وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربيـة للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

أثر أسلوب التحدث مع الذات في خفض إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة

رسالة مقدمة
إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى وهي جزء من
متطلبات نيل درجة ماجستير في
(الإرشاد لنفسي والتوجيه التربوي)

من الطالب
صاحب عبد الله حمد

إشراف
الأستاذ الدكتور
عدنان محمود عباس المهداوي

١٤٣٢هـ ٢٠١١ م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ ﴾

سُورَةُ الرعد

﴿الآية ١١﴾

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ **(أثر أسلوب التحدث مع الذات في خفض إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة)** والمقدمة من الطالب **(صاحب عبدالله حمد)**، قد جرى تحت إشرافي في جامعة ديالى كلية التربية للعلوم الإنسانية، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في **الإرشاد لنفسي والتوجيه التربوي**

المشرف

الأستاذ الدكتور

عدنان محمود عباس المهداوي

التاريخ / /٢٠١١

توصيه رئاسة القسم:

بناءً على التوصيات أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

الأستاذ المساعد الدكتور

خالد جمال حمدي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ / /٢٠١١

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أني قرأت الرسالة الموسومة بـ **(أثر أسلوب التحدث مع الذات في خفض إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة)** التي تقدم بها الطالب **(صاحب عبدالله حمد)**، إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى، وقد راجعتها لغوياً وأصبحت مصاغة بأسلوب علمي سليم وخالٍ من الأخطاء اللغوية والتعبيرات غير الصحيحة ولأجله وقعت.

التوقيع:

الاسم : أ.د. إياد عبدالودود عثمان

التاريخ: / /٢٠١١

إقرار الخبير العلمي

أشهد أني قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ **(أثر أسلوب التحدث مع الذات في خفض إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة)** التي قدمها الطالب **(صاحب عبدالله حمد)**، إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى، كونها جزءاً من متطلبات نيل درجة ماجستير في **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**

) فوجدتها صالحة من الناحية العلمية ولأجله وقعت.

التوقيع:

الاسم : أ.م.د. بشرى عناد مبارك

التاريخ: / /٢٠١١

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة إننا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ(**أثر أسلوب التحدث مع الذات في خفض إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة**) قد ناقشنا الطالب (**صاحب عبدالله حمد**) في محتوياتها وفيما له علاقة بها ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير في (**الإرشاد لنفسي والتوجيه التربوي**) وبتقدير (**امتياز**).

أ.د

ليث كريم حمد

رئيس اللجنة

أ.د	**أ.د**
سالم نوري صادق	**نشعه كريم عذاب**
عضواً	**عضواً**

أ.د

عدنان محمود عباس المهداوي

عضواً ومشرفاً

صدقت الرسالة من مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى.

التوقيع

أ.م.د

نصيف جاسم محمد

عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية/ وكالة

التاريخ / /٢٠١١

الإهداء

إلى..... روح والـــــدي تغــمده اللّه برحمتـــه الواسعـــــــــة.....
برراً وإحساناً

إلى.....الشمعة التـي أنـــارت لنا الطريق والدتـــــــــــي.....
أطال الله في عمرها

إلى..... من علمونـــي فـاجـــادو أساتذتـــــــــــي .....
فخرا وامتنـانا

إلى..... إخوتـــــــــي وأخواتـــــــــــي.....
حباً واعتزازاً

إلى.. كل من مد لي يد العون والمساعدة.....
شكراً وتقديراً

إلى.. وطنـي العزيز العـــــــراق.....
جعله اللّه بلداً آمناً

أُهدي ثمرة جهدي المتواضع

الباحث

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، والصلاة والسلام على سيدنا محمد ﷺ وعلى آله وصحبه أجمعين .

يسرني أن أعبر عن شكري وامتناني إلى أستاذي ومشرفي الفاضل الأستاذ الدكتور (عدنان محمود عباس المهداوي) لما أبداه من توجيهات وإرشادات وملاحظات علمية نورت طريق بحثي العلمي.

وأقدم شكري وامتناني إلى الأساتذة الأفاضل في قسم العلوم التربوية والنفسية لرعايتهم وتشجيعهم لي خلال فترة الدراسة والبحث ، ومن واجب العرفان أن أخص منهم (الأستاذ الدكتور سالم نوري صادق والأستاذ المساعد الدكتور هيثم احمد علي والأستاذ المساعد الدكتور خالد جمال حمدي).

ومن واجب الإخلاص والعرفان بالفضل أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى الأستاذ الدكتور (ليث كريم حمد) والأستاذ الدكتور (صالح مهدي صالح) والأستاذ الدكتورة (نشعه كريم عذاب) لما قدموه من رعاية ودعم وتشجيع طيلة فترة كتابة البحث، جزاهم الله خير الجزاء .

كما واتقدم بالشكر للسادة الخبراء، لما أبدوه من آراء علمية لتقويم أدوات البحث.

ويطيب لي أن أتقدم بجزيل شكري وتقديري إلى الزميلة العزيزة (م.م. أسماء سعد ياس) لما قدمته من مساعدة ونصائح سهلت عملي .

كما وأقدم شكري وامتناني إلى إدارة متوسطة العراق للبنين لتعاونها معي في توفير المكان والجو الملائمين لتطبيق الأسلوب الإرشادي.

ومن واجب الوفاء أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى جميع أفراد أسرتي وأخوتي (نجم، صباح، رياض) لما قدموه من مساندة ودعم طيلة فترة الدراسة والبحث.

وأخيراً أتقدم بالشكر والاعتزاز إلى كل من أسهم في إبداء رأي أو توجيه نصيحة أو تقديم دعم علمي أو معنوي لشد عزيمتي على انجاز البحث.

الباحث

المستخلص

يستهدف البحث الحالي التعرف على أثر أسلوب التحدث مع الذات في خفض إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وذلك من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس إيذاء الذات.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق الاسلوب الإرشادي وبعده على مقياس إيذاء الذات.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار ألبعدي على مقياس إيذاء الذات.

يتحدد البحث الحالي بطلاب المرحلة المتوسطة في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى في مركز مدينة بعقوبة/ الدراسة الصباحية/ للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١)م .

ولتحقيق هدف البحث واختبار فرضياته استخدم المنهج التجريبي ذا التصميم (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة مع اختبار قبلي . بعدي) تكونت عينة البحث من(٢٠) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة موزعين بطريقة عشوائية على مجموعتين، (مجموعة تجريبية) و(مجموعة ضابطة)، وبواقع (١٠) طلاب في كل مجموعة، وقد تم إجراء التكافؤ للمجموعتين في بعض المتغيرات وهي (درجات الطلاب على مقياس إيذاء الذات، والتحصيل الدراسي للأب، والتحصيل الدراسي للام، ومهنة الأب، ومهنة الأم، وعائدية السكن).

وقام الباحث بتبني مقياس إيذاء الذات الذي أعدته (كاظم، ٢٠٠٩) للمرحلة المتوسطة وتم عرضه على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس الذين أكدوا بنسبة (١٠٠%) على صلاحية المقياس للتطبيق وبذلك تحقق الصدق الظاهري، أما

الثبات فتم إيجاده بطريقتين هي إعادة الاختبار إذ بلغ (٠.٨٨)، والفاكرونباخ وقد بلغ (٠.٨٧).

وكذلك قام الباحث بتطبيق أسلوب أرشادي(أسلوب التحدث مع الذات) تم تنفيذه من خلال برنامج أرشادي اعد لغرض خفض إيذاء الذات، وتم التحقق من صدق(الأسلوب الإرشادي) عن طريق الصدق الظاهري، من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء في الإرشاد والتوجيه، وقد تكوّن الاسلوب من (١٥) جلسة إرشادية وبواقع (جلستين) في الأسبوع زمن الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة عدا الجلسة الافتتاحية والختامية فقد بلغت (٦٠) دقيقة.

وقد استعملت الوسائل الإحصائية الآتية: (معامل ارتباط بيرسون، اختبار مان وتني، اختبار ولكوكسن، مربع كاي، الوسط المرجح، الوزن المئوي ، معادلة الفاكرونباخ).

وأظهرت نتائج البحث الحالي ما يأتي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس إيذاء الذات.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق الأسلوب الإرشادي وبعده على مقياس إيذاء الذات.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس إيذاء الذات ولصالح المجموعة التجريبية.

وقد أظهرت النتائج أن لأسلوب التحدث مع الذات أثر في خفض إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

وفي ضوء نتائج البحث واستنتاجاته قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات.

ثبت المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الآية القرآنية	أ
إقرار المشرف	ب
إقرار الخبير اللغوي	ج
إقرار الخبير العلمي	د
إقرار لجنة المناقشة	هـ
الإهداء	و
شكر وامتنان	ز
مستخلص الرسالة باللغة العربية	ح – ط
ثبت المحتويات	ي– ك
ثبت الجداول	ل – م
ثبت الأشكال وثبت الملاحق	ن
الفصل الأول: التعريف بالبحث	٢–٢٥
مشكلة البحث	٢–٥
أهمية البحث	٦–١٩
هدف البحث	٢٠
حدود البحث	٢٠
تحديد المصطلحات	٢١–٢٥
الفصل الثاني: الإطار النظري ودراسات سابقة	٢٧–١٠٥
إيذاء الذات من وجهة نظر الإسلام	٢٧
مدخل في مفهوم إيذاء الذات	٢٨–٣٢
أسباب إيذاء الذات	٣٢–٣٧
النظريات التي فسرت إيذاء الذات	٣٨–٥٧

الإرشاد السلوكي المعرفي	٥٨-٦٥
▪ نظرية ميكينبوم (العلاج السلوكي المعرفي)	٦٦-٧٥
▪ أسلوب التحدث مع الذات	٧٦-٨٦
مبررات استخدام أسلوب التحدث مع الذات	٨٧-٨٨
دراسات سابقة تناولت إيذاء الذات	٨٩-٩٩
دراسات سابقة تناولت أسلوب التحدث مع الذات	١٠٠-١٠٥
الفصل الثالث: إجراءات البحث	١٠٧-٢٠٥
منهج البحث	١٠٧
التصميم التجريبي	١٠٧-١١٠
مجتمع البحث	١١٠-١١١
عينة البحث	١١٢-١١٣
تكافؤ المجموعتين	١١٤-١٢٠
أداتا البحث	١٢٠-١٢٥
بناء الأسلوب الإرشادي وتطبيقه	١٢٦-٢٠٤
الوسائل الإحصائية	٢٠٥
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها	٢٠٧-٢١٥
عرض النتائج	٢٠٧-٢٠٩
تفسير النتائج ومناقشتها	٢١٠-٢١٢
الاستنتاجات	٢١٣
التوصيات	٢١٤
المقترحات	٢١٥
المصادر	٢١٧-٢٣٨
الملاحق	٢٤٠-٢٦٦
مستخلص الرسالة باللغة الانكليزية	A-B

ثبت الجداول

رقم الجدول	العنوان	رقم الصفحة
١	أسماء المدارس المتوسطة والثانوية وأعداد الطلاب حسب توزيعها على مدينة بعقوبة .	١١١
٢	توزيع الطلاب في متوسطة العراق للبنين موزعين حسب الصفوف.	١١٢
٣	توزيع الطلاب على مجموعتين التجريبية والضابطة.	١١٣
٤	القيم الإحصائية لاختبار مان- وتني في التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس إيذاء الذات قبل بدء التجربة.	١١٥
٥	القيم الإحصائية لاختبار مربع كاي لمتغير التحصيل الدراسي للأب للمجموعتين التجريبية والضابطة.	١١٦
٦	القيم الإحصائية لاختبار مربع كاي لمتغير التحصيل الدراسي للأم للمجموعتين التجريبية والضابطة.	١١٧
٧	القيم الإحصائية لاختبار مربع كاي لمتغير عائدية السكن للمجموعتين التجريبية والضابطة.	١١٨
٨	القيم الإحصائية لاختبار مربع كاي لمتغير مهنة الأب للمجموعتين التجريبية والضابطة.	١١٩
٩	القيم الإحصائية لاختبار مربع كاي لمتغير مهنة الأم للمجموعتين التجريبية والضابطة.	١٢٠
١٠	الوسط المرجح والوزن المئوي وتقديرات إيذاء الذات لكل فقرة من فقرات المقياس وترتيبها تنازلياً.	١٢٨-١٣٠
١١	الحاجات التي شخصت على مقياس إيذاء الذات وقد رتبت تنازلياً حسب أوساطها المرجحة وأوزانها المئوية .	١٣١-١٣٢

١٢	فقرات مقياس إيذاء الذات التي حولت إلى مواضيع ضمن الأسلوب الإرشادي.	١٣٣
١٣	عناوين الجلسات الإرشادية وتاريخ انعقادها.	١٤٦
١٤	درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي وقيمة (W) المحسوبة والجدولية.	٢٠٧
١٥	درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق الأسلوب الإرشادي وبعده وقيمة(W) المحسوبة والجدولية	٢٠٨
١٦	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي وقيمة (U) المحسوبة والجدولية.	٢٠٩

ثبت الإشكال

رقم الشكل	المحتوى	رقم الصفحة
١	افتراض ميكينبوم بين البناء المعرفي والحديث الذاتي	٦٩
٢	مصادر التحدث مع الذات او البرمجة الذاتية	٨٥
٣	التصميم التجريبي الذي وضعه الباحث	١٠٩

ثبت الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
١	تسهيل مهمة	٢٤٠
٢	استبانة استطلاعية	٢٤١
٣	استمارة معلومات أولية لإجراء التكافؤ بين أفراد المجموعتين	٢٤٢
٤	أسماء السادة الخبراء مرتبة حسب الحروف الهجائية ودرجاتهم العلمية	٢٤٣
٥	مقياس إيذاء الذات المقدم للخبراء	٢٤٤-٢٤٦
٦	مقياس إيذاء الذات بصيغته النهائية	٢٤٧-٢٤٩
٧	استبانة آراء الخبراء حول صلاحية الأسلوب الإرشادي	٢٥٠-٢٦٦

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشـكلة البحث

أهمـيـة البحث

هـــدف البحث

حـــدود البحث

تحديد المصطلحات

مشكلة البحث Problem of the research

تُعدّ مشكلة إيذاء الذات من المشكلات التي عاصرت وجود الإنسان واستحوذت على اهتمام بالغ على مر التاريخ من رجال الدين وعلماء النفس والاجتماع والطب، وهو سلوك غير سوي زاد انتشاره في الآونة الأخيرة بشكل غير طبيعي، ويعده علماء النفس من السلوكيات التي تنطوي على كره مسبق للذات ومستوى متدني من تقويمها (حسن، ٢٠٠٦، ص٢٥٦).

يبدأ إيذاء الذات في الطفولة، ويستمر أيام المراهقة، ويستفحل أيام الشباب وعند الكبر في السن أيضاً، والذين يقومون بإيذاء أنفسهم يذكرون أنهم يحسون بالتوتر عندما يحاولون الامتناع عن ذلك ويشعرون بالراحة في حالة إيذاء أنفسهم، لذا نرى أن بعضهم يتباهى ويفتخر بما يقوم به من أذى موجه إلى ذاته (هيلز وهيلز، ١٩٩٩، ص١٤٣-١٤٤).

وتنتهي حالات كثيرة من الهياج والاضطراب السلوكي لدى بعض الأفراد بالقيام بإلحاق الأذى بأنفسهم بإتباع أساليب متعددة كإحداث الجروح في أطرافهم أو إطلاق العيارات النارية على بعض الأجزاء من أجسامهم، وتتخذ بعض الفئات في بعض المجتمعات ظاهرة إيذاء الذات حجماً ورمزاً للرفض الاجتماعي كما يقوم بذلك بعض المتظاهرين أمام مسؤوليهم ليعبروا بذلك عن موقف رافضٍ أو محتج (إبراهيم، ١٩٨٧، ص١٤١).

وتكمن مشكلة إيذاء الذات عندما يقوم الشخص بإيذاء نفسه بنفسه،وعندها تكون عملاً عدائياً موجهاً ضد النفس وضد الآخرين، إذ إن الشخص المؤذي لذاته يجلب المشاكل الصحية لنفسه، والضغوط الاجتماعية لأسرته، والحزن والندم في نفوس أقاربه وأصدقائه وإفراد مجتمعه على حد سواء، وازدياد ظاهرة إيذاء الذات

بدون وقاية يساهم في انحلال المجتمع وتفككه (الجهني، ١٩٩٩، ص٢)، وهذا ما أيدته دراسة كيربرج (Kehrberg, 1997)، حيث أشارت إلى أن سلوك إيذاء الذات يخلق مشكلات خطيرة في الجوانب النفسية والاجتماعية للفرد وخصوصاً في مرحلة المراهقة (Kehrberg, 1997, p.35)، وهي المرحلة التي سيتناولها البحث الحالي.

وتتراكم المشاعر السلبية عند الطالب الذي يسعى إلى إيذاء ذاته من خلال الظروف الاجتماعية والاقتصادية والحياتية الصعبة التي يواجهها، نتيجة المعاملة السيئة والقاسية التي تمارسها بعض الأسر مع أبنائها ولا سيما في الأمور المتعلقة بالدراسة والمثابرة عليها مع تردد أوعدم استعداد من جانب الفرد لهذا الأمر مما تجعله يمر بحالة إحباط ومع استمرارها يصبح إحباطاً قد يدفعه إلى التفكير في إيذاء ذاته للتعبير عما بداخله من المشاعر السلبية (مخزومي، ٢٠٠٤، ص٢٢٥-٢٢٦).

ولقد أخذت تبرز مشكلة إيذاء الذات في عدد من دول العالم المتقدمة والدول النامية على حدٍ سواء، الأمر الذي جعل هذه المشكلة تثير اهتمام الباحثين بمختلف تخصصاتهم (الجهني، ١٩٩٩، ص٤).

أن ما تعرض له المجتمع العراقي وَلدّ الكثير من الضغوط والمشكلات وعلى جميع المستويات ولا سيما الأمنية منها والتي أثرت على كافة شرائح المجتمع، ومن أبرزها إحداث الحرب الأخيرة عام ٢٠٠٣ وما أعقبها من تدهور في الوضع الأمني والاجتماعي .

إن مثل هذه الضغوط تفرض على الفرد تغيرات قد تكون فسيولوجية أو اجتماعية أو نفسية أو تجمع بين هذه المتغيرات الثلاث، وإن أهم مصادر الضغوط

هـــي الحـــروب وأخطارهـــا وعـــدم الاســـتقرار وفقـــدان الأمـــن، (عثمان، ٢٠٠١، ص٩٦-٩٧).

وعليه ارتأى الباحث أن يبحث عن حالات إيذاء الذات في مرحلة المراهقة التي تقابل المرحلة المتوسطة في المدارس العراقية، وذلك لأن هذه المرحلة تمتاز بأنها مرحلة الانفعالات والتوترات العنيفة فالمراهق احياناً يثور لأبسط الأسباب ولا يستطيع التحكم بالمظاهر الخارجية لحالته، وقد يوجه حالته إلى الداخل ويؤذي نفسه (الجسماني، ١٩٨٣، ص١٧٧).

ولمعرفة مدى انتشار حالات إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مؤسساتنا التربوية والتعليمية، قام الباحث بتطبيق مقياس إيذاء الذات في ثلاث مدارس* على عينة مكونة من (١٠٠) طالب من طلاب المرحلة المتوسطة وقد أوضحت النتائج بأن (٧٠%) من أفراد العينة تؤكد وجود حالات إيذاء الذات لدى الطلاب.

ولتعزيز هذه النتائج قام الباحث بتوجيه استبيان استطلاعي (ملحق/٢) إلى (١٠) من المرشدين التربويين** وكانت (٨٠%) من إجاباتهم تؤيد وجود حالات إيذاء الذات ، مثل عبور الطريق وسط سير كثيف من السيارات أو قيادة السيارة أو الدراجة بسرعة فائقة أو الإضراب عن الطعام أو استعمال عقاقير طبية بجرع كبيرة ، فضلاً عن ذلك قام الباحث بتوجيه الاستبيان نفسه إلى (١٠) من المدرسين الذين يعملون في المدارس المتوسطة في مركز مدينة بعقوبة وكانت (٧٠%) من إجاباتهم

---

* – ثانوية حي المعلمين للبنين.
– ثانوية الشام للبنين.
– ثانوية النجف الاشرف للبنين.

** تم اختيارهم من المدارس المتوسطة والثانوية في مركز مدينة بعقوبة.

تؤكد وجود حالات إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة مما يؤثر على مستواهم الدراسي وتوافقهم النفسي والاجتماعي.

إضافة إلى ذلك فقد أشارت عدد من الدراسات العراقية الوصفية ومنها دراسة (الموسوي وباقر،٢٠٠٦) إلى وجود حالات إيذاء الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، وكذلك دراسة (كاظم،٢٠٠٩) إلى وجود نفس الحالات لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، وأوصت الدراستين إلى ضرورة بناء برنامج أو تطبيق أسلوب أرشادي للتخفيف من حدة هذه المشكلة ، ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي والتي سعى الباحث لدراستها، لذا سيقوم الباحث بتطبيق أسلوب أرشادي (أسلوب التحدث مع الذات) بالاعتماد على منهج البحث التجريبي لمساعدة الطلاب على الحد قدر الإمكان من هذه المشكلة. وبذلك أصبح الباحث إمام تساؤل يحاول الإجابة عنه وهو: هل لأسلوب التحدث مع الذات أثر في خفض إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

أهمية البحث The Importance Of Research

يُعدّ ميدان الصحة النفسية من أكثر ميادين علم النفس إثارة لاهتمام الناس، سواء المتخصصين منهم في العلوم الإنسانية أو غيرهم من عامة الناس، ولعل من أهم الأسباب التي يمكن أن توضح أهمية هذا الميدان هو أن الوصول إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية السليمة أمر مرغوب فيه من الناس جميعاً، فالصحة النفسية كمجال من مجالات علم النفس تمثل الملكة المتوجة على بقية مجالات علم النفس الأخرى وليس في ذلك مبالغة، فهي محصلة جميع الوظائف النفسية التي يقوم بها الفرد، وهي غاية الوظائف النفسية المتعدد التي يقوم علم النفس بدراستها (عبد الغفار، ١٩٩٠، ص٦).

فالفرد السليم نفسياً لديه معرفة إدراكية واقعية لذاته ويتقبل نقاط ضعفه وقوته ويبدي اهتماماً بالآخرين، ويوجه من قبل القيم الداخلية أكثر من القيم الخارجية، ويستطيع تحمل الإجهاد والإحباط أو الفشل من دون أن يفقد توازنه الشخصي(Ruthan, 1974.p.1-4).

ومن الناحية الاجتماعية لا بد أن يناط أمر الصحة النفسية إلى مؤسسات تربوية وعلاجية لبث الوعي لدى الآخرين ليتعرفوا على الاضطرابات النفسية الشائعة لديهم وطرقاً وأساليب معينة لعلاجها وكيفية التعامل مع المصابين بها، والدعوة إلى بذل الجهد للتخفيف من شدة الأزمات التي يمكن أن تسبب لهم إيذاء للذات (ألخالدي، ٢٠٠١، ص٢٨).

وينفرد المجتمع العراقي في أنه تعرض لثلاثة حروب مختلفة وطاحنة لأكثر من ربع قرن بدءاً من الحرب (العراقية–الإيرانية) عام ١٩٨٠، ومروراً بحرب الخليج الأولى عام ١٩٩١، ومن ثم الحرب الأخيرة التي انتهت باحتلال العراق عام ٢٠٠٣، فضلاً عن ثلاث عشرة سنة من الحصار تخللها انهيار النظام الصحي والاجتماعي والأمني والاقتصادي، ويُضاف لها ما حصل في الأعوام السبع الأخيرة من أعمال العنف المتمثلة بالانفجارات والاغتيالات التي طالت الآلاف العراقيين الأبرياء (الزبيدي، ٢٠١١، ص١٥–١٧).

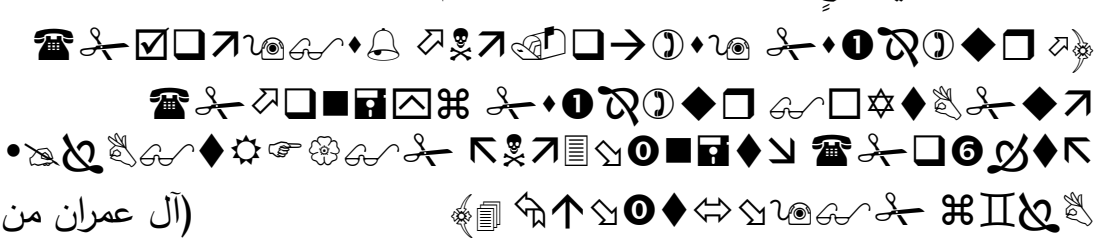
لذا يرى الباحث أن هذا الأمر يفرض على المعنيين في المجال التربوي الدراسة العلمية للوقوف على الأسباب الحقيقة التي تساعد في معالجة الاضطرابات النفسية والمشاكل الاجتماعية التي يعاني منها المجتمع العراقي نتيجة الظروف القاسية التي يمر بها، ومن ثم تعد البرامج والأساليب الإرشادية من الأولويات التي يجب أن تتضمنها الخطط التربوية والصحية والاجتماعية.

ويُعدّ مفهوم الذات باعتباره مكون مهم لحالة إيذاء الذات لدى الفرد، والذي يعني فكرة الفرد عن نفسه أو ذاته ، فضلاً عن انه يشكل بعداً مهماً من أبعاد الشخصية الإنسانية وحجر الزاوية لها والذي له اثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته حيث يلعب دوراً كبيراً في توجيه السلوك وتحديده، فالكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته تؤثر في الطريقة التي يسلكها (محمود ومطر، ٢٠١١، ص١٩).

لذلك فإن كثيراً من مشكلات المراهقين ناتجة عن الفكرة السلبية المتكونة عند المراهق عن ذاته، فالشعور الذي يحمله المراهقون نحو أنفسهم هو احد محددات السلوك البالغة الأهمية، وشعور المراهق بأنه شخص بلا قيمة يفتقر إلى احترام الذات يؤثر على دوافعه واتجاهاته وقيمه وسلوكه، ويجعله ينظر إلى كل شيء بمنظار تشاؤمي، فالمراهقين الذين يفتقرون إلى الثقة بالذات لا يكونون متفائلين حول نواتج جهودهم، فهم يشعرون بالعجز والنقص والتشاؤم ويفقدون حماسهم بسرعة، وتبدو الأشياء بالنسبة لهم وكأنها تسير دائماً بشكل خاطئ، وهم يستسلمون بسهولة وغالباً ما يشعرون بالخوف ويصفون أنفسهم بصفات سلبية مثل (سيء) و(عاجز) ويتعاملون مع مشكلات الإحباط والغضب التي يتعرضون لها بطريقة غير مناسبة حيث يتوجهون بسلوك انتقامي لإيذاء أنفسهم أو إيذاء الآخرين (القاسم وآخرون، ٢٠٠٠، ص١٥٦) مما يجعل لسلوك إيذاء الذات آثاراً سلوكية فادحة في الفرد وفي من حوله، إذ تنخفض قيمة الذات لديه ويقل احترامه لها وتقل الرغبة في تحقيقها ويزداد الميل إلى إيذائها بسلوكيات عنيفة (Arnold, et, al, 2003, p.1) ومن صفات الشخص المؤذي لذاته انخفاض تقدير الذات، والقلق، والاندفاعية، والاعتماد على الكحول والمواد المخدرة (Rodham, et, al, 2005, p.3).

ويبدو أن عنصر التدمير الذي تتصف به غريزة العدوان البشري موجه أصلاً نحو الذات، والعدوان في الإنسان خطر من أخطاره يهدد به نفسه ويهدد به بيئته (إبراهيم، ١٩٨٧، ص٢٠)، فمن الممكن أن يكون الشخص مؤذياً لنفسه من خلال تفاعله مع البيئة (Linehan, 1981, p.242).

فالسلوك العدواني لا يتجه بالضرورة نحو الغير فقط، فقد يتجه نحو الذات أيضاً متمثلاً في نواحٍ بدنية وقد أشار القرآن الكريم إلى ذلك حين قال ﷻ:



(آل عمران من الآية: ١١٩) .

وتؤكد نتائج الدراسات ومنها دراسة كينث موير (Kenneth Moyer, 1971) على الدور المهم للآباء والأمهات وأساليب التنشئة الاجتماعية، وأكدت أيضاً على أن الحالات العدوانية ترتبط بالبيئة، وأن ما يتعرض له الأبناء من سلوكيات خاطئة ويتهمه الناس بذنوبه وأخطائه ويكذب ويسرق ويعتدي على الآخرين ونتيجة لذلك يكون عدوانياً مع ذاته (صالح، ١٩٨٠، ص٢٣٠-٢٣٦).

وقد يعبر عن العدوان على الذات بأي رد فعل يهدف إلى إيقاع الأذى أوالألم بالذات أو إلى تخريب ممتلكات الذات، وهو سلوك وليس انفعالاً أو حاجة أو دافع (يحيى، ٢٠٠٠، ص١٨٥).

ويرى (Sutherfand,1996) أن إيذاء الذات محاولة متعمدة ومقصودة للاعتداء على الذات كمحاولات الانتحار أو الإدمان على الكحول والمخدرات وهو يقوم على الغضب والكراهية والعدوانية (Kerbnerg, 1993, p.22-25).

يُعدَّ إيقاع الأذى بالنفس أو سلوك إيذاء الذات من الاضطرابات السلوكية التي تشيع لدى بعض المراهقين وتسبب إزعاجاً واضحاً نتيجة لمخاطرها الصحية على المراهق (إبراهيم وآخرون، ١٩٩٠، ص١٨٩)، فهو إما محاولة لتحقيق إشباع

تعويضي كبديل، وإما محاولة لتقوية الأنا التي جرحته مشاعر الدونية أو عدم الكفاءة، بأن يقوم المراهق وحده بالبرهنة لنفسه على شجاعته وقيمته، وأما محاولة لتحقيق الإشباع بالانتقام عن وعي أو بلا وعي، وبطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وربما كانت محاولة تدفعها رغبة خفية لعقاب الأبوين، بإتباع سلوك يؤذيهما وينغص حياتهما، وأما محاولة الإرضاء وتضخيم ذاته بإتباع سلوك معادٍ للمجتمع، وإما استجابة لدوافع غريزية معطلة أو مهملة، في شكل سلوك خاطئ، وأما رغبة في إيذاء ذاته استجابة لشعور واعٍ أو غير واعٍ بالذنب (العيسوي، ١٩٩٣، ص١١٧).

ومن صفات الأشخاص المؤذين لذاتهم أنهم غير قادرين على السيطرة على انفعالاتهم الحادة وغير قادرين على التعبيرعن عواطفهم، ولديهم نفور كبير وعدم رضا عن أنفسهم وذلك كوسيلة للتعبيرعن انفعالاتهم وعواطفهم وكطريقة لمعاقبة أنفسهم (Thompson, 1996, p.1)، وتكون تلك الانفعالات السلبية مصاحبة للنية المسبقة لعقاب الذات وممهدة لإيذائها (Klenike, 1978, p.188).

ويرى (سيزر، ١٩٤٥) أن الطلاب الذين يمارسون سلوك إيذاء الذات كانوا يعاملون بقسوة في مرحلة الطفولة (ارجايل وإبراهيم، ١٩٧٣، ص٨٦) وأنهم كانوا يتعرضون لضغوط شديدة من أبرزها العزلة والحرمان واضطراب في العلاقات الشخصية والتوترات الانفعالية الهائجة والتي من الصعب تحملها لذا يقومون بإيذاء أنفسهم مما يولد بالنتيجة شعوراً مريحاً يساعد على إزالة تلك التوترات لديهم (Jones & Daniels, 1996, p.263-267).

وعادة ما يلجأ الفرد إلى إيذاء ذاته أو للتعبير عن مشاعره أو عواطفه المتأزمة عن طريق جسده، أو كونه نوعاً من الشعور بالذنب فيبدأ بعقاب نفسه (Kanan & Finger, 2005, p.11)، وينتهج الفرد هذا السلوك ضناً أن ذلك سيخفف التوتر الناجم عن الشعور بالذنب أو تحقيقاً لانتقام غير مباشر (Sartorius, 1993, p.342) أو لجلب اهتمام الآخرين ولفت نظرهم، حتى يجعلهم يشعرون به (الغامدي، ١٩٩٠، ص٩٢).

وقد يحدث في بعض الحالات الخطرة أنه إذا لم يجد الفرد وسيلة لتصريف شحنته العدوانية وتفريغها في المحيط الخارجي أن يتحول العدوان ويرتد إلى ذات الشخص الذي استثير، فيلهب في نفسه الشعور بالذنب ويثير فيه الحاجة إلى عقاب الذات مادياً أو معنوياً، ومن تلك الصور التورط في أعمال أو مواقف مهينة كالضرب على الوجه أو الانخراط في نوبات عدوانية أو قد يكون الانتحار وسيلة يتخذها بعضهم هرباً من وطأة الشعور بالذنب (راجح،١٩٧٦، ص٥٥٣).

وقد يرغب الفرد من خلال القيام بهذا العمل إلى إشباع ميل لا شعوري لإيذاء الآخرين أو النفس، أو قد يكون وسيلة لجلب الحزن للأهل أو الانتقام منهم أو قد يكون لدى بعض الأشخاص حاجة شديدة إلى إنزال العقاب بأنفسهم على الرغم مما يتمتعون به من ذكاء وصحة وسلامة في الحواس والخبرة (الزبيدي، ١٩٩٩، ص٢٢٧).

ومن العوامل الذاتية أو الشخصية التي تؤدي إلى ظهور العدوان على الذات الشعور بالفشل المتكرر أو الشعور بالإحباط أو الحرمان من العطف والحب ويؤدي ذلك بالفرد إلى العدوان على الأشياء أو على نفسه ويظهر العدوان على الذات في صور مختلفة منها الرغبة في إيذاء الذات أو التعرض عن عمد للإصابة بالجروح والعناد والعصيان والإضراب عن الطعام. ومن العوامل الذاتية أو الشخصية الأخرى فقدان الشعور بالأمان وفقدان الثقة بالنفس أو الشعور بالنبذ أو الغيرة (الهمشري وعبد الجواد،٢٠٠٠،ص٤١-٤٢).

إن إيذاء الذات لدى الكبار يرتبط باضطرابات وصراعات نفسية وعاطفية حادة قد تكون كامنة وتتفجر لأسباب بسيطة، ولكن عند المراهقين قد ترتبط ظاهرة إيذاء الذات لديهم بمجالات اضطراب السلوك وضعف الإدراك والشعور بالذنب وتفكك واضطراب العلاقات العائلية وفقدان احد الوالدين أو الطلاق أو الضغوط أو الإحباط أو الاضطرابات النفسية والعاطفية (العظماوي، ١٩٨٨، ص١٧٢-١٧٣).

ومن الجدير بالذكر أن عدم الشعور بالأمن يؤدي إلى اضطرابات كثيرة لدى الطلاب تؤثر على فاعليتهم ومنها الاكتئاب وإيذاء الذات وانخفاض اعتبار الذات والخوف والقلق (شيفروميلمان، ١٩٨٩، ص١١١).

وعموماً فقد تبين أن بعض الأشخاص عندما تواجههم بعض المواقف العصيبة أو الصعبة يميلون إلى توجيه اللوم والتأنيب لأنفسهم وقد يصل هذا العدوان على الذات إلى الضرب والشتائم المسموعة، وهذا ما يسمى بالتحول العدواني، وأن السلوك العدواني للمراهقين يتجه نحو الذات عندما توجه إليهم إهانة من أشخاص ذو مركز مرتفع ، وكذلك يتوجه السلوك العدواني نحو الذات عندما يكون توجيه العدوان للخارج محفوفاً بالمخاطر (أرجايل وإبراهيم، ١٩٧٣، ص٨٦).

ويرى (Leary, 2007) أن بعض الناس يواجهون مصاعب الحياة وحالات فشلهم بصبر(grace)، بينما ينشغل آخرون بأبسط الأخطاء ويتهمون أنفسهم عليها ويبالغون كثيراً فيها، فتنتابهم حالات من الغضب، والألم، ويحاولون أحياناً إيذاء أنفسهم أو ضربها (Leary, 2007,p.34).

وتُعدّ مشاعر الذنب عواطف مؤلمة لأصحابها تشل حركتهم وتبعدهم عن الواقع وتخلق نوعاً من القلق يؤدي إلى عدم التوازن، فيسعى الأفراد لإيذاء أنفسهم من أجل تخفيف مشاعر الذنب، وإعادة التوازن لأنفسهم ومن هنا سعت البلدان المتقدمة لتأسيس مراكز متخصصة لتقديم المساعدة وإعادة هؤلاء الأشخاص إلى الحياة الطبيعية (Myers, 1999, p.491).

ومهما كانت الأسباب فإن إيذاء الذات بهذا الشكل إنما هو اضطراب يستحكم بصاحبه فلا يحس بالراحة إلا بعد أن يمارسه، وبمجرد الاستمرار عليه يفضي إلى ازدياد الإيذاء أكثر من حيث حدته وشدته. (هيلز وهيلز، ١٩٩٩، ص١٤٣).

وقد أشارت دراسة (حسن، ٢٠٠٦) إلى أن الظروف الصعبة ومتاعب الحياة التي تعيشها أغلب شرائح الشعب العراقي، ومنها شريحة الطلبة، مما جعل منهم من يصاب باليأس أو أن تصبح نظرتهم لأنفسهم بأنهم لا شيء ولا معنى للحياة التي يعيشونها وأن ذلك يخلق جواً نفسياً لا يطيقون تحمله يدفع بهم إلى إيذاء أنفسهم (حسن، ٢٠٠٦، ص٢٥٧).

وأيدت ذلك دراسة (الاعرجي، ٢٠٠٧) حين أشارت إلى أن فقدان معنى الحياة ارتبط ايجابياً بإيذاء الذات وسلبياً مع الرضا عن الحياة والسعادة والابتهاج،

وأن فقدان معنى الحياة من شأنه أن يؤثر سلبياً على حياة الإنسان وعلى صحته النفسية والجسمية، إذ يؤدي في كثير من الأحيان إلى إيذاء الذات أو إيذاء الآخرين (الاعرجي، ٢٠٠٧، ص٨).

وكثيراً من الطلاب المراهقين يهددون بإيذاء أنفسهم أو قتلها عندما يكونون في حالة غضب شديد، إلا أنهم يعتذرون عادةً بعد أن ينحسر غضبهم ويقولون إنهم لا يقصدون ذلك. أما الطلاب الذين يؤذون أنفسهم فهم شديدو النقد لذواتهم، وهي إشارة تحذير مبكرة ومهمة بسلوك إيذاء الذات بما في ذلك الانتحار وهو سلوك شائع نسبياً وهو في ازدياد (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠٥، ص٢٥٨).

أن خطورة سلوك إيذاء الذات وإبعاده السلبية ، وتأثيراته المباشرة ، تستلزم وضع معالجات قابلة للتنفيذ لكي يساهم المتخصصون على الأقل في رسم الحدود اللازمة لمنع انتشاره (السامرائي ،١٩٩٠، ص٥).

ولذلك فإن استمرار سلوك إيذاء الذات دون رادع ينتج عنه مشاكل عديدة أبرزها وأخطرها الانتحار (Ford, et, al, 1968, p.47).

وهذا ما أيدته نتائج دراسة (Wessley,1996) ودراسة (Hurry & storey,2000) إذ أشارت إلى أن هناك خطورة عالية من جراء تكرار هذا السلوك، وأن عدم معالجة هذه المشكلة، وضعف السيطرة على انتشارها يؤدي إلى مخاطر متعددة أبرزها وأخطرها الانتحار التام (Wessley,1996, p.129) (Hurry & storey,2000, p.126).

ويمثل الانتحار الحد الأعلى من سلوكيات إيذاء الذات، والتي يعتقد فيه المنتحر أنه لا حل لمشكلته إلا بالموت أو بمعجزة تحدث في حياته (Rathus, 1990, p.515).

ولذلك فإن سلوك العدوان على الذات لا يقتصر على مرحلة معينة وإنما يوجد في جميع المراحل العمرية، ولكن يظهر هذا السلوك في مرحلة المراهقة بصورة واضحة (العيسوي، ١٩٨٨، ص١٣) .

وتُعدّ حالة إيذاء الذات من الحالات النفسية والسلوكية المعروفة في مرحلة المراهقة، وعادة ما تستهدف تخفيف حدة التوتر النفسي الكامن في نفس المراهق،

وقد يستخدمها البعض لجذب انتباه الآخرين وعطفهم، ويعد سلوكاً شائعاً في المراهقة نتيجة حالة التأزم العاطفي والنفسي في هذه المرحلة (العظماوي، ١٩٨٨، ص٣٧٥) .

ومرحلة المراهقة من المراحل المهمة في حياة الإنسان التي تحدث فيها معظم التغيرات الفسيولوجية والعقلية والاجتماعية ولقد وصفها بعض علماء النفس بأنها مرحلة صراع نفسي، إذ تولد لدى المراهق كثير من الصراعات والسلوكيات الشاذة ومنها إيذاء الذات (السلطاني، ٢٠٠٤، ص٢).

كما وتتبع أهمية مرحلة المراهقة بكونها مرحلة انتقالية بين الطفولة والرشد ومن أجل أن تتم عملية الانتقال بصورة ناجحة فعلى المراهق أن يوفق بين مطالبه العديدة وأن يكتسب معرفة ومهارات جديدة تمكنه من التوافق مع الموقف الجديد (معوض، ١٩٨٥، ص٢٨٦).

ويعاني اغلب الأفراد في مرحلة المراهقة من الضغوط النفسية نتيجة التغيرات الجسمية وزيادة المسؤولية الاجتماعية الملقاة على عاتقهم (Hoffman, et, al, 1988, p.334).

مما يشير إلى أهمية وحساسية هذه المرحلة من عمر الفرد، وكذلك يشيرالى ضرورة تربيته بالصورة الصحيحة بما يؤهله ليكون عنصراً نشطاً وفعالاً في المجتمع، رغم أن المراهقين لم يقضوا من العمر إلا قليلاً وأن البعض لا ينظر إليهم بعين الاعتبار، لكنهم جيل المستقبل وأن إدارة المجتمع والبلاد ستكون على عاتقهم (العلواني، ٢٠٠٣، ص١٣-١٩).

وعموماً إن الشعور بالذات يعد من أهم خصائص مرحلة المراهقة، ولأول مرة يكون المراهق شديد الاهتمام بنفسه وبالناس وبآرائهم (الجسماني، ٢٠٠٣، ص٢٧٣)، إذ أن سلوك المراهق يرتبط ارتباطاً مباشراً بذاته أكثر من أية مرحلة أخرى (Having & Hurst, 1971,p. 105)، ويكون أكثر ميلاً للاستقلال وبحاجة إلى التقدير والاحترام (علي، ١٩٩٨، ص١٩٥).

وتأتي أهمية البحث الحالي من أهمية مرحلة الدراسة المتوسطة التي تشمل المراهقين الذين ابتدأوا حياة نفسية جديدة ومرحلة من مراحل نمو الشخصية وحسب تحليل أريكسون هي مرحلة الإحساس بالهوية (جابر، ١٩٧٨، ص٧٠).

وتعد المرحلة المتوسطة مرحلة تعليمية مهمة لأنها تترك أثرها على مستقبل الطالب دراسيا ومهنيا بالإضافة إلى 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 تربوية 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 يقوم بها الطالب 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).

ولذلك يخطأ من يظن أن رسالة المدرسة قاصرة على تلقين الطلاب قدراً من المعلومات التي تطالبهم بحفظها واستيعابها، وإنما المدرسة بمعناها الشامل عبارة عن إعداد للحياة وإكساب الفرد للمواطنة الصالحة ولذلك يتعين على المؤسسات التربوية أن تعمل على تحقيق تكيف الطالب مع بيئته الاجتماعية والفيزيقية المحيطة به، وتكيفه مع نفسه ورضاه عنها، ولهذا فإن المدرسة حين تؤدي رسالتها على الوجه الأكمل فإنها تحمي طلابها من الوقوع ضحية للصراعات والاضطرابات والتوترات النفسية والعقلية والسلوكية (العيسوي، ١٩٩٣، ص٣١٠).

فالطالب بسبب ميوله الجديدة وتقارب وتضارب اتجاهاته المختلفة انعكاساً لثورته الموجهة لذاته أي للداخل وليس للخارج ولذلك فهو بحاجة ماسة للرعاية والإرشاد (بأولي وبرايمر، ١٩٨٤، ص٧٢).

فالإرشاد يعمل على تشجيع الطالب على أن يعرف نفسه ويكتشف قدرته ويصل إلى فهم كامل لذاته بحيث يستطيع أن يعمل شيئاً لنفسه ويتعامل مع فرص الحياة بواقعية (الحريري والأمامي، ٢٠١١، ص٥٧).

ويقدم المساعدة للطالب (المسترشد) في ضوء استعداداته وقدراته، ويسعى إلى تنمية قدرة المسترشد على توجيه ذاته وحياته بنفسه وتحديد أهدافه في الحياة وتحقيق مطالبه في ضوء معايير المجتمع وأسسه التشريعية وتحقيق سعادته في ميادين الحياة الشخصية والتربوية والمهنية والاجتماعية (محمود، ١٩٩٨، ص٣٦-٣٧).

إن الإرشاد يعني مساعدة الأفراد على مواجهة العقبات التي تعترض نموهم حيثما وجدت وعلى تحقيق أقصى درجات النمو لإمكانياتهم الشخصية (باترسون، ١٩٨١، ص٧).

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 ومسلحاً 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 (ألخالدي، ٢٠٠١، ص١٩٦).

وهو مجموعة من الخدمات التي يقدمها اخصائيوا 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 مؤكدا على الجوانب الايجابية للنمو والتوافق من منظور إنمائي ، وان 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،ص١٨).

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 أن 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 ألمعاشي 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 وأسسه وخططه وبرامجه، وتعددت مناهجه وأساليبه تبعاً لتعدد النظريات الإرشادية، فضلاً عن تعدد وتنوع المشكلات التي يواجهها الأفراد (سفيان، ٢٠٠٢، ص١١٠).

فالأساليب الإرشادية عنصر مهم وجوهري في العملية التربوية، ومن الوسائل الضرورية في تكوين جماعة تسودها الألفة والمحبة والاحترام، فضلاً عن قدرتها على مساعدة الجماعة الإرشادية على التخلص مما يواجهها من أزمات ومشاكل في الجوانب التي أعدت لها تلك الأساليب الإرشادية (الأميري، ٢٠٠١، ص٣٠)، لذلك فإن الهدف الرئيسي للأسلوب الإرشادي 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 وتوافقه مع نفسه و بيئته (Berdie, 1959, p.175-176).

ومما لا شك فيه أن الأساليب الإرشادية تُعدّ من الخدمات الطلابية التي عرفتها 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 ظهر العديد من الأساليب الإرشادية التي تهدف إلى تعديل سلوك الطلبة ومساعدتهم على تجاوز أزماتهم وحل مشكلاتهم ومن هذه الأساليب أسلوب التحدث مع الذات (self Talk Style) للعالم ميكينبوم (Meichenbaum) الذي اعتمده البحث الحالي.

ويُعدّ هذا الأسلوب أحد أشكال إعادة البناء المعرفي الذي يهدف إلى تعليم الفرد على التحدث الايجابي مع الذات من أجل تغيير السلوك المُشكل، إذ يرى (ميكينبوم) أن التخلص من مشكلة ما يعني التخلص من التحدث مع الذات بطريقة سلبية واستبدالها بالتحدث مع الذات بطريقة ايجابية، أي أن إجراءات التدريب على التحدث مع الذات قد ركزت على أهمية اللغة بوصفها موجهاً للسلوك، وإيلاء الأهمية الكبيرة للعناصر اللفظية عند تعديل السلوك، وهو مبني على افتراض مؤداه (أن ما يقوله الفرد لنفسه هو العامل الأساس في توجيه سلوكه) (الظاهر، ٢٠٠٤، ص٢٣٤) و(الخطيب، ١٩٩٥، ص٢٦٠).

ويرى (ميكينبوم) بأن للتفكير والمعتقدات والمشاعر والحديث الايجابي مع النفس وتوجيهات الفرد لنفسه (إعطاء أوامر لنفسه) لها دور كبير في عملية التعلم، ويجب التركيز على فهم الفرد كمسؤول عن إحداث سلوكه (بطرس،

٢٠٠٨، ص١٧٨)، إذ أن المسترشد يكتشف من خلال الحوار مع نفسه بأن ما يتمسك به من أفكار ومعتقدات هو أسلوب خاطئ اعتاد عليه (منصور، ٢٠٠٠، ص٢٤٨).

وقد أشارت (ميكينبوم) إلى أن هذا الأسلوب يمكن أن يساعد على تعديل مجموعة كبيرة من السلوكيات السلبية وغير المتوافقة عند الأطفال والمراهقين والكبار على حدٍ سواء، مثل النشاطات الزائدة، والعزلة الاجتماعية، والقلق، والسلوك العدواني ضد الذات أو ضد الآخرين (الفسفوس، ٢٠٠٦، ص٦٤) (بطرس، ٢٠١٠، ص٢٣٤).

إن ما يُبينّ أهمية هذا الأسلوب هو ما أشارت إليه دراسة (Meichenbaum & Good Man,1971) التي أكدت على أن لأسلوب التحدث مع الذات أثر وفاعلية لتدريب الأطفال والمراهقين المندفعين للتحدث مع أنفسهم لتنمية الضبط الذاتي (Meichenbaum & Good Man,1982, p.24).

كما أكد نجاح هذا الأسلوب في الإرشاد هو ما توصلت له الدراسات ومنها دراسة (كرم الله،٢٠١٠) فقد أشارت إلى أن لأسلوب التحدث مع الذات أثر وفاعلية في تعديل البنى المعرفية للشخصية المميزة (كرم الله، ٢٠١٠، ص١٩٢).

ومن خلال اطلاع الباحث على المصادر والكتب التي تتعلق بموضوع البحث الحالي ، ومنها، كتاب مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها (شيفر وميلمان، ١٩٨٩، ص١٧٩) وكتاب تعديل السلوك الإنساني، دليل الآباء والمرشدين التربويين في القضايا التعليمية والنفسية والاجتماعية (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠٥، ص٢٦٩) تَبَين أن أسلوب التحدث مع الذات يعد من الأساليب الإرشادية الجيدة التي تُستخدم في خفض إيذاء الذات.

وبما أن الدراسات التي عنيت ببناء البرامج أو تطبيق الأساليب الإرشادية التي تستخدم في خفض إيذاء الذات تكاد تكون قليلة على حد علم الباحث، لذا يرى الباحث ضرورة تقديم خدمة للطلاب من خلال تطبيق أسلوب التحدث مع الذات (أسلوب سلوكي معرفي) للحد قدر الامكان من حالات إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

ومن هنا تتجلى أهمية البحث الحالي في الجانبين النظري والتطبيقي:

أولاً: الجانب النظري : Theoretical side

١. من الدراسات العراقية التجريبية الأولى التي تهدف إلى خفض إيذاء الذات (على حد علم الباحث).
٢. إضافة علمية جديدة للمكتبة العراقية.
٣. تثير اهتمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث العلمية باستخدام أساليب أخرى لخفض إيذاء الذات.
٤. فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث العلمية التي تتعلق بمعرفة أثر (أسلوب التحدث مع الذات) في تنمية جوانب ايجابية أو تعديل سلوكيات أخرى غير مرغوب بها اجتماعياً.

ثانياً: الجانب التطبيقي : The practical side

١. يزود المرشدين التربويين بأسلوب إرشادي يمكن تطبيقه عند تقديم المساعدة الإرشادية للطلبة ذوي المشكلات والاضطرابات النفسية الخفيفة.
٢. يساعد في تحصين الطلبة ضد ممارسة سلوك إيذاء الذات.

هدف البحث The Objectiv of Research

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر أسلوب التحدث مع الذات في خفض إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس إيذاء الذات.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق الأسلوب الإرشادي وبعده على مقياس إيذاء الذات.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس إيذاء الذات.

حدود البحث The Limits of Research

يتحدد البحث الحالي بـ :-

طلاب المرحلة المتوسطة في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى في مركز مدينة بعقوبة/ الدراسة الصباحية/ للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١) م.

تحديد المصطلحات Definition of term

يتضمن البحث الحالي تعريفاً للمصطلحات الآتية:

أولاً: الأثر The Effect

١. الأثر لغةً:

- جَاءَ في لِسانِ العَرَبِ بَقِيَّة الشيء، والجَمعُ آثارٌ وأُثورٌ: وَخَرَجتُ في أَثَرِهِ وَفي أَثَرِهِ أَيْ بَعدَهُ وأَتَثَرتهُ وَتَأَثَّرتهُ: تَبِعتُ أَثَرَهُ.
- والأَثَرُ بالتحريكِ: ما بَقِيَ مِنْ رَسمِ الشيء، والتأثيرُ: إِبقاءُ الأَثَرِ في الشيء، وَأَثَّرَ في الشيء: تَرَكَ فيهِ أَثَراً (ابن منظور، ١٩٨٣، ص١٩).

٢. الأثر اصطلاحاً:

هو نتيجة الشيء وله معانٍ عدة :

أولاً: يعني النتيجة وهو الحاصل من الشيء.

ثانياً: يعني العلامة وهو السمة الدالة على الشيء.

ثالثاً: يعني الشيء المتحقق بالفعل، لأنه حادث عن غيره، وهو بمعنى ما مرادف المعلول أو المسبب عن الشيء (صليبيا، ١٩٦٠، ص٣٧).

٣.عرفه (الحفني، ١٩٩١) :

بأنه مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل (الحفني، ١٩٩١، ص٢٥٣).

- **ويعرفه الباحث :**

تبنى الباحث تعريف (الحفني، ١٩٩١) في هذا البحث لأنه ينسجم مع متطلبات البحث الحالي.

ثانياً: ويشمل:

١. الأسلوب : Style

- **عرفه (Flanders , 1967)**

هي الفنيات التي يستخدمها المرشد داخل الصف، والتي تهدف إلى توجيه الطالب وضبط سلوكه مع تبريره لاستخدامه لتلك الفنيات (Flanders , 1967, p.217).

- **عرفه (Best ,1981)**

هي التكنيكات المتبعة في إيصال معلومة معينة أو محتوى ما إلى الطلبة بغية الحصول على أفضل النتائج الممكنة (Best,1981, p.40).

٢. الأسلوب الإرشادي : Style Counseling

- **عرفه ألمان (Allman ,1978)**

هو نمط خاص لاكتساب الأفراد المعلومات والسلوك (Allman,1978, p.269).

- **عرفه قاموس أكسفورد (Oxford ,1984)**

هو فنية نموذجية للتعامل مع الأفراد (Hawkins,1984,p.821)

- **عرفه (عاقل، ١٩٨٨)**

هو التكنيك الذي يستخدمه المرشد في التعامل مع المسترشدين لتحقيق أهداف معينة (عاقل، ١٩٨٨، ص٣٥).

- **ويعرفه الباحث :**

بأنه الفنية أو(التكنيك) الذي يستخدمه الباحث في تنفيذ مجموعة من النشاطات التي تسهم في تحقيق أهداف بحثه، وتتمثل هذه الفنية أو(التكنيك) بالتحدث مع الذات

ثالثاً: التحدث مع الذات : Self-Talk

١. عرفه (Meichenbaum ,1974)

(ويقصد به الكلام الداخلي أو الذاتي الذي يقلل من آلية النشاط السلوكي غير المتوافق ويزودنا بأساس لتقديم سلوك جديد متوافق) (باترسون، ١٩٩٠، ص١٢٢).

٢. عرفه (Ellis ,1994)

مجموعة من الأفكار والسلوك والمشاعر الايجابية والسلبية التي يكون الفرد مهيأ لها من الناحية البيولوجية، حيث يتعلم الفرد أن يفكر ويتصرف ويشعر بأشياء معينة لنفسه وللآخرين (الشناوي، ١٩٩٤، ص٩٧).

٣. عرفه (الفقي، ٢٠٠١)

ردود فعل لا واعية لها صلة بالأشياء التي نقولها لأنفسنا وهي ناتجة من برمجة سابقة (الفقي، ٢٠٠١، ص٥١).

٤. عرفه (العريمي، ٢٠٠٦)

برمجة وإعادة برمجة عقلنا بإشارات سلبية وايجابية تستقر وتترسخ في العقل الباطن الذي يقوم بتخزين المعلومات وتكرارها فيما بعد (العريمي، ٢٠٠٧، ص٤٦).

٥. عرفه (تايلور، ٢٠٠٨)

حوار داخلي يقول الأشخاص أثناءه لأنفسهم أشياء قد تمنعهم أو تساعدهم على القيام بالعادات الصحية المناسبة (تايلور، ٢٠٠٨، ص٩٠١)

٦. عرفه (ظافر، ٢٠٠٩)

تعديل التعليمات الذاتية (ما يقوله الفرد لنفسه) والذي ينتج عنه سلوك متوافق بدلاً من السلوك غير المتوافق، إذ يتمكن الفرد من التعامل مع المواقف والمشكلات التي يواجهها (ظافر، ٢٠٠٩، ص١١)

٧. عرفه (كرم الله، ٢٠١٠)

أحد الأساليب الإرشادية التي تستخدم الحوار الداخلي أو التعليمات الذاتية في مناقشة الذات في محاولة لإيجاد الاستجابة المناسبة للموقف (كرم الله، ٢٠١٠، ص١٣).

ويعرفه الباحث نظرياً:

تبنى الباحث تعريف (**Meichenbaum**،1974) في هذا البحث لأنة تعريف النظرية المتبناة.

التعريف الإجرائي للباحث:

وهو أسلوب إرشادي يتضمن مجموعة من الفنيات والأنشطة المنتظمة في استراتيجيات الجلسات الإرشادية المستخدمة لأغراض البحث الحالي، على وفق نظرية تعديل السلوك المعرفي لـ (ميكينبوم).

رابعاً: إيذاء الذات : Self-Harm

١. عرفه (Kreitman ,1970)

سلوك متعمد يقوم به الشخص، مشابه لعملية الانتحار، ولكن لا يؤدي إلى الموت (الغامدي، ١٩٩٠، ص٣٥).

٢. عرفته منظمة الصحة العالمية (W.H.O ,1997)

ضرر يلحقه الفرد في بعض مناطق جسمه، ويكون هذا الإيذاء مقبولاً في بعض المجتمعات، تحت ظروف خاصة (W.H.O,1997,p.32).

٣. عرفه (Selekman ,2002)

سلوك يستهدف إيذاء النفس للتخلص من مشاعر الألم النفسي والعاطفي التي يعاني منها الفرد، وينتشر في مرحلة المراهقة (Selekman,2002, p.1).

٤.عرفه (Skegg , 2005)

مصطلح يستخدم لوصف مدى واسع من سلوكيات إلحاق الأذى بالجسم ويشمل محاولات الخنق وتسميم الذات عمداً وقطع أنسجة الجسم

ومحاولات الانتحار، وتعد أكثر السلوكيات السلبية انتشاراً بين المراهقين (Skegg, 2005, p.1).

٤. عرفه (كاظم، ٢٠٠٩)

سلوك عنف موجه نحو الذات من الشخص نفسه ينشأ نتيجة تعرض الفرد لموقف محبط أو فشله في تصريفه نحو العالم الخارجي فقد يخلق لديه حالة من اليأس والاستسلام وقد ينتج عنه سوء التوافق النفسي والاجتماعي وضعف الثقة بالنفس، فيثير لديه دافعاً لعقاب الذات (كاظم، ٢٠٠٩، ص١٩).

٧- عرفه (النوايسة و القطاونة، ٢٠١١)

وهو نوع من أنواع السلوك العدواني يقوم به الشخص تجاه نفسه، بأن يقطع أو يشوه عضو من أعضاء جسمه،ويكثر حدوث مثل هذا النوع من السلوك بين الإفراد الذين يعانون من مشكلات كبيرة ،أو يتعرضون لضغوط شديدة أو حادة (النوايسة و القطاونة،٢٠١١، ص٤٥).

- **ويعرفه الباحث نظرياً:**

تبنى الباحث التعريف النظري لـ(كاظم، ٢٠٠٩) لأنه تعريف المقياس المتبنى.

- **التعريف الإجرائي للباحث:**

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس إيذاء الذات المستخدم في هذه الدراسة.

خامساً: المرحلة المتوسطة : Intermediate Stage

(تعريف وزارة التربية، ١٩٧٧)

هي المرحلة الدراسية التي تقع بين مرحلة الدراسة الابتدائية ومرحلة الدراسة الإعدادية وقوامها ثلاث سنوات وتشمل على الصفوف الأولى والثانية والثالثة (وزارة التربية، ١٩٧٧، ص٤).

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات سابقة

أولاً: الإطـــــار النظـــــري:

▪ إيذاء الذات:

- إيذاء الذات من وجهة نظر الإسلام.
- مدخـــل في مفهوم إيذاء الذات.
- أســـــباب إيـــــذاء الـــذات.
- النـظريات التـي فسـرت إيـذاء الـذات.

▪ الإرشاد السلوكي المعرفي:

- نظرية ميكينبوم (تعديل السلوك المعرفي).
- أســـلوب التـحدث مـــع الـــذات.

ثانياً: دراســـــات ســـــابقة:

١. دراســـات سـابقة تنـــاولت إيـــذاء الـــذات.
٢. دراسات سابقة تناولت أسلوب التحدث مع الذات.

أولاً: الإطار النظري

إيذاء الذات من وجهة نظر الإسلام

في الرجوع إلى الدين الإسلامي نجد تركيزاً على تحريم إيذاء الذات كما جاء في قوله تعالى: ﴿ ﴾ (النساء: من الآية ٢٩، ٣٠)

وقد جاء في تفسير هذه الآية ﴿ ﴾ وهذا نهي عن قتل أو إيذاء الإنسان لنفسه.

كما نهى النبي محمد ﷺ عن إيذاء الإنسان لنفسه ، ومن الأحاديث الشريفة في هذا الموضوع قال ﷺ: ((كان فيمن كان قبلكم رجل به جرح، فجزع، فأخذ سكيناً فحز بها يده، فما رقى الدم حتى مات، قال الله ﷻ: بادرني عبدي بنفسه، حرمت عليه الجنة)). (الذهبي، ٢٠٠٦، ص١٢٦-١٢٧).

وقال رسول الله ﷺ: في حديثه: ((من قتل نفسه بحديده، فحديدته في يده يتوجأ بها في بطنه في نار جهنم خالداً مخلداً فيها أبداً، ومن قتل نفسه بِسُمٍّ، فَسُمُّهُ في يده يتحساه في نار جهنم خالداً مخلداً فيها أبداً، ومن تردى من جبل فقتل نفسه فهو يتردى في نار جهنم خالداً مخلداً فيها أبداً)).(البخاري، ٢٠٠٤، ص١٠٧٤)، (احمد، ٢٠٠٨، ص٤٤-٤٥).

وكذلك قال رسول الله ﷺ أيضاً: ((لعن المؤمن كقتله، ومن قذف مؤمناً بكفرٍ فهو كقتله، ومن قتل نفسه بشيء عُذِّبَ به يوم القيامة)). وفي الحديث الصحيح عن

الرجل الذي آلمته الجراح فاستعجل الموت، فقتل نفسه بذبابة سيفه، فقال رسول الله ﷺ: ((هو من أهل النار)). (الذهبي، ٢٠٠٦، ص١٢٧).

مدخل في مفهوم إيذاء الذات

يُعدّ إيذاء الذات أحد السلوكيات غير المقبولة والتي تهدد صحة الإنسان وحياته والتي لاقت اهتماماً واسعاً على مر التاريخ ، إذ تُعدّ مشكلة موجودة منذ وجود الإنسان، وعبر مختلف الأزمنة والحضارات، وظهرت سلوكيات إيذاء الذات في مجتمعات وادي الرافدين وفي عصر الجاهلية ولا سيما عند النساء في حالة وفاة أحد الأقارب وما زالت موجودة في بعض المجتمعات العربية ليومنا هذا (حسن، ٢٠٠٦، ص٢٦٨).

وتنتشرهذه السلوكيات في قارة آسيا لدى قبائل (اورانج ساكاي) في سومطرة، وكذلك عند الأتراك القدماء والقوقازيين، وفي أوربا انتشرت عند الإغريق والرومان والأرمن، أما في قارة أفريقيا فإن هذه الظاهرة اقل نسبياً بين القبائل الأفريقية وتقتصر على قبائل الأحباش، وأنيكا، وكافير، كما ظهر إيذاء الذات عند القبائل الهندية في أمريكا الشمالية وعند سكان استراليا ونيوزلندا الأصليين (راضي، ٢٠٠١، ص٢٥).

ويعرف إيذاء الذات بتشويه الذات Self- Mutilation، وجرح الذات Self - Injury، والإساءة إلى الذاتSelf- Infllcted Violence. **وهناك أربعة شروط تنطبق على السلوك لتصنيفه بأنه (إيذاء للذات) والشروط هي:**

١. لا يفترض بإيذاء الذات وجود نية للموت .

٢. أنه سلوك يجري بواسطة نفس الشخص المؤذي لذاته .

٣. أنه سلوك يجري القيام به لأسباب نفسية تُريح الشخص المؤذي لذاته .

٤. انه سلوك متعمد عادة (Swain, 2006, p.1).

إن إيذاء الذات بشكله الخطير يحدث في الحالات الآتية:-

١. عند الإحساس بالرفض (Rejection) **وذلك حينما:-**

أ . يحس المراهق أو الشاب بالرفض من جانب الأبوين.

ب. في حالة تذمر الفتى أو الفتاة من إدمان الوالدين كليهما أو احدهما على المشروبات الكحولية والعقاقير.

٢. وجد أن الذين يؤذون أنفسهم هم في الغالب ممن لم يكونوا راضين عن شكلهم الخُلُقي.

٣. يعمد بعض الأفراد إلى إيذاء أنفسهم لعدم قدرتهم على السيطرة على اندفاعاتهم، والأشخاص الذين هم من هذا النمط إنما يقومون بهذا السلوك كتعبير داخلي عن صرخة الم دفينة في أعماقهم من اجل استجلاب عناية الآخرين بهم، فهو نمط من السلوك مغاير للمألوف للاستئثار بالانتباه والمحبة من الآخرين.

٤. وهناك تفسير لدوافع إيذاء الذات مؤداه أن الإقدام على إيذاء الذات بالأشكال البشعة هو نوع من أنواع تفادي الانتحار.

٥. يفسر إيذاء الذات أحياناً بأنه صرخة ألم، ولكن بصورة مخالفة للتعبير عن خسارة شئ أو فقدان شخص عزيز (هيلزوهيلز، ١٩٩٩، ص١٤٤).

ويستطيع الفرد الفاحص بسهولة التفريق بين حوادث إيذاء الذات المتعمد أو المدبر وبين حوادث الأذى الأخرى التي لا دخل للفرد في حدوثها بمراعاة النقاط الآتية:

١. يلحق الأفراد الأذى بأنفسهم في أجزاء لا تميت ويعرفون مسبقاً أنها لا تؤدي إلى الموت، كبتر إصبع أو إطلاق عيار ناري على القدم أو إحداث خدوش عميقة

في باطن الفخذ، وتلك إجراءات يمكن إسعافها ويؤدي الإسعاف إلى النجاة في ظرف زمني مناسب.

٢. يظهر التدبير الفني والطريقة المدبرة واضحين في حالات إيذاء الذات لأنها تحدث في الغالب في أماكن من الجسم يمكن للفرد أن يصل إليها باستخدام طرفه الآخر وبوسيلة مناسبة. (كبتر سلامية واحدة فقط ومن إصبع لا يستعمل كثيراً أو في قدم أو إصبع قدم) أي وضوح النية المسبقة في إلحاق الأذى بالنفس.

٣. تفيد الجلسات التي يجريها المرشد النفسي في كشف النية من اتخاذ مثل هذا العمل وكثيراً ما تفضي تلك الجلسات إلى وجود اضطراب في شخصية المؤذي لنفسه (إبراهيم، ١٩٨٧، ص١٤٢).

إن إيذاء الذات المتعمد يدفع صاحبه مرة تلو الأخرى إلى إيذاء نفسه وجسمه خاصةً، ولكنه لا ينوي الانتحار. فهو نمط من أنماط السلوك يأتيه الشخص (الذي يمارسه) باستمرار ولا يشعر بالراحة ما لم يوجه هذا الإيذاء إلى جسمه (هيلز وهيلز، ١٩٩٩، ص١٤٣).

ومن ابرز أساليب إيقاع الأذى بالجسم هي:

١- جرح الجلد وما تحته من أنسجة كالأوعية والعضلات بالأدوات الجارحة.

٢- الاستعمال المفرط للكحول والعقاقير، والمستحضرات الطبية والمواد العلاجية الأخرى، ولا سيما الأدوية ذات التأثير النفسي كالأدوية المنومة والمهدئة.

٣- العبث أو التماس مع التيار الكهربائي.

٤- الخوض أو السباحة في المياه العميقة من دون الإلمام بمبادئ السباحة.

٥- اللعب في الأماكن العالية وفوق الحافات والمنحدرات الخطرة.

٦- حرق آو كي أجزاء من الجسم، أو تشويه الجلد أو الشعر أو الأظافر.

٧- ضرب الجسم أو الوجه باليدين أو لكم الحائط بقبضة اليدين .

٨- محاولة قطع جزء من الجسم، او بتر جزء من الإطراف كالأصابع أو ثقب الإذن أو الوشم. (العظماوي، ١٩٨٨، ص ٣٧٦-٣٧٧).

٩- حوادث العمل أو السيارات.

١٠- إهمال صحة الجسم

١١- التدخين المفرط

١٢- الإضراب عن الطعام (Kanan&finger,2005,p.4) .

ومهما تكن الغاية وراء سلوك إيذاء الذات، فإن هذا السلوك يظل مظهراً من مظاهر العنف الفردي. ويفسر علم النفس المعاصر هذه الظاهرة وفق الأسس الآتية:

١. يمثل إيذاء الذات تعبيراً حركياً عنيفاً يقوم بتوجيهه الفرد إلى نفسه بدلاً من توجيهه إلى المحيط الذي لا يستطيع مجابهته لسبب أو لآخر.
٢. تمثل ظاهرة إيذاء الذات ميلاً بشكل لا شعوري، ويقوم به الشخص أثناء ممارسته لإيذاء ذاته. وقد يؤدي القيام بهذا العمل إلى إفراغ الشحنة العدوانية وإبطالها بل تحويل مسارها فبدلاً من أن يسقط الشخص أرضاً، أو يتحول إلى شلل في أعضاء جسمه، يقدم على إيذاء نفسه كتعبير لهذا السلوك.
٣. يقوم بإلحاق الأذى بأنفسهم أولئك المتمارضون ويؤدون هذا العمل بشكل شعوري واعٍ بغية استحصال عطف الآخرين وكسب ودهم. (إبراهيم، ١٩٨٧، ص١٤١).

ويرى كثير من علماء النفس بأن إيذاء الذات على النحو المؤذي للجسد، يتخذ عدة مسارات وعدة سلوكيات مختلفة منها:

١. أنه تنفيس عن التوتر.
٢. أنه تخفيف عن مشاعر الإغراق في الأوهام.
٣. أنه لحمل الآخرين على الإذعان لما يريده الذين يؤذون أنفسهم.
٤. إنه صورة من صور منح القائمين بإيذاء أنفسهم فكرة واقعية عن أنفسهم في نظر الآخرين.
٥. إنه تعبير عن الم أو عن خيال موهوم.

ومهما كانت الأسباب فإن إيذاء الذات بهذا الشكل إنما هو اضطراب يستحكم بصاحبه، فلا يحس بالراحة إلا بعد أن يمارسه، ومجرد الاستمرار عليه يفضي إلى ازدياد الإيذاء أكثر من حيث حدته وشدته. (هيلز وهيلز، ١٩٩٦، ص١٤٥).

أسباب إيذاء الذات

١. **الشعور بالذنب:**

إن المراهقين الذين يعتقدون بأنهم سيئون ويعاقبون أنفسهم على ذلك. ويعتقدون بأنهم يستحقون الأذى على أفكارهم وعلى سلوكياتهم السيئة (القاسم وآخرون، ٢٠٠٠، ص١٥٩) .

إن مشاعر الذنب تتبع من اقترافهم خرق (Breach) لقواعد السلوك وكذلك من الشعور بالمسؤولية عن إهانات (Offeases) متخيلة أو من الشعور العام بعدم الجدارة، فالمراهق يفكر (أنا سيء ولذلك لا احد يحبني) ويصبح الموقف خطيراً أكثر عندما يعبر بعض الناس عن عدم حبهم لهؤلاء بسبب سلوكياتهم، إن الذين يشعرون بالذنب ويلومون أنفسهم على أية مشكلة أو فشل ويتحدثون مع أنفسهم دائماً بعبارات سالبة مثل: (أنا دائماً أحمق فلا عجب فإن والداي لا يستطيعان احتمالي) وكذلك

يعتبر هؤلاء أنفسهم مسؤولين عن غضب وعدم راحة وتهيج الآخرين (لو أنني لم أتصرف بتلك الطريقة لما صرخت والدتي طيلة الوقت) وعندما يُقال لهم بأن ذلك ليس غلطتهم فإنهم لا يصدقون ذلك، ويفكرون فقط بأن الآخرين يحاولوا أن يكونوا لطيفين معهم لأنهم سلفاً يشعرون بالذنب. (العزة وعبد الهادي، ٢٠٠١، ص٢٥٩).

وقد ينتج الشعور بالذنب، أثناء الطفولة أو أثناء الحياة ككل بسبب الحرمان المبكر (Early deprivation) فكثير من الأطفال لا يتلقون الرعاية الكافية من حيث العطف والانتباه، وهؤلاء الأطفال لم يحصلوا على الرعاية الأساسية التي تمكنهم من الشعور بأنهم مرغوبون وآمنون نفسياً، ولذا يظهر لديهم نمط من السلوك القائم على معاقبة الذات لأنها سيئة وغير محبوبة (شيفر وميلمان، ١٩٨٩، ص١٦٨).

٢. إسقاط الغضب على الذات : A nger Turned Inward

إن المراهقين الذين يشعرون بالذنب يغضبون من أنفسهم ويؤذونها بطريقة ما إنها طريقة صريحة لمعاقبة أنفسهم لأنهم سيئون وخاصة إذا شعر هؤلاء المراهقون بعدم عدالة الآخرين، إنهم ينظرون إلى معلميهم ووالديهم وإخوانهم وأقرانهم بأنهم غيرعادلين وظالمين لهم، إن مشاعرهم فيها مزيج من (المبالغة والصدق والخيال) ويكبرون المشاكل العادية ويضخمونها، وإنهم غاضبون بسبب اعتمادهم على الآخرين جسدياً ونفسياً (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠٥، ص٢٥٩).

وفي حالة الإحباط يوجه المراهقون غضبهم الذي كان في الأصل متجهاً للآخرين نحو ذواتهم، كما لو أن الغضب ينبغي التعبير عنه على نحو ما وبعض المراهقين يعبرون عن الغضب بحركات جسمية أو بشتم أنفسهم في سرهم أو بإخبار أصدقائهم، أما الذين لا يفعلون ذلك فيصبحون ميالين إلى التقليل من قيمة ذواتهم

وينتهون بإيذاء أنفسهم بطريقة ما والمزج بين إيذاء الذات والاكتئاب هو مزج غير نادر الحدوث.(شيفر وميلمان، ١٩٨٩، ص١٦٩).

وتوصلت الكثير من الدراسات ومنها دراسة(Mook, et. al, 1990) ودراسة(Riely,et.al,1990) إلى نتائج عديدة تشير إلى وجود ارتباط جوهري بين كل من إيذاء الذات والغضب المتجه للداخل الذي يعم الأفراد، مما يوضح مدى قدرة الغضب المتجه للداخل على حدوث إيذاء الذات . وللغضب اتجاهان كما ذكر الباحثان (Robbins & Tanck, 1997) غضب موجه ضد الآخرين وغضب موجه ضد الذات، ومن اجل التأكد من هذا التصنيف قام الباحثان بدراسة على عينة من الطلبة المراهقين لغرض فحص العلاقة بين التعبير عن الغضب(غضب خارجي) وعدم التعبير عن الغضب(غضب موجه ضد الذات) وقاموا بتعريض الطلاب لمصادر الغضب المتنوعة مثل الإحباطات، والضغوط الأكاديمية. وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط مشاعر الغضب المتجه للداخل ارتباطاً موجباً مع إيذاء الذات أكبر من الارتباط مع التعبيرعن الغضب الخارجي. (معربس، ٢٠١٠، ص١٢٠-١٢١).

٣. الشعور بالعجز والضعف : Feeling Helpless

إن الشعور المستمر بالعجز والضعف قد يؤدي إلى أفكار انتحارية Suicidal كطريقة للهرب من موقف لا أمل فيه ويائس (القاسم وآخرون، ٢٠٠٠، ص١٥٩) وأحياناً إن الشعور باليأس والعجز يعبر عنه بإحدى حركات الإثارة الذاتية (Self-Stimulation) مثل ضرب الرأس أو القيام ببعض أنواع السلوك التي تدل على إيذاء الذات، وكأن ذلك يعني بأنهم غير عاجزين عندما يقومون بتلك الأفعال. (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠٥، ص٢٦٠).

إن هذا النمط ينتج في الغالب عن البيئة التي لا يمكن التنبؤ بها أو ضبطها كأن يكون الوالدان متذبذبين جداً في التعامل بحيث لا يستطيع المراهقون التنبؤ بنوع الاستجابة التي ستصدر عنها لسلوكهم في أي وقت من الأوقات، أو أن تؤدي الحماية الزائدة (Overprotection) إلى جعلهم يشعرون بالعجز نسبياً، وكثيراً ما يقوم الراشدون بحسن نية بجعل العمل أسهل من اللازم ودونما تحدٍ كافٍ للمراهقين ونتيجة لذلك يشعرون بالعجز وعدم الإنتاجية وعدم الكفاءة، ولذلك فأن الفشل المتكرر يزيد من الشعور بالعجز او تحقيق النجاح (شيفر وميلمان، ١٩٨٩، ص١٧٠).

٤. رد فعل على خسارة شئ عظيم : Reaction to deep loss

يكون المراهقين مهددين إذا كانت مشاعر اعتبار الذات لديهم تعتمد على مصدر خارجي واحد وخصوصاً إذا لم يعد هذا المصدر متوفر دائماً، ويكون المراهقون أكثر شعوراً بالتهديد من الكبار عند فقدان أحد الوالدين أو كلاهما، لأن الكبار قد يكونوا متعلقين بصديق أو بمعلم أو قريب، والسبب هو أن المراهقين يشعرون بأنهم قد دمروا إذ توقفت مصادر الدعم والتقبل المهمة لديهم (شيفر وميلمان، ١٩٨٩، ص١٧٠).

كما إن بعض المراهقين حساسين أكثر من الآخرين، وإن موت أو رحيل فرد هام يترك في شخصيتهم رد فعل عاطفي كبير وإنهم يعتبرون الخسارة جرح كبير وأنهم سوف يصبحون غير قادرين على تنفيذ النشاطات اليومية، او قد يشعر المراهقين بالحرج خاصة عند الانفصال عن الوالدين بسبب الطلاق أو وفاة أحدهما مما تجعلهم يشعرون بالضياع وبالعزلة وبعضهم يتأثر بترك الرفاق والأقارب، وكذلك إن استمرار المصاعب الاجتماعية يقودهم إلى عدم احترام الذات

وإلى فقدان الثقة بالنفس، كما أن فقدان الحب الأبوي بسبب عدم الانسجام بين الأبوين يقودهم إلى إيذاء الذات (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠٥، ص٢٦١).

٥. الحصول على الانتباه والحب والشفقة أو الانتقام

Gain Attention, Love Sympathy, or Revenge

قد يظهر بعض المراهقين مشاعر الحزن أو إيذاء الذات من اجل الحصول على انتباه وتعاطف الأشخاص المهمين في حياتهم وخاصة عندما تكون هذه الوسيلة هي الوسيلة الوحيدة أو الأقوى للحصول على ذلك أو قد يقومون بتلك السلوكيات اعتقاداً منهم بأنهم بذلك يؤذون آبائهم وينتقمون منهم بهذه الطريقة وخاصة عندما يظهر الآباء استجابات تؤكد ذلك. (القاسم وآخرون، ٢٠٠٠، ص١٥٩).

وعموماً أن المراهقين يقومون بإيذاء أنفسهم أو يعبرون عن مشاعرهم بالحزن كوسائل للحصول على الحب والعطف من الآخرين ، ولذلك يغضب المراهقين كثيراً لأنهم قد يكونوا غير محبوبين وهم في الوقت نفسه يرغبون بشدة في أن يكونوا محبوبين وذوي أهمية بالنسبة لوالديهم وللآخرين وهكذا فإن الأشخاص الذين لا يحبونهم يجب أن يتعلموا درساً منهم، بأن الكبار سوف يشعرون بالسوء عندما يرونه في ضيق أو يلحق بنفسه أذى أو أنه سينتحر، إن ذلك سوف يجعل الآخرين يشعرون بالأسف الشديد على ذلك الضحية (Martyred). (العزة وعبد الهادي ، ٢٠٠١، ص٢٦١).

وبهذا العمل يكون المراهق قد توصل إلى الانتقام بسبب ما لحق به من الم أو نبذ عن طريق هذا الفعل القهري، كما يمكن التوصل للانتقام عن طريق القيام بأفعال مؤذية للذات كالانحراف أو تناول علاج أو عقاقير طبية بجرع كبيرة أو الحصول على تحصيل مدرسي متدني، للتعبير عن غضبهم من والديهم، وقد يكون ذلك فعالاً

بشكل خاص عندما يشعر الآباء بالحرج من سلوك ابنهم، وأحياناً يتم تعزيز بعض الأبناء على نحو غير مقصود بسبب إيذائهم لأنفسهم، فالآباء يبدون اهتمامهم ورعايتهم لأبنائهم عندما يؤذون أنفسهم وقد يؤدي هذا إلى تطوير نمط من السلوك وخاصة عندما لا يبدي الآباء اهتماماً بالأبناء في الأوقات الأخرى، ولذلك فقد يقوم الأبناء بخدش أو قرص جلدهم قبل وقت تناول الطعام وإذا تبع هذا السلوك تقديم الطعام بشكل متكرر فإن الخدش يمكن أن يصبح عادة (شيفر وميلمان، ١٩٨٩، ص١٧١).

٦. رد فعل على التوتر : Reaction to tension

إن التوتر هو شعور معارض أو معاد بين الفرد ومشاعره الداخلية وغالباً ما يكون مصحوباً بمؤشرات جسمية مثل العرق وشد العضلات وزيادة ضربات القلب وعدم الشعور بالراحة. (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠٥، ص٢٦٢).

فالمراهقين الذين يعانون على نحو متكرر من المشاعر السلبية في تفاعلهم مع الآخرين يطورون حاجة للتحرر من التوتر وقد يقومون بشد شعرهم أو بخدش أنفسهم عند الشعور بالتوتر أو الإرهاق. ولذلك فهم عندما لا يتمكنوا من السيطرة على التوتر بطريقة مناسبة فإنهم يقومون باستخدام إيذاء أنفسهم كطريقة للتخلص من الشعور بالتوتر الشديد والمستمر مما يجعلهم يشعرون بالراحة. (شيفر وميلمان، ١٩٨٩، ص١٧١-١٧٢).

▪ النظريات التي فسرت إيذاء الذات

١- النظرية البيولوجية Biological Theory

تهتم هذه النظرية بالعوامل البيولوجية في الكائن الحي كالصبغات والجينات الوراثية والهرمونات والجهاز العصبي المركزي واللامركزي والغدد الصماء والتأثيرات البيوكيميائية والأنشطة الكهربائية في المخ التي تساعد على ظهور سلوك العدوان على الذات أو على الآخرين. (الحربي، ٢٠٠٣، ص٥٩).

وقد ذكر (جاكوب ورفاقه) (Jacobs ,et.al,1995) إن الرجال الذين لديهم كروموسوم (Y) زائد (XYY) بدلا من (XY) لديهم نزعات عدوانية على الذات أو على الآخرين ،وهذا النوع من الخلل في الكروموسومات يمثل نسبة قليلة لاتتجاوز (١) من كل ألف مولود وهؤلاء يكون لديهم نزعة وميل إلى العدوان على الذات أو على الآخرين والذي يمكن أن يكون وراثي المنشأ.(معوض،١٩٩٩،ص٣٩٦).

وتستند هذه النظرية في تفسيرها لإيذاء الذات على افتراض أساسي مفاده أن ميل الفرد لإيذاء ذاته يرجع أساساً إلى استعداد فطري بيولوجي لدى الفرد، وأن هناك علاقة بين إيذاء الذات والتكوين العضوي الفيزيقي للجسم، سواء من حيث الشكل أو من حيث الكفاءة الوظيفية لأجهزته المختلفة مثل المخ والجهاز العصبي. (المغربي، ١٩٧٤، ص٧٧) والتفسير البيولوجي ينظر إلى إيذاء الذات على أنه من صور العنف والعدوان على الذات ومصدره الجينات، وخلل في خلايا الجهاز العصبي أو خلل في إفرازات الغدد. (الرشود، ٢٠٠٦،ص ٩٣).

ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن منطقة الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسؤولة عن ظهور السلوك العدواني لدى الإنسان، وأثبتت التجارب أنه في حال استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة عن المخ يؤدي إلى خفض

التوتر والغضب، ويحدث عكس ذلك عندما تستثار منطقة (الهيبوثلاموس) وهي منطقة صغيرة في أسفل المخ باستخدام التيار الكهربائي فإن ذلك يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني على الذات أو على الآخرين. (جرادات، ١٩٩٦، ص٨).

وتؤكد هذه النظرية أن سلوك إيذاء الذات قد يرتبط باختلال في بعض الإفرازات أو المواد الكيميائية الناقلة مثل السيروتونين (Serotonin) إذ أجرى سيمون ومساعدوه (Simon. et. al, 1992) دراسة حول تأثير السيروتونين، ووجدوا أن انخفاضه يؤدي إلى اضطراب في الشخصية والسلوك، وعدوان، وسلوكيات معادية للمجتمع، فضلاً عن سلوكيات إيذاء الذات. (Swain, 2006, p.6).

ويرى وينشل وستانلي (Winchel & Stanley, 1991)، بأن مستويات هورمون السيروتونين (Serotonin) الواطئة، والتي تحدث نقصاً في حامض هيدروكسي إندولستيك (Hydroxindoledcetic-5) والذي يرمز له اختصاراً (5-HIAA)، في السائل المخي ألشوكي، والمعروف اختصاراً بـ(CSF)، وهذا النقص يسبب اختلالاً في ناقلات الإيعازات العصبية، والذي يرتبط بإيذاء الذات (Jones & Daniels, 1996, p.266).

وإن هذا الخلل الوظيفي الذي يحصل لدى الأفراد يجعلهم يملكون سمات منها الاندفاعية والغضب والعدوانية ويبدو ذلك لديهم بظهور تهيج ظاهري يترجم إلى صراخ ورمي الأشياء وتحطيمها بقوة وقد يكون التهيج داخلي عن طريق إيذاء النفس وإلحاق الضرر بها، وإن درجة الضرر الذاتي مرتبطة بالخلل الوظيفي للسيروتونين. (كاظم، ٢٠٠٩، ص٣٥).

وترى هذه النظرية أيضاً أن زيادة إفراز الغدة الدرقية لهرمون الثيروكسين (Theroksen) واضطراب جارات الغدة الدرقية يؤدي إلى اضطرابات سلوكية حادة

مثل توتر الأعصاب وسرعة الهيجان الانفعالي مما يؤدي إلى ظهور العدوان والسلوك المؤذي للذات. (جرادات، ١٩٩٦، ص١٧).

وتشير دراسة أجراها دومان وميلبرج (Duman & Melberg, 2000) إلى إن ارتفاع مستوى هورومون الكورتيسول (Cortisol Hormone) وهو (هورمون الضغط والشدة) عند المؤذين لذواتهم والمرتبط بـ(محور الهيبوثلاموس النخامي) (Hypothalamic-Pituitary Axis) وهو الجهاز العصبي الذي له صلة بإيذاء الذات، وفي حالة حدوث عجز أو تباطؤ في أداء وظائفه يستجيب هذا الجهاز لكل الضغوط والأزمات الشديدة التي يمر بها الفرد، وإن ارتفاع مستوى الكورتيسول في الدم يحدث نتيجة للضغوط والانفعالات المصاحبة لها وعدم القدرة على تحملها. (Chapman, et. al., 2006, p.16).

ويضيف بليسر ومساعدوه (Pellicer et, al, 1998)، بأن متلازمة ليش-نيهان، والمعروفة اختصاراً (LNS) ،الناتجة عن نقص انزيم الهيبوزنتين (Hypoxanthine Enzyme) وهو عبارة عن نقص في وصول الأوكسجين إلى الأنسجة، وتصاحب سلوك إيذاء الذات الذي يرتكز في مناطق الرأس والأطراف العليا ولا سيما لدى المضطربين من المراهقين (Pellicer et, al, 1998 ,P 128)

٢- نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic theory

يرى فرويد (Freud) وهو رائد نظرية التحليل النفسي بأن العدوان عبارة عن طاقة تبنى داخل الفرد وتعبر عن نفسها خارجياً على شكل تعدٍ على الآخرين أو الممتلكات، أو داخلياً على شكل إيذاء للذات. (عدس وتوق، ٢٠٠٥، ص٢٤٦). وهو سلوك يوجه نحو الغير والغرض منه إلحاق الأذى والضرر النفسي والمادي وقد يوجه نحو الذات فيلحق الضرر بها. (الخالدي، ٢٠٠٩، ص١٠٤).

ويرى أيضاً بأن الدوافع العدوانية واحدة من الدوافع التي يمكن أن تتجه ضد العالم الخارجي أو ضد الذات وهي تهدم في كثير من الأحوال ذات الفرد (بطرس، ٢٠١٠، ص٢٤١).

ويؤكد فرويد (Freud) بأن العدوان يوجد منذ اللحظة الأولى في حياة الأفراد (هانت وهيلين، ١٩٨٨، ص١٦٧). وإن الإنسان يولد ولديه غريزتان، غريزة الحياة (ايروس Eros) وهي تحفز الإنسان على البناء والإنشاء والتآخي، وغريزة الموت (ثاناتوس Thanatos) والتي يكون هدفها إيذاء الذات أو إيذاء الآخرين (ربيع، ٢٠٠٩، ص٤٩٠)، وتخدم غريزة الحياة الحفاظ على حياة الفرد وتكاثر الجنس البشري، أما غريزة الموت فإن العدوان يعد تعبيراً لها ، حيث تسعى هذه الغريزة إلى العدوان سواء باتجاه الذات أو باتجاه الآخرين (صادق، ١٩٩٨، ص١٥).

ويظهر العدوان على الذات خلال أنماط السلوك فيأخذ صورة الموقف الذي يتضح فيه فيتعدد وينتوع تبعاً للحدث أو الموقف، فالشخص يبدي الكثير من العدوان نحو الأشخاص الآخرين أو باتجاه ذاته، ويبدو العدوان واضح في النزعة (السادية) فهي سلوك عدواني موجه نحو الخارج، وتقابلها نزعة عدوانية موجهة نحو الداخل الذات هي النزعة (الماسوشية) (الخالدي، ٢٠٠٩، ص١٠٤).

ويرى فرويد (Freud) أن الشخص المؤذي لذاته قد وقع ضحية لانفعال ذاتي أخفق في التعبير عن نفسه فانعكس إلى الداخل. (صالح، ١٩٩٨، ص٣٨٣)، وأشار فرويد أيضاً إلى أن النزعة المؤذية للذات وللآخرين هي أقدم من النزعة باتجاه الحياة وقد أكد على أنها النزعة الأساسية عند كل كائن حي. (بدوي، ١٩٩٣، ص١٥٤).

وقد وضع فرويد (Freud) وصفاً لعملية الإيذاء الذاتي من خلال تحديده لعدد من الجوانب الرئيسية ومنها:

١. شعور الفرد بالذنب والذي يتغلب على رغبات الموت الموجودة نحو الآخرين.

٢. التماثل والاندماج مع الوالدين.

٣. ضعف إشباع (الليبدو) الطاقة الحيوية.

٤. الهرب من الإذلال.

٥. الإيذاء هو صرخة لطلب المساعدة.

٦. وجود ارتباط أساسي بين الموت والجنس. (Jarvienen, 1977, p.58).

وأكد(فرويد) إلى أن نزعة العدوان موجودة في كل نفس بشرية ولكن (الليبدو) القوة الغريزية تقوم بتحييدها وبالتخلص منها في توجيه عدوانها الأكبر إلى الخارج، ولكن قد يحدث أن تتضافر عوامل داخلية وخارجية تؤدي إلى توجيه نزعة العدوان نحو الذات (بدوي، ١٩٩٣، ص١٥٧).

ويشير فرويد (Freud) إلى مصطلح آخر وهو الانقلاب على الذات (Turning against one self) والذي يعني أن يكون الفرد عدوانياً ضد نفسه، وسبب ذلك كما يرى هو فشل الفرد في تحقيق هدف لا يمكنه الاستغناء عنه (Horney, 1939, p.245) ويلخص فرويد آرائه بقوله أن الشخص الذي يحاول إيذاء نفسه يقع تحت تأثير انفعال عدواني(سادي) أخفق في التعبير عن نفسه لظروف اجتماعية مانعة، فانعكس إلى الداخل على الذات نفسها ليحاول إيذائها. (الدباغ، ١٩٨٦، ص٣٧).

ومما أكد عليه أيضاً أن الصراع ليس بين غرائز الأنا والغرائز الجنسية ولكن بين غرائز (الحياة) ودافعها الحب والجنس، وبين غرائز(الموت) ودافعها العدوان والإيذاء وهي غريزة تحارب دائماً من أجل إيذاء الذات وتقوم

بتوجيه العدوان المباشر خارجاً نحو إيذاء الآخرين وإن لم ينفذ نحو موضوع خارجي فسوف يرتد ضد الكائن نفسه بدافع إيذاء الذات (بطرس، ٢٠١٠، ص٢٤٢).

ولذلك فهو يشير إلى ضرورة تصريف أو تخفيف شدة العدوان الكامن في الإنسان بإيجاد مخرج له بطرائق مقبولة اجتماعياً وإلا فإنه سيكون مؤذياً للذات أو للآخرين (Freud 1964, p:268) (دافيدوف، ١٩٨٣، ص٥٠٩) وعليه فإن تكوين ارتباطات عاطفية بين الناس أو العمل أو الرياضة أو مشاهدة نزالات الملاكمة هما أفضل الطرق لامتصاص أو تخفيف شدة الطاقة العدوانية البشرية (صادق، ١٩٩٨، ص١٦).

وترى (ميلاني كلاين) أن العدوان غريزة فطرية لدى الكائن البشري وقبل أن تتحول هذه الغريزة إلى مصدر إيذاء للإنسان ينجح الكائن البشري بالسيطرة عليها من خلال (الأنا) الموجودة منذ الولادة وهي غريزة منتظمة وتأخذ بالتكامل مع التطور الجسمي والنفسي للإنسان، إلا أن غريزة الموت تهدد (الأنا) مما يولد ضغطاً ناتجاً عن الميل نحو العدوان على الذات أو على الآخرين التي تثيره غريزة الموت (محمد، ٢٠٠٢، ص٣٦).

ويرى أصحاب علم النفس الفردي (أتباع أدلر) بأن العدوان الذي لا يجد فرصة للتعبير قد يتخذ شكلاً آخر وهو إيذاء الذات والذي يتصف بتقلب المزاج، وسرعة الغضب، والمعاناة من الوحدة والتوتر الانفعالي الحاد، وضعف الثقة بالنفس، والتصلب وعدم المرونة (Rattuer, 1990, p.27).

٣-النظرية الإحيائية الاجتماعية Bio- Social Theory

يرى أصحاب هذه النظرية أن عدم القدرة على التكيف مع الظروف والضغوط الاجتماعية تولّد الإعراض المرضية، وعدم القدرة هذه تولد استجابات سلبية عند الفرد

تؤدي به إلى تطوير المشكلات النفسية والعصبية (Boeree, 2002, p.1).

ويؤكد أصحاب هذه النظرية على أن الأسباب العضوية، قد تشترك مع الظروف البيئية، فتتولد مجموعة مشتركة من الخصائص المتعلقة بالسلوكيات العدوانية ضد الذات أو ضد الآخرين، أي أن أغلب الأعراض المرضية للأشخاص المؤذين لذواتهم ترتبط ارتباطاً وثيقا مع ضغوط الحياة الاجتماعية (Harder, 1980, p.165).

ويفسر رواد هذه النظرية ومنهم ميلون (Millon) سلوك إيذاء الذات في ضوء الاضطرابات العصبية والإحيائية الكيميائية التي يتعرض لها الشخص خلال مراحل حياته (Gotlib, 1982, p.9).

إن التعرض المستمر للضغوط من الممكن أن يؤدي في النهاية إلى إيذاء الذات أو التفكير في التخلص من الحياة، ولا تقتصر ضحايا إيذاء الذات الناتج عن الضغوط على طبقة معينة من المجتمع وإنما يشمل مختلف طبقات وفئات المجتمع. (سوليفان، ٢٠٠٨، ص١٦٥).

ولذلك إن الأفعال السلبية الناتجة عن الأحداث الضاغطة تظهر كسلوك متدفق ومتسلسل يتصف بارتفاع عالٍ نسبياً من عقاب الذات المتولد عن الكبح لرغبات الشخص. (Gotlib, 1982, p.4).

إذ يرى علماء هذه النظرية أن الاضطرابات والمشكلات السلوكية تتكون نتيجة الاختلالات الجينية أو الضغوط المحبطة أو بسبب ضعف مهارات الوالدين في التعامل مع الأبناء، وتزداد ظهور هذه السلوكيات في مرحلة المراهقة، مع ازدياد الضغوط الجسمية والاجتماعية على المراهق ومحاولة الحصول على تقبل الجماعة

لـه، وإظهـار التفوق، وجميعها تعد مصدراً للضـغط النفسـي وفشله فـي تنفيذ أي من أهدافه في هذا العمر يجعله أكثر عرضة لإيذاء ذاته (Boeree,2002,p.2).

إن الضـغوط التـي تسـبب إيـذاء الـذات لـدى الطلبـة المـراهقين فـي أغلـب الأحيان تنتج من الاختبارات الدراسية أو المضايقات التي يتعرضون لها من زملائهم أو من بعض المشاكل العائلية، أو من بعض المشاكل التي يواجهونها مع أقرانهم. ولذلك يعتبر التفكير في إيذاء الذات أو إنهاء الحياة إحدى العلامات الشائعة والدالة على الإصابة بالاضطرابات السلوكية والذي أصبحت الآن وثيقة الارتباط بالضغوط التي يتعرض لها الإنسان (سوليفان، ٢٠٠٨،ص ١٦٥).

وقـد أيـدت دراسـة لينهـان (Linehan) هـذه النتيجـة حيـث أشـارت إلـى أن الأشـخاص المـؤذين لأنفسـهم غالبـاً مـا يعـانون مـن اضـطرابات نفسـية واضـطرابات الشخصية. (Linehan, 1993, p.14).

وتؤدي العوامل البيئية المحيطة بالفرد ولا سيما الأسرة دوراً في إصابة الفرد بالاضطرابات أو السلوك الشاذ على النحو الآتي:

١. فقد تنتقل الاضطرابات النفسية الناتجة عن الخلل الجيني إلى الفرد عن طريق أسرته.

٢. وقد تكون أسرته نفسها هي سبب المرض النفسي الذي يعاني منه والتي لا يستطيع التخلص منها أو التعامل معها وهو لا يزال طفلاً

٣. وقد لا تتمكن أسرته من تعليمه على كيفية التعامل مع الضغوط التي تواجهه. (Boeree, 2002, p.2).

وعموماً إن الأشخاص المؤذون لذاتهم يكونوا غير قادرين على تمييز الخبرات الايجابية من الخبرات السلبية بسبب شدة الأحداث التي يواجهونها (Clark & Teasdale, 1982, p.87).

وإن إصابة الإنسان ببعض الأمراض قد تدفع به إلى إيذاء نفسه أو إنهاء حياته أو طلب الموت بصورة صريحة أو لا شعورية (بدوي،١٩٩٣،ص١٥٧).

ولذلك أصبح بعض الأطفال والمراهقين يرون أن إيذاء الذات إحدى الطرق التي تساعدهم على الهرب من المشاكل التي يتعرضون لها، وأنه أحد الوسائل التي تمكنهم من تفادي مواجهة بعض المواقف الصعبة التي يرون أنهم لا يملكون القدرة الكافية على احتمال مواجهتها، ومما لا شك فيه أن التوتر يزيد من ضعف قدرة الإنسان على التغلب على ما يواجهه من مشكلات، كذلك يعد تعريضهم لكمية كبيرة من الضغوط التي تفوق قدرة احتمالهم، من الأمور التي تعطيهم أحد الأسباب التي تسوغ لهم إيذاء أنفسهم أو محاولة إنهاء حياتهم. (سوليفان، ٢٠٠٨، ص١٦٧).

٤- النظرية المعرفية Cognitive Theory

ترى هذه النظرية بأن سلوك إيذاء الذات هو جزء من التشوهات المعرفية، وإن هذا السلوك يقوم به الفرد عن اقتناع تام ومن دون استشارة أو تعاون أو دعم من أي شخص آخر، فهو سلوك شخصي جداً ويتصف بالاستقلالية (Beckan, 1967, p.283).

وتعتمد هذه النظرية في تفسيرها للظواهر النفسية والسلوكيات المتنوعة على التعلم المعرفي والمعلومات والخبرات التي يمتلكها الفرد أي أن الطريقة التي يفكر بها الأفراد فيما يخص أنفسهم هي التي تؤدي إلى حدوث التغير والتنوع في النشاطات المختلفة. (صالح، ٢٠٠٢، ص٣٠١).

ويعتقد أصحاب هذه النظرية بأن العوامل المعرفية تلعب دوراً أكثر أهمية من دور العوامل البيولوجية، كما يظهر اثر التعلم بشكل واضح على سلوك العدوان على الذات أو على الآخرين، من حيث تكراره ، والأشكال التي يأخذها، والمواقف التي

يظهر فيها، ومما يؤيد ذلك أن الأشخاص الذين تتعطل أجزاء من أدمغتهم لسبب أو لآخر يظهرون درجة من العدوان اكبر بكثير من الآخرين من البشر. (عدس وتوق، ٢٠٠٥، ص٢٤٨).

ويستند المنظور المعرفي إلى افتراض أن الاضطرابات النفسية ناجمة عن تفكير غير عقلاني فيما يتعلق بالذات وأحداث الحياة. (صالح، ٢٠٠٢، ص٥٣).

ولذلك يركز أصحاب هذا الاتجاه على أساس أن كثيراً من الاستجابات الوجدانية والسلوكية والاضطرابات النفسية تعتمد إلى حدٍ بعيدٍ على وجود معتقدات خاطئة يكونها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به، فالأفراد هم الذين يجلبون المشكلات لأنفسهم نتيجة للطريقة التي يفسرون بها المواقف التي تواجههم (الرشيدي وآخرون، ٢٠٠١، ص٤٧٩). كما أن الاضطرابات النفسية والسلوكية التي يشعر بها الفرد لا تسببها الحوادث التي يمر بها، بل تسببها المعتقدات التي يحملها عن هذه الحوادث (الشناوي، ١٩٩٤، ص٩٦).

ويرجع بيك (Beak , 1966) سبب سلوك إيذاء الذات إلى الصورة السلبية التي يحملها الشخص عن نفسه، والأفكار والمعتقدات السلبية التي يكونها الفرد عن العالم الخارجي الذي يحيط به، فإيذاء الذات يرتبط بمدى تقييم الشخص لذاته وكما يدركها هو. (Stefan, 1977, p.289).

ولذلك ترى هذه النظرية بأن الشذوذ في السلوك ناجم عن عمليات فكرية غير تكيفيه أو سيئة التكيف، مع التذكير بأن النظريات المعرفية تركز في أنظمة المعتقدات وطرائق التفكير بوصفها أسباباً للسلوك الشاذ (صالح، ٢٠٠٥، ص١٤٠).

ويركز علماء هذه النظرية ومن ضمنهم كيلي (Kelly) على أن المعرفة عامل أساس وسبب رئيس لمختلف أنواع السلوك بما فيها من سلوكيات سلبية غير

سوية ومنها إيذاء الذات، ويرى كيلي أيضاً أن معظم عمليات إيذاء الذات هي عمليات مقصودة ومخطط لها بأسلوب معرفي وطرق وأساليب محددة (Stefan, 1977, p.282).

وعموماً تشير هذه النظرية إلى فئات عديدة من الأبنية تتعلق بالأسلوب الذي يتمكن الفرد من خلاله أن يدرك، ويشعر، ويخبر العالم. وقد اتضح أن الأفراد الذين تصدر عنهم سلوكيات تدل على الاضطراب السلوكي وخاصة العدوان على الذات أو على الآخرين لديهم تشوهات وقصور في عمليات معرفية متعددة، ولا تعد أوجه التصور هذه بمثابة انعكاسات للأداء الوظيفي العقلي، وعلى الرغم من أن عمليات عقلية منتقاة مثل الاسترجاع وتجهيز المعلومات ترتبط بالأداء الوظيفي العقلي، فإن أثرها قد تم تحديده منفصلاً واتضح أنه يسهم في حدوث التوافق السلوكي (كازدين، ٢٠٠٠، ص١٦٤).

ويشير مايلر (Miller,1955) إلى أن الفرد يدرك المواقف الجديدة على أنها خبرة غريبة عن مخططه الإدراكي ولا يعرف كيف يتعامل مع تلك الخبرة أو المعلومة فتشكل لديه تهديداً ينجم عنه اضطراب في السلوك (صالح، ١٩٩٨، ص١٩٥).

لذلك ترى هذه النظرية أن العدوان ضد الذات أو ضد الآخرين لا تتم إثارته فقط عن طريق الأحداث البيئية، ولكنه يثار أيضاً عن طريق الأسلوب الذي يتم به إدراك هذه الأحداث (كازدين، ٢٠٠٠، ص١٦٥).

ومما أكدت عليه هذه النظرية أيضاً على أن تفسير الناس للأحداث التي تقع عليهم، وإدراكهم للسيطرة على الأمور، ودرايتهم بكفاية الذات لديهم، وافتراضاتهم وما يحملونه من معتقدات، هي التي تؤثر في سلوكهم وانفعالاتهم التي تظهر في

استجاباتهم أو ردود أفعالهم للمواقف التي يكونون فيها (صالح، ٢٠٠٥، ص١٥٢).

إن هذا الاتجاه نشأ كرد فعل مباشر لما يسمى بضيق أفق سيكولوجية (المثير – والاستجابة)، فهم أي أصحاب الاتجاه المعرفي، يعتقدون أن سيكولوجية المثير – والاستجابة لا تصلح لدراسة السلوك المعقد كإيذاء الذات، وإن هذا الاتجاه يغفل على أن الفرد يمكن أن يفكر ويخطط ويقرر بناء على ما يمكن أن يتذكره، كما أنه يمكن أن يختار بانتقائية بين المثيرات المختلفة التي يتعرض لها الفرد (عدس وتوق، ٢٠٠٥، ص٣٢).

٥- نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

يُعدّ ألبرت باندورا (Bandura,1969) أول من وضع أسس نظرية التعلم الاجتماعي(Social learning) أو ما يعرف بالتعلم من خلال الملاحظة (Observation learning)، أو تقليد النموذج (Imitation modeling) (يعقوب، ٢٠٠٢، ص٢٥٦).

ويعتقد باندورا بان لدى الإنسان ميل فطري لتقليد سلوك الآخرين حتى وان لم يستلم أي مكافأة أو تعزيز لذلك(Bandura,1973,p24) وهو من أشهر الباحثين الذين أوضحوا تجريبياً الأثر البالغ لمشاهدة النماذج العدوانية على مستوى السلوك العدواني لدى الملاحظ وكثيراً جداً هي السلوكيات التي يتعلمها الإنسان من خلال ملاحظتها عند الآخرين، والتعلم بالملاحظة يحدث عفوياً في اغلب الأحيان، فالملاحظة عملية حتمية (بطرس، ٢٠١٠، ص٢٤٤).

وترى هذه النظرية أن الأفراد يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم وفي أفلام التلفاز والسينما وفي

القصص التي يقرؤونها...الخ ، حيث يحصلون إما على نماذج السلوك العدواني التي يقلدونها، أو يحصلون على المعلومات التي تمكنهم من إيذاء أنفسهم أو إيذاء الآخرين (الداهري والكبيسي، ١٩٩٩، ص٢١٢).

وأكدت هذه النظرية على دور التقليد والمحاكاة في اكتساب السلوك العدواني وتبعاً لهذه النظرية فإن التعرض لنماذج عدوانية يؤدي إلى تَعلُّمّ السلوك العدواني ضد الذات أو ضد الآخرين عند الأطفال والمراهقين، وأشارت إلى أنه حتى وإن لم يتعرض الفرد للإحباط ، فان زيادة العدوان ينتج عن التعرض لنماذج عدوانية، كما بينت أن الأبناء الذين يتم تربيتهم بواسطة أبوين عدوانيين، هم أنفسهم سيميلون في المستقبل إلى استخدام أساليب عدوانية ، وخلاصة القول أن التقليد يلعب دوراً هاماً في نشوء واكتساب السلوك العدواني ضد الذات أو ضد الآخرين (القمش والمعايطة، ٢٠١١، ص٢٠٨).

وقد أوضحت هذه النظرية أن أي سلوك يتم تعزيزه أو مكافأته يكون أكثر احتمالاً لأن يظهر مرة ثانية، وسلوك العدوان على الذات أو على الآخرين كأي سلوك آخر إذا تمت مكافأته سيكون احتمال كبير ظهور ذلك السلوك مرة أخرى في المواقف المماثلة، وقد تكون المكافآت مادية مثل المال أو الحلوى أو اجتماعية مثل المدح (Branscombe & Warn , 1994, p.651)، وعندما لا يتم مكافأة سلوك معين مثل العدوان على الذات أو على الآخرين وبشكل متكرر فسوف يؤدي إلى تقليل ظهور مثل هذا السلوك. (Franzoi , 2003, p.462).

ويميز باندورا (Bandura) بين اكتساب الفرد للسلوك وتأديته له، فاكتساب الشخص للسلوك لا يعني بالضرورة أنه سيؤديه، إذ أن تأديته لسلوك النموذج تتوقف بشكل مباشر على توقعاته من نتائج التقليد، وعلى نتائج السلوك، فإذا توقع أن تقليده لسلوك النموذج سيعود عليه بنتائج سلبية (أي سيعاقب على سلوكه) فإن احتمالات

تقليده له ستقل، أما إذا توقع الملاحظ أن تقليده لسلوك النموذج ستعود عليه بنتائج ايجابية فإن احتمالات تقليده لذلك السلوك تصبح أكبر. (بطرس، ٢٠١٠، ص٢٤٣-٢٤٤).

ويؤكد باندورا (Bandura) على إن هناك ثلاثة مصادر يتعلم منها الفرد بالملاحظة وهي التأثير الأسري، وتأثير الأقران، وتأثير النماذج الرمزية كالتلفزيون. (حجازي، ٢٠٠٠، ص٤٢).

ويشير باندورا (Bandura) من خلال تجاربه التي أجراها على مجموعتين من الأطفال على أن السلوكيات العدوانية ضد الذات أو ضد الآخرين عند مجموعة الأطفال التي شاهدت العدوان في فلم قد أظهرت سلوكيات عدوانية أكثر من المجموعة الأخرى التي شاهدت فلماً محايداً (بطرس، ٢٠٠٨، ص٢٤٤). ويشير أيضا إلى أن السلوك المتعلم بهذه الطريقة يميل لأن يبقى مع الفرد مدة طويلة من عمره (عدس وتوق، ٢٠٠٥، ص٢٤٧).

وخلاصة القول يرى باندورا (Bandura, 1976) بأن سلوك إيذاء الذات قد يحدث عندما تنتهك المعايير الداخلية المثلى للأفراد، والتي تجعلهم يقللون من قيمة أنفسهم وتكوين أفكار سلبية عنها، وذلك نتيجة ارتكابهم أخطاء شخصية ملموسة مما يؤدي بهم إلى عقاب الذات (Hjelle & Ziegler, 1981, p.255).

فالعقوبة تستهدف تخفيف التوتر والألم النفسي الناجم عن السلوك الخاطئ والتأثير الاجتماعي المترتب على ذلك، فضلاً عن استجداء عطف الآخرين، وإن تنفيذ عقاب الذات يجلب الراحة، ويطرد فكرة الخوف المتسلطة من العقوبة المتوقعة، ويكون هذا الخوف أشد إيلاماً من الشعور بالذنب. Franzoi , (2003, p.469).

ويؤكد باندورا (Bandura) على أن توبيخ الذات الشديد يهدف إلى تكوين غطاء وجداني للأفعال السلبية لصد الأسلوب المتشدد من قبل المجتمع، وذلك من خلال التملق واستجداء الشفقة، ومن خلال إدانة واحتقار الذات، ولإعادة حالة الطمأنينة، والتخلص من جو الإحباط ، الذي يقود في أحيان كثيرة إلى إيذاء للذات. (حسن، ٢٠٠٦، ص٢٧٤).

ومن منظروا هذه النظرية روتر (Rotter) حيث يرى أن السلوك العدواني (ضد الذات أو ضد الآخرين) يخضع لقواعد التعلم الاجتماعي، ولا يحتاج إلى أسس أخرى معينة لاستيعابه أو تفسيره، وبناءً على ذلك فقد افترض ان إمكانية حدوث سلوك ما، أو مجموعة من أنواع السلوك في موقف معين، تعتمد على توقعات الفرد بأن هذا السلوك سوف يحقق هدفاً ما أو إشباعاً معيناً، وعلى قيمة الإشباع بالنسبة له في الموقف نفسه فالفرد يتأثر بالسلوك الذي تعلم أنه سوف يحقق له درجة مناسبة من الإشباع في موقف معين (صادق، ١٩٩٨،ص٢٤.٢٥).

٦- نظرية الإحباط – العدوان Frustration Aggression Theory

أصحاب هذه النظرية هم ، نيل ميلر (Miller)، روبرت سيرز (Sears)، وماورر (Mawrer)،وليونارد دوب (doob) ، وجون دولارد (dollard)، وهم من علماء النفس الذين يهتمون بالجوانب الاجتماعية في السلوك الإنساني، وكانوا يعملون في معهد ييل (Yale) للعلاقات الإنسانية، وقد عرضت أول صورة لهذه

النظرية في كتاب يحمل نفس العنوان عام ١٩٣٩. ثم نشر ميلر مراجعة للنظرية عام ١٩٤١. (كفافي، ١٩٩٠، ص٢٢٤).

وتستند هذه النظرية على افتراض مفاده أن السلوك العدواني ناتج عن حالة احباط تعرض لها الفرد، فالسلوك العدواني يسبقه إحباط، وبالعكس فإن الشعور بالإحباط ناتج من سلوك عدواني، وهذا يعني أن العلاقة بين الإحباط والعدوان هي علاقة تلازمية أو علاقة سببية.(الخالدي،٢٠٠١، ص١١٠) (معوض، ١٩٩٩، ص٣٧١).

ويرى دولارد وجماعته (Dollard, et. al, 1939) أن تعرض الفرد للإحباط قد يثير لديه دافع العدوان، وأن السلوك العدواني هو نتيجة حتمية وطبيعية للإحباط، وان الإحباط غالباً ما يؤدي إلى شكل من أشكال العدوان، فالشعور بالضيق وإعاقة إشباع الرغبات البيولوجية يثير لدى الفرد الشعور بالإحباط وهذا يؤدي إلى سلوك عدواني ضد الذات أو ضد الآخرين. (سليم، ٢٠١١، ص١١٢).

إن العدوان الناتج عن الإحباط يأخذ أشكالاً عديدة فإما أن يكون عدواناً لفظياً (كلمات بذيئة وتعنيف)، أو يكون عدواناً جسمياً (ضرب، رفس، تخريب)، وقد يكون مباشراً (موجهاً إلى مصدر الفشل والتهديد نفسه) أو غير مباشرٍ (موجهاً إلى مصدر آخر غير المصدر الأصلي للفشل) أو قد يوجه نحو الذات احياناً (عبد الله، ٢٠٠٤، ص٢١).

وتوصل دولارد وزملاؤه (Dollard, et, al, 1939) إلى أن سلوك العدوان ضد الذات هو الاستجابة الطبيعية للإحباط. حيث أنه كلما ازداد الإحباط وتكرر حدوثه ازدادت شدة العدوان الموجه نحوالذات، والاحباط (Frustration) هو خبرة مؤلمة تنتج عن عدم مقدرة الإنسان على تحقيق هدف مهم له (الظاهر، ٢٠٠٤، ص١٢٤) .

وان عدم تحقيق الأهداف المهمة يؤدي إلى ازدياد التوتر والذي يؤدي بدوره إلى الإحباط في مواقف متكررة ، والتي تقود إلى ظواهر نفسية وأساليب توافقية شاذة تختلف باختلاف الأشخاص والظروف المحيطة. فقد يتخذ الفرد أسلوب العدوان مصحوباً بانفعال الغضب، أو قد يصاب الشخص بالخوف الشديد فيصاب بحالة من السلبية فيتراجع متجنباً المشكلة، إذ لا يبذل أي جهد لمواجهة الموقف أو حل المشكلة حلاً صريحاً ايجابياً وهو بذلك يبعد نفسه عن مواجهة مشاعر الخيبة ومرارة الفشل. وقد يصاب بـ(النكوص) أو قد يقع فريسة للقلق والصراع النفسي، أو قد يبدو على بعض الأشخاص الأعراض الهستيرية مثل الإغماء والتشنجات نتيجة الغيظ أو الغضب المكبوت، وهذا يعني أن الشخص المحبط يوجه عدوانه إلى نفسه بدلاً من توجيهه إلى المثير الخارجي المسبب للإحباط. (المليجي، ٢٠٠٠، ص١٢٢).

وقد أكدت هذه النظرية أيضاً على أن السلوك العدواني لا يظهر إلا حينما يحبط في تحقيق حاجاته ومطالبه، وقد يتخذ العدوان مظاهر عديدة كالقلق، والبغض والكراهية، لمصدر الإحباط، كما وأن الإحباط يعد أعنف وأعتى ما يواجهه الفرد خلال السنوات المبكرة من حياته، كما وان الفشل والإحباط المتكرر يمكن أن ينفس عنه من خلال السلوك العدواني ضد الذات أو ضد الآخرين (الظاهر، ٢٠٠٤، ص١٢٥).

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الدرجة العالية من التحفيز والدافعية وعدم القدرة على التوافق والتكيف للمواقف فضلاً عن عدم القدرة على الفرار منه سوف يؤدي على الأرجح إلى الإحباط وبالتالي إلى العدوان ضد الذات أو ضد الآخرين. (John, 1967, p.128-129).

وتشير الدراسات إلى أن الاستجابات العدوانية تكون عالية في المواقف الإحباطية والسبب في ذلك أن السلوك العدواني يكون في اغلب المواقف وسيلة

للتغلب على العائق أو إزاحته عن مصدره إلى هدف آخر سهل المنال ومن النتائج الداعمة لهذه النظرية ما قام به (باركر وزملاؤه ، ١٩٧٨) من دراسة على أطفال تم منعهم من الحصول على ألعاب دمى جذابة عرضت عليهم فوجدوا أن الأطفال حين أتيح لهم الوصول إلى الألعاب قاموا برميها والوقوف عليها وتحطيمها غير أن أطفال المجموعة الضابطة التي لم يتعرض أفرادها للإحباط لم تقم بمثل هذه التصرفات حين أعطوا تلك الألعاب. (مكلفين وغروس، ١٩٨٣،ص٣٤٣).

وعموما يتجه العدوان نحو مصدر الاحباط، ولكن في احيان اخرى لا يوجه العدوان نحو مصدر الاحباط وخصوصا عندما يكون ذلك المصدر قويا او في مركز لا يمكن توجيه العدوان اليه مباشرة، لذلك يلجا الفرد الى توجيه عدوانه نحو مصدر أمين وهو الذات (كفافي،١٩٩٠،ص٢٢٤-٢٢٥).

ولذلك فان الفرد في أحيان كثيرة ينتقد نفسه ويلومها بشدة او يؤنب ضميره وقد يمتد ذلك التأنيب إلى تكسير الذات فيشعر بالضعف ،وان مثل هذا الضعف أو النقد أو اللوم أو تأنيب الضمير إن زاد على درجة معينة قد يؤدي الى إيذاء الذات أو تحطيمها . (عبد الغفار، ١٩٩٠، ص١١٣) (الخالدي، ٢٠٠١، ص١١١).

ويشير (عدس وتوق، ١٩٩٨) إلى أن الإحباط يكون بدرجات مختلفة، فهناك إحباط بسيط يتمثل في إعاقة حاجة وقتية، وهناك إحباط صعب يتمثل في إعاقة تحقيق هدف معين في الحياة ليعمل الفرد على تحقيقه مدة طويلة من حياته. فعدم قدرة الفرد على تحقيق أهدافه وغاياته غالباً ما تتميز بإحباطات من النوع الصعب، وتكمن خطورة الإحباط في أن الشخص الذي يتعرض لمواقف إحباطية متكررة على الرغم من سعيه ودافعيته لتحقيق غاية ربما يصاب هذا الشخص باليأس والقنوط، وربما يصل به الأمر إلى الانطواء والعزلة او الاضطراب النفسي واللاسواء، وفي

حالة معينة يصل الإحباط واليأس بالشخص إلى تفكيره بإيذاء نفسه، وربما الإقدام على فعل الانتحار. (عدس وتوق، ١٩٩٨، ص٣٤٩).

ويرى أصحاب هذه النظرية أن تحفيز الشخص المحبط نحو أي نشاط آخر يتعارض كثيراً مع مشاعره، وربما يؤدي إلى أن يستجيب الفرد للإحباط باستجابات كثيرة منها العدوان ضد الذات أو ضد الآخرين واقترح أصحاب هذه النظرية بأن يطوروا مخرجاً لا مؤذياً للذات ولا للآخرين مثل الألعاب الرياضية وألعاب تنافسية أخرى مثل الشطرنج. (صادق، ١٩٩٨،ص٢١).

وقد حدد دولارد ومعاونوه (Dollard, et. al, 1939) الأسس النفسية للعلاقة بين الإحباط والعدوان الموجه نحو الذات كما يأتي:

أولاً : يعتبر كف السلوك العدواني إحباطاً جديداً يدفع الفرد إلى العدوان نحو ذاته بالإضافة إلى نزعته العدوانية نحو المصدر الأصلي (كفافي، ١٩٩٠، ص٣٢٦).

ثانياً : قد يوجه الفرد عدوانه ضد نفسه، وقد يوجه الفرد عدوانه ضد الخارج (مصدر الإحباط) ويتوقف ذلك على قوة عوامل الكف التي تحول دون توجيه العدوان إلى أي من هاتين الوجهتين، فإذا كانت عوامل الكف التي تحول دون توجيه العدوان ضد الذات أضعف من تلك التي تحول دون توجيه العدوان ضد الخارج اتخذ العدوان طريقه إلى الذات والعكس صحيح . أما إذا تساوت قوة الكف التي تحول دون توجيه العدوان في هاتين الوجهتين، فيصبح احتمال توجيه العدوان ضد الذات أقوى وبخاصة إذا اعتقد الفرد أنه هو السبب في حدوث الإحباط والفشل الذي تعرض إليه. (الخالدي، ٢٠٠١، ص١١٢).

ثالثاً : تعتبر الاستجابة العدوانية التي يستجيب بها الفرد نحو ذاته (إيذاء ذاته) بمثابة تفريغ لطاقته النفسية (الشحنة الانفعالية) الذي تكونت لديه بسبب تعرضه للإحباط (عبد الغفار، ١٩٩٠، ص١١٦).

ومن خلال اطلاع الباحث على النظريات التي فسرت إيذاء الذات وجد إن هذا المتغير قد تناولته الكثير من نظريات علم النفس ، وهذا ما يعزز أهمية متغير إيذاء الذات الذي تناوله الباحث في بحثه.

وبما أن الباحث قد طبق أسلوب التحدث مع الذات في البحث الحالي (وهو أسلوب سلوكي معرفي)، لذا سيقوم بالاعتماد على الإرشاد السلوكي المعرفي . وكما موضح فيما يأتي :

الإرشاد السلوكي المعرفي Behavioral cognitive counseling

تُعدّ المدرسة السلوكية المعرفية من المدارس الحديثة في مجال علم النفس بصفة عامة ، وفي مجال الإرشاد النفسي بصفة خاصة، حيث بدأ الاهتمام بالاتجاه السلوكي المعرفي مع بداية النصف الأخير من القرن العشرين، ولم يكن ذلك الاهتمام وليد المصادفة ولكنه كان بمثابة تصديق لفكرة أن الناس لا يضطربون بسبب الأحداث، ولكن بسبب ما يرتبط بهذه الأحداث من أفكار. (الشناوي وعبد الرحمن، ١٩٩٨، ص٢٠١١).

والإرشاد السلوكي المعرفي اتجاهاً حديثاً نسبياً، ويعمل على الدمج بين الإرشاد المعرفي بفنياته المتعددة والإرشاد السلوكي بما يضمه من فنيات، ويعمد إلى التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد إذ يتعامل معها معرفياً وانفعالياً وسلوكياً بحيث يستخدم العديد من الفنيات سواء من المنظور المعرفي أو الانفعالي أو السلوكي. (محمد، ٢٠٠٠، ص١٧).

لقد ظهر مصطلح الإرشاد السلوكي المعرفي في بداية الثلث الأخير من هذا القرن ، ويهتم هذا النوع من الإرشاد بالجانب الوجداني للمسترشد ، وبالسياق الاجتماعي من حوله من خلال استخدام استراتيجيات معرفية وسلوكية وانفعالية واجتماعية وبيئية لأحداث التغيير المرغوب فيه . ويرى كندل (Kendall ,1993) أن الإرشاد السلوكي المعرفي (هو محاولة دمج الفنيات المستخدمة في الإرشاد السلوكي التي أثبتت نجاحها في التعامل مع السلوك ومع الجوانب المعرفية للمسترشد بهدف أحداث تغيرات مطلوبة في سلوكه) (المحارب ،٢٠٠٠،ص٣).

أما (النمر ، ١٩٩٥) فيرى أن الإرشاد السلوكي المعرفي يعتمد على تعديل أو تغيير المكونات المعرفية الخاطئة أو السلبية على الذات بأخرى ايجابية (النمر ،١٩٩٥ ، ص٢٤٩).

وعلى الرغم من أن هناك أكثر من عشرين نوعاً منها ولكن أشهرها، منهج (بيك) في الإرشاد المعرفي، ومنهج (ألبرت أليس) في الإرشاد العقلاني الانفعالي ومنهج (ميكينوم) في تعديل السلوك المعرفي، وأسلوب حل المشكلات لـ(جولد فرايد وجولد فرايد)، ومنهج (ألبرت بندورا) في التعلم الاجتماعي، والتصورات الشخصية لـ(كيلي)، ومنهج (لازاروس) في الإرشاد متعدد النماذج، ومنهج (ماهوني) في التعلم المعرفي. (أبو اسعد، ٢٠١١، ص٣٧٩).

والإرشاد السلوكي المعرفي من أنواع الإرشاد التي وجدت قبولاً بين العاملين في هذا المجال، ومن الأنواع الأولى التي حاولت دمج النظرية السلوكية (Behavior theory) بالنظرية المعرفية (Cognitive theory). (Strickland, 1989, p. 1-2).

ويقدم هذا الإرشاد وكأنه في الظاهر مترابط، إلا أنه في حقيقته منفصل الواحد عن الآخر، فهو يقدم متصلاً لا منفصلاً لأن معظم المتخصصين يفضلون تطبيق كلا الجانبين متلازمين في الإرشاد. (الجسماني، ١٩٨٣، ص٢٨٤).

وتبقى الطرائق الثلاث، طريقة أليس(Ellis) في العلاج الانفعالي–العقلاني (Rational-Emotive therap) ،وطريقة بيك(beck) في العلاج المعرفي (Cognitive emotive therapy)، وطريقة ميكينيوم(meichenbaum) في التدريب على التحدث مع الذات (Self-talk training)، هي الشائعة الآن في هذا النوع من الإرشاد. (صالح، ٢٠٠٥، ص٤٩١).

ويرى بعض العلماء أن الإرشاد السلوكي المعرفي ارتبط باسم (بيك Beck)، وعلى الرغم من أن (بيك) وضع البنية الأولى لهذا الأسلوب الإرشادي، إلا إن أفكار(كيلي Kelly) حول التصورات الشخصية كانت مصدراً مهماً في الإرشاد المعرفي، وكان لدوره أثراً كبيراً على حركة الإرشاد المعرفي لأنه ركز على أهمية الطرق الذاتية التي ينظر ويفسر من خلالها الفرد ما يدور حوله من تغيير في السلوك، أما عالم النفس الشهير (أليس Ellis) فقد درس عدداً كبيراً من الأساليب الإرشادية ثم توصل إلى ما أسماه بالإرشاد العقلاني، ولكنه غير اسمه إلى الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، وقد اعتمد (أليس) في نظريته على دمج جوانب من الإرشادات الإنسانية والسلوكية، و قد اقترح (أليس) في بداية صياغته لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي عدداً من الأفكار التي يعتقد أنها المسؤولة عن الاضطرابات السلوكية (المحارب، ٢٠٠٠، ص٦-١٠).

وهناك من يرى أن (أليس وبيك وميكينبوم) (Ellis,beck,meichenbaum) ليسوا معرفيين خالصين، بل إنهم يشكلون مدرسة جديدة تجمع بين الاتجاهين السلوكي والمعرفي يطلقون عليها السلوكية المعرفية (Cognitive Behaviorsm) وان الفكرة الجوهرية التي تقوم عليها المدرسة السلوكية المعرفية هي، أن المعرفيات (Cognitios) أو الأفكار (Thoughts) هي الأسباب الأكثر أهمية في السلوك، وأن أفكارنا أكثر من أي مثير خارجي، هي التي تحدث وتكافئ وتعاقب أفعالنا ومن ثم تسيطر علينا ، وعليه فإذا رغبنا في تغيير نمط سلوكنا يجب أن نغير نمط أفكارنا المحددة لهذا السلوك. (صالح، ٢٠٠٥، ص٤٩١).

وفي الإرشاد السلوكي المعرفي يركز كل من بيك واليس (Beak& Ellis) على أفكار واعتقادات المسترشد حيث يقوم الإرشاد السلوكي المعرفي عندهما على

مبدأ مهم يتمثل في أن المعارف الخاطئة أو المشوهة هي التي تسبب الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. (محمد، ٢٠٠٠، ص٢٢).

إن نظريات الإرشاد السلوكي المعرفي تتفق جميعها على افتراض أن الاضطرابات النفسية هي حصيلة لعمليات التفكير غير العقلاني وغير ألتكيفي وأن الأسلوب الأمثل للتخلص منها يتمثل في تعديل البنى المعرفية نفسها. (Carighead, 1982, p.5).

إن هذا النوع من الإرشاد يسميه (أليس) بالإرشاد العقلاني العاطفي، أما (بيك) فيسميه بالإرشاد السلوكي المعرفي، وهذا المنهج السلوكي الائتلافي بين السلوكي والمعرفي يحاول تعديل السلوك لدى المسترشدين من خلال التأثير في عمليات التفكير، وبذلك يؤدي تغيير المعارف إلى تغيير في السلوك، وربما تحدث هذه التغييرات في السلوك إلى تغيير في المعارف. (Linehan, 1993, p.12).

ولذلك يرى الثلاثة (Ellis ،1977) و(Beck ،1978) و(Meichenbam ،1977)، أنه لا يمكن عزل اضطرابات الأفراد ومشكلاتهم السلوكية عن الطريقة التي يفكرون بها، وعما يحملونه من آراء واتجاهات ومعتقدات نحو أنفسهم ونحو المواقف التي يتفاعلون معها، فالاضطرابات النفسية من وجهة نظر الإرشاد (السلوكي–المعرفي) نتيجة مباشرة للطريقة التي يفكر بها الشخص عن نفسه وعن العالم، وهذا ما أكد عليه (ميكنبوم) أيضاً ، حيث أشار إلى أن ما يردده الفرد من أقوال لنفسه (تحدث مع الذات) عندما يواجه المشكلات هو مصدر رئيس من مصادر الاضطراب، ولذلك يركز المرشد السلوكي المعرفي أكثر من زملائه الآخرين على تحسين أساليب إدراك المسترشد واتجاهه نحو المواقف أكثر من تركيزه على تحليل المواقف الخارجية (إبراهيم وآخرون، ١٩٩٠، ص١٠٣).

إن الإرشاد السلوكي المعرفي منهج إرشادي يستخدم فنيات تعديل السلوك ويدمجها في مناهج تغيير الاعتقادات غير المتكيفة، والمرشد هنا يحاول مساعدة المسترشدين على ضبط ردود أفعالهم الانفعالية المزعجة عن طريق تعليمهم الأساليب الأكثر فاعلية في التفكير والتحدث مع الذات بشأن التجارب الحياتية التي يخوضونها. (Atkinson, et, al, 1996, p.566).

لقد ظهر الإرشاد السلوكي المعرفي كرد فعل على أفكار النظرية السلوكية وخاصة المتعلقة في النظر إلى الإنسان بوصفه مستجيباً سلبياً لظروف البيئة، ورأى العديد من المنظرين بأن هناك صعوبة في تجاهل العمليات المعرفية أو المتغيرات الوسيطة، فالسلوك غير ألتكيفي على وفق هذا النموذج يعامل بوصفه نتاج التفكير غير المنطقي وبناءً على ذلك فإن عملية تعلم داخلية تشتمل على إعادة تنظيم المجال الإدراكي وإعادة تنظيم الأفكار المرتبطة بالعلاقات بين الأحداث والمؤثرات البيئية المختلفة. (أبو اسعد، ٢٠١١، ص٢٩٩).

كما إن هناك فرضية أساسية تقوم عليها النظرية السلوكية المعرفية هي أن الناس يجلبون المشكلات لأنفسهم كنتيجة للطريقة التي يفسرون بها الأحداث والمواقف التي تواجههم لذلك يقوم الإرشاد السلوكي المعرفي بعملية إعادة التنظيم المعرفي حيث يقوم على عدد من العمليات المعرفية التي يمارسها الفرد مثل التفكير والإدراك والتخيل والاستبصار وغيرها، وهذه العمليات المعرفية تؤثر بشكل مباشر في سلوك الفرد. (الرشيدي والسهل، ٢٠٠٠، ص٤٧٩-٤٨٠).

ومن العوامل التي تؤثر في السلوك الإنساني:

- **الانتباه:** وهو وعي الفرد بالأحداث البيئية المحيطة به.
- **العمليات الوسيطية:** وهي العمليات الإدراكية التي تشمل التمثيل المعرفي للأحداث البيئية.

- **المكونات السلوكية:** وهي إجراءات سلوكية يحددها المرشد للوصول إلى إجراء تعديل أو تغيير في السلوك.
- **الظروف المحفزة:** بما أن العوامل الخارجية تؤثر في السلوك، وتؤثر أيضاً على النتائج، لذلك لا بد من مراعاة الظروف لأنها تقوم بدور المحفز. (الخطيب، ٢٠٠١، ص٢٥٠-٢٥٢).

إن الإرشاد السلوكي المعرفي يركز على تعديل أفكار المسترشد عن نفسه وعن الآخرين من خلال المناقشة والحوار والتدريب على التفكير بطريقة ايجابية وواقعية وتحديد أخطاء التفكير والتوصل إلى الافتراضات الأساسية الخاطئة لدى الفرد من خلال الجلسات الإرشادية، كما يعد تصغير الأمور أو تضخيمها احد الأخطاء الأساسية في التفكير.(المالح، ١٩٩٥، ص١٣١). وإن التحول الذي يمثله الإرشاد السلوكي المعرفي هو لغرض التقارب بين الاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي، وقد حدث أن السلوكية وجدت في المنهج المعرفي دعماً كبيراً لضمان فاعلية فنياتها كما أن التوجه المعرفي استثمر الجهد التدريبي الذي توفره الفنيات السلوكية لتكريس التغيير المعرفي وتحوله إلى تغير سلوكي. (كفافي، ١٩٩٩، ص٣٠٣).

يرى أصحاب هذا الاتجاه ايضاً بأن سلوك الفرد ليس نتاج تفاعل بين المثير والاستجابة فقط، وإنما هناك عوامل معرفية لدى الفرد تتوسط بين المثير والاستجابة تكون مسؤولة عن سلوكياته ومن هذه العوامل، ثقافة الفرد، ومفهومه عن ذاته، وخبراته، وطرق تفسيره للمثيرات المختلفة، وفق خبراته وقيمه ومعتقداته وحديثه الداخلي وطرق تربيته وتنشئته وطرق تفكيره إذا كانت خاطئة أو عقلانية أو غير عقلانية، وإلى بناءاته المعرفية وعلى مدى تفاعل حديثه الداخلي مع بناءاته المعرفية ولطرق اكتسابه لتعلم السلوك الخاطئ وإلى كيفية عزوه لحدوث الأشياء وهل عزوه

يعود إلى أسباب تتعلق به أو أسباب خارجة عن إرادته ويمثل هذا الاتجاه (ميكينبوم) و(ألـيس) و(بيـك) وغيـرهم. (عبـد الهـادي وعـزة، ٢٠٠٥، ص٣٢).

ومن أراء أصحاب الإرشاد السلوكي المعرفي أيضاً، أنه خلال فترة التوتر النفسي يصبح تفكير الفرد أكثر جموداً وأكثر تشويهاً. (محمد، ٢٠٠٠، ص٢١) ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن هناك تفاعلاً متواصلاً بين المؤثرات البيئية والعمليات المعرفية والسلوك. (الخطيب، ١٩٩٥، ص٢٤٧) وإن سلوك الفرد تحكمه عوامل معرفية وفكرية مثل التوقع وطريقة التنبؤ بحدوث الأشياء والعالم نفسه، ولهذا السبب تطورت بعض الفنيات الإرشادية للتأثير في طريقة التفكير بهدف تعديل السلوك غير المرغوب فيه. (Ellis, 1985, p.471).

ويشير الإرشاد السلوكي المعرفي إلى أن الاضطراب الانفعالي ليس حالة وجدانية منعزلة بل هو عبارة عن جوانب متكاملة ومتفاعلة من النشاط السلوكي الداخلي (فكري) والنشاط السلوكي الخارجي (حركي) الذي وإن كانت مظاهره متنوعة فإنها في الحقيقة مترابطة ومتلاحمة،وهذا يعني ان التفكير والانفعال والسلوك اشكال متلاحمة ويتبادلان التأثير والتأثر في علاقة دائرية، وفي كثير من الأحيان يصبحان شيئاً واحداً بحيث يحكم ما يقوله الفرد لنفسه عند حدوث شئ معين. ولذلك فمن الممكن ضبط الانفعال، من خلال المناقشة المنطقية مع النفس (تحدث مع الذات)، أو مع شخص له في النفس مكانة خاصة بحكم الخبرة والمعرفة كالمرشد. (إبراهيم، ١٩٩٤، ص٢٩١-٢٩٢).

ومن هذا المنطلق يُعدّ الاضطراب النفسي بالنسبة للمرشد السلوكي المعرفي في الأساس اضطراباً في التفكير حيث يقوم المسترشد بتحريف الواقع بطريقة مفرطة الحساسية، وتؤثر عمليات التفكير في نظرة المسترشد نحو العالم، وينتج عنها

مشكلات سلوكية كبيرة، ومن ثم يحاول المرشد أن يقوم بتعديل سلوك المسترشد من خلال التأثير في عمليات التفكير لديه، وذلك بمساعدته على تحديد مفاهيمه الخاطئة، وتوقعاته غير الواقعية، إلى جانب اختبار مدى صدقها ومعقوليتها. (محمد، ٢٠٠٠، ص٢٢).

ومن الجدير بالذكر أن هناك مجموعة من المبادئ التي تمثل أساس الاتجاه السلوكي المعرفي في الإرشاد وتتضمن المرشد والمسترشد والخبرة الإرشادية وما يترتب على كل منها من جوانب. وتتمثل تلك المبادئ فيما يلي:

١. إن المرشد والمسترشد يعملان معاً في تقييم المشكلات والتوصل إلى الحلول.
٢. للمعرفة دور أساسي في التعلم الإنساني.
٣. المعرفة والوجدان والسلوك تربطهم علاقة متبادلة على نحو سببي.
٤. إن الاتجاهات والتوقعات والعزو والأنشطة المعرفية الأخرى لها دور أساسي في إنتاج وفهم كل من السلوك وتأثيرات الإرشاد والتنبؤ بهما.
٥. إن العمليات المعرفية تندمج معاً في نماذج سلوكية. (Early, 2000, p.30).

وبما انه قد تبنى عدد من المنظرين الإرشاد السلوكي المعرفي أمثال (أليس وبيك وميكينبوم) . لذلك سيتبنى الباحث نظرية (ميكينبوم) (العلاج السلوكي المعرفي) في بناء أسلوبه الإرشادي، وسيعتمد على هذه النظرية، كمنطلقاً أساسياً للبحث الحالي، ولغرض الإلمام بهذه النظرية وكيفية تفسيرها للعمليات النفسية نعرضها على الوجه الآتي:

▪ نظرية ميكينبوم (العلاج السلوكي المعرفي)

Cognitive - Behavior Modification

واضع هذه النظرية هو دونالد هربرت ميكينبوم[*] (Donald Herbart Meichenbaum) الذي رأى أن عملية التعلم لا يمكن أن تنحصر بين مثير واستجابة كما ترى النظرية السلوكية، بل إن هناك عوامل أخرى تلعب دوراً في عملية التعلم وهي التفكير، والإدراك، والبناءات المعرفية، وحديث الفرد الداخلي مع نفسه، وكيف يعزو الأشياء، وهذه كلها تتدخل في عملية التعلم وتتوسط بين المثير والاستجابة والذي لها دور في التأثير على سلوك الفرد. (بطرس، ٢٠١٠، ص١٧٧-١٧٨).

واستنتج ميكينبوم (Meichenbaum) خلال دراساته أن للتفكير، والمعتقدات، والمشاعر، والحديث الإيجابي مع النفس، وتوجيهات الفرد لنفسه (إعطاء أوامر لنفسه) لها دور كبير في عملية التعلم، فالتركيز على فهم الفرد على أنه مسؤول عن إحداث سلوكياته يعد أساس نظرية ميكينبوم .(بطرس، ٢٠٠٨، ص١٧٨).

---

[*] حياة ميكينبوم Meichenbaum: هو دونالد هربرت ميكينبوم ،أمريكي الأصل ولد في ولاية نيويورك عام ١٩٤٠، درس طفولته الأولى فيها، حصل على شهادة البكالوريوس من كلية الولاية عام ١٩٦٢، ثم التحق بجامعة (الينويز) بمدينة أربانا الأمريكية عام ١٩٦٣، وحصل على درجة الماجستير عام ١٩٦٥، وحصل على درجة الدكتوراه في علم النفس الاكلينيكي عام ١٩٦٦. عمل زميلاً في الخدمة الصحية الأمريكية العامة خلال عامي ١٩٦٥-١٩٦٦، عين أستاذا مساعداً في علم النفس بجامعة (واترلو) بمدينة انتاريو بكندا عام ١٩٦٦ ثم أصبح أستاذاً مشاركاً عام ١٩٧٠ في نفس الجامعة، وهو عضو في الجمعية الأمريكية لعلم النفس وفي الجمعية الكندية كذلك، وفي جمعية أبحاث نمو الطفل، له العديد من المؤلفات والمراجع والكتب حول الإرشاد والعلاج السلوكي المعرفي.(باترسون، ١٩٩٠، ص١١٧).

أكد على أهمية العوامل المعرفية وتأثيرها في تغيير السلوك وتعديله، وقد ركز على الحوار الداخلي أو الحديث الذاتي سعياً إلى تغييره ، إذ إن هذا التغيير في الحديث الذاتي سيؤدي إلى تغيرات في التفكير والشعور والسلوك، فالسلوك يتأثر بمظاهر متنوعة من الأنشطة الشخصية التي تشمل الاستجابات البدنية وردود الفعل الانفعالية والمعارف والتفاعل الداخلي المتبادل بين الأشخاص، والحديث الذاتي يُعد أحد هذه الأنشطة (الشناوي، ١٩٩٤، ص١٢٣).

وفي الإرشاد السلوكي المعرفي يبدو التشابه واضحاً بين(بيك)، و(أليس)، وكذلك(ميكينبوم) الذي ابتكر طريقة في الإرشاد أطلق عليها (التدريب على التحدث مع الذات) (Self-talk training) مزج فيها بين نظرية التعلم الاجتماعي والمنهج السلوكي، وخلال سنوات عديدة من البحث استطاع هو ومساعدوه تطوير حقيبة إرشادية للأشخاص الذين يتحدثون مع أنفسهم (Self-talk) لتحسين أدائهم السلوكي، إذ لم يركز ميكينبوم على المعتقدات العامة أو الاتجاهات، كما فعل (أليس وبيك)، إنما على الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم قبل وأثناء وبعد إنجازهم لأعمالهم، وبدلاً من تحديد أو قياس هذا (الحديث مع الذات) من حيث معقوليته أو لا معقوليته فإن الهدف من الإرشاد هو تغيير هذا الحديث أو الحوار مع الذات من حالة يتراجع فيها الشخص أو ينهزم إلى حالة يواجه فيها المواقف المهددة له (صالح، ٢٠٠٥، ص٤٩٠).

وقد انطلق (ميكينبوم) من الفرضية التي تقول: بأن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تلعب دوراً في تحديد السلوكيات التي سيقومون بها، وإن السلوك يتأثر بنشاطات عديدة يقوم بها الأفراد تعمم بواسطة الأبنية المعرفية المختلفة وإن الحديث الداخلي أو المحادثة الداخلية، تخلق الدافعية عند الفرد وتساعده على تصنيف

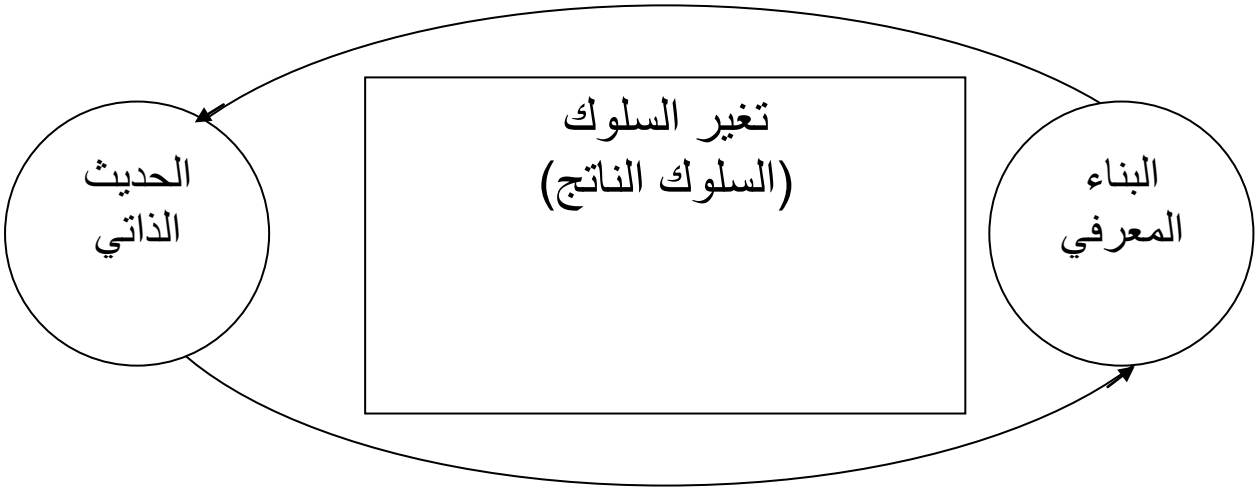
مهاراتـــــــه، وتوجيـــــــه تفكيـــــــره للقيـــــــام بالمهـــــــارة المطلوبـــــــة. (أبو اسعد، ٢٠١١، ص٣١٧).

ويرى (ميكينبوم) أن تعديل السلوك يمر بطريق متسلسل في الحدوث يبدأ بالحوار الداخلي والبناء المعرفي والسلوك الناتج، وإن الاتجاه المعرفي يركز على كيفية تقييم الفرد لسبب انفعاله أو إلى طريقة عزوه لسبب هذا الانفعال هل هو سببه أو الآخرون. ويرى أن هناك هدفاً من وراء تغيير الفرد لحواره الداخلي ويجب تحديد حاجة الفرد للشيء الذي يريد أن يحققه والشيء الذي يرغب في إحداثه في البيئة، وكيف يقيم المثيرات ولأي شيء يعزي أسباب سلوكه وتوقعاته عن قدراته الخاصة في معالجة الموقف الضاغط، وإن إدراك الفرد يؤثر على فسيولوجيته ومزاجه، وإن الانفعال الفسيولوجي بحد ذاته ليس هو المعيق الذي يقف في وجه تكيف الفرد ولكن ما يقوله الفرد لنفسه حول الموقف الضاغط هو الذي يحدد انفعالاته الحالية. (بطرس، ٢٠١٠، ص١٨٠).

ومن الأفكار الأساسية في هذه النظرية أن الإنسان يسلك بحسب ما يفكر، لذلك ينصب جزء من دور المرشد فيها على تدريب الأشخاص لتعديل محتوى أفكارهم أي أن يتبنى محتوى من العبارات الداخلية ذات الطابع ألتكيفي، إذ أن تعديل أساليب التفكير والاتجاهات غير المنطقية يعتبر أسلوباً من الأساليب التي تزداد فاعليتها إذا ما حاول الفرد ممارستها بوحي من إرادته الخاصة إذ أن تحوير تلك الأساليب للاستخدام في ميدان الإرشاد كان ميسوراً وحافلاً بكثير من الابتكارات والطرق الخلاقة. (إبراهيم، ١٩٩٤، ص٣٦٩-٣٧٠).

وأكد (ميكينبوم) بأن حدوث تفاعل بين الحديث الداخلي عند الفرد وبناءاته المعرفية هو السبب المباشر في عملية تغيير سلوك الفرد، كما يرى بأن عملية التغيير تتطلب أن يقوم الفرد بعملية الامتصاص أي أن يمتص الفرد سلوكاً بديلاً

جديداً بدلاً من السلوك القديم وأن يقوم بعملية التكامل بمعنى أن يبقي الفرد بعض بناءاته المعرفية القديمة إلى جانب حدوث بناءات معرفية جديدة لديه، ووجد أن البناء المعرفي (Cognitive Structure) يحدد طبيعة الحوار الداخلي، والحوار الداخلي هذا يغير في البناء المعرفي بطريقة يسميها (ميكينبوم) بالدورة الفعالة أو الدائرة الخيرة (Virtuous Cycle) (الشناوي، ١٩٩٤، ص١٢٤-١٢٨) والشكل (١) يوضح ذلك:



شكل (١)

افتراض ميكينبوم بين البناء المعرفي والحديث الذاتي

(Meichenbaum & Cameron, 1983, p.154)

لقد وضع ألبرت ألس (Albert Ellis) نظرية في العلاج العقلي العاطفي وركز على أهمية الحديث الداخلي في تعديل السلوك، واعتبر أن نتائج السلوك لا تكون حصيلة تفاعل مثير واستجابة، بل أن هناك أفكاراً مسؤولة عن حدوث النتائج، وجاء (ميكينبوم) ليؤكد هذا الاتجاه بشكل كبير. (بطرس، ٢٠٠٨، ص١٧٧-١٧٨).

ولذلك فقد ركز (ميكينبوم) على الحديث الداخلي (Inner-Speech) أو المحادثة الداخلية (Inner dialogue) حديث الذات أو الحوار الداخلي (Self-talk)، ثم استخدم أسلوب التحدث مع الذات في تعديل سلوكيات الأطفال والمراهقين الذي يعانون من اضطرابات سلوكية، مثل الاندفاعية، والنشاط الزائد والعدوانية ضد الذات أو ضد الآخرين، وعلمهم أن يتكلموا مع أنفسهم بحيث يفهموا متطلبات المهمات المطلوب منهم القيام بها وذلك من اجل ضبط سلوكهم، واستخدم أسلوب التقليد والنمذجة لتحقيق هذه الغاية بالإضافة إلى التعزيز والعلاج المعرفي (الحياني،٢٠١١، ص٢٩٢).

إن البحوث التي تناولت الحديث الداخلي بوصفه متغيراً يؤثر على السلوكيات الأخرى قليلة ، **ولكن يمكن القول بأن الدراسات التي أجريت في المجالات الثلاثة الآتية قد تناولت نتائج الأحاديث الذاتية وأصبحت مصدراً للاستنتاجات فيما يتصل بالقيمة الوظيفية للحديث الداخلي أو حديث الذات، وهذه المجالات هي:**

١. التعليمات الشخصية المتبادلة:

إن هذه الوظيفة تعمل بصورة مماثلة لتلك التي تعمل بها التعليمات الشخصية المتبادلة، والأحاديث الذاتية مشتقة من تعليمات الكبار التي يسمعها الطفل أو يحفظها بصورة تراكمية ثم يستخدمها في ضبط سلوكه. (باترسون، ١٩٩٠، ص١٢٠-١٢١).

ويرى لوريا (Luria)،أن سلوك الأطفال ينتظم في البداية من خلال تعليمات يعطيها لهم الكبار ثم يكتسب الأطفال فيما بعد القدرة على ضبط سلوكهم الشخصي من خلال تعليمات صريحة يقولونها لأنفسهم وتتحول فيما بعد إلى تعليمات داخلية ضمنية (الشناوي، ١٩٩٣، ص٣٩٤).

٢. العوامل المعرفية في الضغط النفسي:

وهذه البحوث لا تتعامل مع الحديث الداخلي بشكل مباشر، وإنما تشير إلى الكيفية التي يستجيب بها الشخص للضغط والتي تتأثر بالعبارات التي يقولها الشخص لنفسه حول موقف الضغط وقدرتها على التعامل معه والتي تؤثر على سلوكه في هذا الموقف، وإن أحد وظائف الحديث الداخلي في تغيير الوجدان والتفكير والسلوك هو التأثير على عمليات الانتباه والتقويم الذي يجريه الفرد حول موقف الضغط. (شامخ، ٢٠٠٩، ص٤٧).

٣. الأحاديث الذاتية وتأثيراتها الفسيولوجية:

أن المعرفة تؤثر على الجسم والانفعالات، وهناك علاقة بين الأحاديث الموجهة إلى الذات وبين الحالة المزاجية للفرد، فأفكار ومعارف المسترشد مرتبطة باضطراباته النفسية والجسمية، حيث افترض (ميكينبوم) أن النشاط المعرفي يُعدّ عاملاً وسيطاً في الاشتراط الذاتي أو التلقائي، وقد أشار (ميكينبوم) إلى أنه بعد عملية الإرشاد بالتعديل المعرفي للسلوك أعلن المسترشدون أن ردود أفعالهم الفسيولوجية كانت مساعدة أكثر منها معوقة، فتبلل الكفين بالعرق، وزيادة سرعة ضربات القلب، وسرعة التنفس، وتوتر العضلات أصبحت مؤشرات لاستخدام أساليب المواجهة التي دُرِّبوا عليها، فالنظرية الحالية تفترض أنه ليست الإثارة البدنية في حد ذاتها هي التي تضعف أو توهن ولكن ما يقوله الفرد لنفسه عن هذه الإثارة هو الذي يحدد ما يحدث من رد فعل. (باترسون، ١٩٩٠، ص١٢١-١٢٢).

وهكذا فإن التفكير يؤثر في السلوك وينبغي أن نضع في الحسبان أن الكثير من سلوكنا آلي أو تلقائي أو أنه نتيجة للعادة فإننا نفكر دائماً قبل أن

نعمل ولكن إذا أردنا أن نغير السلوك يجب أن نفكر أن نعمل، مثل هذا التفكير (ونقصد به الحديث الذاتي أو الداخلي) يقلل من آلية النشاط السلوكي غير المتوافق ويزودنا بأساس لتقديم سلوك جديد متوافق. (صالح وشامخ، ٢٠١١، ص٤٥-٤٦).

وإن عملية الإرشاد على وفق هذه النظرية تتضمن ثلاث مراحل أساسية وهي:

١. المرحلة الأولى: مراقبة الذات أو الملاحظة الذاتية: Self-Observation

يرى (ميكينبوم) أن المسترشد في فترة ما قبل الإرشاد يكون لديه حوار داخلي سلبي مع ذاته، وكذلك تكون خيالاته وتصوراته سلبية، أما أثناء عملية الإرشاد ومن خلال الإطلاع على أفكار الفرد ومشاعره وانفعالاته الجسمية وسلوكياته الاجتماعية وتفسيرها تتكون لديه بناءات معرفية جديدة (New Cognitive Structures). (الحياني، ٢٠١١، ص٢٩٣)، الأمر الذي يجعل نظرته تختلف عما كانت عليه قبل الإرشاد، والأفكار الجديدة تختلف عن الأفكار غير المتكيفة، وهنا تحدث عملية إحلال أفكار جديدة متكيفة محل أفكار قديمة غير متكيفة، وإن إعادة بناء تكوين المفاهيم هذه تؤدي إلى إعادة تعريف مشكلات الفرد بطريقة تعطيه الثقة والتفهم والقدرة على الضبط، وهذه جميعها من مستلزمات عملية التغيير، وإن هذه الخطوة الأولى في عملية الإرشاد هي أن يعرف المسترشد كيف يتحدث أو يعبر عن سلوكه، الأمر الذي يزيد من وعيه، وأن لا يشعر بأنه سيكون ضحية للتفكير السلبي، ويجب على المرشد أن يعرف طرق (التعزيز) عند الأفراد وعباراتهم التي يوجهونها نحو ذواتهم. (أبو اسعد، ٢٠١١، ص٣١٩).

٢. المرحلة الثانية: السلوكيات والأفكار غير المتكافئة

Incompatible Thoughts and Behaviours

في هذه المرحلة تكون عملية المراقبة الذاتية عند المسترشد قد تكونت وأحدثت حواراً داخلياً لديه، إن ما يقوله الفرد لنفسه، أي حديثه الداخلي الجديد لا يتناسب مع حديثه السابق المسؤول عن سلوكياته القديمة غير المتوافقه، وإن هذا الحديث الجديد يؤثر في الأبنية المعرفية لدى المسترشد، الأمر الذي يجعل المسترشد يقوم بتنظيم خبراته حول المفهوم الجديد الذي اكتسبه وجعله أكثر تكيفاً.(بطرس، ٢٠١٠، ص١٨٣).

٣. المرحلة الثالثة: المعرفة المرتبطة بالتغيير

Cognition Concerrning Chang

وتتعلق هذه المرحلة بتأدية المسترشد لمهمات تكيفيه جديدة خلال الحياة اليومية، والتحدث مع المسترشد ذاته حول نتائج هذه الأعمال، ويرى (ميكينبوم) بأنه ليس المهم أن يركز المسترشد حول السلوكيات المتغيرة التي تعلمها وعلى نتائجها التي سوف تؤثر على ثبات وتعميم عملية التغيير في السلوك (الحياني، ٢٠١١، ص٢٩٤).

لذلك فإن ما يقوله المسترشد لنفسه بعد عملية الإرشاد شيء هام وأساسي، وإن عملية الإرشاد تشتمل على تعلم مهارات سلوكية جديدة وحوارات جديدة وأبنية معرفية جديدة. **وإن على المرشد أن يهتم بالعمليات الأساسية الثلاث الاتية وهي:**

١. البناءات المعرفية.
٢. الحوار الداخلي.
٣. السلوكيات الناتجة عن ذلك.

وعليه فإن عملية الإرشاد تبدأ بتحديد السلوك القديم المراد تغييره، والحديث السالب المتعلق به، وتحاول استبداله بحديث جديد متكيف ينتج سلوكاً متكيفاً يؤثر في تكوين بناءات معرفية جديدة لدى المسترشد بدلاً من القديمة، ومن ثم إحداث السلوك المرغوب فيه، وتعميمه ومحاولة تثبيته. (أبو اسعد، ٢٠١١، ص٣١٩-٣٢٠).

ولذلك يذكر (باترسون، ١٩٨٦) أن نظرية (ميكينبوم) ليست مجرد نظرية سلوكية مضافاً إليها بعض الأساليب المعرفية كما حدث في مجموعة من الطرق التي اقترحها بعض السلوكيين الذين قرروا أهمية الأساليب المعرفية مثل (جولد فرايد، ودافيسون، واوليري، وويلسون)، إن نظرية ميكينبوم تتجه نحو المعرفية أكثر من اتجاهها نحو السلوكية وتهتم نظرية ميكينبوم بما قاله الناس لأنفسهم، ودوره في تحديد سلوكهم. (باترسون، ١٩٩٠، ص١٢٢).

وبذلك فإن محور الإرشاد في هذه النظرية يرتكز على تغيير الأشياء التي يقولها المسترشد لنفسه، أي التي يحدث بها نفسه وذلك بشكل مباشر أو بشكل ضمني، الأمر الذي ينتج عنه سلوك وانفعالات تكيفية بدلاً من السلوك والانفعالات غير المتكيفة، وبذلك فإن الإرشاد يركز على تعديل التعليمات الذاتية التي يحدث بها المسترشدون أنفسهم، بحيث يمكنهم أن يتعاملوا مع المواقف والمشكلات التي يواجهونها(بطرس، ٢٠٠٨، ص١٨٨) .

وختاماً فإن نظرية ميكينبوم كما أشار إليها (باترسون) بقوله ((إن ميكينبوم قد انتقل خطوة للأمام من ذلك الموقف الذي تتبناه المدرسة السلوكية في تفسيرها للسلوك وفي معالجتها لهذا السلوك، وذلك من خلال البحوث التي أجراها واستدل بها على أهمية التحدث مع الذات أو الديالوج الداخلي Internal Dialogue في تغيير السلوك)) (شامخ،٢٠٠٩،ص٤٩).

▪ أسلوب التحدث مع الذات Self-Talk Style

يُعدّ أسلوب التحدث مع الذات أحد أشكال إعادة التنظيم المعرفي الذي يستهدف تدريب الفرد على تعديل أنماط التحدث الذاتي (Self-Talking) الذي يوجه التفكير والسلوك والمشاعر، ويُعدّ دونالد ميكينبوم (Donald Meichenbaum, 1977)، أول من طوّر هذا الأسلوب، 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 صاحب هذا الأسلوب (ميكينبوم) إلى الاعتقاد بأن أفعال المسترشد تأتي مباشرة بعد التحدث مع الذات، لذا يركز هذا الأسلوب على تغيير ما يقوله الناس لأنفسهم سواء كان داخلياً 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).

ويعد الفكر أول أنواع التحدث مع الذات، إذ يكون ذا قوة شديدة، ومن الممكن أن يؤدي إلى نتائج خطيرة. (الفقي، ٢٠٠٠، ص٢٧)، ولذلك فان اعتقاد الشخص هو السبب الرئيس في نجاحه أو فشله، ويمثل اكبر إطار للسلوك، وعندما يكون الاعتقاد قوياً ستكون تصرفاتنا متماشية مع هذا الاعتقاد، إذ يشير أحد مؤسسي البرمجة اللغوية العصبية وهو (ريتشارد باندلر) إلى أن للاعتقادات قوة كبيرة، فإذا استطعت أن تغير اعتقادات أي شخص فإنك من الممكن أن تجعله يفعل أي شيء (الفقي،٢٠٠٠، ص٤٢)، ويتم ذلك من خلال المطالب التي تمليها على الذات لتصبح في حالة اتصال أكثر تماسكاً مع الواقع المستمر، وتختلف عما كنت تشعر به. (الحجار، ٢٠٠٥، ص٨٨).

ويفترض برونسكي(Bronowosaki,1974) إن الإنسان قادر على التفكير الايجابي أي يستطيع تكييف وضبط بيئته ، وتعزى قدرته التكيفية إلى قدرته على التفكير الايجابي اذ باستطاعته أن ينظم مشكلاته السلوكية ويحلها (صالح وشامخ،٢٠١١،ص٣٣).

إن أسلوب التحدث مع الذات متشابه إلى حد ما بأسلوب العلاج العقلاني العاطفي إلا أن الأخير يركز على الاعتقادات والأفكار غير العقلانية أكثر من التركيز على التصريح الذاتي لتوجيه وحث سلوك الفرد على الانجاز المطلوب. (الظاهر، ٢٠٠٤، ص٢٣٤).

ويعد مفهوم التحدث مع الذات 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).

والمقصود بالبرمجة اللغوية العصبية(NLP) هي:

ـ **البرمجة:** تشير إلى أفكارنا أو مشاعرنا أو سلوكنا، حيث يمكننا استبدال البرامج المألوفة بأخرى جديدة ايجابية. أو هي القدرة على اكتشاف واستخدام البرامج العقلية المُخزنه في عقولنا والتي نستخدمها في اتصالنا بأنفسنا أو بالآخرين (الفقي،٢٠٠١ ، ص ١٨).

ـ **اللغوية:** تشيرالى قدراتنا الطبيعية على استخدام اللغة الملفوظة وغير الملفوظة للكشف عن أسلوب تفكيرنا واعتقادنا.

ـ **العصبية:** تشير إلى جهازنا العصبي(العقل) والذي من خلاله تتم ترجمة تجاربنا حول المراكز الحسية (الحواس الخمس) وهي النظر، السمع، الإحساس، الشم والتذوق (نادر، ٢٠٠٧، ص٤).

إن مظاهر الصحة النفسية تنطلق من تحدث الفرد مع ذاته في مواجهة الظروف المحيطة به، ومن اعتماد الفرد على معرفته وحريته ومقاومة عواطفه. (الرفاعي، ١٩٨٧، ص١٨).

هذا ويشير كازدن (Kazdin, 1978) إلى أن أول من استخدم هذا الأسلوب بشكل فعال ومنظم في الإرشاد النفسي هو الفرنسي أميل كوي (Emile Coue) وقد استخدم كوي هذا الأسلوب والذي أطلق عليه عندئذٍ اسم الإيحاء الذاتي (Autosuggestion) اعتقاداً منه بأن القناعة والإيمان يحدثان تغيراً في السلوك لذا فقد كان يُعلِّمُ مسترشدوه أن يقولوا لأنفسهم (يوماً بعد يومٍ إنني أتحسن أكثر فأكثر) (الخطيب، ١٩٩٥، ص٢٦٠).

ويرتبط مفهوم التحدث مع الذات بعدة مفاهيم منها، التعليمات الذاتية، الحوار الداخلي، الوعي، الإرادة، التنظيم الذاتي، والتفكير المنتظم (شامخ،٢٠٠٩،ص٣٧).

لقد أدت الخبرات التي عاشها (ميكينبوم) 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 التغيرات ستؤدي إلى حدوث تغيرات في التفكير والشعور والسلوك ، واستنتج بان الأحاديث الذاتية (الداخلية والخارجية) ممكن ان تؤدي إلى تغيير في السلوك (الحياني، ٢٠١١، ص٢٩٢).

لقد دَربَ (ميكينبوم) كل فرد على أن يراقب نفسه ، وأن يُقَيمّ إعماله بأساليب التساؤل الذاتي ، وبعد ذلك إذا قَدر أداءه على انه متدنٍ فأنه يتعلم كيف يُعلم ذاته من خلال أسلوب ملاءمة المطلب من اجل أن يقدم استجابات أكثر تقبلاً، ويقوم المرشد (بنمذجة) العبارات اللفظية بحيث يجعل من نفسه نموذج ، حيث يقوم بتأدية المطلب والمسترشدين المراد تدريبهم ، يقومون سراً أو جهراً بترديد التلفظات عندما يأتي دورهم في أداء المطلب (باترسون،١٩٩٠، ص١١٩).

إن التحدث مع الذات 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 لتقديم استجابة ملائمة وصحيحة وبعد أن يتمكن الفرد من المناقشة مع الذات والتي تؤدي إلى العبارات الذاتية مثل (كن مناسباً)، (كن منطقياً أو متماسكاً)، (اجعل نفسي مفهوماً)، وعندما يفشل يستعمل عبارة (دعني أحاول ثانية) .(بطرس، ٢٠١٠، ص١٧٩) .

وقد اشتملت الأحاديث الذاتية التي يقولونها لأنفسهم على:

١. إعادة صياغة مطالب المهمة أو الواجب.

٢. تعليمات (إرشادات) بأداء المهمة ببطء، والتفكير قبل التصرف.

٣. أسلوب معرفي باستخدام التخيل في البحث عن حل.

٤. عبارات مكافأة الذات (تعزيز ذاتي).

٥. مثال لاستجابة ضعيفة أو خاطئة يتبعها سبب عدم ملاءمتها.

٦. عبارة تصف كيفية التعامل مع الفشل، وكيفية الوصول إلى الاستجابة المناسبة (محمد، ٢٠٠٠، ص٧٥-٧٦).

ويُبينّ (ميكينبوم) أن من أنجح الوسائل للتغلب على المعتقدات الخاطئة أن ننبه الفرد على الأفكار أو الآراء التي يرددها بينه وبين نفسه (تحدث مع الذات) عندما يواجه بعض المواقف المهددة، وإن الاضطرابات التي تصيب الفرد بما في ذلك الخوف الشديد، والقلق والاندفاع، والعدوان ضد الذات أو ضد الآخرين وفي كثير من المواقف التي يواجهها اجتماعية كانت أو دراسية يعتبر نتيجة مباشرة لما يردده الفرد مع نفسه، ومع ما تقتنع به ذاته من أفكار أو حوادث. ويقيم ميكينبوم شهرته في مجال الإرشاد على نجاحه في ابتكار وسائل أمكنته من خلالها أن يحدد أنواع هذه العبارات وما تثيره من استجابات انفعالية مهددة، وعلى استبدالها بأفكار أو عبارات أو تعليمات وإرشادات يرددها الفرد خلال تعامله مع هذه المواقف، وأكد على أهمية (الحوار مع النفس) عند أداء أي نشاط معين، 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، ص١١٠-١١٢).

ويشتمل التدريب على التحدث مع الذات على الخطوات الآتية:

١. تدريب المسترشد على التعرف على الأفكار غير المتوافقة والوعي بها:

إذ يقوم المرشد بمناقشة المسترشد في كيفية أن الأشياء التي نقولها من الممكن في بعض الأوقات أن تكون مفيدة لنا وتساعدنا، ولكنها في أوقات أخرى تضرنا فنحن نحتاج إلى التركيز على ما هو إيجابي من أجل الحصول على نتيجة ايجابية، فتطوير معنى التعبيرات الذاتية لدى المسترشد وجعله يطلقها من تلقاء نفسه عملية مهمة وذات تأثير ايجابي على التقدم في المهمة. (ظافر، ٢٠٠٩، ص٣٩).

٢. استخدام النمذجة للتعبيرات الذاتية:

إن النمذجة خطوة مهمة في عملية التدريب، فالمسترشد بحاجة لمشاهدة كيفية استخدام الأحاديث الذاتية المناسبة، فوجود الأنموذج سيجعل العملية أكثر فاعلية، إذ يقوم المرشد بتأدية السلوك المستهدف وهو يتحدث مع نفسه بصوت مسموع ويتضمن الحديث شرح متطلبات السلوك والتي تشمل على التعليمات الذاتية التي تقود لتأدية السلوك بشكل متدرج، والحديث الذاتي الذي يؤكد كفاءة الفرد وتعارض الانشغال بالفشل، والتعزيز الذاتي الضمني للأداء الناجح (الفسفوس، ٢٠٠٦، ص٦٤).

٣. أداء السلوك المستهدف:

يقوم المسترشد بتأدية السلوك المستهدف ويقوم المرشد بتقديم التغذية الراجعة وتزويده بالتعليمات اللفظية، ثم يقوم المسترشد بتأدية السلوك بصوت مسموع ثم بصوت منخفض وبعد ذلك يستخدم التعليمات الذاتية الخفية أي بينه وبين نفسه (بدون صوت) (الخطيب، ١٩٩٥، ص٢٦١) وتساعد توجيهات المرشد في هذه المرحلة على تأكيد أن ما يقوله المسترشد لنفسه في

سبيل حل المشكلة قد حل محل الأفكار التي كانت تسبب القلق في الماضي. (بطرس، ٢٠٠٨، ص٢٣٤).

وعليه فإن أسلوب التحدث مع الذات هو من الأساليب المرتبطة بتعديل المحتوى الفكري وإن دور المرشد فيه هو تدريب الأشخاص لتعديل محتوى أفكارهم (أي ما يقولونه لأنفسهم) في مواقف الحياة المختلفة ويتحقق ذلك من خلال الأفكار التي يرددها الشخص بداخله، فما يردده الشخص ومجموع حواراته الداخلية مع النفس هي التي تستثير شتى المشاعر في شتى المواقف (إبراهيم، ١٩٩٤، ص٣٦٩-٣٧٠).

واهم الخطوات التي وصفت لتنفيذ أسلوب التحدث مع الذات هي:

١. أن يؤدي المرشد السلوك المستهدف وهو يتحدث مع نفسه بصوت مسموع.
٢. يؤدي المسترشد السلوك المستهدف وهو يتحدث مع نفسه بصوت ويقوم المرشد بتوجيهه وتزويده بالتعليمات اللفظية.
٣. يقوم المسترشد بتأدية السلوك المستهدف وهو يتحدث مع نفسه بصوت مسموع.
٤. يقوم المسترشد بتأدية السلوك المستهدف وهو يتحدث مع نفسه بصوت منخفض.
٥. يقوم المسترشد بتأدية السلوك المستهدف وهو يتحدث مع نفسه مستخدماً التعليمات الذاتية الخفية أي داخلياً (بلا صوت) (الخطيب، ١٩٩٥، ص٢٥٩).

لقد أدرك (ميكينبوم) بأن التدريب على التحدث مع الذات لن يكون له أثر فاعل في تغيير سلوك الفرد إلا في الحالات الآتية:

١. وجود مهارة وقدرة عند الفرد للقيام بعملية التغيير، فإذا لم تكن المهارات الضرورية المتطلبة للأداء موجودة بالفعل ضمن المخزون التعليمي للفرد، سوف لا يؤدي التدريب إلى زيادة تحسين في السلوك.

٢. وجود دافع لأداء السلوك، فالأداء العملي ربما لا يتبع ما يقوله الفرد ، ان لم يكن هناك دافع ورغبة في التغيير نحو الأفضل، فتعزيز التتابع بين السلوك اللفظي وغير اللفظي يزيد من تكرار أداء السلوك بعد ما يقوله الفرد.

٣. إن اللغة وحدها لا تستطيع تغيير السلوك ما لم يحدث تغيراً في طريقة التفكير، وإن التفكير قد يحدث من غير لغة ملفوظة، ولكن اللغة تزيد من التفكير بدرجة كبيرة ومن ثم يحدث تغييراً في السلوك (باترسون، ١٩٩٠، ص١٢٠).

ولذلك فإن التدريب على التحدث مع الذات يمكن أن يساعد على تعديل مجموعة كبيرة من السلوكيات السلبية وغير المتوافقة عند الأطفال والمراهقين والكبار على حد سواء، مثل النشاطات الزائدة، والعزلة الاجتماعية، والقلق، والسلوك العدواني ضد الذات أو ضد الآخرين (الفسفوس، ٢٠٠٦، ص٦٤).

مصادر التحدث مع الذات Self – Talk Resources

إن أهم المصادر التي تؤدي إلى التحدث مع الذات أو البرمجة الذاتية هي:

١. الوالدين:

عندما يبلغ الإنسان السابعة من عمره تكون أكثر من (٩٠%) من قيمه قد تخزنت في عقله، وعندما يبلغ سن الواحد والعشرين تكون جميع قيمه قد اكتملت واستقرت في عقله، وللوالدين دور كبير في اكتساب القيم، وهذا بالطبع يعني أن الوالدين لم يكونا على دراية بأية طريقة أخرى أفضل لأنهم كانوا قد نشأوا وبرمجوا بنفس الطريقة بواسطة آبائهم، وبهذه الطريقة نكون قد نشأنا مبرمجين أما سلبياً أو ايجابياً بواسطة الوالدين. (الفقي، ٢٠٠٠، ص٢٣).

٢. المدرسة:

وهي المصدر الرئيس الثاني للبرمجة الذاتية، وقد يكون ذلك ايجابياً أو سلبياً نتيجة مرور الفرد بأحد المواقف التي تبعث على المديح أو على السخرية. (العريمي، ٢٠٠٧، ص٤٢).

٣. الأصدقاء:

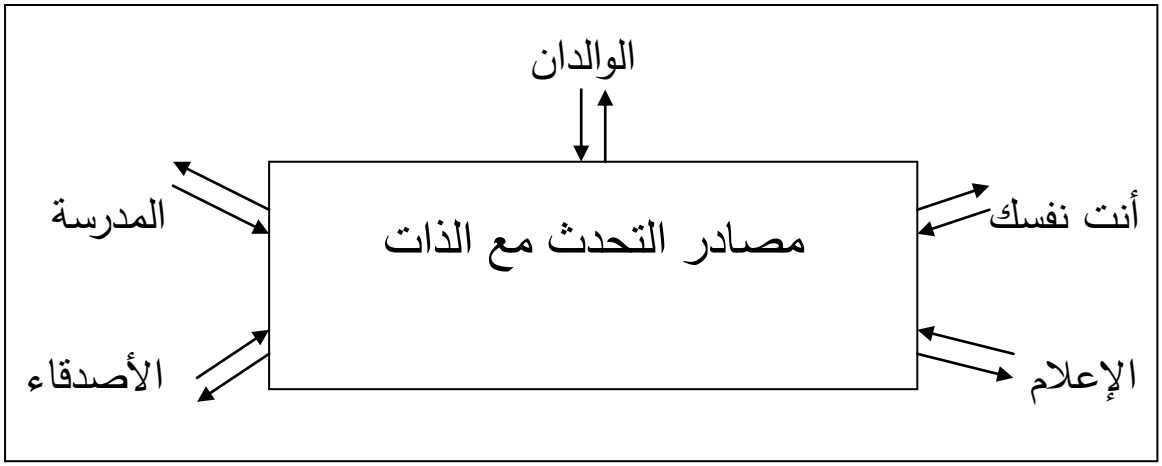
يؤثر الأصدقاء أحدهم على الأخر بطريقة جوهرية فمن الممكن أن يتناقلوا عادات سلبية أو ايجابية، وعندما يتراوح عمر الإنسان بين (٨-١٥) سنة وهو العمر الذي أطلق عليه علماء النفس فترة الاقتداء، حيث يبدأ الأفراد فيها بتقليد سلوك الآخرين. (شامخ، ٢٠٠٩، ص٣٩).

٤. الإعلام:

لقد أجريت دراسة عن الشباب في الولايات المتحدة كيف يقضون أوقاتهم وتبيَّنَ من نتائجها أن الشباب في سن النمو يقضون حوالي (٣٩) ساعة أسبوعياً في مشاهدة التلفاز، وإذا رأى الفرد المطرب أو الممثل المفضل لديه يتصرف بطريقة معينة فإنه يقوم بتقليده، وهذا يبين أن للإعلام دوراً كبيراً في البرمجة الذاتية للإنسان سلباً أو إيجاباً. (صالح وشامخ ،٢٠١١، ص٣٤).

٥. أنت نفسك:

فضلاً عن المصادر الأربعة السابقة فالفرد يضيف برمجة ذاتية نابعة منه، فمن الممكن للبرمجة الذاتية والتحدث مع الذات أن يجعل من الفرد سعيداً ناجحاً يحقق أحلامه أو تعيساً وحيداً يائساً من الحياة. (الفقي، ٢٠٠٠، ص٢٥). والشكل (٢) يوضح مصادر التحدث مع الذات.



شكل (٢)

مصادر التحدث مع الذات أو البرمجة الذاتية.

(صالح وشامخ، ٢٠١١، ص٣٥)

وكل فرد يمر بثلاثة أنواع من التحدث مع الذات يومياً عن طريق برمجة وإعادة برمجة عقل الفرد بإشارات تستقر وتترسخ بعمق في العقل الباطن وتصبح عادات وهذه الأنواع هي:

١. التحدث مع الذات (الفكر):

هذا النوع من التحدث مع الذات ذو قوة شديدة، ومن الممكن أن يؤدي إلى نتائج خطيرة، فمثلاً إذا فكرت في شخص لا تحبه وتذكرت أحد المواقف التي كان ذلك الشخص طرفاً فيها واستمعت إلى ما تقوله لنفسك فلاحظ الإحساس الذي سوف تشعر به، وهذا النوع من التحدث مع الذات ذو قوة شديدة ويؤدي إلى نتائج خطيرة على الصحة البدنية. (الفقي، ٢٠٠٠، ص٢٧-٢٨).

٢. التحدث مع الذات (الحوار الداخلي مع النفس):

وهو إعادة الفرد الحوار مع نفسه فضلاً عن عبارات كان يتمنى قولها وقت حدوث الجدل مع غيره من الأفراد، وهذا النوع يولد أحاسيس سلبية قوية. (العريمي، ٢٠٠٧، ص٤٥).

٣. التحدث مع الذات (التعبير بصراحة والجهر بالقول):

وهو تحدث الفرد بصوت مرتفع مع نفسه بكلام سيء أو أفكار سلبية تؤدي إلى توليد طاقة سلبية وأضرار صحية. (صالح وشامخ، ٢٠١١، ص٣٠).

مبررات استخدام أسلوب التحدث مع الذات

١. أنه يعتمد على أساس نظري وهي نظرية (تعديل السلوك المعرفي) لميكينبوم وهي من النظريات ذات الفلسفة الواضحة.

٢. اهتمامه بالجانب المعرفي، والتفكير عند الإنسان، وأن إيذاء الذات هو نتيجة للتفكير الخاطئ واللاعقلاني بالإضافة إلى النظرة السلبية إلى الذات.

٣. يركز على أن تغيير السلوك والأفكار الخاطئة والسلبية للفرد يجب أن يكون نابعاً من الفرد نفسه ، لأن التغيير بهذه الطريقة يكون أكثر فاعلية وأطول مدة.

٤. يعد من الأساليب الإرشادية ألجيده التي تستخدم في خفض إيذاء الذات وقد أشارت إلى ذلك عدد من المصادر والكتب ومنها، كتاب مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها (شيفر وميلمان، ١٩٨٩، ص١٧٩)، وكتاب تعديل السلوك الإنساني دليل الآباء والمرشدين التربويين في القضايا التعليمية والنفسية والاجتماعية (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠٥، ص٢٦٩).

٥. يتضمن هذا الأسلوب إجراءات تجنب الطلبة الوقوع في كثير من المشاكل والانحرافات السلوكية، ويؤكد على الالتزام ويحافظ على مستوى تحصيلهم.

٦. يعد من الأساليب الارشاديه ألجيده التي يكون للمرشد التربوي دور فعال فيها.

٧. أثبتت عدد من الدراسات فاعلية هذا الأسلوب في معالجة المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية، ومنها دراسة (Campell ,et. al ,1983)، ودراسة (ظاهر، ٢٠٠٩)، ودراسة (كرم الله، ٢٠١٠).

٨. لا يترتب عليه الكثير من النفقات أو التكاليف، ويمكن تطبيقه بشكل جمعي.

٩. اهتمام الأسلوب بالجانب الذاتي لدى الشخص، وبذلك فهو يُعدّ من الأساليب الجيدة في تغيير السلوك بطريقة ذاتية.

١٠. بما أن أسلوب التحدث مع الذات يكون بثلاث طرق هي: مسموع، ومهموس، وداخليا (بلا صوت) أي صامت على شكل تفكير، لذلك يمكن استخدامه في كافة الأماكن أو المواقع أينما تكون ومع مختلف الأعمار، وهو يساعد بشكل كبير على تعديل مجموعة كبيرة من السلوكيات السلبية وغير المتوافقة عند الأطفال والمراهقين والكبار على حد سواء. (الفسفوس، ٢٠٠٦، ص٦٤)، (بطرس، ٢٠١٠، ص٢٣٤).

ثانيا : دراسات سابقة previous studies

يتضمن هذا الجزء استعراض دراسات سابقة لها علاقة بموضوع البحث الحالي، والتي تمكن الباحث من الحصول عليها ،وقد قسمت إلى مجموعتين بما يتناسب مع المتغيرات التي عالجتها.

▪ دراسات سابقة تناولت إيذاء الذات :

١. دراسة ديمور وروبرتسون (Demoor & Robertson ،1996):

أجريت هذه الدراسة في أستراليا، واستهدفت معرفة العلاقة بين إيذاء الذات والانتحار ، وتشخيص العوامل المرتبطة بتلك الظواهر عن طريق قائمة أعراض إيذاء الذات، تكونت عينة الدراسة من (٢٢٣) شخصاً مؤذياً لنفسه، وبعد دراسة تتبعيه مدتها (١٨) سنة، أشارت النتائج إلى تزايد حالات إيذاء الذات في المجتمع الاسترالي، وان أكثر الطرائق المستخدمة هي الإفراط في تناول العقاقير، وكان الذكور أكثر من الإناث في ممارسة إيذاء الذات والانتحار، وتزداد احتمالية الانتحار كلما كان الشخص المؤذي لنفسه مصاباً باضطرابات نفسية، وأظهرت النتائج أنه كلما كان العمر أصغر زادت شدة إيذاء الذات، أما أبرز النتائج فهي ارتكاب (١٥) شخصاً انتحاراً أي ما يعادل (٦.٧%) من العينة. (Demoor & Robertson, 1996, P.439).

٢. دراسة براينت واخرون (Bryant , et . al,1998) :

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، واستهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين العدوان الموجه نحو الذات وضغوط الحياة العاطفية لدى المراهقين، تكونت عينة الدراسة من (٤٥) مراهقاً من الراقدين في المستشفيات و العيادات الخارجية، تراوحت أعمارهم بين (١٥-٢٠) عاما

وبواقع (٢٥) من الإناث و(٢٠) من الذكور طبق عليهم مقياس إحداث الحياة الضاغطة لقياس الضغوط التي يعانون منها ومقياس الأفكار والمحاولات الانتحارية لقياس العدوان الموجه نحو الذات، تم استخدام عدد من الوسائل الإحصائية منها معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين وأدوات أخرى .

وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه عالية بين العدائية الموجه نحو الذات وإحداث الحياة الضاغطة أي كلما زادت الضغوط الحياتية زاد العدوان الموجة نحو الذات

.(Bryant ,et.al,1995,p.182-184)

٣. دراسة هاوتون وجيمز (Hawton & James ,2002)

أجريت هذه الدراسة في بريطانيا، واستهدفت هذه الدراسة التعرف على الصلة بين العوامل النفسية وإمكانية تكرار سلوك إيذاء الذات عند المراهقين الذين لديهم تاريخ سابق في تناول جرعات زائدة من المواد المخدرة (أسلوب تسمم الذات) وتم قياس العوامل النفسية (الكآبة، اليأس، النية للانتحار، الاندفاعية، الغضب، تقدير الذات، حل المشكلات) عند المستجيبين، وفحص إمكانية تكرار السلوك المؤذي للذات بعد مرور عام وإمكانية أن تؤدي أي من العوامل المذكورة آنفاً في تكرار مثل هكذا سلوك. عن طريق المقابلة والبيانات الشخصية والملفات الطبية. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) مراهقاً (١٠٠) من الذكور و(١٠٠) من الإناث.

وأظهرت نتائج الدراسة بعد مرور عام، أن الكآبة هي السبب الأول في تكرار السلوك المؤذي للذات، وأن الأشخاص المؤذون لذواتهم يعانون من اليأس والاندفاعية ورغبة عالية في الانتحار، ويمتازون بانخفاض تقدير

الـــــــذات والعجـــــــز فـــــــي حـــــــل المشـــــــكلات (Hawton & James, 2002, p.369-378) .

٤. دراسة يستكارد وآخرون (Ystgaard ,et.al ,2003):

أجريت هذه الدراسة في النرويج، وهدفت إلى التعرف على مدى انتشار سلوك إيذاء الذات بين الطلبة المراهقين في المدارس النرويجية عن طريق قائمة أعراض إيذاء الذات والسجلات الطبية، تكونت عينة الدراسة من(١٠٠) طالب وطالبه(٥٠) من الذكور و(٥٠) من الإناث . وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن(٦.٦%) من مجموع العينة المأخوذة للدراسة مارست احد أساليب إيذاء الذات، و (٧٤.١%) مارست أسلوب القطع و(١٦.٩%) مارست أسلوب تسميم الذات، و(١٤.٧%) منها فقط تمت معالجتها في المستشفيات وبضمنها (٦.١%) من حالات القطع.

وأظهرت نتائج الدراسة أن إيذاء الذات عند الإناث أكثر من الذكور بنسبة (١٠.٢%) لصالح الإناث و(٣.١%) لصالح الذكور، كما أشارت الدراسة إلى أن هناك عوامل كالصراع مع الوالدين وسوء استعمال العقاقير وتشجيع الزملاء لها دور في القيام بممارسات سلوك إيذاء الذات عند الذكور، بينما تؤدي عوامل طلاق الوالدين والاعتداء الجنسي والقلق والاندفاعية والإفراط في استعمال العقاقير وتناول الكحول دورها في القيام بممارسات إيذاء الذات لدى الإناث (Ystgaard, et. al., 2003, p. 2241-2245).

٥. دراسة كلونسكي وآخرون (Klonsky, et. Al, 2003):

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية . وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين إيذاء الذات والاضطرابات النفسية ومدى انتشار إيذاء الذات لدى عينة من الجنود من كلا الجنسين ممن لديهم تاريخ في ممارسات إيذاء الذات، وممن ليس لديهم تاريخ بذلك والذين وضعوا موضع المقايسة في الاختبارات والمقاييس المستعملة في الدراسة عن طريق استبيان اضطراب المزاج والمقابلة الشخصية. تكونت عينة الدراسة من(١٠٠) جندي(٥٠) من الذكور و(٥٠) من الإناث .

وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن (٤%) من مجموع الجنود المأخوذين للدراسة من المؤذين لذواتهم سجلوا إصابات باضطرابات الشخصية الحدية واضطرابات الشخصية التجنبية والاعتمادية ودرجات عالية في القلق والاكتئاب، وتوصلت أيضاً إلى أن المؤذين لذواتهم يمتازون بدرجة كبيرة من المشاعر الجياشة ومن تحسسٍ عالٍ للرفض أو النبذ .(Klonsky, et. al., 2003, p.1561)

٦. دراسة (الموسوي وباقر،٢٠٠٦):

اجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين إيذاء الذات والصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من الصفين الرابع والخامس الإعدادي، وتحقيقاً لأهداف البحث فقد قام الباحثان ببناء مقياس لإيذاء الذات وآخر للصحة النفسية، واستخرجا لهما معامل الصدق والثبات وتم عرض المقياسين على مجموعة من الخبراء للتأكد من مدى صلاحية الفقرات، وقد

استخرجا الثبات بطريقة التجزئة النصفية بالنسبة لمقياس إيذاء الذات وبطريقة معامل الاتساق الداخلي الفاكرونباخ بالنسبة لمقياس الصحة النفسية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن كلا الجنسين (ذكور- إناث) لديهم مستوى عالٍ من إيذاء الذات، وليس هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى إيذاء الذات بين الجنسين، وفيما يخص الكشف عن العلاقة الارتباطية بين إيذاء الذات والصحة النفسية فقد أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطيه دالة بين المتغيرين لدى عينة الطلبة (ذكور وإناث). (كاظم، ٢٠٠٩، ص٥٨-٥٩).

٧. دراسة (حسن ،٢٠٠٦):

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكآبة وإيذاء الذات لدى الأحداث الجانحين في مدينة بغداد.

تكونت عينة الدراسة من (٤٠) سجيناً من مرتكبي جرائم القتل من الأحداث المودعين في سجن الأحداث في مدينة بغداد والتابع لوزارة العدل، وقد قام الباحث بتبني مقياسي الكآبة وإيذاء الذات، الكآبة أعده العالم (بيك) وعربه (جاسم ١٩٩٤) أما إيذاء الذات فأعده (راضي ،٢٠٠١)، واستخرج الباحث (الصدق الظاهري) للمقياسين من خلال العرض على مجموعة من الخبراء، وقد بلغ الثبات لمقياس الكآبة (٠.٨٩) أما ثبات مقياس إيذاء الذات فقد بلغ (٠.٨٧) وكلا الثبات للمقياسين ضمن مؤشرات القبول.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العينة لديهم حالة إيذاء ذات عالي، أما عن العلاقة بين الكآبة وإيذاء الذات لدى عينة البحث فأشارت النتائج إلى وجود علاقة متوسطة موجبة بين الكآبة وإيذاء الذات. (حسن ، ٢٠٠٦).

٨. دراسة ويتلوك ونوكس (Whitlock & Knox ,2007):

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت الدراسة لاختبار فرضية أن السلوك المؤذي للذات يرتبط باضطرابات نفسية يعاني منها الفرد والتي يمكن أن تقود إلى الانتحار لدى طلبة الجامعة عن طريق الملاحظة ودراسة الحالة والبيانات الشخصية والطبية . تكونت عينة الدراسة من(١٥٠) طالب وطالبه(٧٥) من الذكور و(٧٥) من الإناث .

وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن ازدياد نشاط السلوك المؤذي للذات قد ينذر باحتمال الإقبال على الانتحار مستقبلاً، كما سجل أفراد العينة درجة عالية في اضطرابات الأكل، واضطراب ما بعد الضغوط الصدمية لا سيما في الصدمات العاطفية والجنسية، كما افتقروا إلى التوجه في الحياة وكانت النساء أكثر ميلاً للتفكير في الانتحار من الرجال. (Whitlock & Knox, 2007, p. 1-6).

٩. دراسة (كاظم، ٢٠٠٩) :

اجريت هذه الدراسة في العراق ، وهدفت إلى معرفة العلاقة بين إيذاء الذات والشعور بالذنب لدى الأيتام في المرحلة المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة اختيرت بطريقة عشوائية طبقية مرحلية وتبنت الباحثة مقياس الشعور بالذنب الذي أعده الحصناوي عام (٢٠٠٨)، وقامت ببناء مقياس لإيذاء الذات، واستخرجت له الصدق بطريقتين هما الصدق الظاهري وصدق البناء أما الثبات فتم استخراجه بطريقة إعادة الاختبار و الفاكرونباخ والتجزئة النصفية وقد استخدمت عدد من الوسائل الإحصائية منها معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي ومعادلة سبيرمان براون وتحليل التباين الثلاثي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة لديهم سلوك إيذاء ذات عالٍ، ولا توجد فروق في إيذاء الذات لدى الطلبة الأيتام في المرحلة المتوسطة بحسب المتغيرات الثلاثة (النوع، والصف، واليتم). أما العلاقة الارتباطية بين (إيذاء الذات والشعور بالذنب) أظهرت النتائج وجود علاقة بين المتغيرين، وهي علاقة ايجابية كلما زاد الشعور بالذنب زاد الإيذاء الموجه نحو الذات لدى الطلبة (كاظم ، ٢٠٠٩).

موازنة الدراسات السابقة لإيذاء الذات:

إن الهدف الأساسي من استعراض الدراسات السابقة هو إعطاء الباحث رؤية واضحة وإمكانية موازنتها في بعض الجوانب الرئيسية مثل الأهداف والعينات التي تم دراستها والأدوات التي استخدمت في جمع البيانات والوسائل الاحصائية التي عولجت بها و النتائج التي تم التوصل إليها، ومقارنة ذلك مع الدراسة الحالية، **كما موضح فيما يأتي:**

١. الأهداف:

تباينت أهداف الدراسات السابقة بحسب المتغيرات المدروسة، فدراسة (Demoor & Robertson, 1996) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين إيذاء الذات والانتحار، و دراسة (Bryant , et.al,1998) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين العدوان الموجه نحو الذات وضغوط الحياة العاطفية ، أما دراسة (Hawton & James, 2002) فقد هدفت إلى معرفة الصلة بين العوامل النفسية وإمكانية تكرار سلوك إيذاء الذات، وكذلك دراسة (Ystgaard, et. al, 2003) فكانت تهدف إلى التعرف على مدى انتشار سلوك إيذاء الذات، في حين دراسة (Klonsky, et. al, 2003) فكانت

تهدف إلى معرفة العلاقة بين إيذاء الذات والاضطرابات النفسية ومدى انتشار سلوك إيذاء الذات، أما دراسة (الموسوي وباقر ، ٢٠٠٦) فهدفت إلى معرفة العلاقة بين إيذاء الذات والصحة النفسية ، وكذلك دراسة (حسن، ٢٠٠٦) فكانت تهدف إلى معرفة العلاقة بين الكآبة وإيذاء الذات ، أما دراسة (Whitlock & Knox, 2007) فكانت تهدف لاختبار فرضية أن السلوك المؤذي للذات يرتبط باضطرابات نفسية يعاني منها الفرد والتي يمكن أن تقود إلى الانتحار، في حين هدفت دراسة (كاظم، ٢٠٠٩) إلى معرفة العلاقة بين إيذاء الذات والشعور بالذنب.

أما الدراسة الحالية فتهدف إلى معرفة أثر أسلوب التحدث مع الذات في خفض إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٢. العينات:

لقد تباينت عينات الدراسات السابقة من حيث الحجم والنوع، إذ أن اختيار حجم العينة يختلف باختلاف أهداف البحث وطبيعة وحجم المجتمع الأصلي الذي اختيرت منه العينة، فيعتمد تحديد أفراد العينة على هدف البحث ونوعه (تجريبي، مسحي، وصفي..الخ). ويتضح من خلال الاستعراض للدراسات السابقة التي تناولت إيذاء الذات أن إحجام العينات يتراوح بين (٤٠) فرداً كما في دراسة (حسن، ٢٠٠٦)، و (٣٠٠) فرداً كما في دراسة (كاظم، ٢٠٠٩). كما اختلفت الدراسات السابقة في طبيعة الجنس (ذكور–إناث)، فنلاحظ أن معظم الدراسات قد جمعت بين الجنسين عدا دراستي (حسن، ٢٠٠٦)و(Hawton & James 2002) فقد اقتصرت كل منهما على الذكور فقط، كما أن معظم الدراسات السابقة أجريت على أشخاص في مرحلة المراهقة كما في دراسات (الموسوي وباقر، ٢٠٠٦)

و(حسن، ٢٠٠٦) و(كاظم، ٢٠٠٩) ، و(Bryant,et.al,1998) و(Hawton & James, 2002) و(Ystgaard, et. al, 2003)، كما أن هناك عينات لدراسات سابقة أجريت على الطلبة في مختلف المراحل الدراسية فدراسة (الموسوي وباقر، ٢٠٠٦) أجريت على المرحة الإعدادية ودراسة (كاظم، ٢٠٠٩) أجريت على المرحة المتوسطة ودراسة (Whitlock & Knox, 2007) أجريت على طلبة الجامعة.

أما الدراسة الحالية فقد تحددت بطلاب المرحلة المتوسطة، وقد بلغت عينة تطبيق المقياس (١٤٤) طالباً وعينة تطبيق الأسلوب الإرشادي (٢٠) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة موزعين على مجموعتين(تجريبية وضابطه) وبواقع (١٠) طلاب في كل مجموعة.

٣. الأدوات:

إن الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة تباينت في اعتمادها الأدوات المستخدمة في قياس متغيرات الدراسة وأهدافها، فاعتمد بعضها على أدوات معدة مسبقاً ودراسات قامت ببناء مقاييس جديدة.

فدراسة (Demoore & Robertson, 1996) استعملت قائمة أعراض إيذاء الذات والسجلات الطبية، أما دراسة (Bryant , et.al,1998) فقد استعملت مقياس أحداث الحياة الضاغطة ومقياس الأفكار والمحاولات الانتحارية، أما دراسة (Hawton & James, 2002) فقد استخدمت المقابلة والبيانات الشخصية والملفات الطبية، أما دراسة (Ystgaard ,et.al,2003) فقد استخدمت قائمة أعراض إيذاء الذات والسجلات الطبية ، أما دراسة(klomsky,et.al,2003) فقد استخدمت قائمة استبيان اضطراب

المزاج والمقابلة الشخصية، أما دراسة (الموسوي وباقر، ٢٠٠٦) فقد قام الباحثان ببناء مقياس لإيذاء الذات ومقياس للصحة النفسية، أما دراسة (حسن، ٢٠٠٦) فقد تبنت مقياس راضي لإيذاء الذات الذي أعده عام (٢٠٠١) ، أما دراسة (Whitlock & Knox, 2007) فقد استعملت الملاحظة ودراسة الحالة والبيانات الشخصية والطبية، أما دراسة (كاظم، ٢٠٠٩) فقد قامت ببناء مقياس لإيذاء الذات وتبنت مقياس للشعور بالذنب.

أما الدراسة الحالية فقد تبنى الباحث مقياس (كاظم، ٢٠٠٩) لقياس إيذاء الذات.

٤. الوسائل الإحصائية:

استخدمت الدراسات السابقة وسائل إحصائية مختلفة وهي (معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، وتحليل التباين، ومعادلة ثبات الفاكرونباخ، ومعادلة سبيرمان براون، ومعادلة الثبات بطريقة التجزئة النصفية، ومربع كاي) .

أما الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية (معامل ارتباط بيرسون، واختبار مان وتني، واختبار ويلكوكسن، ومربع كاي، ومعادلة الثبات بطريقة الفاكرونباخ، والوسط المرجح، والوزن المئوي).

٥. النتائج:

اختلفت نتائج الدراسات السابقة باختلاف أهدافها، وأسلوب بحثها، وحجم عيناتها، والفئات العمرية التي تناولتها، وسيتم استعراض النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية لتشكل إضافة علمية جديدة.

ومن خلال استعراضنا للدراسات السابقة، فقد كانت معظم تلك الدراسات وصفية أي تبحث في العلاقة بين المتغيرات بأنواعها المختلفة، لكننا لم نجد أي دراسة قامت بتطبيق برنامج أو أسلوب أرشادي لخفض إيذاء الذات.

لذلك تُعدّ الدراسة الحالية أول دراسة تجريبية عراقيه تناولت هذا المتغير (على حد علم الباحث).

▪ دراسات سابقة تناولت أسلوب التحدث مع الذات :

١. دراسة كامبل وآخرون (Campell , et, al, 1983):

استهدفت الدراسة التعرف على أثر التدريب على التعليمات الذاتية في خفض السلوك المندفع لدى المراهقين، بلغت عينة الدراسة (١٦) مراهق من الذكور الذين تم تصنيفهم على أنهم مندفعون خطرون جداً، وبلغ عدد الجلسات التي اشترك فيها المراهقون (١٥) جلسة وعلى مدى أربعة اشهر، وقد أظهرت نتائج الدراسة، أن التدريب على التعليمات الذاتية قد خفض من السلوك المندفع لدى المراهقين. (ظافر، ٢٠٠٩، ص٤٦).

٢. دراسة (ظاهر،٢٠٠٩):

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى معرفة أثر أسلوبين إرشاديين التحصين ضد الضغوط والتعليمات الذاتية في تنمية حيوية الضمير لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة، وزعت عشوائياً على ثلاث مجموعات كل مجموعة ضَمت (١٥) طالبة، الأولى استخدم معها أسلوب التحصين ضد الضغوط، والمجموعة التجريبية الثانية استعمل معها أسلوب التعليمات الذاتية، والمجموعة الضابطة لم يستعمل معها أي أسلوب، وبلغ عدد جلسات البرنامج لكل أسلوب (١٧) جلسة، كما قامت الباحثة ببناء مقياس حيوية الضمير، واستخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية(مربع كاي، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، معامل الالتواء والتفرطح، معادلة الفاكرونباخ،

والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار كروسكال، واختبار مان – وتني، واختبار ولكوكسن).

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأسلوبين الإرشاديين فاعلان وكان لهما أثر واضح في تنمية حيوية الضمير لدى الطالبات. (ظاهر، ٢٠٠٩، ص١-٢).

٣. دراسة (كرم الله ،٢٠١٠):

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى معرفة أثر أسلوبين إرشاديين التحدث الذاتي وإعادة بناء المعرفة في تعديل البنى المعرفية للشخصية المميزة.

بلغت عينة الدراسة (٣٠) طالباً من طلاب المرحلة الإعدادية (علمي – أدبي) وبواقع (١٠) طلاب لكل مجموعة المجموعة الأولى استخدم معها أسلوب التحدث الذاتي، والمجموعة الثانية استعمل معها إعادة بناء المعرفة، والمجموعة الضابطة لم يستعمل معها أي إجراء، وبلغ عدد جلسات البرنامج لكل أسلوب (١٤) جلسة، كما قام الباحث بإعداد مقياس للبنى المعرفية للشخصية المميزة. وكانت الوسائل الإحصائية المستخدمة هي مربع كاي، معامل كروكسال واليز، معامل ارتباط بيرسون، معادلة التصحيح لـ(سبيرمان براون)، معامل الفاكرونباخ، معادلة هويت، الوسط المرجح، الوزن المئوي، اختبار مان – وتني.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأسلوبين الإرشاديين فاعلان وكان لهما أثر واضح في تعديل البنى المعرفية للشخصية المميزة لدى طلاب المرحلة الإعدادية (كرم الله ، ٢٠١٠).

موازنة الدراسات السابقة لأسلوب التحدث مع الذات

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة فقد تم موازنتها من حيث أهدافها، واختيار العينة، والأدوات المستخدمة، وعدد الجلسات والوسائل الإحصائية المعتمدة في تحليل بياناتها، والنتائج التي تم التوصل إليها. **كما موضح فيما يأتي.**

١. الأهداف:

تباينت أهداف الدراسات السابقة بحسب أهمية المشكلة المدروسة التي أجري الكشف عنها ومعالجتها، فدراسة (Campell , et, al, 1983) كانت تهدف إلى التعرف على أثر التدريب على التعليمات الذاتية في خفض السلوك المندفع، أما دراسة (ظاهر، ٢٠٠٩)، فكانت تهدف إلى معرفة أثر أسلوبين إرشاديين التحصين ضد الضغوط والتعليمات الذاتية في تنمية حيوية الضمير، أما دراسة (كرم الله، ٢٠١٠)، فكانت تهدف إلى التعرف على أثر أسلوبين إرشاديين التحدث الذاتي وإعادة بناء المعرفة في تعديل البنى المعرفية للشخصية المميزة.

أما الدراسة الحالية فتهدف إلى التعرف على أثر أسلوب التحدث مع الذات في خفض إيذاء الذات.

٢. العينات:

لقد تباينت الدراسات السابقة فيما يتعلق بعينتها من حيث نوع العينة وعددها، إذ أن اختيار العينة يختلف باختلاف أهداف البحث، وحجم المجتمع الأصلي الذي اختيرت منه العينة ، لذا تراوحت حجوم العينات للدراسات السابقة بين (١٦-٤٥) فرداً حيث كان حجم العينة (١٦) مراهق في دراسة

(Campell , et, al, 1983) و(٤٥) طالبة في دراسة (ظاهر، ٢٠٠٩)، و(٣٠) طالباً في دراسة (كرم الله، ٢٠١٠) ٠

واختلفت المراحل الدراسية والأوساط التي اختيرت منها هذه العينات فدراسة كامبل وآخرون (Campell & et, al, 1983) اقتصرت على المراهقين، ودراسة (ظاهر، ٢٠٠٩) اقتصرت على مرحلة المتوسطة، وأما دراسة (كرم الله، ٢٠١٠) فقد اقتصرت على طلاب المرحلة الإعدادية.

كما اختلفت الدراسات السابقة في طبيعة الجنس (ذكور– إناث) فالدراسات التي اقتصرت على الذكور هي دراسة (كامبل وآخرون) (Campell , et, al, 1983)، ودراسة (كرم الله، ٢٠١٠)، أما الدراسات التي اقتصرت على الإناث فهي دراسة (ظاهر، ٢٠٠٩).

أما الدراسة الحالية فاقتصرت على طلاب المرحلة المتوسطة وبلغ عدد أفراد العينة (٢٠) طالباً.

٣. الأدوات:

اختلفت أدوات القياس في الدراسات السابقة وتنوعت بحسب الدراسة وأهدافها، فقد اعتمدت دراسة (ظاهر، ٢٠٠٩) على مقياس حيوية الضمير، ودراسة (كرم الله، ٢٠١٠) على مقياس البنى المعرفية للشخصية المميزة.

أما عدد الجلسات الإرشادية فقد تراوح بين (١٥) جلسة في دراسة كامبل وآخرون (Campell , et, al, 1983)، و(١٧) جلسة في دراسة (ظاهر، ٢٠٠٩)، و(١٤) جلسة في دراسة (كرم الله، ٢٠٠٩).

أما الدراسة الحالية فقد اعتمد الباحث على مقياس (كاظم، ٢٠٠٩) لقياس إيذاء الذات، وبلغت عدد جلسات الأسلوب (١٥) جلسة.

٤. الوسائل الإحصائية:

استخدمت الدراسات السابقة وسائل إحصائية مختلفة لمعالجة بياناتها ومن هذه الوسائل (تحليل التباين، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي، اختبار ولكوكسن، اختبار مان– وتني ، ومعادلة سبيرمان براون، معادلة الفاكرنباخ، الوسط الحسابي، الانحراف المعياري) ، وإن أغلب الدراسات تبنت مستوى دلالة (٠.٠٥).

أما الدراسة الحالية فقد استخدمت الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات ومنها (معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الفاكرونباخ، واختبار مان وتني، واختبار ولكوكسن، ومربع كاي ، والوسط المرجح ، والوزن المئوي).

وقد تحددت الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) أسوة بالعديد من الدراسات التجريبية السابقة.

٥. النتائج:

لقد أظهرت الدراسات السابقة فاعلية أسلوب التحدث مع الذات في المتغيرات التي تم الإشارة إليها سابقاً.

وسيتم عرض نتائج الدراسة الحالية في الفصل الرابع لتشكل إضافة جديدة لما تم دراسته سابقاً.

وبعد الإطلاع على الدراسات السابقة الخاصة بمتغيرات البحث، فقد تم الإفادة منها في النواحي الآتية:

١. بلورة مشكلة البحث وتحديد أهميتها.

٢. الإفادة منها في تحديد الإطار النظري للدراسة الحالية.

٣. التعرف على الوسائل الإحصائية المناسبة التي تتلاءم مع طبيعة البحث.

٤. تبني مقياس إيذاء الذات منها.

٥. ألإطلاع على البرامج والأساليب الإرشادية التي تعتمد على أسلوب التحدث مع الذات، والإفادة منها في بلورة الأسلوب الإرشادي الحالي وتطبيقه.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث

ثانياً: التصميم التجريبي

ثالثاً: مجتمع البحث

رابعاً: عينة البحث

خامساً: تكافؤ المجموعتين

سادساً: أداتا البحث

سابعاً: الوسائل الإحصائية

إجراءات البحث Procedures of Research

يتضمن هذا الفصل وصفاً للتصميم التجريبي الذي اتبعه الباحث، وكذلك وصفاً لمجتمع البحث واختيار عينته والأداة المستخدمة لقياس إيذاء الذات، وإجراءات البرنامج الإرشادي المتبع على وفق أسلوب التحدث مع الذات، والوسائل الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات الإحصائية. وعلى النحو الأتي:

أولاً: منهج البحث Approach of Research

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، ١٩٩٨، ص١٨٤)

فالبحث 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(المتغير المستقل) يتحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين لغرض تحديد تأثيره في المتغير التابع (محجوب، ٢٠٠٢، ٢٩٧)، لذا قام الباحث باستعمال المنهج التجريبي لأهميته البحثية والعلمية.

ثانيا: التصميم التجريبي Experiment of Design

يقصد به وضع الهيكل الأساس لتجربة ما ، ويتضمن وصفا للجماعة التي يتكون منها إفراد التجربة ، اذ 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 الموضوعة

للبحث، كما يساعد على الضبط التجريبي، وان سلامة التصميم وصحته هي الضمان الأساس للوصول إلى نتائج موثوق بها (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١، ص٩٤-٩٥).

ان اختيار التصميم التجريبي يتوقف على طبيعة الدراسة والظروف التي تجري فيها، وهناك نماذج متعددة من التصاميم التجريبية، لذا ينبغي على الباحث اختيار التصميم التجريبي المناسب من بين هذه التصاميم لاختبار صحة النتائج المستنبطة من الفروض (عبد الحفيظ وباهي، ٢٠٠٠، ص١١٢).

وعلى الرغم من أهمية البحث التجريبي بوصفه الأساس في تقدم التربية إلا أنه يواجه صعوبات في ضبط المتغيرات أحياناً (فان دالين، ١٩٨٠، ص٣٨)، إذ يتعذر على الباحث في بعض المواقف أن يضبط كل المتغيرات المطلوبة تقريباً (الزوبعي والغنام، ١٩٨٠، ص١٠٦).

لذلك اعتمد الباحث على التصميم التجريبي (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) مع الاختبار (القبلي والبعدي)، إن هذا التصميم يمنح الباحث قدراً مقبولاً من الثقة إذ أن الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق الأسلوب الإرشادي ينجم عن تأثير الأسلوب وحده (نبيل، ١٩٨٢، ص٧٥).

وقد اعتمد الباحث على هذا التصميم لأنه من التصاميم التجريبية ذات الضبط المحكم إذ يتطلب إجراء التوزيع العشوائي والتكافؤ في العديد من المتغيرات بين المجموعتين بدرجة عالية من الضبط التجريبي، ويوفر الكثير من الوقت والجهد (الزوبعي، ١٩٨٨، ص١١٢-١١٣).

وقد قام الباحث بالخطوات الآتية لغرض وضع التصميم التجريبي:

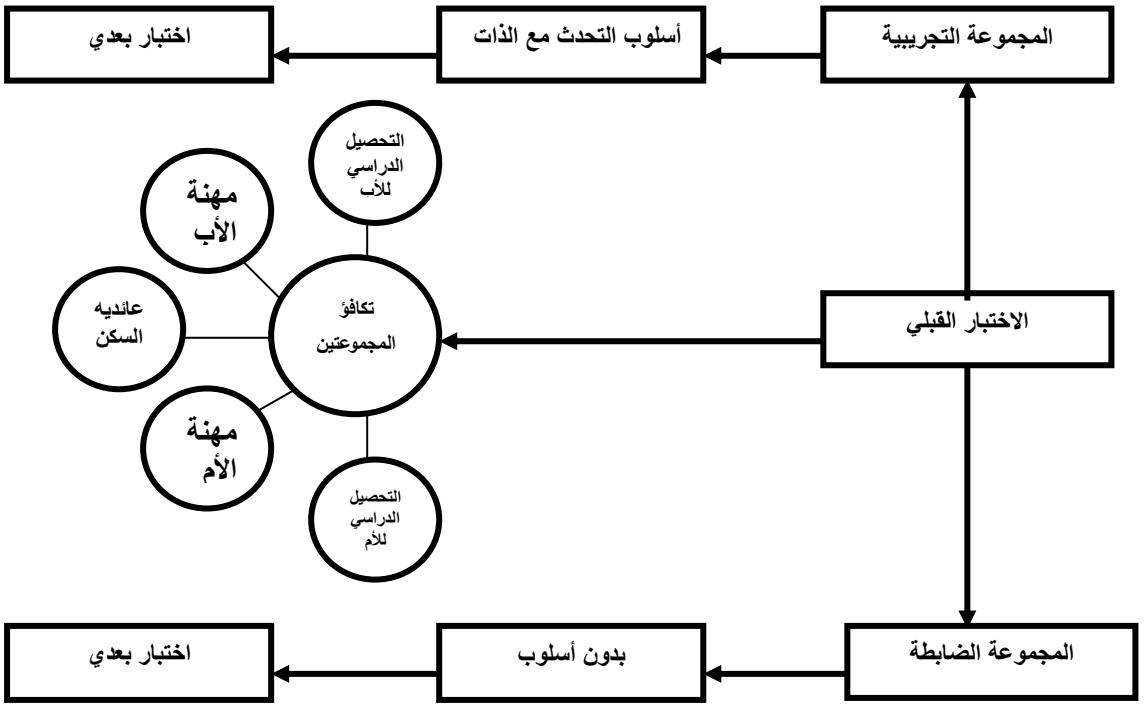
١. توزيع أفراد عينة البحث عشوائياً على مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة).

٢. إجراء اختبار قبلي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) لقياس إيذاء الذات.

٣. إجراء التكافؤ للمجموعتين في عدد من المتغيرات باستثناء المتغير المستقل.

٤. استخدام الأسلوب الإرشادي(أسلوب التحدث مع الذات) مع المجموعة التجريبية أما المجموعة الضابطة فلا تتعرض لأي أسلوب إرشادي.

٥. إجراء اختبار بعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) لقياس (إيذاء الذات) لغرض معرفة اثر أسلوب التحدث مع الذات في خفض إيذاء الذات، والشكل (٣) يوضح ذلك.



شكل (٣)
التصميم التجريبي الذي وضعه الباحث

وقد اعتمد الباحث على هذا التصميم للأسباب الآتية:

١. إن هذا التصميم من التصاميم ذوات الضبط المحكم.

٢. إنه يعتمد على التوزيع العشوائي وإجراء التكافؤ بين المجموعتين مما يوفر درجة عالية من الضبط.(عدس، ١٩٩٨، ص١٨٥).

٣. يوفر الكثير من الوقت والجهد. (الزوبعي، ١٩٨٨، ص١١٢).

ثالثاً: **مجتمع البحث** Population of Research

يقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث. (عيدان وآخرون، ١٩٩٦، ص١١٣).

ولذلك يتكون مجتمع البحث من:

أ. مجتمع المدارس:

يشمل مجتمع المدارس جميع المدارس المتوسطة والثانوية للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى في مركز مدينة بعقوبة/ الدراسة الصباحية/ للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١) م ، والبالغ عددها (٢٢) مدرسة. والجدول (١) يوضح ذلك.

ب. مجتمع الطلاب:

يشمل مجتمع الطلاب أعداد الطلاب في المدارس المتوسطة والثانوية للبنين للدراسة الصباحية في مركز مدينة بعقوبة والبالغ عددهم (٦٣٤٦) طالب موزعين على المدارس. والجدول(١) يوضح ذلك.

جدول (١)

(أسماء المدارس المتوسطة و الثانوية وأعداد الطلاب*حسب توزيعها على مدينة بعقوبة)**

ت	اسم المدرسة	عدد الطلاب
١	متوسطة طارق بن زياد للبنين	٤٣١
٢	متوسطة شهداء الإسلام للبنين	٤٤٥
٣	متوسطة البلاذري للبنين	٢٥١
٤	متوسطة الانتصار للبنين	٤٦٩
٥	متوسطة قريش للبنين	٢٣٥
٦	متوسطة العراق للبنين	٢٩٠
٧	متوسطة برير للبنين	٣١٨
٨	متوسطة الترمذي للبنين	٥٥٨
٩	متوسطة الكرماء المختلطة	٦٨
١٠	ثانوية حي المعلمين للبنين	٤٠١
١١	ثانوية بلاط الشهداء للبنين	١٧٧
١٢	ثانوية نزار المختلطة	٨٢
١٣	ثانوية السلام للبنين	٢٤٦
١٤	ثانوية الشام للبنين	٥١١
١٥	ثانوية ابن النديم للبنين	٥٤٥
١٦	ثانوية المحسن المختلطة	١٣٦
١٧	ثانوية الأصدقاء للبنين	٢٢٣
١٨	ثانوية ألجواهري للبنين	١٨٤
١٩	ثانوية الحسن بن علي للبنين	٢٣٣
٢٠	ثانوية النجف الاشرف للبنين	١٧٤
٢١	ثانوية طرفة بن العبد للبنين	٣١٠
٢٢	ثانوية النسائي المختلطة	٥٩
	المجموع	٦٣٤٦

* استبعد الباحث الطالبات من المدارس المختلطة .

** تم الحصول على البيانات أعلاه من مديرية تربية ديالى/ قسم التخطيط التربوي / شعبة الإحصاء للعام الدراسي(٢٠١٠.٢٠١١) م .

رابعاً: عينة البحث Sample of Research

يقصد بعينة البحث هي جزء من المجتمع الأصلي للبحث، ويقوم الباحث بدراستها للتعرف على خصائص المجتمع الذي سحبت منه، ويتم اختيارها لإجراء دراسة عليها وفق قواعد خاصة ويجب أن تمثل المجتمع تمثيلاً سليماً. (عبد الرحمن وزنكنة، ٢٠٠٨، ص٣٠٤) .

وجرى اختيار عينة البحث وفق العينة العشوائية المرحلية ، وكما يأتي :

١. عينة المدارس:

استعمل الباحث أسلوب العينة العشوائية البسيطة في اختيار عينة المدارس، وذلك عن طريق إعطاء كل مدرسة رقماً ثم خلط الأرقام جيداً ومن ثم سحب رقمٍ يدل على اسم المدرسة التي يتم فيها اختيار عينة البحث.

وقد اختيرت (متوسطة العراق للبنين) في مركز مدينة بعقوبة التابعة لمديرية تربية ديالى بصورة عشوائية.

٢. عينة الطلاب:

بلغ عدد طلاب متوسطة العراق للبنين (٢٢٢) طالباً موزعين على ثلاثة صفوف الأول والثاني والثالث، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

توزيع الطلاب في متوسطة العراق للبنين موزعين حسب الصفوف

الصف	العدد
الأول	٨١
الثاني	٦٣
الثالث	٧٨
المجموع	٢٢٢

٣. عينة تطبيق الأسلوب الإرشادي :

جرى اختيار الطلاب بالطريقة العشوائية الطبقية، **وقد قام الباحث بالخطوات الآتية لاختيار العينة وكما يأتي:**

- تطبيق مقياس إيذاء الذات على طلاب المرحلة المتوسطة.
- اختيار(٢٠) طالباً من الذين حصلوا على درجات أعلى من الوسط الفرضي*على مقياس إيذاء الذات وقد تراوحت درجاتهم ما بين (٨٩-١٢٠) درجة .
- تم توزيع الطلاب بشكل عشوائي على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة بواقع (١٠) طلاب في كل مجموعة، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

توزيع الطلاب على مجموعتين التجريبية والضابطة

المجاميع	عدد الطلاب
المجموعة التجريبية	١٠
المجموعة الضابطة	١٠
المجموع	٢٠

خامساً : تكافؤ المجموعتين The Effecincy of Couple groups

إن التكافؤ بين المجموعتين أمر ضروري لتصميم البحث، إذ يسعى الباحث إلى أن تكون مجموعات بحثه متكافئة لكي لا يكون الفرق في أدائها ناجماً عن الفرق بين المجموعات (أبو علام، ١٩٨٩، ص١٤).

لقد أجرى الباحث التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، على الرغم من أن توزيع الطلاب على المجموعتين قد تم بطريقة عشوائية وذلك لضمان السلامة الداخلية للبحث، وقد أجرى الباحث التكافؤ بين المجموعتين في بعض المتغيرات التي قد تؤثر على سلامة التجربة، ومن هذه المتغيرات:(درجات الطلاب على مقياس إيذاء الذات قبل بدء التجربة - التحصيل الدراسي للأب - التحصيل الدراسي للأم - عائدية السكن- مهنة الأب - مهنة الأم)، ولغرض الحصول على المعلومات المطلوبة أعلاه قام الباحث بإعداد استمارة معلومات، كما موضح في (ملحق/٣) التي تم توزيعها على طلاب المجموعة التجريبية والضابطة قبل بدء التجربة.

وفيما يأتي توضيح لإجراءات التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) وعلى النحو الآتي:

١. درجات الطلاب على مقياس إيذاء الذات قبل بدء التجربة:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير، تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test) إذ كانت القيمة المحسوبة (٤٩,٥) والقيمة الجدولية (٢٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي غير دالة إحصائياً مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

القيم الإحصائية لاختبار (مان وتني) في التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس إيذاء الذات قبل بدء التجربة

تسلسل الطالب	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة U		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	المحسوبة	الجدولية		
١	٨٩	١,٥	٩٠	٣	٤٩,٥	٢٣	٠,٠٥	غير دالة
٢	٨٩	١,٥	٩١	٤				
٣	٩٢	٥	٩٣	٧				
٤	٩٣	٧	٩٣	٧				
٥	٩٦	١٠	٩٥	٩				
٦	٩٩	١٣	٩٧	١١,٥				
٧	١٠٠	١٤,٥	٩٧	١١,٥				
٨	١٠٦	١٦	١٠٠	١٤,٥				
٩	١٠٩	١٧	١١٦	١٨				
١٠	١١٩	١٩	١٢٠	٢٠				
	ر١=١٠٤,٥		ر٢=١٠٥,٥					

٢. التحصيل الدراسي للأب:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي للأب، تم ترتيب المستوى التحصيلي للأب إلى (ابتدائي، ثانوي، جامعي)، ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام مربع كاي، وَتَبينَ أن قيمة كاي المحسوبة (١,٢٨٦)، وهي أصغر من القيمة الجدولية (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٢)، مما يدل على أن الفرق غير دال

إحصائياً بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي للأب. والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

القيم الإحصائية لاختبار مربع كاي لمتغير التحصيل الدراسي للأب للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعتين	العدد	المستوى التعليمي للأب			قيمة كا المحسوبة	قيمة كا الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفروق
		ابتدائي	ثانوي	جامعي					
تجريبية	١٠	١	٦	٣	١,٢٨٦	٥,٩٩	٠,٠٥	٢	غير دالة
ضابطة	١٠	١	٨	١					

٣. التحصيل الدراسي للأم:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي للأم، فقد تم ترتيب المستوى التحصيلي للأم إلى (ابتدائي، ثانوي، جامعي)، ولمعرفة دلالة الفروق استُخْدم مربع كاي، وتَبينٍ أن القيمة المحسوبة (٠,٨٤٣) وهي أصغر من القيمة الجدولية (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٢) مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائياً بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي للأم، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

القيم الإحصائية لاختبار (مربع كاي) لمتغير التحصيل الدراسي للأم للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعتين	المستوى التعليمي للأم			العدد	قيمة كا المحسوبة	قيمة كا الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفروق
	ابتدائي	ثانوي	جامعي						
تجريبية	٣	٥	٢	١٠	٠,٨٤٣	٥,٩٩	٠,٠٥	٢	غير دالة
ضابطة	٤	٣	٣	١٠					

٤. عائدية السكن:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير عائدية السكن، تم ترتيب عائدية السكن إلى (ملك–إيجار)، ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام مربع كاي، وتَبينَ 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 التجريبية والضابطة، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في متغير عائدية السكن، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

القيم الإحصائية لاختبار (مربع كاي) لمتغير عائدية السكن للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعتين	العدد	عائدية السكن		قيمة كا المحسوبة	قيمة كا الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفروق
		ملك	إيجار					
تجريبية	١٠	٨	٢	٠,٢٦٧	٣,٨٤	٠,٠٥	١	غير دالة
ضابطة	١٠	٧	٣					

٥. مهنة الأب:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مهنة الأب، تم ترتيب مهنة الأب إلى (موظف، أعمال حرة، لا يعمل)، ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام (مربع كاي)، وتَبينّ أن القيمة المحسوبة (١,٢٠٠)، وهي أصغر من القيمة الجدولية (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢)، مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائياً بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في متغير مهنة الأب. والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

القيم الإحصائية لاختبار (مربع كاي) لمتغير مهنة الأب للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعتين	العدد	مهنة الأب			قيمة كا المحسوبة	قيمة كا الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفروق
		موظف	أعمال حرة	لا يعمل					
تجريبية	١٠	٧	٣	–	١,٢٠٠	٥,٩٩	٠,٠٥	٢	غير دالة
ضابطة	١٠	٧	٢	١					

٦. مهنة الأم:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مهنة، تم ترتيب مهنة الأم إلى (موظفة، ربة بيت)، ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام (مربع كاي)، وتَبينّ أن القيمة المحسوبة (صفر)، 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 التجريبية والضابطة، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في متغير مهنة الأب. والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

القيم الإحصائية لاختبار (مربع كاي) لمتغير مهنة الأم للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعتين	العدد	مهنة الأم		قيمة كا المحسوبة	قيمة كا الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفروق
		موظفة	ربة بيت					
تجريبية	١٠	٢	٨	صفر	٣,٨٤	٠,٠٥	١	غير دالة
ضابطة	١٠	٢	٨					

سادساً: **أداتا البحث** (Research of tools)

تحقيقا لأهداف البحث الحالي تطلب قياس إيذاء الذات وتطبيق أسلوب إرشادي، لذا قام الباحث باعتماد الأداتين الآتيتين:

١. **مقياس إيذاء الذات** The Measure of Self-Harm

بعد اطلاع الباحث على الأدبيات ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي أستقر الرأي على تبنى مقياس إيذاء الذات الذي أعدته(كاظم، ٢٠٠٩) لقياس إيذاء الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وكما موضح في (ملحق/٥)، وقام الباحث بعرضه على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس (ملحق/٤)، وفي ضوء آراء الخبراء حصل اتفاق (١٠٠%) على استخدام المقياس. كما موضح في (ملحق/٦).

وقد تبنى الباحث مقياس (كاظم، ٢٠٠٩) لإيذاء الذات للأسباب الآتية:

أ. يعد من المقاييس الحديثة إذ أعد عام ٢٠٠٩.

ب.يعد المقياس الوحيد الذي يقيس إيذاء الذات لدى عينة الطلبة ،وعلى حد علم الباحث.

ج. إنه معد لنفس المرحلة الدراسية وهي طلبة المرحلة المتوسطة.

د. إنه معد للبيئة العراقية.

هـ.موافقة الخبراء على صلاحيته .

وقد قامت معدة المقياس باستخراج الخصائص السيكومترية لفقرات المقياس وكما يلي:

١. **استخراج القوة التمييزية للمقياس بطريقتين:**

أ. المجموعتان المتطرفتان.

ب. علاقة الفقرة بالدرجة الكلية.

٢. **صدق الأداة:** استخرجت الصدق بأكثر من طريقة وهي (صدق البناء والصدق الظاهري).

٣. **ثبات المقياس:** استخرجت الثبات بثلاث طرق هي:

أ. طريقة (الفاكرونباخ)، وقد بلغ (٠,٩٢).

ب.طريقة التجزئة النصفية، وقد بلغ (٠,٨٠).

ج. طريقة الاختبار– وإعادة الاختبار، وقد بلغ (٠,٧٠).

٤. **مفاتيح التصحيح:** لقد أعطيت الدرجة (٣) للبديل ينطبق علي تماماً، والدرجة (٢) للبديل ينطبق علي إلى حد ما، والدرجة (١) للبديل لا ينطبق.

▪ وصف مقياس إيذاء الذات:

أعدت الباحثة غزوة فيصل كاظم هذا المقياس في عام (٢٠٠٩) في دراسة ماجستير، وطبقته على طلبة المرحلة المتوسطة، وقد تبنت نظرية (الإحباط – العدوان) لدولارد و ميلر في بناء مقياسها، ويتكون المقياس من (٤٣) فقرة يجاب عنها باختيار أحد البدائل الثلاثة الموجودة أمام كل فقرة وهي (تنطبق علي تماماً ، تنطبق علي إلى حد ما، لا تنطبق)، وتحسب الدرجة عن كل فقرة من فقرات المقياس، لذلك فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (١٢٩) درجة، وأقل درجة هي (٤٣) هذا وبلغ الوسط الفرضي للمقياس (٨٦) درجة، إذ عد هذا الوسط نقطة القطع عند موازنة الوسط التطبيقي مع الوسط الفرضي، للحكم على عينة البحث إذا كانت لديها إيذاء ذات أم لا.

إجراءات الباحث في حساب صدق المقياس وثباته للتأكد من صلاحيته إضافة إلى أراء الخبراء:

بما أن الأداة تم تبنيها من قبل الباحث والتي تم تطبيقها على طلبة المرحلة المتوسطة (ذكور – إناث)، إلا أن الباحث ارتأى أن يقوم بحساب الصدق والثبات لمقياس إيذاء الذات، وذلك لمعرفة مدى ملاءمته وصلاحيته، **وعليه قام الباحث بحساب الخصائص الآتية:**

١. الصدق Validity:

يعد صدق المقياس من العوامل المهمة التي يجب التأكد منها، وان المقصود بصدق المقياس هو قدرته على قياس السمة المراد قياسها أو ما وضع من أجلها (الغريب، ١٩٨٨، ص٦٧٧).

وقد اعتمد الباحث في استخراج صدق المقياس على الصدق الظاهري (face validity) والذي يشير إلى مدى ملاءمة الاختبار للخاصية المراد

قياسها (Cronbach, 1978, p.18)، وإن أفضل طريقة للتحقق من استخراج الصدق الظاهري يتمثل في عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص (Allen & Yen, 1979, p.92).

وقد تحقق الصدق الظاهري في المقياس الحالي عندما قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس (ملحق/٤) وفي ضوء آرائهم تم الاتفاق (١٠٠%) على صلاحيته وامكانية استخدامه ، وكما موضح في (ملحق/٦).

٢. الثبات Reliability:

يعد الثبات من الخصائص الأساسية التي ينبغي التأكد منها في المقاييس التربوية والنفسية، لأن حساب الثبات يعطي مؤشراً على دقة المقياس وتجانسه في قياس الخاصية المراد قياسها (Zeller & carmines, 1980, p.77).

إن الهدف من حساب الثبات هو تحديد أخطاء القياس وإيجاد طرق تقلل من هذه الأخطاء (Murphy, 1988,p.63)، لذا يعد الثبات من الخصائص السيكومترية المهمة في المقاييس النفسية، كونه يعطي مؤشر على الاتساق في فقرات المقياس في قياس ما وضعت لقياسه بصورة منتظمة (الخطيب، ١٩٨٧، ص٥٠). ولذلك فهو يشير إلى أن المقياس يعطي نفس النتائج إذا تم تطبيقه على الأفراد أنفسهم مرة ثانية (Barron, 1981, p.418).

وقد قام الباحث بحساب الثبات بطريقتين:

١. طريقة إعادة الاختبار: Test – Retest Method

ويطلق على معامل الثبات المحسوب بطريقة إعادة الاختبار بمعامل الاستقرار (Coefficient of stabling) لأنه يمثل معامل الارتباط بين درجات تطبيقين للمقياس وبفارق زمني (Murphy, 1988, p.65)، (الأنصاري، ٢٠٠٠، ص١٢٢).

وتقوم فكرة إعادة الاختبار على حساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة من الطلبة على اختبار ما عند تطبيقه في المرة الأولى وإعادة تطبيقه في المرة الثانية على نفس المجموعة بعد مرور فترة زمنية، ويكشف هذا النوع عن استقرار السمة المقاسة (عودة، ٢٠٠٠، ص٣٤٥).

ومن أجل استخراج ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، قام الباحث بتطبيقه على عينة من الطلاب مكونة من (٦٠) طالباً، وتم إعادة تطبيقه على نفس العينة بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول للمقياس. إذ يرى (آدمز) (Adams, 1964) أن إعادة تطبيق المقياس لتعرف ثباته يجب أن لا تقل عن هذه المدة (Adams, 1964, p.58). وبعد ذلك تم حساب (معامل ارتباط بيرسون) بين درجات الطلاب في التطبيقين الأول والثاني، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٨)، وتعد هذه النتيجة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات الطلاب على المقياس الحالي عبر الزمن. إذ يشير (عيسوي، ١٩٨٥) إلى أن معامل الارتباط بين التطبيقين إذا كان أكثر من (٧٠%) يعد مؤشراً جيداً على الثبات (عيسوي، ١٩٨٥، ص٥٨).

٢. طريقة الفاكرونباخ: Cranbach Alpha Method

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 فقرات المقياس(عودة، ٢٠٠٠، ص٢٤٥).

وتقوم فكرة معادلة الفاكرونباخ على حساب الارتباطات بين درجات عينة الثبات على جميع فقرات المقياس، أي أنها تقسم المقياس إلى عدد من الأجزاء يساوي عدد فقراته، ويشكل متوسط معاملات الارتباط الداخلية أفضل تقدير لمتوسط معاملات الثبات النصفية على عدد كبير من مرات التقسيم للمقياس (ثورندايك وهيجين، ١٩٨٩، ص٧٩).

ويستعمل هذا المعامل عندما تكون بدائل الإجابة عن فقرات المقياس أكثر من بديلين (عبد الرحمن، ١٩٨٣، ص١٢٠) وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٧) وهو معامل ثبات جيد ومؤشر على اتساق الفقرات وتجانسها. إذ يشير (احمد، ١٩٨١) إلى أن معامل الثبات الذي يساوي أو يزيد عن (٧٠%) يعد مقياس جيد ومقبول (احمد، ١٩٨١، ص١٢٩).

٢- الأسلوب الإرشادي The counseling style

إجراءات بناء الأسلوب الإرشادي(أسلوب التحدث مع الذات)

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

وهو 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 (عبد الهادي والعزة، ١٩٩٩، ص١٤٩).

ومن هنا، فإن (الأسلوب الإرشادي) يجب أن يكون منظماً، ومتكاملاً، ومنسقاً، له أهداف يسعى إلى تحقيقها (القاضي وآخرون، ١٩٨١، ص٣٧٤).

ولذلك فإن عملية بناء الأسلوب الإرشادي هي عملية التعرف على المشاكل وتحديد الأهداف والغايات التي سوف يعمل على تحقيقها من خلال المجهودات 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 اثر أسلوب التحدث مع الذات في خفض إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، قام الباحث بتطبيق أسلوب

إرشادي(أسلوب التحدث مع الذات)، تم تنفيذه من خلال برنامج إرشادي اعد لهذا الغرض، يتلاءم مع طبيعة البحث وأغراضه في الإرشاد، **وفقاً للخطوات الآتية.**

أولاً: تحديد الحاجات Needs Assessment

وهي تمثل الحجر الأساس في عملية التخطيط، ولتحديد حاجات الطلاب قام الباحث بتطبيق مقياس(إيذاء الذات) على عينة مكونة من (١٤٤) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة، وبناءً على استجاباتهم على فقرات المقياس تم تحديد الحاجات، وذلك من خلال حساب الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة، وتم ترتيبها ترتيباً تنازلياً. والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

الوسط المرجح والوزن المئوي وتقديرات إيذاء الذات لكل فقرة من فقرات المقياس وترتيبها تنازلياً

تسلسل الفقرة في المقياس	ترتيبها	فقرات المقياس	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٢٢	١	ألوم نفسي بشدة حتى في الأمور البسيطة.	٢,٣٥٩	٧٨,٦٣٨
٤	٢	أشد شعري حينما أفشل في تحقيق أهدافي	٢,٣٤٥	٧٨,١٦٩
٣١	٣	أثق بالآخرين مثلما أثق بنفسي	٢,٣٣١	٧٧,٧٠٠
٢٩	٤	أنزعج من طرح الأسئلة علي	٢,٣١٠	٧٦,٩٩٥
٦	٥	أصرخ بأعلى صوت عندما لا أستطيع مواجهة المقابل.	٢,٣٠٩	٧٦,٧٦١
٢٧	٦	أشعر أني دون الآخرين	٢,٢٨٩	٧٦,٢٩١
١٥	٧	أضرب عن الطعام حينما أختلف مع احد أفراد أسرتي	٢,٢٥٤	٧٥,١١٧
٢٨	٨	أعاقب نفسي في عدم المشاركة في أي نشاط	٢,٢٤٦	٧٤,٨٨٣
١	٩	أعاقب نفسي حينما لا أستطيع الرد على عدوان الآخرين	٢,٢٣٢	٧٤,٤١٣
٩	١٠	أضرب الحائط بيدي حينما أشعر بالفشل	٢,٢٣٢	٧٤,٤١٣
٢٣	١١	أفقد اتزاني حينما أتعرض إلى مشكلة أو محنة.	٢,١٨٣	٧٢,٧٧٠
٢٤	١٢	أجد نفسي غير قادر على أداء أي عمل	٢,١٦٩	٧٢,٣٠٠
٣٨	١٣	أجد رغبة في انتقادي من قبل الآخرين	٢,١٦٢	٧٢,٠٦٦
٤٢	١٤	أشعر أني سريع الانفعال	٢,١٢٧	٧٠,٨٩٢
٧	١٥	أضرب برجلي حينما أجد نفسي عاجزاً عن التخلص من موقف ما	٢,١٢٠	٧٠,٦٥٧
٤٣	١٦	أصف نفسي بكلمات بذيئة عند فشلي في مواجهة	٢,١٠٦	٧٠,١٨٨

		الآخرين		
٤١	١٧	أحس أنني مضطهد في هذه الحياة	٢,٠٨٥	٦٩,٤٨٤
١٧	١٨	ليس لدي عدد كبير من الأصدقاء	٢,٠٤٢	٦٨,٠٧٥
٣٤	١٩	تتملكني النوايا السيئة بالآخرين حينما أكون تحت ضغط شديد	٢,٠٣٥	٦٧,٨٤٠
٣٣	٢٠	أجد صعوبة في منح ثقتي للآخرين	٢,٠٠٧	٦٦,٩٠١
٢٦	٢١	أشعر أني أكره ذاتي لما عانيته في الحياة	٢,٠٠٠	٦٦,٦٦٧
٢	٢٢	أتهاون في رعاية صحتي حينما أحبط في تعاملي مع الآخرين	١,٩٨٦	٦٦,١٩٧
١٠	٢٣	أشوه جسمي باستخدام الآلات الحادة	١,٩٦٥	٦٥,٤٩٣
١٤	٢٤	أعض لساني بقوة عندما يثير أحد غضبي أو مشاعري	١,٩٥٨	٦٥,٢٥٨
٣٠	٢٥	أنزعج من طلب المساعدة حينما أحتاج لذلك	١,٩٣٧	٦٤,٥٥٤
٢٥	٢٦	أحتاج إلى المساعدة حتى في عمل الأشياء البسيطة.	١,٩٢٣	٦٤,٠٨٥
١٨	٢٧	أضع نفسي في مواقف مهينة	١,٩١٥	٦٣,٨٥٠
١٦	٢٨	أعض شفتي حينما أواجه موقفاً محرجاً	١,٨٩٤	٦٣,١٤٦
٣٥	٢٩	أفشل في إقامة علاقات قوية مع الآخرين	١,٨٨٠	٦٢,٦٧٦
٢٠	٣٠	أتلقى المصائب بصدر رحب ولا أرغب في مواجهتها	١,٨٦٦	٦٢,٢٠٧
٣٢	٣١	أحس أنني منبوذاً من قبل الآخرين	١,٨٦٦	٦٢,٢٠٧
١٣	٣٢	أحس بأنني أعاقب وأعذب في حياتي وأنني أستحق ذلك	١,٨٥٩	٦١,٩٧٢
٣	٣٣	أضرب رأسي في الحائط حينما أكون غاضباً	١,٨٠٣	٦٠,٠٩٤
٥	٣٤	أضرب وجهي حين يستثار غضبي ولا أستطيع الرد	١,٨٠٣	٦٠,٠٩٤
٣٩	٣٥	أحس ببغض الآخرين لي	١,٧٨٢	٥٩,٣٩٠
٣٦	٣٦	علاقتي مع الآخرين غير مستقرة	١,٧٦٨	٥٨,٩٢٠
٨	٣٧	أزج نفسي في أعمال تسبب لي الأذى	١,٧٢٥	٥٧,٥١٢

١٢	٣٨	أسعى بنفسي للإصابة بالحوادث في حالة غضبي	١,٦٩٠	٥٦,٣٣٨
٤٠	٣٩	أتمنى أن تحطم القنبلة الذرية العالم بأسره	١,٦٦٢	٥٥,٣٩٩
١٩	٤٠	أكرر أخطائي ولا أستفيد من تجاربي	١,٦٢٠	٥٣,٩٩١
٣٧	٤١	وجود الآخرين بالقرب مني غير مفيد	١,٥٧٧	٥٢,٥٨٢
٢١	٤٢	أقدم على الأفعال التي تضرني	١,٥٠٧	٥٠,٢٣٥
١١	٤٣	تنتابني رغبة بالانتحار	١,٤٥١	٤٨,٣٥٧

ثانيا: تحديد الأولويات Baskal Limilatron

رتبت الدرجات التي تم الحصول عليها من فقرات المقياس تنازلياً والتي تعبر عن حاجات الطلاب بحسب أهميتها، وأولوياتها واعتبرت الفقرة التي حازت على وسط مرجح (٢) فما فوق هي بمثابة حاجة تؤدي إلى وجود (إيذاء للذات)، وقد تَبينّ أن هناك (٢١) فقرة رتبت تنازلياً حسب وسطها المرجح ووزنها المئوي والجدول (١١) يوضح ذلك.

وقد قام الباحث بتحويل هذه الحاجات أو الفقرات إلى عناوين للجلسات الإرشادية ، وقد وضعت الحاجات أو الفقرات التي لها علاقة بالموضوع نفسه في الجلسة الإرشادية نفسها، أي أن كل موضوع يضم فقرة أو فقرتين أو أكثر يمثل جلسة إرشادية. وبعد ذلك تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال الإرشاد والتوجيه(ملحق/٧). وقد أخذ الباحث بآرائهم وتوصل إلى الصيغة النهائية . والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١١)

الحاجات التي شخصت على مقياس إيذاء الذات وقد رتبت تنازلياً بحسب أوساطها المرجحة وأوزانها المئوية

تسلسل الفقرة في المقياس	ترتيبها	فقرات المقياس	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٢٢	١	ألوم نفسي بشدة حتى في الأمور البسيطة.	٢,٣٥٩	٧٨,٦٣٨
٤	٢	أشد شعري حينما أفشل في تحقيق أهدافي	٢,٣٤٥	٧٨,١٦٩
٣١	٣	أثق بالآخرين مثلما أثق بنفسي	٢,٣٣١	٧٧,٧٠٠
٢٩	٤	أنزعج من طرح الأسئلة علي	٢,٣١٠	٧٦,٩٩٥
٦	٥	أصرخ بأعلى صوت حينما لا أستطيع مواجهة المقابل.	٢,٣٠٣	٧٦,٧٦١
٢٧	٦	أشعر أني دون الآخرين	٢,٢٨٩	٧٦,٢٩١
١٥	٧	أضرب عن الطعام حينما أختلف مع احد أفراد أسرتي	٢,٢٥٤	٧٥,١١٧
٢٨	٨	أعاقب نفسي في عدم المشاركة في أي نشاط	٢,٢٤٦	٧٤,٨٨٣
١	٩	أعاقب نفسي حينما لا أستطيع الرد على عدوان الآخرين	٢,٢٣٢	٧٤,٤١٣
٩	١٠	أضرب الحائط بيدي حينما أشعر بالفشل	٢,٢٣٢	٧٤,٤١٣
٢٣	١١	أفقد اتزاني حينما أتعرض إلى مشكلة أو محنة.	٢,١٨٣	٧٢,٧٧٠
٢٤	١٢	أجد نفسي غير قادر على أداء أي عمل	٢,١٦٩	٧٢,٣٠٠
٣٨	١٣	أجد رغبة في انتقادي من قبل الآخرين	٢,١٦٢	٧٢,٠٦٦
٤٢	١٤	أشعر أني سريع الانفعال	٢,١٢٧	٧٠,٨٩٢
٧	١٥	أضرب برجلي حينما أجد نفسي عاجزاً عن التخلص من موقف ما	٢,١٢٠	٧٠,٦٥٧

٤٣	١٦	أصف نفسي بكلمات بذيئة عند فشلي في مواجهة الآخرين	٢,١٠٦	٧٠,١٨٨
٤١	١٧	أحس أنني مضطهد في هذه الحياة	٢,٠٨٥	٦٩,٤٨٤
١٧	١٨	ليس لدي عدد كبير من الأصدقاء	٢,٠٤٢	٦٨,٠٧٥
٣٤	١٩	تتملكني النوايا السيئة بالآخرين حينما أكون تحت ضغط شديد	٢,٠٣٥	٦٧,٨٤٠
٣٣	٢٠	أجد صعوبة في منح ثقتي للآخرين	٢,٠٠٧	٦٦,٩٠١
٢٦	٢١	أشعر أني أكره ذاتي لما عانيته في الحياة	٢,٠٠٠	٦٦,٦٦٧

جدول (١٢)

فقرات مقياس إيذاء الذات التي حولت إلى مواضيع ضمن الأسلوب الإرشادي

ت	الفقرات	عنوان الجلسة
١	– ألوم نفسي بشدة حتى في الأمور البسيطة.	خفض لوم الذات
٢	– أشد شعري حينما افشل في تحقيق أهدافي.	الاستقرار النفسي
٣	– أثق بالآخرين مثلما أثق بنفسي.	الثقة بالآخرين
	– أجد صعوبة في منح ثقتي للآخرين.	
٤	– أنزعج من طرح الأسئلة علي.	خفض الغضب
	– أضرب الحائط بيدي حينما أشعر بالفشل.	
	– أضرب برجلي حينما أجد نفسي عاجزاً عن التخلص من موقف ما.	
٥	– أصرخ بأعلى صوت عندما لا أستطيع مواجهة المقابل.	الاتزان الانفعالي
	– أفقد اتزاني عندما أتعرض إلى مشكلة او محنة.	
	– أشعر أني سريع الانفعال.	
٦	– أشعر أني دون الآخرين.	تقدير الذات
	– أجد رغبة في انتقادي من قبل الآخرين.	
	– أصف نفسي بكلمات بذيئة عند فشلي في مواجهة الآخرين.	
	– أشعر أني أكره ذاتي لما عانيته في الحياة.	
٧	– أضرب عن الطعام حينما أختلف مع أحد أفراد أسرتي.	التوافق النفسي والأسري
٨	– أعاقب نفسي في عدم المشاركة بأي نشاط.	تأكيد الذات
	– أعاقب نفسي حينما لا أستطيع الرد على عدوان الآخرين.	
٩	– أجد نفسي غير قادر على أداء أي عمل.	الثقة بالنفس
	– أحس أنني مضطهد في هذه الحياة	
١٠	– ليس لدي عدد كبير من الأصدقاء	العلاقات الاجتماعية
	– تتملكني النوايا السيئة بالآخرين عندما أكون تحت ضغط شديد.	

ثالثا: تحديد الأهداف The goal Limilatron

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 التقويم من خلال تحديد الخط القاعدي للمشكلة، والتحقق من النتائج التي يحققها المسترشد في إحداث التغيرات (العزة وعبد الهادي، ٢٠٠١، ص٨٣)، كذلك إن تحديد الأهداف من شأنه أن يقوم العملية الإرشادية ومن ثم تحسين الطرائق المستعملة (الخطيب، ١٩٩٥، ص٨٣)

وحددت أهداف الأسلوب الإرشادي بما يأتي:

١- الهدف العام:

يعنى هذا الهدف بوصف النتائج النهائية لمجمل العملية الإرشادية (نشواني، ١٩٩٧، ص٥٠)، كما أنه يصف توقعات المرشد حول إمكانية إكساب المسترشدين مهارات وقدرات بعد تطبيق الأسلوب الإرشادي الحالي المتمثل بـ(خفض إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة).

٢- الهدف الخاص:

وهو ما يسمى بالهدف الضمني الذي يصف السلوك المتوقع صدوره من المسترشد بعد أن يتعلم السلوك المراد تعليمه (نشواني، ١٩٩٧، ص٥١).

وحدد الباحث أهداف فرعية، إذ تضمنت كل جلسة مجموعة من الأهداف الخاصة والتي تنسجم مع طبيعة المشكلة، وقد عرضت على عدد

مـن الخبـراء والمختصـين فـي مجـال الإرشـاد والتوجيـه . كمـا موضـح فـي (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 الحـالي إلـى تحقيـق الأهـداف العامـة (الخطيـب، ١٩٩٥،ص٨٣)،وتتضمن هذه الأهداف وصف السلوك المطلوب أداؤه بعد الانتهاء من كل جلسة إرشادية، من خلال التحديد الدقيق لهذا السلوك ليستطيع المرشد معرفة مدى تحقيقه (نشواني، ١٩٩٧، ص٥٦).

رابعا: اختيار الأنشطة لتنفيذ الأسلوب الإرشادي:

Selecting activities to carry out the Counseling Style

لقد قام الباحث بتطبيق(أسلوب التحدث مع الذات) ضمن أسلوبه الإرشادي معتمداً على نظرية تعديل السلوك المعرفي لـ (ميكينبوم)، وقد استطاع الباحث تحقيق (١٥) جلسة إرشاد جمعي ستستغرق كل منها (٤٥) دقيقة باستثناء الجلسة الأولى (الافتتاحية) والجلسة الأخيرة (الختامية) فقد تستغرق كل منها (٦٠) دقيقة.

استراتيجيات أسلوب التحدث مع الذات

استخدم الباحث الاستراتيجيات أو الفنيات الآتيـة:

١. تقديم الموضوع:

ويعنـي تقـديم المعلومـات المتعلقـة بموضـوع الجلسـة إلـى أفـراد المجموعـة الإرشـادية، وقـام الباحـث بشـرح كـل موضـوع مـن مواضـيع الجلسات وإظهار إيجابياته.

٢. المناقشة:

يناقش الباحث موضوع الجلسة مع أفراد المجموعة الإرشادية وذلك من أجل سماع آرائهم وأفكارهم حول الموضوع، والمناقشة طريقة إرشادية علميـة تربويـة تسـتهدف تغييـر بعـض السـلوكيات والأفكـار والمعتقـدات الخاطئـة لـدى المسترشـدين، وإن المناقشـة والحـوار مـن أساسـيات أسـلوب التحـدث مـع الـذات بالإضـافة إلـى الفعاليـات المسـاعدة الأخـرى، وذلـك لغـرض تغييـر الأفكـار السـلبية غيـر المتوافقـة. إن هـذا النشـاط أو الفنيـة يسـاعد الطـلاب علـى تغييـر أنفسـهم وسـلوكهم مـن خـلال إقنـاعهم (أثنـاء المناقشـة) بالأفكـار الجديـدة مـن دون ضـغط أو إكـراه، كمـا أنـه يسـاعدهم علـى تعلم لغـة الحـوار والانفتـاح علـى آراء الآخـرين، وقـد اسـتعمل الباحـث هذه الفعالية في اغلب الجلسات الإرشادية مع المجموعة التجريبية.

٣. الحوار الداخلي:

توصـل ميكينبـوم (Meichenbaum) إلـى أن الحـديث الايجـابي مـع النفس لـه دور كبيـر فـي عمليـة التعلم، وعلـم المسترشـدين أن يتحـدثوا مـع أنفسـهم ويقومـوا بتوجيـه تعليمـات لأنفسـهم لكـي يغيـر سـلوكهم، ويشـير إلـى أن تعـديل السـلوك يمـر بطريـق متسلسـل فـي الحـدوث يبـدأ بـالحوار

الداخلي عند الفرد وبناءاته المعرفية (العزة وعبد الهادي، ١٩٩٩، ص١٥٠).

واستخدم أسلوب التوجه الذاتي (Self-Instruction) وفيه يتم تعليم المسترشدين على التحدث مع أنفسهم وتوجيه التعليمات لها بصوت مسموع أو صامت، بحيث يفهموا متطلبات المهمات المطلوب منهم القيام بها وذلك من أجل ضبط سلوكهم (بطرس، ٢٠١٠، ص١٧٩).

لقد استعمل الباحث هذه الفنية في جميع الجلسات الإرشادية وذلك بجعل الطالب يتحدث مع نفسه بصوت مسموع أو صامت بالفكرة التي تزعجه ثم يطلب منه أن يستبدل هذا الحديث (بحديث ايجابي) مع تقديم التعليمات الضرورية من الباحث.

٤. إعادة صياغة مطالب المهمة أو (الواجب):

أي ترديد مطالب أداء المهمة بشكل ايجابي بدلاً من المطالب السلبية التي كانت موجودة سابقاً، أو تكرار الحديث الايجابي مع الذات بدلاً من الحديث السلبي الذي كان موجوداً سابقاً.

٥. التعرف على السلوك والأفكار غير المتوافقة والوعي بها:

إن على المسترشد أن يأخذ في الاعتبار أن يكون واعياً بسلوكياته غير المتوافقة، وإن هذا الوعي يعتبر مؤشراً يؤدي إلى حوار داخلي معين (باترسون، ١٩٩٠، ص١٢٣).

واستعمل الباحث هذه الفنية لكي يحدد ما لدى الطالب من أحاديث داخلية سلبية ويكون ذلك من خلال توجيه سؤال للطلاب عن موقف حياتي ويطلب منهم كتابة كيف يكون سلوكهم في مثل هذا الموقف، وما

هي الأشياء التي يقولها كل طالب لنفسه (حوار داخلي مع الذات) عندما يقوم بهذا التصرف من خلال الإجابة عن سؤال ولماذا؟

٦. أسلوب معرفي باستخدام التخيل في البحث عن حل:

إن هذا النشاط يركز على افتراض أن انفعالات المسترشد التخيلية هي مشابهة لتلك الناجمة عن مثير حقيقي (الخطيب، ٢٠٠٣، ص٣٩٩).

إن 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، ص٣٥٢)، ويتعاون المرشد والمسترشد للفصل بين الأفكار الخاطئة والمشاعر السلبية المرتبطة بالمعارف المشوهة التي يتم ايضاحها عن طريق التخيل للموقف المرتبط بها (محمد، ٢٠٠٠، ص٤٨-٤٩).

استعمل الباحث نشاط التخيل لتحديد أفكار المسترشد وتخيل المواقف والسلوكيات التي تتسم بلا منطقية الأفكار ومحاولة تصحيحها واستبدالها بسلوكيات وأفكار أخرى تكون أكثر منها ايجابية. وبذلك يطلب الباحث من كل طالب أن يتخيل نفسه في موقف يعطيه له الباحث، ويطلب منه كيف يبحث عن حل لمثل هذا الموقف، ولماذا يقوم بذلك (لمعرفة ما يقوله لنفسه).

٧. عبارات مكافأة الذات (التعزيز الذاتي):

وهو قيام المسترشد بتقديم التعزيز الايجابي للذات بعد ظهور الاستجابة المطلوبة، وهو يتضمن محاولة المسترشد على مكافأة نفسه بصورة مستمرة وقد تكون هذه المكافأة مادية أو معنوية (الشناوي، ١٩٩٤، ص٤٢٧)٠

وتعد المكافأة الذاتية إحدى المرتكزات الأساسية في نجاح التحدث مع الذات حيث تساعد على استبدال الاستجابة الخاطئة باستجابة أخرى صحيحة. إذ تجعل الفرد يقوم بإقناع نفسه بالامتناع عن العمل غير المرغوب فيه مقابل الحصول على المكافأة، أو أنه يحصل عليها بعد قيامه بالعمل المرغوب فيه مثل الامتناع عن التدخين فيه فائدة (اتقاء شر الأمراض) (كمال، ١٩٨٨، ص٤٨٣)٠

وقد استعمل الباحث هذا النشاط في حث طلاب المجموعة الإرشادية على الابتعاد عن الأفكار والسلوكيات غير المرغوب فيها (الخاطئة) أو للقيام بالسلوكيات الصحيحة، بطريقة ذاتية مقابل الحصول على مكافأة أو تعزيز ذاتي، ويفيد هذا النشاط ايضا في زيادة التحكم والسيطرة على السلوك٠

٨. **تعليمات (إرشادات) بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف:**

حيث يقوم الباحث بتدريب طالب بشرط أن يفكر قبل أن يؤدي السلوك المطلوب من خلال استخدام تعبيرات لفظية لكيفية أداء السلوك وبشكل خطوات، وهذا يساعد في التركيز على المعلومات ذات العلاقة بالسلوك المطلوب فيقرر أي الإجراءات سيستخدم ويكون ذلك بتأدية السلوك المستهدف (المهمة) بصوت مسموع ثم بصوت منخفض، ثم يستخدم التعليمات الذاتية الخفية أي داخلياً (بلا صوت).

٩. مثال لاستجابة ضعيفة أو خاطئة يتبعها سبب عدم ملاءمتها:

ويكون ذلك من خلال عرض موقف فيه سلوك خاطئ ويطلب من الطلاب تحديد هل السلوك صحيح او خطأ ولماذا؟

١٠. 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 الباحث 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 لتادية السلوك المرغوب فيه بشكل متدرج.

١١. التعزيز الاجتماعي:

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، ص١٧٦)، 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، ص٢٠٨).

وقد استخدم الباحث أسلوب التشجيع والمدح والثناء والابتسامة عند قيام الطالب بأداء الأشياء المطلوبة منه بشكل صحيح.

١٢. التغذية الراجعة:

وهي تعبير لفظي مباشر يمنح لأفراد المجموعة الإرشادية بعد إتمام عمل أو كلام أو قول معين، وهي على نوعين الايجابية والتصحيحية، فالايجابية 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 الباحث بتعديل الاستجابة الخاطئة في أداء السلوك ويزوده بالتعليمات اللفظية على وفق الخطوات الموضحة من الباحث وإعطاء المقترحات الخاصة بذلك، كما تعزز الاستجابة الصحيحة للتشجيع على الاستمرار عليها.

١٣. التقويم:

وهو عملية إصدار حكم على شيء وفق معلومات صادقة وثابتة (الإمام، ١٩٩٠، ص١٦) 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.

١٤. التدريب البيتي:

ويقصد به الجانب التطبيقي الذي يساعد أفراد المجموعة الإرشادية على تطبيق الأساليب والأفكار التي تدربوا عليها في مواقف الحياة الواقعية (Black, 1983, p.136)، ويشجعهم على اكتساب الثقة في مواجهة المشكلات بعيداً عن الجلسات الإرشادية ويقلل من احتمال استمرارهم في الاعتماد على المرشد (محمد، ٢٠٠٠، ص١١٢) ولذلك فقد شملت أغلب الجلسات الإرشادية فنية التدريب البيتي الذي يطلب خلاله القيام بنشاط يهدف أما إلى مراجعة موضوع الجلسة الحالية أو تمهيد للجلسة القادمة.

وقد قام الباحث بتكليف طلاب المجموعة الإرشادية ببعض النشاطات اللاصفية، أو الإجابة عن بعض الأسئلة، أو ذكر أهم المواقف التي شاهدوها أو مرت بهم في حياتهم، وتقديم ذلك في الجلسة القادمة، ويقوم الباحث بتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.

خامسا: تقويم كفاءة الأسلوب الإرشادي: Evaluation Efficiency Style Counseling

إن الهدف الأساسي من تقويم الأسلوب الإرشادي هو الإصلاح والتصحيح والتحسين وتلافي أوجه النقص في خدماته ووسائله وطرق تنفيذه (زهران، ١٩٨٠، ص٤٤٨) فالتقويم يشمل عملية تحديد التغيرات السلوكية ومقدارها، وأنواع هذه التغيرات السلوكية التي حدثت في سلوك المسترشدين نتيجة اشتراكهم في الأسلوب 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 تقويم الأسلوب الإرشادي عن طريق الربط بين الحاجات والانجازات وإيجاد الفهم النافع والتعاون المثمر بين الأعضاء العاملين في الأسلوب، للوصول إلى قرارات تعتمد على معلومات صادقة وثابتة وذلك من اجل تحسين وتطوير الأسلوب الإرشادي(الدوسري، ١٩٨٥، ص٢٤٥)

وقد استخدم الباحث ثلاثة أنواع من التقويم:

١. **التقويم التمهيدي :** Introductive Evaluation

ويتلخص بالإجراءات التي قام بها الباحث قبل البدء بتطبيق الأسلوب الإرشادي، والمتمثلة بالصدق الظاهري للأسلوب الإرشادي، وتكافؤ المجموعتين التجريبية 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 إيذاء الذات في نهاية الأسلوب الإرشادي على المجموعتين التجريبية والضابطة لمعرفة التغيرات التي تطرأ على درجات

المجموعة التجريبية ومقارنتها بالمجموعة الضابطة ومعرفة أثر الأسلوب المستعمل وفاعليته في خفض إيذاء الذات لدى الطلاب.

الصدق الظاهري للأسلوب الإرشادي

Face Vaidity of the Counseling Style

عرض الأسلوب الإرشادي (أسلوب التحدث مع الذات) على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في الإرشاد والتوجيه البالغ عددهم (١٠) خبراء (ملحق/٤) **لإبداء آرائهم في الأمور الآتية:**

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(ملحق/٧).

وقد أخذ الباحث بالآراء التي قدمها الخبراء من أجل الوصول إلى المستوى المطلوب للأسلوب، وبعد ذلك أصبح الأسلوب الإرشادي جاهزاً للتطبيق بشكله النهائي، كما موضح في (ملحق/٧).

تطبيق الأسلوب الإرشادي

The application of the Counseling Style

بعد اختيار عينة البحث وتحديد التصميم التجريبي وإعداد أدواته قام الباحث بالإجراءات الآتية لغرض التطبيق بشكل نهائي :

١. تم اختيار (٢٠) طالباً من الذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس إيذاء الذات، وقد تم توزيعهم بصورة عشوائية وبالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (١٠) طلاب في كل مجموعة، وقد التقى الباحث بطلاب المجموعة التجريبية للتعرف عليهم وتعريفهم بطبيعة العمل الإرشادي،

وما لهم وما عليهم من واجبات وحقوق في هذا الأسلوب الإرشادي، وتم إبلاغهم عن مكان الجلسات وزمانها.

٢. حدد عدد الجلسات الإرشادية للمجموعة التجريبية بـ(١٥) جلسة إرشادية وبواقع جلستين في الأسبوع، وقد طلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية الحفاظ على سرية ما يدور خلال الجلسات الإرشادية.

٣. حدد مكان وزمان الجلسات الإرشادية في قاعة (المكتبة) في الساعة (١٢,٥) ظهراً في يوم الأحد، وفي الساعة (٨,٠٠) صباحاً في يوم الأربعاء، لأن المدرسة مزدوجة مع مدرسة ثانية.

٤. عُدتّ الدرجات التي حصل عليها طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس إيذاء الذات قبل البدء بتطبيق الأسلوب الإرشادي بمثابة نتائج الاختبار القبلي.

٥. حدد يوم الأحد الموافق ٦ / ٣ /٢٠١١ موعداً للجلسة الافتتاحية.

٦. تم تحديد موعد لتطبيق الاختبار ألبعدي لقياس (إيذاء الذات) للمجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الأربعاء الموافق ٢٧ / ٤ /٢٠١١.

٧. وضع الباحث جدولاً لأيام تطبيق الأسلوب الإرشادي، والجدول(١٣) يوضح ذلك.

جدول(١٣)

عناوين الجلسات الإرشادية وتاريخ انعقادها

ت	الجلسات الإرشادية	يوم وتاريخ انعقادها	موضوع الجلسة
١	الجلسة الأولى	الأحد ٢٠١١/٣/٦	الافتتاحية
٢	الجلسة الثانية	الأربعاء ٢٠١١/٣/٩	خفض لوم الذات
٣	الجلسة الثالثة	الأحد ٢٠١١/٣/١٣	الاستقرار النفسي
٤	الجلسة الرابعة	الأربعاء ٢٠١١/٣/١٦	الثقة بالآخرين
٥	الجلسة الخامسة	الأحد ٢٠١١/٣/٢٠	خفض الغضب – أ–
٦	الجلسة السادسة	الأربعاء ٢٠١١/٣/٢٣	خفض الغضب – ب–
٧	الجلسة السابعة	الأحد ٢٠١١/٣/٢٧	الاتزان الانفعالي – أ–
٨	الجلسة الثامنة	الأربعاء ٢٠١١/٣/٣٠	الاتزان الانفعالي –ب–
٩	الجلسة التاسعة	الأحد ٢٠١١/٤/٣	تقدير الذات – أ–
١٠	الجلسة العاشرة	الأربعاء ٢٠١١/٤/٦	تقدير الذات – ب–
١١	الجلسة الحادية عشر	الأحد ٢٠١١/٤/١٠	التوافق النفسي **والأسري**
١٢	الجلسة الثانية عشر	الأربعاء ٢٠١١/٤/١٣	تأكيد الذات
١٣	الجلسة الثالثة عشر	الأحد ٢٠١١/٤/١٧	الثقة بالنفس
١٤	الجلسة الرابعة عشر	الأربعاء ٢٠١١/٤/٢٠	العلاقات الاجتماعية
١٥	الجلسة الخامسة عشر	الأحد ٢٠١١/٤/٢٤	الختامية

وسيقوم الباحث بعرض الجلسات الإرشادية على النحو الأتي :

الجلسة الأولى (الافتتاحية) مدة الجلسة (٦٠) دقيقة

الموضوع	الافتتاحية
الحاجات	حاجة الطلاب إلى: – التعارف المتبادل بين أفراد المجموعة من جهة وبين المرشد من جهة أخرى. – تعريف طلاب المجموعة على مكان وزمان عقد الجلسات الإرشادية. – تعريف طلاب المجموعة على الضوابط والتعليمات الخاصة بالجلسات الإرشادية.
الهدف الخاص	تهيئة أفراد المجموعة للتفاعل مع الأسلوب الإرشادي
الأهداف السلوكية	– أن يتعرف أفراد المجموعة على المرشد لغرض إزالة الحاجز النفسي. – أن يتعارف أفراد المجموعة فيما بينهم. – أن يتعرف طلاب المجموعة على مكان وزمان عقد الجلسات الإرشادية. – أن يتعرف طلاب المجموعة على الضوابط والتعليمات الخاصة بالجلسات الإرشادية.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة، التغذية الراجعة
الأنشطة المقدمة	– تعريف المرشد وعمله لطلاب المجموعة. – تقديم طلاب المجموعة أنفسهم أمام المرشد. – تقديم الحلوى لهم لتهيئة جو من الألفة ولكسر الحاجز النفسي. – تحديد مكان وزمان الجلسات الإرشادية، وحثهم على ضرورة الالتزام بضوابط وتعليمات الجلسات الإرشادية. – فتح باب الحوار والمناقشة لطلاب المجموعة بجو من الحرية والاحترام والاهتمام بآرائهم حول مكان الجلسات وزمانها.
التقويم	يوجه المرشد الأسئلة الآتية لطلاب المجموعة: ▪ هل يوجد طالب لا يعرف اسم احد زملائه أو اسم المرشد؟ ▪ هل يوجد طالب لا يرغب بالاشتراك في جلسات الأسلوب الإرشادي؟ ▪ هل يوجد طالب لا يناسبه الوقت المخصص للجلسات الإرشادية ؟

إدارة الجلسة الأولى
(الافتتاحية)

التعرف في هذه الجلسة على المرشد وتعريف الطلاب فيما بينهم والتعرف على طبيعة الجلسات الإرشادية وما هو مطلوب من كل طالب من طلاب المجموعة الإرشادية.

- يرحب المرشد بالطلاب ويشكرهم على حضورهم الجلسة في الوقت المحدد لها.
- يقدم المرشد نفسه ومهنته إلى الطلاب وطبيعة العمل الذي سوف يقوم به.
- يطلب المرشد من أفراد المجموعة بأن يقوم كل واحد منهم بتقديم نفسه أمام المرشد لزملائه بعد أن يلقي السلام عليهم.
- يوضح المرشد للطلاب أن الغاية من الجلسات هو تعديل ما نقوله لأنفسنا لأن الأشياء التي يقولها الفرد لنفسه تلعب دوراً في السلوكيات التي سيقوم بها، وينتج عن ذلك سلوك متوافق بدلاً من السلوك غير المتوافق والذي يمكن الفرد من أن يتعامل مع المواقف والمشكلات التي يواجهها في حياته اليومية.
- يقوم المرشد بمساعدة أحد طلاب المجموعة على توزيع الحلوى وذلك لخلق جو من المرح وكذلك لكسر الحاجز النفسي بين الطلاب وبين المرشد.
- يبلغ المرشد الطلاب بأن هذه الجلسات ستستمر (١٥) جلسة وبواقع جلستين في الأسبوع وسيكون المكان المخصص في قاعة المكتبة.
- يتفق المرشد مع طلاب المجموعة على تحديد أيام الجلسات وهي (الأحد والأربعاء) من كل أسبوع وأن الوقت المحدد للجلسة هو (٤٥دقيقة)، وكذلك تم تحديد الزمن المتفق لعقد الجلسات وبالاتفاق مع إدارة المدرسة.
- يقوم المرشد بتعريف طلاب المجموعة على الضوابط والتعليمات الخاصة بالجلسات الإرشادية ومن ثم كتابة بنود الاتفاق بين المرشد وطلاب المجموعة على السبورة ويطلب منهم كتابتها في دفتر ملاحظاتهم وهي:

١. المحافظة على سرية ما يدور وما يحدث داخل الجلسة.

٢. لكل طالب الحق في الانسحاب من البرنامج لكن ليس له الحق بأن يحضر يوماً ويغيب يوماً آخر.

٣. ضرورة الاحترام المتبادل والإصغاء الفعال والمشاركة الايجابية للأفراد في الجلسات الإرشادية.

٤. على الطلاب الالتزام بإنجاز ما يطلب منهم المرشد باعتباره تدريباً بيتياً.

٥. التأكيد على الالتزام وضرورة الحضور للجلسات الإرشادية بانتظام.

٦. لكل طالب الحق في الحصول على وقت كافٍ للتحدث أثناء الجلسة.

- يسأل المرشد طلاب المجموعة الأسئلة التالية:
  - هل يوجد طالب لا يعرف اسم أحد زملائه أو اسم المرشد؟
  - هل يوجد طالب لا يرغب بالاشتراك في جلسات الأسلوب الإرشادي؟
  - هل يوجد طالب لا يناسبه الوقت المخصص للجلسات الإرشادية ؟
- تَبينّ للمرشد بأن جميع الطلاب مسرورين بالانضمام إلى الأسلوب الإرشادي ولا يوجد طالب يرغب بالانسحاب.
- يودع المرشد الطلاب ويؤكد على ضرورة الالتزام بما تم الاتفاق عليه.

الجلسة الثانية (خفض لوم الذات) مدة الجلسة (٤٥) دقيقة

الموضوع	خفض لوم الذات
الحاجات	حاجة الطلاب إلى: – معرفة معنى لوم الذات. – معرفة أساليب خفض لوم الذات.
الهدف الخاص	مساعدة الطلاب على كيفية خفض لوم الذات
الأهداف السلوكية	أن يتعرف الطالب على: – معنى لوم الذات. – على أساليب التخلص من لوم الذات. – كيفية الابتعاد عن لوم الذات.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ، النمذجة ، إعادة صياغة مطالب المهمة، مثال لاستجابة خاطئة وتوضيح سبب عدم ملاءمتها، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	– يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو خفض لوم الذات. – يقوم المرشد بتعريف لوم الذات وكتابته على السبورة. – يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب مثل أحسنت، بارك الله فيك.....الخ للذين يقومون بإعادته. – يقوم المرشد بكتابة أساليب التخلص من لوم الذات على السبورة. – يقوم المرشد بذكر موقف فيه استجابة خاطئة وعلى الطلاب تحديد الاستجابة الخاطئة وتوضيح سبب عدم ملاءمتها. – يقوم المرشد بتوجيه أسئلة لغرض تهيئة التحدث مع الذات وللتعرف على السلوك والأفكار غير المتوافقة لدى الطلاب. – يقوم المرشد بتوضيح كيفية الابتعاد عن لوم الذات عن طريق الحوار الداخلي. – إعادة صياغة مطالب المهمة من المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت) مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد. – يقوم المرشد بتقديم التعزيز الاجتماعي المناسب للطلاب المشاركين في الجلسة.
التقويم	– يقوم المرشد بتوجيه الأسئلة الآتية: ▪ ما معنى لوم الذات؟ ▪ ما هي أساليب التخلص من لوم الذات؟ – يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة ويحدد الايجابيات والسلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب ذكر موقفين يقوم بهما بتوجيه اللوم لنفسه لسبب ما ومن ثم ترديد عبارات بشكل متكرر مع نفسه لغرض حثها على الابتعاد عن لوم الذات.

إدارة الجلسة الثانية

خفض لوم الذات

- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (خفض لوم الذات).
- يقوم المرشد بتعريف لوم الذات وكتابته على السبورة.

لوم الذات: هو احد الأساليب المضطربة بالتفكير، والمرتبط بالعديد من الاضطرابات النفسية، والذي يتمثل بإلقاء اللوم بشكل دائم على الذات في كل شيء سواء كان الفرد مخطئاً في حق ذاته أم لا.

- يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب مثل أحسنت، بارك الله فيك للذين يقومون بإعادته.
- يقوم المرشد بتوجيه السؤال الآتي:

س: كيف يمكن أن يستفاد الإنسان من لوم نفسه على الخطأ؟

- يعطي المرشد للطلاب (بعض الوقت) للتفكير في الإجابة وكتابتها ثم يناقش إجابة الطلاب، ويحدد الاستجابة الخاطئة ويوضح سبب عدم ملاءمتها ثم يبين لهم أن على الإنسان أن يتجنب الخطأ قبل وقوعه وأن لا يكرره إذا وقع ، وقد تكون الملامة هنا للنفس مجدية ولكن على أن لا تتعدى حدودها المعقولة، ولا تكون عقبة أمام نشاط الإنسان وفاعليته في الحياة العامة.
- يقوم المرشد بتوضيح أساليب التخلص من لوم الذات وكتابتها على السبورة وهي:

١. أخذ العبرة من أخطائك الماضية ثم نسيانها تماماً، فإذا استوعبت الدرس وأخذت العبرة من أخطائك فلا داعي للخوف ولوم الذات.
٢. القيام بتطوير عملك باستمرار، فلا تكرس الأخطاء دون السعي لإصلاحها فإذا حاولت أمراً وفشلت فيه كرر المحاولة في اليوم الثاني مع التصميم على التعديل والإصلاح.
٣. التوقف عن توجيه الملامة إلى نفسك وتعنيفها.
٤. الإقدام على العمل حتى مع احتمال ارتكابك للخطأ، فبدل أن تتجنب الإعمال لاحتمال الزلل فيها قم بالعمل وحاول أن تتجنب الخطأ.

٥. عليك دائماً أن تتقدم بثبات وبدون سوء نية، بل بثقة قوية وعميقة بأنك ستقول الكلام المناسب وتعمل الشيء المناسب في الوقت المناسب.

- يقوم المرشد بعرض الموقف الآتي:

في أحد الصفوف الدراسية قام مدرس الفيزياء بمفاجئة طلابه بامتحان يومي وكان أحد الطلاب واسمه (محمد) قد رسب في ذلك الامتحان وبعد ذلك قام بتوجيه عبارات من اللوم الشديد جداً والجارح لنفسه.

- يسأل المرشد الطلاب بماذا أخطأ محمد؟ ولماذا؟

يعطي الباحث وقتاً قصيراً للطلاب للتفكير في الإجابة، ثم يناقش إجابة الطلاب ويحدد الاستجابة الخاطئة ويوضح سبب عدم ملاءمتها.

يوضح الباحث للطلاب أنه عندما تخطئ في موقف بسيط من مواقف الحياة ليست الحل هو أن تقوم بتوجيه اللوم الشديد جداً لنفسك. وإنما عليك أخذ العبرة من الخطأ وعدم الوقوع به مرة ثانية. فكل البشر خطاء وجلَّ الذي لا يخطأ، والذي لا يتعلم من أخطائه لن تتاح له الفرصة للتعلم.

وكما جاء في حديث الرسول محمد ﷺ (كل ابن آدم خطاء وخير الخطائين التوابون)

- يناقش المرشد بعض الأفكار الخاطئة والتي تدل على لوم الذات وهي (ألوم نفسي بشدة حتى في الأمور البسيطة) ويستعمل فنية الحوار الداخلي في تصحيحها واستبدالها بفكرة ايجابية وعقلانية، وكما هو موضح فيما يلي:

- يبدأ المرشد حديثه مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) بالتساؤل الآتي:

ما هي المعاني التي تشتمل عليها هذه الفكرة؟ تمعن جيداً ثم ركز في معانيها.. دقق في المعاني جيداً... حاول أن تكون شخصاً مناسباً في استعراض معانيها.

- يطلب المرشد من أفراد المجموعة ترديد هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).

- بعد التركيز والتفكير بما تشتمل عليها هذه الفكرة من معانٍ.

يتساءل المرشد (لغرض تهيئة التحدث مع الذات)

- هل أن ذلك يستحق مني اللوم وتأنيب الضمير؟
- لماذا ألوم نفسي بشدة على أمور بسيطة؟
- وهل أن لوم النفس بشدة على أشياء بسيطة به فائدة؟

- يطلب المرشد من أفراد المجموعة ترديد هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).
- يعطي المرشد بعض الوقت للطلاب للتفكير في الإجابة وكتابتها على الورقة ثم يناقش إجابة الطلاب ويحدد الاستجابة الخاطئة ويوضح سبب عدم ملاءمتها.
- يوضح المرشد للطلاب أنه عندما يعنف الإنسان نفسه ويمطرها بوابل من اللوم على أخطاء وأشياء بسيطة، فإنه يقلل من قدراته الذاتية، وأن المبالغة في لوم الذات لا تصحح الخطأ وإنما تزيد الخطأ أخطاء أخرى وتجعلك تشعر بالحزن والإحساس بالذنب، لذلك عليك أن تستفيد من أخطائك وتبتعد عن لوم الذات.
- والآن بعد أن عرفت خطأ هذه الفكرة وسلبيتها فهل تحتفظ بها أم تحاول تصحيحها واستبدالها بفكرة جديدة...

ترى ما هي الفكرة التي تحل محلها؟

أي ماذا علينا أن نقول لأنفسنا؟

علينا أن نقول لأنفسنا:

(لا ألوم نفسي الأمر جداً بسيط) (أبتعد عن لوم الذات) (لا داعي لأن ألوم نفسي) (حاول أن لا تعظم الأمور).

- يردد المرشد هذه العبارات مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت) مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد.
- يقوم المرشد بتقديم التعزيز الاجتماعي للطلاب المشاركين بالجلسة.
- يقوم المرشد بتوجيه الأسئلة الآتية:

- ما معنى لوم الذات؟
- ما هي أساليب التخلص من لوم الذات؟

- يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة ويحدد الايجابيات والسلبيات.
- يطلب المرشد من كل طالب تدريب بيتي كتابة موقفين، يقوم بهما بتوجيه اللوم لنفسه، ومن ثم يردد عبارات بشكل متكرر مع نفسه لغرض حثها على الابتعاد عن لوم الذات.
- يودع المرشد طلاب المجموعة ويحثهم على الالتزام والحضور في الجلسة القادمة.

الجلسة الثالثة (الاستقرار النفسي) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	الاستقرار النفسي
الحاجات	حاجة الطلاب إلى: – معرفة معنى الاستقرار النفسي. – التخلص من الأفكار المدمرة للذات. – الراحة والاستقرار. – الشعور بالأمن والطمأنينة.
الهدف الخاص	تنمية قدرة الطلاب على تحقيق الاستقرار النفسي
الأهداف السلوكية	أن يتمكن الطلاب من: – فهم معنى الاستقرار النفسي. – الشعور بالراحة النفسية. – التحرر من الأفكار المدمرة للذات.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ، الحوار الداخلي، النمذجة ، التعليمات الذاتية ، التغذية الراجعة
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (الاستقرار النفسي). – يقوم المرشد بتعريف الاستقرار النفسي وكتابته على السبورة. – يقوم المرشد بطرح سؤال لطلاب المجموعة الإرشادية. – يقوم المرشد بنمذجة موقف وهو يتحدث مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب). – التعرف على السلوك والأفكار غير المتوافقة لدى الطلاب عن طريق الحوار الداخلي. – يقوم المرشد بتحديد الاستجابة الخاطئة وتوضيح سبب عدم ملاءمتها. – يقوم المرشد بتقديم التعزيز الاجتماعي للذين يقومون بأداء موقف معين. – يقوم المرشد بتقديم التغذية الراجعة لأفراد المجموعة.
التقويم	– يقوم المرشد بتوجيه السؤال الأتي: ▪ ما معنى الاستقرار النفسي؟ – يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات و السلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقف يبين فيه أهمية الحوار الداخلي في تحقيق الاستقرار النفسي.

إدارة الجلسة الثالثة

الاستقرار النفسي

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (الاستقرار النفسي).
- يقوم المرشد بتعريف الاستقرار النفسي وكتابته على السبورة والذي يعني: قدرة الفرد على التوافق الداخلي المصحوب بحسن التوافق مع الذات ومع العالم الذي يحيط بالفرد.
- يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب للذين يقومون بإعادته.
- يقوم المرشد بطرح السؤال الآتي:

س: متى يحدث الاستقرار النفسي؟

يناقش المرشد إجابة الطلاب، ومن ثم يوضح لهم أن الاستقرار النفسي يحدث عندما يشعر الفرد بقيمته الشخصية ويطمئن إلى وضعه الاجتماعي، وكذلك عندما يتوصل إلى حل الصراع الداخلي الذي يعيشه. فالفرد قد يسبب لنفسه إحباطاً عندما تكون لديه رغبات متنافرة ومتناقضة وهذه الإحباطات أو الفشل في الوصول إلى هدف معين قد لا تؤدي إلى إيذاء النفس فحسب، بل ربما ينقص من مكانته بين أقرانه.

- يقوم المرشد بمناقشة وتوضيح كيفية التحرر من الأفكار المدمرة وحل الصراع الداخلي لغرض الشعور بالراحة النفسية وكما يأتي:

- يناقش المرشد بعض الأفكار الخاطئة مثل (أشد شعري عندما أفشل في تحقيق أهدافي) ويستعمل فنية التحدث مع الذات في تصحيح هذه الفكرة الخاطئة والغير عقلانية واستبدالها بفكرة صحيحة وإيجابية، وكما يأتي:

- يبدأ المرشد حديثه مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) بالتساؤل الآتي:

ما هي المعاني التي تشتمل عليها هذه الفكرة؟ تمعن جيداً ثم ركز في معانيها... دقق في المعاني جيداً... حاول أن تكون شخصاً مناسباً في استعراض معانيها.

- يطلب المرشد من طلاب المجموعة ترديد هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).
- بعد التركيز والتفكير بما تشتمل عليها هذه الفكرة من معانٍ نجد أنها تتعلق بـ(ضعف الاستقرار النفسي) عندها يتساءل المرشد:
  - هل أن ذلك يستحق مني شد الشعر؟
  - وهل أن شد الشعر يجعلك تحقق أهدافك؟
  - وهل أن شد الشعر به إضرار أم به منافع؟
- يطلب المرشد من الطلاب ترديد هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).
- يعطي المرشد بعض الوقت للطلاب للتفكير في الإجابة وكتابتها ثم يناقش إجابة الطلاب ويحدد الاستجابة الخاطئة ويوضح سبب عدم ملاءمتها.
- يوضح المرشد للطلاب أن شد الشعر لا يجعلك تحقق أهدافك، كما أن شد الشعر ليست وسيلة من وسائل النجاح وإنما هذه صفة العاجزين كذلك أن شد الشعر ليس حلاً وإنما به أضرار وإيذاء للنفس والجسد.
- يوضح المرشد للطلاب أنه عندما نكون في مثل هذا الموقف علينا أن نقول لأنفسنا: (إهدأ) (كن أكثر استقراراً) (فكر جيداً في تحقيق أهدافك)
- يردد المرشد هذه العبارات مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت) مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد.
- يقوم المرشد بتوجيه السؤال الأتي:
- ما معنى الاستقرار النفسي؟
- يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة ويحدد الايجابيات والسلبيات.
- يطلب المرشد من كل طالب تدريباً بيتياً وهو كتابة موقف يبين فيه أهمية الحوار الداخلي في تحقيق الاستقرار النفسي.

الجلسة الرابعة (الثقة بالآخرين) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	الثقة بالآخرين
الحاجات	حاجة الطلاب إلى: – تنمية الثقة بالآخرين. – التوافق الاجتماعي.
الهدف الخاص	مساعدة الطلاب على تنمية الثقة بالآخرين.
الأهداف السلوكية	أن يتعرف الطالب على: – الخطوات التي تجعل الفرد واثقاً من الآخرين. – كيفية التخلص من الشك والريبة في الآخرين. – الأهمية التي يشكلونها للآخرين وأهمية الآخرين لهم.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ، النمذجة ، تعليمات بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف ، إعادة صياغة مطالب المهمة. التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بكتابة موضوع الجلسة على السبورة وهو (الثقة بالآخرين). – يقوم المرشد بكتابة الخطوات التي تجعل الفرد واثقاً من الآخرين. – يقوم المرشد بتوضيح كيفية التخلص من الشك والريبة في الآخرين. – يقوم المرشد بتوضيح كيفية التعرف على الأهمية التي يشكلونها للآخرين وأهمية الآخرين لهم عن طريق الحوار الداخلي. – يقوم المرشد بتوجيه سؤال عن أهمية الثقة المتبادلة بين الفرد والآخرين. – يطلب المرشد من طلاب المجموعة استبدال الحديث السلبي مع الذات بحديث ايجابي. – يقوم المرشد بتحديد الاستجابات الخاطئة وتوضيح سبب عدم ملاءمتها. – يستخدم المرشد تعليمات بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف، يؤديها المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت). – إعادة صياغة مطالب المهمة من المرشد، ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت) مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد.
التقويم	– يقوم المرشد بتوجيه السؤال الآتي لأفراد المجموعة: ▪ ما هي الخطوات التي تنمي ثقة الفرد بالآخرين؟ – يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة و تحديد الايجابيات والسلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يبين فيهما أهمية الثقة بالآخرين.

إدارة الجلسة الرابعة

الثقة بالآخرين

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا الواجب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بكتابة موضوع الجلسة على السبورة وهو (الثقة بالآخرين).
- يقوم المرشد بكتابة الخطوات التي تنمي ثقة الفرد بالآخرين وهي:

١. نمي الثقة في نفسك أولاً واترك الشك والريبة في الآخرين.

٢. كن على اتصال بالزملاء وأفراد الأسرة.

٣. ابتعد عن الاستهانة والاستهزاء بالآخرين.

٤. اهتم بالمشاركة الوجدانية مع الآخرين.

٥. احترم أفكار الآخرين وآرائهم وابتعد عن نقدهم بشكل لاذع.

- يقوم المرشد بتوجيه السؤال الآتي لطلاب المجموعة الإرشادية:

س: عندما تكون في موقف تحتاج به إلى إنسان تثق به فماذا تفعل؟ ولماذا؟

يعطي المرشد (بعض الوقت) للطلاب للتفكير في الإجابة وكتابتها، ثم يناقش إجابة الطلاب ويحدد الإجابة الخاطئة ويوضح سبب عدم ملاءمتها.

- يوضح المرشد للطلاب أنه عندما نكون في موقف ونحتاج به إلى شخص نثق به ونأتمنه على أسرارنا فالأصدقاء والأقرباء والجيران الجيدون كثيرون، ولكن علينا أن نتوخى الحذر في اختيار من نثق به ونبوح له بأسرارنا وهمومنا.
- ألان بعد إن عرفت خطا هذه الأفكار فهل تحتفظ بها ام تحاول تصحيحا واستبدالها بأفكار ايجابية٠
- يوضح المرشد للطلاب انه عندما نكون في موقف يتطلب ثقة في الآخرين علينا إن نقول لأنفسنا:

(يجب أن أختار المخلص الأمين)

- يؤديها المرشد وهو يتحدث مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) ثم يطلب من عدد من الطلاب ترديدها مع أنفسهم بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).

- يستخدم المرشد التحدث الايجابي مع الذات وذلك بالطلب من أفراد المجموعة أن يقولوا لأنفسهم: (إن مشاعري سوف تتحسن إذا وضعت ثقتي بمن حولي)، يطلب منهم ترديدها بصوت مسموع وبصوت منخفض وداخلياً (بلا صوت).
- يقوم المرشد بتقديم الشكر والثناء للطلبة المشاركين بالنقاش والتدريب.
- يقوم المرشد بتوجيه السؤال الآتي:
  - ما هي الخطوات التي تنمي ثقة الفرد بالآخرين؟
- يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- يطلب المرشد من كل طالب تدريب بيتي وهو كتابة موقفين يبين فيهما أهمية الثقة في الآخرين.

الجلسة الخامسة (خفض الغضب – أ-) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	خفض الغضب
الحاجات	حاجة الطلاب إلى: - خفض الغضب.

	– التعامل مع الآخرين بدون غضب – التعرف على أساليب خفض الغضب..
الهدف الخاص	مساعدة الطلاب على كيفية ضبط النفس أثناء الغضب.
الأهداف السلوكية	أن يتعرف الطالب على: – معنى الغضب. – الآثار السلبية للغضب. – أسباب الغضب. – التعامل مع الآخرين بشكل سليم وبدون غضب.
الاستراتيجيات والفنيات	ترديد أداء المطلب ، التخيل ، إرشادات بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف ، التعزيز الاجتماعي ، التغذية الراجعة .
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابيه على السبورة وهو(خفض الغضب). – يقوم المرشد بتعريف الغضب وكتابته على السبورة. – يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب للذين يقومون بإعادته. – يقوم المرشد بمناقشة الطلاب حول الآثار السلبية للغضب وتوضيح خطورتها. – يقوم المرشد بشرح وتوضيح أسباب الغضب وكيفية التخلص منه عن طريق الحوار الداخلي بصوت مسموع(لغرض التدريب). – يستخدم المرشد فنية التخيل في البحث عن حل للتعرف على السلوك والأفكار غير المتوافقة لدى الطلاب. – يقوم المرشد بتوجيه أسئلة لغرض تهيئة التحدث مع الذات. – يقوم المرشد بتحديد الاستجابة الخاطئة لدى الطلاب ويوضح سبب عدم ملاءمتها. – إعادة صياغة مطالب المهمة، يؤديها المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت)، مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد. – يقوم المرشد بتقديم التعزيز الاجتماعي للذين يشاركون في الجلسة.
التقويم	– يقوم المرشد بتوجيه الأسئلة الآتية لأفراد المجموعة: ▪ ما معنى الغضب؟ ▪ ما هي أسباب الغضب؟ – يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من الطلاب تدريب بيتي وهو كتابة موقفين مثيرين للغضب ويستخدم فنية التحدث مع الذات لغرض خفض الغضب.

إدارة الجلسة الخامسة

خفض الغضب – أ –

- متابعة التدريب البيتي ومناقشته مع الطلاب وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بكتابة موضوع الجلسة على السبورة وهو (خفض الغضب).
- يقوم المرشد بتعريف الغضب وكتابته على السبورة.

الغضب: هو استجابة انفعالية نتيجة متطلبات ضاغطة يشعر بها كل فرد، وأن الناس متساوون بها من حيث النوع، إلا أنهم يختلفون بين بعضهم في الدرجة.

- يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب مثل أحسنت، بارك الله فيك....الخ للذين يقومون بإعادته.
- يقوم المرشد بمناقشة الطلاب حول خفض الغضب فيبدأ حديثه:

يتصدر الغضب قائمة العوامل المسببة للاضطرابات النفسية والتشوش الذهني وإهدار طاقات الناس النفسية والبدنية، وهو من أهم أسباب اختلال التوافق النفسي والاجتماعي، فالغضب لا يفرز إلا الضغينة والحقد وهو نار تحرق العقل وتسحق البدن وتصيبه بالأمراض المسماة بالإمراض النفسجسمية مثل قرحة المعدة، وارتفاع ضغط الدم، والذبحة الصدرية، والقولون العصبي والصداع المزمن...الخ وإن التحكم في الغضب والسيطرة على النفس من الأمور بالغة الأهمية لكي ينجح الإنسان في حياته ويتوافق مع الآخرين.

وقد أشار الرسول الكريم محمد ﷺ في أحاديثه لغرض خفض الغضب ومنها:

- جاء رجل للنبي محمد ﷺ قال يا رسول الله أوصني، فقال ﷺ: (لا تغضب) فردد مراراً قال (لا تغضب).
- جاء رجل للنبي محمد ﷺ قال يا رسول الله دلني على عمل يدخلني الجنة فقال: (لا تغضب ولك الجنة).

- يقوم المرشد بتوضيح بعض من أسباب الغضب وهي:

١. تعرض الفرد لظروف الفشل في تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته.

٢. نتيجة وجود الفرد في حالة صراع نفسي حاد بين الإقدام والإحجام لتحقيق هدف مرغوب فيه.
٣. الشعور بالغيرة من الآخرين.
٤. خلل في إفرازات الغدة النخامية أو الدرقية أو التناسلية.
٥. ومن الأسباب الأخرى، الإرهاق، الجوع، الألم، المرض، إساءة استعمال العقاقير، الاضطرابات النفسية، العوامل الجينية.

- يطلب المرشد من كل طالب أن يتخيل نفسه في هذا الموقف.

أنت جالس في حفلة عيد ميلاد صديقك وأثناء تقديم العصير إليك سكب على ملابسك. فماذا تفعل؟ ولماذا؟

يعطي المرشد بعض الوقت للطلاب للتفكير في الإجابة وكتابتها ثم يناقش إجابة الطلاب ويحدد الاستجابة الخاطئة ويوضح سبب عدم ملاءمتها.

- يوضح المرشد للطلاب أنه عندما تواجهنا مواقف تثير الغضب علينا أن نفكر قبل أن نتصرف وعلينا أن نسيطر على أعصابنا لأننا قد نتصرف تصرفاً لا يليق بنا ولا يحل الموقف بل يزيد الخطأ أخطاءً أخرى ويعقد الأمور فلا داعي للغضب.
- يوضح المرشد للطلاب أنه عندما تكون في موقف يتطلب منا أن نسيطر على أنفسنا ولا نغضب علينا أن نقول لأنفسنا:

(تماسك) (اهدأ) (استرخ) (لا داعي للغضب)

- يردد المرشد هذه العبارات بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).

■ يناقش المرشد بعض الأفكار الخاطئة والتي تدل على الغضب وهي: (أضرب الحائط بيدي حينما أشعر بالفشل) و(أنزعج من طرح الأسئلة علي) ويستعمل فنية التحدث مع الذات في تصحيحها واستبدالها بأفكار ايجابية وكما هو موضح فيما يلي:

- يبدأ المرشد حديثه مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) بالتساؤل الآتي:

ما هي المعاني التي تشتمل عليها هذه الأفكار؟ تمعن جيداً ثم ركز في معانيها... دقق في المعاني جيداً... حاول أن تكون شخصاً مناسباً في استعراض معانيها.

- يطلب المرشد من أفراد المجموعة ترديد هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).
- بعد التركيز والتفكير بما تشمل عليها هذه الأفكار من معانٍ عندها يتساءل المرشد بصوت مسموع (لغرض التدريب):
  - هل أن ذلك يستحق مني الغضب؟
  - هل أن ضرب الحائط يحقق لك النجاح؟
  - وهل أن ضرب الحائط مفيد أم به أضرار؟
  - لماذا الانزعاج من طرح الأسئلة؟
- يطلب المرشد من الطلاب ترديد بعض من هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع ومن ثم بصوت مهموس وداخليا بلا صوت.
- يعطي المرشد بعض الوقت للطلاب للتفكير في الإجابة ثم يناقش إجابة الطلاب ويحدد الاستجابة الخاطئة ويوضح سبب عدم ملاءمتها.
- يوضح المرشد للطلاب أن ضرب الحائط لا يحقق لك النجاح.. وأنه ليست وسيلة من وسائل النجاح... وبه أضرار كثيرة وأولها إيذاء للنفس والجسد.... أما بالنسبة لطرح الأسئلة عليك فإنه ليس به أي ضرر ولا داعي للانزعاج والغضب عندما تطرح عليك الأسئلة لأنك في أحيان كثيرة تحتاج إلى توجيه أسئلة للآخرين ،فلا داعي للانزعاج والغضب من هذه المواقف والمواقف المشابهة لها في الحياة المستقبلية.
- والآن بعد أن عرفت خطأ هذه الأفكار وسلبيتها فهل تحتفظ بها؟ أم تحاول تصحيحها واستبدالها بأفكار جديدة.. ترى ما هي الأفكار التي تحل محلها؟.. أي ماذا علينا أن نقول لأنفسنا ؟

(اهدأ واسترخ) (لا داعي للغضب) (ابتعد عن حالات الغضب تسلم من الأمراض) (لا داعي لليأس حاول مرة أخرى).

- يردد المرشد هذه العبارات مع نفسه بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).
- يقوم المرشد بتقديم التوضيحات والتصحيحات اللازمة عن طريق التغذية الراجعة.
- يقوم المرشد بتوجيه الأسئلة الآتية:
  - ما معنى الغضب؟
  - ما هي أسباب الغضب؟
- يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- يطلب المرشد من الطلاب تدريب بيتي وهو كتابة موقفين مثيرين للغضب ويستخدم فنية التحدث مع الذات لغرض خفض الغضب.

الجلسة السادسة (خفض الغضب- ب-) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	خفض الغضب
الحاجات	حاجة الطلاب إلى: - خفض الغضب.
الهدف الخاص	تنمية قدرة الطلاب على خفض التوتر والغضب.
الأهداف السلوكية	جعل الطالب قادراً على ان: - يعدد أعراض الغضب. - يعدد مراحل الغضب. - يعرف قواعد السيطرة على الغضب.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ، الحوار الداخلي ، التعليمات الذاتية ، النمذجة ، مكافأة الذات ، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يقوم المرشد بتقديم ومناقشة موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (خفض الغضب) وهو استكمالاً للجلسة الماضية. - يقوم المرشد بتذكيرهم بتعريف الغضب. - يستعرض المرشد وبشكل مبسط ما دار في الجلسة السابقة من اجل التذكير. - يقوم المرشد بكتابة أعراض الغضب على السبورة ومناقشتها، ومن ثم ذكر آية كريمة وحديثين شريفين حول الابتعاد عن الغضب. - يقوم المرشد بتوضيح ومناقشة مراحل الغضب على شكل نقاط. - يقوم المرشد بمناقشة وتوضيح قواعد السيطرة على الغضب. - يستخدم المرشد المكافأة الذاتية (التعزيز الذاتي) لغرض استبدال الاستجابة الخاطئة بأخرى صحيحة. - يقوم المرشد بتوجيه أسئلة لغرض تهيئة التحدث مع الذات وللتعرف على السلوك والافكار غير المتوافقة لدى الطلاب. - يقوم المرشد بتحديد الاستجابة الخاطئة لدى الطلاب ويوضح سبب عدم ملاءمتها عن طريق الحوار الداخلي والتعليمات الذاتية . - يستخدم المرشد تعليمات بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف يؤديها المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت). - يستخدم المرشد التغذية الراجعة لغرض تعديل الاستجابة الخاطئة وتعزيز الاستجابة الصحيحة.
التقويم	يقوم المرشد بتوجيه الأسئلة الآتية لأفراد المجموعة: ▪ ما هي أعراض الغضب؟ ▪ ما هي مراحل الغضب؟ - يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد ا الايجابيات والسلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من الطلاب تدريب بيتي كتابة موقفين مثيرين للغضب ويستخدم التعزيز الذاتي كمكافأة

	لغرض الابتعاد عن الغضب.

إدارة الجلسة السادسة

خفض الغضب – ب–

- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي ومناقشته مع الطلاب ويقدم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.يقوم المرشد بكتابة موضوع الجلسة على السبورة وهو (خفض الغضب) وهو استكمالاً للجلسة الماضية.
- يقوم المرشد بتذكيرهم بتعريف الغضب وكتابته على السبورة.

الغضب: هو استجابة انفعالية نتيجة متطلبات ضاغطة يشعر بها كل فرد وأن الناس متساوون بها من حيث النوع، إلا أنهم يختلفون بين بعضهم في الدرجة.

- يستعرض المرشد وبشكل مبسط ما دار في الجلسة السابقة من أجل التذكير.
- يقوم المرشد بكتابة أعراض الغضب على السبورة ومن ثم ذكر آية كريمة وحديثين شريفين حول الغضب.

أعراض الغضب:

خفقان القلب، قصر التنفس، ارتفاع ضغط الدم، ارتعاش، السرعة في الكلام والحركة مع التوتر، عضلات مشدودة، تقلص حدقة العين،سرعة الاستثارة، عدم الشعور بالأمان، قلق.

- وللرسول الكريم محمد ﷺ منهج فعال لتعديل السلوك في حالات الغضب وهو يهدف إلى طرد الأفكار الخاطئة المثيرة للغضب بتكرار وترديد بعض الأحاديث الشريفة ومنها :
  - ليس الشديد بالصرعة، إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب.
  - إذا غضب أحدكم وهو قائم فليجلس، فإن ذهب عنه الغضب وإلا فليضطجع.
- يقوم المرشد بمناقشة وتوضيح مراحل الغضب لأفراد المجموعة فيقول.

يمر الإنسان أثناء غضبه بمراحل عديدة منها:

ضيق ، استياء ، كدر، استثارة، إحباط ، عبوس، سخط، نقمة، إساءة...الخ

- يقوم المرشد بمناقشة وتوضيح قواعد السيطرة وكتابتهاعلى السبورة وهي:

١. حين تغضب حاول أن تغير النشاط الذي تقوم به، فمثلاً الجلوس أو النوم يجعلنا نسترخي.
٢. يمكن أن تستخدم مع نفسك طريقة المكافآت في حاله البعد عن الغضب والعقاب البسيط في كل مرة تغضب فيها.
٣. فرغ غضبك مباشرة بالتعبير عنه من خلال نشاطات جسدية مثل لعب الرياضة لمدة خمسة دقائق، أو بالرسم أو بالكتابة.
٤. احذر التفاهم مع غيرك وأنت مرهق أو متعب نفسياً أو غير مستعد للحديث.
٥. فكر دائماً في النتائج المترتبة على تصرفاتك الغاضبة.

- يطلب المرشد من الطلاب استخدام المكافأة الذاتية (التعزيز الذاتي) لغرض استبدال الاستجابة الخاطئة بأخرى صحيحة، إذ يجعل الفرد يتحدث مع نفسه ويقوم بإقناعها بالامتناع عن العمل غير المرغوب فيه ليحصل على مكافأة.

والآن ماذا علينا أن نقول لأنفسنا عندما نكافأها لغرض ان تبتعد عن الغضب؟

علينا أن نقول لأنفسنا:

(لا تغضب ولك الجنة) (ابتعد عن الغضب تسلم من الأمراض)

يردد المرشد هذه العبارات مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).

- يناقش المرشد بعض الأفكار الخاطئة والتي تدل على الغضب وهي (اضرب برجلي حينما اجد نفسي عاجزاً عن التخلص من موقف ما) ويستعمل فنية الحوار الداخلي والتعليمات الذاتية في تصحيح هذه الفكرة واستبدالها بفكرة ايجابية صحيحة.

وكما هو موضح فيما يلي:

- حاول التركيز على هذه الفكرة... عليك أن تراجع نفسك في المعاني التي تشتمل عليها هذه الفكرة .. دقق في المعاني جيداً.. حاول أن تكون شخصاً مناسباً في استعراض معانيها.
- يصدر المرشد هذه التعليمات لنفسه بصوت مسموع ويحاول أن يكررها أكثر من مرة على أفراد المجموعة ويطلب منهم ترديد هذه التعليمات مع أنفسهم بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت) لغرض تدريبهم على ممارستها.
- بعد ذلك يتساءل المرشد:
  - هل أن ذلك يستحق مني الغضب؟
  - وهل أن الضرب بالرجل يجعلني قادراً على التخلص من المواقف؟
  - وهل هذه فكرة عقلانية وصحيحة؟
  - وهل أن الضرب بالرجل به أضرار أم به منافع؟
- يطلب المرشد من عدد من الطلاب ترديد بعض من هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخليا (بلا صوت).
- يعطي المرشد بعض الوقت للطلاب للتفكير في الإجابة وكتابتها ثم يناقش إجابة الطلاب ويحدد الاستجابة الخاطئة ويوضح سبب عدم ملاءمتها.
- يوضح المرشد للطلاب أن الضرب بالرجل ليست هي الوسيلة أو الأداة التي تجعلك قادراً على التخلص من المواقف وحل المشكلات التي تواجهك وإنما هذه طريقة جداً خاطئة وغير عقلانية... كذلك فإن الضرب بالرجل لا يخفف من موجة الغضب التي تعتريك بل يعرضك للإصابة بالكثير من الأمراض كالضغط والسكر وقرحة المعدة وغيرها من الأمراض الكثيرة فعليك أن تبتعد عن الغضب وكما يقال : (الوقاية خيرٌ من العلاج).
- الآن بعد أن عرفت خطأ هذه الفكرة وخطورة الغضب وأضراره فهل تحتفظ بهذه الأفكار أم تحاول تصحيحها واستبدالها بأفكار ايجابية؟

ترى ما هي الأفكار الايجابية التي تحل محل الأفكار السلبية؟ أي ماذا علينا أن نقول لأنفسنا؟

علينا أن نقول لأنفسنا:

(اهدأ) (سوف أجعل نفسي مرتاحاً وبعيداً عن إثارة المشاكل) (أحاول أن أبتعد عن حالات الغضب) (سأتخلص من الأفكار الخاطئة التي تسبب لي الغضب).

يرددها الباحث وهو يتحدث مع نفسه بصوت مسموع(لغرض التدريب) ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت) مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد.

- يقوم المرشد بتوجيه الأسئلة الآتية:
  - ما هي أعراض الغضب؟
  - ما هي مراحل الغضب؟
- يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد ا الايجابيات والسلبيات
- يطلب المرشد من الطلاب تدريب بيتي وهو كتابة موقفين مثيرين للغضب ويستخدم التعزيز الذاتي كمكافأة لغرض الابتعاد عن الغضب.

الجلسة السابعة (الاتزان الانفعالي– أ –) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	الاتزان الانفعالي
الحاجات	حاجة الطلاب إلى: – معرفة معنى الثبات الانفعالي. – التخلص من الأفكار التي تثير الانفعال. – الشعور بالارتياح والأمن النفسي.
الهدف الخاص	مساعدة الطلاب على تحقيق الاتزان الانفعالي.
الأهداف السلوكية	أن يتعرف الطالب على: – معنى الاتزان الانفعالي. – قواعد السيطرة على الانفعال. – كيفية التخلص من الأفكار التي تثير الانفعال. – كيفية الشعور بالارتياح والأمن النفسي.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة، مكافأة الذات، إعادة صياغة مطالب المهمة، تعليمات بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة و كتابته على السبورة وهو (الاتزان الانفعالي). – يقوم المرشد بتعريف الاتزان الانفعالي وكتابته على السبورة ومناقشة التعريف مع الطلاب. – يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز المناسب للذين يقومون بإعادته. – يقوم المرشد بمناقشة وتوضيح قواعد السيطرة على الانفعال. – يقوم المرشد بتوجيه السؤال الآتي: **س:** ماذا نقصد بالانفعال؟ – يقوم المرشد بمناقشة أجوبة الطلاب على ذلك. – يقوم المرشد بتوضيح كيفية التخلص من الأفكار التي تثير الانفعال من خلال الحوار الداخلي المسموع والصامت والمهموس. – يقوم المرشد بنمذجة موقف عن كيفية تجاوز حالات الإحباط والشعور بالارتياح من خلال الحوار الداخلي المسموع والصامت. – إعادة صياغة مطالب المهمة أمام الطلاب ثم يطلب من عدد من الطلاب أدائها بصوت مسموع ثم بصوت منخفض مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد.
التقويم	يقوم المرشد بتوجيه الأسئلة الآتية لأفراد المجموعة: ▪ ما معنى الثبات الانفعالي؟ ▪ ما هي قواعد السيطرة على الانفعال ؟ – يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب ذكر موقف يتسم بعدم الاتزان الانفعالي ويستخدم فنية الحوار الداخلي لحث الذات على الاستقرار والاتزان انفعالياً.

إدارة الجلسة السابعة

الاتزان الانفعالي – أ–

- متابعة التدريب البيتي ومناقشته مع الطلاب وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد .
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (الاتزان الانفعالي) والذي يعني: حالة من الاستقرار النفسي والثقة بالنفس التي يستطيع فيها الشخص إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي تواجهه وهو أسلوب داخلي يسلكه الشخص المتكامل نفسياً ويأتي سلوكه متكيفاً مع الواقع الاجتماعي.
- يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب للذين يقومون بإعادته.
- يقوم المرشد بتوجيه السؤال الآتي:

س: ما هو الانفعال؟

يناقش المرشد أجوبة الطلاب ويوضح لهم أن الانفعال: هو حالة توتر في الكائن الحي تصحبها تغيرات فسيولوجية داخلية ومظاهر جسمانية خارجية.

- يقوم المرشد بمناقشة وتوضيح الآثار السلبية للانفعال وهي:

١. الضرر الجسمي: يؤدي إلى أضرار كبيرة على الجسم.

٢. دقة الحكم: حيث لا يرى المنفعل في خصمه إلا عيوبه.

٣. الأمراض النفس جسمية: أو ما تسمى بالإمراض السيكوسوماتية وهي ذات أصل نفسي مثل قرحة المعدة والأمعاء، والسكر، ارتفاع ضغط الدم...الخ

- يقوم المرشد بتوضيح بعض قواعد السيطرة على الانفعال وهي:

١. لا تنسى ذكر الله (☎✂❑↖↻◆✍✂◆↗ ◆×⇦↻🔔➘✐✍✂ ❷×✐↖◆☺⇧➲•✍◆❐ ✂←↰←✍❑➔🖬➔🔔 ❷×✐↖◆☺⇧➲•✍ ★✐✍✂ 🇬🇧❷⇩🗎✐❶↻✍ ••❐🕮 ▤ ★✐✍✂ 🇬🇧❷🖬➔❑☺➲•✍ ✂✍↻◑↘↰✍✂) (سورة الرعد الآية: ٢٨).

٢. نَفِّس عن انفعالاتك بأعمال مفيدة (ممارسة الرياضة- قراءات متنوعة).
٣. حول انتباهك لأشياء أخرى.
٤. تجنب المواقف التي تثير انفعالك.
٥. تعلم أن تنظر إلى العالم نظرة متفائلة.

- يطلب المرشد من كل طالب أن يقدم لنفسه مكافأة ذاتية أو تعزيز ذاتي مقابل الابتعاد عن الانفعال، ويطلب منهم ترديد العبارة الآتية:

(ابتعد عن الانفعال تسلم من الأمراض) أو (ابتعد عن الانفعال تبتعد عن المشاكل).

- يطلب المرشد منهم ترديد هذه العبارات بصوت مسموع وبصوت منخفض.

- يناقش المرشد بعض الأفكار الخاطئة والتي تدل على عدم الاتزان الانفعالي وهي: (اصرخ بأعلى صوت عندما لا تستطيع مواجهة المقابل) ويستعمل فنية الحوار الداخلي والتعليمات الذاتية في تصحيح هذه الفكرة الخاطئة والغير عقلانية واستبدالها بفكرة صحيحة ايجابية. وكما يأتي:

يقوم المرشد (بنمذجة) موقف وهو يتحدث مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) بالتساؤل الآتي:

- ما هي المعاني التي تشتمل عليها هذه الفكرة؟ تمعن جيداً ثم ركز في معانيها... دقق في المعاني جيداً... حاول أن تكون شخصاً مناسباً في استعراض معانيها.
- يطلب المرشد من أفراد المجموعة ترديد هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).
- بعد التركيز والتفكير بما تشتمل عليه هذه الفكرة من معانٍ نجد أنها تتعلق بـ(ضعف في الاتزان الانفعالي) عندها يتساءل المرشد.
  - هل أن ذلك يستحق مني الانفعال؟
  - وهل الصراخ يجعلك تواجه المقابل؟
  - ولماذا هذا الصراخ؟

- يطلب المرشد من أفراد المجموعة ترديد بعض من هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).
- يعطي المرشد بعض الوقت للطلاب للتفكير في الإجابة ثم يناقش أجوبة الطلاب ويحدد الاستجابة الخاطئة ويوضح سبب عدم ملاءمتها.
- يوضح المرشد للطلاب أن الصراخ لا يجعلك تواجه المقابل، كما أن الصراخ لا يخفف من انفعالك، وأن الانفعال لا يزيد المواقف إلا تعقيداً بل ويزيد الخطأ أخطاءً أخرى.
- يوضح المرشد للطلاب أنه عندما نكون في موقف مثير للانفعال ويتطلب منا أن نكون متزنين انفعالياً علينا أن نقول لأنفسنا:
(كن متزناً انفعالياً) (كن منطقياً في معالجة مشكلاتك) (حاول أن لا تعقد الأمور) (تخلص من الأفكار الخاطئة التي تسبب لك الانفعال).
- يردد المرشد هذه العبارات مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت) مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد.
- يقوم المرشد بتوجيه الأسئلة الآتية:
  - ما هو الاتزان الانفعالي؟
  - ما هي قواعد السيطرة على الانفعال؟
- يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- يطلب المرشد من كل طالب ذكر موقف يتصف بعدم الاتزان الانفعالي ويستخدم فنية الحوار الداخلي لحث الذات على الاستقرار والاتزان انفعالياً.

الجلسة الثامنة (الاتزان الانفعالي- ب -) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	الاتزان الانفعالي
الحاجات	حاجة الطلاب إلى: - معرفة اثر الثبات الانفعالي على شخصية الفرد.
الهدف الخاص	تنمية قدرة الطلاب وجعلهم متزنين انفعالياً.
الأهداف السلوكية	أن يتعرف الطلاب على: - الصفات التي يتصف بها الشخص المتزن انفعالياً. - أساليب تحقيق الثبات الانفعالي. - خطوات تخفيف الانفعال.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ، التخيل ، النمذجة، الحوار الداخلي ، التعليمات الذاتية ، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو استكمالاً للجلسة الماضية. - يقوم المرشد بتذكيرهم بتعريف الاتزان الانفعالي. - لغرض استكمال ما دار في الجلسة السابقة اتخذ المرشد أسلوباً آخر لتحقيق أهداف الجلسة ولإشباع حاجات الطلاب. - يقوم المرشد بتوضيح صفات الشخص المتزن انفعالياً وكتابتها على السبورة. - يقوم المرشد بمناقشة وتوضيح كيف نحافظ على اتزاننا الانفعالي ثم يعطي الحرية للطلاب بالإجابة. - يناقش أجوبة الطلاب ويحدد الاستجابة الخاطئة ويوضح سبب عدم ملاءمتها. - يقوم المرشد بتوضيح بعض خطوات تخفيف الانفعال. - يطلب المرشد من كل طالب أن يتخيل نفسه في موقف غير متزن انفعالياً. وكيف تكون مشاعره في ذلك الموقف؟ - يطلب المرشد من الطلاب استبدال الحديث السلبي بحديث ايجابي مع الذات. - ترديد مطالب أداء المهمة من قبل المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت). - يقوم المرشد بتقديم التغذية الراجعة أثناء قيام الطلاب بأداء موقف معين. - يقوم المرشد بتقديم التعزيز الاجتماعي المناسب لضمان استمرار المشاركة.
التقويم	- يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات .
التدريب البيتي	يطلب المرشد من الطلاب تدريب بيتي وهو تخيل موقف مر سابقاً ويبين فائدة الاتزان الانفعالي في السيطرة على ذلك الموقف.

إدارة الجلسة الثامنة

الاتزان الانفعالي – ب –

- متابعة التدريب البيتي ومناقشته مع الطلاب وتقديم التعزيز الاجتماعي المناسب مثل أحسنت، بارك الله فيك....الخ للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بكتابة موضوع الجلسة على السبورة وهو (الاتزان الانفعالي) وهو استكمالاً للجلسة السابقة.
- يقوم المرشد بكتابة الخصائص التي يتسم بها الفرد المتزن انفعالياً. وهي التروي، والاعتدال، والهدوء، والرصانة، والاستقامة، والعقلانية، والثقة بالنفس، وضوح الرؤية في العمل، وفقدان الثقة بالنفس يدل على فقدان الاتزان الانفعالي.
- يطلب المرشد من الطلاب الجلوس بشكل مريح ثم يتخيلوا بأنهم لم يكن لديهم ثبات انفعالي فماذا ستكون مشاعرهم عندها؟
- يعطي المرشد للطلاب بعضاً من الوقت للتخيل، وبعد ذلك يسأل المرشد كل طالب عما تخيله ومن ثم مناقشة ذلك.
- يبين المرشد للطلاب أن الإنسان تواجهه أثناء حياته العديد من الظروف التي إن لم يتم التعامل معها فوراً وبوقتها فإنها قد تتطور وتصبح لها العديد من الانعكاسات السلبية والاضطرابات النفسية.
- يقوم المرشد بشرح وإيضاح بعض خطوات تخفيف الانفعال وهي

١. ضرورة أن يخاطب الإنسان نفسه ويعترف أمامها بأنه قد تسرع وأخطأ بهذا الانفعال.
٢. أن يحاول توجيه رسائل لنفسه تقول: (يجب علي أن أتوقف عن هذه الانفعالات لأنها خاطئة وتؤدي إلى نتائج غير مرغوبة وتسبب لي كثيراً من الأمراض).
٣. إجراء داخلي وهو مقاومة هذه الانفعالات بتكرار رسالة مفادها (يجب علي أن أقاوم أي انفعال أتعرض له مهما كان صغيراً).

- يناقش المرشد بعض الأفكار الخاطئة والتي تدل على عدم الاتزان الانفعالي مثل (أفقد اتزاني عندما أتعرض إلى مشكلة أو محنة) (أشعر أني سريع الانفعال) ويستخدم فنية التحدث مع الذات بصوت مسموع وغير مسموع في تصحيح هذه الأفكار واستبدالها بأفكار ايجابية. وكما يأتي:

– يبدأ المرشد حديثه مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) بالتساؤل الأتي:

ما هي المعاني التي تشتمل عليها هذه الأفكار؟ تمعن جيداً ثم ركز في معانيها.. دقق في المعاني جيداً... حاول أن تكون شخصاً مناسباً في استعراض معانيها.

– يطلب المرشد من أفراد المجموعة ترديد هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).

– بعد التركيز والتفكير بما تشتمل عليها هذه الأفكار من معانٍ نجد أنها تتعلق بـ(ضعف الاتزان الانفعالي)، عندها يتساءل المرشد:

- هل أن فقدان الاتزان أو أن الانفعال يحل المشكلة؟
- وهل أن سرعة الانفعال بها فائدة أم أضرار؟
- ولماذا هذا الانفعال؟

– يطلب المرشد من أفراد المجموعة ترديد هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).

– يعطي المرشد وقت للطلاب للتفكير في الإجابة وكتابتها ثم يناقش أجوبة الطلاب ويحدد الاستجابة الخاطئة ويوضح سبب عدم ملاءمتها.

– يوضح المرشد للطلاب أن فقدان الاتزان وسرعة الانفعال لا يحل المشكلة أو المحنة التي تواجه الإنسان وإنما يعقدها ويزيد المشكلة مشاكل أخرى وكذلك يزيد الطين بله. وعلى الإنسان أن يسعى لتحقيق التوافق الشخصي وأن يكون راضٍ عن نفسه، غير كاره لها، واثق فيها كما يجب أن تتسم حياته النفسية بالخلو من التوتر والصراع.

- الآن بعد أن عرفت خطأ هذه الأفكار فهل تحتفظ بها أم تحاول تصحيحها واستبدالها بأفكار ايجابية؟
- يوضح المرشد للطلاب أنه عندما نكون في موقف مثير للانفعال علينا أن نقول لأنفسنا:

(كن متماسكاً) (كن منطقياً في معالجة مشكلاتك) (ابتعد عن حالات الانفعال).

- يردد المرشد هذه العبارات مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت)، مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد.
- يقوم المرشد بتقديم التعزيز الاجتماعي للذين شاركوا في المناقشة أو أداء موقف معين.
- يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- يطلب المرشد من كل طالب تدريب بيتي وهو تخيل موقف مر سابقاً ويبين فائدة الاتزان الانفعالي في السيطرة على ذلك الموقف.

الجلسة التاسعة (تقدير الذات – أ –) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	تقدير الذات
الحاجات	حاجة الطلاب إلى تقدير الذات.
الهدف الخاص	تمكين الطلاب من تحقيق تقدير الذات.
الأهداف السلوكية	جعل الطالب قادراً على معرفة: – معنى تقدير الذات. – كيفية الشعور بقيمة الذات. – كيفية التخلص من الشك والريبة بالقدرات الشخصية.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة، إعادة صياغة مطالب المهمة، تعليمات أداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف، التعزيز الاجتماعي، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (تقدير الذات). – يقوم المرشد بتعريف تقدير الذات وكتابته على السبورة. – يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز الاجتماعي للذين يقومون بإعادته، مثل، أحسنت، بارك الله فيك.....الخ. – يقوم المرشد بتوضيح كيفية الشعور بقيمة الذات عن طريق إرشادات بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف. – يقوم المرشد بتوضيح كيفية التخلص من الشك والريبة بالقدرات الشخصية من خلال فنية الحوار الداخلي بصوت مسموع ومهموس. – يقوم المرشد بتوجيه أسئلة إلى الطلاب لتهيئة التحدث مع الذات ولغرض التعرف على السلوك والأفكار غير المتوافقة لدى الطلاب. – يقوم المرشد بتحديد الاستجابة الخاطئة وتوضيح سبب عدم ملاءمتها. – إعادة صياغة مطالب المهمة من قبل المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت)، مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد.
التقويم	يقوم المرشد بتوجيه السؤال الأتي لأفراد المجموعة: ▪ ما معنى تقدير الذات؟ – يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يستعمل فيهما التحدث مع الذات لتنمية تقديره لذاته.

إدارة الجلسة التاسعة

تقدير الذات – أ –

- متابعة التدريب البيتي ومناقشته مع الطلاب وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (تقدير الذات).
- يقوم المرشد بتعريف تقدير الذات وكتابته على السبورة.

تقدير الذات: هو نظرة الفرد الايجابية إلى نفسه بمعنى أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية كما تتضمن إحساس الفرد بكفاءته وجدارته واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة.

- يناقش المرشد الطلاب بالتعريف ويطلب منهم إعادة التعريف ويقدم الشكر والثناء للذين يقومون بإعادته.
- يقوم المرشد بتوجيه السؤال الآتي:

س: هل علينا أن نستمر بالحديث السلبي الذي يقلل من قيمة أنفسنا ؟

- يعطي المرشد وقتاً للطلاب للتفكير في الإجابة ثم يحدد الإجابة الصحيحة ويعززها والإجابة الخاطئة ويوضح سبب خطئها وعدم ملاءمتها.
- بعد أن يناقش المرشد أجوبة الطلاب يبين لهم بأن تغيير حديث الذات من الأسلوب السلبي إلى الايجابي من شأنه أن يغير مشاعرهم فعلى الإنسان أن يحدث نفسه حديث ايجابي لا يقلل من قيمة نفسه لأنه يملك قدرات ومواهب كبيرة ويجب عليه استغلالها بشكل جيد.

▪ يناقش المرشد بعض الأفكار الخاطئة والتي تدل على ضعف تقدير الذات وهي: (اشعر أني دون الآخرين) ويستعمل فنية الحوار الداخلي في تصحيحها واستبدالها بأفكار ايجابية. وكما يأتي:

يبدأ المرشد حديثه مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) بالتساؤل الآتي:

- ما هي المعاني التي تشتمل عليها هذه الفكرة؟ تمعن جيداً ثم ركز في معانيها... دقق في المعاني جيداً... حاول أن تكون شخصاً مناسباً في استعراض معانيها.
- يطلب المرشد من أفراد المجموعة ترديد هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).
- بعد التركيز والتفكير بما تشتمل عليه هذه الفكرة من معانٍ نجد أنها تتعلق بـ(ضعف تقدير الذات) عندها يتساءل المرشد.
  - هل أني اقل من الآخرين؟
  - ولماذا انتقص من قيمة نفسي؟
  - وهل أن هذا الشعور به فائدة أم به ضرر؟
- يطلب المرشد من أفراد المجموعة ترديد هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).
- يعطي المرشد بعض الوقت للطلاب للتفكير في الإجابة وكتابتها ثم يناقش أجوبة الطلاب ويحدد الاستجابة الخاطئة ويوضح سبب عدم ملاءمتها.
- يوضح المرشد للطلاب أن هذا الشعور خاطئ.. وليست به فائدة، كما أن الآخرين ليسوا أفضل منك وكذلك إن هذا الشعور يجعلك تقلل من ثقتك بنفسك.. وأن هذا الشعور مبالغ فيه.
- يوضح المرشد للطلاب أنه عندما نكون في موقف مثير للانفعال ويتطلب منا أن نكون متزنين انفعالياً علينا أن نقول لأنفسنا:

(قم بتصحيح هذه الأفكار) (أنا لست أقل من الآخرين) (أنا مثل الآخرين).

- يردد المرشد هذه العبارات مع نفسه بصوت مسموع لغرض التدريب ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).
- والآن بعد أن عرفت خطأ هذه الفكرة فهل تحتفظ بها أم تحاول تصحيحها واستبدالها بفكرة ايجابية.

- يقوم المرشد بمتابعة سير التحدث مع الذات مع الطلاب من خلال التوضيحات والتصحيحات اللازمة عن طريق تقديم التغذية الراجعة.
- يقوم المرشد بتوجيه السؤال الآتي:
  - ما هو تقدير الذات؟
- يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- يطلب المرشد من كل طالب تدريب بيتي وهو كتابة موقفين يستعمل فيهما الحوار الداخلي لتنمية تقديره لذاته.

الجلسة العاشرة (تقدير الذات- ب-) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	تقدير الذات
الحاجات	حاجة الطلاب إلى تقدير الذات.
الهدف الخاص	تنمية قدرة الطلاب على تحقيق تقدير الذات.
الأهداف السلوكية	أن يتمكن الطالب من معرفة: - الخطوات التي تزيد من تقدير الفرد لذاته. - كيفية تجاوز حالات ضعف تقدير الذات. - كيفية الشعور بقيمة الذات.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة، النمذجة، الحوار الداخلي، التعليمات الذاتية ، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يقوم المرشد بكتابة موضوع الجلسة على السبورة وهو (تقدير الذات) وهو استكمالاً للجلسة الماضية. - يقوم المرشد بتذكيرهم بتعريف تقدير الذات. - يستعرض المرشد بشكل ملخص ما دار في الجلسة السابقة من اجل التذكير. - يقوم المرشد بمناقشة وتوضيح كيفية الشعور بقيمة الذات بواسطة الحوار لداخلي والتعليمات الذاتية. - يقوم المرشد بتوجيه أسئلة لغرض تهيئة التحدث مع الذات وللتعرف على السلوك والأفكار غير المتوافقة لدى الطلاب لغرض تجاوز حالات ضعف تقدير الذات. - تعليمات بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف يؤديها المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً بلا صوت. - إعادة صياغة مطالب المهمة من المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت)، مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد.
التقويم	يقوم المرشد بتوجيه السؤال الآتي: ▪ ما هي الخطوات التي تزيد من تقدير الفرد لذاته؟ - يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يستخدم فيها الحوار الداخلي والتعليمات الذاتية لغرض تجاوز حالات ضعف تقدير الذات.

إدارة الجلسة العاشرة

تقدير الذات – ب –

- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي ومناقشته مع الطلاب ويقدم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بكتابة موضوع الجلسة على السبورة وهو (تقدير الذات) وهو استكمالاً للجلسة السابقة.
- يقوم المرشد بتذكيرهم بتعريف (تقدير الذات) وكتابته على السبورة والذي يعني: نظرة الفرد الايجابية إلى نفسه، بمعنى أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية كما تتضمن إحساس الفرد بكفاءته وجدارته واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة.
- يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف لأكثر من طالب ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب مثل: أحسنت، ممتاز للذين يقومون بإعادته.
- يقوم المرشد بكتابة الخطوات التي تزيد من تقدير الفرد لذاته.
  - ابدأ الخطوة الأولى فهي المحرك الأول في عجلة النجاح.
  - توقف عن مقارنة نفسك بالآخرين.
  - انتبه لحديثك الداخلي.
  - تحد الاتهامات التي توجهها لنفسك.
- يقوم المرشد بتوجيه السؤال الآتي:

س: كيف يتطور تقدير الفرد لذاته؟

يناقش المرشد أجوبة الطلاب ومن ثم يبين لهم:

أن حقيقة الاحترام وتقدير الذات تنبع من النفس فتقدير الذات يتطور عندما يستبدل الإنسان الكلمات السلبية بأخرى ايجابية تظهر الشجاعة والمساندة والمرونة التي تؤدي إلى الشعور بقيمة الذات وتقديرها.

- يناقش المرشد بعض الأفكار الخاطئة والتي تدل على ضعف تقدير الذات وهي (أصف نفسي بكلمات بذيئة عند فشلي في مواجهة الآخرين) (أجد رغبة

فـي انتقـادي مـن قبـل الآخـرين) ويسـتعمل فنيـة الحـوار الـداخلي والتعليمـات الذاتية في تصحيح هذه الأفكار واستبدالها بافكار ايجابية صحيحة.

وكما هو موضح فيما يلي:

- حـاول التركيـز علـى هذه الأفكـار.. عليك أن تراجـع نفسك فـي المعـاني التـي تشتمل عليها هذه الأفكار.. دقق في المعاني جيداً.. حاول أن تكون شخصاً مناسباً في استعراض معانيها.
- يصدر الباحث هذه التعليمات لنفسه بصوت مسموع ويحاول أن يكررها أكثر من مرة علـى أفراد المجموعة ويطلب منهم ترديد هذه التعليمات مـع أنفسـهم بصـوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بـلا صـوت)، لغرض تدريبهم على ممارستها.
- بعد ذلك يتساءل المرشد:
  - لماذا تصف نفسك بكلمات بذيئة وتقلل من قدر نفسك؟
  - وهل أن وصف النفس بالكلمات البذيئة يجعلك تواجه المقابل؟
  - لماذا لديك رغبة في أن ينتقدك الآخرون؟
  - هل أن الأمر يستحق أن تقلل من قدر نفسك؟
- يطلب المرشد من الطلاب ترديد بعض من هذه التساؤلات مـع أنفسـهم بصـوت مسموع وبصوت منخفض.
- يعطـي المرشد بعض الوقت للطـلاب للتفكير فـي الإجابـة وكتابتها ثـم يناقش أجابه الطلاب ويحدد الاستجابة الخاطئة ويوضح سبب عدم ملاءمتها.
- يوضـح المرشـد للطـلاب أن وصـف الـنفس بكلمـات بذيئـة عنـد الفشـل فـي مواجهة المقابل لا يحل المشكلة ولا يمكنك من القدرة على المواجهة بل يزيد من حجم الفشل ويقلل من تقديرك لنفسك ويضعف ثقتك بها.

أمـا بالنسـبة للانتقـادات مـن قبـل الآخـرين رغـم مـا بـه مـن فائـدة هـي تطـوير الشخصية عن طريق معرفة الأفكار الخاطئة ومحاولة تجاوزها في المستقبل لكن أحياناً يكون الانتقاد بقصد الإهانة والتقليل من قيمة النفس لذلك يجب

علينا عدم التعود وعدم الشعور بالراحة على الانتقاد من قبل الآخرين بشكل دائم.

- الآن بعد أن عرفت خطأ هذه الأفكار وخطورة تقليل تقديرك لذاتك فهل تحتفظ بها أم تحاول تصحيحها واستبدالها بأفكار ايجابية؟
- يوضح المرشد للطلاب أنه عندما نكون في موقف مثير للانفعال علينا أن نقول لأنفسنا:

ترى ما هي الأفكار الايجابية التي تحل محل الأفكار السلبية؟

أي ماذا علينا أن نقول لأنفسنا؟

علينا أن نقول لأنفسنا:

(أنا جيد وأستطيع أن أواجه الآخرين) (لا أقلل من قدر نفسي أنا قادر على المواجهة) (أنتقد نفسي بنفسي ولا حاجة لانتقاد الآخرين)، يرددها المرشد وهو يتحدث مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).

- يقوم المرشد بمتابعة سير الحوار الداخلي مع الطلاب من خلال التوضيحات والتصحيحات اللازمة عن طريق تقديم التغذية الراجعة.
- يقوم المرشد بتوجيه السؤال الآتي:
  - ما هو تقدير الذات؟
- يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- يطلب المرشد من كل طالب تدريب بيتي وهو كتابة موقفين يستعمل فيهما الحوار الداخلي لتنمية تقدير الفرد لذاته.

الجلسة الحادية عشر (التوافق النفسي والأسري) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	التوافق النفسي والأسري
الحاجات	حاجة الطلاب إلى التوافق النفسي والأسري
الهدف الخاص	مساعدة الطلاب على تحقيق التوافق النفسي والأسري.
الأهداف السلوكية	أن يتمكن الطلبة من معرفة: – معنى التوافق النفسي والأسري. – كيفية تحقيق التوافق النفسي.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ،الحوار الداخلي، إعادة صياغة مطالب المهمة ، تعليمات بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف ، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (التوافق النفسي والأسري). – يقوم المرشد بتعريف (التوافق النفسي والأسري) ويقدم التعزيز الاجتماعي للذين يقومون بإعادته. – يقوم المرشد بتوضيح كيفية تحقيق التوافق النفسي بواسطة الحوار الداخلي. – يقوم المرشد بالتعرف على السلوك والأفكار غير المتوافقة من خلال المناقشة. – يقوم المرشد بنمذجة موقف وهو يتحدث مع نفسه لبيان كيفية تحقيق التوافق الأسري. – يقوم المرشد بتحديد الاستجابة الخاطئة وتوضيح سبب عدم ملاءمتها . – يقوم المرشد بتقديم التغذية الراجعة من خلال التوضيح والتصحيح للذين يتحدثون مع أنفسهم بصوت مسموع. – يستعمل المرشد التعزيز الاجتماعي في إدارة الجلسة.
التقويم	– يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب تدريباً بيتياً وهو كتابة موقف ويستعمل فيه الحوار الداخلي (بدون صوت) لغرض حل الخلاف مع احد أفراد الأسرة.

إدارة الجلسة الحادية عشر

التوافق النفسي والأسري

- متابعة التدريب البيتي ومناقشة مع الطلاب وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (التوافق النفسي والأسري).
- يقوم المرشد بتعريف (التوافق النفسي والأسري) وكتابته على السبورة، والذي يعني : هو حالة من التوافق التام بين البدنية والنفسية، والقدرة على مواجهة المواقف والمشاكل التي يواجهها الإنسان في تفاعله مع أسرته.
- يناقش المرشد الطلاب في ذلك التعريف ويطلب منهم إعادته ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب للمشاركين به.

▪ يقوم المرشد بمناقشة بعض الأفكار الخاطئة والتي تدل على ضعف في التوافق النفسي والأسري وهي (اضرب عن الطعام حينما اختلف مع احد أفراد أسرتي) ويستعمل الحوار الداخلي في تصحيحها واستبدالها بفكرة ايجابية وعقلانية وصحيحة وكما يأتي:

- يبدأ المرشد حديثه مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) بالتساؤل الآتي:

ما هي المعاني التي تشتمل عليها هذه الفكرة؟ تمعن جيداً ثم ركز في معانيها... دقق في المعاني جيداً... حاول أن تكون شخصاً مناسباً في استعراض معانيها.

- يطلب المرشد من أفراد المجموعة ترديد هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).
- بعد التركيز والتفكير بما تشتمل عليه هذه الفكرة من معانٍ نجد أنها تتعلق بـ(ضعف في التوافق النفسي والأسري) عندها يتساءل المرشد.

▪ لماذا اضرب عن الطعام عندما اختلف مع احد أفراد أسرتي؟

▪ هل إن الإضراب عن الطعام يحل الخلاف؟

- ولماذا اختلف مع أفراد أسرتي وهم اقرب الناس لي؟
- وهل أن هذا الخلاف مفيد أم به أضرار لي؟

– يطلب المرشد من أفراد المجموعة ترديد بعض من هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).
– يعطي المرشد بعضاً من الوقت للطلاب للتفكير في الإجابة وكتابتها ومن ثم يناقش إجابة الطلاب ويحدد الاستجابة الصحيحة ويعززها والاستجابة الخاطئة ويوضح سبب عدم ملاءمتها.
– يوضح المرشد للطلاب أن الإضراب عن الطعام لا يحل الخلاف الأسري، كما أن الإضراب عن الطعام به أذية على الإنسان بالإضافة إلى ذلك يجب أن تبتعد عن الخلاف مع أي فرد من أفراد الأسرة لأن أفراد الأسرة المتمثلين بالأب والأم والأخ والأخت....الخ وهؤلاء اقرب الناس إليك ويتطلعون إلى مستقبلك، وأن الخلاف مع هؤلاء والإضراب عن الطعام هذه أفكار خاطئة وغير عقلانية، لذلك فإن الخلافات الأسرية تُعالج وتُحل بالتفاهم والتفكير الصحيح.
– والآن بعد أن عرفت خطأ هذه الفكرة فهل تحتفظ بها أم تحاول تصحيحها واستبدالها بفكرة صحيحة وعقلانية.
– يوضح المرشد للطلاب أنه عندما نمر في هكذا مواقف وتراودنا مثل هذه الأفكار علينا أن نقول لأنفسنا:

(لا داعي لهذا الخلاف) (لن أختلف مع أي فرد من أفراد أسرتي مهما كان).

– يردد المرشد هذه العبارات مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).
– يقوم المرشد بمتابعة سير التحدث مع الذات مع الطلاب من خلال التوضيحات والتصحيحات اللازمة عن طريق التغذية الراجعة.
– يقوم المرشد باستعمال التعزيز الاجتماعي في إدارة الجلسة من خلال تقديم التعزيز الاجتماعي للمشاركين.

- يقوم المرشد بتلخيص محاور الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات فيها.
- يطلب المرشد من كل طالب تدريباً بيتياً وهو كتابة موقف يستعمل فيه فنية الحوار الداخلي (بدون صوت) لغرض حل الخلاف مع احد أفراد الأسرة.

الجلسة الثانية عشر (تأكيد الذات) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	تأكيد الذات
الحاجات	حاجة الطلاب إلى تأكيد الذات.
الهدف الخاص	تنمية قدرة الطلاب على تحقيق تأكيد الذات.
الأهداف السلوكية	أن يتعرف الطلاب على: – معنى تأكيد الذات. – الإمكانيات الحقيقية لذواتهم. – تسخير الإمكانيات والقدرات بشكل مثمر وفعال.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ، الحوار الداخلي ، النمذجة ، التعليمات الذاتية ، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (تأكيد الذات). – يقوم المرشد بتعريف (تأكيد الذات) ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب للذين يقومون بإعادته. – يقوم المرشد بمناقشة وتوضيح كيفية التعرف على الإمكانيات والدفاع عن الذات بشكل يتلاءم مع الواقع من خلال الحوار الداخلي المسموع والمهموس والصامت. – يقوم المرشد بنمذجة موقف عن تأكيد الذات وهو يتحدث مع نفسه أمام الطلاب لغرض تعليمهم على ممارستها. – تعليمات بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف يؤديها المرشد ثم يؤديها أفراد المجموعة بعده. – يقوم المرشد بتحديد الاستجابة الخاطئة وتوضيح سبب عدم ملاءمتها. – إعادة صياغة مطالب المهمة أو الواجب مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد. – يقوم المرشد بتقديم التعزيز الاجتماعي للذين يشاركون في الجلسة.
التقويم	يقوم المرشد بتوجيه السؤال الأتي: ▪ ما معنى تأكيد الذات؟ – يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقف ويستعمل فيه ترديد عبارات لغرض تأكيد الذات والسيطرة على الموقف.

إدارة الجلسة الثانية عشر

تأكيد الذات

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (تأكيد الذات).
- يقوم المرشد بتعريف (تأكيد الذات) وكتابته على السبورة ، والذي يعني : عبارات وتصريحات يقولها الفرد لذاته، كي يرفع من تقديره لها أو ليحقق النتائج المطلوبة .
- يناقش المرشد الطلاب بالتعريف ويطلب منهم إعادته ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب للمشاركين.
- يقوم المرشد بمناقشة بعض الأفكار الخاطئة والتي تدل على ضعف في تأكيد الذات وهي (أعاقب نفسي في عدم المشاركة بأي نشاط) و(أعاقب نفسي عندما لا استطيع الرد على عدوان الآخرين) ويستعمل الحوار الداخلي في تصحيحها واستبدالها بفكرة ايجابية صحيحة وعقلانية ، وكما يأتي:
- يبدأ المرشد حديثه مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) بالتساؤل الآتي:

ما هي المعاني التي تشتمل عليها هذه الأفكار؟ تمعن جيداً ثم ركز في معانيها... دقق في المعاني جيداً... حاول أن تكون شخصاً مناسباً في استعراض معانيها.

- يطلب المرشد من أفراد المجموعة ترديد هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).
- بعد التركيز والتفكير بما تشتمل عليه هذه الأفكار من معانٍ نجد أنها تتعلق بـ(ضعف إدراك الذات) عندها يتساءل المرشد:
  - هل إن عقاب الذات يمكنك من الرد على عدوان الآخرين؟
  - هل إن عقابك لنفسك به أضرار أم به منافع؟

- وهل أن حرمانك لنفسك من المشاركة بالنشاطات يجعلك تشعر بالارتياح؟

- يطلب المرشد من الطلاب ترديد بعض من هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).
- يعطي المرشد بعض الوقت للطلاب للتفكير في الإجابة وكتابتها ثم يناقش إجابة الطلاب ويحدد الاستجابة الصحيحة ويعززها والاستجابة الخاطئة ويوضح سبب عدم ملاءمتها.
- يوضح المرشد للطلاب أن عقاب الذات ليس به أي منافع بل به أضرار على الإنسان، كما أنه لا يمكنك من الرد على عدوان الآخرين بل يضعفك أمام الآخرين. وكذلك فإن حرمانك لنفسك من المشاركة بالنشاطات يجعلك تشعر بالتوتر وعدم الارتياح إضافة إلى ذلك فإنه لا يحل المشكلات وإنما يعقدها ويزيد الخطأ أخطاءً أخرى.
- الآن بعد أن عرفت خطأ هذه الأفكار ولا عقلانيتها فهل تحتفظ بها أم تحاول تصحيحها واستبدالها بفكرة صحيحة وعقلانية.
- يوضح المرشد للطلاب أنه عندما نمر في هكذا مواقف وتراودنا مثل هذه الأفكار الخاطئة علينا أن نقول لأنفسنا:

(إن عقابي لنفسي سوف يجعل الموقف أكثر تعقيداً) (أنا أستطيع الرد على عدوان الآخرين) (سأقوم بالمشاركة بالنشاطات).

- يردد المرشد هذه العبارات مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).
- يقوم المرشد بمتابعة سير الحوار الداخلي مع الطلاب من خلال التوضيحات والتصحيحات اللازمة عن طريق التغذية الراجعة.
- يقوم المرشد بتوجيه السؤال الأتي:
  - ما معنى تأكيد الذات؟
- يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.

- يطلب المرشد من كل طالب تدريب بيتي وهو كتابة موقف يستعمل فيه ترديد عبارات لغرض تأكيد الذات والسيطرة على الموقف.

الجلسة الثالثة عشر (الثقة بالنفس) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	الثقة بالنفس
الحاجات	حاجة الطلاب إلى تنمية الثقة بالنفس.
الهدف الخاص	مساعدة الطلاب على كيفية تنمية الثقة بالنفس.
الأهداف السلوكية	جعل الطالب قادراً على أن: – يعرف معنى الثقة بالنفس. – يعدد الأسباب التي تجعل الفرد واثقاً من نفسه. – يعرف كيفية إزالة التردد.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ، الحوار الداخلي ، النمذجة ، أعادة صياغة مطالب المهمة، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب ألبيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (الثقة بالنفس). – يقوم المرشد بتعريف (الثقة بالنفس) وكتابته على السبورة. – يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب للذين يقومون بإعادته. – يقوم المرشد بطرح سؤال للمناقشة. – يقوم المرشد بمناقشة وتوضيح الخطوات التي تجعل الفرد واثقا من نفسه . – يقوم المرشد بتوضيح كيفية إزالة التردد عن طريق الحوار الداخلي المسموع والمهموس والصامت. – يقوم المرشد بتوجيه أسئلة لغرض تهيئة التحدث مع الذات وللتعرف على السلوك والأفكار غير المتوافقة لدى الطلاب. – يقوم المرشد بتحديد الاستجابة الخاطئة وتوضيح سبب عدم ملاءمتها. – إعادة صياغة مطالب المهمة من قبل المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت) مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد. – يستخدم المرشد التعزيز الاجتماعي المناسب للطلاب الذين يقومون بأداء موقف معين.
التقويم	يقوم المرشد بتوجيه الأسئلة الآتية: ▪ ما معنى الثقة بالنفس؟ ▪ ما هي الأساليب التي تجعل الفرد واثقاً من نفسه؟
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب من الطلاب كتابة موقفين يستخدم بهما الحديث الذاتي لتنمية الثقة بنفسه والسيطرة على الموقف.

إدارة الجلسة الثالثة عشر

الثقة بالنفس

- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي ومناقشته مع الطلاب ويقدم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (الثقة بالنفس).
- يقوم المرشد بتعريف (الثقة بالنفس) وكتابته على السبورة.

الثقة بالنفس: وهي قيمة من قيم تكامل الشخصية أو شعور الفرد بكفاءته وقناعته بما لديه وعدم شعوره بالنقص والضعف وترتبط الثقة بالنفس بشكل عام مع مفهوم الشجاعة والقدرة على مواجهة المواقف الطارئة بدون خوف.

- يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب للذين يقومون بإعادته.
- يقوم المرشد بطرح سؤال للمناقشة:

س: ما هي الأفكار والاعتقادات التي تزعزع ثقة الإنسان بنفسه؟

يناقش المرشد أجوبة الطلاب ويوضح لهم:

إن الاعتقادات الخاطئة وعدم فهم الواقع والقدرات الذاتية بشكل صحيح مع وجود انغلاق نحو الخبرات الجديدة من الأشياء التي تزعزع ثقة الفرد بنفسه وقد تجعله يفقد الثقة بنفسه، لذا فإننا نحتاج إلى التخلص من الاعتقادات الزائفة (الخاطئة) وضرورة فهم الواقع بشكل حقيقي عن طريق تقديم سلوك ينسجم مع ما يتطلبه الموقف.

- يقوم المرشد بكتابة الخطوات التي تجعل الفرد واثقاً من نفسه على السبورة:

١. أن يكون الفرد صورة واقعية عن ذاته، ويحترم ذاته.
٢. اكتساب صداقة الناجحين الواثقين من أنفسهم.
٣. أن يعتمد على نفسه في انجاز أعماله.
٤. أن لا يشعر بالخجل في أداء المواقف.

- يناقش المرشد بعض الأفكار الخاطئة والتي تدل على ضعف الثقة بالنفس مثل (أجد نفسي غير قادر على أداء أي عمل) ويستعمل الحوار الداخلي في تصحيحها واستبدالها بأفكار ايجابية وعقلانية.

وكما هو موضح فيما يلي:

يبدأ المرشد حديثه مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) بالتساؤل الآتي:

ما هي المعاني التي تشتمل عليها هذه الفكرة؟ تمعن جيداً ثم ركز في معانيها.. دقق في المعاني جيداً... حاول أن تكون شخصاً مناسباً في استعراض معانيها.

- يطلب المرشد من أفراد المجموعة ترديد هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت).
- بعد التركيز والتفكير بما تشتمل عليها هذه الأفكار من معانٍ عندها يتساءل المرشد (لغرض تهيئة الحوار الداخلي)
  - لماذا أقلل ثقتي بنفسي؟
  - وهل أنا فعلاً غير قادر على أداء أي عمل؟
  - ولماذا هذا الإحساس الخاطئ والسلبي؟
- يطلب المرشد من أفراد المجموعة ترديد بعض من هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت) مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد.
- يعطي المرشد بعض الوقت للطلاب للتفكير في الإجابة وكتابتها ثم يناقش أجوبة الطلاب ويحدد الاستجابة الصحيحة ويعززها، والاستجابة الخاطئة ويوضح سبب عدم ملاءمتها.
- يوضح المرشد للطلاب أن الإحساس بعدم القدرة على انجاز الإعمال والإحساس بالاضطهاد إحساس خاطئ ومبالغ فيه ويجب الكف عنه والابتعاد منه ومثل هذا الإحساس له تأثير سلبي على قدرة الإنسان وإرادته فيجب عليك الإقدام وعدم التردد ويجب أن تثق بنفسك كشخص ناجح، واستمع جيداً

إلى حديث نفسك الايجابي واحذف الكلمات السلبية المحملة بالإحباط والفشل، وعدم القدرة، والشعور بالدونية، من قاموس حياتك.

- الآن بعد أن عرفت خطأ هذه الفكرة وسلبيتها فهل تحتفظ بها أم تحاول تصحيحها واستبدالها بفكرة جديدة.

ترى ما هي الأفكار التي تحل محلها؟

أي ماذا علينا أن نقول لأنفسنا؟

علينا أن نقول لأنفسنا:

(أنا قادر على أداء أي عمل) (أنا جيد واستطيع أن أقوم بذلك) (أنا واثق من نفسي)

- يردد المرشد هذه العبارات مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت) مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد.
- يطلب المرشد من طلاب المجموعة استعمال هذه التقنية (التحدث مع الذات) لتنمية الثقة بالنفس في مواقف الحياة اليومية.
- يقوم المرشد بتوجيه الأسئلة الآتية:
  - ما معنى الثقة بالنفس؟
  - ما هي الأساليب التي تجعل الفرد واثقاً من نفسه؟
- يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يستخدم بهما الحديث الذاتي لتنمية الثقة بنفسه والسيطرة على الموقف.

الجلسة الرابعة عشر (العلاقات الاجتماعية) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	العلاقات الاجتماعية
الحاجات	حاجة الطلاب إلى بناء علاقات اجتماعية طيبة.
الهدف الخاص	مساعدة الطلاب على تنمية العلاقات الاجتماعية
الأهداف السلوكية	أن يتمكن الطالب من التعرف على: – معنى العلاقات الاجتماعية. – كيفية إقامة العلاقات الاجتماعية. – كيفية التخلص من العزلة.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ، النمذجة ، الحوار الداخلي ، التعليمات الذاتية ، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	– يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (العلاقات الاجتماعية). – يقوم المرشد بتعريف (العلاقات الاجتماعية) وكتابته على السبورة. – يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب للذين يقومون بإعادته. – يقوم المرشد بطرح سؤال للمناقشة. – يقوم المرشد بمناقشة وتوضيح للطلاب عن كيفية إقامة العلاقات الاجتماعية، من خلال الحوار الداخلي. – يقوم المرشد بشرح وإيضاح للطلاب كيفية التخلص من العزلة عن طريق التعليمات الذاتية. – يقوم المرشد بتوجيه أسئلة لغرض تهيئة الحوار الداخلي وللتعرف على السلوك والأفكار غير المتوافقة لدى الطلاب. – يقوم المرشد بتحديد الاستجابة الخاطئة وتوضيح سبب عدم ملاءمتها. – إعادة صياغة مطالب المهمة من قبل المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت) مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد.
التقويم	يقوم المرشد بتوجيه السؤال الآتي: ▪ ما معنى العلاقات الاجتماعية ؟ – يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقف يستخدم فيه الحوار الداخلي والتعليمات الذاتية لغرض تنمية العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

إدارة الجلسة الرابعة عشر

العلاقات الاجتماعية

- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي ومناقشته مع الطلاب وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد .
- يقوم المرشد بتعريف العلاقات الاجتماعية وكتابته على السبورة والذي يعني: هو كل اتصال للإنسان بغيره.
- يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب للذين يقومون بإعادته.
- يقوم المرشد بطرح السؤال الآتي للمناقشة:

س: ما أهمية العلاقات الاجتماعية؟

يناقش أجوبة الطلاب ويوضح لهم ما يأتي:

كلما حاول الفرد أن يبني لنفسه علاقات وصداقات ، استطاع أن يحل ما يتعرض له من مشكلات ، ولذلك أن الأشخاص الذين لديهم علاقات اجتماعية يشعرون دائماً أنهم أصحاء جسمياً ونفسياً، والعلاقات الاجتماعية الجيدة تجعل الفرد يشعر بقيمته.

- يناقش المرشد بعض الأفكار الخاطئة والتي تدل على ضعف في العلاقات الاجتماعية مثل (ليس لدي عدد كبير من الأصدقاء) ويستعمل الحوار الداخلي في تصحيحها واستبدالها بفكرة صحيحة وعقلانية ، وكما هو موضح فيما يأتي:
- يبدأ المرشد حديثه مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) بالتساؤل الآتي:

ما هي المعاني التي تشتمل عليها هذه الفكرة؟ تمعن جيداً ثم ركز في معانيها.. دقق في المعاني جيدا..حاول ان تكون شخصاً مناسبا في استعراض معانيها.

- يطلب المرشد من أفراد المجموعة ترديد هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخليا(بلا صوت).

- بعد التركيز والتفكير بما تشتمل عليها هذه الأفكار من معانٍ عندها يتساءل المرشد (لغرض تهيئة التحدث مع الذات)
  - لماذا ليس لديك عدد من الأصدقاء؟
  - هل أن الأصدقاء غير مفيدين؟
  - هل أن الانعزال عن الناس به فائدة؟
- يطلب المرشد من أفراد المجموعة ترديد هذه التساؤلات مع أنفسهم بصوت مسموع ومن ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت)، مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد.
- يعطي المرشد بعضاً من الوقت للطلاب للتفكير في الإجابة وكتابتها ثم يناقش إجابة الطلاب ويحدد الاستجابة الصحيحة ويعززها، والاستجابة الخاطئة والغير ملائمة ويوضح سبب عدم ملاءمتها.
- يوضح المرشد للطلاب أن الأصدقاء مفيدين عندما يكون اختيارهم دقيق وتكوين العلاقات سمة من سمات التمتع بالصحة النفسية.. على عكس الانعزال والوحدة اللذان يدلان على عدم التمتع بالصحة النفسية.. وعندما تنظر حولك تجد هناك أناساً كثيرين يستحقون أن تثق بهم وتكون معهم علاقات اجتماعية.
- والآن بعد أن عرفت خطأ هذه الفكرة وسلبيتها فهل تحتفظ بها أم تحاول تصحيحها واستبدالها بفكرة جديدة، ترى ما هي الأفكار التي تحل محلها؟
  أي ماذا علينا أن نقول لأنفسنا؟
  (أن حياتي ستكون سعيدة عندما يكون لدي عدد كبير من الأصدقاء)
  (أن مشاعري ستتحسن إذا وضعت ثقتي بمن حولي).
  يردد المرشد هذه العبارات مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب) ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت غير مسموع مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد.
- يقوم المرشد بتقديم التوضيحات والتصحيحات اللازمة لتحقيق الهدف من الجلسة عن طريق استعمال (التغذية الراجعة).

- يقوم المرشد بتوجيه السؤال الآتي:
  - ما معنى العلاقات الاجتماعية؟
- يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقف يستخدم فيه الحوار الداخلي والتعليمات الذاتية لغرض تنمية العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

الجلسة الخامسة عشر (الختامية) **مدة الجلسة (٦٠) دقيقة**

الموضوع	الختامية
الحاجات	– حاجة الطلاب إلى التذكير بما دار في الجلسات الإرشادية. – الحاجة إلى تبليغ طلاب المجموعة الإرشادية بانتهاء الأسلوب الإرشادي. – معرفة الآراء حول الأسلوب الإرشادي.
الهدف الخاص	تحقيق الترابط والتكامل في الجلسات الإرشادية السابقة.
الأهداف السلوكية	أن يستعرض المرشد مع طلاب ألمجموعه الارشاديه بشكل مختصر ما تم تعلمه إثناء الجلسات الارشاديه.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ، التغذية الراجعة
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – إعلام الطلاب أن هذه الجلسة هي الجلسة الأخيرة للأسلوب الإرشادي. – تشجيع الطلاب وحثهم على الاستفادة بتطبيق ما تدربوا عليه في الجلسات وأنه سيساعدهم في مواجهة المواقف الحياتية في الواقع. – تقديم الشكر للطلاب على المشاركة والالتزام بالحضور للجلسات الإرشادية. – توزيع هدايا رمزية للطلاب.
التقويم	تحديد موعد الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة معاً لتطبيق مقياس إيذاء الذات.

إدارة الجلسة الخامسة عشر

(الختامية)

- متابعة التدريب البيتي ومناقشته مع الطلاب وتقديم التعزيز الاجتماعي المناسب مثل أحسنت، بارك الله فيك.... للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يستعرض المرشد مع طلاب المجموعة الإرشادية بشكل مختصر ما تم تعلمه أثناء الجلسات الإرشادية.
- يقدم المرشد شكره وتقديره لطلاب المجموعة لتعاونهم في تطبيق الأسلوب الإرشادي.
- تبليغ الطلاب أن هذه هي الجلسة الأخيرة للأسلوب الإرشادي.
- حثهم وتشجيعهم على تطبيق ما تدربوا عليه خلال الجلسات الإرشادية في المواقف الحياتية التي تواجههم.
- يقوم المرشد بتحديد موعد لتطبيق الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة معا في يوم الأحد الموافق ٢٠١١/٤/٢٧ .
- يقوم المرشد بتقديم الحلوى وبعض الهدايا الرمزية لطلاب المجموعة التجريبية للتعبير عن شكر المرشد لهم.
- في نهاية الجلسة ودع الجميع بعضهم بعضاً متمنين للكل السعادة والنجاح.

سابعاً: الوسائل الإحصائية Statistical Methods

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

١. معامل ارتباط بيرسون: Person Correlation Coefficient

استخدم لحساب ثبات أداة القياس بواسطة إعادة الاختبار (البياتي وأثناسيوس، ١٩٧٧، ص١٨٥)، (فيركسون، ١٩٩١، ص١٤٥).

٢. الوسط المرجح والوزن المئوي:

استخدم لترتيب فقرات المقياس ترتيباً تنازلياً (الكندي، ١٩٨٥، ص١٠٤).

٣. اختبار مان . وتني: Mann-Whitney test

استخدم للتاكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير درجات الاختبار القبلي، وكذلك استخدم لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند تطبيق الأسلوب الإرشادي (عودة و الخليلي، ٢٠٠٠، ص٤٤٥).

٤. مربع كاي: Chi-Squre

أستخدم للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير مستوى تحصيل الأب وألام، وعائدية السكن (الشرنوبي، ٢٠٠١، ص١٨١).

٥. اختبار ولكوكسن: Wilcoxon test

استخدم لمعرفة دلالة الفروق لمتغير إيذاء الذات لطلاب المجموعة الضابطة قبل تطبيق الأسلوب الإرشادي، وكذلك لمعرفة دلالة الفروق لمتغير إيذاء الذات للمجموعة التجريبية قبل تطبيق الأسلوب الإرشادي وبعده (عودة والخليلي، ٢٠٠٠، ص٤٣٨)، (توفيق، ١٩٨٥، ص١٠٦).

٦.معادلة الفاكرونباخ: Cronbach-Alpha Formulle

استعملت لاستخراج ثبات مقياس إيذاء الذات بطريقة الاتساق الداخلي (Nunnally, 1978, p.214).

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

- عرض النـــتائج
- مناقشة النتائج
- الاســـتنـــتاجات
- التوصـــــيات
- المقتـــــرحـات

عرض النتائج The results raising

سيتم عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي على وفق فرضياته، وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وكما يأتي:

١. الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس إيذاء الذات.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم (اختبار ولكوكسن) لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، اذ تَبينّ أن القيمة المحسوبة (٢١) غير دالة إحصائياً عند موازنتها بالقيمة الجدولية (٨) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤)

درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي وقيمة (W) المحسوبة والجدولية

ت	المجموعة الضابطة		ف قبلي- بعدي	رتبة الفرق	الرتب الموجبة	الرتب السالبة	قيمة W		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار ألبعدي					المحسوبة	الجدولية		
١	١٢٠	٨٧	٣٣	١٠	١٠		٢١	٨	٠.٠٥	غير دالة
٢	٩٥	٩٠	٥	٤	٤					
٣	٩٠	٩٧	٧-	٦		٦-				
٤	١١٦	١٠٧	٩	٧	٧					
٥	٩٣	١١٣	٢٠-	٩		٩-				
٦	١٠٠	٩٧	٣-	١.٥		١.٥-				
٧	٩١	٩٧	٦-	٥		٥-				
٨	٩٧	١١٠	١٣-	٨		٨-				
٩	٩٧	١٠٠	٣-	١.٥		١.٥-				
١٠	٩٣	٩٧	٤-	٣		٣-				

W + ٢١ W – ٣٤

٢. الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق الأسلوب الإرشادي وبعده على مقياس إيذاء الذات.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم (اختبار ولكوكسن) لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، إذ تُبينّ أن القيمة المحسوبة (صفر) وهي دالة إحصائيا عند موازنتها بالقيمة الجدولية (٨) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، أي توجد فروق بين المجموعة التجريبية قبل تطبيق الأسلوب الإرشادي وبعده لصالح المجموعة التجريبية والجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٥)

درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق الأسلوب الإرشادي وبعده وقيمة (W) المحسوبة والجدولية

ت	المجموعة التجريبية		ف قبلي- بعدي	رتبة الفرق	الرتب الموجبة	الرتب السالبة	قيمة W		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار ألبعدي					المحسوبة	الجدولية		
١	١١٩	٥٣	٦٦	١٠	١٠		صفر	٨	٠.٠٥	دالة إحصائياً
٢	٨٩	٤٧	٤٢	٥.٥	٥.٥					
٣	٨٩	٤٥	٤٤	٧	٧					
٤	١٠٩	٥٧	٥٢	٨	٨					
٥	١٠٠	٦٤	٣٦	٣	٣					
٦	٩٩	٦٢	٣٧	٤	٤					
٧	٩٣	٦١	٣٢	١	١					
٨	٩٦	٦٢	٣٤	٢	٢					
٩	١٠٦	٤٧	٥٩	٩	٩					
١٠	٩٢	٥٠	٤٢	٥.٥	٥.٥					

W+ ٥٥ W – صفر

٣. الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس إيذاء الذات.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم (اختبار مان . وتني) لعينات متوسطة الحجم لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية، إذ تبين أن القيمة المحسوبة (صفر) وهي دالة إحصائيا عند موازنتها بالقيمة الجدولية (٢٣) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي توجد فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق الأسلوب الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية والجدول (١٦) يوضح ذلك:

جدول (١٦)

درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي وقيمة (U) المحسوبة والجدولية

ت	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة U		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	المحسوبة	الجدولية		
١	٤٥	١	٨٧	١١	صفر	٢٣	٠.٠٥	دالة احصائياً
٢	٤٧	٢.٥	٩٠	١٢				
٣	٤٧	٢.٥	٩٧	١٤.٥				
٤	٥٠	٤	٩٧	١٤.٥				
٥	٥٣	٥	٩٧	١٤.٥				
٦	٥٧	٦	٩٧	١٤.٥				
٧	٦١	٧	١٠٠	١٧				
٨	٦٢	٨.٥	١٠٧	١٨				
٩	٦٢	٨.٥	١١٠	١٩				
١٠	٦٤	١٠	١١٣	٢٠				

ر١ = ٥٥ ر٢ = ١٥٥

تفسير النتائج ومناقشتها Raising & definding the results

من خلال استعراض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي أظهرت نتائج التحليل الإحصائي بأنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس إيذاء الذات.

بينما ظهرت هناك فروق ذو دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس إيذاء الذات ولصالح المجموعة التجريبية ، وكذلك بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق الأسلوب الإرشادي وبعده على مقياس إيذاء الذات.

إن هذه النتيجة تعود إلى أن المجموعة التجريبية دُرِّبَت على أسلوب التحدث مع الذات ، بينما لم تُدرب المجموعة الضابطة عليه لذا ظهرت الفروق لدى المجموعة التجريبية من دون المجموعة الضابطة، وهذا يُعدّ مؤشراً على نجاح الأسلوب الإرشادي الحالي المطبق من قبل الباحث، ودليل على اثر أسلوب التحدث مع الذات وفاعليته في خفض إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وهذا يتفق مع ما جاء به (ميكينبوم)، بأن أفعال الفرد تأتي مباشرة بعد الحديث الذاتي لذا فهو يركز على تغيير ما يقوله الفرد لنفسه سواء كان داخلياً أو مسموعاً، إذ يغير ما لدى الفرد من أحاديث داخلية سلبية وتصورات غير مناسبة تُغير انتباه الفرد للتركيز على أفكاره ومشاعره وانفعالاته وسلوكياته الاجتماعية وتفسيرها، وهذا يؤدي إلى تكوين أبنية معرفية جديدة، الأمر الذي يجعل نظرته تختلف عما كانت عليه سابقاً ، وبذلك تحل أفكار ايجابية محل الأفكار السلبية (أبو اسعد،٢٠١١،ص٣١٩)، وان حدوث التفاعل بين الحديث الداخلي عند الفرد وبناءاته المعرفية هو السبب المباشر في عملية تغيير سلوك الفرد(بطرس،٢٠٠٨،ص١٨٠).

فالحديث الداخلي يخلق الدافعية عند الفرد ويساعده على تصنيف مهاراته وتوجيه تفكيره للقيام بالمهارة المطلوبة، فإذا أردنا إحداث تغيير في السلوك فعلينا أن نفكر قبل أن نتصرف ومثل هذا التفكير (الحديث الداخلي) يقلل من تلقائية السلوك غير المتوافق ويزودنا بأساس لتقديم سلوك جديد متوافق (صالح وشامخ،٢٠١١،ص٤٥-٤٦).

إن هذا الأسلوب من الأساليب الإرشادية التي تركز على ثلاثة جوانب مهمة وهي تعلم مهارات سلوكية جديدة، وأحاديث داخلية جديدة، وأبنية معرفية جديدة وهذا ما تتضمنه عملية تغيير السلوك (بطرس،٢٠١٠،ص١٨٣-١٨٤).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Meichenbaum & Good Man,1971) التي أكدت على أن لأسلوب التحدث مع الذات أثر وفاعلية لتدريب الأطفال والمراهقين المندفعين للتحدث مع أنفسهم لتنمية الضبط الذاتي (Meichenbaum & Good Man,1982, p.24).

وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما أكد علية (ميكينبوم) بان أسلوب التحدث مع الذات يمكن أن يساعد على تعديل مجموعة كبيرة من السلوكيات السلبية وغير المتوافقة عند الأطفال والمراهقين والكبار على حد سواء، مثل النشاطات الزائدة، والعزلة الاجتماعية، والقلق، والسلوك العدواني ضد الذات أو ضد الآخرين (الفسفوس،٢٠٠٦،ص٦٤).

وكذلك يعزو الباحث النتائج الايجابية الذي توصل إليها للأسباب الآتية:

١. إن موضوعات الأسلوب الإرشادي، والفنيات التي استخدمت في جلساته كانت ملائمة لخفض إيذاء الذات لدى الطلاب، مما أدى إلى خلق تفاعل ايجابي بين الطلاب والأسلوب الإرشادي.
٢. إتباع الباحث أسلوب إرشادي ينتمي إلى الاتجاه السلوكي المعرفي للعالم (ميكينبوم) وهذا الاتجاه أثبت فاعليته في دراسات كثيرة منها دراسة (ظاهر،٢٠٠٩)، (كرم الله ،٢٠١٠) إذ أنه يمكن المرشد من إتباع استراتيجيات مختلفة وأساليب إرشادية كثيرة، فالمبدأ الأساس الذي يقوم عليه هذا الاتجاه هو الاهتمام بتحليل أنماط التفكير لدى الإنسان وتشجيع العمليات المعرفية كالإدراك والتفكير، وهذه من الشروط المهمة لتطوير الأساليب الإرشادية الفعالة والتي تتصف بالشمولية والتكامل.
(Ollendick & Cerny, 1981, p.115).

٣. كان لأتباع الإرشاد الجمعي في تطبيق الأسلوب الإرشادي الأثر الايجابي في المساهمة في خفض إيذاء الذات لدى الطلاب، هذا ما تؤكده أدبيات الإرشاد الجماعي من حيث فاعليته في تحسين الكفاية الاجتماعية والقيمة الذاتية للأفراد، فهو يوفر فرصة لنمو العلاقات الاجتماعية التي تزيد من إمكانية التخلص مما تعلمه الفرد من سلوك واتجاهات غير مرغوبة، وهذا يتفق مع معظم الدراسات، منها دراسة (Campell , et, al, 1983) ودراسة (ظاهر،٢٠٠٩)، ودراسة (كرم الله ،٢٠١٠).

٤. إن المواقف التي اختيرت في الجلسات الإرشادية أثناء التدريب على أسلوب التحدث مع الذات كانت قريبة من الواقع المدرسي والبيئي مما ساعد على سهولة التفاعل معها.

٥. إن اختيار عينة البحث من طلاب المرحلة المتوسطة، وهي مرحلة عمرية حرجة يزداد فيها التطلع للمستقبل وتكثر فيها المشكلات فتكون الحاجة للإرشاد حاجة ماسة، وهو ما ساعد كثيراً في استجابة الطلاب للأسلوب الإرشادي والإفادة منه.

٦. إن استخدام المناقشة العلمية والنقد الموضوعي والتدريب البيتي كان له أثر في نجاح الأسلوب الإرشادي.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه نتائج عدد من الدراسات السابقه ومنها دراسة (Campell,et.al,1983) ، ودراسة (ظاهر،٢٠٠٩)، ودراسة (كرم الله ،٢٠١٠).

الاستنتاجات The Conclusions

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

١. وجود بعض حالات إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة وبدرجات متفاوتة، وذلك للتغيرات النفسية والجسمية في تلك المرحلة العمرية وكذلك للظروف الصعبة التي تعرضوا لها.

٢. إن للأنشطة والفعاليات والاستراتيجيات التي تضمنها الأسلوب الإرشادي أثر واضح وفاعلية عالية في خفض إيذاء الذات لدى الطلاب.

٣. حاجة الطلاب إلى مثل هذه الأساليب الإرشادية، لتعريفهم على السلوك المقبول اجتماعياً، ولتعلمهم على التفكير المنطقي السليم الذي يساعدهم على العيش بصحة نفسية خالية من الاضطرابات.

٤. إن الطلاب في المرحلة المتوسطة بحاجة ماسة إلى الأساليب الإرشادية النفسية التي تقوم على أساس الدراسة العلمية لحاجاتهم ومشكلاتهم، إذ أن وضع الطلاب في المدارس من دون إيجاد أساليب إرشادية لتعديل سلوكهم غير السوي أمر في غاية الأهمية.

التوصيات The Recommendations

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:

١. الاستفادة من الأسلوب الإرشادي المعتمد في هذه الدراسة من قبل المرشدين التربويين في مدارسهم لخفض إيذاء الذات لدى الطلبة.
٢. جعل موضوع التدريب على أسلوب التحدث مع الذات ضمن منهاج أعداد وتدريب القائمين على العملية الإرشادية في المدارس.
٣. ضرورة توعية أولياء أمور الطلبة وإرشادهم، بشأن كيفية إتاحة الفرصة أمام أبنائهم في المشاركة بالأنشطة الرياضية والترويحية لغرض تفريغ الشحنة العدوانية ضد الذات أو ضد الآخرين.
٤. عقد لقاءات دورية وإقامة برامج توجيهية وتثقيفية للطلاب داخل المدارس لبيان أهمية موضوع إيذاء الذات وخطورته على مستقبلهم الدراسي والصحي.
٥. إشراك إدارات المدارس (المدير ،المدرسين، المرشدين) بالعمل على خلق الأجواء التي تساعد في تهيئة البيئة المدرسية الملائمة التي تخفف من سلوكيات إيذاء الذات.

المقترحات The Suggestions

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:

١. إجراء دراسة اثر أسلوب التحدث مع الذات في خفض إيذاء الذات لدى الطلبة على مراحل دراسية أخرى (المرحلة الإعدادية، والمرحلة الجامعية).
٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية باستخدام أساليب إرشادية أخرى مثل (ايقاف التفكير، العقلاني العاطفي، النمذجه) وموازنتها مع أسلوب التحدث مع الذات في خفض إيذاء الذات الطلبة.
٣. إجراء دراسة مقارنة باستخدام الأسلوب الإرشادي المعتمد في البحث الحالي في خفض إيذاء الذات لدى طلبة المراحل الدراسية المختلفة وبحسب متغير النوع (ذكور – إناث).
٤. إجراء دراسة مقارنة باستخدام الأسلوب الإرشادي المعتمد في البحث الحالي في خفض إيذاء الذات لدى طلبة المراحل الدراسية المختلفة وبحسب متغير النوع (ذكور – إناث).

المصادر

أولاً : المصادر العـــربية

ثانياً : المصادر الأجنبية

أولاً: المصادر العربية

القران الكريم

- إبراهيم ، ريكان (١٩٨٧): النفس والعدوان، دراسة نفسية في ظاهرة العدوان البشري، ط١، دار الشؤون الثقافية العامة آفاق عربية، بغداد، العراق.
- إبراهيم، عبد الستار(١٩٩٤): العلاج النفسي السلوكي المعرفي، أساليبه وميادين تطبيقه، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
- إبراهيم، عبد الستار والدخيل، عبد الله وإبراهيم، رضوان (١٩٩٠): العلاج السلوكي للطفل، سلسلة عالم المعرفة، العدد (١٨٠).
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري (١٩٨٣): لسان العرب، ج٣، المؤسسة المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- أبو اسعد، احمد عبد اللطيف(٢٠١١): تعديل السلوك الإنساني، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- ـــ (٢٠١١): العملية الإرشادية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣): علم النفس التربوي، ط٣، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.
- أبو علام ، رجاء محمود (١٩٨٩) : الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية ، دار القلم ، الكويت .
- أحمد ، محمد عبد السلام (١٩٨١) : القياس النفسي ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .
- احمد ، يوسف الحاج (٢٠٠٨) :كبائر الذنوب ،ط١، دار ابن حجر، دمشق، سوريا.

- أرجايل، ميشيل وإبراهيم، عبد الستار (١٩٧٣): علم النفس ومشكلات الحياة الاجتماعية، دار الجيل للطباعة، الكويت.
- الاعرجي، إبراهيم مرتضى إبراهيم (٢٠٠٧): فقدان المعنى وعلاقته بالتوجه الديني ونمط الاستجابات المتطرفة لدى طلبة جامعة بغداد، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- الإمام، مصطفى محمود (١٩٩٠): التقويم والقياس، مطبعة جامعة بغداد، بغداد.
- الأميري، احمد علي بن محمد ناجي (٢٠٠١): فعالية برنامج إرشادي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في تعز، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- الأنصاري ، بدر محمد (٢٠٠٠): قياس الشخصية ، دار القلم الحديث ، الكويت .
- باترسون، س هـ (١٩٨١): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي ،ج١، دار القلم، الكويت.
- ـــ (١٩٩٠): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، ج٢، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.
- باولي وبرايمر (١٩٨٤): الأهداف التربوية مشكلة عالمية، ترجمة صادق إبراهيم عودة، اللجنة الأردنية للتعريب والترجمة والنشر، عمان، الأردن.
- البخاري ،ابي عبدالله محمد بن اسماعيل(٢٠٠٤): صحيح البخاري،ط٤، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان.
- بدوي، محمد (١٩٩٣): الثقافة النفسية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- بطرس، بطرس حافظ (٢٠٠٨): المشكلات النفسية وعلاجها، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- ـــ (٢٠١٠): تعديل وبناء سلوك الطفل، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- ـــ (٢٠١٠): المشكلات النفسية وعلاجها، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- ألبياتي، عبد الجبار وأثناسيوس، توفيق زكريا (١٩٧٧): الإحصاء الوصفي والاستدلالي، مطبعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق.
- تايلور، شيلي (٢٠٠٨): علم النفس الصحي، ترجمة وسام درويش بريك وآخرون، ط١، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- توفيق، عبد الجبار(١٩٨٥): التحليل الإحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية الطرق اللا معلمية، ط٢، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.
- ثورندايك ، أوبرت وهيجين ، اليزابيث (١٩٨٩) : القياس والتقويم في علم النفس والتربية ، ترجمة عبدالله الكيلاني وعبد الرحمن عدس ، مركز المكتب الأردني ، الأردن.
- جابر، عبد الحميد وعمر، محمود (١٩٧٨): دراسة لدافعية الحاجات لماسلو وعلاقتها بموقع الضبط والاستقلال الإدراكي، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.
- جرادات، فواز عبدالحميد (١٩٩٦): أثر برنامج إرشادي في تعديل السلوك العدواني لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن،أطروحة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- ـــ (١٩٩٦): السلوك العدواني عند الأطفال (مظاهره، أسبابه، علاجه)، رسالة المعلم، المجلد (٣٧) العدد الرابع، وزارة التربية والتعليم، عمان.
- الجسماني، عبد علي (١٩٨٣): سيكولوجية المراهقة والطفولة (أسبابها، خصائصها)، مكتبة آفاق عربية ومكتبة الفكر العربي، بغداد، العراق.

- ــ (٢٠٠٣): سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية، الدار العربية للعلوم، بغداد.
- الجهني، احمد حمدان(١٩٩٩): خصائص مرتكبي قتل النفس في المدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا، أكاديمية نايف العربية، السعودية.
- الحجار، محمد حمدي (٢٠٠٥): الوجيز في المدارس الحديثة للعلاج النفسي، نظرياتها وتطبيقاتها لعلم النفس السريري، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت.
- حجازي، فتياني أبو المكارم (٢٠٠٠): مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف السلوك العدواني لدى تلامذة المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- الحربي، عوض محمد عوض (٢٠٠٣): العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الحريري، رافده والأمامي، سمير (٢٠١١): الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- حسن، فاضل شاكر (٢٠٠٦): الكآبة علاقتها بإيذاء الذات لدى الأحداث الجانحين، بحث منشور ،مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، العدد (٧٤).
- الحفني، عبد المنعم (١٩٩١): موسوعة التحليل النفسي، المجلد الأول، مكتبة مدبولي، القاهرة.
- حمزة، مختار (١٩٧٦): إرشاد الآباء والأبناء، ط٢، مكتبة الخفاجي، القاهرة.
- الحياني، صبري بردان علي (٢٠١١): الإرشاد التربوي والنفسي الإسلامي ونظرياته، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن.

- الحيـاني، عاصـم محمـود (١٩٨٩): الإرشـاد التربـوي والنفسـي، دار الكتـب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
- الخالـدي، أديـب (٢٠٠١): الصـحة النفسـية، ط ١، الـدار العربيـة للنشـر والتوزيع، المكتبة الجامعية، غريان، ليبيا.
- الخطيب ،جمال (١٩٨٧): تعديل السلوك القوانين والإجراءات،عمان، الأردن.
- ــ (١٩٩٥): تعديل السلوك الإنساني، ط٣، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- ــ (٢٠٠١): تعديل السلوك الإنساني، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.
- الخطيـب، صـالح احمـد (٢٠٠٣): الإرشـاد النفسـي فـي المدرسـة (أسسـه، نظرياته، تطبيقاته)، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- دافيـدوف ، لنـدال (١٩٨٣) : مـدخل علـم الـنفس ، ترجمـة سـيد الطـواب وآخرون، مراجعة وتقديم فؤاد أبو حطب ،ط٣ ، منشورات مكتبة التحرير ، القاهرة ، مصر .
- الداهري، صالح حسن (١٩٩٨): مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد.
- الـداهري، صـالح حسـن احمـد والكبيسـي، وهيـب مجيـد (١٩٩٩): علـم الـنفس العام، ط١، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد، الأردن.
- الـدباغ، فخـري (١٩٨٦): المـوت اختيـاراً، دراسـة نفسـية اجتماعيـة موسـعة لظاهرة قتل النفس، ط٢، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- الدوسـري، صـالح جاسـم (١٩٨٥): الاتجاهـات العلميـة فـي تخطـيط بـرامج التوجيه والإرشاد، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (١٥).
- الـذهبي، ابـي عبـدالله محمـد بـن احمـد ،(٢٠٠٦) :الكبـائر، ط١،شـركة القـدس للتصدير القاهرة، مصر.

- راجح، احمد عزت (١٩٧٦): أصول علم النفس، دار القلم، بيروت.
- راضي، مؤيد عبد السادة (٢٠٠١): اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع وعلاقتها بإيذاء الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- ربيع، محمد شحاتة (٢٠٠٩): المرجع في علم النفس التجريبي، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الرحيم ،احمد حسن (١٩٩٦): المراهق في اسرته ومدرسته ومجتمعه،مركز البحوث التربوية والنفسية،جامعة بغداد ،وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- الرشود، عبد الله بن سعد (٢٠٠٦): ظاهرة الانتحار (التشخيص والعلاج)، ط١، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الرشيدي، بشير صالح وآخرون (٢٠٠١): تشخيص الاضطرابات النفسية، المكتبة الوطنية، الكويت.
- الرشيدي، بشير صالح والسهل، راشد علي (٢٠٠٠): مقدمة في الإرشاد النفسي، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- الرفاعي، نعيم (١٩٨٧): الصحة النفسية دراسة في سايكولوجية التكيف، ط٧، دمشق.
- الزبيدي، هيثم احمد علي (١٩٩٩): الشعور بالذنب وعلاقته ببعض الأمراض السيكوسوماتية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.
- ـــــ (٢٠١١): ثقافة العنف في المجتمع العراقي، ط١، دار تموز للطباعة والنشر، دمشق، سوريا.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٠): التوجيه والإرشاد النفسي ، ط٢، عالم الكتب، القاهرة.

- ـــ (١٩٨٨):الإرشاد والتوجيه النفسي ، ط٦، عالم الكتب، القاهرة.
- الزوبعي ، عبد الجليل (١٩٨٨): الاختبارات والمقاييس النفسية ،ط٢، مكتبة الميناء ، بغداد .
- الزوبعي ،عبد الجليل والغنام ، محمد أحمد (١٩٨٠) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط١ ، مطبعة جامعة بغداد .
- الزوبعي، عبد الجليل واليأس، محمد والكناني، أبراهيم (١٩٨١) : الاختبارات والمقاييس النفسية ، جامعة الموصل.
- السامرائي، عدنان محمد(١٩٩٠): محاولة الانتحار وإيذاء النفس ،بحث منشور،وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، العدد(٣٤)، بغداد، العراق.
- سفيان، نبيل (٢٠٠٢): المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة تعز، اليمن.
- السلطاني، ناجح كريم خضر (٢٠٠٤): الضغوط النفسية التي يتعرض لها المراهق العراقي وعلاقتها بعمره وجنسه ومفهوم الذات ومركز السيطرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- سليم، عبد العزيز إبراهيم (٢٠١١): المشكلات النفسية والسلوكية لدى الأطفال، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- سوليفان، كارين (٢٠٠٨): الأبناء والتربية المثالية في ظل الضغوط الحياتية، ترجمة خالد العامري، ط١، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية، القاهرة.
- شامخ، بسمة كريم (٢٠٠٩): التحدث مع الذات وعلاقته باضطراب التوافق والقلق من المستقبل لدى مرضى الجهاز الدوري، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- الشرنوبي، سعد الدين أبو الفتوح (٢٠٠١): المفاهيم والمعالجات الأساسية في الإحصاء، مطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر.
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٣): العملية الإرشادية والعلاجية، جامعة الإمام بن سعود الإسلامية، موسوعة الإرشاد والعلاج النفسي، رقم (٣).

- ـــ (١٩٩٤): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، ط١، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، السعودية.
- الشناوي، محمد وعبد الرحمن، محمد (١٩٩٨): العلاج السلوكي الحديث، أسسه وتطبيقاته، دار قباء، القاهرة.
- شيفر، شارلز وميلمان، هوارد (١٩٨٩): مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ترجمة نسيمه داود ونزيه حمدي، ط١، مطبعة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- صادق، سالم نوري (١٩٩٨): اثر أسلوب التفريغ الانفعالي في خفض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- صالح، احمد زكي (١٩٨٠): علم النفس التكويني، ط١،دار الفكر العربي، القاهرة.
- صالح، صالح مهدي وشامخ، بسمة كريم (٢٠١١): التحدث مع الذات وبعض الاضطرابات النفسية والسلوكية، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- صالح، قاسم حسين (١٩٨٨): الشخصية بين التنظير والقياس، مطبعة جامعة بغداد.
- ـــ (١٩٩٨): اضطرابات الشخصية(أسبابها، أصنافها، قياسها، طرق علاجها) مطبعة جامعة بغداد.
- ـــ (٢٠٠٢): علم نفس الشواذ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.
- ـــ (٢٠٠٥): علم نفس الشواذ والاضطرابات العقلية والنفسية، ط١، مطبعة جامعة صلاح الدين، أربيل.

- صفاء الدين، مؤيد (١٩٩١): تخطيط البرامج الإرشادية، دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل.
- صليبيا، جميل (١٩٦٠): المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
- ظافر، سوسن سمير عبد الله (٢٠٠٩): أثر التدريب على التعليم الذاتي والتنظيم الذاتي في تعديل سلوك الأنانية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- الظاهر، قحطان احمد (٢٠٠٤): تعديل السلوك، ط٢، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ظاهر، هدية جاسم حسن (٢٠٠٩): أثر أسلوبين إرشاديين التحصين ضد الضغوط والتعليمات الذاتية في تنمية حيوية الضمير لدى طالبات المرحلة المتوسطة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- عاقل، فاخر (١٩٨٨): معجم العلوم النفسية، دار الرائد العربي، بيروت.
- عبد الحفيظ ، أخلاص محمد وباهي ، مصطفى حسن (٢٠٠٠) : طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة .
- عبد الرحمن ، أنور حسين وزنكنة ، عدنان حقي (٢٠٠٨): الأسس التصورية والنظرية في مناهج العلوم الأنسانية والتطبيقية ، ط١، دار الكتب والوثائق ، بغداد .
- عبد الرحمن، سعد(١٩٨٣) : القياس النفسي ،ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.
- عبد الغفار عبد السلام (١٩٩٠): مقدمة في الصحة النفسية، دار النهضة العربية،كلية التربية، جامعة عين شمس،مصر.

- عبد الله، محمد قاسم (٢٠٠٤): مدخل إلى الصحة النفسية، ط٢، عمان الأردن.
- عبد الهادي، جودت عزت والعزة، سعيد حسني (٢٠٠٥): تعديل السلوك الإنساني دليل الآباء والمرشدين التربويين في القضايا التعليمية والنفسية والاجتماعية، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ـــــ (١٩٩٩): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- عثمان، فاروق السيد (٢٠٠١): القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- عدس ،عبد الرحمن (١٩٩٨) : أساسيات البحث التربوي ، ط٢ ، دار المعارف ، عمان ، الأردن .
- عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين (١٩٩٨): المدخل إلى علم النفس، ط٥، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ـــــ (٢٠٠٥): المدخل إلى علم النفس، ط٦، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- العريمي، أيمن (٢٠٠٧): الحوار مع النفس وكيفية الوصول إلى الذات، دار الأسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العزة، سعيد حسني وعبد الهادي، جودت عزت (١٩٩٩): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ (٢٠٠١): تعديل السلوك الإنساني،ط١،الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان،الاردن.
- العظماوي، إبراهيم كاظم (١٩٨٨): معالم من سيكولوجية الطفولة والفتوة والشباب، ط١، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق.

- العلواني، نشوة (٢٠٠٣): مشكلات ابنتي المراهقة هذه حلولها، ط١، دار البشائر الإسلامية، لبنان.
- علي، يمامة محسن (١٩٩٨): بناء مقياس لتقدير الذات لطالبات المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- عودة ، أحمد سلمان (٢٠٠٠) : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط٢،دار الراتب الجامعية ، بيروت .
- عودة، احمد والخليلي، خليل (٢٠٠٠): الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- عيدان ،دوفان وعدس ، عبدالرحمن وعبد الحق ، كايد (١٩٩٦) : البحث العلمي (مفهومة أدواتة أساليبة) ، ط٥ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .
- العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٨٥) : سيكولوجية الشباب العربي ، عمان،الأردن.
- ـــ (١٩٨٨): أمراض العصر الأمراض العقلية والنفسية والسيكوسوماتية، دار المعرفة الجامعية، بيروت.
- ـــ (١٩٩٣): مشكلات الطفولة والمراهقة أسسها الفسيولوجية والنفسية، ط١، دار العلوم العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- ـــ (٢٠٠٠) :مناهج البحث في علم النفس،ط١، دار الراتب الجامعية،الإسكندرية،مصر.
- الغامدي، محمد علي (١٩٩٠): العوامل النفسية والاجتماعية كدوافع لإيذاء الذات المتعمد لدى الشباب والراشدين، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة، السعودية.
- الغريب، رمزية (١٩٨٨) : مدخل إلى مناهج البحث التربوي ،ط١، مكتبة الفلاح ،الكويت.
- فان دالين، ديوبولد (١٩٨٠) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون ، ط٣ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .

- الفسفوس، عدنان احمد (٢٠٠٦): أساليب تعديل السلوك الإنساني، ط١، السلسلة الإرشادية رقم (٢)، فلسطين.
- الفقي، إبراهيم (٢٠٠٠): قوة التحكم بالذات، شركات الدكتور إبراهيم الفقي العالمية للتنمية البشرية، المركز الكندي للتنمية البشرية، كندا.
- ـــ (٢٠٠١): البرمجة اللغوية العصبية وفن الاتصال اللامحدود، المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية، كندا.
- فهمي، مصطفى (١٩٨٨): التوافق الشخصي والاجتماعي، ط١، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- فيركسون، جورج (١٩٩١): التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة هناء محسن العكيلي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- القاسم، جمال مثقال والسيد عبيد، ماجدة والزعبي، عماد (٢٠٠٠):الاضطرابات السلوكية، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- القاضي، يوسف مصطفى وفطيم، لطفي محمد وحسين، محمود عطا (١٩٨١): الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط١، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- القمش، مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمن (٢٠١١): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط٢، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- كازدين، ألان (٢٠٠٠): الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين، ترجمة عادل عبد الله محمد، ط١، دار الرشاد للطباعة والنشر، القاهرة.

- كاظم، غزوة فيصل (٢٠٠٩): إيذاء الذات وعلاقته بالشعور بالذنب لدى الأيتام في المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- كرم الله، عيدان شهف (٢٠١٠): أثر أسلوبين إرشاديين(الحديث الذاتي- إعادة بناء المعرفة) في تعديل البنى المعرفية للشخصية المميزة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- كفافي، علاء الدين (١٩٩٠): الصحة النفسية، ط٣، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ـــ(١٩٩٩): الإرشاد والعلاج النفسي الاسري والمنظور النسقي الاتصالي، ط١، دار الفكر العربي، الإسكندرية، مصر.
- كمال، علي (١٩٨٨): النفس انفعالاتها أمراضها وعلاجها، ج٢، ط٤، الدار العربية للطباعة، بغداد.
- الكندي، عبد الله رمضان (١٩٨٥): مبادئ الإحصاء وأساليب التحليل الإحصائي، ط٢، منشورات ذات السلاسل.
- المالح، حسان (١٩٩٥): الخوف الاجتماعي دراسة علمية للاضطراب النفسي، ط٢، دار الاشراقات، دمشق.
- المحارب، ناصر (٢٠٠٠): المرشد في العلاج الاستعرافي السلوكي، دار الزهراء، الرياض.
- محجوب ، وجيه (٢٠٠٢) : مقدمة في الأرشاد النفسي ، ط١ ، دار الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .
- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٠): العلاج السلوكي المعرفي أسس وتطبيقات، دار الرشاد، القاهرة.

- محمد، ليلى محمد (٢٠٠٢): السلوك العدواني عند الأطفال، مجلة الامن والحياة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، العدد(٢٢٩).
- محمود، حمدي شاكر (١٩٩٨): التوجيه والإرشاد الطلابي للمرشدين والمعلمين، ط١، دار الأندلس للنشر والتوزيع، السعودية.
- محمود، غازي صالح ومطر، شيماء عبد (٢٠١١): مفهوم الذات، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مخزومي، أمل (٢٠٠٤): دليل العائلة النفسي، ط١، دار العلم للملايين، بيروت.
- معربس، لابا سليم (٢٠١٠): الاكتئاب لدى الشباب، ط١، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- معوض، خليل ميخائيل (١٩٨٥): سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة، ط٢، دار الفكر الجامعي، القاهرة.
- ـــــ (١٩٩٩): علم النفس الاجتماعي، ط٢، دار الفكر الجامعي، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، مصر.
- المغربي، سعد (١٩٧٤): علم النفس الجنائي، وزارة الداخلية، كلية الشرطة، مطبعة كلية الشرطة، القاهرة.
- مكلفين، روبرت وغروس، رتشاد (١٩٨٣): مدخل علم النفس الاجتماعي، ترجمة محمد الحمداني وآخرون، ط١، دار الأوائل للنشر، الجامعة الأردنية، عمان.
- المليجي، حلمي (٢٠٠٠): علم النفس المعاصر، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- منصور، علي وآخرون (٢٠٠٠): الدورة التدريبية الإرشادية الأولى، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

- الموسوي ، خديجة وباقر ، معين (٢٠٠٦) : إيذاء الذات وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، بحث منشور ، مجلة آداب المستنصرية، العدد(٣٨).
- نادر، امتياز(٢٠٠٧): البرمجة اللغوية والعصبية ، ط١، دار حمورابي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- نبيل ، جودت ولبيرت (١٩٨٢) : التجريب في العلوم السلوكية ، مقدمة في البحث العلمي ، ترجمة موفق الحمداني ، مطبعة جامعة بغداد .
- نشواني، عبد الحميد (١٩٩٧): علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، عمان.
- النمر، أسعد (١٩٩٥): في سيكولوجية العدوان، الدار الجديدة للطباعة والنشر، الدمام.
- النوايسة ،اديب عبدالله والقطاونة ،ايمان طه (٢٠١١): معجم المفاهيم والمصطلحات السلوكية،ط١،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ،عمان، الاردن.
- هانت، سونيا وهيلين، جينفير (١٩٨٨): نمو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية، ترجمة وتقديم قيس النوري، ط١، دار الشؤون الثقافية العام، بغداد.
- الهمشري، محمد علي قطب وعبد الجواد، وفاء محمد (٢٠٠٠): عدوان الأطفال، ط٢، مكتبة العبيكان، الرياض.
- هيلز، ديانا وهيلز، روبرت (١٩٩٩): العناية بالعقل والنفس ،تعريب واقتباس عبد علي الجسماني، ط١، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان.
- وزارة التربية العراقية (١٩٧٧): نظام المدارس الثانوية في العراق، رقم (٣)، مديرية مطبعة وزارة التربية، بغداد.

- يحيى، خولة احمد (٢٠٠٠): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- يعقوب ، نايف نافذ رشيد (٢٠٠٢) : مركز الضبط وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر الأساس في مدينة أربد ، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا ، المجلد الأول ، العدد (٣١) .

ثانياً: المصادر الأجنبية

- Adams. G. S (1964): Measuremant and Evaluation Education psychology Gudance, New York. Holt.
- Allen, M-J & yen, W, M (1979): Introduction to Meadsurement Theory, Califrnis Brook Sicole ,U.S.A,vol (45),No(8).
- Allman, Lawernce, R & Jaff Dennis T (1978): Abnorm Psychologyi The Life cycl, New York, Harper & Row Publisheys.
- Arnold, F.W., et. Al. (2003):Parenting Practices and childhood disruptive behavior in the Summer treatment program. Poster presented at the 37th annual convention of the Association for Advancement of Behavior Therapy Boston, U.S.A.
- Atkinson, R.C., Smith.E.E., & Hoeksema, S. N. (1996): Hilgards Interoduction to: Psychology (12th Ed). New York, Harcourt Brace.
- Bandura,a(1973): social learning and personality development holt ,Rinehart and winston nic.N.j.
- Barron, A. (1981): psychology Haltsa under Inernational Education, Japan.
- Beckan, david, (1967): Suicide and the Methods of introspection, Jossey-bass, Inc, San Francisco.

- Berdie, R (1959): Counseling Principles and Presumptions, Journal of conuneling psychology, N (3).
- Best, T.W., (1981): Research in education, (4th.Ed), U.S.A: New.
- Black, S (1993): Short-Term counseling A humanistic, Approach for the Helping professions, California- Wesley Bublishing company.
- Boeree, George (2002): A Bio-social Theory of Neurosis, Shippensburg university, Pennsylvania, U.S.A
- Branscombe, N.R. and warn D.L (1994): Collective self esteem cones quences, of out group derogation when avalued Social psychology, 24.
- Bryant , R&,et . al (1998) : Why is Hostility directed toward self when the adolescent faces emotional stress , American Journal of psychiatry vol . (106) . no(24) .
- Carighead ,W.E (1982) : Abrief clinical history of cognitive behafior therapy children ,school psycsychology yeriew , vol.(11),no (1).
- Chapman, Alexander L., et. Al (2006): Solving The Puzzle of Deliberate Self-Harm: The Experiential Avoidance Model, Behaviour Research and Therapy, Elsevier Publishing Inc.,Washington, U.s.A., Vol. 44.
- Clark, D.M. & Teasdal, J. d. (1982): Diurnal variation in clinica Depression and Aceseibility of Memories experiences, Journal of Abnormal Psychology, vol. 21, No.20, A.P.A. press Inc., U.S.A.
- Cronbach, T. M (1978): Research in development of psychology, The free press- New York.
- Demoor, G.R. & Robertson, A. R. (1996): Suicide in the 18 years After Deliberate self-Harm, A prospective study British Journal of psychiatry, vol. 169, U.K
- Early, MB. (2000): Mental Health Concepts and techniques for occupational theerpy assistant. (3rd ed.) New York: Williams & wilkins.
- Eister, R & Frederson, L (1980): Perfecting social skills, Aguideto inter personal Behavior Development, New York.

- Ellis,Albert (1985): Acognitive and Affective Emetional Disturbance American Psychologists Vol (40) No (4).
- Flanders, NA (1967): Some relation ships Among teacher influence, Pupil Attitudes and Achievemen in Admidon, E.s and Hough, J.B Interactions, Addison-Wesley.
- Ford, C.S; Hovaland, C.I & Sollenberger, R.T. (1968): Frustration and Aggrssion, Fifteenth Edition, Yale University press Inc, New Jersey, U.S.A.
- Franzoi, S. L. (2003): Social psychology, Thiydedition, U.S.A. Mc Grow Hill.
- Freud, S. (1964): Why war, The standard edition of the complete psychological wark of sigmond Feued, New York.
- Gotlib, I. H. (1982): Self-reinfor Cement and depression in interaction, the role of performance Lovel, U.S.A
- Harder ,D.W.(1980) : Life Events and psy chology among first Psychatric , admissions , jounal of abnormal of Psycholojy . U.S.A.
- Having, Kaplan & Hurst, pokorny (1971): Self-Derogation and child hood Broken Home, Journal of Marriage and family vol (33).
- Hawkins, Joyce (1984): The oxford Dictionary, Clarendon press oxpod,New york U.S.A.
- Hawton, Keith & James, Anthony (2002): Suicide and Deliberate self-harm in young people, Bmj publishing Group Ltd., U.K., vol. 330.
- Hjelle, L.A & Ziegler, D. J. (1981): personality Theories, basic Assumptions, Research, and Applocations, second York, U.S.A.
- Hoffman, Lois et. Al. (1988): Developmental Psychology, Fifth Edition, Random House, New York, U.S.A.
- Horney, K. (1939): Neurotic guilt Feelings. New ways in Psychoanalysis. W.w. Norton & company. Incpubllisher. New York.
- Hurry, J. & storey, P. (2000): Assess Young People who Deliberately Harm Themselves, Britissh Journal of Psychiatry, Vol. 176, U.K.

- Jarvienen, L. (1977): Personality characteristies of violent offenders and Suicidal inviduals, first edition Soumalalinen tiedeakattemia Press, Inc.
- John, paul-scoot(1967): Aggression Ehe University of Chicago press, Chicago-london..
- Jones, I.H. & Daniels, B.A (1996): An Ethological approach to Self-Injury, Brit Journal of Psychiatry, Vol. 169, U.K.
- Kanan, Linda & Finger, Jennifer (2005): Self-injury: Awareness and strategis for School Mental Health Providers, cde. State. Co.us.
- Kehrberg, C. (1997): Self-mulative behavior. J. Am psychiatry, Vol. No (3), A.P.A. prees Inc, U.S.A.
- Kelly. G. (1982): Social skills Training Apractical Guide for Intervention sprining PUP, co., New York.
- Kerbnerg (1993): Aggression In Personality Disorders and Perversions, New York, U.S.A.
- Klenike, C.L. (1978): Self-perception, first Edition, W.H. Freeman Company press, Sanfrancisco, U.S.A.
- Klonsky, E. David, et. al. (2003): Deliberate self-Harm in a Nonclinical population: pravalenc and psychological correlates, American Journal of psychiatry, National Research Service Award, U,S.A., vol. 160, N.8.
- Leary, (2007): Self-compassion, http://www.dukenews. Duke. Edu/html.
- Linehan, m.m. (1981): Asocial-behavioral analysis of Suicide and bara Suicide, implication for clinical assessment and treatment "jounal of abnormal psychology, vol. Go, No. g. A. P. A. press inc, U.S.A.
- -————————(1993): Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline personality Disorder. New York: Guilford press.
- Martin, paula A. F (2006): Cognitive-behavioral therapy, Gale Encyclopedia of Medicine, http//www.healthatos.com.

- Meichenbaum Donald H. & Goodman J. (1982): Training Impulsive children to themselves, university of waterloo, Ontario, Canada.

- Meichnbaum, D., & Cameron, R (1983): Stress inoculation training: Toward a general paradigm for training coping skills, In D. Meichenbaum & M. Jaremko (eds), stress reduction and preventionNew York.
- Murphy, R. K (1988): psychological testing principles and Application, New York, Hill International, Jon.
- Myers, D.J. (1999): Social psychology. New York: mc craw-Hill companies Inc.
- Nunnally, J, C (1978): Psychometric theory, New York, Me Grow-Hill.
- Ollendick, T.H & Cerny, J.A. (1981): Clinical behavior therapy, holt. Rinehart, New York.
- Patten, peggy Maed (1996): Developing social skill University ofIllinois. http//www.nncc.org
- Pellicer,F, et.al.(1998):Self-Mutliation in the Lesch – Nyhan syndrome: Acorpoiconess problem ,Anew hypothesis , journal of medical hypothesis vol , 50 , Harcourt brace c0.ltd,U.S.A.
- Rathus, Spencer A. (1990): Psychology, fourth Edition, Holt, Rinehart and wiston fort worth Inc, Texas, U.S.A.
- Rather, L. (1990): The borderline bersonality-An adlerian overview-eric number: ed 322g, U.S.A.
- Rodham, K., et. Al. (2005): Deliberate self-Harm in Adolescents: Importance of Gender, Psychiatric Times, Health care media, U.K., Volxxll, Issue 1.
- Ruthan, mary (1974): The effect of Group counseling on the self-Concept, Academic Performance Abstract international, Vol, 39, No (3).
- Sartorius (1993): Treatment of mental disorder, second edition, oxford university press, New York, U.S.A.
- Selekman, Matthew (2002): Adolescent self-Harm American Association for Marriage and Family Therapy, Alexandria, U.S.A.

- Shertzer, B, & ston, B (1980): Fundamentals of Counseling. (3rg Ed) Boston: Houghton Mifflin co.
- Siege, K. (2005): self-Harm, Journal of the Minnesota state Medical.
- Stefan, charles, (1977): The Efect of role enactment on high shool studentes, performance and self-image unpublished dectoral dissertation, ohio University.
- Strickland, B (1989): Internal-external control expectancies, from contingency to creativity, American psychologist. No (10).
- Swain, Dewey (2006): self-Injury: A Search for understanding, Crisis Counselors, Helpine Inc., U.S.A. www.helpline.net
- Thompson, coleen (1996): Self-injury, copyright, C. All rights reserved.
- Wessely, S. (1996): Deliberate self-Harm and Probation service; An overlooked Public Health proplem, Vol. 18, No. 2, U.S.A.
- whitlock, Janis & knox. Kerry L. (2007): The Relationship Between self-injurious Behavior and suicide in a Youg Adult.New York ,vol.150,N(30),U.S.A.
- World Health organization (W.H.O) (1997): Lexicon of Cross-Cultural Terms, W.H.O. press Inc., Geneva, Switzerland.
- Ystgaard, M, et. al (2003): Deliberate self-harm in Adolescents, the National center for Suicide Researchand prevent publications, university I oslo, oslo, Norway, vol. 123, N. 16.
- Zeller, R. A.&, Carmines, E. G. (1980): Measurement in the Social Sciences the link Between theory and Data, comberidge. University, New York.

الملاحق

ملحق(١)

بسم الله الرحمن الرحيم
جمهورية العراق

Republic Of Ira
Ministry of Education

Directorate General of education iyala

Number :
A.D Date:

A.H Date

وزارة التربية
المديرية العامة لتربية ديالى
مديرية التخطيط التربوى/البحوث والدراسات

العدد/ ٧٩١٠
التاريخ الميلادي ١٧/ ٥/ ٢٠١١ م
التاريخ الهجري / ٣ / ١٤٣٢ هـ

الى/ ادارة متوسطة العراق للبنين
م/ تسهيل مهمـــــــــة

حصلت الموافقه على تسهيل مهمه طالب الماجستير (صاحب عبد الله حمد) في جامعه ديالى/ كلية التربية / الاصمعي / قسم العلوم التربوية والنفسية / تخصص الارشاد النفسي والتوجيه التربوي لغرض اجـــــراء البحث الموسوم (اثر اسلوب التحدث مع الذات في خفض ايذاء الذات لدى طلاب المرحله المتوسطه)

مع التقدير ٠

فوزي حمودي ابراهيم
ع٠ المدير العام

نسخه منه الى
السيدة المعاونه للعلم مع التقدير
مديرية الاشراف الاختصاص للعلم مع التقدير
مديرية التخطيط التربوى/ البحوث والدراسات

(منتهى)

ملحق(٢)

جامعـة ديـالـى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسيـة
الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي
الدراســات العليا – الماجستير

م/ استبانـه استطلاعية

تحية طيبة

يروم الباحث القيام بدراسة تهدف إلى التعرف على إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة والذي يقصد به **(سلوك عنف موجه نحو الذات من الشخص نفسه ينشأ نتيجة تعرض الفرد لموقف محبط أو فشله في تصريفه نحو العالم الخارجي، فقد يخلق لديه حالة من اليأس والاستسلام وقد ينتج عنه سوء التوافق النفسي والاجتماعي وضعف الثقة بالنفس، فيثير لديه دافعاً لعقاب ذاته).**

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال ولما لآرائكم السديدة من أثر فعال في إنضاج البحث يرجى الإجابة عن السؤال الآتي:

- هل توجد سلوكيات إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

◯ نعم ◯ لا

إذا كان الجواب نعم فما هي السلوكيات التي يمارسها الطلاب والتي تدل على إيذاء الذات؟

◯ مدرس ◯ مرشد

مع الشكر والتقدير

طالب الماجستير
صاحب عبدالله حمد

ملحق(٣)

جامعـة ديالـى
كلية التربية للعلوم الانسانيه
قسم العلوم التربوية والنفسيـة
الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي
الدراسـات العليا– الماجسـتير

م/ استمارة معلومات أولية لإجراء التكافؤ بين أفراد المجموعتين

عزيزي الطالب...

يرجو الباحث تعاونك في الإجابة عن هذه الاستمارة وستكون المعلومات محددة ولأغراض البحث العلمي فقط ولا يطلع عليها أحد سوى الباحث.

١. الصف:

٢. التحصيل الدراسي للأب: ابتدائي ثانوي جامعي

٣. التحصيل الدراسي للأم : ابتدائي ثانوي جامعي

٤. مهنة الأب: موظف أعمال حرة لا يعمل

٥. مهنة الأم : موظفة ربة بيت

٦. عائدية السكن: ملك إيجار

مع فائق الاحترام والتقدير

طالب الماجستير

صاحب عبدالله حمد

ملحق(٤)

أسماء السادة الخبراء مرتبة حسب الحروف الهجائية ودرجاتهم العلمية

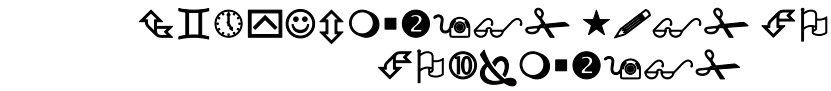
ت	اسم الخبير واللقب العلمي	مكان العمل	أ	ب
١	أ.د. أحسان عليوي ناصر	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن الهيثم		*
٢	أ.د. خليل إبراهيم رسول	جامعة بغداد/ كلية الآداب	*	
٣	أ.د. سالم نوري صادق	جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*
٤	أ.د. سامي مهدي صالح	جامعة ديالى/ مركز أبحاث الطفولة		*
٥	أ.د. صاحب عبد مرزوك	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد		*
٦	أ.د. صالح مهدي صالح	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	*	*
٧	أ.د. ليث كريم حمد	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية	*	*
٨	أ.د. محمود كاظم محمود	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	*	*
٩	أ.د. مهند محمد عبدالستار	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية	*	
١٠	أ.د. نادية شعبان مصطفى	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية		*
١١	أ.د. نشعه كريم عذاب	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية		*
١٢	أ.د. وهيب مجيد الكبيسي	جامعة بغداد/ كلية الآداب	*	
١٣	أ.د. يحيى داود الجنابي	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية		*
١٤	أ.م.د. بشرى عناد مبارك	جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية	*	
١٥	أ.م.د.هناء محمودالمشهداني	الجامعة المستنصرية / كلية التربية	*	
١٦	أ.م.د. هيثم أحمد علي	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	

أ. أسماء السادة الخبراء على صلاحية المقياس.

ب. أسماء السادة الخبراء على صلاحية الأسلوب الإرشادي.

ملحق(٥)

مقياس(إيذاء الذات) المقدم للخبراء



جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا – الماجستير

م/ استمارة آراء الخبراء في بيان مدى صلاحية فقرات المقياس

الأستاذ الفاضل.....المحترم

تحية طيبة

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ **(أثر أسلوب التحدث مع الذات في خفض إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة)** ولتحقيق أهداف البحث في قياس إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة تبنى الباحث مقياس إيذاء الذات الذي أعدته (كاظم) في عام (٢٠٠٩) في دراسة ماجستير،وطبقته على طلبة المرحلة المتوسطة، وقد تبنت نظرية **(الاحباط – العدوان) لدولارد وميلر** في بناء مقياسها، وقد ورد تعريف مصطلح إيذاء الذات عند (كاظم) بأنه: **سلوك عنف موجه نحو الذات من الشخص نفسه ينشأ نتيجة تعرض الفرد إلى موقف محبط أو فشله في تصريفه نحو العالم الخارجي فقد يخلق لديه حالة من اليأس والاستسلام وقد ينتج عنها سوء التوافق النفسي والاجتماعي وضعف الثقة بالنفس، فتثير لديه دافعاً لعقاب ذاته.**

علماً أن بدائل الاستجابة أمام كل فقرة في المقياس هي **(تنطبق علي تماماً، تنطبق علي إلى حد ما ، لا تنطبق).**

مع خالص الشكر والامتنان

المشرف	**طالب الماجستير**
أ.د عدنان محمود المهداوي	**صاحب عبدالله حمد**

ت	الفقرات	مدى صلاحية الفقرة		الملاحظات
		صالحة	غير صالحة	
١	أعاقب نفسي حينما لا أستطيع الرد على عدوان الآخرين			
٢	أتهاون في رعاية صحتي حينما أحبط في تعاملي مع الآخرين			
٣	اضرب رأسي في الحائط حينما أكون غاضباَ			
٤	اشد شعري حينما افشل في تحقيق أهدافي			
٥	اضرب وجهي حينما يستثار غضبي ولا استطيع الرد			
٦	اصرخ بأعلى صوت حينما لا استطيع مواجهة المقابل			
٧	أضرب برجلي حينما أجد نفسي عاجزاَ عن التخلص من موقف ما			
٨	أزج نفسي في أعمال تسبب لي الأذى			
٩	أضرب الحائط بيدي حينما اشعر بالفشل			
١٠	اشوه جسمي باستخدام الآلات الحادة.			
١١	تنتابني رغبة بالانتحار.			
١٢	أسعى بنفسي إلى الإصابة بالحوادث في حالة غضبي			
١٣	أحس بأنني أعاقب وأعذب في حياتي وإنني استحق ذلك.			
١٤	أعض لساني بقوة عندما يثير احد غضبي أو مشاعري.			
١٥	اضرب عن الطعام حينما اختلف مع احد إفراد أسرتي.			
١٦	أعض شفتي حينما أواجه موقفاَ محرجاَ.			
١٧	ليس لدي عدد كبير من الأصدقاء			
١٨	أضع نفسي في مواقف مهينة.			
١٩	اكرر أخطائي ولا استفيد من تجاربي.			
٢٠	أتلقى المصائب بصدر رحب ولا ارغب في مواجهتها.			
٢١	أقدم على الأفعال التي تضرني.			
٢٢	ألوم نفسي بشدة حتى في الأمور البسيطة			
٢٣	افقد اتزاني حينما أتعرض إلى مشكلة أو محنة.			

٢٤	أجد نفسي غير قادر على أداء أي عمل			
٢٥	احتاج إلى المساعدة حتى في عمل الأشياء البسيطة			
٢٦	اشعر إني اكره ذاتي لما عانيته في الحياة			
٢٧	اشعر اني دون الآخرين			
٢٨	اعاقب نفسي في عدم المشاركة في أي نشاط			
٢٩	انزعج من طرح الأسئلة علي			
٣٠	انزعج من طلب المساعدة حينما احتاج لذلك			
٣١	أثق بالآخرين مثلما أثق بنفسي			
٣٢	أحس إنني منبوذاً من قبل الآخرين.			
٣٣	أجد صعوبة في منح ثقتي للآخرين			
٣٤	تتملكني النوايا السيئة بالآخرين حينما أكون تحت ضغط شديد			
٣٥	افشل في إقامة علاقات قوية مع الآخرين			
٣٦	علاقتي مع الآخرين غير مستقرة			
٣٧	وجود الآخرين بالقرب مني غير مفيد.			
٣٨	أجد رغبة في انتقادي من الآخرين.			
٣٩	أحس ببغض الآخرين لي.			
٤٠	أتمنى أن تحطم القنبلة الذرية العالم بأسره			
٤١	أحس إنني مضطهد في هذه الحياة			
٤٢	اشعر أني سريع الانفعال.			
٤٣	اصف نفسي بكلمات بذيئة عند فشلي في مواجهة الآخرين.			

ملحق(٦)

مقياس إيذاء الذات بصيغته النهائية

جامعة ديالى

كلية التربية للعلوم الانسانيه

الدراسات العليا . الماجستير

عزيزي الطالب...

تحية طيبة ...

بين يديك مجموعة من الفقرات المطلوب منك قراءتها بدقة، ثم ضع علامة (√) في الحقل المناسب والذي ينطبق عليك أكثر من غيره ولا تترك فقرة واحدة دون الإجابة عنها، خذ الوقت اللازم لقراءة هذه الاستمارة والإجابة عليها بنفسك، ولتعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة ومن المهم أن تعبر عن رأيك بصراحة، وإجابتك لن يطلع عليها احد سوى الباحث ولا داعي لذكر الاسم وأن هذه المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

((وشكراً لك على تعاونك معنا))

المشرف	طالب الماجستير
أ.د. عدنان محمود المهداوي	صاحب عبدالله حمد

ت	الفقرات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي إلى حد ما	لا تنطبق
١	اعاقب نفسي حينما لااستطيع الرد على عدوان الآخرين			
٢	أتهاون في رعاية صحتي حينما أحبط في تعاملي مع الآخرين			
٣	اضرب رأسي في الحائط حينما أكون غاضباً			
٤	اشد شعري حينما افشل في تحقيق أهدافي			
٥	اضرب وجهي حين يستثار غضبي ولا أ ستطيع الرد			
٦	اصرخ بأعلى صوت حينما لااستطيع مواجهة المقابل			
٧	أضرب برجلي حينما أجد نفسي عاجزاً عن التخلص من موقف ما			
٨	أزج نفسي في إعمال تسبب لي الأذى			
٩	أضرب الحائط بيدي حينما اشعر بالفشل			
١٠	اشوه جسمي باستخدام الآلات الحادة.			
١١	تنتابني رغبة بالانتحار.			
١٢	أسعى بنفسي إلى الإصابة بالحوادث في حالة غضبي			
١٣	أحس بأنني أعاقب وأعذب في حياتي وإنني استحق ذلك.			
١٤	أعض لساني بقوة عندما يثير احد غضبي أو مشاعري.			
١٥	اضرب عن الطعام حينما اختلف مع احد إفراد أسرتي.			
١٦	أعض شفتي حينما أواجه موقفاً محرجا.			
١٧	ليس لدي عدد كبير من الأصدقاء			
١٨	أضع نفسي في مواقف مهينة.			
١٩	اكرر أخطائي ولا استفيد من تجاربي.			
٢٠	أتلقى المصائب بصدر رحب ولا ارغب في مواجهتها.			
٢١	أقدم على الأفعال التي تضرني.			
٢٢	ألوم نفسي بشدة حتى في الامورالبسيطة			

٢٣	افقد اتزاني حينما أتعرض إلى مشكلة أو محنة.			
٢٤	أجد نفسي غير قادر على أداء أي عمل			
٢٥	احتاج إلى المساعدة حتى في عمل الأشياء البسيطة			
٢٦	اشعر اني اكره ذاتي لما عانيته في الحياة			
٢٧	اشعر اني دون الآخرين			
٢٨	اعاقب نفسي في عدم المشاركة في أي نشاط			
٢٩	انزعج من طرح الأسئلة علي			
٣٠	انزعج من طلب المساعدة حينما احتاج لذلك			
٣١	أثق بالآخرين مثلما أثق بنفسي			
٣٢	أحس إنني منبوذاً من قبل الآخرين.			
٣٣	أجد صعوبة في منح ثقتي للآخرين			
٣٤	تتملكني النوايا السيئة بالآخرين حينما أكون تحت ضغط شديد			
٣٥	افشل في إقامة علاقات قوية مع الآخرين			
٣٦	علاقتي مع الآخرين غير مستقرة			
٣٧	وجود الآخرين بالقرب مني غير مفيد.			
٣٨	أجد رغبة في انتقادي من الآخرين.			
٣٩	أحس ببغض الآخرين لي.			
٤٠	أتمنى إن تحطم القنبلة الذرية العالم بأسره			
٤١	أحس إنني مضطهد في هذه الحياة			
٤٢	اشعر أني سريع الانفعال.			
٤٣	اصف نفسي بكلمات بذيئة عند فشلي في مواجهة الآخرين.			

ملحق(٧)

جامعة ديالى

كلية التربية للعلوم الانسانيه

قسم العلوم التربوية والنفسية

الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

م/ استبانه آراء الخبراء حول صلاحية الأسلوب الإرشادي

الأستاذ الفاضل.....المحترم

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ **(أثر أسلوب التحدث مع الذات في خفض إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة).**

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطبيق أسلوب إرشادي (أسلوب التحدث مع الذات) يتم تنفيذه من خلال برنامج أرشادي ، وتبنى الباحث النظرية السلوكية المعرفية وفق اتجاه (دونالد ميكينبوم) إطاراً مرجعياً في تطبيق أسلوبه الإرشادي.

وقد عرف ميكينبوم (Meichenbaum,1974) التحدث مع الذات على أنه **(الكلام الداخلي أو الذاتي الذي يقلل من آلية النشاط السلوكي غير المتوافق ويزودنا بأساس لتقديم سلوك جديد متوافق)** (باترسون، ١٩٩٠، ص١٢٢).

وهو يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات وهي: تقديم الموضوع، المناقشة، الحوار الداخلي، النمذجة، التعزيز الاجتماعي، التغذية الراجعة، التدريب البيتي، التعليمات الذاتية وتشمل:

١. إعادة صياغة مطالب المهمة.
٢. تعليمات (إرشادات) بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف.
٣. أسلوب معرفي باستخدام التخيل في البحث عن حل.
٤. عبارات مكافأة الذات (التعزيز الذاتي).
٥. مثال لاستجابة ضعيفة أو خاطئة يتبعها سبب عدم ملائمتها.
٦. عبارات تصف كيفية التعامل مع الفشل، وكيفية الوصول إلى الاستجابة المناسبة.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة واسعة ودراية علمية في مجال تخصصكم، نعرض على حضراتكم الأسلوب الإرشادي الذي يروم الباحث تطبيقه على عينة البحث، راجين إبداء آرائكم وتوجيهاتكم ومقترحاتكم في الأمور الآتية:

١. مدى مناسبة المواضيع لفقرات الجلسات.
٢. مدى ملائمة الأسلوب لهدف البحث.
٣. مدى مناسبة الاستراتيجيات والفنيات الإرشادية في تطبيق أسلوب التحدث مع الذات.
٤. الأنشطة التي تحقق الهدف.
٥. تفضلكم بإضافة ما ترونه مناسباً.

ولكم فائق الشكر والامتنان

المشرف **طالب الماجستير**

أ.د. عدنان محمود عباس المهداوي **صاحب عبد الله حمد**

عناوين الجلسات الإرشادية

ت	الفقرات	عنوان الجلسة
١	– ألوم نفسي بشدة حتى في الأمور البسيطة.	خفض لوم الذات
٢	– أشد شعري حينما افشل في تحقيق أهدافي.	الاستقرار النفسي
٣	– أثق بالآخرين مثلما أثق بنفسي.	الثقة بالآخرين
	– أجد صعوبة في منح ثقتي للآخرين.	
٤	– أنزعج من طرح الأسئلة علي.	خفض الغضب
	– أضرب الحائط بيدي حينما أشعر بالفشل.	
	– أضرب برجلي حينما أجد نفسي عاجزاً عن التخلص من موقف ما.	
٥	– أصرخ بأعلى صوت عندما لا أستطيع مواجهة المقابل.	الاتزان الانفعالي
	– أفقد اتزاني عندما أتعرض إلى مشكلة او محنة.	
	– أشعر أني سريع الانفعال.	
٦	– أشعر أني دون الآخرين.	تقدير الذات
	– أجد رغبة في انتقادي من قبل الآخرين.	
	– أصف نفسي بكلمات بذيئة عند فشلي في مواجهة الآخرين.	
	– أشعر أني أكره ذاتي لما عانيته في الحياة.	
٧	– أضرب عن الطعام حينما أختلف مع أحد أفراد أسرتي.	التوافق النفسي والأسري
٨	– أعاقب نفسي في عدم المشاركة بأي نشاط.	تأكيد الذات
	– أعاقب نفسي حينما لا أستطيع الرد على عدوان الآخرين.	
٩	– أجد نفسي غير قادر على أداء أي عمل.	الثقة بالنفس
	– أحس أنني مضطهد في هذه الحياة	
١٠	– ليس لدي عدد كبير من الأصدقاء	العلاقات الاجتماعية
	– تتملكني النوايا السيئة بالآخرين عندما أكون تحت ضغط شديد.	

الجلسة الأولى (الافتتاحية) **مدة الجلسة (٦٠) دقيقة**

الموضوع	الافتتاحية
الحاجات	حاجة الطلاب إلى: – التعارف المتبادل بين أفراد المجموعة من جهة وبين المرشد من جهة أخرى. – تعريف طلاب المجموعة على مكان وزمان عقد الجلسات الإرشادية. – تعريف طلاب المجموعة على الضوابط والتعليمات الخاصة بالجلسات الإرشادية.
الهدف الخاص	تهيئة أفراد المجموعة للتفاعل مع الأسلوب الإرشادي
الأهداف السلوكية	– أن يتعرف أفراد المجموعة على المرشد لغرض إزالة الحاجز النفسي. – أن يتعارف أفراد المجموعة فيما بينهم. – أن يتعرف طلاب المجموعة على مكان وزمان عقد الجلسات الإرشادية. – أن يتعرف طلاب المجموعة على الضوابط والتعليمات الخاصة بالجلسات الإرشادية.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة، التغذية الراجعة
الأنشطة المقدمة	– تعريف المرشد وعمله لطلاب المجموعة. – تقديم طلاب المجموعة أنفسهم أمام المرشد. – تقديم الحلوى لهم لتهيئة جو من الألفة ولكسر الحاجز النفسي. – تحديد مكان وزمان الجلسات الإرشادية، وحثهم على ضرورة الالتزام بضوابط وتعليمات الجلسات الإرشادية. – فتح باب الحوار والمناقشة لطلاب المجموعة بجو من الحرية والاحترام والاهتمام بآرائهم حول مكان الجلسات وزمانها.
التقويم	يوجه المرشد الأسئلة الآتية لطلاب المجموعة: ▪ هل يوجد طالب لا يعرف اسم احد زملائه أو اسم المرشد؟ ▪ هل يوجد طالب لا يرغب بالاشتراك في جلسات الأسلوب الإرشادي؟ ▪ هل يوجد طالب لا يناسبه الوقت المخصص للجلسات الإرشادية ؟

الجلسة الثانية (خفض لوم الذات) مدة الجلسة (٤٥) دقيقة

الموضوع	خفض لوم الذات
الحاجات	حاجة الطلاب إلى: – معرفة معنى لوم الذات. – معرفة أساليب خفض لوم الذات.
الهدف الخاص	مساعدة الطلاب على كيفية خفض لوم الذات
الأهداف السلوكية	أن يتعرف الطالب على: – معنى لوم الذات. – على أساليب التخلص من لوم الذات. – كيفية الابتعاد عن لوم الذات.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ، النمذجة ، إعادة صياغة مطالب المهمة، مثال لاستجابة خاطئة وتوضيح سبب عدم ملاءمتها، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	– يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو خفض لوم الذات. – يقوم المرشد بتعريف لوم الذات وكتابته على السبورة. – يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب مثل أحسنت، بارك الله فيك.....الخ للذين يقومون بإعادته. – يقوم المرشد بكتابة أساليب التخلص من لوم الذات على السبورة. – يقوم المرشد بذكر موقف فيه استجابة خاطئة وعلى الطلاب تحديد الاستجابة الخاطئة وتوضيح سبب عدم ملاءمتها. – يقوم المرشد بتوجيه أسئلة لغرض تهيئة التحدث مع الذات وللتعرف على السلوك والأفكار غير المتوافقة لدى الطلاب. – يقوم المرشد بتوضيح كيفية الابتعاد عن لوم الذات عن طريق الحوار الداخلي. – إعادة صياغة مطالب المهمة من المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت) مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد. – يقوم المرشد بتقديم التعزيز الاجتماعي المناسب للطلاب المشاركين في الجلسة.
التقويم	– يقوم المرشد بتوجيه الأسئلة الآتية: ▪ ما معنى لوم الذات؟ ▪ ما هي أساليب التخلص من لوم الذات؟ – يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة ويحدد الايجابيات والسلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب ذكر موقفين يقوم بهما بتوجيه اللوم لنفسه لسبب ما ومن ثم ترديد عبارات بشكل متكرر مع نفسه لغرض حثها على الابتعاد عن لوم الذات.

الجلسة الثالثة (الاستقرار النفسي) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	الاستقرار النفسي
الحاجات	حاجة الطلاب إلى: – معرفة معنى الاستقرار النفسي. – التخلص من الأفكار المدمرة للذات. – الراحة والاستقرار. – الشعور بالأمن والطمأنينة.
الهدف الخاص	تنمية قدرة الطلاب على تحقيق الاستقرار النفسي
الأهداف السلوكية	أن يتمكن الطلاب من: – فهم معنى الاستقرار النفسي. – الشعور بالراحة النفسية. – التحرر من الأفكار المدمرة للذات.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ، الحوار الداخلي، النمذجة ، التعليمات الذاتية ، التغذية الراجعة
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (الاستقرار النفسي). – يقوم المرشد بتعريف الاستقرار النفسي وكتابته على السبورة. – يقوم المرشد بطرح سؤال لطلاب المجموعة الإرشادية. – يقوم المرشد بنمذجة موقف وهو يتحدث مع نفسه بصوت مسموع (لغرض التدريب). – التعرف على السلوك والأفكار غير المتوافقة لدى الطلاب عن طريق الحوار الداخلي. – يقوم المرشد بتحديد الاستجابة الخاطئة وتوضيح سبب عدم ملاءمتها. – يقوم المرشد بتقديم التعزيز الاجتماعي للذين يقومون بأداء موقف معين. – يقوم المرشد بتقديم التغذية الراجعة لأفراد المجموعة.
التقويم	– يقوم المرشد بتوجيه السؤال الأتي: ▪ ما معنى الاستقرار النفسي؟ – يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات و السلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقف يبين فيه أهمية الحوار الداخلي في تحقيق الاستقرار النفسي.

الجلسة الرابعة (الثقة بالآخرين) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	الثقة بالآخرين
الحاجات	حاجة الطلاب إلى: – تنمية الثقة بالآخرين. – التوافق الاجتماعي.
الهدف الخاص	مساعدة الطلاب على تنمية الثقة بالآخرين.
الأهداف السلوكية	أن يتعرف الطالب على: – الخطوات التي تجعل الفرد واثقاً من الآخرين. – كيفية التخلص من الشك والريبة في الآخرين. – الأهمية التي يشكلونها للآخرين وأهمية الآخرين لهم.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ، النمذجة ، تعليمات بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف ، إعادة صياغة مطالب المهمة. التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بكتابة موضوع الجلسة على السبورة وهو (الثقة بالآخرين). – يقوم المرشد بكتابة الخطوات التي تجعل الفرد واثقاً من الآخرين. – يقوم المرشد بتوضيح كيفية التخلص من الشك والريبة في الآخرين. – يقوم المرشد بتوضيح كيفية التعرف على الأهمية التي يشكلونها للآخرين وأهمية الآخرين لهم عن طريق الحوار الداخلي. – يقوم المرشد بتوجيه سؤال عن أهمية الثقة المتبادلة بين الفرد والآخرين. – يطلب المرشد من طلاب المجموعة استبدال الحديث السلبي مع الذات بحديث ايجابي. – يقوم المرشد بتحديد الاستجابات الخاطئة وتوضيح سبب عدم ملاءمتها. – يستخدم المرشد تعليمات بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف، يؤديها المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت). – إعادة صياغة مطالب المهمة من المرشد، ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت) مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد.
التقويم	– يقوم المرشد بتوجيه السؤال الآتي لأفراد المجموعة: ▪ ما هي الخطوات التي تنمي ثقة الفرد بالآخرين؟ – يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة و تحديد الايجابيات والسلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يبين فيهما أهمية الثقة بالآخرين.

الجلسة الخامسة (خفض الغضب – أ-) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	خفض الغضب
الحاجات	حاجة الطلاب إلى: – خفض الغضب. – التعامل مع الآخرين بدون غضب – التعرف على أساليب خفض الغضب..
الهدف الخاص	مساعدة الطلاب على كيفية ضبط النفس أثناء الغضب.
الأهداف السلوكية	أن يتعرف الطالب على: – معنى الغضب. – الآثار السلبية للغضب. – أسباب الغضب. – التعامل مع الآخرين بشكل سليم وبدون غضب.
الاستراتيجيات والفنيات	ترديد أداء المطلب ، التخيل ، إرشادات بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف ، التعزيز الاجتماعي ، التغذية الراجعة .
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابيه على السبورة وهو(خفض الغضب). – يقوم المرشد بتعريف الغضب وكتابته على السبورة. – يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب للذين يقومون بإعادته. – يقوم المرشد بمناقشة الطلاب حول الآثار السلبية للغضب وتوضيح خطورتها. – يقوم المرشد بشرح وتوضيح أسباب الغضب وكيفية التخلص منه عن طريق الحوار الداخلي بصوت مسموع(لغرض التدريب). – يستخدم المرشد فنية التخيل في البحث عن حل للتعرف على السلوك والأفكار غير المتوافقة لدى الطلاب. – يقوم المرشد بتوجيه أسئلة لغرض تهيئة التحدث مع الذات. – يقوم المرشد بتحديد الاستجابة الخاطئة لدى الطلاب ويوضح سبب عدم ملاءمتها. – إعادة صياغة مطالب المهمة، يؤديها المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت)، مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد. – يقوم المرشد بتقديم التعزيز الاجتماعي للذين يشاركون في الجلسة.
التقويم	– يقوم المرشد بتوجيه الأسئلة الآتية لأفراد المجموعة: ▪ ما معنى الغضب؟ ▪ ما هي أسباب الغضب؟ – يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من الطلاب تدريب بيتي وهو كتابة موقفين مثيرين للغضب ويستخدم فنية التحدث مع الذات لغرض خفض الغضب.

الجلسة السادسة (خفض الغضب- ب-) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	خفض الغضب
الحاجات	حاجة الطلاب إلى: - خفض الغضب.
الهدف الخاص	تنمية قدرة الطلاب على خفض التوتر والغضب.
الأهداف السلوكية	جعل الطالب قادراً على ان: - يعدد أعراض الغضب. - يعدد مراحل الغضب. - يعرف قواعد السيطرة على الغضب.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ، الحوار الداخلي ، التعليمات الذاتية ، النمذجة ، مكافأة الذات ، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يقوم المرشد بتقديم ومناقشة موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (خفض الغضب) وهو استكمالاً للجلسة الماضية. - يقوم المرشد بتذكيرهم بتعريف الغضب. - يستعرض المرشد وبشكل مبسط ما دار في الجلسة السابقة من اجل التذكير. - يقوم المرشد بكتابة أعراض الغضب على السبورة ومناقشتها، ومن ثم ذكر آية كريمة وحديثين شريفين حول الابتعاد عن الغضب. - يقوم المرشد بتوضيح ومناقشة مراحل الغضب على شكل نقاط. - يقوم المرشد بمناقشة وتوضيح قواعد السيطرة على الغضب. - يستخدم المرشد المكافأة الذاتية (التعزيز الذاتي) لغرض استبدال الاستجابة الخاطئة بأخرى صحيحة. - يقوم المرشد بتوجيه أسئلة لغرض تهيئة التحدث مع الذات وللتعرف على السلوك والافكار غير المتوافقة لدى الطلاب. - يقوم المرشد بتحديد الاستجابة الخاطئة لدى الطلاب ويوضح سبب عدم ملاءمتها عن طريق الحوار الداخلي والتعليمات الذاتية . - يستخدم المرشد تعليمات بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف يؤديها المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت). - يستخدم المرشد التغذية الراجعة لغرض تعديل الاستجابة الخاطئة وتعزيز الاستجابة الصحيحة.
التقويم	يقوم المرشد بتوجيه الأسئلة الآتية لأفراد المجموعة: ▪ ما هي أعراض الغضب؟ ▪ ما هي مراحل الغضب؟ - يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد ا الايجابيات والسلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من الطلاب تدريب بيتي كتابة موقفين مثيرين للغضب ويستخدم التعزيز الذاتي كمكافأة لغرض الابتعاد عن الغضب.

الجلسة السابعة (الاتزان الانفعالي– أ –) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	الاتزان الانفعالي
الحاجات	حاجة الطلاب إلى: – معرفة معنى الثبات الانفعالي. – التخلص من الأفكار التي تثير الانفعال. – الشعور بالارتياح والأمن النفسي.
الهدف الخاص	مساعدة الطلاب على تحقيق الاتزان الانفعالي.
الأهداف السلوكية	أن يتعرف الطالب على: – معنى الاتزان الانفعالي. – قواعد السيطرة على الانفعال. – كيفية التخلص من الأفكار التي تثير الانفعال. – كيفية الشعور بالارتياح والأمن النفسي.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة، مكافأة الذات، إعادة صياغة مطالب المهمة، تعليمات بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة و كتابته على السبورة وهو (الاتزان الانفعالي). – يقوم المرشد بتعريف الاتزان الانفعالي وكتابته على السبورة ومناقشة التعريف مع الطلاب. – يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز المناسب للذين يقومون بإعادته. – يقوم المرشد بمناقشة وتوضيح قواعد السيطرة على الانفعال. – يقوم المرشد بتوجيه السؤال الآتي: **س:** ماذا نقصد بالانفعال؟ – يقوم المرشد بمناقشة أجوبة الطلاب على ذلك. – يقوم المرشد بتوضيح كيفية التخلص من الأفكار التي تثير الانفعال من خلال الحوار الداخلي المسموع والصامت والمهموس. – يقوم المرشد بنمذجة موقف عن كيفية تجاوز حالات الإحباط والشعور بالارتياح من خلال الحوار الداخلي المسموع والصامت. – إعادة صياغة مطالب المهمة أمام الطلاب ثم يطلب من عدد من الطلاب أدائها بصوت مسموع ثم بصوت منخفض مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد.
التقويم	يقوم المرشد بتوجيه الأسئلة الآتية لأفراد المجموعة: ▪ ما معنى الثبات الانفعالي؟ ▪ ما هي قواعد السيطرة على الانفعال ؟ – يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب ذكر موقف يتسم بعدم الاتزان الانفعالي ويستخدم فنية الحوار الداخلي لحث الذات على الاستقرار والاتزان انفعالياً.

الجلسة الثامنة (الاتزان الانفعالي- ب -) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	الاتزان الانفعالي
الحاجات	حاجة الطلاب إلى: – معرفة اثر الثبات الانفعالي على شخصية الفرد.
الهدف الخاص	تنمية قدرة الطلاب وجعلهم متزنين انفعالياً.
الأهداف السلوكية	أن يتعرف الطلاب على: – الصفات التي يتصف بها الشخص المتزن انفعالياً. – أساليب تحقيق الثبات الانفعالي. – خطوات تخفيف الانفعال.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ، التخيل ، النمذجة، الحوار الداخلي ، التعليمات الذاتية ، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو استكمالاً للجلسة الماضية. – يقوم المرشد بتذكيرهم بتعريف الاتزان الانفعالي. – لغرض استكمال ما دار في الجلسة السابقة اتخذ المرشد أسلوباً آخر لتحقيق أهداف الجلسة ولإشباع حاجات الطلاب. – يقوم المرشد بتوضيح صفات الشخص المتزن انفعالياً وكتابتها على السبورة. – يقوم المرشد بمناقشة وتوضيح كيف نحافظ على اتزاننا الانفعالي ثم يعطي الحرية للطلاب بالإجابة. – يناقش أجوبة الطلاب ويحدد الاستجابة الخاطئة ويوضح سبب عدم ملاءمتها. – يقوم المرشد بتوضيح بعض خطوات تخفيف الانفعال. – يطلب المرشد من كل طالب أن يتخيل نفسه في موقف غير متزن انفعالياً. وكيف تكون مشاعره في ذلك الموقف؟ – يطلب المرشد من الطلاب استبدال الحديث السلبي بحديث ايجابي مع الذات. – ترديد مطالب أداء المهمة من قبل المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت). – يقوم المرشد بتقديم التغذية الراجعة أثناء قيام الطلاب بأداء موقف معين. – يقوم المرشد بتقديم التعزيز الاجتماعي المناسب لضمان استمرار المشاركة.
التقويم	– يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات .
التدريب البيتي	يطلب المرشد من الطلاب تدريب بيتي وهو تخيل موقف مر سابقاً ويبين فائدة الاتزان الانفعالي في السيطرة على ذلك الموقف.

الجلسة التاسعة (تقدير الذات – أ –) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	تقدير الذات
الحاجات	حاجة الطلاب إلى تقدير الذات.
الهدف الخاص	تمكين الطلاب من تحقيق تقدير الذات.
الأهداف السلوكية	جعل الطالب قادراً على معرفة: – معنى تقدير الذات. – كيفية الشعور بقيمة الذات. – كيفية التخلص من الشك والريبة بالقدرات الشخصية.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة، إعادة صياغة مطالب المهمة، تعليمات أداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف، التعزيز الاجتماعي، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (تقدير الذات). – يقوم المرشد بتعريف تقدير الذات وكتابته على السبورة. – يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز الاجتماعي للذين يقومون بإعادته، مثل، أحسنت، بارك الله فيك.....الخ. – يقوم المرشد بتوضيح كيفية الشعور بقيمة الذات عن طريق إرشادات بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف. – يقوم المرشد بتوضيح كيفية التخلص من الشك والريبة بالقدرات الشخصية من خلال فنية الحوار الداخلي بصوت مسموع ومهموس. – يقوم المرشد بتوجيه أسئلة إلى الطلاب لتهيئة التحدث مع الذات ولغرض التعرف على السلوك والأفكار غير المتوافقة لدى الطلاب. – يقوم المرشد بتحديد الاستجابة الخاطئة وتوضيح سبب عدم ملاءمتها. – إعادة صياغة مطالب المهمة من قبل المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت)، مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد.
التقويم	يقوم المرشد بتوجيه السؤال الأتي لأفراد المجموعة: ▪ ما معنى تقدير الذات؟ – يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يستعمل فيهما التحدث مع الذات لتنمية تقديره لذاته.

الجلسة العاشرة (تقدير الذات– ب–) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	تقدير الذات
الحاجات	حاجة الطلاب إلى تقدير الذات.
الهدف الخاص	تنمية قدرة الطلاب على تحقيق تقدير الذات.
الأهداف السلوكية	أن يتمكن الطالب من معرفة: – الخطوات التي تزيد من تقدير الفرد لذاته. – كيفية تجاوز حالات ضعف تقدير الذات. – كيفية الشعور بقيمة الذات.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة، النمذجة، الحوار الداخلي، التعليمات الذاتية ، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بكتابة موضوع الجلسة على السبورة وهو (تقدير الذات) وهو استكمالاً للجلسة الماضية. – يقوم المرشد بتذكيرهم بتعريف تقدير الذات. – يستعرض المرشد بشكل ملخص ما دار في الجلسة السابقة من اجل التذكير. – يقوم المرشد بمناقشة وتوضيح كيفية الشعور بقيمة الذات بواسطة الحوار لداخلي والتعليمات الذاتية. – يقوم المرشد بتوجيه أسئلة لغرض تهيئة التحدث مع الذات وللتعرف على السلوك والأفكار غير المتوافقة لدى الطلاب لغرض تجاوز حالات ضعف تقدير الذات. – تعليمات بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف يؤديها المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع وبصوت مهموس وداخلياً بلا صوت. – إعادة صياغة مطالب المهمة من المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت)، مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد.
التقويم	يقوم المرشد بتوجيه السؤال الآتي: ▪ ما هي الخطوات التي تزيد من تقدير الفرد لذاته؟ – يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يستخدم فيها الحوار الداخلي والتعليمات الذاتية لغرض تجاوز حالات ضعف تقدير الذات.

الجلسة الحادية عشر (التوافق النفسي والأسري) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	التوافق النفسي والأسري
الحاجات	حاجة الطلاب إلى التوافق النفسي والأسري
الهدف الخاص	مساعدة الطلاب على تحقيق التوافق النفسي والأسري.
الأهداف السلوكية	أن يتمكن الطلبة من معرفة: – معنى التوافق النفسي والأسري. – كيفية تحقيق التوافق النفسي.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ،الحوار الداخلي، إعادة صياغة مطالب المهمة ، تعليمات بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف ، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (التوافق النفسي والأسري). – يقوم المرشد بتعريف (التوافق النفسي والأسري) ويقدم التعزيز الاجتماعي للذين يقومون بإعادته. – يقوم المرشد بتوضيح كيفية تحقيق التوافق النفسي بواسطة الحوار الداخلي. – يقوم المرشد بالتعرف على السلوك والأفكار غير المتوافقة من خلال المناقشة. – يقوم المرشد بنمذجة موقف وهو يتحدث مع نفسه لبيان كيفية تحقيق التوافق الأسري. – يقوم المرشد بتحديد الاستجابة الخاطئة وتوضيح سبب عدم ملاءمتها . – يقوم المرشد بتقديم التغذية الراجعة من خلال التوضيح والتصحيح للذين يتحدثون مع أنفسهم بصوت مسموع. – يستعمل المرشد التعزيز الاجتماعي في إدارة الجلسة.
التقويم	– يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب تدريباً بيتياً وهو كتابة موقف ويستعمل فيه الحوار الداخلي (بدون صوت) لغرض حل الخلاف مع احد أفراد الأسرة.

الجلسة الثانية عشر (تأكيد الذات) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	تأكيد الذات
الحاجات	حاجة الطلاب إلى تأكيد الذات.
الهدف الخاص	تنمية قدرة الطلاب على تحقيق تأكيد الذات.
الأهداف السلوكية	أن يتعرف الطلاب على: – معنى تأكيد الذات. – الإمكانيات الحقيقية لذواتهم. – تسخير الإمكانيات والقدرات بشكل مثمر وفعال.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ، الحوار الداخلي ، النمذجة ، التعليمات الذاتية ، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (تأكيد الذات). – يقوم المرشد بتعريف (تأكيد الذات) ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب للذين يقومون بإعادته. – يقوم المرشد بمناقشة وتوضيح كيفية التعرف على الإمكانيات والدفاع عن الذات بشكل يتلاءم مع الواقع من خلال الحوار الداخلي المسموع والمهموس والصامت. – يقوم المرشد بنمذجة موقف عن تأكيد الذات وهو يتحدث مع نفسه أمام الطلاب لغرض تعليمهم على ممارستها. – تعليمات بأداء المهمة ببطء والتفكير قبل التصرف يؤديها المرشد ثم يؤديها أفراد المجموعة بعده. – يقوم المرشد بتحديد الاستجابة الخاطئة وتوضيح سبب عدم ملاءمتها. – إعادة صياغة مطالب المهمة أو الواجب مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد. – يقوم المرشد بتقديم التعزيز الاجتماعي للذين يشاركون في الجلسة.
التقويم	يقوم المرشد بتوجيه السؤال الأتي: ▪ ما معنى تأكيد الذات؟ – يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقف ويستعمل فيه ترديد عبارات لغرض تأكيد الذات والسيطرة على الموقف.

الجلسة الثالثة عشر (الثقة بالنفس) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	الثقة بالنفس
الحاجات	حاجة الطلاب إلى تنمية الثقة بالنفس.
الهدف الخاص	مساعدة الطلاب على كيفية تنمية الثقة بالنفس.
الأهداف السلوكية	جعل الطالب قادراً على أن: – يعرف معنى الثقة بالنفس. – يعدد الأسباب التي تجعل الفرد واثقاً من نفسه. – يعرف كيفية إزالة التردد.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ، الحوار الداخلي ، النمذجة ، أعادة صياغة مطالب المهمة، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب ألبيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (الثقة بالنفس). – يقوم المرشد بتعريف (الثقة بالنفس) وكتابته على السبورة. – يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب للذين يقومون بإعادته. – يقوم المرشد بطرح سؤال للمناقشة. – يقوم المرشد بمناقشة وتوضيح الخطوات التي تجعل الفرد واثقا من نفسه . – يقوم المرشد بتوضيح كيفية إزالة التردد عن طريق الحوار الداخلي المسموع والمهموس والصامت. – يقوم المرشد بتوجيه أسئلة لغرض تهيئة التحدث مع الذات وللتعرف على السلوك والأفكار غير المتوافقة لدى الطلاب. – يقوم المرشد بتحديد الاستجابة الخاطئة وتوضيح سبب عدم ملاءمتها. – إعادة صياغة مطالب المهمة من قبل المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت) مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد. – يستخدم المرشد التعزيز الاجتماعي المناسب للطلاب الذين يقومون بأداء موقف معين.
التقويم	يقوم المرشد بتوجيه الأسئلة الآتية: ▪ ما معنى الثقة بالنفس؟ ▪ ما هي الأساليب التي تجعل الفرد واثقاً من نفسه؟
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب من الطلاب كتابة موقفين يستخدم بهما الحديث الذاتي لتنمية الثقة بنفسه والسيطرة على الموقف.

الجلسة الرابعة عشر (العلاقات الاجتماعية) **مدة الجلسة (٤٥) دقيقة**

الموضوع	العلاقات الاجتماعية
الحاجات	حاجة الطلاب إلى بناء علاقات اجتماعية طيبة.
الهدف الخاص	مساعدة الطلاب على تنمية العلاقات الاجتماعية
الأهداف السلوكية	أن يتمكن الطالب من التعرف على: – معنى العلاقات الاجتماعية. – كيفية إقامة العلاقات الاجتماعية. – كيفية التخلص من العزلة.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ، النمذجة ، الحوار الداخلي ، التعليمات الذاتية ، التغذية الراجعة.
الأنشطة المقدمة	– يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (العلاقات الاجتماعية). – يقوم المرشد بتعريف (العلاقات الاجتماعية) وكتابته على السبورة. – يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب للذين يقومون بإعادته. – يقوم المرشد بطرح سؤال للمناقشة. – يقوم المرشد بمناقشة وتوضيح للطلاب عن كيفية إقامة العلاقات الاجتماعية، من خلال الحوار الداخلي. – يقوم المرشد بشرح وإيضاح للطلاب كيفية التخلص من العزلة عن طريق التعليمات الذاتية. – يقوم المرشد بتوجيه أسئلة لغرض تهيئة الحوار الداخلي وللتعرف على السلوك والأفكار غير المتوافقة لدى الطلاب. – يقوم المرشد بتحديد الاستجابة الخاطئة وتوضيح سبب عدم ملاءمتها. – إعادة صياغة مطالب المهمة من قبل المرشد ثم يقوم عدد من الطلاب بأدائها بصوت مسموع ثم بصوت مهموس وداخلياً (بلا صوت) مع تقديم التغذية الراجعة من المرشد.
التقويم	يقوم المرشد بتوجيه السؤال الآتي: ▪ ما معنى العلاقات الاجتماعية ؟ – يقوم المرشد بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات
التدريب البيتي	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقف يستخدم فيه الحوار الداخلي والتعليمات الذاتية لغرض تنمية العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

الجلسة الخامسة عشر (الختامية) **مدة الجلسة (٦٠) دقيقة**

الموضوع	الختامية

الحاجات	– حاجة الطلاب إلى التذكير بما دار في الجلسات الإرشادية. – الحاجة إلى تبليغ طلاب المجموعة الإرشادية بانتهاء الأسلوب الإرشادي. – معرفة الآراء حول الأسلوب الإرشادي.
الهدف الخاص	تحقيق الترابط والتكامل في الجلسات الإرشادية السابقة.
الأهداف السلوكية	أن يستعرض المرشد مع طلاب ألمجموعه الارشاديه بشكل مختصر ما تم تعلمه إثناء الجلسات الارشاديه.
الاستراتيجيات والفنيات	المناقشة ، التغذية الراجعة
الأنشطة المقدمة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – إعلام الطلاب أن هذه الجلسة هي الجلسة الأخيرة للأسلوب الإرشادي. – تشجيع الطلاب وحثهم على الاستفادة بتطبيق ما تدربوا عليه في الجلسات وأنه سيساعدهم في مواجهة المواقف الحياتية في الواقع. – تقديم الشكر للطلاب على المشاركة والالتزام بالحضور للجلسات الإرشادية. – توزيع هدايا رمزية للطلاب.
التقويم	تحديد موعد الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة معاً لتطبيق مقياس إيذاء الذات.