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

تأثير الإرشاد المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية

رسالة مُقدمة

إلى مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي)

من الطالب

نمر خضير عباس

إشراف

الأستاذ الدكتور

ليث كريم حمد

1435هـ 2014م

6

﴿الصَّفِّ الْجُمُعَةِ الْمُنَافِقُونَ

التَّغَابُنِ الطَّلَاقِ التَّحْرِيمِ

الْمُلْكِ الْقَلَمِ الْحَاقَّةِ الْمَعَارِجِ نُوحٍ

الْجِنِّ الْمُزَّمِّلِ الْمُدَّثِّرِ ﴾

صدق الله العظيم

إقرار المشرف

أشهدُ أنَّ إعداد هذهِ الرسالة الموسومة بـ **(تأثير الإرشاد المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية)** والمُقدمة من الطالب **(نمر خضير عباس)**، قد جرت بإشرافي في كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.

المشرف

الأستاذ الدكتور

ليث كريم حمد

/ /2014

بناءًا على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع

أ.د. فرات جبار سعدالله

معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى

/ / 2014

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أنَّي قرأت الرسالة الموسومة بـ **(تأثير الإرشاد المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية)** والمُقدمة من الطالب **(نمر خضير عباس)** إلى مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي) قد تمت مراجعتها لغويًا ووجدتها صالحة للمناقشة من الناحية اللغوية.

التوقيع

أ.د. إبراهيم رحمن حميد الأركي

2014/ /

إقرار الخبير العلمي

أشهد أنَّي قرأتُ هذه الرسالة الموسومة بـ **(تأثير الإرشاد المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية)** والمُقدمة من الطالب **(نمر خضير عباس)** إلى مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي) قد تمت مراجعتها علميًا ووجدتها صالحة للمناقشة من الناحية العلمية.

التوقيع:

2014/ /

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أنَّنا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ **(تأثير الإرشاد المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية)** والمُقدمة من الطالب **(نمر خضير عباس)** وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها وفيما له علاقة بها ونُقر أنَّها جديرة بالقبول لنيل شهادة ماجستير آداب في التربية (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي) وبتقدير ( ).

التوقيع:
أ.م.د. غالب محمد رشيد
عضو اللجنة
2014/ /

التوقيع:
أ.م.د. لطيفة ماجد محمود
عضو اللجنة
2014/ /

التوقيع:
أ.د. سالم نوري صادق
رئيس اللجنة
2014/ /

صدّقت هذه الرسالة من مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى بجلسته المنعقدة بتاريخ / / 2014

التوقيع

أ.م.د. حاتم جاسم عزيز

عميد كلية التربية الأساسية

جامعة ديالى

/   /2014

الإهداء

إلــــــــــــــــــــى

مَنْ تجرّع المرّ لكي يُذيقني العسل
من وطئ الأشواك حافياً لكي يوصلني بر الأمان.. المرحوم أبي العزيز

إلــــــــــــــــــــى

مَنْ أحبتني فبكت لكل فراق وسالت دموعها على عتبات كل لقاء إلى من تعذبت وتأملت وتعبت وهي ترعاني، والتي علمتني معنى الحياة ودربتني كيف أعيش فيها، والتي سندت عودي فاستقام بفضل الله ومن ثم فضلها درب الجنان.. المرحومة أمي الغالية

إلــــــــــــــــــــى

من لا غنى لي عنهم.. ولا معنى لحياتي من دونهم. إخوتي وأخواتي

إلــــــــــــــــــــى

كل من يقدر العلم ويبحث عن الحقيقة لخدمة الإنسانية ...

إلــــــــــــــــــــى

أُهدي جهدي اليسير

نمر

✍

شكر وثناء

الحمدُ لله خالق الليل والنهار، الواحد العزيز القهار والصلاة والسلام على سيدنا ونبينا مُحَمَّد المصطفى المختار وعلى آله وأصحابه الأخيار.

يسرني وقد من الله عزَّ وجلَّ عليَّ بفضله ونعمائه وعونه سبحانه وتعالى في إتمام هذا البحث أن أسجل وافر شكري، وامتناني، وعرفاناً بالجميل إلى المشرف الفاضل الأستاذ الدكتور ليث كريم حمد السامرائي؛ لتفضله بالإشراف على الرسالة ومواكبته لها بعلمه الوافر وجهده المتواصل وصبره الطويل فكان لتوجيهاته العلمية الرشيدة وأفكاره السديدة الأثر البالغ في إخراج هذه الرسالة إلى النور.

ويسرني أنْ أشكر باعتزاز وحب كبير الأستاذ الدكتور مهند محمد عبد الستار, والأستاذ الدكتور صالح مهدي، والأستاذ الدكتور بشرى عناد مبارك، والأستاذ المساعد الدكتور علي إبراهيم الأوسي, والدكتور إياد " والدكتورة إخلاص . والأستاذ الدكتور حاتم جاسم عزيز؛ لما قدموه لي من نصائح جيدة وأراء سديدة في إتمام بحثي. واشكر جميع أساتذة قسم الإرشاد التربوي 0

ويجد الباحث نفسه عاجزًا عن وصف مشاعر التقدير والاحترام وعن شكره وامتنانه الى الزملاء في الدراسة(سعد، وهيثم، وحسين) والى الزميلات (ميسون، ونجاة، وهند، وافتخار، وإيمان).

وأود أنْ أشكر جميع موظفين وموظفات كلية التربية الأساسية؛ لمساعدتهم في تقديم المصادر , وأشكر إدارة مدرسة ثانوية التوحيد والشريف الرضي لما قدموه لي من مساعدة أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي.

وأود أنْ أشكر جميع أفراد عائلتي؛ لكل ما أحاطوني به من الرعاية والتشجيع والحب، لهم مني كل الامتنان وأخيراً شكري إلى كل من سدد خطواتي في طريق انجاز البحث والذين اخصوني بالدعاء وفاتني أن أذكر اسمه.

والله ولي التوفيق

الباحث

مستخلص البحث

ويهدف البحث الحالي الي معرفة (تأثير الإرشاد المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية)؛ وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

أولًا: قياس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية .

ثانيًا: معرفة أثر البرنامج الإرشادي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض الخوف من الفشل الدراسي عند مستوى (0.05) للمجموعة الضابطة في الاختبار (القبلي ـ البعدي) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض الخوف من الفشل الدراسي عند مستوى (0.05) للمجموعة التجريبية في الاختبار (القبلي ـ البعدي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض الخوف من الفشل الدراسي عند مستوى (0.05) للمجموعتين (الضابطة ـ التجريبية) في الاختبار البعدي.

قام الباحث ببناء مقياس الخوف من الفشل الدراسي وعرضه على مجموعة من الخبراء أجمعوا على استخدامه، وقد تم استخراج الخصائص السايكومترية للمقياس منها (الصدق والثبات)، تم تطبيق المقياس على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية، إذ بلغ عدد العينة (400) طالب من الصف (الخامس العلمي)، واعتمد الباحث المنهج التجريبي؛ للتحقق من فرضيات البحث، إذ تكونت عينة البرنامج من (20) طالب من الصف الخامس العلمي، من الطلاب اللذين حصلوا على درجات أعلى من الوسط الفرضي، وقد تم اختيارهم من إعدادية الشريف الرضي، قام الباحث ببناء برنامج إرشادي واعتمد في بناء البرنامج نظرية بيك، إذ تم تعريض المجموعة التجريبية للبرنامج ولم تعرض المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي وقد بلغ عدد الجلسات (10) جلسات إرشادية. ولمعالجة بيانات البحث ثم الاعتماد على عدة وسائل إحصائية منها: (معامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، والاختبار التائي T.test، والوزن المئوي، والوسط المرجح، معادلة الفاكرونباخ) وقد تم استخدام الحقيبة الإحصائية (spss) للوصول إلى النتائج المطلوبة في إجراءات البحث.

توصل البحث الحالي للنتائج الآتية:

1. وجود الخوف من الفشل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
2. إن للبرنامج الإرشادي تأثيراً في خفض الخوف من الفشل الدراسي لصالح أعضاء المجموعة التجريبية

وفي ضوء نتائج البحث واستنتاجاته خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات منها:

1. اهتمام إدارات المدارس والمرشدين التربويين بمشكلات الطلاب وخصوصاً تلك التي تتعلق بخوفهم من الفشل الدراسي من أجل تهيئة الحلول المناسبة لإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية.
2. الإفادة من المقياس الذي أعده الباحث لجمع المعلومات عن الخوف من الفشل الدراسي ومدى انتشارها بين الطلاب.
3. البحث عن وسائل وتقنيات جديدة من قبل المرشدين التربويين تسعى إلى تطوير وسائل الإرشاد النفسي والتربوي وخاصة بعد التطور والانفتاح الحاصل في البلد.

استكمالاً لنتائج البحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1. دراسة الخوف من الفشل الدراسي في المرحلة المتوسطة والمرحلة الابتدائية.
2. إجراء دراسة مماثلة باستعمال أساليب إرشادية أخرى لخفض الخوف من الفشل الدراسي غير الأساليب الذي استخدمها الباحث.
3. إجراء دراسة مماثلة عن الطالبات في المرحلة الإعدادية.

ثبت المحتويات

العنوان	رقم الصفحة
صفحة العنوان	أ
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار الخبير اللغوي	د
إقرار الخبير العلمي	هـ
إقرار لجنة المناقشة	و
الإهداء	ز
شكر وثناء	ح
مستخلص البحث	ط
ثبت المحتويات	ل
ثبت الجداول	س
ثبت الأشكال	ع
ثبت الملاحق	ف

ثبت المحتويات

العنوان	رقم الصفحة
الفصل الأول: التعريف بالبحث	
أولاً: مشكلة البحث	4-2
ثانيًا: أهمية البحث	9-4
ثالثًا: هدفا البحث	10-9
رابعًا: حدود البحث	10
خامسًا: تحديد المصطلحات	10312
الفصل الثاني: الإطار النظري ودراسات سابقة	
مفهوم الخوف	18-15
النظريات التي فسرت الخوف من الفشل الدراسي	30-18
البرنامج الإرشادي	42-31
دراسات سابقة	46-43
موازنة الدراسات السابقة	48-47
الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته	
أولاً: مجتمع البحث	50

العنوان	رقم الصفحة
ثانيا:عينة البحث	53-51
ثالثا: أداتا البحث	64-53
رابعًا: التصميم التجريبي	70-65
خامسًا: خطوات بناء البرنامج الإرشادي	79-70
سادسًا: الوسائل الإحصائية	80
الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	
أولاً: عرض النتائج	88-82
ثانيًا: تفسير النتائج ومناقشتها	90-89
ثالثًا: التوصيات	90
رابعًا: المقترحات	90
المصادر والمراجع	102-92
الملاحق	139-104
Abstract	b-c

ثبت الجداول

رقم الجدول	العنوان	رقم الصفحة
1	مجتمع البحث	50
2	عينة البحث موزعة بحسب مدارس البنين في مدينة بعقوبة	52
3	عينة التطبيق	53
4	اختبار الفرق في درجات المجموعة العليا والدنيا بأسلوب المجموعتين المتطرفتين لفقرات مقياس الفشل الدراسي	59-58
5	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	61-60
6	المؤشرات الإحصائية لمقياس الفشل الدراسي	63
7	التصميم التجريبي	66
8	التكافؤ في متغير مقياس الخوف من الفشل الدراسي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة	67
9	التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي لأمهات المجموعتين التجريبية والضابطة	67
10	التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي للأب لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة	68
11	التكافؤ في متغير مهنة الأب لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة	69
12	التكافؤ في متغير مهنة الأم لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة	69
13	التكافؤ في متغير عائدية السكن لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة	70
14	فقرات مقياس الخوف من الفشل الدراسي مرتبة بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي	73-72

رقم الجدول	العنوان	رقم الصفحة
15	تحويل الفقرات إلى مواضيع للجلسات الإرشادية بحسب أولويتها	75
16	مواعيد تطبيق البرنامج الإرشادي	16
17	الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدى طلاب المرحلة الإعدادية	82
18	فقرات مقياس الخوف من الفشل الدراسي مرتبة بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي	84-83
19	دلالة الفروق والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة	87
20	دلالة الفروق والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية	88
21	قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة	88

ثبت الأشكال

رقم الشكل	العنوان	رقم الصفحة
1	التوزيع التكراري لعينة البحث لمقياس الخوف من الفشل الدراسي	64

ثبت الملاحق

رقم الملحق	العنوان	رقم الصفحة
1	تسهيل مهمة	104
2	أسماء السادة الخبراء مرتبة بحسب الحروف الهجائية ودرجاتهم العلمية ومكان عملهم	105
3	دراسة استطلاعية	106
4	استبانة آراء المحكمين بشأن صلاحية فقرات مقياس الخوف من الفشل الدراسي	109-107
5	المقياس المعد لأغراض التحليل الإحصائي	112-110
6	المقياس بصورته النهائية	115-113
7	استمارة معلومات	116
8	درجات طلاب عينة التحليل الإحصائي لحساب ثبات مقياس الفشل الدراسي	118-117
9	استبانة آراء الخبراء حول صلاحية البرنامج الإرشادي	139-119

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

ثانيًا: أهمية البحث

ثالثًا: هدفا البحث

رابعًا: حدود البحث

خامسًا: تحديد المصطلحات

أولاً: **مشكلة البحث**:

إنَّ من أشد الانفعالات تأثيرًا في تفكير وتذكر وانتباه الطلبة هي الخوف؛ إذ يعد إحدى الحالات الانفعالية التي يشعر بها الفرد عندما يخشى الموقف الراهن المحيط بِهِ، وهو ينشأ أيضًا من الشعور المرهق بالذات ويتميز بالشعور الضيق من اجتماع الشخص الخائف من الناس حوله (السيد، 1974، ص308).

وللخوف مستويات شتى فمنه المستوى البسيط الذي يُعَدُّ مهمًا في تحفيز الطالب على النجاح والمثابرة والتقدم ومنه الشديد الذي يعرض الطالب للمعاناة في بعض الأعراض النفسية التي يمكن أن تصبح حجر عثرة تحصيله العلمي، وهو من بين الاضطرابات التي تترك اثر غير محسوب في الفرد وتجعل منه إنسانًا غير منتج وتصيبه بالعجز عن أداء مسؤولياته ولعل أكثر ما يتأثر به الطالب نتيجة لهذا الخوف هو عجزه عن التحصيل الدراسي بالصورة التي تتفق مع إمكانياته العقلية (العنزي، 2003، ص 175).

بات الخوف أكثر ارتباطًا بجيل الطلبة وخاصة طلبة المرحلة الإعدادية فإنهم في مرحلة المراهقة؛ لذا فإنَّ علماء النفس يعدّون تلك المرحلة بمثابة ولادة جديدة في حياتهم المستقبلية ومدة قلق انفعالي؛ نتيجة لما يحدث من تغيرات نفسية وجسمية لكافة جوانب شخصياتهم كافة، وكذلك نظرًا لما يصاحبها من التغيرات في خصائص سلوكهم (علي وآخرون، 2004، ص2–9).

وفي هذا الصدد فقد أشارت العديد من الدراسات العلمية إلى أَنَّ الخوف من الفشل وسمة القلق يشتركان بتركيبة هادفة تتجه نحو تجنب التهديد الذي تشكله عقدة الشعور بالعجز، وأكد كل من بيدل ومارلو (Bedell & Marlow) وبيرني بورديك وتيفان (Birney & Burdick & Teevan) أَنَّ الخوف من الفشل هو جزء من سمة القلق (Trait Anxiety) والتي تعد دافعًا لتوجيه السلوك نحو الاحتمالات السلبية؛ فالأفراد الذين يتجنبون تحقيق الأداء الناجح يتميزون بالقلق والخوف من الفشل أكثر من أقرانهم الذين لديهم دوافع لتحقيق هذا النجاح؛ لأنهم يركزون على احتمالية الخوف من الفشل (Bedell & Marlow, 1995, p. 35-43)،

وإذا كان أصحاب الإنجاز الناجح يصفون الخوف من الفشل بأنه عامل يمكن أنْ يدفعهم إلى الوصول إلى مستوى عالٍ في الإنجاز أَو يمنعهم من تعطيل قدراتهم الذاتية الكامنة (Deffen Bacher, 1986, p.111-128)، فإنَّ أخطر أنواع الخوف من الفشل هو عندما يصل الفرد إلى حالة يفقد فيها الإنسان أي إحساس بالنجاح والتفوق (الشيباني، 1973، ص42)، وقد توصلت دراسة كاودن (Cowdein) إلى وجود علاقة قوية وإيجابية بين الخوف من التقييم السلبي للذات وبين القلق والفشل والخجل (Cowdein, 2005,p.59-70)، وأشارت دراسة جينج (Cheng) إلى أَنَّ صور الدافعية لدى الإنسان تحمل كفاحًا عاليًا؛ من أجل الإنجاز على الرغم من أنها مصحوبة بالخوف من الفشل ومشاعر الأسف والخسارة لديه(Cheng,1990,p.7)، وجدت دراسة هاريس وسنايدر (Harris & Snyder) إلى أَنَّ المشتركين من الذكور الذين تعرضوا للإعاقة الذاتية قد أظهروا قلقًا وخوفًا من الفشل أكثر من الذكور الذين لم يتعرضوا لهذه الإعاقة (Harris& Snyder, 1986, p.86).

وتوصلت دراسة حاتم (2001) التي قام بها في سلطنة عمان إلى أَنَّ عدم وضوح صورة المستقبل لدى طلاب المرحلة الإعدادية يشير فيهم المخاوف الكثيرة نحو مستقبلهم ممّا يتسبب عن ذلك تدني في مستويات حماسهم الدراسي وضعف في إقبالهم نحو المدرسة ودافعيتهم نحو الإنجاز وعدم اهتمامهم بالنجاح والتفوق (حاتم، 2001، ص3–38) ، وهذا ما أكدته دراسة سبنسر ونورم (Spencer & Norm) عندما توصلت إلى أَنَّ النتائج المنفرة Aversive تلي الفشل مباشرة، أَنَّ الخوف من الفشل كان مرتبطًا إيجابيًا مع التفكك المعرفي، والقلق الجسدي، وانشغال البال، والتشاؤم (Spencey & Norm, 1996, p. 354-365).

ولكي يكون الطالب متمتعًا بالصحة النفسية والجسمية، بعيدًا عن العقد والأمراض والمشاكل، خاليًا من المخاوف قائمًا بعمله المدرسي الذي يقوم به التلميذ برضا وسعادة وقناعة يؤدي إلى نمو طبيعي، ولكن العمل المدرسي الذي يكون يصحبهُ الخوف والفزع والشقاء يعرقل الصحة ويضرها (جابر، 1983، ص14).

فإنَّ الأشخاص يتجنبون المواقف المهددة والجديدة، والتي يعتقدون بأنهم غير قادرين على التعامل معها، وأَنَّ فاعلية الذات تكون غير محددة بموقف معين ولم تكن سمة شمولية للشخصية، فالفاعلية تتحدد بمقدار الجهد الذي يبذله الأفراد وبطول المدة الزمنية التي سيثابرون بها في مواجهة العقبات؛ فكلما قويت فاعلية الذات ازدادت قوة مواجهة الفرد للمواقف المهددة (Bundura, 1982, p.521).

إنَّ الأسلوب المعرفي الذي يتبعه الطالب في إدراك أَسباب خوفه من الفشل الدراسي يشكل عاملا مهما في فهمه لهذه الأَسباب وبالتالي تشكيل سلوكه اللاحق في تخطي الإحباط الناجم عن الفشل (دافيدوف، 1984، ص625).

وتم التأكد من أَنَّ هناك خوفا من الفشل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وذلك من خلال دراسة استطلاعية قام بها الباحث بتقديم استبانة استطلاعية لمجموعة من طلاب المرحلة الإعدادية في محافظة ديالى، وقد بلغ عدد العينة (100) طالب من الصف الخامس الإعدادي، لذلك أراد الباحث معرفة مدى تأثير الإرشاد المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وإنَّ لهذا الخوف أَسبابًا منها تتعلق بطبيعة الامتحانات وطموحات الطلبة وأهدافهم الدراسية وكذلك منها ما يتعلق بصعوبة المادة الدراسية وبعض المناهج في المرحلة الإعدادية.

ثانياً: **أهمية البحث**:

ترتبط أهمية البحث الحالي بأهمية الشباب وما يناله من اهتمام كبير في جميع أنحاء العالم، سواء أكان ذلك في الدول النامية أم في الدول المتقدمة بوصفهم يمثلون الثروة البشرية التي يعتمد عليها تقدم الأمم ورقيها، وأَنَّهم المرآة الصادقة التي تعكس واقع المجتمع ومدى تقدمه، والدليل الذي يمكن أن يعتمد عليه في التنبؤ بمستقبل المجتمع ونموه وازدهاره.

لذا أصبح موضوع الشباب من الموضوعات العامة التي يهتم بها المجتمع بأسره وخاصة علماء النفس، والتربية، والاجتماع ويقومون بإجراء البحوث فيها (الشيباني، 1973، ص9).

ويمرون بأخطر مراحل حياتهم التي تتسم باتساع مظاهر النمو في جوانبها المختلفة: الجسمية، والاجتماعية، والانفعالية، فيها ينفتحون على خبرات نفسية واجتماعية جديدة لم يكونوا قد واجهوها أَو مرت بهم في حياتهم الشخصية السابقة ممّا قد يثير فيهم الخوف، والقلق، والارتباك، والاضطرابات الانفعالية، والنفسية، والسلوكية، والتي قد يتسبب عنه مشكلات تترك آثارها العميقة في شخصياتهم وتكيفهم الاجتماعي والمدرسي (عيسوي، 1992، ص101).

وقد أشار يعقوب إلى أَنَّ المخاوف تشكل أحدى المشكلات التي يطرحها المراهقون، وإنَّ أهم ما يطرحونه من مخاوف تتمثل بالخجل والخوف من الجنس الآخر، والخوف من الفشل والرسوب (يعقوب، 1978، ص63-72).

والخوف أحد المشكلات النفسية التي يعاني منها الكثير من المراهقين، وعلى الرغم من أَنَّ الخوف في إطاره الطبيعي له وظائف إيجابية في كثير من الأحيان، إلا أَنَّه إذا اشتدت درجته وتطرفت حالاته، فإنَّه يؤثر على الشخص ويتجه به إلى اضطراب في السلوك يحرمه من بعض فرص التوافق التي يمر بها في حياته, وهذا النوع من الخوف يدعى بالخوف المرضي (الرفاعي، 1972، ص337) الذي يؤدي بالشخص إلى العصاب النفسي (اضطراب وظيفي في الشخصية)، يفقده الكثير من مقومات شخصيته, ويعطل نموه الانفعالي، ويحدث خللًا في حياته النفسية والاجتماعية (زهران، 1972، ص368).

وتتميز الأَساليب المعرفية بأَنَّها ثنائية القطب يبدأ مدارها من نهاية صغرى إلى نهاية عظمى وتتضمن قياس الأداء المميز. وتُعدّ الأَساليب المعرفية ثابتة نسبيًا، ولا يطرأ عليها تعديل عند حدوث تغير مفاجئ في حياة الشخص ويحقق هذا الثبات النسبي فائدة تنبؤيه كبيرة في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي (Missick , 1984 , p.64)

أثبتت الدراسات أَنَّ الأَساليب المعرفية من الأَساليب الفعّالة والحديثة في تعديل الطرق الخاطئة من التفكير والمعتقدات وتبين بحوث علماء النفس أَنَّ الإقناع من خلال الأَساليب التربوية والمحاضرات والمناقشات يؤدي إلى تعديل واضح في السلوك, فكلما زاد وعينا وتبصرنا بأَنَّ هناك بدائل فكرية صحيحة, ازدادت تلك الأفكار الصحيحة واحتمال

تبنيها بوصفها أسلوبًا دائمًا وجديد في الشخصية، وقيمة هذه الأَساليب تكمن في تأثيرها على عمليات التفكير السابقة ومن خلالها تزداد فاعلية الإنسان الاجتماعية (إبراهيم، 1998، ص314-317).

وتتفق نظريات الإرشاد المعرفي على افتراض مفاده أَنَّ الاضطرابات النفسية هي حصيلة لعمليات التفكير غير العقلاني وغير التكيفي، وأَنَّ الأسلوب الأمثل للتخلص منها يتمثل في تعديل البنى المعرفية نفسها.

ومن العوامل التي تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح والفشل في موقف ما يأتي:

1. **الخبرة السابقة:** التي على أساسها يعرف الفرد جيدًا المستوى الذي يمكن أنْ يصله لتحقيق أهدافه.
2. **الرغبة والخوف المتوقع:** يتأثر الحكم على الاحتمالية في ضوء الرغبات والمخاوف؛ وذلك لأثر ماضي الفرد النفسي على مستقبله النفسي.
3. **المقاييس المرجعية:** التي تقوم عليها القيمة الذاتية للهدف والمعتمدة على معياريين هما النجاح السابق ومستويات الجماعة (علي، 1995، ص36) .

ومما لاشك فيه أَنَّ رعاية المراهقين تتطلب فنًا ومعرفة بطبيعتهم؛ ولذا فأنه يلزم الاهتمام برعاية النمو الانفعالي، وأنْ يدرب المراهق على كيفية التحكم بانفعالاته، وغرس الثقة بالنفس، وتبصيره بذاته، وتعويده على حسن المناقشة والإنصات والاستماع، وتقبل النقد، وأنْ ينقد بموضوعية، وأنْ يتقبل الآخرين مثلما يريد الآخرين أن يتقبلوه (الجسماني، 2003، ص178).

وتعّد هذه المرحلة من المراحل المهمة، وهي مرحلة الإعداد للحياة، وتحمل المسؤولية والمشاركة الفعلية في المجتمع، وهي مرحلة تكامل النضج الجسمي، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي، ويميز هذه المرحلة بوضوح القدرات العقلية الخاصة اللفظية، والكتابية، والعددية، والتذكير، والاستقراء، والاستنباط، والإدراك، فضلاً عن القدرة العقلية العامة (الذكاء). (أبو عيطة، 2002: 90).

وتعني القدرة الخاصة قابلية الفرد للقيام بنمط عقلي معين وتختلف درجة القابلية بهذه القدرات من فرد إلى آخر, وتتمايز هذه القدرات عند الفرد الواحد ويترتب عليها

الاختيار المهني والحياة المستقبلية, وقد أكد (بالنكي) بقوله إنَّ القدرات التي كانت تتقارب بين بعضها في مرحلة الطفولة المتأخرة تبدأ تتمايز قويًا خلال المراهقة والرشد، وقد تؤثر هذه القدرات في ميول الفرد، وفي نمط حياته المهنية التي سيختارها لحياته المستقبلية.

وفي هذه المرحلة يتم الاستقلال العاطفي للمراهق عن الوالدين والكبار ويكون علاقات جديدة مع الرفقاء من الجنسين, ويظهر الاستعّداد للحياة الزوجية، ويبدأ المتعلم بتكوين قيم سلوكية تتفق مع العالم المتغير الذي يعيشه الفرد, ويتوقف نجاح الفرد في هذه المرحلة على تقبله كل هذه التغيرات سوى أكانت جسمية، أم انفعالية، أم عقلية، أم اجتماعية، وعلى تقبله نواحي القوة والضعف لديه (أبو عيطة، 2002، ص91).

وتبين من نتائج دراسة العمار (1972) وأنَّ طلبة المرحلة الإعدادية لديهم مشكلات تضمنت مخاوف متنوعة مثل: الخوف من الرسوب، والخوف من عقاب الله، والخوف من ارتكاب الأخطاء أَو الخوف من الامتحان، والخوف من الفشل الدراسي, والخوف من المستقبل، وهذه المخاوف كانت من المشكلات الأكثر شيوعًا لدى أفراد العينة (العمار، 1972، ص5-28).

أمّا دراسة يعقوب (1978) فقد أشارت إلى أَنَّ المخاوف هي إحدى المشكلات التي يطرحها المراهقون والشباب، كأَسباب لضعف دافعيتهم نحو الإنجاز ومنها الخجل، والارتباك, والخوف من الفشل في تحقيق التحصيل الدراسي العالي (يعقوب، 1978، ص67-72).

ويمكن أنْ نلخص مخاوف المراهقة بالنسبة إلى موضوعها في الأنواع الآتية:

1. **مخاوف مدرسية:** مثل الخوف من الامتحانات، والتقصير في الواجبات، واحتمال الطرد من المدرسة، وسخرية المدرسين والزملاء.
2. **مخاوف صحية:** وتبدو في الخوف من الإصابات، والحوادث، والمرض، والموت.
3. **مخاوف عائلية:** وتبدو في القلق على الأهل حينما يمرضون، أَو يتشاجرون، أَو يضطهدون.
4. **مخاوف اقتصادية:** وتدور حول الفقر، والبطالة، وهبوط المستوى الاقتصادي، والكفاح المهني.

5. **مخاوف خلقية:** وتبدو في شعور المراهق بالإثم عندما يقترف ذنبًا أَو يرتكب خطيئة.
6. **مخاوف اجتماعية:** وتبدو في خوف المراهق من آثار التعصب الذي قد يلحق به لانتمائه لجماعة الأقليات، وظنونه التي حمله على الشك في سلوكه خشية إيذاء الناس.
7. **مخاوف جنسية:** وتبدو في علاقة المراهق بالجنس الآخر، وخاصة في أوائل مراهقته، وشعوره بالحرج والضيق؛ لاختلال تناسب أعضاء جسمه، وتغير معالم وجهه، ومدى خضوعه لدوافعه الجنسية الجديدة (السيد، د.ت، ص308).

ومن بين أَساليب الإرشاد النفسي والتربوي، أسلوب الإرشاد الجماعي الذي يعد من أهم الأَساليب الإرشادية الحديثة والمفضلة لما له من مميزات جعلته في مقدمة الأَساليب الإرشادية المتبعة في تقديم الخدمات النفسية للطلبة، كذلك يناسب جميع الأعمار والمراحل الدراسية، وخاصة مرحلة المراهقة؛ بسبب ميل المراهق الشديد للتشبه بزملائه، وفضلًا عن أَنَّه يمر بمرحلة كفاح لتحقيق استقلاله وتحرره من الاعتماد على الآخرين؛ لذا فهو يتقبل مساعدة أقرانه أكثر من تقبل مساعدة الشخص الراشد والمراهق يقوم بحل مشكلاته في أثناء جلسات الإرشاد الجماعي نتيجة إحساسه بأَنَّ زملاءه يعانون من مشكلات شبيهة بمشكلاته مما يشعره بأَنَّه لا يختلف عن غيره (أولسن، 1994، ص369).

إِنَّ تخطيط برنامج إرشادي جماعي لخفض الخوف من الفشل الدراسي بصورة محددة قد يقود إلى نجاحهم في حياتهم بشكل عام وفي المدرسة بشكل خاص، ويعد خطوة نحو إرساء قواعد متينة لنظام الإرشاد والتوجيه في العراق، ورسم الخطوط العريضة في أَساليب معالجة المشكلات التي يعاني منها الطلبة، والتي من الممكن ان يعتمدها المرشد التربوي في خططه وبرامجه لمساعدتهم وخاصة في المرحلة الإعدادية التي تُعدُّ من المراحل المهمة؛ إذ ينتقل إليها الطالب من المرحلة المتوسطة والتي تتطلب إرشادًا مكثفا لكي يتغلب على مشكلاته في وضع الأطر العامة؛ لتخطي الصعوبات التي تواجهه مستقبلا (المؤمني، 1992، ص147).

ومن هنا تتجلى أهمية البحث في الجانبين (النظري والتطبيقي):

أولاً: الجانب النظري:

1. إنَّ هذا البحث هو أول بحث تجريبي في العراق على حد علم الباحث تناول الخوف من الفشل الدراسي للمرحلة الإعدادية.
2. مثل هكذا بحوث تعد إضافة علمية للمكتبات العراقية.
3. إنَّ الظروف والمشاكل والصعوبات التي يمر بها الطالب في هذه المرحلة والتي تؤثر على شخصية الطلاب تتطلب العمل على حلها.
4. إنَّ الخوف من الفشل يعد من العوامل المؤثرة في المؤثرة في التحصيل الدراسي.
5. إنَّ الخوف من الفشل يمثل سلوكًا يتجنب فيه الشخص المهمات الصعبة التي تبعده عن مواجهة تجربة الفشل في مواقف الحياة.
6. إنَّ الخوف من الفشل يعد من الدوافع التي تحفز الفرد لتحقيق النجاح أَو يؤثر بالاتجاه السلبي على إرادة الإنسان وعزيمته والتعرض لأمراض نفسية تتطلب علاجًا فيما بعد.

ثانيًا: الجانب التطبيقي:

1. يزود المرشدين التربويين في المدارس الإعدادية بجلسات إرشادية قد تساعد في خفض الخوف من الفشل الدراسي 0
2. إمكانية الإفادة من البرنامج في مجال الإرشاد والصحة النفسية وفي مجال الأسرة والمدرسة والمجتمع.

ثالثاً: هدفا البحث:

1. قياس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
2. بناء برنامج إرشادي معرفي لخفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

- ♦ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض الخوف من الفشل الدراسي عند مستوى (0.05) للمجموعة الضابطة في الاختبار (القبلي ـ البعدي).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض الخوف من الفشل الدراسي عند مستوى (0.05) للمجموعة التجريبية في الاختبار (القبلي ـ البعدي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض الخوف من الفشل الدراسي عند مستوى (0.05) للمجموعتين (الضابطة ـ التجريبية) في الاختبار البعدي.

رابعاً: **حدود البحث**:

يتحدد البحث الحالي على طلبة الصف الخامس العملي في المدارس الثانوية، التابعة لمديرية تربية ديالى مركز بعقوبة للعام الدراسي (2013–2014).

خامساً: **تحديد المصطلحات**:

أولًا: التأثير The Effect :

1. عرفه الحفني (1991):

هو مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل(الحنفي، 1991, ص25).

ثانيًا: البرنامج الإرشادي: Counseling Program

1. موراي (1970) Murray :

إنَّه مجموعة أَو سلسلة من النشاطات أَو العمليات التي ينبغي القيام لبلوغ هدف معين، وهدف البرنامج هو تنظيم العلاقة بين أهداف الخطة ومشروعها وتنفيذها.(Murray, 1970, p. 3)

2. عرفه الدوسري (1985):

بأَنَّه مخطط منظم على أسس علمية سليمة، يتكون من مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة لتحقيق النمو السويّ والتوافق النفسي والاجتماعي والمهني. (الدوسري، 1985، ص238)

3. الداهري: (2001).

هو عبارة عن عملية أَو علاقة تساعد الناس في عملية الاختيار والوصول إلى أحسن الخيارات المناسبة وهي عملية تعلم ونمو، ومعلومات ذاتية من الممكن ان تترجم إلى فهم أفضل لدور الإنسان والسلوك بفاعلية ايجابية. (الداهري،2001، ص468)

4. زهران (1989):

بأَنَّه برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية؛ لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردًا وجماعة، لجميع من تضمهم المؤسسة؛ بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل؛ ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها. (زهران، 2005، ص499)

5. حمد (2013):

هو نشاط منظم على وفق حاجات وأهداف تم التوصل إليها عن طريق جمع وتحليل معلومات وبيانات أكيدة عن المجتمع المستهدف بالإرشاد بغية إحداث تغيرات جوهرية في معلوماتهم ومواقفهم من خلال وسائل وتقنيات ملائمة لمستوياتهم العمرية والدراسية. (حمد، 2013، ص148)

ثالثًا: الإرشاد المعرفي Cognitive Counseling

1. عرفه ليون فستنجر Leon festinger , (1962)

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

(Festinger, 1962 ,pp. 183-187)

2. عرفه النمر (1991):

هو عملية تعديل أَو تغيير المكونات المعرفية الخاطئة أَو السلبية على الذات بأخرى ايجابية (النمر، 1991, ص249).

3. عرفه باترسون Patterson (1999):

إنَّ الإرشاد المعرفي في صورته الواسعة يشمل على كل الطرائق التي تزيل الألم النفسي عن طريق تصحيح المفاهيم والإرشادات الذاتية الخاطئة، والإرشاد المعرفي

هـو تطبيـق الطرائـق الشـائعة فـي التفكيـر والتـي طـورت فـي الحيـاة الاعتياديـة (باترسون، 1999, ص70).

التعريف النظري للأسلوب المعرفي:

تبنى الباحث تعريف بيك.

التعريف الإجرائي للأسلوب المعرفي:

مجموعة من الفنيات والنشاطات المنظمة تنظيمًا على وفق أسس علمية تعتمد على بعض فنيات نظرية بيك ومنها: (إعادة العزو، وتسمية التشوهات، وتغيير القواعد، وتحدي التفكير، والمناقشة، وملء الفراغ).

رابعًا: الخوف من الفشل Fear of Failure:

عرف الخوف من الفشل بتعريفات عدة منها تعريف:

1. اتكنسون (1953) Atkinson:

الميل نحو كبت شعور الخوف من الفشل لتجنب الألم.

(Atkinson, 1953, p. 381-390).

2. هيكنسون (1983) Heckhansen:

حالة كامنة من عدم الرضا أَو عدم الشعور بالراحة والارتياح.

(Heckhansen, 1968, p. 181)

3. مكليلاند (1987) McGleland:

"استعداد لدافعية التجنب من الفشل إذ يشير إلى القلق والمواقف الخطرة والتي تنشأ من عوامل معينة اجتمعت معًا مثل البيئة والأكاديمية والصحة الشخصية".

(McClelland, 1987, p.1)

4. لازاروس (1991) Lazarus:

"ميل استعدادي للشخص من حيث مروره بخبرة التوجس والقلق عند مواجهة مواقف التقويم وتتمثل بمروره بخبرة الخزي والإحراج والتقليل من قيمة التقدير الذاتي له، والتوجس من المستقبل وفقدان اهتمام الأشخاص المهمين للشخص ومضايقة الآخرين وإزعاجهم له" (Lazarus, 1991, p.285).

5. كونروي Conroy (2001):

"ميول الفرد لتقويم التهديد والشعور بالقلق خلال المواقف التي تتضمن الإمكانية بالوقوع في الفشل" (Conroy, 2001, p.300-322).

خامسًا: الفشل الدراسي عرفه الباحث:

هو شعور الطالب بالقلق لخوفه من الفشل الدراسي، والذي يحصل بسبب عوامل عدة قد تكون بيئية، أَو دراسية، أو شخصية

سادسًا: أما التعريف الإجرائي للخوف من الفشل فيتمثل بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الخوف من الفشل الدراسي.

وفيما يتعلق بالتعريف النظري للخوف من الفشل:

فقد تبنى الباحث تعريف **مكليلاند (McGleland) 1987:** "استعداد لدافعية التجنب من الفشل إذ يشير إلى القلق والمواقف الخطرة والتي تنشأ من عوامل معينة اجتمعت معًا مثل البيئة والأكاديمية والصحة الشخصية".

سابعًا: المرحلة الإعدادية:

مرحلة دراسية من مراحل التعليم الثانوي تأتي بعد المرحلة المتوسطة مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وتهدف إلى ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات الطلبة وميولهم وتمكينهم من بلوغ مستوى أعلى من المعرفة والمهارة تمهيدًا لمواصلة الدراسة الجامعية وإعدادهم للحياة الإنتاجية (وزارة التربية، 1977).

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات سابقة

الإطار النظري

مفهوم الخوف:

مقدمة:

إنَّ العديد من الباحثين قد اهتموا في دراسة هذا المتغير؛ إذ عدّهُ بعضهم ذا بُعد أَو مجال واحد، في حين عدّه البعض الآخر ذا بنية هرمية متعددة الأبعاد أَو المجالات، وارتبطت هذه المجالات بعواقب مزعجة ومنفرة يترتب عليها فشل الفرد (Birney & et al., 1969, p.387)، وكانت هذه العواقب تتمثل بعامل واحد وهو عامل الخوف من الفشل (Conroy, et al., 2002, p. 320)؛ ولهذا فقد ارتبط الخوف من الفشل عمومًا بتأثيراته على جوانب كثيرة من الصحة النفسية لدى الكثير من الأفراد على مدى حياتهم، فكلما زاد الخوف من الفشل لدى الأطفال والشباب انخفض مستوى الأداء لدى الأفراد، وازدادت مشكلاتهم السلوكية، وتدنت كفاءتهم وفاعلياتهم الأكاديمية أَو في تعاملهم مع أقرانهم والآخرين (Caraway, et al., 2003, p.417-427)، كما ارتبط الخوف من الفشل المتزايد بين الراشدين بالمشكلات الصحية، مثل: اضطرابات الرأس العيادية (كالشقيقة)، والاضطرابات الجنسية، واضطرابات الأكل (Bruce & Barlow, 1990, p. 357-384).

ولقد كان علماء النفس الأوائل يعتقدون أَنَّ الطفل يولد مزودًا (بغريزة الخوف) غير أَنَّ علماء النفس المعاصرين أميل إلى الاعتقاد بأَنَّ الطفل يولد بقدرة كامنة وغير متميزة على الانفعال، وإنَّ هذا التميز في الانفعالات إنَّما يتم عن طريق النمو المردود إلى تفاعل الطفل (العضوية) مع المحيط، أي تفاعل وراثة الطفل بعوامل البيئة(Caraway, et al., 2003, p.417-427).

والدراسات السيكولوجية الحديثة أميل إلى الاعتقاد بأن الخوف لا يظهر عند الطفل قبل الشهر السادس من عمره، وحتى في هذه السن فأن الخوف لا يكون واضحًا ولا محدودًا، وهو إنما يحدث بالنسبة لبعض المثيرات المادية القوية من مثل الأصوات العالية المفاجئة وإضاعة التوازن وأشياء من هذا القبيل. لكن الطفل لا يكاد يتقدم به العمر ويتصل ببيئته ومن فيها وما فيها حتى تتوضح مخاوفه وتتحدد. وحتى في هذا

الحال فأن خوف الطفل يكون موسومًا دومًا بآثار الحضارة التي نشأ فيها وآثار خبرته الفردية.

وطبيعة الخوف من الجانب المعرفي هي إدراك الفرد لخطر ما ويقصد المواقف التي تهدد وجود الإنسان أَو التي تضمن إيذاء له والخوف من الجانب الفسيولوجي هو حالة استثارة عامة يشعر الإنسان بها فالقلب تزداد دقاته والتنفس يزداد معدله، كلما زاد خوفه. وللخوف آثار وثمار في الدنيا لما ورد من آيات وأحاديث كثيرة تبين فضل وآثار الخوف:

1. إنَّ الخوف من الله تعالى يبعث إلى ذكر الله: قال تعالى: ﴿**وَاذْكُر رَّبَّكَ فِي نَفْسِكَ تَضَرُّعًا وَخِيفَةً وَدُونَ الْجَهْرِ مِنَ الْقَوْلِ بِالْغُدُوِّ وَالآصَالِ وَلاَ تَكُن مِّنَ الْغَافِلِينَ**﴾[الأعراف: 205].
2. إنَّ الخوف من الله تعالى يورث نهي النفس عن الهوى واجتناب المعاصي: قال تعالى: ﴿**وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَى فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَى**﴾ [النازعات: 40 – 41].
3. إنَّ الخوف من الله تعالى يورث التثبت في الكلام وعدم القول بقول فيه تحريف. قال تعالى: ﴿**وَإِذَا تُتْلَى عَلَيْهِمْ آيَاتُنَا بَيِّنَاتٍ قَالَ الَّذِينَ لاَ يَرْجُونَ لِقَاءنَا ائْتِ بِقُرْآنٍ غَيْرِ هَذَا أَو بَدِّلْهُ قُلْ مَا يَكُونُ لِي أَنْ أُبَدِّلَهُ مِن تِلْقَاء نَفْسِي إِنْ أَتَّبِعُ إِلاَّ مَا يُوحَى إِلَيَّ إِنِّي أَخَافُ إِنْ عَصَيْتُ رَبِّي عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ**﴾ [يونس: 15].
4. إنَّ الخوف من الله تعالى يورث البكاء من خشية الله: قال تعالى: ﴿**وَيَخِرُّونَ لِلأَذْقَانِ يَبْكُونَ وَيَزِيدُهُمْ خُشُوعًا**﴾ [الإسراء: 109].
5. إنَّ الخوف من الله تعالى يدفع إلى الوفاء بالنذر وأداء الحقوق: قال تعالى: ﴿**يُوفُونَ بِالنَّذْرِ وَيَخَافُونَ يَوْمًا كَانَ شَرُّهُ مُسْتَطِيرًا**﴾ [الإنسان:7].
6. إنَّ الخوف من الله تعالى يدفع إلى الاعتبار والاستعداد ليوم المعاد: قال تعالى: ((**وَكَذَلِكَ أَخْذُ رَبِّكَ إِذَا أَخَذَ الْقُرى وَهِيَ ظَالِمَةٌ إِنَّ أَخْذَهُ أَلِيمٌ شَدِيدٌ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَةً لِّمَنْ خَافَ عَذَابَ الآخِرَةِ ذَلِكَ يَوْمٌ مَّجْمُوعٌ لَّهُ النَّاسُ وَذَلِكَ يَوْمٌ مَّشْهُودٌ**)) [هود: 102–103].
7. إنَّ الخوف من الله تعالى يبعث إلى الالتزام بالأوامر.

الخوف من الفشل الدراسي:

إنَّ الخوف وإن كان يأخذ أشكالًا عدة منها رهاب الاحتجاز الذي يتمثل بالخوف المرضي من الأماكن المغلقة، ورهاب المرتفعات والعتمة والظلام، فإنَّ الخوف من الفشل يهاجم الفرد بصورة مباشرة؛ لغروره، ومشاعره، وعلاقته بالعالم المحيط بِهِ؛ فإنَّ الشعور بهذا الخوف يجعل من الأشخاص ضعفاء، وغير مستقرين، ومكتئبين، ومحطمين، وقد يكون هذا الفشل أيضًا في العمل مثلًا: تفقد وظيفتك، أَو تفشل في المدرسة، أَو في الحب والعلاقات العاطفية، وهكذا نجد أَنَّ أهم أسباب الخوف من الفشل الدراسي تتمثل بالآتي:

1. ضعف العلاقات الشخصية المتبادلة.
2. الخشية من الفشل ورفض المحاولات لتحقيق النجاح.
3. اختيار الفرد للمهنة بصورة خاطئة؛ لأَنَّها لا تتناسب مع إمكاناته.
4. التذمر من سوء الحظ.
5. الخوف من النجاح.
6. ضعف الإرادة والعزم في تحقيق المهام المختلفة وإنجازها.(Porus, 1998, p. 5)

كذلك أشارت العديد من الدراسات العلمية إلى أن أهم صفات الأشخاص الذين يخافون من الفشل تتمثل بالآتي:

1. إنَّهم لا يعيشون رغباتهم، ولا يبذلون من الجهد المطلوب في أداء الأعمال.
2. ضعف الدافعية لتحقيق النجاح.
3. فقدان السيطرة على مشاعر الفشل.
4. الإدراك بأَنَّ الفرص تكون غير أكيدة للنجاح.
5. شيوع القلق من المستقبل والتوجس والحذر من كل المهام الإنجازية الصعبة.
6. اضطرابات في الاهتمام بالآخرين أي: تغير في العلاقات الخاصة بالفرد.
7. نقد الذات والإحراج من الظهور علنًا وعدم الانسجام في حالة الفشل.
8. فقدان الثقة بالنفس في أداء المهمات. (Cornoy & et al., 2007, p.352)

وقد أوضحت العديد من الدراسات إنَّ علاج الخوف من الفشل والتغلب عليه يتمثل بما يأتي:

1. لابد للفرد أن يعطى اهتمامًا قويًا لتوقعاته هو وإيمانه بنفسه وقدراته؛ فمهما كانت توقعات الأهل والأصدقاء، فإنَّ الفرد سيعلم من أي شخص آخر ما هي قدراته وميوله، وبما إنَّ لكل إنسان مواقف نجاح فإنَّ من المهم تذكر هذه المواقف لتعزز توجهاته لتحقيق النجاح.
2. ينبغي وضع أهداف منسجمة لقدرات الشخص، وبالتالي عدم استخفافه بقدرته لإنجاز المهام المتنوعة والمختلفة في حياته.
3. ينبغي على الفرد أنْ يستمع لنصيحة الآخرين وإرشادهم بهدف التخفيف من حدة التوتر والقلق.
4. على الفرد أنْ يواجه مشاعر الخوف من الفشل بأفضل وسائل التعامل معه حتى وإنْ كان غير متأكد من النجاح لمواجهة الموقف والمضي فيه؛ لأنَّ ذلك يساعده على النجاح ويعطيه الثقة بنفسه.
5. إذا كان الشخص يعاني من الخوف من الفشل بصورة شديدة بحيث يجعله مبتعدًا عن الآخرين، فإن أفضل نصيحة تقدم له مراجعة أصحاب الاختصاص لتلقي المساعدة والتغلب على هذا الشعور لمجابهة مواقف الحياة المختلفة (Jordan, 2008, p. 304).

النظريات التي فسرت الخوف من الفشل الدراسي:

1. نظرية موراي (1938) Murray:

لقد أشار موراي (Murray) إلى أَنَّ الحاجات هي حدث وقتي، أَو سمة متسقة من سمات الشخصية، ولهذا فقد افترض في دراسة له للفروق الفردية لدى طلبة الكلية من الذكور وجود مختلف الحاجات التي تشكل أساس سلوك الإنسان، وقد تم صياغة هذه الحاجات من الناحية النظرية على أَنَّها قدرة كامنة (Potentiality) أَو استعداد للاستجابة بطريقة معينة في ظل ظروف معينة وكقوة تنظم الإدراك والوعي الذاتي

الاستيطاني (Introspection)، والعقلية (Intellection)، والرغبة (Conation)، والفعل (Action)، بطريقة تؤدي بالفرد إلى التحول إلى اتجاه معين في الموقف الراهن غير المرضي (Marray, 1938, p.164).

وإذا كان موراي قد أشار أيضًا إلى ارتباط عدة آثار مرغوبة في الإدراك والمعرفة والعاطفة والسلوك بوجه خاص بممارسة الكفاءة مثلًا، فإنَّ موريه قد بَيّنَ أيضًا إنَّ إدراك الحاجة إلى الإنجاز هو الرغبة، أَو الميل إلى القيام بالأشياء بسرعة، أَو القيام بها قدر الإمكان كلما استطاع الفرد ذلك، وعلى غرار ذلك فإنَّ الحاجة لتجنب الفشل (Need for avoidance failure) تمثل الرغبة في تجنب الظروف التي تؤدي إلى الخفض من شأن الفرد وسخرية الآخرين، أَو استهزائهم، أَو عدم اكتراثهم بالشخص، أَو تؤدي إلى الامتناع عن القيام بفعل ما؛ بسبب الخوف من الفشل، وتوازي هاتين الحاجتين دوافع الإنجاز المثيرة (Appetitine) ودوافع الإنجاز المنفرة (Aversive) (Elliot & thrash, 2004, p.937-921) .

2. نظرية كارين هورناي (1952) Karen Horney :

إنَّ هورناي وإنْ كانت قد اتفقت مع فرويد من حيث أهمية السنوات الأولى في حياة الفرد وتأثيرها على شخصيته، إلاَّ أَنَّ هورناي قد اختلفت معه في كيفية تكوين الشخصية؛ إذ أكدت على تأثير القوى الاجتماعية وليست البايولوجية في نمو الشخصية، و أَنَّ مفهوم القلق الأساسي يؤثر في نمو الشخصية وإنه شعور بالوحدة والعجز التام يتزايد وينتشر في عالم خفي، وإن حالة الشعور به هي نفسها عند الأفراد الآخرين تقريبًا، ويشعر الفرد بأنه يعيش في عالم فيه ظلم وغش وخيانة (شلتز، 1983، ص98). فالخوف ينشأ لعدم شعور الطفل بالأمان وهو العامل الأساس في تحديد شخصية الفرد وتحرره من الخوف وهي تتوقف على معاملة الوالدين للطفل (صالح، 1988، ص77).

كما أوضحت هورناي أَنَّ الأطفال الذين يعيشون في بيئات تؤكد على المنافسة إذ يكافأ الفائز بسخاء ويعاقب الخاسر بفقدان العاطفة، فإن ذلك قد يعزز الرغبة لدى الطفل لتصدر المركز الأول مما ينشأ لديه اضطراب عصابي عند المنافسة (The Competitive Neuroses) ، فالقلق بخصوص الفقدان العاطفي المحتمل من

الأهل يجعل الطفل يفترض بلا وعي (Un consciously) إنَّه إذا ما أصبح فاشلًا فإنه يمكن أن يعرض نفسه لعدائية الآخرين وغيرتهم، ومن ثم يكون خائفًا من الفشل، وإن الخوف من النجاح ينشئ عنده عندما يكون قلق فقدان العاطفة من الأقرباء والأهل، فالأطفال المعرضون؛ لهذا وضع يكونون حسودين ومغتاظين من الأشخاص الناجحين، وعندما يكبرون يميلون لتوجيه هذه المشاعر للأشخاص الناجحين (Fried & Buchalter, 1997, p. 3) .

كذلك فقد بينت هورناي أَنَّ هناك ثلاث نزعات عصابية (Neurotic Trends) يستخدمها الأشخاص وهي بمثابة ميكانزمات لحماية النفس من الخوف وهذه النزعات تقودهم إلى ثلاثة أنواع من السلوك هي:

أ. التحرك نحو الآخرين.

ب. التحرك ضد الآخرين.

ج. التحرك بعيدًا عن الآخرين (شلتز، 1983، ص102).

وهكذا نجد على وفق نظرية هورناي أَنَّ الأطفال الذين يمرون بمواقف صعبة، يكونون بهم حاجة لتحقيق شيء ما، إلاَّ أَنَّهم يشعرون بخوف قوي مساوي لحاجتهم للإنجاز، كما أَنَّ هذا الخوف يمثل خوفهم من فشلهم الذي يؤدي إلى عواقب عكسية خطيرة، مثل: فقدان العاطفة، ولهذا فإنَّ هؤلاء الخائفين من الفشل يخافون فقدان العاطفة من الآخرين، وإنَّ القلق المرتبط بالفقدان العاطفي المحتمل يربك أداءهم؛ لذا فقد اختلفت هورناي مع هورنر (Horner) في وصف الأفراد الخائفين من النجاح؛ إذ أكدت هورناي أَنَّه لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في الخوف من النجاح والفشل، أما هورنر فقد أكدت أَنَّ الإناث هم أكثر خوفًا من الذكور في النجاح (Fried & Buchalter, 1997, p.32).

3. **نظرية سوليفان (1953) Sullivan**:

وتسمى هذه النظرية بنظرية السلوكيات المتبادلة بين الأشخاص (An Inter Personal Theory of Personality)، التي أكدت على أَنَّ السلوكيات المتبادلة بين الأشخاص (inter personal behavior) تؤثر في جوانب كثيرة في تطور الشخصية

(Sullivan, 1953, p506)، فالنماذج التمثيلية (representational models) للذات والآخرين هي الوسيط (Mediator) الأساس للتأثيرات المتبادلة ما بين الأشخاص في نمو الشخصية (Bowlby, 1982, p768)؛ ولهذا فإنَّ الفروقات بين الأشخاص تعزى إلى عملية الاستدخال المعرفية (Internalization)، وهي اعتقادات وتوقعات مختلفة حول النماذج التمثيلية للذات والآخرين، والتي لها علاقة في تطور الشخصية وسماتها من خلال العلاقات التي تكون بينَ الأشخاص؛ فالنماذج التمثيلية في تطوير الخوف من الفشل تكون على نموذجين هما:

أ. النماذج التمثيلية للآخرين.

ب. النماذج التمثيلية للذات.

فالنماذج التمثيلية للآخرين تتمثل في أن الوالدين والمدرسين يعدون بالنسبة للأبناء النماذج التمثيلية، فالمدرسون يقيمون الإنجاز والآباء يقيمون أبناءهم، ومن ثم فإن الأفراد الذين يخافون الفشل يصفون النماذج التمثيلية، بأنهم أكثر سيطرة ولومًا من الأفراد الذين لا يخافون الفشل، أن الخوف العالي من الفشل قد ارتبط بالعقوبات الصريحة، والبارعة مثل سحب الحب بعد الفشل(Teevan, & McGhee, 1972, p.345-348).

أَمّا في النماذج التمثيلية للذات فإنَّ الأفراد الذين يخافون الفشل يتكيفون نحو ذواتهم أَو يتكيفون نحو مفهوم الذات المدرك ويعاملون أنفسهم مثلما عاملهم الأشخاص الآخرون، والمهمون في حياتهم (Benjamin,1996,p.35)، أَو الصراع الأسري (Family conflict)، فلسلوك الوالدين نحو الأطفال ذوي الخوف العالي من الفشل يعمل على زيادة الحرمان من الحب والحنان، فمثلًا: وصف طلاب المدارس الإعدادية والديهم بأنهم شديدو النقد لهم وكثيرو التقييد لسلوكهم (Krohne,1992, p.143-155)، وفي دراسة كونوري (Conroy) قد وجد أَنَّ الخوف من الفشل قد ارتبط بالنماذج التمثيلية للذات، وكان الأفرادُ ذوو الخوف العالي من الفشل بأَنَّهم أكثر لومًا على ذواتهم وأقل دعمًا لها وحماية لأنفسهم في أثناء الفشل من الأفراد ذوي الخوف الواطئ من الفشل، أَمَّا النماذج التمثيلية للآخرين؛ إذ وصف الأفراد الذين يخافون الفشل مدرسيهم بأَنَّهم كانوا أكثر لومًا عليهم وأقل حماية لهم، وأكثر تجاهلًا ومهاجمة بعد الفشل، وجد أَنَّ الذين

يخافون من الفشل كانوا أكثر خضوعًا وأقل ثقة وكانت استجاباتهم تتصف بالانعزال والانفصال (Conroy, 2003, p737-783).

4. **النظرية السلوكية** (1954):

لقد فسرت هذه المدرسة حالات الخوف بأَنَّها نتيجة للارتباط الزماني والمكاني المتكرر في ظروف انفعالية تثير الخوف، وكان أول من حاول تفسير الخوف على أساس شرطي للمثيرات هو العالم السلوكي واطسن (Watson) رائد المدرسة السلوكية (كمال، 1983، ص88).

وإذا كانت المدرسة السلوكية قد أكدت أَنَّ الخوف شعور داخلي وانفعال يتعلمه الطفل نتيجة تعرضه لمؤثرات البيئة المحيطة به وأساليب التربية والتعليم، فإِنَّ الرعاية التي يتلقاها الأطفال من خلال المعتقدات والقيم والاعتبارات السائدة في المجتمع تقوم بدور كبير في تعلم هذه المخاوف (العظماوي، 1988، ص38).

فالخوف من الفشل يتم تعلمه نتيجة الاشتراط والاستجابة للمثيرات التي تثير انفعال الخوف، وقد تكون نتيجة خبرة مؤلمة فيظهر الفرد غالبًا استجابة مناسبة لمثير الخوف، ولهذا فإِنَّ أداء الفرد قد يفشل في أداء السلوك المناسب لذلك المثير نتيجة خوفه (الريحاني، 1988، ص93).

عندما يسلك الشخص سلوكًا غير مقبول (مثير شرطي) سوف يتبعه عقاب بدني أَو مادي (مثير غير شرطي)، وإن هذا العقاب سوف يؤدي إلى الشعور بالألم والخوف، فالشعور بالخوف الذي نتج عن السلوك غير المقبول اجتماعيًا سوف يكون بمثابة دافع ثانوي (Secondary Drive)، ويقوم على إثابة أي سلوك يقوم به الفرد لتقليل هذا الخوف مثل الهرب أَو التجنب من المواقف التي تؤدي إلى تعزيز الخوف (الربيعي، 1994، ص42-43).

وهكذا نجد أَنَّ مُنَظّر الاقتران كثري (Cuthvie) قد بيّنَ أَنَّ المهم في عملية التعلم هو اقتران المثير بالاستجابة، وأَنَّ أهمية التعزيزات تكمن بوصفها تغير من موقف المثير وتحافظ على العلاقة التي تتكون بين المثيرات (Stimulus)، والاستجابات (Responses).

5. **نظرية اتكنسون (1957) Atkinson**:

إنَّ اتكنسون (Atkinson) وإنْ كان قد أشار إلى أَنَّ الحافز هو اختلاف وتنوع القوة والميل نحو نوع معين من الرضا والابتعاد قدر الإمكان عن الانزعاج، فقد عرف الخوف من الفشل بأنه القلق الذي ينشأ من الحافز ((Drive) × العادة والتوقع × فرضيات القيمة)، وقد استنتج بأَنَّ الخوف لا يُعدّ على أَنَّه الحافز المثير لاستجابة التجنب، بل أَنَّه من الأعراض التي تظهرها الكائنات عندما تتوقع حدوث أمر سلبي (Feather, 1963, p. 289-312).و وضع اتكنسون عوامل لدافعية الأفراد وهي:

أ. الحاجة للوصول إلى النجاح أَو تجنب الفشل.

ب. احتمالات النجاح أَو توقع النجاح أَو الفشل.

ج. قيمة النجاح أَو الفشل.

وعندما تتفاعل هذه العوامل الدافعية فإنها تحدد نوعية الفرد إذا كان من ذوي دافعية الأمل في النجاح أَو الخوف من الفشل (محمد، 1977، ص18)، فإن اتكنسون قد بيّنَ بأَنَّ الشخصَ يستمرُ في الكفاحِ والنضالِ؛ لتحقيق أمرٍ أَو مهمة ما؛ وذلك لأَنَّ الحافز الإيجابي يصبح مهيمنًا كالتأييد الاجتماعي وإن حالات الفشل المتكرر في تحقيق الإنجاز يجبر الطفل للمحاولة، وقد ينتج عنه مفهوم إسعاد السلطة الذي يختلف عن إنجاز المهمة ذاتها، وهكذا سيكون الطفل متحفزًا للميل نحو أفضل الإنجازات تحت ضغط السلطة وليس لأجل ذاته (Atkinson,1964, p.6). وقد أوضح اتكنسون أيضًا أنه كلما ازداد الخوف من الفشل فإن الأفراد يزدادون إنجازًا؛ وذلك لتجنب الفشل وتحقيق النجاح في المهمة التي يقومون بها ويجمعون قوتهم؛ ليتجنبوا حدوث الفشل في أداء مهماتهم ويحاولون جاهدين زيادة التحفيز أَو التقليل من التحفيز عندما تكون فرص النجاح أكبر أَو أقل، وقد أكد كل من بيرني وتيفان (Bireny & Teevan) في هذا المجال على دراسة الحافز والإمكانية والباعث، وقد طوّروا أنموذج اتكنسون في تفسير الدافعية والخوف من الفشل؛ إذ أوضحا أَنَّ الأفراد الذين يخافون الفشل لا يخافون الفشل بحد ذاته، وإنما يخافون منْ أنْ يكونوا فاشلين في أعين الآخرين، وقد أثبتتْ الكثير من الدراسات العلمية أَنَّ الخوف من الفشل هو أكثر حساسية من الناحية الاجتماعية.

6. **نظرية أدلر A. Adler(1961)**:

لقد بيّنَ أدلر أَنَّ الشخص وإنْ كان يبحث عن التفوق دائمًا في كونه وسيلة تعويضية؛ لسد شعوره بالنقص، فإنَّ شعوره بالنقص موجود بشكل دائم ومهم كقوة مؤثرة في سلوكه (شلتز، 1983، ص70)، وافترض أيضًا أَنَّ الفرد لديه هدف في الحياة هو الوصول إلى الكمال (Perfection)، وأَنَّ هناك قوة دافعة لجميع الكائنات الحية؛ إذ إنَّ الدافع الإنساني متمثل في الكفاح؛ من أجل التفوق وتعويض مشاعر الدونية،وأَنَّ هناك قوتين دافعتين لدى الإنسان هما: التغلب على الدونية والرغبة في التفوق، ويكون وجودهما معًا أمرًا طبيعيًا؛ فالسلوك الشاذ يمكن أنْ يحدث إذا بالغَ الفردُ في إظهارِ مشاعر الدونية والنقص والمبالغة في بذل الجهد من أجل التفوق (Ryckaman,1978, p.104).

وإذا كان أدلر قد أكّدَ أَنَّ لكل شخص خطة حياة (Life plan) تنمو مبكرًا نتيجة لعلاقات الشخص وبيئته البايولوجية والاجتماعية، ولاسيما عندما يعاني من نقص أَو عاهة جسمية؛ إذ يقوم لا شعوريًا بوضع خطة الحياة؛ فإنَّ الأشخاص الأسوياء يتكيفون في ضوء الواقع ويتكاملون مع الدوافع الاجتماعية، أَمَّا بالنسبة لغير الأسوياء فالدافع غير حقيقي ولا يتعلق بدوافع اجتماعية، وهذا إمَّا يقود إلى الفشل فالشخص السوي يحاول أن يعوض فشله وإمَّا ضعفه بالتفوق في النشاطات التي يمتلك فيها قابلية كبيرة جدًا، أَمَّا الشخص غير السوي فيفرط بالتعويض، وأَمَّا يحاول أنْ يتفوق حينما يكون ضعيفًا (Hurlock & Elizabath, 1980, p. 265).

إنَّ الخوف والشعور بالنقص هما: لفظان مترابطان فهذان الانفعالان يعملان معًا ويستجيب الواحد منهما للآخر؛ فعندما يشعر الشخص بالنقص في أثناء وجوده مع أحد الأشخاص فإنَّه يكون في الوقت نفسه خائفًا ويكون الشعور بالنقص وهو شعور شخصي، أَو اجتماعي، أَو أَنَّه ينم عن مقارنات الأفكار ما بين الأفراد؛ فخوف الأفراد من رأي الآخرين، أَو خوفهم من الفشل، أَو العجز هو: جوهر الإحساس والشعور بالنقص ولهذا فقد عدّ ادلر أَنَّ ما تقدمه الأسرة من أساليب خاطئة للتنشئة الاجتماعية هو الذي يشعر الطفل بعجزه وضعفه، وهو الذي ينمي مشاعر النقص والقلق وضعف الثقة بالنفس ومن

ثم الفشل في إقامة علاقات طيبة مع الآخرين (رمزي، 1981، ص162-177). فالشخصية السوية في نظر أدلر تتغلب على الشعور بالنقص والقلق من خلال تقوية علاقاتها بالآخرين عن طريق العمل الاجتماعي النافع، أَمَّا الشخصيات القلقة فتقوم بمحاولات تعويضية مرضية؛ لغرض التخلص من الشعور بالنقص، وبهذهِ المحاولات يتحقق الأمن عن طريق التفوق والسيطرة على الآخرين (فرويد، 1983، ص36-39).و أَنَّ الخوف من الفشل قد ارتبط بدافع الشعور بالنقص، أَمّا الأمل في النجاح فقد ارتبط بدافع النمو؛ فنجد أَنَّ الأفراد الذين يكونون مدفوعين بدافع الخوف من الفشل يظهرون سلوكًا عصابيًا أكثر من الأفراد الذين يكونون مدفوعين بدافع الأمل في النجاح (Cooperl & Howell, 1961, p. 81-85).

7. **نظرية هورنر (1968) Horner**:

على الرغم من أَنَّ دافع النجاح والخوف من الفشل يُعَدُّ غير كافٍ لحساب أداء الإنجاز للإناث كما ترى هورنر، فإنَّها افترضت أَنَّ الخوف من النجاح هو ميزة شخصية مستقرة يتم تعلمها في وقت مبكر من الحياة بوصفها جزءًا من معايير الدور الجنسي للإناث؛ فالخوف من النجاح هو شعور غير مريح في مهام توجيه الإنجاز والتي تكون عن طريق الطبيعة التنافسية وهو شعور وسلوك غير أنثوي (Horner,1968, p.220)؛ فالخوف من الفشل هو ميل الشخصية لأنْ تكون قلقة بشأن الفشل؛ بسبب ارتباطه بالنتائج والتقييمات السلبية مثل فقدان محبة الآخرين المهمين بالنسبة للفرد، وخوفه من تعرضه للخجل والإحراج والتقليل من تقديره لذاته بعد تجربة الفشل أَو التوقع الذي يكون لدى الفرد من عدم قدرته في إنجاز مهمة ما، وأَنَّ الخوف من الفشل يكتسب مبكرًا خلال عملية التنشئة الاجتماعية، أَمّا الخوف من النجاح فهو اضطراب غير واعٍ في الشخصية يكون لدى الإناث أكثر من الذكور، وأشارت هورنر عن حالات الإنجاز التنافسية تدفع بالإناث إلى أنْ يتقيدن بروابط مزدوجة؛ إذ إنَّهن لا يخفن الفشل فقط بل يخفن النجاح أيضًا؛ فالإناث لديهن قلق أكثر من الذكور حول الظهور بصورة عدائية تنافسية (Mcclelland, 1958, p. 397).

ولما كان الخوف من النجاح هو الوجه الآخر للخوف من الفشل على اعتبار أَنَّ خوف الشخص من الفشل هو: ميل الشخص للمحافظة على النجاح وليس الخوف من النجاح ذاته، فإِنَّ تأثير الخوف من الفشل في تحقيق هدف ما قد يكون كبيرًا لدرجة ربما تمنعه من السعي نحو النجاح؛ لتجنب احتمالات الفشل، وهكذا فقد أَكّدَ كل من روزنباوم وماكوليف (Resenbaum & Meauliff) أَنَّ الخوف من الفشل والخوف من النجاح مفهومان متداخلان فيما بينهما، وأكدا أَنَّ الخوف من النجاح الحقيقي يتم تحويله في عقل الشخص الذي يخاف النجاح إلى خوف من الفشل (الكناني، 1994، ص54). وكذلك فقد اقترحت هورنر بأَنَّ الإنجاز المرتبط بالقلق من قبل الإناث في أصول الأداء يزداد؛ بسبب مصدرين هما: الخوف من النجاح والخوف من الفشل، وهذا الترابط فسر نسبة النقاط المسجلة لاختبار القلق، وكانت الإناث أعلى من الذكور في اختبار القلق؛ فالخوف من الفشل إذا كان واطئًا لدى الأفراد، والخوف من النجاح إذا كان واطئًا أيضًا نجد أَنَّ تحسن أداء الإناث يزداد أكثر من الذكور في حالة الأداء والإنجاز والمنافسة وبالعكس، إذا كان الخوف من الفشل واطئًا والخوف من النجاح عاليًا فإِنَّ تحسن الأداء يكون أفضل لدى الذكور من الإناث، وإذا كان الخوف من الفشل عاليًا والخوف من النجاح واطئًا للإناث فإِنَّ تحسن الأداء يكون أكثر في حالة المنافسة لدى الإناث، ويقل الأداء في حالة المنافسة لدى الذكور، أَمّا الخوف من الفشل العالي والخوف من النجاح العالي فإِنَّ تحسن الأداء فيهما يكون لدى الذكور أفضل من الإناث، وأَنَّ للنجاح والفشل تأثيرات مختلفة تعتمد على الأشخاص أنفسهم (Karabenick & Marshall,1974,p.221)، في حين ترى كاربينك ومارشال عام (1974) وجود علاقة قوية بين سمة الخوف من النجاح والخوف من الفشل، وأكدت نتائج هذه الدراسة أَنَّ الخوف الذي ينتج عن النجاح أَو الإنجاز العالي ربما يكون منشؤه الخوف من الفشل أَو شدة الحرص على النجاح بدلًا من الخوف من النجاح (Karabenick & Marshall, 1974, p. 221-236).

8. **نظرية لازاروس Lazarus (1991):**

تُعــدُّ النظريــة المعرفيــة الدافعيــة العلائقيــة (Cognitive-Motivational-Relational) لـ (لازاروس) من النظريات المهمة والحديثة والمعتمدة في تفسير الخوف من الفشل في الدراسات النفسية؛ إذ يرتكز الاتجاه المعرفي على أساس أَنَّ كثيرًا من الاستجابات الوجدانية والسلوكية والاضطرابات النفسية تعتمد إلى حد بعيد على وجود معتقدات خاطئة يكوّنها الفرد عن نفسِهِ وعن العالم المحيط بِهِ؛ فالأفراد هم أنفسهم الذين يجدون المشكلات؛ نتيجة للطريقة التي يفسرون بها الأحداث والمواقف التي تواجههم(الرشيدي، 2001، ص479).

وإذا كان الخوف من الفشل ينتج حينما تنشط المواقف التي يحتمل وجود أَو حدوث الفشل فيها، فإِنَّ المعتقدات أَو المخططات المعرفية (Cognitive Scheme) تتحقق بالنتائج المنفرة المترتبة على الفشل، وتتمثل بالمرور بخبرة الخزي والإحراج والخجل والتقليل من تقدير الذات والتوجس من المستقبل وفقدان اهتمام وإزعاج الأشخاص المهمين من حوله، وهذه العواقب المترتبة؛ نتيجة لاعتقاد الفرد بالفشل مما يسبب لَهُ القلق المرتبط بالخوف من الفشل في المواقف التقييمية(Conroy,et al.,2005,p.272) فالخوف من الفشل يمثل ميلًا استعداديًا للمرور بخبرة التوجس والقلق في المواقف التقييمية؛ لأَنَّ الفرد قد تعلم أَنَّ الفشل يرتبط بالنتائج المنفرة أَو المزعجة المترتبة على فشله، وقد افترض لازاروس أَنَّ الانفعالات تنشأ من توافر شرطين: الأول هو: إدراك الأفراد وجود تغير علائقي (Relational Change)، أي: تغير حقيقي أَو متخيل في البيئة المؤثرة من هدف واحد أَو أكثر، أما الشرط الثاني: فعلى الأفراد تفسير التغيير المدرك في العلاقة المرتبطة بالهدف؛ فالأفراد الذين يخافون الفشل قد أدركوا أَنَّ الفشل كان محتملًا في المواقف التقييمية، وقد فسروا النتائج بأَنَّها مهددة؛ بسبب الفشل (Conroy & et al., 2007, p. 347)

وفي هذا المجال أشار كل منْ مارتن وتيسر (Martin & Tesser) إلى أَنَّ أصحاب الإتجاز الذين يعتقدون بأَنَّ مستقبلهم غير أكيد؛ بسبب الفشل يقللون من تقديرهم لذواتهم وخاصة عندما يعتقدون بأنهم اقل كفاءة أَو جدارة,Tesser & Martin, 1996)

(p.234 .أَنَّ العواقب المنفرة للفشل من خجل، وإحراج، وتقليل من قيمة التقدير الذاتي، وإزعاج وفقدان اهتمام الأشخاص المهمين بالنسبة للفرد قد ارتبط سلبيًا نحو توجيه الأفراد لمستقبلهم فكانوا أقل تفاؤلًا بشأن إنجازهم في مهمة حركية تقييمية (Tesser & Mortin, 1996, p. 235)؛ فالنجاح والفشل يشكلان حالةً من الإدراك الحسي المرتبط بمختلف المعايير التقييمية وربطها بالتجارب الإيجابية وغير الإيجابية؛ ولهذا نجد أَنَّ التهديد المتوقع بالفشل يكون نتيجة عواقب الفشل المهدد، أَو عواقب النجاح؛ فالخوف منْ فقدان القيمة الاجتماعية للفرد تتمثل بالتقييمات التي يكون فيها الفرد مهمًا بالنسبة للآخرين، وفي الوقت نفسه يفقد الاهتمام وخيبة الأمل والاضطراب في الاهتمام بالآخرين(Conroy & Poczwardowski, et al., 2001, p. 300-322).

وإِنَّ الخوف من الفشل يُعدّ ميل الأفراد بالتوقع وإدراكهم بالشعور بالخجل من الفشل، وإِنَّ الخجل هو عاطفة أَو انفعال مثير ناتج من خلال تقييم الأفراد الفاشلين، فمثلًا: نجد أَنَّ اللاعبين الرياضيين عند الخسارة يحاولون الهروب ويكونون خاضعين ومذعنين، والبعض الآخر منهم قد يلومون الآخرين حول سبب أخطائهم، وهذا عكس الاستجابة بالمسايرة؛ فالخوف من الفشل دافع تجنبي بدلالة أَنَّ بعض الرياضيين يعزون نجاحهم إلى نتيجة الجهد الذي كان الدافع المرتبط بالخوف من الفشل، أي: أَنَّهم أدركوا عواقب الفشل والخسارة فحققوا نجاحًا في الأداء والإنجاز؛ فالخوف من الفشل قد يسبب القلق في الأداء في أثناء المنافسة (Conroy, 2008, p. 20-40).

9. **نظرية ماكليلاند (1987) Mcclelland**:

تُعدُّ نظرية (ماكليلاند) في دافع الإنجاز الدراسي إحدى التفسيرات التي لاقت نجاحًا هائلًا وقبولًا لدى الباحثين؛ لفهم الدوافع الحقيقية لدى الطلبة نحو الإنجاز في البيئة المدرسية؛ فقد تركزت أبحاث ماكليلاند في البداية حول طبيعة دافع الإنجاز وطرق قياسه وعلاقته ببعض المتغيرات. (شلتز، 1983، ص413–429) .

وقد تأثر (ماكليلاند) بنظرية التحليل النفسي عند فرويد، وجمع في منهجه بين التحليل الاكلنيكي الفرويدي للدافعية وبين صرامة المنهج التجريبي في علم النفس، ووصل في دراساته إلى أهمية التمييز بين الدوافع اللاشعورية وبين الدوافع الشعورية من

اذ كونها محدّدات مختلفة للسلوك وقدّم تعريفًا لدافع الإنجاز ينص على أَنَّه اهتمام يشحن ويوجه ويختار السلوك؛ لتحقيق الهدف.

وقد فسَّر دافع الإنجاز على أساس أَنَّ بعض الأفراد لديهم نزعة عالية للإنجاز؛ من أجل الوصول إلى أهداف محدّدة وهذه النزعة العالية بدورها تخلق رغبة طموحة في النجاح على وفق معايير ذاتية للعمل المتقن الجيد والمثابرة والاستقلالية.

و لجأ (ماكليلاند) في تميزه بين الطلبة ذوي الدرجة المرتفعة للإنجاز والطلبة ذوي الدرجة المنخفضة للإنجاز إلى ابتكار أسلوب يقيس به دافع الإنجاز فاستخدم عدّة صور من اختبار (التات) TAT الذي وضعه موراي وعرضه على الخاضعين للتجربة.

وكانت النتائج التي حصل عليها المفحوصون بهذه الطريقة تُبين أَنَّ الطلبة الذين يتمتعون بدافعية إنجاز عالية على هذا المقياس قد حصلوا على درجات عالية في الدراسة بينما حصل ذوي دافع الإنجاز المنخفض على درجات متدنية في الدراسة. (شلتز، 1983، ص413–429)، ويفترض (ماكليلاند) أَنَّ دافع الإنجاز تكوين فرضي (Hypothetical Contrauct) ويتضمن الشعور أَو الوجدان المرتبط بالأداء؛ بهدف المنافسة؛ لتحقيق معايير الاختبار (قطامي، 1989، ص238).

وفي عام (1953) أشار(ماكليلاند) إلى أَنَّ دافعية الإنجاز تتشكل من مكونين أساسيين هما:

1. الأمل في النجاح(Hope of Success): يقصد به التوقع والواضح للنجاح.
2. الخوف من الفشل (Fear of Failure): ويعني به التوقع الواضح للإحباط.

ويشير إلى أَنَّ هذين المكونين هما: اللذان يتحكمان في سلوك الفرد من خلال سعيه من أجل تحقيق النجاح (McClelland , 1953, p.104).

وقد لخّص (ماكليلاند) الدوافع في أربعة أنواع رئيسة وهي:

1. الدافع إلى الإنجاز.
2. الدافع إلى التسلط.
3. الدافع إلى الانتماء.
4. الدافع إلى التجنب.

وميّـزَ (ماكليلانـد) فـي مجـال الشخصـية بـينَ الـدوافع (Motives) والسـمات (Traits) والمخططات التصورية (Schemata)؛ فالدوافع تحدّد لماذا يسلك الناس على النحو الذي يقومون به فهي الأنماط الداخلية (Gontyes) للسلوك. أما السمات فهي: تصف الاتساق في السلوك أَو التفوق الذي يتبناه الفرد في مواجهة المواقف المتكرّرة أي: أَنَّ مفهوم السمة تفسر كيف يسلك الناس، أَمّا المخططات التصورية العامة فتشير إلى تصـورات الشـخص واتجاهاتـه نحـو العـالم ونحـو نفسـه، وتتضـمن هـذه المخططـات التصورية، الأفكار والقيم والاتجاهات. (McClelland , 1953, p.210).

ويرى (ماكليلاند) أَنَّ الدوافع تتضمن نقطتين على متصل عاطفي (Affective Continuum) فالحالة المتوقعة (سواء كانت إيجابية أَو سلبية أَو محايدة) هي التي تحدّد من خلال التعليم السابق حالة ثانية وتتضمن زيادة أَو نقصان في اللذة أَو الألم بالنسبة للحالة الراهنة ومن ثم تستثار الدوافع في المواقف التي يوجد فيها تباين بين الحالة الانفعالية الراهنة وحالة انفعالية متوقعة.

وهناك دراسات وبحوث أوضحت بأَنَّ الشخص الذي يمتلك دافعًا قويًا للإنجاز هو: الشخص الجريء، واثق النفس، والذي يأخذ مسؤولياته الشخصية على عاتقه والذي يخطط لأعماله بكل رزانة وتعقل، وهي الشخص الذي ينتبه لتقدمه جيدًا. والذي يستعمل ويوظف مهاراته بكل عناية كذلك هو الشخص الذي يكون دقيقًا في مواعيده ويحترم الوقت. وقد وجد (ماكليلاند) وغيره من الباحثين الآخرين العديد من الخصائص والمميزات التي يتميز بها أصحاب دافعية الإنجاز العالي من غيرهم.

والمميزات التي يتميز بها أصحاب دافعية الإنجاز العالي من غيرهم.

1. إِنَّ الأشخاص أصحاب دافع الإنجاز العالي يميلون إِلى أَنَّ يختاروا المهام التي تكون معتدلة في صعوبتها.
2. يمتاز هؤلاء الأشخاص بكونهم أكثر ميلًا للأعمال والمهام التي تستعمل على المنافسة وفرص كبيرة في التمييز والتفوق.
3. يميلون للأعمال التي تكون محسومة النهاية ويفضلون النقد الذي يكون خشن لكنه أكثر موضوعية.

4. في كونهم يفضلون أَنَّ يكونوا مسؤولين عن أعمالهم شخصيًا.
5. في كونهم أكثر إصرارًا من غيرهم في الاستمرار بالأعمال التي تصبح صعبة في القيام بها. (Charles , 1979, pp. 8–9).

البرنامج الإرشادي Counseling Program:

يُعَدُّ البرنامج الإرشادي عنصرًا مهمًا في العملية التربوية ومن الوسائل الضرورية في خلق جماعة يسودها جو من الألفة، والمحبة، والاحترام، فضلًا عن قدرته في مساعدة الجماعة الإرشادية على التخلص مما يواجهها من أزمات ومشاكل في جوانب الحياة التي أُعدِت لها تلك البرامج الإرشادية. (جقماقجي، 2006، ص43)

أهداف برامج الإرشاد النفسي والتربوي:

الهدف الأكبر للبرنامج الإرشادي هو: تحقيق أهداف الإرشاد التربوي بجوانبه كافة ومن هذه الأهداف هي:

1. **تحقيق الذات:** إنَّ الهدف الأساس للتوجه والإرشاد هو: تكوين مفهوم ايجابي نحو الذات لدى الفرد ومساعدته على تحقيق ذاته إلى درجة يستطيع منها أن ينظر إلى نفسه نظرة القبول والرضا. (الشماع، 1977: 49)، (الزيادي والخطيب، 2001، ص21)
2. **تحقيق التوافق:** ويعني التوافق وتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل؛ حتى يتم التوازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع الفرد ومقابلة متطلبات البيئة ويشير (زهران، 1981، ص40–41) إلى أهم مجالات تحقيق التوافق في الآتي:

أ. تحقيق التوافق الشخصي: أي تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية والأولية الفطرية.

ب. تحقيق التوافق التربوي: وذلك عن طريق مساعدة الفرد في اختيار انسب المواد الدراسية والمناهج في ضوء قدراته وميوله وبذل أقصى جهد ممكن لتحقيق النجاح المدرسي.

ج. تحقيق التوافق المهني: ويتضمن الاختيار الأنسب للمهنة والاستعداد علميًا وتدريبيًا لها، والدخول فيها، والانجاز، والكفاءة، والشعور بالرضا والنجاح.

د. تحقيق التوافق الاجتماعي: يتضمن السعادة والتواصل مع الآخرين، والالتزام بأخلاقيات المجتمع، ومسايرة المعايير الاجتماعية، وقواعد الضبط الاجتماعي، وتقبل التغيير الاجتماعي.

3. **تحقيق الصحة النفسية:** إنَّ الهدف العام للإرشاد النفسي هو: تحقيق الصحة النفسية وسعادة الفرد، ويرتبط في تحقيق الصحة النفسية بوصفها هدفًا لحل مشكلاته بنفسه، ويتضمن ذلك التعريف على أسباب المشكلات وأعراضها وإزالة الأسباب والأعراض. (الزيادي والخطيب، 2001، ص35)

4. **تحسين أداء العملية التربوية:** تحتاج العملية التربوية إلى تحسين قائم على تحقيق الصحة النفسية؛ فمن مكوناتها: احترام التلميذ؛ بوصفه فردًا في حد ذاته وعضوًا في جماعة الصف والمدرسة والمجتمع، وتحقيق الحرية، والأمن، والتجاوب، فيما يتيح فرصة نمو شخصية التلميذ من جوانبها كافة، ويسهل عملية التعليم. (الزيادي والخطيب، 2001، ص23)

أما الأهداف الخاصة: فيجب أنْ يكون البرنامج الإرشادي قادرًا على مساعدة الطلبة في تنمية فهم الذات وكيان الذات وتنمية التوجيه الذاتي، والعلاقات مع الآخرين، والإسهام في النشاطات المصاحبة للمنهج.(Robert E. Higgis, 1983: 370-373)

الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:

إنَّ الإرشاد فيما مضى موجودٌ ويُمارس من دون أنْ يأخذ الإطار العلمي ودون أنْ يشمله برنامج منظم ومخطط، ونتيجةً للتطور المعرفي والعلمي أصبح للإرشاد أسسه ونظرياته وبرامجه التي تُعدُّ من البرامج المنظمة والمخططة، والتي تستند على أسسٍ علميةٍ سليمةٍ تُسهم في تعديل الاتجاهات وتغيير السلوك غير المرغوب عند الأفراد.

وإنَّ الثبات النسبي للسلوك جعل الفرد قادرًا على تغيير وتعديل هذا السلوك بالاتجاه الذي يجعل السلوك مقبولًا، وهذا الأمر الذي دفع المهتمين في التربية وعلم النفس والإرشاد والعلاج إلى ابتداع أفضل الطرائق التي تُخلّص الإنسان من السلوك الشاذ منطلقين من مبدأ المرونة في السلوك الإنساني وقابليته على التغيير من خلال استخدام أساليب متنوعة من برامج الإرشاد (السقاف، 2002، ص67) .

هذا وتقوم عملية الإرشاد على أسس فلسفية، ونفسية، وتربوية، واجتماعية، تستمد مكانتها من حقائق علم النفس وعلم الاجتماع والعلوم الفسيولوجية وغيرها من العلوم. ويمكن تقديمها كالآتي:

1. الأسس الفلسفية للإرشاد والتوجيه في مجتمعنا التي لابد منْ أنْ تنطلق من النظرة إلى طبيعة الإنسان؛ لأَنَّ مفهوم المرشد عن طبيعة الإنسان يُعد أحد الأسس الفلسفية التي يقوم عليها عمله؛ لأَنَّه يرى نفسه ويرى الفرد في ضوء هذا المفهوم، والأسس الفلسفية والعقائدية المستمدة من فلسفة الدولة وقوانينها.
2. الأسس النفسية والتربوية: وهي الفروق الفردية، ومطالب النمو، في ضوء الظروف التربوية.
3. الأسس الاجتماعية: وهي الاهتمام بالفرد بوصفه عضوًا في جماعة، والافادة من كل مصادر المجتمع.
4. الأسس الإدارية والتنظيمية في ضوء الإمكانات المتوافرة المعينة. (المشهداني، 2004، ص54-55)

تخطيط البرنامج الإرشادي:

إنَّ البرنامج الإرشادي هو: برنامج منظم ومخطط على أسس علمية أي: أَنَّ التخطيط صفة أساسية من صفات برنامج التوجيه والإرشاد المنظم، وهناك عدة طرائق أَو نماذج (Models) لتخطيط برنامج التوجيه والإرشاد، كلها تعتمد على أسس علمية مدروسة وخطوات محددة، ومن تلك الطرائق أَو النماذج ما يأتي:

أ. **أنموذج التخطيط (Planing Model):**

يحتوي على مجموعة من الطرائق Set Of Procedures مع خطوات محددة؛ وذلك لانجاز بعض الأعمال، أَو المطالب Tasks الضرورية للتخطيط النظامي وتتلخص خطوات التخطيط في هذا النموذج بما يأتي:

1. تحديد، وصياغة، وترتيب الأهداف والأغراض من برنامج التوجيه والإرشاد.
2. تحديد الاحتياجات Needs من قبل المسترشدين، والمرشدين وأولياء الأمور وممثلين من المجتمع.
3. تحديد المصادر في المدرسة والمؤسسة التي يمكن الإفادة منها في البرنامج.
4. صياغة أهداف وأغراض البرنامج بوساطة تحليل الأهداف العامة وربطها بالاحتياجات والمصادر المتوافرة.
5. اختيار الطرائق المناسبة والاستراتيجيات؛ لتحقيق تلك الأغراض والأهداف.
6. مناقشة وتوضيح طريقة تنفيذ هذه الاستراتيجيات.
7. التقويم. (الدوسري، 1985، ص240-241)

ب. **أنموذج ريان وزيران Ryan and Zeran:**

يحتوي على مجموعة من الخطوات التي يمكن تلخيصها بما يأتي:

1. فهم نظام الحياة الذي يسير المجتمع على نهجه عن طريق تحليل العلاقات وفهمها التي تشد بعضها البعض، والحدود التي يعمل ضمنها البرنامج من حيث الكُلفة والموظفين القائمين بأعمال البرنامج الإرشادي وأنشطته والأفراد الذين يُقدم لهم البرنامج خدماته.
2. تخطيط البرنامج الإرشادي وتفصيله؛ ليتناسب مع الحياة الواقعية في المجتمع بعد أنْ يفهمها المسؤولين عن التخطيط.
3. تحديد الأهداف والمرامي بحيث تكون واقعية يمكن تحويلها إلى الواقع.
4. جمع المعلومات اللازمة عن المسؤولين عن البرنامج.
5. تخطيط السياسة التي تتيح تحقيق الأهداف المحددة.

6. القيام بتجربة أولية للخطة المختارة.
7. عرض خطة العمل للبرنامج على المختصين في المؤسسة.
8. وضع الخطة موضع التنفيذ.
9. تقويم الخطة تقويمًا بحيث يتمكن القائمون عليها من معالجة نواحي القصور فيها.
10. إلغاء الخطة كليًا إذا تأكد لنا إنّها لا تحقق الأهداف المحددة المرسومة.

(القاضي، 1981: 375)

جـ. أنموذج أبو غزالة 1985:

تتلخص خطوات التخطيط في هذا الأنموذج في الآتي:

1. التخطيط ويشمل الخطوات الآتية:
   أ. تحديد أهداف البرنامج.
   ب. تحديد الوسائل المختلفة لتحقيق الأهداف.
   ج. تحديد الإمكانات المتوافرة في البيئة التعليمية.
   د. تحديد الخدمات التي يهدف البرنامج إلى تنفيذها.
   هـ. تحديد العناصر البشرية المشاركة في تنفيذ البرنامج.
2. التنفيذ ويقصد به تحديد الخدمات التي تؤدي إلى تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي.
   أ. التقييم ويهدف إلى تعرف مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحقيق أهدافه وغاياته، وقد يشترك في التقييم أناس آخرون غير المرشد.
   ب. المتابعة وتهدف إلى معرفة جوانب الخلل والضعف في البرنامج الإرشادي. (أبو غزالة، 1985: 132)

د. أنموذج بوردز وداري (1992) Borders & Drury:

وتتلخص خطوات التخطيط في هذا الأنموذج في الآتي:

1. تقدير وتحديد احتياجات الطلبة.
2. صياغة الأهداف من البرنامج بناء على حاجات الطلبة.
3. تحديد الأولويات.

4. العناصر التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي.
5. النشاطات التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي.
6. الأشخاص المنفذون للبرنامج الإرشادي.
7. خطوات تطبيق البرنامج الإرشادي.
8. تقييم وتقديره كفاءة البرنامج الإرشادي.

(Borders & Drury,1992, p. 487-495)

هـ. أنموذج التخطيط والبرمجة والميزانية:

ينسب هذا الأنموذج للدوسري وهو: الأنموذج الذي اتبعه الباحث في تخطيط البرنامج الإرشادي الحالي؛ وذلك لأَنَّه يعد من الأساليب الإدارية الفاعلة في التخطيط، وكونه يسعى للوصول إلى أقصى حد من الفاعلية والفائدة بأقل التكاليف وتكون خطوات تصميم البرنامج كالآتي:

1. تحديد الاحتياجات.
2. اختيار الأولويات.
3. تحديد الأهداف وكتابتها0
4. إيجاد برامج ونشاطات لتحقيق الأهداف الموضوعة.
5. تقويم نتائج البرنامج. (الدوسري، 1985، ص244)

الإرشاد المعرفي: Cognitive Counseling

يُعدّ من الاتجاهات الحديثة نسبيًا في مجال الإرشاد النفسي؛ إذ بدأ الاهتمام بالاتجاه المعرفي مع بداية النصف الأخير من القرن العشرين، ولم يكن ذلك الاهتمام وليد المصادفة، ولكنه كان بمثابة تصديق لفكرة أَنَّ الناس لا يضطربون بسبب الأحداث، ولكن بسبب ما يرتبط بهذه الأحداث من أفكار (الشناوي وعبدالرحمن، 1998، ص211).

وقد ظهر الإرشاد المعرفي كرد فعل على أفكار النظرية السلوكية وخاصة المتعلقة في النظر إلى الإنسان بوصفه مستجيبًا سلبيًا لظروف البيئة, ورأى العديد من المنظرين

بأنَّ هناك صعوبة في تجاهل العمليات المعرفية أَو المتغيرات الوسيطة؛ فالسلوك غير التكيفي على وفق هذا الأنموذج يعامل بوصفه نتاج التفكير غير المنطقي وبناءًا على ذلك فإنَّ عملية تعلم داخلية تشتمل على إعادة تنظيم المجال الإدراكي وإعادة تنظيم الأفكار المرتبطة بالعلاقات بين الأحداث والمؤثرات البيئية المختلفة. (أبو اسعد، 2011، ص299).

يُعَدُّ آرون بيك (Beck) من أبرز رواد الإرشاد المعرفي، وقد حصل على درجة الدكتوراه في الطب عام 1946من جامعة ييل الأمريكية، وتم منحه شهادة الطب النفسي من الهيئة الأمريكية للطب النفسي والعصبي عام1953، وقد أسس بيك العلاج المعرفي كطبيب نفسي في جامعة بنسلفانيا.

ويقوم الإرشاد المعرفي على حقيقة مؤداها أَنَّ لكل فرد منا أفكارا، وتوقعات، ومعاني، وافتراضات عن الذات وعن الآخرين وعن العالم المحيط به، وهي التي توجه سلوكه وتحدد انفعالاته وتشكل في جملتها الفلسفة الأساسية للفرد في الحياة (بلان، 2010).

تُعدُّ نظرية بيك Beck الأكثر جذبًا للباحثين والمهتمين بالعلاج المعرفي بصورة عامة (المحارب، 2000، ص38)؛ فقد وجد بيرسون وبيرنس ووبيرلوف 1988 أَنَّ الإرشاد المعرفي فعّال للمسترشدين على اختلافهم من حيث التعليم والدخل والخلفية الاجتماعية ولقد تكيف ليعمل مع المسترشدين من جميع الأعمار من سن الطفولة المبكرة إلى كبار السن (بيك، 2007، ص19).

يقوم هذا الأنموذج العلاجي على فكرة أَنَّ ما يفكر فيه الفرد وما يقوله حول نفسه وكذلك اتجاهاته وآراؤه ومثله تُعدُّ جميعًا بمثابة أمور مهمة وذات صلة وثيقة بسلوكه الصحيح أَو غير الصحيح، وإنَّ ما يكتسبه الفرد خلال حياته من معلومات، ومفاهيم، وصيغ للتعامل يستخدمها جميعًا في التعامل مع المشكلات النفسية المختلفة التي قد تعترض حياته. ويعمل هذا النموذج العلاجي على حث المسترشدين على استخدام طرائق وأساليب حل المشكلات التي يستخدمونها خلال الفترات العادية من حياتهم.ويقوم المرشد بمساعدة المسترشد في التعرف على تفكيره الشخصي، وفي تعلم طرائق أكثر واقعية؛

لصياغة خبراته؛ مما يتيح له الفرصة للتعرف على ما اكتسبه من مفاهيم خاطئة ومعلومات أيضًا، وما قام به من تفسيرات خاطئة للعديد من المواقف والمثيرات مما يعطيه الفرصة لتصحيحها وتعديلها وعلاجها بشكل يحقق له التخلص من تلك الصبغة التي سادت حياته اعتمادًا على تلك الأفكار والمفاهيم والمعلومات والتفسيرات.(Beck ,1993, p.2)

ومن أهم الأفكار المشوهة التي تحدث عنها بيك:

1. **التفكير الثنائي:** أَمّا كل شيء أَو لا شيء، ويسمى أيضًا الأبيض والأسود أَو التفكير الاستقطابي؛ إذ يرى المضطرب الموقف من ناحيتين فقط بدلًا من الكمية المتصلة.
2. **التكبير والتصغير:** أي يخطأ الفرد في تقييم حدث معين، أَو حينما يقيم نفسه، أَو شخص آخر فأنه يضخم من السلبيات ويهون منْ شأن الايجابيات أَو بالعكس.
3. **التجريد الانتقائي:** ويسمى أيضًا المصفاة العقلية؛ إذ يركز الفرد على تفاصيل ذات طبيعة سلبية ويتجاهل المظاهر الايجابية مثلًا يركز لاعب الكرة الذي لديه نجاح كبير على خطأ واحد حصل معه.
4. **التعميم الزائد:** إذ يستخلص الفرد قاعدة أَو فكرة على أساس خبرة أَو حادث معين وتعميمها على مواقف غير مماثلة مثال يستنتج طالب؛ لأَنَّ أدائي في الجبر سيء سيكون أدائي في الرياضيات والعلوم سيا.
5. **الشخصنة:** جعل حادثة غير مرتبطة بالفرد ذات معنى؛ مما يسبب تشوه معرفي مثال فقد يفكر الفرد بأَنَّه أب فاشل إذا لم يحصل ابنه على نتائج جيدة في المدرسة. (مرشد، 2009، ص11).
6. **لوم الذات:** هو إساءة تفسير الوقائع وفقًا لأفكار سلبية واستنتاجات غير منطقية وفيه يحمل الشخص نفسه مسؤوليات الفشل عن كل ما يدور حوله؛ فيعد نفسه مسؤولًا عن فشل الآخرين بشكل مبالغ فيه في تعميم وتضخيم الأمور.
7. **استخدام العبارات العاطفية:** فهو يستخدم عبارات تدل على الحتميات كأسلوب من أساليب التفكير؛ مما يؤدي إلى تحجيم سلوك الفرد اجتماعيا.

8. **التفكير الانتحاري:** إنَّ المحاولات ما هي إلاَّ تعبير نهائي عن الرغبة في الهروب فهو يرى مستقبلهم مثقل بالألم والعناد ولا يجد سبيلا إلاَّ الانتحار، ويبدو له خطوة منطقية فهو يعتقد أَنَّ الانتحار يرفع عن أسرته عبئًا ثقيلًا.
9. **التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية:** إنَّ الفرد الذي يفسر سلوك الآخرين تفسيرًا انفعاليًا سيجد نفسه عاجزًا عن التفاعل الاجتماعي الفعّال. (فايد، 2001، الشناوي وعبدالرحمن، 1998).

وهناك عدد من الأساليب التي تستخدم خلال هذا الاتجاه المعرفي منها:

1.تعرف الأفكار المشوهة والعمل على تصحيحها:

وتعد تلك الأفكار سلبية تؤثر سلبًا في قدرة الفرد على مواجهة أحداث الحياة، ومن ثم في قدرته على التكيف مما يؤدي إلى ردود فعل انفعالية زائدة لا تتلائم مع الموقف أَو الحدث، وقد لا يكون الفرد على وعي بهذه الأفكار ولكن مع التدريب والتعليم يصبح بإمكانه أنْ يقوم بتحديد الأفكار والتعامل معها.

2. التحويل:

ويعني تحويل اهتمام المسترشد من التركيز على مجموعة الواجبات المطلقة التي تسبب له الاضطراب إلى أوجه نشاط عديدة مثل: الألعاب الرياضية والأنشطة الفنية والاجتماعية.

3. التخلي عن المطالب:

وذلك من خلال التخلص من مجموعة الواجبات المطلقة أَو "الينبغيات" التي يُنظر من خلالها إلى المواقف المختلفة والتي تسبب له المخاوف أَو القلق والكرب والتي تعمل بعد ذلك كقواعد منظمة للسلوك ومسببة للاضطرابات المختلفة، ويجب على المرشد إن يقوم بتعليم المسترشد إن يضع قواعد بديلة.

4. التحصين التدريجي:

وتقوم هذه الطريقة على تشجيع المسترشد على مواجهة الوحدة النفسية تدريجيًا. ويتمثل الهدف الرئيس من ذلك في تحديد المشاعر بإلغاء الحساسية المبالغ فيها نحو تلك

المواقف، ويتمثل الهدف من العلاج في تغيير تلك التصورات الخاطئة؛ إذ يؤدي هذا التغيير، أَو التصحيح، أَو التعديل إلى تحسن عملية التوافق.

5. الإبعاد والتركيز:

يطلق "بيك" على العملية التي ينظر بها إلى الأفكار بـ"الإبعاد" وهي تشمل الاعتراف بأنَّ الأفكار التلقائية ليست هي الواقع ولا يوثق بها وهي ضارة بالتكيف وتشمل على إحداث خارجة عن إطار الفرد.

6. ملء الفراغ:

عندما يتحدث الفرد عن الأحداث وعن ردود الفعل الصادرة منه تجاه هذه الأحداث فإنَّه توجد فجوة عادة بين المثير والاستجابة، وهذه الفجوة هي الأفكار والمعتقدات وتقع على المرشد مهمة ملء الفراغ وذلك من خلال تعليم المسترشد على أَنَّ يركز على الأفكار والتصورات التي تحدث في أثناء معايشة المثير والاستجابة.

7. التدريب البيتي:

لكي نمكن الفرد من تعميم التغيرات الايجابية التي يكون قد أنجزها مع المرشد ولكي نساعده على أنْ ينقل تغيراته الجديدة إلى المواقف الحسية، ولكي نقوي وندعم أفكاره ومعتقداته الصحيحة الجديدة يتم توجيهه وتشجيعه على تنفيذ بعض الواجبات الخارجية ويحسن أنْ يتم انتقاء هذه الواجبات من موضوعات الجلسة الإرشادية حتى تكون مناسبة لعلاج المشكلة. (أبو اسعد ,عربيات،2009، ص240)

8. توثيق الاستنتاجات:

ومع أَنَّ الفرد قادر على التمييز بين العمليات العقلية الداخلية والمثيرات الخارجية، إلاَّ أَنَّه يحتاج إلى تعلم أساليب الحصول على المعلومات والمعارف الدقيقة. وأنْ تتسم استنتاجاته في المواقف المختلفة بالواقعية وعلى تحديد تلك الاستنتاجات بشكل جيد والعمل على تقييمها في ضوء الواقع.

9. تغير القواعد:

يقع سوء التوافق عندما يستخدم المسترشد القواعد غير الواقعية والإحكام المطلقة استخداما تعسفيا أَو غير ملائم، ويحاول المرشد استبدال تلك القواعد والإحكام بأُخرى

أكثر واقعية واقرب إلى التوافق، وتركز القواعد والإحكام غالبا على الخطر بدلًا من الأمان، وعلى الألم بدلًا من السرور، ويبالغ المسترشد في تصوير الخطر والمخاطرة التي تنطوي عليها المواقف العادية. (باترسون،1990، ص38)

المبادئ الأساسية للعلاج المعرفي

1. الاعتبار غير المشروط للذات والآخرين، أي قبول الذات والآخرين دون شروط، ويشمل قبول نقاط القوة والضعف.
2. يتطلب العلاج المعرفي تحالفًا علاجيًا واضحًا؛ إذ أكد بيك على التعاطف، والدفء، والعناية.
3. يؤكد العلاج المعرفي على التعاون والمشاركة الفعالة.
4. انه علاج ذو هدف واضح ومتمركز حول مشكلة ما.
5. يؤكد مبدئيًا على الحاضر والمشكلات الراهنة.
6. هو علاج تعليمي، يهدف إلى تعليم المسترشد أنْ يكون طبيب نفسه.
7. يعلم العلاج المعرفي المسترشد كيف يحدد، ويقيم، ويستجيب لأفكاره ومعتقداته السلبية المضطربة.
9. يستخدم العلاج المعرفي تقنيات وطرائق مختلفة؛ لتغيير تفكير المسترشد ومزاجه وسلوكه (إبراهيم، 2005، ص165-169).

دراسات سابقة:

أ. الدراسات العربية

1. **دراسة العبيدي** (1990):

استهدفت هذهِ الدراسة الكشف عن المخاوف التي تعاني منها المراهقات من طالبات المرحلة المتوسطة وكيف تترتب هذه المخاوف، وشملت عينة الدراسة (150) طالبة من خمس مدارس متوسطة وثانوية للبنات في محافظة التأميم وبواقع (30) طالبة لكل مدرسة، وبعدد (10) طالبات لكل صف من صفوف المرحلة المتوسطة (الأول، والثاني، والثالث)؛ إذ تم اختيارهن عشوائيًا. وأعدَّ الباحث مقياسًا كأداة أساسية لبحثه، وقد احتوى على (31) فقرة تمثل مخاوف الطالبات المراهقات مع وضع قياس ثلاثي أمام كل فقرة وهو (كثيرًا، وقليلًا، ولا أخاف). وظهرت نتائج البحث أَنَّ الخوف من عقاب الله جاء في المرتبة الأولى (1,78)، وأخاف الرسوب في الامتحان في المرتبة الثانية(1,59)، وأخاف الفشل في حياتي في المرتبة الثالثة (1,53)، وأخاف الأعمال التي اخطأ بها المرتبة الرابعة(1.42)، وأخاف الحريق في المرتبة الخامسة (1.32). (العبيدي، 1990، ص101).

2. **دراسة الأسدي (1994):**

هدفت الدراسة إلى تَعرّف أثر الإرشاد النفسي في معالجة مخاوف طلبة المرحلة المتوسطة، وإيجاد العلاقة بين درجات الطلبة في مقياس الخوف وتحصيلهم، وتألفت عينة البحث من مدرستين متوسطتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث، واستخدم الباحث الاختبار التائي لإجراء المقارنات بين المجموعتين ولإيجاد الدلالة الإحصائية، وتحليل التباين لإيجاد تفاعل عامل الجنس مع أسلوب الإرشاد وعلى كل من متغيري الخوف والتحصيل الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى أَنَّ أفراد المجموعة التجريبية قد انخفضت درجاتهم على مقياس الخوف بمقدار (10, 65) درجة بعد البرنامج الإرشادي عن متوسط درجاتهم قبل البرنامج الإرشادي، وهذا الفرق بين المتوسطات دال إحصائيًا باستخدام الاختبار التائي؛ إذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (48، 10)، وهي اكبر من القيمة الجدولية (25، 30) في مستوى دلالة (01, 0)، وكان الفرق بين متوسط درجات

المجموعة الضابطة على مقياس الخوف قبل البرنامج الإرشادي عن متوسط درجاتهم، وبعد البرنامج الإرشادي هو (4، 2) درجة فقط، وهو فرق غير دال إحصائيًا"؛ إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (18, 2) وهي أقل من القيمة الجدولية في مستوى الدلالة نفسه. وعند مقارنة متوسط درجات المجموعة التجريبية بمتوسط درجات المجموعة الضابطة بعد البرنامج الإرشادي كان الفرق بينهما (25, 6) وهو دال إحصائيًا في مستوى الدلالة نفسه؛ إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (61, 6). إنَّ تلك النتائج تؤكد صحة الفرضية الصفرية وترفض الفرضية البديلة، وأشارت النتائج إلى أَنَّ متوسط معدل درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قد ازداد بمقدار (82, 7) درجة بعد انتهاء البرنامج الإرشادي عن متوسط معدل درجاتهم قبل البرنامج الإرشادي بالاختبار التائي، وتشير النتائج أيضًا إلى انه لا يوجد تفاعل لعامل الجنس مع أسلوب الإرشاد النفسي على كل من متغيري الخوف والتحصيل الدراسي، وهكذا ترفض الفرضية التي تشير إلى وجود اثر لتفاعل عامل الجنس مع متغيري الخوف والتحصيل الدراسي (الأسدي، 1994).

3. **دراسة العباسي** (2004):

استهدفت الدراسة بناء برنامج إرشادي؛ لتخفيض مخاوف الطالبات من الأسئلة الشفهية في المرحلة المتوسطة، وبناء مقياس للكشف عن مخاوف الطالبات من الأسئلة الشفهية في المرحلة المتوسطة، وتعرّف أثر البرنامج لتخفيض مخاوف الطالبات من الأسئلة الشفهية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي؛ لتحقيق أهداف البحث، وتكونت عينة البحث من (20) طالبة، من بين الأتي حصلن على أعلى الدرجات على مقياس المخاوف من الأسئلة الشفهية الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض، وبنت الباحثة البرنامج الإرشادي لمخاوف الأسئلة الشفهية، والذي تضمن (24) جلسة إرشادية، وبواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا واعتمدت الباحثة على العلاج السلوكي لـ (دولارد، وميللر، وولبي) في علاج مخاوف الأسئلة الشفهية، وتم استخدام الوسائل الإحصائية (مربع كاي لحسن المطابقة، واختبار مان وتني، ومعامل ارتباط بيرسون، وألفا كرونباخ (وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مخاوف الأسئلة الشفهية لدى الطالبات (العباسي، 2004).

4. **دراسة مشجل** (2009):

هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين الخوف من الفشل وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة بغداد تبعًا لمتغيري (الجنس والتخصص)؛ إذ شملت عينة الدراسة (480) طالبًا وطالبة جامعية تم اختيارهم من (3) كليات علمية و(3) كليات إنسانية من كليات جامعة بغداد، وأعدت الباحثة مقياسًا كأداة أساسية لقياس الخوف من الفشل فحدد المجالات التي يقع ضمنها الخوف من الفشل لدى الطلبة؛ إذ قسمت على أربعة مجالات، ثم وضعت عدة فقرات لكل مجال من هذه المجالات وبعد استخراج الصدق والثبات لها طبقت على عينة البحث، أما أداة قياس فاعلية الذات فقد تبنت الباحثة مقياس(الالوسي 2001) والذي يتكون من (23) فقرة، وأسفرت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة يعانون الخوف من الفشل، وأن الذكور لا يختلفون عن الإناث في الخوف من الفشل. وإنَّ طلبة الأقسام الإنسانية يعانون الخوف من الفشل أكثر من طلبة الأقسام العلمية، ووجود ضعف في دافعية الذات لدى طلبة الجامعة، وأن الذكور لا يختلفون عن الإناث في فاعلية الذات، أما طلبة الأقسام الإنسانية أكثر فاعلية لذواتهم من طلبة الأقسام العلمية، وأن الخوف من الفشل يرتبط إيجابيًا بفاعلية الذات (مشجل،2009، ص95-117).

ب. الدراسات الأجنبية:

1. دراسة نوبل ولند Nobel and Lund (1951):

هدفت الدراسة تعرّف المخاوف التي يعاني منها طلبة المدارس الثانوية شملت عينة الدراسة (127) طالبًا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية في ولاية كاليفورنيا، واستخدم الباحثان الاستفتاء المفتوح أداة لجمع المعلومات متضمنًا سؤالًا واحدًا، وزع على الطلبة وطلب منهم ان يدونوا الحوادث والأفعال التي تسبب لهم الخوف والانزعاج، أَمّا الوسائل الإحصائية التي اعتمدت في هذا البحث فكانت النسب المئوية فقط، وأهم ما توصل إليه الباحثان من نتائج ان مخاوف الطلبة هي الخوف من الامتحانات المدرسية(34 %)، الخوف حول الدرجات (31%)، الخوف من التحدث أمام

الآخرين(25 %)، الخوف من الاشتراك في مناقشة داخل الصف(24 %)، الخوف من المدرسين(23%)، الخوف من الرسوب(20%).
(Nobel& Lund, 1951, pp.699-703)

2. **دراسة ابونت وابونتس (1971) Aponte & Apontc:**

هدفت الدراسة تعرّف أثر أساليب علاجية على معالجة الخوف المرتبط بقلق الامتحان، واستخدم الباحثان أربع مجموعِات ضمت كل مجموعة (10) من الطلاب والطالبات عولجت الأولى عن طريق إزالة الحساسية التدريجية بتقديم الاسترخاء العقلي ثم التغيرات السلبية بالتقارب، والثانية بتقديم المثيرات السلبية ثم الاسترخاء العقلي، والثالثة عولجت بالاسترخاء العقلي فقط والرابعة ضابطة لم تخضع لأي شكل من أشكال العلاج، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الأولى والثانية من جهة وبين مجموعة الاسترخاء العقلي والمجموعة الضابطة من جهة أُخرى وأظهرت النتائج أَنَّ طريقة إزالة الحساسية وطريقة الاسترخاء العقلي نجحت نجاحًا كبيرًا في خفض قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية (Aponte & Apontc , 1971)

3. **دراسة بامبر (1973) Bamber:**

هدفت الدراسة تعرّف المجالات التي تقع ضمنها مخاوف المراهقين، تألفت عينة البحث من (1112) طالبًا وطالبة في المدارس الثانوية والإعدادية في ايرلندا الشمالية وتراوحت أعمار الطلبة بين (12–18) سنة، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث أداتين هما قائمة مسح المخاوف (The fearsurvey schedule) التي أعدها من قبل وولب ولازاروس (Wolp and lazerus). وقائمة ايزنك للشخصية (Eysenck Personality inventory). أما أهم ما توصل إليه الباحث من نتائج هي: ان مخاوف المراهقين تقع ضمن الخوف من الحيوانات: (الخفاش، والحشرات، والفئران). المخاوف الاجتماعية (الشعور بالنبذ، والتحدث أمام الآخرين). ومخاوف أُخرى (النار، والنظر من أماكن عالية). وأظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في المخاوف،وأَنَّ مخاوف البنات أكثر من مخاوف البنين (Bamber, 1973, p.127-140).

4. **دراسة جنيفر باس (2002) Jennifar Bass:**

فهدفت الدراسة إلى بناء برنامج لتخفيض خوف الطلبة وقلقهم خلال أدائهم للامتحانات المدرسية ويضم مجتمع الدراسة طلبة المراحل السابعة، والثامنة، والتاسعة في أربع مدارس حكومية في مدن الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم تشخيص الطلبة الذين يشكون من حالات الخوف والقلق الامتحاني عن طريق استجابات الطلبة على فقرات مقياس(Friedben Test Anxiety Scale) الذي يتضمن(43) سؤالا تدور حول: احترام الذات، والخوف خلال أداء الامتحان، والحالة الصحية والانفعالية للطالب في أثناء تأدية الامتحان، فضلًا عن انه تم مسح آراء المدرسين في حالات القلق ألامتحاني لدى طلبتهم باستخدام مقياس (Teacher Survey for Observed Test Anxiety) وقد كشف تحليل الاستجابات أَنَّ هناك أسبابًا كثيرة لحالات القلق والخوف ألامتحاني ومن الممكن ضمها في مجالين رئيسين هما المجال المعرفي والمجال الانفعالي، وعلى هذا الأساس تم تشخيص الطلبة الذين يعانون من حالات القلق في هذين الجانبين، وتم بناء برنامج يتضمن تدريب الطلبة على مهارات الدراسة الجيدة، وتعريف الطلبة الانواع المختلفة من الاختبارات المدرسية كاختبارات الصح والخطأ، والاختيار من متعدد، واختبارات التكملة واختبارات المزاوجة، كما يتضمن البرنامج المعرفة الجيدة باستراتيجيات أداء الامتحان، وتحسين مهارات الطلبة في تنظيم أوقات الدراسة فضلًا عن برامج أخرى في الصحة الجسمية والعقلية وتقنيات الاسترخاء، وتم تطبيق البرنامج المذكور على (100) من طلاب هذه المدارس الأربع غير أَنَّ الذين شاركوا في البرنامج كانوا (68) طالبًا فقط؛ بسبب الغياب وعدم موافقة الأهل أَو انتقال البعض إلى مناطق أخرى، واستمرت مدة تطبيق البرنامج (18) أسبوعًا ووضع لكل أسبوع خطة منظمة شارك فيها الباحثون فضلًا عن مدرسي هذه المدارس بعد تدريبهم جيدا وفي نهاية البرنامج طبقت اختبارات القلق والخوف الامتحاني، وتم التوصل إلى تأثيرات ايجابية لهذا البرنامج في خفض حالات القلق لدى هؤلاء الطلبة (Bass , 2002) .

موازنة الدراسات السابقة:

1. الأهداف:

فقد تعددت أهداف الدراسات السابقة فبعض الدراسات استهدفت إلى قياس المخاوف ومنها دراسة (العبيدي، 1990) التي استهدفت الكشف عن المخاوف التي تعاني منها المراهقات من طالبات المرحلة المتوسطة وكيف تترتب هذه المخاوف، ودراسة (الأسدي 1994) هدفت إلى تعرف أثر الإرشاد النفسي في معالجة مخاوف طلبة المرحلة المتوسطة، ودراسة (مشجل 2009) فهدفت إلى إيجاد العلاقة بين الخوف من الفشل وعلاقته بفعالية الذات لدى طلبة جامعة بغداد، ودراسة (نوبل ولند، 1951) فاستهدفت تعرّف المخاوف التي يعاني منها طلبة المدارس الثانوية، ودراسة (ابونت وابونتس، 1971) إلى معرفة أثر أساليب علاجية على معالجة الخوف المرتبط بقلق الامتحان، ودراسة (بامبر، 1973) هدفت تعرّف المجالات التي تقع ضمنها مخاوف المراهقين، أَمّا الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية فقد استهدفت دراسة (العباسي، 2004) إلى بناء برنامج إرشادي لتخفيض مخاوف الطالبات من الأسئلة الشفهية في المرحلة المتوسطة، ودراسة (جينفر باس) فهدفت إلى بناء برنامج لتخفيض خوف الطلبة وقلقهم خلال أداء الامتحانات المدرسية، أَمّا الدراسة الحالية فقد استهدفت تعرف اثر البرنامج الإرشادي المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي.

2. العينة:

تباينت العينات المستخدمة في البحوث والدراسات السابقة من حيث أنواعها وحجومها فقد بلغت أعداد العينات من (20 – 480) أَمّا من حيث النوع فمعظم الدراسات التي تناولت الخوف فكانت على المراهقين، أَمّا الدراسة الحالية فقد بلغ عدد عينة التحليل الإحصائي (400) وعينة البرنامج بلغ عددها (20) طالب من طلاب المرحلة الإعدادية الصف الخامس العلمي.

3. الأداة:

اشتملت معظم أنواع الدراسات السابقة على أدوات لبحثها مع تباين تلك الأدوات على وفق تباين أهداف بحثها، فيما قام بعض الباحثين ببناء مقياس وقام الآخر بتكيف المقياس أَو تبني مقاييس جاهزة، أَمّا الدراسة الحالية فقد أقام الباحث ببناء مقياس الخوف

من الفشل الدراسي كذلك قام الباحث ببناء برنامج إرشادي معرفي على وفق نظرية بيك مكون من (10) جلسة إرشادية بواقع جلستان (2) في الإسبوع.

4. الوسائل الإحصائية:

تباينت الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسات السابقة، إلاَّ أَنَّ الأغلب استعمل (معامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، واختبار مان ويتني، وألفا كرونباخ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين)، أَمّا الدراسة الحالية فقد استعمل الباحث فيها الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات لتتلائم مع طبيعة المجتمع وهي (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، ومعادلة الفا كرونباخ)، وقد تحددت الدراسة عند مستوى دلالة (0،05) أسوة بالعديد من الدراسات السابقة.

الإفادة من الدراسات السابقة:

1. الإفادة من هذهِ الدراسات في الرجوع إلى المصادر التي استعان بها الباحث بالقدر الذي يتعلق بِهِ موضوع البحث.
2. تعرّف العينات التي اعتمدتها تلك الدراسات؛ مما ساعدَ الباحثُ على اختيار العينة المناسبة التي يمكن أنْ تحقق أهداف البحث.
3. تعرّف الوسائل الإحصائية التي تعاملت بها هذهِ الدراسات مع البيانات والمعلومات التي استنتجها.
4. تعرّف الأدوات التي اعتمدتها هذهِ البرامج وشروط تطبيقها والصعوبات التي واجهتها.
5. تعرّف الأسس التي تم بناء البرنامج الإرشادي عليها ومدى فاعليتها.

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

تأثير الإرشاد المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية

رسالة مُقدمة

إلى مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي)

من الطالب

نمر خضير عباس

إشراف

الأستاذ الدكتور

ليث كريم حمد

1435هـ 2014م

6

﴿الصَّفِّ الْجُمُعَةِ الْمُنَافِقُونَ

التَّغَابُنِ الطَّلَاقِ التَّحْرِيمِ

الْمُلْكِ الْقَلَمِ الْحَاقَّةِ الْمَعَارِجِ نُوحٍ

الْجِنِّ الْمُزَّمِّلِ الْمُدَّثِّرِ ﴾

صدق الله العظيم

إقرار المشرف

أشهدُ أنَّ إعداد هذهِ الرسالة الموسومة بـ **(تأثير الإرشاد المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية)** والمُقدمة من الطالب **(نمر خضير عباس)**، قد جرت بإشرافي في كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.

المشرف

الأستاذ الدكتور

ليث كريم حمد

/ /2014

بناءًا على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع

أ.د. فرات جبار سعدالله

معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى

/ / 2014

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أنَّي قرأت الرسالة الموسومة بـ **(تأثير الإرشاد المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية)** والمُقدمة من الطالب **(نمر خضير عباس)** إلى مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي) قد تمت مراجعتها لغويًا ووجدتها صالحة للمناقشة من الناحية اللغوية.

التوقيع

أ.د. إبراهيم رحمن حميد الأركي

2014/ /

إقرار الخبير العلمي

أشهد أنَّي قرأتُ هذه الرسالة الموسومة بـ **(تأثير الإرشاد المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية)** والمُقدمة من الطالب **(نمر خضير عباس)** إلى مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي) قد تمت مراجعتها علميًا ووجدتها صالحة للمناقشة من الناحية العلمية.

التوقيع:

2014/ /

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أنَّنا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ **(تأثير الإرشاد المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية)** والمُقدمة من الطالب **(نمر خضير عباس)** وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها وفيما له علاقة بها ونُقر أنَّها جديرة بالقبول لنيل شهادة ماجستير آداب في التربية (الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي) وبتقدير ( ).

التوقيع:
أ.م.د. غالب محمد رشيد
عضو اللجنة
2014/ /

التوقيع:
أ.م.د. لطيفة ماجد محمود
عضو اللجنة
2014/ /

التوقيع:
أ.د. سالم نوري صادق
رئيس اللجنة
2014/ /

صدّقت هذه الرسالة من مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى بجلسته المنعقدة بتاريخ / / 2014

التوقيع

أ.م.د. حاتم جاسم عزيز

عميد كلية التربية الأساسية

جامعة ديالى

/ /2014

الإهداء

إلـــــــــــــــــــى

مَنْ تجرّع المرّ لكي يُذيقني العسل

من وطئ الأشواك حافياً لكي يوصلني بر الأمان.. المرحوم أبي العزيز

إلـــــــــــــــــــى

مَنْ أحبتني فبكت لكل فراق وسالت دموعها على عتبات كل لقاء إلى من تعذبت وتأملت وتعبت وهي ترعاني، والتي علمتني معنى الحياة ودربتني كيف أعيش فيها، والتي سندت عودي فاستقام بفضل الله ومن ثم فضلها درب الجنان.. المرحومة أمي الغالية

إلـــــــــــــــــــى

من لا غنى لي عنهم.. ولا معنى لحياتي من دونهم.. إخوتي وأخواتي

إلـــــــــــــــــــى

كل من يقدر العلم ويبحث عن الحقيقة لخدمة الإنسانية ...

إلـــــــــــــــــــى

أُهدي جهدي اليسير

نمر

✍

شكر وثناء

الحمدُ لله خالق الليل والنهار، الواحد العزيز القهار والصلاة والسلام على سيدنا ونبينا مُحَمَّد المصطفى المختار وعلى آله وأصحابه الأخيار.

يسرني وقد من الله عزَّ وجلَّ عليَّ بفضله ونعمائه وعونه سبحانه وتعالى في إتمام هذا البحث أن أسجل وافر شكري، وامتناني، وعرفاناً بالجميل إلى المشرف الفاضل الأستاذ الدكتور ليث كريم حمد السامرائي؛ لتفضله بالإشراف على الرسالة ومواكبته لها بعلمه الوافر وجهده المتواصل وصبره الطويل فكان لتوجيهاته العلمية الرشيدة وأفكاره السديدة الأثر البالغ في إخراج هذه الرسالة إلى النور.

ويسرني أنْ أشكر باعتزاز وحب كبير الأستاذ الدكتور مهند محمد عبد الستار, والأستاذ الدكتور صالح مهدي، والأستاذ الدكتور بشرى عناد مبارك، والأستاذ المساعد الدكتور علي إبراهيم الأوسي, والدكتور إياد " والدكتورة إخلاص . والأستاذ الدكتور حاتم جاسم عزيز؛ لما قدموه لي من نصائح جيدة وأراء سديدة في إتمام بحثي. واشكر جميع أساتذة قسم الإرشاد التربوي 0

ويجد الباحث نفسه عاجزًا عن وصف مشاعر التقدير والاحترام وعن شكره وامتنانه الى الزملاء في الدراسة(سعد، وهيثم، وحسين) والى الزميلات (ميسون، ونجاة، وهند، وافتخار، وإيمان).

وأود أنْ أشكر جميع موظفين وموظفات كلية التربية الأساسية؛ لمساعدتهم في تقديم المصادر , وأشكر إدارة مدرسة ثانوية التوحيد والشريف الرضي لما قدموه لي من مساعدة أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي.

وأود أنْ أشكر جميع أفراد عائلتي؛ لكل ما أحاطوني به من الرعاية والتشجيع والحب، لهم مني كل الامتنان وأخيراً شكري إلى كل من سدد خطواتي في طريق انجاز البحث والذين اخصوني بالدعاء وفاتني أن أذكر اسمه.

والله ولي التوفيق

الباحث

مستخلص البحث

ويهدف البحث الحالي الي معرفة (تأثير الإرشاد المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية)؛ وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

أولًا: قياس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية .

ثانيًا: معرفة أثر البرنامج الإرشادي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض الخوف من الفشل الدراسي عند مستوى (0.05) للمجموعة الضابطة في الاختبار (القبلي ـ البعدي) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض الخوف من الفشل الدراسي عند مستوى (0.05) للمجموعة التجريبية في الاختبار (القبلي ـ البعدي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض الخوف من الفشل الدراسي عند مستوى (0.05) للمجموعتين (الضابطة ـ التجريبية) في الاختبار البعدي.

قام الباحث ببناء مقياس الخوف من الفشل الدراسي وعرضه على مجموعة من الخبراء أجمعوا على استخدامه، وقد تم استخراج الخصائص السايكومترية للمقياس منها (الصدق والثبات)، تم تطبيق المقياس على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية، إذ بلغ عدد العينة (400) طالب من الصف (الخامس العلمي)، واعتمد الباحث المنهج التجريبي؛ للتحقق من فرضيات البحث، إذ تكونت عينة البرنامج من (20) طالب من الصف الخامس العلمي، من الطلاب اللذين حصلوا على درجات أعلى من الوسط الفرضي، وقد تم اختيارهم من إعدادية الشريف الرضي، قام الباحث ببناء برنامج إرشادي واعتمد في بناء البرنامج نظرية بيك، إذ تم تعريض المجموعة التجريبية للبرنامج ولم تعرض المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي وقد بلغ عدد الجلسات (10) جلسات إرشادية. ولمعالجة بيانات البحث ثم الاعتماد على عدة وسائل إحصائية منها: (معامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، والاختبار التائي T.test، والوزن المئوي، والوسط المرجح، معادلة الفاكرونباخ) وقد تم استخدام الحقيبة الإحصائية (spss) للوصول إلى النتائج المطلوبة في إجراءات البحث.

توصل البحث الحالي للنتائج الآتية:

1. وجود الخوف من الفشل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
2. إن للبرنامج الإرشادي تأثيراً في خفض الخوف من الفشل الدراسي لصالح أعضاء المجموعة التجريبية

وفي ضوء نتائج البحث واستنتاجاته خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات منها:

1. اهتمام إدارات المدارس والمرشدين التربويين بمشكلات الطلاب وخصوصاً تلك التي تتعلق بخوفهم من الفشل الدراسي من أجل تهيئة الحلول المناسبة لإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية.
2. الإفادة من المقياس الذي أعده الباحث لجمع المعلومات عن الخوف من الفشل الدراسي ومدى انتشارها بين الطلاب.
3. البحث عن وسائل وتقنيات جديدة من قبل المرشدين التربويين تسعى إلى تطوير وسائل الإرشاد النفسي والتربوي وخاصة بعد التطور والانفتاح الحاصل في البلد.

استكمالاً لنتائج البحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1. دراسة الخوف من الفشل الدراسي في المرحلة المتوسطة والمرحلة الابتدائية.
2. إجراء دراسة مماثلة باستعمال أساليب إرشادية أخرى لخفض الخوف من الفشل الدراسي غير الأساليب الذي استخدمها الباحث.
3. إجراء دراسة مماثلة عن الطالبات في المرحلة الإعدادية.

ثبت المحتويات

العنوان	رقم الصفحة
صفحة العنوان	أ
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار الخبير اللغوي	د
إقرار الخبير العلمي	هـ
إقرار لجنة المناقشة	و
الإهداء	ز
شكر وثناء	ح
مستخلص البحث	ط
ثبت المحتويات	ل
ثبت الجداول	س
ثبت الأشكال	ع
ثبت الملاحق	ف

ثبت المحتويات

العنوان	رقم الصفحة
الفصل الأول: التعريف بالبحث	
أولاً: مشكلة البحث	4-2
ثانيًا: أهمية البحث	9-4
ثالثًا: هدفا البحث	10-9
رابعًا: حدود البحث	10
خامسًا: تحديد المصطلحات	10312
الفصل الثاني: الإطار النظري ودراسات سابقة	
مفهوم الخوف	18-15
النظريات التي فسرت الخوف من الفشل الدراسي	30-18
البرنامج الإرشادي	42-31
دراسات سابقة	46-43
موازنة الدراسات السابقة	48-47
الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته	
أولاً: مجتمع البحث	50

العنوان	رقم الصفحة
ثانيا:عينة البحث	53-51
ثالثا: أداتا البحث	64-53
رابعًا: التصميم التجريبي	70-65
خامسًا: خطوات بناء البرنامج الإرشادي	79-70
سادسًا: الوسائل الإحصائية	80
الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	
أولاً: عرض النتائج	88-82
ثانيًا: تفسير النتائج ومناقشتها	90-89
ثالثًا: التوصيات	90
رابعًا: المقترحات	90
المصادر والمراجع	102-92
الملاحق	139-104
Abstract	b-c

ثبت الجداول

رقم الجدول	العنوان	رقم الصفحة
1	مجتمع البحث	50
2	عينة البحث موزعة بحسب مدارس البنين في مدينة بعقوبة	52
3	عينة التطبيق	53
4	اختبار الفرق في درجات المجموعة العليا والدنيا بأسلوب المجموعتين المتطرفتين لفقرات مقياس الفشل الدراسي	59-58
5	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	61-60
6	المؤشرات الإحصائية لمقياس الفشل الدراسي	63
7	التصميم التجريبي	66
8	التكافؤ في متغير مقياس الخوف من الفشل الدراسي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة	67
9	التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي لأمهات المجموعتين التجريبية والضابطة	67
10	التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي للأب لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة	68
11	التكافؤ في متغير مهنة الأب لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة	69
12	التكافؤ في متغير مهنة الأم لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة	69
13	التكافؤ في متغير عائدية السكن لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة	70
14	فقرات مقياس الخوف من الفشل الدراسي مرتبة بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي	73-72

رقم الجدول	العنوان	رقم الصفحة
15	تحويل الفقرات إلى مواضيع للجلسات الإرشادية بحسب أولويتها	75
16	مواعيد تطبيق البرنامج الإرشادي	16
17	الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدى طلاب المرحلة الإعدادية	82
18	فقرات مقياس الخوف من الفشل الدراسي مرتبة بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي	84-83
19	دلالة الفروق والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة	87
20	دلالة الفروق والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية	88
21	قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة	88

ثبت الأشكال

رقم الشكل	العنوان	رقم الصفحة
1	التوزيع التكراري لعينة البحث لمقياس الخوف من الفشل الدراسي	64

ثبت الملاحق

رقم الملحق	العنوان	رقم الصفحة
1	تسهيل مهمة	104
2	أسماء السادة الخبراء مرتبة بحسب الحروف الهجائية ودرجاتهم العلمية ومكان عملهم	105
3	دراسة استطلاعية	106
4	استبانة آراء المحكمين بشأن صلاحية فقرات مقياس الخوف من الفشل الدراسي	109-107
5	المقياس المعد لأغراض التحليل الإحصائي	112-110
6	المقياس بصورته النهائية	115-113
7	استمارة معلومات	116
8	درجات طلاب عينة التحليل الإحصائي لحساب ثبات مقياس الفشل الدراسي	118-117
9	استبانة آراء الخبراء حول صلاحية البرنامج الإرشادي	139-119

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

ثانيًا: أهمية البحث

ثالثًا: هدفا البحث

رابعًا: حدود البحث

خامسًا: تحديد المصطلحات

أولاً: **مشكلة البحث**:

إنَّ من أشد الانفعالات تأثيرًا في تفكير وتذكر وانتباه الطلبة هي الخوف؛ إذ يعد إحدى الحالات الانفعالية التي يشعر بها الفرد عندما يخشى الموقف الراهن المحيط بِهِ، وهو ينشأ أيضًا من الشعور المرهق بالذات ويتميز بالشعور الضيق من اجتماع الشخص الخائف من الناس حوله (السيد، 1974، ص308).

وللخوف مستويات شتى فمنه المستوى البسيط الذي يُعَدُّ مهمًا في تحفيز الطالب على النجاح والمثابرة والتقدم ومنه الشديد الذي يعرض الطالب للمعاناة في بعض الأعراض النفسية التي يمكن أن تصبح حجر عثرة تحصيله العلمي، وهو من بين الاضطرابات التي تترك اثر غير محسوب في الفرد وتجعل منه إنسانًا غير منتج وتصيبه بالعجز عن أداء مسؤولياته ولعل أكثر ما يتأثر به الطالب نتيجة لهذا الخوف هو عجزه عن التحصيل الدراسي بالصورة التي تتفق مع إمكانياته العقلية (العنزي، 2003، ص 175).

بات الخوف أكثر ارتباطًا بجيل الطلبة وخاصة طلبة المرحلة الإعدادية فإنهم في مرحلة المراهقة؛ لذا فإنَّ علماء النفس يعدّون تلك المرحلة بمثابة ولادة جديدة في حياتهم المستقبلية ومدة قلق انفعالي؛ نتيجة لما يحدث من تغيرات نفسية وجسمية لكافة جوانب شخصياتهم كافة، وكذلك نظرًا لما يصاحبها من التغيرات في خصائص سلوكهم (علي وآخرون، 2004، ص2–9).

وفي هذا الصدد فقد أشارت العديد من الدراسات العلمية إلى أَنَّ الخوف من الفشل وسمة القلق يشتركان بتركيبة هادفة تتجه نحو تجنب التهديد الذي تشكله عقدة الشعور بالعجز، وأكد كل من بيدل ومارلو (Bedell & Marlow) وبيرني بورديك وتيفان (Birney & Burdick & Teevan) أَنَّ الخوف من الفشل هو جزء من سمة القلق (Trait Anxiety) والتي تعد دافعًا لتوجيه السلوك نحو الاحتمالات السلبية؛ فالأفراد الذين يتجنبون تحقيق الأداء الناجح يتميزون بالقلق والخوف من الفشل أكثر من أقرانهم الذين لديهم دوافع لتحقيق هذا النجاح؛ لأنهم يركزون على احتمالية الخوف من الفشل (Bedell & Marlow, 1995, p. 35-43)،

وإذا كان أصحاب الإنجاز الناجح يصفون الخوف من الفشل بأنه عامل يمكن أنْ يدفعهم إلى الوصول إلى مستوى عالٍ في الإنجاز أَو يمنعهم من تعطيل قدراتهم الذاتية الكامنة (Deffen Bacher, 1986, p.111-128)، فإنَّ أخطر أنواع الخوف من الفشل هو عندما يصل الفرد إلى حالة يفقد فيها الإنسان أي إحساس بالنجاح والتفوق (الشيباني، 1973، ص42)، وقد توصلت دراسة كاودن (Cowdein) إلى وجود علاقة قوية وإيجابية بين الخوف من التقييم السلبي للذات وبين القلق والفشل والخجل (Cowdein, 2005,p.59-70)، وأشارت دراسة جينج (Cheng) إلى أَنَّ صور الدافعية لدى الإنسان تحمل كفاحًا عاليًا؛ من أجل الإنجاز على الرغم من أنها مصحوبة بالخوف من الفشل ومشاعر الأسف والخسارة لديه(Cheng,1990,p.7)، وجدت دراسة هاريس وسنايدر (Harris & Snyder) إلى أَنَّ المشتركين من الذكور الذين تعرضوا للإعاقة الذاتية قد أظهروا قلقًا وخوفًا من الفشل أكثر من الذكور الذين لم يتعرضوا لهذه الإعاقة (Harris& Snyder, 1986, p.86).

وتوصلت دراسة حاتم (2001) التي قام بها في سلطنة عمان إلى أَنَّ عدم وضوح صورة المستقبل لدى طلاب المرحلة الإعدادية يشير فيهم المخاوف الكثيرة نحو مستقبلهم ممّا يتسبب عن ذلك تدني في مستويات حماسهم الدراسي وضعف في إقبالهم نحو المدرسة ودافعيتهم نحو الإنجاز وعدم اهتمامهم بالنجاح والتفوق (حاتم، 2001، ص3–38) ، وهذا ما أكدته دراسة سبنسر ونورم (Spencer & Norm) عندما توصلت إلى أَنَّ النتائج المنفرة Aversive تلي الفشل مباشرة، أَنَّ الخوف من الفشل كان مرتبطًا إيجابيًا مع التفكك المعرفي، والقلق الجسدي، وانشغال البال، والتشاؤم (Spencey & Norm, 1996, p. 354-365).

ولكي يكون الطالب متمتعًا بالصحة النفسية والجسمية، بعيدًا عن العقد والأمراض والمشاكل، خاليًا من المخاوف قائمًا بعمله المدرسي الذي يقوم به التلميذ برضا وسعادة وقناعة يؤدي إلى نمو طبيعي، ولكن العمل المدرسي الذي يكون يصحبهُ الخوف والفزع والشقاء يعرقل الصحة ويضرها (جابر، 1983، ص14).

فإنَّ الأشخاص يتجنبون المواقف المهددة والجديدة، والتي يعتقدون بأنهم غير قادرين على التعامل معها، وأَنَّ فاعلية الذات تكون غير محددة بموقف معين ولم تكن سمة شمولية للشخصية، فالفاعلية تتحدد بمقدار الجهد الذي يبذله الأفراد وبطول المدة الزمنية التي سيثابرون بها في مواجهة العقبات؛ فكلما قويت فاعلية الذات ازدادت قوة مواجهة الفرد للمواقف المهددة (Bundura, 1982, p.521).

إنَّ الأسلوب المعرفي الذي يتبعه الطالب في إدراك أَسباب خوفه من الفشل الدراسي يشكل عاملا مهما في فهمه لهذه الأَسباب وبالتالي تشكيل سلوكه اللاحق في تخطي الإحباط الناجم عن الفشل (دافيدوف، 1984، ص625).

وتم التأكد من أَنَّ هناك خوفا من الفشل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وذلك من خلال دراسة استطلاعية قام بها الباحث بتقديم استبانة استطلاعية لمجموعة من طلاب المرحلة الإعدادية في محافظة ديالى، وقد بلغ عدد العينة (100) طالب من الصف الخامس الإعدادي، لذلك أراد الباحث معرفة مدى تأثير الإرشاد المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وإنَّ لهذا الخوف أَسبابًا منها تتعلق بطبيعة الامتحانات وطموحات الطلبة وأهدافهم الدراسية وكذلك منها ما يتعلق بصعوبة المادة الدراسية وبعض المناهج في المرحلة الإعدادية.

ثانياً: **أهمية البحث**:

ترتبط أهمية البحث الحالي بأهمية الشباب وما يناله من اهتمام كبير في جميع أنحاء العالم، سواء أكان ذلك في الدول النامية أم في الدول المتقدمة بوصفهم يمثلون الثروة البشرية التي يعتمد عليها تقدم الأمم ورقيها، وأَنَّهم المرآة الصادقة التي تعكس واقع المجتمع ومدى تقدمه، والدليل الذي يمكن أن يعتمد عليه في التنبؤ بمستقبل المجتمع ونموه وازدهاره.

لذا أصبح موضوع الشباب من الموضوعات العامة التي يهتم بها المجتمع بأسره وخاصة علماء النفس، والتربية، والاجتماع ويقومون بإجراء البحوث فيها (الشيباني، 1973، ص9).

ويمرون بأخطر مراحل حياتهم التي تتسم باتساع مظاهر النمو في جوانبها المختلفة: الجسمية، والاجتماعية، والانفعالية، فيها ينفتحون على خبرات نفسية واجتماعية جديدة لم يكونوا قد واجهوها أَو مرت بهم في حياتهم الشخصية السابقة ممّا قد يثير فيهم الخوف، والقلق، والارتباك، والاضطرابات الانفعالية، والنفسية، والسلوكية، والتي قد يتسبب عنه مشكلات تترك آثارها العميقة في شخصياتهم وتكيفهم الاجتماعي والمدرسي (عيسوي، 1992، ص101).

وقد أشار يعقوب إلى أَنَّ المخاوف تشكل أحدى المشكلات التي يطرحها المراهقون، وإنَّ أهم ما يطرحونه من مخاوف تتمثل بالخجل والخوف من الجنس الآخر، والخوف من الفشل والرسوب (يعقوب، 1978، ص63-72).

والخوف أحد المشكلات النفسية التي يعاني منها الكثير من المراهقين، وعلى الرغم من أَنَّ الخوف في إطاره الطبيعي له وظائف إيجابية في كثير من الأحيان، إلا أَنَّه إذا اشتدت درجته وتطرفت حالاته، فإنَّه يؤثر على الشخص ويتجه به إلى اضطراب في السلوك يحرمه من بعض فرص التوافق التي يمر بها في حياته, وهذا النوع من الخوف يدعى بالخوف المرضي (الرفاعي، 1972، ص337) الذي يؤدي بالشخص إلى العصاب النفسي (اضطراب وظيفي في الشخصية)، يفقده الكثير من مقومات شخصيته, ويعطل نموه الانفعالي، ويحدث خللًا في حياته النفسية والاجتماعية (زهران، 1972، ص368).

وتتميز الأَساليب المعرفية بأَنَّها ثنائية القطب يبدأ مدارها من نهاية صغرى إلى نهاية عظمى وتتضمن قياس الأداء المميز. وتُعدّ الأَساليب المعرفية ثابتة نسبيًا، ولا يطرأ عليها تعديل عند حدوث تغير مفاجئ في حياة الشخص ويحقق هذا الثبات النسبي فائدة تنبؤيه كبيرة في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي (Missick , 1984 , p.64)

أثبتت الدراسات أَنَّ الأَساليب المعرفية من الأَساليب الفعّالة والحديثة في تعديل الطرق الخاطئة من التفكير والمعتقدات وتبين بحوث علماء النفس أَنَّ الإقناع من خلال الأَساليب التربوية والمحاضرات والمناقشات يؤدي إلى تعديل واضح في السلوك, فكلما زاد وعينا وتبصرنا بأَنَّ هناك بدائل فكرية صحيحة, ازدادت تلك الأفكار الصحيحة واحتمال

تبنيها بوصفها أسلوبًا دائمًا وجديد في الشخصية، وقيمة هذه الأَساليب تكمن في تأثيرها على عمليات التفكير السابقة ومن خلالها تزداد فاعلية الإنسان الاجتماعية (إبراهيم، 1998، ص314-317).

وتتفق نظريات الإرشاد المعرفي على افتراض مفاده أَنَّ الاضطرابات النفسية هي حصيلة لعمليات التفكير غير العقلاني وغير التكيفي، وأَنَّ الأسلوب الأمثل للتخلص منها يتمثل في تعديل البنى المعرفية نفسها.

ومن العوامل التي تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح والفشل في موقف ما يأتي:

1. **الخبرة السابقة:** التي على أساسها يعرف الفرد جيدًا المستوى الذي يمكن أنْ يصله لتحقيق أهدافه.
2. **الرغبة والخوف المتوقع:** يتأثر الحكم على الاحتمالية في ضوء الرغبات والمخاوف؛ وذلك لأثر ماضي الفرد النفسي على مستقبله النفسي.
3. **المقاييس المرجعية:** التي تقوم عليها القيمة الذاتية للهدف والمعتمدة على معياريين هما النجاح السابق ومستويات الجماعة (علي، 1995، ص36) .

ومما لاشك فيه أَنَّ رعاية المراهقين تتطلب فنًا ومعرفة بطبيعتهم؛ ولذا فأنه يلزم الاهتمام برعاية النمو الانفعالي، وأنْ يدرب المراهق على كيفية التحكم بانفعالاته، وغرس الثقة بالنفس، وتبصيره بذاته، وتعويده على حسن المناقشة والإنصات والاستماع، وتقبل النقد، وأنْ ينقد بموضوعية، وأنْ يتقبل الآخرين مثلما يريد الآخرين أن يتقبلوه (الجسماني، 2003، ص178).

وتعّد هذه المرحلة من المراحل المهمة، وهي مرحلة الإعداد للحياة، وتحمل المسؤولية والمشاركة الفعلية في المجتمع، وهي مرحلة تكامل النضج الجسمي، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي، ويميز هذه المرحلة بوضوح القدرات العقلية الخاصة اللفظية، والكتابية، والعددية، والتذكير، والاستقراء، والاستنباط، والإدراك، فضلاً عن القدرة العقلية العامة (الذكاء). (أبو عيطة، 2002: 90).

وتعني القدرة الخاصة قابلية الفرد للقيام بنمط عقلي معين وتختلف درجة القابلية بهذه القدرات من فرد إلى آخر, وتتمايز هذه القدرات عند الفرد الواحد ويترتب عليها

الاختيار المهني والحياة المستقبلية, وقد أكد (بالنكي) بقوله إنَّ القدرات التي كانت تتقارب بين بعضها في مرحلة الطفولة المتأخرة تبدأ تتمايز قويًا خلال المراهقة والرشد، وقد تؤثر هذه القدرات في ميول الفرد، وفي نمط حياته المهنية التي سيختارها لحياته المستقبلية.

وفي هذه المرحلة يتم الاستقلال العاطفي للمراهق عن الوالدين والكبار ويكون علاقات جديدة مع الرفقاء من الجنسين, ويظهر الاستعّداد للحياة الزوجية، ويبدأ المتعلم بتكوين قيم سلوكية تتفق مع العالم المتغير الذي يعيشه الفرد, ويتوقف نجاح الفرد في هذه المرحلة على تقبله كل هذه التغيرات سوى أكانت جسمية، أم انفعالية، أم عقلية، أم اجتماعية، وعلى تقبله نواحي القوة والضعف لديه (أبو عيطة، 2002، ص91).

وتبين من نتائج دراسة العمار (1972) وأنَّ طلبة المرحلة الإعدادية لديهم مشكلات تضمنت مخاوف متنوعة مثل: الخوف من الرسوب، والخوف من عقاب الله، والخوف من ارتكاب الأخطاء أَو الخوف من الامتحان، والخوف من الفشل الدراسي, والخوف من المستقبل، وهذه المخاوف كانت من المشكلات الأكثر شيوعًا لدى أفراد العينة (العمار، 1972، ص5-28).

أمّا دراسة يعقوب (1978) فقد أشارت إلى أَنَّ المخاوف هي إحدى المشكلات التي يطرحها المراهقون والشباب، كأَسباب لضعف دافعيتهم نحو الإنجاز ومنها الخجل، والارتباك, والخوف من الفشل في تحقيق التحصيل الدراسي العالي (يعقوب، 1978، ص67-72).

ويمكن أنْ نلخص مخاوف المراهقة بالنسبة إلى موضوعها في الأنواع الآتية:

1. **مخاوف مدرسية:** مثل الخوف من الامتحانات، والتقصير في الواجبات، واحتمال الطرد من المدرسة، وسخرية المدرسين والزملاء.
2. **مخاوف صحية:** وتبدو في الخوف من الإصابات، والحوادث، والمرض، والموت.
3. **مخاوف عائلية:** وتبدو في القلق على الأهل حينما يمرضون، أَو يتشاجرون، أَو يضطهدون.
4. **مخاوف اقتصادية:** وتدور حول الفقر، والبطالة، وهبوط المستوى الاقتصادي، والكفاح المهني.

5. **مخاوف خلقية:** وتبدو في شعور المراهق بالإثم عندما يقترف ذنبًا أَو يرتكب خطيئة.
6. **مخاوف اجتماعية:** وتبدو في خوف المراهق من آثار التعصب الذي قد يلحق به لانتمائه لجماعة الأقليات، وظنونه التي حمله على الشك في سلوكه خشية إيذاء الناس.
7. **مخاوف جنسية:** وتبدو في علاقة المراهق بالجنس الآخر، وخاصة في أوائل مراهقته، وشعوره بالحرج والضيق؛ لاختلال تناسب أعضاء جسمه، وتغير معالم وجهه، ومدى خضوعه لدوافعه الجنسية الجديدة (السيد، د.ت، ص308).

ومن بين أَساليب الإرشاد النفسي والتربوي، أسلوب الإرشاد الجماعي الذي يعد من أهم الأَساليب الإرشادية الحديثة والمفضلة لما له من مميزات جعلته في مقدمة الأَساليب الإرشادية المتبعة في تقديم الخدمات النفسية للطلبة، كذلك يناسب جميع الأعمار والمراحل الدراسية، وخاصة مرحلة المراهقة؛ بسبب ميل المراهق الشديد للتشبه بزملائه، وفضلًا عن أَنَّه يمر بمرحلة كفاح لتحقيق استقلاله وتحرره من الاعتماد على الآخرين؛ لذا فهو يتقبل مساعدة أقرانه أكثر من تقبل مساعدة الشخص الراشد والمراهق يقوم بحل مشكلاته في أثناء جلسات الإرشاد الجماعي نتيجة إحساسه بأَنَّ زملاءه يعانون من مشكلات شبيهة بمشكلاته مما يشعره بأَنَّه لا يختلف عن غيره (أولسن، 1994، ص369).

إِنَّ تخطيط برنامج إرشادي جماعي لخفض الخوف من الفشل الدراسي بصورة محددة قد يقود إلى نجاحهم في حياتهم بشكل عام وفي المدرسة بشكل خاص، ويعد خطوة نحو إرساء قواعد متينة لنظام الإرشاد والتوجيه في العراق، ورسم الخطوط العريضة في أَساليب معالجة المشكلات التي يعاني منها الطلبة، والتي من الممكن ان يعتمدها المرشد التربوي في خططه وبرامجه لمساعدتهم وخاصة في المرحلة الإعدادية التي تُعدُّ من المراحل المهمة؛ إذ ينتقل إليها الطالب من المرحلة المتوسطة والتي تتطلب إرشادًا مكثفا لكي يتغلب على مشكلاته في وضع الأطر العامة؛ لتخطي الصعوبات التي تواجهه مستقبلا (المؤمني، 1992، ص147).

ومن هنا تتجلى أهمية البحث في الجانبين (النظري والتطبيقي):

أولاً: الجانب النظري:

1. إنَّ هذا البحث هو أول بحث تجريبي في العراق على حد علم الباحث تناول الخوف من الفشل الدراسي للمرحلة الإعدادية.
2. مثل هكذا بحوث تعد إضافة علمية للمكتبات العراقية.
3. إنَّ الظروف والمشاكل والصعوبات التي يمر بها الطالب في هذه المرحلة والتي تؤثر على شخصية الطلاب تتطلب العمل على حلها.
4. إنَّ الخوف من الفشل يعد من العوامل المؤثرة في المؤثرة في التحصيل الدراسي.
5. إنَّ الخوف من الفشل يمثل سلوكًا يتجنب فيه الشخص المهمات الصعبة التي تبعده عن مواجهة تجربة الفشل في مواقف الحياة.
6. إنَّ الخوف من الفشل يعد من الدوافع التي تحفز الفرد لتحقيق النجاح أَو يؤثر بالاتجاه السلبي على إرادة الإنسان وعزيمته والتعرض لأمراض نفسية تتطلب علاجًا فيما بعد.

ثانيًا: الجانب التطبيقي:

1. يزود المرشدين التربويين في المدارس الإعدادية بجلسات إرشادية قد تساعد في خفض الخوف من الفشل الدراسي 0
2. إمكانية الإفادة من البرنامج في مجال الإرشاد والصحة النفسية وفي مجال الأسرة والمدرسة والمجتمع.

ثالثاً: هدفا البحث:

1. قياس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
2. بناء برنامج إرشادي معرفي لخفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

- ♦ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض الخوف من الفشل الدراسي عند مستوى (0.05) للمجموعة الضابطة في الاختبار (القبلي ـ البعدي).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض الخوف من الفشل الدراسي عند مستوى (0.05) للمجموعة التجريبية في الاختبار (القبلي ـ البعدي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض الخوف من الفشل الدراسي عند مستوى (0.05) للمجموعتين (الضابطة ـ التجريبية) في الاختبار البعدي.

رابعاً: **حدود البحث**:

يتحدد البحث الحالي على طلبة الصف الخامس العملي في المدارس الثانوية، التابعة لمديرية تربية ديالى مركز بعقوبة للعام الدراسي (2013–2014).

خامساً: **تحديد المصطلحات**:

أولًا: التأثير The Effect :

1. عرفه الحفني (1991):

هو مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل(الحنفي، 1991, ص25).

ثانيًا: البرنامج الإرشادي: Counseling Program

1. موراي (1970) Murray :

إنَّه مجموعة أَو سلسلة من النشاطات أَو العمليات التي ينبغي القيام لبلوغ هدف معين، وهدف البرنامج هو تنظيم العلاقة بين أهداف الخطة ومشروعها وتنفيذها.(Murray, 1970, p. 3)

2. عرفه الدوسري (1985):

بأَنَّه مخطط منظم على أسس علمية سليمة، يتكون من مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة لتحقيق النمو السويّ والتوافق النفسي والاجتماعي والمهني. (الدوسري، 1985، ص238)

3. الداهري: (2001).

هو عبارة عن عملية أَو علاقة تساعد الناس في عملية الاختيار والوصول إلى أحسن الخيارات المناسبة وهي عملية تعلم ونمو، ومعلومات ذاتية من الممكن ان تترجم إلى فهم أفضل لدور الإنسان والسلوك بفاعلية ايجابية. (الداهري،2001، ص468)

4. زهران (1989):

بأَنَّه برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية؛ لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردًا وجماعة، لجميع من تضمهم المؤسسة؛ بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل؛ ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها. (زهران، 2005، ص499)

5. حمد (2013):

هو نشاط منظم على وفق حاجات وأهداف تم التوصل إليها عن طريق جمع وتحليل معلومات وبيانات أكيدة عن المجتمع المستهدف بالإرشاد بغية إحداث تغيرات جوهرية في معلوماتهم ومواقفهم من خلال وسائل وتقنيات ملائمة لمستوياتهم العمرية والدراسية. (حمد، 2013، ص148)

ثالثًا: الإرشاد المعرفي Cognitive Counseling

1. عرفه ليون فستنجر Leon festinger , (1962)

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

(Festinger, 1962 ,pp. 183-187)

2. عرفه النمر (1991):

هو عملية تعديل أَو تغيير المكونات المعرفية الخاطئة أَو السلبية على الذات بأخرى ايجابية (النمر، 1991, ص249).

3. عرفه باترسون Patterson (1999):

إنَّ الإرشاد المعرفي في صورته الواسعة يشمل على كل الطرائق التي تزيل الألم النفسي عن طريق تصحيح المفاهيم والإرشادات الذاتية الخاطئة، والإرشاد المعرفي

هـو تطبيـق الطرائـق الشـائعة فـي التفكيـر والتـي طـورت فـي الحيـاة الاعتياديـة (باترسون، 1999, ص70).

التعريف النظري للأسلوب المعرفي:

تبنى الباحث تعريف بيك.

التعريف الإجرائي للأسلوب المعرفي:

مجموعة من الفنيات والنشاطات المنظمة تنظيمًا على وفق أسس علمية تعتمد على بعض فنيات نظرية بيك ومنها: (إعادة العزو، وتسمية التشوهات، وتغيير القواعد، وتحدي التفكير، والمناقشة، وملء الفراغ).

رابعًا: الخوف من الفشل Fear of Failure:

عرف الخوف من الفشل بتعريفات عدة منها تعريف:

1. اتكنسون (1953) Atkinson:

الميل نحو كبت شعور الخوف من الفشل لتجنب الألم.

(Atkinson, 1953, p. 381-390).

2. هيكنسون (1983) Heckhansen:

حالة كامنة من عدم الرضا أَو عدم الشعور بالراحة والارتياح.

(Heckhansen, 1968, p. 181)

3. مكليلاند (1987) McGleland:

"استعداد لدافعية التجنب من الفشل إذ يشير إلى القلق والمواقف الخطرة والتي تنشأ من عوامل معينة اجتمعت معًا مثل البيئة والأكاديمية والصحة الشخصية".

(McClelland, 1987, p.1)

4. لازاروس (1991) Lazarus:

"ميل استعدادي للشخص من حيث مروره بخبرة التوجس والقلق عند مواجهة مواقف التقويم وتتمثل بمروره بخبرة الخزي والإحراج والتقليل من قيمة التقدير الذاتي له، والتوجس من المستقبل وفقدان اهتمام الأشخاص المهمين للشخص ومضايقة الآخرين وإزعاجهم له" (Lazarus, 1991, p.285).

5. كونروي Conroy (2001):

"ميول الفرد لتقويم التهديد والشعور بالقلق خلال المواقف التي تتضمن الإمكانية بالوقوع في الفشل" (Conroy, 2001, p.300-322).

خامسًا: الفشل الدراسي عرفه الباحث:

هو شعور الطالب بالقلق لخوفه من الفشل الدراسي، والذي يحصل بسبب عوامل عدة قد تكون بيئية، أَو دراسية، أو شخصية

سادسًا: أما التعريف الإجرائي للخوف من الفشل فيتمثل بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الخوف من الفشل الدراسي.

وفيما يتعلق بالتعريف النظري للخوف من الفشل:

فقد تبنى الباحث تعريف **مكليلاند (McGleland) 1987:** "استعداد لدافعية التجنب من الفشل إذ يشير إلى القلق والمواقف الخطرة والتي تنشأ من عوامل معينة اجتمعت معًا مثل البيئة والأكاديمية والصحة الشخصية".

سابعًا: المرحلة الإعدادية:

مرحلة دراسية من مراحل التعليم الثانوي تأتي بعد المرحلة المتوسطة مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وتهدف إلى ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات الطلبة وميولهم وتمكينهم من بلوغ مستوى أعلى من المعرفة والمهارة تمهيدًا لمواصلة الدراسة الجامعية وإعدادهم للحياة الإنتاجية (وزارة التربية، 1977).

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات سابقة

الإطار النظري

مفهوم الخوف:

مقدمة:

إنَّ العديد من الباحثين قد اهتموا في دراسة هذا المتغير؛ إذ عدّهُ بعضهم ذا بُعد أَو مجال واحد، في حين عدّه البعض الآخر ذا بنية هرمية متعددة الأبعاد أَو المجالات، وارتبطت هذه المجالات بعواقب مزعجة ومنفرة يترتب عليها فشل الفرد (Birney & et al., 1969, p.387)، وكانت هذه العواقب تتمثل بعامل واحد وهو عامل الخوف من الفشل (Conroy, et al., 2002, p. 320)؛ ولهذا فقد ارتبط الخوف من الفشل عمومًا بتأثيراته على جوانب كثيرة من الصحة النفسية لدى الكثير من الأفراد على مدى حياتهم، فكلما زاد الخوف من الفشل لدى الأطفال والشباب انخفض مستوى الأداء لدى الأفراد، وازدادت مشكلاتهم السلوكية، وتدنت كفاءتهم وفاعلياتهم الأكاديمية أَو في تعاملهم مع أقرانهم والآخرين (Caraway, et al., 2003, p.417-427)، كما ارتبط الخوف من الفشل المتزايد بين الراشدين بالمشكلات الصحية، مثل: اضطرابات الرأس العيادية (كالشقيقة)، والاضطرابات الجنسية، واضطرابات الأكل (Bruce & Barlow, 1990, p. 357-384).

ولقد كان علماء النفس الأوائل يعتقدون أَنَّ الطفل يولد مزودًا (بغريزة الخوف) غير أَنَّ علماء النفس المعاصرين أميل إلى الاعتقاد بأَنَّ الطفل يولد بقدرة كامنة وغير متميزة على الانفعال، وإنَّ هذا التميز في الانفعالات إنَّما يتم عن طريق النمو المردود إلى تفاعل الطفل (العضوية) مع المحيط، أي تفاعل وراثة الطفل بعوامل البيئة(Caraway, et al., 2003, p.417-427).

والدراسات السيكولوجية الحديثة أميل إلى الاعتقاد بأن الخوف لا يظهر عند الطفل قبل الشهر السادس من عمره، وحتى في هذه السن فأن الخوف لا يكون واضحًا ولا محدودًا، وهو إنما يحدث بالنسبة لبعض المثيرات المادية القوية من مثل الأصوات العالية المفاجئة وإضاعة التوازن وأشياء من هذا القبيل. لكن الطفل لا يكاد يتقدم به العمر ويتصل ببيئته ومن فيها وما فيها حتى تتوضح مخاوفه وتتحدد. وحتى في هذا

الحال فأن خوف الطفل يكون موسومًا دومًا بآثار الحضارة التي نشأ فيها وآثار خبرته الفردية.

وطبيعة الخوف من الجانب المعرفي هي إدراك الفرد لخطر ما ويقصد المواقف التي تهدد وجود الإنسان أَو التي تضمن إيذاء له والخوف من الجانب الفسيولوجي هو حالة استثارة عامة يشعر الإنسان بها فالقلب تزداد دقاته والتنفس يزداد معدله، كلما زاد خوفه. وللخوف آثار وثمار في الدنيا لما ورد من آيات وأحاديث كثيرة تبين فضل وآثار الخوف:

1. إنَّ الخوف من الله تعالى يبعث إلى ذكر الله: قال تعالى: ﴿**وَاذْكُر رَّبَّكَ فِي نَفْسِكَ تَضَرُّعًا وَخِيفَةً وَدُونَ الْجَهْرِ مِنَ الْقَوْلِ بِالْغُدُوِّ وَالآصَالِ وَلاَ تَكُن مِّنَ الْغَافِلِينَ**﴾[الأعراف: 205].
2. إنَّ الخوف من الله تعالى يورث نهي النفس عن الهوى واجتناب المعاصي: قال تعالى: ﴿**وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَى فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَى**﴾ [النازعات: 40 – 41].
3. إنَّ الخوف من الله تعالى يورث التثبت في الكلام وعدم القول بقول فيه تحريف. قال تعالى: ﴿**وَإِذَا تُتْلَى عَلَيْهِمْ آيَاتُنَا بَيِّنَاتٍ قَالَ الَّذِينَ لاَ يَرْجُونَ لِقَاءنَا ائْتِ بِقُرْآنٍ غَيْرِ هَذَا أَو بَدِّلْهُ قُلْ مَا يَكُونُ لِي أَنْ أُبَدِّلَهُ مِن تِلْقَاء نَفْسِي إِنْ أَتَّبِعُ إِلاَّ مَا يُوحَى إِلَيَّ إِنِّي أَخَافُ إِنْ عَصَيْتُ رَبِّي عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ**﴾ [يونس: 15].
4. إنَّ الخوف من الله تعالى يورث البكاء من خشية الله: قال تعالى: ﴿**وَيَخِرُّونَ لِلأَذْقَانِ يَبْكُونَ وَيَزِيدُهُمْ خُشُوعًا**﴾ [الإسراء: 109].
5. إنَّ الخوف من الله تعالى يدفع إلى الوفاء بالنذر وأداء الحقوق: قال تعالى: ﴿**يُوفُونَ بِالنَّذْرِ وَيَخَافُونَ يَوْمًا كَانَ شَرُّهُ مُسْتَطِيرًا**﴾ [الإنسان:7].
6. إنَّ الخوف من الله تعالى يدفع إلى الاعتبار والاستعداد ليوم المعاد: قال تعالى: ((**وَكَذَلِكَ أَخْذُ رَبِّكَ إِذَا أَخَذَ الْقُرى وَهِيَ ظَالِمَةٌ إِنَّ أَخْذَهُ أَلِيمٌ شَدِيدٌ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَةً لِّمَنْ خَافَ عَذَابَ الآخِرَةِ ذَلِكَ يَوْمٌ مَّجْمُوعٌ لَّهُ النَّاسُ وَذَلِكَ يَوْمٌ مَّشْهُودٌ**)) [هود: 102–103].
7. إنَّ الخوف من الله تعالى يبعث إلى الالتزام بالأوامر.

الخوف من الفشل الدراسي:

إنَّ الخوف وإن كان يأخذ أشكالًا عدة منها رهاب الاحتجاز الذي يتمثل بالخوف المرضي من الأماكن المغلقة، ورهاب المرتفعات والعتمة والظلام، فإنَّ الخوف من الفشل يهاجم الفرد بصورة مباشرة؛ لغروره، ومشاعره، وعلاقته بالعالم المحيط بِهِ؛ فإنَّ الشعور بهذا الخوف يجعل من الأشخاص ضعفاء، وغير مستقرين، ومكتئبين، ومحطمين، وقد يكون هذا الفشل أيضًا في العمل مثلًا: تفقد وظيفتك، أَو تفشل في المدرسة، أَو في الحب والعلاقات العاطفية، وهكذا نجد أَنَّ أهم أسباب الخوف من الفشل الدراسي تتمثل بالآتي:

1. ضعف العلاقات الشخصية المتبادلة.
2. الخشية من الفشل ورفض المحاولات لتحقيق النجاح.
3. اختيار الفرد للمهنة بصورة خاطئة؛ لأَنَّها لا تتناسب مع إمكاناته.
4. التذمر من سوء الحظ.
5. الخوف من النجاح.
6. ضعف الإرادة والعزم في تحقيق المهام المختلفة وإنجازها.(Porus, 1998, p. 5)

كذلك أشارت العديد من الدراسات العلمية إلى أن أهم صفات الأشخاص الذين يخافون من الفشل تتمثل بالآتي:

1. إنَّهم لا يعيشون رغباتهم، ولا يبذلون من الجهد المطلوب في أداء الأعمال.
2. ضعف الدافعية لتحقيق النجاح.
3. فقدان السيطرة على مشاعر الفشل.
4. الإدراك بأَنَّ الفرص تكون غير أكيدة للنجاح.
5. شيوع القلق من المستقبل والتوجس والحذر من كل المهام الإنجازية الصعبة.
6. اضطرابات في الاهتمام بالآخرين أي: تغير في العلاقات الخاصة بالفرد.
7. نقد الذات والإحراج من الظهور علنًا وعدم الانسجام في حالة الفشل.
8. فقدان الثقة بالنفس في أداء المهمات. (Cornoy & et al., 2007, p.352)

وقد أوضحت العديد من الدراسات إنَّ علاج الخوف من الفشل والتغلب عليه يتمثل بما يأتي:

1. لابد للفرد أن يعطى اهتمامًا قويًا لتوقعاته هو وإيمانه بنفسه وقدراته؛ فمهما كانت توقعات الأهل والأصدقاء، فإنَّ الفرد سيعلم من أي شخص آخر ما هي قدراته وميوله، وبما إنَّ لكل إنسان مواقف نجاح فإنَّ من المهم تذكر هذه المواقف لتعزز توجهاته لتحقيق النجاح.
2. ينبغي وضع أهداف منسجمة لقدرات الشخص، وبالتالي عدم استخفافه بقدرته لإنجاز المهام المتنوعة والمختلفة في حياته.
3. ينبغي على الفرد أنْ يستمع لنصيحة الآخرين وإرشادهم بهدف التخفيف من حدة التوتر والقلق.
4. على الفرد أنْ يواجه مشاعر الخوف من الفشل بأفضل وسائل التعامل معه حتى وإنْ كان غير متأكد من النجاح لمواجهة الموقف والمضي فيه؛ لأنَّ ذلك يساعده على النجاح ويعطيه الثقة بنفسه.
5. إذا كان الشخص يعاني من الخوف من الفشل بصورة شديدة بحيث يجعله مبتعدًا عن الآخرين، فإن أفضل نصيحة تقدم له مراجعة أصحاب الاختصاص لتلقي المساعدة والتغلب على هذا الشعور لمجابهة مواقف الحياة المختلفة (Jordan, 2008, p. 304).

النظريات التي فسرت الخوف من الفشل الدراسي:

1. نظرية موراي (1938) Murray:

لقد أشار موراي (Murray) إلى أَنَّ الحاجات هي حدث وقتي، أَو سمة متسقة من سمات الشخصية، ولهذا فقد افترض في دراسة له للفروق الفردية لدى طلبة الكلية من الذكور وجود مختلف الحاجات التي تشكل أساس سلوك الإنسان، وقد تم صياغة هذه الحاجات من الناحية النظرية على أَنَّها قدرة كامنة (Potentiality) أَو استعداد للاستجابة بطريقة معينة في ظل ظروف معينة وكقوة تنظم الإدراك والوعي الذاتي

الاستيطاني (Introspection)، والعقلية (Intellection)، والرغبة (Conation)، والفعل (Action)، بطريقة تؤدي بالفرد إلى التحول إلى اتجاه معين في الموقف الراهن غير المرضي (Marray, 1938, p.164).

وإذا كان موراي قد أشار أيضًا إلى ارتباط عدة آثار مرغوبة في الإدراك والمعرفة والعاطفة والسلوك بوجه خاص بممارسة الكفاءة مثلًا، فإنَّ موريه قد بَيّنَ أيضًا إنَّ إدراك الحاجة إلى الإنجاز هو الرغبة، أَو الميل إلى القيام بالأشياء بسرعة، أَو القيام بها قدر الإمكان كلما استطاع الفرد ذلك، وعلى غرار ذلك فإنَّ الحاجة لتجنب الفشل (Need for avoidance failure) تمثل الرغبة في تجنب الظروف التي تؤدي إلى الخفض من شأن الفرد وسخرية الآخرين، أَو استهزائهم، أَو عدم اكتراثهم بالشخص، أَو تؤدي إلى الامتناع عن القيام بفعل ما؛ بسبب الخوف من الفشل، وتوازي هاتين الحاجتين دوافع الإنجاز المثيرة (Appetitine) ودوافع الإنجاز المنفرة (Aversive) (Elliot & thrash, 2004, p.937-921) .

2. نظرية كارين هورناي (1952) Karen Horney :

إنَّ هورناي وإنْ كانت قد اتفقت مع فرويد من حيث أهمية السنوات الأولى في حياة الفرد وتأثيرها على شخصيته، إلاَّ أَنَّ هورناي قد اختلفت معه في كيفية تكوين الشخصية؛ إذ أكدت على تأثير القوى الاجتماعية وليست البايولوجية في نمو الشخصية، و أَنَّ مفهوم القلق الأساسي يؤثر في نمو الشخصية وإنه شعور بالوحدة والعجز التام يتزايد وينتشر في عالم خفي، وإن حالة الشعور به هي نفسها عند الأفراد الآخرين تقريبًا، ويشعر الفرد بأنه يعيش في عالم فيه ظلم وغش وخيانة (شلتز، 1983، ص98). فالخوف ينشأ لعدم شعور الطفل بالأمان وهو العامل الأساس في تحديد شخصية الفرد وتحرره من الخوف وهي تتوقف على معاملة الوالدين للطفل (صالح، 1988، ص77).

كما أوضحت هورناي أَنَّ الأطفال الذين يعيشون في بيئات تؤكد على المنافسة إذ يكافأ الفائز بسخاء ويعاقب الخاسر بفقدان العاطفة، فإن ذلك قد يعزز الرغبة لدى الطفل لتصدر المركز الأول مما ينشأ لديه اضطراب عصابي عند المنافسة (The Competitive Neuroses) ، فالقلق بخصوص الفقدان العاطفي المحتمل من

الأهل يجعل الطفل يفترض بلا وعي (Un consciously) إنَّه إذا ما أصبح فاشلًا فإنه يمكن أن يعرض نفسه لعدائية الآخرين وغيرتهم، ومن ثم يكون خائفًا من الفشل، وإن الخوف من النجاح ينشئ عنده عندما يكون قلق فقدان العاطفة من الأقرباء والأهل، فالأطفال المعرضون؛ لهذا وضع يكونون حسودين ومغتاظين من الأشخاص الناجحين، وعندما يكبرون يميلون لتوجيه هذه المشاعر للأشخاص الناجحين (Fried & Buchalter, 1997, p. 3) .

كذلك فقد بينت هورناي أَنَّ هناك ثلاث نزعات عصابية (Neurotic Trends) يستخدمها الأشخاص وهي بمثابة ميكانزمات لحماية النفس من الخوف وهذه النزعات تقودهم إلى ثلاثة أنواع من السلوك هي:

أ. التحرك نحو الآخرين.

ب. التحرك ضد الآخرين.

ج. التحرك بعيدًا عن الآخرين (شلتز، 1983، ص102).

وهكذا نجد على وفق نظرية هورناي أَنَّ الأطفال الذين يمرون بمواقف صعبة، يكونون بهم حاجة لتحقيق شيء ما، إلاَّ أَنَّهم يشعرون بخوف قوي مساوي لحاجتهم للإنجاز، كما أَنَّ هذا الخوف يمثل خوفهم من فشلهم الذي يؤدي إلى عواقب عكسية خطيرة، مثل: فقدان العاطفة، ولهذا فإنَّ هؤلاء الخائفين من الفشل يخافون فقدان العاطفة من الآخرين، وإنَّ القلق المرتبط بالفقدان العاطفي المحتمل يربك أداءهم؛ لذا فقد اختلفت هورناي مع هورنر (Horner) في وصف الأفراد الخائفين من النجاح؛ إذ أكدت هورناي أَنَّه لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في الخوف من النجاح والفشل، أما هورنر فقد أكدت أَنَّ الإناث هم أكثر خوفًا من الذكور في النجاح (Fried & Buchalter, 1997, p.32).

3. **نظرية سوليفان (1953) Sullivan**:

وتسمى هذه النظرية بنظرية السلوكيات المتبادلة بين الأشخاص (An Inter Personal Theory of Personality)، التي أكدت على أَنَّ السلوكيات المتبادلة بين الأشخاص (inter personal behavior) تؤثر في جوانب كثيرة في تطور الشخصية

(Sullivan, 1953, p506)، فالنماذج التمثيلية (representational models) للذات والآخرين هي الوسيط (Mediator) الأساس للتأثيرات المتبادلة ما بين الأشخاص في نمو الشخصية (Bowlby, 1982, p768)؛ ولهذا فإنَّ الفروقات بين الأشخاص تعزى إلى عملية الاستدخال المعرفية (Internalization)، وهي اعتقادات وتوقعات مختلفة حول النماذج التمثيلية للذات والآخرين، والتي لها علاقة في تطور الشخصية وسماتها من خلال العلاقات التي تكون بينَ الأشخاص؛ فالنماذج التمثيلية في تطوير الخوف من الفشل تكون على نموذجين هما:

أ. النماذج التمثيلية للآخرين.

ب. النماذج التمثيلية للذات.

فالنماذج التمثيلية للآخرين تتمثل في أن الوالدين والمدرسين يعدون بالنسبة للأبناء النماذج التمثيلية، فالمدرسون يقيمون الإنجاز والآباء يقيمون أبناءهم، ومن ثم فإن الأفراد الذين يخافون الفشل يصفون النماذج التمثيلية، بأنهم أكثر سيطرة ولومًا من الأفراد الذين لا يخافون الفشل، أن الخوف العالي من الفشل قد ارتبط بالعقوبات الصريحة، والبارعة مثل سحب الحب بعد الفشل(Teevan, & McGhee, 1972, p.345-348).

أَمّا في النماذج التمثيلية للذات فإنَّ الأفراد الذين يخافون الفشل يتكيفون نحو ذواتهم أَو يتكيفون نحو مفهوم الذات المدرك ويعاملون أنفسهم مثلما عاملهم الأشخاص الآخرون، والمهمون في حياتهم (Benjamin,1996,p.35)، أَو الصراع الأسري (Family conflict)، فلسلوك الوالدين نحو الأطفال ذوي الخوف العالي من الفشل يعمل على زيادة الحرمان من الحب والحنان، فمثلًا: وصف طلاب المدارس الإعدادية والديهم بأنهم شديدو النقد لهم وكثيرو التقييد لسلوكهم (Krohne,1992, p.143-155)، وفي دراسة كونوري (Conroy) قد وجد أَنَّ الخوف من الفشل قد ارتبط بالنماذج التمثيلية للذات، وكان الأفرادُ ذوو الخوف العالي من الفشل بأَنَّهم أكثر لومًا على ذواتهم وأقل دعمًا لها وحماية لأنفسهم في أثناء الفشل من الأفراد ذوي الخوف الواطئ من الفشل، أَمَّا النماذج التمثيلية للآخرين؛ إذ وصف الأفراد الذين يخافون الفشل مدرسيهم بأَنَّهم كانوا أكثر لومًا عليهم وأقل حماية لهم، وأكثر تجاهلًا ومهاجمة بعد الفشل، وجد أَنَّ الذين

يخافون من الفشل كانوا أكثر خضوعًا وأقل ثقة وكانت استجاباتهم تتصف بالانعزال والانفصال (Conroy, 2003, p737-783).

4. **النظرية السلوكية** (1954):

لقد فسرت هذه المدرسة حالات الخوف بأَنَّها نتيجة للارتباط الزماني والمكاني المتكرر في ظروف انفعالية تثير الخوف، وكان أول من حاول تفسير الخوف على أساس شرطي للمثيرات هو العالم السلوكي واطسن (Watson) رائد المدرسة السلوكية (كمال، 1983، ص88).

وإذا كانت المدرسة السلوكية قد أكدت أَنَّ الخوف شعور داخلي وانفعال يتعلمه الطفل نتيجة تعرضه لمؤثرات البيئة المحيطة به وأساليب التربية والتعليم، فإِنَّ الرعاية التي يتلقاها الأطفال من خلال المعتقدات والقيم والاعتبارات السائدة في المجتمع تقوم بدور كبير في تعلم هذه المخاوف (العظماوي، 1988، ص38).

فالخوف من الفشل يتم تعلمه نتيجة الاشتراط والاستجابة للمثيرات التي تثير انفعال الخوف، وقد تكون نتيجة خبرة مؤلمة فيظهر الفرد غالبًا استجابة مناسبة لمثير الخوف، ولهذا فإِنَّ أداء الفرد قد يفشل في أداء السلوك المناسب لذلك المثير نتيجة خوفه (الريحاني، 1988، ص93).

عندما يسلك الشخص سلوكًا غير مقبول (مثير شرطي) سوف يتبعه عقاب بدني أَو مادي (مثير غير شرطي)، وإن هذا العقاب سوف يؤدي إلى الشعور بالألم والخوف، فالشعور بالخوف الذي نتج عن السلوك غير المقبول اجتماعيًا سوف يكون بمثابة دافع ثانوي (Secondary Drive)، ويقوم على إثابة أي سلوك يقوم به الفرد لتقليل هذا الخوف مثل الهرب أَو التجنب من المواقف التي تؤدي إلى تعزيز الخوف (الربيعي، 1994، ص42-43).

وهكذا نجد أَنَّ مُنَظّر الاقتران كثري (Cuthvie) قد بيّنَ أَنَّ المهم في عملية التعلم هو اقتران المثير بالاستجابة، وأَنَّ أهمية التعزيزات تكمن بوصفها تغير من موقف المثير وتحافظ على العلاقة التي تتكون بين المثيرات (Stimulus)، والاستجابات (Responses).

5. **نظرية اتكنسون (1957) Atkinson**:

إنَّ اتكنسون (Atkinson) وإنْ كان قد أشار إلى أَنَّ الحافز هو اختلاف وتنوع القوة والميل نحو نوع معين من الرضا والابتعاد قدر الإمكان عن الانزعاج، فقد عرف الخوف من الفشل بأنه القلق الذي ينشأ من الحافز ((Drive) × العادة والتوقع × فرضيات القيمة)، وقد استنتج بأَنَّ الخوف لا يُعدّ على أَنَّه الحافز المثير لاستجابة التجنب، بل أَنَّه من الأعراض التي تظهرها الكائنات عندما تتوقع حدوث أمر سلبي (Feather, 1963, p. 289-312).و وضع اتكنسون عوامل لدافعية الأفراد وهي:

أ. الحاجة للوصول إلى النجاح أَو تجنب الفشل.

ب. احتمالات النجاح أَو توقع النجاح أَو الفشل.

ج. قيمة النجاح أَو الفشل.

وعندما تتفاعل هذه العوامل الدافعية فإنها تحدد نوعية الفرد إذا كان من ذوي دافعية الأمل في النجاح أَو الخوف من الفشل (محمد، 1977، ص18)، فإن اتكنسون قد بيّنَ بأَنَّ الشخصَ يستمرُ في الكفاحِ والنضالِ؛ لتحقيق أمرٍ أَو مهمة ما؛ وذلك لأَنَّ الحافز الإيجابي يصبح مهيمنًا كالتأييد الاجتماعي وإن حالات الفشل المتكرر في تحقيق الإنجاز يجبر الطفل للمحاولة، وقد ينتج عنه مفهوم إسعاد السلطة الذي يختلف عن إنجاز المهمة ذاتها، وهكذا سيكون الطفل متحفزًا للميل نحو أفضل الإنجازات تحت ضغط السلطة وليس لأجل ذاته (Atkinson,1964, p.6). وقد أوضح اتكنسون أيضًا أنه كلما ازداد الخوف من الفشل فإن الأفراد يزدادون إنجازًا؛ وذلك لتجنب الفشل وتحقيق النجاح في المهمة التي يقومون بها ويجمعون قوتهم؛ ليتجنبوا حدوث الفشل في أداء مهماتهم ويحاولون جاهدين زيادة التحفيز أَو التقليل من التحفيز عندما تكون فرص النجاح أكبر أَو أقل، وقد أكد كل من بيرني وتيفان (Bireny & Teevan) في هذا المجال على دراسة الحافز والإمكانية والباعث، وقد طوّروا أنموذج اتكنسون في تفسير الدافعية والخوف من الفشل؛ إذ أوضحا أَنَّ الأفراد الذين يخافون الفشل لا يخافون الفشل بحد ذاته، وإنما يخافون منْ أنْ يكونوا فاشلين في أعين الآخرين، وقد أثبتتْ الكثير من الدراسات العلمية أَنَّ الخوف من الفشل هو أكثر حساسية من الناحية الاجتماعية.

6. **نظرية أدلر A. Adler(1961)**:

لقد بيّنَ أدلر أَنَّ الشخص وإنْ كان يبحث عن التفوق دائمًا في كونه وسيلة تعويضية؛ لسد شعوره بالنقص، فإنَّ شعوره بالنقص موجود بشكل دائم ومهم كقوة مؤثرة في سلوكه (شلتز، 1983، ص70)، وافترض أيضًا أَنَّ الفرد لديه هدف في الحياة هو الوصول إلى الكمال (Perfection)، وأَنَّ هناك قوة دافعة لجميع الكائنات الحية؛ إذ إنَّ الدافع الإنساني متمثل في الكفاح؛ من أجل التفوق وتعويض مشاعر الدونية،وأَنَّ هناك قوتين دافعتين لدى الإنسان هما: التغلب على الدونية والرغبة في التفوق، ويكون وجودهما معًا أمرًا طبيعيًا؛ فالسلوك الشاذ يمكن أنْ يحدث إذا بالغَ الفردُ في إظهارِ مشاعر الدونية والنقص والمبالغة في بذل الجهد من أجل التفوق (Ryckaman,1978, p.104).

وإذا كان أدلر قد أكّدَ أَنَّ لكل شخص خطة حياة (Life plan) تنمو مبكرًا نتيجة لعلاقات الشخص وبيئته البايولوجية والاجتماعية، ولاسيما عندما يعاني من نقص أَو عاهة جسمية؛ إذ يقوم لا شعوريًا بوضع خطة الحياة؛ فإنَّ الأشخاص الأسوياء يتكيفون في ضوء الواقع ويتكاملون مع الدوافع الاجتماعية، أَمَّا بالنسبة لغير الأسوياء فالدافع غير حقيقي ولا يتعلق بدوافع اجتماعية، وهذا إمَّا يقود إلى الفشل فالشخص السوي يحاول أن يعوض فشله وإمَّا ضعفه بالتفوق في النشاطات التي يمتلك فيها قابلية كبيرة جدًا، أَمَّا الشخص غير السوي فيفرط بالتعويض، وأَمَّا يحاول أنْ يتفوق حينما يكون ضعيفًا (Hurlock & Elizabath, 1980, p. 265).

إنَّ الخوف والشعور بالنقص هما: لفظان مترابطان فهذان الانفعالان يعملان معًا ويستجيب الواحد منهما للآخر؛ فعندما يشعر الشخص بالنقص في أثناء وجوده مع أحد الأشخاص فإنَّه يكون في الوقت نفسه خائفًا ويكون الشعور بالنقص وهو شعور شخصي، أَو اجتماعي، أَو أَنَّه ينم عن مقارنات الأفكار ما بين الأفراد؛ فخوف الأفراد من رأي الآخرين، أَو خوفهم من الفشل، أَو العجز هو: جوهر الإحساس والشعور بالنقص ولهذا فقد عدّ ادلر أَنَّ ما تقدمه الأسرة من أساليب خاطئة للتنشئة الاجتماعية هو الذي يشعر الطفل بعجزه وضعفه، وهو الذي ينمي مشاعر النقص والقلق وضعف الثقة بالنفس ومن

ثم الفشل في إقامة علاقات طيبة مع الآخرين (رمزي، 1981، ص162-177). فالشخصية السوية في نظر أدلر تتغلب على الشعور بالنقص والقلق من خلال تقوية علاقاتها بالآخرين عن طريق العمل الاجتماعي النافع، أَمَّا الشخصيات القلقة فتقوم بمحاولات تعويضية مرضية؛ لغرض التخلص من الشعور بالنقص، وبهذهِ المحاولات يتحقق الأمن عن طريق التفوق والسيطرة على الآخرين (فرويد، 1983، ص36-39).و أَنَّ الخوف من الفشل قد ارتبط بدافع الشعور بالنقص، أَمّا الأمل في النجاح فقد ارتبط بدافع النمو؛ فنجد أَنَّ الأفراد الذين يكونون مدفوعين بدافع الخوف من الفشل يظهرون سلوكًا عصابيًا أكثر من الأفراد الذين يكونون مدفوعين بدافع الأمل في النجاح (Cooperl & Howell, 1961, p. 81-85).

7. **نظرية هورنر (1968) Horner**:

على الرغم من أَنَّ دافع النجاح والخوف من الفشل يُعَدُّ غير كافٍ لحساب أداء الإنجاز للإناث كما ترى هورنر، فإنَّها افترضت أَنَّ الخوف من النجاح هو ميزة شخصية مستقرة يتم تعلمها في وقت مبكر من الحياة بوصفها جزءًا من معايير الدور الجنسي للإناث؛ فالخوف من النجاح هو شعور غير مريح في مهام توجيه الإنجاز والتي تكون عن طريق الطبيعة التنافسية وهو شعور وسلوك غير أنثوي (Horner,1968, p.220)؛ فالخوف من الفشل هو ميل الشخصية لأنْ تكون قلقة بشأن الفشل؛ بسبب ارتباطه بالنتائج والتقييمات السلبية مثل فقدان محبة الآخرين المهمين بالنسبة للفرد، وخوفه من تعرضه للخجل والإحراج والتقليل من تقديره لذاته بعد تجربة الفشل أَو التوقع الذي يكون لدى الفرد من عدم قدرته في إنجاز مهمة ما، وأَنَّ الخوف من الفشل يكتسب مبكرًا خلال عملية التنشئة الاجتماعية، أَمّا الخوف من النجاح فهو اضطراب غير واعٍ في الشخصية يكون لدى الإناث أكثر من الذكور، وأشارت هورنر عن حالات الإنجاز التنافسية تدفع بالإناث إلى أنْ يتقيدن بروابط مزدوجة؛ إذ إنَّهن لا يخفن الفشل فقط بل يخفن النجاح أيضًا؛ فالإناث لديهن قلق أكثر من الذكور حول الظهور بصورة عدائية تنافسية (Mcclelland, 1958, p. 397).

ولما كان الخوف من النجاح هو الوجه الآخر للخوف من الفشل على اعتبار أَنَّ خوف الشخص من الفشل هو: ميل الشخص للمحافظة على النجاح وليس الخوف من النجاح ذاته، فإِنَّ تأثير الخوف من الفشل في تحقيق هدف ما قد يكون كبيرًا لدرجة ربما تمنعه من السعي نحو النجاح؛ لتجنب احتمالات الفشل، وهكذا فقد أَكّدَ كل من روزنباوم وماكوليف (Resenbaum & Meauliff) أَنَّ الخوف من الفشل والخوف من النجاح مفهومان متداخلان فيما بينهما، وأكدا أَنَّ الخوف من النجاح الحقيقي يتم تحويله في عقل الشخص الذي يخاف النجاح إلى خوف من الفشل (الكناني، 1994، ص54). وكذلك فقد اقترحت هورنر بأَنَّ الإنجاز المرتبط بالقلق من قبل الإناث في أصول الأداء يزداد؛ بسبب مصدرين هما: الخوف من النجاح والخوف من الفشل، وهذا الترابط فسر نسبة النقاط المسجلة لاختبار القلق، وكانت الإناث أعلى من الذكور في اختبار القلق؛ فالخوف من الفشل إذا كان واطئًا لدى الأفراد، والخوف من النجاح إذا كان واطئًا أيضًا نجد أَنَّ تحسن أداء الإناث يزداد أكثر من الذكور في حالة الأداء والإنجاز والمنافسة وبالعكس، إذا كان الخوف من الفشل واطئًا والخوف من النجاح عاليًا فإِنَّ تحسن الأداء يكون أفضل لدى الذكور من الإناث، وإذا كان الخوف من الفشل عاليًا والخوف من النجاح واطئًا للإناث فإِنَّ تحسن الأداء يكون أكثر في حالة المنافسة لدى الإناث، ويقل الأداء في حالة المنافسة لدى الذكور، أَمّا الخوف من الفشل العالي والخوف من النجاح العالي فإِنَّ تحسن الأداء فيهما يكون لدى الذكور أفضل من الإناث، وأَنَّ للنجاح والفشل تأثيرات مختلفة تعتمد على الأشخاص أنفسهم (Karabenick & Marshall,1974,p.221)، في حين ترى كاربينك ومارشال عام (1974) وجود علاقة قوية بين سمة الخوف من النجاح والخوف من الفشل، وأكدت نتائج هذه الدراسة أَنَّ الخوف الذي ينتج عن النجاح أَو الإنجاز العالي ربما يكون منشؤه الخوف من الفشل أَو شدة الحرص على النجاح بدلًا من الخوف من النجاح (Karabenick & Marshall, 1974, p. 221-236).

8. **نظرية لازاروس Lazarus (1991):**

تُعــدُّ النظريــة المعرفيــة الدافعيــة العلائقيــة (Cognitive-Motivational-Relational) لـ (لازاروس) من النظريات المهمة والحديثة والمعتمدة في تفسير الخوف من الفشل في الدراسات النفسية؛ إذ يرتكز الاتجاه المعرفي على أساس أَنَّ كثيرًا من الاستجابات الوجدانية والسلوكية والاضطرابات النفسية تعتمد إلى حد بعيد على وجود معتقدات خاطئة يكوّنها الفرد عن نفسِهِ وعن العالم المحيط بِهِ؛ فالأفراد هم أنفسهم الذين يجدون المشكلات؛ نتيجة للطريقة التي يفسرون بها الأحداث والمواقف التي تواجههم(الرشيدي، 2001، ص479).

وإذا كان الخوف من الفشل ينتج حينما تنشط المواقف التي يحتمل وجود أَو حدوث الفشل فيها، فإِنَّ المعتقدات أَو المخططات المعرفية (Cognitive Scheme) تتحقق بالنتائج المنفرة المترتبة على الفشل، وتتمثل بالمرور بخبرة الخزي والإحراج والخجل والتقليل من تقدير الذات والتوجس من المستقبل وفقدان اهتمام وإزعاج الأشخاص المهمين من حوله، وهذه العواقب المترتبة؛ نتيجة لاعتقاد الفرد بالفشل مما يسبب لَهُ القلق المرتبط بالخوف من الفشل في المواقف التقييمية(Conroy,et al.,2005,p.272) فالخوف من الفشل يمثل ميلًا استعداديًا للمرور بخبرة التوجس والقلق في المواقف التقييمية؛ لأَنَّ الفرد قد تعلم أَنَّ الفشل يرتبط بالنتائج المنفرة أَو المزعجة المترتبة على فشله، وقد افترض لازاروس أَنَّ الانفعالات تنشأ من توافر شرطين: الأول هو: إدراك الأفراد وجود تغير علائقي (Relational Change)، أي: تغير حقيقي أَو متخيل في البيئة المؤثرة من هدف واحد أَو أكثر، أما الشرط الثاني: فعلى الأفراد تفسير التغيير المدرك في العلاقة المرتبطة بالهدف؛ فالأفراد الذين يخافون الفشل قد أدركوا أَنَّ الفشل كان محتملًا في المواقف التقييمية، وقد فسروا النتائج بأَنَّها مهددة؛ بسبب الفشل (Conroy & et al., 2007, p. 347)

وفي هذا المجال أشار كل منْ مارتن وتيسر (Martin & Tesser) إلى أَنَّ أصحاب الإتجاز الذين يعتقدون بأَنَّ مستقبلهم غير أكيد؛ بسبب الفشل يقللون من تقديرهم لذواتهم وخاصة عندما يعتقدون بأنهم اقل كفاءة أَو جدارة,Tesser & Martin, 1996)

(p.234 .أَنَّ العواقب المنفرة للفشل من خجل، وإحراج، وتقليل من قيمة التقدير الذاتي، وإزعاج وفقدان اهتمام الأشخاص المهمين بالنسبة للفرد قد ارتبط سلبيًا نحو توجيه الأفراد لمستقبلهم فكانوا أقل تفاؤلًا بشأن إنجازهم في مهمة حركية تقييمية (Tesser & Mortin, 1996, p. 235)؛ فالنجاح والفشل يشكلان حالةً من الإدراك الحسي المرتبط بمختلف المعايير التقييمية وربطها بالتجارب الإيجابية وغير الإيجابية؛ ولهذا نجد أَنَّ التهديد المتوقع بالفشل يكون نتيجة عواقب الفشل المهدد، أَو عواقب النجاح؛ فالخوف منْ فقدان القيمة الاجتماعية للفرد تتمثل بالتقييمات التي يكون فيها الفرد مهمًا بالنسبة للآخرين، وفي الوقت نفسه يفقد الاهتمام وخيبة الأمل والاضطراب في الاهتمام بالآخرين(Conroy & Poczwardowski, et al., 2001, p. 300-322).

وإِنَّ الخوف من الفشل يُعدّ ميل الأفراد بالتوقع وإدراكهم بالشعور بالخجل من الفشل، وإِنَّ الخجل هو عاطفة أَو انفعال مثير ناتج من خلال تقييم الأفراد الفاشلين، فمثلًا: نجد أَنَّ اللاعبين الرياضيين عند الخسارة يحاولون الهروب ويكونون خاضعين ومذعنين، والبعض الآخر منهم قد يلومون الآخرين حول سبب أخطائهم، وهذا عكس الاستجابة بالمسايرة؛ فالخوف من الفشل دافع تجنبي بدلالة أَنَّ بعض الرياضيين يعزون نجاحهم إلى نتيجة الجهد الذي كان الدافع المرتبط بالخوف من الفشل، أي: أَنَّهم أدركوا عواقب الفشل والخسارة فحققوا نجاحًا في الأداء والإنجاز؛ فالخوف من الفشل قد يسبب القلق في الأداء في أثناء المنافسة (Conroy, 2008, p. 20-40).

9. **نظرية ماكليلاند (1987) Mcclelland**:

تُعدُّ نظرية (ماكليلاند) في دافع الإنجاز الدراسي إحدى التفسيرات التي لاقت نجاحًا هائلًا وقبولًا لدى الباحثين؛ لفهم الدوافع الحقيقية لدى الطلبة نحو الإنجاز في البيئة المدرسية؛ فقد تركزت أبحاث ماكليلاند في البداية حول طبيعة دافع الإنجاز وطرق قياسه وعلاقته ببعض المتغيرات. (شلتز، 1983، ص413–429) .

وقد تأثر (ماكليلاند) بنظرية التحليل النفسي عند فرويد، وجمع في منهجه بين التحليل الاكلنيكي الفرويدي للدافعية وبين صرامة المنهج التجريبي في علم النفس، ووصل في دراساته إلى أهمية التمييز بين الدوافع اللاشعورية وبين الدوافع الشعورية من

اذ كونها محدّدات مختلفة للسلوك وقدّم تعريفًا لدافع الإنجاز ينص على أَنَّه اهتمام يشحن ويوجه ويختار السلوك؛ لتحقيق الهدف.

وقد فسَّر دافع الإنجاز على أساس أَنَّ بعض الأفراد لديهم نزعة عالية للإنجاز؛ من أجل الوصول إلى أهداف محدّدة وهذه النزعة العالية بدورها تخلق رغبة طموحة في النجاح على وفق معايير ذاتية للعمل المتقن الجيد والمثابرة والاستقلالية.

و لجأ (ماكليلاند) في تميزه بين الطلبة ذوي الدرجة المرتفعة للإنجاز والطلبة ذوي الدرجة المنخفضة للإنجاز إلى ابتكار أسلوب يقيس به دافع الإنجاز فاستخدم عدّة صور من اختبار (التات) TAT الذي وضعه موراي وعرضه على الخاضعين للتجربة.

وكانت النتائج التي حصل عليها المفحوصون بهذه الطريقة تُبين أَنَّ الطلبة الذين يتمتعون بدافعية إنجاز عالية على هذا المقياس قد حصلوا على درجات عالية في الدراسة بينما حصل ذوي دافع الإنجاز المنخفض على درجات متدنية في الدراسة. (شلتز، 1983، ص413–429)، ويفترض (ماكليلاند) أَنَّ دافع الإنجاز تكوين فرضي (Hypothetical Contrauct) ويتضمن الشعور أَو الوجدان المرتبط بالأداء؛ بهدف المنافسة؛ لتحقيق معايير الاختبار (قطامي، 1989، ص238).

وفي عام (1953) أشار(ماكليلاند) إلى أَنَّ دافعية الإنجاز تتشكل من مكونين أساسيين هما:

1. الأمل في النجاح(Hope of Success): يقصد به التوقع والواضح للنجاح.
2. الخوف من الفشل (Fear of Failure): ويعني به التوقع الواضح للإحباط.

ويشير إلى أَنَّ هذين المكونين هما: اللذان يتحكمان في سلوك الفرد من خلال سعيه من أجل تحقيق النجاح (McClelland , 1953, p.104).

وقد لخّص (ماكليلاند) الدوافع في أربعة أنواع رئيسة وهي:

1. الدافع إلى الإنجاز.
2. الدافع إلى التسلط.
3. الدافع إلى الانتماء.
4. الدافع إلى التجنب.

وميّـزَ (ماكليلانـد) فـي مجـال الشخصـية بـينَ الـدوافع (Motives) والسـمات (Traits) والمخططات التصورية (Schemata)؛ فالدوافع تحدّد لماذا يسلك الناس على النحو الذي يقومون به فهي الأنماط الداخلية (Gontyes) للسلوك. أما السمات فهي: تصف الاتساق في السلوك أَو التفوق الذي يتبناه الفرد في مواجهة المواقف المتكرّرة أي: أَنَّ مفهوم السمة تفسر كيف يسلك الناس، أَمّا المخططات التصورية العامة فتشير إلى تصـورات الشـخص واتجاهاتـه نحـو العـالم ونحـو نفسـه، وتتضـمن هـذه المخططـات التصورية، الأفكار والقيم والاتجاهات. (McClelland , 1953, p.210).

ويرى (ماكليلاند) أَنَّ الدوافع تتضمن نقطتين على متصل عاطفي (Affective Continuum) فالحالة المتوقعة (سواء كانت إيجابية أَو سلبية أَو محايدة) هي التي تحدّد من خلال التعليم السابق حالة ثانية وتتضمن زيادة أَو نقصان في اللذة أَو الألم بالنسبة للحالة الراهنة ومن ثم تستثار الدوافع في المواقف التي يوجد فيها تباين بين الحالة الانفعالية الراهنة وحالة انفعالية متوقعة.

وهناك دراسات وبحوث أوضحت بأَنَّ الشخص الذي يمتلك دافعًا قويًا للإنجاز هو: الشخص الجريء، واثق النفس، والذي يأخذ مسؤولياته الشخصية على عاتقه والذي يخطط لأعماله بكل رزانة وتعقل، وهي الشخص الذي ينتبه لتقدمه جيدًا. والذي يستعمل ويوظف مهاراته بكل عناية كذلك هو الشخص الذي يكون دقيقًا في مواعيده ويحترم الوقت. وقد وجد (ماكليلاند) وغيره من الباحثين الآخرين العديد من الخصائص والمميزات التي يتميز بها أصحاب دافعية الإنجاز العالي من غيرهم.

والمميزات التي يتميز بها أصحاب دافعية الإنجاز العالي من غيرهم.

1. إِنَّ الأشخاص أصحاب دافع الإنجاز العالي يميلون إِلى أَنَّ يختاروا المهام التي تكون معتدلة في صعوبتها.
2. يمتاز هؤلاء الأشخاص بكونهم أكثر ميلًا للأعمال والمهام التي تستعمل على المنافسة وفرص كبيرة في التمييز والتفوق.
3. يميلون للأعمال التي تكون محسومة النهاية ويفضلون النقد الذي يكون خشن لكنه أكثر موضوعية.

4. في كونهم يفضلون أَنَّ يكونوا مسؤولين عن أعمالهم شخصيًا.
5. في كونهم أكثر إصرارًا من غيرهم في الاستمرار بالأعمال التي تصبح صعبة في القيام بها. (Charles , 1979, pp. 8–9).

البرنامج الإرشادي Counseling Program:

يُعَدُّ البرنامج الإرشادي عنصرًا مهمًا في العملية التربوية ومن الوسائل الضرورية في خلق جماعة يسودها جو من الألفة، والمحبة، والاحترام، فضلًا عن قدرته في مساعدة الجماعة الإرشادية على التخلص مما يواجهها من أزمات ومشاكل في جوانب الحياة التي أُعدِت لها تلك البرامج الإرشادية. (جقماقجي، 2006، ص43)

أهداف برامج الإرشاد النفسي والتربوي:

الهدف الأكبر للبرنامج الإرشادي هو: تحقيق أهداف الإرشاد التربوي بجوانبه كافة ومن هذه الأهداف هي:

1. **تحقيق الذات:** إنَّ الهدف الأساس للتوجه والإرشاد هو: تكوين مفهوم ايجابي نحو الذات لدى الفرد ومساعدته على تحقيق ذاته إلى درجة يستطيع منها أن ينظر إلى نفسه نظرة القبول والرضا. (الشماع، 1977: 49)، (الزيادي والخطيب، 2001، ص21)
2. **تحقيق التوافق:** ويعني التوافق وتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل؛ حتى يتم التوازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع الفرد ومقابلة متطلبات البيئة ويشير (زهران، 1981، ص40–41) إلى أهم مجالات تحقيق التوافق في الآتي:

أ. تحقيق التوافق الشخصي: أي تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية والأولية الفطرية.

ب. تحقيق التوافق التربوي: وذلك عن طريق مساعدة الفرد في اختيار انسب المواد الدراسية والمناهج في ضوء قدراته وميوله وبذل أقصى جهد ممكن لتحقيق النجاح المدرسي.

ج. تحقيق التوافق المهني: ويتضمن الاختيار الأنسب للمهنة والاستعداد علميًا وتدريبيًا لها، والدخول فيها، والانجاز، والكفاءة، والشعور بالرضا والنجاح.

د. تحقيق التوافق الاجتماعي: يتضمن السعادة والتواصل مع الآخرين، والالتزام بأخلاقيات المجتمع، ومسايرة المعايير الاجتماعية، وقواعد الضبط الاجتماعي، وتقبل التغيير الاجتماعي.

3. **تحقيق الصحة النفسية:** إنَّ الهدف العام للإرشاد النفسي هو: تحقيق الصحة النفسية وسعادة الفرد، ويرتبط في تحقيق الصحة النفسية بوصفها هدفًا لحل مشكلاته بنفسه، ويتضمن ذلك التعريف على أسباب المشكلات وأعراضها وإزالة الأسباب والأعراض. (الزيادي والخطيب، 2001، ص35)

4. **تحسين أداء العملية التربوية:** تحتاج العملية التربوية إلى تحسين قائم على تحقيق الصحة النفسية؛ فمن مكوناتها: احترام التلميذ؛ بوصفه فردًا في حد ذاته وعضوًا في جماعة الصف والمدرسة والمجتمع، وتحقيق الحرية، والأمن، والتجاوب، فيما يتيح فرصة نمو شخصية التلميذ من جوانبها كافة، ويسهل عملية التعليم. (الزيادي والخطيب، 2001، ص23)

أما الأهداف الخاصة: فيجب أنْ يكون البرنامج الإرشادي قادرًا على مساعدة الطلبة في تنمية فهم الذات وكيان الذات وتنمية التوجيه الذاتي، والعلاقات مع الآخرين، والإسهام في النشاطات المصاحبة للمنهج.(Robert E. Higgis, 1983: 370-373)

الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:

إنَّ الإرشاد فيما مضى موجودٌ ويُمارس من دون أنْ يأخذ الإطار العلمي ودون أنْ يشمله برنامج منظم ومخطط، ونتيجةً للتطور المعرفي والعلمي أصبح للإرشاد أسسه ونظرياته وبرامجه التي تُعدُّ من البرامج المنظمة والمخططة، والتي تستند على أسسٍ علميةٍ سليمةٍ تُسهم في تعديل الاتجاهات وتغيير السلوك غير المرغوب عند الأفراد.

وإنَّ الثبات النسبي للسلوك جعل الفرد قادرًا على تغيير وتعديل هذا السلوك بالاتجاه الذي يجعل السلوك مقبولًا، وهذا الأمر الذي دفع المهتمين في التربية وعلم النفس والإرشاد والعلاج إلى ابتداع أفضل الطرائق التي تُخلّص الإنسان من السلوك الشاذ منطلقين من مبدأ المرونة في السلوك الإنساني وقابليته على التغيير من خلال استخدام أساليب متنوعة من برامج الإرشاد (السقاف، 2002، ص67) .

هذا وتقوم عملية الإرشاد على أسس فلسفية، ونفسية، وتربوية، واجتماعية، تستمد مكانتها من حقائق علم النفس وعلم الاجتماع والعلوم الفسيولوجية وغيرها من العلوم. ويمكن تقديمها كالآتي:

1. الأسس الفلسفية للإرشاد والتوجيه في مجتمعنا التي لابد منْ أنْ تنطلق من النظرة إلى طبيعة الإنسان؛ لأَنَّ مفهوم المرشد عن طبيعة الإنسان يُعد أحد الأسس الفلسفية التي يقوم عليها عمله؛ لأَنَّه يرى نفسه ويرى الفرد في ضوء هذا المفهوم، والأسس الفلسفية والعقائدية المستمدة من فلسفة الدولة وقوانينها.
2. الأسس النفسية والتربوية: وهي الفروق الفردية، ومطالب النمو، في ضوء الظروف التربوية.
3. الأسس الاجتماعية: وهي الاهتمام بالفرد بوصفه عضوًا في جماعة، والافادة من كل مصادر المجتمع.
4. الأسس الإدارية والتنظيمية في ضوء الإمكانات المتوافرة المعينة. (المشهداني، 2004، ص54-55)

تخطيط البرنامج الإرشادي:

إنَّ البرنامج الإرشادي هو: برنامج منظم ومخطط على أسس علمية أي: أَنَّ التخطيط صفة أساسية من صفات برنامج التوجيه والإرشاد المنظم، وهناك عدة طرائق أَو نماذج (Models) لتخطيط برنامج التوجيه والإرشاد، كلها تعتمد على أسس علمية مدروسة وخطوات محددة، ومن تلك الطرائق أَو النماذج ما يأتي:

أ. **أنموذج التخطيط (Planing Model):**

يحتوي على مجموعة من الطرائق Set Of Procedures مع خطوات محددة؛ وذلك لانجاز بعض الأعمال، أَو المطالب Tasks الضرورية للتخطيط النظامي وتتلخص خطوات التخطيط في هذا النموذج بما يأتي:

1. تحديد، وصياغة، وترتيب الأهداف والأغراض من برنامج التوجيه والإرشاد.
2. تحديد الاحتياجات Needs من قبل المسترشدين، والمرشدين وأولياء الأمور وممثلين من المجتمع.
3. تحديد المصادر في المدرسة والمؤسسة التي يمكن الإفادة منها في البرنامج.
4. صياغة أهداف وأغراض البرنامج بوساطة تحليل الأهداف العامة وربطها بالاحتياجات والمصادر المتوافرة.
5. اختيار الطرائق المناسبة والاستراتيجيات؛ لتحقيق تلك الأغراض والأهداف.
6. مناقشة وتوضيح طريقة تنفيذ هذه الاستراتيجيات.
7. التقويم. (الدوسري، 1985، ص240-241)

ب. **أنموذج ريان وزيران Ryan and Zeran:**

يحتوي على مجموعة من الخطوات التي يمكن تلخيصها بما يأتي:

1. فهم نظام الحياة الذي يسير المجتمع على نهجه عن طريق تحليل العلاقات وفهمها التي تشد بعضها البعض، والحدود التي يعمل ضمنها البرنامج من حيث الكُلفة والموظفين القائمين بأعمال البرنامج الإرشادي وأنشطته والأفراد الذين يُقدم لهم البرنامج خدماته.
2. تخطيط البرنامج الإرشادي وتفصيله؛ ليتناسب مع الحياة الواقعية في المجتمع بعد أنْ يفهمها المسؤولين عن التخطيط.
3. تحديد الأهداف والمرامي بحيث تكون واقعية يمكن تحويلها إلى الواقع.
4. جمع المعلومات اللازمة عن المسؤولين عن البرنامج.
5. تخطيط السياسة التي تتيح تحقيق الأهداف المحددة.

6. القيام بتجربة أولية للخطة المختارة.
7. عرض خطة العمل للبرنامج على المختصين في المؤسسة.
8. وضع الخطة موضع التنفيذ.
9. تقويم الخطة تقويمًا بحيث يتمكن القائمون عليها من معالجة نواحي القصور فيها.
10. إلغاء الخطة كليًا إذا تأكد لنا إنّها لا تحقق الأهداف المحددة المرسومة.

(القاضي، 1981: 375)

جـ. أنموذج أبو غزالة 1985:

تتلخص خطوات التخطيط في هذا الأنموذج في الآتي:

1. التخطيط ويشمل الخطوات الآتية:
   أ. تحديد أهداف البرنامج.
   ب. تحديد الوسائل المختلفة لتحقيق الأهداف.
   ج. تحديد الإمكانات المتوافرة في البيئة التعليمية.
   د. تحديد الخدمات التي يهدف البرنامج إلى تنفيذها.
   هـ. تحديد العناصر البشرية المشاركة في تنفيذ البرنامج.
2. التنفيذ ويقصد به تحديد الخدمات التي تؤدي إلى تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي.
   أ. التقييم ويهدف إلى تعرف مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحقيق أهدافه وغاياته، وقد يشترك في التقييم أناس آخرون غير المرشد.
   ب. المتابعة وتهدف إلى معرفة جوانب الخلل والضعف في البرنامج الإرشادي. (أبو غزالة، 1985: 132)

د. أنموذج بوردز وداري (1992) Borders & Drury:

وتتلخص خطوات التخطيط في هذا الأنموذج في الآتي:

1. تقدير وتحديد احتياجات الطلبة.
2. صياغة الأهداف من البرنامج بناء على حاجات الطلبة.
3. تحديد الأولويات.

4. العناصر التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي.
5. النشاطات التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي.
6. الأشخاص المنفذون للبرنامج الإرشادي.
7. خطوات تطبيق البرنامج الإرشادي.
8. تقييم وتقديره كفاءة البرنامج الإرشادي.

(Borders & Drury,1992, p. 487-495)

هـ. أنموذج التخطيط والبرمجة والميزانية:

ينسب هذا الأنموذج للدوسري وهو: الأنموذج الذي اتبعه الباحث في تخطيط البرنامج الإرشادي الحالي؛ وذلك لأَنَّه يعد من الأساليب الإدارية الفاعلة في التخطيط، وكونه يسعى للوصول إلى أقصى حد من الفاعلية والفائدة بأقل التكاليف وتكون خطوات تصميم البرنامج كالآتي:

1. تحديد الاحتياجات.
2. اختيار الأولويات.
3. تحديد الأهداف وكتابتها0
4. إيجاد برامج ونشاطات لتحقيق الأهداف الموضوعة.
5. تقويم نتائج البرنامج. (الدوسري، 1985، ص244)

الإرشاد المعرفي: Cognitive Counseling

يُعدّ من الاتجاهات الحديثة نسبيًا في مجال الإرشاد النفسي؛ إذ بدأ الاهتمام بالاتجاه المعرفي مع بداية النصف الأخير من القرن العشرين، ولم يكن ذلك الاهتمام وليد المصادفة، ولكنه كان بمثابة تصديق لفكرة أَنَّ الناس لا يضطربون بسبب الأحداث، ولكن بسبب ما يرتبط بهذه الأحداث من أفكار (الشناوي وعبدالرحمن، 1998، ص211).

وقد ظهر الإرشاد المعرفي كرد فعل على أفكار النظرية السلوكية وخاصة المتعلقة في النظر إلى الإنسان بوصفه مستجيبًا سلبيًا لظروف البيئة, ورأى العديد من المنظرين

بأنَّ هناك صعوبة في تجاهل العمليات المعرفية أَو المتغيرات الوسيطة؛ فالسلوك غير التكيفي على وفق هذا الأنموذج يعامل بوصفه نتاج التفكير غير المنطقي وبناءًا على ذلك فإنَّ عملية تعلم داخلية تشتمل على إعادة تنظيم المجال الإدراكي وإعادة تنظيم الأفكار المرتبطة بالعلاقات بين الأحداث والمؤثرات البيئية المختلفة. (أبو اسعد، 2011، ص299).

يُعَدُّ آرون بيك (Beck) من أبرز رواد الإرشاد المعرفي، وقد حصل على درجة الدكتوراه في الطب عام 1946من جامعة ييل الأمريكية، وتم منحه شهادة الطب النفسي من الهيئة الأمريكية للطب النفسي والعصبي عام1953، وقد أسس بيك العلاج المعرفي كطبيب نفسي في جامعة بنسلفانيا.

ويقوم الإرشاد المعرفي على حقيقة مؤداها أَنَّ لكل فرد منا أفكارا، وتوقعات، ومعاني، وافتراضات عن الذات وعن الآخرين وعن العالم المحيط به، وهي التي توجه سلوكه وتحدد انفعالاته وتشكل في جملتها الفلسفة الأساسية للفرد في الحياة (بلان، 2010).

تُعدُّ نظرية بيك Beck الأكثر جذبًا للباحثين والمهتمين بالعلاج المعرفي بصورة عامة (المحارب، 2000، ص38)؛ فقد وجد بيرسون وبيرنس ووبيرلوف 1988 أَنَّ الإرشاد المعرفي فعّال للمسترشدين على اختلافهم من حيث التعليم والدخل والخلفية الاجتماعية ولقد تكيف ليعمل مع المسترشدين من جميع الأعمار من سن الطفولة المبكرة إلى كبار السن (بيك، 2007، ص19).

يقوم هذا الأنموذج العلاجي على فكرة أَنَّ ما يفكر فيه الفرد وما يقوله حول نفسه وكذلك اتجاهاته وآراؤه ومثله تُعدُّ جميعًا بمثابة أمور مهمة وذات صلة وثيقة بسلوكه الصحيح أَو غير الصحيح، وإنَّ ما يكتسبه الفرد خلال حياته من معلومات، ومفاهيم، وصيغ للتعامل يستخدمها جميعًا في التعامل مع المشكلات النفسية المختلفة التي قد تعترض حياته. ويعمل هذا النموذج العلاجي على حث المسترشدين على استخدام طرائق وأساليب حل المشكلات التي يستخدمونها خلال الفترات العادية من حياتهم.ويقوم المرشد بمساعدة المسترشد في التعرف على تفكيره الشخصي، وفي تعلم طرائق أكثر واقعية؛

لصياغة خبراته؛ مما يتيح له الفرصة للتعرف على ما اكتسبه من مفاهيم خاطئة ومعلومات أيضًا، وما قام به من تفسيرات خاطئة للعديد من المواقف والمثيرات مما يعطيه الفرصة لتصحيحها وتعديلها وعلاجها بشكل يحقق له التخلص من تلك الصبغة التي سادت حياته اعتمادًا على تلك الأفكار والمفاهيم والمعلومات والتفسيرات.(Beck ,1993, p.2)

ومن أهم الأفكار المشوهة التي تحدث عنها بيك:

1. **التفكير الثنائي:** أَمّا كل شيء أَو لا شيء، ويسمى أيضًا الأبيض والأسود أَو التفكير الاستقطابي؛ إذ يرى المضطرب الموقف من ناحيتين فقط بدلًا من الكمية المتصلة.
2. **التكبير والتصغير:** أي يخطأ الفرد في تقييم حدث معين، أَو حينما يقيم نفسه، أَو شخص آخر فأنه يضخم من السلبيات ويهون منْ شأن الايجابيات أَو بالعكس.
3. **التجريد الانتقائي:** ويسمى أيضًا المصفاة العقلية؛ إذ يركز الفرد على تفاصيل ذات طبيعة سلبية ويتجاهل المظاهر الايجابية مثلًا يركز لاعب الكرة الذي لديه نجاح كبير على خطأ واحد حصل معه.
4. **التعميم الزائد:** إذ يستخلص الفرد قاعدة أَو فكرة على أساس خبرة أَو حادث معين وتعميمها على مواقف غير مماثلة مثال يستنتج طالب؛ لأَنَّ أدائي في الجبر سيء سيكون أدائي في الرياضيات والعلوم سيا.
5. **الشخصنة:** جعل حادثة غير مرتبطة بالفرد ذات معنى؛ مما يسبب تشوه معرفي مثال فقد يفكر الفرد بأَنَّه أب فاشل إذا لم يحصل ابنه على نتائج جيدة في المدرسة. (مرشد، 2009، ص11).
6. **لوم الذات:** هو إساءة تفسير الوقائع وفقًا لأفكار سلبية واستنتاجات غير منطقية وفيه يحمل الشخص نفسه مسؤوليات الفشل عن كل ما يدور حوله؛ فيعد نفسه مسؤولًا عن فشل الآخرين بشكل مبالغ فيه في تعميم وتضخيم الأمور.
7. **استخدام العبارات العاطفية:** فهو يستخدم عبارات تدل على الحتميات كأسلوب من أساليب التفكير؛ مما يؤدي إلى تحجيم سلوك الفرد اجتماعيا.

8. **التفكير الانتحاري:** إنَّ المحاولات ما هي إلاَّ تعبير نهائي عن الرغبة في الهروب فهو يرى مستقبلهم مثقل بالألم والعناد ولا يجد سبيلا إلاَّ الانتحار، ويبدو له خطوة منطقية فهو يعتقد أَنَّ الانتحار يرفع عن أسرته عبئًا ثقيلًا.
9. **التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية:** إنَّ الفرد الذي يفسر سلوك الآخرين تفسيرًا انفعاليًا سيجد نفسه عاجزًا عن التفاعل الاجتماعي الفعّال. (فايد، 2001، الشناوي وعبدالرحمن، 1998).

وهناك عدد من الأساليب التي تستخدم خلال هذا الاتجاه المعرفي منها:

1.تعرف الأفكار المشوهة والعمل على تصحيحها:

وتعد تلك الأفكار سلبية تؤثر سلبًا في قدرة الفرد على مواجهة أحداث الحياة، ومن ثم في قدرته على التكيف مما يؤدي إلى ردود فعل انفعالية زائدة لا تتلائم مع الموقف أَو الحدث، وقد لا يكون الفرد على وعي بهذه الأفكار ولكن مع التدريب والتعليم يصبح بإمكانه أنْ يقوم بتحديد الأفكار والتعامل معها.

2. التحويل:

ويعني تحويل اهتمام المسترشد من التركيز على مجموعة الواجبات المطلقة التي تسبب له الاضطراب إلى أوجه نشاط عديدة مثل: الألعاب الرياضية والأنشطة الفنية والاجتماعية.

3. التخلي عن المطالب:

وذلك من خلال التخلص من مجموعة الواجبات المطلقة أَو "الينبغيات" التي يُنظر من خلالها إلى المواقف المختلفة والتي تسبب له المخاوف أَو القلق والكرب والتي تعمل بعد ذلك كقواعد منظمة للسلوك ومسببة للاضطرابات المختلفة، ويجب على المرشد إن يقوم بتعليم المسترشد إن يضع قواعد بديلة.

4. التحصين التدريجي:

وتقوم هذه الطريقة على تشجيع المسترشد على مواجهة الوحدة النفسية تدريجيًا. ويتمثل الهدف الرئيس من ذلك في تحديد المشاعر بإلغاء الحساسية المبالغ فيها نحو تلك

المواقف، ويتمثل الهدف من العلاج في تغيير تلك التصورات الخاطئة؛ إذ يؤدي هذا التغيير، أَو التصحيح، أَو التعديل إلى تحسن عملية التوافق.

5. الإبعاد والتركيز:

يطلق "بيك" على العملية التي ينظر بها إلى الأفكار بـ"الإبعاد" وهي تشمل الاعتراف بأنَّ الأفكار التلقائية ليست هي الواقع ولا يوثق بها وهي ضارة بالتكيف وتشمل على إحداث خارجة عن إطار الفرد.

6. ملء الفراغ:

عندما يتحدث الفرد عن الأحداث وعن ردود الفعل الصادرة منه تجاه هذه الأحداث فإنَّه توجد فجوة عادة بين المثير والاستجابة، وهذه الفجوة هي الأفكار والمعتقدات وتقع على المرشد مهمة ملء الفراغ وذلك من خلال تعليم المسترشد على أَنَّ يركز على الأفكار والتصورات التي تحدث في أثناء معايشة المثير والاستجابة.

7. التدريب البيتي:

لكي نمكن الفرد من تعميم التغيرات الايجابية التي يكون قد أنجزها مع المرشد ولكي نساعده على أنْ ينقل تغيراته الجديدة إلى المواقف الحسية، ولكي نقوي وندعم أفكاره ومعتقداته الصحيحة الجديدة يتم توجيهه وتشجيعه على تنفيذ بعض الواجبات الخارجية ويحسن أنْ يتم انتقاء هذه الواجبات من موضوعات الجلسة الإرشادية حتى تكون مناسبة لعلاج المشكلة. (أبو اسعد ,عربيات،2009، ص240)

8. توثيق الاستنتاجات:

ومع أَنَّ الفرد قادر على التمييز بين العمليات العقلية الداخلية والمثيرات الخارجية، إلاَّ أَنَّه يحتاج إلى تعلم أساليب الحصول على المعلومات والمعارف الدقيقة. وأنْ تتسم استنتاجاته في المواقف المختلفة بالواقعية وعلى تحديد تلك الاستنتاجات بشكل جيد والعمل على تقييمها في ضوء الواقع.

9. تغير القواعد:

يقع سوء التوافق عندما يستخدم المسترشد القواعد غير الواقعية والإحكام المطلقة استخداما تعسفيا أَو غير ملائم، ويحاول المرشد استبدال تلك القواعد والإحكام بأُخرى

أكثر واقعية واقرب إلى التوافق، وتركز القواعد والإحكام غالبا على الخطر بدلًا من الأمان، وعلى الألم بدلًا من السرور، ويبالغ المسترشد في تصوير الخطر والمخاطرة التي تنطوي عليها المواقف العادية. (باترسون،1990، ص38)

المبادئ الأساسية للعلاج المعرفي

1. الاعتبار غير المشروط للذات والآخرين، أي قبول الذات والآخرين دون شروط، ويشمل قبول نقاط القوة والضعف.
2. يتطلب العلاج المعرفي تحالفًا علاجيًا واضحًا؛ إذ أكد بيك على التعاطف، والدفء، والعناية.
3. يؤكد العلاج المعرفي على التعاون والمشاركة الفعالة.
4. انه علاج ذو هدف واضح ومتمركز حول مشكلة ما.
5. يؤكد مبدئيًا على الحاضر والمشكلات الراهنة.
6. هو علاج تعليمي، يهدف إلى تعليم المسترشد أنْ يكون طبيب نفسه.
7. يعلم العلاج المعرفي المسترشد كيف يحدد، ويقيم، ويستجيب لأفكاره ومعتقداته السلبية المضطربة.
9. يستخدم العلاج المعرفي تقنيات وطرائق مختلفة؛ لتغيير تفكير المسترشد ومزاجه وسلوكه (إبراهيم، 2005، ص165-169).

دراسات سابقة:

أ. الدراسات العربية

1. **دراسة العبيدي** (1990):

استهدفت هذهِ الدراسة الكشف عن المخاوف التي تعاني منها المراهقات من طالبات المرحلة المتوسطة وكيف تترتب هذه المخاوف، وشملت عينة الدراسة (150) طالبة من خمس مدارس متوسطة وثانوية للبنات في محافظة التأميم وبواقع (30) طالبة لكل مدرسة، وبعدد (10) طالبات لكل صف من صفوف المرحلة المتوسطة (الأول، والثاني، والثالث)؛ إذ تم اختيارهن عشوائيًا. وأعدَّ الباحث مقياسًا كأداة أساسية لبحثه، وقد احتوى على (31) فقرة تمثل مخاوف الطالبات المراهقات مع وضع قياس ثلاثي أمام كل فقرة وهو (كثيرًا، وقليلًا، ولا أخاف). وظهرت نتائج البحث أَنَّ الخوف من عقاب الله جاء في المرتبة الأولى (1,78)، وأخاف الرسوب في الامتحان في المرتبة الثانية(1,59)، وأخاف الفشل في حياتي في المرتبة الثالثة (1,53)، وأخاف الأعمال التي اخطأ بها المرتبة الرابعة(1.42)، وأخاف الحريق في المرتبة الخامسة (1.32). (العبيدي، 1990، ص101).

2. **دراسة الأسدي (1994):**

هدفت الدراسة إلى تَعرّف أثر الإرشاد النفسي في معالجة مخاوف طلبة المرحلة المتوسطة، وإيجاد العلاقة بين درجات الطلبة في مقياس الخوف وتحصيلهم، وتألفت عينة البحث من مدرستين متوسطتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث، واستخدم الباحث الاختبار التائي لإجراء المقارنات بين المجموعتين ولإيجاد الدلالة الإحصائية، وتحليل التباين لإيجاد تفاعل عامل الجنس مع أسلوب الإرشاد وعلى كل من متغيري الخوف والتحصيل الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى أَنَّ أفراد المجموعة التجريبية قد انخفضت درجاتهم على مقياس الخوف بمقدار (10, 65) درجة بعد البرنامج الإرشادي عن متوسط درجاتهم قبل البرنامج الإرشادي، وهذا الفرق بين المتوسطات دال إحصائيًا باستخدام الاختبار التائي؛ إذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (48، 10)، وهي اكبر من القيمة الجدولية (25، 30) في مستوى دلالة (01, 0)، وكان الفرق بين متوسط درجات

المجموعة الضابطة على مقياس الخوف قبل البرنامج الإرشادي عن متوسط درجاتهم، وبعد البرنامج الإرشادي هو (4، 2) درجة فقط، وهو فرق غير دال إحصائيًا"؛ إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (18, 2) وهي أقل من القيمة الجدولية في مستوى الدلالة نفسه. وعند مقارنة متوسط درجات المجموعة التجريبية بمتوسط درجات المجموعة الضابطة بعد البرنامج الإرشادي كان الفرق بينهما (25, 6) وهو دال إحصائيًا في مستوى الدلالة نفسه؛ إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (61, 6). إنَّ تلك النتائج تؤكد صحة الفرضية الصفرية وترفض الفرضية البديلة، وأشارت النتائج إلى أَنَّ متوسط معدل درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قد ازداد بمقدار (82, 7) درجة بعد انتهاء البرنامج الإرشادي عن متوسط معدل درجاتهم قبل البرنامج الإرشادي بالاختبار التائي، وتشير النتائج أيضًا إلى انه لا يوجد تفاعل لعامل الجنس مع أسلوب الإرشاد النفسي على كل من متغيري الخوف والتحصيل الدراسي، وهكذا ترفض الفرضية التي تشير إلى وجود اثر لتفاعل عامل الجنس مع متغيري الخوف والتحصيل الدراسي (الأسدي، 1994).

3. **دراسة العباسي** (2004):

استهدفت الدراسة بناء برنامج إرشادي؛ لتخفيض مخاوف الطالبات من الأسئلة الشفهية في المرحلة المتوسطة، وبناء مقياس للكشف عن مخاوف الطالبات من الأسئلة الشفهية في المرحلة المتوسطة، وتعرّف أثر البرنامج لتخفيض مخاوف الطالبات من الأسئلة الشفهية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي؛ لتحقيق أهداف البحث، وتكونت عينة البحث من (20) طالبة، من بين الأتي حصلن على أعلى الدرجات على مقياس المخاوف من الأسئلة الشفهية الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض، وبنت الباحثة البرنامج الإرشادي لمخاوف الأسئلة الشفهية، والذي تضمن (24) جلسة إرشادية، وبواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا واعتمدت الباحثة على العلاج السلوكي لـ (دولارد، وميللر، وولبي) في علاج مخاوف الأسئلة الشفهية، وتم استخدام الوسائل الإحصائية (مربع كاي لحسن المطابقة، واختبار مان وتني، ومعامل ارتباط بيرسون، وألفا كرونباخ (وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مخاوف الأسئلة الشفهية لدى الطالبات (العباسي، 2004).

4. **دراسة مشجل** (2009):

هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين الخوف من الفشل وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة بغداد تبعًا لمتغيري (الجنس والتخصص)؛ إذ شملت عينة الدراسة (480) طالبًا وطالبة جامعية تم اختيارهم من (3) كليات علمية و(3) كليات إنسانية من كليات جامعة بغداد، وأعدت الباحثة مقياسًا كأداة أساسية لقياس الخوف من الفشل فحدد المجالات التي يقع ضمنها الخوف من الفشل لدى الطلبة؛ إذ قسمت على أربعة مجالات، ثم وضعت عدة فقرات لكل مجال من هذه المجالات وبعد استخراج الصدق والثبات لها طبقت على عينة البحث، أما أداة قياس فاعلية الذات فقد تبنت الباحثة مقياس(الالوسي 2001) والذي يتكون من (23) فقرة، وأسفرت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة يعانون الخوف من الفشل، وأن الذكور لا يختلفون عن الإناث في الخوف من الفشل. وإنَّ طلبة الأقسام الإنسانية يعانون الخوف من الفشل أكثر من طلبة الأقسام العلمية، ووجود ضعف في دافعية الذات لدى طلبة الجامعة، وأن الذكور لا يختلفون عن الإناث في فاعلية الذات، أما طلبة الأقسام الإنسانية أكثر فاعلية لذواتهم من طلبة الأقسام العلمية، وأن الخوف من الفشل يرتبط إيجابيًا بفاعلية الذات (مشجل،2009، ص95-117).

ب. الدراسات الأجنبية:

1. دراسة نوبل ولند Nobel and Lund (1951):

هدفت الدراسة تعرّف المخاوف التي يعاني منها طلبة المدارس الثانوية شملت عينة الدراسة (127) طالبًا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية في ولاية كاليفورنيا، واستخدم الباحثان الاستفتاء المفتوح أداة لجمع المعلومات متضمنًا سؤالًا واحدًا، وزع على الطلبة وطلب منهم ان يدونوا الحوادث والأفعال التي تسبب لهم الخوف والانزعاج، أَمّا الوسائل الإحصائية التي اعتمدت في هذا البحث فكانت النسب المئوية فقط، وأهم ما توصل إليه الباحثان من نتائج ان مخاوف الطلبة هي الخوف من الامتحانات المدرسية(34 %)، الخوف حول الدرجات (31%)، الخوف من التحدث أمام

الآخرين(25 %)، الخوف من الاشتراك في مناقشة داخل الصف(24 %)، الخوف من المدرسين(23%)، الخوف من الرسوب(20%).
(Nobel& Lund, 1951, pp.699-703)

2. **دراسة ابونت وابونتس (1971) Aponte & Apontc:**

هدفت الدراسة تعرّف أثر أساليب علاجية على معالجة الخوف المرتبط بقلق الامتحان، واستخدم الباحثان أربع مجموعِات ضمت كل مجموعة (10) من الطلاب والطالبات عولجت الأولى عن طريق إزالة الحساسية التدريجية بتقديم الاسترخاء العقلي ثم التغيرات السلبية بالتقارب، والثانية بتقديم المثيرات السلبية ثم الاسترخاء العقلي، والثالثة عولجت بالاسترخاء العقلي فقط والرابعة ضابطة لم تخضع لأي شكل من أشكال العلاج، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الأولى والثانية من جهة وبين مجموعة الاسترخاء العقلي والمجموعة الضابطة من جهة أُخرى وأظهرت النتائج أَنَّ طريقة إزالة الحساسية وطريقة الاسترخاء العقلي نجحت نجاحًا كبيرًا في خفض قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية (Aponte & Apontc , 1971)

3. **دراسة بامبر (1973) Bamber:**

هدفت الدراسة تعرّف المجالات التي تقع ضمنها مخاوف المراهقين، تألفت عينة البحث من (1112) طالبًا وطالبة في المدارس الثانوية والإعدادية في ايرلندا الشمالية وتراوحت أعمار الطلبة بين (12–18) سنة، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث أداتين هما قائمة مسح المخاوف (The fearsurvey schedule) التي أعدها من قبل وولب ولازاروس (Wolp and lazerus). وقائمة ايزنك للشخصية (Eysenck Personality inventory). أما أهم ما توصل إليه الباحث من نتائج هي: ان مخاوف المراهقين تقع ضمن الخوف من الحيوانات: (الخفاش، والحشرات، والفئران). المخاوف الاجتماعية (الشعور بالنبذ، والتحدث أمام الآخرين). ومخاوف أُخرى (النار، والنظر من أماكن عالية). وأظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في المخاوف،وأَنَّ مخاوف البنات أكثر من مخاوف البنين (Bamber, 1973, p.127-140).

4. **دراسة جنيفر باس (2002) Jennifar Bass:**

فهدفت الدراسة إلى بناء برنامج لتخفيض خوف الطلبة وقلقهم خلال أدائهم للامتحانات المدرسية ويضم مجتمع الدراسة طلبة المراحل السابعة، والثامنة، والتاسعة في أربع مدارس حكومية في مدن الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم تشخيص الطلبة الذين يشكون من حالات الخوف والقلق الامتحاني عن طريق استجابات الطلبة على فقرات مقياس(Friedben Test Anxiety Scale) الذي يتضمن(43) سؤالا تدور حول: احترام الذات، والخوف خلال أداء الامتحان، والحالة الصحية والانفعالية للطالب في أثناء تأدية الامتحان، فضلًا عن انه تم مسح آراء المدرسين في حالات القلق ألامتحاني لدى طلبتهم باستخدام مقياس (Teacher Survey for Observed Test Anxiety) وقد كشف تحليل الاستجابات أَنَّ هناك أسبابًا كثيرة لحالات القلق والخوف ألامتحاني ومن الممكن ضمها في مجالين رئيسين هما المجال المعرفي والمجال الانفعالي، وعلى هذا الأساس تم تشخيص الطلبة الذين يعانون من حالات القلق في هذين الجانبين، وتم بناء برنامج يتضمن تدريب الطلبة على مهارات الدراسة الجيدة، وتعريف الطلبة الانواع المختلفة من الاختبارات المدرسية كاختبارات الصح والخطأ، والاختيار من متعدد، واختبارات التكملة واختبارات المزاوجة، كما يتضمن البرنامج المعرفة الجيدة باستراتيجيات أداء الامتحان، وتحسين مهارات الطلبة في تنظيم أوقات الدراسة فضلًا عن برامج أخرى في الصحة الجسمية والعقلية وتقنيات الاسترخاء، وتم تطبيق البرنامج المذكور على (100) من طلاب هذه المدارس الأربع غير أَنَّ الذين شاركوا في البرنامج كانوا (68) طالبًا فقط؛ بسبب الغياب وعدم موافقة الأهل أَو انتقال البعض إلى مناطق أخرى، واستمرت مدة تطبيق البرنامج (18) أسبوعًا ووضع لكل أسبوع خطة منظمة شارك فيها الباحثون فضلًا عن مدرسي هذه المدارس بعد تدريبهم جيدا وفي نهاية البرنامج طبقت اختبارات القلق والخوف الامتحاني، وتم التوصل إلى تأثيرات ايجابية لهذا البرنامج في خفض حالات القلق لدى هؤلاء الطلبة (Bass , 2002) .

موازنة الدراسات السابقة:

1. الأهداف:

فقد تعددت أهداف الدراسات السابقة فبعض الدراسات استهدفت إلى قياس المخاوف ومنها دراسة (العبيدي، 1990) التي استهدفت الكشف عن المخاوف التي تعاني منها المراهقات من طالبات المرحلة المتوسطة وكيف تترتب هذه المخاوف، ودراسة (الأسدي 1994) هدفت إلى تعرف أثر الإرشاد النفسي في معالجة مخاوف طلبة المرحلة المتوسطة، ودراسة (مشجل 2009) فهدفت إلى إيجاد العلاقة بين الخوف من الفشل وعلاقته بفعالية الذات لدى طلبة جامعة بغداد، ودراسة (نوبل ولند، 1951) فاستهدفت تعرّف المخاوف التي يعاني منها طلبة المدارس الثانوية، ودراسة (ابونت وابونتس، 1971) إلى معرفة أثر أساليب علاجية على معالجة الخوف المرتبط بقلق الامتحان، ودراسة (بامبر، 1973) هدفت تعرّف المجالات التي تقع ضمنها مخاوف المراهقين، أَمّا الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية فقد استهدفت دراسة (العباسي، 2004) إلى بناء برنامج إرشادي لتخفيض مخاوف الطالبات من الأسئلة الشفهية في المرحلة المتوسطة، ودراسة (جينفر باس) فهدفت إلى بناء برنامج لتخفيض خوف الطلبة وقلقهم خلال أداء الامتحانات المدرسية، أَمّا الدراسة الحالية فقد استهدفت تعرف اثر البرنامج الإرشادي المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي.

2. العينة:

تباينت العينات المستخدمة في البحوث والدراسات السابقة من حيث أنواعها وحجومها فقد بلغت أعداد العينات من (20 – 480) أَمّا من حيث النوع فمعظم الدراسات التي تناولت الخوف فكانت على المراهقين، أَمّا الدراسة الحالية فقد بلغ عدد عينة التحليل الإحصائي (400) وعينة البرنامج بلغ عددها (20) طالب من طلاب المرحلة الإعدادية الصف الخامس العلمي.

3. الأداة:

اشتملت معظم أنواع الدراسات السابقة على أدوات لبحثها مع تباين تلك الأدوات على وفق تباين أهداف بحثها، فيما قام بعض الباحثين ببناء مقياس وقام الآخر بتكيف المقياس أَو تبني مقاييس جاهزة، أَمّا الدراسة الحالية فقد أقام الباحث ببناء مقياس الخوف

من الفشل الدراسي كذلك قام الباحث ببناء برنامج إرشادي معرفي على وفق نظرية بيك مكون من (10) جلسة إرشادية بواقع جلستان (2) في الإسبوع.

4. الوسائل الإحصائية:

تباينت الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسات السابقة، إلاَّ أَنَّ الأغلب استعمل (معامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، واختبار مان ويتني، وألفا كرونباخ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين)، أَمّا الدراسة الحالية فقد استعمل الباحث فيها الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات لتتلائم مع طبيعة المجتمع وهي (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، ومعادلة الفا كرونباخ)، وقد تحددت الدراسة عند مستوى دلالة (0،05) أسوة بالعديد من الدراسات السابقة.

الإفادة من الدراسات السابقة:

1. الإفادة من هذهِ الدراسات في الرجوع إلى المصادر التي استعان بها الباحث بالقدر الذي يتعلق بِهِ موضوع البحث.
2. تعرّف العينات التي اعتمدتها تلك الدراسات؛ مما ساعدَ الباحثُ على اختيار العينة المناسبة التي يمكن أنْ تحقق أهداف البحث.
3. تعرّف الوسائل الإحصائية التي تعاملت بها هذهِ الدراسات مع البيانات والمعلومات التي استنتجها.
4. تعرّف الأدوات التي اعتمدتها هذهِ البرامج وشروط تطبيقها والصعوبات التي واجهتها.
5. تعرّف الأسس التي تم بناء البرنامج الإرشادي عليها ومدى فاعليتها.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: مجتمع البحث

ثانيا:عينة البحث

ثالثا: أداتا البحث

رابعًا: التصميم التجريبي

خامسًا: خطوات بناء البرنامج الإِرشادي

سادسًا: الوسائل الإِحصائية

منهجية البحث:

يتضمن الفصل الحالي عرضًا لإجراءات البحث، من حيث تحديد مجتمع البحث وعينته وكيفية اختيارها، والأدوات المستخدمة، وكيفية استخراج خصائصها السايكومترية، والوسائل الإحصائية التي عولجت بوساطتها معطيات هذا البحث.

أولًا: مجتمع البحث:

يقصد بالمجتمع المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة. (عودة، 1998، ص159)

ويتألف مجتمع البحث الحالي من طلاب المرحلة الإعدادية، في محافظة ديالى (مركز بعقوبة) للعام الدراسي (2013–2014) وقد بلغ عددها (3508) طالبًا، موزعين على (11) ثانوية وإعدادية، والجدول (1) يوضح ذلك

جدول (1)

يوضح مجتمع البحث

ت	أسماء مدارس	الرابع		الخامس		السادس		المجموع
		العلمي	الأدبي	العلمي	الأدبي	العلمي	الأدبي	
1	إعدادية الشريف الرضي	100	22	90	25	118	57	412
2	الإعدادية المركزية	104	35	103	45	116	76	479
3	جمال عبد الناصر إعدادية	73	54	78	55	103	71	434
4	إعدادية ديالى	49	28	60	65	72	77	351
5	إعدادية المعارف	111	51	125	32	179	63	561
6	إعدادية الطلع النضيد	78	-	58	108	38	107	389
7	ثانوية ألجواهري	70	-	60	-	96	-	226
8	ثانوية بلاط الشهداء	41	33	35	25	34	51	219
9	ثانوية السلام	35	40	12	45	35	40	207
10	ثانوية الحسن بن علي	-	40	–	20		41	101
11	ثانوية طرفة ابن العبد	44	34	25	-	-	26	129
	المجموع	705	337	646	420	791	09	3508

ثانيا:عينة البحث:

تُعَدُّ عملية اختيار العينة مشكلة تواجه الباحث أحيانًا؛ إذ يجب معرفة بعض الاعتبارات التي يمكن من خلالها تحديد حجم العينة، وفي هذا المجال يرى إيبل (Ebel) أَنَّ سعة حجم العينة وكبرها هو الأفضل في عملية اختيار العينة؛ لاعتقاده أَنَّه كلما زاد حجم العينة قل احتمال وجود الخطأ. (الكبيسي والجنابي،1987، ص69)

1.عينة التحليل الإحصائي:

ترى نانلي (Nannily) أَنَّ نسبة عدد أفراد العينة إلى عدد فقرات المقياس يجب أنْ لا تقل عن نسبة (5–1)؛ لعلاقة ذلك بتقليل خطأ الصدفة في عملية التحليل الإحصائي.

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من طلاب المرحلة الإعدادية، وقد شملت عينة البحث (409) طالب استبعد منها (9) استمارة غير صالحة، فأصبحت العينة النهائية (400) طالب من الصف الخامس العلمي؛ إذ إنَّ هذا العدد (400) يمكن ان يعطي أفضل صورة من الخصائص السايكومترية، فوزعت على (11) مدرسة، أَمَّا العينة التي طبق عليها البرنامج الإرشادي والبالغة (20) طالب ممن كانت درجاتهم أعلى من الوسط الفرضي، وتم اختيارهم من مدرسة وهي: (إعدادية الشريف الرضي) وتم توزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية (10) طلاب في كل مجموعة، وقد تم اختيارهم بطريقة النسب المئوية للعينات العشوائية بواقع (64%) طالبًا من كل مدرسة من المدارس الموجودة في مركز المحافظة، والجدول (2) يوضح عينة التحليل الإحصائي.

جدول (2)

يوضح عينة البحث موزعة بحسب مدارس البنين في مدينة بعقوبة(*)

ت	أسم المدرسة	الصف الخامس العلمي	عدد الطلاب	نسبة 64% من كل مدرسة
1	إعدادية الشريف الرضي	أ+ب	90	57
2	الإعدادية المركزية	أ+ب+ج	103	65
3	إعدادية جمال عبد الناصر	أ+ب	78	49
4	إعدادية ديالى	أ+ب	60	38
5	إعدادية المعارف	أ+ب+ج	125	80
6	إعدادية الطلع النضيد	أ+ب	58	37
7	ثانوية بلاط الشهداء	أ	35	22
8	ثانوية السلام	أ	12	7
9	ثانوية ألجواهري	أ+ب	60	38
10	ثانوية الحسن بن علي	---	---	---
11	ثانوية طرفة ابن العبد	أ	25	16
	المجموع	19صف	646	409

2.العينة (التجربة) الاستطلاعية:

يُعدَّ التحقق من وضوح التعليمات للمجيبين وفهم فقرات المقياس ضروريًا لبناء المقاييس النفسية (فرج, 1980, ص160). وينصح قبل تطبيق المقياس على عينة البحث الأساسية تطبيقه على عينة استطلاعية؛ لغرض التأكد من وضوح التعليمات وسهولة فهم الفقرات وكيفية الإجابة على المقياس والوقت المستغرق للإجابة؛ لذا قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (34) طالبًا من طلاب الصف

(*) تم الحصول على أعداد الطلاب والمدارس من مديرية تربية ديالى – التخطيط التربوي.

(الخامس العلمي) من إعدادية (الشريف الرضي), وقد تبيّنَ من خلال التجربة الاستطلاعية أنَّ التعليمات كانت واضحة، وكذلك فقرات، ومواقف المقياس، وطريقة الإجابة, وكان مدى الوقت المستغرق للإجابة تتراوح بين (20–25) دقيقة.

3. عينة تطبيق البرنامج الإرشادي:

قام الباحث بالخطوات الآتية لاختيار عينة التطبيق وكما يأتي:

1. تم تطبيق مقياس الخوف من الفشل الدراسي على طلاب الصف الخامس الإعدادي وقد بلغ عدد الطلاب (90) طالبًا وقد بلغ عدد الطلاب الذين يعانون من مشكلة الخوف من الفشل الدراسي (40) طالبًا، فقد تراوحت أعلى درجة في المجموعة التجريبية (60)، وأصغر درجة (24).
2. اختار الباحث (20) طالبًا من الذين حصلوا على درجات أعلى من الوسط الفرضي البالغ (36) على مقياس الخوف من الفشل الدراسي، تم توزيع الطلاب بشكل عشوائي على مجموعتين أحداهما ضابطة والأخرى تجريبية بواقع (10) طلاب في كل مجموعة وكما موضح في الجدول (3)

جدول (3)

يوضح عينة التطبيق

المجموعة التجريبية	10
المجموعة الضابطة	10

ثالثا: أداتا البحث:

تحقيقًا لهدف البحث الحالي يتطلب بناء الأداة الآتية :

مقياس يقيس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وقد أتبع الباحث الخطوات العلمية في بناء مقياسه وهي:

أولًا: مقياس الخوف من الفشل الدراسي:

1. تحديد المفهوم:

في ضوء المنطلقات النظرية والمفاهيم الأساسية للبحث الحالي يشير المختصون في القياس النفسي إلى ضرورة تحديد المفاهيم البنائية والنظرية التي يعتمد عليها الباحث في بناء المقياس (Cranach,1970,p.404) ؛ لأنها تقوم بإعطاء الباحث رؤية في الإجراءات والأسس التي ينبغي أنْ يعتمدها في بناء مقياسه.

اشتق الباحثُ التعريفَ الخاص للفشل الدراسي على وفق مبادئ النظرية المتبناة وهو شعور الطالب بالقلق؛ لخوفه من الفشل الدراسي، والذي يحصل؛ بسبب عوامل عدة قد تكون بيئية، أَو دراسية، أو شخصية.

2. إعداد فقرات المقياس وصياغتها:

يُعَدُّ موضوع إعداد فقرات المقياس وصياغتها في العلوم التربوية والنفسية من الأمور المهمة؛ إذ كلما نجح الباحث في صياغة فقرات مقياسه حصل على نتائج صادقة ودقيقة في قياس الظاهرة المراد قياسها. ومن الضروري أنْ يراعي في صياغة الفقرات ما يأتي:

- أنْ تكون الفقرة قصيرة ومعبرة عن فكرة واحدة قابلة لتفسير واحد (أبو علام وشريف, 1989, ص134).
- أنْ تكون معبّرة عن رأي لا حقيقية (Edwards, 1957, p.14).
- عدم استخدام القضايا الغامضة وغير المحددة (الباوي، 1997، ص178).
- أنْ يكون محتوى الفقرة واضحًا وصريحًا ومباشرًا (الزوبعي وآخرون, 1984, ص69).
- أنْ تكون الفقرة والبدائل التي تحتويها ممثلة لمواقف الحياة اليومية لأفراد العينة (الإمام , 1990, ص325).
- أنْ تصاغ الفقرات وبدائلها بطريقة تقلل فيها الاستجابات النمطية (Stanleng, 1972, p. 220).
- معبرة عن صيغ الحاضر والمستقبل (طاقة , 1989, ص179).

وعلى وفق تلك المعايير تم صياغة (35) فقرة، وقد راعى الباحث في صياغته لتلك الفقرات وضوح الفقرة، وأنْ تكون الفقرة قصيرة وتحمل فكرة واحدة، وتكون الفقرة مثبتة كما اختار (4) بدائل لكل فقرة ولهذه البدائل أوزان تتراوح من (0، 1، 2، 3) فقد كانت البدائل هي:

- تنطبق دائمًا وتحصل على (3) درجات.
- تنطبق أحيانًا وتحصل على (2) درجتان.
- وتنطبق قليلًا وتحصل على (1) درجة واحدة.
- لا تنطبق وتحصل على (0) صفر من الدرجات.

3. صلاحية الفقرات:

تُعَدُّ صلاحية الفقرة من متطلبات المقياس الجيد؛ إذ يمكن تقييم درجة صلاحية وصدق الفقرة من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين(عودة, 1985, ص157).

ولهذا الغرض تم عرض فقرات المقياس بصيغته الأولية بفقراته (35) والموزعة على مجموعة من المحكمين في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس، والاختبارات والمقاييس في ملحق(9) وإبداء أرائهم العلمية السديدة في مدى صلاحية الفقرات في قياس الظاهرة المراد قياسها من خلال تسجيل ملاحظاتهم حول مدى:

- دقة عملية قياس الخوف من الفشل الدراسي.
- صلاحية الفقرات والمواقف المعبرة عنها.
- دقة بدائل الاستجابة وأوزانها.
- تعديل ما ترونه مناسبًا أَو أي ملاحظات تفيد البحث.

وقد استعمل الباحث النسبة المئوية لتعرّف مدى اتفاق المحكمين على إبقاء الفقرات التي تقيس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وعدت نسبة الاتفاق (80%) فأكثر صالحة لاتفاق المحكمين على فقرة المقياس واستبعاد الفقرات التي لم تحصل على نسبة الاتفاق المطلوبة، بشرط أنْ لا تحذف الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق 80%، إلاَّ بعد أنْ يتفق التحليل الإحصائي للفقرة مع آراء المحكمين، ويتفق على قبولها وإبقائها في المقياس.

وقد ظهر أن (24) فقرة فقط قد حصلت على نسبة الاتفاق المطلوبة, مع إجراء تعديلات طفيفة في بعض الكلمات في صياغة الفقرات، أمَّا الفقرات (2،6،8،12،13،14،21،24،25،26،32) فلم تحصل على نسبة اتفاق كاملة ملحق(5).

4.التحليل الإحصائي للفقرات:

ويقصد بالتحليل الإحصائي لفقرات الاختبار أنَّه يجب تحليل فقرات المقياس إحصائيًا لغرض اختيار (الفقرات) التي تخدم البحث واستبعاد الفقرات غير المناسبة بإيجاد قوتها التمييزية مما يساعد على زيادة صدق المقياس وثباته (Vrbina &Anastasi, 1997, p.19). وإنَّ الهدف من إجراء تحليل الفقرات إحصائيًا هو استخراج القوة التمييزية للفقرات والإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس (Ebell, 1972, p.392).

وإنَّ خصائص المقياس تعتمد إلى حدٍ كبيرٍ على الخصائص القياسية لفقرات المقياس فكلما كانت الخصائص القياسية للفقرات عالية في درجتها أَو قوتها أعطت مؤشرًا على دقة المقياس وقدرته على قياس ما وضع من أجل قياسه, ويشير أيبل (Ebell) كذلك إلى أن الهدف من التحليل الإحصائي للفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس التي تكشف عن الدقة في قياس ما وضع من أجله (Ebell,1972,p.392) على أنْ يكون حجم عينة التحليل الإحصائي بما لا يقل عن (5) أفراد مقابل كل موقف من مجموع مواقف المقياس المطبقة على هذه النسبة (Nannlly, p:262,1978). وتشير أنستازي أنَّ أفضل حجم لعينة التحليل الإحصائي أن يكون (400) مستجيب (Anastasi, 1988, p.33). وعلى وفق هذا المعيار ارتئ الباحث أن يأخذ أعلى نسبة، فقد اختار (400) طالب لعينة التحليل الإحصائي توخيًا للدقة.

5. تمييز الفقرات:

إنَّ الهدف الأساس من هذه الخطوة هو: تطبيق المقياس على عينة من المجتمع لغرض إيجاد درجة الانسجام في الاستجابة لاستبعاد الفقرات غير المميزة ولغرض تحليل الفقرات باستخراج القوة التمييزية.

ولقد تم تطبيق المقياس بصورته الأولية على عينة بلغت (409) طالبا من طلبة المدارس الإعدادية وبالطريقة العشوائية, وقد لجأ الباحث إلى حساب القوة التمييزية للفقرات باعتماد طريقتين هما:

الطريقة الأولى: أسلوب المجموعتان المتطرفتان:

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

وقد أتبع الباحث الخطوات الآتية:

- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة.
- ترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
- تعيين الـ(27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا في المقياس والـ(27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا, وتراوحت استمارات المجموعة العليا بين (108) استمارة و(108) استمارة للمجموعة الدنيا، وبذلك بلغ عدد الاستمارات الخاضعة للتحليل الإحصائي(216) استمارة.

وباستعمال (T.test) لعينتين مستقلتين ومتساويتين، وبذلك بلغت القيمة التائية الجدولية (1,96) عند درجة حرية (214) ومستوى دلالة (0,05)؛ لذا عَدت (24) فقره فقط موجبة ومميزة على وفق هذا الأسلوب؛ لأنَّ قيمته التائية المحسوبة كانت أعلى من القيمة الجدولية البالغة (1,96) وبدرجة حرية (214)، أَمَّا الفقرات (2،6،8،12،13،14،21،24،25،26،32) فقد كانت القيمة التائية المحسوبة اقل من

القيمة التائية الجدولية، وبذلك تحذف هذه الفقرات كونها اتفقت مع اراء المحكمين في عدم صدقها وتميزها. وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

يوضح اختبار الفرق في درجات المجموعة العليا والدنيا بأسلوب المجموعتين المتطرفتين لفقرات مقياس الفشل الدراسي

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
1	2.611	1،900	1.651	1.672	3،9247	دالة
2	2.111	1،987	1،903	1،875	0،7876	غير دالة
3	2،723	1،365	1،439	1،555	6،4211	دالة
4	2،334	1،997	1،543	1،546	3،2398	دالة
5	2،343	1،897	1،675	1،765	2،6677	دالة
6	2,342	1،987	1،999	1،879	1،3019	غير دالة
7	2،456	1،786	1،786	1،342	3،1033	دالة
8	2،289	1،346	1،987	1،786	1،3968	غير دالة
9	2،032	1،876	1،234	1،785	3،1877	دالة
10	2،342	1،786	1،564	1،987	3،0122	دالة
11	2،333	1،367	1،678	1،213	3،7073	دالة
12	2،123	1،234	1،897	1،879	1،0400	غير دالة
13	2،123	1،876	1،956	1،987	0،5148	غير دالة
14	2،098	1،450	1،897	1،087	1،1473	غير دالة
15	1،997	1،000	1،354	1،432	3،8081	دالة
16	2،121	1،098	1،453	2،045	2،9769	دالة
17	2،431	1،965	1،765	1،102	3،0579	دالة

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
18	2،232	1،359	1،213	1،123	5،9789	دالة
19	2،365	1،001	1،786	0،987	4،2605	دالة
20	2،023	1،876	1،482	1،990	2،0463	دالة
21	2،342	1،348	2،001	1،678	1،639	غير دالة
22	1،990	1،786	1،453	1،675	2،2687	دالة
23	1،897	1،432	1،342	1،501	2،7674	دالة
24	2،098	1،987	1،897	1،675	0،8000	غير دالة
25	2،121	1،231	1،908	1،765	1،024	غير دالة
26	1،999	1،987	1،789	1،786	0،813	غير دالة
27	1،940	1،876	1،182	1،730	3،0726	دالة
28	1،876	1،987	1،342	1،876	2،0214	دالة
29	1،976	1،564	1،254	1،098	3،9090	دالة
30	1،654	1،213	1،129	1،432	2،8942	دالة
31	1،876	1،786	1،119	1،654	3،2172	دالة
32	2،323	1،121	2،011	1،876	1،5238	غير دالة
33	2،321	1،342	1،729	1،231	3،3627	دالة
34	2،213	1،453	1،546	1،231	3،6230	دالة
35	1،876	1،098	1،235	1،176	4،1212	دالة

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

الطريقة الثانية: علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

إنَّ ارتباط درجة كل فقرة بمحك خارجي أَو محك داخلي مؤشر لصدقها, وإذا لم يتوافر محك خارجي يستخدم عادةً محك داخلي, وإنَّ أفضل محك داخلي هو: درجة المفحوص الكلي على المقياس (ملحم, 2000, ص19). ولحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس الفشل الدراسي والدرجة الكلية استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون.

وباستخدام عينة التحليل ذاتها للفقرات والبالغة (400) طالب تبين أنَّ جميعها ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطًا ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وعند درجة حرية (398) باستثناء الفقرات (32،26،25،24،21،14،13،12،8،6،2) وهذا يتفق مع ما تفضل به المحكمين من عدم اتفاقهم بنسبة 80% حولها، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

يوضح معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
1	0،45	19	0،43
2	0،17	20	0،54
3	0،51	21	0،16
4	0،47	22	0،59
5	0،34	23	0،33
6	0،21	24	0،11
7	56،0	25	0،20
8	0،18	26	0،13
9	0،52	27	0،37
10	0،39	28	0،41
11	0،33	29	0،38
12	0،15	30	0،42

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
13	0،09	31	0،43
14	0،23	32	0،16
15	0،33	33	0،33
16	0،32	34	0،53
17	0،56	35	0،34
18	0،49		

مؤشرات صدق المقياس:

أولًا: الصدق الظاهري:

إنَّ أحد مؤشرات الصدق هو الصدق الظاهري وهو أنْ يكون الاختبار في مظهره يشير إلى أنَّه صادق ويعني عرضه على مجموعة من المتخصصين والمحكمين في المجال الذي يقيسه الاختبار على أنَّ هذا الاختبار يقيس السلوك المراد قياسه, فعلى الباحث الاعتماد على حكم الخبراء (عيدان, 1996, ص200).

ويشير أيبل (Ebell) إلى أنَّ أفضل وسيلة لاستعمال الصدق الظاهري هو: قيام عدد من المختصين بتقدير مدى تمثيل المقياس للصفة المراد قياسها (Ebell,1972,p.79) وقد تحقق الصدق الظاهري لمقياس الخوف من الفشل الدراسي من خلال عرض الفقرات على مجموعة من المحكمين والمتخصصين ملحق (4) والإفادة من أرائهم بشأن صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس, وقد تم الإشارة إلى تفاصيل ذلك في فقرة صلاحية الفقرات

ثانيًا: صدق البناء:

أي أنَّه الدرجة التي يقيس فيها المقياس بناءًا نظريًا أو سمة معينة (Anastasi,1967,p.151) ولتحقيق ذلك فقد اعتمد مؤشر معامل ارتباط درجة المستجيب على كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياسين لتدل على معامل الاتساق

الداخلي (أبو حطب وعثمان, 1973, 104), استخرج دلالة صدق البناء للأداة بحساب معامل ارتباط بيرسون على فقرات المقياس, وإنَّ تجانس الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه من خلال ارتباطها بالدرجة الكلية يعد مؤشرًا على صدق البناء (فرج, 1980, ص313).

ولما كانت فقرات المقياس لها القدرة على التمييز بين المجيبين ومتجانسة من خلال ارتباطها بالدرجة الكلية لذا يعد هذا الإجراء أيضًا مؤشرًا على صدق بناء المقياس لأنَّ جميع الفقرات كانت ذات معامل ارتباط مقبول باستثناء الفقرات (32،26،25،24،21،14،13،12،8،6،2) من المقياس.

مؤشرات ثبات المقياس:

الثبات يعني اتساق نتائج المقياس مع نفسها والاستقرار في النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم وفي الطرائق نفسها (منسي, 1994, ص147).

وقد تحقق الباحث من الثبات باستعمال الطرائق الآتية:

1. طريقة إعادة الاختبار:

لتقدير الثبات بهذه الطريقة, طبق الباحث المقياس على عينة قوامها (100) من طلاب المرحلة الإعدادية والتي اختيرت بطريقة عشوائية. وقد وضع الباحث علامات خاصة على كل استمارة لمعرفة المستجيبين وبعد مرور (14) يومًا وهي مدة مقبولة لإعادة التطبيق، إذ أكد (آدمز) على أنَّ أفضل مدة لإعادة الاختبار تتراوح بين أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع (Adams, 1966, p.58). إعادة تطبيق مقياس الفشل الدراسي على العينة نفسها مع الأخذ بنظر الاعتبار العلامات السرية الموضوعة على الاستمارتين وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني إذ بين أنَّ قيمة معامل الثبات (0،82) وتعد هذه القيمة مؤشرًا جيدًا على استقرار إجابات المستجيبين على مقياس الفشل الدراسي، ملحق (8) يوضح درجات الثبات بين التطبيقين.

2. الثبات باستخدام (الفاكرونباخ):

وتعتمد هذه الطريقة على الاتساق في أداء الأفراد من فقرة لأخرى (ثورندايك، 1989، ص79) ويمثل الفاكرونباخ متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطريقة مختلفة وقد بلغ معامل الثبات " الفاكرونباخ " للمقياس الحالي(84%).

المؤشرات الإحصائية لمقياس الفشل الدراسي:

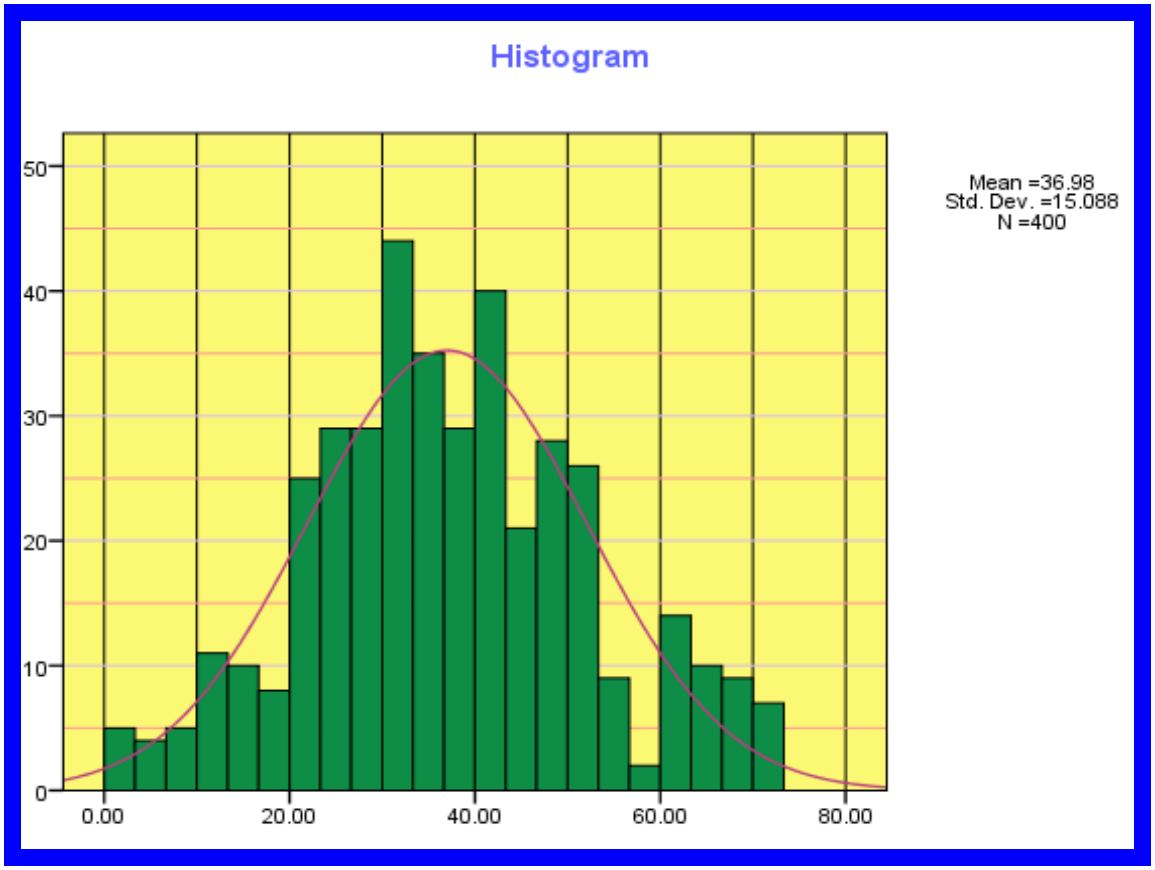
لغرض حساب المؤشرات الإحصائية لمقياس البحث الحالي للاطمئنان على صحة إجراءات بناء المقياس، والركون إلى نتائج تطبيقية فيما بعد، تم استعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية والجدول(6) يوضح ذلك

جدول (6)

يوضح المؤشرات الإحصائية لمقياس الفشل الدراسي

المؤشرات الإحصائية	العينة
الوسط الحسابي Mean	36،9825
الخطأ المعياري Std. Error of Mean	0،75441
الوسيط Median	36،000
المنوال Mode	29،000
الانحراف المعياري Std. Dev	1،5088
التباين Variance	2،2765
الالتواء Skewness	0،132
الخطأ المعياري للالتواء Std. Error of Skewness	0،122
التفرطحKurtosis	0،182
الخطأ المعياري للتفرطح	0،243
المدى Range	72،00
اقل درجة Minimum	0،000
اعلى درجة Maximum	72،000

وعند ملاحظة تلك المؤشرات لمقياس البحث الحالي، نجد أنَّ عينة البحث تقترب من التوزيع الاعتدالي, مما يشير إلى أنَّ العينة المختارة تمثل المجتمع المأخوذة منه تمثيلا حقيقيًا، وبالتالي تتوافر إمكانية تعميم نتائج البحث من خلال هذه العينة على المجتمع الذي تمثله؛ إذ إنَّ الاختيار العشوائي لعينة البحث يُعدّ أحد مقومات السلامة الخارجية للتجربة والتي تهتم بإمكانية تعميم النتائج المتحققة في العينة على المجتمع الذي أخذت منه، والشكل (1) يوضح ذلك بيانيًا



شكل (1)

يوضح التوزيع التكراري لعينة البحث لمقياس الخوف من الفشل الدراسي

رابعاً: التصميم التجريبي Experimental Design:

يمثل التصميم التجريبي للباحث كالرسم الهندسي للمعماري، فإذا جاء هذا التصميم مبهمًا أَو غير دقيق جاءت نتائج البحث ضعيفة القيمة وغير جديدة بالاعتبار، أمّا التصميم الذي يحسن الباحث وضعه وصياغته فإنَّه يضمن نتائج يمكن الاعتماد عليها في الإجابة عن الأسئلة التي طرحتها مشكلة البحث وفرضياته (الزوبعي والغنام، 1984، ص102).

وقد قام الباحث بالخطوات الآتية؛ لغرض وضع التصميم التجريبي:

1. اختيار (20) طالبًا؛ ليمثلوا عينة تجريبية بعد إجراء الاختبار القبلي ممن حصلوا أعلى من الوسط الفرضي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي.
2. تم توزيع أفراد العينة بصورة عشوائية إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة وأُخرى تجريبية.
3. إجراء التكافؤ للمجموعتين في بعض المتغيرات.
4. تم تقديم البرنامج للمجموعة التجريبية،في حين لم يقدم أي برنامج للمجموعة الضابطة.
5. إجراء اختبار بعدي لمعرفة الفروق ودلالتها بالنسبة للمجموعة الضابطة والتجريبية في يوم 2014/4/8.
6. لذا استعمل الباحث تصميم المجموعة (الضابطة والتجريبية) الاختيار ذات الاختبارين بين القبلي والبعدي؛ وذلك لمعرفة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع من خلال مقارنة نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، إذ يتم تطبيق المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي المعرفي) على المجموعة التجريبية في حين تترك المجموعة الضابطة بلا إرشاد كما موضح في الجدول (7)

جدول (7)

يوضح التصميم التجريبي

المجموعة التجريبية	اختبار قبلي	المتغير المستقل البرنامج الإرشادي	اختبار بعدي
المجوعة الضابطة	اختبار قبلي		اختبار بعدي

السلامة الداخلية للتجربة:

تتحقق السلامة الداخلية للتجربة عندما يتأكد الباحث من أنَّ العوامل الدخيلة قد أمكنْ السيطرة عليها في التجربة، بحيث لم تحدثْ أثرًا في المتغير التابع غير الأثر الذي أحدثهُ المتغير المستقل بالفعل (الزوبعي، 1985، ص95).

وقد تم تحقيق السلامة الداخلية للتجربة من خلال إجراء التكافؤات بين المجموعة الضابطة والتجريبية، أجرى الباحث التكافؤ بين المجوعتين على الرغم من توزيع الطلاب بشكل عشوائي على المجموعتين، مما يوفر ضمان السلامة الداخلية. اعتمد الباحث على إجراء التكافؤ بين المجوعتين وعلى موازنتها في بعض العوامل التي قد تؤثر على سلامة التجربة وهي: (التحصيل الدراسي للأب، والتحصيل الدراسي للأم، ومهنة الأب، ومهنة الأم، وعائدية السكن).

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

التكافؤ في درجات مقياس الخوف من الفشل الدراسي في الاختبار القبلي:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير، فقد قام الباحث باستخدام الاختبار التائي، وتبين أنَّ القيمة المحسوبة (0،100) والقيمة الجدولية (2،101) ومستوى الدلالة (0.05) وهي غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير والجدول (8) يوضح ذلك

جدول(8)

يوضح التكافؤ في متغير مقياس الخوف من الفشل الدراسي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية		
الفشل الدراسي	التجريبية	10	52.400	5.522	0.100	2.101	18	غير دالة
	الضابطة	10	52.200	3.120				

1. التحصيل الدراسي للأب :

استعمل الباحث اختبار مربع كاي لمعرفة دلالة الفرق في متغير التحصيل الدراسي للأب, وتبين ان القيمة المحسوبة تساوي (0،202)، وهي أقل من القيمة الجدولية التي تساوي (3،84) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) وبذلك لم يظهر فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين في هذا المتغير مما يدل على أَنَّ المجموعتين متكافئتان والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

يوضح التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي للأب لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	التحصيل الدراسي قبل الدمج						التحصيل الدراسي بعد الدمج(*)		(كا2)		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0،05
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	كلية ودراسات عليا	يقرأ ويكتب وابتدائية ومتوسطة	إعدادية فما فوق	المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	10	1	3	2	2	2	-	6	4	0،202	3،84	1	غير دالة
الضابطة	10	-	-	5	1	1	3	5	5				

(*) دمجت الخلايا مع بعضها كون التكرار المتوقع اقل من (5).

2. التحصيل الدراسي للام:

لمعرفة دلالة الفرق في هذا المتغير، استعمل الباحث اختبار مربع كاي ,وتبين ان القيمة المحسوبة تساوي (1،818)، وهي اقل من القيمة الجدولية التي تساوي (3،84) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) وبذلك لم يظهر فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين في هذا المتغير مما يدل على ان المجموعتين متكافئتان والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

يوضح التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي لأمهات المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	التحصيل الدراسي قبل الدمج						التحصيل الدراسي بعد الدمج(*)		(كا2)		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0،05
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	كلية ودراسات عليا	تقرأ وتكتب وابتدائية ومتوسطة	إعدادية فما فوق	المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	10	1	2	2	2	1	2	3	7	1،818	3،84	1	غير دالة
الضابطة	10	-	6	1	-	3	-	6	4				

3. مهنة الأب:

رتبت مهنة الأب كما يأتي (موظف، كاسب) ولمعرفة دلالة الفرق استخدم الباحث اختبار مربع كاي, وتبين أَنَّ القيمة المحسوبة تساوي (0،800)، وهي أقل من القيمة الجدولية التي تساوي (3،84) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) وبذلك لم يظهر فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين في هذا المتغير مما يدل على أَنَّ المجموعتين متكافئتان والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

يوضح التكافؤ في متغير مهنة الأب لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة	العدد	مهنة الأب		(كا2)		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0،05
			موظف	كاسب	المحسوبة	الجدولية		
مهنة الأب	التجريبية	10	6	4	0،800	3،84	1	غير دالة
	الضابطة	10	4	6				

4.مهنة الأم:

رتبت مهنة الام كما يأتي (موظفة، ربة بيت) و لمعرفة دلالة الفرق استعمل الباحث اختبار مربع كاي,وتبين ان القيمة المحسوبة تساوي (3،200)، وهي اقل من القيمة الجدولية التي تساوي (3،84) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) وبذلك لم يظهر فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين في هذا المتغير مما يدل على ان المجموعتين متكافئتان والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12)

يوضح التكافؤ في متغير مهنة الأم لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة	العدد	مهنة الأم		(كا2)		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0،05
			موظفة	ربة بيت	المحسوبة	الجدولية		
مهنة الأم	التجريبية	10	7	3	3،200	3،84	1	غير دالة
	الضابطة	10	3	7				

5. عائدية السكن:

رتب السكن كما يأتي: (ملك، إيجار)، ولمعرفة دلالة الفرق استخدم الباحث اختبار مربع كاي, وتبين أنَّ القيمة المحسوبة تساوي (1،818)، وهي أقل من القيمة الجدولية التي تساوي (3،84) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) وبذلك لم يظهر فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين في هذا المتغير مما يدل على أنَّ المجموعتين متكافئتان والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

يوضح التكافؤ في متغير عائدية السكن لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة	العدد	السكن		(كا2)		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0،05
			ملك	إيجار	المحسوبة	الجدولية		
عائدية السكن	التجريبية	10	4	6	1،818	84،3	1	غير دالة
	الضابطة	10	7	3				

خامساً: خطوات بناء البرنامج الإرشادي:

قام الباحث بمجموعة من الخطوات لبناء البرنامج الإرشادي:

1. استخدام النظام القائم على التخطيط والبرمجة والميزانية، وهو من الأساليب والنماذج الفعالة لتحقيق الأَهداف المطلوبة بأقل التكاليف الممكنة (الدوسري, 1985, ص242-243) وبناءًا على هذا النظام تكون خطوات البرنامج الإرشادي كالآتي:
   أ. تحديد الحاجات.
   ب. تحديد الأولويات.
   ج. تحديد الأَهداف.
   د. اختيار الأنشطة لتنفيذ البرنامج.
   هـ. تقويم كفاءة البرنامج (الدوسري, 1985, ص244).

2.عرض البرنامج على عدد من الخبراء والمختصين في الإرشاد التربوي؛ للتأكد من مدى مناسبة الأَهداف والأنشطة المستخدمة والزمن المستغرق؛ لتحقيق أَهداف البرنامج وقام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة في الأَهداف والأنشطة، وقد اتفق الخبراء على البرنامج الإرشادي وبصورته النهائية والملحق (9) يوضح ذلك

3. بعد معالجة المعلومات (نتائج القياس) إحصائيًا نظر الباحث في الفقرات الضعيفة التي تحتاج إلى معالجة في البرنامج وقام بتفسيرها في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة.

أ. تقدير حاجات الطلاب وتحديدها:

يعد حجر الأساس في عملية التخطيط، وبعد استشارة الخبراء وفي ضوء التوجيهات لبناء البرامج الإرشادية قام الباحث بإدخال الفقرات العالية في البرنامج الإرشادي.

ب.اختيار الأولويات:

رتبت فقرات المقياس تنازليًا بحسب أهميتها وأولويتها وعدت الفقرات التي حازت على أعلى من الوسط المرجح (1,5) فما دون لها الأولوية في البرنامج الإرشادي بحسب درجة قوة كل منها، وبحسب أوساطها المرجح، وقد ظهر من نتائج القياس ان هذه الفقرات تحتاج إلى الدخول في البرنامج الإرشادي والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14)

يوضح فقرات مقياس الخوف من الفشل الدراسي مرتبة بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

تسلسل الفقرة بالمقياس	ترتيبها	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
11	1	أجد نفسي مشغولًا بالدراسة أكثر من أي شي آخر.	2،118	%71
18	2	أتعجب ممن لا يخاف من الفشل الدراسي.	2،103	%70
14	3	أنجز واجباتي مهما كان لدي عمل.	2،065	%69
23	4	يستثيرني استضافة أولياء أمور الطلبة الفاشلين دراسيًا.	1،988	%66
13	5	أقول لنفسي سأنجز واجباتي المدرسية على الوجه الأكمل.	1،953	%65
10	6	إذا قصرت في أداء أحد الواجبات المدرسية أشعر أنَّ الآخرين يصفوني فاشل دراسيًا.	1،875	%63
7	7	أعتقد أنَّ التخطيط للمستقبل الدراسي من مسؤوليتي	1،835	%61
4	8	عندما أفشل في أداء أحد الأعمال المدرسية أشعر بأنَّي لست ذكيًا.	1،798	%60
17	9	أضع لنفسي مستوى نجاح يناسب طموحي.	1،675	%56
15	10	التزم بالخطة التي أضعها لانجاز واجباتي الدراسية.	1،608	%54
12	11	أستعجل لانجاز المهمات الدراسية قبل موعدها المحدد.	1،558	%52
24	12	خوفي من الفشل يزيد من عزيمتي على الدراسة	1،485	%49،5

20	13	أشعر بالخوف من الفشل عندما أتنافس مع الآخرين.	1،468	%49
22	14	أشعر أنَّ أَهدافي الدراسية صعبة التحقيق.	1،438	%48
5	15	أشعر بالخوف في بداية كل عام دراسي.	1،423	%47
21	16	أشارك في النشاطات المدرسية خوفًا من الفشل الدراسي.	1،390	%46
1	17	أشعر أنَّ الفشل الدراسي يقلل من قيمتي في الحياة.	1،378	%45،9
8	18	أتعجب ممن لا يخاف من الفشل الدراسي.	1،338	%44
3	19	أتوقع النقد اللاذع من الآخرين عندما افشل في أداء أحد المهمات الدراسية.	1،315	%43
16	20	عندما أواجه مهمات صعبة استخدم كافة السبل لانجازها.	1،288	%42،9
19	21	أعتقد ان الفشل يزيدني تصميما على النجاح.	1،225	%41
2	22	أشعر بالخوف عندما أرى زملائي المتأخرين دراسيًا.	1،168	%39
6	23	أزداد إصرار عندما أخفق في أداء أحد الواجبات المدرسية.	1،163	%38،7
9	24	أسعى للحصول على درجات عالية في امتحانات المواد الدراسية	0،868	%29

وقد حولت هذه الفقرات إلى حاجات، والتي عدت مشكلات إلى موضوعات للجلسات الإرشادية، والجدول (15) يبين الفقرات مع عنوان الجلسة ذلك، ولما كان الباحث قد اعتمد مقياسًا مؤلفًا من أربعة مستويات، مجموع أوزانها (6) وذلك بإعطاء (3) درجات للمستوى الأول "تنطبق دائما" و (2) درجتين للمستوى الثاني "تنطبق أحيانًا" و(1) درجة واحدة للمستوى الثالث "تنطبق قليلًا" و(صفر) للمستوى الرابع "لا تنطبق"، وإنَّ متوسط المقياس هو(1،5)، عدّ هذا الوسط محكًا للفصل بين الفقرة التي تمثل جانب القوة، والفقرة التي تمثل جانب الضعف.

وعد متوسط الأوزان المئوية البالغ (50%) درجة محكًا للفصل بين الفقرة التي تمثل جانب القوة، والفقرة التي تمثل جانب الضعف، وبذلك فإنَّ كل فقرة بلغت قيمة وسطها المرجح (1،5) فما دون فانها تمثل جانب ضعف.

جدول (15)

يوضح تحويل الفقرات إلى مواضيع للجلسات الإرشادية بحسب أولويتها

ت	فقرات	عنوان الجلسة
1	♦ أجد نفسي مشغولا بالدراسة أكثر من أي شيء آخر. ♦ استعجل لانجاز المهمات الدراسية قبل موعدها المحدد.	الدافعية للانجاز الدراسي
2	♦ التزم بالخطة التي أضعها لانجاز واجباتي الدراسية.	الشعور باحترام الذات
3	♦ عندما أفشل في أداء احد الأعمال المدرسية اشعر بأني لست ذكيًا. ♦ يستثيرني استضافة أولياء أمور الطلبة الفاشلين دراسيًا.	الثقة بالنفس
4	♦ اعتقد ان التخطيط للمستقبل الدراسي من مسؤوليتي.	التخطيط للنجاح
5	♦ أنجز واجباتي مهما كان لدي عمل.	تحقيق الأَهداف الدراسية
6	♦ إذا قصرت في أداء أحد الواجبات المدرسية أشعر أنَّ الآخرين يصفوني فاشل دراسيًا. ♦ أتعجب ممن لا يخاف من الفشل الدراسي	الإحساس بالقدرة على النجاح
7	♦ أضع لنفسي مستوى نجاح يناسب طموحي.	الثقة بالمستقبل
8	♦ أقول لنفسي سأنجز واجباتي المدرسية على الوجه الأكمل.	الشعور بالكفاءة الأكاديمية

ج. تحديد الأَهداف:

حدد الهدف العام من البرنامج الإرشادي وهو: خفض الخوف من الفشل الدراسي، ولتحقيق ذلك تم تحديد أَهداف خاصة لكل جلسة إرشادية بما ينسجم مع موضوع الجلسة كما هو موضح في البرنامج، كذلك إنَّ تحديد الأَهداف من شأنه أنْ يقوم العملية الإرشادية ومن ثم تحسن الطرائق المستعملة (الخطيب،1997، ص83).

وحددت أَهداف الأسلوب الإرشادي بما يأتي:

1. الهدف العام:

يعني هذا الهدف بوصف النتائج النهائية لمجمل العملية الإرشادية (نشواني، 1997، ص50)، كما انه يصف توقعات المرشد حول إمكانية إكساب المسترشدين مهارات وقدرات بعد تطبيق الأسلوب الإرشادي.

2.الهدف الخاص (هدف الجلسة):

وهو ما يسمى بالهدف الضمني الذي يصف السلوك المتوقع صدوره من المسترشد بعد أنْ يتعلم السلوك المراد تعليمة (نشواني،1997، ص51).

وحدد الباحث أَهداف فرعية، إذ تضمنت كل جلسة مجموعة من الأَهداف الخاصة والتي تنسجم مع طبيعة المشكلة، وقد عرضت على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال الإرشاد والتوجيه، كما موضح في ملحق (9).

3. الأَهداف السلوكية:

إنَّ هذه الأَهداف تكون إجرائية قابلة للقياس والملاحظة والهدف منها هو: مساعدة المسترشد على الانتقال تدريجيًا من مستوى الأداء الحالي إلى تحقيق الأَهداف العامة (الخطيب، 1995، ص83).

د. اختيار الأنشطة لتنفيذ البرنامج على وفق أسلوب تغير القواعد:

يتضمن البرنامج الإرشادي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال مجموعة من الأنشطة التي تعتمد على أسلوب تغير القواعد، والمناقشة الجماعية، وملئ الفراغ، وإعادة العزو، وتحديد التفكير، وتسمية التشوهات، إذ اعتمد الباحث على نظرية بيك ويكون ذلك من خلال الاستراتيجيات الآتية:

1. المناقشة الجماعية:

وقد اعتمد الباحث على المناقشات العلمية مع المسترشدين من طريق توجيه أسئلة واستفسارات معينة, فضلًا عن التعليقات والتوضيحات التي يبديها الباحث في أثناء الجلسة الإرشادية بغية التوصل إلى تفنيد الأفكار الخاطئة التي يحملها المسترشدين، وبذلك يتحقق الفهم الأفضل لإجراءات الجلسة، وتحقيقها لأَهدافها.

2. تغير القواعد:

يقع سوء التوافق عندما يستخدم المسترشد القواعد غير الواقعية والأحكام المطلقة استخداما تعسفيا أَو غير ملائم، ويحاول المرشد استبدال تلك القواعد والإحكام بأُخرى أكثر واقعية واقرب إلى التوافق، وتركز القواعد والإحكام غالبا على الخطر بدلًا من الأمان، وعلى الألم بدلًا من السرور، ويبالغ المسترشد في تصوير الخطر والمخاطرة التي تنطوي عليها المواقف العادية. (باترسون،1990، ص38)

3. ملء الفراغ:

عندما يتحدث الفرد عن الإحداث وعن ردود الفعل الصادرة منه تجاه هذه الإحداث فإنَّه توجد فجوة عادة بين المثير والاستجابة وهذه الفجوة هي الأفكار والمعتقدات وتقع على المرشد مهمة ملء الفراغ؛ وذلك من خلال تعليم المسترشد على أنْ يركز على الأفكار والتصورات التي تحدث إثناء معايشة المثير والاستجابة.

4.إعادة العزو:

وهي تصحيح العزو الخاطئ عندما يقول المسترشد: (أنا السبب، وأنا المسؤول) ويقوم المرشد بالكشف عن السبب الذي يعزو إليه بتغير العزو إلى سبب آخر يجعله يتخلص من الخوف.

5. تحدي التفكير:

عندما ينظر المسترشد إلى الأشياء ككل أما ابيض أَو اسود ويتعرف المرشد على طريقة تفكير المسترشد يقوم المرشد بتوجيه المسترشد إلى البحث عن أفكار بديلة والتخلص من الفكرة التي تسيطر عليه.

6. تسمية التشوهات:

وهو نوع من التعميم الزائد عندما يشعر المسترشد أنَّ كل الانتقادات موجه إليه(أبو اسعد، 2011، ص315).

هـ. تقويم البرنامج الإرشادي:

للتحقق من البرنامج الإرشادي ونجاحه في تحقيق الأَهداف التي اعد لها، عمد الباحث إلى الإجراءات التقويمية الآتية:

أ. التقويم التمهيدي Initial Evaluation:

ويتلخص بالإجراءات التي يؤديها الباحث قبل المباشرة بتنفيذ البرنامج الإرشادي، والمتمثلة بإجراءات الاختبار القبلي، وإجراءات التكافؤ الإحصائي بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة قبل البدء بتطبيق البرنامج.

ب. التقويم البنائي Formative Evaluation:

ويتلخص بإجراء عملية التقويم عند نهاية كل جلسة من طريق توجيه أسئلة للمسترشدين؛ لتحديد مدى الإفادة من الجلسة، وإعطاء الواجب البيتي ومناقشته في الجلسات الإرشادية.

ج. التقويم النهائي Summative Evaluation:

ويتلخص في الإجراءات التي يؤديها الباحث بعد المباشرة بتنفيذ البرنامج الإرشادي والمتمثلة بإجراءات الاختبار البعدي لتحديد التغير الحاصل في مستوى الخوف من الفشل الدراسي عند الطلاب الخاضعين لجلسات البرنامج وذلك من طريق موازنة صدق البرنامج (Aridity of the programmer)

لقد عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء المختصين في الإرشاد النفسي واتفق الخبراء على جميع جلساته وكذلك لإبداء آرائهم حول:

1. مدى ملائمة الأساليب والتقنيات المستخدمة في تطبيق البرنامج.
2. مدى مناسبة المهارات والموضوعات لهدف البحث.
3. مدى ملائمة الوقت المخصص للجلسات.
4. إبداء الملاحظات لما يرونه مناسبًا.

وقد أخذ الباحث بالآراء وصولًا بالبرنامج إلى المستوى المطلوب وأصبح البرنامج بشكله النهائي كما في الملحق (8).

تطبيق البرنامج الإرشادي:

بعد إعداد أداة البحث قام الباحث بما يأتي:

اختيار مجموعة من الطلاب ممن حصلوا على أعلى درجة على مقياس الخوف من الفشل الدراسي وكان عددهم (20) طالب (10) تجريبية (10) ضابطة والتابعة إلى إعدادية الشريف الرضي.

التقى الباحث بالطلاب للتعرف عليهم وإبلاغهم عن زمان ومكان الجلسة الإرشادية، جرى الاتفاق على مكان الجلسات في مكتبة المدرسة الساعة (10.30) صباحًا وتحديد عدد الجلسات الإرشادية (10) جلسة بواقع جلستين إسبوعيًا يومي الاثنين والخميس من كل أسبوع، استغرقت كل جلسة (45) دقيقة، وانتهى تطبيق البرنامج في يوم الخميس 3 /2014/4 0كما في الجدول (16) وقد حدد الباحث يوم 2014/4/8 موعدًا لإجراء الاختبار البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

جدول (16)

يوضح مواعيد تطبيق البرنامج الإرشادي

تسلسل الجلسة	عنوانها	اليوم والتأريخ
الجلسة الأولى	الافتتاحية	2014/3/3
الجلسة الثانية	الدافعية للانجاز الدراسي	2014/3/6
الجلسة الثالثة	الثقة بالنفس	2014/3/10
الجلسة الرابعة	التخطيط للنجاح	2014/3/13
الجلسة الخامسة	الإحساس بالقدرة على النجاح	2014/3/17
الجلسة السادسة	تحقيق الأَهداف الدراسية	2014/3/20
الجلسة السابعة	الشعور باحترام الذات	2014/3/24
الجلسة الثامنة	الثقة بالمستقبل	2014/3/27
الجلسة التاسعة	الشعور بالكفائة الاكاديمية	2014/3/31
الجلسة العاشرة	الختامية	2014/4/3

سادساً: الوسائل الإحصائية:

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

1. البرنامج الإحصائي spss- 16 للاختبارات الآتية.

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

ب. الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لاختبار بعض الفرضيات.

ج. معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات المقياس المعرفي بطريقة إعادة الاختبار.

د. مربع كاي لحساب التكافؤ في بعض المتغيرات.

هـ. معادلة الفاكرونباخ Gronbach Alpha Coneffcienal

و. الاختبار التائي لعينة واحدة.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج

ثانيًا: تفسير النتائج ومناقشتها

ثالثًا: التوصيات

رابعًا: المقترحات

أولاً: عرض النتائج:

يتضمن هذا الفصل عرضًا للنتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي على وفق أهدافه وفرضياته, ومناقشة تلك النتائج وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري المعتمد والذي تم تحديده في الفصل الثاني ومن ثم الخروج بتوصيات ومقترحات لتلك النتائج وكما يأتي:

1. قياس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

لقد اظهرت نتائج البحث بعد تطبيق مقياس الخوف من الفشل الدراسي على عينة البحث أن المتوسط الحسابي للطلاب هو (36.9825) وبانحراف معياري مقداره (1.5088)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (36.276) تبين أنَّه اعلى من المتوسط الفرضي للمقياس، وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة تبين انه ذو دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.05)، والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدى طلاب المرحلة الإعدادية

العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
400	36.9825	1.5088	36.276	7.913	1.960	دالة

استكمالًا لتحقيق الهدف الاول فإنَّ الباحث قام بتفسير نتائج المقياس مرتبة ترتيبًا تنازليًا؛ إذ فسر نتائج الفقرات العالية التي سيتضمنها البرنامج كخطوة من أجل وضوح الانشطة التي تتضمنها الأساليب الإرشادية وكما مبين في الجدول يوضح فقرات مقياس الخوف من الفشل الدراسي مرتبة بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي جدول (18).

جدول (18)

يوضح فقرات مقياس الخوف من الفشل الدراسي مرتبة بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

تسلسل الفقرة بالمقياس	ترتيبها	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
11	1	أجد نفسي مشغولًا بالدراسة أكثر من أي شي آخر.	2،118	%71
18	2	أتعجب ممن لا يخاف من الفشل الدراسي.	2،103	%70
14	3	أنجز واجباتي مهما كان لدي عمل.	2،065	%69
23	4	يستثيرني استضافة أولياء أمور الطلبة الفاشلين دراسيًا.	1،988	%66
13	5	أقول لنفسي سأنجز واجباتي المدرسية على الوجه الأكمل.	1،953	%65
10	6	إذا قصرت في أداء أحد الواجبات المدرسية اشعر أنَّ الآخرين يصفوني فاشل دراسيًا.	1،875	%63
7	7	أعتقد أنَّ التخطيط للمستقبل الدراسي من مسؤوليتي.	1،835	%61
4	8	عندما أفشل في أداء أحد الأعمال المدرسية أشعر بأني لست ذكيًا.	1،798	%60
17	9	أضع لنفسي مستوى نجاح يناسب طموحي.	1،675	%56
15	10	التزم بالخطة التي أضعها لانجاز واجباتي الدراسية.	1،608	%54
12	11	أستعجل لانجاز المهمات الدراسية قبل موعدها المحدد.	1،558	%52
24	12	خوفي من الفشل يزيد من عزيمتي على الدراسة	1،485	%49،5

20	13	أشعر بالخوف من الفشل عندما أتنافس مع الآخرين.	1،468	%49
22	14	أشعر ان أهدافي الدراسية صعبة التحقيق.	1،438	%48
5	15	أشعر بالخوف في بداية كل عام دراسي.	1،423	%47
21	16	أشارك في النشاطات المدرسية خوفًا من الفشل الدراسي.	1،390	%46
1	17	أشعر أَنَّ الفشل الدراسي يقلل من قيمتي في الحياة	1،378	%45،9
8	18	أتعجب ممن لا يخاف من الفشل الدراسي.	1،338	%44
3	19	أتوقع النقد اللاذع من الآخرين عندما افشل في أَداء أحد المهمات الدراسية.	1،315	%43
16	20	عندما أواجه مهمات صعبة استخدم السبل كافة لانجازها.	1،288	%42،9
19	21	أعتقد أنَّ الفشل يزيدني تصميما على النجاح.	1،225	%41
2	22	أشعر بالخوف عندما أرى زملائي المتأخرين دراسيًا.	1،168	%39
6	23	أزداد إصرار عندما أخفق في أَداء أحد الواجبات المدرسية.	1،163	%38،7
9	24	أسعى للحصول على درجات عالية في امتحانات المواد الدراسية.	0،868	%29

ومن خلال النظر في الجدول (18) فإنَّ الفقرة رقم (1) أجد نفسي مشغولًا بالدراسة أكثر منْ أي شيء آخر والتي حصلت على درجة قوة (2،118) وهي عالية جدًا وتشير إلى خوف الطلاب من الامتحانات المدرسية والخوف من الرسوب وهذا ما توصلت إليه دراسة نوبل ولند عام (1951)، وإنَّ هذه المخاوف غير الاعتيادية قد تؤثر

على آراء الطالب في الامتحان، أَمَّا الفقرة (2) أتعجب ممن لا يخاف من الفشل الدراسي والتي حصلت على درجة قوة (2،103) فأنها أَيضًا قوية وتؤثر إلى قلق الطلاب المتزايد من الفشل الدراسي؛ ولذلك نجد أَنَّ دراسة ابونت وابونتس عام (1971) قد استهدفت إلى خفض قلق الامتحان لما له من تأثير سلبي عندما يكون أكثر من المطلوب، أَمَّا الفقرة (3) أنجز واجباتي مهما كان لدي من عمل والتي حصلت على درجة قوة (2،065) وتدل على الخوف من المدرسين والخوف من الرسوب وهذا له علاقة بالنتائج التي توصلت إليها دراسة نوبل عام (1951)، أَمّا الفقرة (4) يستثيرني استضافة أولياء أمور الطلبة الفاشلين دراسيًا والتي حصلت على درجة قوة (1،988) وهي قد تتعلق بالنتيجة التي توصلت إليها دراسة العبيدي عام (1990) وهي الخوف من العقاب، وإِنَّ وجود علاقة بين الخوف والجانب الانفعالي بما أثبتت دراسة جنيفر باس (2002) وبالنظر إلى الفقرة (5) أقول لنفسي سأنجز واجباتي المدرسية على الوجه الأكمل والتي حصلت على درجة قوة (1،953) وهي مكملة للفقرة رقم (3) والتي تعبر عن القلق من إنجاز الواجبات المدرسية، كذلك الفقرة رقم (6) إذا قصرت في أَداء أحد الواجبات المدرسية أشعر أَنَّ الآخرين يصفوني فاشل دراسيًا والتي حصلت على درجة قوة (1،875) فهي أَيضًا لا تخرج عن التغيرات السابقة للفقرات التي قبلها، أَمَّا الفقرة (7) أعتقد أَنَّ التخطيط للمستقبل الدراسي من مسؤوليتي والتي حصلت على درجة قوة (1،835) وتدل هذه الفقرة على أَنَّ الطلبة لا يستفيدون من خبرات المرشد التربوي ومرشدي الصفوف لتوجيههم تربويًا نحو مستقبلهم الدراسي نحو الأفضل، وبالنظر إلى الفقرة رقم (8) عندما افشل في أَداء أحد الأعمال المدرسية أشعر بأَنَّي لست ذكيًا والتي حصلت على درجة قوة (1،798) وهذا يدل على أَنَّ لدى الطلبة مفهوم خاطئ وهو إِنَّ مجرد الفشل في احد الأعمال المدرسية فإِنَّ الطالب يعد ليس ذكيًا وينسى الطلبة ان الانجازات الذكية والإبداعية قد يسبقها الفشل لمرات عدة، وتشير الفقرة رقم (9) أضع لنفسي مستوى نجاح يناسب طموحي والتي حصلت على درجة قوة (1،675) إلى ان الطلبة ينظرون إلى طموحاتهم ويضعون مستويات نجاح لأنفسهم من دون أنْ يكون لهم تفهم حقيقيًا لمستوى قدراتهم على الانجاز والتحصيل، أَمَّا الفقرة رقم (10) ألتزم بالخطة التي أضعها لانجاز واجباتي الدراسية والتي

حصلت على درجة قوة (1،608) ويبدو أَنَّ غالبية الطلبة لن يعتادوا على وضع خطة دراسية للفصل الدراسي ولم يلتزموا بتوقيتات محددة لانجاز الواجبات المدرسية؛ وهذا خلل في استثمار وقت الفراغ للدراسة والتعلم وبالنظر إلى الفقرة (11) أستعجل لانجاز الواجبات المدرسية قبل موعدها المحدد والتي حصلت على درجة قوة (1،558) والذي تؤشر إلى خوف الطلبة من الفشل الدراسي يؤدي إلى زيادة فعالية الذات وهذا ما توصلت إليه دراسة مشجل (2009) والذي يؤدي إليه بدوره إلى إخفاق في الجانب المعرفي؛ بسبب الاستعجال.

ومن خلال ما تقدم من تفسيرات ونتائج للدراسات السابقة واستنتاجات فإنَّ الباحث قد أفاد منها في أَداء الجلسات الإرشادية وأنشطتها المختلفة لتحقيق أهداف البرنامج.

2. معرفة اثر البرنامج الإرشادي المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية:

أ. الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية على وفق متغير الاختبار (القبلي ــ البعدي) بالنسبة للمجموعة الضابطة

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدام الاختبار التائي (T.test) للعينات المتزاوجة لمعرفة دلالة الفروق الاختبار القبلي والبعدي؛ إذ تبين أَنَّ القيمة التائية المحسوبة (1.168) غير دالة إحصائيًا عند موازنتها بالقيمة الجدولية (2.262) وهذا يعني ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية؛ لأَنَّ قيمة (T.test) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية وعند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (9), وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة, والجدول(19) يوضح ذلك.

جدول (19)

يوضح دلالة الفروق والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

العدد	المجموعة الضابطة	مجموع الدرجات	الفرق بين الاختبارين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية		
10	الاختبار القبلي	522	5	0.500	1.354	1.168	2.626	9	غير دالة
10	الاختبار البعدي	517							

ب. الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى المجموعة التجريبية على وفق متغير الاختبار (القبلي- البعدي):

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الاختبار التائي (T.test) للعينات المتزاوجة لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي؛ إذ تبين أَنَّ القيمة التائية المحسوبة (8.403) وهي اكبر عند موازنتها بالقيمة الجدولية (2.262) وعند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (9), وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده ولصالح الاختبار البعدي, والجدول (20) يوضح ذلك.

جدول (20)

يوضح دلالة الفروق والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

العدد	المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات	الفرق بين الاختبارين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
							المحسوبة	الجدولية		
10	الاختبار القبلي	52.400	524	204	20.400	7.677	8.403	2.626	9	غير دالة
10	الاختبار البعدي	32.00	320							

ج. الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في خفض الخوف من الفشل الدراسي بين المجموعتين (التجريبية –الضابطة) في متغير الاختبار ألبعدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تبين أَنَّ القيمة المحسوبة (11.127) وهي اكبر عند موازنتها بالقيمة الجدولية (2.10) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (18) , هذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي توجد فروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، والجدول (21) يوضح ذلك.

جدول (21)

يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	10	32.000	4.447	18	11.127	2.101	دالة
الضابطة	10	51.700	3.401				

ثانياً: **تفسير النتائج ومناقشتها**:

من خلال استعراض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي ظهر أنْ ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي، في حين ظهر أَنَّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الدرجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، إنَّ هذه النتيجة تعود إلى أَنَّ المجموعة التجريبية خضعت للبرنامج الإرشادي، في حين لم تخضع المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي، ويعزو الباحث ذلك إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم, ويعكس مدى إفادة أفراد المجموعة التجريبية من الفنيات والنشاطات المستخدمة فيه؛ مما أدى إلى حدوث تحسن في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى الطلاب في المجموعة التجريبية؛ ويعود السبب أيضًا إلى الأسلوب المستخدم في البرنامج 0

ويرى الباحث أَنَّ سبب وجود ذلك الخوف (الخوف من الفشل الدراسي) هو: ضعف في توعية الطلاب وقلة البرامج الإرشادية التي ترشدهم وتساعدهم في كيفية مواجهة الخوف من الفشل الدراسي وخفضه، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة مثل: دراسة (العباسي، 2004) ودراسة (مشجل، 2009) ودراسة (Apontc& Aponte, 1971) ، ودراسة (Bass, 2002).

ويعزو الباحث النتائج الايجابية التي توصل إليها للأسباب الآتية:

1. إنَّ عناوين الجلسات الإرشادية مقتبسة من أهداف البرنامج.
2. إنَّ استراتيجيات المستخدمة بأسلوب الإرشاد المعرفي كانت فعالة ومنسجمة مع جلسات البرنامج.
3. إنَّ الإرشاد الجماعي كان له أثر في مساعدة الطلاب على خفض الخوف من الفشل الدراسي من خلال إجراء المناقشة والحوار بين الباحث والطلاب؛ أدى ذلك إلى نجاح البرنامج.
4. إنَّ وضع الخطة من قبل الباحث جاءت منسجمة مع حاجات المسترشدين.

5. كانت اللغة التي قام الباحث بالتحاور بها خلال جلسات البرنامج ذات مفردات ومصطلحات مفهومة لدى الطالب اذ قام الباحث بأَداء الأمثلة الأنموذجية أمام الطلاب بأسلوب التحدث اليومي الذي يتعاملون فيه بينهم مما ساعد على فهم الطلاب لجلسات البرنامج.

ثالثاً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بالاتي:

1. اهتمام إدارات المدارس والمرشدين التربويين بمشكلات الطلاب وخاصة تلك التي تتعلق بخوفهم من الفشل الدراسي من أجل تهيئة الحلول المناسبة لإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية.
2. الإفادة من المقياس الذي أعده الباحث لجمع المعلومات عن الخوف من الفشل الدراسي ومدى انتشارها بين الطلاب.
3. البحث عن وسائل وتقنيات جديدة من قبل المرشدين التربويين تسعى إلى تطوير وسائل الإرشاد النفسي والتربوي وبخاصة بعد التطور والانفتاح الحاصل في البلد.

رابعاً: المقترحات:

استكمالًا لنتائج البحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1. دراسة الخوف من الفشل الدراسي في المرحلة المتوسطة والمرحلة الابتدائية.
2. إجراء دراسة مماثلة باستعمال أساليب إرشادية أخرى لخفض الخوف من الفشل الدراسي غير الأساليب الذي استخدمها الباحث.
3. إجراء دراسة مماثلة عن الطالبات في المرحلة الإعدادية.

المصادر والمراجع

المصادر العربية:

القُرآن الكريم

- إبراهيم، السيد (2005): **العلاج المعرفي للاكتئاب**، ط1، دار غريب، القاهرة.
- إبراهيم، عبدالستار (1998): **العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، أساليبه وميادين تطبيقه**، ط2، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- أبو اسعد، احمد العزيز (2011): **التشخيص والتقييم في الإرشاد**،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان، الأردن.
- أبو اسعد، أحمد عريبات احمد (2009): **نظريات الإرشاد النفسي**،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- أبو عيطة، سهام درويش (2002): **مبادئ الإرشاد النفسي**، دار الفكر للطباعة والنشر، ط2، عمان الأردن.
- أبو علام، رجاء وشريف، نادية (1989): **الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية**، جامعة الكويت، دار القلم.
- أبو غزالة، هيفاء (1985): **دليل عمل المرشد التربوي**، وزارة التربية والتعليم، عمان.
- الأسدي، غالب محمد رشيد (1994): **تأثير الإرشاد على معالجة مخاوف الطلبة وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي في المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، البصرة.
- الإمام، مصطفى محمود وآخرون (1990): **التقويم والقياس**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، كلية التربية، دار الحكمة للطباعة والنشر.
- أولسن ميرل م. (1994): التوجيه فلسفته وأسسه ووسائله، ترجمة: الدكتور عثمان لبيب فراج ومحمد نعمان صبري، القاهرة، دار النهضة العربية.
- باترسون (1990): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ط1، ج2، ترجمة: د.حامد عبدالعزيز، دار القلم، الكويت.

- باترسون، س. (1990): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ترجمة: حامد عبدالعزيز الفقي، القسم الأول، ط2، دار القلم، الكويت.
- الباوي، عباس عبد علي عبود (1997): **اثر التدريس باستخدام بعض التقنيات التربوية في تنمية الاتجاهات العلمية للطلبة/ المعلمين نحو مادة الجغرافية**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.
- بلان، كمال يوسف (2010): **نظريات الإرشاد النفسي(2)**، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
- بيك، جوديث (2007): **العلاج المعرفي الأسس والأبعاد** ، تقديم: د.أرون بيك، ترجمة: طلعت مطر، ط1، المركز القومي للترجمة، مصر، القاهرة.
- جابر، عبدالحميد جابر (1983): سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار النهضة العربية.
- الجسماني، عبد علي (2003): **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وخصائصها الاساسية**،الدار العربية.
- جقماقجي، سهى يونس إسماعيل (2006): **اثر برنامج إرشادي في تنمية السلوك الايثاري لدى طالبات المرحلة المتوسطة**، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- حاتم، صالح سعيد (2001): **كيف يقرر طلبة ثانويات سلطنة عمان مستقبلهم الدراسي**، مجلة وزارة التربية في سلطنة عمان.
- حمد، ليث كريم (2013): **الإرشاد النفسي في التربية والتعليم**، المطبعة المركزية، جامعة ديالى.
- الخطيب، جمال (1995): **تعديل السلوك الإنساني**، دار الفلاح، عمان.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (1997): **تعديل السلوك**، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- دافيدوف، لندل (1984): **مدخل علم النفس**، ط4، ترجمة: سيد الطواب وآخرون، القاهرة.

- الداهري، صالح حسن احمد (2001): **المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع**، المجلد1، العدد2.
- الدوسري، صالح جاسم (1985): **الاتجاهات العلمية في تخطيط برنامج التوجيه والإرشاد**، رسالة الخليج العربي، العدد (15).
- الراوي، خاشع محمود، 2000، **المدخل إلى الإحصاء**، ط2، كلية الزراعة والغابات، جامعة الموصل، العراق.
- الربيعي، علي جابر (1994): **شخصية الإنسان- تكوينها وطبيعتها واضطراباتها**، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
- الرشيدي، بشير، وآخرون (2001): **تشخيص الاضطرابات النفسية (اضطراب القلق)**، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت.
- الرفاعي، نعيم (1972): **علم النفس الاجتماعي** ،القاهرة، ط3، عالم الكتب.
- رمزي، إسحاق (1981): **علم النفس الفردي أصوله وتطبيقاته**، ط2، دار المعارف، مصر.
- الريحاني، سليمان (1988): **المخاوف المرضية في برامج تعديل السلوك الإنساني**، الوحدة الثالثة، قسم الإرشاد التربوي والصحة النفسية، عمان.
- زهران ،حامد عبد السلام (1972)علم النفس الاجتماعي، ط3، عالم الكتب.
- زهران، حامد عبدالسلام (1981): **التوجيه والإرشاد النفسي**، عالم الكتب، القاهرة.
- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، وآخرون (1984): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، جامعة الموصل.
- الزيادي، احمد محمد والخطيب، هاشم إبراهيم (2001): **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، جامعة عمان العربية.
- السقاف، محمد لطيف علي ضيف الله (2002): **أثر برنامج إرشادي في تعديل الاتجاه نحو السلوك الإجرامي لدى الأحداث الجانحين** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

- السيد، فؤاد البهي (1974): **نظريات الشخصية**، ترجمة: حمدولي الكربولي وعبدالرحمن القيسي.
- شلتز، داون (1983): **نظريات الشخصية**، ترجمة: أحمد الكربولي، وعبدالرحمن القيسي، التعليم العالي، مطبعة جامعة بغداد، بغداد.
- الشماع، نعيمة (1977): **الشخصية والنظرية – التقييم – مناهج الكتب**، المطبعة العربية الحديثة.
- الشناوي، محمد محروس (1998): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ط1، القاهرة، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الشيباني، عمر محمد (1973): **الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب** ،دار الثقافة، بيروت.
- صالح، قاسم حسين (1988): **الإنسان من هو؟** مطبعة التعليم العالي، بغداد.
- طاقة، ياسين طه (1989): **الاتجاهات والحياة (علم الاجتماعي)** ، المكتبة الوطنية بغداد.
- الظاهر، زكريا محمد، وآخرون(1999): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- العباسي، غسق غازي (2004): **أثر برنامج إرشادي لتخفيض مخاوف الطالبات من الأسئلة الشفهية في المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- العبيدي، محمد جاسم (1990): **المخاوف الشائعة لدى الفتاة المراهقة من طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة التأميم**، مجلة كلية التربية، جامعة بغداد، العدد الثالث.
- عريفج، سامي (1987): **علم النفس التطوري**، ط2، دار مجدلاوي، الأردن.
- العضماوي، إبراهيم كاظم (1988): **معالم سيكولوجية الطفولة والفتوة والشباب**، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد.
- علام، هيتي عبدالرحمن (1973): **شباب الأزمة والعلاج**، عمان، الأردن.

- علي، عبدالرحيم عبدالصاحب (1995): **المجازفة في اتخاذ القرار وعلاقتها ببعض المتغيرات لطلبة الجامعة**، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
- علي، عماد وآخرون (2004): **ما وراء المعرفة وستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم**، أسوان المجلة العلمية، المجلد(20).
- العمار، إبراهيم عبدالله (1972): **مشكلات طلبة المرحلة الاعدادية وحاجاتهم الإرشادية**، عمان، جمعية عمان، المطابع التعاونية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- العنزي، مريح عويد (2003): **التحصيل الدراسي وعلاقته بالمخاوف المرضية وقلق الامتحانات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت**، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد (111)، جامعة الكويت.
- عودة احمد سليمان والخليلي، خليل يوسف (**1985**): **الإحصاء الباحث في التربية والعلوم الإنسانية**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان.
- عودة، احمد سليمان (1998): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، عمان، دار الأمل للنشر والتوزيع.
- عيدان، ذوقان، عدس، عبدالرحمن (1996): **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، ط5، دار الكرم للطباعة، عمان، الأردن.
- عيسوي، عبدالرحمن محمد (1992): **علم النفس والإنسان** ،الإسكندرية، دار المعارف الجامعية.
- الغريب، رمزية (1977م): **التقويم والقياس في المدارس الحديثة**، دار النهضة العربية، القاهرة.
- فرج، صفوة (1980): **القياس النفسي**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- فرويد، سيجموند (1967): **حياتي والتحليل النفسي**، ترجمة: زبور وعبد المنعم المليجي، ط2، دار المعارف، القاهرة.
- ـــــــــــ (1983): **معالم التحليل النفسي**، ترجمة: محمد عثمان نجاتي، ط5، دار الشروق، بيروت.

- القاضي، يوسف مصطفى وفطيم ، لطفي محمد وحسين محمود عطا (1981): **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، دار المريخ للنشر، الرياض.
- قطامي، يوسف (1989): **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- القوصي، عبدالعزيز (1981): **علم النفس وتطبيقاته التربوية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- كمال، علي (1983): **النفس انفعالاتها – أمراضها- علاجها**، ط4.
- الكناني، سعد عزيز (1999): **الخوف من النجاح وعلاقته بالذكورة والأنوثة لدى طلبة الجامعة**، كلية الآداب، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- لازوراس، ريتشارد (1984): **الشخصية**، ترجمة: محمد غنيم، ط2، دار الشروق، بيروت.
- المحارب، ناصر إبراهيم (2000): **المرشد في العلاج المعرفي السلوكي**، ط1، دار الزهراء، الرياض.
- محمد، محمود عبد القادر (1977): **دراستان في دوافع الإنجاز وسايكولوجية التحديث للشباب الجامعي**، مكتبة الأنجلو المصرية.
- مرشد، خولة (2009): **مبادئ التوجيه والإرشاد المدرسي**، معلم صف تكميلي، الجامعة العربية المفتوحة.
- مشجل، ياسمين جرجيس (2009): **الخوف من الفشل وعلاقته بفعالية الذات لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- المشهداني، خنساء عبد القادر محمود (2004): **بناء برنامج إرشادي لخفض الشعور بالوحدة النفسية لدى طالبات المرحلة الإعدادية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
- معوض، خليل ميخائيل (1983): **سيكولوجية النمو والمراهقة**، ط2، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي.

- ملحم، سامي محمد (2000): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط1، الدار المسيرة ، الأردن .
- منسي، محمود عبدالحليم(1989): **الإحصاء والقياس في التربية وعلم النفس**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- منصور، بن زاهي والساسي، الشايب محمد (2006): **مظاهر الاغتراب الاجتماعي لدى طلبة جامعة ورقلة**، **العدد25**، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- المؤمني، حسين، الشباب (1992): **مشكلات وحلول (دراسة ميدانية في التربية وعلم النفس حول مشكلات الشباب في مرحلة المراهقة**، عمان منشورات دار البرق.
- النمر، أسعد (1991): **في سيكولوجية العدوان**، الدار الجديدة للطباعة والنشر العام.
- وزارة التربية (1977): **نظام المدارس الثانوية رقم (2)**، بغداد، العراق، مطبعة وزارة التربية.
- يعقوب، غسان (1978): **أزمة المراهقة والشباب**، المؤسسة العربية للنشر، بيروت.

المصادر الأجنبية:

- Adams , GS (1966): **Measurement and Education psychology and guidance**, Holtpine hart and Weston , New York .
- Anastasi, A (1997): **Psychological Testing**، New York. MacMllan.
- Anastasia , A & Urbana . s (1997) , psychological testing , 7th prentice , Hill .
- Apont J.F. ,& Aponte ,C,(1971**): groupprarnd systematic Desensitization without the simultaneous presentation Aversiveseens** ,Relationttaniany Journal Research & therapy Vol.9.
- Atkinson, J. W. (1953): The achievement motive and recall of interrupted and completed tasks, **Journal Exercise psychology**, Vol. (46), N. (6).

- Atkinson, J. W. (1964): **Antroduction to motivation princetion**, N. J. Van Nostrand.
- Bamber, James, (1973): **The fears of adalocence**, Journal of Genetic Psychology, Vol. 125.
- Bass, A. H.(2002) :**self-consciousnss and Social Anxiety** W.H, Frteeman and Company , San Francisco
- Beck ,Aaron T.; (1993):**Cognitive therapy**, Past, Present and future. Journal of Consulting and Clinical Psychology , 61,2.
- Bedell J. & Marlow, W.H. (1995): **Anevaluation of test anxiety scales: convergent, divergent and predicative validity**, Inc. Washington.
- Benjamin L. S. (1996): **Intrpersonal diagnosis and treatment of personality disorders**, New york, Guilford press.
- Birney R. Bwdick H. & Teevan R. (1969): **Fear of failure motivation**, New York, Van Nostrand.
- Borders, I. D,. & Sandro, M. D. (1992) **comprehensive school counseling programs**, a review for policy makers and practitioners journal of counseling and development Vol. 179 n (u).
- Bowldy J. (1982): **Attachment and loss volume attachment**, (2^{nd}), New york, Basic Books.
- Bruce T. J. & Barlow D. H. (1990): The nature and role of performance anxiety in sexual dysfunction, In H. Leitenberg (Ed), **Hand book of social and evaluation anxiety**- New york, Plenum, press.
- Caraway, K. Tucker C. M. Reiuke W. & Hall C. (2003): Self – efficacy, goal orientation and fear of failure as predicators of school engagement in high school students, **Journal Psychology in the school**, Vol. (40).
- Cheng B. (1990): Breaking the bonds of poverty: **Amotivational profile of selected walfave single mothers entering college**, aunnal meeting of the Assoeiation college Aunualm.
- Conroy D. E. & Coats Worth J. D. & Kay M. (2007): Score meanings Among 8 – to 18 – years old female athletes, **Journal educational and Psychological measurement** , Vol. (67), No.(2).
- Conroy D. E. & Poczwardowsk. (2001): Evaluative criteria and consequences associated with failure and success for elite athletes and performing artists, **Journal of applied sport psychology**, Vol. (13), University of Vtah.

- Conroy D. E. (2008): Fear of failure in the context of competitive sport: A commentary, **Journal of sports science & coaching**, Vol. (3), No. (2).
- Conroy D. E. Willow J. P. & Metzler J. N. (2002): Multidi mensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventorg, **Journal of Applied sports, Psychology**, Vol. (14), N. (4).
- Conroy D. F. (2003): Re presentalional models associated with fear of failure in adolescent and young adults, **Journal of personality**, Vol. (71), No. (5).
- Cooperl M. & Hwen J. (1961): A reformulation of the fear of failure and hope of success, concepts as measured by need test department of psychology, Brigham young university the **Journal of social Psychology**, Vol. (53, No. (2).
- Cowden N. (2005): Warry and relationship to shyness north American, **Journal psychology**, Vol. (7), N. (1).
- Deffen Bacher J. (1980): **Worry and emotionality intest anxiety In**, Isarason (Ed) Test anxiety theory research and apllcation Hill sdal, N. J. Erlbaum.
- Ebell , R – l (1972) ‹**Essential psychology** ‹ Harper , N .Y
- Edwards, A.I (1957): **Techniques of attitudes scale construc-tion**‹ New York: Appleton century-Erofts
- Elliot A. J. & Trash T.M. (2004): The Intergenerational-Transmissions of fear of failure, **Journal personality and social psychology**, Vol. (30), No. (8), Inc.
- Feather N. T. (1963): The effect of differential failure on expectation of success reported anxiety and response uncertainty, **Journal of personality**, Vol. (31), In Birney, B. C. & Burdic, H. & Teevan R. (1969): Fear of failure, New york.
- Festinger , L , & Carlsmith , J, (1962):**Atheory of Cognitive Dissonance** , Stanford Calif Stanford University press.
- Fried. S. & Buchalter. (1997): **Fear of success fear of failure and the imposter phenomenon among male and female marketing managers abstract available**.
- Harris N. & Snyder C. R. (1986): The role of uncertain self – esteem self – handicapping, **Journal of personality and social psychology**, Vol. (51), No. (6).

- Hechansen H. (1968): **Hoffung and furcht in derleistungs motivation melse**, nheim Glani Hain.
- Horner M. S. (1968): **Sex differences in achievement motivation and performance in competitive and non-competitive sitmtions unpublished doctoral dissertation**, university of Michigan.
- http://www.hindnounet com/business line.praxis/ pro 202/ 02020740 .htm.
- Hurlock & Elizabeth B. (1980): **Development psychology a lif-span approach**, fifth edition, New york, McGraw- Hill book company.
- Jordan M. (2008): **Supplemental chapter for confidence in public speaking**, sixth edition.
- Karabeincks A. & Marshall J. M. (1974): Performance of females as a function of fear of success fear of failure type of opponent and performance, contingent feed back, **Journal of personality**, Vol. (42), No. (2).
- Krohue H. W. (1992): Developmental conditions of anxiety and coping: Atwo process model of child- rearing effects. Ink Hagtvet & T. B. Johasen (Eds), Advances in test, **Journal anxiety research**, Vol. (7), Amsterdam: Swets & Zeitlynger.
- Lazarus R. S. (1991): **Emotion and Adapation** , Oxford university press, New york, In conroy D. E. & Elliot Aj. (2004): **Fear of failure and achievement goals in sport: Addressing the issue of the chicken and eeg**, Vol. (17), No. (3), of Rochester, U.S.A.
- McGlelland D. C. & Atkinson J. W. & Clark R. A. & Lowell E. T. (1953): **The achievement motive**, New york: Appleton – Century-Crofts.
- McGlelland D. C. (1987): **Human motivation** , scott for – and company, U.S.A.
- McGlelland D. C. (1987): **Human motivation** , scott for – and company, U.S.A.
- Missick (1984): **Educational payehologiat** , the Nature of 27. Gognitive styos problem and Promise in Edu , Pratice vol.19 No.2.
- Nannaly , J. C . (1978 **)** ، **psychometric theory** ، New-York: mac Graw Hill .
- Nobel, Clads, and Lund,(1951): **High School Pupils report their Fears**, Journal of Educational Sociology, Vol. 25. No.2.

- Porus P. M. (1998): Surriving failure quarterly, **Journal management from the publishers of the hindn, business line**, Vol. (2), No. (2).
- Robert, E. Higgis (1983) : **Development and mangment of counseling programs and Guidance Services** . U. S. A.
- Rychman R. M. (1978): **Theories of personality**, Dvan Nostrand.
- Samuel William. (1981): **Personality searching for the source of human – behaviour**, New york, McGraw- Hill International book company.
- Spencer S. M. & Norm J. K. (1996): Reflect and distraction: Defensive pessimism strategiz optimism and performance, **Journal personality and social psychology bulletin**, Vol. (22), N. (4).
- Stanleng, C. & Hopkins, T. D.(1972)**: Educational & psychological measurement & evaluation newgersy** ، prentice – Hiil
- Stanley C. J. & Hopkins, D. (1972): **Educational and psychological measnrement and erahuation**, N.J. prentice, Hall.
- Stanley, J. and Hopkins, K. D (1972): **Educational and psychological measurement and evaluation**، New York: prentice-Hall.
- Sullivan H. S. (1953): **The inter personal theory of psychiatry**, New York: North.
- Teevan C. & McGhee P. E. (1972): Childhood development of fear of failure motivation, **Journal of personality and social psychology**, Vol. (21), No. (3).
- Tesser A. & Martin L. & cornel P. D. (1996): **On the substitutability of self- protiective mechanism**, New york.
- www.Amazan.com.
- www.or/bury,net/images/pdfs/cpsb.chape.pdf.

الملاحق

ملحق (1)

تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم
جمهورية العراق

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

وزارة التربية
المديرية العامة لتربية ديالى
شعبة البحوث والدراسات

Number \ العدد //
A.D Data \ التاريخ الميلادي / ٢٠١٣/ م
A.H Data \ التاريخ الهجري / ١٤٣٤هـ

الـــــى // ادارات المدارس الاعدادية في المحافظة كافة ..

م // تســـــهيل مهمة
****

يرجى تسهيل مهمة طالب الماجستير (نمر خضير عباس) في جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية / قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي لغرض اجراء البحث الموســـوم (تأثير برنامج ارشادي معرفي لخفض الخوف من الفشل لدى طلبة المرحلة الاعدادية) .

مـــــع التقـــــدير

سعيد كريم الربيعي
م/ المدير العام
٢٠١٣/١/١٢

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

رنا / ٨ / ١٠
محافظة ديالى / بعقوبة / شارع المحافظة الرئيسي / هـ : 528181 أو هـ : 528180

diyalaedu@yahoo.com

ملحق (2)

أسماء السادة الخبراء مرتبة بحسب الحروف الهجائية ودرجاتهم العلمية ومكان عملهم

ت	اسم الخبير واللقب العلمي	الاختصاص	مكان العمل	أ	ب
1	أ.د. إيمان حسن	إرشاد تربوي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية		*
2	أ.د. بشرى عناد مبارك	علم النفس	جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية	*	
3	أ.د. سامي مهدي صالح	إرشاد تربوي	جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الانسانية	*	*
4	أ.د. صالح مهدي صالح	إرشاد تربوي	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية	*	*
5	أ.د. عبد الكريم محمود	إرشاد تربوي	معهد المعلمين /ديالى	*	*
6	أ.د.عدنان محمود عباس	إرشاد تربوي	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية	*	*
7	أ.د. علي إبراهيم محمد	إدارة تربوية	جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية	*	
8	أ.د. عبد الله احمد خلف	علم النفس	الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية	*	
9	أ.د غالب محمد رشيد	علم النفس	الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية	*	
10	أ.د. لمعان مصطفى	إرشاد تربوي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية	*	*
11	أ.د. نشعة كريم عذاب	إرشاد تربوي	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية	*	*
12	أ.د. محمود كاظم محمود	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية		*
13	أ.د. نادرة جميل	إرشاد تربوي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية		*
14	أ.د. نهلة عبود الصالح	إرشاد تربوي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية		*

أ. أسماء السادة الخبراء على صلاحية فقرات المقياس.

ب. أسماء السادة الخبراء على صلاحية الأسلوب الإرشادي .

ملحق (3)

دراسة استطلاعية

تحية طيبة..

عزيزي الطالب..

يروم الباحث إجراء دراسة استطلاعية لغرض أَهداف البحث العلمي علمًا بأنَّه لا توجد إجابة صحيحة وأُخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم الحقيقية نحوها، ولا داعي لذكر الاسم، كذلك إجابتك سرية ولا يطلع عليها سوى الباحث. مع خالص شكري وامتناني لتعاونكم معنا.

1. هل أنت واثق من قدراتك على تحقيق المستوى الذي تطمح إليه؟

.....

2. هل تخاف من ان تفشل في الحصول على المعدل الذي يلبي طموحك ؟

.....

3. إذا كنت تخاف ما أسباب هذا الخوف ؟

.....

الباحث

نمر خضير عباس

ملحق (4)

استبانة آراء المحكمين بشأن صلاحية فقرات مقياس الخوف من الفشل الدراسي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى كلية التربية الأساسية
قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي
الدراسات العليا/ ماجستير

الأستاذ الفاضل .....المحترم

تحية طيبة..

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة ب- ((تأثير الإرشاد المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية)) ومن ضمن إجراءات هذه الدراسة بناء مقياس الخوف من الفشل الدراسي، وعلى وفق نظرية مكليلاند McGleland لدافعية الانجاز، عرف الباحث الخوف من الفشل الدراسي بأَنَّه: ((شعور الطالب بالقلق لخوفه من الفشل الدراسي، والذي يحصل بسبب عوامل عدة قد تكون بيئية، أَو دراسية، أَو شخصية)).

وبعد الاطلاع على عدد من الدراسات والأدبيات، أعدَّ الباحث مقياسا معدا لقياس (الخوف من الفشل الدراسي)، وبالنظر لما نعهده فيكم من خبرة في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، يرجو الباحث إبداء آرائكم وملاحظاتكم بشأن مدى صلاحية هذهِ الفقرات ومدى قدرتها على قياس فيما وضعت من أجلهِ؛ لذا يرجى قراءة فقرات المقياس وضع علامة (✓) تحت حقل صالحة أَو غير صالحة، أَمّا إذا ارتأيتم إعادة صياغة الفقرة فأرجو أنْ يتم في حقل التعديل.

علمًا أَنَّ البدائل المعتمدة في المقياس هي: (تنطبق دائمًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق قليلًا، لا تنطبق).

مع جزيل الشكر والامتنان لرأيكم السديد

الباحث

نمر خضير عباس

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	أشعر أنَّ الفشل الدراسي يقلل من قيمتي في الحياة.			
2	أتوقع ان يقدرني الآخرين مهما كانت نتيجتي الدراسية.			
3	أشعر بالخوف عندما أرى مستقبلي الدراسي مجهولا.			
4	أتوقع النقد اللاذع من الآخرين عندما افشل في أَداء أحد الواجبات المدرسية.			
5	عندما أفشل في أَداء أحد الأَعمال المدرسية أشعر بأنَّي لست ذكيًا.			
6	أهمل تنظم وقتي الدراسي لأنني أضيعه في أَعمال لا تنفعني فيما بعد.			
7	أشعر بالخوف في بداية كل عام دراسي.			
8	يهتم بي الآخرون وان لم أحقق أي نجاح في واجباتي المدرسية.			
9	أزداد إصرارا عندما أخفق في أَداء أحد الواجبات المدرسية.			
10	أعتقد أَنَّ التخطيط للمستقبل الدراسي من مسؤوليتي.			
11	عندما أفشل دراسيًا أجد تغيرًا في مشاعري.			
12	عندما افشل دراسيا أخشى باني لا أملك القدرة الكافية لأَداء ذالك العمل.			
13	أشعر بالخوف من بعض الناس الذين لا يهتمون بل الإنسان الفاشل دراسيًا.			
14	كلما أفشل دراسيًا خاب ظن الأشخاص المهمين بي.			
15	أسعى للحصول على درجات عالية في امتحانات المواد الدراسية.			
16	إذا قصرت في أَداء أحد الواجبات المدرسية أشعر أَنَّ الآخرين يصفوني فاشلا دراسيًا.			

17	أجد نفسي مشغولًا بالدراسة أكثر من أي شي آخر.			
18	أستعجل لانجاز المهمات الدراسية قبل موعدها المحدد			
19	أقول لنفسي سأنجز واجباتي المدرسية على الوجه الأكمل.			
20	أؤجل البدء بواجباتي المدرسية حتى اللحظة الأخيرة.			
21	أحاول أنْ أجد لنفسي أعذارًا تبين عدم قيامي بأداء الواجبات المدرسية.			
22	ألتزم بالخطة التي أضعها لانجاز واجباتي الدراسية.			
23	عندما أواجه مهمات صعبة استخدم السبل كافة لانجازها.			
24	أؤجل انجاز واجباتي الدراسية من دون مبرر حتى لو كانت مهمة			
25	يعد تأجيل الواجبات الدراسية مشكلة حقيقية أعاني منها بشكل مستمر.			
26	أنْ أقلق من كوني لن أحقق ما هو مطلوب مني.			
27	أضع لنفسي مستوى نجاح يناسب طموحي.			
28	أتعجب ممن لا يخاف من الفشل الدراسي.			
29	أعتقد أنَّ الفشل يزيدني تصميمًا على النجاح.			
30	أشعر بالخوف من الفشل الدراسي عندما أتنافس مع الآخرين.			
31	أشارك في النشاطات المدرسية خوفًا من الفشل الدراسي.			
32	قدرتي الضعيفة على التخطيط السليم يزيد خوفي من الفشل الدراسي.			
33	أشعر أنَّ أَهدافي الدراسية صعبة التحقيق.			
34	يستثيرني استضافة أولياء أُمور الطلبة الفاشلين دراسيًا.			
35	خوفي من الفشل يزيد من عزيمتي على الدراسة.			

ملحق (5)

المقياس المعد لأغراض التحليل الإحصائي

عزيزي الطالب..

تحية طيبة..

نضع بين أيديكم مجموعة من الفقرات التي تعكس بعض الآراء والمعتقدات التي يستهدف الباحث من خلال إجابتكم عنها الوقوف على مواقفكم الحقيقية، ولما لها من أَهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص ولتطوير المجتمع بشكل عام؛ بوصفكم تمثلون شريحة اجتماعية مهمة.

ونظرًا لما نعهده فيكم من موضوعية وصراحة في التعبير عن آرائكم لذا يأمل الباحث تعاونكم معه في الإجابة عن جميع هذه الفقرات بما يعكس اراءكم الحقيقية تجاهها، وذلك من خلال وضع إشارة (✓) على أحد البدائل الأربعة لكل فقرة من فقرات هذا المقياس، علمًا بأنَّه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم الحقيقية نحوها، ولا داعي لذكر الاسم،كذلك إجابتك سرية ولا يطلع عليها سوى الباحث.

مع خالص شكري وامتناني لتعاونكم معنا...

الباحث

نمر خضير عباس

ت	الفقرات	تنطبق دائمًا	تنطبق أحيانًا	تنطبق قليلًا	لا تنطبق
1	أشعر أنَّ الفشل الدراسي يقلل من قيمتي في الحياة.				
2	أتوقع ان يقدرني الآخرين مهما كانت نتيجتي الدراسية.				
3	أشعر بالخوف عندما أرى مستقبلي الدراسي مجهولا.				
4	أتوقع النقد اللاذع من الآخرين عندما افشل في أَداء أحد الواجبات المدرسية.				
5	عندما أفشل في أَداء أحد الأَعمال المدرسية أشعر بأنَّي لست ذكيًا.				
6	أهمل تنظيم وقتي الدراسي لأنني أضيعه في أَعمال لا تنفعني فيما بعد.				
7	أشعر بالخوف في بداية كل عام دراسي.				
8	يهتم بي الآخرون وان لم أحقق أي نجاح في واجباتي المدرسية.				
9	أزداد إصرارا عندما أخفق في أَداء أحد الواجبات المدرسية.				
10	أعتقد أَنَّ التخطيط للمستقبل الدراسي من مسؤوليتي.				
11	عندما أفشل دراسيًا أجد تغيرًا في مشاعري.				
12	عندما افشل دراسيا أخشى باني لا أملك القدرة الكافية لأَداء ذلك العمل.				
13	أشعر بالخوف من بعض الناس الذين لا يهتمون بالإنسان الفاشل دراسيًا.				
14	كلما أفشل دراسيًا خاب ظن الأشخاص المهمين بي.				
15	أسعى للحصول على درجات عالية في امتحانات المواد الدراسية.				
16	إذا قصرت في أَداء أحد الواجبات المدرسية أشعر أَنَّ الآخرين يصفوني فاشل دراسيًا.				
17	أجد نفسي مشغولًا بالدراسة أكثر من أي شي آخر.				

18	أستعجل لانجاز المهمات الدراسية قبل موعدها المحدد				
19	أقول لنفسي سأنجز واجباتي المدرسية على الوجه الأكمل.				
20	أؤجل البدء بواجباتي المدرسية حتى اللحظة الأخيرة.				
21	أحاول أنْ أجد لنفسي أعذارًا تبين عدم قيامي بأداء الواجبات المدرسية.				
22	ألتزم بالخطة التي أضعها لانجاز واجباتي الدراسية.				
23	عندما أواجه مهمات صعبة استخدم كافة السبل لانجازها.				
24	أؤجل انجاز واجباتي الدراسية من دون مبرر حتى لو كانت مهمة				
25	يعد تأجيل الواجبات الدراسية مشكلة حقيقية أعاني منها بشكل مستمر.				
26	أنْ قلق من كوني لن أحقق ما هو مطلوب مني.				
27	أضع لنفسي مستوى نجاح يناسب طموحي.				
28	أتعجب ممن لا يخاف من الفشل الدراسي.				
29	أعتقد أنَّ الفشل يزيدني تصميمًا على النجاح.				
30	أشعر بالخوف من الفشل الدراسي عندما أتنافس مع الآخرين.				
31	أشارك في النشاطات المدرسية خوفًا من الفشل الدراسي.				
32	قدرتي الضعيفة على التخطيط السليم يزيد خوفي من الفشل الدراسي.				
33	أشعر أنَّ أهدافي الدراسية صعبة التحقيق.				
34	يستثيرني استضافة أولياء أمور الطلبة الفاشلين دراسيًا.				
35	خوفي من الفشل يزيد من عزيمتي على الدراسة.				

ملحق (6)

المقياس بصورته النهائية

عزيزي الطالب..

تحية طيبة..

نضع بين أيديكم مجموعة من الفقرات التي تعكس بعض الآراء والمعتقدات التي تستهدف الباحث من خلال إجابتكم عنها للوقوف على مواقفكم الحقيقية، ولما لها من أَهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص ولتطوير المجتمع بشكل عام، كونكم تمثلون شريحة اجتماعية مهمة 0

ونظرًا لما نعهده فيكم من موضوعية وصراحة في التعبير عن آرائكم لذا يأمل الباحث تعاونكم معه في الإجابة عن جميع هذه الفقرات بما يعكس آراءكم الحقيقية تجاهها، وذلك من خلال وضع إشارة (✓) على أحد البدائل الأربعة لكل فقرة من فقرات هذا المقياس، علمًا بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم الحقيقية نحوها، ولا داعي لذكر الاسم،كذلك إجابتك سرية ولا يطلع عليها سوى الباحث.

مع خالص شكري وامتناني لتعاونكم معنا...

الباحث

نمر خضير عباس

ت	الفقرات	تنطبق دائمًا	تنطبق أحيانًا	تنطبق قليلًا	لا تنطبق
1	أشعر أنَّ الفشل الدراسي يقلل من قيمتي في الحياة.				
2	أشعر بالخوف عندما أرى زملائي المتأخرين دراسيًا.				
3	أتوقع النقد اللاذع من الآخرين عندما افشل في أَداء أحد المهمات الدراسية.				
4	عندما أفشل في أَداء أحد الأَعمال المدرسية أشعر بأنَّي لست ذكيًا.				
5	أشعر بالخوف في بداية كل عام دراسي.				
6	أزداد إصرار عندما أخفق في أَداء أحد الواجبات المدرسية.				
7	أعتقد ان التخطيط للمستقبل الدراسي من مسؤوليتي.				
8	عندما أفشل دراسيًا أجد تغيرًا في مشاعري.				
9	أسعى للحصول على درجات عالية في امتحانات المواد الدراسية.				
10	إذا قصرت في أَداء أحد الواجبات المدرسية اشعر أَنَّ الآخرين يصفوني فاشل دراسيًا.				
11	أجد نفسي مشغولًا بالدراسة أكثر من أي شي آخر.				
12	أستعجل لانجاز المهمات الدراسية قبل موعدها المحدد.				

13	أقول لنفسي سأنجز واجباتي المدرسية على الوجه الأكمل.				
14	أنجز واجباتي مهما كان لدي عمل.				
15	ألتـزم بالخطـة التـي أضـعها لانجـاز واجبـاتي الدراسية.				
16	عندما أواجه مهمات صعبة استخدم السبل كافة لانجازها.				
17	أضع لنفسي مستوى نجاح يناسب طموحي.				
18	أتعجب ممن لا يخاف من الفشل الدراسي.				
19	أعتقد أَنَّ الفشل يزيدني تصميمًا على النجاح.				
20	أشـعر بـالخوف مـن الفشـل عنـدما أتنـافس مـع الآخرين.				
21	أشارك في النشاطات المدرسية خوفًا من الفشل الدراسي.				
22	أشعر أَنَّ أَهدافي الدراسية صعبة التحقيق.				
23	يستثيرني استضافة أولياء أَمور الطلبة الفاشلين دراسيًا.				
24	خوفي من الفشل يزيد من عزيمتي على الدراسة.				

ملحق (7)
استمارة معلومات

عزيزي الطالب...
يرجو الباحث تعاونكم في الإجابة عن هذه الاستمارة ولأغراض البحث العلمي فقط .

1. اسم الطالب :
2. تاريخ الولادة بالسنة والشهر :
3. مهنة الأب :
4. مهنة الأم :
5. التحصيل الدراسي الأب :
6. التحصيل الدراسي للام :
7. الترتيب الولادي للطالب بين الأخوة:
8. الدار التي تسكنها الأسرة : ملك ⬭ إيجار ⬭

ملحق (8)

درجات طلاب عينة التحليل الإحصائي لحساب ثبات مقياس الفشل الدراسي

ت	التطبيق الأول	التطبيق الثاني	ت	التطبيق الأول	التطبيق الثاني
1	33	36	51	32	23
2	23	24	52	15	19
3	39	38	53	32	33
4	23	23	54	19	23
5	43	43	55	14	16
6	22	32	56	22	23
7	32	13	57	42	43
8	34	34	58	34	22
9	23	23	59	33	32
10	31	32	60	31	32
11	41	40	61	34	23
12	45	44	62	35	31
13	34	32	63	36	41
14	23	24	64	44	45
15	45	46	65	32	34
16	33	32	66	22	23
17	24	25	67	44	45
18	22	23	68	42	43
19	21	23	69	36	35
20	11	13	70	36	35
21	23	23	71	37	33
22	32	31	72	38	36
23	35	34	73	43	41
24	26	27	74	43	43
25	27	36	75	32	35
26	36	33	76	25	26
27	35	23	77	34	33
28	34	22	78	35	23
29	33	33	79	52	51
30	23	21	80	23	23
31	27	33	81	56	56
32	38	23	82	15	22
33	39	43	83	33	32

43	42	84	23	23	34
23	32	85	42	41	35
31	32	86	22	23	36
41	42	87	32	31	37
45	23	88	33	34	38
34	32	89	23	35	39
33	34	90	31	36	40
33	31	91	41	27	41
43	45	92	27	28	42
24	25	93	34	29	43
22	23	94	31	32	44
21	22	95	22	23	45
21	23	96	43	42	46
23	22	97	24	23	47
32	33	98	22	23	48
22	21	99	21	24	49
26	23	100	11	14	50

ملحق(9)

استبانة آراء الخبراء حول صلاحية البرنامج الإرشادي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ديالى كلية التربية الأساسية

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

الدراسات العليا/ ماجستير

الأستاذ الفاضل الدكتور ..... المحترم.

يروم الباحث إجراء دراسة حول ((تأثير الإرشاد المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية))، ولتحقيق أَهداف الدراسة قام الباحث ببناء برنامج إرشادي معرفي وفقًا لنظرية العلاج المعرفي للعالم (بيك), وقد عرفت الإرشاد المعرفي ((بأنه العملية التي تزيل الألم النفسي، وتساعد الفرد المضطرب على تصحيح مفاهيمه الخاطئة والتعامل بواقعية مع خبراته وتغيير أنماط تفكيره وطبيعة إدراكه للأَمور)).

(Beck,1991, p.370) وهو يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات وهي: المناقشة، وتغير القواعد، وملء الفراغ وتسمية التشوهات، وإعادة العزو، وتحدي التفكير.

ونظرًا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في مجال تخصصكم نعرض على حضراتكم الأسلوب الإرشادي الذي يروم الباحث تطبيقه على طلاب المرحلة الإعدادية، أرجو منكم الاطلاع على الأسلوب وإبداء رأيكم وتوضيحاتكم ومقترحاتكم في الأَمور الآتية:

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

المشرف
أ.د. ليث كريم حمد السامرائي

طالب الماجستير
نمر خضير عباس

الجلسة الأولى: **الافتتاحية** مدة الجلسة: 45 دقيقة

اليوم والتاريخ: الاثنين 2014/3/3

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
- التهيؤ للبرنامج الإرشادي - التعرف والتعاون بين أفراد المجموعة الإرشادية والباحث وإقامة علاقة ايجابية بين الباحث والمجموعة الإرشادية، وبين أفراد المجموعة الإرشادية	تهيئة أفراد المجموعة الإرشادية للانضمام للجلسات الإرشادية	- إنَّ إقامة علاقة ودية متبادلة بين الباحث والمجموعة الإرشادية - يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على مكان الجلسات الإرشادية وزمانها -ان يستطيع أفراد المجموعة الإرشادية ذكر اسماء بعضهم البعض واسم الباحث	- توجيه الأسئلة - المناقشة	- يقوم الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة الإرشادية - يقوم الباحث بتعريف نفسه للطلبة ويطلب من أفراد المجموعة الإرشادية أنْ يعرفوا أنفسهم - يعطي الباحث فكرة عن الإرشاد وأهميته وأهدافه - مناقشة الباحث مع أفراد المجموعة الإرشادية مكان وزمان انعقاد الجلسات الإرشادية ومدى ملاءمتها للأفراد المجموعة - توزيع القرطاسية الخاصة بالجلسات الإرشادية - الإتقان على سرية المعلومات لكسب ثقة أفراد المجموعة الإرشادية - يتخلل الجلسة تقديم (الكيك والعصائر) لكسر الحاجز النفسي بين الباحث والمجموعة الإرشادية - يوضح الباحث الهدف من البرنامج الإرشادي	- الاستماع إلى آراء الطلبة ومقترحاتهم حول الهدف من البرنامج ومدى ملاءمة وقت ومكان انعقاد الجلسات الإرشادية - يوجه الباحث سؤالا فيما إذا كان احد أفراد المجموعة لا يرغب الاشتراك في البرنامج الإرشادي	- يطلب الباحث من أفراد المجموعة الإرشادية الإجابة عن السؤال الآتي في الجلسة القادمة: كيف تشعر إلى أهمية البرنامج الإرشادي

إدارة الجلسة الأولى

العنوان: **الافتتاحية**:

تسلسل نشاطات هذه الجلسة بما يأتي:

- يقوم الباحث بإلقاء التحية (السلام) على الطلاب وقدم لهم الشكر على حضورهم الجلسة الإرشادية.
- طلب الباحث من الطلاب أنْ يقدموا أسماءهم؛ لغرض التعرف عليهم.
- يقوم الباحث بتعريف نفسه إلى الطلاب؛ لغرض معرفته ومعرفة طبيعة عمله من قبل أَفراد المجموعة الإرشادية.
- يشرح الباحث للطلاب أَهداف البرنامج الإرشادي، ويستمع إلى أسئلتهم حول البرنامج وأَهدافه ويوضح لهم بعض الجوانب الغامضة لديهم.
- يحدد الباحث الوقت والمكان المخصص لإجراء جلسات البرنامج الإرشادي؛ إذ سيكون المخصص هو المكتبة المدرسية ويومي الاثنين والخميس من كل أسبوع، الساعة العاشرة.
- طلب الباحث من أَفراد المجموعة الإرشادية عدم التغيب والحضور في الوقت المحدد للجلسات الإرشادية.
- طرح الباحث سؤالا مباشرا على الطلاب هو هل يوجد واحد لا يرغب في المشاركة في البرنامج الإرشادي؟ ثم طرح الباحث سؤالا آخر هل عرفتم مكان الجلسات الإرشادية وزمانها؟
- طلب الباحث من الطلاب أنْ يكتبون آراءهم عن الجلسة الأولى وأهميته البرنامج الإرشادي بشكل نقاط وتقديمه إلى الباحث في الجلسة القادمة.
- يودع الباحث الطلاب مؤكدًا على الالتزام بالأَمور التي تم الاتفاق عليها.

الجلسة الثانية: الدافعية للانجاز الدراسي مدة الجلسة: 45 دقيقة

اليوم والتاريخ: الخميس 2014/3/6

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
1. معرفة إنَّ الواجبات المدرسية أهم من الأعمال الأخرى. 2.القيام بالواجبات المدرسية بنشاط عالي.	تعريف المسترشد بأن الواجبات المدرسية يجب ان تكون من أولويات اهتمامهم والقيام بمستوى عالي من النشاط	1.أنْ يتعرف المسترشدون على أهمية الانجاز الدراسي في تحقيق النجاح 2.أنْ يفهم المسترشدون أهمية الواجبات المدرسية والقيام بها بانتظام 3.ان يفهم المسترشدون أنَّ أداء الواجبات المدرسية يجب أنْ يكون في الوقت المحدد	1.المناقشة. 2.تغيير القواعد. 3.ملئ الفراغ.	1.المناقشة- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (الدافعية للانجاز الدراسي) - يقوم المرشد بتعريف المرشد بتعريف الدافعية للإنجاز الدراسي. - يناقش المرشد مع الطلاب الدافعية للإنجاز الدراسي وعلاقته بالفشل الدراسي 2.تغير القواعد- يقوم المرشد بالكشف عن القواعد التي يستخدمها المسترشد في التفكير. - يقوم المرشد بمناقشة قواعد جديدة للتفكير مع المسترشدين بحيث تضمن تغير أفكارهم السابقة 3.ملء الفراغ- يتعرف المرشد على المعتقدات والأفكار التي تقع بين المثير والاستجابة ويشجع المسترشدين على استخدام أفكار بديلة من اجل الحصول على استجابات جديدة.	- يتعرف الباحث النتائج المتوخاة من الجلسة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: 1.ما أهمية الانجاز الدراسي للطالب؟ 2.ما أهمية الانتظام في أداء الواجبات المدرسية؟ 3.هل ان الوقت مهم لانجاز الواجب المدرسي ؟	يطلب المرشد من كل طالب ذكر موقفين يقوداه للانجاز الدراسي على ان يتضمن قواعد جديدة للتفكير لغرض حثهما على الانجاز الدراسي.

إدارة الجلسة الثانية

العنوان: **الدافعية للانجاز الدراسي**

- بعد الترحيب من الباحث وإلقاء التحية على الطلاب وتقديم الشكر لهم على الالتزام بالحضور في الوقت والمكان المحددين.
- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم الباحث بإعطاء مقدمة ومعلومات للطلاب عن الدافعية للانجاز الدراسي ومدى أهميته بالنسبة لكل طالب.
- يقوم الباحث بتقديم موضوع الجلسة (الدافعية للانجاز الدراسي) ثم يقوم الباحث بمناقشة الموضوع مع الطلاب ويوضح الانجاز الدراسي وهو عملية أَداء المهارات بصورة جيدة وتقديم الشكر لكل طالب شارك في المناقشة.
- يقوم الباحث بتقديم مناقشة حول الدافعية للانجاز الدراسي, هدفها زيادة دافعية الطلاب بأَهمية الانجاز الدراسي.
- يسأل المرشد المسترشد عن فكرته عن الانجاز الدراسي،وعندما يعرض المسترشد فكرة خاطئة مثلا: لا يمكن ان احصل على انجاز دراسي أكثر مما حصلت عليه.
- يقوم المرشد بإعطائه الفكرة البديلة وهي (إنني استطيع ان أقوم بإنجاز المزيد في التحصيل الدراسي.
- يبين المرشد من خلال إستراتيجية ملء الفراغ على قدرة الفرد الانجاز الدراسي من خلال قدرات الفرد المعرفية التي يمتلكها والتي تساعده على التفكير من خلال السؤال الاتي والذي يقوم بطرحة على المسترشدين:
  1. تحقيق النجاح بتفوق من دون جهد مناسب
  2. النجاح بتفوق يستلزم الدافعية والجهد والمثابرة

التقويم: يتعرف الباحث النتائج المتوخاة من خلال توجيه الأسئلة الآتية:

1. ما أَهمية الانجاز الدراسي للطالب.
2. ما أَهمية الانتظام في الواجبات المدرسية.
3. هل ان الوقت مناسب لانجاز الواجب المدرسي.

- يطلب الباحث من كل طالب القيام بكتابة موقفين يقوداه للانجاز الدراسي على ان يتضمن قواعد جديدة للتفكير لغرض حثهما على الانجاز الدراسي.
- يعلن الباحث انتهاء الجلسة الثانية على أمل اللقاء بهم في الجلسات القادمة وبحسب الجدول المحدد للجلسات.

الجلسة الثالثة: الثقة بالنفس مدة الجلسة: 45دقيقة

اليوم والتاريخ: الخميس 2014/3/10

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
1.فهم معنى الثقة بالنفس 2.الاعتماد على النفس في أداء الواجبات المدرسية 3.الإفادة من خبرات الماضي	تعريف المسترشدين بأنَّ الاعتماد على النفس في أداء الواجبات المدرسية هو أفضل وسيلة للنجاح وعدم الخوف من مجالس الآباء وأولياء أمور الطلبة وتعريفهم بكل الأساليب التي تجعلهم واثقين من أنفسهم	1.أنْ يفهم المسترشدون معنى الثقة بالنفس وأهميتها 2.أنْ يتعرف المسترشدون على خبرات الماضي سواء كانت فشل أو نجاح 3.أنْ يتعرف المسترشدون على أهمية استضافة أولياء الأمور وعدم الشعور بالخوف أو الاستثارة أو القلق 4.أنْ يعتمد المسترشدون على أنفسهم في أداء الواجبات المدرسية	1.المناقشة. 2.تغير القواعد. 3.تسمية التشوهات.	المناقشة- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (الثقة بالنفس) - يقوم المرشد بتعريف الثقة بالنفس ومناقشته مع الطلاب - يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب للذين يقومون بإعادتهِ 3.تغير القواعد- يقوم المرشد بالكشف عن القواعد التي يستخدمها المسترشد في التفكير. - يقوم المرشد بمناقشة قواعد جديدة للتفكير مع المسترشدين بحيث تضمن تغير أفكارهم السابقة 3.تسمية التشوهات- يسأل المرشد المسترشد هل تعتقد أنّ الانتقادات توجه إليك ولماذا. - مناقشة كيفية التخلص من الشعور بان الانتقادات موجه إليه.	1.تحديد الهدف من الجلسة 2.يسأل الباحث الطلاب ما اثر الثقة بالنفس على الإنسان؟ 3.تحديد الايجابيات والسلبيات؟	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يبين فيهما أهمية الثقة بالنفس.

إدارة الجلسة الثالثة

عنوان الجلسة: الثقة بالنفس

- بعد الترحيب من الباحث وإلقاء التحية على الطلاب وتقديم الشكر لهم على الالتزام بالحضور في الوقت والمكان المحددين.
- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (الثقة بالنفس).
- يقوم المرشد بتقديم شرح مناسب حول الثقة بالنفس هدفها زيادة ثقة المسترشدين بأَنفسهم؛ إذ إنَّ مفهوم الثقة بالنفس يعني القدرة على يتبوأ الفرد وضعا معينا بطريقة صحيحة أَو تخلص الفرد من أي نقص في المهارات اللازمة ليكمل مهامه.
- يسأل المرشد المسترشد عن فكرته عن الثقة بالنفس، وعندما يعرض المسترشد فكرة خاطئة مثلا (لا يمكن ان احصل على انجاز دراسي أكثر مما حصلت عليه).
- يقوم المرشد بإعطائه الفكرة البديلة وهي (إنني استطيع ان أقوم بانجاز المزيد في التحصيل الدراسي).
- يسأل المرشد المسترشد ما الانتقادات التي توجه إليك من وجهه نظرك.
- يقوم المسترشد بأعطاء جواب ان طبيعة الانتقادات التي يمكن أنْ توجه إليه مثلًا (ان هذا الطالب سيفشل في تحقيق أَهدافه الدراسية لأنه ضعيف الثقة بالنفس).
- يقوم المرشد بتوجيه المسترشد للتخلص من التعميم الزائد وذلك عن طريق تعزيز الثقة بالنفس).

التقويم:

1. تحديد الهدف من الجلسة.
2. يسأل الباحث الطلاب ما أثر الثقة بالنفس على الإنسان.
3. تحديد الايجابيات والسلبيات.

التدريب البيتي:

يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يبين فيه أَهمية الثقة بالنفس.

- يعلن الباحث انتهاء الجلسة الثالثة على أمل اللقاء بهم في الجلسة القادمة وبحسب الجدول المحدد للجلسات.

الجلسة الرابعة: **التخطيط للنجاح**: مدة الجلسة: 45 دقيقة

اليوم والتاريخ: الخميس 2014/3/13

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
1.معرفة إنَّ التخطيط للمستقبل الدراسي هو من مسؤوليتهم 2.معرفة كل الأساليب والخطط لتحقيق النجاح في المستقبل	-تعريف المسترشدين أنَّ التخطيط للمستقبل الدراسي مهم وهو من مسؤوليتهم -تعريف المسترشدون بكل الوسائل والأساليب لانجاز هذه الخطط من اجل تحقيق النجاح في المستقبل	1.أنْ يتعرف المسترشدون على أهمية التخطيط للمستقبل الدراسي 2.أنْ يفهم المسترشدون الأساليب والوسائل وفهمها لانجاز الخطط المستقبلة	1.المناقشة. 2.تغير القواعد 3.إعادة العزو.	1.المناقشة - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (التخطيط للنجاح) وشرحه بشكل مناسب - يقوم المرشد بتعريف التخطيط للنجاح ومناقشته مع الطلاب - يقوم المرشد بتوضيح مراحل التخطيط للنجاح على شكل نقاط ومناقشتها 2.تغير القواعد- يقوم المرشد بالكشف عن القواعد التي يستخدمها المسترشد في التفكير. - يقوم المرشد بمناقشة قواعد جديدة للتفكير مع المسترشدين بحيث تضمن تغير أفكارهم السابقة 3.إعادة العزو- يقوم المرشد بالكشف عن السبب الذي يؤدي إلى الخوف من الفشل الدراسي. يقوم المرشد بتغير العزو إلى سبب آخر يجعله يتخلص من الخوف من الفشل الدراسي.	1.يطلب الباحث من المسترشدين تحديد المهارات التي يتميزون بها وتساعدهم على النجاح والمهارات التي تحول دون تحقيق النجاح ؟	يطلب المرشد من طالب تدريبًا بيتيًا وهو كتابة موقف يستعمل فيه إعادة العزو والتوصل إلى فكرة اخرى.

إدارة الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة: **التخطيط للنجاح**:

- بعد الترحيب من الباحث وإلقاء التحية على الطلاب وتقديم الشكر لهم على الالتزام بالحضور في الوقت والمكان المحددين.
- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (التخطيط للنجاح) ويوضح المرشد أنَّ الإنسان الناضج لابد له أنْ يخطط كيف يحقق هذا النجاح، وإنَّ النجاح لا يقاس بالموقع الذي يتبوأه في حياته بقدر ما يقاس بالصعاب التي يتغلب عليها في حياته.
- يسأل المرشد المسترشد عن فكرته عن التخطيط للنجاح وعندما يعرض المسترشد فكرة خاطئة مثلًا (لا يمكنني ان اخطط للنجاح مهما حاولت).
- يقوم المرشد بإعطائه الفكرة البديلة وهي: (التخطيط للنجاح هو من مسؤوليتي ويجب أنْ أسعى إليه).
- يقوم المرشد بالكشف عن السبب الذي يؤدي إلى الخوف من التخطيط للنجاح من خلال إستراتيجية إعادة العزو ثم يقوم المرشد بتغير سبب العزو إلى سبب آخر يجعله يتخلص من الخوف.
- يقوم المرشد بسؤال المسترشدين عن سبب الخوف من الفشل الدراسي لأنَّني ارتبك في بداية الامتحان ثم يقوم المرشد بعطائه السبب أنَّ الارتباك حالة نفسية سببها التفكير المسبق بالفشل في التخطيط للنجاح.

التقويم:

يطلب المرشد من المسترشدين تحديد المهارات التي يتميزون بها وتساعدهم على النجاح والمهارات التي تحول دون تحقيق النجاح.

التدريب البيتي:

يطلب المرشد من كل طالب تدريبا بيتيًا وهو كتابة موقف يستعمل فيه إعادة العزو والتوصل إلى فكرة جديدة.

- يعلن الباحث انتهاء الجلسة الرابعة على أمل اللقاء بهم في الجلسة القادمة وبحسب الجدول المحدد للجلسات.

الجلسة الخامسة: **الإحساس بالقدرة على النجاح** مدة الجلسة: 45 دقيقة

اليوم والتاريخ: الاثنين 2014/3/17

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
1. معرفة أنَّ التقصير في أداء الواجبات المدرسية مرفوض بأشكاله كافة 2.معرفة الوسائل والطرائق لتخفيف الخوف من الفشل الدراسي	- تعريف المسترشدين بأنَّ التقصير في أداء الواجبات المدرسية يؤثر على مستوى التحصيل الدراسي ومعرفة كل الوسائل والطرائق لخفض الخوف من الفشل الدراسي	1.أنْ يفهم المسترشدون أنَّ الإحساس بالقدرة على النجاح عامل مهم للتغلب على الفشل الدراسي 2.أنْ يتعرف المسترشدون على سلبيات التقصير في أداء الواجبات المدرسية 3.أنْ يتعرف المسترشدون على كيفية استخدام الطرائق والوسائل لخفض الخوف من الفشل الدراسي	1.المناقشة. 2.تغيير القواعد 3.إعادة العزو.	1.المناقشة - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يقوم المرشد بشرح موضوع الجلسة وهو (الإحساس بالنجاح). - يقوم المرشد بتعريف الإحساس بالقدرة على النجاح ومناقشه مع الطلاب. 2.تغير القواعد - يقوم المرشد بالكشف عن القواعد التي يستخدمها المسترشد في التفكير. - يقوم المرشد بمناقشة قواعد جديدة للتفكير مع المسترشدين بحيث تضمن تغير أفكارهم السابقة 3.إعادة العزو- يقوم المرشد بالكشف عن السبب الذي يؤدي إلى الخوف. يقوم المرشد بتغير العزو إلى سبب آخر يجعله يتخلص من الخوف من الفشل الدراسي.	1.تلخيص ما دار في الجلسة ومناقشته 2.تشخيص السلبيات والايجابيات	- يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يساعدانه في القدرة على النجاح.

إدارة الجلسة الخامسة

عنوان الجلسة: الإحساس بالقدرة على النجاح

- بعد الترحيب من الباحث وإلقاء التحية على الطلاب وتقديم الشكر لهم على الالتزام بالحضور في الوقت والمكان المحددين.
- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم شرح حول موضوع الجلسة وهو (الإحساس بالقدرة على النجاح) ويوضح المرشد الهدف من الإحساس بالقدرة على النجاح ومدى تأثيره على الطالب وأنْ ينظروا نظرة خير نحو المستقبل.
- يسأل المرشد المسترشد عن قدرته للإحساس بالنجاح وعندما يعرض المسترشد فكرة خاطئة مثلًا: (يجب ان أكون متفوق دائما).
- يقوم المرشد بعطاء المسترشد الفكرة البديلة وهي (أسعى وأحاول التفوق في الدراسة)
- يقوم المرشد بالكشف عن السبب الذي يؤدي إلى عدم الإحساس بالقدرة على النجاح من خلال إستراتيجية إعادة العزو، ثم يقوم المرشد بتغير سبب العزو إلى سبب آخر يجعله يتخلص من خوفه على عدم القدرة على النجاح.

التقويم:

يقوم المرشد بمناقشة وتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد السلبيات والايجابيات.

التدريب البيتي:

يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يساعدانه في القدرة على النجاح.

- يعلن الباحث انتهاء الجلسة الخامسة على أمل اللقاء بهم في الجلسة القادمة وبحسب الجدول المحدد للجلسات.

الجلسة السادسة: **تحقيق الأَهداف الدراسية** مدة الجلسة: 45 دقيقة

اليوم والتاريخ: الخميس 2014/3/.2

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
1.معرفة كيفية وضع الأَهداف الدراسية. 2.معرفة ان الواجبات المدرسية اهم من أي عمل اخر. 3.تنمية قابلية المسترشدين على المضي نحو تحقيق الأَهداف الدراسية.	-تعريف المسترشدين ان الواجبات المدرسية يجب ان تكون من اهتماماتهم -تعريف المسترشدون كيف يخطط لتحقيق الأَهداف الدراسية	1.ان يتعرف المسترشدون كيف يتبعوا أَهدافا دراسية 2.ان يتعرف المسترشدون كيف يهتمون بواجباتهم المدرسية 3.ان يطابق المسترشدون بين طموحاتهم وامكانياتهم في تحقيق أَهدافهم الدراسية	1.المناقشة. 2.ملء الفراغ. 3.تحدي التفكير.	1.المناقشة-متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو(تحقيق الأَهداف الدراسية) - يقوم المرشد بمناقشة موضوع الأَهداف الدراسية مع الطلاب - يوضح المرشد كيفيه صياغة وتحديد الأَهداف الدراسية التي تتناسب مع إمكانات الطالب 2.ملء الفراغ- يتعرف المرشد على المعتقدات والأَفكار التي تقع بين المثير والاستجابة ويشجع المسترشدين على استخدام أَفكار بديلة من اجل الحصول على استجابات جديدة. 3.تحدي التفكير- يتعرف المرشد طريقة تفكير المسترشد - يقوم المرشد بتوجيه المسترشد إلى البحث عن أَفكار بديلة والتخلص من الفكرة السلبية التي تسيطر عليه.	يتعرف الباحث على النتائج المتوخاة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: 1.ما أَهمية الأَهداف الدراسية؟ 2. كيف تصنع أَهداف دراسية ؟	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يبن فيهما أَهمية تحقيق الأَهداف الدراسية

إدارة الجلسة السادسة:

عنوان الجلسة: **تحقيق الأَهداف الدراسية**:

- بعد الترحيب من الباحث وإلقاء التحية على الطلاب وتقديم الشكر لهم على الالتزام بالحضور في الوقت والمكان المحددين.
- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو: (تحقيق الأَهداف الدراسية)
- يقوم المرشد بمناقشة موضوع الجلسة مع المسترشدين وتوضيح لهم الأَهداف الدراسية التي يجب أن يحققوها في الدراسة ويدعم المرشد كلامه بأمثلة حياتية؛ لأَنَّ ذلك سوف يبث الأمل في نفسية المسترشدين ويشجعهم على رسم أَهدافهم المستقبلية بما يناسب إمكانياتهم وقدراتهم وتكون أَهداف واقعية بإمكانهم تحقيقها.
- يوضح المرشد من خلال إستراتيجية ملء الفراغ على قدرة الفرد على تحقيق الأَهداف الدراسية من خلال قدرات الفرد المعرفية التي يمتلكها والتي تساعده على التفكير من خلال السؤال الآتي والذي يقوم بطرحه على المسترشدين: هل تحقيق الأَهداف الدراسية من دون بذل الجهد والمثابرة والتركيز في الدراسة.
- الأَهداف الدراسية لا يمكن تحقيقها من دون بذل الجهد والمثابرة والتركيز في الدراسة.
- يقوم المرشد بالتعرف على طريقة تفكير المسترشد عن تحقيق الأَهداف الدراسية وعندما يعرض المسترشد فكرة خاطئة مثلا (اعتقد إنَّه إمّا أنْ أحقق كافة وكل أَهدافي الدراسية أو لا أريد تحقيق أي هدف).
- يقوم المرشد بتوجيه المسترشد إلى البحث عن أَفكار بديلة والتخلص من الفكرة التي تسيطر علية مثلًا: أسعى وأحاول إلى تحقيق كل أَهدافي الدراسية.

التقويم: يتعرف المرشد على النتائج المتوخاة من خلال توجيه الأسئلة الآتية:

1. ما أَهمية الأَهداف الدراسية ؟
2. كيف تصنع أَهداف دراسية ؟

التدريب البيتي:

- يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يبين فيها أَهمية تحقيق الأَهداف الدراسية.
- يعلن الباحث انتهاء الجلسة السادسة على أمل اللقاء بهم في الجلسة القادمة وبحسب الجدول المحدد للجلسات

الجلسة السابعة: **الشعور باحترام الذات**: مدة الجلسة: 45 دقيقة

اليوم والتاريخ: الاثنين2014/3/24

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
1.معرفة أهمية احترام الذات من اجل تحقيق النجاح. 2.فهم الذات وكيفية احترامها من خلال الالتزام بالخطط الدراسية	- تعريف المسترشدين أنَّ الطالب الذي يحترم نفسه يلتزم بالخطط التي يفهمها ويدرس على وفق خطة مسبقة	1.ان يفهم المسترشدون معنى احترام الذات 2.أنْ يتعرف المسترشدون على أهمية الخطط لتحقيق النجاح الدراسي 3.أنْ يفهم المسترشدون أنَّ الخطط الدراسية يجب أنْ تطبق بشكل جيد و سليم	1.المناقشة. 2.تغيير القواعد. 3.تحدي التفكير	1.المناقشة- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (الشعور باحترام الذات) - يقوم المرشد بتعريف الشعور باحترام الذات - يناقش المرشد مع الطلاب مفهوم احترام الذات وأهميته في نجاح الطالب - يقوم المرشد بطرح سؤال لطلاب المجموعة الإرشادية 2.تغيير القواعد- يقوم المرشد بالكشف عن القواعد التي يستخدمها المسترشد في التفكير. - يقوم المرشد بمناقشة قواعد جديدة للتفكير مع المسترشدين بحيث تضمن تغير أفكارهم السابقة 3.تحدي التفكير- يتعرف المرشد على طريقة تفكير المسترشد - يقوم المرشد بتوجيه المسترشد إلى البحث عن أفكار بديلة والتخلص من الفكرة التي تسيطر عليه.	يتعرف الباحث النتائج المتوخاة من الجلسة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: 1.ما أهمية احترام الذات ؟ 2.ما علاقة احترام الذات بالتفوق الدراسي؟	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقف يبين فيه أهمية تحدي التفكير لتحقيق الاستقرار النفسي

إدارة الجلسة السابعة

عنوان الجلسة: **الشعور باحترام الذات**:

- بعد الترحيب من الباحث وإلقاء التحية على الطلاب وتقديم الشكر لهم على الالتزام بالحضور في الوقت والمكان المحددين.
- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (الشعور باحترام الذات) ومناقشة مع المرشدين ثم يوضح المرشد للمسترشدين بعض عبارات التوكيد واحترام الذات ويشجع المسترشدين على الالتزام بالقيم لان لها أَهمية كبيرة في بناء شخصية الطالب وتحكمها في أنماط سلوكه وتعامله مع الناس.
- يسأل المرشد المسترشد عن فكرته عن الشعور باحترام الذات وعندما يعرض المسترشد فكرة خاطئة مثلًا: (ينبغي أنْ احصل على أعلى درجة دائمًا).
- يقوم المرشد بإعطاء المسترشد فكرة بديلة وهي: (هدفي هو الحصول على درجة عالية).
- يقوم المرشد بالتعرف على طريقة تفكير المسترشد عن الشعور باحترام الذات من خلال إستراتيجية تحدي التفكير وعندما يعرض المسترشد فكرة خاطئة مثلا (اعتقد انه اما أنجح بدرجة ممتازة أَو لا أريد النجاح).
- يقوم المرشد بتوجيه المسترشد إلى البحث عن أَفكار بديلة والتخلص من الفكرة التي تسيطر علية مثلا (أسعى وأحاول النجاح من اجل التفوق)

التقويم:

يتعرف الباحث على النتائج المتوخاة من خلال توجيه الأسئلة الآتية:

1. ما أَهمية احترام الذات؟
2. ما علاقة احترام الذات بالتفوق الدراسي؟

التدريب البيتي:

- يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يبين فيه أَهمية تحدي التفكير لتحقيق الاستقرار النفسي.
- يعلن الباحث انتهاء الجلسة السابعة على أمل اللقاء بهم في الجلسة القادمة وبحسب الجدول المحدد للجلسات

الجلسة الثامنة: **الثقة بالمستقبل** مدة الجلسة: 45دقيقة

اليوم والتاريخ: الخميس 2014/3/27

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
1.معرفة إنَّ الإنسان له دور مهم في صناعة المستقبل 2.معرفة مستويات النجاح وتحديد الحاجات التي تتناسب مع طموحي 3.معرفة الثقة بالنفس وتعزيزها لتحقيق نجاح يناسب طموحه	تعريف المسترشدون بمستويات النجاح وتعريفهم بحاجاتهم الضرورية اللازمة لتحقيق طموحهم وتشجيعهم على أهمية الثقة بالمستقبل	1.أنْ يتعرف المسترشدون أهمية الثقة بالمستقبل 2.أنْ يتعرف المسترشدون أهمية النجاح في تحقيق حاجاتهم 3.أنْ يتعرف المسترشدون طرق التعزيز والثقة بالمستقبل لتحقيق ما يناسب طموحهم	1.المناقشة. 2.تغير القواعد. 3.تسمية التشوهات.	1.المناقشة- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. -يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (الثقة بالمستقبل) -يقوم المرشد بتعريف الثقة بالمستقبل ومناقشته مع الطلاب. -يقوم المرشد بطرح سؤال لطلاب المجموعة الإرشادية عن أهمية الثقة بالمستقبل. تغير القواعد- يقوم المرشد بالكشف عن القواعد التي يستخدمها المسترشد في التفكير. - يقوم المرشد بمناقشة قواعد جديدة للتفكير مع المسترشدين بحيث تضمن تغير أفكارهم السابقة 3.تسمية التشوهات- يسأل المرشد المسترشد هل تعتقد ان الانتقادات توجه إليك ولماذا. - مناقشة كيفية التخلص من الشعور بالانتقادات الموجه إليه.	يتعرف الباحث النتائج المتوخاة من الجلسة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: 1.كيف تخطط لمستقبلك الدراسي؟ 2.ما هي طموحاتك في الحياة ؟ 3.ماذا استفادتهم من الجلسة؟	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يبين فيهما أهمية الثقة بالمستقبل

إدارة الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة: الثقة بالمستقبل

- بعد الترحيب من الباحث وإلقاء التحية على الطلاب وتقديم الشكر لهم على الالتزام بالحضور في الوقت والمكان المحددين.
- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (الثقة بالمستقبل)ومناقشته مع المسترشدين.
- يوضح المرشد للمسترشدين معنى الثقة بالمستقبل والتفاؤل والتطلع والأمل بحدوث تغير في حياة الإنسان وان لا يأس مع الحياة وان الأَفكار السلبية لدى الطلاب لا تسبب اليأس إذ يؤكد الباحث على ضرورة الابتعاد عن الأَفكار السلبية والمظلمة والتركيز على اكتساب نظرة جديدة للحياة.
- يسأل المرشد المسترشد عن فكرته عن الثقة بالمستقبل من خلال إستراتيجية تغير القواعد وعندما يعرض المسترشد فكرة خاطئة مثلا (ليس لدي الثقة العالية بالمستقبل الدراسي.
- يقوم المرشد بالتعرف على طريقة تفكير المسترشدين من خلال إعطاء فكرة بديلة مثلا (أسعى وأحاول إلى بذل جهد من اجل تحقيق ثقتي بالمستقبل الراسي).
- يسأل المرشد المسترشد ماهي الانتقادات التي توجه إليك من وجه نظرك ثم يقوم المرشد بإعطاء جواب ان طبيعة الانتقادات التي يمكن ان توجه إليه مثلا (ان هذا الطالب سيفشل في تحقيق الأَهداف الدراسية لأنه ضعيف الثقة بالمستقبل).
- يقوم المرشد بتوجيه المسترشد للتخلص من التعميم الزائد؛ وذلك عن طريق تعزيز الثقة بمستقبل المسترشد وتقديم الدعم المعنوي والاجتماعي.

التقويم:

- يتعرف الباحث النتائج المتوخاة من الجلسة من خلال توجيه الأسئلة الآتية:
  1. كيف تخطط لمستقبلك الدراسي ؟
  2. ما طموحاتك في الحياة ؟
  3. ماذا أفدتم من الجلسة ؟

الواجب البيتي:

- يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يبين فيهما أَهمية الثقة بالمستقبل.

– يعلن الباحث انتهاء الجلسة الثامنة على أمل اللقاء بهم في الجلسة القادمة وبحسب الجدول المحدد للجلسات.

الجلسة التاسعة: **الشعور بالكفاءة الأكاديمية**: مدة الجلسة: 45 دقيقة

اليوم والتاريخ: الاثنين2014/3/31

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
1.معرفة معنى الشعور بالكفاءة الأكاديمية في انجاز الواجبات المدرسية. 2.معرفة أهمية الوقت في انجاز الواجبات المدرسية بصورتها الكاملة.	تعريف المسترشدين بأن الشعور بالكفاءة الأكاديمي ضروري لتحقيق الواجبات المدرسية وتحقيق النجاح وتعريفهم بأهمية الوقت في تنظم وقتهم الدراسي وانجازه بشكل كامل ومن دون تأجيل.	1.أنْ يتعرف المسترشدون على معنى الانجاز في تحقيق أهداف الحياة والنجاح. 2.أنْ يفهم المسترشدون أهمية وقتهم الدراسي. 3.أنْ يكون أفراد المجموعة الإرشادية مثابرين لانجاز واجباتهم المدرسية.	1.المناقشة. 2.تغير القواعد. 3.ملء الفراغ.	المناقشة-متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو(الشعور بالكفاءة الأكاديمية). - يقوم المرشد بتعريف الكفاءة الأكاديمية ومناقشته مع الطلاب. 2.تغير القواعد-يقوم المرشد بالكشف عن القواعد التي يستخدمها المسترشد في التفكير. - يقوم المرشد بمناقشة قواعد جديدة للتفكير مع المسترشدين بحيث تضمن تغير أفكارهم السابقة 3.ملئ الفراغ-يتعرف المرشد على المعتقدات والأفكار التي تقع بين المثير والاستجابة ويشجع المسترشدين على استخدام أفكار بديلة من اجل الحصول على استجابات جديدة.	1.يسأل الباحث المجموعة الإرشادية عن سلبيات وايجابيات الجلسة الإرشادية 2.ما معنى الشعور بالكفاءة الأكاديمية. 3. ما علاقة الشعور بالكفاءة بالنجاح والخوف من الفشل الدراسي.	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين وهو يشعر بالكفاءة الأكاديمية.

إدارة الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة: **الشعور بالكفاءة الأكاديمية**:

- بعد الترحيب من الباحث وإلقاء التحية على الطلاب وتقديم الشكر لهم على الالتزام بالحضور في الوقت والمكان المحددين.
- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (الشعور بالكفاءة الأكاديمية) ومناقشته مع المسترشدين والتي وضحها المرشد بالاتي:
- يسأل المرشد المسترشدين عن فكرته بالشعور بالكفاءة الأكاديمية من خلال إستراتيجية تغيير القواعد وعندما يعرض المسترشد فكرة خاطئة مثلًا: (أذا أخفقت في التحصيل الدراسي فهذا عيب عليَّ).
- يقوم المرشد بتعرف طريقة تفكير المسترشد من خلال إعطاء فكرة بديلة وهي (الإخفاق حالة طارئة يمكن ان يمر بها أي طالب ثم يتجاوزها).
- يوضح المرشد من خلال إستراتيجية ملء الفراغ على قدرة الفرد على الشعور بالكفاءة الأكاديمية من خلال قدرات الفرد المعرفية التي يمتلكها من خلال السؤال الاتي والذي يقوم بطرحة على المسترشدين:

1. تحقيق الكفاءة الأكاديمية من دون دافعية وجهد مناسب.
2. الشعور بالكفاءة الأكاديمية وتحقيقها يتطلب دافعية وانجاز وجهد ومثابرة.

التقويم:

يسأل الباحث المجموعة الإرشادية عن:

1. سلبيات وايجابيات الجلسة الإرشادية ؟
2. ما معنى الشعور بالكفاءة ؟
4. ما علاقة الشعور بالكفاءة الأكاديمية بالنجاح والخوف من الفشل الدراسي ؟

التدريب البيتي:

يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يشعر بالكفاءة الأكاديمية.

- يعلن الباحث انتهاء الجلسة التاسعة على أمل اللقاء بهم في الجلسة القادمة وبحسب الجدول المحدد للجلسات.

الجلسة العاشرة: **الختامية** مدة الجلسة: 45 دقيقة

اليوم والتاريخ: الخميس 2014/4/3

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
- معرفة أفراد المجموعة الإرشادية بانتهاء البرنامج الإرشادي	- تعرف مدى الإفادة من البرنامج الإرشادي	- أنْ يعرف المسترشدون بأن البرنامج الإرشادي قد انتهى - أنْ يعرف المسترشدون موعد إجراء الاختبار البعدي	1.الأسئلة والمناقشة.	- متابعة الواجب البيتي ويقدم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي - تلخيص ما دار في الجلسات الإرشادية بشكل مختصر - تحديد السلبيات في اثناء تطبيق البرنامج - إخبار المسترشدين بانتهاء البرنامج - تحديد موعد إجراء القياس البعدي	- يطلب الباحث من المجموعة الإرشادية أن يعطوا رأيهم في البرنامج الإرشادي (ايجابيات وسلبيات)	- تطبيق ما تعلموه في حياتهم من اجل العيش في سعادة واستقرار

إدارة الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة:

إنهاء البرنامج الإرشادي ومناقشة الجلسة الختامية مع المجموعة الإرشادية

الهدف من الجلسة:

تقييم فاعلية البرنامج الإرشادي.

محتوى الجلسة:

يقدم المرشد الشكر لأَفراد المجموعة الإرشادية على تعاونهم ومواظبتهم على حضور كل الجلسات وعلى مشاركتهم الفعالة في البرنامج ، ومناقشة لما دار في الجلسات إرشادية، ويطلب من المجموعة الإرشادية ان يذكروا رأيهم في البرنامج الإرشادي، سلبياته وايجابياته.

تقويم الجلسة:

1. يتم الاستفسار من طلاب المجموعة حول مدى ما حصلوا عليه من فائدة في البرنامج الإرشادي الذي طبق في حياتهم اليومية والواقعية.
2. تحديد موعد للمجموعة التجريبية والضابطة معًا لتطبيق مقياس الخوف من الفشل الدراسي على المجموعتين وتحت الظروف نفسها يوم الأحد الموافق 2014/4/7.

Ministry of Higher Education and Scientific Research
Diyala University
Basic Education College
Department of Psychological Guidance The and Pedagogical Counseling

Guidance cognitive effect in reducing the fear of academic failure among students in middle school

Thesis submitted to the council of the college of Basic Education – University of Diyala in Requirements for the Degree of Arts psychological counseling and Educational Guidance

By

Nimir Khudair Abbas

Supervised by

Asst.Prof. Laith Kareem Hamad

2014A.D. **1435 A.H.**

Abstract

The school of the most important educational and scientific institutions in the community they are located in the top of the pyramid of Education, an organization working to supplement the younger generation with different types of science and knowledge they need to cope with scientific developments accelerating , as well as being the means that are of introduction Leadership professional , artistic and intellectual and configured , it works to provide the community workforce that is their management institutions, social, cultural and economic.

The problem is the fear of academic failure of important problems

The current research aims to find out (the effect of cognitive counseling in reducing the fear of academic failure among students in middle school) and that by achieving the following objectives:

First - measuring fear of academic failure among students in middle school.

Secondly - to know the impact of the program in reducing the fear indicative of academic failure among students in middle school , by testing the following hypotheses:

1. There are no statistically significant differences in reducing the fear of academic failure at the level (0.05) for the control group in the test (tribal posttest).
2. There are no statistically significant differences in reducing the fear of academic failure at the level (0.05) for the experimental group in the test (tribal posttest).
3. There are no statistically significant differences in reducing the fear of academic failure at the level (0.05) for the two groups (experimental control group) in the post test

The researcher has built a measure of the fear of academic failure and presented to a group of experts agreed unanimously to use it , has been extracted characteristics Alsekoumtria to scale them (validity and reliability) . Been applied to measure a sample of students from the middle school , as the number of respondents (400) students from grade (fifth Scientific) , and the researcher adopted the experimental method; verification of research hypotheses , as sample program (20) students from fifth grade science , from students who received degrees higher than the center- premise , has been selected from the junior Sharif Razi , the researcher built a pilot program adopted in the construction of the program theory Beck, having been exposing the experimental group for

the program has not suffered the control group of the indicative Programme has reached the number of sessions (10) sessions guidance . To address the research data and then rely on several statistical methods , including: (Pearson correlation coefficient , and Chi-square test , and the test t- T.test, and weight percentile , and the weighted average , the equation Alvakronbach) has been using the bag statistical (Spss) to reach the desired results in the search procedures.

The current research found the following results:

1. The presence of fear of academic failure among the students of the preparatory stage
2. Indicative that the program impact in reducing the fear of academic failure in favor of the members of the experimental group

In light of the results and conclusions of the researcher concluded a set of recommendations and proposals , including:

1. the attention of school administrators and counselors problems of students , especially those that relate to their fear of academic failure in order to create appropriate solutions to satisfy their needs psychological and social.
2. take advantage of the measure prepared by the researcher to gather information about the fear of academic failure and the extent of its spread among students.
3. Find ways and new techniques by counselors seek to develop means of psychological counseling , educational and especially after the development and opening-up happening in the country.

Complementing the results of current research studies researcher suggests the following:

1. Study of the fear of academic failure in middle school and elementary school.
2. to conduct a study using similar methods other guidance to reduce the fear of academic failure is that the methods used by the researcher.
3. conduct a similar study for students in middle school.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: مجتمع البحث

ثانيا:عينة البحث

ثالثا: أداتا البحث

رابعًا: التصميم التجريبي

خامسًا: خطوات بناء البرنامج الإِرشادي

سادسًا: الوسائل الإِحصائية

منهجية البحث:

يتضمن الفصل الحالي عرضًا لإجراءات البحث، من حيث تحديد مجتمع البحث وعينته وكيفية اختيارها، والأدوات المستخدمة، وكيفية استخراج خصائصها السايكومترية، والوسائل الإحصائية التي عولجت بوساطتها معطيات هذا البحث.

أولًا: مجتمع البحث:

يقصد بالمجتمع المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة. (عودة، 1998، ص159)

ويتألف مجتمع البحث الحالي من طلاب المرحلة الإعدادية، في محافظة ديالى (مركز بعقوبة) للعام الدراسي (2013–2014) وقد بلغ عددها (3508) طالبًا، موزعين على (11) ثانوية وإعدادية، والجدول (1) يوضح ذلك

جدول (1)

يوضح مجتمع البحث

ت	أسماء مدارس	الرابع		الخامس		السادس		المجموع
		العلمي	الأدبي	العلمي	الأدبي	العلمي	الأدبي	
1	إعدادية الشريف الرضي	100	22	90	25	118	57	412
2	الإعدادية المركزية	104	35	103	45	116	76	479
3	جمال عبد الناصر إعدادية	73	54	78	55	103	71	434
4	إعدادية ديالى	49	28	60	65	72	77	351
5	إعدادية المعارف	111	51	125	32	179	63	561
6	إعدادية الطلع النضيد	78	-	58	108	38	107	389
7	ثانوية ألجواهري	70	-	60	-	96	-	226
8	ثانوية بلاط الشهداء	41	33	35	25	34	51	219
9	ثانوية السلام	35	40	12	45	35	40	207
10	ثانوية الحسن بن علي	-	40	–	20		41	101
11	ثانوية طرفة ابن العبد	44	34	25	-	-	26	129
	المجموع	705	337	646	420	791	09	3508

ثانيا:عينة البحث:

تُعَدُّ عملية اختيار العينة مشكلة تواجه الباحث أحيانًا؛ إذ يجب معرفة بعض الاعتبارات التي يمكن من خلالها تحديد حجم العينة، وفي هذا المجال يرى إيبل (Ebel) أَنَّ سعة حجم العينة وكبرها هو الأفضل في عملية اختيار العينة؛ لاعتقاده أَنَّه كلما زاد حجم العينة قل احتمال وجود الخطأ. (الكبيسي والجنابي،1987، ص69)

1.عينة التحليل الإحصائي:

ترى نانلي (Nannily) أَنَّ نسبة عدد أفراد العينة إلى عدد فقرات المقياس يجب أنْ لا تقل عن نسبة (5–1)؛ لعلاقة ذلك بتقليل خطأ الصدفة في عملية التحليل الإحصائي.

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من طلاب المرحلة الإعدادية، وقد شملت عينة البحث (409) طالب استبعد منها (9) استمارة غير صالحة، فأصبحت العينة النهائية (400) طالب من الصف الخامس العلمي؛ إذ إنَّ هذا العدد (400) يمكن ان يعطي أفضل صورة من الخصائص السايكومترية، فوزعت على (11) مدرسة، أَمَّا العينة التي طبق عليها البرنامج الإرشادي والبالغة (20) طالب ممن كانت درجاتهم أعلى من الوسط الفرضي، وتم اختيارهم من مدرسة وهي: (إعدادية الشريف الرضي) وتم توزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية (10) طلاب في كل مجموعة، وقد تم اختيارهم بطريقة النسب المئوية للعينات العشوائية بواقع (64%) طالبًا من كل مدرسة من المدارس الموجودة في مركز المحافظة، والجدول (2) يوضح عينة التحليل الإحصائي.

جدول (2)

يوضح عينة البحث موزعة بحسب مدارس البنين في مدينة بعقوبة(*)

ت	أسم المدرسة	الصف الخامس العلمي	عدد الطلاب	نسبة 64% من كل مدرسة
1	إعدادية الشريف الرضي	أ+ب	90	57
2	الإعدادية المركزية	أ+ب+ج	103	65
3	إعدادية جمال عبد الناصر	أ+ب	78	49
4	إعدادية ديالى	أ+ب	60	38
5	إعدادية المعارف	أ+ب+ج	125	80
6	إعدادية الطلع النضيد	أ+ب	58	37
7	ثانوية بلاط الشهداء	أ	35	22
8	ثانوية السلام	أ	12	7
9	ثانوية ألجواهري	أ+ب	60	38
10	ثانوية الحسن بن علي	---	---	---
11	ثانوية طرفة ابن العبد	أ	25	16
	المجموع	19صف	646	409

2.العينة (التجربة) الاستطلاعية:

يُعدَّ التحقق من وضوح التعليمات للمجيبين وفهم فقرات المقياس ضروريًا لبناء المقاييس النفسية (فرج, 1980, ص160). وينصح قبل تطبيق المقياس على عينة البحث الأساسية تطبيقه على عينة استطلاعية؛ لغرض التأكد من وضوح التعليمات وسهولة فهم الفقرات وكيفية الإجابة على المقياس والوقت المستغرق للإجابة؛ لذا قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (34) طالبًا من طلاب الصف

(*) تم الحصول على أعداد الطلاب والمدارس من مديرية تربية ديالى – التخطيط التربوي.

(الخامس العلمي) من إعدادية (الشريف الرضي), وقد تبيّنَ من خلال التجربة الاستطلاعية أنَّ التعليمات كانت واضحة، وكذلك فقرات، ومواقف المقياس، وطريقة الإجابة, وكان مدى الوقت المستغرق للإجابة تتراوح بين (20–25) دقيقة.

3. عينة تطبيق البرنامج الإرشادي:

قام الباحث بالخطوات الآتية لاختيار عينة التطبيق وكما يأتي:

1. تم تطبيق مقياس الخوف من الفشل الدراسي على طلاب الصف الخامس الإعدادي وقد بلغ عدد الطلاب (90) طالبًا وقد بلغ عدد الطلاب الذين يعانون من مشكلة الخوف من الفشل الدراسي (40) طالبًا، فقد تراوحت أعلى درجة في المجموعة التجريبية (60)، وأصغر درجة (24).
2. اختار الباحث (20) طالبًا من الذين حصلوا على درجات أعلى من الوسط الفرضي البالغ (36) على مقياس الخوف من الفشل الدراسي، تم توزيع الطلاب بشكل عشوائي على مجموعتين أحداهما ضابطة والأخرى تجريبية بواقع (10) طلاب في كل مجموعة وكما موضح في الجدول (3)

جدول (3)

يوضح عينة التطبيق

المجموعة التجريبية	10
المجموعة الضابطة	10

ثالثا: أداتا البحث:

تحقيقًا لهدف البحث الحالي يتطلب بناء الأداة الآتية :

مقياس يقيس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وقد أتبع الباحث الخطوات العلمية في بناء مقياسه وهي:

أولًا: مقياس الخوف من الفشل الدراسي:

1. تحديد المفهوم:

في ضوء المنطلقات النظرية والمفاهيم الأساسية للبحث الحالي يشير المختصون في القياس النفسي إلى ضرورة تحديد المفاهيم البنائية والنظرية التي يعتمد عليها الباحث في بناء المقياس (Cranach,1970,p.404) ؛ لأنها تقوم بإعطاء الباحث رؤية في الإجراءات والأسس التي ينبغي أنْ يعتمدها في بناء مقياسه.

اشتق الباحثُ التعريفَ الخاص للفشل الدراسي على وفق مبادئ النظرية المتبناة وهو شعور الطالب بالقلق؛ لخوفه من الفشل الدراسي، والذي يحصل؛ بسبب عوامل عدة قد تكون بيئية، أَو دراسية، أو شخصية.

2. إعداد فقرات المقياس وصياغتها:

يُعَدُّ موضوع إعداد فقرات المقياس وصياغتها في العلوم التربوية والنفسية من الأمور المهمة؛ إذ كلما نجح الباحث في صياغة فقرات مقياسه حصل على نتائج صادقة ودقيقة في قياس الظاهرة المراد قياسها. ومن الضروري أنْ يراعي في صياغة الفقرات ما يأتي:

- أنْ تكون الفقرة قصيرة ومعبرة عن فكرة واحدة قابلة لتفسير واحد (أبو علام وشريف, 1989, ص134).
- أنْ تكون معبّرة عن رأي لا حقيقية (Edwards, 1957, p.14).
- عدم استخدام القضايا الغامضة وغير المحددة (الباوي، 1997، ص178).
- أنْ يكون محتوى الفقرة واضحًا وصريحًا ومباشرًا (الزوبعي وآخرون, 1984, ص69).
- أنْ تكون الفقرة والبدائل التي تحتويها ممثلة لمواقف الحياة اليومية لأفراد العينة (الإمام , 1990, ص325).
- أنْ تصاغ الفقرات وبدائلها بطريقة تقلل فيها الاستجابات النمطية (Stanleng, 1972, p. 220).
- معبرة عن صيغ الحاضر والمستقبل (طاقة , 1989, ص179).

وعلى وفق تلك المعايير تم صياغة (35) فقرة، وقد راعى الباحث في صياغته لتلك الفقرات وضوح الفقرة، وأنْ تكون الفقرة قصيرة وتحمل فكرة واحدة، وتكون الفقرة مثبتة كما اختار (4) بدائل لكل فقرة ولهذه البدائل أوزان تتراوح من (0، 1، 2، 3) فقد كانت البدائل هي:

- تنطبق دائمًا وتحصل على (3) درجات.
- تنطبق أحيانًا وتحصل على (2) درجتان.
- وتنطبق قليلًا وتحصل على (1) درجة واحدة.
- لا تنطبق وتحصل على (0) صفر من الدرجات.

3. صلاحية الفقرات:

تُعَدُّ صلاحية الفقرة من متطلبات المقياس الجيد؛ إذ يمكن تقييم درجة صلاحية وصدق الفقرة من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين(عودة, 1985, ص157).

ولهذا الغرض تم عرض فقرات المقياس بصيغته الأولية بفقراته (35) والموزعة على مجموعة من المحكمين في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس، والاختبارات والمقاييس في ملحق(9) وإبداء أرائهم العلمية السديدة في مدى صلاحية الفقرات في قياس الظاهرة المراد قياسها من خلال تسجيل ملاحظاتهم حول مدى:

- دقة عملية قياس الخوف من الفشل الدراسي.
- صلاحية الفقرات والمواقف المعبرة عنها.
- دقة بدائل الاستجابة وأوزانها.
- تعديل ما ترونه مناسبًا أَو أي ملاحظات تفيد البحث.

وقد استعمل الباحث النسبة المئوية لتعرّف مدى اتفاق المحكمين على إبقاء الفقرات التي تقيس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وعدت نسبة الاتفاق (80%) فأكثر صالحة لاتفاق المحكمين على فقرة المقياس واستبعاد الفقرات التي لم تحصل على نسبة الاتفاق المطلوبة، بشرط أنْ لا تحذف الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق 80%، إلاَّ بعد أنْ يتفق التحليل الإحصائي للفقرة مع آراء المحكمين، ويتفق على قبولها وإبقائها في المقياس.

وقد ظهر أن (24) فقرة فقط قد حصلت على نسبة الاتفاق المطلوبة, مع إجراء تعديلات طفيفة في بعض الكلمات في صياغة الفقرات، أمَّا الفقرات (2،6،8،12،13،14،21،24،25،26،32) فلم تحصل على نسبة اتفاق كاملة ملحق(5).

4.التحليل الإحصائي للفقرات:

ويقصد بالتحليل الإحصائي لفقرات الاختبار أنَّه يجب تحليل فقرات المقياس إحصائيًا لغرض اختيار (الفقرات) التي تخدم البحث واستبعاد الفقرات غير المناسبة بإيجاد قوتها التمييزية مما يساعد على زيادة صدق المقياس وثباته (Vrbina &Anastasi, 1997, p.19). وإنَّ الهدف من إجراء تحليل الفقرات إحصائيًا هو استخراج القوة التمييزية للفقرات والإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس (Ebell, 1972, p.392).

وإنَّ خصائص المقياس تعتمد إلى حدٍ كبيرٍ على الخصائص القياسية لفقرات المقياس فكلما كانت الخصائص القياسية للفقرات عالية في درجتها أَو قوتها أعطت مؤشرًا على دقة المقياس وقدرته على قياس ما وضع من أجل قياسه, ويشير أيبل (Ebell) كذلك إلى أن الهدف من التحليل الإحصائي للفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس التي تكشف عن الدقة في قياس ما وضع من أجله (Ebell,1972,p.392) على أنْ يكون حجم عينة التحليل الإحصائي بما لا يقل عن (5) أفراد مقابل كل موقف من مجموع مواقف المقياس المطبقة على هذه النسبة (Nannlly, p:262,1978). وتشير أنستازي أنَّ أفضل حجم لعينة التحليل الإحصائي أن يكون (400) مستجيب (Anastasi, 1988, p.33). وعلى وفق هذا المعيار ارتئ الباحث أن يأخذ أعلى نسبة، فقد اختار (400) طالب لعينة التحليل الإحصائي توخيًا للدقة.

5. تمييز الفقرات:

إنَّ الهدف الأساس من هذه الخطوة هو: تطبيق المقياس على عينة من المجتمع لغرض إيجاد درجة الانسجام في الاستجابة لاستبعاد الفقرات غير المميزة ولغرض تحليل الفقرات باستخراج القوة التمييزية.

ولقد تم تطبيق المقياس بصورته الأولية على عينة بلغت (409) طالبا من طلبة المدارس الإعدادية وبالطريقة العشوائية, وقد لجأ الباحث إلى حساب القوة التمييزية للفقرات باعتماد طريقتين هما:

الطريقة الأولى: أسلوب المجموعتان المتطرفتان:

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

وقد أتبع الباحث الخطوات الآتية:

- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة.
- ترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
- تعيين الـ(27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا في المقياس والـ(27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا, وتراوحت استمارات المجموعة العليا بين (108) استمارة و(108) استمارة للمجموعة الدنيا، وبذلك بلغ عدد الاستمارات الخاضعة للتحليل الإحصائي(216) استمارة.

وباستعمال (T.test) لعينتين مستقلتين ومتساويتين، وبذلك بلغت القيمة التائية الجدولية (1,96) عند درجة حرية (214) ومستوى دلالة (0,05)؛ لذا عَدت (24) فقره فقط موجبة ومميزة على وفق هذا الأسلوب؛ لأنَّ قيمته التائية المحسوبة كانت أعلى من القيمة الجدولية البالغة (1,96) وبدرجة حرية (214)، أَمَّا الفقرات (2،6،8،12،13،14،21،24،25،26،32) فقد كانت القيمة التائية المحسوبة اقل من

القيمة التائية الجدولية، وبذلك تحذف هذه الفقرات كونها اتفقت مع اراء المحكمين في عدم صدقها وتميزها. وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

يوضح اختبار الفرق في درجات المجموعة العليا والدنيا بأسلوب المجموعتين المتطرفتين لفقرات مقياس الفشل الدراسي

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
1	2.611	1،900	1.651	1.672	3،9247	دالة
2	2.111	1،987	1،903	1،875	0،7876	غير دالة
3	2،723	1،365	1،439	1،555	6،4211	دالة
4	2،334	1،997	1،543	1،546	3،2398	دالة
5	2،343	1،897	1،675	1،765	2،6677	دالة
6	2,342	1،987	1،999	1،879	1،3019	غير دالة
7	2،456	1،786	1،786	1،342	3،1033	دالة
8	2،289	1،346	1،987	1،786	1،3968	غير دالة
9	2،032	1،876	1،234	1،785	3،1877	دالة
10	2،342	1،786	1،564	1،987	3،0122	دالة
11	2،333	1،367	1،678	1،213	3،7073	دالة
12	2،123	1،234	1،897	1،879	1،0400	غير دالة
13	2،123	1،876	1،956	1،987	0،5148	غير دالة
14	2،098	1،450	1،897	1،087	1،1473	غير دالة
15	1،997	1،000	1،354	1،432	3،8081	دالة
16	2،121	1،098	1،453	2،045	2،9769	دالة
17	2،431	1،965	1،765	1،102	3،0579	دالة

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
18	2،232	1،359	1،213	1،123	5،9789	دالة
19	2،365	1،001	1،786	0،987	4،2605	دالة
20	2،023	1،876	1،482	1،990	2،0463	دالة
21	2،342	1،348	2،001	1،678	1،639	غير دالة
22	1،990	1،786	1،453	1،675	2،2687	دالة
23	1،897	1،432	1،342	1،501	2،7674	دالة
24	2،098	1،987	1،897	1،675	0،8000	غير دالة
25	2،121	1،231	1،908	1،765	1،024	غير دالة
26	1،999	1،987	1،789	1،786	0،813	غير دالة
27	1،940	1،876	1،182	1،730	3،0726	دالة
28	1،876	1،987	1،342	1،876	2،0214	دالة
29	1،976	1،564	1،254	1،098	3،9090	دالة
30	1،654	1،213	1،129	1،432	2،8942	دالة
31	1،876	1،786	1،119	1،654	3،2172	دالة
32	2،323	1،121	2،011	1،876	1،5238	غير دالة
33	2،321	1،342	1،729	1،231	3،3627	دالة
34	2،213	1،453	1،546	1،231	3،6230	دالة
35	1،876	1،098	1،235	1،176	4،1212	دالة

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

الطريقة الثانية: علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

إنَّ ارتباط درجة كل فقرة بمحك خارجي أَو محك داخلي مؤشر لصدقها, وإذا لم يتوافر محك خارجي يستخدم عادةً محك داخلي, وإنَّ أفضل محك داخلي هو: درجة المفحوص الكلي على المقياس (ملحم, 2000, ص19). ولحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس الفشل الدراسي والدرجة الكلية استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون.

وباستخدام عينة التحليل ذاتها للفقرات والبالغة (400) طالب تبين أنَّ جميعها ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطًا ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وعند درجة حرية (398) باستثناء الفقرات (32،26،25،24،21،14،13،12،8،6،2) وهذا يتفق مع ما تفضل به المحكمين من عدم اتفاقهم بنسبة 80% حولها، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

يوضح معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
1	0،45	19	0،43
2	0،17	20	0،54
3	0،51	21	0،16
4	0،47	22	0،59
5	0،34	23	0،33
6	0،21	24	0،11
7	56،0	25	0،20
8	0،18	26	0،13
9	0،52	27	0،37
10	0،39	28	0،41
11	0،33	29	0،38
12	0،15	30	0،42

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
13	0،09	31	0،43
14	0،23	32	0،16
15	0،33	33	0،33
16	0،32	34	0،53
17	0،56	35	0،34
18	0،49		

مؤشرات صدق المقياس:

أولًا: الصدق الظاهري:

إنَّ أحد مؤشرات الصدق هو الصدق الظاهري وهو أنْ يكون الاختبار في مظهره يشير إلى أنَّه صادق ويعني عرضه على مجموعة من المتخصصين والمحكمين في المجال الذي يقيسه الاختبار على أنَّ هذا الاختبار يقيس السلوك المراد قياسه, فعلى الباحث الاعتماد على حكم الخبراء (عيدان, 1996, ص200).

ويشير أيبل (Ebell) إلى أنَّ أفضل وسيلة لاستعمال الصدق الظاهري هو: قيام عدد من المختصين بتقدير مدى تمثيل المقياس للصفة المراد قياسها (Ebell,1972,p.79) وقد تحقق الصدق الظاهري لمقياس الخوف من الفشل الدراسي من خلال عرض الفقرات على مجموعة من المحكمين والمتخصصين ملحق (4) والإفادة من أرائهم بشأن صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس, وقد تم الإشارة إلى تفاصيل ذلك في فقرة صلاحية الفقرات

ثانيًا: صدق البناء:

أي أنَّه الدرجة التي يقيس فيها المقياس بناءًا نظريًا أو سمة معينة (Anastasi,1967,p.151) ولتحقيق ذلك فقد اعتمد مؤشر معامل ارتباط درجة المستجيب على كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياسين لتدل على معامل الاتساق

الداخلي (أبو حطب وعثمان, 1973, 104), استخرج دلالة صدق البناء للأداة بحساب معامل ارتباط بيرسون على فقرات المقياس, وإنَّ تجانس الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه من خلال ارتباطها بالدرجة الكلية يعد مؤشرًا على صدق البناء (فرج, 1980, ص313).

ولما كانت فقرات المقياس لها القدرة على التمييز بين المجيبين ومتجانسة من خلال ارتباطها بالدرجة الكلية لذا يعد هذا الإجراء أيضًا مؤشرًا على صدق بناء المقياس لأنَّ جميع الفقرات كانت ذات معامل ارتباط مقبول باستثناء الفقرات (32،26،25،24،21،14،13،12،8،6،2) من المقياس.

مؤشرات ثبات المقياس:

الثبات يعني اتساق نتائج المقياس مع نفسها والاستقرار في النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم وفي الطرائق نفسها (منسي, 1994, ص147).

وقد تحقق الباحث من الثبات باستعمال الطرائق الآتية:

1. طريقة إعادة الاختبار:

لتقدير الثبات بهذه الطريقة, طبق الباحث المقياس على عينة قوامها (100) من طلاب المرحلة الإعدادية والتي اختيرت بطريقة عشوائية. وقد وضع الباحث علامات خاصة على كل استمارة لمعرفة المستجيبين وبعد مرور (14) يومًا وهي مدة مقبولة لإعادة التطبيق، إذ أكد (آدمز) على أنَّ أفضل مدة لإعادة الاختبار تتراوح بين أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع (Adams, 1966, p.58). إعادة تطبيق مقياس الفشل الدراسي على العينة نفسها مع الأخذ بنظر الاعتبار العلامات السرية الموضوعة على الاستمارتين وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني إذ بين أنَّ قيمة معامل الثبات (0،82) وتعد هذه القيمة مؤشرًا جيدًا على استقرار إجابات المستجيبين على مقياس الفشل الدراسي، ملحق (8) يوضح درجات الثبات بين التطبيقين.

2. الثبات باستخدام (الفاكرونباخ):

وتعتمد هذه الطريقة على الاتساق في أداء الأفراد من فقرة لأخرى (ثورندايك، 1989، ص79) ويمثل الفاكرونباخ متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطريقة مختلفة وقد بلغ معامل الثبات " الفاكرونباخ " للمقياس الحالي(84%).

المؤشرات الإحصائية لمقياس الفشل الدراسي:

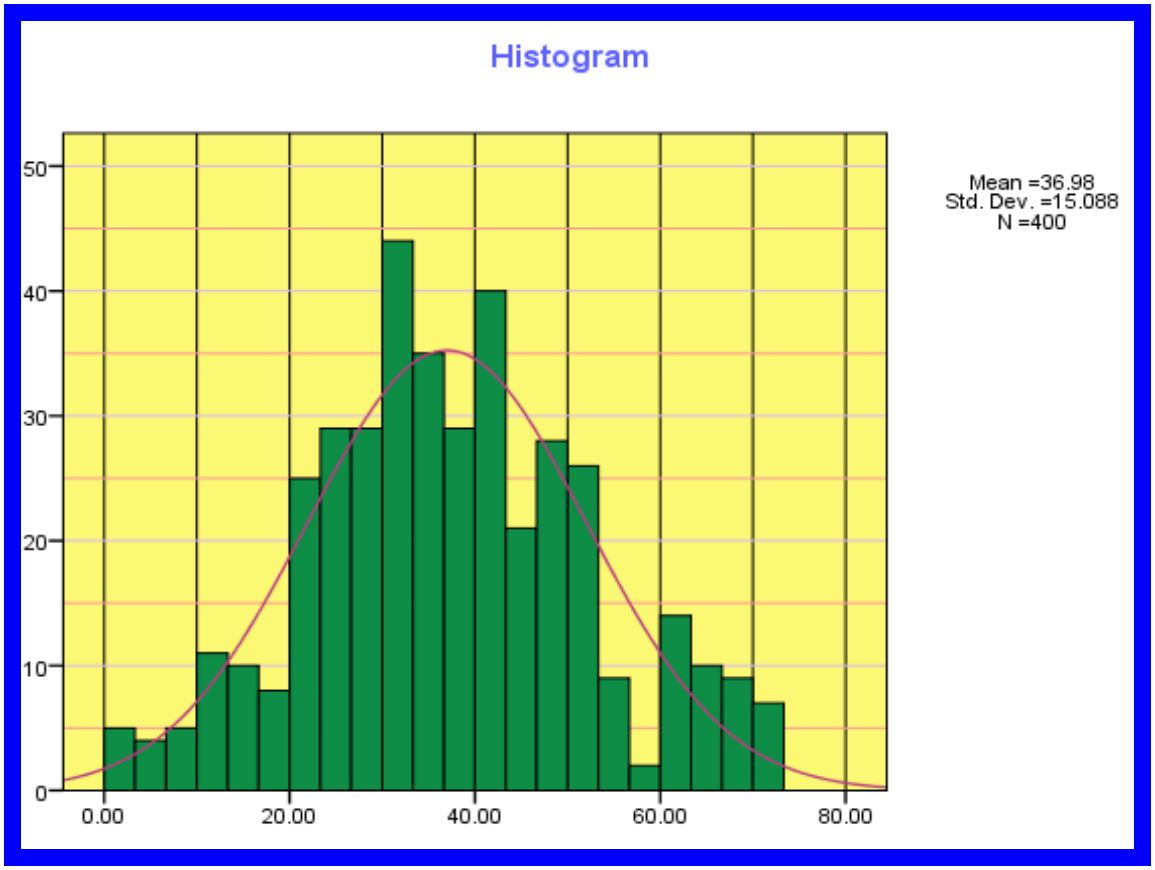
لغرض حساب المؤشرات الإحصائية لمقياس البحث الحالي للاطمئنان على صحة إجراءات بناء المقياس، والركون إلى نتائج تطبيقية فيما بعد، تم استعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية والجدول(6) يوضح ذلك

جدول (6)

يوضح المؤشرات الإحصائية لمقياس الفشل الدراسي

المؤشرات الإحصائية	العينة
الوسط الحسابي Mean	36،9825
الخطأ المعياري Std. Error of Mean	0،75441
الوسيط Median	36،000
المنوال Mode	29،000
الانحراف المعياري Std. Dev	1،5088
التباين Variance	2،2765
الالتواء Skewness	0،132
الخطأ المعياري للالتواء Std. Error of Skewness	0،122
التفرطحKurtosis	0،182
الخطأ المعياري للتفرطح	0،243
المدى Range	72،00
اقل درجة Minimum	0،000
اعلى درجة Maximum	72،000

وعند ملاحظة تلك المؤشرات لمقياس البحث الحالي، نجد أنَّ عينة البحث تقترب من التوزيع الاعتدالي, مما يشير إلى أنَّ العينة المختارة تمثل المجتمع المأخوذة منه تمثيلا حقيقيًا، وبالتالي تتوافر إمكانية تعميم نتائج البحث من خلال هذه العينة على المجتمع الذي تمثله؛ إذ إنَّ الاختيار العشوائي لعينة البحث يُعدّ أحد مقومات السلامة الخارجية للتجربة والتي تهتم بإمكانية تعميم النتائج المتحققة في العينة على المجتمع الذي أخذت منه، والشكل (1) يوضح ذلك بيانيًا



شكل (1)

يوضح التوزيع التكراري لعينة البحث لمقياس الخوف من الفشل الدراسي

رابعاً: التصميم التجريبي Experimental Design:

يمثل التصميم التجريبي للباحث كالرسم الهندسي للمعماري، فإذا جاء هذا التصميم مبهمًا أَو غير دقيق جاءت نتائج البحث ضعيفة القيمة وغير جديدة بالاعتبار، أمّا التصميم الذي يحسن الباحث وضعه وصياغته فإنَّه يضمن نتائج يمكن الاعتماد عليها في الإجابة عن الأسئلة التي طرحتها مشكلة البحث وفرضياته (الزوبعي والغنام، 1984، ص102).

وقد قام الباحث بالخطوات الآتية؛ لغرض وضع التصميم التجريبي:

1. اختيار (20) طالبًا؛ ليمثلوا عينة تجريبية بعد إجراء الاختبار القبلي ممن حصلوا أعلى من الوسط الفرضي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي.
2. تم توزيع أفراد العينة بصورة عشوائية إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة وأُخرى تجريبية.
3. إجراء التكافؤ للمجموعتين في بعض المتغيرات.
4. تم تقديم البرنامج للمجموعة التجريبية،في حين لم يقدم أي برنامج للمجموعة الضابطة.
5. إجراء اختبار بعدي لمعرفة الفروق ودلالتها بالنسبة للمجموعة الضابطة والتجريبية في يوم 2014/4/8.
6. لذا استعمل الباحث تصميم المجموعة (الضابطة والتجريبية) الاختيار ذات الاختبارين بين القبلي والبعدي؛ وذلك لمعرفة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع من خلال مقارنة نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، إذ يتم تطبيق المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي المعرفي) على المجموعة التجريبية في حين تترك المجموعة الضابطة بلا إرشاد كما موضح في الجدول (7)

جدول (7)

يوضح التصميم التجريبي

المجموعة التجريبية	اختبار قبلي	المتغير المستقل البرنامج الإرشادي	اختبار بعدي
المجوعة الضابطة	اختبار قبلي		اختبار بعدي

السلامة الداخلية للتجربة:

تتحقق السلامة الداخلية للتجربة عندما يتأكد الباحث من أنَّ العوامل الدخيلة قد أمكنْ السيطرة عليها في التجربة، بحيث لم تحدثْ أثرًا في المتغير التابع غير الأثر الذي أحدثهُ المتغير المستقل بالفعل (الزوبعي، 1985، ص95).

وقد تم تحقيق السلامة الداخلية للتجربة من خلال إجراء التكافؤات بين المجموعة الضابطة والتجريبية، أجرى الباحث التكافؤ بين المجوعتين على الرغم من توزيع الطلاب بشكل عشوائي على المجموعتين، مما يوفر ضمان السلامة الداخلية. اعتمد الباحث على إجراء التكافؤ بين المجوعتين وعلى موازنتها في بعض العوامل التي قد تؤثر على سلامة التجربة وهي: (التحصيل الدراسي للأب، والتحصيل الدراسي للأم، ومهنة الأب، ومهنة الأم، وعائدية السكن).

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

التكافؤ في درجات مقياس الخوف من الفشل الدراسي في الاختبار القبلي:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير، فقد قام الباحث باستخدام الاختبار التائي، وتبين أنَّ القيمة المحسوبة (0،100) والقيمة الجدولية (2،101) ومستوى الدلالة (0.05) وهي غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير والجدول (8) يوضح ذلك

جدول(8)

يوضح التكافؤ في متغير مقياس الخوف من الفشل الدراسي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية		
الفشل الدراسي	التجريبية	10	52.400	5.522	0.100	2.101	18	غير دالة
	الضابطة	10	52.200	3.120				

1. التحصيل الدراسي للأب :

استعمل الباحث اختبار مربع كاي لمعرفة دلالة الفرق في متغير التحصيل الدراسي للأب, وتبين ان القيمة المحسوبة تساوي (0،202)، وهي أقل من القيمة الجدولية التي تساوي (3،84) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) وبذلك لم يظهر فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين في هذا المتغير مما يدل على أَنَّ المجموعتين متكافئتان والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

يوضح التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي للأب لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	التحصيل الدراسي قبل الدمج						التحصيل الدراسي بعد الدمج(*)		(كا2)		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0،05
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	كلية ودراسات عليا	يقرأ ويكتب وابتدائية ومتوسطة	إعدادية فما فوق	المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	10	1	3	2	2	2	-	6	4	0،202	3،84	1	غير دالة
الضابطة	10	-	-	5	1	1	3	5	5				

(*) دمجت الخلايا مع بعضها كون التكرار المتوقع اقل من (5).

2. التحصيل الدراسي للام:

لمعرفة دلالة الفرق في هذا المتغير، استعمل الباحث اختبار مربع كاي ,وتبين ان القيمة المحسوبة تساوي (1،818)، وهي اقل من القيمة الجدولية التي تساوي (3،84) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) وبذلك لم يظهر فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين في هذا المتغير مما يدل على ان المجموعتين متكافئتان والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

يوضح التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي لأمهات المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	التحصيل الدراسي قبل الدمج						التحصيل الدراسي بعد الدمج(*)		(كا2)		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0،05
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	كلية ودراسات عليا	تقرأ وتكتب وابتدائية ومتوسطة	إعدادية فما فوق	المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	10	1	2	2	2	1	2	3	7	1،818	3،84	1	غير دالة
الضابطة	10	-	6	1	-	3	-	6	4				

3. مهنة الأب:

رتبت مهنة الأب كما يأتي (موظف، كاسب) ولمعرفة دلالة الفرق استخدم الباحث اختبار مربع كاي, وتبين أَنَّ القيمة المحسوبة تساوي (0،800)، وهي أقل من القيمة الجدولية التي تساوي (3،84) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) وبذلك لم يظهر فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين في هذا المتغير مما يدل على أَنَّ المجموعتين متكافئتان والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

يوضح التكافؤ في متغير مهنة الأب لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة	العدد	مهنة الأب		(كا2)		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0،05
			موظف	كاسب	المحسوبة	الجدولية		
مهنة الأب	التجريبية	10	6	4	0،800	3،84	1	غير دالة
	الضابطة	10	4	6				

4.مهنة الأم:

رتبت مهنة الام كما يأتي (موظفة، ربة بيت) و لمعرفة دلالة الفرق استعمل الباحث اختبار مربع كاي,وتبين ان القيمة المحسوبة تساوي (3،200)، وهي اقل من القيمة الجدولية التي تساوي (3،84) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) وبذلك لم يظهر فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين في هذا المتغير مما يدل على ان المجموعتين متكافئتان والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12)

يوضح التكافؤ في متغير مهنة الأم لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة	العدد	مهنة الأم		(كا2)		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0،05
			موظفة	ربة بيت	المحسوبة	الجدولية		
مهنة الأم	التجريبية	10	7	3	3،200	3،84	1	غير دالة
	الضابطة	10	3	7				

5. عائدية السكن:

رتب السكن كما يأتي: (ملك، إيجار)، ولمعرفة دلالة الفرق استخدم الباحث اختبار مربع كاي, وتبين أنَّ القيمة المحسوبة تساوي (1،818)، وهي أقل من القيمة الجدولية التي تساوي (3،84) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (1) وبذلك لم يظهر فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين في هذا المتغير مما يدل على أنَّ المجموعتين متكافئتان والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

يوضح التكافؤ في متغير عائدية السكن لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة	العدد	السكن		(كا2)		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0،05
			ملك	إيجار	المحسوبة	الجدولية		
عائدية السكن	التجريبية	10	4	6	1،818	84،3	1	غير دالة
	الضابطة	10	7	3				

خامساً: خطوات بناء البرنامج الإرشادي:

قام الباحث بمجموعة من الخطوات لبناء البرنامج الإرشادي:

1. استخدام النظام القائم على التخطيط والبرمجة والميزانية، وهو من الأساليب والنماذج الفعالة لتحقيق الأَهداف المطلوبة بأقل التكاليف الممكنة (الدوسري, 1985, ص242-243) وبناءًا على هذا النظام تكون خطوات البرنامج الإرشادي كالآتي:
   أ. تحديد الحاجات.
   ب. تحديد الأولويات.
   ج. تحديد الأَهداف.
   د. اختيار الأنشطة لتنفيذ البرنامج.
   هـ. تقويم كفاءة البرنامج (الدوسري, 1985, ص244).

2.عرض البرنامج على عدد من الخبراء والمختصين في الإرشاد التربوي؛ للتأكد من مدى مناسبة الأَهداف والأنشطة المستخدمة والزمن المستغرق؛ لتحقيق أَهداف البرنامج وقام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة في الأَهداف والأنشطة، وقد اتفق الخبراء على البرنامج الإرشادي وبصورته النهائية والملحق (9) يوضح ذلك

3. بعد معالجة المعلومات (نتائج القياس) إحصائيًا نظر الباحث في الفقرات الضعيفة التي تحتاج إلى معالجة في البرنامج وقام بتفسيرها في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة.

أ. تقدير حاجات الطلاب وتحديدها:

يعد حجر الأساس في عملية التخطيط، وبعد استشارة الخبراء وفي ضوء التوجيهات لبناء البرامج الإرشادية قام الباحث بإدخال الفقرات العالية في البرنامج الإرشادي.

ب.اختيار الأولويات:

رتبت فقرات المقياس تنازليًا بحسب أهميتها وأولويتها وعدت الفقرات التي حازت على أعلى من الوسط المرجح (1,5) فما دون لها الأولوية في البرنامج الإرشادي بحسب درجة قوة كل منها، وبحسب أوساطها المرجح، وقد ظهر من نتائج القياس ان هذه الفقرات تحتاج إلى الدخول في البرنامج الإرشادي والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14)

يوضح فقرات مقياس الخوف من الفشل الدراسي مرتبة بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

تسلسل الفقرة بالمقياس	ترتيبها	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
11	1	أجد نفسي مشغولًا بالدراسة أكثر من أي شي آخر.	2،118	%71
18	2	أتعجب ممن لا يخاف من الفشل الدراسي.	2،103	%70
14	3	أنجز واجباتي مهما كان لدي عمل.	2،065	%69
23	4	يستثيرني استضافة أولياء أمور الطلبة الفاشلين دراسيًا.	1،988	%66
13	5	أقول لنفسي سأنجز واجباتي المدرسية على الوجه الأكمل.	1،953	%65
10	6	إذا قصرت في أداء أحد الواجبات المدرسية أشعر أنَّ الآخرين يصفوني فاشل دراسيًا.	1،875	%63
7	7	أعتقد أنَّ التخطيط للمستقبل الدراسي من مسؤوليتي	1،835	%61
4	8	عندما أفشل في أداء أحد الأعمال المدرسية أشعر بأنَّي لست ذكيًا.	1،798	%60
17	9	أضع لنفسي مستوى نجاح يناسب طموحي.	1،675	%56
15	10	التزم بالخطة التي أضعها لانجاز واجباتي الدراسية.	1،608	%54
12	11	أستعجل لانجاز المهمات الدراسية قبل موعدها المحدد.	1،558	%52
24	12	خوفي من الفشل يزيد من عزيمتي على الدراسة	1،485	%49،5

20	13	أشعر بالخوف من الفشل عندما أتنافس مع الآخرين.	1،468	%49
22	14	أشعر أنَّ أَهدافي الدراسية صعبة التحقيق.	1،438	%48
5	15	أشعر بالخوف في بداية كل عام دراسي.	1،423	%47
21	16	أشارك في النشاطات المدرسية خوفًا من الفشل الدراسي.	1،390	%46
1	17	أشعر أنَّ الفشل الدراسي يقلل من قيمتي في الحياة.	1،378	%45،9
8	18	أتعجب ممن لا يخاف من الفشل الدراسي.	1،338	%44
3	19	أتوقع النقد اللاذع من الآخرين عندما افشل في أداء أحد المهمات الدراسية.	1،315	%43
16	20	عندما أواجه مهمات صعبة استخدم كافة السبل لانجازها.	1،288	%42،9
19	21	أعتقد ان الفشل يزيدني تصميما على النجاح.	1،225	%41
2	22	أشعر بالخوف عندما أرى زملائي المتأخرين دراسيًا.	1،168	%39
6	23	أزداد إصرار عندما أخفق في أداء أحد الواجبات المدرسية.	1،163	%38،7
9	24	أسعى للحصول على درجات عالية في امتحانات المواد الدراسية	0،868	%29

وقد حولت هذه الفقرات إلى حاجات، والتي عدت مشكلات إلى موضوعات للجلسات الإرشادية، والجدول (15) يبين الفقرات مع عنوان الجلسة ذلك، ولما كان الباحث قد اعتمد مقياسًا مؤلفًا من أربعة مستويات، مجموع أوزانها (6) وذلك بإعطاء (3) درجات للمستوى الأول "تنطبق دائما" و (2) درجتين للمستوى الثاني "تنطبق أحيانًا" و(1) درجة واحدة للمستوى الثالث "تنطبق قليلًا" و(صفر) للمستوى الرابع "لا تنطبق"، وإنَّ متوسط المقياس هو(1،5)، عدّ هذا الوسط محكًا للفصل بين الفقرة التي تمثل جانب القوة، والفقرة التي تمثل جانب الضعف.

وعد متوسط الأوزان المئوية البالغ (50%) درجة محكًا للفصل بين الفقرة التي تمثل جانب القوة، والفقرة التي تمثل جانب الضعف، وبذلك فإنَّ كل فقرة بلغت قيمة وسطها المرجح (1،5) فما دون فانها تمثل جانب ضعف.

جدول (15)

يوضح تحويل الفقرات إلى مواضيع للجلسات الإرشادية بحسب أولويتها

ت	فقرات	عنوان الجلسة
1	♦ أجد نفسي مشغولا بالدراسة أكثر من أي شيء آخر. ♦ استعجل لانجاز المهمات الدراسية قبل موعدها المحدد.	الدافعية للانجاز الدراسي
2	♦ التزم بالخطة التي أضعها لانجاز واجباتي الدراسية.	الشعور باحترام الذات
3	♦ عندما أفشل في أداء احد الأعمال المدرسية اشعر بأني لست ذكيًا. ♦ يستثيرني استضافة أولياء أمور الطلبة الفاشلين دراسيًا.	الثقة بالنفس
4	♦ اعتقد ان التخطيط للمستقبل الدراسي من مسؤوليتي.	التخطيط للنجاح
5	♦ أنجز واجباتي مهما كان لدي عمل.	تحقيق الأَهداف الدراسية
6	♦ إذا قصرت في أداء أحد الواجبات المدرسية أشعر أنَّ الآخرين يصفوني فاشل دراسيًا. ♦ أتعجب ممن لا يخاف من الفشل الدراسي	الإحساس بالقدرة على النجاح
7	♦ أضع لنفسي مستوى نجاح يناسب طموحي.	الثقة بالمستقبل
8	♦ أقول لنفسي سأنجز واجباتي المدرسية على الوجه الأكمل.	الشعور بالكفاءة الأكاديمية

ج. تحديد الأَهداف:

حدد الهدف العام من البرنامج الإرشادي وهو: خفض الخوف من الفشل الدراسي، ولتحقيق ذلك تم تحديد أَهداف خاصة لكل جلسة إرشادية بما ينسجم مع موضوع الجلسة كما هو موضح في البرنامج، كذلك إنَّ تحديد الأَهداف من شأنه أنْ يقوم العملية الإرشادية ومن ثم تحسن الطرائق المستعملة (الخطيب،1997، ص83).

وحددت أَهداف الأسلوب الإرشادي بما يأتي:

1. الهدف العام:

يعني هذا الهدف بوصف النتائج النهائية لمجمل العملية الإرشادية (نشواني، 1997، ص50)، كما انه يصف توقعات المرشد حول إمكانية إكساب المسترشدين مهارات وقدرات بعد تطبيق الأسلوب الإرشادي.

2.الهدف الخاص (هدف الجلسة):

وهو ما يسمى بالهدف الضمني الذي يصف السلوك المتوقع صدوره من المسترشد بعد أنْ يتعلم السلوك المراد تعليمة (نشواني،1997، ص51).

وحدد الباحث أَهداف فرعية، إذ تضمنت كل جلسة مجموعة من الأَهداف الخاصة والتي تنسجم مع طبيعة المشكلة، وقد عرضت على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال الإرشاد والتوجيه، كما موضح في ملحق (9).

3. الأَهداف السلوكية:

إنَّ هذه الأَهداف تكون إجرائية قابلة للقياس والملاحظة والهدف منها هو: مساعدة المسترشد على الانتقال تدريجيًا من مستوى الأداء الحالي إلى تحقيق الأَهداف العامة (الخطيب، 1995، ص83).

د. اختيار الأنشطة لتنفيذ البرنامج على وفق أسلوب تغير القواعد:

يتضمن البرنامج الإرشادي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال مجموعة من الأنشطة التي تعتمد على أسلوب تغير القواعد، والمناقشة الجماعية، وملئ الفراغ، وإعادة العزو، وتحديد التفكير، وتسمية التشوهات، إذ اعتمد الباحث على نظرية بيك ويكون ذلك من خلال الاستراتيجيات الآتية:

1. المناقشة الجماعية:

وقد اعتمد الباحث على المناقشات العلمية مع المسترشدين من طريق توجيه أسئلة واستفسارات معينة, فضلًا عن التعليقات والتوضيحات التي يبديها الباحث في أثناء الجلسة الإرشادية بغية التوصل إلى تفنيد الأفكار الخاطئة التي يحملها المسترشدين، وبذلك يتحقق الفهم الأفضل لإجراءات الجلسة، وتحقيقها لأَهدافها.

2. تغير القواعد:

يقع سوء التوافق عندما يستخدم المسترشد القواعد غير الواقعية والأحكام المطلقة استخداما تعسفيا أَو غير ملائم، ويحاول المرشد استبدال تلك القواعد والإحكام بأُخرى أكثر واقعية واقرب إلى التوافق، وتركز القواعد والإحكام غالبا على الخطر بدلًا من الأمان، وعلى الألم بدلًا من السرور، ويبالغ المسترشد في تصوير الخطر والمخاطرة التي تنطوي عليها المواقف العادية. (باترسون،1990، ص38)

3. ملء الفراغ:

عندما يتحدث الفرد عن الإحداث وعن ردود الفعل الصادرة منه تجاه هذه الإحداث فإنَّه توجد فجوة عادة بين المثير والاستجابة وهذه الفجوة هي الأفكار والمعتقدات وتقع على المرشد مهمة ملء الفراغ؛ وذلك من خلال تعليم المسترشد على أنْ يركز على الأفكار والتصورات التي تحدث إثناء معايشة المثير والاستجابة.

4.إعادة العزو:

وهي تصحيح العزو الخاطئ عندما يقول المسترشد: (أنا السبب، وأنا المسؤول) ويقوم المرشد بالكشف عن السبب الذي يعزو إليه بتغير العزو إلى سبب آخر يجعله يتخلص من الخوف.

5. تحدي التفكير:

عندما ينظر المسترشد إلى الأشياء ككل أما ابيض أَو اسود ويتعرف المرشد على طريقة تفكير المسترشد يقوم المرشد بتوجيه المسترشد إلى البحث عن أفكار بديلة والتخلص من الفكرة التي تسيطر عليه.

6. تسمية التشوهات:

وهو نوع من التعميم الزائد عندما يشعر المسترشد أنَّ كل الانتقادات موجه إليه(أبو اسعد، 2011، ص315).

هـ. تقويم البرنامج الإرشادي:

للتحقق من البرنامج الإرشادي ونجاحه في تحقيق الأَهداف التي اعد لها، عمد الباحث إلى الإجراءات التقويمية الآتية:

أ. التقويم التمهيدي Initial Evaluation:

ويتلخص بالإجراءات التي يؤديها الباحث قبل المباشرة بتنفيذ البرنامج الإرشادي، والمتمثلة بإجراءات الاختبار القبلي، وإجراءات التكافؤ الإحصائي بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة قبل البدء بتطبيق البرنامج.

ب. التقويم البنائي Formative Evaluation:

ويتلخص بإجراء عملية التقويم عند نهاية كل جلسة من طريق توجيه أسئلة للمسترشدين؛ لتحديد مدى الإفادة من الجلسة، وإعطاء الواجب البيتي ومناقشته في الجلسات الإرشادية.

ج. التقويم النهائي Summative Evaluation:

ويتلخص في الإجراءات التي يؤديها الباحث بعد المباشرة بتنفيذ البرنامج الإرشادي والمتمثلة بإجراءات الاختبار البعدي لتحديد التغير الحاصل في مستوى الخوف من الفشل الدراسي عند الطلاب الخاضعين لجلسات البرنامج وذلك من طريق موازنة صدق البرنامج (Aridity of the programmer)

لقد عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء المختصين في الإرشاد النفسي واتفق الخبراء على جميع جلساته وكذلك لإبداء آرائهم حول:

1. مدى ملائمة الأساليب والتقنيات المستخدمة في تطبيق البرنامج.
2. مدى مناسبة المهارات والموضوعات لهدف البحث.
3. مدى ملائمة الوقت المخصص للجلسات.
4. إبداء الملاحظات لما يرونه مناسبًا.

وقد أخذ الباحث بالآراء وصولًا بالبرنامج إلى المستوى المطلوب وأصبح البرنامج بشكله النهائي كما في الملحق (8).

تطبيق البرنامج الإرشادي:

بعد إعداد أداة البحث قام الباحث بما يأتي:

اختيار مجموعة من الطلاب ممن حصلوا على أعلى درجة على مقياس الخوف من الفشل الدراسي وكان عددهم (20) طالب (10) تجريبية (10) ضابطة والتابعة إلى إعدادية الشريف الرضي.

التقى الباحث بالطلاب للتعرف عليهم وإبلاغهم عن زمان ومكان الجلسة الإرشادية، جرى الاتفاق على مكان الجلسات في مكتبة المدرسة الساعة (10.30) صباحًا وتحديد عدد الجلسات الإرشادية (10) جلسة بواقع جلستين إسبوعيًا يومي الاثنين والخميس من كل أسبوع، استغرقت كل جلسة (45) دقيقة، وانتهى تطبيق البرنامج في يوم الخميس 3 /2014/4 0كما في الجدول (16) وقد حدد الباحث يوم 2014/4/8 موعدًا لإجراء الاختبار البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

جدول (16)

يوضح مواعيد تطبيق البرنامج الإرشادي

تسلسل الجلسة	عنوانها	اليوم والتأريخ
الجلسة الأولى	الافتتاحية	2014/3/3
الجلسة الثانية	الدافعية للانجاز الدراسي	2014/3/6
الجلسة الثالثة	الثقة بالنفس	2014/3/10
الجلسة الرابعة	التخطيط للنجاح	2014/3/13
الجلسة الخامسة	الإحساس بالقدرة على النجاح	2014/3/17
الجلسة السادسة	تحقيق الأَهداف الدراسية	2014/3/20
الجلسة السابعة	الشعور باحترام الذات	2014/3/24
الجلسة الثامنة	الثقة بالمستقبل	2014/3/27
الجلسة التاسعة	الشعور بالكفائة الاكاديمية	2014/3/31
الجلسة العاشرة	الختامية	2014/4/3

سادساً: الوسائل الإحصائية:

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

1. البرنامج الإحصائي spss- 16 للاختبارات الآتية.

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

ب. الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لاختبار بعض الفرضيات.

ج. معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات المقياس المعرفي بطريقة إعادة الاختبار.

د. مربع كاي لحساب التكافؤ في بعض المتغيرات.

هـ. معادلة الفاكرونباخ Gronbach Alpha Coneffcienal

و. الاختبار التائي لعينة واحدة.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج

ثانيًا: تفسير النتائج ومناقشتها

ثالثًا: التوصيات

رابعًا: المقترحات

أولاً: عرض النتائج:

يتضمن هذا الفصل عرضًا للنتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي على وفق أهدافه وفرضياته, ومناقشة تلك النتائج وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري المعتمد والذي تم تحديده في الفصل الثاني ومن ثم الخروج بتوصيات ومقترحات لتلك النتائج وكما يأتي:

1. قياس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

لقد اظهرت نتائج البحث بعد تطبيق مقياس الخوف من الفشل الدراسي على عينة البحث أن المتوسط الحسابي للطلاب هو (36.9825) وبانحراف معياري مقداره (1.5088)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (36.276) تبين أنَّه اعلى من المتوسط الفرضي للمقياس، وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة تبين انه ذو دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.05)، والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدى طلاب المرحلة الإعدادية

العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
400	36.9825	1.5088	36.276	7.913	1.960	دالة

استكمالًا لتحقيق الهدف الاول فإنَّ الباحث قام بتفسير نتائج المقياس مرتبة ترتيبًا تنازليًا؛ إذ فسر نتائج الفقرات العالية التي سيتضمنها البرنامج كخطوة من أجل وضوح الانشطة التي تتضمنها الأساليب الإرشادية وكما مبين في الجدول يوضح فقرات مقياس الخوف من الفشل الدراسي مرتبة بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي جدول (18).

جدول (18)

يوضح فقرات مقياس الخوف من الفشل الدراسي مرتبة بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي

تسلسل الفقرة بالمقياس	ترتيبها	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
11	1	أجد نفسي مشغولًا بالدراسة أكثر من أي شي آخر.	2،118	%71
18	2	أتعجب ممن لا يخاف من الفشل الدراسي.	2،103	%70
14	3	أنجز واجباتي مهما كان لدي عمل.	2،065	%69
23	4	يستثيرني استضافة أولياء أمور الطلبة الفاشلين دراسيًا.	1،988	%66
13	5	أقول لنفسي سأنجز واجباتي المدرسية على الوجه الأكمل.	1،953	%65
10	6	إذا قصرت في أداء أحد الواجبات المدرسية اشعر أنَّ الآخرين يصفوني فاشل دراسيًا.	1،875	%63
7	7	أعتقد أنَّ التخطيط للمستقبل الدراسي من مسؤوليتي.	1،835	%61
4	8	عندما أفشل في أداء أحد الأعمال المدرسية أشعر بأني لست ذكيًا.	1،798	%60
17	9	أضع لنفسي مستوى نجاح يناسب طموحي.	1،675	%56
15	10	التزم بالخطة التي أضعها لانجاز واجباتي الدراسية.	1،608	%54
12	11	أستعجل لانجاز المهمات الدراسية قبل موعدها المحدد.	1،558	%52
24	12	خوفي من الفشل يزيد من عزيمتي على الدراسة	1،485	%49،5

20	13	أشعر بالخوف من الفشل عندما أتنافس مع الآخرين.	1،468	%49
22	14	أشعر ان أهدافي الدراسية صعبة التحقيق.	1،438	%48
5	15	أشعر بالخوف في بداية كل عام دراسي.	1،423	%47
21	16	أشارك في النشاطات المدرسية خوفًا من الفشل الدراسي.	1،390	%46
1	17	أشعر أَنَّ الفشل الدراسي يقلل من قيمتي في الحياة	1،378	%45،9
8	18	أتعجب ممن لا يخاف من الفشل الدراسي.	1،338	%44
3	19	أتوقع النقد اللاذع من الآخرين عندما افشل في أَداء أحد المهمات الدراسية.	1،315	%43
16	20	عندما أواجه مهمات صعبة استخدم السبل كافة لانجازها.	1،288	%42،9
19	21	أعتقد أنَّ الفشل يزيدني تصميما على النجاح.	1،225	%41
2	22	أشعر بالخوف عندما أرى زملائي المتأخرين دراسيًا.	1،168	%39
6	23	أزداد إصرار عندما أخفق في أَداء أحد الواجبات المدرسية.	1،163	%38،7
9	24	أسعى للحصول على درجات عالية في امتحانات المواد الدراسية.	0،868	%29

ومن خلال النظر في الجدول (18) فإنَّ الفقرة رقم (1) أجد نفسي مشغولًا بالدراسة أكثر منْ أي شيء آخر والتي حصلت على درجة قوة (2،118) وهي عالية جدًا وتشير إلى خوف الطلاب من الامتحانات المدرسية والخوف من الرسوب وهذا ما توصلت إليه دراسة نوبل ولند عام (1951)، وإنَّ هذه المخاوف غير الاعتيادية قد تؤثر

على آراء الطالب في الامتحان، أَمَّا الفقرة (2) أتعجب ممن لا يخاف من الفشل الدراسي والتي حصلت على درجة قوة (2،103) فأنها أَيضًا قوية وتؤثر إلى قلق الطلاب المتزايد من الفشل الدراسي؛ ولذلك نجد أَنَّ دراسة ابونت وابونتس عام (1971) قد استهدفت إلى خفض قلق الامتحان لما له من تأثير سلبي عندما يكون أكثر من المطلوب، أَمَّا الفقرة (3) أنجز واجباتي مهما كان لدي من عمل والتي حصلت على درجة قوة (2،065) وتدل على الخوف من المدرسين والخوف من الرسوب وهذا له علاقة بالنتائج التي توصلت إليها دراسة نوبل عام (1951)، أَمّا الفقرة (4) يستثيرني استضافة أولياء أمور الطلبة الفاشلين دراسيًا والتي حصلت على درجة قوة (1،988) وهي قد تتعلق بالنتيجة التي توصلت إليها دراسة العبيدي عام (1990) وهي الخوف من العقاب، وإِنَّ وجود علاقة بين الخوف والجانب الانفعالي بما أثبتت دراسة جنيفر باس (2002) وبالنظر إلى الفقرة (5) أقول لنفسي سأنجز واجباتي المدرسية على الوجه الأكمل والتي حصلت على درجة قوة (1،953) وهي مكملة للفقرة رقم (3) والتي تعبر عن القلق من إنجاز الواجبات المدرسية، كذلك الفقرة رقم (6) إذا قصرت في أَداء أحد الواجبات المدرسية أشعر أَنَّ الآخرين يصفوني فاشل دراسيًا والتي حصلت على درجة قوة (1،875) فهي أَيضًا لا تخرج عن التغيرات السابقة للفقرات التي قبلها، أَمَّا الفقرة (7) أعتقد أَنَّ التخطيط للمستقبل الدراسي من مسؤوليتي والتي حصلت على درجة قوة (1،835) وتدل هذه الفقرة على أَنَّ الطلبة لا يستفيدون من خبرات المرشد التربوي ومرشدي الصفوف لتوجيههم تربويًا نحو مستقبلهم الدراسي نحو الأفضل، وبالنظر إلى الفقرة رقم (8) عندما افشل في أَداء أحد الأعمال المدرسية أشعر بأَنَّي لست ذكيًا والتي حصلت على درجة قوة (1،798) وهذا يدل على أَنَّ لدى الطلبة مفهوم خاطئ وهو إِنَّ مجرد الفشل في احد الأعمال المدرسية فإِنَّ الطالب يعد ليس ذكيًا وينسى الطلبة ان الانجازات الذكية والإبداعية قد يسبقها الفشل لمرات عدة، وتشير الفقرة رقم (9) أضع لنفسي مستوى نجاح يناسب طموحي والتي حصلت على درجة قوة (1،675) إلى ان الطلبة ينظرون إلى طموحاتهم ويضعون مستويات نجاح لأنفسهم من دون أنْ يكون لهم تفهم حقيقيًا لمستوى قدراتهم على الانجاز والتحصيل، أَمَّا الفقرة رقم (10) ألتزم بالخطة التي أضعها لانجاز واجباتي الدراسية والتي

حصلت على درجة قوة (1،608) ويبدو أَنَّ غالبية الطلبة لن يعتادوا على وضع خطة دراسية للفصل الدراسي ولم يلتزموا بتوقيتات محددة لانجاز الواجبات المدرسية؛ وهذا خلل في استثمار وقت الفراغ للدراسة والتعلم وبالنظر إلى الفقرة (11) أستعجل لانجاز الواجبات المدرسية قبل موعدها المحدد والتي حصلت على درجة قوة (1،558) والذي تؤشر إلى خوف الطلبة من الفشل الدراسي يؤدي إلى زيادة فعالية الذات وهذا ما توصلت إليه دراسة مشجل (2009) والذي يؤدي إليه بدوره إلى إخفاق في الجانب المعرفي؛ بسبب الاستعجال.

ومن خلال ما تقدم من تفسيرات ونتائج للدراسات السابقة واستنتاجات فإنَّ الباحث قد أفاد منها في أَداء الجلسات الإرشادية وأنشطتها المختلفة لتحقيق أهداف البرنامج.

2. معرفة اثر البرنامج الإرشادي المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية:

أ. الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية على وفق متغير الاختبار (القبلي ــ البعدي) بالنسبة للمجموعة الضابطة

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدام الاختبار التائي (T.test) للعينات المتزاوجة لمعرفة دلالة الفروق الاختبار القبلي والبعدي؛ إذ تبين أَنَّ القيمة التائية المحسوبة (1.168) غير دالة إحصائيًا عند موازنتها بالقيمة الجدولية (2.262) وهذا يعني ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية؛ لأَنَّ قيمة (T.test) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية وعند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (9), وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة, والجدول(19) يوضح ذلك.

جدول (19)

يوضح دلالة الفروق والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

العدد	المجموعة الضابطة	مجموع الدرجات	الفرق بين الاختبارين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية		
10	الاختبار القبلي	522	5	0.500	1.354	1.168	2.626	9	غير دالة
10	الاختبار البعدي	517							

ب. الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى المجموعة التجريبية على وفق متغير الاختبار (القبلي- البعدي):

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الاختبار التائي (T.test) للعينات المتزاوجة لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي؛ إذ تبين أَنَّ القيمة التائية المحسوبة (8.403) وهي اكبر عند موازنتها بالقيمة الجدولية (2.262) وعند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (9), وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده ولصالح الاختبار البعدي, والجدول (20) يوضح ذلك.

جدول (20)

يوضح دلالة الفروق والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

العدد	المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات	الفرق بين الاختبارين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة (0.05)
							المحسوبة	الجدولية		
10	الاختبار القبلي	52.400	524	204	20.400	7.677	8.403	2.626	9	غير دالة
10	الاختبار البعدي	32.00	320							

ج. الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في خفض الخوف من الفشل الدراسي بين المجموعتين (التجريبية –الضابطة) في متغير الاختبار ألبعدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تبين أَنَّ القيمة المحسوبة (11.127) وهي اكبر عند موازنتها بالقيمة الجدولية (2.10) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (18) , هذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي توجد فروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، والجدول (21) يوضح ذلك.

جدول (21)

يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	10	32.000	4.447	18	11.127	2.101	دالة
الضابطة	10	51.700	3.401				

ثانياً: **تفسير النتائج ومناقشتها**:

من خلال استعراض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي ظهر أنْ ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي، في حين ظهر أَنَّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الدرجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، إنَّ هذه النتيجة تعود إلى أَنَّ المجموعة التجريبية خضعت للبرنامج الإرشادي، في حين لم تخضع المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي، ويعزو الباحث ذلك إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم, ويعكس مدى إفادة أفراد المجموعة التجريبية من الفنيات والنشاطات المستخدمة فيه؛ مما أدى إلى حدوث تحسن في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى الطلاب في المجموعة التجريبية؛ ويعود السبب أيضًا إلى الأسلوب المستخدم في البرنامج 0

ويرى الباحث أَنَّ سبب وجود ذلك الخوف (الخوف من الفشل الدراسي) هو: ضعف في توعية الطلاب وقلة البرامج الإرشادية التي ترشدهم وتساعدهم في كيفية مواجهة الخوف من الفشل الدراسي وخفضه، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة مثل: دراسة (العباسي، 2004) ودراسة (مشجل، 2009) ودراسة (Apontc& Aponte, 1971) ، ودراسة (Bass, 2002).

ويعزو الباحث النتائج الايجابية التي توصل إليها للأسباب الآتية:

1. إنَّ عناوين الجلسات الإرشادية مقتبسة من أهداف البرنامج.
2. إنَّ استراتيجيات المستخدمة بأسلوب الإرشاد المعرفي كانت فعالة ومنسجمة مع جلسات البرنامج.
3. إنَّ الإرشاد الجماعي كان له أثر في مساعدة الطلاب على خفض الخوف من الفشل الدراسي من خلال إجراء المناقشة والحوار بين الباحث والطلاب؛ أدى ذلك إلى نجاح البرنامج.
4. إنَّ وضع الخطة من قبل الباحث جاءت منسجمة مع حاجات المسترشدين.

5. كانت اللغة التي قام الباحث بالتحاور بها خلال جلسات البرنامج ذات مفردات ومصطلحات مفهومة لدى الطالب اذ قام الباحث بأَداء الأمثلة الأنموذجية أمام الطلاب بأسلوب التحدث اليومي الذي يتعاملون فيه بينهم مما ساعد على فهم الطلاب لجلسات البرنامج.

ثالثاً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بالاتي:

1. اهتمام إدارات المدارس والمرشدين التربويين بمشكلات الطلاب وخاصة تلك التي تتعلق بخوفهم من الفشل الدراسي من أجل تهيئة الحلول المناسبة لإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية.
2. الإفادة من المقياس الذي أعده الباحث لجمع المعلومات عن الخوف من الفشل الدراسي ومدى انتشارها بين الطلاب.
3. البحث عن وسائل وتقنيات جديدة من قبل المرشدين التربويين تسعى إلى تطوير وسائل الإرشاد النفسي والتربوي وبخاصة بعد التطور والانفتاح الحاصل في البلد.

رابعاً: المقترحات:

استكمالًا لنتائج البحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1. دراسة الخوف من الفشل الدراسي في المرحلة المتوسطة والمرحلة الابتدائية.
2. إجراء دراسة مماثلة باستعمال أساليب إرشادية أخرى لخفض الخوف من الفشل الدراسي غير الأساليب الذي استخدمها الباحث.
3. إجراء دراسة مماثلة عن الطالبات في المرحلة الإعدادية.

المصادر والمراجع

المصادر العربية:

القُرآن الكريم

- إبراهيم، السيد (2005): **العلاج المعرفي للاكتئاب**، ط1، دار غريب، القاهرة.
- إبراهيم، عبدالستار (1998): **العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، أساليبه وميادين تطبيقه**، ط2، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- أبو اسعد، احمد العزيز (2011): **التشخيص والتقييم في الإرشاد**،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان، الأردن.
- أبو اسعد، أحمد عريبات احمد (2009): **نظريات الإرشاد النفسي**،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- أبو عيطة، سهام درويش (2002): **مبادئ الإرشاد النفسي**، دار الفكر للطباعة والنشر، ط2، عمان الأردن.
- أبو علام، رجاء وشريف، نادية (1989): **الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية**، جامعة الكويت، دار القلم.
- أبو غزالة، هيفاء (1985): **دليل عمل المرشد التربوي**، وزارة التربية والتعليم، عمان.
- الأسدي، غالب محمد رشيد (1994): **تأثير الإرشاد على معالجة مخاوف الطلبة وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي في المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، البصرة.
- الإمام، مصطفى محمود وآخرون (1990): **التقويم والقياس**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، كلية التربية، دار الحكمة للطباعة والنشر.
- أولسن ميرل م. (1994): التوجيه فلسفته وأسسه ووسائله، ترجمة: الدكتور عثمان لبيب فراج ومحمد نعمان صبري، القاهرة، دار النهضة العربية.
- باترسون (1990): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ط1، ج2، ترجمة: د.حامد عبدالعزيز، دار القلم، الكويت.

- باترسون، س. (1990): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ترجمة: حامد عبدالعزيز الفقي، القسم الأول، ط2، دار القلم، الكويت.
- الباوي، عباس عبد علي عبود (1997): **اثر التدريس باستخدام بعض التقنيات التربوية في تنمية الاتجاهات العلمية للطلبة/ المعلمين نحو مادة الجغرافية**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.
- بلان، كمال يوسف (2010): **نظريات الإرشاد النفسي(2)**، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
- بيك، جوديث (2007): **العلاج المعرفي الأسس والأبعاد** ، تقديم: د.أرون بيك، ترجمة: طلعت مطر، ط1، المركز القومي للترجمة، مصر، القاهرة.
- جابر، عبدالحميد جابر (1983): سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار النهضة العربية.
- الجسماني، عبد علي (2003): **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وخصائصها الاساسية**،الدار العربية.
- جقماقجي، سهى يونس إسماعيل (2006): **اثر برنامج إرشادي في تنمية السلوك الايثاري لدى طالبات المرحلة المتوسطة**، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- حاتم، صالح سعيد (2001): **كيف يقرر طلبة ثانويات سلطنة عمان مستقبلهم الدراسي**، مجلة وزارة التربية في سلطنة عمان.
- حمد، ليث كريم (2013): **الإرشاد النفسي في التربية والتعليم**، المطبعة المركزية، جامعة ديالى.
- الخطيب، جمال (1995): **تعديل السلوك الإنساني**، دار الفلاح، عمان.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (1997): **تعديل السلوك**، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- دافيدوف، لندل (1984): **مدخل علم النفس**، ط4، ترجمة: سيد الطواب وآخرون، القاهرة.

- الداهري، صالح حسن احمد (2001): **المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع**، المجلد1، العدد2.
- الدوسري، صالح جاسم (1985): **الاتجاهات العلمية في تخطيط برنامج التوجيه والإرشاد**، رسالة الخليج العربي، العدد (15).
- الراوي، خاشع محمود، 2000، **المدخل إلى الإحصاء**، ط2، كلية الزراعة والغابات، جامعة الموصل، العراق.
- الربيعي، علي جابر (1994): **شخصية الإنسان- تكوينها وطبيعتها واضطراباتها**، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
- الرشيدي، بشير، وآخرون (2001): **تشخيص الاضطرابات النفسية (اضطراب القلق)**، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت.
- الرفاعي، نعيم (1972): **علم النفس الاجتماعي** ،القاهرة، ط3، عالم الكتب.
- رمزي، إسحاق (1981): **علم النفس الفردي أصوله وتطبيقاته**، ط2، دار المعارف، مصر.
- الريحاني، سليمان (1988): **المخاوف المرضية في برامج تعديل السلوك الإنساني**، الوحدة الثالثة، قسم الإرشاد التربوي والصحة النفسية، عمان.
- زهران ،حامد عبد السلام (1972)علم النفس الاجتماعي، ط3، عالم الكتب.
- زهران، حامد عبدالسلام (1981): **التوجيه والإرشاد النفسي**، عالم الكتب، القاهرة.
- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، وآخرون (1984): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، جامعة الموصل.
- الزيادي، احمد محمد والخطيب، هاشم إبراهيم (2001): **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، جامعة عمان العربية.
- السقاف، محمد لطيف علي ضيف الله (2002): **أثر برنامج إرشادي في تعديل الاتجاه نحو السلوك الإجرامي لدى الأحداث الجانحين** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

- السيد، فؤاد البهي (1974): **نظريات الشخصية**، ترجمة: حمدولي الكربولي وعبدالرحمن القيسي.
- شلتز، داون (1983): **نظريات الشخصية**، ترجمة: أحمد الكربولي، وعبدالرحمن القيسي، التعليم العالي، مطبعة جامعة بغداد، بغداد.
- الشماع، نعيمة (1977): **الشخصية والنظرية – التقييم – مناهج الكتب**، المطبعة العربية الحديثة.
- الشناوي، محمد محروس (1998): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ط1، القاهرة، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الشيباني، عمر محمد (1973): **الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب** ،دار الثقافة، بيروت.
- صالح، قاسم حسين (1988): **الإنسان من هو؟** مطبعة التعليم العالي، بغداد.
- طاقة، ياسين طه (1989): **الاتجاهات والحياة (علم الاجتماعي)** ، المكتبة الوطنية بغداد.
- الظاهر، زكريا محمد، وآخرون(1999): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- العباسي، غسق غازي (2004): **أثر برنامج إرشادي لتخفيض مخاوف الطالبات من الأسئلة الشفهية في المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- العبيدي، محمد جاسم (1990): **المخاوف الشائعة لدى الفتاة المراهقة من طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة التأميم**، مجلة كلية التربية، جامعة بغداد، العدد الثالث.
- عريفج، سامي (1987): **علم النفس التطوري**، ط2، دار مجدلاوي، الأردن.
- العضماوي، إبراهيم كاظم (1988): **معالم سيكولوجية الطفولة والفتوة والشباب**، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد.
- علام، هيتي عبدالرحمن (1973): **شباب الأزمة والعلاج**، عمان، الأردن.

- علي، عبدالرحيم عبدالصاحب (1995): **المجازفة في اتخاذ القرار وعلاقتها ببعض المتغيرات لطلبة الجامعة**، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
- علي، عماد وآخرون (2004): **ما وراء المعرفة وستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم**، أسوان المجلة العلمية، المجلد(20).
- العمار، إبراهيم عبدالله (1972): **مشكلات طلبة المرحلة الاعدادية وحاجاتهم الإرشادية**، عمان، جمعية عمان، المطابع التعاونية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- العنزي، مريح عويد (2003): **التحصيل الدراسي وعلاقته بالمخاوف المرضية وقلق الامتحانات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت**، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد (111)، جامعة الكويت.
- عودة احمد سليمان والخليلي، خليل يوسف (**1985**): **الإحصاء الباحث في التربية والعلوم الإنسانية**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان.
- عودة، احمد سليمان (1998): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، عمان، دار الأمل للنشر والتوزيع.
- عيدان، ذوقان، عدس، عبدالرحمن (1996): **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، ط5، دار الكرم للطباعة، عمان، الأردن.
- عيسوي، عبدالرحمن محمد (1992): **علم النفس والإنسان** ،الإسكندرية، دار المعارف الجامعية.
- الغريب، رمزية (1977م): **التقويم والقياس في المدارس الحديثة**، دار النهضة العربية، القاهرة.
- فرج، صفوة (1980): **القياس النفسي**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- فرويد، سيجموند (1967): **حياتي والتحليل النفسي**، ترجمة: زبور وعبد المنعم المليجي، ط2، دار المعارف، القاهرة.
- ـــــــــــ (1983): **معالم التحليل النفسي**، ترجمة: محمد عثمان نجاتي، ط5، دار الشروق، بيروت.

- القاضي، يوسف مصطفى وفطيم ، لطفي محمد وحسين محمود عطا (1981): **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، دار المريخ للنشر، الرياض.
- قطامي، يوسف (1989): **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- القوصي، عبدالعزيز (1981): **علم النفس وتطبيقاته التربوية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- كمال، علي (1983): **النفس انفعالاتها – أمراضها- علاجها**، ط4.
- الكناني، سعد عزيز (1999): **الخوف من النجاح وعلاقته بالذكورة والأنوثة لدى طلبة الجامعة**، كلية الآداب، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- لازوراس، ريتشارد (1984): **الشخصية**، ترجمة: محمد غنيم، ط2، دار الشروق، بيروت.
- المحارب، ناصر إبراهيم (2000): **المرشد في العلاج المعرفي السلوكي**، ط1، دار الزهراء، الرياض.
- محمد، محمود عبد القادر (1977): **دراستان في دوافع الإنجاز وسايكولوجية التحديث للشباب الجامعي**، مكتبة الأنجلو المصرية.
- مرشد، خولة (2009): **مبادئ التوجيه والإرشاد المدرسي**، معلم صف تكميلي، الجامعة العربية المفتوحة.
- مشجل، ياسمين جرجيس (2009): **الخوف من الفشل وعلاقته بفعالية الذات لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- المشهداني، خنساء عبد القادر محمود (2004): **بناء برنامج إرشادي لخفض الشعور بالوحدة النفسية لدى طالبات المرحلة الإعدادية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
- معوض، خليل ميخائيل (1983): **سيكولوجية النمو والمراهقة**، ط2، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي.

- ملحم، سامي محمد (2000): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط1، الدار المسيرة ، الأردن .
- منسي، محمود عبدالحليم(1989): **الإحصاء والقياس في التربية وعلم النفس**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- منصور، بن زاهي والساسي، الشايب محمد (2006): **مظاهر الاغتراب الاجتماعي لدى طلبة جامعة ورقلة**، **العدد25**، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- المؤمني، حسين، الشباب (1992): **مشكلات وحلول (دراسة ميدانية في التربية وعلم النفس حول مشكلات الشباب في مرحلة المراهقة**، عمان منشورات دار البرق.
- النمر، أسعد (1991): **في سيكولوجية العدوان**، الدار الجديدة للطباعة والنشر العام.
- وزارة التربية (1977): **نظام المدارس الثانوية رقم (2)**، بغداد، العراق، مطبعة وزارة التربية.
- يعقوب، غسان (1978): **أزمة المراهقة والشباب**، المؤسسة العربية للنشر، بيروت.

المصادر الأجنبية:

- Adams , GS (1966): **Measurement and Education psychology and guidance**, Holtpine hart and Weston , New York .
- Anastasi, A (1997): **Psychological Testing**، New York. MacMllan.
- Anastasia , A & Urbana . s (1997) , psychological testing , 7th prentice , Hill .
- Apont J.F. ,& Aponte ,C,(1971**): groupprarnd systematic Desensitization without the simultaneous presentation Aversiveseens** ,Relationttaniany Journal Research & therapy Vol.9.
- Atkinson, J. W. (1953): The achievement motive and recall of interrupted and completed tasks, **Journal Exercise psychology**, Vol. (46), N. (6).

- Atkinson, J. W. (1964): **Antroduction to motivation princetion**, N. J. Van Nostrand.
- Bamber, James, (1973): **The fears of adalocence**, Journal of Genetic Psychology, Vol. 125.
- Bass, A. H.(2002) :**self-consciousnss and Social Anxiety** W.H, Frteeman and Company , San Francisco
- Beck ,Aaron T.; (1993):**Cognitive therapy**, Past, Present and future. Journal of Consulting and Clinical Psychology , 61,2.
- Bedell J. & Marlow, W.H. (1995): **Anevaluation of test anxiety scales: convergent, divergent and predicative validity**, Inc. Washington.
- Benjamin L. S. (1996): **Intrpersonal diagnosis and treatment of personality disorders**, New york, Guilford press.
- Birney R. Bwdick H. & Teevan R. (1969): **Fear of failure motivation**, New York, Van Nostrand.
- Borders, I. D,. & Sandro, M. D. (1992) **comprehensive school counseling programs**, a review for policy makers and practitioners journal of counseling and development Vol. 179 n (u).
- Bowldy J. (1982): **Attachment and loss volume attachment**, (2^{nd}), New york, Basic Books.
- Bruce T. J. & Barlow D. H. (1990): The nature and role of performance anxiety in sexual dysfunction, In H. Leitenberg (Ed), **Hand book of social and evaluation anxiety**- New york, Plenum, press.
- Caraway, K. Tucker C. M. Reiuke W. & Hall C. (2003): Self – efficacy, goal orientation and fear of failure as predicators of school engagement in high school students, **Journal Psychology in the school**, Vol. (40).
- Cheng B. (1990): Breaking the bonds of poverty: **Amotivational profile of selected walfave single mothers entering college**, aunnal meeting of the Assoeiation college Aunualm.
- Conroy D. E. & Coats Worth J. D. & Kay M. (2007): Score meanings Among 8 – to 18 – years old female athletes, **Journal educational and Psychological measurement** , Vol. (67), No.(2).
- Conroy D. E. & Poczwardowsk. (2001): Evaluative criteria and consequences associated with failure and success for elite athletes and performing artists, **Journal of applied sport psychology**, Vol. (13), University of Vtah.

- Conroy D. E. (2008): Fear of failure in the context of competitive sport: A commentary, **Journal of sports science & coaching**, Vol. (3), No. (2).
- Conroy D. E. Willow J. P. & Metzler J. N. (2002): Multidi mensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventorg, **Journal of Applied sports, Psychology**, Vol. (14), N. (4).
- Conroy D. F. (2003): Re presentalional models associated with fear of failure in adolescent and young adults, **Journal of personality**, Vol. (71), No. (5).
- Cooperl M. & Hwen J. (1961): A reformulation of the fear of failure and hope of success, concepts as measured by need test department of psychology, Brigham young university the **Journal of social Psychology**, Vol. (53, No. (2).
- Cowden N. (2005): Warry and relationship to shyness north American, **Journal psychology**, Vol. (7), N. (1).
- Deffen Bacher J. (1980): **Worry and emotionality intest anxiety In**, Isarason (Ed) Test anxiety theory research and apllcation Hill sdal, N. J. Erlbaum.
- Ebell , R – l (1972) ‹**Essential psychology** ‹ Harper , N .Y
- Edwards, A.I (1957): **Techniques of attitudes scale construc-tion**‹ New York: Appleton century-Erofts
- Elliot A. J. & Trash T.M. (2004): The Intergenerational-Transmissions of fear of failure, **Journal personality and social psychology**, Vol. (30), No. (8), Inc.
- Feather N. T. (1963): The effect of differential failure on expectation of success reported anxiety and response uncertainty, **Journal of personality**, Vol. (31), In Birney, B. C. & Burdic, H. & Teevan R. (1969): Fear of failure, New york.
- Festinger , L , & Carlsmith , J, (1962):**Atheory of Cognitive Dissonance** , Stanford Calif Stanford University press.
- Fried. S. & Buchalter. (1997): **Fear of success fear of failure and the imposter phenomenon among male and female marketing managers abstract available**.
- Harris N. & Snyder C. R. (1986): The role of uncertain self – esteem self – handicapping, **Journal of personality and social psychology**, Vol. (51), No. (6).

- Hechansen H. (1968): **Hoffung and furcht in derleistungs motivation melse**, nheim Glani Hain.
- Horner M. S. (1968): **Sex differences in achievement motivation and performance in competitive and non-competitive sitmtions unpublished doctoral dissertation**, university of Michigan.
- http://www.hindnounet com/business line.praxis/ pro 202/ 02020740 .htm.
- Hurlock & Elizabeth B. (1980): **Development psychology a lif-span approach**, fifth edition, New york, McGraw- Hill book company.
- Jordan M. (2008): **Supplemental chapter for confidence in public speaking**, sixth edition.
- Karabeincks A. & Marshall J. M. (1974): Performance of females as a function of fear of success fear of failure type of opponent and performance, contingent feed back, **Journal of personality**, Vol. (42), No. (2).
- Krohue H. W. (1992): Developmental conditions of anxiety and coping: Atwo process model of child- rearing effects. Ink Hagtvet & T. B. Johasen (Eds), Advances in test, **Journal anxiety research**, Vol. (7), Amsterdam: Swets & Zeitlynger.
- Lazarus R. S. (1991): **Emotion and Adapation** , Oxford university press, New york, In conroy D. E. & Elliot Aj. (2004): **Fear of failure and achievement goals in sport: Addressing the issue of the chicken and eeg**, Vol. (17), No. (3), of Rochester, U.S.A.
- McGlelland D. C. & Atkinson J. W. & Clark R. A. & Lowell E. T. (1953): **The achievement motive**, New york: Appleton – Century-Crofts.
- McGlelland D. C. (1987): **Human motivation** , scott for – and company, U.S.A.
- McGlelland D. C. (1987): **Human motivation** , scott for – and company, U.S.A.
- Missick (1984): **Educational payehologiat** , the Nature of 27. Gognitive styos problem and Promise in Edu , Pratice vol.19 No.2.
- Nannaly , J. C . (1978 **)** ، **psychometric theory** ، New-York: mac Graw Hill .
- Nobel, Clads, and Lund,(1951): **High School Pupils report their Fears**, Journal of Educational Sociology, Vol. 25. No.2.

- Porus P. M. (1998): Surriving failure quarterly, **Journal management from the publishers of the hindn, business line**, Vol. (2), No. (2).
- Robert, E. Higgis (1983) : **Development and mangment of counseling programs and Guidance Services** . U. S. A.
- Rychman R. M. (1978): **Theories of personality**, Dvan Nostrand.
- Samuel William. (1981): **Personality searching for the source of human – behaviour**, New york, McGraw- Hill International book company.
- Spencer S. M. & Norm J. K. (1996): Reflect and distraction: Defensive pessimism strategiz optimism and performance, **Journal personality and social psychology bulletin**, Vol. (22), N. (4).
- Stanleng, C. & Hopkins, T. D.(1972)**: Educational & psychological measurement & evaluation newgersy** ، prentice – Hiil
- Stanley C. J. & Hopkins, D. (1972): **Educational and psychological measnrement and erahuation**, N.J. prentice, Hall.
- Stanley, J. and Hopkins, K. D (1972): **Educational and psychological measurement and evaluation**، New York: prentice-Hall.
- Sullivan H. S. (1953): **The inter personal theory of psychiatry**, New York: North.
- Teevan C. & McGhee P. E. (1972): Childhood development of fear of failure motivation, **Journal of personality and social psychology**, Vol. (21), No. (3).
- Tesser A. & Martin L. & cornel P. D. (1996): **On the substitutability of self- protiective mechanism**, New york.
- www.Amazan.com.
- www.or/bury,net/images/pdfs/cpsb.chape.pdf.

الملاحق

ملحق (1)

تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم
جمهورية العراق

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

وزارة التربية
المديرية العامة لتربية ديالى
شعبة البحوث والدراسات

Number \ العدد //
A.D Data \ التاريخ الميلادي / ٢٠١٣/ م
A.H Data \ التاريخ الهجري / ١٤٣٤هـ

الـــــى // ادارات المدارس الاعدادية في المحافظة كافة ..

م // تســـــهيل مهمة
****

يرجى تسهيل مهمة طالب الماجستير (نمر خضير عباس) في جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية / قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي لغرض اجراء البحث الموســـوم (تأثير برنامج ارشادي معرفي لخفض الخوف من الفشل لدى طلبة المرحلة الاعدادية) .

مـــــع التقـــــدير

سعيد كريم الربيعي
م/ المدير العام
٢٠١٣/١/١٢

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

رنا / ٨ / ١٠
محافظة ديالى / بعقوبة / شارع المحافظة الرئيسي / هـ : 528181 أو هـ : 528180

diyalaedu@yahoo.com

ملحق (2)

أسماء السادة الخبراء مرتبة بحسب الحروف الهجائية ودرجاتهم العلمية ومكان عملهم

ت	اسم الخبير واللقب العلمي	الاختصاص	مكان العمل	أ	ب
1	أ.د. إيمان حسن	إرشاد تربوي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية		*
2	أ.د. بشرى عناد مبارك	علم النفس	جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية	*	
3	أ.د. سامي مهدي صالح	إرشاد تربوي	جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الانسانية	*	*
4	أ.د. صالح مهدي صالح	إرشاد تربوي	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية	*	*
5	أ.د. عبد الكريم محمود	إرشاد تربوي	معهد المعلمين /ديالى	*	*
6	أ.د.عدنان محمود عباس	إرشاد تربوي	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية	*	*
7	أ.د. علي إبراهيم محمد	إدارة تربوية	جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية	*	
8	أ.د. عبد الله احمد خلف	علم النفس	الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية	*	
9	أ.د غالب محمد رشيد	علم النفس	الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية	*	
10	أ.د. لمعان مصطفى	إرشاد تربوي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية	*	*
11	أ.د. نشعة كريم عذاب	إرشاد تربوي	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية	*	*
12	أ.د. محمود كاظم محمود	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية		*
13	أ.د. نادرة جميل	إرشاد تربوي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية		*
14	أ.د. نهلة عبود الصالح	إرشاد تربوي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية		*

أ. أسماء السادة الخبراء على صلاحية فقرات المقياس.

ب. أسماء السادة الخبراء على صلاحية الأسلوب الإرشادي .

ملحق (3)

دراسة استطلاعية

تحية طيبة..

عزيزي الطالب..

يروم الباحث إجراء دراسة استطلاعية لغرض أَهداف البحث العلمي علمًا بأنَّه لا توجد إجابة صحيحة وأُخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم الحقيقية نحوها، ولا داعي لذكر الاسم، كذلك إجابتك سرية ولا يطلع عليها سوى الباحث. مع خالص شكري وامتناني لتعاونكم معنا.

1. هل أنت واثق من قدراتك على تحقيق المستوى الذي تطمح إليه؟

.....

2. هل تخاف من ان تفشل في الحصول على المعدل الذي يلبي طموحك ؟

.....

3. إذا كنت تخاف ما أسباب هذا الخوف ؟

.....

الباحث

نمر خضير عباس

ملحق (4)

استبانة آراء المحكمين بشأن صلاحية فقرات مقياس الخوف من الفشل الدراسي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى كلية التربية الأساسية
قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي
الدراسات العليا/ ماجستير

الأستاذ الفاضل .....المحترم

تحية طيبة..

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة ب- ((تأثير الإرشاد المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية)) ومن ضمن إجراءات هذه الدراسة بناء مقياس الخوف من الفشل الدراسي، وعلى وفق نظرية مكليلاند McGleland لدافعية الانجاز، عرف الباحث الخوف من الفشل الدراسي بأَنَّه: ((شعور الطالب بالقلق لخوفه من الفشل الدراسي، والذي يحصل بسبب عوامل عدة قد تكون بيئية، أَو دراسية، أَو شخصية)).

وبعد الاطلاع على عدد من الدراسات والأدبيات، أعدَّ الباحث مقياسا معدا لقياس (الخوف من الفشل الدراسي)، وبالنظر لما نعهده فيكم من خبرة في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، يرجو الباحث إبداء آرائكم وملاحظاتكم بشأن مدى صلاحية هذهِ الفقرات ومدى قدرتها على قياس فيما وضعت من أجلهِ؛ لذا يرجى قراءة فقرات المقياس وضع علامة (✓) تحت حقل صالحة أَو غير صالحة، أَمّا إذا ارتأيتم إعادة صياغة الفقرة فأرجو أنْ يتم في حقل التعديل.

علمًا أَنَّ البدائل المعتمدة في المقياس هي: (تنطبق دائمًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق قليلًا، لا تنطبق).

مع جزيل الشكر والامتنان لرأيكم السديد

الباحث

نمر خضير عباس

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	أشعر أنَّ الفشل الدراسي يقلل من قيمتي في الحياة.			
2	أتوقع ان يقدرني الآخرين مهما كانت نتيجتي الدراسية.			
3	أشعر بالخوف عندما أرى مستقبلي الدراسي مجهولا.			
4	أتوقع النقد اللاذع من الآخرين عندما افشل في أَداء أحد الواجبات المدرسية.			
5	عندما أفشل في أَداء أحد الأَعمال المدرسية أشعر بأنَّي لست ذكيًا.			
6	أهمل تنظم وقتي الدراسي لأنني أضيعه في أَعمال لا تنفعني فيما بعد.			
7	أشعر بالخوف في بداية كل عام دراسي.			
8	يهتم بي الآخرون وان لم أحقق أي نجاح في واجباتي المدرسية.			
9	أزداد إصرارا عندما أخفق في أَداء أحد الواجبات المدرسية.			
10	أعتقد أَنَّ التخطيط للمستقبل الدراسي من مسؤوليتي.			
11	عندما أفشل دراسيًا أجد تغيرًا في مشاعري.			
12	عندما افشل دراسيا أخشى باني لا أملك القدرة الكافية لأَداء ذالك العمل.			
13	أشعر بالخوف من بعض الناس الذين لا يهتمون بل الإنسان الفاشل دراسيًا.			
14	كلما أفشل دراسيًا خاب ظن الأشخاص المهمين بي.			
15	أسعى للحصول على درجات عالية في امتحانات المواد الدراسية.			
16	إذا قصرت في أَداء أحد الواجبات المدرسية أشعر أَنَّ الآخرين يصفوني فاشلا دراسيًا.			

17	أجد نفسي مشغولًا بالدراسة أكثر من أي شي آخر.			
18	أستعجل لانجاز المهمات الدراسية قبل موعدها المحدد			
19	أقول لنفسي سأنجز واجباتي المدرسية على الوجه الأكمل.			
20	أؤجل البدء بواجباتي المدرسية حتى اللحظة الأخيرة.			
21	أحاول أنْ أجد لنفسي أعذارًا تبين عدم قيامي بأداء الواجبات المدرسية.			
22	ألتزم بالخطة التي أضعها لانجاز واجباتي الدراسية.			
23	عندما أواجه مهمات صعبة استخدم السبل كافة لانجازها.			
24	أؤجل انجاز واجباتي الدراسية من دون مبرر حتى لو كانت مهمة			
25	يعد تأجيل الواجبات الدراسية مشكلة حقيقية أعاني منها بشكل مستمر.			
26	أنْ أقلق من كوني لن أحقق ما هو مطلوب مني.			
27	أضع لنفسي مستوى نجاح يناسب طموحي.			
28	أتعجب ممن لا يخاف من الفشل الدراسي.			
29	أعتقد أنَّ الفشل يزيدني تصميمًا على النجاح.			
30	أشعر بالخوف من الفشل الدراسي عندما أتنافس مع الآخرين.			
31	أشارك في النشاطات المدرسية خوفًا من الفشل الدراسي.			
32	قدرتي الضعيفة على التخطيط السليم يزيد خوفي من الفشل الدراسي.			
33	أشعر أنَّ أَهدافي الدراسية صعبة التحقيق.			
34	يستثيرني استضافة أولياء أُمور الطلبة الفاشلين دراسيًا.			
35	خوفي من الفشل يزيد من عزيمتي على الدراسة.			

ملحق (5)

المقياس المعد لأغراض التحليل الإحصائي

عزيزي الطالب..

تحية طيبة..

نضع بين أيديكم مجموعة من الفقرات التي تعكس بعض الآراء والمعتقدات التي يستهدف الباحث من خلال إجابتكم عنها الوقوف على مواقفكم الحقيقية، ولما لها من أَهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص ولتطوير المجتمع بشكل عام؛ بوصفكم تمثلون شريحة اجتماعية مهمة.

ونظرًا لما نعهده فيكم من موضوعية وصراحة في التعبير عن آرائكم لذا يأمل الباحث تعاونكم معه في الإجابة عن جميع هذه الفقرات بما يعكس اراءكم الحقيقية تجاهها، وذلك من خلال وضع إشارة (✓) على أحد البدائل الأربعة لكل فقرة من فقرات هذا المقياس، علمًا بأنَّه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم الحقيقية نحوها، ولا داعي لذكر الاسم،كذلك إجابتك سرية ولا يطلع عليها سوى الباحث.

مع خالص شكري وامتناني لتعاونكم معنا...

الباحث

نمر خضير عباس

ت	الفقرات	تنطبق دائمًا	تنطبق أحيانًا	تنطبق قليلًا	لا تنطبق
1	أشعر أنَّ الفشل الدراسي يقلل من قيمتي في الحياة.				
2	أتوقع ان يقدرني الآخرين مهما كانت نتيجتي الدراسية.				
3	أشعر بالخوف عندما أرى مستقبلي الدراسي مجهولا.				
4	أتوقع النقد اللاذع من الآخرين عندما افشل في أَداء أحد الواجبات المدرسية.				
5	عندما أفشل في أَداء أحد الأَعمال المدرسية أشعر بأنَّي لست ذكيًا.				
6	أهمل تنظيم وقتي الدراسي لأنني أضيعه في أَعمال لا تنفعني فيما بعد.				
7	أشعر بالخوف في بداية كل عام دراسي.				
8	يهتم بي الآخرون وان لم أحقق أي نجاح في واجباتي المدرسية.				
9	أزداد إصرارا عندما أخفق في أَداء أحد الواجبات المدرسية.				
10	أعتقد أَنَّ التخطيط للمستقبل الدراسي من مسؤوليتي.				
11	عندما أفشل دراسيًا أجد تغيرًا في مشاعري.				
12	عندما افشل دراسيا أخشى باني لا أملك القدرة الكافية لأَداء ذلك العمل.				
13	أشعر بالخوف من بعض الناس الذين لا يهتمون بالإنسان الفاشل دراسيًا.				
14	كلما أفشل دراسيًا خاب ظن الأشخاص المهمين بي.				
15	أسعى للحصول على درجات عالية في امتحانات المواد الدراسية.				
16	إذا قصرت في أَداء أحد الواجبات المدرسية أشعر أَنَّ الآخرين يصفوني فاشل دراسيًا.				
17	أجد نفسي مشغولًا بالدراسة أكثر من أي شي آخر.				

18	أستعجل لانجاز المهمات الدراسية قبل موعدها المحدد				
19	أقول لنفسي سأنجز واجباتي المدرسية على الوجه الأكمل.				
20	أؤجل البدء بواجباتي المدرسية حتى اللحظة الأخيرة.				
21	أحاول أنْ أجد لنفسي أعذارًا تبين عدم قيامي بأداء الواجبات المدرسية.				
22	ألتزم بالخطة التي أضعها لانجاز واجباتي الدراسية.				
23	عندما أواجه مهمات صعبة استخدم كافة السبل لانجازها.				
24	أؤجل انجاز واجباتي الدراسية من دون مبرر حتى لو كانت مهمة				
25	يعد تأجيل الواجبات الدراسية مشكلة حقيقية أعاني منها بشكل مستمر.				
26	أنْ قلق من كوني لن أحقق ما هو مطلوب مني.				
27	أضع لنفسي مستوى نجاح يناسب طموحي.				
28	أتعجب ممن لا يخاف من الفشل الدراسي.				
29	أعتقد أنَّ الفشل يزيدني تصميمًا على النجاح.				
30	أشعر بالخوف من الفشل الدراسي عندما أتنافس مع الآخرين.				
31	أشارك في النشاطات المدرسية خوفًا من الفشل الدراسي.				
32	قدرتي الضعيفة على التخطيط السليم يزيد خوفي من الفشل الدراسي.				
33	أشعر أنَّ أهدافي الدراسية صعبة التحقيق.				
34	يستثيرني استضافة أولياء أمور الطلبة الفاشلين دراسيًا.				
35	خوفي من الفشل يزيد من عزيمتي على الدراسة.				

ملحق (6)

المقياس بصورته النهائية

عزيزي الطالب..

تحية طيبة..

نضع بين أيديكم مجموعة من الفقرات التي تعكس بعض الآراء والمعتقدات التي تستهدف الباحث من خلال إجابتكم عنها للوقوف على مواقفكم الحقيقية، ولما لها من أَهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص ولتطوير المجتمع بشكل عام، كونكم تمثلون شريحة اجتماعية مهمة 0

ونظرًا لما نعهده فيكم من موضوعية وصراحة في التعبير عن آرائكم لذا يأمل الباحث تعاونكم معه في الإجابة عن جميع هذه الفقرات بما يعكس آراءكم الحقيقية تجاهها، وذلك من خلال وضع إشارة (✓) على أحد البدائل الأربعة لكل فقرة من فقرات هذا المقياس، علمًا بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم الحقيقية نحوها، ولا داعي لذكر الاسم،كذلك إجابتك سرية ولا يطلع عليها سوى الباحث.

مع خالص شكري وامتناني لتعاونكم معنا...

الباحث

نمر خضير عباس

ت	الفقرات	تنطبق دائمًا	تنطبق أحيانًا	تنطبق قليلًا	لا تنطبق
1	أشعر أنَّ الفشل الدراسي يقلل من قيمتي في الحياة.				
2	أشعر بالخوف عندما أرى زملائي المتأخرين دراسيًا.				
3	أتوقع النقد اللاذع من الآخرين عندما افشل في أَداء أحد المهمات الدراسية.				
4	عندما أفشل في أَداء أحد الأَعمال المدرسية أشعر بأنَّي لست ذكيًا.				
5	أشعر بالخوف في بداية كل عام دراسي.				
6	أزداد إصرار عندما أخفق في أَداء أحد الواجبات المدرسية.				
7	أعتقد ان التخطيط للمستقبل الدراسي من مسؤوليتي.				
8	عندما أفشل دراسيًا أجد تغيرًا في مشاعري.				
9	أسعى للحصول على درجات عالية في امتحانات المواد الدراسية.				
10	إذا قصرت في أَداء أحد الواجبات المدرسية اشعر أَنَّ الآخرين يصفوني فاشل دراسيًا.				
11	أجد نفسي مشغولًا بالدراسة أكثر من أي شي آخر.				
12	أستعجل لانجاز المهمات الدراسية قبل موعدها المحدد.				

13	أقول لنفسي سأنجز واجباتي المدرسية على الوجه الأكمل.				
14	أنجز واجباتي مهما كان لدي عمل.				
15	ألتـزم بالخطـة التـي أضـعها لانجـاز واجبـاتي الدراسية.				
16	عندما أواجه مهمات صعبة استخدم السبل كافة لانجازها.				
17	أضع لنفسي مستوى نجاح يناسب طموحي.				
18	أتعجب ممن لا يخاف من الفشل الدراسي.				
19	أعتقد أَنَّ الفشل يزيدني تصميمًا على النجاح.				
20	أشـعر بـالخوف مـن الفشـل عنـدما أتنـافس مـع الآخرين.				
21	أشارك في النشاطات المدرسية خوفًا من الفشل الدراسي.				
22	أشعر أَنَّ أَهدافي الدراسية صعبة التحقيق.				
23	يستثيرني استضافة أولياء أَمور الطلبة الفاشلين دراسيًا.				
24	خوفي من الفشل يزيد من عزيمتي على الدراسة.				

ملحق (7)
استمارة معلومات

عزيزي الطالب...
يرجو الباحث تعاونكم في الإجابة عن هذه الاستمارة ولأغراض البحث العلمي فقط .

1. اسم الطالب :
2. تاريخ الولادة بالسنة والشهر :
3. مهنة الأب :
4. مهنة الأم :
5. التحصيل الدراسي الأب :
6. التحصيل الدراسي للام :
7. الترتيب الولادي للطالب بين الأخوة:
8. الدار التي تسكنها الأسرة : ملك ⬭ إيجار ⬭

ملحق (8)

درجات طلاب عينة التحليل الإحصائي لحساب ثبات مقياس الفشل الدراسي

ت	التطبيق الأول	التطبيق الثاني	ت	التطبيق الأول	التطبيق الثاني
1	33	36	51	32	23
2	23	24	52	15	19
3	39	38	53	32	33
4	23	23	54	19	23
5	43	43	55	14	16
6	22	32	56	22	23
7	32	13	57	42	43
8	34	34	58	34	22
9	23	23	59	33	32
10	31	32	60	31	32
11	41	40	61	34	23
12	45	44	62	35	31
13	34	32	63	36	41
14	23	24	64	44	45
15	45	46	65	32	34
16	33	32	66	22	23
17	24	25	67	44	45
18	22	23	68	42	43
19	21	23	69	36	35
20	11	13	70	36	35
21	23	23	71	37	33
22	32	31	72	38	36
23	35	34	73	43	41
24	26	27	74	43	43
25	27	36	75	32	35
26	36	33	76	25	26
27	35	23	77	34	33
28	34	22	78	35	23
29	33	33	79	52	51
30	23	21	80	23	23
31	27	33	81	56	56
32	38	23	82	15	22
33	39	43	83	33	32

43	42	84	23	23	34
23	32	85	42	41	35
31	32	86	22	23	36
41	42	87	32	31	37
45	23	88	33	34	38
34	32	89	23	35	39
33	34	90	31	36	40
33	31	91	41	27	41
43	45	92	27	28	42
24	25	93	34	29	43
22	23	94	31	32	44
21	22	95	22	23	45
21	23	96	43	42	46
23	22	97	24	23	47
32	33	98	22	23	48
22	21	99	21	24	49
26	23	100	11	14	50

ملحق(9)

استبانة آراء الخبراء حول صلاحية البرنامج الإرشادي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ديالى كلية التربية الأساسية

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

الدراسات العليا/ ماجستير

الأستاذ الفاضل الدكتور ..... المحترم.

يروم الباحث إجراء دراسة حول ((تأثير الإرشاد المعرفي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية))، ولتحقيق أَهداف الدراسة قام الباحث ببناء برنامج إرشادي معرفي وفقًا لنظرية العلاج المعرفي للعالم (بيك), وقد عرفت الإرشاد المعرفي ((بأنه العملية التي تزيل الألم النفسي، وتساعد الفرد المضطرب على تصحيح مفاهيمه الخاطئة والتعامل بواقعية مع خبراته وتغيير أنماط تفكيره وطبيعة إدراكه للأَمور)).

(Beck,1991, p.370) وهو يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات وهي: المناقشة، وتغير القواعد، وملء الفراغ وتسمية التشوهات، وإعادة العزو، وتحدي التفكير.

ونظرًا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في مجال تخصصكم نعرض على حضراتكم الأسلوب الإرشادي الذي يروم الباحث تطبيقه على طلاب المرحلة الإعدادية، أرجو منكم الاطلاع على الأسلوب وإبداء رأيكم وتوضيحاتكم ومقترحاتكم في الأَمور الآتية:

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

المشرف
أ.د. ليث كريم حمد السامرائي

طالب الماجستير
نمر خضير عباس

الجلسة الأولى: **الافتتاحية** مدة الجلسة: 45 دقيقة

اليوم والتاريخ: الاثنين 2014/3/3

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
- التهيؤ للبرنامج الإرشادي - التعرف والتعاون بين أفراد المجموعة الإرشادية والباحث وإقامة علاقة ايجابية بين الباحث والمجموعة الإرشادية، وبين أفراد المجموعة الإرشادية	تهيئة أفراد المجموعة الإرشادية للانضمام للجلسات الإرشادية	- إنَّ إقامة علاقة ودية متبادلة بين الباحث والمجموعة الإرشادية - يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على مكان الجلسات الإرشادية وزمانها -ان يستطيع أفراد المجموعة الإرشادية ذكر اسماء بعضهم البعض واسم الباحث	- توجيه الأسئلة - المناقشة	- يقوم الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة الإرشادية - يقوم الباحث بتعريف نفسه للطلبة ويطلب من أفراد المجموعة الإرشادية أنْ يعرفوا أنفسهم - يعطي الباحث فكرة عن الإرشاد وأهميته وأهدافه - مناقشة الباحث مع أفراد المجموعة الإرشادية مكان وزمان انعقاد الجلسات الإرشادية ومدى ملاءمتها للأفراد المجموعة - توزيع القرطاسية الخاصة بالجلسات الإرشادية - الإتقان على سرية المعلومات لكسب ثقة أفراد المجموعة الإرشادية - يتخلل الجلسة تقديم (الكيك والعصائر) لكسر الحاجز النفسي بين الباحث والمجموعة الإرشادية - يوضح الباحث الهدف من البرنامج الإرشادي	- الاستماع إلى آراء الطلبة ومقترحاتهم حول الهدف من البرنامج ومدى ملاءمة وقت ومكان انعقاد الجلسات الإرشادية - يوجه الباحث سؤالا فيما إذا كان احد أفراد المجموعة لا يرغب الاشتراك في البرنامج الإرشادي	- يطلب الباحث من أفراد المجموعة الإرشادية الإجابة عن السؤال الآتي في الجلسة القادمة: كيف تشعر إلى أهمية البرنامج الإرشادي

إدارة الجلسة الأولى

العنوان: **الافتتاحية**:

تسلسل نشاطات هذه الجلسة بما يأتي:

- يقوم الباحث بإلقاء التحية (السلام) على الطلاب وقدم لهم الشكر على حضورهم الجلسة الإرشادية.
- طلب الباحث من الطلاب أنْ يقدموا أسماءهم؛ لغرض التعرف عليهم.
- يقوم الباحث بتعريف نفسه إلى الطلاب؛ لغرض معرفته ومعرفة طبيعة عمله من قبل أَفراد المجموعة الإرشادية.
- يشرح الباحث للطلاب أَهداف البرنامج الإرشادي، ويستمع إلى أسئلتهم حول البرنامج وأَهدافه ويوضح لهم بعض الجوانب الغامضة لديهم.
- يحدد الباحث الوقت والمكان المخصص لإجراء جلسات البرنامج الإرشادي؛ إذ سيكون المخصص هو المكتبة المدرسية ويومي الاثنين والخميس من كل أسبوع، الساعة العاشرة.
- طلب الباحث من أَفراد المجموعة الإرشادية عدم التغيب والحضور في الوقت المحدد للجلسات الإرشادية.
- طرح الباحث سؤالا مباشرا على الطلاب هو هل يوجد واحد لا يرغب في المشاركة في البرنامج الإرشادي؟ ثم طرح الباحث سؤالا آخر هل عرفتم مكان الجلسات الإرشادية وزمانها؟
- طلب الباحث من الطلاب أنْ يكتبون آراءهم عن الجلسة الأولى وأهميته البرنامج الإرشادي بشكل نقاط وتقديمه إلى الباحث في الجلسة القادمة.
- يودع الباحث الطلاب مؤكدًا على الالتزام بالأَمور التي تم الاتفاق عليها.

الجلسة الثانية: الدافعية للانجاز الدراسي مدة الجلسة: 45 دقيقة

اليوم والتاريخ: الخميس 2014/3/6

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
1. معرفة إنَّ الواجبات المدرسية أهم من الأعمال الأخرى. 2.القيام بالواجبات المدرسية بنشاط عالي.	تعريف المسترشد بأن الواجبات المدرسية يجب ان تكون من أولويات اهتمامهم والقيام بمستوى عالي من النشاط	1.أنْ يتعرف المسترشدون على أهمية الانجاز الدراسي في تحقيق النجاح 2.أنْ يفهم المسترشدون أهمية الواجبات المدرسية والقيام بها بانتظام 3.ان يفهم المسترشدون أنَّ أداء الواجبات المدرسية يجب أنْ يكون في الوقت المحدد	1.المناقشة. 2.تغيير القواعد. 3.ملئ الفراغ.	1.المناقشة- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (الدافعية للانجاز الدراسي) - يقوم المرشد بتعريف المرشد بتعريف الدافعية للإنجاز الدراسي. - يناقش المرشد مع الطلاب الدافعية للإنجاز الدراسي وعلاقته بالفشل الدراسي 2.تغير القواعد- يقوم المرشد بالكشف عن القواعد التي يستخدمها المسترشد في التفكير. - يقوم المرشد بمناقشة قواعد جديدة للتفكير مع المسترشدين بحيث تضمن تغير أفكارهم السابقة 3.ملء الفراغ- يتعرف المرشد على المعتقدات والأفكار التي تقع بين المثير والاستجابة ويشجع المسترشدين على استخدام أفكار بديلة من اجل الحصول على استجابات جديدة.	- يتعرف الباحث النتائج المتوخاة من الجلسة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: 1.ما أهمية الانجاز الدراسي للطالب؟ 2.ما أهمية الانتظام في أداء الواجبات المدرسية؟ 3.هل ان الوقت مهم لانجاز الواجب المدرسي ؟	يطلب المرشد من كل طالب ذكر موقفين يقوداه للانجاز الدراسي على ان يتضمن قواعد جديدة للتفكير لغرض حثهما على الانجاز الدراسي.

إدارة الجلسة الثانية

العنوان: **الدافعية للانجاز الدراسي**

- بعد الترحيب من الباحث وإلقاء التحية على الطلاب وتقديم الشكر لهم على الالتزام بالحضور في الوقت والمكان المحددين.
- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم الباحث بإعطاء مقدمة ومعلومات للطلاب عن الدافعية للانجاز الدراسي ومدى أهميته بالنسبة لكل طالب.
- يقوم الباحث بتقديم موضوع الجلسة (الدافعية للانجاز الدراسي) ثم يقوم الباحث بمناقشة الموضوع مع الطلاب ويوضح الانجاز الدراسي وهو عملية أَداء المهارات بصورة جيدة وتقديم الشكر لكل طالب شارك في المناقشة.
- يقوم الباحث بتقديم مناقشة حول الدافعية للانجاز الدراسي, هدفها زيادة دافعية الطلاب بأَهمية الانجاز الدراسي.
- يسأل المرشد المسترشد عن فكرته عن الانجاز الدراسي،وعندما يعرض المسترشد فكرة خاطئة مثلا: لا يمكن ان احصل على انجاز دراسي أكثر مما حصلت عليه.
- يقوم المرشد بإعطائه الفكرة البديلة وهي (إنني استطيع ان أقوم بإنجاز المزيد في التحصيل الدراسي.
- يبين المرشد من خلال إستراتيجية ملء الفراغ على قدرة الفرد الانجاز الدراسي من خلال قدرات الفرد المعرفية التي يمتلكها والتي تساعده على التفكير من خلال السؤال الاتي والذي يقوم بطرحة على المسترشدين:
  1. تحقيق النجاح بتفوق من دون جهد مناسب
  2. النجاح بتفوق يستلزم الدافعية والجهد والمثابرة

التقويم: يتعرف الباحث النتائج المتوخاة من خلال توجيه الأسئلة الآتية:

1. ما أَهمية الانجاز الدراسي للطالب.
2. ما أَهمية الانتظام في الواجبات المدرسية.
3. هل ان الوقت مناسب لانجاز الواجب المدرسي.

- يطلب الباحث من كل طالب القيام بكتابة موقفين يقوداه للانجاز الدراسي على ان يتضمن قواعد جديدة للتفكير لغرض حثهما على الانجاز الدراسي.
- يعلن الباحث انتهاء الجلسة الثانية على أمل اللقاء بهم في الجلسات القادمة وبحسب الجدول المحدد للجلسات.

الجلسة الثالثة: الثقة بالنفس مدة الجلسة: 45دقيقة

اليوم والتاريخ: الخميس 2014/3/10

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
1.فهم معنى الثقة بالنفس 2.الاعتماد على النفس في أداء الواجبات المدرسية 3.الإفادة من خبرات الماضي	تعريف المسترشدين بأنَّ الاعتماد على النفس في أداء الواجبات المدرسية هو أفضل وسيلة للنجاح وعدم الخوف من مجالس الآباء وأولياء أمور الطلبة وتعريفهم بكل الأساليب التي تجعلهم واثقين من أنفسهم	1.أنْ يفهم المسترشدون معنى الثقة بالنفس وأهميتها 2.أنْ يتعرف المسترشدون على خبرات الماضي سواء كانت فشل أو نجاح 3.أنْ يتعرف المسترشدون على أهمية استضافة أولياء الأمور وعدم الشعور بالخوف أو الاستثارة أو القلق 4.أنْ يعتمد المسترشدون على أنفسهم في أداء الواجبات المدرسية	1.المناقشة. 2.تغير القواعد. 3.تسمية التشوهات.	المناقشة- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (الثقة بالنفس) - يقوم المرشد بتعريف الثقة بالنفس ومناقشته مع الطلاب - يطلب المرشد من الطلاب إعادة التعريف ويقدم التعزيز الاجتماعي المناسب للذين يقومون بإعادتهِ 3.تغير القواعد- يقوم المرشد بالكشف عن القواعد التي يستخدمها المسترشد في التفكير. - يقوم المرشد بمناقشة قواعد جديدة للتفكير مع المسترشدين بحيث تضمن تغير أفكارهم السابقة 3.تسمية التشوهات- يسأل المرشد المسترشد هل تعتقد أنّ الانتقادات توجه إليك ولماذا. - مناقشة كيفية التخلص من الشعور بان الانتقادات موجه إليه.	1.تحديد الهدف من الجلسة 2.يسأل الباحث الطلاب ما اثر الثقة بالنفس على الإنسان؟ 3.تحديد الايجابيات والسلبيات؟	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يبين فيهما أهمية الثقة بالنفس.

إدارة الجلسة الثالثة

عنوان الجلسة: الثقة بالنفس

- بعد الترحيب من الباحث وإلقاء التحية على الطلاب وتقديم الشكر لهم على الالتزام بالحضور في الوقت والمكان المحددين.
- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (الثقة بالنفس).
- يقوم المرشد بتقديم شرح مناسب حول الثقة بالنفس هدفها زيادة ثقة المسترشدين بأَنفسهم؛ إذ إنَّ مفهوم الثقة بالنفس يعني القدرة على يتبوأ الفرد وضعا معينا بطريقة صحيحة أَو تخلص الفرد من أي نقص في المهارات اللازمة ليكمل مهامه.
- يسأل المرشد المسترشد عن فكرته عن الثقة بالنفس، وعندما يعرض المسترشد فكرة خاطئة مثلا (لا يمكن ان احصل على انجاز دراسي أكثر مما حصلت عليه).
- يقوم المرشد بإعطائه الفكرة البديلة وهي (إنني استطيع ان أقوم بانجاز المزيد في التحصيل الدراسي).
- يسأل المرشد المسترشد ما الانتقادات التي توجه إليك من وجهه نظرك.
- يقوم المسترشد بأعطاء جواب ان طبيعة الانتقادات التي يمكن أنْ توجه إليه مثلًا (ان هذا الطالب سيفشل في تحقيق أَهدافه الدراسية لأنه ضعيف الثقة بالنفس).
- يقوم المرشد بتوجيه المسترشد للتخلص من التعميم الزائد وذلك عن طريق تعزيز الثقة بالنفس).

التقويم:

1. تحديد الهدف من الجلسة.
2. يسأل الباحث الطلاب ما أثر الثقة بالنفس على الإنسان.
3. تحديد الايجابيات والسلبيات.

التدريب البيتي:

يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يبين فيه أَهمية الثقة بالنفس.

- يعلن الباحث انتهاء الجلسة الثالثة على أمل اللقاء بهم في الجلسة القادمة وبحسب الجدول المحدد للجلسات.

الجلسة الرابعة: **التخطيط للنجاح**: مدة الجلسة: 45 دقيقة

اليوم والتاريخ: الخميس 2014/3/13

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
1.معرفة إنَّ التخطيط للمستقبل الدراسي هو من مسؤوليتهم 2.معرفة كل الأساليب والخطط لتحقيق النجاح في المستقبل	-تعريف المسترشدين أنَّ التخطيط للمستقبل الدراسي مهم وهو من مسؤوليتهم -تعريف المسترشدون بكل الوسائل والأساليب لانجاز هذه الخطط من اجل تحقيق النجاح في المستقبل	1.أنْ يتعرف المسترشدون على أهمية التخطيط للمستقبل الدراسي 2.أنْ يفهم المسترشدون الأساليب والوسائل وفهمها لانجاز الخطط المستقبلة	1.المناقشة. 2.تغير القواعد 3.إعادة العزو.	1.المناقشة - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (التخطيط للنجاح) وشرحه بشكل مناسب - يقوم المرشد بتعريف التخطيط للنجاح ومناقشته مع الطلاب - يقوم المرشد بتوضيح مراحل التخطيط للنجاح على شكل نقاط ومناقشتها 2.تغير القواعد- يقوم المرشد بالكشف عن القواعد التي يستخدمها المسترشد في التفكير. - يقوم المرشد بمناقشة قواعد جديدة للتفكير مع المسترشدين بحيث تضمن تغير أفكارهم السابقة 3.إعادة العزو- يقوم المرشد بالكشف عن السبب الذي يؤدي إلى الخوف من الفشل الدراسي. يقوم المرشد بتغير العزو إلى سبب آخر يجعله يتخلص من الخوف من الفشل الدراسي.	1.يطلب الباحث من المسترشدين تحديد المهارات التي يتميزون بها وتساعدهم على النجاح والمهارات التي تحول دون تحقيق النجاح ؟	يطلب المرشد من طالب تدريبًا بيتيًا وهو كتابة موقف يستعمل فيه إعادة العزو والتوصل إلى فكرة اخرى.

إدارة الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة: **التخطيط للنجاح**:

- بعد الترحيب من الباحث وإلقاء التحية على الطلاب وتقديم الشكر لهم على الالتزام بالحضور في الوقت والمكان المحددين.
- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (التخطيط للنجاح) ويوضح المرشد أنَّ الإنسان الناضج لابد له أنْ يخطط كيف يحقق هذا النجاح، وإنَّ النجاح لا يقاس بالموقع الذي يتبوأه في حياته بقدر ما يقاس بالصعاب التي يتغلب عليها في حياته.
- يسأل المرشد المسترشد عن فكرته عن التخطيط للنجاح وعندما يعرض المسترشد فكرة خاطئة مثلًا (لا يمكنني ان اخطط للنجاح مهما حاولت).
- يقوم المرشد بإعطائه الفكرة البديلة وهي: (التخطيط للنجاح هو من مسؤوليتي ويجب أنْ أسعى إليه).
- يقوم المرشد بالكشف عن السبب الذي يؤدي إلى الخوف من التخطيط للنجاح من خلال إستراتيجية إعادة العزو ثم يقوم المرشد بتغير سبب العزو إلى سبب آخر يجعله يتخلص من الخوف.
- يقوم المرشد بسؤال المسترشدين عن سبب الخوف من الفشل الدراسي لأنَّني ارتبك في بداية الامتحان ثم يقوم المرشد بعطائه السبب أنَّ الارتباك حالة نفسية سببها التفكير المسبق بالفشل في التخطيط للنجاح.

التقويم:

يطلب المرشد من المسترشدين تحديد المهارات التي يتميزون بها وتساعدهم على النجاح والمهارات التي تحول دون تحقيق النجاح.

التدريب البيتي:

يطلب المرشد من كل طالب تدريبا بيتيًا وهو كتابة موقف يستعمل فيه إعادة العزو والتوصل إلى فكرة جديدة.

- يعلن الباحث انتهاء الجلسة الرابعة على أمل اللقاء بهم في الجلسة القادمة وبحسب الجدول المحدد للجلسات.

الجلسة الخامسة: **الإحساس بالقدرة على النجاح** مدة الجلسة: 45 دقيقة

اليوم والتاريخ: الاثنين 2014/3/17

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
1. معرفة أنَّ التقصير في أداء الواجبات المدرسية مرفوض بأشكاله كافة 2.معرفة الوسائل والطرائق لتخفيف الخوف من الفشل الدراسي	- تعريف المسترشدين بأنَّ التقصير في أداء الواجبات المدرسية يؤثر على مستوى التحصيل الدراسي ومعرفة كل الوسائل والطرائق لخفض الخوف من الفشل الدراسي	1.أنْ يفهم المسترشدون أنَّ الإحساس بالقدرة على النجاح عامل مهم للتغلب على الفشل الدراسي 2.أنْ يتعرف المسترشدون على سلبيات التقصير في أداء الواجبات المدرسية 3.أنْ يتعرف المسترشدون على كيفية استخدام الطرائق والوسائل لخفض الخوف من الفشل الدراسي	1.المناقشة. 2.تغيير القواعد 3.إعادة العزو.	1.المناقشة - متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يقوم المرشد بشرح موضوع الجلسة وهو (الإحساس بالنجاح). - يقوم المرشد بتعريف الإحساس بالقدرة على النجاح ومناقشه مع الطلاب. 2.تغير القواعد - يقوم المرشد بالكشف عن القواعد التي يستخدمها المسترشد في التفكير. - يقوم المرشد بمناقشة قواعد جديدة للتفكير مع المسترشدين بحيث تضمن تغير أفكارهم السابقة 3.إعادة العزو- يقوم المرشد بالكشف عن السبب الذي يؤدي إلى الخوف. يقوم المرشد بتغير العزو إلى سبب آخر يجعله يتخلص من الخوف من الفشل الدراسي.	1.تلخيص ما دار في الجلسة ومناقشته 2.تشخيص السلبيات والايجابيات	- يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يساعدانه في القدرة على النجاح.

إدارة الجلسة الخامسة

عنوان الجلسة: الإحساس بالقدرة على النجاح

- بعد الترحيب من الباحث وإلقاء التحية على الطلاب وتقديم الشكر لهم على الالتزام بالحضور في الوقت والمكان المحددين.
- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم شرح حول موضوع الجلسة وهو (الإحساس بالقدرة على النجاح) ويوضح المرشد الهدف من الإحساس بالقدرة على النجاح ومدى تأثيره على الطالب وأنْ ينظروا نظرة خير نحو المستقبل.
- يسأل المرشد المسترشد عن قدرته للإحساس بالنجاح وعندما يعرض المسترشد فكرة خاطئة مثلًا: (يجب ان أكون متفوق دائما).
- يقوم المرشد بعطاء المسترشد الفكرة البديلة وهي (أسعى وأحاول التفوق في الدراسة)
- يقوم المرشد بالكشف عن السبب الذي يؤدي إلى عدم الإحساس بالقدرة على النجاح من خلال إستراتيجية إعادة العزو، ثم يقوم المرشد بتغير سبب العزو إلى سبب آخر يجعله يتخلص من خوفه على عدم القدرة على النجاح.

التقويم:

يقوم المرشد بمناقشة وتلخيص ما دار في الجلسة وتحديد السلبيات والايجابيات.

التدريب البيتي:

يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يساعدانه في القدرة على النجاح.

- يعلن الباحث انتهاء الجلسة الخامسة على أمل اللقاء بهم في الجلسة القادمة وبحسب الجدول المحدد للجلسات.

الجلسة السادسة: **تحقيق الأَهداف الدراسية** مدة الجلسة: 45 دقيقة

اليوم والتاريخ: الخميس 2014/3/.2

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
1.معرفة كيفية وضع الأَهداف الدراسية. 2.معرفة ان الواجبات المدرسية اهم من أي عمل اخر. 3.تنمية قابلية المسترشدين على المضي نحو تحقيق الأَهداف الدراسية.	-تعريف المسترشدين ان الواجبات المدرسية يجب ان تكون من اهتماماتهم -تعريف المسترشدون كيف يخطط لتحقيق الأَهداف الدراسية	1.ان يتعرف المسترشدون كيف يتبعوا أَهدافا دراسية 2.ان يتعرف المسترشدون كيف يهتمون بواجباتهم المدرسية 3.ان يطابق المسترشدون بين طموحاتهم وامكانياتهم في تحقيق أَهدافهم الدراسية	1.المناقشة. 2.ملء الفراغ. 3.تحدي التفكير.	1.المناقشة-متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو(تحقيق الأَهداف الدراسية) - يقوم المرشد بمناقشة موضوع الأَهداف الدراسية مع الطلاب - يوضح المرشد كيفيه صياغة وتحديد الأَهداف الدراسية التي تتناسب مع إمكانات الطالب 2.ملء الفراغ- يتعرف المرشد على المعتقدات والأَفكار التي تقع بين المثير والاستجابة ويشجع المسترشدين على استخدام أَفكار بديلة من اجل الحصول على استجابات جديدة. 3.تحدي التفكير- يتعرف المرشد طريقة تفكير المسترشد - يقوم المرشد بتوجيه المسترشد إلى البحث عن أَفكار بديلة والتخلص من الفكرة السلبية التي تسيطر عليه.	يتعرف الباحث على النتائج المتوخاة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: 1.ما أَهمية الأَهداف الدراسية؟ 2. كيف تصنع أَهداف دراسية ؟	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يبن فيهما أَهمية تحقيق الأَهداف الدراسية

إدارة الجلسة السادسة:

عنوان الجلسة: **تحقيق الأَهداف الدراسية**:

- بعد الترحيب من الباحث وإلقاء التحية على الطلاب وتقديم الشكر لهم على الالتزام بالحضور في الوقت والمكان المحددين.
- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو: (تحقيق الأَهداف الدراسية)
- يقوم المرشد بمناقشة موضوع الجلسة مع المسترشدين وتوضيح لهم الأَهداف الدراسية التي يجب أن يحققوها في الدراسة ويدعم المرشد كلامه بأمثلة حياتية؛ لأَنَّ ذلك سوف يبث الأمل في نفسية المسترشدين ويشجعهم على رسم أَهدافهم المستقبلية بما يناسب إمكانياتهم وقدراتهم وتكون أَهداف واقعية بإمكانهم تحقيقها.
- يوضح المرشد من خلال إستراتيجية ملء الفراغ على قدرة الفرد على تحقيق الأَهداف الدراسية من خلال قدرات الفرد المعرفية التي يمتلكها والتي تساعده على التفكير من خلال السؤال الآتي والذي يقوم بطرحه على المسترشدين: هل تحقيق الأَهداف الدراسية من دون بذل الجهد والمثابرة والتركيز في الدراسة.
- الأَهداف الدراسية لا يمكن تحقيقها من دون بذل الجهد والمثابرة والتركيز في الدراسة.
- يقوم المرشد بالتعرف على طريقة تفكير المسترشد عن تحقيق الأَهداف الدراسية وعندما يعرض المسترشد فكرة خاطئة مثلا (اعتقد إنَّه إمّا أنْ أحقق كافة وكل أَهدافي الدراسية أو لا أريد تحقيق أي هدف).
- يقوم المرشد بتوجيه المسترشد إلى البحث عن أَفكار بديلة والتخلص من الفكرة التي تسيطر علية مثلًا: أسعى وأحاول إلى تحقيق كل أَهدافي الدراسية.

التقويم: يتعرف المرشد على النتائج المتوخاة من خلال توجيه الأسئلة الآتية:

1. ما أَهمية الأَهداف الدراسية ؟
2. كيف تصنع أَهداف دراسية ؟

التدريب البيتي:

- يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يبين فيها أَهمية تحقيق الأَهداف الدراسية.
- يعلن الباحث انتهاء الجلسة السادسة على أمل اللقاء بهم في الجلسة القادمة وبحسب الجدول المحدد للجلسات

الجلسة السابعة: **الشعور باحترام الذات**: مدة الجلسة: 45 دقيقة

اليوم والتاريخ: الاثنين2014/3/24

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
1.معرفة أهمية احترام الذات من اجل تحقيق النجاح. 2.فهم الذات وكيفية احترامها من خلال الالتزام بالخطط الدراسية	- تعريف المسترشدين أنَّ الطالب الذي يحترم نفسه يلتزم بالخطط التي يفهمها ويدرس على وفق خطة مسبقة	1.ان يفهم المسترشدون معنى احترام الذات 2.أنْ يتعرف المسترشدون على أهمية الخطط لتحقيق النجاح الدراسي 3.أنْ يفهم المسترشدون أنَّ الخطط الدراسية يجب أنْ تطبق بشكل جيد و سليم	1.المناقشة. 2.تغيير القواعد. 3.تحدي التفكير	1.المناقشة- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (الشعور باحترام الذات) - يقوم المرشد بتعريف الشعور باحترام الذات - يناقش المرشد مع الطلاب مفهوم احترام الذات وأهميته في نجاح الطالب - يقوم المرشد بطرح سؤال لطلاب المجموعة الإرشادية 2.تغيير القواعد- يقوم المرشد بالكشف عن القواعد التي يستخدمها المسترشد في التفكير. - يقوم المرشد بمناقشة قواعد جديدة للتفكير مع المسترشدين بحيث تضمن تغير أفكارهم السابقة 3.تحدي التفكير- يتعرف المرشد على طريقة تفكير المسترشد - يقوم المرشد بتوجيه المسترشد إلى البحث عن أفكار بديلة والتخلص من الفكرة التي تسيطر عليه.	يتعرف الباحث النتائج المتوخاة من الجلسة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: 1.ما أهمية احترام الذات ؟ 2.ما علاقة احترام الذات بالتفوق الدراسي؟	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقف يبين فيه أهمية تحدي التفكير لتحقيق الاستقرار النفسي

إدارة الجلسة السابعة

عنوان الجلسة: **الشعور باحترام الذات**:

- بعد الترحيب من الباحث وإلقاء التحية على الطلاب وتقديم الشكر لهم على الالتزام بالحضور في الوقت والمكان المحددين.
- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (الشعور باحترام الذات) ومناقشة مع المرشدين ثم يوضح المرشد للمسترشدين بعض عبارات التوكيد واحترام الذات ويشجع المسترشدين على الالتزام بالقيم لان لها أَهمية كبيرة في بناء شخصية الطالب وتحكمها في أنماط سلوكه وتعامله مع الناس.
- يسأل المرشد المسترشد عن فكرته عن الشعور باحترام الذات وعندما يعرض المسترشد فكرة خاطئة مثلًا: (ينبغي أنْ احصل على أعلى درجة دائمًا).
- يقوم المرشد بإعطاء المسترشد فكرة بديلة وهي: (هدفي هو الحصول على درجة عالية).
- يقوم المرشد بالتعرف على طريقة تفكير المسترشد عن الشعور باحترام الذات من خلال إستراتيجية تحدي التفكير وعندما يعرض المسترشد فكرة خاطئة مثلا (اعتقد انه اما أنجح بدرجة ممتازة أَو لا أريد النجاح).
- يقوم المرشد بتوجيه المسترشد إلى البحث عن أَفكار بديلة والتخلص من الفكرة التي تسيطر علية مثلا (أسعى وأحاول النجاح من اجل التفوق)

التقويم:

يتعرف الباحث على النتائج المتوخاة من خلال توجيه الأسئلة الآتية:

1. ما أَهمية احترام الذات؟
2. ما علاقة احترام الذات بالتفوق الدراسي؟

التدريب البيتي:

- يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يبين فيه أَهمية تحدي التفكير لتحقيق الاستقرار النفسي.
- يعلن الباحث انتهاء الجلسة السابعة على أمل اللقاء بهم في الجلسة القادمة وبحسب الجدول المحدد للجلسات

الجلسة الثامنة: **الثقة بالمستقبل** مدة الجلسة: 45دقيقة

اليوم والتاريخ: الخميس 2014/3/27

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
1.معرفة إنَّ الإنسان له دور مهم في صناعة المستقبل 2.معرفة مستويات النجاح وتحديد الحاجات التي تتناسب مع طموحي 3.معرفة الثقة بالنفس وتعزيزها لتحقيق نجاح يناسب طموحه	تعريف المسترشدون بمستويات النجاح وتعريفهم بحاجاتهم الضرورية اللازمة لتحقيق طموحهم وتشجيعهم على أهمية الثقة بالمستقبل	1.أنْ يتعرف المسترشدون أهمية الثقة بالمستقبل 2.أنْ يتعرف المسترشدون أهمية النجاح في تحقيق حاجاتهم 3.أنْ يتعرف المسترشدون طرق التعزيز والثقة بالمستقبل لتحقيق ما يناسب طموحهم	1.المناقشة. 2.تغير القواعد. 3.تسمية التشوهات.	1.المناقشة- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. -يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (الثقة بالمستقبل) -يقوم المرشد بتعريف الثقة بالمستقبل ومناقشته مع الطلاب. -يقوم المرشد بطرح سؤال لطلاب المجموعة الإرشادية عن أهمية الثقة بالمستقبل. تغير القواعد- يقوم المرشد بالكشف عن القواعد التي يستخدمها المسترشد في التفكير. - يقوم المرشد بمناقشة قواعد جديدة للتفكير مع المسترشدين بحيث تضمن تغير أفكارهم السابقة 3.تسمية التشوهات- يسأل المرشد المسترشد هل تعتقد ان الانتقادات توجه إليك ولماذا. - مناقشة كيفية التخلص من الشعور بالانتقادات الموجه إليه.	يتعرف الباحث النتائج المتوخاة من الجلسة من خلال توجيه الأسئلة الآتية: 1.كيف تخطط لمستقبلك الدراسي؟ 2.ما هي طموحاتك في الحياة ؟ 3.ماذا استفادتهم من الجلسة؟	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يبين فيهما أهمية الثقة بالمستقبل

إدارة الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة: الثقة بالمستقبل

- بعد الترحيب من الباحث وإلقاء التحية على الطلاب وتقديم الشكر لهم على الالتزام بالحضور في الوقت والمكان المحددين.
- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (الثقة بالمستقبل)ومناقشته مع المسترشدين.
- يوضح المرشد للمسترشدين معنى الثقة بالمستقبل والتفاؤل والتطلع والأمل بحدوث تغير في حياة الإنسان وان لا يأس مع الحياة وان الأَفكار السلبية لدى الطلاب لا تسبب اليأس إذ يؤكد الباحث على ضرورة الابتعاد عن الأَفكار السلبية والمظلمة والتركيز على اكتساب نظرة جديدة للحياة.
- يسأل المرشد المسترشد عن فكرته عن الثقة بالمستقبل من خلال إستراتيجية تغير القواعد وعندما يعرض المسترشد فكرة خاطئة مثلا (ليس لدي الثقة العالية بالمستقبل الدراسي.
- يقوم المرشد بالتعرف على طريقة تفكير المسترشدين من خلال إعطاء فكرة بديلة مثلا (أسعى وأحاول إلى بذل جهد من اجل تحقيق ثقتي بالمستقبل الراسي).
- يسأل المرشد المسترشد ماهي الانتقادات التي توجه إليك من وجه نظرك ثم يقوم المرشد بإعطاء جواب ان طبيعة الانتقادات التي يمكن ان توجه إليه مثلا (ان هذا الطالب سيفشل في تحقيق الأَهداف الدراسية لأنه ضعيف الثقة بالمستقبل).
- يقوم المرشد بتوجيه المسترشد للتخلص من التعميم الزائد؛ وذلك عن طريق تعزيز الثقة بمستقبل المسترشد وتقديم الدعم المعنوي والاجتماعي.

التقويم:

- يتعرف الباحث النتائج المتوخاة من الجلسة من خلال توجيه الأسئلة الآتية:
  1. كيف تخطط لمستقبلك الدراسي ؟
  2. ما طموحاتك في الحياة ؟
  3. ماذا أفدتم من الجلسة ؟

الواجب البيتي:

- يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يبين فيهما أَهمية الثقة بالمستقبل.

– يعلن الباحث انتهاء الجلسة الثامنة على أمل اللقاء بهم في الجلسة القادمة وبحسب الجدول المحدد للجلسات.

الجلسة التاسعة: **الشعور بالكفاءة الأكاديمية**: مدة الجلسة: 45 دقيقة

اليوم والتاريخ: الاثنين2014/3/31

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
1.معرفة معنى الشعور بالكفاءة الأكاديمية في انجاز الواجبات المدرسية. 2.معرفة أهمية الوقت في انجاز الواجبات المدرسية بصورتها الكاملة.	تعريف المسترشدين بأن الشعور بالكفاءة الأكاديمي ضروري لتحقيق الواجبات المدرسية وتحقيق النجاح وتعريفهم بأهمية الوقت في تنظم وقتهم الدراسي وانجازه بشكل كامل ومن دون تأجيل.	1.أنْ يتعرف المسترشدون على معنى الانجاز في تحقيق أهداف الحياة والنجاح. 2.أنْ يفهم المسترشدون أهمية وقتهم الدراسي. 3.أنْ يكون أفراد المجموعة الإرشادية مثابرين لانجاز واجباتهم المدرسية.	1.المناقشة. 2.تغير القواعد. 3.ملء الفراغ.	المناقشة-متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو(الشعور بالكفاءة الأكاديمية). - يقوم المرشد بتعريف الكفاءة الأكاديمية ومناقشته مع الطلاب. 2.تغير القواعد-يقوم المرشد بالكشف عن القواعد التي يستخدمها المسترشد في التفكير. - يقوم المرشد بمناقشة قواعد جديدة للتفكير مع المسترشدين بحيث تضمن تغير أفكارهم السابقة 3.ملئ الفراغ-يتعرف المرشد على المعتقدات والأفكار التي تقع بين المثير والاستجابة ويشجع المسترشدين على استخدام أفكار بديلة من اجل الحصول على استجابات جديدة.	1.يسأل الباحث المجموعة الإرشادية عن سلبيات وايجابيات الجلسة الإرشادية 2.ما معنى الشعور بالكفاءة الأكاديمية. 3. ما علاقة الشعور بالكفاءة بالنجاح والخوف من الفشل الدراسي.	يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين وهو يشعر بالكفاءة الأكاديمية.

إدارة الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة: **الشعور بالكفاءة الأكاديمية**:

- بعد الترحيب من الباحث وإلقاء التحية على الطلاب وتقديم الشكر لهم على الالتزام بالحضور في الوقت والمكان المحددين.
- يقوم المرشد بمتابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد.
- يقوم المرشد بتقديم موضوع الجلسة وهو (الشعور بالكفاءة الأكاديمية) ومناقشته مع المسترشدين والتي وضحها المرشد بالاتي:
- يسأل المرشد المسترشدين عن فكرته بالشعور بالكفاءة الأكاديمية من خلال إستراتيجية تغيير القواعد وعندما يعرض المسترشد فكرة خاطئة مثلًا: (أذا أخفقت في التحصيل الدراسي فهذا عيب عليَّ).
- يقوم المرشد بتعرف طريقة تفكير المسترشد من خلال إعطاء فكرة بديلة وهي (الإخفاق حالة طارئة يمكن ان يمر بها أي طالب ثم يتجاوزها).
- يوضح المرشد من خلال إستراتيجية ملء الفراغ على قدرة الفرد على الشعور بالكفاءة الأكاديمية من خلال قدرات الفرد المعرفية التي يمتلكها من خلال السؤال الاتي والذي يقوم بطرحة على المسترشدين:

1. تحقيق الكفاءة الأكاديمية من دون دافعية وجهد مناسب.
2. الشعور بالكفاءة الأكاديمية وتحقيقها يتطلب دافعية وانجاز وجهد ومثابرة.

التقويم:

يسأل الباحث المجموعة الإرشادية عن:

1. سلبيات وايجابيات الجلسة الإرشادية ؟
2. ما معنى الشعور بالكفاءة ؟
4. ما علاقة الشعور بالكفاءة الأكاديمية بالنجاح والخوف من الفشل الدراسي ؟

التدريب البيتي:

يطلب المرشد من كل طالب كتابة موقفين يشعر بالكفاءة الأكاديمية.

- يعلن الباحث انتهاء الجلسة التاسعة على أمل اللقاء بهم في الجلسة القادمة وبحسب الجدول المحدد للجلسات.

الجلسة العاشرة: **الختامية** مدة الجلسة: 45 دقيقة

اليوم والتاريخ: الخميس 2014/4/3

الحاجات الإرشادية	هدف الجلسة	الأهداف السلوكية	الفنيات والاستراتيجيات	النشاط المقدم	التقويم	التدريب البيتي
- معرفة أفراد المجموعة الإرشادية بانتهاء البرنامج الإرشادي	- تعرف مدى الإفادة من البرنامج الإرشادي	- أنْ يعرف المسترشدون بأن البرنامج الإرشادي قد انتهى - أنْ يعرف المسترشدون موعد إجراء الاختبار البعدي	1.الأسئلة والمناقشة.	- متابعة الواجب البيتي ويقدم الشكر والثناء للمسترشدين الذين أنجزوا التدريب البيتي - تلخيص ما دار في الجلسات الإرشادية بشكل مختصر - تحديد السلبيات في اثناء تطبيق البرنامج - إخبار المسترشدين بانتهاء البرنامج - تحديد موعد إجراء القياس البعدي	- يطلب الباحث من المجموعة الإرشادية أن يعطوا رأيهم في البرنامج الإرشادي (ايجابيات وسلبيات)	- تطبيق ما تعلموه في حياتهم من اجل العيش في سعادة واستقرار

إدارة الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة:

إنهاء البرنامج الإرشادي ومناقشة الجلسة الختامية مع المجموعة الإرشادية

الهدف من الجلسة:

تقييم فاعلية البرنامج الإرشادي.

محتوى الجلسة:

يقدم المرشد الشكر لأَفراد المجموعة الإرشادية على تعاونهم ومواظبتهم على حضور كل الجلسات وعلى مشاركتهم الفعالة في البرنامج ، ومناقشة لما دار في الجلسات إرشادية، ويطلب من المجموعة الإرشادية ان يذكروا رأيهم في البرنامج الإرشادي، سلبياته وايجابياته.

تقويم الجلسة:

1. يتم الاستفسار من طلاب المجموعة حول مدى ما حصلوا عليه من فائدة في البرنامج الإرشادي الذي طبق في حياتهم اليومية والواقعية.
2. تحديد موعد للمجموعة التجريبية والضابطة معًا لتطبيق مقياس الخوف من الفشل الدراسي على المجموعتين وتحت الظروف نفسها يوم الأحد الموافق 2014/4/7.

Ministry of Higher Education and Scientific Research
Diyala University
Basic Education College
Department of Psychological Guidance The and Pedagogical Counseling

Guidance cognitive effect in reducing the fear of academic failure among students in middle school

Thesis submitted to the council of the college of Basic Education – University of Diyala in Requirements for the Degree of Arts psychological counseling and Educational Guidance

By

Nimir Khudair Abbas

Supervised by

Asst.Prof. Laith Kareem Hamad

2014A.D. **1435 A.H.**

Abstract

The school of the most important educational and scientific institutions in the community they are located in the top of the pyramid of Education, an organization working to supplement the younger generation with different types of science and knowledge they need to cope with scientific developments accelerating , as well as being the means that are of introduction Leadership professional , artistic and intellectual and configured , it works to provide the community workforce that is their management institutions, social, cultural and economic.

The problem is the fear of academic failure of important problems

The current research aims to find out (the effect of cognitive counseling in reducing the fear of academic failure among students in middle school) and that by achieving the following objectives:

First - measuring fear of academic failure among students in middle school.

Secondly - to know the impact of the program in reducing the fear indicative of academic failure among students in middle school , by testing the following hypotheses:

1. There are no statistically significant differences in reducing the fear of academic failure at the level (0.05) for the control group in the test (tribal posttest).
2. There are no statistically significant differences in reducing the fear of academic failure at the level (0.05) for the experimental group in the test (tribal posttest).
3. There are no statistically significant differences in reducing the fear of academic failure at the level (0.05) for the two groups (experimental control group) in the post test

The researcher has built a measure of the fear of academic failure and presented to a group of experts agreed unanimously to use it , has been extracted characteristics Alsekoumtria to scale them (validity and reliability) . Been applied to measure a sample of students from the middle school , as the number of respondents (400) students from grade (fifth Scientific) , and the researcher adopted the experimental method; verification of research hypotheses , as sample program (20) students from fifth grade science , from students who received degrees higher than the center- premise , has been selected from the junior Sharif Razi , the researcher built a pilot program adopted in the construction of the program theory Beck, having been exposing the experimental group for

the program has not suffered the control group of the indicative Programme has reached the number of sessions (10) sessions guidance . To address the research data and then rely on several statistical methods , including: (Pearson correlation coefficient , and Chi-square test , and the test t- T.test, and weight percentile , and the weighted average , the equation Alvakronbach) has been using the bag statistical (Spss) to reach the desired results in the search procedures.

The current research found the following results:

1. The presence of fear of academic failure among the students of the preparatory stage
2. Indicative that the program impact in reducing the fear of academic failure in favor of the members of the experimental group

In light of the results and conclusions of the researcher concluded a set of recommendations and proposals , including:

1. the attention of school administrators and counselors problems of students , especially those that relate to their fear of academic failure in order to create appropriate solutions to satisfy their needs psychological and social.
2. take advantage of the measure prepared by the researcher to gather information about the fear of academic failure and the extent of its spread among students.
3. Find ways and new techniques by counselors seek to develop means of psychological counseling , educational and especially after the development and opening-up happening in the country.

Complementing the results of current research studies researcher suggests the following:

1. Study of the fear of academic failure in middle school and elementary school.
2. to conduct a study using similar methods other guidance to reduce the fear of academic failure is that the methods used by the researcher.
3. conduct a similar study for students in middle school.