وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـــــامـــعـــة ديـــالـــــــى
كـلـيـة الـتـربـيـة لـلـعـلـوم الإنـسـانـيـة
قسم العلـوم التـربـوية والنفـسـيـة

# التداخل الإرشادي بفنية دحض الأفكار لخفض الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام في المرحلة الإعدادية

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

من الطالبة
ميثاق ظاهر فليح

إشراف
الأستاذ الدكتور
عدنان محمود عباس المهداوي

1434هـ 2013م

# 6

﴿ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ قال تعالى : ﴾

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ صدق الله

العظيم ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ بِسۡمِ

ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ بِسۡمِ ٱللَّهِ

ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ صَدَقَ ٱللَّهُ ﴾

# A

سورة البقرة، جزء من الآية (220)

# إقرار المُشرف

أشهد أَنَّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ **(التداخل الإرشادي بفنية دحض الأفكار لخفض الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام في المرحلة الإعدادية)** والمقدمة من الطالبة (ميثاق ظاهر فليح)، قد جرى تحت إشرافي في جامعة ديالى كلية التربية للعلوم الإنسانية، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (التوجيه والإرشاد).

المشرف

الأستاذ الدكتور

عدنان محمود عباس المهداوي

/ /2013

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح الدراسة للمناقشة

التوقيع

أ.م.د. خالد جمال حمدي الدليمي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

/ /2013

# إقرار الخبير اللغوي

أشهد أَنّيَ قرأت الرسالة الموسومة بـ **(التداخل الإرشادي بفنية دحض الأفكار لخفض الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام في المرحلة الإعدادية)** التي قدمتها الطالبة (ميثاق ظاهر فليح)، إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى، وقد راجعتها لغويًا وأصبحت مصاغة بأسلوب علمي سليم خالٍ من الأخطاء اللغوية والتعبيرات غير الصحيحة ولأجله وقعت.

التوقيع :

الاسم : أ.د. إبراهيم رحمن الأركي

التأريخ : / /2013

# إقرار الخبير العلمي

أشهد أَنّيَ قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ **(التداخل الإرشادي بفنية دحض الأفكار لخفض الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام في المرحلة الإعدادية)** التي قدمتها الطالبة (ميثاق ظاهر فليح)، إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى؛ كونها جزءًا من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية (التوجيه والإرشاد) فوجدتها صالحة من الناحية العلمية ولأجله وقعت.

التوقيع :

الاسم : أ.م.د. مظهر عبدالكريم

التأريخ : / /2013

# إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أَنَّنا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ **(التداخل الإرشادي بفنية دحض الأفكار لخفض الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام في المرحلة الإعدادية)** قد ناقشتنا الطالبة (ميثاق ظاهر فليح) في محتوياتها وفيما له علاقة بها ونعتقد أَنَّها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير في التربية (التوجيه والإرشاد) وبتقدير (امتياز)

التوقيع:
أ.د. سالم نوري صادق
(رئيس اللجنة)
/ / 2013

التوقيع:
أ.م.د. علاء الدّين كاظم
(عضوًا)
/ / 2013

التوقيع:
أ.م.د. هيثم احمد علي
(عضوًا)
/ /2013

التوقيع:
أ.د. عدنان محمود عباس
(عضوًا ومشرفًا)
/ /2013

صدقها مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة ديالى بتاريخ / / 2013

التوقيع
أ.م.د. نصيف جاسم مُحَمَّد الخفاجي
عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية
جامعة ديالى
/ / 2013

قال ﷺ: (إنَّ في الجنة داراً يقال لها: دار الفرح لا يدخلها إلا من فرَّح يتامى المؤمنين)[1].

فإليكِ كل هذا

(1) ذكره الديلمي في الفردوس: 374/3.

# شكر وامتنان

الحمدُ لله ربّ العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين قال تعالى: ((رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ)) .

يسرني أنْ أعبر عن شكري وامتناني واحترامي إلى الأستاذ الفاضل الدكتور عدنان محمود عباس المهداوي الأمين على مشروع عمري والمشرف على ثمرة جهدي والموجّه الناصح عند كل مفترق صعب للطريق فجزاه الله تعالى عني خير الجزاء .

وأسجل عرفاني ووفائي لجميع الأساتذة الأفاضل في قسم العلوم التربوية والنفسية الذين تتلمذت على أيديهم في السنة التحضيرية وأخص منهم: الأستاذ الدكتور سالم نوري صادق، والأستاذ المساعد الدكتور هيثم أَحمَد علي، والأستاذة المساعدة الدكتورة لطيفة ماجد .ومن واجب الإخلاص والعرفان بالفضل أنْ أتقدم بالشكر والامتنان إلى الأستاذ الدكتور صالح مهدي صالح؛ على كل ما قدمه من مساعدة علمية صادقة فجزآه الله خير الجزاء .

وأُسدي خالص شكري إلى كل من احتضن أملي وخوفي وجهدي أسرتي الحبيبة أمي ينبوع المحبة الدائم أطال الله في عمرها، وإخواني (عبدالخالق، وعلي، وعباس، وقيس)، وأخواتي (ثريا، وسناء، وفاطمة، وعلية، وزينب) فجزآهم الله خير الجزاء .

ولا أنسى شكري واحترامي ومحبتي إلى الصديقة الوفية العزيزة م.م. أسماء سعد ياس؛ التي شدت أزري وغمرتني بدعمها وكانت كريمة الأخلاق. وأتقدم بالجزيل الشكر والثناء إلى زميلتي م.م. ضمياء إبراهيم، وأشكر كل من ساعدني بصورة أو بأُخرى في إتمام هذه الدراسة ولم يُذكر اسمه.

وختامًا . . فإِنَّي كلُ ما كتبتُ كلمة في بحثي هذا . . تذكرتُ قول العماد الأصفهاني: إني رأيت أَنَّه لا يكتب أحدًا كتابًا في يوميه إِلاَّ قال في غدهِ: لو غُيِّرَ هذا المكان أحسن، ولو زِيدَ هذا لكان يستحسن، ولو قُدِّمَ هذا لكان أفضل ولو تُرك هذا لكان أجمل. وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر.

وَاللهُ وَلِيُّ التَّوْفِيقِ

الباحثة

# مستخلص البحث


يهدف البحث الحالي تعرّف:

1. قياس مستوى الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام.
2. أَثر التداخل الإرشادي بفنية دحض الأفكار لخفض الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام في المرحلة الإعدادية، وتم التحقق من ذلك من خلال الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالنقص.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق التداخل الإرشادي وبعده على مقياس الشعور بالنقص.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الشعور بالنقص.

ولتحقيق ذلك اعتمد البحث الحالي أداتا هما مقياس الشعور بالنقص والتداخل الإرشادي المعد على وفق فنية دحض الأفكار وللذين قامت الباحثة بإعدادهما.

إذ تألف مقياس الشعور بالنقص بصيغته النهائية من (40) فقرة أمام كل فقرة (4) بدائل وبذلك يكون المتوسط الفرضي (100) درجة.

وتم اعتماد المنهج التجريبي للتحقق من فرضيات البحث، وقد تكونت عينة البحث من (20) طالبة يتيمة من اللواتي حصلن على درجات أعلى من المحك وجرى توزيعهنَّ عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وبواقع (10) طالبات لكل مجموعة.

وقد تعرضت المجموعة التجريبية إلى التداخل الإرشادي المعد على وفق فنية دحض الأفكار على مدى (14) جلسة إرشادية استمرت لمدة (6) أسابيع، فيما

تركت المجموعة الضابطة من دون تعريضها إلى أي تداخل إرشادي. ولمعالجة بيانات البحث تم اعتماد وسائل إحصائية عدة منها: معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، واختبار مان وتني، واختبار ولكولكسن، ومربع كاي، ومعادلة الفاكرونباخ، وأظهرت نتائج البحث الحالي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في رتب درجات المجموعة الضابطة بين الاختبار القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالنقص.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق التداخل الإرشادي وبعده على مقياس الشعور بالنقص.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في رتب درجات بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الشعور بالنقص.

وقد أظهرت النتائج أَنَّ للتداخل الإرشادي بفنية دحض الأفكار أثرًا في خفض الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام في المرحلة الإعدادية.

وفي ضوء نتائج البحث واستنتاجاته قدمت الباحثة عددًا من التوصيات والمقترحات.

# ثبت المحتويات


| الموضوع | رقم الصفحة |
|---|---|
| الآية القرآنية | أ |
| إقرار المُشرف | ب |
| إقرار الخبير اللغوي | ج |
| إقرار الخبير العلمي | د |
| إقرار لجنة المناقشة | هـ |
| الإهداء | و |
| شكر وامتنان | ز |
| مستخلص البحث | ح-ط |
| ثبت المحتويات | ي-ك |
| ثبت الجداول | ل-م |
| ثبت المحتويات | م |
| ثبت الملاحق | م |
| الفصل الأول التعريف بالبحث | 15-2 |
| مشكلة البحث | 4-2 |
| أهمية البحث | 10-5 |
| هدفا البحث | 11 |
| حدود البحث | 11 |
| تحديد المصطلحات | 15-11 |
| الفصل الثاني الإطار النظري ودراسات سابقة | 49-17 |
| أولاً: الإطار النظري | 40-17 |
| 1. الشعور بالنقص | 17 |
| النظريات التي فسرت الشعور بالنقص | 26-17 |
| 2. التداخل الإرشادي | 36-26 |
| مفهوم التداخل الإرشادي | 27-26 |
| أسس التداخل الإرشادي | 28-27 |
| أهداف التداخل الإرشادي | 29-28 |
| الإرشاد الانفعالي العقلاني السلوكي | 31-29 |

| الموضوع | رقم الصفحة |
| --- | --- |
| أهداف نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي | 32-31 |
| مُسلمات نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي | 33-23 |
| فنية دحض الأفكار | 33 |
| الفروض الخاصة بفنية دحض الأفكار | 36-34 |
| 3. اليتيم | 40-36 |
| اليتيم في الإسلام | 38-36 |
| انعكاسات اليتم على الفتاة المراهقة | 40-38 |
| ثانيًا دراسات سابقة | 49-40 |
| دراسات سابقة تناولت الشعور بالنقص | 45-40 |
| دراسات سابقة تناولت فنية دحض الأفكار | 49-46 |
| الفصل الثالث إجراءات البحث | 93-51 |
| أولاً: منهج البحث | 51 |
| ثانيًا: التصميم التجريبي | 53-51 |
| ثالثًا: مجتمع البحث | 54-53 |
| رابعًا: عينة البحث | 56-54 |
| خامسًا: تكافؤ المجموعتين | 61-56 |
| سادسًا: أداتا البحث | 74-61 |
| سابعًا: الوسائل الإحصائية | 74 |
| الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها | 103-95 |
| عرض النتائج | 98-95 |
| تفسير النتائج ومناقشتها | 100-99 |
| الاستنتاجات | 101 |
| المقترحات | 102 |
| التوصيات | 103 |
| المصادر والمراجع | 120-105 |
| الملاحق | 174-123 |
| Abstract | a-c |

# ثبت الجداول


| رقم الجدول | الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | المدارس الإعدادية والثانوية وأعداد الطالبات الأيتام بحسب توزيعها على مركز مدينة بعقوبة | 54 |
| 2 | توزيع الطالبات في ثانوية عائشة موزعين بحسب الصفوف | 55 |
| 3 | توزيع الطالبات على مجموعتين تجريبية وضابطة | 56 |
| 4 | قيم (مان وتني) لمقياس الشعور بالنقص للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة | 57 |
| 5 | قيم (مان وتني) لمتغير العمر للمجموعتين التجريبية والضابطة | 58 |
| 6 | قيم مربع كاي لمتغير التسلسل الولادي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة | 59 |
| 7 | قيم مربع كاي لمتغير التحصيل الدراسي (نصف السنة) للمجموعتين التجريبية والضابطة | 59 |
| 8 | قيم مربع كاي لمتغير تأريخ وفاة الأب للمجموعتين التجريبية والضابطة | 60 |
| 9 | قيم مربع كاي لمتغير التحصيل الدراسي للأم للمجموعتين التجريبية والضابطة | 61 |
| 10 | توزيع عينة التحليل الإحصائي على وفق المدارس والتخصص | 65 |
| 11 | القوة التمييزية لفقرات مقياس الشعور بالنقص | 68-67 |
| 12 | معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الشعور بالنقص | 69 |
| 13 | المؤشرات الإحصائية لمقياس الشعور بالنقص | 72 |
| 14 | ترتيب فقرات المقياس تنازليًا بحسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري | 78-76 |
| 15 | الحاجات التي تعاني منها الطالبات وقد رتبت تنازليًا بحسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري | 80-79 |
| 16 | فقرات مقياس الشعور بالنقص التي حولت إلى حاجات ضمن التداخل الإرشادي | 81-80 |
| 17 | عناوين الجلسات الإرشادية وتاريخ انعقادها | 87 |
| 18 | نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي والمتوسط الفرضي لعينة البحث على مقياس الشعور بالنقص | 95 |

| رقم الجدول | الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 19 | قيم (ولكوكسن) للفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة في درجات الشعور بالنقص | 96 |
| 20 | قيم (ولكوكسن) للفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في درجات الشعور بالنقص | 97 |
| 21 | قيم (مان - وتني) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الشعور بالنقص بعد تطبيق التدخل الإرشادي | 98 |


## ثبت الأشكال


| رقم الشكل | الشكل | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | التصميم التجريبي ذو المجموعتين | 53 |
| 2 | توزيع أفراد عينة التحليل الإحصائي على مقياس الشعور بالنقص | 73 |
| 3 | خطوات التداخل الإرشادي بحسب نظام (التخطيط، والبرمجة، والميزانية) | 75 |


## ثبت الملاحق


| رقم الملحق | الملحق | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | تسهيل مهمة | 122 |
| 2 | استبانة استطلاعية | 123 |
| 3 | استمارة معلومات أولية لإجراء التكافؤ بين أفراد المجموعتين | 124 |
| 4 | استبانة آراء الخبراء لبناء مقياس الشعور بالنقص بصيغته الأولية | 127-125 |
| 5 | أسماء السادة الخبراء بحسب الحروف الهجائية ودرجاتهم العلمية ومكان عملهم | 128 |
| 6 | مقياس الشعور بالنقص بصورته النهائية | 131-129 |
| 7 | استمارة آراء الخبراء حول صلاحية التداخل الإرشادي | 173-132 |

# الفصل الأول

# التعريف بالبحث

**مشكلة البحث**

**أهمية البحث**

**هدفا البحث**

**حدود البحث**

**تحديد المصطلحات**

**مشكلة البحث**: **Problem of the research**

إنَّ تاريخ البشرية كله ما هو إلاَّ تاريخ الشعور بالنقص والمحاولات جارية لإيجاد حل لهذا الشعور (Stein,2010:25)، فالشعور بالنقص Inferiority feeling مشاعر وأحاسيس مركبة تلازم الفرد الذي يحس نقصًا عامًا في شخصيته أو بركن من أركان مكوناتها (Adler, 1964: 7).

ويقول عالم النفس (أدلر) أَنَّ الإنسان في نموه وكفاحه في الحياة، إنَّما يستهدف أساسًا تعويض إحساسه بالنقص، وهذا الشعور إذا تأصل في مرحلة المراهقة والبلوغ فانه قد يفتك بصاحبه ويتحول إلى حالات نفسية يترتب عليها الإصابة ببعض الاضطرابات التي تؤثر في بناء الشخصية (الإمارة، 2009: 1)، فتعرض الفرد المستمر للشعور بالنقص في مواقف حياته بصوره متكررة، وانعدام قدرته على تعويض النقص الحاصل فهذا يؤدي إلى زيادة هذا الشعور(إبراهيم، 2002: 83).

ويتطور الشعور بالنقص مع تقدم العمر ليصبح أكثر إلحاحًا لدى الفرد مما يضطره إلى أنْ يبعدهُ عن ساحة الشعور ويقوم بممارسة الكثير من الوسائل الدفاعية في سبيل خفض هذا الشعور ومحاولة كبت مشاعره الحقيقية في حيز اللاشعور ليتحول بالنتيجة إلى عقدة النقص (Disclaimer, 2010: 7)، ولتتشكل أفكار وذكريات مزعجة تعمل على انحراف الشخصية أو يغرس الكراهية والخوف فيها (مكبرايد، 1969: 42).

وقد أشارت دراسة (عايد، 2005) إلى أَنَّ فشل الفرد في تعويض الشعور بالنقص يؤدي به أنْ يكون عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية، وأَنَّ هذه الاضطرابات ما هي إلاَّ محصلة لمشاعر الفشل واليأس وتكون لها أثر في خفض حماسه للتكلم، وتؤدي به إلى العزلة الاجتماعية واليأس من المستقبل(عايد، 2005: 97)، وقد أشار أدلر كذلك إلى أَنَّ الشعور بالنقص هو سبب أساس لهذا سواء كان هذا الشعور واقعيًا أو وهميًا (كمال، 1983: 132).

فيما توصل دراسة (جربو، 2001) إلى أَنَّ هذا الشعور قد يحول دون الوصول إلى درجة من التوازن العاطفي، وبالتالي أنْ يكون الفرد عدوانيًا أو

انسحابيًا، وبالتالي يعمل على كبت هذا الشعور للتخلص من الصراعات العاطفية (جربو، 2001: 10).

في حين أوضحت دراسة (العفراوي، 2005) إلى أَنَّ الشعور بالنقص يدفع الفرد لممارسة الكثير من السلوكيات المنحرفة والإجرامية، كالاعتداء على الآخرين، واللجوء إلى الإدمان، وهذا ما أكدته دراسة (ياسين والعكاش، 2006) إلى الآثار السلبية التي يتركها الشعور بالنقص على شخصية الأفراد (ياسين والعكاش، 2006: 17).

فيما أشارت دراسة (عايد، 2005) أَنَّ استمرار هذا الشعور يرتبط بشكل مباشر بخفض المهارات الاجتماعية لدى الأفراد وعدم قدرتهم على التفاعل مع الآخرين وبالتالي يؤثر على نفسية الطلبة نتيجة عدم قدرتهم على تحقيق ما يصبون إليه (عايد، 2005: 43).

وعليه فالشعور بالنقص مظهر نفسي يؤثر في شخصية هؤلاء الأفراد الذين يعانون من الحرمان العاطفي وصعوبة في الاستقرار العائلي والاجتماعي والاقتصادي (عامر، 2008: 10).

لقد أصبحت قضية الأيتام قضية مهمة في العالم، وخاصة في العراق، إذ أصبحت نسبة كبيرة من الأسر والأبناء يتعرضون يوميًا لخطر فقدان الأب؛ نتيجة الوضع الأمني غير المستقر، وهذه النسبة في ازدياد على اعتبار مقتل مليون عراقي في الأعوام الخمسة الأخيرة، خلّفَ عددًا كبيرًا من الأيتام ، فقد كشفت هيئة النزاهة العراقية في بيان لها نشر في (15 كانون الأول، 2010) عن وجود (5 ملايين) يتيم وهو عدد مقارب لما أعلنته منظمة الصحة العالمية في إحصائية لها نشرت في (نيسان، 2010) وأشارت فيه إلى وجود ما بين 4–5 مليون يتيم في العراق (شبكة الإعلام العراقي، 2010، www.marsadirag.com).

وقد لاحظت الباحثة أَنَّ مظاهر الشعور بالنقص بدأ ظهورها لدى الطالبات الأيتام لفقدان الأب ولقلة الرعاية الاجتماعية الكافية لهذه الفئة التي تزايدت؛ نتيجة لما تعرض مجتمعنا لظروف قاهرة تمثلت في الحروب التي تعرض لها المجتمع والأعمال الإرهابية المستمرة. وقد تحسست الباحثة بشعور الطالبات الأيتام؛ كونها تعمل مرشدة تربوية في

إحدى المدارس الثانوية، ولكي تتأكد الباحثة من صدق الملاحظة جرى توجيه سؤال استطلاعي (الملحق2) إلى (40) من مُدرسات ومُرشدات المدارس الإعدادية والثانوية في مركزقضاء بعقوبة، واللاتي أكدنَّ فيها أكثر من 80% من أفراد العينة على وجود الشعور بالنقص لدى الطالبات من خلال الملاحظات التي رصدت سلوكهن مما يؤثر على تحصليهنَّ الدراسي ومستوى طموحهنَّ وسماتهنَّ الشخصية، وهذا يتفق مع دراسة (جداع، 2011)، ودراسة (ياسين والعكاشي، 2006)، ودراسة (Shiami, at el., 1995) الذين توصلوا إلى أَنَّ هناك ارتباطًا بين مستوى التحصيل والطموح وسمات الشخصية بالشعور بالنقص.

ويؤثر في ضعف قدراتهم على بناء العلاقات الاجتماعية الايجابية وصعوبة تكيف سلوكهم مما يؤدي إلى اضطرابهم النفسي والاجتماعي وانسحابهم وإحساسهم بالقلق وتكوين نظرة دونية تجاه ذاتهم، وهذا ما أكدته دراسة (داهي وآخرون، 1976) وبينتها دراسة (المريدي، 1984) أَثر اليُتم في السلوك التكيفي.

وعلى الرغم من وجود الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام، إلاَّ أَنَّ الباحثة لم تجد على حد علمها من يقوم بدراسته وخاصة بالنسبة لهذه الفئة ولا من يقوم بالتصدي لهذه المشكلة ومعالجتها؛ لأَنَّ ترك المشكلة دون دراسة واتخاذ التدابير المناسبه لازالتها يؤدي إلى خلق شخصية ضعيفة فاقدة للاتزان النفسي، قلقة غير قادرة على اتخاذ القرار، مترددة وأقل استقلالية وتكون معزولة اجتماعيًا وبالتالي غير قادرة على التوافق مع نفسها ومع محيطها، وهذا ما أكدته دراسة (السالم، 2004: 21)، ودراسة (Donald, Strano jonn, 2008).

ومن هنا برزت مشكلة البحث والتي سعت الباحثة لدراستها, لذا أصبحت الباحثة أمام تساؤل تحاول الإجابة عنه وهو:

((هل للتداخل الإرشادي باستخدام فنية دحض الأفكار اثر في خفض الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام))؟

**أهمية البحث**: **The important of the research**

تتجلى أهمية البحث الحالي من أهمية عينة البحث (المسترشدات)؛ كونهنَّ طالبات المرحلة الإعدادية، إذ تُعدُّ هذه المرحلة من المراحل المهمة في حياة الفرد؛ لأَنَّها مرحلة الإعداد للحياة العملية، وتحمل المسؤولية، والمشاركة الفعلية في المجتمع، إذ إنَّ القدرات التي كانت تتضارب مع بعضها في مرحلة الطفولة المتأخرة تبدأ قوية خلال المراهقة ومن ثم الرشد، وقد تؤثر هذه القدرات في ميول الفرد وفي نمط حياته التي سيختارها في المستقبل (أبو عيطة، 2002: 90).

وبما أَنَّ طالبات المرحلة الإعدادية في مرحلة مراهقة، والتي تحدث خلال هذه المرحلة الكثير من المظاهر النمائية التي تمثل جوانب شخصية المتعلم (أبو النيل، 2001: 9). ففي هذه المرحلة تتهيأ الطالبة لتحمل المسؤولية ومواجهة المشكلات (القاضي وآخرون، 1981: 69). وإنَّ هذه المرحلة همزة وصل بين المراهقة المبكرة والمتأخرة وأبرز ما تمتاز به هو استيقاظ إحساس الفرد بذاته وكيانه وظهور القدرات الخاصة بها (Keating, 2000: p.300).

وبقدر ما هي مرحلة حرجة فهي في الوقت نفسه مرحلة نمو بيولوجي، ونفسي، واجتماعي، وتكيف للحياة، فالطالبات في هذه المرحلة يصبحن شديدات الرغبة في ولوج عالم الراشدين قبل التزود بالخبرة لمواجهة مواقف الحياة المختلفة التي يتطلب منهم استعداد كافي قبل دخولهم المرحلة الجديدة، فهم يسعون إلى ما يتطلعون إليه من التعبير عن أنفسهم كما يرونه في عهد (ولادتهم الجديدة)؛ نظرًا لأَنَّ المراهقة تبدأ تعيد النظر بماضيها لتكوين أفكاره بنفسه (ظاهر، 2005: 54).

وتأتي أهمية البحث من خلال تناولها فئة الأيتام من طالبات المرحلة الإعدادية، فالأيتام ضحايا لظروف لا ذنب لهم فيها؛ بسبب فقدانهم لأحد والديهم أو كليهما (بلان، 2008: 6)، إذ يعيشون حياة تختلف عن أقرانهم و خاصة في وقتنا الحاضر الذي يتصف بتزايد الاحتياجات والتحديات فتتضاعف حاجاتهم إلى الحب، والحنان، والمواساة، والعطف، والثقة بالنفس، وتزداد مشكلاتهم مقارنة بالأفراد العاديين، فيتعرضون لصعوبات واضطرابات سلوكية، وشخصية، ووجدانية في حياتهم (حافظ، 2007: 9).

ولقد حثَّ الإسلام بصورة واضحة وجلية على ضرورة تلبية الحاجات النفسية والتربوية لليتيم، فمن تعاليمه السمحة الحث على معاملة اليتيم معاملة طيبة؛ مراعاة لنفسيته؛ لأَنَّه حين فقد أباه شعر بالحاجة إلى من يحميه ويقوي عزيمته، وقد أصابهُ شيء من الذل والانكسار؛ فقد كان يجد في أبيه راعيًا حانيًا ملبيًا لما يريد، وحينما فقدهُ أحسَّ بثقل هذا الفقد وشعرَ بالوحشة والعزلة، فكان لابد من التعويض؛ حتى لا ينشأ ضعيفًا منطويًا منعزلاً سيء النظر لنفسهِ وللناس، وربما قد يؤدي ذلك إلى الإساءة إلى المجتمع، فدعا الإسلام إلى إحسان تربيته ومعاملته؛ لينشأ رجلاً كاملاً عاملاً في الحياة (الخياط، 1972: 235)، بل قرن الله تعالى الإحسان بالوالدين بالإحسان إلى اليتامى، قال الله تعالى: ((لاَ تَعْبُدُونَ إِلاَّ اللّهَ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً وَذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَمَى)) (البقرة: 83)، والإحسان إلى اليتيم لا يكون إلاَّ بتغطية جوانبه المادية من جوع وعطش فحسب، إنَّما تشمل حاجاته النفسية وإشباع جوعه وعطشه الأبوي والعاطفي وإصلاح أمره كله، قال تعالى: ((وَيَسْئلونكُ عَنِ الْيَتَمَى قُلْ إِصْلاَحٌ لَّهُمْ خَيْرٌ)) (البقرة: 220).

فلا إصلاح لليتيم إلاَّ بتغطية الجوانب التي اعتراها النقص أو القصور؛ لأَنَّ الأب المتوفى لم يكن في حياته موضع لإطعام فحسب، إنَّما في موضع إشباع رغباته المشروعة وحاجاته الإنسانية (القمش وآخرون، 2002: 3).

ومجمل التوجيهات القُرآنية تحدثت عن اليتامى إنَّما هي توجيه شامل لتساهم في جبر كسرهم وتعويضهم بعض ما فقدوه من الأمور المادية والمعنوية على حدٍ سواء (النووي، (د.ت): 99).

ولقد أشارت دراسات حول الأيتام منها: دراسة (أبو شمالة، 2000)، ودراسة (بلان، 2008)، ودراسة (استيت، 2007)، ودراسة (القيسي، 2008)، ودراسة (الحيالي، 2010) إلى أهمية الجو الأسري الطبيعي في إكساب اليتيم القدر الأكثر من التوافق النفسي والاجتماعي وتكوين مفهوم ايجابي للذات، وعليه فإنَّ الأسرة بأقطابها الأب والأم تُعدُّ الإطار الأساس لعملية البناء النفسي والاجتماعي (داود، 2007: 41).

ولقد أكد جيزل إلى أَنَّ الأسرة مشغل ثقافي بيولوجي، فهي بيولوجية من حيث كونها خير مكان لإنتاج الطفل ووقايته ورعايته وثقافته؛ لأَنَّها تجمع تحت سقف واحد

وبارتباط ودي أشخاصًا مختلفي العمر، والجنس، يتولون تحديد الطرائق والموضوعات الاجتماعية التي تجري عليها المجتمع، أي أَنَّه ينقل التقاليد القديمة، ويخلف قيمًا اجتماعية جديدة (جيزل، 1979: 41)، وهذا ما لا يتوافر لليتيم الذي يشعر بنقص في الحب ويفتقد العاطفة الأبوية الحقيقية؛ بسبب فقدانه لجو الأسرة الحقيقي.

ولغياب الأب آثار سلبية في شخصية الأبناء منها: أَنَّ فاقد الأب يكون أكثر إحساسًا بالقلق، والشعور بالوحدة، والعزلة، والغيرة، واقل نضجًا ورغبة بالتفاعل الاجتماعي مع غيره، ويكون أكثر اتكالية واقل في نموهم الخلقي مقارنة بأقرانهم غير الأيتام (أَحمَد، 2008: 27).

وقد أشارت دراسة (حسين، 2005) إلى أَنَّ فاقد الأب يعاني من ضعف الثقة بالنفس، فضلاً عن الانطواء (حسين، 2005: 27).

ومن خلال ما سبق ذكره من نتائج، نجد أَنَّ التأثير واضح لغياب الأب في العديد من متغيرات الشخصية، وكون الشعور بالنقص من الحالات النفسية التي تُعدُّ من نواتج العلاقة بين مكونات الشخصية (العفراوي، 2005: 17)، ولعدم امتلاكنا مؤشرات حول ما إذا كان فقدان الأب يؤدي إلى الشعور بالنقص ام لا، لذا جاءت الدراسة لتسلط الضوء على تأثير فقدان الأب بالشعور بالنقص.

إنَّ الشعور بالنقص يسيطر على الحياة النفسية لكل البشر ويتجلى ذلك بوضوح في مشاعر ضعف الاكتفاء وفي الجهود المتواصلة التي تبذلها الكائنات الإنسانية؛ للوصول إلى هذا الاكتفاء، وهذا يعني أَنَّ حقيقة الكائن البشري تتمثل في الشعور بالنقص (Adler,1984:174). ولكي يكون الإنسان إنسانًا فهذا يعني أَنَّ يشعر بالنقص(Lewin, 2000: 9).

ولقد أشار (أدلر، 1931) إلى أَنَّ الشعور بالنقص ليس أمرًا شاذًا بحد ذاتهِ، بل هو العلة في كل تقدم وصل إليه الجنس البشري حتى أَنَّ العلم نفسه لا يمكن أنْ يقوم ويزدهر إلاَّ إذا استشعر الناس جهلهم أولاً وأدركوا حاجتهم للكشف عن المستقبل وهو نتيجة لسعي الناس لتحسين حالتهم ومعرفة الكون والسيطرة عليه حتى يمكن للمرء أنْ يتخيل أَنَّ كل الثقافة الإنسانية تقوم في أساسها على الشعور بالنقص

(Adler,1931:p.55)، فالشعور بالنقص موجود إلى حدٍ ما في كل إنسان؛ لأَنَّ البشر جميعًا يجدون أنفسهم في ظروف وأحوال يرغبون بتحسينها (الخولي، 2000: 76).

فالإرشاد النفسي نشأ لمساعدة الفرد نفسيًا، واجتماعيًا، وتربويًا؛ وذلك لأَنَّه عملية إنسانية تهدف أو تستهدف تحقيق سعادة الفرد ومساعدته على التخلص مما لديه من مشكلات وتحقيق أفضل مستوى ممكن من الصحة النفسية، وتُعدُّ العملية الإرشادية عنصرًا جوهريًا في العملية التربوية؛ لأَنَّها تستند إلى أسس علمية مخططة، ومنظمة، ومتكاملة مع البرامج والمناهج التربوية (الدوسري، 1985: 11).

ويؤكد (Munro,1979) أهمية الإرشاد لإيمانه بأَنَّ لدى الأفراد حاجات أساسية لا يستطيعون تحقيقها إلاَّ من خلال الإرشاد فهم يحتاجون إلى المساعدة المباشرة لفهم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي ومعرفه حقيقة مشكلاتهم ووضع الحلول المناسبة (Munro,1979:5) إذ إنَّ الإرشاد الفعال قادر على تغيير سلوك الفرد وتعديله إلى الأفضل (عبدالرزاق، 2009: 13)، فقد ازدادت أهمية الإرشاد باعتباره وسيلة فعالة للتدخل في حالات الأفراد الذين تواجههم المشاكل (ملحم، 2010: 26).

فلا يمكن لأي عملية إرشادية أنْ تحقق أهدافها ما لم تستند بالأساس على تداخل إرشادي مخطط تخطيطًا علميًا يرتكز على تحديد الحاجات الإرشادية من خلال تشخيص المشكلات التي تعاني منها الشريحة التي يقدم لها هذا التداخل(مقاريوس، 1974: 41).

إنَّ توافر التداخلات الإرشادية بوصفها إحدى الخدمات الإرشادية أصبح مؤشرًا على تقدم المجتمع ورقيهُ واهتمامهُ برعاية الإنسان رعاية شاملة ومتكاملة من جميع النواحي (العتابي، 2012: 10).

وأصبحت التداخلات الإرشادية تشكل مطلبًا مُلحًا للتعامل مع الكثير من الظواهر السلوكية سواء كانت موجهة إلى الأسوياء أو غير الأسوياء وأثبتت فاعلية كبيرة في التعاطي مع تلك الظواهر، هذا الأمر دفع الكثير من المهتمين بالإرشاد النفسي إلى التركيز على إعداد وتنفيذ تداخلات إرشادية ترمي في إطارها العام إلى تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية (الدوسري، 1985: 235).

وفي عالمنا المعاصر ظهرت أساليب إرشادية عدة، تعمل على مساعدة الطلبة لتجاوز أزماتهم وحل مشكلاتهم، ومن بين هذه الأساليب أسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي الذي يرتكز الإرشاد فيه على تعديل أفكار المسترشد عن نفسهِ وعن الآخرين من خلال الحوار والتدريب على التفكير بطريقة ايجابية منطقية عقلانية، ويجري تحديد أخطاء التفكير ونقد تلك الأفكار الخاطئة والتوصل إلى الأفكار العقلانية من خلال الجلسات الإرشادية (المالح، 1995: 7).

وأسلوب الإرشاد العقلاني يحقق أهدافه بالتداخل الإرشادي بعدة فنيات أهمها الفنيات المعرفية التي تساعد المسترشد في تغيير أفكاره اللاعقلانية واتجاهاته وفلسفته غير المنطقية إلى أفكار واتجاهات عقلانية جديدة وتبني المسترشد فلسفة واضحة في الحياة تقوم على العقلانية (الزيتون، 1994: 244).

وتُعدُّ الفنيات المعرفية سهلة الإجراء كالقدرة على الإقناع، ومحاولة الكشف عن الأفكار المتطرفة والمعتقدات المشوهة التي ما لم تعالج تؤدي إلى الاضطراب النفسي وتحل محل هذه الأفكار أفكارًا أُخرى صحيحة ومنطقية وعقلانية (Linehan, 1993: p34).

وتُعدُّ فنية دحض الأفكار من أهم الفنيات المعرفية فهي قلب نظرية العلاج العقلاني الانفعالي، فهي فنية معرفية تشخيصية علاجية تم توصيفها من قبل ألس وهاربر (Ellis & Harper, 1991) ثم تبعهم كل من بيك وميكنبوم وغيرهم وأكد (Moriarty,2002) إلى أَنَّ نسبة 22% من المرشدين يستعملون كل الوقت المخصص للجلسة العلاجية في دحض الأفكار اللاعقلانية (Moriarty, 2002: 6)، بحيث لا يكون هذا الإقناع أو الدحض يأخذ شكل الإصرار أو الترنيم بالرفض فقط، بل يتعدى ذلك ليسهل عملية النمو المعرفي للوصول إلى خيارات فكرية منطقية بحيث ينوع المعالج من أساليبه بما يتناسب مع الموقف دون التركيز على إستراتيجية معينة(Lam, 2001: 72).

وقد أثبتت هذه الفنية وغيرها كفاءتها وجدواها في معالجة وإرشاد العديد من المظاهر السلوكية كما ظهرت في نتائج العديد من الدراسات والبحوث منها: دراسة (السراي، 2012)، ودراسة (العتابي، 2012)، ودراسة (آل طميش، 2010).

ومن هنا تتجلى أهمية البحث الحالي في الجانبين النظري والتطبيقي.

**الجانب النظري:**

1. أهمية رعاية اليتيم وكفالته والاهتمام بشؤونه كما أمر الله سبحانه وتعالى عندما أكد على رعاية اليتيم في أماكن متعددة من القُرآن الكريم ((فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ))، و((أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيماً فَآوَى)).
2. إثارة اهتمام المرشدين التربويين بأهمية دراسة الشعور بالنقص وما له من أَثر في بناء شخصية الطالبات الأيتام.
3. تسد فراغًا في المكتبة العربية والعراقية.

**الجانب التطبيقي:**

1. يزود المرشدون التربويون في المدارس الإعدادية والثانوية التابعة لوزارة التربية بأداة لتشخيص الشعور بالنقص لدى الطالبات.
2. يزود المرشد التربوي بتداخل إرشادي يمكن تطبيقه على الطالبات بحيث يمكن أَنْ يجنبنا مشاكل هذه المشاعر السلبية.
3. تعديل الأفكار غير العقلانية التي يحملها الطلبة عن ذاتهم وتجعلهم يشعرون بالنقص.

## **هدفا البحث**: Aims of Research

يهدف البحث الحالي التعرّف على:

1. قياس مستوى الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام.
2. أَثر التداخل الإرشادي بفنية دحض الأفكار في خفض الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام في المرحلة الإعدادية من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالنقص.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق التداخل وبعده.

ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب المجموعة التجريبية ورتب الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الشعور بالنقص.

## **حدود البحث**: Limitations of Research

يتحدد البحث الحالي بالطالبات الأيتام (فاقدات الأب) المرحلة الثانوية والإعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى في مركز قضاء بعقوبة، الدراسة الصباحية، للعام الدراسي (2012–2013م).

## **تحديد المصطلحات**: Determine the terms

يتضمن البحث تعريفًا للمصطلحات الآتية:

**أولًا: التداخل الإرشادي:وقد عرفه كل من**

**1. الجمعية الأمريكية للإرشاد النفسي، 1981:**

هو الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي على وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني في أثناء مراحل نموه المختلفة، ويقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الايجابي لشخصية المسترشد واستثماره في تحقيق التوافق لديه (أبو أسعد، 2009: 15).

**2. الداهري، 2005:**

عبارة عن عملية مساعدة الفرد في تنمية إمكاناته وقدراته وهو محاولة واعية منظمة لتوجيه الفرد ليفهم نفسه ويعرف ما عنده من ميول واستعدادات وقدرات واستثمارها لتحقيق حياة أفضل (الداهري، 2005: 18).

**3. العاسمي، 2009:**

هو مجموعة من الخبرات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة المخططة والمنظمة على أسس علمية، تقدم بطريقة بناءة؛ بغية مساعدة الأفراد المحتاجين إلى المساعدة النفسية لتنمية إمكاناتهم إزاء ما يواجههم من صعوبات أو مشكلات نفسية أو انفعالية أو اجتماعية؛ وذلك لتحقيق النمو السوي والتعامل مع مواقف الحياة الضاغطة بشكل بناء(العاسمي، 2009: 31).

**4. آل أطميش، 2010:**

العملية المهنية الفنية المتخصصة والتي تتم على وفق خطوات محددة في زمان ومكان محددين يتم عن طريقها مساعدة المسترشد في النمو والوصول بإمكاناته إلى أقصى درجة ممكنة من خلال علاقة مهنية تفاعلية هادفة بينه وبين المرشد المؤهل والقادر على تقديم المساعدة الفنية؛ بغية تطوير سلوك المسترشد وفهمه لنفسهِ ومشكلاتهِ وأساليب تعامله مع الظروف والمواقف والمشكلات التي يواجهها تحقيقًا لصحته النفسية(آل أطميش، 2010: 19).

**التعريف النظري للباحثة:**

هو عملية مخططة ومنظمة على وفق أسس علمية تشمل الخدمات الإرشادية التي يقدمها اختصاصيون في الإرشاد ووفق فنيات محددة؛ لتحقيق النمو السوي، والتوافق النفسي، والاجتماعي، والمهني للمسترشد.

**ثانيًا: دحض الأفكار، عرفه كل من:**

**1. Ellis, 1987:**

هي فنية معرفية تساعد المسترشد في تغيير أفكاره اللاعقلانية واتجاهاته وفلسفته غير المنطقية إلى أفكار واتجاهات عقلانية جديدة وتبينه فلسفة واضحة في الحياة تقوم على العقلانية من خلال الحوار والمناقشة بين المرشد والمسترشد.(7: **Ellis, 1987**)

**2. مُحَمَّد، 2000:**

هي إحدى الفنيات المعرفية التي يلجأ إليه المرشد لدحض الأفكار اللامنطقية والمختلفة وظيفيًا وغير المنسقة من خلال الحوار والمناقشة بين المرشد والمسترشد.
(مُحَمَّد، 2000: 139)

**3. العامري، 2000:**

هي فنية معرفية cognitive technique يستعملها المرشد العقلاني الانفعالي السلوكي؛ لدحض الأفكار اللاعقلانية عند المسترشد من خلال المناقشة والحوار بين المرشد والمسترشد؛ لحثه على التخلي عن هذه المعتقدات" (العامري، 2000: 26).

**التعريف النظري:**

لقد تبنت الباحثة تعريف نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي لـ (Ellis) لفنية دحض الأفكار؛ كونها النظرية المتبناة في البحث الحالي.

**التعريف الإجرائي:**

هي الأنشطة والفعاليات (المناقشة، وتحديد الأفكار اللاعقلانية، ودحض الأفكار، واستبدال الأفكار اللاعقلانية، والتعزيز الاجتماعي، والواجب البيتي) التي تستعملها الباحثة في التداخل الإرشادي للتوصل إلى الخطوات التي يجب أَنْ تحقق هدف التداخل الإرشادي لخفض الشعور بالنقص.

**ثالثًا: الشعور بالنقص:**

**1. Adler, 1964 :**

هو شعور يحدو بالمرء إلى الإحساس بأَنَّ الناس جميعًا أفضل منه في شيء أو آخر (Adler, 1964: 5).

**2. قاموس أكسفورد، 1979:**

هو اضطراب نفسي قد يعبر عن نفسهِ من خلال حالة انجاز نتائج معقدة من الصراع بين الرغبة في البحث عن الذات في التعرف على الحالة والرغبة في تجنب مشاعر الذل من ذوي الخبرة في كثير من الأحيان في حالات مماثلة في الماضي، ويتميز اضطراب السلوك التعويضي مثل العدوانية والانسحاب" (Oxford, 1979:7).

**3. Ellis, 1987:**

هو شعور الفرد بالضعف وأَنَّه أدنى قيمة من الآخرين؛ نتيجة خلل في تفكيره"(Ellis, 1987: 8)

**4. بلان، 2008:**

هو شعور الطفل اليتيم بالعجز النسبي وعدم الثقة بالنفس والدونية (بلان، 2008: 27).

**5. Allport, 2011 :**

هي مجموعة من الأفكار ذات شحنة انفعالية قوية تدور حول ما يشعر به الشخص من قصور حقيقي أو وهمي لدفع الشعور بالنقص إلى التعويض الذي يحقق أهدافًا شخصية أو اجتماعية قيمة (Allport, 2011: 3).

**التعريف النظري:**

بما أَنَّ الباحثة اعتمدت نظرية (Ellis) إطار نظري في هذا البحث، فقد اعتمدت الباحثة التعريف النظري للشعور بالنقص لألبرت ألس (1987).

أَمّا التعريف الإجرائي للباحثة للشعور بالنقص: فهو الدرجة الكلية التي تحصل عليها (الطالبة اليتيمة) عند إجابتها عن مقياس الشعور بالنقص الذي تم بناؤه في هذا البحث.

**رابعًا: اليتيم:**

**1. اليتيم في اللغة:**

"هو الانفراد فمن فقد أباه من الناس فهو يتيم، ولا يقال لمن فقد أمه يتيم، بل منقطع" (الصاحب، 1979: 478-479).

**2. عبدالعزيز، 1984:**

"من مات أبوه من الناس" (عبدالعزيز، 1984: 7).

**3. الزحيلي، 1984:**

"من مات أبوه قبل بلوغ الحلم سواء كان غنيًا أم فقيرًا، ذكرًا أم أنثى" (الزحيلي، 1984: 8-9).

**التعريف النظري:**

هي كل طالبة في المرحلة الإعدادية التي فقدت أباها بسبب الموت.

**خامسًا: المرحلة الإعدادية:**

**عرفتها وزارة التربية، 1981:**

"هي مرحلة من مراحل التعليم الثانوي تأتي بعد المرحلة المتوسطة مدة الدراسة منها: ثلاث سنوات وتفي بترشيح ما اكتشف من قابلية الطلبة وميولهم وتمكنهم من بلوغ مستوى أعلى من المعرفة والمهارة مع تنويع بعض الميادين الفكرية والتطبيقية وتعميقها تمهيدًا لمواصلة الدراسة وإعدادًا للحياة العملية الإنتاجية". (وزارة التربية، 1981: 2).

# الفصل الثاني

## الإطار النظري ودراسات سابقة

**أولاً: الإطار النظري**

**1. الشعور بالنقص**

- **النظريات التي فسرت الشعور بالنقص**

**2. التداخل الإرشادي**

- **مفهوم التداخل الإرشادي**
- **أسس التداخل الإرشادي**
- **أهداف التداخل الإرشادي**
- **الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي**
- **أهداف نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي**
- **مُسلمات نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي**
- **فنية دحض الأفكار**
- **الفروض الخاصة بفنية دحض الأفكار**

**3. اليتيم**

- **اليتيم في الإسلام**
- **انعكاسات اليتم على الفتاة المراهقة**

**ثانيًا: دراسات سابقة**

1. **دراسات سابقة تناولت الشعور بالنقص**
2. **دراسات سابقة تناولت فنية دحض الأفكار**

## الإطار النظري:

## الشعور بالنقص

إنَّ الشعور بالنقص لا يُعَدّ مرضًا نفسيًا، بل أمرًا طبيعيًا حين يدفع الإنسان إلى تنمية قدراته والسير به نحو مرضاة الله سبحانه وتعالى، إلاَّ أَنَّ الإفراط به قد يتجاوز في أغراضهِ وآثاره الفرد إلى المجتمع، فحين يتحول الإفراط بالإحساس بالنقص تجاه الأشياء إلى عقدة نفسية فانه يُعَدّ مرضًا يؤدي بصاحبه إلى الشعور بالدونية وضعف الشخصية، وقد لا يشعر بذلك في أحيان كثيرة ويدعي سلامة مواقفه وتفكيره لغلبه هذه العقدة على اللاشعور ولكن عندما يشعر بالعجز عن مواجهة التحديات الخارجية فانه يعتزل الحياة ويفضل الاعتكاف بعيدًا عن مسببات التوتر، وعند الاستمرار على هذه الحالة يتراكم الإحساس ويثير في نفسهِ الضعف والدونية، وبالتالي يصبح ذا شخصية ضعيفة خاملة (القبانجي، 2000: 80) أَمّا التفريط به، فيوقع الفرد في ابتلاء الكبر والعجب، فهناك من الأفراد من يتصور انه أفضل الناس جميعًا وأَنَّه متقدم عليهم في كل مجالات الحياة، وأَنَّ كل المخلوقات الأخرى لا تستحق الحياة في نظره؛ لأَنَّها لا تمتلك عقلاً يتفهم معطياته، وهناك أَيضًا من يجد في المجتمع مخلوقات لا يمكن التفاعل معها فلا يرى في ذاته إنسانًا نظيرًا للمخلوقات التي على شاكلته (جرجيس، 1985: 97).

إنَّ تلك الأنماط السلوكية تجعل صاحبه مضطرب السلوك والتفكير؛ لأَنَّه يندفع كل الاندفاع في سبيل الحصول على التقدير والاحترام أو ينسحب من المجتمع حبًا لذاتهِ وإعجابًا بها، وحين يطغي هذا الشعور لدى الفرد يتعاظم ويترفع ويتكبر على الآخرين تعويضًا عن نقائصه وإرضاء للنفس المغرورة (زهران، 1977: 52).

## النظريات التي فسرت الشعور بالنقص:

### أ. المنظور الإسلامي:

لقد أهتمَ الدّين الإسلامي بالجانب النفسي للإنسان واستخدم أساليب عدة لتأمين الاطمئنان الروحي وتوافق النفس له، وقدم أسسًا ومبادئ وقائية وعلاجية لما قد يتعرض إليه الأفراد من أزمات وعقد نفسية فقد حثَّ على التوجه إلى النفس وتعرف أسرارها، إذ

إنَّ أفضل وسيلة لاطمئنان النفس هي جريانها مع فطرتها وعدم مخالفتها للطبيعة التي هي عليها (مطهري، 2004). لقد نزل القُرآن الكريم مهيمنًا على الكتب السماوية وليقود الإنسانية إلى سلم التكامل فمنذ بزوغه هتف بالنفس الإنسانية المتحيرة وبشرها قائلاً: ((يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءتْكُم مَّوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَشِفَاء لِّمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ)) [يونس، 57]. وقد أكد أَنَّه لا عبثية في خلق العالم، وإنَّما هناك هدفًا ساميًا من وراء هذا الخلق، فالله سبحانه جعل الإنسان خليفة في الأرض وفضله على سائر المخلوقات ومنحه مجالاً واسعًا للحركة والحرية في التفكير والإرادة والاختبار، مع أَنَّ الإنسان يسعى لطلب السعادة وتجنب الشقاء إلاَّ أَنَّه يغفل عن السعادة الحقيقية مع أَنَّه هو مصدرها. السعادة التي لا يمكن أنْ تتحقق إلاَّ بإتباع الأحكام والتكاليف الإلهية، فالسعادة تجعل الإنسان يفكر متعادلاً مطمئنًا، بينما الشقاء يجعله مضطربًا، فكلما كان الفرد يقع تحت سيطرة عامل واحد كان أكثر ثباتًا، على حين أَنَّ الأنموذج المضطرب هو الذي يتأرجح بين عدة عوامل وأهداف (جرجيس، 1985: 107–108). لذا الجانب المعنوي والنفسي أهم من الجانب الجسمي؛ لأَنَّه يمثل حقيقة الفرد وإنسانيته وبه يتكامل ومن اجله خُلق فما يصيب النفس من اضطرابات يكون خطرًا على مسيرة الإنسان ومنهجه فكما النفس تعبر عن حقيقة الإنسان فإنَّ البدن يُعَدّ جهازًا لتنفيذ أوامر هذه النفس (عزيز، 1990: 57). هكذا جاء الإسلام يدعو إلى وحدة القول والفعل؛ لتحقيق الانسجام الظاهري والباطني في الشخصية، فإنَّ ابرز ما يتوجه إليه التشريع الإسلامي في مصادره فكرة السعي نحو الكمال الذاتي والإحساس بقوة الشخصية وعلاقتها مع الآخر؛ لأَنَّه يشعر بالضعف والعجز وأَنَّه فاشل، فإنَّ يُضعف الثقة بالنفس ويتحطم من الداخل ولاسيما حينما يسرف في هذا التفكير وتستحكم الفكرة في مخيلته حينئذ يصبح حقيقة مصابًا بالشعور بالنقص، فالإسلام يؤكد هدفية خلق الفرد، وأَنَّ على الفرد أنْ يعي بأَنَّه لم يخلق عبثًا، بل له هدف وغاية وله القدرة على تحقيق ذلك الهدف لما يملك من دوافع أودعها الله سبحانه في فطرته، فعندها يعيش اتزانًا نفسيًا ورضى بما قُسم له، فلم يجد ما يقلقهُ أو يحط من قدره (مطهري، 2004: 77).

ومن أهم الدوافع التي تحفز الإنسان على الحركة والتقدم هي الدوافع الفطرية التي توجد لدى الفرد منذ ولادته وتشمل: الإدراك، والميل إلى المعرفة، والاطلاع على حقائق الوجود، فكل ما يحيط بالعالم من تطور حضاري وعلمي دليل على وجود هذا الميل الفطري، ولما كانت المعرفة لأي موجود لا تتم إلاَّ بمعرفة علله الوجودية، وأَنَّ سلسلة العلل تنتهي إلى ذات الله سبحانه، فإنَّ السير العقلي للإنسان ينتهي إلى معرفة الله تعالى، أَمّا الدوافع المكتسبة فهي التي يكتسبها الفرد من بيئته ويكلف بالتحلي بها مثل: الخوف من الله، والرجاء منه فهما صفتان ضروريتان لتعادل الفرد من جهة، ولحركته وبعثه من جهة أُخرى فهما حالة نفسية لهما آثار ايجابية في سلوك الفرد بهما يشعر الفرد بالقناعة والنظر إلى الآخرين نظرة الاكتفاء فلا يشعر بالذلة والنقص أمامهم، أَمّا الرجاء من غير الله فانه يجر الفرد للنظر إلى ما في أيدي الناس وعقد الآمال عليهم، مما يدفعه إلى التذلل والشعور بالنقص أمامهم(القبانجي، 2000: 77).

## ب. المنظور النفسي:

### 1. نظرية فرويد:

يُعَدُّ فرويد مؤسس هذه النظرية، فهي يرى أَنَّ الشخصية تتكون من ثلاثة مكونات (الهو، الأنا، الأنا الأعلى) وهذه المكونات موجودة بالطاقة النفسية الجنسية (اللبيدو) التي تحرك الشخصية وتدفعها في اتجاهات مختلفة نحو المرض أو الصحة (رونز، 1984: 138) أي أَنَّ السلوك يأتي محصلة لتفاعل هذه المكونات الثلاثة فالهو (ID) هو البناء المركزي لشخصية الإنسان وموطن النزعات الحيوانية واللامنطقية والغريزية في الإنسان، وهو يمثل الجانب العضوي في الشخصية، بينما الأنا (Ego) هو الجزء العاقل الواعي وهو يمثل الجانب النفسي في الشخصية ويتوسط الهو والأنا الأعلى ويحاول إشباعها بشكل متوازن، أَمّا الأنا الأعلى (Super Ego) فهو الضمير أو الرقيب على الفعاليات والأفكار كافة التي تصدر عن الأنا ويحتوي على نظام القيم والعادات والمعايير الأخلاقية والسلوكية التي يطلبها المجتمع ويعمل على وقف مبدأ الكمال.

(Fadiman, 1975,p.15)

كما وافترض فرويد ثلاثة مستويات من الوظائف العقلية لدى الإنسان هي الشعور ويشير إلى المدركات من أفكار ومشاعر تقع ضمن وعي الفرد المباشر، وما قبل الشعور ويشير إلى الأفكار والذكريات التي يبذل الفرد جهدًا من اجل استدعائها إلى الشعور، واللاشعور يشير إلى الأفكار والذكريات المزعجة التي حفظها وكبتها وبالتالي لا يمكن استدعاؤها إلاَّ بصعوبة كبيرة (Freud, 1940, p14). وكان فرويد قد خلص إلى أَنَّ هناك مجموعتين من الغرائز في حياة الإنسان هما غرائز الحياة وغرائز الموت، فقد أعطى لغريزة الجنس التي صنفها كواحدة من غرائز الحياة وزنًا كبيرًا بأَنَّها المصدر الوحيد للذة التي من اجلها يتحرك الإنسان وتعمل بقية الغرائز الأخرى، أي أَنَّه ينظر إلى الإنسان من زاوية الشهوة الجنسية ويعمل من اجل فسح المجال التام أمام ممارستها؛ لأَنَّ عدم فسح المجال للناس في إرضاء ميولهم الجنسية سيجعل الأفراد يصابون بعقد نفسية، ومن ثم يحسون بالدونية والنقص في نفوسهم، فتظهر فيهم ردود أفعال مختلفة (فلسفي، 1969: 125) أي أَنَّه يرى أَنَّ هناك صراعًا دائمًا لدى الإنسان بين الهو والأنا والأنا الأعلى يدفع به نحو الشعور بالنقص نتيجة لميول جنسية مكبوتة في أيام الطفولة، وأَنَّ هذه الميول لا تزول بل تنتقل إلى اللاشعور، وتترك آثارها المختلفة طوال الحياة مما يؤدي إلى شخصية منزوية تشعر بالنقص (زهران، 1977: 130).

2. **نظرية أدلر**:

ورد في نظرية أدلر العديد من المفاهيم فضلاً عن مفهوم الشعور بالنقص، إذ أكد أدلر أَنَّ الدافع الأساس للسلوك هو الكفاح من اجل التفوق النابع من الشعور بالنقص، إذ عَدَّ هذا الكفاح القوة الحقيقية التي تكمن خلف كل أنواع السلوك والتي بواسطتها يستطيع الفرد أنْ يتغلب على نقصه ويحل مشكلاته ويحسن قدراته ويستثمرها إلى أقصى حد ممكن (Adler: 1956, p104). وقد أشار أدلر إلى أَنَّ الكفاح من اجل التفوق هو الهدف النهائي الذي يكافح باتجاهه كل الناس وقد عني به الكفاح من اجل الكمال والارتفاع نحو الأعلى والتقدم من السلب إلى الإيجاب وأَنَّه جزء ضروري من الحياة، فكل شيء نقوم به يتبع دفع هذا الكفاح وتوجيهه الذي يعمل باستمرار ولا يمكن أنْ تخلو منه

الحياة؛ لأَنَّه الحياة نفسها فكل شيء يتسم بهذا الكفاح(شلتز، 1983: 72). وأوضح أدلر أَنَّ الطفل وهو ينمو في المجتمع يكون من التذكير والتأنيث معنيين متناقضين متصلين بالعالي والواطئ، فالأول يمثل القوة والسمو، بينما يمثل الثاني الضعف والقصور؛ وذلك لأَنَّ الحضارة التي يعيش فيها قد أقامها الرجال وهم يسيطرون على كل شيء فضلاً عن أَنَّ الرجل يتفوق على المرأة في تكوينه الجسدي وقواه المؤثرة وارتفاع قمته وجهر صوته، فإذا ما بدأ الطفل بفتح عينه على وضع المجتمع تبين له مكانه الرجل واتخذ منه رمزًا للقوة حتى تصبح فكرته عنه تشمل كل ما هو عالٍ، بينما تشتمل فكرته عن المرأة كل ما هو واطئ فلا يرى من حظ الإناث سوى الطاعة والخدمة والتبعية، في حين تتمثل في الرجولة ألوان السلطة والسيادة والارتفاع لهذا يتشوق كل طفل ولدًا أو بنتًا إلى أنْ يكون رجلاً بمعنى الكلمة (رمزي، 1981: 104). وبيّن أدلر أَنَّ كل النساء يشعرن إلى حدٍ ما بقصورهنَّ عن الرجال ويرفضن ما قسم لهنَّ ويتطلعنَّ على الدوام إلى تغيير هذا الوضع ويتخذن لذلك أساليب ملتوية تخفي تحت مظاهر الرقة والحنان تعطشًا لبلوغ القوة والسيطرة التي بلغها الرجال ويتضح هذا الوضع حتى في العوائل التي تنادي بالمساواة بين الجنسين في شعاراتها وأفكارها وسيبقى هذا الشعور بالنقص هكذا ما بقيت الأوضاع الاجتماعية التي تقر التفرقة المعنوية والمادية بين الجنسين (رمزي، 1981: 105).

إنَّ الفرد يتخذ لنفسه أسلوب حياة يؤدي إلى تحقيق هدف الحياة وهو تحقيق الذات، وتلعب إمكانيات الفرد الموروثة وخبرات نموه منذ الطفولة دورًا مهمًا في تحديده (زهران، 1977: 250) أي أَنَّ أسلوب الحياة لدى أدلر تعويض عن نقص معين، لذا فإنّ الفرد من وجهة نظرية أدلر يتجه نحو هدف ما، وهو وحده الذي يستطيع تفسير سلوكه فقد يكون هدفًا وهميًا يستحيل تحقيقه لكنه مع ذلك يُعَدُّ حافزًا حقيقيًا يحث الفرد على بذل الجهود، وفيه التفسير النهائي لسلوكه، أي أَنَّ الفرد يعيش مواقف كثيرة على أفكار وهمية وقد تسير حياته على وقعها، وتعد أهدافًا يسعى إلى تحقيقها ومن ثم يدفعه لوهم لتحقيق ذلك، إلاَّ أَنَّ الفرد ذا المنهج العلمي يستطيع أنْ يتجاوز هذه الأفكار حتى يسير بموضوعية نحو تحقيق أهداف تتسم بالمنهج العلمي (هول، 1971: 161).

**ج. المنظور الإنساني**:

1. **نظرية روجرز**:

عالم نفسي ومؤسس طريقة العلاج المتمركز حول العميل ويُعدّ مفهوم الذات هو مركز النظرية أي أَنَّ الذات هو المحور الرئيس للخبرة التي تحدد الشخصية من خلال فكرتها عن ذاتها، وإنَّ الطريقة التي ندرك بها ذاتنا هي التي تحدد نوع شخصيتنا وتحدد كيفية تصرفنا حيال المواقف والأشخاص (Cale, 1980: 30)، وقد أثار روجرز أَيضًا إلى أَنَّ سلوك الإنسان عقلاني فعلاً ويتحرك بنظام وذكاء نحو الأهداف التي وضعها لنفسه (Rogres,1960:p.24) وقد تضمنت نظريته مفاهيم عدة هي: المجال الظواهري، والذات، والذات المثالية، والتنافر والانسجام، والنزوع إلى تحقيق الذات (Fadiman,1975:p285). وعندما تنبثق الذات تنمو لدى الرضيع الحاجة إلى الاحترام الايجابي كما يسميه (روجرز) وأَنَّ هذه الحاجة دائمة ومستمرة وموجودة لدى كل البشر والحصول على هذا الاحترام الايجابي يؤدي إلى الشعور بالرضا بينما يؤدي عدم الحصول عليه إلى الشعور بالنقص(Rogers, 1959).

وقد ذكر روجرز نوعين من الاحترام الايجابي هما: الاحترام الايجابي المشروط الذي يرتبط بكيفية سلوك الطفل، والاحترام الايجابي غير المشروط الذي يتضمن منح الطفل الحب، والاستحسان، والتقبل بغض النظر عن كيفية سلوكه، وفي العادة لا يستجيب الوالدان لكل شيء يفعله أبناؤهم باحترام ايجابي ونتيجة لذلك يتعلم الطفل أَنَّ حب الوالدين واستحسانهم يعتمدان نوع سلوكه، وهكذا يعتقد روجرز بأَنَّ الطفل في مثل هذه الحالة يمنع من التنمية الكاملة لذاته؛ بسبب أَنَّ بعض أنواع السلوك لم يعد بالإمكان التعبير عنها، بمعنى أَنَّ الطفل نفسه قد يعيق نموه الخاص عن طريق العيش داخل الحدود التي توفر له رضا واستحسان الوالدين، بل يجب على الطفل أنْ لا يكف عن بعض أنواع السلوك فحسب، وإنَّما عليه أَنْ ينكر الوعي ببعض الادراكات في ميدان خبرته أو في الأقل تحريضها؛ لكي لا تدرك بشكل واقعي وموضوعي لذا ينشئ ما يسميه روجرز التنافر Incongruous بين الذات وخبرات الفرد مما يؤدي إلى ترميز مشوه

وغير دقيق أو استبعاد جزء من المدركات، الأمر الذي يجعل الفرد لا يعي كل خبراته أو أَنْ يعيها بشكل جامد وهذا ما يسبب له القلق ويشعره بالتهديد، ممّا يعيق تكيفه النفسي ويعطل من عملية تحقيقه لذاته بشكل كامل مما يجعله يشعر بالنقص.

(عايد، 2005: 29)

2. **نظرية ماسلو**:

هو المنظر الرئيس للحركة الجديدة التي ظهرت في السنوات المعاصرة في علم النفس الإنساني، وأكد ماسلو على وجود مجموعتين من الحاجات في الكائن الإنساني:

**الأولى: الحاجات الأساسية:**

وهي الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن والسلامة والحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى التقدير، وهذه الحاجات تسمى بالحاجات الحرمانية أو حاجات النقص؛ لأَنَّ إشباعها ضروري جدًا ولازم لحياة الإنسان (Maslow, 1954: p80).

**الثانية: حاجات النمو:**

وتتعلق بتحقيق الذات ونموها وهي حاجات عليا تظهر بعد إشباع الحاجات الأساسية (صالح، 1987: 14) ويرى أَنَّ هذه الحاجات تنتظم في تدرج هرمي بحسب أهميتها للصحة النفسية والجسمية، إذ وضع في قاعدة الهرم الحاجات الفسيولوجية والتي يُعَدُّ إشباعها أساس حياة الإنسان وحفظ نوعه، ثم تأتي في قمة الهرم الحاجة إلى تقدير الذات، وكلما ارتقى الفرد في سلم الترتيب الهرمي في كلما زادت رغبته وقوة اهتماماته في التعاون والمساعدة (Maslow,1970:39). إنَّ إشباع الحاجات في هرم ماسلو يجب أنْ يتم صعودًا من الحاجة الأدنى إلى الحاجة الأعلى لذا فإنَّ أي إخفاق في إشباع واحدة من هذه الحاجات بحسب موقعها بالتسلسل الهرمي يجعل من إشباع الحاجات الأعلى منها شيئًا غير ممكن، مما يؤدي إلى شعور الفرد بالنقص؛ لأَنَّه سوف يعطل الوصول إلى الهدف النهائي وهو تحقيق الذات ويأتي ضعف إشباع الحاجة إلى احترام وتقدير الذات ليشكل بحد ذاته شعور بالنقص بصورة مباشرة ويعطل الوصول إلى تحقيق الذات الذي هو الهدف النهائي الذي يطمح إليه كل فرد والذي من دون الوصول إليه وتحقيقه

سيبقى الفرد في حالة من ضعف الرضا عن النفس وعن مستوى الانجاز الذي حققه وعن مدى الإشباع الذي وصل إليه، الأمر الذي يؤدي به إلى الشعور بالنقص.

**د. المنظور المعرفي**:

سوف تعرض الباحثة نظرية ألس بشكل مفصل؛ كونها النظرية المتبناة في البحث الحالي.

**نظرية ألبرت ألس**:

وضع هذه النظرية عالم النفس الاكلينكي ألبرت أليس (Ablert Ellis) في عام 1955، ولد Ellisفي مدينة بتسبيرغ عام 1913، وقد انتقل إلى مدينة نيويورك، وقد نشأ وتعلم فيها، وحصل Ellis على شهادة البكالوريوس في عام 1934 من كلية المدينة (City college) في نيويورك وحصل على شهادة الدكتوراه عام 1947 من الجامعة نفسها (الشناوي، 1994: 27).

ويعدّ ألبرت ألس من اوائل الباحثين الذين أبرزوا دور الأفكار اللاعقلانية السلبي في السلوك حصرها بأحد عشر معتقدًا غير منطقي، صنفها في أربع فئات، ولعل أهم انطلاقة في دراسة الأفكار اللاعقلانية في التراث السيكولوجي هي تلك التي بدأت منذ عام 1955 على يد ألبرت ألس (Albert Ellis)، إذ قدم تصورًا كاملاً في مجال أساليب التفكير فحواه أَنَّ الأفكار اللاعقلانية ترجع إلى عوامل التنشئة الاجتماعية وخاصة في المراحل الأولى من حياة الفرد، وأَنَّ ما يعانيه الفرد من شعور بالنقص يكون راجع في الأصل إلى تلك الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية الخاطئة التي تشكل البناء المعرفي لدى الفرد (Anderson, 2000) وتسعى هذه النظرية إلى تغيير المعارف لتعديل السلوك والتأثير على الانفعال انطلاقًا من الاعتقاد القوي بأَنَّ المعرفة تلعب دورًا أساسيًا في إحداث الاضطرابات والعقد النفسية النقصية (Scott, 1991:120). ويرى ألس أَنَّ التفكير اللاعقلاني يتخذ شكل التشويه المعرفي أو الإدراك المشوه واللاواقعي للذات وللأحداث السلبية التي يتعرض لها الفرد، وأَنَّ النزعة للاتجاه العقلاني تظهر

بوضوح في الرشد وربما بعد ذلك، ويتطلب ذلك الكثير من الجهد من جانب الفرد الذي يحمل أفكار لا عقلانية وربما يحتاج إلى مساعدة علاجية(Marcotte,1996: p.171).

ويشير ألس إلى أَنَّ الأفكار اللاعقلانية هي تقييمات مستمدة من افتراضات ومقدمات غير تجريبية تظهر في لغة مطلقة، وأَنَّ التفكير اللاعقلاني يظهر في جمل يعبر فيها الفرد باستخدام مفردات كالحاجة أو أفعال الوجوب، إذ تمثل مطالب ملحة ليس لها أساس تجريبي لاستخدامها، فهي غير صحيحة وغير واقعية وتقود إلى اضطرابات عاطفية، وهي نتاج أفكار مدمرة لا منطقية، تقود إلى عدم الراحة عند الفرد، ولا تساعده على تحقيق أهدافه (Ellis & Harper,1967:p.16-17)، أَمّا الأفكار العقلانية فهي تؤدي إلى السعادة وتحرر الفرد من العقد النفسية وتساعده على تحقيق أهدافه وهي تعميمات مرتبطة بما مثبت تجريبيًا وتحتوي على رغبات الفرد وأولوياته، وهي صحيحة وواقعية وذات هدف حقيقي (الصباح والحموز، 2007: 280).

ويشير باترسون 1980 إلى أَنَّ من بين الافتراضات التي تقوم عليها نظرية Ellis أَنَّ التفكير والانفعال وجهان لعملة واحدة وأَنْ جاز القول بأَنَّها شيء واحد مترابط ومتماسك. وأَنَّ مرجع الاضطرابات والعقد النفسية يعود إلى التعبير الذاتي للمفاهيم والمعتقدات الخاطئة التي يتبناها الفرد فكريًا ويعبر عنها انفعاليًا (الطيب والشيخ، 1990: 250). وثمة أساليب منطقية للتغلب على التأثيرات السلبية لتلك المعتقدات الخاطئة بأَنَّ يتخلى الفرد عن تلك المعتقدات الخاطئة غير المنطقية، ويتبنى بدلاً منها عددًا من المعتقدات المنطقية والعقلانية (شوقي، 2003: 31) وأَنَّ من السهل على الفرد في تصورنا القيام بذلك الإجراء بمفرده وهو بحاجة إلى بعض التوجيهات والإرشادات النفسية، أو الدخول والخضوع لبرنامج من العلاج المعرفي السلوكي الانفعالي. ويمكننا في هذا الصدد التمييز بين نوعين من التفكير والمعتقدات:

**الأول: أفكار أو معتقدات منطقية متعقلة:**

إِنَّ التفسير العقلاني هو التفسير الملائم للصحة النفسية، وإِنَّ تلك الأفكار تفترض أَنْ تبني نمط من التفكير يقود الفرد إلى مزيد من النضج الانفعالي، ومزيد من الاستفادة بالخبرة ومزيد من العمل البناء والنشاط الايجابي، وتتصف معتقداتنا وأساليب تفكيرنا

العقلانية عندما تكون منسجمة مع الواقع ومع انفعالاتنا وسلوكنا في التعامل مع الآخرين، كما تتفق مع أهدافنا وقيمنا الأساسية في الحياة.

**النوع الثاني:** معتقدات غير منطقية ولا عقلانية تغري صاحبها بالتقاعس والتكاسل وسهولة الوقوع في الاضطراب والعقد النفسية، فكثير من مظاهر السلوك غير الملائم تنبع من تلك المعتقدات والأفكار اللاعقلانية؛ لأنَّه يصعب أنْ يتوافر في مواقف الحياة الواقعية ما يتطابق مع تلك المعتقدات غير المنطقية والأفكار اللاعقلانية وهي أخطاء لا ينجو منها من وصفت شخصياتهم بالاضطراب والمرض على الرغم من الإمكانات الفكرية التي يمتلكونها (إبراهيم، 2002: 172).

وتؤكد العديد من الدراسات على صلة الأفكار اللاعقلانية بشخصية الفرد وصحته النفسية وكشفت عن صلاحية العلاج السلوكي الانفعالي لمرض (REBT) في علاج العقد النفسية الناجمة عن تلك الأفكار اللاعقلانية ويكمن العلاج في محاولة تعديلها وتغييرها وإحلال محلها المعتقدات والأفكار العقلانية حتى تصل بالفرد إلى الشخصية السوية (Crosby, 2003: 29).

## 2. **التداخل الإرشادي**:

## **مفهوم التداخل الإرشادي**:

إنَّ التداخل الإرشادي Counseling Intervention وسيلة تعكس التطور الملموس في ميدان الإرشاد النفسي حاليًا؛ وذلك بما يتضمنه من أسس يتركز عليها، وأهداف يسعى إلى تحقيقها ومصادر يبنى عليها، هذا ما زاد من قدرته في تقديم العمل الإرشادي على وفق منظومة متكاملة وعمل مؤسس يدعم الحاجة الماسة إلى خدمات الإرشاد النفسي (العتابي، 2012: 7).

ويُعدّ التداخل الإرشادي مزيجًا من الأهداف الخاصة والإجراءات الإرشادية الموجهة لتحقيق هذه الأهداف والتصميم البحثي الملائم ومحتوى التداخل الإرشادي والإجراءات التنظيمية وتنفيذ التداخل الإرشادي وتقويمه، والتنسيق بين كل ما سبق،

فيُنظر إلى التداخل الإرشادي على أَنَّه مجموعة من الإجراءات المنظمة والمخطط لها في ضوء أسس علمية وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات معينة تحاول تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يواجهها في حياته أو التوافق معها، ويُعدّ هذا التعريف من أكثر التعريفات قبولاً في مجال الإرشاد النفسي؛ نظرًا لشموله على أهداف سلوكية محددة وممارسات عملية تتم من خلال التفاعل المنظم، الأمر الذي يؤدي في نهاية التداخل الإرشادي إلى اكتساب مهارات حياتية في المحيط الاجتماعي للفرد مما يؤدي إلى زيادة توافقه النفسي والاجتماعي (زهران، 1988: 499). إنَّ العملية الإرشادية تقوم أساسًا على مساعدة المسترشد للكشف عن ذاته الواقعية وتقبلها أولاً، ثم محاولة تنميتها في ضوء قدراته التي كانت خافية عليه (الرشيدي والسهل، 2000: 41).

## أسس التداخل الإرشادي:

الأسس التي تم الاعتماد عليها عند بناء التداخل الإرشادي كما لخصها (زهران، 1988) وكالآتي:

**أولاً: الأسس العامة:**

انطلقت الباحثة من دراستها هذه من الحاجة الماسة لتعديل بعض الممارسات غير السوية؛ وذلك استنادًا إلى مبدأ تميز السلوك الإنساني بالمرونة وقابليته للتعديل وكذلك من وجود حاجة أساسية في الفرد للتوجيه والإرشاد، فضلاً عن حق الفرد في تلقي المساعدة الإرشادية في مراحل حياته المختلفة.

**ثانيًا: الأسس النفسية:**

شعرت الباحثة أهمية المرحلة العمرية التي تمر بها طالبات المرحلة الإعدادية وما تحتاجه من مطالب النمو، إلى جانب التأكيد على مبدأ الفروق الفردية في المحيط المدرسي ووجود فئة من الطالبات تحتاج إلى تقديم الخدمات الإرشادية، الأمر الذي يساعد في تفهم معايير السلوك السوي في داخل المدرسة وخارجها.

**ثالثًا: الأسس التربوية:**

أدركت الباحثة ضرورة الاهتمام بالطالبة تربويًا مع التأكيد على مواكبة أهداف التداخل الإرشادي العملية التربوية التي تؤكد على البناء السوي للطالبة.

**رابعًا: الأسس الاجتماعية:**

أدركت الباحثة أهمية الإفصاح عن دور الطالبة بوصفها عضوًا داخل الجماعة من خلال تأثير السلوك الاجتماعي للفرد بالجماعة التي ينتمي إليها مع التأكيد على بروز اتجاه ينظر أنْ يكون له الريادة في طرائق الإرشاد النفسي مستقبلاً وهو الإرشاد الجماعي؛ وذلك بوصفه طريقة تربوية تقوم أساسًا على الموقف التربوي التعليمي.

**خامسًا: الأسس الأخلاقية:**

راعت الباحثة الأطر المحددة لأخلاقيات العمل الإرشادي من خلال الاهتمام بما يأتي:

1. النظر إلى الموقف المراد التعامل معهُ من جميع الزوايا.
2. التأكيد على سرية المعلومات المتداولة في أثناء الجلسات الإرشادية.
3. التأكيد على أنْ تكون العلاقات الإرشادية قائمة على الثقة المتبادلة والاحترام، الأمر الذي يسهل العمل الإرشادي ويزيد فرص نجاحه.
4. الحرص على إظهار الاحترام لجميع أفراد العينة المطبقة عليهم التداخل الإرشادي والالتزام بالنظم واللوائح الخاصة بوضع الطالبة داخل المدرسة من حيث الانضباط والفهم التام لمسؤوليتها (زهران، 1988: 242).

## أهداف التداخل الإرشادي:

إنَّ التداخلات الإرشادية بكل أشكالها وأساليبها وفنياتها سواء أكانت إنمائية أم وقائية أم علاجية تسعى لمعالجة مشكلات الإنسان على وفق أساليب علمية وتقنية تعمل على تنمية ميولهم واتجاهاتهم وتوافقهم مع البيئة التي يعيشون فيها، فضلاً عن مساعدتهم في أنْ يتخذوا لأنفسهم أهدافًا تتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم وتساعدهم بأنْ يتفهموا حياتهم ويتحملوا المسؤولية حيال المجتمع الذي يعيشون فيه وحب الآخرين والتعاون معهم؛ لأَنَّ

التوجيه والإرشاد عملية مخططة ومنظمة ترمي إلى مساعدة الطالب لكي يفهم ذاته ويعرف قدراته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته؛ ليصل إلى تحقيق توافقه النفسي (الدوسري، 1985: 285).

ولكي يكون التداخل الإرشادي فعالاً ويحقق الأهداف المرجوة منه، فانه يجب أنْ ينبثق من حاجات الأفراد ومشكلاتهم الذي يوجه إليهم هذا التداخل وتحت ظروف العمل الإرشادي الطوعي الذي يقوم على الإقناع والاختيار وتجاوز كل ما من شأنه الإجبار أو الضغط؛ لأَنَّ المسترشدين إذا شعروا بأَنَّ التداخل الإرشادي لا يقوم بتلبية حاجاتهم واهتماماتهم ولا يسلط الضوء على مشكلاتهم أحجموا وأصبحوا لا يعيرون له اهتمام، وإنَّ العملية التربوية هي عملية فنية علمية تقوم على أسس ومبادئ ونظريات متعددة تتطلب من المرشد أنْ يتبعها حتى تتم العملية بدرجة من الوعي والفهم الجيد (زهران، 1980: 400).

ويستند التداخل الإرشادي أيًا كان موضوعه والفنيات والأساليب الإرشادية المستخدمة والأهداف التي يسعى لتحقيقها من وراء تطبيقه إلى إطار نظري يعتمد عليه ويشكل الخلفية العلمية الموجهة لسبل العملية الإرشادية، كما يبين الخطوات الإجرائية التي يتم التعامل بها خلال الممارسات الإرشادية. والباحثة في التداخل الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة استندت إلى الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي الذي على نادى بهEllis.

## الإرشاد العقلاني الانفعالي:

عرف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي بأَنَّهُ نوع من الإرشاد يطبق مبادئ الإرشاد، لكن على العالم الداخلي للمسترشد أي الأفكار والمعارف والانفعالات التي تكون عبارة عن مُسلمات خاطئة يتبناها الفرد من الطفولة، وتجسدت في عقله حتى أصبحت حقائق تبنى عليها نتائج خاطئة والتي تخلق الصراعات العقلية، ومن خلال الإقناع المنطقي العقلاني وعكس ما كان يعمله المسترشد بعد التشخيص السليم والتدريب على عكس هذه الأفكار يتم الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي (الصميلي، 2009: 28).

وترتبط نظرية الإرشاد العقلاني والانفعالي السلوكي بنظرية الإرشاد المباشر التي استخدمت نظرية القياس النفسي (السمة والعامل) أساسًا لبناء نظرية الإرشاد، كما أَنَّ الإنسان كائن عقلاني ولا عقلاني في آن واحد، والإنسان حينما يفكر ويتصرف بطريقة عقلانية يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة والكفاءة الإنتاجية أي أَنَّ التفكير العقلاني مساوي لحالة الصحة النفسية (الخواجه، 2009: 279-281).

وقد قدم ألس أنموذجه للعلاج العقلاني الانفعالي (A – B – C)، إذ (A) تمثل الأحداث أو الخبرات مثل: المشاكل العائلية، والعمل غير المرضي، وصدمات الطفولة المبكرة، وجميع الأشياء التي نُشر إليها كمصادر حزننا (Boeree,2006:5). و(B) ترمز إلى الاعتقادات الخاصة اللاعقلانية ومعتقدات انهزام الذات والتي تكون هي المصادر الحقيقية لحزننا (David, at el., 2010:25). و(C) ترمز لنتائج الأعراض العصابية والانفعالات السلبية التي تأتي من اعتقادنا على الرغم من أَنَّ الأحداث قد تكون فعلاً حقيقية وتسبب الألم الحقيقي، فإنَّ معتقداتنا اللاعقلانية تحدث على المدى البعيد مشكلات معطلة (خواجه، 2009: 287).

وأضاف Eills (E – D – F) إلى (A – B – C) المعالج يجب أنْ يدحض (D) الأفكار اللاعقلانية بالترتيب ليتمتع العميل بالتأثيرات النفسية الايجابية، (E) تشير للأفكار العقلانية وأشار (ضمرة، 2008) إلى (E) وهو التغير العلاجي الذي يطرأ على الانفعالات والسلوك؛ بسبب التداخلات العلاجية، فعندما يناقش ويدحض المسترشدون معتقداتهم اللاعقلانية يصبحون في وضع قادرين فيه على تطوير فلسفة مؤثرة تساعدهم على تطوير أفكار عقلانية واستبدالها مكان الأفكار اللاعقلانية غير الملائمة وبالتالي استمرار سلوكات منتجة فعالة تقلل من الاكتئاب والكراهية الذاتية وتجلب القناعة والسعادة والمشاعر الممتعة للفرد (ضمرة، 2008: 97). أَمّا (F) فهي تتضمن المشاعر الجديدة التي يشعر بها الفرد بعد أنْ يصل إلى حالة من الارتياح العام والاستقرار النفسي وهي الخطوة الأخيرة التي من خلالها تتغير انفعالات الفرد السلبية إلى انفعالات ايجابية وهو الهدف الرئيس للإرشاد العقلاني الانفعالي (حسين، 2004: 93).

لقد أشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية التداخلات والفنيات الإرشادية

المخططة والمنفذة على وفق نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي ومنها ما لخصه (الصميلي، 2009) وقد أشارت إلى أَنَّ دراسة (فرج، 1992) أكدت فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في حل بعض مشكلات المراهقة المرتبطة بالأفكار اللاعقلانية، ودراسة (كامل، 2005) قد أظهرت فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض أحداث الحياة الضاغطة، ودراسة (الخواجا، 2005) قد وجدت أَنَّ هناك فاعلية لبرنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض الضغوط النفسية التي تواجه الطلاب الموهوبين (الصميلي، 2009: 201-204).

فالتداخلات الإرشادية القائمة على الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي تُعدُّ من التداخلات الإرشادية الفعالة جدًا في علاج مجموعة كبيرة من المشكلات، كما تتميز بأَنَّها تحقق النتائج الايجابية خلال مدة علاجية قصيرة، وقد وجد (Smith) أَنَّ Ellis جاء في المرتبة الثانية بعد Rogers وقبل Freud عندما تم ترتيب علماء النفس الأكثر فاعلية وتأثيرًا، وأَنَّ الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي هو اتجاه رئيسي في الإرشاد النفسي (كلاوس، 1999: 89).

## أهداف نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي:

إنَّ الهدف الكلي من العلاج العقلاني الانفعالي هو تقليل نزعة هزيمة النفس عند المسترشد والوصول إلى فلسفة حياتية أكثر واقعية، وهناك هدفان أساسيان هما:

1. تقليل قلق المسترشد (أي لوم نفسه) وعدوانيته (لوم العميل للآخرين وللعالم).
2. تعليم المسترشد طريقة لمراقبة نفسه وملاحظتها وتقديرها، والتأكيد لنفسه أَنَّ تحسن حالته سوف يستمر وبهذا فإنَّ الهدف الرئيس من مشورة المرشد النفسي هو تعليم العميل كيف يتحرى ويناقش أفكاره اللاعقلانية (الزيود، 1988: 258)

وهناك هدف آخر مهم على المدى البعيد هو مساعدة المسترشد لكي يصبح منخرطًا في نشاطات تستغرق وقته ومشاعره، وهذا المبدأ أو الهدف شبيه بمبدأ (أدلر) القاضي بتطوير (اهتمام اجتماعي) فضلاً عن ذلك فإنَّ العلاج العقلاني الانفعالي يتخذ

أهداف عدة أُخرى لصحة العقل مثل: توجيه المسترشد نفسه بنفسهِ والمرونة والتفكير العلمي والالتزام واجتياز المخاطر وقبول النفس (الضامن، 2003: 54).

وأشار (مُحَمَّد صفاء، 2000) إلى أَنَّه تتمثل أهداف العلاج من وجهة نظر Ellis في:

1. خفض حدة الاضطراب إلى اقل حد ممكن.
2. مساعدة المسترشدين على التحليل المنطقي لاضطراباتهم بما يساعد في تحقيق الهدف الأول.
3. تحقيق قدر مناسب من الصحة النفسية يحقق للفرد التوافق ويجعل منه إنسانًا سويًا (مُحَمَّد صفاء، 2000: 72).

## مُسلّمات الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي :

يستند الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي على مجموعة من الأسس والمُسلمات المتعلقة بطبيعة الإنسان وتفسير سلوكه ومصدر اضطرابه وهي:

1. البشر يولدون ولديهم استعداد أنْ يكونوا عقلانيين ومحققين لذواتهم، وأنْ يكونوا غير منطقين في سلوكهم قاهرين لأنفسهم.
2. الإنسان قد يكون عقلانيًا ولاعقلانيًا أحيانًا وحين يفكر ويسلك بطريقة عقلانية يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة.
3. التفكير وأسلوبه وأنواعه هو محصلة تفاعل بين متغيرات عدة مثل: ماضي الفرد وخبراته السابقة، وقدراته على التعليم، ومستوى ثقافته، ومستوى تعليمه، وتنشئته الاجتماعية، والعوامل الثقافية والحضارية وتأثير البيئة المحيطة به.
4. الاضطراب الانفعالي والسلوك العصابي ينتج من التفكير اللاعقلاني، فالعصابي شخص أفكاره لا عقلانية، عاجز انفعاليًا سلوكه مدمر لذاته.
5. الإنسان يعبر عن فكرة برموز لغوية، والفكر والانفعالي يتضمنان الحديث مع الذات في شكل جمل، فإذا كان مضطربًا صاحبه انفعال مضطرب وينتج عنه سلوك مضطرب كذلك.

6. تفكير الإنسان واتجاهاته نحو الأحداث هو الذي جعل مدركاته مطمئنة أو مهددة، فالتفكير الخاطئ يؤدي إلى انفعال خاطئ والعكس صحيح (أَحمَد، 2004: 18).

**فنية دحض الأفكار**:

هي فنية معرفة علاجية تم توصيفها من قبل ألس وهاربر (Ellis & Haper, 1999) ثم طوره بيك (Beek) تشير إلى أَنَّ أفكارنا اللاعقلانية هي التي تسبب لنا المشاعر والأحاسيس المزعجة (دحادحة، 2008: 30).

ويستعملها المرشد العقلاني الانفعالي السلوكي لدحض الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية عند المسترشد وتفنيدها (العامري، 2002: 4) إذ يشير (Corey,2011) إلى أَنَّ هناك ثلاث عناصر تساعد المسترشد في تفنيد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية وهي: التحري، والمحاورة، والتمييز، ففي المحاورة يقوم المرشد بمحاورة المسترشدين حول أفكارهم الخاطئة وذلك بإرشادهم إلى كيفية فحصها منطقيًا والانطلاق بالسلوك بخلاف هذه المعتقدات(Corey, 2011: 359). لذا تُعدّ فنية دحض الأفكار من أهم الفنيات المعرفية تأثيرًا في العملية الإرشادية، إذ إنَّها تثير اهتمام المسترشد نحو المرشد وتعمل على تركيز الانتباه وعدم تشتته، وتنظيم المعلومات واكتساب العديد من المهارات والمفاهيم، كما تعمل على التوجيه الصحيح للقيام بنشاط مُحدد من المسترشد (زيتون، 1994: 244).

ويتم خلال فنية دحض الأفكار توجيه الأسئلة من جانب المرشد للمسترشد، وتتعلق تلك الأسئلة عادة بالجوانب اللامنطقية والمختلة وظيفيًا من اعتقادات المسترشد اللامنطقية، وتعمل مثل هذه الأسئلة على حث المسترشد على التفكير بنفسه وليس مجرد قبول وجهة نظر المرشد، وتوضح أَنَّ هذه المعتقدات اللاعقلانية لا صحة لها، مما يؤدي إلى تخلي المسترشد عن هذه المعتقدات، ويستمر المرشد في توجيه مثل هذه الأسئلة حتى يقر المسترشد بعدم صحة هذه المعتقدات اللاعقلانية، بل يعترف في النهاية بصحة البديل العقلاني المطروح (العامري، 2002: 26).

**الفروض الخاصة بفنية دحض الأفكار**:

هذه الفروض توضح الفنيات الإرشادية التي يستعملها المرشد العقلاني الانفعالي السلوكي في تحقيق أهداف عملية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي وهي كما يأتي:

**1. الإرشاد النفسي التوجيهي النشط:**

هذه الفنية من فنيات الإرشاد العقلاني المهمة، إذ إنَّ الأفراد لديهم ميول فطرية ومكتسبة؛ لأَنَّ يفكروا بطريقة لاعقلانية تعمل على تدمير ذاتهم ولهذا فالفرد يحتاج إلى المزيد من المساعدة من خلال الإرشاد النفسي التوجيهي، إذ يقوم المرشد بدور ايجابي نشط لكشف هذه الأفكار اللاعقلانية وتوجيه المسترشد نحو الأساليب التي يتخذها لحل مشكلاته وتغيير سلوكه.

**2. استخدام الأساليب التربوية وإعطاء المعلومات:**

يوجد لدى الأفراد القدرة على التعلم الذاتي وأيضًا هم يتقبلون أنْ يتعلموا من الآخرين وهذا ما يقوم به العلاج العقلاني الانفعالي لكي يكون لدى المسترشدين أساليب متنوعة من المعلومات والتوجيهات التي تساعدهم على فهم سبب انزعاجهم وزيادة فهمهم لأنفسهم.

**3. تنفيس الانفعالات المختلة وظيفيًا:**

إنَّ الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي يعمل على تنفيس الانفعالات المختلة وظيفيًا، مثل: الغضب، والعدائية، والغيظ، والعدوان، والغيرة، والحسد، وغيرها وذلك بواسطة استخراج الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية جديدة تمكن الفرد من التخلي عن هذه الانفعالات الضارة، والمرشد العقلاني يساعد المسترشد في بناء واتخاذ فلسفة عقلانية جديدة تحقق له السعادة والصحة النفسية وتجعل المسترشد قادرًا على كبت جماح الغضب وترك هذه الانفعالات المعطلة وظيفيًا.

**4. تعلم مهارات أسلوب حل المشكلة:**

إنَّ الأفراد لديهم القدرة على تعلم مهارات أسلوب حل المشكلة واستخدام الأساليب المعرفية للتغلب على اضطرابهم وسلوكهم المختل وظيفيًا ويقدم المرشد بمساعدة المسترشدين على تعلم مهارات أسلوب حل المشكلة، وذلك بتعليمهم أَنَّ هناك طرائق بديلة

للوصول إلى الأهداف، وأَنَّ كل مشكلة أو موقف يحتاج من الفرد إلى الفهم والاستبصار وإدراك الحقائق وربط الأحداث بالنتائج، وهذه المهارات تساعد في تفسير انفعالاتهم وسلوكهم.

**5. ضبط النفس:**

الفرد لديه القدرة على استخدام أساليب متنوعة لإدارة الذات وتغيرها أكثر عن طريق تلقي التوجيه من الآخرين، وأشار (Ellis,1977) إلى أَنَّه يستعمل أسلوب التعزيز وفنيات الاشراط الإجرائي لضبط النفس ومساعدة الأفراد في تغيير أفكارهم اللاعقلانية وتعديل سلوكهم. والمرشد العقلاني يساعد المسترشد في استخدام معارفهم ومهاراتهم في ضبط الذات وتغير أفكارهم اللاعقلانية عن طريق تعزيز أنفسهم بالقيام ببعض الأعمال التي يحبون القيام بها أو معاقبة أنفسهم ببعض الأعمال البسيطة إذا لم يحققوا النجاح في العمل المطلوب.

**6. تقليل قابلية الفرد للتأثير بإيحاءات الآخرين:**

إنَّ الأفراد لديهم ميول قوية؛ لأَنَّهم يفكرون وينفعلون ويسلكون تبعًا لإيحاءات الآخرين السيئة، والتي تسبب المشكلات الانفعالية، والمرشد العقلاني الانفعالي السلوكي يعمل على تقليل قابلية المسترشدين للتأثير بإيحاءات الآخرين ويغرس فيهم إيحاءات ذاتية ايجابية تبعث على الثقة بالنفس والتفاؤل وترفع من روحهم المعنوية وتعمل على الإفادة من خبراتهم وتجاربهم السابقة السليمة.

**7. الدحض والإقناع:**

يتمسك الأفراد بالأفكار اللاعقلانية على الرغم من أَنَّها تسبب لهم المشكلات الانفعالية وتؤثر في سلوكهم، والمرشد العقلاني عليه أنْ يوضح للمسترشد عدم منطقية هذه الأفكار والسخرية منها والاعتراض عليها ومناقشته ودحض هذه الأفكار الخاطئة ويعمل على إقناع المسترشد وحثه على اختيار أفكار عقلانية جديدة تحقق له السعادة والصحة النفسية. وتُعدّ هذه الفنية من الفنيات الإرشادية التي تميز الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، ويعد Ellis رائدًا في هذا المجال.

**مبررات استخدام فنية دحض الأفكار**:

1. إنَّها تعتمد على أساس نظري، وهو نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، وهي من النظريات ذات الفلسفة الواضحة.
2. اهتمام هذه الفنية بالجانب المعرفي، والتفكير عند الإنسان، وإنَّ الشعور بالنقص نتيجة للتفكير اللاعقلاني فضلاً عن النظرة السلبية للذات.
3. أثبتت الكثير من الدراسات على فعالية هذه الفنية في معالجة الكثير من المشكلات السلوكية والنفسية كدراسة (Moriarty, 2002)، ودراسة (دحادحة، 2008)، ودراسة (العتابي، 2012).
4. تُعدُّ من الفنيات الإرشادية الجيدة التي يكون للمرشد التربوي أثر فعال فيها، فضلاً عن سهولة تطبيقها من قبل المرشدين التربويين في المدارس.
5. لا يترتب عليها الكثير من النفقات أو التكاليف، ويمكن تطبيقه بشكل جمعي.

**8. الواجبات المنزلية:**

تُعدُّ فنية الواجبات المنزلية من الفنيات الإرشادية التي استخدمها (Ellis) في مساعدة الأفراد المضطربين انفعاليًا والذين يقاومون عملية الإرشاد ولهذا يقوم المرشد العقلاني بتحديد بعض الواجبات المنزلية للمسترشد تساعده على تغيير انفعاله وسلوكه(Ellis, 1977: p.11-20).

**3. اليتيم**:

**اليتيم في الإسلام**:

اليتامى من النساء هنَّ الشريحة الضعيفة في المجتمع التي تحتاج إلى الكفالة والرعاية؛ حتى لا تضيع حقوقهنَّ في مهب العواصف الاجتماعية، فإنَّ ترك اليتيمة بلا رعاية ولا معاضدة معناها تحطيمًا لشخصيتها ودفعها إلى المزالق التي ربما تخلق منها بمرور الأيام شخصية محطمة وفاقدة لمكانتها في الحياة (صقر، 2003: 37).

لقد حفل القُرآن الكريم بكثير من الآيات التي يذكر فيها الأيتام بصفة عامة، إذ ورد ذكرهم في (23) موضعًا مجملها ترغب بالاهتمام والإحسان للأيتام ودفع كامل حقوقهم المادية والاجتماعية، ويقول الله تعالى: ((وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْيَتَامَى قُلْ إِصْلاَحٌ لَّهُمْ خَيْرٌ وَإِنْ تُخَالِطُوهُمْ فَإِخْوَانُكُمْ)) [البقرة، 22]. لقد اعتنى الإسلام بالأيتام عناية خاصة وأولاهم من الاهتمام ما يكفل حقهم في العيش الكريم، ويستعيضون به عن فقدان سند الأبوة وحنانها، حتى أَنَّه أنزل في شأنه سورة كاملة سماها بعض العلماء: سورة اليتيم، وهي المشهورة بسورة الماعون ((أَرَأَيْتَ الَّذِي يُكَذِّبُ بِالدِّينِ* فَذَلِكَ الَّذِي يَدُعُّ الْيَتِيمَ)) [الماعون: 1-2]، ومما يضع البلسم على جراح الأيتام في المجتمع المسلم. إِنَّ الله تعالى اختار اليُتم لأفضل الخلق أجمعين – مُحَمَّد بن عبدالله ﷺ – إذ أراد ربه عزَّ وجلَّ أنْ ينشأ يتيمًا، غير أَنَّه حاز الكمال في التربية برعاية ربه له، والذي خاطبه – سبحانه – في معرض المن والتذكير بالنعمة في قولهِ تعالى: ((أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيماً فَآوَى)) [الضحى، 6] متنقلاً بين حنان الأم الذي لم يدم سوى ست سنوات من عمره المبارك، وبين رعاية الجد عبدالمطلب التي لم تدم سوى عامين ثم كفالة عمه أبي طالب، حتى شب على الطوق، ودخل في سن الشباب ﷺ وكان كل ذلك بتدبير من العليم الحكيم؛ ليعلمه حق اليتيم، وكذلك كان ﷺ يقول فيه أبو طالب (الابراشي، 1981: 123):

وأبيضُ يستسقي الغمام بوجهه ثمال اليتامى عصمة الأرامل

يلوذ به الهلاك من آل هاشم فهم عنده في رحمةٍ وفواضل

لقد حثَّ الرسول ﷺ على كفالة اليتيم، ولما يترتب على هذه الكفالة من الأجر العظيم، إذ يرفع مرتبة الكافل إلى درجة تقارب الأنبياء في الجنة، قال النبي ﷺ: من حديث سهل بن سعد الساعدي رضي الله عنه: (أنا وكافل اليتيم في الجنة هكذا، وأشار بالسبابة والوسطى، وفرج بينهما شيئًا) [رواه البخاري]، وإِنَّما فرج بين أصبعيه؛ لبيان مقدار التفاوت بينه وبين الأنبياء، قال ابن بطال: حق على كل مؤمن يسمع هذا الحديث أَنْ يرغب في العمل به؛ ليكون في الجنة رفيقًا للنبي ﷺ ولجماعة المؤمنين والمرسلين صلوات الله عليهم أجمعين، ولا منزلة عند الله في الآخرة أفضل من مرافقة الأنبياء (الطعيمات، 2001: 37).

لكن ما يجعل معالجة هذا الموضوع مُلحة في هذه اللحظة، هذا التفاوت العجيب بين ما شرعه الإسلام في ضمان حقوق اليتيم، وبين حالة الأيتام في هذا العصر الذي يضج بالمشاكل والمشاغل، أنستْ الناس أَنَّ هناك فئة اجتماعية تئن تحت وطأة الفقر والإهمال والإحساس بالنقص هي فئة الأيتام، فقد خلقت الحرب في العراق وحده خمس ملايين يتيم، ومليار يتيم في العالم تنقصه واحدة أو أكثر من الخدمات الأساسية للبقاء والنمو، وفي كل يوم يتزايد أعداد الأيتام بنحو (5760) يتيم أي ما يزيد على مليونين كل عام، وإِنَّ العراق حاز المركز الأول بالترتيب من حيث عدد الأيتام في العالم، لكن المصيبة الأخرى هو ما نشرتها منظمة اليونيسيف حول عدد الأيتام في العراق، إذ بينت أَنَّ عدد الأيتام قد وصل إلى (8) ملايين يتيم، في حين احتلت ديالى المركز الأول في عدد الأيتام بين محافظات العراق (www.shams.com).

## انعكاسات اليتم على الفتاة المراهقة:

يترك اليُتم انعكاسات على الفتاة المراهقة في جوانب متعددة في الحياة، والتي منها:

**1. الجانب النفسي:**

لهذه المرحله أهمية كبيرة في حياة المجتمعات فكلما تقدم المجتمع كلما زاد الاهتمام بفئة المراهقات وزادت أوجه الرعاية التي تقدم لهنَّ، فللأسرة الأثر الأكبر في غرس الحب والدفء والأمن النفسي عند من خلال التربية السليمة التي تقدمها لها، فهي حجر الأساس لبناء الشخصية السوية، لكن تستطيع المراهقة أنْ تتكيف مع محيطها الذي يبدأ في روضة الأطفال مرورًا بالمدرسة حتى الجامعة، أَمّا إذا كانت المراهقة يتيمة فإِنَّها تشعر بالنقص عن أقرانها، وتلك المشاعر ستقود إلى عدم التوافق وعدم الانسجام مع المجتمع نتيجة الاضطرابات النفسية التي تشعر بها كالوحدة والعزلة التي ستنعكس على سلوكياتها وتصرفاتها مع الآخرين، لذا فإِنَّ اليتيمة أكثر ما تحتاجه هو الدعم النفسي؛ لسد النقص الذي تعاني منه، ولكي تشعر بالأمان في المجتمع الذي تعيش فيه وتكون أكثر انسجامًا مع الآخرين المحيطين بها (غنيم، 2004: 67).

**2. الجانب الصحي:**

يعدون الايتام من شريحه ذوي الاحتياجات الخاصه في العراق التي تعاني تجاهلاً كبيرًا في جانب الرعاية الصحية من أطباء، وأدوية، ومستلزمات طبية؛ نتيجة الإهمال الذي يغلب على طابع المؤسسات والدور الحكومي التي تؤويهنَّ، ونقص الخدمات التي تقدم لهنَّ، وهذا سيؤثر على صحتهنَّ وربما يجعلهنَّ عرضة للإصابة بأمراض معدية وأحيانًا أوبئة (زيدان، 2001: 57).

**3. الجانب التعليمي:**

تُعدُّ ظاهرة التسرب عند الطالبة اليتيمة أكثر من غيرها؛ لعدم وجود ولي الأمر المسؤول عنها أولاً ولإعالة أسرتها التي بقيت بدون معيل ثانيًا، والتسرب هو ترك الطالبة لمقعد الدراسة قبل أنْ تكمل المرحلة الدراسية التي بدأتها (المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والإعدادية) (القاضي، 2007: 17).

**4. الجانب الاقتصادي:**

إنَّ اليتيمة غالبًا ما تترك دراستها لإعالة أسرتها التي فقدت معيلها، وسيؤدي هذا إلى ترك الدراسة، مما يولد آثارًا اقتصادية سلبية على المجتمع؛ لأَنَّه يزيد حجم الأمية، والجهل، والتخلف، ويؤدي إلى ضعف الطاقة الإنتاجية للفرد والمجتمع في التنمية الاقتصادية وتأخر عملية البناء والإعمار في ظل بلد أحوج ما يكون إلى التطور (شلقامي، 2005: 27).

**5. الجانب الاجتماعي:**

نتيجة للجو الأسري غير المناسب؛ بسبب غياب الأب، مما يدفع بالبعض ترك المنزل والنزول إلى الشارع الذي تعتقد المراهقة أَنَّه بديل مناسب، ومن هنا سيبدأ التشرد، والذي سيولد آثار اجتماعية سلبية كالسرقة، والجنوح، والمتاجرة بالمخدرات، ويخلق عند الفرد السلوك الإجرامي، وفي ظل الظروف الاستثنائية التي يعيشها العراق ارتفعت نسبة المتشردات؛ نتيجة غياب المعيل ولصعوبة الوضع الاقتصادي لمعظم العوائل مما دفعت أبناءها إلى الشارع.

**6. الجانب الأمني:**

نظرًا للوضع الأمني الذي يشهده العراق فإنَّ الشارع يُعَدّ الخطر الذي يهدد المجتمع؛ لأنَّه سيجعل الأيتام أطفال شوارع (هذا مصطلح أممي يشير إلى الأطفال الذين لا يمتلكون السكن الملائم) وجعلهم عرضة لسيطرة الجماعات الإرهابية على عقولهم قد يدفع بالمراهق إلى صنع العبوات الناسفة وتفخيخ السيارات وغيرها (أَحمَد، 2005: 15).

## ثانياً: دراسات سابقة:

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

## دراسات سابقة تناولت الشعور بالنقص:

**1. دراسة (Nelson C., Valliant, 1993)**

"ديناميكية شخصية المراهقين في غياب الأب" في أمريكا.

استهدفت الدراسة الكشف عن السمات الشخصية للمراهقين الذين حرموا من آبائهم وبين المراهقين الذين يعيشون مع آبائهم، وبلغت عينة الدراسة (60) مراهق تتراوح أعمارهم بين (13–18) سنة من كلا الجنسين.

واستخدم الباحثان أدوات عدة لقياس سمات الشخصية منها: قائمة أيزنك للشخصية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقات ودلالات (الاكتئاب والشعور بالنقص) لدى المراهقين الذين حرموا من آبائهم، وأَنَّ المجموعة التي حرمت من الوالدين سجلوا درجات أدنى من المجموعة التي يعيشون مع والديهم في المشاكل الدراسية، وأَنَّ المراهقين الذين يعيشون مع والديهم كانوا أكثر استقرارًا واقل اضطرابًا من المجموعة المحرومة من الوالدين (Nelson C., Valliant, 1993).

**2. دراسة نادر، 2004:**

"**العلاقة بين غياب الأب الكلي أو الجزئي ببعض المتغيرات النفسية لدى الأبناء**" في سوريا.

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين غياب الأب الكلي أو الجزئي لمتغيرات (الميول العدوانية، والشعور بالنقص الأمن النفسي). تكونت عينة الدراسة من (646) طالبة وطالبة من المرحلة الثانوية من التعليم العام، وقام الباحث في بناء مقياس أعد لذلك، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة والتي تجلت في ارتفاع الميول العدوانية، والشعور بالنقص، وتدني الأمن النفسي ومقارنتهم بحاضري الأب، كما أوضحت تلك النتائج إلى أهمية توفير الشروط المناسبة لرعاية المراهق؛ كي ينمو في جو من الطمأنينة والمودة (نادر، 2004).

**3. دراسة عايد، 2005:**

"**الشعور بالنقص وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة**" في العراق

هدفت الدراسة إلى بناء وقياس الشعور بالنقص عند طلبة الجامعة والمقارنة في الشعور بالنقص على وفق متغيري الجنس (الذكور – إناث) والتخصص (علمي – إنساني)، وبلغت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من أربع كليات من جامعة بغداد بواقع (100) طالبة وطالبة لكل كلية موزعين بالتساوي على وفق متغيري الجنس، وقام الباحث ببناء مقياس الشعور بالنقص وتم جمع المعلومات ومعالجتها إحصائيًا باستعمال الاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة التصحيح لسبيرمان براون، وتحليل التباين، وأظهرت نتائج الدراسة أَنَّ الشعور بالنقص موجود لدى طلبة الجامعة وهو أعلى عند الإناث مما هو عليه لدى الذكور، ولدى طلبة الكليات العلمية أعلى مما هو عليه عند طلبة الكليات الإنسانية (عايد، 2005).

**4. دراسة ياسين والعكاشي، 2006:**

"**الشعور بالنقص وعلاقته بالسمات الشخصية لدى طلبة الجامعة**" في العراق

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى الشعور بالنقص لدى طلبة الجامعة والتعرف على العلاقة بين الشعور بالنقص وسمات الشخصية ودلالة الفرق بين الذكور

والإناث وفق أحد متغيرات البحث هو الشعور بالنقص. بلغت عينة الدراسة (120) طالب وطالبة من طلبة جامعة بغداد بواقع (60) طالب و(60) طالبة، وقد قامت الباحثتان بتبني مقياس (عايد، 2005) وتم جمع المعلومات ومعالجتها إحصائيًا باستعمال الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين، ومعامل ارتباط بيرسون. وقد أظهرت نتائج الدراسة أَنَّ العينة لديهم شعور بالنقص وأَنَّه لا يوجد فرق بين الذكور والإناث، وأَنَّ العلاقة سلبية بين متغيري البحث، إذ إنَّ من يمتلك سمات شخصية ايجابية يكون الشعور بالنقص لديه قليل (ياسين والعكاشي، 2006).

**5. دراسة بلان، 2008:**

"**الاضطرابات السلوكية لدى الأفراد المقيمين في دور الأيتام من وجهة نظر المشرفين عليهم**".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام منها: (القلق، والشعور بالنقص، وفتور العاطفة، وانعدام الحس الوجداني) وكذلك شدتها بحسب متغيرات الجنس، والعمر، وسنوات الإقامة، ووفاة أحد الوالدين أو كلاهما. بلغت عينة الدراسة (270) طفل وطفلة ممن تتراوح أعمارهم من (10–18) سنة، قام الباحث ببناء مقياس الاضطرابات السلوكية والوجدانية. وقد أظهرت نتائج الدراسة انتشار الاضطرابات السلوكية والوجدانية ومنها: الشعور بالنقص بين الأفراد المقيمين في دور الأيتام وكان عند الإناث أعلى مما عند الذكور وبدلالة إحصائية (10.0) (بلان، 2008).

**6. دراسة أَحمَد، 2010:**

"**الشعور بالدونية لدى المتشردين وعلاقتها ببعض المتغيرات**".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الشعور بالدونية لدى المتشردين والتعرف على دلالة الفروض الإحصائية في الدونية لدى المتشردين تبعًا للجنس (ذكور – إناث) وتبعًا لمتغير العمر الزمني من (15–18) سنة وتبعًا لمتغير التحصيل الدراسي (أُمي – يقرأ ويكتب). وبلغت عينة دراسة المتشردين في دار تأهيل الأحداث الذكور وعددهم (56) ذكر وتأهيل الإناث وعددهنَّ (34) أنثى تابعة إلى وزارة العمل والشؤون

الاجتماعية. اعتمدت الباحثة مقياس (عايدة، 2005) وقد تمت معالجه البيانات إحصائيًا باستعمال الحقيبة الإحصائية (SPSS)، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أَنَّ الأحداث المتشردين لديهم شعور عالي بالدونية ولدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، أَمّا ما يتعلق بمتغير العمر والتحصيل الدراسي فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالدونية (أَحمَد، 2010).

**7. دراسة جداع، 2011:**

"**السلوك المتصنع وعلاقته بالشعور بالنقص لدى طلبة الجامعة**".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الشعور بالنقص لدى طلبة الجامعة والتعرف على دلالة الفروق لدى الطلبة وفق متغيري الجنس (ذكر – أنثى) والتخصص (علمي – إنساني). بلغت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من (8) كليات من جامعة ديالى، قامت الباحثة بتبني مقياس (عايد، 2005) وتمت معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين وعينة واحدة، ومعادلة ألفا للإنسان الداخلي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أَنَّ العينة لديهم شعور بالنقص وعند الإناث على منه لدى الذكور ووجود فرق في مستوى الشعور بالنقص في متغير التخصص ولصالح الإنساني (جداع، 2011).

## موازنة الدراسات السابقة للشعور بالنقص:

إنَّ الهدف الأساس من استعراض الدراسات السابقة هو إعطاء الباحث رؤية واضحة وإمكانية موازنتها في بعض الجوانب الرئيسة مثل: الأهداف والعينات التي تم دراستها والأدوات التي استخدمت في جمع البيانات والوسائل الإحصائية التي عولجت بها والنتائج التي تم التوصل إليها، ومقارنة ذلك مع الدراسة الحالية كما موضح فيما يأتي:

**1. الأهداف:**

تنوعت وتباينت الدراسات السابقة من حيث أهدافها بحسب المتغيرات المدروسة، ففي دراسة (Nelson C.,Valliant, 1993) هدفت إلى الكشف عن السمات الشخصية للمراهقين الذين حرموا من آبائهم، أَمّا دراسة (نادر، 2004) هدفت الدراسة إلى تحديد

العلاقة بين غياب الأب الكلي أو الجزئي بمتغيرات (الميول العدوانية، وتقدير الذات، والشعور بالنقص)، ودراسة (عايد، 2005) هدفت إلى تعرّف مستوى الشعور بالنقص وعلاقته بمستوى الطموح، ودراسة (ياسين والعكاشي، 2006) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الشعور بالنقص وبعض السمات الشخصية، أَمّا دراسة (بلان، 2008) فهدفت إلى تعرّف مدى انتشار الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام، ودراسة (أَحمَد، 2010) هدفت إلى التعرف على مستوى الشعور بالدونية لدى المتشردين، أَمّا دراسة (جداع، 2011) فهدفت إلى معرفة مستوى الشعور بالنقص وعلاقته بالسلوك المتصنع. أَمّا الدراسة الحالية فهدفت إلى التحقق من أَثر التداخل الإرشادي بفنية دحض في خفض الشعور بالنقص.

**2. العينات:**

لقد تباينت عينات الدراسات السابقة من حيث الحجم والنوع، إذ إنَّ اختيار حجم العينة يختلف باختلاف أهداف البحث وطبيعة وحجم المجتمع الأصلي الذي اختيرت منه العينة، فيعتمد تحديد أفراد العينة على هدف البحث ونوعه، ويتضح من خلال الاستعراض للدراسات السابقة التي تناولت الشعور بالنقص أَنَّ أحجام العينات يتراوح بين (60) فردًا كما في دراسة (Nelson C.,Valliant,1993)، و(646) فردًا كما في دراسة (نادر، 2004)، واختلفت الدراسات السابقة في طبيعة الجنس (ذكور – إناث)، فنلاحظ أَنَّ كل الدراسات قد جمعت بين الجنسين، وأَنَّ قسمًا من الدراسات السابقة أجريت على أشخاص أيتام في مرحلة المراهقة كما في دراسة (Nelson C.,Valliant, 1993) (بلان، 2008)، كما أَنَّ هناك عينات لدراسات سابقة أُجريت في مختلف المراحل الدراسية، فدراسة (نادر، 2004) أجريت على المرحلة الثانوية، ودراسة (عايد، 2005)، و(العكاشي، وياسين، 2006)، و(أَحمَد، 2010)، و(جدوع، 2011) أجريت على طلبة الجامعة، أَمّا الدراسة الحالية فقد تحدد بطالبات أيتام المرحلة الإعدادية، وقد بلغت عينة تطبيق المقياس (215) طالبة، وعينة تطبيق التداخل الإرشادي (20) طالبة يتيمة من طالبات المرحلة الإعدادية موزعات على مجموعتين (تجريبية وضابطة) وبواقع (10) طالبة في كل مجموعة.

**3. الأدوات:**

إنَّ الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة تباينت في اعتمادها الأدوات المستخدمة في قياس متغيرات الدراسة وأهدافها، فاعتمد بعضها على أدوات معدة مسبقًا ودراسات قامت ببناء مقاييس جديدة، فدراسة (Nelson C., Valliant, 1993) استعمل قائمة أيزنك للشخصية، أَمّا دراسة (نادر، 2004) فلم يذكر فيها الأداة المستخدمة، أَمّا دراسة (عايد، 2005) فقد قام ببناء مقياس الشعور بالنقص، أَمّا دراسة (بلان، 2008) فقد قام الباحث ببناء مقياس الاضطرابات السلوكية والوجدانية، أَمّا دراسة (ياسين والعكاشي، 2006)، و(أَحمَد، 2010)، و(جداع، 2011) فقد قامت الباحثتان بتبني مقياس (عايد، 2005) وبناء مقياس السمات الشخصية ومقياس السلوك المتصنع، أَمّا الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة ببناء مقياس الشعور بالنقص.

**4. الوسائل الإحصائية:**

استخدمت الدراسات السابقة وسائل إحصائية مختلفة هي: الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان، وتحليل التباين، ومعادلة ألفا للاتساق الداخلي كما في دراسة (عايد، 2005)، و(ياسين والعكاشي، 2006)، و(أَحمَد، 2010)، و(جداع، 2011)، أَمّا دراسة (بلان، 2008) فاستخدمت الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، أَمّا دراسة (Nelson C.,Valliant,1993)، و(نادر، 2004) فلم يذكر فيها الوسائل الإحصائية، أَمّا الدراسة الحالية فقد استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون، واختبار مان وتني، ومربع كاي، ومعادلة الثبات بطريقة الفاكرونباخ، والوسط الحسابي، والانحراف المعياري.

**5. النتائج:**

اختلفت نتائج الدراسات السابقة باختلاف أهدافها، وأسلوب بحثها، وحجم عيناتها، والفئات العمرية التي تناولتها، فمن خلال استعراضنا للدراسات السابقة كانت معظم تلك الدراسات (وصفية) تبحث في العلاقة بين المتغيرات بأنواعها المختلفة، إذ لم تجد الباحثة دراسة واحدة قامت بإعطاء العلاج اللازم وتُعدّ الدراسة الحالية أول دراسة تجريبية في القطر تناولت هذا المتغير وعلى حد علم الباحثة.

**ثانياً: دراسات سابقة تناولت فنية دحض الأفكار:**

**1. دراسة Moriarty, 2002:**

"**أَثر استراتيجيات التفنيد(*) في العلاج السلوكي العقلاني الانفعالي في خفض متوسط درجات الاكتئاب**" في أمريكا.

استهدفت الدراسة إلى تعرّف فعالية العلاج السلوكي العقلاني الانفعالي من خلال مقارنة استخدام إستراتيجية تفنيد الأفكار اللاعقلانية، بلغت عينة الدراسة (30) فردًا التي تراوحت أعمارهم (31–80) والذين يعانون من الاكتئاب وتم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين ضمت كل مجموعة (15) فردًا وبلغ عدد جلسات البرنامج (17) جلسة، واستخدم الباحث قائمة بيك (Beek) ومقياس هاملتون فضلاً عن مقياس التكيف الاجتماعي،وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أَنَّ استراتيجيات التفنيد لها تأثير واضح في خفض مستوى الاكتئاب (Moriarty, 2002).

**2. دراسة دحادحة، 2008:**

"**فعالية برنامجي إرشادي جمعي في تفنيد الأفكار اللاعقلانية وتأكيد الذات في خفض مستوى الاكتئاب لدى الطلبة المكتئبين في الأردن**".

استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية برنامجي إرشاد جمعي قائم على تفنيد اللاعقلانية وبرنامج إرشاد جمعي في تأكيد الذات في خفض مستوى الاكتئاب وتحسين مفهوم الذات، بلغت عينة الدراسة (30) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي وتم توزيعهم عشوائيًا على ثلاث مجموعات أحدهما تلقت تدريبًا على تفنيد الأفكار اللاعقلانية، بينما المجموعة الثانية على تأكيد الذات، وبلغت عدد جلسات البرنامج (15) جلسة، واستخدم الباحث مقياس بيك للاكتئاب ومقياس مفهوم الذات لبيرس وهاس واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الفاكرونباخ، واختبارات مان وتني، واختبار ولكوكسن،

(*) وردت فنية دحض الأفكار بمعانٍ أُخرى منها: (التفنيد والحوار).

وقد أظهرت نتائج الدراسة أَنَّ برنامجي الإرشادي الجمعي فاعلان وكان لهما أَثر واضح في خفض مستوى الاكتئاب وتحسين مفهوم الذات (دحادحة، 2008).

**3. دراسة العتابي، 2012:**

"**التداخل الإرشادي بفنيتي الحوار والنموذج لتنمية توقعات الفاعلية الذاتية العامة لدى طلاب الجامعة**" في العراق.

استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية فنيتي (الحوار والأنموذج) في تنمية توقعات الفاعلية الذاتية، بلغت عينة الدراسة (36) طالبًا من طلاب كلية جامعة المثنى وزعوا عشوائيًا على ثلاث مجموعات ضمت (12) طالبًا في كل مجموعة أحدهما تلقى تدريبًا على فنية الحوار، والمجموعة الثانية على فنية النموذج، وبلغ عدد جلسات البرنامج (14) جلسة، وقام الباحث ببناء مقياس توقعات الفاعلية الذاتية وبناء البرنامج الإرشادي بوصفهما أداتي البحث. كما استخدم الوسائل الإحصائية الآتية: مربع كاي، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الالتواء والتفرطح، ومعادلة الفكارونباخ، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار كروسكال، واختبار مان وتني. وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية الفنيتين الإرشاديتين (الحوار، والنموذج) في تنمية التوقعات الفاعلية الذاتية لدى طلبة الجامعة (العتابي، 2012).

## موازنة الدراسات السابقة لفنية دحض الأفكار:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة فقد تم موازنتها من حيث أهدافها، واختيار العينة، والأدوات المستخدمة، وعدد الجلسات، والوسائل الإحصائية المعتمدة في تحليل بياناتها التي تم التوصل إليها.

**1. الأهداف:**

تباينت أهداف الدراسات السابقة بحسب أهمية المشكلة المدروسة التي أجري الكشف عنها ومعالجتها في دراسة (Moriarty,2002) كانت تهدف إلى التعرف على استراتيجيات التفنيد في العلاج السلوكي العقلاني الانفعالي في خفض متوسط درجة الاكتئاب، أَمّا دراسة (دحادحة، 2008) فكانت تهدف إلى تعرّف فعالية برنامجي إرشاد جمعي في تفنيد الأفكار اللاعقلانية وتأكيد الذات في خفض مستوى الاكتئاب، أَمّا دراسة

(العتابي، 2012) فكانت تهدف إلى معرفة أَثر فنية الحوار والنموذج لتنمية توقعات الفاعلية الذاتية، أَمّا الدراسة الحالية فتهدف إلى التحقق من أَثر التداخل الإرشادي بفنية دحض الأفكار في خفض الشعور بالنقص.

**2. العينات:**

لقد تباينت الدراسات السابقة فيما يتعلق من حيث نوع العينة وعددها، إذ إنَّ اختيار العينة يختلف باختلاف أهداف البحث وحجم المجتمع الأصلي الذي اختيرت منه العينة، لذا تراوحت حجوم العينات للدراسات السابقة (30–36) فردًا، إذ كان حجم العينة (30) فردًا في دراسة (Moriarty, 2002)، و(30) طالبًا في دراسة (دحادحة، 2008)، و(36) طالبًا في دراسة (العتابي، 2012).

واختلفت المراحل الدراسية والأوساط التي اختيرت منها هذه العينات، فدراسة (Moriarty,2002) على الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (31–80)، أَمّا دراسة (دحادحة، 2008)، و(العتابي، 2012) فقد شملت طلبة الجامعة.

واختلفت الدراسات السابقة في طبيعة الجنس (ذكور – إناث)، فالدراسات التي اقتصرت على الذكور هي دراسة (Moriarty, 2002)، ودراسة (دحادحة، 2008)، أَمّا دراسة (العتابي، 2012) فشملت الذكور والإناث، أَمّا الدراسة الحالية فاقتصرت على الطالبات الأيتام في المرحلة الإعدادية، وبلغت عدد عينة البحث (20) طالبة.

**3. الأدوات:**

اختلفت أدوات القياس في الدراسات السابقة وتنوعت بحسب الدراسة وأهدافها فقد اعتمدت دراسة (Moriarty, 2002) على قائمة بيك (Beek) الإصدار الثاني ومقياس هاملتون فضلاً عن مقياس التكيف الاجتماعي، ودراسة (دحادحة، 2008) على مقياس بيك للاكتئاب، ومقياس مفهوم الذات لبيرس هاوس، ودراسة (العتابي، 2012) على مقياس توقعات الفاعلية الذاتية، أَمّا عدد الجلسات الإرشادية فقد تراوحت بين (14) جلسة في دراسة (العتابي، 2012)، و(15) جلسة في دراسة (دحادحة، 2008)، و(17) جلسة في دراسة (Moriarty,2002)، أَمّا الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة ببناء مقياس الشعور بالنقص وبناء تداخل إرشادي وبلغت عدد جلسات التداخل (14) جلسة.

**4. الوسائل الإحصائية:**

استخدمت الدراسات السابقة وسائل إحصائية مختلفة لمعالجة بياناتها، ومن هذه الوسائل: معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الفاكرونباخ، واختبار مان وتني، واختبار ولكوكسن، ومربع كاي، والوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وأَنَّ اغلب الدراسات تبنت مستوى دلالة (0.05)، أَمّا الدراسة الحالية فقد استخدمت الوسائل الإحصائية المناسبة ومنها: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، والفاكرونباخ، والالتواء والتفرطح، واختبار مان وتني، ومربع كاي، والوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وبمستوى دلالة (0.05).

**5. النتائج:**

توصلت نتائج الدراسات التي تناولت البرامج أو التداخلات الإرشادية جميعها إلى وجود أَثر للبرنامج أو التداخل، فقد أشارت دراسة (Moriarty, 2002) إلى أَنَّ هناك تأثيرًا واضحًا لاستراتيجيات التفنيد في خفض درجات الاكتئاب بالنسبة للمجموعة التجريبية، وأشارت دراسة (دحادحة، 2008) إلى تفوق المجموعتين التجريبيتين وفروق ذات دلالة إحصائية، وأشارت دراسة (العتابي، 2012) إلى تفوق المجموعتين التجريبيتين وفروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على فاعلية الفنيات التي تم استخدامها، أَمّا الدراسة الحالية فسوف يتم استعراض النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية في الفصل الرابع؛ لتشكل إضافة علمية جديدة لما تم من الدراسات.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة الخاصة بمتغيرات البحث، تم الإفادة من الدراسات السابقة في تعميق الرؤيا النظرية للباحثة ولتحقيق الأغراض الآتية:

1. تحديد مشكلة البحث وتوضيح أهميتها.
2. الإفادة في تحديد الإطار النظري للدراسة الحالية.
3. اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة التي تتلائم مع طبيعة البحث.
4. بناء مقياس الشعور بالنقص.
5. الاطلاع على تداخلات الفنيات الإرشادية التي تعتمد فنية دحض الأفكار، والإفادة منها في بلورة الفنية الإرشادية الحالية وتطبيقها.

# الفصل الثالث

# إجراءات البحث

**أولاً: منهج البحث**

**ثانيًا: التصميم التجريبي**

**ثالثًا: مجتمع البحث**

**رابعًا: عينة البحث**

**خامسًا: تكافؤ المجموعتين**

**سادسًا: أداتا البحث**

**سابعًا: الوسائل الإحصائية**

## **إجراءات البحث** Procedures of Research:

يتضمن هذا الفصل وصفًا للمنهج المتبع و للتصميم التجريبي الذي اعتمده البحث الحالي، وكذلك وصفًا لمجتمع البحث واختيار عينته، وإعداد أداتا البحث مقياس الشعور بالنقص وإجراءات بناء التداخل الإرشادي المتبع على وفق فنية دحض الأفكار، والوسائل الإحصائية التي استخدمت لمعالجة البيانات الإحصائية وعلى النحو الآتي:

### **أولاً**: **منهج البحث** Approach of Research:

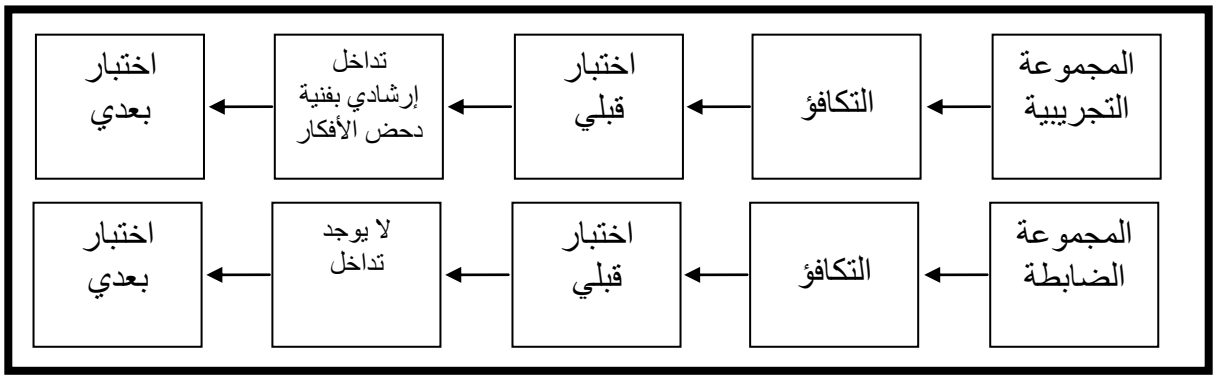
اعتمد البحث الحالي منهج البحث التجريبي الذي يُعَدُّ من أكثر المناهج العلمية دقة؛ إذ يمكن أنْ يستخدم لاختبار الفرضيات الخاصة بالسبب والنتيجة، ويكون هذا النوع من أكثر البحوث صدقًا في تناول المشكلات التربوية والنفسية (عدس، 1998: 184)، فالبحث التجريبي يقوم على أساس استخدام التجريب في دراسة الظاهرة وهذا ما تمتاز به البحوث التجريبية (الرشيدي والسهل، 2000: 94) وهو يتضمن محاولة لضبط العوامل الأساسية المؤثرة في المتغيرات التابعة ما عدا عاملاً واحدًا (المتغير المستقل) يتحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين لغرض معرفة تأثيره في المتغير التابع (محجوب، 2002: 297) لذلك اعتمد البحث الحالي منهج البحث التجريبي؛ لتحقيق أهدافهُ.

### **ثانياً**: **التصميم التجريبي** Experiment of design:

يقصد به وضع الهيكل الأساس لتجربة ما وعلى ذلك يتضمن التصميم التجريبي لتجربة ما وصف الجماعات التي يتكون منها أفراد التجربة، وتحديد الطرائق التي يتم فيها اختيار هذه العينة (العيسوي، 2000: 80).

ويُعدُّ التصميم التجريبي المناسب من الشروط المهمة لإجراء التجربة العلمية؛ كونه يسهل في الوصول إلى اختبار الفروض والإجابة عن الأسئلة الموضوعة للبحث كما يساعد على الضبط التجريبي، وأَنَّ سلامة التصميم وصحته هي الضمان الأساس للوصول إلى نتائج موثوق بها (الزوبعي وآخرون، 1981: 64-65). وإنَّ اختيار

التصميم التجريبي يتوقف على طبيعة الدراسة والظروف التي تجري فيها وهناك مجموعة من التصاميم التجريبية، لذا ينبغي على الباحث اختيار التصميم التجريبي المناسب من بين هذه التصاميم لاختيار صحة النتائج المستنبطة من الفروض (عبدالحفيظ وباهي، 2000: 112). وعلى الرغم من أهمية البحث التجريبي بوصفه الأساس في تقدم التربية، إلاَّ أَنَّه يواجه صعوبات في ضبط المتغيرات أحيانًا (فإنَّ دالين، 1980: 38)؛ إذ يتعذر على الباحث في بعض المواقف أنْ يضبط كل المتغيرات المطلوبة تقريبًا (الزوبعي والغنام، 1980: 106)، لذلك اعتمدت الباحثة تصميم الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية مع وجود مجموعة ضابطة، ويعد هذا التصميم من التصاميم التجريبية التامة (ذات الضبط المحكم) والشكل (1) يوضح ذلك.




**الشكل (1)**

**التصميم التجريبي ذو المجموعتين التصميم التجريبي ذو المجموعتين**

وقد اعتمدت الباحثة هذا التصميم للأسباب الآتية:

1. إنَّ هذا التصميم من التصاميم ذات الضبط المحكم (الزوبعي وآخرون، 1985: 112).
2. انه يعتمد على التوزيع العشوائي وإجراء التكافؤ بين المجموعتين مما يوفر درجة عالية من الموضوعية (عدس، 1998: 185).
3. يوفر الكثير من الوقت والجهد (الزوبعي، 1988: 112).

وقد أجرت الباحثة الاختبار القبلي للكشف عن التكافؤ وللتأكد من الأسلوب العشوائي في الاختيار وقد أجرت الاختبار البعدي للكشف عن الفروق ودلالتها بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وأَنَّ هذا التصميم يمنح الباحثة قدرًا مقبولاً من الثقة؛ لأَنَّ الفرق بين المجموعتين ينجم عن التداخل وحده، وقد أُجريت الخطوات الآتية:

1. تم حصر العينة التي تتوافر فيها شروط البحث من خلال تطبيق مقياس الشعور بالنقص.
2. توزيع أفراد عينة البحث عشوائيًا على مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة).
3. إجراء اختبار قبلي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)؛ لقياس الشعور بالنقص.
4. إجراء تكافؤ للمجموعتين في عدد من المتغيرات باستثناء المتغير المستقل.
5. استخدام التداخل الإرشادي بفنية دحض الأفكار مع المجموعة التجريبية، أَمّا المجموعة الضابطة فلا تتعرض لأي تداخل إرشادي.
6. إجراء اختبار بعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لقياس الشعور بالنقص لغرض معرفة أَثر التداخل الإرشادي بفنية دحض الأفكار في خفض الشعور بالنقص

## **ثالثاً**: **مجتمع البحث** Population of Research:

إِنَّ تحديد مجتمع البحث هو الإطار المرجعي للباحث في اختيار عينة البحث، وقد يكون هذا الإطار مجتمعًا كبيرًا، أو قد يكون مجتمعًا صغيرًا (عقيل، 1999: 221)، فمجتمع البحث هو المجموعة الكلية من العناصر التي تسعى الباحثة إلى أَنْ تعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (علي، 2011: 384)، وبذلك يتكون مجتمع البحث من:

**أ. مجتمع المدارس:**

يشمل مجتمع البحث الحالي المدارس الإعدادية والثانوية للبنات في مركز مدينة بعقوبة التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى، الدراسة الصباحية، للعام الدراسي (2012–2013) والبالغ عددها (17) مدرسة، والجدول (1) يبين ذلك.

**ب. مجتمع الطالبات:**

يشمل مجتمع الطالبات أعداد الطالبات الأيتام للمدارس الإعدادية والثانوية للبنات الدراسية الصباحية في مركز قضاء بعقوبة البالغ عددها (400) طالبة يتيمة موزعين على المدارس المذكورة، والجدول (1) يبين ذلك

**الجدول (1)**

**المدارس الإعدادية والثانوية وأعداد الطالبات الأيتام بحسب توزيعها على مركز قضاء بعقوبة(*).**

| ت | اسم المدرسة | العدد | ت | اسم المدرسة | العدد |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ثانوية الفراقد | 23 | 10 | ثانوية العروة الوثقى | 25 |
| 2 | ثانوية الحرية للبنات | 25 | 11 | إعدادية الوثبة الإسلامية | 15 |
| 3 | ثانوية العدنانية | 30 | 12 | إعدادية الزهراء | 54 |
| 4 | ثانوية المؤمنة | 15 | 13 | إعدادية التحرير | 20 |
| 5 | ثانوية جمانة | 15 | 14 | إعدادية القدس | 25 |
| 6 | ثانوية عائشة | 50 | 15 | إعدادية الحبيبة | 15 |
| 7 | ثانوية الآمال | 15 | 16 | إعدادية زينب الهلالية | 18 |
| 8 | ثانوية آمنة بنت وهب | 20 | 17 | إعدادية الخيزران | 20 |
| 9 | ثانوية فاطمة | 15 | المجموع | | 400 |

**رابعاً**: **عينة البحث** :Sample of Research

هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع (عباس وآخرون، 2009: 218) وتتكون عينة البحث من:

(*) تم الحصول على البيانات أعلاه من مديرية تربية ديالى/ قسم التخطيط التربوي/ شعبة الإحصاء، للعام الدراسي (2012-2013).

**أ. عينة المدارس:**

استخدمت الباحثة أسلوب العينة القصدية في اختيار عينة المدارس، فقد تم اختيار ثانوية (عائشة) في مركز قضاء بعقوبة التابعة لمديرية تربية ديالى بصورة قصدية، وذلك لوجود العدد المناسب من الأيتام.

**ب. عينة الطالبات:**

اختارت الباحثة طالبات اليتيمات في ثانوية عائشة للبنات لجميع الصفوف الدراسية كعينة للبحث، وقد بلغ مجموعهنَّ (50) طالبة، والجدول (2) يبين ذلك.

**الجدول (2)**

**توزيع الطالبات في ثانوية عائشة موزعين بحسب الصفوف**

| ت | الصف | أ | ب | ج | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| .1 | الرابع الأدبي | 3 | 2 | 4 | 9 |
| .2 | الرابع العلمي | 3 | 4 | - | 7 |
| .3 | الخامس الأدبي | 5 | 3 | - | 8 |
| .4 | الخامس العلمي | 3 | 5 | - | 8 |
| .5 | السادس الأدبي | 4 | 5 | - | 9 |
| .6 | السادس العلمي | 3 | 6 | - | 9 |
| المجموع | | | | | 50 |

**ج. عينة التداخل:**

تم اختيار الطالبات اللواتي حصلن على أعلى درجات لمقياس الشعور بالنقص وبلغ عددهنَّ (20) طالبة وتم توزيعهنَّ بشكل عشوائي على مجموعتين تجريبية وضابطة، وبواقع (10) طالبة في كل مجموعة، والجدول (3) يبين ذلك.

**الجدول (3)**

**توزيع الطالبات على مجموعتين تجريبية وضابطة**

| المجاميع | عدد الطالبات |
|---|---|
| المجموعة الضابطة | 10 |
| المجموعة التجريبية | 10 |
| المجموع | 20 |

وتم اعتماد محك(*)، وعليه بلغ المحك (128) درجة وكل طالبة تحصل على أعلى من (128) تُعدّ ضمن المجموعتين، وقد استبعدت الباحثة الطالبات الأيتام في الصف السادس الإعدادي(**).

**خامساً**: **تكافؤ المجموعتين** The efficiency of couple groups:

على الرغم من أَنَّ الاختيار والتوزيع جرى عشوائيًا، إلاَّ أَنَّ الباحثة عمدت إجراء التكافؤ بين أفراد المجموعتين وعلى موازنتهما في بعض العوامل التي قد تؤثر على سلامة التجربة وهي: (درجة الشعور بالنقص قبل البدء بالتجربة، والعمر، وتسلسل الطالبة بين أخواتها، وتحصيل الطالبة خلال نصف السنة، وتأريخ وفاة الأب، والتحصيل الدراسي للأم)، مما يوفر أفضل ضمان للسلامة الداخلية (الزوبعي والغنام، 1981)، ولغرض الحصول على المعلومات المطلوبة أعلاه قامت الباحثة بإعداد استمارة المعلومات الأولية (ملحق 3).

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

**1. درجة الأفراد على مقياس الشعور بالنقص قبل البدء بالتجربة:**

للتأكد من تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير، وبعد تطبيق مقياس الشعور بالنقص تم استخدام اختبار مان وتني (Man-Whitney test) لعينتين مستقلتين متوسطتي الحجم، واُختبرت الفروق عند مستوى دلالة (0.05) وتبين أَنَّ القيمة المحسوبة (26.500) أكبر من القيمة الجدولية (23)، وبذلك لم يظهر فرق دال إحصائيًا، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في سمة الشعور بالنقص، والجدول (4) يبين ذلك.

---

(*) المحك هو: (الوسط الحسابي + انحراف معياري واحد).

(**) انشغال طالبات الصف السادس في التهيئة للامتحانات الوزارية.

**الجدول (4)**

**قيم (مان وتني) لمقياس الشعور بالنقص للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة**

| تسلسل الطالبة | المجموعة التجريبية | | المجموعة الضابطة | | قيمة U | | مستوى الدلالة | دلالة الفروق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الدرجة | الرتبة | الدرجة | الرتبة | المحسوبة | الجدولية | | |
| 1 | 104 | 2.5 | 100 | 1 | 26.500 | 23 | 0.05 | غير دالة |
| 2 | 104 | 2.5 | 108 | 9 | | | | |
| 3 | 105 | 4 | 108 | 9 | | | | |
| 4 | 106 | 5 | 109 | 13.5 | | | | |
| 5 | 107 | 6.5 | 109 | 13.5 | | | | |
| 6 | 107 | 6.5 | 109 | 13.5 | | | | |
| 7 | 108 | 9 | 109 | 13.5 | | | | |
| 8 | 109 | 13.5 | 110 | 18.5 | | | | |
| 9 | 109 | 13.5 | 110 | 18.5 | | | | |
| 10 | 110 | 18.5 | 110 | 18.5 | | | | |
| | ر= 81.5 | | | ر=128.5 | | | | |

**2. العمر الزمني:**

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير، تم استخدام اختبار مان وتني للبيانات متوسطة الحجم، واختبرت الفروق بين أعمار أفراد العينتين محسوبًا بالأشهر عند مستوى دلالة (0.05) وتبين أَنَّ القيمة المحسوبة (45.5) اكبر من القيمة الجدولية (23) وبذلك لم تظهر فرق دال إحصائيًا وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في متغير العمر، والجدول (5) يبين ذلك.

**الجدول (5)**

**قيم (مان وتني) لمتغير العمر للمجموعتين التجريبية والضابطة**

| تسلسل الطالبة | المجموعة التجريبية | | المجموعة الضابطة | | قيمة U | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | العمر بالأشهر | الرتبة | العمر بالأشهر | الرتبة | المحسوبة | الجدولية | |
| 1 | 179.00 | 1.5 | 179.00 | 1.5 | 45.5 | 23 | غير دال |
| 2 | 180.00 | 4 | 180.00 | 4 | | | |
| 3 | 181.00 | 6 | 180.00 | 4 | | | |
| 4 | 191.00 | 9 | 182.00 | 7 | | | |
| 5 | 192.00 | 11 | 183.00 | 8 | | | |
| 6 | 192.00 | 11 | 193.00 | 14 | | | |
| 7 | 193.00 | 14 | 193.00 | 11 | | | |
| 8 | 202.00 | 16 | 193.00 | 14 | | | |
| 9 | 203.00 | 17.5 | 203.00 | 17.5 | | | |
| 10 | 204.00 | 19.5 | 204.00 | 19.5 | | | |
| | | ر1=109.5 | | ر1=100.5 | | | |

**3. التسلسل الولادي:**

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير تسلسل الطالبة بين أخواتها، فقد تم ترتيبه كالآتي: (الأول، والثاني، والثالث) ، ولمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة تم استخدام (مربع كاي) وتبين أَنَّ القيمة المحسوبة (0.800) وهي اصغر من القيمة الجدولية (3.84) وبدرجة حرية (1) ومستوى دلالة (0.05) مما يدل على أَنَّ الفرق غير دال إحصائيًا بين أفراد المجموعتين وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في متغير التسلسل الولادي، والجدول (6) يبين ذلك.

**الجدول(6)**

**قيم مربع كاي لمتغير التسلسل الولادي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة**

| المجموعة | العدد | الترتيب الولادي | | قيمة مربع كاي | | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الأول | الثاني + الثالث(*) | المحسوبة | الجدولية | | |
| التجريبية | 10 | 4 | 6 | 0.800 | 3.84 | 1 | غير دالة |
| الضابطة | 10 | 6 | 4 | | | | |

**4. التحصيل الدراسي للطالبة في نصف السنة:**

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي لأفراد عينة البحث خلال نصف السنة تم ترتيبهنَّ إلى (ناجحة – راسبة)، ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام مربع كاي وتبين أَنَّ قيمة كاي المحسوبة تساوي (0.800) وهي اصغر من القيمة الجدولية (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (1) مما يدل على أَنَّ الفرق غير دال إحصائيًا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي للطالبة خلال نصف السنة والجدول (7) يبين ذلك.

**الجدول(7)**

**قيم مربع كاي لمتغير التحصيل الدراسي (نصف السنة) للمجموعتين التجريبية والضابطة**

| المجموعة | العدد | تحصيل نصف السنة | | قيمة مربع كاي | | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ناجحة | راسبة | المحسوبة | الجدولية | | |
| التجريبية | 10 | 4 | 6 | 0.800 | 3.84 | 1 | غير دالة |
| الضابطة | 10 | 6 | 4 | | | | |

(*) تم دمج خليتين (الثاني والثالث)؛ لأَنَّ التكرار المتوقع اقل من (5).

**5. تأريخ وفاة الأب:**

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير تاريخ وفاة الأب، تم ترتيب وفاة الأب إلى (ما دون 2003–2007 فما فوق)، ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام (مربع كاي) وتبين أَنَّ قيمة كاي المحسوبة (0.800) وهي اصغر من القيمة الجدولية (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (1) مما يدل على أَنَّ الفرق غير دال إحصائيًا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في متغير تأريخ وفاة الأب، والجدول (8) يبين ذلك.

**الجدول(8)**

**قيم مربع كاي لمتغير تأريخ وفاة الأب للمجموعتين التجريبية والضابطة**

| المجموعة | العدد | تأريخ وفاة الأب | | قيمة مربع كاي | | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 2003 | 2007/2003 فما فوق(*) | المحسوبة | الجدولية | | |
| التجريبية | 10 | 6 | 4 | 0.800 | 3.84 | 1 | غير دالة |
| الضابطة | 10 | 4 | 6 | | | | |

**6. التحصيل الدراسي للأم:**

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي للأم تم ترتيب المستوى التحصيلي للأم إلى: (ابتدائي، وثانوي، وجامعي)، ولمعرفة دلالة الفروق استخدمت الباحثة (مربع كاي) وتبين أَنَّ القيمة المحسوبة (3.200) وهي اصغر من القيمة الجدولية (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) مما يدل على أَنَّ الفرق غير دال إحصائيًا بني أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي للأم، والجدول (9) يبين ذلك

(*) تم دمج الخليتين المتجاورتين (2007/2003 فما فوق)؛ لأَنَّ التكرار المتوقع اقل من (5).

**الجدول(9)**

**قيم مربع كاي لمتغير التحصيل الدراسي للأم للمجموعتين التجريبية والضابطة**

| المجموعة | العدد | تحصيل الأم | | قيمة مربع كاي | | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الابتدائي | الثانوي+ الجامعي(*) | المحسوبة | الجدولية | | |
| التجريبية | 10 | 3 | 7 | 3.200 | 3.84 | 1 | غير دالة |
| الضابطة | 10 | 7 | 3 | | | | |

## **سادساً: أداتا البحث**:

تعرف أداة البحث بأَنَّها مجموعة من البنود أو الأسئلة تمثل القدرة أو الخاصية المراد قياسها (عبدالرحمن، 1983: 195)، أَمّا انستازي (Anastasi,1976) فتعرف أداة القياس بأَنَّها: أداة موضوعية مقننة لتحديد عينة من السلوك (أبو جادو،2003: 398)، ولتحقيق أهداف البحث تطلب توافر أداتين وعلى النحو الآتي:

أ. مقياس الشعور بالنقص.

ب.تداخل إرشادي قائم على فنية دحض الأفكار.

**أ. مقياس الشعور بالنقص:**

لغرض تحقيق أهداف البحث لابد من توافر مقياس يتلائم مع طبيعة السمة المراد قياسها وطبيعة مجتمع البحث ويتوفر فيه الخصائص السايكومترية، لذا قامت الباحثة بإعداد مقياس الشعور بالنقص للأسباب الآتية:

1. لم تحصل الباحثة على مقياس أجنبي يلائم طبيعة مجتمعنا وثقافته وعاداته ومعاييره.
2. هناك مقاييس عراقية أعدت لمرحلة غير مرحلة البحث الحالي، فمقياس (عايد، 2005) أُعدَّ لطلبة الجامعة.

---

(*) تم دمج الخليتين المتجاورتين (الثانوي، والجامعي)؛ لأَنَّ التكرار المتوقع اقل من (5).

3. لم تجد الباحثة مقياس للشعور بالنقص يلائم طبيعة العينة ومرحلتها العمرية، ولبناء أداة تتمتع بخصائص القياس النفسي اللازمة لقياس الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام للمرحلة الإعدادية قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

**أولاً: تحديد مفهوم الشعور بالنقص:**

حددت الباحثة التعريف النظري لمفهوم الشعور بالنقص بحسب نظرية ألس وهو "شعور الفرد بالضعف، وأَنَّه أدنى قيمة من الآخرين؛ نتيجة خلل في تفكيره".

**ثانيًا: صياغة فقرات المقياس:**

لصياغة فقرات مقياس الشعور بالنقص قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1. توجيه استبانة استطلاعية لعينة من مرشدات ومدرسات المدارس الثانوية والإعدادية مكونة من (40) مرشدة ومدرسة ويتضمن هذا الاستبيان سؤالين (ملحق 2).
2. الأدبيات والدراسات السابقة: من خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات التي تناولت مفهوم الشعور بالنقص والإطار النظري لنظرية ألس وكذلك الدراسات السابقة مثل: دراسة (جداع، 2011)، و(أَحمَد، 2010)، و(ياسين والعكاشي، 2006).
3. اطلعت الباحثة على مقياس (عايد، 2005) للشعور بالنقص للإفادة من بعض فقراته.

وفي ضوء ما تقدم تم صياغة (43) فقرة للمقياس بصيغة أولية، وقد راعت الباحثة في صياغة الفقرات ما يأتي:

1. احتواء الفقرة على فكرة واحدة.
2. البساطة والسهولة وعدم الغموض (مجيد، 2010: 24).
3. أنْ يكون بصيغة المُتكلم (ناصر، 2007: 97).
4. أَنَّ لا تبدأ الفقرة بالنفي.

وبذلك أصبح المقياس بصورته الأولية مكونًا من (43) فقرة (ملحق 4).

**ثالثًا: صلاحية الفقرات ومناسبة البدائل:**

لغرض تعرّف مدى صلاحية الفقرات لمقياس الشعور بالنقص عرضت الفقرات بصورتها الأولية (ملحق4) على مجموعة من الخبراء المختصين في التربية وعلم النفس والبالغ عددهم (15) خبير (ملحق5/أ)؛ وذلك لمعرفة رأيهم في مدى صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس في قياس ما وضعت لأجله، فضلاً عن معرفة مدى ملائمة البدائل لفقرات المقياس ولأفراد عينة البحث، إذ قامت الباحثة بوضع أربعة بدائل للإجابة أمام كل فقرة وهي: (دائمًا، وأحيانًا، وغالبًا، ونادرًا)، إذ أشارت الأدبيات إلى أَنَّه من المناسب أنْ تكون بدائل الإجابة متدرجة بأربعة بدائل؛ لأَنَّ دراسة (الدليمي، 1997) توصلت إلى أَنَّ أفضل تدرج لبدائل الإجابة في المقاييس النفسية لطلبة الإعدادية التدرج الرباعي (الدليمي، 1997: 9)، وبعدها تم عرضها على الخبراء (ملحق5/أ) وبعد مراجعة آرائهم وفي ضوء ملاحظاتهم تم التوصل إلى الآتي:

1. حصل اتفاق الخبراء جمعيهم على صلاحية الفقرات بعد اقتراح تعديلات على عدد من الفقرات(*).
2. أعرب الخبراء وبنسبة (100%) على إبقاء البدائل كما هي.

لغرض التحقق من السلامة اللغوية لفقرات المقياس قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على خبير لغوي(**).

**رابعًا: إعداد تعليمات المقياس:**

تُعدُّ تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب في أثناء استجابته لفقرات المقياس (الطائي، 2011: 89) ولغرض توضيح طريقة الإجابة، أعدت الباحثة تعليمات للإجابة عن فقرات المقياس وأوضحت للمستجيبات أَنَّ الهدف من الدراسة هو لأغراض البحث العلمي فقط، وعمدت الباحثة إلى إخفاء الهدف من المقياس؛ كي لا تتأثر المستجيبة به عند الإجابة، فقد أكد كرونباخ على أَنَّ التسمية الصريحة للمقياس قد تدفع المستجيب إلى تزيف إجابته (Grounbach, 1970: 46)، لذا تم وضع تعليمات

(*) الفقرات التي أُجري عليها التعديل هي: (2،7،9،12،24،25،27،30).

(**) الخبير اللغوي هو: د. عثمان رحمن حميد الآركي.

مقياس الشعور بالنقص، بحيث تكون واضحة وسهلة مع التأكيد على دقة الإجابة وصراحتها، وأَنْ تعبر بصدق عن موقف المستجيب، وإعلام الطالبة أَنَّه لا توجد هناك إجابة صحيحة، أو إجابة خاطئة، وإنَّما تختار البديل الذي يعبر عن موقفها فعلاً، وأن تكون الإجابة على جميع فقرات المقياس، والملحق (6) يوضح ذلك.

**خامسًا: التجربة الاستطلاعية:**

قامت الباحثة بإجراء التجربة الاستطلاعية لغرض تعرّف مدح وضوح تعليمات مقياس الشعور بالنقص بصورته الأولية، إذ ينصح قبل طباعة المقياس وإخراجه بصورته النهائية بتطبيق فقرات المقياس على عينة صغيرة تتراوح ما بين (20–30) شخصًا (النبهان، 2004: 185)، ويساعد هذا التطبيق الباحث على التعرف على مواطن القوة والضعف في صياغة الفقرات (غرابية، 2002: 82) وقد تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) طالبة من طالبات المرحلة الإعدادية؛ للتأكد من فهم الطالبات لفقرات المقياس وبدائل الإجابة وكذلك تحديد الوقت المستغرق للإجابة عن الفقرات المقياس، وقد تبين من خلال هذا التطبيق أَنَّ جميع الفقرات وتعليمات الإجابة واضحة ومفهومة للطالبات وكان متوسط وقت الإجابة (16) دقيقة.

**سادسًا: التحليل الإحصائي للفقرات:**

إنَّ الهدف من التحليل الإحصائي للفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس واستبعاد الفقرات غير الجيدة منه في ضوء قدرتها على التمييز بين المستجيبين ومعاملات صدقها (صالح، 2002: 67)، وقد بلغت عينة التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الشعور بالنقص (215) طالبة يتيمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث، إذ تم اختيارهنَّ من الفرعيين العلمي والأدبي، والجدول (10) يبين ذلك.

**الجدول (10)**

**توزيع عينة التحليل الإحصائي على وفق المدارس والتخصص**

| ت | اسم المدرسة | الفرع | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | | العلمي | الأدبي | |
| 1 | ثانوية الفراقد | 7 | 7 | 14 |
| 2 | ثانوية الحرية للبنات | 7 | 7 | 14 |
| 3 | ثانوية العدنانية | 7 | 7 | 14 |
| 4 | ثانوية المؤمنة | 5 | 5 | 10 |
| 5 | ثانوية جمانة | 5 | 5 | 10 |
| 6 | ثانوية عائشة | 12 | 12 | 24 |
| 7 | ثانوية الآمال | 5 | 5 | 10 |
| 8 | ثانوية آمنة بنت وهب | 5 | 5 | 10 |
| 9 | ثانوية فاطمة | 5 | 5 | 10 |
| 10 | ثانوية العروة الوثقى | 5 | 5 | 10 |
| 11 | إعدادية الوثبة الإسلامية | 5 | 5 | 10 |
| 12 | إعدادية الزهراء | 12 | 13 | 25 |
| 13 | إعدادية التحرير | 5 | 5 | 10 |
| 14 | إعدادية القدس | 7 | 7 | 14 |
| 15 | إعدادية الحبيبة | 5 | 5 | 10 |
| 16 | إعدادية زينب الهلالية | 5 | 5 | 10 |
| 17 | إعدادية الخيزران | 5 | 5 | 10 |
| المجموع | | | | 215 |

إنَّ هذا الحجم استند على ما اقترحه ننالي (Nunnally) أنْ تكون عينة التحليل الإحصائي بين (5–10) فردًا مقابل كل فقرة من فقرات المقياس، لعلاقة ذلك بتقليل فرص المصادفة في عملية التحليل الإحصائي (Nunnally,1978:262).

للتحقق من الخصائص الإحصائية للفقرات، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

**أ. أسلوب المجموعتين المتطرفتين (القوة التمييزية للفقرات):**

يقصد بالقوة التمييزية للفقرة قدرتها على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا من الأفراد، إذ إنَّ معامل التمييز العالي الموجب للفقرة يعني أَنَّ لها القدرة على أنْ تميز بين الفئتين المتطرفتين، وهذا يعني أَنَّ الفقرة تسهم مساهمة فعالة في قدرة المقياس على الكشف عن الفروق الفردية بين المستجيبين (عودة وآخرون، 2000: 293). فضلاً عن حساب القوة التمييزية للفقرات في المقاييس النفسية يهدف إلى استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الأفراد في الدرجات (Chisell, 1981: 399) وهي أحدى متطلبات المقاييس النفسية مرجعية المعيار (Ebel, 1972: 399)، فالفقرة التي تكون مميزة وفعالة هي الفقرة التي تميز بين فردين يختلفان فعلاً في درجة امتلاك السمة يظهر من خلال سلوكهم، وهي أَيضًا فقرة تقيس سمة محددة من دون غيرها (عبدالرحمن، 1998: 338).

ولإيجاد الفقرات التمييزية لفقرات مقياس الشعور بالنقص اتبعت الباحثة أسلوب المجموعتين المتطرفتين من حجم العينة البالغ (215) طالبة وبنسبة (27%) لتمثيل المجموعتين المتطرفتين، ولغرض الحصول على الفقرات المميزة تم ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة ترتيبًا تنازليًا واختيرت (27%) من الاستمارات الحاصلات على أعلى الدرجات و(27%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات كمجموعتين متطرفتين اللتين سوف تميز بين درجاتها في كل فقرة. إنَّ اختيار هذه النسبة توفر مجموعتين على أفضل ما يمكن من حجم وتمايز، إذ يقترح كيلي (Kelly) استخدام أعلى وأدنى (27%) من التوزيع بعدهما المجموعتين المتطرفتين شرط اعتدالية التوزيع (فيركسون، 1982: 43). وتضيف انستازي (Anastasi) إلى أَنَّ خطأ العينة يصبح كبيرًا في حالة العينات الصغيرة، ولهذا تُعدُّ النسب التي تتراوح بين 25–33% وافية بالغرض بصورة مقبولة (مجيد، 2010: 27)، وبذلك أصبح عدد الأفراد كل مجموعة (58) طالبة في المجموعة العليا و(58) طالبة في المجموعة الدنيا، ولمعرفة الفقرة المميزة وغير المميزة تم استخدام الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين؛ لاختبار الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين لكل فقرة، إذ إنَّ القيمة التائية المحسوبة تمثل

القوة التمييزية للفقرة بين أفراد المجموعتين العليا والدنيا (Edward, 1959: 142)، والجدول (11) يبين ذلك.

**الجدول (11)**

**القوة التمييزية لفقرات مقياس الشعور بالنقص**

| الرقم | المجموعة العليا | | المجموعة الدنيا | | القيمة التائية المحسوبة | مستوى الدلالة 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| .1 | 2.8793 | 1.17096 | 2.7931 | 1.22484 | 0.378 | غير دالة |
| .2 | 3.8103 | 0.54473 | 2.6379 | 1.30718 | 6.305 | دالة |
| .3 | 3.3966 | 0.97224 | 3.0000 | 1.3941 | 2.016 | دالة |
| .4 | 3.3793 | 0.81278 | 2.7069 | 1.05977 | 3.834 | دالة |
| .5 | 3.0345 | 0.99058 | 2.1724 | 1.09445 | 4.448 | دالة |
| .6 | 2.8103 | 1.22054 | 2.6552 | 1.11688 | 0.741 | غير دالة |
| .7 | 2.8621 | 1.1469 | 2.1379 | 1.01650 | 3.600 | دالة |
| .8 | 3.1207 | 1.14060 | 2.0690 | 1.25463 | 4.724 | دالة |
| .9 | 3.1897 | 0.88767 | 2.7931 | 1.12013 | 2.113 | دالة |
| .10 | 3.5000 | 0.7315 | 3.172 | 1.10010 | 2.873 | دالة |
| .11 | 3.1379 | 0.98138 | 2.4483 | 1.01173 | 3.726 | دالة |
| .12 | 3.500 | 0.84293 | 3.0345 | 1.10764 | 2.547 | دالة |
| .13 | 3.6207 | 0.79.9 | 3.2241 | 1.07676 | 2.260 | دالة |
| .14 | 2.8276 | 1.11036 | 2.0517 | 1.09900 | 3.782 | دالة |
| .15 | 2.8103 | 1.22054 | 1.8966 | 1.05448 | 4.315 | دالة |
| .16 | 2.3276 | 1.21955 | 1.7241 | 1.03945 | 2.868 | دالة |
| .17 | 2.4138 | 1.12444 | 1.7931 | 0.95069 | 3.210 | دالة |
| .18 | 3.690 | 0.98874 | 2.2069 | 1.36058 | 3.904 | دالة |
| .19 | 2.7759 | 1.12458 | 2.2069 | 1.00453 | 2.874 | دالة |
| .20 | 2.9655 | 1.00813 | 2.0690 | 1.09002 | 4.599 | دالة |
| .21 | 3.4655 | 0.92177 | 2.5690 | 1.33918 | 4.200 | دالة |
| .22 | 3.2069 | 1.10436 | 2.3621 | 1.11918 | 4.092 | دالة |
| .23 | 3.1379 | 0.98138 | 2.5000 | 1.11213 | 3.276 | دالة |
| .24 | 3.2414 | 1.09721 | 2.1034 | 1.26615 | 5.173 | دالة |
| .25 | 3.1724 | 1.01113 | 2.6207 | 1.12121 | 2.783 | دالة |
| .26 | 3.6897 | 0.70604 | 2.6955 | 1.12336 | 4.156 | دالة |
| .27 | 3.4483 | 0.99424 | 3.3793 | 1.04003 | 0.365 | غير دالة |
| .28 | 2.6034 | 1.04192 | 1.9828 | 1.06773 | 3.169 | دالة |
| .29 | 2.7586 | 0.99667 | 2.1897 | 1.14642 | 2.852 | دالة |
| .30 | 2.6379 | 1.07112 | 2.1552 | 1.10504 | 2.389 | دالة |

| الرقم | المجموعة العليا | | المجموعة الدنيا | | القيمة التائية المحسوبة | مستوى الدلالة 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| .31 | 2.8103 | 1.11539 | 2.2586 | 1.20758 | 2.556 | دالة |
| .32 | 3.6897 | 0.65446 | 2.4138 | 1.19992 | 7.109 | دالة |
| .33 | 2.7931 | 1.12013 | 2.2931 | 1.22844 | 2.291 | دالة |
| .34 | 3.1207 | 1.10941 | 2.5862 | 1.22881 | 2.459 | دالة |
| .35 | 3.2441 | 1.04366 | 2.3103 | 1.24544 | 4.283 | دالة |
| .36 | 3.6034 | 0.77096 | 3.0172 | 1.05117 | 3.425 | دالة |
| .37 | 3.0172 | 1.03435 | 2.3966 | 1.16889 | 3.029 | دالة |
| .38 | 3.2069 | 0.85345 | 2.3103 | 1.21694 | 4.594 | دالة |
| .39 | 2.4655 | 1.23140 | 1.4655 | 0.86279 | 5.065 | دالة |
| .40 | 2.9483 | 1.01605 | 2.0960 | 1.13728 | 4.391 | دالة |
| .41 | 3.7241 | 0.79014 | 1.8448 | 1.15168 | 10.147 | دالة |
| .42 | 2.7414 | 1.00106 | 2.0690 | 1.07380 | 3.488 | دالة |
| .43 | 2.6034 | 1.18380 | 1.7759 | 1.06034 | 3.966 | دالة |

القيمة الجدولية عند درجة حرية (114) ومستوى دلالة (0.05) تساوي (1.98)

يتبين من الجدول (11) أَنَّ جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (0.05) ما عدا ثلاث فقرات ذات التسلسل (1،6،27) لم تكن مميزة؛ لأَنَّ قيمتها التائية المحسوبة اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) وبدرجة حرية (114) وعند مستوى دلالة (0.05) وبذلك استبعدت (3) فقرات من المقياس.

**ب. علاقة الفقرة بالدرجة الكلية:**

يقصد بها إيجاد معامل الارتباط بين أداء كل فقرة والأداء على الاختبار بأكمله، إذ إنَّ مميزات هذا الأسلوب أنْ يقدم مقياسًا متجانسًا في فقراته (Nnunally, 1978: p.262)، إذ يشير أصحاب القياس النفسي إلى أهمية توافر الصدق في فقرات المقياس النفسية؛ لأَنَّ صدق المقياس يعتمد إلى حد كبير على صدق فقراته، لاسيما الصدق الذي يحسب بأسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وهذا الأسلوب يستخدم عندما لا يكون هناك محك خارجي أو داخلي لذلك اعتمدت الباحثة الدرجة الكلية للمقياس محكًا لصدق الفقرات؛ لأَنَّ الدرجة الكلية للمقياس أفضل محك داخلي في حساب صدق الفقرات عندما لا يتوافر المحك

الخارجي (Anastasi, 1988: 216)، وعليه تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس والجدول (12) يبين ذلك.

**الجدول (12)**

**معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الشعور بالنقص**

| رقم الفقرة | معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية | رقم الفقرة | معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية | رقم الفقرة | معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية | رقم الفقرة | معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.054 | 12 | 0.359 | 23 | 0.236 | 34 | 0.348 |
| 2 | 0.518 | 13 | 0.338 | 24 | 0.401 | 35 | 0.314 |
| 3 | 0.349 | 14 | 0.234 | 25 | 0.370 | 36 | 0.46 |
| 4 | 0.294 | 15 | 0.293 | 26 | 0.296 | 37 | 0.376 |
| 5 | 0.292 | 16 | 0.253 | 27 | 0.071 | 38 | 0.304 |
| 6 | 0.060 | 17 | 0.224 | 28 | 0.206 | 39 | 0.388 |
| 7 | 0.225 | 18 | 0.286 | 29 | 0.352 | 40 | 0.275 |
| 8 | 0.331 | 19 | 0.226 | 30 | 0.240 | 41 | 0.575 |
| 9 | 0.353 | 21 | 0.291 | 31 | 0.258 | 42 | 0.264 |
| 10 | 0.199 | 21 | 0.291 | 32 | 0.401 | 43 | 0.282 |
| 11 | 0.219 | 22 | 0.263 | 33 | 0.372 | | |

القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (213) تساوي (0.138)

يتبين من الجدول (12) أَنَّ جميع الفقرات دالة وصادقة عند مستوى (0.05) ما عدا ثلاث فقرات هي (1،6،27) وهي نفسها التي أسقطت بالتمييز، وبذلك تضمن مقياس الشعور بالنقص بصيغته النهائية (40) فقرة، وكانت الدرجة القصوى للمقياس (160) درجة، والدرجة الدنيا (40) درجة، وبمتوسط فرضي (100) درجة (ملحق 6).

## الخصائص السايكومترية للمقياس:

### أولاً: الصدق Validity:

يُعَدُّ الصدق أهم أحد المؤشرات التي تدل على مصداقية الاختبار، وأَنَّ الاختبار الجيد هو الذي يقيس السمة المراد قياسها، وتختلف الاختبارات في درجة صدقها تبعًا

لاقترابها أو ابتعادها من تقدير تلك السمة المراد قياسها (عثمان، 2001: 58–59) وقد عبر ثورندايك عن الاختبار الصادق بقولهِ هو: "الاختبار الذي يقيس ما نريد أنْ نقيسه، ولا شيء غير ما نريد قياسه" (فرج، 1997: 254). وللوصول إلى صدق الفقرات المقترحة لبناء المقياس قامت الباحثة باستخراج نوعين من الصدق وهما كما يأتي:

**أ. الصدق الظاهري:**

وهو ابسط مظاهر صدق المحتوى، ويسمى الصدق السطحي أو الخارجي بالنسبة للفقرات، ويعني أنْ تكون الفقرات تقيس السمة (المحتوى) الذي تقيسه، أو تنتمي إلى السمة التي تقيسها، وقد يطلق عليه اسم الصدق السطحي أو الصدق المنطقي؛ كونه يشير إلى المظهر العام للاختبار من حيث موضوعيته، ووضوح فقراته، وتعليماته، ومدى دقة التعليمات، وما تتمتع بِهِ من موضوعية (محاسنة، 2013: 150).، وقد توفر هذا النوع من الصدق في فقرات مقياس الشعور بالنقص للبحث الحالي من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء المختصين في التربية وعلم النفس والإرشاد النفسي والبالغ عددهم (15) خبير (ملحق 5/أ).

**ب. صدق البناء:**

يُعَدُّ المقياس صادقًا بنائيًا عندما تكون فقراته مميزة من خلال التحليل الإحصائي للفقرات في المجموعتين المتطرفتين وأسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (Anastasi, 1988: 154). وتم استخراج مجموعة الارتباطات المذكورة سابقًا والجداول (11،12) يوضحا ذلك وهذا يعني أَنَّ الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي يقيسه المقياس ككل وهذا ما يوفر أحد مؤشرات صدق البناء (الزوبعي وآخرون، 1981: 430).

**ثانيًا: الثبات Reliability:**

يُعَدُّ الثبات من العوامل المهمة أو الخصائص الواجب توافرها لصلاحية استخدام أي اختبار، أو جهاز قياس، فالمقياس الثابت سوف يعطي النتيجة نفسها تقريبًا، للشخص نفسه، عند إجراء القياس لمرات عدة في اليوم نفسه، أيام مختلفة، إذ تكون تلك النتيجة مؤشرًا جيدًا لقدرات ذلك الشخص (محاسنة، 2013: 123)، وتم حساب الثبات بطريقتين هما:

**1. طريقة إعادة الاختبار Test –Retest method:**

إنَّ الاختبار الثابت هو الذي يعطي نتائج متقاربة أو النتائج نفسها إذا طبق في ظروف متماثلة (عبيدات وآخرون، 1996: 195)، لذا قامت الباحثة بتطبيق مقياس الشعور بالنقص على عينة عشوائية بلغت (50) طالبة يتيمة(*) في ضمن مجتمع البحث، وقد أُعيد تطبيق المقياس نفسه على المجموعة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول للمقياس، إذ يرى (Adams,1964) أَنَّ إعادة تطبيق المقياس لتعرف ثباته يجب أَنْ لا تقل عن هذه المدة (Adams, 1946: 58) بعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات في التطبيق الأول والثاني، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.85)، وتعد هذه النتيجة مؤشرًا جيدًا على استقرار إجابات الطالبات على المقياس الحالي عبر الزمن، إذ يشير (عيسوي، 1985) إلى أَنَّ معامل الارتباط بين التطبيقين إذا كان أكثر من (70%) يُعَدّ مؤشرًا جيدًا على الثبات(عيسوي، 1985: 58).

**2. طريقة الفاكرونباخ Granbach Alpha method:**

إنَّ حساب الثبات بهذه الطريقة يتم بحساب الارتباطات بين درجات جميع فقرات المقياس على اعتبار أَنَّ الفقرة عبارة عن مقياس قائم بحد ذاته، وذلك يُعَدُّ مؤشرًا على اتساق استجابات الفرد والتجانس بين فقرات المقياس (عودة وآخرون، 2000: 254)، ويشير (Nunnally, 1978) إلى أَنَّ معامل الفاكرونباخ يأتي بتقدير جيد للثبات في اغلب المواقف (Nunnally,1978: 230) ويستعمل هذا المعامل عندما تكون بدائل الإجابة على فقرات المقياس أكثر من بديلين (عبدالرحمن، 1983: 120) ولحساب درجة الثبات يتم تطبيق المقياس على عينة الثبات البالغ عددها (50) طالبة، وباستخدام معادلة آلفا كرونباخ بلغ معامل الثبات للمقياس (0.83) وهو معامل ثبات جيد، إذ يشير (عيسوي، 1985) إلى أَنَّ معامل الثبات الذي يتراوح بين (0.70–0.90) هو مؤشر جيد لاختبار الثبات (عيسوي، 1985: 58).

---

(*) تم سحب العينة من مدرستي إعدادية الزهراء وثانوية العدنانية.

**المؤشرات الإحصائية لمقياس الشعور بالنقص**:

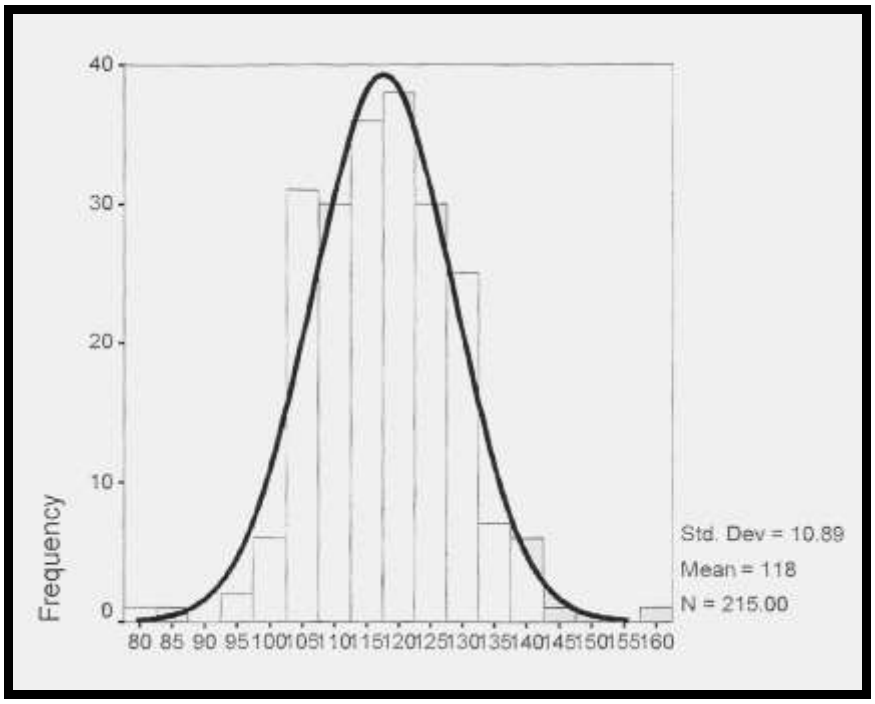
بما أَنَّ المفاهيم تتوزع توزيعًا اعتداليًا، وللتأكد من كون درجات أفراد عينة التحليل الإحصائي تتوزع اعتداليًا، قامت الباحثة بحساب المؤشرات الإحصائية لدرجات الطالبات عن المقياس لغرض التعرف على مدى قرب أو بعد الدرجات من التوزيع الاعتدالي وكما مبين في الجدول (13).

**الجدول (13)**

**المؤشرات الإحصائية لمقياس الشعور بالنقص**

| المؤشرات الإحصائية | القيمة |
|---|---|
| الوسط الحسابي | 117.5860 |
| الوسيط | 118.0000 |
| المنوال | 118.00 |
| الانحراف المعياري | 10.89417 |
| الالتواء | 0.159 |
| التفرطح | 0.667 |
| اقل درجة | 82.00 |
| أعلى درجة | 160.00 |

ومن مؤشرات التفرطح (0.667)، والالتواء (0.159) التي تقترب من القيم المعيارية للتوزيع الاعتدالي باقترابها من الصفر ومن التقارب الموجود بين مقاييس النزعة المركزية (الوسط 117.5860، والوسيط 118.0000، والمنوال 118.00) نستنتج أَنَّ تقارب خصائص توزيع درجات أفراد عينة التحليل الإحصائي من خصائص التوزيع الاعتدالي وعليه يكون المقياس دقيقًا في قياس المفهوم النفسي وتكون العينة ممثلة للمجتمع المدروس والمدرج التكراري في الشكل (2) يوضح توزيع درجات أفراد عينة التحليل الإحصائي على مقياس الشعور بالنقص.




**الشكل (2)**

**توزيع أفراد عينة التحليل الإحصائي على مقياس الشعور بالنقص**

**تصحيح المقياس:**

تضمن مقياس الشعور بالنقص بصورته النهائية (40) فقرة (ملحق 6) وقد حددت أمام كل فقرة أربعة بدائل وهي: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا) يقابلها سُلّم درجات يتراوح (1،2،3،4) على التوالي للفقرات الايجابية وبالعكس للفقرات السلبية، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (40–160) وبمتوسط فرض (100).

**التطبيق النهائي للمقياس**:

تم إجراءات التطبيق النهائي لأداة البحث (ملحق6) على عينة البحث البالغ عددها (100) طالبة يتيمة واتبعت الإجراءات الآتية عند التطبيق:

- وضحت الباحثة لأفراد العينة بأَنَّ تطبيق المقياس لأغراض البحث العلمي، وإنَّ نجاح الباحثة في مهمتها يعتمد على دقة الإجابة وجديتها.
- قدمت الباحثة المقياس لكل فرد من أفراد العينة وطلبت منهنَّ قراءة التعليمات أولاً قبل الإجابة على الفقرات.

- جمعت الاستمارات بعد الانتهاء من الإجابة.
- استمر تطبيق المقياس على عينة البحث لمدة عشرة أيام وبعد انتهاء مدة التطبيق تم حساب درجات أفراد عينة البحث على المقياس.

**سابعاً**: **الوسائل الإحصائية**:

استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة في البحث الحالي بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي SPSS، وكالاتي:

1. الاختبار التائي T.Test لعينتين مستقلتين: لحساب القوة التمييزية لمقياس الشعور بالنقص بطريقة المجموعتين المتطرفتين.
2. معامل ارتباط بيرسون: استخدم لإيجاد كل من:
   - علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.
   - استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياس الشعور بالنقص.
3. معادلة الفاكرونباخ: لحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس الشعور بالنقص.
4. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاستخراج درجة حدة المشكلات واستخراج عينة التجربة.
5. اختبار ولكوكسن: استخدام لمعرفة دلالة الفرق بين درجات أفراد كل من المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق التداخل وبعده كل على حدة.
6. اختبار مان وتني: استخدم لاختبار الفروق بين المجموعتين على مقياس الشعور بالنقص.

**ب. التداخل الإرشادي**:

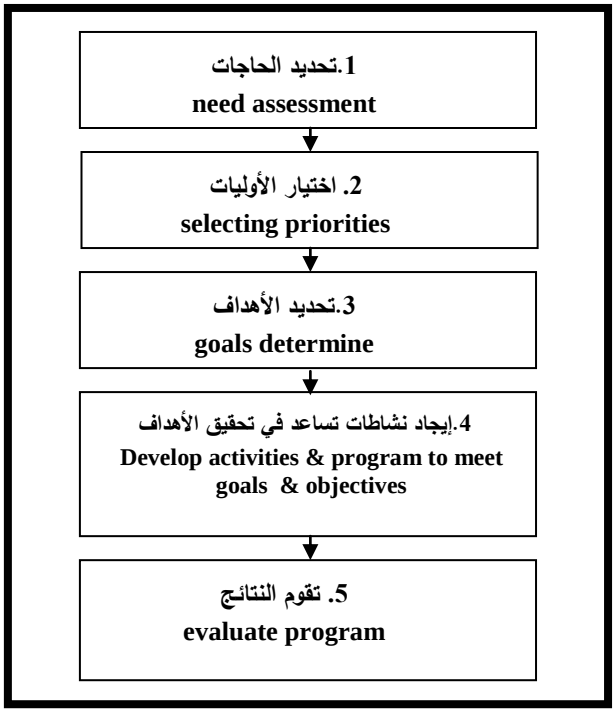
إنَّ التداخل الإرشادي هو تداخل منظم ومخطط له يقوم على أسس علمية، فالتخطيط صفة أساسية من صفات التداخل، وقد اختارت الباحثة أنموذج (الدوسري، 1985) (التخطيط، والبرمجة، والميزانية) للاعتماد عليه في تطبيق التداخل المعتمد في

البحث الحالي وباستخدام فنية دحض الأفكار، ويُعدّ هذا الأنموذج أحد الأساليب الفعالة في التخطيط، إذ يسعى للوصول إلى أقصى حد من الفاعلية بأقل التكاليف (الدوسري، 1985: 243)، وندرج أدناه خطوات هذا الأنموذج:

1. تحديد الحاجات Need assessment
2. اختيار الأوليات Selecting priorities
3. تحديد الأهداف Goals determine
4. إيجاد نشاطات تساعد في تحقيق الأهداف

Develop activities & program to meet goals & objectives

5. تقويم النتائج evaluate program . وكما هو موضح في الشكل (3)




**الشكل (3)**

**خطوات التداخل الإرشادي بحسب نظام (التخطيط، والبرمجة، والميزانية)**

(الدوسري، 1985: 243-245)

ويقوم هذا الأنموذج على خطوات تتناسب مع أهداف هذا البحث، ويسعى للوصول إلى أقصى حد ممكن من الفائدة وبأقل التكاليف وفيما يأتي تفصيل خطوات هذا الأنموذج:

**أولاً: تحديد الحاجات:**

يتم في هذا الخطوة بتحديد احتياجات المجموعة التجريبية التي تخضع للتداخل الإرشادي، وتعد هذه الخطوة الحجر الأساس في عملية التخطيط للتداخل، وأَنَّها تفيد في معرفة نوع الخدمات التي تقدم للمجموعة التجريبية (Disilvestro,1973:12). وقد صاغت الباحثة حاجات الجلسات الإرشادية للتداخل الإرشادي من خلال ما يأتي: تبعًا لنتائج مقياس الشعور بالنقص على عينة التطبيق كما مر ذكرها آنفًا تم ترتيب الفقرات تنازليًا بحسب متوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية، فقد كانت درجة القطع (2.5) وتُعدّ الفقرات التي حازت على اكبر من درجة القطع حاجة يصاغ منها موضوع يمكن ترجمته إلى أهداف سلوكية، والجدول (14) يبين ذلك.

**الجدول (14)**

**ترتيب فقرات المقياس تنازليًا بحسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري**

| رقم الفقرة | رتبتها | الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| 11 | 1 | أترقب الموت من الحياة؛ لأَنَّ فيه الخلاص الوحيد | 3.4900 | 0.91558 |
| 24 | 2 | اعتمد على الآخرين في حل مشكلاتي | 3.4800 | 0.89307 |
| 33 | 3 | اقتنع بآراء زميلاتي بسهولة | 3.300 | 0.98985 |
| 8 | 4 | اشعر بالرضا عما حصلت عليه | 3.2500 | 0.95743 |
| 10 | 5 | اشعر أَنَّ مصلحتي فوق مصالح الطالبات | 3.2100 | 1.05692 |
| 29 | 6 | يصعب عليَّ إقناع الآخرين بأي شيء | 3.0900 | 1.15553 |
| 7 | 7 | استطيع إقناع الآخرين بأفكاري | 3.0600 | 1.02317 |
| 3 | 8 | اشعر بأَنَّ قدراتي اقل من بقية الطالبات | 3.0300 | 1.00960 |

| رقم الفقرة | رتبتها | الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 9 | اعتقد أَنَّ مظهري غير مقبول من قبل الطالبات | 2.9900 | 1.32950 |
| 25 | 10 | أتجنب المناسبات الاجتماعية | 2.9300 | 1.26535 |
| 23 | 11 | اشعر بأَنَّ العالم يزداد ظلمًا يومًا بعد يوم | 2.9200 | 1.10718 |
| 31 | 12 | يصعب عليَّ سؤال المدرسة في أثناء الدرس | 2.8900 | 1.171160 |
| 32 | 13 | يرهقني التفكير في حل مشكلاتي | 2.8900 | 1.21352 |
| 20 | 14 | يصعب عليَّ اختيار صديقات حقيقيات في الحياة | 2.8400 | 1.14345 |
| 21 | 15 | تلجأ ليَّ الطالبات في الاستفسار عن الأمور | 2.8300 | 1.11060 |
| 35 | 16 | اشعر بأَنَّني اقل من الآخرين | 2.8300 | 1.17254 |
| 34 | 17 | أتردد في تنفيذ قراراتي | 2.7900 | 1.10367 |
| 9 | 18 | يراني الآخرون شخصًا يمكن الاعتماد عليه | 2.7700 | 1.08110 |
| 38 | 19 | اعتقد أَنَّ الانسحاب من المشكلة أحيانًا هو أفضل من حل لها | 2.7300 | 1.42378 |
| 4 | 20 | أتجنب المواقف التي تتطلب مني اتخاذ قرار | 2.6100 | 1.15378 |
| 30 | 21 | اشعر بالخجل عند التعبير عن رأيي | 2.6000 | 1.16342 |
| 6 | 22 | اعمل بكل الوسائل لأكون موضع اهتمام الجميع | 2.5900 | 1.31114 |
| 26 | 23 | اختار القصص المؤملة عند مطالعتي للروايات | 2.5500 | 1.14040 |
| 37 | 24 | يصعب عليَّ التحدث أمام حشد من الناس | 2.5500 | 1.15798 |
| 5 | 25 | اشعر بعدم الثقة بنفسي | 2.5400 | 1.6706 |
| 18 | 26 | يصعب عليَّ تحقيق النجاح رغم إرادتي | 2.5100 | 1.13258 |
| 28 | 27 | فشلي في مادة دراسة يقلل من نجاحي في المواد الأخرى | 2.4800 | 1.21838 |
| 17 | 28 | اشعر بأَنَّ أحلامي مزعجة | 2.4600 | 1.12295 |

| رقم الفقرة | رتبتها | الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| 12 | 29 | اشعر بالندم على تصرفاتي مع زميلاتي | 2.4000 | 1.22268 |
| 22 | 30 | أدرك الأمور بصورة غير واضحة | 2.4000 | 1.37069 |
| 13 | 31 | الطرق مسدودة أمامي في تحقيق طموحاتي | 2.3900 | 1.27045 |
| 39 | 32 | اعتقد أَنَّ قدراتي محدوده في انجاز الأعمال الجديدة | 2.3700 | 1.11604 |
| 16 | 33 | أواجه صعوبة في التحلي بالجراءة في تعاملي مع زميلاتي | 2.3700 | 1.26055 |
| 27 | 34 | أرغب بالجلوس منفردة عن الطالبات | 2.300 | 1.09637 |
| 19 | 35 | افتقد إلى الحنان والعاطفة من قبل عائلتي | 2.2900 | 1.08521 |
| 15 | 36 | اشعر بصعوبة التعامل مع أحداث الحياة | 2.1800 | 1.06723 |
| 40 | 37 | اشعر بالقلق في تعاملي مع الآخرين | 2.1600 | 1.17825 |
| 36 | 38 | أجد صعوبة في تحديد النشاطات المناسبة لي | 2.0400 | 1.19697 |
| 14 | 39 | أتذمر من الأعمال المنزلية الموكلة إليَّ | 2.0100 | 1.17632 |
| 2 | 40 | انزعج من نجاح زميلاتي الطالبات | 1.83 | 1.00 |

**ثانيًا: اختيار الأوليات:**

ويتم في هذه الخطوة ترتيب الحاجات بحسب أهميتها وأولوياتها من خلال الوسط الحسابي، والانحراف المعياري الذي حازت عليه الفقرات وقد أعدت الفقرة التي حازت على وسط حسابي (2.5) فأكثر هي بمثابة حاجة وأظهرت هذه العملية أَنَّ هناك (26) فقرة تشكل حاجات للجلسات إرشادية، والجدول (15) يبين ذلك.

**الجدول (15)**

**الحاجات التي تعاني منها الطالبات وقد رتبت تنازليًا بحسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري**

| ت | الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 1 | أترقب الموت من الحياة؛ لأَنَّ فيه الخلاص الوحيد | 3.4900 | 0.91558 |
| 2 | اعتمد على الآخرين في حل مشكلاتي | 3.4800 | 0.89307 |
| 3 | اقتنع بآراء زميلاتي بسهولة | 3.300 | 0.98985 |
| 4 | اشعر بالرضا عما حصلت عليه | 3.25000 | 0.95743 |
| 5 | اشعر أَنَّ مصلحتي فوق مصالح الطالبات | 3.2100 | 1.05692 |
| 6 | يصعب عليَّ إقناع الآخرين بأي شيء | 3.900 | 1.5553 |
| 7 | استطيع إقناع الآخرين بأفكاري | 3.0600 | 1.02317 |
| 8 | اشعر بأَنَّ قدراتي اقل من بقية الطالبات | 3.0300 | 1.00960 |
| 9 | اعتقد أَنَّ مظهري غير مقبول من قبل الطالبات | 2.9900 | 1.32950 |
| 10 | أتجنب المناسبات الاجتماعية | 2.9300 | 1.26535 |
| 11 | اشعر بأَنَّ العالم يزداد ظلمًا يومًا بعد يوم | 2.9200 | 1.10718 |
| 12 | يصعب عليَّ سؤال المدرسة في أثناء الدرس | 2.8900 | 1.17116 |
| 13 | يرهقني التفكير في حل مشكلاتي | 2.8900 | 1.21352 |
| 14 | يصعب عليَّ اختيار صديقات حقيقيات في الحياة | 2.8400 | 1.14345 |
| 15 | تلجأ إليَّ الطالبات في الاستفسار عن الأمور | 2.8300 | 1.11060 |
| 16 | اشعر بأَنَّني اقل من الآخرين | 2.8300 | 1.17254 |
| 17 | أتردد في تنفيذ قراراتي | 2.7900 | 1.10367 |
| 18 | يراني الآخرون شخص يمكن الاعتماد عليه | 2.7700 | 1.08110 |
| 19 | اعتقد أَنَّ الانسحاب من المشكلة أحيانًا هو أفضل حل لها | 2.7300 | 1.42740 |

| ت | الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 20 | أتجنب الموافق التي تتطلب مني اتخاذ قرارات حاسمة | 2.1600 | 1.15378 |
| 21 | اشعر بالخجل عند التعبير عن رأيي | 2.600 | 1.16342 |
| 22 | اعمل بكل الوسائل لأكون موضع اهتمام الجميع | 2.5900 | 1.31114 |
| 23 | اختار القصص المؤملة عند مطالعتي للروايات | 2.5500 | 1.14040 |
| 24 | يصعب عليَّ التحدث أمام حشد من الناس | 2.5500 | 1.150798 |
| 25 | اشعر بعدم الثقة بنفسي | 2.5400 | 1.6706 |
| 26 | يصعب عليَّ تحقيق النجاح رغم إرادتي | 2.5100 | 1.13258 |

وقد تم تحويل هذه الفقرات إلى حاجات إرشادية تحمل عناوين مختلفة تساعدنا في خفض الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام، والجدول (16) يبين ذلك.

**الجدول (16)**

**فقرات مقياس الشعور بالنقص التي حولت إلى حاجات ضمن التداخل الإرشادي**

| ت | الفقرات | عنوان الجلسة |
|---|---|---|
| 1. | – اشعر بأَنَّ قدراتي اقل من بقية الطالبات.<br>– اعتقد أَنَّ مظهري غير مقبول من قبل الطالبات.<br>– اشعر بأنني اقل من الآخرين.<br>– استطيع إقناع الآخرين بأفكاري. | تقدير الذات |
| 2. | – أترقب الموت من الحياة لأنَّ فيه الخلاص الوحيد.<br>– اشعر بأَنَّ العالم يزداد ظلمًا يومًا بعد يوم.<br>– اختار القصص المؤلمة عند مطالعتي للروايات. | التفاؤل |
| 3. | – اعتمد على الآخرين في حل مشكلاتي. | طلب المساعدة. |
| 4. | – اعتقد أَنَّ الانسحاب من المشكلة هو أفضل حل لها.<br>– يرهقني التفكير في حل مشكلاتي | حل المشكلة |

| | | |
|---|---|---|
| 5. | - اقتنع بآراء زميلاتي بسهولة.<br>- يصعب عليَّ إقناع الآخرين بأي شيء.<br>- اشعر بالرضا عما حصلت عليه. | الإقناع |
| 6. | - اشعر أَنَّ مصلحتي فوق مصلحة الطالبات. | التواضع |
| 7. | - يصعب عليَّ النجاح رغم إرادتي. | المثابرة |
| 8. | - اشعر بعدم الثقة بالنفس.<br>- يصعب عليَّ التحديث أمام الآخرين.<br>- يصعب عليَّ سؤال المُدرسة في أثناء الدرس. | الثقة بالنفس |
| 9. | - يراني الآخرون شخص يمكن الاعتماد عليه | تحمل المسؤولية |
| 10. | - أتردد في تنفيذ قراراتي.<br>- أتجنب المواقف التي تتطلب مني اتخاذ قرارات حاسمة. | اتخاذ القرار |
| 11. | - اشعر بالخجل عند التعبير عن رأيي. | تأكيد الذات |
| 12. | - أعمل بكل الوسائل لأكون موضع اهتمام الجميع.<br>- يصعب عليَّ اختيار صديقات حقيقيات في الحياة.<br>- تلجأ لي الطالبات في الاستفسار عن الأمور.<br>- أتجنب المناسبات الاجتماعية. | التفاعل الاجتماعي |

**ثالثًا: تحديد الأهداف:**

يُعَدُّ تحديد الأهداف من الخطوات المهمة في العملية الإرشادية؛ إذ من شأنه أنْ يقوم العملية الإرشادية وتحسين الطرائق المستخدمة فيها (الخطيب وآخرون، 1995: 3). وإنَّ هذه الخطوة تعطي فكرة عن مضمون التداخل الإرشادي واتجاهه، وهذا يساعد المرشد على القيام بالأداء الناجح، وأَنَّها تساعده في توضيح الأساليب التي تستخدم للمساهمة في حل المشكلة (العزة وعبدالهادي، 2001: 8). وتم تحديد أهداف التداخل الإرشادي في البحث الحالي وكما يأتي:

**1. الأهداف العامة:**

ويعنى هذا الهدف بوصف النتائج النهائية للعملية الإرشادية (نشواني، 1997: 50)، وتمثل هذا الهدف للتداخل الإرشادي بفنية (دحض الأفكار) بخفض الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام.

**2. الهدف الخاص:**

وهو ما يسمى بالهدف الضمني الذي يصف السلوك المتوقع حدوثه لدى المسترشد بعد أنْ يتعلم السلوك المراد تعليمه (نشواني، 1997: 51).

**3. الأهداف السلوكية:**

إنَّ هذه الأهداف تكون إجرائية قابلة للقياس والملاحظة بشكل مباشر، والهدف منها هو مساعدة المسترشد على الانتقال تدريجيًا من مستوى الأداء الحالي إلى تحقيق الأهداف العامة (الخطيب، 1995: 83)، وتتضمن هذه الأهداف وصفًا للسلوك المطلوب أداؤه بعد الانتهاء من كل جلسة إرشادية، من خلال التحديد الدقيق لهذا السلوك؛ لتستطيع المرشدة معرفة مدى تحقيقه (نشواني، 1997: 56).

**رابعًا: تحديد الأنشطة والفعاليات:**

اختارت الباحثة الأنشطة والفعاليات التي لها علاقة بأهداف التداخل الإرشادي وبعد الاطلاع بصورة مفصلة على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي (لألبرت ألس Ellis) في العلاج المعرفي المتبناة في هذا البحث والفنيات والأنشطة المستخدمة واستشارة الأساتذة المختصين بالإرشاد النفسي، تم تحديد (14) جلسة إرشادية بواقع جلستين أسبوعًا، وتستغرق كل جلسة إرشادية (45) دقيقة للجلسة الواحدة باستثناء الجلسة الأولى (الافتتاحية) والجلسة الأخيرة (الختامية) فقد استغرقت كل منها (60) دقيقة.

**5. تقويم التداخل الإرشادي:**

يكمن الهدف الأساس من تقويم التداخل الإرشادي في تصحيح أوجه النقص وتعديلها وتلافيها في خدماته، ووسائله، وطرق تنفيذه، وتتم عادة عن طريق تحديد الأسئلة والإجابة عن طريق كمي أو نوعي أو موضوعي (زهران، 1997: 225)، وإذا ما

تحقق الأهداف فينعكس ذلك بالضرورة على التغيرات الايجابية التي ستطرأ على سلوك الأفراد (عمر، 2004: 523) وتضمن التداخل الإرشادي ثلاثة أنواع من التقويم:

**أ. التقويم التمهيدي:**

ويتخلص بالإجراءات التي قامت بها الباحثة قبل البدء بتطبيق التداخل الإرشادي والمتمثلة بالصدق الظاهري للتداخل الإرشادي، وتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة وتحديد الحاجات على وفق ما حصلت عليه الفقرات من درجات من خلال استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري؛ لبيان حدة المشكلة.

**ب. التقويم البنائي:**

يتم هذا التقويم في أثناء سير الجلسات الإرشادية، إذ يتم طرح بعض الأسئلة التي تتعلق بالجلسة الإرشادية من الباحثة والاستماع إلى إجابات الطالبات ومناقشتها، ومتابعة التدريبات البيتية، وكذلك يتضمن هذا الإجراء الاستماع إلى آرائهنَّ ومقترحاتهنَّ حول ما دار في الجلسة؛ للتوصل إلى الأداء الذي من شأنه أنْ تغني الجلسات؛ ليكون تطبيقها بصورة أفضل.

**التقويم النهائي:**

يتم هذا النوع من التقويم بتطبيق مقياس الشعور بالنقص بعد الانتهاء من تطبيق التداخل الإرشادي بفنية دحض الأفكار على المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لمعرفة التغيرات التي تطرأ على درجات المجموعة التجريبية ومقارنتها بالتطبيق القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة ومعرفة أَثر التداخل الإرشادي بالفنية المستعملة وفاعليتها في خفض الشعور بالنقص لدى الطالبات.

## الأنشطة والفعاليات التي استخدمت في التداخل الإرشادي:

**أ. تقديم الموضوع:**

ويعني تقديم أو منح أفراد المجموعة الإرشادية المعلومات المتعلقة بموضوع الجلسة، وقامت الباحثة بتوضيح كل موضوع من موضوعات الجلسات وأهميته في التعامل مع الآخرين، وإظهار إيجابياته.

**ب. مناقشة الموضوع:**

بعد تقديم المعلومات الخاصة بموضوع الجلسة يفسح المجال لأفراد المجموعة بمناقشة موضوع الجلسة؛ وذلك من اجل سماع آرائهم وأفكارهم حول الموضوع، والمناقشة طريقة إرشادية علمية تربوية تستهدف إلى تغيير بعض السلوكيات والأفكار والمعتقدات الخاطئة لدى المسترشدين، وإنَّ المناقشة والحوار من أساسيات فنية دحض الأفكار فضلاً عن الفعاليات المساعدة الأخرى؛ وذلك لغرض تغيير الأفكار اللاعقلانية غير المتوافقة. إنْ هذا النشاط أو الفنية تساعد الطالبات على تغيير أفكارهنَّ ومعتقداهنَّ عن أنفسهنَّ من خلال إقناعهنَّ في أثناء المناقشة بالأفكار الجديدة من دون ضغط أو إكراه، وقد استعملت الباحثة المناقشة في كل الجلسات الإرشادية مع المجموعة التجريبية.

**ج. تحديد الأفكار اللاعقلانية:**

تقوم الباحثة بعد فسح المجال لأفراد المجموعة التجريبية بالمناقشة وإبداء آرائهنَّ في موضوع الجلسة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحملها الطالبات اتجاه موضوع جلسات التداخل الإرشادي بفنية دحض الأفكار.

**د. نقد الأفكار اللاعقلانية:**

بعد أنْ تحدد الباحثة الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد المجموعة تقوم بعد ذلك بانتقادها وإظهار سلبياتها وتأثيرها على سلوكهنَّ على أنْ تراعى الباحثة في ذلك حساسية أفراد المجموعة، وأنْ يكون النقد منطقيًا ويستطيع فيه الباحث إقناع أفراد المجموعة بالأفكار اللاعقلانية لديهم (أبو عيطة، 1997: 133).

**هـ. استبدال الأفكار اللاعقلانية:**

تقوم الباحثة بعد دحضها ونقدها الأفكار اللاعقلانية حول موضوع الجلسة التي تتمالك عقول أفراد المجموعة بتقديم أفكار جديدة تمتاز بالمنطقية وتحليلها على وفق الواقع، إذ يشير Ellis إلى أَنَّ العديد من المسترشدين يتعلموا كيف يتخلون عن اعتقاداتهم اللاعقلانية ويغيرون سلوكياتهم غير المرغوبة (العزة وآخرون، 2001: 95).

**د. التعزيز الاجتماعي:**

هو التشجيع اللفظي والمعنوي مثل: الثناء على سلوكهنَّ ومدحهنَّ بكلمات مثل: أحسنت، وبارك الله فيك، وعظيم، أو الربت على كتف الفرد، أو هز الرأس كعلامة للقبول والموافقة، كل هذه المعززات الاجتماعية هي فعالة في تأثيرها السلوكي (زهران، 1988: 176). ويرى (باندورا) أَنَّ التعزيز السلوكي يؤدي إلى تدعيم الاستجابة المرغوبة(أبو جادو، 2003: 208).

**و. التقويم:**

هو عملية إصدار حكم على مدى تحقيق هدف معين وعلى وفق معلومات صادقة وثابتة (الإمام، 1990: 16)، ويتم في نهاية كل جلسة؛ لمعرفة مدى فهم طالبات المجموعة الإرشادية لما دار في الجلسة من خلال إجراء تلخيص لمحاور الجلسة، وإظهار أهم النقاط الايجابية والسلبية وطرح أسئلة؛ لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف الجلسة.

**ي. التدريب البيتي:**

ويقصد به الجانب التطبيقي الذي يساعد أفراد المجموعة الإرشادية على تطبيق الأساليب والأفكار التي تدربوا عليها في مواقف الحياة الواقعية (Black, 1993: 136) ويشجعهم على اكتساب الثقة في مواجهة المشكلات بعيدًا عن الجلسات الإرشادية، ويقلل من احتمال استمرارهم في الاعتماد على المرشد (مُحَمَّد، 2000: 112)، ولذلك فقد شملت اغلب الجلسات الإرشادية فنية التدريب البيتي الذي يطلب خلاله القيام بنشاط يهدف إما إلى مراجعة موضوع الجلسة الحالية أو تمهيد للجلسة القادمة، وقد قامت الباحثة بتكليف طالبات المجموعة الإرشادية ببعض الأنشطة اللاصفية أو الإجابة عن بعض الأسئلة أو ذكر أهم المواقف التي شاهدهنَّ أو مرت بهنَّ في حياتهنَّ، ومناقشة ذلك في الجلسة القادمة، وتقوم الباحثة بتقديم الشكر والثناء للواتي أنجزن التدريب بشكل جيد.

**الصدق الظاهري للتداخل الإرشادي**:

عرض التداخل الإرشادي بفنية (دحض الأفكار) على مجموعة من الخبراء الاختصاصين في الإرشاد والتوجيه البالغ عددهم (15) خبير (ملحق 5/ب)؛ لإبداء آرائهم في الأمور الآتية:

1. مدى ملائمة الفنية للهدف العام للبحث.
2. مدى ملائمة المواضيع لفقرات الجلسة.
3. مدى ملائمة الأنشطة للفعاليات المقدمة في الجلسات وعنوانها.
4. إبداء ملاحظاتهم والتعديلات التي يرونها مناسبة.

وقد أخذت الباحثة بالآراء التي قدمها الخبراء من اجل الوصول إلى المستوى المطلوب للفنية، وبعد ذلك أصبح التداخل الإرشادي بفنية دحض الأفكار جاهز للتطبيق بشكله النهائي كما في (الملحق 7).

**تطبيق التداخل الإرشادي**:

بعد اختيار عينة البحث وتحديد التصميم التجريبي وإعداد أدواته والفنيات المعتمدة فيه، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية.

1. اختارت الباحثة (20) طالبة بصورة قصدية ممن حصلت على أعلى الدرجات في مقياس الشعور بالنقص، وجرى توزيعهنَّ بصورة عشوائية وبالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد التقت الباحثة بطالبات المجموعة التجريبية؛ للتعرف عليهن وتعريفهنَّ بطبيعة العمل الإرشادي وأخلاقياته كما بُلغنَّ عن مكان وزمان الجلسات الإرشادية.
2. حدد عدد الجلسات الإرشادية للمجموعة التجريبية (14) جلسة بواقع جلستين أسبوعيًا، وقد طلبت الباحثة من أفراد المجموعة التجريبية الحفاظ على سرية ما يدور خلال الجلسات الإرشادية.
3. حدد مكان وزمان الجلسات الإرشادية في غرفة (الإرشاد) وفي الساعة التاسعة صباحًا من كل يوم أحد، والساعة الواحدة من كل يوم ثلاثاء.

4. عدت الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الشعور بالنقص قبل البدء بتطبيق التداخل بمثابة نتائج الاختبار القبلي.
5. حدد يوم الأحد الموافق (2013/2/17) موعد للجلسة الأولى.
6. تحديد موعد لتطبيق الاختبار البعدي لمقياس الشعور بالنقص للمجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الأحد الموافق (2013/4/7).
7. وضعت الباحثة جدولاً لأيام تطبيق التداخل الإرشادي والجدول (17) يبين ذلك.

**الجدول (17)**

**عناوين الجلسات الإرشادية وتاريخ انعقادها**

| ت | الجلسات الإرشادية | تاريخ انعقادها | الموضوع |
|---|---|---|---|
| .1 | الجلسة الأولى | الأحد 2013/2/17 | الافتتاحية |
| .2 | الجلسة الثانية | الثلاثاء 2013/2/19 | تقدير الذات |
| .3 | الجلسة الثالثة | الأحد 2013/2/24 | التفاؤل |
| .4 | الجلسة الرابعة | الثلاثاء 2013/2/26 | طلب المساعدة |
| .5 | الجلسة الخامسة | الأحد 2013/3/3 | حل المشكلة |
| .6 | الجلسة السادسة | الثلاثاء 2013/3/5 | الإقناع |
| .7 | الجلسة السابعة | الأحد 2013/3/10 | التواضع |
| .8 | الجلسة الثامنة | الثلاثاء 2013/3/12 | المثابرة |
| .9 | الجلسة التاسعة | الأحد 2013/3/17 | الثقة بالنفس |
| .10 | الجلسة العاشرة | الثلاثاء 2013/3/19 | تحمل المسؤولية |
| .11 | الجلسة الحادية عشر | الأحد 2013/3/24 | اتخاذ القرار |
| .12 | الجلسة الثانية عشر | الثلاثاء 2013/3/26 | تأكيد الذات |
| .13 | الجلسة الثالثة عشر | الأحد 2013/3/31 | التفاعل الاجتماعي |
| .14 | الجلسة الرابعة عشر | الثلاثاء 2013/4/2 | الختامية |
| | | الأحد 2013/4/7 | الاختبار البعدي |

وستقوم الباحثة بعرض نموذج للجلسات الإرشادية وعلى النحو الآتي:

**الجلسة الأولى/ الافتتاحية** الوقت: 60 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الأنشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| - التعارف المتبادل بين الطالبات والمرشدة.<br>- تعريف طالبات المجموعة مكان الجلسات الإرشادية وزمانها.<br>-تعريف طالبات المجموعة على الضوابط والتعليمات الخاصة بجلسات الإرشادية. | تهيئة أفراد المجموعة للتفاعل مع التداخل الإرشادي. | -ان يتعرفن الطالبات بالمرشدة لغرض إزالة الحاجز النفسي.<br>-ان يتعرفن الطالبات فيما بينهن.<br>- ان تتعرف الطالبات على مكان عقد الجلسات الإرشادية وزمانها.<br>- ان تتعرف الطالبات طبيعة التداخل والضوابط والتعليمات الخاصة بالجلسات الإرشادية. | - تقوم المرشدة بتعريف اسمها وعملها لطالبات المجموعة.<br>- تقديم طالبات المجموعة أنفسهن أمام المرشدة.<br>- تقوم المرشدة بتقديم الحلوى لطالبات المجموعة الإرشادية لخلق جو من الآلفة والمرح.<br>- تقوم المرشدة بتحديد مكان الجلسات الإرشادية وزمانها وحثهم على ضرورة الالتزام بضوابط وتعليمات الجلسات الإرشادية.<br>- فتح باب الحوار والنقاش لطالبات المجموعة بجو من الاحترام والثقة المتبادلة والاهتمام بآرائهن حول مكان الجلسات وزمانها.<br>- تزود المرشدة كل طالبة بكراس لتدوين المعلومات والتعليمات لأداء التدريبات البيتية. | -توجه المرشدة الأسئلة الآتية لطالبات المجموعة:<br>- هل توجد طالبة لا تعرف اسم زميلتها أو اسم المرشدة ؟<br>-هل توجد طالبة لا ترغب بالاشتراك في جلسات التداخل الإرشادي؟<br>- هل توجد طالبة لا يناسبها الوقت المخصص للجلسات الإرشادية؟ | |

**إدارة الجلسة الأولى**:

- ترحب المرشدة بالطالبات وتشكرهن على حضورهن الجلسة في الوقت المحدد.
- تقدم المرشدة أسمها ومهنتها وطبيعة العمل الذي ستقوم به.
- تطلب المرشدة من أفراد المجموعة بأنْ يقمن كل واحدة منهن بتقديم نفسها أمام المرشدة لزميلاتها بعد أنْ تلقي السلام عليهن.
- تقدم المرشدة فكرة واضحة عن الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ودروها في مساعدة طالبات أيتام المرحلة الإعدادية بصورة خاصة وجميع الطالبات بصورة عامة، لغرض المساهمة في حل هذه المشكلة التي تواجههم خلال مسيرتهم الدراسية.
- توضح المرشدة للطالبات أَنَّ الغاية من الجلسات هو تعديل ما نقوله لأنفسنا من أفكار، لأَنَّ الأفكار التي يقولها الفرد لنفسه تلعب دورًا في السلوكيات التي ستقوم بها، وينتج عن ذلك سلوك متوافق بدلاً من السلوك غير المتوافق والذي يمكن للفرد من أنْ يتعامل مع المواقف والمشكلات التي يواجهها في حياته اليومية.
- تقوم المرشدة بمساعدة إحدى طالبات المجموعة على توزيع الحلوى وذلك لخلق جو من الألفة والمرح لكسر الحاجز النفسي بين الطالبات وبين المرشدة.
- تبلغ المرشدة طالبات المجموعة بأَنَّ هذه الجلسات ستستمر (14) جلسة وبواقع جلستين في الأسبوع وسيكون المكان المخصص هو غرفة المرشدة التربوية في المدرسة.
- تتفق المرشدة مع طالبات المجموعة على تحديد أيام الجلسات وهي: (الأحد والأربعاء) من كل أسبوع وأَنَّ الوقت المحدد للجلسة هو (45) دقيقة وكذلك تم تحديد الزمن المتفق عليه لعقد الجلسات وهو الساعة (التاسعة) صباحًا من كل يوم أحد والساعة (الواحدة) في كل يوم ثلاثاء وبالاتفاق مع إدارة المدرسة.

- تقوم المرشدة بتعريف طالبات المجموعة على الضوابط والتعليمات الخاصة بالجلسات الإرشادية ومن ثم كتابة بنود الاتفاق بين المرشدة وطالبات المجموعة على السبورة وتطلب من كل طالبة تدوينها في دفتر ملاحظاتها وهي:
  - المحافظة على سرية كل ما يطرح في الجلسة الإرشادية.
  - لكل طالبة الحق في الانسحاب من التداخل، ولكن ليس لها الحق أنْ تحضر يومًا وتغيب يومًا آخر.
  - المشاركة الفاعلة في أثناء التداخل من خلال المناقشة وطرح الآراء.
  - على كل طالبة أنْ تتقبل النقد من الآخرين وعليها الإصغاء لهنَّ واحترام آرائهن مثلما يحترمن رأيها.
  - التزام طالبات المجموعة بما يطلب منهنَّ باعتباره تدريبيًا بيتيًا.
- توجه المرشدة الأسئلة الآتية لطالبات المجموعة:
  - هل توجد طالبة لا تعرف اسم زميلتها أو اسم المرشدة؟
  - هل توجد طالبة لا ترغب بالاشتراك في جلسات التداخل الإرشادي؟
  - هل توجد طالبة لا يناسبها الوقت المخصص للجلسات الإرشادية؟
- وجدت المرشدة بأَنَّ الطالبات مسرورات بالانضمام إلى جلسات التداخل ولا توجد طالبة ترغب بالانسحاب.
- تودع المرشدة الطالبات وتؤكد على ضرورة الالتزام بما تم الاتفاق عليه.

**نموذج الجلسة الثانية/ تقدير الذات** الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الأنشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبات إلى معرفة معنى تقدير الذات. | تنمية قدرة الطالبات على تحقيق الذات | أنْ تتمكن الطالب من:<br>- معرفة معنى تقدير الذات.<br>- معرفة الخطوات التي تزيد من تقدير الفرد لذاته.<br>- التخلص من الأفكار غير العقلانية. | - تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (تقدير الذات).<br>- تقوم المرشدة بتعريف تقدير الذات وهو ((الشعور بالقيمة والكفاءة الذي يربطه المرء بمفاهيمه وتصوراته عن ذاته)).<br>- تقوم المرشدة بكتابة الخطوات التي تزيد من تقدير الفرد لذاته .<br>- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم تقدير الذات من خلال السؤال الآتي : ما الأفكار السلبية التي تقلل من قيمة أنفسنا ؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم تقدير الذات .<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم تقدير الذات على سلوك المسترشد .<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم الشكر والثناء للطالبات المشاركات بالنقاش. | تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي لأفراد المجموعة:<br>س) ما معنى تقدير الذات؟<br>- تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة موقف تستخدم فيه الأفكار العقلانية لغرض تجاوز حالات ضعف تقدير الذات. |

## إدارة الجلسة الثانية

- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (تقدير الذات).
- تقوم المرشدة بتعريف تقدير الذات وهو ((الشعور بالقيمة والكفاءة الذي يربطه المرء بمفاهيمه وتصوراته عن ذاته)) (مُحَمَّد، 2009: 15).
- تقوم المرشدة بكتابة الخطوات التي تزيد من تقدير الفرد لذاته وهي:
  1. أبدأ الخطوة الأولى فهي المحرك الأول في عجلة النجاح.
  2. توقف عن مقارنة نفسك بالآخرين.
  3. انتبه لأفكارك السلبية.
  4. تحد الاتهامات التي توجهها لنفسك.
- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم تقدير الذات بالسؤال الآتي:
  ما هي الأفكار السلبية التي تقلل من قيمة أنفسنا؟
- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم تقدير الذات ومنها: (اشعر أني دون الآخرين)،(أصف نفسي بالكلمات البذيئة التي تقلل من قدر نفسي).
- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار اللاعقلانية من خلال إظهار سلبيات عدم تقدير الذات على سلوك المسترشد فتقول:

  إنَّ الشعور دون الآخرين هو شعور خاطئ وليست به فائدة كما أنْ الآخرين ليسوا أفضل منك وكذلك إنَّ هذا الشعور يجعلك تقللين من ثقتك بنفسك وهو شعور مبالغ فيه، وأَنَّ وصف النفس بكلمات بذيئة عند الفشل في مواجهة المقابل لا يحل المشكلة ولا يمكنك من القدرة على المواجهة بل يزيد من حجم الفشل ويقلل من تقديرك لنفسك ويضعف ثقتك بها.
- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية فتقول:

إنَّ حقيقة الاحترام وتقدير الذات تنبع من النفس، فتقدير الذات بتطور عندما يستبدل الإنسان الأفكار السلبية بأخرى ايجابية تظهر الثقة والشجاعة والاعتزاز بالنفس التي تؤدي إلى الشعور بقيمة الذات وتقديرها فعلينا أنْ ندرب أنفسنا على ترديد العبارات الايجابية مثل: (لا أقلل من قدر نفسي أنا قادر على المواجهة)، (انتقد نفسي بنفسي ولا حاجة لانتقاد الآخرين)، (أنا جيدة وليس اقل قدرًا من الآخرين)، وتقوم المرشدة بتعزيز كلامها من خلال سرد قصة تدور أحداثها حول فتى يبيع أقلام إلى أَنَّ مر عليه رجل أعمال وأعاد إليه احترامه لذاته من خلال تغير فكرته عن نفسه.

- تقوم المرشدة بتقديم الشكر والثناء للطالبات المشاركات بالنقاش.
- تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي:

  س) ما معنى تقدير الذات؟
- تقوم المرشدة بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة موقف تستخدم فيه الأفكار العقلانية لغرض تجاوز حالات ضعف تقدير الذات.

# الفصل الرابع

# عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

**أولا: عرض النتائج**

**ثانيا: تفسير النتائج ومناقشتها**

**ثالثا: الاستنتاجات**

**رابعا: المقترحات**

**خامسا:التوصيات**

## أولاً: عرض النتائج

يتم في هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، وتفسيرها واستنتاجاتها على وفق أهداف البحث والفرضيات وصولاً إلى الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات وعلى النحو الآتي:

**الهدف الأول: تعرّف قياس مستوى الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام:**

لتحقيق هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الشعور بالنقص البالغة (100) طالبة يتيمة، وقد بلغ المتوسط الحسابي (108.40) وبانحراف معياري قدره (19.49)، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (100) باستخدام الاختبار التائي (T.Test) لعينة واحدة، أظهرت النتائج أَنَّ الفرق ذا دلالة إحصائية لصالح المتوسط الحسابي للعينة، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (4.309) اكبر من القيمة الجدولية (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (99) وبهذا أشارت النتائج إلى أَنَّ طالبات عينة البحث لديهنَّ شعور بالنقص والبيانات في الجدول (18) يبين ذلك

**الجدول (18)**

**نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي والمتوسط الفرضي لعينة البحث على مقياس الشعور بالنقص**

| المتغير | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الفرضي | القيمة التائية | | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| الشعور بالنقص | 100 | 108.40 | 19.49 | 100 | 4.309 | 1.98 | دالة |

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول (18) ارتفاع مستوى الشعور بالنقص لدى أفراد عينة البحث، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (بلان، 2008) والتي هدفت إلى قياس الاضطرابات السلوكية لدى مجموعة من المشاركين الأيتام والتي ضمت نتائجها ارتفاع مستوى الشعور بالنقص لدى مجتمع البحث، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Nelson

(Cralliant, 1993 التي أجراها على الطلبة الأيتام في المرحلة الإعدادية والتي توصلت إلى ارتفاع مستوى الشعور بالنقص.

**الهدف الثاني: تعرّف اثر التداخل الإرشادي بفنية دحض الأفكار لخفض الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام في المرحلة الإعدادية من خلال التحقق من الفرضيات الآتية:**

**الفرضية الأولى** :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالنقص.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم (اختبار ولكوكسن) لعينتين مترابطتين؛ لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، إذ تبين أَنَّ القيمة المحسوبة (4) غير دالة إحصائيًا عند موازنتها بالقيمة الجدولية (2) وعند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة والجدول (19) يبين ذلك.

**الجدول (19)**

**قيم (ولكوكسن) للفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة في درجات الشعور بالنقص**

| ت | المجموعة الضابطة | | ف قبلي – بعدي | رتب الفرق | الرتب الموجبة | الرتب السالبة | قيمةW | | مستوى الدلالة | دلالة الفروق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | درجات الاختبار القبلي | درجات الاختبار البعدي | | | | | المحسوبة | الجدولية | | |
| 1 | 110 | 112 | 2- | 4- | | 4- | 4 | 2 | 0.05 | غير دالة |
| 2 | 110 | 110 | صفر | - | | | | | | |
| 3 | 110 | 110 | صفر | - | | | | | | |
| 4 | 109 | 109 | صفر | - | | | | | | |
| 5 | 109 | 108 | 1+ | 2 | 2 | | | | | |
| 6 | 109 | 108 | 1+ | 2 | 2 | | | | | |
| 7 | 109 | 110 | 1- | 2- | | 2- | | | | |
| 8 | 108 | 115 | 7- | 6- | | 6- | | | | |
| 9 | 108 | 115 | 7- | 6- | | 6- | | | | |
| 10 | 100 | 115 | 15- | 7- | | 7- | | | | |
| | | | | | 4+w | 25-w | | | | |

**2. الفرضية الثانية:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 00.05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق التداخل الإرشادي وبعده على مقياس الشعور بالنقص.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم (اختبار ولكوكسن) لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، إذ تبين أَنَّ قيمة ولكوكسن المحسوبة (0.00) وهي دالة إحصائيًا عند موازنتها بقيمة ولكوكسن الجدولية (8) وعند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، أي توجد فروق بين الاختبار القبلي والبعدي الذي اجري بعد تطبيق التداخل الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية والجدول (20) يبين ذلك.

**الجدول (20)**

**قيم (ولكوكسن) للفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في درجات الشعور بالنقص**

| ت | المجموعة التجريبية | | ف قبلي – بعدي | رتب الفرق | الرتب الموجبة | الرتب السالبة | قيمةW | | مستوى الدلالة | دلالة الفروق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | درجات الاختبار القبلي | درجات الاختبار البعدي | | | | | المحسوبة | الجدولية | | |
| 1 | 110 | 93 | 17 | 9 | 9 | | 0,00 | 8 | 0.05 | دالة إحصائيًا |
| 2 | 109 | 95 | 14 | 4.5 | 4.5 | | | | | |
| 3 | 109 | 90 | 19 | 10 | 10 | | | | | |
| 4 | 108 | 93 | 15 | 6.5 | 6.5 | | | | | |
| 5 | 107 | 95 | 12 | 1 | | | | | | |
| 6 | 107 | 95 | 12 | 2.5 | 2.5 | | | | | |
| 7 | 105 | 90 | 15 | 6.5 | 6.5 | | | | | |
| 8 | 104 | 90 | 14 | 4.5 | 4.5 | | | | | |
| 9 | 104 | 93 | 11 | 1 | 1 | | | | | |
| 10 | 106 | 90 | 16 | 8 | 8 | | | | | |
| | | | | | 52,5+w | w=صفر | | | | |

**ثالثًا: الفرضية الثالثة:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي مقياس الشعور بالنقص.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم اختبار (مان – وتني) لعينات متوسطة الحجم لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، إذ تبين أَنَّ القيمة المحسوبة (صفر) وهي دالة إحصائيًا عند موازنتها بالقيمة الجدولية (23) عند مستوى (0.05)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق التداخل الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية والجدول (21) يبين ذلك.

**الجدول (21)**

**قيم (مان – وتني) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الشعور بالنقص بعد تطبيق التدخل الإرشادي**

| ت | المجموعة التجريبية | | المجموعة الضابطة | | قيمةU | | مستوى | دلالة الفروق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الدرجة | الرتبة | الدرجة | الرتبة | المحسوبة | الجدولية | | |
| 1 | 90 | 2.5 | 108 | 11.5 | 0.00 | 23 | 0.05 | دالة لصالح المجموعة التجريبية |
| 2 | 90 | 2.5 | 108 | 11.5 | | | | |
| 3 | 90 | 2.5 | 109 | 13 | | | | |
| 4 | 90 | 2.5 | 110 | 15 | | | | |
| 5 | 93 | 6 | 110 | 15 | | | | |
| 6 | 93 | 6 | 112 | 17.5 | | | | |
| 7 | 93 | 6 | 112 | 17.5 | | | | |
| 8 | 95 | 9 | 112 | 17.5 | | | | |
| 9 | 95 | 9 | 115 | 19.5 | | | | |
| 10 | 95 | 9 | 115 | 19.5 | | | | |
| | | ر$_1$=55 | | ر$_2$=157,5 | | | | |

**ثانيا:تفسير النتائج ومناقشتها Raising & defending The result** :

من خلال استعراض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي أظهر التحليل الإحصائي لبيانات البحث أَنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالنقص، مما يؤشر أَنَّ المجموعتين متكافئتان في السمة التي يدور حولها (التداخل الإرشادي).

أَمّا بالنسبة عن أَثر التداخل الإرشادي بفنية (دحض الأفكار) فكان أثره واضحًا من خلال الفروق بين رتب المجموعة التجريبية قبل تطبيق التداخل وبعده، وبين رتب المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، وهذا يعني أَنَّ التداخل العقلاني الانفعالي السلوكي قد حقق التوافق النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية مما يجعل الفرد الذي اشترك في البرنامج (التداخل) أكثر عقلانية ومنطقية في التفكير وبالتالي أكثر كفاءة وفاعلية من خلال تعرضه لأربعة عشر جلسة إرشادية أتت بثمارها مما يؤكد أَنَّ الإرشاد الجماعي ناجح وفعّال مع المراهقين (Halling, 1996: 46).

وأَنَّ الأفكار اللاعقلانية التي يحملها الفرد عن نفسه وإمكاناته قابلة للتغيير وكونها تشكلت لديه نتيجة تعرضه لمتغيرات خاطئة ساعدت على ذلك، وإِنَّه اكتسبها من البيئة التي يعيش فيها وما دامت أفكار غير عقلانية ومكتسبة لذلك تكون قابلة للتغيير (الخطيب، 2002: 47).

فضلاً عن أَنَّ فنية دحض الأفكار أثبتت فاعليتها في تغيير الأفكار الخاطئة التي يحملها الفرد عن نفسه وبهذا الصدد يرى (Ellis) أَنَّ الفنيات المعرفية وفنية (دحض الأفكار واحدة منها) تساعد المسترشد في تغيير أفكاره واتجاهاته وفلسفته غير المنطقية إلى أفكار واتجاهات عقلانية جديدة وتبنّي المسترشد فلسفة واضحة في الحياة تقوم على العقلانية وكيفية استعماله الطريقة المنطقية في التفكير بالنسبة لذاته ولمشكلاته وكيف يتقبل الواقع، حتى إذا كان كئيبًا ويدعو المسترشد إلى التفكير بأَنَّه حتى لو ساءت الأمور إلى أقصى حد، فإِنَّ الأمر لن يكون صعبا كما يصوره لنفسهِ (العتابي، 2008: 39-40).

وأَنَّ اعتماد فنية دحض الأفكار ساعدت المسترشد بأداء الفكر المنطقي المطلوب، وذلك من خلال توجيه الأسئلة له ليثبت له أَنَّ معتقداته لاعقلانية (Ellis, A, and Maclaren, 2007: 65).

وهنا يجب الإشارة إلى أَنَّ استراتيجيات (Ellis) ركزّت على أَنَّ الإنسان باستطاعته أنْ يعمل ويوجه حياته بطريقة عقلانية أو غير عقلانية، فإنَّ التوجيه العقلاني يؤدي إلى سلوك فعّال والتوّجه غير عقلاني يؤدي إلى سلوك غير فعّال، ويؤدي إلى التعاسة والشقاء (باترسون، 1990: 180).

وكذلك تعزو الباحثة النتائج الايجابية التي توصلت إليها للأسباب الآتية:

1. الفنيات والمواقف التعليمية التي أثرت في التغلب على مشاعر النقص وهذا ما أثبتته عدد من الدراسات منها: دراسة (العتابي، 2012، ودراسة (دحادحة، 2000).
2. التعزيز الاجتماعي ساعد الأيتام في بناء علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين مما يمكنهم في كشف إمكاناتهم وقدراتهم إذا ما قورنت بالآخرين من زملائهم.
3. كان للتعامل التربوي الإنساني من قبل المرشدة الأثر الجميل في ثقتهنَّ بالمرشدة والتعامل معها بالإيجابية بما ساعدت في إنجاح الواجب الإرشادي.
4. حاجة الطالبات إلى مثل هذه الممارسات الإرشادية ساعد في زيادة تفاعل المرشدة بإيجابية مع المجموعة التجريبية.

## ثالثاً:الاستنتاجات: The Conclusion

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

1. إنَّ يُتُم الأبناء يولد لديهم الشعور بالنقص؛ بسبب حرمانهم من دور الأب الذي يصعب أنْ يؤديه شخص آخر.
2. إنَّ سبب الشعور بالنقص ينشأ من أفكار يحملها الفرد عن نفسه نتيجة تعامله مع البيئة الأهل والأقارب وتعاطفهم الزائد والخوف عليه مما يجعل ذلك من شفقة مهينة في أحيان كثيرة، وهذا يشعرهم بالحرمان والنقص الذي لا يمكن تعويضه كاملاً مهما حاول المحيطون به أَنْ يقدموا له العطف والرعاية والاهتمام.
3. تعرض الأيتام إلى تداخلات مُعدّة ومخططة علميًا تساعدهم في تخلصهم من المشاعر السلبية التي اكتسبوها في حياتهم الأسرية والاجتماعية.
4. أظهرت الدراسة أهمية التداخلات الإرشادية الجمعية؛ لما لها من مميزات هامة في خفض مستوى الشعور بالنقص عند المسترشدين بأهمية تغيير أو تعديل سلوكهم مما يخفض الشعور بالنقص لديهم.
5. إنَّ التداخلات الإرشادية المخططة والمطبقة تبعًا لفنيات نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي تؤثر تأثيرًا واضحًا في الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام، إذ كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للتداخل الإرشادية بفنية دحض الأفكار عند اختبارها قبليًا وبعديًا أو عند اختبارها بعديًا بالمقارنة بالمجموعة الضابطة التي بقيت من دون تداخل إرشادي

## رابعاً:التوصيات

من خلال ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي يمكن التوصل إلى التوصيات الآتية:

1. الإفادة من التداخل الإرشادي بفنية دحض الأفكار لخفض الشعور بالنقص لدى الطالبات اليتيمات المرحلة المتوسطة.
2. على المرشدين والمرشدات والمدرسين والمدرسات في المدارس الثانوية ضرورة الكشف المبكر لمثل هذه المشاعر؛ ليساعد المعنيين بكفالة تربية اليتيم واعتماد الأسلوب التربوي المناسب.
3. على المرشدين والمرشدات والمدرسين والمدرسات في المدارس الثانوية إلقاء محاضرات لتبصير الطلبة بالتأثيرات السلبية للشعور بالنقص في شخصية الإنسان وتطورها وتحديد مسارها، والتنبيه إلى الأسباب التي تنتج هذا الشعور وتزيده ومحاولة تجنبها أو التخفيف من تأثيرها.
4. على المرشدين والمرشدات والمدرسين والمدرسات في المدارس الثانويه الانتباه إلى الأفكار اللاعقلانية كمؤشرات فارقة للكشف عن الاضطرابات السلوكية وإيجاد إستراتيجية وقائية علاجية لتطوير الأساليب الفكرية السليمة.
5. على المعنيين في وزاره التربية ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية إعداد دليل إرشادي نفسي خاص بكيفية التعامل ذاتيًا مع ظروف الوفاة وكيفية تقديم المساندة للآخرين عند مرورهم بمحنة الوفاة.
6. التوجه بالمؤسسات التربوية خاصة ومؤسسات المجتمع المدني في توعية أفراد المجتمع لإيلاء الأبناء الأيتام العناية اللازمة.
7. على وزارة التربية ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية إصدار تعليمات وضوابط للعمل بموجبها لشريحة الأيتام تشمل الجوانب التربوية، والصحية، والمهنية، وإعطائهم الرعاية اللازمة.

## خامساً: المقترحات

في ضوء نتائج البحث الحالي، تقترح الباحثة بالآتي:

1. إجراء دراسة لتطبيق مقياس الشعور بالنقص في البحث الحالي على شرائح أُخرى غير مجتمع البحث الحالي مثل (المعاقين والأرامل).
2. إجراء بحوث ودراسات موازنة بين الأيتام وغير الأيتام في مستوى الشعور بالنقص.
3. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية باستخدام تداخلات إرشادية بفنيات أُخرى مثل (الهندسة النفسية، وتنطيق المشاعر) وموازنتها بفنية دحض الأفكار في خفض الشعور بالنقص) لدى الطلاب الأيتام.
4. إجراء دراسة لمعرفة علاقة بعض المتغيرات مثل المستوى الاقتصادي أو الذكاء أو الموقع الجغرافي وعلاقته بالشعور بالنقص.

# المصادر والمراجع

**المصادر العربية**:

- الإبراشي، مُحَمَّد عطية (1981): **الإسلام دين الإنسانية**، مكتبة مصر بالفجالة، القاهرة.
- إبراهيم، عبدالستار (2002): **الحكمة الضائعة (الإبداع والاضطراب النفسي والمجتمع)**، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- أبو اسعد، أَحمَد عبداللطيف (2009): **المهارات الإرشادية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو النيل، مُحَمَّد السيد (2001): **التحليل العاملي لذكاء الإنسان**، بيروت، دار النهضة.
- أبو جادو، صالح مُحَمَّد علي (2003): **علم النفس التربوي**، ط3، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، الأردن.
- أبو شمالة، أنيس عبدالرحمن (2000): **أساليب الرعاية في مؤسسات رعاية الأيتام وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- أبو عيطة، سهام درويش (1997): **مبادئ الإرشاد والتوجيه**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- أبو عيطة، سهام مُحَمَّد (2002): **مبادئ الإرشاد النفسي**، ط2، دار الفكر، عمان، الأردن.
- أَحمَد، أمل حسين (2010): **الشعور بالدونية لدى المتشردين وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المستنصرية.
- أَحمَد، سهير كامل (2005): **الصحة النفسية والتوافق**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- أَحمَد، عبدالله عثمان (2004): **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي مدينة تعز**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء.

- أَحمَد، مصطفى تركي (2008): **الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الأبناء**، دار النهضة العربية، القاهرة.
- أستيت، تسليم مُحَمَّد جمال (2007): **حقوق اليتيم في الفقه الإسلامي**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.
- آل أطميش، سناء نعيم بدر (2010): **دور التداخل الإرشادي بأسلوبي (إطفاء التحوير السلبي وإعادة البنية المعرفية) في تعديل الأفكار الاستحواذية لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- الإمام، مصطفى محمود (1990): **التقويم النفسي**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
- باترسون، س. هـ. (1990): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ترجمة: حامد الفقي، دار القلم، الكويت.
- البدري، حسن (2000): **الشخصية**، دار الفلاح، الأردن.
- بلان، كمال يوسف (2008): **الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام من وجهة نظر المشرفين عليهم**، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.
- البياتي، نجاح حاتم (2008): **أَثر برنامج إرشادي لتنمية الشخصية الديمقراطية لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب.
- جداع، مها جمال (2011): **السلوك المتصنع وعلاقتهُ بالشعور بالنقص لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ديالى.
- جداع، مها مُحَمَّد (2011): **السلوك المتصنع وعلاقته بالشعور بالنقص لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ديالى.

- جربو، صادق كاظم (2001): **دراسة مقارنة مستوى الشعور بالنقص والتحصيل الدراسي عند طلبة الدراستين الصباحية والمسائية في جامعة بغداد**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- الجرجيس، ملاك (1985): **مشاكل الصحة النفسية**، دار العربية للكتاب.
- جيزل، أرنولد (1979): **الحضين والطفل في ثقافة اليوم**، ترجمة: عبدالعزيز جاونه، القاهرة.
- حافظ، بطرس (2007): **المشكلات النفسية**، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- حسين، صباح (1990): **رذائل الصفائل**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- حسين، طه عبدالعظيم (2004): **الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق**، ط1، دار الفكر، عمان.
- حسين، نجوى (2005): **غياب الأب وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى الأبناء**، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- الحيالي، وفاء مُحَمَّد (2010): **السلوك القيادي لدى الأطفال الأيتام وأقرانهم غير الأيتام في المرحلة الابتدائية**، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
- الخطيب، جهاد (2000): **الشخصية بين التدعيم وعدمهِ، برامج في تعديل السلوك**، منشورات وزارة التربية والتعليم، عمان.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (1995): **تعديل السلوك**، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- الخطيب، جمال (2002): **التعديل السلوك الإنساني**، دار الفلاح، الأردن.
- الخواجا، عبدالله (2005): **فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي وأسلوب حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية التي تواجه الطلاب الموهوبين الذكور في سن المراهقة وتحسين مستوى تكيفهم**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- الخواجـه، عبـدالفتاح مُحَمَّـد (2009): **الإرشــاد النفســي والتربــوي بــين النظــري والتطبيق**، دمشق، دار الثقافة.
- الخولي، وليام (2000): **الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب النفسي**، مطبعة دار المعارف، مصر.
- الخيـاط، عبـدالعزيز (1972): **المجتمـع المتكامـل فـي الإسـلام**، مؤسسـة الرسـالة، عمان.
- الداهري، صالح (2005): **علم النفس الإرشادي**، الطبعة الأولى، بغداد.
- داوّد، نسيمة (2007): **العلاقـة بـين الضـغوط التـي يعـاني منهـا الطلبـة ومفهـوم الذات لديهم**، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 24، العدد2.
- دحادحـة، باسـم مُحَمَّـد علـي (2008): **فعاليـة برنـامجي إرشـاد جمعـي فـي تفنيـد الأفكـار اللاعقلانيـة وتأكيـد الـذات فـي خفـض مستوى الاكتئـاب وتحسـين مفهـوم الـذات لـدى الطلبـة المكتئبـين**، مركـز الإرشـاد الطلابـي، قسـم علـم النفس، جامعـة سلطان قابوس.
- الدليمي، إحسان عليوي ناصر (1997): **أَثر اختلافات تدرجات بدائل الإجابـة فـي الخصـائص السـايكومترية لمقيـاس الشخصـية وتبعًـا للمراحـل للدراسـة**، أطروحـة دكتوراه، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- الدوسري، صـالح جاسم (1985): **الاتجاهـات العلميـة فـي تخطيـط بـرامج التوجيـه والإرشاد**، مجلة الخليج العربي، العدد (15)، السعودية.
- الزحيلي، وهبة (1984): **الفقه الإسلامي وأدلتهُ**، الطبعة الثانية، دار الفكر.
- الرشيدي، بشير صـالح والسـهل، راشد علي (2000): **مقدمـة فـي الإرشـاد النفسـي**، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- رمزي، إسحاق (1981): **علم النفسي الفردي**، ط3، دار المعارف، القاهرة.
- رونـز، جوليـان (1984): **علـم الـنفس الاكلينكـي**، ترجمـة: عطيـة محمـود، دار الشروق.

- زهران، حامد عبدالسلام (1977): **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط2، عالم الكتب، القاهرة.
- ..... (1980): **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- .....(1988): **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط2، مطبعة دار المعارف، القاهرة.
- .....(1997): **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب، القاهرة.
- الزوبعي، عبدالجليل (1985): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، ط2، مكتبة الميناء، بغداد.
- ..... (1988): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، مطبعة جامعة الموصل، الموصل، العراق.
- الزوبعي، عبدالجليل إبراهيم والغنام، مُحَمَّد أَحمَد (1980): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط1، مطبعة جامعة الموصل.
- .....(1981): **مناهج البحث في التربية**، ج1، مطبعة جامعة بغداد، بغداد.
- الزوبعي، عبدالجليل والياس، مُحَمَّد والكناني، إبراهيم (1981): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، جامعة الموصل.
- الزوبعي، عبدالجليل إبراهيم وبكر، مُحَمَّد إلياس (1993): **دور الجامعة في تنمية شخصية الطالب**، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد.
- زيدان، عبدالكريم (2001): **المدخل لدراسة الشريعة الإسلامية**، دار مؤسسة الرسالة، بيروت.
- الزيتون، عايش (1994): **أساليب التدريس الفعالة**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- الزيود، نادر (1988): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ط1، دار الفكر، عمان.

- السالم، مها حسين (2004): **الحرمان من رعاية الوالدين وأثره على نمو بعض المظاهر السلوكية لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية**، مجلة الخليج العربي، المجلد (7)، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة.
- السراي، هاشم فرحان الخنجر (2012): **تأثير فنيتين إرشاديتين (ملئ الفراغ – تغيير القواعد) في خفض حدة التفكير المستقطب لدى طلاب المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- شلتز، داون (1983): **نظريات الشخصية**، ترجمة: حمد ولي الكربولي وعبدالرحمن القيسي، مطبعة التعليم العالي، بغداد.
- شلقامي، حسن (2005): **رأي الشريعة في قضايا المرأة المعاصرة**، دار التيسير للطباعة، مصر.
- الشناوي، مُحَمَّد محروس (1994): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ط1، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
- شوقي، طريف (2003): **المهارات الاجتماعية والاتصالية**، دراسات وبحوث نفسية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الصاحب، إسماعيل بن عباد (1979): **المحيط في اللغة**، ج9، وزارة الثقافة والفنون، بغداد.
- الصباح، سهير سلمان والحموزة، عايد مُحَمَّد (2007): **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الضفة الغربية في فلسطين**، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (49)، ديسمبر (2007).
- صالح، ساهرة عبدالودود (2002): **استراتيجيات التكيف لأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- صالح، قاسم حسين (1987): **الإنسان من هو**، مطبعة بغداد، بغداد.
- صقر، عطية (2003): **تربية الأولاد في الإسلام**، ط1، مكتبة وهبة، القاهرة.

- ضمرة، جلال كايد (2008): **الاتجاهات النظرية في الإرشاد**، ط1، دار صفا للنشر والتوزيع، عمان.
- الصميلي، حسن بن إدريس عبده (2009): **فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية**، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الضامن، منذر (2003): **الإرشاد النفسي "أسسه التطبيقية والنظرية"**، مكتبة الفلاح، الكويت.
- الطائي، رغداء عباس عبد (2011): **تطور المعنى في الحياة لدى المراهقين وعلاقته بأنماط المعاملة الوالدية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد.
- ظاهر، جودت بنين (2005): **علم النفس الاجتماعي**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان وسط البلد.
- الطعيمات، هاني سليمان (2001): **حقوق فئات ذات أوضاع خاطئة**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.
- الطيب، مُحَمَّد والشيخ، مُحَمَّد (1990): **الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من شباب الجامعة وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي**، القاهرة، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، ج1، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
- العاسمي، رياض نايل (2009): **برنامج الإرشاد النفسي**، منشورات الجامعة، دمشق.
- عامر، كاظم شمخي (2008): **رعاية الطفولة ومكافحة عمل الأطفال في العراق**، مجلة العمل والمجتمع، العدد (6)، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية.
- العامري، منى مُحَمَّد صالح (2004): **دراسة فعالية الإرشاد النفسي العقلاني الانفعالي والعلاج المتمركز على العميل في علاج بعض حالات الإدمان بين طلاب دولة الإمارات العربية المتحدة**، أطروحة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- عايد، علي حسين (2005): **الشعور بالنقص وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب.
- عباس، مُحَمَّد خليل ومُحَمَّد، بكر والعيسى، مُحَمَّد مصطفى وعواد، فريال مُحَمَّد (2009): **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط2، المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- العباسي، غسق غازي (2008): **أَثر برنامج إرشادي في خفض التوتر وتفعيل كفاءة الذات لطلبة كلية التربية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، تربية ابن الرشد، جامعة بغداد.
- عبدالحفيظ، إخلاص مُحَمَّد وباهي، مصطفى حسن (2000): **طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- عبدالرحمن، سعد (1983): **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبدالرحمن، سعد (1998): **القياس النفسي، النظرية والتطبيق**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبدالرزاق، محمود شاكر (2009): **أَثر أسلوبين إرشاديين (الهندسة النفسية والتقويم الذاتي) في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المستنصرية.
- عبدالعزيز، أمير (1984): **الإنسان في الإسلام**، دار الفرقان، بيروت.
- عبد، محمود علي (2012): **التفاؤل**، ط1، دار واسط، بغداد.
- عبيدات، دوقان وعدس، عبدالرحمن وعبدالحق، عايد (1996): **البحث العلمي مفهومهُ وأدواتهُ وأساليبهُ**، ط5، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- العتابي، عماد عبد حمزة (2008): **فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية عند طلبة المدارس المتوسطة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة.

- العتابي، عماد عبد حمزة (2012): **التداخل الإرشادي بفنيتي (الحوار – النموذج) لتنمية توقعات الفاعلية الذاتية لدى طلاب الجامعة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- عثمان، فاروق السيد (2001): **القلق وإدارة الضغوط النفسية**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- عدس، عبدالرحمن (1998): **أساسيات البحث التربوي**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- العزة، سعيد حسين وعبدالهادي، جودت عزت (2001): **الإرشاد النفسي أساليبه وفنياته**، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
- عزيز، حنا (1990): **علم نفس الشخصية**، جامعة بغداد، كلية التربية، مطبعة التعليم العالي، الموصل.
- العفراوي، إيمان تميم (2005): **الشعور بالنقص في ضوء النظريات العلمية**، مجلة أبحاث البصرة، المجلد 34، جامعة البصرة، كلية التربية، قسم العلوم التربوية والنفسية.
- عقيل، عقيل حسين (1999): **فلسفة مناهج البحث العلمي**، مكتبة مدبولي، طرابلس.
- علي، مُحَمَّد السيد (2011): **موسوعة المصطلحات التربوية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- عمر، ماهر محمود (2004): **المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي**، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- عودة، أَحمَد سلمان والخليلي، خليل يوسف (2000): **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم النفسية**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- العيسوي، عبدالرحمن (1985): **سيكولوجية الشباب العربي**، عمان، الأردن.
- ..... (2000): **مناهج البحث في علم النفس**، ط1، دار الراتب الجامعية، الإسكندرية، مصر.

- غرابيه، فوزي (2002): **أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، ط3، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- غنيم، سيد (2004): **سيكولوجية الشخصية محدداتها – قياسها – نظرياتها**، دار النهضة العربية، القاهرة.
- فان دالين، ديوبولد (1980): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة: مُحَمَّد نبيل نوفل وآخرون، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- فرج، صفوت (1997): **القياس النفسي**، ط3، الأنجلو المصرية، القاهرة.
- فرج، محمود إبراهيم (1992): **فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في بعض مشكلات المراهقة لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الفلسفي، مُحَمَّد تقي (1969): **الطفل بين الوراثة والتربية**، ج1، مطبعة الآداب، النجف الأشرف.
- فيرسكون، جوري إي (1982): **التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس**، ترجمة: هناء محسن العكيلي (1991)، دار الحكمة بغداد.
- القاضي، يوسف مصطفى ولطفي، مُحَمَّد فطيم ومحمود، عطا حسين (1981): **التوجيه التربوي والإرشاد النفسي**، ط1، دار المريخ، الرياض.
- القاضي، يوسف مصطفى (2007): **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، ط11، دار المريخ، الرياض.
- القبانجي، مُحَمَّد (2000): **الإسلام والصحة النفسية**، ط1، منشورات لوح محفوظ، بيروت.
- القمش، مصطفى والإمام مُحَمَّد (2002): **الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، أساسيات التربية الخاصة**، دار القلم، العين.
- القيسي، يسرى عبدالوهاب (2008): **دراسة مقارنة لرسوم الأطفال فاقدي الأب والأطفال العاديين في الشعور بالعزلة الاجتماعية**، مركز أبحاث الأمومة والطفولة.

- كامل، وحيد مصطفى (2005): **فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة**، دراسات نفسية.
- كلاوس، غراوه وآخرون (1999): **مستقبل العلاج النفسي**؛ معالم علاج نفسي، ترجمة: سامر رضوان، دار الثقافة، دمشق.
- كمال، علي (1983): **النفس**، الطبعة الثانية، دار واسط للنشر، مطبعة الدار العربية، بغداد.
- كوري، جيرالد (Gerald Corey) (2011): **النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي**، ترجمة: سامح الخفش، ط1، دار الفكر للنشر، الأردن.
- المالح، حسان، (1995): **الخوف الاجتماعي**، دراسة علمية للاضطراب النفسي ومظاهره وأساليبه وطرق العلاج، ط1، دار الإشراقات، دمشق.
- مجيد، سوسن شاكر (2010): **الاختبارات النفسية**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محاسنة، إبراهيم مُحَمَّد (2013): **القياس النفسي في ظل النظرية التقليدية والنظرية الحديثة**، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محجوب، وجيه (2002): **مقدمة في الإرشاد النفسي**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، الكويت.
- مُحَمَّد، سيد عبدالحميد (2000): **الشخصية السليمة**، مكتبة وهبه، القاهرة.
- مُحَمَّد، صفاء حسين (2009): **الخجل وعلاقته بتقدير الذات والوحدة النفسية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- مُحَمَّد عادل عبدالله (2000): **العلاج السلوكي المعرفي أسس وتطبيقات**، الطبعة الأولى، دار الإرشاد، القاهرة.
- المريدي، عمر علي سلمان (1984): **أَثر القيم على السلوك التكيفي للطلبة في المرحلة الإعدادية لمحافظة عمان**، مجلة دراسة العلوم التربوية، المجلد الثالث عشر، العدد السادس.

- مطهري، مرتضى (2004): **فلسفة الأخلاق**، مؤسسة صدر الخلائق، مكتبة الآداب الشرقية، النجف الأشرف.
- مقاريوس، صموئيل (1974): **الصحة النفسية والعمل المدرسي**، ط2، المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مكبرايد، دبليوجي (1969): **مركب النقص**، ترجمة: كاظم سلمان البدري، مكتبة المثنى، بغداد.
- ملحم، سامي مُحَمَّد (2010): **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، ط2، المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- نادر، نجوى (2004): **غياب الأب وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى الأبناء**، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس، جامعة دمشق، سوريا.
- ناصر، أثمار شاطر (2007): **أعباء الحرب وعلاقته بقدرة الذات على المواجهة والإسناد الاجتماعي لدى طلبة الجامعة**، أطروحة دكتوراه، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
- نشواني، عبدالحميد (1997): **علم النفس التربوي**، ط1، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- النبهان، موسى (2004): **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- النووي، يحيى بن شرف، **روضة الطالبين**، دمشق، المكتب الإسلامي للطباعة والنشر، (د.ت).
- الهنداوي، علي فالح (2001): **علم النفس النمو والمراهقة**، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- هول، ولندزي (1971): **نظريات الشخصية**، ترجمة: فرج أَحمَد فرج وآخرون، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة.

- هياجنه، أمجد مُحَمَّد سليمان (1997): **أَثر برنامج إرشادي جمعي في خفض الاكتئاب وتنمية الضبط الذاتي وسلوك المساعدة لدى الأحداث الجانحين في الأردن**، كلية التربية، ابن الرشد، جامعة بغداد.
- وزارة التربية (1981): **المديرية العامة للتخطيط التربوي – الإحصاء**، بغداد، العراق.
- ياسين، الطاق والعكاشي، بشرى مُحَمَّد (2006): **الشعور بالنقص وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلبة الجامعة**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة بغداد.

## المصادر الأجنبية:

- Adams, G., S. (1964): **Measurement and Evaluation Education psychology**, Gudance, New York, Holt.
- Adler, A (1931): **What life should mean to you**, Boston Lettle & Brown.
- Adler, A. (1956): **The individual psychology of Alfred Adler: asysematic presentation in selecfion from his writing edited by H. Lansbacher & Rowena An sbucher**, New York, Harper.
- Adler, A (1964): **What life should mean to you. Boston**, little & Brown.
- Adler, A. (1984): **Superiority and Social interest, Acollection of later writing**, Edited by HL Ansbacher & Rowend Ansbacher, New York, Haper.
- Alport G. W. (2011): **Pattern and Growth in personality New York**: Holr, Rine – hart, Winston, ine.
- Anastasi, A. (1976): **Psychological testing, macmillan publishing**, New York.
- Anastasi, A. (1988): **Psychological testing (5th ed) Macmillan publishing**, New York.
- Anderson, S.L. (2000): **The effects of a rational emotive behavior therapy intervention on irrational beliefs and burnout amony school techers in the state of Jowa**, Diss – abst – Inter, vol. 61.

- Black, S. (1993): **Short – term counseling A humanistic Approach for the helping professions California welsey Bublishing company**.
- Cale, R. F. (1980): **Developmental behavior: Ahumanistic abbroach**, New York, McMillan.
- Chisell, (1981): **Theory of psychology measurement McGraw**, Hill.
- Cronbach, L. G. & Gleser, G. (1970): **Psychological testing & personal Decisions**, university of Illinois press.
- Crosby, B. (2003): **Case studies in Rational Emotive Behavior Therapy with children and Adolescents**, Journal of cognitive, psychotherapy vol. 17 (3).
- David, D. Lynn, J. S., & Ellis, A. (Eds) (2010): **Rational and irrational beliefs**, research, Theory, and clinical practice, Oxford university press.
- Disilvestro, D-E (1973): **Helping Adolescents with shyness applying the cliffs**, prentice, Hall.
- Donald H., H. Stranos T., & Johon R. M. (2008): **Apreliminary Examination of the role of inferiority feelings in the Academic Achievement of collage student**, university of Illion is press.
- Ebel, RL. (1972): **Ne Klnwer academic publishers he Thrones (M.O.R.R)**.
- Edwand, Al. (1959): **A dwand personal preference schedule, New York**, The psychogica.
- Ellis & Dryden. W. (1987): **The practice of Rational Emotive therapy**, U.S.A, Springer publishing company.
- Ellis, A. (1977):**Major contribution (Rational–Emotive) Therapy – Research Date the support the clinical and personality hypo theses of RET and other modes of cognitive, Behavior therapy**, the counseling psychologist.
- Ellis A. and Maclaren C. (2007): **Rational Emotive Behavior Therapy/A Therapist Guide**, second edition, California.
- Fadiman D. (1975): **Personality and personally grow in New York**, Harper & Row publisher Ins.

- Freud, S. (1940): **An outlint of psycho – analycis, standard edition**, vol.23, New York, Norton.
- Gronbach, L.I. (1970): **Essenuals of Psychological Testing,** New York, Harper and Row.
- Halling, Catalano, Virginia (1996): **Physical abuse of children by parents (in) Busby**, **Den M. (ed), The Impact of violence on the family: treatment approaches for therapists and other professional**, Boston, Allyn and Bacon.
- Keating, D. P. (2000): **The Three hold The Developing Adolescent**, Cambridge, Have Hand university press.
- Lam, D. (2001): **Cognitive Behavior Therapy to treating Bulimia nervosa**: a case study, counseling psychology,14 (1).
- Lewin, K, et al., (2000): **Personality and the behavior disorder**. Vol-1, New York, the Ronald press company.
- Linehan, M. (1993): **Cognitive, Behavioral treatment of border line personality Disorder**, New York, Guilford press.
- Marcotte, D. (1996): **Irrational beliefs and Depression in Addescence**, v31, N.124.
- Maslow, A (1954): **Motivation and personality 2nd edition**, New York, Haper and Row publishersh.
- Maslow, A. (1970): **Introduction to personlity 2nd editon**, New York: Hort Rinehard and Winston Co.
- Moriarty, D. (2002): **Effect of disputation strategies in rational emotive therapy (REPT) on the treatment of depression, journal of clinical psychology AAT**,304/340, 591.
- Munro, G. (1979): **Hand Book of psychological assessment**, van Nastrand company.
- Nelson C., Valliant pm (1993**): personality dynamics of adolescent boys where the father was absent, percept mot skills**, apr 76 (2), Lanrentian university, Canada.
- Nunnally, J. (1978): **Psychometric theory**, New York, McGraw Hill.
- Oxford advanced learners (1979): **Dictionary of current English**, A. F. Horn, by Oxford university press Ellis.

- Rogers C.R. (1960): **On Becoming a person, A The rapists view of psycho the erapy**, London, constable.
- Rogers, AR. (1959): **The humanities Aselective Guids to information sources Littlelton colo**, Librararies unlimited.
- Scott, E. C. & Watson, P. J., (1991): **Alexitymina, Irrational beliefs and The Rational Emotive Explanation of Emotional Disturbance**, Journal of Rational & cognitive – Behavior the rapy, v.21, N1.
- Shiami, D. (1995): **Third new international dictionary**, New York, Marian company.

**مصادر شبكة المعلومات الدولية (الانترنيت):**

- الإمارة، اسعد (2009): **عقدة النقص كيف يتكون الشعور بالدونية لدى الأطفال** .httt:www.doroob.com
- شبكة الإعلام العراقي (2010): www.marsadirag.com
- Boeree.C.G.(2006):**Personality theories"etext"**.http://we bs-pace. ship.edu/cgboer/perscontents.html.
- Disclaimer P. (2010): **Histrionce personalily** http://www. encyclopedia. The free dictionary histrionic personality.
- Ellis, A. & Harper, H. (1991): **The ries about the canses of depression**. www. irrational ideas. psychological self. Help.htm.
- Stein, H. (2010): **Inferiority and creative power** http://ourworld.compuserve.com/home page/hstein/.
- www.shams.com.

# الملاحق

# 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
مديرية التخطيط التربوي / البحوث والدراسات

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

العدد // ٢٨٠٩
التاريخ الميلادي/
التاريخ الهجري /

*الى / ادارات المدارس الثانوية والاعدادية للبنات في قضاء بعقوبة المركز*
*م/ تسهيل مهمة*
**********

*حصلت الموافقة على تسهيل مهمة طالبة الماجستير ( ميثاق ظاهر فليح ) قسم العلوم التربويةوالنفسية في جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية / تخصص الارشاد التربوي لغرض اجراء البحث المرسوم ( التداخل الارشادي بأسلوب دحض الافكار لخفض الشعور بالنقص لدى الطالبات الايتام في المرحلة الاعدادية )*
*مع التقدير*

*مؤيد عبد علي الصميدعي*
*م. المدير العام*
*٢٠١٢/ ٤ / ٢*

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

*ميسان ١٢/٣*

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

**ملحق** (2)

**جـــــامـــعـــة ديـــالـــــــى**
**كلية التربية للعلوم الإنسانية**
**قسم العلوم التربوية والنفسية**
**الدراسات العليا الماجستير**

**م/ استبانة استطلاعية**

**تحية طيبة.. وبعد**

تروم الباحثة بالقيام بدراسة تهدف إلى معرفة مستوى الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام والذي يقصد به "شعور الفرد بالضعف وانه أدنى قيمة من الآخرين نتيجة خلل في تفكيره".

ونظرًا لما تتمتعن به من خبرة ودراية واحتكاك مباشر بالطالبات ولما لآرائكن السديدة من أثر في إنضاج البحث يرجى الإجابة عن السؤال الآتي:

س) من خلال الخبرة والمعايشة للطالبات هل تعتقدين بوجود حالات من ارتفاع الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام في المرحلة الإعدادية؟

| نعم | لا |
|---|---|

وإذا كان الجواب (نعم) فما هي السلوكيات التي تظهر على الطالبات الأيتام

| المُدرسة | المرشدة |
|---|---|

مع الشكر والاعتزاز

طالبة الماجستير

ميثاق ظاهر فليح

**ملحق** (3)

**جـــــامـــعـــة ديـــالـــــــى**
**كـلـيـة الـتـربـيـة لـلـعـلـوم الإنـسـانـيـة**
**قسم العلـوم التـربـوية والنفـسـيـة**
**الإرشـاد النـفـسي والتوجيه التربوي**
**الـدراسـات العـليا الماجستـير**

**م/ استمارة معلومات أولية لإجراء التكافؤ بين أفراد المجموعتين**

عزيزتي الطالبة..

ترجو الباحثة تعاونكِ في الإجابة عن هذه الاستمارة وستكون المعلومات محدودة ولأغراض البحث العلمي فقط، ولا يطلع عليها احد سوى الباحثة.

1. الاسم:
2. العمر:
3. التسلسل الولادي: 1. 2. 3.
4. التحصيل الدراسي خلال نصف السنة: ناجحة راسبة
5. تاريخ وفاة الأب: 2003 فما دون 2003-2005 2005 فما فوق
6. التحصيل الدراسي للأم: ابتدائي ثانوي جامعي

مع فائق الاحترام والتقدير

طالبة الماجستير
ميثاق ظاهر فليح

## ملحق (4)

**جـــــامـــعـــة ديـــالـــــــى**

**كلية التربية للعلوم الإنسانية**

**قسم العلوم التربوية والنفسية**

**الدراسات العليا الماجستير**

**م/استبانة آراء الخبراء لبناء مقياس الشعور بالنقص بصيغته الأولية**

**الأستاذ الفاضل..... المحترم**

**تحية طيبة..**

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم بـ"التداخل الإرشادي بفنية دحض الأفكار لخفض الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام في المرحلة الإعدادية" ولتحقيق ذلك تتطلب إعداد مقياس الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام في المرحلة الإعدادية، وتبنت الباحثة نظرية (ألس)، إذ يعرف (Ellis,1987) الشعور بالنقص بأَنَّه: ((شعور الفرد بالضعف وأَنَّه أدنى قيمة من الآخرين نتيجة خلل في تفكيره)).

ونظرًا لما تتمتعون به من خبرة علمية ودراية بهذا الموضوع يرجى إبداء ملاحظاتكم السديدة بالأمور الآتية:

1. صلاحية تعريف الشعور بالنقص.
2. مدى صلاحية الفقرات.
3. مدى مناسبة البدائل لعينة البحث وهي كالآتي: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا) كما أعطت الباحثة الدرجات (4،3،2،1) على التوالي للفقرات السلبية وبالعكس للفقرات الايجابية.
4. أي تعديل تقترحونه

| المشرف | الباحثة |
|---|---|
| أ.د. عدنان محمود المهداوي | ميثاق ظاهر فليح |

| ت | العبارات | صالحة | غير صالحة | التعديل |
|---|---|---|---|---|
| .1 | اشعر بالخوف من الفشل | | | |
| .2 | اعتقد أَنَّ مظهري غير مقبول من قبل الطالبات | | | |
| .3 | انزعج من نجاح زميلاتي الطالبات | | | |
| .4 | اشعر بأَنَّ قدراتي اقل من بقية الطالبات | | | |
| .5 | أتجنب المواقف التي تتطلب مني اتخاذ قرارات حاسمة | | | |
| .6 | يصعب عليَّ تحديد ما أريده مستقبلاً | | | |
| .7 | اشعر بالندم على تصرفاتي مع زميلاتي | | | |
| .8 | أعمل بكل الوسائل لأكون موضع اهتمام الجميع | | | |
| .9 | استطيع إقناع الآخرين بأفكاري | | | |
| .10 | أشعر بالرضا عما حصلت عليه | | | |
| .11 | يراني الآخرون شخص يمكن الاعتماد عليه | | | |
| .12 | اشعر أَنَّ مصلحتي فوق مصالح الطالبات | | | |
| .13 | أترقب الموت من الحياة لأنه فيه الخلاص الوحيد | | | |
| .14 | أشعر بعدم الثقة بنفسي | | | |
| .15 | يصعب عليَّ اختيار صديقات حقيقيات في الحياة | | | |
| .16 | اشعر بأَنَّ العالم يزداد ظلمًا يومًا بعد يوم | | | |
| .17 | اختار القصص المؤلمة عند مطالعتي للروايات | | | |
| .18 | أواجه صعوبة في التحلي بالجراءة في تعاملي مع زميلاتي | | | |
| .19 | تلجأ لي الطالبات في الاستفسار عن الأمور | | | |
| .20 | يصعب عليَّ تحقيق النجاح رغم إرادتي | | | |
| .21 | افتقد إلى الحنان والعاطفة من قبل عائلتي | | | |
| .22 | الطرق مسدودة أمامي في تحقيق طموحاتي | | | |
| .23 | أشعر بأَنَّ أحلامي مزعجة | | | |
| .24 | أشعر بأنني أقل من الآخرين | | | |

| ت | العبارات | صالحة | غير صالحة | التعديل |
|---|---|---|---|---|
| .25 | أتذمر من الأعمال المنزلية الموكلة لي | | | |
| .26 | فشلي في مادة دراسية يقلل من نجاحي في المواد الأخرى | | | |
| .27 | أشعر بالفرح عندما أجد غيري متألم | | | |
| .28 | أتجنب المناسبات الاجتماعية | | | |
| .29 | أشعر بصعوبة التعامل مع أحداث الحياة | | | |
| .30 | يرهقني التفكير في حل مشكلاتي اليومية | | | |
| .31 | اقتنع بآراء زميلاتي بسهولة | | | |
| .32 | صعب عليَّ إقناع الآخرين بأي شيء | | | |
| .33 | أشعر بالخجل عند التعبير عن رأيي | | | |
| .34 | يصعب عليَّ سؤال المُدرسة في أثناء الدرس | | | |
| .35 | أرغب بالجلوس منفردًا عن الطالبات | | | |
| .36 | اعتمد على الآخرين في حل مشكلاتي | | | |
| .37 | أتردد في تنفيذ قراراتي | | | |
| .38 | أدرك الأمور بصورة مشوشة | | | |
| .39 | أجد صعوبة في تحديد النشاطات المناسبة لي | | | |
| .40 | يصعب عليَّ التحدث أمام حشد من الناس | | | |
| .41 | أعتقد أَنَّ الانسحاب من المشكلة أحيانًا هو أفضل حل لها | | | |
| .42 | اعتقد أَنَّ قدراتي محدودة في انجاز الأعمال الجديدة | | | |
| .43 | اشعر بالقلق في التعامل مع الآخرين | | | |

## ملحق (5)

## أسماء السادة الخبراء بحسب الحروف الهجائية ودرجاتهم العلمية ومكان عملهم

| ت | اسم الخبير واللقب العلمي | مكان العمل | أ | ب |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أ.د. إحسان عليوي ناصر | جامعة بغداد/ كلية التربية ابن الهيثم | * | |
| 2 | أ.د. خليل إبراهيم رسول | جامعة بغداد/ كلية الآداب | * | * |
| 3 | أ.د. سالم نوري صادق | جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الإنسانية | | * |
| 4 | أ.د. سامي مهدي صالح | جامعة ديالى/ مركز أبحاث الأمومة والطفولة | * | * |
| 5 | أ.د. صاحب عبد مرزوك | جامعة بغداد/ كلية التربية ابن الهيثم | * | * |
| 6 | أ.د. صالح مهدي صالح | الجامعة المستنصرية/ كلية التربية | * | * |
| 7 | أ.د. عبدالأمير شمسي | جامعة بغداد/ كلية التربية ابن الهيثم | * | |
| 8 | أ.د. ليث كريم حمد | جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية | | * |
| 9 | أ.د. محمود كاظم محمود | الجامعة المستنصرية/ كلية التربية | * | * |
| 10 | أ.د. مهند مُحمَّد عبدالستار | جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية | * | * |
| 11 | أ.د. نادية شعبان مصطفى | الجامعة المستنصرية/ كلية التربية | * | |
| 12 | أ.د. هناء محمود رجب | الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية | | * |
| 13 | أ.د. وهيب مجيد الكبيسي | جامعة بغداد/ كلية الآداب | * | * |
| 14 | أ.د. يحيى داود الجنابي | الجامعة المستنصرية/ كلية التربية | | * |
| 15 | أ.م.د. بشرى عناد مبارك | جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية | | * |
| 16 | أ.م.د. حسين علي الدراجي | جامعة بغداد/ كلية التربية ابن الهيثم | * | * |
| 17 | أ.م.د. زهرة موسى جعفر | جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الإنسانية | * | |
| 18 | أ.م.د. عبدالكريم محمود صالح | مديرية تربية ديالى/ معهد المعلمين | * | * |
| 19 | أ.م.د. لطيفة ماجد | جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الإنسانية | * | |
| 20 | أ.م.د. نبيل عبدالغفور | الجامعة المستنصرية/ كلية التربية | * | * |

أ. أسماء السادة الخبراء في صلاحية مقياس الشعور بالنقص.

ب. أسماء السادة الخبراء في صلاحية التداخل الإرشادي

## ملحق (6)

## مقياس الشعور بالنقص بصورته النهائية

**جـــــامـــعـــة ديـــالـــــــى**

**كلية التربية للعلوم الإنسانية**

**قسم العلوم التربوية والنفسية**

**الدراسات العليا الماجستير**

**زميلتي الطالبة:**

بين يديكِ مجموعة من المواقف التي تواجهك في حياتك اليومية الاجتماعية وقد تمت صياغتها على شكل فقرات، المطلوب منك بعد قراءة كل فقرة بعناية أنْ تضعي إشارة (✓) أمام كل فقرة تحت البديل المناسب من البدائل الأربعة والذي يعبر بصدق وأمانة عن رأيك، علمًا أَنَّ إجابتك لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة، ولن تستخدم إلاَّ لأغراض البحث العلمي، ولا داعي لذكر الاسم مع شكر الباحثة لتعاونكم في الإجابة.

**طريقة الإجابة:**

إذا كنتِ تشعرين أَنَّ مضمون الفقرة ينطبق عليك دائمًا، فضعي إشارة (✓) أمامها.

| ت | العبارات | دائمًا | غالبًا | أحيانًا | نادرًا |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | أشعر بعدم الثقة بنفسي | ✓ | | | |

الباحثة

ميثاق ظاهر فليح

التخصص/ الإرشاد التربوي

| ت | العبارات | دائمًا | غالبًا | أحيانًا | نادرًا |
|---|---|---|---|---|---|
| .1 | اعتقد أَنَّ مظهري غير مقبول من قبل الطالبات | | | | |
| .2 | انزعج من نجاح زميلاتي الطالبات | | | | |
| .3 | اشعر بأَنَّ قدراتي اقل من بقية الطالبات | | | | |
| .4 | أتجنب المواقف التي تتطلب مني اتخاذ قرارات حاسمة | | | | |
| .5 | اشعر بالندم على تصرفاتي مع زميلاتي | | | | |
| .6 | أعمل بكل الوسائل لأكون موضع اهتمام الجميع | | | | |
| .7 | استطيع إقناع الآخرين بأفكاري | | | | |
| .8 | أشعر بالرضا عما حصلت عليه | | | | |
| .9 | يراني الآخرون شخصًا يمكن الاعتماد عليه | | | | |
| .10 | اشعر أَنَّ مصلحتي فوق مصالح الطالبات | | | | |
| .11 | أترقب الموت من الحياة لأنه فيه الخلاص الوحيد | | | | |
| .12 | أشعر بعدم الثقة بنفسي | | | | |
| .13 | يصعب عليَّ اختيار صديقات حقيقيات في الحياة | | | | |
| .14 | اشعر بأَنَّ العالم يزداد ظلمًا يومًا بعد يوم | | | | |
| .15 | اختار القصص المؤلمة عند مطالعتي للروايات | | | | |
| .16 | أواجه صعوبة في التحلي بالجراءة في تعاملي مع زميلاتي | | | | |
| .17 | تلجأ إليَّ الطالبات في الاستفسار عن الأمور | | | | |
| .18 | يصعب عليَّ تحقيق النجاح رغم إرادتي | | | | |
| .19 | افتقد إلى الحنان والعاطفة من قبل عائلتي | | | | |
| .20 | الطرق مسدودة أمامي في تحقيق طموحاتي | | | | |
| .21 | أشعر بأَنَّ أحلامي مزعجة | | | | |
| .22 | أشعر بأنني أقل من الآخرين | | | | |
| .23 | أتذمر من الأعمال المنزلية الموكلة إليَّ | | | | |
| .24 | فشلي في مادة دراسية يقلل من نجاحي في المواد الأخرى | | | | |

| ت | العبارات | دائمًا | غالبًا | أحيانًا | نادرًا |
|---|---|---|---|---|---|
| 25. | أتجنب المناسبات الاجتماعية | | | | |
| 26. | أشعر بصعوبة التعامل مع أحداث الحياة | | | | |
| 27. | يرهقني التفكير في حل مشكلاتي اليومية | | | | |
| 28. | اقتنع بآراء زميلاتي بسهولة | | | | |
| 29. | يصعب عليَّ إقناع الآخرين بأي شيء | | | | |
| 30. | أشعر بالخجل عند التعبير عن رأيي | | | | |
| 31. | يصعب عليَّ سؤال المُدرسة في أثناء الدرس | | | | |
| 32. | أرغب بالجلوس منفردًا عن الطالبات | | | | |
| 33. | اعتمد على الآخرين في حل مشكلاتي | | | | |
| 34. | أتردد في تنفيذ قراراتي | | | | |
| 35. | أدرك الأمور بصورة غير واضحة | | | | |
| 36. | أجد صعوبة في تحديد النشاطات المناسبة لي | | | | |
| 37. | يصعب عليَّ التحدث أمام حشد من الناس | | | | |
| 38. | أعتقد أَنَّ الانسحاب من المشكلة أحيانًا هو أفضل حل لها | | | | |
| 39. | اعتقد أَنَّ قدراتي محدودة في انجاز الأعمال الجديدة | | | | |
| 40. | اشعر بالقلق في التعامل مع الآخرين | | | | |

## ملحق (7)

**جـــــامـــعـــة ديـــالـــــــى**

**كلية التربية للعلوم الإنسانية**

**قسم العلوم التربوية والنفسية**

**الدراسات العليا الماجستير**

**م/استمارة آراء الخبراء حول صلاحية التداخل الإرشادي**

**الأستاذ الفاضل..... المحترم**

**تحية طيبة..**

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم "التداخل الإرشادي بفنية دحض الأفكار لخفض الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام في المرحلة الإعدادية" ولتحقيق ذلك تتطلب إعداد مقياس الشعور بالنقص لدى الطالبات الأيتام في المرحلة الإعدادية، وقد تبنت الباحثة نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لالبرت ألس (Albert Ellis) لتمثل الإطار النظري في تطبيق تداخلها الإرشادي وقد عرف (Ellis,1987) فنية دحض الأفكار على أَنَّها: "فنية معرفية تساعد المسترشد في تغيير أفكاره اللاعقلانية واتجاهاته وفلسفته غير المنطقية إلى أفكار واتجاهات عقلانية جديدة وتبنيه فلسفة واضحة في الحياة تقوم على العقلانية من خلال المناقشة بين المرشد والمسترشد".ويتضمن هذا التداخل مجموعة من الاستراتيجيات هي: **(تقديم الموضوع، والحوار والمناقشة، وتحديد الأفكار اللاعقلانية، ونقد الأفكار اللاعقلانية، واستبدال الأفكار اللاعقلانية، والتعزيز، والتقويم، والتدريب البيتي)**. ونظرًا لما تمتعون به من خبرة واسعة ودراية علمية في مجال تخصصكم، نعرض على حضراتكم التداخل الإرشادي التي تروم الباحثة تطبيقه على عينة البحث، راجين إبداء آرائكم وتوجيهاتكم ومقترحاتكم في الأمور الآتية:

1. مدى مناسبة المواضيع لفقرات الجلسات.
2. مدى ملائمة الفنية لهدف البحث.
3. مدى مناسبة الاستراتيجيات الإرشادية في تطبيق فنية دحض الأفكار.
4. الأنشطة التي تحقق الهدف.
5. مدى مناسبة الوقت المخصص للجلسات علمًا بأَنَّ عدد الجلسات (14) جلسة ومدة الجلسة (45) دقيقة باستثناء الجلسة الافتتاحية والجلسة الختامية، فقد كانت مدى الجلسة (60) دقيقة.
6. أي إضافة ترونها مناسبة.

ولكم فائق الشكر والامتنان

المشرف
أ.د. عدنان محمود المهداوي

الباحثة
ميثاق ظاهر فليح

## الجلسة الأولى/ الافتتاحية

الوقت: 60دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الأنشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| - التعارف المتبادل بين الطالبات والمرشدة.<br>- تعريف طالبات المجموعة مكان الجلسات الإرشادية وزمانها.<br>-تعريف طالبات المجموعة على الضوابط والتعليمات الخاصة بجلسات الإرشادية. | تهيئة أفراد المجموعة للتفاعل مع التداخل الإرشادي. | -ان يتعرفن الطالبات بالمرشدة لغرض إزالة الحاجز النفسي.<br>-ان يتعرفن الطالبات فيما بينهن.<br>- ان يتعرفن الطالبات على مكان عقد الجلسات الإرشادية وزمانها.<br>- ان تتعرف الطالبات طبيعة التداخل والضوابط والتعليمات الخاصة بالجلسات الإرشادية. | - تقوم المرشدة بتعريف اسمها وعملها لطالبات المجموعة.<br>- تقديم طالبات المجموعة أنفسهن أمام المرشدة.<br>- تقوم المرشدة بتقديم الحلوى لطالبات المجموعة الإرشادية لخلق جو من الآلفة والمرح.<br>- تقوم المرشدة بتحديد مكان الجلسات الإرشادية وزمانها وحثهم على ضرورة الالتزام بضوابط وتعليمات الجلسات الإرشادية.<br>- فتح باب الحوار والنقاش لطالبات المجموعة بجو من الاحترام والثقة المتبادلة والاهتمام بآرائهن حول مكان الجلسات وزمانها.<br>- تزود المرشدة كل طالبة بكراس لتدوين المعلومات والتعليمات لأداء التدريبات البيتية. | -توجه المرشدة الأسئلة الآتية لطالبات المجموعة:<br>- هل توجد طالبة لا تعرف اسم زميلتها أو اسم المرشدة ؟<br>-هل توجد طالبة لا ترغب بالاشتراك في جلسات التداخل الإرشادي؟<br>- هل توجد طالبة لا يناسبها الوقت المخصص للجلسات الإرشادية؟ | |

**إدارة الجلسة الأولى**:

- ترحب المرشدة بالطالبات وتشكرهن على حضورهن الجلسة في الوقت المحدد.
- تقدم المرشدة أسمها ومهنتها وطبيعة العمل الذي ستقوم به.
- تطلب المرشدة من أفراد المجموعة بأنْ يقمن كل واحدة منهن بتقديم نفسها أمام المرشدة لزميلاتها بعد أنْ تلقي السلام عليهن.
- تقدم المرشدة فكرة واضحة عن الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ودروها في مساعدة طالبات أيتام المرحلة الإعدادية بصورة خاصة وجميع الطالبات بصورة عامة، لغرض المساهمة في حل هذه المشكلة التي تواجههم خلال مسيرتهم الدراسية.
- توضح المرشدة للطالبات أَنَّ الغاية من الجلسات هو تعديل ما نقوله لأنفسنا من أفكار، لأَنَّ الأفكار التي يقولها الفرد لنفسه تلعب دورًا في السلوكيات التي ستقوم بها، وينتج عن ذلك سلوك متوافق بدلاً من السلوك غير المتوافق والذي يمكن للفرد من أنْ يتعامل مع المواقف والمشكلات التي يواجهها في حياته اليومية.
- تقوم المرشدة بمساعدة إحدى طالبات المجموعة على توزيع الحلوى وذلك لخلق جو من الألفة والمرح لكسر الحاجز النفسي بين الطالبات وبين المرشدة.
- تبلغ المرشدة طالبات المجموعة بأَنَّ هذه الجلسات ستستمر (14) جلسة وبواقع جلستين في الأسبوع وسيكون المكان المخصص هو غرفة المرشدة التربوية في المدرسة.
- تتفق المرشدة مع طالبات المجموعة على تحديد أيام الجلسات وهي: (الأحد والأربعاء) من كل أسبوع وأَنَّ الوقت المحدد للجلسة هو (45) دقيقة وكذلك تم تحديد الزمن المتفق عليه لعقد الجلسات وهو الساعة (التاسعة) صباحًا من كل يوم أحد والساعة (الواحدة) في كل يوم أربعاء وبالاتفاق مع إدارة المدرسة.

- تقوم المرشدة بتعريف طالبات المجموعة على الضوابط والتعليمات الخاصة بالجلسات الإرشادية ومن ثم كتابة بنود الاتفاق بين المرشدة وطالبات المجموعة على السبورة وتطلب من كل طالبة تدوينها في دفتر ملاحظاتها وهي:
  - المحافظة على سرية كل ما يطرح في الجلسة الإرشادية.
  - لكل طالبة الحق في الانسحاب من التداخل، ولكن ليس لها الحق أنْ تحضر يومًا وتغيب يومًا آخر.
  - المشاركة الفاعلة في أثناء التداخل من خلال المناقشة وطرح الآراء.
  - على كل طالبة أنْ تتقبل النقد من الآخرين وعليها الإصغاء لهنَّ واحترام آرائهن مثلما يحترمن رأيها.
  - التزام طالبات المجموعة بما يطلب منهنَّ باعتباره تدريبيًا بيتيًا.
- توجه المرشدة الأسئلة الآتية لطالبات المجموعة:
  - هل توجد طالبة لا تعرف اسم زميلتها أو اسم المرشدة؟
  - هل توجد طالبة لا ترغب بالاشتراك في جلسات التداخل الإرشادي؟
  - هل توجد طالبة لا يناسبها الوقت المخصص للجلسات الإرشادية؟
- وجدت المرشدة بأَنَّ الطالبات مسرورات بالانضمام إلى جلسات التداخل ولا توجد طالبة ترغب بالانسحاب.
- تودع المرشدة الطالبات وتؤكد على ضرورة الالتزام بما تم الاتفاق عليه.

## الجلسة الثانية/ تقدير الذات

الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الأنشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبات إلى معرفة معنى تقدير الذات. | تنمية قدرة الطالبات على تحقيق الذات | أنْ تتمكن الطالب من:<br>- معرفة معنى تقدير الذات.<br>- معرفة الخطوات التي تزيد من تقدير الفرد لذاته.<br>- التخلص من الأفكار غير العقلانية. | - تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (تقدير الذات).<br>- تقوم المرشدة بتعريف تقدير الذات وهو ((الشعور بالقيمة والكفاءة الذي يربطه المرء بمفاهيمه وتصوراته عن ذاته))<br>- تقوم المرشدة بكتابة الخطوات التي تزيد من تقدير الفرد لذاته .<br>- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم تقدير الذات من خلال السؤال الآتي : ما الأفكار السلبية التي تقلل من قيمة أنفسنا ؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم تقدير الذات .<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم تقدير الذات على سلوك المسترشد .<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم الشكر والثناء للطالبات المشاركات بالنقاش. | تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي لأفراد المجموعة:<br>س) ما معنى تقدير الذات؟<br>- تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة موقف تستخدم فيه الأفكار العقلانية لغرض تجاوز حالات ضعف تقدير الذات. |

## إدارة الجلسة الثانية

- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (تقدير الذات).
- تقوم المرشدة بتعريف تقدير الذات وهو ((الشعور بالقيمة والكفاءة الذي يربطه المرء بمفاهيمه وتصوراته عن ذاته)) (مُحَمَّد، 2009: 15).
- تقوم المرشدة بكتابة الخطوات التي تزيد من تقدير الفرد لذاته وهي:
  1. أبدأ الخطوة الأولى فهي المحرك الأول في عجلة النجاح.
  2. توقف عن مقارنة نفسك بالآخرين.
  3. انتبه لأفكارك السلبية.
  4. تحد الاتهامات التي توجهها لنفسك.
- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم تقدير الذات بالسؤال الآتي:
  ما الأفكار السلبية التي تقلل من قيمة أنفسنا؟
- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم تقدير الذات ومنها: (اشعر أني دون الآخرين)، (أصف نفسي بالكلمات البذيئة التي تقلل من قدر نفسي).
- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار اللاعقلانية من خلال إظهار سلبيات عدم تقدير الذات على سلوك المسترشد فتقول:

  إنَّ الشعور دون الآخرين هو شعور خاطئ وليست به فائدة وأَنَّ الآخرين ليسوا أفضل منك وكذلك إنَّ هذا الشعور يجعلك تقللين من ثقتك بنفسك وهو شعور مبالغ فيه وأَنَّ وصف النفس بكلمات بذيئة عند الفشل في مواجهة المقابل لا يحل المشكلة ولا يمكنك من القدرة على المواجهة بل يزيد من حجم الفشل ويقلل من تقديرك لنفسك ويضعف ثقتك بها.
- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية فتقول:

إنَّ حقيقة الاحترام وتقدير الذات تنبع من النفس، فتقدير الذات بتطور عندما يستبدل الإنسان الأفكار السلبية بأخرى ايجابية تظهر الثقة والشجاعة والاعتزاز بالنفس التي تؤدي إلى الشعور بقيمة الذات وتقديرها فعلينا أنْ ندرب أنفسنا على ترديد العبارات الايجابية مثل: (لا أقلل من قدر نفسي أنا قادر على المواجهة)، (انتقد نفسي بنفسي ولا حاجة لانتقاد الآخرين)، (أنا جيدة وليس اقل قدرًا من الآخرين)، وتقوم المرشدة بتعزيز كلامها من خلال سرد قصة تدور أحداثها حول فتى يبيع أقلام إلى أَنْ مر عليه رجل أعمال وأعاد إليه احترامه لذاته من خلال تغير فكرته عن نفسه.

- تقوم المرشدة بتقديم الشكر والثناء للطالبات المشاركات بالنقاش.
- تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي:

  س) ما معنى تقدير الذات؟
- تقوم المرشدة بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة موقف تستخدم فيه الأفكار العقلانية لغرض تجاوز حالات ضعف تقدير الذات.

## الجلسة الثالثة/ التفاؤل

الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الأنشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبات إلى معرفة معنى التفاؤل<br>حاجة الطالبات إلى معرفة كيفية التفاؤل | تنمية الشعور بالتفاؤل. | أنْ تتمكن الطالبات من:<br>- معرفة معنى التفاؤل<br>- التخلص من الأفكار غير العقلانية.<br>- ان يكن متفائلات | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء على الطالبات اللواتي أَنجزنه بشكل جيد.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (التفاؤل).<br>- تقوم المرشدة بتعريف التفاؤل والذي نعني به ((هو نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير ويرنو إلى النجاح ، ويستبعد ماخلا ذلك ))<br>- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم التفاؤل من خلال سؤال الآتي : ما انطباعاتكن عن الظروف الحالية ؟ وما تأثيرها عليكن ؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم التفاؤل .<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم التفاؤل على سلوك المسترشد .<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم تعزيز معنوي من خلال ترديد لكلمات المدح والتشجيع للطالبات المناقشات بالجلسة . | تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي :<br>س) ما معنى التفاؤل؟<br>تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من كل طالب كتابه موقف استخدمت فيه الأفكار العقلانية التفاؤلية في تجاوزها أو تعاملها مع مواقف الحياة. |

**إدارة الجلسة الثالثة**:

- تقوم المرشدة بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر للطالبات اللواتي أنجزنه بشكل جيد.
- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة (التفاؤل).
- تقوم المرشدة بتعريف التفاؤل وهو: ((نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل أو ينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح، ويستبعد ما خلال ذلك)) (عبد، 2012: 27).
- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول التفاؤل من خلال السؤال الآتي: ما انطباعاتكن عن الظروف الحالية؟ وما تأثيرها عليكنَّ؟
- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم التفاؤل منها: (أشعر بالحزن والأسى على مستقبلنا نتيجة الأوضاع الراهنة)، (إنَّنا مقبلون على حياة كارثية)، (لا يوجد أمل).
- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات عدم التفاؤل وتأثيره على سلوك المسترشد فتقول: إنَّ هذه الأفكار تدل على التشاؤم وإنَّ الفرد يحمل فيه همومه إلى جانب هموم الآخرين وأَنَّ هذا التشاؤم لا يغير الظروف بل يزيد الهموم يعقدها ويجعل الإنسان فاقد الأمل ويبأس من الحياة وبالتالي تترك آثار عميقة عليه فتصبح جزءًا من ملامحه وقيل في الأمثال: (كما تفكرون تكونون).
- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية فتقول: إنَّ الأوضاع الراهنة يمكن أَنْ تزول وكل شدة بعدها فرج وتفائلوا بالخير تجدوه، فالتفاؤل بذرة الحياة الأولى ومن يملك الأمل يملك دائمًا سفينة يمخر بها عباب البحر فإنَّ التفاؤل يولد الأمل ومن الأمل ينبعث العمل ومن العمل تولد الحياة. وتعزز المرشدة كلامها بذكر بعض الآيات القُرآنية والأحاديث النبوية التي تدل على التفاؤل منها:

((فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْراً * إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْراً))، وقال الرسولﷺ: (يسروا ولا تنفروا، وبشروا ولا تنفروا). رواه البخاري ومسلم.

- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز المعنوي من خلال ترديد لكلمات المدح والتشجيع للطالبات المناقشات بالجلسة.
- تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي:

س) ما معنى التفاؤل؟

- تقوم المرشدة بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- تطلب المرشدة من كل طالبة تذكر موقف استخدمت فيه الأفكار العقلانية التفاؤلية في تجاوزها أو تعاملها مع مواقف الحياة.

## الجلسة الرابعة/ طلب المساعدة من الآخرين

الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الأنشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبات إلى معرفة معنى طلب المساعدة.<br>حاجة الطالبات إلى معرفة كيفية طلب المساعدة. | التعريف بأهمية طلب المساعدة ممن يمكن لاعتماد عليهم. | أنْ تتمكن الطالبات من:<br>- معرفة معنى طلب المساعدة<br>- معرفة كيفيه طلب المساعدة.<br>- التخلص من الأفكار غير العقلانية<br>- ان يكن قادرات على طلب المساعدة. | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزن التدريب بشكل جيد.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (طلب المساعدة).<br>- تقوم المرشدة بتعريف طلب المساعدة ((هو طلب العون والمشورة ممن يمكن الاعتماد عليهم)).<br>- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول طلب المساعدة من خلال السؤال الآتي : إذا واجهتك مشكلة (دراسية – أسرية) وليس لديك قدرة على حلها فهل تطلبين المساعدة من الآخرين ؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم طلب المساعدة .<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم طلب المساعدة على سلوك المسترشد.<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات المشاركات بالنقاش. | تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي:<br>س) ما معنى طلب المساعدة؟<br>تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من كل طالبة ذكر موقف قامت بطلب المساعدة من الآخرين مع ذكر أهم الصعوبات التي واجهتها خلال طلب المساعدة وكيف تمت معالجتها. |

**إدارة الجلسة الرابعة**:

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزنه بشكل جيد.
- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة (طلب المساعدة من الآخرين).
- تقوم المرشدة بتعريف طلب المساعدة من الآخرين وهو: ((طلب العون والمشورة ممن يمكن الاعتماد عليهم)) (www.shams.com).
- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم طلب المساعدة من الآخرين من خلال السؤال الآتي: إذا واجهتك مشكلة صعبة فهل تلجئين إلى طلب المساعدة؟
- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم طلب المساعدة منها: (أشعر بالخجل)، (أتردد في طلب المساعدة) (الشعور بانتقاص القيمة).
- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات عدم طلب المساعدة على سلوك المسترشد فتقول: إنَّ هذه الأفكار خاطئة وليس بها أي منافع بل أضرار على الإنسان، وإنَّ حرمان نفسك من طلب المساعدة والمشورة من الآخرين يجعلك تشعرين بالتوتر وعدم الارتياح ويجعل منك شخصية منزوية أو غير متوازنة ولا تشارك الآخرين وغير منفتحة عليهم.
- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية فتوضح: أَنَّه لا عيب في طلب المساعدة من الآخرين في أي مشكلة أو موقف تعترض مسار حياتك، فالعيب أنْ تبقي أسيرة لأفكارك الخاطئة وآراء الآخرين لك شريطة أنْ لا تنقادي إليهم بكل أمورك الخاصة والعامة وبالتالي تطمس معالم شخصيتك، فإنَّ اللجوء إلى طلب المساعدة سيساعدنا على إزالة التوتر النفسي والقلق وبالتالي يحقق الاتزان الانفعالي وتقوم المرشدة بتعزيز كلامها بذكر حديث الرسولﷺ في طلب المشورة من الآخرين: (ما خاب من استخار وما ندم من استشار). ثم تقوم المرشدة بتقسيم المجموعة إلى فريقين، فريق (أساعد) والفريق الآخر (ساعدني) وهو الذي يطلب

المساعدة من الفريق الأول، ويقوم الفريق الأول بمساعدته من خلال تذليل الصعوبات التي تواجه في طلب المساعدة في أي مشكلة وذلك لإضفاء جو من المرح والمتعة والاستفادة ولتلطيف الجو في جلسة التدريب.

- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات المشاركات بالمناقشة.
- تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي:

س) ما معنى طلب المساعدة؟

- تقوم المرشدة بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- تطلب المرشدة من كل طالبة ذكر موقف قامت بطلب المساعدة من الآخرين مع ذكر أهم الصعوبات التي واجهتها خلال طلب المساعدة وكيف تمت معالجتها.

## الجلسة الخامسة/ حل المشكلة بالتفكير العلمي

الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الأنشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبات إلى معرفة معنى حل المشكلة بالتفكير العلمي. | تنمية قدرة الطالبات على حل المشكلة. | أنْ تتمكن الطالبات من:<br>- معرفة معنى حل المشكلة<br>- معرفة معنى التفكير العلمي<br>- التخلص من الأفكار غير العقلانية<br>- أنْ يكنَّ قادرات على حل مشكلاتهن | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزن التدريب بشكل صحيح.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (حل المشكلة بالتفكير العلمي).<br>- تقوم المرشدة بتعريف حل المشكلة، والذي نعني به ((توقع القدرة على استخدام خطوات علمية للتغلب على مشكلة ما))<br>- تقوم المرشدة بتعريف التفكير العلمي وهو ((ان يكون التفكير موضوعيًا ومنطقيًا ويستطيع الفرد تطبيق العلم على نفسه وعلى الآخرين)).<br>- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم (حل المشكلة بالتفكير العلمي) من خلال السؤال الآتي: كيف نحل المشاكل التي تواجهنا ؟ وهل للتفكير العلمي دور في ذلك ؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار التي تحد من عدم القدرة على حل المشكلة.<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير حل المشكلات بطريقة غير عقلانية على سلوك المسترشد.<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات المشاركات في النقاش. | تقوم المرشدة بتوجيه الأسئلة الآتية :<br>س) ما معنى حل المشكلة؟<br>س) ما معنى التفكير العلمي؟<br><br>تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات | تطلب المرشدة من كل طالبة كتابه موقف تعرضت فيه لمشكلة (اجتماعية -دراسية) وطرائق حل المشكلة ليتم مناقشتها كواجب بيتي في الجلسة القادمة |

**إدارة الجلسة الخامسة**:

- تقوم المرشدة بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزنه بشكل جيد.
- تقوم المرشدة بكتابة الموضوع على السبورة وهو: (حل المشكلة بالتفكير العلمي).
- تقوم المرشدة بتعريف (حل المشكلة) والذي تعني به: ((توقع القدرة على استخدام خطوات علمية للتغلب على مشكلة ما)) (العتابي، 2012: 114).
- تقوم المرشدة بتعريف التفكير العلمي ((وهو أنْ يكون التفكير موضوعيًا ومنطقيًا ويستطيع الفرد تطبيق العلم على نفسه وعلى الآخرين)) (العتابي، 2012: 114).
- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم (حل المشكلة بالتفكير العلمي) من خلال طرح السؤال الآتي: كيف نحل المشاكل التي تواجهنا؟ وهل للتفكير العلمي حل في ذلك؟
- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم حل المشكلة بالتفكير العلمي مثل: (لكل مشكلة حل واحد فقط) (ليس كل المشاكل نستطيع أنْ نحلها) (التفكير العلمي للعلماء فقط).
- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير حل المشكلات بطريقة غير عقلانية على سلوك المسترشد، فتوضح أَنَّ عدم حل المشكلة التي تواجهنا سيجعلها تكبر وتنمو ويصبح تأثيرها مضاعفًا علينا وتعدد المشكلات سيجعل الفرد عاجز عن أداء مهامه اليومية وعدم اعتماد خطوات التفكير العلمي في حل المشكلة سيجعل الحل قاصر وغير ناجح.
- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية فتقول: إِنَّ بإمكان أي شخص أنْ يجرب كل الحلول الممكنة لتجاوز المشكلة وإِنَّ تعدد الحلول تتطلب الاختيار المناسب وعلينا استخدام معظم مهارات التفكير على وفق خطوات منطقية متتابعة ومنهجية محددة بغية التوصل إلى أفضل الحلول للخروج من مشكلة أو وضع

مقلق ومحاولة معرفة الأسباب الرئيسة للمشكلة وخطوات حلها بالتفكير العلمي تكون من خلال:

(التشخيص الدقيق للمشكلة، وعرض البدائل، واختيار بين البدائل، والتقييم).

- تقوم المرشدة بتوجيه السؤالين الآتيين:

س) ما معنى حل المشكلة؟

س) ما معنى التفكير العلمي؟

- تقوم المرشدة بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة موقف تعرضت فيه لمشكلة (اجتماعية – دراسية) وطرائق حل المشكلة ليتم مناقشته كواجب بيتي في الجلسة القادمة.

**الجلسة السادسة/ الإقناع** الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الأنشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبات إلى تعلم أسلوب الإقناع. | تنمية قدرة الطالبات على تعلم أسلوب الإقناع. | أنْ تتمكن الطالبات من:<br>- معرفة معنى الإقناع.<br>- معرفة الخطوات التي تساعد على الإقناع.<br>- التخلص من الأفكار غير العقلانية.<br>- أنْ يكن قادرات على الإقناع. | - متابعه التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزنه على نحو جيد.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (الإقناع)<br>- تقوم المرشدة بتعريف الإقناع (( وهو عملية فكرية وشكلية يحاول فيها الطرفين التأثير على الآخر وإخضاعه لفكرة أو رأي))<br>- تقوم المرشدة بكتابة الخطوات التي تساعد على الإقناع.<br>- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم الإقناع من خلال السؤال الآتي : هل لديك القدرة على إقناع الآخرين ؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم القدرة على الإقناع .<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم القدرة على الإقناع على سلوك المسترشد.<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم الشكر والثناء للطالبات المشاركات بالنقاش. | تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي :<br>س) ما معنى الإقناع؟<br><br>تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من الطالبات ذكر موقف كانت لديها القدرة فيه على إقناع الآخرين. |

**إدارة الجلسة السادسة**:

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزن التدريب بشكل جيد.
- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة (الإقناع).
- تقوم المرشدة بتعريف الإقناع: ((وهو عملية فكرية وشكلية يحاول فيها الطرفين التأثير على الآخر وإخضاعه لفكرة أو رأي)) (العباسي، 2008: 196).
- تقوم المرشدة بكتابة الخطوات التي تساعد على الإقناع، (توضيح الفكرة بشكل تام، والتدرج في عرض الفكرة، واختيار الوقت المناسب، وتفعيل اثر المشاعر).
- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم القدرة على إقناع الآخرين مثل: (ليس لديَّ القدرة على التأثير بالآخرين) (لا يؤخذ برأيي).
- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم القدرة على الإقناع على سلوك المسترشد فتوضح: أَنَّ الإحساس بعدم القدرة على إقناع الآخرين تجعل الفرد يفقد ثقته بنفسه ويشعره بالتعاسة وبالتالي تفقده القدرة على التفاهم مع من حوله ويكون شخص منطوي وغير اجتماعي.
- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية من خلال ترديد الفرد للعبارات الايجابية عن نفسهِ مثل: (إنَّني قادرة على التأثير بالآخرين وإقناعهم) وذلك من خلال تعرف نقاط الضعف لديك ومحاولة معالجتها والتخلص منها تدريجيًا والتدريب على تثبيت وجهة نظرك ولا تخجلي منها وعيدي الثقة المفقودة بنفسك من جديد، فمثلاً إذا كنت تعانين من عدم القدرة على الدفاع عن الرأي فحاولي تدريب نفسك على ذلك من خلال التمعن في الموضوع الذي تريدين طرحه وإقناع الناس به وتأمليه في جوانبه المتعددة ومعرفة سلبياته ومأخذ الناس عليه شيئًا فشيئًا ستصلين إلى قدر جيد من إقناع الآخرين. ثم تعزز المرشدة كلامها بسرد قصة بعنوان (دودة الأرض غير القنوعة) والتي تدور أحداثها حول دودة لم تقتنع

بشكلها وأهميتها وأرادت أنْ تصبح كالعصافير إلى أَنَّ شاهدتها الشجرة وتحدثت لها عن أهميتها وكيف أَنَّها تحفر الإنفاق تحت الأرض لدخول الأوكسجين والماء، ولولاها لما استطاعت الشجرة أنْ تعيش وتحقق كل ذلك ففرحت الدودة بما سمعت واقتنعت بأهميتها فشقت طريقها في الأرض محدثةً نفقًا طويلاً حتى يدخل الأوكسجين ويبعث الحياة في الأرض من جديد.

- تقوم المرشدة بتقديم الشكر والثناء للطالبات المشاركات بالنقاش.
- تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي:

س) ما معنى الإقناع؟

- تقوم المرشدة بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- تطلب المرشدة من الطالبات ذكر موقف كانت لديها القدرة فيه على إقناع الآخرين.

**الجلسة السابعة/ التواضع** الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الأنشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبة إلى أنْ تكون متواضعة | تنمية التواضع لدى الطالبات | أنْ تتمكن الطالبات من:<br>- معرفة معنى التواضع<br>- التخلص من الأفكار غير العقلانية.<br>- ان يكن متواضعات | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء على الطالبات اللواتي أنجزنه بشكل صحيح<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (التواضع).<br>- تقوم المرشدة بتعريف التواضع والذي نعني به ((عدم التعالي والتكبر على الناس))<br>- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم التواضع من خلال السؤال الآتي : ما الأفكار التي تجعل الإنسان متكبر؟<br>تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم التواضع.<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم التواضع على سلوك المسترشد .<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات اللواتي شاركن في الجلسة. | تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي :<br>س) ما معنى التواضع؟<br><br>تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من كل طالبة ذكر موقف عن دور التواضع في تجاوز المواقف الحياتية. |

**إدارة الجلسة السابعة**:

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أَنجزنه بشكل جيد.
- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الحلقة وكتابته على السبورة وهو (التواضع).
- تقوم المرشدة بتعريف التواضع وهو: ((خفض الجناح وعدم التعالي والتكبر على أحد من الناس)) (حسين، 1990: 127).
- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة من خلال السؤال الآتي: ما الأفكار التي تجعل الإنسان متكبرًا؟
- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم التواضع مثل: (اعتبر الآخرين اقل مني)، (لا أبالي بالآخرين)، (الإعجاب بالنفس).
- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات عدم التواضع على سلوك المسترشد فتوضح:

إِنَّ الإنسان المتكبر يشعر بأَنَّ منزلته ومكانته أعلى من مكانة ومنزلة غيره فيكون مكروهًا من الناس وينصرفون عنه، وأَنَّ التكبر يكسب صاحبه صفات غير جيدة فلا يصغي لنصح ولا يقبل رأيًا ويصبح من المنبوذين ولا يجوز للإنسان في أنْ يتكبر أبدًا لأنَّ الكبرياء لله وحده، وقد قال النبيﷺ في الحديث القدسي: (قال الله الكبرياء ردائي والعظمة ميزاني فمن نازعني واحدًا منهما قذفته في النار).

- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية فتقول: التواضع دليل على كبر النفس، وعلو الهمة، وهو سبيل الاكتساب المعاني والترقي في الكمالات فهو خلق يرفع من قدر صاحبه ويكسبه رضى أهل الفضل ومودتهم فلا يتواضع إلاَّ من كان واثقًا من نفسه.

فتواضع تكن كالنجم لاح لناظر××× على صفحات الماء وهو رفيع

ولا تكن كالدخان علو بنفسه ××× على طبقات الجو وهو وضيع

- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات اللواتي شاركن المناقشة.
- تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي:
- ما معنى التواضع؟
- تقوم المرشدة بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- تطلب المرشدة من كل طالبة ذكر موقف عن دور التواضع في تجاوز المواقف الحياتية.

**الجلسة الثامنة/ المثابرة** الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الأنشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| معرفة معنى مفهوم المثابرة. | تنمية قدرة الطالبات على المثابرة. | أنْ تتمكن الطالبات من:<br>- معرفة معنى المثابرة<br>- معرفة الخطوات التي تقود إلى امتلاك عادة المثابرة<br>- التخلص من الأفكار غير العقلانية.<br>- ان يكن مثابرات | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزنه على نحو جيد.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (المثابرة).<br>- تقوم المرشدة بتعريف المثابرة (( وهي الصبر على تحقيق الهدف والاستمرار بالعمل))<br>- تقوم المرشدة بذكر الخطوات التي تقود إلى امتلاك عادة المثابرة.<br>- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم المثابرة بالسؤال الآتي : هل لديك القدرة على المثابرة ؟<br>- وتقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم المثابرة.<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم المثابرة على سلوك المسترشد.<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات المشاركات بالنقاش . | تقوم المرشدة بتوجيه الأسئلة الآتية:<br>س) ما معنى المثابرة؟<br>س) ما الخطوات التي تقود إلى امتلاك عادة المثابرة؟<br>تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من كل طالبة أنْ تستشهد بموقف كانت به مثابرة وحققت أهدافها. |

**إدارة الجلسة الثامنة**:

- تقوم المرشدة بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزنه على نحو جيد.
- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (المثابرة).
- تقوم المرشدة بتعريف المثابرة: ((وهي الصبر على تحقيق الهدف والاستمرار في العمل)) (مُحَمَّد، 2000: 17).
- تقوم المرشدة بذكر الخطوات التي تقود إلى امتلاك عادة المثابرة وهي:
  1. وجود هدف محدد يستند إلى رغبة قوية لتحقيقه.
  2. وجود خطة محددة يتم التعبير عنها بالتنفيذ والعمل المتواصلين.
  3. الفكر السليم الذي لا يتأثر بالمؤثرات السلبية والمحيطة بما فيها الاقتراحات السلبية من قبل الأصدقاء، والأقرباء، والمعارف.
  4. تحالف ودي مع شخص أو أكثر يشجعك على المتابعة، وتنفيذ خططك وأهدافك.
- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم المثابرة بالسؤال الآتية: هل لديك القدرة على المثابرة؟
- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم المثابرة منها: (الاستلام من أول محاولة)، (الخوف من الفشل)، (عدم وجود هدف في الحياة)، (فقدان الأمل).
- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات عدم المثابرة على سلوك المسترشد فتقول: إنَّ الشعور بالاستسلام وعدم الاستمرار في المحاولة تجعل الفرد يفقد إيمانه بقدراته وإمكاناته وبالتالي يشعر بالعجز والفشل ويكون فاقد الثقة بنفسه وخائف غير متأكد من الأشياء التي يفعلها وبالتالي يكون الخوف من أي محاولة جديدة طريق حتمي للفشل.

- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية فتوضح: اغلب تجاربنا تمنى بالفشل من أول مرة لكن هذا لا يعني أنْ نفقد الأمل ونتوقف عما نريد تحقيقه؛ لأَنَّ عدم نجاح التجربة الأولى لا يعني أَنَّها لن تنجح أبدًا، المشكلة كانت في الطريقة وليس في الهدف. فتقوم المرشدة بتعزيز كلامها بذكر أنموذج للمثابرة مثل أديسون مكتشف الكهرباء، إذ قال: "إِنَّ ما حققته هو ثمرة عمل يشكل الذكاء 1% منه، والمثابرة 99%"، فلا تستلمي أبدًا وامنحي نفسك فرصة جديدة وتأكدي أَنَّ الفشل والعثرات بداية سلم لنجاح. ثم تقوم المرشدة بسرد قصة (ستيف جونز) التي جمعت بين المثابرة والاجتهاد.
- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات المشاركات بالنقاش.
- تقوم المرشدة بتوجيه السؤالين الآتيين:

س) ما معنى المثابرة؟

س) ما الخطوات التي تقود إلى امتلاك عادة المثابرة؟

- تقوم المرشدة بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- تطلب المرشدة من كل طالبة أنْ تستشهد بموقف كانت به مثابرة، وحققت أهدافها.

## الجلسة التاسعة/ الثقة بالنفس

الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الأنشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبات إلى تنمية الثقة بالنفس | مساعدة الطالبات على كيفية تنمية الثقة بالنفس. | أنْ تتمكن الطالبات من:<br>- معرفة معنى الثقة بالنفس<br>- التخلص من الأفكار غير العقلانية.<br>- ان يكن واثقات من أنفسهن | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء على الطالبات المتميزات.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة، وكتابته على السبورة وهو (الثقة بالنفس).<br>- تقوم المرشدة بتعريف الثقة بالنفس ((وهي سمة من سمات تكامل شخصية التي بواسطتها يستطيع الفرد مواجهة الآخرين والاعتماد على النفس والبدء بممارسة أعماله دون خوف وقلة الشعور بالنقص أو الخجل من الآخرين)).<br>- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم الثقة بالنفس بالسؤال الآتي: ما الأفكار التي تزعزع ثقتنا بأنفسنا ؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم الثقة بالنفس.<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم الثقة بالنفس على سلوك المسترشد.<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم عبارات تعزيزية إيجابية للطالبات المشاركات مثل: (أحسنت، وبارك الله فيك). | توجه المرشدة السؤال الآتي لأفراد المجموعة س) ما معنى الثقة بالنفس؟<br><br>تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من كل طالبة ذكر موقف استطاعت من خلاله التصرف بثقة عالية . |

**إدارة الجلسة التاسعة**:

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزنه على نحو جيد.
- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة على السبورة وهو (الثقة بالنفس).
- تقوم المرشدة بتعريف الثقة بالنفس وهو: ((سمة من سمات تكامل الشخصية التي بواسطتها يستطيع الفرد مواجهة الآخرين والاعتماد على النفس والبدء بممارسة أعماله دون خوف وقلة الشعور بالنقص والخجل من الآخرين)) (البدري، 2000: 144).
- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم الثقة بالنفس من خلال السؤال الآتي: ما هي الأفكار التي تزعزع ثقتنا بأنفسنا؟
- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم الثقة بالنفس منها: (الشعور بالخجل، وعدم القدرة على مواجهة المواقف)، (أساير الجماعة وليس له أي رأي يُذكر).
- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم الثقة على سلوك المسترشد فتقول: إنَّ الإحساس بعدم الثقة بالنفس تجعل الفرد غير مدرك تمامًا لقدراته وبالتالي الوقوع تحت وطأة الشعور بالسلبية وعدم الاطمئنان للإمكانيات وهو بداية الفشل، وأَنَّه يؤثر على نمو وتكوين شخصية الإنسان وقدرته على التوافق الشخصي، والشخص غير واثق من نفسه يكون غير قادر على وضع أهداف حقيقية له ولا يستطيع أَنْ يتحمل المسؤولية. إنَّ فقدان الثقة بالنفس من أهم الأسباب التي تجعل المرء دون حركة اجتماعية فهو يخاف الانتقاد ويهاب المجتمع الذي حوله وهذا ناتج من كونه لا يثق بقدراته مما يجعله يهرب من المقارنة مع الآخرين.
- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية فتقول لابد أنْ يكون لدى الفرد ثقة عالية بنفسه، ويمكن أنْ يحصل عليها الفرد من خلال خبراته وقدراته وتعامله

مع المواقف والناس وأهمية التوكل على الله تعالى في أداء الأعمال وأن يواجه مواقف الحياة بشجاعة وأن يكون مدركًا بإمكاناته وقدراته ولنا في سيرة حياة بعض العظماء أسوة، حيث وجدنا مرارًا بأَنَّ أول انتصار حققوه في حياتهم على صعيد أنفسهم، فالثقة بالنفس عندهم جميعًا تأتي في المرتبة الأولى مثل: (كان ديموشينز) من أعظم الخطباء في العالم وهو يعاني من الفأفأة بالكلام، ففي المرة الأولى التي حاول بها أَنْ يدلي بخطاب علني ضحك عليه الناس، أَمّا يوليوس قصير فقد كان يعاني من الصرع، وبتهوفن فقد كان أصمًا، أَمّا أفلاطون كان أحدبًا كما هو معروف. (مُحَمَّد، 2000: 27).

- تقوم المرشدة بإحضار طالبة تتميز بثقة بالنفس كأنموذج أمام المسترشدات لزيادة ثقتهن بأنفسهن.
- تقوم المرشدة بتقديم عبارات تعزيزية ايجابية للطالبات المشاركات مثل: (أحسنت بارك الله فيك).
- تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي:

س) ما معنى الثقة بالنفس؟

- تقوم المرشدة بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- تطلب المرشدة من كل طالبة ذكر موقف استطاعت من خلاله التصرف بثقة عالية.

## الجلسة العاشرة/ تحمل المسؤولية

الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الأنشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبات إلى تحمل المسؤولية | تنمية روح المسؤولية لدى الطالبات | أنْ تتمكن الطالبات من:<br>- معرفة معنى تحمل المسؤولية.<br>- معرفة الخطوات التي تساعد على تحمل المسؤولية<br>- التخلص من الأفكار غير العقلانية<br>- ان يتحملن المسؤولية. | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزن التدريب بشكل جيد.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (تحمل المسؤولية).<br>- تقوم المرشدة بتعريف تحمل المسؤولية (( وهو الشعور بضرورة انجاز ومتابعة الأعمال المكلف بها الشخص وأخذها على عاتقه دون الاعتماد على الآخرين))<br>- تقوم المرشدة بكتابة الخطوات التي تساعد على تحمل المسؤولية.<br>- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم تحمل المسؤولية بالسؤال الآتي : هل لديك قدرة على تحمل المسؤولية ؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم تحمل المسؤولية.<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم تحمل المسؤولية على سلوك المسترشد.<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات اللواتي شاركن بالمناقشة. | تقوم المرشدة بتوجيه الأسئلة الآتية:<br>س) ما معنى تحمل المسؤولية؟<br>س ) ما الخطوات التي تساعد على تحمل المسؤولية؟<br><br>تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات | تطلب المرشدة من الطالبات إعطاء آرائهن في حالة طلب المشاركة في القيام بمهرجان فني داخل المدرسة وما هي الخطوات المناسبة والواجب التحلي بها . |

**إدارة الجلسة العاشرة**:

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزن التدريب بشكل جيد.
- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (تحمل المسؤولية).
- تقوم المرشدة بتعريف تحمل المسؤولية وهو "الشعور بضرورة انجاز ومتابعة الأعمال المكلف بها الشخص وأخذها على عاتقه" (البياتي، 2008: 139).
- تقوم المرشدة بكتابة خطوات تحمل المسؤولية وهي:
  - الثقة بالنفس.
  - الابتعاد عن الأنانية وحب الذات.
  - حب الآخرين ومعرفة أنْ إبدائي للعمل المكلف به سوف يسعدهم ويسعدني.
- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم تحمل المسؤولية بالسؤال الآتي: هل لديك القدرة على تحمل المسؤولية؟
- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم تحمل المسؤولية منها: (الخوف من تحمل المسؤولية)، (الهروب من مواقف الحياة ومسؤولياتها)، (الاعتماد على الآخرين).
- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات عدم القدرة على تحمل المسؤولية على سلوك المسترشد فتقول: إنَّ الشعور بعدم القدرة على مواجهة المواقف وتحمل المسؤولية تجعل الفرد يتكل على الآخرين في تدبير أمره وبالتالي يجعله يتخذ موقفًا سلبيًا في الحياة يخلو من المبادرة وبالتالي فقدان الأمان والثقة بالنفس لأَنَّ الاعتمادية تضعنا تحت رحمة من تعتمد عليهم ونخضع إلى قراراتهم وأوامرهم كما تفقدنا فرصة تحقيق الذات وتجعلنا نقوم بالأشياء التي يرغب بها الآخرون وليس التي نرغب بها نحن.
- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية فتوضح: لابد للشخص من مواجهة المواقف وبذل ما في وسعة من كفاءة وقابلية لإتمام الأعمال، وتحمل

المسؤولية يتطلب تضحية وعدم تردد وثقة بالنفس في انجاز الأعمال فإنَّ الإنسان عندما يؤدي ما لديه من التزامات ويتحمل المسؤولية في الحياة فسوف يتلذذ بأوقاته ويستمتع بخبراته كالمزارع الذي يتحمل في حقله أنواع المتاعب والصعوبات ولكن عمله هو الذي يوفر له وسيلة حياة مرضية، وكذلك الطالب الذي يعاني في دراسته من مصاعب السفر ولكن الطريق لسعادته وابتهاجه ينحصر في إنهاء دراسته بتفوق، وإنَّ كل ما يحدث للفرد هو من فعل الفرد لنفسه وأَنَّه يخلق كل شيء في حياته ما دام الإنسان يصنع تجربته وهو مسؤول مسؤولية كاملة عنها وإذا ما تحمل المسؤولية فانه يقع على الحقيقة التي هي بدورها تعطيه الابتهاج والسعادة والاستمتاع ويتخلص من اللاجدوى والشك والخوف.

- تقوم المرشدة بتقديم التقرير الاجتماعي للطالبات اللواتي يشاركن بالمناقشة.
- تقوم المرشدة بتوجيه السؤالين الآتيين:

س) ما معنى تحمل المسؤولية؟

س) ما الخطوات التي تساعد على تحمل المسؤولية؟

- تقوم المرشدة بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- تطلب المرشدة من الطالبات إعطاء آرائهن في حالة طلب المشاركة في القيام بمهرجان فني داخل المدرسة وما هي الخطوات المناسبة والواجب التحلي بها؟

**الجلسة الحادية عشر/ اتخاذ القرار** الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الأنشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبات إلى القدرة على اتخاذ القرار. | تنمية قدره الطالبات على اتخاذ القرار. | أنْ تتمكن الطالبات من :<br>- معرفة معنى اتخاذ القرار.<br>- معرفة خطوات اتخاذ القرار<br>- التخلص من<br>- الأفكار غير العقلانية.<br>- ان يكن قادرات على اتخاذ القرار. | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزن التدريب بشكل جيد.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (اتخاذ القرار).<br>- تقوم المرشدة بتعريف اتخاذ القرار((وهو قابليه وإمكانية الفرد على اتخاذ أفضل الحلول في الوقت المناسب))<br>- تقوم المرشدة بكتابه الخطوات التي تساعد على اتخاذ القرار.<br>- تقوم المرشدة بمناقشه أفراد المجموعة حول مفهوم اتخاذ القرار بالسؤال الآتي:هل لديك القدرة على اتخاذ القرار؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم القدرة على اتخاذ القرار.<br>- تقوم المرشد بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم القدرة على اتخاذ القرار على سلوك المسترشد.<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانيه.<br>- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات المشاركات بالمناقشة. | تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي:<br>س) ما معنى اتخاذ القرار؟<br>تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من أفراد المجموعة التسجيل على ورقة ثلاث قرارات مهمة تم اتخاذها في حياتهنَّ. |

**الجلسة الحادية عشر**:

- تقوم المرشدة بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزنه على نحوٍ جيد.
- تقوم المرشدة بتقديم الموضوع وكتابته على السبورة (اتخاذ القرار).
- تقوم المرشدة بتعريف اتخاذ القرار والذي يعني به: ((القدرة على اتخاذ القرار من البدائل المتاحة لتحقيق الهدف)) (الزوبعي، وبكر، 1993: 28).
- تقوم المرشدة بكتابة خطوات اتخاذ القرار على السبورة وهي:
  - تحديد الهدف.
  - جمع المعلومات عن الهدف المراد تحقيقه.
  - مناقشة المعلومات عن ذلك الهدف.
  - مراجعة جميع البدائل والاحتمالات المتوافرة.
  - تحليل البدائل واختيار أفضلها.
  - اختيار اقرب بديل تشعر نحو بالاطمئنان ويتناسب مع ما لدينا من قدرات وإمكانيات (إذا كان القرار فرديًا).
  - التشاور مع الآخرين (إذا كان القرار جماعيًا).
- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم اتخاذ القرار من خلال السؤال الآتي: هل لديك القدرة على اتخاذ القرار؟
- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم اتخاذ القرار منها: (أشعر بالتردد عندما أريد اتخاذ قرار)، (يوجد قرار واحد)، (اسأل الكبار)، (الخوف من تحمل مسؤولية القرار).
- تقوم المرشدة بنقد الأفكار اللاعقلانية من خلال إظهار سلبيات عدم القدرة على اتخاذ القرار على سلوك المسترشد فتقول: إنَّ عدم القدرة على اتخاذ القرار والتردد هو نتيجة حتمية لتفكير سلبي ولرؤية سلبية للأمور والمواقف وهذا ما يؤدي إلى ترك اثر بالغ وجوهري في حياة الشخص ونظرته لنفسه وللآخرين ولعلاقته معهم

وأَنَّ التعود على التردد في اتخاذ القرار يؤدي إلى ضعف التوكل على الله تعالى، وعلى الشعور باليأس والإحباط ويتعب الآخرين من حوله بكثرة تردده، وإنَّ كثرة الإحساس بعدم القدرة على اتخاذ القرار في المواقف التي تواجههم تجعلهم يتكلون على غيرهم في تدبير أمرهم فيتخذون موقفًا سلبيًا في الحياة يخلو من المبادرة؛ لأَنَّه تنقصهم الهمة والحافز لتغير وضعهم الحياتي ويطيلون الانتظار إلى أنْ يحدث ذلك تلقائيًا أو بفعل جهد الآخرين.

- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية فتوضح: على الفرد أنْ لا يكون متردد أو معتمدًا على الآخرين في اتخاذ قراراته؛ لأَنَّ اتخاذ القرار هو صفة تدل على أَنَّ صاحبها يتمتع بتماسك نفسي عميق؛ لأَنَّ فيه تحديًا للمواقف الصعبة والقدرة على تحمل المسؤولية، وأَنَّ إمكانية اتخاذ القرار بمثابة قوة داخلية تدفع الإنسان إلى الإبداع والإصرار على تحدي الصعاب وتحقيق الأهداف المرجوة. وهناك فكرة تقول (الإنسان هو قراراته) وهذا يعني أَنَّ القرار ليس مجرد تحقيق الذات بل كذلك نكران للذات؛ لأَنَّ الفرد عندما يتخذ قرارًا لترجيح احتمال ما فإنَّ ذلك يعني في الحال رفض بدائل واحتمالات أُخرى تكون موجودة وبالتالي فإنَّ القرار يجعل الفرد أمام نفسه وجهًا لوجه.
- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات المشاركات بالمناقشة.
- تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي:

س) ما معنى اتخاذ القرار؟

- تقوم المرشدة بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- تطلب المرشدة من أفراد المجموعة التسجيل على ورقة ثلاثة قرارات مهمة تم اتخاذها في حياتهن.

**الجلسة الثانية عشر/ تأكيد الذات** الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | الهدف الخاص | الأهداف السلوكية | العرض | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبات إلى تأكيد الذات | تنمية قدرة الطالبات على تحقيق الذات | أنْ تتمكن الطالبة من:<br>- معرفة معنى تأكيد الذات<br>- تنمية إمكانيتها وقدراتها في مواجهة مشكلات الحياة بثقة عالية<br>- التخلص من بعض الأفكار غير العقلانية. | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزن التدريب بشكل جيد.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (تأكيد الذات).<br>- تقوم المرشدة بتعريف تأكيد الذات (( هي قدرة الفرد على التعبير الملائم لفظا وسلوكا عن مشاعره وأفكاره وآرائه اتجاه الأشخاص والمواقف من حوله ))<br>- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم تأكيد الذات من خلال السؤال الآتي : هل لديك القدرة على إثبات نفسك أمام الآخرين ؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم تأكيد الذات .<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم تأكيد الذات على سلوك المسترشد .<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات اللواتي شاركن في الجلسة. | تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي:<br>س) ما معنى تأكيد الذات؟<br>- تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة موقف تستعمل فيه ترديد عبارات لغرض تأكيد الذات والسيطرة على الموقف ومواجهة مواقف الحياة. |

**إدارة الجلسة الثانية عشر**:

- تقوم المرشدة بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزنه على نحوٍ جيد.
- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة (تأكيد الذات).
- تقوم المرشدة بتعريف تأكيد الذات وهو: "قدرة الفرد على التعبير الملائم لفظًا وسلوكًا عن مشاعره وأفكاره وآرائه اتجاه الأشخاص والمواقف من حوله" (هياجنه، 1997: 16).
- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم تأكيد الذات من خلال السؤال الآتي: هل لديك القدرة على إثبات نفسك أمام الآخرين؟
- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم تأكيد الذات منها: (أوافق الآخرين وأسايرهم في كل الأحوال).
- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات عدم تأكيد الذات على سلوك المسترشدة فتقول: إنَّ مجاملة الآخرين ومسايرتهم والاستجابة لرغباتهم وسعي الشخص لإرضائهم ولو على حساب نفسه ووقته وماله وسمعته ويترك آثارًا من خلال جوانب نفسية عدة وعلى شخصية الفرد وهي:
  - الإكثار من الموافقة الظاهرة: نعم، حاضر.
  - ضعف القدرة على الرفض المناسب في الوقت المناسب وكذلك تقديم مشاعر الآخرين على مشاعره وحقوقه وكثرة الاعتذار للآخرين عن أمور لا تدعو إلى الاعتذار ومن ثم ضعف القدرة على التعبير عن المشاعر والرغبات وضعف القدرة على إظهار ووجهة نظر تخالف آراء الآخرين ورغباتهم وعدم الحزم في اتخاذ القرار المعني فيها وتحمل تبعاتها والضعف البصري بدرجة كبيرة.
- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية فتقول: إنَّ تأكيد الذات هو السلوك الذي يُمكن الفرد من التغلب على الضغوط والتعبير عن رأي الشخص حتى لو كان مخالفًا لرأي الجماعة ولكن لابد من التعبير عنه، وأَنَّ تأكيد الذات

يمنع تراكم المشاعر السلبية ويولد الشعور بالراحة النفسية لديه ويحافظ الشخص من خلالها على حقوقه وتحقيق أهدافه ويعزز الثقة بنفسه وتعطي انطلاقًا في ميادين الحياة فكرًا أو سلوكًا بعد التخلص من المشاعر والأفكار السلبية المكبوتة.

ثم تقوم المرشدة بتدريب طالبات المجموعة على هذا السلوك من ست نواحٍ:

- التعبير عن المشاعر، تتيح المرشدة الفرصة لعرض بعض النماذج.
- التعبير عن رأي الشخص حتى لو كان مخالفًا لرأي الجماعة مع إشعارهم بأَنَّه ليس من الضروري أنْ يتقبل الآخرين هذا الرأي أو يأخذوا به ولكن لابد من التعبير عنه.
- استخدام ضمير المتكلم يفيد بقبول الفكرة المطروحة.
- ممارسة الارتجال في الحديث مع بعض أفراد المجموعة ولمدة وجيزة من (1–2) دقيقة.
- التعبير عن الموافقة أو الرفض إذا كان هناك ما يدعو إلى اخذ حقه وعدم السكوت والإذعان.
- التعبير الصريح بكلمة (لا) عندما لا تريد أمر (ما) والتدريب على ذلك مرارًا مع مراعاة رفع الصوت بذلك (هياجنه، 1997: 248).

- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات اللواتي شاركن في الجلسة.
- تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي:

س) ما معنى تأكيد الذات؟

- تقوم المرشدة بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة موقف تستعمل فيه ترديد عبارات لفرض تأكيد الذات والسيطرة على الموقف ومواجهة مواقف الحياة.

## الجلسة الثالثة عشر/ التفاعل الاجتماعي

الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الأنشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبة إلى التفاعل الاجتماعي | تنمية الشعور بالتفاعل الاجتماعي | - أنْ تتمكن لطالبات من:<br>- معرفة معنى التفاعل الاجتماعي.<br>- التخلص من بعض الأفكار غير العقلانية.<br>- ان يكن اجتماعيات | - متابعة التدريب البيتي وتقدم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزن الواجب بشكل صحيح.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (التفاعل الاجتماعي)<br>- تقوم المرشدة بتعريف التفاعل الاجتماعي((وهو التعايش مع الآخرين والاختلاط معهم على مستوى العمل والحياة العامة بمودة وألفة وهذه عمليه أساسية في حياة الأفراد)).<br>- تقوم المرشدة بمناقشه أفراد المجموعة حول مفهوم التفاعل الاجتماعي بالسؤال الآتي:هل لديكن علاقات صداقه ضمن محلتكم؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم التفاعل الاجتماعي.<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم التفاعل الاجتماعي على سلوك المسترشد.<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات المشاركات بالنقاش . | تقوم المرشدة بتوجيه الأسئلة الآتية:<br>س) ما معنى التفاعل الاجتماعي؟<br>- تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة موقف استخدمت فيه الأفكار العقلانية لغرض تنمية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين . |

**إدارة الجلسة الثالثة عشر**:

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزن التدريب على نحوٍ صحيح.
- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة (التفاعل الاجتماعي).
- تقوم المرشدة بتعريف التفاعل الاجتماعي وهو: "التعايش مع الآخرين والاختلاط بهم على مستوى العمل والحياة العامة بمودة وأُلفة وهذه عملية أساسية في حياة الفرد" (المالح، 1995: 3).
- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم التفاعل الاجتماعي من خلال السؤال الآتي: هل لديك علاقات صداقة ضمن محلتك؟
- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم التفاعل الاجتماعي ومنها: (لا يوجد صديق مخلص فالجميع أصحاب مصلحة مع الآخرين).
- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات عدم التفاعل الاجتماعي على سلوك المسترشد فتوضح: إنَّ الشخص غير الاجتماعي يكون غير واثق من نفسه كما تتسم حياته النفسية بالتوتر والصراع اللذان يقترنان بمشاعر الضيق والانعزال، وأَنَّ الإحساس بعدم التفاعل الاجتماعي يؤدي إلى فقدان التوازن والشعور بعدم الاندماج، وبالتالي تكون الحياة عرضة للاضطرابات وتتجرف مع الانطواء والتوتر، وأَنَّ الشعور بالوحدة شعور حزين يقطع صلة الإنسان بغيره من الناس، ويتسبب في سحب الفرد من معترك الحياة الاجتماعية ويفقد الثقة بالنفس ويشكك في نوايا الآخرين اتجاهه.
- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية فتقول: إنَّ الأصدقاء مفيدين عندما يكون اختيارهم دقيق وعندما تنظر إلى حولك تجد أَنَّ هناك أُناسًا كثيرين يستحقون أنْ نثق بهم ونكوّن معهم علاقات اجتماعية، وإنَّ حاجات نفسية لابد من إشباعها منها الحاجة إلى الاحترام والصداقة واستقبال الحب والاختلاط بالناس وإنَّ زيادة التفاعل والتعاطف وتكوين علاقات طيبة عن طريق تبادل الأفكار

والمشاعر يؤدي إلى إشباع الكثير من الحاجات النفسية منها شعور الفرد بالدعم الاجتماعي الذي يؤدي بدوره إلى الشعور بالأمن والتوافق النفسي والاجتماعي.

- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات المشاركات بالنقاش.
- تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي:

  ما معنى التفاعل الاجتماعي؟
- تقوم المرشدة بتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات.
- تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة موقف تستخدم فيه الأفكار العقلانية لغرض تنمية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

**الجلسة الرابعة عشر/ الختامية**:

| الحاجة | الهدف الخاص | الأهداف السلوكية | العرض | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| معرفة أفراد المجموعة الإرشادية انتهاء التداخل الإرشادي . إنهاء العلاقة الإرشادية | تحقيق الترابط والتكامل في الجلسات الإرشادية السابقة | ان تعرف أفراد المجموعة الإرشادية بأنَّ التداخل الإرشادي قد انتهى. ان تعرف أفراد المجموعة الإرشادية زمان ومكان الاختبار البعدي. | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزنه على نحو جيد.<br>- تقديم ملخص بسيط عن التداخل الإرشادي بفنية دحض الأفكار .<br>- تبليغ الطالبات بنهاية التداخل الإرشادي وتمنيات المرشدة لهن بالنجاح والتوفيق .<br>- تشجيع أفراد المجموعة الإرشادية تطبيق مضمون التداخل الإرشادي في حياتهن والإفادة من التداخل.<br>- تثبيت موعد إجراء الاختبار البعدي (قياس الشعور بالنقص)<br>- توزيع هدايا رمزية للطالبات . | تطلب المرشدة من أفراد المجموعة الإرشادية بيان رأيهن في التداخل ومدى الإفادة منه. | تطلب المرشدة من أفراد المجموعة الإفادة من التداخل الإرشادي وتطبيقه قدر الإمكان في حياتهن اليومية والدراسية . |

**إدارة الجلسة الرابعة عشر**:

- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أَنجزنه على نحوٍ جيد.
- تقدم المرشدة ملخصًا تعرض فيه أهداف التداخل العامة والخاصة وتذكر أفراد المجموعة عن كيفية تصحيح وتعديل الأفكار اللاعقلانية والسلبية التي تؤثر في شخصية الفرد وسلوكه.
- تبلغ الطالبات بنهاية التداخل الإرشادي وتمنيات المرشدة لهنَّ بالنجاح والتوفيق في حياتهن العامة والدراسية.
- تشجيع أفراد المجموعة الإرشادية بتطبيق مضمون التداخل الإرشادي في حياتهن والإفادة من التداخل.
- تقوم المرشدة بتحديد موعد التطبيق البعدي للمجموعين التجريبية والضابطة معًا في يوم الأحد الموافق (2013/4/7).
- تقوم المرشدة بتقديم الحلوى وبعض الهدايا الرمزية لطالبات المجموعة التجريبية للتعبير عن شكر المرشد لهنَّ.
- في نهاية الجلسة ودّع الجميع بعضهم بعضًا متمنين للكل السعادة والنجاح.

## الجلسة الأولى/ الافتتاحية

الوقت: 60دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الانشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| - التعارف المتبادل بين الطالبات والمرشدة.<br>- تعريف طالبات المجموعة(مكان وزمان) الجلسات الإرشادية.<br>-تعريف طالبات المجموعة على الضوابط والتعليمات الخاصة بجلسات الإرشادية. | تهيئة أفراد المجموعة للتفاعل مع التداخل الإرشادي. | -ان يتعرفن الطالبات بالمرشدة لغرض ازالة الحاجز النفسي.<br>-ان يتعرفن الطالبات فيما بينهن.<br>- ان يتعرفن الطالبات على (مكان وزمان) عقد الجلسات الإرشادية.<br>- ان تتعرف الطالبات على طبيعة التداخل والضوابط والتعليمات الخاصة بالجلسات الإرشادية. | - تقوم المرشدة بتعريف اسمها وعملها لطالبات المجموعة.<br>- تقديم طالبات المجموعة أنفسهن أمام المرشدة.<br>- تقوم المرشدة بتقديم الحلوى لطالبات المجموعة الارشادية لخلق جو من الالفة والمرح.<br>- تقوم المرشدة بتحديد مكان وزمان الجلسات الارشادية وحثهم على ضرورة الالتزام بضوابط وتعليمات الجلسات الإرشادية.<br>- فتح باب الحوار والنقاش لطالبات المجموعة بجو من الاحترام والثقة المتبادلة والاهتمام بارائهن حول مكان الجلسات وزمانها.<br>- تزود المرشدة كل طالبة بكراس لتدوين المعلومات والتعليمات لاداء التدريبات البيتية. | -توجه المرشدة الاسئلة الاتية لطالبات المجموعة:<br>- هل توجد طالبة لاتعرف اسم زميلتها او اسم المرشدة ؟<br>-هل توجد طالبة لاترغب بالاشتراك في جلسات التداخل الإرشادي؟<br>- هل توجد طالبة لايناسبها الوقت المخصص للجلسات الارشادية ؟ | |

الملاحق

## الجلسة الثانية / تقديرالذات

الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الانشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبات إلى معرفة معنى تقدير الذات. | تنمية قدرة الطالبات على تحقيق الذات | أنْ تتمكن الطالب من:<br>- معرفة معنى تقدير الذات.<br>- معرفة الخطوات التي تزيد من تقدير الفرد لذاته.<br>- التخلص من الأفكار غير العقلانية. | - تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (تقدير الذات).<br>- تقوم المرشدة بتعريف تقدير الذات وهو ((الشعور بالقيمة والكفاءة الذي يربطه المرء بمفاهيمه وتصوراته عن ذاته))<br>- تقوم المرشدة بكتابة الخطوات التي تزيد من تقدير الفرد لذاته .<br>- تقوم المرشدة بمناقشة افراد المجموعة حول مفهوم تقدير الذات من خلال السؤال الاتي : ماهي الافكار السلبية التي تقلل من قيمة انفسنا ؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الافكار الاعقلانية التي تحد من عدم تقدير الذات .<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكارمن خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم تقدير الذات على سلوك المسترشد .<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم الشكر والثناء للطالبات المشاركات بالنقاش. | تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي لأفراد المجموعة:<br>س) ما معنى تقدير الذات؟<br><br>- تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة موقف تستخدم فيه الأفكار العقلانية لغرض تجاوز حالات ضعف تقدير الذات. |

## الجلسة الثالثة/ التفاؤل

الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الانشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبات الى معرفة معنى التفاؤل<br>حاجة الطالبات الى معرفة كيفية التفاؤل | تنمية الشعور بالتفاؤل. | أنْ تتمكن الطالبات من:<br>- معرفة معنى التفاؤل<br>- التخلص من الأفكار غير العقلانية.<br>- ان يكن متفائلات | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء على الطالبات اللواتي أنجزنه بشكل جيد.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (التفاؤل).<br>- تقوم المرشدة بتعريف التفاؤل والذي نعني به ((هو نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الافضل وينتظر حدوث الخير ويرنو الى النجاح ، ويستبعد ماخلا ذلك ))<br>- تقوم المرشدة بمناقشة افراد المجموعة حول مفهوم التفاؤل من خلال سؤال الاتي : ماهي انطباعتكن عن الظروف الحالية ؟ وما تأثيرها عليكن ؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الافكار الاعقلانية التي تحد من عدم التفاؤل .<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الافكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم التفاؤل على سلوك المسترشد .<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الافكار بافكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم تعزيز المعنوي من خلال ترديد لكلمات المدح والتشجيع للطالبات المناقشات بالجلسة . | تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي : س) ما معنى التفاؤل؟<br>تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من كل طالب كتابه موقف استخدمت فيه الافكار العقلانية التفاؤلية في تجاوزها اوتعاملها مع مواقف الحياة. |

الملاحق

## الجلسة الرابعة/ طلب المساعدة من الآخرين

الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الانشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبات الى معرفة معنى طلب المساعدة.<br><br>حاجة الطالبات إلى معرفة كيفية طلب المساعدة. | التعريف بأهمية طلب المساعدة ممن يمكن لاعتماد عليهم. | أنْ تتمكن الطالبات من:<br>- معرفة معنى طلب المساعدة.<br>- معرفة كيفيه طلب المساعدة.<br>- التخلص من الافكار غير العقلانية<br>- ان يكن قادرات على طلب المساعدة. | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزن التدريب بشكل جيد.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (طلب المساعدة).<br>- تقوم المرشدة بتعريف طلب المساعدة ((هو طلب العون والمشورة ممن يمكن الاعتماد عليهم)).<br>- تقوم المرشدة بمناقشة افراد المجموعة حول طلب المساعدة من خلال السؤال الاتي : اذا واجهتك مشكلة (دراسية – أسرية) وليس لديك قدرة على حلها فهل تطلبين المساعدة من الاخرين ؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الافكار اللاعقلانية التي تحد من عدم طلب المساعدة .<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الافكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم طلب المساعدة على سلوك المسترشد.<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الافكار بافكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات المشاركات بالنقاش. | تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الاتي :<br>س) ما معنى طلب المساعدة؟<br><br>تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من كل طالبة ذكر موقف قامت بطلب المساعدة من الآخرين مع ذكر أهم الصعوبات التي واجهتها خلال طلب المساعدة وكيف تمت معالجتها. |

الملاحق

## الجلسة الخامسة/ حل المشكلةبالتفكيرالعلمي

الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الانشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبات الى معرفة معنى حل المشكلة بالتفكير العلمي. | تنمية قدرة الطالبات على حل المشكلة. | أنْ تتمكن الطالبات من:<br>- معرفة معنى حل المشكلة<br>- معرفة معنى التفكير العلمي<br>- التخلص من الأفكار غير العقلانية<br>- ان يكن قادرات على حل مشكلاتهن | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزن التدريب بشكل صحيح.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (حل المشكلة بالتفكير العلمي).<br>- تقوم المرشدة بتعريف حل المشكلة، والذي نعني به ((توقع القدرة على استخدام خطوات علمية للتغلب على مشكلة ما))<br>- تقوم المرشدة بتعريف التفكير العلمي وهو ((ان يكون التفكير موضوعي ومنطقي ويستطيع الفرد تطبيق العلم على نفسه وعلى الآخرين)).<br>- تقوم المرشدة بمناقشة افراد المجموعة حول مفهوم (حل المشكلة بالتفكير العلمي) من خلال السؤال الاتي: كيف نحل المشاكل التي تواجهنا ؟ وهل للتفكير العلمي دور في ذلك ؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الافكار التي تحد من عدم القدرة على حل المشكلة.<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الافكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير حل المشكلات بطريقة غير عقلانية على سلوك المسترشد.<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الافكار بافكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات المشاركات في النقاش. | تقوم المرشدة بتوجيه الأسئلة الآتية :<br>س) ما معنى حل المشكلة؟<br>س) مامعنى التفكير العلمي؟<br><br>تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات | تطلب المرشدة من كل طالبة كتابه موقف تعرضت فيه لمشكلة (اجتماعية - دراسية) وطرائق حل المشكلة ليتم مناقشتها كواجب بيتي في الجلسة القادمة |

الملاحق

**الجلسة السادسة/ الإقناع** الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الانشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبات الى تعلم اسلوب الإقناع. | تنمية قدرة الطالبات على تعلم اسلوب الإقناع. | أنْ تتمكن الطالبات من:<br>- معرفة معنى الإقناع.<br>- معرفة الخطوات التي تساعد على الإقناع.<br>- التخلص من الأفكار غير العقلانية.<br>- أنْ يكن قادرات على الإقناع. | - متابعه التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزنه على نحو جيد.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (الإقناع)<br>- تقوم المرشدة بتعريف الإقناع (( وهو عملية فكرية وشكلية يحاول فيها الطرفين التاثير على الاخر وإخضاعه لفكرة أو رأي))<br>- تقوم المرشدة بكتابة الخطوات التي تساعد على الإقناع.<br>- تقوم المرشدة بمناقشة افراد المجموعة حول مفهوم الاقناع من خلال السؤال الاتي : هل لديك القدرة على اقناع الاخرين ؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الافكار اللاعقلانية التي تحد من عدم القدرة على الاقناع .<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الافكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم القدرة على الاقناع على سلوك المسترشد.<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الافكار بأفكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم الشكر والثناء للطالبات المشاركات بالنقاش. | تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي :<br>س) ما معنى الإقناع؟<br><br>تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من الطالبات ذكر موقف كانت لديها القدرة فيه على إقناع الآخرين. |

الملاحق

## الجلسة السابعة/ التواضع

الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الأنشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبة إلى أنْ تكون متواضعة | تنمية التواضع لدى الطالبات | أنْ تتمكن الطالبات من:<br>- معرفة معنى التواضع<br>- التخلص من الافكار غير العقلانية.<br>- ان يكن متواضعات | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء على الطالبات اللواتي أنجزنه بشكل صحيح<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (التواضع).<br>- تقوم المرشدة بتعريف التواضع والذي نعني به ((عدم التعالي والتكبر على الناس))<br>- تقوم المرشدة بمناقشة افراد المجموعة حول مفهوم التواضع من خلال السؤال الاتي : ماهي الافكار التي تجعل الانسان متكبر ؟<br>تقوم المرشدة بتحديد الافكار اللاعقلانية التي تحد من عدم التواضع.<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الافكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم التواضع على سلوك المسترشد .<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الافكار بافكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات اللواتي شاركن في الجلسة. | تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الاتي : س) ما معنى التواضع؟<br><br>تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من كل طالبة ذكر موقف عن دور التواضع في تجاوز المواقف الحياتية. |

الملاحق

## الجلسة الثامنة/ المثابرة

الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الانشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| معرفة معنى مفهوم المثابرة. | تنمية قدرة الطالبات على المثابرة. | أنْ تتمكن الطالبات من:<br>- معرفة معنى المثابرة<br>- معرفة الخطوات التي تقود الى امتلاك عادة المثابرة<br>- التخلص من الأفكار غير العقلانية.<br>- ان يكن مثابرات | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزنه على نحو جيد.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورةوهو (المثابرة).<br>- تقوم المرشدة بتعريف المثابرة (( وهي الصبر على تحقيق الهدف والاستمرار بالعمل))<br>- تقوم المرشدة بذكر الخطوات التي تقود إلى امتلاك عادة المثابرة.<br>- تقوم المرشدة بمناقشة أفراد المجموعة حول مفهوم المثابرة بالسؤال الآتي : هل لديك القدرة على المثابرة ؟<br>- وتقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم المثابرة.<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الأفكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم المثابرة على سلوك المسترشد.<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الافكار بافكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات المشاركات بالنقاش . | تقوم المرشدة بتوجيه الأسئلة الآتية:<br>س) ما معنى المثابرة؟<br>س) ما هي الخطوات التي تقود إلى امتلاك عادة المثابرة؟<br>تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من كل طالبة أنْ تستشهد بموقف كانت به مثابرة وحققت أهدافها. |

الملاحق

## الجلسة التاسعة/ الثقة بالنفس

الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الانشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبات إلى تنمية الثقة بالنفس | مساعدة الطالبات على كيفية تنمية الثقة بالنفس. | أنْ تتمكن الطالبات من:<br>- معرفة معنى الثقة بالنفس<br>- التخلص من الأفكار غير العقلانية.<br>- ان يكن واثقات من انفسهن | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء على الطالبات المتميزات.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة، وكتابته على السبورة وهو (الثقة بالنفس).<br>- تقوم المرشدة بتعريف الثقة بالنفس ((وهي سمة من سمات تكامل شخصية التي بواسطتها يستطيع الفرد مواجهة الآخرين والاعتماد على النفس والبدء بممارسة اعماله دون خوف وقلة الشعور بالنقص او الخجل من الآخرين)).<br>- تقوم المرشدة بمناقشة افراد المجموعة حول مفهوم الثقة بالنفس بالسؤال الآتي: ما هي الأفكار التي تزعزع ثقتنا بانفسنا ؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم الثقة بالنفس.<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الافكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم الثقة بالنفس على سلوك المسترشد .<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الافكار بافكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم عبارات تعزيزية إيجابية للطالبات المشاركات مثل: (أحسنت، وبارك الله فيك). | توجه المرشدة السؤال الآتي لأفراد المجموعة س) ما معنى الثقة بالنفس؟<br><br>تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من كل طالبة ذكر موقف استطاعت من خلاله التصرف بثقة عالية . |

## الجلسة العاشرة/ تحمل المسؤولية

الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الانشطة المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبات إلى تحمل المسؤولية | تنمية روح المسؤولية لدى الطالبات | أنْ تتمكن الطالبات من:<br>- معرفة معنى تحمل المسؤولية.<br>- معرفة الخطوات التي تساعد على تحمل المسؤولية<br>- التخلص من الأفكار غير العقلانية<br>- ان يتحملن المسؤولية . | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزن التدريب بشكل جيد.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (تحمل المسؤولية).<br>- تقوم المرشدة بتعريف تحمل المسؤولية (( وهو الشعور بضرورة انجاز ومتابعة الاعمال المكلف بها الشخص واخذها على عاتقه دون الاعتماد على الاخرين ))<br>- تقوم المرشدة بكتابة الخطوات التي تساعد على تحمل المسؤولية.<br>- تقوم المرشدة بمناقشة افراد المجموعة حول مفهوم تحمل المسؤولية بالسؤال الاتي : هل لديك قدرة على تحمل المسؤولية ؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم تحمل المسؤولية.<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الافكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم تحمل المسؤولية على سلوك المسترشد.<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات اللواتي شاركن بالمناقشة. | تقوم المرشدة بتوجيه الاسئلة الآتية:<br>س) ما معنى تحمل المسؤولية؟<br>س )ماهي الخطوات التي تساعد على تحمل المسؤولية؟<br><br>تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات | تطلب المرشدة من الطالبات إعطاء آرائهن في حالة طلب المشاركة في القيام بمهرجان فني داخل المدرسة وما هي الخطوات المناسبة والواجب التحلي بها . |

الملاحق

## الجلسة الحادية عشر/ اتخاذ القرار

الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسة | الأهداف السلوكية | الانشطه المقدمة | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبات الى القدرة على اتخاذ القرار. | تنميه قدره الطالبات على اتخاذ القرار. | أنْ تتمكن الطالبات من :<br>- معرفة معنى اتخاذ القرار.<br>- معرفة خطوات اتخاذ القرار<br>- التخلص من<br>- الأفكار غير العقلانية.<br>- ان يكن قادرات على اتخاذ القرار. | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزن التدريب بشكل جيد.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (اتخاذ القرار).<br>- تقوم المرشدة بتعريف اتخاذ القرار((وهو قابليه وامكانيه الفرد على اتخاذ افضل الحلول في الوقت المناسب))<br>- تقوم المرشدة بكتابه الخطوات التي تساعد على تخاذ القرار.<br>- تقوم المرشدة بمناقشه أفراد المجموعة حول مفهوم اتخاذ القراربالسؤال الاتي:هل لديك القدره على اتخاذ القرار؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم القدره على اتخاذ القرار.<br>- تقوم المرشد بنقد تلك الافكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم القدرة على اتخاذ القرارعلى سلوك المسترشد.<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الافكاربافكار عقلانيه.<br>- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات المشاركات بالمناقشة. | تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي:<br>س) ما معنى اتخاذ القرار؟<br>تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من أفراد المجموعة التسجيل على ورقة ثلاث قرارات مهمة تم اتخاذها في حياتهنَّ. |

الملاحق

## الجلسة الثانية عشر/ تأكيد الذات

الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | الهدف الخاص | الأهداف السلوكية | العرض | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبات إلى تأكيد الذات | تنمية قدرة الطالبات على تحقيق الذات | أنْ تتمكن الطالبة من:<br>- معرفة معنى تأكيد الذات<br>- تنمية إمكانيتها وقدراتها في مواجهة مشكلات الحياة بثقة عالية<br>- التخلص من بعض الافكار غير عقلانية. | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزن التدريب بشكل جيد.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (تأكيد الذات).<br>- تقوم المرشدة بتعريف تاكيد الذات (( هي قدرة الفرد على التعبير الملائم لفظا وسلوكا عن مشاعره وافكاره وارائه اتجاه الاشخاص والمواقف من حوله ))<br>- تقوم المرشدة بمناقشة افراد المجموعة حول مفهوم تاكيد الذات من خلال السؤال الاتي : هل لديك القدرة على اثبات نفسك امام الاخرين ؟<br>- تقوم المرشدة بتحيد الافكار الاعقلانية التي تحد من عدم تاكيد الذات .<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الافكار من خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم تأكيد الذات على سلوك المسترشد .<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الافكار بافكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات اللواتي شاركن في الجلسة. | تقوم المرشدة بتوجيه السؤال الآتي:<br>س) ما معنى تأكيد الذات؟<br>- تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة موقف تستعمل فيه ترديد عبارات لغرض تأكيد الذات والسيطرة على الموقف ومواجهة مواقف الحياة. |

## الجلسة الثالثة عشر/ التفاعل الاجتماعي

الوقت: 45 دقيقة

| الحاجة | هدف الجلسه | الأهداف السلوكية | الانشطه المقدمه | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| حاجة الطالبة إلى التفاعل الاجتماعي | تنمية الشعور بالتفاعل الاجتماعي | - أنْ تتمكن لطالبات من:<br>- معرفة معنى التفاعل الاجتماعي.<br>- التخلص من بعض الأفكار غير العقلانية.<br>- ان يكن اجتماعيات | - متابعة التدريب البيتي وتقدم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزن الواجب بشكل صحيح.<br>- تقوم المرشدة بتقديم موضوع الجلسة وكتابته على السبورة وهو (التفاعل الاجتماعي)<br>- تقوم المرشدة بتعريف التفاعل الاجتماعي((وهو التعايش مع الاخرين والاختلاط معهم على مستوى العمل والحياه العامه بموده والفه وهذه عمليه اساسيه في حياة الأفراد))<br>- تقوم المرشدة بمناقشه أفراد المجموعة حول مفهوم التفاعل الاجتماعي بالسؤال الاتي:هل لديكن علاقات صداقه ضمن محلتكم؟<br>- تقوم المرشدة بتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تحد من عدم التفاعل الاجتماعي.<br>- تقوم المرشدة بنقد تلك الافكارمن خلال إظهار سلبيات وتأثير عدم التفاعل الاجتماعي على سلوك المسترشد.<br>- تقوم المرشدة باستبدال تلك الافكار بأفكار عقلانية.<br>- تقوم المرشدة بتقديم التعزيز الاجتماعي للطالبات المشاركات بالنقاش . | تقوم المرشدة بتوجيه الأسئلة الآتية:<br>س) ما معنى التفاعل الاجتماعي؟<br>- تلخيص ما دار في الجلسة وتحديد الايجابيات والسلبيات. | تطلب المرشدة من كل طالبة كتابة موقف استخدمت فيه الافكار العقلانية لغرض تنمية التفاعل الاجتماعي مع الاخرين . |

الملاحق

## الجلسة الرابعة عشر/ الختامية

الوقت: 60 دقيقة

| الحاجة | الهدف الخاص | الأهداف السلوكية | العرض | التقويم | التدريب البيتي |
|---|---|---|---|---|---|
| معرفة افراد المجموعة الارشادية انتهاء التداخل الارشادي . نهاء العلاقة الارشادية | تحقيق الترابط والتكامل في الجلسات الإرشادية السابقة | ان تعرف افراد المجموعة الارشادية بان التداخل الارشادي قد انتهى<br>ان تعرف افراد المجموعة الارشادية زمان ومكان الاختبار البعدي | - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للطالبات اللواتي أنجزنه على نحو جيد.<br>- تقديم ملخص بسيط عن التداخل الارشادي بفنية دحض الافكار .<br>- تبليغ الطالبات بنهاية التداخل الارشادي وتمنيات المرشدة لهن بالنجاح والتوفيق .<br>- تشجيع أفراد المجموعة الإرشادية تطبيق مضمون التداخل الارشادي في حياتهن والافادة من التداخل.<br>- تثبيت موعد اجراء الاختبار البعدي (قياس الشعور بالنقص )<br>- توزيع هداية رمزية للطالبات . | تطلب المرشدة من أفراد المجموعة الإرشادية بيان رأيهن في التداخل ومدى الإفادة منه. | تطلب المرشدة من افراد المجموعة الاستفادة من التداخل الارشادي وتطبيقه قدر الامكان في حياتهن اليومية والدراسية . |

الملاحق

*Republic of Iraq*
*Ministry of Higher Education and Scientific Research*
*Diyala University*
*College of Education for Human Sciences*
*Department of Educational and Psychological Sciences*

# *Overlap indicative to refute ideas to reduce the sense of inferiority among orphan students in Secondary school*

***An MA Thesis***
***Submitted to the Council of the College of Education for the Humanities at the University of Diyala, in Partial Fulfillment for the Requirements of the Degree of a Master of Education in Guidance and counseling.***

***Submitted by the student***

***Mithaq Dhahir Felayeh***

***Supervised by***

***Prof.***

***Adnan Mahmood Abbas Al Mahdawi***

**2013 A.D.** **1434 A.H.**

## *Abstract*

The current research aims at identifying:

1. The level of inferiority among orphan students.
2. The effect of the technical indicative interference to refute ideas in order to reduce the feelings of inferiority of the female orphans in secondary school. This was verified through the following assumptions:
    1. There were No statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the sorts of scores of the controlled group and the scale of inferiority.
    2. There were No statistically difference at the level of significance (0.05) between the sorts of scores of the experimental group before and after applying indicative interference on the scale of inferiority.
    3. There were No statistically difference at the level of significance (0.05) sorts of scores of the experimental and the controlled group in the post-test on a scale sense of inferiority.

To achieve this, the current research adopted two tools which are the scale of the sense of inferiority and the scale of overlapped indicative prepared in accordance with the technical refuted ideas which were prepared by the researcher.

The scale of inferiority comprised in its final form (40) items with (4) alternative for each one thus the assumed average would be (100) scores.

The experimental method was adopted to verify the hypotheses. The research sample consisted of (20) orphan students who received the highest grades of the test. They were distributed randomly into two groups: experimental and controlled with (10) students per group.

The experimental group was exposed to overlapped indicative prepared according to the technical refuted ideas over (14) session lasted for (6) weeks. Meanwhile the controlled group was left without exposure to any indicative interference.

In order to address the research data , several statistical methods have been adopted including: Pearson correlation and Tai test for two independent samples, and Mann-Whitney test, and Elkolsen, Chi

square, Fakronbakh equation. The results of the current research showed:

1. There are No statistically significance difference at the level of significance (0.05) between the sorts of scores of the controlled group in the pre- test and the Post test on the scale of the feeling of inferiority.
2. There are statistically significance difference at the level of significance (0.05) between the sorts of scores of the experimental and controlled group before and after applying the overlapped indicative scale of the feeling of inferiority.
3. There are statistically significance difference at the level of significance (0.05) between the sorts of scores of the experimental and controlled group in the post –test on a scale of the feeling of inferiority.

The results showed that the overlapped indicative technical refuted ideas have an effect in reducing the sense of inferiority among orphan students in secondary schools. In the light of the research and conclusions the researcher made a number of recommendation and pedagogical implications.