01
18	0,66(**)	0,01	التحكم بالغضب	0,40(**)	0,01
17	0,66(**)	0,01			
13	0,59(**)	0,01			

6-1-2-4-4-4. الصدق التمييزي:

تم تطبيق المقياس على عينة بلغت (101) طالباً وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي، من خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك بغرض التحقق من قدرة المقياس على التمييز بين الفئات الطرفية (الربع الأدنى والربع الأعلى) والجدول الآتي

يُوضح ذلك:

جدول (27) الصدق التمييزي لمقياس التعبير عن الغضب

المقياس	الفئات	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	Sig	مستوى الدلالة	الدلالة
مقياس التعبير عن الغضب	الربع الأدنى 6	11	7.6	0.77	5.7	0.000	0.05	دال
	الربع الأعلى 7		12.5	1.01				

نلاحظ من الجدول السابق أن الفروق بين الربع الأعلى والربع الأدنى كانت دالة احصائياً، وهذا يعني أن المقياس لديه القدرة على التمييز بين الفئات الطرفية، الأمر الذي يشير إلى فعالية المقياس وبالتالي إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية.

2-2-4-4-4. ثبات المقياس: أُستخرج الثبات الخاص بمقياس التعبير عن الغضب بالطرق الآتية:

1-2-2-4-4-4. الثبات بالإعادة:

لحساب ثبات مقياس التعبير عن الغضب بطريقة إعادة الاختبار، تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (101) طالباً وطالبة من مرحلة التعليم الثانوي، وبفاصل زمني قدره (20) يوماً بين التطبيقين، وقد جرى استخراج معاملات الثبات للأبعاد وللدرجة الكلية للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين.

2-2-2-4-4-4. ثبات التجزئة النصفية:

استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس، باستخدام معادلة سبيرمان براون، ومعادلة جوتمان بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية ذاتها؛ حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرات المقياس الفردية والزوجية، ولا يشترط في ذلك أن يكون عدد البنود زوجياً، ذلك أن معامل ثبات التجزئة النصفية ينتج من خلال قيمتين وهما سبيرمان وجوتمان؛ وحتى تعتمد قيمة جوتمان ينبغي أن تكون قيمة معامل ألفا كرونباخ ونسبة التباين في نصف البنود الأول غير مساوية لقيمة معامل ألفا كرونباخ، ونسبة التباين في النصف الثاني للبنود، أما قيمة سبيرمان فهي تعتمد عندما تكون قيمة معامل ألفا كرونباخ ونسبة التباين في النصف الأول مساوية لقيمة معامل ألفا كرونباخ ونسبة التباين للنصف الثاني من البنود.

3-2-2-4-4-4. معامل ثبات ألفا كرونباخ: والجدول (28) الآتي يوضح قيم معاملات ثبات مقياس التعبير عن الغضب.

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

جدول (28) معاملات الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ لمقياس التعبير عن الغضب

التجزئة النصفية		ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة	مقياس التعبير عن الغضب
Guttman	Spearman			
0.78	0.79	0.83	0,72(**)	الغضب كسمة
0.77	0.78	0.77	0,60(**)	التعبير عن الغضب
0.69	0.73	0.67	0,74(**)	الغضب الداخلي
0.71	0.63	0.74	0,69(**)	التحكم بالغضب
0.70	0.67	0.75	0,69(**)	الدرجة الكلية

بالنظر إلى الجدول أعلاه يُلاحظ أن معاملات الثبات بالإعادة، والتجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، تعتبر معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة. ويتضح مما سبق أن مقياس التعبير عن الغضب يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، ما يجعله صالحاً للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

جدول (29) الإجراءات المتبعة للتحقق من صدق وثبات الأدوات في الدراسة الأساسية والدراسة الحالية

المقياس	إجراءات الصدق والثبات المتبعة بالدراسة الأساسية	إجراءات الصدق والثبات المتبعة بالدراسة الحالية
مقياس السلوكيات الهازمة للذات	أولاً الصدق: تم الاعتماد على صدق الترجمة، صدق المحكمين.	أولاً الصدق: تم الاعتماد على صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي.
	ثانياً الثبات: تم الاعتماد على معامل ألفا كرونباخ.	ثانياً الثبات: تم الاعتماد على معامل ثبات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، والثبات بالإعادة.
مقياس المعتقدات الهازمة للذات	أولاً الصدق: تم الاعتماد على صدق التحليل العاملي، والصدق المحكي.	أولاً الصدق: تم الاعتماد على: صدق الترجمة، صدق المحكمين، صدق التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وصدق الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي.
	ثانياً الثبات: تم الاعتماد على معامل الثبات بالإعادة.	ثانياً الثبات: تم الاعتماد على معامل ثبات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، والثبات بالإعادة.

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

مقياس التعبير عن الغضب	أولاً الصدق: تم الاعتماد على صدق الاتساق الداخلي، وصدق التحليل العاملي.	أولاً الصدق: تم الاعتماد على صدق الترجمة، وصدق المحكمين، وصدق التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وصدق الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي.
	ثانياً الثبات: تم الاعتماد على معامل ألفا كرونباخ.	ثانياً الثبات: تم الاعتماد على معامل ثبات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، والثبات بالإعادة.

4-4.5. دراسة الحالة:

أسلوب يتجه لجمع البيانات المتعلقة بوحدة ما، قد تكون فرداً أو مجتمعاً محلياً أو مجتمعاً عاماً؛ حيث يكون هذا الأسلوب مبنياً على التعمق في دراسة مرحلة معينة من تاريخ الفرد أو دراسة جميع المراحل التي مر بها، بغرض الوصول لتعميمات علمية متعلقة بالفرد موضع الدراسة، بمعنى الحصول على بيانات مفصلة، لتقديم صورة كلية للظاهرة التي تتم دراستها في مجتمع محدد (لطفي، 1995، 51). ولغرض الوصول إلى بيانات معمقة حول بعض الأفراد في دراستنا الحالية، لتكون محكاً إضافياً للحكم على فعالية البرنامج، وللتعرف على مدى تحسن أفراد المجموعة التجريبية من الناحية الكيفية مقارنة بما كانوا عليه قبل تطبيق البرنامج، ولتوظيفها في تفسير نتائج الدراسة تم اعداد نموذج دراسة الحالة بعد الاطلاع على النماذج المعدة من قبل (السقا، 2005)، (الزعيبي، 2003)، إضافةً إلى كتابات (إبراهيم وعسكر، 2008)، (إبراهيم والدخيل وإبراهيم، 1993)، فكان النموذج الذي تم اعداده يحتوي على الجوانب الآتية: المعلومات الشخصية، التاريخ العائلي، الجانب الاقتصادي، الجانب الصحي، الجانب الاجتماعي، الحالة العقلية، الحالة الانفعالية، الاهتمامات والعادات. وبعد الانتهاء من تصميم نموذج دراسة الحالة تم عرضه على عدد من المحكمين في مجالي الإرشاد النفسي، وعلم النفس، فأشاروا إلى أن الجوانب الأساسية التي تتضمنها دراسة الحالة وكذلك العبارات التي يشتمل عليها كل جانب مناسبة للغرض المقصود منها. وبالتالي تم تطبيقها قبلياً وخلال فترة الدراسة التتبعية من قبل الباحث بشكل فردي على أربعة أفراد من المجموعة التجريبية.

4-4.6. بطاقة ملاحظة السلوك:

أعد هذا النموذج "ساتلر" (Sattler, 1982) بغرض ملاحظة السلوكات، والاتجاهات، والمشاعر، لدى الأفراد الذين يعانون من مشكلات سلوكية، وانفعالية ويتم إحالتهم للعمل الإرشادي. عمل على ترجمته واعداده للعربية (أبو عباة ونيازي، 2000)؛ حيث تتضمن هذا النموذج الجوانب الآتية: الاتجاه نحو المرشد والأدوات المستخدمة، والاتجاه نحو الذات، وعادات العمل، والسلوك، والاستجابة نحو الفشل والتشجيع، والأفكار، والعلاقات الاجتماعية؛ حيث تم عرضه على عدد من المحكمين المختصين في مجالي الإرشاد النفسي، وعلم النفس بغرض التحقق من ملائمة مفرداته للبيئة

السورية وللمشكلة المستهدفة، اذ أكلوا على ملائمة المحاور والمفردات المتضمنة في النموذج للغرض المقصود، وبناءً على ذلك تم تطبيقه قبلياً وخلال فترة الدراسة التتبعية على كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية من قبل الباحث والمرشد النفسي في المدرسة، ليكون محكاً اضافياً للحكم على فعالية البرنامج، وللتعرف على مدى تحسن أفراد المجموعة التجريبية من الناحية (السلوكية، والاجتماعية، والأفكار، والاستجابة للنجاح والفشل) مقارنة بما كانوا عليه قبل تطبيق البرنامج.

7-4-4. البرنامج الإرشادي:

توطئة:

1-7-4-4. أهمية البرنامج.

2-7-4-4. أهداف البرنامج.

3-7-4-4. خطوات اعداد البرنامج.

1-3-7-4-4. الخطوات التمهيديّة.

2-3-7-4-4. الخلفية النظرية للبرنامج.

3-3-7-4-4. خطوات الإرشاد العقلاني الانفعالي في التعامل مع السلوكات الهازمة للذات.

4-3-7-4-4. التقنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج العقلاني الانفعالي.

4-7-4-4. الأدوات المستخدمة في البرنامج.

5-7-4-4. الفترة الزمنية اللازمة لتطبيق البرنامج.

6-7-4-4. مكان تطبيق البرنامج.

7-7-4-4. الفئة المستهدفة بالبرنامج.

8-7-4-4. المشاركون في تنفيذ البرنامج.

9-7-4-4. الإجراءات المتبعة في كل جلسة.

10-7-4-4. جلسات البرنامج بصورتها الأولية.

11-7-4-4. تحكيم البرنامج.

4-4-7-12. الدراسة الاستطلاعية للبرنامج.

4-4-7-13. الصورة النهائية لجلسات البرنامج.

4-4-7-14. مراحل العمل في البرنامج المقترح.

توطئة:

تعد الأفكار اللاعقلانية المحرك الأساسي للسلوكيات الهازمة للذات، إذ يرى "إليس" (Ellis & Greiger, 1977) أن الإنسان عقلائي بصورة فريدة كما أنه غير عقلائي بصورة فريدة، وأن الاضطراب الذي يعاني منه الفرد يعتبر نتيجة مباشرة لسوء تفسيره للأحداث التي يتعرض لها، وغالباً ما يُبنى هذا التفسير على الأفكار والمعتقدات غير المنطقية، وبالتالي يمكن للإنسان التخلص من مشكلاته السلوكية والانفعالية من خلال تنمية أفكاره المنطقية والعقلانية، وتعديل أفكاره ومعتقداته غير المنطقية؛ فمعظم الباحثين والمعالجين يتفقون على أن المشكلات والاضطرابات التي يعاني منها الفرد لا يمكن عزلها عن الطريقة التي يفكر بها، وبالتالي ينبغي أن يركز الإرشاد والعلاج النفسي على تغيير نمط التفكير لدى الفرد قبل أن نتوقع أي تغيير في سلوك المسترشد (العقاد وقاعود، 2011، 105-106). وبناءً على ذلك تم العمل في الدراسة الحالية على تصميم برنامج قائم على الإرشاد العقلائي الانفعالي بغرض التخفيف من حدة بعض السلوكات الهازمة للذات، على اعتبار أن المحرك الأساسي لهذه السلوكات هي الأفكار اللاعقلانية والانهازمية.

4-4-7-1. أهمية البرنامج:

تأتي أهمية البرنامج الحالي من كونه:

4-4-7-1-1. يُسلط الضوء على ظاهرة السلوكات الهازمة للذات والتي تنتشر لدى شريحة واسعة وهامة في مجتمعنا وهي (المراهقين).

4-4-7-1-2. تطبيق فنيات معرفية، وانفعالية، وسلوكية لمساعدة طلبة المرحلة الثانوية (الذين يعانون من مشكلة السلوكات الهازمة للذات) في التغلب على ما لديهم من أفكار ومعتقدات غير عقلانية، تكمن وراء السلوكات الهازمة للذات وتعتبر المحرك الأساسي لها، واستبدالها بأفكار ومعتقدات أخرى أكثر عقلانية ومنطقية تساعد على تبني سلوكيات توافقية وداعمة للذات، مما يساهم في التوافق النفسي والاجتماعي.

4-4-7-1-3. يساعد هذا البرنامج المرشدين النفسيين في المدارس على خفض حدة بعض السلوكات الهازمة للذات لدى طلبة المرحلة الثانوية الذين يعانون من هذه المشكلة.

4-1-7-4-4. ارتباط السلوكات الهازمة للذات بمشكلات أخرى كالغضب والتي اعتمدت كمحك للحكم على فاعلية البرنامج في خفض حدة بعض هذه السلوكات.

4-2-7-4-4. أهداف البرنامج:

يتمحور الهدف الأساسي للبرنامج حول خفض حدة بعض السلوكات الهازمة للذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، وعن هذا الهدف يتفرع مجموعة من الأهداف وهي:

4-1-2-7-4-4. تعرف أفراد المجموعة التجريبية إلى مفهوم السلوكات الهازمة للذات، من حيث الأنواع، والآثار، والعوامل المؤثرة.

4-2-2-7-4-4. أن يميز أفراد المجموعة التجريبية بين الأفكار العقلانية وغير العقلانية الداعمة للسلوكات الهازمة للذات.

4-3-2-7-4-4. أن يطبق أفراد المجموعة التجريبية نموذج ABC على السلوكات الهازمة للذات التي يعانون منها.

4-4-2-7-4-4. مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على استبدال أفكارهم اللاعقلانية التي تسبب السلوكات الهازمة للذات بأفكار عقلانية.

4-5-2-7-4-4. تنمية أساليب مواجهة المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

4-6-2-7-4-4. أن يستخدم أفراد المجموعة التجريبية أساليب لدعم وتوكيد الذات.

4-7-2-7-4-4. أن يستخدم أفراد المجموعة التجريبية أساليب تواصل اجتماعي فعالة لتحسين العلاقة مع الآخر.

4-8-2-7-4-4. أن يطبق أفراد المجموعة التجريبية مبدأ تقبل رأي الآخر في حياتهم اليومية.

4-9-2-7-4-4. أن يستخدم أفراد المجموعة التجريبية مهارة المراقبة الذاتية للسلوك.

4-10-2-7-4-4. أن يستخدم أفراد المجموعة التجريبية أساليب تزيد من مستوى الثقة بالنفس.

4-3-7-4-4. خطوات اعداد البرنامج:

1-3-7-4-4. الخطوات التمهيديّة:

نظراً لندرة البرامج المعدة لخفض حدة السلوكات الهازمة للذات بالاعتماد على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، تم اتباع الخطوات الآتية:

4-1-1-3-7-4-4. الاطلاع على الإطار النظري والبرامج المعدة سابقاً في مجال الإرشاد العقلاني الانفعالي، والسلوكات الهازمة للذات من خلال كتابات بعض الباحثين في هذا المجال مثل: (إليس، 1999/2004)؛ (Cudney,1975)؛ (Robert&Hardy,2007)؛ (Dryden& Branch,2008)؛ (Brownson& Hartzler, 2000)؛ (Coray, 2004)؛ (Ellis,1996)؛ (Ellis&Rovira,2015)، (الناعمة،2008)، و(إبراهيم، 1991)، و(الفخراني،

(1993).

4-4-7-3-2. تحديد مواضيع الجلسات التي سيتضمنها البرنامج.

4-4-7-3-1. تحديد الفنيات التي سيتم استخدامها في البرنامج (فنيات معرفية، فنيات انفعالية، فنيات سلوكية).

4-4-7-3-4. إعداد تدريبات وأنشطة مناسبة لكل فنية مستخدمة في كل جلسة من جلسات البرنامج .

4-4-7-3-5. إعداد وتهيئة الوسائل الإيضاحية التي سيستعين بها الباحث في سبيل تطبيق البرنامج.

4-4-7-3-2. الخلفية النظرية للبرنامج:

يعتمد هذا البرنامج على طريقة جديده إلى حد ما في فهم الاضطرابات والمشكلات السلوكية، تسمى بالإرشاد العقلاني الانفعالي تقوم على إدخال المنطق والعقل في الإرشاد النفسي، أو بمعنى آخر تبني فلسفة أكثر عقلانية للحياة، فهو أحد الأساليب الإرشادية الموجهة والتي تستخدم فنيات معرفية وانفعالية وسلوكية لمساعدة المسترشد على تعديل أفكاره اللاعقلانية التي يصاحبها خلل انفعالي، وسلوكي إلى معتقدات عقلانية يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي؛ فالإرشاد العقلاني الانفعالي يركز على الجانب السلوكي والعقلي، وتقوم فلسفته على أن التفكير، والانفعال، والسلوك جوانب تتداخل فيما بينها من خلال علاقات السبب والنتيجة، ويفترض هذا الأسلوب أن التفكير يقرر السلوك، أي أن المشكلات التي يمر بها الأفراد تُعزى إلى الطريقة التي يفسرون بها المواقف التي يمرون بها. كما تفترض هذه النظرية أن الأشخاص يولدون ولديهم أفكار عقلانية وأخرى غير عقلانية، وأن الأفكار غير العقلانية أكثر تأثيراً في سلوكنا (الحجار، 2004، 135؛ Eremie & Ubulom, 2016, 44).

4-4-7-3-3. خطوات الإرشاد العقلاني الانفعالي في التعامل مع السلوكات الهازمة للذات:

حدد كل من "براونسون وهارتزeler" (Brownson & Hartzeler, 2000, 2-4) مجموعة من الخطوات التي يجب اتباعها لكي يحقق الإرشاد العقلاني الانفعالي الغاية منه، وهذه الخطوات هي:

4-4-7-3-1. تحديد السلوكات الهازمة للذات: الخطوة الأولى في عملية التغيير هي تحديد السلوكات الهازمة للذات من خلال عملية القياس القبلي لتحضير المجموعة التجريبية.

4-4-7-3-2. تحديد السلوكات الهازمة للذات: من حيث الأنواع، والكيفية التي تؤثر بها هذه السلوكات سلباً على حياة الأفراد والإحباطات التي تحدث نتيجة لذلك.

4-4-7-3-3. تحديد الأسباب والعوامل المحفزة للسلوكيات الهازمة للذات من خلال توصيف العلاقة بين الأفكار من جهة والسلوك من جهة أخرى.

4-3-3-7-4-4. تحديد الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالسلوكات الهازمة للذات.

4-3-3-7-4-4.5. تنفيذ الأفكار اللاعقلانية الكامنة وراء السلوكات الهازمة للذات.

4-3-3-7-4-4.6. تطوير أفكار وسلوكات بديلة داعمة للذات.

4-3-7-4-4. التقنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج:

تم استخدام مجموعة من الأساليب والتقنيات المعرفية والانفعالية والسلوكية بغرض تحقيق الأهداف المتوقعة من هذا البرنامج ومن هذه الأساليب ما يلي:

4-3-7-4-4.1. الأساليب المعرفية (Cognitive Techniques): بغرض تحديد الأفكار اللاعقلانية ومن ثم دحضها ومنها: التحليل المنطقي للأفكار، والأسئلة السقراطية، والسؤال السحري، والمزايا والمساوي، والتعليم والتوجيه، وتجنب التعميم، والوعي الذاتي، والشعارات الذاتية، والمناقشة والحوار (الزيود، 1998، 264-267).

4-3-7-4-4.2. الأساليب الانفعالية (Emotive Techniques): بغرض التعامل مع مشاعر، وانفعالات المسترشد ومساعدته على تغيير السلبي منها (كالنقل غير المشروط، وأسلوب الفكاهة، والمرح، والتخيل العقلائي الانفعالي، ومهاجمة الشعور بالخزي والدونية) (أبوعطية، 1997، 233).

4-3-7-4-4.3. الأساليب السلوكية (Behaviorist Techniques): بغرض مساعدة المسترشد على تطبيق الأفكار العقلانية في مواقف الحياة اليومية ومنها: الواجبات المنزلية، والتعزيز، التدريب على السلوك التوكيدي، لعب الدور (الزيود، 1998، 264-267).

4-7-4-4. الأدوات المستخدمة في البرنامج:

4-7-4-4.1. استمارة لتقييم كل جلسة من جلسات البرنامج.

4-7-4-4.2. استمارة تقييم البرنامج من وجهة نظر أولياء الأمور والمرشد النفسي.

4-7-4-4.3. استمارة تقييم البرنامج من وجهة نظر المسترشد.

4-7-4-4.4. مقياس السلوكات الهازمة للذات.

4-7-4-4.5. مقياس المعتقدات الهازمة للذات.

4-4-7-6. مقياس التعبير عن الغضب.

4-4-7-7. دراسة الحالة.

4-4-7-8. بطاقة ملاحظة السلوك.

4-4-7-5. الفترة الزمنية لتطبيق البرنامج:

تضمن البرنامج الإرشادي (16) جلسة، بما في ذلك الجلسة التمهيدية الأولى وجلسة القياس البعدي، بواقع جلستين أسبوعياً، تراوح زمن كل جلسة بين (90-120) دقيقة؛ حيث استغرق تطبيق البرنامج الإرشادي شهرين كاملين ابتداءً من (24 كانون ثاني وحتى 20 آذار) أعقب ذلك جلسة قياس تتبعي خلال شهر نيسان (24 نيسان 2018).

4-4-7-6. مكان تطبيق البرنامج:

تم تطبيق البرنامج الإرشادي في قاعة الوسائل في ثانوية القزاز المختلطة، نظراً لكونها مجهزة بكافة الوسائل الضرورية، والشروط الصحية المطلوبة لتطبيق البرنامج، أضف لذلك تعاون الفريق الإداري والتعليمي والإرشادي في المدرسة، وتقديمهم كافة التسهيلات اللازمة لتطبيق البرنامج، وقربها من مكان إقامة الباحث.

4-4-7-7. الفئة المستهدفة:

تم تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية المؤلفة من (12) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية (الصف الثاني الثانوي) الذين تتراوح أعمارهم ما بين (16-17 عاماً) والذين تم اختيارهم من ثانوية القزاز المختلطة ممن حصلوا على درجات مرتفعة (الربع الرابع) في مقاييس الدراسة الحالية، والراغبين في المشاركة بالبرنامج الإرشادي، إضافةً إلى الاعتماد على تقارير المرشد النفسي.

4-4-7-8. المشاركون في تنفيذ البرنامج:

4-4-7-8-1. الباحث.

4-4-7-8-2. المرشد النفسي.

4-4-7-8-3. أفراد العينة.

4-4-7-9. الإجراءات المتبعة في كل جلسة:

4-4-7-9-1. تهيئة المسترشد للإرشاد العقلاني الانفعالي خلال الجلسة الأولى؛ حيث قدم الباحث الفكرة العامة

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

للإرشاد، ثم تم الاتفاق على الأسلوب الإرشادي المتبع، وكذلك قواعد الجلسات، ثم تم مناقشة المسترشد حول أهم توقعاتهم من البرنامج.

2-9-7-4-4. وضع خطة ارشادية خاصة بكل جلسة بهدف التخفيف من حدة السلوكيات الهازمة للذات من خلال تعديل الأفكار اللاعقلانية والهازمة للذات الكامنة وراء هذه السلوكيات.

3-9-7-4-4. وضع جدول أعمال خاص بكل جلسة يتضمن تقديم تغذية راجعة حول الجلسة السابقة، ومناقشة الواجب المنزلي وموضوع الجلسة الجديدة، وتنفيذ أنشطة وتدريبات لتحقيق الغرض من الجلسة، وإجراء تلخيص لمجريات الجلسة، واختتامها والتذكير بموعد ومكان الجلسة المقبلة.

10-7-4-4. جلسات البرنامج بصورتها الأولية: والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (30) جلسات البرنامج بصورته الأولية

الجلسة	عنوان الجلسة	مدة الجلسة	أهداف الجلسة
الجلسة الأولى	بناء العلاقة والتعريف بالبرنامج والأسلوب الإرشادي المعتمد	120 د.	التعارف المتبادل بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية، والتعريف بالبرنامج المقترح، وتوضيح الأسلوب الإرشادي المستخدم، أن ينكر أفراد المجموعة التجريبية توقعاتهم من البرنامج الإرشادي.
الجلسة الثانية	مفهوم السلوكيات الهازمة للذات	120 د.	أن يتعرف أفراد المجموعة إلى المقصود بالسلوكيات الهازمة للذات، أن ينكر أفراد المجموعة آثار السلوكيات الهازمة للذات، أن ينكر أفراد المجموعة التجريبية صفات السلوكيات الهازمة للذات، وسمات السلوكيات الداعمة للذات.
الجلسة الثالثة	أسباب السلوكيات الهازمة للذات	120 د.	أن يتعرف أفراد المجموعة إلى بعض الحقائق عن السلوكيات الهازمة للذات، أن ينكر أفراد المجموعة التجريبية أسباب السلوكيات الهازمة للذات.
الجلسة الرابعة	الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية	120 د.	أن يميز أفراد المجموعة بين الأفكار اللاعقلانية الكامنة وراء السلوكيات الهازمة للذات والأفكار العقلانية. أن يحدد أفراد المجموعة سمات الأفكار اللاعقلانية الداعمة للسلوكيات الهازمة للذات.
الجلسة الخامسة والسادسة	تطبيق نموذج ABC على السلوك الهازم للذات	120 د. لكل جلسة	أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية إلى نموذج ABC. أن يترب أفراد المجموعة على تحليل السلوكيات الهازمة من خلال نموذج ABC. أن يربط أفراد المجموعة بين الحدث والفكرة والنتيجة من خلال نموذج ABC.

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

الجلسة السابعة	الحب والموافقة	د. 120	أن يحدد أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي يتمسكون بها والتي تكمن وراء ايمان الحب والموافقة وتسبب لهم عدم الانسجام الذاتي والاجتماعي. أن ينقد أفراد المجموعة التجريبية هذه الأفكار اللاعقلانية. أن يتبنى أفراد المجموعة التجريبية أفكاراً عقلانية بديلة للأفكار غير العقلانية.
الجلسة الثامنة	الكمالية	د. 120	أن يحدد أفراد المجموعة الأفكار اللاعقلانية التي يتمسكون بها والتي تكمن وراء ايمان الكمال وتسبب لهم عدم الانسجام. أن ينقد أفراد المجموعة هذه الأفكار اللاعقلانية. أن يتبنى أفراد المجموعة التجريبية أفكاراً عقلانية بديلة.
الجلسة التاسعة	المواجهة	د. 120	أن يميز أفراد المجموعة التجريبية بين أساليب المواجهة الفعالة وغير الفعالة. أن يحض أفراد المجموعة التجريبية الأفكار غير العقلانية المسببة لاتباع أساليب مواجهة غير فعالة وسلبية وأن يتبنوا أفكار منطقية بديلة. أن يستطيع أفراد المجموعة التجريبية مواجهة المشكلات بأساليب فعالة. من خلال نشاط أنقذ الفكرة.
الجلسة العاشرة (تطبق بجلستين)	دعم الذات	د. 120	أن يستخدم أفراد المجموعة التجريبية التفضيلات المرنة بدلاً من الجامدة في تكوين الأفكار والسلوكيات المنطقية. أن يستخدم أفراد المجموعة نموذج التكاليف والأرباح. أن يستخدم أفراد المجموعة تقنيات تجنب التعميم، مهارة الوعي الذاتي كوسيلة ملائمة لتفسير الأحداث التي يمر بها. أن يتمكن أفراد المجموعة التجريبية من تبني رؤية وأفكار منطقية من خلال اتباع تقنية الوعي الذاتي.
الجلسة الحادية عشر	الضبط الذاتي	د. 120	أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية مفهوم مهارة ضبط الذاتي ومرحلها بشكل عام. أن يمارس أفراد المجموعة التجريبية مهارة المراقبة الذاتية للسلوك.
الجلسة الثانية عشر	السلوك التوكيدي	د. 120	أن يحض أفراد المجموعة الأفكار غير العقلانية التي تؤثر على السلوك التوكيدي بشكل سلبي وأن يتبنوا أفكار منطقية بديلة. أن يميز أفراد المجموعة بين السلوكيات المؤكدة والداعمة للذات والسلوكيات غير المؤكدة للذات. أن يستخدم أفراد المجموعة أساليب تساعد في توكيد الذات. أن يستخدم أفراد المجموعة الاستجابات المؤكدة للذات في المواقف التي تدفعهم للتصرف بانتهزامية.
الجلسة الثالثة عشر	الثقة بالنفس	د. 120	أن يحض أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي تؤثر سلباً على الثقة بالذات وأن يتبنوا أفكار منطقية بديلة. أن يستخدم أفراد المجموعة التجريبية أساليب تساعد على التفرغ الانفعالي. أن يستخدم أفراد المجموعة التجريبية مهارة الحديث

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

الإيجابي كطريقة ملائمة لبناء الثقة بالنفس. أن يستخدم أفراد المجموعة التجريبية أساليب تزيد من مستوى الثقة بالذات.			
أن يحض أفراد المجموعة الأفكار اللاعقلانية التي تؤثر على النظرة الإيجابية للذات، وأن يتبنوا أفكاراً وسلوكيات عقلانية بديلة. أن يكتسب أفراد المجموعة ممارسات إيجابية بديلة تحل محل الممارسات السلبية التي تحط من قدر الذات.	د . 120	النظرة الإيجابية للذات	الجلسة الرابعة عشر
أن يحض أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي تؤثر على التواصل مع الآخر. ويتبنوا أفكاراً وسلوكيات عقلانية بديلة. أن يطبق أفراد المجموعة التجريبية الأساليب التي تم التدريب عليها لتحسين العلاقة مع الآخر.	د . 120	التواصل مع الآخرين	الجلسة الخامسة عشر
أن يحض أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي تؤثر على تقبل واحترام الآخر بشكل سلبي ويتبنوا أفكاراً وسلوكيات عقلانية بديلة. أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية موقع تقبل واحترام الآخر في الشخصية الإنسانية. أن يطبق أفراد المجموعة التجريبية مبدأ التقبل والاحترام بحياتهم اليومية. أن يقوم أفراد المجموعة التجريبية بممارسة أسلوب التحرك نحو الآخرين بدلاً من التحرك ضد الآخرين بعد التعرف إلى مزايا هذا الأسلوب.	د . 120	تقبل الآخر	الجلسة السادسة عشر
إجراء تلخيص عام للبرنامج وتطبيق المقاييس البعدي.	د . 90	إنهاء البرنامج وتطبيق الاختبار البعدي	الجلسة السابعة عشر

11-7-44. تحكيم البرنامج:

بعد اعداد جلسات البرنامج الإرشادي بصورتها الأولية تم العمل على تحكيم جلسات البرنامج من قبل عدد من الأساتذة المختصين في قسمي الإرشاد النفسي، وعلم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق ملحق رقم (9)؛ حيث أشار المحكمون إلى ضرورة إجراء التعديلات التالية:

- دمج الجلستين الثانية والثالثة بجلسة واحدة تحت مسمى مفهوم السلوك الهازم للذات.
- تطبيق جلسة (نموذج ABC) لتوضيح العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك خلال جلسة واحدة؛ بحيث أصبح ترتيبها بين الجلسات الرابعة.
- تعديل عنوان جلسة الكمالية إلى مسمى (الكل أو لا شيء).
- تعديل عنوان جلسة تقبل الآخر إلى مسمى (تقبل رأي الآخر).

ج. تطبيق جلسة (دعم الذات) خلال جلستين متتاليتين؛ بحيث أصبح ترتيبهما بين الجلسات العاشرة، والحادية عشر.

ح. تعديل عنوان الجلسة الرابعة عشر من مسمى النظرة الإيجابية للذات إلى مسمى مواجهة الحديث السلبي للذات.

4-7-12. الدراسة الاستطلاعية للبرنامج:

بعد الانتهاء من إجراءات تحكيم البرنامج الإرشادي من قبل السادة المحكمين، تم تطبيق بعض جلسات البرنامج العقلاني الانفعالي على عدد من طلبة المرحلة الثانوية ممن يعانون مشكلة السلوكيات الهازم للذات، وهم من خارج عينة الدراسة (شبة التجريبية) في ثانوية القزاز المختلطة (قاعة الوسائل)؛ حيث بلغ عددهم عشرة طلاب ممن تنطبق عليهم شروط العينة التجريبية نفسها بهدف التعرف إلى مدى ملائمة الفترة الزمنية المخصصة لكل جلسة، والتحقق من فاعلية الفنيات والأنشطة وملائمتها للغرض المقصود منها، وقد استغرقت تلك الدراسة شهر ونصف بمعدل جلستين أسبوعياً؛ حيث تتراوح الفترة الزمنية لكل جلسة بين (60-90) دقيقة. وقد أفادت الدراسة الاستطلاعية للبرنامج المقترح الباحث في الجوانب الآتية:

■ الوقوف على خبرة التعامل مع البرنامج الإرشادي للمرة الأولى من قبل الباحث.

■ تجربة تطبيق بعض الفنيات والأنشطة قبل التطبيق الفعلي للبرنامج.

■ الاستغناء عن بعض الفنيات والأنشطة التي ثبت عدم فعاليتها أثناء التطبيق التجريبي، وإضافة فنيات وتقنيات أخرى، ومثال هذه التعديلات ما يلي:

أ. الاستغناء عن تقنية صرف الانتباه، وتقنية الفكاهة، وكذلك نشاط وصف الشعور، ونشاط الثقة.

ب. إضافة فنيات وتقنيات كتنقية حل المشكلات، وتقنية الاسترخاء، وتقنية التقبل غير المشروط، والتقريغ الانفعالي.

ت. تعديل تسلسل الجلسات وترتيبها.

■ كيفية توزيع الوقت أثناء الجلسة؛ حيث تم إعادة توزيع زمن جميع الجلسات ليتراوح بين (90-120) دقيقة بعد أن كان وقتها يتراوح بين (60-90) دقيقة.

■ التعرف إلى الجوانب التي تدفع أفراد المجموعة التجريبية للتفاعل أثناء الجلسة التدريبية.

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

■ تقديم خبرة حية لأفراد المجموعة التجريبية توضح لهم أساليب التفاعل السوي.

مع ملاحظة أنه قد تم تطبيق المقاييس (مقياس السلوكيات الهازمة للذات، مقياس المعتقدات الهازمة للذات، مقياس التعبير عن الغضب) بشكل قبلي وبعدي على العينة بهدف التعرف إلى نسبة الكسب التي حققها أفراد المجموعة التجريبية جراء تطبيق بعض جلسات البرنامج عليهم.

جدول (31) نسبة الكسب المحققة من التطبيق التجريبي

المقياس	نسبة الكسب
السلوكيات الهازمة للذات	1.44
المعتقدات الهازمة للذات	1.12
التعبير عن الغضب	1.55

4-4-7-13. الصورة النهائية لجلسات البرنامج:

ساعد التطبيق الاستطلاعي (التجريبي) للبرنامج العقلاني الانفعالي في صياغة جلسات البرنامج بصورتها النهائية والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (32) جلسات البرنامج في صورتها النهائية

الجلسة	عنوان الجلسة	مدة الجلسة	أهداف الجلسة
الجلسة الأولى	بناء العلاقة والتعريف بالبرنامج والأسلوب الإرشادي المعتمد.	90 د.	1. كسر الجمود، والتعارف المتبادل بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية. 2. التعريف بالبرنامج المقترح والأسلوب الإرشادي المعتمد. 3. الاتفاق على مواعيد الجلسات وضرورة الالتزام بها. 4. أن يذكر أفراد المجموعة التجريبية توقعاتهم من البرنامج.
الجلسة الثانية	مفهوم السلوكيات الهازمة للذات	120 د.	1. أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية إلى المقصود بالسلوكيات الهازمة للذات. 2. أن يذكر أفراد المجموعة التجريبية أسباب السلوكيات الهازمة للذات. 3. أن يذكر أفراد المجموعة التجريبية آثار السلوكيات الهازمة للذات.

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

4. أن يستخلص أفراد المجموعة التجريبية صفات الشخصية الانهزامية.			
5. أن يذكر أفراد المجموعة التجريبية سمات السلوك الداعم للذات.			
1. أن يميز أفراد المجموعة التجريبية بين كل من الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية الكامنة وراء السلوكيات الهازمة للذات.	120. د	الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية	الجلسة الثالثة
2. أن يحدد أفراد المجموعة التجريبية سمات الأفكار اللاعقلانية الداعمة للسلوكيات الهازمة للذات.			
1. أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على نموذج ABC .	120. د	نموذج ABC	الجلسة الرابعة
2. أن يتدرب أفراد المجموعة التجريبية على تحليل السلوكيات الهازمة للذات من خلال نموذج ABC.			
3. أن يربط أفراد المجموعة التجريبية بين الحدث، والفكرة، والنتيجة من خلال نموذج ABC.			
1. أن يحدد أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي يتمسكون بها والتي تكمن وراء ايمان الموافقة.	120. د	الحب والموافقة	الجلسة الخامسة
2. أن يحض أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية الكامنة وراء ايمان الموافقة.			
3. أن يتبنى أفراد المجموعة التجريبية أفكاراً عقلانية بديلة للأفكار غير العقلانية.			
1. أن يحدد أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي يتمسكون بها والتي تكمن وراء الكمالية المبالغ فيها.	120. د	الكل أو لا شيء	الجلسة السادسة
2. أن يحض أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي يملكونها والتي تكمن وراء الكمالية المبالغ فيها.			
3. أن يتبنى أفراد المجموعة التجريبية أفكاراً عقلانية بديلة للأفكار غير العقلانية.			
1. أن يحض أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي تؤثر على الحديث الذاتي.	120. د	مواجهة الحديث السلبي للذات	الجلسة السابعة
2. أن يستبدل أفراد المجموعة التجريبية الأحاديث السلبية التي تؤثر على نظرتهم لذاتهم، بأحاديث إيجابية.			
1. أن يحض أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي تؤثر على تقبل واحترام رأي الآخر بشكل سلبي.	120. د	تقبل رأي الآخر	الجلسة الثامنة
2. أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية موقع تقبل واحترام رأي الآخر في الشخصية الإنسانية السوية.			

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

			3. أن يطبق أفراد المجموعة التجريبية مبدأ تقبل واحترام رأي الآخر في حياتهم اليومية. 4. أن يمارس أفراد المجموعة التجريبية أسلوب التحرك نحو الآخرين بدلاً من التحرك ضد الآخرين.
الجلسة التاسعة	الضبط الذاتي	د. 120	1. أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية مفهوم مهارة الضبط الذاتي ومرحلها بشكل عام. 2. أن يستخدم أفراد المجموعة التجريبية مهارة المراقبة الذاتية للسلوك.
الجلسة العاشرة	دعم الذات 1	د. 90	1. أن يستخدم أفراد المجموعة التجريبية التفضيلات المرنة (Flexible preferences) بدلاً عن التفضيلات الجامدة (Rigid preferences) في تكوين الأفكار المنطقية وممارسة السلوكيات الداعمة للذات. 2. أن يطبق أفراد المجموعة التجريبية نموذج المزايا والمساوئ لممارسة السلوكيات الداعمة للذات.
الجلسة الحادية عشر	دعم الذات 2	د. 90	1. أن يتجنب أفراد المجموعة التجريبية إطلاق أحكام شمولية على المواقف والآخرين. 2. أن يستخدم أفراد المجموعة التجريبية مهارة الوعي الذاتي كوسيلة ملائمة لتبني أفكار عقلانية وممارسة سلوكيات داعمة للذات.
الجلسة الثانية عشر	السلوك التوكيدي	د. 120	1. أن يحدس أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي تؤثر على السلوك التوكيدي، وأن يبتنوا أفكاراً منطقية. 2. أن يميز أفراد المجموعة التجريبية بين السلوكيات المؤكدة والداعمة للذات، والسلوكيات غير المؤكدة للذات. 3. أن يسلك أفراد المجموعة التجريبية على نحو مؤكد للذات في المواقف التي تدفعهم للتصرف بانتهزامية.
الجلسة الثالثة عشر	الثقة بالنفس	د. 120	1. أن يحدس أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي تؤثر سلباً على الثقة بالذات. 2. أن يستخدم أفراد المجموعة التجريبية مهارة الحديث الإيجابي للذات كطريقة ملائمة لبناء الثقة بالنفس. 3. أن يمارس أفراد المجموعة التجريبية أساليباً سلوكية لرفع مستوى الثقة بالنفس.
الجلسة الرابعة عشر	مواجهة المشكلات	د. 120	1. أن يميز أفراد المجموعة التجريبية بين أساليب مواجهة المشكلات الفعالة وغير الفعالة. 2. أن يستطيع الأفراد مواجهة المشكلات بأساليب فعالة.

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

الجلسة الخامسة عشر	التواصل مع الآخرين	120. د	1. أن يحضض أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي تؤثر سلباً على التواصل مع الآخر، وأن يتبنوا أفكاراً بديلة. 2. أن يقارن أفراد المجموعة التجريبية بين أساليب التواصل الاجتماعي الإيجابية وأساليب التواصل السلبية. 3. أن يمارس أفراد المجموعة التجريبية أساليباً تواصل إيجابية لتحسين العلاقة مع الآخر.
الجلسة السادسة عشر	إنهاء البرنامج وتطبيق الاختبار البعدي	120. د	1. تلخيص عام لجلسات البرنامج العقلائي والانفعالي والإجابة على تساؤلات أفراد المجموعة التجريبية واستفساراتهم. 2. التعرف إلى تقييم أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج . 3. تطبيق المقاييس المستخدمة في البرنامج بعدياً. 4. تحديد موعد القياس التتبعي للتأكد من ثبات تأثير البرنامج.

4-4-7-14. مراحل العمل في البرنامج المقترح:

بعد الانتهاء من تحكيم البرنامج وإجراء الدراسة الاستطلاعية له تم العمل على تطبيق البرنامج على عينة الدراسة شبه التجريبية وفق المراحل الآتية:

جدول (33) مراحل العمل في البرنامج العقلائي الانفعالي

الجلسة	المحتوى	مراحل البرنامج
الأولى	1. بناء العلاقة بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية وبين أفراد المجموعة التجريبية أنفسهم. 2. الاتفاق على الأسلوب الإرشادي المستخدم. 3. الاتفاق قواعد الجلسات وموعدها، ومكانها. 4. تحديد ما هو متوقع من البرنامج.	المرحلة الأولى (البداية والتحصير)
الثانية وحتى الخامسة عشر	1. لقاء الضوء على مشكلة السلوكيات الهازمة، وماهيتها، وأسبابها. 2. تطبيق نموذج (ABC) لتعرف العلاقة بين السلوكيات الهازمة للذات والأفكار اللاعقلانية الكامنة ورائها. 3. تطبيق الفنيات والمهارات والأنشطة، والمعارف التي تعمل على الحد من مستوى السلوكيات لهازمة للذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.	المرحلة الوسطى (العمل والبناء)

المرحلة الأخيرة وتتضمن:	1. تلخيص محتوى الجلسات. 2. التطبيق البعدي لمقاييس السلوكيات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب، واستمارة تقييم البرنامج على أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية.	السادسة عشر
2. المتابعة	1. تطبيق مقاييس السلوكيات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب على أفراد المجموعة التجريبية، ودراسة الحالة، ونموذج ملاحظة السلوك، واستمارة تقييم البرنامج من وجهة نظر المرشد النفسي وولي الأمر.	

1-14-7-4-4. المرحلة الأولى: مرحلة البدء والتحضير:

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل البرنامج على الإطلاق باعتبارها مرحلة بنائية تساهم في ترسيخ قواعد وأسس التعامل بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية؛ حيث تم فيها التعارف، وبناء العلاقة الإرشادية بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية المشاركين في البرنامج وبين الأفراد أنفسهم، والاتفاق على الأسلوب الإرشادي المستخدم، والوقوف على أهداف البرنامج المقترح، وتحديد التوقعات من البرنامج، والاتفاق على مواعيد الجلسات وقواعدها.

2-14-7-4-4. المرحلة الوسطى: مرحلة العمل والبناء:

ألقي فيها الضوء على المشكلة الرئيسة وهي السلوكيات الهازمة للذات، وماهيتها وأسبابها، والظروف التي أدت إلى ارتفاعها لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ حيث تم فيها تقديم الفنيات والمهارات والأنشطة والمعارف التي تعمل على الحد من مستوى السلوكيات الهازمة للذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، ومن هذه الفنيات ما يلي:

1-2-14-7-4-4. الأسئلة السقراطية (Socratic Questions): هو استجواب منضبط يمكن استخدامه لمتابعة التفكير في اتجاهات عديدة ولأغراض كثيرة منها: استكشاف الأفكار اللاعقلانية للوصول إلى حقيقتها لنميز بين ما نعرفه وما لا نعرفه؛ حيث يقوم الباحث بتوجيه أسئلة لأفراد المجموعة التجريبية بغرض توضيح عدم صحة أفكارهم اللاعقلانية حتى يتخلى الفرد عن هذه الأفكار، ومن أمثلة هذه الأسئلة: أين لديك على ما تقول؟ هل هذا يتفق مع الواقع؟ ويستمر الباحث في توجيه هذه الأسئلة حتى يقتنع الفرد بعدم صحة أفكاره اللاعقلانية، ويتوصل إلى بديل عقلائي لها (Dryden & Branch, 2008, 78).

والمثال التالي يوضح ذلك: "طالب يصر على ضرورة أن يكون محبوباً من الآخرين".

-المرشد: أين الدليل على أنه يجب أن تكون محبوباً من الآخرين؟ السؤال السقراطي

-المسترشد: حسناً، إذا لم أكن محبوباً من الآخرين سأكون شخصاً لا قيمة له.

*ملاحظة: الباحث قام بدور المرشد خلال تطبيق الفنيات والتقنيات الخاصة بالبرنامج الإرشادي الحالي.

- المرشد:** هل أن ايجاد صعوبة في الحصول على محبة وتقبل الآخرين دليل على فكرة أنه يجب عليك أن تحظى بحب وتقبل الآخرين أو على فكرة أنه أمر غير مرغوب فيه ألا تكون مقبولاً من الآخرين؟
- المسترشد:** شيء من هذا القبيل، وهي دليل على كونها أمر غير مرغوب فيه.
- المرشد:** هل لديك أية أدلة أخرى لدعم فكرة أنه يجب أن تحظى بحب وتقبل الآخرين؟
- المسترشد:** حسناً، سأكون مستاء جداً لو فشلت في ذلك.
- المرشد:** مرة أخرى، هل هذا الدليل يدعم فكرة أنه من غير المرغوب فيه ألا تحظى بحب الآخرين وتقبلهم أو هل هو دليل على أنه يجب عليك أن تحظى بحب وتقبل الآخرين بشكل قطعي؟
- المسترشد:** إنه أمر غير مرغوب فيه.
- المرشد:** أي أدلة أخرى لدعم فكرة أنه يجب أن تحظى بحب الآخرين؟
- المسترشد:** لا يوجد.
- المرشد:** ماذا نستنتج من ذلك؟
- المسترشد:** أريد أن أحظى بحب الآخرين وقبولهم، ولكن لا يوجد قانون ينص على أن الآخرين يجب أن يحبوني.
- 4-4-2-2-14-7-4: السؤال السحري (The Magic Question): تعتبر هذه التقنية إحدى الوسائل المتبعة للكشف عن دوافع السلوك وأسبابه والأفكار الكامنة وراءه من خلال اتباع الخطوات الآتية:
- الخطوة 1. يُطلب من أحد أفراد المجموعة التجريبية التركيز على الموقف الذي يسبب له الغضب والتوتر، ومثال ذلك "ما الذي يسبب لك الشعور بالغضب والتوتر؟"
- الخطوة 2. يُطلب من أحد أفراد المجموعة التجريبية أولاً أن يتصور الموقف الذي لا يمكن تغييره. ثم، يُطلب منه أن يحدد عاملاً واحداً من شأنه أن يخلصه أو أن يخفف إلى حد كبير من المشاعر والسلوكات السلبية في هذا الوضع. ومثال ذلك "ما هو الشيء الذي يمكن أن يخلصك من الشعور بالغضب والتوتر؟"
- الخطوة 3. عكس ذلك سيكون هو الحدث المنشط A للسلوك. (عكس الإجابة على السؤال الثاني سيكون هو الحدث المنشط) (مرجع سابق، 94).
- والمثال الآتي يوضح ذلك: "طالب يعمل على لوم ذاته بسبب توجيه انتقاد له من قبل أحد زملاء".
- ولغرض التعرف إلى سبب لوم الذات لديه تم اتباع الخطوات الآتية:
- الخطوة 1.**
- المرشد:** طلب من المسترشد تحديد على الموقف الذي سبب له المشاعر السلبية.

-المسترشد: عدم الحصول على الموافقة والنقل من الأشخاص المحيطين بي.

الخطوة 2.

-المرشد: طلب من الفرد أن يتصور الموقف الذي لا يمكن تغييره، ثم طلب منه أن يحدد عاملاً واحداً من شأنه أن يخلصه أو أن يخفض إلى حد كبير من المشاعر السلبية في هذا الوضع.

-المسترشد: معرفة أن الأشخاص الآخرين والمحيطين بي يحبونني ويتقبلون كل ما أدلي به.

الخطوة 3.

-المرشد: دافع السلوك هو: عدم الحصول على الحب والموافقة من الآخرين.

4-4-7-14-3. المناقشة والحوار (Discussion): يُعد أسلوباً ذو قطبين متلازمين يدعم أحدهما الآخر في آن واحد، ويعتبر أسلوب المناقشات الجماعية من أساليب الإرشاد الجماعي؛ حيث يغلب عليها الطابع العلمي ويلعب فيها عنصر التعليم وإعادة التعليم دوراً رئيسياً، لأنه يعتمد أساساً على مناقشات وحوارات سهلة على المتدربين، وتهدف المناقشات الجماعية أساساً إلى تغيير الاتجاهات لدى المسترشدين (اليس، 1999/2004، 23).

والمثال الآتي يوضح ذلك: "توضيح العلاقة بين الحدث والفكرة والسلوك".

-المرشد: أود أن أعلمكم النموذج الذي يفسر العوامل المسببة لمشاكل الأفراد السلوكية والانفعالية، وهذا ليس فقط التفسير الوحيد، ولكنه التفسير الذي يمكن استخدامه في مجال الحياة اليومية. هل أنتم مهتمون بالتعرف إلى هذا التفسير؟
-أفراد المجموعة التجريبية: نعم.

(تم اختيار أحد أفراد المجموعة التجريبية ممن يرغبون بتمثيل الدور).

-المرشد: هناك شقان لهذا النموذج. وهذا هو الجزء الأول: أريد منك أن تتخيل أن لديك 10 آلاف ليرة في جيبك وأنت تعتقدين ما يلي: "أنا أفضل أن يكون لدي حد أدنى من المال وهو 11 ألف ليرة، ولكن ليس ضرورياً أن أملك ذلك، سيكون سيئاً إذا كان لدي أقل من 11 ألف ليرة، لكن ذلك لن يكون نهاية العالم". الآن إذا كنت حقاً تفكرين على هذا النحو، كيف سيكون شعورك حول امتلاكك 10 آلاف ليرة فقط، ولكنك لا تطالبين بشكلٍ مطلق أن يكون لديك الحد الأدنى وهو 11 ألف ليرة؟

-المسترشدة: كنت سأشعر بالقلق ولن أزجج أحداً.

-المرشد: نعم، وهل ستقومين بإيذاء الآخرين أو اهانتهم؟

-المسترشدة: بالتأكيد لا.

-المرشد: الجزء الثاني من النموذج. هذه المرة كنت تحملين فكرة مختلفة؛ حيث كنت تعتقدين ما يلي: "يجب أن

يكون لديك بشكل مطلق كحد أدنى 11 ألف ليرة. يجب علي! يجب علي! يجب علي! أن أملك ذلك المبلغ وسيكون نهاية العالم إذا كان لدي أقل من ذلك. والآن ومع هذا الاعتقاد نظرت في جيبك ومرة أخرى وجدت أن لديك فقط 10 آلاف ليرة. الآن كيف سيكون شعورك حول وجود 10 آلاف ليرة فقط، عندما تطلبين أن يكون لديك 11 ألف ليرة على الأقل؟

-المسترشدة: كنت سأشعر بالذعر تماماً وسأصرف على نحو غير مقبول.

-المرشد: لاحظي شيء مهم جداً وهو أن مواجهة مواقف متشابهة بأفكار مختلفة حولها سيؤدي إلى مشاعر وسلوكيات مختلفة. فالمطالب والأفكار المطلقة تقودك إلى الشعور بالذعر والسلوك على نحو سلبي، بينما تؤدي التفضيلات والأفكار غير المطلقة إلى الشعور بالقلق المعتدل والسلوك المقبول.

4-2-14-7-4-4. نموذج المزايا والمساوئ (The Cost-Benefit Analysis Form): نموذج يقوم على تقييم مزايا وعيوب الفكرة اللاعقلانية والسلوك المشكل الذي يعاني منه الفرد، وكذلك عيوب ومزايا الفكرة والسلوك البديل الذي يمكن أن يتبناه الفرد (Dryden & Branch, 2008, 97).

والمثال الآتي يوضح ذلك: "طالب يصر على ضرورة أن يحصل على القبول التام من الآخرين":

نموذج تحليل المزايا والمساوئ:	
المنافع والمزايا للسلوك الأول (الموافقة التامة):	
على المدى القصير	
1. الاحترام والتقدير من جانب الآخرين.	1. الوصول إلى المثالية في الأداء.
2. الشعور بالاطمئنان.	2. الحصول على أفضل معاملة.
على المدى الطويل	
1. تجنب الانتقاد	1. الحصول على الاهتمام والرعاية
2. فرض الرأي بالقوة	2. تحقيق الأهداف والغايات الشخصية
المساوئ بالنسبة للخيار الأول (الموافقة التامة)	
على المدى القصير	
1. نفور الآخرين	1. السلبية
2. العزلة	2. انخفاض مستوى الأداء

الفصل الرابع

تصميم خطة الدراسة وتحديد خطواتها الإجرائية

على المدى الطويل

1. التعرض للأذى اللفظي والجسدي	1. الجمود الفكري والسلوكي
2. الفتور في العلاقات الشخصية والاجتماعية	2. عدم تقبل الرأي الآخر

نموذج تحليل المزايا والمساوئ:

المنافع والمزايا للخيار الثاني تقبل رأي الآخر:

على المدى القصير

1. تجنب الخلافات الشخصية والاجتماعية	1. تقبل رأي الآخر
2. تحسن العلاقات الاجتماعية	2. تنمية القدرة على الحوار والمناقشة مع الآخر

على المدى الطويل

1. التقبل غير المشروط من الآخرين	1. المشاركة بفرص التفاعل الاجتماعي
2. ممارسة النقد البناء.	2. تقديم وتقبل المساعدة المقدمة من الآخرين

المساوئ بالنسبة للخيار الثاني تقبل رأي الآخر:

على المدى القصير

1. لا يوجد	1. لا يوجد
------------	------------

على المدى الطويل

1. لا يوجد	1. لا يوجد
------------	------------

4-7-14-2-5. الحديث الإيجابي للذات (Positive Talk of Self): في هذه التقنية يقوم الباحث بتعليم أفراد

المجموعة التجريبية أن يواجهوا حديثهم السلبي للذات ويستبدلوه بآخر ايجابي (Robert & Hardy, 2007, 23).

والمثال الآتي يوضح ذلك: "طالب تعرض للانتقاد"

-المرشد: أغلق عينيك، ثم قم بتكوين صورة حية في مخيلتك لموقف تعرضت له (وأثار لديك حديثاً ذاتياً سلبياً)؛

بحيث تضع هذا المشهد أمامك بكل الحاضرين فيه من حيث مواقعهم في المشهد وما يقوله كل واحد منهم، وما

يفعلونه وسير الأحداث إلى اللحظة التي استدعت منك ممارسة حديث ذاتي سلبي، وما هو الحديث الذاتي السلبي

الذي وجهته لذاتك؟

-المسترشد: "تعرضي لانتقاد يعني أنني شخص فاشل".

-المرشد: الآن اطرح على نفسك الأسئلة الآتية:

1. هل أنا شخص فاشل فعلاً؟

-المسترشد: لا

2. هل لدي دليل على ذلك؟

-المسترشد: لا

3. هل هذا مجرد تفكير أم أن أحد ما قال لي هذا فعلاً؟

-المسترشد: هو مجرد تفكير

-المرشد: بعد أن تجيب عن هذه الأسئلة، تخيل سلوكك الخاص، والحديث الذاتي الذي ستوجهه لنفسك في هذا المشهد (أي ما ستقوله أو ما ستفعله)، والذي يجب أن يخلو من الانهزامية والسلبية، بمعنى السلوك الذي سيرضيك وبيعت في نفسك إحساساً بالسرور والرضا.

-المسترشد: "الانتقاد لا يعني أنني شخص فاشل"، "سأعمل لتطوير امكانياتي". فلا يوجد أي دليل يدعم تلك التساؤلات.

-المرشد: لنتخيل ما يحدث في المشهد نتيجة تصرفك (حديثك الذاتي الإيجابي، وسلوكك الإيجابي)، أي ما الذي سيقوله الحاضرون أو ما الذي سيفعلونه؟

-المسترشد: التقدير، الاحترام، تقديم العون.

-المرشد قارن بين الموقنين (الحديث السلبي، الحديث الإيجابي للذات) وأي الموقنين كان ذو نتائج أفضل.

-المسترشد: الحديث الإيجابي للذات كان ذو نتائج أفضل.

4-7-14-2-6. تجنب التعميم وإطلاق أحكام شمولية على الذات والآخرين (Avoid Circularization):

والاعتماد بدلاً من ذلك على تقييم الأفكار، والمشاعر، والتصرفات قياساً لمدى نفعيتها، ومساعدتها في تحقيق الأهداف بدلاً من تقييم الذات بالكامل (إليس، 1999/2004، 45).

والمثال الآتي يوضح ذلك: "طالب يشعر بالانزعاج والإحباط لعدم حصوله على الدرجة الكاملة في الامتحان"

-المسترشد: لأنني فشلت هذه المرة ومرات كثيرة سابقة، فهذا معناه أنني انسان فاشل، لأنني فشلت في هذه المهمة فهذا معناه أنني سأفشل بالمرّة القادمة.

-المرشد: إن مثل هذه التصنيفات والتعميمات ستجعلك مستاءً من الآخرين وتسبب لك مشاكل لا ضرورة لها وتدفعك للسلوك على نحو سلبي وهادم للذات. لذلك من الأفضل التوقف عن التعميم المفرط، وعن تقييم نفسك انطلاقاً من تصرف ما.

-المسترشد: عدم حصولي على الدرجة الكاملة في الامتحان لا يعني أنني انسان فاشل، فأنا على درجة كبيرة من

التعقيد لا يمكن تقييمها ووصفها بالنجاح أو الفشل من خلال درجة في الامتحان.

7-2-14-7-4-4. **الشعارات الذاتية (Self's Logs):** هي إحدى طرق التفكير الإيجابي غالباً ما تستخدم للتأقلم الواقعي، من خلال تنفيذ المعتقدات غير العقلانية مما يساعد في التوصل لفلسفة جديدة وفعالة، ومن ثم استخدام الأفكار الجديدة أساساً للتوافق مع الواقع (مرجع سابق، 56). والمثال الآتي يوضح ذلك: "طالب قام بإنجاز عمل معين وكان يتوقع من ذلك الثناء والانجاز، إلا أنه حصل على تقييم سلبي مما سبب له الألم".

-**المسترشد:** أنا أكره الحصول على تقييم كهذا، كم هو مزعج هذا التقييم.

-**المرشد:** ماهي الأفكار التي جعلتك تتكلم على هذا النحو؟

-**المسترشد:** ليس من المفروض أن أحصل على تقييم سلبي، إنه أمر مريع، أنا طالب فاشل.

- **المرشد:** برأيك ماهي نتائج هذه الأفكار؟

-**المسترشد:** القلق والحزن والعزلة والاعتداء على الآخر.

-**تنفيذ الفكرة اللاعقلانية من قبل المسترشد بمساعدة المرشد (اتباع تقنية الحوار السقراطي):** لماذا حصلت على تقييم سلبي هذه المرة؟ هل يعتبر ذلك كارثة؟ ولماذا سيجعل ذلك مني شخصاً فاشلاً للمرة القادمة؟

-**الرؤية الجديدة التي تبناها المسترشد:** من الواضح أنه ليس هناك ما يحول دون حصولي على تقييم سيئ مع أن الوضع كان سيكون أفضل بكثير لو لم يحصل ذلك التقييم السلبي، من المؤسف أن الواقع كذلك لكنه ليس فظيلاً أو كارثياً بل مزعج جداً (**الشعار الذاتي**) هذا التقييم لا يجعلني طالب سيء لأنني جيد في عملي معظم الأحيان.

7-2-14-7-4-4. **الوعي الذاتي (Self-awareness):** يعني قدرة الشخص على التأمل الداخلي، واكتساب نظرة ثاقبة وفهم لنقاط القوة والضعف والأفكار والمعتقدات والسلوك والعواطف والدوافع؛ بحيث يشمل ذلك أيضاً تقييم نظرة الآخرين للشخص، وكيف يتأثر الآخرين بسلوك الشخص، واستجاباته، وتصرفاته، وبالتالي يكون دور هذه التقنية مساعدة المسترشدين على معرفة ما يجب عليهم القيام به بين الجلسات وليس فقط خلال الجلسات (مرجع سابق، 62). والمثال الآتي يوضح ذلك: "طالب يشعر بالرفض من الآخرين"

-**المرشد:** لخص الموقف الذي يسبب لك الضيق؟

-**المسترشد:** يجب ألا يرفضني الآخرون.

-**المرشد:** ماهي القناعات والأفكار التي تسبب لك الضيق؟

- **المسترشد:**

✓ (يجب أن يقبلني الجميع)

✓ (أنا لا أستطيع تحمل رفض الآخرين).

✓ (أنا شخص لا قيمة له).

-المرشد: يطرح الأسئلة الآتية على المسترشد لمساعدته على تنفيذ تلك الأفكار والقناعات ومنها:

✓ المرشد: برأيك هل هذه الأفكار والقناعات منطقية؟

-المسترشد: نعم

✓ المرشد: ماهي نتيجة هذه الفكرة هل هي مفيدة أم محبطة؟

-المسترشد: عادةً تسبب لي الحزن.

✓ المرشد: أين الدليل الذي يدعم هذه الفكرة؟

-المسترشد: لا أدري ولكن وما أعلمه يجب أن يحبني الجميع.

✓ المرشد: هل هذا الدليل متوافق مع الواقع والمجتمع؟

-المسترشد: لا أدري.

✓ المرشد: هل الأمر فظيع كما تعتقد؟

-المسترشد: لا فقط يسبب لي الحزن.

✓ المرشد: هل أنت فعلاً غير قادر على التحمل؟

-المسترشد: عادةً أتحمّل حزني وأتابع حياتي.

-المرشد: ماذا تستنتج من ذلك؟

-المسترشد: يعمل على تبني رؤية جديدة.

✓ لا يوجد قانون يجبر الآخرين على محبتي وتقبلي.

✓ من الأفضل استخدام كلمات مثل (من المحزن، أو من المؤسف) بدلاً من يجب أو من المفروض.

✓ (الاهتمام بالآخر، المشاركة الوجدانية، والتحرك نحو الآخر، تقديم العون).

9-2-14-7-4-4 الرصد الذاتي (الضبط الذاتي) (Self-Monitoring): هي عبارة عن مهارة يتم من خلالها

التعرف إلى العوامل التي توجه سلوكنا وتقوده، ومن خلالها يستطيع الفرد أن يتحكم ويضبط هذه العوامل التي توجه سلوكه من أجل أن يجعل نتائج سلوكه تتصف بالإيجابية، وتتكون هذه المهارة من ثلاث مراحل أساسية هي:

1. مرحلة المراقبة الذاتية: يتم في هذه المرحلة الانتباه بشكل متعمد للسلوك (السلوك الذي يُرغب في تغييره

وتعديله)؛ حيث يُلاحظ السلوك بشكل دقيق وتُسجل العوامل والمواقف التي توجهه وتتحكم فيه.

2. مرحلة التقييم الذاتي: يضع الفرد معاييرًا وأهدافًا يرغب في تحقيقها من أجل تعديل سلوكه، ثم يقارن بين الأهداف والمعايير التي وضعها لنفسه، وبين ما تم تحقيقه من هذه الأهداف والمعايير.
 3. مرحلة التعزيز الذاتي: يقوم الفرد في هذه المرحلة بتعزيز ذاته إذا قام بالسلوك الصحيح الذي وضعه لنفسه، أو يعاقب ذاته نتيجة لعدم إنجازه للهدف الذي وضعه سابقاً (Brownson & Hartzeler, 2000, 21).
- والمثال الآتي يوضح ذلك: "طالب يتحسس كثيرًا من نقد زملائه وأهله له. رغم سعيه الدائم لفعل ما يرغبه الآخرون، ومع ذلك فهو لا يحصل على الحب والموافقة من جانب الآخرين، وبالتالي تكونت لديه فكرة بأنه شخص غير محبوب من الآخرين، وأصبحت هذه الفكرة تسبب له الضيق لدرجة كيبيره وتجعله يتصرف على نحو هادم وغير بناء، الأمر الذي جعله يرغب في تعديل هذا السلوك".
- المرشد: طلب من المسترشد أن يلاحظ السلوك بشكل دقيق وأن يسجل العوامل والمواقف التي توجهه وتتحكم فيه.
- المسترشد: تعرضت للانتقاد من الزملاء أربع مرات في الأسبوع.
- المرشد: ماهي الأهداف التي تضعها لنفسك؟
- المسترشد: 1. ألا أنزعج من نقد زملائي وأخوتي.
2. أن أستفيد من هذا النقد بحيث أصبح أكثر إيجابية وفهمًا للأمور.
3. أن أناقشهم حول هذا النقد وأبين وجهة نظري دون انزعاج.
- المرشد: كيف تقيم نفسك؟
- المسترشد: عندما كنت أحقق هذه الأهداف كنت أقول لنفسي أحسنت التصرف في هذا اليوم وأصبحت طالبًا جيدًا وأستحق أن ألعب كرة القدم هذا اليوم. أما في حال عدم تحقيق هذه الأهداف كنت أعاقب نفسي بأن أقول لا أستطيع أن ألعب كرة القدم لأنني عدت إلى طريقة التفكير السلبية.
- 4-7-14-2-10. وقت مستقطع (أخذ وقت للتفكير) (Time Out): وتعني أن يتم إيقاف الأفكار والأفعال، عندما يُعاني الفرد من الضيق والتوتر، فتأتي هذه التقنية لتساعده على التفكير في الطريقة التي يتبعها ولتمنحه فرصة للخروج من الوضع الذي هو فيه (إليس، 1999/2004، 71).
- ومثال ذلك: "خلاف حدث بين شخصين، ف شعر أحدهما بعدم التقبل والاحترام من الآخر، وكان كل منهما غاضبًا".
- المرشد: طلب منها حل هذا الخلاف بشكل هازم للذات تارةً، وتارةً أخرى التعامل مع هذا الخلاف من خلال تقنية أخذ وقت للتفكير (Time out).

المسترشدَين: ففي حالة السلوك الهازم للذات تقابلاً مباشرةً بعد ذلك الموقف الذي حصل بينهما، مما أدى إلى احتدام الموقف الذي حصل بينهما. ومع تقنية (Time out) أخذ كل منهما بعض الوقت ليهدأ ويسترخي ويفكر بالأمر قبل أن يلتقيان مجدداً، وعند اللقاء بعد فترة من الزمن كان كل منهما قد هدأ وفكر بالخلاف بشكل جدي وتم حله من خلال الحوار والنقاش.

-**المرشد:** طلب من باقي أفراد المجموعة التجريبية المقارنة بين السلوكين، وإبداء الرأي بكل من الطريقتين السابقتين.

-**أفراد المجموعة التجريبية:** عندما يكون هناك خلاف بين شخصين ويكون كل منهما غاضب من الآخر، عندها لو تقابلاً مباشرة وتركوا الأمور على طبيعتها، فعلى الأرجح سيتقوهان بحماقات ينتمان عليها لاحقاً، ولكن مع تقنية (Time out) سيأخذ كل منهما بعض الوقت ليهدأ ويسترخي ويفكر بالأمر قبل أن يلتقيان مجدداً.

4-4-7-14-2-11. الواجبات المنزلية (Homework's Assignments): عبارة عن مجموعة من المهام المحددة للمسترشدين من قبل الباحث لإنهائها بين الجلسات وفي المنزل (Dryden & Branch, 2008, 194). والمثال الآتي يوضح ذلك: "يطلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية تطبيق نموذج (ABC) على مشكلات الحياة اليومية، بحيث يضعوا أفكارهم اللاعقلانية في عمود، وعمود آخر يسجلوا فيه حالتهم الانفعالية، والسلوكية المصاحبة للفكرة اللاعقلانية؛ ثم يسجلوا الفكرة العقلانية بعمود ثالث، يليها وصف لحالتهم الانفعالية والسلوكية المصاحبة للفكرة العقلانية، ويطلب منهم أن يكرروا ذلك حتى يتقنوا ما تم التدريب عليه".

4-4-7-14-2-12. التعزيز (Reinforcement): وسيلة يساعد من خلالها المرشد النفسي المسترشدين على التغيير، ويمكن أن يشمل التدعيم: قراءة قصة، مشاهدة فيلم، أكل وجبة مفضلة، الخروج للتنزه. وهنا يتعلم المسترشدين تدعيم أنفسهم بشيء يفضلوه بعد قيامهم بواجب أو عمل معين، فالإرشاد العقلاني الانفعالي يهدف إلى تعليم الأفراد طرق لإدارة الذات (Brownson & Hartzeler, 2000, 77).

4-4-7-14-2-13. لعب الدور (Role Play): يعتبر لعب الدور أحد أساليب التعليم والتدريب؛ حيث يقوم المشاركون بتمثيل الأدوار التي تسند إليهم بصورة تلقائية، وينغمسون في أدوارهم حتى يظهروا الموقف وكأنه حقيقة. وفيه يتم تدريب الأفراد على تقويم خبراتهم ومشاعرهم وأساليب المواجهة التي يتبعونها؛ فالفرد الذي يقلق يمكن وضعه في موقف اجتماعي، فهذه التقنية تحرر الفرد من انفعالاته، وتمده بتقنيات لمواجهة المواقف المقبلة والمشكلات المتضمنة فيها (Dryden & Branch, 2008, 60). والمثال الآتي يوضح ذلك: "طالب تارةً يمثل سلوك مقبول، وتارةً أخرى يمثل سلوك غير مقبول".

-**المرشد:** طلب من أحد أفراد المجموعة التجريبية أن يلعب دوراً يتسم بالسلوك المرفوض مثل المماطلة، ثم طلب من

بقية الأفراد أن يدونوا مشاعرهم وردود أفعالهم نحوه، ثم يؤدي دوراً آخر يتسم بالسلوك المقبول مثل احترام المواعيد ويدون الآخرون مشاعرهم وردود أفعالهم نحوه. وكان المشهد التمثيلي على النحو الآتي:

-المسترشد: المشهد الأول:

استعار (أ) مني كتاب لمدة أسبوع وبعد نهاية المدة المحددة طلبت منه الكتاب، فأخبرني أنه سيحضره غداً وأتى الموعد المحدد ولم يحضره، ثم طلبت الكتاب مره أخرى وأخبرني بأنه سيحضره غداً ولم يحضره واستمر الأمر على هذا الحال ولم يحضره إلى الآن.

-المسترشد: المشهد الثاني:

استعار (ب) مني كتاب لمدة أسبوع وأحضره في الوقت المحدد.

4-4-7-14-2-14. **التقبل غير المشروط (Unconditional Acceptance):** يقصد به تقبل الآخر على ما

هو عليه دون تأثر بآراء وأحكام مسبقة، ودون نقد أو لوم (Dryden& Branch,2008,26).

4-4-7-14-2-15. **التخيل العقلاني الانفعالي (Rational Emotional Imagination):** في هذه التقنية

يطلب من أفراد المجموعة التجريبية تخيل الأحداث السلبية التي مرت بهم خلال الفترة الماضية، وسببت لهم الاضطراب السلوكي والانفعالي، فيطلب منهم التركيز على الجوانب السلبية لهذه الأحداث (التفسير السلبي لهذه الأحداث)، وتارة أخرى يطلب منهم التركيز على الجوانب الإيجابية لهذه الأحداث (التفسير الإيجابي لهذه الأحداث)، ثم يطلب منهم المقارنة بين الحالتين، ومن خلال هذه التقنية يتعلم أفراد المجموعة التجريبية تغيير المشاعر، والسلوكات السلبية المرافقة لهذه الأحداث إلى مشاعر وسلوكيات إيجابية وذلك من خلال تعديل طريقة التفكير التي يفسرون بها هذه الأحداث (مرجع سابق، 28).

والمثال الآتي يوضح ذلك: "موقف مثير للتوتر"

-المرشد: أغمضوا أعينكم وتخيلوا ذلك الموقف بأقصى درجة من الواقعية، أي تخيلوا هذا الموقف تخيلاً حياً.

-المرشد: ما هي المشاعر والسلوكات السلبية الآن؟

-أفراد المجموعة التجريبية: الحزن، والتوتر، والغضب، والعدوان.

-المرشد: سنحاول الآن اغماض أعيننا مرة أخرى وتخيل ذلك الموقف بأقصى درجة من الواقعية والحيوية، مع تخيل الجوانب الإيجابية في الموقف.

-المرشد: إذن ما هي المشاعر والسلوكات الإيجابية الآن؟

-أفراد المجموعة التجريبية: الارتياح، التقهم، التعاون مع الآخرين، والتفاعل الإيجابي.

-المرشد: يطلب من أفراد المجموعة التجريبية المقارنة بين الحالتين الإيجابية والسلبية، ويوضح لهم أن الأفكار في

الحالتين الأولى والثانية هي التي أسهمت في المشاعر والسلوك.

4-4-7-14-2-16. الاسترخاء (Relaxation): إحدى العمليات التي يتم من خلالها تعديل الاستجابات الانفعالية، والسلوكية غير المرغوب فيها مما يسمح للفرد بالاستفادة الكاملة من الطاقات البدنية والعقلية والانفعالية ذلك أن الاسترخاء التدريجي للعضلات يؤدي إلى زوال الآثار التي يخلفها التوتر العقلي، والمشكلات السلوكية بصورة تدريجية (الحوري وننون، 2009، 189).

والمثال الآتي يوضح ذلك " طلب المرشد من أفراد المجموعة التجريبية الجلوس بوضع مريح على أن يكون الجسد بوضع معتدل، مع وضع إحدى اليدين أعلى الصدر والأخرى أعلى البطن. ثم طلب منهم أن يغمضوا أعينهم، وأن يستنشقوا أكبر قدر من الهواء عن طريق الأنف، مع الإحساس بارتفاع اليد الموجودة أعلى الصدر وهبوط اليد الموجودة أعلى البطن. ثم طلب منهم دفع الهواء من الفم للخارج ببطء مع إبقاء عضلات البطن مسحوبة للداخل، ثم تم تكرار هذه العملية عدة مرات. وبعد ذلك بدأ المرشد بالحديث الآتي: أنت الآن تسير في مكان مليء بالعثرات، ومع ذلك فأنت تسير وتسير وتقدم إلى الأمام، بخطى وثقة ملؤها التحدي والإقدام والشجاعة، وتتعرّ أكثر من مرة ولكنك تقوم، وتقف، وتواصل السير وكلك مثابة في المشي وتحارب اليأس وتهزمه وتفكر في الخطوات القادمة، واذ من مكان بعيد تسمع صوتاً، يبعث في نفسك الطمأنينة والأمل، فأنت إنسان طموح، تعامل الآخرين باحترام، وتقدم المساعدة لكل محتاج سواء عرفته أم لم تعرفه، فكم ساعدت الآخرين، وكم كنت ناصحاً وموجهاً لهم، وأصبحت تردد، أنا أثق بنفسي وسأحقق ما أصبوا إليه".

4-4-7-14-2-17. حل المشكلات (Problems Solving): مجموعة من المهارات التي تساعد المسترشد الذي يواجه مشكلة ما على القيام بخطوات علمية يصل من خلالها إلى حل للمشكلة التي يواجهها (السقا، 2009، 22).

4-4-7-14-2-18. التحليل المنطقي للأفكار (Logical Analyze of Ideas): يتم من خلال هذه التقنية البحث عن الأفكار اللاعقلانية وما يرتبط بها من مفاهيم مثل: من المفروض، يتحتم عليّ وإثبات عدم منطقية هذه الأفكار وما يرتبط بها من مفاهيم، بهدف مساعدة المسترشد على تبني بديل عقلائي لها (مرجع سابق، 23).

4-4-7-14-3. مرحلة الإنهاء: تم فيها تقويم البرنامج الإرشادي وإنهاءه من أجل معرفة نقاط الضعف والقوة، والتعرف إلى مدى تحقيق البرنامج للأهداف العامة والخاصة، من خلال التطبيق البعدي للمقاييس، واستمارة تقييم البرنامج، والملاحظات التي سُجلت خلال فترة البرنامج.

4-4-7-14-4. مرحلة المتابعة: لمعرفة ثبات واستمرار التحسن الذي أحدثه البرنامج المستخدم في تخفيض حدة بعض السلوكيات الهازمة للذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك باستخدام المقاييس المعتمدة في الدراسة، إضافةً إلى استمارة تقييم البرنامج من وجهة نظر المرشد النفسي وولي الأمر، وبطاقة ملاحظة السلوك، ودراسة الحالة.

5-4. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- عُولجت البيانات بواسطة الرزمة الإحصائية (SPSS,21) وشملت التحليلات الإحصائية الاختبارات الآتية:
- التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي.
- معامل ألفا كرونباخ، ومعامل سبيرمان-براون، ومعادلة جوتمان لحساب ثبات المقاييس.
- معامل ارتباط (كندال تاول) لحساب الارتباط بين المتغيرات.
- اختبار (Independent Samples T test) للمجموعات المستقلة بغرض المقارنة بين المتوسطين القبلي والبعدي لأفراد مجموعتين مستقلتين.
- اختبار (Paired Samples T test) للمجموعات غير المستقلة بغرض المقارنة بين المتوسطين القبلي والبعدي لأفراد عينة واحدة.
- اختبار (كروسكال والاس)، واختبار (مان وتتي) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات.
- اختار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (Manova).
- اختبار الانحدار الخطي المتعدد لمعرفة حجم الأثر الناجم عن المتغيرات المستقلة على المتغير التابع.
- معادلة كوبر لاتفاق المحكمين.

$$\text{نسبة الاتفاق} = 100 \times \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}}$$

- معامل بلاك لتحديد نسبة الاكتساب.

$$\text{نسبة الكسب} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{د}}$$

حيث أن:

ص = متوسط درجات الأفراد على الاختبار البعدي.

س = متوسط درجات الأفراد على الاختبار القبلي.

د = الدرجة القصوى للاختبار. وحتى يكون البرنامج المقترح فعالاً يجب أن تتراوح قيمة معامل بلاك بين (1-2).

الفصل الخامس

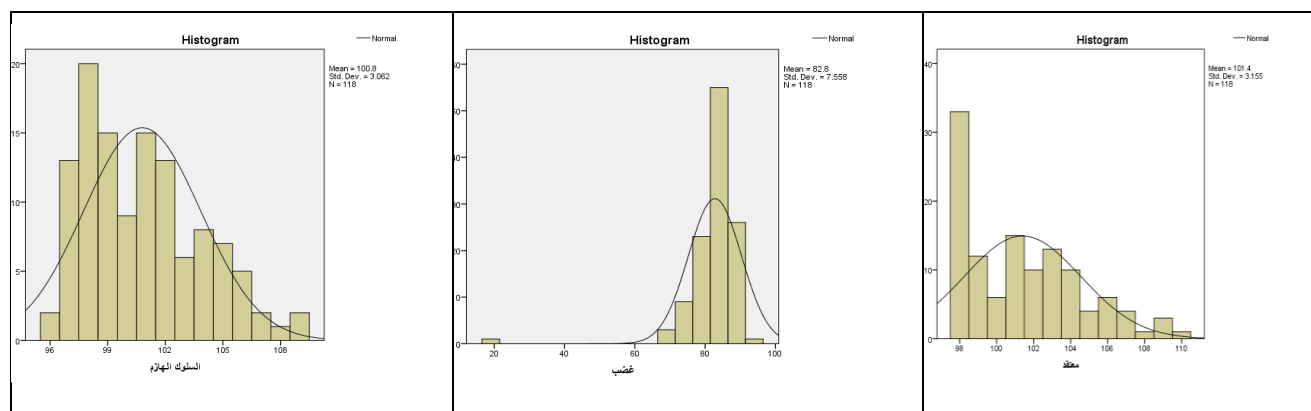
نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

- 5-1. نتائج أسئلة الدراسة
- 5-2. نتائج فرضيات الدراسة
- 5-3. ملخص النتائج
- 5-4. مقترحات الدراسة

بعد استعراض منهج الدراسة وإجراءاته في الفصل السابق، نتناول في هذا الفصل النتائج التي تمّ التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة؛ بغرض التعرف إلى مستوى كل من السلوكيات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب لدى أفراد عينة الدراسة الكلية، وأكثر السلوكيات، والمعتقدات الهازمة للذات شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية، والكشف عن العلاقة بين (السلوكيات الهازمة للذات من جهة، والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب من جهة أخرى)، إضافةً إلى تعرف الفروق بين أفراد عينة الدراسة الأساسية في المتغيرات السابقة تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي والجنس، وكذلك الأمر بالنسبة للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي، إضافةً لتعرف الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، وأيضاً الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، إضافةً لتعرف مدى فعالية البرنامج المطبق على أفراد المجموعة التجريبية. لذلك بدايةً تم التعرف إلى طبيعة التوزيع الذي تخضع له البيانات من خلال اختباري (Kolmogorov-Smirnov)، (Shapiro-Wilk) والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (34) طبيعة توزيع درجات أفراد عينة الدراسة

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov			المقياس
القيمة المحسوبة	درجات الحرية	Statistics	القيمة المحسوبة	درجات الحرية	Statistics	
0.000	118	0.940	0.000	118	0.145	السلوكيات الهازمة للذات
0.000	118	0.899	0.000	118	0.158	المعتقدات الهازمة للذات
0.000	118	0.606	0.000	118	0.177	التعبير عن الغضب



شكل (16) طبيعة توزيع درجات أفراد عينة الدراسة

بعد الاطلاع على الجدول (34) نلاحظ أن قيمة اختباري (Kolmogorov-Smirnov) و (Shapiro-Wilk) أصغر من القيمة المعنوية (0.05) وبالتالي يكون توزيع درجات أفراد عينة الدراسة غير طبيعي، وبناءً على ذلك تم استخدام الاختبارات الاحصائية اللامعلمية (Nonparametric Tests) للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها.

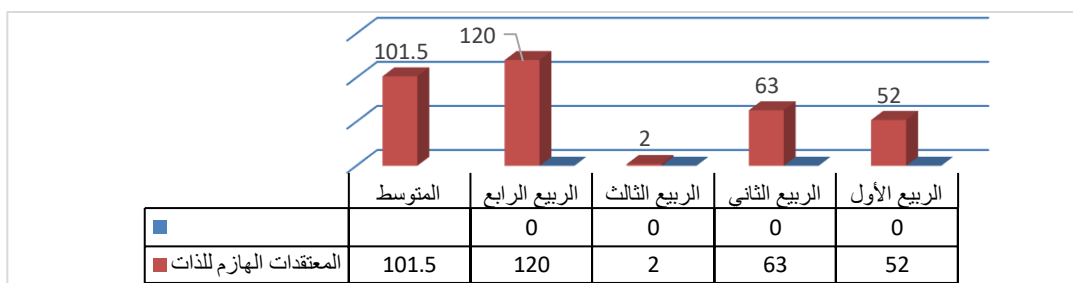
1-5. أسئلة الدراسة:

1-1-5. ما مدى انتشار المعتقدات الهازمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تقسيم درجات أفراد عينة الدراسة الكلية في مقياس المعتقدات الهازمة للذات إلى ربيعات، ثم تم حساب المتوسط الحسابي، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (35) مدى انتشار المعتقدات الهازمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية

الربيعيات	الربيع الأول	الربيع الثاني	الربيع الثالث	الربيع الرابع	المتوسط
حدود الفئات في كل ربع	89-0	97-89.01	100-97.01	140-100.01	101.5
عدد الأفراد في كل ربع	52	63	2	120	
نسبة الأفراد في كل ربع	%21.9	% 26.6	%0.4	%51.1	



شكل (17) مدى انتشار المعتقدات الهازمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية

بعد تقسيم درجات أفراد عينة الدراسة الكلية إلى ربيعات في مقياس المعتقدات الهازمة للذات نلاحظ أن متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات بلغ (101.5) وهذا يعني أن المعتقدات الهازمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة تقع ضمن المستوى المرتفع استناداً إلى الربيعيات الخاصة بمقياس المعتقدات الهازمة للذات (الربيع الرابع الذي تتراوح فيه الدرجة بين (140-100.01)). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (ضيف، 2015) التي توصلت إلى أن المعتقدات اللاعقلانية والمدمرة للذات كانت منتشرة بشكل مرتفع لدى المراهقين.

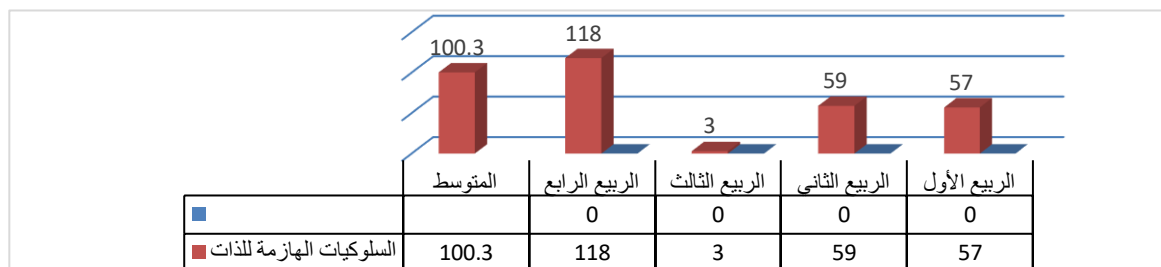
ويمكن تفسير ذلك من خلال ما أشار إليه "إليس ورفيرا" (Ellise & Rovira, 2015, 7) الذين وجدا "أن الإنسان يولد ولديه استعداد للتصرف بالطريقتين العقلانية واللاعقلانية، فالأفراد وفقاً لـ "إليس" مركبون بيولوجياً على أن يفكروا بطريقة ملتوية وأن يهزموا أنفسهم، وأن يبالغوا في كل شيء، وأن يتصرفوا بغرابة"، وعلى ذلك فإن التفكير اللاعقلاني والهائم للذات وفقاً لـ "إليس ورفيرا" يوجد في التكوين البيولوجي للفرد؛ بحيث تعمل أساليب المعاملة الوالدية إضافةً لأساليب التنشئة الاجتماعية، والتعليم المبكر الذي يستمدّه الفرد من المحيطين به على تعزيز المعتقدات اللاعقلانية والهائمة للذات أو اضعافها، فالشخص يتعلم ويكتسب القيم، والمعتقدات، والاتجاهات من الأشخاص المحيطين به خاصة الوالدين، والأقران، والمعلمين؛ وفقاً لـ ضيف (2015، 174) إن طلب الوالدين من الفرد أن يصل في أدائه إلى الكمال المبالغ فيه حتى يكون محبوباً ومقبولاً ممن حوله، وإن كانت قدراته وامكاناته لا تسمح بذلك، يكون لديه أفكاراً ومعتقدات تتمحور حول أنه لن يكون جيداً بالاعتبار، والاحترام إلا إذا حقق التفوق والكمال المبالغ فيه، فتكون هذه الأفكار والمعتقدات هي السبب الرئيس في نشأة المشكلات الانفعالية والسلوكية. وبالتالي نرى أن التنشئة الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية تسهم وبدرجة كبيرة في شيوع المعتقدات اللاعقلانية والهائمة للذات.

2-1-5. ما مدى انتشار السلوكات الهائمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تقسيم درجات أفراد عينة الدراسة الكلية في مقياس السلوكات الهائمة للذات إلى ربيعيات، ثم تم حساب المتوسط الحسابي، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (36) مدى انتشار السلوكات الهائمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية

الربيعيات	الربيع الأول	الربيع الثاني	الربيع الثالث	الربيع الرابع	المتوسط
حدود الفئات في كل ربيع	92-0	95-92.01	99-95.01	128-99.01	100.3
عدد الأفراد في كل ربيع	57	59	3	118	
نسبة الأفراد في كل ربيع	%24	%24.9	%0.8	%50.3	



شكل (18) مدى انتشار السلوكات الهائمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية

بعد تقسيم درجات أفراد عينة الدراسة الكلية إلى ربيعيات في مقياس السلوكيات الهازمة للذات نلاحظ أنَّ مُتوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكيات الهازمة للذات بلغ (100.3) وهذا يعني أن السلوكيات الهازمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية تقع ضمن المستوى المرتفع استناداً إلى الربيعيات الخاصة بمقياس السلوكيات الهازمة للذات (الربيع الرابع الذي تتراوح فيه الدرجة ما بين (99.01-128)). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "شيل؛ وميلر" (Miller et al., 2009; Schill et al, 1992) التي توصلت إلى أن مستوى السلوكيات الهازمة للذات كان مرتفعاً لدى أفراد عينة الدراسة.

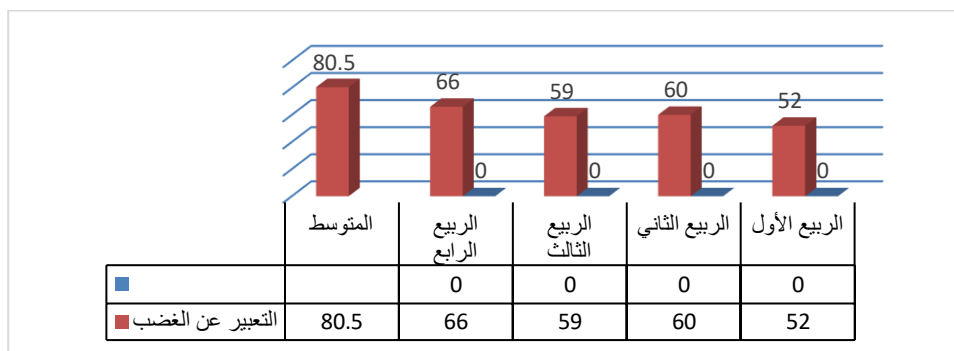
ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه "باومستر وشير" (Baumeister & Scher, 1988, 19) والذين وجدا أن السلوكيات الهازمة للذات تشكل ملاذاً لمن تعرض لإهمال أو نقص عاطفي أو إساءة معاملة في مرحلة معينة من مراحل الحياة، فيلجأ إلى هذه السلوكيات لتعويض هذا النقص، ويؤكد ذلك نتائج دراسة الحالة التي تم إجراؤها مع بعض أفراد المجموعة التجريبية والتي تبين أنهم تعرضوا لإساءة معاملة (جسدية ونفسية) في المنزل والمجتمع المحيط؛ حيث يرى "كودني" (Cudney, 1975, 13) أن السلوكيات الهازمة للذات عبارة عن عمل أو اتجاه كان مساعداً للفرد على التعامل مع تجربة مؤذية، وتجاوز آثارها في فترة معينة، ولكنه الآن يعمل ضد مصلحته. بعبارة أخرى فالسلوكيات الهازمة للذات عبارة عن برامج قديمة كانت فعالة في التعامل مع مواقف معينة وبقيت ضمن خبرات الفرد، وعند تعرضه لمواقف محبطة ومؤذية مشابهة نراه يعود لاستخدام ذات السلوكيات القديمة معتقداً أنها لا تزال فعالة، رغم كونها غير مناسبة للمواقف الجديدة (Hipolito, 2012, 3)، فعلى سبيل المثال "نرى أن الانسحاب الاجتماعي لدى المراهقين الخجولين الذين يشعرون بالحرج في المواقف الاجتماعية يمددهم بمتعة كبيرة، وخالية من الأحاسيس السلبية في المرة الأولى، مما يقلل من تفاعلهم مع الآخرين وبالتالي يقل مستوى شعورهم بالحرج، وتدرجياً يصبح هذا السلوك مساعداً لهم عند التعرض لمواقف جديدة قد تكون مشابهة، فيزداد احتمال استخدام ذلك السلوك بغرض التخلص من المشاعر، والأفكار السلبية التي تستحوذ عليهم في تلك المواقف التي قد يتعرضون لها، مما يعود على الفرد بنتائج عكسية فيؤدي به إلى الابتعاد عن الآخرين والانعزال عنهم، وبالتالي يقل تفاعله مع الآخرين، ويصبح أكثر رفضاً لفرص التفاعل الاجتماعي"، وهذا ما يمسى بنموذج الاستراتيجيات العكسية للسلوكيات الهازمة للذات بمعنى (اتباع سلوكيات بغرض تحقيق منافع، ولكنها تعود على الفرد بنتائج سلبية).

3-1-5. ما مدى انتشار التعبير عن الغضب لدى أفراد عينة الدراسة الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تقسيم درجات أفراد عينة الدراسة الكلية في مقياس التعبير عن الغضب إلى ربيعيات، ثم تم حساب المتوسط الحسابي، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (37) مدى انتشار التعبير عن الغضب لدى أفراد عينة الدراسة الكلية

الربيعيات	الربيع الأول	الربيع الثاني	الربيع الثالث	الربيع الرابع	المتوسط
حدود الفئات في كل ربع	77-0	81-77.01	86-81.01	104-86.01	80.5
عدد الأفراد في كل ربع	52	60	59	66	
نسبة الأفراد في كل ربع	%21.9	%25.3	%24.9	%27.9	



شكل (19) مدى انتشار التعبير عن الغضب لدى أفراد عينة الدراسة الكلية

بعد تقسيم درجات أفراد عينة الدراسة الكلية إلى ربعيات في مقياس التعبير عن الغضب نلاحظ أن متوسط التعبير عن الغضب لدى أفراد عينة الدراسة الكلية بلغ (80.5) وهذا يعني أن التعبير عن الغضب لدى عينة لدراسة يقع ضمن المستوى المتوسط استناداً إلى الربعيات الخاصة بمقياس التعبير عن الغضب (الربيع الثاني الذي تتراوح فيه الدرجة ما بين (81-77.01).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه "سولتي" (Soletti,2016,6-7) والذي يرى "أن المراهقين كلهم طاقة، وأمل، وطموح تداعبهم خيالات النجاح، وتتعدد الأهداف والطموحات التي يسعون لتحقيقها"، إلا أن تعدد المغريات المادية والمعنوية في ظل الظروف الاجتماعية والمعيشية القاسية التي يمر بها مجتمعنا، يجعل المراهقين يطمحون إلى أشياء كثيرة لا يستطيعون الوصول إليها دفعة واحدة مما يشعرهم بالإحباط والخيبة، وبالتالي تزداد مشاعر الغضب وعدم الرضا عن الحياة التي يعيشونها.

4-1-5. ما هي السلوكيات والمعتقدات الهازمة للذات الأكثر انتشاراً لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية؟

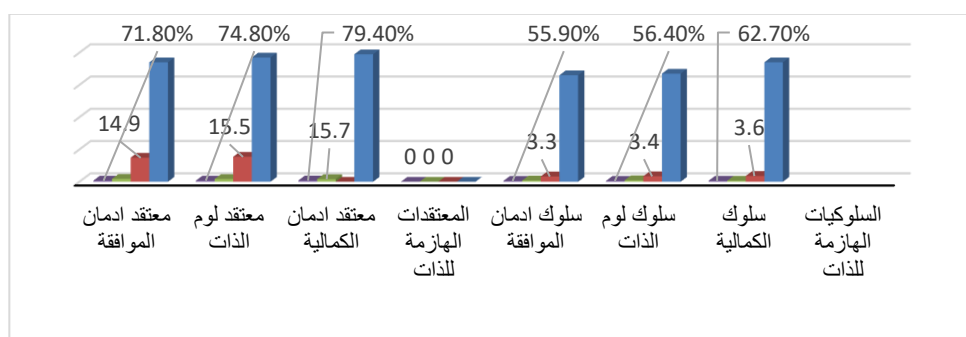
للإجابة عن هذا السؤال تم اجراء وصف احصائي لإجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية على كل بعد من أبعاد مقياس المعتقدات الهازمة للذات، وكذلك البنود الخاصة بمقياس السلوكيات الهازمة للذات، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

جدول (38) العبارات التي تمثل أكثر السلوكيات والمعتقدات الهازمة للذات شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية

السلوكيات الهازمة للذات	التكرار (F)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	النسبة المئوية (%)
سلوك الكمالية	74	3.6	0.65	62.7%
سلوك لوم الذات	67	3.4	0.93	56.4%
سلوك ايمان الموافقة	66	3.3	0.79	55.9%
المعتقدات الهازمة للذات	التكرار (F)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	النسبة المئوية (%)
معتقد الكمالية	79	15.7	1.6	79.4%
معتقد لوم الذات	77	15.5	1.7	74.8%
معتقد ايمان الموافقة	74	14.9	1.8	71.8%



شكل (20) العبارات التي تمثل أكثر السلوكيات والمعتقدات الهازمة للذات شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية

أولاً بالنسبة للسلوكيات الهازمة للذات: للإجابة على هذا السؤال تم العمل على حساب كل من المتوسط الحسابي، والتكرار، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية على كل سؤال من أسئلة مقياس السلوكيات الهازمة للذات، وبناءً على ذلك تم التوصل إلى الآتي:

إن أكثر السلوكيات الهازمة للذات شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة هي: الكمالية بمتوسط (3.6)، ونسبة مئوية قدرها (62.7%)، يليها لوم الذات بمتوسط (3.4)، ونسبة مئوية قدرها (56.4%)، يليها ايمان الموافقة بمتوسط (3.3)، ونسبة مئوية قدرها (55.9%).

ثانياً بالنسبة للمعتقدات الهازمة للذات: تم العمل على حساب كل من المتوسط الحسابي، والتكرار، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية على كل بعد من أبعاد مقياس المعتقدات الهازمة

للذات، وبناءً على ذلك تم التوصل إلى أن أكثر المعتقدات الهازمة للذات شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية هي: معتقد الكمالية بمتوسط (15.7)، ونسبة مئوية قدرها (79.4%)، يليها معتقد لوم الذات بمتوسط (15.5)، ونسبة مئوية قدرها (74.8%)، يليها معتقد ادمان الموافقة بمتوسط (14.9)، ونسبة مئوية قدرها (71.8%). وهذا يتفق مع ما أشار إليه "بيرنز" (Burns, 2001, 1) والذي يرى أن أكثر المعتقدات الهازمة للذات شيوعاً هي: الكمالية، وادمان الموافقة، ولوم الذات.

ويمكن تفسير ذلك من خلال ما أشار إليه كل من "هويت وفليت" (Hewitt & Flett, 1990, 456) والذين وجدوا أن أساليب المعاملة الوالدية تؤثر إلى حد كبير في أنماط التفكير والسلوكيات التي يتبعها الفرد، ويؤكد ذلك نتائج الدراسة التنبؤية التي أجرتها جامعة سنغافورة بين عامي (1987-1990) والتي توصلت إلى أن تسلط الوالدين، وتدخلهما في شؤون أبنائهم الخاصة يسهم في تكوين مجموعة من الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية، التي تجعل الأبناء أكثر حساسية للانتقاد، وأكثر خوفاً من ارتكاب الأخطاء حتى البسيطة منها؛ حيث تزداد حدة هذه المشكلة مع التقدم بالعمر وصولاً للكمالية المفرطة، يضاف إلى ذلك ما أشار إليه كل من "فروست ولاهت وروزنبليت" (Frost, Lahart & Rosenblate, 1990, 470) والذين وجدوا أن الأشخاص الذين يعانون من السلوكيات الهازمة للذات يتكون لديهم وبفعل من أساليب المعاملة الوالدية، والتنشئة الاجتماعية القائمة على التسلط والرقابة المفرطة، نموذج من السلوك الكمالى الذي يكون إما موجهاً نحو الداخل أو نحو الخارج، وبالتالي يميل هؤلاء الأفراد إلى فرض معايير محدده لسلوكهم، وتقييم أنفسهم بطريقة صارمة؛ فيؤدي التباعد بين صورة الذات المثالية والذات الواقعية إلى نقد الذات ولومها، ونظراً لكونهم يخافون الفشل والتقييم السلبي من جانب الآخرين، نراهم يسعون بشكل حثيث للحصول على الموافقة والاستحسان حتى يشفقوا لأنفسهم السعادة وتقدير الذات والاطمئنان بأن الأمور على ما يرام؛ فهم يربطون السعادة وتقدير الذات بالإنجاز المبالغ فيه الذي يجلب الموافقة والحب من الآخرين، وعند حدوث أي خطأ في الأداء قد يمنع الحصول على الموافقة، تبدأ رحلة معاناة الفرد من خلال الإفراط في لوم الذات ونقدها، ومن ثم العمل على وضع معايير وأهداف جديده سعياً للكمالية المفرطة بغرض الحصول على استحسان وموافقة الآخرين، وهكذا يستمر الفرد في هذه الحلقة المفرغة.

2-5. فرضيات الدراسة:

2-5-1. "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من السلوكيات الهازمة للذات من جهة، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب من جهة أخرى لدى أفراد عينة الدراسة".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم اعتماد (معامل ارتباط كندال تاو المعادل لاختبار بيرسون المعلمي) لمعرفة العلاقة

الفصل الخامس

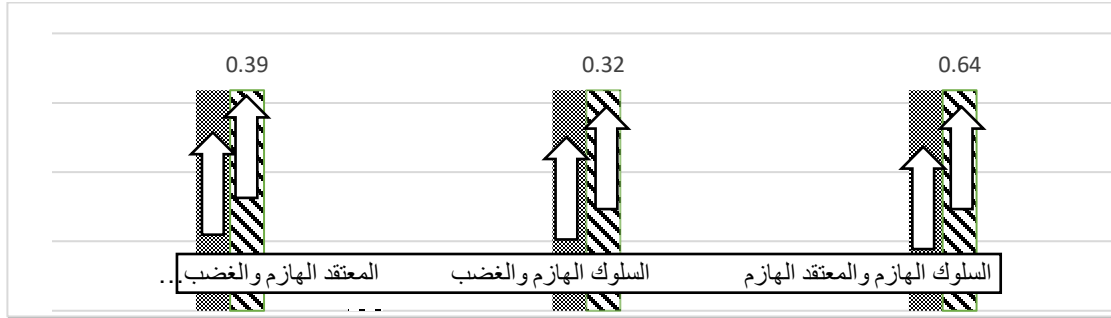
نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

بين كل من السلوكيات الهازمة للذات من جهة، والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب من جهة أخرى لدى أفراد عينة الدراسة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (39) العلاقة بين السلوكيات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب

المقياس	السلوكيات الهازمة للذات	المعتقدات الهازمة للذات	التعبير عن الغضب	درجات الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
السلوكيات الهازمة للذات	1	0.64(**)	0.32(**)	116	0.01	دال
المعتقدات الهازمة للذات	0.64(**)	1	0.39(**)			
التعبير عن الغضب	0.32(**)	0.39(**)	1			

(**) دال عند مستوى 0.01



شكل (21) العلاقة بين السلوكيات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب

يتضح من الجدول (39) وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة احصائياً بين السلوكيات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات عند مستوى دلالة (0.01)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من (العقاد وقاعد، 2001؛ Stackert & Bursik, 2003, 1419; Bridges & Harnish, 2010, 86; Coban, 2013, 68)، الذين أشاروا إلى أن الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية ترتبط بالسلوكيات الهازمة للذات وتقود إليها. ويتضح من ذات الجدول وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة احصائياً بين السلوكيات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب عند مستوى دلالة (0.01)، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه "شيل وآخرون" (Schill et al., 1992) والذين توصلوا إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين السلوكيات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب. ويتضح أيضاً من ذات الجدول أيضاً وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة احصائياً بين التعبير عن الغضب والمعتقدات الهازمة للذات عند مستوى دلالة (0.01)، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه "فروجات" (Froggatt, 2015) والذي توصل إلى أن الغضب يعد من أكثر الانفعالات تأثيراً بالأفكار اللاعقلانية والهازمة للذات، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة أي أن هناك

علاقة ارتباطية ايجابية بين كل من السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب. ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية على النحو الآتي: ف فيما يخص العلاقة الإيجابية بين السلوكات الهازمة للذات من جهة والمعتقدات الهازمة للذات من جهة أخرى يمكننا أن نعزو ذلك إلى ما أشار إليه (العقاد وقاعد، 2001، 125؛ دعيم، 2011، 1) والذين يرون أن الأفكار والمعتقدات هي الموجه الأساسي للسلوك الذي ينبع وينتج من الاتجاهات الفكرية والقيم والمعتقدات الأساسية التي يتبناها الفرد؛ ف رؤية الإنسان الخاصة (تفسيره) للأحداث هي التي تثير ردوده الانفعالية والسلوكية وليست الأحداث في حد ذاتها؛ حيث يرى إليس (1999/2004، 33) "أن ما يجعل الأشخاص يسلكون على نحو مضطرب ليست الأحداث في حد ذاتها وإنما حكمهم (تفسيرهم) على هذه الأحداث". وفي هذا المجال قدمت النظرية العقلانية نموذجاً يمكن من خلاله تفسير العلاقة بين السلوك والمعتقدات؛ بحيث يساعدنا هذا النموذج في فهم مصدر السلوكات الناتجة عن الأحداث والمواقف الحياتية المتنوعة، ولهذا الأسلوب أربعة مكونات: أولاً. الحدث: ويقصد به ما حصل فعلاً. ثانياً. التفسير (التفكير): ويقصد به أول تفسير خطر لنا بناءً على الحادثة. ثالثاً. الشعور: ويقصد به العواطف والمشاعر وغالباً ما تكون مبنية على التفسير. رابعاً. السلوك/الفعل: ونعني به ردة الفعل تجاه الحدث؟ فمن المهم أن ندرك أن مصدر المشاعر، والسلوك ناتج عن التفسير (الأفكار) الذي نسبناه للحدث وليس من الحدث ذاته. وبالتالي فالتفسير (الأفكار) هو الذي أدى إلى السلوك. وما يدعم هذه النتيجة التي تم التوصل إليها (وجود علاقة ارتباطية بين الأفكار والمعتقدات من جهة والسلوك من جهة أخرى)، وجود معتقدات وأفكار معينة تسود ضمن النطاق الأسري والاجتماعي تجعل الشخص يسلك على نحو معين. ومثال ذلك الفكرة التي تنص على "أن الإنجاز المبالغ فيه يجعل الشخص محبوباً ومقبولاً من الجميع" فهذه الفكرة تجعل الشخص يسعى للإنجاز على نحو مبالغ فيه، ويطلب الكمالية بصورتها السلبية (دعيم، 2011، 1).

وفما يخص العلاقة الإيجابية بين كل من السلوكات الهازمة للذات والغضب يمكن ارجاع ذلك إلى ما أشار إليه كل من "جوسكوف وويلز" (Guckauf & Wells, 1991, 55) والذين وجدا استناداً إلى تجربتهما السريرية ومراجعة الأدبيات في هذا المجال، أن السلوكات الهازمة للذات لدى المراهقين (كالخنوع، والإهمال، والفشل، والادمان، والعزلة، وتجنب السعادة، وطلب الحب والموافقة، والإيمان، والانتحار، والسعي للكمال والإنجاز على نحو مبالغ، واليأس، ومشاعر الذنب....) غالباً ما تترافق مع الغضب، ذلك أن المراهقين في هذه المرحلة يسعون للحصول على الاستقلال، والحب، والموافقة، ولفت الانتباه وتأكيد الذات وغير ذلك من الحاجات، ولكن عدم حساسية الوالدين لهذه الحاجات وقمعهم محاولات المراهق للاستقلالية، وسعيهم للسيطرة عليه، إضافة لعدم قدرة المراهق على تكوين نوع من الوعي الذاتي وعدم تقديره للصواب والخطأ، يجعله ينخرط بمزيد من السلوكات الهازمة للذات اعتقاداً منه أنها ستشعره بالرضا

أو السعادة، وتساعد على تحقيق رغباته إلا أن هذه الوسائل والسلوكات التي اختارها المراهق لتحقيق رغباته قد تترك آثاراً سلبية على الآخرين وتولد لديهم رودة فعلٍ سلبية تتمثل بالنقد أو التجاهل، مما يشعره (المراهق) بالإهانة التي تنثير لديه سلوكات وانفعالات سلبية تظهر من خلال نويات الغضب الموجهة نحو الذات والآخر كتعبير رافض للوصاية من قبل الآخرين وتجاهل احتياجاته. ويؤكد هذا المقترح (ترافق السلوكات الهازمة للذات مع الغضب) ما توصل إليه كل من "سيشل وبلير وايكستروم" (Schill, Beyler & Ekstrom, 1991, 744) اللذين أشاروا إلى أن الأفراد وبسبب من الاحباطات والعوائق غالباً ما يشعرون بالجرح النفسي الذي يدفعهم للسلوك على نحو هازم للذات، كمحاوله منهم للتعويض عن معاناتهم، وشعورهم بالنقص ولذلك نجدهم يسعون بشكلٍ حثيث للحصول على حب وموافقة الآخرين التامة والتفضيل على الأقران، وعندما يفشلون في الحصول على ما يرغبون من المحتمل أن يخبروا مشاعر الإحباط التي تدفعهم للغضب والسلوك على نحو عدواني يُعبر عنه علناً تجاه الآخرين وممتلكاتهم أو يتم كبتة وتوجيهه نحو الذات (Schill, Beyler & Morales, 1992, 595).

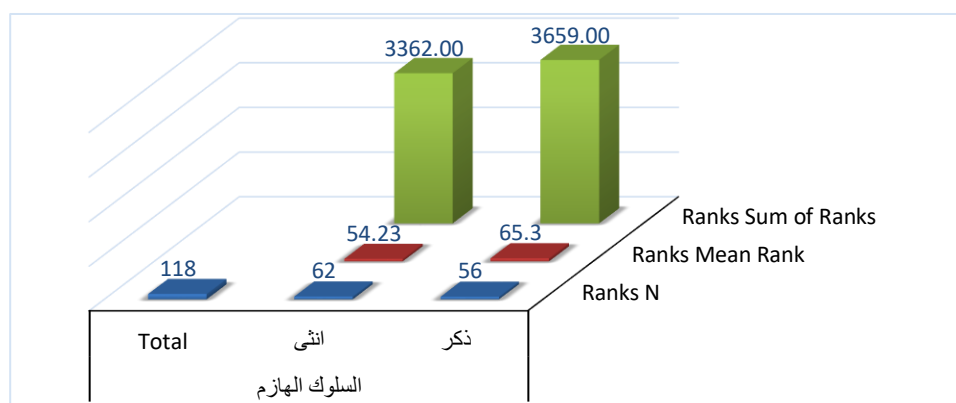
أما فيما يتعلق بالعلاقة الإيجابية بين الغضب من جهة والمعتقدات الهازمة للذات من جهةٍ أخرى فيمكن عزو هذه النتيجة إلى ما توصلت إليه الغامدي (2013، 288) والتي ترى أن نمط التفكير الذي يتبعه الفرد يؤثر على انفعالاته، ومن أكثر الانفعالات تأثراً بنمط التفكير الهازم للذات هو انفعال الغضب، ويؤكد ذلك ما توصل إليه "فروجات" (Froggatt, 2015, 2-3) والذي يرى أن الغضب هو اضطراب انفعالي قد يكون في جزء منه نتيجةً لأسباب معرفية؛ حيث ينتج الغضب وفقاً لـ (Froggatt, 2015) عن مجموعة من المعتقدات الهازمة للذات وهي الآتية: 1. الاستنتاجات المشوهة: التي تؤدي إلى إساءة فهم الفرد لما يحدث من حوله، وما يعقب ذلك من احباطات ومشكلات ناتجة عن سوء الفهم. 2. عدم احتمال الأحداث غير المرغوب فيها؛ حيث يكون الغضب المتكرر بدافع تجنب التهديدات المدركة التي تتمثل بعدم القدرة على احتمال كل ما يتعارض مع التوقعات. 3. عدم تحقيق المطالب: يدفع الفرد إلى الإحباط وبالتالي إثارة انفعال الغضب. 4. العجز المعرفي: يكون لدى الأفراد ذوي مشكلات التحكم في الغضب عدد غير كاف من الاستجابات التكيفية للأحداث المثيرة التي يتعرضون لها. 5. إساءة تفسير الأحداث كأن يشعر الفرد بالإثارة حتى عندما يكون غير مستثار واقعياً. 6. المعتقدات الجامدة: كأن يكون لدى الفرد معتقدات ثابتة وغير منطقية مثل "يجب عليّ"؛ بحيث يؤدي التمسك بمثل هذه المعتقدات إلى كثير من المشكلات الانفعالية والسلوكية والاجتماعية. 7. الاستجابات السريعة (الاندفاعية): كأن يميل الأشخاص إلى التصرف قبل التفكير، مما يترك آثاراً سلبية على الفرد نفسه والمحيطين به. وعلى ما سبق يمكن القول إن أنماط التفكير الهازمة للذات غالباً ما تترافق مع الانفعالات والسلوكات غير التوافقية التي تؤثر على علاقات الفرد الشخصية والاجتماعية.

5-2-2. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكيات الهازمة للذات تعزى إلى متغير الجنس".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم اعتماد اختبار (Mann Whitney) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكيات الهازمة للذات، وذلك كما يظهره الجدول التالي:

جدول (40) الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكيات الهازمة للذات تبعاً لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	ن (N)	df	متوسط الرتب (م)	مجموع الرتب (S R)	U	Z	Sig	اتجاه الفرق
السلوكيات الهازمة للذات	نكور	56	116	65.3	3659.00	1409.00	1.7	0.07	غير دل
	انثى	62		54.2	3362.00				



شكل (22) الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكيات الهازمة للذات تبعاً لمتغير الجنس

يتضح من الجدول (41) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكيات الهازمة للذات تعزى إلى متغير الجنس، وبالتالي نقبل فرضية العدم التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكيات الهازمة للذات وفقاً لمتغير الجنس. وتتأقضى هذه النتيجة التي تم التوصل إليها ما أشار إليه "قاديرو" (Viadero,2013,1) والذي يرى أن الإناث يملن إلى سلوكيات ضرر وهزيمة الذات بشكل أقل من الذكور، وكذلك دراسة (العقاد وقاعد، 2001؛ مراد، 2011) التي توصلت إلى أن الإناث كن أكثر ميلاً لممارسة السلوك الهازم للذات، ويتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من "سيشل وآخرون" وكذلك "الشواشرة وآخرون" (Schill et al.,1992؛ Alshawashreh et al.,2013) اللذين توصلا إلى عدم وجود

فروق بين الجنسين في ممارسة السلوك الهازم للذات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه العيسوي (1986، 117) والذي يرى أن "جزءاً كبيراً من معاناة المراهق يعود إلى أسلوب التعامل معه، وعدم شعوره بالقبول كشخص له قيمته وكرامته أياً كان سلوكه"، وبالتالي فإن استمرار السلوك غير المقبول والسلبي لدى المراهقين يعود إلى الرفض الدائم من قبل الأشخاص المؤثرين في حياتهم نتيجةً لإقدامهم على بعض الممارسات السلوكية التي لا تروق للكبار أو تخرج في بعض الأحيان عن النسق المقبول الذي سته الأشخاص المؤثرين في حياة المراهق، إضافةً لعدم السعي من جانب الكبار لفهم أوضاع المراهقين ومحاولة تقديم المساندة النفسية والتربوية اللازمة لهم، الأمر الذي يدفع المراهقين في أحيان كثيرة إلى محاولة لفت الأنظار، وإشعار المحيطين بوجودهم عن طريق بعض الممارسات غير السوية والهازمة للذات. ويؤكد ذلك ما أورده "كودني" (Cudney, 1975, 13-15) والذي يرى أن هناك عوامل تسهم في إيجاد السلوك الهازم للذات ومن أهمها: أساليب المعاملة الأسرية القائمة على العنف، والإهمال مما يولد لدى (المراهقين) نوع من الشعور بعدم الأمان والاستقرار النفسي إضافةً للإحباط والشعور بالنقص، وبالتالي عدم القدرة على مواجهة مصادر التوتر الخارجية، فينسحبون إلى عالمهم الداخلي ويبدأون بالانخراط الواعي أو غير الواعي بسلوكات ينتج عنها ضرر للذات، فزاهم كثيرى الشكوى، ودائمي الإحساس بعدم العدالة، وعدم الثقة بالآخرين؛ فيميلون لاعتماد سلوكات وأساليب بديلة كالإلتمان، والاعتقاد بالخرافة، والاستغراق في أحلام اليقظة، والسعي نحو الكمالية المبالغ فيها، والبحث عن الحب والموافقة، واستغلال الآخرين كمحاولة منهم لتحقيق الاستقرار النفسي، وللتخلص من الضغط والتوتر، وكتعبير رافض للعنف الذي يتعرضون له وما يواجهونه في حياتهم اليومية من متاعب وضغوطات، يُضاف إلى ذلك الظروف القاسية التي يمر بها وطننا الحبيب والتي جعلت كل من الذكور والإناث يتحملون مسؤولية كبيرة لتأمين مستلزمات الحياة؛ وبالتالي نجد أن المراهقين من الجنسين ينخرطون بالسلوكات الهازمة للذات إما بشكلٍ واعٍ أو غير واعٍ كرد فعل لما يتعرضون له من صعوبات وضغوط، ويؤكد ذلك نتيجة دراسة الحالة التي أجراها الباحث مع بعض أفراد عينة الدراسة التجريبية، وتم من خلالها التوصل إلى أن معظم الأفراد الذين أجريت معهم دراسة الحالة (الذكور والإناث) قد تعرضوا للعنف في حياتهم السابقة واليومية، وأنهم يتحملون مسؤوليات أسرية كبيرة جعلتهم يواجهون ضغوطاً اجتماعية ودراسية واقتصادية ومهنية؛ واستناداً لـ { نتائج دراسة الحالة التي تم إجراؤها مع بعض أفراد عينة الدراسة التجريبية، وما أشار إليه الباحثون في هذا المجال ومنهم (Cudney, 1975) } نستطيع القول أن الذكور والإناث في دراستنا الحالية وبسبب تعرضهم للعنف في مراحل حياتهم السابقة والحالية، إضافةً لتحملهم مسؤوليات أسرية، ودراسية وأعباء ماله وما يواجهونه من متاعب وصعوبات وضغوط، كانوا يسلكون على نحو هازم للذات.

الفصل الخامس

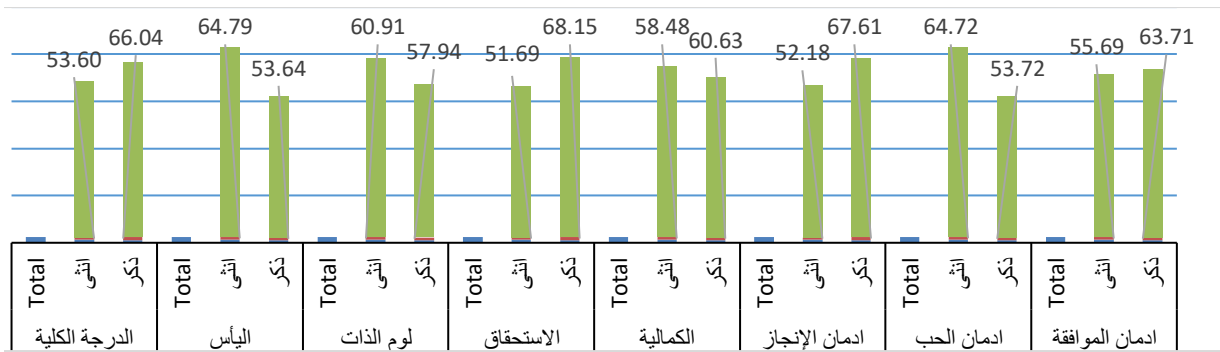
نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

3-2-5. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات تعزى إلى متغير الجنس".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم اعتماد اختبار (Mann Whitney) لمعرفة الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات، وذلك كما يظهره الجدول التالي:

جدول (41) الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات تبعاً لمتغير الجنس

اتجاه الفرق	Sig	Z	U	مجموع الرتب (S R)	متوسط الرتب (M R)	df	ن (N)	الجنس	مقياس المعتقدات الهازمة للذات
غير دال	0.19	1.2	1500.00	3568.00	63.7	116	56	ذكور	ادمان الموافقة
				3453.00	55.6		62	إناث	
غير دال	0.07	1.7	1412.50	3008.5	53.7	116	56	ذكور	دمان الحب
				4012.5	64.7		62	إناث	
دال لصالح الذكور	0.013	2.4	1282.00	3786.00	67.6	116	56	ذكور	ادمان الإنجاز
				3235.00	52.1		62	إناث	
غير دال	0.72	0.3	1672.50	3395.5	60.6	116	56	ذكور	الكمالية
				3625.5	58.4		62	إناث	
دال لصالح الذكور	0.008	2.6	1251.50	3816.5	68.1	116	56	ذكور	الاستحقاق
				3204.5	51.6		62	إناث	
غير دال	0.63	0.4	1648.50	3244.5	57.9	116	56	ذكور	لوم الذات
				3776.5	60.9		62	إناث	
غير دال	0.067	1.8	1408.00	3004.00	53.6	116	56	ذكور	اليأس
				4017.00	64.7		62	إناث	
دال لصالح الذكور	0.04	2.00	1370.00	3698.00	66.04	116	56	ذكور	الدرجة الكلية
				3323.00	53.6		62	إناث	



شكل (23) الفرق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات تبعاً لمتغير الجنس

يتضح من الجدول (41) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس المعتقدات الهازمة للذات (وأبعاد ادمان الانجاز، والاستحقاق) تعزى لمتغير الجنس، وهذه الفروق هي لصالح الذكور. وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة أي أن هناك فروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات، وتتفق هذه النتيجة التي تم التوصل إليها مع ما أشار إليه كل من "الظواهره وبني إسماعيل" (Zawahreh& Bani Ismail,2016,138) والذين توصلوا إلى أن المعتقدات اللاعقلانية والهازمة للذات تنتشر لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث، وتتقاضى نتيجة دراسة (العقاد وقاعود، 2001) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الأفكار اللاعقلانية.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الممارسات المتبعة في تربية وإعداد الذكور، إضافة إلى العادات والتقاليد التي يتبناها المجتمع والتي تقوم على تحميل الذكر مسؤوليات الأسرة وأعبائها كونه محط اعتماد الوالدين، مما يجعل العديد من الأسر تميل إلى الإيمان ببعض الأفكار والمعتقدات التي تنطوي على مغالطات وغرسها في أذهان أبنائها الذكور بطريقة تتسم بالإيحاء الذاتي، ثم تعمل وسائل التنشئة الاجتماعية الأخرى كالمدراس، ووسائل الإعلام، والأصدقاء على تعزيز هذه الأفكار والمعتقدات لدى الذكور، يضاف لذلك أن الأسرة في مجتمعاتنا غالباً ما تولي الأنثى اهتماماً خاصاً من خلال التوجيهات الأسرية الدائمة (ما هو مقبول وغير مقبول)، الأمر الذي يجعل الإناث أكثر عقلانية من الذكور، أضف لذلك أن الأنثى غالباً ما تعبر عن مسابقتها لتوقعات الآخرين ومطالبهم واهتماماتهم، وبالتالي يملك الذكور المعتقدات اللاعقلانية والهازمة للذات بشكل أكبر من الإناث بحكم أساليب التنشئة الأسرية والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع (بني خالد، 2015، 128-129).

أما فيما يخص شيوع معتقد (الاستحقاق) لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث فيرجع ذلك إلى: نظرة الرجل لنفسه، ومفهومه لذاته على أنها تتسم به بالفردية والاستقلالية، وهذه النتيجة تتسق مع النظرة العامة لشخصية الرجل على أنها تتصف بالانرجسية والتمركز حول الذات مقارنةً بشخصية الأنثى التي تميل إلى التعاطف والمشاركة الوجدانية

مع الآخرين، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات كدراسة "تشانز ومورف وتورنر" وكذلك دراسة "فoster وكامبل وتوينغ" (Tschanz; Morf & Turner, 1998; Foster, Cambell & Twenge, 2003) والتي توصلت إلى أن الذكور يتسمون بالغرور، ويعتقدون أنهم يستحقون امتيازات ومعاملة أفضل مقارنة بما يستحقه الآخرون، أضف إلى ذلك أن الذكور يتسمون بحب السلطة، وهذه النتيجة منطقية في ثقافتنا الشرقية التي تعترف بسلطة الرجل وتتنظر إليها كشيء محبب ومطلوب.

أما فيما يتعلق بوجود فروق بين الذكور والإناث على بعد ادمان الإنجاز لصالح الذكور، فيمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه خليفة (2013، 53) والذي يرى أن الذكور أكثر سعياً للإنجاز مقارنة بالإناث لأنهم يسعون دائماً لجذب الأنظار، من خلال تحقيق الإنجازات والتفوق في شتى المجالات، بغرض الحفاظ على مكانتهم لدى الأسرة والمجتمع، وتؤكد ذلك بدر (2002، 21) التي ترى أن "هورلوك" يعتبر التتميط الثقافي عاملاً محفزاً يزيد من السعي إلى الإنجاز لدى الذكور من خلال اعتماده مبدأ تفضيل سمات الذكورة. يضاف لذلك أن المجتمع العربي تسود فيه اتجاهات تتضمن تفضيل الذكر في كل أعماله، وأن أفكار الذكر أعلى شأنًا وأكثر قيمة، الأمر الذي يجعل من هذه الأفكار والاتجاهات موجهاً للسلوك الذكري، ومساعداً على ظهور مثل هذه الأفكار والسلوكيات لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث (خطاب، 1994، 155).

أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من (ادمان الموافقة، وادمان الحب، والكمالية)، فيمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه "ستوبر" (Stoeber, 2018, 22) والذي يرى أن الأفراد الذين يعانون من مشكلة السلوك الهازم للذات غالباً ما يشعرون بالرفض من الآخرين، إضافةً إلى تنني قيمتهم الذاتية، لذلك نراهم يكافحون دائماً لإثبات وجودهم وجذب أنظار الأسرة والمجتمع الذي يعيشون فيه بغرض الحصول على الحب والموافقة من المحيطين بهم، أضف لذلك أن الكمالية المبالغ فيها والسعي الحثيث إلى التميز سمات مكتسبة اجتماعياً؛ فالأفراد الذين يعانون من السلوك الهازم للذات يعتقدون أن الآخرين ينتظرون منهم الكمال وإنجاز ما يطلب منهم على نحو مبالغ فيه، وإلا فإنهم سيكونون غير جديرين بالقبول والاهتمام، ذلك أن المجتمع وبسبب الاتجاهات السائدة فيه والتي تميل إلى تفضيل الكمال في كل الأعمال، يجعل من هذه الاتجاهات موجهاً للمعتقدات والأفكار الهازمة للذات، ومساعداً على ظهورها لدى الأفراد عموماً، ولدى الأفراد الذين يعانون من السلوكيات الهازمة للذات خصوصاً بصرف النظر عن الجنس الذي ينتمون إليه في محاولة منهم لسد النقص الذي يعانون منه فنراهم دائمي السعي للكمال المبالغ فيه، وراغبين في الحصول على حب وموافقة الآخرين).

أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في (لوم الذات)، فيمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه "ميللر" (Miller, 2003, 5) والذي يرى أن لوم الذات: هو أحد الأساليب المضطربة في التفكير والسلوك والمرتبطة

بالعديد من المشكلات النفسية والسلوكية، ويتمثل في إلقاء اللوم بشكل دائم على الذات سوءاً كان الفرد مخطئاً في حق ذاته والآخرين أم لا؛ حيث يلاحظ على هؤلاء الأفراد اعتقادهم الراسخ والمتأصل بتدني القيمة الذاتية، فيكون هذا الاعتقاد هو المحرك الأساسي للشعور بالنقص، والدونية، والعجز ... مما يؤثر على حديثهم الذاتي الداخلي، وبالتالي يزداد اللوم الذاتي لديهم، وهذا ما يُلاحظ لدى الأفراد الذين يعانون من السلوك الهازم للذات بصرف النظر عن الجنس الذي ينتمون إليه. أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في (اليأس)، فيمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه "شوشنوف وويلسون واينس ولاندر" (Chochinov, Wilson, Enns & Lander, 1998, 368) والذين يرون أن اليأس: هو فقدان الفرد الاستقلالية مع شعوره بالارتباك المنبعث من إدراكه لعجز ذاته عن تحقيق رغباته، فالإنسان عندما يتوقع حدوث نتيجة ما بصرف النظر عما يقوم به من تصرفات وسلوكيات متعمدة لتغيير هذه النتيجة، فإن ذلك سيؤدي إلى النتائج التالية: 1. انخفاض في دافعية الفرد للتحكم بهذا الموقف والسيطرة عليه 2. واقتناع الفرد بأنه غير قادر على التحكم بالعواقب مهما كان نوعها سواء كانت سارة أم غير سارة . 3. وبالتالي وقوع القلق الإستباقي الذي يجعل الفرد يشعر بأنه غير قادر على التحكم بالموقف، الأمر الذي يقوده بعد ذلك إلى اليأس. بمعنى أن الشخص عندما يدرك أنه سيكافأ أو سيعاقب (بغض النظر عن سلوكه) ستتخفض توقعاته، وتكون نتيجة ذلك أن أية مبادرة للتصرف المثمر والمستقل سيتم إضعافها وإحباطها طالما أن العقوبة أو المكافأة ستحدث بغض النظر عن سلوكه أو إمكاناته أو كفاءته، وهذا ما يحدث لدى الأفراد الذين يعانون من السلوكيات الهازمة للذات بصرف النظر عن الجنس الذي ينتمون إليه على اعتبار أنهم يملكون نمط معين الأفكار والمعتقدات يتمثل بعدم القدرة على تغيير مسار الأمور، لأنها خارجة عن ارادتهم.

5-4-2. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكيات الهازمة للذات تعزى إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم اعتماد اختبار (كروسكال والاس، المعادل لاختبار أنوفا المعلمي) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الأساسية على مقياس السلوكيات الهازمة للذات والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (42) الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكيات الهازمة للذات تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي

المقياس	مستوى التحصيل الدراسي	ن (N)	df	متوسط الترتب (M R)	قيمة كروسكال (H)	Sig	اتجاه الفرق
	متميز	19		83.6			

الفصل الخامس

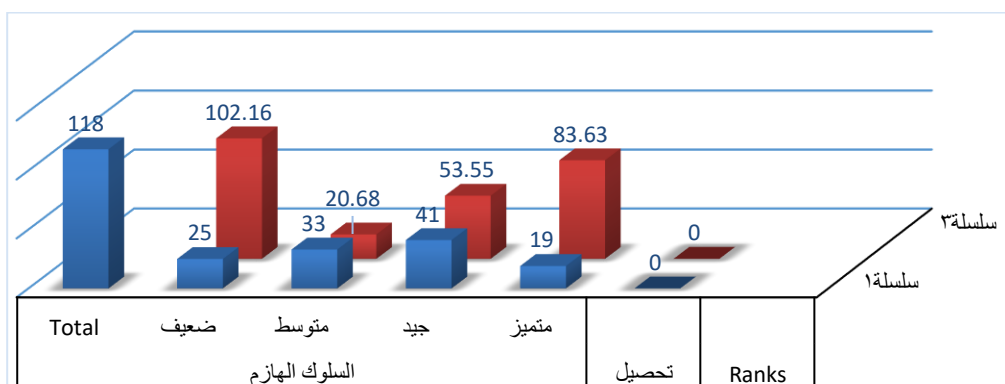
نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

السلوكيات الهازمة للذات	جيد	41	3	53.5	93.2	0.000	دال لصالح الطلاب ذوي مستوى التحصيل الدراسي الضعيف
	متوسط	33		20.6			
	ضعيف	25		102.1			

جدول (43) اختبار (Mann Whitney) للمقارنات البعدية بين أفراد عينة الدراسة على مقياس

السلوكيات الهازمة للذات وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي

مستوى التحصيل الدراسي	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
متميز		0.07	0.4	(*)0.004
جيد	0.07		0.8	0.6
متوسط	0.4	0.8		(*)0.04
ضعيف	(*)0.004	0.6	(*)0.04	



شكل (24) الفروق بين أفراد العينة على مقياس السلوك الهازم للذات تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي

يتضح من الجدول (42) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكيات الهازمة لذات تُعزى لمتغير مستوى التحصيل الدراسي، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكيات الهازمة للذات، ولتحديد اتجاه الفرق تم العمل على إجراء مقارنات بعدية متعددة من خلال اختبار (Mann Whitney) جدول (43)؛ حيث كانت الفروق لصالح أفراد عينة الدراسة ذوي مستوى التحصيل الدراسي المتوسط (الضعيف)، وتتفق هذه النتيجة التي تم التوصل إليها مع نتيجة دراسة "الشواشرة وآخرون" (AL shawashreh et al., 2013) والتي توصل من خلالها إلى أن الأفراد ذوي مستوى التحصيل المتوسط والمتدني أكثر ممارسةً للسلوك الهازم للذات. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه "الشواشرة وآخرون" (AL shawashreh et al., 2013, 255-256) والذين توصلوا أن مستوى

التحصيل الدراسي ذو أهمية كبيرة في حياة الفرد وأسرته، فهو ليس فقط مجرد تجاوز مراحل دراسية متتالية بنجاح، بل له أهمية خاصة لدى الفرد والأسرة والمجتمع الذي يعيش فيه باعتباره الطريق لاختيار نوع الدراسة، وبالتالي تحديد الدور الذي سيقوم به الفرد في حياته والمكانة الاجتماعية التي سيقوم بها، الأمر الذي يؤثر على نظريته لذاته؛ فمستوى التحصيل الدراسي المرتفع يؤدي بالمرء إلى الشعور بالجداوة والكفاءة وتعزيز ثقته بنفسه ورفع مستوى طموحه، ذلك أن النجاح يجعل الفرد فخوراً بإمكانياته وقدراته، في حين أن تدني مستوى التحصيل الدراسي يفقد الفرد هذا الشعور، وكذلك يفقده رضا الآخرين عنه وتقديرهم له، مما يدفعه لعدم الرضا عن ذاته وعدم الثقة بها، وبالتالي الانسحاب إلى العالم الداخلي والبعد عن المواجهة وممارسة سلوكيات ينتج عنها إيذاء للذات، ولتوضيح الطريقة التي يسهم من خلالها تدني مستوى التحصيل الدراسي في تكوين السلوكيات الهازمة للذات أشار كل من "توينغ وكاتينيس وباومستر" وكذلك "كيرنز" (Twenge, Catanese & Baumeister, 2002; Kernis, 2003) إلى أن مستوى التحصيل الدراسي المتدني يمكن أن يكون سبباً للسلوك الهازم للذات (بشكل غير مباشر) من خلال تأثيره المباشر في تكوين مفهوم ذات سلبي وتقدير متدني للذات؛ فوفقاً لـ عيسى (2006، 31) هناك علاقة متبادلة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي؛ بحيث يؤثر كل منهما على الآخر فارتفاع مستوى التحصيل الدراسي يسهم في تكوين مفهوم الذات إيجابي يظهر من خلال الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية والاصرار على احراز المزيد من النجاح في كافة مجالات الحياة، في حين يؤثر تدني مستوى التحصيل الدراسي سلباً على مفهوم الذات وتقديرها، ويؤكد ذلك ما توصل إليه "الشواشرة وآخرون" (AL shawashreh et al., 2013-257) والذين يرون أن الأشخاص ذوي مفهوم الذات الإيجابي، والتقدير المرتفع لها يتميزون بمشاعر القبول الذاتي، والكثير من التفاعلات الاجتماعية التي تؤدي بهم إلى أن يعيشوا حياة أكثر سعادة وصحة من الناحية النفسية، في حين أن الأشخاص ذوي مفهوم الذات السلبي والتقدير المتدني لها يتميزون بالسلبية والعجز والتفاعلات الاجتماعية الفقيرة، إضافةً لكونهم أكثر عرضةً للسلوكيات الهازمة للذات والاكنتاب والقلق والعنوان والغضب وغير ذلك من المشكلات السلوكية والانفعالية. ومن خلال ما سبق نستطيع القول إن مستوى التحصيل الدراسي المتدني يؤدي إلى تقدير متدني للذات يؤدي بدوره إلى السلوك الهازم للذات، والمخطط الآتي يوضح ذلك:

تدني مستوى التحصيل الدراسي ← مفهوم ذات سلبي وتقدير متدني للذات ← سلوك هازم للذات.

5-2-5. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات تعزى إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم اعتماد اختبار (كروسكال والاس المعادل لاختبار أنوفا) لمعرفة الفروق بين متوسطات

الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات، وذلك كما يظهره الجدول التالي:

جدول (44) الفرق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي

اتجاه الفرق	Sig	قيمة كروسكال (H)	متوسط الرتب (M R)	df	ن (N)	مستوى التحصيل الدراسي	مقياس المعتقدات الهازمة للذات
دال لصالح الطلاب ذوي مستوى التحصيل الدراسي المنخفض	0.008	11.8	66.8	3	19	متميز	ادمان الموافقة
			56.5		41	جيد	
			46.5		33	متوسط	
			75.8		25	ضعيف	
دال لصالح الطلاب ذوي مستوى التحصيل الدراسي المنخفض	0.002	14.5	62.1	3	19	متميز	دمان الحب
			58.4		41	جيد	
			44.8		33	متوسط	
			78.6		25	ضعيف	
دال لصالح الطلاب ذوي المستوى التحصيلي المتميز	0.027	7.8	66.6	3	19	متميز	ادمان الإنجاز
			64.5		41	جيد	
			65.2		33	متوسط	
			56.5		25	ضعيف	
دال لصالح الطلاب ذوي المستوى التحصيلي المتميز	0.04	8.1	75.7	3	19	متميز	الكمالية
			54.00		41	جيد	
			53.1		33	متوسط	
			61.00		25	ضعيف	
دال لصالح الطلاب ذوي مستوى التحصيل الدراسي المنخفض	0.05	8.6	60.6	3	19	متميز	الاستحقاق
			62.9		41	جيد	
			47.8		33	متوسط	
			70.8		25	ضعيف	

الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

لوم الذات	متميز	19	3	63.5	8.6	0.030	دال لصالح الطلاب ذوي مستوى التحصيل الدراسي المنخفض
	جيد	41		58.4			
	متوسط	33		51.9			
	ضعيف	25		68.1			
اليأس	متميز	19	3	52.8	9.6	0.022	دال لصالح الطلاب ذوي مستوى التحصيل الدراسي المنخفض
	جيد	41		49.1			
	متوسط	33		68.8			
	ضعيف	25		69.2			
الدرجة الكلية	متميز	19	3	80.1	65.09	0.000	دال لصالح الطلاب ذوي مستوى التحصيل الدراسي المنخفض
	جيد	41		55.2			
	متوسط	33		26.7			
	ضعيف	25		94.06			

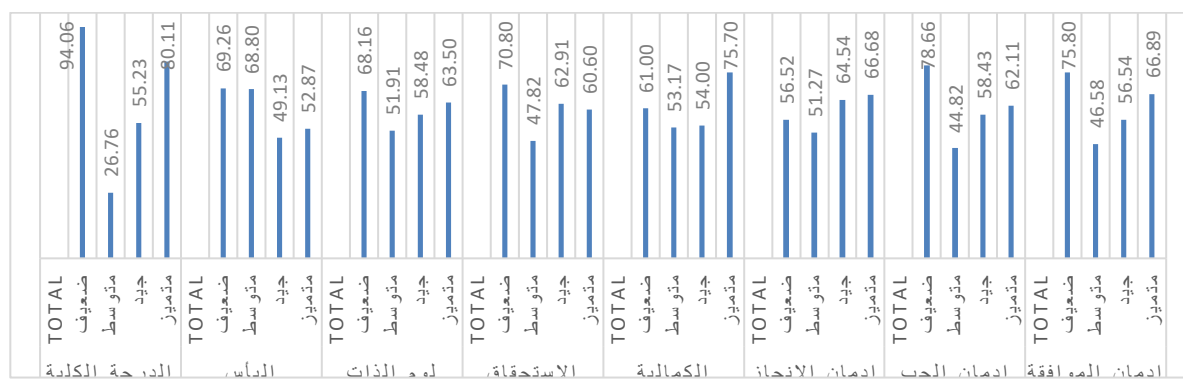
جدول (45) اختبار (Mann Whitney) للمقارنات البعدية بين أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي

المقياس	مستوى التحصيل الدراسي	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
ادمان الموافقة	متميز		0.26	0.27	0.29
	جيد	0.26		0.21	(*)0.02
	متوسط	0.27	0.21		(*)0.02
	ضعيف	0.29	(*)0.02	(*)0.02	
ادمان الحب	متميز		0.72	0.40	0.5
	جيد	0.72		0.10	0.2
	متوسط	0.40	0.10		(*)0.01
	ضعيف	0.5	0.2	(*)0.01	
ادمان الإنجاز	متميز		0.99	0.20	(*)0.04
	جيد	0.99		0.08	0.3
	متوسط	0.20	0.08		0.4
	ضعيف	(*)0.04	0.3	0.4	
الكمالية	متميز		0.45	0.36	(*)0.011
	جيد	0.45		0.86	0.9
	متوسط	0.36	0.86		0.19
	ضعيف	(*)0.011	0.9	0.19	
الاستحقاق	متميز		0.38	0.22	(*)0.008
	جيد	0.38		0.5	0.29
	متوسط	0.22	0.5		0.14

الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

	0.14	0.29	(*)0.008	ضعيف	لوم الذات
0.69	0.22	0.63		متميز	
(*)0.02	0.44	0.63		جيد	
0.5		0.44	0.22	متوسط	
	0.5	(*)0.02	0.69	ضعيف	الباس
0.08	0.07	0.57		متميز	
(*)0.017	0.14	0.57		جيد	
0.9		0.14	0.07	متوسط	
	0.9	(*)0.017	0.08	ضعيف	الدرجة الكلية
(*)0.02	0.2	0.1		متميز	
(*)0.02	0.5		0.1	جيد	
(*)0.001		0.5	0.2	متوسط	
	(*)0.001	(*)0.02	(*)0.02	ضعيف	



شكل (25) الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي

يتضح من الجدول (44) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات تُعزى لمتغير مستوى التحصيل الدراسي، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس المعتقدات الهازمة للذات وأبعاده، ولتحديد اتجاه الفرق تم العمل على إجراء مقارنات بعدية متعددة من خلال اختبار (Mann Whitney) جدول (45) فكانت الفروق لصالح أفراد عينة الدراسة ذوي مستوى التحصيل الدراسي المتوسط، باستثناء بعدي ادمان الإنجاز والكمالية فقد كانت الفروق فيهما لصالح الطلبة المتميزين. وتتفق هذه النتيجة التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة "ستانكو" (Stanciu, 2014, 1) والتي توصل من خلالها إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في المعتقدات اللاعقلانية والهازمة للذات، وكانت الفروق لصالح الأفراد ذوي مستوى التحصيل الدراسي المتوسط.

ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى ما أشار إليه كل من المطيري والعارض (2010، 35-37) والذين توصلا إلى أن تدني مستوى التحصيل الدراسي يدفع بالأفراد إلى تكوين أفكار ومشاعر غير منطقية وهازمة للذات من خلال

الاهتمام بتفضيلات معينة؛ كالرغبة بالحصول على الحب، والقبول الاجتماعي، والاستحقاق وكأنها احتياجات لا يستطيعون العيش دونها؛ بحيث يميل هؤلاء الأفراد إلى تضخيم رغباتهم وتفضيلاتهم حتى تصل إلى معتقدات مطلقة من الوجوبات والمطالب الملحة، وهذا ينتج نمطاً من التفكير غير الواقعي وغير العقلاني مسبباً مشاعر وسلوكيات غير فعالة، كاعتقاد الفرد أنه لن يحقق حياة كريمة وأنه أصبح عالمة على مجتمعه، إضافةً للحد من قدرته على تكوين علاقات قوية وبناءة مع زملائه ومدرسيه، وبالتالي يصبح تندي مستوى التحصيل الدراسي عائناً أمام تحقيق تقدم في أي عمل يُسند للفرد مستقبلاً، الأمر الذي قد يصل به إلى حد اليأس وعدم القدرة على تحسين الواقع، ذلك أن الأفراد وفقاً لما أشار إليه إليس (2004/1999، 21) لديهم استعداداً لأن يكونوا عقلانيين أو غير عقلانيين؛ بحيث تساعد البيئة الاجتماعية المحيطة بمحدداتها المختلفة، وتفاعل الفرد مع المحيطين به ونجاحه أو فشله فيما يقوم به من أعمال في ظهور أحد هذين الاتجاهين. وبالتالي يمكن القول إن تندي مستوى التحصيل الدراسي ينتج العديد من الأفكار اللاعقلانية والهزيمة للذات التي تؤثر في تكيف الفرد وعلاقاته الاجتماعية، وتغوق مسيرته لتحقيق أهدافه في الحياة.

أما فيما يتعلق بوجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في بعدي إيمان الإنجاز، والكمالية لصالح الطلبة ذوي مستوى التحصيل الدراسي المتميز، فيمكن تفسير ذلك من خلال ما أشار إليه كل من "ريس وريتشاردسون وري" (Rice, Richardson & Ray, 2016,122) والذين وجدوا أن الطلبة ذوي مستوى التحصيل الدراسي المتميز يميلون إلى (عدم قبول النقص بعد بذل الجهد)، أي أن الإنسان المتميز دراسياً يبحث عن الكمالية المفرطة في كل جوانب حياته، وحين يجد نقصاً معيناً بعد إنجاز عمل معين بذل فيه جهداً ووقراً كبيراً من الاهتمام، يصاب بالإحباط ويشعر بالحزن الشديد ويبدأ ينشد الكمال المفرط في أدائه، يضاف إلى ذلك أن الطلبة ذوي مستوى التحصيل الدراسي المتميز في الدراسة الحالية يعانون من السلوكيات الهزيمة للذات؛ حيث ترى "موشجوش" (Mushquash,2012,33) أن الأفراد الذين يعانون من مشكلة السلوكيات والمعتقدات الهزيمة للذات غالباً ما يميلون إلى الإفراط في نقد الذات، والحساسية الشديدة تجاه آراء الآخرين، فيضعون معايير مرتفعة للأداء ويحاولون تحقيقها، سعياً للحصول على حب وإعجاب الآخرين، ولعل مقولة علماء النفس (إن البحث عن الكمال المبالغ فيه هو أكثر المشكلات المصاحبة للطلبة المتميزين في كافة المراحل الدراسية)، تدعم النتيجة التي التوصل إليها في الدراسة الحالية والتي تشير إلى أن الطلبة ذوي مستوى التحصيل الدراسي المتميز أكثر سعياً نحو الإنجاز والكمالية مقارنةً بغيرهم.

5-2-6. "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الكلية مرتفعي ومنخفضي السلوكيات الهزيمة للذات على مقياس المعتقدات الهزيمة للذات".

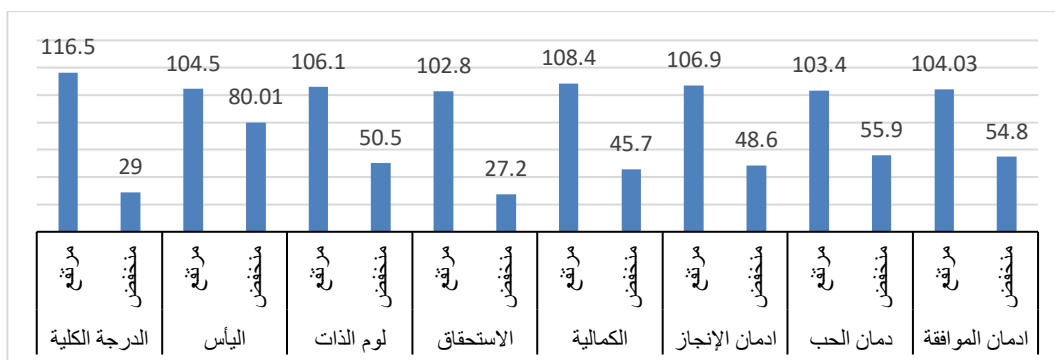
الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم اعتماد اختبار (Mann Whitney) لمعرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي السلوكيات الهازمة للذات على مقياس المعتقدات الهازمة للذات وذلك كما يظهره الجدول التالي:

جدول (46) الفرق بين مرتفعي ومنخفضي السلوكيات الهازمة للذات على مقياس المعتقدات الهازمة للذات

المعتقدات الهازمة للذات	مستوى السلوك الهازم	ن (N)	df	متوسط الرتب (M R)	مجموع الرتب (S R)	U	Z	Sig	اتجاه الفرق
ادمان الموافقة	منخفض	57	173	54.8	3124.00	1471.0	6.09	0.00	دال لصالح مرتفعي السلوك الهازم للذات
	مرتفع	118		104.03	12276.0				
دمان الحب	منخفض	57	173	55.9	3190.5	1537.5	5.8	0.00	دال لصالح مرتفعي السلوك الهازم للذات
	مرتفع	118		103.4	12209.5				
ادمان الإنجاز	منخفض	57	173	48.6	2775.5	1122.5	7.2	0.00	دال لصالح مرتفعي السلوك الهازم للذات
	مرتفع	118		106.9	12624.5				
الكمالية	منخفض	57	173	45.7	2609.0	956.0	7.7	0.00	دال لصالح مرتفعي السلوك الهازم للذات
	مرتفع	118		108.4	12791.0				
الاستحقاق	منخفض	57	173	27.2	3265.0	1612.0	5.6	0.00	دال لصالح مرتفعي السلوك الهازم للذات
	مرتفع	118		102.8	12135.0				
لوم الذات	منخفض	57	173	50.5	2879.0	1226.0	6.8	0.00	دال لصالح مرتفعي السلوك الهازم للذات
	مرتفع	118		106.1	12521.0				
اليأس	منخفض	57	73	80.01	9441.00	4220.0	3.08	0.002	دال لصالح مرتفعي السلوك الهازم للذات
	مرتفع	118		104.5	5959.00				
الدرجة الكلية	منخفض	57	173	29.00	1653.00	1653.0	10.7	0.00	دال لصالح مرتفعي السلوك الهازم للذات
	مرتفع	118		116.5	13747.00				



جدول (26) الفروق بين مرتفعي ومنخفضي السلوكيات الهازمة للذات على مقياس المعتقدات الهازمة للذات

يتضح من الجدول (46) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين أفراد عينة الدراسة الكلية مرتفعي ومنخفضي السلوكيات الهازمة للذات على مقياس المعتقدات الهازمة للذات، وكانت الفروق لصالح مرتفعي السلوكيات الهازمة للذات، بمعنى أن مرتفعي السلوكيات الهازمة للذات كانوا يتمتعون بوجود قدر من المعتقدات الهازمة للذات أكبر مما هو موجود لدى منخفضي السلوكيات الهازمة للذات، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي السلوكيات الهازمة للذات على مقياس المعتقدات الهازمة للذات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشارت إليه "غلانتس" (Glantz, 2013, 1) والتي ترى أن المعتقدات الهازمة للذات عبارة عن جزء من فلسفة الفرد الشخصية، ونظام القيم لديه، ذلك أن بعض المعتقدات الهازمة للذات مثل (يجب عليّ عدم ارتكاب أية خطأ، وقيمتي الذاتية تعتمد على انجاز ما أقوم به بشكل مثالي، ويجب أن أحظى بحب وقبول جميع الأشخاص المحيطين بي وإلا لن أكون سعيداً)، تجعل الفرد الذي يملكها يسلك على نحو هازم للذات، على اعتبار أن أساس تعامل الفرد وسلوكه في مواقف الحياة هو تقييمه المعرفي، ونمط المعتقدات التي يكونها حول الأحداث التي يتعرض لها في حياته اليومية، وبالتالي تكون هذه المعتقدات هي الرابطة بين الموقف الذي يتعرض له وبين سلوكه الهازم للذات الذي يمارسه، يضاف إلى ذلك ما وجده "إليس" (Ellis, 1991, 139) والذي أشار إلى أن الأشخاص الذين يعانون من مشكله السلوكيات الهازمة للذات غالباً ما تكون لديهم معتقدات هازمة للذات وغير عقلانية حول أنفسهم وعلاقاتهم الاجتماعية في بيئتهم المحيطة؛ فمعتقدات الفرد غير العقلانية حول كفاءته الشخصية، وأنماط علاقاته الاجتماعية غالباً ما تؤثر في أنماط السلوكيات التي يمارسها، وتجعله يمارس سلوكيات هازمة للذات، على اعتبار أن هذه السلوكيات هي نتاج لأفكار لاعقلانية كونها الفرد في ذهنه، وأصبحت محركاً لسلوكه في المواقف والتجارب الأخرى التي يمر بها في حياته اليومية (Brown & Foy, 1991, 325)، وبالتالي نستطيع القول بما إن الأفكار غير المنطقية والهازمة للذات هي العامل الرئيس في تكوين السلوكيات الهازمة للذات، فمن الطبيعي أن ترتفع

الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

المعتقدات اللاعقلانية والهزيمة للذات لدى الأشخاص مرتفعي السلوكيات الهزيمة للذات.

5-2-7. "هل يمكن التنبؤ بالسلوكيات الهزيمة للذات من خلال كل من المعتقدات الهزيمة للذات والغضب والمتغيرات التصنيفية (الجنس، والتحصيل الدراسي).

للتحقق من هذه الفرضية أُستخدم اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد (الانحدار الخطي متعدد المتغيرات المستقلة) "Multiple Regression Analysis" بطريقة المربعات الصغرى الموزونة لتعرف أثر المتغيرات سابقة الذكر على مستوى السلوكيات الهزيمة للذات، والجداول الآتية توضح ذلك:

جدول (47) وصف احصائي للمتغيرات الداخلة في دراسة تحليل الانحدار المتعدد (السلوكيات الهزيمة للذات، والمعتقدات الهزيمة للذات، والغضب، ومتغيري الجنس ومستوى التحصيل الدراسي)

الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	العينة (N)	المتغير
3.06	100.8	118	السلوكيات الهزيمة للذات
3.1	101.4	118	المعتقدات الهزيمة للذات
7.5	82.8	118	الغضب
0.5	1.5	118	الجنس
1.00	2.5	118	مستوى التحصيل الدراسي

نلاحظ أن الجدول أعلاه يقدم وصفاً احصائياً يتضمن المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للمتغيرات التابعة والمستقلة، وللتعرف على دلالة العلاقة بين هذه المتغيرات ننظر إلى مصفوفة الارتباط التي تمثل العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، والعلاقة بين هذه المتغيرات مع بعضها البعض، والجدول (48) يوضح ذلك:

جدول (48) العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع والعلاقة بين المتغيرات مع بعضها

المتغير	السلوكيات الهزيمة	المعتقدات الهزيمة	الغضب	الجنس	التحصيل الدراسي
السلوكيات الهزيمة للذات	1.00	(**) 0.77	(**) 0.29	0.11	(**) 0.24
المعتقدات الهزيمة للذات	(**) 0.77	1.00	(**) 0.38	0.17	(*) 0.15
الغضب	(**) 0.29	(**) 0.38	1.00	0.013	0.009
الجنس	0.11	0.17	0.013	1.00	0.12
مستوى التحصيل الدراسي	(**) 0.24	(*) 0.15	0.009	0.12	1.00

الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

نلاحظ من الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين كل من السلوكيات الهازمة للذات والغضب والمعتقدات الهازمة للذات ومستوى التحصيل الدراسي، كذلك كانت العلاقة دالة بين المعتقدات الهازمة للذات، والغضب، ومستوى التحصيل الدراسي عند مستوى دلالة (0.01-0.05)، في حين لم تكن العلاقة دالة بين المعتقدات الهازمة للذات والجنس، إضافةً لكون العلاقة بين الغضب والجنس والتحصيل الدراسي غير دالة. وفيما يخص علاقة الجنس بمتغيرات الدراسة فلم تكن دالة، أما العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي ومتغيرات الدراسة فقد كانت دالة فقط مع السلوكيات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات عند مستوى (0.01-0.05)، أما علاقة مستوى التحصيل الدراسي مع الغضب والجنس فلم تكن دالة. ولتحديد قيمة معامل الارتباط بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة ننظر إلى قيمة "R Squar" في الجدول الآتي:

جدول (49) معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع

النموذج	معامل الارتباط (R)	مربع معامل الارتباط (R^2)	مربع معامل الارتباط المعدل (A R S)	الخطأ المعياري للتأثير (S E E)
السلوكيات الهازمة للذات	0.78	0.62	0.60	1.9

يتضح من الجدول (49) أن المتغيرات المستقلة (المعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب، والمتغيرات التصنيفية) تفسر ما قيمته (0.62) من التباين في مستوى السلوكيات الهازمة للذات وهي نسبة ذات دلالة معنوية، وللتأكد من معنوية هذه القيمة ننظر إلى قيمة (F) في الجدول الآتي:

جدول (50) اختبار تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات (M S)	ف (f)	القيمة الاحتمالية (Sig)	مستوى الدلالة	الدلالة
الانحدار	680.9	4	170.2	46.2	0.00	0.05	دال
البواقي	416.1	113	3.6			0.05	
الكلية	1097.1	117				0.05	

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (F) كانت (46.2) بمستوى دلالة (0.00) مما يعني أن الانحدار معنوي، وبالتالي نستطيع القول إن هناك علاقة بين المتغير التابع وهو السلوكيات الهازمة للذات والمتغيرات المستقلة وهي (المعتقدات الهازمة للذات، والغضب، والجنس، ومستوى التحصيل الدراسي)، وللتعرف على أي المتغيرات المستقلة هو صاحب الأثر الأكبر على مستوى السلوكيات الهازمة للذات، ننقل إلى الجدول التالي:

جدول (51) حجم الأثر الناجم عن المتغيرات المستقلة على المتغير التابع

المتغير	B	Std. Error	Beta	T	Sig
المعتقدات الهازمة للذات	0.73	0.06	0.75	11.6	0.000
الغضب	0.002	0.02	0.004	0.06	0.94
الجنس	0.012	0.36	0.002	0.03	0.97
مستوى التحصيل الدراسي	0.39	0.18	0.13	2.1	0.031



شكل (27) أثر المعتقدات الهازمة للذات والغضب والمتغيرات التصنيفية على مستوى السلوكيات الهازمة للذات

يتضح من الجدول (51) أن المعتقدات الهازمة للذات كانت ذات تأثير دال على مستوى السلوكيات الهازمة للذات؛ حيث بلغ حجم الأثر الناتج عن المعتقدات الهازمة للذات (0.75) وهي قيمة دالة ومرقعة، في حين كان حجم الأثر الناتج عن الغضب والجنس منخفضاً بشكل كبير وغير دال {حجم الأثر الناجم عن الغضب (0.004)، وحجم الأثر الناجم عن الجنس (0.002)}، أما حجم الأثر الناتج عن مستوى التحصيل الدراسي فقد بلغ (0.13) وهي قيمة منخفضة. وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة أي أن هناك تأثيراً لمتغيرات المعتقدات الهازمة للذات، ومستوى التحصيل الدراسي على مستوى السلوكيات الهازمة للذات، ومن هنا نستطيع القول: إن المعتقدات الهازمة للذات هي أكثر المتغيرات تأثيراً على مستوى السلوكيات الهازمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه (إليس، 2000/1999) الذي وجد أن المعتقدات اللاعقلانية والهازمة للذات تقود لمشاعر غير صحية، وسلوك الهازم للذات. ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال ما أشار إليه "سوليفان" (Sullivan, 1996, 1) والذي يرى أن السلوك هو نتيجة طبيعة لحالاتنا الفكرية، فالمعتقدات التي يحملها الفرد والتي تشمل الأفكار والمواقف والعادات والتقاليد تحدد نوع السلوكيات والانفعالات التي ينخرط فيها، فهناك نوعان من

المعتقدات والأفكار التي يحملها الفرد يشمل النوع الأول الأفكار والمعتقدات العقلانية والداعمة للذات، والنوع الآخر يتضمن الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية الهازمة للذات، يضاف لذلك نوعين من المشاعر (المشاعر الإيجابية، والمشاعر السلبية)، وهناك نوعين من السلوكيات (السلوكيات الداعمة للذات، والسلوكيات الهازمة للذات)؛ بحيث تؤدي المعتقدات والأفكار العقلانية إلى المشاعر الإيجابية والسلوكيات الداعمة للذات، بينما تسبب المعتقدات والأفكار اللاعقلانية السلوكيات الهازمة للذات، ويؤكد ذلك كل من "درايدن وينكرا" (Dryden & Yankura, 2002, 6) والذين وجدوا أن هناك تشابكاً بين الأفكار والمعتقدات من جهة والمشاعر والسلوك من جهة أخرى، فنظرية العلاج العقلاني الانفعالي ترى أن البشر يفكرون، ويشعرون، ويتصرفون (في الوقت ذاته) ويعبر "إليس" عن فكرته هذه بقوله "إن الأشخاص عندما يفكرون فإنهم أيضاً يفعلون ويتصرفون"، ولكي نفهم السلوك الهازم للذات يجب أن نفهم كيف يفكر ويدرك الأشخاص الذين يعانون من مشكلة السلوكيات الهازمة للذات، ولهذا الغرض أشار إليس إلى أن هناك مجموعة من الأفكار والمعتقدات (الأفكار اللاعقلانية الاحدى عشر) توجه سلوك الفرد بالاتجاه الهازم للذات، وفي هذا السياق نكر الفقي (2007) في كتابه قوة الفكر: إن كل شيء يحدث أولاً في التفكير، وعلى ذلك فإن الأفكار لها تأثير على الأحاسيس والسلوكيات، وبالتالي على واقع حياة الفرد وعلاقاته الاجتماعية والشخصية ضمن المحيط الذي يعيش فيه؛ فبحسب الفقي (2007) يدور في ذهن الانسان باليوم الواحد عدد كبير من الأفكار قسم منها يكون سلبياً؛ بحيث تولد مشاعر وسلوكيات نشعرنا بالتعاسة، وتمنعنا من الوصول للأهداف، كما تسبب لنا العديد من الاضطرابات الجسمية والنفسية والسلوكية، يضاف إلى ذلك ما توصل إليه البحث الذي أجري في كلية الطب في سان فرانسيسكو عام (1986) والذي وجد أن أكثر من (80%) من أفكار ومعتقدات الإنسان سلبية، وهذه الأفكار والمعتقدات تكون سلوكيات تعمل (ضد مصلحته)، وعلى الرغم من أن المعتقد والفكرة قد تكون بسيطة وضعيفة إلا أن قوتها وتأثيرها أعمق وأقوى مما يمكن تخيله (الفقي، 2007، 2-3)، ومن خلال ما تم الاطلاع عليه نستطيع القول أن الأفكار والمعتقدات تؤثر بأهداف الشخص وأحلامه وسلوكياته ومشاعره؛ فالفكرة قد تكون السبب في الأمراض النفسية والجسدية وغير ذلك من المشكلات السلوكية؛ فعلى سبيل المثال فكرة السعادة تسبب الاحساس بالسعادة والسلوك على نحو يجلب السعادة، وفكرة الألم تسبب الاحساس بالألم والسلوك على نحو يجلب الألم والتوتر؛ فالأفكار والمعتقدات التي نحملها في أذهاننا هي المؤثر الأكبر على سلوكنا وانفعالاتنا وبالتالي على مجرى حياتنا اليومية.

أما فيما يتعلق بعدم وجود أثر للتعبير عن الغضب على مستوى السلوكيات الهازمة للذات فإن ذلك يرجع إلى أن انفعال الغضب هو انفعال ناتج عن المعتقدات الهازمة للذات، ويؤكد ذلك ما أشار إليه كل من "هوغ وديفينباشر" (Hogg & Deffenbacher, 1986) والذين توصلوا إلى أن أكثر الانفعالات تأثراً بالأفكار والمعتقدات اللاعقلانية هو انفعال الغضب، وبالتالي فالغضب ليس له تأثير مباشر على السلوك الهازم للذات، بل هو من المشكلات المرافقة

للسلوكات الهازمة للذات والنااتجة عن المعتقدات والأفكار الهازمة للذات، ومن خلالها يقوم الشخص الذي يعاني من مشكلة السلوكات الهازمة للذات بردود فعل للتعويض عما يعانيه من نقص، وللتعبير عن اعتراضه وعدم قبوله للمواقف التي جعلته يشعر بالإحباط والتوتر.

وفيما يتعلق بوجود أثر ضئيل لمستوى التحصيل الدراسي على مستوى السلوكات الهازمة للذات فإن ذلك يرجع إلى أن التحصيل الدراسي يؤثر بشكل غير مباشر على السلوكات الهازمة للذات من خلال تأثيره المباشر على مفهوم الذات ومستوى الثقة بها؛ فإذا كان تحصيل الفرد الدراسي مرتفع فإن ذلك يدفعه للثقة بالذات والنظرة الإيجابية لها، والتقدير المرتفع لها وبالتالي ممارسة سلوكات إيجابية وداعمة للذات، أما تنني مستوى التحصيل الدراسي فإنه يدفع بالفرد إلى تكون مفهوم ذات سلبي، وتقدير متدني للذات وتكوين أفكار سلبية حولها الأمر الذي يجعله يسلك على نحو هازم.

أما فيما يتعلق بعدم وجود أثر للجنس على مستوى السلوكات الهازمة للذات فذلك يرجع إلى أن السلوكات الهازمة للذات توجد لدى كل من الذكور والإناث منذ بداية المراهقة وتستمر على نحو متصاعد خلال المراحل العمرية اللاحقة (Kabatay,1999,3)، فالسلوكات الهازمة لا تختص بجنس دون آخر وإنما هي شائعة لدى الجنسين في مختلف المراحل العمرية.

5-2-8. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس السلوكات الهازمة للذات، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات، ومقياس التعبير عن الغضب". ويتفرع عن هذه الفرضية الرئيسية ثلاث فرضيات فرعية، وهي الآتية:

5-2-8-1. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس السلوكات الهازمة للذات".

للتحقق من صحة هذه الفرضية أستخدم اختبار "Paired Samples T Test" لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية على المقياس المستخدم في الدراسة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (52) الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوكات الهازمة للذات

المقياس	القياس	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت) المحسوبة (T)	Sig	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة	القرار
السلوكات الهازمة للذات	قبلي 12	104.5	1.8	14.8	0.00	11	0.05	دال لصالح القياس القبلي
	بعدي 12	80.5	5.3					

الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

5-2-8-2. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس المعتقدات الهازمة للذات".

للتحقق من صحة هذه الفرضية أستخدم اختبار "Paired Samples T Test" لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية على المقياس المستخدم في الدراسة، والجدول الآتية توضح ذلك:

جدول (53) الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المعتقدات الهازمة للذات

مقياس المعتقدات الهازمة للذات	القياس	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت) المصوبة (T)	Sig	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة	القرار
امان الموافقة	قبلي 12	16.00	1.7	8.1	0.00	11	0.05	دال لصالح القياس القبلي
	بعدي 12	10.6	1.07					
امان الحب	قبلي 12	15.4	1.2	12.9	0.00	11	0.05	دال لصالح القياس القبلي
	بعدي 12	9.3	0.88					
امان الاجاز	قبلي 12	15.7	2.1	7.1	0.00	11	0.05	دال لصالح القياس القبلي
	بعدي 12	10.5	1.1					
الكمالية	قبلي 12	16.2	1.4	8.077	0.00	11	0.05	دال لصالح القياس القبلي
	بعدي 12	11.3	1.2					
الاستحقاق	قبلي 12	14.4	1.9	7.3	0.00	11	0.05	دال لصالح القياس القبلي
	بعدي 12	10.6	1.3					
لوم الذات	قبلي 12	15.8	1.4	12.2	0.00	11	0.05	دال لصالح القياس القبلي
	بعدي 12	10.6	1.4					
النأس	قبلي 12	11.9	0.99	4.2	0.001	11	0.05	دال لصالح القياس القبلي
	بعدي 12	10.2	1.3					
الدرجة الكلية	قبلي 12	105.5	2.3	25.1	0.00	11	0.05	دال لصالح القياس القبلي
	بعدي 12	73.5	4.1					

5-2-8-3. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس التعبير عن الغضب".

للتحقق من صحة هذه الفرضية أستخدم اختبار "Paired Samples T Test" لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات

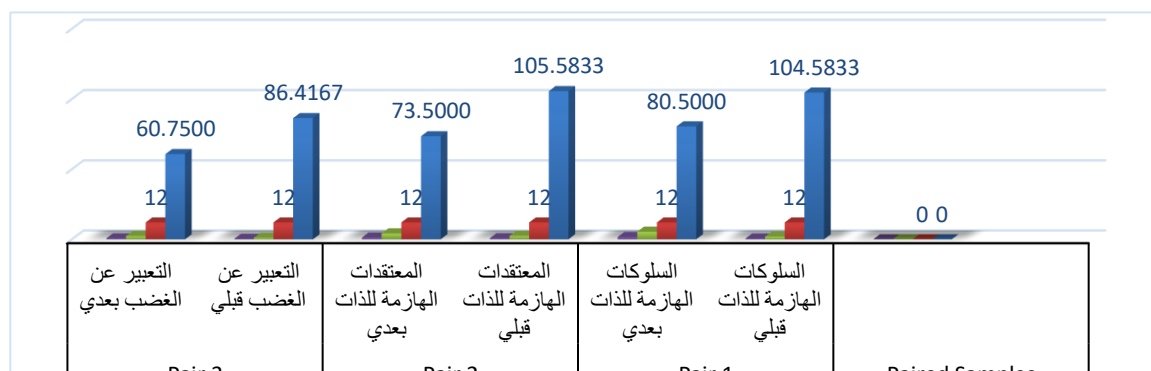
الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية على المقياس المستخدم في الدراسة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (54) الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التعبير عن الغضب

المقياس	القياس	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت) المحسوبة (T)	Sig	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة	القرار
الغضب كسمة	قبلي 12	33.7	2.6	10.02	0.00	11	0.05	دل لصالح القياس القبلي
	بعدي 12	24.08	1.6					
التعبير عن الغضب	قبلي 12	19.8	1.5	9.7	0.00	11	0.05	دل لصالح القياس القبلي
	بعدي 12	14.2	1.8					
الغضب الداخلي	قبلي 12	13.3	1.07	5.00	0.00	11	0.05	دل لصالح القياس القبلي
	بعدي 12	10.4	1.3					
التحكم بالغضب	قبلي 12	19.5	2.1	11.2	0.00	11	0.05	دل لصالح القياس القبلي
	بعدي 12	12.00	0.73					
الدرجة الكلية	قبلي 12	86.4	0.99	34.1	0.00	11	0.05	دل لصالح القياس القبلي
	بعدي 12	60.7	2.3					



شكل (28) الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم القبلي والبعدي على

مقاييس السلوكيات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب .

يتضح من الجدول (52) وجود فروق دالة احصائياً بين الأداء القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوكيات الهازمة للذات، وكانت الفروق لصالح القياس القبلي، كما يتضح من الجدول (53) وجود فروق دالة احصائياً بين الأداء القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس المعتقدات الهازمة للذات وكانت الفروق لصالح القياس القبلي، كما يتضح من الجدول (54) وجود فروق دالة احصائياً بين الأداء القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس التعبير عن الغضب وكانت الفروق لصالح القياس القبلي، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة بمعنى وجود فروق بين

أداء أفراد المجموعة التجريبية القبلي والبعدي على المقاييس المستخدمة في الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (سغفان، 1995؛ مراد، 2011؛ Hovland, 2007) والتي توصلت إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي؛ حيث كانت الفروق لصالح القياس القبلي.

وتعزى هذه النتيجة إلى ما أشار إليه (إليس، 1999/2004، 13) والذي يرى أن تعليم الأفراد المنحى المعرفي العقلاني يساعدهم في التغلب على اضطراباتهم الانفعالية وسلوكهم المختل وظيفياً، وأن الأفراد الذين يملكون قدراً كافياً من مهارات مواجهة المشكلات، غالباً ما يكونوا أكثر قدرةً على تخفيف توترهم مقارنة بمن لا يمتلكون تلك المهارات، كما يمكن أن نعزو الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للأساليب المستخدمة في التعامل مع السلوكات والمعتقدات الهازمة للذات لدى أفراد المجموعة التجريبية مثل مناقشة مفهوم السلوكات الهازمة للذات وأسبابها ومصادرها، من خلال توضيح العلاقة بينها وبين طريقة التفكير اللاعقلانية التي تتم ممارستها في الحياة اليومية، يُضاف لذلك المناقشات التي تمت خلال مجريات كل جلسة بغرض توضيح الآثار السلبية الناتجة عن تبني فكرة لا عقلانية وهازمة للذات، والآخر الإيجابي الناجم عن التخلي عن هذه الفكرة بعد تنفيذها؛ حيث عملت الفنيات المستخدمة ضمن الجلسات، ومنها على سبيل المثال: (نموذج (ABC)، والتحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية، واستبدالها بأخرى أكثر عقلانية، والوعي الذاتي، والشعارات الذاتية، والمزايا والمساوئ أضف لذلك الفنيات القائمة على تنمية أساليب المواجهة الإيجابية: كالتحليل المنطقي، واستخدام أسلوب حل المشكلة؛ وخفض أساليب المواجهة السلبية: كالإحجام المعرفي، والتقبل والاستسلام، والبحث عن الإثباتات البديلة، والتنفيس الانفعالي) على توفير خبرات وممارسات ومناقشات ساعدت على تنفيذ الأفكار اللاعقلانية بحرية كاملة، مما طور من قدرات أفراد المجموعة التجريبية ومكنهم من السيطرة على أنفسهم، وخفض الأفكار اللاعقلانية، واستبدالها بأخرى أكثر منطقية؛ فانعكس ذلك إيجاباً في خفض مستوى بعض السلوكات الهازمة للذات وما يصاحبها من انفعالات ومشاعر سلبية كالغضب، والعذوانية، وتنني تقدير الذات، واليأس، والسلبية؛ حيث تم رصد ذلك من خلال (دراسة الحالة، وبطاقة ملاحظة السلوك)، كما أسهم تعديل تفكير أفراد المجموعة التجريبية من تفكير لاعقلاني وهازم للذات إلى تفكير عقلاني ومنطقي في تجنب التفسير السلبي للأحداث والمواقف التي يتعرضون لها في الحياة اليومية مقارنةً بما كان عليه الأمر قبل تلقيهم البرنامج، وهو ما يعكس فعالية البرنامج في خفض مستوى السلوكات الهازمة للذات من خلال تعديل الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

5-2-9. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس السلوكات الهازمة للذات، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات، ومقياس التعبير عن الغضب". ويتفرع عن هذه الفرضية الرئيسية ثلاث فرضيات فرعية وهي الآتية:

الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

5-2-9-1. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس السلوكيات الهازمة للذات".

للتحقق من صحة هذه الفرضية أستخدم اختبار "Paired Samples T Test" لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الضابطة على المقياس المستخدم في الدراسة، وذلك كما يظهره الجدول الآتي:

جدول (55) الفروق بين أداء أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوكيات الهازمة للذات

المقياس	القياس	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت) المصوبة (T)	Sig	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة	القرار
السلوك الهازم للذات	قبلي 12	103.7	1.2	0.71	0.49	11	0.05	غير دل
	بعدي 12	103.3	1.4					

5-2-9-2. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس المعتقدات الهازمة للذات".

للتحقق من صحة هذه الفرضية أستخدم اختبار "Paired Samples T Test" لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الضابطة على المقياس المستخدم في الدراسة، وذلك كما يظهره الجدول الآتي:

جدول (56) الفروق بين أداء أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المعتقدات الهازمة للذات

المقياس	القياس	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت) المصوبة (T)	Sig	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة	القرار
لحمان الموافقة	قبلي 12	15.9	1.6	0.4	0.67	11	0.05	غير دل
	بعدي 12	15.7	1.1					
لحمان الحب	قبلي 12	14.9	1.3	1.4	0.17	11	0.05	غير دل
	بعدي 12	15.5	1.4					
لحمان الاجاز	قبلي 12	15.2	1.6	0.69	0.50	11	0.05	غير دل
	بعدي 12	15.5	1.3					
للمالية	قبلي 12	15.8	1.3	1.4	0.18	11	0.05	غير دل
	بعدي 12	15.08	1.08					
الاستحقاق	قبلي 12	14.5	1.8	0.63	0.54	11	0.05	غير دل
	بعدي 12	14.1	1.5					
لنوم الذات	قبلي 12	15.6	1.8	0.83	0.42	11	0.05	غير دل
	بعدي 12	15.1	1.1					
	قبلي 12	12.08	1.5		0.25	11	0.05	

الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

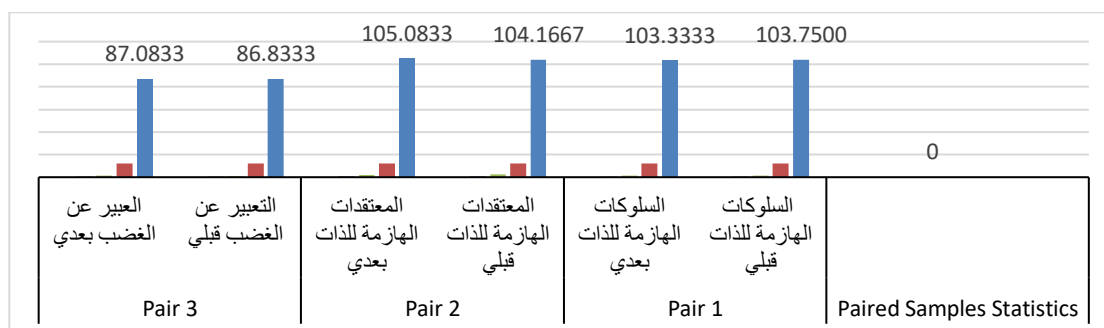
اليأس	بعدي 12	13.8	1.2	1.2			غير دل
الدرجة الكلية	قبلي 12	104.1	2.4	1.4	0.17	11	0.05
	بعدي 12	105.08	1.9				

3-9-2-5. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس التعبير عن الغضب".

للتحقق من صحة هذه الفرضية أستخدم اختبار "Paired Samples T Test" لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الضابطة على المقياس المستخدم في الدراسة، وذلك كما يظهره الجدول الآتي:

جدول (57) الفروق بين أداء أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التعبير عن الغضب

المقياس	القياس	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت) المصوبة (T)	Sig	درجة حرية (df)	مستوى الدلالة	القرار
الغضب كسمة	قبلي 12	32.9	2.8	0.34	0.7	11	0.05	غير دل
	بعدي 12	33.2	0.8					
التعبير عن الغضب	قبلي 12	20.5	1.9	1.1	0.2	11	0.05	غير دل
	بعدي 12	21.3	2.1					
الغضب الداخلي	قبلي 12	13.8	1.1	1.4	0.5	11	0.05	غير دل
	بعدي 12	15.3	0.88					
التحكم بالغضب	قبلي 12	19.5	1.5	1.4	0.1	11	0.05	غير دل
	بعدي 12	17.1	1.6					
الدرجة الكلية	قبلي 12	86.8	1.02	0.44	0.68	11	0.05	غير دل
	بعدي 12	87.08	1.4					



شكل (29) الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في أدائهم القبلي والبعدي على مقاييس السلوكات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب.

يتضح من الجدول (55) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الأداء القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوكيات الهازمة للذات، كما يتضح من الجدول (56) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الأداء القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس المعتقدات الهازمة للذات، كما يتضح من الجدول (57) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الأداء القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس التعبير عن الغضب، وبالتالي نقبل فرضية العدم بمعنى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين أداء أفراد المجموعة الضابطة القبلي والبعدي على المقاييس المستخدمة في الدراسة، وتتفق هذه النتيجة التي تم التوصل إليها مع نتيجة دراسة (مراد، 2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة الضابطة.

ويعزى عدم وجود فروق بين الأداء القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة إلى عدم توفر الفرص التعليمية، والتدريبية التي أتيحت لأفراد المجموعة التجريبية، واحتياج أفراد المجموعة الضابطة إلى الشخص الذي يقوم بتوجيههم التوجيه السليم، ويعمل على تبصيرهم بالأساليب السلوكية الصحيحة والسوية والتي تحظى بالقبول الاجتماعي، الأمر الذي يعزز مهارات التحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية المولدة للمشاعر والسلوكيات الهازمة للذات، واكتساب أنماط سلوكية داعمة للذات، ولعل ذلك كان العامل المؤثر بعدم حدوث أي تغير في سلوك أفراد المجموعة الضابطة، ذلك أن المحصلة الختامية للعملية الإرشادية تؤدي إلى زيادة استبصار الفرد بذاته، وبالتالي يكون العمل الإرشادي في المجال العقلاني الانفعالي عملية تعليمية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه كفاي (1999، 11) والذي يرى أن العملية الإرشادية تعمل على زيادة استبصار الفرد بذاته، من حيث اهتمامها بتنمية إدراك الأفراد لأفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم السلبية وغير المقبولة وتحويلها إلى سلوكيات مقبولة تظهر نتائجها على شخصية الفرد وعلاقاته مع الآخرين؛ فالفرد الذي يمر بخبرة إرشادية ناجحة فإنه يمر بخبرة نمو وارتقاء نفسي وفكري وسلوكي في ذات الوقت، وهذا الأمر لم يتوفر لأفراد المجموعة الضابطة، مما أبقى على مستوى السلوكيات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب لديهم على حالها دون أي تغير.

5-2-10. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في أدائهم البعدي على مقياس السلوكيات الهازمة للذات، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات، ومقياس التعبير عن الغضب". ويتفرع عن هذه الفرضية الرئيسية ثلاث فرضيات فرعية وهي الآتية:

5-2-10-1. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في أدائهم البعدي على مقياس السلوكيات الهازمة للذات".

الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

للتحقق من صحة هذه الفرضية أستخدم اختبار "Independent Samples T Test" لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة على المقياس المستخدم في الدراسة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (58) الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في أدائهم البعدي على مقياس السلوكات الهازمة للذات

المقياس	القياس	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت) المحسوبة (T)	Sig	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة	القرار
السلوكات الهازمة للذات	تجريبية بعدي 12	80.5	5.3	14.1	0.00	11	0.05	دال لصالح المجموعة الضابطة
	ضابطة بعدي 12	103.3	1.4					

2-10-2-5. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في أدائهم البعدي على مقياس المعتقدات الهازمة للذات".

للتحقق من صحة هذه الفرضية أستخدم اختبار "Independent Samples T Test" لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة على المقياس المستخدم في الدراسة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (59) الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في أدائهم البعدي على مقياس المعتقدات الهازمة للذات

المقياس	القياس	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت) المحسوبة (T)	Sig	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة	القرار
امان الموافقة	تجريبية بعدي 12	10.6	1.07	11.2	0.00	11	0.05	دال لصالح المجموعة الضابطة
	ضابطة بعدي 12	15.7	1.1					
امان الحب	تجريبية بعدي 12	9.3	0.88	12.5	0.00	11	0.05	دال لصالح المجموعة الضابطة
	ضابطة بعدي 12	15.5	1.4					
امان الإنجاز	تجريبية بعدي 12	10.5	1.1	9.5	0.00	11	0.05	دال لصالح المجموعة الضابطة
	ضابطة بعدي 12	15.5	1.3					
	تجريبية بعدي 12	11.3	1.2	7.9	0.00	11	0.05	

الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

الكمالية	ضابطة بعدي 12	15.08	1.08				دال لصالح المجموعة الضابطة
الاستحقاق	تجريبية بعدي 12	10.6	1.3	5.9	0.00	11	0.05
	ضابطة بعدي 12	14.1	1.5				
لوم الذات	تجريبية بعدي 12	10.6	1.4	8.5	0.00	11	0.05
	ضابطة بعدي 12	15.1	1.1				
اليأس	تجريبية بعدي 12	10.2	1.3	6.6	0.00	11	0.05
	ضابطة بعدي 12	13.8	1.2				
الدرجة الكلية	تجريبية بعدي 12	73.5	4.1	23.6	0.00	11	0.05
	ضابطة بعدي 12	105.08	1.9				

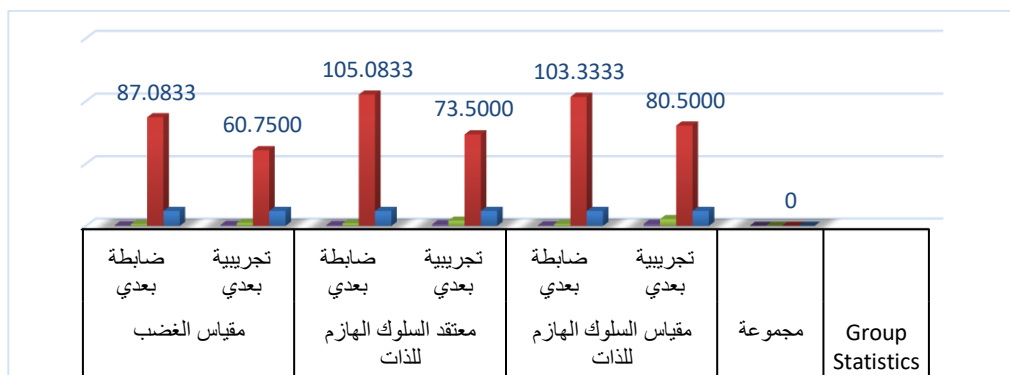
3-10-2-5. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في أدائهم البعدي على مقياس التعبير عن الغضب".

للتحقق من صحة هذه الفرضية أستخدم اختبار "Independent Samples T Test" لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة على المقياس المستخدم في الدراسة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (60) الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في أدائهم البعدي على مقياس التعبير عن الغضب

المقياس	القياس	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت) المصوبة (T)	Sig	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة	القرار
الغضب كسمة	تجريبية بعدي 12	24.08	1.6	17.2	0.00	11	0.05	دال لصالح المجموعة الضابطة
	ضابطة بعدي 12	33.2	0.8					
التعبير عن الغضب	تجريبية بعدي 12	14.2	1.8	8.7	0.00	11	0.05	دال لصالح المجموعة الضابطة
	ضابطة بعدي 12	21.3	2.1					
الغضب الداخلي	تجريبية بعدي 12	10.4	1.3	10.7	0.00	11	0.05	دال لصالح المجموعة الضابطة
	ضابطة بعدي 12	15.3	0.88					
	تجريبية بعدي 12	12.00	0.73	9.6	0.00	11	0.05	

التحكم بالغضب	ضابطة بعدي 12	17.1	1.6				دال لصالح المجموعة الضابطة
الدرجة الكلية	تجريبية بعدي 12	60.7	2.3	33.5	0.00	11	دال لصالح المجموعة الضابطة
	ضابطة بعدي 12	87.08	1.4				



شكل (30) الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في أدائهم البعدي على مقاييس السلوكيات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب.

يتضح من الجدول (58) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (0.05) بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على مقياس السلوكيات الهازمة للذات وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة الضابطة، كما يتضح من الجدول (59) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (0.05) بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس المعتقدات الهازمة للذات، وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة الضابطة، في حين يظهر من الجدول (60) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (0.05) بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء البعدي على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس التعبير عن الغضب، وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة الضابطة، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة بمعنى وجود فروق دالة احصائياً بين أفراد عيني الدراسة التجريبية والضابطة على مقاييس (السلوكيات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب)، وتتفق هذه النتيجة التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (مراد، 2011) التي توصلت إلى وجود فروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة الضابطة. وتعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج والفيئات المستخدمة فيه قد تم تطبيقها على أفراد المجموعة التجريبية فقط؛ فانخفض لديهم مستوى السلوكيات الهازمة للذات من خلال اثبات عدم منطقية الأفكار الكامنة وراء

هذه السلوكيات؛ بينما لم تتح الفرصة لأفراد المجموعة الضابطة لتلقي مثل هذا البرنامج والتدريب على فنياته، وبالتالي لم يدركوا أن أفكارهم ومعتقداتهم كانت غير عقلانية، كما أنهم لم يدركوا الصلة بين أفكارهم اللاعقلانية ومشكلاتهم السلوكية، وفي كلتا الحالتين بقيت أفكارهم اللاعقلانية كما هي ولم يتم تعديلها، وبالمقابل فإن أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي قد تدربوا على استخدام تقنيات لمواجهة الأفكار اللاعقلانية التي يتبنونها، ونتيجة لذلك فقد انخفض مستوى الأفكار والمعتقدات الهازمة للذات، وبالتالي انخفض مستوى السلوكيات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب، ذلك أن الأفكار والمعتقدات هي المحرك الأساسي للانفعالات والسلوك، فالمعرفة لعبت دورها في تعديل الأفكار والمعتقدات ومن ثم الانفعالات والسلوكيات لدى أفراد المجموعة التجريبية (إبراهيم، 1991، 61)، وبالتالي نستطيع القول إن التحسن يعود للبرنامج المستخدم وتقنياته وأنشطته لأن أفكار وسلوكيات أفراد المجموعة الضابطة بقيت كما هي دون تغيير.

5-2-11. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي والتتبعي على مقياس السلوكيات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب".

وينتزع عن هذه الفرضية الرئيسية ثلاث فرضيات فرعية وهي الآتية:

5-2-11-1. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي والتتبعي على مقياس السلوكيات الهازمة للذات".

للتحقق من صحة هذه الفرضية أستخدم اختبار " Paired Samples T Test " لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (61) الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية البعدي والتتبعي على مقياس السلوكيات الهازمة للذات

المقياس	القياس	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت) المحسوبة (T)	Sig	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة	القرار
السلوكيات الهازمة للذات	تجريبية بعدي 12	80.5	5.3	0.40	0.69	11	0.05	غير دال
	تجريبية تتبعي 12	79.7	3.6					

5-2-11-2. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي والتتبعي على مقياس المعتقدات الهازمة للذات".

للتحقق من صحة هذه الفرضية أستخدم اختبار " Paired Samples T Test " لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات

الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (62) الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية البعدي والتتبعي على مقياس المعتقدات الهازمة للذات

المقياس	القياس	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت) المحسوبة (T)	Sig	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة	القرار
امان الموافقة	تجريبية بعدي 12	10.6	1.07	0.45	0.65	11	0.05	غير دل
	تجريبية مؤجل 12	10.9	1.5					
امان الحب	تجريبية بعدي 12	9.3	0.88	1.3	0.18	11	0.05	غير دل
	تجريبية مؤجل 12	10.00	1.4					
امان الاجاز	تجريبية بعدي 12	10.5	1.1	1.04	0.30	11	0.05	غير دل
	تجريبية مؤجل 12	9.9	1.8					
الكمالية	تجريبية بعدي 12	11.3	1.2	0.20	0.83	11	0.05	غير دل
	تجريبية مؤجل 12	11.4	0.66					
الاستحقاق	تجريبية بعدي 12	10.6	1.3	0.25	0.80	11	0.05	غير دل
	تجريبية مؤجل 12	10.8	1.8					
لوم الذات	تجريبية بعدي 12	10.6	1.4	0.72	0.47	11	0.05	غير دل
	تجريبية مؤجل 12	10.1	1.8					
اليأس	تجريبية بعدي 12	10.2	1.3	0.2	0.1	11	0.05	غير دل
	تجريبية مؤجل 12	10.7	1.7					
الدرجة الكلية	تجريبية بعدي 12	73.5	4.1	0.3	0.2	11	0.05	غير دل
	تجريبية مؤجل 12	73.8	6.1					

3-11-2-5. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم

البعدي والتتبعي على مقياس التعبير عن الغضب".

للتحقق من صحة هذه الفرضية أستخدم اختبار " Paired Samples T Test " لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات

درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

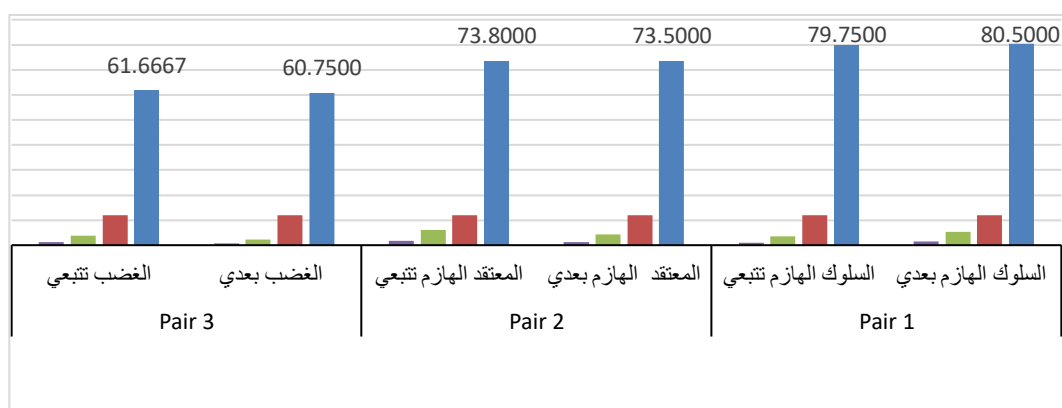
جدول (63) الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية البعدي والتتبعي على مقياس التعبير عن الغضب

المقياس	القياس	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت) المحسوبة (T)	Sig	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة	القرار
الغضب كسمة	تجريبية بعدي 12	24.08	1.62	1.3	0.11	11	0.05	غير دل
	تجريبية مؤجل 12	25.1	1.64					

الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

التعبير عن الغضب	تجريبية بعدي 12	14.2	1.8	0.28	0.77	11	0.05	غير دال
	تجريبية مؤجل 12	14.5	2.3					
الغضب الداخلي	تجريبية بعدي 12	10.4	1.3	0.50	0.62	11	0.05	غير دال
	تجريبية مؤجل 12	10.1	1.1					
التحكم بالغضب	تجريبية بعدي 12	12.00	0.73	0.34	0.73	11	0.05	غير دال
	تجريبية مؤجل 12	11.8	1.5					
الدرجة الكلية	تجريبية بعدي 12	60.7	2.3	0.70	0.48	11	0.05	غير دال
	تجريبية مؤجل 12	61.6	3.8					



شكل (31) الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي والتتبعي على

مقاييس السلوكيات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب .

يتضح من الجدول (61) عدم جود فروق دالة احصائياً بين الأداء البعدي والتتبعي لأفراد عينة الدراسة التجريبية على مقياس السلوكيات الهازمة للذات، كما يتضح من الجدول (62) عدم جود فروق دالة احصائياً بين الأداء البعدي والتتبعي لأفراد عينة الدراسة التجريبية على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس المعتقدات الهازمة للذات، كما يتضح من الجدول (63) عدم جود فروق دالة احصائياً بين الأداء البعدي والتتبعي لأفراد عينة الدراسة التجريبية على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس التعبير عن الغضب، وبالتالي نقبل فرضية العدم بمعنى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين أداء أفراد المجموعة التجريبية البعدي والتتبعي على المقاييس المستخدمة في الدراسة، وتتفق هذه النتيجة التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (سغفان، 1995؛ مراد، 2011) التي توصلت إلى ثبات التحسن خلال فترة الدراسة التتبعية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتمثلة في استمرار أثر البرنامج الإرشادي لما بعد انتهاء الجلسات، وحتى خلال فترة

الدراسة التتبعية إلى الخبرات والمهارات التي اكتسبها أفراد المجموعة التجريبية خلال الفترة الزمنية للبرنامج؛ حيث أكدت النتائج الواردة من (المرشدين النفسيين، وأولياء أمور أفراد المجموعة التجريبية خلال فترة الدراسة التتبعية) على استفادة أفراد المجموعة التجريبية من البرنامج الإرشادي، وظهر ذلك من خلال نقل الخبرات والمواقف التعليمية التي تمت ممارستها بطريقة منهجية خلال جلسات البرنامج إلى حياتهم الواقعية أثناء التفاعل مع الآخرين سواء في الإطار العائلي أو في البيئة المدرسية، وهذه الرؤية تتفق مع ما أشار إليه (الشناوي، 1994، 117؛ الفرخ و تيم، 1999، 149) والذين يرون أن عملية الإرشاد في الاتجاه العقلاني الانفعالي تتلخص في تعليم المسترشد كيف يفكر بعقلانية ومنطقية، إضافةً إلى دورها في تهيئة فرص التفاعل أمام أفراد المجموعة التجريبية من خلال توضيح أشكال التفاعل السوي والذي يؤكد على أهمية احترام النظم والقوانين الأسرية والمدرسية والاجتماعية، إضافةً إلى تزويد الأعضاء ببدائل عملية وحلول واقعية تهدف إلى توكيد الذات بطريقة فاعلة ولا تتعارض مع النظم السائدة في البيئة التي يعيش فيها الفرد، ومساعدته على اكتساب مهارات للتعامل مع المشكلات وآليات حلها، إضافةً لاحترام الذات وتقديرها وقبول الرأي الآخر، الأمر الذي شكل حافزاً لدى أفراد المجموعة التجريبية لتعلم أنماط السلوك المقبول والتمسك به، والعمل على إحلاله محل السلوك الهازم للذات. وعليه يمكن القول إن ثبات التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية يعزى إلى البرنامج وما تضمنه من فنيات: معرفية، وانفعالية، وسلوكية أمكن من خلالها اقناع أفراد المجموعة التجريبية بعدم عقلانية أفكارهم وأنها السبب في مشكلاتهم، وأن عليهم التخلي عنها واستبدالها بأخرى أكثر منطقية؛ بحيث كانت فترة المتابعة بمثابة تجربة عملية للأفكار الجديدة التي اعتنقها أفراد المجموعة التجريبية، والتأكد من أنها تؤدي إلى التوافق النفسي والاجتماعي وعدم التعرض للاضطرابات الانفعالية والسلوكية التي سبق وأن تعرضوا لها نتيجة لأفكارهم اللاعقلانية والهزيمة للذات، ولذلك استمر أفراد المجموعة التجريبية مقتنعون بتلك الأفكار العقلانية التي تعلموها خلال فترة للبرنامج.

5-2-12. لا يوجد أثر للبرنامج الإرشادي في التخفيف من حدة بعض السلوكات الهازمة للذات من جهة والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب كمحكات للحكم على فاعلية البرنامج لدى أفراد عينة الدراسة على المستوى السيكومتري والكيفي.

5-2-12-1. أثر البرنامج على المستوى الكمي:

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة "Manova"، لتعرف الأثر الناتج عن استخدام البرنامج العقلاني الانفعالي في خفض حدة بعض السلوكات الهازمة للذات من جهة، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب (كمحكات للحكم على فاعلية البرنامج العقلاني الانفعالي)، وما يلي يوضح

ذلك:

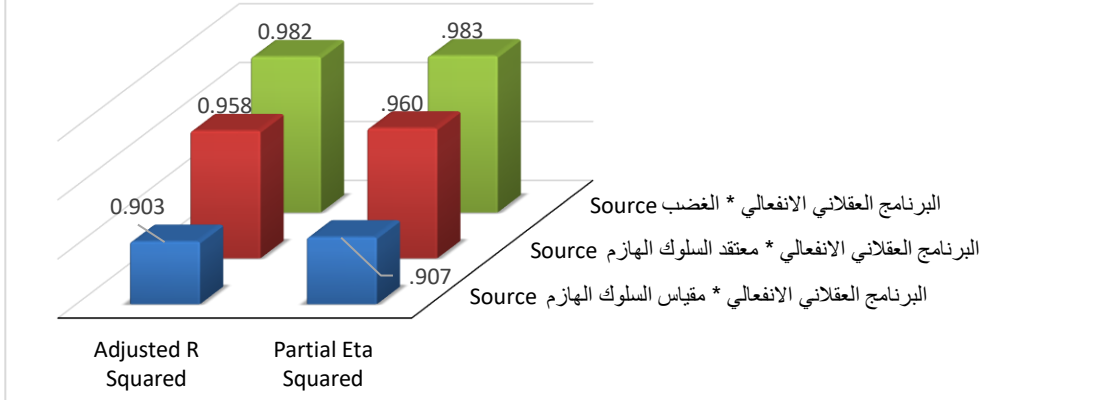
جدول (64) اختبار "Wilks Lambda" لدلالة الفرق بين بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقاييس (السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب)

Sig	F	Wilks Lambda	الانحراف المعياري (ع)		المتوسط (م)		العينة (N)	المتغير
			بعدي	قبلي	بعدي	قبلي		
0.00	574.4	0.011	5.3	1.8	80.5	104.5	12	السلوكات الهازمة للذات
			4.1	2.3	73.5	105.5	12	المعتقدات الهازمة للذات
			2.3	0.99	60.7	86.4	12	التعبير عن الغضب

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في جميع متغيرات الدراسة (السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب) لدى المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج الإرشادي؛ حيث كانت قيمة اختباري (Wilks Lambda)، و(F) داله احصائياً عند مستوى (0.01)، ولتحديد حجم الأثر الناجم عن تطبيق البرنامج الإرشادي على المتغيرات سابقة الذكر (السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب) ننظر إلى قيمة معامل مربع ايتا المصحح (AES) في الجدول الآتي:

جدول (65) اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة "Manova"، لتعرف الأثر الناتج عن استخدام البرنامج العقلاني الانفعالي في خفض حدة بعض السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات والغضب لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية

تقدير التأثير	معامل مربع ايتا المصحح (AES)	مربع ايتا الجزئي (PES)	Sig	F	متوسط المربعات (MS)	مجموع المربعات وفق النموذج الثلاثي	الاختبار	تأثير البرنامج العقلاني الانفعالي على:
مرتفع	0.903	0.907	0.00	213.9	3480.04	3480.04	مقياس السلوكات الهازمة للذات	
مرتفع	0.958	0.960	0.00	530.9	6176.04	6176.04	مقياس المعتقدات الهازمة للذات	
مرتفع	0.982	0.983	0.00	1257.3	3952.6	3952.6	مقياس التعبير عن الغضب	



شكل (32) الأثر الناتج عن استخدام البرنامج العقلاني الانفعالي في خفض حدة بعض السلوكيات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات والغضب لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية

لدى إجراء اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لمعرفة الأثر الناتج عن استخدام البرنامج العقلاني الانفعالي في خفض حدة بعض السلوكيات الهازمة للذات، نجد أن قيمة (F) كانت دالة في جميع المقاييس المستخدمة في الدراسة، بمعنى أن البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي قد أسهم وبشكل فاعل في خفض حدة بعض السلوكيات الهازمة للذات (ادمان الموافقة، الكمالية، لوم الذات) بدلالة انخفاض كل من المعتقدات الهازمة للذات، وكذلك التعبير عن الغضب (في القياس البعدي) كمحركات للحكم على فاعلية البرنامج.

ولتحديد حجم أثر البرامج الإرشادي على مستوى السلوكيات الهازمة للذات من جهة، والمعتقدات الهازمة للذات، والغضب من جهة أخرى كمحركات للحكم على فاعلية البرنامج، ننظر إلى قيمة معامل مربع ايتا المصحح (Adjusted R Squared) لكل مقياس على حدا فينتبين الآتي: إن حجم الأثر (معامل مربع ايتا المصحح) الناتج عن استخدام البرنامج الإرشادي في خفض حدة السلوكيات الهازمة للذات من خلال مقياس السلوكيات الهازمة للذات بلغ (0.90). في حين بلغ حجم الأثر (معامل مربع ايتا المصحح) الناتج عن استخدام البرنامج الإرشادي في خفض حدة المعتقدات الهازمة للذات من خلال مقياس المعتقدات الهازمة للذات (0.95). أما فيما يخص حجم الأثر (معامل مربع ايتا المصحح) الناتج عن استخدام البرنامج الإرشادي في خفض حدة الغضب من خلال مقياس التعبير عن الغضب فقد بلغ (0.98).

ومن خلال ما سبق يمكن القول إن البرنامج الإرشادي كان فعالاً ومؤثراً في خفض حدة بعض السلوكيات الهازمة للذات بدلالة أن حجم الأثر في مقياسي (المعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب) كان مرتفعاً، أي أن انخفاض مستوى التعبير عن الغضب، والمعتقدات الهازمة للذات كان محكاً للحكم على فاعلية البرنامج الإرشادي،

الذي أسهم بانخفاض مستوى كل من السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (الصاوي، 2015) والتي توصلت إلى فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الكمالية العصابية، وكذلك دراسة (مراد، 2011) التي أثبتت فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض حدة السلوك الهازم للذات، إضافةً إلى دراسة (سعفان، 1995) التي توصلت إلى فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الشعور بالذنب ولوم الذات. كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه "سبنسر" (Spencer, 2005) والتي ترى أن هناك فاعلية لبرامج الإرشاد العقلاني الانفعالي في التدريب على المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي ومهارات حل المشكلات والتخفيف من سلوكات إيذاء الذات. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة "هوفلاند" (Hovland, 2007) والتي توصلت إلى فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض القلق كسلوك هازم للذات من خلال تعديل الأفكار اللاعقلانية الكامنة وراءه بشكل مباشر.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه "جونسون" (Johnson, 2006, 54) والذي يرى أن استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي يساعد في تنفيذ الأفكار اللاعقلانية التي تقف عائقاً أمام تعديل السلوك، وذلك من خلال مساعدة الفرد على امتلاك أسلوب يمكنه من إدراك الأفكار غير العقلانية والهازمة للذات، والتعرف إلى أسباب عدم معقوليتها، ومن ثم مقاومتها والتوصل أخيراً إلى استبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية، وبمعنى آخر فالإرشاد العقلاني الانفعالي يساعد الأفراد على تحقيق نظرة جديدة وتبني فلسفة واقعية للحياة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه باركر (1998، 88) والذي يرى أن معدلي السلوك المعرفيين يتفقون على أن التحليل المنطقي للأفكار يساعد الفرد في التركيز على مشكلاته، وضبط سلوكه من خلال دحض وتنفيذ الأفكار اللاعقلانية، وبذلك يرون أنه لا بد من الاهتمام بدراسة العمليات المعرفية التي تساعد الفرد على إدراك المواقف التي يمكن أن تواجهه في البيئة المحيطة، وكيفية تفسيرها. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص المرحلة العمرية التي يمر بها أفراد المجموعة التجريبية وهي مرحلة المراهقة؛ حيث يرى شحاتة (دون تاريخ، 31-41) أن من سمات هذه المرحلة الحاجة إلى المعرفة ورغبة الفرد في الفهم والاستزادة من العلم، بغرض تنمية قدرته على مواجهة وحل المشكلات، مما جعل للبرنامج المستخدم في الدراسة الحالية تأثيراً إيجابياً من خلال اشباعه تلك الحاجات لهذه الشريحة العمرية؛ ونتيجة لذلك كان أفراد المجموعة التجريبية أكثر قدرةً على المناقشة والحوار الجاد، وخاصةً أن دور الباحث وتوجيهاته لم يكن إلزامياً أو إجبارياً، ولكن طلب النصح والإرشاد كان طواعيةً من قبل أفراد المجموعة التجريبية، دون اغفال حاجة الفرد في هذه المرحلة إلى الضبط، والتوجيه الذي توفر من خلال البرنامج دون أن يعوق حريتهم. كما يمكن لنا أن نعزو هذه النتيجة إلى أن الفنيات والتدريبات والأنشطة التي تلقاها أفراد المجموعة التجريبية خلال الجلسات كانت

فعالة ومؤثرة في دحض وتفنيد أفكارهم اللاعقلانية، وما يؤكد ذلك النتائج التي تم الحصول عليها من دراسة الحالة، وبطاقة ملاحظة السلوك اللذين تم تطبيقهما قليلاً وخلال فترة الدراسة التتبعية، فكان الفرد أثناء تمسكه بالأفكار اللاعقلانية مقتنعاً بالعقاب الصارم، وضرورة حصوله على الحب والموافقة من الآخرين، إضافة إلى حتمية تحقيق الإنجاز والكمالية المبالغ فيها، وفي حال الفشل بتحقيق ذلك فعقاب الذات ولومها هو الحل الأمثل لأن الأمر سيكون غير محتمل وستصبح حياتهم بلا قيمة، فكانت هذه الأفكار وغيرها هي السبب في ارتفاع مستوى السلوكات الهازمة للذات لديهم، وبعد تطبيق البرنامج توصل أفراد المجموعة التجريبية إلى أنهم أشخاص لهم كيانات مستقلة وقائمة بحد ذاتها، وأنهم على درجة من التعقيد لا يمكن تقييمها من خلال انجاز عمل معين، أو من خلال حب وموافقة الآخرين، وأن بإمكانهم العيش بسعادة حتى لو لم يكن انجازهم على درجة مبالغ فيها من الكمالية. أضف لذلك أن تدريب أفراد المجموعة التجريبية على أساليب المواجهة الإيجابية أوجد فعالية للبرنامج في تنمية قدرتهم على مواجهة المشكلات، وذلك من خلال تعديل أفكارهم اللاعقلانية، فأفكار الفرد ومعتقداته تحدد ما يستخدمه من أساليب مواجهة، وعلى ذلك إذا كانت أفكار ومعتقدات الفرد هازمة للذات كان استخدامه لأساليب المواجهة السلبية (الإحجامية) أكثر احتمالاً؛ بينما إذا كانت أفكار الفرد ومعتقداته عقلانية كان استخدامه لأساليب المواجهة الفعالة (الإيجابية) أكثر احتمالاً. وعلى ذلك يمكن القول إن البرنامج العقلاني الانفعالي قد أسهم في تعديل الأفكار اللاعقلانية والهازمة للذات فانعكس ذلك إيجاباً على مستوى السلوكات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب لدى أفراد المجموعة التجريبية.

5-2-12-2. أثر البرنامج على المستوى الكيفي:

للتعرف على الأثر الذي أحدثته البرنامج العقلاني الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية من الناحية الكيفية تم تطبيق دراسة الحالة (من قبل الباحث) على بعض أفراد المجموعة التجريبية (أربعة مشاركين من أفراد المجموعة التجريبية (2) مشارك ممن حصلوا على أعلى الدرجات، و(2) مشارك ممن حصلوا على درجات منخفضة مقارنةً بباقي أفراد المجموعة التجريبية)، كما تم تطبيق بطاقة ملاحظة السلوك (من قبل الباحث والمرشد النفسي في المدرسة) على جميع أفراد المجموعة التجريبية، بغرض التعرف إلى بعض الجوانب الانفعالية، والاجتماعية، والسلوكية، والجوانب الخاصة ببعض الأفكار لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، ومدى التحسن في هذه الجوانب بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (خلال فترة الدراسة التتبعية)، حيث تم ذكر المعلومات المتعلقة بتلك الجوانب قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وخلال فترة الدراسة التتبعية على النحو الآتي:

الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

5-2-12-2. في مجال العلاقات الاجتماعية:

جدول (66) العلاقات الاجتماعية والأسرية لبعض أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج

العلاقات الاجتماعية والأسرية	العدد	قبل التطبيق	خلال فترة الدراسة المتابعة
الانسحاب من العلاقات الاجتماعية.	4	%100	%25
التعرض للعنف والتهميش في الأسرة.	4	%100	%100
رفض فرض الاستمتاع بالأجواء الاجتماعية.	4	%100	%50

5-2-12-2. في المجال الانفعالي:

جدول (67) الحالة الانفعالية لبعض أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج

الجانب الانفعالي	العدد	قبل التطبيق	خلال فترة الدراسة المتابعة
ضعف الثقة بالنفس	4	%100	%25
الغضب والتوتر النفسي	4	%100	%25
الشعور بالنقص والدونية	4	%100	%50
الإحباط	4	%100	%50
عدم الرضا عن الذات	4	%100	%50

5-2-12-3. في مجال الأفكار:

جدول (68) الأفكار لدى بعض أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج

الجانب الفكري	العدد	قبل التطبيق	خلال فترة الدراسة المتابعة
ضرورة الحصول على الحب والقبول.	4	%100	%25
ضرورة الإنجاز على نحو مثالي.	4	%100	%50
أفكار لوم الذات.	4	%100	%25
عدم تقبل النقد من الآخرين.	4	%100	%25

4-2-12-2-5. في مجال السلوك (بطاقة ملاحظة السلوك):

جدول (69) السلوكيات لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج

الجانب السلوكي	العدد	قبل التطبيق	خلال فترة الدراسة التتبعية
الاتجاه نحو المرشد والأنوات المستخدمة	12	غير متعاون، ومتوتر	متعاون، ومسترخ
الاتجاه نحو النفس	12	غير واثق، ناقد لنفسه	واثق ومتقبل لنفسه
عادات العمل	12	مندفع، سريع	متأن، يميل التفكير قبل التصرف
الاستجابة نحو الفشل	12	يتوقف بعد الفشل.	يتأسف ويعمل بعد الفشل.
الاستجابة نحو التشجيع	12	لا يتقبل التشجيع.	يتقبل التشجيع وعمل بجد.
اللغة والحديث مع الآخرين	12	حديث ضعيف.	قوة الحديث.

يتضح من الجدول (66) أن علاقات أفراد المجموعة التجريبية مع (أفراد الأسرة، والأقارب، والجيران، والأصدقاء، وفي مجال تقبل المساعدة وتقديمها، والاستمتاع بالأجواء الاجتماعية) قبل تطبيق البرنامج الإرشادي كانت تتصف بسوء التوافق الأسري والاجتماعي. في حين يتضح من الجدول (67) أن الحالة الانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي كانت تتصف بوجود مشاعر (التوتر والعصبية، والغضب، والدونية، والشعور بالعجز عن المواجهة، وعدم الرضا عن الذات). كما يتضح من الجدول (68) أن الأفكار لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي كانت تتمثل بوجود أفكار (ضرورة الحصول على الحب والموافقة من الآخرين، وضرورة الإنجاز على نحو مبالغ فيه، إضافةً إلى أفكار لوم الذات حال الفشل في الحصول على الحب والموافقة، وتحقيق الكمالية المفرطة في الأداء). كما يتضح من الجدول (69) أن السلوكيات لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي كانت تتمثل (بعدم التعاون، والاندفاعية في العمل، وعدم الثقة بالذات ولومها، والتوتر بعد الفشل، وعدم تقبل التشجيع والنقد).

ويمكن تفسير ذلك من خلال ما أشارت إليه مقدم (2015، 104-105) والتي ترى أن وجود سمات شخصية، وسلوكية واجتماعية وفكرية غير توافقية لدى المراهقين يعود إلى أسباب اجتماعية ونفسية وأسرية مثل اضطراب العلاقات الأسرية وعدم توفير الحماية وغياب الإشراف والتوجيه اللازم للأبناء مما يسهم في تكوين أفكار غير منطقية لديهم حول الذات والأسرة. هذا بالإضافة إلى الظروف المعيشية الصعبة التي تعاني منها الأسر في ظل ما يتعرض له وطننا الحبيب والتي جعلت معظم الأسر تتشغل عن أبنائها فأصبح الابن أسيراً لأفكاره ومعتقداته السلبية، والتي تعمل على توجيه سلوكه. يضاف إلى ذلك أن مرحلة المراهقة كما يرى "كنتل" (Knittle,1990,117) تمثل فترة

من فترات النمو الشامل، والانقلابات النفسية والجسمية التي يطمح خلالها المراهق إلى الخروج من عالم الطفولة للاندماج في المجتمع الكبير، أي أنها فترة التأهب لمرحلة الرشد؛ حيث يكون الهدف الرئيسي للمراهق في هذه السن هو تأكيد الذات وتحقيق الاستقلالية، وبما أن هذه المرحلة كما أسلفنا هي مرحلة التحولات الجسمية والنفسية والاجتماعية العميقة؛ فالمراهق لا يكون بمقدوره الأخذ بعين الاعتبار كل هذه التناقضات، ولهذا تصطدم أفكاره بالواقع وغالباً ما تسبب له صراعات واضطرابات وقلق وعدم شعور بالأمن والاستقرار، فتتكون لديه أفكار غير منطقية تقوده وتوجهه باتجاه السلوكات الهازمة للذات، وكأنه بهذا السلوك أراد أن يحقق نتائجاً تعوضه عما يشعر به من نقص واضطراب إلا أنه اتبع استراتيجيات عادت عليه بنتائج عكسية، فأصبح منخرطاً بشكل واعي أو غير واعي بهذه السلوكات الهازمة للذات.

وبعد تطبيق البرنامج العقلاني الانفعالي نلاحظ تحسن الجانب الاجتماعي، وكذلك الأمر بالنسبة للجانب الانفعالي، والسلوكي، والجانب الخاص بالأفكار والمعتقدات لدى أفراد المجموعة التجريبية:

فمن الناحية الأسرية والاجتماعية ظهر هناك تحسن في العلاقات الأسرية والاجتماعية (مع أفراد الأسرة، والأقارب، والجيران)، إضافة إلى المشاركة في المناسبات الاجتماعية ومحاولة الاستمتاع بها. أما من الناحية الانفعالية ظهر هناك تحسن في مجال الرضا عن الذات وانخفاض مشاعر النقص والدونية وكذلك مشاعر الغضب والإحباط. وفيما يتعلق بالجانب الخاص بالأفكار والمعتقدات فقد ظهر هناك تحسن تجلّى من خلال انخفاض الأفكار الخاصة بضرورة الحصول على الحب والموافقة، وضرورة الوصول إلى الكمالية المبالغ فيها ولوم الذات في حال عدم تحقيق ذلك، وظهرت أفكار جديدة مناقضة لهذه الأفكار وتمثلت بما يلي: بإمكانني أن أحيا حياة سعيدة دون الحصول على حب وموافقة جميع المحيطين بي، ودون أن أكون مبالغاً في إنجازاتي، وإن لوم الذات لن يغير شيئاً في الواقع. وفيما يتعلق بسلوكات أفراد المجموعة التجريبية فقد ظهر هناك تحسن تجلّى من خلال (التعاون، والميل إلى التفكير قبل التصرف، والثقة وتقبل الذات، والعمل بجهد بعد الفشل، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين).

ويعزى ذلك إلى أن أفراد التجريبية قد اكتسبوا مجموعة من أساليب التوافق النفسي والاجتماعي، الأمر الذي مكّنهم من تنمية جوانب التفكير العقلاني، كما أكسبهم قدرة على التعامل مع المواقف التي يعتبرونها مهددة لذواتهم، وتعمل على إثارة السلوك الهازم للذات لديهم، فقد مارس أفراد المجموعة التجريبية طيلة الجلسات الإرشادية أساليب عديدة ساعدتهم على رؤية العلاقة بين نمط التفكير من جهة، وبين أشكال السلوك بشقيه السوي والهزم للذات من جهة أخرى، وتوصلوا إلى أن العمل على تعديل السلوك يعتمد في المرحلة الأولى على تعديل نظام الأفكار لدى الفرد، وذلك من خلال العمل على إعادة تقييم هذه الأفكار، وطرحها في دائرة الرؤية الثاقبة والمتفحصية والتي تساعد على

إعادة بنية نظام الأفكار بشكل إيجابي وهذا يتفق مع ما أشار إليه (العقاد وقاعد، 2001، 107) والذي يرى أن الإنسان بإمكانه أن يعدل من أفكاره الخاطئة في أي مرحلة من مراحل العمر وذلك من خلال مراجعة هذه الأفكار واختبار منطقيتها عبر الحوار الهادئ والتفكير العقلاني. كما يُعزى الأثر الإيجابي للبرنامج العقلاني الانفعالي على المستوى الكيفي إلى استفادة أفراد المجموعة التجريبية من الخبرات والتجارب الحية، التي عاشوها طيلة مدة البرنامج، واكتسابهم جملة من الممارسات السلوكية الصحيحة المستمدة من العمل على إعادة تشكيل البنية المعرفية والفكرية وفق طريقة تعمل على تصحيح الأمور والتفكير بعقلانية في عواقب السلوك، والعمل على استبدال الأفكار اللاعقلانية بأخرى أكثر عقلانية، الأمر الذي يعني تفهم أفراد المجموعة التجريبية لفعالية التفكير العقلاني، واستمرار العمل بهذه الطريقة حتى بعد نهاية البرنامج الإرشادي.

3-5. أبرز نتائج الدراسة الحالية:

إن النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة تُعتبر محدودة وتقتصر على العينة نفسها ولا يُمكن تعميمها، وذلك بحسب طبيعة ومحدودية العينة مدار البحث. ويُمكننا أن نلخص نتائج الدراسة على النحو الآتي:

جدول (70) ملخص نتائج الدراسة

البند	النتائج
مدى الانتشار	1. مستوى السلوكات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات كان ضمن المستوى المرتفع. 2. مستوى التعبير عن الغضب كان ضمن المستوى المتوسط. 3. أكثر السلوكات الهازمة للذات شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية كانت سلوكات امان الحب والموافقة، والسعي إلى الكمال، ولوم الذات. 4. أكثر المعتقدات الهازمة للذات شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية كانت الكمالية، ولوم الذات، وإيمان الموافقة.
العلاقة	1. وجود علاقة ارتباطية بين السلوكات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب. 2. وجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب.
الفروق	1. عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس السلوكات الهازمة للذات. 2. وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين على مقياس المعتقدات الهازمة للذات ولصالح الذكور. 3. وجود فروق دالة احصائياً بين أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكات الهازمة للذات وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي ولصالح الطلبة ذوي مستوى التحصيل الدراسي المنخفض.

4. وجود فروق دالة احصائياً بين أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي ولصالح الطلبة ذوي مستوى التحصيل الدراسي المتدني.	
5. وجود فروق دالة احصائياً بين أفراد عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي السلوكات الهازمة للذات على مقياس المعتقدات الهازمة للذات ولصالح مرتفعي السلوكات الهازمة للذات.	
6. وجود فروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية القبلي والبعدي على مقاييس السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب ولصالح القياس القبلي.	
7. عدم وجود فروق بين أداء أفراد المجموعة الضابطة القبلي والبعدي على مقاييس السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب.	
8. وجود فروق دالة احصائياً بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة البعدي على مقاييس السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب ولصالح أفراد المجموعة الضابطة.	
9. عدم وجود فروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية البعدي والتتبعي على مقاييس السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب.	
1. المعتقدات الهازمة للذات أكثر المتغيرات المستقلة تأثيراً على مستوى السلوكات الهازمة للذات.	حجم الأثر
2. وجود أثر للبرنامج العقلاني الانفعالي على المستوى السيكمومتري والكيفي في خفض حدة بعض السلوكات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب.	

بعد الاطلاع على الجدول السابق نلاحظ أن نتائج الدراسة الحالية اتفقت مع نتائج بعض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، كما اختلفت مع نتائج بعضها الآخر، والجدول الآتي يقارن نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة:

جدول (71) نتائج الدراسة الحالية مقارنةً بنتائج الدراسات السابقة

نوع الدراسة	اسم الدراسة	نتائجها	نتائج الدراسة الحالية
الدراسات العربية	سعفان، 1995	-فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الشعور بالذنب ولوم الذات. -وجود فرق بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس القبلي.	-فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في خفض مستوى ادمان الموافقة، لوم الذات، والكمالية؛ حيث بلغ حجم الأثر (0.90). -وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس القبلي.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

-ثبات التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية خلال فترة الدراسة التتبعية.	-ثبات التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية خلال فترة الدراسة التتبعية.		
-وجود علاقة بين المعتقدات الهازمة للذات والسلوك الهازم للذات. - وجود فروق بين الذكور والإناث في المعتقدات اللاعقلانية لصالح الذكور. - عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في السلوك الهازم للذات لصالح الإناث.	-وجود علاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والسلوك الهازم للذات. -عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المعتقدات اللاعقلانية. - وجود فروق بين الجنسين في السلوك الهازم للذات لصالح الإناث.	العقاد وقاعد،2001	
-عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في السلوك الهازم للذات. - فعالية الإرشاد العقلافي الانفعالي في خفض مستوى بعض السلوكات الهازمة للذات. -عدم وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة. -وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس القبلي. -ثبات التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية خلال فترة الدراسة التتبعية. -وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة الضابطة.	-وجود فروق بين الذكور والإناث في السلوك الهازم للذات لصالح الإناث. - فعالية الإرشاد العقلافي الانفعالي في خفض مستوى السلوك الهازم للذات. -عدم وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة. -وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس القبلي. -ثبات التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية خلال فترة الدراسة التتبعية. -وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة الضابطة.	مراد، 2011	
-عدم وجود فروق بين الجنسين في السلوكات الهازمة للذات. -وجود علاقة بين السلوكات الهازمة للذات والغضب والمعتقدات الهازمة للذات.	-عدم وجود فروق بين الجنسين في السلوكات الهازمة للذات. -وجود علاقة بين السلوكات الهازمة للذات والغضب والمعتقدات.	Schill et al.,1992	

الفصل الخامس

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

الدراسات الأجنبية		- الذكور أكثر تعبيراً عن الغضب. - السلوكيات الهازمة للذات منتشرة لدى أفراد عينة الدراسة بنسبه مرتفعة.	- الذكور أكثر ميلاً للتعبير عن الغضب. - السلوكيات الهازمة للذات منتشرة لدى أفراد عينة الدراسة بنسبه مرتفعة.
	Hovland, 2007	- فاعلية البرنامج المستخدم في خفض مستوى القلق كسلوك هازم للذات. - وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد الدليستين التجريبيين وكانت الفروق لصالح القياس القبلي.	- فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في خفض مستوى بعض السلوكيات الهازمة للذات. - وجود فرق بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس القبلي.
	Miller et al., 2009	السلوكيات الهازمة للذات كانت منتشرة بنسبه مرتفعة لدى عينة الدراسة.	- السلوكيات الهازمة للذات كانت منتشرة بنسبه مرتفعة لدى عينة الدراسة.
	Alshawashreh et al., 2013	- عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في السلوكيات الهازمة للذات. - الطلبة ذوي مستوى التحصيل المنخفض والمتوسط أكثر ممارسة للسلوكيات الهازمة للذات. - التحصيل الدراسي منبئ بالسلوك الهازم للذات.	- عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في السلوكيات الهازمة للذات. - الطلبة ذوي مستوى التحصيل المنخفض أكثر ممارسة للسلوكيات الهازمة للذات. - وجود أثر منخفض للتحصيل الدراسي على مستوى السلوك الهازم للذات.

في نظرة سريعة للجدول السابق نلاحظ أن نتائج الدراسة الحالية قد اتفقت مع نتائج دراسة كل من (سعفان، 1995؛ مراد، 2011؛ Hovland, 2007) في أن الإرشاد العقلاني الانفعالي كان فعالاً في خفض حدة السلوكيات الهازمة للذات ولوم الذات والقلق. في حين اختلفت مع نتائج دراسة (العقاد وقاعد، 2001؛ مراد، 2011) التي توصلت إلى أن الإناث كن أكثر ممارسة للسلوك الهازم للذات مقارنة بالذكور. كما اتفقت مع نتائج دراسة (Schill et al., 1992؛ Miller et al., 2009) في أن السلوكيات الهازمة للذات منتشرة لدى عينة الدراسة بنسبه مرتفعة. وكذلك اتفقت مع دراسة (Schill et al., 1992) في وجود علاقة بين السلوكيات الهازمة للذات والغضب والمعتقدات، وعدم وجود فروق بين الجنسين في السلوكيات الهازمة للذات، وأن الذكور أكثر ميلاً للتعبير عن الغضب مقارنة بالإناث. كما اتفقت مع نتائج دراسة (Alshawashreh et al., 2013) في عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في السلوكيات الهازمة للذات، ووجود فروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكيات الهازمة للذات تبعاً لمتغير مستوى التحصيل

الدراسي. وبالتالي نستطيع القول إن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في أنها تستخدم برنامج قائم على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي لتعرف فاعليته في خفض حدة بعض السلوكيات الهازمة للذات من خلال تعديل بعض الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية التي تقود لهذه السلوكيات، والحكم على فاعلية هذا البرنامج من خلال محكات متمثلة (بمقياس التعبير عن الغضب، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات) إضافة إلى بطاقة ملاحظة السلوك، ودراسة الحالة وهو ما لم نتطرق له أي من الدراسات السابقة.

4-5. مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، تم وضع جملة من المقترحات تدعو بمجملها للاهتمام بالمراهقين عموماً، وطلبة المرحلة الثانوية على وجه الخصوص، ومن أهم هذه المقترحات ما يلي:

1-4-5. الاهتمام بتطبيق البرامج القائمة على الإرشاد العقلاني الانفعالي في معالجة مختلف مشكلات المراهقين الانفعالية والسلوكية.

2-4-5. إعداد برامج إرشادية تعمل على تعزيز السلوكيات السوية لدى الطلبة، وتدريبهم على السلوك التوكيدي؛ بحيث لا يتعارض ذلك مع المعايير والقيم السائدة والمقبولة اجتماعياً وتربوياً.

3-4-5. توعية القائمين على تربية الطفل والمراهق بالآثار السلبية الناجمة عن أساليب المعاملة القائمة على العنف، وضرورة اتباع أساليب معاملة سوية تسهم في تنمية الثقة بالذات لدى المراهقين، وتشجيعهم على اتباع أساليب تفكير سوية تمنعهم من الوقوع في المشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية.

4-4-5. العمل على تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مستوى تقدير الذات، وبالتالي يقل احتمال الانهماك في السلوك الهازم للذات.

5-4-5. العمل على إجراء بحوث ودراسات هدفها التوسع أكثر في دراسة طبيعة العلاقة بين السلوكيات الهازمة للذات ومفهوم الذات، وأساليب المعاملة الوالدية، وخبرات الإساءة في مرحلة الطفولة.

6-4-5. دراسة سمات الشخصية لدى الطلبة الذين يعانون من مشكلة السلوكيات الهازمة للذات، والاستفادة من نتائج هذه الدراسات في عملية الإرشاد النفسي، الأمر الذي يسهم في نجاح العملية الإرشادية، وزيادة مستوى توافق المسترشدين النفسي والاجتماعي.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

فاعلية برنامج قائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض حدة بعض السلوكيات الهازمة للذات لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية.

تعد مرحلة الدراسة الثانوية المقابلة لمرحلة المراهقة الوسطى من أكثر مراحل حياة الفرد أهميةً وحساسيةً؛ إذ يصبح فيها الأفراد عرضةً للكثير من المشكلات السلوكية والانفعالية والاجتماعية والأكاديمية، ومن أكثر المشكلات شيوعاً في هذه المرحلة هي السلوكيات الهازمة للذات، إذ يؤكد كل من "كاباتاي؛ وبومستر؛ وكاس" (Kabatay,1999,3; Kass,1987 b,92) أن السلوكيات الهازمة للذات تنتشر بين الأفراد منذ بداية مرحلة المراهقة وتستمر على نحوٍ متصاعد في المراحل العمرية اللاحقة من خلال مظاهر عديدة منها (الامان الحب والموافقة، ورفض المساعدة المقدمة من الآخرين أو تقديم العون لهم، والتسويق، والكمالية المفرطة، ولوم الذات، وإيمان المخدرات، ورفض فرص الاستمتاع الاجتماعي، والسلوكيات الاجرامية، والانتحار، والافراط في تناول الطعام) وغير ذلك من المظاهر التي تؤثر بشكل سلبي على مجرى حياة الأفراد اليومية وعلاقاتهم بالآخرين، وتجعلهم عرضةً للكثير من المشكلات؛ فيصبح الفرد غير قادر على مواجهة الصعوبات وتحمل الضغوط التي يمكن أن يتعرض لها.

ونظراً لندرة الدراسات المحلية، والعربية، والأجنبية (بحدود علم الباحث) التي عملت على تخفيف حدة السلوكيات الهازمة للذات لدى طلبة المرحلة الثانوية باستخدام الأساليب الإرشادية المتنوعة، كانت الحاجة ملحة للبحث عن أسلوب إرشادي يتناسب مع الأفراد في هذه المرحلة العمرية، ويتمشى مع طبيعة المشكلة التي يعانون منها، ونظراً لكون الأفكار اللاعقلانية والهازمة للذات وفقاً لـ (Bridges & Harnish,2010,863 ; Coban,2013,68) Jain,2013,2 بناءً على ما توصل إليه "بيك" (Beck,1976) تسهم في وجود السلوكيات الهازمة للذات وتقود إليها، كان الأسلوب الإرشادي المتبع في الدراسة الحالية متمثلاً بالإرشاد العقلاني الانفعالي الذي أكد كل من (Ellis,1991)، و(Merifield,1979)، و(Jorn, 2016)، و(Maliki, 2006)، و(Hovland, 2007)، و(Froggatt,1990a)، و(Watson,1999)، و(Obiagaeri,2018,78) فاعليته في مساعدة المسترشدين على التخلص من السلوكيات الهازمة للذات والانتقال إلى الحياة العقلانية، على اعتبار أن الإرشاد العقلاني الانفعالي يقوم على مبدأ أساسي مفاده أن المشكلات التي يعاني منها الفرد نتاج نمط غير منطقي من التفكير وأن السبيل الوحيد لحل هذه المشكلات هو اتباع نمط منطقي من التفكير يقود لسلوكيات داعمة للذات. وبناءً على ما سبق يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي: هل هناك فعالية للبرنامج القائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي في تخفيض حدة بعض السلوكيات الهازمة

للذات (ادمان الموافقة، الكمالية، لوم الذات) لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة ريف دمشق الرسمية؟

هدفت الدراسة الحالية تعرف ما يلي:

أ. مدى انتشار كل من السلوكات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب لدى أفراد عينة الدراسة الكلية.

ب. العلاقة بين السلوكات الهازمة للذات من جهة والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب من جهة أخرى لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية.

ت. الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة للذات تبعاً لمتغيري (الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي).

ث. الفروق بين مرتفعي ومنخفضي السلوكات الهازمة للذات على مقياس المعتقدات الهازمة للذات.

ج. إمكانية التنبؤ بالسلوكات الهازمة للذات من خلال المعتقدات الهازمة للذات والمتغيرات التصنيفية (الجنس، والتحصيل الدراسي).

ح. الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس السلوكات الهازمة للذات ومقياس المعتقدات الهازمة للذات ومقياس التعبير عن الغضب.

خ. الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس السلوكات الهازمة للذات ومقياس المعتقدات الهازمة للذات ومقياس التعبير عن الغضب.

د. الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في أدائهم البعدي على مقياس السلوكات الهازمة للذات ومقياس المعتقدات الهازمة للذات ومقياس التعبير عن الغضب.

ذ. ثبات التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية وذلك من خلال المقارنة بين أدائهم في القياسين البعدي والتبقي على مقياس السلوكات الهازمة للذات ومقياس المعتقدات الهازمة للذات ومقياس التعبير عن الغضب.

ر. فاعلية البرنامج القائم على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي في التخفيف من حدة بعض السلوكات الهازمة للذات، وذلك من خلال تعديل بعض الأفكار اللاعقلانية والهازمة للذات الكامنة وراء السلوكات الهازمة للذات

التي تم استهدافها بالبرنامج الحالي.

ولتحقيق هذه الأهداف تم صياغة مجموعه من الأسئلة والفرضيات على النحو الآتي:

أولاً: أسئلة الدراسة.

- أ. ما مدى انتشار السلوكات الهازمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية؟
- ب. ما مدى انتشار المعتقدات الهازمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية؟
- ت. ما مدى انتشار التعبير عن الغضب لدى أفراد عينة الدراسة الكلية؟
- ث. ما أكثر السلوكات والمعتقدات الهازمة للذات انتشاراً لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية؟

ثانياً فرضيات الدراسة:

- أ. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين السلوكات الهازمة للذات من جهة والمعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب من جهةٍ أخرى لدى أفراد عينة الدراسة.
- ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكات الهازمة للذات تعزى لمتغيري (الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي).
- ت. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس المعتقدات الهازمة للذات تعزى لمتغيري (الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي).
- ث. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الكلية مرتفعي ومنخفضي السلوكات الهازمة للذات على أبعاد مقياس المعتقدات الهازمة للذات.
- ج. هل يمكن التنبؤ بالسلوكات الهازمة للذات من خلال المعتقدات الهازمة للذات والتعبير عن الغضب والمتغيرات التصنيفية (الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي).
- ح. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس السلوكات الهازمة للذات وأبعاد مقياس المعتقدات الهازمة للذات وأبعاد مقياس التعبير عن الغضب.
- خ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في أدائهم القبلي والبعدي على مقياس السلوكات الهازمة للذات وأبعاد مقياس المعتقدات الهازمة للذات وأبعاد مقياس التعبير عن الغضب.
- د. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في أدائهم البعدي على مقياس السلوكات الهازمة للذات وأبعاد مقياس المعتقدات الهازمة للذات وأبعاد مقياس التعبير عن الغضب.
- ذ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي والتتبعي على مقياس السلوكات الهازمة للذات وأبعاد مقياس المعتقدات الهازمة للذات وأبعاد مقياس التعبير عن الغضب.
- ر. لا يوجد أثر للبرنامج الإرشادي المقترح في التخفيف من حدة بعض السلوكات الهازمة للذات والمعتقدات الهازمة

للذات والتعبير عن الغضب لدى أفراد عينة الدراسة على المستوى السيكومتري والكيفي.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة وللتحقق من فرضياتها تم اعتماد المنهج شبه التجريبي ممثلاً بتصميم المجموعات المتكافئة من خلال استخدام مجموعة من الأدوات وهي: قائمة الشطب، مقياس السلوكيات الهازمة للذات، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات الذي يتضمن سبعة أبعاد وهي: (ادمان الموافقة، ادمان الحب، ادمان الإنجاز، الكمالية، الاستحقاق، لوم الذات، اليأس)، ومقياس التعبير عن الغضب الذي يتضمن أربعة أبعاد وهي: (الغضب كسمة، التعبير عن الغضب، الغضب الداخلي، التحكم بالغضب)، ودراسة الحالة، ونموذج ملاحظة السلوك، والبرنامج الإرشادي. ثم تم تطبيق (مقياس السلوكيات الهازمة للذات، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات، ومقياس التعبير عن الغضب) على عينة متيسرة (متاحة) من طلبة المرحلة الثانوية: بلغ عددهم (265) طالباً وطالبة، ثم تم انتقاء الطلبة الحاصلين على درجات مرتفعة (الربع الرابع) في مقاييس السلوكيات الهازمة للذات، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات، وبلغ عددهم (118) طالباً وطالبة (يمثلون عينة الدراسة الأساسية)، وذلك للتعرف إلى واقع السلوكيات الهازمة للذات من حيث ارتباطها بالمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب، والفروق في هذه المتغيرات تبعاً لمتغيري الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي. وبعد ذلك تم العمل على انتقاء مجموعة من الأفراد الحاصلين على أعلى الدرجات (الربع الرابع) في المقاييس الثلاثة (مقياس السلوكيات الهازمة للذات، ومقياس المعتقدات الهازمة للذات، ومقياس التعبير عن الغضب) والراغبين للمشاركة في البرنامج الإرشادي، وبلغ عددهم (24) طالباً وطالبة يمثلون (عينة الدراسة شبه التجريبية).

ثم تم التوصل إلى النتائج الآتية: إن مدى انتشار السلوكيات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية كان مرتفعاً، في حين كان مدى انتشار التعبير عن الغضب متوسطاً. كما تبين أن (سلوكيات ادمان الموافقة، والسعي إلى الكمالية، ولوم الذات) من أكثر السلوكيات الهازمة للذات شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة، إضافةً إلى أن معتقدات (الكمالية، ولوم الذات، وادمان الموافقة) من أكثر المعتقدات الهازمة للذات شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية.

كما تبين وجود علاقة ارتباطية بين كلٍ من السلوكيات الهازمة للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب. أما بالنسبة للفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكيات الهازمة للذات تبعاً لمتغيري الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي فقد تبين عدم وجود فروق دالة احصائياً بين أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوكيات الهازمة للذات تبعاً لمتغير الجنس، في حين كانت دالة تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي لصالح أفراد عينة الدراسة ذوي مستوى التحصيل الدراسي المتدني، كما تبين وجود فروق دالة احصائياً بين أفراد عينة الدراسة على مقياس

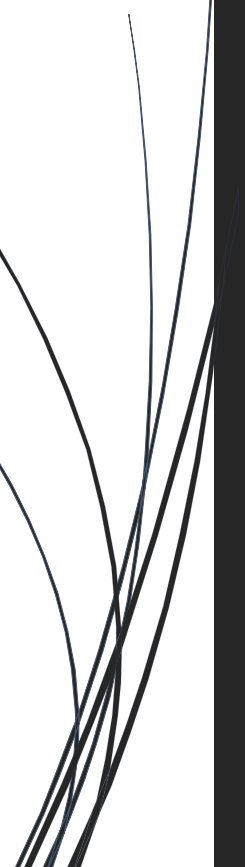
المعتقدات الهازمة للذات تبعاً لمتغيري الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي وكانت الفروق لصالح الذكور، ولصالح أفراد عينة الدراسة ذوي مستوى التحصيل الدراسي المتدني، وفيما يتعلق بالفروق بين مرتفعي ومنخفضي السلوكات الهازمة للذات على مقياسي المعتقدات الهازمة للذات فقد كانت الفروق دالة احصائياً في لصالح مرتفعي السلوكات الهازمة للذات. وبالنسبة لإمكانية التنبؤ بالسلوكيات الهازمة للذات من خلال المعتقدات الهازمة للذات، والغضب، والمتغيرات التصنيفية، فقد تبين أن المعتقدات الهازمة للذات ومستوى التحصيل الدراسي ينبئان بالسلوكات الهازمة للذات.

كما تبين وجود فروق دالة احصائياً بين أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية القبلي والبعدي على المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية وكانت الفرق لصالح القياس القبلي، في حين كانت الفروق غير دالة احصائياً بين أداء أفراد عينة الدراسة الضابطة القبلي والبعدي على المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية، وبالنسبة للفروق بين أداء أفراد عيني الدراسة التجريبية والضابطة البعدي على المقاييس المستخدمة في الدراسة فقد كانت الفروق دالة احصائياً لصالح أفراد المجموعة الضابطة، وفيما يخص الفروق بين أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية البعدي والتتبعي على المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية فقد كانت الفروق غير دالة احصائياً، كما تبين أن هناك فعالية للبرنامج في خفض حدة بعض السلوكات الهازمة للذات بدلالة انخفاض مستوى كل من المعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب لدى أفراد عينة الدراسة شبة التجريبية على المستوى السيكمومتري والكيفي.

قائمة المراجع

أولاً – المراجع العربية

ثانياً – المراجع الأجنبية



أولاً - المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد الستار والدخيل، عبد العزيز، وإبراهيم، رضوان. (1993). *العلاج السلوكي للطفل، أساليبه ونماذج من حالاته*. الكويت: عالم المعرفة.
- إبراهيم، عبد الستار وعسكر، عبد الله. (2008). *علم النفس الإكلينيكي في ميدان الطب النفسي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، علي إبراهيم. (1991). *الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بتقدير الذات دراسة إمبيريقية في ضوء نظرية إيس للعلاج العقلاني الانفعالي لدى عينة من البنين والبنات بجامعة قطر*. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 5 (1)، 52-64.
- أبو حلاوة، محمد السعيد. (2013). *الهزيمة النفسية، ماهيتها، مؤشرات، محدثاتها، تداعياتها والوقاية منها*. سلسلة الكتاب الالكتروني، 28، 2-89.
- أبو سليمة، نجلاء فتحي. (2015). *الكمالية العصائية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة*. مجلة كلية التربية بجامعة بور سعيد، 18، 525-548.
- أبو عباه، صالح ونيادي، عبد المجيد. (2000). *الإرشاد النفسي والاجتماعي*. الرياض: منشورات جامعة محمد بن سعود.
- أبو عطية، سهام درويش. (1997). *مبادئ الإرشاد النفسي*. عمان: دار الفكر.
- إيس، ألبرت. (2004). *اجعل حياتك سعيدة*، (ترجمة مركز التعريب والبرمجة). بيروت: الدار العربية للعلوم. (العمل الأصلي نشر في عام 1999).
- باترسون، س. (1992). *نظريات الارشاد والعلاج النفسي*، (ترجمة جامد عبد العزيز الفقي). الكويت: دار القلم. (العمل الأصلي نشر في عام 1978).
- باركر، آلان. (1998). *كيف تنمي قدرتك على تحفيز الآخرين*، (ترجمة سامي تيسير). الرياض: دار المؤتمن. (العمل الأصلي نشر في عام 1998).
- باظة، آمال. (2002). *اختبار الشعور بالذنب*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- باظة، آمال. (1996). *الكمالية العصائية والسوية*. مجلة دراسات نفسية، 6 (3)، 305-311.

قائمة المراجع

- بدر، إسماعيل. (2002). الوالدية الحنونة كما يتركها الأبناء وعلاقتها بالكفاءة الانفعالي لديهم. مجلة الإرشاد النفسي، 15، 10-50.
- بدوي، عبد الرحمن. (1977). مناهج البحث العلمي. ط3. الكويت: وكالة المطبوعات.
- بني خالد، محمد سليمان. (2015). الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 3(2)، 117-138.
- تغيزة، محمد. (2011). اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث منحى التحليل والتحقق. المملكة العربية السعودية: منشورات جامعة الملك سعود.
- جابر، جابر عبد الحميد وكاظم، أحمد خيرى. (1973). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية.
- الحجار، محمد حمدي. (2004). فن الإرشاد النفسي السريري. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- حمود، محمد الشيخ والزعي، أحمد. (2013). مشكلات الأطفال والمراهقين. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- الحوري، عكلة وذنون، ثامر. (2009). أثر برنامج الاسترخاء على القلق الامتحاني والتحصيل العلمي. مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، 16 (53)، 186-209.
- خطاب، سمير. (1994). تباين أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بسمات الشخصية. مجلة علم النفس، 30، 154-157.
- دعيم، عزيز سماعيل. (2011، 23 آب). دراسة تأثير الأفكار والمشاعر على السلوك (Web Log Post). أسترجم بتاريخ 27 شباط، 2018 من [http:// www.linga.org](http://www.linga.org)
- الزعي، أحمد محمد. (2003). التوجيه والإرشاد النفسي أسسه ونظرياته. عمان: دار زهران.
- الزغلول، رافع النصير. (2003). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زهران، حامد عبد السلام. (1986). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. الإسكندرية: دار المعارف.
- زهران، حامد عبد السلام. (1997). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط3. القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، حامد. (1982). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. القاهرة: عالم الكتب.
- الزبود، نادر فهمي. (1998). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان: دار الفكر.

قائمة المراجع

- سامية، جمعي. (2016). أثر برنامج إرشادي قائم على العلاج العقلاني الانفعالي في تنمية مفهوم الذات وتحسين الاتصال بين الزوجين. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، 16، 13-29.
- سعفان، محمد أحمد إبراهيم. (2008). *مقياس الشعور بالذنب*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- سعفان، محمد أحمد. (1995). فاعلية العلاج العقلاني الإنفعالي في خفض مستوى الشعور بالذنب. *مجلة التربية وعلم النفس*، 19 (2)، 237-266.
- السقا، صباح. (2005). فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض حدة أعراض الاكتئاب. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة دمشق، كلية التربية، سوريا.
- السقا، صباح. (2009). *العلاج المعرفي السلوكي للاكتئاب*. دمشق: مشفى البشر للأمراض النفسية والعصبية.
- سمور، قاسم وعود، محمد مصطفى. (2004). الغضب كحالة وسمة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية*، 5، 143-267.
- شحاتة، محروس. (ب ت). *أبنائنا في مرحلة البلوغ وما بعدها*. الامارات العربية المتحدة: سلسلة سفير التربية.
- الشربيني، زكريا. (2005). الأفكار اللاعقلانية وبعض مصادر اكتسابها لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة دراسات نفسية*، 15 (4)، 33-61.
- شريم، رغبة. (2008). *سيكولوجية المراهقين*. الأردن: دار المسيرة.
- الشعراوي، صالح فؤاد. (2003). فاعلية برنامج إرشادي عقلائي - انفعالي سلوكي في تحسين مستوى الاتزان الإنفعالي لدى عينة من الشباب الجامعي. *مجلة الإرشاد النفسي بمركز الإرشاد النفسي*، 16، 1-51.
- الشناوي، محمد محروس. (1994). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- الشيباني، بدر إبراهيم. (2003). *سيكولوجية النمو (تطور النمو من الاخصاب حتى المراهقة)*. الكويت: مركز المخطوطات والتراث والوثائق.
- الصاوي، داليا. (2015). فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي سلوكي لخفض حدة الكمالية العصابية لدى عينة من الطلبة المراهقين المتفوقين. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة عين شمس، كلية التربية، مصر.
- ضيف، حليلة. (2015). الأفكار العقلانية واللاعقلانية حسب نظرية إليس. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 2 (10)، 173-185.
- العامري، منى. (2000). دراسة فاعلية الإرشاد النفسي العقلاني الانفعالي في علاج بعض حالات الإيمان لدى الطلاب في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة القاهرة، كلية التربية، مصر.

قائمة المراجع

- عبد العزيز، عائشة ودايخة، بن ايمان. (2015). البروفائل النفسي للمرافقين المتوقفين دراسياً من خلال تطبيق اختبار رورشاخ ووكسلر، دراسة استكشافية لثلاث حالات بثنائية محمد بجاي بسكرة. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة محمد خضير بسكرة، كلية التربية بسكرة، الجزائر.
- عبد الهادي، جودت والعزة، عزت وسعيد حسني. (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسية. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عطية، أشرف محمد والعقاد، عصام عبد اللطيف. (2000). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالمرونة-التصلب والرفض الوالدي لدى شباب جامعتي الزقازيق وجنوب الوادي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 10 (25)، 119-79.
- العقاد، عصام وقاعد، محمد. (2001). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالسلوك الهازم للذات لدى عينة من المراهقين والمراهقات. مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق، 39، 105-133.
- عمر، عمور. (2013). العلاقة بين التأخر الدراسي ومظاهر السلوك العنواني لدى التلاميذ. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة المسيلة، كلية التربية بالمسيلة، الجزائر.
- العيسوي، عبد الرحمن. (1986). علم النفس ومشكلات الفرد. بيروت: دار النهضة العربية.
- عيسى، إبراهيم محمد. (2006). قياس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف: التاسع، والعاشر، والحادي عشر في الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 4 (2)، 1-38.
- الغامدي، ايمان بنت عبد الرحمن. (2013). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالغضب ووجهة الضبط لدى عينة من طالبات جامعة الطائف. مجلة المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 14 (1)، 34، 287-332.
- غانم، حجاج. (2013). التحليل العاملي نظرياً وعملياً في العلوم الإنسانية التربوية. القاهرة: عالم الكتب.
- الفحل، نبيل محمد. (2009). برامج الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- الفخراني، خالد إبراهيم. (1993). مدى فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في مواجهة بعض الاضطرابات النفسية لدى المتطرفين (دراسة حالة). مجلة الارشاد النفسي بجامعة عين شمس، 1، 257-281.
- الفرح، كاملة وتيم، عبد الجابر. (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. الأردن: دار صفاء للطباعة والنشر.
- الفقي، إبراهيم. (2007). قوة التفكير. القاهرة: مكتبة كتب التنمية البشرية.

- Baily, D., Crosby, B., Duron, D., Fankhauser, R., Handly, R., ... & Walker, M. (2005). *Development and Validation of self-defeating Beliefs scale*. USA: Healing Heart Counseling press.
- Baumeister, F., & Scher, S. (1988). Self-Defeating Behavior Patterns among Normal Individuals: Review and Analysis of Common Self Destructive Tendencies. *Psychological Bulletin*, 104 (1), 3-22.
- Baumeister, F. (1988). Esteem threat, self-regulatory breakdown and Emotional distress as factors in self-defeating behavior. *American Psychological Association*, 1 (2), 145-174.
- Beck, A. (1976). *Depression: Causes and Treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bridges, R., & Harnish, R. (2010). Role of Irrational Belief in depression and Anxiety. *Helth Journal*, 2(8), 862-877.
- Brown, C., & Foy, S. (1991). Belief and Rationality. *Synthese*, 89, 323-339.
- Brownson, C., & Hartzler, B. (2002). *Defeat Your Self-Defeating Behavior Understanding & Overcoming Harmful Patterns*. Counseling & Mental Health Center. USA: University of Texas at Austin.
- Burns, D. (2001). Common Self-Defeating Beliefs. Retrieved March 9, 2017, from <http://WWW.Stlcw.com//>.
- Chamberlain, J. (1978). "Eliminating your SDBs: self-defeating behaviours". Brigham: Young Bookstore.
- Chochinov, H., Wilson, G., Enns, M., & Lander, S. (1998). Depression, Hopelessness and Suicidal Ideations in the terminally psychomatics. *The journal of consultation- Liaison Psychiatry*, 39 (4), 366-370.
- Coban, A. (2013). Interpersonal Cognitive Distortions and Stress Coping Strategies of Late Adolescents. Egitim Arastirmalari Eurasian. *Journal of educational Research*, 51, 65-84.
- Corey, G. (2004). *Theory and Practice of Group Counseling*. Sixth Edition . united State :Thomson.
- Cudney, M. (1975). *Eliminating Self-Defeating Behaviors*. Michigan: Kalamazoo.
- Curtis, C. (1989). *Self-Defeating Behaviors: Experimental Research, Clinical Impressions, and Practical Implications*. New York: Plenum.
- Davis, C. (1997). Normal and neurotic perfectionism in eating disorders. *The International journal of Eating Disorders*, 22 (4), 421-426.

- Dryden, W., & Branch, R. (2008). *The Fundamentals of Rational Emotive Behaviors Therapy*. England: John Wiley & Sons Ltd Atrium.
- Dryden, W., & Yankura, D. (2002). REBT's Situational ABC Model, the Rational Emotive Behaviour Therapist. *Journal of the Association for Rational Emotive Behaviour Therapy*, 10 (1), 4- 14.
- Dryden, W. (2012). *What is rational emotive Behavior Therapy?* London: Gold Smith University.
- Ellis, A. (1991). The revised ABC of rational-emotive therapy (RET). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 9 (3), 139-140.
- Ellis, A. (1996). The Humanism of Rational Emotive Behavior Therapy and Other Cognitive Behavior Therapies. *Journal of Humanistic Education and Development*, 35(2), 69- 88.
- Ellis, A. (2000). Can Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) Be Effectively Used with People Who Have Devout Beliefs in God and Religion? Professional Psychology. *Journal of Research and Practice*, 31(1), 29-33.
- Ellis, A. (2002). An interview with Albert Ellis about Rational Emotive Behavior Therapy. North American *Journal of Psychology*, 4(3), 355- 366.
- Ellis, A., & Greiger, R. (1977). *Handbook of Rational-Emotive Therapy*. New York: Springer.
- Ellis, A., & Nielsen, S. (1994). A discussion with Albert Ellis: Reason, emotion and religion. *Journal of Psychology and Christianity*, 13(4), 327-341.
- Ellis, A., & Yeager, J. (1989). *Why some therapies don't work: The dangers of transpersonal psychology*. New York: Institute for Rational-Emotive Therapy.
- Ellis, D., & Rovira, M. (2015). Rational Emotive Behavioral Therapy. *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 7–15.
- Eremie, M., & Ubulom, W. (2016). Review of Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) in Counselling. *International Journal of Innovative Social & Science Education Research*, 4(2), 43-46.
- Fischer, W., Shaver, R., & Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organize development. *Cognition & Emotion*, 4, 81-128.
- Foster, J., Campbell, K., & Twenge, J. (2003). Individual differences in narcissism: Inflated self-views across the lifespan and around the world. *Journal of Research in Personality*, 37 (6), 469-486.
- Froggat, W. (1990 a, March 6). Who Controls You? (Web Log Post). Retrieved Jan 10, 2018, from <http://www.rational.org.nz//>

- Froggatt, W. (1990 b). *How Rational Emotive Behavior Therapy Can help, you change unwanted emotions and behaviors*. New Zealand: Stortford Lodge, Hastings.
- Froggatt, W. (2015). *The Rational Management of Anger, a cognitive-behavioral approach to helping people manage hostility and rage*. New Zealand: Harper Collins.
- Frost, O., Lahart, C., & Rosbenslate, R. (1990). The development of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 15 (6), 469–489.
- Gerald, C. (2005). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Belmont: Thomas learning INC.
- Glants, I. (2013, Aug 11). Self-Defeating Beliefs (Web Log Post). Retrieved Jan 10, 2018, from <https://www.2020lifestyles.com/resources.../self-defeating-beliefs.asp//>
- Guckauf, H., & Wells, M. (1991). Current Conceptualizations on Masochism: Jenesis and Object Relations. *American Journal of Psychotherapy*, 45, 53-68.
- Hall, J. (2018 a, March 22). Consequences of Addictive Love Relationships (Web Log Post). Retrieved April 10, 2018, from [https:// www. Love Addiction Help. Com//](https://www.LoveAddictionHelp.Com//).
- Hall, J. (2018 b, April 12). Love Addiction Types (Web Log Post). Retrieved Jun 13, 2018, from [https:// www. Love Addiction Help. Com//](https://www.LoveAddictionHelp.Com//).
- Hewitt, L., & Flett, L. (1991). Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association with Psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456- 470.
- Hipolito, W. (2012). The Definition of Self Defeating Behaviors. *Journal of Relationship*, 22(1), 2-18.
- Hogg, A., & Deffenbacher, L. (1986). Irrational beliefs, depression and anger among college students. *Journal of College Student Personnel*, 27 (4), 349–353.
- Hovland, J. (2007). Explored the contribution of rational emotive therapy in reducing the intensity of anxiety as a Self-defeating Behavior. *An International Journal*, 8 (2), 161-182.
- Jain, R. (2013, Aug 21). Filling in Thought Holes (Web Log Post). Retrieved April 22, 2018, from [https:// WWW. Social and Emotional Learning. Com//](https://WWW.SocialandEmotionalLearning.Com//).
- Jaradat, K. (2006). The relationship between self-esteem and irrational attitudes in university students. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 3 (2), 143-153.
- Johnson, S. (2006). The congruence of Philosophy of Rational Emotive behavior

- therapy within the Philosophy of mainstream. *Journal of cognitive and Behavioral psychotherapies. Special issue of Philosophy and Rational Emotive and cognitive Behavior therapies*, 6 (1), 45- 55
- Jom, A. (2016, March 23). Rational Emotive Behavior Therapy (Web Log Post). Retrieved on April 29, 2018, from <https://psychcentral.com/lib/rational-emotive-behavior-therapy//>.
 - Kabatay, R. (1999). *Self-Defeating Personality and Learned Helplessness*. USA: Southern Illinois University Carbondale.
 - Kass, F. (1987 a). In Response: New Controversial Diagnoses: Self-Defeating and Sadistic Personality Disorders. *Jefferson Journal of Psychiatry*, 5(1), 92-96.
 - Kass, F. (1987 b). Self-Defeating Personality Disorder: An Empirical Study. *Journal of Personality Disorders*, 1 (2), 168-173.
 - Kernis, M. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26.
 - Knittel, M. (1990). Strategies for directing counseling with Adolescents. *Journal of Group Psychotherapy & Sociometry*, 43(3), 116-120.
 - Maliki, E. (2006). The Implications of Rational Emotive Behavior. *J. Hum. Ecol*, 20(2), 117-120.
 - Maltby, J., & Day, L. (2001). The Irrational Beliefs Survey, One Factor or Four? *The Journal of Psychology*, 135 (4), 462-464.
 - Merifield, C. (1979). *Call me RET-Man and have a ball*. New York: Institute for Rational Living.
 - Meyer, J. (2008). *Approval Addiction: Overcoming Your Need to Please Everyone*. USA: Library of Congress Cataloging in Publication Data.
 - Meyer, J. (2007). *A Critique of Beauty for Ashes and Approval Addiction*. USA: Christian Discernment Publications Ministry Inc.
 - Miller, D., Campbell, K., Young, D., Lakey, C., Reidy, D., Zeichner, A., & Goodie, A. (2009). Examining the Relations Between Narcissism, Impulsivity, and Self-Defeating Behaviors. *Journal of Personality*, 77 (3), 761-794.
 - Miller, J. (2003). Analytic Gains and Anxiety Tolerance, Punishment Fantasies and the Analysis of Superego Resistance Revisited. *Psychoanalytic Psychology*, 20(1), 4 -17.
 - Mushquash, A. (2012). *Perfectionism and Self Defeating Behaviors*. Unpublished PH. D theses, Dalhousie University, Education, Canada.
 - Obiagaeri, E. (2018). Efficacy of Rational Emotive Behavioural Therapy and Cognitive Behavior Therapy in Reducing Aggressive Behavior among Secondary School Students in Abia State. *International Journal of Humanities*

- Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 5(1), 77-82.
- Paul, M. (2011, Jun 10). Love and Approval Addiction. (Web Log Post). Retrieved on July 11, 2018, from <http://www.innerbonding.com/>.
 - Rehm, P. (1977). A self-Control Model of Depression. *Behavior Therapy*, 8, 787-804.
 - Reich, J. (1987). "Prevalence of DSM-III-R self-defeating (masochistic) personality disorder in normal and outpatient populations". *J Nerv Ment Dis.* 175 (1), 52-4.
 - Rice, K., Richardson, C., & Ray, M. (2016). *Perfectionism in Academic Settings*. Unpublished Master theses, University of Florida, Education College, USA.
 - Robert, E., & Hardy, D. (2007, March 4). Eliminating Self-Defeating Behaviors (Web Log Post). Retrieved on March 22, 2017, from <http://www.pdresources.org/>.
 - Russell, J. (2013). *Instrument Development: Youth Anger, Youth Forgiveness, and Youth Emotional Support*. Unpublished PH. D Theses, University of Wisconsin-Milwaukee, Education College, United States.
 - Sattler, J. (1982). *Assessment of children's intelligence and special abilities. (2nd ed)*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
 - Schill, T. (1990). A measure of self-defeating personality. *Psychological Reports*, 66, 1343-1346.
 - Schill, T., Beyler, J., & Ekstrom, B. (1991). Self-defeating personality and perceptions of family environment. *Psychological reports*, 69, 744-746.
 - Schill, T., Beyler, j., & Morales, j. (1992). The role of beliefs and anger issues in self-defeating Behaviour. *Psychological Reports*, 70, 595-598.
 - Soletti, G. (2016). *Describe and Evaluate Two approaches to treatment of Self-Defeating Behavior: the approaches Should Selected from those introductions in modle*. UK: Published UK.
 - Spencer, S. (2005). *Rational Emotive Behavior Therapy: it's Effectiveness with Children*. Unpublished Master Theses, University of Wisconsin, Education College, USA.
 - Stackert, A., & Bursik, K. (2003). Why am I unsatisfied? Adult Attachment Style, Gendered Irrational Relationship Beliefs, and Young Adult Romantic Relationship Satisfaction. *Personality and individual differences*, 34(8), 1419-1429.
 - Stanciu, M. (2014). The Connection between Gender, Academic Performance, Irrational Beliefs, Depression and Anxiety among Teenagers and Young Adults. *Journal of Cognitive Behavioral Therapy and Hypnosis*, 1(2), 1-13.

- Steele, R., Legerski, J., Nelson, T., & Phipps, S. (2008). The Anger Expression Scale for Children: Initial Validation among Healthy Children and Children with Cancer. *Journal of Pediatric Psychology*, 34, 51-62.
- Stoeber, J. (2018). *The psychology of perfectionism: An introduction, in Theory, research, applications*. London: Routledge.
- Stoner, S., & Spencer, B. (1987). Age and Gender Differences with the Anger Expression Scale. *Sage Journals*, 47, 487-492.
- Sullivan, E. (1996). *Behavioral Consideration in Patient Management*. Colorado: ACA Press.
- Tschanz, B., Morf, C., & Turner, C. (1998). Gender differences in the structure of narcissism: A multi-sample analysis of the Narcissistic Personality Inventory. *Sex Roles*, 38(9), 863-870.
- Twenge, M., Catanese, R., & Baumeister, F. (2002). Social exclusion causes self-defeating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 606-615.
- Vagg, p., & Spielberger, C. (2000). *State-Trait Anger Expression Inventory Interpretive Report*. North Florida: PAR Psychological Assessment Resources Inc.
- Viadero, D. (2003, Oct 22). Studies Illuminate Self-Defeating Behavior by Students (Web Log Post). Retrieved on March 26, 2018, from <http://www.edweek.org/>.
- Watson, C. (1999). *Rational Emotive Behavior Therapy: Origins, Constructs, and Applications*. Greensboro: University of North Carolina.
- Whitbourne, S. (2012). The Definitive Guide to Guilt The five types of guilt and how you can cope with each (Web Log Post). Retrieved on March 5, 2018, from <http://www.Psychology Today.com/>.
- Yavuzer, y. (2015). Investigating the Relationship between Self-Handicapping Tendencies, Self-Esteem and Cognitive Distortions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4), 879- 890.
- Zawahreh, M., & Bani Ismail, A. (2016). The Irrational Thoughts among Najran University Students and Its Relation with Some Variables. *Journal of Studies in Education*, 6(3), 138-148.

ملحق الدراسة

- ملحق (1): مقياس السلوكيات الهازمة للذات
- ملحق (2): مقياس المعتقدات الهازمة للذات.
- ملحق (3): مقياس التعبير عن الغضب.
- ملحق (4): بطاقة ملاحظة السلوك.
- ملحق (5) دراسة الحالة.
- ملحق (6): جلسات البرنامج الإرشادي.
- ملحق (7): استمارة تقييم الجلسة.
- ملحق (8): استمارة تقييم البرنامج.
- ملحق (9): قائمة بأسماء السادة المحكمين.
- ملحق (10) قائمة الشطب.

ملاحق الدراسة

ملحق (1) مقياس السلوكيات الهازمة للذات

بيانات عامة:

الاسم:

الجنس: ذكر () أنثى ()

الصف الدراسي:

المدرسة:

عزيزي الطالب:

أمامك مجموعة من العبارات، وعليك أن تحيب بوضع إشارة أمام العبارة التي تنطبق عليك، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، الرجاء عدم ترك أي عبارة دون إجابة.

العبارات	لا تناسبي أبداً	نادراً ما تناسبي	تناسبي أحياناً	تناسبي معظم الأحيان	تناسبي دائماً
1. ليس من الضروري أن أحصل على معدل عالٍ في دراستي.					
2. يجب أن يُعاملني الآخرون بعنل واحترام، وإلا سأشعر على نحو سيء تجاههم.					
3. إذا لم أحصل على كل ما أريد سأشعر بعدم السعادة.					
4. أتجاهل المعامل الإيجابية من الآخرين.					
5. أبلغ في استجابتي للأحداث والمشاعر السلبية.					
6. أشعر بالمسؤولية نحو الأشخاص والأشياء من حولي.					
7. لا أثق بالآخرين، لأنهم يمكن أن يؤذوني.					
8. أشعر بالذنب إذا تحدثت عن مشاعري للآخرين.					
9. أشعر أنني المسؤول عن التقصير في تحصيلي الدراسي.					
10. أنغرس في عادات غير صحية (التدخين، وتعاطي المخدرات).					
11. أشعر بالنقص عند مقارنة نفسي بالآخرين.					
12. أقوم بتأجيل أعمالي اليومية، ولا أبذل مجهوداً كافياً للنجاح في أعمالي المدرسية.					
13. تنقصني الثقة بنفسي وبحود قدراتي.					
14. أشعر أن التوقعات والأهداف التي أضعها لنفسي غير منطقية.					
15. أعاني من صعوبة إنجاز واجباتي المدرسية لعدم قدرتي على تنظيم الوقت.					
16. أضع أهدافاً مستقبلية يصعب علي تحقيقها.					

ملاحق الدراسة

					17. أشارك في العديد من الأعمال التي تُعرض وضعي الصحي، والمالي، والجسدي للخطر.
					18. أشعر أن مشكلات الماضي تُؤثر في وضعي الحالي، مما يمنعني من المُضي قُدماً.
					19. أختار علاقات ومواقف، تقود إلى الفشل بالرغم من توفر خيارات أفضل.
					20. أشعر بقلّة الحيلة عندما تتراكم الأعمال والواجبات.
					21. أستخدم حديثاً سلبياً داخلياً يمنعني من انجاز واجباتي.
					22. أضع عوائق أمام انجازاتي المدرسية دون أن يكون هناك سبب منطقي لذلك.
					23. أتردد في طلب المساعدة، كي لا أبدو أحمقاً.
					24. أرفض فرص المتعة بالرغم من امتلاك المهارات الاجتماعية اللازمة لذلك.
					25. من السهل جداً أن أترك عملي المدرسي، لمساعدة الآخرين في انجاز أعمالهم.
					26. أركز على ما يحتاجه الآخرون، بدلاً من التركيز على ما أحتاج القيام به.
					27. أحلم بتوفير المال للمستقبل لكن أجد نفسي أنفق أكثر مما أدر.
					28. أتجاهل احتياجاتي بسبب خوفي من تقييمات الآخرين السلبية.
					29. أقيم نفسي بشكلٍ سلبي مقارنةً بالآخرين.
					30. لن يحترمني الآخرون إذا عرفوا حقيقة ذاتي.
					31. أعمل على مساعدة الآخرين بالرغم من الضرر الذي سيلحق بي جراء ذلك.
					32. أشعر بالشفقة على نفسي عندما لا يقدرني الآخرون.

ملاحق الدراسة

ملحق (2) مقياس المعتقدات الهازمة للذات

العبارات					الخيارات				
					موافق بشدة	موافق إلى حد ما	محايد	غير موافق إلى حد ما	غير موافق على الإطلاق
الامان الموافقة									
1. يُزعجني انتقاد الآخرين.									
2. يُشعرني رفضي من قبل شخصٍ ما بعدم أهميتي.									
3. أحتاج إلى موافقة الآخرين لأشعر بالسعادة.									
4. أصبح شخصاً هجوماً عندما ينتقدي شخص ما.									
5. يعتمد احترامي لذاتي إلى حدٍ كبير على آراء الآخرين.									
الامان الحب									
6. لا أشعر بالسعادة إلا إذا كنت محبوباً من قبل شخص آخر .									
7. سأكون شخصاً تقيساً إذا لم أكن محبوباً.									
8. رفض أحدهم لي، يُشعرني بخطأ ما حدث معي.									
9. يجب أن أكون محبوباً لأشعر بالسعادة والجدارة بالاهتمام .									
10. كوني وحيداً وغير محبوب، فذلك يُشعرني بالتعاسة.									
الامان الإنجاز									
11. أشعر بالضيق لأني لم أكن ناجحاً في الحياة.									
12. يكون الأشخاص في المهن المميّزة أكثر سعادةً من غيرهم (الأشخاص غير الناجحين).									
13. يكون الأشخاص الأكثر إنجازاً جديرين بالاهتمام مقارنةً بغيرهم.									
14. أشعر أنني أقل شأنًا من الأشخاص الأكثر نكاءً وناجحاً.									
15. يعتمد تقديري لذاتي إلى حد كبير على إنجاز ما أقوم به بشكلٍ كامل.									
الكمالية									
16. عندما أرتكب خطأً ما فإن الآخرين سيعتقدون أنني أقل قيمةً منهم.									
17. أشعر أنني أقل كفاءةً عندما أفتل.									
18. سينظر الآخرون لي بدونية إذا قمت بارتكاب خطي ما.									

ملاحق الدراسة

					19. عادةً ما أكون مستاءً إذا ارتكبتُ خطأً ما.
					20. تزلزوني فكرة "أنه يجب أن أكون مثالياً بشكلٍ مبالغ فيه".
الاستحقاق					
					21. غالباً ما أشعر بالانزعاج عندما لا يوفق الآخرون على توقعاتي.
					22. غالباً ما أشعر بالإحباط والانزعاج من الأشخاص الآخرين.
					23. أشعر أنه يحق لي الحصول على معاملة أفضل من الآخرين.
					24. عادةً ما ألقى اللوم على الآخرين بسبب المشاكل في علاقتي معهم.
					25. أشعر أنني أستحق معاملة أفضل.
لوم الذات					
					26. غالباً ما أشعر بالذنب إذا أزعجني شخصٌ ما.
					27. أقوم بتقد ذاتي إذا لم أتفق مع أصدقائي أو أحد أفراد أسرتي.
					28. ألوم نفسي عادةً بسبب المشاكل في علاقتي مع الآخرين.
					29. عادةً ما أعزو الضيق الذي يُعاني منه شخصٌ ما إلى نفسي.
					30. أقوم بتقد ذاتي إذا لم أستطع إرضاء الجميع.
اليأس					
					31. أشعر بالتشاؤم لعدم إمكانية تغيير الأمور نحو الأفضل.
					32. من الصعب للغاية حل المشاكل في حياتي.
					33. أعتقد أن سوء مزاجي ناتج عن عوامل خارجة عن إرادتي.
					34. لا أعتقد أنني سأشعر بالسعادة والجدارة بالاهتمام.
					35. يمكن التعويل على قلة من الأشخاص لمساعدتي في حل مشاكلي.

ملحق (3) مقياس التعبير عن الغضب

العبارات	أبداً	أحياناً	غالباً	دائماً
الغضب كسمة				
1. أشعر بالغضب.				
2. أرغب بالصراخ على شخصٍ ما.				
3. أفقد قدرتي على الصبر عندما يتحتم عليّ انتظار شيءٍ ما.				
4. أستخدم بسهولة.				
5. أرغب بتعطيل الأشياء.				
6. أشعر بالتوتر والعصبية.				
7. يصبح مزاجي سيئاً عندما تسير الأمور بعكس ما أريد.				
8. لديّ مزاج سلبي.				
9. ينتابني الشعور بالغضب عندما أُنقذ من الآخرين.				
10. يتعكر مزاجي بسهولة.				
التعبير عن الغضب				
11. أغلق الباب بعنف.				
12. أجعل الآخرين يلاحظون مدى غضبي.				
13. أجادل الآخرين وأُخطئهم في عراكٍ جسدي.				
14. أقوم بضرب الآخرين.				
15. أقول أشياءً بذيئة.				
16. تتأبني حالة من الانفعال الشديد.				
الغضب الداخلي				
17. أحفظ بمشاعر الغضب لنفسِي.				
18. أبقى على غضبي داخلياً، وأعمل على عدم إظهاره.				
19. أبقى على توترتي تجاه الآخرين داخلياً ولا أظهره.				
20. أعمل على إخفاء غضبي عن الآخرين.				
التحكم بالغضب				
21. لديّ قدرة على التحكم بمزاجي.				
22. أحاول أن أكون صبوراً.				
23. أحافظ على هدوء مظهري الخارجي.				
24. أتصرف على نحوٍ جيد.				
25. أحاول أن أبقى هادئاً، وأعمل على حل مشاكلي.				
26. أحاول السيطرة على مشاعر الغضب.				

ملحق (4) بطاقة ملاحظة السلوك

أولاً الاتجاه نحو المرشد والأبوات المستخدمة:

- | | |
|-----------------|--------------------|
| متعاون () | غير متعاون () |
| سليبي () | عدواني () |
| متوتر () | مسترخٍ () |
| يحبط بسهولة () | لا يحبط بسهولة () |

ثانياً الاتجاه نحو الذات:

- | | |
|----------------|--------------------|
| واثق () | غير واثق بنفسه () |
| ناقد لنفسه () | متقبل لنفسه () |

ثالثاً عادات الدراسة والحياة اليومية:

- | | |
|---------------------|--------------------|
| سريع () | يفكر بصمت () |
| متأنٍ () | لا مبالٍ () |
| يتحمل المسؤولية () | يفكر بصوت عالٍ () |

رابعاً السلوك:

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| هادئ () | نشاط زائد () |
| انسحابي () | مؤكد لذاته () |
| متمركز حول الذات () | متفاعل مع الآخرين () |

خامساً الاستجابة نحو الفشل:

- | | |
|----------------|--------------------|
| مدرك للفشل () | غير مدرك للفشل () |
|----------------|--------------------|

ملاحق الدراسة

يتوقف بعد الفشل ()

مضطرب بعد الفشل ()

يلوم ذاته على الفشل ()

يعمل بجد بعد الفشل ()

هادئ بعد الفشل ()

يتأسف بعد الفشل ()

ساساً الاستجابة نحو التشجيع:

لا يقبل التشجيع ()

يتخلى عن العمل ()

يقبل التشجيع بلباقة ()

يعمل بجد بعد التشجيع ()

سابعاً التحدث واللغة:

ضعف الحديث ()

لغة غير واقعية ()

لا يتحدث الا عندما يطلب منه ()

قوة الحديث ()

لغة واقعية ()

يتحدث بطلاقة ()

ثامناً ملاحظات أخرى:

.....

.....

.....

ملاحق الدراسة

ملحق (5) دراسة الحالة

معلومات عامة:

*الاسم : الجنس : العنوان :

*رقم الهاتف: المستوى التعليمي:

الجانب العائلي:

*هل الأب على قيد الحياة: ما هو عمل الأب؟ وما هو مستواه التعليمي؟

*هل الأم على قيد الحياة: ما هو عمل الأم؟ وما هو مستواها التعليمي؟

*هل تعيش مع الوالدين؟ نعم () لا ()

*ما هو عدد أفراد أسرتك: عدد الأخوة: عدد الأخوات: ترتيب المسترشد بين أخوته:

*ما هو أسلوب معاملة الوالدين لك؟ هل تؤمن الأسرة بالعقاب لتصحيح الأخطاء؟

*بماذا يتصف المناخ الأسري العام؟

الجانب الاقتصادي:

*ما هو الدخل الشهري للأسرة؟، وما هو مصدر هذا الدخل؟

*ما هو العمل أو الوضع المهني للمسترشد؟

*هل تقوم بعمل معين لمساعدة نفسك وأسرتك مادياً؟ نعم () لا () . ماهي طبيعة هذا العمل؟

*هل تقيم الأسرة في: منزل ملك ()، منزل استئجار ()، تقيم عند الأقرباء ()، غير ذلك:

الجانب الصحي:

*هل تعرضت لمرض أو حمى في الصغر؟ نعم () لا () . إذا أجاب بنعم ما هو المرض الذي تعرضت له:

*هل قمت بإجراء عمل جراحي في الصغر: نعم () لا () . إذا أجاب بنعم ما هو العمل الجراحي الذي أجرته:

ملاحق الدراسة

*هل تعاني من أمراض مزمنة أو حاد؟ نعم () لا (). إذا أجاب بنعم ما هو المرض الذي تعاني منه؟

التفاعل الاجتماعي:

*هل علاقتك جيدة بأفراد الأسرة؟ نعم () لا () ما هو شعورك تجاه الأب؟ ما هو شعورك تجاه الأم؟

*ما هي علاقتك بإخوتك؟

*هل لديك علاقات اجتماعية متعددة؟ نعم () لا ().

*ما هي علاقتك بالجيران؟

*هل لديك أصدقاء متعددين (نكور واثاث)؟ نعم () لا (). إذا أجاب بنعم ما هو عدد أصدقائك؟

*هل تتقبل العون من زملائك ونقمة لهم عند الحاجة؟ نعم () لا ().

*إذا كانت الإجابة بلا ما هو سبب ذلك؟

*هل تقدم العون للآخرين وتتجاهل احتياجاتك الشخصية؟ نعم () لا (). إذا أجاب بنعم ما سبب ذلك؟

*هل تشارك بالمناسبات الاجتماعية وفرص التفاعل الاجتماعي؟ نعم () لا ().

*إذا كانت الإجابة بلا ما هو سبب ذلك؟

الخبرات المدرسية:

*هل تحب مدرستك؟ نعم () لا ().

*ما هو مستوى تحصيلك الدراسي؟

*هل تقوم بتأجيل انجاز الأعمال والواجبات الدراسية؟ نعم () لا ().

*إذا كانت الإجابة بنعم ما هو السبب الذي يدفعك لذلك؟

الجانب المتعلق بالأفكار:

*في حال عدم حصولك على الحب والقبول من الزملاء، ما هي الأفكار التي تزاودك؟

ملاحق الدراسة

- *هل تتقبل انتقاد الآخرين؟ نعم () لا () . إذا أجاب بلا ما هو سبب ذلك؟
- *إذا لم تستطع إنجاز عمل معين على نحوٍ (مبالغ فيه)، ماهي الأفكار التي تراودك؟
- *هل تلوم نفسك على أخطاء اركبتها أو أرتكبت من قبل الآخرين؟ نعم () لا () .
- *إذا كانت الإجابة بنعم ما هي الأسباب التي تدفعك للوم ذاتك؟
- *إذا لم تحظى بالقبول والموافقة التامة من الآخرين على مقترحاتك، كيف تتصرف؟

الحالة الانفعالية:

- *هل يغلب عليك التوتر والعصبية؟ نعم () لا () .
- *هل تشعر بالعجز وقلة الحيلة عندما تتعرض لمشكلات وضغوط معينة؟ نعم () لا () .
- *إذا كانت الإجابة بنعم ما هو السبب الذي يدفعك للشعور بالعجز وقلة الحيلة؟
- *هل لديك ثقة بذاتك؟ نعم () لا () . إذا كانت الإجابة بلا ما هو سبب ذلك؟
- *هل تعاني من الخوف؟ نعم () لا () . إذا كانت الإجابة بنعم ما هو سبب ذلك؟
- *هل لديك ميول عدوانية نحو أفراد أسرتك؟ نعم () لا () . إذا كانت الإجابة بنعم ما هو سبب ذلك؟
- *هل أنت سريع الغضب؟ نعم () لا () . إذا كانت الإجابة بنعم ما هو سبب ذلك؟

الاهتمامات والعادات:

- *هل تمارس هوايات معينة؟ نعم () لا () . ماهي هوايتك المفضلة؟
- *كيف تقضي أوقات فراغك؟
- *هل تمارس عادات غير صحية (تدخين، كحول ..)؟ نعم () لا () . إذا كانت الإجابة بنعم ما هو سبب ذلك؟

ملحق (6) جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة الأولى:

عنوان الجلسة: بناء العلاقة، والتعريف بالبرنامج والأسلوب الإرشادي المعتمد.

أهداف الجلسة:

1. كسر الجمود، والتعارف المتبادل بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية.
 2. التعريف بالبرنامج والأسلوب الإرشادي المعتمد.
 3. الاتفاق على مواعيد وقواعد الجلسات وضرورة الالتزام بها.
 4. أن يذكر أفراد المجموعة التجريبية توقعاتهم من البرنامج.
- زمن الجلسة: 90 دقيقة.
- الغنيات والأساليب المستخدمة: المناقشة والحوار، والتعزيز.

الأدوات المستخدمة: أوراق، وأقلام، ورقة عمل (1) قواعد الجلسة، ورقة عمل (2) بطاقة التوقعات.

عرض الجلسة:

- تم الترحيب بأفراد المجموعة التجريبية ومن ثم بدأ الباحث بالتعريف عن نفسه، وتهيئة الأجواء للتعارف بين أفراد المجموعة التجريبية أنفسهم. (5) دقائق
- ولتحقيق هذا الهدف تم تنفيذ نشاط 1 (التعريف بذاتي) بهدف إذابة الجليد بين أفراد المجموعة التجريبية أنفسهم، وبينهم وبين الباحث لخلق أجواء مرحه وخالية من التوتر، وتمثل هذا النشاط بإعداد قائمة كتب فيها كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية هواياته، ولونه المفضل، وشخصية أثرت به، والأشياء التي يحبها أو يكرهها، أو برنامجاً مفضلاً لديه، وأشياء أخرى يرغب بتعريف أفراد المجموعة التجريبية بها، وبعد أن كتب كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية المعلومات التي تخصه قام كل منهم بعرض ما كتبه أمام باقي أفراد المجموعة التجريبية، ثم تم ملاحظة إن كان هناك إجابات متقاربة أو مشتركة بين أفراد المجموعة التجريبية (15) دقائق.

نشاط التعريف بذاتي (1)

الاسم:	التاريخ:
السؤال	الجواب
شهر ولادتي	أشخاص لديهم نفس الإجابة

ملاحق الدراسة

هوليتي		
فيلم مفضل		
الوجبة الغذائية المفضلة		
اللعبي المفضلة		
حيوان أحبه		
لون المفضل		
أفرح عندما.		
أحزن عندما		
أخاف من		
أحب		
صديقي مفضل		

- بعد ذلك ألقى الباحث قصه قصيرة " بعنوان "رامز" لتكون مدخلاً للحديث عن موضوع السلوكات الهازمة للذات.
- "رامز طالب في المرحلة الثانوية لديه حساسية كبيرة جداً تجاه النقد، الأمر الذي يدفعه لوضع معايير عالية جداً للأداء، يصحبها تقييمات ذاتية مبالغ فيها، ومخاوف من تقييمات الغير، وفي حال ارتكابه لخطي ما أو تعرضه لنقد حتى لو كان بسيط كان يشعر بالانزعاج الشديد ويعتبر نفسه فاشلاً ويبدأ بلوم ذاته وانتقادها بشدة، وبالتالي يبدأ بوضع معايير وأهداف جديدة ومن ثم يسعى لتحقيقها وهكذا" (5) دقائق.
- بعد الانتهاء من عرض القصة، طرح الباحث سؤالاً على أفراد المجموعة: برأيكم ماهي المشكلة التي يعاني منها رامز؟ بعد ذلك تم الاستماع إلى إجابات أفراد المجموعة التجريبية ومناقشتهم بها. (5) دقائق
- ثم أوضح الباحث أن هذه المشكلة تسمى الكمالية المبالغ فيها، وأن هذه المشكلة هي إحدى أنواع السلوكات الهازمة للذات، ثم تم توضيح معنى السلوكات الهازمة للذات وأنواعها؛ حيث تحدث الباحث عن ذلك قائلاً: إن السلوكات الهازمة للذات عبارة عن قيام الفرد بأعمال من شأنها أن تلحق الأذى والضرر بنفسه في محاوله منه للدفاع عن ذاته عند تعرضه لنقد أو عدم تقبل من الآخرين ومن أنواعها (إيمان الحب، وإيمان الموافقة، وإيمان الانجاز، والكمالية المبالغ فيها، ولوم الذات، والاستحقاق، واليأس، والأنانية، والتمركز حول الذات، والاستغلال، والغرور، والاستحقاق، والتسويق، لغت الانتباه وغير ذلك). (10) دقائق
- وبعد ذلك تم توضيح الأسلوب الإرشادي المتبع في البرنامج الحالي هو الإرشاد العقلاني الانفعالي، الذي يعتمد على منهج أحد علماء علم النفس، وهو إيليس الذي يرى أن المشكلة وعدم الارتياح الذي يعاني منه الفرد نابع من إدراكه للأحداث. وهذه المقولة تلخص وجهة نظره التي يقول فيها " :إن ما يصيب الأفراد بالاضطراب ليس الأشياء ذاتها، ولكن نظرتهم لهذه الأشياء ". بمعنى أن الإحساس الزائد بالضغط والضييق، الذي نعاين منه جراء تعرضنا

ملاحق الدراسة

لأحداث ومشكلات الحياة، يكون نابغاً من تبني الفرد لأفكار غير عقلانية، أدت به إلى إساءة تفسير الموقف الذي يتعرض له، وبالتالي الإحساس بالضيق، ثم تم تلخيص ما سبق على النحو الآتي: "يعتبر الإرشاد العقلاني الانفعالي أحد أساليب الإرشاد النفسي الذي يعتمد على محض أفكار المسترشد اللاعقلانية، واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية؛ تساعد في الوصول إلى الصحة النفسية، والتوافق النفسي والاجتماعي، وتجنبه المشكلات النفسية والسلوكية، ثم تم توضيح أن الهدف من هذا البرنامج هو خفض حدة بعض السلوكات الهازمة للذات من خلال تحديد الأفكار اللاعقلانية الكامنة وراء هذه السلوكات والوقوف عليها وتحليلها، للتأكد من عقلانيتها ومنطقيتها، مع العلم أن كون الفرد يحمل فكرة لا عقلانية لا يقلل من شأنه، طالما أن لديه قابلية للتغيير والتطوير، وتبني أفكار أكثر عقلانية ومنطقية، وبالتالي اكتساب فلسفة جديدة للحياة، وإدراكاً يساعده على مواجهة أحداث الحياة بفاعلية وبالتالي التخلص من السلوكات الهازمة للذات. (10) دقائق.

- بعد ذلك أوضح الباحث لأفراد المجموعة التجريبية أن هذا البرنامج يتضمن عدد محدد من الجلسات يبلغ عددها (16) جلسة أساسية وجلسة متابعه، وهذه الجلسات موزعة بمعدل جلستين أسبوعياً، تتراوح مدة كل جلسة بين (90-120) دقيقة، وتتضمن كل جلسة مجموعة من الإجراءات:

1. الأنشطة الترفيهية. 2. الفنيات والأساليب المستخدمة لتحقيق أهداف الجلسة. 3. التخليص والواجب المنزلي. (5) دقيقة

- ثم تم توزيع ورقة عمل (1) للاتفاق على القواعد المنتظمة لسير الجلسات، وتم فسح المجال أمام أفراد المجموعة التجريبية للمشاركة بوضع هذه القواعد من حيث: الالتزام، والسرية، والاصغاء، والتقبل، واحترام الغير. (10) دقيقة ورقة عمل (1) قواعد الجلسة.

1. الالتزام بالموعد المحدد للجلسة.
2. إظهار الاحترام للآخرين.
3. الالتزام بأداء الواجب المنزلي.
4. احترام الخصوصية والمعلومات الشخصية.
5. الحفاظ على سرية المعلومات التي يتم طرحها خلال الجلسات.

- كما تم الاتفاق مع أفراد المجموعة التجريبية على خطة العمل من خلال الآتي:

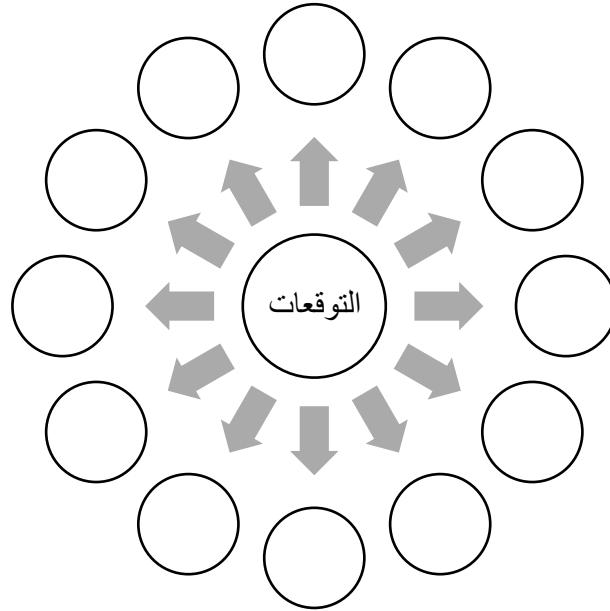
ملاحق الدراسة

1. تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

2. تطبيق الاختبارات البعدية والمؤجلة. (5) دقائق.

- وبعد ذلك تم فسخ مجال أمام أفراد المجموعة التجريبية للتعبير عن أفكارهم، وتوقعاتهم من جلسات البرنامج المقترح، وتم توزيع ورقة عمل (2) بطاقة التوقعات (10) دقيقة.

ورقة عمل (2) بطاقة التوقعات



- بعد ذلك تم تلخيص ما دار في الجلسة، وتذكير أفراد المجموعة التجريبية بموعد ومكان الجلسة المقبلة من خلال تكليف أحد أفراد المجموعة التجريبية بذلك، وهذا الأمر تم بشكل دوري (في كل جلسة يتم اختيار فرد معين للقيام بهذه المهمة) (5) دقائق.

الواجب المنزلي:

اذكر طريقة تكون مناسبة للتعارف بينك وبين الآخرين مختلفة عن الطريقة التي تم تطبيقها في هذه الجلسة؟

تقييم الجلسة الأولى:

من وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية (5) دقائق.

العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
المدة الزمنية للجلسة كانت كافية.			
أهداف الجلسة كانت واضحة ومحددة.			

ملاحق الدراسة

			موضوعات الجلسة مرتبطة بأهدافها.
			الأنشطة المقدمة خلال الجلسة كانت كافية.
			وقت المناقشة كان متاحاً بشكل كافٍ لكل شخص.
			تم الحصول على الفائدة ومعلومات جديدة من خلال الجلسة.
			الواجب المنزلي كان له أثر بالغ في فهم المعلومات.
			أداء الباحث كان مرضي.

ماهي اقتراحاتك لتحسين الجلسة القادمة؟

تقييم الباحث لمدى تحقق أهداف الجلسة

مدى تحقق أهداف الجلسة			الجلسة
لم تتحقق ()	تحققت جزئياً ()	تحققت ()	
سبب عدم تحقق الأهداف	سبب التحقق الجزئي	الأدلة التي تثبت تحقق الأهداف	

تقرير الجلسة:

لدى تقييم الجلسة من خلال إجابات أفراد المجموعة التجريبية، وملاحظات الباحث على استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة تبين أن أداء الباحث كان جيداً إضافةً إلى قدرته على كسر الجمود بين أفراد المجموعة التجريبية، والدليل على ذلك هو انتشار جو من المرح والتفاعل بين أفراد المجموعة التجريبية، وتبادل المعلومات الشخصية والمعلومات حول محتويات البرنامج، أما النشاط المستخدم في هذه الجلسة فقد كان فاعلاً جداً فقد شعر أفراد المجموعة التجريبية بالسعادة لدى تطبيق هذا النشاط الذي ساهم في التعارف المتبادل بينهم إضافةً لإشاعته جو من المرح. ولكن ما يؤخذ على هذه الجلسة هو شعور بعض أفراد المجموعة التجريبية بالخجل خلال تطبيق نشاط التعريف بذاتي، وبالتالي يمكننا القول إن الهدف من هذه الجلسة قد تحقق وذلك من خلال التعارف المتبادل بين أفراد المجموعة التجريبية، والاتفاق على الأسلوب الإرشادي المستخدم، وكذلك مواعيد الجلسات وقواعدها.

ملاحق الدراسة

الجلسة الثانية

عنوان الجلسة: مفهوم السلوكيات الهازمة للذات.

أهداف الجلسة:

1. أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية إلى المقصود بالسلوكيات الهازمة للذات.
2. أن يذكر أفراد المجموعة التجريبية أسباب السلوكيات الهازمة للذات.
3. أن يذكر أفراد المجموعة التجريبية آثار السلوكيات الهازمة للذات.
4. أن يستخلص أفراد المجموعة التجريبية صفات الشخصية الانهزامية.
5. أن يذكر أفراد المجموعة التجريبية سمات السلوك الداعم للذات.

زمن الجلسة: 120 دقيقة

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار، والتعزيز، ولعب الدور.

الأدوات المستخدمة: أوراق وأقلام، عارض فيديو، صور، أطباق ومجسمات، ورقة عمل (3) عوامل السلوكيات الهازمة للذات، ورقة عمل (4) سمات الشخصية الانهزامية.

عرض الجلسة:

- تم الترحيب بأفراد المجموعة التجريبية والتذكير بما دار في الجلسة السابقة (Feedback)، ومناقشة الواجب المنزلي.

(10) دقائق.

- بعد ذلك تم إجراء تهيئة مناسبة من خلال تنفيذ لعبة (1) تمرير صديق؛ حيث قام الباحث بتوزيع مجموعة من الأطباق والمجسمات الصغيرة على الأرض بشكل عشوائي، ثم تم اختيار مشاركين اثنين؛ بحيث وقف المشارك الأول معصوب العينين في جانب معين، في حين كان المشارك الآخر مواجهاً له تفصل بينهما مسافة وضعت عليها الأطباق والمجسمات، وكان على المشارك الأول (معصوب العينين) أن يجتاز العوائق التي وضعت في طريقه ليصل إلى المكان الآمن، وكان على المشارك الثاني الذي يقف مواجهاً له أن يقوم بتوجيه حركته لتجنب الارتطام بالأطباق والمجسمات، وكان من شروط هذه اللعبة ما يلي: إذا لمس المشارك الأول أحد العوائق الموجودة يتم استبدال المشارك الثاني (الذي يقوم بالتوجيه) بمشارك آخر. تنتهي اللعبة إذا نجح المشارك الذي يقوم بالتوجيه بتمرير صديقه (معصوب العينين) دون أن يلمس أي من العوائق. (10) دقائق

- وبعد ذلك تم توضيح حقائق عديدة عن حول السلوكيات الهازمة للذات على النحو الآتي: إن السلوكيات الهازمة

ملاحق الدراسة

للذات لها تأثير كبير على مجرى حياة الأفراد؛ بحيث تمثل السلوكيات الهازمة للذات إحدى العقبات التي تؤثر على توافق الفرد مع نفسه والآخرين. وبالتالي فهي نمط متكرر من السلوك الذي يؤثر على دافعية النمو الشخصي،

إضافةً إلى التأثير السلبي على العلاقات مع الآخرين (Alshawashreh et al., 2013). (5) **دقائق**

- وبعدها تم تطبيق **نشاط 2 (إبداء الرأي)** تم من خلاله توزيع أفراد المجموعة التجريبية على ثلاث مجموعات ثم بدأ

النشاط بوضع صور ورقية على السبورة تعبر عن أسباب السلوكيات الهازمة للذات، ثم تم طرح هذه الصور الواحدة

تِل والأخيرة للنقاش مع أفراد المجموعة التجريبية. (15) **دقيقة**

نشاط 2 (إبداء رأيي بالصورة)

سنحاول الآن تحديد أسباب السلوكيات الهازمة للذات؟

اسم المجموعة:	التاريخ:
الأسباب	موافق ولماذا؟
السبب الأول	غير موافق ولماذا؟
السبب الثاني	
السبب الثالث	
السبب الرابع	
السبب الخامس	
السبب السادس	
السبب السابع	

- وبعد الانتهاء من هذا النشاط تم إجراء مناقشة حول الأسباب المطروحة، وتم اختيار فرد من كل مجموعة للإجابة

عما كتبه هذه المجموعة، ثم تم تقديم تغذية راجعة تتضمن أسباب السلوكيات الهازمة للذات وذلك من خلال ورقة

عمل (3) عوامل السلوكيات الهازمة للذات (5) دقائق.

- ✓ مطالب النمو في هذه المرحلة (المراهقة) تصبح أكثر إلحاحاً فيميل المراهقون إلى إثبات الذات وتأكيد الهوية والاستقلال الذاتي الأمر الذي يسبب لهم العديد من المشكلات فتزداد لديهم مشاعر القلق، والتوتر والإحباط مما يدفعهم لأن يسلوكوا على نحو هازم للذات.
- ✓ التعرض للأحداث الصادمة والظروف القاسية والأحداث الضاغطة.
- ✓ التقدم التكنولوجي والحضاري وما أنتجه من مشكلات وتعقيدات أدت إلى ارتفاع مستوى الطموح والآمال دون وجود إمكانيات لتحقيقها.

✓ وجود صعوبات في مراحل الحياة السابقة.

✓ الأفكار اللاعقلانية المحرض الرئيس على وجود سلوكيات هزيمة الذات (Cudney, 1975).

- تم بعد ذلك عرض مقطع فيديو **(إن لم توافقني فأنت ضدي)** يمثل شخصاً يطلب أن يوافق الآخرون على جميع

ملاحق الدراسة

أفكاره وتصرفاته، وإلا فإنه سيشعر بعدم الحب والتقبل، وبالتالي يقوم بتهديد وإيذاء الآخرين (5) دقائق.

- تلا ذلك طرح سؤال على أفراد المجموعة التجريبية برأيكم ماهي أهم سمات الشخصية الانهزامية؟ ثم ترك مجال لأفراد المجموعة التجريبية لإبداء آرائهم ومقترحاتهم ثم مناقشتهم بها. ثم تم تقديم ورقة عمل تتضمن صوراً تمثل أهم السمات التي تميز الشخصية الانهزامية (10) دقائق.

ورقة عمل (4) سمات الشخصية الانهزامية " عبارة عن صور تجسد السمات التالية" (ملحق 8).

1. الشعور بالعجز.
2. النظرة السلبية للذات.
3. الشعور بالخمول والكسل.
4. التسلط على الآخرين.
5. التقليل من أهمية إنجازات الآخرين.
6. الرغبة في أن يكون محوراً لاهتمام الآخرين.
7. السعي إلى الكمال.
8. التمرکز حول الذات (Robert & Hardy, 2007).

- تم بعد ذلك تم اجراء مناقشة جماعية للصور التي تم عرضها. (10) دقائق.
- ثم تم طرح السؤال الآتي برأيكم ماهي الآثار الناتجة عن السلوكات الهازمة للذات؟ ثم تم الاستماع لإجابات أفراد المجموعة التجريبية، وتقديم تصويماً لهذه الإجابات من خلال تقديم عرض (Power point) تضمن أهم الآثار الناتجة عن ممارسة السلوك الهازم للذات. (10) دقائق.

✓	الخوف من التخلي عن السلوكات الهازمة للذات.
✓	الرفض من الآخرين وعدم تقبلهم.
✓	السلوكات الهازمة للذات هي العامل الأساسي في اليأس والتشاؤم والاكتئاب.
✓	إيذاء الذات والآخر.
✓	عدم القدرة على تحمل ومواجهة الضغوط والصعوبات (Robert & Hardy, 2007).

- ثم تم تقديم مثال توضيحي يبين المقصود بآثار السلوك الهازم للذات وذلك من خلال: **نشاط (3) سلوك مقبول،**
- **سلوك مرفوض؛** حيث طلب الباحث من أحد أفراد المجموعة التجريبية أن يلعب دوراً يتسم بالسلوك المرفوض مثل المماطلة، ثم طلب من بقية الأفراد أن يدونوا مشاعرهم وردود أفعالهم نحوه، ثم يؤدي دوراً آخر يتسم بالسلوك المقبول مثل احترام المواعيد ويون الآخرون مشاعرهم وردود أفعالهم نحوه. وكان المشهد التمثيلي على النحو الآتي: المشهد الأول: استعار (أ) مني كتاب لمدة أسبوع، وبعد نهاية المدة المحددة طلبت منه الكتاب لكنه أخبرني أنه سيحضره

ملاحق الدراسة

غداً وأتى الموعد المحدد ولم يحضره، ثم طلبت الكتاب مره أخرى وأخبرني بأنه سيحضره غداً ولم يحضره وهكذا، ولم يحضره إلى الآن. المشهد الثاني: طالب (ب) استعار مني كتاب لمدة أسبوع وأحضره في الوقت المحدد.

نشاط (3) سلوك مقبول سلوك مرفوض

الاسم:	التاريخ:
المشهد الأول	مشاعرك تجاه الطالب (أ):
	سلوكك تجاه الطالب (أ):
المشهد الثاني	مشاعرك تجاه الطالب (ب):
	سلوكك تجاه الطالب (ب):

- بعد الانتهاء من النشاط تمت مناقشة المشاعر والسلوكيات التي تم تدوينها. (15 دقيقة).
- بعد ذلك قام الباحث بتوضيح المقصود بالسلوك الداعم للذات وسماته قائلاً: إن السلوكيات الداعمة للذات عكس السلوكيات الانهزامية التي تسبب شعوراً بالعجز والتعاسة والسلبية، وعلى العكس تكون السلوكيات الداعمة للذات هي السبب في تنمية الذات، والقدرة على مواجهة المشكلات والمواقف السلبية بفعالية كبيرة وأساليب توكيدية. (5 دقائق)
- بعد ذلك تم الطاب إلى أفراد المجموعة التجريبية القيام **بنشاط (4) أوجه الاختلاف**؛ حيث يتضمن هذا النشاط عقد مقارنة بين السلوكيات الهازمة للذات والسلوك الداعم للذات من خلال اختيار ستة مشاركين (ثلاثة مشاركين يمثلون سلوكاً داعماً للذات، وثلاثة مشاركين يمثلون سلوكاً هازماً للذات) بعد ذلك يطلب من باقي أفراد المجموعة استنتاج سمات كل سلوك تم عرضه في المشهد التمثيلي من قبل كل مجموعة، وتدوين تلك على السبورة وإجراء مناقشة جماعية (10 دقائق).
- وبعد ذلك تم تلخيص ما دار في الجلسة، وتكليف أحد أفراد المجموعة التجريبية بتذكير زملائه بموعد الجلسة ومكان القادمة (5 دقائق).

الواجب المنزلي: أذكر ثلاث نتائج للسلوك الهازم للذات؟

تقييم الجلسة الثانية:

من وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية (5 دقائق).

ملاحق الدراسة

العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
المدة الزمنية للجلسة كانت كافية.			
أهداف الجلسة كانت واضحة ومحددة.			
موضوعات الجلسة مرتبطة بأهدافها.			
الأنشطة المقدمة خلال الجلسة كانت كافية.			
وقت المناقشة كان متاحاً بشكل كافٍ لكل شخص.			
تم الحصول على الفائدة ومعلومات جديدة من خلال الجلسة.			
الولجب المنزلي كان له أثر بالغ في فهم المعلومات.			
أداء الباحث كان مرضي.			

ماهي اقتراحاتك لتحسين الجلسة القادمة؟

.....

تقييم الباحث لمدى تحقق أهداف الجلسة

الجلسة	مدى تحقق أهداف الجلسة		
	تحققت ()	تحققت جزئياً ()	لم تتحقق ()
	الأدلة التي تثبت تحقق الأهداف	سبب التحقق الجزئي	سبب عدم تحقق الأهداف

تقرير الجلسة: لدى تقييم الجلسة من خلال إجابات أفراد المجموعة التجريبية وملاحظات الباحث على استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة، تبين أن أداء الباحث كان جيداً، إضافةً إلى قدرته على تقديم مجموعة من الحقائق حول السلوكيات الهازمة للذات من حيث المفهوم والأسباب والآثار والسمات، والدليل على ذلك قيام أفراد المجموعة التجريبية بالتعبير عن آرائهم حول السلوكيات الهازمة للذات من خلال القيام بنشاط إبداء الرأي الذي ساهم بشكل جيد في طرح حقائق حول السلوكيات الهازمة للذات، ووضعها للنقاش بين أفراد المجموعة التجريبية والباحث، أما فنية لعب الدور المستخدمة بهذه الجلسة فقد كانت فاعلة جداً؛ حيث قام أحد أفراد المجموعة التجريبية بتمثيل دور شخص يقوم بسلوك مقبول، ثم يقوم بتمثيل سلوك غير مقبول في حين يقوم باقي الأفراد بدور المتفرج، وبالتالي أسهمت هذه الفنية في توضيح آراء الآخرين حول السلوكيات الهازمة للذات التي يقومون بها. ولكن ما يؤخذ على هذه الجلسة هو عدم كفاية الوقت المخصص لها، وشعور بعض أفراد المجموعة التجريبية بالخلج أثناء تمثيل الأدوار. ومن ثم نستطيع القول إن الهدف من هذه الجلسة تحقق من خلال توضيح الحقائق حول السلوكيات الهازمة للذات وآثارها، وأسبابها.

ملاحق الدراسة

الجلسة الثالثة:

عنوان الجلسة: الأفكار العقلانية وغير العقلانية

أهداف الجلسة:

1. أن يميز أفراد المجموعة التجريبية بين الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية الكامنة وراء السلوكيات الهازمة للذات.
 2. أن يحدد أفراد المجموعة التجريبية سمات الأفكار اللاعقلانية الداعمة للسلوكيات الهازمة للذات.
- زمن الجلسة: 120 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار ، التعزيز .

الأدوات المستخدمة: أوراق وأقلام، وعارض.

عرض الجلسة:

- تم الترحيب بأفراد المجموعة التجريبية والتذكير بما دار في الجلسة السابقة (Feedback)، ومناقشة الواجب المنزلي.

(10) دقائق

- بعد ذلك قام الباحث بتوضيح مفهوم الأفكار العقلانية: قائلاً إنها جملة من الأفكار التي تتسجم مع القيم الأساسية في الحياة وتحقق الفاعلية الاجتماعية والشخصية وبالتالي تؤدي إلى احترام الذات والآخرين (10) دقائق.
- وبعد ذلك تم توضيح سمات الأفكار العقلانية من خلال عرض شرائح (Power point): (10) دقائق.

1. الأفكار العقلانية مرنه لأنها تسمح للفرد بقبول الرأي الآخر .
2. الأفكار العقلانية تتفق مع الواقع.
3. الأفكار العقلانية منطقية وتتبع أسس التفكير المنطقي والمطابق للواقع.
4. الأفكار العقلانية تؤدي إلى مشاعر إيجابية وفعالة تساعد على تحقيق الأهداف (Dryden& Branch, 2008).

- كذلك تم توضيح معنى الأفكار اللاعقلانية الكامنة وراء السلوكيات الهازمة للذات والتأكيد على أنها عكس الأفكار العقلانية، وغالباً ما تكون غير منسجمة مع القيم الذاتية والاجتماعية، وتؤدي إلى السلبية والانتهزامية وتجنب المواجهة وعدم تحمل المسؤولية (10) دقائق.

- بعد ذلك طرح الباحث سؤالاً برأيكم ماهي سمات الأفكار اللاعقلانية الكامنة وراء السلوكيات الهازمة للذات؟ ثم تم الاستماع إلى إجابات أفراد المجموعة التجريبية ومناقشتهم بها. (10) دقائق.

- وبعد ذلك تم توضيح سمات الأفكار اللاعقلانية الداعمة للسلوكيات الهازمة للذات من خلال شرائح (Power point). (15) دقيقة.

1-السلبية: يعتقد الأفراد أن تعاستهم تأتي من ظروف خارج إرادتهم.
--

- مثال توضيحي:** "أحد الطلاب يشعر بعدم التقبل من الآخرين، فيحاول أن يعزوا ذلك لأسباب تتعلق بالآخرين".
- 2- الانهزامية:** وتعني أن يتجنب الفرد صعوبات الحياة ومسئولياتها بدلاً من مواجهتها، والانهزاميون يبحثون عن الراحة أولاً.
- مثال توضيحي:** ميل أحد الأفراد إلى الاعتماد على الآخرين في حل المشكلات التي يواجهها دون تحمل أي مسؤولية أو بذل جهد.
- 3- الاتكالية:** يعتمد الاتكالي على الآخرين، لأنه يعتقد أن هذا يجعل أمور الحياة مريحة، ويعتقد أن السلوك في الوقت الحاضر يتحدد مسبقاً ولا يمكن تغييره وأن الإنسان محكوم بقدره. **مثال توضيحي:** حديث طالب لذاته: أنا شخص فاشل، فهذا قدرى ولا يمكنني تغييره.
- 4- ضيق الأفق:** يملك الاتكاليون حلولاً جاهزة، أو قوالب للمشكلات التي تواجههم وهم يستلون واحدة منها عند الحاجة، فمثالتيهم متحجرة، فهناك حل نموذجي لكل مشكلة، وإن لم يصلوا لمثل هذا الحل، تحدث الكارثة من وجهة نظرهم.
- مثال توضيحي:** كأن يعمل الفرد على مواجهة المشكلات التي يعاني منها بنفس الأسلوب السابق بالرغم من اختلاف المشكلة.
- 5- عدم التسامح:** وتعني الإيمان بالعقاب الصارم وسيلة وحيدة لتصحيح الأخطاء، فلا يستطيعون أن يغفروا لمن أساء إليهم حتى وإن كان الخطأ بسيطاً، ومن وجهة نظرهم لا بد من نذب المخطئ والتشهير به.
- مثال توضيحي:** كأن يقول الفرد لنفسه هذا شخص سيء ويستحق العقاب.
- 6- شدة الحساسية:** الأشخاص الذين يتسمون بهذه الفكرة منشغلون بشكل دائم بهمومهم؛ حيث لا تفارقهم الأفكار السوداوية عن المخاطر التي من المحتمل أن يقعوا فيها، والفشل بما سيقومون به من أعمال أكثر من تفكيرهم بالنجاح وتستحوذ على خيالهم المواجه التي من الممكن أن تحدث مثل فقد الأعبة والتعرض للنحس والسرقة.
- مثال توضيحي:** كأن يقول الفرد إذا سافرت فإن الطائفة ستتعطل ويمكن أن أتعرض لحادث مؤلم.
- 7- الإصرار على القبول التام:** يعتقد الفرد أن الآخرين يجب أن يحبو بشكل مطلق، ويكونوا راضيين عنه دائماً بغض النظر عما يفعله، وتكرر عنده عبارات مثل: على أصدقائي قبول آرائي **مثال توضيحي:** يجب أن أحظى بالحب والقبول من قبل الزملاء (Dryden & Branch, 2008).

- بعد ذلك تم إجراء مناقشة جماعية حول ما تم عرضه. (10 دقائق).
- ثم أوضح الباحث الفرق بين الأفكار العقلانية وغير العقلانية من خلال شرائح (Power point) (20 دقيقة).

أولاً: الأفكار العقلانية وتتضمن:

1. **التفضيلات المرنة وغير الجامدة:** ويقصد بها التعبير عن المعتقدات والأفكار في شكل أفضليات، وتتمنيات، ورغبات. **ومثال ذلك:** أريد القيام بعمل جيد في امتحاني القادم ('تأكيد عنصر التفضيل')، ولكن لا ينبغي عليّ القيام بذلك (رفض المطلب).
2. **المعتقدات غير المرعبة (غير الفظيعة):** عندما يكون الشخص غير قادر على تلبية تفضيلاته، فمن المنطقي بالنسبة له أن يستنتج أن الفشل في الحصول على ما يريد أمر سيء، ولكنه ليس أمراً مرعباً أو فظيعةً، **ومثال ذلك:** سيكون سيئاً إذا ما فشلت في القيام بعمل جيد في امتحاني القادم، ولكن ليس مرعباً أو فظيعةً إذا لم أفعل جيداً في الامتحان.
3. **معتقدات القدرة على تحمل الإحباط:** عندما لا يستطيع الشخص تلبية المتطلبات المرنة، فمن المنطقي أن يستنتج أنه في الوقت الذي يكون فيه من الصعب تحمل ذلك، فإنه يجدر به التغاضي عن ذلك. والتفكير بالقدرة على تحمل الإحباط، **ومثال ذلك:** 'إذا لم أفعل جيداً في امتحاني القادم، سيكون من الصعب تحمل ذلك، ولكن يمكنني تحمل ذلك'.

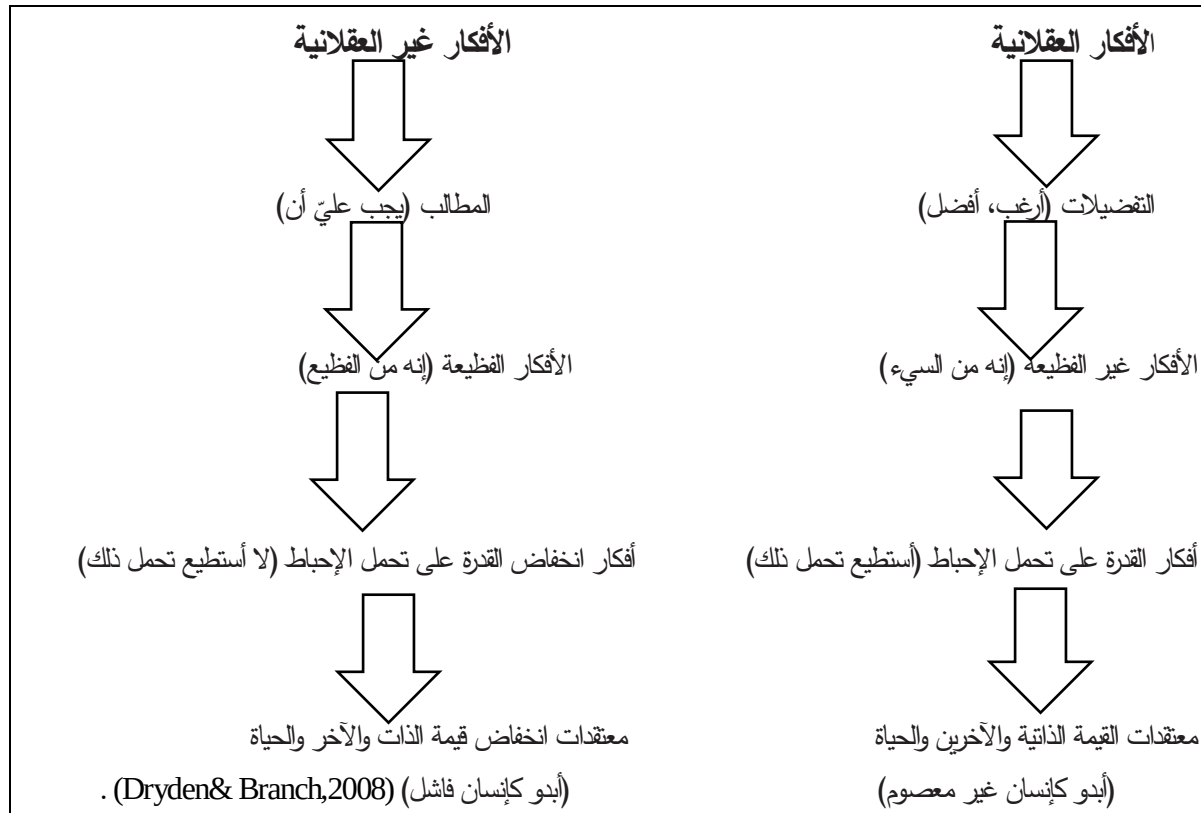
ملاحق الدراسة

4. **معتقدات قبول الذات / قبول-الآخرين / قبول الحياة:** عندما يكون الفرد غير قادر على تلبية تفضيلاته المرنة يمكن أن يعزى هذا الفشل إلى نفسه، فعلى سبيل المثال، من المنطقي بالنسبة له ألا يُحب سلوكه، ولكن يقبل نفسه كإنسان غير معصوم تصرف بشكل سيئ، ومثال ذلك: أنا إنسان غير معصوم ولديه تعقيدات كبيرة للغاية وليس من المعقول أن يتم تقييمي على أساس أدائي في الاختبار.

ثانياً الأفكار اللاعقلانية وتتضمن:

1. **المطالب:** التعبير عن الأفكار في شكل ضرورات، وأوامر. ومثال ذلك: لا بد لي من الأداء بشكل جيد امتحاني القادم.
2. **المعتقدات المربكة والفظيعة:** عندما يكون الفرد غير قادر على تحقيق ما يعتقد أنه يجب الحصول عليه، عندها سيستنتج أنه من المرعب أن يفشل في الحصول على ما يعتبره ضرورياً. ومثال ذلك: سيكون مرعباً إذا فشلت في امتحاني القادم.
3. **معتقدات انخفاض القدرة على تحمل الإحباط:** عندما يكون الفرد غير قادر على تحقيق على ما يعتقد أنه يجب الحصول عليه، عندها سيستنتج الفرد أن هذا الوضع لا يطاق وأنه لا يمكن تحمله. ومثال ذلك: إذا لم أفعل جيداً في اختبائي المقبل، سيكون الأمر لا يطاق.
4. **معتقدات الانتقال من قيمة الذات / وقيمة الآخرين / وقيمة الحياة:** عندما يكون الفرد غير قادر على الحصول على ما يعتقد أنه يجب الحصول عليه ويعزو هذا الفشل لنفسه، عندها سيميل إلى كره نفسه وكذلك سلوكه، والميل التقليل من قيمة الذات، والآخرين والحياة. ومثال ذلك: لأنني فشلت في القيام بعمل جيد في الاختبار، إنه لأمر سيء، لذلك أنا فاشل. (Dryden& Branch,2008).

وبعد ذلك تم تقديم مخطط سهمي يوضح أهم الفروق بين الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية (15) دقيقة.



ثم تم تلخيص ما دار في هذه الجلسة والتذكير بموعد ومكان الجلسة المقبلة. (5) دقائق.

ملاحق الدراسة

الواجب المنزلي: إذا كنت بحاجة كتاب معين، وحاولت أن تستعيه من صديق لك رفض هذا الصديق أن يعيرك الكتاب. ماهي الأفكار التي كانت تجول في مخيلتك؟

تقييم الجلسة الثالثة:

من وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية (5) دقائق.

العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
المدة الزمنية للجلسة كانت كافية.			
أهداف الجلسة كانت واضحة ومحددة.			
موضوعات الجلسة مرتبطة بأهدافها.			
الأنشطة المقدمة خلال الجلسة كانت كافية.			
وقت المناقشة كان متاحاً بشكل كافٍ لكل شخص.			
تم الحصول على الفائدة ومعلومات جديدة من خلال الجلسة.			
الواجب المنزلي كان له أثر بالغ في فهم المعلومات.			
أداء الباحث كان مرضي.			

ماهي اقتراحاتك لتحسين الجلسة القادمة؟

.....

تقييم الباحث لمدى تحقق أهداف الجلسة

الجلسة	مدى تحقق أهداف الجلسة		
	تحققت ()	تحققت جزئياً ()	لم تتحقق ()
	الأدلة التي تثبت تحقق الأهداف	سبب التحقق الجزئي	سبب عدم تحقق الأهداف

تقرير الجلسة: لدى تقييم الجلسة من خلال إجابات أفراد المجموعة التجريبية وملاحظات الباحث على استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة تبين أن أداء الباحث كان جيداً، إضافةً إلى قدرته على تقديم مجموعة من الحقائق حول الأفكار العقلانية واللاعقلانية من حيث المفهوم، والمكونات، والسمات والدليل على ذلك هو قيام أفراد المجموعة التجريبية بالتعبير عن آرائهم حول مفهوم الأفكار العقلانية واللاعقلانية، وسماتها، وطرحها للنقاش بينهم وبين الباحث. أما المخطط السهمي المستخدم بهذه الجلسة فقد كان ذو فاعلية كبيرة في توضيح الفرق بين الأفكار العقلانية واللاعقلانية. وبالتالي نستطيع القول إن الهدف من هذه الجلسة تحقق من خلال توضيح مفهوم الأفكار العقلانية واللاعقلانية والفرق بينهما.

ملاحق الدراسة

الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة: نموذج ABC

أهداف الجلسة:

1. أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية إلى نموذج ABC.
 2. أن يتدرب أفراد المجموعة التجريبية على تحليل السلوكيات الهازمة للذات من خلال نموذج ABC.
 3. أن يربط أفراد المجموعة التجريبية بين الحدث، والفكرة، والنتيجة من خلال نموذج ABC.
- زمن الجلسة: 120 دقيقة.
- الغنيات والأساليب المستخدمة: المناقشة والحوار، لعب الدور، التحليل المنطقي للأفكار، التخيل العقلائي، الواجب المنزلي، التعزيز.
- الأدوات المستخدمة: أقلام وأوراق.
- عرض الجلسة:

- تم الترحيب بأفراد المجموعة التجريبية والتذكير بما دار في الجلسة السابقة (Feedback)، ثم مناقشة الواجب المنزلي. (5 دقائق).
- تلا ذلك الحديث عن موضوع الجلسة الحالية وهو العلاقة بين العوامل المحفزة وكل من السلوك والأفكار والمشاعر (A.B.C)، حيث يمثل (A) الموقف المثير، بينما يمثل (B) نمط التفكير، أما (C) فتتمثل النتائج السلوكية والانفعالية لنمط التفكير. وهنا ركز الباحث على تعريف أفراد المجموعة التجريبية بآلية عمل هذا النموذج وكيف أن أفكار الفرد تساهم في خلق سلوكياته أو مشكلاته كون هذه الأفكار هي المحرك الرئيسي للسلوك، فالأحداث بعد ذاتها لا يمكن أن تسبب الانفعالات والسلوكات السلبية (كالقلق، الارتباك، والتوتر، العدوان، الانسحاب، المماطلة) التي عادة ما تتبع المواقف المثيرة التي نتعرض لها (10 دقائق).
- بعد ذلك تم تقديم مثال توضيحي يعبر عن نموذج (ABC) بغرض توضيح العلاقة بين الحدث والفكرة والسلوك وذلك من خلال مشهد تمثيلي (الحد الأدنى إحدى عشر ألف ليرة). وهي عبارة عن مشهد لعب دور تدور أحداثه حول حوار بين الباحث وأحد الأفراد المجموعة التجريبية (15 دقيقة).

-المرشد: أود أن أعلمكم النموذج الذي يفسر العوامل المسببة لمشاكل الأفراد السلوكية والانفعالية. هل أنتم مهتمون بالتعرف إلى هذا التفسير؟

-أفراد المجموعة التجريبية: نعم. (تم اختيار أحد أفراد المجموعة التجريبية ممن يرغبون بتمثيل الدور).

-المرشد: هناك شقان لهذا النموذج، وهذا هو الجزء الأول: أريد منك أن تتخيل أن لديك 10 آلاف ليرة في جيبك وأنت تعتقد ما يلي: "أنا أفضل أن يكون لدي حد أدنى من المال 11 ألف ليرة، ولكن ليس ضرورياً أن أملك ذلك. سيكون سيئاً إذا كان لدي أقل من المبلغ وهو

ملاحق الدراسة

11 ألف ليرة، لكن ذلك لن يكون نهاية العالم ". الآن، إذا كنت حقاً تفكرين على هذا النحو، كيف سيكون شعورك حول امتلاكك 10 آلاف ليرة فقط، ولكذك لا تطالبين أن يكون لديك الحد الأدنى وهو 11 ألف ليرة؟

-المسترشد: كنت سأشعر بالقلق ولن أزعج أحداً.

-المرشد: نعم. وهل ستقومين بإيذاء الآخرين أو إهانتهم.

-المسترشد: بالتأكيد لا.

-المرشد: الجزء الثاني من النموذج: هذه المرة كنت تحملين فكرة مختلفة؛ حيث كنت تعتقدين ما يلي: "يجب أن يكون لديك بشكل مطلق كحد أدنى 11 ألف ليرة، يجب علي! يجب علي! أن أملك ذلك البالغ وسيكون نهاية العالم إذا كان لدي أقل من ذلك. والآن، ومع هذا الاعتقاد نظرت في جيبك ومرة أخرى وجدت أن لديك فقط 10 آلاف ليرة. الآن، كيف سيكون شعورك حول وجود 10 آلاف ليرة فقط، عندما تطالبين أن يكون لديك 11 ألف ليرة على الأقل؟

-المسترشد: كنت أشعر بالذعر تماماً وسأصرف على نحو غير مقبول.

-المرشد: لاحظي شيء مهم جداً وهو أن مواجهة مواقف متشابهة بأفكار مختلفة حولها سيؤدي إلى مشاعر وسلوكات مختلفة؛ فالمطالب والأفكار المطلقة تقودك إلى الشعور بالذعر والسلوك على نحو سلبي، بينما تؤدي التفضيلات غير المطلقة والأفكار غير المطلقة إلى الشعور بالقلق المعتدل والسلوك المقبول (Dryden& Branch,2008).

- بعد ذلك تم اجراء مناقشة جماعية حول النموذج المطروح. (5) دقائق.
- ثم تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على اتباع تقنية تساعد على تعديل المشاعر والسلوكات الناتجة عن الأفكار العقلانية وهي تقنية التخيل العقلاني، والتي يقصد بها أن يتخيل الفرد الأحداث السلبية التي مر بها خلال فترة ماضية قريبة، وسببت له الضيق والتوتر، وبعدها يتعلم الفرد من خلال التوجيهات المقدمة من قبل المرشد تغيير الشعور والسلوك السلبي إلى شعور وسلوك إيجابي؛ حيث طلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية ذكر أحد المواقف أو الأحداث المزجة التي تعرضوا لها، والمشاعر والسلوكات المصاحبة وذلك من خلال نشاط (موقف وشعور وسلوك). (15) دقيقة.

نشاط (5) موقف-شعور-سلوك. تم تنفيذ هذا النشاط من خلال ذكر إثنيين من المواقف التي سببت الضيق والتوتر، وتم تدوينها في الشكل التالي؛ ثم وصف الحالة النفسية والسلوكية التي تبعت الحدث:

الموقف المزج (A)	الشعور والسلوك الناتج (C)
بينما أنت تتجول في الطريق، يمر بجانبك شخص تعرفه وقد تجاهلك بوضوح.	الاكتئاب، والحزن، والشعور بالرفض، الانسحاب والتراجع، ضربه.
عدم موافقة الزملاء على آرائك ومقترحاتك.	الانسحاب، عدم العمل بإخلاص، الانزعاج، والتوتر.

- بعد ذلك تم اجراء مناقشة حول المواقف التي تم ذكرها. موضحاً لهم أن السلوك والمشاعر (C) ليست نتيجة مباشرة للحدث (A). وإنما نتيجة لنمط التفكير الذي أنتج الحديث الذاتي السلبي. (10) دقيقة.
- وبعد ذلك طلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية تذكر ما كانوا يقولونه لأنفسهم عند تعرضهم لتلك الأحداث

ملاحق الدراسة

التي تم ذكرها سابقاً، وتبينه بالشكل التالي. (15) دقيقة.

الحدث (A)	الأفكار (B)	النتيجة (C)
بينما أنت تتجول في الطريق، يمر بجانبك شخص تعرفه وقد تجاهلك بوضوح.	تجاهلني لأنه لا يحبني	الاكتئاب، والحزن، والرفض، التراجع والانسحاب، ضربة والاعتداء عليه.
عدم موافقة الزملاء على آرائك ومقترحاتك	أنا شخص فاشل	الانسحاب، عدم العمل بإخلاص، الانزعاج، والتوتر.

- بعد ذلك أوضح الباحث أن نمط التفكير هو الذي كون الشعور بالضيق والتوتر والانسحاب والعوان لدى أفراد المجموعة التجريبية. (5) دقائق.
- ولتعميق إدراك أفراد المجموعة التجريبية لما ذكره الباحث من أن نمط التفكير هو الذي يكون الشعور بالضيق والتوتر والانسحاب والعوان تم تطبيق **نشاط (6) الربط بين الحدث والفكرة والنتيجة (السلوك والشعور)**؛ حيث طلب الباحث من أحد المجموعة التجريبية أن يتخيلا الأحداث التي تعرضوا لها والتي تم ذكرها في التدريب السابق وأن يستحضروا أفكاراً عقلانية بدلاً من الأفكار اللاعقلانية، ويطلب منهم وصف الانفعال والسلوك المترتب على الحدث في حالة وجود الفكرة العقلانية (15) دقيقة.

الحدث	الفكرة العقلانية	النتائج المترتبة
بينما أنت تتجول في الطريق، يمر بجانبك شخص تعرفه وقد تجاهلك.	ربما تكون لديه مشكله ما	الشعور بالارتياح، التوجه نحوه والقاء التحية عليه، تقديم العون له.
عدم موافقة الزملاء على آرائي ومقترحاتي	ليس من الضروري أن أحصل على موافقة الجميع. ربما كان لديهم أفكاراً أفضل.	مناقشة الآخرين في آرائهم، تقبل وجهة نظر الآخر، التفاعل الإيجابي مع الآخرين.

- بعد ذلك طلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية المقارنة بين النتائج في كل من الحالتين وذلك من خلال تطبيق **نشاط (7) وصف السلوك**؛ حيث طلب الباحث من أحد أفراد المجموعة التجريبية افتعال موقف مع الزملاء (عدم إلقاء التحية عليهم)، وطلب من أحد الزملاء أن يستخدم فكرة عقلانية، في حين يستخدم زميل آخر فكرة لا عقلانية لتفسير سلوكه، ويلاحظ الحالة النفسية والسلوكية لكل منهم:
 - الطالب (أ) لم يلق التحية على زميله في باحة المدرسة.
 - تفسير الطالب (ب) لم يلق التحية عليّ لأنه كان مشغولاً بالحديث مع الزملاء.
 - تفسير الطالب (ج) لم يلق التحية عليّ لأنه لا يحبني.
- بعد ذلك طلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية المقارنة بين الحالتين التي وصل إليها كلاً من الطالبين.
- ثم طلب الباحث من كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية وصف مشاعره وسلوكه في حالة استخدامه لفكرة عقلانية، وفي حالة استخدامه لفكرة لا عقلانية. (15) دقيقة.

ملاحق الدراسة

- بعد ذلك تم تلخيص ما دار في الجلسة، وتذكير أفراد المجموعة التجريبية بموعد الجلسة المقبلة (5 دقائق).
الواجب المنزلي: طبق نموذج ABC على أحد المواقف التي تعرضت لها في حياتك اليومية، غير تلك التي تم مناقشتها في الجلسة.

تقييم الجلسة الرابعة: من وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية (5 دقائق).

العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
المدة الزمنية للجلسة كانت كافية.			
أهداف الجلسة كانت واضحة ومحددة.			
موضوعات الجلسة مرتبطة بأهدافها.			
الأنشطة المقدمة خلال الجلسة كانت كافية.			
وقت المناقشة كان متاحاً بشكل كافٍ لكل شخص.			
تم الحصول على الفائدة ومعلومات جديدة من خلال الجلسة.			
الواجب المنزلي كان له أثر بالغ في فهم المعلومات.			
أداء الباحث كان مرضي.			

ماهي اقتراحاتك لتحسين الجلسة القادمة؟

تقييم الباحث لمدى تحقق أهداف الجلسة

الجلسة	مدى تحقق أهداف الجلسة		
	تحققت ()	تحققت جزئياً ()	لم تتحقق ()
	الأداة التي تثبت تحقق الأهداف	سبب التحقق الجزئي	سبب عدم تحقق الأهداف

تقرير الجلسة: لدى تقييم الجلسة من خلال إجابات أفراد المجموعة التجريبية وملاحظات الباحث على استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة تبين أن أداء الباحث كان جيداً، ذلك أن توضيح نموذج (ABC)، والعلاقة بين الحدث الضاغط، والفكرة، والنتيجة من خلال تقديم النموذج المالي أسهم بشكلٍ فاعل في توضيح العلاقة بين الفكرة والسلوك، في حين أسهم نشاط (موقف وشعور وسلوك) ونشاط (الربط بين الحدث، والفكرة والنتيجة) في تعميق إدراك أفراد المجموعة التجريبية للدور الذي تلعبه الأفكار في تكوين السلوكات التي يمارسها الفرد، والمشاعر التي تعتريه. في حين أسهمت تقنية لعب الدور من خلال نشاط (وصف السلوك) في تمكين كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية من وصف سلوكه ومشاعره في حال استخدام فكرة عقلانية وفكرة لا عقلانية. وبالتالي نستطيع القول إن الهدف من هذه الجلسة تحقق من خلال توضيح نموذج ABC ودور الأفكار في المشاعر والسلوكات.

ملاحق الدراسة

الجلسة الخامسة

عنوان الجلسة: الموافقة

أهداف الجلسة:

1. أن يحدد أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي يتمسكون بها والتي تكمن وراء ادمان الموافقة.
2. أن يدحض أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية الكامنة وراء ادمان الموافقة.
3. أن يتبنى أفراد المجموعة التجريبية أفكاراً عقلانية بديلة للأفكار غير العقلانية.

زمن الجلسة: 120 دقيقة.

الغنيات والأساليب المستخدمة في الجلسة: التحليل المنطقي للأفكار، الحوار السقراطي، السؤال السحري، المناقشة والحوار، التخيل العقلاني، لعب الدور، الواجب المنزلي، التعزيز.

الأدوات المستخدمة: السبورة، أقلام، أوراق.

عرض الجلسة:

- تم الترحيب بأفراد المجموعة التجريبية والتذكير بما دار في الجلسة السابقة (Feedback)، ثم مناقشة الواجب المنزلي. (10 دقائق).
- بعد ذلك طرح الباحث قصة بعنوان "الرأي الآخر" كمدخل للحديث عن جلسة اليوم (الموافقة)، فارس طالب في المرحلة الثانوية يستمتع كثيراً بالإطراء وعبارات المدح؛ فحينما يشي الآخرون على أفكاره وتصرفاته يشعر بالسعادة والقيمة الذاتية. إلا أنه أصبح يربط قيمته الذاتية بمدى موافقة الآخرين وثنائهم عليه؛ بحيث أصبح البحث عن موافقة الآخرين بمثابة ضرورة لا غنى عنه فهو لا يستطيع أن يستغني عن تأييد الآخرين له. وفي الحالات التي لا يوافق فيها الآخرون على أفعاله وأفكاره ولا يستحسنوها، يعاني من الإحباط وانعدام القيمة الذاتية.
- بعد ذلك طرح الباحث على أفراد المجموعة المجموع التجريبية سؤالاً برأيكم ماهي المشكلة التي يعاني منها فارس؟ تم الاستماع لإجابات أفراد المجموعة التجريبية ثم قدم الباحث وصفاً وتعريفاً للمشكلة التي يعاني منها فارس على النحو الآتي: إن المشكلة التي يعاني منها فارس هي ادمان الموافقة ويُقصد به حاجة قصوى لدى الشخص لأن يوافق المحيطين به على جميع ما يقوله أو يفكر به أو يفعله الأمر الذي يجعل هذا الشخص يعيش حياته في حالة خوف من رفض الآخرين، وبالتالي نراه على استعداد للقيام بأي شيء لتجنب هذا الرفض، وهذه المشكلة عادةً ما يكمن وراءها مجموعة من الأفكار اللاعقلانية التي تعتبر محركاً لها، وللتخلص من هذه المشكلة يجب العمل على تفنيد هذه الأفكار واستبدالها بأخرى أكثر منطقية (10 دقائق).

ملاحق الدراسة

- بعد ذلك قام الباحث بتحديد بعض الأفكار اللاعقلانية الداعمة لسلوك (إدمان الموافقة) لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك من خلال اتباع تقنية "السؤال السحري" (Dryden & Branch, 2008)؛ حيث أوضح الباحث أن تقنية السؤال السحري تعتبر إحدى الوسائل المتبعة للكشف عن دوافع السلوك، وأسبابه من خلال اتباع الخطوات الآتية:

(10) دقائق.

الخطوة 1. تركيز الفرد على الموقف الذي سبب له المشاعر السلبية.

التركيز على الحالة التي كان يشعر "فيها الفرد بالغضب": أشعر بعدم التقبل والموافقة من الأشخاص المحيطين بي.

الخطوة 2. طلب إلى الفرد أن يتصور أولاً الموقف الذي لا يمكن تغييره، ثم طلب منه أن يحدد عاملاً واحداً من شأنه أن يخلصه أو أن يخفف إلى حد كبير من المشاعر السلبية في هذا الوضع.

حدد الفرد ما الذي يمكن أن يخفف مشاعر الألم لديه: معرفة أن الأشخاص الآخرين والمحيطين بي يحبونني.

الخطوة 3. عكس ذلك على الأرجح سيكون هو الحدث المنشط A للسلوك.

دافع للسلوك هو: عدم الحصول على الحب والموافقة من الآخرين.

- وبعد الانتهاء من ذلك تم التوصل إلى الفكرة اللاعقلانية الكامنة وراء (إدمان الموافقة) وهي: "يجب أن أكون محبوباً من جميع الأشخاص".
- طرح الباحث سؤالاً على أفراد المجموعة التجريبية: هل هذه الفكرة صحيحة أم خاطئة، ثم تم الاستماع لإجابات أفراد المجموعة التجريبية على هذا السؤال، ثم أوضح الباحث أن لكل فرد سماته وخصائصه التي تميزه عن غيره، فما يحبه هذا الفرد لا يحبه الآخر، وقد يملك الفرد سمة تتفرد منه الآخرين، وهي نفس السمة تقرب منه آخرين، بل وتجعلهم يحبونه. كما أوضح الباحث أن هذا التصرف أو السلوك غير صحيح لأنه مبني على فكرة غير عقلانية مؤداها "يجب أن أحظى بحب وموافقة جميع الأشخاص وإلا فلن أكون سعيداً"، وهذه الفكرة غير مقبولة لأن إرضاء الناس غاية لا تدرك. (10 دقائق).
- وبعد ذلك تم تحديد وتحليل هذه الفكرة اللاعقلانية من خلال الحوار السقراطي، أو ما يسمى بالأسئلة السقراطية، حيث قام الباحث بتوضيح المقصود بالأسئلة السقراطية باعتبارها إحدى الفنيات المستخدمة في الإرشاد العقلائي الانفعالي، التي تقوم على ممارسة حوار منظم يهدف إلى تنمية مهارات التفكير، وتمكن أفراد المجموعة التجريبية من مراجعة الأفكار بطريقة منطقية وتحديد مدى صلاحية هذه الأفكار، ولتوضيح المقصود بالأسئلة السقراطية تم تمثيل مشهد (لعب دور) بين الباحث وأحد أفراد المجموعة التجريبية على النحو الآتي: (15 دقيقة).
- المشهد تدور أحداثه حول "طالب يصر على ضرورة أن يكون محبوباً من الآخرين".

-المُرشد: أين الدليل على أنه يجب أن تكون محبوباً من الآخرين؟ السؤال السقراطي

-المستُرشد: حسناً، إذا لم أكن محبوباً من الآخرين سأكون شخصاً لا قيمة له.

ملاحق الدراسة

- **المرشد:** هل أن إيجاد صعوبة في الحصول على محبة وتقبل الآخرين دليل على فكرة أنه يجب عليك أن تحظى بحب وتقبل الآخرين أو على فكرة أنه أمر غير مرغوب فيه ألا تكون مقبولاً من الآخرين؟
- **المسترشد:** شيء من هذا القبيل، وهي دليل على كونها أمر غير مرغوب فيه.
- **المرشد:** هل لديك أية أدلة أخرى لدعم فكرة أنه يجب أن تحظى بحب وتقبل الآخرين؟
- **المسترشد:** حسناً، سأكون مستاء جداً لو فشلت في ذلك.
- **المرشد:** مرة أخرى، هل هذا الدليل يدعم فكرة أنه من غير المرغوب فيه ألا تحظى بحب الآخرين وتقبلهم أو هل هو دليل على أنه يجب عليك أن تحظى بحب وتقبل الآخرين بشكل قطعي؟
- **المسترشد:** إنه أمر غير مرغوب فيه.
- **المرشد:** أي أدلة أخرى لدعم فكرة أنه يجب أن تحظى بحب الآخرين؟
- **المسترشد:** لا يوجد.
- **المرشد:** ماذا نستنتج من ذلك؟
- **المسترشد:** أريد أن أحظى بحب الآخرين وقبولهم، ولكن لا يوجد قانون ينص على أن الآخرين يجب أن يحبوني.

- بعد ذلك قام الباحث بتقسيم أفراد المجموعة التجريبية إلى ثنائيات بغرض تطبيق الأسئلة السقراطية لتفنيد الفكرة غير العقلانية والتوصل إلى البديل العقلاني لها بحيث يكون أحد الأفراد هو المرشد والآخر هو المسترشد. (15 دقيقة).
- بعد ذلك قام الباحث بتطبيق **نشاط (8) الفكرة البديلة** مع أفراد المجموعة التجريبية من خلال كتابة الأفكار على بطاقات ومن ثم يتم عرضها الواحدة تلو الأخرى والاستماع إلى إجابات أفراد المجموعة على كل عبارة.
- نشاط (8) الفكرة البديلة: (10) دقيقة.**

إليك بعض الأفكار اللاعقلانية، حولها إلى أفكار عقلانية.

الاسم:	التاريخ:
الفكرة اللاعقلانية	الفكرة البديلة
- يجب أن أكون محبوباً من أستاذي.	أفضل أن أكون محبوباً من أستاذي.
- يجب أحظى بموافقة الجميع.	أفضل أن أحظى بموافقة الجميع.
- يجب أن يحبني الآخرين كما أحبهم.	أتمنى أن يحبني الآخرين كما أحبهم.

- ثم تم اجراء مناقشة جماعية حول البدائل المطروحة.
- ثم قام الباحث بتطبيق **نشاط (9) أتفق مع. (10) دقائق.**
- **نشاط (9) أتفق مع:**

الاسم:	تاريخ التطبيق:
الفكرة	مدى الاتفاق
	1 2 3 4 5

ملاحق الدراسة

				*	لكي أكون سعيد يجب أن يكون كل شيء كما أريد.
				*	لكي أكون محبوباً من قبل الآخرين يجب أن أفعل ما يرضيهم.
				*	مصلحة الآخرين أولاً قبل مصلحتي.
				*	يجب أن أقضي وقتاً أطول في التفكير بطرق إضافية لإرضاء الآخرين.

- بعد ذلك قام الباحث بمناقشة استجابات أفراد المجموعة التجريبية. (10 دقائق).

- ثم تم تطبيق نشاط (10) (شعور وسلوك سلبي، شعور وسلوك إيجابي). (10 دقائق)

- نشاط (10) شعور وسلوك سلبي، شعور وسلوك إيجابي:

- اقترح الباحث على أفراد المجموعة التجريبية ذكر أحد المواقف التي شعروا خلالها بالحزن وبعد ذلك طلب من أفراد المجموعة التجريبية قائلاً: والآن أغمضوا أعينكم وتخيلوا ذلك الموقف بأقصى واقعية، أي تخيلوا هذا الموقف تخيلاً حياً.
- إذن ما هي المشاعر والسلوكيات السلبية الآن:

الحزن، التوتر، الغضب، الخوف.	الانسحاب والعزلة، العدوان	الشتم والتهديد.
------------------------------	---------------------------	-----------------

- سنحاول الآن اغماض أعيننا مرة أخرى وتخيل ذلك الموقف بأقصى درجة من الواقعية، مع تخيل الجوانب الإيجابية في الموقف. إذن ما هي المشاعر والسلوكيات الإيجابية الآن:

الارتياح، التفهم.	التعاون مع الآخرين، والتفاعل الإيجابي	التفهم والتقبل.
-------------------	---------------------------------------	-----------------

- بعد ذلك تم إجراء مناقشة مع أفراد المجموعة التجريبية من حول المشاعر والسلوكيات الإيجابية والسلبية الخاصة بالموقف الذي تم تخيله.

- بعد ذلك قام الباحث بتلخيص ما دار في الجلسة وشكر الأفراد على تفاعلهم خلال الجلسة، وتذكيرهم بموعد الجلسة المقبلة وشرح الواجب المنزلي. (5 دقائق)

الواجب المنزلي:

عزيزي الطالب في يوم من الأيام تعرضت لموقف ما أثر في طريقة تعاملك مع الآخرين أو تعامل الآخرين معك، أذكر ذلك الموقف وما هو تصرفك، وشعورك، وماذا ستفعل لو تكرر الموقف ذاته؟

الاسم:	التاريخ:		
الموقف	التصرف	الشعور	السلوك في حال تكرار الموقف

ملاحق الدراسة

تقييم الجلسة الخامسة:

من وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية (5) دقائق.

العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
المدة الزمنية للجلسة كانت كافية.			
أهداف الجلسة كانت واضحة ومحددة.			
موضوعات الجلسة مرتبطة بأهدافها.			
الأنشطة المقدمة خلال الجلسة كانت كافية.			
وقت المناقشة كان متاحاً بشكل كافٍ لكل شخص.			
تم الحصول على الفائدة ومعلومات جديدة من خلال الجلسة.			
الواجب المنزلي كان له أثر بالغ في فهم المعلومات.			
أداء الباحث كان مرضي.			

ماهي اقتراحاتك لتحسين الجلسة القادمة؟

.....

تقييم الباحث لمدى تحقق أهداف الجلسة

الجلسة	مدى تحقق أهداف الجلسة		
	تحققت ()	تحققت جزئياً ()	لم تتحقق ()
	الأدلة التي تثبت تحقق الأهداف	سبب التحقق الجزئي	سبب عدم تحقق الأهداف

تقرير الجلسة: لدى تقييم الجلسة من خلال إجابات أفراد المجموعة التجريبية وملاحظات الباحث على استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة تبين أن أداء الباحث كان جيداً وذلك من خلال تحديد الأفكار اللاعقلانية الكامنة وراء ادمان الموافقة من خلال تقنية السؤال السحري، في حين أسهمت تقنية الأسئلة السقراطية، وتقنية التخيل العقلائي وأنشطة (الفكرة البديلة، أتفق مع، شعور وسلوك إيجابي شعور وسلوك سلبي) في تنفيذ الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأخرى أكثر إيجابية، وبالتالي التخلص من المشاعر السلبية المصاحبة للأفكار اللاعقلانية. والدليل على ذلك هو قدرة أفراد المجموعة التجريبية على تحديد الأفكار اللاعقلانية الكامنة وراء ادمان الموافقة وتنفيذها، وبالتالي نستطيع القول إن هدف الجلسة قد تحقق، وذلك من خلال تحديد الأفكار اللاعقلانية الكامنة وراء ادمان الموافقة وتنفيذها والتوصل إلى البديل العقلائي لها.

ملاحق الدراسة

الجلسة السادسة:

عنوان الجلسة: الكل أو لا شيء

أهداف الجلسة:

1. أن يحدد أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي يتمسكون بها والتي تكمن وراء الكمالية المبالغ فيها.
2. أن يحض أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي يملكونها والتي تكمن وراء الكمالية المبالغ فيها.
3. أن يتبنى أفراد المجموعة التجريبية أفكاراً عقلانية بديلة للأفكار غير العقلانية.

زمن الجلسة: 120 دقيقة.

الفنيات والأساليب المستخدمة في الجلسة: التحليل المنطقي للأفكار، المناقشة والحوار، الحوار السقراطي، السؤال السحري، الواجب المنزلي، التخيل العقلائي، التعزيز، لعب الدور.

الأدوات المستخدمة: السبورة-أقلام.

عرض الجلسة:

- تم الترحيب بأفراد المجموعة التجريبية والتذكير بما دار في الجلسة السابقة (Feedback)، ثم مناقشة الواجب المنزلي (10 دقائق).

- بعد ذلك طرح الباحث قصة بعنوان "فرط الاتقان" كمدخل للحديث عن جلسة اليوم (الكل أو لا شيء)، "يزن" طالب في المرحلة الثانوية يبذل جهداً كبيراً في عمله للوصول إلى المثالية؛ حيث يستمد الشعور بالسعادة من ذلك، إلا أنه كثيراً ما يسعى لتحقيق الكمالية التعجيزية، لتجنب أي خطأ يعرضه لانتقاد من الآخرين، وعندما يرتكب خطأ كثيراً ما تصيبه الكآبة، والحزن وينظر إلى أعماله ومجهوداته على أنها غير جيدة بالقدر الكافي على الرغم من جودة هذا الأداء، وأصبح يضع لنفسه أهدافاً غير واقعية ويجاهد لتحقيقها، إلا أن إمكاناته وقدراته غالباً لا تؤهله لتحقيقها، فأصبح يعاني من القلق وعدم الارتياح، لاعتقاده أن الرضا عن نفسه وشعوره بالارتياح يتحقق فقط من خلال تحقيق هذه الأهداف".

- بعد ذلك طرح الباحث على أفراد المجموعة المجموع التجريبية سؤالاً برأيكم ماهي المشكلة التي يعاني منها يزن؟ تم الاستماع لإجابات أفراد المجموعة التجريبية ثم قدم الباحث وصفاً وتعريفاً للمشكلة التي يعاني منها يزن على النحو الآتي: إن المشكلة التي يعاني منها يزن هي الكمالية المبالغ فيها وهي من المشاكل التي تظهر عندما تكون الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه غير واقعية، وعندها يكون الاجتهاد والنضال بدون فائدة، وينتج عنه إحساس أعظم بالدونية، فالكمالون يجتهدون بشكل يكاد يكون إلزامياً ومتواصلًا نحو الأهداف بعيدة المنال، ويقدرّون أنفسهم

ملاحق الدراسة

بناءً على إنتاجيتهم وإنجازهم، مما ينتج عنه ضغط كبير على النفس لتحقيق أهداف غير واقعية، وتهئية الفرد بشكل حتمي للشعور بخيبة الأمل، والميل إلى انتقاد نفسه بقسوة عند الفشل في تحقيق المعايير التي وضعها لنفسه، وهذه المشكلة عادةً ما تكمن ورائها مجموعة من الأفكار التي لابد من دحضها واستبدالها للتخلص من هذه المشكلة (10) دقيقة.

- بعد ذلك قام الباحث بتحديد بعض الأفكار اللاعقلانية التي تدعم الكمالية المفرطة لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك من خلال اتباع تقنية "السؤال السحري؛ حيث تم تكثير أفراد المجموعة التجريبية بتقنية السؤال السحري التي تم استخدامها في الجلسة السابقة وذلك من خلال اتباع الخطوات الآتية:
الخطوة 1. تركيز الفرد على الموقف الذي يسبب المشاعر السلبية

مثال: التركيز على الحالة التي كان يشعر "بها الفرد بالألم والتوتر": أشعر بالألم الشديد عندما لا تتصف الأعمال التي أنجزها بالكمال والمثالية.
الخطوة 2. تم الطلب من الفرد أولاً أن يتصور الموقف الذي لا يمكن تغييره. ثم، طلب منه أن يحدد عاملاً واحداً من شأنه أن يخلصه أو أن يخفف إلى حد كبير من المشاعر السلبية في هذا الوضع.

مثال يحدد الفرد ما الذي يمكن أن يخفف مشاعر الألم: انجاز العمل على نحو يتصف بالكمال والمثالية، وعدم توجيه النقد لذلك العمل.

الخطوة 3. عكس ذلك على الأرجح سيكون هو الحدث المنشط A للسلوك.

دافع للسلوك هو: عدم الإنجاز على نحو مثالي.

- وبعد الانتهاء من ذلك تم التوصل إلى الفكرة غير العقلانية الكامنة وراء (الكمالية المفرطة)، وهي: يجب على الفرد أن يكون فعالاً ومنجزاً بشكل يتصف بالكمال؛ حتى تكون له قيمة (15) دقيقة.
- طرح الباحث سؤالاً على أفراد المجموعة التجريبية: هل هذه الفكرة صحيحة أم خاطئة، ثم تم الاستماع لإجابات أفراد المجموعة التجريبية وكان أحدها على سبيل المثال: "أعتقد أن احترامي وتقديري من قبل الآخرين يتوقف على مدى الإنجاز الذي أقوم به"، وبعد ذلك أوضح الباحث، أن قيمة الفرد في ذاته، وليس في انجازه لأعماله، وتقييم الأعمال لا يعتبر تقييماً للشخص ذاته ذلك أن لكل فرد قدرات وامكانيات معينة تختلف من فرد لآخر، فالذات في التقييم منفصلة عن العمل أو الأداء، وبالتالي فقد الأعمال التي يقوم بها الشخص منفصل عن نقد الشخصية، ويكفي للفرد أن يتقن عمله على أكمل وجه، وإن لم يكن أدائه مثاليًا، فلا يعبأ بذلك، ويركز على الجانب الإيجابي من أدائه، وكما يقال فإن التركيز ينبغي أن يكون على (الجزء المملوء من الكوب، وليس الجزء الفارغ).

(10) دقائق

- وبعد ذلك تم اجراء تنفيذ لهذه الفكرة اللاعقلانية من خلال الحوار الجلي، أو ما يسمى بالأسئلة السقراطية؛ حيث قام الباحث بتكثير أفراد المجموعة التجريبية بالأسئلة السقراطية (5) دقائق

ملاحق الدراسة

- بعد ذلك تم الإعداد لمشهد (لعب دور) بغرض دحض الفكرة الكامنة وراء الكمالية المفرطة، وذلك بين "فردين من أفراد المجموعة التجريبية تم الاتفاق معهم لتحضير هذا المشهد، حيث يقوم (أ) بدور المرشد و(ب) يقوم بدور الطالب المثالي" وفق السيناريو الآتي: (15) دقيقة

المشهد تدور أحداثه حول طالب يصبر على ضرورة اجتياز امتحاناته بشكل كمال مفرط.

- **المرشد:** أين الدليل الذي ينص على ضرورة ووجوب اجتيازك للامتحانات الخاصة بك على نحو أفضل من باقي الزملاء؟
السؤال السقراطي
- **الطالب:** حسناً، إذا لم أجتز الامتحان سوف أجد صعوبة في الحصول على احترام الآخرين.
- **المرشد:** هل أن إيجاد صعوبة في الحصول على احترام الآخرين دليل على فكرة أنه يجب عليك اجتياز الامتحان الخاص بك أو على فكرة أنه أمر غير مرغوب فيه أن تفشل؟
- **الطالب:** شيء من هذا القليل، وهي دليل على كونها أمر غير مرغوب فيه.
- **المرشد:** هل لديك أي أدلة أخرى لدعم فكرة بأنه يجب أن تجتاز الامتحانات الخاصة بك؟
- **الطالب:** حسناً، والداي سيكونان مستائين جداً لو فشلت.
- **المرشد:** مرة أخرى، هل هذا الدليل يدعم فكرة أنه من غير المرغوب فيه أن تفشل أو هل هو دليل على أنه يجب عليك أن تجتاز الامتحان بشكل قطعي؟
- **الطالب:** إنه أمر غير مرغوب فيه.
- **المرشد:** أي أدلة أخرى لدعم فكرة أنه يجب أن تجتاز الامتحان بشكل كمال مفرط؟
- **الطالب:** لا أظن ذلك.
- **المرشد:** ماذا نستنتج من ذلك؟
- **الطالب:** أريد اجتياز امتحاناتي على أفضل وجه ممكن، ولكن لا يوجد قانون ينص على أنه يجب علي القيام بذلك.

- بعد ذلك قام الباحث بتقسيم أفراد المجموعة التجريبية إلى ثنائيات بغرض تطبيق الأسئلة السقراطية لتفنيد الفكرة اللاعقلانية وتبني بديل عقلائي لها. (15) دقيقة

- ثم تم تطبيق **نشاط (11) منطقية الأفكار**.

- **نشاط (11) منطقية الأفكار:** إليك بعض الأفكار، عليك توضيح مدى منطقيتها بوضع اشاره عند الخيار الذي يتفق مع أفكارك:

الفكرة	عقلانية 😊	غير عقلانية 😞
يجب علي أن أكون منجزاً وفعالاً بشكل يتصف بالكمال حتى تكون لي قيمة.		*
يجب على الفرد أن يتقن عمله ويقوم به على أكمل وجه كما يرغب الآخرين.		*
لا يحقق الفرد نفسه إلا إذا حقق كل أهدافه بشكل كامل ودون أية نقص.		*

- بعد ذلك تمت مناقشة استجابات أفراد المجموعة التجريبية. (15) دقائق

ملاحق الدراسة

- بعد ذلك قام الباحث بالتذكير ببنية التخييل العقلاني بغرض تطبيق نشاط عمل متعب؟ (15 دقيقة)
- **نشاط (12) عمل متعب؟**
- اقترح الباحث على أفراد المجموعة التجريبية تذكر عمل قاموا بإنجازه على أكمل وجه وبذلوا جهداً كبيراً ومع ذلك تعرضوا للنقد من الآخرين؟ ثم طلب منهم ما يلي: أغمضوا أعينكم وتخليلوا ذلك الموقف بواقعية، أي تخيلوا هذا الموقف تخيلاً حياً.

- إذن ما هي مشاعرهم وسلوكياتكم الآن:

الموقف	الشعور	السلوك
النقد من قبل أحد الزملاء	الحزن، والانزعاج	التجاهل، والانسحاب.

- سنحاول الآن اغماض أعيننا مرة أخرى وتخييل ذلك الموقف بأقصى درجة من الواقعية، مع تقبل نقد الآخر، إذن ما هي مشاعرك وسلوكك الآن:

الموقف	الشعور	السلوك
النقد من قبل أحد الزملاء	الارتياح، الطمأنينة	التعاون، النقاش، التفاعل الاجتماعي

- بعد ذلك قام الباحث بتلخيص ما دار في الجلسة وشكر الأفراد على تفاعلهم خلال الجلسة، وتذكيرهم بموعد الجلسة المقبلة وشرح الواجب المنزلي. (5 دقائق)

الواجب المنزلي:

عزيزي الطالب في يوم من الأيام طُلب منك إنجاز عمل معين، وبعد الانتهاء من إنجاز العمل الذي استغرق وقتاً طويلاً، تم تقييم عملك بأنه يحتاج بعض التعديلات والإضافات، شعرت بالضيق والتوتر، وانصرفت. ماذا ستفعل لو تكرر معك الموقف ذاته؟

الاسم:	التاريخ:
الموقف	السلوك في حال تكرار الموقف

تقييم الجلسة السادسة:

من وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية (5 دقائق).

العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
المدة الزمنية للجلسة كانت كافية.			
أهداف الجلسة كانت واضحة ومحددة.			
موضوعات الجلسة مرتبطة بأهدافها.			

ملاحق الدراسة

			الأنشطة المقدمة خلال الجلسة كانت كافية.
			وقت المناقشة كان متاحاً بشكل كافٍ لكل شخص.
			تم الحصول على الفائدة ومعلومات جديدة من خلال الجلسة.
			الولجب المنزلي كان له أثر بالغ في فهم المعلومات.
			أداء الباحث كان مرضي.

ماهي اقتراحاتك لتحسين الجلسة القادمة؟

.....

تقييم الباحث لمدى تحقق أهداف الجلسة

الجلسة			مدى تحقق أهداف الجلسة
			تحققت ()
			لم تتحقق ()
		الأدلة التي تثبت تحقق الأهداف	سبب التحقق الجزئي
			سبب عدم تحقق الأهداف

تقرير الجلسة:

لدى تقييم الجلسة من خلال إجابات أفراد المجموعة التجريبية وملاحظات الباحث على استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة تبين أن أداء الباحث كان جيداً، وذلك من خلال تحديد الأفكار اللاعقلانية الكامنة وراء الكمالية المفرطة في الأداء من خلال تقنية السؤال السحري، في حين أسهمت تقنية الحوار السقراطي، ونشاط (منطقية الأفكار، وعمل متعب) في تفنيد الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأخرى أكثر إيجابية؛ حيث كانت الفائدة التي جناها أفراد المجموعة التجريبية جراء ذلك جيدة، والدليل على ذلك هو قدرة أفراد المجموعة التجريبية على تحديد الأفكار اللاعقلانية الكامنة وراء الكمالية المفرطة بالعمل وتفنيدها، ومن ثم نستطيع القول إن الهدف من هذه الجلسة تحقق، وذلك من خلال تحديد الأفكار اللاعقلانية الكامنة وراء ادمان الكمالية وتفنيدها والتوصل إلى البديل العقلاني لها.

ملاحق الدراسة

الجلسة السابعة:

عنوان الجلسة: مواجهة الحديث السلبي للذات

أهداف الجلسة:

1. أن يدحض أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي تؤثر على الحديث الذاتي.
2. أن يستبدل أفراد المجموعة التجريبية الأحاديث السلبية التي تؤثر على نظرتهم لذاتهم بأحاديث إيجابية.

زمن الجلسة: 120 دقيقة

الغنيات والأساليب المستخدمة: التحليل المنطقي للأفكار - المناقشة والحوار - التعزيز - التخيل العقلائي - الواجبات المنزلية - السؤال السحري - الحوار السقراطي - الحديث الإيجابي للذات، لعب الدور. الألوآت المستخدمة: عارض، أقلام.

عرض الجلسة:

- تم الترحيب بأفراد المجموعة التجريبية، وتذكيرهم بما دار في الجلسة السابقة (Feedback)، ثم مناقشة الواجب المنزلي. (10 دقائق).
- بعد ذلك طلب من أفراد المجموعة التجريبية كتابة قائمة تتضمن سماتهم الشخصية الإيجابية وقائمة أخرى تتضمن سماتهم السلبية، ليكون ذلك مدخلاً للحديث عن موضوع جلسة اليوم؛ حيث قام الباحث بتوضيح ما يلي:
"الحديث الذاتي (المونولوج) هي عملية تحدث بشكل طبيعي لجميع الأشخاص أثناء التفكير ولكن المشكلة الحقيقية تظهر حينما يتحول هذا الحديث إلى لغة سلبية تجعلك تشعر بالحزن، وتؤكد معتقداتك الخاطئة عن نفسك، فالحديث السلبي للذات ينبع من المعتقدات الخاطئة التي يكونها الفرد حول ذاته، فمثلاً إن كنت تعتقد أنك شخص غير محبوب فمن الممكن أن يأخذ حديثك السلبي هذا الشكل "بالتأكيد لن يتصل بي أحد لان الكل يكرهني". وبالتالي يكون الحديث إلى النفس ذو تأثير قوي على الذات؛ حيث يتم من خلاله التواصل مع الذات الداخلية، سعياً لخلق شعور داخلي تجاه العالم، سواء كان هذا الحديث إيجابياً أو سلبياً. فالحديث الإيجابي للذات له فوائد عديدة أبرزها خفض مستويات التوتر والإجهاد، كما إنه يعمل على تحسين حياة الفرد، أما إذا كان الحديث الذاتي سلبياً بشكل عام قد يجعل إدراك تفاصيل وأحداث الحياة سلبياً، الأمر الذي يشعر الفرد بالإرهاق والكتئاب بل يخلق المزيد من القلق غير المبرر، بالإضافة إلى أنه يقلل من عزيمة الفرد على مواجهة التحديات التي يتعرض لها في حياته، وبالتالي تصبح السلبية أكثر بكثير من الإيجابيات. (5 دقائق).
- ثم أوضح الباحث أن هناك أفكاراً لاعقلانية تكمن وراء الحديث السلبي للذات وتسبب القلق والتوتر والنظرة السلبية

ملاحق الدراسة

للذات؛ حيث تم تحديد هذه الأفكار من خلال تقنية السؤال السحري بعد التفكير بخطواتها ومن هذه الأفكار:

1. يجب حل المشاكل التي تواجهنا في حياتنا اليومية بسرعة وفعالية وفي حال عدم حل هذه المشاكل يعتبر الفرد نفسه فاشلاً.

2. سير الأمور بعكس ما يتمنى الفرد، تجعله يصاب بالإحباط. (10 دقائق).

- بعد ذلك تم التعرف إلى وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية حول هذه الأفكار، من خلال طرح السؤال الآتي: ما هو رأيكم بهذه الأفكار التي تم طرحها؟ (10 دقائق).

- ثم أشار الباحث إلى أن هناك الكثير من المشاكل التي نتعرض لها في حياتنا اليومية وحلها يتطلب وقتاً وجهداً كبيراً، وفي كثير من الأحيان نعجز عن حلها، ولابد من الإشارة إلى أن عدم القدرة على حل هذه المشاكل لا يعني أننا أشخاص فاشلون.

- كذلك أشار الباحث إلى أنه ليس من الكوارث الكبرى أن تسير الأمور بعكس رغباتنا، وإنما ذلك يجب أن يكون دافعاً لنا لبذل الجهد بغرض تحقيق ما نريد وما نصبو إليه، ويجب علينا ألا نترك هذه الفكرة تسبب لنا تقيماً سلبياً وبالتالي حديثاً سلبياً للذات كأن يقول الشخص أنا فاشل (10 دقائق).

- وبعد ذلك تم التفكير بتقنية الحوار السقراطي بغرض مناقشة هذه الأفكار وتنفيذها، وذلك من خلال توزيع أفراد المجموعة التجريبية إلى ثنائيات لتطبيق هذه التقنية. (15 دقيقة).

- بعد ذلك تم العمل على تقديم خطوات عملية يمكن من خلالها السيطرة على الأحاديث السلبية للذات من خلال عرض شرائح (power point). (5 دقائق).

(1)

المواجهة: عندما تواجه أحاديث محبطة وتدعوك لعدم تقبل ذاتك اسأل نفسك "ما الدليل على هذا؟"، "هل أتعامل بمنطقية تجاه ما أفكر به؟". ومن ثم حاول أن توجه تفكيرك نحو عبارة إيجابية سبق وأن وجهت لك، أو شعرت بأنك تستحقها. لا تعتقد أن هذا نوعاً من الأنانية، فكل منا ميزاته وسليباته والتفكير بالسليبات للتخلص منها يعادل التفكير بالإيجابيات الذي يمنحنا القدرة على التخلص من السليبات.

(2)

الانتباه للمثيرات: على الرغم من أن الأحاديث الذاتية مستمرة في كل وقت تقريباً إلا أن هناك بعض المواقف التي يمكن أن نسميها بالمثيرات التي تتحكم بتلك الأحاديث. لذا فإن تعرفك عليها يساعدك على أن تكون مستعداً لمواجهتها بدلاً من أن تتفاجأ بها.

(3)

التركيز على العبارات الإيجابية: عندما نتمكن من التعرف على المثيرات، حاول أن تستعيد الأحاديث الذاتية من خلال تذكر إنجازاتك مهما كانت بسيطة، ولعلم أن هذا قد لا يجعل تلك الأحاديث السلبية تختفي، لكن تجعلك معتاداً على مجابهة حديث النفس السلبي بالأفكار الإيجابية مما يجعلك ولو بعد حين، أكثر قدرة على السيطرة عليه وأقل تأثراً به.

ملاحق الدراسة

- بعد ذلك أوضح الباحث لأفراد المجموعة التجريبية أنهم إذا أرادوا التغلب على الحديث السلبي فعليهم مواجهته بالأسئلة، ففي المثال السابق " بالتأكيد لن يتصل بي أحد لأن الكل يكرهني " ينبغي على الفرد أن يسأل نفسه الأسئلة التالية على الفور:
 - هل الجميع يكرهني فعلاً؟
 - هل لدي دليل على ذلك؟
 - هل هذا مجرد تفكير أم أن أحد ما قال لي هذا فعلاً؟
 - فكلما واجه الفرد الحديث السلبي للذات بالأسئلة فكلما لم يتقبل شيء دون دليل وكلما ساعد نفسه في التغلب على طريقته التفكير تلك، حتى يجد نفسه في النهاية يفكر بإيجابيه دون أية مجهود. (10 دقائق).
- ثم أوضح الباحث لأفراد المجموعة التجريبية أن هناك بعض السلوكات التي يمكن أن تخفف من حدة الحديث السلبي للذات ومنها ما يلي: (5 دقائق)

أ. تقبل الذات كما هي.
ب. اعزل نفسك عن الحديث السلبي الدائر بداخلك: هناك عدد من الطرق للقيام بهذا كإشغال يديك بنشاط معين لتتمكن من إسكات ذلك الصوت بداخلك.
ج. اندمج مع من حولك: من الحلول المقترحة للتخلص من حديث السلبي للذات الاندماج مع المحيطين وتقديم المساعدة لمن يحتاجها. فاعتياد المرء مساعدة الآخرين يجعله يقاوم الحديث السلبي بداخله ويشعره بأنه يقوم بشيء مفيد يخالف الحديث الداخلي الذي لا يذكر سوى السلبية.
د. ادخل المنافسة: إن المطلوب قيام المرء بمقارنة نفسه قبل فترة زمنية وما وصل إليه الآن؛ ففي كثير من الأحيان يغفل المرء عن ملاحظة مدى التقدم والتطور الذي حدث لشخصيته، وهذا يجعل المقارنة عبارة عن وسيلة لإدراك هذا التطور، الأمر الذي سيؤدي لإسكات الحديث السلبي للذات.

بعد ذلك قام الباحث بتذكير أفراد المجموعة التجريبية بتقنية التخيل العقلاني من خلال مشهد لعب دور بغرض المقارنة بين الحديث السلبي للذات، والحديث الإيجابي للذات من حيث المشاعر الناتجة، والسلوكات التي تعقب التخيل، حيث طلب الباحث من أحد أفراد المجموعة التجريبية ما يلي: أغلق عينيك، واجلس باسترخاء، ثم قم بتكوين صورة حية في مخيلتك لموقف تعرضت له (وأثار حديثاً ذاتياً سلبياً لديك)؛ بحيث تضع هذه الصورة أمامك متضمنةً المشهد بكل الحاضرين فيه من حيث مواقعهم في المشهد، وما يقوله كل واحد منهم، وما يفعلونه وسير الأحداث إلى اللحظة التي استدعت منك ممارسة حديث ذاتي سلبي.

-**المرشد:** ما هو الحديث الذاتي السلبي الذي وجهته لذاتك؟

-**المسترشد:** "تعرضي لانتقاد فهذا يعني أنني شخص فاشل".

-**المرشد:** الآن ا طرح على نفسك الأسئلة الآتية:

ملاحق الدراسة

1. هل أنا شخص فاشل فعلاً؟

المسترشد: لا

2. هل لدي دليل على ذلك؟

المسترشد: لا

3. هل هذا مجرد تفكير أم أن أحداً ما قال لي هذا فعلاً؟

المسترشد: هو مجرد تفكير

-**المرشد:** بعد أن تجيب عن هذه الأسئلة، تخيل سلوكك الخاص، والحديث الذاتي الذي ستوجهه لنفسك في هذا المشهد (أي ما ستقوله أو ما ستفعله) والذي يجب أن يخلو من الانهزامية والسلبية، بمعنى السلوك الذي سيرضيك، ويبعث في نفسك إحساساً بالسرور والرضا.

-**المسترشد:** "الانتقاد لا يعني أنني شخص فاشل"، "سأعمل لتطوير إمكاناتي". فلا يوجد أي دليل يدعم تلك التساؤلات".
-**المرشد:** لنتخيل ما يحدث في المشهد نتيجة تصرفك (حديثك الذاتي الإيجابي، وسلوكك الإيجابي)، أي ما الذي سيقوله الحاضرون أو ما الذي سيفعلونه؟

-**المسترشد:** التقدير، الاحترام، تقديم العون.

-**المرشد** قارن بين الموقنين (الحديث السلبي، الحديث الإيجابي للذات) وأي الموقنين كان ذو نتائج أفضل.

-**المسترشد:** الحديث الإيجابي للذات كان ذو نتائج أفضل. (15 دقيقة).

- ثم طلب من باقي أفراد المجموعة التجريبية إعادة التدريب نفسه من جديد، إلى أن يجدوا أنفسهم قد تخلصوا من الحديث السلبي للذات. (15 دقيقة)

- بعد ذلك تم تلخيص ما دار في الجلسة، مع التذكير بموعد ومكان الجلسة المقبلة. (5 دقائق).

الواجب المنزلي:

راقب حالتك المزاجية مع كل يوم تتخلى فيه عن الصفات السلبية، كالقلق، والضغط والانفعال، والضيق لأنفقه الأسباب. والآن أنكر الحالة المزاجية السلبية التي تم التخلي عنها، وصف حالتك بعدها؟

تقييم الجلسة السابعة:

من وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية (5 دقائق).

العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
المدة الزمنية للجلسة كانت كافية.			
أهداف الجلسة كانت واضحة ومحددة.			

ملاحق الدراسة

			موضوعات الجلسة مرتبطة بأهدافها.
			الأنشطة المقدمة خلال الجلسة كانت كافية.
			وقت المناقشة كان متاحاً بشكل كافٍ لكل شخص.
			تم الحصول على الفائدة ومعلومات جديدة من خلال الجلسة.
			الولجب المنزلي كان له أثر بالغ في فهم المعلومات.
			أداء الباحث كان مرضي.

ماهي اقتراحاتك لتحسين الجلسة القادمة؟

.....

تقييم الباحث لمدى تحقق أهداف الجلسة

الجلسة	مدى تحقق أهداف الجلسة		
	تحققت ()	تحققت جزئياً ()	لم تتحقق ()
	الأدلة التي تثبت تحقق الأهداف	سبب التحقق الجزئي	سبب عدم تحقق الأهداف

تقرير الجلسة:

لدى تقييم الجلسة من خلال إجابات أفراد المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة تبين أن أداء الباحث كان جيداً، وتمثل ذلك بقدرته على تعريف أفراد المجموعة التجريبية بمفهوم الحديث الذاتي، وتحديد الأفكار اللاعقلانية المسببة للحديث السلبي للذات اعتماداً على تقنية السؤال السحري، ثم تنفيذ هذه الأفكار من خلال تقنية الأسئلة السقراطية، وتقديم مجموعة من الخطوات التي تمكن الفرد من السيطرة على الحديث السلبي للذات، إضافة تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مواجهة الحديث السلبي للذات من خلال طرح أسئلة على الذات ومحاولة البحث عن أدلة واقعية وعملية تؤيد هذه الأسئلة. ولكن ما يؤخذ على هذه الجلسة هو الشعور بالخل أثناء التعبير عن آرائهم وتمثيل المواقف. وبالتالي نستطيع القول إن الهدف من هذه الجلسة قد تحقق من خلال التدريب على كيفية مواجهة الأحاديث السلبية للذات.

ملاحق الدراسة

الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة: تقبل رأي الآخر

أهداف الجلسة:

1. أن يحضض أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي تؤثر على تقبل واحترام رأي الآخر بشكل سلبي.
2. أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية موقع تقبل واحترام رأي الآخر في الشخصية الإنسانية السوية.
3. أن يطبق أفراد المجموعة التجريبية مبدأ تقبل واحترام رأي الآخر في حياتهم اليومية.
4. أن يمارس أفراد المجموعة التجريبية أسلوب التحرك نحو الآخرين بدلاً من التحرك ضد الآخرين.

زمن الجلسة: 120 دقيقة

الفنيات والأساليب المستخدمة: التحليل المنطقي للأفكار - المناقشة والحوار - التعزيز - لعب الدور - السؤال السحري - الحوار السقراطي - التقبل غير المشروط - الواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة: أوراق وأقلام - عارض.

عرض الجلسة:

- تم الترحيب بأفراد المجموعة التجريبية وتكبيرهم بما دار في الجلسة السابقة (Feedback)، ثم مناقشة الواجب المنزلي. (5 دقائق).

- بدأ الباحث الجلسة بقصة قصيرة بعنوان **السلفاة** قائلاً: منذ بضعة أيام كان سامر يمشي على جانب الطريق وكان الوقت عند الغروب، وفجأة سمع صوتاً من بين الأشجار، التفت فرأى سلفاةً تمشي على الأرض أمامه، وعلى ما يبدو كانت تبحث عن طعام، أراد سامر أن يتأمل السلفاة بدقة أكثر فهو لم يرى سلفاةً في حياته عن قرب، وعندما اقترب منها كورت السلفاة نفسها ودخلت إلى القوقعة؟ قال سامر لماذا تصرف السلفاة هكذا؟ توقف سامر قليلاً ثم فكر وقال: أها لأن الأرض اهتزت عندما اقتربت منها. أكمل الباحث قائلاً: ألا تعتقدون أن هناك بعض الأشخاص ينسحبون إلى نواتهم أيضاً، مثلما تتكور السلفاة وتدخل إلى القوقعة وعندئذ لا يتركون أي شخص يقترب منهم؟ كيف يبدو ذلك عند الأفراد؟ ما الذي يفعله الأفراد وما الذي لا يفعله عندما يحاول شخص ما الاقتراب منهم، هل يقومون بالانسحاب والدخول إلى قوقعتهم؟ ماهي الأسباب التي دفعتهم لتكوين أنفسهم؟ (5 دقائق).

- تم الاستماع إلى إجابات أفراد المجموعة التجريبية ومناقشتهم بها، ثم تم تقديم تغذية راجعة. (10 دقائق).

- ثم أوضح الباحث أنه سيتم تمثيل مشهد السلفاة من خلال لعب الدور وهذه اللعبة تحتاج إلى فريدين أحدهما يتكور على نفسه والآخر عليه إخراجهم من ذلك التكور على النحو الآتي. (10 دقائق).

ملاحق الدراسة

* الطالب الذي يتكور على نفسه يتخيل عدم موافقة أحد الزملاء على رأيه، وتوجيهه انتقاد له، ولهذا فهو منسحب وغاضب وربما حزين؛ حيث يقوم بالتكور على نفسه والدخول إلى قوقعته.

* سيتم إعطاء بطاقة تعليمات للطالب الآخر وعليه استخدام التعليمات المساعدة دون الاساءة.

بطاقة التعليمات	
تأثير لفظي مباشر	
سأبقى هادئاً	لن أغضب
تأثير لفظي غير مباشر من خلال تأخير رد الفعل	
أفكر أولاً، ثم أتصرف	التأني وتجنب الاندفاعية في التصرف

- وبعد ذلك تم إجراء مناقشة جماعية وسؤال الأفراد هل كان من الصعب عليه اخراج السلحفاة من قوقعتها وماذا كانت تتمنى السلحفاة من الآخرين؟ (10 دقائق).
- وبعد ذلك أوضح الباحث أن هناك عدد من الأفكار اللاعقلانية التي تؤثر على احترام وتقبل رأي الآخر، وتفسد العلاقة بالآخرين؛ حيث تم تحديد هذه الأفكار من خلال تقنية السؤال السحري بعد التذكير بهذه التقنية ومراحلها ومن هذه الأفكار:

☹ يتوقف تقبلي واحترامي للآخر على مدى موافقته وتقبله لأفكاري.

☹ إن لم تكن معي فأنت ضدي (10 دقائق).

- بعد ذلك أوضح الباحث أن هذه الأفكار تتقاطع مع ما تم نكره في جلسة الكل أو لا شيء؛ حيث تم تنكيرهم ببعض مجريات تلك الجلسة، ثم تم التعرف على وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية حول هذه الأفكار من خلال طرح السؤال الآتي: ما هو رأيكم بهذه الأفكار التي تم طرحها؟ (5 دقائق).
- بعد ذلك أوضح الباحث أن هذه الأفكار لها تأثير سلبي على العلاقة مع الآخر، فكل شخص منا أراءه وأفكاره ويجب احترامها وتقبلها، وعدم موافقة شخص معين على آرائنا وأفكارنا ليس معناه أن هذا الشخص ليس جديراً بالقبول والاحترام، فمن شأن هذه الأفكار أن تسبب لنا الوحدة والعزلة. (5 دقائق).
- بعد ذلك قام الباحث بتذكير أفراد المجموعة التجريبية بتقنية الحوار السقراطي، بغرض تنفيذ هذه الأفكار واستبدالها بأفكار بديلة وأكثر منطقية؛ حيث تم تقسيم أفراد المجموعة التجريبية إلى ثنائيات بغرض تطبيق هذه التقنية. (15 دقائق).

دقائق.

وبعد ذلك تم إلقاء الضوء على مفهوم التقبل والاحترام غير المشروط للآخر وأهميته في الشخصية الإنسانية السوية وأنه من سمات الشخصية القوية؛ حيث تم توضيح بعض الحقائق عن تقبل واحترام الآخر على النحو الآتي:

🙄 التقبل والاحترام غير المشروط للآخر يعمل على تحرير الفرد من المشاعر السلبية (الحقد، والبغض) لتحل محلها المشاعر الإيجابية، وهذا من شأنه أن يحقق له الراحة النفسية. وفي المقابل فإن الفرد الذي لا يحترم ويتقبل رأي الآخر يعمل على إيذاء نفسه من خلال احتضان المشاعر السلبية في داخله والتي تعمل على خلق الصراعات بداخله مما يجعله يعيش في حيرة وقلق واكتئاب.

😞 الاحترام والتقبل غير المشروط يساهم في تقوية العلاقات الاجتماعية: ذلك أن جو الخصام والرغبة في الانتقام يعمل على تمزيق العلاقات بين الأفراد، بينما يعد الاحترام والتقبل من الأخلاق الفاضلة التي تجمع الأفراد بعضهم بعضاً، فتجعلهم يعيشون في وحدة وتماسك؛ فالاحترام والتقبل إذن ينعكس إيجابياً على المجتمع.

😞 الاحترام والتقبل غير المشروط دليل على قوة الشخصية: ومن سمات الأقوياء لا الضعفاء كما يتوهم الكثير من الأفراد. (10) دقائق.

- بعد ذلك تم تطبيق نشاط (13) "سامح أنت أقوى" وفيه تم تقسيم أفراد المجموعة التجريبية إلى مجموعتين وطلب من المجموعة (1) اختيار أحد أفرادها لأداء دور يحدونه ويعبر عن عدم تقبل رأي الآخر وتصرفاته والإساءة له أثناء التعامل معه، ودور آخر يعبر عن الاحترام والتقبل للآخر وآرائه، ثم طلب من المجموعة الأخرى التعليق على هذه المواقف وتقديم رؤيتهم لهذه الأحداث، ثم طلب من المجموعة (2) اختيار أحد أفرادها لأداء نفس الأدوار ومناقشتها من قبل المجموعة الأولى بهدف إتاحة الفرصة للأفراد لرؤية أنماط سلوكهم من زوايا متعددة. (10) دقائق.

- ثم تم إلقاء الضوء على أساليب التحرك نحو الآخرين (التفاعل مع الآخرين) ومناقشتها جماعياً وتوضيح بعض الفوائد التي يحصل عليها الفرد جراء التحرك الإيجابي نحو الأفراد مثل التوافق مع الذات والآخر، والحب، والتسامح، والتعاون، وتقبل النقد، والشعور بالحب من الآخرين، والاحترام والتقبل المتبادل، والإحساس بالآخر، والمساواة والسلبيات التي يحصل عليها الفرد جراء التحرك بعيداً عن الآخرين مثل (الوحدة، والعزلة، والنبذ من الآخرين، وعدم الحصول على المساعدة في الوقت الذي يحتاج فيه المساعدة، الشعور بالحزن والاكتئاب، والشعور بتدني قيمة الذات). (10) دقائق.

- بعد ذلك تم دعم ما تم طرحه بالجلسة من خلال عرض مقطع فيديو بعنوان (التقبل والاحترام). (5) دقائق.

- ثم تم تلخيص ما دار بهذه الجلسة وتذكير أفراد المجموعة بموعد الجلسة القادمة. (5) دقائق.

الواجب المنزلي: قم بتوضيح الآثار التي يتركها التحرك ضد الآخرين والتحرك نحوهم.

ملاحق الدراسة

تقييم الجلسة الثامنة:

من وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية (5 دقائق).

العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
المدة الزمنية للجلسة كانت كافية.			
أهداف الجلسة كانت واضحة ومحددة.			
موضوعات الجلسة مرتبطة بأهدافها.			
الأنشطة المقدمة خلال الجلسة كانت كافية.			
وقت المناقشة كان متاحاً بشكل كافٍ لكل شخص.			
تم الحصول على الفائدة ومعلومات جديدة من خلال الجلسة.			
الولجب المنزلي كان له أثر بالغ في فهم المعلومات.			
أداء الباحث كان مرضي.			

ماهي اقتراحاتك لتحسين الجلسة القادمة؟

.....

تقييم الباحث لمدى تحقق أهداف الجلسة

الجلسة	مدى تحقق أهداف الجلسة		
	تحققت ()	تحققت جزئياً ()	لم تتحقق ()
	الأدلة التي تثبت تحقق الأهداف	سبب التحقق الجزئي	سبب عدم تحقق الأهداف

تقرير الجلسة:

لدى تقييم الجلسة من خلال إجابات أفراد المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة تبين أن أداء الباحث كان جيداً، وتمثل ذلك بقدرته على تعريف أفراد المجموعة التجريبية بمفهوم تقبل واحترام الآخر وآرائه وأهميته في حياتنا اليومية وفي مجال العلاقات الإنسانية، إضافةً إلى التعريف بمزايا وفوائد التحرك نحو الآخرين، ومساوئ التحرك ضد الآخرين، والدليل على استفادة أفراد المجموعة التجريبية من ذلك هو تفاعلهم، أثناء تطبيق مسرحية السلحفاة، ونشاط سامح أنت قوي. وبالتالي نستطيع القول إن الهدف من هذه الجلسة قد تحقق من خلال تعريف أفراد المجموعة التجريبية موقع تقبل واحترام رأي الآخر في الشخصية الإنسانية والعلاقات الاجتماعية السوية.

ملاحق الدراسة

الجلسة التاسعة:

عنوان الجلسة: الضبط الذاتي

أهداف الجلسة:

1. أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية مفهوم مهارة الضبط الذاتي ومراحلها بشكل عام.
2. أن يستخدم أفراد المجموعة التجريبية مهارة المراقبة الذاتية للسلوك.

زمن الجلسة: 120 دقيقة

الفنيات والأساليب المستخدمة في الجلسة: الرصد الذاتي - المناقشة والحوار - لعب الدور - الواجب المنزلي - التعزيز.
الأدوات المستخدمة في الجلسة: السبورة، أقلام وأوراق.

عرض الجلسة:

تم الترحيب بأفراد المجموعة التجريبية، وتذكيرهم بما دار في الجلسة السابقة (Feedback)، ثم مناقشة الواجب المنزلي. (10 دقائق).

بعد ذلك قام الباحث بتوضيح المقصود بمهارة الضبط الذاتي على النحو الآتي: إن مهارة الضبط الذاتي هي تلك العملية التي يمكن للفرد من خلالها أن يقلل من احتمال ظهور بعض الاستجابات حتى في أثناء غياب التدعيم الخارجي للاستجابات، وتتكون هذه المهارة من ثلاث مراحل هي:

أ. مرحلة المراقبة الذاتية (Self-Monitoring): يقوم الفرد في هذه المرحلة بالانتباه بشكل متعمد لسلوكه ويلاحظه بشكل دقيق ويسجل العوامل والمواقف التي توجهه ونقوده للتصرف بطريقة ما (ويلاحظ هنا السلوك الذي يرغب الفرد في تغييره وتعديله).

ب. مرحلة التقييم الذاتي (self-evolution): يضع الفرد معاييرًا وأهدافًا يرغب في تحقيقها من أجل تعديل سلوكه ثم يقارن بين مدى إنجازه لهذه الأهداف التي وضعها والمعايير التي يجب أن يكون عليها سلوكه ومدى تحقيقه لهذه الأهداف حسب المعايير التي يضعها لنفسه.

ت. مرحلة التعزيز الذاتي (Self-Reinforcement): يقوم الفرد بتعزيز ذاته إذا قام بالسلوك الصحيح وتحقيق الهدف الذي وضعه لنفسه، أو أنه في هذه المرحلة يعاقب ذاته نتيجة لعدم إنجازه للهدف الذي وضعه. ومن خلال هذه المراحل يمكن للفرد ملاحظة العوامل التي توجه سلوكه بدقة، وبالتالي يستطيع الفرد أن يتحكم ويضبط هذه العوامل التي توجه سلوكه من أجل أن يجعل نتائج سلوكه تتصف بالإيجابية.
ويستطيع الفرد أن يتعلم هذه المهارة ويستخدمها في حياته اليومية من خلال التدريب على ممارسة هذه المهارة

(Rehm,1977,789) (15) دقيقة.

وبعد ذلك تم توضيح ما سبق من خلال مشهد لعب دور بين الباحث وأحد أفراد المجموعة التجريبية: (15) دقيقة. المشهد: تدور أحداثه حول "طالب يتحسس كثيرًا من نقد زملاءه وأهله له رغم سعيه الدائم لفعل ما يرغبه الآخرون، ومع ذلك فهو لا يحصل على الحب والموافقة من جانب الآخرين، وبالتالي تكونت لديه فكرة بأنه شخص غير محبوب من الآخرين، وأصبحت هذه الفكرة تسبب له الضيق لدرجه كبيره وتجعله يتصرف على نحو هام وغير بناء، الأمر الذي جعله يرغب في تعديل هذا السلوك".

-المرشد: طلب من المسترشد أن يلاحظ السلوك بشكل دقيق وأن يسجل العوامل والمواقف التي توجهه وتتحكم فيه.

- المسترشد: تعرضت للانتقاد من الزملاء أربع مرات في الأسبوع.

-المرشد: ماهي الأهداف التي تضعها لنفسك؟

- المسترشد:

1. ألا أنزعج من نقد زملائي وأخوتي.

2. أن أستخدم من هذا النقد بحيث أصبح أكثر إيجابية وفهمًا للأمور.

3. أن أناقشهم حول هذا النقد وأبين وجهة نظري دون انزعاج.

-المرشد: كيف تقيم نفسك؟

-المسترشد: عندما كنت أحقق هذه الأهداف كنت أقول لنفسي أحسنت التصرف في هذا اليوم وأصبحت طالبًا جيدًا وأستحق أن ألعب كرة القدم. أما في حال عدم تحقيق هذه الأهداف كنت أعاقب نفسي بأن أقول لا أستطيع أن ألعب كرة القدم لأنني عدت إلى طريقة التفكير السلبية.

بعد ذلك قام الباحث بتدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارة المراقبة الذاتية للأفكار والسلوكات الهازمة للذات من خلال ما يلي: عند القيام بعملية التدريب على مهارة المراقبة الذاتية للسلوك يجب أن نلاحظ السلوك بدقة، وملاحظاتنا للسلوك يجب أن تشتمل على:

1. السلوكات السابقة (المثيرات): التي تحدث قبل قيامنا بسلوك معين.

2. تكرار السلوك: أي عدد مرات حدوثه في وحدة زمنية معينة ومدة استمراره.

3. شكل السلوك ونوعه: هل السلوك يظهر من خلال: البحث الدائم عن موافقة الآخرين، أم من خلال ولوم الذات، أم من خلال السعي إلى الكمالية.

ملاحق الدراسة

4. السلوكات اللاحقة: أي ما يحدث بعد قيامنا بالسلوك من مشاعر ورد فعل تجاه الآخرين وهل هي نتائج إيجابية أم سلبية (20 دقيقة).

وبعد ذلك ترك الباحث الفرصة لأفراد المجموعة التجريبية لتقديم أمثلة أخرى حصلت معهم وتم مناقشتها كما في المثال التالي الذي طرحه أحد أفراد المجموعة التجريبية: (20 دقيقة).
(طلب المعلم من الطلاب طرح أفكار لإقامة حفل تعارف ضمن المدرسة، قام زيد بطرح ثلاث أفكار متتالية، طلب منه المعلم أن يفسح المجال للآخرين، لم يستجب زيد واستمر في طرح الأفكار رغبةً منه بأن يكون موضع الاهتمام من الزملاء والمعلم، مما دفع المعلم إلى توبيخ زيد ليتوقف عن الحديث، مما سبب بضيق له وللمعلم والزملاء).
وجد من خلال المثال السابق ما يلي:

1. سوابق السلوك: طلب المعلم من الطلاب طرح أفكار لإقامة حفلة.
 2. تكرار السلوك: استمرار زيد في طرح الأفكار لثلاث مرات متتالية.
 3. شكل السلوك: عدم الاستجابة للمعلم.
 4. توابع ونواتج السلوك: الضيق والتوتر للمعلم والزملاء.
- بعد ذلك تم تطبيق **نشاط (14) (توقف، تحرك)**، طلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية الوقوف بشكل عشوائي، وأوضح لهم أنه عندما ينطق الباحث كلمة تحرك يبدؤون بالحركة وعندما ينطق كلمة توقف يمتنعون عن الحركة، وعند التوقف تم القيام بحركات وإطلاق نكت، ومن تحرك أو ضحك تم استبعاده من النشاط. (15 دقائق).
- وعند اقتراب الجلسة من الانتهاء اقترح الباحث على أفراد المجموعة التجريبية القيام **بلعبة (2) قطار البالونات** بهدف زيادة الثقة بين أفراد المجموعة التجريبية (15 دقيقة).
- *الطريقة: تم تقسيم المجموعة إلى فريقين ثم:

○ يقف الفريق بشكل مستقيم مكوناً قطاراً، ثم توضع بالونه بين كل شخصين (بين ظهر الفرد الذي في الأمام وصدر الفرد الذي خلفه)؛ بحيث يتم تثبيتها فقط بالضغط عليها ولا يسمح بلمسها باليد، على الفريق أن يمشي من خط البداية إلى خط النهاية دون أن يخسر بالونه، إذا سقطت أي بالونه فعلى الفريق الرجوع إلى خط البداية والبدء من جديد، الفريق الفائز هو الذي يجتاز خط النهاية أولاً (الخضر، 2007، 128).

وبعد ذلك قام الباحث بتلخيص ما درار في الجلسة، وشكر أفراد المجموعة التجريبية على التفاعل في الجلسة والتكبير بموعدهم للجلسة القادمة. (5 دقائق).

الواجب المنزلي: من الآن وحتى الجلسة القادمة اعمل على تسجيل الأفكار التي تراكب من خلال تكرارها ومدتها والسلوك الذي تسببه والنتائج التي تصدر عنها، على النحو الآتي:

ملاحق الدراسة

اليوم	الفكرة	تكرارها	السلوك	النتائج السلبية	النتائج الإيجابية
السبت					

تقييم الجلسة التاسعة:

من وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية (5) دقائق.

العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
المدة الزمنية للجلسة كانت كافية.			
أهداف الجلسة كانت واضحة ومحددة.			
موضوعات الجلسة مرتبطة بأهدافها.			
الأنشطة المقدمة خلال الجلسة كانت كافية.			
وقت المناقشة كان متاحاً بشكل كافٍ لكل شخص.			
تم الحصول على الفائدة ومعلومات جديدة من خلال الجلسة.			
الولجب المنزلي كان له أثر بالغ في فهم المعلومات.			
أداء الباحث كان مرضي.			

ماهي اقتراحاتك لتحسين الجلسة القادمة؟

.....

تقييم الباحث لمدى تحقق أهداف الجلسة

الجلسة	مدى تحقق أهداف الجلسة		
	تحققت ()	تحققت جزئياً ()	لم تتحقق ()
	الأدلة التي تثبت تحقق الأهداف	سبب التحقق الجزئي	سبب عدم تحقق الأهداف

تقرير الجلسة:

لدى تقييم الجلسة من خلال إجابات أفراد المجموعة التجريبية وملاحظات الباحث على استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة تبين أن أداء الباحث كان جيداً، وظهر ذلك من خلال توضيح مفهوم ومراحل تقنية الضبط الذاتي، والدليل ذلك قيام أفراد المجموعة التجريبية بتطبيق خطوات تقنية الضبط الذاتي، في حين أسهم نشاط توقف تحرك في تنمية القدرة على ضبط الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، وبالتالي نستطيع القول إن الهدف من هذه الجلسة تحقق، وذلك من خلال توضيح خطوات الضبط الذاتي وكيفية تطبيقها.

ملاحق الدراسة

الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة: دعم الذات (1).

أهداف الجلسة:

1. أن يستخدم أفراد المجموعة التجريبية التفضيلات المرنة (Flexible preferences) بدلاً عن التفضيلات الجامدة (Rigid preferences) في تكوين الأفكار المنطقية وممارسة السلوكات الداعمة للذات.
 2. أن يطبق أفراد المجموعة التجريبية نموذج المزايا والمساوي لممارسة السلوكات الداعمة للذات.
- زمن الجلسة: 90 دقيقة

الفيئات والأساليب المستخدمة: التحليل المنطقي للأفكار، المناقشة والحوار، التعزيز، المزايا والمساوي، الواجبات المنزلية. الأدوات المستخدمة: السبورة والطباشير - أوراق وأقلام.

عرض الجلسة:

تم الترحيب بأفراد المجموعة التجريبية، وتذكيرهم بما دار في الجلسة السابقة (Feedback)، ثم تمت مناقشة الواجب المنزلي. (10 دقائق).

بعد ذلك أوضح الباحث لأفراد المجموعة التجريبية أنه بالإضافة إلى ضرورة فهم عدم منطقية الأفكار اللاعقلانية الداعمة للسلوكات الهازمة للذات، يجب العمل على تكوين أفكار وسلوكات منطقية تكون داعمة للذات وبديلة عن أفكارهم وسلوكاتهم الهازمة للذات؛ حيث أوضح الباحث لأفراد المجموعة التجريبية كيفية تكوين أفكار وسلوكات منطقية داعمة للذات وبديلة عن الأفكار غير المنطقية والسلوكات الهازمة للذات، قائلاً إن أهم الخطوات الضرورية لتكوين الأفكار والسلوكات المنطقية الداعمة للذات تتم من خلال بناء التفضيلات والرغبات غير الجامدة (المرنة). (5 دقائق).

بعد ذلك أوضح الباحث لأفراد المجموعة التجريبية أن التفضيلات المرنة وغير الجامدة تتكون من عنصرين: وهما (أ) عنصر تأكيد التفضيل "و(ب) عنصر "نفي المطلب. حيث تم تقديم مثال يوضح المقصود ببناء التفضيل المرن. (10 دقائق).

المثال: المطلب: "لا بد لي أن أحب زملائي".

التفضيل: "أريد أن أحب زملائي". "نفي المطلب": "لكن ليس من واجبهم أن يحبوني".

التفضيل (المرن): "أريد أن أحب زملائي. لكن ليس من واجبهم أن يحبوني." (Dryden & Branch, 2008).

بعد ذلك أوضح الباحث لأفراد المجموعة التجريبية أنه وبعد التعرف إلى كيفية تكوين الأفكار والسلوكات العقلانية.

ملاحق الدراسة

من المهم أيضاً الالتزام بالتغيير ، وأن يدركوا أن من مصلحتهم تبني أفكار وسلوكيات داعمة للذات (5) دقائق. كما أوضح الباحث أيضاً لأفراد المجموعة التجريبية أنه ومن أجل مساعدتهم على تبني أفكار وسلوكيات داعمة للذات، من المهم مساعدتهم أولاً لإجراء تقييم كامل لمزايا وعيوب الفكرة القديمة التي تقف خلف السلوكيات الهازمة للذات، والفكرة الحالية التي تقف خلف السلوكيات الداعمة للذات، وذلك من خلال نموذج يسمى **بنموذج تحليل المساوئ والمزايا (CBAF)**، ثم أوضح الباحث أن نموذج تحليل المساوئ والمزايا من السهل استكمالها ويقوم على عدد من المبادئ:

(10) دقيقة

1. هناك بديل للسلوك الهازم للذات.
 2. السلوك الهازم للذات والسلوك الداعم للذات لكل منهما مزاياه الفعلية وعيوبه المتوقعة.
 3. المزايا والعيوب تعمل على المدى القصير والمدى الطويل.
- بعد ذلك قام الباحث بالمشاركة مع أحد أفراد المجموعة التجريبية بتطبيق نموذج المزايا والمساوئ على النحو الآتي:
- نموذج المساوئ والمزايا (15) دقيقة**

نموذج تحليل المساوئ والمزايا:

المنافع والمزايا للسلوك الأول (المان الموافقة التامة):
على المدى القصير

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 1. الاحترام والتقدير من جانب الآخرين. | 1. اعتراف الآخرين بقدرات الفرد وخضوعهم له. |
| 2. الشعور بالاطمئنان. | 2. الحصول على أفضل معاملة. |

على المدى الطويل

- | | |
|----------------------|----------------------------|
| 1. تجنب الانتقاد. | 1. تقديم الاهتمام والرعاية |
| 2. فرض الرأي بالقوة. | 2. |

المساوئ بالنسبة للخيار الأول (الموافقة التامة)

على المدى القصير

- | | |
|------------------|-------------------------|
| 1. نفور الآخرين. | 1. السلبية. |
| 2. العزلة. | 2. انخفاض مستوى الأداء. |

على المدى الطويل

- | | |
|----------------------------|----------------------------------|
| 1. الجمود الفكري والسلوكي. | 1. الأذى اللفظي والجسدي. |
| 2. عدم تقبل الرأي الآخر. | 2. الفتن في العلاقات الاجتماعية. |

ملاحق الدراسة

نموذج تحليل المساوئ والمزايا:

المنافع والمزايا للخيار الثاني تقبل رأي الآخر (تقبل النقد):

على المدى القصير

1. تقبل رأي الآخر.
2. الحوار والمناقشة مع الآخر.
1. تجنب الخلافات الشخصية والاجتماعية.
2. تحسين العلاقات الاجتماعية.

على المدى الطويل

1. المشاركة بفرص التفاعل الاجتماعي.
2. تقديم وتقبل المساعدة المقدمة من الآخرين.
1. التقبل غير المشروط من الآخرين.
2. ممارسة النقد البناء.

المساوئ والتكاليف بالنسبة للخيار الثاني تقبل رأي الآخر:

على المدى القصير

1. لا يوجد
1. لا يوجد

على المدى الطويل

1. لا يوجد
1. لا يوجد

(Dryden & Branch, 2008)

بعد ذلك تم اجراء مناقشة جماعية مع الأفراد حول خياراتهم السابقة. (10 دقائق

ثم طلب من أفراد المجموعة التجريبية تطبيق نموذج المزايا والمساوئ بشكل فردي. (15 دقيقة.

ثم تم تلخيص ما دار في الجلسة وشكر أفراد المجموعة على تفاعلهم وتذكيرهم بموعد الجلسة المقبلة. (5 دقائق.

الواجب المنزلي:

يطلب من كل فرد مراقبة سلوكيات أحد أفراد أسرته السلبية والايجابية لمدة يومين وتسجيل مزايا وعيوب هذه السلوكيات

على بطاقة ملاحظة؟

تقييم العاشرة:

من وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية (5 دقائق.

العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
المدة الزمنية للجلسة كانت كافية.			
أهداف الجلسة كانت واضحة ومحددة.			
موضوعات الجلسة مرتبطة بأهدافها.			
الأنشطة المقدمة خلال الجلسة كانت كافية.			

ملاحق الدراسة

			وقت المناقشة كان متاحاً بشكل كافٍ لكل شخص.
			تم الحصول على الفائدة ومعلومات جديدة من خلال الجلسة.
			الولجب المنزلي كان له أثر بالغ في فهم المعلومات.
			أداء الباحث كان مرضي.

ماهي اقتراحاتك لتحسين الجلسة القادمة؟

.....

تقييم الباحث لمدى تحقق أهداف الجلسة

الجلسة	مدى تحقق أهداف الجلسة		
	تحققت ()	تحققت جزئياً ()	لم تتحقق ()
	الأدلة التي تثبت تحقق الأهداف	سبب التحقق الجزئي	سبب عدم تحقق الأهداف

تقرير الجلسة:

لدى تقييم الجلسة من خلال إجابات أفراد المجموعة التجريبية وملاحظات الباحث على استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة تبين أن أداء الباحث كان جيداً، وذلك من خلال توضيح خطوات تكوين السلوكات والأفكار الداعمة للذات، في حين أسهمت تقنية المزايا والمساوي، في تبني أفكار وسلوكات داعمة للذات. والدليل ذلك قيام أفراد المجموعة التجريبية بتطبيق تقنية المزايا والمساوي، ومن ثم نستطيع القول إن الهدف من هذه الجلسة تحقق، وذلك من خلال تحديد خطوات بناء الأفكار والسلوكات الداعمة للذات، وتطبيق نموذج لتكاليف والأرباح وبالتالي التوجه لممارسة سلوكات داعمة للذات.

ملاحق الدراسة

الجلسة الحادية عشر:

عنوان الجلسة: دعم الذات (2)

أهداف الجلسة:

1. أن يتجنب أفراد المجموعة التجريبية إطلاق أحكام شمولية على المواقف والآخرين.
2. أن يستخدم أفراد المجموعة التجريبية مهارة الوعي الذاتي كوسيلة ملائمة لتبني أفكار عقلانية وممارسة سلوكيات داعمة للذات.

زمن الجلسة: 90 دقيقة

الفنيات والأساليب المستخدمة: التحليل المنطقي للأفكار - المناقشة والحوار - التعزيز - تجنب التعميم - الوعي الذاتي - الواجبات المنزلية.

الأدوات المستخدمة: السبورة والطباشير - الأقلام وأوراق.

عرض الجلسة:

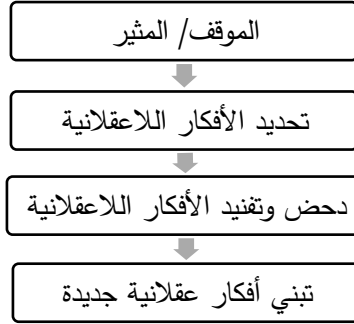
تم الترحيب بأفراد المجموعة التجريبية، وتذكيرهم بما دار في الجلسة السابقة، ثم مناقشة الواجب المنزلي. (10 دقائق).
تم التوضيح أن من بين الوسائل الفعالة لتبني سلوكيات وأفكار منطقية داعمة للذات "تجنب التعميم وإطلاق أحكام شمولية على الذات والآخرين" ولتوضيح المقصود بذلك قدم الباحث بعض الأمثلة ومنها:

- لأنني فشلت هذه المرة ومرات كثيرة سابقة، فهذا معناه أنني انسان فاشل.
- لأنني فشلت في هذه المهمة، فهذا معناه أنني سأفشل بالمرة القادمة.

ثم أوضح الباحث أن مثل هذه التصنيفات والتعميمات ستجعلك مستاءً من الآخرين وتسبب لك مشاكل لا ضرورة لها مع الآخرين وتدفعك للسلوك على نحو سلبي وهاجم للذات، لذلك من الأفضل التوقف عن التعميم المفرط، وتقييم نفسك انطلاقاً من تصرف ما. (15 دقيقة)

- بعد ذلك أوضح الباحث لأفراد المجموعة التجريبية أن من بين الوسائل الأخرى المساعدة على تكوين السلوكيات الداعمة للذات هي الوعي الذاتي: الذي يعتبر وسيلة فعالة في مجال التخلص من السلوكيات الهازمة للذات وتبني سلوكيات داعمة ومعززة للذات (إليس، 2000/1999). (10 دقائق)

ثم قام الباحث بعد ذلك بتوضيح الخطوات المتبعة في مجال تقنية الوعي الذاتي، والإجراءات الواجب تنفيذها لإتمام كل خطوه على النحو الآتي: (20 دقيقة)



1. لخص الموقف الذي يسبب لك الضيق: يجب ألا يرفضني الآخرون.

وشمل التلخيص ما يلي:

- ✓ تحديد العوامل المحفزة: التي قد تكون داخلية أو خارجية أو واقعية أو من نسيج الخيال.
- ✓ تحديد النتائج: وتشمل المشاعر السلبية مثل القلق، والاكتئاب، والغيرة، والذنب، وعدم القدرة على التحمل.

2. تحديد القناعات غير العقلانية:

- ✓ المتطلبات الصارمة مثل (الوجوبيات).
- ✓ تضخيم الأمور مثل (إنه أمر فظيع).
- ✓ عدم القدرة على التحمل مثل (أنا لا أستطيع تحمل رفض الآخرين).

3. تنفيذ الأفكار غير العقلانية

- ✓ أبن الدليل الذي يدعم هذه الفكرة؟ هل هذا الدليل متوافق مع الواقع والمجتمع؟ هل قناعاتي وأفكاري منطقية؟
- ✓ هل الأمر فظيع كما أعتقد؟ هل أنا فعلاً غير قادر على التحمل؟

4. تبني رؤية جديدة

- ✓ النفضيلات والتمنيات (أتمنى أن، أرغب أن)
- ✓ الامتناع عن إطلاق أحكام شمولية على الذات والآخرين مثال (أنا وغيري بشر معرضون للخطأ).
- 5. تبني سلوكيات ومشاعر فعالة مثل (الاهتمام بالآخر، المشاركة الوجدانية، والتحرك نحو الآخر، تقديم العون)

بعد ذلك طلب الباحث من أفراد المجموعة تطبيق هذه الاستمارة على النحو الآتي. (20 دقيقة

استمارة الوعي الذاتي (إليس، 2004)

-المرشد: لخص الموقف الذي يسبب لك الضيق؟

-المسترشد: يجب ألا يرفضني الآخرون.

-المرشد: ماهي القناعات والأفكار اللاعقلانية التي تسبب لك الضيق؟

- المسترشد:

ملاحق الدراسة

✓ (يجب أن يقبلني الجميع) (أنا لا أستطيع تحمل رفض الآخرين).
-المرشد: يطرح الأسئلة الآتية على المسترشد لمساعدته على تنفيذ تلك الأفكار والقناعات ومنها:
✓ المرشد: برأيك هل هذه الأفكار والقناعات منطقية؟
-المسترشد: نعم
✓ المرشد: ماهي نتيجة هذه الفكرة هل هي مفيدة أم محبطة؟
-المسترشد: عادةً تسبب لي الحزن.
✓ المرشد: أين الدليل الذي يدعم هذه الفكرة؟
-المسترشد: لا أدري ولكن وما أعلمه يجب أن يحبني الجميع.
✓ المرشد: هل هذا الدليل متوافق مع الواقع والمجتمع؟
-المسترشد: أعتقد لا.
✓ المرشد: هل الأمر فظيع كما تعتقد؟
-المسترشد: لا فقط يسبب لي الحزن.
✓ المرشد: هل أنت فعلاً غير قادر على التحمل؟
-المسترشد: عادةً أتحمّل حزني وأتابع حياتي.
-المرشد: ماذا تستنتج من ذلك؟
-المسترشد: يعمل على تبني رؤية جديدة.
✓ لا يوجد قانون يجبر الآخرين على محبتي وتقبلي. رفض الآخرين لي لا يعجبني ولكن يمكنني تحمل الأمر.
✓ من الأفضل استخدام كلمات مثل (من المحزن، أو من المؤسف) بدلاً من يجب أو من المفروض.

بعد ذلك تم تلخيص ما دار في الجلسة وتذكيرهم بموعد الجلسة المقبلة. (5 دقائق).

الواجب المنزلي: اعمل في هذا الأسبوع على تطبيق تقنية الوعي الذاتي من خلال تدوين المواقف المثيرة، والقناعات

الكامنة ورائها وكيفية إحضار هذه القناعات، وماهي الرؤية الجديدة التي ستتبنّاها؟ (5 دقائق).

تقييم الجلسة الحادية عشر:

من وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية (5 دقائق).

العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
المدة الزمنية للجلسة كانت كافية.			
أهداف الجلسة كانت واضحة ومحددة.			
موضوعات الجلسة مرتبطة بأهدافها.			
الأنشطة المقدمة خلال الجلسة كانت كافية.			

ملاحق الدراسة

			وقت المناقشة كان متاحاً بشكل كافٍ لكل شخص.
			تم الحصول على الفائدة ومعلومات جديدة من خلال الجلسة.
			الولجب المنزلي كان له أثر بالغ في فهم المعلومات.
			أداء الباحث كان مرضي.

ماهي اقتراحاتك لتحسين الجلسة القادمة؟

.....

تقييم الباحث لمدى تحقق أهداف الجلسة

الجلسة			مدى تحقق أهداف الجلسة
			تحققت ()
			لم تتحقق ()
		الأدلة التي تثبت تحقق الأهداف	سبب التحقق الجزئي
			سبب عدم تحقق الأهداف

تقرير الجلسة:

لدى تقييم الجلسة من خلال إجابات أفراد المجموعة التجريبية وملاحظات الباحث على استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة تبين أن أداء الباحث كان جيداً، وذلك من خلال تطبيق تقنيات الوعي الذاتي، وتجنب التعميم اللتين أسهمتاً في تبني أفكار وسلوكيات داعمة للذات. والدليل ذلك قيام أفراد المجموعة التجريبية بتطبيق خطوات تقنيات الوعي الذاتي، وتجنب التعميم، وأخذ وقت للتفكير، ومن ثم نستطيع القول إن الهدف من هذه الجلسة تحقق، وذلك من خلال تحديد خطوات بناء الأفكار والسلوكيات الداعمة للذات، وبالتالي التوجه لممارسة سلوكيات داعمة للذات.

ملاحق الدراسة

الجلسة الثانية عشر

عنوان الجلسة: السلوك التوكيدي

أهداف الجلسة:

1. أن يحض أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي تؤثر على السلوك التوكيدي، وأن يبتنوا أفكاراً منطقية.
2. أن يميز أفراد المجموعة التجريبية بين السلوكات المؤكدة والداعمة للذات، والسلوكات غير المؤكدة للذات.
3. أن يسلك أفراد المجموعة التجريبية على نحوٍ مؤكد للذات في المواقف التي تدفعهم للتصرف بانهازامية.

زمن الجلسة: 120 دقيقة

الفنيات والأساليب المستخدمة: التحليل المنطقي للأفكار - المناقشة والحوار - لعب الدور - السؤال السحري - المزايا والمساوئ - إيقاف التفكير (أخذ وقت للتفكير) - التعزيز - الواجبات المنزلية.

الأدوات المستخدمة: أقلام وأوراق، سبورة.

عرض الجلسة:

تم الترحيب بأفراد المجموعة التجريبية، وتذكيرهم بما دار في الجلسة السابقة، ثم تمت مناقشة الواجب المنزلي. (10 دقائق).

- بعد ذلك تم تنفيذ نشاط (15) (ماذا تفعل لو).

نشاط ماذا تفعل لو



عزيزي الطالب: اقرأ الموقف الآتي وفكر بشيء جيد وجديد.

قُمَ إليك طبق من البطاطا في مطعم معين وكان بارداً فماذا ستفعل؟

.....

في المثال السابق لنفرض أنك تشاجرت مع صاحب المطعم كيف ستحل الخلاف؟

.....

- بعد الانتهاء من النشاط تم تسجيل ما تم ذكره وإجراء مناقشة جماعية حول ذلك. (10 دقائق)

- بعد ذلك تم التوضيح أن السلوك التوكيدي يعني: احترام الآخرين، والتعبير عن المشاعر والآراء والاحتياجات والرغبات

ملاحق الدراسة

المخالفة لرغبات الآخرين بطريقة تحقق الأهداف والغايات ولا تؤذي الذات أو الآخر .

أما الانهزامية: فهي أن تحاول فرض مشاعرك وآرائك واحتياجاتك ورغباتك على الآخرين بطريقة مؤذية للذات والآخر .
(5) **نقائ**.

- ثم تم رسم صورتين تمثل إحداها شخصية مؤكدة والأخرى شخصية انهزامية، ثم طلب من أفراد المجموعة التجريبية، التعبير برموز أو عبارة عن صفات وسلوكات كل شخصية من الشخصيات السابق ذكرها، ثم تم تدعيم إدراك الفرق بين الشخصيتين (الانهزامية والمؤكدة) من خلال عرض (Power Point): (5) **نقائ**

الشخص المؤكد لذاته (التوكيدي)	الشخص الانهزامي (غير التوكيدي)
يعبر عن ذاته ويدافع عن حقوقه دون التعدي على حقوق الآخرين ويعبر عن مشاعره، وقيمه، واهتماماته، وحاجاته وأفكاره بطريقة مباشرة، يحترم ذاته ويحترم الآخرين.	ضعيف، متوتر الأعصاب، يسمح أن تكون حدوده مقيدة، لا يعبر عن مشاعره لفظياً، خائف، قلق، مكتئب، صامت، اندفاعي، ينكر حقوقه ويتجاهل حاجاته، يشعر بالدونية مقارنة مع غيره، يكره نفسه.

- بعد ذلك أوضح الباحث لأفراد المجموعة التجريبية أن هناك أفكاراً غير منطقية تجعل الفرد يتصرف على نحو سلبي وانهزامي؛ حيث تم تحديد هذه الأفكار من خلال تقنية السؤال السحري وذلك بعد تذكير أفراد المجموعة التجريبية بهذه التقنية وخطواتها، وكانت هذه الأفكار على النحو الآتي:

1. "مصادر سعادة الانسان خارجة عن ارادته".
2. "إن سلوك الشخص في الوقت الحالي تم تحديده مسبقاً وبالتالي يكون الانسان محكوماً بقدره". (10)

نقائ

بعد ذلك تم التعرف على وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية حول هذه الأفكار، من خلال طرح السؤال الآتي: ما رأيكم بهذه الأفكار التي تم طرحها؟ ثم تم التوضيح لأفراد المجموعة التجريبية أن سعادة الانسان من صنع يده، ويكون ذلك من خلال التركيز على الإيجابيات والابتعاد عن السلبيات وعدم التركيز عليها. كما تم التوضيح أن الماضي جزء مهم من حياتنا ولكن بإمكاننا تغيير الحاضر من خلال تحليل نتائج الماضي وتمحيص الأفكار المكتسبة التي كان لها تأثير ضار مع التدريب على التصرف بشكل سليم (10) **نقائ**.

بعد ذلك قام الباحث بتذكير أفراد المجموعة التجريبية بتقنية المزايا والمساوي، ثم تم توزيع أفراد المجموعة التجريبية إلى مجموعات مكونة من فردين في كل مجموعة بغرض تنفيذ ودحض هذه الأفكار. (10) **نقائ**
بعد ذلك تم طرح بعض الأسئلة على أفراد المجموعة التجريبية:

ملاحق الدراسة

- (1) هل تتصرف بطريقة توكيدية أم سلبية أم انهزامية؟
- (2) هل تعرف شخصاً يتصرف بطريقة توكيدية؟
- (3) هل لديك أصدقاء يتصرفون بشكلٍ انهزامي؟
- (4) هل لديك بعض السلوكيات التي تشترك بها مع زملائك وتراها سلوكيات انهزامية؟

- تم مناقشة الأسئلة مع أفراد المجموعة التجريبية. (10 دقائق)

- بعد ذلك طلب الباحث من كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية تدوين خمسة رسائل ذاتية على الأقل يستبطنها من شخصيته ويرى أن لها تأثير سلبي عليه مثل (أنا عصبي.... أنا ضعيف). ثم طلب منهم تمزيق هذه الورقة التي تحتوي على الرسائل السلبية وتركها بعيداً وأن يستبدلوها بخمسة رسائل ذاتية إيجابية تعطيهم القوة مثل (أنا ذاكرتي قوية -أنا انسان ممتاز)، ثم طلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية تدوين هذه الرسائل الإيجابية في مفكرة صغيرة والاحتفاظ بها، وطلب منهم أخذ نفس عميق والبدء بقراءة الرسائل الواحدة تلو الأخرى إلى أن يتم استيعابها بشكل جيد. (كان يقول الباحث لأفراد المجموعة التجريبية: خذ نفساً عميقاً واطرد أي توتر داخل جسمك، اقرأ الرسالة الأولى عشرة مرات بإحساس قوي، أغمض عينيك وتخيل نفسك بشكلك الجديد ثم افتح عينيك، واحذر ما يقوله الآخرون لك، لو لاحظت أن أية رسالة سلبية قم بإلغائها بأن تقول ألغ -وقم باستبدالها برسالة أخرى إيجابية). (15 دقيقة).

- ثم أوضح الباحث أن من بين الوسائل المساعدة أيضاً على توكيد الذات والتصرف بشكل بناء تقنية أخذ وقت للتفكير والتي تعني إيقاف التفكير والتصرف، عندما يُعاني الفرد من الضيق والتوتر؛ بحيث تأتي هذه التقنية لتساعده على التفكير في الطريقة التي يتبعها وتمنحه فرصة للخروج من الوضع المحرج؛ ثم تم تقديم مثال يوضح ذلك. (10 دقائق)

عندما يكون هناك خلاف بينك وبين شخص ما حول عدم شعورك بالتقبل والاحترام من جانبه، وكان كل منكما غاضب من الآخر، عندها لو تقابلتما مباشرة وتركتما الأمور على طبيعتها، فعلى الأرجح ستتوهان بحماقات تتدمان عليها لاحقاً، ولكن مع تقنية (Time out) سيأخذ كل منكما بعض الوقت ليهدأ ويسترخي ويفكر بالأمر قبل أن تلتقيان مجدداً. (ليس، 2000/1999).

- بعد ذلك تم الاعداد لموقف تمثيلي من خلال مشهد لعب دور لتطبيق هذه التقنية (كانت تدور أحداث هذا المشهد حول "خلاف حدث بين شخصين؛ حيث شعر أحدهما بعدم التقبل والاحترام من الآخر، وكان كل منهما غاضباً").
-المرشد: طلب منها حل هذا الخلاف بشكل هازم للذات تارةً، وتارةً أخرى التعامل مع هذا الخلاف من خلال تقنية أخذ وقت للتفكير (Time out)

المسترشدين: ففي حالة السلوك الهازم للذات تقابلنا مباشرةً بعد ذلك الموقف الذي حصل بينهما، مما أدى إلى احتدام الموقف الذي حصل بينهما. ومع تقنية (Time out) أخذ كل منهما بعض الوقت ليهدأ ويسترخي ويفكر بالأمر قبل أن يلتقيان مجدداً، وعند اللقاء بعد فترة من الزمن كان كل منهما قد هدأ وفكر بالخلاف بشكل جدي وتم حله من خلال

ملاحق الدراسة

الحوار والنقاش.

-**المرشد:** طلب منهما ومن باقي أفراد المجموعة التجريبية المقارنة بين السلوكين، وإبداء الرأي بكل من الطريقتين.

-**أفراد المجموعة التجريبية:** عندما يكون هناك خلاف بين شخصين ويكون كل منهما غاضب من الآخر، عندها لو تقابلا مباشرة وتركوا الأمور على طبيعتها، فعلى الأرجح سينفوهان بحماقات يندمان عليها لاحقاً، ولكن مع تقنية (Time out) سيأخذ كل منهما بعض الوقت ليهدأ ويسترخي ويفكر بالأمر قبل أن يلتقيان مجدداً (10 دقائق).

-بعد ذلك تمت إعادة تطبيق نشاط ماذا تفعل لو على أفراد المجموعة التجريبية لتبين مدى تغير طريقته لحلهم للمشكلة، والمقارنة بين الورقتين. (5 دقائق).

- تم تلخيص ما دار في الجلسة وتذكير أفراد المجموعة التجريبية بموعد الجلسة المقبلة (5 دقائق).

الواجب المنزلي: خلال اليومين القادمين استخدم الرسائل الذاتية التي تزيد من ثقتك بنفسك، ودون المشاعر والسلوكيات بعد استخدامك لهذه الرسائل؟

تقييم الجلسة الثانية عشر:

من وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية (5 دقائق).

العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
المدة الزمنية للجلسة كانت كافية.			
أهداف الجلسة كانت واضحة ومحددة.			
موضوعات الجلسة مرتبطة بأهدافها.			
الأنشطة المقدمة خلال الجلسة كانت كافية.			
وقت المناقشة كان متاحاً بشكل كافٍ لكل شخص.			
تم الحصول على الفائدة ومعلومات جديدة من خلال الجلسة.			
الواجب المنزلي كان له أثر بالغ في فهم المعلومات.			
أداء الباحث كان مرضي.			

ماهي اقتراحاتك لتحسين الجلسة القادمة؟

.....

تقييم الباحث لمدى تحقق أهداف الجلسة

الجلسة	مدى تحقق أهداف الجلسة
تحققت ()	تحققت جزئياً ()
	لم تتحقق ()

ملاحق الدراسة

الأدلة التي تثبت تحقق الأهداف	سبب التحقق الجزئي	سبب عدم تحقق الأهداف

تقرير الجلسة:

لدى تقييم الجلسة من خلال إجابات أفراد المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة تبين أن أداء الباحث كان جيداً من خلال قدرته على تقديم مجموعة من الحقائق والمعلومات عن السلوك الهازم للذات، والسلوك التوكيدي وذكر أمثلة عن كل منها، واستفادة أفراد المجموعة التجريبية من ذلك تجلت في طرح مشكلة قام فردين من أفراد المجموعة التجريبية بالتعامل معها مرةً من خلال السلوك التوكيدي ومرةً أخرى من خلال السلوك الهازم، ثم عبر باقي أفراد المجموعة التجريبية عن رأيهم بالطريقتين السابقتين؛ بحيث ساهم ذلك في التعرف إلى الفرق بين هذه الاستجابات. وبالتالي نستطيع القول إن الهدف من هذه الجلسة تحقق من خلال توضيح الحقائق حول السلوك الهازم للذات والسلوك التوكيدي، وتبيان الفرق بينها.

ملاحق الدراسة

الجلسة الثالثة عشر

عنوان الجلسة: الثقة بالنفس

أهداف الجلسة:

1. أن يدحض أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي تؤثر سلباً على الثقة بالذات.
2. أن يستخدم أفراد المجموعة التجريبية مهارة الحديث الإيجابي للذات كطريقة ملائمة لبناء الثقة بالنفس.
3. أن يمارس أفراد المجموعة التجريبية أساليباً سلوكية لرفع مستوى الثقة بالنفس.

زمن الجلسة: 120 دقيقة

الفنيات والأساليب المستخدمة: التحليل المنطقي للأفكار - المناقشة والحوار - الحث الإيجابي مع الذات - التخيل العقلائي - السؤال السحري - الوعي الذاتي - الاسترخاء - التعزيز.

الأدوات المستخدمة: السبورة - أوراق وأقلام - عارض - ورقة عمل (5) رسائل ذاتية إيجابية.

عرض الجلسة:

تم الترحيب بأفراد المجموعة التجريبية، وتذكيرهم بما دار في الجلسة السابقة، ثم مناقشة الواجب المنزلي. (10 دقائق).
بعد ذلك تم توضيح معنى الثقة بالنفس والتي تعني قدرة الفرد على شق طريقة في الحياة، وإحراز النجاح والتفوق، وتحقيق ما يصبوا إليه، والتعبير عن رأيه وأفكاره واحترام آراء الآخرين. (5 دقائق).
ثم تم التوضيح أن هناك أفكاراً لاعقلانية تسبب عدم الثقة بالذات؛ حيث تم تحديدها من خلال تقنية السؤال السحري بعد التفكير بخطواتها ومنها:

1. يجب أن يشعر الشخص بالخوف والقلق عندما يواجه ظروفاً خطيرة (10 دقائق).

بعد ذلك تم التعرف على وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية حول هذه الفكرة، من خلال طرح السؤال الآتي: ما رأيكم بهذه الفكرة التي تم التوصل إليها؟ تم الاستماع لإجابات أفراد المجموعة التجريبية ثم أوضح الباحث أن المشاكل الخطيرة والمخيفة موجودة في حياتنا اليومية ويجب على الفرد أن يتوقعها كباقي الأحداث التي نتعرض لها في حياتنا، ولكن من الخطأ الكبير أن نتوقف عندها كثيراً أو أن تسيطر على محتوى تفكيرنا؛ بحيث تؤثر على نشاطنا اليومي وعلاقتنا بالآخرين وبالتالي نظرتنا لذواتنا (5 دقائق).

بعد ذلك تم تذكير أفراد المجموعة التجريبية بتقنية الوعي الذاتي؛ حيث تم تقسيم أفراد المجموعة التجريبية إلى ثنائيات

ملاحق الدراسة

بغرض إحضار هذه الفكرة وتبني أفكار بديلة لها. (10 دقائق).

بعد ذلك طرح الباحث سؤالاً لماذا نحتاج الثقة بالنفس؟ تم الاستماع لإجابات أفراد المجموعة التجريبية ومناقشتهم بها. (5 دقائق).

ثم أشار الباحث إلى أن الثقة بالنفس تعد جانباً مكملاً لموضوع السلوك التوكيدي ومرتبطة به، وبعد ذلك أشار الباحث إلى أن الثقة بالنفس تعد سمة مهمة للأسباب الآتية: الثقة بالنفس سمة مكتسبة منذ الصغر تتطور بتطور ونمو الفرد، وأنها سمة هامة تمثل مظهراً من مظاهر الصحة النفسية للفرد وفقدانها أو نقصانها يؤدي بالفرد إلى سلوكيات انسحابية؛ حيث يشعر الفرد بأنه لا يستطيع النجاح في حياته كونه لا يمتلك المهارات والقدرات، إضافةً لكونه يخشى مواجهة الآخرين، والتعبير عن رأيه؛ فيسيطر عليه الشك والتردد (5 دقائق).

ثم طلب من أفراد المجموعة التجريبية أن يقدموا تعريفاً للثقة بالنفس، وبعد ذلك تم الاستماع لإجابات أفراد المجموعة التجريبية، ثم تم الاتفاق على التعريف الآتي: الثقة بالنفس هي (اعتماد الفرد على نفسه لاتخاذ القرار؛ بحيث يكون مدركاً لكفاءته ومهاراته النفسية والاجتماعية والدراسية، بحيث يستطيع من خلالها التعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها في الحياة). (5 دقائق).

بعد ذلك تم تقديم عرض (Power Point) يوضح أهم الفوائد التي نحصل عليها من الثقة بالنفس. (5 دقائق).

إنجاز المهام الحياتية والدراسية.
إقناع الآخرين بوجهة النظر والأفكار.
حسن التصرف.
الثبات على الموقف الصحيح وعدم التأثر بالآخرين.
اكتساب احترام الآخرين.
مواجهة الآخرين.

بعد ذلك طلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية القيام بنشاط كتبوا من خلاله السمات الإيجابية والسلبية لذواتهم وشخصياتهم على النحو الآتي:

نشاط (16) ما هي سماتي؟

عزيزي الطالب قم بكتابة النواحي الإيجابية والسلبية التي تعبر عن رأيك ونظرتك لذاتك وفقاً لما يلي:

الجانب	النواحي الإيجابية	النواحي السلبية
شخصيتك		
مظهرك الخارجي		
تعاملك مع الآخر		

ملاحق الدراسة

بعد ذلك تم الاستماع لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية ومناقشتهم بهذه الجوانب على النحو الآتي:

- 1- لماذا شعرت وأنت تكتب الجوانب السلبية والايجابية عن نفسك؟
 - 2- لماذا يصعب علينا التحدث عن الجوانب الايجابية والسلبية الموجودة فينا أو الموجودة عند الآخرين؟
 - 3- كيف نتصرف إذا أنكر الآخرون سماتك الايجابية وركزوا على سلبياتك؟
 - 4- كيف يمكن أن تساعد نفسك أولاً والآخرين ثانياً لتخلصهم من هذه السلبية؟ (15 دقيقة).
- بعد ذلك تم تطبيق **نشاط (17) نجم المجموعة** لمساعدة أفراد المجموعة التجريبية في التعرف إلى نواتهم. (15 دقيقة).

طلب الباحث من أحد الأفراد أن يجلس على كرسي بوسط القاعة وقدم له نوعاً من الضيافة، ثم بعد ذلك بدأ هذا الفرد بالحديث عن نفسه بشكل معمق، وبعد أن أنهى حديثه، بدأ باقي الأفراد بطرح الأسئلة عليه، مع الإشارة إلى أن هذا الفرد يحق ألا يجيب عن أسئلة لا يرغب بالإجابة عنها؛ حيث تم تطبيق هذا النشاط مع جميع الأفراد الراغبين في المشاركة بدون اختيار من الباحث.

بعد ذلك طلب الباحث من كل فرد أن يختار المكان الذي يجد فيه الراحة داخل قاعة النشاط، ويطبق عليهم **نشاط (18) الاسترخاء والتخيل**: طلب المرشد من أفراد المجموعة التجريبية الجلوس بوضع مريح على أن يكون الجسد بوضع معتدل، مع وضع إحدى اليدين أعلى الصدر والأخرى أعلى البطن. ثم طلب منهم أن يغمضوا أعينهم، وأن يستنشقوا أكبر قدر من الهواء عن طريق الأنف، مع الإحساس بارتفاع اليد الموجودة أعلى الصدر وهبوط اليد الموجودة أعلى البطن. ثم طلب منهم دفع الهواء من القدم للخارج ببطء مع إبقاء عضلات البطن مسحوبة للداخل، ثم تم تكرار هذه العملية عدة مرات، وبعد ذلك بدأ المرشد بالحديث الآتي: أنت الآن تسير في مكان مليء بالعثرات، ومع ذلك فأنت تسير وتسير وتتقدم إلى الأمام بخطى وثقة ملؤها التحدي والإقدام والشجاعة، وتتعرش أكثر من مرة ولكنك تقوم، وتقف، وتواصل السير وكلك مثابرة في المشي وتحارب اليأس وتهزمه وتفكر في الخطوات القادمة، واذ من مكان بعيد تسمع صوتاً يبعث في نفسك الطمأنينة والأمل؛ فأنت إنسان طموح تعامل الآخرين باحترام، وتقدم المساعدة إلى كل محتاج سواء عرفته أم لم تعرفه، فكم ساعدت الآخرين في حل مشاكلهم، وكم كنت ناصحاً وموجهاً لأصدقائك ولإخوتك، وأصبحت تردد، أنا أثق بنفسي وسأحقق ما أصبوا إليه. (15 دقائق).

بعد ذلك قام الباحث بتوزيع ورقة عمل على أفراد المجموعة التجريبية تشمل رسائل ذاتية إيجابية تزيد من الثقة بالنفس. (5 دقائق).

ورقة عمل (5) (رسائل ذاتية ايجابية تزيد من ثقتك بنفسك)

عزيزي الطالب هذه أربع رسائل تساعدك على أن تزيد ثقتك بنفسك.

ملاحق الدراسة

الرسالة الأولى: أنا أحب التحدث إلى الآخرين.

الرسالة الثانية: أنا ذاكرتي قوية.

الرسالة الثالثة: أنا نشيط وأتمتع بطاقة عالية.

الرسالة الرابعة: أنا هادئ المزاج.

والآن عزيزي الطالب اتبع الخطوات التالية لتستفيد من هذا التدريب:

- دون رسالتك الايجابية في مفكرة صغيره واحتفظ بها معك دائماً.
- خذ نفساً عميقاً وقرأ الرسائل الواحدة تلو الأخرى إلى أن تستوعبها جيداً.
- ابدأ مرة أخرى بأول رسالة وخذ نفساً عميقاً وقم بطرد أي توتر داخل جسمك، اقرأ الرسالة الأولى عشر مرات بإحساس قوي، أغمض عينيك، وتخيل نفسك بشكلك الجديد، ثم افتح عينيك.
- ابتداءً من اليوم احذر ماذا تقوله لنفسك، واحذر ما الذي تقوله للآخرين، واحذر ما يقوله الآخرون لك.
- لو لاحظت أية رسالة سلبية فقم بإلغائها بأن تقول " الغ " ، وقم باستبدالها برسالة أخرى ايجابية.

وتنكر دائماً:

عش بشكل ايجابي ،،،،،،، عش بالأمل.

عش بالحب ،،،،،،، عش بالكفاح.

وقدر قيمة الحياة والذات والآخر .

وعند اقتراب الجلسة من نهايتها تم تلخيص ما دار في الجلسة وتنكير أفراد المجموعة التجريبية بموعِد الجلسة المقبلة.

(5) دقائق.

الواجب المنزلي: عزيزي الطالب اذكر ثلاث من مظاهر الثقة بالذات؟

تقييم الجلسة الثالثة عشر:

من وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية (5) دقائق.

العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
المدة الزمنية للجلسة كانت كافية.			
أهداف الجلسة كانت واضحة ومحددة.			
موضوعات الجلسة مرتبطة بأهدافها.			
الأنشطة المقدمة خلال الجلسة كانت كافية.			
وقت المناقشة كان متاحاً بشكل كافي لكل شخص.			
تم الحصول على الفائدة ومعلومات جديده من خلال الجلسة.			
الواجب المنزلي كان له أثر بالغ في فهم المعلومات.			

ملاحق الدراسة

			أداء الباحث كان مرضي.
--	--	--	-----------------------

ماهي اقتراحاتك لتحسين الجلسة القادمة؟

.....

تقييم الباحث لمدى تحقق أهداف الجلسة

الجلسة	مدى تحقق أهداف الجلسة		
	تحققت ()	تحققت جزئياً ()	لم تتحقق ()
	الأدلة التي تثبت تحقق الأهداف	سبب التحقق الجزئي	سبب عدم تحقق الأهداف

تقرير الجلسة:

لدى تقييم الجلسة من خلال إجابات أفراد المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة تبين أن أداء الباحث كان جيداً من خلال قدرته على تقديم مجموعة من الحقائق والمعلومات عن الثقة بالنفس، وفوائدها، واستفادة أفراد المجموعة التجريبية من ذلك تجلى من خلال تطبيق نشاط ما هي سماتي، ونشاط نجم المجموعة؛ بحيث ساهم ذلك في التعرف إلى السمات الإيجابية في الذات والتركيز عليها من خلال استخدام رسائل ذاتية ايجابية. وبالتالي نستطيع القول إن الهدف من هذه الجلسة تحقق من خلال إحضار الأفكار اللاعقلانية التي تؤثر سلباً على الثقة بالذات، واستخدام مهارة الحديث الإيجابي للذات، والرسائل الذاتية كطريقة ملائمة لبناء الثقة بالنفس.

ملاحق الدراسة

الجلسة الرابعة عشر

عنوان الجلسة: مواجهة المشكلات

أهداف الجلسة:

1. أن يميز أفراد المجموعة التجريبية بين أساليب مواجهة المشكلات الفعالة وغير الفعالة.
2. أن يستطيع الأفراد مواجهة المشكلات بأساليب فعالة.

زمن الجلسة: 120 دقيقة

الأساليب والفنيات المستخدمة: التحليل المنطقي للأفكار، المناقشة والحوار، السؤال السحري، الوعي الذاتي، الشعارات الذاتية، حل المشكلات، الواجب المنزلي، التعزيز.

الأدوات المستخدمة: ورقة عمل (6) مبادئ حل المشكلات، عارض، أقلام وأوراق.

عرض الجلسة:

تم الترحيب بأفراد المجموعة التجريبية وتذكيرهم بما دار في الجلسة السابقة، ثم تمت مناقشة الواجب المنزلي. (10 دقائق).

- وبعد ذلك تم التعرض لموضوع جلسة اليوم، وهو القدرة على مواجهة المشكلات، من خلال شرح المقصود بالمواجهة بأنها: الجهود المعرفية والسلوكية التي يقوم بها الفرد بهدف السيطرة، أو التعامل مع مطالب الموقف الذي تم إدراكه وتقييمه باعتباره يفوق طاقة الفرد، ويرهق مصادره وقدراته ويمثل موقفًا ضاغطًا بالنسبة له، ثم تم التحدث عن أساليب مواجهة المشكلات، على النحو الآتي: (تم توضيح هذه الأساليب بشكل مفصل من خلال عرض (Power point) (15 دقيقة)

أولاً: أساليب المواجهة الفعالة

تتضمن أساليب المواجهة الفعالة ما يلي:

1. التحليل المنطقي: وهي "المحاولات المعرفية التي يبذلها الفرد لتحليل وفهم المشكلة أو الموقف الضاغط، ومحاولة التهيؤ الذهني له ولمتطلباته".
2. إعادة التقييم الإيجابي: وهي "المحاولات المعرفية التي يقوم بها الفرد لإعادة بناء المشكلة أو الموقف الضاغط بطريقة إيجابية، مع استمرارية تقبل الواقع".
3. البحث عن المساعدة والمعلومات: وهي "المحاولات التي يقوم بها الفرد للبحث عن مصدر للمعلومات والإرشاد أو الدعم أو المساعدة تعينه على مواجهة ضغوطه".
4. استخدام أسلوب حل المشكلة: وهي "محاولات سلوكية يقوم بها الفرد، للتعامل مباشرة مع المشكلة من خلال دراستها ووضع

ملاحق الدراسة

حلول مقترحة لها وحلها."

ثانياً: أساليب المواجهة غير الفعالة

تتضمن أساليب المواجهة الإيجابية ما يلي:

1. الإحجام المعرفي: هي "المحاولات المعرفية؛ لتجنب التفكير الواقعي في المشكلة أو الموقف الضاغط."
2. التقبل أو الاستسلام: هي "المحاولات المعرفية التي يقوم بها الفرد للاذعان والاستسلام بمحاولة نسيان وترك المشكلة أو إيهام النفس بعدم القدرة على مواجهتها."
3. البحث عن الإثابة البديلة: هي "المحاولات السلوكية، التي يقوم بها الفرد للاشتراك والاندماج في أنشطة بديلة، وخلق مصادر جديدة للإشباع أثناء تعرضه للمشكلات أو الأحداث الضاغطة."
4. التنفيس الانفعالي: هي محاولات سلوكية يقوم بها الفرد لخفض توتره من خلال التعبير عن مشاعره السلبية" (Dryden & Branch, 2008)

وبعد ذلك أشار الباحث إلى أن هناك بعض الأفكار اللاعقلانية التي قد تحدد استخدامهم لأساليب مواجهة غير فعالة وسلوكات هازمة للذات وتدفع بهم إلى السلبية؛ حيث تم تحديد هذه الأفكار من خلال تقنية السؤال السحري وذلك بعد تنكيرهم بهذه التقنية وخطواتها؛ حيث تم التوصل إلى هذه الأفكار:

1. الأفضل للفرد أن يتجنب بعض المسؤوليات، وأن يتحاشى الصعوبات بدلاً من مواجهتها (10) دقائق.

وبعد ذلك قام الباحث بمناقشة الفكرة السابقة مع أفراد المجموعة التجريبية والتعرف إلى وجهة نظرهم حولها، ثم أوضح الباحث أن هذه الفكرة، تجعل الفرد يهرب من مواجهة أي مشكلة أو موقف ضاغط يعترضه، ونجده يؤجلها ويتبعد عنها على الرغم من أنها تظل قائمة، ومثل هذه الفكرة تخلق شخصية سلبية لا تواجه المشكلات، وبالتالي لا تواجه الحياة لأن المشكلات سمة أساسية ملازمة للحياة، وبالتالي فمواجهة المسؤوليات، والمشكلات أفضل بكثير من الهروب منها. (10) دقائق

- بعد ذلك قام الباحث بتذكير أفراد المجموعة التجريبية بتقنية الوعي الذاتي بغرض دحض هذه الفكرة والتوصل إلى بديل منطقي لها. (15) دقيقة

ثم أوضح الباحث أن هناك طريقة أخرى يمكن استخدامها بغرض التخلص من الأفكار غير المنطقية وهي تقنية الشعارات الذاتية؛ حيث أوضح الباحث المقصود بالشعارات الذاتية: بأنها إحدى طرق التفكير العقلاني والتي تستخدم في دحض المعتقدات غير العقلانية والتكيف مع الواقع من خلال التفكير العقلاني، ثم قدم الباحث مثالاً يوضح فيه المقصود بالشعارات الذاتية، والمثال يدور حول شخص قام بإنجاز عمل معين وكان يتوقع من ذلك النشاء والانجاز، إلا أنه حصل على تقييم سلبي مما سبب له الألم (اليس، 2000/1999) (15) دقيقة

- العراقل (الموقف المشكل): التقييم السلبي.

ملاحق الدراسة

- المسترشد أنا أكره الحصول على تقييم كهذا. كم هو مزعج هذا التقييم. من الأفضل أن أعمل على نحو جيد لأحصل على تقييم أفضل في المرات القادمة.
- المرشد: ماهي الأفكار اللاعقلانية التي جعلتك تتكلم على هذا النحو.
- المسترشد: ليس من المفروض أن أحصل على تقييم سلبي، إنه أمر مريع، أنا طالب فاشل.
- المرشد: برأيك ماهي نتائج الأفكار اللاعقلانية؟
- المسترشد: القلق والاكتئاب والانسحاب والعزلة والاعتداء على الآخر.
- تنفيذ الفكرة اللاعقلانية من قبل المسترشد بمساعدة المرشد (اتباع تقنية الحوار السقراطي): لماذا حصلت على تقييم سلبي هذه المرة؟ هل يعتبر ذلك كارثة؟ ولماذا سيجعل ذلك مني شخصاً فاشلاً بالمرة القادمة؟
- الرؤية الجيدة التي تبناها المسترشد: من الواضح أنه ليس هناك ما يحول دون حصولي على تقييم سلبي، مع أن الوضع كان سيكون أفضل بكثير لو لم يحصل ذلك التقييم السلبي. من المؤسف أن الواقع كذلك لكنه ليس فظيماً أو كارثياً، بل مزعج جداً، (الشعار الذاتي) هذا التقييم لا يجعلني طالب سيء، لأني جيد في عملي معظم الأحيان.

- بعد ذلك تم افساح مجال لأفراد المجموعة التجريبية لتطبيق هذه التقنية حيث طلب إليهم تذكر أحد المواقف السلبية التي تعرضوا لها، والأفكار المراقبة وتنفيذ تلك الأفكار وفقاً لتقنية الشعارات الذاتية وفق النموذج التالي:

الشعارات الذاتية (15) دقيقة

- أ. العراقي (الموقف المشكل):
- ب. تقييم الموقف من قبل المسترشد:
- ت. الأفكار اللاعقلانية:
- ث. نتائج الأفكار اللاعقلانية:
- ج. التنفيذ:
- ح. الرؤية الجيدة:

بعد ذلك أوضح الباحث أن الإيجابية والتنوع في استخدام أساليب مواجهة المشكلات تؤدي إلى إيجاد حلول متنوعة تقضي إلى حلول مقبولة؛ حيث تم نكر قصص نجاح تدعم فكرة الابتعاد عن اليأس في حل أي مشكلة (5 دقائق قصة 1: واجهت وكالة ناسا الفضائية مشكلة في تجهيز الرحلات للفضاء، وهي أن رواد الفضاء لن يستطيعوا الكتابة بواسطة الأقلام بسبب انعدام الجاذبية، لأن الحبر لن يسقط من القلم على الورق. (المشكلة) ولكن ماذا كان الحل؟؟؟

(هنا أوضح الباحث أن الوكالة لم تيأس أو تعجز وإنما استمرت بالعمل والبحث)؛ حيث قاموا بدراسات استمرت حوالي 10 سنوات؛ ليطوروا قلمًا جافًا يستطيع الكتابة في حالة انعدام الجاذبية.

ملاحق الدراسة

وبعد ذلك قام الباحث بعرض بعض المبادئ التي يجب مراعاتها في مواجهة المشكلات وذلك من خلال ورقة عمل

(6) مبادئ حل المشكلات. (5) دقائق

- 1- ليس هناك حلاً مثاليًا لكل مشكلة، ولكن هناك حل مناسب.
- 2- ما يحدد فاعلية أسلوب المواجهة هو الموقف أو الحدث نفسه.
- 3- أسلوب المواجهة الذي يصلح لموقف أو مشكلة اليوم، قد لا يصلح له في وقت آخر؛ تبعًا لملابسات الموقف والظروف المحيطة.
- 4- من الضروري أن يعتقد الفرد دائمًا أن هناك حل وحل آخر، وحل وسط بين الحلول، وهو ما يمكن التوصل إليه.
- 5- ليس من الضروري أن يكون حل المشكلة، هو الحل الذي طرحته أنت، فقد يكون حلاً طرحه شخصاً آخر، ولكنه مقنع وفعال، والاعتراض على رأيك لا يعني الاعتراض على شخصك.
- 6- الاعتقاد بالمرونة في حل المشكلات.

بعد ذلك تم تطبيق **نشاط (19) مشكلة النسيان** مع أفراد المجموعة التجريبية على النحو الآتي: تم عرض مشكلة النسيان في الامتحانات وطلب من أفراد المجموعة التجريبية مواجهتها بعقلانية، إضافةً لطرح حلول مختلفة ومتنوعة تعتمد على الإبداع، وبعد ذلك ناقش الباحث أفراد المجموعة بخطوات حل المشكلة، وأساليب المواجهة المناسبة لها.

(10) دقائق

بعد ذلك تم تلخيص ما دار في الجلسة وشكر أفراد المجموعة التجريبية على تفاعلهم وتذكيرهم بموعد الجلسة المقبلة.

(5) دقائق

الواجب المنزلي: اذكر بعض المشكلات، التي تعرضت لها خلال الأسبوعين الماضيين، وأذكر طريقة تحليلك لهذه المشكلة، والإجراءات التي استخدمتها في حلها.

تقييم الجلسة الرابعة عشر:

من وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية (5) دقائق.

العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
المدة الزمنية للجلسة كانت كافية.			
أهداف الجلسة كانت واضحة ومحددة.			
موضوعات الجلسة مرتبطة بأهدافها.			
الأنشطة المقدمة خلال الجلسة كانت كافية.			
وقت المناقشة كان متاحاً بشكل كافٍ لكل شخص.			
تم الحصول على الفائدة ومعلومات جديدة من خلال الجلسة.			
الواجب المنزلي كان له أثر بالغ في فهم المعلومات.			
أداء الباحث كان مرضي.			

ملاحق الدراسة

ماهي اقتراحاتك لتحسين الجلسة القادمة؟

تقييم الباحث لمدى تحقق أهداف الجلسة

الجلسة	مدى تحقق أهداف الجلسة		
	تحققت ()	تحققت جزئياً ()	لم تتحقق ()
	الأدلة التي تثبت تحقق الأهداف	سبب التحقق الجزئي	سبب عدم تحقق الأهداف

تقرير الجلسة:

لدى تقييم الجلسة من خلال إجابات أفراد المجموعة التجريبية وملاحظات الباحث على استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة تبين أن أداء الباحث كان جيداً، وذلك من خلال توضيح المقصود بأساليب المواجهة ثم التتويه لأساليب المواجهة الإيجابية والسلبية، إضافةً إلى تحديد الأفكار اللاعقلانية التي تسهم في تحديد أساليب المواجهة السلبية التي نستخدمها في حياتنا اليومية، وذلك من خلال تقنية السؤال السحري، في حين أسهمت تقنية الوعي الذاتي، والشعارات الذاتية في تنفيذ الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأخرى أكثر إيجابية، والدليل على ذلك تطبيق أفراد المجموعة التجريبية لنشاط (مشكلة النسيان) الذي بين قدرتهم على اتباع أساليب مواجهة إيجابية، ومن ثم نستطيع القول إن الهدف من هذه الجلسة تحقق وذلك من خلال تحديد الأفكار اللاعقلانية الكامنة وراء استخدام أساليب مواجهة سلبية وتنفيذها والتوصل إلى البديل العقلاني لها، وبالتالي التوجه لممارسة أساليب مواجهة إيجابية.

ملاحق الدراسة

الجلسة الخامسة عشر

عنوان الجلسة: التواصل مع الآخرين

أهداف الجلسة:

1. أن يحضض أفراد المجموعة التجريبية الأفكار اللاعقلانية التي تؤثر سلباً على التواصل مع الآخر، وأن يتبنوا أفكاراً بديله.
2. أن يقارن أفراد المجموعة التجريبية بين أساليب التواصل الاجتماعي الإيجابية وأساليب التواصل الاجتماعي السلبية.
3. أن يمارس أفراد المجموعة التجريبية أساليب تواصل إيجابية لتحسين العلاقة مع الآخر.

زمن الجلسة: 120 دقيقة

الفنيات والأساليب المستخدمة: التحليل المنطقي للأفكار، مناقشة الحوار، السؤال السحري، والشعارات الذاتية، والواجب المنزلي، التعزيز.

الأدوات المستخدمة: صور توضيحية، عارض.

عرض الجلسة:

تم الترحيب بأفراد المجموعة التجريبية، وتذكيرهم بما دار في الجلسة السابقة، ثم مناقشة الواجب المنزلي. (10 دقائق).
بعد ذلك تعرض الباحث لموضع جلسة اليوم، وهو العلاقات الاجتماعية قائلاً: من أسباب سعادة الفرد تمتعه بعلاقات اجتماعية جيدة، فيجد في أصدقاءه المرح، والتفاؤل في أوقات سعادته، ويجد فيهم المساعد والمساند في أوقات تعرضه للأزمات. (5 دقائق).

وبعد ذلك أوضح الباحث أن هناك عدد من الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية قد تؤدي بالفرد للانخراط والتعلق الزائد في العلاقة؛ لينال حب ورضى الآخرين حتى وإن كان على حساب نفسه أو تجعله متشددًا مغاليًا؛ فتفسد علاقته بالآخرين، ثم تم تحديد هذه الأفكار من خلال تقنية السؤال السحري بعد التذكير بهذه التقنية ومراحلها، ومن هذه الأفكار:

1- أستحق معاملة أفضل من الآخرين.

2- بعض الناس شر وأذى ويجب العمل على عقابهم. (10 دقائق).

بعد ذلك تم التعرف إلى وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية حول هذه الأفكار، من خلال طرح السؤال الآتي: ما هو رأيكم بهذه الأفكار التي تم طرحها؟ (5 دقائق).

ملاحق الدراسة

- بعد ذلك أوضح الباحث أن الفكرة الأولى، تؤدي بالفرد إلى أن يكون تقديره لذاته مرتبطاً بتقدير الآخرين له، ولا يمكنه الاستقلال عن رأي الآخرين، ودائمًا ينتظر تقييمهم ويلومهم لعدم معاملته بشكل جيد.
- ثم أوضح الباحث أن الفكرة (2) تسبب للفرد مشكلات في علاقاته بالآخرين وتسبب له العزلة ونفور الآخرين منه، فالإنسان كائن على درجة كبيرة من التعقيد لأن يتم تقييمه على أساس من بعض تصرفاته. (10 دقائق).
- بعد ذلك تم تذكير أفراد المجموعة التجريبية بتقنية الشعرات الذاتية بغرض تحليل ودحض هذه الأفكار؛ حيث تم تقسيم أفراد المجموعة التجريبية إلى ثنائيات لتطبيق ذلك. (20 دقيقة).
- وبعد ذلك تم تطبيق نشاط (20) (حقيقتان وأمنية) وفيه طلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية التفكير في ثلاثة أشياء يودون الحديث من خلالها عن أنفسهم، ويجب أن يكون اثنتان منها حقيقتان والثالثة أمنية، وعلى بقية الأفراد أن يكتشفوا ما هي الحقيقتان وما هي الأمنية. (15 دقائق).
- ثم تم الانتقال للتحدث عن أساسيات مهارات التواصل الاجتماعي، وذلك من خلال العرض الآتي: (20 دقيقة).



1. فهم حقيقة التواصل: التواصل هو عملية نقل الإشارات والرسائل بين مرسل ومستقبل من خلال وسائل متعددة (كلمات مكتوبة أو منطوقة، ودلالات غير لفظية)، التواصل أيضًا منهجية نستخدمها لتأسيس وتعديل العلاقات.



2. امتلاك الشجاعة لقول ما نفكر فيه: ثق بإسهامك الإيجابي في المحادثات. أقتطع بعض الوقت يوميًا للتعرف على آرائك ومشاعرك حتى تتمكن من إيصالها إلى الآخرين. لا يجب على الأشخاص الذين يترددون عند التحدث الخوف بسبب شعورهم أن ما سيقولونه لن يضيف إلى الحديث شيء جديد. قد يعدّ الحديث الذي يعتبره شخص ما غير مفيد مفيدًا لغيره من الأشخاص.



3. **الممارسة:** تبدأ عملية تطوير مهارات التواصل الجيدة بتفاعلات بسيطة، ويمكن التدرّب على مهارات التواصل بشكل يومي في البيئة الاجتماعية وبيئة العمل. حيث يتطلّب صقل المهارات الجديدة وقتاً، إلا أنك نتيج لنفسك فرصاً وشراكات مستقبلية في كل مرة تقوم فيها باستخدام مهارات التواصل الخاصة بك.

بعد ذلك تم التحدث عن بعض النقاط التي تساعد على التواصل مع الآخرين من خلال مايلي:



1. **التواصل البصري:** سواء أكنت تتحدث أو تستمع، فإن النظر إلى عيني الشخص الذي تخاطبه يزيد من نجاح تواصلك معه؛ فنظرات العين تنقل الاهتمام وتشجّع الشخص الذي تحدّثه على الاهتمام بما تقول أيضاً، أحد التقنيات التي تساعدك على تحقيق ذلك هي النظر باستمرار إلى أحد عيني الشخص ثم الانتقال للنظر إلى العين الأخرى.



2. **الإشارات والإيماءات:** يتضمن ذلك إيماءات الوجه واليدين، اجعل جسمك كله يتحدث، استخدم إيماءات أصغر للأشخاص والمجموعات الصغيرة، يجب أن تزيد الإيماءات بزيادة حجم المجموعة التي يخاطبها الشخص.



3. **تجنب الرسائل المختلطة:** أحدث تناغماً بين كلماتك، وإيماءاتك، وتعبير وجهك، إن تأنيب شخص مع الابتسام له يرسل رسائل مختلطة، مما يجعل الأمر عديم الكفاءة في إيصال المعنى، إن كنت مضطراً لإرسال رسالة سلبية، يجب أن تكون الكلمات، وتعبير الوجه، ونبرة الصوت متناغمة مع الرسالة.



4. **لغة الجسد:** يمكن أن تعبّر لغة الجسد أكثر من الكلمات، إن التصريح بجملة مفتوحة مع ارتخاء اليدين إلى جانبي الجسم يوصل رسالة إلى من حولك بأنه يمكنهم التقرب منك وبأنك على استعداد لتسمع ما سيقولونه. من ناحية أخرى، يشير ضم الذراعين وشد الكتفين إلى عدم الاهتمام بالحديث أو عدم الرغبة بالتواصل؛ فلغة الجسد يمكن أن تؤدي إلى قطع التواصل قبل بدئه. إن اتخاذ وضعية جسد مناسبة ووقفة تدل على إمكانية التقرب منك قد تؤدي إلى سير المحادثات الصعبة بسلاسة.



5. **الاهتمام بالسلوك البناء:** يؤثر السلوك بشكل هائل على التواصل وعلى طريقة تقديم نفسك للآخرين وتفاعلهم. كن صادقاً، وصبوراً، ومتفائلاً، ومحترماً، وتقبل الآخرين. قم بمراعاة شعور الآخرين وثق بجدارتهم.



6. **الاصغاء:** لا يجب أن يقتصر الأمر على الاستماع الجيد للآخرين؛ حيث أنه يجب على الشخص أيضاً الاستماع إلى كلمات الشخص الآخر والانخراط في محادثة حول الشيء الذي يتحدث عنه. تجنب رغبتك بالاستماع إلى نهايات جملهم فقط لأنك ترغب بتقليب الأفكار أو الذكريات في ذهنك أثناء تحدث الشخص.



7. **وضوح الكلمات:** تحدث بشكل واضح ولا تهمهم، إن وجدت أن الآخرين يطلبون منك عادةً تكرار ما قلته، حاول التعبير عن نفسك بشكل أفضل، سيقوم من حولك بتقييم جدارتك من خلال الكلمات والمصطلحات التي تستخدمها. إن لم تكن متأكدًا من طريقة لفظ كلمة معينة لا تستخدمها.



8. **نبرة الصوت:** على الشخص التحدث بشكل معتدل لأن الأفراد سيعتقدون أنك شخص عصبي وغير واثق

ملاحق الدراسة

بنفسك إن تحدثت بسرعة، وبالمقابل يجب لا تبطئ حديثك بدرجة كبيرة؛ بحيث تجد أن الآخرين يكملون الجمل التي تبدأها. وإن استخدام صوتٍ مرتفع أو متحب ليس بالطريقة الجيدة للحصول على الحب والاحترام من الآخر، ولكن بالمقابل يجب استخدام صوتاً يناسب الوضع الذي تكون فيه كالتحدث بنعومة عندما تكون مع شخصٍ وحدك أو عندما تكون قريباً منه، في حين يتم التحدث بصوتٍ مرتفع عندما تتحدث مع مجموعة كبيرة أو في مساحة كبيرة.

بعد ذلك طلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية تنفيذ التدريب التالي (الصديق والأسرار): ضع إشارة (٧) على الاستجابات التي تتفق وسلوكك، وعلق على كل عبارة من العبارات السابقة.

علمت أن صديقك يطلع صديقاً آخر له على كل أسرار، ويخفيها عنك:	
أ. من حقه أن يتحدث مع من يشاء.	(*)
التعليق: من حقه التحدث مع من يشاء فأنا لست صديقه الوحيد، وله حرية الاختيار أن يفضي بأسراره لمن يريد وأنا أقدر له ذلك.	
ب. هو لا يحبني.	()
التعليق:	
ج. امتنع عن إفشاء أسراري إليه.	()
التعليق:	
د. أحاول أن أعرف هذه الأسرار.	()
التعليق:	
هـ. أبتعد عنه، ولا أصادقه بعدها	()
التعليق:	

ثم تم إجراء مناقشة جماعية حول التدريب السابق. (15 دقيقة).

ثم تم تلخيص ما دار بهذه الجلسة وتكثير أفراد المجموعة بموعد الجلسة القادمة. (5 دقائق).

الواجب المنزلي.

تذكر حواراً إيجابياً دار بينك وبين أحد الأصدقاء والزملاء وسجل ما يلي:		
نبرة الصوت:	لغة الجسد:	الاصغاء:
نظرات العيون:	السلوك التفاعلي:	التركيز:

ما نتيجة هذا الحوار من حيث المشاعر وسلوك الآخر تجاهك؟

تذكر حواراً سلبياً دار بينك وبين الأصدقاء والزملاء وسجل ما يلي:		
نبرة الصوت:	لغة الجسد:	الاصغاء:
نظرات العيون:	السلوك التفاعلي:	التركيز:

ما نتيجة هذا الحوار من حيث المشاعر وسلوك الآخر تجاهك؟

ملاحق الدراسة

تقييم الجلسة الخامسة عشر:

من وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية (5) دقائق.

العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
المدة الزمنية للجلسة كانت كافية.			
أهداف الجلسة كانت واضحة ومحددة.			
موضوعات الجلسة مرتبطة بأهدافها.			
الأنشطة المقدمة خلال الجلسة كانت كافية.			
وقت المناقشة كان متاحاً بشكل كافٍ لكل شخص.			
تم الحصول على الفائدة ومعلومات جديده من خلال الجلسة.			
الواجب المنزلي كان له أثر بالغ في فهم المعلومات.			
أداء الباحث كان مرضي.			

ماهي اقتراحاتك لتحسين الجلسة القادمة؟

.....

تقييم الباحث لمدى تحقق أهداف الجلسة

الجلسة	مدى تحقق أهداف الجلسة		
	تحققت ()	تحققت جزئياً ()	لم تتحقق ()
	الأدلة التي تثبت تحقق الأهداف	سبب التحقق الجزئي	سبب عدم تحقق الأهداف

تقرير الجلسة:

لدى تقييم الجلسة من خلال إجابات أفراد المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة تبين أن أداء الباحث كان جيداً، وتمثل ذلك بقدرته على تعريف أفراد المجموعة التجريبية بمفهوم العلاقات الاجتماعية وأهميتها في حياتنا اليومية، إضافةً إلى التعريف ببعض مهارات التواصل الاجتماعي الفعالة والإيجابية، ودورها في استخدام أساليب مقبولة للتواصل مع الآخرين، والدليل على ذلك هو تفاعل أفراد المجموعة التجريبية، أثناء تطبيق نشاط الصديق والأسرار. وبالتالي نستطيع القول إن الهدف من هذه الجلسة قد تحقق من خلال تقديم حقائق حول مهارات التواصل الاجتماعي، وبالتالي استخدام أساليب تواصل إيجابية.

ملاحق الدراسة

الجلسة السادسة عشر

عنوان الجلسة: الجلسة الختامية.

أهداف الجلسة:

1. تلخيص عام لجلسات البرنامج العقلاني الانفعالي والإجابة على تساؤلات أفراد المجموعة التجريبية واستفساراتهم.
2. التعرف إلى تقييم أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج .
3. تطبيق المقاييس المستخدمة في البرنامج للبرنامج بعدياً.
4. تحديد موعد القياس التتبعي.

زمن الجلسة: 120 دقيقة

الفنيات والأساليب المستخدمة: المناقشة والحوار .

الأدوات المستخدمة: أوراق-أقلام-والمقاييس البعدية- استمارة تقييم البرنامج.

عرض الجلسة:

تم الترحيب بأفراد المجموعة التجريبية، وتذكيرهم بما دار في الجلسة السابقة، ثم تمت مناقشة الواجب المنزلي. (10) دقائق.

بعد ذلك تم اخبار أفراد المجموعة التجريبية بأن هذه الجلسة هي الأخيرة، وبذلك سيتم إنهاء جميع الموضوعات التي تمت مناقشتها والتطرق إليها على مدار الجلسات السابقة، ثم تم تقديم تلخيص موجز لأهم ما تم تناوله والتطرق إليه خلال جلسات البرنامج. (15) دقيقة.

بعد ذلك ترك الباحث الحرية الكاملة لأفراد المجموعة التجريبية للتساؤل والاستفسار حول جلسات البرنامج السابقة والتعرف إلى الموضوعات والنقاط التي لم تستكمل مناقشتها أو التي كانت غامضة. (15) دقيقة.

بعد ذلك بدأ الباحث بالتعرف إلى تقييم أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج، من خلال طرح مجموعة من التساؤلات عليهم تتمثل فيما يلي: (15) دقيقة.

* ما رأيك في البرنامج ؟ وهل تعتبر أنه أضاف لك شيئاً جديداً؟

* من وجهة نظرك الخاصة ماهي الأشياء التي أعجبتك في البرنامج ؟

ملاحق الدراسة

*من وجهة نظرك الخاصة ما هي الأشياء التي لم تعجبك في البرنامج ؟

*هل توجد لديك اقتراحات حول البرنامج ؟ وما هي ؟ أشار أفراد المجموعة التجريبية إلى رغبتهم في الخروج برحلة.

بعد ذلك تم تطبيق القياس البعدي من خلال توزيع مقاييس السلوكيات الهازم للذات، والمعتقدات الهازمة للذات، والتعبير عن الغضب، واستمارة تقييم البرنامج وذلك من أجل التعرف إلى أثر البرنامج في خفض حدة بعض السلوكيات الهازمة للذات. (30 دقيقة).

- بعد ذلك تم الاتفاق مع أفراد المجموعة التجريبية على موعد لجلسة المتابعة بغرض تطبيق القياس التتبعي. (5 دقائق).

- بعد ذلك تم إقامة حفلة ختامية شملت المشاركين في البرنامج والمرشد النفسي، وبعض من المعلمين والكادر الإداري في المدرسة (20 دقيقة).

وفي نهاية الجلسة شكر الباحث أفراد المجموعة التجريبية لحسن تعاونهم والتزامهم وانضباطهم في الحضور خلال سير جلسات البرنامج وتمنى لهم دوام التحسن، وأوضح لهم أنه سيبقى على اتصال دائم معهم وأنه باستطاعتهم زيارته في أي وقت يحتاجون فيها للمساعدة. (5 دقائق).

تقييم الجلسة السادسة عشر:

من وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية (5 دقائق).

العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
المدة الزمنية للجلسة كانت كافية.			
أهداف الجلسة كانت واضحة ومحددة.			
موضوعات الجلسة مرتبطة بأهدافها.			
الأنشطة المقدمة خلال الجلسة كانت كافية.			
وقت المناقشة كان متاحاً بشكل كافٍ لكل شخص.			
تم الحصول على الفائدة ومعلومات جديدة من خلال الجلسة.			
الولجب المنزلي كان له أثر بالغ في فهم المعلومات.			
أداء الباحث كان مرضي.			

ماهي اقتراحاتك لتحسين الجلسة القادمة؟

.....

ملاحق الدراسة

تقييم الباحث لمدى تحقق أهداف الجلسة

الجلسة	مدى تحقق أهداف الجلسة		
	تحققت ()	تحققت جزئياً ()	لم تتحقق ()
	الأدلة التي تثبت تحقق الأهداف	سبب التحقق الجزئي	سبب عدم تحقق الأهداف

تقرير الجلسة:

لدى تقييم الجلسة من خلال إجابات أفراد المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة تبين أن أداء الباحث كان جيداً، ففيها طرح أفراد المجموعة التجريبية بعض الأسئلة التي أجاب عنها الباحث، ومن ثم تم تطبيق القياس البعدي، وتم تنفيذ حفلة الختام وتقديم هدايا تعزيزية لأفراد المجموعة التجريبية. وفي النهاية نستطيع القول إن الهدف من هذه الجلسة قد تحقق.

الملحق (7) استمارة تقييم الجلسة

من وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية:

العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
المدة الزمنية للجلسة كانت كافية.			
أهداف الجلسة كانت واضحة ومحددة.			
موضوعات الجلسة مرتبطة بأهدافها.			
الأنشطة المقدمة خلال الجلسة كانت كافية.			
وقت المناقشة كان متاحاً بشكل كافٍ لكل شخص.			
تم الحصول على الفائدة ومعلومات جديدة من خلال الجلسة.			
الواجب المنزلي كان له أثر بالغ في فهم المعلومات.			
أداء الباحث كان مرضي.			

ماهي اقتراحاتك لتحسين الجلسة القادمة؟

.....

.....

من وجهة نظر الباحث:

الجلسة	مدى تحقق أهداف الجلسة		
	تحققت ()	تحققت جزئياً ()	لم تتحقق ()
	الأدلة التي تثبت تحقق الأهداف	سبب التحقق الجزئي	سبب عدم تحقق الأهداف

الملحق (8) استمارة تقييم البرنامج

وتتكون من ثلاثة صور تم اعدادها من قبل الباحث:

الصورة (أ) تقدم للفرد الذي يعاني من مشكلة السلوكيات الهازمة للذات.

الصورة (ب) تقدم لولي أمر الفرد الذي يعاني من مشكلة السلوكيات الهازمة للذات.

الصورة (ج) تقدم للمرشد النفسي في مدرسة الفرد الذي يعاني من مشكلة السلوكيات الهازمة للذات.

الصورة (أ): استمارة تقييم البرنامج من قبل الفرد الذي يعاني من مشكلة السلوكيات الهازمة للذات.

عزيزي الطالب: فيما يلي مجموعة من البنود المعدة لتقييم البرنامج الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية، أرجو منك وضع التقدير المناسب على كل بند من البنود الآتية، ولك مني كل الامتنان:

العبارة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	لم تكن كافية
الاستفادة من البرنامج الإرشادي كانت.			
الأنشطة، والتقنيات المستخدمة في البرنامج كانت كافية لمساعدتي في التخفيف من حدة بعض السلوكيات الهازمة للذات.			
أضاف البرنامج لي معارف وخبرات جديدة.			
ساعدني البرنامج على تغيير طريقة تفسير الأحداث التي أتعرض لها في حياتي اليومية.			
ساعدتني جلسات البرنامج على تغيير الفكرة التي كنت أحملها عن ذاتي.			
ساعدني البرنامج على اكتشاف طاقات لم أكن على دراية بها.			
ساعدتني جلسات البرنامج على أن أصبح أكثر تقبلاً لذاتي.			
ساعدتني جلسات البرنامج على أن أصبح أكثر إيجابية في التعامل مع الآخرين.			
ساعدتني جلسات البرنامج على أن أصبح أكثر فاعلية في التعامل مشكلات الحياة اليومية.			
كان توقيت جلسات البرنامج مناسباً لي.			
أرغب في المشاركة بجلسات أخرى مستقبلاً.			
كان الباحث ناجحاً وفعالاً في إدارة الجلسات.			

ملاحق الدراسة

الصورة (ب): استمارة تقييم البرنامج من قبل ولي أمر الفرد الذي يعاني من مشكلة السلوكيات الهازمة للذات.

عزيزي ولي أمر الطالب: فيما يلي مجموعة من البنود المعدة لتقييم البرنامج الذي شارك فيه ابنك، أرجو منك وضع التقدير المناسب على كل بند من البنود الآتية، ولك مني كل الامتنان:

1. هل لاحظت تغيراً إيجابياً في سلوك ابنك اليومي بعد مشاركته في البرنامج الإرشادي؟ صف ذلك؟

.....
.....

2. هل لاحظت أن ابنك أصبح أكثر مشاركة في الأنشطة الاجتماعية والترفيهية بعد مشاركته في البرنامج الإرشادي؟ صف ذلك.

.....
.....

3. هل لاحظت أي تغير في العلاقات الاجتماعية لابنك بعد مشاركته في البرنامج الإرشادي؟ صف ذلك؟

.....
.....

4. هل تشعر أن ابنك أصبح أكثر توافقاً نفسياً واجتماعياً وتربوياً بعد مشاركته في البرنامج الإرشادي؟ صف ذلك؟

.....
.....

5. هل تلاحظ أي تغير في الأفكار التي يحملها ابنك بعد مشاركته في البرنامج الإرشادي؟ صف ذلك؟

.....
.....

الصورة (ج) استمارة تقييم البرنامج من قبل المرشد النفسي في المدرسة.

عزيزي المرشد: فيما يلي مجموعة من البنود المعدة لتقييم البرنامج الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية، أرجو منك الإجابة على كل بند من البنود الآتية، ولك مني كل الامتنان:

1. هل لاحظت تغيراً إيجابياً في السلوك اليومي للطلاب بعد مشاركتهم في البرنامج الإرشادي؟ صف ذلك؟

.....
.....

2. هل لاحظت أن الطلاب أصبحوا أكثر مشاركة في الأنشطة الاجتماعية والترفيهية بعد مشاركتهم في البرنامج الإرشادي؟ صف ذلك.

.....
.....

3. هل لمست تحسناً لعلاقات الطلاب مع مدرسيهم بعد مشاركتهم في البرنامج الإرشادي؟ صف ذلك؟

.....
.....

4. هل تلاحظ أي تغير في العلاقات الاجتماعية للطلاب بعد مشاركتهم في البرنامج الإرشادي؟ صف ذلك؟

.....
.....

5. هل تشعر أن الطلاب قد أصبحوا أكثر توافقاً نفسياً واجتماعياً وتربوياً بعد مشاركتهم في البرنامج الإرشادي؟ صف ذلك؟

.....
.....

6. هل لاحظت أي تغير في الأفكار التي يحملها الطلاب بعد مشاركتهم في البرنامج الإرشادي؟ صف ذلك؟

.....
.....
7. هل لاحظت أن الطلاب أصبحوا أكثر قدرةً على مواجهة وتحمل المواقف الضاغطة بعد مشاركتهم في البرنامج؟ صف ذلك؟

.....
.....
8. هل لاحظت أن الطلاب أصبحوا أكثر عقلانية ومنطقية بعد مشاركتهم في البرنامج الإرشادي؟ صف ذلك؟

.....
.....
9. هل لاحظت أن مستوى الغضب والعداونية قد انخفض لدى الطلاب بعد مشاركتهم في البرنامج الإرشادي؟ صف ذلك؟

.....
.....

الملحق (9) قائمة بأسماء السادة المحكمين

اسم المحكم	البرنامج	المقاييس
أ. د أمينة رزق: الأستاذ في قسم علم النفس.	*	*
أ.د علي نحيلي: الأستاذ في قسم علم النفس.	*	*
أ.د أحمد الزعبي: الأستاذ في قسم الإرشاد النفسي.	*	*
أ.د. غسان منصور: الأستاذ في قسم علم النفس.	*	*
د. صباح السقا: الأستاذ المساعد في قسم الإرشاد النفسي.	*	*
د. رنا قوشحة: المدرسة في قسم القياس والتقويم.	*	*
د. منال الشيخ: المدرسة في الإرشاد النفسي.	*	*
د. سيناء الخطيب: المدرسة في قسم تقنيات التعليم.	*	*
د. نبيلة العالم: المدرسة في قسم اللغة الانكليزية.	*	*
د. كارولين محسن: المدرسة في قسم الإرشاد النفسي.	*	*
د. اقبال الحلاق: المدرسة في قسم الإرشاد النفسي.	*	*

الملحق (10) قائمة الشطب

زميلي المرشد النفسي/ الاجتماعي: أضع بين يديك مجموعة من العبارات التي تمثل مواقف سلوكية قد تكون موجودة لدى بعض الطلبة في المدرسة، أرجو أن تقوم بوضع إشارة أمام العبارات (المواقف السلوكية) الأكثر انطباقاً وتكراراً لدى الطلبة في مدرستك، ثم أرجو منك تحديد المشكلة المرافقة لتلك المواقف السلوكية (المشكلات مكتورة بنهاية الصفحة) ولك جزيل الشكر.

العبرة	تنطبق	لا تنطبق
1. السعي المبالغ فيه للحصول على حب الآخرين.		
2. السعي المبالغ فيه للحصول على موافقة الآخرين وقبولهم.		
3. السعي لتحقيق الكمالية المبالغ فيها.		
4. لوم الذات.		
5. الانسحاب الاجتماعي.		
6. المماطلة.		
7. الممارسات الجنسية.		
8. الاستعلاء على الآخرين.		
9. اليأس.		
10. السلبية وعدم القدرة على المواجهة.		
11. الإفراط في تناول الأطعمة.		
12. محاولات الانتحار وإيذاء الذات.		
13. الاعتداء على الآخرين وممتلكاتهم.		

من خلال ملاحظتك اليومية أي من المشكلات الآتية تترافق مع المواقف السلوكية الشائعة لدى الطلبة في مدرستك؟ هل هي:

- الانفعالية () الغضب () أحلام اليقظة ()
- القلق () النرجسية () تنني تقدير الذات ()

Summary

Summary

The Effectiveness of a Program Based on Rational Emotional Counseling in Reducing the Intensity of Some Self-defeating Behaviors among Sample of Secondary School Students.

The secondary school stage corresponding to middle adolescence is one of the most important Stages of a person's life. Individuals are exposed to many behavioral, emotional, social and academic problems. The most common problems at this stage are self-defeating behavior (Kabatay, 1999,3; Baumiester, 1988,152; Kass, 1987b, 92) that self-defeating behavior has spread among individuals since the onset of adolescence and continues to escalate in later stages through Many manifestations of them (addiction to love and consent, and refusal of assistance from others or Such as sexual abuse, bullying, excessive luxury, self-blame, drug addiction, denial of social opportunities, criminal behavior, suicide and excessive eating) Problems; the individual becomes unable to cope with the difficulties and to withstand the pressures that he may be exposed to.

Due to the scarcity of local, Arab and foreign studies (to the extent of the researcher's knowledge), which alleviated the self-defeating behaviors of secondary students by using various guidance methods, it was urgent to find a guiding method suitable for individuals at this age. Suffer from them, and because of the irrational and self-defeating thoughts according to "(Bridges & Harnish, 2010,863) (Coban, 2013,68; Jain, 2013,2) Self-defeating and leading to it, the guiding method used in the current study was (Froggatt, 1990a), Watson (1999), (2006), Miki,), And Obiagaeri (2018,78) are effective in helping counselors to eliminate self-defeating behavior and move to rational life, as rational rational counseling is based on the fundamental principle that the problems experienced by the individual are the result of an illogical pattern of thinking and the way The only solution to these problems is to follow a logical pattern of thinking leading to self-supporting behaviors. Based on the above, the problem of the study can be summed up in the following question: Is there an effectiveness of the program based on emotional rational counseling in reducing some self-defeating behaviors (Approval addiction, perfectionism, self-blame) in a sample of secondary school students in the schools of the official Damascus countryside?

The Present Study Aims to Identify the Following:

- a. The level of Self-defeating Behaviors, Self-defeating Beliefs, and Anger Expression among the total study sample.
- B. The Most Widespread Self-defeating Behaviors and Beliefs among the Members of

Study Sample.

C. The Relationship between Self-defeating Behaviors, Self- defeating Beliefs, and Anger among the Study Sample.

D. Differences among Members of Study Sample in Self-defeating Behaviors, Self-defeating Beliefs, Based on Gender and Level of Educational Achievement Variables.

E. Differences among Members of Study Sample who are high and Low Self-Defeating Behaviors on Self- Defeating Beliefs Scale.

f. Predictability of self-defeating behaviors through self-defeating beliefs and Classification variables (gender, and scholastic achievement).

G. Differences between Members of Experimental Group in their Pre and Post-Performance on the Criteria Used in the Current Study.

H. Differences between Members of the Control Group in their Pre and Post-Performance on the Criteria Used in the Current Study.

I. Differences between Members of the Control Group in their Pre and Post-Performance on the Criteria Used in the Current Study.

J. Differences between Members of the Experimental Group and Control Group in their Post- Performance on the Criteria Used in the Current Study.

K. The Effectiveness of the Counseling Program Used to Reduce Some of Self-defeating Behaviors.

To achieve these Goals, the Researcher Composed a Set of Questions and Hypotheses as follows:

First: Study Questions.

1. What is the Level of Self-defeating Behaviors among the Total study sample?
2. What is the Level of Self-defeating Beliefs among the Total study sample?
3. What is the Level of Anger Expression among the Total study sample?
4. What are the most Widespread Self-defeating Behaviors and Beliefs among the Study Sample?

Second hypotheses of the study:

1. There is no Statistically Significant Relationship between Self-Defeating Behaviors on The one Hand and Self-Defeating Beliefs and Anger Expression on the Other Hand among the Members of the Study Sample.
2. There are no Statistically Significant Differences between the Mean Scores of the Study Sample on the Measure of Self - defeating Behaviors according to Gender and

Level of Educational Achievement Variables.

3. There are no Statistically Significant Differences between the Mean Scores of the Study Sample on the Scale of Self-defeating Beliefs According to the Gender and Level of Educational Achievement Variables.
4. There are no Statistically Significant Differences among the Members of Total Study Sample who are High and Low Scores of Self-defeating Behaviors on the Self-Defeating Beliefs Scale.
5. Can self-defeating behaviors be predicted through self-defeating beliefs, expressions of anger, and Classification variables (gender, level of achievement).
6. There are no Statistically Significant Differences between the Mean Scores of the Experimental Group Members in Their Pre and Post-Performance on The Self-Defeating Behaviors Scale, Self- Defeating Beliefs Scale, and Anger Expression Scale.
7. There are no Statistically Significant Differences between the Mean Scores of the Control Group Members in Their Pre and Post-Performance on the Self-Defeating Behavior Scale, Self-defeating Beliefs Scale, and Anger Expression Scale.
8. There are no Statistically Significant Differences between the Mean Scores of the Experimental and Control Group Members in Their Post-Performance on The Self-Defeating Behaviors Scale, Self-defeating Beliefs Scale, and Anger Expression Scale.
9. There are no Statistically Significant Differences between the Mean Scores of the Experimental Group Members in Their Post-and Following Performance on The Self-defeating Behaviors Scale, Self-defeating Beliefs Scale, and the Anger-Expressing Scale.
10. There is no Impact of the Suggestion Program in Reducing Some Self-Defeating Behaviors, Self-Defeating Beliefs and Anger Expressing among Members of the Quasi-Experimental Sample at the Quantitative and Qualitative Level.

Method

To answer the study Questions and Hypotheses, the Quasi-Experimental Approach is Adopted by Representing the Design of Equal Groups Through Use Set of Tools, as Follows: Checking List, Measure of Self-defeating Behaviors, Self-defeating Beliefs Measure, Anger Expression Measure, Case Study, Behavior observation Form and the Rational Emotional Program. then some of These Tools were Applied on Available Sample from Secondary School Students: the Number of the Students were (265), then the Students Who Obtained High Grades (Fourth Quartile) in Measures of Self-Defeating Behavior, Self-Defeating Beliefs Were Selected, and their Number was (118) Students (Representing the Basic Study Sample), to Identify The Reality of Self-

defeating Behaviors in Terms of their Association with Self-defeating Beliefs and Anger Expressing and the Differences in these Variables According to Gender and the Level of Educational Achievement Variables, then the Students Who Obtained the Highest Scores (Quartile 4) in the three Scales (Measure of Self-defeating Behaviors, Self-defeating Beliefs Measure, Anger Expression Measure) and Would Like to Participate in the Counseling Program were Selected, their Number was 24 Students Representing (Quasi -Experimental Sample)

Results

The Following Results were found: The Prevalence of Self-defeating Behaviors and Self-defeating Beliefs among the Members of Study Sample was High, While the Prevalence of Anger Expressing Was Moderate. It was also Found That the Behaviors Such as Approval Addiction, Perfectionism and Self-Blame were the Most Common Self-Defeating Behaviors among the Members of Study Sample. It was also found that the Beliefs Such as Perfectionism, Self-Blame, and Approval Addiction Were the Most Common Self-defeating Beliefs among the Members of Study Sample.

There was also a Positive Relationship between Self-defeating Behaviors, Self-defeating Beliefs and Anger Expressing, there were no Statistically Significant Differences between the Members of Study Sample on the Self-defeating Behaviors Scale According to Gender Variable, while it was Significant on the level of educational achievement in Favor of the study sample members with Low level of educational achievement. In addition, there were also statistically significant differences among the Members of Study Sample on the self-defeating beliefs according to the gender and the level of educational achievement Variables, the differences were in favor of males and in favor of the Study Sample Members with low level of achievement.

Regarding the differences between high and low self-defeating behaviors on self-defeating Beliefs, the differences were statistically significant in both measures and in favor of Study Sample Member with high level of self-defeating behaviors. For the predictability of self-defeating behaviors through self-defeating beliefs, anger, and Classification variables, self-defeating beliefs and educational achievement Level have been found to predict self-defeating behaviors.

There were also Statistically Significant Differences between the Pre and Post-Performance of the Experimental Study Sample Members on the Criteria used in the Present Study. The Difference was in Favor of pre Measurement, while the Differences were not Statistically Significant between the Pre and Post-performance among Control Study Sample Members on the Measures used in the Current Study. for the Differences Between Experimental and Control Sample Members on the Post-performance at the

Measures that used in the Study, the Differences were Significant and were in Favor of the Control Group Members, as for the Differences Between the Post and Follow Performance among the Experimental Sample Members on the Measures that used in the Current Study, the Differences were not Statistically Significant, It has also been Shown that the Program was Effective in Reducing the Intensity of Some Self-defeating Behaviors, Self-defeating Beliefs and anger expressing among the Members of Quasi-experimental Sample at Quantitative and Qualitative Level.

Damascus University

Faculty of Educational

Department of Psychological Counseling



The Effectiveness of a program based on rational emotional counseling in reducing the intensity of some self-defeating behaviors among sample of secondary School students.

A research Submitted for doctoral Degree in Psychological Counseling

Prepared by

Anas Mohammad Chihadah

Supervised by

Dr. Sabah Al-Sakka

Associate Professor in Department of Psychological Counseling,

Faculty of Education, Damascus University

Damascus: 2018–2019 A.C.
1439–1440 A.H.