



جامعة ديالى
كلية التربية الأساسية
قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

تأثير أسلوبين من الإرشاد المعرفي في تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة

أطروحة مقدمة

الى مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات
نيل شهادة الدكتوراه فلسفة التربية /
الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

من قبل الطالبة

سلمى حسين كامل

بإشراف الأستاذ الدكتور

ليث كريم حمد

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

وَالَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الْاِثْمِ
وَالْفَوَاحِشِ وَاِذَا مَا غَضِبُوا هُمْ
يَغْفِرُونَ *

صدق الله العظيم

سورة الشورى

الآية (٣٧)

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ (تأثير أسلوبين من الإرشاد المعرفي في تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة) المقدمة من الطالبة (سلمى حسين كامل) قد جرى تحت إشرافي في كلية التربية الأساسية - جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة دكتوراه فلسفة في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.

المشرف

الأستاذ الدكتور

ليث كريم حمد

٢٠١٥ / /

بناء على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الأطروحة للمناقشة

الأستاذ الدكتور

فرات جبار سعد الله

معاون العميد للشؤون العلمية

٢٠١٥ / /

إقرار الخبير الإحصائي

أشهد أنني اطلعتُ على الأطروحة الموسومة بـ (تأثير أسلوبيين من الإرشاد المعرفي في تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة) المقدمة من قبل الطالبة (سلمى حسين كامل) كجزء من متطلبات نيل شهادة دكتوراه فلسفة في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، في كلية التربية الأساسية - جامعة ديالى ، وقد جرت مراجعتها من الناحية الإحصائية تحت إشرافي وأصبحت صالحة من الناحية الإحصائية.

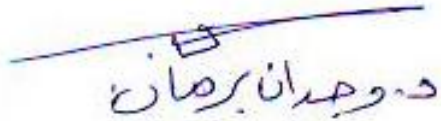
الخبير الإحصائي

الأستاذ الدكتور فائق فاضل السامرائي

٢٠١٥ / /

إقرار المقوم اللغوي

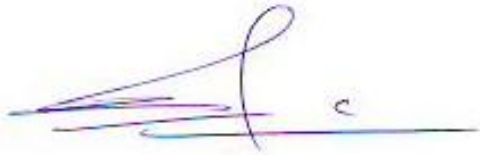
أشهد أنني اطلعتُ على الأطروحة الموسومة بـ (تأثير أسلوبين من الإرشاد المعرفي في تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة) المقدمة من قبل الطالبة (سلمى حسين كامل) كجزء من متطلبات نيل شهادة دكتوراه فلسفة في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، في كلية التربية الأساسية - جامعة ديالى ، وقد جرت مراجعتها من الناحية اللغوية تحت إشرافي وأصبحت صالحة من الناحية اللغوية.


المقوم اللغوي
الأستاذ المساعد الدكتورة

٢٠١٥/٤/١٩

إقرار المقوم العلمي

أشهد أنني اطلعتُ على الأطروحة الموسومة بـ (تأثير أسلوبين من الإرشاد المعرفي في تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة) المقدمة من قبل الطالبة (سلمى حسين كامل) كجزء من متطلبات نيل شهادة دكتوراه فلسفة في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، في كلية التربية الأساسية - جامعة ديالى ، وقد جرت مراجعتها من الناحية العلمية تحت إشرافي ووجدتها صالحة من الناحية العلمية .



المقوم العلمي

الأستاذ المساعد الدكتور

عبدالكريم محمود صباغ

٢٠١٥/٤/١٩

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة ، أننا اطلعنا على الأطروحة الموسومة بـ (تأثير أسلوبين من الإرشاد المعرفي في تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة) المقدمة من قبل الطالبة (سلمى حسين كامل) كجزء من متطلبات نيل شهادة دكتوراه فلسفة في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، في كلية التربية الأساسية - جامعة ديالى ، وقد ناقشنا الطالبة في محتوياتها وفي كل ما له علاقة بها ، ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة دكتوراه فلسفة في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، وبتقدير (إمتياز) .

أ. د. عبد الله أحمد العبيدي

عضواً

٢٠١٥ / /

أ. د. عدنان محمود عباس المهداوي

رئيساً

٢٠١٥ / /

أ. م. د. ناسو صالح سعيد

عضواً

٢٠١٥ / /

أ. م. د. سعدية كريم درويش

عضواً

٢٠١٥ / /

أ. د. ليث كريم حمد

عضواً ومشرفاً

٢٠١٥ / /

أ. م. د. إخلاص علي حسين

عضواً

٢٠١٥ / /

صدقت الأطروحة من مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى

أ. م. د. حيدر شاكر مزهر

عميد كلية التربية الأساسية - جامعة ديالى

٢٠١٥ / /

الإهداء

الى روح والديّ الحبيبين طيب الله ثراهما ... وفاءً وتقديراً

الى أخوتي وأخواتي عرفاناً وتقديراً

الى زوجي الغالي ... سندي ورفيق دربي محبة واحتراماً

الى ولديّ الغاليين أحمد وماريا

مرفأ الروح وهدقات العيون

أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة

شكر وامتنان

الحمد لله الملك الحق المبين، والصلاة والسلام على محمد رسول الله ، النبي الأمي الصادق الوعد الأمين ، وعلى آله الطيبين الطاهرين ، وصحبه الغرّ المنتجبين ، ومن تبعه بإحسان الى يوم الدين، وبعد .

فإن من العرفان أن ينسب المرء الفضل الى أهله ، فيسعدني ويشرفني أن أتقدم بالشكر والإمتنان الى المشرف على هذه الأطروحة الأستاذ الدكتور (ليث كريم حمد) ، على ما قدمه من نصح وتوجيه وملاحظات قيمة للوصول بهذا البحث الى ما وصل إليه ، فجزاه الله خير ما يجزي به والد عن ولده ، كما أتقدم بالشكر والإمتنان الى كل من الأستاذ الدكتور (سالم نوري صادق) والأستاذ الدكتور (صالح مهدي صالح) الذين لم يبخلوا عليّ بغزير علمهما وكرم عطاءهما ، فلهما مني كل التقدير والإحترام ، كما يسعدني أن أتقدم بالشكر والإمتنان الى أساتذتي الكرام في قسم الإرشاد النفسي بكلية التربية الأساسية ، الذين كانوا خير عون لي طوال مدة الدراسة والبحث ، لاسيما السادة أعضاء لجنة السيمينار، الأستاذ الدكتور (مهند محمد عبد الستار) والأستاذ الدكتور (علي الأوسي) والأستاذ الدكتورة (بشرى عناد مبارك) والأستاذ المساعد الدكتورة (إخلص علي حسين) على ما أبدوه من ملاحظات وآراء قيمة أسهمت في إنضاج موضوع البحث .

وأسجل شكري وتقديري الى إدارة متوسطة (أم البنين للبنات) والأخت مرشدة المدرسة على ما أبدوه من تعاون أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي ، وشكري وامتناني الى الدكتور (محمد وليد شهاب) على جهوده المتميزة في مراجعة البيانات الإحصائية للأطروحة ، والى كل من مدّ لي يد العون والمساعدة لإنجازها، وفاتني أن أذكره نسياناً وليس نكراناً.
ومن الله تعالى العون والتوفيق

الباحثة

تأثير أسلوبين من الإرشاد المعرفي في تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة

The Effect of Two Methods of Cognitive Guidance In Improving Anger Management
Among Intermediate Stage Girls Students

Ph.D. Thesis By
Salma Hussein Kamel
Diyala University

أطروحة دكتوراه
سلمى حسين كامل

مستخلص البحث

Abstract

يهدف البحث الحالي الى التعرف على تأثير أسلوبيين من الإرشاد المعرفي في تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة من خلال التحقق من صحة الفرضيات الآتية :-

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (إعادة البناء المعرفي) في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس إدارة الغضب.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (التنظيم الذاتي) في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس إدارة الغضب.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس إدارة الغضب.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (إعادة البناء المعرفي) ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس إدارة الغضب.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (التنظيم الذاتي) ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس إدارة الغضب.
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (إعادة البناء المعرفي) ورتب درجات المجموعة التجريبية الثانية (التنظيم الذاتي) في الاختبار البعدي .

ولتحقيق هدف البحث ، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا التصميم (مجموعتين تجريبيتين - ومجموعة ضابطة - مع اختبار قبلي وبعدي) ، إذ بلغت عينة البحث (٣٠) طالبة من طالبات المدارس المتوسطة في مركز مدينة بعقوبة - مركز محافظة ديالى للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ ، تم توزيعهن بصورة عشوائية الى ثلاث مجموعات ، اثنتان تجريبيتان وأخرى ضابطة ، وأجرت الباحثة التكافؤ بين المجموعات الثلاث في عدد من المتغيرات هي (درجات مقياس إدارة الغضب ، والتسلسل الولادي ، والعمر الزمني للطالبات ، وعائدية السكن) ، وقامت الباحثة ببناء مقياس إدارة الغضب الذي تألف من (٣٤) فقرة ، واستندت الباحثة في بناء مقياسها الى الإطار النظري المعرفي النفسي السلوكي الذي قدمه ريموند نواكو (Raymond, Novaco) ، وتم عرض المقياس على عدد من الحكام والمختصين في مجالات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، وعلم النفس التجريبي ، والقياس والتقويم ، بلغ عددهم (١٥) محكماً ، إذ بلغت نسبة الاتفاق على

صلاحية المقياس (١٠٠%) ، وتم التحقق من صدق المقياس باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) إذ بلغت قيمة مربع كاي (كا^٢ = صفر) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، فيما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتي الاختبار وإعادة الاختبار Test- Re test ، ومعادلة ألفا - كرونباخ ، إذ بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٧) .

كما قامت الباحثة ببناء برنامج إرشادي تضمن أسلوبين إرشاديين معرفيين هما (إعادة البناء المعرفي) و (التنظيم الذاتي) ، إذ تألف كل أسلوب من (١٤) جلسة إرشادية ، مدة كل منها (٤٥) دقيقة ، توزعت على سبعة أسابيع ، بواقع جلستين لكل أسلوب في الأسبوع الواحد ، وقد تم التحقق من الصدق الظاهري للبرنامج الإرشادي من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في الإرشاد النفسي ، إذ بلغت نسبة الإتفاق على صلاحية البرنامج (١٠٠%) واستخدمت الباحثة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة بيانات البحث ، وقد أظهرت نتائج البحث ما يأتي :-

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (إعادة البناء المعرفي) في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس إدارة الغضب.
 ٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (التنظيم الذاتي) في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس إدارة الغضب.
 ٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس إدارة الغضب.
 ٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (إعادة البناء المعرفي) ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس إدارة الغضب.
 ٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (التنظيم الذاتي) ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس إدارة الغضب.
 ٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (إعادة البناء المعرفي) ورتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (التنظيم الذاتي) في الاختبار البعدي .
- وفي ضوء النتائج أعلاه ، قدمت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات المتعلقة بمعالجة مشكلة إدارة الغضب في المؤسسات التربوية .

ثبت المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	الآية القرآنية

ب	إقرار المشرف
ج	إقرار الخبير الإحصائي
د	إقرار المقوم اللغوي
هـ	إقرار المقوم العلمي
و	قرار لجنة المناقشة
ز	الإهداء
ح - ط	شكر وامتنان
ي - ك	مستخلص الأطروحة باللغة العربية
ل	ثبت المحتويات
م	ثبت الجداول
ن	ثبت الأشكال وثبت الملاحق
١٥-١	الفصل الأول: التعريف بالبحث
٣-١	مشكلة البحث
١٠-٣	أهمية البحث
١١-١٠	هدف البحث
١١-١١	حدود البحث
١٥-١١	تحديد المصطلحات
٨٠-١٧	الفصل الثاني: إطار نظري ودراسات سابقة
٧٠-١٧	أولاً:- إدارة الغضب :-
١٩-١٧	- مفهوم إدارة الغضب .
٢١-٢٠	- الآثار النفسية لسوء إدارة الغضب .
٦١-٢٢	- النظريات التي فسرت إدارة الغضب .
٦٤-٦٢	- مناقشة النظريات التي فسرت إدارة الغضب .
٦٦-٦٤	- مبررات تبني النظرية المعرفية .
٧٠-٦٧	- الدراسات السابقة التي تناولت إدارة الغضب .
٧٩-٧١	ثانياً:- الإرشاد المعرفي :-
٧٩-٧٦	- مبادئ الإرشاد المعرفي .
٧٩-٧٩	- أهداف الإرشاد المعرفي
١٠٢-٨١	الفصل الثالث: إجراءات البحث

٨١ - ٨١	- منهجية البحث
١٠٢ - ٨١	- إجراءات البحث
٨٣ - ٨١	أولاً. التصميم التجريبي
٨٤ - ٨٣	ثانياً. مجتمع البحث
٨٦ - ٨٥	ثالثاً. عينات البحث
٨٩ - ٨٧	رابعاً. تكافؤ المجموعات
١٠٢ - ٨٩	خامساً. أدوات البحث
١٠١ - ٨٩	١. مقياس إدارة الغضب .
١٠١ - ١٠١	٢. البرنامج الإرشادي .
١٠٢ - ١٠٢	- الوسائل الإحصائية
٢١٢ - ١٠٤	الفصل الرابع: البرنامج الإرشادي
١٣٢ - ١٠٤	أولاً :- بناء البرنامج الإرشادي
١٠٧ - ١٠٤	اختيار أنموذج التخطيط للبرنامج
١٣١ - ١٠٧	إجراءات بناء الأسلوبين الإرشاديين
١٣٢ - ١٣١	تقويم كفاءة البرنامج الإرشادي
١٣٢ - ١٣٢	الصدق الظاهري للبرنامج
٢١٢ - ١٣٣	ثانياً:- تطبيق البرنامج الإرشادي
٢٢٤ - ٢١٤	الفصل الخامس :- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
٢٢٢ - ٢١٤	- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
٢٢٣ - ٢٢٣	- الاستنتاجات
٢٢٤ - ٢٢٤	- التوصيات
٢٢٤ - ٢٢٤	- المقترحات
٢٣٦ - ٢٢٦	المصادر
٢٤٨ - ٢٣٨	الملاحق
A-B	مستخلص الأطروحة باللغة الانكليزية

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	مجتمع البحث	٨٤

٨٥	توزيع الطالبات في متوسطتي (أم للبنين) و (أم سلمة) للبنات حسب الصفوف	٢
٨٦	توزيع الطالبات على مجموعات البحث	٣
٨٧	القيم الإحصائية للتكافؤ في متغير درجات مقياس إدارة الغضب لطالبات المجموعات الثلاث	٤
٨٨	القيم الإحصائية للتكافؤ في متغير العمر الزمني لطالبات المجموعات الثلاث	٥
٨٨	التسلسل الولادي لطالبات المجموعات الثلاث	٦
٨٩	القيم الإحصائية لاختبار (مربع كاي) لمتغير عائلية السكن للمجموعات الثلاث	٧
٩٣	العينة الاستطلاعية للمقياس	٨
٩٤	القوة التمييزية لفقرات مقياس إدارة الغضب بأسلوب المجموعتين المتطرفتين	٩
٩٧	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	١٠
٩٧	علاقة درجات فقرات المجال الأول (المعرفي) بالدرجة الكلية للمجال	١١
٩٨	علاقة درجات فقرات المجال الثاني (الفسيولوجي) بالدرجة الكلية للمجال	١٢
٩٨	علاقة درجات فقرات المجال الثالث (السلوكي) بالدرجة الكلية للمجال	١٣
٩٩	علاقة كل مجال بالمجالات الأخرى للمقياس	١٤
١٠٩	حاجات فقرات مقياس إدارة الغضب التي حولت إلى عناوين للجلسات الإرشادية	١٥
١٣٤	مواعيد الجلسات الإرشادية للمجموعة التجريبية الأولى (أسلوب إعادة البناء المعرفي)	١٦
١٣٥	مواعيد الجلسات الإرشادية للمجموعة التجريبية الثانية (أسلوب التنظيم الذاتي)	١٧
٢١٤	القيم الإحصائية لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى في الاختبارين القبلي والبعدي	١٨
٢١٦	القيم الإحصائية لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية في الاختبارين القبلي والبعدي	١٩
٢١٨	القيم الإحصائية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي	٢٠
٢١٩	القيم الإحصائية لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي	٢١
٢٢٠	القيم الإحصائية لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي	٢٢
٢٢٢	القيم الإحصائية لرتب درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في الاختبار البعدي	٢٣

ثبت الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	ت
٨٣	التصميم التجريبي للبحث	١

ثبت الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
٢٣٨	تسهيل مهمة	١
٢٣٩	استبيان استطلاعي للمرشحات التربويات والمدرسات ومديرات المدارس المتوسطة	٢
٢٤٠	استبيان استطلاعي لطالبات المرحلة المتوسطة	٣
٢٤١	استبانة مقياس إدارة الغضب بصيغته الأولى المقدمة الى السادة المحكمين والخبراء	٤
٢٤٤	أسماء السادة المحكمين والخبراء لمقياس إدارة الغضب	٥
٢٤٥	استبانة آراء الخبراء حول صلاحية البرنامج الإرشادي	٦
٢٤٦	أسماء السادة المحكمين والخبراء للبرنامج الإرشادي	٧
٢٤٧	استبانة تطبيق مقياس إدارة الغضب لطالبات المرحلة المتوسطة	٨

تأثير أسلوبين من الإرشاد المعرفي في تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة
The Effect of Two Methods of Cognitive Guidance In Improving Anger
Management Among Intermediate Stage Girls Students

Ph.D. Thesis By
Salma Hussein Kamel
Diyala University
College of Basic Education

أطروحة دكتوراه
سلمى حسين كامل
كلية التربية الأساسية - جامعة ديالى

مستخلص البحث

Abstract

يهدف البحث الحالي الى التعرف على تأثير أسلوبين من الإرشاد المعرفي في تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة من خلال التحقق من صحة الفرضيات الآتية :-

٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (إعادة البناء المعرفي) في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس إدارة الغضب.

٨. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (التنظيم الذاتي) في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس إدارة الغضب.

٩. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس إدارة الغضب.

١٠. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (إعادة البناء المعرفي) ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس إدارة الغضب.

١١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (التنظيم الذاتي) ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس إدارة الغضب.

١٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (إعادة البناء المعرفي) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (التنظيم الذاتي) في الاختبار البعدي .

ولتحقيق هدف البحث ، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا التصميم (مجموعتين تجريبيتين - ومجموعة ضابطة - مع اختبار قبلي وبعدي) ، حيث بلغت عينة البحث (٣٠) طالبة من طالبات المدارس المتوسطة في مركز مدينة بعقوبة - مركز محافظة ديالى للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ ، تم توزيعهن بصورة عشوائية الى ثلاث مجموعات ، اثنتين تجريبيتين وأخرى ضابطة ، وأجرت الباحثة التكافؤ بين المجموعات الثلاث في عدد من المتغيرات هي (درجات مقياس إدارة الغضب ، والتسلسل الولادي ، والعمر الزمني

للطالبات ، وعائدية السكن) ، وقامت الباحثة ببناء مقياس إدارة الغضب الذي تألف من (٣٤) فقرة ، واستندت الباحثة في بناء مقياسها الى الإطار النظري المعرفي النفسي السلوكي الذي قدمه ريموند نوكافو (Raymond, Novaco) ، وتم عرض المقياس على عدد من الحكام والمختصين في مجالات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، وعلم النفس التجريبي ، والقياس والتقويم ، بلغ عددهم (١٥) محكماً ، حيث بلغت نسبة الاتفاق على صلاحية المقياس (١٠٠%) ، وتم التحقق من صدق المقياس باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث بلغت قيمة مربع كاي (كا^٢ = صفر) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، فيما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتي الاختبار وإعادة الاختبار Test- Re test ، ومعادلة ألفا - كرونباخ ، حيث بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٧) .

كما قامت الباحثة ببناء برنامج إرشادي تضمن أسلوبين إرشاديين معرفيين هما (إعادة البناء المعرفي) و (التنظيم الذاتي) ، حيث تألف كل أسلوب من (١٤) جلسة إرشادية ، مدة كل منها (٤٥) دقيقة ، توزعت على سبعة أسابيع ، بواقع جلستين لكل أسلوب في الأسبوع الواحد ، وقد تم التحقق من الصدق الظاهري للبرنامج الإرشادي من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في الإرشاد النفسي ، حيث بلغت نسبة الإتفاق على صلاحية البرنامج (١٠٠%) واستخدمت الباحثة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة بيانات البحث ، وقد أظهرت نتائج البحث ما يأتي :-

٧. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (إعادة البناء المعرفي) في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس إدارة الغضب.

٨. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (التنظيم الذاتي) في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس إدارة الغضب.

٩. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس إدارة الغضب.

١٠. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (إعادة البناء المعرفي) ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس إدارة الغضب.

١١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (التنظيم الذاتي) ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس إدارة الغضب.

١٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (إعادة البناء المعرفي) ورتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (التنظيم الذاتي) في الاختبار البعدي .

وفي ضوء النتائج أعلاه ، قدمت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات المتعلقة بمعالجة مشكلة إدارة الغضب في المؤسسات التربوية .

أولاً. مشكلة البحث:-

يشهد عصرنا الحالي انفجاراً معرفياً هائلاً في مختلف نواحي الحياة ، يتطلب من الأفراد مواكبته ومواجهة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة عليه ، إذ يصطدم الفرد اليوم بعدد هائل من المثيرات التي تتطلب استجابات غاضبة ، حتى وصف عالم اليوم بأنه " سقيم روحانياً " . (جولمان ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣) يحتاج أفرادنا إلى التوجيه نحو الطريق المستقيم الذي افتقدوه في ظل الروتين اليومي ، واستحق تسميته بعصر الانفجار الإنفعالي ، أو عصر الغضب ، وذلك لما يمتاز به من انفجار معرفي يشكل مثيرات مهمة تتطلب الاستجابات الدائمة ، وحين يعجز الفرد عن مواجهة هذه المثيرات بالاستجابة المناسبة ، فإنه يشعر بالغضب الذي يعبر عنه بسلوك عدواني أحياناً ، أو يكبته في نفسه أحياناً أخرى مما يسبب له ألماً نفسياً داخلياً ، نتيجة لعدم القدرة على إدارة الغضب بفاعلية ، وعدم القدرة على حسم الموقف ومواجهته بإيجابية ، فيقدم الفرد نفسه للآخرين بصورة سلبية وقت غضبه ، مما يجعله مثاراً فسيولوجياً ، وينتهي به الى الوقوع في دائرة المرض الجسدي والإضطراب النفسي والسلوكي.

إن سوء إدارة الغضب ليست مشكلة الأقلية ، الذين لا يستطيعون مواجهة الغضب بفاعلية في خضم أحداث الحياة اليومية التي تقابلهم ، إذ إن الغضب هو العاطفة الأكثر تدميراً وتخريباً في المجتمعات الإنسانية على مستوى الأفراد وحتى الأمم . (لندنفيلد ، ٢٠٠٨ ، ص ٤)

وترى الباحثة إن الطريقة التي يعبر بها الفرد عن غضبه قد تمثل مشكلة إذا كانت غير مناسبة وبالتالي فإن الغضب يرتبط بالمواقف الداعية له ، وتكون استجابة الفرد معبرة عن سويته أو عدم سويته بناء على هذه المواقف ، فقد تكون هناك مواقف تدعو للغضب المسرف ولا يغضب الفرد ، والعكس بالعكس وهنا تظهر اللاسوية ، أما الغضب السوي فيظهر في التطابق بين ما يجب إن يكون وما هو كائن بالنسبة لدرجة الفرد من الغضب حيال المواقف المختلفة.

فالمشكلة ليست في انفعال الغضب ذاته ، لأن الغضب انفعال طبيعي يحدث نتيجة لتعرض الفرد للإهانة أو المضايقة أو الإحباط في الحصول على ما يستحقه ... ألخ ، ولكن المشكلة تكمن في كيفية إدارة الغضب ، وفي العمليات المعرفية التي تتوسط المثيرات والاستجابات ، لأن الغضب يعتبر نتيجة أولية لأخطاء التفكير، مما يؤدي إلى ظهور مشكلات التحكم في الغضب أو إدارته . (أرنوط ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٠)

إن مشكلة إدارة الغضب تكون في الطريقة التي يسلكها الفرد في التعامل مع المواقف الضاغطة التي يتعرض لها في حياته ، فبعض الأفراد نجدهم يشعرون بالغضب طوال الوقت ،

ولأي سبب ، فالغضب يغير التفكير ، ويجعل الفرد دفاعياً ومركزاً بشكل خاص على ما يعتقد إنه يثيره ، إذ إن الفرد يفتقر الى تنظيم العمليات المعرفية في كيفية السيطرة على الغضب وإدارته والذي ينتج عنه وجود شخصية متهورة هائجة تستخدم الأسلوب غير التربوي في تعاملها مع أقرانها ، وتمتاز بضعف إدارتها للغضب . (Mazhar,2001)

وهو ما أدى الى تفاقم معدلات العنف الناتج عن الفشل في إدارة الغضب بحيث أصبح كأنه شيء طبيعي ، فضلاً عن زيادة الإنفعالات في تصرفات المراهقين ، والقسوة والجفاء بين الزملاء ، وما يصاحب ذلك من عدوان وسلوكيات غير مرغوبة منشؤها الأساسي هو الفشل في إدارة الغضب الذي يؤدي إلى معظم هذه المشكلات ، لاسيما بين طالبات المدارس المتوسطة في مرحلة المراهقة ، حيث تعبر المراهقة عن غضبها بالتبرم والهجوم اليدوي والكلامي لأتفه الأسباب ، لاسيما عندما تنتقد أو يقدم لها النصح بكثرة، أو عند تعدي الآخرين على ما هو ملك لها، أو عندما ينكر حقها في التعبير عن آرائها في الأسرة أو المدرسة ، إذ تشعر المراهقة بالحساسية الشديدة لنقد الكبار لها ، حتى وإن كان النقد صادقاً وبناءً ومن أقرب الناس إليها، لاسيما عندما يكون على مسمع من الآخرين، بل وتعد النصيحة أو التوجيه انتقاماً وإهانة، وهو ما يؤكد عدم نضجها الإنفعالي ، ويدفعها نحو السلوك المضاد للمجتمع ، والذي يأخذ أشكالاً متعددة كالهرب أو التأخر خارج المنزل ، أو السرقة والكذب واستعمال الألفاظ البذيئة . (سكيريفة ونعيمة ، ٢٠١٣ ، ص ١١)

فضلاً عن مظاهر عدوانية كثيرة أخرى منها التهريج في قاعة الدرس، والاحتكاك بالمعلمات وعدم احترامهن، والعناد والتحدي، وتخريب أثاث المدرسة ، والإهمال المتعمد لنصائح وتعليمات المعلمات، وعدم الانتظام في الدراسة، ومقاطعة المعلم أثناء الشرح ، ناهيك عن استخدام الوسائل المختلفة للتهجم الشفهي، كالشتائم والتقليل من قدر الآخرين وعبارات التهكم، ونشر الإشاعات والانهماك بالوشايات، والقذف والافتراء وتشويه السمعة . (السبتي ، ٢٠٠٤ ، ص ٧٧)

ومن خلال خبرة الباحثة كونها متخصصة في مجال الإرشاد النفسي والتربوي ، ومعايشتها للواقع التربوي والتعليمي فقد أحست بوجود مشكلة ضعف طالبات المرحلة المتوسطة في إدارة الغضب ، الأمر الذي يتسبب لهن بمشكلات دراسية تبدأ ولا تنتهي ، وقد تحققت الباحثة من وجود هذه المشكلة من خلال قيامها بدراسة استطلاعية لمعرفة مدى تعرض طالبات المرحلة المتوسطة الى حالات الغضب ، ومدى قدرتهن على إدارة الغضب بشكل تربوي مرضي لقوانين المجتمع ، من خلال توجيه سؤال مفتوح لـ (١٠) مرشدات تربويات ، ومدرسات ، ومديرات مدارس

متوسطة للبنات في مدينة بعقوبة - مركز محافظة ديالى ، ملحق رقم (١) وقد أجمعن على وجود حالات الغضب لدى الطالبات ، وعدم قدرتهن على إدارته ، ولم تكتفِ الباحثة بهذه الدراسة الاستطلاعية للشروع في بحثها ، وإنما قامت بدراسة استطلاعية ثانية لغرض التحقق من صحة وجود المشكلة ، فوجهت سؤالاً مفتوحاً الى (٥٠) طالبة من طالبات المدارس المتوسطة للبنات في مدينة بعقوبة - مركز محافظة ديالى ، ملحق رقم (٢) .

واتضح من خلال إجابات الطالبات إن ٨٠% منهن يشعرن بالغضب (١٠) مرات يومياً ، وإن من أكثر مسببات الغضب لديهن هو شعورهن بـ ((الإهانة ، الظلم ، تقصير الآخرين بحقهن ، الأحداث المحيطة ببيئتهن)) وإن معظمهن غير قادرات على إدارة غضبهن بشكل تربوي مناسب ، مما دفع الباحثة الى التفكير جدياً بدراسة مشكلة إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، والتعرف على تأثير الإرشاد المعرفي في تحسين إدارة الغضب لديهن . وفي ضوء ما سبق تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الآتي :-

هل بالإمكان تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة بأساليب الإرشاد المعرفي؟

ثانياً. أهمية البحث :-

تتجلى أهمية البحث الحالي في تصديه لمشكلة إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، والتي تؤثر سلباً في ردود أفعالهن تجاه المواقف الحياتية الضاغطة ، والبيئة المحيطة والأشخاص الذين يتسببون في غضبهن ، إذ إن تكرار ردود الأفعال السلبية هذه أصبح نمطاً من أنماط الاستجابة الآلية والتلقائية لأقل مواقف التفاعل الاجتماعي تهديداً ، سواء تهديداً فعلياً كان أم مدركاً، مما يحتم علينا كسر دائرة الغضب بما يمكنهن من التغلب على ردود أفعالهن السلبية ، من خلال تعليمهن مهارات إدارة الغضب عند التعرض للموقف المنشط أو المهدد ، وذلك بمراقبة وملاحظة وتغيير أفكارهن الشخصية المنشطة لحالة الاستثارة ، مما يكسبهن نوعاً من القدرة على تنظيم ذواتهن ، وبالتالي التحكم في الاستجابات الآلية المندفعة التي اعتدن الإتيان بها حال تواجدهن في مثل هذه المواقف . (Meichenbaum, 1987,p:254)

وتأتي أهمية دراسة مشكلة إدارة الغضب من التسليم بصحة الافتراض القائل بأن لكل منا صورة ذات يبنيتها وفق معتقداته وأفكاره وخبراته السابقة ، فإذا اعتقد الإنسان في نفسه الكفاءة والقدرة على التحكم في أفعاله وتصرفاته فإنه يتصرف بالفعل وفق صورة الذات هذه ، وبالتالي فنحن في واقع الأمر نعامل الآخرين بالطريقة نفسها التي عاملنا بها الآباء، الأقارب، الأقران،

المعلمون وغيرهم في الماضي ، لذا فإن كسر دائرة الغضب يقتضي تخليص المسترشدات من منظومة الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي تنتشط أو تعزز انفعال واستجابة الغضب ، وذلك بتعليمهن متطلبات ومهارات تقييم استجاباتهن وتحديد تأثيراتها في الآخرين وتأثيراتها بالتبعية عليهن ، وكما يقول " أرسطو " ((أي إنسان يمكن أن يغضب ، هذا أمر سهل ، لكن أن تغضب من الشخص المناسب ، بالدرجة المناسبة ، وفي الوقت المناسب ، ومن أجل الهدف المناسب ، وبالطريقة المناسبة ، فهذا ليس سهلاً)) (Aristotle,1991:p:6)، وهذا هو ما نطلق عليه (إدارة الغضب)، أي أن نفهم الغضب ونحتضنه إذا كنا نريد أن نسيطر على طاقته الإنفعالية ونتحكم في انفعالاتنا . (أرنوط ، ٢٠٠٩ ، ص ٢١)

وتقترح العديد من الدراسات التي أجريت على إدارة الغضب كدراسة (Wilcox & Dowrick, 1992) ودراسة (Karpe & etc., 1994) ودراسة (Dykemam , 1995) ودراسة (Gold &McCarthy, 1998) ودراسة (Eaken & etc., 2001) ودراسة (Hughes,2002) استخدام أساليب وبرامج الإرشاد المعرفي في التدريب على مهارات إدارة الغضب ، إذ إن من المهم بالنسبة للمرشد السعي الى فهم ماهية تفكير وشعور الطالب أولاً . (Gootman,2001,p.19) ثم البدء بعد ذلك بمعالجة أسباب الغضب إن أمكن ، طالما ليس بوسعنا دائماً تفادي أسباب هذا الغضب ، فالمهم أن يتدرب الطالب على أساليب وطرائق إدارة غضبه بنجاح ، حيث إن هدف أي برنامج لإدارة الغضب هو تدريب الطلبة على كيفية أن يصبحوا قادرين على إثبات ذاتهم وتحقيق شخصيتهم عندما يكونون في حالة الغضب ، وتطوير خطط وتدابير السيطرة على الغضب ، والتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم بشكل مناسب وصحيح ، ويتحقق ذلك من خلال تنظيم وسائل إدارة الغضب في إطار برنامج توجيهي إرشادي منظم يتضمن مزاجية الوسائل المعرفية والإدراكية لتدريب الطلبة على سلسلة خطوات باتجاه مراقبة تفكيرهم حول إدراكهم وفهمهم لحالات ومشاعر الغضب وكيفية إدارتها باستخدام الخبرات والمهارات الاجتماعية الملائمة . (Gootman,2001 , p.22)

إن سمات الشخصية المتزنة السوية تتكون لدى شريحة المراهقات عندما تكون لديهن قابلية وقدرة على إدارة الغضب ، لأنها تساعدن على فهم ذواتهن وإثبات وتحقيق شخصياتهن ، ولكي يتحقق إثبات الذات والشخصية المتزنة القادرة على إدارة الغضب ، فقد برزت الحاجة الى الاهتمام بالإرشاد النفسي والتربوي الذي يعد عنصراً مهماً وجوهرياً في العملية التربوية . (الدوسري ، ١٩٨٥ ، ص ٢٣٥) ومن الوسائل الضرورية في خلق جماعة يسودها جو من الألفة

والمحبة والاحترام ، فضلا عن قدرته في مساعدة المسترشدین الذين يواجهون مشكلات نفسية واجتماعية على تحقيق التوافق النفسي مع أنفسهم ومع مجتمعهم ، وتنمية التعبير عن ذواتهم وتطويرها. (مؤيد ، ١٩٩٣ ، ص ٢١)

وقد انبثقت الحاجة إلى الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في المؤسسات التعليمية في خضم الحياة المعاصرة ، مما دفع علماء النفس المعاصرين إلى جعل الإرشاد النفسي من الواجبات الأساسية للمدرسة ، فقد أكد (Watson, 1997) إن " الإرشاد التربوي ينبغي إن يأخذ بنظر الاعتبار العديد من العوامل المؤثرة في حياة الطالب ، ولا يقتصر على العوامل المرتبطة بالمرحلة الدراسية ، بل يتعداها إلى العوامل التي تؤثر سلباً في حياته الاجتماعية ، الأمر الذي يتطلب تضمين هذه المتطلبات الجديدة في العملية الإرشادية " . (Watson, 1997, p.31).

إن الإرشاد يعني مساعدة الأفراد على مواجهة العقبات التي تعترض نموهم حيثما وجدت وعلى تحقيق أقصى درجات النمو لإمكانياتهم الشخصية . (باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٧) ولذلك فالإرشاد هو عملية تعلم اجتماعي تقوم على أساس علاقة مباشرة بين اثنين احدهما المستفيد من العملية (المسترشد) والثاني هو المرشد المتخصص الذي يمتلك المعلومات والحقائق ومسئولاً بالأساليب الإرشادية النفسية العلمية المختلفة التي تتطلبها هذه العملية، والتي أول ما تهدف إليه هو مساعدة الفرد لمعرفة إمكاناته، ودوافع نشاطه، وأسباب إحباطه، وعوامل قلقه، وما قد يؤدي ذلك إلى شعوره بحالات من الصراع النفسي والعدوان على الذات أو على الآخرين، واختلال الصحة النفسية، فهو يعد الجانب التطبيقي من جوانب التربية والذي يهدف إلى مساعدة الفرد لكي يستخدم طاقاته وإمكاناته المختلفة استخداماً سليماً لتحقيق التوافق مع مطالب الحياة والشعور بالرضا عنها وعن نفسه . (الخالدي ، ٢٠٠١ ، ص ١٩٦)

والإرشاد هو مجموعة من الخدمات التي يقدمها أخصائيو علم النفس الإرشادي الذين يعتمدون في تدخلهم على مبادئ ومناهج وإجراءات لتسيير سلوك الفرد بطريقة ايجابية وفاعلة خلال مراحل نموه المختلفة، ويقوم المرشد بممارسة عمله مؤكداً على الجوانب الايجابية للنمو والتوافق من منظور إنمائي ، وإن هذه الخدمات تهدف إلى مساعده الأفراد على اكتساب المهارات الشخصية والاجتماعية وتحسين توافقهم لمطالب الحياة المتغيرة وتعزيز مهاراتهم للتعامل مع البيئة المحيطة بهم، واكتساب المهارات والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات . (أبو اسعد، ٢٠١١ ، ص ١٨) ولذلك تقع على عاتق العملية الإرشادية المتمثلة بالمرشد التربوي مسؤولية كبيرة في توجيه الطلبة ومساعدتهم على معرفة أنفسهم والبيئة المحيطة بهم ، وتعليمهم أساليب معالجة الذات مع البيئة .

(القاضي، ١٩٨١، ص١٥) وإن الطالب قادر على تحسين سلوكه حينما يصل إلى مرحلة متقدمة من الاستبصار . (الداهري، ١٩٩٨، ص٢٧).

ويعد الإرشاد من أهم العلوم التطبيقية التي ينبغي إن يوليها المسؤولون عن العملية التربوية ما تستحقه من أهمية، إن كنا نهدف إلى الوصول بأبنائنا إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية السليمة (عبد الغفار، ١٩٩٠، ص٢٥٥). وتكمن أهمية الإرشاد في المتغيرات المتلاحقة والمتعددة التي أدت إلى ضرورته وحتميته، ولعل أهم هذه المتغيرات هي المرحلة الحالية التي نعيشها والتي تتمثل بمرحلة الضغوط، حيث الحروب والويلات والفقر والبطالة والتفرقة وتدني المستوى المعاشي مقارنة بالغلاء ، وانتشار الأمراض والحرمان الاجتماعي ونقص التعليم والانفجار السكاني والمعرفي والثورة والمعلوماتية وتنوع سبل الاتصالات وظهور التقنية الحديثة، والتفكك الأسري، وانتشار الجريمة والانحرافات السلوكية، وتعدد التخصصات الأكاديمية وتشعب أقسامها وفروعها، وغيرها من الأمور التي تجعل الحاجة إلى الإرشاد ضرورة ملحة لتقديم العون والمساعدة للأفراد الذين يعانون من المشكلات والاضطرابات النفسية . (الحريري والأمامي، ٢٠١١، ص٢٥-٢٦) ، ولذلك أصبحت العملية الإرشادية علماً له مناهجه وأساسه وخطته وبرامجه، وتعددت مناهجه وأساليبه تبعاً لتعدد النظريات الإرشادية، وتبعاً لتعدد وتنوع المشكلات التي يواجهها الأفراد .

(سفيان، ٢٠٠٢، ص١١٠)

إن الهدف الرئيس للأساليب الإرشادية هو الوصول بالفرد إلى التوافق النفسي والاجتماعي وتوفير الجو الملائم في المدرسة والمجتمع (الحياني، ١٩٨٩، ص٢٠٨)، وسواءً كانت الأساليب الإرشادية وقائية أم علاجية أم إنمائية، فإنها تسعى لمعالجة مشكلات الفرد وفقاً لأساليب علمية وتقنية تعمل على تنمية ميوله واتجاهاته وتوافقها مع نفسه وبيئته. (Birdie, 1959, p.175-176) وتعد الأساليب الإرشادية من الخدمات الطلابية التي عرفت مدارس العالم الحديث ، وأخذت هذه الأساليب تنمو وتتطور بسرعة هائلة في الدول المتقدمة، وذلك لتواكب خدمات هذه الأساليب التقدم التكنولوجي الذي تعيشه تلك الدول، وقد نجحت تلك الأساليب نجاحاً باهراً في القضاء على الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهها الطلاب والإيفاء بحاجاتهم . (الدوسري، ١٩٨٥، ص٢٣٥) ،

وقد ظهرت العديد من الأساليب الإرشادية التي تهدف إلى مساعدة المسترشدين على تجاوز أزماتهم وحل مشكلاتهم ، وتعديل سلوكهم ، ومن هذه الأساليب أسلوب إعادة البناء المعرفي ، وأسلوب التنظيم الذاتي ، اللذين يهتمان بتصحيح التحريف في تفكير المسترشد بحيث تصحح

صورة الواقع في نظره ويصبح التفكير منطقياً ، اعتماداً على عدة أسس أهمها : العلاقة الإرشادية ، وتوطيد المصادقية مع المسترشد ، واختزال المشكلة التي يعاني منها ، ومساعدته في تعلم كيفية حل المشكلات من خلال المشاركة النشطة في حل المشكلة ، فالهدف الرئيس لأسلوب إعادة البناء المعرفي هو تغيير الطريقة التي يفكر فيها المسترشد باستخدام أفكاره الآلية (الأوتوماتيكية) للوصول الى مركز أو جوهر إدراكاته والبدء في تقديم فكرة عن طريق بناء معرفي لديه ، ويتم تحقيق ذلك عن طريق تشجيع المسترشد على إن يجمع ويتأمل الدلائل ، وبقيم تلك التي تدعم معتقداته أو لا تدعمها . (أبو زعيزع ، ٢٠١٣ ، ص ٥٨) .

أما أسلوب التنظيم الذاتي فهو يساعد الفرد في التغلب على مشكلاته السلوكية وذلك عن طريق الملاحظة الذاتية ، والحديث الذاتي، والبيانات الذاتية التي تسمح له بتوجيه نفسه خلال وقوعه في مشكلة من دون خروجها عن سيطرته ، مع تشجيع الفرد على التخيل والاسترخاء والتحدث مع نفسه لتهدئتها . (Meichenbaum&Asarnow,1979,p.1)

وقد وجدت العديد من الدراسات التي أجريت على إدارة الغضب إن تدريب الطلبة على مهارات إدارة الغضب باستخدام أساليب الإرشاد الجمعي المعرفي يكون فعالاً وذا جدوى في مساعدتهم على تنظيم سلوكهم والتعامل مع مشاعر غضبهم ، كما إن إكساب الطلبة لهذه المهارات كفيل بجعل المؤسسات التعليمية أكثر أمناً ، فضلاً عن أن الطلبة سيكون بوسعهم كبح جماح ما هو سلبي في سلوكياتهم ، وبالتالي يكونون أكثر مقبولية من قبل مجتمعهم وأكثر احتراماً وتحقيفاً لذاتهم . (Tamaki,1994,p22)

فقد حاول (Wilcox & Dowrick, 1992) كشف فاعلية الإرشاد الجمعي لإدارة الغضب لدى مجموعة من المراهقين ، من خلال برنامج معد من عدة فنيات معرفية وسلوكية لخفض الاستثارة ، وضبط الذات ، وتخفيف الضغوط ، وتوكيد الذات ، وقد أوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في التحكم بالغضب لدى المراهقين ، كما حاول (Karpe & etc., 1994) التحقق من مدى فاعلية برنامج التدريب المعرفي السلوكي على إدارة الضغط والاسترخاء لعلاج انفجارات الغضب لدى المراهقين ، وقد أثبتت النتائج انخفاضاً في درجات الغضب بعد تطبيق البرنامج على عينة من المراهقين ، وقام (Dykemam , 1995) بدراسة هدفت الى تحديد فاعلية العلاج المعرفي الاجتماعي في إدارة الغضب والسلوك العدواني لدى المراهقين ، وتوصلت نتائج الدراسة الى انخفاض مستويات السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج ، فضلاً عن إظهار مستويات كبيرة من إدارة الغضب والتحكم بالسلوك العدواني . (الزعبي ، ٢٠١٠ ، ص ١٢٨)

فيما هدفت دراسة (Gold & McCarthy, 1998) الى التعرف على فاعلية برنامج معرفي لإدارة الغضب في خفض السلوك العدواني لدى (٢٠) من المراهقين الذكور ، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لصالح درجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية ، مما يؤكد فاعلية برنامج التدريب على إدارة الغضب في خفض العدوانية لدى المراهقين ، أما دراسة (Eaken & etc., 2001) فقد هدفت الى بيان تأثير الإرشاد الجمعي المعرفي في توجيه المراهقين الذين يعانون من سوء إدارة الغضب ، والعلاقة بين كل من الغضب والعنف ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين سوء إدارة الغضب وبين العنف ، كما أثبتت الدراسة فاعلية الإرشاد المعرفي في تحسين إدارة الغضب لدى المراهقين ، أما دراسة (Hughes,2002) فقد هدفت الى معرفة مدى فاعلية الإرشاد المعرفي في خفض مستوى الغضب لدى المراهقين الجانحين ، وقد توصلت الى فاعلية برنامج إرشادي معرفي للتدريب على إدارة الغضب لدى عينة من المراهقين الجانحين .

(عبد الكريم وخطاب ، ٢٠١٠ ، ص ٦٥)

ويعرف الإرشاد الجمعي على إنه " إرشاد عدد من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم في جماعات صغيرة ، ويتعامل الإرشاد الجمعي مع مشكلات التكيف والتوافق اليومية " (الدوسري ، ١٩٨٥ ، ص ٢٦٤) ، وللإرشاد الجمعي أهمية وفوائد عديدة ، فهو يناسب الأعمار والمراحل الدراسية كافة ، ويساعد في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي من خلال المؤازرة التي يقدمها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض ، كما إنه يقلل من حدة تمركز المسترشد حول ذاته . (سليمان ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٧) فضلاً عن الاقتصاد في نفقات الإرشاد ، وتوفير الوقت والجهد ، وإتاحة الفرصة الحقيقية لممارسة المهارات وتحسينها . (جودة ، ٢٠٠٤ ، ص ٦٩)

وتكمن أهمية البحث الحالي أيضاً في أهمية المرحلة الدراسية التي اختارتها الباحثة وهي مرحلة الدراسة المتوسطة ، والتي تمثل مرحلة المراهقة ، " فالمرهقة بحق هي مرحلة التطبيع الاجتماعي ، حيث يتم فيها تكوين الإطار الثقافي لشخصية الفرد من قيم ومعايير اجتماعية وممارسات سلوكية واتجاهات وميول وصدقات ، إذ إنها تعد مرحلة تغيرات جذرية في أبعاد الشخصية وخصائصها التي تعبر عن ملامح عضوية وانفعالية واجتماعية وثقافية وأخلاقية ، وإن هذه الفترة تمثل قيمة أساسية تدفع الإنسان الى الاندماج في الحياة ومدى استعداده لتحمل المسؤولية ، وحرصه على أداء الدور الحقيقي في التعبير عن إنسانيته وكيانه المستقل وقيمه في الوسط الذي يعيش فيه وينتمي إليه " . (حمد ، ٢٠١٣ ، ص ١٥٦)

وتعد المرحلة المتوسطة مرحلة تعليمية مهمة لأنها تترك أثرها على مستقبل الطالب دراسياً ومهنياً ، فضلاً عن أن المدرسة تعد من أهم المؤسسات المسؤولة عن إعداد الطالب للحياة الأسرية والاجتماعية وتحقق له التكيف والصحة النفسية (الرحيم، ١٩٩٦، ص٥).

فالمدرسة في المرحلة المتوسطة بوصفها مؤسسة تربية واجتماعية لها اثر كبير وفاعل لتهيئة الجو الملائم للنمو النفسي والاجتماعي للفرد . (فهمي، ١٩٨٨، ص٣٥٦) . كما إن لها الدور الكبير في تعديل السلوكيات غير المرغوب بها والتي تقوم بها الطالبات وفي جميع المراحل الدراسية وتكون الحاجة إلى تعديل هذه السلوكيات في المرحلة المتوسطة المتمثلة بمرحلة المراهقة أكثر من بقية المراحل الدراسية الأخرى (حمزة، ١٩٧٦، ص١٦٤) ، ولهذا فإن المدرسة حين تؤدي رسالتها على الوجه الأكمل فإنها تحمي طلابها من الوقوع ضحية للصراعات والاضطرابات والتوترات النفسية والعقلية والسلوكية (العيسوي، ١٩٩٣، ص٣١٠).

مما تقدم ، فإن أهمية البحث الحالي تكمن في المتغيرات التي يتناولها والجانب الذي يتصدى لدراسته ، فضلاً عن العينة التي يستهدفها من طالبات المدارس المتوسطة ، وما يعانيه من غضب نتيجة للعديد من الضغوط الدراسية والنفسية والبيئية والاجتماعية والأسرية والمادية التي تواجههن وتزيد من درجة الغضب لديهن ، وبالتالي تتبلور أهمية البحث الحالي في:-

١. الأهمية النظرية :-

- أ. إذ يعد البحث الحالي محاولة متواضعة لرصد المكتبة العراقية بدراسة متخصصة عن إدارة الغضب لقلّة البحوث والدراسات المتعلقة بهذا الموضوع .
- ب. أهمية المرحلة الدراسية (المتوسطة) باعتبارها مرحلة مراهقة .
- ج . يعد البحث الحالي أول دراسة تجريبية محلية - على حد علم الباحثة - عالجت إدارة الغضب ، وبهذا يعد باكورة الدراسات العراقية التي تعالج إدارة الغضب .
- د. إثارة اهتمام المرشدين التربويين بأهمية دراسة إدارة الغضب ونتائج السلبية على الطالبات .
- هـ. إكساب المسترشدات مهارات إدارة الغضب وكيفية التعامل مع المواقف المثيرة للغضب بدلاً من كبته كله أو إظهاره كله .

٢. الأهمية التطبيقية:

- أ. تزويد المرشدين التربويين ببرنامج إرشادي يمكن تطبيقه على الطالبات في حالة نجاح البرنامج .

ب. تزويد المرشدين التربويين بأداة تشخيصية (مقياس) تستخدم في تشخيص إدارة الغضب لدى طالبات المدارس المتوسطة .

ثالثاً. هدف البحث :-

يهدف البحث الحالي الى معرفة تأثير أسلوبين من الإرشاد المعرفي في تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة من خلال التحقق من صحة الفرضيات الآتية :-

١٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (إعادة البناء المعرفي) في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس إدارة الغضب.

١٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (التنظيم الذاتي) في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس إدارة الغضب.

١٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس إدارة الغضب.

١٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (إعادة البناء المعرفي) ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس إدارة الغضب.

١٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (التنظيم الذاتي) ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس إدارة الغضب.

١٨. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٥) بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (إعادة البناء المعرفي) ورتب درجات المجموعة التجريبية الثانية (التنظيم الذاتي) في الاختبار البعدي .

رابعاً. حدود البحث :-

أ. يتحدد البحث الحالي بمدارس المرحلة المتوسطة والثانوية - الدراسة النهارية - في مدينة بعقوبة - مركز محافظة ديالى - التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة ديالى ، للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥ .

ب. يتحدد البحث الحالي بتطبيق الأسلوبين الإرشاديين اللذين تضمنتهما النظرية المعرفية المتبناة ، وفقاً لتعريف " نوافكو Novaco,2009 " وهما أسلوب إعادة البناء المعرفي ، وأسلوب التنظيم الذاتي .

خامساً. تحديد المصطلحات :-

١. التأثير (The Effect) :-

أ. لغة :-

- " إبقاء الأثر في الشيء. وأثر في الشيء : ترك فيه أثراً " .
(لسان العرب مادة (أثر) ٤ / ٥ ، المصباح المنير مادة (أثر) ١ / ٤ ، مختار الصحاح مادة (أثر) ١ / ٢ ، المعجم الوسيط مادة (أثر) ١ / ٥) .
- أبن منظور (١٩٨٣) :

" هو بقية الشيء في الشيء " (ابن منظور، ١٩٨٣، ص ١٩)

ب. اصطلاحاً :-

• الحفني (١٩٩١) :

" مقدار التغيير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل "

(الحفني، ١٩٩١، ص ٢٥٣)

• دافيد ٢٠٠٨ :-

عملية التأثير في قيم الشخص ومعتقداته ومواقفه وسلوكه . (دافيد ، ٢٠٠٨ ، ص ١٥)

٢. تعريف الأساليب الإرشادية : Counseling Style

أ. تعريف أسلوب إعادة البناء المعرفي :-

عرفه كل من :-

• ميكينباوم (Meichenbaum,1990) :-

مجموعة من الطرائق التي تسعى الى تحويل تفكير المسترشدين وذلك بصهر الاعتقادات الخاطئة غير المستندة الى دلائل وإثباتات ، وإظهار عدم واقعية تفسيرهم للإحداث ، وتعليمهم مهارات معرفية معينة للتكيف مع المشاكل ، وصولاً الى الحل المناسب .

(Meichenbaum,1990,p.20)

• كورمير وكورمير (Cormier & Cormier, 1991)

النماذج الإرشادية التي تشمل محاولة تعديل العوامل المعرفية، والسلوك غير التكيفي، الناتج عن التفكير غير الوظيفي، وغير المنطقي . (الخطيب، ٢٠٠١)

• **تعرفه الباحثة نظرياً :-**

عملية إعادة تنظيم المجال الإدراكي، وإعادة تنظيم الأفكار ذات العلاقة بالروابط بين الأحداث والمثيرات البيئية المختلفة، من خلال تحديد الأنماط الخاصة بالتفكير غير المنطقي أو غير التكيفي، ثم مساعدة المسترشد على تفهم الأثر السلبي لأنماط التفكير هذه ، واستبدال أنماط التفكير غير التكيفية بأنماط تكيفية وفعالة.

• **وتعرفه الباحثة إجرائياً :-** بأنه الفنيات والاستراتيجيات التي تستخدمها الباحثة في تنفيذ

مجموعة من النشاطات التي تسهم في تحقيق أهداف بحثها ، وتشمل فنيات المناقشة ، والنمذجة ، والتساؤل ، وعزل الأفكار اللاعقلانية ، وتحليل المذكرات ، والأعمدة الثلاثة ، والتعامل مع الحدث ، والتدريب على الاسترخاء ، والتعزيز ، والتغذية الراجعة ، والتقويم ، والتدريب البيئي .

ب. تعريف أسلوب التنظيم الذاتي: - self-regulation

عرفه كل من :-

• **باندورا (٢٠٠٠) :-**

قابلية الفرد على التحكم بسلوكه الخاص . (ظافر ، ٢٠٠٩ ، ص ٤١)

• **زيمرمان (Zimmerman, 2000)**

جهد منظم لتوجيه الأفكار والمشاعر والأفعال لتحقيق الأهداف .

(Zimmerman, 2000,p.13)

• **تعرفه الباحثة نظرياً :-**

الجهد الذي يرمي الى مساعدة المسترشدات على التحكم بسلوكهن عندما تكون لديهن أفكارهن الخاصة فيما يتعلق بالسلوك المناسب أو غير المناسب ويخترن أفعالهن تبعاً لذلك .

• **وتعرفه الباحثة إجرائياً :-** بأنه الفنيات والاستراتيجيات التي تستخدمها الباحثة في تنفيذ

مجموعة من النشاطات التي تسهم في تحقيق أهداف بحثها ، وتشمل فنيات المناقشة ،

وملاحظة الذات ، والحديث الذاتي ، والتخيل ، والتنفيس ، ولعب الدور ، والتدريب على الاسترخاء ، والتعزيز ، والتغذية الراجعة ، والتقويم ، والتدريب البيئي .

٣. تعريف الإرشاد المعرفي : Cognitive Counsel

عرفه كل من :-

• باترسون ، ١٩٩٠ :-

" التقنيات التي تهدف لمساعدة المسترشد في التغلب على الصعوبات التي يواجهها من خلال تحديد و تغيير طرق التفكير ، والسلوك، والاستجابات العاطفية المشوهة " .

(باترسون ، ١٩٩٠ ، ج١ ، ص ٢٨)

• (النمر ، ١٩٩٥) :-

" هو الإرشاد الذي يعتمد على تعديل أو تغيير المكونات المعرفية الخاطئة أو السلبية عن الذات أو الآخرين بأخرى صحيحة أو إيجابية " . (النمر ، ١٩٩٥ ، ص ٢٤٩)

• (الجلي واليحيى ، ١٩٩٦) :-

" نوع من الإرشاد النفسي يضع الخلل في جزء من العملية المعرفية وهي الأفكار والتصورات عن النفس والآخرين والحياة " (الجلي واليحيى ، ١٩٩٦ ، ص ٢٦١)

• بيك Beack,2002 :-

هو شكل من الأشكال الحديثة في الإرشاد النفسي يضم تدخلات معرفية ، وسلوكية للتحكم في الاضطرابات النفسية المختلفة من خلال استبدال الأفكار المشوهة لدى الفرد عن الذات والعالم بأخرى تتسم بالعقل والمنطق ؛ مما يؤدي بالفرد إلى العمل البناء وتقوية مهارات التفكير الفعال في حياته . (Beack,2002:p1)

• التعريف النظري للباحثة :-

الإرشاد ببعض الفنيات المعرفية المنتقاة لتحسين إدارة الغضب من خلال تغير التقييمات الفردية ونماذج التفكير الخاطئة ، وتحليل أخطاء التفكير واستبدالها بأفكار عقلانية جديدة ، وتعديل السلوكيات غير المرغوب فيها ، من خلال إتقان مهارات جديدة ، واكتساب خبرات أكثر تكيفاً مع الأعراض التي يتبعها تغير معرفي .

• التعريف الإجرائي للباحثة :-

الإرشاد المخطط والمنظم باستخدام أسلوبين إرشاديين معرفيين هما (إعادة البناء المعرفي ، والتنظيم الذاتي) لإحداث تغيير في العمليات المعرفية لدى طالبات المرحلة المتوسطة

لمساعدتهن على تحسين إدارة غضبهن من خلال تغيير الأفكار اللاعقلانية والمشاعر السلبية المرتبطة بالغضب .

٤. تعريف إدارة الغضب : Anger Management

عرفها كل من :-

• توماس (Tomas,2000) :-

التدخل التربوي - النفسي الذي يبتكر الممكن لتغيير السلوك عن طريق زيادة المعرفة ، والتزود بمنظورات جديدة ، وتعليم الخطط والإستراتيجيات التي يمكن تعلمها وتطبيقها من قبل المسترشدين بغية معالجة الغضب . (Kelly,2007:p:11)

• الجمعية الأمريكية للطب النفسي :- (A P A , 2004)

مصطلح يشير عادة إلى نظام من التقنيات العلاجية النفسية والتدريبات التي يقوم بها شخص ما للسيطرة على الغضب المفرط أو الذي لا يمكن السيطرة عليه أو الحد من أسبابه وآثاره ، وتشمل تقنيات الاسترخاء، وإعادة البناء المعرفي، وحل المشكلات، والتنظيم الذاتي ، وتحسين استراتيجيات الاتصال . (American Psychological Association,2004)

• القاموس الإنكليزي لعلم النفس :- (E P D ,2005)

هي التقنيات أو التمارين المستخدمة للسيطرة على أو الحد من المشاعر التي يعبر عنها بالغضب والتي يطلق عليها حالياً دورات إدارة الغضب .

(English Psychological Dictionary,2005,p.178)

• ايفانس (Seomul Evans 2009) :-

هي التقنيات والأساليب النفسية ، والتمارين التي تساعد في الحد من أسباب ودرجة وآثار حالات الانهيار في المشاعر والسيطرة على الغضب ومنع الخبل .

(Kelly,2007:p:11)

• نوافكو (Novaco,2009) :-

المعالجة البنائية لتعزيز التنظيم الذاتي للغضب والسلوك العدواني .

(Novaco,2009, p.1)

• التعريف النظري للباحثة :-

تتبنى الباحثة تعريف (Novaco,2009) كونها تبنت مفاهيمه النظرية في هذا البحث .

• التعريف الإجرائي للباحثة :-

الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على وفق مقياس إدارة الغضب الذي ستقوم الباحثة بإعداده .

٥. تعريف المرحلة المتوسطة :- Intermediate Stage

" هي المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة الابتدائية في العراق، وتسبق المرحلة الإعدادية، وهي جزء من المرحلة الثانوية، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، ووظيفتها اكتشاف قابليات الطلبة، وميولهم وتوجهاتهم ومواصلة الاهتمام بأسس المعرفة، والمهارات، والاتجاهات والعمل على تحقيق تكاملها ومتابعة تطبيقها تمهيداً للمرحلة التالية أو الحياة العملية الإنتاجية " .

وزارة التربية ، نظام المدارس الثانوية(رقم ٢ لسنة ١٩٧٧، ص٤)

الفصل الثاني

أولاً:- إدارة الغضب :-

❖ مفهوم إدارة الغضب :-

تعج الحياة بمسببات الإحباط ، كالألم ، والخسارة ، والأفعال غير المتوقعة من الآخرين ، ولا يستطيع الإنسان تغيير مسار أو إيقاع الحياة أو سنن الله فيها ، وكل ما يستطيعه الإنسان هو تغيير الطريقة التي يسمح بها لهذه الأحداث بالتأثير عليه ، وذلك بالسيطرة على ردود أفعاله الغاضبة مما يحول دون تعاسته على المدى البعيد . (فيلر ، ٢٠١٢ ، ص ٢٥)

والغضب هو العاطفة الأصعب التي يستطيع الفرد تغييرها ، على الرغم من عدم كونه مشكلة في حد ذاته دائماً ، فهو قد يكون ذا قيمة عندما يكون بمثابة حافز للفرد لتغيير ظروفه التي لا تروق له ، لكنه في بعض الأحيان يكون خارج نطاق سيطرة الفرد فيتحول الى عدوان وسلوك مدمر . (Froggatt,2006:p1) فالغضب هو ذلك الانفعال الذي يتزايد بسهولة ما لم يتم التدريب على مواجهته بطرائق مناسبة ، إذ أنه طاقة تحتاج إلى إعادة توجيه واستثمار .

(McDougall,1991 ,P.103)

إن التعرف على مفهوم إدارة الغضب يتطلب بدءاً فهم الغضب نفسه ، كما ينبغي فهم القوى المحركة والمميزة للغضب لكي نتمكن في نهاية المطاف من تحديد مفهوم إدارة الغضب .

(Kelly,2007,p:6)

يعرف كاسينوف (١٩٩٥) الغضب بأنه " حالة شعورية سلبية داخلية والمتعلقة باضطرابات أو تشوهات إدراكية ومعرفية ، نواقص ، مميزات ذاتية ، تغيرات نفسية وميول الى التصرف ، تنتج هذه المكونات مجتمعة طباعاً سلوكية منظمة ومعززة ومبينة وفق البيئة الاجتماعية ، ويختلف الغضب في التكرار ، والشدة ، والمدة التي يستغرقها والاستجابة من شخص الى آخر .

(عبد اللطيف ، ٢٠١٣ : ٣)

فالغضب هو استجابة إنسانية عادية تماماً لما يشعر به الإنسان من التهديد أو الإحباط أو المهاجمة، إذ يستعد الجسم البشري بطريقة أوتوماتيكية لرد فعل دماغي تجاه عوامل التهديد الخارجية أو الداخلية، ما يزيد ضربات القلب ويسرع التنفس، كما يزداد إفراز الأدرينالين في الدم، وهكذا يزداد التوتر، وتبدأ معه دورة الغضب التي تكون عبارة عن سلسلة متتابعة من المراحل تبدأ من تعرض الفرد للحدث أو الموقف المنشط أو المثير لانفعال الغضب وتنتهي بردود الأفعال

البدنية والعقلية والسلوكية . (Philip& Salas, 1997, p.2)

ويحدث انفعال الغضب واستجاباته بمختلف مستوياتها بمجرد إدراك التهديد سواء أفعلياً كان أو متوقعاً ، وتختلف درجة وطبيعة الاستجابة الانفعالية للتهديد من شخص لآخر ، فبعض الناس من ذوي تقدير الذات المنخفض يستبدلون الغضب تلقائياً أثناء الخبرات المهددة بسبب خوفهم من أن يتم تقييمهم من قبل الآخرين بأنهم حساسون أو فاقدون للسيطرة على أنفسهم ، وقد يتعلم

آخرون التصرف بخشونة وفضاظة اعتقاداً منهم بأن مثل هذه التصرفات تزيد من أهميتهم أو قيمتهم . (سغان ، ٢٠٠٣ ، ٦)

ويعتمد تفسير أو إدراك الحدث بكونه مهدداً لخبرات الفرد الشخصية وتاريخه السابق والارتباطات الانفعالية السلبية المتعلقة بهذا الحدث أو بالأحداث المشابهة له ، كما يتوقف نمط الاستجابة الانفعالية ونوعها على معتقدات الشخص وأفكاره و خبراته أو تاريخه السابق مع العدوان ومطالب الموقف الاجتماعي ، فإذا تربى الفرد في منزل عدواني أو يشيع فيه السلوك العدواني واعتاد مثل هذا الطفل كظم غضبه الشخصي ليأمن بطش وجبروت الآخرين لاسيما والديه واستمرت عملية عدم تعبير مثل هذا الطفل عن انفعالاته ومشاعره السلبية لمدة طويلة من الزمن فإنه يصبح أكثر عرضه للمعاناة من الاكتئاب و المرض البدني أو الانفجار في ثورات غضب وعنف ضد أشخاص لا ذنب ولا علاقة لهم بما تعرض أو يتعرض إليه هذا الفرد ، وقد يتعلم بعض الأطفال التوحد مع المعتدي مما يجعل من انفعال الغضب نمط الاستجابة السلوكية الأكثر احتمالاً عند تعرض مثل هؤلاء الأطفال لتهديدات فعلية أو متوقعة . (Kelly,2007,pp:8-9)

ويذكر (Westermeyer, 2003) أن العديد من الباحثين أمثال دودج وفرايم (Dodge &Frame 1979) ولوتشمان (Lochman,1984) وليتل و كيندال (Little & Kendall,1980) وفورمان (Forman, 1979) ولوتشمان وآخرون (Lochman, & etal.1991) يشيرون إلى أن مشكلات التحكم في الغضب تكون مرتبطة بعدد من الأخطاء في التفكير مثل :-

١. العجز المعرفي : إذ يكون لدى الأفراد ذوي مشكلات التحكم في الغضب عدد غير كاف من الاستجابات التكيفية للأحداث المثارة .

٢. تكرار الأخطاء الواقعية : إذ كثيراً ما يسيء الأفراد ذوو مشكلات التحكم في الغضب تفسير الأحداث مثل شعورهم بالإثارة حتى وهم غير مثارين .

٣. المعتقدات المتزمتة : إذ يكون لدى مثل هؤلاء الأفراد معتقدات ثابتة فيما يتعلق بشرعية الانتقام العدائي ، ويؤدى التمسك بمثل هذه المعتقدات إلى بعض المواجهات سريعة الاستثارة .

٤. صعوبة توقع النتائج قبل العمل : إذ يميل الأفراد ذوو مشكلات الغضب إلى الاستجابة السريعة دون التفكير في الأمر ببعده نظر ، عكس الأفراد الذين لا يعانون من مشاكل الغضب والذين يكونون قادرين على التحكم في كيفية الاستجابة للغضب ، وفي الواقع منعه من الخروج عن السيطرة ، وذلك بالتنبؤ بما يمكن أن يحدث إذا عانوا منه

(Westermeyer, 2003 , pp. 1-2)

إن إدارة الغضب تعني التعامل مع مشاعر الغضب ، وكذلك التعامل مع مسببات الغضب ، ومن طرق التعامل مع إدارة الغضب هو اكتشاف أكثر ما يثير غضبنا ، ومن ثم تطوير استراتيجيات وأساليب للسيطرة على هذه المثيرات ، فنحن لم ولن نستطيع منع حدوث مثيرات الغضب ، ولكننا نستطيع أن نتعلم كيف نتحكم بردود أفعالنا لهذه المؤثرات .

(فيلر ، ٢٠١٢ ، ص ٥٣)

إن الهدف من إدارة الغضب هو التخفيف من حدة الأحاسيس والتأثير النفسي الذي تحدثه مسببات الغضب ، فلا يمكن للإنسان أن يتجنب الأشياء أو الأشخاص التي تثير غضبه أو أن يغير من المواقف ، لكن بدلاً من ذلك عليه أن يتعلم كيف يتحكم في ردود فعله وتصرفاته ، وهذا ما نطلق عليه " إدارة الغضب " (فيلر ، ٢٠١٢ ، ص ١٦)

ووفقاً لما تقدم فإن مفهوم إدارة الغضب يتمثل في محاولة تغيير الواقع السيئ إلى أمر أفضل مما كان، بحيث تتولد لدى الفرد الغاضب طاقة كبيرة لإصلاح واقعه ، تدفعه الى تعلم أساليب جديدة للتعامل مع الغضب حتى تتحول طاقة الغضب المدمرة إلى تصرفات إيجابية تقوي ثقة الفرد بنفسه ، وتحسن علاقته بالآخرين ، الأمر الذي يتطلب منه كسر نماذج السلوك التقليدية، وتقييم التصرفات التي تصدر منه وقت الغضب، والتوقف فوراً عن كبت الغضب كله أو التنفيس عنه كله . (لندفيلد ، ٢٠٠٨ ، ص ١١٨)

❖ الآثار النفسية لسوء إدارة الغضب :-

منذ العام ١٩١١ تولدت لدى الباحثين في علم النفس فكرة مفادها أن الإكتئاب هو الغضب ، وفسر الباحث الأمريكي " كارل أبراهام Karl Abraham " (١٨٧٧-١٩٢٥) تلك الفكرة انطلاقاً من أن العداوة الناتجة عن فقدان المحبة تقود إلى الإكتئاب ، كذلك ذهب العالم " فرويد " (١٨٥٦-١٩٣٩) عند حديثه عن الحداد " الحزن " إلى أن الشعور بالذنب المرتبط بالفقدان يؤدي إلى المعاناة و الإحساس بالنقص الذي يسبب العداوة المباشرة ، وقد وضع معظم كتاب

التحليل النفسي العداوة أو الغضب في نظرياتهم عن الإكتئاب (سعفان ، ٢٠٠٣ ، ٥٢) ، أما (McCrary,1998) فيشير إلى أن الأكتئاب ينتج أحياناً عن الغضب ، فحينما يتخلى الفرد عن الدفاع عن نفسه عند مواجهته لمشكلة معينة أو يفقد قوته نتيجة للغضب، حينئذ يكتئب ، فيصبح محبطاً ويشعر بالإهانة وعدم اهتمام الآخرين بما لديه من مشاعر ، أو الاهتمام به شخصياً. (أرنووط ، ٢٠٠٩ ، ص٢٤)

فالإكتئاب يمكن أن ينشأ عن الغضب المكبوت مما يقلل من فاعلية الجهاز المناعي ، إذ إن الغضب في هذه الحالات لا يتم التعبير عنه ، وفي هذه الحالة يمكن أن نطلق على الغضب " بالغضب الداخلي " أو " كراهية الذات " الأمر الذي يؤدي إلى سلوكيات وأفكار انتحارية ، ومن ثم يبدأ من لديهم ميلاً للإكتئاب إلى الإستجابة للضغوط والإحباطات بالإكتئاب وبتحويل الغضب إلى داخل أنفسهم ، ومن ثم تصبح هذه الطريقة للتعامل مع الغضب عادة يستخدمونها في كل المواقف المحبطة . فنجدهم يلومون أنفسهم ، وإن لم يستطيعوا ذلك فإنهم يلومون الحظ والحياة والعالم ، وهكذا يكونوا أمام خيارين عند تعرضهم للضرر أو الأذى ، أما أن يلقوا باللوم على أنفسهم أو يميلون إلى إنكار اللوم ، ولا يستطيعون أن يدركوا أن هناك خياراً ثالثاً متاحاً لهم وهو إلقاء اللوم على من تسبب في إلحاق الضرر أو الأذى بهم ، وهذا الاختيار هو الذي يعطينا الحق في الغضب المشروع ، حيث يصبح من حقنا حينئذ أن نغضب ونعبر عن هذا الغضب . ولذلك نجدهم يسجنون أنفسهم نتيجة للإحباطات المتكررة داخل أسوار الأكتئاب أعتقاداً منهم بحماية أنفسهم من العالم الخارجي البشع . (Defoore, 2004,p.68)

وهذه السلبية في إدارة الغضب والإستجابة له بطريقة سلبية تجعل الفرد يقع في حلقة مفرغة من أخطاء التفكير والأكتئاب ، وهكذا فإن القدرة على التعبير عن الغضب يحسم إحدى علامات الصحة النفسية للإنسان ، أما سوء إدارة الغضب فهو مؤشر لإختلال الصحة النفسية والعقلية لدى الفرد . (أرنووط ، ٢٠٠٩ ، ٢٥)

ويشير (Defoore, 2004) إلى أن الوسواس القهري والإدمان بمثابة وسائل إخفاء للمشكلات الواقعية في حياتنا ، وهي أيضاً من الوسائل الشائعة التي يكبت بها البعض غضبهم ، ويرى كذلك أن سلوكيات القهر والإدمان تحمي الفرد من مشاعره وانفعالاته وذلك من خلال إخفاء الغضب والخوف والحزن في أغوار النفس ، وهذا القهر والإدمان يؤثران على كيمياء الجسد والمخ مما يجعل الفرد يواجه مشاعره بطريقة غير سوية ، فالغضب الدفين في أعماق النفس يتطلب دائماً ضحية ، وكثيراً ما يكون الضحية هو من يحمل هذا الغضب في داخله ، إذ إن كبت

المشاعر والانفعالات بداخلنا لا ينفع ، بل على العكس يضر بصحة الفرد ، ويعد إدمان المخدرات وغيرها نتاج لمحاولة الإرشاد الذاتي للألم الناتج عن هذه المشاعر المكبوتة ، ولهذا يشبه لنا " ديفوريه " المشاعر والانفعالات بالخضروات ، فكلاهما يكون جيد حينما يكون طازجاً ولهذا ينصحنا بالتعبير الفوري عن الألم والغضب بالتعبيرات البسيطة والمباشرة ، إذ أن المشاعر التي يتم تجاهلها تكون مثل الخضروات التي يتم تركها لوقت طويل فتسبب الضرر للإنسان .
(Defoore,2004,p.70)

كما أن " لندنفيلد " (Lindenfield ، 2000) تشير إلى أن الإستحواذ والرهاب ينشأ في مواقف نشعر فيها بفقد السيطرة أو التحكم في أنفسنا أو حتى في العالم من حولنا ، وهو ما يطلق عليه علماء النفس " الحيل الدفاعية " ، وهي حيل شائعة الاستخدام في كل الثقافات ، فهناك من الأمم والشعوب من يحيي طقوس قديمة أو تستحوذ عليها شعائر دينية لمواجهة خطر ما ، بل وعلى مستوى المؤسسات والشركات نجد استحواذاً أكثر بصورة الشركة وممارستها حين يشعر القائمون عليها بأنهم يفقدون السيطرة ، كذلك حينما ينتقدنا أحد الأفراد أو يهيننا أو حينما نشعر بالإحباط فإننا نغمس في بعض السلوكيات كالأكل أو العمل أو التسوق والشراء أو الغسيل والتنظيف أو التدخين أو التنزه في الأماكن المفتوحة ، بدلاً من التعبير عن مشاعرنا بالضيق والغضب ، ورغم أن الغضب المكبوت ليس هو السبب الجذري الأساسي لكل هذه الأعراض ، إلا أن هناك أدلة كافية ، فإذا سألت شخص ما عن سبب أنغماسه في مثل هذا السلوك القسري ، سنجد أن الإجابة بأن الغضب هو السبب تتكرر على هذا السؤال .
(Lindenfield,2000,p.59)

❖ النظريات التي فسرت إدارة الغضب :-

١ . النظرية السلوكية :

جاءت النظرية السلوكية كرد على نظريات علم النفس السابقة التي كانت تعتمد على الدراسات والتفسيرات العقلية البحتة التي تفسر السلوك كالغرائز ، الشعور ، الإرادة ، التفكير ، إذ يرى أصحاب هذه المدرسة أن كل فكرة، وإرادة، واختيار ليست سلوكاً ، وبالتالي ليست موضوعاً لعلم النفس ، إذ إن موضوع علم النفس هو دراسة السلوك بالملاحظة ، لذلك رفضت منهج الاستبطان الذي يعتمد على تأمل الفرد فيما يجري في شعوره وما يدور في باطنه، واعتمدت المدرسة السلوكية التجريب واستخدمت الحيوان في إجراء التجارب من أجل فهم السلوك الإنساني .

(الهاشمي ، ١٩٩٤ ، ص ٩٥)

يرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، ويتحكم في تكوينها قوانين الدماغ وهي قوى الكف وقوى الاستثارة اللتان تسيّران مجموعة الاستجابات الشرطية ويرجعون ذلك إلى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد، وتدور هذه النظرية حول محور عملية التعلم في اكتساب التعلم الجديد أو في إطفائه، ولذا فإن السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم ، وأن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة.

ويذهب أصحاب النظرية السلوكية إلى أن الاضطرابات السلوكية أنماط من الاستجابات الخاطئة أو غير السوية التي تعلمها الفرد ويحتفظ بها لفاعليتها في تجنب مواقف أو خبرات غير مرغوبة، أما بالنسبة لتغيير السلوك غير السوي فيرى السلوكيون أنه لا بد للمرشد أن يحدد السلوك وبواعثه والشروط التي يظهر فيها وتخطيط المواقف التي يتم فيها التعلم الجديد الذي يؤدي إلى تكوين ارتباطات جديدة ، وفيما يتعلق بإدارة الغضب ، تؤكد هذه النظرية أنه لا بد للمرشد النفسي من أن يهيئ جواً نفسياً سويةً للمسترشد ، وعليه أن يستمع إليه باحترام وأن يبدي نحوه المودة والمشاركة الوجدانية لمساعدته على استعادة ذكرياته للتخلص من غضبه ، وأن انطفاء الغضب يساعد المسترشد على النشاط ، ويركز دعاة هذه النظرية على استخدام التعزيز الموجب للسلوك الجديد. (باترسون ، ١٩٩٠ ، ج ٢ ، ص ٩١)

مسلمات النظرية السلوكية :-

- يحدد أصحاب وجهة النظر السلوكية في الإرشاد النفسي عدداً من الخصائص التي ميزوا بها طريقتهم في الإرشاد التي اشتملت على الأمور الآتية:-
١. معظم السلوك الإنساني متعلم ومكتسب، وعليه فالسلوك المرضي هو سلوك متعلم ومكتسب.
 ٢. السلوك المضطرب المتعلم لا يختلف عن السلوك العادي المتعلم، والفرق بينهما أن السلوك المرضي سلوك غير ملائم أو غير متوافق بينما السلوك العادي سلوك متوافق للفرد.
 ٣. يكتسب الفرد سلوكيات نتيجة التعرض المتكرر للخبرات التي تؤدي إليه، ومن ثم يحدث ارتباط شرطي بين هذه الخبرات وبين هذا السلوك.

٤. تمثل العناصر السلوكية المضطربة نسبة معينة من السلوك الكلي للفرد تزداد أو تنقص بين الأفراد.

٥. زملة الأعراض النفسية ينظر إليها كتجميع لعادات خاطئة متعلمة.

٦. السلوك المضطرب يمكن تعديله.

٧. الأساس والأصل في السلوك الإنساني يكمن في وجود دوافع فسيولوجية أولية لدى الفرد ، وعن طريق التعلم يكتسب الفرد دوافع جديدة قد ترتبط بأساليب تعلم غير توافقية، وحينئذ لا بد من تعديل هذا الأساليب لإحداث التوافق في سلوك الفرد. (باترسون، ١٩٩٠، ج ٢، ص ٧٦)

المبادئ التي تركز عليها النظرية السلوكية:-

في النظرية السلوكية بعض المبادئ والإجراءات التي تعتمد عليها، ويحتاج المرشد النفسي لتطبيقها كلها أو اختيار بعضها في التعامل مع المسترشد من خلال العلاقة الإرشادية، وهي على النحو الآتي:-

١. **الإشتراط الإجرائي**:- ويطلق عليه مبادئ التعلم وإنه يؤكد على الاستجابات التي تؤثر على الفرد لذا فإن التعلم يحدث إذا عقب السلوك حدثاً في البيئة يؤدي إلي إشباع حاجة الفرد واحتمال تكرار السلوك المُشبع في المستقبل.

٢. **التعزيز أو التدعيم**:- وبعد هذا المبدأ من أساسيات عملية التعلم الإجرائي والإرشاد السلوكي ويعد من أهم مبادئ تعديل السلوك لأنه يعمل تقوية النتائج المرغوبة، والتعزيز نوعان هما:-
أ- **التعزيز الإيجابي**: وهو حدث سار كحدث لاحق نتيجة لإستجابة ما إذا كان الحدث يؤدي إلى استمرارية قيام السلوك .

ب. **التعزيز السلبي**:- ويتعلق بالموقف السلبية البغيضة والمؤلمة، فإذا كان استبعاد حدث منفر يتلو حدوث سلوك بما يؤدي إلي زيادة حدوث هذا السلوك فإن استبعاد هذا الحدث يطلق عليه تدعيم أو تعزيز سلبي .

٣. **التعلم بالتقليد والملاحظة والمحاكاة**:- وتتركز أهمية هذا المبدأ إذ أن الفرد يتعلم السلوك من خلال الملاحظة والتقليد وعادة يتعلم الأفراد سلوكهم من خلال مشاهدة نماذج في البيئة وقيامهم بتقليدها في الإرشادية لتغيير السلوك وتعديله.

٤. **العقاب**:- ويتمثل في الحدث الذي يعقب الإستجابة والذي يؤدي إلي إضعاف الإستجابة التي تعقب ظهور العقوبة، أو التوقف عن هذه الإستجابة والعقاب نوعان هما:-

أ. **العقاب الإيجابي**: - ويتمثل في ظهور حدث منفر ومؤلم للفرد بعد استجابة ما يؤدي إلى إضعاف هذه الإستجابة أو توقفها.

ب. **العقاب السلبي**: - وهو استبعاد حدث سار للفرد يعقب أي استجابة مما يؤدي إلى إضعافها أو اختفائها.

٥. **التشكيل**: - وهو عملية تعلم سلوك مركب وتتطلب تعزيز بعض أنواع السلوك وعدم تعزيز أنواع أخرى ويتم من خلال استخدام مجموعة من القوانين هي: -

أ. **الانطفاء**: - أو الإغفال أو المحو - هو انخفاض السلوك في حال توقف التعزيز سواء بأشكال مستمر كان أو منقطع فيحدث المحو أو الانطفاء أو الإغفال ويفيد في تغيير السلوك وتعديله وتطويره ويتم من خلال إهمال السلوك وتجاهله وعدم الانتباه إليه أو عن طريق وضع صعوبات أو معوقات أمام الفرد مما يعوق اكتساب السلوك ويعمل على تلاشيته .

ب. **التعميم**: - ويحدث التعميم نتيجة لأثر تدعيم السلوك مما يؤدي إلى تعميم المثير على مواقف أخرى مثيراتها شبيهة بالمثير الأول أو تعميم استجابة أخرى مشابهة أو مواقف أخرى .

ج. **التمييز**: - ويتم عن طريق تعزيز الاستجابة الصحيحة لمثير معين أي تعزيز الموقف المراد تعلمه أو تعليمه أو تعديله .

٦. **التخلص من الحساسية أو التحصين التدريجي**: - ويتم ذلك في الحالات التي يكون فيها سلوك غير مرغوب مثل الخوف أو الاشمئزاز والذي أرتبط بحادثة معينة فيستخدم طريقة التعويد التدريجي المنتظم.

٧. **الكف المتبادل**: - ويقوم أساساً على وجود أنماط من الاستجابات المتنافرة وغير المتوافقة مع بعضها البعض مثل الاسترخاء والضيق، ولا بد من تهيئة الظروف المناسبة لتعلم هذا السلوك .

٨. **الإشتراط التجنبي**: - ويستخدمه المرشد أو المعالج النفسي لتعديل السلوك غير المرغوب فيه، ويتم استخدام مثيرات منفرة كالعقاقير المقيئة والصدمات الكهربائية وأشرطة كاسيت تسجل عليها عبارات منفرة تتناسب مع السلوك الذي يراد تعديله.

٩. **التعاقد السلوكي**: - ويقوم هذا الأسلوب على فكرة أن من الأفضل للمسترشد أن يحد بنفسه التغيير السلوكي المرغوب، ويمكن تطبيق مبدأ التعاقد السلوكي أثناء دراسة الحالة.

(الهاشمي، ١٩٩٤، ص ص ١٠١-١٠٤)

ويركز الإرشاد النفسي وفقاً للنظرية السلوكية على ما يأتي:-

١. مساعدة المسترشد على تعلم سلوك جديد مرغوب والتخلص من سلوك غير مرغوب فيه ومساعدته في تعلم أن الظروف الأصلية تغيرت أو يمكن تغييرها.
٢. تغيير السلوك غير السوي أو غير المتوافق وذلك بتحديد السلوك المراد تغييره و الظروف والشروط التي يظهر فيها والعوامل التي تكتنفه وتخطيط مواقف يتم فيها تعلم و محو تعلم لتحقيق التغير المنشود.
٣. الحيلولة بين المسترشد وبين تعميم قلقه على مثيرات جديدة.
٤. تعزيز السلوك السوي المتوافق.
٥. ضرب المثل الطيب والقذوة الحسنة سلوكياً أمام المسترشد عله يتعلم أنماط مفيدة من السلوك عن طريق محاكاة المرشد خلال الجلسات الإرشادية المتكررة .

(زهران، ١٩٩٠، ص ١٧٥)

ويستخدم أصحاب النظرية السلوكية لتحقيق ذلك عدداً من الاستراتيجيات والفنيات التي تهتم بتدريب الفرد على مهارات إدارة الغضب ، ومن أكثر الاستراتيجيات السلوكية المستخدمة في إدارة الغضب هي الاسترخاء ، وتدريب التوكيدية ، والتنظيم الذاتي ، حيث يشير " جوتليب " (Gottlieb,2001) إلى أن التنظيم الذاتي يعد من أهم الاستراتيجيات السلوكية المستخدمة لإدارة الغضب، ففيه يتعلم الفرد أن يسيطر على نفسه، ويرجئ إشباعاته الفورية، ويتصرف بما يتناسب مع الموقف، إذ يواجه الفرد الغضب أحياناً ، وأحياناً أخرى يغض طرفه ويتجاهله حتى يألف مواجهة المواقف المثيرة للغضب . (Gottlieb,2001,p.73)

ويشير " ويسترمير " (Westermeyer,2003) إلى أن من الفنيات الفعالة المستخدمة لإدارة الغضب هي الاسترخاء وصراف انتباه الفرد عن موضوع الغضب ، وكذلك التنفيس الانفعالي . (Westermeyer, 2003,P.2) كما يؤكد " هيبارد " (Hubbard,2002) على أن الاسترخاء يستخدم في خفض التوترات الناتجة عن الغضب ، وكلما كان الاسترخاء عميقاً ومركزاً كان أكثر نجاحاً في إدارة الغضب (Hubbard,2002,p.65).

٢. نظرية الإرشاد بالمعنى Logo therapy (Victor E. Frankl فرانكل ١٩٠٥) :-

هو الإرشاد الذي يركز على الوجود الإنساني ومعنى ذلك الوجود ، وقد أسسه العالم النمساوي " فيكتور فرانكل " (Victor E. Frankl فرانكل ١٩٠٥) في منتصف القرن العشرين ، فهو إرشاد يركز على الجانب الروحي للإنسان ويهدف الى مساعدة الفرد على اكتشاف المعنى المفقود في

الحياة والتي سببت اضطرابه مع ذاته ومع عالمه الخارجي وذلك من خلال تبصيره بالجوانب الإيجابية والطاقات والإمكانيات التي يمتلكها بدلا من التركيز على الجوانب السلبية ومواطن القصور والعجز ، وذلك في ضوء الأسس النظرية والأساليب الفنية التي قدمها "فرانكل" في نظريته عن الإرشاد بالمعنى ، لذا يسعى هذا الإرشاد إلى البحث عن المعنى الذي يعد القوة الدافعية الأولية في الإنسان والتي هي إرادة المعنى . (فرانكل ، ١٩٨٢ ، ص ٢٨)

ويعتبر الإرشاد بالمعنى المدرسة النمساوية الثالثة ، بعد مدرستي " فرويد " Freud, S. ، و " آدلر " Adler ، وقد اعتقل " فرانكل " خلال الفترة من (١٩٤٢-١٩٤٥) على يد الألمان النازيين ، وقتل كل من أبيه وأمه وأخيه وزوجته في غرف الغاز ، ومن هذه المعاناة استطاع " فرانكل " وضع أسس ومعالج الإرشاد بالمعنى ، حصل " فرانكل " على درجة البكالوريوس في الطب عام ١٩٣٠ ثم على درجة الدكتوراه التي أصبحت فيما بعد نظريته ، وأشرف على تأسيس مكاتب التوجيه والإرشاد وأصبح رئيسا لها ، عمل أخصائيا في الطب النفسي ، استنتج نظريته من تجاربه الشخصية والآلام التي عاشها في معتقلات النازية ، وهذا ما ساعد في إشعال الشرارة المحفزة لنظريته ، ألف "فرانكل" العديد من الكتب ترجم بعضها إلى لغات عديدة ، ومن أشهر مؤلفاته " الإنسان يبحث عن المعنى " (باترسون ، ١٩٩٠ ، ج ٢ ، ص ٤٥٩)

فلسفة الإرشاد بالمعنى:-

استند "فرانكل" إلى فلسفة أصبحت أساساً لنظريته في الإرشاد بالمعنى ، تهدف الى مساعدة الأفراد على أن يجدوا معنى لحياتهم ، وذلك من خلال الإيمان والاسترشاد بمبادئ هذه الفلسفة ، تقوم على الاعتقاد بأنه لا بأس من أن يشعر الإنسان أحيانا بالمعاناة والتعاسة والألم ، أو يعيش السعادة والهناء ، فمع الوصول إلى المعنى يكون الوصول إلى ذروة الوجود ، وفي ذلك يورد فرانكل ما قاله نيتشه :- (إن ما لا يقتلني يجعلني أكثر قوة) ، ويبلور فرانكل فلسفة الإرشاد بالمعنى مشيرا إلى أنه يحاول مساعدة الفرد المصاب بالعصاب على أن يصبح واعيا بمهام حياته ، وأن يوظف فيه الوعي الأكمل بوجوده ، ومعنى هذا الوجود ، على نحو يسهم في تعضيد قدرته على التغلب على عصابه ، ولأن المعنى قوة أولية في حياة الإنسان فهو نوعي وفريد وذلك من حيث أنه يتحقق بواسطة الفرد وحده ، و يشبع عنده إرادة المعنى. (الضبع ، د. ت ، ص ٢٠)

ويذكر باترسون أنه تبعاً لـ "فرانكل" فإنه ليس من بين أهداف الإرشاد بالمعنى أن يأخذ مكان الإرشاد بالتحليل النفسي ، وإنما يحاول استكمالها ، إذ يتناول الإنسان في صورة كاملة تتضمن البعد الروحي وتركز صراحة على القيم والمعاني ، ويهدف إلى أن يفهم الإنسان ذاته ، ويفسر وجوده ، ويعبر فرانكل عن ذلك قائلاً : (إن المتعمق في أهداف الإرشاد بالمعنى يجد أنه يستهدف إعادة توجيه موقف المسترشد حيال غضبه وألمه ومعاناته وأزماته ويساعده على أن تكون لديه أنا عليا أكثر سماحة وأقل صرامة كما أنه يولي اهتماما خاصا بالمستقبل ، فالتطلع إلى مهمة يجب إنجازها ومشكلة يمكن تخطيها ، ومعاناة ينبغي مواجهتها ، هو الذي يساعد الإنسان على البقاء على قيد الحياة ، متطلعا إلى مستقبل آت ، وهو الذي يجعله حريصا على التمتع بالسعادة و الصحة النفسية) . (باترسون ، ١٩٩٠ ، ج٢ ، ص ٤٨٧)

وبعد "فرانكل" الإرشاد بالمعنى خطوة على طريق تطور الإرشاد النفسي ، تسعى لاستعادة إنسانية الإنسان التي سلبتها اتجاهات العلاج التقليدية متناسية أهم ما يميز الإنسان كإنسان :- حريته ، ومسئوليته عن أفعاله ، وتطلعه الدائم إلى تحقيق معنى يجعل حياته تستحق أن تعاش ، فالإرشاد بالمعنى لا يستهدف مجرد الشفاء من المرض ، أو التخلص من الأعراض ، وإنما بلوغ معان أكثر عمقا ، حتى و إن اقتضى ذلك تحمل الفرد للمزيد من القلق والألم والمعاناة ، ولتحقيق ذلك يهتم المرشد بمحاولة فهم المسترشد من خلال مشاركة وجودية يلتقي فيها إنسان بآخر ، ويتواصل معه بوصفه إنسانا لا مجرد مسترشد . (فرانكل ، ١٩٨٢ ، ص ٤٤)

مفاهيم الإرشاد بالمعنى :-

١. مفهوم حرية الإرادة :-

يؤمن "فرانكل" بأهمية أن نكون أحرارا في مواقفنا تجاه ظروفنا وأحوالنا ووجودنا ، إذا ما كان لنا أن نتمتع بالصحة النفسية ، ولهذا فإن الشخص الذي لا يعرف كيف يستخدم هذه الحرية يعاني من العصاب الذي يسيطر عليه ويعطل إمكاناته ويؤخر نموه الإنساني ، يقول فرانكل :- (بالرغم من كوننا في اضطرار للخضوع إلى بعض الظروف والأحوال الخارجة عن إرادتنا ، إلا أننا نكون أحرارا في اختيار ردود أفعالنا تجاه كل ذلك) .

٢. مفهوم معنى الحياة :-

يشير جوهر الإرشاد بالمعنى إلى أن غاية سعينا ينبغي أن تكون من أجل معنى يدوم و يعمق مغزاه حتى في أحلك ساعات المعاناة ، وهذا ما حدث لفرانكل الذي جاهد ليبقى ولينقل للبشرية خلاصة تجربته وسط ذلك القدر الهائل من العذاب البدني والنفسي، ومن هنا تتبلور صورة معنى

الحياة كما أرادها فرانكل في نظريته للمعنى ، فالحياة بالنسبة لأي فرد ذات معنى تام وغير مشروط ، يمكن تحقيقه بغير شرط أو قيد ، وينبغي للإنسان ألا يتوقف عن بلوغ هذا المعنى في كافة الأحوال والظروف ، ولأن المعنى لا يمنح ، وإنما يلزم أن يلتزمه الإنسان ويسعى إليه ، فإن هذا الالتماس وهذا السعي لبلوغ المعنى يجب أن يكون في إطار من المسؤولية والالتزام ، وسعياً وراء التطور و الابتكار .

٣. مفهوم إرادة المعنى :-

يعتقد فرانكل أن إرادة المعنى تمثل دافعا رئيسيا في حياة الإنسان ، بل إنها أقوى الدوافع الرئيسية ، فغيره لا يكون هناك مبرر للاستمرار في الحياة ، وهو دافع فطري ومتفرد لدى كل إنسان ، و مختلف في طبيعته و توجهه من فرد لآخر ، بل و لدى الفرد نفسه من موقف لآخر ، ويمكن تحقيق هذا الدافع من خلال ما نحققه في حياتنا من مهام نكتشف من خلالها ذواتنا ، وقدراتنا على التحدي لمعوقات إنجاز هذه المهام .

٤. مفهوم الإحباط الوجودي :-

يرى فرانكل أن إرادة المعنى عند الإنسان قد تتعرض للإحباط ، وهو ما يعرف بالإحباط الوجودي ، والذي قد يتمخض أحيانا عن المرض النفسي ، و هذا النمط من المرض النفسي يطلق عليه فرانكل مصطلح (العصاب معنوي المنشأ) خلافا للعصاب النفسي المنشأ ، ويتولد هذا النوع من العصاب من صراعات القيم المختلفة (أي من الصراعات المعنوية الأخلاقية) ، ويؤكد فرانكل على أنه ليس كل صراع بالضرورة عصابيا ، فمقدار من الصراع سوي و صحي ، كما أنه ليست كل معاناة ظاهرة مرضية ، فالمعاناة قد تكون إنجازا إنسانيا طيبا ، لاسيما إذا كانت تنشأ من الإحباط الوجودي .

٥. مفهوم العصاب الوجودي:-

إن المسؤولية الهائلة التي يحمل عبئها كل إنسان تعني أنه يتحتم عليه أن يجد معنى لحياته الخاصة من خلال وجوده ، وهكذا فإن العصاب الوجودي لا يعد نتيجة توتر وصدمة ، وإنما نتيجة عدم القدرة على رؤية معنى للحياة .

٦. مفهوم الديناميات المعنوية :-

يؤكد فرانكل على الديناميات المعنوية التي تدعم الصحة النفسية للفرد ، و قوامها أن يكون هناك دائما شكل من أشكال التوتر بين إنجازات الفرد و طموحاته ، أي بين ما هو عليه الآن و ما ينبغي أن يكون عليه ، وقد رأى فرانكل أن الصحة النفسية تستند إلى درجة من التوتر بين ما

أنجزه الفرد و ما لا يزال عليه أن ينجزه ، بحيث يكون ناتج الديناميات المعنوية في حياة الإنسان تحديد معنى بالإمكان بلوغه ، ومن هنا يكون كل ما ينبغي فعله هو إيقاظ إرادة المعنى في الإنسان من حالة كمونها ، وحث الإنسان على السعي والجد و بلوغ الأهداف ، فهذا هو ما يميز الإنسان عن سائر المخلوقات ، ومنه يكون اشتقاق الوعي الذاتي والحب والضمير الأخلاقي ، و منه يكون الالتزام الحقيقي الذي تسمو به الذات فوق وجودها البيولوجي إلى رسالات وروحانيات ومعنويات يسعى إليها الإنسان بملء إرادته الحرة التي حققت معنى الوجود ومعنى الحياة.

٧. مفهوم المسؤولية :-

إن التأكيد على الالتزام بالمسؤولية جزء لا يتجزأ عن الإرشاد بالمعنى ، وقد عبر فرانكل عن ذلك مشيراً إلى نتائج الإرشاد قائلاً :- (وهكذا تعيش الآن كما لو كنت تعيش بالفعل من جديد ، و كما لو كنت قد سلكت على نحو خاطئ في المرة الأولى مثلما تفعل الآن) . وهذا هو المبدأ الذي يستثير إحساس الفرد بالالتزام والمسؤولية ، فيتخيل أن الحاضر سوف يصير ماضياً ، وأن الماضي لن يتغير أو يتحسن ، في حين أن المستقبل سوف يكون من غير شك قابلاً لهذا التغير ، وبذلك تكون مسؤولية الإنسان هي محض تعبير عن وجوده ودليل عليه ، ومعناها أن بإمكانه أن يفعل الصواب ، أو أن يرتكب الخطأ والآثم ، ولهذا فهو إما مستحق للثواب وإما العقاب ، ومفتاحه إلى النهوض بمسؤوليته هو أن يتعلم من أخطائه ويسترشد الطريق إلى المستقبل.

٨. مفهوم الوعي بالذات :-

يحاول العلاج بالمعنى كما حدده " فرانكل " أن يجعل المسترشد واعياً كل الوعي بالالتزام بمسؤولياته ، ويترك له حرية اتخاذ القرار بشأن إدراكه لنفسه كشخص مسؤول عن اختياره لأهدافه في الحياة.

٩. مفهوم التسامي بالذات :-

يرى فرانكل أن الدافع الحقيقي في حياتنا ليس هو البحث عن ذواتنا ، وإنما البحث عن المعنى ، وهذا يعني من جانب معين نسيان أنفسنا ، وتجاوزها والتسامي فوقها ، فالإنسان لا يكون إنساناً إلا إذا تجاوز ذاته وارتقى بإنسانيته إلى ما ورائها ، وهذا ما جعل " فرانكل " مختلفاً عن كل أصحاب النظريات الأخرى الذين اعتقدوا أن الدافع الأساسي للنمو الإنساني هو تحقيق الذات فليس الكفاح و الجهاد من أجل ما هو في الذات أو ما بداخلها ، فذلك يعد هزيمة للذات ، وإنما السعي يكون للتسامي فوق هذه الذات .

١٠. مفهوم القيم :-

يحدد فرانكل تصنيفات ثلاث للقيم تعد السبيل الذي يمكن أن يسلكه أي إنسان لكي يصل إلى معنى حياته ، ففي رأي فرانكل أن القيم قد تكون :-
أ. قيما ابتكارية تتعلق بالانجازات و أداء المهام.
ب. قيما خبراتية تقف بالفرد عند معنى ما هو خير و حقيقي ، و تساعد على فهم حقيقة الحب بين البشر .
ج. قيما اتجاهاتية توجه الفرد نحو تبني اتجاه محدد حيال آلامه و معاناته . ولأن الإنسان يستطيع في كل الأحوال و على كل الوجوه تحقيق هذه القيم ، فهو قادر إذن على إيجاد معنى لحياته ، كل بمفرده و كينونته الخاصة ، و ذلك من خلال خبراته و ابتكاراته ، و من خلال موقف يتخذه حيال تحديات

(باترسون ، ١٩٩٠ ، ج٢ ، ص ص ٤٦٤-٤٧٧)

فنيات الإرشاد بالمعنى:-

يؤكد " فرانكل " أنه قدم الفئتين الرئيسيتين للعلاج بالمعنى في غضون المدة مابين عامي (١٩٤٧-١٩٥٥) وهاتان الفئتان كما يشرح باترسون هما : القصد العكسي و صرف التفكير ، وهما فئتان تستخدمان حيال اتجاه المسترشد نحو عصابه ، وليس حيال الأعراض التي تنشأ عن هذا العصاب ، ويشير " فرانكل " أن هاتين الفئتين على مستوى عالٍ من الفعالية لأنهما أكثر من مجرد محاولات لتغيير نماذج السلوك ، إنهما محاولة لإعادة التوجه الوجودي ، ويمكن توضيح هاتين الفئتين فيما يلي :-
أ. فنية القصد العكسي :-

المقصود بتلك الفنية كما يرى فرانكل هو أن تباعد بين ذاتك وبين مشكلاتك ومخاوفك ، ولكن بشكل عكسي ، فأنت إن قصدت مواجهة مخاوفك أو الاقتراب منها ، فإنك لا تلبث أن تكتشف أنها ليست بمخاوف تستحق ما كانت تسببه لك من آلام و معاناة ، وفي هذه الفنية يتم التركيز على أهمية أن يكتسب المسترشد الشجاعة ، وأن يستعيد الثقة في نفسه ، فيستدخل هذه الفنية إلى ذاته ، ويستخدمها بنفسه دون اعتماد على آخرين .

ب. فنية صرف التفكير :

ويقصد بها الحد من تثبيت التفكير على فكرة ما أو موضوع ما يثير القلق ، فظاهرة الإيمان الفكري المفرط يمكن ملاحظتها بسهولة عند كل الناس ، وفي إطار مختلف الثقافات ، إذ يصر العديدون على مراقبة أنفسهم و تحليل الدوافع الخبيثة المزعومة لسلوكهم ، وتأويل هذا السلوك بلغة الديناميات النفسية اللاشعورية ، وهؤلاء غالبا ما يطاردهم شبح الآثار المعوقة لماضيهم ، حتى أنهم يصبحون فعلا معاقين . (باترسون ، ١٩٩٠ ، ج٢ ، ص ٤٨٧)

ويرى " فرانكل " أن الغضب متأصل وملازم لوجود الإنسان ، وأنه طاقة خلاقية تحفز إلى الحركة والنشاط المبدع ، وان منجزات الإنسان الخلاقة مدفوعة ومعبأة بقلق دافعي متوهج بالرغبة إلى الإبداع وتقديم الجديد ، ويشير الى أن الغضب يلعب دورا محوريا في حياة الإنسان لأنه يبدو في دورين :- دور له قيمة من حيث انه يفتح الأبواب أمام إمكانات الحياة بصورة مختلفة بمواجهة الشخص ما يجعله غاضبا ، ودور مؤلم مخيف وهو ما يؤدي بالفرد إلى تجنب هذه الإمكانيات و محاولة العيش في عزلة وبصورة محدودة . (فرانكل ، ١٩٨٢ ، ص ٨٩)

مما تقدم يتبين لنا أن الغضب يحدث في ضوء نظرية " فرانكل " نتيجة عدم تسامح الإنسان لأنه بدون التسامح يعيش الإنسان خبرة التوتر والغضب ، فكون الإنسان متسامحا لا يعني أنه يشارك الآخر في اعتقاده ، ولكن يعني الاعتراف بحق الآخر في الاعتقاد ، وعلى عكس الإرشاد السلوكي ، فإن الإرشاد بالمعنى لا يهتم بالتشريط وإنما يستشرق آفاق البعد الإنساني للإنسان ، وبالتالي يمكن إدارة الغضب لدى المسترشد من خلال مساعدته على إدراك ومعرفة أن الحياة لا تتوقف عن الاحتفاظ بالمعنى تحت أي ظروف وعند المعاناة من المشاكل ، إذ يعلم المرشد المسترشد الغاضب كيف يكون الإحسان والإخلاص والتقبل للآخرين .

(سغان ، ٢٠٠٣ ، ص ٢١)

٣. نظرية الذكاء الوجداني :- (دانيال جولان ١٩٩٥)

أسهمت دراسات الجهاز العصبي وتشريح المخ، وعلم النفس العصبي التي شهدها العالم مطلع ثمانينيات القرن العشرين في التحول الكبير في النظرة للذكاء ، فقد أكدت قابلية المخ للتعديل الذاتي فينمو ويخبو من خلال التفاعل البيئي الثري، وهذا الثراء إنما يعني التنبيه والأمن ، وقد أحدثت هذه النتائج نقلة وتحول في مفهوم الذكاء من اعتباره قدرة عامة ثابتة (موروثة) إلى اعتباره إمكانية وطاقة دينامية نامية ، وقد عززت نظرية (الذكاء المتعدد) التي توصل إليها " هوارد

جاردنر" في كتابه " أطر العقل " Frames of Mind عام ١٩٨٣ من هذه التحولات المهمة في فهم الذكاء ، فقد أفادت هذه النظرية بأن الذكاء ليس أحاديًا، بل متعددًا، وأوضحت أن الفروق بين الأفراد ليست في درجة ما يملكون من ذكاء وإنما نوعية هذا الذكاء ، فقد توصل " هوارد جاردنر" الى ثمانية أنواع من الذكاء هي :-

- ١ . الذكاء اللفظي (اللغوي).
 - ٢ . الذكاء التحليلي - الرياضي.
 - ٣ . الذكاء المكاني.
 - ٤ . الذكاء الموسيقي - الإيقاعي.
 - ٥ . الذكاء الحركي - الجسدي.
 - ٦ . الذكاء الاجتماعي (الخاص بالتعامل مع الآخرين).
 - ٧ . الذكاء الانفعالي الذاتي (الشخصي).
 - ٨ . الذكاء البيئي.
- (بوزان ، ١٩٩٦ ، ص ٢٢)

وقد جاءت نظرية الذكاء الوجداني كالتقاء لبحوث ودراسات المخ التي أكدت أن المخ وجداني ينشطه الأمن ويحجمه التوتر، ونظرية " جاردنر" في الذكاء المتعدد التي أشارت الى أنواع من الذكاء الشخصي والتفاعل مع الغير، إذ يعد مفهوم الذكاء الوجداني مفهوما حديثا على التراث السيكولوجي ، وما زال يكتنفه بعض الغموض ، إذ إنه في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي ، والتعريفات التي تعرف الذكاء الوجداني انقسمت قسمين :-

الأول:- أكثر تحفظا ويمثله كل من (Salovey & Mayer,1990) ويعرف الذكاء الوجداني بأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين والتعامل في المواقف الحياتية وفق ذلك ، إذ يرى (Mayer ,1990) بأن الذكاء الوجداني هو القدرة على فهم الانفعالات الذاتية للآخرين وتنظيمها للرفي بكل من الانفعال والتفكير ، ويشير سالوفي (Salovey,1990) بان الذكاء الانفعالي يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها ، ويمكنهم ذلك من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات ويشير سالوفي بان مرتفعي

الذكاء الانفعالي يحتمل أن يكون لديهم القدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم والتحكم فيها والحساسية لها وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالاتهم ومشاعر الآخرين .

(الخفاف ، ٢٠٠٩ ، ص ١٢٩)

الثاني:- يعرف الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني وللنجاح في الحياة ، ويمثله الباحث " دانيال جولمان " Golman وآخرون ، وقد عرفه " دانيال جولمان" في كتابه الذكاء الوجداني Emotional Intelligence بأنه " القدرة على فهم الانفعالات، ومعرفتها، والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية " (Golman,1995,p.124) ، وأعطى " جولمان " مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز مرتفعي الذكاء الوجداني تشمل ، الوعي الذاتي ، والتحكم في الاندفاعات ، والمثابرة ، والحماس والدافعية الذاتية ، والمشاركة العاطفية ، والمهارات الاجتماعية ، ويشير الى أن انخفاض تلك المهارات ليس في صالح الفرد أوفي نجاحه المهني . (قاسم ، ٢٠١٢)

مسلمات نظرية الذكاء الوجداني :-

يرى " جولمان " أن تأثير الانفعال والوجدان على السلوك والتعلم يفوق كثيراً تأثير العمليات المنطقية على السلوك والتعلم ، إذ إن الوجدان والتفكير متداخلان تداخلاً وثيقاً ، ولكي يتمكن الفرد من اكتساب معلومة ما أو خبرة من الخبرات فلا بد أن تتوفر له الظروف الآمنة البعيدة عن التهديد والقلق حتى يزداد تركيزه وتزداد قدرته على استدعاء الخبرات السابقة، وبالتالي فهم الموقف والتعامل معه عقلياً ومنطقياً ، وعندما تكون الخبرة مصحوبة بانفعال إيجابي كالفرح أو الإنجاز مثلاً يزداد إتقان المعلومة وحفظها وتخزينها في صورة واضحة يسهل استدعاؤها والاستفادة منها؛ وذلك لأن الناقلات العصبية في الدماغ البشري تفرز مواد كيميائية تعطي شعوراً بالراحة والمرح، وذلك مع الخبرة التي تعطي هذه الأحاسيس الإيجابية، فيسجل الدماغ هذه المعلومة، وكأنه يقول لنفسه: هذه المعلومة مهمة احفظها وتذكرها واستخدمها مستقبلاً ، وتعد هذه المشاعر الإيجابية

التي ترافق الخبرة بمثابة مكافأة ذاتية للدماغ، وهي التي تدعو العقل مستقبلاً لممارسة أشكال التفكير المختلفة كالابتكار والاستكشاف والإنجاز؛ لأن المخ في هذه الحالة يكون آمناً، أما إذا كانت الانفعالات المصاحبة للخبرة سلبية ومؤلمة كالتهديد، والغضب، فإن المادة الكيميائية التي يفرزها الدماغ تجعل الفرد متحفزاً للرد بالمقاومة (مقاومة دخول المعلومة أو تعلم المهارة)؛ وذلك للمحافظة على نفسه، ويؤدي ذلك إلى مزيد من التوتر، وبالتالي يتدنى الانتباه والتركيز والتعليم. ومن هنا كان الذكاء الوجداني هو أساس التنمية العقلية والاجتماعية والمعرفية للطفل.

(Golman,1995,pp.129-131)

ومن هنا تبرز أهمية الذكاء الوجداني للنجاح في الحياة، والمهنة، والصحة النفسية، إذ يشير " جولمان " بأن الذكاء الوجداني ينبئ بالنجاح في الدراسة، والعمل، والزواج، والصحة الجسمية، وتشير الدراسات الحديثة إلى أن الذكاء الوجداني يتنبأ بـ (٨٠ %) من نجاح الإنسان في الحياة، كما تشير بحوث الذكاء الوجداني الى أن (٨٠ %) من إنجازات البشر مرجعها الذكاء الوجداني، بينما (٢٠ %) مرجعها الذكاء التحليلي . (قاسم ، ٢٠١٢)

وعليه يقترح " جولمان " الاهتمام بتنمية خمسة مهارات أساسية لدى الفرد لتنمية ذكاءه الوجداني هي :-

- الاهتمام بتمييز الانفعالات (تسميتها هل هو فرحان - سعيد - خامل - غاضب - متوتر...).
 - التحكم بردود الفعل العفوية (عدم التسرع بإعطاء رد الفعل).
 - التعامل مع الضغوط الحياتية.
 - تفهم انفعالات الآخرين ووجهة نظرهم.
 - تفهم معايير السلوك المقبول وغير المقبول.
 - تطوير نظرة إيجابية واقعية تجاه الذات.
- (Golman,1995, p.139)

ويؤكد " جولمان " على أن تنمية هذه المهارات تسفر عن شخصية متزنة قادرة على تحمل المسؤولية وتأكيد الذات، والمتفتحة والمتعاونة، والقادرة على فهم الآخرين، وعلى حل المشكلات، وضبط النفس في مواقف الصراع والاضطراب، وابتزان المشاعر والسلوك، وإدارة الغضب، والتواصل الفعال وتوقع النتائج المترتبة على السلوك، ويقترح " جولمان " التعامل مع هذه

المهارات وفقاً لمبدأ " خطوة خطوة " بحيث يتحول كل منها لسلسلة من المهارات التي يمكن لكل فرد التدريب عليها بسياسة الخطوة - خطوة ؛ فالذكاء ، التفكير ، الإبداع ، حل المشكلات صار كل ذلك مهارات يمكن إتقانها جميعاً . (Golman,1995,p.155)

وفيما بعد وضع " بارون و هاندلي " (Bar-On & Handley,1999) مجموعة من المؤشرات للذكاء الوجداني منها الوعي الذاتي الانفعالي ، التوكيدية ، احترام الذات ، التعاطف ، المرونة ، تحمل الضغوط ، والتحكم في الاندفاعية وهذه بمثابة استراتيجيات و فنيات لإدارة الغضب ، وهذا ما جعل " جولمان " يرى أن الانفعال بالنسبة للإنسان هو " واسطة" العاطفة ، وبذرة كل انفعال هو شعور يتفجر داخل الإنسان للتعبير عن نفسه لفعل ما ، وإذا كان هناك موقفان أخلاقيان يستلزمان عصرنا ، فهما على وجه التحديد ضبط النفس والرأفة . (أرنوط ، ٢٠٠٩ ، ص ٦)

٤ . نظرية الذكاء الروحي :-

يعد الذكاء الروحي جزءاً مهماً من الموجة الثالثة من الأبحاث العلمية الحديثة التي ترى أنه قد يكون لدينا ما يسمى بالنسبة الروحية أو الذكاء الروحي ، الذي يعد أطروحة القرن الحادي والعشرين ، فإذا كان الذكاء الوجداني هو الحلقة التي ربطت بين العقل و العاطفة أو الوجدان ، التي كانت مفقودة من قبل " جولمان " ، فإن الذكاء الروحي هو الذي يفيض الإشكالية بين مدارس علم النفس بدءاً من التحليل النفسي وانتهاءً بالمعرفية ، وينصف الإنسان ويتحقق الكمال الإنساني ووحدته النظرية من حيث كونه يتكون من جسد وعقل ونفس وروح معاً في تفاعل وتناغم . (إسماعيل ، ٢٠٠٧ ، ص ١٥)

لقد استخدم مفهوم الروح حديثاً ليشير الى الجانب غير الجسدي وغير المادي مثل الإحساسات والمشاعر الشخصية ، والقوة والشجاعة والحيوية والتحدي ، وبالتالي فإن اكتساب مثل هذه الصفات وإنمائها يمثل ذكاءً روحياً ، فعندما نمتلك الذكاء الروحي نصبح أكثر إدراكاً للصورة الكاملة لأنفسنا وللكون ولغاياتنا وأهدافنا . (Buzan , 2001,p.57) ومن ثم فإن الذكاء الروحي هو دمج مكونين هما الذكاء والروح ، فالذكاء هو مقدرة عامة يكيف بها الفرد تفكيره عن قصد وفقاً لما يستجد عليه من مطالب ، أو التكيف عقلياً طبقاً لمشاكل الحياة .

(الخفاف ، وناصر ، ٢٠١٢ ، ص ٣٨٩)

مسلمات نظرية الذكاء الروحي :-

ظهر مفهوم الذكاء الروحي كجزء من تفرعات نظرية الذكاءات المتعددة التي وضعها " جاردنر " الذي ترك الباب مفتوحا لاكتشاف أنواع جديدة من الذكاءات ، مما دفع الكثير من الباحثين الى محاولة وضع مفاهيم جديدة للذكاء الروحي ، من أمثال (Mayer, Tekkeveehil, MacHovec , Emmons,R.) وغيرهم .

مكونات الذكاء الروحي :-

- يرى (Mayer,2000) أن الوعي الروحي يتكون عند الفرد إذا ما تحققت الشروط الآتية :-
١. الانتباه لوحدة العالم وتجاوز حدود الشخص الذاتية .
 ٢. الدخول بوعي في حالات روحية عالية من التفكير .
 ٣. الانتباه في الأنشطة والأحداث والعلاقات اليومية .
 ٤. بناء الوعي في سياق الاهتمامات النهائية للحياة .
 ٥. الرغبة في الأداء ، وبالتالي التصرف بطرائق ذات فضيلة (إبداء التسامح ، التعبير عن الامتنان ، التواضع ، وإبداء التعاطف) . (Mayer,J., 2000, p.48)

علامات الذكاء الروحي :-

- يقترح (Tekkeveehil.&et.al.,2003) أن الأفراد ذوي الذكاء الروحي يظهرون العلامات والخصائص الآتية :-
١. المرونة :- وتشير الى مرونة الشخص الذاتية وقدرته على النظر الى العالم على أنه مكان واقعي متنوع ومختلف ، كما تختص المرونة بقدرة الفرد على الاندماج والفهم والتكيف طبقا للتطورات والمستجدات .
 ٢. الوعي الذاتي :- إذ يجب إعداد الأفراد للنظر داخليا لمعرفة من يكونوا في الواقع .
 ٣. القدرة على المواجهة والتعلم من خبرات الفشل والأشياء التي يخافون منها .
 ٤. القدرة على النظر الى الروابط بين الأشياء المختلفة والتفكير الجماعي .
 ٥. القدرة على العمل وأن يكون كما يسميه علماء النفس (مستقل المجال) .
- (Tekkeveehil.&et.al.,2003, p.234)

معايير الذكاء الروحي :-

يرى (McHovec.,F.,2002) أن الذكاء الروحي نمط متميز للذكاء يتجاوز الاختلافات في الوقت والثقافة والدين ، وأنه امتداد لذكاء " جاردر " المتعدد ، ورغم أن الذكاء الروحي يختلف عن الذكاء التقليدي ، إلا إن له المعايير نفسها التي تميز الذكاء وهي :-

١ . أنه يزداد بتقدم العمر ، كما أكد ذلك (جاردر ، ١٩٨٣) بأن الذكاء يتغير بتقدم العمر ، وكما أوضحت دراسة (وولمان ، ٢٠٠١) .

٢ . أنه يعكس نمط الأداء العقلي لدى الفرد .

٣ . أنه يتكون من مجموعة من القدرات المترابطة غير المستقلة .

٤ . يتميز الذكاء الروحي بأنه " ممثل للذكاء " Representative of Intelligence أي أنه

يشير الى تكامل كل أنواع الذكاءات الأخرى . (Emmons,R.,2000,p.245)

مهارات الذكاء الروحي :-

يشير (Emmons,R.,2000) الى أن الذكاء الروحي يتكون من خمس سمات أو قدرات

توجد بدرجات متفاوتة من شخص لآخر ، وهي :-

١ . القدرة على التفوق والسمو .

٢ . القدرة على الدخول في حالات روحانية عميقة من التفكير والتأمل والخشوع .

٣ . القدرة على توظيف الموارد والإمكانات الروحية في حل المشكلات الحياتية .

٤ . القدرة على استثمار الأنشطة والأحداث والعلاقات اليومية مع الآخرين والإحساس بالتوقير

وإجلال الحياة والناس .

٥ . القدرة على المشاركة في السلوك العفيف الفاضل الملفت للانتباه الذي يتجلى في العطاء

والتسامح والتعبير عن الامتنان والتعبير عن العطف والتواضع .

(Emmons,R.,2000,p.248)

ويشمل نمو الذكاء الروحي سمو وتفوق في النمو الشخصي ويمتد ليصل للنمو النفسي

الصحي ، ويبدأ بزرع الثقة والوعي الذاتي والصدق والتواضع وفعل الخير والأصالة واحترام

الاختلافات والرغبة في مساعدة الآخرين والمسالمة والميل للعطف والكرم وهذه السمات توجد أيضاً

لدى الأشخاص ذوي الصحة النفسية الجيدة . (Vaughan,2002,p.94)

ولهذا يرى كثير من الناس أن الذكاء الروحي أهم أنواع الذكاء على الإطلاق ، ويؤمنون

بقوته القادرة على تغيير الحياة ، وتغيير الحضارات ، ومسار التاريخ ، والكوكب بأكمله . لأن

تنمية الذكاء الروحي يساعدنا على رؤية الجانب المبهج و المرح من الأشياء ، وزيادة سلامنا

الداخلي مع أنفسنا ، مما يجعل الفرد أكثر قدرة على التحكم في نفسه وعلى تخفيف الضغوط التي تواجهه في حياته المعاصرة التي تتميز بإيقاعها السريع . (الخفاف ، وناصر ، ٢٠١٢ ، ص ٣٨٩ - ٣٩٠) ولقد وصف " بوزان " عالم اليوم بأنه " سقيم روحانياً " يحتاج أفراداه إلى التوجيه نحو الطريق المستقيم الذي افتقدوه في ظل الروتين اليومي ، ولهذا فقد جاء الاهتمام العالمي بتنمية الذكاء الروحي في وقته المناسب لينتقل بالعالم من الظلام الروحي إلى الوعي والتنوير . (Buzan ,2001,p.70)

ويرى أصحاب هذه النظرية أن أي برنامج إرشادي يتناول إدارة الغضب لابد وأن يتضمن فنيات واستراتيجيات تنمي لديه الذكاء الوجداني وكذلك الروحي ليتمكن من زيادة القدرة على التحكم في انفعالاته وتفكيره وسلوكه ، وهذا ما أكد عليه (Stevens, 2002) من أن أهم الفنيات الأساسية لإدارة الغضب تنمية الذكاء الروحي والتسامح وافترض حسن النية ، الإنصاف أو العدل ، اختيار السعادة بدلاً من الغضب وكذلك التعبير الحاسم البناء عن الغضب .
(Stevens, 2002,p.80)

٥. المنظور المعرفي :-

يعد المنظور المعرفي واحداً من أهم النظريات التي فسرت إدارة الغضب ، إذ اختلفت فلسفات المنظرين المعرفيين حول مفهوم إدارة الغضب ، منذ نشأة الجذور الأولى للإرشاد المعرفي - السلوكي على يد (آرون بيك) (Aaron Beck 1921) ، مروراً بالإرشاد العقلاني- الانفعالي لـ (ألبرت أليس) (Albert Ellis 1913-2007) والتدريب على التعليم الذاتي(الحديث الذاتي) لـ (دونالد هيربرت ميكينباوم) (Donald Meichenbaum 1940) والعلاج المعرفي بالتعلم الاجتماعي لـ (جوليان روتر) (Julian Rotter 1916-2014) وانتهاءً بالإرشاد المعرفي - النفسي السلوكي الذي وضعه العالم الأمريكي (رايموند نوفاكو) (Raymond, Novaco1948)

والذي استندت إليه الباحثة في بناء الأسلوبين الإرشاديين ، وسوف توضح الباحثة مبررات تبنيها للنظرية المعرفية ولأنموذج نوافكو المعرفي - النفسي السلوكي لإدارة الغضب .

١. آرون بيك (Aaron Beck, 1921) (العلاج المعرفي - السلوكي) :-

باحث وعالم نفس أمريكي ، ولد في مدينة بروفيديانس بولاية رود آيلاند الأمريكية عام ١٩٢١ حصل على شهادة الطب الجامعية في جامعة بيل الأمريكية عام ١٩٤٢ ، ونال شهادة الدكتوراه في التحليل الكلاسيكي عام ١٩٤٦ ، وهو رئيس لمعهد بيك للعلاج المعرفي والبحوث ، وأستاذ الطب النفسي في جامعة بنسلفانيا ، أسس العلاج المعرفي في أوائل الستينات من القرن الماضي كطبيب نفسي في جامعة بنسلفانيا ، حصل على العديد من الجوائز والدرجات الفخرية ، وتلقى جوائز عن بحوثه من كل من الجمعية الأمريكية لعلم النفس والجمعية الأمريكية للطب النفسي ، وهو أيضا احد كبار أعضاء معهد الطب في أمريكا، وحصل على جائزة سارنات الدولية في مجال الصحة النفسية عام ٢٠٠٣ وجائزة جرومير عام ٢٠٠٤ لدوره الريادي في تطوير علم النفس ، يشارك حاليا في عدد من الدراسات البحثية في بنسلفانيا، ويقوم بمتابعة الحالات النفسية للمراجعين في معهد بيك للأطباء المقيمين النفسيين ، وطلاب الدراسات العليا ، والمهنيين العاملين في مجال الصحة النفسية . (الزعبي ، ٢٠١٠ ، ص ٢٢)

بدأ " بيك " حياته كمحلل نفسي، إلا أنه كان غير مقتنع بتفسير نظرية التحليل النفسي للاكتئاب ، فانصب اهتمامه على فحص وجهة النظر عند فرويد في أن الاكتئاب عبارة عن غضب موجه نحو الداخل (نحو الذات) ولذلك قرر أن يفحص التعبيرات اللفظية الشعورية والتلقائية عند المرضى والمكتئبين ، وقد كان من أبرز نتائج دراساته وملاحظاته أن أفكار المرضى الاكتئابيين تتسم بتحيز أو تحريف معرفي سلبي في إدراك الواقع ، وأرجع بيك هذا التحريف والتشويه المعرفي الى ما يعرف بالثالوث المعرفي (النظرة السلبية للفرد المكتئب عن الذات ، وعن العالم ، وعن مستقبله) أي يعتقدون أنهم فاشلون وأن مستقبلهم بائس ولا أمل في تغييره ، ومن خلال الملاحظات التي استنتجها "بيك " ولاحظها عند علاجه للمرضى المكتئبين صاغ نظريته في العلاج النفسي مركزا على تعديل الأفكار التلقائية وفحص صحة هذه الأفكار التي تكون ضد الواقع ، وتعديل الاعتقادات والافتراضات الكامنة ورائها لدى الفرد ، وتوصل الى أن الإنسان كائن يتمتع بقدرة على التفكير المنطقي وهو يقوم بذلك في غالب الأحيان ، إلا أنه في بعض الأحيان يفكر بطريقة لا عقلانية مما يؤدي إلى شعور بالنقص ، وأن أسباب التفكير

اللاعقلاني تعود إلى القناعات الخاطئة التي يلقنها الآباء للأبناء ، إذ يعطي " بيك " لمدرجات الفرد كحالة وسط بين المثير والاستجابة الأهمية الرئيسة في تفسير السلوك الإنساني .
(باترسون ، ١٩٩٠ ، ص ص ٢٧-٢٨)

المسلمات الأساسية في نظرية الإرشاد المعرفي عند " بيك "

١. **الأفكار التلقائية :-** ويسمىها " بيك " الأفكار الأوتوماتيكية وهي سياق من الأفكار التي يشعر بها الفرد نتيجة التفاعلات بين المعلومات الواردة للفرد والأبنية المعرفية ، بمعنى الأفكار التي تطرأ بين الأحداث الخارجية واستجابة الفرد الانفعالية ، وهي جزء من نمط التفكير المتكرر لدى الفرد نحو ذاته والذي يحدث سريعا وبشكل دائم .

٢. **المخططات المعرفية :-** وهي الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد ، وتتضمن الاعتقادات والافتراضات والتوقعات والمعاني والقواعد التي يكونها الفرد عن الأحداث والآخرين والبيئة ، فهي تشكل الإطار الأساسي الذي يستخدمه الفرد لفهم الذات والعالم والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين ، وتعد هي المسؤولة عن نشأة الأفكار السلبية ، كما أنها تشكل الاعتقادات والافتراضات لدى المسترشد، وتختلف باختلاف الأفراد .

٣. **التوقعات :-** وهي عبارة عن وقائع تسبق مواجهة الفرد للأحداث وغالبا ما تكون مرتبطة بتوقعات نحو الذات والآخرين ونحو المستقبل ، وقد تكون التوقعات ايجابية (خبرات انفعالية سارة) وقد تكون ذا طبيعة سلبية (ترتبط باضطرابات انفعالية لدى الفرد) .

٤. **الافتراضات :-** وهي عبارة عن المبادئ الأخلاقية والقواعد التي تعمم عبر المواقف والتي تؤثر في استنتاجات الأفراد تجاه المواقف التي يمر بها ، أو التي تثير لديه استفزاز الغضب .

٥. **التحريفات المعرفية :-** ويقصد بها المعاني والأفكار التي يكونها الفرد عن الحدث أو الموقف وهي غالبا ما تكون خاطئة ولا تمثل مكونات الواقع الفعلي ، وهي همزة الوصل بين المخططات المعرفية والأفكار التلقائية .

٦. **الثالوث المعرفي :-** وهو المصطلح الذي يشير الى وجهة النظر السلبية التي يكونها الفرد الغاضب عن ذاته ، وعن مستقبله ، وعن الآخرين ، فالأفراد الغاضبين يدركون أنفسهم بوصفهم غير جديرين بالاستحقاق والوحدة وعدم الكفاءة ، وبنفس الطريقة يرون العالم من حولهم ملئ بالمصاعب والعقبات التي تحول دون تحقيق أهدافهم ويدركون بأن المستقبل سيء

وأنهم غير ناجحين في مستقبلهم ، لذلك فأن هذا الثالث يشير الى المعاني والافتراضات غير التوافقية . (باترسون ، ١٩٩٠ ، ص ٢٩)

إن الغضب وفقاً لـ " بيك " يعتمد الى حد بعيد على وجود أنماط تفكير واعتقادات خاطئة يكونها الفرد عن ذاته وعن الآخرين وعن العالم المحيط به ، وان الإنسان عندما يفكر بطريقة غير عقلانية ، فإن ذلك يؤدي الى خفض الإنتاج والشعور بالغضب ، وأن السلوك المضطرب هو نتاج للتفكير غير المنطقي ، وأن الاضطراب الانفعالي هو نتيجة لما تثيره الأحداث من أفكار لدى الفرد . (فايد ، ٢٠٠٨ ، ص ٦٥)

توصل " بيك " إلى وضع النموذج المعرفي في المدة ما بين عامي (١٩٦٠ - ١٩٦٥)، إذ بدأ عمله قبل هذه المدة في محاولة للتوصل إلى تفسيرات وقواعد علمية للتحليل النفسي ، ولكنه انتهى بوضع أساسيات وخصائص الإرشاد المعرفي - السلوكي ، فضلا عن فنيات أخرى مثل تعلم مهارات حل المشكلات ، والمهارات الاجتماعية ، ومهارات التكيف ، ومهارات السيطرة على الذات ، وفي عام ١٩٧٠ أصدر "بيك" كتاباً بعنوان الإرشاد المعرفي: طبيعته وعلاقته بالإرشاد السلوكي Cognitive Therapy : Nature and relation to Behavior Therapy أوضح فيه كيفية تغيير المعارف والأفكار من خلال نماذج إشرطية، وهو ما يعد بمثابة إستراتيجيات سلوكية ، ويعد النموذج الذي قدمه "بيك" من أبرز النماذج الإرشادية في هذا الاتجاه وأكثرها شيوعاً، ففي الوقت الذي يركز فيه على معارف واعتقادات الفرد في الـ هنا- والآن here and now كسبب في اضطراب الشخصية، فإنه يستعين أيضاً ببعض الفنيات السلوكية لتعليم الفرد المهارات التي يجب أن تتغير بتغير معارفه ومدركاته عن ذاته وعن العالم والمستقبل .

(محمد ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٤) ويرى " بيك " أن الشخصية تتكون من مخططات معرفية Schemas تشتمل على المعلومات والاعتقادات والمفاهيم والافتراضات والصيغ الأساسية لدى الفرد والتي يكتسبها خلال مراحل النمو ، ويرى أن الناس تتفاعل بالأحداث وفقاً لمعانيها لديهم. ويهتم بيك بالأفكار التلقائية السلبية التي تظهر وكأنها منعسات آلية وتبدو من وجهة المريض بأنها معقولة جداً ، ويذهب " بيك " إلى أن الأفكار الأوتوماتيكية تؤدي إلى التشويه المعرفي الذي يعد نتيجة لها، ومن أمثلة ذلك التمثل الشخصي Personalization أي تفسير الأحداث من وجهة النظر الشخصية للمريض، والتفكير المستقطب Polarized أي المتمركز عند أحد طرفين متناقضين إما أبيض أو أسود، والاستنتاج التعسفي أي الاستدلال اللامنطقي، والمبالغة في التعميم أي تعميم نتيجة معينة على كل المواقف على أساس حدث منفرد، والتضخيم والتجسيم، والعجز

المعرفي. وإذا كان العلاج وفقاً لهذا النموذج يهدف إلى التعامل مع التفكير اللامنطقي الخاطئ والتشوهات المعرفية، والتعامل مع المشكلات المختلفة والسعي إلى تخفيفها، فإنه يعتمد على عدة أسس أو مبادئ هي المشاركة العلاجية، وتوطيد المصداقية مع المريض، وتقليل أو اختزال المشكلة Reduction أي تقسيمها على وحدات يسهل تناولها، ومعرفة كيفية العلاج وذلك باستخدام فنيات عديدة بعضها معرفي مثل المناقشة، والمراقبة الذاتية، والتباعد الذي يجعل تفكير المريض وتقييمه للواقع موضوعياً، وإعادة التقييم المعرفي، والعلاج البديلي (مناقشة الأسباب). وبعضها تجريبي إمبيرقي كالاكتشاف الموجه، والتعريض، وبعضها الآخر سلوكي كالواجبات المنزلية، والإقضاء، والتخيل، ولعب الدور. ويرى "بيك" أن التكنيكات السلوكية ذات فاعلية لأنها تؤدي إلى تغييرات إتجاهية ومعرفية لدى الحالات المريضة. (المحارب ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٩)

ويرى " بيك " أن الكيفية التي تتم من خلالها معالجة المعلومات تمثل المحور الأساسي الذي تدور حوله تفسيرات النظرية المعرفية ، إذ يفترض أن وجود المشكلات النفسية لدى الفرد مرتبط بوجود تحيز وأخطاء في معالجة المعلومات لديه ، كما يفترض وجود أبنية معرفية (مخططات) كامنة عاجزة عن التكيف تسيطر على المريض من خلال ما ينتج عنها من أفكار داخلية تلقائية تصاحب الاضطراب وتساعد على استمراره ، وللإنسان من وجهة النظر المعرفية دور نشط في تكوين واقع خاص به ، ويعتمد الإنسان في رؤيته لما حوله على نظام معالجة المعلومات لديه الذي يختار من خلاله ويغير ويفسر المثيرات التي تصادفه ، وتلعب المعاني الشخصية (الذاتية) التي يعطيها لما يعترضه من حوادث دوراً هاماً في قدرته على التكيف ، فقد يستجيب باستجابات سلوكية أو انفعالية غير متكيفة إن هو أخطأ في تفسير ما يحدث من حوله ، وهكذا فإن المعرفة تؤثر على الانفعالات وعلى السلوك. (محمد ، ٢٠٠٠ ، ص ص ٢٤-٢٦)

٢. ألبرت أليس (١٩١٣ - ٢٠٠٧) (Albert Ellis) (الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي) :-
ألبرت أليس هو طبيب وعالم نفس أمريكي ، ولد في ٢٧ أيلول عام ١٩١٣ ، وتوفي في ٢٤ تموز ٢٠٠٧ ، وقد حصل على درجتي الماجستير والدكتوراه في علم النفس السريري من جامعة كولومبيا ، والمجلس الأمريكي في علم النفس المهني (ABPP). طوّر نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (REBT) وأسس معهد ألبرت أليس في مدينة نيويورك وترأسه لعقود ، ويُعد واحداً من رواد التحول المعرفي الجذري في علم النفس المرضي، ومؤسس العلاجات المعرفية

السلوكية ، وعدّ ثاني أكثر طبيب نفسي تأثيراً في التاريخ بعد كارل روجرز (Carl Rogers) بناءً على دراسة مهنية قامت بها الولايات المتحدة وعلماء النفس الكنديون في عام ١٩٨٥ .
(الشناوي ، ١٩٩٤ ، ص ١١٨)

يؤكد " أليس " على أن التفكير والانفعال والسلوك لدى الفرد جوانب لا تنفصل عن بعضها البعض بل هي جوانب متفاعلة معاً . (Ellis,A.,1995,P.85) وتتلخص نظريته في الإرشاد الانفعالي العقلاني في أن الإنسان يشعر بالغضب نتيجة ما يواجهه من منغصات ومشكلات يومية صعبة تشكل له عقبة في تحقيق أهدافه ، وقد يتبنى الشخص أفكاراً لا عقلانية تؤدي إلى الغضب، أو يتبنى أساليب تفكير خاطئة مثل (يجب ، ينبغي ، لابد ،) ونتيجة لذلك يصبح الشخص أكثر اضطراباً انفعالياً وأكثر شعوراً بالقصور والنقص ، وعندما يزداد الغضب ، تمتد آثاره إلى مجالات أخرى غير المجال الذي حدث فيه الغضب ، ونتيجة لذلك يحدث سوء توافق الشخص مع نفسه ومع الآخرين . (السقاف ، ٢٠٠٩ ، ص ٥٨)

ويرى " أليس " أن الإنسان يستطيع التعامل مع الغضب إذا تمسك بالأفكار العقلانية، أما إذا سمح للأفكار اللاعقلانية لأن تسيطر عليه فإنه لا يستطيع توجيه الانتباه الكامل للموقف المثير للغضب ، أو ضبط انفعالات الغضب ، أو مواجهة المشكلات المرتبطة بالغضب، والنتيجة أن الإنسان يبدأ يفكر بطريقة مدمرة للذات. ويرى " أليس " أن الأفكار اللاعقلانية الأساسية التي يتمسك بها الإنسان الغاضب أربع وهي:

١. كم كان شنيعاً (فظيماً) أن تعاملني بمثل هذه الطريقة.
٢. لا أستطيع أن أتحمل معاملتك لي بأسلوب الاستهانة (عدم المسؤولية) غير العادل.
٣. لا ينبغي أن تعاملني بهذه الطريقة.
٤. لأنك تعاملني بهذه الطريقة ، أجد أنك الشخص المرعب (الفظيع) الذي لا يستحق أي شيء طيب في الحياة ، ولابد من عقابك.

بجانب الأفكار اللاعقلانية التي تؤدي إلى الاضطرابات الانفعالية والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالغضب ، توجد أساليب تفكير لا منطقية(خاطئة) تؤدي إلى الغضب ، ومنها: المبالغة ، و التعميم ، وأخطاء الحكم و الاستنتاج . ونشير إليها باختصار:

١. المبالغة Exaggeration :

وتعني إدراك الموقف وتفسيره بطريقة أكثر مما هو عليه بالفعل ، ويترتب على ذلك : إثارة مشاعر الخوف و القلق و الغضب و من أمثلة المبالغة " اعتقاد الشخص بأنه لا أحد يعاني مثله من المشكلات و الاحباطات. "

٢. التعميم Generalization :

هو الانتقال بالإدراك و التفسير و الحكم من الخاص إلى العام ، أو الانتقال من الجزء إلى الكل والتفكير العقلاني يبنى على أساس أن ما ينطبق على الجزء قد لا ينطبق على الكل، وإذا كان التعميم طريقة علمية للتفكير فيجب الانتباه إلى العلم الحقيقي يأبى التعميم السريع . ومن أمثلة التعميم الخاطئ : توقع الشخص بأن حدوث مشكلة لأي شخص معناها حدوث المشكلة نفسها له .

٣. أخطاء الحكم و الاستنتاج Judgment :

الحكم قرار عقلي برأي معين ، وهو أساس التفكير ، وعليه يبنى الاستدلال والبرهنة ، فإذا أصدر الشخص حكماً أو فسر حادثة من دون توفر معلومات كافية ، ومن دون فهم السياق الذي بأنه انتقال Inference يصدر فيه الحكم ، فإنه يخطئ في الاستنتاج ، ومن أمثلة أخطاء الحكم :-إصدار الشخص حكماً واحداً على مواقف مختلفة ، ومن أمثلة الاستنتاج شعور الشخص بالغضب لأنه يرى صديقه يتحدث مع آخر بصوت منخفض ، فيعتقد أن صديقه يقوم بالوشاية و التحريض ضده ، فيشعر بالغضب من صديقه وربما يفكر في الاعتداء عليه أو يعتدي عليه فعلاً. (السقاف ، ٢٠٠٩ ، ص ٥٩)

وفي ضوء نظرية " أليس " يمكن تفسير كيفية حدوث الغضب كالاتي:

١. خبرة أو تجربة محرّكة ومنشطة للغضب A- Activating experience

٢. نسق معتقدات لاعقلانية مرتبطة بالغضب B- Irrational belief system

٣. نتيجة انفعالية (الغضب) C- Emotional consequence (anger)

٤. دحض ومناقشة الأفكار اللاعقلانية D- Dispute

٥. الأثر (الصحة النفسية) E- Effect (Psychological health)

وفقاً لهذا الأنموذج ، فإن المعوقات والمشكلات اليومية التي تبدو أنها محرّكة للغضب (A) ليست هي في الواقع تؤدي للغضب (C) بشكل مباشر ، ولكن الذي يؤدي إلى الغضب بشكل مباشر هو نظام معتقدات الشخص غير العقلانية (B) ، ولذلك استطاع الشخص قليل الانشغال بالأحداث (A) أو التعامل بإيجابية مع كل الأحداث التي لا بد وأن تحدث ، والمعوقات

الموجودة و المستمرة و التي يصعب تغييرها ، أو مقاومة الغضب وذلك بأن يكون الشخص الغاضب أكثر انضباطا وتحكماً في غضبه ، ثم يلي ذلك تركيز الشخص على ضرورة تغيير نظام المعتقدات عن طريق دحض ومناقشة الأفكار اللاعقلانية (D) واكتساب معرفة جديدة وأفكار عقلانية جديدة ، وواقعية تقوم على أساس قبول الذات وقبول الآخرين ، فإن النتيجة ضبط الشخص لانفعالاته وغضبه (E) ، وبالتالي يتمتع بالصحة النفسية ، أو على الأقل يتمتع بالتوافق النفسي . (السقاف ، ٢٠٠٩ ، ٦٠)

ويرى " أليس " أن الإنسان أمامه ثلاثة بدائل لكي يعبر عن غضبه وهي:

أ. التعبير عن الغضب بحرية غير مقيدة

ب. قمع و كبت الغضب

ج. التعبير عن الغضب بحرية منضبطة

ويوضح " أليس " هذه البدائل الثلاثة بقوله :- " أن الغضب له وظيفة إيجابية لأنه يحمي الإنسان من العالم العدائي ، ولكن إذا غضب الشخص وعبر عن غضبه بحرية غير مقيدة ، فإن هذا لا يكفي ، لأن الآخرين ربما يعزلون عن الشخص الذي يظهر غضبه بدون قيود ، وربما يستجيبون له بسلوك عدواني ، أما إذا غضب الشخص ولكنه مال إلى قمع أو كبت غضبه بدلاً من التعبير عنه ، فإن هذا الشخص يكون عرضة لسيطرة الآخرين ، فالذي يميل إلى قمع أو كبت غضبه بطيبة القلب ، فإن طيبة القلب لا تعني أن الآخرين سوف يحترمونه ويعاملونه بإيجابية ، ولكنه يكون عرضة لاستغلالهم وسيطرتهم ، هذا النوع من الغضب يسبب الكثير من الاضطرابات الجسمية مثل : ضغط الدم ، والاضطرابات الانفعالية الأخرى مثل : القلق و الاكتئاب ، ويبقى البديل الثالث أمام الشخص للتعبير عن غضبه وهو التعبير عن الغضب بحرية منضبطة ، هذا السلوك يمكن أن يؤثر إيجابياً في الآخرين ويجعلهم يتفاعلون مع الشخص ويستمعون له ، ويغيروا من اتجاهاتهم نحوه بإيجابية ، وهذا هو أفضل بديل . (سغان ، ٢٠٠٣ ، ٥٧)

٣. دونالد هيرت ميكينباوم Donald Meichenbaum (١٩٤٠) (الحديث الذاتي) :-

وهو طبيب وعالم نفس أمريكي ، ولد في مدينة نيويورك عام ١٩٤٠ وحصل على شهادة البكالوريوس من كلية المدينة عام ١٩٦٢ ثم التحق بجامعة إلينوي فحصل على درجة الماجستير عام ١٩٦٥ وحصل على درجة الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي عام ١٩٦٦ ، وقد عمل في جامعة واترلو في أونتاريو بكندا منذ عام ١٩٦٦ ، وقد كتب ميكينباوم مجموعة من المراجع حول

الإرشاد والعلاج السلوكي المعرفي ، وله طريقة علاجية اشتهر بها أطلق عليها (التحصين ضد الضغوط النفسية Stress Inoculation) . (باترسون ، ١٩٩٠ ، ج١ ، ص١١٧)
ويُعدّ ميكينباوم أول من طوّر أسلوب التحدث مع الذات ، الذي هو أحد أشكال إعادة التنظيم المعرفي التي تهدف الى تدريب الفرد على تعديل أنماط التحدث الذاتي (Self-Talking) الذي يوجه التفكير والسلوك والمشاعر، كما أنه من المفاهيم النفسية المعاصرة التي نمت وازدهرت في سياق البرمجة اللغوية العصبية والتي احتلت مركز الصدارة في الإرشاد النفسي والصحة النفسية، ويتمثل التحدث مع الذات في ثلاث صور فهو إما صامت أو مسموع أو داخلي ومسموع في الوقت نفسه . (صالح وشامخ، ٢٠١١، ص١٧) إذ تبين له أن التخلص من مشكلة ما يعني التخلص من التحدث مع الذات بطريقة سلبية واستبداله بالتحدث مع الذات بطريقة ايجابية. (الخطيب، ١٩٩٥، ص٢٦٠)

والتحدث مع الذات هو أحد أساليب تعديل السلوك المعرفي الذي يهدف إلى تعليم الفرد على التحدث الايجابي مع الذات من أجل تغيير السلوك المشكل. (الظاهر، ٢٠٠٤، ص٢٣٣) ويقوم هذا الأسلوب على افتراض مؤداه (إن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تلعب دوراً في تحديد السلوكيات التي سيقومون بها) . (بطرس، ٢٠١٠، ص١٨٠) ولذلك يستند ميكينباوم إلى الاعتقاد بأن أفعال المسترشد تأتي مباشرة بعد التحدث مع الذات ، لذا يركز هذا الأسلوب على تغيير ما يقوله الناس لأنفسهم سواء أداخلياً كان أو مسموعاً. (Martin, 2006, p.6).

ويعتمد أسلوب التحدث مع الذات على استخدام الإيحاء الذاتي وإعادة التحدث مع الذات الايجابي الذي يُمكن أن يحسن الفرد بدلاً من الطرق السلبية والانهزامية، والتي تمكن من السيطرة على الاضطرابات النفسية والجسمية، أي إن إجراءات التحدث مع الذات قد ركزت على أهمية اللغة كموجه للسلوك ووضع أهمية كبيرة على العناصر اللفظية عند التدخلات في تعديل السلوك المعرفي، ولذلك لا بد من الإشارة إلى أن تعليم إستراتيجية التحدث مع الذات تتطلب توافقاً بين المستويات اللغوية والمعرفية للفرد. (الظاهر، ٢٠٠٤، ص٢٣٤).

لقد أدت الخبرات التي عاشها ميكينباوم في تدريبه مع المضطربين وغيرهم إلى التفكير فيما إذا كان من الممكن تدريبهم على التحدث مع أنفسهم بطريقة تؤدي إلى تغيير سلوكهم، وقد أكد على الحديث الداخلي (Inner Speech) أو حديث الذات (Self-talk) في محاولة لتغييرها، كما اهتم بالتخيلات (Images) على أمل معرفة فيما إذا كان مثل هذه التغييرات ستؤدي إلى حدوث

تغيرات في التفكير والشعور والسلوك ، واستنتج بان الأحاديث الذاتية (الداخلية والخارجية) ممكن أن تؤدي إلى تغيير في السلوك (الحياني، ٢٠١١، ص ٢٩٢).

لقد درّب ميكينباوم كل فرد على أن يراقب نفسه ، وأن يُقيّم أعماله بأساليب التساؤل الذاتي ، وبعد ذلك إذا قدر أداءه على انه متدنٍ فإنه يتعلم كيف يُعلم ذاته من خلال أسلوب ملائمة المطلب من اجل أن يقدم استجابات أكثر تقبلاً، ويقوم المرشد بنمذجة العبارات اللفظية بحيث يجعل من نفسه أنموذج ، إذ يقوم بتأدية المطلب والمسترشدين المراد تدريبهم ، يقومون سراً أو جهراً بترييد الألفاظ عندما يأتي دورهم في أداء المطلب (باترسون، ١٩٩٠، ص ١١٩).

وبُيّن ميكينباوم أن من أنجح الوسائل للتغلب على المعتقدات الخاطئة أن ننبه الفرد على الأفكار أو الآراء التي يرددها بينه وبين نفسه عندما يواجه بعض المواقف المهددة، وإن الاضطرابات التي تصيب الفرد بما في ذلك الغضب ، والعدوان ضد الذات أو ضد الآخرين وكثير من المواقف التي يواجهها اجتماعية كانت أو دراسية يعد نتيجة مباشرة لما يردده الفرد مع نفسه، ومع ما تقتنع به ذاته من أفكار أو حوادث ، وأن نجاحه في التغلب على هذه المواقف يبدأ من قدرته على أن يحدد أنواع هذه العبارات وما تثيره من استجابات انفعالية مهددة، وعلى استبدالها بأفكار أو عبارات أو تعليمات وإرشادات يرددها خلال تعامله مع هذه المواقف ، ويؤكد ميكينباوم على أهمية الحوار مع النفس عند أداء أي نشاط ، إذ من شأنه أن ينبه الفرد على تأثير أفكاره السلبية في سلوكه، ويقترح ترديد عبارات مضادة للفكرة الخاطئة مثل (توقف) (فكر قبل أن تجيب) (سأعد للعشرة قبل أن أستجيب) . (إبراهيم وآخرون، ١٩٩٠، ص ص ١١٠-١١٢)

الحديث الذاتي ومراحل الإرشاد:-

تمر العملية الإرشادية وفق أسلوب الحديث الذاتي بالمراحل الثلاثة الآتية:-

١. المرحلة المفاهيمية :- Conceptual Phase

وتتضمن هذا المرحلة التعرف على الأفكار غير المتوافقة لدى المسترشد من خلال خطوتين رئيسيتين هما:

أ. توضيح المنطق من استخدام هذا الأسلوب :-

لابد أن يقدم المرشد الأسباب المنطقية لاستخدام هذا الأسلوب لان المسترشد لن يقتنع بهذا الأسلوب إلا إذا تفهمه وتقبل المنطق من استخدامه. وعندما يتأكد المرشد من ذلك ينتقل الى الخطوة التالية ، أما إذا ظهر المسترشد بعض التساؤلات والشكوك حول استخدام هذا

الأسلوب فعلى المرشد أن يستمر في الرد على هذه التساؤلات والتقليل من هذا الشكوك حتى يقتنع العمل به ويتقبل استخدامه. (الحياني، ٢٠١١، ص ٢٩٣)

ب. تقديم إطار تصويري للمسترشد:

ويتضمن هذا الإطار مجموعة من المصطلحات التي تزيد من قدرة المسترشد على فهم ردود أفعاله تجاه الضغوط التي تواجهه ، ويعتمد هذا الإطار على طبيعة الضغوط التي تواجهه المسترشد ، فالإطار الذي يقدم للمسترشد الذي يعاني من مخاوف معينة يختلف عن الإطار الذي يقدم للمسترشد الذي يعاني من مشاعر الغضب أو القلق وغيرها ، ويتضمن هذا الإطار تقديم معلومات كافية للمسترشد عن طبيعة الضغوط التي يواجهها (القلق - الخوف - الغضب - اليأس ... الخ) من خلال ثلاثة استجابات ثانوية هي الاستجابة المعرفية والجسمية الانفعالية ، والسلوكية ، ولا بد أن يفهم المسترشد معنى هذه الاستجابات ويعرف كيف يستخدمها كعنصر أساسي في حياته ، فالعناصر المعرفية تتمثل في العبارات التي يقولها المسترشد لنفسه في مواجهة الضغوط التي يمر بها، وتتضمن هذه العبارات تقييم الموقف الذي قد يشمل انتقاد سلوك الآخرين عن طريق تقدير نواياهم الذاتية ودوافعهم، وأيضاً تقييم نواياه الذاتية نحوهم ، ومدى خطورة الموقف والنتائج المحتملة له ، أما الاستجابة الجسمية النفسية للمسترشد فتتضمن بعض المظاهر الفسيولوجية للمواقف التي يواجهها المسترشد ، ففي مواقف الغضب مثلا من الضروري أن يوضح المرشد للمسترشد طبيعة هذه العناصر والتي قد تتمثل في عرق الكفين أو زيادة عدد ضربات القلب أو سرعة التنفس أو عض الشفاه أو اضطرابات المعدة وغير ذلك ، فيما تتمثل المظاهر الانفعالية في الإثارة والهييج ومشاعر الاستياء ، أما العناصر السلوكية فتتضمن السلوك الانسحابي أو السلوك العدواني والتي قد تصاحبها بعض النتائج السلبية ، فمثلا نجد إن الشخص الذي يتكرر انسحابه عندما يتهم عليه احد بالألفاظ فان ذلك سوف يؤدي الى تراكم مشاعر الغضب والكراهية والاستياء حتى تصل في النهاية الى درجة الانفجار، وكذلك الأشخاص الذين تتسم استجاباتهم بالعدوانية لمواقف الاستفزاز عن طريق القيام بهجوم مضاد مثل السباب وتبادل الاتهامات وأحياناً الضرب. (ظافر، ٢٠٠٩، ص ص ٣٩-٤٠).

وتفيد هذه المرحلة في مساعدة المسترشد على تحديد نمط انفعاله ودرجته وتحليل المواقف التي تستدعي استجاباته الانفعالية ، ويعني ذلك أن المرشد يساعد المسترشد في تحديد المواقف التي تستدعي انفعالاته السلبية مع التركيز على العبارات الذاتية التي يقولها المسترشد لنفسه

والمشاعر التي تصاحبها أثناء الضغوط التي تواجهه ، والنتيجة المحتملة لهذه المرحلة هي تدريب المسترشد على القيام بالمهام الآتية:

- متابعة عباراته الذاتية عند المواقف التي تواجهه.
 - تحليل الأشكال المختلفة لمواقف الضغط التي تسبب ظهور المشاعر السلبية.
 - ترتيب المواقف التي تستدعي المشاعر السلبية وفقاً لشدة هذه المشاعر.
- (أبو اسعد، ٢٠١١، ص ٣١٩)

٢. مرحلة التدريب على مهارات الحديث الذاتي :

وتستهدف هذه المرحلة مساعدة المسترشد على تنمية بعض المهارات عن طريق :-

أ. الحصول على المعلومات أو المواقف التي تولد الغضب :-

وتتضمن هذه العملية تحليل طبيعة الضغوط التي تستدعي مشاعر الغضب والتي تعلمها المسترشد في الخطوة السابقة ، إذ يقدم المسترشد تقريره الذي أعده في المنزل المرتبط بتحليل هذه المواقف، فيقوم المرشد بمناقشته معه من أجل العمل على توسيع إدراك المسترشد بمساعدته على اكتشاف تقديره غير الواقعي للمواقف التي ربما تقوده الى استخدام أساليب دفاعية عدوانية أو انسحابية لا داعي لها. (الفسوس، ٢٠٠٦، ص ٦٤)

ب. العمل المباشر :-

يقوم المرشد بتدريب المسترشد على كيفية أداء المهارات التي اكتسبها من خلال النمذجة ، وذلك لتخفيف مشاعر الخوف أو القلق أو الغضب الذي قد ينتابه ، من خلال مساعدة المسترشد على إحلال عبارات ذاتية ايجابية بدلا من عباراته الذاتية السلبية التي تولد مشاعره السلبية ، ثم مقاومة و إيقاف الاستئارة بطريقة بناءة .

(بطرس، ٢٠١٠، ص ١٨٣)

٣. مرحلة تطبيق المهارات :-

يقوم المسترشد في هذه المرحلة بتطبيق المهارات التي اكتسبها للتعامل مع الضغوط المختلفة التي يواجهها، أو التي يتخيل وجودها، وذلك من خلال إعداد مواقف تمثيلية وهمية والتدريب على كيفية مواجهتها، باستخدام النمذجة بمشاركة المرشد ، وتزيد هذه العملية من ثقة المسترشد بنفسه عندما يكتشف انه يستطيع بالفعل التعامل مع مواقف الضغط التي كان يفشل في مواجهتها ، ثم يقوم المرشد بتقديم التغذية الراجعة وتزويد المسترشد بالتعليمات اللفظية، ثم يقوم المسترشد بتأدية المهارات بصوت مسموع ثم بصوت منخفض وبعد ذلك يستخدم

التعليمات الذاتية الخفية أي بينه وبين نفسه (الخطيب، ١٩٩٥، ص ٢٦١) وتساعد توجيهات المرشد في هذه المرحلة على تأكيد أن ما يقوله المرشد لنفسه في سبيل حل المشكلة قد حل محل الأفكار التي كانت تسبب الغضب في الماضي . (بطرس، ٢٠٠٨، ص ٢٣٤)

٤. جوليان روتر (Julian Rotter 1916-2014) التعلم الإجتماعي :-

يرى " روتر " إن الفرد لديه استعداد لاكتساب المشكلات النفسية ومن ثم ينوع ويطور أساليبها طبقاً لأسس وقواعد التعليم التي تعتمد عليها عناصر التعويض والتكرار والربط والتدعيم . (Toch ,1979, p.174) ونتيجة لقناعته بان الاضطرابات النفسية مكتسبة ، فقد افترض أن من الممكن أن يتعلم المرشد السلوك غير المضطرب المباشر من خلال أبرز أنماط هذا السلوك وتعزيزه ، وان تطفئ النتائج التي تعزز الاضطرابات النفسية (عبد السلام ، ١٩٩٠ ، ص ٧٨) .

كما توصل " روتر " الى إن العلاقة التي تربط بين حدوث الاضطراب النفسي والعوامل الاجتماعية والبيئية من جانب وقواعد التعلم من جانب آخر لها أهمية اجتماعية ، ويمكن التحكم بالاضطرابات النفسية من خلال الحياة الاجتماعية ، فضلاً عن توجيه عمليات التعلم الوجهة الصحيحة لكي تمنع حدوث الاضطراب النفسي ، وأن من الممكن السيطرة على الاضطرابات النفسية والتحكم بها . (Hersov,1978,p.118)

ويرى " روتر " أن السلوك المضطرب يخضع لقواعد التعلم الاجتماعي ، ولا يحتاج إلى أسس أخرى معينة لاستيعابه وتفسيره ، ويرى أيضاً أن هذا السلوك قد اكتسبه الفرد من بيئته الاجتماعية وبالاعتماد على الأهداف التي اكتسبت قيمة نتيجة لعلاقتها بالآخرين وعلى الرغم من إنه استخدم عدداً من قوانين التعلم من النظريات الاشتراكية ، إلا انه جعل مفهوم التوقع (Expectation) ينال أهمية مناسبة في تحليله للسلوك الاجتماعي .

(باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٣٨٧ - ص ٣٨٨)

ويعرف التوقع بأنه :- " احتمال الفرد الذاتي بأن تعزيزاً معيناً سيحدث نتيجة لسلوك معين من جانبه " (صادق ، ١٩٩٩ ، ص ٢٢٢) . ويعرف التعزيز بأنه :- " درجة تفضيل الفرد للحافز " التعزيز " إذا كانت احتمالات حدوثها متساوية " (باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٣٩١) .

وقد افترض " روتر " أن توقع ظهور سلوك معين من فرد ما لا تحدده الأهداف والحوافز بل يتأثر بتوقع الفرد والحصول على الأهداف ، إذ أن حدوث السلوك الإنساني يرجع إلى ما يسمى بالتطبيع الاجتماعي والخبرة الموجودة مع ذلك الفرد أي التعامل مع الموقف (عبد الخالق ،

١٩٩٠، ص ٦٢٢) . وهذا الافتراض يمثل القاعدة التي تبنى عليها مفاهيم النظرية مثل التوقع (Expectation) ، وقيمة التعزيز أو الحافز (Reinforcement Value) واحتمال حدوث السلوك أو القوة الكامنة (Potential Behavior) والموقف (Situation) (باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٣٩٠-٣٩١) .

وبناء على ذلك فقد افترض " روتر " أن إمكانية حدوث سلوك ما أو مجموعة من أنواع السلوك في موقف معين تعتمد على توقعات الفرد بأن السلوك سوف يحقق هدفاً ما أو إشباعاً معيناً ، وعلى قيمة الإشباع بالنسبة له ، وعلى القوة النسبية لإمكانات السلوك الأخرى في الموقف نفسه (Levy, 1970, p.412) كما افترض بأن التوقع (ت) يتأثر بمفهومين أحدهما التوقع من الموقف (ت) ، والتوقع المعمم (ت ع) ويكون التوقع في الموقف نتيجة لجدول التدعيم في الموقف المعين ، بينما ينشأ التوقع المعمم في الموقف الآخر من التدعيم في المواقف الأخرى ، والذي يمكن تطبيقه بالمثل على الموقف الحاضر (باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٣٩١) واستنتج " روتر " بأن يتمخض عن قيمة التدعيم تعديل في السلوك عند ثبات التوقع ، وكذلك توقع أن التغير النسبي في قيمة التعزيز قد يحدث تأثيراً نسبياً في تعديل السلوك ، على اعتبار إن سلوك الإنسان يتحدد في ضوء أهدافه ، فالسلوك غالباً ما يتصف بالاتجاهية ، فالفرد يتأثر بالسلوك الذي تعلم انه سوف يحقق له درجة مناسبة من الإشباع في موقف معين . (صادق ، ١٩٩٩ ، ص ٢٢٧)

ويرى " روتر " أن الإرشاد يهدف الى تقديم العون للمسترشد الذي يعاني من مشكلة إدارة الغضب لكي يوجه حياته الوجهة الصحيحة ، وان يعيش حياة ايجابية فعالة يفيد بها مجتمعه ، ويرفع من إمكاناته في التفوق ، ويزيد من مشاعر الود والوئام والعون نحو الآخرين ، فضلاً عن مساعدة المسترشد في إبراز السلوك الاجتماعي المرغوب فيه وتعزيزه وعليه فهو يقترح استخدام الفنيات التالية في تنفيذ الإرشاد المعرفي لإدارة الغضب داخل إطار التعلم الاجتماعي :- (كامل ، ٢٠١١ ، ص ٤٩)

١. التنظيم

ويتضمن قيام المرشد بأداء الفنيات الإرشادية التي توضح للمسترشد بأن هدف الإرشاد هو مساعدته في فهم نفسه وأهدافه وردود أفعاله ، وإعطاء البدائل الممكنة للمشكلة كالتخطيط وتحديد الإجراءات المتبعة وتحديد الأدوار . (باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٤٠١-٤٠٢)

٢. التحول (النقل)

يمكن أن يحدث النقل بحسب " روتر " من خلال شعور المسترشد بالاطمئنان تجاه المرشد ، وان تتكون لديه القناعة بان المرشد يعمل من اجل تقديم العون والمساعدة له ، فضلاً عن خلق جو من الألفة والمودة بين المرشد والمسترشد الذي ينتج عنه زيادة توقعات المسترشد بأنه سوف يحصل على التعزيز المباشر من قبل المرشد . (روتر ، ١٩٨٤ ، ص ١٥٧)

٣. التنفيس

ويقصد به استخراج الطاقة النفسية المشحونة والمكبوتة حالياً من خلال استنكارها والمرور بها ثانية أو أدائها بادوار سايكودرامية أو ممارسة الألعاب الرياضية ، فيحدث نتيجة ذلك التعلم الجديد والمدعم بالتعزيز الايجابي من جانب المرشد (باترسون، ١٩٨١، ص ٤٠٥ - ٤٠٦)

٤. الاستبصار

يرى " روتر " إن تعبير المسترشد عن مدى فهمه للمبادئ والقوانين التي تمثل خلفية سلوك ما ، سيؤدي الى توقعات جديدة من خلال إعادة تصنيف الخبرات السابقة ، وبشكل عام فان هذا الإجراء سوف يؤدي الى إضعاف توقع الإشباع عن طريق السلوك الاجتماعي ، ومن ثم يؤدي الى التقليل من إمكانية حدوث مثل هذا السلوك . (روتر ، ١٩٨٤ ، ص ١٥٧)

٥. التفسير

عند استخدام التفسير في الإرشاد لابد للمرشد أن يكون فعالاً ونشطاً باعتدال ، بحيث يستطيع تقديم الحقائق والأفكار ، وان يبني نوع من العلاقات الاجتماعية الجديدة ، ويقلل من تقديم التفسيرات للمسترشد ، وينظم التفسيرات بشكل مدرج متسلسل ومتربط ، ويتجنب استخدام العبارات القوية والجازمة ويتجنب التفسيرات العميقة لأنها تؤدي الى نوع من الإحباط ومن ثم الى استخدام المسترشد الحيل الدفاعية ، ويتجنب التفسيرات المهددة ، لاسيما عندما تكون العلاقة ضعيفة بين المرشد والمسترشد لأنها تؤدي الى نوع من اللاتوافق ، وأخيراً يحرص على أن تكون محتوى التفسيرات عامة لا تتحدد في مجال واحد (باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٤٠٧)

٥. ريموند نوافكو Novaco الإرشاد المعرفي - النفسي السلوكي :-

ريموند جورج نوافكو Raymond, J. Novaco ، أستاذ علم النفس الاجتماعي والسلوكي في جامعة إيرفين Irvin بولاية كاليفورنيا الأمريكية ، وهو من مواليد الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٤٨ ، أكمل دراسة البكالوريوس في تخصص علم النفس في جامعة نوتردام عام ١٩٦٨ ، ثم ألتحق بدراسة الماجستير في تخصص علم النفس السريري بجامعة تكساس الأمريكية عام

١٩٦٩ ، وحصل على شهادة الدكتوراه في علم النفس السريري من جامعة إنديانا عام ١٩٧٤ ، عمل باحثاً اجتماعياً في مركز الصحة النفسية بجامعة نوتردام عام ١٩٦٨ ونال جائزة الرئيس وودرو ويلسون للبحث العلمي ، وفي عام ١٩٧٨ نال جائزة الجمعية الدولية لبحوث العدوان عن كتابه الموسوم " إدارة الغضب : التقييم والتطور والمعالجة التجريبية " والذي طرح فيه بدائل بناءً للعدوان المدمر ، عدت فيما بعد أولى طرائق وأساليب السيطرة على الغضب ، عمل أستاذاً زائراً في العديد من الجامعات الأمريكية والعالمية ، ونال زمالة كبريات الجامعات والجمعيات العالمية ، مثل جمعية علم النفس الأمريكية ، وجمعية علم النفس البريطانية ، اختير في عام ١٩٩٣ للعمل في المركز الطبي لقاعدة أوكلاند الجوية بولاية تكساس الأمريكية ، إذ يخضع الجنود الأمريكيين العائدين من حرب الخليج الثانية الى العلاج النفسي ، ونتيجة لما قدمه من جهود كبيرة في تأهيل وعلاج الجنود المصابين بالأضطرابات النفسية عين من قبل حاكم ولاية كاليفورنيا استشارياً في مستشفى أتاسكاديرو الحكومي في الولاية عام ١٩٩٧ ، له مؤلفات عديدة في مجال إدارة الغضب ، نالت اهتماماً عالمياً كبيراً لاسيما تلك التي تتعامل مع ذوي الغضب الشديد من المرضى الذين يعانون من اضطرابات سريرية خطيرة ، بما في ذلك قدامى المحاربين المصابين باضطراب ما بعد الصدمة المتعلقة بالقتال في الحروب ، ومرضى الذهان التهجمي الراقدين في مستشفيات الطب الشرعي في اسكتلندا ، والسجناء المحكومين بالحبس الشديد في كل من بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية واسكتلندا ، فضلاً عن اهتماماته البحثية الأخرى عن العنف المنزلي التي تشمل النساء والأطفال في الملاجئ ، يشغل حالياً منصب مستشار البحوث الفخري في مستشفى الطب النفسي في اسكتلندا ، ومستشاراً لخدمات الصحة النفسية في سجن مقاطعة لوس انجلوس ، وله مساهمات عديدة في المؤتمرات العلمية العالمية في مجال تقييم وإدارة الغضب ، ويعد رائد العلاج المعرفي - النفسي - السلوكي للغضب . (RWNOVACO@UCI.EDU)

يرى " نوافكو " أن الغضب هو استجابة انفعالية لحادث مثير تجري خلال مراحل ووفق مستويات متعددة ، وتتضمن هذه المستويات حالات معرفية ، انفعالية وجدانية ، بدنية وسلوكية . (Novaco,1975,P.19) ، وعليه فإن الغضب - وفقاً لنوافكو - يتضمن " شعوراً ذاتياً ، وظروفاً بيئية ، واستثارة جسمية فسيولوجية ، ومعارف ومدركات ، وردود فعل سلوكية لها " ، والشعور الذاتي يتحدد بتصنيف الاستثارة الفسيولوجية على أنها غضب ، وهذا التفسير المعرفي عملية تلقائية ، ترتبط ببعض الدوافع السلوكية ، وهذا الدافع للسلوك تنظمه ميكانزمات داخلية وخارجية للضبط أو التحكم تتفاقم وتتزايد . (أرنوط : ٢٠٠٩ ، ص ٢٣)

ينتج الغضب وفقاً لـ " نوافكو " من التفسيرات التي يكونها الفرد عن التفاعل بين الأحداث الخارجية المحيطة به ، والإثارة المعرفية التي يحملها عن نفسه وعن تلك الأحداث، والعوامل السلوكية التي يصدرها تجاه هذه الأحداث ، نتيجة شعوره بأنها عوامل تهديد أو إحباط أو كره ، لاسيما تلك التي يكون فيها الفرد صورة سلبية عن نفسه ، ويرى نوافكو بأن الأفراد يفسرون ما يحيط بهم بطريقتهم الخاصة دون أن يتناسب هذا التفسير مع الواقع ، وفي بعض الأحيان تسبب تلك التفسيرات اضطرابات انفعالية مختلفة ، وأن الاستجابات الانفعالية للأفراد ناجمة عن نمط تفكير داخلي غير منطقي ، وهذه الاستجابات مرجعها الأفكار الخاطئة وغير العقلانية للفرد وتمر بثلاثة مراحل :-

أ. المرحلة الأولى :- الأحداث الخارجية المؤثرة في حياة الفرد .

ب. المرحلة الثانية :- تفكير الفرد في هذه الأحداث وتفسيرها بطريقته المعرفية الخاصة .

ج. المرحلة الثالثة :- سلوك الفرد المطبوع بتلك الأفكار والاعتقادات ، فالسلوك عند نوافكو

هو نتاج العالم المعرفي للفرد . (Novaco,1994,P.73)

فالغضب لدى نوافكو " هو ذلك التفاعل بين الأحداث الخارجية ، والإثارة المعرفية و العوامل السلوكية ، والذي يؤدي الى تفسيرات فردية محبطة وسيئة ، تتوسط تحويل المعلومات إلى أفعال سلوكية " . (Novaco,1986,P.97) ويبين نوافكو من خلال هذا التعريف كيف تلعب الانفعالات دوراً هاماً في تنظيم خبرات الفرد مع الواقع ، والإحساس بالذات ، والاتجاه نحو الآخرين ، فالغضب انفعال معقد قد يحدث نتيجة التفاعل بين واحدٍ أو أكثر من المواقف المثيرة ، وهو بمعناه العام يتكون من عناصر مترابطة من المعتقدات الخاطئة وأنماط العزو وحالات الغضب والسلوكيات العدوانية ، وهو بمعناه الضيق خبرة وجدانية يمكن أن تتراوح ما بين الانزعاج والضيق الخفيف وما بين الانفجار . (Novaco,1975,P.22)

إن الغضب بالنسبة لـ " نوافكو " جزء من نسيج الإنسان ، فهو استجابة طبيعية لتهديدات خارجية ، غير أنه ليس سيئاً دائماً ، فهو يرى أن الغضب يمكن أن يستخدم كعامل مهم للتنبؤ بالعنف ، فيقول :- " أن اضطرابات الغضب والعدوان والاكْتئاب تنصدر اهتمام المعالجين النفسيين، لأن الغضب الشديد قد يتحول بكل سهولة إلى عدوان مدمر، وأن الغضب المكبوت قد يتحول إلى إكتئاب، مما يجعل التدريب على إدارة الغضب يحتاج إلى مجهود شاق، لأن الذين ينتابهم الشعور بالغضب يكونوا في حاجة لاستجماع قدراتهم في مواجهة الغضب " . (Novaco,1998,P.36) فالغضب " له طاقة جسمية هائلة يمكن توجيهها بشكل سلبي

للدخل أو للخارج ، ولكن هذا يحتاج منا إلى وعي كامل بعلاقة هذه الطاقة بأجسامنا بحيث نحقق أكبر قدر من السيطرة على آثارها المادية ، ومن ثم يمكن إقناع بعض المتشائمين بإمكان السيطرة على الغضب " . (Lindenfield,2000:p78)

ويرى نونفاكو أنه على الرغم من أن الغضب قد لا يؤدي دائماً إلى السلوك العدواني ، إلا أن العدوان هو في كثير من الأحيان نتيجة طبيعية لسوء إدارة الغضب (Novaco,1998,P.41) . فقد أظهرت الدراسات التي أجراها على شرائح مختلفة من الأفراد الذين تتتابه نوبات الغضب بمستويات عالية ، أن السلوك العدواني هو نتيجة كثرة الغضب (Novaco,1997,P.93) وأن السلوك المتهور قد يكون في الواقع نتاج الغضب المتكرر الذي لم يتم التعامل معه أو السيطرة عليه أو إدارته ، حتى تحول إلى مستويات مرتفعة أدت إلى السلوك العدواني ، وهو ما لوحظ عند الجنود الذين يعانون من أعراض ما بعد الصدمة ، والمحكومين في السجون ، مما دفع إدارات السجون ومراكز الصحة النفسية في جميع أنحاء أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية إلى إدخال برامج إدارة الغضب التي لا تهدف إلى القضاء على الغضب، وإنما لتنظيم ذلك الغضب من خلال تحدي المعتقدات اللاعقلانية ، وغير القادرة على التأقلم والمتعلقة بوظيفة وطبيعة الغضب ، فضلاً عن زيادة الوعي بالنتائج السلبية التي يمكن أن يتسبب بها الغضب ، وتطوير القدرة على تنظيم خبراته ، وتعليم الأفراد كيفية السيطرة على غضبهم، وهذا ما قد يؤدي إلى انخفاض في السلوك العدواني . (Novaco,1997,P.94)

ويؤكد " نونفاكو " على أنه لا ينبغي أن يعد الغضب في حد ذاته مشكلة ، " فالغضب وحتى الغضب الشديد ، ليس معناه أن الفرد مختل أصلاً ، بل يجب البحث هنا عن الميزات الوظيفية والخلل الوظيفي في هذه العاطفة المعقدة التي ينبغي تمييزها عن بعضها البعض ، كما يجب أن يتم تعريف الغضب في هذه الحالة بمعزل عن العواقب السلبية التي قد يؤدي إليها " . (Novaco,1994,p.21) ويضع نونفاكو أربعة شروط أساسية يمكن عند توفرها أن يتحول الغضب إلى مشكلة حقيقية ، فيقول : " أن الغضب يصبح مشكلة عندما يكون بشكل متكرر جداً ، ومكثف جداً ، ويستمر فترة طويلة جداً ، وينشط العنف " . (Novaco,1998,p.78)

إدارة الغضب عند نونفاكو

يوضح " نونفاكو " أن المبدأ الأساسي من إدارة الغضب هو أن نبدأ من حيث يكون المسترشد ، وبالتالي ينبغي أن يسمح للناس بالتعبير عن غضبهم بحرية ، فالبعض منهم لديه

الكثير من الأسباب والدوافع التي تجعله يغضب ، وأن مهنة الإرشاد يجب أن تأخذ احتياجات المسترشد في الاعتبار، كما أن أحد المبادئ الأساسية في إدارة الغضب هو رصد هذا الغضب ، والتركيز على معرفة ما يريد المسترشد تحقيقه من وراء غضبه " . (Novaco,1989,p.35)

ويشير " نوافكو " الى " أن الهدف الرئيس للإرشاد المعرفي في إدارة الغضب هو مساعدة الفرد على إعادة البناء المعرفي ، وتنظيم الإثارة ، والمشاركة في إيجاد الحلول ، وعمل تغييرات في المجالات البيئية المحيطة بالفرد الغاضب " . (Novaco,1996,p.4)

ويرى نوافكو " أن إدارة الغضب تتمحور في الأساس حول التنظيم الذاتي ، بسبب فشل المسترشد في تنظيم ذاته بطريقة تجعله قادراً على التعامل مع الأفكار اللاعقلانية المشوهة التي يكونها عن الأحداث والمواقف التي يمر بها أو الأشخاص الذين يتسببون له بحالات الغضب ، حيث يحاول الإرشاد المعرفي تحسين مشاعر الفرد وأمزجته ، والتدخل المبكر في أسباب الإحباط الذاتي عن طريق تعديل طرائق التفكير ، والمعتقدات ، والاتجاهات ، واستحسان التحديات ، كما أنه يعلي من دور المرشد النشط في حل المشكلات ، ويركز - على عكس العلاجات التي تنجرف بسهولة إلى مواقف جانبية مثيرة ، ولكنها غير فعالة - على توجيه الفرد إلى الإنجاز، والمهام الضرورية في حياته ، لاسيما التغلب على المشكلات التي تتضمنها العلاقات الاجتماعية مثل : الأسرة ، والمدرسة، والأقران ، والمجتمع " . (Novaco,1986,p.35)

ويبدأ التنظيم الذاتي - وفقاً لرأي نوافكو - من الرصد الذاتي ، فالشخص الذي يعاني من مشكلات الغضب المتكررة ، يكون بحاجة الى تعزيز قدرات الرصد الذاتي التي يعدها نوافكو " أحد الأهداف الأولى في علاج الغضب ، فضلاً عن تنمية قدرته على التعرف على العلامات الجسدية التي تنتابه في وقت مبكر من الغضب - مثل توتر العضلات ، وسرعة التنفس والانفعالات - والتي تشكل خطوة مهمة نحو السيطرة عليها " . (Novaco,1986,p.37)

ولغرض تشخيص الأفراد الذين يعانون من سوء إدارة الغضب ومساعدتهم في رصد هذه الأعراض كخطوة أولى نحو العلاج ، فقد وضع نوافكو عام ١٩٧٥ مقياساً للغضب كان عبارة عن مجموعة من المواقف المثيرة للغضب يمكن من خلال الإجابة عنها معرفة شدة الغضب ، وقدرة الفرد على التحكم بغضبه ، أطلق عليها " قائمة نوافكو لمثيرات الغضب Novaco Inventory Provocation (NPI-1975) ، ثم طورها عامي ١٩٩٠ و ١٩٩٤ الى مقياس مهم سمي بـ " مقياس نوافكو للغضب " Novaco Anger scale (NAS-1994) اشتمل على (٦٠) فقرة تتوزع على جزأين (أ ، ب) ، تضمن الجزء (أ) (٤٤) فقرة يمكن من خلال

الإجابة عنها قياس وتقييم مجالات ثلاث ، هي : - **المجال المعرفي والمجال الفسيولوجي والمجال السلوكي** ، والتي تشكل مجملها الأركان الأساسية للغضب عند نونفاكو ، إذ يجيب الفرد على فقرات المقياس بإحدى الخيارات الثلاث (دائماً - أحياناً - أبداً) إذ يجري قياس قدرة الفرد المعرفية من خلال تقييم إجاباته عن فقرات المجال المعرفي التي تتضمن أربعة فروع أساسية هي : **الانتباه (الانتقائي والسلبى) والشك (أي التوقعات المبالغ فيها من سوء معاملة الآخرين) ، والتأمل (أي الميل الى التركيز على خبرات الغضب) والموقف العدائي (أي الاستعداد للاستجابة العدائية)** ، أما المجال الفسيولوجي ، فيغطي المقياس أربعة فروع أساسية يمكن من خلالها رصد ومعرفة الأعراض الفسيولوجية التي تصاحب الغضب في مختلف أجزاء الجسم (العصبية - القلبية - الغدد - الهيكل العظمي) وهذه الفروع هي : **التكرار (أي الميل للأستجابة) ، والمدة (أي فترة تفاعل الغضب) ، والتوتر الجسدي (أي ردود الفعل الجسدية التي تهيئ لتفاعلات الغضب) ، والتهيج (أي الاستعداد العاطفي للرد على الاستفزات المسببة للغضب)** ، أما في المجال السلوكي فيركز المقياس على قياس أربعة فروع أساسية تمثل العلاقة بين الغضب والسلوك العدواني ، وهي : - **رد الفعل المندفع (أي الميل للتفاعل مع الغضب في غياب الضوابط المثبطة) ، والعدوان اللفظي ، والمواجهة البدنية ، والتعبير غير المباشر (أي الميل للغضب لعدم وجود هدف بديل)** . (Panich, 2013,pp.34-35)

أما الجزء (ب) من المقياس فهو عبارة عن نسخة مطورة من قائمة نونفاكو لمثيرات الغضب لعام ١٩٧٥ (NPI-1975) ويتألف من (١٦) فقرة تركز من خلال خمس فئات من المواقف المثيرة على قياس شدة الغضب لدى الفرد ، وهذه الفئات هي (**الإمتهان - الظلم - الإحباط - الصفات المزعجة - الإثارة**) إذ يجيب الفرد على هذه المواقف بإحدى الخيارات الأربعة الآتية :- (لا على الإطلاق - أحياناً - كثيراً - كثيراً جداً) (Panich, 2013,p.35)

وفي عام ١٩٩٨ أعد نونفاكو نسخة منقحة من هذا المقياس عرفت بـ " **مقياس نونفاكو للغضب لعام ١٩٩٨ (NAS-1998)** " وهو لا يختلف كثيراً عن مقياسه لعام ١٩٩٤ ، غير أنه أفرد في هذه النسخة (٤٨) فقرة لقياس الجوانب المعرفية والفسيولوجية ، فيما خصص (١٢) فقرة للجانب السلوكي ، الأمر الذي يدل على أهمية الجانب المعرفي في إدارة الغضب . (Panich, 2013,p.35)

نموذج نونفاكو لإدارة الغضب :-

وضع نونافكو أنموذجاً نظرياً لبرنامج إرشادي لإدارة الغضب يهدف الى مساعدة المسترشدين على تحقيق التنظيم الذاتي ، من خلال المجالات الثلاث المعرفية والسيولوجية والسلوكية ، غير أنه يولي المجال المعرفي أهمية كبيرة بسبب أهمية العمليات المعرفية التي تتوسط بين الأحداث والمواقف المثيرة للغضب وبين السلوك الناتج عن الغضب ، فهو يرى أن العمليات المعرفية الوسيطة هي التي تحدد السلوك الناتج عن الغضب سواء بالقمع أو الاستجابة ، وإن سوء إدارة الغضب هي نتيجة طبيعية للأفكار المشوهة وغير العقلانية التي يكونها الأفراد عن أنفسهم وعن البيئة المحيطة بهم ، وعن الأحداث والمواقف والظروف التي يمرون بها ، وإن الأفراد الذين يعانون من سوء إدارة الغضب هم بحاجة الى تعديل محتوى أفكارهم وتغيير البنية المعرفية عن المواقف والأحداث التي يتعرضون لها ، وهذا ما يمكن أن يقدمه لهم برنامج التنظيم الذاتي ، من خلال تحقيق ثلاثة أهداف أساسية هي :- (Lindqvist,2002,p.774)

أ. الوقاية (تقليل تكرار الغضب) .

ب. التنظيم (فهم الغضب لتنظيم شدته والفترة التي يستغرقها) .

ج. تعليم المسترشدين كيفية الاستجابة لاستفزات الغضب بشكل بناء أكثر من خلال تنشيط التنظيم الذاتي لأنماط المعرفة السلبية ، النفسية والسلوكية ذات العلاقة بالغضب لتوفير بدائل ايجابية في التفكير والشعور والعمل .

يتكون أنموذج (التنظيم الذاتي) لنونافكو من ثلاثة مراحل أساسية هي :-

١. مرحلة الإعداد المعرفي (إعادة البناء المعرفي) :-

صمم البرنامج الإرشادي لجعل المسترشد أكثر وعياً بطبيعة مشكلته ، ولتمكينه من المشاركة الفاعلة مع المرشد في علاجها ، إذ يقوم الإرشاد المعرفي أساساً على العلاقة الإرشادية الفاعلة بين المرشد والمسترشد ، وتهدف هذه المرحلة الى محاولة تعزيز المهارات المعرفية لدى المسترشد ، والتي تشمل الإنتباه ، والرصد الذاتي (القدرة على التعرف على الإشارات علامات الاستفزاز و الإثارة السيولوجية) ، وإعادة البناء المعرفي (وتشمل مهارات تعديل التوقعات و إعادة تقييم الظروف والأحداث التي تثير الغضب) ، ومهارات التعليم الذاتي ، فضلاً عن تعريف المسترشد بالمكونات السلوكية للغضب (التعريف بالمشيرات ، وردود الفعل السلبية والايجابية للحالات المثيرة للغضب) وغالبا ما تستخدم في الواجب البيتي سجلات الغضب التي يدون فيها المسترشد أهم المواقف والأحداث التي سببت له الغضب ، وردود أفعاله الإيجابية والسلبية تجاهها.

(Lindqvist,2002,p.776)

٢. مرحلة اكتساب المهارة

وتهدف هذه المرحلة الى تعليم المسترشد بعض الأساليب المعرفية والسلوكية التي تستخدم بفاعلية في مواجهة مثيرات الغضب ، إذ يستخدم البرنامج بعض الفنيات المعرفية وتمارين الاسترخاء والتخيل لتذكير المسترشدين بالمكونات المعرفية والسلوكية التي تعلموها ، من خلال المكونات المعرفي والسلوكي وكما يأتي :-

أ. المكون المعرفي :-

ويشتمل على :-

- تعريف المسترشدين بأبرز المثيرات الشخصية .
- تغيير وجهة نظر المسترشد آخذاً بالاعتبار حالة إثارة الغضب
- دعوة المسترشدين الى التهيؤ لمواجهة مواقف حقيقية مثيرة للغضب وتوجيههم نحو أفضل الوسائل لمواجهتها.
- ويهدف البرنامج من خلال هذا المكون الى :-

١. مساعدة المسترشد على إحلال عباراته الذاتية الايجابية بدلا من العبارات الذاتية السلبية التي تولد لديه المشاعر السلبية تجاه الأحداث والمواقف والأشخاص المثيرة للغضب .
٢. مقاومة ووقف الاستثارة بطريقة بناءة .

ويرى نونفاكو Novaco أن استخدام أسلوب إعادة البناء المعرفي المتعلق بردود أفعال المسترشد السلبية في هذه المرحلة يهدف الى تعليم المسترشد ما يأتي :-

أ. الاستعداد لموقف الإثارة كلما أمكن ذلك.

ب. التأثيرات المتوقعة لهذه المواقف وأساليب مواجهتها.

ج. التعامل مع ظهور هذه المواقف.

د. ردود الأفعال المصاحبة للنجاح أو الفشل في مواجهة هذه المواقف.

(Lindqvist,& et.,al.,2005,p.227)

ب. المكون السلوكي :-

ويهدف هذا المكون الى تعليم المسترشد على :-

- تخفيف الإثارة النفسية بواسطة التدريب على الاسترخاء .

- التواصل المباشر مع المسترشدين ليكونوا أكثر تأثيرا وحزما في مواجهة المواقف والأحداث المثيرة للغضب .

- إعادة تنظيم حل المشكلة .
- العمل على استخدام المهارات المعرفية - السلوكية للسيطرة على الغضب .
- إتقان مهارة التفاوض الذي يستوجب استخدام أساليب التعاقد .

(Lindqvist,& et.,al.,2005,p.229)

٣. مرحلة تطبيق المهارة

وفيها يتم تعريض المسترشدين لمواقف مثيرة للغضب بالتدرج ، وتوجيههم الى كيفية تطبيق المعلومات والمهارات التي سبق لهم أن تعلموها من خلال مواقف حياتية واقعية ، إذ يقوم المسترشد في هذه المرحلة بتطبيق المهارات التي اكتسبها للتعامل مع الضغوط المختلفة التي يواجهها، أو التي يتخيل وجودها، وذلك من خلال إعداد مواقف ضغط وهمية (تمثيلية) والتدريب على كيفية مواجهتها، وهو ما أسماه نونكو بمفهوم " تلقیح الإجهاد Stress inoculation " الذي يتلخص في تعريض الأفراد ذوي مستويات الغضب العالية والمتكررة خلال الجلسات الإرشادية الى مواقف مثيرة تحاكي المواقف الحقيقية التي تسببت في غضبهم ، إذ تنتج ردود الأفعال الصادرة عنهم تجاه هذه المواقف ما أسماه " الأجسام المضادة للغضب " التي تساعدهم في بناء مهارات التأقلم وتخفيف ردود الأفعال السلبية عند الغضب في الحياة الواقعية ، كما تسهم في تعليمهم كيفية تغيير المعتقدات المشوهة ، وتحسن قدرتهم على حل مشكلاتهم بأنفسهم ، وإتقان مهارات إدارة الغضب . (Rico,2012)

إذ يشارك المرشد المسترشد في تنفيذ هذه الأدوار، فمثلاً قد يقوم المرشد بدور المدير المتعسف الذي يوجه كثير من الانتقادات للمسترشد ويتعمد تهديده ، وهنا يقوم المسترشد بدور الموظف الذي سيحاول مواجهة هذه الضغوط من خلال الاستعانة بأحد الأساليب التي قد تم عرضها من قبل ، وتزيد هذه العملية من ثقة المسترشد بنفسه عندما يكتشف انه يستطيع بالفعل التعامل مع مواقف الضغط التي كان يفشل في مواجهتها ، وقد نجح نونكو من خلال أبحاثه هذه في علاج الكثير من الجنود الأميركيين العائدين من حرب فيتنام ، ولاحقاً من حربي العراق وأفغانستان المصابين باضطرابات ما بعد الصدمة ، والذين يعانون من نوبات غضب شديدة ومتكررة ، نتج عنها الفشل في إقامة علاقات اجتماعية سليمة ، وضعف كبير في الأداء الوظيفي ، وعدم القدرة على التأقلم ، فضلاً عن الإدمان على الكحول والمخدرات ، ومحاولة إلحاق الضرر بالنفس وبالآخرين ، والإكتئاب . (Rico,2012)

مناقشة النظريات التي فسرت إدارة الغضب:-

ترى الباحثة أن النظريات التي فسرت إدارة الغضب تشترك في أن كلاً منها فسرت جانباً واحداً من جوانب السلوك الإنساني ، ولو أن هذه الافتراضات جمعت في نظرية واحدة ، لأصبحت جميعها صحيحة وأقرب الى الواقع ، لأن كل واحدة من هذه النظريات تكمل السلوك الآخر المفسر من قبل باقي النظريات .

فعلى الرغم من أن النظرية السلوكية قدمت تفسيراً مهماً لإدارة الغضب ، إلا إن النظريات التي جاءت بعدها كانت أقرب الى الواقع في تفسيرها لسلوك الفرد في حالات الغضب ، إذ أن إصرار أصحاب النظرية السلوكية على أن السلوك الملاحظ الظاهري الموضوعي فقط هو الذي يوضع في الاعتبار عند تفسيرهم لسلوك إدارة الغضب ، وتركيز الإرشاد وفقاً للمدرسة السلوكية على إزالة الأعراض المسببة للغضب في ذاتها بدلاً من الحل الجذري للسلوك المشكل عن طريق التعرف على أسبابه الدينامية وإزالتها ، جعل من الإرشاد السلوكي إرشاداً وقتياً وعابراً .

وترى الباحثة أن نظرية الإرشاد بالمعنى التي وضعها (فرانكل ، ١٩٠٥) تركز على جانب واحد من جوانب سلوك إدارة الغضب هو وجود الإنسان في هذه الحياة وعلى معنى هذا الوجود ، وعلى عكس الإرشاد السلوكي ، فإن الإرشاد بالمعنى لا يهتم بالتشريط ، وإنما يستشرق آفاق البعد الإنساني للإنسان ، وبالتالي يمكن إدارة الغضب لدى المسترشد من خلال مساعدته على إدراك ومعرفة أن الحياة لا تتوقف عن الاحتفاظ بالمعنى تحت أي ظروف وعند المعاناة من المشاكل ، حيث يعلم المرشد المسترشد الغاضب كيف يكون الإحسان والإخلاص والتقبل للآخرين ، وهو ما يجعل من هذه النظرية قاصرة عن تناول كافة جوانب وأبعاد مشكلة إدارة الغضب .

أما نظرية الذكاء الوجداني التي قدمها (جولمان ، ١٩٩٥) فتركز هي الأخرى على جانب واحد آخر من جوانب السلوك ، هو القدرة على فهم الانفعالات، ومعرفتها، والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية ، إذ يعطي " جولمان " مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز مرتفعي الذكاء الوجداني الذين يتمكنون من إدارة الغضب بطريقة تربوية سليمة ، تشمل الوعي الذاتي ، والتحكم في الاندفاعات ، والمثابرة ، والحماس والدافعية الذاتية ، والمشاركة العاطفية ، والمهارات الاجتماعية ، ويشير الى أن انخفاض تلك المهارات ليس في صالح الفرد أوفي نجاحه المهني ، وهو بذلك وإن يقدم تفسيراً جديداً ومتقدماً لسلوك إدارة الغضب ، إلا إنه يبقى قاصراً عن التعامل مع كافة جوانب المشكلة.

أما نظرية الذكاء الروحي التي وضع أسسها (جاردنر ١٩٨٣) فتركز في تفسيرها لإدارة الغضب على القيم الروحية السامية مثل زرع الثقة ، والوعي الذاتي ، والصدق ، والتواضع ، وفعل الخير ، والأصالة ، واحترام الاختلافات ، والرغبة في مساعدة الآخرين ، والمسالمة ، والميل للعطف ، والكرم ، وهذه السمات والقيم الروحية وإن كانت مهمة في ضبط سلوك الفرد وتوجيهه نحو الوجهة السليمة في التعامل مع المواقف الحياتية المثيرة للغضب ، إلا إن الباحثة ترى فيها مبالغة ومثالية لا يمكن لأي إنسان اليوم التحلي بها جميعاً عند تعرضه الى المواقف المثيرة للغضب ، وبالتالي يؤشر عجز هذه النظرية في معالجة مشكلة إدارة الغضب معالجة جذرية وشاملة .

وترى الباحثة أن أصحاب مدارس النظرية المعرفية قد اختلفوا في طروحاتهم الفكرية مع النظريات آنفة الذكر ، وقدموا تفسيرات واقعية متقدمة لسلوك إدارة الغضب ، ركزت على رصد الأسباب الحقيقية للغضب ، والتي أجمعت عليها معظم النظريات التي فسرت إدارة الغضب وهي التشوهات المعرفية وأخطاء التفكير ، وحاولوا التركيز في نماذجهم الإرشادية على تعديل الأفكار اللاعقلانية ، وإعادة بناء المخططات المعرفية المشوهة ، والتنظيم الذاتي للفرد ، إذ يفترض " بيك " أن هناك تفاعلاً وتأثيراً متبادلاً بين كل من الأفكار والسلوك ، كما أن من الممكن التعرف على الأفكار واستنباطها ، ولكن ذلك لا يعني أن الأفكار كلها تقع تحت طائلة الفرد ، فالأفكار التلقائية تقلت من سيطرته وتزعجه ولكن من الممكن تدريبه على مراقبة ورصد هذه الأفكار ثم التخلص منها ، أو إبطال مفعولها غير الايجابي عليه ، كما أن من الممكن إحداث تغييرات انفعالية وسلوكية وجسمية من خلال إحداث تغييرات في أفكار واعتقادات المسترشد .

وترى الباحثة أنه في ضوء الإرشاد المعرفي - العقلاني - الانفعالي السلوكي الذي قدمه " أليس " يمكن إدارة الغضب من خلال التحليل المنطقي للمشكلات المسببة للغضب والتعرف على الأفكار اللاعقلانية عند الفرد واستبدالها بأفكار عقلانية والتخلي عن أساليب التفكير اللامنطقي مثل المبالغة والتضخيم والتعميم وأخطاء الحكم ، ثم بناء على ذلك رسم أسلوب جديد لحياته يمكنه من إدارة غضبه والتحكم فيه والتفكير بعقلانية وتبني أساليب تفكير منطقية عقلانية .

أما ميكيناوم صاحب أسلوب التحدث مع الذات فيرى أن المسترشد يجب أن يستند إلى التفكير قبل الأداء ، ويتبعه المخطط المعرفي الذي يستخدم فيه الخيال للوصول إلى الحل، ثم يأتي دور عبارات مكافأة الذات، أي أن الاستجابة الضعيفة يتبعها توضيح سبب ضعفها، وبعد ذلك يرافقها ترديد عبارات لمواجهة الفشل مع محاولة الفرد تقديم استجابة ملائمة وصحيحة .

أما " نونكو " فيشير إلى إن الهدف الرئيس للإرشاد المعرفي في إدارة الغضب هو مساعدة المسترشد على إعادة البناء المعرفي ، وتنظيم الإثارة ، والمشاركة في إيجاد الحلول ، وعمل تغييرات في المجالات البيئية المحيطة بالفرد الغاضب .

مما تقدم ترى الباحثة أن أصحاب النظرية المعرفية نجحوا في تشخيص الأسباب الحقيقية لمشكلة إدارة الغضب ، وركزوا على معالجتها معالجة جذرية واقعية من خلال استخدام الفنيات والأساليب الإرشادية التي تهدف إلى تصحيح التحريف في تفكير المسترشد ، مثل أسلوب إعادة البناء المعرفي ، الذي يهدف إلى تغيير الطريقة التي يفكر فيها المسترشد باستخدام أفكاره الآلية للوصول إلى مركز أو جوهر إدراكاته والبدء في تقديم فكرة عن طريق البناء المعرفي لديه ، ويتم تحقيق ذلك عن طريق تشجيع المسترشد على أن يجمع ويتأمل الدلائل ، ويقيم تلك التي تدعم معتقداته أو لا تدعمها ، أما أسلوب التنظيم الذاتي فهو يساعد الفرد في التغلب على مشكلاته السلوكية وذلك عن طريق الملاحظة الذاتية ، والحديث الذاتي، والبيانات الذاتية التي تسمح له بتوجيه نفسه خلال وقوعه في مشكلة ما دون خروجها عن سيطرته ، مع تشجيع الفرد على التخيل والاسترخاء والتحدث مع نفسه لتهدئتها، وهو ما يجعل من هذين الأسلوبين الإرشاديين المعرفيين من أهم الأساليب الإرشادية التي ترى الباحثة أنها قادرة على تحقيق هدف البحث وهو تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، وهو ما دفعها إلى تبني هذين الأسلوبين الإرشاديين في بناء برنامج البحث الحالي .

مبررات تبني النظرية المعرفية :-

ترى الباحثة أنه لما كان الهدف من الإرشاد المعرفي هو تصحيح التحريف في التفكير لدى المسترشد والتعامل مع التفكير غير المنطقي، بحيث تصحح صورة الواقع في نظره ويصبح التفكير منطقياً، معتمداً في ذلك على عدة أسس أهمها: المشاركة الإرشادية، وتوطيد المصادقية مع المسترشد، واختزال المشكلة التي يعاني منها المسترشد ومساعدته في معرفة كيفية تعلم حل المشاكل، وذلك من خلال المشاركة النشطة في حل المشكلة ، لذا فإن الإرشاد المعرفي هو الأكثر مناسبة للتعامل مع إدارة الغضب ، كونه القادر على مساعدة المسترشد في التعرف على تفكيره الشخصي ، وتعليمه طرقاً أكثر واقعية لصياغة خبراته ، وهو ما يعطي معنى للمسترشد ، لأنه يتيح له استخدام معرفته عن المفاهيم والتفسيرات الخاطئة ، وترى الباحثة أن العلاقة الإيجابية بين المرشد والمسترشد من الأسس المهمة للتوصل إلى نجاح العملية الإرشادية ، إذ يفترض بالمرشد المعرفي الناجح أن يوفر بيئة آمنة يثق بها المسترشد، قوامها اتصافه بالدفء والتعاطف والصدق مع مسترشديه، ويجب أن تظهر هذه الخصال بوضوح في رغبة المرشد الصادقة في التعرف على خبرات وأفكار ومشاعر المسترشد، وفي ما يبذله المرشد في سبيل جعل الإرشاد مختصراً وفعالاً يساعد المسترشد على الاستفادة من البرنامج الإرشادي.

وترى الباحثة أن نظرية الإرشاد المعرفي هي النظرية المناسبة لبيئتنا المحلية ، وذلك لتميزها بكون المرشد هو محور العملية الإرشادية ، وهذا ما يتوافق مع طبيعة التربية المحلية ، وقد أشار (الجلي ، واليحييا ، ١٩٩٦) الى ذلك بقولهما " إن الإرشاد المعرفي يعد من أكثر أساليب الإرشاد النفسي ملائمة لمجتمعنا وطبيعة المسترشد عندنا ، فالمرشد هنا هو الذي يعطي إرشاداته إلى المسترشد ، وهو الذي يدير الجلسة ، ويعطي النصائح ، وهذا يتناسب مع طبيعة المجتمع العربي الأبوي ، الذي ينظر إلى المرشد بمنظار المعلم أو الأب . (الجلي ، واليحييا ، ١٩٩٦ ، ص٧٧) وترى الباحثة أن أنموذج نونفاكو لإدارة الغضب هو عبارة عن إطار نظري شامل لأغلب مدارس النظرية المعرفية ، ويستقي كثيراً من أساليبه وفنياته من طروحات وآراء رواد النظرية المعرفية من أمثال " آرون بيك " و " ألبرت أليس " و " هيربرت ميكينباوم " و " جوليان روتر " ، فهو على النقيض من النماذج البيوكيميائية والسلوكية والنفسية ، يرى أنه بدلاً من الاستسلام للحالة العدائية الناتجة عن الإختلال الوظيفي ، فإن بإمكاننا التحكم بها وإعادة توجيهها بطريقة إيجابية من خلال إتقان مهارات إدارة الغضب عن طريق التنظيم الذاتي الذي يشمل:-

١. إعادة بناء المخططات المعرفية والاستدلالات المشوهة لدى المسترشد :-

إن المسترشد الذي يواجه مشكلات الغضب المتكررة يعاني من عدم القدرة على تقييم الأوضاع والمواقف التي يمر بها بصورة إيجابية ، فضلاً عن افتقاره الى أساليب التقييم البناء التي تمكنه من التعامل مع المثيرات السلبية ، مما يوقعه في دوامة الغضب التي تبدأ ولا تنتهي ، ويهدف الأسلوب الإرشادي - وفقاً لأنموذج نونفاكو - الى تحديد الأفكار والمعتقدات غير القادرة على التأقلم و مساعدة المسترشد في تطوير سبل تحدي تلك المعتقدات ، باستخدام أساليب وتقنيات معرفية متنوعة ، مثل (إعادة البناء المعرفي ، والتدريب على التعليم الذاتي) مما يساعد

المسترشد على تحديد الافتراضات التي يبني عليها سلوكه المستقبلي ، وجعلها افتراضات واعية غير مشوهة ، لأن هذه الافتراضات هي الأساس الذي يستند إليه رد فعل المسترشد ، وبالتالي فإن تنظيمها وإعادة بنائها بصورة سليمة سيسهم في تخفيف ردود الفعل السلبية تجاه الأحداث والمواقف المثيرة للغضب .

٢. تحسين قدرة المسترشد على التحكم بالمشاعر النفسية :-

من خلال تدريب المسترشد على مجموعة من التمارين والمهارات التي تهدف الى التحكم بالإستثارة المعرفية مثل :-

أ. استخدام تقنيات إدارة التوتر التي تشمل (تمارين الاسترخاء التدريجي ، والتخيل)
ب. استخدام مهارات تعزيز التواصل التي تشمل (التحدث الايجابي مع الذات عن مشاعر الغضب ، والتعبير الايجابي عن هذه المشاعر ، والاستعداد للتعامل بحزم مع المواقف والأحداث المثيرة للغضب) .

ج. تدريب المسترشد على أسلوب حل المشكلات بنفسه ، ويشمل تطوير مهارات إيجاد بدائل للعدوان ، وتحديد المعوقات البيئية التي يمكن أن تثير لديه الغضب.

٣. تمكين المسترشد من إتقان مهارات إدارة الغضب :-

من خلال العرض التخيلي الذي يتضمنه البرنامج ، إذ يتيح له هذا العرض للمسترشد التعامل مع مواقف تمثيلية مثيرة للغضب مشابهة تماماً للمواقف الحقيقية التي يمر بها في الحياة العامة ، وينتج عن التعامل مع هذه المواقف بالتعاون مع المرشد تطوير مهارات إدارة الغضب لدى المسترشد .

٤. استخدام أسلوب المناقشة :-

عادة ما يسبق هذه التقنيات والتمارين استخدام أسلوب (المناقشة) الذي ينبه المسترشد الى العواقب السيئة للسلوك العدواني الذي ينتج عن سوء إدارة الغضب ، ويهدف هذا الإجراء إلى الحد من الإنكار والتقليل من الآثار السلبية للسلوك العدواني ، فضلاً عن تعديل افتراضات وتوقعات المسترشد بما يسهم في بناء تقييم واقعي لديه عن الأحداث والمواقف والظروف والبيئة المثيرة للغضب .

إن استخدام كل هذه الأساليب والفنيات المعرفية المتنوعة التي قدمتها مدارس النظرية المعرفية في إطار إرشادي يتمحور حول التنظيم الذاتي يجعل من هذا النموذج الإرشادي أنموذجاً فعالاً لتحسين مهارات إدارة الغضب لدى المسترشدين ، لاسيما في مرحلة المراهقة ، وقادراً على التعامل مع مشكلة سوء إدارة الغضب بفاعلية أكبر، إذ يتيح هذا النموذج للمسترشد تحسين مهارات إدارة الغضب عبر علاقة إرشادية فعالة تقوم بينه وبين المرشد في إطار الإرشاد المعرفي الجمعي الذي يساعد في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي (سليمان ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٧) .

❖ الدراسات السابقة التي تناولت إدارة الغضب :-

١. دراسة (تاماكي Tamaki ، 1994)

هدفت الدراسة لقياس فاعلية برنامج معرفي للإرشاد الجمعي المدرسي في رفع مستوى المهارات الإجتماعية وإدارة الغضب لدى عينة من طلبة المدارس ذوي المشكلات السلوكية في دولة قطر ، إذ بلغ مجموع عينة الدراسة (١٨) طالباً تراوحت أعمارهم بين (١٢ - ١٥) سنة وبعضهم من (١٦ - ١٨) سنة ، استخدم الباحث مقياس الغضب (الحالة والسمة) لـ (Spielberg,1991) ، ومقياس المهارات الإجتماعية لـ (Gresham&Elliot,1990) وطبق عليهم خلال مدة (٦) أسابيع برنامج تدريبي معرفي مكون من (١٠) جلسات قائم على برنامج التحكم في الغضب لـ " Goldstein " . وقد أوضحت نتائج الدراسة أن استخدام البرامج المعرفية السلوكية قد تكون فعالة مع المراهقين ذوي المشكلات السلوكية .

٢. دراسة (ديفنباخر وآخرون Deffenbacher & etal. , 2000)

هدفت الدراسة التي قام بها (ديفنباخر وآخرون Deffenbacher & etal ., 2000) الى التعرف على فاعلية العلاج المعرفي لـ " بيك Beak" في خفض مستوى الغضب العام لدى عينة من طلبة الجامعة مكونة من (٦٩) طالباً ، بلغ متوسط أعمارهم (١٩) عاماً ، إذ قسمت عينة الدراسة على مجموعتين أحدهما (تجريبية) طبق عليها البرنامج الإرشادي ، وأخرى (ضابطة) لم تخضع للبرنامج ، وقد استخدم الباحثون مقياس سمة القلق والاكتئاب ، ومقياس سمة الغضب لـ (سبيلبيرجر STAXI-1991) وقد أوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي لـ " بيك " في خفض مستوى الغضب ، إذ وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الغضب العام بعد تطبيق البرنامج والانتهاء منه مباشرة لصالح المجموعة التجريبية ، وكذلك وجدت فروق دالة بينهما في مستوى الغضب العام بعد مدة من المتابعة بلغت (١٥) شهراً وكان كذلك لصالح المجموعة التجريبية . (أرنوط ، ٢٠٠٩ ، ص ٣٢) .

٣. دراسة (Hirano , M. & Yukawa, S . ,2008)

هدفت الدراسة الى معرفة تأثير العلاج المعرفي القائم على فنية التأمل الذهني في تحسين إدارة الغضب لدى المراهقين ، إذ أجريت الدراسة في مدينة طوكيو في اليابان على مجموعتين من المراهقين ، الأولى تجريبية مكونة من (٣٧) مراهقاً ، والثانية ضابطة مؤلفة من (٢٧) مراهقاً ، وقد أخضعت المجموعة التجريبية لجلسات التأمل الذهني على مدى أسبوع واحد ولمدة (٥-١٠) دقائق للجلسة الواحدة ، فيما لم تخضع المجموعة الضابطة لهذه الجلسات ، وقد أعيد تطبيق جلسات التأمل الذهني على المجموعة التجريبية بعد مرور أربعة أسابيع من انتهاء أسبوع الجلسات الأولى ، وتم قياس ومراقبة ثلاثة جوانب للغضب هي :- مقدار الميل نحو الغضب (الاجترار) و(الإثارة) ومدة الغضب (الإسهاب في الغضب) ، وقد تبين من خلال مراقبة العينة قبل وبعد الجلسات وجود تحسن كبير في قدرة المراهقين على التعامل مع المواقف المثيرة للغضب ، وانخفاض مستوى الغضب لديهم ، فضلاً عن تحسن عالٍ في مزاجهم السار تجاه الأحداث والمواقف المثيرة وتجاه الآخرين ، وتوصلت الدراسة الى فاعلية جلسات التأمل الذهني (كواحدة من فنيات العلاج المعرفي) في تحسين الميل الى اجترار حلقات الغضب في الأجلين المتوسط والطويل ، وفي تحسين مزاج المراهقين على المدى القصير .

٤. دراسة (Naeem, & etal. , 2009)

هدفت الدراسة التي قام بها (Farooq Naeem, Isabel Clarke and David Kingdon , 2009) الى معرفة تأثير برامج إدارة الغضب المستندة الى الإرشاد المعرفي على وفق أنموذج نونفاكو لإدارة الغضب على مرضى القلق والاكتئاب الراقدين في مستشفى مدينة ساوثهامبتون في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة مقياسي نونفاكو لإدارة الغضب لعام ١٩٩٨ (NAS-1998) ومقياس سبيلبيرجر لقياس سمة الغضب لعام ١٩٩١ (STAXI-) (1991) ، ومقياس القلق والاكتئاب الذي أعده (Had & Snaith,1983) ومقياس المعتقدات القيمية تجاه الذات والآخرين Evaluative Beliefs Scale (EBS Core-1999) الذي أعده (Chadwick & etal-1999) ، وقد بلغت عينة الدراسة (٦٠) مريضاً توزعت بالتساوي على مجموعتين ، الأولى تجريبية خضعت للبرنامج الإرشادي والثانية ضابطة لم تخضع للبرنامج الذي اشتمل على (١٢) جلسة مدة كل منها (٩٠) دقيقة واستمر لمدة ثلاثة أشهر ، وقد تم استخدام طريقة إعادة الاختبار بعد مرور شهرين من الاختبار الأول للتأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي ،

وقد أظهرت النتائج تغيراً كبيراً في قدرة المرضى على التعامل مع المواقف المثيرة للغضب على وفق مقياس نوافكو (NAS-1998) ومقياس سبيلبيرجر (STAXI-1991) ، فيما لم يكن التغير في القلق والاكتئاب كبيراً على وفق مقياسي (Had & Snaith,1983) و (EBS Core-1999) ، وخلصت الدراسة الى فاعلية العلاج المعرفي - النفسي السلوكي على وفق نموذج نوافكو في تحسين إدارة الغضب لدى مرضى القلق والاكتئاب .

٥ . دراسة أرنوط (٢٠٠٩)

هدفت الدراسة إلى فحص مدى فاعلية برنامج تدريبي معرفي سلوكي لإدارة الغضب وخفض مستوى اضطرابات النوم لدى طلبة الجامعة ، وذلك على عينة مكونة من (٦٠) طالبة من طالبات كلية التربية للبنات بالقنفذة في جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية ، تراوحت أعمارهن بين (١٩-٢٣) سنة ، وقسمت العينة على مجموعتين متساويتين في العدد (ن=٣٠) ، أحدهما ضابطة (متوسط أعمارهن ٢١,١٠ سنة ، وانحراف معياري ٠.٩٩) والأخرى تجريبية (متوسط أعمارهن ٢١,١٣ سنة ، وانحراف معياري ٠.٩٧) وقد تم التحقق من التجانس بينهن في السن ومستوى الغضب ومستوى اضطرابات النوم قبل تطبيق البرنامج ، طبق عليهن مقياس الغضب كحالة وسمة (إعداد : عبد الرحمن وعبد الحميد ، ١٩٩٨) ، و مقياس اضطرابات النوم (إعداد الباحثة) ، وكذلك إجراءات البرنامج التدريبي الذي تألف من (١٥) جلسة تدريبية مدة كل منها (٩٠) دقيقة استمرت لمدة (٦) أسابيع ، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في خفض مستوى الغضب ، إذ بلغت الفاعلية في الغضب كحالة (٠,٨٠) ، أما الغضب كسمة بلغ (٠,٨٥) وكذلك فاعليته في خفض مستوى اضطرابات النوم لدى أفراد المجموعة التجريبية من طالبات الجامعة ، إذ بلغت فاعلية البرنامج (٠,٩٠) في خفض اضطرابات النوم ، كذلك تم التحقق من كفاءة مقياس اضطرابات النوم وخصائصه السيكومترية ، كما تم تقنين مقياس الغضب كحالة وسمة على عينة سعودية .

٦ . دراسة عبد اللطيف (٢٠١٣) :-

هدفت الدراسة التي أجريت في كلية الآداب بجامعة عين شمس بجمهورية مصر العربية إلى التعرف على فاعلية برنامج عقلائي انفعالي سلوكي على وفق نظرية العلاج المعرفي العقلاني الانفعالي السلوكي لـ " ألبرت أليس " في إدارة الغضب والتعبير عنه بشكل مناسب لدى المراهقين في فترة المراهقة المتأخرة ، استخدمت الدراسة الاختبار العربي للغضب واستبيان المستوى الاجتماعي والإقتصادي على كلتا المجموعتين ، وقامت الباحثة ببناء برنامج إرشادي مؤلف من (١٤) جلسة إرشادية على وفق نظرية العلاج العقلاني الانفعالي لـ " ألبرت أليس " مدة الجلسة الواحدة (٩٠) دقيقة ، واستمر تطبيقها لمدة (٦) أسابيع ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبا وطالبة في سن المراهقة المتأخرة بين (١٨ - ٢١) سنة ، وقد قامت الباحثة بتقسيم العينة على مجموعتين متساويتين ، أحدهما (تجريبية) والأخرى (ضابطة) إذ طبق البرنامج على المجموعة التجريبية لاختبار مدى فعاليته ، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة للبرنامج ، وتمت معالجة البيانات إحصائيا بواسطة حزمة المعالجة الإحصائية (SPSS) وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على أبعاد تكرار الغضب ومداه، الغضب الخارجي، مقدار الغضب، والأعراض النفسجسمية للغضب والدرجة الكلية لمقياس الغضب لصالح الإناث باستثناء أبعاد الغضب العام، مثيرات الغضب، والغضب الداخلي ، فليست هناك فروق دالة إحصائية ، كما أثبتت الدراسة فاعلية برنامج العلاج المعرفي العقلاني الانفعالي السلوكي في إدارة الغضب وعلاجه والحد من ثوران الغضب الممزق ، وتعليم المراهقين كيفية الاستجابة لدواعي الكرب وضغوط الحياة بأدنى حد من الغضب .

بدأ الاهتمام الفعلي بالجوانب المعرفية ودورها في المشكلات السلوكية والنفسية مع بداية النصف الأخير من القرن العشرين ، فقد نشأ أسلوب الإرشاد المعرفي ضمن حدود الإرشاد السلوكي، وكان نشوء هذا الأسلوب نتيجة التذمر وعدم الرضا الذي ساد بين بعض العاملين من خارج أصحاب المدرسة السلوكية، وقد بُني هذا التذمر والنقد للمدرسة السلوكية وتقنياتها على أساس أنها مدرسة ميكانيكية مادية، وبأنها لا تأخذ الحياة النفسية والعقلية للفرد بعين الاعتبار، لا في فرضياتها ولا في تطبيقاتها العملية العلاجية، فجاء التطور الجديد بتوجه الاهتمام إلى ما يحمله الإنسان في ذهنه من أفكار، وما يتوجه به من مواقف نحو المحيط والأشياء ، وما يستجيب به من مسالك وعواطف، وضرورة أخذ هذا كله بين الاعتبار في العملية الإرشادية ، ولم يكن ذلك الاهتمام وليد المصادفة، بل كان بمثابة تصديق لفكرة أن الناس لا يضطربون بسبب الأحداث، ولكن بسبب ما يرتبط بهذه الأحداث من أفكار .

(الشناوي و عبد الرحمن ، ١٩٩٨ ، ص ٢١١)

قام الإرشاد المعرفي على فكرة بسيطة جدا وقديمة في الوقت نفسه ، تتلخص في أن ما يعانيه الفرد من هموم وما يواجهه من مشاكل وما يحيط به من قلق ومعاناة ترجع بالأساس إلى طريقة تفكيره بهذه الأشياء، ويدعو الفيلسوف الرواقي (أبكتيت) إلى ضرورة فهم العالم من خلال مبادئ عقلانية والسيطرة على القوة التي توجد بداخل الفرد وهي المعاناة والخوف والرغبة ، فالمعاناة التي يشعر بها الإنسان ليست ناتجة عن الأشياء أو الأحداث التي تصادفه في حياته اليومية بل ناتجة عن المواقف والتصورات التي تشبع بها سابقا .

(علوي و زغبوش ، ٢٠٠٩ ، ص ١٣)

ويسلم الإرشاد المعرفي أيضا بأن كثيرا من الاستجابات الوجدانية والسلوكية والمشكلات السلوكية والنفسية تعتمد إلى حد بعيد على وجود معتقدات فكرية خاطئة بينها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به (العقاد، ٢٠٠١، ص ١٥) ، والإرشاد المعرفي الناجح يعلم الفرد كيف يفكر تفكيرا صحيا وبالتالي يستطيع أن يسلك ويتصرف بطريقة ناجحة، ومن ثم فإن نجاح الإرشاد النفسي لدى هؤلاء يجب أن يكون مصحوبا بتحسين في طريقة تفكير المسترشد والتغير فيها ، وتتحقق أهداف الإرشاد النفسي عندما يستطيع المسترشد أن يفهم ويستوعب جيدا طرائقه الخاطئة من التفكير والتي تجعله مستهدفا للمشكلات النفسية ، وان يمكن للفرد أن يتخلص منها ويتعرف على الوسائل التي تساعد في ذلك من خلال توجيهات المرشد الذي يساعد مسترشده في استبدال

طرائق التفكير السلبية بأساليب تفكير ايجابية تساعد في التطور الصحي والمهني وتحقيق السعادة (إبراهيم، ٢٠٠٦، ص ١٤).

قامت تقنية الإرشاد المعرفي على إستراتيجية تغيير المعتقدات الخاطئة (علوي و زغبوش ، ٢٠٠٩، ص ١٣)، وان التفسير اللاعقلاني للأحداث التي يمر بها الفرد واعتقاده بأنها مخيفة أو مؤلمة أو محزنة يعد المسؤول عما يمكن أن يعانيه من مشكلات نفسية (الطيب والشيخ، ١٩٩٠، ص ٤٢) والتفكير الخاطئ كما يقول تولستوي "يشقي البشر أكثر مما يشقيهم أي شيء آخر" ، وعلى هذا الأساس يتم من خلال المناقشة والإقناع اللفظي إقناع المسترشد وتبصيره بأن أنماطه السلوكية اللاعقلانية وما يترتب عليها من نتائج سلبية إنما هي في الأساس تعد انعكاسا لمعارف مشوهة واعتقادات لاعقلانية يعتنقها ، وهو الأمر الذي يساعد في إقناعه بضرورة العمل على تصحيح تلك المعارف وتعديلها واستبدالها بمعارف وأفكار واعتقادات عقلانية تواؤمية لذا يرى (ستيفن روز) انه كم يكون الأمر مجديا وفعالاً لو تقدمنا إلى الأمام وتحكمنا في الأفكار قبل أن يبدأ السلوك . (محمد، ٢٠٠٠، ص ٤٨)،

إن الإرشاد المعرفي لا يقتصر فقط على صيرورات الإرشاد على المستوى الذهني بل انه ينظر إلى الإنسان نظرة شمولية ، إنها نظرة ثلاثية الأبعاد تجمع بين ما هو معرفي وما هو وجداني وما هو سلوكي، وان هذه الأبعاد الثلاثة في تفاعل مستمر بينها ويؤثر بعضها باستمرار في البعض الآخر ،ولكن يكون دائما منطلقها المعرفيات ، وهذه النظرة الشمولية هي ما يميز الإرشاد المعرفي عن باقي طرائق الإرشاد الأخرى (علوي و زغبوش ، ٢٠٠٩، ص ١٢).

والمرشد الذي يتبع الأسلوب المعرفي عادة لا ينظر للمشكلات النفسية على انها نتاج لغرائز فطرية أو صراعات داخلية لا شعورية ، بل على انها استجابات وعادات شاذة تكتسب من خلال تعلم خبرات خاطئة ، ولهذا يكون هدف المرشد هو مساعدة المسترشد من خلال مبادئ التعلم في تكوين عادات جديدة للتعامل مع ضغوط الحياة والصراعات الاجتماعية التي يتعرض لها المسترشد (إبراهيم، ٢٠٠٦، ص ١٤).

ويحث المرشد المعرفي مسترشده على تصحيح أفكاره الخاطئة مستخدماً في ذلك نفس التقنيات الخاصة بحل المشكلات التي كان يستخدمها طوال حياته، فمشاكل المسترشد مستمدة من تحريفات معينة للواقع مبنية على مقدمات منطقية مغلوطة ومفاهيم عقلية خاطئة ، وتصحيح الاعتقادات الخاطئة نخدم ونغير الاستجابات الانفعالية الزائدة غير المناسبة .

(بيك، ٢٠٠٠، ص ٢٢٧)

وقد نمت في السنوات الأخيرة اتجاهات الإرشاد المعرفي التي تتفق في مجملها على تأكيد أن نجاح الإرشاد النفسي أو نجاح شخص في الإرشاد يتوقف على الطريقة التي يدرك بها الفرد الأشياء ويفكر فيها ، أو على توقعه للطرانق التي ستحدث بها أشياء معينة في المستقبل ، أو عما يحمل من معتقدات واتجاهات عن ذاته وشخصيته . بعبارة أخرى فإن سلوك الفرد تحكمه إلى حد بعيد عوامل معرفية وفكرية كالتوقع وطريقة التنبؤ بحدوث أشياء معينة فضلا عما نحملة من اتجاهات ومعتقدات عن الذات والعالم . ويتم الإرشاد عادة عن طريق استبدال الأفكار الخاطئة بأفكار صحيحة ، أو عن طريق التوجيه المباشر والتربية ، أو تعلم طرق جديدة لحل المشكلات العاطفية والسلوكية، أو التغيير من أهداف الشخص لتؤدي إلى تغيير سلوكه . (إبراهيم، ٢٠٠٦، ص١٦).

وقد أوضحت بحوث دودج وفرام (Frame & Dodeg,1982) أهمية التوجيه المباشر للإرشاد المعرفي ، وقد فحصا العمليات المعرفية المرتبطة بالسلوك العدواني، ووجدوا أن هناك تحيزاً معرفياً يقف خلف السلوك المعادي للمجتمع . وأوضحت نتائجها أن الأطفال العدوانيين يفسرون الأفعال الغامضة على إنها عدائية. هذه النظرة المتحيزة قد تقود هؤلاء الأشخاص إلى أن يثأروا أو ينتقموا رداً على أفعال لم يقصد بها أن تكون عدوانية أو مستفزة ، وهو ما يدعوا زملاءهم مرة أخرى إلى أن يتصرفوا بشكل عدائي تجاههم ،مما يزيد عدوان هؤلاء الأطفال، وتؤدي هذه الحلقة المفرغة إلى رفض الرفاق لهم ومن ثم مزيد من العدوان .

(سيد يوسف، ٢٠٠٠، ص٢٩٧)

إن جميع أنواع النظرية المعرفية تتفق في الافتراض بأن المشكلات النفسية هي حصيلة لعمليات التفكير اللاعقلانية اللاتكيفية، وأن الأسلوب الأمثل للتخلص منها يكمن في تعديل تلك العمليات العقلية المعرفية ذاتها، ولذلك يركز الإرشاد المعرفي على تغيير طريقة تعامل الشخص مع المعلومات وأسلوب معالجتها، لأن النظرية المعرفية انبثقت أساساً من افتراض مفاده أن الناس كثيراً ما يتبنون افتراضات خاطئة ويفكرون بطريقة غير صحيحة ويعالجون المعلومات بطريقة خاطئة، وبناءً عليه فإن الإرشاد المعرفي يشتمل على اختبار صحة ومعقولية الافتراضات الخاطئة من جهة ، ومساعدة الفرد في تحليل خبراته بواقعية أكثر والتفكير بطريقة صحيحة ومعالجة المعلومات بأسلوب بناء من جهة أخرى . (المنصوري : ٢٠١١)

ويشير بيك (Beck et., al, 2008) إلى هذا الأسلوب بقوله " بالنسبة للمرشد السلوكي تعتبر عملية تعديل السلوك هي النهاية بحد ذاتها، بينما تعني النهاية بالنسبة للمرشد المعرفي هي

التغيير المعرفي" أي أن الإرشاد المعرفي يركز على تعديل البناء المعرفي للفرد بواسطة تصحيح المدركات الخاطئة وعادات التفكير السالبة، مما ينتج عنه تعديلاً حتمياً للسلوك العام. لذا يسلم الاتجاه المعرفي في الإرشاد بأن سلوك الفرد وعملياته النفسية أما أن يتوقف على الطريقة التي يدرك بها الأشياء ويفكر فيها، أو على توقعه للطرق التي ستحدث فيها أشياء معينة، أي أن سلوك الفرد تحكمه إلى حد بعيد عوامل معرفية وفكرية كالتوقع وطريقة التنبؤ بحدوث الأشياء فضلاً عن الاتجاهات والمعتقدات التي يحملها عن الأشياء والعالم وذاته . (Beck et., al ,2008,p.21)

أن الكثير من الاستجابات الوجدانية والسلوكية والاضطرابات تعتمد إلى حد بعيد وجود معتقدات خاطئة يبينها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به ، وينسب كوري (Corey, 1982) هذا إلى التركيز على دور عملية التفكير في المشكلات التي يواجهها الإنسان، وقد أطلق على ذلك اصطلاح (الذات المشكلة) بوصفه عنصراً أساسياً في نوع السلوك الصادر عن الإنسان ،وهو ما يسمى في الوقت الحاضر بتعديل السلوك المعرفي الذي يقوم على تعليم المسترشد بماذا يفكر حتى يستطيع أن يحدث تغييراً في النشاط الصادر عنه.(ياس ، ٢٠٠٨ ، ص ٦٢)

يستند الإرشاد المعرفي بصورة عامة على نظريات عديدة مركزاً على الجانب العقلي لدى الفرد ، إذ يقوم في حقيقته على دعائم فلسفية ليست جديدة بل هي موجودة منذ القدم وتعود بالتحديد إلى زمن الرواقيين (Stoics) إذ عد الفلاسفة الرواقيون (أن فكرة الإنسان عن الأحداث وليست الأحداث ذاتها هي المسؤولة عن اعتلال مزاجه) (بيك ، ٢٠٠٠ ، ص٧)، ويرى أنصار الإرشاد المعرفي أن السلوك غير السوي والمشاعر المحزنة تبدأ مع بدء مشكلة التفكير (أي محتوى التفكير) وكيفية التفكير. (نصار، ١٩٩٨، ص٨٧).

انطلق الإرشاد المعرفي من المبادئ الأساسية الخاصة لعلم النفس العام (الصفار، ٢٠٠٢، ص٢٨) ، إذ إن من الواجب معرفة طريقة التفكير الخاص بالمسترشد والتعبير عن المشكلة بتوجيهها في اتجاه الإرشاد المراد تحقيقه وهكذا يتمكن كل من المرشد والمسترشد معاً من تطوير المفهوم الجديد المراد بناؤه (نصار، ١٩٩٨، ص٨٨).

إن تعديل البناء المعرفي للفرد بواسطة تصحيح المدركات الخاطئة وعادات التفكير السالبة ينتج عنه تعديلاً حتمياً للسلوك العام ، لذا يتوقف الإرشاد المعرفي على الطريقة التي يدرك بها الأشياء ويفكر فيها أي شخص .(إبراهيم، ١٩٨٨، ص٢٤٥) ويرى أنصار الإرشاد المعرفي أن المشاكل تنجم عن الطريقة التي يفكر الناس من خلالها اتجاه أنفسهم ،أو اتجاه الآخرين من حولهم ، والخطأ في التفكير يأتي عموماً من العوامل الآتية:-

أ- مواقف غير عقلانية: إذ تحدث المشاكل عن تطرف المواقف، أو لأنها غير عقلانية.
ب- بدايات خاطئة في التفكير من مواقف خاطئة.

ج- قواعد متصلة جامدة تضع السلوك على خط آلي من التعرف.

إذ يقوم المرشد بدفع المسترشد عن طريق تصحيح الأخطاء سواء أعلى مستوى السلوك كان أم على مستوى التفكير وحين يفحص المسترشد أفكاره مواقفه، تصبح هذه الأفكار، والمواقف أقل قوة وأقل آلية فيتمكن بالتالي من القيام بإعادة بنائها بشكل أكثر عقلانية وأكثر انفتاحاً على العالم المحيط به أي تصبح نظرتة للحياة والأمور فيها أكثر اتساعاً . (نصار، ١٩٩٨، ص ٨٩) ويقوم الإرشاد المعرفي على استبدال الأفكار السلبية بأفكار ايجابية أكثر ومعرفة عادات التفكير الخاطئة وتعديلها . (المالح، ١٩٩٥، ص ١٢٣)، ومن خلال الإرشاد تزداد قدرة الفرد المسترشد على التحدث مع نفسه بطريقة مناسبة لضبط سلوكياته. (العزة وجودت ، ٢٠٠٠ ، ص ٨٧)

إن هدف الإرشاد المعرفي هو تصحيح الأفكار السلبية (عبد الله، ٢٠٠٠، ص ٥١) ، وهو في هذا لا يمكنه الفصل بين جوانب التفكير ، والانفعال والسلوك إذ إن جميع هذه الجوانب تتفاعل فيما بينها ويكمل بعضها البعض ، فالقيام بعملية التفكير في حل مشكلة معينة قد تصحبه جوانب انفعالية متعلقة بالموضوع الذي تم التفكير فيه ، فضلاً عن ظهور جوانب فرعية سلوكية تصاحب عملية التفكير والانفعال بالموضوع ، وفي هذا يقول (أليس، ١٩٦٦) لا يبدو منطقياً إطلاقاً أن تحكم على فرد بأنه إنسان جيد أو سيء استناداً إلى أفعاله (حجاز، ١٩٩٣، ص ١٢٢) . فالاضطراب الانفعالي ليس حالة وجدانية منعزلة ، بل هو عبارة عن جوانب متكاملة ومتفاعلة من النشاط السلوكي الداخلي (فكري) والنشاط السلوكي الخارجي (الحركي) الذي وأن بدت مظاهره متنوعة ، فأنها في الحقيقة مترابطة ومتلاحمة ، وهذا يعني أن التفكير والانفعال متلاحمان ويتبادلان التأثير والتأثر . (إبراهيم، ١٩٩٤، ص ٢٩١).

مبادئ الإرشاد المعرفي

وضع أصحاب النظرية المعرفية - بيك وزملائه - عشرة مبادئ وأسس للإرشاد المعرفي وهي على النحو الآتي:-

المبدأ الأول: نموذج تفسير الاضطرابات الانفعالية:-

يتأسس الإرشاد المعرفي على النموذج المعرفي لتفسير الاضطرابات الانفعالية ومؤدى هذا النموذج: " أن الناس يضطربون، ويعانون من المشكلات النفسية ليس بسبب الأشياء في حد ذاتها، بل بسبب طبيعة وأسلوب تفكيرهم إزاء الأشياء، والإحداث ".

وطبقاً لهذا التفسير فإنه إذا أردنا تغيير مشاعرنا، وانفعالاتنا، ومساكننا المضطربة، فإنه ينبغي علينا أن نغير عقولنا، وأساليب تفكيرنا. (Beck & Knapp, 2008,p.57)

المبدأ الثاني: الإرشاد المعرفي موجز ومحدد البناء والوقت:-

الإيجاز يأتي من خلال الموضوعات، والقضايا المستهدفة في العملية الإرشادية، فهو محدد الوقت، فالمدة التقليدية للإرشاد المعرفي تتكون من خمس إلى عشرين جلسة، ومدة كل جلسة من خمس وأربعين دقيقة إلى ساعة. وكي يكون الإرشاد المعرفي محدد البناء، ينبغي رسم إستراتيجية إرشادية عامة تتمثل في جعل العملية الإرشادية بسيطة، ومحددة ومتماسكة، فضلاً عن التقييم المستمر، والحفاظ على توازن المسترشد، والتقيد بإجراءات ضبط الوقت.

(Beck & Knapp, 2008,p.58)

المبدأ الثالث: رسوخ العلاقة الإرشادية:-

العلاقة الإرشادية الراسخة شرط ضروري لفعالية أي علاج نفسي، وتتبنى العلاقة الفعالة من خلال:

1. الصراحة، والحرية في التعبير من قبل المسترشد "الشعور بحرية الكلام عن الأشياء التي يخجل الفرد من الكلام عنها للآخرين".
2. التقبل غير المشروط من قبل المرشد للمريض.

3. معالجة مشكلة الاستقلالية، والاعتمادية. (Robert L. Leahy,1997,p.179)

المبدأ الرابع: الإرشاد المعرفي جهد مشترك بين المرشد والمسترشد:-

يتمثل مبدأ المشاركة الإرشادية في تحديد الأهداف، والواجبات المنزلية، وتحديد الأفكار السلبية، والمشاعر المضطربة، وتحديد أولوية للمشكلات، ويمكن تقوية الطبيعة التعاونية للتفاعل الإرشادي من خلال عدد من الاستراتيجيات من قبيل: تطوير علاقة إرشادية على أساس تبادلي، بمعنى تبادل المواقع في التفسير، إذ ينبغي ألا يأخذ أي من المرشد أو المسترشد دوراً مركزياً، سلطوياً، في العلاقة الإرشادية. وينبغي تجنب بناء جدول صريح، ومشروح بوضوح للمريض.

(Beck & Knapp, 2008,p.60)

المبدأ الخامس: يعتمد الإرشاد المعرفي على المنهج السقراطي:

الإرشاد المعرفي يقوم - أساساً - على أسلوب الحوار السقراطي فهو قائم على النقاش، والجدل، وتبادل المواقع في طرح السؤال، والنقاش وليس على المساءلة أو الاستجواب. ويمكن للمناقشة، والجدل الجيدين أن يؤسسا لتطوير علاقة إرشادية تعاونية، وبناء بنية معرفية سوية، وكذلك يحثا المسترشد على:

أولاً: أن يعترف المسترشد بطبيعة أفكاره التلقائية السلبية، وطبيعة مشكلاته، ومن ثم يتعرف عليها.

ثانياً: فحص تشوهات المسترشد المعرفية.

ثالثاً: إحلال أساليب تفكير أكثر توازناً وتوافقاً.

رابعاً: وضع الخطط لبناء نماذج جديدة للتفكير.

(Beck & Knapp, 2008,p.61)

المبدأ السادس: الإرشاد المعرفي عمل تفكيكي بنيوي مباشر:-

الإرشاد المعرفي عمل بنيوي، تفكيكي، مباشر، ويظهر ذلك من خلال استخلاص الأفكار السلبية المختلفة، وتحديد المشكلات، وتقنييد ونقد، ومواجهة هذه الأفكار، ووضع صيغة عامة للحالة، وتحديد برنامج عمل بنيوي يتعلق بأعراض المسترشد، ونظرته لذاته، وللعالم من حوله، وللمستقبل، واستخدام إجراءات، وأساليب، وتقنيات إرشادية لتغيير أو تعديل أفكار المسترشد المختلفة ومن هذه الإجراءات ما يأتي:

أولاً: وضع جدول عمل للبرنامج الإرشادي ككل.

ثانياً: وضع برنامج عمل لكل جلسة على حده.

(Beck & Knapp, 2008,p.62)

ثالثاً: التركيز على الأهداف النوعية.

المبدأ السابع: الإرشاد المعرفي موجه نحو حل المشكلات:-

إحدى فنيات الإرشاد المعرفي هي تحييد المشكلات التي تواجه المسترشد في الفترة الحالية، لاسيما المشكلات القابلة للحل لأن المسترشد يمكنه توفير بيانات دقيقة عنها، ووضع حلول ممكنة لها. إذ ينبغي على المرشد القيام بعملية تشمل أربع خطوات فيما يتعلق بتحديد المشكلات وهي على النحو الآتي:

أولاً: رصد وتحديد، وتفهم طبيعة مشاكل المسترشد.

ثانياً: اختيار إستراتيجية محددة في وضع الحلول. ولا بد من وضع أكثر من الحل لكل مشكلة وتطبيق الحل المتاح.

ثالثاً: وضع برنامج عمل لتنفيذ إستراتيجية الحلول.

رابعاً: تقييم فعالية هذه الإستراتيجية ونجاح الحلول.

(Robert L. Leahy,1997,p.179)

المبدأ الثامن: الإرشاد المعرفي مؤسس على النموذج التعليمي:-

إحدى المقدمات المنطقية للإرشاد المعرفي تتضمن المدخل التعليمي الذي يتلخص في فكرة مؤداها: " تعلم كيف تتعلم Learning to Learn"، ومؤدى هذه التقنية أن مع وبالممارسة يمكن للفرد أن يُعلّم، ويتعلم كيف يفكر، ويتعلم طرائق أكثر فعالية لممارسة حياته. فإحدى وظائف المرشد هي أن يعلم المسترشد مهارات مواجهة أفكاره المختلفة، واضطرابه الانفعالي. والإرشاد المعرفي ، فضلاً عن ذلك يوفر خبرات أو تجارب إعادة بناء البيئة المعرفية المشوهة، ويدخل تقنيات تعليمية، مثل توفير المعلومات، وتحديد موضوعات للقراءة، والاستماع لشرائط سمعية، ومرئية، وإعطاء واجب منزلي كتابي، وتوجيه المسترشد لحضور محاضرة ما تخدم موضوع الإرشاد. (Beck & Knapp, 2008,p.63)

المبدأ التاسع: تعتمد نظرية وتقنيات الإرشاد المعرفي على منهجية الاستقراء:-

يبنى الإرشاد المعرفي على منهجية الاستقراء، ويظهر المنهج الاستقرائي في أسلوب حوار المرشد مع المسترشد ، ويتدرب المسترشد على تكوين الافتراضات، واختبار ومراجعة صدق هذه الافتراضات، طبقاً لبيانات الحالة، ونتائج الإرشاد ، فمثلاً المسترشد الذي يكشف عن شعوره بعدم الارتياح عندما يقابل أناساً من الجنس الآخر، ينبغي على المرشد أن يتعامل مع المشكلة على أنها تكمن في نقص المهارات الاجتماعية. (Robert L. Leahy,1997,p.182)

المبدأ العاشر: التدريب البيئي أحد السمات الرئيسة للإرشاد المعرفي:-

التدريب البيئي، ركن أساس في الإرشاد المعرفي، وهنا ينبغي على المرشد شرح أهمية التدريب البيئي للمسترشدين ، فالتدريب البيئي يقوي، ويرسخ، ويكمل النواحي التعليمية للإرشاد المعرفي، ويزود المسترشد بخبرات جديدة لوضع فرضيات، وحلول للمشكلات، واختبار مدى صلاحيتها. (Robert L. Leahy,1997,p.184)

أهداف الإرشاد المعرفي:

يهدف الإرشاد المعرفي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. **التعامل مع تحريف الفرد للواقع والذي يُستنتج دون تمييز** :- مثل أن يفسر المسترشد سلوك الآخرين على انه إهانة أو تهديد ، وأن الآخرين يريدون أن يؤذوه ، مما يثير لديه حالة الغضب ، وهناك تحريفات سهلة الكشف نسبياً . من أمثلة ذلك (أنني عبء على أسرتي)، وهناك أحكام يتطلب التحقق منها جهداً أكبر. مثل " لا أحد يحبني "، وفي مثل هذه الحالات فإن الجلسات الإرشادية؛ وبصفة خاصة عندما يصبح المسترشد مدرباً على تسجيل أفكاره الآلية، تزودنا بعمل جيد لكشف التحريفات . (بيك، ٢٠٠٠، ١٧٥)
2. **التعامل مع التفكير غير المنطقي** :- فقد لا يكون هناك تشويش للواقع؛ وإنما يكون التفكير نفسه قائماً على أساس افتراضات خاطئة، ومشتتلاً على استنتاجات خاطئة أو الوصول إلى استنتاجات خاطئة من المشاهدات، أو حدوث زيادة في التعميمات ، فالمسترشد الغاضب يلاحظ أن هناك تسرباً بأحد صنابير الماء، أو أن إحدى درجات السلم مكسورة، فيستنتج أن المنزل

برمته في تدهور وأنه تالف ، وفي الحقيقة أن المنزل بحالة ممتازة ماعدا المشكلات الصغيرة ، فوجد أنه أجرى زيادة تعميم كبيرة ، وبالنهج نفسه فإن المسترشدين الذين يعانون من مصاعب ناجمة عن سلوكهم الظاهر، كثيراً ما يبدؤون بمقدمات خاطئة، وعلى المرشد أن يتناول هذه الأفكار الخاطئة ومناقشتها وإثبات عدم منطقيتها في الجلسات الإرشادية. (الشناوي، ١٩٩٤، ١٥١)

٣. مساعدة المسترشد للتوصل إلى منظور جديد لفهم مشكلته :- ترى (Zarb,1992) أن من الأهداف الرئيسة للإرشاد المعرفي هي تعليمه كيف أن معارفه يمكن أن تساعد في تفسير أسباب الاستجابات الانفعالية التي تتسم بسوء التكيف. وكذلك مساعدة الفرد في معرفة أن التغيير المعرفي له أهمية رئيسة في الإرشاد . (الزعبي ، ٢٠١٠ ، ص ٢٥)

الفصل الثالث

يتضمن هذا الفصل تعريفاً بمنهجية البحث ، ووصفاً للإجراءات التي قامت بها الباحثة ،
مثل اختيار التصميم التجريبي ، وبيان مجتمع البحث وعينته ، وإجراء التكافؤ بين المجموعات ،

فضلاً عن إعداد أدواتي البحث المتمثلة في (بناء مقياس إدارة الغضب وبناء البرنامج الإرشادي) ، وأخيراً بيان الوسائل الإحصائية المستخدمة فيه ، وكما مبين بالآتي :-

منهجية البحث Research Approach

قامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبي للتحقق من فرضيات بحثها ، نظراً لأهميته البحثية والعلمية ، إذ تُعدّ البحوث التجريبية من أكثر البحوث العلمية دقة ، إذ يمكن أن تستخدم لاختبار الفرضيات الخاصة بالسبب والنتيجة ويكون هذا النوع من أكثر البحوث صدقاً في حل المشكلات التربوية والنفسية . (عدس وتوق، ١٩٩٨، ص١٨٤) .

فالبحت التجريبي يقوم على أساس استخدام التجريب في دراسة الظاهرة، وهذا ما تمتاز به البحوث التجريبية (الرشيدي والسهل، ٢٠٠٠، ص٩٤) ، وهو يتضمن محاولة لضبط العوامل الأساسية المؤثرة في المتغيرات التابعة ، ما عدا عاملاً واحداً هو (المتغير المستقل) الذي يتحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين لغرض تحديد تأثيره في المتغير التابع .

(محجوب، ٢٠٠٢، ٢٩٧)

إجراءات البحث - Research procedures

تحقيقاً لأهداف البحث استوجب تحديد التصميم التجريبي وتحديد مجتمع البحث ، وعينته ، وبناء أدواته ، ثم توضيح الوسائل الإحصائية المستخدمة فيه، وكالآتي :-

أولاً. التصميم التجريبي

من أولى مهام الباحث قبل إجراء أي تجربة هي اختيار تصميم تجريبي مناسب لاختبار صحة النتائج المستنبطة من فروضه (فان دالين ، ١٩٨٦ ، ص٣٩١) ، ويقصد بالتصميم التجريبي وضع الهيكل الأساس لتجربة ما ، ويتضمن وصفاً للجماعة التي يتكون منها أفراد التجربة ، إذ يتم فيها تحديد الطرق لاختيار عينتها . (العيسوي ، ٢٠٠٠ ، ص٨٠) .

ويعد التصميم التجريبي المناسب من الشروط المهمة لأجراء التجربة العلمية، كونه يساعد في الوصول إلى اختبار الفروض والإجابة عن الأسئلة الموضوعية للبحث، كما يساعد على الضبط التجريبي، وان سلامة التصميم وصحته هي الضمان الأساس للوصول إلى نتائج موثوق بها ، وهناك نماذج متعددة من التصاميم التجريبية، لذا ينبغي على الباحث اختيار التصميم التجريبي المناسب من بين هذه التصاميم لاختبار صحة النتائج المستنبطة من الفروض ، ويتوقف اختيار التصميم التجريبي على :-

أ. عدد المتغيرات المستقلة في التجربة ، وفي هذه التجربة متغيران مستقلان هما أسلوب إعادة البناء المعرفي ، وأسلوب التنظيم الذاتي .

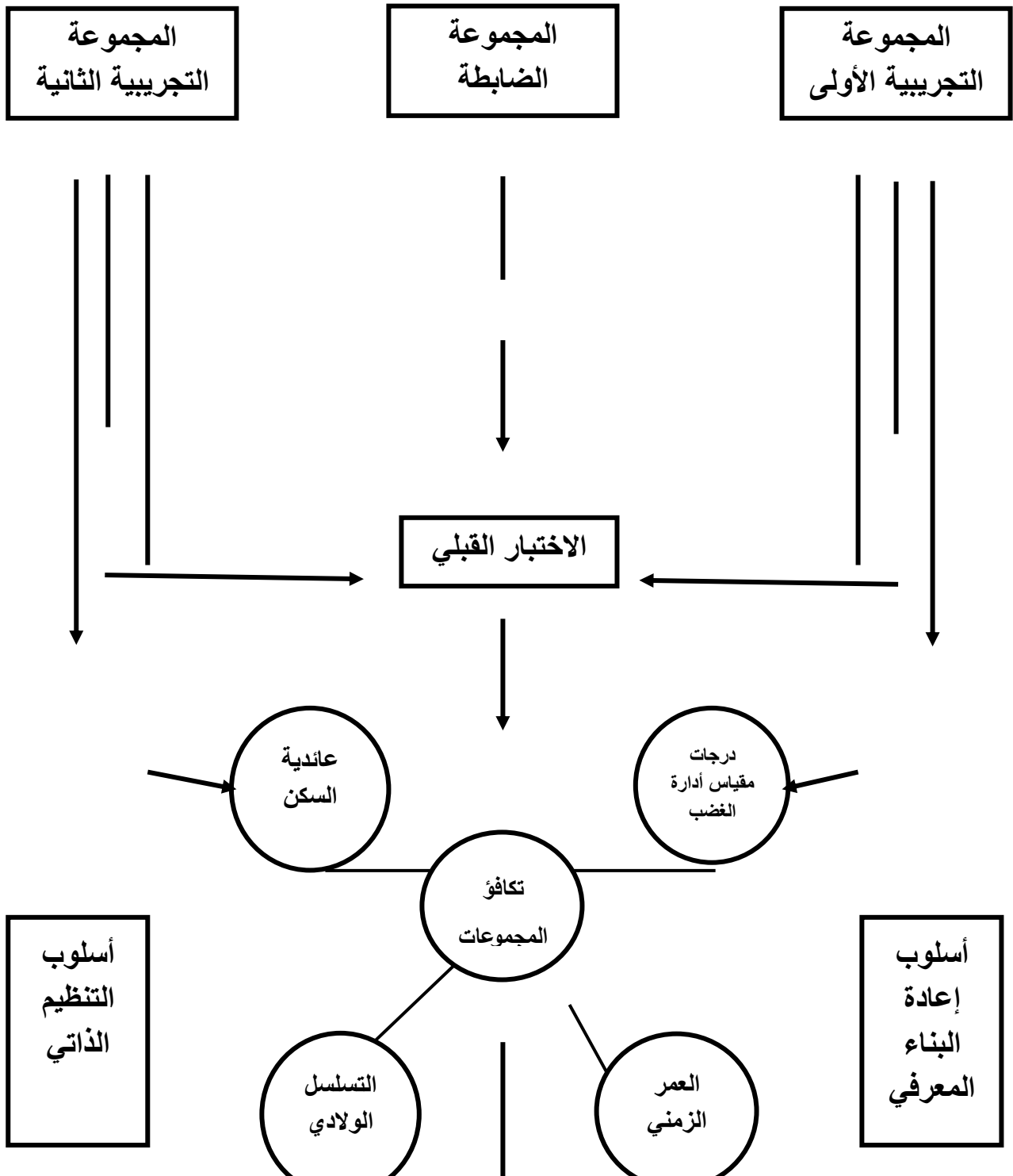
ب. عدد المعالجات أو الشروط المطلوبة للقيام باختبار جيد للتجربة ، وفي هذه التجربة قامت الباحثة بإجراء اختبار قبلي وبعدي على المجموعات الثلاث .

ج. طبيعة المجموعة المستخدمة في التجربة ، هل هي مجموعة مستقلة أم مجموعة متماثلة ، والبحث الحالي هو من نوع بحوث (ضمن الأفراد) ، إذ يخضع المسترشد لأكثر من اختبار واحد ، بعد استدخال المتغيرين المستقلين وهما أسلوب إعادة البناء المعرفي ، وأسلوب التنظيم الذاتي . (عبد الحفيظ وباهي، ٢٠٠٠، ص١١٢)

ولغرض اختبار فروض البحث الحالي استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا التطبيقين القبلي والبعدي لثلاث مجموعات ، وهما مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة ، كما موضح في الشكل رقم (١) ووفقاً للخطوات الآتية :-

١. تم اختيار عينة تجربة البحث من مدرستين .
٢. تم تطبيق اختبار قبلي للطالبات على مقياس إدارة الغضب .
٣. تم توزيع أفراد عينة البحث عشوائياً على ثلاث مجموعات (المجموعة التجريبية الأولى) و (المجموعة التجريبية الثانية) و (المجموعة الضابطة) بعد أن تم مكافئتهن في عدد من المتغيرات ، وهي :- درجات مقياس إدارة الغضب ، العمر الزمني ، التسلسل الولادي ، وعائدية السكن.

٤. استخدمت أسلوب إعادة البناء المعرفي كمتغير مستقل مع طالبات المجموعة التجريبية الأولى ،
 ، واستخدمت أسلوب التنظيم الذاتي كمتغير مستقل مع طالبات المجموعة التجريبية الثانية ،
 في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة الى أي أسلوب .
٥. تم إجراء اختبار بعدي للمجموعات الثلاث على مقياس إدارة الغضب لمعرفة فاعلية أسلوب
 إعادة البناء المعرفي وأسلوب التنظيم الذاتي .





شكل رقم (١)

التصميم التجريبي المعتمد في البحث

ثانياً. مجتمع البحث

يقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، والذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها . (النعيمي، ٢٠١٤، ص٦٢)

لذا فإن مجتمع البحث الحالي يتكون من :-

أ. مجتمع المدارس :-

يتكون مجتمع البحث من مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية للإناث - الدراسة النهارية - في مركز مدينة بعقوبة - مركز محافظة ديالى التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة ديالى للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ وعددها (٢٧) مدرسة ، وكما موضح في الجدول رقم (١).

ب. مجتمع الطالبات :-

يشتمل مجتمع الطالبات على جميع طالبات المرحلة المتوسطة في المدارس المتوسطة والثانوية للبنات للدراسة النهارية في مركز مدينة بعقوبة للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ والبالغ عددهن (٧٤٧٨) طالبة *.

جدول رقم (١) يبين مجتمع البحث

ت	أسم المدرسة	عدد الطالبات	ت	أسم المدرسة	عدد الطالبات
١	ثانوية الفراق	١٥٨	١٥	ثانوية المحسن	١٢٠
٢	ثانوية الحرية	١٦٢	١٦	متوسطة الإزدهار	٣٠١
٣	ثانوية فاطمة	٢٤٥	١٧	متوسطة الدرر	٣١٠
٤	ثانوية العدنانية	٤٥٥	١٨	متوسطة الجواهر	٣٦٩
٥	ثانوية النسائي	٦٥	١٩	متوسطة المسرة	٥٠٣
٦	ثانوية نزار	٦٠	٢٠	متوسطة أم سلمة	٢٦٨
٧	ثانوية الصديقة	١٧١	٢١	متوسطة إيمان	١٧٧
٨	ثانوية العروة الوثقى	٢٧	٢٢	متوسطة الكرماء	١٧٣
٩	ثانوية المؤمنة	٣٢٠	٢٣	متوسطة العامرية	٤٢٤
١٠	ثانوية جمانة	٢٧٨	٢٤	متوسطة أم البنين	٢١٨
١١	ثانوية عائشة	٤٧٠	٢٥	متوسطة المغفرة	٥٨٠
١٢	ثانوية الآمال	٥٠٥	٢٦	متوسطة أبن الأثير	٥٩٥
١٣	ثانوية آمنة بنت وهب	٢٠٨	٢٧	متوسطة نمارق	٢٤١
١٤	ثانوية النور الحق	٧٥		المجموع	٧٤٧٨

* حصلت الباحثة على هذه البيانات من شعبة التخطيط التربوي في المديرية العامة لتربية محافظة ديالى ، بموجب الأمر الإداري المرقم ٩٣٩٢ في ٢٠١٤/٢/١٨ . الملحق رقم (١) .

ثالثاً. عينات البحث :-

يقصد بعينة البحث اختيار الباحث لجزء من المجتمع الأصلي للبحث ليقوم بدراسته للتعرف على خصائص المجتمع الذي سحبت منه . (النعيمي، ٢٠١٤، ص٦٣)

وقد جرى اختيار عينات البحث وفق الصيغة الآتية :-

١. عينة المدارس:

أ. اختارت الباحثة بصورة قصدية (متوسطة أم البنين للبنات) الواقعة في حي المصطفى في مركز مدينة بعقوبة ، التابعة لمديرية تربية ديالى وذلك لقرب المدرسة من محل سكن الباحثة مما يسهل تنقلها بسبب الظرف الأمني في المحافظة .

ب. اختارت الباحثة وبصورة قصدية متوسطة (أم سلمة للبنات) الواقعة في منطقة بعقوبة الجديدة في مركز مدينة بعقوبة ، التابعة لمديرية تربية ديالى لتحديد المجموعة الضابطة للبحث ، وذلك للأسباب الآتية :-

❖ المحافظة على سرية جلسات البرنامج الإرشادي .

❖ منع تسرب جلسات البرنامج الإرشادي الى المجموعة الضابطة في حال اختيارها من مدرسة المجموعتين التجريبيتين نفسها ، لضمان استبعاد العناصر الدخيلة للتجربة .

❖ قرب المدرسة من محل سكن الباحثة .

٢. عينة الطالبات:

أ. بلغ عدد طالبات متوسطة (أم البنين للبنات) (٢١٨) طالبة توزعن على ثلاثة صفوف هي الأول والثاني والثالث ، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

ب. بلغ عدد طالبات متوسطة (أم سلمة للبنات) (٢٦٨) طالبة توزعن على ثلاثة صفوف هي الأول والثاني والثالث ، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢)

توزيع الطالبات في متوسطتي (أم للبنين) و (أم سلمة) للبنات حسب الصفوف

العدد	الصف	المدرسة
٨١	الأول	متوسطة أم البنين للبنات
٦٣	الثاني	
٧٤	الثالث	

٩٨	الأول	متوسطة أم سلمة للبنات
٩٥	الثاني	
٧٥	الثالث	
٤٨٦	المجموع	

٣. عينة التجربة :

جرى اختيار الطالبات بالطريقة القصدية ، وفق الخطوات الآتية :-

أ. قامت الباحثة بتطبيق مقياس إدارة الغضب على طالبات متوسطتي (أم البنين) و (أم سلمة) للبنات .

ب. اختارت الباحثة وبصورة قصدية (٢٠) طالبة من طالبات متوسطة (أم البنين) من اللاتي حصلن على أعلى الدرجات على مقياس إدارة الغضب كعينة للتجربة ، وقد تراوحت درجاتهن ما بين (٨٩-١٠٠) درجة على مقياس إدارة الغضب .

د. تم توزيع الطالبات بالتساوي إلى مجموعتين تجريبيتين وواقع (١٠) طالبات في كل مجموعة . والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

هـ. اختارت الباحثة وبصورة قصدية (١٠) طالبات من طالبات متوسطة (أم سلمة) للمجموعة الضابطة ، من اللاتي حصلن على أعلى الدرجات على مقياس إدارة الغضب ، وقد تراوحت درجاتهن ما بين (٨٩-١٠٠) درجة على مقياس إدارة الغضب . والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣)

توزيع الطالبات على مجموعات البحث

عدد الطالبات	المدرسة	المجموعة
١٠	متوسطة أم البنين للبنات	المجموعة التجريبية الأولى

١٠	متوسطة أم البنين للبنات	المجموعة التجريبية الثانية
١٠	متوسطة أم سلمة للبنات	المجموعة الضابطة
٣٠	المجموع	

رابعاً. تكافؤ المجموعات :-

إن التكافؤ بين مجموعات البحث أمر ضروري لتصميم البحث، إذ يسعى الباحث إلى أن تكون مجموعات بحثه متكافئة لكي لا يكون الفرق في أدائها ناجماً عن الفرق بين المجموعات . (النعيمي ، ٢٠١٤ ص ٦٥).

وقد اعتمدت الباحثة على تكافؤ المجموعات الثلاث في عدد من المتغيرات وهي (درجات مقياس إدارة الغضب قبل التجربة ، العمر الزمني ، التسلسل الولادي للطالبات ، عائلية السكن) والتي تعدّ من العوامل المهمة التي قد تؤثر في نتائج البحث ، ولتوفير شروط سلامته الداخلية ، لذلك تم مكافأة المجموعات الثلاث في هذه المتغيرات وكما يأتي :-

١. درجات مقياس إدارة الغضب :-

وقد هدفت الباحثة من خلاله الى التأكد من تكافؤ طالبات المجموعات الثلاث البالغ عددهن (٣٠) طالبة في متغير درجات مقياس إدارة الغضب بالاعتماد على تطبيق المقياس الذي قامت الباحثة ببنائه ، وعند استعمال الباحثة اختبار (كروسكال واليز KruskalWalliss) * كانت قيمة (هـ) المحسوبة تساوي (٠,٨٨٣) وقيمة (مربع كاي) الجدولية (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي غير دالة إحصائياً ، مما يشير إلى تكافؤ طالبات المجموعات الثلاث في هذا المتغير ، والجدول رقم (٤) يبين ذلك .

جدول رقم (٤)

يبين القيم الإحصائية للتكافؤ في متغير درجات مقياس إدارة الغضب لطالبات المجموعات الثلاث

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة ه المحسوبة	قيمة مربع كاي الجدولية	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
الضابطة	١٠	١٥,٢٢	٢	٠,٨٨٣	٥,٩٩	غير دال
التجريبية الأولى	١٠	١٥,٩٣				
التجريبية الثانية	١٠	١٧,٠٣				
المجموع	٣٠	٤٨,٨				

٢. العمر الزمني للطالبات :-

وقد هدفت الباحثة من خلاله الى التأكد من تكافؤ طالبات المجموعات الثلاث البالغ عددهن (٣٠) طالبة في متغير العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور ، وعند استخدام الباحثة اختبار (كروسكال واليز) كانت قيمة (ه) المحسوبة تساوي (١,٠٦) وقيمة (مربع كاي) الجدولية (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي غير دالة إحصائيا ، مما يشير إلى تكافؤ طالبات المجموعات الثلاث في هذا المتغير ، والجدول رقم (٥) يبين ذلك .

جدول رقم (٥)

يبين القيم الإحصائية للتكافؤ في متغير العمر الزمني لطالبات المجموعات الثلاث

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة ه المحسوبة	قيمة مربع كاي الجدولية	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
الضابطة	١٠	١٨.٣٣	٢	١,٠٦	٥,٩٩	غير دال
التجريبية الأولى	١٠	١٥.٢٧				
التجريبية الثانية	١٠	١٤.٧٤				

					٣٠	المجموع
--	--	--	--	--	----	---------

٣. التسلسل الولادي للطالبات :-

أما التسلسل الولادي للطالبات فقد أظهر أن هناك (٦) طالبات في كل مجموعة ترتيبهن الاول في العائلة ، وأربع طالبات في كل منها ترتيبهن الوسطى أو الأخيرة ، وأن طالبة واحدة في كل مجموعة تجريبية هي الوحيدة في العائلة، والجدول رقم (٦) يبين ذلك .

جدول رقم (٦)

يبين التسلسل الولادي لطالبات المجموعات الثلاث

المجموع	ترتيب الطالبة		المجموعة
	الوسطى أو الأخيرة	الأولى	
١٠	٤	٦	الضابطة
١٠	٤	٦	التجريبية الأولى
١٠	٤	٦	التجريبية الثانية
٣٠	١٢	١٨	المجموع

٤. عائدية السكن :-

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة في متغير عائدية السكن، تم ترتيب عائدية السكن إلى (ملك-إيجار)، ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام مربع كاي، وتبين أن القيمة المحسوبة (٠,٢٦٧) وهي أصغر من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (١)، مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائياً بين أفراد المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في متغير عائدية السكن، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول رقم (٧)

يبين القيم الإحصائية لاختبار (مربع كاي) لمتغير عائلية السكن للمجموعات الثلاث

المجموعة	العدد	عائدية السكن		قيمة كا المحسوبة	قيمة كا الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفروق
		ملك	إيجار					
التجريبية الأولى	١٠	٧	٣	٠,٢٦٧	٣,٨٤	٠,٠٥	١	غير دالة
التجريبية الثانية	١٠	٧	٣					
الضابطة	١٠	٨	٢					

خامساً. أدوات البحث :- Research Tools

١. بناء مقياس إدارة الغضب .

٢. بناء الأسلوبين الإرشاديين :- ستقوم الباحثة بتقديم البرنامج الإرشادي بأسلوبي إعادة

البناء المعرفي والتنظيم الذاتي وذلك في الفصل الرابع من هذا البحث .

١. مقياس إدارة الغضب :- Anger Management Scale

قامت الباحثة ببناء مقياس إدارة الغضب لغرض التعرف على طالبات المرحلة المتوسطة

اللاتي يعانين من سوء إدارة الغضب ، وقد تم إعداد هذا المقياس على وفق المراحل الآتية :-

أ. قامت الباحثة بدراسة النظريات الإرشادية ذات العلاقة بموضوع إدارة الغضب ، ولاسيما النظرية المعرفية ، واطلعت على الأدبيات السابقة المتعلقة بالموضوع .

ب. قامت الباحثة بمراسلة عدد من الباحثين العرب والأجانب الذين تناولوا الموضوع ، للإفادة

من خبراتهم ودراساتهم واستشاراتهم ، وأبرزهم :-

- البروفيسور Raymond Novaco - جامعة كاليفورنيا - الولايات المتحدة الأمريكية .

- البروفيسور Susan E. Rivers - جامعة Yale الولايات المتحدة الأمريكية .

- البروفيسور Marc A. Brackett - جامعة Yale الولايات المتحدة الأمريكية .

- أ. د. بشرى الأرنؤط - جامعة القاهرة - مصر .

- د. أحمد حمزة - جامعة الأميرة نور - الرياض - السعودية .

ج. اطلعت الباحثة على بعض المقاييس التي تناولت موضوع إدارة الغضب ، ومنها :-

❖ قائمة نونفاكو لمثيرات الغضب (١٩٧٥) .

❖ مقياس نونفاكو للغضب (١٩٩٠) .

❖ مقياس نونفاكو للغضب (١٩٩٤) .

❖ مقياس نونفاكو للغضب (١٩٩٨) .

وقد تم تناولها بالتفصيل ضمن الإطار النظري في الفصل الثاني من البحث ، كما اطلعت الباحثة على مجموعة أخرى من المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت موضوع إدارة الغضب .

- **خطوات بناء مقياس إدارة الغضب :-**

١ . تحديد مفهوم إدارة الغضب :-

من خلال إطلاع الباحثة على النظريات الإرشادية والدراسات والمقاييس آفة الذكر ، فقد تبنت النظرية المعرفية ، وتعريف " نونفاكو Novaco " لإدارة الغضب ، كأساس لتحديد مفهوم إدارة الغضب في البحث الحالي ، إذ يعرف " نونفاكو " إدارة الغضب بأنها " المعالجة البنائية لتعزيز التنظيم الذاتي للغضب والسلوك العدواني "

٢ . مجالات مقياس إدارة الغضب :-

اعتمدت الباحثة الإطار النظري الذي قدمه " نونفاكو " ضمن النظرية المعرفية في بناء مقياس البحث الحالي ، كونه ينسجم مع توجهات الباحثة لتحقيق هدف البحث ، إذ يشير نونفاكو الى أن للغضب ثلاثة مجالات أساسية هي المجال المعرفي ، والمجال الفسيولوجي ، والمجال السلوكي ، والتي تشكل مجملها الأركان الأساسية للغضب ، وعليه فقد تبنت الباحثة هذه المجالات الثلاث في بناء مقياس البحث الحالي .

٣ . إعداد فقرات المقياس وصياغتها :-

قامت الباحثة بإعداد (٣٦) فقرة تغطي معظم المواقف التي تثير الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، وتقيس قدرتهن على إدارة الغضب ، توزعت على المجالات الثلاثة وهي:-

١. **المجال الأول :- المجال المعرفي :-** ويتألف من (٢٣) فقرة تهدف الى قياس القدرة المعرفية للفرد من خلال تقييم إجاباته عن فقرات المجال المعرفي التي تتضمن أربعة فروع أساسية هي:- **الانتباه (الانتقائي والسلبى) والشك (أي التوقعات المبالغ فيها من سوء معاملة الآخرين) ، والتأمل (أي الميل الى التركيز على خبرات الغضب) والموقف العدائي (أي الاستعداد للاستجابة العدائية)**

٢. **المجال الثاني :- المجال الفسيولوجي :-** ويتألف من (٧) فقرات تهدف الى قياس أربعة فروع أساسية يمكن من خلالها رصد ومعرفة الأعراض الفسيولوجية التي تصاحب الغضب في مختلف أجزاء الجسم (العصبية - القلبية - الغدد - الهيكل العظمي) وهذه الفروع هي : **التكرار (أي الميل للأستجابة) ، والمدة (أي فترة تفاعل الغضب) ، والتوتر الجسدي (أي ردود الفعل الجسدية التي تهيئ لتفاعلات الغضب) ، والتهيج (أي الاستعداد العاطفي للرد على الاستفزات المسببة للغضب) .**

٣. **المجال الثالث :- المجال السلوكي :-** ويتألف من (٦) فقرات تهدف الى قياس أربعة فروع أساسية تمثل العلاقة بين الغضب والسلوك العدوانى ، وهي:- **رد الفعل المندفع (أي الميل للتفاعل مع الغضب في غياب الضوابط المثبطة) ، والعدوان اللفظي ، والمواجهة البدنية ، والتعبير غير المباشر (أي الميل للغضب لعدم وجود هدف بديل) .**

٤. **إعداد تعليمات المقياس :-**

تعدّ تعليمات المقياس من المتطلبات الأساسية لبناء المقاييس النفسية والتربوية التي ينبغي أن تكون واضحة وتساعد المجيب على دقة الإجابة ، ويفضل أن لا يشار الى هدفه بشكل مباشر أو صريح ، لأن التسمية المباشرة لهذا النوع من المقاييس قد تجعل المجيب يزيف إجابته (علام ، ١٩٩٣ ، ص٤٤) . لذا جرى مراعاة أن تكون هذه التعليمات واضحة ودقيقة ومناسبة لأعمار الطالبات ، حيث تضمنت التعليمات كيفية الإجابة عن الفقرات ، وحث المستجيبات على الإجابة بدقة ، كما جرت الإشارة الى إن هذا المقياس معد لأغراض البحث العلمي فقط لتطمين المستجيبات ، وعدم ذكر الأسم أو التقيد في وقت الإجابة .

٥. تحديد أوزان البدائل :-

لكل فقرة من فقرات مقياس إدارة الغضب ثلاثة بدائل هي (دائماً ، أحياناً ، أبداً) ، تم الاتفاق في عملية تصحيح المقياس على إعطاء الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) في حالة الإجابة الموجبة ، وتعكس الدرجة لتكون بالصيغة التالية (١ ، ٢ ، ٣) في حالة الإجابة السالبة .

٦. عرض الأداة على الحكمين :-

قامت الباحثة بعرض مقياس إدارة الغضب بمجالاته الثلاثة وفقرات كل مجال وبدائل الإجابة على عدد من الحكام والمختصين في مجالات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، وعلم النفس التجريبي ، والقياس والتقويم ، بلغ عددهم (١٥) محكماً ، (ملحق ٤) لغرض استطلاع آرائهم ومقترحاتهم في مدى ملائمة مجالات وفقرات المقياس ، وإعادة صياغة بعض الفقرات أو حذفها ، أو إضافة بعض الفقرات ، وإجراء ما يروونه مناسباً من تعديلات ، وفي ضوء آراء وملاحظات الخبراء تم حذف فقرتين من المقياس ، ليصبح مجموع فقرات المقياس (٣٤) فقرة بدلاً من (٣٦) فقرة ، فقد تم حذف فقرة واحدة من المجال الأول ليصبح عدد فقراته (٢٢) بدلاً من (٢٣) فقرة ، وحذف فقرة واحدة من المجال الثاني ليصبح عدد فقراته (٦) فقرات بدل (٧) ، فيما لم تحذف أي فقرة من المجال الثالث ليبقى عدد فقراته (٦) فقرات ، وقد اعتمدت الفقرة التي حصلت على موافقة (٨٠%) من الخبراء فأكثر ، وكما موضح في الملحق رقم (٥) .

٧. عينة وضوح التعليمات :-

لغرض التعرف على مدى فهم الطالبات لفقرات المقياس وتعليماته وبدائله وحساب الوقت المناسب للإجابة عنه ، فضلاً عن الكشف عن الفقرات الغامضة وغير الواضحة ، طبقت الباحثة

المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة ، حيث طلبت الباحثة منهن قراءة التعليمات بدقة ، وسمحت لهن بالاستفسار عن أي غموض في الفقرات ، وقد وجدت الباحثة أن جميع الفقرات واضحة ، مما سهل على الباحثة تحديد الوقت المستغرق للإجابة عن الفقرات ، وقد تراوح ما بين (٣٥-٤٥) دقيقة ، بمتوسط قدره (٤٠) دقيقة .

٨. التطبيق الاستطلاعي للمقياس (العينة الاستطلاعية) :-

اختارت الباحثة عشوائياً (٦٠٠) طالبة من طالبات الصفين الأول والثاني في مجموعة من المدارس المتوسطة للبنات في مركز مدينة بعقوبة ، بواقع (٢٥) طالبة من كل صف ، وينسبة (٨%) من مجتمع البحث ، وطبقت عليهن مقياس إدارة الغضب ، ورتبت الدرجات الكلية التي حصلت عليها الطالبات بعد التصحيح وإيجاد الدرجة الكلية لكل مستجيبة ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة الى أقل درجة ، والجدول رقم (٨) يبين ذلك .

جدول رقم (٨)

يبين العينة الاستطلاعية للمقياس

ت	أسم المدرسة	الصف الأول	الصف الثاني	المجموع
١	متوسطة الإزدهار	٢٥	٢٥	٥٠
٢	متوسطة الدرر	٢٥	٢٥	٥٠
٣	متوسطة الجواهر	٢٥	٢٥	٥٠
٤	متوسطة المسرة	٢٥	٢٥	٥٠
٥	متوسطة أم سلمة	٢٥	٢٥	٥٠
٦	متوسطة إيمان	٢٥	٢٥	٥٠
٧	متوسطة الكرماء	٢٥	٢٥	٥٠
٨	متوسطة العامرية	٢٥	٢٥	٥٠
٩	متوسطة أم البنين	٢٥	٢٥	٥٠
١٠	متوسطة المغفرة	٢٥	٢٥	٥٠
١١	متوسطة ابن الأثير	٢٥	٢٥	٥٠
١٢	متوسطة نمارق	٢٥	٢٥	٥٠

٦٠٠	٣٠٠	٣٠٠	المجموع
-----	-----	-----	---------

٩. التحليل الإحصائي لقياس إدارة الغضب:-

١. القوة التمييزية لفقرات المقياس :

إن الهدف من تحليل فقرات المقياس إحصائياً معرفة تمييز كل فقرة ، إذ إن التحليل الإحصائي للدرجات التجريبية يمكن أن يكشف عن دقة الفقرات في قياس ما وضعت من أجل قياسه . (Matlock,1997, p.9) وقد استخدمت الباحثة أسلوب المجموعتين المتطرفتين - الاختبار التائي (t-test) - لعينتين مستقلتين لحساب القوة التمييزية لفقرات المقياس من خلال اختبار دلالة الفروق بين درجات المجموعتين العليا والدنيا ، وقد اختارت الباحثة أعلى (٢٧%) من الاستمارات وأدنى (٢٧%) منها أيضاً لكون هذه النسبة تمثل أفضل النسب للمقارنة بين المجموعتين، إذ أنها تعطي أعلى معاملات تمييز ، وقد احتوت كل مجموعة على (١٦٢) استمارة . إذ عدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة ، وعليه فإن عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل يكون (٣٢٤) استمارة ، وبعد معالجة البيانات إحصائياً تبين أن جميع فقرات مقياس إدارة الغضب مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهي بذلك تكون صالحة لاستخدامها في قياس عينة البحث الحالي ، وكما موضح في الجدول رقم (٩) .

جدول رقم (٩)

القوة التمييزية لفقرات مقياس إدارة الغضب بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

مستوى الدلالة	القيمة التائية المحسوبة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الفقرات
٠,٠٠٠	٣٦,٢٠٨	٠,٤٨٨	٢,٣٨٣	١٦٢	عليا
		٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا

٤١,٢٥٤	٠,٤٩٣	٢,٥٩٣	١٦٢	عليا	الفقرة ٢
	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
٢٥,٧٢٥	٠,٦٨٩	٢,٣٨٩	١٦٢	عليا	الفقرة ٣
	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
٤٣,٢٥٠	٠,٠٠٠	٣,٠٠٠	١٦٢	عليا	الفقرة ٤
	٠,٤٨٢	١,٣٦٢	١٦٢	دنيا	
٤٢,٣٥١	٠,٤٨٨	٢,٦١٧	١٦٢	عليا	الفقرة ٥
	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
٣٧,٨٨١	٠,٥٠١	٢,٤٨٨	١٦٢	عليا	الفقرة ٦
	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
٥٣,٧١٣	٠,٤٢١	٢,٧٧٢	١٦٢	عليا	الفقرة ٧
	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
٢٦,٢٠٨	٠,٨٦٠	٢,٧٦٥	١٦٢	عليا	الفقرة ٨
	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
٤٧,٩٥٥	٠,٤٥٥	٢,٧٠٩	١٦٢	عليا	الفقرة ٩
	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
٤٧,٠٣٨	٠,٤٦١	٢,٦٩٨	١٦٢	عليا	الفقرة ١٠
	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
٣٢,١٦٩	٠,٥٨١	٢,٤٦٣	١٦٢	عليا	الفقرة ١١
	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
٣٢,١٦٩	٠,٥٨٠	٢,٤٦٣	١٦٢	عليا	الفقرة ١٢

		٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
	٣٥,٩١٣	٠,٠٠٠	٣,٠٠٠	١٦٢	عليا	الفقرة ١٣
		٠,٤٧٨	١,٦٥٠	١٦٢	دنيا	
	٤٢,٩٣٤	٠,٠٠٠	٣,٠٠٠	١٦٢	عليا	الفقرة ١٤
		٠,٤٨٤	١,٣٦٨	١٦٢	دنيا	
	٣٦,٤٦٨	٠,٠٠٠	٣,٠٠٠	١٦٢	عليا	الفقرة ١٥
		٠,٤٩٥	١,٥٨٣	١٦٢	دنيا	
	٣٦,٤٦٨	٠,٠٠٠	٣,٠٠٠	١٦٢	عليا	الفقرة ١٦
		٠,٤٩٤	١,٥٨٢	١٦٢	دنيا	
	٨٩,٩٣٩	٠,٢٧٣	٢,٩٢٠	١٦٢	عليا	الفقرة ١٧
		٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
	٨٩,٩٣٩	٠,٢٧٢٥	٢,٩١٩	١٦٢	عليا	الفقرة ١٨
		٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
	٤١,٥١٦	٠,٤٩٢	٢,٥٩٩	١٦٢	عليا	الفقرة ١٩
		٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
	٦٢,٦١٣	٠,٣٧٤	٢,٨٣٣	١٦٢	عليا	الفقرة ٢٠
		٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
	٩٣,٥٩٩	٠,٢٦٣	٢,٩٢٦	١٦٢	عليا	الفقرة ٢١
		٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
	٤٨,٩٣٩	٠,٤٩٩	٢,٧٢٢	١٦٢	عليا	الفقرة ٢٢
		٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	

٤٤,٦٣١	٠,٤٧٥	٢,٦٦٠	١٦٢	عليا	الفقرة ٢٣
	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
٦٧,٧٥٦	٠,٣٥٠	٢,٨٥٨	١٦٢	عليا	الفقرة ٢٤
	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
٤٠,٠٣٤	٠,٠٠٠	٣,٠٠٠	١٦٢	عليا	الفقرة ٢٥
	٠,٤٩٧	١,٤٣٦	١٦٢	دنيا	
٤٠,٠٣٤	٠,٠٠٠	٣,٠٠٠	١٦٢	عليا	الفقرة ٢٦
	٠,٤٩٤	١,٤١١	١٦٢	دنيا	
٥١,١٣٩	٠,٤٣٦	٢,٧٤٧	١٦٢	عليا	الفقرة ٢٧
	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
٥١,١٣٩	٠,٤٣٦	٢,٧٤٦	١٦٢	عليا	الفقرة ٢٨
	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
٤٨,٩٣٩	٠,٤٩٩	٢,٧٢٢	١٦٢	عليا	الفقرة ٢٩
	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
١٦٢,٠١٠	٠,٠٠٠	٣,٠٠٠	١٦٢	عليا	الفقرة ٣٠
	٠,١٥٥	١,٠٢٥	١٦٢	دنيا	
٣٥,٩٩٣	٠,٠٠٠	٣,٠٠٠	١٦٢	عليا	الفقرة ٣١
	٠,٤٨٤	١,٦٣٢	١٦٢	دنيا	
١٦٢,٠١٠	٠,٠٠٠	٣,٠٠٠	١٦٢	عليا	الفقرة ٣٢
	٠,١٥٥	١,٠٢٥	١٦٢	دنيا	
١٨٧,٠٦٨	٠,١٣٥	٢,٩٨١	١٦٢	عليا	الفقرة ٣٣

		٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	
	٩٧,٧٤٩	٠,٢٥٢	٢,٩٣٢	١٦٢	عليا	الفقرة ٣٤
		٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١٦٢	دنيا	

القيمة التائية الجدولية (٢,٥٨)

درجة الحرية (٣٢٢)

مستوى الدلالة (٠,٠١)

٢. صدق الفقرات (علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس) :-

يستخرج معامل صدق الفقرة في المقاييس النفسية من خلال استخراج معاملات ارتباطها بمحك خارجي أو داخلي ، والذي يعد أكثر أهمية من صدقها المنطقي ، وذلك بسبب تأثير نتائج الصدق المنطقي بالآراء الذاتية للخبراء (Homesteader , 1997 , p.90) ويشير الصدق التجريبي إلى مدى ارتباط المحتوى التكويني للسمة أو الخاصية ببعده ببعض ، أي أن الصدق التجريبي يهدف إلى الكشف عن مدى قياس كل فقرة للسمة أو الخاصية التي تقيسها باقي الفقرات في المقياس ، وان استبعاد الفقرات التي تتميز بضعف ارتباطها بالدرجة الكلية في المقاييس التي تقيس سمة أو خاصية معينة يؤدي إلى ارتفاع معاملات صدقها وثباتها .

(Smith , 1996, p.70)

وللتحقق من صدق فقرات مقياس إدارة الغضب ، اعتمدت الباحثة على الدرجة الكلية للمقياس بعدها محكاً داخلياً يمكن من خلاله استخراج معاملات صدق فقرات المقياس وذلك في حالة عدم توافر محك خارجي (Anastasia , 1988 , p. 21) ، وقد استخدمت لذلك معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجبية . وبعد استحصال النتائج ومقارنة معاملات الارتباط المحسوبة بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط تبين أن جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعني أنها متنسقة داخلياً - أي صادقة - لذا يتم إبقائها ، وكما موضح في الجدول رقم (١٠) .

جدول رقم (١٠)

يبين علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

المعامل	ت	المعامل	ت	المعامل	ت
٠,٤١٠	٢٥	٠,٤٠٦	١٣	٠,٤٤٦	١
٠,٥٤٤	٢٦	٠,٤٠٦	١٤	٠,٤٩٠	٢
٠,٤٩٢	٢٧	٠,٤٣٠	١٥	٠,٣١٣	٣
٠,٢٣٨	٢٨	٠,٢٤٣	١٦	٠,٣٤٠	٤
٠,٥٨٦	٢٩	٠,٤٩٢	١٧	٠,٣٢٣	٥
٠,٣٢٧	٣٠	٠,٣٢٩	١٨	٠,٥١٥	٦
٠,٥٣٥	٣١	٠,٤٥٦	١٩	٠,٤١٦	٧
٠,٤٠٣	٣٢	٠,٥٥٢	٢٠	٠,٤٦٦	٨
٠,٤٥٢	٣٣	٠,٥١٦	٢١	٠,٥٥١	٩
٠,٤٦٩	٣٤	٠,٧٠٢	٢٢	٠,٣٨٨	١٠
		٠,١٤٩	٢٣	٠,٤١٤	١١
		٠,٢٠٩	٢٤	٠,٥٧٩	١٢

٣. علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال :-

استخرجت الباحثة علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ، والجداول

رقم (١١، ١٢، ١٣) توضح ذلك .

جدول رقم (١١)

يبين علاقة درجات فقرات المجال الأول (المعرفي) بالدرجة الكلية للمجال

معامل الصدق	تسلسل الفقرة	معامل الصدق	تسلسل الفقرة
٠,٤٥٣	١٢	٠,٣١٨	١

٠,٥٤٢	١٣	٠,٣٠٦	٢
٠,٢٤٥	١٤	٠,٦٠٢	٣
٠,٥٦٥	١٥	٠,٢٩١	٤
٠,٢٢٧	١٦	٠,٣٤٣	٥
٠,٤٣٣	١٧	٠,٢٦٠	٦
٠,٢٢١	١٨	٠,٢٤٧	٧
٠,٢٤١	١٩	٠,٣٤٤	٨
٠,٣٤٤	٢٠	٠,٣٨٢	٩
٠,٤١٢	٢١	٠,٢٤٢	١٠
٠,٤١١	٢٢	٠,٥٧٥	١١

جدول رقم (١٢)

علاقة درجات فقرات المجال الثاني (الفسيولوجي) بالدرجة الكلية للمجال

معامل الصدق	تسلسل الفقرة	معامل الصدق	تسلسل الفقرة
٠,٣١١	٤	٠,٣٣٢	١
٠,٦٠٦	٥	٠,٦١٦	٢
٠,٢٢٦	٦	٠,٢٣٢	٣

جدول رقم (١٣)

علاقة درجات فقرات المجال الثالث (السلوكي) بالدرجة الكلية للمجال

معامل الصدق	تسلسل الفقرة	معامل الصدق	تسلسل الفقرة
٠,٥١١	٤	٠,٤٦٧	١
٠,٢٣٤	٥	٠,٥٦٧	٢

٠,٢٥٤	٦	٠,٢٣٣	٣
-------	---	-------	---

٤. علاقة المجال مع مجالات المقياس الأخرى :-

استخرجت الباحثة درجة علاقة كل مجال مع المجالات الأخرى للمقياس وكما موضح في

الجدول رقم (١٤) .

الجدول رقم (١٤)

يبين علاقة كل مجال بالمجالات الأخرى للمقياس

المجال	معرفي	فسيولوجي	سلوكي
معرفي	---	٠,٦٤٢	٠,٥٧٩
فسيولوجي	٠,٦٤٢	---	٠,٥٢٧
سلوكي	٠,٥٧٩	٠,٥٢٧	---

١٠. الخصائص السيكومترية لمقياس إدارة الغضب :-

أ. صدق المقياس :- Scale Validity

يعد الصدق من أهم الخواص التي ينبغي الاهتمام بها في بناء الاختبارات، فالاختبار

الصادق هو ذلك الاختبار القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع من أجلها

وأن تحقيق صدق أداة القياس أكثر أهمية من تحقيق الثبات، لأنه من المحتمل أن تكون أداة معينة ثابتة ولكنها غير صادقة . (النعيمي، ٢٠١٤ ، ص ص ٢١٩- ٢٢٠)

- مؤشرات الصدق :-

١. الصدق الظاهري

يعتمد الصدق الظاهري على التحليل المنطقي الذي يقوم به الخبراء لفقرات المقياس ، لذلك يسمى بالصدق المنطقي ، إن الجانب الأساسي للصدق الظاهري هو أن تكون عينة الفقرات ممثلة ومناسبة لنطاق السلوك المراد قياسه (النعيمي، ٢٠١٤ ، ص ص ٢٢٢- ٢٢٤) ، وقد تم التحقق من الصدق الظاهري من خلال عرض فقرات المقياس والمجالات المكونة له على مجموعة من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي والعلوم التربوية والنفسية وكما وضحته الباحثة في الصفحات السابقة ، ملحق (٤) .

٢. صدق البناء :- Construct Validity

يعد صدق البناء Construct Validity أكثر أنواع الصدق قبولاً ، إذ أنه يبين للباحث مدى التشبع العام للفقرات ، ويتحقق هذا النوع من الصدق حينما يتوفر لدى الباحث المعيار الذي يقرر في ضوءه أن المقياس يقيس بناءً نظرياً محدداً. (أناستازيا ، وأورابن، ٢٠١٥ ، ص ١٢٥)

وقد تحققت الباحثة من صدق بناء مقياس إدارة الغضب من خلال التحليل الإحصائي للمقياس الذي بينته الباحثة في الصفحات السابقة وفق المؤشرات التالية :-

- القوة التمييزية لفقرات المقياس .
- ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .
- ارتباط الفقرات بمجالات المقياس .
- ارتباط المجال بالمجالات الأخرى للمقياس .

ب. ثبات المقياس :- Scale Reliability

يعدّ الثبات من المفاهيم الأساسية في القياس النفسي والتربوي ، ولكي تكون الأداة صالحة للتطبيق والاستخدام لابد من توافر الثبات فيها ، إذ يحتاج الباحث الى أن تتمتع قياساته بدرجة كافية من الدقة لتكون كافية لاتخاذ قرارات مناسبة بشأن الظاهرة موضوعة القياس .

(النعيمي ، ٢٠١٤ ، ص٢٣٧)

- مؤشرات الثبات :-

١. طريقة إعادة الاختبار :- Test- Re test

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Re test) على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ، تكونت من (١٠٠) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة في متوسطة (أم سلمة) في منطقة بعقوبة الجديدة ، طبق عليهن المقياس بفاصل زمني بين مدتي الاختبار مقداره (٢٠) يوماً ، وقد وجدت الباحثة أن معامل الارتباط كان (٠,٨٦) (وهو معامل ثبات عالي في مثل هذه الأدوات) وبذلك أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق .

٢. معادلة ألفا - كرونباخ :- Cronbach-Alpha Formula

يسمى معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة بمعامل الاتساق الداخلي، وتشير إلى حساب الارتباطات بين درجات جميع فقرات المقياس على أساس أن الفقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته، وذلك يعد مؤشراً على اتساق استجابات الفرد والتجانس بين الفقرات. (عودة، ٢٠٠٠، ص٢٤٥)

وتقوم فكرة معادلة ألفا- كرونباخ على حساب الارتباطات بين درجات عينة الثبات على جميع فقرات المقياس، أي أنها تقسم المقياس على عدد من الأجزاء يساوي عدد فقراته، ويشكل متوسط معاملات الارتباط الداخلية أفضل تقدير لمتوسط معاملات الثبات النصفية على عدد كبير من مرات التقسيم للمقياس . (أناستازيا ، وأورابن ، ٢٠١٥ ، ص ١٢٨)

وتستعمل هذه المعادلة في استخراج ثبات الاختبارات التي تتضمن اختيار إجابة من بين عدة إجابات محتملة . (النعيمي ، ٢٠١٤ ، ص ٢٥٠) وقد قامت الباحثة باستخدام معادلة ألفا- كرونباخ لحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الاول والثاني ، وتبين أن معامل الارتباط هو (٠,٨٧) وهو معامل يمكن الاعتماد عليه كمؤشر لثبات المقياس، إذ يعد معامل الثبات إذا ما تجاوز (٠,٧٥) ثباتاً عالياً. (إبراهيم، ١٩٨٩، ص ١٢٠)

١١. وصف مقياس إدارة الغضب بصورته النهائية :-

يتكون مقياس إدارة الغضب من (٣٤) فقرة ، موزعة على ثلاثة مجالات ، بواقع (٢٢) فقرة للمجال الأول (المعرفي) ، و (٦) فقرات للمجال الثاني (الفسيولوجي) ، و(٦) فقرات للمجال الثالث (السلوكي) يجب عنها باختيار أحد البدائل الثلاثة (دائماً ، أحياناً ، أبداً) ، وتوضع الدرجات تنازلياً عند التصحيح ، لذلك فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (١٠٢) ، وأقل درجة هي (٣٤) ، وقد بلغ الوسط الفرضي للمقياس (٦٨) درجة، إذ عد هذا الوسط نقطة القطع عند موازنة الوسط التطبيقي مع الوسط الفرضي، للحكم على عينة البحث إذا كانت لديها إدارة غضب أم لا ، وقد أعطيت الدرجة (٣) للبدل (دائماً) ، والدرجة (٢) للبدل (أحياناً)، والدرجة (١) للبدل (أبداً) .

٢. البرنامج الإرشادي - Counseling Program

إن البرنامج الإرشادي هو برنامج منظم ومخطط له يقوم على أسس علمية ، فالتخطيط صفة أساسية من صفات برامج الإرشاد ، وهناك عدة أنموذجات لإعداده ، منها أنموذج (Border & Dryer, 1992) الذي اعتمده الباحثة في بناء البرنامج الإرشادي ، ويعدّ هذا النموذج احد الأساليب الإدارية الفعالة في التخطيط ، إذ يعدّ من الأنموذجات الشاملة لمضامين العملية الإرشادية ، فهو يتيح للباحث إمكانية استخدام جميع فقرات المقياس في تحديد حاجات المسترشدون دون النظر الى ترتيب الأولويات ، كما أنه يسعى للوصول الى أقصى حد من الفعالية بأقل تكاليف ، (Border & Dryer, 1992, p. 487) .

ونظراً لأهمية البرنامج الإرشادي في تحقيق هدف البحث ، فقد أفردت الباحثة الفصل الرابع من هذا البحث لشرح وتفصيل البرنامج الإرشادي والأساليب المستخدمة فيه.

سادساً :- الوسائل الإحصائية:-

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي، استخدمت الباحثة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) المتضمنة الوسائل الإحصائية الآتية :-

١. مربع كاي Chi-Square :- وهو اختبار يستخدم عند الإجابة عن بديلين ، وقد استخدمته الباحثة للتعرف على آراء المحكمين حول صدق الفقرات (تصلح ، لا تصلح) .

٢. الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين :- وهو اختبار يستخدم للتحقق من التمييز للعينات المستقلة ، وغير المتناظرة ، والمتساوية العدد ، كونه من مؤشرات الأسس العلمية . (باهي ، ١٩٩٩ ، ص ١٤٨) ، وقد استخدمته الباحثة لاختبار دلالة الفروق بين درجات المجموعتين العليا والدنيا لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس .

٣. اختبار كروسكال واليز اللامعلمي لأكثر من عينتين مستقلتين KruskalWalliss :-
وقد استخدم في إيجاد التكافؤ الإحصائي لمجموعات البحث ، لأن البيانات التي جمعتها
الباحثة هي بيانات (أسمية) وغالباً ما يتم التعامل معها باستخدام الاختبارات اللامعلمية
لغرض التعرف على دقتها. (باهي ، ١٩٩٩ ، ص ١٤٩)
٤. معامل ارتباط بيرسون Person Correlation Coefficient :- استخدم في التعرف على
معاملات الارتباط للثبات والصدق وارتباط الفقرات بدرجات المقياس والمجالات نفسها .
٥. معادلة ألفا- كرونباخ Cronbach-Alpha Formula :- وتستخدم هذه المعادلة في
استخراج ثبات الاختبارات التي تتضمن اختيار إجابة من بين عدة إجابات محتملة .
(النعيمي ، ٢٠١٤ ، ص ٢٥٠) وقد قامت الباحثة باستخدام معادلة ألفا- كرونباخ لحساب
معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الاول والثاني ، لاستخراج معامل الثبات للمقياس
بطريقة الاتساق الداخلي .
٦. اختبار مان وتني Mann-Whitney test :- وهو اختبار يستخدم عادة لأجل المقارنة بين
العينات المستقلة ، وقد استخدمته الباحثة في تحليل النتائج النهائية بين مجموعات البحث.
٧. اختبار ويلكوكسن Wilcoxon test :- وهو اختبار يستخدم عادة لمقارنة نتائج مجموعة واحدة
في قياسين (اختبارين) (باهي ، ١٩٩٩ ، ص ١٤٩) ، وقد استخدمته الباحثة في تحليل
النتائج النهائية لمجموعات البحث الثلاث.

الفصل الرابع

البرنامج الإرشادي

ترى الباحثة أن البرنامج الإرشادي يعد عنصراً مهماً وجوهرياً في العملية التربوية ، ومن الوسائل الضرورية في خلق جماعة يسودها جو من الألفة والمحبة والاحترام فضلاً عن قدرتها في مساعدة المسترشدين الذين يواجهون مشكلات نفسية واجتماعية، ومساعدتهم على التوافق النفسي مع أنفسهم أولاً ثم مجتمعهم ثانياً. (الدوسري، ١٩٨٥، ص ٢٣٥)

ويقوم بناء البرنامج الإرشادي على أساس مبدأ مساعدة الناس لأنفسهم وتنمية التعبير عن ذواتهم وتطويرها . (مؤيد، ١٩٩٣، ص ٢١) ولكي تحقق البرامج الإرشادية الأهداف المرسومة لها فأنها يجب أن تبنى على فلسفة عامة ، وأن يتم تحديد العينة التي سيطبق عليها البرنامج، لذا ينبغي إعداد برنامج يتلاءم مع طبيعة البحث وأغراضه في الإرشاد ، وسوف تعرض الباحثة بعض النماذج الإرشادية ومنها:-

أ. نموذج التخطيط planning model

ويمكن تلخيص خطوات التخطيط في هذا النموذج فيما يأتي:

١. تحديد وصياغة الأهداف وترتيبها في البرنامج الإرشادي.
٢. تحديد الحاجات (Needs) من قبل المدرسين والمرشدين.
٣. تحديد المصادر التي يمكن الاستفادة منها في بناء البرنامج كالمدرسة والمؤسسات.
٤. تكوين أهداف فرعية من تحليل الأهداف العامة وربطها بالاحتياجات.
٥. اختبار الطرق والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق أهداف البرنامج.
٦. مناقشة هذه الطرق والاستراتيجيات وتنفيذها.
٧. تقييم البرنامج الإرشادي.

(عربيات، ٢٠٠١، ص ٥٥)

ب. نموذج (أبو غزالة ، ١٩٨٥)

وتتلخص خطوات التخطيط لهذا النموذج بالآتي:

١. تحديد أهداف البرنامج بحيث يتفق مع الأهداف العامة للتربية.
٢. تحديد الوسائل المختلفة لتحقيق الأهداف.
٣. تحديد الإمكانيات المتوافرة في تحقيق الأهداف.
٤. تحديد الخدمات التي يهدف البرنامج إلى تنفيذها.

٥. تحديد الأشخاص المشاركين في تنفيذ البرنامج.

(أبو غزالة ، ١٩٨٥ ، ص ١٣٢)

ج. نموذج Border & Dryer, 1992

ويتكون من خمسة خطوات أساسية هي :-

١. تقدير وتحديد حاجات المسترشدات.

٢. تحديد الأولويات.

٣. تحديد وكتابة الأهداف.

٤. اختيار الأنشطة لتنفيذ البرنامج.

٥. تقويم كفاءة البرنامج.

(Border & Dryer, 1992, p. 487)

د. نموذج (سليمان ، ١٩٩٩)

يلخص سليمان خطوات بناء البرنامج الإرشادي بالآتي.

أ. الفلسفة والهدف:

الهدف: هو تنمية السلوك الفعال لدى الطلبة من خلال.

١. أدائهم الأدوار بفعالية ومنها تلك الأدوار (ابن - أب - عامل... الخ)

٢. إنجاز المهام النمائية لكل مرحلة عمرية وتعليمية معنية.

٣. أساليب التعامل مع الآخرين من خلال تنمية المهارات الاجتماعية وتنمية السلوك وتعديله.

ب. محتوى البرنامج:

يتضح ذلك من خلال الخدمات الإرشادية المقدمة وهي

١. التقدير والتقديم والتشخيص.

٢. أساليب التدخل الإرشادي (فردى - جماعى - علاج نفسى).

٣. الاستشارة:

٤. البرامج ومنها (برامج إرشادية - سلوكية - معلوماتية - تدريبية).

٥. تقديم الخدمات الإرشادية والإشراف عليها.

٦. تقويم الخدمات الإرشادية.

ج. المصادر:-

١. العاملون في المؤسسات التعليمية وهم (المرشدون، المدرسون- الإداريون- الاختصاصيون- الاجتماعيون)
٢. المصادر البيئية المتوافرة.

(سليمان، ٢٠٠٠، ص ٦٥)

هـ. نموذج التخطيط والبرمجة والميزانية Planning system- programming- budgeting model

يعد هذا النموذج من الأساليب الإدارية الفعالة في التخطيط، إذ يسعى للوصول إلى أقصى حد من الفعالية والفائدة، وبأقل التكاليف وتتلخص خطواته بالآتي:

١. تحديد المسارات ويشمل فلسفة وأهداف البرنامج.
٢. تحديد الحاجات الأساسية.
٣. تحديد الأولويات إذ تترتب حاجات الطلبة بحسب أهميتها وأولويتها.
٤. تحديد الأهداف إذ تتم صياغة الأهداف بدقة على وفق الحاجات.
٥. تحديد البرامج والأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف.
٦. تقويم النموذج.

(الدوسري، ١٩٨٥، ص ٤٥٣)

و. العمل كفريق Team approach

١. يكون في هذا النموذج فريق عمل من الإداريين والمدرسين والمرشدين والمساعدين وأولياء

الأمر وممثلين من المجتمع المحلي للقيام بالتخطيط، ومهامه هي:-

أ. إيجاد قنوات اتصال بين مخططي البرنامج ومنفذه.

ب. تحديد أهداف البرنامج.

ج. ترتيب الأهداف بحسب أهميتها.

د. تقويم البرنامج والنشاطات والحكم على فاعليتها.

٢. تقدير تكاليف ووضع النتائج.

٣. وضع خطة لتقويم البرنامج.

(الراوي، ١٩٩٦، ص ٢١)

من خلال هذا الاستعراض للبرامج الإرشادية لاحظت الباحثة أن جميع البرامج الإرشادية عبارة عن خطوات متسلسلة لمعالجة مشكلة معينة، وأنها تبنى على أهداف وتسير عليها في علاج المشكلة، إلا أن هناك اختلافا فيما بينها في تسلسل خطوات العلاج واختلاف في درجة كفاءتها.

وعليه اعتمدت الباحثة في إعدادها للبرنامج الإرشادي على نموذج بوردر ودرابر (Border & Dryer, 1992) وذلك للأسباب التالية :-

١. يعد هذا النموذج من الأنموذجات الشاملة لمضامين العملية الإرشادية .
٢. يحتاج إلى جهد وتكاليف أقل في تنفيذ البرنامج.
٣. أن خطوات العلاج في هذا البرنامج تسير على وفق خطوات المنهج العلمي في البحوث العلمية.
٤. يتيح للباحث إمكانية استخدام جميع فقرات المقياس في تحديد حاجات المسترشدين من دون النظر الى ترتيب الأولويات ، مما يمنح مرونة أكبر للباحث في تحديد الحاجات ، وهو ما اعتمدته الباحثة في برنامجها .

- إجراءات بناء الأساليب الإرشادية :-

يُعدّ الأسلوب الإرشادي المنظم عنصر مهم وجوهري في العملية التربوية، ويجب أن يقدم للمسترشد على أسس علمية ومخططة، لا على أسس عشوائية . (الدوسري، ١٩٨٥، ص١٣٨)

ويعرف الأسلوب الإرشادي على أنه " البيان الكلي لأنواع النشاطات التي تقرر اتخاذها للقيام بعمل إرشادي معين " ، أو " هو بيان عن الموقف وتحديد المشكلات النفسية والأهداف المنشودة ثم حصر المواد المتاحة، ووضع خطة عمل يمكن من خلال تنفيذها التغلب على هذه المشاكل وتحقيق الأهداف في أقصر وقت وبأقل جهد وتكاليف ممكنة " ، ويهدف الأسلوب الإرشادي في المدرسة إلى تحقيق التوافق والصحة النفسية للطلاب وتحسين العملية التربوية .

(العزة ، وعبد الهادي ، ١٩٩٩ ، ص١٤٩)

ولذلك فإن عملية بناء الأسلوب الإرشادي هي عملية التعرف على المشاكل وتحديد الأهداف والغايات التي سوف يعمل على تحقيقها من خلال الجهود الإرشادية، وهي عملية مستمرة يتعاون فيها المرشد والمسترشد لتحديد المشاكل ودراستها حسب أهميتها، ووضع الحلول المناسبة لمعالجتها (صفاء الدين، ١٩٩١، ص١٩-٢٠).

ولتحقيق هدف البحث المتمثل بالتعرف على تأثير أسلوبين من الإرشاد المعرفي في تحسين إدارة الغضب لدى مسترشدات المرحلة المتوسطة، قامت الباحثة ببناء برنامج إرشادي يتضمن أسلوبين إرشاديين معرفيين هما (إعادة البناء المعرفي والتنظيم الذاتي) ليتلاءما مع طبيعة البحث وأغراضه في الإرشاد، وفقاً للخطوات الآتية :-

أولاً: تحديد الحاجات Needs Assessment

وهي تمثل الحجر الأساس في عملية التخطيط، ولتحديد حاجات المسترشدات قامت الباحثة بتطبيق مقياس (إدارة الغضب) على عينة مكونة من (٧٠) طالبةً من طالبات المرحلة المتوسطة ، وتبين للباحثة من خلال إجابات الطالبات أن جميع فقرات المقياس تعبر عن حاجات إرشادية لعينة البحث ، لذا قامت باعتماد جميع الفقرات في تحديد الحاجات الإرشادية للبرنامج ، ووفقاً لنموذج (Border & Dryer, 1992) ، وقد قامت الباحثة باعتماد الإطار النظري لـ " نوناكو" في تحديد الفقرات والمواضيع المقترحة لتحديد عناوين الجلسات الإرشادية ، ثم قامت بعدها بعرض الفقرات والمواضيع على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي (الملحق/٧) لبيان رأيهم في مدى ملائمة عناوين الجلسات الإرشادية لحاجات المسترشدات ، وقد أخذت الباحثة بآراء السادة الخبراء ، وتوصلت إلى الصيغة النهائية لعناوين الجلسات الإرشادية وكما موضح في الجدول رقم (١٥).

جدول رقم (١٥)

الصيغة النهائية للحاجات الإرشادية لفقرات مقياس إدارة الغضب التي حولت إلى عناوين للجلسات الإرشادية

ت	الفقرة	عنوان الجلسة
١		الإتزان الإنفعالي

الإلتزان الإنفعالي	٢
إدارة الذات	٣
رد الفعل المندفع	٤
الابتعاد عن العدوان	٥
التعبير عن الغضب	٦
التفاعل الاجتماعي	٧
الثقة بالنفس	٨
خفض التوتر	٩
الاهتمام بالآخرين	١٠
الاهتمام بالآخرين	١١
الصبر والتأني	١٢
الثقة بالنفس	١٣
الانتباه والتركيز	١٤
الثقة بالنفس	١٥
الإلتزان الإنفعالي	١٦
الصبر والتأني	١٧
الصبر والتأني	١٨
خفض التوتر	١٩
التعبير عن الغضب	٢٠
التفاعل الاجتماعي	٢١
إدارة الذات	٢٢
التعبير عن الغضب	٢٣
ضبط الذات	٢٤
إدارة الذات	٢٥
الانتباه والتركيز	٢٦
الانتباه والتركيز	٢٧
ضبط الذات	٢٨
التفاعل الاجتماعي	٢٩

خفض التوتر	٣٠
ضبط الذات	٣١
رد الفعل المندفع	٣٢
الابتعاد عن العدوان	٣٣
الابتعاد عن العدوان	٣٤

ثانياً: - تحديد الأهداف The goal Limitation

يُعدّ تحديد الأهداف من الخطوات المهمة في عملية تطبيق الأسلوب الإرشادي، كونها تساعد المرشد النفسي على تحديد الأداء الناجح وأساليب حل المشكلة كما أنها تحدد التوجيهات الأساسية للإرشاد التي ينبغي أن يستعملها المرشد، فضلاً عن كونها تساعد على إجراء التقييم من خلال تحديد الخط القاعدي للمشكلة، والتحقق من النتائج التي يحققها المسترشد في إحداث التغييرات. (العزة وعبد الهادي، ٢٠٠١، ص ٨٣)، كذلك إن تحديد الأهداف من شأنه أن يقوم العملية الإرشادية ومن ثم تحسين الطرائق المستعملة (الخطيب، ١٩٩٥، ص ٨٣)

وبناءً على ما تقدم فقد حددت الباحثة أهداف البرنامج بالآتي :-

١. الهدف العام:-

يعنى هذا الهدف بوصف النتائج النهائية لمجمل العملية الإرشادية ، كما أنه يصف توقعات المرشد حول إمكانية إكساب المسترشدين مهارات وقدرات بعد تطبيق الأسلوب الإرشادي . (نشواتي، ١٩٩٧، ص ٥٠) ويتمثل هدف البحث الحالي بـ (تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة).

٢. الهدف الخاص (هدف الجلسة) :-

وهو ما يسمى بالهدف الضمني الذي يصف السلوك المتوقع صدوره من المسترشد بعد أن يتعلم السلوك المراد تعليمه . (نشواتي، ١٩٩٧، ص ٥١) ، وقد حددت الباحثة بعض الأهداف الفرعية، إذ تضمنت كل جلسة مجموعة من الأهداف الخاصة التي تتسجم مع طبيعة المشكلة، وقد عرضت على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، كما موضح في (ملحق/٧)

٣. الأهداف السلوكية:-

إن هذه الأهداف تكون إجرائية قابلة للقياس والملاحظة بشكل مباشر، والهدف منها هو مساعدة المسترشد على الانتقال تدريجياً من مستوى الأداء الحالي إلى تحقيق الأهداف العامة (الخطيب، ١٩٩٥، ص٨٣)، وتتضمن هذه الأهداف وصف السلوك المطلوب أدائه بعد الانتهاء من كل جلسة إرشادية، من خلال التحديد الدقيق لهذا السلوك ليستطيع المرشد معرفة مدى تحقيقه . (نشواتي، ١٩٩٧، ص٥٦).

ثالثاً: - اختيار الأنشطة لتنفيذ الأساليب الإرشادية: - Selecting activities

تعد النشاطات والفعاليات المساعدة خطط عمل تصمم لتحقيق أهداف كل مسترشد أو مساعدته على الانتقال نحو الأحسن ، إذ ليس هناك فنية أو نشاط كامل لفهم مشكلة ما، ومن ثم لا توجد فنية إرشادية واحدة كاملة تناسب المواقف جميعها ، لذا فإن استعمال الفنيات المختلفة تساعد الأفراد المختلفين على دراسة مشاكلهم المختلفة. (العزة، وعبد الهادي ، ٢٠٠١، ص٩) ولغرض تحقيق هدف البحث فقد استخدمت الباحثة أسلوبين إرشاديين معرفيين في بناء البرنامج الإرشادي هما أسلوب (إعادة البناء المعرفي) وأسلوب (التنظيم الذاتي)، وقد ضم كل أسلوب مجموعة من الفنيات والأستراتيجيات والأنشطة وكما يأتي :-

١. أسلوب إعادة البناء المعرفي Cognitive Restructuring :-

يعد أسلوب إعادة البناء المعرفي من الأساليب التي انبثقت عن النظرية المعرفية ، وينسب الفضل في ظهوره الى أعمال " ألبرت أليس " و " آرون بيك " و " دونالد ميكينباوم " ، واعتمد هذا الأسلوب على فرضيتين أساسيتين هما :-

أ. تتدفق سلوكيات هزيمة الذات إما من خلال تطوير أفكار خاطئة أو تفكير غير عقلائي لدى الفرد أو العبارات الذاتية الهازمة .

ب. أن تفكير الفرد الخاطئ أو العبارات الذاتية الهازمة للذات يمكن تغييرها وذلك بتغيير أفكار الفرد أو وجهات نظره حول نفسه .

(برادلي. ت أرفورد ، وآخرون ، ٢٠١٢ ، ص ٣١٥)

يقوم أسلوب إعادة البناء المعرفي على فكرة مفادها إن أفكار الإنسان وإدراكاته الخاطئة تقود الى الاضطرابات المعرفية والانفعالية والسلوكية، وبمعنى آخر فان الأسباب الرئيسة لاضطرابات الإنسان الانفعالية والسلوكية ترجع الى أفكاره الخاطئة ، إذ أن المسترشد يكون متأثراً في بعض الأحيان بتفسيراته الشخصية للواقع المحيط به أكثر من تأثره بواقع البيئة المحيطة .

(نصار ، ٢٠٠٧ ، ص ١٠٨)

ويعرف أسلوب إعادة البناء المعرفي بأنه " مجموعة من الطرائق التي تسعى الى تحويل تفكير المسترشدين وذلك بصهر الاعتقادات الخاطئة غير المستندة الى دلائل وإثباتات ، وإظهار عدم واقعية تفسيرهم للإحداث ، وتعليمهم مهارات معرفية معينة للتكيف مع المشاكل ، وصولاً الى الحل المناسب " (Meichenbaum,1990) ، ويرى شميدت Schmidt إن أسلوب إعادة البناء المعرفي يعمل على تعديل الأفكار الذاتية للمسترشد لتوجيه سلوكه نحو التغييرات المرغوبة ، وتتم هذه العملية من خلال مساعدة المسترشد على إدراك أفكاره الهدامة أو اللاعقلانية، وسوء فهمه الذي يضعف من أدائه الاجتماعي وان يحل محل ذلك معتقدات وأفكار واقعية تؤدي الى أداء سلوك اجتماعي مرغوب فيه . (العزة وعبد الهادي، ١٩٩٩ ، ص ١٥٥)

يركز أسلوب إعادة البناء المعرفي على تعديل تفكير المسترشد واستدلالاته وافتراضاته والاتجاهات التي تقف وراء الجوانب المعرفية لديه ، وينظر في حالات الغضب الى اضطراب الأفكار على انه اختلال في التفكير يشتمل على عمليات تفكير محرفة للعالم ، والى انفعالات غير سارة وصعوبات ومشكلات سلوكية ، وتمثل هذه الطرق ما يعرف عادة باسم الإرشاد الموجه بالاستبصار ، وفي الواقع فان هذه المجموعة الواسعة من الطرائق لا تمثل طريقة أو نظرية علاجية مختلفة رغم كونها تهتم بالجوانب المعرفية لدى المسترشدين ، إذ إن المرشدين يصورون هذه الجوانب المعرفية للمسترشدين بطرق تختلف من مرشد لآخر مما يؤدي الى أساليب إرشادية مختلفة ومتنوعة ، ومن أهم التصورات حول الجوانب المعرفية لدى المسترشدين هي :-

١. أن العمليات المعرفية هي أنظمة تفكير غير عقلانية :- ويدخل في هذا التصور ذلك النموذج الذي وصفه " ألبرت أليس" الذي يرى أن الأفكار غير العقلانية هي التي تؤدي الى الاضطراب السلوكي والانفعالي .

٢. أن العمليات المعرفية باعتبارها أنماط تفكير خاطئ :- ويدخل في هذه المجموعة ذلك النموذج الذي قدمه "بيك" الذي يركز على أنماط التفكير المشوه أو المنحرف الذي يتبناه المسترشد ، وتشمل التحريفات على استنتاجات خاطئة لا يقوم عليها دليل وكذلك على مبالغات في أهمية الإحداث ودلالاتها.

٣. أن الجوانب المعرفية هي أداة للقدرة على حل المشاكل ومهارات التعامل :- كما اقترح (دي زوربلا) وغيره التركيز على التعرف على غياب مهارات تكيفية ومعرفية معينة وعلى تعليم المسترشدين مهارات حل المشكلات عن طرق التعرف على المشكلة وتوليد البدائل

الخاصة بالحلول واختيار واحد من هذه الحلول ثم اختيار كفاءة هذا الحل .

(بطرس، ٢٠٠٨، ص ١٨٥)

ويذكر (باترسون ، ١٩٨٦) أن الإرشاد المعرفي - السلوكي عند ميكينباوم يتجه نحو المعرفية أكثر من اتجاهها نحو السلوكية ، إذ تهتم نظرية ميكينباوم بما قاله الناس لأنفسهم ودوره في تحديد سلوكهم ، وبذلك فإن محور الإرشاد يركز على تغيير الأشياء التي يقولها المسترشد لنفسه أي التي يحدث بها نفسه وذلك بشكل ضمني أو بشكل مباشر الأمر الذي ينتج عنه سلوك وانفعالات تكيفية بدلاً من السلوك والانفعالات غير التكيفية ، وبذلك فإن الإرشاد بهذه النظرية ينصب على تعديل التعليمات الذاتية التي يحدث بها المسترشدون أنفسهم بحيث يمكن أن يتعاملوا مع مواقف المشكلات التي يواجهونها ، فضلاً عن إمكانيات استخدام الأساليب السلوكية المعروفة وكذلك مع الطرق الخاصة بإعادة البناء المعرفي .

(بطرس، ٢٠٠٨، ص ١٨٧)

يرتكز الإرشاد المعرفي بأسلوب إعادة البناء المعرفي على فرضية أن لدى الأفراد الغاضبين مخططات معرفية لا واعية (schemas cognitive incontinent) (مخطط الخطر مثلاً) ، وهذه المخططات موجودة في الذاكرة الطويلة الأمد وتعمل بشكل آلي ، مهمتها تصفية المعلومات بحيث لا تحفظ سوى بعض المظاهر السلبية للتجربة المعاشة ، ويتلاءم مخطط الخطر هذا مع حس مفرط بالمسؤولية عند الشخص الغاضب تجاه وضعيات عادية ، والانفعالات التي يشعر بها تتجم عن مخططات الخطر الآلية وغير الواعية التي تنظم في أنظمة اعتقاد غير عقلانية ، أي ما تسمى (بالتشوهات المعرفية) (نصار ، ٢٠٠٧، ص ٢٠) .

ومن أهم نماذج الأفكار الخاطئة أو الأخطاء الإدراكية أو (التشوهات المعرفية) التي تتسبب

في سوء إدارة الغضب ما يأتي :-

١. الكل أو لا شيء :-

يميل بعض الأفراد الى تصور أنفسهم والآخرين بطريقة متطرفة ، إما بصورة سلبية كلية أو بصورة ايجابية كلية (All good or bad) فليس هناك وسط.

٢. التعميم المبالغ فيه :-

ويحدث ذلك عندما يمر الفرد بخبرة أو خبرات قليلة غير سارة ولكنه يعممها على جميع مواقف حياته ، فقد يمر مثلاً بخبرة زواج سيئة تجعله ينظر الى جميع النساء نظرة سلبية.

٣. عدم توظيف الإيجابيات :-

وتحدث عندما يرى الشخص إن الخبرات والنتائج الايجابية في موقف أو حدث معين لن تستمر طويلا لأنها حدثت بالصدفة وليست نتيجة منطقية للجهد الذي يبذله أو العمل الذي يقوم به.

٤. الترشيح العقلي :-

ويحدث ذلك عندما يركز الشخص على إحدى السلبيات المرتبطة بموقف معين ويوجه إليها كل اهتماماته بدلاً من النظر الى الجوانب الإيجابية الأخرى المرتبطة بالموقف نفسه .

٥. التسرع في الوصول الى الاستنتاجات :-

إذ يتسرع الشخص في الوصول الى نتائج وأحكام معينة بدون الإلمام الكامل بكافة الجوانب المتعلقة بالموقف الذي يمر به.

٦. التهويل أو التهوين :-

ويحدث ذلك عندما يرتكب الأشخاص أخطاء معينة ويبالغون في أهميتها أو يقللوا من قدراتهم على التعامل أو التوافق مع أحداثها.

٧. التفكير الانفعالي :-

ويرجع الى الوسيلة التي يستخدمها الأفراد في التفكير والتحليل والتي قد تعتمد بشكل كبير على الانفعالات بدلا من التفكير العلمي الواقعي ، لذلك فان الحالة المزاجية للفرد (فرح - ضيق) سوف تشكل طريقة رد فعل الفرد واستجابته للموقف.

٨. إصاق الصفات الايجابية والسلبية :-

إذ يلصق الشخص بالآخرين أو بالمواقف صفات معينة تجعلهم يحكمون عليهم أحكاماً خاطئة.

٩. الميول الشخصية وعدم الموضوعية :-

ويعني ذلك اتجاه الفرد نحو التفكير أو تحليل الأمور بشكل شخصي فإذا ما عرض احد الأفراد لوجهة نظر تختلف عن وجهة نظره فانه يرى في ذلك هجوما شخصيا عليه أو انتقادا له أو محاولة للنيل من ذاته وكيانه.

١٠. التفكير التأمري :-

وهو أن يرجع الشخص أسباب المواقف والأحداث التي يمر بها الى قوى خارجية تخطط في الخفاء لتنظيم أعمال معينة أو لتحقيق مصالح محددة تستهدفه وتحاول النيل منه أو هزيمته أو تعطيل مصالحه.

وقد أثبتت العديد من الدراسات السابقة فاعلية أسلوب إعادة البناء المعرفي في الإرشاد الجمعي ، فقد أكدت دراسة (فاريل وهينز وديفز ، ١٩٩٨) فاعلية الإرشاد باستخدام أسلوب إعادة البنية المعرفية وضبط الذات في تخفيف الأعراض المصاحبة للأعتداء على الأطفال المُساء إليهم ، لاسيما الأفكار غير العقلانية ومستوى القلق وتدني مفهوم الذات .

(رطروط ، ٢٠٠١ ، ص ٧٩)

وأكدت دراسة (فيراديوم وكالم ، ١٩٩٩) فاعلية الإرشاد الجمعي باستخدام أسلوب إعادة البناء المعرفي في خفض القلق والاكتئاب والعدوانية وتدني مفهوم الذات والمشكلات في العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين (حماد ، ٢٠٠٤ ، ص ٣١٣) .

وقام كل من (ديفنباخر ودالين Deffenbacher & Dahlen,2000) بمقارنة بين فاعلية العلاج المعرفي لـ " بيك " وبين فاعلية أسلوب " إعادة البناء المعرفي " في تحسين إدارة الغضب وذلك على عينة من طلبة الجامعة قوامها (٨٦) طالباً ، تم تقسيمهم على ثلاثة مجموعات ، المجموعة الأولى طبق عليها برنامج العلاج المعرفي ، والمجموعة الثانية طبق عليها أسلوب إعادة البناء المعرفي ، والمجموعة الثالثة لم تخضع لأي برنامج ، وقد طبق عليهم مقياس سمة الغضب الذي أعده سبيلبيرجر (STAXI-1991) قبل وبعد تطبيق البرنامج وخلال مدة المتابعة ، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية كل من العلاج المعرفي الكامل وفاعلية أسلوب إعادة البناء المعرفي بمفرده في خفض مستوى الغضب ، مع أفضلية البرنامج العلاجي المعرفي الكامل في خفض مستوى الغضب (Deffenbacher & Dahlen,2000)

وأكدت دراسة (تولانتل وآخرون ، ٢٠٠٢) أن أسلوب إعادة البناء المعرفي سواء في الإرشاد الفردي أو الجمعي ذات فاعلية في علاج الأفكار المرتبطة بالإساءة ومفهوم الذات عند الأطفال والمراهقين المُساء إليهم (الحمود ، ٢٠٠٤ ، ص ٣١) .

أما دراسة (آل أطيماش ، ٢٠١٠) فقد هدفت إلى التعرف على دور التداخل الإرشادي بأسلوبي إطفاء التحوير السلبي وإعادة البناء المعرفي في تعديل الأفكار الاستحواذية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مدينة بغداد ، إذ تم اختيار (٣٠) طالبة من اللائي حصلن على أعلى الدرجات على مقياس الأفكار الاستحواذية ، ليمثلن مجموعات الدراسة الثلاث ، ثم كافأت الباحثة بين المجموعات الثلاث في عدد من المتغيرات وهي (درجات مقياس الأفكار الاستحواذية ، درجات اختبار الذكاء لرافن ، معدل درجات نصف السنة للطالبات ، العمر الزمني والتسلسل الولادي للطالبات ، التحصيل الدراسي للأب ، التحصيل الدراسي للام) ، واستخدمت الباحثة

الحقبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في التحليل الإحصائي ، وتوصلت الى أن أسلوب إعادة البناء المعرفي يعدّ أسلوباً فعالاً في تعديل الأفكار الاستحواذية لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، وأن الفنيات المستعملة فيه كانت فاعلة ومؤثرة بدليل انها أثبتت كفايتها في تعديل الأفكار الاستحواذية . (آل أطيّمش ، ٢٠١٠ ، ص ٥)

- فنيات أسلوب إعادة البناء المعرفي :-

قامت الباحثة باستخدام مجموعة من فنيات واستراتيجيات أسلوب إعادة البناء المعرفي الذي تضمنه البرنامج الإرشادي الذي أعدته بهدف تحسين إدارة الغضب لدى المسترشدات ، وفيما يأتي وصف موجز لهذه الفنيات والاستراتيجيات :-

١. المناقشة :

المناقشة طريقة إرشادية علمية تربية تستهدف تغيير بعض السلوكيات والأفكار والمعتقدات الخاطئة لدى المسترشدين، وإن المناقشة والحوار من أساسيات البرامج الإرشادية بالإضافة إلى الفعاليات المساعدة الأخرى، وذلك لغرض تغيير الأفكار السلبية غير المتوافقة. إن هذا النشاط أو الفنية تساعد المسترشدات على تغيير أنفسهن وسلوكهن من خلال إقناعهن (أثناء المناقشة) بالأفكار الجديدة من دون ضغط أو إكراه، كما أنها تساعدن على تعلم لغة الحوار والانفتاح على آراء الآخرين، وقد استخدمت الباحثة هذه الفنية في اغلب الجلسات الإرشادية مع المجموعتين التجريبيتين.

٢. عزل الأفكار اللاعقلانية:-

ينبغي في البداية تعليم المسترشد على ملاحظة أفكاره والتمييز بينها ، ثم عزل سلسلة النتائج التي تهدد بالظهور إن لم يستسلم المسترشد لأفكار آلية تحييدية أو لطقوس ويجب أيضاً تعليم المسترشد التمييز بين الإحداث الواقعية وبين قراءته التأويلية الخاصة به .

(نصار ، ٢٠٠٧ ، ص ١١٦)

٣. السهم الهابط :-

تشير الفكرة الاستحواذية عموماً لحصول كوارث مخيفة ومتتابعة يخشى المسترشد حصولها وتسمح تقنية السهم الهابط بتحديد هذا التسلسل الكارثي كنتائج عن طريق الاهتمام باحتمال حدوث كل منها ودرجة اعتقاد المسترشد باحتمال وقوعها في كل طبقة من طبقات التسلسل فالمسترشد يحكم على بعض أفكاره بأنها خطيرة ومرضية بحيث يعجز عن التحدث عنها لذا ينبغي تبني

موقف تخفيف التهويل (تلطيف المأساة وإعادة تنسيب المسؤولية مع المسترشد . وان لم يفِ هذا الموقف بدفعه الى الكلام، يطلب من المسترشد كتابة الأفكار أو تسجيلها على مسجل والتعود عليها قبل التحدث عنها مع المرشد وشكل التساؤل يكون كالآتي:- ما أسوأ نتيجة قد تتجم عن أفكارك الاستحواذية ؟ ما الذي تمثله هذه النتيجة بالنسبة لك ؟ وان تحققت هذه النتيجة ، ما هو اخطر ما تخشاه ؟ (نصار ، ٢٠٠٧، ص١١٦).

٤. التساؤل : -

يمكن تحديد الأفكار والمسلمات الكامنة الفشل في إدارة الغضب خلال الجلسات الإرشادية من خلال استخدام فنية التساؤل التي تتيح للباحث أو المرشد التعرف على تلك الأفكار من خلال تدقيقه في إجابات المسترشدين على تساؤلاته التي يطرحها أثناء الجلسات الإرشادية ، ثم يقترح المرشد طرائق أخرى في التفكير على المسترشد ثم يطلب من المسترشد مناقضة أفكاره اللاعقلانية عن طريق تقديم أفكار بديلة alternatives ، مما قد يؤدي الى خفض انحياز المسترشد لنظام المعتقدات والأفكار اللاعقلانية الخاصة به . كما إن نظريته الأكثر عقلانية تخفض من الاضطراب الانفعالي الذي تحدثه هذه المعتقدات فتجعله أكثر قدرة على التحمل ، ويمكن آنذاك توقع حدوث انخفاض في الأفكار التي تصبح اقل قسرية (نصار، ٢٠٠٧، ص١١٧) .

٥. إلغاء الطابع الكارثي : -

ماهي الدلائل مع / ضد الفكرة الاستحواذية المقحمة ؟ أليس هناك تأويل آخر محتمل هل تبلغ أفكار المسترشد درجة من القوة تجعلها قادرة على إحداث الكوارث ؟ أترتبط أفكار الأفراد بالأحداث ؟ يمكن للفرد التفكير بكل ما يريده، فالأفكار الاستحواذية تغزو ذهن كل إنسان على المرشد هنا مساعدة المسترشد على تحقيق فهم تدريجي لواقع تصاعد الأفكار الاستحواذية عنده وترسخها في الانفعالات والمسلمات التي يعجز عن إدراكها بشكل واع وليس محاولة أقناعه بأنه على خطأ وتحويل المناقشة لنوع من ممارسة السلطة عليه. (نصار ، ٢٠٠٧، ص١١٧).

٦. النمذجة:

وهي العملية التي ينتج من خلالها سلوك تم تعلمه من خلال ملاحظة الفرد لسلوك أشخاص آخرين (صالح، ١٩٨٨، ص١٥٥) وهي خطوة مهمة في عملية التدريب على التحدث مع الذات فالطالب بحاجة الى مشاهدة كيفية استخدام التعبيرات الذاتية المناسبة. لذلك يقوم الباحثة بتأدية

السلوك المستهدف وهو يتحدث مع نفسه بصوت مسموع لغرض تدريب المسترشدين، ويتضمن الحديث تحديد السلوك المطلوب القيام به وشرح متطلبات السلوك وتشتمل على التعليمات الذاتية التي تقود لتأدية السلوك المرغوب فيه بشكل متدرج. (الجوفي ، ٢٠٠٢ ، ص ١٢٥)

٧. تحليل المذكرات :-

تتطلب هذه الفنية من المسترشد أن يكون واعياً لأفكاره ومشاعره قبل وأثناء وبعد أن يمر بالموقف أو الحدث المثير للغضب ، ومسجلاً لها في كراس أو مفكرة أو أن يخزنها في ذاكرته بحيث يمكنه استدعاؤها لاحقاً ، إذ يقرأ المرشد مذكرات المسترشد ويحللها ، ويولي اهتماماً خاصاً لأي أفكار هازمة للذات وحالات محددة تبدو وكأنها السبب في غضبه ، وعندما يتم التعرف على هذه الأشياء التي حددت يساعد المرشد المسترشد على استبدال أفكاره الهازمة للذات بأفكار التعامل مع الحدث . (برادلي ، ٢٠١٢ ، ص ٣١٩)

٨. التعامل مع الحدث :-

وصف (هاكني وكورمير) Hackney & Cormier أن من المهم في فنية التعامل مع الحدث أن يعمل المرشد مع المسترشد على تحديد أفكاره الهازمة للذات التي تقوده الى الغضب ، ثم يقوم المرشد بالعمل مع المسترشد على تحديد هذه الأفكار السلبية ، وبعد أن يعي المسترشد هذه الأفكار السلبية يقوم المرشد بتشكيل عبارات إيجابية جديدة (أفكار عقلانية) للتعامل مع الحدث المثير للغضب . (برادلي ، ٢٠١٢ ، ص ٣١٩)

٩. الأعمدة الثلاثة :-

يرى (دويل Doyle) أن من الممكن للمسترشد أن يقوم بتحليل نفسه من خلال استخدام فنية الأعمدة الثلاثة ، حيث يمكنه أن يتعلم الكثير عن أفكاره تجاه الناس والمواقف المثيرة للغضب ، حيث يسجل في العمود الأول المواقف التي تسبب له الغضب ، وفي العمود الثاني يقوم بتسجيل أفكاره التي يكونها حول هذه المواقف ، أما في العمود الثالث فيقوم بتسجيل الأخطاء التي يمكن ملاحظتها في عملية التفكير . (برادلي ، ٢٠١٢ ، ص ٣١٩)

١٠. التدريب على الاسترخاء :-

وهي حركات حرة بسيطة وسريعة ، وتروح النفس والجسم من عناء العمل الشكلي أو العمل العضلي العنيف ، فضلاً عن احتوائها على بعض الألعاب الصغيرة ، مثل ألعاب الجري وألعاب اللياقة البدنية ، وتتميز بطابع السرور والتنافس مع مرونة في قواعدها وقلة أدواتها وسهولة

ممارستها وتكرارها عقب بعض الإيضاحات البسيطة ، وبذلك عدت وسيلة تربوية وتعليمية وترويحية تهدف الى تنمية وتطوير قدرات الفرد الوظيفية والبدنية والنفسية (الزعبي ، ٢٠١٠ ، ص ٤٥) .

١١ . التعزيز :-

هو التشجيع اللفظي والمعنوي مثل الثناء على سلوك الفرد ومدحه بكلمات مثل أحسنت، بارك الله فيك، عظيم، أو الربت على كتف الفرد، أو هز الرأس كعلامة للقبول والموافقة، أو أن يذكر اسم الفرد وينادي به كل هذه المعززات الاجتماعية هي فعالة في تأثيرها على السلوك (زهران، ١٩٨٨، ص ١٧٦)، ويعد التوقيت من أساسيات التعزيز أي يجب إظهار التعزيز مباشرة بعد ظهور السلوك المرغوب فيه حتى تظهر فائدته (Shertzer & Stone, 1980, p.285) ويرى (باندورا) أن التعزيز يؤدي إلى تدعيم الاستجابة المرغوبة (أبو جادو، ٢٠٠٣، ص ٢٠٨).

١٢ . التغذية الراجعة:

وهي تعبير لفظي مباشر يمنح لأفراد المجموعة الإرشادية بعد إتمام عمل أو كلام أو قول معين، وهي على نوعين الايجابية والتصحيحية، فالإيجابية تهدف إلى تعزيز الاستجابة الصحيحة فضلاً عن تقديم التشجيع (Kelly, 1982, p.343)، أما التغذية الراجعة التصحيحية فتهدف إلى تعديل الاستجابة الخاطئة مع إعطاء مقترحات للحصول على الاستجابة الصحيحة والاستمرار عليها ، فالهدف الأساس في النهاية هو أن يكون المسترشدون ناجحين في أداء السلوك المستهدف (Patten, 1996, p.2)، لذلك تقوم المسترشدة بتأدية السلوك المستهدف وتقوم الباحثة بتعديل الاستجابة الخاطئة في أداء السلوك وتزودها بالتعليمات اللفظية على وفق الخطوات الموضحة من الباحثة وإعطاء المقترحات الخاصة بذلك.

١٣ . التقويم :

وهو عملية إصدار حكم على شيء وفق معلومات صادقة وثابتة وهو يتم في نهاية كل جلسة لمعرفة مدى فهم طلاب المجموعة الإرشادية لما دار في الجلسة من خلال إجراء تلخيص لمحاور الجلسة وإظهار أهم النقاط الايجابية والسلبية وطرح أسئلة لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف الجلسة . (الإمام، ١٩٩٠، ص ١٦)

١٤ . التدريب البيئي :

تحدد المهمات المنزلية ، المعطاة مكتوبة أو شفوية للمسترشد وعلى المسترشد تأديتها بشكل جيد وتسليمها مكتوبة للمرشد وبعاد تقييمها معه في كل جلسة وهي تتماشى مع مسألة الأفكار الاستحواذية ومسلمات الخطر والمسؤولية لأنها معدة لاختيار صحتها بتجارب عملية.
(نصار ، ٢٠٠٧، ص ١١٨)

٢. أسلوب التنظيم الذاتي :- (Self-Regulation)

يتمثل المفهوم العادي للتنظيم الذاتي (self-regulation) في الحياة اليومية في أن الأفراد يقررون ما الشيء الذي يريدونه والذي لا يملكونه حالياً. فهم يقررون ما الشيء الذي هم بحاجة الى القيام به للحصول على ما يريدونه (Higgins et al, 2003, p.294) فعندما يباشر الأفراد شؤونهم اليومية فإنهم يشغلون أنفسهم بتقييم ما يريدون انجازه وكيف يواصلون العمل به بأفضل وجه ، ويستأنفون لكي ينتقلوا باتجاه أهدافهم القائمة على نتائج هذه التقييمات (Kruglanski et al, 2002, p.29). وهذا يعكس وظيفتين اساسيتين :-

الأولى :- إن الأفراد يقيّمون كل من الأهداف والوسائل المختلفة لأجل تتبعها للوصول الى ذلك الهدف.

الثانية :- إن الأفراد ينتقلون ويتحركون من حالتهم الراهنة في تعقب بعض حالات متابعة هدف بديل وبينما يكون النزر اليسير من التقييم والتنقل أساسيا لأي نوع من العمل، فهناك تنوع كبير في الدرجة التي عندها كل عنصر (تقييم، تنقل) يتم تأكيده بواسطة أشخاص فاعلين ومحددين في ظروف محددة. (Higgins et al, 2003, p.294)

وطبقاً للنظريات الكلاسيكية فإن التنظيم الذاتي يتضمن المقارنة والاختيار من بين الحالات النهائية المرغوبة البديلة، والمقارنة والاختيار من بين عدة وسائل بديلة للحصول على الحالة النهائية المرغوبة المختارة، والبدء بحركة من بين الحالات الموجودة والمحافظة عليها باتجاه الحالة النهائية المرغوبة الى أن يتم الحصول على الحالة النهائية المرغوبة ، فالغرض من التنظيم الذاتي هو تقليل التنافر بين الحالة الراهنة والحالة النهائية المرغوبة .

(Kruglanski et al, 2000, p.794)

يرى " باندورا " أن التنظيم الذاتي " يعني قابلية الفرد على التحكم بسلوكه الخاص " فالناس لديهم القابلية على التحكم بسلوكهم ، ويصبح التنظيم ذاتيا عندما يكون لدى الفرد أفكاره الخاصة حول ما هو السلوك المناسب أو غير المناسب ويختار الأفعال تبعا لذلك ، فالأفعال التي تعطيه إحساسا بالفخر والرضا الذاتي تكون مرغوبة أكثر عند القيام بها من الأفعال التي

تؤدي إلى النقد الذاتي . فالتنظيم الذاتي يمثل القوة المحركة بالنسبة لشخصية الإنسان ، فهو جهد منظم لتوجيه الأفكار والمشاعر والأفعال لتحقيق الأهداف .

(Zimmerman, 2000,p.13)

إن الناس يضعون وبشكل مستمر معايير لأنفسهم ، ثم يقارنون بينها وبين أدائهم للوصول إلى تلك المعايير ، فإذا ظهر تقدما في الأداء فإن ذلك يعزز فاعلية الذات أما إذا ظهر تعارض بين الأداء والمعيار فإن ذلك قد يؤدي إلى الاستياء وهذا يمكن أن يدفع الشخص لبذل جهد أكثر أو قد يؤدي إلى الهروب ولكن هذا لن يحدث إذا اعتقد الناس إن بإمكانهم أن ينجحوا مثلا بتغيير استراتيجيتهم أو بطلب المساعدة ، وإن المعايير يمكن أن تدفع الشخص ليعمل بجدية أكثر أو تعديل سلوكه ليصل إلى المعيار الموضوع ، وهناك ثلاثة عوامل تحدد درجة الدافعية الذاتية وهي :-

١. **الفاعلية الذاتية للشخص :-** فإذا شعر الشخص بأنه قادر على انجاز الهدف فإنه سيعمل بجد أكثر ولا يستسلم بسهولة بالمقارنة مع شخص تكون فاعلية الذات عنده منخفضة.
٢. **التغذية الراجعة :-** يستطيع الشخص من خلال التغذية الراجعة تعديل جهوده المبذولة أو أهدافه لتكون عملية وأكثر واقعية ، فضلا عن أن إعطاء التغذية الراجعة للشخص حول ما أنجزه عمليا سيزيد من فاعلية الذات.
٣. **الزمن المتوقع لانجاز الهدف :-** فالأهداف قصيرة المدى أكثر تأثيرا من الأهداف بعيدة المدى في تحديد الدافعية الذاتية . (ظافر ، ٢٠٠٩ ، ص ٤٢)
ويمكن للمعايير والأخلاق الذاتية (الداخلية) تنظيم السلوك ، مثلا إذا كان الشخص لديه فكرة في إن السرقة أمر سيء فإنه يفرض على نفسه قرارا ذاتيا بحيث يكون سلوكه متفقا مع معياره الداخلي ، فإذا واجه الشخص قرار السرقة أو عدمها فإنه سوف يحبط العمل الذي يخالف معايير الداخلية والذي ينتج عنه النقد الذاتي ، وبالنتيجة سوف يكون هناك تنظيما ذاتيا للسلوك عن طريق اتخاذ قرار عدم السرقة (Stone ,1998,p.6) وعند غياب المعايير الداخلية المتوازنة يكون السلوك عرضه للمؤثرات الخارجية ، فالناس الذين لا يلتزمون بالمعايير الشخصية يتبنون اتجاهاً براغماتيا يجعلون سلوكه متناسب مع ما يتطلبه الموقف وبذلك يصبحون بارعين في قراءة المواقف الاجتماعية وتوجيه أفعالهم تبعاً لذلك . (Bandura,1991,p.21)
وتتطور المعايير نتيجة لمؤثرات متنوعة ، مثل التعليمات المباشرة والتغذية الراجعة للسلوك من الأشخاص الآخرين ، ونمذجة المعايير التي يقوم بها الآخرون كما أنها تتطور عادة من

خلال بعض المؤسسات مثل التربية ، وسائل الإعلام ، و الدين ، والسياسة ، وقوة القانون .

(ظافر ، ٢٠٠٩ ، ص ٤٢)

ويؤكد (باندورا) على أن ملاحظة السلوك غالباً ما تكون أكثر أهمية من التعليمات اللفظية في تأثيرها على معايير وأخلاق الأطفال. إلا أن في الحقيقة أن الناس يختلفون في اغلب الأحيان في المعايير التي يكونونها ، لأنهم لا يأخذوا بشكل مطلق جميع معايير السلوك المعروفة فيضعف بذلك اثر النمذجة في تطوير معاييرهم الشخصية وبدلاً من ذلك تعتمد المعايير الداخلية على درجة محبة الفرد نفسه للنموذج ، وقيمة النشاط المقدم ، وفهم الفرد درجة التحكم بسلوكه ، ويمكن أن يحفظ السلوك الموافق للمجتمع داخلياً من خلال عملية التنظيم الذاتي . (Bandura,1989,p.91)

وهناك اختلاف بين امتلاك الفرد القدرة على التنظيم الذاتي وبين القدرة على تطبيقها بفاعلية وتواصل تحت ضغط مؤثرات تتعارض معها . فالتنظيم الذاتي الفعال لا يتطلب فقط مهارات تنظيم ذاتي ، وإنما يحتاج أيضاً الى اعتقاد ذاتي قوي في قدرة الفرد على التأثير بفاعلية في التحكم الذاتي ، لذلك يؤدي اعتقاد الناس بفاعليتهم في ممارسة التحكم بدوافعهم وأنماط تفكيرهم وأفعالهم الخاصة دوراً مهماً في استخدام قوة الإنسان فكلماً كانت فاعلية التنظيم الذاتي المدركة أقوى زادت جهود الناس المتعلقة بالتحكم الذاتي وزاد نجاحهم في مقاومة الضغوط الاجتماعية بان يتصرفوا بأساليب تنافي معيييرهم ، أما الإحساس المنخفض بفاعلية التنظيم الذاتي فإنه يزيد من التعرض للضغوط الاجتماعية للقيام بالسلوك الخاطيء.

(ظافر ، ٢٠٠٩ ، ص ٤٣)

هناك نوع من النزاع بين النتائج الاجتماعية والنتائج المولدة ذاتياً ينشأ عندما يعاقب الأفراد اجتماعياً على سلوك مقيم على انه بمرتبة عالية فيجد هؤلاء أنفسهم في مأزق وهنا تحدد القوة النسبية للقبول الذاتي أو النقد الاجتماعي للقيام بالسلوك أو الامتناع عنه ، فإذا كانت العقوبة الاجتماعية صارمة فإن الأفراد يكبحون الأفعال الممدوحة ذاتياً في المواقف الخطرة ، لكنهم ينفذونها في الظروف الآمنة نسبياً . وطالما تتغلب القوانين الذاتية على قوة الدوافع الخارجية يبقى السلوك في انسجام مع المعايير الذاتية.

وبحسب هذه النظرية ينظم السلوك الخاطيء من خلال مصدرين رئيسيين وهما القوانين الاجتماعية ، والقوانين الذاتية الداخلية ، وكافة آليات التحكم يكون عملها مبنياً على التوقع ففي ظل الخوف يمتنع الناس عن السلوك الخاطيء لأنهم يخشون أن مثل هذا السلوك سوف يؤدي

إلى نقد اجتماعي . وفي ظل التحكم الذاتي يفعل الناس سلوكاً يؤيده المجتمع ، لأنه يولد الرضا والاحترام الذاتي ، ويمتنعون عن فعل السلوك الخاطئ لأنه سوف يولد نقدا ذاتيا . وعندما لا يمكن تبرير السلوك الخاطئ تبريراً ذاتياً بسهولة وعندما تتفق الاستجابة التقويمية للأشخاص المهمين مع معايير الشخصية يكون السلوك أكثر توافقاً مع المعايير وبهذا يكون السلوك المقبول اجتماعياً مصدراً للاعتداد بالذات في حين يكون السلوك الذي يعاقب عليه اجتماعياً مصدراً للنقد الذاتي . ولتعزيز التوافق بين المؤثرات الشخصية والاجتماعية يختار الناس بشكل عام رفاقاً يشاطرونهم بمعايير مماثلة للسلوك وبهذا يضمنون دعماً اجتماعياً لنظامهم الخاص بالتقويم الذاتي (Bandura, 1991, pp.19-21)

وتتضمن عملية التنظيم الذاتي ثلاث خطوات هي :-

١. **الملاحظة الذاتية (Self Observation)** : وتعني أن ينظر الإنسان إلى نفسه وسلوكه ويتابع تصرفاته فيكون واعياً حقيقة ما يفعله .

٢. **إطلاق الأحكام (Judgment)** : وتعني مقارنة الملاحظة الذاتية مع المعايير ، هذه المعايير يمكن أن تكون قواعد يضعها المجتمع ، مثل قواعد الاتكيت أو يضعها الفرد لنفسه مثل (سوف اقرأ كتاب كل أسبوع) ، أو تستطيع التنافس مع الآخرين أو مع أنفسنا .

٣. **الاستجابة (Self-response)** : أي بعد إطلاق الفرد للأحكام على نفسه فإذا عمل شيئاً ما بشكل جيد بالمقارنة مع المعايير الموضوعية فإنه سيعطي لنفسه مكافأة ذاتية ، أما إذا عمل شيئاً سيئاً فإنه سيضع لنفسه عقوبة ذاتية ، وتمتد الاستجابات الذاتية من استجابات واضحة ، مثل (شراء المتلجات ، والعمل لوقت متأخر) إلى استجابات خفية مثل (الشعور بالفخر ، والشعور بالخجل) (ظافر ، ٢٠٠٩ ، ص ٤٤)

إن السلوكيين ينظرون إلى التعزيز على أنه عامل مؤثر ، أما العقاب فهو أمر مخوف بالمشكلات ، والأمر نفسه بشأن العقوبة الذاتية . يرى (باندورا) إن هناك ثلاث نتائج محتملة للعقوبة الذاتية المفرطة هي :-

أ. التعويض ... عقدة التفوق ، مثل جنون العظمة .

ب. الخمول ... اللامبالاة ، والملل والكآبة.

ج. الهروب ... الكحول والمخدرات ، والهروب من دون عودة ، الانتحار.

ويمكن بواسطة التنظيم الذاتي أن نفهم مفهوم الذات (تقدير الذات) فهما جيداً ، ما وجد

الفرد نفسه وبمرور الوقت أن يقترب أو يصل إلى معايير وإن حياته مليئة بالمدح والمكافأة

الذاتية ، فإنه سيكون لديه مفهوم ذات (تقدير ذات) عال ، أما إذا وجد نفسه ويمرور الوقت فإنه يخفق بالوصول الى معاييرهِ ويعاقب ذاته ، فإنه سيكون لديه مفهوم ذات (تقدير ذات) منخفض . ويوصي (باندورا) أولئك الذين يعانون من مفهوم ذات (تقدير ذات) منخفض باتباع الخطوات الآتية للتنظيم الذاتي :-

١. بشأن الملاحظة الذاتية :- اعرف نفسك واحرص على إظهار صورة دقيقة للسلوك.
٢. بشأن المعايير :- احرص على ان لا تكون معاييرك غاية في الصعوبة ولا تضع نفسك موضع الفشل . من جهة أخرى المعايير التي تكون غاية في السهولة لا يكون لها معنى .
٣. بشأن الاستجابة الذاتية :- استخدم المكافأة الذاتية لا العقوبة الذاتية ، واحتفل بنجاحك ولا تتشغل بفشلك (Boeree,1998,pp.3-4)

ويحدد (باندورا) أربع نقاط يمكن للفرد عندها التحرر من آليات التنظيم الذاتي الداخلي (أي فصل التنظيم الداخلي عن سلوك محدد) ، إذ يمكن عزل النقد الذاتي عن السلوك الخاطئ وهي :

١. التبرير الأخلاقي والمقارنة المفيدة والتعبير اللطيف :- فبواسطة التبرير يمكن جعل ما هو خاطئ صحيحاً من خلال إعادة البناء المعرفي فيجعل السلوك مقبولاً شخصياً واجتماعياً وبما يخدم الأغراض الأخلاقية بتصوره ، أما المقارنة المفيدة فإنها يمكن أن تجعل السلوكيات ذات النقد الذاتي سلوكيات صائبة بمقارنتها بسلوكيات أخرى لا إنسانية فاضحة وكلما كانت المقارنة مع أفعال معيبة أكثر يبدو السلوك تافهاً او محموداً أكثر. ويوفر التعبير اللطيف أداة سهلة لإخفاء نقد النشاطات أو منحهم منزلة محترمة .

٢. جعل مسببات العمل غير واضحة وذلك من خلال عزل أو إزاحة المسؤولية وإشاعتها :- فالناس يتصرفون بطرائق بطبيعتهم هم يرفضونها إذا وافقت السلطة الأعلى منهم تحمل مسؤولية عواقب هذه التصرفات ، كما يقومون بعزل المسؤولية عنهم وذلك من خلال عزل أو تحريف العلاقة بين الأفعال والتأثيرات الناتجة عنها ، أما نشر المسؤولية فيكون بمشاطرة الآخرين المسؤولية أو تقسيم العمل فيما بينهم فينجز كل واحد منهم عملاً جزئياً يبدو غير ضار بحد ذاته . وكلما كانت التأثيرات الضارة الناتجة جماعياً أكثر كان الناس اقل شعوراً بالمسؤولية الشخصية عن هذه التأثيرات. (Bandura,1991,pp.23-30)

٣. التقليل أو صرف النظر عن نتائج أفعاله :- عندما يختار الناس القيام بأعمال تضر بالآخرين من اجل مكاسب شخصية أو بسبب حوافز اجتماعية يتجنبون مواجهة الضرر

الذي تسببوا فيه ويقللون ما من شأنه فهم يستذكرون المعلومات بشأن المنافع المحتملة للسلوك ، لكنهم اقل تذكراً لتأثيراته الضارة .

٤. الانتقاص أو الحظ من قدر الأشخاص المتلقي للأفعال :- وذلك من خلال عده مسؤولاً عن الخطأ والقاء اللوم عليه .

ويحدد " ميكينباوم " خمس نقاط مهمة ومشاركة ما بين التنظيم الذاتي ، والتعزيز الذاتي ويعدها من الخطوات المهمة تتيح للفرد فرصة الشعور بالثقة بالشيء الذي هو قادر على القيام به ، وهذه النقاط هي :-

١. استعمال الأفراد ذوي التنظيم الذاتي طرائق مساعدة ذاتية، مثل :التساؤل الذاتي، والمراقبة الذاتية، وطلب العون، واستعمال الوسائل المساعدة.

٢. التركيز الرئيس لطرائق المساعدة الذاتية هو التعلم من الملاحظة، والتعلم الذاتي وتضم الملاحظة الذاتية والتقويم الذاتي.

٣. المناقشات اللفظية وهي طريقة مساعدة ذاتية تتيح للفرد استعمال عمليات المعرفية.

٤. ارتباط التنظيم الذاتي بالتخطيط للعملية المعرفية والوجدانية ومراقبتها، وتكون النتائج أفضل مما هي عليه حينما يتمتع المسترشد بقدر من الاستعداد والدافعية لزيادة القدرة على التدريب.

٥. تساعد نظرية التنظيم الذاتي الفرد الذي لديه مشكلات سلوكية وذلك بالتعليم الذاتي، والبيانات الذاتية التي تسمح للفرد توجيه نفسه خلال مشكلة ما دون خروجها عن سيطرته مع تشجيع الفرد بالتحدث لتهدئة نفسه، كما أن استعمال الحديث الذاتي يساعد الطلبة على أن يبقوا مستمرين في المهمة ، وينمي ثقتهم في عملهم بشكل منظم خلال العمليات الطويلة ، ففي إحدى المرات بدأ الطلبة يعملون على فهم المحتوى من خلال استعمال الحديث الذاتي، وقد افادوا من ذلك وهم يتمكنون من العمل بشكل أسرع، وذلك لتحويل الحديث الذاتي من المستوى العلني إلى المستوى الخفي . (Meichenbaum&Asarnow,1979,p.1)

وقد تبين للباحثة ندرة الدراسات المحلية والعربية والأجنبية التي تناولت أسلوب التنظيم الذاتي ، وهو ما يضيف أهمية أخرى على بحثها بسبب حداثة هذا الأسلوب وعدم تناوله من قبل الكثير من الباحثين ، فقد هدفت دراسة كوسوفسكي وأندلر (Kocovski & Endler, 2000) إلى معرفة العلاقة بين الاكتئاب والقلق الاجتماعي والتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة ، وقد حدد الباحثان مساحاً لتقييم الاكتئاب (Depression) والقلق الاجتماعي (Social-anxiety) كما استعمل الباحثان مقياساً للتنظيم الذاتي، يتكون من أربعة مكونات هي (التخطيط وتحديد الهدف ،

ومراقبة الذات ، والتعزيز الذاتي، والتقييم الذاتي) ، وطبقت هذه الدراسة على عينة من طلبة الجامعة ، بلغ عددها (١٧٤) طالباً وطالبة ، إذ بلغ عدد الطلاب (٥٠) طالباً ، وعدد الطالبات (١٢٤) طالبة ، وبعد التطبيق توصلت الدراسة إلى أن هناك اختلافاً بين مكونات التنظيم الذاتي الأربعة في القلق بنسبة ٦٤% ، وأن الطلبة الذين يتصفون بقلق اجتماعي عالي يمتلكون توقع متدني لتحقيق الأهداف، و يقيمون أنفسهم بصورة سلبية ، كما وجد في هذه الدراسة أن الاكتئاب مرتبط مع القلق الاجتماعي بصورة معتدلة وتميل إلى الضعف ، كما أظهرت النتائج وجود تشابه في العلاقات بين الاكتئاب والتنظيم الذاتي مع العلاقات بين القلق الاجتماعي والتنظيم الذاتي ، وبالأهمية والحجم نفسها ، وفي الاتجاه نفسه.

(Kocovski & Endler,2000,p.84)

أما دراسة (ظافر ، ٢٠٠٩) فقد هدفت الى التعرف على أثر أسلوبى التدريب على التعليم الذاتى والتنظيم الذاتى فى تعديل سلوك الأناىة لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، واشتملت عينة الدراسة التى أجريت فى العراق على (٤٠٠) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة ، اختارت الباحثة (٣٠) طالبة منهن بصورة عشوائية من اللاتى حصلن على أعلى الدرجات على مقياس الأناىة الذى قامت بإعداده ، وتبين بعد المعالجة الإحصائية للبيانات بواسطة حزمة التحليل الإحصائى للعلوم الإجتماعية (SPSS) وجود تغير كبير فى سلوك الأناىة لدى الطالبات اللاتى خضعن للبرنامج الإرشادى ، مما يعنى صلاحية الأسلوبين الإرشاديين فى تعديل سلوك الأناىة لدى طالبات المرحلة المتوسطة. (ظافر ، ٢٠٠٩ ، ص ٢) .

فىما هدفت دراسة (الأسعدى ، ٢٠١٤) التى أجريت فى العراق الى التعرف على تأثير أسلوبى الهندسة النفسية والتنظيم الذاتى فى تنمية جودة الحياة لدى موظفات جامعة دهوك ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) موظفة ، وقامت الباحثة ببناء مقياس جودة الحياة المؤلف من (٦٠) فقرة ، وتمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتوصلت الباحثة الى فاعلية أسلوب التنظيم الذاتى وأسلوب الهندسة النفسية فى تنمية جودة الحياة لدى موظفات الجامعة .

- فنيات أسلوب التنظيم الذاتى :-

قامت الباحثة باستخدام مجموعة من الفنيات والاستراتيجيات فى أسلوب التنظيم الذاتى الذى أعدته بهدف تحسين إدارة الغضب لدى المسترشدات ، وفىما يأتي وصف موجز لهذه الفنيات والاستراتيجيات :-

١. المناقشة :

تتناقش الباحثة موضوع الجلسة مع أفراد المجموعة الإرشادية وذلك من أجل سماع آرائهم وأفكارهم حول الموضوع ، والمناقشة طريقة إرشادية علمية تربوية تستهدف تغيير بعض السلوكيات والأفكار والمعتقدات الخاطئة لدى المسترشدين، وإن المناقشة والحوار من أساسيات البرامج الإرشادية بالإضافة إلى الفعاليات المساعدة الأخرى، وذلك لغرض تغيير الأفكار السلبية غير المتوافقة. إن هذا النشاط أو الفنية تساعد المسترشدين على تغيير أنفسهم وسلوكهم من خلال إقناعهم (أثناء المناقشة) بالأفكار الجديدة من دون ضغط أو إكراه، كما أنها تساعد على تعلم لغة الحوار والانفتاح على آراء الآخرين، وقد استخدمت الباحثة هذه الفنية في أغلب الجلسات الإرشادية مع المجموعتين التجريبيتين.

٢. ملاحظة الذات :-

ويقصد بملاحظة الذات أن تقوم المسترشدين بمراقبة سلوكهم ومتابعته فيكنّ واعيات لحقيقة ما يفعلونه ، حيث تقوم الباحثة بتوجيه سؤال الى المسترشدين عن موقف مثير للغضب وتطلب منهم تدوين كيف سيكون سلوكهم في مثل هذا الموقف . (Moore,1997,p.2)

٣. الحديث الذاتي :-

توصل ميكينبوم (Meichenbaum) إلى أن الحديث الايجابي مع النفس له دور كبير في عملية التعلم، وعلم المسترشدين أن يتحدثوا مع أنفسهم ويقوموا بتوجيه تعليمات لأنفسهم لكي يغير سلوكهم، ويشير إلى أن تعديل السلوك يمر بطريق متسلسل في الحدوث يبدأ بالحوار الداخلي عند الفرد وبناءاته المعرفية (العزة وعبد الهادي، ١٩٩٩، ص ١٥٠).

واستخدم أسلوب التوجه الذاتي (Self-Instruction) وفيه يتم تعليم المسترشدين على التحدث مع أنفسهم وتوجيه التعليمات لهم بصوت مسموع أو صامت، بحيث يفهم متطلبات المهمات المطلوب منهم القيام بها وذلك من أجل ضبط سلوكهم (بطرس، ٢٠١٠، ص ١٧٩).

وقد استخدمت الباحثة هذه الفنية في بعض الجلسات الإرشادية وذلك بجعل المسترشدين يتحدثون مع أنفسهم بصوت مسموع أو صامت بالفكرة التي تزعجهم ، ثم تطلب منهم أن يستبدلون هذا الحديث (بحديث ايجابي) مع تقديم التعليمات الضرورية من الباحثة.

٤. التخيل :

إن هذه الفنية تركز على افتراض أن انفعالات المسترشدة التخيلية هي مشابهة لتلك الناجمة عن مثير حقيقي (الخطيب، ٢٠٠٣، ص ٣٩٩) وإن المرشد يستطيع أن يتعامل مع سلوك

المسترشد في الخيال كما يتعامل معها في الواقع، ويستعمل هذا الأسلوب عندما يعجز المسترشد عن التعامل مع الواقع، فالخيال (من خلال استخدام الرموز) يحاكي الواقع أو يمثله على مستوى مصغر، ويمكن أن يكون الخيال ملفوظاً أو مكتوباً أو ممثلاً سلوكياً على المسرح (باترسون، ١٩٩٠، ص ٣٥٢)، ويتعاون المرشد والمسترشد للفصل بين الأفكار الخاطئة والمشاعر السلبية المرتبطة بالمعارف المشوهة التي يتم إيضاحها عن طريق التخيل للموقف المرتبط بها (محمد، ٢٠٠٠، ص ٤٨-٤٩).

وقد استخدمت الباحثة فنية التخيل لتحديد أفكار المسترشدات وتخيل المواقف والسلوكيات التي تتسم بلا منطقية الأفكار ومحاولة تصحيحها واستبدالها بسلوكيات وأفكار أخرى تكون أكثر منها ايجابية . إذ تطلب الباحثة من كل مسترشدة أن تتخيل نفسها في موقف تفترضه لها الباحثة، وتطلب منها البحث عن حل لمثل هذا الموقف، ولماذا تقوم بذلك ، لمعرفة ما تقوله لنفسها ، وقد أطلق " نوافكو " على هذه العملية تسمية " **تلقيح الإجهاد** " Stress Inoculation ، حيث تنتج المسترشدة أثناء مرورها بالموقف المتخيل ما يسميه " نوافكو " " الأجسام المضادة للغضب " أي الأفكار الإيجابية التي تقاوم الأفكار السلبية التي أدت الى الغضب ، وتتغلب عليها من خلال محاولة التعامل مع الموقف المتخيل بطريقة مغايرة عن تعاملها مع الموقف الحقيقي المثير للغضب . (Rico,2012)

٥. لعب الدور Role – playing

وهي فنية تتضمن أداء أفراد المجموعة لمواقف سلوكية مفترضة بهدف مساعدتهم على فهم النموذج السلوكي الذي يتضمن استخدام المهارة . (Dink imeyer , 1970 , p.43) إذ يقوم المسترشد بتمثيل البعد الذي قام به الباحثة بأداء المهارة بشكل متيقن ويشمل كل أفراد المجموعة التجريبية لكي يستطيعوا التطبيق العلمي وإتقان المهارة .

٦. التنفيس :-

ويقصد به الراحة من التوتر الانفعالي عن طريق الحديث عن الموقف الأصلي المثير للغضب ، والتنفيس يشبه عملية التهوية النفسية ، فالمرشد يترك المسترشد ينطق بكل ما يأتي إليه أو يخطر على باله ، سواء أوضاع موافقة كان أم تعارض مع معتقداته ، وسواء أذا معنى كان أم غير ذات معنى ، منطقياً أم غير منطقي ، وهذه السلسلة تكشف للمرشد الحياة العقلية للمسترشد والتنظيم الحالي لحياته ، بحيث يعطي المرشد للمسترشد الفرصة للتفريغ بكل صراحة ، مما يساعد على تخفيف قلقه وتوتره ويساعده الى الاسترخاء . (العزة ، ١٩٩٩ ، ص ١٥٥)

٧. التدريب على الاسترخاء :-

وهي حركات حرة بسيطة وسريعة ، وتروح النفس والجسم من عناء العمل الشكلي أو العمل العضلي العنيف ، فضلاً عن احتوائها على بعض الألعاب الصغيرة ، مثل ألعاب الجري وألعاب اللياقة البدنية ، وتتميز بطابع السرور والتنافس مع مرونة في قواعدها وقلة أدواتها وسهولة ممارستها وتكرارها عقب بعض الإيضاحات البسيطة ، وبذلك عدت وسيلة تربوية وتعليمية وترويحية تهدف الى تنمية وتطوير قدرات الفرد الوظيفية والبدنية والنفسية .

(الزعبي ، ٢٠١٠ ، ص ٤٥)

٨. التعزيز :-

هو التشجيع اللفظي والمعنوي مثل الثناء على سلوك الفرد ومدحه بكلمات مثل أحسنت، بارك الله فيك، عظيم، أو الربت على كتف الفرد، أو هز الرأس كعلامة للقبول والموافقة، أو أن يذكر اسم الفرد وينادي به كل هذه المعززات الاجتماعية هي فعالة في تأثيرها على السلوك (زهرا، ١٩٨٨، ص ١٧٦)، ويعد التوقيت من أساسيات التعزيز أي يجب إظهار التعزيز مباشرة بعد ظهور السلوك المرغوب فيه حتى تظهر فائدته (Shertzer & Stone, 1980, p.285) ويرى (بانديرا) أن التعزيز يؤدي إلى تدعيم الاستجابة المرغوبة (أبو جادو، ٢٠٠٣، ص ٢٠٨).

٨. التغذية الراجعة:

وهي تعبير لفظي مباشر يمنح لأفراد المجموعة الإرشادية بعد إتمام عمل أو كلام أو قول معين، وهي على نوعين الايجابية والتصحيحية، فالإيجابية تهدف إلى تعزيز الاستجابة الصحيحة فضلاً عن تقديم التشجيع (Kelly, 1982, p.343)، أما التغذية الراجعة التصحيحية فتهدف إلى تعديل الاستجابة الخاطئة مع إعطاء مقترحات للحصول على الاستجابة الصحيحة والاستمرار عليها (Eister & Frederson, 1980, p.16)، فالهدف الأساس في النهاية هو أن يكونوا ناجحين في أداء السلوك المستهدف (Patten, 1996, p.2)، لذلك يقوم الطالب بتأدية السلوك المستهدف ويقوم الباحثة بتعديل الاستجابة الخاطئة في أداء السلوك ويزوده بالتعليمات اللفظية على وفق الخطوات الموضحة من الباحثة وإعطاء المقترحات الخاصة بذلك، كما تعزز الاستجابة الصحيحة للتشجيع على الاستمرار عليها.

٩. التقويم :

وهو عملية إصدار حكم على شيء وفق معلومات صادقة وثابتة وهو يتم في نهاية كل جلسة لمعرفة مدى فهم طلاب المجموعة الإرشادية لما دار في الجلسة من خلال إجراء تلخيص لمحاور

الجلسة وإظهار أهم النقاط الايجابية والسلبية وطرح أسئلة لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف الجلسة. (الإمام، ١٩٩٠، ص١٦)

١٠. التدريب البيئي:

ويقصد به الجانب التطبيقي الذي يساعد أفراد المجموعة الإرشادية على تطبيق الأساليب والأفكار التي تدربوا عليها في مواقف الحياة الواقعية ، ويشجعهم على اكتساب الثقة في مواجهة المشكلات بعيداً عن الجلسات الإرشادية ويقلل من احتمال استمرارهم في الاعتماد على المرشد (محمد، ٢٠٠٠، ص١١٢).

رابعاً-: تقييم كفاءة الأسلوب الإرشادي : Evaluation Efficiency Style Counseling

إن الهدف الأساس من تقييم البرنامج الإرشادي هو الإصلاح والتصحيح والتحسين وتلافي أوجه النقص في خدماته ووسائله وطرق تنفيذه (زهران، ١٩٨٠، ص٤٤٨) فالتقييم يشمل عملية تحديد التغيرات السلوكية ومقدارها، وأنواع هذه التغيرات السلوكية التي حدثت في سلوك المسترشدين نتيجة اشتراكهم في البرنامج الإرشادي، من خلال استخدام وسائل لقياس هذه التغيرات، وكذلك يشمل تحديد أوجه القوة والضعف والطريقة التي يمكن بواسطتها تحسين الأسلوب الإرشادي ككل (صفاء الدين، ١٩٩١، ص٧٠).

ويجري تقييم البرنامج الإرشادي عن طريق الربط بين الحاجات والانجازات وإيجاد الفهم النافع والتعاون المثمر بين الأعضاء العاملين في البرنامج للوصول إلى قرارات تعتمد على معلومات صادقة وثابتة وذلك من اجل تحسين وتطوير البرنامج الإرشادي (الدوسري، ١٩٨٥، ص٢٤٥) عن طريق تحديد أسئلة والإجابة عليها ، أو عن طريق كمي ، أو نوعي ، أو موضوعي . (زهران ، ١٩٩٧، ص٢٢٥) فإذا ما تحققت الأهداف فسينعكس ذلك بالضرورة على التغيرات المرغوبة التي ستطرأ على سلوك الفرد (عمر، ٢٠٠٤، ص٥٣٣)

وقد استخدمت الباحثة ثلاثة أنواع من التقييم هي:-

١. التقييم التمهيدي : Introductory Evaluation

ويتلخص بالإجراءات التي قام بها الباحثة قبل البدء بتطبيق الأسلوب الإرشادي، والمتمثلة بالصدق الظاهري للأسلوب الإرشادي، وتكافؤ المجموعتين التجريبيية والضابطة، وتحديد الحاجات

على وفق ما حصلت عليه الفقرات من درجات من خلال استخراج الوسط المرجح والوزن المئوي لبيان حدة المشكلة.

٢. التقويم البنائي : Constructional Evaluation

ويتمثل بإجراء عملية التقويم عند نهاية كل جلسة من خلال توجيه الأسئلة لطلاب المجموعة، ومتابعة التدريبات في بداية كل جلسة، وكذلك يتضمن هذا الإجراء الاستماع إلى آرائهم ومقترحاتهم حول ما دار في الجلسة للتوصل إلى الآراء التي من شأنها أن تغني الجلسات وتطورها ليكون تطبيقها بصورة أفضل.

٣. التقويم النهائي : Final Evaluation

ويتمثل بتطبيق مقياس إدارة الغضب في نهاية الأسلوب الإرشادي على المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة لمعرفة التغيرات التي تطرأ على درجات المجموعتين التجريبيتين ومقارنتها بالمجموعة الضابطة ومعرفة أثر الأسلوب المستعمل وفاعليته في تحسين إدارة الغضب لدى المسترشدين.

الصدق الظاهري للبرنامج الإرشادي - Face Validity of the Counseling Style

عرض البرنامج الإرشادي على مجموعة من الحكام والمتخصصين في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي (ملحق/٧) لإبداء آرائهم فيما يأتي:-

١. مدى مناسبة المواضيع لفقرات الجلسة.

٢. مدى ملائمة الأسلوب للهدف الرئيس للبحث.

٣. مدى ملائمة الأنشطة والفنيات المقدمة في الجلسات.

٤. إبداء ملاحظاتهم والتعديلات التي يرونها مناسبة .

وقد أخذت الباحثة بالملاحظات التي قدمها السادة الحكام من أجل الوصول بالبرنامج إلى المستوى المطلوب ، بعد ذلك أصبح البرنامج الإرشادي جاهزاً للتطبيق بشكله النهائي.

ثانياً:- تطبيق البرنامج الإرشادي The application of the Counseling Style

بعد اختيار عينة البحث وتحديد التصميم التجريبي وإعداد أدواته قامت الباحثة بالإجراءات

التالية لغرض تطبيق البرنامج بشكل نهائي :

١. اختارت الباحثة وبصورة قصدية (٣٠) طالبة من اللاتي حصلن على أعلى الدرجات على مقياس إدارة الغضب ، تم توزيعهن بصورة عشوائية وبالتساوي إلى ثلاثة مجموعات ، إثنان تجريبيتان ، وأخرى ضابطة ، وواقع (١٠) مسترشدات في كل مجموعة، وقد التقت الباحثة بمسترشدات المجموعتين التجريبيتين للتعرف عليهن وتعريفهن بطبيعة العمل الإرشادي، وما لهن من حقوق وما عليهن من واجبات في البرنامج الإرشادي، وتم إبلاغهن بمكان الجلسات وزمانها.
٢. حدد عدد الجلسات الإرشادية ب (١٤) جلسة إرشادية لكل مجموعة تجريبية ، وطلبت الباحثة من أفراد المجموعتين التجريبيتين الحفاظ على سرية ما يدور خلال الجلسات الإرشادية.
٣. حدد مكان وزمان الجلسات الإرشادية في قاعة (المكتبة) في الساعة التاسعة (٩) صباحاً من يومي الأحد والأربعاء من كل أسبوع ، وتم الإتفاق على أن يكون موعد الجلسة التي يوافق يوم انعقادها عطلة رسمية في اليوم الذي يليه مباشرة وفي الزمان والمكان المحددين .
٤. عُدتّ الدرجات التي حصلت عليها مسترشدات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على مقياس إدارة الغضب قبل البدء بتطبيق الأسلوب الإرشادي بمثابة نتائج الاختبار القبلي.
٥. حدد يوم الأحد الموافق ١٦ / ١١ / ٢٠١٤ موعداً للجلسة الافتتاحية.
٦. تم تحديد موعد لتطبيق الاختبار البعدي لقياس (إدارة الغضب) للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في يوم الأربعاء الموافق ٣٠ / ١٢ / ٢٠١٤.
٧. وضعت الباحثة جدولاً بأيام تطبيق البرنامج الإرشادي ، وواقع جلستين أسبوعياً لكل مجموعة ، علماً إن الزمن المستغرق في عقد الجلسات هو (٤٥) دقيقة للجلسة الواحدة ، تماشياً مع طبيعة الإرشاد المعرفي ، والجدولين رقم (١٦) و (١٧) يوضحان ذلك.

جدول رقم (١٦)

يبين مواعيد الجلسات الإرشادية للمجموعة التجريبية الأولى (أسلوب إعادة البناء المعرفي)

ت	الجلسة	عنوانها	تاريخ انعقادها	الزمن المستغرق
١	الإفتاحية	التهيؤ للبرنامج الإرشادي	٢٠١٤/١١/١٦	٤٥ دقيقة
٢	الثانية	إدارة الذات	٢٠١٤/١١/١٨	٤٥ دقيقة
٣	الثالثة	ضبط الذات	٢٠١٤/١١/٢٠	٤٥ دقيقة
٤	الرابعة	الانتباه والتركيز	٢٠١٤/١١/٢٣	٤٥ دقيقة
٥	الخامسة	الثقة بالنفس	٢٠١٤/١١/٢٥	٤٥ دقيقة
٦	السادسة	الصبر	٢٠١٤/١١/٢٧	٤٥ دقيقة
٧	السابعة	الابتعاد عن العدوان	٢٠١٤/١١/٣٠	٤٥ دقيقة
٨	الثامنة	خفض التوتر	٢٠١٤/١٢/٢	٤٥ دقيقة
٩	التاسعة	الاهتمام بالآخرين	٢٠١٤/١٢/٤	٤٥ دقيقة
١٠	العاشرة	التفاعل الاجتماعي	٢٠١٤/١٢/٧	٤٥ دقيقة
١١	الحادية عشرة	رد الفعل المندفع	٢٠١٤/١٢/٩	٤٥ دقيقة
١٢	الثانية عشرة	التعبير عن الغضب	٢٠١٤/١٢/١١	٤٥ دقيقة
١٣	الثالثة عشرة	الاتزان الانفعالي	٢٠١٤/١٢/١٧	٤٥ دقيقة
١٤	الختامية	إنهاء البرنامج الإرشادي	٢٠١٤/١٢/٢١	٤٥ دقيقة

جدول رقم (١٧)

يبين مواعيد الجلسات الإرشادية للمجموعة التجريبية الثانية (أسلوب التنظيم الذاتي)

ت	الجلسة	عنوانها	تاريخ انعقادها	الزمن المستغرق
١	الإفتتاحية	التهيؤ للبرنامج الإرشادي	٢٠١٤/١١/١٧	٤٥ دقيقة
٢	الثانية	إدارة الذات	٢٠١٤/١١/١٩	٤٥ دقيقة
٣	الثالثة	ضبط الذات	٢٠١٤/١١/٢٤	٤٥ دقيقة
٤	الرابعة	الانتباه والتركيز	٢٠١٤/١١/٢٦	٤٥ دقيقة
٥	الخامسة	الثقة بالنفس	٢٠١٤/١٢/١	٤٥ دقيقة
٦	السادسة	الصبر	٢٠١٤/١٢/٣	٤٥ دقيقة
٧	السابعة	الابتعاد عن العدوان	٢٠١٤/١٢/٨	٤٥ دقيقة
٨	الثامنة	خفض التوتر	٢٠١٤/١٢/١٠	٤٥ دقيقة
٩	التاسعة	الاهتمام بالآخرين	٢٠١٤/١٢/١٤	٤٥ دقيقة
١٠	العاشرة	التفاعل الاجتماعي	٢٠١٤/١٢/١٦	٤٥ دقيقة
١١	الحادية عشرة	رد الفعل المندفع	٢٠١٤/١٢/١٨	٤٥ دقيقة
١٢	الثانية عشرة	التعبير عن الغضب	٢٠١٤/١٢/٢٢	٤٥ دقيقة
١٣	الثالثة عشرة	الاتزان الانفعالي	٢٠١٤/١٢/٢٤	٤٥ دقيقة
١٤	الختامية	إنهاء البرنامج الإرشادي	٢٠١٤/١٢/٢٨	٤٥ دقيقة

وستقوم الباحثة بعرض جلسات البرنامج الإرشادي على النحو الآتي :-

أسلوب إعادة البناء المعرفي

الجلسة :- الأولى

عنوان الجلسة :- الإفتتاحية

مدة الجلسة : - (٤٥) دقيقة

<ul style="list-style-type: none">- التهيؤ للبرنامج الإرشادي .- التعرف بين أفراد المجموعة من جهة والباحثة وأفراد المجموعة من جهة أخرى .- بناء علاقة إيجابية مبنية على الإحترام والمودة والتقبل بين الباحثة وأفراد المجموعة .- التعرف على زمان ومكان عقد الجلسات الإرشادية .	<p>الحاجات الإرشادية</p>
<ul style="list-style-type: none">- مد جسور الثقة فيما بينهم من جهة وبينهم وبين الباحثة من جهة أخرى ، و تحديد زمان ومكان الجلسات الإرشادية ، والشعور بالتقبل والاحترام والمودة .	<p>هدف الجلسة</p>
<p>المناقشة ، التعزيز ، التغذية الراجعة .</p>	<p>الاستراتيجيات والفنيات</p>
<ul style="list-style-type: none">- تقوم الباحثة بتعريف نفسها لأفراد المجموعة الإرشادية موضحة مجال تخصصها ، ثم تعطي فكرة واضحة عن الإرشاد النفسي .- تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة الإرشادية أن يقمن بتعريف أنفسهن للباحثة ولباقي أعضاء المجموعة .- يتخلل الجلسة توزيع قطع الكيك والعصير لكسر الرتابة وإضفاء روح الحيوية والمرح على أعضاء المجموعة .- توضح الباحثة أهمية البرنامج الإرشادي والفائدة منه .- تؤكد الباحثة على حق المسترشدات في التحدث بحرية خلال الجلسات .- تحدد الباحثة زمان ومكان الجلسات الإرشادية بالاتفاق مع المسترشدات .	<p>الأنشطة المقدمة</p>
<ul style="list-style-type: none">- تحاول الباحثة معرفة انطباعات المسترشدات حول الجلسة الإرشادية والاستماع الى آرائهن .- تتوجه الباحثة بالسؤال الى المسترشدات (هل هناك من لا ترغب في الانضمام الى المجموعة الإرشادية ؟)	<p>التقويم البنائي</p>

إدارة الجلسة :-

- تقوم الباحثة بالترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية ، وتتمنى لهم التوفيق ، وتقوم بتعريف نفسها الى أفراد المجموعة الإرشادية ، ثم تعطي فكرة عن الإرشاد والبرامج الإرشادية من حيث كونها برامج منظمة تضم عددا من الأنشطة والفعاليات لغرض مساعدة الأفراد على التخلص من مشكلاتهم النفسية والاجتماعية والتربوية ، وتتكون من مجموعة من الجلسات في أوقات محددة ، تتناول كل جلسة منها مشكلة ما تسببت في الشعور بالفشل في إدارة الغضب أو التعامل معه بفاعلية ، كما تتعرف الباحثة على توقعات المسترشدات من البرنامج الإرشادي والكشف عن التوقعات الخاطئة وتصحيحها وثبيت التوقعات الصحيحة وتعزيزها .
- تبدأ المسترشدات بتعريف أنفسهن للباحثة ولباقي أعضاء المجموعة الإرشادية الواحدة تلو الأخرى .
- تبدأ الباحثة بتوزيع قطع الكيك والعصير لإضفاء جو من المرح والسعادة وكسر الرتابة .
- توضح الباحثة الهدف من الجلسات الإرشادية والأسس النظرية التي تبنى على أساسها ، إذ إن سبب ما يعانيه من مشكلات هو سيطرة الأفكار اللاعقلانية والتشوهات المعرفية التي يحملها عن أنفسهن وعن الآخرين وعن البيئة والأحداث المحيطة بهن ، ما يجعلهن في غضب مستمر ، ويوقعهن في مشكلات متكررة مصدرها سوء إدارة الغضب ، وتوضح الباحثة أن سبب الغضب هنا هو سبب داخلي يمكن السيطرة عليه من خلال تغيير الأفكار اللاعقلانية والتشوهات المعرفية لديهن من خلال التدريب على بعض الفنيات الخاصة المستخدمة في أساليب الإرشاد في البرنامج الحالي
- تؤكد الباحثة على حق المسترشدات في التحدث بحرية عن آرائهن ومشاعرهن ، وأنهن سيحصلن على الوقت الكافي للحديث مع الإتفاق على سرية المعلومات التي تطرح خلال الجلسات الإرشادية
- الإتفاق مع المسترشدات على أن قاعة المكتبة ستكون المكان الذي ستعقد فيه الجلسات الإرشادية ، وسيتم عقد الجلسات يومي الأحد والأربعاء من كل أسبوع ، إلا في حالة حدوث طارئ فإن الجلسة ستنتقل الى اليوم الذي يلي الموعد المتفق عليه ، وأخذ رأيهن وموافقتهم في ذلك ، مع التأكيد على ضرورة الإلتزام بالحضور في الموعد المحدد لكل جلسة .
- تطرح الباحثة السؤال التالي على المسترشدات (هل توجد بينكن من لا ترغب في الانضمام الى المجموعة الإرشادية والمشاركة في جلسات البرنامج ؟)

الفصل الخامس

سوف تقوم الباحثة في هذا الفصل بعرض النتائج على وفق هدف البحث المتمثل بالتحرف على (تأثير أسلوبين من الإرشاد المعرفي في تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة) ومن ثم مناقشتها وتفسيرها وفقاً للإطار النظري المعرفي - النفسي السلوكي الذي تبنته الباحثة ، وفي ضوء الدراسات السابقة التي أوردتها ، واختبار فرضيات البحث الآتية:-

الفرضية الأولى :-

((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى " أسلوب إعادة البناء المعرفي " قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده)) .

لاختبار صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ويلكوكسن) لمعرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياس القبلي والبعدي ، إذ أظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة هي (١) وهي دالة إحصائية عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة ، إذ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده ولصالح القياس البعدي ، والجدول (١٨) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٨)

القيم الإحصائية لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى في الاختبارين القبلي والبعدي

دلالة الفروق	مستوى الدلالة	قيمة و		الرتب السالبة	الرتب الموجبة	رتب الفروق	الفروق	الدرجات		التسلسل
		الجدولية	المحسوبة					بعد التجربة	قبل التجربة	
دالة إحصائياً	٠,٠٥	٨	١		٨	٨	١١	٨٩	١٠٠	١
					٨	٨	١١	٨٧	٩٨	٢
					٤,٥	٤,٥	٩	٨٨	٩٧	٣

				٣	٣	٧	٩٠	٩٧	٤
			١	-	١	١-	٩٧	٩٦	٥
				٦	٦	١٠	٨٥	٩٥	٦
				٨	٨	١١	٨٤	٩٥	٧
				١٠	١٠	١٢	٨٢	٩٤	٨
				٢	٢	٥	٨٨	٩٣	٩
				٤,٥	٤,٥	٩	٨٠	٨٩	١٠
			١	٥٤					المتوسط

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية أسلوب إعادة البناء المعرفي وفاعلية الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة فيه ، وهذا ما ذهب إليه النظرية المعرفية ، إذ أكدت على أن المشكلات النفسية والسلوكيات المنحرفة الناتجة عنها هي نتيجة المعتقدات الخاطئة ، والتشوهات المعرفية ، وهدف الإرشاد في هذا الأسلوب هو تغيير المفاهيم الخاطئة أو تصحيحها أو تعديلها عن طريق استبصار المسترشد بهذه الأفكار وبيان زيف مفاهيمه وخطأها . (Raimy,1976,p.201) ومن ثم مساعدته في إعادة بناء أفكار جديدة صحيحة حول المواقف والأحداث والبيئة المثيرة للغضب ، إذ يتجه العلاج المعرفي الى تعديل أو تطوير وتغيير التشويه والنظم المعرفية . (عكاشة ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٦٥)

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه " نوكو " في أن الفشل في إدارة الغضب ينشأ كنتيجة لعدم الاتساق بين النظام المعرفي الداخلي للفرد وبين المثيرات الخارجية التي يتعرض لها وتحليلها وتفسيرها عن طريق ذلك النظام المعرفي الداخلي الذي يميزه ، فحينما يشعر الفرد مثلاً بأنه قد فقد شيئاً ما له قيمته ومغزاه بالنسبة له فإنه عادةً ما يشعر بالحزن ، وحينما يتوقع تحقيق مكاسب معينة فإنه يشعر بالسرور والسعادة، أما حين يشعر بالتهديد فإن ذلك يؤدي به الى الغضب ، وإذا كان ذلك الإدراك مشوشاً تكون النتيجة المنطقية هي الفشل في إدارة ذلك الغضب .

(Novaco,1996,p.22)

كما تتفق هذه النتيجة مع ما أكد عليه " أليس " في أن الإنسان يستطيع التعامل مع الغضب إذا تمسك بالأفكار العقلانية، أما إذا سمح للأفكار اللاعقلانية لأن تسيطر عليه فإنه لا يستطيع توجيه الانتباه الكامل للموقف المثير للغضب ، أو ضبط انفعالات الغضب ، أو مواجهة المشكلات المرتبطة بالغضب، والنتيجة أن الإنسان يبدأ يفكر بطريقة مدمرة للذات . (السقاف ، ٢٠٠٩ ، ٦٠) وهذا الأمر يتفق مع ما وضع من فنيات ومعالجات داخل محتوى البرنامج الإرشادي وجلساته ، إذ اشتملت جلساته على فنيات وأنشطة تحاول تغيير مفاهيم المسترشدين عن الغضب وتعديلها ، فضلا عن العمل على استخدام المهارات المعرفية - السلوكية للسيطرة على الغضب ، إذ يعمل أسلوب إعادة البناء المعرفي على جعل المسترشدين قادرين على قراءة الواقع بطريقة صحيحة دون مبالغة أو تشويه ، مثلما يؤدي إلى تحليل البيانات التي تجمع بشكل يطابق الواقع ويخرج باستنتاجات منطقية تعمل على فحص كل فكرة غير منطقية بطريقة تعزز إعادة بناء معارفها وأفكارها بشكل منطقي ، وهذا ما أكده أصحاب النظرية المعرفية في أن هدف العلاج المعرفي هو تحديد وتعديل تحريفات وتحيزات التفكير لدى الفرد ، وكذلك تحديد وتعديل المخطط المعرفي الخاص لديه . (ليهي ، ٢٠٠٦ ، ص٧) وهذه النتيجة تتفق مع ما أكدته دراسة (فاننوز ، ١٩٩٠) ودراسة (فاريل وديفز ، ١٩٩٨) ودراسة (فيراديوم وكالم ، ١٩٩٩) ودراسة (تولانتل وآخرون ، ٢٠٠٢) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية التي تعرضت لأسلوب إعادة البناء المعرفي قبل تطبيق البرنامج وبعده .

الفرضية الثانية :- ((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية " أسلوب التنظيم الذاتي " قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده))

لاختبار صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ويلكوكسن) لمعرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياس القبلي والبعدي ، إذ أظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة هي (١) وهي دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٥) عند

مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة ، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية في قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده ولصالح القياس البعدي ، والجدول (١٩) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٩)

القيم الإحصائية لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية في الاختبارين القبلي والبعدي

دلالة الفروق	مستوى الدلالة	قيمة و		الرتب السالبة	الرتب الموجبة	رتب الفروق	الفروق	الدرجات		التسلسل	
		الجدولية	المحسوبة					بعد التجربة	قبل التجربة		
دالة إحصائياً	٠,٠٥	٥	١		٩	٩	١٨	٨٢	١٠٠	١	
					٥,٥	٥,٥	١٢	٨٧	٩٩	٢	
					٥,٥	٥,٥	١٢	٨٦	٩٨	٣	
					٤	٤	١١	٨٧	٩٨	٤	
					-	-	صفر	٩٧	٩٧	٥	
					١-	-	١	١-	٩٧	٩٦	٦
					٨	٨	١٥	٨٠	٩٥	٧	
					٧	٧	١٣	٨١	٩٤	٨	
					٢,٥	٢,٥	٩	٨٣	٩٢	٩	
					٢,٥	٢,٥	٩	٨٠	٨٩	١٠	
					١	٤٤	٤٥				المتوسط

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية أسلوب التنظيم الذاتي وفاعلية الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة فيه ، وهذا ما ذهبت إليه النظرية المعرفية ، إذ ترى أن أسلوب التنظيم الذاتي يساعد

الفرد في التغلب على مشكلاته السلوكية وذلك عن طريق الملاحظة الذاتية ، والحديث الذاتي، والتعليمات الذاتية التي تسمح له بتوجيه نفسه خلال وقوعه في مشكلة ما من دون خروجها عن سيطرته ، مع تشجيع الفرد على التخيل والاسترخاء والتحدث مع نفسه لتهدئتها، وهو ما يجعل من هذا الأسلوب الإرشادي المعرفي من أهم الأساليب الإرشادية التي ترى الباحثة أنها قادرة على تحقيق هدف البحث وهو تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، إذ يركز هذا الأسلوب على توجيه المسترشدين الى كيفية تطبيق المعلومات والمهارات التي سبق لهم أن تعلموها من خلال مواقف حياتية واقعية ، إذ يقوم المسترشد بتطبيق المهارات التي اكتسبها للتعامل مع الضغوط المختلفة التي يواجهها، أو التي يتخيل وجودها، وذلك من خلال ما أسماه نونافكو بمفهوم " تلقیح الإجهاد Stress inoculation " الذي يتلخص في تعريض الأفراد ذوي مستويات الغضب العالية والمتكررة خلال الجلسات الإرشادية الى مواقف مثيرة تحاكي المواقف الحقيقية التي تسببت في غضبهم ، إذ ستنتج ردود الأفعال الصادرة عنهم تجاه هذه المواقف ما أسماه " الأجسام المضادة للغضب " التي تساعدهم في بناء مهارات التأقلم وتخفيف ردود الأفعال السلبية عند الغضب في الحياة الواقعية ، كما تسهم في تعليمهم كيفية تغيير المعتقدات المشوهة ، وتحسن قدرتهم على حل مشكلاتهم بأنفسهم ، وإتقان مهارات إدارة الغضب . (Rico,2012)

وترى الباحثة أن للتعاون ما بين الباحثة والمسترشدات وتكوين العلاقة الحميمة بينهما خلال تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي ، ساعد على نجاح أسلوب التنظيم الذاتي في تحسين إدارة الغضب لدى المسترشدات ، إذ شاركت الباحثة مع المسترشدات في تنفيذ بعض الأدوار في المواقف التمثيلية للجلسات الإرشادية ، وزادت هذه العملية من ثقة المسترشدات بأنفسهن عندما اكتشفن أنهن يستطعن بالفعل التعامل مع مواقف الضغط التي كن يفشلن في مواجهتها سابقاً ، وهذا ما أكدت عليه النظرية المعرفية ، إذ يهدف الإرشاد المعرفي الى تصحيح التحريف في التفكير لدى المسترشد والتعامل مع التفكير غير المنطقي، بحيث تصح صورة الواقع في نظره ويصبح التفكير منطقياً، معتمداً في ذلك على عدة أسس أهمها: المشاركة الإرشادية، وتوطيد المصادقية والعلاقة الحميمة مع المسترشد، واختزال المشكلة التي يعاني منها ومساعدته في معرفة كيفية حل المشاكل، وذلك من خلال المشاركة النشطة في حل المشكلة . وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة كوسوفسكي وأندلر (Kocovski & Endler, 2000) ، ودراسة (ظافر ، ٢٠٠٩)

، ودراسة (الأسعدي ، ٢٠١٤) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية التي تعرضت لأسلوب التنظيم الذاتي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده .

الفرضية الثالثة :- ((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي و البعدي))

لاختبار صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ويلكوكسن) لمعرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي ، إذ أظهرت النتائج إن القيمة المحسوبة هي (٤) وهي غير دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (صفر) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة ، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي والجدول (٢٠) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢٠)

القيم الإحصائية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي

دلالة الفروق	مستوى الدلالة	قيمة و		الرتب السالبة	الرتب الموجبة	رتب الفروق	الفروق	الدرجات		التسلسل
		الجدولية	المحسوبة					بعد التجربة	قبل التجربة	
غير دالة إحصائياً	٠,٠٥	صفر	٤		-	-	صفر	١٠٠	١٠٠	١
					-	-	صفر	٩٨	٩٨	٢
					-	-	صفر	٩٧	٩٧	٣
				٢-	-	٢	١-	٩٧	٩٦	٤
					٤	٤	٢	٩٦	٩٨	٥

					-	-	صفر	٩٥	٩٥	٦
					-	٢	١-	٩٥	٩٤	٧
					-	-	صفر	٩٣	٩٣	٨
					٢-	٢	١-	٩٣	٩٢	٩
					٢-	-	صفر	٨٩	٨٩	١٠
					٦	٤	١٠			المتوسط

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم تعرض المجموعة الضابطة إلى أي برنامج إرشادي ، وهذا مؤشر على فاعلية البرنامج الإرشادي من خلال ملاحظة الفروق بين رتب درجات المجموعتين التجريبيتين ودرجات المجموعة الضابطة .

الفرضية الرابعة :-

((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى

" إعادة البناء المعرفي " ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي))

لاختبار صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (مان- وتني) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة ، إذ أظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة هي (٨,٥) وهي دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٢٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة ، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية الأولى ، والجدول (٢١) يوضح ذلك .

جدول رقم (٢١)

القيم الإحصائية لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي

دلالة الفروق	مستوى الدلالة	قيمة U		المجموعة التجريبية الأولى		المجموعة الضابطة		التسلسل
		الجدولية	المحسوبة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	
دالة إحصائياً	٠,٠٥	٢٣	٨,٥	٨,٥	٨٩	٢٠	١٠٠	١
				٥	٨٧	١٩	٩٨	٢
				٦,٥	٨٨	١٧	٩٧	٣
				١٠	٩٠	١٧	٩٧	٤
				١٧	٩٧	١٥	٩٦	٥
				٤	٨٥	١٣,٥	٩٥	٦
				٣	٨٤	١٣,٥	٩٥	٧
				٢	٨٢	١١,٥	٩٣	٨
				٦,٥	٨٨	١١,٥	٩٣	٩
				١	٨٠	٨,٥	٨٩	١٠
				٦٣,٥		١٤٦,٥		المتوسط

وتعد هذه النتيجة مؤشراً على فاعلية البرنامج الإرشادي المقدم إلى المجموعة التجريبية الأولى وأثره عليها في تحسين إدارة الغضب ونجاعة الفنيات المستخدمة فيه ، في حين أن المجموعة الضابطة لم تسجل تقدماً ملحوظاً لعدم تعرضها للبرنامج الإرشادي ، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه كل من دراسة (دالين وديفنباخر Dahlen & Deffenbacher, 2000) ، ودراسة (آل أطميش ، ٢٠١٠) .

الفرضية الخامسة :- ((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية " أسلوب التنظيم الذاتي " والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي))

لاختبار صحة هذه الفرضية استعملت الباحثة اختبار (مان-وتني) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة ، إذ أظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة هي (١٤) وهي دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٢٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة ، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية الثانية ، والجدول (٢٢) يوضح ذلك .

جدول رقم (٢٢)

القيم الإحصائية لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي

دلالة الفروق	مستوى الدلالة	قيمة U		المجموعة التجريبية الثانية		المجموعة الضابطة		التسلسل
		الجدولية	المحسوبة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	
دالة إحصائياً	٠,٠٥	٢٣	١٤	٤	٨٢	٢٠	١٠٠	١
				٧,٥	٨٧	١٩	٩٨	٢
				٦	٨٦	١٦,٥	٩٧	٣
				٧,٥	٨٧	١٦,٥	٩٧	٤
				١٦,٥	٩٧	١٤	٩٦	٥
				١٦,٥	٩٧	١٢,٥	٩٥	٦
				١,٥	٨٠	١٢,٥	٩٥	٧
				٣	٨١	١٠,٥	٩٣	٨
				٥	٨٣	١٠,٥	٩٣	٩
				١,٥	٨٠	٩	٨٩	١٠

				٦٩		١٤١		المتوسط
--	--	--	--	----	--	-----	--	---------

وتعزو الباحثة ذلك إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم ، والذي يعكس مدى إفادة أفراد المجموعة التجريبية من الفنيات والنشاطات المستخدمة فيه ، في حين لم تتأثر نتائج المجموعة الضابطة ولم يلحظ عليها التقدم ، وذلك لعدم تعرضها للبرنامج الإرشادي ، إذ تركت تعيش حياتها اليومية العادية بدون إثراء في خبراتهم حول الصفة المستهدفة في البرنامج الإرشادي. وهذا يدل على فاعلية الإرشاد المعرفي بأسلوب التنظيم الذاتي كما ورد في دراسة (ظافر ، ٢٠٠٩) ، ودراسة (الأسعدي ، ٢٠١٤) .

الفرضية السادسة :-

((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى " أسلوب إعادة البناء المعرفي " ورتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية " أسلوب التنظيم الذاتي " في الاختبار البعدي))

لاختبار صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (مان- وتتي) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية ، إذ أظهرت النتائج إن القيمة المحسوبة هي (٣٧,٥) وهي غير دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٢٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وللأسلوبين الأثر نفسه ، والجدول (٢٣) يوضح ذلك .

جدول رقم (٢٣)

القيم الإحصائية لرتب درجات أفراد المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية في الاختبار البعدي

دلالة الفروق	مستوى الدلالة	قيمة U		المجموعة التجريبية الثانية		المجموعة التجريبية الأولى		التسلسل
		الجدولية	المحسوبة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة	
غير دالة إحصائياً	٠,٠٥	٢٣	٣٧,٥	٥,٥	٨٢	١٦	٨٩	١
				١٢	٨٧	١٢	٨٧	٢
				١٠	٨٦	١٤,٥	٨٨	٣
				١٢	٨٧	١٧	٩٠	٤
				١٩	٩٧	١٩	٩٧	٥
				١٩	٩٧	٩	٨٥	٦
				٢	٨٠	٨	٨٤	٧
				٤	٨١	٥,٥	٨٢	٨
				٧	٨٣	١٤,٥	٨٨	٩

				٢	٨٠	٢	٨٠	١٠
				٩٢,٥		١١٧,٥		المتوسط

وتعزو الباحثة تساوي تأثير أسلوب إعادة البناء المعرفي والتنظيم الذاتي إلى وجود عناصر مشتركة بين هذين الأسلوبين ، كالأهداف الخاصة التي بنيت على أسس علمية على وفق مشكلات وحاجات المسترشدات ، فضلاً عن تطبيق الأسلوبين الإرشاديين من قبل الباحثة ، وتساوي عدد الجلسات الإرشادية عند المسترشدات ، ومدة الجلسات الإرشادية ، والمدة الزمنية للتطبيق ، كما إن وضع الخطة الإرشادية من الباحثة جاء بشكل يتناسب مع حاجات المسترشدات والمرحلة العمرية ، إذ إن استيعاب المسترشدات لمفردات الجلسات الإرشادية ساعد وبشكل منظم على حل مشكلاتهن المتعلقة بسوء إدارة الغضب وإبدال السلوك غير المرغوب بسلوك مرغوب فيه يتماشى مع القيم السائدة في المحيط الذي يعشن فيه ، كما خلقت الجلسات الإرشادية نوع من الانسجام والتوافق بين الباحثة والمسترشدات أثناء الجلسات الإرشادية ، مما أدى إلى فعالية البرنامج الإرشادي في كلا الأسلوبين .

الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث يمكن للباحثة استخلاص الاستنتاجات الآتية :-

١. يعدّ أسلوب إعادة البناء المعرفي أسلوباً فعالاً في تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة .
٢. يعدّ أسلوب التنظيم الذاتي أسلوباً فعالاً في تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة .

٣. أحدث أسلوبى إعادة البناء المعرفى و التنظيم الذاتى تغييراً إيجابياً واضحاً فى تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، وبذلك يمكن الاعتماد عليهما فى الدراسات المتعلقة بإدارة الغضب مستقبلاً ، وهذا ما يؤكد أهمية الإرشاد النفسى القائم على أسلوبى (إعادة البناء المعرفى والتنظيم الذاتى) كونهما أسلوبين يعتمدان على محاكاة الجانب العقلى المعرفى للمسترشدات سواء من خلال إقناعهن بالدليل العقلى المنطقى على خطأ أفكارهن ، أو خلق حالة من الاستبصار بسلوكهن ومشكلاتهن أو طريقة نظرتهن للأشياء والأحداث ، وهذا يقلل من احتمالات السلوك السلبى و يعدل السلوكيات غير المرغوب بها اجتماعياً.

٤. تبين أن الفنيات المستخدمة فى الأسلوبين كانت فاعلة ومؤثرة بدليل أنها أثبتت كفايتها فى تحسين إدارة الغضب ، حيث أسهمت النشاطات والتكنيكات التى اعتمدها الأسلوبان فى بلورة أفكار واقعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة عن إمكانياتهن وقدراتهن الحقيقية فى تحسين إدارة الغضب ، كما أثبتت النتائج نجاح الأسلوبين الإرشاديين فى تحقيق هدف البحث ، وتكاملهما فيما بينهما فى تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، على الرغم من استخدامهما منفصلين ، وهذا ما أوضحته نتائج الفرضية السادسة ، أى إننا نستطيع استخدام أى من الأسلوبين فى إرشاد الأشخاص الذين يعانون من سوء إدارة الغضب.

انسجاماً مع نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي :-

١. إمكانية استفادة المؤسسات التربوية والمرشدين التربويين في المدارس المتوسطة من البرنامج الإرشادي - بأسلوبيه - والذي توصل إليه البحث الحالي.
٢. الإكثار من النشاطات المدرسية التي تسهم في تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة كالسفرات المدرسية والزيارات والمهرجانات .
٣. إمكانية طبع كراسات أو كتيبات خاصة بالأسلوبين الإرشاديين المعتمدين في الدراسة الحالية من قبل القائمين على الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي لإفادة المرشدين التربويين منه .
٤. تدريب المرشدين التربويين في المدارس المتوسطة في أثناء الخدمة على ممارسة أساليب وفنيات الإرشاد المعرفي لما له من أهمية بالغة في تغيير وتعديل المفاهيم المخطوءة لدى طالبات المدارس المتوسطة .

المقترحات :-

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة القيام بالدراسات الآتية :-

١. دراسة أثر أسلوب البحث الحالي في تحسين إدارة الغضب لدى طلاب مراحل دراسية أخرى مثل الدراسة الإعدادية ، والجامعية .
٢. إجراء دراسة مقارنة عن أثر أسلوب البحث الحالي باعتماد متغير الجنس (ذكور - إناث) .
٣. إجراء دراسات أخرى تستخدم أسلوب البحث الحالي " إعادة البناء المعرفي " و " التنظيم الذاتي " في خفض أو تعديل متغيرات أخرى كالاكتئاب والقلق والخوف من الامتحان .

المصادر

أولاً:- المصادر العربية :-

❖ القرآن الكريم

١. إبراهيم ، زكريا (١٩٨٨) : علم النفس الإكلينيكي مناهج التشخيص والعلاج النفسي، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية.
٢. ----- (٢٠٠٦) : مدخل تشخيصي علاج نفسي متعدد المحاور للاضطرابات الشخصية ، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية ، العدد (٩)، القاهرة ، مصر.
٣. إبراهيم، عبد الستار(١٩٨٩): العلاج النفسي السلوكي المعرفي، أساليبه ومبادئ تطبيقه، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
٤. ----- (١٩٩٤) : العلاج النفسي السلوكي المعرفي، أساليبه ومبادئ تطبيقه، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
٥. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري (٢٠٠٥) : لسان العرب، المجلد الأول، دار المعارف ، القاهرة ، مصر.
٦. أبو اسعد، احمد عبد اللطيف(٢٠١١): تعديل السلوك الإنساني، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
٧. أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣): علم النفس التربوي، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
٨. أبو دلبوح ، أسماء عقلة (٢٠٠٨) : الإرشاد الجمعي فاعليته في خفض الغضب، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٩. أبو زعيزع ، عبد الله (٢٠١٣) : نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، مركز ديونو لتعليم التفكير ، عمان ، الأردن .
١٠. أبو غزالة، هيفاء (١٩٨٥): دليل عمل المرشد التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمّان ، الأردن.
١١. احمد ، محمد عبد السلام (١٩٨١) : القياس النفسي والتربوي ، ج١، ط٢، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
١٢. أرنوط ، بشرى إسماعيل (٢٠٠٩) : مدى فاعلية برنامج للتدريب على إدارة الغضب وخفض اضطرابات النوم لدى طلبة الجامعة ، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية ، العدد (٢٠)، نيسان ، ص ص ١٧٣ - ٢٦٣، القاهرة ، مصر .
١٣. أسعد ، ميخائيل (١٩٨١) : القياس النفسي ، مطبعة الجمهورية ، دمشق ، سوريا .
١٤. إسماعيل، أحمد السيد محمد (٢٠٠٧) : التفاوت- التشاؤم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب جامعة أم القرى ، المجلة التربوية، العدد ٦٠، المملكة العربية السعودية.
١٥. آل أطميش ، سناء نعيم بدر (٢٠١٠) : دور التداخل الإرشادي بأسلوب (إطفاء التحوير السلبي وإعادة البنية المعرفية) في تعديل الأفكار الاستحوادية لدى طالبات المرحلة الإعدادية ،

- أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، العراق .
- ١٦ . الإمام، مصطفى محمود (١٩٩٠): التقويم والقياس، مطبعة جامعة بغداد، بغداد.
- ١٧ . أناستازيا ، وأورابن (٢٠١٥) : القياس النفسي ، ترجمة صلاح الدين محمود علام ، دار الفكر ، عمان ، الأردن .
- ١٨ . باترسون (١٩٨١): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي ، ج١، دار القلم، الكويت.
- ١٩ . ----- (١٩٩٠): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، ج٢، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.
- ٢٠ . باهي ، مصطفى حسين (١٩٩٩) : الإحصاء التطبيقي في مجال البحوث التربوية والنفسية والرياضية ، ط١، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ، مصر .
- ٢١ . برادلي. ت أرفورد ، وآخرون (٢٠١٢) : ٣٥ أسلوباً إرشادياً على كل مرشد معرفتها ،
- ٢٢ . بطرس، بطرس حافظ (٢٠٠٨): المشكلات النفسية وعلاجها، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ٢٣ . ----- (٢٠١٠) : تعديل وبناء سلوك الطفل، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- ٢٤ . بوزان ، تونى (١٩٩٦) : العقل واستخدام طاقته القصوى ، ترجمة : الهام الخوري، ط١ ، دار الحصاد، دمشق، سورية.
- ٢٥ . بيك ، آرون (٢٠٠٠) : العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية ، ترجمة عادل مصطفى ، ط١، القاهرة ، مصر.
- ٢٦ . جابر، جابر عبد الحميد، واحمد خيري كاظم (١٩٨٦) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط١، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر.
- ٢٧ . الجلي ، قتيبة ، واليحييا ، فهد (١٩٩٦) : العلاج النفسي وتطبيقاته في المجتمع العربي ، الشركة الإعلامية للتوزيع والنشر ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- ٢٨ . جودة، سعد عزيز(٢٠٠٤): أثر برنامج إرشادي في تنمية السلوك الاستقلالي لطلاب المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- ٢٩ . الجوفي ، أميرة جابر هاشم (٢٠٠٢) : اثر برنامج إرشادي باستخدام ثلاثة أساليب في تنمية الاتجاه العلمي لدى طالبات الجامعة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، بغداد ، العراق .
- ٣٠ . جولمان ، دانييل (٢٠٠٠) : الذكاء العاطفي ، ترجمة ليلي الجبالي ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب - الكويت.
- ٣١ . حجاز، محمد حمدي (١٩٩٣) : فن الإرشاد النفسي السريري، المركز العربي للدراسات الأمنية

والتدريب، الرياض، السعودية.

٣٢. الحريري، رافده والأممي، سمير (٢٠١١): الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٣٣. الحفني، عبد المنعم (١٩٩١): موسوعة التحليل النفسي، المجلد الأول، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر.
٣٤. حماد، هالة، (٢٠٠٤): الدليل التدريبي حول قضايا الإساءة، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
٣٥. حمد، ليث كريم (٢٠١٣): الإرشاد النفسي في التربية والتعليم: أدبيات - برامج - دراسات، المطبعة المركزية، جامعة ديالى، العراق.
٣٦. حمزة، مختار (١٩٧٦): إرشاد الآباء والأبناء، ط٢، مكتبة الخفاجي، القاهرة.
٣٧. الحمود، فاضل (٢٠٠٤): ورقة عمل قدمت في ندوة العنف الأسري، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
٣٨. الحياي، صبري بردان علي (٢٠١١): الإرشاد التربوي والنفسي الإسلامي ونظرياته، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٣٩. الحياي، عاصم محمود (١٩٨٩): الإرشاد التربوي والنفسي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق.
٤٠. الخالدي، أديب (٢٠٠١): الصحة النفسية، ط١، الدار العربية للنشر والتوزيع، المكتبة الجامعية، غريان، ليبيا.
٤١. الخطيب، جمال (١٩٩٥): تعديل السلوك الإنساني، ط٣، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
٤٢. ----- (٢٠٠١): تعديل السلوك الإنساني، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.
٤٣. الخفاف، إيمان عباس علي (٢٠٠٩): الذكاء العاطفي، مكتبة الدار العربية للعلوم، بغداد.
٤٤. ----- (٢٠١١): الذكاءات المتعددة - برنامج تطبيقي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٤٥. -----، وناصر، أشواق صبر (٢٠١٢): الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العدد (٧٥)، بغداد.
٤٦. دافيد، ج، ليبرمان (٢٠٠٨): كيف تؤثر في الآخرين، ترجمة سعيد الحسنية، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان.
٤٧. الدايري، صالح حسن (١٩٩٨): مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد.
٤٨. الدوسري، صالح جاسم (١٩٨٥): الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (١٥).

٤٩. الراوي، أكرام دحام (١٩٩٦) : أثر برنامج التوجيه والإرشاد التربوي في اختبار الكليات والمعاهد لطلبة المرحلة الإعدادية الفرع العلمي، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة المستنصرية.
٥٠. الرحيم ،احمد حسن (١٩٩٦): المراهق في أسرته ومدرسته ومجتمعه ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
٥١. الرشيدى، بشير صالح والسهل، راشد علي (٢٠٠٠): مقدمة في الإرشاد النفسي، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
٥٢. رطروط ، عادل (٢٠٠١) : أنماط الإساءة الواقعة على الأطفال من قبل أفراد أسرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .
٥٣. روتر، جوليان (١٩٨٤) : علم النفس الإكلينيكي ، ترجمة محمود عطية ، ط٢، دار الشروق ، بيروت .
٥٤. الزعبي ، إبتسام بنت عبد الله بن عيد (٢٠١٠) : فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتعديل بعض سمات الشخصية المرتبطة بالسلوك الإجرامي للسجينات السعوديات ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .
٥٥. زهران ، حامد عبد السلام (١٩٨٨): الإرشاد والتوجيه النفسي ، ط٦، عالم الكتب، القاهرة ، مصر.
٥٦. ----- (١٩٩٠) : الإرشاد والتوجيه التربوي ، ط ٢ ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .
٥٧. السبتى ، خولة عبد الله (٢٠٠٤) : مشكلات المراهقات الاجتماعية والنفسية والدراسية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.
٥٨. سعبان ، محمد (٢٠٠٣) : اضطراب الوسواس والأفعال القهرية الخلقية (النظرية والتشخيص والعلاج) ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، مصر .
٥٩. سفيان، نبيل (٢٠٠٢): المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة تعز، اليمن.
٦٠. السقاف ، منال بنت محمد بن عمر (٢٠٠٩) : الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وجامعة أم القرى بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بجامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.
٦١. سكيريقة ، مريم بن ، ونعيمة ، غزال (٢٠١٣) : علاقة المعاملة الوالدية بالسلوك العدوانى لدى المراهقين (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المتوسط بورقلة) ، الملتقى الوطني الأول حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة ، كلية العلوم الإنسانية ، جامعة قاصدي مرياح ، الجزائر.
٦٢. سليمان، عبد الله محمد (٢٠٠٠). نحو تصور إجرائي لبرنامج علم النفس الإرشادي وتطبيقاته في المدرسة، مجلة الشؤون الاجتماعية، العدد ٢٦، السنة ١٦، الإمارات العربية المتحدة.

٦٣. سيد يوسف ، جمعة (٢٠٠٠) : الاضطرابات السلوكية وعلاجها ، دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر .
٦٤. الشناوي ، محمد محروس (١٩٩٤) : نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة.
٦٥. ----- وعبد الرحمن، محمد (١٩٩٨): العلاج السلوكي الحديث، أسسه وتطبيقاته، دار قباء، القاهرة.
٦٦. صادق، سالم نوري (١٩٩٩): اثر أسلوب التفريغ الانفعالي في خفض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.
٦٧. صفاء الدين، مؤيد (١٩٩١): تخطيط البرامج الإرشادية، دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل.
٦٨. الصفار، رفاه محمد علي أحمد (٢٠٠٢) : الأفكار اللاعقلانية لدى المدرسين وعلاقتها بالجنس والتخصص ومدة الخدمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- ابن رشد، جامعة بغداد.
٦٩. الضبع ، فتحي عبد الرحمن (د.ت) : فعالية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا ، (دون دار نشر) .
٧٠. ظافر ، سوسن سمير عبد الله (٢٠٠٩) : أثر التدريب على التعليم الذاتي والتنظيم الذاتي في تعديل سلوك الأتانية لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .
٧١. الظاهر، قحطان احمد (٢٠٠٤): تعديل السلوك، ط٢، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٧٢. عبد الحفيظ ، أخلص محمد ، وباهي ، مصطفى حسن (٢٠٠٠) : طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة .
٧٣. عبد الخالق ، احمد محمود (١٩٩٠) : أسس علم النفس ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، مصر .
٧٤. عبد الرحمن ، أنور وآخرون (١٩٨٣) : التقويم والقياس ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، العراق .
٧٥. عبد السلام ، فاروق السيد (١٩٩٠) : ظاهرة العدوان عند الأطفال ، مجلة الفيصل ، العدد(١٥٦) جمادي الآخر ، السنة الثالثة عشر ، كانون الثاني ، جدة ، المملكة العربية السعودية .
٧٦. عبد الغفار عبد السلام (١٩٩٠): مقدمة في الصحة النفسية، دار النهضة العربية، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
٧٧. عبد الكريم ، أحمد ، و خطاب ، محمد أحمد (٢٠١٠) : الإرشاد النفسي والاضطرابات الإنفعالية للأطفال والمراهقين ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
٧٨. عبد اللطيف ، مروة مندي (٢٠١٣) : فعالية برنامج عقلائي انفعالي سلوكي في خفض درجة الغضب لدى طلاب الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس

- ، مصر .
٧٩. عبد الله، سيروان (٢٠٠٠) : أثر برنامج جمعي في تعديل السلوك (الوسواس القهري)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد.
٨٠. عدس، عبد الرحمن ، وتوق، محي الدين (١٩٩٨): المدخل إلى علم النفس، ط٥، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٨١. عربيات ، أحمد عبد الحليم عبد المهدي (٢٠٠١) : بناء برنامج إرشادي للتكيف مع الحياة الجامعية في الجامعات الأردنية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية.
٨٢. عكاشة ، احمد،(٢٠٠٣)، الطب النفسي المعاصر، ط٥، القاهرة ، مصر .
٨٣. علام، صلاح الدين محمود (١٩٩٣) الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية ، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
٨٤. علوي ، إسماعيل و زغبوش ، بنعيسى (٢٠٠٩) العلاج النفسي المعرفي مدخل إلى تدبير صعوبات الحياة اليومية والتخفيف من المعاناة النفسية ، عالم الكتب الحديث ، الأردن.
٨٥. عودة، أحمد (٢٠٠٠) : القياس والتقويم في العملية التدريسية، الإصدار الثاني، دار الأمل للنشر والتوزيع، أريد ، الأردن.
٨٦. العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٩٣): مشكلات الطفولة والمراهقة أسسها الفسيولوجية والنفسية، ط١، دار العلوم العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
٨٧. ----- (٢٠٠٠) : مناهج البحث في علم النفس، ط١، دار الراتب الجامعية ، الإسكندرية ، مصر.
٨٨. فان دالين ، ديو بولد ، (١٩٨٦) ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة سيد أحمد عثمان وآخرون ، ط ٣ ، مكتبة الإنجلو المصرية ، القاهرة .
٨٩. فايد ، حسين (٢٠٠٨) : الاضطرابات السلوكية ، طيبة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .
٩٠. فرانكل ، فيكتور (١٩٨٢): الإنسان يبحث عن المعنى ، ترجمة طلعت منصور ، دار القلم للنشر والتوزيع ، ط ١ ، الكويت .
٩١. فرج ، صفوت (١٩٨٠) القياس النفسي ، الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
٩٢. فهمي، مصطفى (١٩٨٨): التوافق الشخصي والاجتماعي، ط١، مكتبة الخانجي، القاهرة.
٩٣. فيلر ، ريتشارد (٢٠١٢) : مفاتيح إدارة الغضب - حقيقته وأنواعه وعلاجه ، إعداد وتقديم هند رشدي ، دار فوارس للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .
٩٤. قاسم ، أمجد (٢٠١٢) : الذكاء الوجداني ، تعريفه وأهميته وأبعاده ، مجلة آفاق علمية وتربوية ، الموقع الإلكتروني ، آخر تحديث في ٢٤/١/٢٠١١ .
٩٥. كامل ، سلمى حسين (٢٠١١) : أثر الإرشاد باللعب في خفض الحرمان العاطفي لدى طالبات

- المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الأصمعي ، جامعة ديالى .
- ٩٦ . لندنافيلد ، جيل (٢٠٠٣) : طرق مختصرة لاتخاذ القرارات الصعبة بسهولة ، مكتبة جرير ، عمان ، الأردن .
- ٩٧ . ----- (٢٠٠٨) : إدارة الغضب ، مكتبة جرير ، عمان ، الأردن .
- ٩٨ . ليهي ، روبرت (٢٠٠٦) : العلاج النفسي المعرفي في الاضطرابات النفسية ، ترجمة جمعة سيد يوسف ومحمد نجيب ، ط ١ ، جامعة القاهرة .
- ٩٩ . محجوب ، وجيه (٢٠٠٢) : مقدمة في الإرشاد النفسي ، ط ١ ، دار الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .
- ١٠٠ . محمد ، عادل عبد الله (٢٠٠٠) : العلاج المعرفي السلوكي - أسس وتطبيقات ، ط ١ ، دار الرشد ، القاهرة ، مصر .
- ١٠١ . مؤيد ، حافظ قاسم (١٩٩٣) : إعداد برنامج إرشادي مقترح لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال في ضوء بعض المتغيرات ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .
- ١٠٢ . ميخائيل ، امنطانيوس (٢٠٠٩) : دراسة لمقياس القلق بوصفه سمة وحالة على عينات من طلبة الجامعات السورية ، مجلة جامعة دمشق ، مجلد (١٩) ، العدد (٢) ، كلية التربية ، دمشق ، سوريا .
- ١٠٣ . نشواتي ، عبد الحميد (١٩٩٧) : علم النفس التربوي ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر ، عمان .
- ١٠٤ . نصار ، كريستين (١٩٩٨) : اتجاهات معاصرة في العلاج النفسي ، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر ، بيروت ، لبنان .
- ١٠٥ . ----- (٢٠٠٧) الوسواس ، ط ١ ، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر ، بيروت ، لبنان .
- ١٠٦ . الهاشمي ، عبد الحميد محمد (١٩٩٤) . التوجيه والإرشاد النفسي ، ط ١ ، دار الشروق للنشر .
- ١٠٧ . وزارة التربية العراقية (١٩٧٧) : نظام المدارس الثانوية في العراق ، رقم (٣) ، مديرية مطبعة وزارة التربية ، بغداد .
- ١٠٨ . ياس ، أسماء سعد (٢٠٠٨) : أثر الأسلوب العقلاني العاطفي في تنمية التفاؤل لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الأصمعي ، جامعة ديالى ، العراق .

ثانياً: - المصادر الأجنبية :-

109. American Psychological Association, 2004.
110. Anastasi , A. (1988): psychologically Testing ,6th ed. New York : Macmillan .
111. Aristotle (1991), The Nichomachean Ethics. Oxford, UK: Oxford University Press.
112. Bandura, (1989): Social foundation of thought and action : Asocial

- cognitive theory , Englewood Cliffs , NJ: Prentice -Hall.
113. ----- , (1991) : Self-efficacy :The exercise of control ,N.Y, W.H .Free man.
 114. Beck AT. (2002),The current state of cognitive therapy: a 40 year retrospective, Arch Gen Psychiatry;62(9):953-9.
 115. Beck, Aaron T., Paulo Knapp, (2008) : Cognitive therapy: foundations, conceptual models, applications and research, Rev Bras Psiquiatr.; No., (30) (Suppl II).
 116. Birdie, R (1959): Counseling Principles and Presumptions, Journal of counseling psychology, N (3).
 117. Boeree, C. George, (1998) : “ Albert Bandura : personality theories” , www.emory.edu.
 118. Border & dryra L.D. Sander, MD(1992):Comprehensive school counseling programs, A Review for policy markers-Journal counseling and Development.
 119. Buzan,T.(2001) . The Power of Spiritual Intelligence .New York, Harper Collins Publishers LTD.
 120. Deffenbacher, J., L. ; Dahlen, E., R. ; Lynch, R., S. ; Morris, C., D. & Gowensmith, W., N. (2000) : An Application of Beck' s Cognitive Therapy to General Anger Reduction , Cognitive Therapy & Research , Dec ., Vol . 24 , (6) ,pp.689- 697 .
 121. DeFoore, William, (2004) : Anger: Deal With It, Heal With It, Stop It From Killing You, Cooper Aerobics Center, Dallas, U.S.A.
 122. Emmons, R., (2000).Is Spirituality an Intelligence? Motivation, Cognition and the Psychology of Ultimate Concern,” International Journal for the Psychology of Religion, Vol.10, N. (3).
 123. English Psychological Dictionary,2005,p.178.
 124. Froggatt, Wayne, (2006), The Rational Management of Anger; A cognitive-behavioral approach to helping people manage hostility and rage, New Zealand.
 125. Gardner, H.(1983).Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligence, New York, Basic Books.
 126. Goleman, Daniel,(1995), Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ, New York, Bantam, USA.
 127. Gootman, M. E. (2001). The caring teacher’s guide to discipline: Helping young students learn self-control, responsibility, and respect (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
 128. Gootman, M. E. (2001). The caring teacher’s guide to discipline: Helping young students learn self-control, responsibility, and respect (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
 129. Gottlieb, David (2001) : Anger Overload in Children : Diagnostic and Treatment Issues , Attention, Vol.8, Num .1, Aug .PP. 65-79.
 130. Hersov , L. A, Berger, M. and Shaffer ,D.(1978) Aggression and Anti-Social Behavior in Childhood and Adolescence , Pergaman press , Oxford.
 131. Higgins, E.T.; Kruglanski, A.W.; Pierro, A. (2003): Regulatory mode: Locomotion and assessment as distinct orientations. M.P. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology, New York: Academic Press 293-344.
 132. [http:// RWNOVACO@UCI.EDU](http://RWNOVACO@UCI.EDU).
 133. Hubbard, Bruce (2002) : Strategies Used in Cognitive –Behavior Therapy , Cognitive Health Group , New York .
 134. Judit K. Lindqvist ,(2002) : Swedish Adaptations Of The Novaco Anger Scale- 1998, The Provocation Inventory, And The State-Trait Anger Expression

- Inventory-2, *Social Behavior and Personality An International Journal* (Impact Factor: 0.31). 12/2002; 31(8):773-788.
135. Judit K. Lindqvist, Anna M. Dåderman & Åke Hellström , (2005) : Internal reliability and construct validity of the Novaco Anger Scale-1998-S in a sample of violent prison inmates in Sweden , *Taylor & Francis online Journal*, Volume, Issue 2, 2005, p.p. 223-237.
 136. Kelly. Jeffrey R. (1982): *Social skills Training A practical Guide for Intervention* springing PUP, co., New York.
 137. ----- (2007) , *Mindfulness-based and Cognitive-behavior Therapy for Anger-management : an Integrated Approach*, Doctorate Submitted in Psychology, Philadelphia College of Osteopathic Medicine , USA.
 138. Kruglanski, A.W.; Higgins, E.T.; Pierro, A.; Thompson, E.P.; Atash, M.N.; Shah, J.Y. (2000): To "do the right thing" or to "just do it": Locomotion and assessment as distinct self-regulatory imperatives, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2000, Vol. 79, No.5, 793-815.
 139. -----, A.W.; Pierro, A.; Higgins, E.T. (2002): Regulatory mode and social influence in organization, Unpublished manuscript, University of Maryland/College Park.
 140. Levy ,L.H (1970) : *Conception of Personality Theories and Research* , New York, Random House.
 141. Martin, paula A. F (2006): *Cognitive-behavioral therapy*, Gale Encyclopedia of Medicine, <http://www.healthatos.com>.
 142. Matlock, (1997) : Basic concepts in item and test on alysis, paper presented at the Annual meeting of south west research assaciation,Austin.
 143. Mayer, J. (2000). *Spiritual Intelligence or Spiritual Consciousness?*, *The International ,Journal for the Psychology of Religion*, V.(10),N.(1).
 144. Mazhar, Uzman (2001) : *Cognitive Therapy and Anger Management* HTTP : // WWW. Crescent life . Com / Article /.
 145. McDougall, C. & Boddis, S. (1991) , “Discrimination between anger and aggression: Implications for treatment”, *Issues in Criminological and Legal Psychology*, vol. 2.
 146. Meichenbaum & Asarnow, (1979) : "self-regulated theory" In *Book Self-control Training Approach*, New York.
 147. Meichenbaum D (1987). *Stress Inoculation Training*. New York: Pergamon Press.
 148. -----(1990): "Paying homage: Providing challenges". *Psychological Inquiry* 1 (1): 96–100.
 149. ----- (1990) . A cognitive-behavior modification approach. In M. Hersen & A. Bellack (Eds.), *Behavioral assessment: A practical handbook*. New York: Pergamon Press.
 150. -----, & Cameron, R (1979): *Stress inoculation training: Toward a general paradigm for training coping skills*, In D. Meichenbaum & M. Jaremko (eds), *stress reduction and prevention* ,New York.
 151. Moore, Amanda, (1997) : “ Albert Bandura Psychology History” , www.ship.edu.
 152. Novaco, R. (1975), *Anger Control*, Lexington, MS: Lexington Books.
 153. Novaco, R. W. (1986). Anger as a clinical and social problem. In R. Blanchard & C. Blanchard (Eds.), *Advances in the study of aggression* (pp. 1-67). New York, NY: Academic Press.
 154. Novaco, R.W., & Welsh, W.N. (1989). *Anger disturbances: Cognitive mediation*

- and clinical prescriptions. In K. Howells & C.R. Hollin (Eds), *Clinical Approaches to Violence*. Chichester: Wiley.
155. Novaco, R. W. (1994). Anger as a risk factor for violence among the mentally disordered. In J. Monahan & H. Steadman (Eds.), *Violence and Mental Disorder: Developments in Risk Assessment* (pp. 21-59). Chicago: University of Chicago Press.
 156. Novaco, R.W. (1996). Remediation anger and aggression with violent offenders. *Legal and Criminological Psychology*, 2.
 157. Novaco, R. W. (1997). Remediating anger and aggression with violent offenders. *Legal and Criminological Psychology*, 2, 77-88.
 158. Novaco, R. W., & Chemtob, C. (1998). Anger and trauma: Conceptualization ,assessment and treatment. In V.M. Follette, J.I. Ruzek., and F.R.Abueg. *Cognitive-Behavioural Therapies for Trauma*. The GuilfordPress, New York.
 159. Novaco, R. W. & Renwick, S. J. (1998). Anger predictors of assaultiveness of forensic hospital patients. In E. Sanavio, (Ed.), *Behavior and cognitive therapy today: Essays in honour of Hans J. Eysenck* (pp. 199-208). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.
 160. Novaco, R. W., Taylor, J. T., & Johnson, L. (2009). Effects of intellectual functioning on cognitive behavioural anger treatment for adults with learning disabilities in secure settings. *Advances in Mental Health and Learning Disabilities*, 3, 51-56.
 161. Panich, Wendy(2013),*Family And Personality Factors In Juvenile Delinquency* ,A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Masters of Arts in Psychology ,University of Canterbury .
 162. Patten, peggy Maed (1996): *Developing social skill* University of Illinois. <http://www.nncc.org>.
 163. Philip, Ganci, M.S,& Salas, Sharon ,B.A, (1997), *Anger Management – Memorial Healthcare system*, New York.
 164. Raimy , V. (1976) *Misunderstanding of the self –cognitive psychotherapy and the misconception hypothesis* , San Francisco : jossy –bass.
 165. Rico, Laura , (2012) : When uncontrolled anger becomes a soldier's enemy, at :- <http://medicalxpress.com/news/2012-02-.html>.
 166. Robert L. Leahy, (1997): *From Practicing Cognitive Therapy: A Guide to Interventions :Fundamentals Of Cognitive Therapy*, Cornell University Medical College , *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, (9), pp: 173-184.
 167. Shertzer, B, & stone, B (1980): *Fundamentals of Counseling*. (3rg Ed) Boston: Houghton Mifflin co.
 168. Smith , B & Farrelrdl , B.A.(1996) *Training in small group , A study of five methods . Printed and Bound in great Pertain by William Clowes. (Becles) , Limited, Bacles , London*
 169. Spielberger, C. D. (1983): *Manual for the state-trait anxiety inventory (formy)*. Pole Alte, CA: Counseling Psychology Press.
 170. Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. N, J: Lawrence Erlbaum Associations
 171. Stone, Danice, (1998) : *Social Cognitive theory*, university of south Florida,<http://www.hsc.usf.edu>.
 172. Tamaki, S. (1994). *Adolescent anger control*. Regina, Saskatchewan:

- Saskatchewan School Trustees Association.
173. Tekkeveettil, C.P. (2003). Now it's SQ !<http://www.lifepositive.com/mind/evolution/iq-genius/intelligence.asp>.
 174. Touch .H.(1979) Psychology of Crime and Criminal .NY: Holt ,Rinehart and Winston.
 175. Vaughan, F. (2002). What is Spiritual Intelligence? Journal of Humanistic Psychology, Vol. (42).N. (2).
 176. Watson, met, (1997). The career development of black and white south African international Journal for the advance wont counseling, International general for the advancing on counseling, vol.8, no.1.
 177. Westermeyer, R. (2003). Harm reduction and illicit drug use [On-line]. Available: www.cts.com/crash/habitsmart/drugs.html .
 178. Zimmerman, (2000) : Self-regulatory cycles of learning .In Gerald A. strake (Edu),conceptions of self-directed ,learning ,Munster: wax mann, 221-234.

الملاحق

ملحق رقم (١)

تسهيل مهمة

Republic Of Iraq
Ministry of Education
Directorate General of Education
In Diyala

بسم الله الرحمن الرحيم
جمهورية العراق

وزارة التربية
المديرية العامة لتربية ديالى
شعبة البحوث والدراسات

Number \\
A.D Data \\
A.H Data \\
المبادرة



العدد // ٩٢٩٢
التاريخ الميلادي ٢٠١٤/٧
التاريخ الهجري ١٤٣٥ هـ

السلي // ادارات المدارس المتوسطة والثانوية في قضاء بعقوبة المركز . .

م // تسهيل مهمة

يرجى تسهيل مهمة طالبة الدكتوراه ((سلمى حسين كامل)) في جامعة ديالى / كلية التربية
الاساسية / تخصص الارشاد النفسي والتوجيه التربوي لغرض اجراء البحث الموسوم
((تأثير اسلوبين من الارشاد المعرفي في ادارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة))

مع التقدير

سعيد كريم الزبيدي
معاون المدير العام
٢٠١٤/١١/١٨

نسخة منه السلي //

السيد معاون المدير العام للشؤون الادارية / للتفضل بالعلم مع التقدير
التفتيش التربوي / للتفضل بالعلم مع التقدير
مديرية الاشراف الاختصاص / للعلم مع التقدير
مديرية التخطيط / للعلم مع التقدير
شعبة البحوث والدراسات / مع الاوليات

رنا / ١٨

محافظة ديالى / بعقوبة / شارع المحافظة الرئيسي / هـ : 528181 أو هـ : 528180

diyalaedu@yahoo.com

ملحق رقم (٢)

استبيان استطلاعي للمرشحات التربويات والمدربات ومديرات المدارس

=====

جامعة ديالى

كلية التربية الأساسية

قسم الإرشاد النفسي والتربوي

الدراسات العليا / الدكتوراه

حضرة الست المحترمة

تروم الباحثة إجراء دراسة عن إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، ولغرض تحقيق أهداف البحث ، يرجى تفضلك بالإجابة عن السؤال الآتي :-

(هل تعاني طالبات المرحلة المتوسطة من حالات الغضب ؟ وهل لديهن إمكانية في إدارة الغضب بطريقة تربوية صحيحة ؟)

أشكر لك تعاونك مع الاحترام

الباحثة

سلمى حسين كامل

ملحق رقم (٣)

استبيان استطلاعي لطالبات المرحلة المتوسطة

=====

جامعة ديالى

كلية التربية الأساسية

قسم الإرشاد النفسي والتربوي

الدراسات العليا / الدكتوراه

عزیزتی الطالبة :-

تروم الباحثة إجراء دراسة عن إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، ولغرض تحقيق أهداف البحث ، يرجى تفضلك بالإجابة عن السؤال الآتي:-

(هل تتعرضين الى حالات الغضب ؟ وهل بإمكانك إدارة الغضب بطريقة تربوية سليمة ؟)

أشكر لك تعاونك مع الاحترام

الباحثة

سلمى حسين كامل

ملحق رقم (٤)

استبانة مقياس إدارة الغضب بصيغته الأولية المقدمة الى السادة المحكمين والخبراء

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة ديالى

كلية التربية الأساسية

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

الدراسات العليا / الدكتوراه

حضرة الأستاذ الدكتور المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

تروم الباحثة القيام بدراستها الموسومة بـ (تأثير أسلوبين من الإرشاد المعرفي في تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة) ولتحقيق ذلك يتطلب الأمر بناء مقياس (إدارة الغضب) لطالبات المرحلة المتوسطة . وبعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال ، تبنت الباحثة النظرية المعرفية في هذه الدراسة ، وتعريف (نونافكو ١٩٧٥) لإدارة الغضب Anger Management والذي يعد أول من قام بدراسة الموضوع من أصحاب المنظور المعرفي ، حيث عرّف إدارة الغضب على أنها :- (المعالجة البنائية لتعزيز التنظيم الذاتي للغضب والسلوك العدواني) .

Anger Management:- A structured treatment to foster self- regulation of anger and aggressive behavior.

وعلى وفق هذا المنظور قامت الباحثة بمراجعة عدد من الدراسات والأدبيات والمقاييس العربية والأجنبية السابقة التي بنيت في ضوء تعريف ومقياس نونافكو لإدارة الغضب ، وأهمها دراسة (Novaco:1994) ودراسة (Williams,Boyd:1996) ودراسة (Mills,Kroner,Forth:1998) ودراسة (أبو دلبوح ، ٢٠٠٨) ودراسة (أرنوط ، ٢٠٠٩) . ونظراً لما تتمتعون به من مكانة علمية مرموقة وآراء قيمة في مجال البحث العلمي ، تضع الباحثة بين أيديكم هذه العبارات للإستفادة من ملاحظاتكم والاستتارة بأرائكم في :-

١ . كونها صالحة أم غير صالحة وتعديل ما ترونه مناسباً .

٢. إضافة أي فقرة ترونها تنسجم مع هدف البحث .

٣. وضوح التعليمات .

٤. ما إذا كانت بدائل القياس مناسبة أم تقترحون بدائل أخرى ، علماً إن البدائل ثلاثية وكالاتي (دائماً - أحياناً - أبداً) . وأخيراً تقدم الباحثة شكرها وامتنانها لكم آملة أن تكون ملاحظاتكم خير معين لها في انجاز دراستها خدمة للمسيرة العلمية .

ولكم جزيل الشكر وفائق الاحترام .

الباحثة

سلمى حسين كامل

طالبة الدكتوراه

تخصص الإرشاد التربوي

مقياس إدارة الغضب بصيغته الأولية

=====

١. المجال الأول :- المعرفي

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	تعديل
١				
٢				
٣				
٤				
٥				
٦				
٧				
٨				
٩				
١٠				
١١				
١٢				

				١٣
				١٤
				١٥
				١٦
				١٧
				١٨
				١٩
				٢٠
				٢١
				٢٢
				٢٣

٢. المجال الثاني :- الفسيولوجي

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	تعديل
٢٣				
٢٤				
٢٥				
٢٦				
٢٧				
٢٨				
٢٩				

٣. المجال الثالث :- السلوكي

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	تعديل
٣١				

				٣٢
				٣٣
				٣٤
				٣٥
				٣٦

ملحق رقم (٥)

أسماء السادة المحكمين والخبراء لمقياس إدارة الغضب

مكان العمل	التخصص	اللقب العلمي	الأسم	ت
جامعة ديالى - التربية الأساسية	إرشاد نفسي	أستاذ دكتور	صالح مهدي صالح	١
جامعة ديالى - التربية للعلوم الإنسانية	إرشاد نفسي	أستاذ دكتور	سالم نوري صادق	٢

٣	سامي مهدي العزاوي	أستاذ دكتور	إرشاد نفسي	جامعة ديالى - التربية للعلوم الإنسانية
٤	عبد الكريم محمود	أستاذ مساعد دكتور	إرشاد نفسي	مديرية تربية ديالى
٥	خليل إبراهيم رسول	أستاذ دكتور	قياس وتقويم	جامعة بغداد - كلية الآداب
٦	كامل الزبيدي	أستاذ دكتور	قياس وتقويم	جامعة بغداد - كلية الآداب
٧	صفاء الحبيب	أستاذ دكتور	قياس وتقويم	جامعة بغداد - كلية التربية - ابن رشد
٨	محمد أنور	أستاذ مساعد دكتور	قياس وتقويم	جامعة بغداد - كلية التربية - ابن رشد
٩	خالد جمال	أستاذ مساعد دكتور	قياس وتقويم	جامعة بغداد - كلية التربية - ابن رشد
١٠	قاسم حسين صالح	أستاذ دكتور	علم نفس	جامعة صلاح الدين - كلية التربية
١١	سناء الداغستاني	أستاذ دكتور	علم نفس	جامعة بغداد - كلية الآداب
١٢	سناء مجول فيصل	أستاذ دكتور	علم نفس	جامعة بغداد - كلية الآداب
١٣	بثينة الحلو	أستاذ دكتور	علم نفس	جامعة بغداد - كلية الآداب
١٤	بشرى عناد مبارك	أستاذ دكتور	علم نفس	جامعة ديالى - التربية الأساسية
١٥	لطيفة ماجد	أستاذ مساعد دكتور	علم نفس	جامعة ديالى - التربية للعلوم الإنسانية

ملحق رقم (٦)

استبانة آراء الخبراء حول صلاحية البرنامج الإرشادي

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الأستاذ الدكتور المحترم

تحية طيبة...

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم بـ (تأثير أسلوبين من الإرشاد المعرفي في تحسين إدارة الغضب لدى طالبات المرحلة المتوسطة) وقد تبنت الباحثة النظرية المعرفية في بناء مقياس إدارة الغضب الذي تكون من (٣٤) فقرة توزعت على ثلاثة مجالات ، هي المجال المعرفي والمجال الفسيولوجي والمجال السلوكي ، وقامت ببناء برنامجها الإرشادي ، على وفق نموذج " ريموند نواكو " (Raymond Novaco) المعرفي - النفسي السلوكي لإدارة الغضب ، إذ عرف نواكو إدارة الغضب بأنها " مساعدة الفرد على إعادة البناء المعرفي ، وتنظيم الإثارة ، والمشاركة في إيجاد الحلول ، وعمل تغييرات في المجالات البيئية المحيطة بالفرد الغاضب " (Novaco,1996,p.4) ، ولغرض تحقيق أهداف البحث ، قامت ببناء أسلوبين إرشاديين على وفق أنموذج (Borders & Drayer,1992) لتخطيط البرامج الإرشادية ، هما أسلوب إعادة البناء المعرفي ، و أسلوب التنظيم الذاتي ، وقد عرّف ميكينباوم (Meichenbaum,1990) إعادة البناء المعرفي على انه " الأساليب التي تسعى الى تحويل تفكير المسترشد وذلك بإظهار الاعتقادات الخاطئة غير المستندة الى دلائل وإثباتات ، وبيان عدم واقعية تفسيره للأحداث ، وتعليمه المهارات المعرفية للتكيف مع المشكلات ، للوصول للحل المناسب " (العزة ، ١٩٩٠ ، ص ١٥٥) ويتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات منها :- (المناقشة ، التساؤل ، التدريب على الاسترخاء ، عزل الأفكار اللاعقلانية ، السهم الهابط ، إلغاء الطابع الكارثي ، التعامل مع الحدث ، الأعمدة الثلاثة ، تحليل المذكرات ، التعزيز ، التغذية الراجعة ، التدريب البيئي).

أما أسلوب التنظيم الذاتي فقد عرّفه باندورا (Bandura,1994) على أنه " قابلية الفرد على التحكم بسلوكه الخاص ، والجهد المنظم لتوجيه الأفكار والمشاعر والأفعال لتحقيق الأهداف " (Zimmerman, 2000,p.13) . ويتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات (المناقشة ، التخيل ، الحديث الذاتي ، التعليمات الذاتية ، ملاحظة الذات ، لعب الدور ، التنفيس ، التدريب على الاسترخاء ، التعزيز ، التغذية الراجعة ، التدريب البيئي) .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودارية في مجال الإرشاد النفسي والتربوي ، ترجو الباحثة إبداء آرائكم وتوجيهاتكم ومقترحاتكم في :-

١. مدى ملائمة عنوان الجلسة . ٢. مدى ملائمة الفنيات والاستراتيجيات.
٣. مدى ملائمة الأهداف الرئيسية للبرنامج . ٤. أية ملاحظات وتعديلات أخرى ترونها مناسبة.

ولكم جزيل الشكر والامتنان

الباحثة

سلمى حسين كامل

المشرف

أ.د. ليث كريم حمد

ملحق رقم (٧)

أسماء السادة المحكمين والخبراء للبرنامج الإرشادي

ت	الأسم	اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل
١	صالح مهدي صالح	أستاذ دكتور	إرشاد نفسي	جامعة ديالى - التربية الأساسية
٢	سالم نوري صادق	أستاذ دكتور	إرشاد نفسي	جامعة ديالى - التربية للعلوم الإنسانية
٣	سامي مهدي العزاوي	أستاذ دكتور	إرشاد نفسي	جامعة ديالى - التربية للعلوم الإنسانية
٤	عدنان المهداوي	أستاذ دكتور	إرشاد نفسي	جامعة ديالى - التربية للعلوم الإنسانية
٥	هناء محمود حسن	أستاذ دكتور	إرشاد نفسي	الجامعة المستنصرية - كلية التربية
٦	أزهار ماجد كاظم	أستاذ دكتور	إرشاد نفسي	الجامعة المستنصرية - كلية التربية

ملحق رقم (٨)

استبانة تطبيق مقياس إدارة الغضب لطالبات المرحلة المتوسطة

جامعة ديالى

كلية التربية الأساسية

قسم الإرشاد النفسي والتربوي

الدراسات العليا / الدكتوراه

عزيزتي الطالبة

تحية طيبة ...

نتعرض جميعاً الى مواقف حياتية تثير فينا انفعالات غير سارة ، وهذا أمر طبيعي ، غير أننا نختلف في ردود أفعالنا تجاه هذه المواقف والانفعالات، وهذا أمر طبيعي أيضاً .

أمامك عدد من الفقرات ، تفضلني بقراءتها فقرة فقرة ، ثم ضعي إشارة (√) أمام البديل الذي ينطبق عليك ، فإن كان مضمون الفقرة ينطبق عليك دائماً ضعي إشارة (√) في البديل (دائماً) ، وإن كانت الحالة تنطبق عليك أحياناً ، ضعي إشارة (√) في البديل (أحياناً) ، وإن كانت الحالة لا تنطبق عليك أبداً ، فضعي الإشارة (√) في البديل (أبداً) . أرجو أن تجيبي على كل الفقرات ، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة مخطوءة ، ولا داعي لذكر الإسم ، علماً إن جميع البيانات ستكون في سرية تامة ولأغراض البحث العلمي فقط .

مثال توضيحي:-

الفقرات	دائماً	أحياناً	أبداً
يتبعثر كلامي عندما أغضب .	√		

يرجى الإجابة عن الفقرات التالية :-

- التسلسل الولادي للطالبة في العائلة:- الأولى () الوسط () الأخيرة () الوحيدة () .
- العمر الزمني للطالبة :- () .
- عائلية السكن :- ملك () إيجار () أخرى () .

مع فائق شكري وتقديري لتعاونك

الباحثة

Abstract



The present paper aims at figuring out the impact of two cognitive counseling approaches in improving anger management among intermediate female students via testing the validity of the following hypotheses:

1. There are no statistically significant differences on the level of (0.05) among the first experimental group's members (cognitive reconstruction) in the pre and post-tests on anger management scale.
2. There are no statistically significant differences on the level of (0.05) among the second experimental group's (auto arrangement) scoring averages in the pre and post-tests in regard to anger management scale.
3. There are no statistically significant differences on the level of (0.05) between the controlling experimental group's scoring averages in the pre and post-test in regard to anger management scale.
4. There are no statistically significant differences on the level of (0.05) among the first experimental group's (cognitive reconstruction) scoring averages and those of the controlling group members in the post-test in regard to anger management scale.
5. There are no statistically significant differences on the level of (0.05) among the second experimental group's (auto arrangement) scoring averages and those of the controlling group members in the post-test in regard to anger management scale.
6. There are no statistically significant differences on the level of (0.05) between the first experimental (cognitive reconstruction) and the second experimental (auto arrangement) groups' scoring averages in the post-test.

For the sake of achieving the aim of the study, the researcher made use of an experimental method of an experimental group, a controlling group, a pre-test, and post-test. Sample of the study comprises (30) females studying in the intermediate schools in the center of Baquba city/ Diyala Province in the academic year 2014-2015 randomly divided into three groups; two experimental and one controlling respectively. A compromise is done between the three groups in some certain variables like (scores on the anger management scale, students' sequence among their brothers and sisters, students' age, and residence belongingness).

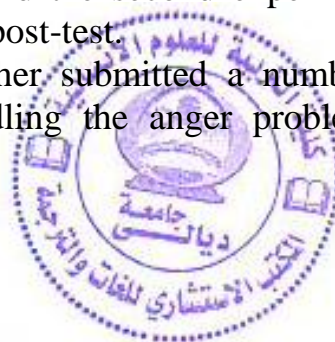
Moreover, the researcher espoused anger management scale which comprises of (34) items. In building this scale, the researcher relied on the theoretical, cognitive, psychological, behavioral frame set by Raymond Novaco. The scale is exposed to a group of 15 referees and experts in psychological counseling, educational guidance, experimental psychology and evaluation and measurement who agreed that it is 100% valid scale. scale reliability is acquired by means of the SPSS As Chi square value is ($\chi^2 = 0$) on the level of (0.05), in addition to Chronbach's Alpha Equation as scale validity coefficient is (0.87).

Furthermore, the researcher constructed a counseling program of two cognitive counseling styles that are (**Cognitive Reconstruction and Auto Arrangement**). Each approach comprises (14) counseling sessions of (45) minutes in the duration of seven weeks, two sessions per week for each approach. The counseling program face value is assured through exposing it to a group of experts and specialists in psychological counseling who 100% agreed on its appropriateness. Then .

Study results are:

1. There are statistically significant differences on the level of (0.05) among the first experimental group's members (cognitive reconstruction) scoring averages in the pre and post-tests on anger management scale.
2. There are statistically significant differences on the level of (0.05) among the second experimental group's (auto arrangement) scoring averages in the pre and post-tests in regard to anger management scale.
3. There are no statistically significant differences on the level of (0.05) between the controlling experimental group's scoring averages in the pre and post-test in regard to anger management scale.
4. There are statistically significant differences on the level of (0.05) among the first experimental group's (cognitive reconstruction) scoring averages and those of the controlling group members in the post-test in regard to anger management scale.
5. There are statistically significant differences on the level of (0.05) among the second experimental group's (auto arrangement) scoring averages and those of the controlling group members in the post-test in regard to anger management scale.
6. There are no statistically significant differences on the level of (0.05) between the first experimental (cognitive reconstruction) and the second experimental (auto arrangement) groups' scoring averages in the post-test.

In light of study results and conclusions, the researcher submitted a number of recommendations and suggestions in relation to handling the anger problem in educational institutions.



Ministry of Higher Education & Scientific Research



DIYALA UNIVERSITY
College of Basic Education
Psychological Counseling and Educational Guidance Dept.
Postgraduate Studies\ Ph.D.

The Effect of two cognitive counseling Styles in improving Anger management Among intermediate female students

A thesis Submitted

To the Council of the College of Basic Education \
Diyala University in partial fulfillment for the requirement For
degree Of PH.D in
Counseling and Educational Guidance

By

Selma Hussein Kamel

Supervised by

Prof. Dr. Laith Kareem Hamad

2015 A.C.



1436 A.H.

