وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية الأساسية
قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

# تأثير برنامج إرشادي معرفي في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية

رسالة مقدّمة

إلى مجلس كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في التربية (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي)

من قبل الطالب

حسين علي حسين راشد

بإشراف

الأستاذ الدكتور

علي إبراهيم محمد الأوسي

1435هـ 2014م

بِسْمِ

اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

بِسْمِ

﴿ الجُمُعَةِ المُنَافِقُونَ التَّغَابُنِ الطَّلَاقِ

التَّحْرِيمِ المُلْكِ القَلَمِ الحَاقَّةِ المَعَارِجِ

نُوحٍ الجِنِّ المُزَّمِّلِ المُدَّثِّرِ القِيَامَةِ الإِنسَانِ

المُرْسَلَاتِ النَّبَإِ النَّازِعَاتِ عَبَسَ التَّكْوِيرِ

**سورة المائدة: الآية 31**

# إقرار المشرف

أشهدُ أنَّ إعدادَ هذهِ الرسالة الموسومة بـ (تأثير برنامج إرشادي معرفي في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية) التي قدَّمها طالب الماجستير : (حسين علي حسين راشد) جرى تحت إشرافي في كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في التربية (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي) .

اسم المشرف :
أ. د. علي إبراهيم محمد الأوسي
التاريخ : / / 2014

بناءً على التوصيات المتوافرة ، أُرشح هذهِ الرسالة للمناقشة .

أ.د. فرات جبار سعد الله
معاون العميد للشؤون العلمية
والدراسات العليا
التـــــــــــــــاريخ : /
/2014م

# إقرار المقوم اللغوي

أشهد أن هذهِ الرسالة الموسومة بـ (تأثير برنامج إرشادي معرفي في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية) . قد تمت مراجعتها من الناحية اللغوية تحت إشرافي .

اسم المقوم : مثنى يوسف حمادة

المرتبة العلمية : أ . م . د

التاريخ : / / 2014

# إقرار المقوم العلميّ

أشهدُ أنَّ هذهِ الرسالة الموسومة بـ (تأثير برنامج إرشادي معرفي في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية) . تمَّ تقوِّيمها من الناحية العلميّة من قبلي ، ولأجله وقعت .

اسم المقوّم : زهرة موسى جعفر
المرتبة العلمية : أ . م . د
التاريخ : / / 2014

# إقرار لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة ، اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ (تأثير برنامج إرشادي معرفي في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية) . وقد ناقشنا الطالب (حسين علي حسين راشد) في محتوياتها وفي ما لهُ علاقة بها , فوجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة ماجستير آداب في التربية (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي) .

**رئيساً**

**الاسم : أ. د. ليث كريم حمد**

**التاريخ : / / 2014**

**مشرفاً وعضواً**

**الاسم : أ.د. علي إبراهيم محمد**

**التاريخ : / / 2014**

**عضواً**

**الاسم :أ. م. د. سميعة علي حسين**

**التاريخ : / / 2014**

**عضواً**

**الاسم : أ. م .د. خالد جمال جاسم**

**التاريخ : / / 2014**

**– مصادقة مجلس الكلية :**

**صادق مجلس كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى على الرسالة .**

**الأستاذ المساعد الدكتور**

**حاتم جاسم عزيز**

**عميد كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى**

/ / 2014

# الإهـــــداء

إلى من تشتاق له عيناي الذي رحل عنا وافتقدناه قبل أن يجني معنا ثمار ما نزرع

ولا ندري كيف رحل فلقد ودعنا في غفلة من هذا الزمن . .

فكان عطر ذكرى رحيله عيون كلها عبرات وقلوب كلها حسرات .

راجيا من العلي القدير أن يغمده برحمته ويدخله جناته . .

وما ذلك على الله ببعيد . . أبي العزيز رحمه الله واسكنه فسيح جناته

إلى من جعل الله الجنة تحت قدميها . . .أمي أطال الله في عمرها

إلى مثلي الأعلى في الدنيا أبي الثاني . . . أخي الكبير أحسان

إلى ضلعي وسندي في الدنيا . . . أخي سلام

إلى النجوم التي تتلألأ في السماء ... أخواتي

إلى رفيقة دربي ورمز الحب ومليكة الفؤاد...زوجتي

أُهدي ثمرة جهدي المتواضع

حسين

# الشكر والامتنان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين وبعد:

يسرني وقد انتهيت من إعداد بحثي أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى الأستاذ الدكتور "علي إبراهيم الأوسي" المشرف على الرسالة لما بذله من جهد علمي كبير ومتابعة مستمرة وتوجيهات سديدة كان لها الأثر الكبير في انجاز هذا البحث، وأشكر كافة الأساتذة في قسم الدراسات العليا في كلية التربية الأساسية ، كلاً من الأستاذ الدكتور "ليث كريم حمد" والأستاذ الدكتور" مهند محمد عبد الستار و"الأستاذ الدكتور "صالح مهدي صالح" والأستاذ الدكتور " سالم نوري صادق" والأستاذ الدكتور "بشرى عناد مبارك" والأستاذ المساعد الدكتور "عبد الكريم محمود" ، والأستاذ المساعد الدكتور "حاتم جاسم عزيز" لما قدموه من مساعدة وأتقدم بالشكر والامتنان إلى مدير التخطيط في المديرية العامة لتربية محافظة ديالى الأستاذ "فوزي حمودي إبراهيم" وأتقدم بالشكر والامتنان الجزيل إلى إدارة مدرسة إعدادية ديالى للبنين والمرشد التربوي والهيئة التدريسية لما قدموه لي من مساعدة في أثناء تطبيقي للبرنامج الإرشادي, وإلى زملاء الدراسة وأخص منهم بالذكر أخوتي (هيثم وسعد ونمر) وزميلات الدراسة ميسون ونجاة وهند .

حسين

# قائمة المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| – الآية القرآنية . | ب |
| – إقرار المشرف . | ت |
| – إقرار المقوم اللغوي . | ث |
| – إقرار المقوم العلمي . | ج |
| – إقرار لجنة المناقشة . | ح |
| – الإهداء . | خ |
| – الشكر والامتنان . | د |
| – ملخص البحث . | ذ – ز |
| – قائمة المحتويات . | س – ض |
| – قائمة الجداول . | ض – ط |
| – قائمة الأشكال . | ظ |
| – قائمة الملاحق . | ظ |
| الفصل الأول : التعريف بالبحث : | 17-1 |
| أولاً : مشكلة البحث | 4-2 |
| ثانياً : أهمية البحث | 11-5 |
| ثالثاً : أهداف البحث | 11 |
| رابعاً : حدود البحث | 11 |
| خامساً : تحديد المصطلحات | 17-12 |

| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة : | 68-18 |
| - الإطار النظري : | 57-19 |
| أولاً : مفهوم الإرشاد . | 38-19 |
| ثانياً : مفهوم الندم . | 56-38 |
| - الدراسات السابقة : | 68-57 |
| أولاً : دراسات تناولت الإرشاد المعرفي | 61-57 |
| 1- دراسة عوض، (2000) . | 57 |
| 2- دراسة ظاهر ، (2009) . | 58-57 |
| 3- دراسة العبيدي (2011) . | 58 |
| 4- دراسة جوامير (2011) . | 59-58 |
| - موازنة الدراسات السابقة التي تناولت الإرشاد المعرفي . | 61-59 |
| ثانياً : دراسات تناولت الشعور بالندم : | 68-61 |
| 1- دراسة الدمياطي وأحمد (1989). | 62 |
| 2 - دراسة داربى، سكلينكر (Darby & Schlenker, 1989) | 63-62 |
| 3- دراسة هاردر ، زالما (Harder & Zalma, 1990) | 63 |
| 4- دراسة جولد شتاين وآخرون (Goldstein , et all 1997) | 63 |
| 5- دراسة الأنصاري (1999-ب) . | 64-63 |
| 6- دراسة البدراني ، ( 2006) . | 65-64 |

| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| 7- دراسة عياش ، (2008) . | 65 |
| - موازنة الدراسات السابقة للشعور بالندم . | 68-65 |
| الفصل الثالث : | 102-69 |
| أولاً :منهجية البحث –التجريبي. | 70 |
| ثانياً : التصميم التجريبي | 71-70 |
| ثالثاً :مجتمع البحث | 72-71 |
| رابعاً : عينة البحث | 74-73 |
| خامساً : تكافؤ المجموعتين : | 77-74 |
| سادسا : اداتا البحث. | 101-78 |
| سابعا : الوسائل الاحصائية. | 102 |
| الفصل الرابع . | 110-103 |
| أولاً : عرض النتائج . | 104 |
| ثانياً : تفسير النتائج ومناقشتها . | 109-107 |
| ثالثاً : الاستنتاجات . | 109 |
| رابعاً : التوصيات . | 110 |
| خامساً : المقترحات . | 110 |
| - المصادر العربية والأجنبية . | 129-111 |
| - الملاحق | 183-130 |
| -ملخص باللغة الانكليزية (Abstract) | a-b-c |

# قائمة الجداول


| ت | الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | أعداد الطلاب في المرحلة الإعدادية والثانوية بحسب توزيعها على مدارس مركز قضاء بعقوبة . | 72 |
| 2 | يبين عينة البحث موزعة حسب مدارس البنين في مدينة بعقوبة . | 74-73 |
| 3 | يوضح نتائج( مان- وتني ) لعينتين مستقلتين في قياس الندم الموقفي (قبلي). | 75 |
| 4 | يوضح نتائج (مان – وتني) لعينتين مستقلتين لمتغير العمر الزمني محسوبا بالأشهر(تكافؤ) | 75 |
| 5 | يوضح نتائج (ك – س)) لعينتين مستقلتين لمتغير التحصيل الدراسي للأب (تكافؤ). | 76 |
| 6 | يوضح نتائج (ك – س)) لعينتين مستقلتين لمتغير التحصيل الدراسي للأم (تكافؤ) | 77 |
| 7 | يوضح نتائج (ك – س) لعينتين مستقلتين لمتغير عائديه السكن لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة (تكافؤ). | 77 |

| ت | الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 8 | آراء الأساتذة المحكمين في مدى صلاحية فقرات مقياس الندم الموقفي | 80 |
| 9 | القوة التمييزية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين لفقرات مقياس الندم الموقفي | 84-83 |
| 10 | معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس | 86-85 |
| 11 | يبين فقرات مقياس الندم الموقفي بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي . | 91-90 |
| 12 | الفقرات مرتبة حسب الأوساط المرجحة من الأعلى إلى الأدنى. | 93-92 |
| 13 | يبين عناوين الجلسات . | 95-94 |
| 14 | الجدول الزمني للجلسات الإرشادية وعناوينها . | 101 |
| 15 | يوضح نتائج اختبار (ولكوكسن ) لرتب المقياس للمجموعة الضابطة ( قبلي – بعدي) | 105 |
| 16 | يوضح نتائج اختبار (ولكوكسن ) لرتب المقياس للمجموعة التجريبة ( قبلي – بعدي) | 106 |
| 17 | يوضح نتائج( مان- وتني ) لعينتين مستقلتين في قياس الندم الموقفي (قبلي) | 107 |

# قائمة الأشكال


| ت | الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | الخطوات المتبعة في البرنامج الإرشادي. | 27 |
| 2 | نظرية لودو للانفعال Le Deuxs Theory. | 46 |
| 3 | التصميم التجريبي تصميم المجموعة الضابطة العشوائية ذات الاختبار القبلي والبعدي. | 71 |
| 4 | يوضح خطوات البرنامج الإرشادي التي اتبعاها الباحث . | 89 |


# قائمة الملاحق


| ت | الملحق | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | تسهيل مهمة . | 131 |
| 2 | دراسة استطلاعية . | 132 |
| 3 | استبيان أراء السادة الخبراء حول صلاحية فقرات مقياس الشعور بالندم الموقفي . | 135-133 |
| 4 | أسماء السادة الخبراء مرتبة حسب الحروف الهجائية ودرجاتهم العلمية ومكان عملهم . | 136 |
| 5 | استبيان عينة التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الشعور بالندم الموقفي. | 140-137 |
| 6 | مقياس الشعور بالندم الموقفي بصيغته النهائية . | 144-141 |
| 7 | درجات طلاب عينة التحليل الإحصائي لحساب ثبات مقياس الندم الموقفي . | 146-145 |
| 8 | استبانه أراء الخبراء حول صلاحية البرنامج الإرشادي . | 183-147 |

# ملخص البحث

ويهدف البحث الحالي التعرف على تأثير برنامج إرشادي معرفي في تحسين الندم الموقفي من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

أ- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية عند مستوى (0,05) للمجموعة الضابطة على وفق متغير الاختبار (القبلي , ألبعدي).

ب- لاتوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية عند مستوى (0,05) للمجموعة التجريبية على وفق متغير الاختبار (القبلي , ألبعدي).

ج- لاتوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية عند مستوى (0,05) للمجموعتين (الضابطة- التجريبية) في الاختبار ألبعدي.

ولقد تم اعتماد المنهج التجريبي للتحقق من فرضيات البحث, وقد تكونت عينة البحث من (30) طالباً من الذين حصلوا على أعلى درجة في مقياس الندم الموقفي الذي أعده الباحث إذ تم تقسيم العينة على مجموعتين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بوقع (15) طالب لكل مجموعة وقد تم اختيار العينة من إعدادية ديالى للبنين والإعدادية المركزية في مركز مدينة بعقوبة وتم توزيعهم عشوائيا بين مجموعتين متساويتين وقد كافأ الباحث بين بعض المتغيرات للمجموعتين واستعمل البرنامج الإرشادي المعد مع المجموعة التجريبية المقدم بأسلوب إعادة البناء المعرفي في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي.

وقام الباحث ببناء مقياس الشعور بالندم الموقفي المكون بصورته النهائية من (30) فقرة ، إذ قام بإجراء تحليل فقرات المقياس بأسلوب المجموعتين المتطرفتين، والعلاقات الارتباطية بين الفقرة ودرجة المقياس الكلية في ما بينها, والتحقق من الصدق بنوعيه الصدق الظاهري والصدق البناء والتحقق من الثبات بطريقة إعادة

الاختبار وبلغ معامل الارتباط (0.83) ومعامل "ألفا كرونباخ" للاتساق الداخلي وبلغ معامل الارتباط (0.85) وتحدد البحث الحالي بطلاب المرحلة الإعدادية في محافظة ديالى/ بعقوبة المركز وتكونت عينة البحث الإحصائية من (400) طالبا.

وتم بناء برنامج إرشادي معرفي لتحسين الندم الموقفي على وفق (نظام التخطيط والبرمجة والميزانية)، وتم التحقق من صدق البرنامج عن طريق الصدق الظاهري، وذلك بعرض البرنامج على مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص وقد تكون البرنامج من (12) جلسة إرشادية وبواقع (2جلسة) في الأسبوع وبلغ زمن الجلسة (45) دقيقة عدا الجلسة الافتتاحية، والختامية فقد بلغت (60 دقيقة).

وتم استعمال اختبار كولموجروف – سميرنوف, واختبار مان – وتني، واختبارولكوكسن للرتب والاختبار التائي بدلالة معامل الارتباط ، ومعامل ارتباط بيرسون, ومعادلة الفا–كرونباخ, , للوصول إلى نتائج البحث وقد أشارت إلى ما يأتي:

أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي.

ب. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي.

ج. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.

وقد أوصى الباحث بعدد من التوصيات منها الاهتمام بالإرشاد النفسي في المرحلة الإعدادية والسعي إلى الكشف المبكر عن مشكلات الطلاب النفسية والاجتماعية والتربوية ليتسنى معالجتها وتأكيد دور المرشد التربوي في العناية بالجوانب المعرفية والاجتماعية والوجدانية تدريب المرشدين التربويين في المدارس على معالجة الاضطرابات لدى الطلاب ولاسيما الندم الموقفي والإكثار من النشاطات المدرسية التي تسهم في تحسين الندم الموقفي كالسفرات والزيارات والمهرجانات ونشر الوعي الإرشادي وتقديمه للمجتمع المحلي والمدرسي من خلال أجهزة الإعلام المختلفة.

واقترح الباحث عدداً من المقترحات هي :

1-إجراء دراسة مماثلة على مراحل مختلفة مثل المرحلة المتوسطة.

2-إجـراء دراســة تسـتعمل أسـلوب إعـادة البنـاء المعرفـي فـي تحسـين أو تعـديل متغيرات أخرى مثل الشعوربالذنب والحرج الموقفي .

# الفصل الأول

أولاً : مشكلة البحث .

ثانياً : أهمية البحث .

ثالثاً : أهداف البحث .

رابعاً : حدود البحث .

خامساً : تحديد المصطلحات .

# الفصل الثاني

# إطار نظري ودراسات سابقة

- **إطار نظري** :

**أولاً :. مفهوم الإرشاد**

**ثانياً : مفهوم الشعور بالندم.**

- **الدراسات السابقة** :

**أولاً : دراسات تناولت الإرشاد المعرفي .**

**ثانياً : دراسات تناولت الشعور بالندم .**

# الفصل الثالث

# منهجية البحث وإجراءاته

**أولا :- منهج البحث – تجريبي .**

**ثانيا :- التصميم التجريبي .**

**ثالثا :- مجتمع البحث .**

**رابعا :- عينة البحث.**

**خامسا :- تكافؤ المجموعتين :**

**سادسا :- أداتا البحث**

**1- مقياس الندم الموقفي .**

**2 - بناء البرنامج الإرشادي .**

**سابعا :- الوسائل الإحصائية .**

# الفصل الرابع

# عرض النتائج وتفسيرها

**أولاً : عرض النتائج .**

**ثانياً : تفسير النتائج ومناقشتها .**

**ثالثاً : الاستنتاجات .**

**رابعاً : التوصيات .**

**خامساً : المقترحات .**

# المصادر

# العربية والأجنبية

# الملاحـــــق

# الفصـل الأول

## أولاً . مشكلة البحث

تُعد المرحلة الإعدادية مرحلة مهمة تتكون فيها شخصية الطالب وتكون أكثر تبلوراً واستقلالاً وتتسع مداركه لما يحيط به من متغيرات وهذا يجعله أكثر حباً للاستطلاع وأسرع اندفاعاً مما يجعله متسرع في الكثير من السلوكيات الغير محسوبة التي قد يندم عليها (المشلب، 2006, ص 2).

إن الظواهر والمشكلات السلوكية التي تظهر عند بعض طلبة المدارس تعد انحرافا عن أهداف السياسة التعليمية لذا كان على المشتغلين بالتربية والتعليم إن ينتبهوا لتلك المشكلات وأسبابها وطرق علاجها حتى تصبح مخرجات التعليم متوافقة مع أهدافها المحددة في السياسة التعليمية. (التوايهة ، 2006 ، ص6)

إن الدراسات النفسية والتربوية أولت الاهتمام للكثير من المشكلات النفسية والشخصية للمراهقين وما يحملونه من أراء واتجاهات ومعتقدات نحو أنفسهم ونحو المواقف التي يتفاعلون معها وقد تكون هذه الأفكار اضطهادية ترتبط بما يواجهونه من صعوبات ومشكلات مما يشعرهم بالظلم والعداء واللامساواة والندم والقهر يؤدي بهم إلى تكوين مشاعر سلبية ضد أنفسهم والآخرين من حولهم (عبد الرحمن وعبد الله ,ص1994,415), وان كثير من مشكلات المراهقين قد درست إلا أن الجانب الذي يشكل البناء الأساسي لتلك المشكلات لم ينتبه إليه الباحثون النفسيون والتربويون ذلك وهو الجانب المعرفي لشخصية المراهق ولهذا أصبح قطاع كبير منهم غير قادر على أن يستوعب ما يحدث في المجتمع مما عمق في نفوسهم مشاعر سلبية تجاه الحياة والعلاقات الاجتماعية (صالح ، 1987 ، ص 96 ) .

إن شريحة المراهقين جزء كبير من المجتمع , وان أي خلل يحصل في عملية إعدادهم يمكن أن ينعكس سلبا على إسهامهم في بناء المستقبل كما أدت هذه التغيرات

ضعفا واضحا في التنشئة الاجتماعية مما أدت الحاجة إلى مؤسسات إرشادية من اجل مساعدتهم على التكيف والنمو والتوافق النفسي والاجتماعي ولذلك تعد الوظائف الاجتماعية والتربوية التي تقوم بها المدرسة كمؤسسة تربوية والتي تعد من أهم المؤسسات تأثيرا في حياة الطلبة والجماعات (التوايهة ,2006,ص6) .

إن ما يعانيه المراهقون من قلق على مستقبلهم يأتي من أن يأمل كل شاب الالتحاق بالكليات ذات السمعة والمستويات العلمية المتقدمة. فإذا لم يوفق صُدِمَ في حياتهِ وشعر بضياع مستقبله وقد يراوده الشعور بالذنب والحرج والخجل من والديه والآخرين إذ انه لم يحقق ما يتوقع منه إنجازهُ فوجود الفجوة بين ما مطلوب أن يحققه وما أنجزه فعلاً يجعله تحت وطأة مشاعر الذنب والندم. (الصراف، 1994، ص176) إن الطلبة يتعرضون لمواقف ومشكلات مختلفة قد تنعكس على حياتهم المدرسية ولاسيما في الآونة الأخيرة حيث شهدت الحياة الاجتماعية تغيرات غير متكافئة ماديا واجتماعيا مما أسهم إلى حد كبير في انتشار القلق والاكتئاب فضلا عن تبدد الكثير من القيم وتراجع البعض الأخر واضطراب العلاقات الإنسانية والشعور بالندم على كثير من المواقف الاجتماعية (بركات,42:2007) وهذا ما أكدته دراسة لازارد وزملائه (lzard etal) عام 1974م التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية بان طلاب الجامعات يعانون من الندم ( lzard etal,1974,p141) كما كشفت دراسة الأنصاري (1996) التي أجريت في الكويت بان طلبة المرحلة الثانوية يعانون من الندم الموقفي (الأنصاري، 1996، ص 85) .

كما تحقق الباحث من ان طلبة المرحلة الإعدادية يعانون من الندم من خلال قيام الباحث بتطبيق استبيان استطلاعي على عينة بلغت (40) طالبا من طلبة المرحلة الإعدادية الذين شملهم الاستبيان وكانت النتائج تؤيد بنسبة (60%) وجود الندم الموقفي لدى الطلاب والملحق (2) يبين ذلك.

فضلاً عما تقدم، يتسم المراهق بمستوى من النضوج الجسمي والعقلي والانفعالي لذلك فأي شعور بالتقصير يمكن أن يخلق عنده حالات انفعالية ضاغطة كمشاعر الندم. هذا فضلاً عن ما تحتاجه الدراسة إلى درجة عالية من النشاط والجهد والمتطلبات المادية والمعنوية لينهي الطالب هذه المرحلة بنجاح ويتهيأ للحياة الجامعية (العمر،1987، ص 76). لذلك يشعر المراهق عادة بضرورة مراجعة نفسه ومحاسبتها عما قام به من سلوكيات أو عن أحاسيس ومشاعر ومعتقدات ويصاحب هذه العملية ألام ومعاناة يولد لديه شعورا بالذنب والحرج والندم.( الأنصاري ، 1997), وقد أكد الأنصاري (1999) في دراسته التي أجريت على كلا الجنسين من طلبة الجامعات بان هناك مواقف تؤدي إلى الندم (الأنصاري ,1999,ص102)

إن الشعور بالندم من أقدم الحالات النفسية التي خبرتها النفس البشرية ، ومع انه لم يحظ بالدراسة العلمية المتعمقة كغيره من المجالات الأخرى في علم النفس ، لذا يعد تاريخ البحوث النفسية التي تعرضت بالدراسة العلمية لمفهوم الندم تاريخاً حديث نسبياً ، تنبهت له المجتمعات المتقدمة وأولتها من الاهتمام ما أولت غيرها من الدراسات من حيث البحث العلمي . (البد راني ،2005,ص35) وان مشكلة البحث الحالي تحدد في الإجابة عن السؤال التالي ؟

ما تأثير برنامج إرشادي معرفي في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ؟ .

## ثانياً . أهمية البحث

تعد المدرسة جزء من المجتمع الكبير فقد يجد هؤلاء الأبناء صعوبة بالتكيف مع هذه البيئات الجديدة مما يدفع النظام التربوي إلى أن يكيف وسائله المتنوعة وأنشطته المختلفة لمساعدة هؤلاء الأبناء على التفاعل مع الحياة الجديدة من دون المساس بما يحملون من قيم وعادات إذ يتقبلون قيم المجتمع الكلي مع الحفاظ على قيمهم الخاصة كأفراد في المجتمع .(فهمي ، 1967: 356)

وتأتي أهمية المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية واجتماعية لها دور كبير وفاعل لتهيئة الجو الملائم للنمو النفسي والاجتماعي السليم الذي يحقق التناسق والانسجام بين الطلبة وبهذا تكون مهدت الطريق لنمو اجتماعي متكامل عندهم . (الدراجي ، 2002: 12)

إذ يتمثل النمو الاجتماعي للمراهق من خلال تفاعله مع مجتمعه والمؤسسات الاجتماعية وما فيها من ثقافة وقيم وتقاليد ، فالمراهق يتأثر بأسرته وبمستواها الاقتصادي والاجتماعي وطبيعة العلاقات فيها ، كما ويتضح إن للمدرسة والأقران تأثير في سلوك المراهقين .(الكبيسي والداهري ، 2000: 158)

ويرى شريستك (shercetik) بأن للمربي والوالدين دوراً مهماً في تنمية الجوانب السلوكية الفعالة لدى الطلبة, مما تعزز وتنمي الجوانب الأخرى التي تحدد السلوك الاجتماعي لديه وان مشاهدة النماذج الحية التي تنمي المشاركة الايجابية في الجماعة التي تؤدي إلى زيادة التفاعل الايجابي بين الأقران فهذه النماذج تظهر الأطفال وهم يحصلون على خبرات ايجابية عندما يقتربون من غيرهم بهدف اللعب أو التحدث (عياش , 2008, ص6) . ولذلك لابد أن يكون الطالب سليما نفسيا وقادرا على التعامل مع من حوله من خلال مشاركته في الأنشطة المدرسية والصفية و اللاصفية والأنشطة التي يقيمها المجتمع المحلي ومشاركة زملائه وأقاربه في المناسبات وهذه الجوانب تنمي لديه القدرة على فهم نفسه وتعزيز مصادر القوة والطمأنينة لديهم (عكاشة : 1999: 55 ).

أن زيادة عدد الأشخاص الذين يشعرون بالندم الموقفي قد جعلت من هذا الموضوع حيوياً ، وإن مفهوم الشعور بالندم الموقفي على الرغم من تعدد وجهات النظر فيه إلا أنها تتفق في احتمالية حدوث نتائج سلبية، أو وجود منفعة لهذه النتائج، وعلى هذا الأساس فأن أهم العوامل التي ينطوي عليها الشعور بالندم هو احتمالية حدوث نتائج سلبية (Hendrickx, 1991: 1). ولهذا اقترن الإحساس بالذنب والندم أو وخز الضمير في نفوسنا اقتراناً وثيقاً بالعقاب. إذ يبدأ في حياة الطفل مع ألوان العقاب التي توقع عليه إذا ما ارتكب أي خطأ من الأخطاء التي لا ترضى عنها الأسرة في سنين حياته الأولى (راجح ، 1973 ، ص138). ويتحدد الشعور بالندم بمدى تأثيره على حياة الإفراد ، إذ أن الشعور بالندم لدرجة كبيرة يعطي تأثيرا سلبيا على سلوك الإفراد (McCall and Gregory, 1975: 66). كما أنتبه الباحثون إلى تأثير العوامل الشخصية على الشعور بالندم الموقفي فعلى الرغم من أن العوامل الموقفية تفسر نسبة من التباين، لكن الأفراد يظهرون مستويات مختلفة من مشاعر الندم في نفس المواقف وأن هذا الاختلاف يمكن تفسيره عن طريق الفروق الفردية بين الأفراد أي بالاعتماد على المتغيرات الشخصية والتي تفسر التباين الذي لم تستطع أن تفسره العوامل الموقفية .

(Kogan and Wallach, 1967: 163)

لقد أشار (الأنصاري ,1997) إلى إن الشعور بالندم السوي هو بمثابة ضرورة تهذيبية كي يقلع الفرد عن أخطائه ولكن لا يصل إلى حد الشعور بالندم الوهمي الذي يعرقل تفكير الفرد ويضخم الأخطاء كما هي لدى مرضى الاكتئاب. ويعد الندم احد العوامل المكونة للذنب. والذي هو احد المكونات الأساسية للاكتئاب والذي يعد بدوره من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعا في العالم. وإن الشعور بالندم هو بمثابة الألم الذي ينجم عن قيام الفرد بعمل لا يرضاه ضميره وسواء كان هذا العمل خلقياً أو نفسياً أو اجتماعياً. فهو شعور سوي ذو قيمة

تهذيبية للفرد تثيره مثيرات محددة يعرفها الفرد ويدركها بوضوح. كالتورط في عمل غير مشروع أو الإتيان بقول أو فعل خاطئ، فالإنسان السوي يشعر بالندم في بعض الظروف بدرجات متفاوتة تتناسب مع المثيرات والأسباب. (الأنصاري، ص1997- أ، ص53) ، ولهذا يعد الشعور بالندم حكم اليم ينصب على حدث في الماضي يؤثر على مشاعر الضمير التي لا تحكم على الماضي بل على المستقبل ، وبذلك يشكل وظيفة تحذيرية يوجه الأفعال المقبلة للشخصية (اوتوفينخل ، 1969 ، ص49) ويرتبط موضوع الندم بالضمير والنمو الخلقي حيث يشكلون أهم مظاهر النمو الانفعالي والاجتماعي والجانب الأكثر أثراً في بناء الشخصية ، والبناء الشخصي للفرد يبقى مفككاً وعاجزاً عن التكيف إذا لم يكن مقروناً بالبناء الخلقي (العباجي،1989, ص9) حيث أشار آدلر (Adler) إن لدى الإفراد ميلاً اجتماعياً نفسياً- في تفسيره الاجتماعي للضمير ويرى أن الإنسان مفطور على الاجتماع وان الطبيعة عوضت الإنسان عن ضعفه بالاجتماع والتعاون. وان العقل البشري والضمير ليسا فطريين ، بل سببها المجتمع والبيئة . إذ أن لكل مجتمع نظام من القواعد التي تحدد الحق و الباطل والخطأ والصواب في السلوك . (عشوي ، 1992 , ص101-102) .

كما يرى أريكسون (Erikson) إن الفرد في هذه المرحلة (المراهقة) يستطيع أن ينمي شخصيته من خلال ما يتاح له من فرص مشاركة الآخرين ، والاجتياز السليم لهذه المرحلة يمكنه من بناء علاقات إيجابية مع الآخرين من كلا الجنسين . أما الفشل في اجتياز هذه المرحلة يؤدي إلى معاناة من خوف والندم (جايد ، 1986 , ص444) , ولقد كشفت الدراسات بأن العديد من الطلبة يراودهم الشعور بالندم والذنب والحرج ويقظة الضمير ، كما كشفت هذه الدراسات بارتباط الندم والذنب مع بعضهما مما يشكلان سبباً للاضطرابات النفسية وسوء التوافق (الأنصاري ، 2001- أ ، 77).

كما أشارت دراسات أخرى على وجود تأثير لمتغير العمر في مستوى الشعور بالندم، إذ تؤدي خبرات الفرد ونضجه الانفعالي دوراً كبيراً وفاعلاً في الندم عند الأفراد

ومنها دراسة (الأنصاري) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين العمر والشعور بالندم (الأنصاري ، 1999 , ص154) ويرى (Izard, 1974) من خلال نتائج دراسته إن المراهقين أكثر من غيرهم من الفئات العمرية الأخرى شعورا بالندم، وذلك لخصوصية هذه الفترة التي يمرون بها (Izard etal, 1974, p79), أما كروزير (Crozier,1990) توصل من خلال دراسته بان الفرد المذنب يعاني من الشعور بالندم والازدراء والوحدة (Crozier, 1990, pp.19-58) ويرى هاردر وزالما (Harder&Zalma,1990) وجود ارتباطات موجبه بين الشعور بالندم وبعض متغيرات الشخصية مثل.( الذنب، والأسف، والندم , والشعور بالذل، والشعور بالازدراء، والاكتئاب، والوعي بالذات) ، (Harder, & Zalma, 1990, pp. 729 – 7450) في حين توصلت دراسة الأنصاري (1996) وجود ارتباط سالب بين حالة الندم والحالات (البهجة، السعادة ، السرور) ، (الأنصاري، 1996، ص 85) اما "تايلور وكلينكى ( Kleinke & Taylor 1992) فقد اثبتوا بان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالندم ولوم ألذات وعقاب الذات. (kleinke&Taylor, 1992, p641)

ومن هنا تظهر أهمية الخدمات الإرشادية التي تهيئها المؤسسات التربوية ، ومنها المدرسة التي تعمل على مساعدة الطالب على تحقيق ذاته ، وتنمية السلوك الاجتماعي والنفسي السليم والمرغوب فيه ، وتقبل المسؤولية الاجتماعية . (زهران، 1980: 439) ولكي تتحقق أهداف الخدمات الإرشادية في مؤسساتنا التربوية لابد للمرشد من أن يؤدي دوراً مهماً في مساعدة الطالب كي يفهم نفسه ويفهم الآخرين ، حتى يستطيع أن يصل إلى أفضل مستوى من التوافق الشخصي والانتماء الاجتماعي، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال البرامج الإرشادية المنظمة والمعدة على أسس علمية تخدم الطلاب بصورة سليمة تأخذ بنظر الاعتبار جميع التوقعات والحلول المقترحة لها . (زهران، 1980: 439) وان الحاجة إلى برنامج إرشادي في الندم داخل المدرسة ،

أصبح ضرورة ملحة بالنسبة إلى اعتبارات عديدة ، منها ، أهمية جعل الطالب متوافقاً سعيداً في مدرسته وفي أسرته وفي المجتمع الكبير ، وتقديم الخدمات اللازمة لتحقيق التوافق والصحة النفسية ، وضرورة التغلب على مشكلات النمو لدى الطلاب مثل المشكلات الانفعالية ، ومشكلات التوافق ومشكلات السلوك العامة . لعل الهدف الرئيسي لبرنامج الإرشاد التربوي هو الوصول بالفرد إلى التوافق الذاتي والاجتماعي وتوفير الجو الملائم في المدرسة والمجتمع . (الحياتي ، 1989: 208). والبرامج الإرشادية سواء كانت إنمائية أو وقائية أو علاجية ، فإنها تسعى لمعالجة مشكلات الإنسان وفقاً لأساليب علمية وتقنية تعمل على تنمية ميولهم واتجاهاتهم وتوافقهم مع بيئاتهم ، ويتوقف نجاح العملية الإرشادية على فهم كل من المرشد والمسترشد لدوره ومسؤولياته وتحُّملها . (زهران ، 1980، ص249)

ومن خلال العلاقة الإرشادية يتعلم المسترشد كيف يعبر عن مشاعره ويوجهها ويتعامل معها ، ومع أفكاره وخبراته ، ويتعلم مهارات جديدة لتحسين مستوى توافقه ، ويطبق ما تعلمه لتغيير سلوكه . (أولسون ، 1970 : 224).

يكتسب البحث الحالي أهميته من خلال تناوله لإحدى المراحل المهمة في حياة الطلبة وهي مرحلة المراهقة لما تتميز بها هذه المرحلة من مشكلات نفسية واجتماعية تؤثر على سلوكهم إن لم يجدوا الإرشاد والتوجيه المناسبين .

وتؤكد الدراسات إن مرحلة المراهقة تنمو فيها خصائص مختلفة في شخصية المراهق ، فيجب على الإرشاد والعاملين في الإرشاد الاستعداد لمواجهة مشكلات الحياة وتحدياتها اليومية . (توق وعدس ، 1984: 92) ويسعى المراهق إلى إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية وأهمها حاجة الانتماء (Beloging) التي تظهر في هذه المرحلة من خلال توسيع دائرة علاقاته الاجتماعية مع الأقران في الأسرة والمدرسة. (الفقي ، 1988 : 368)

إن الاهتمام بموضوع الندم الموقفي لدى الطلاب يتطلب من المسؤولين التعرف على أهم المشكلات والأزمات التي قد تواجه الطالب وتؤثر سلباً أو إيجاباً على أدائه وكفاءته لغرض معالجتها أو التخفيف من حدتها إذا كان أثرها سلبياً ، وتعزيزها وتنميتها إذا كانت ذات أثر إيجابي في حياته ، حيث يمر الطالب بفترة المراهقة بكل ما تحمله من تغيرات بوصفها مرحلة انتقالية مهمة في حياته الدراسية، ويرى ويز (1973) أن الطلبة يتعرضون لمخاطر وتجارب كثيرة إذا لم يحققوا تكيفاً سريعاً مع البيئات الاجتماعية الجديدة . (Murphy&Newlon, 1987, p.21)

وتبرز أهمية دراسة الشعور بالندم الموقفي، لأنها تمثل خبرة غير سارة ، تدل على عدم وجود التوافق ، ويصحبها العديد من حالات صعوبة الاندماج الاجتماعي على الرغم من وجود الأفراد في الجماعة . وقد أكدت الكثير من الدراسات أهمية دراستها وتحديد مدى انتشارها ، وذلك من أجل وضع البرامج والحلول الإرشادية للمعالجات المناسبة لها . (عبد الرحيم ، 2001 ، 2)

وبناءً على ما تقدم يمكن القول إن أهمية البحث الحالي تكمن في عدة نقاط يمكن إجمالها بما يأتي :

1. تجرى مثل هذه الدراسة لأول مرة في العراق على حد علم الباحث بصورة تجريبية لمتغير الندم الموقفي لطلاب المرحلة الإعدادية .
2. إن متغير (الشعور بالندم الموقفي)، هو من المتغيرات الحديثة التي تناولها البحث الحالي. وقد تشغل حيز في المكتبة النفسية العراقية.
3. يأتي هذا البحث في فترة عسيرة من حياة المجتمع العراقي وما فيها من تأثيرات على الطالب ، حيث تسلط الضوء على جوانب مهمة من شخصية الطالب. متمثلة بمتغير (الشعور بالندم) لأنه يسهم في تكوين الأحكام الخلقية للمراهق ولكون مرحلة المراهقة هي أدق واخطر المراحل.

**ثالثاً . أهداف البحث** (The objective of Research) :

يهدف البحث الحالي التعرف على تأثير برنامج إرشادي معرفي في تحسين الندم الموقفي من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

1- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية عند مستوى (0,05) للمجموعة الضابطة على وفق متغير الاختبار (القبلي , البعدي).

2- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية عند مستوى (0,05) للمجموعة التجريبية على وفق متغير الاختبار (القبلي , البعدي).

3- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية عند مستوى (0,05) للمجموعتين (الضابطة- التجريبية) في الاختبار البعدي.

**رابعاً . حدود البحث** (The Limits of Research)

يقتصر البحث الحالي على طلاب الصف المرحلة الإعدادية في مدارس بعقوبة المركز الإعدادي والثانوي للعام الدراسي (2013-2014)

**خامساً . تحديد المصطلحات** (Assigning the Terms)

1- **التأثير** Effect :

**- عرفه الحفني (1991) :** "بأنه مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل" (الحنفي ، 1991 ، ص253)

## 2- البرنامج الإرشادي: (Counseling program)

عرفه كل من:

**- Peirce(1963) :**

عبارة عن وسائل يستخدمها الأفراد لتحقيق النمو الاجتماعي والشخصي (Peirce , 1963 , p.40) .

**- Murray (1970):**

"إنه مجموعة أو سلسلة من النشاطات أو العمليات التي ينبغي القيام بها لبلوغ هدف معين، وهدف البرنامج هو تنظيم العلاقة بين أهداف الخطة ومشروعها وتنفيذها" (**Murray**, 1970:3).

**- Shaw (1977):**

"هو حلقة من العناصر المعبرة عن نشاطات مترابطة مع بعضها البعض تبدأ بأهداف عامة وخاصة ومجموعة عمليات تنتهي باستراتيجيات تقويم لما تحققه من أهداف" (Shaw, 1977:345).

**- أدمز (1980) :**

"هو خطوات إجرائية منظمة للتعامل مع المشكلات السلوكية والنفسية والمهنية في جميع مناحي الحياة" (آدمز، 1980: 74).

**- الدوسري (1985):**

"برنامج مخطط ومنظم على أسس علمية يتكون من مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة وتقدم هذه الخدمات لجميع من تضمهم الدراسة لتحقيق النمو السوي والتوافق النفسي والاجتماعي والمهني" (الدوسري، 1985: 278).

**- التكريتي 1995**

مجموعة من الأنشطة والفعاليات المبرمجة يتم من خلالها تقديم خدمات إرشادية وتربوية نفسية فردية وجماعية لمساعدة المسترشد على تعلم أساليب خفض التوتر الذي يعاني منه (التكريتي,1995, ص20)

**- التعريف النظري للبرنامج الإرشادي:**

تبنى الباحث تعريف الدوسري بوصفه تعريفاً نظرياً للبحث الحالي.

**التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشادي:**

"مجموعة الفنيات والأنشطة المتبعة كأسلوب في البرنامج الإرشادي الذي تبناه الباحث في بحثه الحالي على وفق نظرية بيك" .

## 3- الإرشاد المعرفي Cognitive Counseling

**- عرفه ليون فستنجر ( Leon festinger , 1962 )**

هو عدد من الطرائق التي تدفع الفرد لخفض الناشز الإدراكي المتولد اجتماعياً وجعل المدركات العقلية والنفسية في حالة متوازنة ومريحة .

. ( Festinger 1962 , p. 183 - 187)

**– عرفه النمر ( 1995 )**

هو عملية تعديل أو تغيير المكونات المعرفية الخاطئة أو السلبية على الذات بأخرى ايجابية ( النمر ، 1995 , ص 249 ) .

**– عرفه باتر سون ( Patterson , 1999 )**

إن الإرشاد المعرفي في صورته الواسعة يشمل كل الطرائق التي تعدل السلوك عن طريق تصحيح المفاهيم والإرشادات الذاتية الخاطئة والإرشاد المعرفي هو تطبيق الطرائق الشائعة في التفكير والتي طورت في الحياة الاعتيادية (باتر سون ، 1999 , ص70) .

**– عرفه أليس (Ellis , 1998 ) :**

مجموعة من المبادئ والإجراءات التي تشترك في افتراض أن العمليات المعرفية تؤثر في السلوك ، وان هذه العمليات تتغير من خلال الفنيات المعرفية والسلوكية ( محمد ، 2000 ، ص23) .

**4– الندم (.Remorse (E :**

عرفه كل من :–

**– أوزبل (Ausubel, 1955)**

بأنه مشاعر غير سارة مرتبطة بما اقترفه الفرد من انتهاكات لأمور خلقية أو معايير اجتماعية (Ausubel, 1955: 378) .

**- صليبا ، 1979 :**

هو الحزن والأسف الشديد على ما فات من الخطأ ، مع العزم الصادق على إصلاحه ، والرجوع عنه في المستقبل ، ففي الندم إذن أسف وتوبة ، وقد قيل انه "غمٌّ يصيب الإنسان ويتمنى أن ما وقع منه لم يقع" (صليبا ، 1979 : 461) .

**- نجاتي (1982)**

حالة انفعالية تنشأ عن شعور الإنسان بالذنب, وأسفه على ارتكابه, ولومه لنفسه على ما فعل, وتمنيه لو انه لم يفعل ذلك. (نجاتي، 1982، ص94).

**- كارول (Caroll 1985):**

أن الندم أحد الأعراض العامة للذنب ويصفه بأنه ذنب أخلاقي ناتج عن صحوة الضمير مما يدفع الفرد إلى الشعور بالندم والأسف والرغبة في التوبة والتعويض عن الأذى الذي يعتقد الفرد المذنب بأنه قد ألحقه بشخص ما. (الأنصاري, 2001، ص 43)

**- تانجني (Tangney 1990):**

بأنه شعور سلبي ينشأ عن التقييم الذاتي السلبي لفعل تم ارتكابه.

(Tangney, 1990, p 741)

**- باميستر وآخرون (Baumeister & et al, 1995):**

يوصفه أحد المشاعر السلبية المرتبطة بارتكاب فعل ما يدفع الرد بالخطأ

والاعتذار والرغبة في تعويض الضرر(Baumeister & et al, 1995,p 243)

**- ميندز (Mendez 1998):**

بأنه ذلك الشعور بالأسف الذي يحدث نتيجة لإيقاع الضرر بالآخرين. (Mendez, 1998, p 748)

**- تعريف قاموس (The American Heritage, 2000)**

بأنه وخز الضمير الأخلاقي ينتج عن توبة لذنوب ارتكبت في الزمن الماضي. (American Heritage Dictionary, 2000, 1)

**- تعريف الأنصاري (□□□□)**

هو استجابة انفعالية يقوم بها الفرد لموقف اجتماعي من المواقف المثيرة للندم التي تضمنتها أداة البحث (الأنصاري ، □□□□ -ب : □□□□)، (الأنصاري ، □□□□-ا : □□□□) .

**- تعريف موسوعة الندم (Encyclopedia Remorse, 2005)**

الندم عبارة عن انفعال يحدث لشخص يشعر بأنه قد ارتكب فعل منافياً للعرف الأخلاقي . ويمتاز هذا الانفعال بالشعور بالأسف والكراهية الذاتية والرغبة بتصحيح الخطأ وجعله ضمن السياق الصحيح .(Encyclopedia Remorse, 2005: 1)

**- أما الباحث فيعرف الندم الموقفي نظرياً بأنه :**

هو مجموعة من الانفعالات التي يشعر بها الفرد جراء قيامه بسلوك غير صحيح يولد لديه مشاعر الندم والحزن والذنب وهذه الانفعالات تقاس بمقياس ذي أربعة مستويات متدرجة تنازلياً وهي : (ندمت على ذلك بشكل كبير جدا ، ندمت على ذلك بشكل كبير ، ندمت على ذلك بشكل قليل ، لم اندم على ذلك أبدا)

**- أما الباحث فيعرف الندم الموقفي إجرائيا بأنه :**

فهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال أجابته على فقرات مقياس الشعور بالندم الموقفي الذي أعده الباحث.

## 5- المرحلة الإعدادية (Preparatory stag) :

**- عرفتها وزارة التربية العراقية بأنها :**

"هي مؤسسات تربوية تقبل الطلبة من عمر (16-18) سنة بعد اجتيازهم الامتحانات الوزارية في المدارس المتوسطة، مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد الدراسة المتوسطة، ومهمة هذه المؤسسات تمكين الطلبة من بلوغ مستوى أعلى من المعرفة والمهارة مع تنويع بعض الميادين الفكرية والتطبيقية وتؤهلهم في الدخول إلى الجامعات". (وهبة، 1981: 40)

# الفصل الثاني

# إطار نظري ودراسات سابقة

## إطار نظري :

### أولا :مفهوم الإرشاد :

يعُد الإرشاد فرعاً من فروع علم النفس التطبيقيّ ويقوم على أساس نظريات علمية تستند إلى مناهج البحث العلمي التجريبيّ والوصفيّ في علم النفس ( المعروف , 1978 : 9 ) .

فالإرشاد النفسيّ إذن هو علم تطبيقيّ في المقام الأول , وهو مهنة تستمد جذورها من تلاقي معارف كثيرة وتداخلها مستمدة من مجالات علم النفس والاجتماع والانثروبلوجيا والتربية والاقتصاد والفلسفة , وكل علم من هذه العلوم له مساهمته في الإرشاد النفسيّ وأنّ الإرشاد عملية بناءةٍ تستهدف مساعدة الفرد على إن يفهم ذاته , ويعرف خبراته , ويحدد مشكلاته , وينمي أمكانته , لحل مشكلاته في ضوء معرفته وتدريبه , كي يصل إلى تحقيق أهدافه المأمولة ( طه , 2004 : 16 ) .

والإرشاد النفسيّ يتركز على الفرد ذاته أو على الجماعة , ذاتها بهدف التغير في النظرة وفي التفكير وفي المشاعر والاتجاهات نحو المشكلة ونحو الموضوعات الأخرى التي ترتبط بها , ونحو العالم المحيط بالفرد أو الجماعة ومن هنا فانّ هدف العملية الإرشادية لا يقف عند حدٍّ مساعدة الفرد أو الجماعة على التغلب على المشكلة ولكن يمتد إلى توفير الاستبصار للفرد – والجماعة في حالة الإرشاد الجماعيّ الذي يمكنه من زيادة تحكمه في انفعالاته وزيادة معرفته لذاته والبيئة المحيطة به , ومن ثم زيادة قدرته على السلوك البنائي والايجابيّ يمكن الفرد من المواجهة للمشكلات في المستقبل ,بل وفي اختيار السلوك الأنسب الذي يحقق له التوافق , وفي تبني وجهات النظر التي تسير له الشعور بالكفاية والرضا , ومن ثم الصحة النفسية ( كفافي ,

1999 : 11 ) . ان الإرشاد بمختلف أنواعه ومجالاته احد (مهن المساعدة) التي وجدت لخدمة الأفراد إذ لا يخلو ( تقريبا ) أي تعريف لمصطلح الإرشاد من مفهوم المساعدة ضمنا أو ظاهرا، وأخذ البعض يستخدم كلمة (المساعدة) ليعبر بها عن الإرشاد أو لتكون اعم أو اشمل منه ( البرديني , 2006، ص18 ) .

وبدأ الإرشاد من الخدمات التربوية لمساعدة الطلبة على النجاح المدرسي والبعض الأخر جاء على شكل خدمات للتوجيه المهني وبعضها الآخر جاء تطويراً لخدمات العلاج النفسي ، اذ بدأت حركة التوجيه والإرشاد عام (1898) على يد (جيسي ديفز) الذي عمل مرشداً في مدرسة ثانوية في ديترويت ولمدة عشر سنوات كان خلالها يساعد الطلاب على حل مشكلاتهم التعليمية والمهنية (الداهري ، 2005 , ص10) .

ويعتقد التربويون إن هناك علاقة وثيقة ومتكاملة بين الإرشاد والتربية حيث إن عملية الإرشاد تشكل جزءاً لا يتجزأ من التربية والعلاقة بينهم متبادلة حيث يتضمن الإرشاد عمليتي التعلم والتعليم في تغيير السلوك وتتضمن التربية عملية التوجيه والإرشاد وتعد المؤسسات التربوية المجال الحيوي الفعال للإرشاد في جميع أنحاء العالم ( أبو عطية ، 2002 ، ص25 ) . وتبرز الحاجة أكثر إلى معالجة المشكلات، إذا كان الطلبة يمرون بمرحلة المراهقة،إذ يعبر الكثير من الباحثين عن وجهة نظر في إرشاد المراهقين بأنها عملية تأخذ مستويات عديدة في وضعيات مختلفة فقد تعترض المراهقين في أثناء عملية النمو مشكلات لا يستطيعون حلها دون مساعدة ويمكن النظر إلى مرحلة المراهقة على أنها تربة قابلة لنشوء الصعاب، والاضطرابات نظرا لطبيعة النمو الشامل والتحولات الحاصلة لذلك ينبغي أن تكون فلسفة الإرشاد ، وأهدافه رحبة الأفق لتشمل الفرد والمجتمع ، والأفضل أن تشمل الفرد ضمن المجتمع لتلبي حاجاته بما يتلاءم وحاجات المجتمع . (الخواجا ، 2002، ص17).

حيث يعد الإرشاد احد المجالات التطبيقية لعلم النفس الحديث ، الذي يهدف إلى تحقيق سعادة الإنسان وتطوره فهو يساعد الناس على الوصول إلى أفضل الخيارات كونه عملية تعلم ونمو شخصية واكتساب معلومات ذاتية يمكن أن تترجم إلى فهم أفضل لدور الإنسان ، إن الإرشاد عملية تعلم تنفذ في جو اجتماعي يتصف بالمرونة , الهدف منه أحداث تغيير في السلوك الإنساني إلى الأحسن ذلك أن التغيير الإيجابي يزيد من إنتاج الفرد ويجعله يتكيف مع البيئة التي يعيش فيها.(ألخالدي ، 2012: 25-27 )

**البرنامج الإرشادي :**

البرنامج الإرشادي برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة , فردي وجماعي لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعيّ المتعقل وتحقيق التوافق النفسيّ داخل تلك المؤسسة وخارجها(ملحم , 2008, 56 )

ويعدُّ البرنامج الإرشادي عنصراً مهماً وجوهرياً في العملية التربوية , ومن الوسائل الفردية في خلق جماعة يسودها جو من الألفة والمحبة والاحترام فضلاً عن قدرتها على مساعدة الجماعة الإرشادية في التخلص ممّا يواجهها من أزمات ومشكلات في جوانب الحياة التي أعدت لها تلك البرامج الإرشادية ( الأميري , 2002 : 30 ) .

**<u>فوائد البرامج الإرشادية</u> :-**

1- البرامج المنظمة تمكن المرشد من تخصيص وقت كافي لإرشاد التلاميذ .

2- في برنامج الإرشاد والتوجيه المنظم يعي القائمون على عملية الإرشاد والتوجيه الفوائد المكلفين بها لاشتراكهم لمجموعة متعاونة ، مستعدة للقيام بالتخطيط اللازم بتطوير البرنامج باستمرار وتوسيع خدماته .

3- البرنامج المنظم للإرشاد والتوجيه يمكن التلاميذ من تلقي برنامج متوازن في عملية الإرشاد من دون أن يطفئ نشاط من النشاطات على الأخر .

4- وممّا يعزز أهمية البرنامج الإرشادي , كونه يتناول الظاهرة أو المشكلة الإرشادية في بدايتها ( المعروف ، 1980 : 28 ) .

**الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي :**

إنّ الإرشاد فيما مضى موجودٌ ويُمارس من دون أن يأخذ الإطار العلمي ودون أن يشمله برنامج منظم ومخطط ، ونتيجةً للتطور المعرفي والعلمي أصبح للإرشاد أسسه ونظرياته وبرامجه التي تُعد من البرامج المنظمة والمخططة والتي تستند على أسسٍ علميةٍ سليمةٍ تُسهم في تعديل الاتجاهات وتغيير السلوك غير المرغوب عند الأفراد . وإنّ الثبات النسبي للسلوك جعل الفرد قادراً على تغيير وتعديل هذا السلوك بالاتجاه الذي يجعل السلوك مقبولاً ، وهذا الأمر الذي دفع المهتمين في التربية وعلم النفس والإرشاد والعلاج إلى ابتداع أفضل الطرائق التي تُخلّص الإنسان من السلوك الشاذ منطلقين من مبدأ المرونة في السلوك الإنساني وقابليته على التغيير من خلال استخدام أساليب متنوعة من برامج الإرشاد . (السقاف ، 2002 : 67) ، وان عملية الإرشاد تقوم على أسس فلسفية ونفسية وتربوية واجتماعية ، تستمد مكانتها من حقائق علم النفس وعلم الاجتماع والعلوم الفسيولوجية وغيرها من العلوم. ويمكن تقديمها كالآتي :

1. الأسس الفلسفية للإرشاد والتوجيه في مجتمعنا التي لابد من أن تنطلق من النظرة إلى طبيعة الإنسان ، لأن مفهوم المرشد عن طبيعة الإنسان ؛ يُعد أحد الأسس الفلسفية التي يقوم عليها عمله ؛ لأنه يرى نفسه ويرى الفرد في ضوء هذا المفهوم ، والأسس الفلسفية والعقائدية المستمدة من فلسفة الدولة وقوانينها .

2. الأسس النفسية والتربوية : وهي الفروق الفردية ، ومطالب النمو ، في ضوء الظروف التربوية .
3. الأسس الاجتماعية : وهي الاهتمام بالفرد بوصفه عضواً في جماعة ، والاستفادة من كل مصادر المجتمع .
4. الأسس الإدارية والتنظيمية في ضوء الإمكانات المتوافرة المعينة.

(المشهداني ، 2004 : 54-55)

**- تخطيط البرنامج الإرشادي** :-

إنّ البرنامج الإرشادي يقوم على أسس عملية سليمة أي بمعنى أنّ التخطيط صفة أساسية من صفات برنامج التوجيه والإرشاد المنظم , ويقوم التخطيط على عدة خطوات أساسية , وتوفر كل خطوة من تلك الخطوات المطلوبة في التخطيط قاعدة صلبة للخطوة الأخرى التي تليها , وهناك عدة نماذج لتخطيط البرنامج الإرشادي منها :-

**1- أنموذج التخطيط** ( planning model ) : -

يحتوي على مجموعة من الخطوات يمكن تلخيصها بما يأتي :-

أ- تحديد الحاجات الأهداف والإغراض وصياغتها وترتيبها من برنامج الإرشاد.

ب- تحديد الاحتياجات من التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور وممثلين من المجتمع.

ت- تحديد المصادر في المدرسة والمجتمع التي يمكن الإفادة منها للبرنامج .

ث- تكوين أهداف وإغراض (objective) بواسطة تحديد الأهداف العامة (goals) مع ربطها بالحاجات والمصادر المتوفرة .

ج- اختيار الطريقة المناسبة والاستراتيجيات لتحقيق تلك الإغراض والأهداف .

ح- شرح تنفيذ هذه الطرق والاستراتيجيات ومناقشتها .

خ- طرق تقويم البرنامج ( الدوسريّ ، 1985 : 240 - 241 ) .

2- **أنموذج ريان وزيران** ( Ryan and Zeren ) :-

يحتوي على مجموعة من الخطوات يمكن تلخيصها بما يأتي :-

أ- نفهم نظام الحياة الذي يسير المجتمع على منواله من طريق تحليل العلاقات التي تشد بعضها البعض وفهمها . والحدود التي يعمل ضمنها البرنامج من حيث التكلفة والموظفين والقائمين بأعمال البرنامج الإرشادي , وأنشطته والإفراد الذي يقدم لهم البرنامج خدماته .

ب- تخطيط البرنامج الإرشادي وتفصيله ليتناسب مع الحياة الواقعية في المجتمع بعد أن يفهمهما المسؤولون عن التخطيط .

ت- تحديد الأهداف والمرامي بحيث تكون واقعية يمكن تحقيقها إلى واقع .

ث- جمع المعلومات اللازمة عن المسؤولين بالبرنامج .

ج- تخطيط السياسة التي تتيح في تحقيق الأهداف المحدودة .

ح- القيام بتجربة أولية للخطة المختارة .

خ- عرض خطة العمل للبرنامج على المختصين في المؤسسة لإقرارها .

د- وضع الخطة موضع التنفيذ .

ذ- تقوم الخطة تقويماً مستمراً بحيث يتمكن القائمون عليها من معرفة أنواع القصور فيها لمعالجتها .

ر- إلغاء الخطة كليا , إذا تأكد لنا أنها لا تحقق الأهداف المحددة والمرسومة .

( القاضي وآخرون ، 1981 ، 375 - 376 )

3- **أنموذج التخطيط كما ورد في زهران** ( 1980 ) :-

لخص خطوات البرنامج الإرشادي في الخطوات الآتية :-

أ- تحديد أهداف البرنامج

ب- تحديد الوسائل والطرق لتحديد الأهداف

ت- تحديد الإمكانيات

ث- تحديد ميزانية البرنامج

ج- تحديد الخطوط العريضة لتنفيذ البرنامج

ح- تحديد إجراءات التقييم

خ- اتخاذ الاحتياطات لمقابلة المشكلات

د- تحديد الهيكل الإداري . ( زهران , 1980 : 443 - 444 )

**4- أنموذج بوردرزو دراي** ( Borders & Drary ,1992) : -

وتتلخص خطوات التخطيط في هذا الأنموذج في الأتي :

أ- تقرير حاجات التلاميذ وتحديدها .

ب- صياغة الأهداف من البرنامج بناءً على حاجات التلاميذ .

ت- تحديد الأولويات .

ث- العناصر التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي .

ج- النشاطات التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي .

ح- خطوات تطبيق البرنامج الإرشادي .

خ- تقييم و كفاءة البرنامج الإرشادي وتقديرها .

(Borders Drary , 1992 : pp487-49)

**5- أنموذج أبو غزالة** ( 1985 ) :-

وتتلخص خطوات التخطيط في هذا الأنموذج في الآتي :

أ- التخطيط ويشتمل الخطوات الآتية :

- تحديد أهداف البرنامج

- تحديد الوسائل المختلفة لتحقيق الأهداف
- تحديد الإمكانات المتوفرة في البيئة التعليمية
- تحديد الخدمات التي يهدف البرنامج إلى تنفيذها
- تحديد العناصر البشرية المشاركة في تنفيذ البرنامج

ب- التنفيذ ويقصد بها تحديد الخدمات التي تؤدي إلى تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي .

ت- التقويم وتهدف إلى التعرف على مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحقيق أهدافه وغاياته وقد يشترك في التقويم أناس آخرون غير المرشد .

ث- المتابعة تهدف لمعرفة جوانب الخلل والضعف في البرنامج الإرشادي ( أبو غزالة , 1985 : 132 ) .

## 6- أنموذج التخطيط والبرمجة والميزانية :

يعدُّ هذا النظام من الأساليب الإدارية الفعالة في التخطيط , إذ يسعى للوصول إلى أقصى حدٍّ من الفعالية والفائدة بأقل التكاليف . وهو النموذج الذي سيعتمده الباحث في تخطيط البرنامج الإرشادي الحاليّ .( عريبات , 2003 : 56 )

وتكون خطوات تصميم البرنامج كالأتي :-

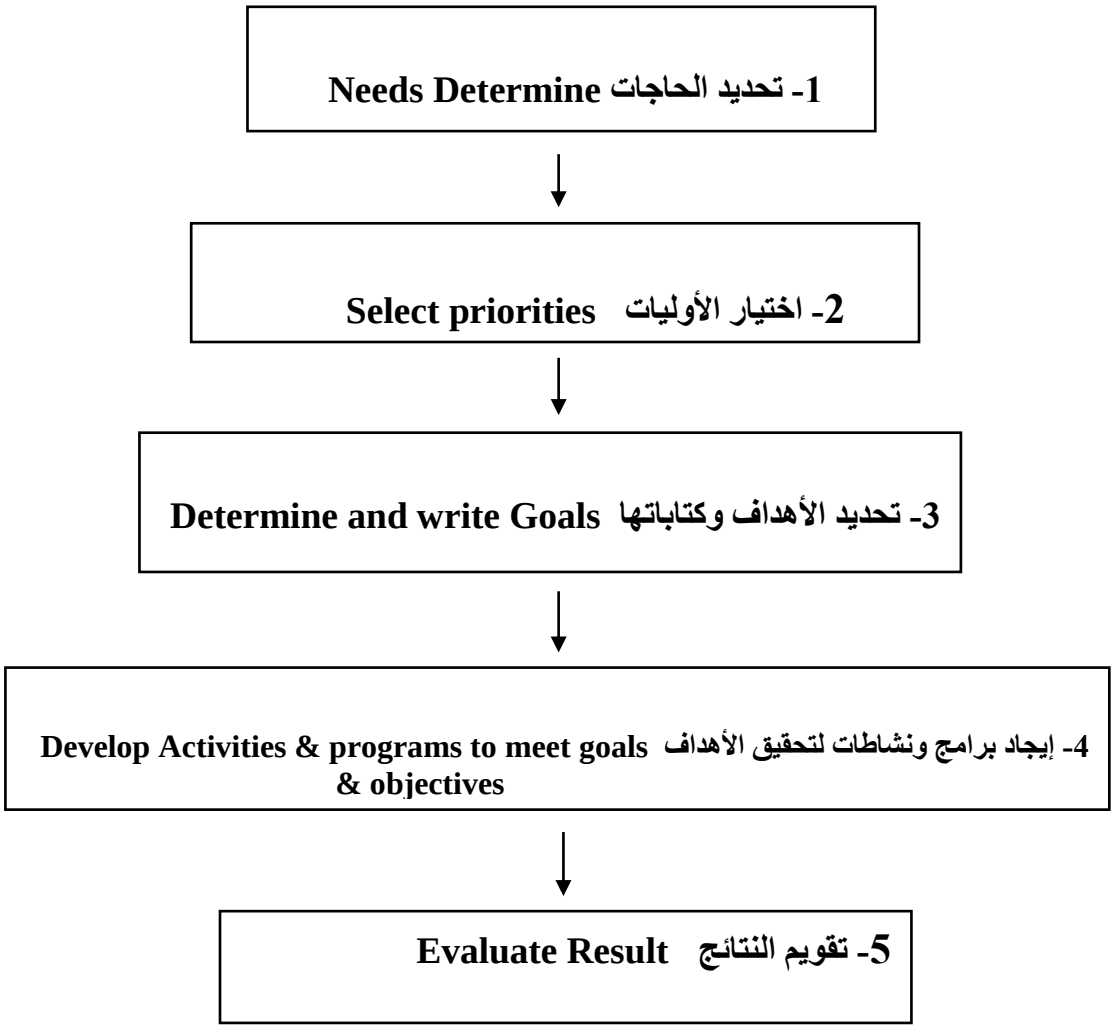
أ- تحديد الحاجات (need determinate) يقيم ترتيب الحاجات حسب أهميتها وأولوياتها على حاجاتهم المحددة .

ب- تحديد وكتابة الأهداف ( determine write goals and objectives )

ت- إيجاد برامج ونشاطات لتحقيق الأهداف الموضوعية ( devel opativities ) تحتوي على عناصر ( programs to meet goal and objectives ) مثل النشاطات التي تقدم بها من اجل تحقيق الهدف والطريقة التي ستنفذ منها النشاطات والأشخاص المكلفون بالتنفيذ .

ث- تحديد الأهداف المراد تحقيقها وتصاغ بناءً على الحاجات المحددة والمهمة .

ج- تقويم النتائج (evaluate result) والانجازات والوصول إلى قرارات حكيمة والشكل ( 1 ) يوضح ذلك ( الدوسري , 1985 : 244 ) .




**الشكل ( 1 )**

**الخطوات المتبعة في البرنامج الإرشادي**

**(الدوسريّ ، 1985 : 244 )**

**- الإرشاد المعرفي** :

من أحد أساليب العلاج النفسيّ الحديث ، الذي يستعمل أساليب وطرقاً أكثر ايجابية من طريق دمج فنيات الإرشاد المعرفيّ وفنيات الإرشاد السلوكيّ معاً , ممّا يؤدي إلى مساعدة الأفراد على تطوير مهاراتهم المعرفية وإعادة بناء أفكارهم , وممارسة السلوكيات الايجابية وتدعيمها . ( عبد الخالق , 2008 ص67 ) .

وعند نمو النظرية المعرفية , ظهر تطور نوعي في أسلوب العمل الإرشادي كما يشير ( إبراهيم , 1994 ) فانّ الكثير من الاستجابات الوجدانية والسلوكية والاضطرابات تعتمد على حدٍّ بعيدٍ على معتقدات خاطئة في فهم الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به , وقد نسبت كوري ( Corey ,1982) هذا التحول في النظرية السلوكية إلى التذكر على دور عملية التفكير في المشكلات التي تواجه الإنسان , وقد أطلق على ذلك اصطلاح ( الذات المتكلمة ) كعنصر أساسي في نوع السلوك الصادر عن الإنسان وهو ما يسمى في الوقت الحاضر بتعديل السلوك المعرفيّ (modification Behavior) الذي يقوم على تعليم المسترشد بماذا يفكر حتى يستطيع أن يحدث تغيراً في النشاط الصادر عنه ( إبراهيم , 1994 : 8 ) .

إن الفرضية الأساسية التي تقوم عليها النظرية المعرفية السلوكية ، هي إن الناس هم أنفسهم الذي يوجدون المشكلات كنتيجة للطريقة التي يفسرون بها الإحداث والمواقف التي تواجههم , لذلك يقوم الإرشاد المعرفيّ بعملية إعادة للتنظيم المعرفيّ عند المسترشد بما ينتج عنه إعادة للتنظيم السلوكيّ , وقد ظهرت أفكار متنوعة من الإرشاد المعرفيّ حيث يطور الإنسان السلوك التوافقيّ واللاتوافقيّ والأنماط الوجدانية عن طريق عمليات معرفية , مثل الانتباه الإدراكي والتصنيف الرمزيّ وكذلك يمكن تنشيط العمليات المعرفية وظيفياً من طريق إجراءات متشابهة على ذلك، إنّ مهمة المرشد هي التشخيص والتربية, فهو يقيم العمليات المعرفية اللاتوافقية ومن ثم ينظم خبرات التعلم

التي سوف تغير المعارف والمعتقدات وأنماط السلوك غير المرغوب بذلك فانّ الإرشاد المعرفيّ يقوم على عدد من العمليات المعرفية التي يمارسها الفرد مثل التفكير والإدراك والتخيل والاستبصار وغيره , وهذه العمليات المعرفية تؤثر بنحو مباشر في سلوك الفرد ( الخطيب, 1994: 45)

هذا ويؤكد كلا من ( Craighcnd , Dazdian & mohoney ) أربعة عوامل معرفية أساسية تؤثر بنحو كبير على السلوك الإنساني وهي :

1- الانتباه : ويعني وعي الفرد في الإحداث البيئية المحيطة به وعملية الانتباه عملية انتقائية , والإنسان يتعرض لمثيرات متعددة لكن عدد محدود فقط هو الذي يثير انتباهه , والمثيرات التي تجذب انتباه الفرد هي التي تؤثر في سلوكه .

2- العمليات الوسطية : - هي العمليات الإدراكية التي يشمل التمثيل المعرفيّ للأحداث البيئة التي يتم الانتباه إليها مثل العمليات اللفظية والتحليلية ، وهذه العمليات يقوم بها الفرد لتخزين صورة معينة في الذاكرة للمثيرات التي يلاحظها.

3- المكونات السلوكية : وهي الإجراءات السلوكية التي يحدده المرشد للوصول الى إجراء تغير أو تعديل معين للسلوك , ومن الإجراءات السلوكية المتتابعة التشكيل وغيرها .

4- الظروف المحفزة : - إنّ اهتمام المرشد السلوكيّ يتركز على ما يتوقعه المسترشد من سلوك يقوم به , وليس على نتائج هذا السلوك فقط , فالعوامل الخارجية التي تؤثر في السلوك , وتؤثر أيضا في النتائج , لذلك لا بد من مراعاة هذه الظروف ؛ لأنها تقوم بدور المحفز والقائمون على الإرشاد السلوكيّ المعرفيّ يعتقدون بانّ أحد العوامل الأساسية التي تؤثر في السلوك وهو تخيل المسترشد لنتائج معينة وهذا ما يطلق عليه التمثيل المعرفيّ لنتائج السلوك ( إبراهيم , 1994, 19 ) .

ويرى ( الخطيب : 1994 ) أنّ الإرشاد المعرفيّ يتركز على مبادئ هي :-

أ- التركيز على دراسة الأفكار والمشاعر والاعتقادات .

ب- العمل على تحليل أنماط التفكير والمعتقدات وهي ( شرط أساسي لبناء البرامج الإرشادية الفاعلة ) .

ج- العمل على أحدث التغيرات في العمليات المعرفية وأنماط التفكير الخاطئة .

د- العمل على توفير الفرصة المناسبة لتنفيذ ما يسمى بعملية إعادة البناء المعرفيّ (الرشيديّ والسهل ، 2000 : 44) .

إنّ الإرشاد المعرفيّ يتضمن تحديد أنماط التفكير المنطقيّ غير ألتكيفي ومساعدة المسترشد على تفهم الأثر السلبي لهذه الأنماط ، وكذلك مساعدته على أنماط تفكير منطقية ، تكيفيه ، وتدريبية على تنمية استراتيجيات لضبط الذات (الخطيب ، 1994 : 48 ) .

إنّ حدوث التفاعل بين الحديث الداخليّ عند الفرد وبنيته المعرفية هو السبب المباشر في عملية تغيير سلوك الفرد ، كما يرى بانّ عملية التغير تتطلب أنّ يقوم الفرد بعملية التقمص ، أي يتقمص الفرد سلوكاً بديلاً جديداً بدلاً من السلوك القديم ، وأنّ يقوم بعملية التكامل بمعنى يبني الفرد بعض بناءاته المعرفية القديمة إلى جانب حدوث بناءات معرفية جديدة لديه . ويرى ( ميكينبوم ) بانّ البناء المعرفيّ ( Cognitiv Structure) يحدد طبيعة الحوار الداخليّ ، والحوار الداخليّ هذا يغير في البناء المعرفيّ بطريقة يسميها ( ميكينبوم ) بالدائرة الخيرة ، وعلى المرشد أن يعرف المحتويات الإدراكية التي تمنع حدوث سلوك تكيفي جديد عند المسترشد وما هو الحديث الداخليّ الذي فشل الفرد في أن يقوله لنفسه (عبد الخالق, 2007 , 4) .

ويرى بعض العلماء أن الإرشاد المعرفي ارتبط باسم (بيك Beck), وعلى الرغم من أن (Beck) 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

(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 (Ellis) في نظريته على دمج جوانب من الإرشادات الإنسانية والسلوكية ، وقد اقترح (Ellis) في بداية صياغته لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي عدداً من الأفكار التي يعتقد أنها المسئولة عن الاضطرابات السلوكية (المحارب ، 2000 ، 6-10) .

من هنا يتضح أن اعتماد دراسة السلوك على التجارب المعملية وتجنب الأسباب الداخلية اللاشعورية وإهمالها , وإغفال الجانب العقلي في السلوك , كان وراء انتقال العلاج السلوكي من العلاج السلوكي الأحادي إلى العلاج السلوكي المعرفي الذي أستمد مناهجه الفنية من أعمال آرون بيك Aaron Beck,1960 وأعمال ألبرت أليس Albert Ellis,1962 وأعمال ميكنبوم Meichenbam , غير أن أعمال ميكنبوم لم تصل إلى مستوى النظرية حيث كانت أفكاره على شكل تفسيرات ولم يعتمد على الأسلوب التجريبي , إلا أن الثلاثة ( بيك , أليس , ميكنبوم) قد أدخلوا العمليات المعرفية إلى حيز العلاج السلوكي.

(al Atkinsone , 1996 : 482)

تزايد الاهتمام منذ السبعينيات بهذا المنحى العلاجي ، وبرز في هذا السبيل ثلاثة نماذج علاجية لها الريادة أرسى دعائمها كل من بيك Beck و اليس Ellis وميكنبيوم Meichenbaum . ويعد النموذج الذي قدمه (آرون بيك A.Beck) من ابرز النماذج العلاجية في هذا الاتجاه وأكثرها شيوعا ، ويعتبر منهج معرفي ففي الوقت الذي يركز فيه على معارف ومعتقدات الفرد في الأنا–والآن here and now كسبب في اضطراب الشخصية،فانه يستعين أيضا ببعض الفنيات السلوكية لتعليم الفرد المهارات التي يجب أن تتغير بتغير معرفته ومدركاته عن ذاته وعن العالم والمستقبل . ويرى بيك أن الشخصية تتكون من مخططات أو أبنية معرفية Schemas تشمل

المعلومـات والمعتقـدات والمفـاهيم والافتراضـات والصـيغ الأساسـية لـدى الفـرد والتـي يكتسبها خلال مراحل النمو. (عكاشة ، 1992 : 245)

أن الأمزجة النفسية والمشاعر السالبة تكون نتاجا لمعارف محرفة ولا عقلانية ، فالمسترشد يستحدث رأي عن نفسه وعن العالم وعن الماضي والحاضر والمستقبل ، ويكون عقله مغمورا بمعارف سالبة ومقدمات خاطئة ، وينزع إلى الخبرات الخالية المشوهة . ويبرز الانحراف الحاد في البناء المعرفي في حالة الاضطرابات النفسية . ويرى بيك أن الأبنية المعرفية تميز الاضطرابات الانفعالية ، وتؤثر على إدراك الفرد والتفسيرات التي يقدمها للأشياء ، والذاكرة . ويتم إدراك الخبرات في ضوء علاقتها بالأبنية المعرفية للفرد.ومن المحتمل أن يتم تشويه تلك الخبرات حتى تتناسب مع هذه الأبنية . في ضوء هذه النظرية يرىٰ أن الفرق الجوهري بين اضطرابي القلق والاكتئاب يتمثل في تحديدهما في أطار أبنية معرفية مختلفة حيث نلاحظ أن الأبنية المعرفية السائدة في حالة الاكتئاب تتعلق بالآراء السلبية عن الذات والعالم والمستقبل ، في حين تتعلق الأبنية المعرفية في حالة القلق بالخطر واحتمال التعرض له . (ستور ، 1991 : 91) هذا وينفعل الناس بالأحداث وفقا لمعانيها لديهم ، وتؤدي تفسيراتهم للأحداث إلى استجابات انفعالية مختلفة ، وحين يفكر الفرد على أساس تفسيرات خاطئة لمواقف الحياة يقوم البناء المعرفي لكل منها بتعبئة الفرد للاستجابة لها ، ويصدر عنها وجدانا يتفق معها سواء كان ذلك هو القلق أو الغضب ، أو الحزن ، أو الحب ، أو غير ذلك. وتصبح الحالة الانفعالية أو الوجدانية هي نتيجة لتلك العمليات المعرفية أو لطريقة الفرد في رؤية نفسه وعالمه . (باترسون ، 1990 : 266 )

ويهتم بيك بالأفكار التلقائية أو الاتوماتيكية السلبية أي التي تظهر وكأنها منعكس آلي ، وتبدو معقولة جدا من وجهة نظر المسترشد وبالتالي تقاوم التغيير . وتتميز الأفكار الاتوماتيكية بأنها تعكس مضامين موضوعات معينة تؤدى إلى سايكوباثولوجية ، وتكون عند حافة الوعي ، وتسبق بعض الوجدان كالغضب أو القلق

أو الحزن ، ويتسق مضمونها مع هذا الوجدان أو ذاك وتعد معقولة من وجهة نظر الذي يحاول حبسها ولكنها تلح في الظهور . (البلاوي ، 1999 : 27)

- **نظرية بيك في العلاج المعرفي** : Beck theory in cognitive therapy :

صاحب هذه النظرية هو(**Aaron Beck**) ولد عام(1921) وقد حصل على الدرجة الجامعية والدكتوراه في الطب من جامعة بيل (Beil) بالولايات المتحدة الأميركية عام (1946) وحصل على درجة التخصص العالي في الطب عام (1952) وعلى شهادة معهد فيلادلفيا للتحليل النفسي عام(1958) وقد مارس التحليل النفسي ولكنه لم يكن راضياً عن التعقيدات الكثيرة والمفاهيم المجردة لهذه المدرسة ، فجذبته المدرسة السلوكية ومارس العلاج السلوكي ، وبعد مدة من ممارسة العلاج السلوكي تركه لأن العلاج السلوكي كان يهمل تفكير الإفراد , ولقد توفي عام (**2007**) (محمد ، 2000 : 60) لقد تدرب بيك (Beck) في مجال التحليل النفسيّ، ومارس هذا الأسلوب الإرشادي ولكنه لم يكن راضياً عن المعتقدات الكثيرة والمفاهيم المجردة لهذه الدراسة وأنّ محاولاته البحثية لإثبات مصداقية صحة فروض التحليل النفسيّ باءت بالفشل , وبعد ذلك جذبت المدرسة السلوكية بيك (Beck) فدرس الإرشاد ومارسه ، وشعر أنّ الأساليب السلوكية لها فاعليهِ ولكن ليس نتيجة للأسباب التي يبديها المعالجون السلوكيون إنما لأنّها تؤدي إلى تغيرات اتجاهية أو معرفية في الأفراد (محمد ، 2000 : 60) , وأحس بيك (Beck) أنّ الأنموذج المعرفيّ يقدم تفسيراً ابسط وأقرب للمشكلات النفسية ممّا تفعله نظرية التحليل النفسيّ أو نظرية الإرشاد السلوكي (الشناوي، 1994 : 229).

ينتج مما تقدم إن الفرضية الأساسية التي تقوم عليهِا النظرية المعرفية هي أن الناس يجلبون المشكلات لأنفسهم كنتيجة للطريقة التي يفسرون بهِا الأحداث والمواقف التي تواجههم.

**الأساليب الإرشادية المستخدمة في نظرية العلاج المعرفي** :

**1 – أسلوب إعادة البناء المعرفي (Cognitive Restructuring) :**

وهو الأسلوب الذي تبناه الباحث في بناء البرنامج الإرشادي , ويعد هذا الأسلوب احد أساليب التدخل النفسي المعرفي بل وأهمها ، ويهدف إلى تعديل وتصحيح الأفكار والاتجاهات المضطربة ، حيث إن السلوك اللاتوأمي ناتج عن خبرات ومعارف خاطئة ويعمل هذا الأسلوب على استبدال المعارف الخاطئة بأخرى صحيحة ويتم ذلك من خلال ثلاث مراحل أساسية وهي :-

أ- أن المرشد أول ما يجب عليه أن يفعله هو تحديد الأفكار السلبية والبنية المعرفية الكامنة ورائها والمرشد من الممكن أن يعيد شرائط الجلسات لتحديد الأفكار السلبية خاصة تلك المتصلة بالتقييم الذاتي , وأن التغير طويل المدى والمفيد في السلوك والمشاعر سوف يحدث فقط إذا وجدت البدائل

ب- المواجهة المعرفية تهدف إلى تغير جوهر البناء المعرفي للمسترشد والتأكيد على أن يتعلم المهارات المطلوبة لتحدي الأحداث المعرفية في المستقبل ومن مظاهر المواجهة المعرفية هو تعاون المرشد مع المسترشد في فحص الدليل لتدعيم أو رفض الأفكار السلبية والبنية المعرفية الكامنة وراء هذه الأفكار.

ت- أما الخطوة التالية في إعادة البناء المعرفي فهي إرشاد المسترشد لإيجاد بدائل وتفسيرات أكثر توافقاً للأحداث وهذه العملية يتم تصميمها لتعليم المسترشد كيفية إيجاد أساليب أكثر إيجابية ومساعدة في تفسير المواقف .

2- **أسلوب التعرف على الأفكار التلقائية المرتبطة بسوء التكيف** ( Automatic Thoughts):

وهي الأفكار التي تعطل قدرة الفرد على التعامل مع مواجهة خبرات الحياة، وتعطل التناغم الداخلي للفرد وينتج عنها ردود فعل انفعاليه زائدة ، وقد لا يكون المسترشد على وعي بهذه الأفكار

ولكن مع التدريب والتعليم يصبح لديهم وعي بها ويمكنهم التركيز عليها (الشناوي , 1999 ، ص154) .

**3- أسلوب توثيق الاستنتاجات ( Conclusions ) :**

ان هدف المحاولات هو ان يصبح المسترشد قادرا" على التمييز بين العمليات العقلية الداخلية والمثيرات الخارجية ، وهو أيضا بحاجة إلى أن يتعلم أساليب أخرى للحصول على معلومات دقيقة ويركز المرشد على تعليم المسترشد ومساعدته في اكتشاف استنتاجاته ومدى مناسبتها مع الواقع و يستخدم القواعد البرهانية .

**4- أسلوب الإبعاد و التركيز ( Distancing ) :**

يطلق بيك على العملية التي ينظر بها إلى الأفكار بالأبعاد ، وتشمل الاعتراف بان هذه الأفكار التلقائية ليست هي الواقع ولا يوثق بها كما أنها لا تخدم التكيف وتشمل على الإحداث الخارجة عن إطار الفرد .

**5- أسلوب ملء الفراغات ( Blanks Filling ) :**

عندما يتحدث المسترشد عن الإحداث وعن ردود الفعل الصادرة عنه تجاه هذه الأحداث فإنه توجد عادة فجوة بين المثير والاستجابة تتمثل في الأفكار والمعتقدات المؤدية إلى الاضطراب ، لذا تقع على المرشد مهمة ملئ الفراغ من خلال تعليم المسترشد على إن يركز على الأفكار تحدث أثناء معايشة المثير والاستجابة (باترسون ، 2001 : ص38)

**6- التحويل وتغيير القواعد ( Transfer ) :**

يحدث الاضطراب عندما يستخدم المسترشد قواعد غير واقعية وغير مناسبة ويحاول المرشد إن يحل محلها قواعد أكثر واقعية وأكثر تكيفاً ،والقواعد التي يستخدمها المضطربون تركز على الخطر مقابل السلامة وعلى الألم مقابل السرور (بيك ، 2000م : ص192) .

**- نظرية الإرشاد العقلانيّ - الانفعاليّ ألبرت أليس** Ellis :

تذهب نظرية ألبرت إلى الاستثارة والانفعالية والسلوك اللاتكيفيّ بتأثيرات الفرد وتفسيراته للمواقف ، إذ تعمل التفسيرات لوسائط رمزية لها ، وأنه يوجد الكثير من المعتقدات اللاعقلانية أو التوقعات والافتراضات اللاعقلانية ، التي بها يفزع إلى ثقافة

هذا العصر إلى التعامل مع الموقف ويقدر ما تزداد المعتقدات العقلانية لدى الفرد بقدر ما يتوقع من تحريف ومن سوء فهم المواقف مع ما يتبع من استثارة انفعالية ومن سلوك لاتكيفيّ ( عيد ، 2003 : 215 ) .

لقد نشأ التوجيه الإنساني كرد فعل على نواحي القصور والنقد التي وجُهِتْ إلى التحليل النفسيّ لمنحى يركز على الجوانب المرضية في الإنسان والسلوكية لمنحى يتناول الإنسان بمعطيات البحث التجريبيّ على الحيوان ، ويركز أساساً على آلية المثير – الاستجابة في فهم السلوك الإنساني . وأما علم النفس الإنساني فهو توجيه يتناول الإنسان ككيان منفرد فيه إمكانيات الخير والسوية والإبداع ، وعلينا استثمار هذه الطاقات الكامنة في واقع حياتي أكثر إنسانية وإيجابية وإبداعية ، ويرى أن التيار الإنساني ينطوي على خير وإمكانات خلاقة وقدرات مميزة يصبو دائماً إليها على حيث القيمة والمعنى والمثل العليا ولهذا ينطوي المنحى الإنساني على رؤية متفائلة بمستقبل أفضل للإنسان في سعيه ، وفي توكيد إمكاناته وتفجير لقدراته الخلاقة ، ونزوعه الفطريّ نحو الكلية والكمان وتأصلاً للمعنى والقيمة والحق والخير والحقيقة في الحياة ( بطرس ، 2007 : 94 ) .

**- فاعلية العلاج المعرفيّ عند أليس** Ellis:

1- إنّ محاولة تغير السلوك أو المشاعر لا ينجم عنه إلا تغيرات محدودة في التفكير، لذا فإنّ تغير أنماط التفكير يترتب عليه تغيرات جوهرية في السلوك والشعور ، وعليه فالعلاج لابد أن يركز على تغير الأفكار غير العقلانية ، وتغير فلسفة الإنسان في الحياة . والحديث السلبيّ مع الذات هو أحد أشكال الأفكار غير المنطقية ، لذا يقترح ( أليس ) استبدالها بحديث إيجابي مع الذات .

2- عند الإنسان استعداد فطريّ للتفكير المنطقيّ وعنده القدرة على ضبط الذات وتحقيق الذات ( العزة ، 1999 : 115 ) .

3- تفاعل الأفكار والمشاعر والأفعال : فالتفاعل الذي يحدث في أي منهم يؤثر في الآخرين ، فإذا حدث تفاعل بين الأفكار والمشاعر يؤثر ذلك في السلوك .

4- التأثير الثقافيّ : فالإنسان يتعلم التفكير اللامنطقيّ في مراحل مبكرة من عمره من طريق الحرص على إرضاء الآخرين .

5- التفكير اللامنطقيّ والمضطرب : إنّ سبب الاضطرابات الانفعالية هو التفكير اللامنطقيّ – فالمشكلة ليست بخبرات الفرد ، لكن بمعنى هذه الخبرات.

6- أهمية الاستبصار : لا تهتم النظرية بفهم المتعالج للأسباب الاضطراب الانفعاليّ الذي يعاني منه ، ولكنه ينصب على الأفكار اللاعقلانية من حيث تطورها ودورها وأساليب تعديلها (Ellis , 1993 :pp 199- 201) .

## - نظرية ميكينبوم في العلاج السلوكيّ المعرفيّ:

صاحب هذه النظرية هو دونالد ميكينبوم (Meichenbaum) ولد في مدينة نيويورك عام 1940 وحصل على شهادة البكالوريوس من كلية المدينة عام 1962 ثم التحق بجامعة الينوي فحصل على درجة الماجستير عام 1965 وحصل على درجة الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكيّ عام 1966 وقد عمل في جامعة واترلوفياونتاريو بكندا منذ عام 1966 ، وقد كتب ميكينبوم مجموعة من المراجع حول الإرشاد والعلاج السلوكيّ المعرفيّ ، وكذلك طريقته التي اشتهر بها التحصين ضد الضغوط النفسية (الشناويّ ، 1994 , 22-132 ) ومن مسلمات النظرية السلوكية المعرفية ، الجزء الأكبر من اضطراب السلوك يتم بفعل تفكيرنا الخاطئ ، لأننا لا نعرف الطريقة الصحيحة في التفكير ، وأنّ الفكرة الأساسية في النظرية ، هي أنّ المسترشد يسلك سلوكه بحسب ما يفكر، لذا فإنّ أثر المرشد يكمن في تدريب المسترشدين على الطريقة الصحيحة للتفكير، لتعديل محتوى أفكارهم (أي ما يقولونه لأنفسهم) في مواقف الحياة المختلفة ، ولذلك يقوم المرشد السلوكيّ المعرفيّ بعملية إعادة للتنظيم عند المسترشد

من التركيز على أهمية الحوار الداخليّ (self – talkl) عند الإنسان ، وكيف يمكن تغييره وتغيير التفكير والمشاعر لديه ليتم تعديل السلوك في النهاية ( الدراجيّ ، 2002 : 51 ) .

**ثانيا : مفهوم الشعور بالندم :**

إن الصراع الأزلي بين الخير والشر منذ إن خلق الله السماوات والأرض وحتى قيام الساعة مستمر ، وان السلوك الخاطئ للإنسان والإفراد في الصراع ينتج عنه الكثير من الشعور بالندم وان القصص التي اخبرنا بها القران الكريم عن الأنبياء ومنها قصة أبينا ادم و حواء عليهما السلام عندما وسوس لهما الشيطان عن الأكل من الشجرة التي نهاهما الله عنها وان والندم الذي شعر به ادم وحواء جاء من خلال السلوك والفعل في عصيان آمر الله عز وجل وطلب منه المغفرة والتوبة عن هذه الفعل (البدراني , 2006 ، 27) .

ولو نظرنا إلى موقف أخر من الندم الذي أصاب قابيل عندما تقبل الله القربان من هابيل ولم يتقبله من قابيل عندما اضمر قابيل ما في نفسه من حقد : ﴿ الرَّعْدِ إِبْرَاهِيمَ الْحِجْرِ النَّحْلِ الْإِسْرَاءِ ﴾[1] فقتل أخيه ﴿ الطُّورِ النَّجْمِ الْقَمَرِ الرَّحْمَٰنِ الْوَاقِعَةِ الْحَدِيدِ الْمُجَادَلَةِ الْحَشْرِ الْمُمْتَحَنَةِ ﴾[2] ، وأرسل الله الغراب ليتعلم منه كيف يواري سوءة آخيه ﴿ الْقِيَامَةِ الْإِنسَانِ الْمُرْسَلَاتِ النَّبَإِ النَّازِعَاتِ عَبَسَ التَّكْوِيرِ الْانفِطَارِ الْمُطَفِّفِينَ الْانشِقَاقِ ﴾[3] ، فأصبح من النادمين وهذا هو الشعور بالندم ندم الحاقد الحاسد وليس ندم التائب , لذلك يتخذ الندم شكلاً بارزاً ويكتسب أهمية خاصة عندما يكون شعور

---

(1) سورة المائدة ، الآية 27 .

(2) سورة المائدة ، الآية 30 .

(3) سورة المائدة ، الآية 31 .

الفرد بامتلاك قوانين الله او امتلاك حبه وفي كلتا الحالتين يتعرض لعقابه الإلهي في حالة مخالفته لتلك القوانين ، عندها تكون طبيعة الندم مرتبطة بفكرة الله .(البسيوني , 2005 , ص66 ، 68)

لذا فان الندم والتوبة يشيران لشعور الفرد بالأسف والحزن على خطيئة قام بارتكابها ، ولكن الندم غير مجدي وليس هناك سبيل لمعالجته . أما التوبة فهي الخطوة الأولى للحياة الجديدة التي يمكن خلالها تصحيح أخطاء وإخفاقات الماضي ولا يقتصر الشعور بالندم عند الإفراد في الجانب الديني وحسب وإنما يتعدى ذلك إلى جميع مفاصل الحياة التي يعيشها الإنسان والشعور بالندم حالة قديمة يعانيها الإنسان ويكابدها، ذلك. ويعد الشعور بالندم مشكلة من المشكلات النفسية التي يمكن أن تعوق الفرد عن أداء دوره الاجتماعي وعن توافقه وارتقائه.(العسكري ، 1983 : 230)

أن الشعور بالندم هو بمثابة ضرورة تهذيبية يقلع الفرد بها عن أخطائه إذا كان بحد طبيعي غير مبالغ فيه ولكن لا يصل إلى حد الشعور بالندم الوهمي الذي يعرقل تفكير الفرد، ويضخم الأخطاء كما هو الحال لدى مرضى الاكتئاب، فهو العامل الأساسي والمميز في تشخيص الاكتئاب عن بقية الاضطرابات الأخرى، إذ عد الشعور بالندم المرضي من المشكلات النفسية التي يمكن أن تعوق الفرد عن أداء دوره الاجتماعي وتوافقه، وارتقائه. أن الشعور بالندم هو بمثابة الألم الذي ينم عن قيام الفرد بعمل لا يرضاه ضميره، وسواء كان هذا العمل خلقياً أو نفسياً أو اجتماعياً، والندم شعور سوي ذو قيمة تهذيبية للفرد، تثيره مثيرات محددة يعرفها الفرد، ويدركها بوضوح، كالتورط في عمل غير مشروع، أو الإتيان بقول أو فعل خاطئ. (الأنصاري، 2001، ص 3)

إن المهتم بظاهرة " الندم " سرعان ما يكتشف أن هناك جوانب غموض في استخدام بعض الباحثين لمفهوم الندم، فضلا عن علاقته ببعض المتغيرات مثل

(الذنب والخزي). ومع ذلك لا يزال عدد من الباحثين يصرون على ضرورة التمييز بين هذه المتغيرات، لأنها تمثل ظواهر مستقلة على الرغم من وجود ارتباطات متوقعة بينها. كما اختلف الباحثون في استخدام أساليب قياس الندم. إن تاريخ البحوث النفسية التي تناولت بالدراسة العلمية لمفهوم الندم وعلاقته بمتغيرات الشخصية مثل (الذنب والخزي وغيرها) تاريخ حديث نسبيا ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن هذا المفهوم من المفاهيم الحديثة في تاريخ الدراسات النفسية الإمبريقية. (Goldstein&etal,1997, p321 -334.)

يعد الشعور بالندم احد أوجه النمو الخلقي للإفراد والجماعات وذا صلة كبيرة بالأخلاق والتربية الدينية وفي بعض الدراسات اقترن الشعور بالندم بالأخلاق وبالضمير والذنب فلاشك إن الأخلاق المستمدة من الدين تنظم سلوك الفرد والجماعة وتنمي الضمير الفردي والضمير الاجتماعي . فالأخلاق هي "معرفة الخير والشر" وهو "الرقيب" فالرقابة هنا رقابة حقيقية ، إذ إن كل حركة ، وكل نشاط وكل سلوك لكي يكون أخلاقياً لابد أن يجيزه هذا الرقيب فإذا ما صدر الفعل دون أن يمر بهذه الرقابة انتفت عنه صفة الأخلاق (زهران ، 1990 : 425). كما يرتبط النمو الديني بالنمو الأخلاقي والضمير هو خاصة يصدر بها الإنسان أحكاماً مباشرة على القيم الأخلاقية لأعمال معينة فان تعلق بما وقع صاحَبَهُ ارتياح أو تأنيب ، فالضمير تلك القوة الروحية الخفية التي يشعر الإنسان بها عند قيامه بعمل الخير يشعر بالسرور والرضا والاطمئنان ، أما إذا كان الفعل شراً فانه يشعر بتلك القوة الداخلية التي تأمره بتركه فإذا خالفها وفعله شعر داخل نفسه باللوم والتأنيب ولا تهدأ نفسه إلا إذا ندم وأصلح ما أفسد وعزم على الا يعود إلى مثل ما فعل (حجازي ، 1998 : 201-202). ولا يزال الندم من المتغيرات التي اختلف الباحثون حول تعريفه وقياسه ولذلك ظهرت ثلاثة اتجاهات في تحديد مفهوم الندم وهي:-

**الاتجاه الأول :** يضم كل من اوزبل (Ausubel 1955) ، ولويس (Lewis 1971) وهويت (Hoyt 1983) وكارول (Carroll, 1985)، اذ يرون ان الندم عبارة عن حالة انفعالية ذاتية تتضمن مشاعر مؤلمة نابعة من ضمير الفرد نتيجة لارتكابه معصية أو فاحشة أو انتهاكه لأي أمر خلقي يعاقب عليه المجتمع.

**الاتجاه الثاني** : يضم كل من ارونفريد (Aronfreed , 1968) ، وولسترو ويوتن (Walster & Utne ,1976)، وهيثرتن (Heatherton , 1995) ، ومينديز (Mendez , 1998) واوستن (Austin , 1983) . اذ يرون أن الندم عبارة عن حالة انفعالية يشعر بها الفرد بالأسف والحسرة ولوم ألذات والرغبة في تقديم الاعتذار نتيجة لارتكاب فعل أوقع بالضرر على الآخرين.

**الاتجاه الثالث** : يضم كل من بيتيثن (Beatithin , 1987) ، وتانكني (Tangney, 1990)، وستالدر (Stalder, 1992)، وكلينك (Kleinke 1997)، وهاردر (Harder1997)، وليث وباومستر (Leith&Baumeister, 1998). اذ ويرون أن الندم عبارة عن حالة انفعالية تتميز في شعور الفرد بالأسف لما ارتكبه من فعل في الماضي مهما كان نوع الفعل، وهو بمثابة الاعتراف بالخطأ، ولا يشترط لهذا الفعل أن يكون قد أوقع بالضرر على الآخرين.(عياش , 2008, 72، 73)

ولذلك يركز أصحاب الاتجاه الثالث على التفرقة بين الندم والذنب على أساس درجة وقوع الضرر على الآخرين، إذ أن الشعور بالندم على فعل تم ارتكابه لا يشترط أن يكون قد تسبب بأذى أو أوقع ضررا على الآخرين، في حين يُعرف الذنب بأنه ينتج عن إيقاع الفرد الضرر على شخص ما بمحض أردتهُ وبالتالي يشعر بالندم والأسى والحسرة والأسف على ما أرتكبه من فعل أوقع بالضرر على الآخرين. ومن ثم اتجهت الدراسات في هذا الاتجاه في التركيز على المواقف المثيرة للندم وللذنب لدى عينات من الأطفال والراشدين، ولكن النتائج كانت غير

دالة من حيث التفرقة بين المواقف المثيرة لكل من الندم والذنب، على سبيل المثال أن بعض المفحوصين يدركون السرقة، وعدم طاعة الوالدين تثير لديهم الشعور بالندم، في حين يرى البعض الآخر أن تلك المواقف تثير لديهم الشعور بالذنب.(الأنصاري، 2001، ص5)

**- النظريات التي فسرت مفهوم الندم الموقفي** :

**1- المنظور الفلسفي Philosophical Perspective :**

يأخذ الشعور بالندم صفة أخلاقية أو شعور أخلاقي ، كقوة مطلقة تؤدي إلى شعور الفرد بالحزن أو يشعر بالندم بسبب الأخطاء التي يرتكبها ولذلك يرى المنظور الفلسفي الشعور بالندم كظاهرة أخلاقية وكأهمية دينية لدى العديد من الفلاسفة . فغالباً ما يستخدم كتاب القرن السادس عشر والسابع عشر كلمة الندم للتعبير عن الشفقة أو الرحمة وهنا ستشير إلى معنى عكسي ألا وهو الندم ولكن في الوقت الحاضر "كلمة الندم" تعني شعور انفعالي مؤلم أي إن الندم (وخز الضمير) على عمل اقترفه الفرد وكان له تأثير على الفرد نفسه أو على الآخرين (Rees, 1963: 727) .

لقد تناول الفلاسفة فكرة الندم من الجانب الأخلاقي والضمير لدى البعض وارتبطت بالجانب الديني لدى البعض منهم ، ولكن لو شئنا النظر في معاني هذه الكلمة بوصفها مصطلحاً فلسفياً لوجدنا صعوبة كبيرة . إذ لم يورد (Laland) في قاموسه الفلسفي كلمة الندم وإنما أورد كلمة تأنيب الضمير (remoras) . هذا مع العلم بأن كلمة (diereue) الندم كانت منذ زمن طويل شائعة بنصها وحرفها في المصطلح الألماني . (في قواميس ميتسكه (Metzke) وبروجر (Brugger) وقاموس التصورات الفلسفية للدكتور أيسلر (Dr.Rudolfe Isler) وقاموس ريونز (Runes)

فقد أورد كلمة التكفير (Atonement) فقط وأسبغ عليها كل ملامحها الدينية البحتة (الديدي ، 1966 : 29) . وينقسم المنظور الفلسفي إلى:-

**أ- الفلسفة العقلية Intellectualism or Rationalism :**

ويعد اسبينوزا (Spinoza) على رأس الفلاسفة العقليين ، الذي اعتبر إن الندم ليس فضيلة . فيقول :

" إن الندم ليس فضيلة ، وانه لا يتولد من العقل ، لكن من يندم على ما فعل يعد شقياً أو عاجزاً ،كما يشير إلى الندم بأنه " الحزن المصحوب بفكرة فعل نعتقد أننا فعلناه بقرار حر من عقلنا " وفي موضع آخر " الندم حزن مصحوب بفكرة عن الذات بوصفها السبب " . وتفسير ذلك أن المرء إذا فعل شيئاً ، فقد كان ذلك عن جبرية ، وعليه الآن أن يفعل فعلاً عقلياً ، ولكنه بندمه يجلب على نفسه الحزن ، والحزن علامة انتقال إلى كمال أقل (بدوي ، 1975 : 80-81) .

**ب- الفلسفة الوجودية Existentialism:**

الفلسفة الوجودية فلسفة مواقف يبزغ فيها السلوك تلقائياً وان العناية بموضوع الندم قد تنم عن اهتمامات ميتافيزيقية . فالندم (repentire) يتدخل بصورة أو بأخرى في أفرع الفكر الفلسفي الوجودي ، فهي تتبع أساساً من اعتبارات شديدة الأهمية بالنسبة إلى الفكر الفلسفي والفكر الأخلاقي المعاصرين فهذه النظرة نابعة أساساً من أركان التحليل الظاهراتي والوجودي (الديدي ، 1966 : 227) سيتناول الباحث تفسير الندم لدى بعض الفلاسفة الوجوديين وهم (كيركجارد، كامو ، سارتر) .

**- كيركجارد والندم Kierkegaard :**

فيلسوف وجودي بحث في مفهوم الندم فترة طويلة. وقال ان الندم الذي يصحب الخطيئة هو أرفع تعبير عن النقد الأخلاقي . ووجد في الندم الشرط الأوحد الذي يسمح

للفرد بالاختيار المطلق . فماذا يكون الندم سوى تأكيد الذات كشخص مسؤول عن أفعاله ونفي للذات كشخص مخطئ في آن واحد . وهكذا لا أصبح شخصاً ولا أحصل على شعوري بشخصيتي ولا أقويه إلا بان أنفي ذاتي . ذلك أنني أختار بنفسي اختياراً مطلقاً عندما أختار نفسي كصاحب خطيئة فقط . ومن شأن التجريد أن يدفع الموجود إلى اللامبالاة أما الخطيئة فهي التعبير عن أقوى تأكيد ذاتي شخصي في الوجود . (الديدي ، 1966 : 229)

- **كامو** (Camus, 1942-1960) :

فسر آراءه للندم في عمل روائي بعنوان (الغريب) (L'E stranger) سنة 1942 والندم هو إحدى العاطفيات وهو يشيع في الخاطر بناء على احتكاك الذات المستمر بالعالم ، فالذات لا تنفصل عن العالم والأنا لا تنفصل عن الذات . والأنا هي ما يمكن تعريفه عن طريق مجمل ما تحققه على وجه العالم . ولولا أن الإنسان يستعيد من حين إلى حين تساؤله عما يمكنه أن ينشئه ويبنيه لأصبحت الأنا سجينة لارتباطها بكل ما تحققه في العالم . (البدراني , 2006, ص30)

وتتمثل قدرة الإنسان في التساؤل عما يتم بناؤه عن طريق الشعور بالندم . فالندم هو ما يعين المرء على التحرر من الاستمرار في قبول نظام معين للأشياء ومن الارتباط بمنطق الأوضاع الخارجية . ولهذا كان الندم حليف الأنا دائماً لأنه ميزان الأنا وعلامة الترابط والخبرة والاستفادة . والإنسان لا يستغني عن الندم لأنه لا يفقد الإحساس بالحياة متمثلة في الزمن وان ارتباط الندم بالسلوك الفردي قويا ومتشابك حتى أصبح الندم اقرب إلى ميدان الأخلاق. (الديدي ، 1966 : 234-247) .

- **سارتر** Sartre, 1943 :

قدم آراءه في تفسير الندم من خلال مسرحية (الذباب) (Le Mouches) سنة 1943 . فأهم ما يمكن أن يوصف به الندم هو أنه ذو قدر من الإيجابية أولاً وأنه ذو

قيمة أخلاقية ثانياً . فهاتان الصفتان لهما أهميتهما البالغة بالنسبة إلى الأخلاق الوجودية لأنها أخلاق تقوم أساساً على الحرية إن الوجودية تدفعنا دفعاً للاهتمام بالمسحة الدينية بالذات في وصف الندم ، لأن الوجودية تود أن تبني طائفية جديدة . وهذه الطائفية الجديدة لا تقوم على أساس جامع العقيدة الدينية فحسب وإنما على أساس جامع للحب البشري . ولذلك تعمد الوجودية إلى استخدام الندم طريقاً إلى السلوك الأخلاقي لا بوصفه عاطفة دينية فقط ولكن بوصفه سبيلاً إلى الترابط الطائفي على المستوى الجماعي (البدراني,2006,ص31)

فالندم ليس فكرة دينية وإنما هو تجربة باشرها المرء منذ طفولته ويكون من أثرها إحساس واضح بالذنب يؤدي فيما بعد إلى توجيه السلوك الأخلاقي (الديدي ، 1966: 232-233) .

## 2- المنظور النفسي Psychological Approach :

**وهذا المنظور ينقسم إلى عدد من النظريات وهي:-**

### أ- نظرية الانفعالات Emotional Perspective :

أن الانفعالات قد تظهر بشكل مباشر كانفعال الغضب ومنها ما تظهر بشكل غير مباشر كانفعال الندم، لذا فان دراستها. ليست بالأمر الهين وفي أغلب الأحيان يرفض الناس الاعتراف بها محاولين جهدهم أن يخفوا معالمها لأنها تزيد من شعورهم بالإهانة والنقص والخجل وتقدير ألذات الواطئ. (السيد، 1976، ص 204) إذ أكد العلماء أن الانفعالات ليست مجرد حالات فسيولوجية موروثة، بل هي متأثرة إلى حد كبير بالثقافة والتعلم. فالثقافة تؤثر في الانفعالات من حيث المواقف المسببة لها، ومن حيث طريقة التعبير عنها (الربيعي، 2003، ص21).

ومن هذه النظريات:

### - نظرية لودو Le Deuxs Theory, 1996 :

ان العالم جوزيف لودو صاحب النظرية التوفيقية قام بتعديل النظرية المعرفية عام (1996) ، إذ أعلن أن هناك أنظمة دماغية مختلفة للانفعالات المختلفة بعض هذه الأنظمة الخاصة بالأفعال المنعكسة مستقلة عن التفكير والتفسير، بينما تعتمد الأنظمة الأخرى على التفكير والتفسير. فالخوف مثلاً يعتمد على نشاط الاميجدالا (Amygdala)[1] ، دون حاجة إلى التفسيرات المعرفية. ولكن الشعور بالذنب والندم يعتمد على التفسير المعرفي وذكريات الأحداث والمواقف الماضية المشابهة. وعليه أن الانفعالات التي تشعر بها في آية لحظة تتكون من خليط من ردود أفعال الدماغ والجسد أولاً والتفسيرات والذكريات ذات العلاقة بالموقف (الريماوي وآخرون ، 2004 ، ص106) وتبنى الباحث هذه النظرية لأنها تعالج مفهوم الندم الموقفي من أكثر من جانب وهو الجانب الجسمي والنفسي والمعرفي . . كما في الشكل (2)

**شكل (2)**

**- نظرية جيمس** اهتمت **نظرية لودو للانفعال** Le Deuxs Theory كل من جيمس (James , 1889) في الولايات المتحدة ولانك (Lange , 1884) في الدانمارك كل على انفراد ، إلى نظرية عرفت باسمهما (العمر ، 1987 : 77) .

---

(1) الاميجدالا (Amygdala) : هي مجموعة خلايا عصبية ، تقع في قاعدة الفصوص الدماغية للدماغ ، وترتبط الاميجدالا بالسلوكيات الانفعالية الواعية . (tortora & Grabowki , 2000) (الريماوي وآخرون ، 2004 ، ص 140)

ويؤكد جيمس (William James) على أن الكائنات البشرية لها غرائز والتي لها أهميتها في سلوك الإنسان ، فيذكر لها بان هناك علاقة وثيقة بين التفكير والسلوك ، وان الآثار الانفعالية الناجمة عن هذا السلوك سواء بالمتعة أو بالألم ، تعدل من مسارات السلوك وتنظيم مجرياته ، إن الانفعالات والعواطف حسب هذه النظرية عبارة عن الإحساس بتغيرات جسمية ، تحدث ردود فعل في الجسم ترافقها تغييرات فسيولوجية معينة يستقبلها المخ ، فالانفعالات ما هي إلا إحساس بهذه التغييرات الجسمية ، أي إن خبرتنا الانفعالية تلي الوعي بالتغيرات الفسيولوجية الناتجة عن المثير الانفعالي والسلوك المعبر عن الحالة الانفعالية . (ألنوري ، 1985 : 249)

إن الشعور بالندم يزيد من الانفعالات ويسيطر الندم على الشعور بالألم إلا انه يقوم بتغيير طابع الأعضاء الاحشائية فضلاً عن تغيير تعابير الوجه " وبهذا يمكن اعتبار الندم من المزاج العاطفي العام ، لأنه صفة فريدة يتميز بها مالكها ويتضمن أفكار حول النفس وحكم على الذات ، فهو شعور بالصراع داخل الذات أو الشعور بوجود ثغرة لا يمكن إصلاحها ما بين الذات المثالي والذات الحقيقية التي كانت بسبب حدوث الصراع . (فراير وآخرون ، 1981 :292-293 ) .

**ب- نظريات التحليل النفسي :**

ارتبطت دراسة الإحساس الخلقي بنظرية التحليل النفسي على أساس اهتمامها بالجانب الداخلي للإنسان بدلاً مما يظهر من سلوك عملي أو لفظي. وليس من التجلي في شيء أن نقول أن بحوث التحليل النفسي التي أجريت على الاضطرابات النفسية وخاصة العصاب هي التي نقلت دراسة الأخلاقيات من ميدان الفلسفة النظري إلى الدراسة العلمية وأخضعت الخبرة الأخلاقية بجوانبها الثلاثة (السلوك والإحساس والتعقل) إلى الدراسة تجريبية بوصفها ظاهرة نفسية (الريماوي ، 2003، ص 341).

والواقع أن أصحاب نظرية التحليل النفسي لا يهتمون بواقع اقتراف الندم بوصفه متغيراً أخلاقياً، ولكن بالشعور بالندم، أي بالحالة الانفعالية التي تتلو أمراً أخلاقياً. وهو يهتم بوجه أخص بالشعور بالندم العصابي، أي بتجارب شعور الندم التي لا تفهم بوصفها خرقاً لقيم المريض الشعورية، ولكنها تنتج من الصراع بين الأنا الأعلى والرغبات الجنسية الطفولية والعدوانية الصادرة من ألهو , وكل شخص يعيش الشعور بالندم يحاول التخلص منه عن طريق التفكير أو العقوبة، أو الشعور الندم. أو قد يحاول التبرير على أن هذا الشعور ليس له ما يثبته. وقد تظهر سمات الشخصية التي تعبر عن هذه الاتجاهات بشكل مفرد او مجتمعة (اوتوفينخل ، 1969،ص 1066). ومن نظريات التحليل النفسي ما يأتي:-

**- نظرية فرويد للتحليل النفسي Freud's Psychoanalytic Theory :**

تبين لنا نظرية فرويد كيف إن سلوكنا يتأثر بقوى وعوامل داخلية لا نعيها وتكون خارج مجال تحكمنا وضبطنا الواعي . ويقول فرويد : يوجد ثلاثة مستويات لحالة الوعي او الشعور :

أ. الشعور Consciousness

ب. ما قبل الشعور Pre-consciousness

ج. اللاشعور Unconsciousness (عبد الله ، 2000 : 91)

يعتقد فرويد إن أكثر سلوكياتنا مدفوعة بقوة لا نشعر بها أبداً ، لأنها خارج نطاق الوعي او الشعور ، وعلى العكس من أفكار ما قبل الشعور ، فان الأفكار اللاشعورية تدخل الشعور وتصبح واعية فقط بأشكال رمزية وغامضة Disguised and Symbolic (عبد الله ، 2000 : 92) .

وتعد مدرسة التحليل النفسي أول من وجه الأنظار إلى إن الخبرات الانفعالية في الطفولة المبكرة تترك آثاراً على بناء شخصية الفرد عند النضج (Engler, 1985 : 189) فيشير لنا رائد هذه المدرسة فرويد (Freud) إلى إن

معالم الشخصية تتحد بشكل كبير خلال مدة الخمس سنوات الأولى من عمر الإنسان، ففيها يعد أسلوبه في الحياة ويتحدد موقفه من نفسه ومن المجتمع وتتحدد نظرته العامة للأمور ، لذا يعدّ فرويد أول من اكتشف حقيقة العلاقة بين طريقة معاملة الطفل وتربيته وبين تنظيم شخصيته في الكبر (المراهق) (المليجي ، 2001 : 52).

لقد طرح فرويد فرضيته التركيبية أو (البنائية) للشخصية structural hypothesis ثلاث أنظمة أساسية هي : ألهو ID والأنا Ego والأنا الأعلى super ego تتفاعل باستمرار فيما بينها ، وتأخذ شكل الصراع في الغالب لأن لكل واحدة منها أهدافاً مختلفة . (Hoffman & Others, 1988: 29) (Freud , 1963: 120) . كما أوجد الشعور بالذنب أو الإحساس بالندم حواجز فاصلة على هيئة رقابة بين مكونات الأجهزة النفسية الثلاث (فرويد، 1979 : 61). وان عملية الكبت كقوة ديناميكية في العمليات العقلية والذي ينطوي دوماً على شعور بالذنب Guilt–feeling وقد استخدم فرويد هذا التعبير لاشتماله على أي إحساس بالخجل وتأنيب الذاتself– eproach أو الشعور بعدم الكفاءة الشخصية (عباس ، 1982 : 57) وألهو ID يمثل القوى الغريزية وبصورة رئيسية غريزتي (الجنس والعدوان) أما الأنا Ego فيمثل الواقع وهو الجهاز الإداري للشخصية ووظيفته إشباع الحاجات الغريزية ضمن محددات الواقع أما الأنا الأعلى فيمثل المعيار الخلقي للفرد وما هو مثالي ليس ما هو واقعي وينزع إلى الكمال عن طريق حل النزاع بين دوافع الهو ومتطلبات الأنا الأعلى وتنشأ من الأوامر والنواهي المتمثلة بتعليمات الوالدين والمجتمع وهذه يستدخلها الطفل لتشكل معايير الصح والخطأ . ثم تصبح مخالفة هذه المعايير الأخلاقية سبباً لظهور مشاعر الذنب والإثم وبعدها يندم إذا ما خالف هذه المعايير (Morris & Albert, 2001 : 364–365).

- **نظرية أريكسون Erkson Theory :**

يرى اريكسون أن نمو الإنسان وتطوره هو عبارة عن سلسلة من الصراعات، فالشخصية يجب ان تكافح وتتغلب على صراع خاص في كل مرحلة. وكل صراع موجود بشكل كامن منذ الولادة. ويبرز في مرحلة معينة من النمو. عندما تتطلب البيئة من الفرد بعض المتطلبات.ويرى أن الشعور بالندم مرادف للشعور بالذنب. ويحصل في المرحلة الثالثة من مراحل النمو النفسي والاجتماعي للفرد في عمر (3-5) سنوات وهي مرحلة المبادرة مقابل الإحساس بالذنب ( Iditiative versus Guilt Sensorg). والتي تماثل المرحلة القضيبية (Phallic Stage) في تصنيف فرويد، وتصبح القدرات الحركية والعقلية نامية أكثر ويصبح الفرد قادراً على عمل أشياء أكثر ويندفع برغبة شديدة لإنجاز ذلك، فقد نمت عنده القدرة على المبادرة بشكل قوي.

وهناك نمو آخر في هذه المرحلة يتضمن (المبادرة بهيئة تخيل)، وهو رغبة الطفل في تملك الوالد من الجنس الآخر، يصاحبه شعور بالمنافسة مع الوالد من الجنس نفسه، فإذا عاقب الوالدان الطفل ومنعا هذه المبادرات وتسببا في جعله يشعر أن تلك المبادرات الجديدة هي شيء (سيء) فسوف تتكون لدى الطفل مشاعر الندم . (شلتز، 1983، ص217-218) .

**- نظرية هورنيHorney Theory :**

اتفقت Horney مع وصف فرويد للضمير بأنه مجموعة من المطالب الكمالية التي لها علاقة مع مشاعر الكراهية للذات والشعور بالندم. وهو الناتج عن فشل الاستجابة لتلك المطالب ولكنها لا تتفق مع رأي فرويد في أن الشعور بالندم يمثل قواعد السلوك، وترى بان " ألانا العليا " قوة قسريه تفتقر إلى الجدية الأخلاقية وهي عصابية بشكل كبير وتمثل الاستبداد في أداء الواجبات أو المهام. وجدت horney بان الشعور بالندم يمثل معايير مستندة إلى كفاحات الشخص من

اجل تحقق الذات التي يدركها الشخص بأنها قيمّة وجديرة بان تُتبع. ( William & Arndut 1987, p. 447).

وأكدت (Horney) بان الطريقة التي يعطي بها الوالدان ألاحسان والرضا للطفل والتحكم بهما من خلال النقص في ألاحسان أو الرضا. مثل ضرب الطفل في المناسبات أمام الآخرين والتجارب الجنسية قبل النضج. سوف تؤدي بان يشعروا الأطفال بأنهم غير محبوبين وغير مرغوب بهم. وذلك سوف يودي إلى غرس الكراهية في الطفل. وان هذه الكراهية يمكن أن تكبت وتظهر على شكل الشعور بالضعف والخوف من الوالدين. وان جميع هذه العوامل تستطيع إن تجعل الطفل يكبت عداءه من اجل تدمير علاقته مع والديه. وان كبت هذه الكراهية هي تجعل الطفل يحس بالندم. أن كبت الكراهية هي ثقافات بعض المجتمعات وتدعوا لعدم إظهار أي كراهية تجاه الوالدين أو عصيانهم، أننا نجعل الطفل يشعر بالندم وتدني قيمة الذات لديه. بسبب عدم إفصاحه على مشاعر الامتعاض. (شلتز، 1983، ص103-105) .

**ت- نظريات التعلم الاجتماعي :**

تؤكد على دور عوامل التعلم الاجتماعي في نشوء الشعور بالندم إذ يؤكد كل من وولتر وباندورا وسكنر Walters& Bandura& Skinner أن تطور الضمير لدى الفرد يتأثر بالثواب والعقاب والتعلم بالملاحظة وتعزيز السلوك. ويقابل الضمير أفكار الطفل حول ما يتصوره لما يشعر به أبواه على انه رديء خلقياً وهذه الصورة تتكون من خلال تجاربه للعقوبات فإذا عوقب لفعل ردئ فسيعتبر هذا الفعل أمرا رديئا، وفي حالة ارتكابه لمثل هذا الفعل مستقبلاً سوف

يشعر بالندم وهذا يقوم على أساس أن النمو الخلقي لا يعتمد على النمو العقلي أساسا وإنما على النمو الشامل للشخصية وقد حددت النظرية أربع مراحل للنمو الخلقي وهي:-

- مرحلة ما قبل القيم الخلقية Premoral Volues Stage: في هذه المرحلة يكون الإحساس بالندم غير مكتسب، فالضمير لا يولد مع الإنسان وإنما يتكون فيما بعد نتيجة تفاعل الفرد مع الآخرين فالطفل في هذه المرحلة يتصرف من دون قوانين وقواعد خلقية.
- مرحلة القيم الخلقية الخارجية External morality Volues Stage: تتمثل هذه المرحلة بتوجيه سلوك الفرد نحو عوامل الثواب والعقاب، فما يعاقب عليه الطفل فهو سيء وما يثاب عليه فهو حَسِنْ ومن ابرز سمات السلوك في هذه المرحلة التبعية. فلا يوجد لديه الشعور بالندم في هذه المرحلة.
- مرحلة القيم الخارجية الداخلية External-Internal Morality Volues Stage: وتتمثل هذه المرحلة بتوجيه التقاليد الاجتماعية في سلوك الطفل أو الناشئ ومع أن هذه التقاليد عوامل خارجية ألا أن لها رصيداً قوياً في نفس الطفل وتفكيره ومن ابرز سمات السلوك في هذه المرحلة التبادلية (Resciprocity) أي الأخذ والعطاء مع البيئة الاجتماعية ويبرز مفهوم الشعور بالندم لديه في هذه المرحلة حينما يقترف إثماً أو أحساس بالتقصير تجاه موضوع ما.
- مرحلة القيم الداخلية Internal Morality Volues Stage: ينمو السلوك الناشئ من الضغوط الخارجية سواء أكان مادياً أم نفسياً وابرز مظاهره الاستقلالية والشعور بالندم، كما أن ضمير الفرد ينضج في هذا المستوى بثلاثة أنواع:

- الضمير الصارم السلبي المعبر عن صدى الوالدين المتشددين في العقوبة.
- الضمير السلبي المتطرف بالتمسك بالتقاليد والموروثات الاجتماعية.

- الضمير الملتزم بالمبادئ الخلقية المنفتح على التجارب الجديدة.

(الكيال، 1990، ص34-45)

**ث- النظرية العاملية :**

يؤكد كيلي Kelly أن بناء الدور الجوهري هو الأساس في تكوين السمات العقلية الأصيلة ومنها تأنيب الضمير والتي تمثل الشعور بالندم وان العوامل البناءة للدور الجوهري هي تلك التي لها صلة وثيقة بالعلاقات الشخصية المركزية التي تمنح الشخص فكرة عن الطريقة التي ينظر بها الآخرون أليه وان عوامل البناء هذه يمكن أن تحتوي على جماعات اجتماعية ومثالية مجردة بوصفها عناصر لها وهي مصاغة من خلال تفسير الطفل لتوقعات والديه بشأنه وبشان علاقته بتلك التوقعات الأبوية وتتعمق العوامل البناءة الدور الجوهري وتكون أساس لإحساس المرء بالهوية (Barton&Cattell, 2003, p.1-9)، وان العوامل البناءة للدور الجوهري للفرد تحتاج إلى ان تصاغ في أسلوب يجعلها متوافقة مع توقعات الآخرين. فيشعر الفرد بالندم عند خسارته دور جوهري وبالتالي يفشل ببناء الدور الجوهري في التطلع إلى أفكار المرء أو أفعاله فإذا فشل احدهم في جذب فتاة إليه فسيكون لديه شعور بالتهديد من خسارته لادوار أخرى كأب أو زوج مستقبلاً ,(lliam&Arndt,1987p444).

**ج- نظرية السمات Trait Perspective :**

تنتمي نظرية السمات إلى فئة النظريات السيكودينامية (البنائية-الدينامية) ونشأت نظرية السمات في صور متعددة بحيث يصعب القول ان هناك نظرية واحدة في السمات، إذ إن كل الآراء التي طرحت في هذا المجال تشير إلى حالة تعدد الأشكال او المنطلقات التي تعتمد عليها هذه النظرية أو تلك (مليكة، 1959 : 44) .

وتتكون الشخصية من عدد من السمات المستقرة التي تكشف ميل الفرد إلى الاستجابة بطرائق متسقة في المواقف المختلفة (Kosslyn&Rosenberg, 2004). وعلى الرغم من إن منظري السمات يختلفون حول السمات التي تكون الشخصية إلا إنهم يتفقون حول كونها (أي السمات) تمثل اللبنات الأساسية لبناء الشخصية (الريماوي وآخرون ، 2004 : 551) .

فالمنطلق الأساسي لهذه النظريات هو وجود سمات فردية يمكن ملاحظتها في الفرد والتي تساعدنا على التمييز بين فرد وآخر (فائق ومحمود, 1972 :43) وان وجودها يعتمد على نوعية التفاعل بين الفرد وبيئته (العاني ، 1989 : 58).

وتعد ظاهرة الندم سمة عامة من سمات الشخصية تتحدد من خلال اتساق استجابات الفرد الواحد لمختلف المواقف المثيرة للندم . وبهذا المعنى فان السمة هي التي تفسر الظواهر الدائمة في السلوك ، فضلاً عن التنبؤ بما سيكون عليه سلوك الإنسان إزاء ما يواجهه من مواقف متعددة من حياته والتمييز بين شخص وآخر (عباس ، 1998 : 52) .

**ح- النظرية المعرفية**

تمثل نظرية لويفنجر Leovinger نوعا من التحرر من مبادئ فردية، إذ أكدت عمليات النمو الخلقي وحددتها في ست مراحل متتابعة في أطار نمو الشخصية والنمو الاجتماعي وهي:

- مرحلة التوحد Identifced Stage والتمركز حول ألذات Autistic: يكون الطفل في هذه المرحلة مشغولا بذاته ولا يتمكن من الفصل بين ألذات وما يحيط بها.

- مرحلة الاندفاعية Impulsive Stage: يمارس الطفل في هذه المرحلة أرادته من دون التحكم في اندفاعاته.

- مرحلة الانتهازية Opportunistic Stage : تكون أفعال الطفل مصدر نفع له وان معيار الأخلاق هو المنفعة التي تشكل أساس سلوكه.

- مرحلة المسايرة Conformist Stage: يبدأ الطفل بالتوحد مع مصادر السلطة وإظهار شعوره بالخجل حينما يقوم بعمل غير جيد.

- مرحلة الضمير الحي Conscientious Stage: ينصب اهتمام الفرد في هذه المرحلة على إحساساته الداخلية وما يراه من معايير خلقية تشمل كل ما يشعر به من التزامات ومثل وانجازات ، وان السلوك يكون نتيجة الدوافع الطبيعية وتمثل مرحلة الإحساس بالمسؤولية ومثالية الخلق.

- مرحلة الاستقلالية Autonomous Stage: يكتمل اكتساب الفرد للضوابط الخاصة بالسلوك، اذ تتميز هذه المرحلة بنشوء نوع من التحمل والصبر على وجهات النظر التي كانت تبدو من قبل غير أخلاقية، فضلاً عن أن العلاقات الشخصية تكون عميقة ولا تتعارض مع ما يؤمن به من مبادئ خلقية (جابر,1986 ، ص29-31).

وتبعاً لهذه النظرية فان مرحلة الضمير (conscious stage) تشمل نمو ألذات الداخلية نمواً كاملاً، ويمتاز الفرد فيها بالقدرة على تحديد أهدافه والإحساس بالمسؤولية، وإمكانية نقد الذات، واستدخال القوانين الأخلاقية، كما يدرك نسبية القوانين مما يجعل القناعة بها دافعاً لأتباعها، وعلى هذا الأساس فان كسرها يؤدي إلى مشاعر الندم، كما ترتبط علاقاته مع الآخرين بهذا الإحساس بالمسؤولية والمشاركة الوجدانية. وتظهر في هذه المرحلة فترة انتقالية هي مرحلة التفرد (الضمير / الاستقلالية) إذ يصل الفرد إلى درجة من الإحساس بالتفرد

والاستقلالية تمكنه من إدراك الصراع بين حاجاته من جانب والواقع من جانب آخر ألا انه بالرغم من ذلك لا يستطيع ضبط هذا الصراع.

وتليها مرحلة الاستقلالية (Autonomous stage) التي تتضمن اكتمال اكتساب الفرد للضوابط الخاصة، وتصبح مشكلته الأساسية في كيفية التغلب على الصراعات الداخلية والواجهات المتناقضة. ولا تتوقف قدرة الفرد في هذه المرحلة على إدراك الصراع بين حاجاته أو بينها وبين الواقع، بل يصبح قادراً على التعامل مع هذه الصراعات، والاختيار من بين الخيارات المتصارعة، كما يمكنه من أخذ وجهات نظر الآخرين وحاجاتهم في الاعتبار، مما يؤثر بشكل مباشر على أحكامه الأخلاقية . وتتميز هذه المرحلة بنشوء نوع من التحمل والصبر على وجهات النظر التي كانت تبدو من قبل لا أخلاقية. وتكون العلاقات الشخصية في هذه المرحلة على درجة من العمق إذ أن الفرد لا يراها متعارضة مع ما يؤمن به أو بمبادئه الأخلاقية. وترى لا فنجر أن التعامل مع الفرد يجب أن يكون في إطار المرحلة التي هو عليها.(الغامدي ،2001،ص1-3 )

## - دراسات سابقة

### أولاً : دراسات تناولت الإرشاد المعرفي :

1- **دراسة عوض،** (2000) :

استهدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية العلاج السلوكي المعرفي في تخفيض الضغوط النفسية لدى المراهقين في جمهورية مصر العربية وتألفت العينة من (40) طالباً وطالبة من مرتفعي الضغوط النفسية وقسموا إلى (3) مجموعات ، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة واستخدم فيها اختبار الأسلوب المعرفي السلبي ومقياس

الضغوط النفسية للمراهقين والبرنامج العلاجي السلوكي المعرفي وتوصلت إلى نتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس الضغوط النفسية في القياس ألبعدي لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الرتب للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الأسلوب المعرفي السلبي في القياس ألبعدي لصالح المجموعة التجريبية (عوض، 2000: 1).

2- **دراسة ظاهر**، (2009):

استهدفت الدراسة التعرف على أثر أسلوبين إرشاديين التحصين ضد الضغوط والتعليمات الذاتية في تنمية حيوية الضمير لدى طالبات المرحلة المتوسطة تألفت عينة البحث من (45) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة وزعت عشوائياً على ثلاث مجموعات كل مجموعة ضمت (15) طالبة المجموعة التجريبية الأولى استعمل معها أسلوب التحصين ضد الضغوط النفسية والمجموعة التجريبية الثانية استعمل معها أسلوب التعليمات الذاتية والمجموعة الثالثة لم يستعمل معها أي إجراء. كما قامت الباحثة ببناء مقياس حيوية الضمير علماً أن الباحثة تبنت النظرية المعرفية وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن الأسلوبين الإرشاديين فاعلان وكان لهما الأثر في تغير درجات الطالبات على مقياس حيوية الضمير ومستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2) والقيمة الجدولية (5.99) والقيمة المحسوبة (14.649) (ظاهر ، 2009, 1-2).

3- **دراسة العبيدي** (2011) :

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي معرفي لتعديل سلوك الشخصية المتصنعة ، التعرف على اثر البرنامج الإرشادي المعرفي في تعديل سلوك الشخصية المتصنعة لدى طلبة الجامعة ، بلغت عينة البحث (150) طالباً وطالبة ، وتم بناء برنامج إرشادي معرفي على وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي لـ (أليس) وتكون البرنامج من (12) جلسة إرشادية ، وتم استخدام الوسائل الإحصائية (معامل ارتباط بيرسون ، مان وتني ، مربع كاي ) أظهرت النتائج إن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في البرنامج . ( ألعبيدي ، 2011 : ص75-111) .

4- **دراسة جوامير** (2011) :

هدفت الدراسة إلى اثر برنامج أرشادي معرفي في تعديل سلوك المخاطرة لدى طالبات المرحلة الإعدادية , تكونت عينة البحث من (20) طالبة وقد تم بناء البرنامج الإرشادي وفق أنموذج (التخطيط , البرمجة , الميزانية) فقد بلغ عدد الجلسات (12) , وتم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام مربع كأي , اختبار مان – وتني , اختبار سمير نوف , الاختبار التائي لعينتين مستقلتين , معامل ارتباط بيرسون , الالتواء – التفرطح , أظهرت النتائج تغيرا واضحا للبرنامج الإرشادي المعرفي لتعديل سلوك المخاطرة ولصالح المجموعة التجريبية بينما لم يتغير سلوك المخاطرة لدى طالبات المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج الإرشادي . (جوامير, 2011 : ص145)

- **موازنة الدراسات السابقة التي تناولت الإرشاد المعرفي** :

من خلال الاطلاع 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 من حيث :

**1 – الهدف :**

تباينت أهداف الدراسات السابقة بحسب أهمية المشكلة المدروسة التي اجري الكشف عنها ومعالجتها ، فدراسة (عوض ، 2000) ، كانت تهدف إلى فاعلية العلاج السلوكي المعرفي في تخفض الضغوط النفسية لدى المراهقين ،أما دراسة (ظاهر ، 2009) فكانت تهدف إلى معرفة أثر أسلوبين إرشاديين التحصين ضد الضغوط النفسية والتعليمات الذاتية في تنمية حيوية الضمير ، أما دراسة (العبيدي، 2011) فكانت تهدف إلى بناء برنامج إرشادي معرفي في تعديل سلوك الشخصية المتصنعة لدى طلبة الجامعة ، بينما دراسة (جوامير ، 2011) كانت تهدف إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي معرفي في تعديل سلوك المخاطرة لدى طالبات المرحلة الإعدادية. أما الدراسة الحالية فتهدف إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي معرفي في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية .

**2 – العينة :**

لقد تباينت الدراسات السابقة فيما يتعلق بعينتها من حيث نوع العينة وعددها ، إذ إن اختيار العينة يختلف باختلاف أهداف البحث ، وحجم المجتمع الأصلي الذي اختيرت منه العينة لذا اختلف حجم العينات للدراسات السابقة حيث كانت العينة في دراسة عوض (40) طالباً وطالبة أما حجم العينة في دراسة (ظاهر ، 2009) فقد بلغت (45) طالباً وطالبة وفي دراسة (العبيدي ،2011) (150) طالباً وطالبة وفي

دراسة (جوامير ،2011) بلغت(20) طالبة ، واختلفت المراحل الدراسية ، التي اختيرت منها هذه العينات، أما الدراسة الحالية فقد تحددت أفراد العينة بـ(30) طالب من طلاب المرحلة الإعدادية.

**3 – الأداة :**

اختلفت أدوات القياس في الدراسات السابقة وتنوعت بحسب الدراسة وأهدافها فقد اعتمدت دراسة (عوض,2000) اختبار الأسلوب المعرفي السلبي وقياس الضغوط النفسية للمراهقين ، أما دراسة (ظاهر، 2009) فكان مقياس حيوية الضمير من إعداد الباحثة ، أما دراسة (العبيدي ،2011) فكان مقياس الشخصية المتصنعة ، أما دراسة (جوامير ، 2011) فكان مقياس سلوك المراهقة ، أما بالنسبة لعدد الجلسات في البرنامج الواحد فقد كانت (12) جلسة كما في دراسة , أما الدراسة الحالية فقد قام الباحث ببناء مقياس الندم الموقفي وبلغت عدد جلسات البرنامج (12) جلسة.

**4 – الوسائل الإحصائية :**

استخدمت الدراسات السابقة وسائل إحصائية مختلفة لمعالجة بيانات تلك الدراسات فقد استخدمت (تحليل التباين ، مربع كاي ، معامل ارتباط بيرسون ، الاختبار التائي ، اختبار ولكوكسن ، اختبار مان وتني , اختبار سمير نوف) . وان اغلب الدراسات تبنت مستوى دلالة (0،05) ، أما الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات لتتلاءم مع طبيعة المجتمع المحدد وهي (معامل ارتباط بيرسون ، الاختبار التائي ، الوسط المرجح ، مربع كاي, والوزن المئوي, اختبار ولكوكسن ، اختبار مان وتني, اختبار سمير نوف) ، وقد تحددت الدراسة عند مستوى دلالة (0،05) أسوة بالعديد من الدراسات التجريبية

**5 – النتائج :**

لقد أظهرت الدراسات السابقة فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي 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:

1. بلورة مشكلة البحث وتحديد أهميتها.
2. الإفادة منها في تحديد الإطار النظري للدراسة الحالية.
3. التعرف على الوسائل الإحصائية المناسبة التي تتلاءم مع طبيعة البحث.
4. الاطلاع على البرامج الإرشادية التي تعتمد على الإرشاد المعرفي والإفادة منها في بلورة الأسلوب الإرشادي وبنائه.

## دراسات تناولت الشعور بالندم :

بعد اطلاع الباحث على الدراسات التي تناولت الشعور بالندم رغم قلتها إلا انَّ هذه الدراسات تمحورت في أربعة اتجاهات:

الاتجاه الأول : قياس الندم.

الاتجاه الثاني : تحديد طبيعة علاقة الندم ببعض متغيرات الشخصية.

الاتجاه الثالث : دراسات ثقافية مقارنة .

الاتجاه الرابع : دراسات مسحية تناولت الفروق بين الجنسين في الندم .

ونظرا لقلة عدد الدراسات في كل اتجاه فضلا عن تداخل نتائجها في أكثر من اتجاه فإن الباحث سوف يعرض هذه الدراسات حسب التسلسل التاريخي لها.

1- **دراسة الدمياطي وأحمد** (1989) :

استهدفت الدراسة إلى استقصاء ثمان حالات انفعالية لدى طلبة جامعة الإسكندرية. تضمنت الدراسة عينة قوامها (220) طالباً و(221) طالبة من جامعة الإسكندرية. واستخدمت الدراسة مقياس (ESQ)[1] من إعداد كوران وكاتل (Katal) وتعريب الباحثين، وتقيس هذه الأداة الحالات الانفعالية الآتية: (القلق، العصاب، والاكتئاب، والنكوص، والإرهاق، والندم، والانبساط، والتنبه) وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباطات جوهرية موجبة للندم وكل من (القلق، والعصاب، والاكتئاب، والنكوص، والإرهاق). على حين ارتبط الندم ارتباطاً جوهرياً سالباً مع (الانبساط ،والتنبه). كما دلت النتائج عن عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في حالة الندم. (الدمياطي وأحمد، 1989، ص29) .

2- **دراسة داربى ، سكلينكر** (Darby & Schlenker, 1989)

استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الندم، والاعتذار، والسمعة،. شملت عينة البحث (81) طالب وطالبة من طلبة المدارس الإعدادية، وابرز الوسائل الإحصائية المستخدمة معامل ارتباط بيرسون. وقد توصلت نتائج الدراسة عن وجود ارتباطات جوهرية موجبة بين سلوك الاعتذار والندم واللوم (Darby & Schlenker ,1989 , pp353-364) .

3- **دراسة هاردر ، زالما** (Harder & Zalma, 1990) :

استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الذنب والخزي، وبعض متغيرات الشخصية. شملت عينة البحث (63) طالب وطالبة جامعياً، وتوصلت الدراسة في

---

(1) استخبار الحالات الثمانية ( Eight state Questionnaire) .

تشبع الندم بعامل الذنب ووجد ارتباطات بين الندم و(الأسف، والشعور بالذل، والقلق الاجتماعي، والشعور بالازدراء، والاكتئاب، والوعي بالذات). علما بأنه تم قياس الندم من خلال صفه واحدة ذات مقياس رباعي التدريج ، وقد تشبعت سمة الندم تشبعاً جوهريا موجبا بعامل الذنب مما يؤكد بان الندم أحد مكونات الذنب.(Harder, & Zalma, 1990, p 729 – 745) .

4- **دراسة جولد شتاين وآخرون** (Goldstein , et all 1997) :

استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين مقياس عدم الشعور بالندم، والسلوك المضاد للمجتمع، وإدمان المخدرات. وتضمنت العينة (140) مدمن من الراشدين. وتم تشخيص ذلك من خلال إجراء تقويم على مقابلة تشخيصية، وقائمة للسلوك السيكوباثى، وكشفت نتائج الدراسة عن أن الأكثر سيكوبثية إجرامية كانوا اقل شعورا بالندم .

(Goldstein ,et al 1997 , pp 321 -334 )

5- **دراسة الأنصاري** (1999-ب) :

هدفت الدراسة إلى : ما أنواع المواقف التي تؤدي إلى خبرة الندم ؟ ما مدى كفاءة قياس ظاهرة الندم في المجتمع الكويتي ؟ وهل هناك فروق بين الجنسين في الندم ؟ ما العلاقة بين الندم ومتغيرات أخرى في الشخصية ؟

واستخدمت هذه الدراسة عينة من طلاب جامعة الكويت بواقع (317) طالباً وطالبة . طبق الباحث مقياس الندم الموقفي ومقياس الذنب ومقياس الخزي ومقياس الحرج ومقياس يقظة الضمير ومقياس الخجل ومقياس الانبساط والعصابية المتفرعين من استخبار آيزنك للشخصية . وحسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم ت للمقارنة بين المتوسطات ومعاملات الارتباط والتحليل ألعاملي بطريقة (هوتيلنج) المكونات الأساسية .

لقد أسفرت النتائج عن تجمع الندم تحت عامل أحادي القطب وأطلق عليه عامل الذنب والذي يتشبع جوهرياً بالذنب والندم والخزي والحرج ويقظة الضمير . كما كشفت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الندم إذ حصلت الإناث على متوسط أعلى من الذكور . وكذلك أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في سمات الشخصية بين الأفراد الأكثر ندماً من الأفراد الأقل ندماً ، إذ يتسم الأفراد النادمون بالذنب والخزي والحرج ويقظة الضمير .

وتم استخلاص عاملين من التحليل لمتغيرات الشخصية – سمي العامل الأول عامل الذنب ويضم : الذنب والندم والخزي ويقظة الضمير في حين سمي العامل الثاني عامل الخجل مقابل السرور ويضم : الخجل والحرج والعصابية في القطب الموجب في حين يضم الانبساط ويقظة الضمير في القطب السالب (الأنصاري ، 2001–ب : 39–85) .

**6–دراسة البدراني ، ( 2006) :**

استهدفت الدراسة (918) من طلبة الكلية بواقع (570) طالب و(348) طالبة لقياس مستوى الندم الموقفي وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلبة جامعة الموصل مستخدما مقياس الأنصاري وكشفت الدراسة عن وجود ارتباطات عالية بسمة الذنب والسمات الشخصية كما ولدت ارتباطات متدنية بكل من سمات الحرج والضمير والخجل وأثبتت وجود فروق لصالح الذكور عن الإناث في مستوى الندم الموقفي.(البدراني2006, 60–82) .

**7– دراسة عياش ، (2008) :**

استهدفت الدراسة قياس سلوك العنف والشعور بالندم والتعرف على الفروق في درجات الشعور بالندم لكلا الجنسين ومعرفة مستوى الإحكام الخلقية لدى طلبة الجامعة ومعرفة العلاقة بين سلوك العنف والشعور بالندم والإحكام الخلقية حيث قام الباحث ببناء مقياس لقياس الندم وأجريت الدراسة على عينة بلغت (451) طالب وطالبة بواقع (211) طالبا و(240) طالبة حيث توصلت الدراسة إلى وجود مستوى عالي من الشعور بالندم كما يوجد فروق بين الذكور والإناث بمستوى الندم حيث أثبتت الدراسة إن هناك علقة عكسية بين الشعور بالندم وسلوك العنف ولا يوجد دلالة إحصائية بين سلوك العنف والإحكام الخلقية لدى طلبة الجامعة. (عياش,2008, 36-85)

- **موازنة الدراسات السابقة للشعور بالندم** :

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

**1- الأهداف:**

تباينت أهداف الدراسات السابقة بحسب المتغيرات المدروسة، فدراسة (الدمياطي واحمد 1989) هدفت إلى استقصاء ثمان حالات انفعالية لدى طلبة الجامعة, و دراسة (داربي وسكلينكر 1989) قد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الندم والاعتذار والسمعة, أما دراسة (هاردر وزالما1990) قد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذنب

والخزي والندم وبعض متغيرات الشخصية , أما دراسة (جولد شتاين وآخرون 1997) فكانت تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين مقياس عدم الشعور بالندم والسلوك المضاد للمجتمع وإدمان المخدرات , أما دراسة (الأنصاري 1999–ب) فكانت تهدف إلى ما أنواع المواقف التي تؤدي إلى خبرة الندم و ما مدى كفاءة قياس ظاهرة الندم في المجتمع الكويتي وهل هناك فروق بين الجنسين في الندم و ما العلاقة بين الندم ومتغيرات أخرى في الشخصية ,أما دراسة (البدراني 2006) فهدفت إلى قياس مستوى الندم الموقفي وعلاقته في بعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة الموصل, أما دراسة (عياش 2008 ) فهدفت إلى قياس سلوك العنف والشعور بالندم ومعرفة مستوى الأحكام الخلقية ,أما الدراسة الحالية هدفت إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي معرفي في تحسين مستوى الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

**2– 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 استعراض الدراسات السابقة التي تناولت (الندم الموقفي) ، أن إحجام العينات يتراوح بين (441) طالباً في دراسة (الدمياطي واحمد)، و (81) طالباً وطالبة في دراسة (داربي وسكلينكر), و(63) طالباً وطالبةٍ في دراسة (هاردر وزالما) , و(140) مدمن من الراشدين في دراسة (جولد شتاين وآخرون) , و(317) طالب وطالبة في دراسة (الأنصاري ) , و(918) في دراسة (البدراني ، 2006) و(451) طالب وطالبة في دراسة (عياش ، 2008), كما اختلفت الدراسات السابقة في طبيعة الجنس (ذكور–إناث)، فنلاحظ أن معظم الدراسات قد جمعت بين الجنسين عدا دراسة (جولد شتاين وآخرون) فقد أجريت على(140) مدمن, ونلاحظ إن

جميع الدراسات شملت الطلبة من كلا الجنسين طلاب وطالبات وفي مرحلة المراهقة بخلاف دراسة (جولد شتاين وآخرون) فقد أجريت على الراشدين.

أما الدراسة الحالية قد تحددت بطلاب المرحلة الإعدادية، وبلغت عينة تطبيق المقياس (400) طالب وعينة تطبيق الأسلوب الإرشادي (30) طالب موزعين على مجموعتين(تجريبية وضابطه) وبواقع (15) طالب في كل مجموعة.

## 3- 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 (الدمياطي واحمد) قام الباحث بتبني مقياس 2(ESQ) من إعداد كوران وكاتل وتعريب الباحثين, ودراسة( داربي وسكلينكر) فقد قام الباحثان ببناء مقياس الندم أما في دراسة (هاردر وزالما) فقد قاما بقياس الندم من خلال صفة واحدة ذات مقياس رباعي التدريج , أما دراسة (جولد شتاين وآخرون) قاموا بتشخيص الندم من خلال إجراء تقويم على مقابلة تشخيصية وقائمة للسلوك السيكوباثي . أما في دراسة (الأنصاري ، 1999-ب) فقد طبق مقياس الندم الموقفي من إعداد الباحث معتمدا على قائمة أيزنك للشخصية , أما في دراسة (البدراني ، 2006) فقد تبنت الباحثة مقياس الأنصاري لقياس الندم الموقفي, أما دراسة (عياش، 2008) فقد قام الباحث ببناء مقياس لقياس الندم .

أما الدراسة الحالية فقد قام الباحث ببناء مقياس لقياس الندم الموقفي.

## 4- الوسائل الإحصائية:

استخدمت دراسات سابقة وسائل إحصائية مختلفة وهي (معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي ، وتحليل التباين ، ومعادلة ثبات الفاكرونباخ ، ومعادلة سبيرمان ، التحليل العاملي ، معامل كروسكالواليز , الوسط المرجح , الوزن المئوي , ومربع كاي , المتوسط الحسابي , اختبار T–test) .

أما الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية (معامل ارتباط بيرسون ، الاختبار التائي T–test, مربع كاي ,مان –وتني , ولكوكسن , اختبار سمير نوف).

**5– النتائج:**

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

ومن خلال استعراضنا للدراسات السابقة، فقد كانت معظم تلك الدراسات كانت وصفية أي تبحث في العلاقة بين المتغيرات بأنواعها المختلفة.

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

# الفصل الثالث

# منهجية البحث وإجراءاته

## أولا: منهجية البحث – تجريبي

تحقيقا لأهداف البحث يتوجب تحديد مجتمع البحث واختيار عينة ممثلة من ذلك المجتمع واختيار أدوات البحث المناسبة التي تتصف بالصدق والثبات والموضوعية فضلا عن تحديد الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ومعالجتها يتضمن كذلك استعراض إجراءات ومنهجية البحث من حيث منهج البحث والتصميم التجريبي وخطوات بناء المقياس وعرضه على المحكمين مروراً بإجراءات التعرف على مؤشرات الصدق والثبات ، وانتهاءً بتطبيقه ، ثم اختيار التصميم التجريبي المناسب وأخيراً خطوات بناء البرنامج الإرشادي وتطبيقه.

## ثانيا: التصميم التجريبي

يمثل التصميم التجريبي للباحث كالرسم الهندسي للمعماري فإذا جاء هذا التصميم مبهما أو غير دقيق جاءت نتائج البحث ضعيفة القيمة وغير جيدة بالاعتبار, أما التصميم الذي يحسن الباحث وضعة وصياغته فأنهِ يضمن نتائج يمكن الاعتماد عليها في الإجابة على الأسئلة التي طرحتها مشكلة البحث وفرضياته (الزوبعي والغنام 1981, 102 : ).

وتحدد نوعية التصميم إلى ثلاثة عوامل أساسية هي:

1- عدد المتغيرات المستقلة في التجربة وفي هذه التجربة لدينا متغير مستقل واحد وهو البرنامج الإرشادي.

2- عدد المعالجات أو الشروط المطلوبة للقيام باختبار جيد للفرضية وفي هذه التجربة قام الباحث بإجراء اختبار قبلي وبعدي للمجموعتين كما مبين في شكل (3) .

3- طبيعة المجموعة المستخدمة في التجربة هل هي مجموعة مستقلة أو مجموعة متماثلة والدراسة الحالية هي نوع من الدراسات ضمن الأفراد, إذ يخضع المفحوص فيها إلى أكثر من اختبار واحد بعد استدخال المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي (مايرز , 1990 : 164) (دالين , 1984 : 377).

إن مهمة الباحث في البحث التجريبي تتعدى الوصف أو تحديد حالة ولا يقتصر نشاطه على ملاحظة ما هو موجود ووصفة بل يقوم بمعالجة عوامل بحثه تحت شروط مضبوطة ضبطا دقيقاً ليتحقق من كيفية حدوث حادثة معينة (العزاوي , 2008 : 109).

| المجموعة التجريبية | اختبار قبلي | متغير مستقل البرنامج الإرشادي " الندم الموقفي" | اختبار بعدي |
|---|---|---|---|
| المجموعة الضابطة | اختبار قبلي | _____ | اختبار بعدي |

**شكل (3)**

**التصميم التجريبي تصميم المجموعة الضابطة العشوائية ذات الاختبار القبلي والبعدي**

**ثالثا : مجتمع البحث**

يقصد بمجتمع البحث بأنه ذلك المجتمع الذي سوف تعمم عليه نتائج البحث المحصلة من العينة (جلال ، 2008 : 37) , ويمكن تحديد المجتمع الأصلي عن طريق وضع إطار للمتغيرات التي يمكن أن تتوزع عليهم . تكون مجتمع البحث الحالي من طلبة المرحلة الإعدادية في مركز محافظة ديالى والبالغ عددهم وفق الإحصاء التربوي للعام 2013-2014 (3508) طالبا موزعين على (11) مدرسة ثانوية وإعدادية ضمن قضاء بعقوبة المركز التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى وجدول (1) يبين ذلك.

## جدول (1)

## أعداد الطلاب في المرحلة الإعدادية والثانوية بحسب توزيعها على مدارس مركز قضاء بعقوبة

| ت | أسماء مدارس | الرابع | | الخامس | | السادس | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | العلمي | الأدبي | العلمي | الأدبي | العلمي | الأدبي | |
| 1 | إعدادية الشريف الرضي | 100 | 22 | 90 | 25 | 118 | 57 | 412 |
| 2 | الإعدادية المركزية | 104 | 35 | 103 | 45 | 116 | 76 | 479 |
| 3 | إعدادية جمال عبد الناصر | 73 | 54 | 78 | 55 | 103 | 71 | 434 |
| 4 | إعدادية ديالى | 49 | 28 | 60 | 65 | 72 | 77 | 351 |
| 5 | إعدادية المعارف | 111 | 51 | 125 | 32 | 179 | 63 | 561 |
| 6 | إعدادية الطلع النضيد | 78 | - | 58 | 108 | 38 | 107 | 389 |
| 7 | ثانوية ألجواهري | 70 | - | 60 | - | 96 | - | 226 |
| 8 | ثانوية بلاط الشهداء | 41 | 33 | 35 | 25 | 34 | 51 | 219 |
| 9 | ثانوية السلام | 35 | 40 | 12 | 45 | 35 | 40 | 207 |
| 10 | ثانوية الحسن بن علي | - | 40 | - | 20 | - | 41 | 101 |
| 11 | ثانوية طرفة ابن العبد | 44 | 34 | 25 | - | - | 26 | 129 |
| | المجموع | 705 | 337 | 646 | 420 | 791 | 606 | 3508 |

- **تم الحصول على إعداد الطلاب والمدارس من مديرية تربية ديالى – التخطيط التربوي**

## رابعا : عينة البحث

العينة هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة التي يختارها الباحث لأجراء بحثه وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (البياتي واثناسيوس , 1977 : 135) ، حيث يرى نانلي (Nannile) إن نسبة عدد أفراد العينية إلى عدد فقرات المقياس يجب أن لا تقل عن نسبة (1–5) أما ستانزي فترى إن أفضل حجم لعينة التحليل الإحصائي يجب أن يكون (400) مستجيب (الكبيسي والجناني ، 1987 : 69) . وقد اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية حيث تم اختيارها من (10) مدارس ، وبلغ عددهم (409) طالباً وبنسبة (63%) تقريباً من مجموع طلاب الصف الخامس العلمي من كل مدرسة تم استبعاد (9) استمارات منها لتصبح (400) استمارة كما موضح في جدول (2), أما العينة التي طبق عليها البرنامج الإرشادي فقد بلغت (30) طالب ممن كانت درجاتهم أعلى من الوسط الفرضي وتم اختيارهم من مدرستين الإعدادية المركزية وإعدادية ديالى وتم توزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية (15) طالب في كل مجموعة .

**جدول (2)**

**عينة التحليل الإحصائي**

**الجدول يبين عينة البحث موزعة حسب مدارس البنين في مدينة بعقوبة**

| ت | اسم المدرسة | الصف الخامس العلمي | عدد الطلاب | نسبة 63٪ من كل مدرسة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | إعدادية الشريف الرضي | أ+ب | 90 | 57 |
| 2 | الإعدادية المركزية | أ+ب+ج | 103 | 65 |
| 3 | إعدادية جمال عبد الناصر | أ+ب | 78 | 49 |
| 4 | إعدادية ديالى | أ+ب | 60 | 38 |
| 5 | إعدادية المعارف | أ+ب+ج | 125 | 80 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 6 | إعدادية الطلع النضيد | أ+ب | 58 | 37 |
| 7 | ثانوية بلاط الشهداء | أ | 35 | 22 |
| 8 | ثانوية السلام | أ | 12 | 8 |
| 9 | ثانوية ألجواهري | أ+ب | 60 | 38 |
| 10 | ثانوية طرفة ابن العبد | أ | 25 | 16 |
| المجموع | | 19 صف | 646 | 409 |

**– السلامة الداخلية للتجربة :**

تتحقق السلامة الداخلية للتجربة عندما يتأكد الباحث من إن العوامل الدخيلة قد تمكن من السيطرة عليها في التجربة بحيث لم تحدث أثرا في المتغير التابع غير الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل بالفعل ( الزوبعي ، 1985 : 95 ) .

وقد تم تحقيق السلامة الداخلية للتجربة من خلال إجراء التكافؤ بين المجموعة الضابطة والتجريبية ، حيث أجرى الباحث التكافؤ بين المجموعتين على الرغم من توزيع الطلاب بشكل عشوائي على المجموعتين ، مما يوفر ضمان السلامة الداخلية . اعتمد الباحث على إجراء التكافؤ بين المجموعتين وعلى موازنتها في بعض العوامل التي قد تؤثر على سلامة التجربة وهي : (العمر الزمني, التحصيل الدراسي للأب ، التحصيل الدراسي للام ، وعائديه السكن ) .

**خامسا : التكافؤ بين المجموعتين:**

إن عملية تكافؤ المجموعات أمر ضروري، إذ يجب على الباحث أن يحاول على الأقل تكوين مجموعتين متكافئتين فيما يتعلق بمتغيرات ذات العلاقة بالبحث (الشربيني، 1995: 44)، ولهذا فقد تم مكافأة أفراد المجموعتين في المتغيرات الآتية:

درجات الطلاب على مقياس الندم الموقفي.

1- العمر الزمني
2- التحصيل الدراسي للأب.
3- التحصيل الدراسي للأم.
4- عائديه السكن

**1- التكافؤ في درجات مقياس الندم الموقفي في الاختبار القبلي :**

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في قياس الندم الموقفي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي تم استعمال اختبار (مان وتني) للعينات متوسطة الحجم ، وقد تبين أن القيمة المحسوبة تساوي (98,000) وهي غير دالة لأنها اكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (64,00) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك لم يظهر فرق دال إحصائياً بين المجموعتين على هذا المتغير مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان وإجاباتهما متجانسة على المقياس والجدول (3) يوضح ذلك.

**الجدول (3)**

**يوضح نتائج( مان- وتني ) لعينتين مستقلتين في قياس الندم الموقفي (قبلي)**

| المجموعة | حجم العينة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | ي | | مستوى الدلالة (05،0) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | 15 | 14,53 | 218,00 | 98,000 | 64,000 | غير دالة |
| الضابطة | 15 | 16,47 | 247,00 | | | |

**2- العمر الزمني :**

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط أعمار الطلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة تم استعمال اختبار (مان – وتني) لعينتين مستقلتين للعينات متوسطة الحجم وتبين أن القيمة المحسوبة (112,000) وهي غير دالة لأنها اكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (64,000)عند مستوى دلالة (0.05) وبذلك لم يظهر فرق دال إحصائياً بين المجموعتين في هذا المتغير مما يدل على ان المجموعتين متجانستان من حيث العمر والجدول (4) يوضح ذلك.

**الجدول (4)**

**يوضح نتائج (مان – وتني) لعينتين مستقلتين لمتغير العمر الزمني محسوبا بالأشهر(تكافؤ)**

| المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | ي | | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | 15 | 15,53 | 681،3 | 112,000 | 64,000 | غير دالة عند 0.05 |
| الضابطة | 15 | 15,47 | 517،4 | | | |

**3- التحصيل الدراسي للأب :**

لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي للأب استعمل اختبار( كولموجروف- سمير نوف) ، وتبين ان القيمة المحسوبة (0,548) وهي اصغر من القيمة الجدولية (1,360) عند مستوى دلالة (0.05) وبذلك لم يظهر فرق دال إحصائيا بين المجموعتين مما يدل على ان المجموعتين متجانستان والجدول (5) يوضح ذلك :

**جدول** (5)

**يوضح نتائج (ك – س)) لعينتين مستقلتين لمتغير التحصيل الدراسي للأب (تكافؤ)**

| المجموعة | العدد | التحصيل الدراسي | | | | | | قيمة (ك-س) | | مستوى الدلالة (0,05) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | يقرأ ويكتب | ابتدائية | متوسطة | إعدادية | دبلوم | بكالوريوس فما فوق | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | 15 | 2 | 3 | - | 4 | 4 | 2 | 0,548 | 1,36 | غير دالة |
| الضابطة | 15 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | | | |

**4- التحصيل الدراسي للأم :**

لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي للأم استعمل اختبار( كولموجروف- سمير نوف) ، وتبين إن القيمة المحسوبة (0,183) وهي اصغر من القيمة الجدولية (1,36) عند مستوى دلالة (0.05) وبذلك لم يظهر فرق دال إحصائيا بين المجموعتين مما يدل على إن المجموعتين متجانستان والجدول (6) يوضح ذلك :

**الجدول (6)**

**يوضح نتائج (ك – س)) لعينتين مستقلتين لمتغير التحصيل الدراسي للأم (تكافؤ)**

| المجموعة | العدد | التحصيل الدراسي | | | | | | قيمة (ك-س) | | مستوى الدلالة (0,05) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | يقرأ ويكتب | ابتدائية | متوسطة | إعدادية | دبلوم | بكالوريوس فما فوق | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | 15 | – | 5 | 3 | 2 | 2 | 3 | 0,183 | 1,36 | غير دالة |
| الضابطة | 15 | 1 | 5 | 1 | 3 | 1 | 4 | | | |

## 5- عائديه السكن :

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير عائديه السكن ولمعرفة دلالة الفرق تم استعمال اختبار ( كولموجروف- سمير نوف) وتبين أن القيمة المحسوبة (0,730) وهي أصغر من الجدولية (1,36) عند مستوى دلالة (0.05) وبذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين , كما موضح في الجدول (7) :

**جدول (7)**

**يوضح نتائج (ك – س) لعينتين مستقلتين لمتغير عائديه السكن لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة (تكافؤ)**

| المتغير | المجموعة | العدد | السكن | | قيمة (ك-س) | | مستوى الدلالة عند 0،05 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ملك | إيجار | المحسوبة | الجدولية | |
| عائديه السكن | التجريبية | 15 | 6 | 9 | 0,730 | 1,36 | غير دالة |
| | الضابطة | 15 | 10 | 5 | | | |

**سادسا : أداتا البحث :**

**1- قياس الندم الموقفي**

لغرض قياس الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية قام الباحث ببناء مقياس الندم الموقفي وقد اعتمد طريقة ليكرت في بناء المقياس ولتحقيق أهداف البحث فقد مرت عملية بناء مقياس الندم الموقفي بعدة مراحل .

**- صياغة الفقرات :**

يعد موضوع إعداد وصياغة فقرات المقياس في العلوم التربوية والنفسية من الأمور المهمة إذ كلما نجح الباحث في صياغة فقرات مقياسه كلما حصل على نتائج صادقة ودقيقة في قياس الظاهرة المراد قياسها. لذلك قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والأخذ بآراء بعض الأساتذة من ذوي الخبرة والاختصاص في انتقاء فقراته واختياراها ولقد راعا الباحث في صياغة الفقرات ما يأتي:

- أن يكون محتوى الفقرة واضحاً وصريحاً.
- أن تعبر الفقرة عن فكرة واحدة فقط .
- أن لا يكون للفقرة أكثر من تفسير واحد .
- تجنب الفقرات التي يمكن أن يوافق عليها، أو لا يوافق عليها الجميع أي الفقرات غير المميزة.
- تجنب الفقرات التي تتضمن مفردات شاملة.
- تجنب صياغة الفقرات بأسلوب سهل ومباشر قدر الإمكان وتجنب الجمل المركبة والمعقدة.
- تجنب استخدام نفي النفي في صياغة الفقرات.
- أن تكون بدائل الإجابة قصيرة قدر الإمكان .(الزوبعي خرون،1981،ص69)

وعلى وفق تلك المعايير تم صياغة (35) فقرة كما اختار (4) بدائل لكل فقرة ولهذه البدائل أوزان تتراوح من (4–3–2–1) فقد كانت البدائل هي:–

1– ندمت على ذلك بشكل كبير جدا وتحصل على(4) درجات.

2– ندمت على ذلك بشكل كبير وتحصل على(3) درجات.

3– ندمت على ذلك بشكل قليلة وتحصل على (2) درجتان.

4– لم اندم على ذلك أبدا وتحصل على(1) درجه واحدة.

**– صلاحية الفقرات :**

تعد صلاحية الفقرة من متطلبات المقياس الجيد . إذ يمكن تقييم درجة صلاحية وصدق الفقرة من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين (عودة , 1985 , ص157) . ولهذا الغرض تم عرض فقرات المقياس بصيغته الأولية بفقراته (35) فقرة والموزعة على مجموعة من المحكمين في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس والاختبارات والمقاييس وكما هو موضح في ملحق (3) لغرض إبداء أرائهم العلمية السديدة في مدى صلاحية الفقرات في قياس الظاهرة المراد قياسها من خلال تسجيل ملاحظاتهم على صلاحية الفقرات من عدمها وتعديل الفقرات التي ترونها بحاجة إلى تعديل :

وقد استعمل الباحث النسبة المئوية للتعرف على مدى أتفاق المحكمين على إبقاء الفقرات التي تقيس الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. وعدت نسبة الاتفاق (80%) فأكثر صالحة لاتفاق المحكمين على فقرة المقياس واستبعاد الفقرات التي لم تحصل على نسبة الاتفاق المطلوبة، بشرط أن لا تحذف الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق 80% ، إلا بعد أن يتفق التحليل الإحصائي للفقرة مع آراء المحكمين ، ويتفق على قبولها وإبقائها في المقياس. وقد ظهر أن جميع الفقرات قد حصلت على نسبة الاتفاق المطلوبة, مع إجراء تعديلات طفيفة في بعض الكلمات في صياغة الفقرات باستثناء خمس فقرات (1، 2 ، 5 ، 6 ، 9) ، علما إن الباحث قدم

المقياس بصورته الأولية لـ(15) محكم ، وبذلك يتطلب موافقة (12) محكم على قبول كل فقرة بصورة منطقية والجدول (8) يوضح ذلك :

**جدول (8)**

**آراء الأساتذة المحكمين في مدى صلاحية فقرات مقياس الندم الموقفي**

| الفقرات | عدد الفقرات | عدد المحكمون الموافقون | نسبة الموافقة | النسبة المئوية للموافقة | مدى صلاحية الفقرة |
|---|---|---|---|---|---|
| 3,4,7,10,13,15,17,20,21,22,23 24,25,26,27,28,29,31,32,33,34 | 21 | 15 | 15/15 | %100 | صالحة |
| 12,14,18,19,30,35,4,8,11 | 9 | 12 | 15/12 | %80 | صالحة |
| 9 , 6 , 5 , 2 , 1 | 5 | 7 فأقل | 15/7 | %47 | غير صالحة |
| المجموع الكلي لفقرات المقياس | 35 | | | | |
| مجموع الفقرات الصالحة للمقياس | 30 | | | | |

## - تعليمات الأداة :

يعد التحقق من وضوح التعليمات للمستجيبين وفهم فقرات المقياس ضرورياً لبناء المقاييس النفسية (فرج, 1980, ص160)، وينصح قبل تطبيق المقياس على عينة البحث الأساسية تطبيقه على عينة استطلاعية لغرض التأكد من وضوح التعليمات وسهولة فهم الفقرات وكيفية الإجابة على المقياس والوقت المستغرق للإجابة, لذا قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (30) طالبا، من طلاب الصف (الخامس العلمي) من إعدادية (المعارف) في مركز مدينة بعقوبة محافظة ديالى/ العراق وقد تبين من خلال التجربة الاستطلاعية أن التعليمات كانت واضحة

وكذلك فقرات ومواقف المقياس وطريقة الإجابة, من خلال المثال التوضيحي كان بيناً وكان مدى الوقت المستغرق للإجابة تتراوح بين (20– 27) دقيقة .

**– التحليل الإحصائي للفقرات :**

يقصد بالتحليل الإحصائي لفقرات المقياس هو تحليل فقرات المقياس إحصائياً، لغرض اختبار الفقرات المميزة ، من أجل الحصول على مقياس صادقاً وثابتاً (Vrbina & Anastasi , 1997 , p:19) ، ويشير (Ebell) ان الهدف من التحليل الإحصائي للفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس التي تكشف عن الدقة في قياس ما وضع من أجله . (Ebell , 1972 , p: 392)

وأن خصائص المقياس تعتمد إلى حد كبير على الخصائص القياسية لفقرات المقياس فكلما كانت الخصائص القياسية للفقرات عالية في درجتها أو قوتها أعطت مؤشراً على دقة المقياس وقدرته على قياس ما وضع من أجل قياسه, ويشير أيبل (Ebell) كذلك إلى أن الهدف من التحليل الإحصائي للفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس التي تكشف عن الدقة في قياس ما وضع من أجله

.(Ebell , 1972 , p: 393)

**– القوة التمييزية للفقرات :–**

أن الهدف الأساسي من هذه الخطوة هو تطبيق المقياس على عينة من المجتمع لغرض إيجاد درجة الانسجام في الاستجابة لاستبعاد الفقرات غير المميزة ولغرض تحليل الفقرات باستخراج القوة التمييزية. ولقد تم تطبيق المقياس بصورته الأولية على عينة بلغت (409) طالبا ملحق (5) من طلاب المديرية العامة لتربية ديالى استبعدت منها (9) استمارات غير صالحة فأصبحت العينة النهائية (400) طالب تم اختيارهم بالطريقة العشوائية , وقد لجأ الباحث إلى حساب القوة التمييزية للفقرات باعتماد طريقتين هما:–

- **أسلوب المجموعتان المتطرفتان :**

يقصد بها قدرتها على إن تميز بين الطلبة الحاصلين على درجات مرتفعة، وبين من حصلوا على درجات منخفضة في السمة التي تقيسها الفقرات (الظاهر، 1999، ص129) فالفقرة الفعالة هي تلك الفقرة التي تقيس السمة، وتميز بين طالبان يختلفان فعلاً في السمة اختلافاً سلوكياً وفي الوقت نفسه تقيس سمة معينة دون غيرها. (عودة ، 1998 ، ص106)

وقد أتبع الباحث الخطوات الآتية :

- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة
- ترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
- تعيين الـ(27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا في المقياس والـ(27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا, وتراوحت استمارات المجموعة العليا بين (108) استمارة و(108) استمارة للمجموعة الدنيا وبذلك بلغ عدد الاستمارات الخاضعة للتحليل الإحصائي(216) استمارة ، وقد استعمل الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ومتساويتين، وبذلك بلغت القيمة التائية الجدولية (1,96) عند درجة حرية (214) ومستوى دلالة (0,05), لذا أعدت جميع الفقرات موجبة ومميزة على وفق هذا الأسلوب لأن قيمته التائية المحسوبة كانت أعلى من القيمة الجد ولية البالغة (1,96) ودرجة حرية (214)، باستثناء الفقرات (1 ، 2 ، 5 ، 6 ، 9) فقد كانت القيمة التائية المحسوبة اقل من القيمة التائية الجدولية ، وبذلك تحذف الفقرات كونها اتفقت مع آراء المحكمين في عدم صدقها وتميزها . وجدول (9) يوضح ذلك :

## جدول (9)

**القوة التمييزية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين لفقرات مقياس الندم الموقفي(*)**

| رقم الفقرة | المجوعة العليا | | المجموعة الدنيا | | القيمة التائية المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| 1 | 2،386 | 1،829 | 1،903 | 1،986 | 1،8506 | غير داله |
| 2 | 2،137 | 1،982 | 1،990 | 1،810 | 0،5676 | غير داله |
| 3 | 2،760 | 1،340 | 1،876 | 1،281 | 4،9330 | داله |
| 4 | 2،528 | 1،930 | 1،786 | 1،307 | 3،2934 | داله |
| 5 | 2،073 | 2،000 | 1،893 | 1،907 | 0،6737 | غير داله |
| 6 | 2،192 | 1،986 | 1،788 | 1،819 | 1،5517 | غير داله |
| 7 | 2،028 | 1،298 | 1،453 | 1،431 | 3،0787 | داله |
| 8 | 2،137 | 1،012 | 1،236 | 1،189 | 5،9708 | داله |
| 9 | 2،218 | 1،987 | 1،987 | 1،893 | 0،8707 | غير داله |
| 10 | 2،298 | 1،104 | 1،659 | 1،042 | 4،3529 | داله |
| 11 | 2،193 | 1،183 | 1،019 | 1،038 | 7،7237 | داله |
| 12 | 2،209 | 1،205 | 1،650 | 1،303 | 3،2576 | داله |
| 13 | 2،239 | 1،193 | 1،432 | 1،049 | 5،2539 | داله |
| 14 | 2،109 | 1،204 | 1،349 | 1،309 | 4،4212 | داله |
| 15 | 2،021 | 1،482 | 1،290 | 1،561 | 3،5131 | داله |
| 16 | 2،000 | 1،194 | 1،011 | 1،078 | 6،3600 | داله |
| 17 | 2،045 | 1،618 | 1،049 | 1،894 | 4،1362 | داله |

(*) القيمة التائية الجدولية تساوي 1,96 عند مستوى دلالة 0,05 وبدرجة حرية 214.

| رقم الفقرة | المجوعة العليا | | المجموعة الدنيا | | القيمة التائية المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| 18 | 382،2 | 529،1 | 672،1 | 391،1 | 5536،3 | داله |
| 19 | 039،2 | 290،1 | 001،1 | 180،1 | 1420،6 | داله |
| 20 | 065،2 | 291،1 | 340،1 | 162،1 | 3180،4 | داله |
| 21 | 034،2 | 028،1 | 029،1 | 109،1 | 8741،6 | داله |
| 22 | 290،2 | 039،1 | 049،1 | 085،1 | 5468،8 | داله |
| 23 | 032،2 | 183،1 | 206،1 | 275،1 | 9167،4 | داله |
| 24 | 430،2 | 293،1 | 034،1 | 190،1 | 2180،8 | داله |
| 25 | 000،2 | 410،1 | 995،0 | 311،1 | 4032،5 | داله |
| 26 | 975،1 | 302،1 | 897،0 | 404،1 | 8239،5 | داله |
| 27 | 987،1 | 319،1 | 795،0 | 429،1 | 3404،6 | داله |
| 28 | 899،1 | 198،1 | 904،0 | 297،1 | 8296،5 | داله |
| 29 | 952،1 | 318،1 | 740،0 | 349،1 | 3077،3 | داله |
| 30 | 000،2 | 317،1 | 986،0 | 054،1 | 2182،6 | داله |
| 31 | 001،2 | 298،1 | 982،0 | 160،1 | 0547،6 | داله |
| 32 | 976،1 | 059،1 | 792،0 | 329،1 | 2063،7 | داله |
| 33 | 926،1 | 045،1 | 942،0 | 962،1 | 5789،4 | داله |
| 34 | 839،1 | 397،1 | 872،0 | 549،1 | 7954،4 | داله |
| 35 | 900،1 | 201،1 | 983،0 | 391،1 | 1603،5 | داله |

- **صدق الفقرة : علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :**

أن ارتباط درجة كل فقرة بمحك خارجي أو محل داخلي مؤشر لصدقها, وإذا لم يتوفر محك خارجي يستخدم عادةً محك داخلي, وأن أفضل محك داخلي هو درجة المفحوص الكلي على المقياس. ولحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس الندم الموقفي والدرجة الكلية استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون (ملحم , 2000, ص19) ، إذ جرى استعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس باستعمال عينة التحليل ذاتها للفقرات والبالغة (400) فرداً ، وتبين ان جميعها ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وعند درجة حرية (398) كذلك عند مقارنتها بالقيمة الجدولية للاختبار التائي بدلالة معامل الارتباط والبالغة (1.960) باستثناء (5) فقرات وهي (1 ، 2 ، 5 ، 6 ، 9) وهذا يتفق مع ما تفضل به المحكمون من عدم اتفاق بنسبة (80%) حولهما ، وكذلك ما اثبته التحليل الإحصائي عند حساب تمييز الفقرة لعينتين متطرفتين ، والجدول (10) يوضح ذلك.

**جدول (10)**

**معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس**

| تسلسل الفقرة | معامل الارتباط | القيمة التائية | الدلالة الإحصائية | تسلسل الفقرة | معامل الارتباط | القيمة التائية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 092،0 | 1,804 | غير دالة | 6 | 0،080 | 1,603 | غير دالة |
| 2 | 0،054 | 1,000 | غير دالة | 7 | 511،0 | 11,806 | دالة |
| 3 | 341،0 | 7,234 | دالة | 8 | 330،0 | 7,021 | دالة |
| 4 | 422،0 | 9,333 | دالة | 9 | 070،0 | 1,400 | غير دالة |
| 5 | 0،060 | 1,200 | غير دالة | 10 | 322،0 | 6,809 | دالة |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 11 | 393،0 | 7,959 | دالة | 24 | 301،0 | 6,276 | دالة |
| 12 | 442،0 | 9,777 | دالة | 25 | 331،0 | 7,021 | دالة |
| 13 | 451،0 | 10,067 | دالة | 26 | 370،0 | 7,939 | دالة |
| 14 | 311،0 | 6,513 | دالة | 27 | 372،0 | 7,939 | دالة |
| 15 | 301،0 | 6,276 | دالة | 28 | 320،0 | 6,809 | دالة |
| 16 | 340،0 | 7,234 | دالة | 29 | 491،0 | 10,652 | دالة |
| 17 | 380،0 | 8,261 | دالة | 30 | 513،0 | 11,860 | دالة |
| 18 | 433،0 | 9,555 | دالة | 31 | 462،0 | 10,337 | دالة |
| 19 | 392،0 | 7,959 | دالة | 32 | 443،0 | 9,777 | دالة |
| 20 | 321،0 | 6,809 | دالة | 33 | 421،0 | 9,333 | دالة |
| 21 | 311،0 | 6,513 | دالة | 34 | 41،0 | 8,971 | دالة |
| 22 | 471،0 | 10,682 | دالة | 35 | 520،0 | 12,149 | دالة |
| 23 | 34،02 | 7,234 | دالة | | | | |

*** على ان معامل قيمة الارتباط الحرج عند درجة حرية ( n-2 ) والبالغة ( 398 ) ومستوى دلالة (0,05) تبلغ (0,098) (عوض,1984,ص138)**

**- الخصائص السايكومترية :**

يعد الصدق من الخصائص المهمة في بناء المقاييس والاختبارات النفسية ؛ لأنه يتعلق بما يقيسه المقياس أو الاختبار وإلى أي مدى ينجح في قياس ، فالمقياس الصادق هو المقياس الذي يقيس المفهوم والصفة الذي وضع من أجل قياسها . (عيدان ، 1996 : 200) ، وقد جرى تحقق من صدق مقياس الشعور بالندم الموقفي من خلال :

**1-الصدق الظاهري:**

أشار (عيدان ، 1996) إلى ان هذا النوع من الصدق يتحقق عندما يتم الحصول على حكم أو قرار من قبل شخص مختص أي (خبير) في ان المقياس مناسب لموضوع الدراسة . (عيدان, 1996, ص200)

وقد تمتع الاختبار الحالي بالصدق الظاهري من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين (ملحق 4) للاستفادة من آرائهم بشأن صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس .

**2- صدق البناء :**

أي أنه الدرجة التي يقيس فيها المقياس بناءاً نظرياً أو سمة معينة , (Anastasi , 1967 p: 151) ، ولتحقيق ذلك فقد اعتمد مؤشر معامل ارتباط درجة المستجيب على كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس لتدل على معامل الاتساق الداخلي (أبو حطب وعثمان, 1973, 104) , استخرج دلالة صدق البناء للأداة بحساب معامل ارتباط بيرسون على فقرات المقياس, وأن تجانس الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه من خلال ارتباطها بالدرجة الكلية يعد مؤشراً على صدق البناء (فرج , 1980 , ص313) ، ولما كانت فقرات المقياس لها القدرة على التمييز بين المجيبين ومتجانسة من خلال ارتباطها بالدرجة الكلية لذا يعد هذا الأجراء أيضاً مؤشراً على صدق بناء المقياس لأن جميع الفقرات كانت ذات معامل ارتباط مقبول باستثناء خمس فقرات (1، 2 ، 5 ، 6 ، 9) من المقياس.

**<u>- طرق حساب ثبات المقياس :</u>**

الثبات يعني اتساق نتائج المقياس مع نفسها والاستقرار في النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم وفي الطرائق نفسها (منسي, 1994, ص147). والمقياس الثابت هو مقياس موثوق فيه ويعتمد عليه (ثورندايك وهيجن , 1989 , ص71) . وقد تحقق الباحث من الثبات باستعمال الطريقتين الآتيتين:-

**1- طريقة إعادة الاختبار Test – Retest Method :**

لتقدير الثبات بهذه الطريقة, طبق الباحث المقياس على عينة قوامها (100) من طلاب المرحلة الإعدادية اختيرت بطريقة عشوائية من إعدادية (المعارف , المركزية) وقد وضع الباحث علامات على كل استمارة لمعرفة المستجيبين وبعد مرور (14) يوماً وهي مدة مقبولة لإعادة التطبيق إذ أكد (آدمز) على أن أفضل مدة لإعادة الاختبار تتراوح بين أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع . إعادة تطبيق مقياس الندم الموقفي على العينة نفسها مع الأخذ بنظر الاعتبار العلامات السرية الموضوعة على الاستمارتين وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني إذ بين أن قيمة معامل الثبات (83،0) وتعد هذه القيمة مؤشراً

جيداً على استقرار إجابات المستجيبين على مقياس الندم الموقفي ( Adams, 1966, P: 58)، ملحق (7) يوضح درجات الثبات بين التطبيقين .

2- **طريقة ألفا – كرونباخ Cranbach Alpha Method :**

وللتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس , استعمل معامل ألفا – كرونباخ (Cronbach Alpha) , إذ انه أكثر مقاييس الثبات شيوعاً في حساب معامل الثبات, (بلوم وآخرون , 1983 , ص120) . وبعد استعمال إجراءات معادلة ألفا (α) بلغ معامل الثبات (0،85) وتعبر هذه القيمة على درجة جيدة من الاتساق والثبات للمقياس , مما يعني إمكانية الاعتماد على المقياس للحصول على النتائج .

وبذلك أصبح مقياس الندم الموقفي بصورته النهائية جاهزا للتطبيق على عينة البحث الأساسية بعد إسقاط خمس فقرات (1، 2،5،6،9) من المقياس بسبب الاتفاق بين التحليلين المنطقي (الصدق الظاهري) والتحليل الإحصائي ، وعليه يمكن أن يحصل الطالب على أعلى درجه ومقدارها (120) ، أما أدنى درجه يمكن أن يحصل عليها هي (30) ، ملحق (6) يوضح المقياس بشكله النهائي.

## 2- **بناء البرنامج الإرشادي** .

**– أسلوب إعادة البناء المعرفي**

لتحقيق هدف البحث المتمثل ، بالتعرف على تأثير الإرشاد بأسلوب (إعادة البناء المعرفي) في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، لابد من بناء برنامج إرشادي قائم على أسلوب إعادة البناء المعرفي ، يتلاءم مع طبيعة البحث وأغراضه في الإرشاد وفقاً للخطوات الآتية :

1. تم تطبيق مقياس الندم الموقفي على الطلاب لأجل إعداد برنامج إرشادي وفي ضوء النتائج جرى تحديد الحاجات ودرجة حدتها، إذ عدت الفقرة الحائزة على (2) فأعلى درجة مشكلة وفي ضوء ذلك يمكن تحديد حاجات البرنامج.

2. عرض البرنامج على عدد من الخبراء والمختصين في الإرشاد التربوي للتأكد من مدى مناسبة الأهداف والأنشطة المستخدمة والزمن المستغرق لتحقيق أهداف البرنامج وقام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة في الأهداف والأنشطة.
3. استخدام النظام القائم على التخطيط والبرمجة والميزانية وهو من الأساليب والنماذج الفعالة لتحقيق الأهداف المطلوبة بأقل التكاليف الممكنة ، وبناءً على هذا النظام تكون خطوات البرنامج الإرشادي كالآتي:

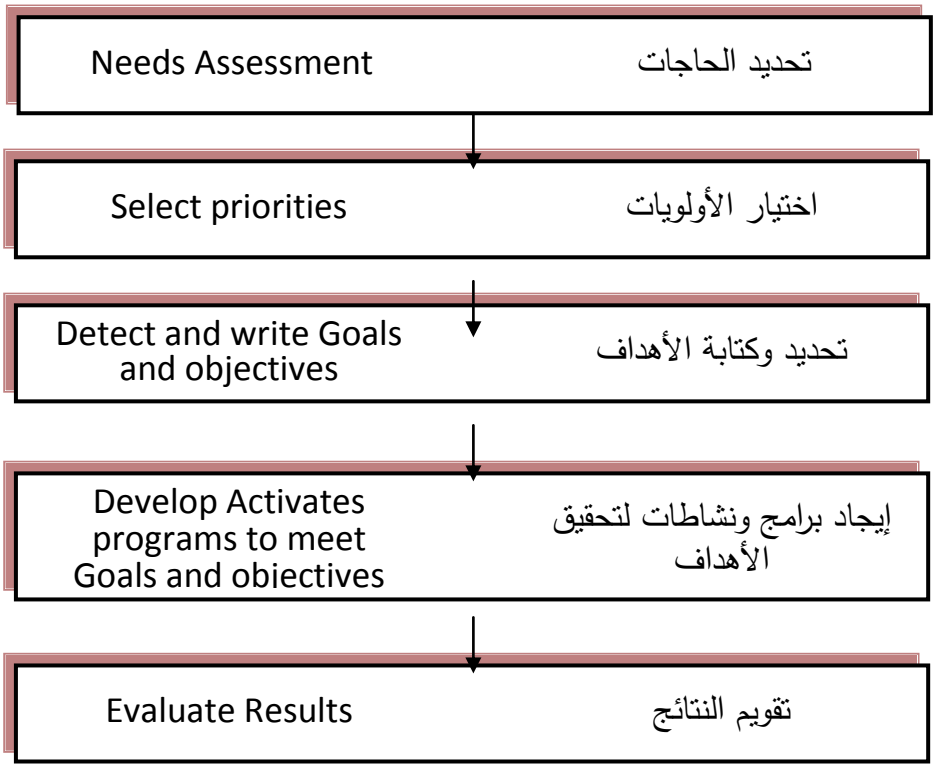
أ . تقدير الحاجات وتحديدها

ب . تحديد الأولويات

ج . تحديد الأهداف

د . اختيار الأنشطة لتنفيذ البرنامج

هـ . تقويم كفاءة البرنامج تقويم نتائج البرنامج والشكل (4) يوضح ذلك :




**الشكل (4)**

**يوضح خطوات البرنامج الإرشادي**

**أ- تقدير حاجات الطلاب وتحديدها:**

وتعد حجر الأساس في عملية التخطيط إذ بعد أن طبق الباحث مقياس الندم على الطلاب وفقاً لإجاباتهم تم احتساب الأوساط المرجحة والوزن المئوي لدرجات الطلاب وكما هو مبين في الجدول (11) :

**جدول (11)**

**يبين فقرات مقياس الندم الموقفي بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي**

| ت | الفقرة | الوسط المرجح | الوزن المئوي |
|---|---|---|---|
| 1 | ضربت طفل صغير بدون سبب مقنع | 2.322 | %58 |
| 2 | رفضت إعطاء أخي النقود عندما طلب مني | 2.297 | %57.4 |
| 3 | رسبت في الامتحان النهائي | 2.540 | %64 |
| 4 | لم أمد يد المساعدة لشخص معاق | 2.286 | %57.15 |
| 5 | في بعض الأحيان أتصرف ثم أفكر | 2.271 | %57 |
| 6 | تشاجرت مع احد أخوتي | 3.286 | %82 |
| 7 | أخطأت في حسن اختيار صديقي | 2.001 | %50.03 |
| 8 | سخرت من زميلي في حضور الآخرين | 2.606 | %65 |
| 9 | تأخرت على زيارة صديقي المريض | 1.964 | %49 |
| 10 | شاكست احد المدرسين | 2.000 | %50 |
| 11 | استخففت بنصائح والدي | 3.186 | %80 |
| 12 | تلفظت بكلمات تغضب الآخرين | 2.009 | %50.23 |
| 13 | أرد بقسوة على من ينتقدني أمام الآخرين | 2.138 | %53 |
| 14 | أهملت مظهري الخارجي عند خروجي مع أصدقائي | 3.093 | %77 |
| 15 | جاملت أصدقائي في آرائهم | 2.437 | %61 |
| 16 | نقلت أسرار العائلة إلى الآخرين | 2.879 | %72 |

| ت | الفقرة | الوسط المرجح | الوزن المئوي |
|---|---|---|---|
| 17 | ترددت في اختيار قرار مهم | 2.980 | %74.5 |
| 18 | استهنت بفرص الحياة | 2.163 | %54.08 |
| 19 | رفعت صوتي على والدي | 3.010 | %75 |
| 20 | أخفقت في التعبير عن رأي الشخصي أمام الحضور | 2.514 | %63 |
| 21 | استخدمت سيارة أبي بدون علمه | 2.500 | %62،5 |
| 22 | تجاهلت احد أصدقائي في الشارع | 2.701 | %67.5 |
| 23 | ضربت حيوانا أليفا | 2.469 | %62 |
| 24 | أغضبت صديقي بدون سبب مقنع | 2.179 | %54.48 |
| 25 | أسأت الظن في نوايا احد أصدقائي | 2.711 | %68 |
| 26 | تجاهلت شخصا سألني عن مكان لا يعرفه | 2.749 | %69 |
| 27 | اتهمت شخصا بريء بسرقة حاجاتي | 2.801 | %70 |
| 28 | أهملت تحسين مستواي الدراسي | 2.341 | %59 |
| 29 | ضايقت أصدقائي في كثرة الأسئلة | 2.396 | %60 |
| 30 | سخرت بصوت عالي عن مظهر البائع المتجول | 2.691 | %67 |

**ب – اختيار الأولويات :**

حددت الأولويات من خلال ترتيب فقرات المقياس تنازلياً (مثلما هو موضح سلفاً) إذ أعدت الفقرة التي حازت على وسط أعلى من المرجح هي بمثابة حاجة تؤدي إلى تحسين سلوك الندم الموقفي وقد تبين أن هناك (30) فقرة تمثل كل فقرة حاجة من الحاجات التي يحتاج إليها أفراد العينة في تحسين الندم الموقفي لديهم وقد قام الباحث بجمع الفقرات المتشابهة أو المتقاربة لموضوع جلسة واحدة ومثلما هو موضح في الجدول (12) :

## جدول (12)

## الفقرات مرتبة حسب الأوساط المرجحة من الأعلى إلى الأدنى

| تسلسل الفقرة بالمقياس | ترتيبها | الفقرات | الوسط المرجح | الوزن المئوي |
|---|---|---|---|---|
| 6 | 1 | تشاجرت مع احد أخوتي | 3،286 | %82 |
| 11 | 2 | استخففت بنصائح والدي | 3،186 | %80 |
| 14 | 3 | أهملت مظهري الخارجي عند خروجي مع أصدقائي . | 3،093 | %77 |
| 19 | 4 | رفعت صوتي على والدي | 3،010 | %75 |
| 17 | 5 | ترددت في اختيار قرار مهم | 2،980 | %74.5 |
| 16 | 6 | نقلت أسرار العائلة إلى الآخرين | 2،879 | %72 |
| 27 | 7 | اتهمت شخصا بريء بسرقة حاجاتي | 2،801 | %70 |
| 26 | 8 | تجاهلت شخصا سألني عن مكان لا يعرفه | 2،749 | %69 |
| 25 | 9 | أسأت الظن في نوايا احد أصدقائي | 2،711 | %68 |
| 22 | 10 | تجاهلت احد أصدقائي في الشارع | 2،701 | %67.5 |
| 30 | 11 | سخرت بصوت عالي عن مظهر البائع المتجول | 2،691 | %67 |
| 8 | 12 | سخرت من زميلي في حضور الآخرين | 2،606 | %65 |
| 3 | 13 | رسبت في الامتحان النهائي | 2،540 | %64 |
| 20 | 14 | أخفقت في التعبير عن رأي الشخصي أمام الحضور . | 2،514 | %63 |
| 21 | 15 | استخدمت سيارة أبي بدون علمه | 2،500 | %62،5 |
| 23 | 16 | ضربت حيوانا أليفا | 2،469 | %62 |
| 15 | 17 | جاملت أصدقائي في آرائهم | 2،437 | %61 |
| 29 | 18 | ضايقت أصدقائي في كثرة الأسئلة | 2،396 | %60 |
| 28 | 19 | أهملت تحسين مستواي الدراسي | 2،341 | %59 |

| تسلسل الفقرة بالمقياس | ترتيبها | الفقرات | الوسط المرجح | الوزن المئوي |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 20 | ضربت طفل صغير بدون سبب مقنع | 2،322 | %58 |
| 2 | 21 | رفضت إعطاء أخي النقود عندما طلب مني | 2،297 | %57.4 |
| 4 | 22 | لم أمد يد المساعدة لشخص معاق | 2،286 | %57.15 |
| 5 | 23 | في بعض الأحيان أتصرف ثم أفكر | 2،271 | %57 |
| 24 | 24 | أغضبت صديقي بدون سبب مقنع | 2،179 | %54.48 |
| 18 | 25 | استهنت بفرص الحياة | 2،163 | %54.08 |
| 13 | 26 | أرد بقسوة على من ينتقدني أمام الآخرين | 2،138 | %53 |
| 12 | 27 | تلفظت بكلمات تغضب الآخرين | 2،009 | %50.23 |
| 7 | 28 | أخطأت في حسن اختيار صديقي | 2،001 | %50.03 |
| 10 | 29 | شاكست احد المدرسين | 2،000 | %50 |
| 9 | 30 | تأخرت على زيارة صديقي المريض | 1،964 | %49 |

ولما كان الباحث قد اعتمد مقياسا مؤلفا من أربعة مستويات ، مجموع أوزانها (10) وذلك بإعطاء ( 4 ) درجات للمستوى الأول "ندمت على ذلك بشكل كبير جدا" و ( 3 ) درجات للمستوى الثاني"ندمت على ذلك بشكل كبير" ، ودرجتين للمستوى الثالث " ندمت على ذلك بشكل قليل " و ( 1 ) درجة واحدة للمستوى الرابع " لم اندم على ذلك " وان متوسط المقياس هو(2،5) ، عدّ هذا الوسط محكا للفصل بين الفقرة التي تمثل جانب القوة ، والفقرة التي تمثل جانب الضعف وعد متوسط الأوزان المئوية البالغ (62،5%)* درجة محكا للفصل بين الفقرة التي تمثل جانب القوة ، الفقرة التي تمثل جانب الضعف ، وبذلك فان كل فقرة بلغت قيمة وسطها المرجح (2،5) فما دون فإنها تمثل جانب ضعف. وقد حولت هذه الحاجات (الفقرات) والتي عدت مشكلات

إلـى موضـوعات للجلسـات الإرشـادية , والجـدول رقـم (13) يبـين الفقـرات مـع عنـاوين الجلسات :

**الجدول ( 13 )**

**يبين عناوين الجلسات**

| ت | عنوان الجلسة | الفقرات | مج / الأوساط المرجحة |
|---|---|---|---|
| 1 | القيم الدينية والأخلاقية | 11- استخففت بنصائح والدي<br>12- تلفظت بكلمات تغضب الآخرين<br>16- نقلت أسرار العائلة إلى الآخرين<br>19- رفعت صوتي على والدي | 2,771 |
| 2 | تقدير الذات | 14- أهملت مظهري الخارجي عند خروجي مع أصدقائي<br>29- ضايقت أصدقائي في كثرة الأسئلة | 2,744 |
| 3 | احترام الآخرين | 8- سخرت من زميلي في حضور الآخرين<br>27- اتهمت شخصا بريء بسرقة حاجاتي<br>25- أسأت الظن في نوايا احد أصدقائي<br>30- سخرت بصوت عالي عن مظهر البائع المتجول | 2,702 |
| 4 | التعاطف ضبط الانفعالات | 1-ضربت طفل صغير بدون سبب مقنع<br>6- تشاجرت مع احد أخوتي<br>10- شاكست احد المدرسين | 2,536 |
| 5 | المرونة وتقبل البدائل | 22- تجاهلت احد أصدقائي في الشارع<br>23- ضربت حيوانا أليفا<br>24- أغضبت صديقي بدون سبب مقنع<br>26- تجاهلت شخصا سألني عن مكان لا يعرفه | 2,524 |

| ت | عنوان الجلسة | الفقرات | مج / الأوساط المرجحة |
|---|---|---|---|
| 6 | الاستقرار النفسي | 7- أخطأت في حسن اختيار صديقي<br>17- ترددت في اختيار قرار مهم | 2,490 |
| 7 | الاستقلالية | 13- أرد بقسوة على من ينتقدني أمام الآخرين<br>20- أخفقت في التعبير عن رأي الشخصي أمام الحضور<br>21- استخدمت سيارة أبي بدون علمه | 2,384 |
| 8 | الشعور بالذنب | 2- رفضت إعطاء أخي النقود عندما طلب مني<br>3- رسبت في الامتحان النهائي<br>4- لم أمد يد المساعدة لشخص معاق | 2,374 |
| 9 | المشاعر الايجابية | 15- جاملت أصدقائي في آرائهم<br>18- استهنت بفرص الحياة | 2,300 |
| 10 | تحمل المسؤولية | 5- في بعض الأحيان أتصرف ثم أفكر<br>9- تأخرت على زيارة صديقي المريض<br>28- أهملت تحسين مستواي الدراسي | 2,192 |

**- تحديد الأهداف :**

حدد الهدف العام من البرنامج الإرشادي تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية باستخدام أسلوب إعادة البناء المعرفي ولتحقيق ذلك تم تحديد أهداف خاصة لكل جلسة إرشادية بما ينسجم مع موضوع الجلسة كما هو موضح في البرنامج.

**د- اختيار الأنشطة لتنفيذ البرنامج الإرشادي على وفق أسلوب إعادة البناء المعرفي:**

**- أسلوب أعادة البناء المعرفي Cognitive Restructuring :**

يعد أسلوب أعادة البناء المعرفي أحد أساليب التدخل النفسي المعرفي بل وأهمها ويستهدف إلى تعديل وتصحيح الأفكار والاتجاهات المضطربة وظيفياً والتي تؤدي إلى الاضطراب النفسي إذ تعطل الأفكار قدرة الفرد على التعامل لمواجهة خبرات الحياة وتعطل التناغم الداخلي فتنتج عنها ردود فعل انفعالية زائدة عن الحد فالسلوك اللاتواؤمي ناتج عن خبرات ومعارف خاطئة ويقوم هذا الأسلوب على استبدال المعارف الخاطئة بأخرى صحيحة (باضه ، 2003 : 278) . ويستعمل مصطلح إعادة البناء المعرفي للإشارة إلى كل الانموذجات العلاجية التي تشمل محاولة تعديل العوامل المعرفية ( الموسوي ، 2009 : 20 ) .

و لقد قام الباحث بتطبيق (أسلوب إعادة البناء المعرفي) ضمن برنامجه الإرشادي معتمدا على نظرية تعديل السلوك المعرفي لـ(بيك) ، وقد استطاع الباحث تحقيق (12) جلسة إرشاد جمعي تستغرق كل منها (45) دقيقة باستثناء الجلسة الأولى (الافتتاحية) والجلسة الأخيرة (الختامية) فقد تستغرق كل منها (60) دقيقة على وفق الاستراتيجيات الآتية :

أ- **تقديم الموضوع :**

ويعني تقديم المعلومات المتعلقة بموضوع الجلسة إلى أفراد المجموعة الإرشادية، وقام الباحث بشرح كل موضوع من مواضيع الجلسات وإظهار إيجابياته.

**ب- المناقشة :**

يناقش الباحث موضوع الجلسة مع أفراد المجموعة الإرشادية وذلك من أجل سماع آرائهم وأفكارهم حول الموضوع، والمناقشة طريقة إرشادية علمية تربوية تستهدف تغيير بعض السلوكيات والأفكار والمعتقدات الخاطئة لدى المسترشدين، وإن المناقشة والحوار من أساسيات أسلوب إعادة البناء المعرفي فضلاً عن الفعاليات المساعدة الأخرى، وذلك لغرض

تغيير الأفكار السلبية غير المتوافقة. إن هذا النشاط أو الفنية يساعد الطلاب على تغيير أنفسهم وسلوكهم من خلال إقناعهم (أثناء المناقشة) بالأفكار الجديدة من دون ضغط أو إكراه، كما أنه يساعدهم على تعلم لغة الحوار والانفتاح على آراء الآخرين، وقد استعملت الباحث هذه الفعالية في الجلسات الإرشادية مع المجموعة التجريبية.

**ت- أسلوب ملء الفراغ:**

عندما يسجل الفرد الأحداث الخارجية وردود أفعاله حيالها فأنه يتوافر عادة (فراغ Blank) بين المثير والاستجابة الانفعالية ويكون باستطاعة الفرد أن يفهم سر ضيقه الانفعالي إذا أمكنه أن يتذكر ويسترجع الأفكار التي مرت بفكره خلال هذه الأحداث وواجب المعالج أن يملؤه وذلك بتعليم الفرد التركيز على التصورات والأفكار التي تحدث بين المثير(الحدث) والاستجابة (الانفعالية) ، (باترسون ، 1990 : 38) .

**ث- التغذية الراجعة:**

تعد التغذية الراجعة أحد أساسيات تعديل السلوك فيقوم المرشد بتقديم تغذية راجعة لأفراد المجموعة، كما يتلقى أفراد المجموعة تغذية راجعة من بعضهم البعض لفظياً وهذا يجعلهم تجربة سلوكيات جديدة بناءاً على افتراضات جديدة (Corey, 1990: 468) عندما يشكل سلوك الفرد تدريجياً يجب تزويده بتغذية راجعة فورية عن أدائه بطريقة ايجابية والتغذية الراجعة تعبير لفظي مباشر يقال لإفراد المجموعة بعد الاستجابة الصحيحة.

**ج- التدريب البيتي:**

أي إعطاء فرصة لتجربة السلوك المتعلم حديثاً في مواقف حيويَّة واقعية تواجههم والتي تؤدي نتائجها إلى تشجيعه. (Warren, 2003: 2) .

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، 2000، ص112) ولذلك شملت الجلسات الإرشادية فنية التدريب ألبيتي الذي يطلب خلاله القيام بنشاط يهدف 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.

ح- **التقويـــم:**

ويتم في نهاية كل جلسة لمعرفة مدى فهم المسترشدين لما دار في الجلسة من خلال إجراء تلخيص لمحاور الجلسة وإظهار أهم النقاط الايجابية والسلبية للجلسة.

- **تقويم كفاءة الأسلوب الإرشادي** :

وهو عملية توافر معلومات صادقة وثابتة لأجل إصدار حكم وسيتم تقويم مدى كفاءة الأسلوب الإرشادي الحالي كما يأتي:-

1. التقويم التمهيدي (Introductive ): ويتضمن الإجراءات التي قام بها الباحث قبل المباشرة بتنفيذ الأسلوب الإرشادي والمتمثلة في صدق الأسلوب وتحديد الحاجات ، الاختبار القبلي.
2. التقويم البنائي (Constructional Evaluation) : ويتمثل بأجراء عملية تقويم في نهاية كل جلسة من خلال توجيه الأسئلة للمجموعة ومتابعة التدريبات في بداية كل جلسة .
3. التقويم النهائي (Final Evaluation) : ويتم ذلك من خلال الاختبار ألبعدي لقياس الندم الموقفي لأفراد المجموعة التجريبية لتحديد التغير الحاصل في السمة المقاسة .

- **الصدق الظاهري للأسلوب الإرشادي** Face Vaidity of the Counseling Style :

تم عرض جلسات البرنامج بأسلوب (إعادة البناء المعرفي) على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في الإرشاد والتوجيه البالغ عددهم (8) خبراء لإبداء آرائهم في ما يأتي :

1. مدى مناسبة المواضيع لفقرات الجلسة.
2. مدى ملائمة الأسلوب للهدف الرئيس للبحث.
3. مدى ملائمة الأنشطة والفنيات المقدمة في الجلسات.
4. إبداء ملاحظاتهم والتعديلات التي يرونها مناسبة.

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(8).

**- 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 :

1.من اجل تكوين المجموعة الضابطة تم اختيار (25) طالب من الإعدادية المركزية اختار الباحث منهم (15) طالب من الذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس الندم الموقفي في الاختبار القبلي والتي تراوحت دراجاتهمَ (78) فما فوق أي أعلى من الوسط الفرضي من طلاب الصف الخامس الإعدادي الفرع العلمي وكانوا المجموعة الضابطة ، ومن اجل تكوين المجموعة التجريبية تم اختيار (25) طالب من إعدادية ديالى اختار الباحث منهم (15) طالب ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس الندم الموقفي في الاختبار القبلي والتي تراوحت درجاتهم (78) فما فوق أي أعلى من الوسط الفرضي من طلاب الصف الخامس

الإعدادي الفرع العلمي وكانوا المجموعة التجريبية ووقع الاختيار على إعدادية ديالى لأسباب عديدة منها:

أ- قرب المدرسة من سكن الباحث .

ب - استعداد مدير المدرسة مع الهيأة التدريسية لمساعدة الباحث .

2.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.

3.حدد عدد الجلسات الإرشادية للمجموعة التجريبية بـ(12) جلسة إرشادية وبواقع جلستين في الأسبوع، وقد طلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية الحفاظ على سرية ما يدور خلال الجلسات الإرشادية.

4.حدد مكان وزمان الجلسات الإرشادية في قاعة (المكتبة) في الساعة (8.50-8.50) من يوم الحد والأربعاء حيث كان دوام المدرسة صباحيا.

5.عدتّ الدرجات التي حصل عليها طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الندم الموقفي قبل البدء بتطبيق الأسلوب الإرشادي بمثابة نتائج الاختبار القبلي.

6.حدد يوم الأربعاء الموافق 2014/2/19 موعداً للجلسة الافتتاحية.

**- تنفيذ البرنامج:**

طُبق البرنامج الإرشادي المكون من (12) جلسة إرشادية في الفصل الثاني من السنة الدراسية (2013-2014) بواقع جلستان في الأسبوع واستغرقت كل جلسة (45) دقيقة باستثناء الجلسة الأولى والأخيرة التي استغرقت (60) دقيقة.

حدد الباحث يوم 2011/4/7 لإجراء الاختبار ألبعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الشعور بالندم الموقفي.

وفيما يلي الجدول (14) الذي يوضح موضوع الجلسات وتاريخها.

**جدول** (14)

**الجدول الزمني للجلسات الإرشادية وعناوينها**

| تسلسل الأسبوع | تسلسل الجلسة | اليوم | التاريخ | عنوان الجلسة |
|---|---|---|---|---|
| الأول | 1 | الأربعاء | 2/19 | التعريف بالبرنامج(الافتتاحية) |
| | 2(*) | الاثنين | 2/24 | القيم الدينية والأخلاقية |
| الثاني | 3 | الأربعاء | 2/26 | تقدير الذات |
| | 4 | الأحد | 3/2 | احترام الآخرين |
| الثالث | 5 | الأربعاء | 3/5 | التعاطف (ضبط الانفعالات) |
| | 6 | الأحد | 3/9 | المرونة (تقبل البدائل) |
| الرابع | 7 | الأربعاء | 3/12 | الاستقرار النفسي |
| | 8 | الأحد | 3/16 | الاستقلالية |
| الخامس | 9 | الأربعاء | 3/19 | الشعور بالذنب |
| | 10 | الأحد | 3/23 | المشاعر الايجابية |
| السادس | 11 | الأربعاء | 3/26 | تحمل المسؤولية |
| | 12 | الأحد | 3/30 | الجلسة الختامية |

## سابعاً:- الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات دراسة بحثه وتحليل نتيجة البحث.

- البرنامج الإحصائي spss- 16 للاختبارات الآتية :

---

(*) يوم الأحد 2014/2/23 صادف عطلة رسمية (يوم استلام بطاقة الناخب) ، وكان الفرق بين الجلسة الأولى والثانية خمسة أيام وبين الجلسة الثانية والثالثة يومان .

أ- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين ، لحساب القوة التميزية للفقرات،و لاختبار الفرضيات.

ب- الاختبار ولكوكسن لحساب نتائج بعض الفرضيات.

**ت-** معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات المقياس المعرفي بطريقة إعادة الاختبار .

**ث-** كولموجروف –سميرنوف لحساب التكافؤ في بعض المتغيرات.

**ج-** مان وتني لحساب التكافؤ في بعض المتغيرات

ح- معادلة ألفا – كرونباخ .

# الفصل الرابع

# عرض النتائج وتفسيرها

## أولاً : عرض النتائج Results Details :

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل أليها في البحث الحالي على وفق أهدافه وفرضياته وتفسير تلك النتائج تبعا للإطار النظري والدراسات السابقة التي عرضت في الفصل الثاني وكما يأتي :

**- هدف البحث :**

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على تأثير برنامج إرشادي معرفي في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. ولمعرفة تأثير الإرشاد المعرفي تحقق الباحث من صحة الفرضيات الصفرية الآتية:

1- **الفرضية الأولى** : ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية عند مستوى (0,05) للمجموعة الضابطة على وفق متغير الاختبار (القبلي , ألبعدي).

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار (**ولكوكسن**) لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي , وقد كانت القيمة المحسوبة (56,00) وهي أكبر من القيمة الجدولية (25) عند مستوى دلالة (0.05) , وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية . أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس الندم الموقفي . ويعزو الباحث ذلك إلى أنهم لم يتلقوا أي تدريب على الإرشاد المعرفي والجدول ( 15 ) يبين ذلك .

**جدول** (15)

**يوضح نتائج اختبار (ولكوكسن ) لرتب المقياس للمجموعة الضابطة ( قبلي – بعدي)**

| المتغير | حجم العينة | الرتب | عدد الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | قيمة ولكوكسن | | قيمة دلالة الاختبار | دلالتهما الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | المحسوبة | الجدولية | | |
| قياس الندم الموقفي | 15 | السالبة | 6 | 9,33 | 56,00 | – 0,227 | 56,00 | 25 | 0,820 | غير دالة عند 0,05 |
| | | الموجبة | 9 | 7,11 | 64,00 | | | | | |
| | | التساوي | 0 | – | – | | | | | |
| | | مجموع | 15 | – | – | | | | | |

2- **الفرضية الثانية:** ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية عند مستوى (0,05) للمجموعة التجريبية على وفق متغير الاختبار (القبلي , ألبعدي).

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار(**ولكوكسن** ) لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي , وقد كانت القيمة المحسوبة (8,50) وهي أصغر من القيمة الجدولية (25) عند مستوى دلالة (0.05), وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة . أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي وبعده لصالح الاختبار البعدي والجدول ( 16 ) يبين ذلك .

**جدول** (16)

**يوضح نتائج اختبار (ولكوكسن ) لرتب المقياس للمجموعة التجريبة ( قبلي – بعدي)**

| المتغير | حجم العينة | الرتب | عدد الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | قيمة ولكوكسن | | قيمة دلالة الاختبار | دلالتهما الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | المحسوبة | الجدولية | | |
| قياس الندم الموقفي | 15 | السالبة | 13 | 8,58 | **111,50** | **2,927-** | 8,50 | 25 | 0,003 | غير دالة عند 0,05 |
| | | الموجبة | 2 | 4,25 | 8,50 | | | | | |
| | | التساوي | 0 | – | – | | | | | |
| | | مجموع | 15 | – | – | | | | | |

3- **الفرضية الثالثة** : ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية عند مستوى (0,05) للمجموعتين (الضابطة– التجريبية) في الاختبار البعدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار (مان – وتني) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الندم الموقفي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي , وقد كانت القيمة المحسوبة (22,500) وهي أصغر من القيمة الجدولية (64,000) عند مستوى دلالة (0.05), وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة , أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الندم الموقفي في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي والجدول ( 17 ) يبين ذلك .

**جدول** (17)

**يوضح نتائج( مان– وتني ) لعينتين مستقلتين في قياس الندم الموقفي (قبلي)**

| المجموعة | حجم العينة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | ي | | مستوى الدلالة (0،05) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية | 15 | 9,50 | 142,50 | 22,500 | 64,000 | غير دالة |
| الضابطة | 15 | 21,50 | 322,50 | | | |

## ثانياً : تفسير النتائج ومناقشتها :

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) ولصالح أفراد المجموعة التجريبية , وبين أفراد المجموعة التجريبية نفسها قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده , مما يشير ذلك إلى ان أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا برنامجا إرشاديا انخفض الندم الموقفي لديهم عن أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أي برنامج , وهذا يدل على دور البرنامج الإرشادي بأسلوب إعادة البناء المعرفي , إذ تمكن البرنامج من إحداث تغيرات في أفراد المجموعة التجريبية التي تعرضت لهذا الأسلوب وتعزى هذه التغيرات أو هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية :

1. ان الاستراتيجيات المستخدمة في أسلوب إعادة البناء المعرفي لها فاعلية في إدراك المسترشدين بتنظيم خبراتهم وتنمية تفاعلهم الاجتماعي بطرق مقبولة اجتماعيا , ومن خلال السلوك المرغوب فيه الذي يتماشى مع القيم السائدة في المجتمع والبيئة المحيطة بهم وتوظيف ملاحظة وتقليد سلوك الآخرين إلى الواقع الذي يعمل على تعديل الأفكار لديهم , إذ تعد أساليب العلاج المعرفي التي تستعمل فيها فنيات سهلة الإجراء كالقدرة على الإقناع بما يناسب عقل ومنطق الحالة وثقافتها

(Lineman , 1993, p:73) ويقول (بيك) "ما علينا في العلاج المعرفي إلا ان ندرب الأسوياء المضطربين على ان يلتفتوا إلى ما يدور بخلدهم من مواقف مختلفة". (بيك , 2000 , ص34) .

2. إن لأسلوب إعادة البناء المعرفي فاعلية في إدراك المسترشدين للمعتقدات والأفكار الخاطئة, ومن خلال تدريب المسترشد على اكتشاف أفكاره المشوهة أو المنحرفة عن الواقع والحقيقة وغير المقبولة اجتماعيا , والتعامل مع المشكلات والمشاركة في تحقيقها , وهذا ما أكدته دراسة (عوض , 2000).

3. كان للتعاون ما بين الباحث والمسترشدين وتكوين العلاقة بينهما لأجل تحمل المسؤولية واتخاذ القرار المناسب القائم على المصداقية في مواجهة الندم الموقفي, كل هذا ساعد على إعادة تنظيم أفكار المسترشدين لتصبح أكثر منطقية.

4. إن وضع الخطة الإرشادية من الباحث جاء بشكل يتناسب مع حاجات المسترشدين والمرحلة العمرية , إذ إن استيعاب المسترشدين لمفردات الجلسات الإرشادية ساعد وبشكل منظم على حل مشكلاتهم الخاصة وإصدار أحكامهم على أفكارهم حول خبرات الندم الموقفي وإبدال السلوك غير المرغوب فيه بسلوك مرغوب فيه يتماشى مع القيم السائدة في المحيط الذي يعشون فيه . إذ إن التغييرات الحضارية من شانها ان تثير قدرا من الخلط والشك والضياع للقيم والمعايير الاجتماعية السائدة , هذا ما أكدته دراسة (الأنصاري , 1999) ، ويمكن التقليل من تأثيرها من خلال الدور الذي تضطلع به المؤسسات التربوية في إرشاد طلبتها (جلال , 1971 , ص33) .

5. إن أسلوب إعادة البناء المعرفي يعمل على تدريب المسترشدين على قراءة الواقع بطريقة صحيحة دون مبالغة, مثلما يؤدي إلى تحليل البيانات التي تجمع

بشكل يطابق الواقع ويخرج باستنتاجات منطقية تعمل على فحص كل فكرة غير وظيفية بطريقة تعزز إعادة بناء معارفه وأفكاره بشكل منطقي , وقد أكد

المنظرون المعرفيون ومنهم (بيك) ان هدف العلاج المعرفي هو تحديد وتعديل تحريفات وتحيزات التفكير لدى المضطرب وكذلك تحديد وتعديل المخطط المعرفي الخاص لدى الفرد (البهي , 2006 , ص7) .

## ثالثاً : الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث يمكن للباحث استخلاص الاستنتاجات الآتية :

1. يوجد شعور بالندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية .
2. للتربية الأسرية علاقة كبيرة في تكوين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية .
3. احدث أسلوب إعادة البناء المعرفي تغييرا ايجابيا واضحا في تحسين الندم الموقفي وبذلك يمكن الاعتماد عليه في الدراسات الإرشادية .
4. تبين ان الفنيات المستعملة في الأسلوب كانت فاعلة ومؤثرة بدليل انها أثبتت كفايتها في تحسين الندم الموقفي.
5. ان النشاطات والتكتيكات التي اعتمدها الأسلوب قد أسهمت في بلورة أفكار واقعية لدى طلاب المرحلة الإعدادية عن إمكانياتهم الحقيقية في تحسين الندم الموقفي . كما كشف عن البرنامج والنقاشات التي تمت بين الباحث والطلاب.

## رابعاً : التوصيات :

انسجاماً مع نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي :

1. الاهتمام بالإرشاد النفسي في المرحلة الإعدادية والسعي إلى الكشف المبكر عن مشكلات الطلاب النفسية والاجتماعية والتربوية ليتسنى معالجتها .
2. تأكيد دور المرشد التربوي في العناية بالجوانب المعرفية والاجتماعية والوجدانية .
3. نشر الوعي الإرشادي وتقديمه للمجتمع المحلي والمدرسي من خلال أجهزة الإعلام المختلفة .
4. إعطاء الطلاب فرصة للتعبير عن أنفسهم والإفصاح عن اهتماماتهم ورغباتهم دونما قسر أو إرغام , ومن واجب المجتمع الإصغاء إلى آرائهم من خلال تشجيع ثقافة الحوار وتعزيز قيم المشاركة والانفتاح للوصول إلى قواسم مشتركة تحقق مصالح وأهداف الجانبين .

## خامساً : المقترحات :

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث القيام بالدراسات الآتية :

1. قياس الندم الموقفي لدى طالبات مدارس المرحلة الإعدادية.
2. إجراء دراسة تتبعيه على طلاب المرحلة الثانوية .
3. إجراء دراسة مقارنة عن أثر أسلوب البحث الحالي في تحسين الندم الموقفي باعتماد متغير الجنس (ذكور . اناث) .
4. إجراء دراسة مقارنة للندم الموقفي بين التخصصات العلمية والانسانية.
5. إجراء دراسة تستعمل أسلوب إعادة البناء المعرفي في تحسين أو تعديل متغيرات أخرى الذنب والحرج الموقفي .

# المصادر العربية والأجنبية

## أولاً : المصادر العربية :


-القران الكريم .

- إبراهيم، عبد الستار (1994)، العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث أساليبه ومبادئه وتطبيقه، ط1 , دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
- أبو حطب ، فؤاد ، عثمان ، سيد احمد (1973) ، التقويم النفسي ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
- أبو حطب، فؤاد وآخرون(1987) ، "التقويم النفسي" ط3، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.
- أبو عطية , سهام درويش (2002) ، مبادئ الإرشاد النفسي, دار الفكر, الأردن.
- أبو غزالة، هيفاء، (1985)، دليل عمل المرشد التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان.
- أدمز، جيمس، (1980) ، الإرشاد العملي في الميادين النفسية والتربوية والمهنية، ترجمة سبع أبو ليدة، ط1، عمان، جمعية المطابع التعاونية.
- الأميري، احمد علي محمد، (2002)، فعالية برنامج إرشادي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- الأنصاري ، بدر محمد (1996) ، دراسة عاملية للحالات الانفعالية للشباب الجامعي في الكويت . مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية – جامعة الكويت .

- الأنصاري ، بدر محمد (1997-أ) ، الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية في الثقافة الكويتية ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، ع59 ، السنة 15 ، جامعة الكويت.
- _____ (1999) ، السمات الانفعالية لدى الشباب الكويتي من الجنسين (نسخة معدلة) www5.kuniv.edu.kw/baderansari
- _____ (2001-أ) ، بناء مقياس الذنب وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من طلاب جامعة الكويت ، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية (عدد خاص)، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت.
- _____ (2001-ب) ، قياس الندم الموقفي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت من الجنسين ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، دمشق .
- اوتوفنخل (1969) ، نظرية التحليل النفسي في العصاب ، ترجمة صلاح مخيمرو عبدة ميخائيل رزق ، جـ1 و جـ2 و جـ3 ، مكتبة الانجلو المصرية – القاهرة .
- اولسون، وبلارد (1970) ، تطور نمو الأطفال ، ترجمة إبراهيم حافظ ومحمد عثمان وسامي علي الجمال ، الطبعة الاولى ، عالم الكتب ، القاهرة .
- باترسون ، س هـ (1990)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، ج2، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.
- _____ (1999) ، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، ط1 , دار النهضة العربية ، القاهرة .
- باظه ، آمال عبد السميع مليجي (2003) ، الصحة النفسية والعلاج النفسي ، ط2 ، مكتبة الآنجلو المصرية ، القاهرة .

- البدراني ، فاطمة محمد صالح (2006) ، الندم الموقفي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة الموصل ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة الموصل.
- البدريني ، حسين عبد العزيز، كمال ، محمد علي (2006) , معايير تقويم جودة تصميم برامج التدخل السيكولوجي, المجلة المصرية الدراسات النفسية ، العدد (52 ) ، المجلد السادس عشر ، القاهرة ، مصر .
- بدوي ، عبد الرحمن (1975) ، الأخلاق النظرية ، ط1 ، وكالة المطبوعات ، الكويت .
- بركات ، حليم (2007) ، المجتمع العربي المعاصر : بحث استطلاعي اجتماعي ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية .
- البسيوني , حامد احمد الطاهر (2005) ، قصص القران , ط1 , دار الحديث للنشر والتوزيع, القاهرة .
- بطرس ، حافظ بطرس (2007) ، المشكلات النفسية وعلاجها، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- بلوم ، س بنيامين وآخرون (1983) ، تقييم تعليم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون ، دار ماكجروهيل للنشر .
- البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا زكي اثناسيوس (1977) ، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، الجامعة المستنصرية ، بغداد .
- بيك ، ارون (2000) ، العلاج المعرفي والاضطرابات المعرفية ، ترجمة : عادل مصطفى , ط1، دار الافاق , القاهرة , مصر .
- التكريتي ، واثق عمر موسى (1995) ، أساليب الحياة لدى المراهقين الأسوياء والجانحين وعلاقاتها بتوافقهم الشخصي والاجتماعي ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ابن رشد – جامعة بغداد.

- التوايهة ، عباطة (2006) ، "واقع العنف بين الطلبة في الجامعات"، مؤتمر جامعة مؤتة 6-8 آذار 2006. عمان – الأردن.
- توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن (1984) ، "أساسيات علم النفس التربوي"، دار جون وايلي، لندن – المملكة المتحدة.
- ثورندايك, اوبرت. و هيجن , اليزابيث (1989) ، " القياس والتقويم في علم النفس والتربية" ، ترجمة عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس , مركز المكتب الأردني للكتاب , عمان – الاردن .
- جابر، عبد الحميد جابر (1986) ، "علم النفس التربوي"، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- جايد ، زيد عبد الكريم (1986) ، بياجيه واركسن والنمو الذهني والنفسي ، مجلة آداب الرافدين ، عدد (16)، جامعة الموصل .
- جلال، أحمد سعيد (2008) ، مبادئ الإحصاء النفسي ، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ، القاهرة ، مصر .
- جلال ، سعد (1971) ، علم النفس الاجتماعي ، الطبعة الثانية ، منشأة المعارف ، الإسكندرية .
- جواميرر , جوان خسرو (2011) ، أثر برنامج إرشادي معرفي في تعديل سلوك المخاطرة لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، (رسالة ماجستير غير منشورة) , كلية التربية بن رشد – جامعة بغداد.
- حجازي ، سامي (1998) الضمير في منظور الفكر الإنساني ، مجلة التربية، عدد (125) ، السنة (27) ، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم .
- الحنفي ، عبد المنعم (1991) ، موسوعة التحليل النفسي، المجلد الأول، مكتبة مدبولي ، القاهرة .

- الحياتي ، عاصم محمود ندا ( 1989 ) ، الإرشاد التربوي والنفسي ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر , جامعة الموصل.
- الخالدي ، أمل إبراهيم (2012) ، أساسيات الإرشاد والصحة النفسية ، دار الكتاب والوثائق ، بغداد .
- الخزرجي، سناء صاحب محمد (2006) ، القيم الدينية وعلاقتها بالاستقرار النفسي ومعرفة الذات لدى طلبة الجامعة ، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية – الجامعة المستنصرية.
- الخطيب ، جمال (1994) ، تعديل السلوك الإنساني، ط3 ، القاهرة .
- الخواجا ، عبد الفتاح محمد (2002) ، الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق مسؤوليات وواجبات – دليل الآباء والمرشدين ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط2 ، عمان.
- الداهري ، صالح حسين أحمد (2005) ، علم النفس الارشادي ، نظرياته واساليبه الحديثة ، ط1 ، دار وائل للنشر .
- الدراجي, حسن علي السيد (2002) ، اثر برنامج إرشادي في تنمية السلوك الاجتماعي المرغوب لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، (رسالة ماجستير غير منشورة), كلية التربية بن رشد – جامعة بغداد.
- الدمياطي ، عبد الغفار عبد الحكيم ، أحمد محمد عبد الخالق (1989) إعداد استخبار الحالات الثمانية ، وضع كوردن كاتل ، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
- الدوسري، صالح جاسم (1985) ، الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد 15، الرياض – السعودية .
- الديدي ،عبد الفتاح (1966) ، الاتجاهات المعاصرة في الفلسفة ، عدد134 ، الدار القومية للطباعة والنشر .

- راجح، أحمد عزت (1973) ، أصول علم النفس ، ط9، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، إسكندرية .
- الربيعي ، منال صبحي مهدي (2003) ، الغيرة وعلاقتها بتقدير الذات لدى المراهقين ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة المستنصرية .
- رشاد ، موسى علي (2011) ، أساسيات الصحة النفسية والعلاج النفسي ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة.
- الرشيدي، بشير صالح والسهل، راشد علي (2000) ، مقدمة في الإرشاد النفسي ، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت.
- الريماوي ، محمد عودة (2003) ، في علم نفس الطفل ، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .
- الريماوي ، محمد عودة وآخرون (2004) ، علم النفس ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .
- الزبون ، سليم عودة (1996) ، المرشد النفسي التربوي مسؤولياته وواجباته ، المطابع العسكرية ، الاردن ، 1996 .
- زهران، حامد عبد السلام (1980)، التوجيه والإرشاد النفسي ، ط2، عالم الكتب، القاهرة.
- _____ (1990) ، "علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة" ، ط5 ، عالم الكتب ، القاهرة .
- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون (1981) ، "الاختبارات والمقاييس النفسية" وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل.
- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، ومحمد احمد ، الغنام (1981) ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط1، مطبعة جامعة بغداد .

✍ _____ (1985) ، منهاج البحث في التربية وعلم النفس ، مطبعة جامعة بغداد .

✍ ستور ، انتوني (1991) ، العدوان البشري ، ترجمة : محمد احمد غالي وآخرون ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة .

✍ السقاف ، محمد لطف علي (2002) ، اثر برنامج إرشادي في تعديل الاتجاهات نحو السلوك الإجرامي لدى الأحداث الجانحين ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية – الجامعة المستنصرية .

✍ السيد ، فؤاد البهي (1976) ، "الأسس النفسية للنمو" ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، القاهرة .

✍ _____ (2006) ، الذكاء ، دار الفكر العربي ، القاهرة– مصر .

✍ الشربيني ، لطفي (1995) ، موسوعة شرح المصطلحات النفسية ، انجليزي – عربي ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر – بيروت .

✍ شلتز، دوان (1983) ، نظريات الشخصية ، ترجمة : حمد دلي الكربولي، عبد الرحمن القيسي ، مطبعة جامعة بغداد .

✍ الشناوي , محمد محروس (1994) ، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة : حامد عبد العزيز الفقي ، ط1 ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، السعودية.

✍ _____ (1999) ، العملية الإرشادية والعلاجية، جامعة الإمام بن سعود الإسلامية ، موسوعة الإرشاد والعلاج النفسي , رقم (3) .

✍ صالح ، قاسم حسين (1987) ، الإنسان من هو ، مطبعة جامعة بغداد ، بغداد.

✍ الصراف ، قاسم علي (1994) ، السمات الشخصية لطلبة كلية التربية بجامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، السنة الثالثة ، العدد الخامس .

- صليبا ، جميل (1979) ، "المعجم الفلسفي"، ط1، جـ2 ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت – لبنان.
- طه ، إيمان عبد الحليم (2004 ) ، اثر اضطرابات ما بعد الصدمة على كفاءة بعض الوظائف المعرفية والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة من المصدومين ، مجلة دراسات عربية في علم النفس ، المجلد 3 ، العدد 3.
- الظاهر، زكريا محمد، وآخرون (1999) ، " مبادئ القياس والتقويم في التربية" ، ط1 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الأردن.
- ظاهر، (2009) ، أثر أسلوبين إرشاديين التحصين ضد الضغوط والتعليمات الذاتية في تنمية حيوية الضمير لدى طالبات المرحلة المتوسطة، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية – الجامعة المستنصرية.
- العاني ، نزار محمد (1989) ، أضواء على الشخصية الإنسانية : تعريفها – نظرياتها – قياسها ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد .
- العباجي ، ندى فتاح زيدان (1989) ، نمو مفهومي الأمانة والصدق لدى الأطفال العراقيين من عمره – 13 سنة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بغداد .
- عباس ، بيداء هادي (1998) ، قلق الموت وعلاقته بسمات الشخصية ، كلية الآداب ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بغداد .
- عباس , فيصل (1982) , الشخصية في ضوء التحليل النفسي , ط1, دار المسيرة ، بيروت .
- عباس، محمد خليل وآخرون (2009) ، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط2 ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .
- عبد الحافظ ، نبيل عبد الفتاح ، وسليمان ، عبد الرحمن سيد (1990) ، علم النفس الاجتماعي ، ط1، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة .

- عبد الرحمن ، محمد السيد ، وعبد الله ، معتز سيد (1994) ، الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال والمراهقين وعلاقته بكل من حالة القلق ومركز التحكم ، مجلة دراسات نفسية ، العدد (3) ، القاهرة .
- عبد الرحيم ، طلعت (1986) ، أسس النمو النفسي ، الكويت ، مكتبة الانجلو المصرية ، الكويت .
- عبد الرحيم ، عصام بشرى (2001) ، العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الطلبة العرب في الجامعات العراقية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة المستنصرية – كلية التربية.
- عبد الله , معتز سيد (2000) , بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية ، المجلد (3) , دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة – مصر .
- العبيدي، محمد جاسم (2011) ، علم النفس العام ، ط1 ، الإصدار الثاني ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .
- عربيات، احمد عبد العليم عبد المهدي (2001) ، بناء برنامج إرشادي للتكييف مع الحياة الجامعية في الجامعات الأردنية ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية – الجامعة المستنصرية.
- العزاوي ، نضال مزاحم رشيد (2008م) ، بناء برنامج لتدريس مادة الإملاء لطلبة الصف الأول المتوسط في ضوء أهداف المادة وتطبيقه ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية – ابن رشد ، جامعة بغداد .
- العزة، سعيد حسني وعبد الهادي ، جودة عزت (1999) ، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ط1، دار النشر والتوزيع، عمان – الأردن.
- العسكري ، أبو هلال (1983) ، الفروقات في اللغة ، ط5 ، دار الآفاق الجديدة ، بيروت.

- عشوي ، مصطفى (1992) ، الجنوح في ضوء علم النفس ، حوليات جامعة الجزائر ، العدد (6) ، الجزء (2) ، مركز الطباعة ، جامعة الجزائر .
- عكاشة, أحمد (1999) ، التربية النفسية للطفل. دار الجيل, ط1, بيروت.
- عكاشة ، محمود فتحي (١٩٩2) ، تقدير الذات وعلاقته بعش المتغيرات البيئية والشخصية لدي عينة من أطفال مدينة صنعاء ، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة ، (الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية) العدد (13).
- علي ، منتهى مطشر عبد الصاحب (2003) ، الشعور بالذنب وعلاقته بالاكتئاب لدى طلبة جامعة بغداد ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد.
- العمر ، بدر عمر (1987) ، دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية ، مجلد 15 ، العدد الرابع ، جامعة الكويت .
- عودة احمد سليمان والخليلي، خليل يوسف (1985) ، "الإحصاء الباحث في التربية والعلوم الإنسانية" ، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان .
- عودة ، أحمد (1998) ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، الإصدار الثالث ، دار الأمل .
- عوض، السيد (2000) ، "الجريمة في مجتمع متغير" ، المكتبة المصرية، الإسكندرية. جمهورية مصر العربية.
- عياش , ليث محمد (2008) ، سلوك العنف وعلاقته بالشعور بالندم والأحكام الخلقية لدى طلبة الجامعة ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية– ابن الهيثم , جامعة بغداد.
- عيدان، ذوقات، عدس، عبد الرحمن (1996) ، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه ، ط 5 ، دار الكرم للطباعة ، عمان – الأردن .

- عيد, محمد ابراهيم (2003) ، ازمات الشباب النفسية , مكتبة زهراء الشرق , القاهرة , مصر .
- الغامدي ، حسين عبد الفتاح (2001) ، علاقة تشكيل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية في المملكة العربية السعودية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، عدد 29 .
- فائق ، أحمد ومحمود عبد القادر (1972) ، مدخل إلى علم النفس العام ، ط1، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- فان دالين, ديوبولد (1984) , مناهج البحث في التربية وعلم النفس , ترجمة : محمد نبيل نوفل وآخرون , ط3 , مكتبة الأنجلو المصرية , القاهرة– مصر .
- فراير وآخرون (1981) علم النفس العام ، ترجمة إبراهيم يوسف المنصور، ط3 ، مطبعة بغداد ، بغداد .
- فرج ، صفوة (1980) ، "القياس النفسي" ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- فرويد (1979) ، تحلق في الحضارة ، ترجمة جورج طرابلشي ، دار الطليعة للنشر .
- الفقي , إبراهيم (1988) ، أسرار قادة التميز ، بمبك , مركز الخيرات المهنية للإدارة – القاهرة .
- فهمي ، مصطفى (1967) ، الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة والمجتمع ، ط2 ، دار الثقافة للنشر ، القاهرة .
- القاضي، يوسف مصطفى وآخرون (1981) ، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، ط1، دار المريخ للنشر، الرياض – المملكة العربية السعودية.

- كاظم ، علي مهدي (1990) ، بناء مقياس مقنن لسمات الشخصية للمرحلة الاعدادية في العراق ، كلية التربية وابن رشد ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة بغداد .
- الكبيسي، وهيب مجيد، والجنابي، ويونس صالح (1987) ، العينات ومجالات استخدامها في البحوث التربوية والنفسية، دراسات الأجيال ، العدد(2) العراق.
- كفافي، علاء الدين (1999) ، الإرشاد والعلاج النفسي والأسري ، المنظور النفس والاتصالي ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- الكيال، دحام (1990) ، "مبادئ علم النفس الفرويدي" ، دار الشؤون الثقافية ، ط3 ، بغداد – العراق .
- مايرز (1990) ، علم النفس التجريبي, ترجمة : د.خليل البياتي , جامعة بغداد, مطابع الحكمة للطباعة والنشر .
- المحارب، ناصر (2000) ، المرشد في العلاج الاستعرافي السلوكي، دار الزهراء، الرياض .
- محمد ، عادل عبد الله (2000) ، العلاج السلوكي المعرفي أسس وتطبيقات، دار الرشاد، القاهرة.
- المشلب، فرات حسين (2006) ، سلوك المخاطرة وعلاقته بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية – الجامعة المستنصرية.
- المشهداني, خنساء عبد القادر محمود (2004) ، بناء برنامج إرشادي لخفض الشعور بالوحدة النفسية لدى طالبات المرحلة الإعدادية , جامعة بغداد , كلية التربية , ابن رشد – العراق .
- المعروف , صبحي عبد اللطيف (1978) ، أساليب الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، كلية التربية – الجامعة المستنصرية.

- _____ (1980) ، أهمية البرامج الإرشادية في أرشاد تلاميذ وطلبة المدارس الثانوية , التوجيه التربوي والإرشاد النفسي في الأقطار العربية , بغداد .
- ملحم، سامي محمد (2000) ، "القياس والتقويم في التربية وعلم النفس" ، ط1، الدار المسيرة ، الأردن .
- _____ (2008) ، الإرشاد النفسي للأطفال، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن.
- المليجي ، حلمي (2001) ، علم نفس الشخصية ، دار النهضة العربية، القاهرة .
- مليكه ، لويس كامل وآخرون (1959) ، الشخصية وقياسها ، ط1 ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- منسي، محمود عبد الحليم (1994) ، "الإحصاء والقياس في التربية وعلم النفس" ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية .
- الموسوي ، حيدر كريم جاسم (2009) ، أثر العلاج السلوكي المعرفي في خفض القلق العصابي لدى الأحداث الجانحين ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .
- نجاتي , محمد عثمان (1982) ، القرآن وعلم النفس , ط1, دار الشروق, بيروت.
- النمر، أسعد (1995) ، في سيكولوجية العدوان ، الدار الجديدة للطباعة والنشر، الدمام .
- النوري، قيس وعبد المنعم ، الحسين (1985) ، "النظرية الاجتماعية"، مطبعة جامعة الموصل .
- وزارة التربية (1977) ، نظام المدارس الثانوية، رقم (2) لسنة (1977) .

✍ وهبة، مجدي (1981) ، نظام المدارس الثانوية، رقم 22 لسنة 1977، والمعدل برقم (7) ، وزارة التربية، بغداد – العراق.

**ثانياً : المصادر الأجنبية :**


- Adams , GS (1966) , "Measurement and Education psychology and guidance" , Holtpine hart and wiston, New York.
- American Heritage (2000): Dictionary of the English Language. Fourth Edition. Houghton Mifflin Company. on www.bartleby.com .
- Anastasia , A & Urbana . s (1997 ) , psychological testing , 7th prentice , Hill
- Atkinson, R.C., Smith.E.E., & Hoeksema, S. N. (1996): Hilgards Interoduction to: Psychology (12th Ed) , New York, Harcourt Brace.
- Ausubel D. P. (1955) , Relationships between Shame And Guilt In The Socializing Process , Psychological Review,.
- Barton, K and Cattle, RB. (2003): Personality, motivation, and Marital Role. Prentice -Hall-Inc New Jersey.
- Baumeister, R. F.; Stillwell, A. M. & Heatherton, T. F. (1994) Guilt: An interpersonal approach. Psychological Bulletin 115(2) .

- Beck, A.T.(1991) , Cognitive Therapy Development JournalOf Counseling and Clinical Psychology, V61 N2 Apr .
- Black, S. (1983): Shot – Term Counselining A humanistie, Approach for the Helping Prfession , Califrna-Wesley Bublishing Company .
- Borders,I.D.&Sandra,M. D. (1992): Comprehensive school counseling programs, a review for policy makers and practitioners, Journal of counseling and development
- Corey, G. (1990): Theory and practice of group counseling 3rd, edm California Brook Local publishing company, Pacific, Grove.
- Crozier. R.W., (1990): Social psychological perspectives on shyness, embarrassment and shame. In W.R. Crozier (Eds). Shyness and Embarrassment: Perspective from social psychology Cambridge University Press, U .K
- Darby, B.W, and Schlenker, B.R,(1989): Children's reactions to transgressions , Effects of the actor's apology, reputation and remorse. British Journal of Social Psychology, No 28
- Ebell, R – l (1972) , "Essential psychology" , Harper , N .Y
- Ellis (1993) : Reflections on Rational-Emotive Therapy , Journal of Consulting and Clinical Psychology .
- Encyclopedia: Remors (2005), free-difintion, by aKademia.

- Engler, Barbaral (1985) , Personality theories, Mifflin Company, Boston Houghton.
- Festinger, L. (1962), A Theory of Cognitive Dissonance, Stanford University Press.
- Freud, S. (1963) , Certain neurotic mechanisms in jealousy, collected papers, New York, Vol. (2).
- Goldstein, R, et al,(1997): Lack of remorse in antisocial Personality disorder among drug abusers in residential treatment. Journal of Personality Disorders.vol (61). No (12) .
- Harder, D.W. & Zalma, A (1990) , Two Promising Shame And Guilt Scales: A Construct Validity Comparison. Journal of Personality Assessment .
- Hendrickx, L. Velk, ch. (1991): Perceived control nature of risk information and Risk-Taking.
- Hoffman, L. & others(1988) , Developmental Psychology Today, Random House, New York
- Kleinke, M., Wallis, L., & Stalder, G. (1992) Guilt, Shame and Morality Philosophy and Phenomenological Research .
- Kogan, N & Wallach, M. A (1967): Risk-Taking as function of the situation, The person and the group, in N. Kogan & M. A. Wallach, New Directions in psychology, III, New York.
- Landman, J. Regret (1993), The persistence of the possible, Oxford University Press, New York.

- Izard, C.E etal (1974): The Differential Emotions Scale : A method of measuring the subjective experience of discrete emotions. Vanderbilt University, USA.
- Mayer , J. (1977) : Emotional Intelligence Giftedness , Journal of Reeper Review. Apr. Vol. 23 Issue 3 P. 131
- MC Clelland, David C. Theaque Gregpry. Fredicity Risk prteferance Among Power Rellated Tasks. Journal of personality. Vol.43, No.2, (June 1975).
- Mendez, M. F, (1998): Postictal Violence and Epilepsy. Psycho Somatics,v ol.(39)
- Morris, G. & Albert A. Maisto (2001): Understanding Psychology, Prentice Hill, New Jersey's. USA.
- Rees. T (1963) : Remorse In Encyclopaedia of Religion and Ethics, Col.(2) Vol. (10). New York
- Show, M. (1977): The development of counseling programs priorities progress and professionalism, The personal Guidance Journal, 55, 6.
- Tangney, G. P. (1990) , Assessing Individual Differences In Proneness To And Guilt: Development Of The – Conscious Affect And Attribution Inventory. Journal of Personality and Social Psychology 59 .
- Warren, Kellir, (2003): Social Skills, University of Cincinnati, http://www.psc.uc.edu
- William, B & Arndt, J. (1987): Theories of Personality. Macmillan, Inc, New York.

**ثالثاً : المصادر المسحوبة من الانترنت :**

✍ مركز الدراسات النفسية : http :WWW.filnafs.Com .

# ملحق (1)

# تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم
جمهورية العراق

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

وزارة التربية
المديرية العامة لتربية ديالى
شعبة البحوث والدراسات

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

العدد // ٩٢٢٥
التاريخ الميلادي/ ١٧/ ١٢/ ٢٠١٣م
التاريخ الهجري / ١٤٣٥هـ

الى / ادارات المدارس الثانوية والاعدادية في قضاء بعقوبة

م/ تسهيل مهمة
********* **********

يرجى تسهيل مهمة طالب الماجستير ( حسين علي حسين ) في جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية تخصص الارشاد النفسي والتوجيه التربوي لغرض اجراء البحث الموسوم ( تأثير برنامج ارشادي معرفي في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الاعدادية)
... مع التقدير ...

سعيد كريم الزبيدي
م/ المدير العام
١٧/ ١٢/ ٢٠١٣

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

انتصار || ١٣/١٢/١٧

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

# ملحق (2)

## دراسة استطلاعية

**جامعة ديالى**

**كلية التربية الأساسية**

**قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**

**الدراسات العليا / الماجستير**

**أخي الطالب : تحية طيبة ..**

يروم الباحث إجراء بحث علمي حول ( **تأثير برنامج إرشادي معرفي في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية)** ولتحقيق هذا الغرض تم إجراء دراسة استطلاعية عن الشعور بالندم الموقفي والذي يمكن تعريفه (الندم الموقفي بأنه استجابة انفعالية يقوم بها الفرد لموقف اجتماعي من المواقف المثيرة للندم التي تضمنتها أداة البحث لذلك أرجو منكم الإجابة على الموضوع من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية :-

س**1**/ هل تشعر بالندم لبعض المواقف التي ارتكبتها في حياتك اليومية ؟

**نعم** ◯ **لا** ◯

وتذكّر انه لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة ، فالإجابات صحيحة طالما تتفق مع رأيك وان إجابتك هذه سوف لن يطلع عليها احد سوى الباحث ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

**وشكراً لحسن تعاونكم**

**الباحث**

**حسين علي حسين**

# ملحق(3)

# استبيان أراء السادة الخبراء حول صلاحية فقرات مقياس الشعور بالندم الموقفي

**جامعة ديالى– كلية التربية الأساسية**

**قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**

**الدراسات العليا_ الماجستير**

## استبيان آراء الخبراء

**الأستاذ الفاضل : .....المحترم**

**تحية طيبة ..**

يروم الباحث إجراء البحث الموسوم (تأثير برنامج أرشادي معرفي في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية) ، ولغرض تحقيق هدف البحث قام الباحث ببناء مقياس لقياس الندم الموقفي ، متبني الباحث المنظور المعرفي بما يلاءم أهداف البحث ونظراً لما تتمتعون من خبرة ودراية ومكانة علمية ولما لآرائكم من دور فعال لذا يضع الباحث بين أيديكم مقياس الندم الموقفي بصيغته الأولية يرجى التفضل بقراءة فقراته وتعديل بعض منها إذا تطلبت الحاجة لذلك .

ويتكون مقياس الندم الموقفي من (35) فقرة ، (هو مجموعة من الانفعالات التي يشعر بها الفرد جراء قيامه بسلوك غير صحيح يولد لديه مشاعر الندم والحزن والذنب)، وهذه الاستجابة تقاس بمقياس ذي أربعة مستويات متدرجة تنازلياً وهي : (ندمت على ذلك بشكل كبير جدا ، ندمت على ذلك بشكل كبير ، ندمت على ذلك بشكل قليل ، لم اندم على ذلك أبدا) .

| المشرف | طالب الماجستير |
| --- | --- |
| أ.د.علي إبراهيم محمد | حسين علي حسين |

| ت | فقرات المقياس | صالحة | غير صالحة | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| .1 | أنفقت كثيراً من المال لشراء حاجات غير ضرورية | | | |
| .2 | تواصلي مع الأقرباء قليل | | | |
| .3 | اعتديت على طفل صغير بدون سبب | | | |
| .4 | رفضت إعطاء أخي النقود عندما طلب مني | | | |
| .5 | غير موفق باختياري للفرع الذي ادرس فيه | | | |
| .6 | لم استطع تطوير قابليتي الفكرية والثقافية | | | |
| .7 | رسبت في الامتحان النهائي | | | |
| .8 | لم أمد يد المساعدة لشخص معاق | | | |
| .9 | نبهت صديقي لكون مظهره غير جيد | | | |
| .10 | في بعض الأحيان أتصرف ثم أفكر | | | |
| .11 | تشاجرت مع احد أخوتي | | | |
| .12 | أخطأت في حسن اختيار صديقي | | | |
| .13 | سخرت من زميلي بحضور الآخرين | | | |
| .14 | تأخرت على زيارة صديقي المريض | | | |
| .15 | تشاجرت مع أحد المدرسين | | | |
| .16 | كذبت على والداي | | | |
| .17 | تلفظت بكلمات تغضب الآخرين | | | |
| .18 | أرد بقسوة على من ينتقدني إمام الآخرين | | | |
| .19 | أهملت مظهري الخارجي عند خروجي مع أصدقائي | | | |
| .20 | جاملت أصدقائي في أرائهم | | | |
| .21 | نقلت أسرار العائلة إلى الآخرين | | | |
| .22 | ترددت في اختيار قرار مصيري | | | |

| ت | فقرات المقياس | صالحة | غير صالحة | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| .23 | أوقات فراغي غير منظمة | | | |
| .24 | رفعت صوتي على والداي | | | |
| .25 | أخفقت في التعبير عن رأي الشخصي أمام الحضور | | | |
| .26 | استخدمت سيارة أبي بدون علمه | | | |
| .27 | تجاهلت أحد أصدقائي في الشارع | | | |
| .28 | ضربت حيواناً أليفاً | | | |
| .29 | أغضبت صديقي بدون سبب | | | |
| .30 | أسأت الظن في نوايا احد أصدقائي | | | |
| .31 | تجاهلت شخصا سألني عن مكان لا يعرفه | | | |
| .32 | اتهمت شخصاً بريء بسرقة حاجاتي | | | |
| .33 | دراستي قليلة مما جعل درجاتي ضعيفة | | | |
| .34 | ضايقت أصدقائي في كثرة الأسئلة | | | |
| .35 | سخرت بصوت عالي عن مظهر البائع المتجول | | | |

# ملحق (4)

## أسماء السادة الخبراء مرتبة حسب الحروف الهجائية ودرجاتهم العلمية ومكان عملهم

| ت | اسم الخبير واللقب العلمي | الاختصاص | مكان العمل | أ | ب |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أ.د إيمان حسن | إرشاد تربوي | الجامعة المستنصرية /كلية التربية | * | |
| 2 | أ.د بشرى عناد مبارك | علم النفس | جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية | * | * |
| 3 | أ.د سالم نوري صادق | إرشاد تربوي | جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الإنسانية | * | * |
| 4 | أ.د سامي مهدي صالح | إرشاد تربوي | جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الإنسانية | * | * |
| 5 | أ.د صالح مهدي صالح | إرشاد تربوي | جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية | * | * |
| 6 | أ.د عبد الله احمد خلف | علم النفس | الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية | * | |
| 7 | أ.د.عدنان محمود عباس | إرشاد تربوي | جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الإنسانية | * | |
| 8 | أ.د غالب محمد رشيد | علم النفس | الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية | * | * |
| 9 | أ.د لمعان مصطفى | إرشاد تربوي | الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية | * | |
| 10 | أ.د ليث كريم حمد | إرشاد تربوي | جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية | * | * |
| 11 | أ.د محمود كاظم محمود | إرشاد تربوي | الجامعة المستنصرية /كلية التربية | * | * |
| 12 | أ.د نادرة جميل | إرشاد تربوي | الجامعة المستنصرية /كلية التربية | * | |
| 13 | أ.د نهلة عبود الصالح | إرشاد تربوي | الجامعة المستنصرية /كلية التربية | * | |
| 14 | أ.م.د عبد الكريم محمود | إرشاد تربوي | معهد المعلمين /ديالى | * | * |
| 15 | أ.م.د لطيفة ماجد محمود | علم نفس | جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الإنسانية | * | |

أ- أسماء السادة الخبراء على صلاحية فقرات المقياس .

ب- أسماء السادة الخبراء على صلاحية الأسلوب الإرشادي .

# ملحق(5)

# استبيان عينة التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الشعور بالندم الموقفي

**جامعة ديالى**

**كلية التربية الأساسية**

**قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**

**الدراسات العليا / الماجستير**

**عزيزي الطالب : تحية طيبة ..**

بين يديك مجموعة من العبارات التي تعبر عن بعض المواقف الحياتية ، المطلوب منك قراءة كل عبارة بدقة والإجابة عنها بوضع علامة (✓) في المربع الذي تراه ينطبق عليك ، ويتفق مع تفكيرك ، أو يعبر عن رأيك في الورقة المخصصة للإجابة وتحت البديل المناسب ولا تترك أية عبارة بدون إجابة .

وتذكّر انه لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة ، فالإجابات صحيحة طالما تتفق مع رأيك وان إجابتك هذه سوف لن يطلع عليها احد سوى الباحث ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي . مثال توضيحي للإجابة :

| ت | الفقرة | البدائل | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ندمت على ذلك بشكل كبير جدا | ندمت على ذلك بشكل كبير | ندمت على ذلك بشكل قليل | لم اندم على ذلك |
| 1 | ضربت طفل صغير بدون سبب مقنع | | | | |

فإذا كنت ندمت على ذلك بشكل كبير جدا على ضربك طفل صغير بدون سبب مقنع فضع علامة (✓) تحت الإجابة (ندمت على ذلك بشكل كبير جدا) وإذا كنت ندمت على ذلك بشكل كبير على ضربك طفل صغير بدون سبب مقنع فضع علامة (✓) تحت الإجابة (ندمت على ذلك بشكل كبير) إما إذا كنت ندمت على ذلك بشكل قليل على ضربك طفل صغير بدون سبب مقنع فضع علامة (✓) تحت الإجابة (ندمت على ذلك بشكل قليل). وإذا كنت لم تندم على ضربك طفل صغير بدون سبب مقنع فضع علامة (✓) تحت الإجابة (لم اندم على ذلك) .

**مع الشكر والاحترام**

**الباحث**

**حسين علي حسين**

| ت | فقرات المقياس | صالحة | غير صالحة | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| .1 | أنفقت كثيراً من المال لشراء حاجات غير ضرورية | | | |
| .2 | تواصلي مع الأقرباء قليل | | | |
| .3 | اعتديت على طفل صغير بدون سبب | | | |
| .4 | رفضت إعطاء أخي النقود عندما طلب مني | | | |
| .5 | غير موفق باختياري للفرع الذي ادرس فيه | | | |
| .6 | لم استطع تطوير قابليتي الفكرية والثقافية | | | |
| .7 | رسبت في الامتحان النهائي | | | |
| .8 | لم أمد يد المساعدة لشخص معاق | | | |
| .9 | نبهت صديقي لكون مظهره غير جيد | | | |
| .10 | في بعض الأحيان أتصرف ثم أفكر | | | |
| .11 | تشاجرت مع احد أخوتي | | | |
| .12 | أخطأت في حسن اختيار صديقي | | | |
| .13 | سخرت من زميلي بحضور الآخرين | | | |
| .14 | تأخرت على زيارة صديقي المريض | | | |
| .15 | تشاجرت مع أحد المدرسين | | | |
| .16 | كذبت على والداي | | | |
| .17 | تلفظت بكلمات تغضب الآخرين | | | |
| .18 | أرد بقسوة على من ينتقدني إمام الآخرين | | | |
| .19 | أهملت مظهري الخارجي عند خروجي مع أصدقائي | | | |
| .20 | جاملت أصدقائي في أرائهم | | | |
| .21 | نقلت أسرار العائلة إلى الآخرين | | | |
| .22 | ترددت في اختيار قرار مصيري | | | |

| ت | فقرات المقياس | صالحة | غير صالحة | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| .23 | أوقات فراغي غير منظمة | | | |
| .24 | رفعت صوتي على والداي | | | |
| .25 | أخفقت في التعبير عن رأي الشخصي أمام الحضور | | | |
| .26 | استخدمت سيارة أبي بدون علمه | | | |
| .27 | تجاهلت أحد أصدقائي في الشارع | | | |
| .28 | ضربت حيواناً أليفاً | | | |
| .29 | أغضبت صديقي بدون سبب | | | |
| .30 | أسأت الظن في نوايا احد أصدقائي | | | |
| .31 | تجاهلت شخصا سألني عن مكان لا يعرفه | | | |
| .32 | اتهمت شخصاً بريء بسرقة حاجاتي | | | |
| .33 | دراستي قليلة مما جعل درجاتي ضعيفة | | | |
| .34 | ضايقت أصدقائي في كثرة الأسئلة | | | |
| .35 | سخرت بصوت عالي عن مظهر البائع المتجول | | | |

# ملحق (6)

## مقياس الشعور بالندم الموقفي بصيغته النهائية

**جامعة ديالى**

**كلية التربية الأساسية**

**قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**

**الدراسات العليا / الماجستير**

**عزيزي الطالب : تحية طيبة ..**

بين يديك مجموعة من العبارات التي تعبر عن بعض المواقف الحياتية ، المطلوب منك قراءة كل عبارة بدقة والإجابة عنها بوضع علامة (✓) في المربع الذي تراه ينطبق عليك ، ويتفق مع تفكيرك ، أو يعبر عن رأيك في الورقة المخصصة للإجابة وتحت البديل المناسب ولا تترك أية عبارة بدون إجابة .

وتذكّر انه لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة ، فالإجابات صحيحة طالما تتفق مع رأيك وان إجابتك هذه سوف لن يطلع عليها احد سوى الباحث ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي . مثال توضيحي للإجابة :

| ت | الفقرة | البدائل | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ندمت على ذلك بشكل كبير جدا | ندمت على ذلك بشكل كبير | ندمت على ذلك بشكل قليل | لم اندم على ذلك |
| 1 | ضربت طفل صغير بدون سبب مقنع | | | | |

فإذا كنت ندمت على ذلك بشكل كبير جدا على ضربك طفل صغير بدون سبب مقنع فضع علامة (✓) تحت الإجابة (ندمت على ذلك بشكل كبير جدا) وإذا كنت ندمت على ذلك بشكل كبير على ضربك طفل صغير بدون سبب مقنع فضع علامة (✓) تحت الإجابة (ندمت على ذلك بشكل كبير) إما إذا كنت ندمت على ذلك بشكل قليل على ضربك طفل صغير بدون سبب مقنع فضع علامة (✓) تحت الإجابة (ندمت على ذلك بشكل قليل). وإذا كنت لم تندم على ضربك طفل صغير بدون سبب مقنع فضع علامة (✓) تحت الإجابة (لم اندم على ذلك)

**مع الشكر والاحترام**

**الباحث**

**حسين علي حسين**

| ت | الفقرة | ندمت على ذلك بشكل كبير جدا | ندمت على ذلك بشكل كبير | ندمت على ذلك بشكل قليل | لم اندم على ذلك |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ضربت طفل صغير بدون سبب مقنع | | | | |
| 2 | رفضت إعطاء أخي النقود عندما طلب مني | | | | |
| 3 | رسبت في الامتحان النهائي | | | | |
| 4 | لم أمد يد المساعدة لشخص معاق | | | | |
| 5 | في بعض الأحيان أتصرف ثم أفكر | | | | |
| 6 | تشاجرت مع احد أخوتي | | | | |
| 7 | أخطأت في حسن اختيار صديقي | | | | |
| 8 | سخرت من زميلي في حضور الآخرين | | | | |
| 9 | تأخرت على زيارة صديقي المريض | | | | |
| 10 | شاكست احد المدرسين | | | | |
| 11 | استخففت بنصائح والدي | | | | |
| 12 | تلفظت بكلمات تغضب الآخرين | | | | |
| 13 | أرد بقسوة على من ينتقدني أمام الآخرين | | | | |
| 14 | أهملت مظهري الخارجي عند خروجي مع أصدقائي | | | | |
| 15 | جاملت أصدقائي في آرائهم | | | | |
| 16 | نقلت أسرار العائلة إلى الآخرين | | | | |
| 17 | ترددت في اختيار قرار مهم | | | | |
| 18 | استهنت بفرص الحياة | | | | |
| 19 | رفعت صوتي على والدي | | | | |

| ت | الفقرة | البدائل | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ندمت على ذلك بشكل كبير جدا | ندمت على ذلك بشكل كبير | ندمت على ذلك بشكل قليل | لم اندم على ذلك |
| 20 | أخفقت في التعبير عن رأي الشخصي أمام الحضور | | | | |
| 21 | استخدمت سيارة أبي بدون علمه | | | | |
| 22 | تجاهلت احد أصدقائي في الشارع | | | | |
| 23 | ضربت حيوانا أليفا | | | | |
| 24 | أغضبت صديقي بدون سبب مقنع | | | | |
| 25 | أسأت الظن في نوايا احد أصدقائي | | | | |
| 26 | تجاهلت شخصا سألني عن مكان لا يعرفه | | | | |
| 27 | اتهمت شخصا بريء بسرقة حاجاتي | | | | |
| 28 | أهملت تحسين مستواي الدراسي | | | | |
| 29 | ضايقت أصدقائي في كثرة الأسئلة | | | | |
| 30 | سخرت بصوت عالي عن مظهر البائع المتجول | | | | |

## ملحق (7)

## درجات طلاب عينة التحليل الإحصائي لحساب ثبات مقياس الندم الموقفي

| ت | التطبيق الأول | التطبيق الثاني | ت | التطبيق الأول | التطبيق الثاني |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 89 | 91 | 25 | 68 | 67 |
| 2 | 54 | 53 | 26 | 44 | 43 |
| 3 | 58 | 59 | 27 | 64 | 67 |
| 4 | 53 | 52 | 28 | 56 | 56 |
| 5 | 51 | 49 | 29 | 82 | 81 |
| 6 | 66 | 67 | 30 | 91 | 90 |
| 7 | 91 | 90 | 31 | 53 | 52 |
| 8 | 83 | 83 | 32 | 59 | 60 |
| 9 | 57 | 56 | 33 | 52 | 63 |
| 10 | 74 | 74 | 34 | 72 | 58 |
| 11 | 56 | 49 | 35 | 83 | 67 |
| 12 | 95 | 96 | 36 | 90 | 56 |
| 13 | 49 | 67 | 37 | 67 | 83 |
| 14 | 96 | 95 | 38 | 56 | 90 |
| 15 | 56 | 55 | 39 | 74 | 67 |
| 16 | 62 | 61 | 40 | 49 | 56 |
| 17 | 40 | 43 | 41 | 75 | 74 |
| 18 | 56 | 56 | 42 | 56 | 49 |
| 19 | 48 | 50 | 43 | 54 | 63 |
| 20 | 69 | 67 | 44 | 52 | 78 |
| 21 | 79 | 78 | 45 | 67 | 63 |
| 22 | 77 | 78 | 46 | 51 | 58 |
| 23 | 65 | 67 | 47 | 66 | 56 |
| 24 | 59 | 56 | 48 | 72 | 83 |

| ت | التطبيق الأول | التطبيق الثاني | ت | التطبيق الأول | التطبيق الثاني |
|---|---|---|---|---|---|
| 49 | 83 | 90 | 75 | 66 | 67 |
| 50 | 90 | 67 | 76 | 52 | 51 |
| 51 | 67 | 56 | 77 | 64 | 66 |
| 52 | 56 | 55 | 78 | 71 | 80 |
| 53 | 50 | 49 | 79 | 95 | 83 |

| 55 | 56 | 80 | 63 | 61 | 54 |
|---|---|---|---|---|---|
| 67 | 86 | 81 | 78 | 78 | 55 |
| 56 | 49 | 82 | 63 | 62 | 56 |
| 52 | 49 | 83 | 58 | 59 | 57 |
| 67 | 68 | 84 | 49 | 49 | 58 |
| 51 | 54 | 85 | 52 | 60 | 59 |
| 66 | 65 | 86 | 67 | 68 | 60 |
| 72 | 73 | 87 | 51 | 53 | 61 |
| 54 | 55 | 88 | 66 | 77 | 62 |
| 52 | 53 | 89 | 91 | 90 | 63 |
| 67 | 59 | 90 | 53 | 41 | 64 |
| 51 | 52 | 91 | 59 | 60 | 65 |
| 66 | 65 | 92 | 52 | 49 | 66 |
| 72 | 73 | 93 | 72 | 69 | 67 |
| 83 | 84 | 94 | 83 | 79 | 68 |
| 66 | 67 | 95 | 90 | 90 | 69 |
| 67 | 56 | 96 | 67 | 68 | 70 |
| 56 | 55 | 97 | 98 | 100 | 71 |
| 74 | 73 | 98 | 100 | 101 | 72 |
| 49 | 51 | 99 | 49 | 67 | 73 |
| 55 | 55 | 100 | 97 | 103 | 74 |

## ملحق (8)

**جامعة ديالى**

**كلية التربية الأساسية**

**قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**

**الدراسات العليا/ ماجستير**

**م/ استبانه أراء الخبراء حول صلاحية البرنامج الإرشادي**

**الأستاذ الفاضل الدكتور : ..... المحترم .**

يروم الباحث إجراء دراسة حول (تأثير برنامج إرشادي معرفي في تحسين الندم الموقفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية) ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء برنامج

إرشادي معرفي وفقا لنظرية العلاج المعرفي للعالم (أرون بيك) وقد عرفت الإرشاد المعرفي (بأنه العملية التي من خلالها يعدل السلوك وتساعد الفرد على تصحيح مفاهيمه الخاطئة والتعامل بواقعية مع خبراته وتغيير أنماط تفكيره وطبيعة إدراكه للأمور),(beck,1991,p,370)

وقد استخدم الباحث أسلوب إعادة البناء المعرفي في بناء البرنامج الإرشادي ومن أهم الاستراتيجيات (التغذية الراجعة , الواجب البيتي ، المناقشة , ملء الفراغ, التعرف على الأفكار المشوهة) .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية في مجال تخصصكم نضع بين أيدكم الأسلوب الإرشادي الذي يروم الباحث تطبيقه على طلاب المرحلة الإعدادية.أرجو منكم الاطلاع على الأسلوب وبداء رأيكم وتوضيحاتكم ومقترحاتكم في الأمور الآتية:-

1- مدى ملائمة الأسلوب للهدف الرئيس للبحث.
2- مدى مناسبة الجلسات الإرشادية من حيث عناوينها وتسلسلها.
3- مدى صلاحية النشاطات المستخدمة.
4- مناسبة زمن الجلسة وعدد الجلسات.
5- ما ترونه مهما للإضافة.

**المشرف** **الباحث**

**أ.د علي إبراهيم محمد** **حسين علي حسين**

| ت | عنوان الجلسة | الفقرات | مج / الأوساط المرجحة |
|---|---|---|---|
| 1 | الافتتاحية | | |
| 2 | القيم الدينية والأخلاقية | 11- استخففت بنصائح والدي<br>12- تلفظت بكلمات تغضب الآخرين<br>16- نقلت أسرار العائلة إلى الآخرين<br>19- رفعت صوتي على والدي | 2,771 |
| 3 | تقدير الذات | 14- أهملت مظهري الخارجي عند خروجي مع أصدقائي<br>29- ضايقت أصدقائي في كثرة الأسئلة | 2,744 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4 | احترام الآخرين | 8- سخرت من زميلي في حضور الآخرين<br>27- اتهمت شخصا بريء بسرقة حاجاتي<br>25- أسأت الظن في نوايا احد أصدقائي<br>30- سخرت بصوت عالي عن مظهر البائع المتجول | 2,702 |
| 5 | التعاطف ضبط الانفعالات | 1-ضربت طفل صغير بدون سبب مقنع<br>6- تشاجرت مع احد أخوتي<br>10- شاكست احد المدرسين | 2,536 |
| 6 | المرونة وتقبل البدائل | 22- تجاهلت احد أصدقائي في الشارع<br>23- ضربت حيوانا أليفا<br>24- أغضبت صديقي بدون سبب مقنع<br>26- تجاهلت شخصا سألني عن مكان لا يعرفه | 2,524 |
| 7 | الاستقرار النفسي | 7- أخطأت في حسن اختيار صديقي<br>17- ترددت في اختيار قرار مهم | 2,490 |
| 8 | الاستقلالية | 13- أرد بقسوة على من ينتقدني أمام الآخرين<br>20- أخفقت في التعبير عن رأي الشخصي أمام الحضور<br>21- استخدمت سيارة أبي بدون علمه | 2,384 |

| ت | عنوان الجلسة | الفقرات | مج / الأوساط المرجحة |
|---|---|---|---|
| 9 | الشعور بالذنب | 2- رفضت إعطاء أخي النقود عندما طلب مني<br>3- رسبت في الامتحان النهائي<br>4- لم أمد يد المساعدة لشخص معاق | 2,374 |
| 10 | المشاعر الايجابية | 15- جاملت أصدقائي في آرائهم<br>18- استهنت بفرص الحياة | 2,300 |
| 11 | تحمل | 5- في بعض الأحيان أتصرف ثم أفكر | 2,192 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | المسؤولية | 9- تأخرت على زيارة صديقي المريض<br>28- أهملت تحسين مستواي الدراسي | |
| 12 | الختامية | | |

**الجلســة: الأولـــــــــى .**

**عنوان الجلسة : الافتتاحية .**

**الوقــت : ( 60 ) دقيقــة .**

| الحاجات الإرشادية | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | النشاط المقدم بأسلوب الإرشاد المعرفي | التقويم البنائي | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| – التهيــؤ للبرنـــامج الإرشادي المعرفي 0<br>– التعرف على الباحث.<br>– التعــارف بــين إفــراد المجموعة الإرشادية .<br>– شــعور المسترشــدين بالطمأنينـة والألفـة مـع الآخرين 0<br>– تعريــف المسترشــدين بمكــان وزمــان تقــديم البرنامــج (الجلسـات ) 0 | – تهيئـــــــة المسترشـــدين للتفاعـــل مـــع البرنـــــامج الإرشــادي مــن طريــق التعريــف بالبرنـــــامج الإرشـــــادي ومحتواه وأهدافه الإرشادية 0 | – أن يتعــرف الباحــث على المسترشدين 0<br>– أن يشـعر المسترشـدين بالألفــة والراحـة التامـة 0<br>–أن يعـرف كـل مسترشـد اسم زميله.<br>– تشجيــع المسترشــدين علــى المناقشــة وتبــادل الـــرأي بصـــراحة وبصـدق 0<br>– أن يتعرف المسترشدين علــى زمــان ومكــان انعقـاد الجلسات0 | 1– يقوم المرشد بتقديم نفسه للمسترشدين وإعطاء نبذة عن حياته الدراسية.<br>2– يقوم كل مسترشد بتقديم نفسه إلى المجموعة 0<br>3– أن يوضـح الباحـث الغايـة مـن هـذا اللقـاء وإعطـاء التعليمـات الخاصـة بالجلسات.<br>4– يؤكد المرشد للمسترشدين ضرورة الالتزام بالموعد المخصص للحضور وهـو السـاعة ( 8,50 ) مـن صـباح كـل مـن أيـام ( الأحـد, والأربعـاء ) وفي قاعة ( المكتبة )<br>5– يقوم المرشد بتقديم مجموعة من المعايير التي ستكون أساسا لتنظيم سلوك جميع أفراد المجموعة الإرشادية داخل المجموعة.<br>أ. المحافظة على سرية المعلومات.<br>ب. عندما يتحدث كل زميل فان على المجموعة الإصغاء له 0<br>ج. عدم التغيب عن حضور الجلسات.<br>د. الالتزام بالقيام بما يطلب منهم.<br>يقوم المرشد باختيار احد المسترشدين لتوزيع الحلوى والعصير بين أفراد المجموعـة فـي جـو مـن المـرح والسـعادة لغـرض كسـر الحـاجز النفسـي ومحاولة جعل الجلسة تختلف عن الدرس. | – يوجـه المرشـد سـؤالاً للمسترشدين:–<br>هــل يوجــد طالــب لا يعـرف أسـم زميلـه ؟<br>هل يوجد طالب لا يرغـب فـي الاشـتراك معنـا فـي جلسـات البرنامج ؟<br>– يطلـب الباحـث مـن المسترشـدين تـدوين جــدول عــن وقــت ومكان انعقاد الجلسات القادمة 0 | يطلـب المرشـد مـن كـــل مسترشـــد تـدوين انطباعهـا عن الجلسة وماذا أفاد منها ؟ |

**إدارة الجلسة الأولى**

**العنوان : الافتتاحية**

**الوقت** (60) **دقيقة**

**التاريخ:** 2014/2/19

تسلسل نشاطات هذه الجلسة بما يلي:

- يقوم الباحث بإلقاء التحية (السلام) على الطلاب ويقدم لهم الشكر لحضورهم الجلسة الإرشادية.
- يطلب الباحث من الطلاب أن يقدموا أسماءهم لغرض التعرف عليهم .
- يقوم الباحث بتعريف نفسه إلى الطلاب لغرض معرفتهم ومعرفة طبيعة عمله من قبل أفراد المجموعة الإرشادية.
- شرح الباحث للطلاب أهداف البرنامج الإرشادي واستمع إلى أسئلتهم حول البرنامج وأهدافه وأوضح لهم بعض الجوانب الغامضة لديهم.
- يحدد الباحث المكان والوقت المخصص لأجراء جلسات البرنامج الإرشادي .
- طلب الباحث من أفراد المجموعة الإرشادية عدم التغيب والحضور في الوقت المحدد للجلسات.
- طرح الباحث سؤالاً مباشراً على الطلاب هو هل يوجد احد لا يرغب في المشاركة في البرنامج الإرشادي.
- يبلغ الباحث الطلاب بان البرنامج سوف يستمر (12) جلسة, إذ يلتقي الباحث مرتين في الأسبوع مع الطلاب وان هناك مواضيع متعددة سوف تُطرق خلال الجلسات.
- يطلب الباحث من الطلاب ان يكتبوا أرائهم حول الجلسة الأولى ويقدموها في الجلسة القادمة
- يودع الباحث الطلاب ويؤكد عليهم الالتزام بالأمور التي تم الاتفاق عليها.

**الجلسة الثانية**

**عنوان الجلسة :- القيم الدينية والأخلاقية**

**الوقــت :- ( 45 ) دقيقــة**

| الحاجات الإرشادية | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | النشاط المقدم بأسلوب الإرشاد المعرفي | | التقويم البنائي | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1-معرفة أهمية القيم الدينية والأخلاقية<br>2- الالتزام بالمبادئ والقيم الدينية والأخلاقية | تعريف المسترشدين بأهمية الحفاظ على القيم الدينية والأخلاقية | 1- أن يتعرف المسترشدين بأهمية الالتزام بالقيم الدينية والأخلاقية<br>2- أن يفهم المسترشدين معنى القيم الدينية والأخلاقية<br>3- أن ينمي لدى المسترشدين القيم الدينية والأخلاقية | الفنيات والاستراتيجيات | التغذية الراجعة , الواجب البيتي ، المناقشة , ملء الفراغ, التعرف على الأفكار المشوهة | معرفة سلبيات وايجابيات الجملة من خلال تثبيت الأسئلة الآتية:-<br>1- ما معنى القيم الدينية والأخلاقية<br>2- ما أهمية القيم الدينية والأخلاقية | يطلب المرشد من المسترشدين ذكر بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي أشارت إلى القيم الدينية والمبادئ الأخلاقية. |
| | | | - يناقش المرشد مع أفراد المجموعة الإرشادية الواجب البيتي ومعرفة مدى الإفادة من تطبيق ما تعلمناه<br>- يقوم المرشد بتعريف القيم الدينية والأخلاقية للمسترشدين.<br>- يوضح المرشد للمسترشدين أهمية القيم الدينية والأخلاقية وعلى كل شخص الالتزام بها وتطبيق ما تعلموه في البيت والمدرسة لأننا أصحاب الرسالة التي وضعت هذه القيم والمبادئ بأسلوب ملئ الفراغ<br>- يناقش المرشد مع المسترشدين القيم الدينية التي جاء بها ديننا الحنيف وجعل المسترشدين يفهمون دور المبادئ الأخلاقية في التعامل مع الحياة<br>- يقدم المرشد التعزيز الايجابي للمسترشدين . | | | |

**إدارة الجلسة الثانية**

**عنوان الجلسة (القيم الدينية والأخلاقية)**

**الوقت** (45) **دقيقة**

**تاريخ الجلسة :** 2014/2/24

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي بشكل جيد.
- قدم المرشد موضوع الجلسة وهو (القيم الدينية والأخلاقية)
- قام المرشد بتعريف القيم الدينية والأخلاقية وهي (مجموعة من الصفات السلوكية العقائدية والأخلاقية التي توجه السلوك وهي تصنع نسيج الشخصية للإنسان والعقل والعلم والمعرفة (عباس,2009,ص5).
- قام المرشد بكتابة عبارات على السبورة توضح القيم الدينية والأخلاقية مثل (الصدق والأمانة ) ومناقشتها مع المسترشدين.
- قام المرشد بتوضيح أهمية القيم الدينية والأخلاقية للمسترشدين وما لها من دور مهم في حياة المسترشد في تكوين الشخصية السوية وان من الواجب التمسك والحفاظ على هذه القيم التي اكتسبوها من البيت والمدرسة وان ديننا الحنيف هو خير من يوصي بالخلاق والأمانة والصدق.
- يسأل المرشد المسترشدين لمعرفة قابليتهم على الاستنتاج , ما هي القيم التي جاء بها الإسلام ؟ ثم يسال المرشد المسترشدين هل للقيم الدينية والأخلاقية دور في تعاملنا مع الأصدقاء والأهل والمدرسة ؟.

- يحاول المرشد من خلال طرح الأسئلة على المسترشدين ومناقشتها معهم وذلك من اجل تعليمهم كيفية الحصول على الخطوات الصحيحة والمعلومات العلمية للوصول بالنتيجة الى القدرة على الاستنتاج من خلال إجاباتهم على تلك الأسئلة بشكل فرضي .
- يطلب المرشد من المسترشدين بعض إعطاء بعض المواقف التي حصلت أمامهم عن القيم الدينية والأخلاقية.
- **التقويم** :- بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه المرشد عدة أسئلة إلى المسترشدين .
- ما معنى القيم الدينية والأخلاقية؟
- ما أهمية القيم الدينية والأخلاقية؟
- ما علاقة القيم الدينية والأخلاقية بالندم الموقفي؟
- تحديد ايجابيات وسلبيات الجلسة.
- **الواجب البيتي** :- يطلب المرشد من المسترشدين كتابة موقف يجسد فيه القيم الدينية والأخلاقية.

**الجلســة:- الثالثـــة**

**عنوان الجلسة :- تقدير الذات**

**الوقــت :- ( 45) دقيقــة**

| الحاجات الإرشادية | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | النشاط المقدم بأسلوب الإرشاد المعرفي | | التقويم البنائي | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- معرفة معنى تقدير الذات<br>2- الاهتمام بالمظهر الخارجي<br>3- تقدير الآخرين | تعريف المسترشدين لمعنى تقدير الذات وأهمية المظهر الخارجي وتقدير الذات | 1- أن يتعرف المسترشدين على معنى تقدير الذات<br>2- أن يفهم المسترشدين أهمية تقدير الذات<br>3- أن يتعرف المسترشدين كيفية تقدير الذات | الفنيات والاستراتيجيات | التغذية الراجعة , الواجب البيتي ، المناقشة , ملء الفراغ , التعرف على الأفكار المشوهة | معرفة سلبيات وايجابيات الجملة من خلال تثبيت الأسئلة الآتية:-<br>1- ما معنى تقدير الذات<br>2- ما أهمية تقدير الذات | ـ يطلب المرشد من المسترشدين كتابة موقف إبداء فيه المسترشد تقدير الذات من خلال وصف احد الأصدقاء او ممن يعرفوهم الذين يتمتعون بحسن المظهر |
| | | | ـ مناقشة الواجب البيتي للجلسة السابقة وتعزيز المسترشدين الذين قاموا بالواجب البيتي بشكل جيد:<br>-ـ توضيح مفهوم تقدير الذات التي تساعدنا على الاهتمام بأنفسنا ومظهرنا الخارجي عند الخروج مع الأصدقاء او داخل البيت .<br>-التعرف على أفكار المسترشدين وتطويرها بأسلوب ملئ الفراغ.<br>. ذكر صفات الشخص الذي يتمتع بمظهر أنيق<br>. يستخدم المرشد فنية تأكيد الذات وإزالة المخاوف وذلك بمواجهة أفراد المجموعة الإرشادية للصعوبات في حياتهم من اجل أن يحققوا معنى في حياتهم. | | | |

**إدارة الجلسة الثالثة**

**عنوان الجلسة (تقدير الذات)**

**الوقت** (45) **دقيقة**

**تاريخ الجلسة** 2014/2/26

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي بشكل جيد.
- قدم المرشد موضوع الجلسة وهو (تقدير الذات)
- قدم المرشد نبذة عن مفهوم تقدير الذات وهو(هو تقدير الفرد لذاته نتيجة شعوره بالنجاح وقبوله لذاته وشعوره بقبولها من الآخرين). (عبد الحافظ، 1990 ، ص13)
- قام المرشد بكتابة العبارة التالية على السبورة ومناقشتها مع المسترشدين ((أعرف نفسك بنفسك)) (كاظم ، 1990، ص41).
- قام المرشد بتقديم العوامل المؤثرة بتقدير الذات للمسترشدين بحسب رؤية جن (Chinn , 1983)
- العوامل المؤثرة في تطور تقدير الذات وتتضمن :-

1. الصورة الذهنية لدى الفرد عن تكوينه البدني .
2. الصورة الذهنية لدى الفرد عن وزن جسمه .
3. الصورة الذهنية لدى الفرد عن جنسه ، وعن عرقه وعن دخله .

4. المثالية التي يجب أن يكون عليها الفرد نفسياً وجسمياً (Chinn,1983,p142) .

- قام المرشد بطرح الأسئلة على المسترشدين حول تقدير الذات و ما هي الفائدة من فهم الإنسان لذاته وتقديمها بصورتها الحقيقية.
- يحاول المرشد من خلال طرح الأسئلة على المسترشدين ومناقشتها معهم وذلك من اجل تعليمهم كيفية الحصول على الخطوات الصحيحة والمعلومات العلمية للوصول بالنتيجة الى القدرة على الاستنتاج وفهم ذاتهم من خلال إجاباتهم على تلك الأسئلة .
- يطلب المرشد من المسترشدين إعطاء بعض المواقف التي تعبر عن الذات.
- **التقويم** :- بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه المرشد عدة أسئلة الى المسترشدين .
- ما معنى تقدير الذات؟
- ما أهمية تقدير الذات للإنسان؟
- ما علاقة تقدير الذات بالندم الموقفي؟
- تحديد ايجابيات وسلبيات الجلسة.
- **الواجب البيتي** :- يطلب المرشد من المسترشدين تسجيل موقف او رأي يعبر فيه المسترشد عن تقدير الذات .

**الجلســة:- الرابعــة**

**عنوان الجلسة :- احترام الآخرين**

**الوقــت :- ( 45) دقيقــة**

| الحاجات الإرشادية | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | النشاط المقدم بأسلوب الإرشاد المعرفي | | التقويم البنائي | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- معرفة معنى احترام الآخرين<br>2- الاهتمام بالآخرين<br>3- حسن الظن بالآخرين | تعريف المسترشدين بمعنى احترام الآخرين وأهميته وان يحسن الظن بهم | 1- أن يتعرف المسترشدين على معنى الاحترام<br>2- أن يفهم المسترشدين أهمية احترام الآخرين<br>3- أن يتعرف المسترشدين كيفية إظهار الاحترام للآخرين | الفنيات والاستراتيجيات | التغذية الراجعة , الواجب البيتي ، المناقشة , ملء الفراغ ,<br>ـ متابعة الواجب البيتي وتقديم الشكر والثناء لأفراد المجموعة الإرشادية الذين أنجزوا الواجب البيتي<br>. يوضح المرشد مفهوم الاحترام وأهميته لأفراد المجموعة الإرشادية<br>ـ يوضح المرشد للمجموعة الإرشادية مصير الإفراد الذين لا يملكون شخص يحترمونه ويحترمهم أو الاندماج مع الآخرين وذلك بأسلوب ملء الفراغ<br>. مناقشة المرشد مع أفراد المجموعة الإرشادية معنى الاحترام وكيف يشعر الفرد بالمسؤولية تجاه الأفراد في بيئته | معرفة سلبيات وايجابيات الجملة من خلال تثبيت الأسئلة الآتية:-<br>1- ما معنى الاحترام<br>2- ما أهمية الاحترام | يطلب المرشد من المسترشدين كتابة موقف كان يشعر الفرد بالكراهية لشخص ما وكيف تحول إلى حب واحترام |

**إدارة الجلسة الرابعة**

**عنوان الجلسة : (احترام الآخرين)**

**الوقت :** (45)

**تاريخ الجلسة :** 2014/3/2

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي بشكل جيد.
- قدم المرشد موضوع الجلسة وهو (احترام الآخرين)
- قام المرشد بتعريف احترام الآخرين للمسترشدين (هو من العادات الحميدة التي يجب على الفرد التمسك بها في كافة شؤون الحياة وهو أساس التعامل بين المجتمعات وان الفرد هو النواة ونقطة البداية في المنظومة الحياتية للإفراد فيجب علية التعامل باحترام مع الآخرين) (محمد ,2012,ص1)
- قام المرشد بكتابة قول الإمام علي علية السلام على السبورة ومناقشته مع المسترشدين (ان احترام الإنسان يعني حرمة حقوقه المادية كجسده وماله وحقوقه المعنوية كحريته وكرامته واختياره لدينه).
- قام المرشد من خلال المناقشة بالتعرف على الافكار المشوهة للمسترشدين واستبعادها من خلال التوضيح بالأمثلة وتعزيز الأفكار الصحيحة.
- قدم المرشد نبذة عن مفهوم احترام الآخرين في الإسلام وما أروع تأديب الإسلام لأبنائه وتربيته لهم على احترام الآخرين حينما ينهي القرآن الحكيم المسلمين عن سبّ أصنام الكفّار وأوثانهم !! لماذا ؟ لأن الكفار يعتبرون الأصنام مقدسات لهم، وكل إنسان يدافع عن مقدساته وان كانت زائفة باطلة، فإذا اعتدى المسلمون وأهانوا مقدسات الكفار فستكون ردة الفعل الطبيعية للكافرين أهانه وسبّ مقدسات المسلمين، ولا يرضى الإسلام تبادل الاهانه والسبّ كلغة حوار وتعامل بين أصحاب الأديان فلنتأمل الآية الكريمة التالية ولنتدبّر في أبعادها العظيمة، يقول تعالى : ﴿الرَّحْمَٰنُ الْأَحْزَابِ سَبَإٍ فَاطِرٍ يس الصَّافَّاتِ ص الزُّمَر غَافِر فُصِّلَتْ الشُّورَى الزُّخْرُف الدُّخَان الْجَاثِيَة الْأَحْقَاف مُحَمَّد الْفَتْح الْحُجُرَات ق الذَّارِيَات الطُّور النَّجْم الْقَمَر

الرحمن الواقعة الحديد ﴾ (سورة الأنعام : الآية 108) ، فالآية الكريمة تلفت أنظار المؤمنين إلى عدة حقائق يجب أن يأخذوها بعين الاعتبار في تعاملهم مع الآخرين:

ا- إن كل أمة أو جماعة لها مبدأ فإنها تعتقد بقداسته وان كان باطلا في نظر الآخرين ﴿الجاثية الأحقاف محمد الفتح الحجرات ﴾ .

- قام الباحث بشرح أنواع الاحترام الثلاثة وهي :

1- الاحترام النفعي وهو الذي مصدره المصلحة الخاصة فهو يحترم الآخرين عندما تكون المصلحة قائمة.

2- احترام الخوف وهو دليل الجبن وضعف الشخصية فصاحبه يحترم أي شخص يشعر منه بالخوف حتى أذا كان هذا الشخص لا يستحق الاحترام .

3- الاحترام من اجل الاحترام وهو أفضل الأنواع واسماها وأنبلها وهو الاحترام الحقيقي والمتعامل به يكون إنسان واعي ومتحضر قوي الشخصية واثق من نفسه وهو يحترم الإنسان الجدير بالاحترام .

- التقويم :- بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه المرشد عدة أسئلة إلى المسترشدين .
- ما معنى احترام الآخرين ؟
- ما أهمية احترام الآخرين للإنسان؟
- ما علاقة احترام الآخرين بالندم الموقفي؟
- تحديد ايجابيات وسلبيات الجلسة.

-الواجب البيتي :- يطلب المرشد من المسترشدين تسجيل موقف أو رأي يعبر فيه المسترشد عن احترام الآخرين.

**الجلســة:- الخامسة**

**عنوان الجلسة :- التعاطف (ضبط الانفعالات).**

**الوقــت :- ( 45 ) دقيقة**

| الحاجات الإرشادية | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | النشاط المقدم بأسلوب الإرشاد المعرفي | | التقويم البنائي | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- معرفة معنى التعاطف و ضبط السلوك والتعامل مع الآخرين<br>2- كيفية التعامل مع الانفعالات | تعريف المسترشدين على مفهوم التعاطف وأهميته وضبط سلوكهم وانفعالاتهم وتوجيه عواطفهم | 1- أن يتعرف المسترشدين على معنى التعاطف أهمية ضبط السلوك<br>2- أن يفهم المسترشدين إمكانية توجيه انفعالاتهم<br>3- أن ينمي المسترشدين عواطفهم الايجابية | الفنيات والاستراتيجيات | التغذية الراجعة , الواجب البيتي ، المناقشة , الواجب البيتي | معرفة سلبيات وايجابيات الجملة من خلال تثبيت الأسئلة الآتية:-<br>1- ما معنى ضبط السلوك<br>2- ما أهمية تأثير الانفعالات والعواطف | يطلب المرشد من المسترشدين كتابة موقف قام يوضح مفهوم التعاطف والسيطرة على انفعالاتهم. |
| | | | - يتابع المرشد الواجب البيتي وتقدم الشكر للمسترشدين الذين أكملوا واجباتهم بنحو جيد .<br>- يعرف المرشد للمسترشدين معنى التعاطف وضبط الانفعالات ويستدرك الباحث أن هناك ثلاث شروط لضبط الانفعالات. بأسلوب ملئ الفراغ<br>أ. تأجيل الإرضاء والدوافع والرغبات .<br>ب. أن يكون انفعال المسترشدة مناسباً مع الموقف الذي تواجههُ .<br>ج. أن لا تثيرها المثيرات التافهة .<br>- ويناقش المرشد مع المسترشدين تلك النقاط ويؤكد بأن كل مسترشد له قدرة على ضبط ذاتها وانفعالاته ويطلب المرشد كتابة إنشاء عن أهمية الضبط التعاطف سواء كان اجتماعياً أو دراسياً أو في حياتها الخاصة. | | | |

**إدارة الجلسة الخامسة**

**عنوان الجلسة التعاطف (ضبط الانفعالات)**

**الوقت** (45) **دقيقة**

**تاريخ الجلسة** 2014/3/5

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي بشكل جيد.
- قدم المرشد موضوع الجلسة وهو (التعاطف وضبط الانفعالات) .
- قام المرشد بتعريف التعاطف للمسترشدين وهو (تفهم وتقبل الإفراد المختلفين معنا في الرأي والدين والعرق وغيرها من الأمور وتحقيق المساواة بينهم من دون التدخل في شئنهم).
- قام المرشد بكتابة الحديث النبوي الشريف على السبورة (ليس الشديد بالصرع إنما الشديد من يمسك نفسه عند الغضب ) ووجه لهم السؤال التالي ما هي الرسالة التي يحملها الحديث الشريف .
- يقوم المرشد بشرح مبسط حول التعاطف وضبط الانفعالات وهو وان التعاطف هو من الصفات الايجابية التي تؤثر في شخصية الفرد وعلاقته مع الآخرين فيجب على الفرد ان يكون متسامحاً متعاطفا مع صديقه وأخيه وان يعفو ويعطف وان لا يكون شخص غير متعاطف ويحب الآخرين ويضبط نفسه وانفعالاته عند الغضب وان يسامح ما يصدر من الآخرين من خطاء وظلم اتجاهه .

- قام المرشد من خلال الشرح بمناقشة المسترشدين واستخراج أفكارهم المشوهة عن التعاطف وضبط الانفعال من خلال الاستماع الى أرائهم حول الموضوع وتصحيح هذه الأفكار واستبدالها .
- **التقويم** :- بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه المرشد عدة أسئلة إلى المسترشدين .
- ما معنى التعاطف وضبط الانفعالات؟
- ما أهمية التعاطف للإنسان؟
- ما علاقة احترام ضبط الانفعالات بالندم الموقفي؟
- تحديد ايجابيات وسلبيات الجلسة.
- **الواجب البيتي** :- يطلب المرشد من المسترشدين تسجيل موقف أو رأي يعبر فيه المسترشد عن التعاطف وكيفية ضبط الانفعالات.

**الجلســة:- السادسة**

**عنوان الجلسة :- المرونة (وقبول البدائل) 0**

**الوقــت :- ( 45 ) دقيقــة**

| الحاجات الإرشادية | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | النشاط المقدم بأسلوب الإرشاد المعرفي | | التقويم البنائي | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- - معرفة معنى المرونة في التعامل مع الحياة<br>2- قبول البدائل | تعريف المسترشدين بأهمية المرونة في التعامل مع الحياة وتقبل البدائل | 1- أن يتعرف المسترشدين على معنى المرونة<br>2- أن يفهم المسترشدين أهمية المرونة<br>3- أن يتعرف المسترشدين كيفية قبول البدائل | الفنيات والاستراتيجيات | التغذية الراجعة , الواجب البيتي ، المناقشة , ملء الفراغ , التعرف على الأفكار المشوهة | معرفة سلبيات وايجابيات الجملة من خلال تثبيت الأسئلة الآتية:-<br>1- ما معنى المرونة<br>2- ما أهمية المرونة | يطلب المرشد من المسترشدين كتابة بعض الصفات التي يتميز بها أصحابهم بالمرونة والتي تميزهم عن الآخرين |
| | | | – يتابع المسترشد التدريب البيتي ويقدم الشكر للمسترشدين الذين أكملوا واجباتهم بنحو جيد 0<br>– يعرف المرشد المرونة ويكتبها على السبورة ويناقشها مع المسترشدين0<br>–يوضح المرشد أهمية المرونة في حياة المسترشدين وكيفية التعامل مع البدائل الأخرى بالكشف عن الأفكار المشوهة .<br>–يناقش المرشد مع المسترشدين موضوع المرونة وتقبل البدائل ويوضح الفاعلية للمرونة في التعامل مع الحياة بأسلوب وملء الفراغ<br>–يقدم المرشد التعزيز الايجابي للمسترشدين الذين يحافظونّ ويتمتعون بالمرونة وحسن الاختيار من البدائل 0 | | | |

**إدارة الجلسة السادسة**

**عنوان الجلسة : المرونة (قبول البدائل)**

**الوقت :** (45) **دقيقة**

**تاريخ الجلسة :** 2014/3/9

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي بشكل جيد.
- قدم المرشد موضوع الجلسة وهو (المرونة)
- قام المرشد بتعريف المرونة للمسترشدين وهو(لقدرة على التغيير لمجابهة المتغيرات أي أن يكون لديك مقدرة لتغير من نفسك واهتماماتك وبعض أمورك وأولوياتك .. لمواجهة تغييرات حدثت بالفعل في حياتك)
- قام المرشد بشرح بعض المفاهيم التي لابد من إدراكها حتى يتم التغيير بنجاح .
- التغيير يتطلب جهد قليل .. ووقت طويل .. وصبر جميل .
- كلما كان التغيير بهدوء ورفق وتدرج .. كلما كان ناجحا وثابتا فعالا .
- التغيير لابد أن يكون بقناعة وإيمان .. ونابعا من داخل الشخص ليس مرغما عليه وذكرهم بقول الله عز وجل" إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم" وإيجاد البدائل الحقيقية والفعالة
- يذكر المرشد فوائد المرونة أي تحقيق فائدة تعود على الشخص في أي مجال كان فائدة من الناحية:-

1-الدينية .

2- الصحية ومنها النفسية .

3-الشخصية .

4- العائلية .

5- الاجتماعية .

6- المهنية .

7- المادية .

- **التقويم** :- بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه المرشد عدة أسئلة إلى المسترشدين .
- ما معنى المرونة؟
- ما أهمية إيجاد البدائل الناجحة والصحيحة للإنسان؟
- ما علاقة المرونة بالندم الموقفي؟
- تحديد ايجابيات وسلبيات الجلسة.
- **الواجب البيتي** :- يطلب المرشد من المسترشدين تسجيل موقف أو رأي يعبر فيه المسترشد عن المرونة وكيفية إيجاد البدائل .

**الجلســة:- السابعة .**

**عنوان الجلسة :- الاستقرار النفسي**

**الوقــت :- ( 45 ) دقيقــة**

| الحاجات الإرشادية | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | النشاط المقدم بأسلوب الإرشاد المعرفي | | التقويم البنائي | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- معرفة معنى الاستقرار النفسي<br>2- اتخاذ القرار المناسب<br>3-حسن اختيار الصديق المناسب | تعريف المسترشدين بأهمية الاستقرار النفسي وما ينتج عنه من توافق مع الأصدقاء واتخاذ القرارات المناسبة | 1- أن يتعرف المسترشدين على معنى الاستقرار النفسي<br>2- أن يفهم المسترشدين أهمية الاستقرار النفسي<br>3- ان يتعرف المسترشدين على فوائد الاستقرار النفسي | الفنيات والاستراتيجيات | التغذية الراجعة , الواجب البيتي ، المناقشة , التعرف على الأفكار المشوهة | معرفة سلبيات وايجابيات الجملة من خلال تثبيت الأسئلة الآتية:-<br>1- ما معنى الاستقرار النفسي<br>2- ما أهمية الاستقرار النفسي | يطلب المرشد من المسترشدين كتابة موقف يبين فيهِ أهمية تحقيق الاستقرار النفسي . |
| | | | – متابعة الواجب البيتي وتقديم الشكر والثناء لأفراد المجموعة الإرشادية الذين أنجزوا الواجب البيتي<br>– يقوم المرشد بتعريف الاستقرار النفسي للمسترشدين وأهمية في اتخاذ القرار المناسب للمسترشد<br>– يقوم المرشد بتوضيح الاستقرار النفسي ودور الاستقرار النفسي في عملية اتخاذ القرار وحسن اختيار الأصدقاء وطرد الأفكار المشوهة.<br>– يناقش المرشد مع المسترشدين القرارات التي اتخذوها وكيفية اختيار الأصدقاء ودورهم في الاستقرار النفسي للمسترشدين بأسلوب تغير القواعد<br>– يقدم المرشد التعزيز للمسترشدين الذين يتمتعون بعلاقات قوية مع اصد قائم . | | | |

**إدارة الجلسة السابعة**

**عنوان الجلسة الاستقرار النفسي**

**الوقت** (45) **دقيقة**

**تاريخ الجلسة** 2014/3/12

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي بشكل جيد.
- قدم المرشد موضوع الجلسة وهو (الاستقرار النفسي) .
- قام المرشد بتعريف الاستقرار النفسي للمسترشدين وهو(شعور الفرد بالاطمئنان, وتقبل ذاته والتوافق معها, وتقبل الآخرين والتسامح معهم , فضلا عن البساطة والتلقائية في التعامل مع الذات ومع الآخرين , وشعوره بالصحة الجسدية والنفسية (الخزرجي , 2006 , ص19) .
- قام المرشد بذكر صفات الشخص الذي يتمتع بالاستقرار النفسي وهي:-

1-إنّ الشخص المستقر نفسيا , هو ذلك الشخص القادر على تكوين حالة من التوازن بين نفسه والبيئة التي يعيش فيها.

2-الشخص المستقر نفسيا, ملتزم بالحياة ,وانه يسعى وراء الأهداف التي يختارها .

3- الشخص المستقر نفسيا هو ذلك الشخص الذي تكون لديه القدرة على تحمل المسؤولية, ومفهوم الوجودية عن المسؤولية مفهوم صارم جدا , فهو لا يرتبط بالإنسان المتردد أو الضعيف والخاضع للأعراف والتقاليد .

4- الشخص المستقر نفسيا هو ذلك الشخص الذي يتمتع بتكامل الشخصية.

- يقوم المرشد بمناقشة موضوع الاستقرار النفسي مع المسترشدين وإعطائهم التغذية الراجعة من خلال ملىء الفراغات لديهم بأسلوب معرفي وتقديم الأمثلة حول الاستقرار النفسي.
- يقوم المرشد بتقديم الأفكار الصحيحة للمسترشدين بغية طرد الأفكار المشوهة عن الاستقرار النفسي.
- **التقويم** :- بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه المرشد عدة أسئلة إلى المسترشدين .
- ما معنى الاستقرار النفسي؟
- ما أهمية الاستقرار النفسي للإنسان؟
- ما علاقة الاستقرار النفسي بالندم الموقفي؟
- تحديد ايجابيات وسلبيات الجلسة.
- **الواجب البيتي** :- يطلب المرشد من المسترشدين تسجيل موقف أو رأي يعبر فيه المسترشد عن الاستقرار النفسي.

**الجلســة:- الثامنة 0**

**عنوان الجلسة :- الاستقلالية**

**الوقــت :- ( 45 ) دقيقــة**

| الحاجات الإرشادية | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | النشاط المقدم بأسلوب الإرشاد المعرفي | | التقويم البنائي | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- معرفة معنى الاستقلالية<br>2- إبداء حرية الرأي<br>3- تقبل الشخص الأخر | تعريف المسترشدين مفهوم الاستقلالية وتقبل الشخص الأخر | 1- أن يتعرف المسترشدين على مفهوم الاستقلالية<br>2- أن يفهم المسترشدين أهمية الاستقلالية<br>3- أن ينمي لدى المسترشدين تقبل الآخرين | الفنيات والاستراتيجيات | التغذية الراجعة , الواجب البيتي ، المناقشة , التعرف على الأفكار المشوهة | معرفة سلبيات وايجابيات الجملة من خلال تثبيت الأسئلة الآتية:-<br>1- ما معنى الاستقلالية<br>2- ما أهمية تقبل أراء الآخرين<br>3- كيفية تقبل الشخص الأخر | يطلب المرشد من المسترشدين كتابة موقف يوضح به مفهوم الاستقلالية ودورها في إبداء حرية الرأي وتقبل الشخص الأخر. |
| | | | -يناقش المرشد مع أفراد المجموعة الإرشادية الواجب البيتي ومعرفة مدى الإفادة من تطبيق ما تعلموه.<br>-يقوم المرشد بتقديم مقدمة للمسترشدين عن الاستقلالية ودورها في إبداء حرية الرأي.<br>-يقوم المرشد بتوضيح مفهوم إبداء الرأي وتقبل الشخص الأخر ومعرفة المسترشدين كيف يقدمون أرائهم بالأسلوب المناسب والصحيح وكيفية تقبل الأشخاص الآخرين.<br>بأسلوب إبعاد الأفكار المشوهة<br>-يناقش المرشد مع المسترشدين موضوع الاستقلالية و المواقف السلبية التي تعرضوا لها حول حرية الرأي وتقبل الشخص الأخر.<br>-يقدم المرشد التغذية الراجعة للمسترشدين وكيفية التعامل مع المواقف التي يتعرضون لها حول مفهوم الاستقلالية وتقبل أراء الآخرين. | | | |

**إدارة الجلسة الثامنة**

**عنوان الجلسة : الاستقلالية**

**الوقت :** (45) **دقيقة**

**تاريخ الجلسة :** 2014/3/16

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي بشكل جيد.
- قدم المرشد موضوع الجلسة وهو (الاستقلالية)
- قام المرشد بتعريف الاستقلالية للمسترشدين وهي (سلوك ايجابي يجعل الفرد يعتمد على نفسه ويتخذ قراراته، ويتحمل المسؤولية في المواقف الاجتماعية . (عبد الرحيم، 1986، ص11 )
- قام المرشد بتوضيح وشرح بعض النقاط عن مفهوم الاستقلالية الصحيح وتصحيح الأفكار المشوهة نحو الاستقلالية من خلال توضيح النقاط التالية:-

1-الاستقلالية لا تعني الانعزال بل الحصول على أبسط حقوقنا .

2- الاستقلالية لا تعني إهمال نصيحة الأهل ولكن هناك ما يخصني أنا، فعليَّ في هذه الحالة أن اتخذ القرار بمفردي.

3- لا أريد أن أكون مستقلاً بل أن أعمل بمشورة والديَّ .

4- الاستقلالية هي الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.

5- الاستقلالية بمعنى أن نحمل الفكر الصحيح الذي يخدم البشرية .

6- الاستقلالية بالرأي والفكر شيء جميل لأنه يُمكِّن الإنسان من بناء شخصيته بناءً مرناً ومتماسكاً، يستطيع من خلالها مواجهة مصاعب الحياة.

( فالاستقلالية من خلال ما توفره تجعلكم أعرف بأنفسكم أكثر وأعرف بالله وأصغي إليه حيث الهدوء. وكل شخص يطمح إلى الحصول عليها).

- **التقويم** :- بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه المرشد عدة أسئلة إلى المسترشدين .
- ما معنى الاستقلالية؟
- ما أهمية الاستقلالية للإنسان؟
- ما علاقة الاستقلالية بالندم الموقفي؟
- تحديد ايجابيات وسلبيات الجلسة.
- **الواجب البيتي** :- يطلب المرشد من المسترشدين تسجيل موقف أو رأي يعبر فيه المسترشد عن الاستقلالية.

**الجلســة: التاسعة**

**عنوان الجلسة : الشعور بالذنب**

**الوقــت : ( 45 ) دقيقــة**

| الحاجات الإرشادية | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | النشاط المقدم بأسلوب الإرشاد المعرفي | | التقويم البنائي | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- معرفة معنى الشعور بالذنب<br>2- تقديم المساعدة<br>3- الاهتمام بالدراسة | تعريف المسترشدين بمفهوم الشعور بالذنب وأهميته وعلى أهمية تقديم المساعدة واستغلال فرص الحياة | 1- أن يعرف المسترشدين معنى الشعور بالذنب<br>2- أن يفهم المسترشدين كيفية تقديم المساعدة<br>3- أن يدرك المسترشدين أهمية الدراسة | الفنيات والاستراتيجيات | التغذية الراجعة , الواجب البيتي ، المناقشة, التعرف على الأفكار المشوهة | معرفة سلبيات وايجابيات الجملة من خلال تثبيت الأسئلة الآتية:-<br>1- ما أهمية تقديم المساعدة<br>2- ما هي الاستفادة من الدراسة | . يطلب المرشد من أفراد المجموعة الإرشادية ذكر عمل تم من خلاله تقديم المساعدة إلى شخص يحتاج إلى مساعدة |
| | | | . يناقش الباحث مع أفراد المجموعة الإرشادية التدريب البيتي ومعرفة مدى الإفادة من تطبيق ما تعلمناه<br>– يقوم المرشد بتعريف مفهوم الشعور بالذنب للمسترشدين<br>– يقوم المرشد بتنمية أفكار ايجابية عن تقديم المساعدة لدى أفراد المجموعة الإرشادية من خلال استخدام أسلوب تغير القواعد وغرس الثقة بقدراتهم على تقديم المساعدة ويتم ذلك من خلال مناقشة الطلبة وذكر الأمثلة والمواقف الخاصة بهم وبذلك يقومون بالتخلص من مشاعر الذنب التي يشعرون بها.<br>– يقوم المرشد بالتوضيح للمجموعة الإرشادية ما هي مساوئ عدم تقديم المساعدة للشخص الذي يحتاج إلى مساعدة.<br>–يقوم المرشد بتقديم التعزيز للمسترشدين الذين يذكرون مواقف فيها مساعدة للآخرين بأسلوب تغير القواعد. | | |

**إدارة الجلسة التاسعة**

**عنوان الجلسة الشعور بالذنب**

**الوقت** (45) **دقيقة**

**تاريخ الجلسة** 2014/3/19

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي بشكل جيد.
- قدم المرشد موضوع الجلسة وهو (الشعور بالذنب)
- قام المرشد بتعريف الشعور بالذنب للمسترشدين وهو( شعور سلبي موجه نحو الذات يتضمن مشاعر الخوف والقلق والإحساس بالإثم إدانة الذات ونقدها والمبالغة في محاسبتها على الانفعالات التي تصدر عنها (علي ,2003, ص8).
- قام المرشد بشرح أسباب الشعور بالذنب للمسترشدين والتعرف على أفكارهم وإحساسهم من خلال النقاط التالية:-

1- وهم الشخص بأنة غير محبوب من والدية يخلق في أعماقه إحساسا بالضيق منهم او الكراهية التي قد ينكرها على مستوى العقل الواعي ولكنها تخلق شعورا دفينا بالذنب.

2- قسوة احد الوالدين الشديدة او انفعالاته الزائدة وثورات غضبة تؤدى بالطفل لكراهية حقيقية له ورغبة لا شعورية في التخلص منة" أحيانا يشعر الطفل بالراحة داخل المنزل في عدم وجود أبيه شديد الانفعال والقسوة ويتمنى عدم حضوره.

3- والغيرة من الإخوة فمن الطبيعي أن يتنافسوا على حب الوالدين وعلى الملبس.

4- وهناك أيضا القيم الدينية المتشددة والأسر المتشددة دينيا والتي تظهر للطفل وكأن الله لن يقبل الطفل وسوف يعاقبه على أي خطأ ويجب ان تكون حياته مكرسة لعبادة الله فقط ولا يستمع بأي شيء كأن اللعب حرام والتليفزيون حرام واللبس حرام ومتعة الأكل حرام.

- **التقويم** :- بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه المرشد عدة أسئلة إلى المسترشدين .
- ما معنى الشعور بالذنب ؟
- ما أهمية الشعور بالذنب للإنسان؟
- ما علاقة الشعور بالذنب بالندم الموقفي؟
- تحديد ايجابيات وسلبيات الجلسة.
- **الواجب البيتي** :- يطلب المرشد من المسترشدين تسجيل موقف أو رأي يعبر فيه المسترشد عن الشعور بالذنب.

**الجلســة:- العاشرة0**

**عنوان الجلسة :- المشاعر الايجابية 0**

**الوقــت :- ( 45 ) دقيقــة**

| الحاجات الإرشادية | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | النشاط المقدم بأسلوب الإرشاد المعرفي | | التقويم البنائي | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- معرفة معنى المشاعر الايجابية<br>2- استغلال فرص الحياة بايجابية | تعريف المسترشدين بأهمية الإحساس بالمشاعر الايجابية<br>تعريف ودورها في استغلال فرص الحياة | 1- أن يتعرف المسترشدين على أهمية المشاعر الايجابية في حياتهم<br>2- أن ينمي المسترشدين مشاعره الايجابية<br>3- أن يستثمر المسترشدين فرص الحياة الايجابية | الفنيات والاستراتيجيات | التغذية الراجعة , الواجب البيتي ، المناقشة , ملء الفراغ , | معرفة سلبيات وايجابيات الجملة من خلال تثبيت الأسئلة الآتية:-<br>1- ما معنى المشاعر الايجابية<br>2- ما أهمية المشاعر الايجابية في حياتهم | يطلب المسترشد من المسترشدين كتابة المواقف التي يشعرون بايجابية تجاهها والفرص التي يجب ان يستغلها المسترشد . |
| | | | – يتابع المسترشد التدريب البيتي ويقدم الشكر للمسترشدين الذين أكملوا واجباتهم بنحو جيد .<br>– يقوم المرشد بتوضيح مفهوم المشاعر الايجابية للمسترشدين وأهمية الإحساس بالمشاعر الايجابية نحو الأصدقاء ولحياة.<br>–يناقش المرشد موضوع المشاعر الايجابية مع المسترشدين ومعرفة مدى تأثيرها في حياة المسترشدين بأسلوب تغير القواعد .<br>–يشجع المرشد المسترشدين على وصف المشاعر الايجابية التي يشعرون بها ويقوم بتعزيزها.<br>–يشجع المسترشد المسترشدين على استغلال فرص الحياة بايجابية . | | | |

**إدارة الجلسة العاشرة**

**عنوان الجلسة المشاعر الايجابية**

**الوقت** (45) **دقيقة**

**تاريخ الجلسة** 2014/3/23

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي بشكل جيد.
- قدم المرشد موضوع الجلسة وهو (المشاعر الايجابية)
- قام المرشد بتعريف المشاعر الايجابية للمسترشدين وهي (هي تلك المشاعر التي تمثل نبض الحياة لكل إنسان وتغطي نواحي كثيرة في حياته ربما لا يدركها أو بالأحرى يتغاضى عنها على الرغم من أنه لو قام بإدراكها واستغلالها بما يخدم أهدافه وتطلعاته أصبح شخصاً ناجحاً متصالحاً مع ذاته والآخرين). (الفيفي , 2014 , ص2)
- قام المرشد بتوضيح بعض المفاهيم التي تساعد على الإحساس بالمشاعر الايجابية وهي المفتاح الرئيسي لهذه المشاعر وهي :-

1- الحب

2-الأمل

3-التفاؤل

4-السعادة

- قام المرشد بكتابة العبارة التالية على السبورة ومناقشتها مع المسترشدين (تفاءلوا بالخير تجدوه) وذلك من اجل التعرف على افكارهم وملء الفراغ بعبارات تدل على المشاعر الايجابية وطرد الأفكار المشوهة.
- قام المرشد بتقديم بعض الأمثلة عن المشاعر الايجابية من الحياة اليومية ومعرفة أراء المسترشدين حول المشاعر الايجابية.

- **التقويم** :- بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه المرشد عدة أسئلة إلى المسترشدين .
- ما معنى المشاعر الايجابية ؟
- ما أهمية المشاعر الايجابية للإنسان؟
- ما علاقة المشاعر الايجابية بالندم الموقفي؟
- تحديد ايجابيات وسلبيات الجلسة.
- **الواجب البيتي** :- يطلب المرشد من المسترشدين تسجيل موقف أو رأي يعبر فيه المسترشد عن المشاعر الايجابية.

**الجلســة: الحادية عشر .**

**عنوان الجلسة : تحمل المسؤولية .**

**الوقــت : (45) دقيقــة .**

| الحاجات الإرشادية | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | النشاط المقدم بأسلوب الإرشاد المعرفي | | التقويم البنائي | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- معرفة معنى تحمل المسؤولية<br>2- زيارة الآخرين<br>3- تنمية التحصيل الدراسي | تعريف المسترشد بأهمية تحمل المسؤولية ودورها الايجابي في التحصيل الدراسي | 1- أن يتعرف أفراد المجموعة على معنى الإحساس بالمسؤولية<br>2- أن يفهم أهمية الإحساس بالمسؤولية<br>3- أن يتعرف على فوائد تحمل المسؤولية | الفنيات والاستراتيجيات | التغذية الراجعة , الواجب البيتي ، المناقشة , التعرف على الأفكار المشوهة<br>– يتابع المرشد الواجب البيتي وتقدم الشكر للمسترشدين الذين أكملوا واجباتهم بنحو جيد .<br>– يقدم المرشد نبذة عن تحمل المسؤولية وأهميتها ودورها المهم والأساسي لكل شخص .<br>– يناقش المرشد موضوع تحمل المسؤولية مع المسترشدين والاستماع إلى أراء المسترشدين حول ذلك ودورها في زيارة الأصدقاء المرضى .<br>– التعرف على الأفكار المشوهة للمسترشدين عن تحمل المسؤولية وطردها .<br>– يشجع المرشد المسترشدين على تحمل المسؤولية والمثابرة والاهتمام بالتحصيل الدراسي لكل مسترشد.<br>– يقوم المرشد بتقديم التغذية الراجعة لموضوع تحمل المسؤولية و زيارة الأصدقاء والتحصيل الدراسي. | معرفة سلبيات وايجابيات الجملة من خلال تثبيت الأسئلة الآتية:-<br>1- ما معنى تحمل المسؤولية .<br>2- ما أهمية تحمل المسؤولية . | يطلب المرشد من المسترشدين كتابة موقف يعبر عن تحمل المسؤولية وفائدتها في زيارة الأصدقاء والتحصيل الدراسي |

**إدارة الجلسة الحادية عشر**

**عنوان الجلسة تحمل المسؤولية**

**الوقت** (45) **دقيقة**

**تاريخ الجلسة** 2014/3/26

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي بشكل جيد.
- قدم المرشد موضوع الجلسة وهو (تحمل المسؤولية) .
- قام المرشد بتعريف تحمل المسؤولية للمسترشدين وهي (المسؤولية هي تكليف واختبار وابتلاء..والمسؤولية لغة هي: الأعمال التي يكون الإنسان مطالباً به) .

أما المسؤولية اصطلاحا فهي المقدرة على أن يلزم الإنسان نفسه أولاً, والقدرة على أن يفي بعد ذلك بالتزامه بوساطة جهوده الخاصة.(رشاد ,2011, ص1)

قام المرشد بذكر بعض أنواع المسؤولية وهي :-

- المسؤولية الدينية : وهي التزام المرء بأوامر الله ونواهيه, وقبوله في حال المخالفة لعقوبتها ومصدرها الدين.
- المسؤولية الاجتماعية: هي التزام المرء بقوانين المجتمع ونظمه وتقاليده. وقيل: هي المسؤولية الذاتية عن الجماعة, وتتكون من عناصر ثلاثة هي: الاهتمام والفهم والمشاركة.

- المسؤولية الأخلاقية: هي حالة تمنح المرء القدرة على تحمل تبعات أعماله وآثارها, ومصدرها الضمير.

قام المرشد بتذكير المسترشدين بالمسؤوليات التي تقع على الفرد تجاه المجتمع وهي:-

1- الالتزام بقانون الجماعة, وهذا يستلزم من الأفراد الالتزام بعقيدة المجتمع الأساسية, التي تعبر أمانة اجتماعية.
2- التعاون مع الجماعة في سبيل الخير العام:{وتعاونوا على البر والتقوى}من مساهمة الاقتصاد وغير ذلك.
3- تقديم العمل الصالح والتنافس في هذا السبيل: (ليبلوكم أيكم أحسن عملا) .
4- نشر العلم الذي يسهم إسهاما إيجابيا في بناء المجتمع وتطويره واستغلال الذكاء في هذا السبيل, ومن ذلك, الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

قام المرشد بمناقشة المسترشدين والتعرف على أفكارهم وتصحيح الأفكار الخاطئة لديهم عن تحمل المسؤولية.

- **التقويم** :- بعد تلخيص أهم محاور الجلسة يوجه المرشد عدة أسئلة إلى المسترشدين .

- ما معنى تحمل المسؤولية ؟
- ما أهمية تحمل المسؤولية للإنسان؟
- ما علاقة تحمل المسؤولية بالندم الموقفي؟
- تحديد ايجابيات وسلبيات الجلسة.

**الواجب البيتي** :- يطلب المرشد من المسترشدين تسجيل موقف أو رأي يعبر فيه المسترشد عن تحمل المسؤولية.

**الجلســة: الثانية عشـرة 0**

**عنوان الجلسة : اختتام البرنامج 0**

**الوقــت : (60 ) دقيقــة**

| الحاجات الإرشادية | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | النشاط المقدم بأسلوب الإرشاد المعرفي | | التقويم البنائي |
|---|---|---|---|---|---|
| – تذكير المسترشدين ما دار في الجلسات السابقة0<br>– تبليغ المسترشدين بإنهاء البرنامج<br>– معرفة رأي المسترشدين بالبرنامج0 | – تحقيق التـرابط والتكامل بين الجلسات السابقة. | – أن يتعرف أفراد المجموعة على فاعلية البرنامج<br>– أن يلتزم أفراد المجموعة بالنقاط الايجابية المستوحاة من جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي . | الفنيات والاستراتيجيات | التغذية الراجعة , الواجب البيتي ، المناقشة , ملء الفراغ | – يطرح المرشد سؤالاً :-<br>– ما الفوائد التي حصلتم عليها من تطبيق البرنامج ؟ وكذلك تحديد موعد لإجراء الاختبار ألبعدي للمقياس 0 |
| | | | – يناقش المرشد التدريب البيتي مع المجموعة الإرشادية.<br>– تقديم الشكر والثناء لأفراد المجموعة على مواصلة حضورهم إلى الجلسات.<br>مناقشة رأي بعض أفراد المجموعة بطريقة وأساليب البرنامج ومدى نجاحه.<br>– يطلب الباحث الأخذ بكل ما جاء في الجلسات بجعلها دليل عمل لهم.<br>– يقدم الباحث بعض الهدايا للمسترشدين المتميزين في تنفيذ جلسات البرنامج وكذلك إلى مدير المدرسة والمرشد التربوي ويشكر الجميع ويتمنى لهم النجاح.<br>– يقوم الباحث بتبليغ المدير بإنهاء البرنامج وإنهاء الجلسة الأخيرة. | | |

**إدارة الجلسة الثانية عشر**

**عنوان الجلسة الختامية**

**الوقت** (45) **دقيقة**

**تاريخ الجلسة** 2014/3/30

- يقوم الباحث بمتابعة التدريب البيتي ومناقشته مع الطلاب وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد .
- يقدم الباحث الشكر للطلاب لتعاونهم ومواظبتهم على حضور الجلسات الإرشادية والمشاركة في البرنامج.
- يقوم الباحث بتلخيص ما دار في الجلسات الإرشادية السابقة مع تقديم التغذية الراجعة لإفراد المجموعة.
- يطلب الباحث من أفراد المجموعة ذكر المواقف السلبية التي لاحظوها في الجلسات.
- يقوم الباحث باحتفالية صغيرة مع الطلاب بتقديم الحلوى.
- يشكر الباحث الطلاب لتفاعلهم مع البرنامج .
- يقوم الباحث بإبلاغ الطلاب بأن هذه الجلسة هي الأخيرة وتحديد موعد لإجراء الاختبار ألبعدي.

# Abstract

Adolescence is an important stage in the formation of a student's personality and be more turning and wider surroundings of variables it makes him more aggressive and hasty in many behaviors of others calculated that may regret it , for this is the remorse of attitudinal themes of psychology in general and several theories in counseling and psychotherapy confirmed that the concept of the attitudinal remorse has a close relationship with an individual sense , hi emotions , and his conscience and is associated with feelings of guilt and sinfulness that are the product of the psychological constructions of personality (Profile) . that feeling of remorse is one of the most important pillars of congenital growth it is connecting the confidence with conscience and morality .

The importance of the current search is reflected through taking a slice of vital age which represent an important wealth to nations that depends on them in building civilizations . a lot of people agree the almost importance of the theme of the attitudinal remorse because of their big knowledge of that theme and how to improve it with students through outreach programmes , especially the cognitive method which consider one of modern and effective methods .

The current search aims to identify the influence of the Gnostic indicative programme in improving the attitudinal remorse through testing the following hypotheses :-

A. There are no statistice differences in improving the attitudinal remorse for the students of the preparatory stage with level (0.05) of control group according to testing variable (Before and After)
B. There are no statistice differences in improving the attitudinal remorse for the students of the preparatory stage with level (0.05) of Experimental group according to testing variable (Before and After)

C. There are no statistice differences in improving the attitudinal remorse for the students of the preparatory stage with level (0.05) of control-Experimental groups in the (After) testing

The experimental method was depended on to check the hypotheses of search , as the sample of search consists of (30) students who got high degree in the scale of the attitudinal remorse which the researcher has prepared , where the sample was divided into two groups (control group , experimental group), each group consists of (15) students . the sample was chosed from Diyala Boys preparatory school and the Central preparatory school in Baqubah Center and then randomly distributed the students of the schools into two equel groups , and the researcher has used the mentoring programme prepared to the experimental group presented by the method of learning re-building while the control group was not subjected to the mentoring program .

The researcher has built the scale of remorse feeling consisting of (30) paragraphs in its final form as he analysed the paragraph of the scale by using the method of extreme groups and the link relations between the paragraph and the total scale degree between them . And verifying the honesty ( virtual truth and building truth ) in addition to the verification of reliability by using the method of re-testing . the correlation factor reached (0.83) and the Alpha Cronbach factor reached (0.85) , the current reach has depended on students of the preparatory stage in Diyala province \ Baqubah Center and the sample of the statistic search consisted on (400) students .

A learning heuristic program in improving the situational remorse has been built according to the system of planning , programming and budget , and we have checked the validity of the program by the virtual truth where this program has been presented to the group of specialized experts and this program consisted of (12) sessions ; two sessions in a week , time of the

session is (45) minutes with the exception of the opining and final meeting where they were (60) minutes .

Using Square Kay test , and T, test to two independent samples and correlation factor, Bersun , Equation , Alpha Cronbach Equation , Manwitny Test , the middle likely centennial and weight Test in order to arrive to the results of the search . It pointed to the following :

A- There are no statistic differences with the level (0.05) among the rank of the control group in the (Before and After) Test .

B- There are statistic differences with the level (0.05) among the rank of the Experimental group in the (Before and After) Test .

C- There are statistic differences with the level (0.05) among the rank of the control-Experimental group in (Before and After) Test .

The researcher recommended a number of recommendations including iterest psychological guidance in the preparatory stage and seek to the early detection of the psychological , secial ,and educational problems of the students in order to address them and to confirm the role of the school counselor in caring the cognitive , social and emotional aspects and training the school counselors in schools for treating the disturbance of students especially the situational Remorse and to multiple the school activities which participate in improving the situational Remorse such as trips , visits and festivals in order to raise the indicative awareness and presents it to the local and school society through various media .

1. Conducting similar study on the different stages such as middle stage .
2. Conducting a study using the method of learning re-building in improving or modifying other variables guilt and situational embarrassment .

Ministry of higher education
and scientific research
Diyala University / Basic Education College
Department of Psychological Guidance
and Educational Direction

# Effect of learning Heuristic Program in Improving the Situational Remorse for students of preparatory stage

**A Thesis Presented to**
**The Council of Basic Educational College – Diyala University It is a part of Requirements for attaining Master Degree In Arts (Psychological Guidance and Educational Direction)**

**Presented by the student**
**Hussein Ali Hussein Rashid**

*Supervisor*
*Prof. Dr. Ali Ibrahim Mohammed Al-Awssi*

2014 A.D 1435A.H