خدمات أكاديمية
كفاءات وطنية
معايير عالمية
دراسة
للاستشارات والدراسات والترجمة
UNIVERSITY
drasah1
www.drasah.com
00966555026526
00966560972772
info@drasah.com

خدماتنا

شركة دراسة
للاستشارات و الدراسات والترجمة

- توفير المراجع العربية والأجنبية
- التحليل الاحصائي وتفسير النتائج
- الاستشارات الأكاديمية
- جمع المادة العلمية
- الترجمة المعتمدة

drasah1
info@drasah.com
00966555026526
00966560972772
drasah.com

دراسة
للاستشارات والدراسات والترجمة
تواصل معنا
00966555026526
00966560972772
متواجدون على مدار الســـاعة

أثر برنامج إرشاد جمعي مستند على السيكودراما في خفضِ القلقِ والمعتقداتِ اللاعقلانيةِ لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في الأردن.

إعداد

ميس أحمد ابراهيم البوريني

إشراف

الدكتور ثائر أحمد غباري.

أستاذ مشارك

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد التربوي

كلية الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية

الزرقاء – الأردن

24/10/2019

الملخص

أثر برنامج إرشاد جمعي مستند على السيكودراما في خفضِ القلقِ والمعتقداتِ اللاعقلانيةِ لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في الأردن.

إعداد

ميس أحمد ابراهيم البوريني

إشراف

الدكتور ثائر أحمد غباري.

أستاذ مشارك

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر برنامج إرشاد جمعي مستند على السيكودراما في خفضِ مستويات القلقِ والمعتقداتِ اللاعقلانيةِ لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في الأردن. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة، تم تقسيمهن بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (ن=15) طالبة، ومجموعة ضابطة (ن=15)، تلقت المجموعة التجريبية برنامج إرشادي مستند على السيكودراما تكون من (14) جلسة، أما المجموعة الضابطة فلم تتلق أي برنامج.

ولتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس القلق والذي اشتمل (50) فقرة، ومقياس المعتقداتِ اللاعقلانيةِ (52) فقرة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس القلق، ومقياس المعتقداتِ اللاعقلانيةِ لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفضِ القلقِ والمعتقداتِ اللاعقلانيةِ. كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي القلق والمعتقداتِ اللاعقلانيةِ بين القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على ثبات فاعلية البرنامج الإرشادي لدى عينة الدراسة التجريبية في قياس المتابعة.

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات ومن أهمها: تدريب المرشدين والمرشدات والقائمين على العملية التربوية على برنامج الإرشاد المستند على السيكودراما.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشاد جمعي، السيكودراما، القلقِ، المعتقداتِ اللاعقلانيةِ.

Abstract

Effect of a Group Counseling Program Based on Psychodram in Reducing Anxiety and Irrational Beliefs among a Sample of Secondary Stage Female Students in Jordan.

Prepared by:

Mais Ahmad Ibraheem Al-Bourini

Supervised by:

Dr. Tha'er Ahmad Ghbari

Associate Professor

This study aimed at identifying the effect of aGroup Counseling Based on Psychodrama program on reducing anxiety and irrational beliefs among a sample of the secondary stage female students in Jordan. The study applied the quasi experimental method, and the sample consisted of (30) female students. They were distributed equally over two groups: experimental group (n=15), and control group (n=15). The experimental group received a psychodrama-based counseling program which consisted of (14) sessions, meanwhile, the control group did not receive any program.

To achieve the study objective, the study used anxiety scale consisting of (50) items, and irrational beliefs scale consisting of (52) items.

The results showed statistically significant differences at (α=0.5) level between the mean of the experimental and control group degrees in the post measurement on the anxiety scale and irrational beliefs scale, in favor of the experimental group, which indicate the effectiveness of the counseling program in reducing the anxiety and irrational beliefs. On the other hand, there were no statistically significant differences at (α=0.5) level among the mean of the experimental and control group degrees between the post and follow-up measurements, which indicates the effective reliability of the counseling program among the experimental study sample in the follow-up measurement.

In the light of these results, the researcher offered several recommendations, most important are as follows: training the male and female counselors as well as officials of the educational process on the psychodrama-based counseling program.

Keywords: Group counseling program, psychodrama, anxiety, irrational beliefs.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
صفحة الغلاف.....	أ
قرار لجنة المناقشة.....	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير.....	د
فهرس المحتويات.....	هـ
فهرس الجداول.....	ز
فهرس الملاحق.....	ط
ملخص الدراسة باللغة العربية.....	ي
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	
مقدمة.....	2
مشكلة الدراسة.....	7
أسئلة الدراسة وفرضياتها	9
أهمية الدراسة.....	9
حدود الدراسة.....	11
مصطلحات الدراسة.....	11
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة	
الأدب النظري.....	15
الدراسات السابقة.....	56
التعليق على الدراسات السابقة.....	66
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	
منهج الدراسة.....	69
أفراد الدارسة.....	69
أدوات الدراسة وصدقها وثباتها.....	73
متغيرات الدراسة.	88
إجراءات الدراسة.....	89
المعالجة الإحصائية.....	91

الفصل الرابع: نتائج الدراسة	94
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة	
مناقشة الفرضيات.....	104
التوصيات.	113
قائمة المراجع	
قائمة المراجع العربية.	114
قائمة المراجع الأجنبية.	119
قائمة الملاحق.....	135
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.....	197

الفصل الأول

- **مقدمة الدراسة.**
- **مشكلة الدراسة.**
- **سؤال الدراسة وفرضياتها.**
- **أهداف الدراسة.**
- **أهمية الدراسة.**
- **حدود الدراسة.**
- **التعريفات الاصطلاحية والإجرائية.**

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

تعد المرحلة الثانوية مرحلة متميزة في حياة الطلبة، إذ تتزامن مع مرحلة المراهقة التي تتسم بالتغيرات النمائية والاجتماعية، بما في ذلك التحولات البيولوجية للبلوغ، والانتقال التعليمي من المدرسة الأساسية إلى الثانوية، والتحولات النفسية التي تصاحب ظهور الحياة الجنسية . ووفقاً لمنظمة الصحة العالمية (2016) توصف المراهقة بكونها الفترة بين مرحلة الطفولة والبلوغ؛ بما في ذلك الأعمار من (10–19) سنة تكون موجهة نحو الاستقلال والنضج (World Health Organization 2016,.علاوة على ذلك، تنطوي مرحلة المراهقة على عدة سنوات من عدم الاستقرار النفسي والاجتماعي (Weiner, 1992) .

وبسبب أهمية المقارنة الاجتماعية في هذه الفئة العمرية، يمكن أن تكون التغيرات الجسدية الناتجة عن سن البلوغ مشكلة للمراهقين (Summers–Effler , 2004). كما يمكن أن لا تكون بيئة المدرسة الثانوية مناسبة للاحتياجات النمائية للمراهقين بسبب هيكلها ومعايير العلاقات مع كل من المعلمين والأقران (Eccles & Roeser. 2009). وتشمل التهديدات التي تواجه المراهقين التحول في العمليات المعرفية، وزيادة الأحداث المجهدة مثل التغيرات في العلاقات مع أفراد الأسرة، ومجموعة الأقران، والعلاقات الاجتماعية (Graber, 2004). ونتيجة لهذه التغييرات، قد يواجه المراهقون انحدارًا في قيمة الذات، وصعوبات في استيعاب مجموعة الأقران، والمنافسة، والمقارنة الاجتماعية، وانخفاض

في الدافع الأكاديمي والإنجاز، وفي الحالات القصوى التسرب المدرسي (Reynolds & Juvonen, 2012؛ Summers-Effler, 2004؛ Eccles & Roeser, 2003؛ Fenzel , 2000).

ويشير باسكن وآخرون (Baskin. et al 2010) إلى معاناة بعض المراهقين في المدارس الثانوية من المشاكل الصحية والأكاديمية والعقلية، بما في ذلك الغضب ومشاكل السلوك ومشاكل التعلم والمهارات الاجتماعية والقلق. ويؤكد ميركانجاز وآخرون (Merikangas, et al.2010) أن حوالي (20%) من الشباب يعانون من ضعف شديد بسبب الاضطراب العقلي، مع أعلى معدلات انتشار لاضطرابات القلق، تليها اضطرابات السلوك، ثم اضطرابات المزاج، ويزداد خطر الإصابة باضطراب القلق خلال مرحلة المراهقة (Kaltiala-Heino, et a 2003 ؛ Merikangas et al.2010). كما يؤكد بيسيدو وكنابي وبين (Beesdo, Knappe & Pine, 2009) أن نسبة انتشار اضطرابات القلق بين المراهقين تتراوح بين (15% - 20%). وتتصف اضطرابات القلق بزيادة الخوف تحسبًا لوضعية قد تكون حقيقية أو متخيلة وتؤدي إلى تجنب الحدث American Psychiatric Association, 2013).

ويعد القلق أكثر غموضاً من الخوف، ويكون على شكل توقع خطر وقد يظهر من خلال الكبت (Ohman, 2008). ويؤكد موشي وجيرالد (Moshe & Gerald, 2011) على اعتبار القلق الدافع الرئيسي للاضطرابات العقلية السيكولوجية التي تؤثر سلباً على الطلبة، سواءً على التحصيل الدراسي أو الخوف من المستقبل أو علاقتهم الاجتماعية.

واعتبر فرويد، 1936 المشار إليه في شنج (Ching, 2013) أن القلق: "الشعور بخطر"، ويصف هورويتز وآخرون (Horwitz,et al. 1986: P 16) القلق بأنه "شعور بالتوتر، يرافقه إثارة

للجهاز العصبي اللاإرادي". ويضيف ألوي وآخرون (Alloy, riskind, & manos, 2005) بأن القلق شعور بالتوتر وإدراك متنامٍ بوجود تهديدات غامضة موجودة في المستقبل. ويرتبط القلق بأحد الأعراض الستة التالية: (1) الشعور بالأرق أو الارتباك (2) الشعور بالتعب (3) صعوبة في التركيز (4) الشعور بالتهيج (5) توتر العضلات (6) اضطراب النوم Beesdo, Knappe, & Pine, (2009).

ونتيجة لما يمر به المراهقون من أحداث حياتية، ومحاولة منهم لإثبات ذواتهم قد يواجهون الكثير من بالمعتقدات اللاعقلانية، ويربط بيواكيقلو وكوكك (Boyacioglu & Kucuk, 2011) القلق بالمعتقدات اللاعقلانية ويؤكدان على أن الأفكار والمعتقدات والألفاظ الذاتية التي ترتبط بتقييم الأحداث على نحو كارثي، أو تقييم الذات باعتبارها لا تستحق الاحترام، تؤدي إلى القلق. ومن جهة أخرى يشير دانيال وآخرون (Daniel, Steven, & Albert, 2010) إلى العلاقة ما بين الافكار اللاعقلانية والضغوط النفسية من جهة والقلق من جهة أخرى.

ويؤكد أليس (Ellis) أن المعتقدات اللاعقلانية هي أفكار ومعتقدات تخلو أساسا من العقلانية والمنطق السليم وأن البعض يتبنى أهدافاً غير واقعية، بل مستحيلة وغالباً ما تتصف بالكمال، خصوصاً تلك الأهداف التي تظهر على شكل رغبة الفرد أن يكون محبوباً ومقبولاً من كل المحيطين به وأن يكون كاملاً فيما ينجز من أعمال وأن لا يتعرض للإحباط في كل ما يريد، وبالرغم من كثرة الأدلة التي تثبت عدم صحة هذه المعتقدات والأفكار واستحالة تحقيقها فإن بعض الأفراد لا يتخلون عنها ويتمسكون بها (الريحاني،1985).

ومن هنا تُعرّف المعتقدات اللاعقلانية بكونها "الأفكار غير المنطقية التي تتميز بالمبالغة والتهويل والتهوين في تفسيرها للحدث والتي تعيق الفرد في حياته اليومية وتسبب له اضطراباً نفسياً (Ellis,1977,p:18). كما تُعرّف المعتقدات اللاعقلانية بأنها: المواقف والقيم التي يحتفظ بها الناس دون أي دليل موضوعي (Malhotra & Kaur, 2016,p: 1).

ويرى ريدجواي (Rigdway, 2000) أن المعتقدات اللاعقلانية هي الأفكار والمعتقدات المشوهة التي تسبب ضائقة نفسية. وفقاً لذلك، فإن المشاعر السلبية المزعجة التي يعاني منها الفرد فيما يتعلق بالحدث لا تنتج عن الحدث نفسه، بل عن وجهات نظر غير واقعية وغير منطقية ومعتقدات وأفكار حول الحدث.

وقد أدرج بيك (1976) العديد من المعتقدات والأفكار غير العقلانية والتي غالباً ما يمتلكها الأفراد وتجعلهم منزعجين ، منها: التعميم الزائد وتوقع الكارثة. وترى نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ألبرت أليس (Albert Ellis) أن معتقدات الإنسان ومواقفه الذهنية الخاطئة تجاه نفسه والآخرين والحياة هي حجر الزاوية في الاضطرابات العصابية ؛ Bernard & Beck, 1976 .(Pires, 2006)

وقد تعددت واختلفت أساليب التدريب والإرشاد والعلاج الجمعي باختلاف النظريات أو الاتجاهات النظرية المتعلقة بالقلق والمعتقدات اللاعقلانية، وتعد السيكودراما أو التمثيل النفسي المسرحي أو الدراما النفسية من أشهر الأساليب وأهم تقنيات الإرشاد الجمعي والعلاجي. وتعد السيكودراما (Psychodrama) التي أوجدها مورينو (1889–1974) أول طريقة معروفة للعلاج النفسي الجماعي، وتمارس في أكثر من (100) دولة، ومعتمدة بالكامل كعلاج نفسي من قبل مجلس

المملكة المتحدة للعلاج النفسي United Kingdom Council for Psychotherapy.(UKCP) بالإضافة إلى العديد من الجمعيات الوطنية والإقليمية في جميع أنحاء العالم، وقد ساهمت في الأفكار والتقنيات المستخدمة في العديد من أشكال العلاج النفسي (Holmes, Karp, & Watson, 1994).

ويؤكد شيب وكلارك (Chip & Clark, 2010) أن السيكودراما طريقة علاجية شاملة تعتمد على قوة العلاج النفسي، حيث يتم مساعدة الناس على تفعيل واستكشاف المواقف من حياتهم الخاصة الماضي والحاضر والمستقبل. كما أن السيكودراما طريقة علاجية تساعد المشاركين على إعادة تشكيل مشاكلهم النفسية والاجتماعية، بدلاً من مجرد التحدث عنها Kazem &, Amin, (2016). وتظهر الدراسات عن الدراما النفسية أنها تُحسن من التعبير الذاتي (Hecker 1978؛ Milosevic, 2000). بالإضافة إلى ذلك، تساعد المراهقين على تحقيق التنفيس، واكتساب المعرفة، واختبار الواقع، وتطوير أفكار أكثر عقلانية (Hamamcı , 2006؛ Fong , 2006 ؛ Reis, Quayle & Brett, 2008). وأفادت كيبر (Kipper ,2002) أن السيكودراما عند دمجها مع التقنيات المعرفية تقلل من المعتقدات والأفكار اللاعقلانية.

ويؤكد إكلس ومجلي (Eccles & Midgley, 1989) أن المدارس لا توفر البيئة المناسبة للاهتمام بالمراهقين واضطراباتهم، وكذلك احتياجاتهم العاطفية والمعرفية والاجتماعية وبالتالي؛ كان لزاماً على المدارس التكيف مع هذه التغييرات التي تطرأ على الطلبة في سن المراهقة من أجل توفير السياق الاجتماعي الداعم لهم.

وبناءاً على ما سبق، يتبين أن أحد أبرز الأمور التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية وتنعكس على حياتهم النفسية والاجتماعية، القلق والمعتقدات اللاعقلانية؛ لذا جاءت هذه الدراسة في محاولة لدراسة إمكانية الحد من القلق والمعتقدات اللاعقلانية لدى طالبات الصف الأول الثانوي عن طريق إعداد برنامج ارشادي يعتمد على السيكودراما، بطريقة تعبر فيها الطالبات عن احتياجاتهن وإمكاناتهن ومشاعرهن وسلوكهن وتفاعلهن ومخاوفهن وطموحهن بشكل عفوي.

مشكلة الدراسة:

يعد الإجهاد التربوي والاجتماعي بين المراهقين من قبل كثير من الخبراء نقطة متأزمة في الحياة المدرسية والتي ينشأ عنها الكثير من المشكلات (Benson et al., 2000; Rimer, 2007 Ross & Driscoll, 2006) إذ أن المعلمين في المدارس الثانوية، يكافحون للحفاظ على النظام والانضباط للتخفيف من السلوكيات السلبية بين طلبتهم. وفي مرحلة المراهقة الحرجة، غالباً ما تأخذ الحياة منعطفاً جذرياً حيث يظهر الطلبة مستويات عالية من التوتر والقلق والمعتقدات اللاعقلانية ذات علاقة ببداية سن البلوغ، وضغط الوالدين، وقضايا الأسرة، والاختبارات المدرسية.

يتعرض المراهقون الذين يعانون من هذه الاضطرابات إلى مخاطر عالية ومشاكل تهدد الصحة العقلية وتعيق لديهم الناحية النمائية. إنهم عادة ما يعانون من اضطرابات عاطفية وسلوكية، وضعف اجتماعي، وضعف في قدرتهم على إنجاز المهام اليومية، وضعف الأداء الأكاديمي. فإذا لم يحصلوا على العلاج المناسب، فغالباً ما ستستمر اضطرابات القلق لديهم (Pine, Cohen, Gurley, Brook, & Ma, 1998).

ويشير بلانكو وآخرون(Blanco, et al, 2015) أنه بالإضافة إلى الأداء الأكاديمي الأكثر تأثراً في كثير من الأحيان، فالمراهقون الذين يعانون من اضطرابات القلق يعانون عادة من الشعور بانخفاض قيمة الذات والمفهوم الاجتماعي.

وقد قدم المعهد الوطني للصحة العقلية تقريراً عن المراهقين، حيث أشار إلى أن الذين تتراوح أعمارهم بين (13–18) عامًا لديهم 25٪ من اضطرابات القلق، ويتم تشخيص 5.9 ٪ منهم اضطراب شديد القلق اعتبارًا من عام 2017 (Merikangas et al,2010). كما أن ظهور أنماط من التفكير غير السوي والبعيد عن المنطق لدى هؤلاء المراهقين قد يؤدي إلى سوء التكيف؛ لذا من المرجح أن تكون أعراض الاضطرابات الخارجية أكثر قابلية للملاحظة. ومع ذلك، غالباً ما يتم التغاضي عن المراهقين الذين يعانون من اضطرابات داخلية مثل القلق، وما يحملونه من معتقدات لاعقلانية (Papandrea & Winefield, 2011).

ومن هنا تأتي مهمة المدرسة في حماية هؤلاء المراهقين وتقديم الدعم لهم. لكن ليس هذا هو الحال، فقد أكد سولد وآخرون (Suldo, Friedrich, & Michalowski, 2010) أن هناك متغيرات تعوق قدرة المدرسة على توفير الصحة النفسية والتي تتمثل في عدم وجود دعم من إدارة المدرسة، وعدم كفاية الوقت.

وإزاء هذه المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية والمتعلقة بالقلق والمعتقدات اللاعقلانية، جاءت فكرة هذه الدراسة في محاولة لمسايرة الاتجاهات المعنية بأساليب الإرشاد الجمعي المستند إلى السيكودراما ، وتوفير قدر من المعلومات الأساسية للمهتمين باستخدام البرامج الإرشادية في المدارس الثانوية. وتكمن مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن أثر برنامج إرشاد جمعي مستند على

السيكودراما في خفضِ القلقِ والمعتقدات اللاعقلانيةِ لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في الأردن. وحاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما أثر البرنامج الإرشادي الجمعي المستند على السيكودراما في خفضِ القلقِ والمعتقدات اللاعقلانيةِ لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسةِ العمرية الثانوية ؟

وبالتحديد حاولت هذه الدراسة الحالية اختبار صحة الفرضيات الثلاث الآتية:

1. الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى القلق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.
2. الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى المعتقداتِ اللاعقلانيةِ بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.
3. الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى القلق والمعتقداتِ اللاعقلانيةِ لدى أفراد المجموعة التجريبية ما بينَ القياس البعدي وقياس المتابعة بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج الإرشادي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية فيما يلي:

أولا : الأهمية النظرية :

- ندرة الدراسات التي اهتمت بموضوع الدراسة –حسب علم الباحثة – فعلى الرغم من إجراء العديد من الدراسات والأبحاث الميدانية التي تناولت متغيري القلق والمعتقداتِ اللاعقلانية، إلا أن هناك القليل من الدراسات التي تناولت تصميم برنامج إرشادي مستند إلى

السيكودراما للحد من القلق .ولم توجد دراسات تناولت أثر السيكودراما على القلق والأفكار اللاعقلانية في دراسة واحدة على طالبات المرحلة الثانوية، ومن هنا كانت الحاجة لمثل هذه الدراسة.

- توجيه أنظار المسؤولين والعاملين في المدارس الثانوية إلى أهمية الإرشاد الجمعي المستند على السيكودراما في الحد من مشكلات القلق والمعتقداتِ اللاعقلانية.
- النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة ستنير الطريق أمام المرشدين التربويين في إرشاد الطلبة وتوجيههم للحد من مستوى القلق والمعتقدات اللاعقلانية.

ثانيا : الأهمية التطبيقية :

تكمن أهمية الدراسة التطبيقية فيما يلي :

- إعداد برنامج إرشادي جمعي مستند على السيكودراما للحد من القلق والمعتقداتِ اللاعقلانية لدى طالبات المرحلة الثانوية. الأمر الذي قد يساعد الباحثين في إعداد دراسات ميدانية تهتم بمراحل تعليمية أخرى.
- إمكانية استخدام السيكودراما مع المراحل المختلفة من التعليم، وتزويد المرشدات ببعض المعارف والأنشطة والمهارات التي قد يستخدمنها في الأنشطة اللامنهجية.
- استفادة المرشدات في المرحلة الثانوية من تطبيق البرنامج الإرشادي (السيكودراما) للحد من القلق والمعتقداتِ اللاعقلانية لدى الطالبات، والذي يساهم في تطوير أنفسهن ومهاراتهن.

حدود ومحددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة في ضوء ما يأتي:

- **الحدود الموضوعية:** يقتصر تعميم نتائج الدراسة على الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وما تتمتع به من صدق وثبات.
- **الحدود البشرية:** مجموعة من طالبات الصفِ الأول الثانوي بفرعيه العملي والأدبي ممن تتراوح أعمارهن من (16-17) عاماً من مدرسة العمرية الثانوية التابعة للواء الجامعة / مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة. وممن انطبقت عليهن شروط المشاركة في الدراسة (مستوى عالٍ من القلق والمعتقدات اللاعقلانية).
- **الحدود المكانية:** مدرسة العمرية الثانوية التي احتوت على أربع شعب من طالبات الصفِ الأول الثانوي، بفرعيه العملي والأدبي للعام الدراسي 2019/2018 التابعة للواء الجامعة / مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة.
- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي الثاني 2018/ 2019، من تاريخ 9/ 4/ 2019 إلى تاريخ20/5/ 2019.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

الإرشاد الجمعي: يُعرّف بأنه ممارسة واسعة ومتصلة بتقديم المساعدة، من خلال عدد من المهارات لمجموعة من الإفراد، وذلك بتطبيق وممارسة نظريات الإرشاد الجمعي، حيث يُقدم هذه المساعدة شخص مختص ومدرب، ويساعدهم على تحقيق عدد من الأهداف المتبادلة، والتي يمكن أن تكون شخصية أو بين شخصية أو معتمدة على اكتساب مهارات معينه (Corey, 2000).

ويُعرّف الإرشاد الجمعي إجرائياً: بأنه عبارة عن برنامج إرشاد جمعي قامت الباحثة بإعداده، ويستند إلى السيكودراما، وتألّف برنامج الإرشاد الجمعي من أربع عشرة (14) جلسة إرشاد جمعي، بالإضافة لجلسة أخرى بعد انتهاء البرنامج بشهر تم فيها تطبيق القياس التتبعي على أفراد المجموعة التجريبية فقط. وتم تنفيذ جلسات البرنامج على مدى سبعة (7) أسابيع، بمعدلِ جلستين أسبوعياً، وبحيث يتراوح زمن الجلسة من (45) دقيقة إلى (60) دقيقة حسب مضمون وظروفِ الطالبات وتسهيلات المدرسة.

السيكودراما: هي طريقة علاجية تساعد المشاركين على إعادة تشكيل مشاكلهم النفسية والاجتماعية، بدلاً من مجرد التحدث عنها (Kazem &, Amin, 2016).

ويُعرّف إجرائياً : أسلوب يعتمد على مجموعة من التمثيليات المسرحية التي قامت الباحثة بإعدادها لخفض مستوى القلق والمعتقدات اللاعقلانية لدى طالبات الصف الأول الثانوي موضوع الدراسة.

القلق: شعور بالخوف والتوتر وإدراك متنامٍ بوجود تهديدات غامضة موجودة في المستقبل ,Alloy (riskind, & manos, 2005).

كما يُعرّف بأنه: "شعور بالتوتر، يرافقه إثارة للجهاز العصبي اللاإرادي" Horwitz, Horwitz, & (Cope, 1986. P: 16).

ويُعرّف إجرائياً : الدرجة التي يحصل عليها أفراد الدراسة بعد استجابتهم للمقياس الذي أعد لذلك.

المعتقداتُ اللاعقلانية:

يُعرّف أليس المعتقدات اللاعقلانية بأنها" : الأفكار غير المنطقية التي تتميز بالمبالغة والتهويل والتهوين في تفسيرها للحدث والتي تعيق الفرد في حياته اليومية وتسبب له اضطرابًا نفسيًا" (Ellis,1977 :18)

ويُعرّف مالهوترا وكور (Malhotra & Kaur, 2016: 1) المعتقدات اللاعقلانية بأنها : "أي فكر يؤدي إلى هزيمة الذات".

ويُعرّف إجرائياً : الدرجة التي تسجلها المفحوصة من أفراد عينة الدراسة بأسلوب التقدير الذاتي لمستويات المعتقدات اللاعقلانية لديها على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

طالبات المرحلة الثانوية: مجموعة من الطالبات في المرحلة الرابعة من التعليم بعد المرحلة المتوسطة والمرحلة الأساسية ومرحلة الطفولة المبكرة (الصف الأول الثانوي)، ممن تتراوح أعمارهن من (16-17) عاماً من مدرسة العمرية الثانوية التابعة للواء الجامعة / مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة. وممن انطبقت عليهن شروط المشاركة في الدراسة (مستوى عالٍ من القلق والمعتقدات اللاعقلانية) مع الموافقة الشخصية وموافقة الأهل على المشاركة في إجراءات الدراسة.

الفصل الثاني

- **الإطار النظري.**
- **الدراسات السابقة.**

السيكودراما Psychodrama :

مقدمة

تعد السيكودراما أو التمثيل النفسي المسرحي أو الدراما النفسية من أشهر أساليب وأهم تقنيات الإرشاد والعلاج، ويطلق عليها الإرشاد الجماعي أو التمثيل الجماعي التي تعتمد على التصوير التمثيلي المسرحي لمشكلات نفسية أو سلوكية أو اجتماعية أو حتى مواقف حياتية، وقد طُورت السيكودراما من قبل مورينو (1889–1974)، وكان أول اعتراف بها كأسلوب إرشاد وعلاج نفسي جماعي في عشرينات القرن العشرين، وهي ممارسة في أكثر من 100 دولة، كما اعترف بها بشكل كامل كعلاج نفسي من قبل مجلس المملكة المتحدة للعلاج النفسي (UKCP)، وقد كتب فيها أدبيات كثيرة جدا، وتناولتها العديد من المجلات الوطنية والإقليمية والجمعيات والاتحادات في أنحاء العالم، وقد أسهمت في تقديم أفكار وتقنيات تستخدم في كثير من أشكال العلاج النفسي.

مفهوم السيكودراما:

يلاحظ المتتبع أنه منذ بدايات استخدام السيكودراما كأسلوب إرشادي وعلاجي، أن هناك العديد من المحاولات من قبل الباحثين لوضع تعريف لها، وسنستعرض هنا بعضاً من هذه المحاولات التي تصدت لتعريف السيكودراما.

يُعرّف مورينو السيكودراما بأنها نهج من العلاج الجماعي الذي يستكشف فيه المشاركون مشاكلهم من خلال لعب الأدوار (Gerald, 2012).

ويُعرّف كاظم وأمين (Kazem & Amin, 2016) السيكودراما بأنها أداة علاجية تعمل على إظهار الصراعات على الساحة لتمكن الناس من إطلاق العنان لعواطفهم المنعزلة، كما أنها طريقة عفوية وغير منظمة تشجع الاستجابة العاطفية للمشاركين، وتعطي الفرصة لتطوير وتغيير طريقة التفكير والسلوك لديهم.

وتُعرّف زينب (Zeynep,2014) السيكودراما بأنها طريقة فعالة تستخدم عندما تكون هناك مشاعر وأفكار سلبية تخلق للفرد مشكلة من خلال إعادة الأداء بدلاً من التحدث عنها فقط، كما أنها عبارة عن تنقية واختبار الحقيقة وتطوير الأفكار المنطقية وتغيير السلوك من خلال جلسات الدراما النفسية.

وتعرف الباحثة السيكودراما بأنها طريقة تستخدم مع مجوعة الأفراد الذين يعانون من أفكار لاعقلانية (سلبية) بهدف التخلص منها وذلك عن طريق استخدام التقنيات الخاصة بالسيكودراما.

وتعد السيكودراما ذات أهمية كبيرة؛ إذ إن السيكودراما شديدة التنوع وتولي تشديداً كبيراً على الأفكار والعواطف والجسم والأداء، لذا يمكن أن تكون مفيدة في(Chip & Clark, 2010):

– مساعدة الأفراد الذين يعانون من صعوبات في علاقاتهم، وإدارة ذواتهم، وأدائهم الاجتماعي والعاطفي.

– مساعدة الأفراد على تجربة المواقف التي لم يتم حلها أو اضطرابات المزاج مثل القلق أو الاكتئاب.

– مساعدة الأفراد الذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطرابات الشخصية، وسلسلة أخرى واسعة من حالات الصحة العقلية.

كما يمكن أن تستخدم السيكودراما في المجموعات الإرشادية من خلال:

- إرشاد وعلاج المجموعات الذي يستكشف فيها الأفراد مشاكلهم من خلال لعب الأدوار.
- استحداث المواقف باستخدام أدوات درامية متنوعة لاستكشاف إبداعاتهم، وتطوير مهارات سلوكية، ويتم تمثيل المشاهد كما لو أنها تحدث هنا– و– الآن، حتى لو كانت أصولها في الذاكرة أو كانت حدثاً متوقعاً.
- التخيل، والحدس، والنشاط الجسدي، وفنيات الدرامية المتنوعة معاً لاستكشاف نطاق واسع للمشاكل النفسية.
- الإحماء، والعمل المبني على البطل، والمشاركة، وتقدم هذه الطريقة فقط من قبل ممارسين مدربين تدريباً متميزاً (2005؛ Blatner, 2001).

نظرية الدور والسيكودراما Role Theory and Psychodrama

يعد مورينو Moreno أحد مبتكري نظرية الدور في الثلاثينات من القرن الماضي، وهي طريقة للتفكير والكلام حول الظواهر النفسية التي لها تضمينات عملية، ويمكن تفعيل نظرية الدور باستخدام السيكودراما من خلال :(Corey ,2012)

1. تفحص الأدوار التي نؤديها، وإعادة النظر فيها، واختيار طرق مختلفة للعب هذه الأدوار.
2. إعطاء الأفراد الحرية لتجريب أنواع كثيرة من الأدوار، وبهذه الطريقة يمكن الحصول على تركيز أدق حول جوانب من أنفسهم والتي يريدون أن يظهروها للآخرين.

3. اتصال المشاركين مع أجزاء من أنفسهم والتي لم يكونوا واعين أو مدركين لها، والخروج من التصرف ضمن نماذج جامدة صلبة، إلى تصرفات مرنة مما يخلق أبعاداً جديدة لأنفسهم.
4. التمثيل الارتجالي على مسرح الحياة، من خلال إنشاء أدورا دون أوراق مخطوطة، وعلى ذلك لا يصبح المشاركين ممثلين فحسب، بل أيضا كتّاب روايات.
5. التفكير في نماذج سلوكياتنا كأدوار في الدراما، والذي يشجعنا لعمل معيار من الانعكاس على المهمة، بما يشبه كثيراً ممثلاً يرجع للوراء بعد عملية تكرار/بروفة ويتمعن في أفضل طريقة للعب الدور المعين له.
6. المضي إلى ما هو أبعد ويسأل الفرد أي الأدوار التي يريد أن يتبناها أو التي يجب عملها، وبالتالي يكون قادراً على تعديل الأدوار أو الخروج منها إذا اكتشف أنها لم تعد تجدي نفعاً له.

العناصر الأساسية للسايكودراما The Basic Elements of Psychodrama

تشتمل الدراما الكلاسيكية على ممثل رئيسي أو البطل، وممثلين داعمين أو ثانويين، وأعضاء آخرين في المجموعة في دور الجمهور، ومسرح. وفيما يلي وصف مختصر لهذه العناصر:

1-البطل Protagonist

البطل هو الشخص الذي يركز على استنباط فقرات السيكودراما ويمثل المشكلة التي يجب البحث فيها، فعندما يتفاعل الأعضاء مع بعضهم بعضاً، قد يثير أحد الأعضاء قضية، فالشخص الذي

تكون القضية أقرب وأنسب له بشكل عام يصبح بطل منشئ السيكودراما، ثم تنتقل المهمة للبطل ليختار الحدث الذي يجب البحث فيه، فيختار/تختار، في تفاهم مع المخرج، مشهداً من الماضي أو المستقبل، ويتم أداء ذلك المشهد كما لو كان يحدث هنا- والآن. ففي حالة الحدث الماضي، ليس من الضروري أن تتذكر الكلمات تماماً ولكن بدلاً من ذلك يتم تصوير العناصر الرئيسية كما مارسها البطل، فالبطل هو مصدر التخيل، ولكنه يتطلب مساعدة من المخرج كي يستكشف المشكلة لإيجاد دراما نفسية وبأسرع وقت ممكن، ويشجع المخرج البطل على الانتقال بعفوية إلى الفعل بدلاً من مجرد الكلام عن الحدث(Corey,2012 ؛ Blatner & Blatner,1988).

2- الأنا المساعدة (الاحتياط) The Auxiliary Egos

الأنا المساعدة غالباً ما يقال لهم ببساطة الممثل الثانوي أو الممثلون المساعدون الثانويون أو الداعمون، وهم الذين يكونون في المجموعة من غير البطل والمخرج، ويتولون جزءاً من السيكودراما، ويقومون عادة بتصوير/أداء أدوار الآخرين الهامين في حياة البطل، ويمكن أن يكون هؤلاء الأشخاص أحياءاً أو أمواتاً، حقيقيين أو متخيلين، ويلعب المساعدون أيضاً أدواراً في الأشياء الجامدة، أو أي شيء مشحون عاطفياً أو يكون مناسباً لسيكودراما البطل، ولقد ذكر مورينو عام 1987 أربع وظائف للممثل الثانوي/الاحتياط: (Marcia, Paul, & Kate, 2005).

1- تمثيل التصورات التي يحملها البطل، على الأقل في البداية.

2- البحث في التفاعل بين البطل ودوره الخاص به.

3- تفسير التفاعل والعلاقة في المشهد.

4- تمثيل التوجيهات العلاجية الإرشادية في مساعدة البطل على تطوير علاقة محسنة

3- الجمهور Audience

الجمهور هم أشخاص آخرون في المجموعة يتم بحث المشكلة أمامهم، ويعملون بشكل نفسي كنوع من المرآة موجهة للخارج، وهذا يعطي للبطل خبرة وتجربة في معرفة أن الآخرين يشاركون في النظر إلى العالم من وجهة نظره/ها، كما يعمل الجمهور أيضا في العملية الارتجالية المستمرة كمصدر من الأفراد الذين سيتطوعون أو سيتم اختيارهم لدخول المشهد كمساعدين، أو كأشخاص سوف يشاركون مع البطل في استنباط مشاهد حول مناسبة مستقبلية (Chip & Clark, 2010).

4-المسرح Stage

المسرح هو المنطقة التي تقام فيها المشاهد، وهو يمثل امتداداً لحيز حياة البطل، ولما كان كذلك، يجب أن يكون واسعاً بما فيه الكفاية للسماح بالحركة للبطل والممثل الثانوي والمخرج، ويكون المسرح في العادة خالياً، ولكن من المفيد أن تكون فيه بعض الدعامات مثل كراسي وطاولة وأنواع أخرى من الأقمشة الملونة التي تمثل أزياء البلد واستخدامات أخرى، ويمكن استخدام هذه الدعامات لتكثيف الوظيفة الدرامية، وعندما ينبثق البطل من المجموعة، يتحرك إلى هذه المنطقة لإيجاد دراما نفسية، وفي معظم الحالات، لا يوجد مسرح خاص للسيكودراما، ولكن قسم من غرفة يمكن أن يخصص للأداء (Marcia, Paul, & Kate, 2005 ؛ Gerald ,2012؛ Chip & Clark, 2010).

دور ووظائف قائد مجموعة الدراما النفسية Role and Functions of the Psychodrama Group Leader

لمخرج الدراما النفسية (أو المرشد الرئيسي في المجموعة والذي يسهل السيكودراما) العديد من الأدوار فهو المنتج، والميسر/المحفز، والمراقب/المحلل، ومن أهم أدواره (Blatner,1996):

- العمل على بناء علاقات ايجابية متبادلة بين أفراد المجموعة.
- مساعدة الممثلين لاستحضار التجارب الشخصية بطرق تنفيسية.
- إعطاء الحرية للممثلين لأداء الأدوار دون أن يكون هناك قيود أو شروط.
- يساعد في اختيار البطل ومن ثم يقرر أي التقنيات السيكودرامية الخاصة التي تناسب أكثر لاستكشاف مشاكل الفرد.
- ينظم السيكودراما، ويلعب دوراً رئيسياً في إحماء المجموعة، ويولي انتباهاً دقيقاً لما ينبثق عن الدراما.
- يعمل كمحفز وميسر في مساعدتهم البطل في تطوير مشهد أو سلسلة من المشاهد، ويسهل التعبير الحر عن المشاعر إذا دعت الحاجة.
- يقدم تفسيرات علاجية إرشادية لمساعدة البطل على اكتساب فهم جديد للمشكلة.

مراحل عملية الدراما النفسية Phases of the Psychodrama Process

تتألف السيكودراما من ثلاث مراحل وهي: مرحلة الإحماء، ومرحلة العمل، ومرحلة المشاركة والنقاش، وهذه المراحل ليست مطلقة ولكنها بناءات فكرية عامة والتي تساعد الممارسين في بناء العفوية، وتطبيقها، ودمج المشهد مع عملية المجموعة، وفيما يلي وصف مختصر لهذه المراحل:

أولاً: مرحلة الإحماء Warm-Up Phase

مرحلة الإحماء هي المرحلة المبكرة من الجلسات الإرشادية، وتشمل على سلسلة واسعة من الفنيات والتمارين التي تهدف إلى إيجاد التماسك والتفاهم بين أفراد المجموعة، وإيجاد جو آمن ومحتضن، وتركيز على الجلسة الارشادية، ويتألف الإحماء من الأنشطة الأولية المطلوبة للزيادة التدريجية في الانخراط والعفوية في الأداء، وهذا يهدف لتشجيع المشاركة القصوى في مرحلة العمل، كما تهدف الى تأسيس الثقة وتماسك المجموعة، والتعرف على موضوع/ فكرة المجموعة، وإيجاد بطل ليتنقل على خشبة المسرح، كما أنها ضرورية في مساعدة المشاركين على أن يكونوا مستعدين للأساليب المستخدمة خلال مرحلة العمل، وهذا الاستعداد يشتمل على التحفيز الكافي لصياغة أهداف المرء والشعور بالأمان بشكل كافٍ لكي يثق في أفراد المجموعة، ويتم تقديم فنيات مادية لإحماء المجموعة بشكل مشترك وربما تشتمل على استخدام الموسيقى والحركة أو تمارين أخرى غير لفظية (Corey ,2012).

إن الرسالة من الإحماء الناجح لأعضاء المجموعة هي المشاركة الفاعلة وأنه سيتم تقدير ومكافأة كل الإسهامات؛ لذا فإن الإحماء يهدف إلى إيجاد مناخ من العفوية الذي يسهل الميول المقاومة ضمن الأعضاء (Leveton ,2001). ووفقاً لما جاء به بلانتر (Blatner,1996) فإن هناك أربعة شروط ضرورية لحدوث السلوك العفوي:

1. الإحساس بالثقة من قبل المشاركين.
2. تقبل الحدس والتخيل والمشاعر.
3. توفر عنصر من المرح.

4. رغبة في تقبل المخاطرة والانخراط في سلوك جديد.

ثانياً: مرحلة العمل The Action Phase

تشتمل هذه المرحلة على الإبداع والعمل من خلال موقف في الماضي أو الحاضر أو حدث متوقع، فهدف هذه المرحلة هو مساعدة أعضاء المجموعة على إظهار الأفكار الأساسية والمواقف والمشاعر التي ليسوا واعين لها تماماً، ومن المفيد تسهيل العملية بحيث يتمكن البطل من الانتقال إلى العمل في أسرع وقت ممكن، وبفعله ذلك، فإن القائد يمكن أن يعتمد على التلميحات والقرائن الهامة التي أعطاها البطل في عرضه/ها لموقفه/ها، بما في ذلك تعبيرات الوجه والكنايات والاستعارات ووضعية الجسم، كما ويساعد المخرج البطل في هذه المرحلة للحصول على تركيز واضح على اهتمامات معينة في المشهد(Corey, Corey, & Haynes, 2006).

ثالثاً: مرحلة المشاركة والمناقشة The Sharing and Discussion Phase

تشتمل المرحلة الثالثة من السيكودراما على المشاركة والمناقشة، والمشاركة هي التي تأتي أولاً، وتتألف من عبارات خالية من الأحكام (لا تصدر أحكاما) حول الذات، وبعد إيجاد المشهد يدعو قائد السيكودراما كل أفراد المجموعة للتعبير عن كيفية تأثير المشهد عليهم شخصياً، كما أن أولئك الذين أعطوا أدواراً مساعدة احتياطية قد يشاركون بطريقتين الأولى: يمكن تشجيعهم على مشاركة ما وجدوا أنفسهم يشعرون أو يفكرون به في أدوارهم، والثانية: يمكن أن يخففوا الدور أكثر ويشاركوا شيئاً ما من حياتهم الخاصة، ويطلق على المشاركة مرحلة المجموعة التي تلي إيجاد المشهد، حيث يشارك أفراد المجموعة مع البطل روابطهم الشخصية مع الدراما النفسية (السايكودراما) (Corey,2007).

وخلال وقت المشاركة، يزداد تماسك المجموعة عادة، ذلك لأن أعضاء المجموعة قادرون على رؤية القواسم المشترك، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على الأبطال لكي لا يشعرون كما لو أنهم وحدهم في عالم غير ودي، ويزداد الإحساس لديهم بأنهم مقبولون، وتعمل التغذية الراجعة من عضو آخر كداعم لهم للاستمرار في الكشف عن الاهتمامات الشخصية واستكشافها (Gershoni, 2003) .

وفي نهاية هذه المرحلة تأتي عملية الإقفال، ويعتمد الإقفال على الموقف والمجموعة وطول الجلسة، ودرجة التماسك، وكثافة العمل، وهي عوامل أخرى تقرر أي أنواع الأقفال هي المناسبة، فإذا كان أفراد المجموعة لن يلتقوا مرة أخرى، فإن الإقفال هام بشكل خاص، ويمكن أن تكون فترة المناقشة مفيدة لاختزال الساحة العاطفية الواسعة إلى مستوى أكثر معرفية ولمساعدة البطل والجمهور أن يدمجوا الجوانب الرئيسية للجلسة (Gladding, 2005).

فنيات السيكودراما:

يعتمد المعالج في العملية العلاجية على العديد من الفنيات السيكودرامية والتي تساعد في تسهيل التفاعل بين الأفراد أو المجموعة الواحدة، وقد استخدم السيكودراميين العديد من هذه الفنيات، ومن أهم هذه الفنيات:

1- فنية تقديم الذات Self-Presentation

يعطي البطل في فنية تقديم الذات، صورة ذاتية لتقديم الموقف، فمثلاً المجموعة مهتمة بالتعرف على المشكلة بين شخصين (صديق مع صديقه) وتريد أن يتم تقديم ذلك كمشهد، يطلب المخرج (قائد المجموعة) من البطل أن يقف ويأتي إلى منطقة خشبة المسرح، ويبدأون بتأسيس مشهد

يتفاعل فيه البطل مع شخص آخر، ويمسك البطل شخصاً من المجموعة ليكون الممثل المساعد الذي يمثل دور صديقه، ويذكر البطل المشكلة كما يراها، ويساعد المخرج على ترجمة السرد/الحكاية إلى فعل بحيث يصبح "الكلام عنها" مبيناً للمجموعة كيف تتفاعل أنت وصديقك Corey, Corey, (Callanan, & Russell, 2004).

2- عكس الدور Role Reversal

يعد عكس الدور واحداً من أكثر الفنيات قوة للسيكودراما، ويشتمل على النظر إلى الذات من خلال عيون شخص آخر، ففي تكرار الدور، يتولى البطل شخصية أخرى مصورة في الدراما الخاصة به/ها، فيمكن أن يلعب الأب دور البنت بينما تلعب البنت دور الأب، ويفيد عكس الدور الأفراد بأن يكونوا قادرين على الخروج خارج الإطار المرسوم لهم ويمثلون جانباً من أنفسهم الذي نادراً ما يظهرونه للآخرين، وبمجرد إعداد المشهد، قد يرغب المخرج في جعل البطل يستخدم هذه الفنية لكي يصور بشكل أفضل كيف يتخيل أو يتذكر الشخصية الأخرى، وذلك للوصول إلى فهم أكثر كمالاً لوجهة نظر أو موقف الآخرين، ومن خلال عكس الأدوار مع شخص مهم في السيكودراما، يكون البطل قادرا على تشكيل تبصرات في موقف الآخرين (Gerald ,2012).

3- الازدواجية Double

تشتمل الازدواجية على أن يلعب المساعد دوراً خاص عن "الذات الداخلية" للبطل، ويمثل الممثل المزدوج جزءاً آخر من البطل وذلك بالتعبير عن المشاعر والأفكار التي قد تمر دون أن يعرفها أحد بغير هذه الطريقة، وتمثل الازدواجية وظيفة "انتهاء الصوت" في السينما والتلفاز، وفي هذه الفنية يقف ممثل الازدواجية إلى جانب البطل (ليكون قادراً على رؤية وعكس اتصالات البطل غير اللفظية

ومع ذلك عدم التطفل على مجال البطل الإدراكي الحسي)، ويقول الكلمات التي لم ينطق بها، ويمكن أن يقدم المخرج هذه الفنية بقوله: "هذه هي الشخصية الازدواجية "، ومن الحكمة غالباً أن تسأل البطل إذا كان يريد وجود شخصية ازدواجية أم لا، ومن المهم أن يقبل البطل الممثل الازدواجي، وأن تكون الشخصية الازدواجية غير مبهرة أو تتفوق على البطل(Chip & Clark, 2010).

4- مناجاة النفس (المونولج) Soliloquy

يطلب من الأبطال في بعض الأحيان أن يتخيلوا أنفسهم في مكان ما منفردين حيث يمكنهم أن يفكروا بصوت عالٍ (مناجاة النفس)، وقد يطلب المخرج من البطل أن يوقف العمل عند نقطة معينة، ويتحول جانباً، ويعبر عن مشاعره/ها في تلك اللحظة، أو قد يعمد المخرج، إذا رأى تردداً من جانب بطل آخر، إلى إيقاف التمثيل ويطلب منه المشي في أنحاء المسرح ويتحدث عن ما يفكر ويحس به، وقد يقوم البطل بمناجاة الذات بأن يعمل ديالوجا(حوار) داخلي مع شخصية ازدواجية عندما يمشي الاثنان معاً، ومثل فنية الشخصية الازدواجية، تسهل مناجاة النفس تعبيراً مفتوحاً عما يفكر ويشعر به البطل، ولكن لا يعبر عنه لفظياً(Ciotola, 2005).

5- الكرسي الخالي The Empty Chair

ابتكر مورينو فنية الكرسي الخالي، وأدخلت فنية الكرسي الخالي حديثا في إرشاد وعلاج الجشطالت (Gestlat) من قبل Fritz Perls مؤسس إرشاد وعلاج جشتالت، فالكرسي الخالي هو وسيلة لفنية عكس الأدوار عندما لا تكون الأنا المساعدة متوفرة، أو يكون الشخص الفعلي مُرعَباً جداً في الدخول في مواجهة، والكرسي الخالي سهل التكيف مع العمل في جلسات إرشادية واحد إلى واحد، وهذه الفنية مفيدة في أن تحضر للعقل الواعي تخيلات ما قد يفكر به أو يشعر به الآخر، وهناك العديد

من التطبيقات لهذه الفنية حيث يمكن للمرء أن يتخيل جزءاً من الذات وينخرط في حوار، ويعمل المرشد كمدرب ويُسهل إخراج المشاعر الأساسية الدفينة، وأحد أكثر الاستخدامات أهمية هو استكشاف ما قد يشعر به شخص آخر فعلياً في شبكته الاجتماعية، وهي فنية مفيدة عند أداء المونودراما (الممثل الوحيد)(Corey, Corey, Callanan, & Russell, 2004 ؛ Gerald ,2012).

6- فنية المرآة Mirror Technique

تهدف فنية الانعكاس إلى دعم الانعكاس الذاتي (على الذات)، وهي تشتمل على عكس عضو آخر لهيئات البطل، إشاراته وإيماءاته، فمثلاً إذا لاحظ البطل سلوكه الخاص به كما هو منعكس من قبل شخص آخر، فهذا يُمكّنه من أن يرى نفسه كما يراه الآخرون، ويمكن أن تساعد هذه العملية البطل على تطوير تقييم لذاته بدقة وموضوعية، كما أن التغذية الراجعة للأبطال قد تساعدهم على أن يفهموا المفارقات بين إدراكهم الذاتي وما يوصلونه من أنفسهم للآخرين (Dayton, 2005).

7- الإسقاط المستقبلي Future Projection

فنية الإسقاط المستقبلي مصممة لمساعدة أعضاء المجموعة على التعبير عن اهتماماتهم حول المستقبل وتوضيحها، ويتم ذلك عن طريق إحضار حدث متوقع إلى اللحظة الراهنة ويتم تمثيله، وقد تشتمل هذه الاهتمامات الأماني، والرغبات والآمال، والمخاوف من الغد، وينشىء الأعضاء وقتاً ومكاناً في المستقبل مع أناس مختارين، ويأتون بهذا الحدث إلى الحاضر، ثم يقوم الأعضاء بتمثيل هذا الموقف (Corey ,2012).

8- المتجر السحري The Magic Shop

يستخدم المتجر السحري من وقت لآخر كفنية إحماء ويمكن أيضاً تفصيله طيلة مرحلة العمل، وتشتمل فنية المتجر السحري على تخيل "وإيجاد" متجر قد يحوي العديد من الأوعية على أرفف متنوعة، كل منها يحتوي على نوع مختلف من السمات/الصفات الشخصية، ويمكن الحصول على هذه الصفات في أوعيتها المتخيلة مثل الأمنيات السحرية فقط إذا كان هناك تبادل مع بعض الصفات الأخرى التي يمتلكها البطل، فالأداة الرئيسية في هذه الفنية هي المساومة التي يقوم بها البطل مع المساعد الذي يمثل دور "أمين المخزن" لبعض الصفات المتخيلة في واحد من الأوعية التي على الرفوف، فمثلاً، قد يريد البطل أن يبادل نمطه التنافسي بالقدرة على الانفتاح على أصدقاءه بطريقة ودية، ويمكن أن تساعده هذه الفنية البطل على تقييم أولوياته ورؤية ما الذي يمنعه من الحصول على ما يريد من علاقته مع أصدقاءه. وقد تكون فنية المتجر السحري مفيدة للأبطال الذين يكونون مشوشين حول أهدافهم، أو الذين لديهم صعوبات في تعيين وتحديد الأولويات لقيمهم Corey, Corey, (Callanan, & Russell, 2004). إن فنية المتجر السحري فنية هامة، ولكن يشير ليفتون (Leveton ,2001) إلى أنها ذات استخدام محدود، ويجب أن يتم توقيتها بشكل مناسب، ولا يمكن إعادتها كثيراً مع نفس المجموعة.

9- إعادة العرض Replay

هي إحدى الفنيات المستخدمة على نطاق واسع في بروفات الدراما، وهي سهلة من حيث إعادتها وتنقيحها، وإعادة العرض مع مزيد من التعبير أو تنويعها بطريقة أخرى معينة. فمثلاً إذا أخطأت، قد تقول ببساطة، "هذا لم يصلح بشكل جيد وكاف، هل يمكنني أن أعيدها؟". وفي

السيكودراما، قد تستخدم إعادة العرض للتأكيد وتوضيح الإحساس بالوعي في الأداء، وتكثيف الإحساس بالمسؤولية، أو توسيع ذخيرة دور البطل، فإعادة العرض هي فنية أساسية تم تعديلها واستخدامها في طرق أخرى، خصوصاً في الإرشاد السلوكي وإرشاد المدرسة الجشتالتية(Holmes & Karp,1991).

10- التدريب على الدور Role Training

التدريب على الدور يستخدم بطريقة أكثر منهجية من فنيات مثل إعادة العرض، والانعكاس، وعكس الدور (البروفة)، فهو يستخدم لتطوير المهارات وإعطاء ثقة أكبر في التعامل مع المواقف التي كان يعتقد في السابق أنها غير مناسبة وتنطوي على تهديد، وهذا يشبه التكرار السلوكي، وهو مكون من مكونات الإرشاد السلوكي الجماعي؛ وتم تطوير هذه التقنية من قبل مورينو في الثلاثينات، وتوسعت انطلاقاً من تلك الفترة، ويتيح التدريب على الدور للفرد تجريب سلوكيات جديدة، فمثلاً يمكن إتاحة الفرص للأبطال لإعادة عرض مشهد حتى يكتشفوا استجابة تلائمهم شخصياً، وأثناء ذلك يقدم لهم الدعم، والتعزيز، والتغذية الراجعة حول فعالية سلوكياتهم الجديدة، وكجزء من العمل من خلال المشكلة، يركز المخرج في العادة على اكتساب مهارات تكرار أدوار بين شخصية ومحددة، والتي غالباً ما يتم تعلمها من خلال اتخاذ أعضاء آخرين كنماذج وقدوات(Blatner,2007).

وفي هذه الدراسة استخدمت فيها مجموعة من فنيات السيكودراما من مثل : فنية تقديم الذات وعكس والتدريب على الدور (تمثيل الأدوار) ومناجاة النفس (المونولج) والكرسي الخالي والعرض.

تطبيق فنيات وإجراءات علاجية Therapeutic Techniques and Procedures

تستخدم السيكودراما فنيات محددة مصممة لتكثيف المشاعر، وتوضيح الارتباك والمعتقدات الشخصية الكامنة، وتزيد من الوعي الذاتي وممارسة سلوكيات جديدة؛ لذا يجب استخدام هذه الفنيات لأغراض محددة متعلقة بما يحتاج البطل والأفراد الآخرين في المجموعة للتعبير عنه وذلك لتجويد إعادة التعلم. وهنا بعض المبادئ التي يمكن استخدامها كدليل أو خطوط إرشادية لممارس فنيات السيكودراما كما يذكرها جيرالد (Corey ,2012):

- في أي وقت متاح، استخدم الفعل بدلاً من الكلام حول الموقف.
- يجب على أفراد المجموعة أن يتكلموا مباشرة لبعضهم البعض بدلاً من التوضيح للمخرج.
- ابحث عن طرق لتشجيع السلوك الفاعل للأفراد الآخرين لجعلهم منخرطين في المشهد إلى أبعد مدى ممكن.
- اجعل المواقف المجردة ملموسة أكثر بالعمل مع مشاهد معينة.
- شجع المشاركين على عمل عبارات إيجابية عن أنفسهم باستخدام جمل تبدأ بالضمير أنا.
- شجع الأعضاء على التعامل مع المواقف في الماضي أو المستقبل كما لو أنها كانت تحدث في اللحظة الحاضرة.
- استفد من إمكانيات إعادة القرارات، وإعادة التفاوض والتباحث، والتجارب والخبرات التصحيحية في الحاضر.
- انتبه للجوانب غير اللفظية للاتصال.
- اعمل على زيادة مستويات الكشف/الإفصاح عن الذات والأمانة والاستقامة.

- ادخل في درجة معينة من المرح، والفكاهة والعفوية في موقف ما، عندما يكون ذلك مناسباً.
- استفد من الرموز والمجازات، وجسدها واجعلها أكثر وضوحاً.
- أدخل مبادئ فنية أخرى ووسائل مثل الحركات، والتمثيل، والإضاءة، والدعائم، والشِعر، والفن.
- بالغ أو وسع في السلوك لاستكشاف نطاق أوسع من الاستجابات.
- استخدم عملية الإحماء كمقدمة لتسهيل السلوك الإبداعي والعفوي.
- ادمج السيكودراما في طرق علاجية إرشادية أخرى وفي فنون خلاقة.

فوائد تطبيق السيكودراما على عمل المجموعة في المدارس Group Work in Schools

تنتج السيكودراما تبصراً من خلال العمل، وهي مصممة لإدخال المواقف الأصلية والأفكار وعواطف الأفراد في الوعي والتعبير، وهي مفيدة للاستخدام مع المراهقين في المدارس، ومن هذه الفوائد (Blatner, 2007):

- تطوير المهارات النفسية الضرورية للتكييف مع الحياة المعاصرة.
- لعب الدور كنموذج تجريبي يشتمل على الدمج الفاعل للأبعاد العاطفية والتخيلية للخبرات الإنسانية، وهو مستخدم على نطاق واسع في التعليم.
- إفادة المراهقين الذين يواجهون صراعاً أو وضعاً إشكالياً من خلال استغلال فنيات السيكودراما للتغلب على هذه الصراعات أو الاشكاليات.
- تقديم فرصاً للمراهقين أن يصبحوا واعين بأن صراعاتهم مشاركة من قبل الآخرين.

- يمكن أن يكون لعب الدور الدرامي مفيداً لمواقف سابقة أو متوقعة داخليا (في الذات) ويمكن الاستفادة من اللُّعب، أو الدمى المتحركة، أو الأقنعة مع طلبة المدرسة.
- تمثيل خبرات وتجارب مؤلمة يمكن أن تطلق الشفاء عندما يعيد المراهقين هذه التجارب، كما أن مشاعر الثقة بالذات والكفاءة الذاتية يمكن أن تنبثق من تكرارات ناجحة للتحديات المستقبلية.
- يعطي تكرار الدور المراهق فرصة لفهم عالم الآخرين وذلك بممارسة موقفه/ها من خلال عيون الآخرين.
- يساعد على رؤية عضو المجموعة وتطوير الألفة بين أعضائها.
- تساعد على توضح اهتمامات المراهقين حول المستقبل من خلال تقنية الإسقاط المستقبلي.
- تمكن الأعضاء من إيجاد نوعاً من العلاقات التي يأملون بها مع الآخرين، ويمكنهم تكرار مواجهات المستقبل، ويمكنهم الحصول على تغذية راجعة مفيدة حول كيفية التقائهم بالآخرين.
- يمكن أن تساعد تقنية المتجر السحري الأفراد للتعرف إلى بعض قيمهم الجوهرية وتوضيح كيفية ارتباطها مع سلوكياتهم.

ومع كل هذه الفوائد يحتاج المرشدون أن يكونوا حذرين من الانفتاح الشديد على الفنيات التي لا يمكن التعامل معها بطريقة مناسبة ضمن حدود تفرضها البيئة المدرسية أو تلك التي تتجاوز كفاءاتهم.

القلق Anxiety

يعدّ القلق من المشاكل التي انتشرت وتغلغلت في المجتمع الحديث، وأحياناً يطلق على عصرنا الحديث بأنه (عصر القلق)، حيث أوجد القلق لاسيما في عصر ما بعد الحداثة، الكثير من المعلومات الضخمة من البحوث والدراسات التي ركزت على صياغة مفهوم القلق وكيف لنا التعامل معه، كما ركزت على التعرف إلى اضطرابات القلق وكيفية الوقاية منها أولاً ثم طرق معالجتها ثانياً. ووفقاً لمنظمة الصحة العالمية (WHO)، تعد اضطرابات القلق الأكثر انتشارًا للاضطرابات النفسية، وهو الأكثر شيوعًا في كل بلد تقريبًا ويرتبط القلق بانخفاض نوعية حياة الناس وارتفاع التكاليف الاقتصادية، ونوعية الخدمات الصحية التي تقدم للأفراد الذين يعانون بالفعل من اضطرابات القلق، إلى جانب حقيقة أن حوالي (50٪) من اضطرابات القلق لا تزال غير مكتشفة في الرعاية الأولية، وأن العديد من المصابين باضطرابات القلق لا يقدم لهم خدمات الرعاية الأولية، وعلاوة على ذلك، تميل اضطرابات القلق إلى أن تصبح مزمنة، وتستمر لفترة طويلة مع مرور الوقت عند عدم معالجتها(Kessler., Berglund, Demler, Jin, Merikangas, , & Walters,2005).

مفهوم القلق Anxiety:

إن لمفهوم القلق تاريخاً طويلاً متغيراً، ويعود القلق إلى بداياتنا، ربما بسبب عالمية القلق نفسه كجزء من حالة الإنسان، وقد تعددت تعريفات القلق في الادب النظري ونورد منها ما يلي:

يُعرّف مجمع اللغة العربية القلق بأنه: قلق– قلقاً :لم يستقر في مكان واحد، وقلق: لم يستقر على حال، وقلق: اضطرب وانزعج فهو قلق، وأقلق الهمُ فلانا أي أزعجه، وقد أقر المجمع استخدام

القلق بوصفه حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث، والمقلاق :الشديد القلق يقال: رجل مقلاق وامرأة مقلاق (مجمع اللغة العربية، 1985: 785). وتقول العرب : أقلق الشيء أي حرّكه، وأقلق القوم السيوف حرّكوها في غمدها، القلق، إذن هو الحركة أو الاضطراب وهو عكس الطمأنينة (السباعي،1986).

وتُعرّف الجمعية الأمريكية للطب النفسي القلق بأنه: " خوف أو توتر وضيق ينبع من توقع خطر ما يكون مصدره مجهولا إلى درجة كبيرة وغير واضح، ويصاحب كلاً من القلق والخوف عدد من التغيرات الفسيولوجية"(American Psychiatric Association , 1994 : 435).

كما ويُعرّف رينولدز وريشموند (Reynolds & Richmond, 2002) القلق بأنه :حالة انفعالية يستدل عليها من مؤشرات العوامل الفسيولوجية والهموم والحساسية الزائدة، وضعف التركيز.

اضطرابات القلق لدى المراهقين:

تشير اضطرابات القلق إلى الخوف من شئ ما أو التردد غير العادي الذي يؤدي إلى ضعف وظيفي لدى الفرد. الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric (Association,2013)، كما تشير إلى حالات مزاجية سلبية عندما يواجه المرء مخاوف بشأن الأحداث المستقبلية، وتشمل اضطرابات القلق مجموعة متنوعة من الاضطرابات، من مثل: اضطراب القلق العام، واضطراب القلق الانفصالي، واضطراب الهلع، والرهاب الاجتماعي، والرهاب المحدد، وغيرها، وغالبًا ما تشترك اضطرابات القلق في الأعراض الشائعة وهي مرضية متزامنة مع بعضها البعض، وتشير الدراسات أن ما بين (40%–70%) من المراهقين القلقين يستوفون أكثر من معيار من اضطراب واحد (Seligman & Ollendick, 2011) .

وعندما يتعامل الإنسان مع المواقف باعتدالية، فإن القلق هو تجربة طبيعية في مرحلة الطفولة، ويتنوع محتواه مع المراحل النمائية، على سبيل المثال، الخوف من الأصوات القوية، والغرباء تظهر في السنوات الأولى من الحياة، في حين أن الخوف من الشخصيات الخيالية، والظلام، أو المواقف الاجتماعية تظهر في سن (4–5) سنوات، وبمجرد وصول الطفل إلى سن المراهقة، فإن المخاوف الاجتماعية من التعرض للانتقاد هي السائدة، ويبدو أن الخوف والقلق العاديين يتبعان نمطاً يمكن التنبؤ به وفقاً لمرحلة نمو الطفل، بالإضافة إلى ذلك، يبدو أن هناك علاقة متبادلة بين النمو العقلي والعاطفي للأطفال، لذلك، عندما يكون الأطفال صغارًا جدًا، فإن تجاربهم العاطفية تتقاعس بفهمهم المحدود للعالم، ويبنون نظرياتهم في العالم استنادًا إلى خبرتهم فقط Bernard, Ellis, & Terjesen, (2006).

إن هذه المعتقدات المبكرة غالباً ما تكون ضمنية وتعمل كقواعد للسلوك الاسترشادي، ولها تأثير طويل المدى على استجابات الطفل والمراهق العاطفية والسلوكية، وبالتالي، فإن بداية اضطرابات القلق في وقت مبكر لا تزيد فقط من تكرار ظهور أعراض القلق في مرحلة المراهقة، بل تزيد أيضًا من خطر الإصابة بالأعراض المصاحبة طوال فترة الحياة، وتشمل الأعراض المصاحبة اضطرابات المزاج، وإساءة استخدام المواد، وارتفاع معدلات التدخين بين المراهقين(Miller, , Laye-Gindhu, Liu, March, Thordarson, & Garland, 2011).

أنواع القلق

أوردت البحوث أنواعاً عدة من القلق، ولكن هناك نوعين من أنواع القلق يعدان أكثر تناولا في الأدب النفسي، وهما : قلق الحالة Anxiety state وقلق السمة Anxiety trait، وقد أشار سبيلبرغر)

Spielberger, 2006) إلى أن هناك اختلاف بين قلق الحالة (Anxiety state) وقلق السمة (Anxiety trait)، فقد أكد على أن قلق السمة يشير إلى ميل دائم للحضور والتفاعل مع مصادر التهديد، وهو الذي يخضع للدراسة والبحث، لأنه على درجة عالية من الثبات النسبي، كغيره من سمات الشخصية الأخرى، فالأفراد الذين يقلقون بسهولة يمكن أن يوصفوا بأنهم مرتفعون في سمة القلق، وهم أكثر عرضة من غيرهم للقلق، وبذلك تصبح صفة شخصية ثابتة لديهم، فالأفراد ذو سمة القلق قد يعانون كثيراً من حالات قلق شديدة، أما قلق كحالة فيشير إلى شدة قلق الفرد في لحظة معينة، وأنها تميز الفرد بأنه قلقاً من شئ ما وتظهر لديه أعراض من مثل التوتر الجسمي والعصبية.

أشكال القلق:

هناك شكلين من القلق وهما القلق المرضي والقلق السوي وتم المقارنة بينهما عن طريق تحديد عدد من المحكات منها (موشي وجيرالد، 2011):

1- من حيث الطبيعة: القلق السوي يظهر ردود أفعال معرفية ووجدانية وجسدية عادية تجاه التهديد أو الخطر الوشيك، أما القلق المرضي فيظهر ردود أفعال مرضية، مفرطة في الشذوذ، أو تضخيم معرفي إلى أبعد حد، وعاطفية وجسدية تجاه التهديد أو الخطر الوشيك.

2- من حيث الاستمرار والمدة: القلق السوي عابر نسبياً مع نوبات قصيرة من القلق، أما القلق المرضي ففتراته ثابتة وأطول نسبياً من القلق الشديد.

3- من حيث الشدة: القلق السوي مستوياته مناسبة من القلق بالنظر الى التهديد الوشيك، أما القلق المرضي معاناة بالغة من مستويات غير مناسبة ومبالغ فيها في مواجهة الضغط النفسي أو التهديد الوشيك.

النظريات المفسرة للقلق :

القلق هو اضطراب نفسي شائع على نحو متزايد في جميع أنحاء مجتمعنا، مع العديد من الأنواع المختلفة، وقد تعددت الآراء والنظريات التي حاولت تفسير القلق، وستتعرض الدراسة في إيجاز لبعض هذه النظريات، كما يلي:

أولاً: نظريه التحليل النفسي :

نظرية التحليل النفسي هي من أقدم النماذج التي قدمت تفسيراً للقلق، وتعد من أكثرها تأثيراً على المجتمع الحديث، وعلى الممارسة العلاجية للقلق، وتم تطوير هذا النهج بشكل رئيسي من قبل سيغموند فرويد في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، وكان يعتقد أن معظم الاضطرابات سببها نابع من وعينا، ويؤكد فرويد في نظرية التحليل النفسي انه عندما تكون هناك مشاعر قلق لدى الفرد فهذا يعني أن الدوافع والأفكار التي تكون غير مقبولة تقترب من منطقة اللاشعور، وأن وظيفة القلق هو إنذار الأنا لتمنع أي مكبوتات من الإفلات من منطقة اللاشعور إلى منطقة الشعور والوعي Pervin, (Cervone, & John, 2005).

ثانياً: النظرية الإنسانية

يشير منظرو الاتجاه الإنساني أن مصدر القلق لدى الإنسان هي المثيرات التي تتعلق بحاضره ومستقبله، وهذا عكس نظرية التحليل النفسي التي تؤكد أن مصدر القلق ناتج عن الخبرات المؤلمة الماضية التي مر بها الفرد في حياته، فهم ينظرون الى الإنسان انه الكائن الحي الوحيد الذي يعرف أن نهايته الحتمية هي الموت وأنه قد يحدث بأي لحظة، كما يرون أن الإنسان في سعي دائم ليحقق ويثبت وجوده في هذه الحياة عن طريق استغلال كامل طاقاته وقدراته وتنميتها، وهذا السعي يهدف من وراءه الى الشعور بذاته وإنسانيته وسعادته، وفي المقابل فإذا فشل في تحقيق ذاته فإنه يتولد لديه شعور بالقلق والتوتر والضيق، كما ينظرون الى أن القلق من المجهول والمستقبل وما يحمل بين طياته من أحداث، هي عوامل تعمل على تهديد كيان الإنسان (Coleman, 1972) .

ثالثاً: النظرية السلوكية

يشير منظرو الاتجاه السلوكي أن القلق هو عبارة عن سلوك يتعلمه الإنسان من بيئته التي ينشأ بها، وتعتمد المدرسة السلوكية على الاشتراط الكلاسيكي في تفسيرها للقلق، حيث تؤكد على أنه عند ارتباط مثير جديد بمثير أصلي، فإن المثير الجديد يعمل على استجرار نفس الاستجابة للمثير الأصلي، فمثلاً قد يرتبط مثير محايد مع مثير آخر يعمل على إثارة الخوف لدى الفرد، فإن المثير المحايد لديه القدرة على استجرار استجابة الخوف، حتى لو كان الأمر بطبيعته لا يثير الخوف، وبالتالي يتولد لديه خوف مبهم وهو القلق. وهم بذلك يخلطون بين مفهوم القلق Anxiety الذي يمكن أن ينشأ من مثير غير محدد، ومفهوم الخوف Fear الذي يمكن أن ينشأ من مثير واضح المصد،

وبذلك يبسطون مظاهر سلوك الإنسان المعقد عن طريق تفسير القلق اعتماداً على العلاقة بين المثير والاستجابة (Rachman, 2004).

رابعاً: النظرية المعرفية

هذا الأسلوب يتبع عملية فهم السلوك البشري من خلال دراسة عملية التفكير، ويشير منظرو الاتجاه المعرفي أن القلق سببه زيادة مبالغة الفرد بالشعور بالتهديد، وامتلاكه لأنماط تفكير خاطئة وتشوهات معرفية، كما ينظرون الى أن العمليات المعرفية التي يمارسها الفرد تعمل على توجيهه نفسياً بنفس الطريقة التي يتوقع بها الأحداث، وبالتالي ينظرون الى القلق على أنه خوف من المستقبل وعملية توقع ؛ لذا فإن مصدر القلق هو التوقع الذي مارسه الفرد في عملياته المعرفية، وبهذا فهم يؤكدون على أن نشأة القلق نابع من عمليات التفكير، وأن اضطرابات القلق تعود الى كيفية تفسير الفرد للواقع وما يحمله من معلومات عن حياته ومستقبله، وهذه تشكل مجتمعة مصادر خطر، فالإنسان الذي يشعر بالقلق يتوجه تلقائياً إلى المعلومات المتصلة بالتهديد، ويتم استدعائها من الذاكرة بسهولة، ثم يفسر هذه المعلومات المبهمة ويعطيها معناً مهدداً له (Alloy, riskind, & manos, 2005).

رابعاً: نظرية الحافز

من النظريات المفسرة للقلق هناك نظرية الحافز والتي وضعها سبينس وسبينس Spence and Spence’s في عام 1966، وتعود جذورها إلى نظرية هل " Hull" " نظرية التعلم " التي وضعها عام 1943، حيث أكد "هيل" على أثر الدافعية في الاستجابة المتعلمة، وتنظر نظرية الحافز إلى أن الشخص الذي يعاني من القلق يكون لديه إفراط في النشاط وينشأ عنه عدة استجابات تكون

ذات صلة بالوضع الحالي، أو ليس لها اتصال مباشر بالمهمة القائمة، كما تؤكد نظرية الحافز الى أن الفرد لديه حاجات مختلفة، وهذه الحاجات يمكن أن تتجمع مع بعضها البعض وتحدد مستوى دافعية الفرد له، وبالتالي فان نظرية " الحافز" لسبينس وسبينس تناظر القلق في مفهوم الدافعية لدى "هل" (موشي وجيرالد، 2011).

العوامل المسببة للقلق:

كثيرة هي العوامل التي يمكن أن تكون خلف شعور الفرد بحالة من القلق، وقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث الى أن هناك نوعين من العوامل التي قد تكون من مسببات القلق وهي:

أ- العوامل البعيدة: وهي الخبرات التي يمر بها الفرد خاصة الخبرات المبكرة قبل دخوله المدرسة، كما أن نوعية العلاقات بين الوالدين والطفل وأساليب التنشئة الاجتماعية التي يتبعها الوالدين في تربية الأبناء، والخبرات السابقة المتراكمة التي مر بها الفرد مثل خبرات النجاح والفشل تعد من العوامل البعيدة.

ب-العوامل القريبة: وهي مواقف الحياة الضاغطة التي يتعرض لها الفرد والتي تكون مسؤولة بشكل مباشر عن ردة فعل الفرد وشعوره بالقلق، ومن العوامل القريبة التي تسبب القلق هي حالات القلق التقويمي من مثل الجو العام للاختبارات التي يمر بها الفرد، ومدى صعوبة الاختبارات، وضغوط الوقت داخل الاختبارات، كما أن هناك عوامل قريبة تسبب القلق مثل تعرض المناطق السكنية الى كوارث مثل الزلازل والأعاصير، وتعتمد شدة القلق على مدى شدة وحجم هذه الكوارث ومدى حجم الأضرار التي خلفتها (Stein, 2006).

أشكال التدخل لعلاج القلق:

يتطلب القلق منا التعامل معه، والذي يعني التعامل المباشر مع مصادر التهديد، أو إدارة مشاعرنا القلقة بطريقة بناءة، وقد تعددت أشكال التدخل لعلاج القلق، ومنها كما يذكرها (موشي وجيرالد، 2011):

1- التدريب على الاسترخاء: يتم ذلك عن طريق التنفس العميق وتمرينات استرخاء العضلات، ويمكن أن يوقف الاسترخاء حالة استثارة الشخص، وإذا افترضنا أن الشخص يعلم متى وكيف يقوم بالاسترخاء، فإن هذا الأسلوب سيطبق مباشرة كاستجابة عكسية.

2- إدارة القلق: يتعلم الأشخاص القلقون بدرجة عالية التعرف على استجابات الاستثارة المتعلقة بموقف محدد كما كونوها، ثم يستخدمونها كهدايات لبداية استجابة التعامل مع الاسترخاء في المواقف المهددة.

3- التعديل المعرفي السلوكي: تدمج البرنامج متعدد الأوجه كل الأساليب المرتكزة على المعرفة والانفعال (وكذلك التدريب على المهارات في حالات عديدة)، مما يتيح للشخص القلق حياة أفضل، كما يحاول العلاج متعدد النماذج التعامل مع مظاهر متعددة للقلق، وتشمل الاتجاهات الدافعية والوجدانية السلبية، وأنماط التفكير اللاعقلاني، وعجز المهارات، والتأكيد على تطبيق ونقل مهارات التعامل المطلوبة إلى المواقف المثيرة للقلق.

المعتقدات العقلانية واللاعقلانية

يعود تاريخ المفهوم العام للمعتقدات العقلانية وغير العقلانية إلى عدة قرون ماضية، حيث جاء المفهوم العام أن للبشر معتقدات عقلانية وغير عقلانية من عدة فلاسفة قدماء على الرغم من أنهم لم يستخدموا المصطلح الدقيق المتعارف عليه اليوم، وتكلم جواتاما بوذا Gautama Buddha عن المعتقدات العقلانية، والمعتقدات الهدامة التي اشتملت على المعتقدات غير العقلانية، وذكر الفلاسفة الإغريق القدامى بمن فيهم أرسطو، أفلاطون، سقراط، أبقراط، وزينو السيزيوم، والعديد من الفلاسفة الرومان القدامى، بمن فيهم أبيقور، شيشرون، سينيكا، أبكتيتوس وماركوس أوريليوس، أن المعتقدات تؤثر بشكل كبير على الناحية النفسية للفرد. وبدأ استخدام المعتقدات العقلانية Rational Beliefs (RBs) والمعتقدات غير العقلانية Irrational Beliefs (IBs) من قبل ألبرت أليس Albert Ellis أول مرة في شهر كانون الثاني 1955، ونشرت له أول مقالة بعنوان "العلاج/الإرشاد النفسي العقلانيRational Psychology" وألف كتاب في العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني في موضوع (REBT) بعنوان "العقل والعاطفة في العلاج النفسي Reason and Emotion in Psychotherapy سنة 1962، ثم توالت بعد ذلك الدراسات والبحوث عن المعتقدات العقلانية والمعتقدات غير العقلانية من قبل كثير من الباحثين (David, Lynn & Ellis, 2010).

مفهوم المعتقدات اللاعقلانية:

يعرف أليس (Ellis,1977 :18) المعتقدات اللاعقلانية بأنها " الأفكار غير المنطقية التي تتميز بالمبالغة والتهويل والتهوين في تفسيرها للحدث والتي تعيق الفرد في حياته اليومية وتسبب له اضطراباً نفسياً.

كما عرفها أليس(Ellis, 1988:73) بأنها : مجموعة من الأفكار اللاعقلانية التي يستخدمها الشخص لتغيير الميزات والخبرات التي يتلقاها الفرد من البيئة المحيطة، وتؤدي الى الشعور بالحزن. ويضيف أليس(Ellis, 1994:172) بأنها: الأفكار التي تخلو من المنطق السليم والتي يتبناها الأفراد كأهداف غير واقعية مستحيلة، وغالباً ما تتصف بالكمال.

ويعرفها باترسون (Patterson, 1980:22) بأنها : "المعتقدات والمفاهيم التي يتبناها الفرد من الأحداث والظروف الخارجية، والتي ترجع نشأتها إلى التعلم المبكر غير المنطقي". كما عرفها نمير (1992: 33). بأنها :" تلك الأفكار اللامنطقية، يحكم الفرد من خلالها على أحداث تتمثل بالقبول المطلق، والكفاية التامة، وعدم التسامح، وتعظيم الأمور والسلبية والحساسية الزائدة، والانهزامية، والاتكالية، والعجز والتخلص من الماضي والاهتمام الزائد بالآخرين، والمثالية". ويعرفها (الريحاني، وحمدي وأبو طالب، 1989: 37). بأنها: "الأفكار التي ترتبط بالميل نحو تعظيم الأمور، والتأكيد والكمال، وتجنب تحمل المسؤولية في مواجهة الصعاب". بينما يعرفها (شوبو، 1995: 8). بأنها: " أفكار لا منطقية يحكم بها الفرد على الأحداث في أغلب الظروف، والتي تتمثل بالقبول والمحبة بين أفراد المجتمع والاتكال على الآخرين".

طبيعة المعتقدات العقلانية واللاعقلانية Nature of the Irrational and Rational Beliefs

وصفت ونوقشت طبيعة المعتقدات العقلانية وغير العقلانية في مئات الأوراق والكتب، وذكر اليس وبيك (Beck, 1976؛ Ellis, 1997) أن العديد من المعتقدات اللاعقلانية التي تكون في الغالب لدى الناس والتي تجعلهم مشوشين وغير فاعلين، بما في ذلك، التعميم الزائد، والتصور الكارثي/المرعب.

إن المعتقدات اللاعقلانية، كما هو موصوف في نظرية (Rational Emotive Behavior Therapy REBT)، تباينت مع مرور الوقت في المحتوى، إلا أنه في الآونة الأخيرة، ذكر ديفيد وآخرون وفيليب وآخرون Philip, Robert, Gary, Phil, Daniel, David, Lynn, Ellis, 2010؛Frédérique, 2017)، أنه يمكن تضمينهما في أربع فئات رئيسية:

1- المطالب : Demands: وهذا يشير إلى معتقدات دوام الطلبات، وهي معتقدات صلبة تتعلق بكيف يجب أن تكون الأشياء، ويجب أن تكون كما يريد، فهي توقعات واضحة لذات الفرد عن نفسه وعن والحياة، مثل هذه الأفكار تحتوي على كلمات مثل "يجب"، "إنها حق ...".، وهذه صيغ جامدة للأغراض والرغبات، وبالتالي إذا كان المرء يرغب في شيء ما، يجب أن يحدث هذا الشيء، وإذا لم يحدث ذلك، فإنه أمر غير مقبول من قبله، ووفقاً لنظرية REBT، فإن المطالب هي معتقدات غير عقلانية أساسية، وجميع المعتقدات غير العقلانية الأخرى المستمدة منها تشكل الطريق إلى اضطرابات.

2- الكارثية أو الفظاعة: Catastrophizing / Awfulizing: وهي المعتقدات الكارثية أو التقييمات المتطرفة حول المخرجات السلبية لحدث معين، وهو الاعتقاد بأن الوضع سيئ جداً، وأسوأ مما ينبغي أن يكون عليه، وتتضمن هذه الأفكار كلمات مثل "فظيع" أو "رهيب".

3- الإحباط: Frustration: وهي معتقدات عدم تقبل الإحباط أو تقييمات سلبية مفرطة حول قدرة المرء على تحمل أحداث الحياة الشديدة (الشدائد والمحن)، وهذا يعني لا يمكن تحمل الوضع أو أن الحياة ستكون بدون سعادة إذا لم يتم تلبية الطلب، وتشمل الأفكار الواردة في هذه الفئة "لا يمكنني تحمل هذا!" أو كلمة "لا تطاق".

4- الإسقاط: معتقدات إسقاط قيمة الذات أو الآخرين أو العالم، وتكون في شكل:

(أ) الذات – ويفترض مثل هذا الموقف أن ينتقد الفرد نفسه بشدة أو يضرب نفسه، وهذه العملية هي واحدة من التقييمات، التي تتضمن الحكم على قيمة الشخص كإنسان قائم على وقائع خاصة أو ظرفية، وهي عملية غير منطقية وضارة على حد سواء.

(ب) الآخرين: يفترض مثل هذا الموقف النقد الشديد للآخرين، أو ضرب الآخرين، وهو يستند إلى نفس عملية التقييم التي يتم توجيهه إلى الحكم على قيمة الأفراد الآخرين كأناس، بدءاً من سلوكهم في ظروف معينة.

(ج) العالم: يفترض مثل هذا الموقف نقد العالم والحياة نفسها بأنها سيئة غير عادلة.

وبدلاً من ذلك، فإن المعتقدات العقلانية، ونظائر المعتقدات غير المنطقية، هي آراء مبنية تساعد الناس على تحقيق أغراضهم وتتخذ الأشكال الآتية:

1- تفضيلات: توقعات معقولة عن النفس، والآخرين، والحياة، ويقصد بها معتقدات التفضيل (الأولوية)، وهي معتقدات مرنة حول كيف يحب المرء أن تكون الأشياء، مثل هذه الأفكار تحتوي على كلمات مثل "تفضل"، "ترغب"، "سيكون لطيفاً".

2- تقييمات واقعية عن معتقدات السوء: ويقصد بها لا تقييمات مفرطة فيما يتعلق بنتائج وعواقب أحداث الحياة غير المرغوبة، أي الاعتقاد بأن الوضع سيء، ولكن ليس أسوأ مما يمكن أن يكون عليه، وتتضمن هذه الأفكار عبارات مثل "غير سارة" أو "غير محتملة".

3- تحمّل الإحباط الشديد: ويقصد به تقييم واقعي لقدرة المرء على تحمل أحداث الحياة المعاكسة/السلبية، بمعنى أنه يمكن تحمل الوضع، ويمكن أن يكون هناك بعض السعادة في

الحياة إذا لم تتم تلبية رغباته، وتتضمن الأفكار من هذه الفئة "يمكنني إيقاف هذا، فأنا لا أحبه".

4- التقييم للذات والآخرين والعالم:

(أ) قبول الذات غير المشروط : (معتقدات تقبل الذات)، وهي معتقدات تقر بعدم عصمة ذات المرء والاعتراف بأن النفس البشرية شديدة التعقيد بحيث لا يمكن تقييمها بشكل شامل، وقبول الذات غير المشروط لا ينطوي على قبول سلوكيات المرء، فالسلوكيات الجيدة أو السيئة قابلة للتغيير.

(ب) قبول الآخرين غير المشروط : لا تقبل سلوكيات الآخرين دون قيد أو شرط ؛ بعضها جيد ويجب احترامها وتنفيذها، في حين أن البعض الآخر سيء ويجب إزالته.

(ج) قبول للحياة والعالم غير المشروط: قبول للحياة والعالم بغض النظر عن الأحداث السلبية و / أو غير العادلة التي تحدث.

وفي بداية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (REBT)، افترض Albert Ellis ثلاث طرق رئيسية يمكن للمسترشدين/والعملاء وأناس آخرين أن يعيدوا بناء معتقداتهم غير العقلانية(IBs): (David, Lynn & Ellis, 2010) .

1- الدحض الواقعي والتجريبي العملي الذي يتحدى حتميات وضرورات الناس، "أين الدليل على أنه يجب علي أن أكون ناجحاً ومقبولاً من الآخرين الهامين؟" الجواب: "ليس هناك دليل على هذا، سيكون من غير المناسب ولكن "غير مرعب" إذا لم أنجح وجربت عدم القبول من الآخرين."

2- الدحض المنطقي لمعتقدات الناس المفرطة في التعميم وغير المنطقية: "لأنني لم أنجح في هذا الواجب الهام، الذي جعلني شخصاً غبياً وميؤوساً منه." دحضها: "كيف يجعلني الفشل في هذا الواجب المعمم شخصاً فاشلاً أبدا؟" يجعلني الفشل شخصاً قد فشل هذه المرة، فالشخص لا يفشل دائماً ولكنه قد يفشل".

3- الدحض البراغماتي الذرائعي:"ما الذي سيحدث لي إن اعتقدت بأن علي بشكل مطلق أن أنجح في واجبات مهمة وأنا فاشل ميؤوس منه عندما لا أفعل؟" الجواب: "لن يحدث لي ذلك في أي مكان- سوف يجعلني الأمر قلقاً ومحبطاً، وبدلاً من ذلك الحزن الصحي والإحباط عندما أفشل أو أصبح مرفوضا."

العلاقة بين المعتقدات العقلانية واللاعقلانية:

صور البحث المبكر المعتقدات العقلانية على أنها مستويات متدنية من المعتقدات غير العقلانية، وتفترض الأبحاث الحديثة أن المعتقدات العقلانية وغير العقلانية ليست بناءات ثنائية القطبية Bipolar constructs (مثل، مستوى متدن من المعتقدات غير العقلانية لا تدل على مستويات عالية من المعتقدات العقلانية)، ولكنها متعامدة مع بعضها بعضاً orthogonal. & David Szentagotai, 2006)، فالعلاقات بين المعتقدات العقلانية وغير العقلانية قد تكون معقدة جداً (Bernard, 1998; David, 2003) ، فعندما يواجه الأفراد حدثاً معيناً (A)، فإنه يمكن أن تكون لديهم في الوقت نفسه معتقدات غير عقلانية عالية المستوى، ومعتقدات غير عقلانية متدنية المستوى، وبطريقة مماثلة، وفي الوقت نفسه يمكن أن تكون لديهم معتقدات عقلانية عالية المستوى، ومعتقدات عقلانية متدنية المستوى، أو لا معتقدات عقلانية فيما يتعلق بنفس الحدث (A)؛ لذا يجب أن تؤخذ هذه

التفاعلات المحتملة بعين الاعتبار عند التعامل مع المعتقدات العقلانية وغير العقلانية David, (Schnur, & Belloiu, 2002).

فرضيات المعتقدات العقلانية وغير العقلانية:

أشار ألبرت أليس Albert Ellis الى إن مفهوم العلاج النفسي العقلاني–الانفعالي حول المعتقدات العقلانية والمعتقدات غير العقلانية معقد، ولكنه يشتمل على العديد من الفرضيات الرئيسية (David, Lynn & Ellis, 2010) .:

- البشر بناؤون ولديهم درجات كبيرة من الاختيار أو الإرادة الحرة، والإرادة الحرة مقيدة بحقيقة أن الأفراد أيضا مقيدون بميول فطرية أو بيولوجية قوية وبمعيشة مجتمعهم، والتعلم الاجتماعية حول التفكير والشعور والسلوك.
- لدى الناس العديد من الأهداف والأغراض خصوصاً هدف الاستمرار في العيش وأن يكونوا خالين بشكل معقول من الألم، وأن يكونوا سعداء.
- معتقدات أو معارف البشر قوية ومؤثرة في اختيار أهدافهم وقيمهم ولكنها نادراً ما تكون نقية، هذا إن وجدت، وعندما يفكرون، فهم يشعرون أيضاً ويتصرفون، وعندما يشعرون، فهم أيضا يفكرون ويتصرفون، وعندما يتصرفون (السلوك) فهم أيضا يفكرون ويشعرون، وعلى ذلك، فإنهم يعتقدون أنهم يريدون العيش وأن يكونوا سعداء، ويرغبون في أن يفعلوا ذلك، ويعملون على تنفيذ أفكارهم ورغباتهم، وكل العمليات الثلاث مترابطة ومتكاملة.

- تشتمل رغبات البشر، بشكل رئيسي، على الأمنيات والأولويات، على سبيل المثال "أريد أن أؤدي بشكل جيد وأكون مقبولا من الآخرين الهامين، ولكن إذا كان أدائي ضعيفاً وبالتالي كنت غير مقبول، مع ذلك ما زلت أستطيع العيش ولدي شيء من السعادة."
- قد تشتمل رغبات البشر أيضا على: وجوب، لزوم، حتمية مطلقة وطلبات مطلقة، "علي أن أؤدي بشكل جيد وأفوز بموافقة الآخرين، وإلا سيكون الأمر فظيعا (أسوأ ما يمكن أن يكون)، ولدي قيمة قليلة كشخص."
- رغبات وأداءات البشر عادة ما تكون صحية (سليمة) ومنتجة ولكن الوجوب المطلق والطلبات المطلقة غالباً ما تكون غير صحية وهدامة.
- عندما يتمنى الناس شيئاً ما ولا يحققونه، قد تتكون لديهم مشاعر/أفكار وسلوكيات حول الأسى أو الحزن، والندم والإحباط وهي صحية لأن هذه المشاعر تحفزهم للحصول على ما يريدون، وتحاشي ما لا يريدون في المرة التالية.
- عندما تتصاعد رغبات الناس لتصل إلى متطلبات تكبُّر أو غرور، قد تتكون لديهم مشاعر/ أفكار/ سلوكيات غير صحية حول القلق والغضب الشديد أو الإحباط والاكتئاب.
- إذا أدى الأفراد الذين يتمنون أن يؤدوا بشكل جيد ويكونوا مقبولين من الآخرين بشكل ضعيف وأصبحوا غير مقبولين من الآخرين، غالباً ما يجعلون أنفسهم آسفين ونادمين وأيضاً يجعلون أنفسهم في غاية القلق والغضب والاكتئاب، ويشعرون بشكل متكرر بالأسف حول حزنهم وتسمي هذه بالمشاعر الثانوية أو العاطفة الفوقية Meta–emotion.

الأفكار اللاعقلانية عند أليس:

أوضح (أليس) إحدى عشرة فكرة أو قيمة غير عقلانية أو خرافيّة وغير ذات معنى، ولكنها رغم ذلك شائعة لدى المجتمعات الإنسانية (ملحم، 2013). وهذه الأفكار هي:

الفكرة الأولى: هناك ضرورة ملحة لأن يكون الشخص البالغ محبوباً ومستحسناً من كلّ فرد آخر هام في مجتمعه (طلب الاستحسان).

الفكرة الثانية :ينبغي أن يكون الفرد كفؤا تماماً، وأن ينجز في جميع الجوانب الممكنة حتى يعتبر نفسه ذا قيمة، وجدير بالاهتمام (ابتغاء الكمال الشخصي).

الفكرة الثالثة : بعض النّاس سيّؤون وشرّيرون وعلى درجة عاليّة من الخسّة ولذا يجب أن يلاموا ويعاقبوا. (اللوم القاسي للذّات والآخرين).

الفكرة الرابعة: إنه لمن المصيبة الفادحة أن تأتي الأمور على غير ما يتمنّى الفرد.(توقّع الكوارث).

الفكرة الخامسة :تنشأ تعاسة الفرد عن ظروف خارجيّة، لا يستطيع السّيطرة عليها أو التّحكم بها.

(التهوّر الانفعالي).

الفكرة السادسة :الأشياء المخيفة أو الخطرةُ، تستدعي الاهتمام الكبير، والانشغال الدائم في التّفكير بها، وبالتّالي فإن احتمال حدوثها يجب أن يشغل الفرد بشكل دائم.(القلق الزائد).

الفكرة السابعة :من السّهل أن نتجنّب بعض الصّعوبات والمسؤوليات بدلاً من أن نواجهها(.تجنب المشكلات).

الفكرة الثامنة : يجب أن يكون الشّخص معتمداً على الآخرين، ويجب أن يكون هناك من هو أقوى منه لكي يعتمد عليه.(الاعتمادية).

الفكرة التاسعة : إن الخبرات والأحداث الماضية تقرّر السّلوك الحاضر، وأنّ تأثير الماضي لا يمكن تجاهله أو محوه(الشّعور بالعجز).

الفكرة العاشرة :ينبغي أن ينزعج الفرد أو يحزن لما يصيب الآخرين من مشكلات واضطرابات. (الانزعاج لمشاكل الآخرين).

الفكرة الحادية عشر :هناك دائما حل مثالي وصحيح لكل مشكلة وهذا الحل لابد من إيجاده وإلا فالنتيجة تكون مفجعة.(ابتغاء الحلول الكاملة) (Ellis, 1962).

وقد أضاف الرّيحاني(1985) فكرتين أساسيتين تعد كل منهما لاعقلانية وشائعة في مجتمعنا العربي، هما:

-ينبغي أن يتسم الفرد بالرسمية والجدية في تعامله مع الآخرين، حتى تكون له قيمة أو مكانة محترمة بين النّاس.

-لاشك أن مكانة الرجل تعد هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة (الرّيحاني،1985).

العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (Rational Emotive Behavior Therapy REBT)

العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (REBT) هو واحد من مناهج العلاج المعرفي الرئيسي في علم النفس السريري، وينتمي إلى عائلة أكبر من العلاج المعرفي السلوكي، وقد قدم ألبرت إليس لأول مرة (CBT) في عام 1957 باسم العلاج العقلاني (RT) ؛ وفي وقت لاحق، من أجل التأكيد على تركيزه على النتائج العاطفية، كان يطلق عليه اسم Rational Emotive Therapy (RET) ، وأخيرا، في عام 1993، غير أليس اسمه إلى (REBT) من أجل تسليط الضوء على أهمية تغيير السلوك في العلاج، وهو منهج مصمم لمساعدة العملاء على تغيير فلسفاتهم الخاصة بحياتهم ليس فقط

ليكونوا اقل بؤساً، وإنما ليحرروا ويشجعوا على أن يجعلوا أنفسهم أكثر سعادة مما هي عليه عادة (Weinrach, 2006).

في حين تفترض جميع أساليب العلاج المعرفي السلوكي أن الإدراك هو الآلية المسببة للاستجابات الانفعالية، فإن العلاج (REBT) يختلف عن الطرق الأخرى مثل طريقة بيك ,Beck (1976) فيما يتعلق بأنواع المعتقدات التي تسبب ردود الفعل العاطفية، وبهذا فإن مصطلح (REBT) يركز على المعتقدات التقييمية، وليس على القيم الاستنتاجية أو الوصفية، ويجب تقييم الحدث من أجل الحصول على استجابة عاطفية، على سبيل المثال، قد يكون هناك تفسير مشوه للحقائق ("الناس لا يحبونني")، ويتم تقييم هذا التفسير بشكل سلبي ("من السيئ / الفظيع أن الناس لا يحبونني")). Lazarus, 1991)

ويعد نموذج "ABC" هو حجر الزاوية في (REBT) ويعبر عنها في نظرية A.B.C حيث: .(Ellis, 1994)

الحرف: (A) ويرمز إلى الأحداث أو الخبرات المثيرة أو المنشطة.

والحرف:(B) ويعبر عن نظام التفكير لدى الفرد وتعني المعتقدات.

والحرف :(C) ويرمز إلى النتائج العاطفية والسلوكية أو الاضطراب الانفعالي، مثل مشاعر القلق.

وتم توسيع إطار تقييم "ABC" الأولي فيما بعد إلى نموذج (ABCDE)، تقديراً لأهمية استبدال المعتقدات غير العقلانية بعقلانية، وفي إطار (ABCDE)، تشير (A): إلى أحداث الحياة غير المرغوب فيها والتي يمكن أن تكون أ- داخلية أو خارجية، ب- الماضي، الحاضر، أو المستقبل، ج- حقيقية أو متصورة. وحول تفعيل هذه الأحداث، يؤيد الناس المعتقدات العقلانية أو غير العقلانية

في (B)، والتي تؤدي إلى عواقب عاطفية، فسيولوجية، وسلوكية في (C). وتؤدي المعتقدات العقلانية (RBs) إلى عواقب فعالة وظيفياً، في حين أن المعتقدات غير العقلانية (IBs) تؤدي إلى عواقب غير فعالة وظيفياً أو الاضطراب الانفعالي، وبمجرد أن يتم تكوين (C)، يمكن تحويل (C) إلى (A)، مما يؤدي إلى معتقدات عقلانية / غير عقلانية أخرى (RBs / IBs) ، والتي من شأنها أن تؤدي إلى عواقب تكيفية أو غير تكيفية، ومن أجل تغيير العواقب الخاطئة لأفكارهم اللاعقلانية، يتم تشجيع العملاء على الدحض والتفنيد في (D) لهذه المعتقدات واستبدالها بمعتقدات أكثر فعالية، بينما يشير(E) الى الأثر أو الصحة النفسية. (David, Lynn & Ellis, 2010 ؛Ellis & Dryden ,1997).

وقد قدم أليس إطار (ABCDE) كما يلي:

(A)Activating :(A)

(B) Irrational belief system :(B)

(C) Emotional consequence :(C)

(D) Dispute :(D)

(E) Effect psychological health :(E)

وفي الآونة الأخيرة، تم توسيع نموذج "ABC" ليشمل عمليات المعلومات غير الواعية، سواء التي تم الحصول عليها دون وعي ولا يمكن جعلها واعية، مثل السلوكيات التي تعلمها الفرد من خلال التكييف الطبيعي، أو من الناحية الوظيفية والي تم الحصول عليها بوعي ولكن الآن تعمل دون وعي (David, 2015).

وهناك ستة مبادئ أساسية لنظرية (REBT) ، والتي تؤكد على أولوية الفكر في توليد العواطف المضطربة(Weinrach , 2006 ؛ Walen, DiGiuseppe, & Dryden, 1992)

1. الإدراك هو أهم الأسباب المؤثرة على العواطف.

2. الفشل الوظيفي هو عامل رئيسي يؤدي إلى ضائقة عاطفية.

3. إن الاضطراب العاطفي ينجم عن تأييد المعتقدات غير العقلانية؛ لذا فأفضل طريقة للحد منه هو تغيير التفكير اللاعقلاني.

4. إن التفكير اللاعقلاني يتم تنفيذه بواسطة عوامل متعددة، بما في ذلك التداخلات الوراثية والبيئية.

5. يركز (REBT) على التدخلات الحالية وليس التاريخية على السلوك لأن البشر يحافظون على اضطرابهم من خلال تفكيرهم اللاعقلاني.

6. يمكن تغيير المعتقدات، على الرغم من أن هذا التغيير سوف يستغرق وقتًا ولن يكون سهلاً.

تقييم المعتقدات العقلانية وغير العقلانية:

المعتقدات العقلانية وغير العقلانية لها أثر كبير على كل من الممارسة والبحث، ففي الممارسة، يلعب التعرف الدقيق للعمليات غير العقلانية والمحتويات المرتبطة بالأمراض النفسية، دوراً أساسياً في ضمان تركيز وكفاءة المداخلة النفسية، ويؤثر على التزام العميل بالعملية العلاجية النفسية.

وفي البحث، التمييز بين الأنواع المختلفة من المحتوى وكذلك العمليات والمعارف، لا يرسخ فحسب تطور تقنيات المداخلة الكفؤة ولكن أيضا النظريات ونماذج التغيير المبنية على الجانب العملي التجريبي. وبناءاً على المعرفة الراهنة فيما يتعلق بطبيعة، وتنظيم ووظيفية المعتقدات غير العقلانية/المعتقدات العقلانية، يجب أن تركز عملية التقييم والتطوير لأدوات المقياس على ما يلي: (David, Lynn & Ellis, 2010).

- تمييز المعارف من عواقبها / نتائجها السلوكية والعاطفية لتحاشي تلوث المعايير.
- التفريق بين المعتقدات غير العقلانية والعقلانية لفهم وانعكاس المزيد من التطورات النظرية الحديثة وتوضيح أن المعتقدات غير العقلانية والعقلانية ليسا بالضرورة ثنائيي الأقطاب؛ بناءات متضادة.
- تمييز الأنواع المختلفة من العمليات غير العقلانية (مثل، الطلب الدائم، وتحمل متدن للإحباط، والتقييم الشامل).
- تمييز الأنواع المختلفة من محتويات الفكر (مثل،الحاجة للإنجاز/التفضيل، والراحة، والانتماء، والقبول، والعدالة).
- تمييز العمليات الواعية من العمليات غير الواعية.
- تعديل أدوات التقييم لتلائم طبيعة المعتقدات غير العقلانية والعقلانية (أي، الواعي مقابل غير الواعي).
- تعديل الأدوات لتلائم المستخدِم (مثل الأطفال أو البالغين).

الدراسات السابقة

يمكن تصنيف هذه الدراسات في مجالين:

أولاً: دراسات تناولت السيكودراما.

ثانياً: دراسات تناولت البرامج الإرشادية والسيكودراما والقلق والمعتقدات اللاعقلانية.

وفيما يلي عرض توضيحي لهذه الدراسات:

أولاً: دراسات تناولت السيكودراما.

أجرى الشهري (2014) دراسة هدفت التعرف إلى فعالية برنامج قائم على السيكودراما في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الى السادس الابتدائي ببعض مدارس الطائف، ممن تتراوح متوسط أعمارهم (9– 12) عاماً. تم تقسيمهم الى مجموعتين ، تجريبية وضابطة ، تكون كلاهما من (10) من التلاميذ الموهوبين. طبق على أفراد المجموعة التجريبية البرنامج القائم على السيكودراما. كما طبق عليهم مقياس مفهوم الذات. أظهرت نتائج الدراسة الى أن البرنامج القائم على السيكودراما له فاعلية في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين.

وأجرى جنجودو(Gündogdu, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج الدراما الإبداعية على مهارة تأكيد الذات لدى طلاب قسم الإرشاد النفسي والتوجيه. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة من (94) طالبا من طلبة قسم الإرشاد النفسي والتوجيه ، اختير منهم (23) طالبا ممن حصلوا على درجات متدنية على مقياس تأكيد الذات. وزعوا عشوائيا على مجموعتين، مجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (12) طالبا، بينما بلغ عدد أفراد المجموعة

الضابطة(11) طالبا. تعرض أفراد المجموعة التجريبية لبرنامج الدراما الإبداعية لمدة (10) جلسات، ومدة كل جلسة 90 دقيقة لمدة (10) أسابيع. استخدمت الدراسة مقياس تأكيد الذات كاختبار قبلي وبعدي وتتبعي. أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج الدراما الإبداعية اثر ايجابياً على مهارة تأكيد الذات لدى طلاب قسم الإرشاد النفسي والتوجيه.

وأجرى كاراتاز (Karatas, 2011) دراسة هدفت إلى دراسة معرفة استخدام تقنيات السيكودراما على مهارات حل النزاعات وخفض مستويات العدوان لدى المراهقين. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (36) طالبا وطالبة من طلاب الصف التاسع والعاشر والحادي عشر. تم اختيارهم من بين طلاب المدارس الثانوية الذين لديهم مستويات عالية من العدوان ومستويات منخفضة لحل المشاكل .تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات مجموعة تجريبية ومجموعة وهمية ومجموعة ضابطة. تألفت كل مجموعة من (12) طالباً في المرحلة الثانوية ، (6) طلاب و(6) طالبات. تم استخدام مقياس تقييم سلوكيات حل النزاع تحت مقياسين فرعيين هما العدوان وحل المشكلات، كاختبارات قبلية وبعدية وتتبعية، تم تطبيق تقنيات الدراما النفسية على شكل جلسات كل جلسة لمدة 90–120 دقيقة ولمرة واحدة في الأسبوع لمدة (10) أسابيع . أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات العدوان لدى الطلاب الذين طبقت عليهم تقنيات الدراما النفسية انخفضت بشكل ملحوظ وزادت مستويات حل المشكلة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات الدراما النفسية لها تأثير طويل الأجل على العدوان، بينما ليس تأثير طويل الأجل على حل المشكلة.

وأجرى زينب وزفير (Zeynep & Zafer, 2009) دراسة هدفت إلى دراسة تأثير العلاج النفسي القائم على السيكودراما على خفض مستوى العدوان لدى المراهقين. استخدمت الدراسة المنهج

شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب الصف التاسع (100) طالب وطالبة، (120) ذكر ،(80) أنثى ، تم اختيار (23) طالبا وطالبة ممن لديهم درجات عالية من العدوان، وزعوا على مجموعتين تجريبية بلغ عدد أفرادها (11) طالبا وطالبة (5) ذكور و (6) إناث، ومجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (12) طالبا وطالبة (6) ذكور و (6) إناث. تم استخدام مقياس لقياس مستوى العدوان كاختبار قبلي وبعدي وتتبعي. شاركت المجموعة التجريبية في العلاج النفسي القائم على السيكودراما مرة واحدة في الأسبوع لمدة (90) دقيقة ولمدة (14) أسبوعًا . أظهرت نتائج الدراسة أن الدراما النفسية القائمة على السيكودراما كان لها تأثير في خفض العدوان لدى أفراد المجموعة التجريبية بشكل عام ، ولكن لم يكن هناك تأثير للمعالجة الجماعية على درجات أبعاد مقياس العدوان اللفظي أو الجسدي. كما أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك تأثير للعلاج بعد مرور 16 أسبوعًا على اختبار المتابعة.

وأجرى كاراتاز وجوكانا(Karatas & Gökçakan, 2009). دراسة هدفت إلى المقارنة بين تأثير النهج المعرفي السلوكي والسيكودراما في خفض العدوان لدى المراهقين. استخدمت الدراسة المنهج شبه تجريبية. تكونت عين الدراسة من (36) طالبًا ممن لديهم أعلى مستويات العدوان من طلاب الصف التاسع، وتم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى ثلاث مجموعات . شملت كل من المجموعتين التجريبيتين والضابطة (12) طالبًا .تم تطبيق البرنامج المعرفي السلوكي على المجموعة التجريبية الأولى لمدة (10) جلسات ، بينما طبق البرنامج المستند على السيكودراما على المجموعة التجريبية الثانية لمدة (14) جلسة . أما المجموعة الضابطة لم يتعرض أفرادها لأي معالجة. استخدمت الدراسة مقياس العدوان كمقياس قبلي وبعدي على المجموعات الثلاث، وتتبعي على أفراد المجموعتين التجريبيتين. أظهرت نتائج الدراسة أن النهج المعرفي السلوكي كان فعالا في خفض درجات العدوان ،

ما عدا الاعتداء اللفظي، بينما كانت السيكودراما فعاله في خفض جميع درجات العدوان ما عدا الاعتداء الجسدي اللفظي . كما أظهرت نتائج الدراسة أن النهج المعرفي السلوكي كان أكثر فعالية في خفض العدوان الكلي ، والعدوان الجسدي ، والغضب من السيكودراما . كما أظهرت نتائج اختبار المتابعة أن تأثير النهج المعرفي السلوكي كان فعالا في خفض درجات العدوان على كلتا المجموعتين التجريبيتين.

وأجرى كاربونيل وبارتيلينو (Carbonell & Parteleno,1999) دراسة هدفت الى تقصي أثر فعالية مجموعات السيكودراما مع الفتيات الصغيرات في المدارس المتوسط اللواتي يعانين من الصدمة (الأحداث المؤلمة الحادة)، وكذلك هدفت تقصي أثر فعالية مجموعات الدراما النفسية في خفض القلق والاكتئاب. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي والمنهج النوعي (المقابلات). اختيرت عينة الدراسة من بين الطالبات المشار إليهن في برنامج الصحة النفسية من طالبات الصف السادس أعمارهم بين (11– 13) سنة، والبالغ عددهن (28) طالبة. قسمت الى ثلاث مجموعات مجموعتين تجريبيتين بلغ عدد أفراد كل منها (6) طالبات ، في حين بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (14) طالبة. تعرضت كل من المجموعتين التجريبيتين الى مجموعات السيكودراما الخاصة بهم لمدة (20) أسبوعًا، بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة لأي معالجة. استخدم مقياس القلق والاكتئاب كاختبارات قبلية وبعدية إضافة الى المقابلات. أظهرت نتائج الدراسة أن السيكودراما كانت فعالة في خفض آثار الصدمة كما خفضت من القلق والاكتئاب لدى الطالبات في كلا المجموعتين التجريبيتين.

ثانياً: دراسات تناولت البرامج الإرشادية والسيكودراما والقلق والمعتقدات اللاعقلانية.

أجرى سويلم (2018) دراسة هدفت الى تقصي فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في تحسين الوعي الذاتي وخفض مستوى التوتر لدى طلبة الصف العاشر في مدينة قلقيلية. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (20) طالبا، تم توزيعهم عشوائيا بالتساوي الى مجموعتين : الأولى تجريبية بلغ عدد أفرادها (10) طلبة، طبق عليهم البرنامج الإرشادي القائم على أسس ومبادئ وفنيات وأساليب السيكودراما. والثانية ضابطة (10) طلبة لم تتلق أي معالجة. تم اختيارهم من أصل (152) طالبا من طلبة الصف العاشر من المدارس الحكومية. استخدمت الدراسة مقياسين هما: مقياس التوتر ومقياس الوعي الذاتي كاختبار قبلي وبعدي. أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج الإرشادي القائم على السيكودراما كان فعالا في تحسين الوعي الذاتي وخفض مستوى التوتر لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وأجرى المالكي (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات السيكودراما في التخفيف من الضغط النفسي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تكونت العينة من (189) طالبة من طالبات المستوى الأول والثامن من كلية الآداب والعلوم الإدارية بجامعة أم القرى. وقد تم اختيار (33) طالبة من الحاصلات على أدنى الدرجات على استبيان الشعور بالضغط النفسي ليطبق عليهن البرنامج ، كما تم استخدام أداتين هما : استبيان الشعور بالضغط النفسي والبرنامج الإرشادي ، الذي يستهدف التخفيف من الشعور بالضغط النفسي والقائم على استراتيجيات السيكودراما من إعداد الباحثة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات المستوى الثامن على مقياس الشعور بالضغط النفسي في الاختبار القبلي والبعدي ولصالح درجات الاختبار البعدي.

وأجرى عبد القوي (2013) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر بناء برنامج إرشادي جمعي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك استنادا على فنيات العلاج العقلاني الانفعالي. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من جامعة تبوك. ممن تتراوح أعمارهن بين (18–21) سنة. قسمت إلى مجموعتين تجريبية بلغ عدد أفرادها (15) طالبة خضعت للبرنامج الإرشادي. وضابطة بلغ عدد أفرادها (15) لم تخضع لأي معالجة، طبق عليهن مقياس مواقف الحياة الضاغطة ، ومقياس الأفكار اللاعقلانية، ومقياس تحسين مستوى الرضا عن الحياة.أظهرت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الذي اعتمد على فنيات العلاج العقلاني الانفعالي في خفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك، كما امتد اثر البرنامج لبعد تطبيقه لشهرين.

وأجرت الزيود (2012) دراسة هدفت الى تقصي اثر فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على اللعب والسيكودراما في خفض القلق وأعراض ضغط ما بعد الصدمة وتحسين مهارات التواصل لدى أطفال الحروب.استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (20) طفلا وطفلة من أطفال الحروب العراقيين في محافظة الزرقاء وتم اختيارهم بالطريقة الميسرة. أخذت المجموعة التجريبية من مركز التوعية والإرشاد الأسري، وتلقت البرنامج الإرشادي الجمعي الذي تكون من (11) جلسة. والمجموعة الضابطة من جمعية خولة بنت الازور. استخدمت الدراسة المقاييس التالية: مقياس حالة القلق، مقياس اضطراب ضغط ما بعد الصدمة، ومقياس التواصل. أظهرت نتائج الدراسة الى أن البرنامج الإرشادي الجمعي كان فعالا في خفض القلق وأعراض ما بعد الصدمة وتحسين مهارات التواصل لدى أطفال الحروب.

وأجرى جمعة (2005) دراسة للتعرف إلى مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح في السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (24) طالبا تم تقسيمهم الى مجموعتين ، الأولى تجريبية بلغ عدد أفرادها (12) طالبا، طبق عليهم البرنامج الإرشادي المقترح في السيكودراما. والثانية ضابطة بلغ عدد أفرادها (12) طالبا تم اختيارهم من بين (160) طالبا ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس المشكلات السلوكية. استخدمت الدراسة مقياس المشكلات السلوكية من إعداد الباحث. أظهرت نتائج الدراسة الى أن البرنامج الإرشادي المقترح في السيكودراما كان فعالا في التخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لدى أفراد المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج أن البرنامج كان فعالا على المقياس التتبعي بعد شهرين.

وأجرى الزهراني (2002) دراسة هدفت الى تقصي اثر برنامج إرشادي مقترح لتعديل الأفكار غير العقلانية لدى مرتفعي القلق والاكتئاب. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي. تكونت عينة الدراسة المسحية من (489) طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية. تم اختيار عينة تجريبية من (60) طالب ، قسمت الى أربعة مجموعات، مجموعتين تجريبيتين وهما: مجموعة القلقين التجريبية (15) طالبا، ومجموعة المكتئبين التجريبية (15) طالبا. طبق عليهما البرنامج الإرشادي والمكون من (20) جلسة. ومجموعتين ضابطتين هما: مجموعة القلقين الضابطة (15) طالبا، ومجموعة المكتئبين الضابطة (15) طالبا. استخدمت الدراسة مقياس الأفكار اللاعقلانية، ومقياس القلق ومقياس الاكتئاب. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية بين درجة الأفكار اللاعقلانية ودرجة كل من القلق والاكتئاب، كما لا توجد فروق بين القلقين والمكتئبين في درجة الأفكار اللاعقلانية. كما أظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي كان فعالا في خفض القلق والاكتئاب لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى العطية (2002) دراسة تهدف إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض بعض اضطرابات القلق لدى الأطفال بمرحلة الطفولة المتأخرة في دولة قطر، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (746) طفلة. استخدمت فيها الباحثة برنامج إرشادي معرفي سلوكي من إعدادها. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة لصالح أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس اضطرابات القلق. بينما لم توجد فروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس اضطرابات القلق مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض اضطرابات القلق لدى الأطفال عينه الدراسة واستمرار تأثير هذاً البرنامج بعد تطبيقه لمدة شهر من المتابعة.

وأجرت داوود (2001) دراسة هدفت التعرف إلى فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على الاتجاه العقلاني العاطفي في خفض درجة التوتر التي يعاني منها طلبة المدرسة من مستوى الصف العاشر، وتحسين التفكير العقلاني لديهم. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وقد تألفت عينة الدراسة من (446) طالبة يتوزعن على اثنتي عشرة شعبة من شعب الصف العاشر تم اختيارها عشوائياً من ست مدارس للإناث اختيرت بشكل قصدي من بين مدارس الإناث في مدينة عمان، حيث اختيرت شعبتان من كل مدرسة ثم وزعتا عشوائياً إلى ضابطة وتجريبية. وطبقت على جميع أفراد الدراسة أداتا الدارسة وهما مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية، وقائمة التوتر (قياس قبلي)، ثم طبق برنامج التوجيه الجمعي حول الأفكار العقلانية واللاعقلانية على أفراد المجموعة التجريبية في كل مدرسة. وبعد انتهاء البرنامج، أعيد تطبيق أداتي الدراسة مرة أخرى على جميع أفراد الدراسة (قياس بعدي). أظهرت نتائج

الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة على أداتي الدراسة في خمس من المدارس الست، حيث تحسنت درجة التفكير العقلاني، وانخفضت درجة التوتر لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية.

وقد عمدت الباحثة إلى عمل ملخص للدراسات السابقة ليسهل قراءتها ومقارنة الدراسات بعضها بعضاً. ويبين الجدول (1) ملخصاً للدراسات السابقة، متضمناً موضوع الدراسة، اسم المؤلف، سنة الدراسة، مجتمع الدراسة، منهج الدراسة، نتائج الدراسة (ايجابية، سلبية).

جدول (1) : ملخص الدراسات السابقة.

الرقم	موضوع الدراسة	اسم المؤلف	السنة	مجتمع الدراسة	منهج الدراسة	النتائج (ايجابية، سلبية)
.1	فعالية برنامج قائم على السيكودراما في تنمية مفهوم الذات	الشهري	2014	الصف الثالث الى السادس الابتدائي	المنهج شبه التجريبي	ايجابية لصالح المجموعة التجريبية
.2	أثر برنامج الدراما الإبداعية على مهارة تأكيد الذات	Gündogdu	2012	طلبة جامعة	المنهج شبه التجريبي	ايجابية لصالح المجموعة التجريبية.
.3	أثر استخدام تقنيات السيكودراما على مهارات حل النزاعات وخفض مستويات العدوان	Karatas	2011	الصف التاسع والعاشر والحادي عشر	المنهج شبه التجريبي	ايجابية لصالح المجموعة التجريبية
.4	تأثير العلاج النفسي القائم على السيكودراما على خفض مستوى العدوان	Zeynep & Zafer	2009	الصف التاسع	المنهج شبه التجريبي	ايجابية لصالح المجموعة التجريبية
.5	تأثير النهج المعرفي السلوكي والسيكودراما في خفض العدوان	Karatas & Gökçakan	2009	الصف التاسع	المنهج شبه التجريبي	النهج المعرفي السلوكي أكثر فعالية في خفض العدوان من السيكودراما

.6	فعالية مجموعات السيكودراما في خفض القلق والاكتئاب وآثار الصدمة	Carbonell & Parteleno	1999	الصف السادس الأساسي	المنهج شبه التجريبي	ايجابية لصالح المجموعة التجريبية
.7	فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في تحسين الوعي الذاتي وخفض مستوى التوتر	سويلم	2018	الصف العاشر	المنهج شبه التجريبي	ايجابية لصالح المجموعة التجريبية
.8	برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات السيكودراما في التخفيف من الضغط النفسي	المالكي	2013	طالبات جامعة	المنهج شبه التجريبي	ايجابية لصالح المجموعة التجريبية
.9	برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا	عبد القوي	2013	طالبات جامعة	المنهج التجريبي	ايجابية لصالح المجموعة التجريبية
.10	فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على اللعب والسيكودراما في خفض القلق وأعراض ضغط ما بعد الصدمة وتحسين مهارات التواصل	الزيود	2012	أطفال	المنهج شبه التجريبي	ايجابية لصالح المجموعة التجريبية
.11	فاعلية برنامج إرشادي مقترح في السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية	جمعة	2005	طلبة المرحلة الإعدادية	المنهج التجريبي.	ايجابية لصالح المجموعة التجريبية
.12	برنامج إرشادي مقترح لتعديل الأفكار غير العقلانية لدى مرتفعي القلق والاكتئاب	الزهراني	2002	طلبة جامعة	المنهج التجريبي	ايجابية لصالح المجموعة التجريبية
.13	فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض بعض اضطرابات القلق	العطية	2002	أطفال	المنهج شبه التجريبي.	ايجابية لصالح المجموعة التجريبية
.14	فعالية برنامج توجيه جمعي قائم على الاتجاه العقلاني العاطفي في خفض التوتر	داوود	2001	الصف العاشر	المنهج شبه التجريبي	ايجابية لصالح المجموعة التجريبية

تعقيب الباحثة على الدراسات السابقة:

إن المتأمل للدراسات والبحوث في مجال السيكودراما والبرامج الإرشادية يجدها كثيرة ومتنوعة، وركزت على جوانب أكثر من جوانب أخرى، فمن خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة لوحظ أن بعضها تناول أثر السيكودراما في تنمية مفهوم الذات، ومهارة تأكيد الذات، ومهارات حل النزاعات وخفض مستويات العدوان، وخفض القلق والاكتئاب وآثار الصدمة، واستخدمت جميعها المنهج شبه التجريبي. كما بينت هذه الدراسات وجود نتائج ايجابية للسيكودراما على المتغيرات التي تم دراستها. أما الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية فقد عمدت الى استخدام برامج من مثل: برنامج إرشادي قائم على السيكودراما، برنامج إرشادي عقلاني انفعالي، برنامج إرشاد جمعي قائم على اللعب والسيكودراما، برنامج إرشادي معرفي سلوكي، برنامج توجيه جمعي قائم على الاتجاه العقلاني العاطفي، كما تنوعت المناهج التي استخدمت في هذه الدراسات بين المنهج التجريبي والمنهج شبه التجريبي، وبينت هذه الدراسات وجود نتائج ايجابية لهذه البرامج. كما يلاحظ من هذه الدراسات أنها طبقت على مراحل دراسية متنوعة وبنسب متفاوتة، فكان معظمها على الأطفال وطلبة المرحلة الأساسية والأساسية العليا والمرحلة الثانوية وطلبة الجامعات.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في جمعها بين المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، كما تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها استخدمت الإرشاد الجمعي المستند على السيكودراما في اثنين من المتغيرات التابعة وهما القلقِ والمعتقدات اللاعقلانيةِ. ولهذا بناءً على مراجعة الأدب التربوي السابق الذي توفر للباحثة، فإن الباحثة تعتقد– في حدود علمها – بأن هذه

الدراسة هي الأولى من نوعها في الأردن، التي جمعت بين الإرشاد الجمعي المستند على السيكودراما والقلقِ والمعتقدات اللاعقلانيةِ.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة استفادة كبيرة حيث كان لها دوراً مهماً وفعالاً في صياغة فرضيات الدراسة والاستفادة من الأدوات التي استخدمتها، وأيضا استفادة الباحثة من الأساليب الإحصائية فيها وعرض ومناقشة النتائج.

الفصل الثالث

- **منهج الدراسة.**
- **مجتمع الدراسة وعينتها.**
- **أدوات الدراسة.**
- **متغيرات الدراسة.**
- **إجراءات الدراسة.**

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل الطريقة والإجراءات التي استخدمت في الدراسة، ومنهج الدراسة وعينتها والأدوات المستخدمة فيها، وكيفية بنائها، والخطوات الإجرائية التي تم إتباعها في تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد الدراسة، إضافة إلى المعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات ومعالجتها.

منهج الدراسة

إتبعت التصميمُ شبه التجريبي ذو المجموعتين، ذات القياس القبلي– البعدي التتبعي على أفراد الدراسة، للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى السيكودراما في خفضِ القلقِ والمعتقدات اللاعقلانيةِ لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسةِ العمرية الدولية.

أفراد الدارسة:

تكون من جميع طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة العمرية الثانوية التابعة للواء الجامعة / مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة في العام الدراسي للعام 2019/2018، والبالغ عددهن (158) طالبة، ممن تراوح أعمارهن بين (17–16)، موزعات على أربع شعب صفية للفرع العلمي وشعبتين للفرع الأدبي، وفق الإحصاءات الرسمية لإدارة المدرسة.

ولاجراءات اختيار أفراد الدراسة قامت الباحثة بعمل مسح لمدرسة العمرية الثانوية التابعة للواء الجامعة أثناء زيارتها لها، حيث جمعت معلومات حول هذا الموضوع من إدارة المدرسة والمرشدة النفسية والمعلمات داخل المدرسة، وذلك بحكم معرفتهن بمعظم أوضاع الطالبات النفسية والاجتماعية

والسلوكية داخل البيئة الصفية أو أنشطة المدرسة، وذلك للتحقق من كون بعض طالبات الصف الأول الثانوي لديهن قلق ومعتقدات لاعقلانية، كما قامت بإجراء مقابلات ولقاءات جماعية مع طالبات الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي وفق اتفاق مسبق مع إدارة المدرسة، وبناءاً على ذلك تم اختيار هذه المدرسة بطريقة قصدية لتطبيق الدراسة على طالباتها، إضافة إلى أن إدارة المدرسة أبدت استعدادا لتسهيل الدراسة؛ إذ أن فترة التطبيق ستستغرق وقتاً طويلاً، ولاحتوائها على عدد كاف من شعب الصف الأول الثانوي، مما يسهل القيام بتنفيذ الدراسة، أما سبب اختيار طالبات الصف الأول الثانوي فيعود لأهمية هذه المرحلة؛ إذ أنها تتزامن مع مرحلة المراهقة التي يصاحبها كثير من التغيرات الجسمية والنفسية والانفعالية، وهذه التغيرات كفيلة لأن يصبح بعضهن غير قادرات على التفاعل والحوار والتواصل مع الآخرين. وقد وضعت شروط للمشاركة في هذه الدراسة وهي:

- أن تتراوح أعمار المشاركات ما بين (16– 17) سنة.
- أن لا تكون الطالبات مشخصات أو لديهن أية صعوبات عقلية أو تربوية.
- أن تشير درجاتهن على أدوات الدراسة لوجود مشكلة تستدعي التدخل الإرشادي ويستهدفها البرنامج الإرشادي الخاص بالدراسة الحالية.
- الموافقة الشخصية وموافقة الأهل على المشاركة في البرنامج الإرشادي.

وفيما يتعلق بالجانب الوصفي للدراسة تكونت العينة(المسحية) من جميع طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة العمرية الثانوية البالغ عددهن (158) طالبة طبق عليهن مقياس القلق ومقياس المعتقدات اللاعقلانية، وبعد استرجاع مقياسي الدراسة من أفراد عينة الدراسة، تبين أن هناك

(5) طالبات لم يكملن الإجابة عن المقياسين، لذا تم استبعادها من التحليل الإحصائي، وبهذا أصبحت عينة الدراسة المسحية مكونة من (153) طالبة.

وفيما يتعلق بالجانب التطبيقي للدراسة (عينة التجريب)، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية والبالغ عددها (30) طالبة، حسب أعلى الدرجات التي حصلت عليها طالبات الصف الأول الثانوي على مقياس القلق، وأعلى الدرجات على مقياس المعتقدات اللاعقلانية، ثم قسمت العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين بالتساوي: التجريبية (ن=15) طالبة، والضابطة (ن=15) طالبة.

تكافؤ المجموعات

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق ومقياس المعتقدات اللاعقلانية القبلي، تم استخدام اختبار (T.test) للعينتين المستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والضابطة، والجدول (2) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) المحسوبة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس القلق ومقياس والمعتقدات اللاعقلانية القبلي.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) المحسوبة لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق ومقياس المعتقدات اللاعقلانية القبلي.

المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القلق	التجريبية	28,73	3,17	1.458	28	0.156
	الضابطة	27,00	3,33			
المعتقدات اللاعقلانية	التجريبية	87.47	3.77	0.597	28	0.555
	الضابطة	86.67	3.55			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يظهر الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية، والمتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة على مقياس القلق القبلي، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (1.458) والدلالة الإحصائية (0.156)، وهي أكبر من (0.05) عند درجة الحرية (28). كما يظهر الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية، والمتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة على مقياس المعتقدات اللاعقلانية القبلي، حيث كانت قيمة (ت) (0.597) والدلالة الإحصائية (0.555)، وهي أكبر من (0.05) عند درجة الحرية (28). وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق والمعتقدات اللاعقلانية من حيث امتلاكهما لسمتي القلق والمعتقدات اللاعقلانية.

أدوات الدراسة:

للتعرف إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى السيكودراما في خفض القلقِ والمعتقدات اللاعقلانيةِ لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسةِ العمرية الثانوية. استخدمت الدراسة الأدوات التالية:

1- مقياس القلق .

2- مقياس المعتقدات العقلانية واللاعقلانية.

3- البرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى السيكودراما.

إجراءات بناء أدوات البحث:

أولاً: مقياس القلق:

وصف المقياس:

تم استخدام مقياس القلق لجانيت تايلور (Taylor, 1953) ويناسب هذا المقياس جميع الأعمار، وقد اقتبس هذا المقياس من مقياس القلق الصريح الذي وضعته العالمة النفسية J.A Taylor، وقد استخدم الكثير من الباحثين المقياس في الدراسات ومنها: (بدر الدين، 2018؛ سليمة، 2017؛ البيلي وفتح الرحمن، 2017؛ القعدان وداود، 2015؛ النفيسة، 2015؛ البطنيجي، 2015؛ آسيا، 2012). وقد أظهر المقياس مستويات قياسية مناسبة ومميزة.

ويتكون المقياس من (50) عبارة، أمام كل عبارة بديلين (نعم أو لا)، وتعطى القيمة (1) للإجابة التي يدلي بها المفحوص بنعم، والقيمة (صفر) للإجابة التي يدلي بها المفحوص بلا، وتفسر

نتيجة الشخص المفحوص على المقياس ومعرفة درجة القلق لديه عن طريق مفتاح التصحيح لمقياس تايلور.

صدق المقياس :

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الطرق التالية:

أ. الصدق الظاهري:

الصدق هو شرط لا غنى عنه في أي تقييم علمي، ويشير إلى" قدرة الاختبار على قياس ما يُفترض قياسه (موشي وجيرالد، 2011: ص47). ولغايات الدراسة الحالية وللتأكد من الصدق الظاهري للمقياس وللتحقق من مدى ملاءمته للبيئة الأردنية، تم عرضه على عدد من المحكّمين من حملة شهادة الدكتوراه في الإرشاد التربوي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم بلغ عددهم (10) محكماً، ملحق (1) لإبداء الرأي حول ما يلي: مدى وضوح معنى الفقرة، ومدى انتماء الفقرة للمقياس، ومدى أهمية الفقرة، ومدى دقة الصياغة والبناء اللغوي للفقرات، وتعديل أو حذف الفقرات.

وقد تم الأخذ بالآراء التي أجمع عليها (85,.) فأكثر من المحكمين على صلاحية المقياس وملاءمته لتطبيقه على عينة الدراسة. وفي ضوء نتائج التحكيم تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

ويقصد به قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وتم ذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (40) طالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس. ويبين الجدول رقم (3) معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات مقياس القلق والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (3): معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات مقياس القلق والدرجة الكلية للمقياس.

رقم الفقرة	الفقـــــرة									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
المقياس الكلي	*0.70	*0.74	*0.70	*0.76	*0.77	*0.77	*0.59	*0.75	*0.67	*0.61
رقم الفقرة	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
المقياس الكلي	*0.79	*0.76	*0.77	*0.53	*0.69	*0.69	*0.61	*0.76	*0.76	*0.63
رقم الفقرة	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
المقياس الكلي	*0.73	*0.70	*0.79	*0.61	*0.66	*0.75	*0.70	*0.78	*0.74	*0.65
رقم الفقرة	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
المقياس الكلي	*0.79	*0.71	*0.57	*0.61	*0.63	*0.77	*0.72	*0.51	*0.67	*0.64
رقم الفقرة	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
المقياس الكلي	*0.65	*0.70	*0.76	*0.62	*0.66	*0.62	*0.69	*0.64	*0.63	*0.60

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (3) أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.79-0.51) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) مما يدل على تمتع المقياس بصدق عالٍ وملائم لأغراض الدراسة.

ثبات المقياس:

يشير الثبات إلى " اتساق الدرجات التي يُتوصَّل إليها للشخص نفسه عند إعادة اختباره مرة أخرى بالاختبار ذاته في الظروف نفسها " (موشي وجيرالد، 2011: ص47).

وتم التأكد من ثبات المقياس من خلال طريقتين:

أ. طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة Spearman Brown –، بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية التي بلغت (40) طالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، حيث بلغ معامل الثبات (88,.) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

ب. طريق الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest):

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (40) طالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ثم أعيد تطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، ثم استخرج ثبات المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون وكانت قيمته تساوي (84,.) وتعد هذه القيمة كافية لأغراض الدراسة. ويظهر الملحق (2) المقياس بصورته النهائية.

تصحيح المقياس:

تم اعتماد مفتاح التصحيح التالي:

– لكل استجابة (بنعم) درجة واحدة، واستجابة (لا) صفر.

– يتم جمع استجابات الشخص (المفحوص) على استجابته (بنعم).

–تفسر نتيجة الشخص المفحوص على المقياس ومعرفة درجة القلق لديه. إذا تراوحت الدرجة بين (صفر – 16) خالٍ من القلق ، وبين (17– 20) قلق بسيط ، وبين (21– 26) قلق نوعاً ما ، وبين (27– 29) قلق شديد، وبين (30–50) قلق شديد جداً .

ثانياً: مقياس المعتقدات العقلانية واللاعقلانية .

وصف المقياس:

تم استخدام مقياس المعتقدات العقلانية واللاعقلانية (الريحاني،1985) الذي تم تعريّبه على البيئة العربية، وقد استخدم الباحثون المقياس في الكثير من الدراسات منها: (بودربالة وبوضياف، 2017؛ بني خالد، 2015؛ المرشدي والطفيلي، 2015؛ عبد الله، 2013؛ الزهراني،2010؛ الغامدي، 2009؛ أبو شعر، 2007). ويضم المقياس (11) فكرة وضعها أليس وأضاف لها الريحاني فكرتين، وكل فكرة من هذه الأفكار لها أربع فقرات ليصبح عدد الفقرات على المقياس ككل (52) فقرة.

صدق المقياس :

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الطرق الآتية:

أ- الصدق الظاهري:

لغايات الدراسة الحالية ولمزيد من التأكد من الصدق الظاهري للمقياس، تم عرضه على عدد من المحكّمين من حملة شهادة الدكتوراه في الإرشاد التربوي وعلم النفس والقياس والتقويم بلغ عددهم (10) محكمين ملحق (1)، لإبداء الرأي حول ما يلي: مدى وضوح معنى الفقرة، ومدى انتماء الفقرة للمقياس، ومدى أهمية الفقرة، ومدى دقة الصياغة والبناء اللغوي للفقرات، وتعديل أو حذف الفقرات. وقد تم الأخذ بالآراء التي أجمع عليها (80,.) فأكثر من المحكمين على صلاحية المقياس، وفي ضوء نتائج التحكيم تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس.

ب. صدق الاتساق الداخلي :

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس المعتقدات العقلانية واللاعقلانية، تم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (40) طالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس. ويبين الجدول رقم (4) معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لمقياس المعتقدات العقلانية واللاعقلانية.

جدول (4) : معاملات الارتباط بين الاستجابة للفقرة والدرجة الكلية لمقياس المعتقدات العقلانية واللاعقلانية.

رقم الفقرة	الفقـــــرة												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
المقياس الكلي	*0.68	*0.69	*0.70	*0.76	*0.77	*0.78	*0.73	*0.74	*0.80	*0.61	*0.79	*0.76	*0.77
رقم الفقرة	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
المقياس الكلي	*0.53	*0.59	*0.69	*0.61	*0.76	*0.76	*0.74	*0.64	*0.70	*0.78	*0.60	*0.66	0.72
رقم الفقرة	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
المقياس الكلي	*0.70	*0.77	*0.65	*0.73	*0.79	*0.71	*0.58	*0.62	*0.63	*0.76	*0.72	*0.77	*0.62
رقم الفقرة	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
المقياس الكلي	*0.64	*0.66	*0.70	*0.52	*0.67	*0.63	*0.60	*0.68	*0.69	*0.63	*0.62	*0.69	*0.63

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (4) أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.80-0.52) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) مما يدل على تمتع المقياس بصدق عالٍ وملائم لأغراض الدراسة.

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين:

أ- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة Spearman Brown -، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (40) طالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، حيث بلغ معامل الثبات (,.89) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

ب-طريق الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest):

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، بتطبيقه على العينة استطلاعية (40) طالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ثم أعيد تطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، ثم استخرج ثبات المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون وكانت قيمته تساوي (,.85) وتعتبر هذه القيمة كافية لأغراض الدراسة. ويظهر الملحق (3) المقياس بصورته النهائية.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (11) فكرة وضعها أليس وأضاف لها الريحاني فكرتين، وكل فكرة من هذه الأفكار لها أربع فقرات ليصبح عدد الفقرات على المقياس ككل (52) فقرة. تكون الإجابة عنها بنعم أو لا، وتعطى القيمة (2) للإجابة التي تدل على قبول المفحوص للفكرة التي تقيسها العبارة، والقيمة (1) للإجابة التي تدل على رفض المفحوص للفكرة، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (52) في حدها الأدنى وهي تعبر عن رفض المفحوص لجميع المعتقدات اللاعقلانية التي يمثلها المقياس، أو درجة عالية من المعتقدات العقلانية. و(104) في حدها الأعلى وهي درجة تعبر عن قبول المفحوص لجميع المعتقدات اللاعقلانية التي يمثلها المقياس أو عن درجة عالية من المعتقدات اللاعقلانية.

ثالثاً: البرنامج الإرشادي :

مرت عملية إعداد البرنامج الإرشادي المستند على السيكودراما بعدة خطوات وهي:

1- **تحديد الهدف العام للبرنامج:** بناء برنامج إرشاد جمعي مستند على السيكودراما للحد من القلق والمعتقدات اللاعقلانيةِ لدى طالبات عينة التجريب في الصف الأول الثانوي في مدرسة العمرية.

2- تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي المستند على السيكودراما يتوقع من كل طالبة أن تكون قادرة على:

- التخلص من مستوى القلق العالي.

- التخلص من المعتقدات اللاعقلانية واستبدالها بأفكار ومعتقدات عقلانية تساعدها على التعامل مع الآخرين.

3- **تحديد الفئة المستهدفة:** طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة العمرية الثانوية.

4- **تحديد مصادر محتوى البرنامج:**

تم اختيار محتوى البرنامج من المصادر التالية:

- الإطار النظري للدراسة.
- مقياس القلق المستخدم في الدراسة الحالية.
- مقياس الأفكار اللاعقلانية المستخدم في الدراسة الحالية.
- الدراسات السابقة التي تناولت البرامج الإرشادية في مجال السيكودراما.
- الكتب والمراجع التي لها علاقة بالبرامج الإرشادية في مجال السيكودراما.

5- تحديد محتوى البرنامج:

احتوى البرنامج الإرشادي المستند على السيكودارما على:

- المعارف: احتوى البرنامج الإرشادي على مجموعة من المعارف والمعلومات التي تساعد الطالبات على الحد من القلق والمعتقدات اللاعقلانية من مثل : مفهوم القلق وأنواعه، وطرائق علاجه، مفهوم المعتقدات اللاعقلانية وكيف يمكن تعديل الأفكار اللاعقلانية.
- المهارات: تم تدريب طالبات المجموعة التجريبية أثناء جلسات البرنامج الإرشادي (السيكودراما) على الكثير من المهارات التي تعمل على الحد من القلق والمعتقدات اللاعقلانية لدى أفراد العينة التجريبية، من مثل: مهارات حل المشكلات، ومهارات الخيال،

ومهارات اتخاذ القرار، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفاوض، وغيرها من المهارات الحياتية.

- الأنشطة: تم عمل أنشطة داخل جلسات البرنامج الإرشادي من مثل: اللعب الجماعي، تبادل الأدوار، الألعاب الترفيهية، والأنشطة المختلفة.

6- **تحديد جلسات الدراما النفسية:** تألّف برنامج الإرشاد الجمعي المستند على السيكودراما من أربعة عشر (14) جلسة إرشاد جمعي بالإضافة لجلسة أخيرة أخرى بعد انتهاء البرنامج بشهر يتم فيها تطبيق القياس التتبعي على أفراد المجموعة التجريبية فقط.

7- **تحديد زمن جلسات البرنامج الإرشادي المستند على السيكودراما:**

تم تنفيذ جلسات البرنامج من قبل الباحثة على مدى (7) أسابيع، بمعدلِ جلستين أسبوعياً، وبلغ زمن الجلسة (60) دقيقة.

8- **تحديد مكان تطبيق البرنامج الإرشادي المستند على السيكودراما:**

تم تطبيق البرنامج الإرشادي المستند إلى السيكودراما في مسرح مدرسة العمرية الثانوية.

9- تحديد طرائق تقويم البرنامج الإرشادي المستند على السيكودراما:

تم تقويم البرنامج الإرشادي المستند على السيكودراما من خلال عدة طرائق:

أ- التقويم التكويني:

- **آراء المشاركات وردود أفعالهن حول البرنامج:**

وتم ذلك عن طريق اخذ رأي أفراد المجموعة التجريبية بعد كل جلسة إرشادية، وذلك بإجابة الطالبات عن أسئلة تقييمية حول أهداف وموضوع وطرائق تقديم كل جلسة إرشادية، وذلك بهدف الحصول على تغذية راجعة فورية تساعد الباحثة على تقييم مرحلي للبرنامج أثناء تطبيقه.

- **ملاحظات الباحثة:**

لاحظت الباحثة أن هناك تحسناً قد طرأ على أفراد العينة التجريبية، وأن هناك أثر كبير في نفوس الطالبات المشاركات والذي دلَ على ذلك حضورهن ومواظبتهن على جميع جلسات البرنامج وكلهن شوق وتلهف للتعرف إلى الأشياء الجديدة، وكذلك تفاعلهن من خلال المشاركة الفاعلة في تلخيص أحداث القصص، وكذلك اندماجهن في الألعاب الدرامية والتنشيطية المستخدمة في البرنامج.

ب-التقويم الختامي:

تم ذلك من خلال تطبيق القياس البعدي لمقياسي القلق والمعتقدات اللاعقلانية على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة ومقارنة النتائج بينهما، إضافة إلى تطبيق القياس التتبعي على أفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج بشهر وذلك لبيان مدى ثبات تأثير البرنامج الإرشادي.

10- مراحل البرنامج:

تتكون جلسات الدراما النفسية من ثلاث مراحل هي: الإحماء، والعمل، ومرحلة المشاركة، فالمشاركون يستعدون لجلسات السيكودراما من خلال مرحلة الاحماء (العاب التسخين) المختلفة وذلك لتحضيرهم للجلسة، أما المرحلة الثانية هي مرحلة العمل التي تستند فيها الأعمال إلى أعضاء المجموعة أو البطل، ثم مرحلة المشاركة في ردود فعل الدور.

11- صدق البرنامج الإرشادي:

للتعرف إلى مدى ملائمة البرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى السيكودراما في خفض القلقِ والمعتقدات اللاعقلانيةِ لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسةِ العمرية الثانوية، وللتأكد من الصدق الظاهري للبرنامج الإرشادي الجمعي، تم عرضه على عدد من المحكّمين من حملة شهادة الدكتوراه في الإرشاد التربوي وعلم النفس والقياس والتقويم بلغ عددهم (10) محكمين ملحق (1)، لإبداء الرأي حول ما يلي: مدى وضوح أهداف البرنامج ودقتها، ومدى مناسبة محتوى البرنامج لمستوى الطالبات العمري، ومدى كفاية عدد جلسات البرنامج الإرشادي، ومدى كفاية المدة الزمنية لجلسات البرنامج الإرشادي، ومدى كفاية عدد الأنشطة والتنويع فيها، ومدى ملاءمة الأساليب الإرشادية لموضوع الدراسة، ومدى دقة الصياغة والبناء اللغوي للبرنامج، واقتراح أية تعديلات يرونها مناسبة.

وبناءاً على آراء المحكمين وتعديلاتهم وتوصياتهم تم إجراء التعديلات على البرنامج الإرشادي، ويظهر الملحق(4) البرنامج بصورته النهائية. ويبين الجدول (5) الموضوعات التفصيلية لجلسات البرنامج الإرشادي المستند على السيكودراما.

جدول (5): الموضوعات التفصيلية لجلسات البرنامج الارشادي المستند على السيكودراما.

الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة
الأولى	التعارف والتعريف بالبرنامج الإرشادي.	1. التعارف المتبادل بين المرشدة والمسترشدات. 2. التعارف بين المسترشدات أنفسهم. 3. إقامة علاقة تفاعل بين المرشدة والمسترشدات من خلال المرح. 4. كسر الجليد بين الطالبات المسترشدات والمرشدة والمسترشدات أنفسهن. 5. الاتفاق على القواعد والقوانين في البرنامج الإرشادي. 6. توضيح أهداف البرنامج الإرشادي التي يسعى إلى تحقيقها. 7. التعرف إلى توقعات المسترشدات من البرنامج الإرشادي.
الثانية	تعبر المسترشدة عن مشاعر القلق وأنواعه وأسبابه ونتائجه وكيفية علاجه.	1. تعريف القلق من وجهة نظر المسترشدة. 2. ذكر مواقف قلق مختلفة في حياة المسترشدة. 3. ذكر أسباب القلق من وجهة نطر المسترشدة. 4. تبين النتائج التي ترتبت على القلق. 5. اقتراح حلول لعلاج مشاعر القلق.
الثالثة	تعي المسترشدة مفهوم المعتقدات اللاعقلانية، وأثرها في حياتها، وتحدد الأسباب التي تجعلها عرضة لهذه المعتقدات.	1. تضع أفكاراً ايجابية للتخلص من المعتقدات اللاعقلانية. 2. تعي الأثر السلبي للمعتقدات اللاعقلانية في حياتها. 3. تتحدث عن نفسها بطريقة ايجابية. 4. تتدرب على عدم استخدام ألفاظ (يجب ، لا يمكن، يفترض، ينبغي....إلخ). 5. تتدرب على استخدام ألفاظ (ربما، لكن، قد، احتمال، من الممكن....إلخ).
الرابعة	تنمية مهارات الخيال للمواقف التي تثير القلق والمعتقدات اللاعقلانية لدى المجموعة الإرشادية.	1. تنمية قدرة المسترشدات للتعبير عن مواقف القلق. 2. تنمية الوعي الذاتي لدى المسترشدات للوقوف على المعتقدات اللاعقلانية في الحياة اليومية. 3. كسر الجمود ودمج المسترشدات مع بعضهن لبعض. 4. إتاحة الفرصة للمسترشدات للتنفيس عن انفعالاتهن وتوتراتهن المختلفة. 5. إكساب المسترشدات بعض القيم الإيجابية، مثل:(الثقة، التعاون، الصدق)

		6. إكساب المسترشدات بعض المهارات، مثل: (حل المشكلات، اتخاذ القرار، المواجهة)
الخامسة	تنمية قدرة المسترشدات على استخدام أساليب مواجهة القلق.(1)	1. تنمية الوعي الذاتي لدى المسترشدات في معرفة مصادر القلق. 2. تنمية الوعي الذاتي لدى المسترشدات في مواجهة القلق. 3. تطبيق أساليب مواجهة القلق في مواقف حقيقية. 4. تنمية استراتيجيات إدارة القلق لدى أعضاء المجموعة الإرشادية.
السادسة	تنمية قدرة المسترشدات على استخدام أساليب متنوعة لمواجهة القلق. (2)	1. تطبيق أساليب مواجهة القلق في مواقف حقيقية مختلفة. 2. تنمية استراتيجيات إدارة القلق لدى أعضاء المجموعة الإرشادية. 3. تنمية قدرات المسترشدات على القدرة على الإدراك. 4. تطوير قدرات الانتباه والتركيز لدى المسترشدات.
السابعة	زيادة التعارف بين المسترشدات والعمل على معرفة الضغوط والمشكلات وتدعيم مفهوم الصدق والصراحة.	1. إكساب المسترشدات القدرة على المواجهة والصراحة. 2. بناء الثقة بالنفس عند المسترشدات. 3. تنمية قدرة المسترشدات على التركيز والانتباه. 4. تدعيم التلقائية والثقة بالنفس عند المسترشدات. 5. مساعدة المسترشدات على توليد حلول للمشكلات. 6. تفعيل جو المرح لدى المجموعة الإرشادية.
الثامنة	التعرف على المواقف التي تحفز المعتقدات اللاعقلانية عند المسترشدات.	1. زيادة دافعية المسترشدات نحو التعبير عن أنفسهن بشكل إيجابي. 2. الحد من الخجل. 3. زيادة الوعي الذاتي نحو الألفاظ التي تستخدمها المسترشدات في التعبير عن أنفسهن. 4. توعية المسترشدات نحو مناقشة رأيه واحترام رأي الآخرين. 5. تنمية قدرة المسترشدات على التأمل في المواقف المولدة للمعتقدات اللاعقلانية.
التاسعة	التعرف على أهم المشكلات التي تؤثر	1. كسر الجمود والحد من الخجل.

	على أفكار المسترشدات وإعطائهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم.	2. دعم المواقف التلقائية وبناء الثقة بالنفس. 3. إكساب المسترشدات أساليب المواجهة والصراحة. 4. تدرك المسترشدة مشاكلها واحتياجاتها. 5. امتلاك القدرة للتعبير الحر الفعال والإيجابي عن النفس.
العاشرة	زيادة الوعي من خلال الدراما بالمشكلات وانعكاسها السلبي وتطوير القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات.	1. تنمية القدرة على الوعي بالمشكلات والقدرة على حلها. 2. التعرف على انعكاس المشكلات السلبية في الحياة اليومية. 3. الحد من الخجل والتردد في اتخاذ القرارات. 4. خلق جو من التضامن والإحساس بالمسؤولة. 5. دعم التلقائية والثقة بالنفس.
الحادية عشر	تتكون لدى المسترشدة القدرة على كشف خصائص شخصيتها وتطويرها واحترام الآخرين وتقبل وجهات نظرهم المخالفة دون تعصب.	1. تنمية قدرة المسترشدة على الوعي بخصائصها الشخصية. 2. تطوير مهارات المسترشدة لتعامل مع خصائصها الشخصية. 3. تقبل المسترشدة لرأي الآخرين ووجهات نظرهم المخالفة لرأيها. 4. تشجيع المسترشدة للتعبير عن رأيها ومشاعرها. 5. تتعرف المسترشدة على أفكارها السلبية وانعكاسها السلبي على حياتها وعلاقاتها وتعاملاتها في الحياة. 6. دعم التلقائية والثقة بالنفس لدى المسترشدة.
الثانية عشر	تدرك المسترشدات أنهن يمثلن فئة عريضة من المجتمع لديهم نفس المخاوف والاحتياجات والمشكلات وطرق التفكير.	1. مساعدة المسترشدة على التعبير عن نفسها وتفريغ انفعالاتها. 2. إكساب المسترشدات مهارات التفكير العميق في حل المشكلات. 3. إثراء مواهب وميول المسترشدات المختلفة. 4. إشاعة جو الاحترام والتعاون وتقدير الجماعة بين المسترشدات. 5. التعمق في المشاعر السلبية لدى المسترشدات ومساعدتها في إيجاد حلول لها. 6. خلق جو من التضامن والإحساس بالمسؤولية.
الثالثة عشر	تمتلك مهارات التفكير الايجابي البناء وتحديد ملامح المشكلات التي تثير القلق وما ينتج عنها من أفكار لاعقلانية والتعبير عنها في إطار معين يستطيعون من خلاله معرفة	1. إدراك المسترشدة بخصائص المرحلة العمرية التي تمر بها. 2. معرفة تأثير المشكلات على الشخصيات المختلفة. 3. إدراك المسترشدة لمشكلاتها في أجواء مفعمة بالثقة النفسية. 4. دعم مهارات العمل الجماعي. 5. تنمية مهارات حل المشكلات لدى المسترشدة.

	ذواتهن ونقدها وتقويمها.	6. خلق جو من التضامن والدعم. 7. تنمية الإحساس بالمسؤولية لدى المسترشدة. 8. تدعيم النظرة الايجابية للمسترشدة نحو نفسها بغض النظر عن الجوانب الايجابية والسلبية.
الرابعة عشر	الجلسة الختامية.	1. تلخيص جلسات البرنامج الإرشادي المستند على السيكودراما. 2. الإجابة عن تساؤلات المسترشدات حول البرنامج الإرشادي. 3. الحصول على تقييم عن البرنامج الإرشادي من قبل المسترشدات. 4. القيام بتطبيق القياس البعدي للبرنامج. 5. إنهاء البرنامج الإرشادي.

متغيرات الدراسة

- المتغير المستقل: المعالجة التجريبية (البرنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى السيكودراما).
- المتغيرات التابعة:

1. الدرجة على مقياس القلق.
2. الدرجة على مقياس المعتقدات العقلانية واللاعقلانية.

تصميم الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة في تصميمها على ما يعرف بتصميم المجموعتين المتكافئتين المختارتين بطريقة قصدية، وهو تصميم (شبه تجريبي). وبالتالي فإن تصميم الدراسة كما يلي:

G1(R) O1 X O2 O3

G2 (R) O1 - O2

حيث:

G1: المجموعة التجريبية.

G2: المجموعة الضابطة.

(R): تعيين عشوائي.

O1: الاختبار القبلي.

X: البرنامج الإرشادي.

– : عدم تطبيق برنامج إرشادي.

O2: الاختبار البعدي.

O3: الاختبار التتبعي.

إجراءات تطبيق الدراسة:

تم إتباع الإجراءات الآتية من قبل الباحثة للإجابة عن سؤال الدراسة وفرضياتها:

- وضع إطار عام للدراسة، وذلك من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والاتجاهات المعاصرة والحديثة والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، للاستفادة منها في بناء إطار الدراسة (النظري والإجرائي).
- اعتماد أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس القلق ومقياس المعتقدات اللاعقلانية ثم عرضهما على مجموعة من المحكمين المختصين، وتطبيقهما على عينة استطلاعية من

مجتمع الدراسة وخارج عينتها للتأكد من صدقهما وثباتهما، وإعداد المحتوى العلمي للبرنامج الإرشادي بشقيه النظري والعملي والتأكد من صدق المحتوى من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين.

- مخاطبة الجهات الرسمية في الجامعة الهاشمية من اجل الحصول على كتاب رسمي موجه لمدير التربية والتعليم للواء الجامعة / مديرية التعليم الخاص في محافظة عمان، ليتم مخاطبة مديرة مدرسة العمرية الثانوية من اجل تسهيل مهمة الباحثة، ملحق (5).
- مراجعة المدرسة المعنية بالدراسة والالتقاء بإدارتها ومعلماتها وتعريفهن بأهداف الدراسة وأهميتها وإجراءاتها، وإجراء مقابلات ولقاءات جماعية مع جميع طالبات الصف الأول الثانوي وفق اتفاق مسبق مع إدارة المدرسة للتحقق من كون الطالبات واجهن بعض الصعوبات الشخصية والاجتماعية، بعد التأكيد على سرية المعلومات واقتصارها لغايات الإرشاد فقط.
- الاتفاق مع إدارة المدرسة على الزمان والمكان الذي سيطبق فيه الدراسة بحيث تتوافر فيه جميع الأدوات والمواد اللازمة لتطبيق البرنامج الإرشادي.
- إعداد مخطط زمني لآلية تنفيذ وعدد جلسات البرنامج الإرشادي.
- اخذ الموافقة الخطية من المشاركات وأولياء أمورهن على تطبيق مقياسي الدراسة والمشاركة المبدئية في البرنامج الإرشادي من خلال نماذج الموافقة ملحق (6)، وموافقة المشاركات ملحق (7).

- تطبيق أداتي الدراسة المتمثلة في مقياس القلق ومقياس المعتقدات اللاعقلانية كاختبار قبلي على مجتمع الدراسة، تمهيداً لاختيار عينة الدراسة والوصول إلى الحالات التي تنطبق عليها شروط الدراسة مستوى عالٍ من القلق والمعتقدات اللاعقلانية.
- توزيع الطالبات اللواتي حصلن على مستوى عالٍ من القلق والمعتقدات اللاعقلانية على مجموعتين إحداهما تجريبية (ن=15) طالبة، خضعت للبرنامج الإرشادي والأخرى ضابطة (ن=15) طالبة بدون تدخل إرشادي وعلى قائمة الانتظار بطريق عشوائية.
- إخضاع المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي وعلى مدى (7) أسابيع، والذي بدأ يوم الثلاثاء 9/ 4/ 2019 وانتهى يوم الأحد 5/20/ 2019، وكان زمن الجلسة (60) دقيقة بمعدلِ جلستين أسبوعياً، وبلغ زمن الجلسة (60) دقيقة.
- تطبيق أداتي الدراسة المتمثلة في مقياس القلق ومقياس المعتقدات اللاعقلانية كاختبار بعدي على عينة الدراسة.
- تطبيق أداتي الدراسة المتمثلة في مقياس القلق ومقياس المعتقدات اللاعقلانية كاختبار تتبعي على أفراد المجوعة التجريبية فقط بعد شهر من تطبيق الاختبار البعدي.
- إجراء المعالجات الإحصائية وتحليل النتائج ثم الإجابة عن فرضيات البحث ومناقشة نتائجها عبر استخدام مجموعة الرزم الإحصائية (SPSS) والخروج بالتوصيات.

- **المعالجة الإحصائية:**

تستند هذه الدراسة إلى المنهج شبه التجريبي، ولتحليل نتائج الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينتين المستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات الطالبات القبلي في المجموعة التجريبية والضابطة، كما تم استخراج معامل

ارتباط بيرسون للكشف عن صدق الاتساق الداخلي للأدوات، عن طريق إدخال البيانات الخاصة بها إلى جهاز الحاسوب ومن ثم معالجتها وتحليلها إحصائيا باستخدام مجموعة الرزم الإحصائية (SPSS).

وقد تم استخدام الاحصائيات المعلمية بعد التحقق من تجانس العينة ، وقد بينت نتائج اختبار التجانس أن أفراد العينة موزعين طبيعياً، وعليه تم استخدام الاحصائيات الآتية:

- **الفرضية الأولى والثانيَة:** تم استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (One- Way ANCOVA) للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ما بينَ القياسين القبلي والبعدي على مقياسي الدراسة، الدرجة الكلية على مقياس القلق والدرجة الكلية على مقياس المعتقدات اللاعقلانية، إضافة لاستخدام معادلة حجم الأثر: مربع إيتا (η^2) للتأكد من أن حجم الفروق الناتجة هي فروق حقيقية تعود إلى البرنامج الإرشادي.
- **الفرضية الثالثة** :تم استخدام الاختبار الإحصائي ت (T-test)- للعينة المترابطة (Paired-Sample t-test)، للمقارنات البعدية والتتبعية لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي القلق والمعتقدات اللاعقلانية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

اولاً: النتائج المرتبطة بالفرضية الأولى.

ثانياً: النتائج المرتبطة بالفرضية الثانية.

ثالثاً: النتائج المرتبطة بالفرضية الثالثة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر البرنامج الإرشادي الجمعي المستند على السيكودراما في خفض القلقِ والمعتقدات اللاعقلانيةِ لدى طالبات الصفِ الأول الثانوي في مدرسةِ العمرية، من خلال التحقق من صحة الفرضيات الثلاث الآتية:

1- الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات القلق ما بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

2- الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات المعتقدات اللاعقلانيةِ ما بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

3- الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات القلقِ ومتوسطات درجات المعتقدات اللاعقلانيةِ لدى أفراد المجموعة التجريبية ما بينَ القياس البعدي وقياس المتابعة بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج الإرشادي.

وسيتم عرض النتائج التي أظهرتها الدراسة في ثلاثة مجالات:

المجال الأول:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصت على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات القلق ما بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، والتي نصت على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات القلق ما بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق القبلي والبعدي. ويظهر الجدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات أفراد العينة على درجات مقياس القلق تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة).

المجموعة	العدد	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تجريبية	15	28,73	3,17	20,20	2,30	20,10	0,822
ضابطة	15	27,00	3,33	27,93	3,71	28,02	0,822

يبين الجدول(6) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة التجريبية والضابطة على درجات مقياس القلق، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على المقياس القبلي للقلق (28,73)، والمجموعة الضابطة (27,00)، وقد انخفضت المتوسطات من قلق شديد ألى بسيط في المجموعة التجريبية. إلا أن هذه الفروق تحتاج إلى اختبار دلالتها إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$). وقد استخدم لذلك تحليل التباين المصاحب (ANCOVA). ويبين الجدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين المتوسطات البعدية لعلامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق.

الجدول (8): تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين المتوسطات البعدية لعلامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	η^2
القياس القبلي	3,406	1	3,406	0.348	0.560	0,013
المجموعة	437,151	1	437,151	44.721	*0.000	0,624
الخطأ	263,928	27	9,775			
المجموع	715,867	29				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يبين الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). بين المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية، والمتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس القلق البعدي؛ إذ بلغت قيمة ف المحسوبة للمقياس (44.721) والدلالة الإحصائية (0.000)،

وهي أقل من (0.05) عند درجة الحرية (1). وقد جاءت هذه الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى السيكودراما، ومن أجل الكشف عن مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض درجات القلق لدى أفراد العينة التجريبية، تم إيجاد مربع ايتا (η^2) لقياس حجم الأثر فكان (0,624)، وهذا يعني أن (62,4%) من التباين في درجات أفراد العينة التجريبية على درجات مقياس القلق يرجع للبرنامج الإرشادي بينما يرجع المتبقي لعوامل أخرى غير متحكم بها.

المجال الثاني:

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصت على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في متوسطات درجات المعتقدات اللاعقلانية ما بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية، والتي نصت على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في متوسطات درجات المعتقدات اللاعقلانية ما بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المعتقدات اللاعقلانية القبلي والبعدي. ويظهر الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المعتقدات اللاعقلانية.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات أفراد العينة على درجات مقياس المعتقدات اللاعقلانية تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة).

المجموعة	العدد	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تجريبية	15	87,47	3,77	74,60	5,13	74,51	1,17
ضابطة	15	86,67	3,55	85,73	3,82	85,82	1,17

يبين الجدول (8) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة التجريبية والضابطة على درجات مقياس المعتقدات اللاعقلانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على المقياس القبلي للمعتقدات اللاعقلانية (87,47)، والمجموعة الضابطة (86,67)، ضمن مستوى معتقدات لاعقلانية عالي. إلا أن هذه الفروق تحتاج إلى اختبار دلالتها إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، وقد استخدم لذلك تحليل التباين المصاحب (ANCOVA). ويبين الجدول (9) نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين المتوسطات البعدية لعلامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المعتقدات اللاعقلانية.

الجدول (9): تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين المتوسطات البعدية لعلامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المعتقدات اللاعقلانية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	η^2
القياس القبلي	18,921	1	18,921	0.919	0.346	0,033
المجموعة	947,737	1	947,737	46,055	*0.000	0,630
الخطأ	555,612	27	20,578			
المجموع	1504,167	29				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يبين الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). بين المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية، والمتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس المعتقدات اللاعقلانية البعدي؛ إذ بلغت قيمة ف المحسوبة للمقياس (46,055) والدلالة الإحصائية (0.000)، وهي أقل من (0.05) عند درجة الحرية (1). وقد جاءت هذه الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى السيكودراما. ومن أجل الكشف عن مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في درجات مقياس المعتقدات اللاعقلانية لدى أفراد العينة، تم إيجاد مربع ايتا (η^2) لقياس حجم الأثر فكان (0,630)، وهذا يعني أن (63%) من التباين في درجات أفراد العينة التجريبية على درجات مقياس المعتقدات اللاعقلانية يرجع للبرنامج الإرشادي بينما يرجع المتبقي لعوامل أخرى غير متحكم بها.

المجال الثالث:

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصت على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في متوسطات درجات القلقِ ومتوسطات درجات المعتقدات اللاعقلانيةِ لدى أفراد المجموعة التجريبية ما بينَ القياس البعدي وقياس المتابعة بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج الإرشادي.

- **القلق.**

للتحقق من صحة الفرضية فيما يتعلق بمقياس القلق تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (T.test) للعينتين المرتبطتين لدرجات أفراد العينة التجريبية على مقياس القلق البعدي والتتبعي. ويظهر الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية البعدية والتتبعية واختبار (T.test) للعينتين المرتبطتين لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق.

الجدول (10): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية البعدية والتتبعية واختبار (T.test) للعينتين المرتبطتين لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق.

الاستجابة على مقياس القلق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الاحصائية
البعدي	15	20,20	2,30	14	0,165	0,872
التتبعي	15	20,07	1,79			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يبين الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة التجريبية على مقياس القلق البعدي والتتبعي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (20,20) بانحراف معياري (2,30) ليصل في القياس التتبعي الى (20,07) بانحراف معياري (1,79) وللتعرف إلى دلالة هذه الفروق تم استخدم اختبار (T.test) للعينتين المرتبطتين، ويظهر الجدول (10) قيمة (ت) المحسوبة؛ إذ بلغت (0,165) وبدلالة إحصائية (0,872) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس القلق، مما يدل على ثبات تأثير البرنامج الإرشادي.

- **المعتقدات اللاعقلانية.**

للتحقق من صحة الفرضية فيما يتعلق بمقياس المعتقدات اللاعقلانية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (T.test) للعينتين المرتبطتين لدرجات أفراد العينة التجريبية على مقياس المعتقدات اللاعقلانية البعدي والتتبعي. ويظهر الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية البعدية والتتبعية واختبار (T.test) للعينتين المرتبطتين لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المعتقدات اللاعقلانية.

الجدول (11): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية البعدية والتتبعية واختبار (T.test) للعينتين المرتبطتين لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المعتقدات اللاعقلانية.

الاستجابة على مقياس القلق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الاحصائية
البعدي	15	74,60	5,13	14	1,604	0,131
التتبعي	15	72,00	4,22			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يبين الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة التجريبية على مقياس المعتقدات اللاعقلانية البعدي والتتبعي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (74,60) بانحراف معياري (5,13) ليصل في القياس التتبعي الى (72,00) بانحراف معياري (4,22). وللتعرف الى دلالة هذه الفروق استخدم اختبار (T.test) للعينتين المرتبطتين، ويظهر الجدول (11) قيمة (ت) المحسوبة؛ إذ بلغت (1,604) وبدلالة إحصائية (0,131) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المعتقدات اللاعقلانية مما يدل على ثبات تأثير البرنامج الإرشادي.

الفصل الخامس

- **مناقشة النتائج**
- **التوصيات**

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر البرنامج الإرشادي الجمعي المستند على السيكودراما في خفض القلقِ والمعتقدات اللاعقلانيةِ لدى طالبات الصفِ الأول الثانوي في مدرسةِ العمرية، وتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة وتضمن أيضاً توصيات الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات القلق ما بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

توصلت الدارسة فيما يتعلق بفرضية الدارسة الأولى، أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات القلق ما بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاستجابات عينة الدارسة طالبات المرحلة الثانوية، والتي أظهرت درجاتهن في القياس القبلي على مقياس القلق عن وجود مستويات عالية من القلق، وذلك لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، التي شاركت في البرنامج الإرشادي مقارنة بالضابطة التي لم تشارك في أي برنامج إرشادي، وأشارت النتائج إلى أن برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى السيكودراما قد أثبت تأثيره وفعاليته في خفض مستوى القلق لدى المشاركات في المجموعة التجريبية.

وقد تعزى هذه النتيجة الى فاعلية وتأثير البرنامج المستند إلى السيكودراما المستخدم في الحد من القلق لدى طالبات الصف الأول الثانوي الذي استخدم فيه أساليب متعددة من مثل: القصة، المناقشة، الألعاب الدرامية والتنشيطية. ويمكن تفسير هذه النتيجة الإيجابية للبرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى السيكودراما المستخدم في الدارسة الحالية المتعلقة بتحسن أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة على مقياس القلق، بأنها تعود إلى كون البرنامج الإرشادي المستخدم في الدارسة الحالية، قد اعتمد أساساً على الاعتراف وتلبية حاجات أفراد العينة والأهداف التي وضعنها بأنفسهن وكنّ يسعين إلى تحقيقها خلال جلسات هذا البرنامج، ولتوظيفه للفنيات الخاصة لتحقيق هذا الأهداف والتي ربما ساهمت في الوصول إلى هذه النتيجة عندما استهدفت المشاعر المقلقة المراد معالجتها من خلال هذا البرنامج مثل المناقشة والحوار، واللعب، والتمثيل.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قدرة السيكودراما على تهيئة أجواء نفسية ملائمة مليئة بالحب والثقة والمرح، كل ذلك ربما ساعد الطالبات في التغلب على ما يعانين من مشاعر القلق. وربما أنها أتاحت للطالبات فرصة التعلم الاجتماعي (النمذجة– الملاحظة– التقليد والمحاكاة) من خلال النماذج المقدمة في القصص الدرامية. والاعتماد على القصة كأسلوب أساسي في السيكودراما، لما تتميز به من قدرة على الاقناع وما تحويه من أساليب مشوقة وجذابة. والاعتماد على أسلوب الحوار والمناقشة الجماعة وإبداء الآراء حول سلوكيات ابطال القصص والمواقف الدرامية التي شاركن فيها الطالبات.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج المستند إلى السيكودراما قد وفر فرصة للعب الأدوار في المواقف المتنوعة، وكذلك الألعاب الدرامية التي كان لها بالغ الأثر في شد الطالبات وحماسهن لبرنامج السيكودراما. وهذا ما اكده مورينو بأن السيكودراما نهج من العلاج الجماعي الذي يستكشف فيه

المشاركون مشاكلهم من خلال لعب الأدوار (Corey, 2012). كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن السيكودراما تعد من الأساليب التي لا تعتمد على التلقين والتوجيه المباشر.

وربما تعود هذه النتيجة إلى أن البرنامج المستند إلى السيكودراما إعتمد على لغة الجسد والحركة والإشارات والنظرات وتعبيرات الوجه في التعبير عن المشاعر المقلقة والانفعالات والمشكلات التي واجهت أفراد المجموعة التجريبية. إضافة إلى الفنيات الإرشادية التي استخدمتها الباحثة خلال عملها مع المجموعة الإرشادية، ومنها التقبل غير المشروط والتعاطف والأصالة والاحترام المتبادل وبناء عامل الثقة مع المسترشدات في بيئة آمنة قد أدى إلى خفض القلق لديهن. وهذا ما أشار إليه جيرالد (Gerald ,2012) إلى أن فنيات السيكودراما تساعد المشارك للشعور بالأمان بشكل كافٍ لكي يثق بأفراد المجموعة.

ولقد لمست الباحثة تأثير خبرة المجموعة الإرشادية التي كانت غنية بالأنشطة المقصودة والموجهه لهدف الجلسة في العديد من الأنشطة الهادفة التي قامت بها المشاركات خلال جلسات البرنامج، وكان أهمها "مهارة إعادة البناء المعرفي، وتقديم الذات، والتدريب على التعليمات الذاتية". الأمر الذي ربما أدى إلى خفض القلق لديهن. وربما يعود ذلك إلى التأثير الواضح للتفاعلات التبادلية وخبرة المجموعة خلال عمل المجموعة، التي تقدمت بشكل تدريجي عبر مراحل في تطورها، وانعكس ذلك خلال تأدية المشاركات لبعض الأنشطة التدريبية التي شملها البرنامج، وكان أهمها التحدث بصورة متحفظة، وأحياناً بانفتاح على الخبرات الحياتية المتعلقة بالقلق وتأثيرات ذلك على علاقتهن بأقرانهن والأشخاص المقربين منهن داخل وخارج المدرسة، خاصة أن العملية تمت بصورة منظمة من خلال قيامهن بالكشف من خلال الجلسات عن قلقهن، والتحدث بانفتاح عن مشاعرهن، وعن نتائجها من

خلال الحديث الذاتي الذي تم ممارسته خلال الجلسات، وعن التغييرات التي حدثت لهن بتجميع الخبرات الإيجابية التي لديهن عن بعض الأوقات عندما كانت مشاعرهن أحياناً تخلوا من الخوف والقلق وأيضا الآن في الحاضر، مما ساعد المشاركات على التأمل وإعادة النظر في معنى التجارب والخبرات التي كانت لديهن سابقاً عن أنفسهن، بالإضافة إلى تسهيل التعبير عن المشاعر والتنفيس للمشاعر الانفعالي المؤلمة بتلك الخبرات .

وتتفق هذه النتائج التي توصلت إليها الدارسة الحالية من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق لدى عينة الدارسة من طالبات الصف الأول الثانوي، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية مع ما توصلت إليه بعض الدارسات التي استخدمت أسلوب الإرشاد الجمعي المستند إلى السيكودراما والدراسات التي استخدمت برامج الإرشاد في خفض القلق، ومنها دراسات (سويلم، 2018؛ المالكي، 2013؛ الزيود،2012؛ جمعة،2005؛ العطية، 2002؛ الزهراني،2002؛Carbonell & Parteleno,1999).

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات المعتقدات اللاعقلانية ما بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

توصلت الدارسة فيما يتعلق بفرضية الدارسة الثانية، أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات المعتقدات اللاعقلانية ما بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاستجابات عينة الدارسة طالبات المرحلة الثانوية، والتي

أظهرت درجاتهن في القياس القبلي على مقياس المعتقدات اللاعقلانية عن وجود مستويات عالية من المعتقدات اللاعقلانية، وذلك لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، التي شاركت في البرنامج الإرشادي مقارنة بالضابطة التي لم تشارك في أي برنامج إرشادي، وأشارت النتائج إلى أن برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى السيكودراما قد أثبت تأثيره وفعاليته في خفض مستوى المعتقدات اللاعقلانية لدى المشاركات في المجموعة التجريبية.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن السيكودراما أحد الطرق الإرشادية والعلاجية الجماعية التي تحوي في طياتها العديد من الأساليب والتي تتميز من السمات والخصائص عن طريق توفير فرصة التعبير الحر عن المعتقدات اللاعقلانية والأفكار السلبية (التنفيس الانفعالي) ،إذ استشعرت الباحثة ذلك من خلال روايتها للقصص السيكودرامية وقيام المشاركات بتمثيلها مسرحياً ، كما أن كثيراً من الطالبات أثناء النقاش الذي كان يدور حول أدوار القصة التي قمن بتأديتها كنّ يؤكدن على أنهن عايشن جزء من حياتهن الماضية من خلال أداء هذا الدور او ذاك.

ولعل هذه النتيجة تعزى إلى ما تم تقديمه من التغذية الراجعة المستمرة للمشاركات أثناء تدريبهن على البرنامج مكنهنّ من الحصول على معلومات منظمة يسهل استيعابها ودمجها في بنائهن المعرفي وانعكس على معتقداتهن وتفكيرهن بايجابية. وهذا ما طرحه (Gershoni, 2003) أن تقديم التغذية الراجعة تعمل كداعم للمشاركين للاستمرار في الكشف عن الاهتمامات الشخصية واستكشافها. كما أكد دايتون (Dayton, 2005) أن التغذية الراجعة قد تساعد المشاركين على أن يفهموا المفارقات بين إدراكهم الذاتي وما يوصلونه من أنفسهم للآخرين.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى المواقف القصصية والدرامية الهادفة التي أتيحت للطالبات التي تؤكد على القيم الايجابية وساعدتهن على الحد من المعتقدات اللاعقلانية، والتي وربما ساعدت الطالبات على الاستبصار بذواتهن وأفكارهن واحتياجاتهن وتطلعاتهن في ظل جماعة السيكودراما.

ولعل ذلك يعود إلى توفير مناخ وبيئة داعمة وآمنة يسمح باحترام معتقدات المشاركات وأفكارهن، من خلال تفاعل الباحثة مع المشاركات الذي ربما أحدث تأثيرات إيجابية على مستوى دافعيتهن ورفع مستوى حماسهن لحضور المزيد من اللقاءات التي تحوي بمضمونها موضوعات ومعلومات تخص معتقداتهن اللاعقلانية.

وربما يعود ذلك إلى تضمين البرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى السيكودراما مجموعة من الأنشطة التدريبية والتفكيرية والفنيات التي كان لها الدور الإيجابي في خفض المعتقدات اللاعقلانية، وتبين ذلك من خلال العمل الجماعي وفق جلسات البرنامج ، وهذا ما بينه بلانتر(Blatner, 2007) بأن السيكودراما تنتج تبصراً من خلال العمل الجماعي، وهي مصممة لإدخال المواقف الأصلية والأفكار وعواطف الأفراد في الوعي والتعبير، وتم ذلك من خلال التأكيد على مبدأ عدم الانتقاد والتقييم لردود فعل المشاركات الذي ربما قد أعطاهن الحرية والحماس والانفتاح للنقاش الجماعي وإظهار ما لديهن من معتقدات لاعقلانية واستغلال ما لديهن من معارف وخبرات وربطها مع المعرفة الجديدة التي تقدم لهن ضمن المواقف والأنشطة التدريبية.

وربما ساعدت هذه الفنيات معظم الطالبات على مواجهة معتقداتهن اللاعقلانية وانفعالاتهن المضطربة من خلال سردهن لخبراتهن، وتحييد هذه الخبرة وشعورهن أن معتقداتهن اللاعقلانية ربما أتت من الخبرات التي تعلمنها وحدثت في البيئة التي عشن فيها، ومن هنا ربما شعرت المشاركة حينها

أنها ليست الوحيدة التي تعاني من تلك الخبرات المؤلمة المعتقدات اللاعقلانية وذلك من خلال وجودها في مجموعة تشترك في نفس المشكلة أو ربما كان لديهن خبرات ومعتقدات لاعقلانية أكثر حدة، الأمر الذي ربما ساعد في خفض معتقداتهن اللاعقلانية، وهذا ربما جاء كرد فعل لخبرات سابقة وكيفية تأثير الأفكار والمعتقدات السلبية وامتداداتها على مشاعرهن وسلوكهن.

وبالتالي يمكن القول بأن خبراتهن في المجموعة الإرشادية ربما أسهمت في خفض معتقداتهن اللاعقلانية وانفعالاتهن المضطربة وقادت إلى تحسن ورفع دافعيتهن لتحسين خبراتهن وتجاوز بعض الخبرات المؤلمة وتعديل الأفكار والمعتقدات السلبية التي تعرضن لها.

وتتفق هذه النتائج التي توصلت إليها الدارسة الحالية من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المعتقدات اللاعقلانية لدى عينة الدارسة من طالبات الصف الأول الثانوي، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية مع ما توصلت إليه بعض الدارسات التي استخدمت أسلوب الإرشاد الجمعي في خفض المعتقدات اللاعقلانية، ومنها (عبد القوي، 2013؛ الزهراني ،2002).

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات القلقِ ومتوسطات درجات المعتقدات اللاعقلانيةِ لدى أفراد المجموعة التجريبية ما بينَ القياس البعدي وقياس المتابعة بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج الإرشادي.

توصلت الدارسة فيما يتعلق بفرضية الدارسة الثالثة أيضاً إلى فعالية البرنامج المستند إلى السيكودراما في احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بنفس مستوى القلق والمعتقدات اللاعقلانية تقريباً ما بين القياس البعدي وقياس المتابعة بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج الإرشادي.

وبوجه عام، تشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى السيكودراما الذي أعدته الباحثة قد برهن على تأثيره في احتفاظ أفراد عينة الدراسة المجموعة التجريبية، بالمكاسب العلاجية التي أحرزت في القياس البعدي واستمرار التحسن لديهن، وذلك في فترة القياس التتبعي بعد مرور شهر على الانتهاء من البرنامج.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة الخاصة باحتفاظ المشاركات بالمكاسب العلاجية في القياس التتبعي الخاص بالقلق والمعتقدات اللاعقلانية إلى طبيعة المواضيع التي تضمنها البرنامج الإرشادي الجمعي الذي استخدمته الباحثة مع أفراد المجموعة التجريبية، حيث ركز البرنامج الإرشادي على تزويد الطالبات أعضاء المجموعة الإرشادية بالمعلومات عن العلاقة بين القلق والمعتقدات اللاعقلانية ،وأساليب الضبط الذاتي، وتفعيل وإثارة النقاش والحوار بين أفراد المجموعة التجريبية، وأيضا التدريب على المهارات المتنوعة التي تميز بها البرنامج الإرشادي كتدريبهن على الحديث الحر، ومهارات

المواجهة مع المشاعر والأوضاع المقلقة والمعتقدات اللاعقلانية، وكذلك نمذجة أساليب التفكير الإيجابي والضبط الذاتي وتطبيقها من خلال تأدية الدور وعكس الدور داخل الجلسات الإرشادية.

كما وقد يعزى انتقال أثر البرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى السيكودراما إلى مدى إتقان المشاركات في المجموعة التجريبية للقواعد والتعليمات التي تم التدرب عليها أثناء الجلسات والتي أدت إلى خفض القلق والمعتقدات اللاعقلانية لديهن، الأمر الذي أدى إلى استمرارية وفاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى السيكودراما.

وتتفق هذه النتائج التي توصلت إليها الدارسة الحالية من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات القلقِ ومتوسطات درجات المعتقدات اللاعقلانيةِ لدى عينة الدارسة التجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي ما بينَ القياس البعدي وقياس المتابعة بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج الإرشادي مع ما توصلت إليه بعض الدارسات التي استخدمت أسلوب الإرشاد الجمعي في خفض القلق والمعتقدات اللاعقلانية ، ومنها دراسات(عبد القوي، 2013؛ جمعة ،2005؛ العطية ، 2002).

التوصيات

بالاعتماد على نتائج الدراسة التي خلصت إلى وجود أثر إيجابي للبرنامج الإرشادي الجمعي المستند على السيكودراما في خفض القلقِ والمعتقدات اللاعقلانيةِ لدى طالبات الصفِ الأول الثانوي في مدرسةِ العمرية، فإن الدراسة توصي بما يأتي:

- تدريب المرشدين والمرشدات والقائمين على العملية التربوية على البرامج الإرشادية الجمعية المستندة على السيكودراما لما له من دور في خفض القلقِ والمعتقدات اللاعقلانيةِ لدى الطلبة.
- عقد ورشات عمل لطلبة المرحلة الثانوية بحيث يتم من خلالها تعليمهم وتبصيرهم بأهمية التفكير الإيجابي ومدى انعكاسه على صحتهم النفسية، وتبصيرهم بالتفكير السلبي وكيف يمكن أن يحدث وينعكس على صحتهم بشكل سلبي.
- الاهتمام بالأنشطة اللامنهجية داخل المدارس من ورشات عمل وندوات وفعاليات مسرحية وتشجيع الطلبة على المشاركة فيها مما يساهم ويساعد الطلبة في التخفيف من اضطرابات القلق التي يعانون منها.
- إجراء مزيد من الدراسات باستخدام برامج إرشادية مستندة على السيكودراما مع عينات من طلبة المرحلة الثانوية والمراهقين الذكور الذين يعانون من ارتفاع في القلقِ والمعتقدات اللاعقلانيةِ.
- تصميم برامج إرشادية علاجية في السيكودارما بهدف مواجهة مشكلات أخرى.

المراجع العربية:

أبو شعر، عبد الفتاح، **الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة. 2007. الجامعة الإسلامية.

آسيا، عقون، **الضغط النفسي المهني وعلاقته باستجابة القلق لدى معلمي التربية الخاصة**. رسالة ماجستير غير منشورة. 2012.جامعة فرحات عباس سطيف. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

بدر الدين، ريهام، بعض العوامل النفسية والمعرفية المرتبطة بالمشاركة السياسية "دراسة ميدانية. **المجلة العالمية لدراسات العلوم النفسية**. 3(1). 74- 95. (2018).

البطنيجي، عايدة، **فعالية برنامج معرفي سلوكي لخفض مستوى القلق النفسي لدى طلاب المدارس في المناطق الحدودية بشرق غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، 2015، جامعة الأزهر. غزة.

بني خالد، محمد، الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية ولاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. المجلد 3 (2).117- 138. (2015).

بودربالة، محمد ودليلة، بوضياف، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة المسيلة. **مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية**. العدد12. 175- 193. (2017).

البيلي، الرشيد واسماء، وفتح الرحمن، الضغوط الحياتية وعلاقتها بالقلق لدى أمهات الأطفال المعاقين سمعياً. **مجلة اورك**.1 (10) 375- 450. (2017).

جمعة، أمجد، **مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح في السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، 2015، الجامعة الإسلامية (غزة).

داود، نسيمة، فعالية برنامج إرشادي يستند إلى الاتجاه العقلاني العاطفي في خفض التوتر وتحسين التفكير العقلاني لدى طالبات الصف العاشر، **مجلة دراسات للعلوم التربوية**،2(28):311، (2001).

الريحاني، سليمان "تطوير اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية"، **مجلة دراسات**،العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. (12) 11. (1985).

الريحاني، سليمان وحمدي، نزيه وأبو طالب، صابر، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة الأردنية. **مجلة دراسات**، المجلد (16)، العدد (6)، الجامعة الأردنية، (1989).

الزهراني، حسن، **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلاب جامعة حائل**. رسالة دكتوراة غير منشورة. 2010. جامعة ام القرى.

الزهراني، سعد، **برنامج إرشادي مقترح لتعديل الأفكار غير العقلانية لدى مرتفعي القلق والاكتئاب:** دراسة تجريبية على عينة من الطلاب الجامعيين في مدينة الرياض.رسالة دكتوراة غير منشورة، (2002). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الزيود، أمل، **فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على اللعب والسيكودراما في خفض القلق وأعراض ضغط ما بعد الصدمة وتحسين مهارات التواصل لدى أطفال الحروب**. رسالة ماجستير غير منشورة. (2012). الجامعة الهاشمية، الزرقاء الأردن.

السباعي، زهير، القلق ظاهرة العصر المرضية، **مجلة الأمن والحياة**، العدد 56، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، (1986).

سليمة، بن سعدية، .**المعاش النفسي للأمهات المصدومات من فكرة اختطاف أولادهن – دراسة حالة بالمؤسسة الاستشفائية سليمان عميرات بالمسيلة**. رسالة ماجستير غير منشورة. 2017، جامعة بوضياف – المسيلة. ليبيا.

سويلم ، سعيد يوسف، **فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في تحسين الوعي الذاتي وخفض مستوى التوتر لدى طلبة الصف العاشر في مدينة قلقيلية**. رسالة ماجستير، 2018. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

الشهري، رائد، **فعالية برنامج قائم على السيكودراما في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ الموهوبين**. رسالة ماجستير،2014. جامعة الباحة. المملكة العربية السعودية.

شوبو، عبد الله طاهر، الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالضغوط النفسية وأساليب التعامل معها، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**،1995. كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

عبد القوي، رانيا، فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك. **دراسات نفسية وتربوية**. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. (11). ص 1- 29. (2013).

عبد الله، هديل، الدالات الفلسفية للأفكار العقلانية واللاعقلانية بين طلبة جامعة الموصل الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي (دراسة وصفية مقارنة) **مجلة الرافدين للعلوم الرياضية (نصف سنوية)** ، 19 (60).343- 362. (2012).

العطية ، أسماء عبدالله محمد،. فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض بعض اضطرابات القلق لدى عينة من أطفال دولة قطر ، **مجلة مركز البحوث التربوية** ، جامعة قطر ، السنة 11 ، العدد 21، (2002).

الغامدي، غرم الله، **التفكير العقلاني والتفكر غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة.** رسالة دكتوراه غير منشورة. 2009.جامعة أم القرى.

القعدان، فراس ونسيمة داود، أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض مستوى القلق وتحسين تقدير الذات لدى عينة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسي من ذوي اضطراب التصرف. **مجلة دراسات العلوم التربوية.** (2)42. 393- 710. (2015).

المالكي، حنان، فاعلية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات السيكودراما في التخفيف من الضغط النفسي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة،** المجلد (2)، العدد(2). (2013).

مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط،** 1985.القاهرة.

المرشدي، عماد وعقيل الطفيلي، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل.** العدد19. 22- 45. (2015).

ملحم، سامي محمد، **علم نفس الشواذ**,ط1 .2013, دار الرضوان للنشر و التوزيع, عمان,الأردن.

موشي، زيدنر وماثيوس، جيرالد، **القلق.** ترجمة معتز سيد والحسين محمد. 2011.عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت.

النفيسة، عبد العزيز، القلق والاكتئاب لدى طلاب جامعة نايف من المدخنين وغير المدخنين «دراسة مقارنة». **المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب** . 31(63) 123 - 154. (2015).

نمير، حسن محمد، **العلاقة السببية بين الأفكار اللاعقلانية والقلق العصابي**، رسالة ماجستير غير منشورة،1992. كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.

المراجع الاجنبية

Alloy, b., riskind, h., & manos., j (2005*). Abnormal psychology*. Ninth edition. New York: mc graw hill.

American psychiatric Association (1994) : *Diagnostic and statistical Manual formental disorders*. Fourth edition weshington : APA.

American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition*. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing.

Baskin, T. W., Slaten, C. D., Crosby, N. R., Pufahl, T., Schneller, C. L., &Ladell, M. (2010). Efficacy of counseling and psychotherapy in schools: A meta-analytic review oftreatment outcome studies. *The Counseling Psychologist,* 38(7), 878-903.

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy for emotional disorders*. New York: International University Press.

Beesdo, K., Knappe, S., & Pine, D.S. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: Developmental issues and implications for

DSM-V. *Psychiatric Clinics of North America*, 32,483-524. doi:10.1016/j.psc.2009.06.002

Benson, H., Wilcher, M., Greenberg, B., Huggins, E., Ennis, M., Zuttermeister, P. C., et al. (2000). Academic performance among middle school students after exposure to a relaxation response curriculum. *Journal of Research and Development in Education*, 33 (3), 156-165.

Bernard, M. E. (1998). Validation of the general attitude and belief scale. *Journal of Rational Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 16(3), 183 196.

Bernard, M. E., & Pires, D. (2006). Emotive resilience in children and adolescence: Implications for rational-emotive therapy. In A. Ellis & M. E. Bernard (Eds.), *Rational emotive behavioral approaches to the problems of childhood*. (pp. 156-175). New York, NY: Springer.

Bernard, M., Ellis, A., & Terjesen, M. (2006). *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders*. In A. Ellis & M. Bernard (Eds.),

Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders (Theory, practice, and research, pp. 3–84). New York: Springer.

Blanco, P. J., Muro, J. H., Holliman, R., Stickley, V. K., & Carter, K. (2015). Effect of childcentered play therapy on performance anxiety and academic achievement. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 1(2), 66-80. doi:10.1080/23727 810.2015.1079117.

Blatner, A. & Blatner, A. (1988) *Foundations of Psychodrama—History, Theory and Practice*, New York: Springer Publishing Company, Inc.

Blatner, A. (1996). *Acting-in: Practical applications of psychodramatic methods (3rd ed).* New York: Springer.

Blatner, A. (2000). *Foundations of psychodrama: History, theory, and practice (4th ed).* New York: Springer.

Blatner, A. (2001). Psychodrama. In R. J. Corsini (Ed.), *Handbook ofinnovative therapies (2nd ed*)., pp. 535–545). New York: Wiley.

Blatner, A. (2005). Psychodrama. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies (7th ed).*, pp. 405–438). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.

Blatner, A. (2007). *Psychodrama, sociodrama, and role playing. In A. Blatner (Ed.)*, Interactive and improvisational drama: Varieties of applied theatre and performance. Lincoln, NE: iUniverse

Boyacioglu, N; Kucuk, L(2011).Irrational Beliefs and Test Anxiety in Turkish School Adolescents .*The Journal of School Nursing; Thousand Oaks.* Vol. 27, Iss. 6, (Dec 2011): 447-54.

Carbonell, D ; & Parteleno-Barehmi, C.(1999).Psychodrama groups for girls coping with trauma.*International Journal of Group Psychotherapy; New York.* Vol. 49, Iss. 3, (Jul 1999): 285-306.

Ching, H. (2013). Running head: Chinese Language Anxieties And Achievement Goals. **dissertation**., New York UMI Number: 3614967.

Chip, C & Clark, B, (2010).*Introduction to Psychodrama* .Workshop for IASA Conference, Cambridge, 29th August 2010 .

Ciotola, L. (2005). The body dialogue: An action intervention to build body empathy. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry*, 59(1), 35-38.

Coleman, j, c (1972). *Abnormal psychology & modern life*. London: scott foresman.

Corey, G. (2007). *Theory and practice of group counseling and psychotherapy (7th ed.).*Belmont, CA: Thompson Higher Education.

Corey, G. ,(2000). *Theory and practice of group counseling, (4th,Ed).*BelmontCA:Wadsworth/Thomson Learning, Inc.

Corey, G.(2012).*Theory & Practice Of Group Counseling.* Eighth Edition. Brooks/Cole, Cengage Learning

Corey, G., Corey, M., & Haynes, R.(2006). *Groups in action: Evolution and challenges, workbook*. Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.

Corey, G., Corey, M., Callanan, P., & Russell, J. M. (2004). *Group techniques (3rd ed.).* Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.

Daniel D, Steven, and Albert E, (2010).*Rational and Irrational Beliefs*. Oxford University Press,

David, D. (2003). *Rational emotive behavior therapy (REBT): The view of a cognitive psychologist*. In W. Dryden (Ed.), Rational Emotive

Behaviour Therapy: Theoretical developments (pp. 130 159). New York: Brunner Routledge.

David, D. (2015). *Rational emotive behavior therapy*. In R. L. Cautin & S. O. Lilienfeld (Eds.), Encyclopedia of clinical psychology . Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell

David, D., & Szentagotai, A. (2006b). *The faster you move the longer you live: A test of rational emotive behavior therapy*. In D. David (Ed.), A critical review of the current trends in psychotherapy and clinical psychology. New York: NovaScience.

David, D., Lynn, J., & Ellis, A. (2010). *Rational and irrational beliefs*. New York: Oxford University Press.

David, D., Schnur, J., & Belloiu, A. (2002). Another search for ''hot'' cognitions: Appraisal, irrational beliefs, attributions, and their relation to emotion. *Journal of Rational Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 20(2), 93 131.

Dayton, T. (2005). *The living stage: A step-by-step guide to psychodrama, sociometry, and experiential group therapy*. Deerfield Beach, FL: Health Communications, Inc.

Eccles, J.S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriateclassrooms for early adolescents. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* .(Vol. 3, pp. 139-181). New York: Academic Press.

Eccles, J.S., &Roeser, R.W. (2003). *Schools as developmental contexts*. In G.R. Adams & M.D. Berzonsky (Eds.), Blackwell Handbook of Adolescence, Chapter 7, pp. 129-148. Massachusetts: Blackwell Publishing.

Eccles, J.S., &Roeser, R.W. (2009). *Schools, academic motivation, and stage-environment fit.* In R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), Handbook of Adolescent Psychology (3rd Ed.),

Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Stuart.

Ellis, A. (1988). *You are, What You Think*. Psychology Today.

Ellis, A. (1994). *Rational Emotive Behavior Therapy in the Treatment of*

Stress. British Journal of Guidance and Counseling, 22.

Ellis, A. (1997). Extending the goals of behavior therapy and cognitive behavior therapy. *Behavior Therapy*, 28(3), 333- 339.

Ellis, A., & Dryden, W. (1997). *The practice of rational emotive behavior therapy (2nd ed)*. New York: Springer.

Ellis.A.(1977).*Reason And Emotion In Psychotherapy*. New Jersey. The Citadel press.

Fenzel, L. (2000). Prospective study of changes in global self-worth and strain during the transition to middle school. *The Journal Of Early Adolescence,* 20(1), 93-116.

Fong, J. (2006). Psychodrama as a preventive measure: teenage girls confronting violence. *Int J Action Meth*, 59 (3): 99-108.

Gershoni, J. (2003). *Psychodrama in the 21st century: Clinical and educational applications.* New York: Springer.

Gladding, S. T. (2005). *Counseling as an art: The creative arts in counseling (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Graber, J.A. (2004). *Internalizing problems during adolescence*. In R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), Handbook of Adolescent Psychology *(2nd Ed.)*, Chapter 19, pp. 587-626. New Jersey: Wiley & Sons, Inc.

Gündogdu, R. (2012). Effect of the Creative Drama-Based Assertiveness Program on the Assertiveness Skill of Psychological Counsellor Candidates .*Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri; Istanbul* .Vol. 12, Iss. 2, : 687-693.

Hamamcı, Z. (2006). Integrating psychodrama and cognitive behavioral therapy to treat moderate depression. *Arts Psychother*, 33 (3): 199-207.

Hecker, B .(1978). Frustration tolerence, aggression and intervention methods for a population of non institutionalized offenders. *doctoral dissertation*. United States University of Maryland,.

Holmes, P. & Karp, M. (eds) (1991). *Psychodrama: Inspiration and Technique,* London: Routledge.

Holmes, P. Karp, M & Watson, M (1994). *Psychodrama Since Moreno,* London: Routledge.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

Kaltiala-Heino, R., Marttunen, M., Rantanen, P., & Rimpela, M. (2003). Early puberty isassociated with mental health problems in middle adolescence. *Social Science and Medicine*, 57(6), 1055-1064. doi:10.1016/S0277-9536(02)00480-X.

Karatas, Z. (2011). Investigating the Effects of Group Practice Performed Using Psychodrama Techniques on Adolescents' Conflict Resolution Skills. .*Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri; Istanbul* .Vol. 11, Iss. 2, (Spring 2011): 609-614.

Karatas, Z; & Gökçakan, Z(2009). A Comparative Investigation of the Effects of Cognitive-Behavioral Group Practices and Psychodrama on Adolescent aggressions .*Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri; Istanbul* .Vol. 9, Iss. 3, (Summer 2009): 1441-1452.

Kazem G, & Amin D, (2016). Studying of the Effectiveness of Psychodrama Approach on Reducing Frustration and Increasing Emotional Regulation of Street Children. *international Academic Journal of Humanities*. Vol. 3, No. 1, pp. 6-15. ISSN 2454-2245.

Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593- 602.

Kipper, AD (2002). The cognitive double: integrating cognitive and action techniques. *Int J Action Meth*, 55 (2-3): 93-106.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation* . New York: Oxford University Press.

Leveton, E. (2001). *A clinician's guide to psychodrama.* (3rd ed.). New York: Springer.

Malhotra, N; & Kaur, R. (2016) Examining the relationship of irrational beliefs with social-emotional .*Indian Journal of Health and Wellbeing; Hisar* Vol. 7, Iss. **7,** (Jul 2016): 714-716.

Marcia, K, Paul, H, & Kate, B.(2005).*The Handbook of Psychodrama*. 2ed. Routledge, London and New York

Merikangas, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., Swendsen,J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders

in US adolescents: Results from theNational Comorbidity Survey Replication–Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal ofthe American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980-989.

Miller, L. D., Laye-Gindhu, A., Liu, Y., March, J. S., Thordarson, D. S., & Garland, E. J. (2011). Evaluation of a preventive intervention for child anxiety in two randomized attention control school trials. *Behaviour Research and Therapy*, 49 (5), 315–323.

Milosevic, V. (2000). Psychodrama and the war: therapists' dilemmas and challenges in work with an experimental educational psychodrama group. *Int J Psychother*, 5 (2): 167-173.

Moshe. Z., and Gerald,M. (2011). *Anxiety 101*. Copyright © 2011 by Springer Publishing Company, LLC, New York, New York 10036.

Ohman, A. (2008). *Fear and anxiety*. In M. Lewis, J. M. Haviland, &Barrett-Feldman, L. (Eds.), Handbook of emotions (3rd ed., pp. 709–728). New York: Guilford Press.

Papandrea, K., &Winefield, H. (2011). It's not just the squeaky wheels that need the oil:Examining teachers' views on the disparity between

referral rates for students withinternalizing versus externalizing problems. *School Mental Health,* 3(4), 222-235.doi:10.1007/s12310-011-9063-8

Patterson, C. (1980*): Theories of Counseling and psychotherapy. 3rd ed*. Newark: Harper nd Row Publishers.

Pervin, L. A., Cervone, D., & John, O. P. (2005). *Personality: Theory and research* (9th ed.). New York: Wiley.

Philip, H , Robert, F. Gary, T, Phil, M, Daniel, B, & Frédérique, V, (2017). Assessing the Factorial Validity of the Attitudes and Belief Scale 2-Abbreviated Version: A Call for the Development a Gold Standard Method of Measuring Rational and Irrational Beliefs. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therap*. Volume 35, Issue 2, pp 111–124.

Pine, D., Cohen, P., Gurley, D., Brook, J., & Ma, Y. (1998). The risk for early-adulthood anxietyand depressive disorders in adolescents with anxiety and depressive disorders. *Archivesof General Psychiatry*, 55(1), 56-64.

Rachman, s (2004). *Anxiety* (2nd ed). Oxford, England: Blackwell.

Reis. D, Quayle, M, Brett T. (2008) Dramatherapy for mentally disordered offenders: Changes in levels of anger. *Crim BehavMentHealth*, 8 (2): 139-153.

Reynolds, B. M., & Juvonen, J. (2012). Pubertal timing fluctuations across middle school: Implications for girls' psychological health. *Journal Of Youth and Adolescence,* 41(6),677-690. doi:10.1007/s10964-011-9687-x

Reynolds, C., & Richmond, B. (2002). *Revised Children's Manifest Anxiety Scale (RCMAS) Manual.* Western Psychological Services: Los Angeles, CA.

Rigdway, J. R. (2000). *Rational-emotive behaviour therapy*. In R. Nelson-Jones (Ed.), Six key approaches to counseling & therapy (pp. 181-227). London: Continuum.

Rimer, S. (2007). Less homework, more yoga, from a principal who hatesstress. *The New York Times*, (October, 29)., pp. A1, A16.

Ross, D.B. & Driscoll, R. (2006). Test anxiety: Age appropriate interventions. Huntsville, *AL: Paper Presented at the American*

Counseling Association 110 Southern Region Leadership Conference. ERIC Document Reproduction Service No. ED493897.

Seligman, L. D., & Ollendick, T. H. (2011). Cognitive behavioral therapy for anxiety disorders in youth. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America,* 20 (2), 217–238.

Spielberger, C.D. (2006). Cross-cultural assessment of emotional states and personality traits. *European Psychologist*, 11(4), 297-303.

Stein, D. J. (2006). Advances in understanding the anxiety disorders: The cognitive–affective neuroscience of 'false alarms.' *Annals of Clinical Psychiatry,* 18, 173–182.

Suldo, S. M., Friedrich, A., & Michalowski, J. (2010). Personal and systems-level factors thatlimit and facilitate school psychologists' involvement in school-based mental healthservices. *Psychology In The Schools*, 47(4), 354-373. doi:10.1002/pits.20475.

Summers-Effler, E. (2004). Little girls in women's bodies: Social interaction and the strategizing of early breast development. *Sex Roles*, 51, 29-44.

Walen, S. R., DiGiuseppe, R., & Dryden, W. (1992*). A practitioner's guide to rational-emotive therapy* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

Weiner, I.B. (1992). *Psychological disturbance in adolescence,* 2nd ed. New York, NY: John Wiley and Sons Inc.

Weinrach, S. G. (2006). Nine experts describe the essence of rational-emotive therapy while standing on one foot. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 24 , 217-232.

World Health Organization. (2016). *Maternal, newborn, child and adolescent health: Adolescent development*. Retrieved from:http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/en/#.

Zeynep K. & Zafer G (2009).The Effect of Group-Based Psychodrama Therapy on Decreasing the Level of Aggression in Adolescents. Türk Psikiyatri Dergisi; *Turkish Journal of Psychiatry*, 20(4): 357-366.

Zeynep, K, (2014). Effects of Psychodrama Practice on University Students' Subjective Well-Being and Hopelessness. *Eğitim ve Bilim*. 2014, Cilt 39, Sayı 173.

قائمة الملاحق

- أسماء المحكمين.
- مقياس القلق.
- مقياس المعتقدات العقلانية واللاعقلانية.
- البرنامج الإرشادي.
- كتاب تسهيل المهمة.
- نموذج الموافقة المعرفة.
- نموذج موافقة المشاركات
- الملخص باللغة الإنجليزية.

ملحق رقم (1)

أسماء المحكمين لأدوات الدراسة

الأسم	الرتبة	الكلية	التخصص	الجامعة
أ. د. محمد الياس العزاوي	أستاذ دكتور	العلوم التربوية	علم نفس تربوي	جامعة الزرقاء الخاصة
د. سعاد غيث	أستاذ مشارك	العلوم التربوية	إرشاد نفسي وتربوي	الجامعة الهاشمية
د. فاتن مهيدات	أستاذ مساعد	العلوم التربوية	إرشاد نفسي وتربوي	الجامعة الهاشمية
د. فاطمة التلاهين	أستاذ مشارك	العلوم التربوية	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
د. ايمان البوريني	أستاذ مشارك	العلوم التربوية	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة البلقاء/ الأميرة عالية
د. عليا العويدي	أستاذ مشارك	العلوم التربوية	تربية خاصة	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
د. عريب أبو عميرة	أستاذ مساعد	العلوم التربوية	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
د. هبه حماد	أستاذ دكتور	العلوم التربوية	قياس وتقويم	جامعة البلقاء/ الأميرة عالية

ملحق رقم (2)
مقياس القلق

عزيزتي الطالبة..... المحترمة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة " أثر برنامج إرشاد جمعي مستند على السيكودراما في خفضِ القلقِ والمعتقداتِ اللاعقلانيةِ لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في الأردن".

أرجو التكرم بالإجابة عن فقرات المقياس الذي هو جزء من الدراسة، وإنني إذ اشكر جهدكن وتعاونكن البناء ومساعدتكن على تحقيق الهدف من الدراسة، فأنني أضع بين أيديكن قائمة تحتوي على مجموعة من العبارات والجمل؛ لذا أرجو قراءة كل عبارة بعناية ووضع إشارة (X) في المكان المناسب الذي يعبر عن مناسبتها لكن، كما أرجو التكرم بالإجابة عن جميع العبارات بكل الصراحة والصدق الممكنتين دون استثناء.

وإنني أؤكد لكن أن المعلومات والبيانات الواردة في هذا المقياس سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي، وستعامل بموضوعية وسرية تامة .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة

الرقم	العبارة	نعم	لا
.1	نومي مضطرب ومتقطع.		
.2	مرت بي أوقات لم أستطع خلالها النوم بسبب القلق.		
.3	مخاوفي قليلة جداً بالمقارنة بأصدقائي.		
.4	اعتقد أنني أكثر عصبية من معظم الناس.		
.5	تنتابني أحلام مزعجة(أو كوابيس) كل عدة ليالي.		
.6	لدي متاعب أحيانا في معدتي.		
.7	غالبا ما ألاحظ أن يداي ترتجفان عندما أحاول القيام بعمل ما.		
.8	أعاني أحيانا من نوبات إسهال.		
.9	تثير قلقي أمور العمل والعمال.		
.10	تصيبني نوبات من الغثيان(غمامات النفس.)		
.11	كثيراً ما أخشى أن يحمر وجهي خجلا.		
.12	أشعر بجوع في كل الأوقات تقريبا .		
.13	أثق في نفسي كثيراً.		
.14	أتعب بسرعة.		
.15	يجعلني الانتظار عصبياً.		
.16	أشعر بالإثارة لدرجة أن النوم يتعذر علي.		
.17	عادةً ما أكون هادئاً.		
.18	تمر بي فترات من عدم الاستقرار لدرجة أنني لا أستطيع الجلوس طويلا في مقعدي		
.19	لا أشعر بالسعادة معظم الوقت.		
.20	من السهل أن أركز ذهني في عمل ما.		
.21	أشعر بالقلق على شئ ما، أو شخص ما، طوال الوقت تقريبا.		
.22	لا أتهيب الأزمات والشدائد.		
.23	أود أن أصبح سعيداً كما يبدو الآخرين.		
.24	كثيراً ما أجد نفسي قلقاً على شيء ماً.		
.25	أشعر أحياناً وبشكل مؤكد أنه لا فائدة لي.		
.26	أشعر أحياناً أنني أتمزق.		
.27	أعرق بسهولة حتى في الأيام الباردة.		
.28	الحياة صعبة بالنسبة لي في أغلب الأوقات.		
.29	لا يقلقني ما يحتمل أن أقابله من سوء حظ.		
.30	إنني حساس بدرجة غير عادية.		

الرقم	العبارة	نعم	لا
.31	لاحظت أن قلبي يخفق بشدة وأحياناً تتهيج نفسي.		
.32	لا أبكي بسهولة.		
.33	خشيت أشياء أو أشخاص أعرف أنهم لا يستطيعون إيذائي.		
.34	لدي قابلية للتأثر بالأحداث تأثراً شديداً.		
.35	كثيراً ما أصاب بصداع.		
.36	لابد أن أعترف بأنني شعرت بالقلق على أشياء لا قيمة لها.		
.37	لا أستطيع أن أركز تفكيري في شيء واحد.		
.38	لا أرتبك بسهولة.		
.39	اعتقد أحياناً أنني لا أصلح بالمرة.		
.40	أنا شخص متوتر جداً.		
.41	أرتبك أحياناً بدرجة تجعل العرق يتساقط مني بصورة تضايقني جداً.		
.42	يحمر وجهي خجلاً بدرجة أكبر عندما أتحدث للآخرين.		
.43	أنا أكثر حساسية من غالبية الناس.		
.44	مرت بي أوقات شعرت خلالها بتراكم الصعاب بحيث لا أستطيع التغلب عليها.		
.45	أكون متوتراً للغاية أثناء القيام بعمل ما.		
.46	يداي وقدماي باردتان في العادة.		
.47	أحيانا أحلم بأشياء أفضل الاحتفاظ بها لنفسي.		
.48	لا تنقصني الثقة بالنفس.		
.49	أصاب أحيانا بالإمساك.		
.50	لا يحمر وجهي أبداً من الخجل.		

ملحق رقم (3)

مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية

عزيزتي الطالبة..... المحترمة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بدراسة "أثر برنامج إرشاد جمعي مستند على السيكودراما في خفضِ القلقِ والمعتقداتِ اللاعقلانيةِ لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في الأردن".

أرجو التكرم بالإجابة عن فقرات المقياس الذي هو جزء من الدراسة، وإنني إذ اشكر جهدكن وتعاونكن البناء ومساعدتكن على تحقيق الهدف من الدراسة، فأنني أضع بين أيديكن قائمة تحتوي على مجموعة من العبارات والجمل التي تعبر عن أفكار ومبادئ واتجاهات يؤمن بها البعض أو يرفضها بشكل مطلق؛ لذا أرجو قراءة كل عبارة بعناية ووضع إشارة (x) في المكان المناسب الذي يعبر عن موقفكن منها، كما أرجو التكرم بالإجابة عن جميع العبارات بكل الصراحة والصدق الممكنتين دون استثناء.

وإنني أؤكد لكن أن المعلومات والبيانات الواردة في هذا المقياس سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي، وستعامل بموضوعية وسرية تامة .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة

الرقم	العبارة	نعم	لا
.1	لا أتردد أبدا في التضحية برغباتي في سبيل إرضاء الآخرين.		
.2	يزعجني أن يصدر عني سلوك يجعلني غير مقبول من قبل الآخرين.		
.3	أؤمن بأن رضا جميع الناس غاية لا تدرك.		
.4	أفضل التمسك بأفكاري ورغباتي الشخصية حتى وإن كانت سببا في رفض الآخرين لي.		
.5	أؤمن بان كل شخص يجب أن يسعى دائما لتحقيق أهدافه بأقصى ما يمكن من الكمال.		
.6	أومن بأن قيمة الفرد ترتبط بمقدار ما ينجز من أعمال حتى وإ ن لم تتصف بالسعادة أو التعاسة .		
.7	أشعر بأن لا قيمة لي إذا لم أنجز الأعمال الموكلة لي بشكل يتصف بالكمال مهما كانت الظروف.		
.8	أؤمن أن عدم قدرة الفرد على الوصول إلى الكمال فيما يعمل لا يقلل من قيمته.		
.9	أفضل السعي وراء إصلاح المسيئين بدلا من عقابهم ولومهم.		
.10	أفضل الامتناع عن معاقبة مرتكبي الأعمال الشريرة حتى أتبين الأسباب.		
.11	بعض الناس مجبولون على الشر والخسة والنذالة ومن الواجب الابتعاد عنهم واحتقارهم .		
.12	لا أتردد في لوم وعقاب من يؤذي الآخرين ويسئ إليهم.		
.13	لا أستطيع أن أقبل نتائج أعمال تأتي على غير ما أتوقع.		
.14	أتخوف دائما من تسير الأمور على غير ما أريد.		
.15	يجب أن يقبل الإنسان بالأمر الواقع أذا لم يكن قادرا على تغييره.		
.16	أؤمن بأن كل ما يتمنى الفرد يدركه.		
.17	لا أستطيع أن أقبل نتائج أعمال تأتي على غير ما أتوقع.		
.18	أتخوف دائما من تسير الأمور على غير ما أريد.		
.19	يجب أن يقبل الإنسان بالأمر الواقع أذا لم يكن قادرا على تغييره.		
.20	أؤمن بأن الظروف الخارجية عن إرادة الإنسان غالبا ما تقف ضد تحقيقه لسعادته.		

.21	يجب إلا يشغل الشخص نفسه في التفكير بإمكانية حدوث الكوارث والمخاطر.		
.22	أؤمن بأن من إمكانية حدوث أمر مكروه لا يقلل من احتمال حدوثه.		
.23	يجب أن يكون الشخص حذرا ويقظا من إمكانية حدوث المخاطر.		
.24	ينتابني خوف شديد من مجرد التفكير بإمكانية وقوع الحوادث والكوارث.		
.25	أفضل تجنب الصعوبات بدلا من مواجهتها.		
.26	أعتقد أن السعادة هي في الحياة السهلة التي تخلو من تحمل المسؤولية ومواجهة الصعوبات.		
.27	لا يمكن أن تصور نفسي دون مساعدة من هم أقوى مني.		
.28	أشعر بالضعف حين أكون وحيدا في مواجهة مسؤولياتي.		
.29	من المؤسف أن يكون الإنسان تابعا للآخرين ومعتمدا عليهم.		
.30	أفضل الاعتماد على النفس في كثير من الأمور رغم إمكانية الفشل فيها.		
.31	أؤمن بضرورة مواجهة الصعوبات بكل ما استطيع بدلا من تجنبها و الابتعاد عنها.		
.32	يسرني أن أواجه بعض المصاعب والمسؤوليات التي تشعرني بالتحدي.		
.33	أومن بأن ماضي الإنسان يقرر سلوكه في الحاضر والمستقبل.		
.34	لا يمكن للفرد أن يتخلص من تأثير الماضي حتى وإن حاول ذلك.		
.35	أرفض أن أكون خاضعا لتأثير الماضي.		
.36	أعتقد أن الإلحاح على التمسك بالماضي هو عذر يستخدمه البعض لتبرير عدم قدرتهم على التغيير.		
.37	يجب أن يسمح الشخص لمشكلات الآخرين أن تمنعه من الشعور بالسعادة.		
.38	من غير الحق يحرم الفرد نفسه من السعادة أذا شعر بأنه غير قادر على إسعاد غيره ممن يعانون من الشقاء.		
.39	غالبا ما تؤرقني مشكلات الآخرين وتحرمني من الشعور بالسعادة.		
.40	من غير الحق أن يسعد الشخص وهو يرى غيره يتعذب.		

41.	أعتقد أن هناك حل مثالي لكل مشكلة لابد من الوصول إليه.		
42.	أشعر باضطراب شديد حين أفشل في إيجاد الحل الذي أعتبره حلا مثاليا لما أوجه من مشكلات.		
43.	من العبث أن يصر الفرد على إيجاد ما تعتبره الحل المثالي لما تواجهه من المشكلات.		
44.	من المنطقي أن يفكر في أكثر من حل لمشكلاته وان يقبل بما هو عملي وممكن بدلا من الإصرار على البحث عن ما يعتبره حلا مثاليا.		
45.	أن الشخص الذي لا يكون جديا ورسميا في تعامله مع الآخرين لا يستحق احترامهم.		
46.	يفقد الفرد هيبته واحترام الناس له إذا أكثر من المرح والمزاح.		
47.	لا اعتقد أن ميل الفرد للمداعبة والمزاج يقلل من احترام الناس له.		
48.	أؤمن بأن الشخص المنطقي يجب أن يتصرف بعفوية بدلا من ان يقيد نفسه بالرسمية والجدية.		
49.	أعتقد أنه من الحكمة أن يتعامل الرجل مع المرأة على أساس المساواة.		
50.	إن تعامل الرجل مع المرأة من منطلق تفوقه عليها يضر في العلاقة التي يجب ان تقوم بينهما.		
51.	أرفض التعامل مع الجنس الأخر على أسس المساواة.		
52.	من العيب على الرجل أن يكون تابعا للمرأة.		

ملحق رقم (4)
البرنامج الإرشادي

الجلسة الأول: التعارف			
اليوم	التاريخ	المكان	الزمن
الثلاثاء	9/ 4/ 2019	مسرح مدرسة العمرية الثانوية	60 دقيقة

الهدف العام: التعارف ، والتعريف بالبرنامج الإرشادي.

أهداف الجلسة:

1. أن تتعرف المرشدة على المسترشدات.
2. أن تتعرف المسترشدات بعضهن على بعض.
3. أن تتفاعل المرشدة مع المسترشدات من خلال المرح.
4. أن يكسر الجليد بين الطالبات المسترشدات والمرشدة والمسترشدات أنفسهن.
5. أن يتفق على القواعد والقوانين في البرنامج الإرشادي.
6. أن توضح أهداف البرنامج الإرشادي التي يسعى إلى تحقيقها.
7. أن يتعرف إلى توقعات المسترشدات من البرنامج الإرشادي.

الأساليب المستخدمة:

المحاضرة، المناقشة والحوار، العصف الذهني، الدراما.

الأدوات:

بطاقات، أقلام، أوراق 4A لكتابة الملاحظات، شموع صغيرة، أعواد ثقاب، قلم فلاش.

إجراءات التنفيذ:

تبدأ المرشدة الجلسة بالترحيب بأعضاء المجموعة، والتعريف بنفسها وعن طبيعة عملها والهدف المرجو من هذه الدراسة الموسومة بـ " أثر الإرشاد الجمعي المستند على السيكودراما في تخفيض القلق والمعتقدات اللاعقلانية لدى طلاب الصف الأول ثانوي في مدرسة العمرية الدولية"، وتبين المرشدة للمسترشدات أنه تم اختيارهن لأنهن حصلن على أعلى درجات على مقياسي القلق والأفكار اللاعقلانية المطبقان على مجتمع الدراسة، بعد ذلك تقوم المرشدة بالتعرف على المسترشدات وتعريفهم ببعض لنشر جو من الألفة والمحبة بين الأفراد وذلك باستخدام الشموع، حيث تطلب المرشدة من المسترشدة إشعال الشمعة والبدء في التحدث عن نفسها معرفة باسمها وهواياتها والجوانب التي تحبها وترغب بتعريف الآخرين عليها. حتى انطفاء الشمعة، وهنا نجعل الجميع منشدين مصغيين بانتباه لزميلهم، وتنمية القدرة لدى المتحدث القدرة عن التعبير ضمن وقت محدد.

ومن ثم تقوم المرشدة بنشاط آخر بهدف كسر الجليد وخلق أجواء من المرح والثقة والسرور. تطلب المرشدة من المسترشدات الجلوس على الأرض بشكل دائري وذلك لتفعيل التواصل البصري بين أفراد المجموعة بشكل جيد. ومن ثم وضع قلم الفلاش في منتصف الدائرة وتحركه بشكل دائري والذي يشير إلية ضوء القلم عليه الإجابة على أسئلة الزميلات بصدق، وبعد الانتهاء تقوم بإعادة تدويره لمعاودة الكرة مرة أخرى مع مسترشدة أخرى، وتؤكد المرشدة على تركيز الأسئلة حول مشكلات متعلقة بالمشاعر وحياة المسترشدة اليومية.

من ثم تقوم المرشدة بإلقاء الضوء حول عنوان الدراسة وماهية البرنامج والهدف منه والاستماع إلى توقعات المسترشدات من البرنامج، ومن ثم تقوم بتحديد عدد الجلسات ومواعيدها ومكانها، والواجبات الموكلة للمسترشدات، وقواعد الجلسة من حسن الإصغاء واحترام رأي الزميل، وعدم المقاطعة. كما تؤكد على قوانين العمل الإرشادي من السرية، والالتزام بالحضور، والديمقراطية في النقاش وعدم الاستهزاء، والتأكيد على المشاركة والتفاعل بين المجموعة.

ويتم إنهاء الجلسة بتوقيع عقد سلوكي تم الاتفاق علية وكتابته بشكل جماعي يلزم كل من المرشد والمسترشد بقوانين البرنامج الإرشادي. ويكون ذلك بعد أخذ الموافقة من ولي أمر الطالبة والتوقيع على ذلك. وإنهاء الجلسة بالتأكيد على مكان وزمان الجلسة اللاحقة. وشكر المجموعة على التعاون والحضور.

الجلسة الثانية: مشاعر القلق.			
اليوم	التاريخ	المكان	الزمن
الأحد	14/ 4/ 2019	مسرح مدرسة العمرية الثانوية	60 دقيقة

الهدف العام: تعبر عن مشاعر القلق وأنواعها وأسبابها ونتائجها وكيفية علاجها.

أهداف الجلسة:

1. أن تُعرّف المسترشدة القلق من وجهة نظرها.
2. أن تذكر المسترشدة مواقف قلق مختلفة من حياتها.
3. أن تذكر المسترشدة أسباب القلق من وجهة نطرها.
4. أن تبين المسترشدة النتائج التي ترتبت على القلق.
5. أن تقترح المسترشدة حلول لعلاج مشاعر القلق.

الأساليب المستخدمة:

المحاضرة، المناقشة، دراما، ألعاب تفاعلية، عرض توضيحي.

الأدوات:

المايكروفون، أقلام وأوراق، داتاشو، لوحة كرتون، أقلام فلوماستر.

إجراءات التنفيذ:

تبدأ الجلسة بالترحيب بالمسترشدات وشكرهن على الحضور في الموعد المحدد، ثم تسأل المرشدة: من يذكرنا بأهم ما تم مناقشتهُ في الجلسة السابقة؟ وتستمع إلى الإجابات. ثم تؤكد المرشدة على قواعد وقوانين الجلسة؛ وأهمها السرية.

ثم تقوم المرشدة بعرض لوحة أمام الطالبات وتبدأ بكتابة عنوان الدراسة باللون الأسود ومن ثم تضع دائرة باللون الأحمر حول كلمة القلق، ومن ثم تسأل ماذا يعني القلق بالنسبة لك، وما هي الأسباب التي تجعلك تشعرين بالقلق، وماذا يترتب على هذا الشعور، وما الحل من وجهة نظرك، ثم تصغي إلى نقاشات المسترشدات وتدون أمامهن النقاط المشتركة والأسباب التي تجمع عليها المسترشدات، ثم توجه المرشدة نظر المسترشدات نحو مقدار الخسارة المترتبة على الشعور بالقلق.

ثم تقوم المرشدة بعرض فيديو يوضح موقف في غرفة الانتظار في قاعة انتظار المرضى في عيادة الطبيب، وكيف ينتقل شعور القلق بين الأفراد حتى وإن لم يكن هناك مبرر لذلك. وبعد الانتهاء تطلب من كل واحدة إبداء رأيها فيما عرض عليها، مع إظهار مبرر للقلق.

ثم تقوم المرشدة بتوزيع ورقة (نموذجين) مطبوع عليها على كل منها موقف قلق مستنبط من حياة المسترشدات اليومية، وتطلب من المسترشدات قراءة النص، ومن ثم توزيع الأدوار على المسترشدات.

الموقف الأول: يمثل القلق المرضي والذي يتسبب بتعطيل حياة الفرد (فتاة تبلغ من العمر 17 عشر عاما بدأت تظهر لديها علامات القلق في فترة العطلة الصيفية وقبل بداية السنة الدراسية التي تفصلها عن التوجيهي، هذا القلق جعل هذه الفتاه تبتعد تدريجيا عن العلاقات الاجتماعية، كما قل تناولها للطعام، وظهر لديها اضطراب في النوم، وتستيقظ فزعة من نومها نتيجة تعرضها لكوابيس بأنها سوف تفشل في التوجيهي، كما ظهر لديها عادة قضم الأظافر).

الموقف الثاني: موقف قلق طبيعي، (طالبة تكلفها المدرسة بأن تكون عريف حفل لإحدى المناسبات الوطنية، تشعر بالتوتر والرهبة من الموقف، لوحظ عليها الشرود للحظات بسيطة في الحصة، كما أنها تتدرب على الإلقاء أمام صديقاتها، تتلعثم قليلا، والليلة التي تسبق الحفل لم تستطع النوم، وعندما أمسكت المايكروفون لأول مرة ظهر أن يديها باردتان وصوتها يرتجف).

الجلسة الثالثة: المعتقدات اللاعقلانية			
اليوم	التاريخ	المكان	الزمن
الثلاثاء	16/ 4/ 2019	مسرح مدرسة العمرية الثانوية	60 دقيقة

الهدف العام: تعي المسترشدة مفهوم المعتقدات اللاعقلانية ، وأثرها في حياتها، وتحدد الأسباب التي تجعلها عرضة لهذه المعتقدات.

أهداف الجلسة:

1. أن تُعرّف المسترشدة المعتقدات اللاعقلانية.
2. أن تعي المسترشدة الأثر السلبي للمعتقدات اللاعقلانية في حياتها.
3. أن تتحدث المسترشدة عن نفسها بطريقة ايجابية.
4. أن تتدرب المسترشدة على عدم استخدام ألفاظ (يجب ، لا يمكن، يفترض، ينبغي....إلخ).
5. أن تتدرب المسترشدة على استخدام ألفاظ (ربما، لكن، قد، احتمال، من الممكن....إلخ).
6. أن تضع المسترشدة أفكارا ايجابية للتخلص من المعتقدات اللاعقلانية.

الأساليب المستخدمة:

المحاضرة، المناقشة والحوار، دراما (تمثيل قصة).

الأدوات:

عكاز، مقاعد، أوراق، أقلام، سلة صغيرة.

إجراءات التنفيذ:

تبدأ المرشدة الجلسة بالترحيب بالمسترشدات، وشكرهن على الالتزام بالمواعيد المحددة والتقيد بقوانين وأخلاقيات الجلسة. ثم تسأل عن أثر الجلسة السابقة في الحياة اليومية للمسترشدة؟ وتستمع باهتمام لما يتم طرحه، وتسجل الملاحظات حول ذلك.

تلفت المرشدة انتباه المجموعة حول موضوع الجلسة، وذلك من خلال عرض عنوان الجلسة المعتقدات اللاعقلانية، ثم تسأل، ماذا تعني لك المعتقدات اللاعقلانية، أذكري مثال؟ وتطلب منهن أن يكتبن ذلك على الأوراق وطيها ووضعها في السلة الصغيرة الموجودة أمامهن. ثم تطلب أن تسحب إحدى المسترشدات ورقة وقراءتها بصوت مسموع، وإبداء رأيهن بذلك. ثم توضح المرشدة لهن أن المعتقدات اللاعقلانية هي عبارة عن أفكار وتصورات وتفسير للأحداث والخبرات التي تم تخزينها بأنها مخيفه أو محزنه...إلخ. وأن الاستمرار فيها هو رهن في التفكير غير المنطقي وليس بالأحداث. لذلك يجب على المسترشدة أن تكون واعية للمعتقدات وتقوم باستبدالها بألفاظ تبرز التفكير العقلاني.

ثم توزع المرشدة أوراق تحتوي قصة تدور حول طالبة من ذوي الإعاقة (قدمها مبتورة نتيجة حادث سير، ولكن هذه الإعاقة لم تحبط هذه الطالبة. وطالبة أخرى سليمة ولا تعاني من مشكلة، ولكنها لديها مشكلة في معتقداتها حول ذاتها. فتجدها ترفض القيام بأي مهمة لكونها تعتقد أنها فاشلة، لا يمكنها انجاز أي عمل بشكل جيد، دائما تشعر بأن الآخرين ينظرون إليها بأنها عاجزة وكسولة ومهملة)

وبعد أداء الدورين يتم مناقشتها. والتأكيد على المسترشدات على تكرار كلمات ايجابية والبعد عن الألفاظ التي تعكس التفكير اللاعقلاني، من مثل (أنا استطيع، ويمكن أن أكون، ربما سأخطأ ولكن أنا قادر على المسير قدما). ومن ثم تطلب المرشدة من المسترشدات أن يمسكن بأيدي بعض ويشكلن دائرة ويكررن بصوت مرتفع الألفاظ الايجابية.

في نهاية الجلسة تشكر المرشدة المجموعة. وتتمنى لهن حياة مليئة بالإيجابية، وتحثهن على تكرار الألفاظ العقلانية يوميا، وإيقاف ترديد الألفاظ اللاعقلانية. ثم تذكر بموعد الجلسة القادمة، وتودعهن بوجه مبتسم.

الجلسة الرابعة: تنمية مهارات الخيال.			
اليوم	التاريخ	المكان	الزمن
الأحد	21/ 4/ 2019	مسرح مدرسة العمرية الثانوية	60 دقيقة

الهدف العام: تنمية مهارات الخيال للمواقف التي تثير القلق والمعتقدات اللاعقلانية لدى المجموعة الإرشادية.

أهداف الجلسة:

1. أن تنمي المسترشدة قدرتها في التعبير عن مواقف القلق .
2. أن تعي المسترشدة المعتقدات اللاعقلانية في الحياة اليومية.
3. أن تندمج المسترشدة مع المسترشدات.
4. أن تنفس المسترشدة عن انفعالاتها وتوتراتها المختلفة.
5. أن تكتسب المسترشدة بعض القيم الإيجابية، مثل:(الثقة، التعاون، الصدق).
6. أن تكتسب المسترشدة بعض المهارات، مثل: (حل المشكلات، اتخاذ القرار، المواجهة).

الأساليب المستخدمة:

المحاضرة، الحوار والمناقشة، الخيال، التمثيل.

الأدوات:

أوراق، أقلام، صندوق، سبورة.

إجراءات التنفيذ:

تفتتح المرشدة الجلسة بالترحيب بالمسترشدات، وتبدأ بسؤالهن عن رغبتهن في إكمال البرنامج الإرشادي، ثم تذكر بأهمية الالتزام بالقواعد والقوانين التي تم الاتفاق عليها في الجلسة الأولى. ثم تقوم المرشدة بتقسيم المجموعة الإرشادية إلى ثلاث مجموعات لتطبيق الأنشطة.

النشاط الأول: الذاكرة المبهجة:

تعطي المرشدة التعليمات للنشاط حيث تطلب من المسترشدات تخيل مواقف في حياتهن يظهر القلق لهن. ثم تطلب من كل مسترشدة تدوين هذه المواقف على ورقة وطيها ووضعها الصندوق المخصص لذلك. ثم بعد ذلك تطلب المرشدة تخيل المواقف المبهجة في حياتهم، ثم تقوم كل واحدة منهن بمشاركة المجموعة بالذاكرة الأكثر بهجة في حياتها التي تتبادر إلى ذهنها. ثم تقوم بعرض المشهد أمام المجموعة وتشاهد المسترشدات المشهد، ويتم التعليق على المشاعر والذكريات التي تظهر لهن.

بعد ذلك تطلب المرشدة من المسترشدات اختيار ورقة من الأوراق التي تم وضعها في الصندوق، ومن ثم تدوين سبب القلق على السبورة أمام المسترشدات، وهكذا حتى يتم كتابة جميع الأوراق الموجودة في الصندوق. ثم بعد ذلك يتم مناقشة هذه الأسباب وحصرها في ثلاث أسباب رئيسة، ثم بعد ذلك تكلف كل مجموعة بعرض مشهد تمثيلي يجسد هذه الأسباب في حياتهن وعرضه بإتقان أمام المجموعة الإرشادية.

النشاط الثاني: الحليف القوي:

فكري في شخص أو شخصية حقيقية أو خيالية قوية أو حكيمة، ثم تذكري الوقت الذي شعرتي به بالوحدة والقلق وتصبح أفكارك خارجة عن السيطرة من مثل (أنه من المصيبة الفادحة أن تأتي الأمور على غير ما أتمنى، أنا لا أشعر بالسعادة معظم الوقت) ولا حول لك ولا قوة. تخيلي أن هذا الشخص القوي الحكيم موجود معك أثناء التجربة، فتختارين أنت أن يقدم المساعدة لك أو مجرد التواجد معك. ثم تقوم المسترشدات بتطبيق الذكريات مع الشخص القوي الموجود في المشهد. ثم تقوم كل مسترشدة بعرض كيفية مواجهة المواقف وتفعيل تصرفات الشخصيات المختلفة في المواقف المختلفة وإيجاد حلول مجدية لحل المشكلة بشكل فعال .

الجلسة الخامسة: أساليب مواجهة القلق (1) (التنفيس الانفعالي، الحديث الذاتي)			
اليوم	التاريخ	المكان	الزمن
الثلاثاء	23/ 4/ 2019	مسرح مدرسة العمرية الثانوية	60 دقيقة

الهدف العام: تنمية قدرة المسترشدات على استخدام أساليب مواجهة القلق.

أهداف الجلسة:

1. أن تحدد المسترشدة مصادر القلق.
2. أن تكتسب المسترشدة القدرة على مواجهة القلق.
3. أن تطبيق المسترشدة أساليب مواجهة القلق في مواقف حقيقية.
4. أن تستخدم المسترشدة استراتيجيات إدارة القلق.

الأساليب المستخدمة:

المحاضرة، الحوار والمناقشة، التنفيس الانفعالي، الحديث الذاتي.

الأدوات:

لوح قلاب، أقلام، مرآة، أوراق، أقلام.

إجراءات التنفيذ:

ترحب المرشدة بأعضاء المجموعة الإرشادية، وتشكرهن على الالتزام وحسن التعامل مع موضوع البرنامج الإرشادي. ثم تطلب المرشدة من المسترشدات تقديم تلخيص للجلسات السابقة، ومدى الإفادة منها، وما الذي تتوقع أن يتم معالجته في الجلسات اللاحقة.

النشاط الأول: التنفيس الانفعالي.

تطلب المرشدة من المسترشدات الجلوس على الأرض بشكل نصف دائري. وتوضح للمسترشدات عنوان الجلسة وتعرض أول تكنيك وهو التنفيس الانفعالي، وتبين أنها ستبدأ بواحدة من أكثر التكنيكات

الأساسية المعروفة لتخفيف القلق. وتوضح أنه عندما نشعر بالقلق قد نبدأ بالتنفس السريع، وهذا في الواقع قد يؤدي إلى الإفراط في التنفس وقد تشعرين أنه من الصعب الحصول على نفس عميق وبدأ اللهث للهواء. وتبين أن من أحد الطرق التي يمكن من خلالها مكافحة هذه المشكلة الهدوء وأخذ نفس عميق. تبدأ المرشدة بالتنفس بعمق وببطء من خلال الأنف، تنتظر لبضع ثوان، ثم تزفر ببطء من خلال الفم. ثم التوقف قليلا قبل أخذ نفس آخر مع التركيز على إبطاء التنفس، وهذا سوف يؤدي على إبطاء معدل ضربات القلب، كما سيكون إشارة إلى العقل بحيث يمكن الشعور بالهدوء والأمان. ثم بعد ذلك تطبق المسترشدات التمرين مع مراعاة التعليمات التي تعطيها المرشدة أثناء التطبيق ومحاكاة ما قدمته المرشدة من تطبيق للتكنيك.

النشاط الثاني: الحديث الذاتي.

تقوم المرشدة بتوضيح التكنيك من حيث وضع التعليمات التي تتطلب إتباعها لتطبيقها. فتبين لهن انه إذا كنت تعرفين ما يجعلك تشعرين بالقلق يمكنك التحدث لنفسك باستمرار. قفي أمام المرآة ثم اسألي نفسك؛ ما هو الأسوأ الذي يمكن أن يحدث إذا كان ما يقلقك حقيقة؟ ما الذي يمكن أن يحدث إذا حدثت هذه الأشياء فعليا؟ وماذا سيحدث بناءاً على ذلك؟ كيف سيؤثر ذلك على حياتك؟

تطلب من المرشدة من المسترشدات استحضار موقف مقلق، ثم تقف أمام المرآة وعرض الموقف بصوت مرتفع أمام الجمهور (المجموعة الإرشادية) وطرح الأسئلة على نفسها وإجابة نفسها على تلك الأسئلة المعروضة أمامهن.

وفي نهاية الجلسة يتم تلخيص مجريات الجلسة الإرشادية على الأوراق من قبل المسترشدات وعرضها على السبورة، وتطلب المرشدة من المسترشدات التوصل إلى عبرة من ذلك، وهو أننا عندما ننظر إلى الأمور بشكل منطقي سنجد أن ما يقلقنا في العادة إذا حدث، فإنه لن يتسبب في عواقب تدوم طويلا.

الجلسة السادسة: أساليب مواجهة القلق (2). (تقديم الذات، الكرسي الخالي)			
اليوم	التاريخ	المكان	الزمن
الأحد	28/ 4/ 2019	مسرح مدرسة العمرية الثانوية	60 دقيقة

الهدف العام: تنمية قدرة المسترشدات على استخدام أساليب متنوعة لمواجهة القلق.

أهداف الجلسة:

1. أن تحدد المسترشدة أساليب مواجهة القلق.
2. أن تحدد المسترشدة استراتيجيات إدارة القلق.
3. أن تنمي المسترشدة قدرتها على الإدراك.
4. أن تطور المسترشدة قدراتها على الانتباه والتركيز.

الأساليب المستخدمة:

المحاضرة، الحوار والمناقشة، تقديم الذات، الكرسي الخالي.

الأدوات:

أوراق، أقلام، سبورة، مقعد.

إجراءات التنفيذ:

تبدأ المرشدة الجلسة بالترحيب بالمسترشدات وشكرهن على الالتزام وحسن التعاون. ثم تطلب المرشدة من المسترشدات تذكير ما جاء بالجلسة السابقة، ومدى انعكاس ذلك على حياتهم اليومية خلال الفترة التي سبقت الجلسة. ثم تبين المرشدة للمسترشدات أن هناك أساليب أخرى سنتعلمها من أجل معالجة أعراض القلق والتخلص من الأسباب المؤدية للقلق. وفي هذه الجلسة سيتم تطبيق نشاطين، وتؤكد المرشدة على السرية

للحفاظ على المعلومات التي يتم عرضها لغاية العمل الإرشادي. ثم تعرض أمامهن على السبورة عناوين الأنشطة وذكر كيفية تطبيق كل نشاط، وأثر ذلك على المسترشدة.

النشاط الأول: تقديم الذات:

تطلب المرشدة من كل مسترشدة تقديم نفسها والتعريف بأسرتها وأخوتها...إلخ. ثم تقوم المسترشدة (بطلة المسرحية) بعد ذلك بلعب دور شخص من الذين تم التعريف بهم (أخ، أب، مدرس) والذين يعتبرون مصدر قلق، فتقوم بتوضيح استجاباتها نحو هذا الشخص، وهذا يعطي للمرشدة وأفراد المجموعة صورة واضحة كيفية إدراك المسترشدة للطرف الآخر، وإدراك الطرف الآخر للمسترشدة. وتقوم المسترشدات بالتفاعل والمشاركة من خلال مشاركة العرض وإبراز الشخص أو الفكرة المثيرة للقلق للمسترشدة.

النشاط الثاني: المقعد الخالي

في هذا النشاط سيتم تطبيق تمرين المقعد الخالي، وتوضح المرشدة أن هذا الأسلوب يتم إحلال (مقعد) بدل من شخص ما في الحدث الدرامي، وهذا يعطي للمسترشدة الحرية في التعبير والصراخ والغضب تجاه مصدر القلق، وتعرض المرشدة إجراءات تطبيق السيكودراما (توزع ورقة مطبوع عليها الإجراءات) لتمرين المقعد الخالي، وهي:

1. أكتبي المشاكل التي تعاني منها.
2. رتبي هذه المشاكل من حيث الأكثر إثارة للقلق.
3. حددي أول مشكلة مع أمثلة عليها.
4. تحديد الأدوار واختيار الأشخاص اللازمين للقيام بهذه الأدوار.
5. بعد التمثيل يتم مناقشة أعضاء المجموعة الإرشادية بالمشاهد التي أدوها.

ثم توضح المرشدة مفهوم هذا التمرين، حيث تبين أن هذا المقعد سوف يمثل الشخص أو الحدث الذي يسبب لك القلق، وأنت سوف تواجهين هذا الحدث أو الشخص من خلال هذا المقعد الخال، أنت قادرة على

قول وفعل ما تريدين، لأن هذا الشخص أو الحدث سيتجسد في هذا المقعد. ما هي المشكلة (الشخص أو الحدث) التي ترين أنها أكثر إثارة للقلق لك، وما الذي ترغبين في فعلة تجاه هذه المشكلة. إن أردت الصراخ أو الضرب أو أي شيء أنت تفكرين أنه سوف يخلصك من القلق فعبري عنه.

وتستمع المرشدة إلى المسترشدات مع متابعة استجابات المسترشدات نحو المقعد الخالي الذي يمثل سبب القلق. ومن بعد ذلك تشجع المرشدة المسترشدات على الحوار والمناقشة، وتشجيع بعضهن لبعض على مواجهة مصادر وأسباب القلق، والعمل على تفعيل أساليب مواجهة القلق.

ثم تقوم المرشدة بالطلب من المسترشدات بتقديم ملخص عن الأساليب التي تم التدرب عليها، ومن ثم تقدم المرشدة تغذية راجعة للجلسة. وتحديد المواعد للجلسة التالية وتقديم الدعم للمسترشدات من خلال تشجيعهن على تطبيق ما تم تعلمه في الحياة اليومية.

الجلسة السابعة: أساليب مواجهة القلق (3) (حل المشكلات)			
اليوم	التاريخ	المكان	الزمن
الثلاثاء	30/ 4/ 2019	مسرح مدرسة العمرية الثانوية	60 دقيقة

الهدف العام: زيادة التعارف بين المسترشدات والعمل على معرفة الضغوط والمشكلات وتدعيم مفهوم الصدق والصراحة.

أهداف الجلسة:

1. أن تكتسب المسترشدة القدرة على المواجهة والصراحة.
2. أن تبني المسترشدة ثقتها بنفسها.
3. أن تنمي المسترشدة قدرتها على التركيز والانتباه.
4. أن تنمي المسترشدة قدرتها على تدعيم التلقائية.
5. أن تكتسب المسترشدة قدرتها توليد حلول للمشكلات.
6. أن تشعر المسترشدة بالمرح.

الأساليب المستخدمة:

المناقشة والحوار، المحاضرة، عرض توضيحي، لعب الأدوار، التمثيل.

الأدوات:

أوراق ملاحظات، أقلام، سبورة، داتاشو، صور شخصيات مطبوعة، أقنعة نملة ونمر.

إجراءات التنفيذ:

ترحب المرشدة بالمسترشدات وتشكرهن على حسن التزامهن بمواعيد الجلسات وعدم تغيب أيًا منهن عن الحضور والمشاركة. ثم تطلب من المسترشدات تقديم تلخيص للجلسة السابقة، وإن كان لديهن أي استفسار أو ملاحظة أو تعليق يختص بموضوع تلك الجلسة. ثم تقوم المرشدة بتقديم توضيح عن موضوع الجلسة الحالية

من خلال عرض مقدمة عن المشكلات الحياتية وأثرها على السلوك الإنساني، والأعراض التي تبرز عند وقوع مشكلة ومنها القلق، وآليات الدفاع التي يلجأ إليها الشخص دون وعي منه عندما يتعرض لموقف ما.

ثم بعد ذلك تقوم المرشدة بعرض فيديو توضيحي عن القلق بعنوان (6 أشياء غريبة تسبب لك القلق) وفي هذا الفيديو يتم توضيح بعض المشكلات التي تسبب القلق والأعراض المصاحبة للمشكلة. ثم تعرض فلم أخر عن شخص يشعر بالقلق الشديد عندما يركب الطائرة، ويوضح ما هي الأعراض التي يشعر بها عندما تبدأ نوبة القلق، ثم تطلب المرشدة من المسترشدات تدوين بعض المشكلات التي تعاني منها في حياتها وترى أنها تسبب لها الكثير من القلق وما هي الأعراض التي تشعر بها عند بدأ نوبة القلق. ومن ثم تقوم المسترشدات بعرض مشهد يبن المشكلة والحالة التي تنتاب المسترشدة، وتطلب المرشدة من المسترشدة التي تقدم المشهد التفكير بصوت مرتفع بحلول تخلصها من القلق، وكيف تؤثر هذه الحلول على مستوى القلق لدى المسترشدة.

لعبة تنشيطية (عبلة وعنترة) لغاية المرح والتركيز والانتباه:

تقوم المرشدة بتقسيم المجموعة الإرشادية إلى ثلاث مجموعات بحيث تسمي الأولى عبلة والثانية عنترة والثالثة حصان، وتجلس جميع المسترشدات على شكل هلال، وتطلب من المسترشدات عند سماع أي مجموعة مسماها أثناء سرد القصة (قصة عنترة وعبلة) من قبل المرشدة الجلوس والوقوف بسرعة، والمجموعة التي لا تقوم بذلك تخرج من اللعبة لأنها تكون غير مركزة.

نشاط أكمل القصة:

في هذا النشاط تعرض المرشدة على المسترشدات مجموعة من الصور لشخصيات مأخوذة من مسرحيات أو أفلام أو برامج تلفزيونية تم طباعتها، تختار كل مسترشدة صورة وتكتب اسم الشخصية الرئيسية لهذه الشخصية، وأعظم أمنية وأكبر قلق، وأفضل موقف وأسوء موقف، ثم تطلب المرشدة من المسترشدات إعداد

المشهد، وعرض خاتمة القصة من خلال عرض المشهد الأخير من القصة وإبراز كيفية حل المشكلة عند الشخصية.

نشاط النمل والنمور:

تكتب المرشدة على السبورة الأسئلة التالية: ما هي صفات النمل؟ (العمل الجماعي، الأدوار المحددة، التنسيق). ما هي صفات النمور؟ (الانفراد، يعمل بناءً على الدوافع الخاصة به، كبير وقوي). هل هناك أوقات تفضلين أن تكوني فيها نملة؟ نمر؟ هل هناك أوقات أسوء من أن تكون نملة؟ نمر؟ استحضري موقف تتذكرين فيه أنك تتصرفين كنملة (تلبس المسترشدة قناع النملة وتمثل الموقف). ثم مثلي نفسك كنمر في موقف تتذكرين فيه أنك تتصرفين مثله. ثم توضح المرشدة أن القليل من الناس يشعرون بالثقة من قدراتهم على التصرف كنمور، وتشجع المسترشدات على تحمل المخاطر، واستخدام قدراتهن وعدم التقيد بالمواقف الحياتية المحددة.

الجلسة الثامنة: المعتقدات اللاعقلانية(1) (بناء الثقة بالنفس)			
اليوم	التاريخ	المكان	الزمن
الأحد	5/ 5/ 2019	مسرح مدرسة العمرية الثانوية	60 دقيقة

الهدف العام: التعرف على المواقف التي تحفز المعتقدات اللاعقلانية عند المسترشدات.

أهداف الجلسة:

1. أن تزيد المسترشدة دافعيتها نحو التعبير عن نفسها بشكل إيجابي.
2. أن يحد من الخجل لدى المسترشدة.
3. أن يزيد الوعي الذاتي نحو الألفاظ التي تستخدمها المسترشدات في التعبير عن أنفسهن.
4. أن تحترم المسترشدة الرأي والرأي الآخر.
5. أن تنمى قدرة المسترشدة على التأمل في المواقف المولدة للمعتقدات اللاعقلانية.

الأساليب المستخدمة:

المحاضرة، المناقشة والحوار، اللعب، التمثيل.

الأدوات:

السبورة، أوراق، أقلام، مكعبات خشبية، كرة صغيرة الحجم (كرة مضرب)، مقعدين، طاولة صغيرة، زجاجة ماء، كأس.

إجراءات التنفيذ:

ترحب المرشدة بالمجموعة الإرشادية وتشكرهن على الحضور وحسن المتابعة واحترام قوانين العمل الإرشادي، ثم تطلب المرشدة من المسترشدات التذكير بالقوانين والقواعد التي تم الاتفاق عليها في بداية بناء المجموعة الإرشادية، ثم تطلب المرشدة من المسترشدات تلخيص ما جاء في الجلسة السابقة، ومدى الاستفادة

مما تم تعلمه في تلك الجلسات. وبعد ذلك توجه انتباه المسترشدات إلى أنهم سيلعبون لعبه تنشيطية وهي لعبة المكعبات. تقوم المرشدة بإحضار كرة وبعض المكعبات الخشبية وصفها على شكل هرمي، وتطلب المرشدة من أحد المسترشدات دحرجة الكرة بهدف إصابة المكعبات عن بعد عدة أمتار حتى تنجح في إصابة الهدف، ومن ثم إعادة الكرة إلى المسترشدة الأخرى. ثم توضح المرشدة للمسترشدات أن الهدف من هذه اللعبة أن نتعلم التركيز والانتباه، كما أن تحقيق الهدف يختلف من شخص إلى أخر، فمنهم من يفشل في أو مره ولكن هذا لا يجب أن يحبط الشخص، ومنهم من يصيب في تحقيق الهدف، ومنهم من يحقق جزء ويفشل في تحقيق الجزء الثاني.

بعد ذلك تطلب المرشدة من المسترشدات متابعة الفيديو الذي ستعرض عليهن بعنوان (المعتقدات الإيجابية والمعتقدات السلبية) ثم توضح المرشدة للمسترشدات أنه من الطبيعي أن تتوارد المعتقدات اللاعقلانية إلى أذهان الناس، ولكن من الخطأ أن تسيطر هذه المعتقدات على حياتنا بحيث تجعلنا نلغي الكثير من المهام والأعمال الموكلة إلينا ونوقف عجلة الحياة عن المسير بشكلها الطبيعي. ثم توجه المرشدة انتباه المسترشدات إلى النشاط التالي:

نشاط: نقائص الحياة:

تقوم المرشدة بطرح مجموعة من الأسئلة على المسترشدات : إذا كان هناك شخص ما يخطئ في الحياة، فهل هذا يجعله شخص سيء؟ هل الخطأ في أداء المهام يقلل من قيمة الشخص؟ وهل يمكن لشخص أن يعترف بأنه يخطئ كثيرًا وما يزال يفتخر بنفسه؟ وتستمع إلى مناقشات المسترشدات.

ثم تكلف المرشدة المسترشدات أن يكتبن ستة جمل كما في الشكل الذي تكتبه المرشدة على السبورة (قد أكون "شيئًا سلبيًا" ولكن "شيئًا ايجابيًا") على سبيل المثال (قد أكون عصبية، ولكن أحاول أن أضبط نفسي في بعض الأحيان، ويمكنني أن أقدم المساعدة للآخرين). (ربما أواجه بعض المشكلات، ولكنني لا أزال شخصية جيدة). وبعد انتهاء المسترشدات من كتابة هذه الجمل تطلب المرشدة منهن الجلوس بشكل دائري،

وتتناوب كل مسترشدة على قول الجملة أثناء النظر إلى عيون إحدى المسترشدات، تواصل المسترشدة النظر في عيون الأخرى لمدة عشر ثوان دون ضحك، إذا ضحكت المتحدثة عليها أن تدور حول الدائرة وهي تقول بصوت مرتفع أنا أستطيع التحدث دون ضحك أنا أستطيع أنا أستطيع. ثم ننتقل إلى العبارة التالية، وتبين المرشدة أنه من الصعب على المتحدث أن يحافظ على شكل وجه مستقيم. وتبين المرشدة للمسترشدات أننا نستطيع من خلال الكلمات الإيجابية بناء الثقة بالنفس وتعزيز القدرة على أداء المهام الموكلة إلينا بغض النظر عن مقدار الإتقان في بداية الأمر.

نشاط أنا أثق بنفسي (مشهد تمثيلي).

تقوم المرشدة بعرض القصة التي سيتم تمثيلها على المسترشدات، القصة تدور حول طالبة كلما كلفت بمهمة كانت تواجه ذلك بالرفض ودائما تقول أنا لا أستطيع، أنا أفشل دائما في أداء أبسط المهام، أنا إنسانه فاشلة، أنا لا أصلح لشيء (ويدور الحوار التالي بينها وبين زميلتها):

- الطالبة (سلمى): (الطالبة جالسة على مقعد وتقول بينها وبين نفسه وبصوت مسموع) أنا لا أستطيع لا يمكنني أن أعمل شيء، أنا لا استطيع، لا لا لا استطيع، يا إلهي كيف يمكنني أن أجعلهم يفهمون أنني لا استطيع ولا أقدر (وأثناء حديثها تكون زميلتها تدخل إلى الصف وتسمع ما تقوله زميلتها سلمى).
- الزميلة (رؤى): ماذا هناك يا سلمى؟ أخبريني
- سلمى: بالله عليك يا رؤى اتركيني.
- رؤى: كيف أتركك وأحوالك تبدو سيئة. لن أتتركك حتى تصارحيني بما يقلقك.
- سلمى: أنا متضايقة.
- رؤى: وما الذي يضايقك يا سلمى؟
- سلمى: المعلمة اليوم كلفتني بالتحضير للإذاعة المدرسية، ولم تعطني فرصة للرفض، وأنا لا أستطيع أن أجيب بالصف فكيف تريدني أن أقدم للإذاعة المدرسية، أوٍ من ذلك، ألا يكفيني أنني أعاني من الاختبارات المقبلة.

- رؤى: ولماذا كل هذا القلق؟ وما الداعي له، نحن في كل أسبوع علينا تقديم الإذاعة وقد وصل الدور عليك، والاختبارات ما الذي يقلقك منها؟
- سلمى: أنا لا أستطيع أن أقدم الإذاعة، فيداي سوف ترتجف، وسأتلعثم في الكلام والجميع سوف يضحك علي لأني لن أستطيع ذلك، وأما الاختبارات فأنا أخاف الفشل الذي سوف يلحق بي عند إخفاقي في الاختبارات.
- رؤى: سلمى يا صديقتي، أريد أن أسألك سؤال ولكن كوني صريحة معي.
- سلمى: تفضلي يا رؤى.
- رؤى: هل تثقين بنفسك؟ أي هل تثقين بأنك تملكين القدرة على اجتياز الاختبارات بنجاح، وهل تستطيعين أن تجيبي أمام الجميع على ما يطرح عليك في الصف؟ هل تعتقدين أن لديك القدرة للوقوف أما المدرسة وتقدمي الإذاعة المدرسية؟
- سلمى: لا أدري!
- رؤى: تعالي معي يا سلمى.
- سلمى: إلى أين؟
- رؤى: (تمسك بيد سلمى وتأخذها نحو الطاولة التي عليها زجاجة ماء مغلقة)، تعالي يا سلمى سنقوم بتجربة صغيرة لمعرفة السر وراء النجاح في أي مهمة مهما كانت، تعالي معي.
- سلمي: ها أنا سآتي معك.
- رؤى: مدي يا سلمى يديك أمامك (تمد سلمى يديها، وتقوم رؤى بربط يدي سلمى بحيث لا تستطيع استعمالهما).
- سلمى: ماذا تفعلين يا رؤى؟
- رؤى: الآن يا سلمى أنت ستتخيلين أنك تشعرين بالعطش الشديد وتريدين شرب الماء، ويديك مربوطتين. كيف ستتصرفين بهذا الموقف؟
- سلمى: سأتمنى شرب الماء.

- رؤى: وهل التمني يكفي لكي تشربي الماء؟
- سلمى: لا، لا يكفي للحصول على أي شيء.
- رؤى: إذا ماذا ستفعلين؟
- سلمى: سأمد يدي لأشرب الماء.
- رؤى: وهل ستقدرين على شرب الماء ويديك مقيدتين؟
- سلمى: طبعا لا. ولكن أن فكت يداي أنا أقدر أن أشرب الماء.
- رؤى: وهذا هو حالك، أنت تتمنين النجاح ولديك الرغبة والدافعية لأداء المهام الموكلة إليك، ولكن أنت لا تثقين بالقدرة التي تملكينها وذلك خوفا من الفشل والمواجهة. ولأنك لا تثقين بقدرتك بالنجاح ستبقى يديك مقيدتين.
- سلمى: أه، فهمت، ولكن كيف لي أن أثق بنفسي وقدرتي؟
- رؤى: في البداية يجب استبدال الألفاظ السلبية التي تستخدمينها بألفاظ إيجابية (أنا استطيع، أنا أقدر)، ثانياً لا يكفي تمني النجاح ولكن يجب السعي والعمل للحصول على ذلك، وابذلي الجهد لذلك دون تردد ودون القلق والخوف من الفشل، فالفشل أول الطريق نحو النجاح، أنظري إلى الطفل الصغير عندما يبدأ المشي كم يقع ويبقى يحاول ويحاول حتى يستطيع المشي رغم الألم الذي يشعر به عند الوقوع.
- سلمى: كثيرًا، نعم. كلامك صحيح يا رؤى، أنا أستطيع أن أقوم بما يوكل إلى، أعلم أنني سأخطئ ولكن سأحاول مرة ومرتين حتى أصبح قادرة على إنجاز مهامي بشكل مميز.
- رؤى: أحسنت يا سلمى، دائما يجب أن نقنع أنفسنا بأننا نستطيع ونقدر.

وبعد الانتهاء من المشهد يتم مناقشة المشهد مع باقي أعضاء المجموعة والوقوف على المواقف التي نستخدم فيها الألفاظ التي تحبطنا ولا تجعلنا نقوم بالمهام رغم أننا نستطيع. وبعدها تتفق المرشدة مع المسترشدات على موعد الجلسة التالية مع التأكيد على الثقة بقدراتنا وأنفسنا.

الجلسة التاسعة: المعتقدات اللاعقلانية (2). (التعبير الحر)			
اليوم	التاريخ	المكان	الزمن
الثلاثاء	7/ 5/ 2019	مسرح مدرسة العمرية الثانوية	60 دقيقة

الهدف العام: التعرف على أهم المشكلات التي تؤثر على أفكار المسترشدات وإعطائهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم.

أهداف الجلسة:

1. أن تكسر المسترشدة الجمود والحد من الخجل.
2. أن تكتسب المسترشدة أساليب المواجهة والصراحة.
3. أن تدرك المسترشدة مشاكلها واحتياجاتها.
4. أن تمتلك المسترشدة القدرة للتعبير الحر الفعال والإيجابي عن النفس.

الأساليب المستخدمة:

ألعاب تنشيطية، المناقشة والحوار، لعب الدور، الدراما (التمثيل).

الأدوات:

أقلام، أوراق، سلتين، بالون، سبورة، كرسي.

إجراءات التنفيذ:

تبدأ المرشدة الجلسة بالترحيب بالمسترشدات والسؤال عن أحوالهن والاطمئنان عليهن. ثم تسأل عن مشاعرهن تجاه الجلسات وما هي التغيرات التي طرأت على سلوكاتهن نتيجة الجلسات من خلال التذكير بالجلسات السابقة. ثم توجه انتباه المسترشدات إلى الأنشطة التي سوف تقوم بها في هذه الجلسة، وتبن المرشدة أنها سوف تبدأ بنشاط لكسر الجمود .

النشاط الأول:

تقوم المرشدة بتقسيم المسترشدات إلى مجموعتين متساويتين وتعطي كل فرد في المجموعة رقمًا حسب عدد المجموعة الواحدة، وتقوم المرشدة بوضع سلتين متقابلين وجعل مساحة بينهم من (4م–6م) وفي المنتصف يتم وضع مضربين مصنوعين من الكرتون المقوى يكون كل منهما ذو لون مختلف عن الأخر وبالون منفوخ، وتقف المسترشدات وراء السلة الخاص بكل مجموعة، والتي تمثل المرمى لكل فريق، وبعد الاستعداد تنادي المرشدة على رقم معين: مثلًا فليخرج الرقم (2) فتخرج المسترشدة التي تحمل الرقم (2) من كلا المجموعتين، وتبدأ المباراة بمسك المضرب الخاص بكل مجموعة ويدها وراء ظهرها، في محاولة من المسترشدتين دفع البالون بمرمى (سلة) المجموعة الأخرى لإحراز هدف للفريق الذي تنتمي إليه، وبعدها ينادى على رقم آخر وهكذا.....

النشاط الحديث الحر:

تقوم المرشدة بكتابة مجموعة من الكلمات على بطاقات يتم عرضها على السبورة (الأسرة، المدرسة، الحزن، الخوف، المستقبل، الحب، الحاجة إلى.....، العنف، مواقع التواصل الاجتماعي، النجاح، الفشل) وغيرها من الكلمات التي تكون ذات أثر على حياة المسترشدات وتكون جزء من أفكارهن.

ثم تقوم المرشدة بإدارة نقاش حول الكلمات التي تم عرضها أمام الجميع وأخذ رأي المسترشدات فيما تم عرضه أمامهم، وما هي وجهة نظرك فيما لو كنت أنت تعايشين هذا الموقف، وتستمع إلى أراء وأفكار وردود فعل المسترشدات.

تطلب المرشدة من المسترشدات اختيار كلمة وتوضيحها من منظورها الخاص والتعبير بحرية دون قيود عن المشكلة المتمثلة في هذه الكلمة، وخلق موقف تقوم بعرضه أمام المجموعة لتعزيز ثقتها بنفسها مع إمكانية الاستعانة ببعض لعرض المشهد وذلك لتقديم الدعم والقدرة على المواجهة للمواقف في الحياة اليومية.

نشاط كرسي الاعتراف:

تقوم المرشدة بوضع كرسي أمام المجموعة بحيث يكون مواجه للجميع وتبين لهن أن هذا الكرسي هو كرسي الاعتراف، سيتم توجيه أسئلة تتعلق بالقلق والمعتقدات اللاعقلانية التي وردت بالمقاييس ومن تجلس على هذا الكرسي يجب أن تجيب عن جميع الأسئلة التي ستطرح عليها ضمن مدة زمنية محددة، ولا يسمح لأي مسترشدة أن تبدي برأيها أو تعبر عن مشاعرها إلا عندما تجلس على كرسي الاعتراف، كما تتيح المرشدة للمسترشدات طرح ثلاث أسئلة على المسترشدة التي تجلس على كرسي الاعتراف والتي تختارهم بنفسها.

وبعد الانتهاء يتم تقديم تغذية راجعة لمجريات الجلسة من قبل المرشدة بمشاركة المسترشدات، ثم تقوم المرشدة بشكرهن على جهودهن وتعاونهن. ثم نشاط ختامي لتقييم الجلسة وذلك من خلال رسم دائرة حول الوجه الذي يعبر عن مشاعرهن تجاه الجلسة والبرنامج (مضحك، حزين، فرح، غضبان، لا يبرز أي معالم).

الجلسة العاشرة: القلق والمعتقدات اللاعقلانية (الخجل- اتخاذ القرار)			
اليوم	التاريخ	المكان	الزمن
الأحد	12/ 5/ 2019	مسرح مدرسة العمرية الثانوية	60 دقيقة

الهدف العام: زيادة الوعي من خلال الدراما بالمشكلات وانعكاسها السلبي وتطوير القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات.

أهداف الجلسة:

1. أن تعي المسترشدة المشكلات والقدرة على حلها.
2. أن تحدد المسترشدة انعكاس المشكلات السلبية في الحياة اليومية.
3. أن تعي المسترشدة التردد في اتخاذ القرارات.
4. أن يوجد جو من التضامن والإحساس بالمسؤولة.
5. أن يدعم التلقائية والثقة بالنفس.

الأساليب المستخدمة:

المحاضرة، المناقشة والحوار، القصص، التمثيل (السيكودراما)،

الأدوات:

قصة عنترة بن شداد، رول ورق أبيض كبير، قصة لحن الحياة، ورق، أقلام، ميكروفون، مقاعد.

إجراءات التنفيذ:

تبدأ المرشدة الجلسة بالترحيب بالمسترشدات وشكرهن على الحضور والالتزام وعدم التخلف عن حضور الجلسات. ثم تطلب المرشدة من المسترشدات تقديم شرح ملخص لمجريات الجلسة السابقة وأثر ذلك على مجريات الحياة اليومية في حياة كل منهن. ثم بعد ذلك تقدم المرشدة محاضرة حول القلق والمعتقدات اللاعقلانية وأثره السلبي في حياتنا. ثم توجه انتباه المسترشدات إلى الأنشطة التي سوف يقمن بها.

النشاط الأول: (الولادة من جديد)

تطلب المرشدة من المسترشدات الجلوس على شكل نصف دائرة، ومن ثم تسأل، من رأت صوصًا يخرج من البيضة، وتستمع لإجابات المسترشدات. ثم تعرض المرشدة على المسترشدات لفه (رول) من الورق أبيض وتسال من ترغب بلعب دور هذا الصوص داخل البيضة؟ فتطلب من المسترشدة الجلوس على شكل قرفصاء ثم تكلف مسترشدتين أن تلفا المسترشدة التي تمثل دور الصوص بالورق الأبيض بشكل يشبه البيضة، وبعد الانتهاء تطلب المرشدة من المسترشدة (الصوص) الخروج من البيضة (الورق الذي تم لفه عليها) بمشهد يشبه حركات الصوص ومحاولاته للخروج، فتبدأ المسترشدة (الصوص) بالحركة داخل البيضة في محاولة منها للخروج من البيضة، وشيئًا فشيئًا تتمكن المسترشدة من الخروج بتحطيم القشرة (الورق) فتظهر بعض أجزاء جسمها، ثم تخرج من البيضة فتبدأ باكتشاف العالم مُبديتًا التردد والقلق وخطوات متعثرة كما الصوص تمامًا. مظهرة حالة من الترقب والفضول لدى المسترشدات الأخريات من خلال هذا المشهد.

وتبين المرشدة للمسترشدات أن لا أحد يولد وهو يعرف كل شيء، بل يتعلم ويتعرف على الحياة من خلال التجارب التي نقوم بها، أما إذا بقي الخوف مسيطر علينا فلن نستطيع أن ننجز شيء ولن نتقدم إلى الأمام، وإذا تمسكنا بالأفكار السلبية التي تقف حاجزًا بيننا وبين التقدم والنجاح، فيجب علينا أن نأخذ من الصوص العبرة في الاستكشاف والتعرف والبحث للوصول إلى ما نطمح إليه.

النشاط الثاني: مشهد تمثيلي:

قصة (لحن الحياة):

قررت إدارة مدرسة العمرية إقامة مسابقة بين اللجان المدرسية لتشجيع الطالبات على التفاعل والمشاركة داخل المدرسة، كما قررت إقامة حفل لتكريم الطالبات الفائزات في المسابقة ونشر صور الفائزات في المجلة المدرسية وعلى صفحة المدرسة في مواقع التواصل الاجتماعي. فقررت كل من جنى ومريم ورؤى وسلمى ورشا المشاركة في المسابقة، وبدأ الجميع التفكير بمشروع مميز حتى تستحق الفوز بجدارة واستحقاق.

قالت جنى: أنا سوف أشارك في المسابقة، فأنا أحب الشعر كثيرًا وسأكتب قصيدة جميلة.

وقالت سلمى: أما أنا فأحب الرياضة، لذلك سوف أصمم فقرة جميلة.

أما مريم قالت: أنا أحب الرسم كثيرًا، وسوف أرسم لوحة استخدم فيها ألوان زاهية وجميلة.

"أخذ الجميع يفكر بالمجال الذي سوف يشارك فيه في هذه المسابقة مبدين النشاط والحماس والرغبة في الفوز بالمسابقة"

أما رؤى: فقد التزمت الصمت كعادتها، لا تتحدث مع أحد، تجلس وحيده، لا تشارك في نقاش إلا أذا وجهت لها سؤال، رغم أنها متفوقة ومجتهدة في دروسها.

توجهت مريم نحو رؤى وسألتها: وأنت يا رؤى بماذا ستشارك؟

قالت رؤى: لا أعرف، لا أظن.

قالت مريم: لماذا؟ أنت طالبة متفوقة ولديك قدرة على المنافسة والنجاح، يجب أن تشارك.

أجابت رؤى: "بصوت منخفض وخجول" لا أحب المشاركة، ولكن استطيع أن أقدم لك المساعدة إن رغبت.

قال مريم: "بصوت يملؤه الفرح" نعم، نعم أرغب بذلك. وقفزت عن المدرج الذي كانت تجلس رؤى عليه، حيث تمضي معظم وقت فراغها منعزلة في هذا المدرج.

سألت مريم رؤى: هل تسمحين لي بالجلوس معك؟

أجابت رؤى: نعم، تفضلي.

قالت مريم: إن الجو جميل هذا اليوم، والسماء صافية والجو معتدل.

هزت رؤى رأسها وقالت: نعم.

مريم: رؤى، لماذا أنت خجولة ومنطوية وتبدين قلقة معظم الوقت، ولا تشاركي الطالبات الحديث واللعب.

أخذت رؤى نفسًا عميقًا، وبينما كان رأسها بين يديها وقدمها اليمنى تضرب الأرض بشكل منتظم، أجابت: لا أعلم، أنا لا أجيد التحدث أبدًا، وأفشل باللعب، أشعر أن الجميع يسخر مني إذا قمت بأي شيء.

قالت مريم: ولكن أنت متفوقة، ولديك القدرة على القيام بكل النشاطات التي تطلب منا. لماذا لا تحاولي؟

تخفض رؤى رأسها وتصفن في الأرض وتصمت، ثم تجيب: لا أعلم. وفي محاولة منها لتهرب من النقاش تتوجه نحو مريم وتقول: لدي فكرة.

مريم: ما هي الفكرة؟

رؤى: لماذا لا نصمم جدارية نستخدم فيها مخلفات الطبيعة ونسميها لحن الحياة؟

ردت مريم: يالها من فكرة رائعة ومميزة!

ودون أن تدركان فإذا بزميلتهما رشا تجلس بينهما وتسأل باستهزاء: ماذا تفعلين يا مريم؟ أراك تجلسين مع رؤى، هل أصبحتما صديقتان؟ هههههههه إنك تضيعين وقتك معها، فهي لا تنطق أبَدا..... إنها معقدة وكئيبة وسوف تنتقل عدواها لك. وتمسك بيد مريم محاولة أخذها معها، ولكن مريم تسحب يدها بقوة وترد على رشا بنبرة حادة لماذا تتحدثين هكذا عن زميلتنا؟

أجابت رشا بتعجرف: أنا حره (ثم انسحبت وذهبت وهي ترمق الصديقتين بنظرات غاضبة).

قالت مريم: لماذا لم تردي عليها يا رؤى؟

قالت رؤى: لا أعرف، أنا أخاف الحديث مع الآخرين.

وبعد مرور عدة أيام جاء يوم إعلان النتائج، فقامت عريفة الحفل بذكر أسماء المتسابقات وذكر عمل كل واحدة منهن وأخذ نتائج المسابقة.

عريفة الحفل: وجاء الموعد لإعلان النتيجة والمركز الأول لجدارية لحن الحياة من عمل الطالبة مريم فلتتفضل لاستلام الجائزة. حضرت مريم وتقدمت نحو عريفة الحفل وطلبت منها الميكروفون ترغب بالحديث.

مريم: أشكر الجميع على اختيار الجدارية كأفضل عمل، وأود أن أخبركم أن صاحبت الفكرة والعمل الحقيقية هي صديقتي رؤى، وهي ساعدتني في انجاز العمل ليخرج لكم كما رأيتموه. رؤى أرجو منك الحضور فأنت صاحبة المركز الأول.

احمر وجه رؤى ولم تكن قادرة على التفكير "كيف وماذا سنفعل" قررت رؤى أن تكسر حاجز الصمت والقلق وصعدت إلى منصة التكريم، وأخذت الميكرفون من صديقتها وقامت مريم بمسك يد رؤى ووقفت بجنبها.

قالت مريم: "بصوت مرتعش" أشكركم، أشكر صديقتي مريم التي كانت سندًا لي وساعدتني لتخطي قلقي وخوفي وجعلتني أشارك دون علمي بالمسابقة. واستلمت الصديقتان الجائزة سويًا.

تقوم المرشدة بقراءة القصة على المسترشدات، ومن ثم توزع الأدوار عليهن كلٍ حسب رغبتها حيث تبدأ المسترشدات بتجسيد الأدوار. وبعد الانتهاء تفتح المرشدة باب النقاش حول السلوكيات الواردة في القصة، وما هي العبرة المستفادة من هذه المسرحي، وما هو شعورك عندما أديت هذه الأدوار.

وفي نهاية الجلسة تشكر المرشدة المسترشدات على المشاركة الفعالة وتمثيل الأدوار والمناقشة، وتنهي الجلسة بالتذكير بموعد الجلسة اللاحقة.

الجلسة الحادية عشر: القلق – المعتقدات اللاعقلانية (التعصب في الرأي السلبي)			
اليوم	التاريخ	المكان	الزمن
الثلاثاء	14/ 5/ 2019	مسرح مدرسة العمرية الثانوية	60 دقيقة

الهدف العام: تتكون لدى المسترشدة القدرة على كشف خصائص شخصيتها وتطويرها واحترام الآخرين وتقبل وجهات نظرهم المخالفة دون تعصب.

أهداف الجلسة:

1. أن تنمى قدرة المسترشدة على الوعي بخصائصها الشخصية.
2. أن تطور المسترشدة مهارات للتعامل مع خصائصها الشخصية.
3. أن تتقبل المسترشدة رأي الآخرين ووجهات نظرهم المخالفة لرأيها.
4. أن تشجع المسترشدة للتعبير عن رأيها ومشاعرها.
5. أن تتعرف المسترشدة على أفكارها السلبية وانعكاسها السلبي على حياتها وعلاقاتها وتعاملاتها في الحياة.
6. أن تدعم التلقائية والثقة بالنفس لدى المسترشدة.

الأساليب المستخدمة:

المحاضرة، المناقشة والحوار، التمثيل (السيكودراما)، اللعب، عرض فيديو.

الأدوات:

اللاب توب، مغلف، أوراق، أقلام، ألوان، مقاعد، فناجين قهوة.

إجراءات التنفيذ:

ترحب المرشدة بالمسترشدات وتشكرهن على حضورهن بالموعد المحدد، ومن ثم تطلب من المسترشدات تقديم ملخص للجلسة السابقة، والتحدث عن أثرها في حياتها اليومية، وعلاقاتها الاجتماعية. ثم

تبين المرشدة أنها ستعرض فيديو صامت وعليكم أن تخبروني عما يتحدث (أسم الفيديو التعصب لرأيك يأتي بك للنهاية مدته دقيقتان وخمس واربعون ثانية). ومن ثم فتح باب النقاش والحوار حول العرض، وما مدى مطابقة هذا العرض مع الحياة الواقعية؟ وأين ترين نفسك في هذا الفيديو؟ والاستماع والإصغاء لجميع الآراء. وبعد ذلك توجه المرشدة انتباه المسترشدات إلى النشاط التالي والذي ستقوم المرشدة بتوضيح مجرياته، حيث تقوم بتوزيع مغلف يحتوي متطلبات النشاط على الطالبات.

النشاط الأول: الظل:

تحصل كل مسترشدة على مغلف يحتوي تسعة مربعات صغيرة من الورق مرتبة في ثلاثة أعمدة. باستخدام علامة بلون مختلف لكل عمود. قومي بترقيم قطع الورق في كل عمود 1،2،3. في العمود الأوسط أرسمي نفسك بحيث ترسم الرأس في المربع العلوي والجذع والذراعين في المربع الأوسط، والساقين والقدمين في المربع السفلي. أكتبي كلمة أو عبارة بجوار رأسك في المربع العلوي والذي يعبر عن "كيف أتطلع إلى الآخرين" اكتبي كلمة أو عبارة بجوار جذعك في المربع الأوسط والتي تعبر عن "كيف أشعر عادة" أكتبي كلمة أو عبارة بجوار قدميك في المربع السفلي الذي يعبر عن "كيف أتصرف عادة" استخدمي كلمات مثل "جميلة، صعبة، هادئة، خجولة، قلقة، سخيفة، باردة، مجنونة، ألخ".

في العامود الأيمن أرسمي شخص لا يعجبك أو تكرهيه حقًا، مرة أخرى نرسم الرأس في المربع العلوي، والجذع في المربع الأوسط والساقين في المربع السفلي. أضيفي كلمات إلى كل مربع كما فعلت سابقًا، "كيف أتطلع إلى الآخرين"، "كيف أشعر"، "كيف أتصرف". وفي العامود الأيسر أرسمي شخص تحبيه أو تشعري بالغيرة منه، وأضيف كلمات لكل مربع كما في الخطوات السابقة.

في الخطوة التالية، قومي بخلط وتوفيق الصفات المختلفة لجعل شخصيتك مثالية. حاولي أخذ صفة واحدة من الشخص الذي كرهته وأخرى من الشخص الذي أحببته، وتخيلي كيف ستكون حياتك مختلفة إذا كان لديك هذه الشخصية الجديدة، ثم أكتبي قصة عن حدثٍ في حياتك العادية مثل الذهاب إلى المدرسة الذي يظهر بشكل مختلف بسبب شخصيتك الجديدة وجسدية في موقف درامي.

النشاط الثاني:

نور ورجاء صديقتان منذ الطفولة وتسكنان في نفس العمارة وفي نفس الطابق، وتدرسان هما وصديقتهما لبنى التي تسكن في الطابق الثاني في العمارة نفسها في نفس المدرسة وفي نفس الصف، ويقضين معظم الوقت مع بعض، لكن هناك اختلاف في شخصية كل واحدة منهن في كثير من الأمور والطباع وأنماط التفكير، فقد كانت لبنى تمر بمشاكل أسرية نتيجة حصولها على علامات متدنية في الامتحانات للفصل الدراسي السابق، وكانت على خلاف دائم مع والدتها بخصوص طريقة حياتها ودراستها.

تجلس الأم في غرف المعيشة تشرب فنجان من القهوة وهي تطالع البرنامج الصباحي على شاشة التلفاز، خرجت لبنى من غرفتها متوجهة نحو غرفة المعيشة.

لبنى: صباح الخير.

الأم: صباح النور، شمستك عالية، الساعة صارت 11 وأنت بعدك نايمة.

لبنى: شو أعمل يعني، المدرسة عطلة، إيش أصحا أسوي؟ ثم توجهت لبنى نحو الغرف وقامت بترتيبها، وأعدت الإفطار وجلست تتناوله مع والدتها، وبعد ذلك جلست تشاهد التلفاز.

الأم: أيوه، مثل كل يوم ظلي قاعدة مقابلة هالتلفزيون لا شغله ولا عملة. حضريلك كم مادة للفصل الجاي، هي كيف علاماتك؟

لبنى: يا أمي إحنا بالعطلة والعلامات بعدها ما طلعت، والعطلة للراحة مش للدراسة.

الأم: الله يهديك، هو الواحد شو بده منك، ولا إشي، ما بدنا غير تنجحي.

رن الهاتف وردت لبنى كانت صديقتها نور على الهاتف تطلب منها الحضور عندها لأن رجاء حضرت الكيك لكي يتناولنه مع بعضهن البعض. توجهت لبنى إلى غرفتها وغيرت ملابسها للذهاب عند نور.

لبنى: أمي أنا طالعه عند نور، لأن رجاء عندها.

الأم: لا تطولي، هسا تقعدي وتنسي حالك.

لبنى: حاضر، ما هينا بنفس العمارة، إذا بدك إشي رنيلي.

خرجت لبنى من المنزل متجهه نحو منزل نور ، ووجدت رجاء عندها، فأخذن يتبادلن أطراف الحديث، كل منهن تعبر عن مشاعرها ومشاكلها وهمومها.

قالت لبنى: صدقوني أنا أكثر وحدة بالدنيا ما إلي حظ، أصلا الدنيا جاي معي بالعكس، وبعترف إني فاشلة بكل إشي، أصلا أنا بدرس وبدرس وبدرس وبالأخر يا ريت بنجح، مع إني متأكدة أن ما في فايدة من الدراسة، ولو درست شو بدي أعمل؟ أستنا دوري بديوان الخدمة، وبالأخر ما راح أتوظف العمر كله واعلق الشهادة بالمطبخ على قولة جدتي. والله ما أنا عارف ليش نتعب ونغلب حالنا وأخرتنا للبيت نربي الأولاد ونجلي ونشطف ونطبخ.

ردت نور: يا ست أنت سوي إلي عليك ولا تكون متشائمة ونظرتك سوداوية للحياة.

لبنى: أسوي إلي علي وشو أستفيد.

قالت رجاء: والله الحياة صعبة، أصلا إذا حالفا الحظ وتوظفنا الراتب ما بيكفي يعني الفقر لاحقنا لاحقنا، شوفوا إلي قبلنا سهروا وتعبوا ودرسوا وهيهم مش لاقيين وظائف، وحتى إلي توظف راتبه ما بيكفيه كم يوم، يعني الشهادة ما جابت همها، ما جابت غير الفقر.

ردت نور: بس بيكفي أن يكون إلك قيمة بالمجتمع.

هههههههههه (ضحكت لبنى) وقالت: أنو مجتمع بتحكي عنه، ما كلهم سيئين وشريرين، وما في حد بيحترم الثاني، الشاطر إلي ياكل الثاني، ما في احترام وتقدير إلا للأغنياء. يعني معك قرش بتسوي قرش، وبتلاقي الكل بيحترمك وبيقدرك، هيك المجتمع.

نور: شو مالكم، ليش هيك تفكريكم سلبي، يعني إذا الواحد مش قادر يواجه مشاكلة يهرب منها، ولا إذا سيطر عليك احساس بالفشل الناتج عن سلبية تفكيرك تصيري تقولي الظروف والحظ، لا يا لبنى لا يا رجاء، لازم الواحد منا يصنع نفسه بنفسه ونرسم مستقبلنا بإيدينا، بالأخر كل إشي بيد الله وهو إلي بيدبر الأمور، وما لازم نعمم تجربة إذا مريت فيها مع شخص شرير أو سيء على المجتمع، لأن مش كل الناس أشرار وسيئين.

ابتسمت رجاء وردت: أنت يا نور بتشعريني أنك حزينه لأجلنا وإنك مهتمه فينا، كأنك أمنا.

أجابت نور: وأنا هيك، مهتم فيكم وبسعادتكم، لأن سعادتكم من سعادتي، أحنا صاحبات من أيام الطفولة.

قالت لبنى: أه، يا صاحبتي، لازم نعيش الحياة بكل ما فيها، ولازم نبحث عن لحظات السعادة، لهيك أنا بحبكم وبحب أجلس معكم.

قالت نور: صحيح يا لبنى، لازم نكون أكثر حرص على مستقبلنا، وأكثر رأفة بأهلنا، ونجتهد ونعمل، لازم ندرك أن الحياة فرح وحزن، فشل ونجاح، صعود وهبوط، ونفس الشيء الناس منهم الطيب ومنهم غير الطيب.

وبعد الانتهاء من سرد القصة وتوزيع الأدوار على المسترشدات بالقرعة وتجسيد الأدوار، وبعد الانتهاء من التمثيل تفتح المرشدة باب المناقشة والحوار حول مجريات القصة، وما لامسته من مشاعرهن ومشاكلهن وحياتهن، وكيف أخذن العبرة والدرس حتى يستفدن منه في حياتهن.

وفي نهاية الجلسة تشكر المرشدة المسترشدات على المشاركة الممتعة والفعالة، وأخبارهن عن اقتراب انتهاء البرنامج، كما تذكرهن بموعد الجلسة التالية.

الجلسة الثانية عشر: القلق _المعتقدات اللاعقلانية			
اليوم	التاريخ	المكان	الزمن
الأحد	19/ 5/ 2019	مسرح مدرسة العمرية الثانوية	60 دقيقة

الهدف العام: تدرك المسترشدات أنهن يمثلن فئة عريضة من المجتمع لديهم نفس المخاوف والاحتياجات والمشكلات وطرق التفكير.

أهداف الجلسة:

1. أن تعبر المسترشدة عن نفسها وتفريغ انفعالاتها.
2. أن تكتسب المسترشدة مهارات التفكير العميق في حل المشكلات.
3. أن تثري المسترشدة مواهبها وميولها المختلفة.
4. أن تساعد المسترشدة على إشاعة جو الاحترام والتعاون وتقدير الجماعة بين المسترشدات.
5. أن تحدد المشاعر السلبية لدى المسترشدات ومساعدتهن في إيجاد حلول لها.

الأساليب المستخدمة:

تمثيل، مناقشة وحوار، مونولوج، محاضرة.

الأدوات:

أقلام، أوراق، كراسي، طاولة.

إجراءات التنفيذ:

تفتتح المرشدة الجلسة بالترحيب بالمسترشدات وشكرهن على حضورهن الجلسة بالموعد المحدد، وتطلب منهن تقديم ملخص عن الجلسة السابقة، ومدى فاعلية تلك الجلسة في مواقف الحياة اليومية. ثم تقدم

المرشدة للمسترشدات جدول أعمال جلسة اليوم، توزع الأوراق والأقلام على المسترشدات وتطلب منهن الإصغاء إلى شرح توضيحي للنشاط الأول الذي ستوضح المرشدة خطواته على السبورة.

النشاط الأول: استعادة المفقود:

تطلب المرشدة من المسترشدات بأن عليك أن تفكري في تجربة من حياتك لا تزال تؤثر عليك حتى الأن، تخيل أن جزءًا منك هرب بسبب تلك التجربة، حدد الجزء الذي هرب منك: "القلب، الرأس، اليد، القدم..." وما هو الشعور الذي ينتابك تجاه ذلك: "القوة، البهجة، الثقة، الهدوء، السلطة، الفجر، الشجاعة، الثقة بالآخرين، تقدير الذات..."، ورسم صورة لكيفية ظهور هذا الجزء منك والشعور، أكتب رسالة إلى ذلك الجزء منك وأطلب منه العودة.

نموذج الرسالة:" عزيزي/تي_____، أعلم أنك غادرت/ي بسبب_____، من الأمن لك أن تعود/ي لأن _____، أعدك أن أتأكد من أن حياتي ستكون آمنه من_____، أفتقدك فأنا أحتاجك في حياتي لأن_____، يرجى العودة حتى استطيع أن أكون كاملة_____". وبعد ذلك تطلب المرشدة من كل مسترشدة الخروج وقراءة رسالتها وتتحدث مع جزئها من أجل استعادتها. ثم إجراء مناقشة وإدارة الحوار من أجل البحث عن الشخصية المثالية الكاملة.

النشاط الثاني: مسرحية الطريق الخاطئ:

توضح المرشدة المسرحية التي سيتم عرضها (المشكلة والأحداث والشخصيات والمكان والحل)، تقوم المسترشدات بتجهيز المكان ليتناسب مع أحداث المسرحية. توزع المرشدة الأدوار على المسترشدات حسب رغبتهن وهن:" المرشدة، المعلمة، الطالبة نهى".

(تفتح نهى الباب غاضبة على مرشدة المدرسة وهي جالسة في غرفتها وكان أمامها مجموعة من السجلات)

المرشدة: تفضلي بالدخول، لماذا أنتي غاضبة.

نهى: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. (تتردد نهى في الإجابة لطلب الدخول)

المرشدة: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته، خير يا نهى ما بك؟

نهى: أرسلتني إليك معلمة الرياضيات.

المرشدة: خير، ماذا فعلت؟

نهى: بصراحة يا مس: المس كانت تشرح الدرس وكان ذهني شارد ومش مركز بالحصة.

المرشدة: وما الذي يشغل بالك؟

نهى: والله يا مس بعض الأمور الخاصة.

المرشدة: هل ترغبين بالتحدث، وكوني على ثقة بأن كل ما تقوليه هو في طي الكتمان ولن يعلم به أحد.

نهى: أقول لك يا مس أمور خاصة، كيف أتحدث عنها.

المرشدة: أنا قلت لك لن يعلم بها أحد، فأنت بتأكيد بحاجة لتتحدثي مع أحد، فجميعنا نحتاج لأشخاص نثق بهم لنتحدث معهم.

نهى: أكيد؟

المرشدة: أكيد، وأنا أعدك بالسرية التامة.

نهى: ولا حتى المديرة؟

المرشد: لا المديرة ولا أي معلمة ولا أي شخص آخر.

نهى: بصراحة معلمة الانجليزي هذه أنا لست مرتاحة لها.

المرشدة: لماذا يا نهى؟

نهى: أرجوك يا مس بدون تفاصيل. (بصوت يملؤه التعالي والغضب).

المرشدة لا،لا بد من توضيح الأسباب التي جعلتك تقولين ما قلته. تكلمي يا نهى وتأكدي أنا عند وعدي لك سوف يبقى الأمر سر بيننا.

نهى: (تنفخ في يديها، وقدمها اليمنى تضرب الأرض) معلمة الانجليزي لا تحبني ولا تتكلم معي مثل جميع الطالبات، فهي متكبره ومغروره.

المرشدة: طيب، هل شتمتك؟ أو عاملتك معاملة خاطئة؟

نهى: لا لم تشتمني أو تهينني .....

المرشدة: طيب ماذا تقول؟

نهى: دائما تقول لي أنت طالبة كسولة، وما بتفهمي شيء.

المرشدة: طيب.....

نهى: بتقولي روحي تعلمي مهنة أحسن من مجيئك للمدرسة، أنتي لا تستحقين الدراسة، أنتي فاشلة في مجال التعليم، ومن هذا الكلام الجارح، أنا أكره المدرسة، ولا أحب المعلمات، وأصبحت أنتظر العطلة، وكثير من الأحيان أتهرب من الحصة بحجة الذهاب إلى الحمام، أو رمي سلة النفايات.

المرشدة: طيب، هذا الكلام تقوله للجميع أم توجهه لك أنت بالذات؟

نهى: تقوله لي وحدي من بين كل الطالبات.

المرشدة: أها، لكل شيء سبب. ما السبب الذي جعل معلمة الانجليزي تقول لك هذا الكلام؟

نهى: لا أعلم ما هو السبب.

المرشدة: لا يمكن لمعلمة الانجليزي أو أي معلمة أخرى أو أي أحد أن يشتمكي أو يشتم غيرك دون سبب واضح.

نهى: قلت لكِ لا يوجد سبب، فأنا لا أعلم.....(تصمت وهي تبدي حركات تقبض يديها وتغلقهما بشكل متكرر يبدو عليها التوتر والريبة).

المرشدة: إذا لم تقولي لي السبب سوف أقابل معلمة الانجليزي وأعرف ما السبب.

نهى: تقفز نهى عن الكرسي بفزع، وتقول بصوت مضطرب لا،لا، مشان الله يا مس لا تقولي للمعلمة.

المرشدة: يجب أن أقول لها من أجل أن أعرف ما هي المشكلة لحل الخلاف.

نهى: بصراحة يا مس سأقول لك الحقيقة، ولكن أرجوك لا تغضبي مني.

المرشدة: قولي، ولن أغضب منك.

نهى: بصراحة، كل الكلام الذي قلته بحق المعلمة كذب، ولم يصدر منها أبدًا. (وأخذ صوت نهى بالاختناق حتى بدأ الدمع ينزل من عينيها).

المرشدة: يعني أن معلمة الانجليزي لم تتلفظ بما قلت، ولم يصدر منها ما يضايقك؟

نهى: والله يا مس أن معلمة الانجليزي لم تؤذني لا هي ولا أي معلمة أخرى. لكن.....

المرشدة: لكن لماذا هذا الافتراء على المعلمة.

نهى: أنا مستاء من وضعي ولا أريد الدراسة، أنا أفضل ترك الدراسة والبحث عن عمل.

المرشدة: لماذا؟ أنت مازلت صغيرة والمستقبل أمامك، وأنت في عمر لا يصلح للعمل.

نهى: أنا بنت فاشلة تماما، ولا أستطيع الدراسة. (وفي هذه اللحظة تستأذن معلمة الانجليزي للدخول).

المعلمة: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

المرشد: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته.

المعلمة: كيف حالك يا نهى، عسى أن تكون قد غيرت رأيك؟

نهى: (وهي مطأطئة الرأس وتنظر في الأرض وهي تشد بيديها على بعض) والله يا مس لا أدري.

(تتوجه المعلمة نحو المرشدة وتسألها: ماذا فعلت مع نهى؟)

المرشدة: إنني أحاول معها.

المعلمة: هل تسمحي لي بالجلوس مع نهى في مكتبك لبضع دقائق؟

المرشدة: بالتأكيد. (تخرج المرشدة وتترك نهى والمعلمة لوحدهما في غرفة المكتب، تسحب المعلمة كرسي وتجلس أمام نهى وبالقرب منها).

المعلمة: أسمعي يا نهى، أنت طالبة جيدة ، وقد كنت متفوقة في السنوات السابقة هذا ما علمته من سجلك الدراسي، فقط ينبغي عليك أن تعودي إلى سابق عهدك وتهتمي بدراستك، كلنا نمر بظروف تجعلنا نتراجع في دراستنا وعلاقاتنا الاجتماعية، ولكن يجب أن لا نستسلم لهذه الظروف، فقط علينا الوقوف من جديد والمحاولة لبناء مستقبلنا، ولا نخجل من طلب المساعدة من الناس الذين نثق بخبرتهم وقدراتهم على توجيهنا ومساندتنا في مسيرة حياتنا.

نهى: لكن أنا فاشلة ولا أريد الدراسة، فأنا لم أنجح في أي امتحان من امتحانات الشهر الماضي.

المعلمة: تأكدي يا نهى أن الشهادة في يد الفتاة سلاح وبالأخص في مجتمعاتنا، في تساعدك في خوض عراك الحياة، فهي كالدرع الذي يحمي الجندي في المعركة. والشهادة تعزز قيمتك في المجتمع وتجعل الجميع ينظرون لك باحترام وتقدير.

نهى: يا مس أنا ابتعدت عن الدراسة ولم أعد أحبها.

المعلمة: وما الذي أوصلك لهذا الوضع؟

نهى: يا مس لأن الدراسة متعبة نفسيا من ضغط الامتحانات والأسرة والصديقات وتحتاج إلى مصاريف، أما العمل أفضل فأنتي إذا حصلتي على المال فتحصلين على ما تريدين وتذهبي أينما تريدي لأنكي لا تحتاجي أن تطلبي المال من أحد.

(تمسك المعلمة يد نهى وتضعها بين يديها) وتقول: أنظري يا نهى، لا أحد من المعلمات ستتأثر أو تفكر في تخلفك عن الدراسة والحياة، ونحن المعلمات سنأخذ رواتبنا بغض النظر إن نجحت أم فشلت، لن أطلب منك أن تفكري بأحد ولكن فكري بوالديك.

نهى: والداي؟ (وبدأ قلبها يرتجف).

المعلمة: أنا أعلم أن والدك يعمل خارج البلد ليؤمن لكم معيشة مريحة دون أن ينقص عليكم شيء، والدك الذي يعيش لوحده بعيدًا عن أسرته وأهله وأصدقاءه من أجلك أنت وأخوتك هكذا تكافئينه؟ إذا سمع كلامك سوف يحترق قلبه ألما وسيلوم نفسه لأنه سيظن أنه قصر معكم، فهل والدك قصر أو بخل عليكم بشيء؟

نهى: طبعًا لا، أنا أحبه كثيرًا، فهو لم يبخل علي بشيء، ويرسل لنا كل متطلباتنا، ويرسل لنا الهدايا والملابس والنقود.

المعلمة: بما أنك تحبيه كل هذا الحب، تخيلي موقفك لو لا سمح الله رسبت؟ كيف ستبررين موقفك؟ سيكون والدك حزين جدًا وكأنه خسر الحياة كلها، يجب أن نفكر بأهلنا ومجتمعنا وبلدنا الذي لم يبخل علينا بشيء، وفر لكم المدارس والمعلمين والأمن والأمان، أليس من حق بلدك أن توفيه حقه؟

نهى: صدقت يا مس، كنت دائما أفكر في نفسي حتى سيطرت علي أفكار سلبية نحو الجميع، كم كنت عمياء عن كل هذه الأمور، اعتقدت أن النجاح يكون في جمع المال فقط، ولم أدرك أن قلقي جعلني أفكر بطريقة

بعيدة غيبت فيها عقلي وتفكيري ، أنا أشعر بالندم، وأعتذر عن كل ما صدر مني وأعدك أن أتغير نحو الأفضل بإذن الله من أجل أهلي ووطني وطاعة لربي الذي جعل العلم عبادة.

وبعد الانتهاء من عرض المسرحي تفتح المرشدة النقاش للمسترشدات من أجل التعبير عن مشاعرهن وأرائهن، ثم تقدم المرشدة للمسترشدات بعض الأفكار الإيجابية من أجل التعامل مع مشكلات الحياة اليومية، وأهمية التوجه لذوي الاختصاص لأخذ المشورة، فصديقاتنا ليس لديهن الخبرة ولا المعرفة في كيفية التعامل مع هكذا أمور لأنهن في نفس المرحلة العمرية. وأكدت المرشدة على أهمية وعي المسترشدات بذواتهن والوقوف على أسباب القلق والتي تؤدي إلى الأفكار السلبية التي قد تدمر مستقبلهن. وفي النهاية تشكرهن على الحضور والتفاعل الإيجابي، والتعاون بين أفراد المجموعة. وتذكرهن بموعد الجلسة التالية.

الجلسة الثالثة عشر: القلق_ المعتقدات اللاعقلانية			
اليوم	التاريخ	المكان	الزمن
الثلاثاء	21/ 5/ 2019	مسرح مدرسة العمرية الثانوية	60 دقيقة

الهدف العام: تمتلك مهارات التفكير الايجابي البناء وتحديد ملامح المشكلات التي تثير القلق وما ينتج عنها من أفكار لاعقلانية والتعبير عنها في إطار معين يستطيعون من خلاله معرفة ذواتهم ونقدها وتقويمها.

أهداف الجلسة:

1. أن تميز المسترشدة خصائص المرحلة العمرية التي تمر بها.
2. أن تحدد المسترشدة تأثير المشكلات على الشخصيات المختلفة.
3. أن تمثل المسترشدة مشكلاتها في أجواء مفعمة بالثقة النفسية.
4. ان تلتزم المسترشدة بمهارات العمل الجماعي.
5. أن تنمي المسترشدة مهاراتها في حل المشكلات.
6. أن يزيد الإحساس بالمسؤولية لدى المسترشدة.
7. أن تدعم النظرة الايجابية للمسترشدة نحو نفسها بغض النظر عن الجوانب الايجابية والسلبية.

الأساليب المستخدمة:

الحوار والمناقشة، المحاضرة، رسم، الكرسي الخالي، الخيال، التمثيل.

الأدوات:

أوراق، أقلام، ألوان، كرسيين، إبريق، حصى، هاتف.

إجراءات التنفيذ:

تبدأ المرشدة بالترحيب بالمسترشدات وشكرهن على حضورهن الجلسة في الموعد المحدد. ثم تطلب منهن تقديم تلخيص حول مجريات وتدريبات الجلسة السابقة، وعرض استعراض سريع لأهم مجريات البرنامج بشكل عام. ثم تبدأ المرشدة بالحديث عن جلسة اليوم والتي هي الجلسة قبل الأخيرة من عمر البرنامج الإرشادي والتي ستتضمن مجموعة من التمارين والأنشطة المتعلقة بالقلق والمعتقدات اللاعقلانية.

النشاط الأول: الرسم_ الكرسي الخالي:

تقوم المرشدة بتوزيع أوراق على المسترشدات وأقلام وألوان، وتطلب منهن رسم أنفسهن قبل المشاركة في البرنامج، ورسم أنفسهن حاليًا بالشكل الذي يرغبن فيه، دون النظر إلى الجانب الفني للرسم، ولكن سيتم الاهتمام بالفكرة التي ستوصلها المسترشدة من خلال الرسم. وبعد الانتهاء من الرسم ستطلب المرشدة من كل مسترشدة على التوالي الجلوس في مكان محدد يتم وضع كرسيين متقابلين، وتطلب المرشدة من المسترشدة أن تعبر عما في داخلها لرسم الممثل لها قبل المشاركة في البرنامج، ثم يتم وضع الرسم الممثل لها في الوقت الحاضر وتطلب منها أن تعبر وتتحدث عن الرسالة التي تود أن توصلها لرسم الممثل لها، وبماذا تنصحها، وهكذا حتى تستمع إلى جميع المسترشدات.

بعد الانتهاء من النشاط توجه المرشدة انتباه المسترشدات إلى المرحلة العمرية التي تمر بها كل واحدة منهن، وأن هذه المرحلة لها خصائص معينة فتطرأ الكثير من التغيرات على الجسم والمشاعر والأفكار والعلاقات الاجتماعية، وتبين لهن كيفية التعامل مع هذه المرحلة، والتوجه نحو الأشخاص الذين يكونون أهل للثقة لتقديم الدعم والنصح والإرشاد في شتى المجالات. وتبين المرشدة أهمية تقبل الذات والوعي بمتطلبات الحياة وأنماط التفكير، وأن بعض القلق مطلوب من أجل التقدم والنجاح، وأن المعتقدات اللاعقلانية عندما تهاجم أفكارنا علينا التعامل معها بشكل واعي وايجابي ومرن متقبلًا لذاتي وقدراتي.

النشاط الثاني: إبريق الماء:

تطلب المرشدة من المسترشدات أن تتخيل نفسها بأنها إبريق من الماء وترسمه على الورقة، ثم ترسم خطين لتقسيم الإبريق إلى ثلاث طبقات. في الطبقة العليا أكتب ثلاث أسطر تصف فيها المشاعر التي تشعر فيها الآن والسبب، مثل"متعبة لأنني لم أنم جيدًا الليلة الماضية" أو عصبية لأنني مع أشخاص لا أحبهم ولا أعرفهم". وفي الطبقة الوسطى أكتبي ثلاثة أسطر تصف فيها مشاعرك في الماضي والسبب، مثل "حزينة عندما انتقلت صديقتي من المدرسة" أو "الجنون عندما وبختني أمي". وفي الطبقة السفلى تخيلي أنك تنظرين إلى أعماق قلبك دون أن تعرف ما هو موجود، حاولي كتابة ثلاث أسطر مثل "ربما أشعر بالجنون لأنني لا أملك أصدقاء" أو " ربما أشعر بالخوف لأنني أصبحت بدينة". حاولي أن تفاجئي نفسك واكتبي شيئًا لم تكون تتوقعيه.

بعد انتهاء المسترشدات يتم مناقشة ما تم كتابته، ثم تعرض المرشدة إبريق ماء وتحضر مجموعة من الحصى بألوان مختلفة، ويتم تقسيمها كما في النشاط السابق وتضع المجموعة التي تمثل مشاعر في أعماق قلبك، وكذلك الحصى الممثل لمشاعر في الماضي، وفي العليا مشاعر الآن، وتبين أن تراكم المشاعر السلبية من قلق وأفكار لاعقلانية تمنع دخول الأفكار الايجابية لأنها لم تدع لها مكان، لذلك يجب أن يكون لدينا القدرة لمعالجة مشكلاتنا أول بأول قبل تراكمها، وأن المشاعر داخل الإنسان مثل هذا الإبريق، له سعه محدده فيجب أن نملأه بالأفكار الايجابية البناءة والفرح والقدرة على الإنجاز.

النشاط الثالث: مشهد تمثيلي_ لغة الجسد:

تطلب المرشدة من المسترشدات تقديم مشهد مدته خمس دقائق تقريبًا، وتبين لهن بأن على كل واحدة أن تختار ثلاثة شخصيات متناقضة في حياتك، مثل" أحد الوالدين، صديقة، شقيق، معلمة، مشرفة، أحد الجيران"، في المشهد تدعي أنك تتلقي اتصال هاتفي من الشخص الأول في قائمتك، وابدئي في الحديث معهم حول موضوع حقيقي. وتخيلي أنك تتلقي اتصال من شخص أخر في قائمتك "تصدر صوت أن هناك مكالمة" أثناء الحديث، وتضعي الشخص الأول على الانتظار أثناء الرد على الشخص الثاني باختصار، ثم انهي المحادثة واعود إلى المكالمة مع الشخص الأول. ثم تخيل أن الشخص الثالث "يصدر صوت أن هناك مكالمة"

تحدث إليه لفترة وجيزة قبل إنهاء المحادثة والعودة إلى الشخص الأول. قومي بإنهاء المالكة مع الشخص الأول. ثم يتم مناقشة التغيرات على لغة الجسد لدى المسترشدة من صوتها وسلوكها عند التحدث مع مختلف الناس في حياتها. ثم تبين المرشدة للمسترشدات أن لكل إنسان القدرة على التكيف والقدرة على مواجهة الظروف والأفكار ولكن يجب أن يكون واعي لهذه السلوكيات ويملك الثقة بنفسه.

وفي نهاية تطلب المرشدة من المسترشدات تقديم ملخص للجلسة وذكر أهم النقاط التي تم تداولها، ثم تقوم بشكرهن على تفاعلهن وحسن تعاونهن، وتبين لهن أن الجلسة التالية هي أخر جلسة في البرنامج الإرشادي والذي مدته 14 جلسة إرشادية.

الجلسة الرابعة عشر: الجلسة الختامية.			
اليوم	التاريخ	المكان	الزمن
الأحد	20/ 5/ 2019	مسرح مدرسة العمرية الثانوية	60 دقيقة

الهدف العام: إنهاء البرنامج.

أهداف الجلسة:

1. أن تلخص المسترشدة جلسات البرنامج الإرشادي المستند على السيكودراما.
2. أن تجيب المرشدة عن تساؤلات المسترشدات حول البرنامج الإرشادي.
3. أن تُقيّم المسترشدة البرنامج الإرشادي.
4. أن تطبق المرشدة القياس البعدي للبرنامج.
5. أن تنهي المرشدة البرنامج الإرشادي.

الأساليب المستخدمة:

المحاضرة، المناقشة والحوار، التلخيص.

الأدوات:

داتاشو، أوراق، وأقلام، مقاييس البرنامج.

إجراءات التنفيذ:

تقوم المرشدة بالترحيب بالمسترشدات وشكرهن على الالتزام بجميع قواعد البرنامج الإرشادي مع الالتزام بالقوانين التي تم الاتفاق عليها. ثم تقوم المرشدة بالطلب من المسترشدات تلخيص ما جاء في الجلسات الإرشادية، وتستمع المرشدة لنقاشات، ثم تقوم المرشدة بعرض داتاشو يتم عرض صور لمراحل العملية الإرشادية منذ بناء المجموعة وحتى انتهاء البرنامج الإرشادي.

بعدها تطلب المرشدة من المسترشدات تقييم البرنامج الإرشادي، هل حقق البرنامج الاهداف التي بني من أجلها من وجهة نظر المسترشدة؟ هل أضاف البرنامج إليك شيء جديد؟ ما الذي أعجبك في البرنامج؟ ما هي الجوانب التي رغبت إن يغطيها البرنامج ولم تكن ضمنه؟ ما هو تقييمك للبرنامج؟

بعد ذلك تقوم المرشدة بتوزيع المقاييس على التوالي على المسترشدات ، للتعرف إلى أثر الإرشاد الجمعي المستند على السيكودراما في تخفيض القلق والأفكار اللاعقلانية لدى الطالبات المسترشدات.

وفي نهاية الجلسة تقوم المرشدة بتقديم الشكر للمسترشدات على المشاركة الفعالة في البرنامج، والشفافية في تقديم المعلومات المطلوبة منهن، والانضباط في الحضور خلال سير الجلسات الإرشادية، ثم دعوتهم إلى تناول الشاي والبيتفور الذي أقامته المرشدة للمجموعة الإرشادية كحفل ختامي للبرنامج.

ملحق رقم (5)

كتاب تسهيل المهمة

الجامعة الهاشمية
The Hashemite University

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

مكتب العميد
Dean's Office

الرقم: ع ت/ ٥٤ التاريخ: محرم ١٤٤٠هـ الموافق: ٩/ ٤/ ٢٠١٩

عطوفة السيد المدير العام للمدارس العمرية المحترم

تحية طيبة، وبعد،

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم لتسهيل مهمة الطالبة "ميس احمد ابراهيم البوريني ماجستير "الارشاد التربوي"، كلية العلوم التربوية/قسم علم النفس التربوي والارشاد النفسي، لتطبيق المقاييس والبرنامج الارشادي المرتبط بدراستها والموسمة بـ" اثر برنامج ارشاد جمعي مستند على السيكودراما في خفض القلق والمعتقدات اللاعقلانية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في الاردن " على طالبات الاول الثانوي وذلك خلال الفصل الدرامي الثاني الحالي من العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩م .

شاكرين لكم حسن تعاونكم مع الجامعة الهاشمية وطلبتها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية العلوم التربوية
الاستاذ الدكتور سامر مخاونة

الجامعة الهاشمية من بين أفضل (٣٠٠) جامعة على مستوى (٥٠) دولة من تكتل بريكس والاقتصادات الناشئة وفق تصنيف التايمز الشهير
هاتف (٠٥/٣٩٠٣٣٣٣) تلسوخ (٩٦٢٣٨٢٦٨١٩) ص.ب (٣٣٠١٢٧) الرمز البريدي (١٣١٣٣) الزرقاء /المملكة الأردنية الهاشمية
Phone No. (9623903333)-Fax (962 582 6819)- P.O Box (330127) Postal Code (13133)
Zarqa – The Hashemite Kingdome of Jordan
E-mail: esf @ hu.edu.jo

٢٠١٩/٤/٩

ملحق رقم (6)

نموذج الموافقة المعرفة

نموذج الموافقة المعرفة (Informed Consent Form)

نسخة ولي أمر الطالب

أنا ولي أمر الطالبة.....

وبكامل الحرية وباختياري وبشكل طوعي وبدون إحراج أو إجبار من أي جهة, أوافق على أن تكون ابنتي إحدى المشاركات في إجراءات وتطبيق أدوات البحث المعنون " **أثر برنامج إرشاد جمعي مستند على السيكودراما في خفضِ القلقِ والمعتقداتِ اللاعقلانيةِ لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في الأردن**". والذي تقوم به الطالبة: ميس أحمد البوريني، وهي طالبة دراسات عليا في مرحلة الماجستير/ تخصص إرشاد تربوي، ويجري البحث تحت إشراف: الأستاذ الدكتور احمد فلاح العلوان من قسم علم النفس التربوي في الجامعة الهاشمية. وتتضمن الدراسة تطبيق أدوات قياس للقلق والمعتقدات اللاعقلانية، كما تتضمن مقابلات فردية وجمعية وبرنامج جمعي يتم تطبيقه في مبنى مدرسة العمرية الثانوية. وسيتم تطبيق مقياسي الدراسة ثلاث مرات؛ المرة الأولى قبل البرنامج والمرة الثانية بعد البرنامج مباشرة والمرة الأخيرة بعد مرور شهر على الانتهاء من البرنامج. ويتألف البرنامج من (14) جلسة تمتد كل منها لمدة (45-60) دقيقة. وذلك ابتداءً من يوم الثلاثاء 9/ 4/ 2019 وحتى يوم الأحد 5/20/ 2019.

مسؤوليّات الطالبة المشاركة:

- الالتزام بالمعايير والقواعد التي سيتم الاتفاق عليها الأعضاء في المجموعة الإرشادية.

- حضور الجلسات الإرشادية بانتظام حسب الموعد المحدد, والمكان المتفق عليه.
- بذل الجهد لتوفير الاهتمام والتشجيع والاحترام المتبادل بيني وبين الطالبات المشاركات.
- المشاركة بفعالية وإيجابية في أنشطة البرنامج, وبذل الجهد والانتباه لما يدور في الجلسات الإرشادية وتفعيل التعليمات المقدمة من الباحثة أو الطالبات المشاركات, وتقديم التعزيز والثناء على السلوكيات المميزة وحسن تقبل الآخرين في المجموعة.
- تقديم التغذية الراجعة والنماذج البناءة للطالبات المشاركات حول ما يطرح وما يمارس خلال الجلسات الإرشادية.
- الالتزام بالمشاركة الإيجابية داخل الجلسات الإرشادية بصدق وأمانه وشفافية وصراحة.
- الاستعداد للانفتاح والاندماج مع المشاركات وذلك بإطلاعهن على معلوماتها الشخصية وهواياتها ومشاعرها وأفكارها, وذلك بما يتناسب بما يدور في الجلسات.
- إعلام الباحثة عن أي جوانب سلبية أو إيجابية تطرأ على حياتها بسبب مهمات وواجبات البرنامج الإرشادي.

ولي أمر الطالبة (الاسم كامل).....

درجة القرابة.....

رقم هاتف ولي الأمر.....

اليوم..... التاريخ.....

توقيع ولي أمر الطالبة.....

مديرة المدرسة..... الباحثة: ميس أحمد البوريني

التوقيع..... التوقيع.....

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

ملحق رقم (7)

نموذج الموافقة بعد الاطلاع/ المشاركة في الدراسة
(Informed Consent Model-1-Participation In Research)

رقم المشاركة ( ).

يرجى الاطلاع على تفاصيل الدراسة أدناه والدور المطلوب منك للنجاح والاستفادة من المشاركة في هذه الدراسة ، وتذكري دائماً أن أي تغير لا يحدث فجأة وبسرعة وإنما يحتاج لجهد ووقت لتعاون مع أطراف العلاقة في أسرتك بشكل خاص ، ومع المشاركات في المجموعة الإرشادية.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى فحص: **أثر برنامج إرشاد جمعي مستند على السيكودراما في خفضِ القلقِ والمعتقداتِ اللاعقلانيةِ لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في الأردن".**

إجراءات الدراسة:

تتضمن الدراسة تطبيق أدوات قياس للقلق والمعتقدات اللاعقلانية، كما تتضمن مقابلات فردية وجمعية وبرنامج جمعي يتم تطبيقه في مبنى مدرسة العمرية الثانوية.

يتم تطبيق مقياسي الدراسة ثلاث مرات؛ المرة الأولى قبل البرنامج والمرة الثانية بعد البرنامج مباشرة والمرة الأخيرة بعد مرور شهر على الانتهاء من البرنامج.

ويتألف البرنامج من (14) جلسة تمتد كل منها لمدة (45-60) دقيقة. وذلك ابتداءً من يوم الثلاثاء 9/ 4/ 2019 وحتى يوم الأحد 20/5/ 2019.

مسؤوليّات المشاركة:

- الالتزام بالمعايير والقواعد التي سيتم الاتفاق عليها الأعضاء في المجموعة الإرشادية.
- حضور الجلسات الإرشادية بانتظام حسب الموعد المحدد, والمكان الذي تعقد فيه، والذي أصبحت الآن مطلعة عليه.
- بذل الجهد لتوفير الاهتمام والتشجيع والاحترام المتبادل بينك وبين الطالبات المشاركات.
- المشاركة بفعالية وإيجابية في أنشطة البرنامج, وبذل الجهد والانتباه لما يدور في الجلسات الإرشادية وتفعيل التعليمات المقدمة من الباحثة أو الطالبات المشاركات, وتقديم التعزيز والثناء على السلوكيات المميزة وحسن تقبل الآخرين في المجموعة.
- تقديم التغذية الراجعة والنماذج البناءة للطالبات المشاركات حول ما يطرح وما يمارس خلال الجلسات الإرشادية.
- الالتزام بالمشاركة الإيجابية داخل الجلسات الإرشادية بصدق وأمانه وشفافية وصراحة.
- الاستعداد للانفتاح والاندماج مع المشاركات وذلك بإطلاعهن على معلوماتك الشخصية وهواياتك ومشاعرك وأفكارك, وذلك بما يتناسب بما يدور في الجلسات.
- إعلام الباحثة عن أي جوانب سلبية أو إيجابية تطرأ على حياتك بسبب مهمات وواجبات البرنامج الإرشادي.

الاسم كامل..... التوقيع .....
اليوم..... التاريخ.....
اسم المرشدة.....التوقيع.....

شاكرًا لكم حسن تعاونكم