

فاعلية برنامج ارشادي بأسلوب التدخّل الإيجابي في خفض الخوف من الفشل الدراسي

لدى طلاب المرحلة الاعدادية (الدراسة المسائية)

**The Effectiveness of a Positive Intervention Style Counseling program in reducing
Fear of Academic Failure among middle School**

Evening Study Students

م.د. شاهين محمود عكاب الشمري

وزارة التربية / مديرية تربية الأنبار

Inst. Shaheen Mahmood Okab AlShammari (PhD.)

Ministry of Education / Anbar Education Directorate

shahenmm1992@gmail.com

المستخلص :

استهدف البحث الحالي التعرف على: فاعلية برنامج ارشادي بأسلوب التدخّل الإيجابي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الاعدادية الدراسة المسائية، ويتم التحقق من ذلك من خلال الفرضيات الصفرية التي وضعها الباحث، ولتحقيق هدف البحث تطلّب بناء أداتين هما: مقياس الخوف من الفشل الدراسي، إذ تم الاعتماد على نظرية لازوروس (١٩٩١)، وتم صياغة (٢٢) فقرة، موزعة على (٥) مكّونات، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بتطبيقه على عيّنة التحليل الإحصائي البالغة (٣٠٠) طالب، وحساب مؤشرات صدق البناء له، وبلغ معامل الثبات بطريقة الاختبار واعدادة الاختبار (٠,٨٤). وفيما يتعلّق بالبرنامج الارشادي، اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي، إذ

قام الباحث ببناء البرنامج وفق أسلوب التدخّل الإيجابي المعتمد على نظرية سليجمان في علم النفس الإيجابي، بواقع (١٠) جلسات تضم عناوين مختلفة، وبعد انتهاء تطبيق البرنامج؛ طبق الباحث الاختبار البعدي (مقياس الخوف من الفشل الدراسي) على أفراد المجموعتين، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وبعد مرور (٤٥) يوم من تطبيق الاختبار البعدي، طبق الاختبار المرصاً، وبيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية الدراسة المسائية، وخرج البحث بعدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، البرنامج الإرشادي، أسلوب التدخّل الإيجابي، الخوف من الفشل الدراسي، طلاب المرحلة الإعدادية.

Abstract

The effective research targeted the Effectiveness of a Positive Intervention Style Counseling program in reducing Fear of Academic Failure among middle School of students Evening study, and verifying this through the null hypotheses that the researcher learns. To achieve the goal of the research, it required building two tools: the Fear of Learning Scale, The theory of Lazarus (1991) was relied upon, and (22) items were constructed, distributed over (5) components, and the psychometric gains of the robust measurement were verified on a given statistical analysis (300) students, and its construct validity indicators were calculated, The reliability coefficient using the test and retest method was (0.84). Regarding the extension program, the researcher adopted an experimental design with two experimental and control groups with a pre- and post-test. The researcher built the program according to the positive intervention method based on Seligman's theory in positive psychology, with (10) sessions containing different titles, and after the end of the program's application; The researcher applied the post-test (the fear of academic failure scale) to members of the two groups, and the results showed that there were statistically significant differences in favor of the members of the experimental group. After (45) days had passed after applying the post-test, the deferred test was applied, and the results

showed that there were no statistically significant differences between the two applications which indicates the effectiveness of the guidance program in reducing the fear of academic failure among middle school students studying in the evening, The research came out with a number of recommendations and proposals.

Keywords: effectiveness, counseling program, positive intervention Style, fear of academic failure, middle school students.

الفصل الأول / التعريف بالبحث

مشكلة البحث

تعد المدارس المسائية واحدة من مدارس التعليم العام في العراق، وتتمتع بالامتيازات، وتطبق عليها الشروط والقوانين والضوابط والتعليمات، وكثيراً ما تكون من مخرجات المدارس الصباحية؛ بسبب تعرّض الطالب إلى الرسوب لسنتين متتاليتين من جهة، أو تجاوزه السن القانوني الذي يؤهله الاستمرار في المدارس الصباحية من جهة أخرى (عبدالعزیز، ٢٠١٩).

إذ يعد الخوف من الفشل الدراسي من أسوأ المخاوف؛ لأنه شعور مدمر يسيطر على حياة الفرد، ويتحكم في إدارة حياته، لذلك فإن الأفراد ذوي الخوف من الفشل الدراسي هم أكثر حاجة إلى الاهتمام بعلاقتهم مع الآخرين؛ لأن هذا الخوف يرتبط بتوقعات سلبية حول الأهداف التي يسعى إليها الفرد، مما يزيد قلقه (Elliot & MC Greger, 2001).

وقد أشارت الدراسات بأن الذين يفشلون دراسياً لأكثر من محاولة، والذين أعادوا السنة للمرة الثانية، والذين كانوا يتطلعون إلى النجاح، لكنهم فشلوا؛ هم أكثر عرضة للإحساس بعدم الكفاءة الدراسية، وضعف الدافعية نحو النجاح، ويكونون مهبطين وإنتاجيتهم في العمل ضعيفة؛ لوقوعهم في صراعات داخلية تبدد طاقاتهم وامكاناتهم، وتضعف دوافعهم، وتعرقل تنظيم تفكيرهم، وتظهر لديهم حساسية كبيرة وتوقعات معقدة لأي شكل من أشكال النقد من الآخرين (مهدي، ١٩٧٣).

وإن الخوف من الفشل الدراسي هو جزء من سمة القلق، والتي تعد دافعاً لتوجيه السلوك نحو الاحتمالات السلبية، فالأفراد الذين يتجنبون تحقيق الأداء الناجح؛ يشعرون بالقلق، والخوف من الفشل الدراسي أكثر من أقرانهم الذين

لديهم دوافع لتحقيق النجاح؛ لأنهم يركزون على احتمالية الخوف من الفشل في دراستهم (Bredell & Marlow, 1995). "وإن أخطر أنواع الفشل: هو وصول الفرد إلى حالة يفقد إحساسه بالنجاح والتفوق" (الشيباني، ١٩٧٣، صفحة ٤٢).

وتوصّلت عددا من الدراسات إلى أن طّلاب المرحلة الاعدادية يعانون من، الخوف من الفشل الدراسي، إذ توصّلت دراسة (العظامات، ٢٠٢١) قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالخوف من الفشل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، إلى أن عيّنة البحث "لديهم مستوى متوسط من الخوف من الفشل" (العظامات، ٢٠٢١، صفحة ٣٣٧). ودراسة (عبدالله، ٢٠١٨) الخوف من الفشل الدراسي وعلاقته بعادات الاستذكار لدى طّلاب المرحلة الإعدادية، توصّلت إلى أن عينة البحث لديهم "خوف من الفشل الدراسي؛ بسبب ما يحيط بهم من ظروف وتداعيات وضغوط بيئية واجتماعية" (عبدالله، ٢٠١٨، صفحة ٣٨٢).

ويرى الباحث إن سبب مشكلة الخوف من الفشل الدراسي، لا يرتبط بعدم القدرة على الإنجاز؛ وإنما الخوف من مواجهة التحديات والتغلّب عليها، والشعور بالعجز والكسل، وعدم القدرة على النجاح، الذي نتج عن عدم بذل الجهد اللازم؛ مما يقلل من الدافعية نحو النجاح، كما إن غالبية طّلاب الاعدادية في الدراسة المسائية ليس لديهم خبرات دراسية تؤهلهم لاجتياز المرحلة الاعدادية؛ وذلك لأسباب عديدة منها: فشلهم في الدراسة الصباحية مرات عديدة وانتقالهم إلى الدراسة المسائية، فضلاً عن الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي قد تجعل الطالب مجبراً على الذهاب إلى المدارس المسائية بغية مزولة عمل ما.

ومن خلال ما تقدم، ونتيجة لوجود دراسات سابقة تؤكد وجود المشكلة لدى طّلاب المرحلة الاعدادية، كذلك إحساس الباحث من خلال عمله الميداني في المدارس بصفة (مرشد تربوي)، ولعدم وجود دراسة تجريبية (على حد علم الباحث) من أجل الوصول إلى حل لمشكلة الخوف من الفشل الدراسي؛ هنا تطّلب بناء برنامج إرشادي لخفض الخوف من الفشل الدراسي، ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن التساؤل الآتي: ما فاعلية البرنامج الإرشادي بأسلوب التّدخل الإيجابي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طّلاب المرحلة الاعدادية الدراسة المسائية؟

أهميّة البحث

تعد مرحلة المراهقة التي تتمثل بطّلاب المرحلة الاعدادية من المراحل المهمة، والتي تستحق الرعاية والاهتمام؛ لأن طّلاب اليوم هم قادة المستقبل، وكلّما زاد الاهتمام بشريحة طّلاب المرحلة الاعدادية؛ زاد الاهتمام بالمجتمع وتقدمه ورقبته (التميمي، ٢٠١٧).

ويعد الارشاد النفسي ركنا أساسيا في العملية التربوية، وبدأ يترك بصماته في الحياة الإنسانية؛ وذلك من خلال البرامج الارشادية، والخدمات المقدمة لمعالجة العديد من الظواهر السلوكية، والمشكلات التي تعترض سبيل الطلاب، وبدأ يمد ذراعه ليعالج تلك المشكلات ليس في مجال التربية فحسب؛ بل تعدى ذلك إلى وزارات أخرى كوزارة الصحة، والعدل، والعمل والشؤون الاجتماعية، وغيرها من المؤسسات الحكومية (سليم، ٢٠٠٢). ولم يكتف المتخصصون في مجال الارشاد النفسي بدراسة الظاهرة فقط؛ بل عمدوا إلى بناء البرامج الارشادية للحد من المشكلات السلوكية التي تواجه الطلاب والتي تعترض الأفراد والمجتمع (الزيود، ٢٠٠٨).

وإن البرنامج الارشادي حتى يكون فعّالاً، ويحرز الأغراض المأمولة منه؛ فإنه يجب أن ينبعث من مشكلات وحاجات الأشخاص الموجه إليهم البرنامج، وتحت أوضاع العمل الارشادي، الذي يقوم على الإقناع والاختيار، وتجاوز كل ما من شأنه الضغط والإجبار (هظيم، ٢٠١٦).

ويعد أسلوب التدخّل الإيجابي من أساليب علم النفس الإيجابي المهمة في تشجيع المسترشدين على إتمام العملية الارشادية، فهو يركز على تطوير الذات، وإيجاد المعنى في حياة الفرد، ويتخذ التدخّل الإيجابي طرقاً مختلفة: كالاستبصار الذاتي، واكتساب مهارة إدارة الذات من خلال تحديد أفضل الإمكانيات، والجهود الذاتية؛ مما يكسب الحياة معنى وقيمة (دولفاي، ٢٠١١).

ويهدف أسلوب التدخّل الإيجابي إلى الحفاظ على الملامح الإيجابية لحياة المسترشد، وتقوية تلك الملامح دون التركيز على المشكلات، ويعتمد على عوائد إيجابية إلى تكوين حصيلة من المشاعر، والسلوكيات، والمعارف الإيجابية، وباعتبار هذه العوائد هدفاً أساسياً يتمحور حوله التدخّل الإيجابي (Kahler, et al., 2014).

وأكد "سليجمان" أن التدخّل الإيجابي يساعد المسترشد على اكتشاف قدراته، وتحسينها واستغلالها؛ لنجاحه في حياته، ومساعدته في تحقيق مستويات كبيرة من السعادة (Seligman M. E., 2011). إذ توصلت دراسة (جاسم، ٢٠٢١) التي هدفت التعرف على "فاعلية التدخّل الإيجابي والتفضيل الاحتمالي للذات في خفض الانغمار بالألعاب الألكترونية لدى طالبات المرحلة الاعدادية، إلى فاعلية أسلوب التدخّل الإيجابي في خفض الانغمار بالألعاب الألكترونية" (جاسم، ٢٠٢١، صفحة ١٤٦).

ويؤكد "كرلاند وآخرون" أن التدخّل الإيجابي يرفع من معدل الإيجابية من خلال الميكانزمات الممكنة التي حددتها العلوم النفسية، وهي خفض تكرارات الإنفعالات السلبية، وزيادة الإنفعالات الإيجابية، وإعادة تقييم ظروف الحياة الضاغطة، وتوجيه الانتباه نحو التجارب الإيجابية، وتعزيز السلوك المرتبط بالإنفعالات الإيجابية (Garland, Fredrickson, Kring, Johnson, Meyer, & Penn, 2010).

"ويعد الأسلوب المعرفي الذي يتبعه الطالب في ادراك أسباب الخوف من الفشل الدراسي، عامل مهم في فهمه لها، ومن ثمّ تشكيل سلوكه اللاحق في تخطي الإحباط الناجم عن الفشل" (دافيدوف، ١٩٩٢، صفحة ٦٢٥).

كما إن الخوف من الفشل الدراسي يعد من الدوافع التي لها تأثيرات إيجابية وسلبية في سلوك الإنسان، ويعد دافعًا إنجازيًا يتم اكتسابه في مرحلة الطفولة (Atkinson, 1957).

ويمكن تلخيص أهميّة البحث الحالي بما يأتي:

- ١- أهمية دراسة موضوع الخوف من الفشل الدراسي لما له من آثار سلبية على مستقبل طلابنا.
- ٢- ندرة الدراسات التجريبية في معالجة تلك المشكلة، الأمر الذي دفع الباحث إلى بناء برنامج إرشادي لخفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الاعدادية الدراسة المسائية.
- ٣- توفير أداتين هما (برنامج التدخّل الإيجابي ومقياس الخوف من الفشل الدراسي) يمكن للباحثين الاستفادة منهما مستقبلاً.
- ٤- أهمية عينة البحث الحالي (الدراسة المسائية) وتسلط الضوء على المشاكل التي يعانون منها، والتي تتطلب التدخّل الإرشادي لمعالجتها.

هدف البحث: يهدف البحث الحالي التعرف على فاعلية برنامج ارشادي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الاعدادية للدراسة المسائية، من خلال التحقق من الفرضيات الصفرية الآتية:

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الاعدادية للدراسة المسائية.
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بين متوسط رتب أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الاعدادية للدراسة المسائية.
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بين متوسط رتب أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الاعدادية للدراسة المسائية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمرجأ على مقياس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الاعدادية للدراسة المسائية.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بفاعلية برنامج ارشادي بأسلوب التدخّل الإيجابي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الاعدادية للدراسة المسائية، في المدارس الاعدادية للدراسة المسائية التابعة لمحافظة الأنبار، للعام الدراسي ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤.

تحديد المصطلحات

فاعلية Affection

"مقدار الأثر الذي تحدثه المعالجة التجريبية، بوصفها متغيّرًا مستقلًا في إحدى المتغيّرات التابعة" (شحاتة و النجار، ٢٠٠٣، صفحة ٢٣٠).

التعريف الإجرائي

استمرارية الأثر الحاصل في المتغيّر التابع بعد مرور فترة زمنية من انتهاء التجربة، من خلال قياس درجة المستجيب في الاختبار المرجأ، ومقارنتها مع درجته في الاختبار البعدي.

البرنامج الإرشادي Counseling Program

"عملية تربوية تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم شخصيته، وتنمية إمكاناته؛ ليتمكن من حل مشكلاته، في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه، كي يصل إلى تحقيق أهدافه التي يسعى إليها، وبهذا يحافظ على صحته النفسية" (الخالدي و العلمي، ٢٠٠٨، صفحة ٤١).

الأسلوب الإرشادي Counseling Style

"تمط خاص لاكتساب المسترشدين المعلومات والسلوك" (Allman & Jeff, 1978, p. 569).

التدخّل الإيجابي Positive Intervention

التعريف النظري / تعريف سليجمان: "سلسلة من الإجراءات المعتمدة والمبنية على الأدلة، التي تستخدم لتحسين سلوك الأفراد، والذي يؤكد على منع سلوك المشكلة قبل حدوثها، وزيادة فرصة الأفراد للتعلم" (Seligman, Rashid, & Parks, Positive Intervention, 2006, p. 775).

التعريف الإجرائي

مجموعة من النشاطات والفعاليات المعتمدة على فنيات (أسلوب التدخّل الإيجابي)، المستخدمة في جلسات البرنامج الإرشادي، التي تهدف إلى: خفض الخوف من الفشل لدى طُلاب المرحلة الإعدادية للدراسة المسائية، ويتم التحقق منها من خلال التغيّر الذي يحصل في إجابات أفراد عيّنة البحث عن فقرات مقياس الخوف من الفشل.

الخوف من الفشل Fear of Failure

التعريف النظري/ تعريف لازوروس (1991): "ميل استعدادي لدى الفرد من حيث مروره بخبرة القلق والتوجس عند مواجهة المواقف، وتتمثل بمروره بخبرة الاحراج والخزي، والتقليل من قيمة التقدير الذاتي له، والتوجس من المستقبل، وفقدان اهتمام الآخرين له، ومضايقة الآخرين وازعاجهم له" (Lazaruse, 1991, p. 285).

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عند إجابته عن فقرات مقياس الخوف المعد في البحث الحالي.

الفشل الدراسي Academic Failed

"التعثّر واللاتكّيّف الدراسي، وعدم تحقيق الأهداف والغايات التي تدل على النجاح الدراسي" (العمامرة، 2002، صفحة 107).

المرحلة الإعدادية:

تعريف وزارة التربية العراقية: هي مرحلة دراسية تقع ضمن المرحلة الثانوية، وتأتي بعد المرحلة المتوسطة، مدتها ثلاث سنوات، تهدف إلى: ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات الطُلاب وميولهم وتمكنهم من بلوغ مستوى أعلى من المعرفة، والمهارة، واعدادهم للحياة العملية الإنتاجية (وزارة التربية العراقية، 1977).

الفصل الثاني

إطار نظري

أولاً / مفهوم الخوف من الفشل الدراسي Fear of Academic Failure

"اختلف علماء النفس في تحديد ماهية الخوف، فبعضهم عدّه غريزة إنسانية، والبعض الآخر عدّه ميلاً مكتسباً له وظيفة حيوية تتمثل بحماية الكائن الحي من عوامل التهديد والمخاطر، فهو يؤدي إلى حدوث استجابات انفعالية تؤثر في السلوك العام للفرد، ويؤثر سلباً على حياة الفرد التعليمية والاجتماعية، وعلى علاقاته الشخصية، وإحساسه بالوهن" (عايز، ٢٠١٩، صفحة ١٠).

نظرية لازوروس المعتمدة في دراسة مفهوم الخوف من الفشل الدراسي (Lazarus, 1991)

تعد من النظريات الحديثة والموثوقة في شرح مفهوم الخوف من الفشل الدراسي في العديد من الدراسات النفسية، إذ يستند التوجه الإدراكي على مبدأ أن كثير من الاستجابات السلوكية والوجدانية، والاضطرابات النفسية؛ تعتمد إلى حد بعيد على وجود معتقدات خاطئة يصورها الشخص عن ذاته، وعن المجتمع المحيط به، فالأفراد هم مسؤولون عن المشكلات التي يتعرّضون لها؛ بسبب طريقة تفكيرهم تجاه الأحداث والمواقف التي تواجههم وتفسيرها (الرشيدي، ٢٠٠١).

كما أن "الاضطرابات النفسية" التي يتعرّض لها الفرد هي ليست بسبب الأحداث التي يمر بها؛ بل بسبب الاعتقادات التي يحملها عن تلك الأحداث (الشناوي و عبدالرحمن، ١٩٩٤).

ويعد الخوف من الفشل الدراسي، وتقييم الآخرين من العوامل المهمة في إثارة القلق التنافسي، فالأفراد الذين لديهم قلق يقدرون ذواتهم بشكل أقل من الذين لا يعانون من القلق (Passur, 1983).

وإن الخوف من الفشل يمثل تأهباً للمرور بتجربة القلق والتخوف في الظروف التخمينية؛ لأنه ربما تعلم أن الفشل يتصل بالمحصلات المزعجة المترتبة على فشله، ويرى "لازوروس" أن الانفعالات تصدر من توفر متطلبين: الأول هو ادراك الأشخاص وجود تحوّل علائقي، أي تحوّل حقيقي أو خيالي في المحيط المؤثر من هدف واحد أو أكثر، والثاني هو أن على الأشخاص ترجمة التغيير المدرك في الصلة المتصلة بالهدف، فالأشخاص الذين يتخوفون من الفشل، قد ادركوا بأنه كان محتمل في المواقف التقييمية، وقد فسّروا الآثار بأنها مهددة بسبب الفشل (Conroy , coats worth , & Coaching, 2007).

وإن الخوف من الفشل الدراسي يعد ميل الأفراد للتوقع، وادراكهم في الشعور بالخجل من الفشل، وإن الخجل هو عاطفة أو انفعال مثير ناتج من خلال تقييم الأفراد الفاشلين، على سبيل المثال نجد أن اللاعبين الرياضيين عند الخسارة يحاولون الهروب، ويكونون خاضعين، والبعض الآخر قد يلومون الآخرين حول سبب أخطائهم، وهذا عكس الاستجابة بالمسايرة، فالخوف من الفشل الدراسي دافع تجنبى بدلالة أن بعض الرياضيين يعززون نجاحهم إلى نتيجة الجهد الذي كان الدافع المرتبط بالخوف من الفشل، أي بمعنى أنهم ادركوا عواقب الخسارة والفشل، فحققوا نجاحًا في الانجاز والأداء، لذا فإن الخوف من الفشل قد يسبب القلق في الأداء أثناء المنافسة (مشجل، ٢٠٠٩).

وعندما يكون الخوف من الفشل ناتجا عن الحالات التي يحتمل وقوع الفشل فيها؛ فإن المعتقدات الإدراكية تتحقق من خلال المحصلات المنفرة الناتجة عن الفشل، وتتجلى بمرور الشخص بخبرة الخجل والخزي والاحراج، والتقليل من قيمة احترام الذات، والتخوف من المستقبل، وخسران عناية الاشخاص المحيطين، أو ازعاج الاشخاص غير الهامين حوله، وهذه النتائج الناجمة نتيجة لتفكير الفرد بالفشل، مما يحدث له القلق المرتبط بالخوف من الفشل في المواقف التعليمية (Conroy , Coats , & fifter , 2005).

وحدد خمسة مكوّنات للخوف من الفشل الدراسي وفق تعريف لازوروس وهي:

- ١- المعتقدات الخاطئة: اعتقاد الفرد المستمر أنه ليس باستطاعته انجاز الواجبات والمهام المكلف بها؛ نتيجة ضعف كفاءته، وشعوره بالفشل رغم ما يبذله من جهود.
- ٢- التقليل من تقدير الذات: مدركات الفرد المنخفضة تجاه ذاته، والتي تتكوّن من خلال خبرته، وتجاربه التي فشل فيها مع بيئته الناجمة عن التعزيز السلبي الذي واجهه.
- ٣- التوجس من المستقبل: قلق الفرد من عدم نجاح خطته المستقبلية؛ لشعوره أنها تتغيّر نحو الأسوأ؛ نتيجة لخبراته الفاشلة.
- ٤- الخوف من فقدان اهتمام الأشخاص المهمين: اعتقاد الفرد بأنه سيفقد الأشخاص المهمين في حياته؛ نتيجة فشله، وعدم نجاحه في نيل اهتمامهم.
- ٥- الهروب من المواقف الحرجة: أحد أشكال القلق الاجتماعي، يرتبط بمتغيّرات الخجل، وقلق الحضور، والشعور بالإحراج بعد الفشل في الامتحانات (Lazaruse, 1991).

ثانياً / أسلوب التدخل الإيجابي Style of Positive Intervention

نالت جوانب الشخصية الإيجابية على اهتمام علم النفس الإيجابي، الذي ظهر على يد "سليجمان" وأخر التسعينات من القرن الماضي، إذ يرى أن الإنسان يحمل بداخله جوانب القوة والضعف، ومن خلالهما تتحدد حياته (Seligman, Rashid, & Parks, Positive Intervention, 2006).

"ويعد علم النفس الإيجابي Positive Psychology من التوجهات الحديثة في عملية الارشاد والعلاج النفسي؛ لأنه يقدم تكنيكات وأساليب ارشادية إيجابية، لذلك كان له فرع في العلاج النفسي، أطلق عليه علم النفس الإيجابي، الذي يركز على الخصال الإيجابية، مع علاج نقاط الضعف لدى الفرد، فالعلاج النفسي الإيجابي ينمي مناطق القوة، ويعالج نقاط الضعف، من خلال اكتشاف الجوانب الإيجابية، والمهارات في شخصية الفرد" (الحديبي و جمعة، ٢٠٢١، صفحة ١٤٥).

ويؤكد "سليجمان" أنه من أهداف علم النفس الإيجابي هو تحسين الأداء الوظيفي للإنسان، فهو يركز على العوامل التي تمكن الإنسان من العيش في حياة إيجابية يحقق فيها طموحه، ويستثمر قدراته وصولاً إلى الرضا عن ذاته. والعلاج النفسي الإيجابي يعد واحد من أفضل السبل لمساعدة الأفراد في أوقات الفشل والشدة؛ لأن من يعانون من المشكلات السلوكية، والاضطرابات النفسية، يكونون بحاجة ماسة إلى من يخفف عنهم معاناتهم، ويشجعهم على التمسك بالفضيلة، كما أن التخفيف من المعاناة يعتمد على الشعور بالسعادة وبناء الشخصية الناجحة، فالإنفعالات الإيجابية تنصدي للإنفعالات السلبية، كما أن مواطن القوة تعمل في اتجاه مضاد للشعور بالاضطرابات النفسية، وقد تكون هي السبيل لبناء القدرة على استعادة القوة بعد الضعف، كما أن فهم القوى والفضائل الإنسانية يجعل الحياة ذات قيمة ومعنى، ويعمل على تقليل آثار الضغوط النفسية، إذ أن الشعور بالأمل والتفاؤل في الأحداث كلها تعد عوامل لحماية الصحة النفسية للفرد (Seligman M. E., positive Psychology. The Hand book of Positive Psychology, 2002).

كيفية تطبيق أسلوب التدخل الإيجابي في العملية الارشادية

يمكن تقسيم أسلوب التدخل الإيجابي إلى ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: تركز على استكشاف سرد متوازن للمسترد، وكشف نقاط القوة من وجهات نظر متعددة، ويتم تفعيل نقاط القوة هذه في أهداف ذات مغزى شخصي.

المرحلة الوسطى: تركز على الإنفعالات الإيجابية للتعامل مع الذكريات والأحداث السلبية.

المرحلة النهائية: تتضمن ممارسة تمارين حول تعزيز العلاقات الإيجابية، وبيان المعنى أو الغرض من الحياة.

ويستند أسلوب التدخّل الإيجابي إلى ثلاث افتراضات هي:

- ١- يرغب المسترشدون بطبيعتهم في تحقيق النمو والسعادة بدلاً من العي لتجنب القلق والبؤس.
- ٢- الموارد الإيجابية مثل نقاط القوة هي حقيقية كما في الأعراض والاضطرابات النفسية.
- ٣- يمكن تشكيل علاقات ارشادية فاعلة، عن طريق مناقشة واطهار الموارد الإيجابية (Rashid & Seligman, 2013). Positive intervention in Current Psychotherapies, 2013)

وفي عملية الارشاد يجب على المرشد أن يقوم ببناء العلاقة الارشادية مع المسترشدين؛ لأن نجاح البرنامج الارشادي يتوقف على عمق العلاقة الارشادية بين الطرفين، بعدها يبحث المرشد عن فرص لمساعدة المسترشدين على تحديد نقاط القوة لديهم؛ لكي تتوازن السلبيات مع الإيجابيات، إذ تلعب الذكريات الإيجابية دوراً مهماً في تنظيم الحالة المزاجية (Rashid & Ostermann, Strength-based assessment in clinical practice, 2009).

ويسمح المرشد للمسترشدين التعرف على الانفعالات الإيجابية، إذ أن الانفعالات الإيجابية خاصة في المرحلة المبكرة من العملية الارشادية؛ تنتبأ بقوة بالتغيير والتحسين الارشادي من خلال تمكين المسترشدين من التفكير في أفكار ووجهات نظر جديدة، ومن الممكن أن تتولد الانفعالات الإيجابية لتسهيل هذه العملية، ويتم تشجيع المسترشدين على تقديم أنفسهم من خلال سرد قصة واقعية كانت مفضلة في حياتهم من أجل رفع روح المعنوية والتغلب على الخوف من الفشل الدراسي، أو من خلال سرد قصة تغلب فيها على تحديات كبيرة. وغالباً ما يبدأ المسترشدون بهذا التمرين والذي يعرف بمقدمة إيجابية في الجلسة الارشادية، ويتم تشجيع المسترشدين على تحديد أوجه التشابه من القصة إلى مواقف حياتهم الحالية، ويطلب منهم التفكير في نقاط القوة المبينة في قصصهم. ومن خلال التقديم الإيجابي قد لا يستطيع المسترشدون فقط سرد قصصهم واسترجاعها بتوجيه من المرشد؛ بل قد يكونون قادرين أيضاً على دمج أجزاء من الذات ربما تكون قد انزلقت من وعيهم؛ بسبب الجمود المعرفي، إذ يتم تشجيع المسترشدين على جعل السرد لقصصهم أكثر أهمية من الناحية الشخصية، ويتم توضيح ذلك لهم من خلال الرسوم التوضيحية والقصص والوسائط المتعددة (Rashid & Seligman, Positive intervention in Current Psychotherapies, 2013).

الفصل الثالث / منهجية البحث واجراءاته

يتضمن منهج البحث المعتمد، والتصميم التجريبي المتبع لإختبار فرضيات البحث، وكذلك عرض إجراءات البحث. وفيما يلي عرض لتلك الإجراءات:

أولاً / منهج البحث: تم اعتماد المنهج التجريبي؛ "لأنه من أكثر المناهج دقة، إذ يمكن أن تستعمل الفرضيات الخاصة بالسبب والنتيجة، ويكون أكثر الأساليب صدقاً في حل المشكلات التربوية والنفسية" (العيسوي، ٢٠٠٠، صفحة ١٨٤).

ثانياً / التصميم التجريبي: تم اعتماد التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة العشوائية الإختبار، ذات الإختبار القبلي والبعدي، وهذا التصميم "يعد من التصاميم التجريبية ذات الضبط المحكم، إذ يتطلب التوزيع العشوائي، وإجراء التكافؤ في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في التجربة بين المجموعتين" (الزوبعي و الغنام، ١٩٨٨، صفحة ١١٢). والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) التصميم التجريبي

المجموع ة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي	الفرق
التجريبية	مقياس الخوف من الفشل الدراسي	البرنامج الإرشادي	مقياس الخوف من الفشل الدراسي	اختبار الفاعلية (المرجأ)
الضابطة	مقياس الخوف من الفشل الدراسي	لم تتعرض لأي برنامج	مقياس الخوف من الفشل الدراسي	المرجأ (جأ)

ثالثاً / إجراءات البحث:

مجتمع البحث: يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلاب المرحلة الاعدادية الدراسة المسائية البالغ عددهم (٦٥٣٤) (*) في المدارس التابعة لمحافظة الأنبار للعام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) يوضح مجتمع البحث موزع حسب المدارس الثانوية في أفضية المحافظة

* تم الحصول على هذه البيانات من مديرية تربية الأنبار / قسم التخطيط التربوي / وحدة الإحصاء.

ت	اسم المدرسة	الموقع	العدد الكلي
١	ثانوية طارق بن زياد المسائية	الرمادي	٢٢٤
٢	ثانوية المعتمد المسائية للبنين	الرمادي	١٧٥
٣	ثانوية النساف المسائية للبنين	الفلوجة	٣٢٨
٤	اعدادية الفلوجة المسائية للبنين	الفلوجة	٥٩٩
٥	ثانوية المنار المسائية للبنين	الفلوجة	٧٥٢
٦	ثانوية الهدى المسائية للبنين	الفلوجة	٧٢٢
٧	ثانوية الصقلاوية المسائية للبنين	الصقلاوية	٢٧٠
٨	ثانوية الخالدية المسائية للبنين	الخالدية	١٦٤
٩	ثانوية الحبانية المسائية للبنين	الحبانية	١٨٩
١٠	ثانوية البلاغة المسائية للبنين	الحبانية	٩٧
١١	ثانوية الشعب المسائية للبنين	القائم	٦٥٠
١٢	ثانوية الكرابلة المسائية للبنين	القائم	٤٥٤
١٣	ثانوية حديثة المسائية للبنين	حديثة	١٣٨
١٤	اعدادية المجمع المسائية للبنين	العامة	٥١٧
١٥	ثانوية الكرامة المسائية للبنين	الكرمة	١٠٧٥
المجموع الكلي			٦٣٥٤

عيّنات البحث:

١- عيّنة التحليل الإحصائي: بلغت عيّنة التحليل الإحصائي (٣٠٠) طالب من طلاب المرحلة الاعدادية، الدراسة المسائية، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، وبأعداد متناسبة مع عددهم في مجتمع البحث الأصلي، موزعين على أربع مدارس، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) يوضح عيّنة التحليل الإحصائي

ت	اسم المدرسة	العدد الكلي	العيّنة
١	ثانوية الكرامة المسائية للبنين	١٠٧٥	١٣١
٢	اعدادية الفلوجة المسائية للبنين	٥٩٩	٧٣
٣	ثانوية الصقلاوية المسائية	٢٧٠	٣٣

		للبنين	
٤	اعدادية المجمع المسائية للبنين	٥١٧	٦٣
	المجموع	٢٤٦١	٣٠٠

٢- عينة التجربة: من أجل تحديد عينة تطبيق البرنامج الارشادي؛ قام الباحث بعدد من الخطوات الاتية:

أ- اختيار مدرسة (ثانوية الكرامة المسائية للبنين، الصف السادس العلمي)، بشكل قصدي؛ وذلك لأسباب معينة:

- وجود عدد كبير من الطلاب الذين حصلوا على درجات أعلى من المتوسط النظري للمقياس.
- قرب المدرسة من مكان سكن الباحث.
- وجود مكان مناسب لتطبيق جلسات البرنامج الارشادي.
- التعاون الكبير الذي أبدته إدارة المدرسة في التعاون مع الباحث.

ب- تطبيق مقياس الخوف من الفشل الدراسي على طلاب المرحلة الاعدادية.

ت- تم اختيار (٢٠) طالبا من طلاب الصف السادس العلمي، الذين حصلوا على درجات أعلى من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٥٥) درجة.

ث- قام الباحث بتوزيع الطلاب بشكل عشوائي إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، بواقع (١٠) طلاب في كل مجموعة، وتم اعتبار الدرجات التي حصلوا عليها بمثابة اختبار قبلي لهم.

أداتا البحث:

لغرض تحقيق هدف البحث قام الباحث بما يأتي:

- ١- بناء مقياس للخوف من الفشل الدراسي وفق نظرية لازوروس (١٩٩١).
- ٢- بناء برنامج ارشادي بأسلوب التدخل الإيجابي على وفق نظرية علم النفس الإيجابي (سليجمان)، وسيقوم الباحث بعرض إجراءات بناء البرنامج الارشادي في الفصل الرابع بشكل تفصيلي.

وفيما يتعلّق بمقياس البحث، فقد اتبع الباحث الخطوات الاتية:

بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة والاطلاع على مقاييس البحوث السابقة مثل مقياس (السعدي، ٢٠١٤) ، ومقياس (عباس، ٢٠١٤) ، وجد الباحث أنها لا تتناسب مع طبيعة البحث الحالي، لذلك قام الباحث ببناء مقياس الخوف من الفشل الدراسي معتمداً تعريف المنظر "لازوروس" الذي عرفه بأنه: "ميل استعدادي لدى الفرد من حيث مروره بخبرة القلق والتوجس عند مواجهة المواقف، وتتمثل بمروره بخبرة الاحراج والخزي، والتقليل من قيمة التقدير الذاتي له، والتوجس من المستقبل، وفقدان اهتمام الآخرين له، ومضايقة الآخرين وازعاجهم له" (Lazaruse, 1991, p. 285).

وتم صياغة (٢٢) فقرة للمقياس، بواقع (٥) فقرات لكل من مكونات (المعتقدات الخاطئة، الهروب من المواقف الحرجة)، و(٤) فقرات لمكونات (التقليل من تقدير الذات، التوجس من المستقبل، والخوف من فقدان اهتمام الأشخاص المهمين)، إذ تم صياغة الفقرات بأسلوب العبارات التقريرية، إذ تم مراعات أسس صياغة الفقرات من حيث الشمول والوضوح، وتجنب نفي النفي في صياغة الفقرة، وتم وضع (٤) بدائل أمام كل فقرة من فقرات المقياس (دائمًا ، غالبًا ، أحيانًا ، أبدًا)، يعطى لها عند التصحيح الدرجات (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) للفقرات المصاغة بإتجاه المقياس، ويعكس التصحيح للفقرات المصاغة بعكس إتجاه المقياس.

التحليل المنطقي لفقرات المقياس (الصدق الظاهري):

قام الباحث بعرض فقرات مقياس الخوف من الفشل الدراسي بصيغته الأولية على عدد من المحكمين في مجال علم النفس والارشاد النفسي والمقياس النفسي، للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، وبيان رأيهم في مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت من أجله، وكذلك مدى ملائمة بدائل وتعليمات الإجابة، ووضع الباحث أمام كل فقرة ثلاثة بدائل (صالحة ، غير صالحة ، التعديل المناسب).

وبناءً على آراء المحكمين وملاحظاتهم؛ حصلت الموافقة على جميع فقرات المقياس بنسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر، مع إجراء التعديلات على الفقرات (١، ٣، ٩، ١٠، ١٩، ٢٠).

التطبيق الاستطلاعي لفقرات المقياس:

قام الباحث بوضع بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (٣٠) طالبا تم اختيارهم عشوائياً، وتبين أن فقرات المقياس وتعليمات الإجابة كانت واضحة، وإن الوقت المستغرق للإجابة تراوح بين (٤-٩) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

"يعد التحليل الإحصائي لفقرات، من المتطلبات الأساسية في بناء المقاييس النفسية والتربوية، إذ أن التحليل المنطقي قد لا يكشف عن صلاحيتها بشكل دقيق" (Ebel, 1972, p. 408).

وفيما يلي إجراءات التحقق من صدق البناء للمقياس:

القوة التمييزية: تم التحقق من القوة التمييزية لفقرات المقياس بأسلوب المجموعتين الطرفيتين؛ وذلك بتطبيق المقياس على عينة البحث البالغ عددها (٣٠٠) طالب، وبعد تصحيح إجابات أفراد العينة عن فقرات المقياس؛ رتبت الدرجات تنازلياً وفق الدرجات الكلية من أعلى درجة كلية إلى أدنى درجة كلية، ثم تم تحديد المجموعتان الطرفيتان، إذ تؤكد "أنستازي" أنه يفضل أن لا تقل نسبة كل مجموعة عن (٢٥%)، ولا تزيد على (٣٣%)، وإن النسبة المثلى هي (٢٧%) (Anastasi, 1988, p. 213). ووفقاً لذلك أصبح عدد الأفراد في كل مجموعة (٨١) طالب، تراوحت درجات أفراد المجموعة العليا بين (٦٦-٧٩)، ودرجات أفراد المجموعة الدنيا بين (٤٦-٥٩)، وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا؛ ظهر أن جميع فقرات المقياس مميزة، إذ أن القيم التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (١٦٠)، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) القوة التمييزية لفقرات مقياس الخوف من الفشل الدراسي (*)

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة المحسوبة التائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	3.5926	0.82072	2.2037	0.68029	13.540
٢	3.7315	0.73123	3.3611	0.75453	3.663
٣	3.7685	0.79256	3.3611	0.75453	3.869
٤	3.1389	0.97116	2.6667	1.16008	3.244

* القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (١٦٠) عند مستوى دلالة (0.05) تساوي (1.96) ومستوى دلالة (0.01) تساوي (2.516) ومستوى دلالة (0.001) تساوي (3.291).

15.154	0.87522	1.9815	0.69489	3.6111	٥
10.687	0.96185	1.9907	0.98623	3.4074	٦
4.741	0.78687	3.4167	0.46363	3.8333	٧
13.113	1.26824	2.2130	0.39467	3.8889	٨
9.295	1.0041	2.8981	0.49180	3.8981	٩
14.787	0.91991	1.9352	0.75619	3.6296	١٠
5.859	1.29928	2.6481	0.80298	3.5093	١١
5.038	0.92777	3.2130	0.56981	3.7407	١٢
4.356	1.17550	2.9630	0.70281	3.5370	١٣
4.691	0.75453	3.3611	0.69482	3.8241	١٤
5.999	1.11299	2.9352	0.63876	3.6759	١٥
11.855	0.79082	1.6389	1.08084	3.1667	١٦
6.616	1.20527	2.3796	0.96149	3.3611	١٧
6.904	0.96674	3.0000	0.66041	3.7778	١٨
11.730	0.94097	1.7407	1.01814	3.3056	١٩
5.941	0.93061	3.2222	0.45648	3.8148	٢٠
4.166	0.75453	3.3611	0.71478	3.7778	٢١
16.371	1.02140	1.8519	0.55784	3.6852	٢٢

ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

تم التحقق منه من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، بعدها تم حساب الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس وتبين؛ أن جميع فقرات المقياس كانت دالة إحصائياً؛ لأن القيم التائية للدلالة المعنوية لمعامل الارتباط أعلى من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٢٩٨) والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس والدلالة المعنوية لها (*)

ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية
١	.399٠	٧,٥١١	١٢	.319٠	٥,٨١٠
٢	.330٠	٦,٠٣٤	١٣	.409٠	٧,٧٣٧
٣	.305٠	٥,٥٢٨	١٤	.287٠	٥,١٧١
٤	.390٠	٧,٣١١	١٥	.415٠	٧,٨٧٤
٥	.467٠	٩,١١٦	١٦	.288٠	٥,١٩١
٦	.257٠	٤,٥٩٠	١٧	.327٠	٥,٩٧٣
٧	.325٠	٥,٩٣٢	١٨	.438٠	٨,٤١٠
٨	.361٠	٦,٦٨٢	١٩	.431٠	٨,٢٤٥
٩	.343٠	٦,٣٠٣	٢٠	.387٠	٧,٢٤٥
١٠	.286٠	٥,١٥٢	٢١	.493٠	٩,٧٨١
١١	.٢٩٩	٥,٤٠٨	٢٢	.274٠	٤,٩١٨

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمكوّن السلوكي الذي تنتمي إليه

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العيّنة عن كل فقرة والدرجة الكلية للمكوّن الذي تنتمي إليه، وتم حساب الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط؛ وظهر أن جميع الفقرات كانت دالة إحصائياً، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمكوّن الذي تنتمي إليه، والدلالة المعنوية لها

المعتقدات الخاطئة			التقليل من تقدير الذات			التوجس من المستقبل		
ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية
١	373.0	٦,٩٣٩	١	523.0	١٠,٥٩٢	١	606.0	١٣,١٥١
٢	625.0	١٣,٨٢١	٢	475.0	٩,٣١٨	٢	479.0	٩,٤١٩
٣	455.0	٨,٨٢٠	٣	549.0	١١,٣٣٨	٣	618.0	١٣,٥٦٩

* - القيمة الناتجة للدلالة المعنوية لمعاملات الارتباط الجدولية بدرجة حرية (٢٩٨) عند مستوى دلالة (0.05) هي (1.96) وعند مستوى دلالة (0.01) هي (2.576) وعند مستوى دلالة (0.001) هي (3.291).

٩,٠٤٢	464.0	٤	٧,٠٤٨	٨37.0	٤	١٤,٤٩٣	643.0	٤	
						١١,٢٧٩	547.0	٥	
الهروب من المواقف الحرجة						الخوف من فقدان الأشخاص المهمين			
الدلالة المعنوية			معامل الارتباط	ت	الدلالة المعنوية			معامل الارتباط	ت
١٤,٨٨٤			653.0	١	١١,٧٥٩			563.0	١
١٥,٠٠٣			656.0	٢	١٢,٦٤٧			591.0	٢
٩,٨٨٧			497.0	٣	٥,٠٣٤			280.0	٣
١٠,٢٨٩			512.0	٤	٦,٠٩٦			333.0	٤
١٢,٧٧٩			595.0	٥					

الارتباطات الداخلية بين مكّونات المقياس (المصفوفة الارتباطية)

تم حساب معامل الارتباط بين مكّونات المقياس بالاعتماد على الدرجات الكلية لكل مكّون، وحسبت الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط؛ وتبين أن معامل الارتباط بين جميع المكّونات دال إحصائياً، عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدل على أن جميع مكّونات المقياس تقيس مفهوم واحد هو الخوف من الفشل الدراسي، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) مصفوفة الارتباطات الداخلية لمكّونات المقياس

المكّونات	المعتقدات الخاطئة	التقليل من تقدير الذات	التّوجس من المستقبل	الخوف من فقدان الأشخاص المهمين	الهروب من المواقف المحرجة
المعتقدات الخاطئة	معامل الارتباط	١	٠,٤٩١	٠,٥١٨	٠,٣٩٨
	الدلالة المعنوية		٩,٨٨٧	١٠,٤٥٣	٧,٤٨٩
التقليل من تقدير الذات	معامل الارتباط	١	٠,٤٧١	٠,٥٠٩	٠,٣١٧
	الدلالة المعنوية		٩,٢١٧	١٠,٢٠٧	٥,٧٦٩
التّوجس من المستقبل	معامل الارتباط		١	٠,٥٢٦	٠,٤٢٢
	الدلالة			١٠,٦٧٦	٨,٠٣٥

					المعنوية	
٠,٥٣٩	١				معامل الارتباط	الخوف من فقدان الأشخاص المهمين
١١,٠٤٦					الدلالة المعنوية	
١					معامل الارتباط	الهروب من المواقف المحرجة
					الدلالة المعنوية	

ثبات المقياس

تم حساب الثبات بطريقتين هما:

١- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (معامل الاستقرار): وتتلخص هذه الطريقة بتطبيق المقياس على مجموعة من الأفراد، وبعد مرور مدة زمنية تتراوح بين اسبوعين إلى ثلاثة أسابيع (عطا، ٢٠١١)، يعاد تطبيق المقياس على نفس الأفراد في التطبيق الأول، بعدها يتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين (الختاتنة، ٢٠١٢). إذ قام الباحث بتطبيق المقياس على مجموعة من طلاب الصف السادس العلمي البالغ عددهم (٤٠) طالبا، وبعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول أعيد تطبيق المقياس على نفس الأفراد، وبعد حساب الدرجات الكلية لكل لفرد؛ تم استعمال معامل ارتباط بيرسون بين كلا التطبيق، وتبين أن معامل الثبات (٠,٨٤).

٢- طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ): تعد هذه الطريقة انموذجاً لطرائق تحليل التباين، لحساب معامل الثبات للمقياس (Cronback, 1997). إذ قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الثبات البالغ عددها (٤٠) طالبا، إذ بلغ معامل الثبات (٠,٧٦)، وتعد هذه القيمة مؤشر جيد على الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس، وبما أن فقرات المقياس كانت جميعها بدلالة إحصائية؛ حسب الباحث ثبات المقياس لعينة البحث الأساسية البالغة (٣٠٠) طالب، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٩)، ويعد معامل ثبات جيد (معمرية، ٢٠٠٩).

وصف مقياس الخوف من الفشل الدراسي بصيغته النهائية:

أصبح المقياس مكوناً من (٢٢) فقرة، موزعة على (٥) مكونات، بواقع (٥) فقرات لكل من مكونات (المعتقدات الخاطئة" ١، ٦، ١١، ١٦، ٢١" والهروب من المواقف الحرجة" ٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٢)، و(٤) فقرات لكل من مكونات (التقليل من تقدير الذات" ٢، ٧، ١٢، ١٧" والتوَجُّس من المستقبل" ٣، ٨، ١٣، ١٨" والخوف من فقدان

الأشخاص المهمين " ٤ ، ٩ ، ١٤ ، ١٩)، تمت صياغتها بأسلوب العبارات التقريرية، ووضعت أمام كل فقرة (٤) بدائل للإجابة (دائمًا ، غالبًا ، أحيانًا ، أبدًا)، يعطى لها عند التصحيح الدرجات (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) لل فقرات المصاغة بإتجاه المقياس، ويعكس التصحيح لل فقرات المصاغة بعكس إتجاه المقياس، وإن أدنى درجة كلية ممكن أن يحصل عليها المستجيب (٢٢)، وأعلى درجة كلية (٨٨)، بمتوسط نظري (٥٥) درجة، والملحق (١) يتضمن مقياس الخوف من الفشل الدراسي بصيغته النهائية.

رابعًا / التكافؤ:

قام الباحث بضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي يعتقد أنها قد تؤثر على نتائج التجربة، كذلك ما أشارت إليه نظرية سليجمان، والدراسات السابقة، أنه سلوك الفرد في أي موقف أو حدث معين يتأثر بعوامل دخيلة، فارتأى الباحث أن يكافؤ ب(درجات أفراد عينة التجربة في الاختبار القبلي، عدد سنوات الرسوب).

١- درجات أفراد عينة التجربة في الاختبار القبلي: بعد تطبيق المقياس على أفراد المجموعتين، حسب الباحث اختبار (مان-وتني) للعينات متوسطة الحجم؛ لمعرفة دلالة الفرق بين درجات المجموعتين، وظهر أن قيمة (U) المحسوبة (٤٥) أعلى من القيمة الجدولية (٢٣)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، غير دالة إحصائيًا، وتشير هذه النتيجة إلى تكافؤ المجموعتين، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) نتائج اختبار مان-وتني للتكافؤ في متغير العمر

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان-وتني U		دلالة الفرق بمستوى (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	١٠	١٠٠	١٠	٤٥	٢٣	غير دالة
الضابطة	١٠	١١٠	١١			

٢- عدد سنوات الرسوب: تم مكافئة عدد سنوات الرسوب من سنة إلى ثلاث سنوات، إذ تم توزيعهم بطريقة متساوية على المجموعتين؛ لضمان التكافؤ بين أفراد المجموعتين، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) يوضح التكافؤ في توزيع أفراد عينة التجربة على المجموعتين

عدد سنوات الرسوب	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع
١	٣	٣	٦
٢	٣	٣	٦
٣	٤	٤	٨
المجموع	١٠	١٠	٢٠

خامساً / الوسائل الإحصائية:

تم استعمال الوسائل الإحصائية الملائمة لتحقيق هدف البحث من خلال الاستعانة ببرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

الفصل الرابع / البرنامج الإرشادي

التخطيط العام للبرنامج الإرشادي

تتضمن عملية التخطيط للبرنامج تحديد الهدف العام للبرنامج، والأهداف الإجرائية لكل جلسة من جلسات البرنامج، ومحتوى الجلسات، والفنيات والأساليب المعتمدة في تنفيذه، وعدد الجلسات، والتوقيت الزمني لكل جلسة، ومكان إجراء البرنامج (الدفاعي و الخالدي، ٢٠١٧)، وفيما يلي شرح مفصل لتلك الخطوات:

أولاً / تحديد الأهداف:

يتضمن وضع تخطيط للبرنامج الإرشادي، ويقسم الهدف العام في البحث الحالي إلى قسمين:

١- هدف عام للبرنامج الإرشادي: وهو خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية الدراسية المسائية.

٢- هدف عام لكل جلسة إرشادية: تم تحديد أهداف عامة لكل جلسة إرشادية وفق موضوعات الجلسات، وعلى وفق تقنيات أسلوب التدخل الإيجابي، وبما يتلاءم مع طبيعة عينة التجربة، ونوع المشكلة على وفق النظرية المعتمدة، وساعدت هذه الأهداف في تحديد النشاطات التي يمكن استخدامها في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي.

ثانياً / الخلفية النظرية والتطبيقية للبرنامج الإرشادي:

قام الباحث ببناء البرنامج الإرشادي وفق نظرية سليجمان (علم النفس الإيجابي) لأسلوب التدخّل الإيجابي، التي تتضمن وجود ثلاثة مراحل رئيسية لأسلوب التدخّل الإيجابي هي:

١- استكشاف نقاط قوة الشخصية من وجهات نظر متعددة (المشاركة-المتعة): وتم ذلك من خلال قيام الباحث بتطبيق مقياس (Institute on Character(VIA), 2018) المترجم إلى (٢٠) لغة ومن ضمنها اللغة العربية، (هظيم، الرضا عن الماضي وعلاقته بتحديد الذات وقوى الشخصية لدى المرشدين التربويين، ٢٠٢٠)، على أفراد المجموعة التجريبية في الجلسة الثانية للتعرف على قوى الشخصية لديهم.

٢- تنمية الانفعالات الإيجابية: ويتم ذلك من خلال التعامل مع الذكريات السلبية، والتي تكون متركزة في الجلسات الوسطى بدءاً من الجلسة الثانية وحتى الجلسة التاسعة، ويتم التركيز فيها على الأمل والتدوّن والتسامح والامتنان.

٣- المعنى أو الغرض من الحياة: يتم التركيز خلالها على الرضا والانتماء، من خلال نقاط القوة، والتركيز على أهمية الوقت، وفي النهاية تتم عملية التكامل والدمج بين المراحل الثلاث (Rashid & Seligman, 2013). Positive intervention in Current Psychotherapies.

ثالثاً / المستفيدون من البرنامج الإرشادي: طلاب المرحلة الإعدادية الدراسة المسائية.

رابعاً / مكان الإرشاد وشروطه:

تم تطبيق البرنامج الإرشادي في ثانوية الكرامة المسائية للبنين التي تقع في محافظة الأنبار / قضاء الكرامة، إذ تم توفير المكان المناسب، والاحتياجات اللازمة لتطبيق جلسات البرنامج دون معوّقات ومشتتات؛ لضمان سلامة نتائج التجربة، ونجاح البرنامج الإرشادي.

خامساً / مدة تطبيق البرنامج الإرشادي، وتحديد عدد الجلسات الإرشادية:

تم تحديد عناوين الجلسات وفق المراحل الرئيسية الثلاث المعتمدة في النظرية (المشاركة-المتعة، تنمية الانفعالات الإيجابية، المعنى أو الغرض من الحياة)، وقوى الشخصية، إذ يؤكد سليجمان بأنه إذا تحققت بعض من قوى الشخصية لدى الفرد؛ انخفضت المشكلة التي يعاني منها مهما كانت، إذ تعتبر قوى الشخصية بمثابة الحياة الإيجابية الخالية من المعوّقات التي تقف حائل بين الفرد وحل مشكلته (Seligman M. E., positive

Psychology. The Hand book of Positive Psychology, 2002). إذ تم تطبيق جلسات البرنامج الارشادي البالغة (١٠) جلسات بواقع جلستين في الأسبوع، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) الجلسات الارشادية ومواعيد انعقادها

ت	المرحلة	عنوان الجلسة	تأريخ انعقادها
١	المشاركة	الافتتاحية	٥ / ١١ / ٢٠٢٣، الأحد ١٢,٠٠ مساءً
٢		نقاط قوى الشخصية	٩ / ١١ / ٢٠٢٣، الخميس ١٢,٠٠ مساءً
٣		تنمية نقاط قوى الشخصية	١٢ / ١١ / ٢٠٢٣، الأحد ١٢,٣٠ مساءً
٤	المتعة	تحويل الانفعالات السلبية إلى إيجابية	١٦ / ١١ / ٢٠٢٣، الخميس ١٢,٠٠ مساءً
٥		الخبرات السابقة الجيدة مقابل السيئة	٢٠ / ١١ / ٢٠٢٣، الإثنين ١,٠٠ مساءً
٦		الامتنان	٢٣ / ١١ / ٢٠٢٣، الخميس ١٢,٣٠ مساءً
٧		التسامح	٢٦ / ١١ / ٢٠٢٣، الأحد ١,٠٠ مساءً
٨	المعنى	الرضا بدلاً من تعظيم الأمور	٢٩ / ١١ / ٢٠٢٣، الأربعاء ١٢,٣٠ مساءً
٩		الأمل	٣ / ١٢ / ٢٠٢٣، الأحد ١٢,٠٠ مساءً
١٠		الختامية	٧ / ١٢ / ٢٠٢٣، الخميس ١,٠٠ مساءً

سادساً / تمويل البرنامج:

قام الباحث بتوفير كل ما يتطلبه نجاح تطبيق البرنامج بتمويل ذاتي، في توفير الوسائل التي تحتاجها جلسات البرنامج الارشادي.

سابعًا / طرائق الارشاد النفسي:

استخدم الباحث أسلوب التدخّل الإيجابي لمارتن سليجمان (علم النفس الإيجابي)، إذ قام الباحث بإجراء مقابلة فردية مع كل طالب من كلا المجموعتين؛ من أجل الحصول على موافقتهم في الاشتراك والاستمرار بالبرنامج الارشادي، وتوضيح ما يتضمنه البرنامج من حيث عدد الجلسات، ووقتها، والمكان المخصص لها.

ثامنًا / الفنيات والأساليب الارشادية:

اعتمد الباحث على فنيات نظرية علم النفس الإيجابي لـ سليجمان المعتمدة في بناء البرنامج الحالي، وفيما يلي توضيح لفنيات الارشادية:

- ١- نقاط القوة المميزة: وهي التي تسمح أن يكون أداء الأفراد جيدًا، مثل الشجاعة، حب التعلم، والحماس، ويمكن لأفراد عينة التجربة، معرفة نقاط القوة لديهم من خلال إجاباتهم عن مقياس قوى الشخصية الذي سيطبق عليهم في الجلسة الارشادية الثانية (Wood, Linley, Maltby, Kashdan, & Hurling, 2011).
- ٢- التسامح: استجابة ذاتية تؤيد المعايير الاجتماعية، وتتخلص فكرة هذه الفنية في أنه يتسامح الفرد عن الأفراد الذين تجاوزوا أو أخطأوا بحقه، من خلال الاعتذار الرسمي أو نسيان الأمر (McCullough, Pedersen, Tabak, & Carter, 2014).
- ٣- الامتنان: هو الوعي وتقديم الشكر للأشياء الإيجابية التي حدثت له في الحياة، إذ يطلب من الأفراد بحساب مصادره الإيجابية بشكل يومي، وكتابة عبارات الشكر والامتنان للأفراد الذين يرغبون بتقديم الشكر لهم (Emmons, 2007).
- ٤- الأشياء الثلاثة الجيدة: الهدف منه هو زيادة السعادة والشعور بالرفاهية النفسية، وإعادة تركيز الانتباه نحو الأفكار الإيجابية، والابتعاد عن الأفكار السلبية (Fleming, 2006).
- ٥- الرضا بدلًا من التطلع للكمال: يقصد به اتخاذ قرار إيجابي ضمن إمكانية الفرد الحالية وبما يتناسب مع مشكلته وطريقة حلها، إذ أنه يركز على اختيار بديل من بين مجموعة بدائل بدلًا من التطلع إلى الكمال (Schwartz, Ward, Monterosso, Lyubomirsky, White, & Lehman, 2002).
- ٦- الأمل: يطلب من أفراد التجربة تدكّر أفكار الأوقات التي خسروا فيها أشياء مهمة لهم، أو فشلوا في مهمة معينة، ويطلب منهم اعتبار الفرص الإيجابية التي حصلوا عليها خلال التدريب في الجلسات الارشادية، هي نتيجة التفكير بأسباب الأحداث السلبية التي حصلت لهم في الماضي، وتعمل هذه الفنية على مساعدة الأفراد

- في صياغة اهتمامات جديدة وخلق فرص نجاح تتلاءم مع المشكلات التي تحدث مستقبلاً (Cheavens, Feldman, & Snyder, 2006).
- ٧- الاستجابة النشطة البناءة: تتضمن التفاعل بشكل إيجابي مع الأخبار الجيدة فيما يخص محتوى الاستجابة (Gable & Haidt, 2005).
- ٨- التدوّق: أحد أشكال السيطرة على الانفعالات الإيجابية، ويجعل الفرد يهتم بالخبرات الإيجابية دون السلبية في حياته وتعزيزها (Bryant & Veroff, 2007).
- ٩- هبة الوقت: تعد هذه الفنية أحد فنيات علم النفس الإيجابي المهمة، إذ يطلب من أفراد المجموعة التجريبية مناقشة نقاط قوتهم المميزة في تقدير أهمية هبة الوقت، إذ تركز هذه الفنية على تعظيم أهمية استثمار الوقت في انجاز الأعمال الموكلة للفرد، وعدم إهدار الوقت بالأعمال التافهة (Seligman, Rashid, & Parks, Positive Intervention, 2006).
- ١٠- الإرث الإيجابي: تتلخص فكرة هذه الفنية قيام أفراد التجربة بكتابة مقال يسجلون فيه الأشياء الإيجابية التي يرغبون أن يتم تذكيرهم بها، وبعدها يقيّمون مدى استثمار وقتهم في هذه الأشياء (Parks-Sheiner, 2009).

الصدق الظاهري للبرنامج الإرشادي (تحكيم البرنامج وتقييمه):

قام الباحث بعرض عناوين الجلسات الإرشادية على مجموعة من الخبراء في مجال الإرشاد النفسي (تخصص إرشاد)، وبعد الموافقة من قبل الخبراء على العناوين المقترحة؛ عرض الباحث مخطط الجلسات الإرشادية بصورتها الأولية على الخبراء في الإرشاد النفسي، إذ تمت الموافقة على عدد الجلسات الإرشادية ومحتواها.

الجلسات الإرشادية

تضمّن البرنامج الإرشادي (١٠) جلسات، وسيتم عرض ثلاث جلسات إرشادية (الإفتتاحية، الوسطى، والختامية).

الجلسة الأولى / الافتتاحية

الوقت المستغرق (٤٥) دقيقة

/١١ /٥

٢٠٢٣

عنوان الجلسة	الافتتاحية
هدف عام للجلسة	تهيئة أفراد المجموعة التجريبية للبدء بجلسات البرنامج الارشادي.
الفنيات المستخدمة	المناقشة والحوار
الأنشطة والفعاليات	يقوم الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة التجريبية، ويقدم لهم الشكر والتقدير على الحضور. يقوم الباحث بتعريف نفسه وطبيعة عمله لأفراد المجموعة التجريبية. يوضح الباحث لأفراد المجموعة التجريبية ماهية البرنامج الارشادي والهدف منه. يوضح الباحث لهم ما يتضمنه البرنامج الارشادي من حيث عناوين الجلسات الارشادية، وعدد الجلسات، ومكان تطبيق البرنامج، والوقت الذي تتطلبه طبيعة الجلسة الارشادية.
التقويم البنائي	يطلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية إعطاء آراءهم ومقترحاتهم حول ما دار في الجلسة الارشادية.

إدارة الجلسة:

الهدف العام للجلسة: تهيئة أفراد المجموعة التجريبية للبدء بجلسات البرنامج الارشادي.

يرحب الباحث بأفراد المجموعة التجريبية ويشكرهم على الحضور.

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار.

الأنشطة والفعاليات:

- ١- قام الباحث بتعريف نفسه، وطبيعة عمله لأفراد المجموعة التجريبية، من خلال توضيح مفهوم الارشاد النفسي، وأهدافه التي نصب في مصلحة الطلاب؛ لما له من أثر إيجابي في تعديل شخصياتهم.
- ٢- وضح الباحث مفهوم البرنامج الارشادي: بأنه عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد في فهم ذاته، ويعرف قدراته، ويطوّر مهاراته، ويدرس شخصيته، ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته، وينمي امكانياته، ويحقق أهدافه، في معرفته ورغبته، وتعليمه، وتدريبه؛ كي يصل إلى تحديد أهدافه، وتحقيق التوافق النفسي والتربوي والمهني، وتحقيق الصحة النفسية، وتحسين العملية التربوية.

٣- قام الباحث بتوضيح عدد الجلسات الارشادية، وموضوعاتها، والوقت التي تتطلبها كل جلسة، كذلك تم إعطاءهم استراحة اثناء الجلسات، وقدم الباحث بعض الحلوى والماء لأفراد المجموعة التجريبية؛ لكي يكسب ثقتهم وتفاعلهم مع البرنامج الارشادي.

التقويم البنائي: طلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية أن يدلوا بإنطباعهم عن الجلسة، ومدى استفادتهم من محتوى البرنامج الارشادي، ومدى تقبلهم للجلسات الارشادية.

/١١ /٩

الوقت المستغرق (٦٠) دقيقة

الجلسة الثانية / نقاط قوى الشخصية

٢٠٢٣

عنوان الجلسة	نقاط قوى الشخصية
هدف عام للجلسة	مساعدة أفراد المجموعة التجريبية في التعرف على نقاط قوى الشخصية.
الفنيات المستخدمة	المناقشة والحوار ونقاط القوة المميزة.
الأنشطة والفعاليات	متابعة الواجب البيتي، وتقديم الشكر للطلاب الذين أنجزوا الواجب. يقوم الباحث بتوضيح نقاط قوى الشخصية التي حددها سليجمان ب(٢٤) قوة. يقوم الباحث بتطبيق مقياس قوى الشخصية لـ سليجمان على أفراد المجموعة التجريبية المكوّن من (١٢٠) فقرة؛ للتعرف على نقاط القوة الموجودة لديهم. يطلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية التحدث عن مواقف سابقة ظهرت خلالها بعض نقاط قوى الشخصية المميزة.
التقويم البنائي	يطلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية بيان رأيهم حول موضوع الجلسة، ومدى الاستفادة منها لتطبيقها في الحياة اليومية.
الواجب البيتي	يكلف الباحث أفراد المجموعة التجريبية بالتدرّب على نقاط قوى الشخصية التي لا يمتلكونها.

إدارة الجلسة:

الهدف العام للجلسة: مساعدة أفراد المجموعة التجريبية في التعرف على نقاط القوة لديهم.

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار ونقاط القوة المميّزة.

الأنشطة والفعاليات:

- ١- قام الباحث بمتابعة الواجب البيتي لأفراد المجموعة التجريبية، وقدم الشكر والامتنان للطلاب الذين أنجزوا الواجب البيتي.
- ٢- قام الباحث بتوضيح نقاط قوى الشخصية التي حددها سليجمان بـ(٢٤) قوة، التي تركز الاهتمام على سمات الفرد الشخصية الإيجابية التي ترتبط بالحياة السعيدة.
- ٣- قام الباحث بتطبيق مقياس قوى الشخصية بتطبيق مقياس (Institute on Character(VIA), 2018) المترجم إلى (٢٠) لغة ومن ضمنها اللغة العربية، على أفراد المجموعة التجريبية للتعرف على قوى الشخصية لديهم.
- ٤- بعد تطبيق المقياس؛ طلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية الحديث عن التجارب السابقة التي مروا بها، وكيف استخدموا قواهم الشخصية في التصدي لها.

التقويم البنائي: طلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية بيان رأيهم وانطباعهم حول ما دار خلال الجلسة، وسؤال كل فرد عن نقاط القوة التي يتمتع بها، بعد أن تعرفوا على نقاط قوى الشخصية، من أجل تنمية باقي القوى لديهم، لكي يستطيعوا أن يواجهوا صعوبات وتحديات الحياة، إذ يذكر سليجمان أن تحلي الفرد بقوى الشخصية؛ يجعله إنسان يشعر بالسعادة والمرح قادرًا على تخطي معوقات الحياة، ويكون ناجح في مهنته، ويستطيع التغلب على الخوف الذي ينتج عن الفشل في مجالات الحياة المختلفة.

الواجب البيتي: طلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية أن يكتبوا نقاط القوة التي يفتقرون إليها، والعمل على التدرب عليها من أجل اكتسابها وتصبح جزءًا من شخصية الفرد.

/١٢ /٧

الوقت المستغرق (٥٠) دقيقة

الجلسة العاشرة / الختامية

٢٠٢٣

عنوان الجلسة	الختامية
هدف عام للجلسة	تهيئة أفراد المجموعة التجريبية لإنهاء البرنامج الإرشادي
الفنيات المستخدمة	الامتنان وهبة الوقت
الأنشطة والفعاليات	يقوم الباحث بمتابعة الواجب البيتي، ويقدم شكره للأفراد الذي أنجزوا واجبهم. يقوم الباحث بالتمهيد لإنهاء البرنامج الإرشادي. يقدم الباحث شكره وتقديره لأفراد المجموعة التجريبية لإستمرارهم في حضور الجلسات الإرشادية.

يقوم الباحث بتوجيههم على استثمار أهمية الوقت في إنجاز الواجبات التي يكلفوا بها.	
يقوم الباحث بتحديد موعد إجراء الاختبار البعدي لأفراد كلا المجموعتين.	
التعزّف على آراءهم بجلسات البرنامج الإرشادي، ومدى الاستفادة منه.	التقويم البنائي

إدارة الجلسة:

الهدف العام للجلسة: قام الباحث بتهيئة أفراد المجموعة التجريبية بوقت انتهاء البرنامج الإرشادي، من خلال التمهيد له بالجلسات السابقة.

الفنيات المستخدمة: الامتتان وهبة الوقت.

الأنشطة والفعاليات:

- ١- قام الباحث بالترحيب بأفراد المجموعة التجريبية، وتقديم الامتتان لهم على حضورهم والتزامهم طيلة فترة الجلسات الإرشادية.
- ٢- قام الباحث بمتابعة الواجب البيتي الذي كلفهم به في نهاية الجلسة السابقة، وقدم الشكر للطلاب الذين أنجزوا الواجب.
- ٣- تكلم الباحث مع أفراد المجموعة، أنه في الجلسات السابقة للبرنامج قد تعلمنا واطلعنا على العديد من الأفكار والفنيات والأساليب التي من خلالها نستطيع التغلب على الخوف من الفشل الدراسي، ومواجهة التحديات المستقبلية.
- ٤- سأل الباحث أفراد المجموعة عن أكثر الأفكار التي نالت اعجابهم، وما هي الأشياء التي تعلموها من الجلسات الإرشادية.
- ٥- حث أفراد المجموعة التجريبية على ممارسة الفنيات والأساليب الإرشادية التي تعلموها في البرنامج الإرشادي.
- ٦- وجه الباحث أفراد المجموعة بضرورة استثمار الوقت وعدم تضييعه، وإنجاز الأعمال والواجبات الدراسية، وعدم تأجيل المهمات التي تسهم في تقدم مستقبلهم.
- ٧- قام الباحث بالاتفاق مع أفراد المجموعتين حول تحديد وقت الاختبار البعدي.

التقويم البنائي: طلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية التحدث عن مدى استفادتهم من جلسات البرنامج الإرشادي، وما هي نقاط القوة ونقاط الضعف في الجلسات، وهل تحققت القوى لديهم.

الفصل الخامس / عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

هدف البحث: يهدف البحث الحالي العرف عن فاعلية برنامج ارشادي بأسلوب التدخل الإيجابي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الاعدادية الدراسة المسائية. ويتم تحقيق ذلك من خلال اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، في متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية بين الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي.

للتحقق من ذلك، استعمل الباحث اختبار ولكوكسن، وظهر أن القيمة المحسوبة (صفر)، أصغر من القيمة الجدولية (٨)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) اختبار ذو نهايتين، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الاختبار البعدي، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) نتيجة اختبار ولكوكسن بين الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية

مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة ولكوكسن		متوسط الرتب	مجموع الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المقارنة	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة							
دالة لصالح الاختبار البعدي	٨	صفر	5.50	55	6.04060	63.40	قبلي	١٠	التجريبية
		صفر	صفر	4.56557	43.80	بعدي			

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، في متوسط رتب أفراد المجموعة الضابطة بين الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي.

للتحقق من ذلك، استعمل الباحث اختبار ولكوكسن، وظهر أن القيمة المحسوبة (23)، أكبر من القيمة الجدولية (٨)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) اختبار ذو نهايتين، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) نتيجة اختبار ولكوكسن بين الاختبارين القبلي والبعدى لأفراد المجموعة الضابطة

مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة ولكوكسن		متوسط الرتب	مجموع الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المقارنة	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة							
غير دالة	٨	23	5.75	23	6.69660	64.80	قبلي	١٠	الضابطة
			5.33	32	7.21803	65.10	بعدي		

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب الأفراد في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الخوف من الفشل الدراسي في الاختبار البعدي.

للتحقق من ذلك؛ قام الباحث بحساب قيمة مان-وتني (U)، وظهر أن القيمة المحسوبة (٠)، أصغر من القيمة الجدولية (٢٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ويتبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق جلسات البرنامج، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣) يوضح قيمة مان-وتني بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي

مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة مان-وتني U		متوسط الرتب	مجموع الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المقارنة	المتغير
	الجدولية	المحسوبة							
دالة لصالح التجريبية	٢٣	صفر	٥,٥٠	٥٥	4.56557	43.80	١٠	تجريبية	الخوف من الفشل الدراسي
			١٥,٥٠	١٥٥	7.21803	65.10	١٠	ضابطة	

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، في متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية بين الاختبارين البعدي والمرجأ على مقياس الخوف من الفشل الدراسي.

للتحقق من ذلك، قام الباحث بتطبيق الاختبار المرجأ (مقياس الخوف من الفشل الدراسي) بعد مرور (٤٥) يوم من تطبيق الاختبار البعدي، واستعمل اختبار ولكوكسن، وظهر أن القيمة المحسوبة (13.50)، أكبر من القيمة

الجدولية (٨)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) اختبار ذو نهائيتين، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) نتيجة اختبار ولكوكسن بين الاختبارين البعدي والمرجأ لأفراد المجموعة التجريبية

مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة ولكوكسن		متوسط الرتب	مجموع الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المقارنة	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة							
غير دالة	٨	13.50	4.50	13.50	4.56557	43.80	بعدي	١٠	التجريبية
			4.50	22.50	4.69042	44.00	مرجأ		

وهذا يدل بأن الفنيات والأساليب المستخدمة في الجلسات الارشادية؛ كان لها الأثر الكبير في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الاعدادية الدراسة المسائية. ويرى سليجمان أن أسلوب التدخّل الإيجابي يمكن من خلاله تغيير السلوك عن طريق التدخّل بصورة غير مباشرة على المشكلة، ومن خلال استهداف مواطن القوة الفردية، وتنمية المشاركة والمعنى؛ من أجل منع حدوث أو التخفيف من حدة المشكلات، وزيادة فرصة الأفراد في تعلم السلوكيات الإيجابية، وإن النقطة الأساسية التي يقوم عليها أسلوب التدخّل الإيجابي هي: دعم الموارد الإيجابية لدى المسترشد، وتقليل الممارسات الخاطئة (Kashdan & Ciarrochi, 2017). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (جاسم، ٢٠٢١) التي توصلت إلى فاعلية أسلوب التدخّل الإيجابي في خفض الانغمار بالألعاب الإلكترونية" (جاسم، ٢٠٢١، صفحة ١٤٦).

التوصيات: في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث ما يأتي:

- ١- على وزارة التربية مديرية الارشاد التربوي تفعيل دور المرشد التربوي في المدارس المسائية؛ وذلك لأهمية الدور الذي يقوم به المرشد التربوي في حل مشكلة الخوف من الفشل الدراسي.
- ٢- على مديرية تربية الأنبار، توجيه إدارات المدارس المسائية بمحاسبة الطلاب على الواجبات اليومية، وحضور الامتحانات الشهرية، وتفعيل الانضباط المدرسي كما هو الحال في المدارس الصباحية؛ من أجل التغلب على مشكلة الخوف من الفشل الدراسي.
- ٣- على مديرية الارشاد التربوي تدريب المرشدين التربويين على كيفية بناء وتطبيق البرامج الارشادية في علاج المشكلات التي تواجه الطلاب.

٤- على إدارات المدارس المسائية حث أولياء الأمور في تقديم الدعم النفسي للطلاب الذين لديهم خوف من الفشل الدراسي.

المقترحات: بناءً على التوصيات؛ يقترح الباحث إجراء ما يأتي:

١- فاعلية برنامج ارشادي بأسلوب العلاج العقلاني الانفعالي في خفض الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٢- الخوف من الفشل الدراسي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

قائمة المصادر العربية والأجنبية

التميمي، حسام ياسين. (٢٠١٧). فاعلية اسلوبين ارشاديين (إعادة البناء المعرفي والتصحيح الزائد) في خفض التمرد النفسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. بغداد: الجامعة المستنصرية.

جاسم، رغد شاكر. (٢٠٢١). فاعلية التدخل الإيجابي والتفضيل الاحتمالي للذات في خفض الانغمار بالألعاب الألكترونية لدى طالبات المرحلة الإعدادية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. بغداد: الجامعة المستنصرية.

الحديبي، مصطفى عبدالمحسن و جمعة، زينب قرشي. (٢٠٢١). برنامج ارشادي نفسي إيجابي في تنمية فاعلية الذات الارشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي. مجلة دراسات في مجال الارشاد النفسي والتربوي، ٣.

الخالدي، عطا و العلمي، دلال سعد. (٢٠٠٨). الارشاد المدرسي والجامعي (النظرية والتخطيط). عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الختاتنة، سامي محسن. (٢٠١٢). مقدمة في الصحة النفسية. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

دافيدوف، لندل. (١٩٩٢). مدخل علم النفس. (سيد طواب، محمود عمر، و نجيب خزام، المترجمون) القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

الدفاعي، كاظم علي و الخالدي، أمل إبراهيم. (٢٠١٧). الإتجاهات المعاصرة في اعداد البرامج الارشادية. بغداد: مكتبة اليمامة للطباعة والنشر.

دولفافي، أنتونيلا. (٢٠١١). علم النفس الإيجابي للجميع. (مرعي سلامة يونس، المترجمون) القاهرة: مكتبة الأنجلو.

الرشيدى، بشير. (٢٠٠١). تشخيص الاضطرابات النفسية واضطراب القلق. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

الزوبعي، عبدالجليل و الغنام، محمد أحمد. (١٩٨٨). الاختبارات والمقاييس النفسية. جامعة الموصل.

الزيود، نادر فهمي. (٢٠٠٨). نظريات الارشاد والعلاج النفسي. عمان: دار الفكر.

السعدي، بتول حميد. (٢٠١٤). الخوف من الفشل الدراسي وعلاقته بالاسناد الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الاعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. بغداد: الجامعة المستنصرية.

سليم، مريم. (٢٠٠٢). علم النفس النمو. بيروت: دار النهضة العربية.

شحاتة، حسن و النجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية واللبنانية.

الشناوي، محمد محروس و عبدالرحمن، محمد السيد. (١٩٩٤). المساندة الاجتماعية والصحة النفسية، مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشيبياني، عمر محمد. (١٩٧٣). الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب. بيروت: دار الثقافة.

عايز، أمل إسماعيل. (٢٠١٩). الاستقواء وعلاقته بالخوف من الفشل لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية.

عباس، نمر خضير. (٢٠١٤). بناء مقياس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الاعدادية. مجلة الفتح.

العزيز، علي صحن. (٢٠١٩). المدارس المسائية فشل آخر يلاحق العملية التربوية المنهارة. تم الاسترداد من وكالة فضاءات نيوز: <https://www.s-news.net/?p=41187>

عبدالله، صفاء قاسم. (٢٠١٨). الخوف من الفشل الدراسي وعلاقته بعادات الاستنكار لدى طلاب المرحلة الاعدادية. مجلة الفتح، ٧٥.

- عطا، محمد. (٢٠١١). *مبادئ الإحصاء*. الرياض: جامعة الملك سعود.
- العظامات، عمر عطالله علي. (٢٠٢١). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالخوف من الفشل لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، ٧ (٢).
- العمامرة، محمد حسن. (٢٠٠٢). *المشكلات الصفية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العيسوي، عبدالرحمن. (٢٠٠٠). *مناهج البحث العلمي*. الاسكندرية: دار الراتب الجامعية.
- مشجل، ياسمين جرجيس. (٢٠٠٩). الخوف من الفشل وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة. *رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية الاداب، جامعة بغداد
- معمرية، بشير. (٢٠٠٩). *مدخل لدراسة القياس النفسي*. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- مهدي، عباس. (١٩٧٣). *الشخصية بين النجاح والفشل*. بيروت: دار الحرف العربي للطباعة والنشر.
- هظيم، صفاء حنظل. (٢٠١٦). تأثير أسلوب (التدريب على التحصين ضد التوتر) لخفض الضغوط النفسية لدى نزلاء دائرة الإصلاح العراقية. *رسالة ماجستير غير منشورة*. بغداد: الجامعة المستنصرية.
- هظيم، صفاء حنظل. (٢٠٢٠). الرضا عن الماضي وعلاقته بتحديد الذات وقوى الشخصية لدى المرشدين التربويين. *أطروحة دكتوراه غير منشورة*. بغداد: الجامعة المستنصرية.
- وزارة التربية العراقية. (١٩٧٧). *نظام المدارس الثانوية رقم (٢)*. بغداد: مطبعة وزارة التربية.
- Allman, R., & Jeff, T. (1978). *Abnormal Psychology the Life Cycle*. New York: Harper and Row.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological Testing*. New York: Mac Milan Co.
- Atkinson, J. W. (1957). motivational determinants of risk – taking behavior. *psychological Review*, p. Vol. 64 (6.PL.1) Nov.

Bredell , J., & Marlow, W. H. (1995). *Anevaluation of test anxiety scales: convergent, divergent and predicative validity*. Washington: Inc.

Bryant, F., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Cheavens, J. S., Feldman, D. B., & Snyder, C. R. (2006). Hope Therapy in a Community Sample: A Pilot Investigation. *Subjective Well-Being in Mental Health and Human Development Research Worldwide*, pp. 77, No. 1, pp. 61-78.

Conroy , D. E., coats worth , D. J., & Coaching. (2007). Behaviors changes in self – tack need satisfaction as potential mechanisms. *Journal of personality*.

Conroy , P. F., Coats , w. J., & fitter , M. (2005). Testing synamic relations between perceived competence and fear of failue in going athletes relations dynamicues entrel a competence percueetla peurdel, chec. *Journal European review of applied psychology Vol.*

Cronback, J. L. (1997). *Essentials of psychological testing, 4th printing*. London: new york: Evanston and London.

Ebel, R. I. (1972). *Essentials of Educational measurement, new*. Englewood cliffs: Jersey.

Elliot , A. J., & MC Greger, H. A. (2001). (2001): A2X2 achievement goal frame work.. *Journal of personality and Social psychology*, p. Vol. (80). No. (30).

Emmons, R. A. (2007). *Thanks! How practicing gratitude can make you happier*. New York: NY: Houghton Mifflin Company.

Fleming, A. W. (2006). "Positive Psychology "Three Good Things in Life" and Measuring Happiness, Positive and Negative Affectivity Optimism/Hope, and Well-Being". *Counselor Education Master's Theses*. 32.

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology. *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.

Garland, E. L., Fredrickson , B., Kring, A. M., Johnson, D. P., Meyer, P. S., & Penn, D. L. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clin Psychol Rev*.

Institute on Character(VIA). (2018). Character strengths scales. <https://www.viacharacter.org/>.

Kahler, C., Spliani, N., Day, A., clarkin, E., Parks, A., Leventhal, A., et al. (2014). Positive Intervention for smoken, treatment development. *Journal of Psychology*, p. 9(1).

Kashdan, T., & Ciarrochi, J. (2017). Positive intervention past present and future. *Master thesis*. Portland state university.

Lazaruse, R. S. (1991). *Emotion and Adapation*. New York.: oxford university press.

McCullough, M. E., Pedersen, E. J., Tabak, B. A., & Carter, E. C. (2014). Conciliatory gestures promote forgiveness and reduce anger in humans. *Proceedings of the National Academy of Sciences*.

Parks–Sheiner, C. A. (2009). *POSITIVE PSYCHOTHERAPY: BUILDING A MODEL OF EMPIRICALLY SUPPORTED SELF-HELP* , A. DISSERTATION: University of Pennsylvania.

Passur, M. W. (1983). Fear of failure of evaluation perceived competence and self – system in competitive trait – anxious children. *Journal of sport exercise psychology*, pp. Vol. (5), No. (2).

Rashid, T., & Ostermann, R. F. (2009). Strength–based assessment in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology*, pp. : In Session, 65, 488–498.

Rashid, T., & Seligman, M. E. (2013). *Positive intervention in Current Psychotherapies*. CA: Cengage.: (10th Edition) by R. J. Corsini & D. Wedding, Belmont, .

Schwartz, B., Ward, A., Monterosso, J., Lyubomirsky, S., White, K., & Lehman, D. R. (2002). Maximizing versus satisficing: Happiness is amatter of choice. *Journal of Personality and Social Psychology*,, pp. 83(5), 1178–1197.

Seligman, M. E. (2002). *positive Psychology. The Hand book of Positive Psychology*. New yourk: oxford.

Seligman, M. E. (2011). *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.

Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive Intervention. *American Psychologist*, pp. 61, 774– 788.

Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well–being over time: A longitudinal study and the development of the Strengths Use Questionnaire.

Personality and Individual Differences, pp. 50, 15-19.

doi:10.1016/j.paid.2010.08.004.

ملحق (١) مقياس الخوف من الفشل الدراسي بصيغته النهائية

ت	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	أبدًا
١	أفضل في إنجاز الواجبات الدراسية المكلف بها.				
٢	أعتقد كل من يشك بقدراتي هو على صواب.				
٣	شعوري بالفشل الدراسي يحطم خططي المستقبلية.				
٤	أخشى من فقدان اهتمام الآخرين عندما لا أنجح في دراستي.				
٥	أخجل من مواجهة الآخرين عند فشلي في الامتحان.				
٦	أشك في قدراتي على إنجاز المهام الموكلة إليّ.				
٧	ألوم نفسي عند فشلي في الامتحان.				
٨	أعتقد أن النجاح الدراسي يتطلب قدرات عالية لا أملكها.				
٩	أشعر أنني سأفقد رعاية والديّ إذا فشلت في دراستي.				
١٠	خوفي من الفشل يدفعني لتأجيل الامتحان.				
١١	أعتقد أن عدم كفاءتي هو مصدر فشلي الدراسي.				
١٢	أعتقد أن السبيل في تحقيق ذاتي هو نجاحي الدراسي.				
١٣	خبراتي وتجاربي السابقة التي فشلت بها تخوفني من المستقبل.				
١٤	أحاول بذل جهود دراسية كبيرة لكي لا أخسر احترام المدرسين لي.				
١٥	تحقيق النجاح يجعلني أشعر بالراحة والسرور.				
١٦	قيمتي بالنسبة للآخرين تعتمد فقط على نجاحي في دراستي.				
١٧	خوفي من نقد الآخرين لي عند فشلي في إنجاز المهام الدراسية.				
١٨	لوم الآخرين لي يزيد من خوفي من الفشل الدراسي مستقبلاً.				
١٩	يفلقتني لوم أسرتي لي عندما أفضل في الامتحان.				
٢٠	ابتعد عن العلاقات الاجتماعية بسبب فشلي الدراسي.				
٢١	أتوقع الفشل الدراسي رغم تحقيق النجاح في حياتي.				
٢٢	أكون فخور بنفسي عندما أكلف بشرح الدرس.				