جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة وصفية ارتباطية في ثانويتي "حفيان محمد العيد، عبد العزيز الشريف" بولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة: فوزية داهم

إشراف الأستاذ: د. عبد الناصر غربي

لجنة المناقشة

أ.د/ شوقي ممادي	أستاذ محاضر(أ)	جامعة حمه لخضر الوادي	رئيسا
أ.د/ عبد الناصر غربي	أستاذ محاضر(ب)	جامعة حمه لخضر الوادي	مشرفا ومقررا
أ.د/ علي خرف الله	أستاذ محاضر(ب)	جامعة حمه لخضر الوادي	مناقشا

الموسم الجامعي: 2014 – 2015

شكر وتقدير

الحمد لله الكريم المنان على فضله وتوفيقه وإحسانه والصلاة والسلام الأتمّان الأكملان على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا وحبيبنا محمد بن عبد الله معلم الأمة وهاديها وكاشف الغمة عن الأمة بإذن باريها وعلى آله الأطهار وصحبه الأخيار القائل (أن أشكر الناس لله أشكرهم للناس) رواه أحمد.

وإنني بعد شكر اله على سعه فضله بإتمام هذه الدراسة المتواضعة التي نسأله سبحانه أن يجعلها عملا متقبلا مبرورا، نتقدم بالشكر الجزيل آيات العرفان لكل من ساعد ولو بابتسامة وخاصة:

*الدكتور المشرف غربي عبد الناصر الذي لم نجد منه سوى الوجه البشوش، والصدر الرحب، واليد المعطاءة.

* كل أساتذة وعمال جامعة الوادي عامة، وقسم علوم التربية خاصة.

*وكل أساتذة ومراقبي ثانويتي بوضياف بوضياف وحفيان محمد العيد.

*والى كل من قدم يد العون والمساعدة من قريب أو بعيد.

فجزاهم الله خير الجزاء، وجعل ذلك في ميزان حسنتاهم.

ملخص

تتناول الدراسة الحالية موضوع جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث تفترض الدراسة وجود علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد عينة البحث، ولتحقيق هذا الهدف تم اعتماد المنهج الوصفي، وذلك باستخدام مقياس جودة الحياة الذي أعده (منسي وكاظم)، وكذا مقياس قلق الامتحان الذي أعده (عبد الناصر غربي) على عينة قوامها (80) تلميذ وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من ثانوية "حفيان محمد العيد" وثانوية "عبد العزيز الشريف"بمدينة الوادي.

وبعد جمع البيانات وتبويبها تم استخدام التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن تساؤلات الدراسة، كما تم اختبار الفرضيات باستخدام معامل الارتباط "بيرسون" واختبار "تحليل التباين الأحادي" لدراسة الفروق، بالاستعانة بالحزمة الإحصائية (SPSS)، فكانت النتائج على النحو التالي:

- ❖ وجود مستوى متوسط لكل من جودة الحياة وقلق الامتحان لدى أفراد العينة
- ❖ لا توجد علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس والشعبة وإعادة السنة.
- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس والشعبة وإعادة السنة.

وبناء على النتائج المتوصل إليها تتبين ضرورة القيام بدراسات أكثر عمقا، وعلى عينات أكبر، بهدف خفض المستويات المرتفعة من قلق الامتحان، وتحسين جودة الحياة لدى التلاميذ المتمدرسين.

Résumé

Cette étude traite le thème de la qualité de la vie et sa relation avec les idées irrationnelles liées à l'anxiété d'examen pour les élèves de troisième année secondaire. L'étude suppose qu'il existe un rapport entre la qualité de la vie et les idées irrationnelles liées à l'anxiété d'examen pour les éléments de l'échantillon de la recherche. en pour atteindre cet objectif nous avons suivi la méthode descriptive corrélative en employant le mesure de la qualité de la vie préparé par (Mansi et Kadhem) ainsi que le mesure de l'anxiété d'examen préparé par (Abdennacer Gharbi) sur un échantillon de quatre vingt (80) élèves choisi de façon aléatoire stratifie du lycée Hafiane Mohamed Laid et du lycée Abdelaziz Shérif situes à la ville d'el oued .après la collecte des données nous avons utilise la fréquence relative et poucentage pour répondre aux questions posées au début de l'étude. Nous avons aussi examine les hypothèses du coefficient de corrélation de Pearson et analyse la variance pour l'étude des différence à l'aide de statistique package (spss), nous avons obtenu les résultats suivant:
- L'existance de la qu'alite de la vie et l'anxiété d'examen chez quelques éléments désignés d'un niveau moyen.

- La relation entre la qualité de la vie et les idées irrationnelles liées à l' anxiété d'examen n'existe pas chez les élèves de troisième année secondaire.

- Il n'existe pas statiquement des différences dans la qualité de la vie concernant les éléments de l'échantillon relatives au sexe et au filière et le redoublage de l'année .

- Il existe des différences statiquement considérable chez les éléments de l'échantillon concernent les idées irrationnelles liées à l'anxiété de l'examen relatives au sex et au filière et le dédoublage de l'année.

Et à partir de ces résultats, nous trouvons qu'il est nécessaire de faire d'autres études plus profondes sur des échantillons plus grand dans le but de diminuer les niveaux élèves de l'anxiété d'examen et l'amélioration de la qualité de vie chez les élèves.

فهرس المحتويات

رقم المحتوى	المحتـــــــــــــوى	الصفحة
/	شكر وتقدير	أ
/	ملخص الدراسة (العربية – الفرنسية)	ب– ت
/	الفهرس (المحتويات– الجداول– الأشكال– الملاحق)	د– س
/	مقدمـــة	13
الفصل الأول المشكلة واعتباراتها		
1	إشكالية الدراسة	17
2	فرضيات الدراسة	20
3	أهمية الدراسة	20
4	أهداف الدراسة	21
5	التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة	21
الفصل الثاني علم النفس الايجابي وجودة الحياة		
/	تمهيد	24
أولا	**علم النفس الايجابي**	25
1	تعريف علم النفس الايجابي	25
2	مفاهيم متعلقة بعلم النفس الايجابي	26
3	مجالات البحث علم النفس الايجابي	28
4	أهداف علم النفس الايجابي	29
ثانيا	**جودة الحياة**	30
1	تعريف جودة الحياة	30
2	نشأة وتطور مفهوم جودة الحياة	33
3	أبعاد جودة الحياة	33
4	مكونات جودة الحياة	38
5	مجالات جودة الحياة	40

6	مظاهر جودة الحياة	42
7	عوامل تشكل جودة الحياة	43
8	مقومات جودة الحياة	44
9	الاتجاهات المفسرة لجودة الحياة	44
/	خلاصة الفصل	45
ثالثا	**الدراسات المتعلقة بجودة الحياة**	46
الفصل الثالث الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان		
/	تمهيد	77
أولا	**الأفكار اللاعقلانية**	77
1	نظرة تاريخية لنظرية أليس	77
2	تعريف الأفكار اللاعقلانية	78
3	أقسام الأفكار اللاعقلانية	79
4	أسباب وأعراض الأفكار اللاعقلانية	83
5	مميزات العلاج العقلاني الانفعالي	89
6	فنيات العلاج العقلاني الانفعالي	89
7	مسلمات العلاج العقلاني الانفعالي	92
8	أهداف العلاج العقلاني الانفعالي	93
ثانيا	**قلق الامتحان**	94
1	مفهوم قلق الامتحان	94
2	تصنيف قلق الامتحان	96
3	مكونات قلق الامتحان	98
4	أسباب قلق الامتحان	99
5	مظاهر قلق الامتحان	105
6	نظريات قلق الامتحان	107
7	قياس قلق الامتحان	109

/	خلاصة الفصل	110
ثالثا	**الدراسات السابقة المتعلقة بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان**	110
الفصل الرابع تلاميذ الثالثة ثانوي		
/	تمهيد	132
1	تعريف تلميذ الثانوية	133
2	مرحلة الثانوية العامة (طبيعتها وأهميتها)	134
3	أنماط تلميذ الثانوية	137
4	خصائص النمو لدى تلميذ المرحلة الثانوية العامة ومتطلباتها التربوية	138
5	الحاجات الأساسية للتلاميذ الثانوية	147
6	مشكلات التلميذ في المرحلة الثانوية	149
/	خلاصة الفصل	152
الفصل الخامس إجراءات الدراسة الميدانية		
/	تمهيد	154
أولا	**الدراسة الاستطلاعية**	154
1	أهداف الدراسة الاستطلاعية	154
2	المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية	154
3	المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية	154
4	عينة الدراسة الاستطلاعية	155
5	أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية	155
6	الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الاستطلاعية	159
ثانيا	**الدراسة الأساسية**	159
1	منهج الدراسة	159
2	متغيرات الدراسة	160
3	المجال المكاني للدراسة الأساسية	160
4	المجال الزمني للدراسة الأساسية	160
5	عينة الدراسة الأساسية	161

161	أدوات البحث في الدراسة الأساسية	**6**
164	الأساليب الإحصائية	**7**
165	خلاصة الفصل	/
	الفصل السادس عرض وتحليل النتائج ومناقشتها	
167	تمهيد	/
167	عرض وتحليل التساؤل الأول ومناقشته	**1**
176	عرض وتحليل التساؤل الثاني ومناقشته	**2**
186	عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	**3**
191	عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	**4**
195	عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	**5**
200	خلاصة الفصل	/
201	**خلاصة نتائج الدراسة**	/
203	**قائمة المراجع**	/
217	**الملاحق**	/

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
.1	يوضح مكونات جودة الحياة	39
.2	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	155
.3	يوضح معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس قلق الامتحان	156
.4	يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل الصدق الذاتي لمقياس قلق الامتحان.	157
.5	يوضح معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس جودة الحياة	158
.6	يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل الصدق الذاتي لمقياس جودة الحياة.	159
.7	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	161
.8	البنود الموجبة والسالبة في مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية	162
.9	يوضح معايير تصحيح بنود لمقياس قلق الامتحان	162
.10	يوضح تصنيف درجة قلق الامتحان	163
.11	الفقرات التي تم تعديلها وفق آراء المحكمين	164
.12	يوضح معايير تصحيح بنود مقياس جودة الحياة	164
.13	يوضح توزيع البنود الموجبة والسالبة لمقياس جودة الحياة	165
.14	يوضح تصنيف درجة جودة الحياة	165
.15	يوضح التكرارات والنسب المئوية لنتائج التلاميذ على مقياس جودة الحياة	167
.16	يوضح درجات ومتوسطات حسابية ومستويات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة	175
.17	يوضح التكرارات والنسب المئوية لنتائج التلاميذ على مقياس قلق الامتحان	177
.18	يوضح درجات ومتوسطات حسابية ومستويات أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان	185
.19	يوضح قيمة معامل الارتباط "ر" بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الاستعداد للامتحان.	187
.20	يوضح قيمة معامل الارتباط "ر" بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية	188

	المرتبطة بقلق أداء الامتحان.	
21.	يوضح قيمة معامل الارتباط "ر" بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق انتظار نتيجة الامتحان.	189
22.	يوضح قيمة معامل الارتباط "ر" بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان.	190
23.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة	192
24.	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الامتحان	196

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
.1	يوضح تصنيف محددات جودة الحياة	37
.2	يوضح النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذكور تبعا لأبعاد مقياس جودة الحياة	168
.3	يوضح النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الإناث تبعا لأبعاد مقياس جودة الحياة	169
.4	يوضح النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين تبعا لأبعاد مقياس جودة الحياة	170
.5	يوضح النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي غير المعيدين تبعا لأبعاد مقياس جودة الحياة	171
.6	يوضح النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي العلميين تبعا لأبعاد مقياس جودة الحياة	172
.7	يوضح النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الأدبيين تبعا لأبعاد مقياس جودة الحياة	173
.8	يوضح النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لأبعاد مقياس جودة الحياة	174
.9	يوضح النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذكور تبعا لأبعاد مقياس قلق الامتحان	178
.10	يوضح النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الإناث تبعا لأبعاد مقياس قلق الامتحان	179
.11	يوضح النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين تبعا لأبعاد مقياس قلق الامتحان	180
.12	يوضح النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي غير	181

	المعيدين تبعا لأبعاد مقياس قلق الامتحان	
13.	يوضح النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي العلميين تبعا لأبعاد مقياس قلق الامتحان ر	182
14.	يوضح النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الأدبيين تبعا لأبعاد مقياس قلق الامتحان	183
15.	يوضح النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لأبعاد مقياس قلق الامتحان	184

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	مقياس جودة الحياة في صورته الأولية	218
2	قائمة محكمي مقياس جودة الحياة	221
3	مقياس جودة الحياة بصورته النهائية (بعد التعديل)	222
4	مقياس قلق الامتحان	224
5	يوضح نتائج الصدق المقاييس بطريقة الصدق التمييزي	226
6	يوضح نتائج الثبات المقاييس بطريقة ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية	227
7	نتائج اختبار الفرضية الأولى باستخدام معامل ارتباط بيرسون	230
8	نتائج اختبار الفرضية الثانية لجودة الحياة باستخدام تحليل التباين الأحادي	232
9	نتائج اختبار الفرضية الثالثة لقلق الامتحان باستخدام تحليل التباين الأحادي	232

مقدمة:

يعد العقل ميزة للإنسان ميزه به الخالق تعالى عن الكثير من خلقه، والعقل الإنساني وما يمتلكه الإنسان من أفكار أو معتقدات تبدو واضحة من خلال ما يظهر على سلوك الفرد من آثار، لذا فأننا نقول أن ما يدفع الإنسان للقيام بسلوك ما هو ما يمتلكه من أفكار وهذه الأفكار ترتبط بشكل مباشر وقوي جدا بل متلازم مع المشاعر التي تحركها تلك الأفكار، وهذه المشاعر التي تتولد أو تتفعل عند التفكير هي من يدفع الفرد للقيام بعمل ما وهو ما نطلق عليه بالسلوك.

إذن السلوك يحدث أو ينتج لقوة ودافعية تلك المشاعر المرتبطة بأي فكرة، فإن كانت تلك الأفكار إيجابية ولدت لنا مشاعر إيجابية وأن كانت سلبية تولدت لنا مشاعر سلبية.

ومن بين الأفكار أو المعتقدات ما يطلق عليها بالأفكار اللاعقلانية وهي تلك الأفكار التي لا ترتبط مع الواقع الفعلي أو يؤمن بها الفرد بشكل من المحتمل أن لا يكون عام عند الجميع بل الفرد وعدد محدد من الأفراد المحيطين به.

حيث أشارت معظم الدراسات إلى أن تلك الأفكار اللاعقلانية ترتبط بشكل مباشر وقوي مع حالات من القلق العصابي، وأن الأفراد من ذوي هذا النوع من التفكير يكون مركز الضبط لديهم في الغالب خارجي فهم يسلمون بأن ما يحدث لهم هو نتيجة لمتغيرات أو عوامل خارجية وليست لأنها تحدث بسببهم أو نتجت لجهد قدموه أو لم يقدموه بل أن الحظ والقدر والحسد والحجابات وغيرها هي من يقودهم ويقود سلوكهم.

أما التفكير العقلاني فهو ما يجعل من صاحبه عقلانيا منطقيا في أفكاره وتحليله للمواقف التي يتعرض لها أو سيتواجد فيها، فهو لا يترك الأمر للحظ أو الصدفة رغم إيمان أصحاب هذا التفكير بها إلا أنهم لا يقبلون أن تكون هي التحكم فيما يبدر منهم من سلوك سواء كان إيجابياً أو سلبياً بل يعززونه لما قدموه أو لم يقدموه وقدراتهم وخبراتهم بهذا الموضوع.

لذا فان مثل هؤلاء الأفراد يشعرون بجودة الحياة وأهميتها وكيفية تحسينها وتطويرها لتحسين وتطوير حياتهم الشخصية والمهنية وبالتالي لراحتهم النفسية بدلا من حالات القلق المتداول مع كل ما محتمل أن يواجهونه في حياتهم اليومية.

وهذا الحال ينطبق حتى على تلاميذ المدارس وطلبة الجامعات ولا سيما طلبة المدارس في المراحل العلمية المهمة ومنها تلاميذ الثالثة ثانوي وما يمكن أن يعانيه التلاميذ بهذه المرحلة الدراسية والعمرية من ضغوط نفسية طبيعية خارجية متمثلة بقلق الامتحانات والمستقبل وداخلية نتيجة المرحلة العمرية التي يمرون بها. فإذا ما كانت الأفكار منطقية وعقلانية يسر ذلك وخفض من قلقهم الإمتحاني وإن كانت لديهم تلك الأفكار اللاعقلانية زاد من مستوى القلق عن حده الطبيعي أو المقبول (الحد الطبيعي والمقبول من القلق هو من يجعلنا نقدم أداء بطريقة جيدة) مما يؤثر سلبا على تحصيلهم وحالتهم النفسية مستقبلا ويقلل من إحساسهم بجودة الحياة ومتعتها.

وانطلق هذا البحث من مجموعة فرضيات، وللتأكد من صحتها والإجابة عليها استخدم المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي حيث اشتمل البحث على جانبين، جانب نظري والذي يتناول في أربعة فصول.

تم تخصيص في الفصل الأول إلى المشكلة واعتباراتها والذي تناول فيه تحديد إشكالية الدراسة و الدراسات السابقة للموضوع، وانطلق في هذه الدراسة من مجموعة تساؤلات يتم الإجابة عليها لاحقا بالإضافة إلى التطرق لأهمية الدراسة، وأهداف ومجموعة من الفرضيات التي يتم التحقق منها واختبارها في الفصول اللاحقة، مدعمين ذلك بتعاريف إجرائية لمتغيرات الدراسة.

أما الفصل الثاني فقد احتوى على موضوعين علم النفس الايجابي وجودة الحياة والأول الذي شمل مجموعة من العناصر كانت:

تعريف علم النفس الايجابي، مفاهيم متعلقة بعلم النفس الايجابي، مجالات البحث علم النفس الايجابي، وأخيرا أهداف علم النفس الايجابي.أما موضوع الثاني جودة الحياة والذي تضمن تعريف جودة الحياة، نشأة وتطور مفهوم جودة الحياة، أبعاد جودة الحياة، مكونات

جودة الحياة، مجالات ومظاهر جودة الحياة، عوامل تشكل جودة الحياة، مقومات جودة الحياة، وفي الأخير الاتجاهات المفسرة لجودة الحياة.

الفصل الثالث: والذي شمل متغير الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان حيث تضمنت الأفكار اللاعقلانية مجموعة من العناصر كانت:

نظرة تاريخية لنظرية أليس، تعريف وأقسام الأفكار اللاعقلانية، أسباب وأعراض الأفكار اللاعقلانية، مميزات وفنيات العلاج العقلاني الانفعالي، وأخيرا مسلمات وأهداف العلاج العقلاني الانفعالي. كما تضمن قلق الامتحان مجموعة من العناصر كانت:

مفهوم قلق الامتحان، تصنيف ومكونات قلق الامتحان، أسباب ومظاهر قلق الامتحان، وكذا قياس قلق الامتحان.

الفصل الرابع: والذي تضمن مجموعة من العناصر كانت:

تعريف تلميذ الثانوية، مرحلة الثانوية العامة(طبيعتها وأهميتها)، أنماط تلميذ الثانوية، خصائص النمو لدى تلميذ المرحلة الثانوية العامة ومتطلباتها التربوية، الحاجات الأساسية للتلاميذ الثانوية، وفي الأخير مشكلات التلميذ في المرحلة الثانوية.

أما الجانب الميداني تم تخصيص عرضه في فصلين، احدهما شمل الخطوات المنهجية المعتمدة في اختبار الفرضيات والفصل الأخير احتوى عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري، وبعض الدراسات السابقة.

وفي الأخير يتم تقديم خلاصة للموضوع، واقتراح بعض المحاور لدراسات مستقبلية في هذا الإطار، تهدف لتحسين جودة الحياة وخفض مستوى قلق الامتحان، وقائمة للمراجع مرتبة حسب ترتيب الحروف الهجائية، ثم ملاحق الدراسة.

الفصل الأول : مشكلة الدراسة واعتباراتها

1- الإشكالية.

2- الفرضيات.

3- أهمية الدراسة .

4- أهداف الدراسة.

5- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

1- الإشكالية:

تعد مرحلة الثانوية من أخطر المراحل التي يمر بها التلاميذ لما لها أثر هام في تشكيل الأفراد ودورها الهام الذي تلعبه في تكوين المواطن الصالح وإعداد للحياة المنتجة، وتقابل هذه المرحلة مرحلة المراهقة التي تتسم بالتجدد المستمر ومكمن الخطر في هذه المرحلة التي تنتقل بالإنسان من الطفولة إلى الرشد، بحيث تصاحبها تغيرات جسمية وعقلية وفسيولوجية واجتماعية، وهي ما تزيد من صعوبة الموقف الذي يعيشه التلميذ في هذه الفترة، والذي يتسبب لكثير من التلاميذ إلى مشكلات متعددة داخلية وخارجية كما ترجع منها إلى طبيعة المرحلة ذاتها، وما استحدثته في نفوس المراهقين من تغيرات يشعرون بها ولا يجدون منفذا لإشباعها أو لتحقيقها أو إلى ما يلقونه من المجتمع الخارجي من عدم فهم وتقدير واختلاف في وجهات النظر، ومن هنا فان مرحلة المراهقة هي أكثر مراحل تأزما بالمشكلات النفسية والسلوكية والتعليمية.

ومن أبرز تلك المشكلات التعليمية مشكلة العنف المدرسي الذي يعتبر نمط من السلوك يتسم بالعدوانية يصدر من التلميذ أو من مجموعة من التلاميذ ضد تلميذ آخر أو مدرس ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسمية أو نفسية لهم.

وقد حاولت العديد من الدراسات التعرض له، حيث أن البعض قام بدراسة بعض المشكلات التعليمية والسلوكية، مثل دراسة تابعي(2010) التي سعت إلى إبراز استراتيجيات برنامج مقترح للتعرف على أهم أسباب التأخر الدراسي لدى التلاميذ، باعتباره أحد النتائج البارزة للمشكلات النفسية التي تظهر لدى بعض التلاميذ.

ومن أبرز تلك المشكلات النفسية مشكلة القلق، وخصوصا أيام الامتحانات، ويعتبر القلق عملية انفعالية مكونة من جانب شعوري وجانب آخر لاشعوري، فالجانب الشعوري للقلق يتمثل في الشعور بالخوف والعجز والتهديد، أما الجانب اللاشعوري فيشمل عمليات معقدة متداخلة، يعمل الكثير منها دون وعي الفرد بها، أي أن الفرد يعاني المخاوف مثلا دون أن يدرك العوامل التي تدفعه إلى هذه الحالات (عبد العظيم حسين،2006، 14-15).

ومن بين أشكال القلق التي غالبا ما يتعرض إليها التلاميذ حالة القلق في فترات الامتحانات، وهي حالة انفعالية مؤقتة تسمى بقلق الامتحان، وقد أصبح قلق الامتحان مشكلة حقيقية لدى الكثير من التلاميذ وعائلاتهم، لأنها لا تعوق التلميذ فحسب، بل أسرته

أيضا، فالضغوط النفسية التي تقع على عاتق التلاميذ، يكون سببها في كثير من الأحيان معاناة التلاميذ إزاء رغبة الأسرة التي تفوق في بعض الأحيان قدرات التلميذ، ولقد ذكر بعض التلاميذ أن مذاكرتهم تكون جيدة، ولكن بمجرد الدخول إلى القسم لإجراء الامتحان لا يستطيعون استرجاع المعلومات التي اكتسبوها، وهم يرجعون هذا النسيان إلى الخوف من الامتحانات ومن النتائج السلبية المتوقعة، وبالفعل فإن الانفعال يعرقل العمليات العقلية كالتذكر والتفكير.

وقد تنوعت الدراسات واختلفت في تأثير القلق على الأداء، سواء كان قلقا عاما يتميز به الشخص (قلق السمة)، أو قلق مرتبط بوضعية التقييم ذاتها (قلق الامتحان)، ومن بين أهم تلك الدراسات دراسة علي(2009) التي هدفت للتعرف على طبيعة العلاقة بين دافع الانجاز وقلق الاختبار، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في درجة قلق الاختبار، وكذلك دراسة عاشور(2010) التي حاولت التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين استخدام استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان، والتعرف على المستوى العام لاستخدام استراتيجيات التعلم والمستوى العام لقلق الامتحان، أما دراسة أم كلثوم(2011) فقد كانت بهدف التعرف على الفروق في درجة قلق الامتحان بين التلاميذ المزاولين لدروس الدعم وغير المزاولين، في حين حاولت سليمة سايحي(2004) في دراستها معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي "مهارات الامتحان" في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلميذات السنة الثانية ثانوي بولاية ورقلة، ومثلها دراسة إبراهيم(2008) الهادفة لمعرفة مدى فعالية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية.

وفي دراسات كثيرة تم دراسة العلاقة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للفرد أو أسرته، حيث أثبت معظم تلك الدراسات وجود علاقة عكسية بين المتغيرين، وقد أكدت تلك الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجات الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية والاجتماعية العليا، وهو ما يشير إلى أن طبيعة الحياة وجودتها قد يكون له أثر واضح على مشاعر التلاميذ إزاء الامتحانات.

وليس هناك حديث عن حياة بشكل عام، وما يعترض هذه الحياة من هموم ومشاكل وقلق، دون الحديث عن جودة الحياة حيث تعتبر جودة الحياة من خلال مدى شعور الفرد بالسعادة والتي تتضمن الحالة الاجتماعية والاقتصادية (الوضع المالي والمكانة الاجتماعية)،

والحالة الصحية والتي تشمل التغذية واللياقة البدنية، والبيئة الجيدة، وإشباع الحاجات الإنسانية، والتعامل مع الضغوط النفسية، والتفاؤل وحسن الحال. (عبد الله، 2008، 147)

تتطرق العديد من الدراسات المعاصرة إلى متغير جودة الحياة باعتباره عاملا مهما في تحديد العديد من المتغيرات الأخرى المرتبطة به، ومن بين تلك الدراسات دراسة كريمة(2014)، بهدف معرفة مستوى جودة الحياة لدى المتقاعدين حسب بعض العوامل الاجتماعية الديموغرافية مثل (الجنس، السن، مستوى الدخل)، وفي دراسة مريم (2014) تم التطرق لمحاولة معرفة مستوى جودة الحياة لدى فئة الأساتذة الجامعيين، والتعرف على أثر متغيرات الجنس، الحالة الاجتماعية، التخصص، سنوات الخبرة، الفئة، على مجالات جودة الحياة من نظرة الأستاذ الجامعي، في حين قامت أشواق (2009) بدراسة بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين سلوكيات الخطر المتعلقة بالصحة وجودة الحياة، وقد حاول التلولي (2013)، في دراسته التعرف على مدى فاعلية برنامج تعليمي لتنمية مهارات مواجهة الضغوط والدافعية للانجاز العزو، وأثر ذلك على التوافق النفسي وجودة الحياة والأداء الأكاديمي لدى الطلاب من خلال تحصيلهم الدراسي.

ومن خلال ما سبق تظهر ضرورة البحث في علاقة جودة الحياة لدى التلاميذ بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لديهم، خصوصا في مرحلة السنة الثالثة ثانوي، وعليه نطرح التساؤلات التالية :

1. ما مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
2. ما مستوى الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أفراد العينة، تعزى لمتغيرات الجنس، الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة، تعزى لمتغيرات الجنس، الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي؟

1- الفرضيات:

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أفراد العينة، تعزى لمتغيرات الجنس، الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة، تعزى لمتغيرات الجنس، الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي.

2-**أهمية الدراسة :**

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الجانب الذي تتصدى لدراسته، حيث يلعب امتحان البكالوريا دورا لا يستهان به في إيجاد حالة من القلق والتوتر تتمثل في المظاهر السيكولوجية والفسيولوجية التي تصيب معظم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي قبل أدائه.

وذلك باعتبار امتحانات السنة الثالثة ثانوي هامة جدا لأنها تمهد لامتحان مصيري ومستقبلي ألا وهو امتحان شهادة البكالوريا، بغية انتقال الناجحون فيها إلى التعليم العالي، أو الحياة العملية أو المهنية.

1. تكمن أهمية الدراسة في تناولها موضوعا جديرا بالاهتمام وهو قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، باعتباره مرحلة حاسمة يتحدد مستقبل حياتهن العلمية والعملية.
2. قلة اهتمام الدراسات بمفهوم جودة الحياة الذي يدخل ضمن التفكير الايجابي مقارنة بالدراسات التي تناولت التفكير السلبي.
3. تقدم الدراسة إطارا نظريا حول مفهوم جودة الحياة الأمر الذي يدفع بعض الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول جودة الحياة وعلاقته ببعض المتغيرات التربوية والنفسية الأخرى .
4. الاهتمام بالجانب الإيجابي للسلوك وبعلم النفس الإيجابي.

4- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي :

1. الكشف عن علاقة جودة الحياة بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
2. معرفة مستوى جودة الحياة و الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
3. التعرف على الفروق في جودة الحياة و الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفق المتغيرات (الجنس، الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي).

5- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

1-جودة الحياة: وهي درجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس جودة الحياة، وتتمثل في إحساس وشعور التلميذ بالسعادة، والرضا، والرفاهية التي تظهر في التعليم والدراسة، والصحة النفسية، وفي شغل الوقت و إدارته، إضافة إلى ذلك فان مفهوم جودة الحياة ينتمي إلى مجموعة من المفاهيم المتشابهة والمتداخلة معه مثل الرضا، والسعادة، والحياة المطمئنة، والرضا الشخصي، والاستمتاع بالحياة.

- ❖ جودة التعليم والدراسة: هي عملية يقوم بها الأستاذ الثانوي للتلميذ السنة الثالثة ثانوي، والتي يهدف من خلالها إلى تنمية شخصيات التلاميذ، وذلك عن طريق تلقينهم مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات، وإكسابهم العديد من السلوكات والقيم لم تكن بحوزته من قبل.
- ❖ جودة الصحة النفسية: هي حالة يكون فيها الفرد (تلميذ) خاليا نسبيا من الأعراض المرضية، متمتعا بالهناء الشخصي وبانفعالات سارة، ولديه القدرة على توطيد علاقات مرضية مع الآخرين وقادرا على مواجهة تحديات الحياة وتحمل أعباءها.

❖ جودة شغل الوقت وإدارته: هي مهارة التي يقوم من خلالها التلميذ بالقيام بإدارة وقته الشخصي بوجه صحيح وذلك ما يحقق له الرضا والسعادة.

وفي الدراسة الحالية يتم قياسه باستخدام مقياس جودة الحياة (منسي محمود عبد الحليم وكاظم علي مهدي- 2006)

2-الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان: هو حالة من القلق العام، تظهر بصفة مؤقتة لدى الفرد (تلميذ)، في مواقف الاختبار والتقييم، وتزول بزوال الموقف، تتميز هذه الحالة بأعراض جسمية ومعرفية وانفعالية وسلوكية محددة، يؤثر قلق الامتحان المعتدل تأثيرا ايجابيا، ويؤثر المرتفع منه تأثيرا سلبيا، ويعد انعدامه مؤشرا للامبالاة والإهمال، أو للثقة العالية بالنفس، وللموقف الاختبار ثلاثة أبعاد هي:

❖قلق الاستعداد للامتحان.

❖قلق أداء الامتحان.

❖قلق انتظار نتيجة الامتحان.

وفي الدراسة الحالية يتم قياسه باستخدام مقياس قلق الامتحان(غربي عبد الناصر- 2014).

3- تلاميذ السنة الثالثة ثانوي : ونعني بهم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذين يزاولون دراستهم بالثانوية حفيان محمد العيد وعبد العزيز الشريف خلال العام الدراسي الحالي 2014-2015.

الفصل الثاني: علم النفس الايجابي وجودة الحياة

تمهيد

أولا: علم النفس الايجابي

1- تعريف علم النفس الايجابي

2- مفاهيم متعلقة بعلم النفس الايجابي

3- مجالات البحث علم النفس الايجابي

4- أهداف علم النفس الايجابي

ثانيا: جودة الحياة

1- **تعريف جودة الحياة**

2- **نشأة وتطور مفهوم جودة الحياة**

3- **أبعاد جودة الحياة**

4- **مكونات جودة الحياة**

5- **مجالات جودة الحياة**

6- **مظاهر جودة الحياة**

7- **عوامل تشكل جودة الحياة**

8- **مقومات جودة الحياة**

9- **الاتجاهات المفسرة لجودة الحياة**

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد مصطلح جودة الحياة من المفاهيم الحديثة التي لاقت اهتماما كبيرا في العلوم الطبيعية والإنسانية منها علم البيئة، والصحة، والطب النفسي، والاقتصاد ، ونادرا ما يحظى مفهوم آخر بهذا الاهتمام الواسع في معطيات الواقع الذي نحياه، مثلما حظي مفهوم جودة الحياة .

وقد حظي مفهوم جودة الحياة باهتمام كبيرا في كل المجالات الحياتية، وحديثا في مجال علم النفس، وتعددت استخداماته بصورة واسعة في السنوات الأخيرة في جميع المجالات مثل جودة الحياة، جودة الخدمات، وجودة الزواج، وجودة آخر العمر، وجودة المدرسة وغير ذلك.

ولقد أغفل علماء النفس ولفترة طويلة الجوانب الايجابية في الشخصية، وكان كل الاهتمام بالجوانب السلبية، إلا أن ظهر مؤخرا في مجال "علم النفس الايجابي" الاهتمام بدراسة جودة الحياة وما يرتبط بها من أبعاد ومتغيرات وبرامج تدريبية.

كما يعتبر المجال الذي جاء استجابة لتأكيد العلماء على أهمية تبني نظرة ايجابية عند النظر إلى الحياة كبديل للتركيز المفرط الذي أولاه علماء النفس للجوانب السلبية منها، ليقدم اتجاها علميا جديدا يركز على الإمكانات البشرية وجوانب القوى والفضائل الإنسانية، التي لها دور فعال في تنمية الخصال الايجابية في الإنسان.

وبناء عليه يمكن القول أن علم النفس أحد العلوم التي تبنت هذا المفهوم في مختلف مجالات علم النفس النظري والتطبيقي وأن موضوع جودة الحياة له ارتباط وثيق بكل فرد من أفراد المجتمع مهما بلغت درجته ومكانته لذا يسعى الجميع لتحقيق أعلى درجات السعادة والرفاهية الشخصية والإحساس بحسن الحال في الحياة التي يعيشها.

أولا: علم النفس الايجابي:

1- تعريف علم النفس الايجابي:

إن لعلم النفس الايجابي عمر طويل وقديم، ربما يكون قديما قدم البشرية، ولكن له تاريخ شديد القصر، إذ دخل إلى الحقل الأكاديمي لعلم النفس سنة 1998 عندما ترأس "**مارتن سيلجمان**" الجمعية الأمريكية لعلم النفس، وتناوله في خطابه للدورة الافتتاحية للجمعية، واعتبر مؤسسا له مع مجموعة من زملائه، فقد دعوا علماء النفس للبحث عن القوى الايجابية لدى البشر كبديل للبحث في تلك الجوانب السلبية أو المضطربة في الشخصية الإنسانية والدراسات الوقائية والعوامل المجتمعية والشخصية التي تجعل الحياة جديرة بأن تعاش .(عبد العال ومظلوم، 2013، 163)

ومن جانب آخر، يمثل علم النفس الايجابي حركة في علم النفس العام تهتم بكل ما هو إيجابي في شخصية البشر أكثر من ما هو سلبي، ليخلص علم النفس من تركيزه الشديد على الجوانب السلبية للخبرة الإنسانية (قلق، اكتئاب، ضغوط)، وكل ما هو مدرج في الفئات المرضية في الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع للجمعية الأمريكية للطب النفسي.

(أبو حلاوة، 2014، 10-11)

إن علم النفس الايجابي قد جاء إستجابة إلى أهمية النظر الايجابية إلى حياة الأفراد، وقد تعددت قضايا البحث في هذا الإطار فشملت، الخبرات الذاتية الايجابية والعادات الايجابية والسمات الايجابية للشخصية، وكل ما يؤدي إلى تحسين جودة الحياة.

(الهنداوي،2011، 29)

ويشير "**سيليجمان**" بأن علم النفس الايجابي اهتم منذ بداية عهده بدراسة وتحليل فعالية صيغ التدخل الايجابي التي تقوم على تحسين وزيادة رضا الفرد عن جنبات حياته، وكذا إطالة عمر الإنسان، وتحسين وتجويد نوعية الحياة التي يحياها، وكذا تعظيم وتعزيز آرائه في مختلف سياقات مواقف الحياة المختلفة .(seligman, 2000)

يتضح أن علم النفس يقوم على نظرية أو فرضية منطقية تنطلق من كيفية تعلم الفرد كيف يحقق لنفسه حياة صحية ونفسية مقنعة وجيدة وممتعة أيضا.

كما ترى "**كريستال بارك**" علم النفس الايجابي بأنه دراسة كافة مكامن القوة لدى البشر، دراسة كل ما من شأنه وقاية البشر من الوقوع في براثن الاضطرابات النفسية والسلوكية، إضافة إلى دراسة كل العوامل الفردية، الاجتماعية، والمجتمعية التي تجعل الحياة الإنسانية جديرة بأن تعاش.(Crystal Park, 2003, 03)

يتضح من خلال ما سبق أن علم النفس الايجابي وصف كحركة، ويتم تركيزه على مكامن القوة والجوانب الايجابية بدلا من الاستغراق في تبني الأمراض والاضطرابات.

2- مفاهيم المتعلقة بعلم النفس الايجابي:

1- الرضا عن الحياة :

يرى كلا من **موفجاني وجرياني (2004)** بأنها رضا الفرد أو سعادته في مجالات الحياة التي يعتبرها ذات أهمية. (الوقاد ومحمد،2011،241)

كما يرى **مجدي الدسوقي (1999)** أن الرضا عن الحياة يعني تحمس الفرد للحياة والإقبال عليها والرغبة الحقيقية في أن يعيشها ويتضمن هذا المتغير صفات عديدة أهمها الاستبشار والتفاؤل وتوقع الخبر والرضا عن النفس وتقبلها واحترامها.

ويعرف **ستين وجونسون (1978)** أن الرضا عن الحياة هو تقدير عام لنوعية حياة الشخص حسب المعايير التي انتقاها لنفسه.(بسيوني،2011 ،75)

وعليه يرى **جمال السيد تفاحه** الرضا عن الحياة تعد سمة نفسية تتكون لدى الفرد من خلال تقسيمه لنوعية الحياة التي يعيشها في ضوء ما لديه من مشاعر وأحاسيس واتجاهات، وقدرة على التعامل مع البيئة المحيطة به، وما يشعر به من حماية وتلبية لحاجاته بصورة مرضية له، وقناعاته بما يقدم إليه والإحساس بالتقدير والاعتراف .(تفاحه،2009،275)

2-التدفق:

وصف **ميهالي تشكز نتميهالي (1990)** التدفق حالة يجد منها المرء نفسه مندمجا بصورة تامة في النشاط أو العمل الذي يقوم به مع تجاهل تام لأي أنشطة أو مهام أخرى، مع التحقق من الاستمتاع الشخصي يخبره المرء لمجرد القيام بالفعل أو العمل أو أداء المهمة لذاتها والاستعداد للتضحية وبذل كل الجهود وتكريس كل الوقت لانجاز هذه المهمة .

إضافة إلى ذلك عرف حالة التدفق بأنها حالة ينسي فيها المرء ذاته، و يتطاير الزمن من بين يديه دون الشعور منه به، ويحدث تتالي أو تدفق تلقائي لكل فعل ولكل حركة وكل تفكير في وحدة مسار كان المرء يعزف مقطوعة موسيقية، وبالتالي هي حالة تستولي على المرء بكافة منظومات شخصيته، وتدفعه إلى أن يوظف كل قدراته وإمكانياته ومهاراته إلى أقصى حد ممكن، وهي بهذا المعنى أعلى تجليات الظاهرة الإبداعية.

(أبو حلاوة، 2013، 14)

3- المرونة النفسية :

تعتبر المرونة النفسية من مفاهيم الرئيسية في مجال علم النفس الايجابي في الوقت الراهن، وعليه عرف **محمد السعيد أبو حلاوة (2007)** المرونة النفسية بأنها قدرة تمكن الإنسان من المواجهة الايجابية أو التأقلم والتوافق الايجابي مع التهديدات أو العثرات والنكبات التي يتعرض لها في حياته، وتحقيق أو إبراز نواتج حياتية ايجابية بالرغم من مثل هذا التعرض. (عكاشة وسليم، 9،2010)

4- الاستمتاع بالحياة:

عرف **ريدي راثيل** الاستمتاع بالحياة ما هو إلا سلسلة من العمليات الاجتماعية تتضمن تنمية الوعي بالواقع الحياتي المعاش قبولا وقيمة في محاولة تتجاوز مرحلة الندم على ما فات وتقبل الوضع القائم كما هو، والتعامل معه بواقعية وفاعلية مع مشكلات الوضع الراهن وتبنى أهداف حياتية مستقاة من الحياة التي يعيشها الفرد باستمتاع، وفلسفة واضحة يتبناها بصورة تجعل الفرد أكثر تسامحا مع ذاته والآخرين من حوله وقبوله للأخر بأفكاره وآرائه حتى لو كانت مخالفة تماما لأرائه وأفكاره هو.

كما يرى **عبد العال وآخرون** الاستمتاع بالحياة بأنه حكم تقييمي يصدره الفرد عن مدى جودة الحياة التي يحياها بصورة تعكس حالة نفسية ايجابية فاعلة وناضجة ومتوهجة لهذا الاستمتاع بالحياة على نحو مبهج وإيجابي يعبر عنه الفرد بمشاعر البهجة والاستمتاع، والتفاعل الايجابي مع البيئة المحيطة به.

5- السعادة:

عرف **أحمد عبد الخالق وآخرون (2003)** السعادة بأنها حالة شعورية يمكن أن تستنتج من الحالة المزاجية للفرد. (أبو حلاوة ،2013 ، 82-83)

وعليه يشير **سيلجمان (2002)** أنه لكي نتفهم السعادة، علينا أن نتفهم القدرات الشخصية والفضائل الإنسانية، لأنه عندما تتحقق السعادة عن طريق مشاركة نقاط قوتنا وفضائلنا، فان حياتنا تصطبغ بالحقيقة، إن المشاعر هي حالات تحدث لحظيا، ولا تستوجب أن تصبح ملامح للشخصية. والسمات على عكس الحالات، تكون إما ايجابية أو سلبية وتتكرر عبر الأوقات والمواقف المختلفة. (معمرية ، 2012 ،122)

6- الأمل :

وضع **سنايدر(1991)** تعريفين للأمل، يشير التعريف الأول إلى أن الأمل عبارة عن حالة من الدافعية الايجابية تؤدي إلى النشاط الداخلي وتدعم الشعور بالنجاح.

أما التعريف الثاني فقد وصف الأمل على أنه التوجه المعرفي الايجابي الذي يعطي الشعور بالدافع القوي للنجاح.

إضافة إلى ذلك عرف **سنايدر وآخرون (1998)** الأمل بأنه التفكير الموجه نحو الهدف والقادر على تخطي الصعاب والمواقف والأوقات. (معمرية، 2011،73- 74)

ويبدو من خلال ما سبق من مفاهيم علم النفس الايجابي أن هذا المجال يدور حول الخبرات الايجابية الذاتية القيمة المتعلقة بالحاضر منها والمستقبل.

3- مجالات البحث علم النفس الايجابي:

ويمكن تفهم تأكيد أئمة علم النفس الإيجابي على أن بؤرة تركيز هذا العلم هو مفهوم جودة الحياة من خلال التوقف عن المجالات الأساسية لبحوثه والتي تتمثل فيما يلي:

❖ **بحوث في مجال الحياة المبهجة أو الممتعة أو السارة :** وتتناول هذه البحوث فحص وتحليل كيف يصل البشر إلى الاستمتاع والمحافظة والتعميم للمشاعر والانفعالات الإيجابية وتفعليها وتوظيفها في الحياة الإنسانية اليومية مثل: العلاقات، الهويات، الاهتمامات، صيغ الترفية أو الاستمتاع والترويح عن الذات.

❖ **بحوث في مجال الحياة الطيبة أو الحسنة أو الخيرة أو حياة الاندماج :** وتهتم بمثل هذه البحوث الاهتمام بدراسة التأثيرات المفيدة للانطباعات الإيجابية، للاستيعاب، والتدفق وكل ما يؤدي إلى إحساس الأفراد بالاندماج المثالي في أنشطة حياتهم اليومية العادية. والحالات المشار إليها كالاستغراق والتدفق والاندماج حالة إنسانية يخبرها الإنسانُ عندما يوجد نوعًا من التطابق أو الاتساق بين قدراته وإمكانياته والمهمة التي يؤديها. وبالتالي،

عندما يشعر الإنسانُ بالثقة في قدرته على إنجاز أو تحقيق أو إنهاء المهام التي يواجهها بنجاح وفعالية وبمستوى راق من الاقتدار والتمكن.

❖ **بحوث في مجال الحياة الهادفة ذات المعنى والقيمة أو حياة الانتماء إلى الآخرين:**

ويحاول هذا المسار البحثي الإجابة عن السؤال التالي: كيف يتوصل الأفراد إلى الإحساس الإيجابي بجودة الحياة، بالانتماء، وبالغرض من خلال الانضمام والإسهام في نشاطات وخبرات أوسع وأسمى وأكثر دوامًا من الذات مثل: الطبيعة، الجماعات الاجتماعية، المؤسسات، الحركات، التقاليد، ونظم الاعتقاد. (أبو حلاوة،2010،23-24)

4- أهداف علم النفس الايجابي:

- يهتم ببناء التمكين الشخصي وحسن الحال الذاتي في الحياة.

- يهتم بدراسة جعل الفرد يعيش سعيداً في حياته من خلال ما يمتلكه هو من قدرات وقابليات عقلية وبدنية من أجل تحقيق السعادة لديه.

- يهتم بدراسة وتحليل مكامن القوة والفضائل الإنسانية الإيجابية مثل التفاؤل، الرضا والامتنان، والإبداع لتعظيم وتعزيز السعادة الشخصية للإنسان.
- يهدف إلى تحسين صحة الفرد النفسية والجسمية مما يجعله فرداً منتجاً فعالاً في مجتمعه.
- يهدف إلى تشكل أدوات نافعة في تنمية المشاعر والانفعالات الإيجابية، وتوظيفها في إدارة الذات وحسن التوجه في الحياة.
- يهدف إلى وقاية الفرد وجعله يتمتع بمناعة نفسية بدلا من إصابته بالمرض النفسي.
- يهتم بطريقة التعامل مع الأحداث الحياتية التي يمكن للفرد أن يتعامل معها بايجابية .

مما سبق فان أهداف علم النفس الايجابي تلخص في الابتعاد عن الفكرة التقليدية لعلم النفس في معالجة الاضطرابات يعني أن يقع الفرد في المرض أو الأمراض النفسية فقط وإيجاد مفهوم جديد ألا وهو جودة الحياة، الذي يسمى من الناحية النفسية جودة الحياة النفسية، وأيضا زيادة المناعة النفسية للأفراد، وكذلك وقاية الأفراد من أجل التعامل السليم الإيجابي مع ما يمكن أن يتعرض له الفرد من أحداث حياتية.

لذا فهذا الفرع يقول نحن لا ننتظر أن يمرض الناس فنعالجهم بل نعلم الفرد كيف يعيش ويكون سعيدا وإيجابيا في حياته .

ثانيا: جودة الحياة

1- تعاريف جودة الحياة:

تعريف **منظمة الصحة العالمية** OMS (1994) فهي ترى أن جودة الحياة مفهوم واسع يتأثر بشكل معقد كل من الصحة الجسمية للفرد، حالته النفسية، علاقته الاجتماعية، مستوى تحكمه في ذاته، بالإضافة إلى علاقته مع العوامل الفعالة في بيته. (أبو حلاوة،2010،5)

أضف إلى ذلك تعرف جودة الحياة:

لغة: أصلها من فعل جاد، جود والجيد، نقيض الرديء وجاء بالشيء جودة، وجودة، أي صار جيدا.

اصطلاحا: فالجودة هي انعكاس للمستوى النفسي ونوعية، وأن ما بلغه الإنسان اليوم من مقومات الرقي والتحضر، تعكس بلا شك مستوى معينا من جودة الحياة. (مشري، 2014)

يرى **ليتوين** أن جودة الحياة لا تقتصر على تدليل الصعاب والتصدي للعقبات والأمور السلبية فقط، بل تتعدى إلى تنمية النواحي الإيجابية.

ويرى **مصطفى الشرقاوي** جودة الحياة: "كل ما يفيد الفرد بتنمية طاقاته النفسية والعقلية ذاتيا والتدريب على كيفية حل المشكلات وإستخدام أساليب مواجهة المواقف الضاغطة والمبادرة بمساعدة الآخرين والتضحية من أجل رفاهية المجتمع وهذه الحالة تتسم بالشعور وينتظر إلى جودة الحياة من خلال قدرة على إشباع حاجات الصحة النفسية مثل الحاجات البيولوجية والعلاقات الاجتماعية الإيجابية والاستقرار الأسري والرضا عن العمل والاستقرار الاقتصادية والقدرة على مقاومة، الضغوط الاجتماعية والاقتصادية، ويؤكد أي شعور الفرد بالصحة النفسية من المؤشرات القوية الدالة على جودة الحياة". (مصطفى، 2004، 15)

ويرى **جسام** أن جودة الحياة: هي درجة رضا أو عدم الرضا التي يشعر بها الفرد تجاه المظاهر المختلفة في الحياة ومدى سعادته بالوجود الإنساني، وتشمل الاهتمام بالخبرات الشخصية لمواقف الحياة، كما أنها تشمل على عوامل داخلية ترتبط بأفكار الفرد حول حياته وعوامل خارجية كتلك التي تقيس سلوكيات الاتصال الاجتماعي النشاطات، مدى انجاز الفرد للمواقف. (جسام، 2009، 33)

كما يرى **الكرخي** أن جودة الحياة: "شعور للفرد بالرضا والسعادة وبالقدرة على اتساع الحاجات في أبعاد الحياة الذاتية والموضوعية والتي تشمل (النمو الشخصي، والسعادة البدنية والمادية، والاندماج الاجتماعي، والحقوق البشرية). (مبارك، 2011، 24)

أما **عبد المعطى** فيعرف جودة الحياة بأنه: "تعبير عن الإدراك الذاتي للفرد، وتقييمه للنواحي المادية المتوافرة في حياته، ومدى أهمية كل جانب منها بالنسبة للفرد في وقت محدد، وفي ظل ظروف معنية، ويظهر بوضوح في مستوى السعادة أو الشقاء الذي يكون عليه، ويؤثر بدوره على تعاملات الفرد وتفاعلاته اليومية" . (عبد المعطي، 2005،17)

كما يرى **رينيه وآخرون:** "أن جودة الحياة هي إحساس الأفراد بالسعادة والرضا في ضوء ظروف الحياة الحالية، وأنها تتأثر بأحداث الحياة والعلاقات وتتغير حدة الوجدان والمشاعر وأن الارتباط بين تقييم جودة الحياة الموضوعية والذاتية يتأثران باستبصار الفرد".

(Reine,et Al, 2003)

وعليه، ترى **كارول رايف** أن جودة الحياة: "تتمثل في الإحساس الايجابي بحسن الحال كما يتم رصده بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته وحياته بشكل عام، كذلك سعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة، وذات قيمة ومعنى بالنسبة له لتحقيق استقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته لعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين واستمراره فيها، كما ترتبط بكل من الإحساس العام بالسعادة والاستمتاع بالحياة والسكينة والطمأنينة النفسية". (مشري،2014)

يعرف **شرش** جودة الحياة على أنها:" قياس لقدرة الفرد على الأداء بدنيا، وانفعاليا، اجتماعيا في سياق بيئته عند مستوى يتسق أو يتناغم مع توقعاته الخاصة".

كما يرى **كمر ودليب** أن جودة الحياة:" تعد مؤشرا على الرضا عن الحياة أو السعادة في الحياة". (نويبات،2013،99)

على حين ذكر **محمد السعيد أبو حلاوة** أن جودة الحياة تعكس وعي الفرد بتحقيق التوازن بين الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية لتحقيق الرضا عن الحياة والاستمتاع بها، والوجود الإيجابي، ذلك لأن جودة الحياة تعبر عن التوافق النفسي كما يعكسه الشعور

بالسعادة والرضا عن الحياة كنتاج لظروف الحياة المعيشية والحياتية للأفراد، والإدراك الذاتي لهذه الحياة، حيث ترتبط جودة الحياة بالإدراك الذاتي لهذه الحياة لكون هذا الإدراك يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة، كالتعليم والعمل، ومستوى المعيشة، والعلاقات الاجتماعية من ناحية، وأهمية هذه الموضوعات بالنسبة للفرد من ناحية أخرى.

(أبو حلاوة، 2010)

ويرى **طلعت منصور** أن جودة الحياة هي قضية الإنماء في الأساس، أي إنماء الإنسان وفق لمستويات والصحة النفسية الإيجابية. (منصور، 2005، 343)

كما عرف **عبد الوهاب وشند** جودة الحياة بأنها الدرجة التي يجد فيها الفرد معنى لحياته، ويشعر بالاستمتاع والمساندة من قبل المصادر المختلفة.

(عبد الوهاب وشند،2012، 499)

ويرى **أدموندز وستيوارث براون** جودة الحياة أنها حالة عامة من الاتزان الانفعالي تنظم إيقاع حياة الشخص في سياق علاقاته مع ذاته وعلاقاته الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين نتيجة سيطرة مشاعر الإقبال، الحيوية، الثقة، المرح، السعادة، الهدوء، حب الآخرين و الاهتمام بهم على أسلوب حياتهم. (رجيعة،2009،183)

كما يرى **محمد** أن جودة الحياة هي درجة استمتاع الفرد بتطلعاته المهمة في حياته، أو جوانب الحياة كما يدركها الفرد والتي تؤثر بدورها على درجة الرضا التي يشعر بها الفرد في ظل ظروفه الحالية كالدعم الأسري والاجتماعي والخدمات الصحية والتعليمية والمجتمعية المقدمة له. (أبو حلاوة،2006،226)

وترى كل من **ليمان وجينياس (1998)** أن جودة الحياة تتمثل في الشعور بالرضا و الإحساس بالرفاهية والمتعة في ظل الظروف التي يحياها الفرد. (بخش،2006،9)

ومن كل ما سبق فإن جودة الحياة تعتبر من مدى إدراك الفرد أن يعيش حياة جيدة من وجهة نظره، خالية من الاضطرابات السلوكية، والانفعالات السلبية، يستمتع فيها بوجوده الإنساني ويشعر بالسعادة والرفاهية والرضا في الحياة.

2- نشأة وتطور مفهوم جودة الحياة:

الفكرة الأولية لجودة الحياة بدأ ظهورها في المناقشات التاريخية لفلاسفة اليونان (أرسطو، سقراط، بلاتو) حول طبيعة جودة الحياة ومواصفاتها، ورغم أن مبدأ مؤشرات جودة الحياة بدأ في الظهور من خلال تطور فكرة المؤشرات الاجتماعية خلال الستينات إلا أن لها جذور في وسائل القياس الاقتصادية خلال القرنين 18 و19 وأوائل العشرين، هذه المؤشرات المبكرة وما حولها انقسمت على نوعين من المؤشرات الكمية والمؤشرات النوعية.

وتطورت دراسات جودة الحياة حيث كانت تركز على موضوع واحد دون النظر إلى علاقته بعوامل أخرى وقد رصدت الدراسة حول موضوع جودة الحياة ثلاث جوانب هامة هي:

الأول: بعد سنة 1970 قل الاهتمام في المملكة المتحدة بدراسات جودة الحياة والبحث عن تعريفاتها ضمن المناطق الحضرية والريفية على العكس من الدول الأخرى التي زاد فيها الاهتمام حول كيفية بحث وفهم هذه المواضيع.

الثاني: عالميا حظيت جودة الحياة بشعبية في الأوساط الطبية على الرغم من ذلك، فان المدخل المتبع كان يغفل عوامل كثيرة مؤثرة في الصحة.

وقد تطورت نتيجة ظهور تيار جديد على يد مارتن سيلجمان Martin seligman.

3- أبعاد جودة الحياة:

بعد استعراض العديد من التعريفات لبعض الباحثين حول جودة الحياة تبين أن جودة الحياة بوجه عام تشير إلى الحياة النفسية، حتى على الرغم من تضمين الظروف البيئية في بعض التعريفات والتالي، فان هذا المفهوم المركب يتم تقييمه بثلاثة ظروف هي:

1- من خلال التقدير الذاتي للرضا عن الحياة بوجه عام (السعادة أو الاستمتاع).

2- التقدير الذاتي للرضا في مجالات أو جوانب معينة (العمل، الصحة، العلاقات مع الآخرين).

3- العلاقات الديمغرافية بالنسبة بجودة الحياة (المؤشرات الاجتماعية والموارد أو العوائق).

وعادة ما تتحدد في مؤشرين (مدخلين):

❖ البعد الذاتي والبعد الموضوعي:

*يشمل المدخل الذاتي: إدراكات الفرد بظروفه من خلال تقويم الجوانب النفسية، ويركز هذا التقويم على قياس الرفاهية النفسية، أو الرضا والسعادة الشخصية، كما يقيس أيضا المشاعر الايجابية لدى الأفراد وتوقعاتهم للحياة.

*أما المدخل الموضوعي: يركز على البيئة الخارجية، وتتضمن الظروف الصحية والرفاهية الاجتماعية والعلاقات والظروف المعيشية والتعليم والأمن والسكن ووقت الفراغ والأنشطة.

(مريم ،2014، 77)

إن غالبية الباحثين يركزون على المؤشرات الخاصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة، نظرا لكونه يتضمن مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر، مثل أوضاع العمل ومستوى الدخل والمكانة الاجتماعية الاقتصادية، وحجم المساندة المتاحة من شبكة العلاقات الاجتماعية، ومع ذلك تظهر نتائج البحوث أن التركيز على النتائج الموضوعية لجودة الحياة لا يسهم إلا في جزء صغير من التباين في التقديرات الكلية لجودة الحياة.

(الدليمي وآخرون، 2012)

إضافة إلى ذلك يوضح **العارف بالله الغندور** أبعاد جودة الحياة كالتالي:

*البعد الذاتي: ويقصد لها مدى الرضا الشخصي بالحياة، وشعور الفرد بجودة الحياة، شعور الشخصي بالسعادة.

*البعد الموضوعي: وتشمل:

- الصحة البدنية.
- العلاقات الاجتماعية.
- الأنشطة المجتمعية.

- العمل.

- فلسفة الحياة.

- وقت الفراغ.

- مستوى المعيشة.

- العلاقات الأسرية.

- الصحة النفسية.

- التعليم. (الغندور، 1999، 27)

أيضا في موسوعة علم النفس يتم تعريف جودة على أنه مفهوم ذو أبعاد عديدة أوضحها **بيترمان وسيلا (2000)**، على أنها سبعة محاور تمثل في مجموعها جودة الحياة وذلك لأغراض تيسير البحث والقياس وهي كالآتي:

1- التوازن الانفعالي: وتمثل في ضبط الانفعالات الايجابية والانفعالات السلبية، كالحزن والكآبة والقلق ...إلخ.

2- الحالة الصحية العامة للجسم.

3- الاستقرار الأسري وتواصل العلاقات داخل البناء العائلي.

4- استمرارية وتواصل العلاقات الاجتماعية خارج نطاق العائلة.

5- الاستقرار الاقتصادي وهو ما يرتبط بدخل الفرد الذي يعينه على مواجهة الحياة.

6- الاستقرار المهني حيث يمثل الرضا عن العمل بعدا هاما في جودة الحياة .

7- التواؤم الجنسي ويرتبط بذلك ما يتعلق بصورة الجسم وحالة الرضا عن المظهر والشكل العام.

وكما يرى **لاوتون (1991)** أن جودة الحياة تتضمن أربعة أبعاد هي:

- الكفاءة السلوكية.

- ضبط البيئة أو السيطرة عليها.

- جودة الحياة المدركة.

- جودة الحياة النفسية. (عبد الوهاب وشند، 2012، 132)

وعليه بعد طرح الباحثين لهده الأبعاد طرحت تصورات أخرى كثيرة تحاول أن تفصل الأبعاد الفرعية لكل من البعد الذاتي والبعد الموضوعي لجودة الحياة، ففيما يتعلق بالبعد الذاتي نجد أن ستلز وونز(2002) يقدم نموذجا نظري يوضح محددات جودة الحياة المرتكزة على التقييم الذاتي لهذه الجودة، ويلاحظ أن جودة الحياة من المنظور الذاتي دالة لتفاعل ثلاث محددات تأخذ ترتيبا معينا من حيث درجة التأثير وهي على النحو التالي:

1- المحددات من الرتبة الأولى: طبيعة الشخصية من حيث المكونات والخصائص وتتضمن بعدين رئيسيين هما:

أ- الانبساطية في مقابل الانطوائية.

ب- العصابية في مقابل الاتزان الانفعالي.

2- المحددات من الرتبة الثانية: المرشحات الداخلية الخاصة بالفرد، وتتضمن مجموعة من الأبعاد الشخصية مثل:

أ- وجهة الضبط أو مركز التحكم.

ب- تقدير الذات.

ج- التفاؤل في مقابل التشاؤم.

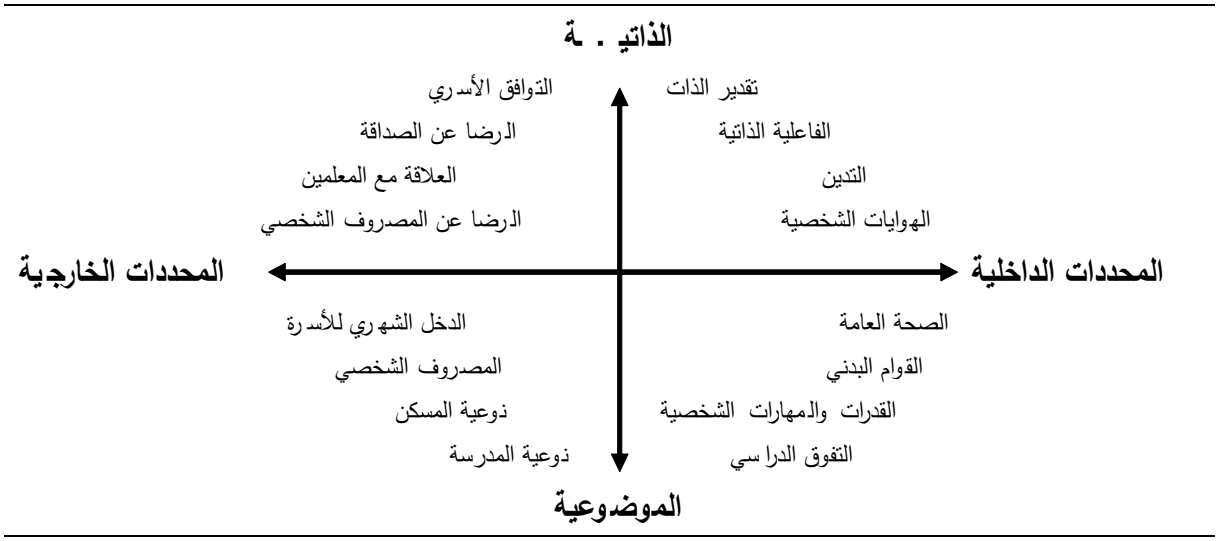
3- المحددات من الرتبة الثالثة: المدخلات الخبرية(البيئية) وتتضمن كافة المكونات والأبعاد البيئية سواء المادية أو الاجتماعية وما تتضمنه من مصادر إشباع ومساندة.

كما أقترح **عبد الله** مجموعة من الأبعاد، تتفق مع أبعاد **العارف بالله الغندور**، إلا أنه أضاف إليه بعد آخر جد هام وهو البعد الوجودي الذي يعني مستوى عمق الحياة داخل الفرد، التي من خلالها يمكن له أن يعيش حياة متناغمة، ويصل إلى الحد المثالي في إشباع

حاجته البيولوجية النفسية، كما يعيش في توافق مع الأفكار الروحية، والدينية السائدة في المجتمع.

(عبد الله،2008،148)

كما قدم **أبو سريع وآخرون (2006)** نموذجيا لتقدير وتفسير جودة الحياة يعتمد على تصنيف المتغيرات المؤثرة في جودة الحياة وهي موزعة على بعدين متعامدين، كما هو موضح في المخطط (1). (كاظم والبهادلي، 2006، 5-6)



مخطط (1) تصور أبو سريع وآخرون لمحددات جودة الحياة

ويمكن تفسير المخطط (1) بالآتي:

1- إن البعد الأفقي يشمل قطبي توزيع محددات جودة الحياة، كونها من داخل الشخص أو خارجه، وتسمى "بعد المحددات الشخصية الداخلية في مقابل بعد المحددات الخارجية".

2- إن البعد الرأسي يمثل توزيع تلك المحددات على وفق قياسها وتحققها وهي تتوزع بين الأسس الذاتية (المنظور الشخصي للفرد) والأسس الموضوعية التي تشمل الاختبارات والمقاييس التي تتيح للفرد موازنة نفسه بغيره أو بمتوسط جماعته المعيارية.

(مبارك، بدون سنة ،730)

وعليه يمكن القول أن جودة الحياة تضم كل من الأبعاد الذاتية المتعلقة بكل شخص على حدة والأبعاد الموضوعية التي تخص المجموع والتي يمكننا أن نطلق عليها مؤشرات جودة الحياة وكلا من المؤشرات الذاتية والموضوعية هدفها الأساسي إشباع حاجات الإنسان الأساسية بحيث يمكن قياس هذا الاتساع بمؤشرات موضوعية تقيس القيم والمعتقدات الراسخة التي يعتنقها المرء وتصبح جزء لا يتجزأ من سلوكياته وبمؤشرات ذاتية تقيس قدر الإشباع الذي تحقق بالفعل.

4- مكونات جودة الحياة:

يمكن القول بأن جودة الحياة هي الممارسة الانفعالية للأنشطة اليومية الاجتماعية والبيئية كما وكيفا بدرجة عالية من التوفيق والنجاح وبرضا نفسي عن الحياة بشكل عام وشعوره بالايجابية والصحة النفسية، وتخطي العقبات والضغوط التي تواجهه بفاعلية بقصد إنجاز هذه الأنشطة باقتدار حيث إن لجودة الحياة ثلاث مكونات رئيسية تتمثل في:

1- الإحساس الداخلي بحسن الحال والرضا عن الحياة الفعلية التي يعيشها الفرد بينما يرتبط الإحساس بحسن الحال بالانفعالات، يرتبط الرضا بالقناعات الفكرية أو المعرفية الداعمة لهذا الإحساس، وكليهما مفاهيم نفسية ذاتية، أي ذات علاقة برؤية وإدراك وتقييم الفرد.

2- القدرة على رعاية الذات والإلتزام والوفاء بالأدوار الاجتماعية تمثل إعاقة المنظور المناقض لهذه القدرة، وترتبط بعجز الفرد عن الالتزام أو الوفاء بالأدوار الاجتماعية.

3- القدرة على الاستفادة من المصادر البيئة المتاحة الاجتماعية منها (المساندة الاجتماعية، والمادية (معيار الحياة)، وتوظيفها بشكل إيجابي). (أبو حلاوة، 2010، 10)

كما يوظف **Jones** مكونات جودة الحياة كما في جدول رقم (1) التالي:

	على مستوى الشخصي	على المستوى المجتمع
شخصي / نوعي (الإحساس)	كيف يتغير الشخص تجاه نفسه وحالاته	كيف يتغير الشخص تجاه مجتمعه وقدرته على المشاركة والتأثير في قرارات المجتمع نحو جودة الحياة
موضوعي / كمي (الحالات)	الحالات الوظيفية مثل التعليم	الحالة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والكفاءة الحكومة

(يوسف، بدون سنة ، 10)

ويري فرجاني (1992) أن مكونات جودة الحياة هي:

1- الحقوق الفردية:

أ- السلامة الشخصية: (حظر التعذيب والإيذاء البدني والنفسي، والمعاملة غير الإنسانية، والعقوبات القاسية أو المحطة بالكرامة).

ب- حرية الرأي والتعبير والبحث عن المعلومات والأفكار والحصول عليها ونقلها.

ج- حرية الفكر والعقيدة والتعبير عنها.

د- حرية الحياة الخاصة.

2- الحقوق الجمعية:

أ- تكوين الأسرة.

ب- الرعاية الاجتماعية والصحية.

ج- مستوى معيشة لائق.

د- التعليم المجاني في المرحلة الأساسية، والمكسب للقيم والمهارات والتوجهات الاجتماعية المحفزة للنهضة، والمستمر مدى الحياة. (نعيسة،2012، 154)

ومن كل ما سبق نجد أن الرضا والسعادة من أبرز المكونات الأساسية لجودة الحياة إضافة إلى القدرة على إشباع حاجات الفرد من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجال الاجتماعي والنفسي والتعليمي.

5- مجالات جودة الحياة:

أكد الكثير من الباحثين والدارسين، أن جودة الحياة هي نظام معقد يضم عدة مجالات:

1- **المجال النفسي:** يرى الكثير من الباحثين أن المجال النفسي لجودة الحياة يتضمن جميع المشاعر والحالات العاطفية الإيجابية.

ويرى البعض الآخر أن هذا المجال يعتمد على غياب المؤثر السلبي مثل القلق والاكتئاب.

بمعنى آخر أن تقييم الحالات العاطفية السلبية من خلال المقياس الذاتي المخصص لقياس جودة الحياة يعتبرا عنصرا مهما لتحديد بعض الجوانب النفسية المتعلقة بجودة الحياة التي يمتاز بها كل فرد. (أشواق، 2009، 52)

وتدمج **علام** ضمن المجال النفسي لجودة الحياة المفاهيم الدينامية الإجرائية مثل التنمية الشخصية، وتقدير الذات، والتذكر، والتركيز والتعلم والتفكير.(سحر، 2012، 258)

2- المجال الاجتماعي: يرى **جريفن Griffin (1988)** أنه يجب الاهتمام أكثر بنوعية العلاقات الاجتماعية للأفراد أكثر من الاهتمام بكمية هذه العلاقات، وهو ما يحدد عنده المجال الاجتماعي لجودة الحياة.

أما **فلاناجون Flanagan (1982)** فهو يهتم أكثر بكمية العلاقات الاجتماعية، حيث يرى أن هذا المجال يندرج ضمن طريقة الفرد في تقييم الوظائف الاجتماعية (تقدير الذات الاجتماعية، الإحساس بتحقيق الذات، النجاحات والفشل، ...إلخ)، وكذلك أهمية التطرق إلى

فعالية الشبكة الاجتماعية للأفراد (التكوين، الكثافة، التشتت الجغرافي، وتيرة الاتصال بين الأفراد، كثافة العلاقات، ...إلخ).

نرى من خلال هذين الاتجاهين، أن المجال الاجتماعي لجودة الحياة من جانب، يتضمن نوعية العلاقات الاجتماعية.

ومن جانب آخر، يركز على المجال الاجتماعي لكمية العلاقات الاجتماعية.

وتأسيسا على ما سبق، يتضح أنه لا يمكن النظر إلى هذا المجال إلا بشكل متكامل بين الاتجاهين.

3- المجال البدني: يدمج الباحثين تحت هذا المجال الصحة البدنية والقدرات الأدائية، حيث تتضمن الصحة البدنية كل من الطاقة، الحيوية، التعب، النوم، الراحة، الآلام، الأعراض ومختلف المؤشرات البيولوجية، وتتضمن القدرات الأدائية الوضع الوظيفي، تنقل الفرد، الأنشطة اليومية التي تمكن الفرد من الأداء ومن الاستقلالية النسبية.

نرى هنا، أنه من الصعب التطرق إلى المجال البدني دون مراعاة كل من المجالين السابقين وكيفية تأثيرهما على هذا المجال، وهذا ما يظهر من خلال المكونات التي يتضمنها هذا المجال سواء ضمن الصحة البدنية أو القدرات الأدائية.

4- الرضا عن العيش: يرى **بافو (1991)**، أن الرضا عن العيش هو عبارة عن عملية معرفية تهدف إلى المقارنة بين حياة الفرد وبين معاييره المرجعية (القيم والمثل العليان... إلخ)، فهو يعبر عن التقييم الكلي الذي يقوم به الفرد عن حياته.

ويذهب **دينر (1994)** إلى أن هذا المفهوم يهدف إلى الحكم الشعوري والشامل الذي يطلقه الفرد عن حياته، ويظهر هذا ضمن مجالات محددة مهنية، عائلية، الصحة، الذات، ...إلخ.

نرى أن هذا المجال له اهتمام بفعالية الفرد في تقييمه الكلي لحياته، الذي يعتمد على معايير ومكونات الحياة اليومية.

5- السعادة: يتميز هذا المفهوم بالتعددية الوظيفية، فهو يتضمن ثلاثة مكونات مستقلة فيما بينها: مكون انفعالي إيجابي(المتعة)، مكون معرفي- تقييمي (الرضا)، ومكون سلوكي (التفوق).

وبالرغم من الاجتهادات والمقاربات التي توصل إليها الأخصائيون النفسانيون فيما يخص هذا المفهوم، إلا أن هذا المفهوم بقي لوقت طويل مرتبط بالبحث عن المتعة، أو اعتباره مرادفا لمصطلح العافية.

ويرى الباحثين حاليا، أن مفهوم السعادة يعبر عن السمة، أكثر من اعتباره حالة. حيث يهدف إلى الوصول إلى حالة مستقرة ومستدامة نسبيا.

6- الرفاهية الذاتية: يمكن التطرق إلى مفهوم الرفاهية الذاتية من خلال ثلاثة نقاط أساسية:

- مفهوم ذاتي، أي التقييم الذاتي الذي لا يعتمد على متطلبات الحياة الموضوعية.
- يعتمد على التقييم الإيجابي الشامل للحياة التي يعيشها الفرد.
- تهتم بضرورة توفر المؤشرات الإيجابية، دون اهتمامه بغياب الانفعالات السلبية.

ويرى **دينر (1994)**، أن هذا المفهوم يعبر عن تجربة الفرد العامة لردود الفعل الإيجابية اتجاه حياته، ويشمل جميع المكونات الدنيا مثل الرضا عن العيش ومستوى المتعة.

نرى هنا أن الرضا عن العيش والسعادة هما المكون الرئيسيان لمفهوم العافية، حيث يجب أن يتوفر هذين المكونين ولو بأقل قدر ممكن ليتحقق هذا المفهوم.

(أشواق، 2009، 53- 54)

6- مظاهر جودة الحياة:

يرى البعض أن هناك خمسة مظاهر رئيسية لجودة الحياة هي:

1- الصحة والبناء البيولوجي وإحساس الفرد بالسعادة.

2- إشباع الحاجات والرضا عن الحياة.

3- إدراك الفرد وإحساسه بمعنى الحياة.

4- العوامل المادية والتعبير عن حسن الحال.

4-جودة الحياة الوجودية والذاتية لجوانب الحياة، كما أنها تمثل الحياة الأكثر عمقا داخل النفس. (التلولي، 2013، 36)

7- عوامل أساسية في تشكيل جودة الحياة:

ويشير **جود (1994)** إلى أربعة عوامل لتشكيل جودة الحياة هي:

أ- حاجات الفرد (الحب والتقبل والجنس والصداقة والصحة والأمن).

ب- توقعات بأن هذه الحاجات خاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

ج- المصادر المتاحة لإشباع هذه الحاجات بصورة مقبولة اجتماعيا.

د- النسيج البيئي المرتبط بإشباع هذه الحاجات. (عبد القادر، 2008، 94)

كما توصل **سامي** إلى بعض الحقائق الخاصة بجودة الحياة منها:

- يشعر الفرد بجودة الحياة عندما تشبع حاجاته الأساسية وتكون لديه الفرصة لتحقيق أهدافه في مجالات حياته الرئيسية.

- ترتبط جودة الحياة لدى الفرد بجودة حياة الأشخاص الآخرين الذين يعيشون في البيئة نفسها.

- تعكس جودة الحياة لدى الفرد تراثه الثقافي وتراث الآخرين المحيطين به.

-جودة الحياة بناء نفسي يمكن قياسه من خلال المؤشرات الذاتية والمؤشرات الاجتماعية.

- تعزيز جودة الحياة يتضمن الأنشطة وبرامج التأهيل والعلاج والدعم الاجتماعي.

(هاشم، 2001، 132-133)

8- مقومات جودة الحياة:

تعتبر جودة الحياة مفهوم نسبي يختلف من شخص لآخر حسب ما يراه من إعتبارات تقيم حياته. وتوجد عوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة وهي:

1- القدرة على التحكم.

2- الصحة الجسمانية والعقلية.

3- الأحوال المعيشية والعلاقات الاجتماعية.

4- القدرة على التفكير وأخذ القرارات.

5- الأوضاع المالية والاقتصادية.

5-المعقدات الدينية والقيم الثقافية. (آمال، 2013، 53)

9- الاتجاهات المفسرة لجودة الحياة:

نظرا لتعدد تعاريف جودة الحياة من طرف العديد من الباحثين فهذا أدى إلى تعدد وظهور العديد من الاتجاهات المختلفة منها:

1- الاتجاه النفسي: إن الحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منها حتى أن تقييم الفرد للمؤشرات الموضوعية في حياته كالدخل، المسكن، العمل، والتعليم يمثل إنعكاس مباشر الإدراك الفرد لجودة الحياة في وجود هذه المتغيرات بالنسبة لهذا الفرد وذلك في وقت محدد وفي ظل ظروف معينة ويظهر ذلك في مستوى السعادة والشقاء الذي يكون عليه، ويرتبط بمفهوم جودة الحياة العديد من المفاهيم النفسية منها: القيم، الإدراك الذاتي، الحاجات، مفهوم الاتجاهات، مفهوم الطموح، مفهوم التوقع إضافة إلى مفاهيم الرضا، التوافق، الصحة النفسية ويرى البعض أن جوهر جودة الحياة يكمن في إشباع الحاجات كمكون أساسي لجودة الحياة، وذلك وفقا لمبدأ إشباع الحاجات في نظرية أبراهام وماسلو. (الهمص، 2010، 43)

2- الاتجاه الاجتماعي: يرى **المير هانكس (1984)** أن الاهتمام بدراسات جودة الحياة قد بدأت منذ فترة طويلة وقد ركزت على المؤشرات الموضوعية في الحياة مثل معدلات المواليد،

معدلات الوفيات، معدل ضحايا المرض، نوعية السكن، المستويات التعليمية لأفراد المجتمع، مستوى الدخل، وهذه المؤشرات تختلف من مجتمع إلى آخر، وترتبط جودة الحياة بطبيعة العمل الذي يقوم به الفرد وما يجنيه الفرد من عائد مادي من وراء عمله والمكانة المهنية للفرد وتأثيره على الحياة ويرى العديد من الباحثين أن علاقة الفرد مع الزملاء تعد من العوامل الفعالة في تحقيق جودة الحياة فهي تؤثر بدرجة ملحوظة على رضا أو عدم رضا العامل عن عمله. (كريمة، 2014، 15)

3- الاتجاه الطبي: ويهدف هذا الاتجاه إلى تحسين جودة الحياة للأفراد الذين يعانون من الأمراض الجسمية المختلفة أو النفسية أو العقلية وذلك عن طريق البرامج الإرشادية والعلاجية وتعتبر جودة الحياة من الموضوعات الشائعة للمحاضرات التي تتعلق بالوضع الصحي وفي تطوير الصحة فقد زاد اهتمام أطباء ومتخصصين الشؤون الاجتماعية والباحثين في العلوم الاجتماعية لتعزيز ورفع جودة الحياة لدى المرض من خلال توفير الدعم النفسي والسيكولوجي لهم. (شيخي، 2014، 82)

خلاصة الفصل

وفي الأخير يتضح مما سبق أن مفهوم جودة الحياة من مفاهيم علم النفس الايجابي الذي يعتبر مجال يدرس ويحلل مكامن القوة والسمات والفضائل الإنسانية الإيجابية وتعزيز السعادة الشخصية للإنسان في ممارساته وأنشطته وشؤون حياته اليومية، لتحسين صحة الفرد النفسية والجسمية مما يجعله فرداً منتجاً فعالاً في مجتمعه.

ثالثا: الدراسات السابقة المتعلقة بجودة الحياة

1- دراسة إبراهيم محمد الخليفي (2000) :

بعنوان: الإرشاد النفسي كمدخل لتحقيق جودة الحياة من منظور التعامل مع الذات.

المنهج: استخدم المنهج وصفي وتجريبي.

العينة: تكونت العينة من 150 شخص .

الأدوات:

1- مقياس الضبط السلوكي.

الأساليب الإحصائية:

1-معامل الارتباط بيرسون.
2-المتوسطات .
3-اختبار (ت).

النتائج:

تكشف نتائج هذه الدراسة أن الدورات الإرشادية الخاصة بالتعامل مع الذات قد حققت أثارا ايجابية ملموسة من منظور الضبط السلوكي كأحد متطلبات جودة الحياة هناك أثر إيجابي بصورة أو بأخرى للدورات الإرشادية الخاصة بالتعامل مع الذات، من منظور مساعدة المسترشدين على ضبط سلوكهم على مستوى الأفعال، والتفكير، والانفعالات .

2- دراسة سامي محمد موسى هاشم(2001):

بعنوان : جودة الحياة لدى المعوقين جسميا والمسنين وطلاب الجامعة.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي .

العينة : تكونت العينة من مجموعة من المعوقين جسميا ومجموعة من المسنين المرضى بأمراض مزمنة وغير المرضى ومجموعة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية .

الأدوات :

1- مقياس جودة الحياة.

2- مقياس القدرة على التكيف والتماسك الأسري.

الأساليب الإحصائية:

1- اختبار(ت).

2- معامل الارتباط بيرسون.

3- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

النتائج :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور-إناث) في جودة الحياة.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعوقين بدرجة بسيطة والمعوقين بدرجة متوسطة في جودة الحياة.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المسنين غير المرضى بأمراض مزمنة والمسنين المرضى في جودة الحياة.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعوقين والمسنين وطلاب الجامعة في جودة الحياة.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الريف والحضر في جودة الحياة.

6-توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة ووظائف الأسرة (التكيف-التماسك).

7- التكيف والتماسك أسريتان منبئتان بجودة الحياة.

3- دراسة حسام الدين محمود عزب (2004):

بعنوان: برنامج إرشادي لخفض الاكتئابية وتحسين جودة الحياة لدى عينة من معلمي المستقبل.

المنهج: استخدم المنهج التجريبي.

العينة : تكونت العينة من (30) طالب كلية التربية (السنة الثالثة و الرابعة)،(15) طالب مجموعة التجريبية و(15) طالب مجموعة الضابطة.

الأدوات :

1- مقياس جودة الحياة.

2- قائمة بيك الثانية للاكتئاب.

3- البرنامج الإرشادي.

الأساليب الإحصائية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- اختبار مان ويتني.

3- اختبار ويلكوكسون.

النتائج :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جودة الحياة ومستوى الاكتئاب بعد تطبيق البرنامج على المقاييس المستخدمة وهذه الفروق في صالح أفراد المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج في جودة الحياة ومستوى الاكتئاب على المقاييس المستخدمة وهذه الفروق في صالح نتائج القياس بعد تطبيق البرنامج.

3 – لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد إنهاء البرنامج مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة (شهر تقريبا) على المقاييس المستخدمة.

4- دراسة فوقية أحمد السيد عبد الفتاح وآخرون(2006):

بعنوان: العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي التحليلي .

العينة : تكونت العينة من(100) طفلا وطفلة (50 طفلا عاديا و50 طفلا ذو صعوبات التعلم) ، كما اشتملت عينة الدراسة أيضا على أولياء أمور هؤلاء الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم ،والذين بلغ عددهم (100) والد ووالدة.

الأدوات :

1- مقياس جودة الحياة.

2- مقياس رافن للذكاء.

3- استبيان المسح البيئي.

4- اختبار المسح النيورولوجي.

الأساليب الإحصائية:

1- اختبار(ت).

2- تحليل التباين الأحادي الاتجاه.

3- اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة.

4- تحليل الانحدار المتعدد التدريجي.

النتائج :

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في جودة الحياة وهذه الفروق لصالح الأطفال العاديين.

2- اختلاف مستوى جودة الحياة للأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف مستوى دخل الأسرة، وكانت الفروق بصفة عامة لصالح الأسر ذات الدخل المرتفع.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مقياس جودة الحياة ترجع إلى الموقع الجغرافي (ريف_حضر) هذه الفروق لصالح الأطفال في الحضر.

4- عدم اختلاف مستوى جودة الحياة للأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف مستوى تعليم الوالدين.

5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مقياس جودة الحياة بالنسبة لمتغير الجنس.

6- كان أهم عامل من العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة الأطفال ذوي صعوبات التعلم هي جودة الحياة الأسرية، يليه العامل المرتبط بالمصادر المتاحة في المجتمع.

5- دراسة بهلول سارة أشواق (2009):

بعنوان: سلوكات الخطر المتعلقة بالصحة (التدخين، الكحول،سلوك قيادة السيارات وقلة النشاط البدني) وعلاقتها بكل من جودة الحياة والمعتقدات الصحية.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي الارتباطي.

العينة : تكونت العينة من (103) فرد كلهم سائقين ذكور.

الأدوات :

1- سلم المعتقدات الصحية التعويضية.

2- سلم جودة الحياة المتعلقة بالصحة.

3- استبيان سلوك قيادة السيارات.

4- استبيان سلوكيات الخطر المتعلقة بالصحة(التدخين، الكحول وقلة النشاط البدني).

الأساليب الإحصائية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- المدى.

3- معامل الارتباط بيرسون.

النتائج :

1- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين سلوكيات الخطر المتعلقة بالصحة وجودة الحياة لدى أفراد العينة.

2- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين سلوكيات الخطر المتعلقة بالصحة وبين المعتقدات الصحية لدى أفراد العينة.

6- دراسة عبد الحميد عبد العظيم رجيعة (2009):

بعنوان: التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي.

العينة : تكونت العينة من (451) طالب من الجنسين بكلية التربية بالسويس.

الأدوات:

1- مقياس الذكاء الاجتماعي.

2- مقياس جودة الحياة النفسية.

الأساليب الإحصائية:

1- معامل ارتباط ألفا كرومباخ.

2- التجزئة النصفية مع التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان، براون، جتمان.

النتائج :

1- عدم وجود فروق بين الطلاب (مرتفعي ومنخفضي) الذكاء الاجتماعي في التحصيل الأكاديمي.

2- فروق بين الطلاب (مرتفعي ومنخفضي) الذكاء الاجتماعي في إدراك جودة الحياة النفسية لصالح الطلاب مرتفعي الذكاء الاجتماعي.

3- وجود فروق بين الذكور والإناث في إدراك جودة الحياة النفسية لصالح الذكور.

4- وجود عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الاجتماعي.

5- وجود ارتباط دال إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي وإدراك جودة الحياة النفسية.

6- لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي.

7- لا يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال الذكاء الاجتماعي.

8- يمكن التنبؤ بادراك جودة الحياة النفسية من خلال الذكاء الاجتماعي.

7- دراسة أماني عبد المقصود عبد الوهاب وآخرون(2010):

بعنوان : جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الأبناء المراهقين.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي .

العينة : تكونت العينة من (200) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي العام.

الأدوات :

1- مقياس جودة الحياة الأسرية.

2- مقياس فاعلية الذات.

3 – مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

4- اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية.

الأساليب الإحصائية:

1- معامل ارتباط بيرسون.

2- اختبار(ت).

النتائج :

1- توجد علاقة ارتباطيه ايجابية بين درجة إدراك الأبناء (ذكور-إناث) لجودة الحياة الأسرية (الأبعاد _الدرجة الكلية) وفاعلية الذات لديهم.

2- توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات الأبناء الذكور ومتوسطات درجات الإناث من حيث إدراكهم لجودة الحياة الأسرية وذلك لصالح الإناث.

3- توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات الأبناء الذكور ومتوسطات درجات الإناث من حيث درجة فاعلية الذات لديهم وذلك لصالح الإناث.

4- توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات الأبناء ممن ينتمون إلى مستوى اجتماعي منخفض ومن ينتمون إلى مستوى اجتماعي اقتصادي مرتفع من حيث إدراكهم لجودة الحياة الأسرية.

5- توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات الأبناء ممن ينتمون إلى مستوى اجتماعي منخفض ومن ينتمون إلى مستوى اجتماعي اقتصادي مرتفع من حيث درجة فاعلية الذات لديهم.

8- دراسة صالح إسماعيل عبد الله الهمص (2010):

بعنوان: قلق الولادة لدى الأمهات في المحافظات الجنوبية لقطاع غزة وعلاقته بجودة الحياة.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي التحليلي .

العينة : تكونت العينة من (203) أم من اللاتي ترددنا على قسم استقبال الولادة.

الأدوات :

1- استبانة قلق الولادة.

2- استبانة جودة الحياة .

الأساليب الإحصائية:

1- معامل ارتباط بيرسون.

2- اختبار (ت).

3- المتوسط الحسابي.

4- التكرارات والنسب المئوية.

5- اختبار Chi-Square.

6- اختبار One Way Anova.

النتائج :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الولادة و طبيعة متغير بالنسبة الأم.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق الولادة وبين عمر الأم.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بصورة كبيرة بين قلق الولادة ونوع الأسرة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق الولادة وبين المؤهل العلمي للأم.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الولادة تعزى لمتغير عمل الأم (عاملة، ربة بيت).

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الولادة بين الأم المصابة بمرض سكري وبين الأم الغير المصابة.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الولادة بين الأم المصابة بمرض ضغط الدم المرتفع وبين الأم الغير المصابة.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الولادة ومعرفة الأم أو عدم معرفتها مسبقا بجنس الجنين.

9- دراسة سوزان بنت صدقة بنت عبد العزيز (2011):

بعنوان : التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالانجاز الأكاديمي والرضا عن الحياة لدى عينة من الطالبات الجامعيات بمكة المكرمة

المنهج: استخدم المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن.

العينة : تكونت العينة ككل من(343) طالبة من كلية التربية للبنات وينتمون إلى مستويات تعليمية مختلفة.

الأدوات :

1- مقياس التفاؤل والتشاؤم.
2- مقياس الرضا عن الحياة.

الأساليب الإحصائية:

1- تحليل التباين الأحادي الاتجاه.

2- معامل الارتباط بيرسون.

3- معامل الارتباط ألفا كرونباخ.

4 - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .

5 - اختبار(ت).

النتائج :

1- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطالبات الجامعيات على مقياس التفاؤل ودرجاتهن على مقياس الرضا عن الحياة،و الانجاز الأكاديمي.
2- توجد علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين درجات الطالبات الجامعيات على مقياس التفاؤل ودرجاتهن على مقياس الرضا عن الحياة، والانجاز الأكاديمي.
3- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي التفاؤل على مقياس الرضا عن الحياة ، والانجاز الأكاديمي لصالح مرتفعي التفاؤل.
4- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي التشاؤم على مقياس الرضا عن الحياة ، والانجاز الأكاديمي لصالح مرتفعي التشاؤم.
5- تتباين درجات الرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي لدى الطالبات باختلاف المستوى الدراسي(الثالث_الرابع_الخامس_السادس_السابع).

10- دراسة محمد حامد إبراهيم الهنداوي (2011):

بعنوان : الدعم الاجتماعي وعلاقته بمستوى الرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركيا بمحافظات غزة.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

العينة : تكونت العينة من(201) من المعاقين حركيا، منهم (119) من الذكور و(82) من الإناث.

الأدوات :

1- مقياس مستوى الرضا عن جودة الحياة.
2- مقياس الدعم الاجتماعي.

الأساليب الإحصائية:

1- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
2- اختبار(ت).
3- معاملات الارتباط بيرسون.
4- اختبار شيفيه.
5- تحليل التباين الأحادي.

النتائج :

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصادر الدعم الاجتماعي، والرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركيا أفراد العينة.
2- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصادر الدعم الاجتماعي بأبعاده ودرجته الكلية، والرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركيا، أفراد العينة.
3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن جودة الحياة باختلاف مصادر الدعم الاجتماعي (منخفض-مرتفع) لدى المعاقين حركيا من أفراد العينة.
4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن جودة الحياة باختلاف مصادر الدعم الاجتماعي بأبعاده ودرجة الكلية (منخفض-مرتفع) لدى المعاقين حركيا من أفراد العينة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الدعم الاجتماعي والرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركيا من أفراد العينة باختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الدعم الاجتماعي والرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركيا من أفراد العينة باختلاف بعض المتغيرات المتعلقة بالإعاقة.

11- دراسة ناهده عبد زيد الدليمي وآخرون (2012):

بعنوان : تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لطالبات جامعات بابل.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي .

العينة : تكونت العينة من(82) طالبة من الصف الثاني والثالث والرابع.

الأدوات :

1- مقياس جودة الحياة.

2- مقياس تقدير الذات.

الأساليب الإحصائية:

1- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

2- معامل الارتباط بيرسون.

3- اختبار اقل فرق معنوي (L.S.D).

4- تحليل التباين الأحادي.

5- معادلة سبيرمان-براون.

6- النسبة المئوية.

7- معامل الاختلاف.

النتائج :

1- عدم وجود علاقة ارتباط معنوية بين تقدير الذات جودة الحياة لدى طالبات الصف الثاني في جامعة بابل.

2- وجود علاقة ارتباط معنوية بين تقدير الذات وجودة الحياة لدى طالبات الصفين الثالث والرابع في جامعة بابل.

3- عدم وجود فروق معنوية بين طالبات الصف الثاني والصف الثالث في متغيري تقدير الذات وجودة الحياة.

4- وجود فروق معنوية بين طالبات الصف الثالث والصف الرابع في متغيري تقدير الذات وجودة الحياة لصالح طالبات الصف الرابع.

5- تفوق طالبات الصف الرابع في متغيري تقدير الذات وجودة الحياة.

6- صلاحية مقياسي تقدير الذات وجودة الحياة لدى طالبات جامعة بابل (عينة البحث).

12- دراسة رغداء علي نعيسة (2012):

بعنوان: جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

العينة : تكونت العينة ككل من(360) طالبا بينهم (180) طالبا من طلبة جامعة دمشق، و(180) طالبا من طلبة جامعة تشرين.

الأدوات :

1- جودة الحياة.

الأساليب الإحصائية:

1- تحليل التباين المتعدد.

2- معامل الارتباط بيرسون، إضافة لمعامل ثبات التجزئة النصفية ومعادلة كرونباخ ألفا.

3- ت ستودنت لعينة واحدة.

النتائج :

1- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في جامعتي دمشق وتشرين في أبعاد جودة الحياة وفقا لمتغير المحافظة والتخصص والجنس.

2- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين جودة الحياة ودخل الأسرة.

13- دراسة يحي عمر شعبان شقورة(2012):

بعنوان: المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

العينة : تكونت عينة من 600 طالب وطالبة (300 من الذكور و300 من الإناث) منهم 200 من الجامعة الإسلامية، 200 من جامعة الأقصى و200 من جامعة الأزهر.

الأدوات :

1- مقياس جودة الحياة.

2- استبانة المرونة النفسية.

الأساليب الإحصائية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- اختبار(ت).

3- التكرارات والنسب المئوية.

النتائج :

1- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجامعة (الإسلامية – الأقصى – الأزهر).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة تعزى لمستوى التحصيل الدراسي للطلبة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة تعزى لمتغير التخصص (علمية – أدبية).

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة تعزى للترتيب الميلادي للطالب بين إخوته.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة تعزى لمستوى الدخل الشهري للأسرة.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة تعزى للمستوى التعليمي للوالدين.

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجامعة (الإسلامية – الأقصى – الأزهر).

11- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة تعزى لمستوى التحصيل الدراسي للطلبة.

12- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة تعزى لمتغير التخصص (علمية – أدبية).

13- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة تعزى للترتيب الميلادي للطالب بين إخوته.

14- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة تعزى لمستوى الدخل الشهري للأسرة.

15- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة تعزى للمستوى التعليمي للوالدين.

14- دراسة بشرى عناد مبارك (2012):

بعنوان: جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي الارتباطي.

العينة :تكونت العينة من (400) امرأة من النساء العاملات وربات البيوت.

الأدوات :

1- مقياس جودة الحياة.
2- مقياس السلوك الاجتماعي.

الأساليب الإحصائية:

1- اختبار (ت).
2- معامل ارتباط بيرسون.

النتائج:

1- إن النساء المتأخرات عن الزواج ليس لديهن شعورا بجودة الحياة.
2- ليست هناك فروقا في جودة الحياة على وفق متغير العمر.
3- هناك فروقا في جودة الحياة على وفق متغير العمل، فالنساء العاملات أقل شعورا بجودة الحياة من ربات البيوت .
4- إن السلوك الاجتماعي للنساء المتأخرات عن الزواج يمتاز بالايجابية.
5- لا توجد فروق في السلوك الاجتماعي للنساء المتأخرات عن الزواج على وفق متغير العمر والعمل.
6- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين جودة الحياة والسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج.

15- دراسة إسماعيل صالح الفرا (2012):

بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

العينة :تكونت العينة من (300) دارس ودارسة بالمستوى الرابع (جامعة القدس المفتوحة) خان يونس.

الأدوات :

1- مقياس جودة الحياة.

2- مقياس الذكاء الوجداني.

الأساليب الإحصائية:

1- اختبار (ت).

2- معامل ارتباط بيرسون.

3- الوسط الحسابي.

4- التباين.

النتائج:

1- توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني وبين درجات جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة .

2- توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الوجداني وبين درجات التحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة.

3- توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة الكلية لجودة الحياة وبين الدرجة الكلية للتحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل الأكاديمي ومتوسطات درجات منخفضي التحصيل الأكاديمي في الذكاء الوجداني.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل الأكاديمي ومتوسطات درجات منخفضي التحصيل الأكاديمي في جودة الحياة.

16- دراسة بوعيشة أمال (2013):

بعنوان: جودة الحياة لدى ضحايا الإرهاب في الجزائر.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي .

العينة : تكونت العينة من(30) فرد من ضحايا الإرهاب.

الأدوات :

1- مقياس جودة الحياة.
2- مقياس التعرض للعنف الإرهابي.

الأساليب الإحصائية:

1- معامل الارتباط بيرسون.
2- اختبار(ت).

النتائج :

1- لا توجد فروق على مقياس جودة الحياة بين الذكور والإناث.
2- يوجد فروق على مقياس جودة الحياة حسب المستوى التعليمي لصالح الأفراد الذين تلقوا مستوى عالي من التعليم .
3- يوجد اختلاف بين أفراد العينة على مقياس جودة الحياة حسب السن.

17- دراسة رفيق عبد العاطي التلولي(2013):

بعنوان: فاعلية برنامج تعليمي لتنمية مهارات المواجهة ودافعية الانجاز و أساليب العزو وأثرها على التوافق النفسي وجودة الحياة والأداء الأكاديمي لدى عينة من مصابي الحرب على غزة (2008).

المنهج: استخدم المنهج التجريبي .

العينة : تكونت العينة من مجموعتين كل منها يضم (30) طالبا جامعيا من جرحى الحرب بإجمالي (60) طالبا من جرحى الحرب الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة.

الأدوات :

1- مقياس أساليب مواجهة الضغوط .

2- مقياس الدافع للإنجاز للراشدين.

3- مقياس أساليب العزو.

الأساليب الإحصائية:

1- معامل ارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي ولثبات التجزئة النصفية.
2- معادلة سبيرمان – براون، ومعادلة جتمان لثبات المقاييس.
3- معادلة ألفا كرونباخ للثبات.
4- اختبار(ت) للفروق بين متوسطي درجات عينتين مستقلتين.
5- اختبار(ت) للفروق بين متوسطي درجات عينتين مرتبطتين.
6- مربع معامل إيتا للتحقق من فاعلية البرنامج.

النتائج :

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي لمتغيرات الدراسة.
2- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي لمتغيرات الدراسة،لصالح القياس البعدي.
3- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي لمتغيرات الدراسة.

18- دراسة قدور نويبات (2013):

بعنوان: علاقة الكدر الزواجي بكل من الصحة النفسية والرضا عن الحياة لدى عينة من المتزوجين.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي المقارن.

العينة : تكونت العينة من (570) متزوجا ومتزوجة .

الأدوات :

1- مقياس الرضا عن الحياة.

2- مقياس الصحة النفسية.

3- مقياس الكدر الزواجي.

الأساليب الإحصائية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- اختبار (ت).

3- تحليل التباين الأحادي.

النتائج :

1- نسبة أفراد العينة الذين يعانون من الكدر الزواجي المرتفع بلغت (52%) وهي نسبة أعلى من أفراد العينة منخفضي الكدر الزواجي (47.89%).

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المتزوجين ذوي الكدر الزواجي المنخفض والمتزوجين ذوي الكدر الزواجي المرتفع في الصحة النفسية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المتزوجين ذوي الكدر الزواجي المنخفض والمتزوجين ذوي الكدر الزواجي المرتفع في الرضا عن الحياة.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة الكلية في كل من الكدر الزواجي والصحة النفسية والرضا عن الحياة تعزى لمتغير الجنس.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة الكلية في كل من الكدر الزواجي والصحة النفسية والرضا عن الحياة تعزى إلى متغير مكان الإقامة.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة الكلية في كل من الكدر الزواجي والصحة النفسية والرضا عن الحياة تعزى إلى متغير السن.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة الكلية في كل من الكدر الزواجي والصحة النفسية والرضا عن الحياة تعزى إلى متغير عدد الأبناء.

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة الكلية في كل من الكدر الزواجي والصحة النفسية والرضا عن الحياة تعزى إلى متغير مدة الزواج.

9- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة الكلية في كل من الكدر الزواجي والصحة النفسية والرضا عن الحياة تعزى إلى متغير مستوى الدخل.

10- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة الكلية في كل من الكدر الزواجي والصحة النفسية والرضا عن الحياة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

19- دراسة تحية محمد أحمد عبد العال وآخرون (2013):

بعنوان: الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الإيجابية.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي الارتباطي.

العينة: بلغت عينة الدراسة الفعلية (150) طالباً منهم (65) طالباً من طلاب الدراسات العليا جميع التخصصات، على حين بلغ عدد الإناث (85) طالبة ممن ارتفعت درجاتهم على مقاييس الثلاثة.

الأدوات:

1- مقياس الاستمتاع بالحياة.
2- مقياس التسامح.
3- قائمة أكسفورد للسعادة.

الأساليب الإحصائية:

1- معامل ارتباط بيرسون.
2- اختبار (ت) .
3- معامل ارتباط ألفا كرونباخ .

النتائج:

1- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الاستمتاع بالحياة وكل من السعادة والتسامح لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الدراسات العليا على مقياس الاستمتاع بالحياة وأبعاده (البعد المعرفي، والبعد الوجداني، والبعد الاجتماعي السلوكي) وذلك لصالح الطلاب".

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الدراسات العليا على قائمة أكسفورد للسعادة وذلك لصالح الإناث".

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الدراسات العليا على مقياس التسامح وأبعاده (التسامح مع الذات، التسامح مع الآخر، والتسامح في المواقف) وذلك لصالح الذكور.

20- دراسة شيخي مريم (2014):

بعنوان: طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

العينة : تكونت العينة من (100) أستاذ جامعي باختلاف الجنس ومن أربعة كليات.

الأدوات :

1- مقياس جودة الحياة.

2- استبيان مصادر طبيعة العمل.

الأساليب الإحصائية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2- اختبار (ت).
3- التكرارات والنسب المئوية.

النتائج :

1- توجد علاقة ارتباطيه ذات دالة إحصائية بين مصادر طبيعة العمل وجودة الحياة لدى أساتذة الجامعيين.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مصادر طبيعة العمل تعزى لمتغير الجنس.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مصادر طبيعة العمل وفق لسنوات الأقدمية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مصادر طبيعة العمل تعزى لمتغير الكلية.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في درجات إستبيان مصادر طبيعة العمل تبعا للفئة.

6- توجد فروق دالة إحصائيا في كل مجال من مجالات جودة الحياة في متوسطات أفراد العينة تعزي لمتغير الجنس.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأستاذة الجامعيين في مجالات جودة الحياة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

8- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

21- دراسة لكحل كريمة (2014):

بعنوان: جودة الحياة لدى المتقاعدين "دراسة استكشافية على عينة من المتقاعدين بمدينة ورقلة".

المنهج: استخدم المنهج الوصفي الاستكشافي.

العينة : تكونت العينة من(220) متقاعد ومتقاعدة.

الأدوات :

1- مقياس جودة الحياة.

الأساليب الإحصائية:

1- تحليل التباين.

2- معامل الارتباط بيرسون.

3- معامل الارتباط ألفا كرونباخ.

4- معامل سبيرمان براون.

5- اختبار(ت).

6- النسبة المئوية.

النتائج :

1- أن مستوى جودة الحياة لدى المتقاعدين مرتفع .

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المتقاعدين في جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المتقاعدين في جودة الحياة تعزى لمتغير السن.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المتقاعدين في جودة الحياة تعزى لمتغير مستوى الدخل.

22- دراسة وفاء مصطفى محمد عليان (2014):

بعنوان :الجمود الفكري وقوة الأنا وعلاقتهما بجودة الحياة لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي التحليلي .

العينة : تكونت العينة من(400) طالب وطالبة من طلبة جامعة الأزهر وطلبة الجامعة الإسلامية بغزة.

الأدوات :

1- مقياس جودة الحياة.
2- مقياس قوة الأنا.
3- مقياس الجمود الفكري.

الأساليب الإحصائية:

1- معامل ارتباط بيرسون.

2- تحليل التباين الثنائي.

3- معامل ارتباط سبيرمان.

النتائج :

1- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا سالبة بين الجمود الفكري وجودة الحياة لدى طلبة الجامعات عدا الحياة الأسرية وإدارة الوقت.

2- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا موجبة بين قوة الأنا وجودة الحياة لدى طلبة الجامعات.

3- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا سالبة بين الجمود الفكري وقوة الأنا لدى طلبة الجامعات.

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجمود الفكري(مرتفع، منخفض) في جودة الحياة لدى طلبة الجامعة.

5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي الجمود الفكري ومرتفعي الجمود الفكري على بعد الصحة العامة والحياة الجامعية التعليمية والدرجة الكلية لجودة الحياة ولقد كانت الفروق لصالح منخفضي الجمود الفكري.

6- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة (منخفض، مرتفع) ولقد كانت الفروق لصالح الطلبة مرتفع قوة الأنا على مقياس جودة الحياة.

7- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في جميع أبعاد مقياس جودة الحياة.

8- لا يوجد تأثير دال إحصائيا في الجمود الفكري (منخفض، مرتفع) والجنس (ذكور، إناث) في جميع أبعاد مقياس جودة الحياة لدى عينة الدراسة.

9- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجامعة في جميع أبعاد مقياس جودة الحياة.

10- لا يوجد تأثير دال إحصائيا في الجمود الفكري (منخفض، مرتفع) والجامعة (الأزهر، الإسلامية) على جودة الحياة لدى عينة الدراسة.

11- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص الأكاديمي في جميع أبعاد مقياس جودة الحياة.

12- لا يوجد تأثير دال إحصائيا في الجمود الفكري (منخفض، مرتفع) والتخصص الأكاديمي(علوم-دراسات إسلامية) على جودة الحياة لدى عينة الدراسة.

13- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى الدراسي في جميع أبعاد مقياس جودة الحياة.

14- لا يوجد تأثير دال إحصائيا في الجمود الفكري (منخفض، مرتفع) المستوى الدراسي(الأول، الثاني) على جودة الحياة لدى عينة الدراسة.

15- لا يوجد تأثير دال إحصائيا في قوة الأنا (منخفض، مرتفع) والجنس (ذكور، إناث) على جودة الحياة لدى عينة الدراسة.

16- لا يوجد تأثير دال إحصائيا في قوة الأنا (منخفض،مرتفع) والجامعة(الأزهر،الإسلامية) على جودة الحياة لدى عينة الدراسة.

17- لا يوجد تأثير دال إحصائيا في قوة الأنا (منخفض، مرتفع) والتخصص الأكاديمي(علوم- دراسات إسلامية) على جودة الحياة لدى عينة الدراسة.

18- لا يوجد تأثير دال إحصائيا في قوة الأنا (منخفض، مرتفع) المستوى الدراسي(الأول، الرابع) على جودة الحياة لدى عينة الدراسة.

23- دراسة السيد كامل الشربيني منصور (2014):

بعنوان: جودة الحياة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي وسمة ما وراء المزاج والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والقلق .

المنهج: استخدم المنهج الوصفي .

العينة: تكونت العينة من (403) طالب وطالبة بكلية التربية بالعريش –جامعة قناة السويس من السنة الثانية إلى الرابعة، بالقسمين العلمي والأدبي، وبلغ عدد الطلاب في السنة الثانية (115)، وفي السنة الثالثة (123)، وفي السنة الرابعة (165) .

الأدوات :

1- مقياس جودة الحياة.

2- مقياس سمة ما وراء المزاج.

3- قائمة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية.

4- مقياس الذكاء الانفعالي.

5- قائمة القلق الحالة – السمة.

الأساليب الإحصائية:

1- معامل ارتباط بيرسون.

2- المتوسطات والانحرافات.

3- اختبار (ت).

النتائج :

1- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي الطلاب الإناث والذكور في أبعاد مقياس جودة الحياة :علاقات إيجابية مع الأسرة، علاقات إيجابية مع الآخرين، الرضا الأكاديمي، والدرجة الكُلية.

2- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي طلاب القسم العلمي والأدبي في أبعاد مقياس جودة الحياة :الدقة والاستمتاع بالحياة، والرضا الأكاديمي، والدرجة الكُلية.

3- وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات مجموعات الطلاب تبعاً لاختلاف أعمارهم الزمنية في بُعدي الرضا عن الحياة، وعلاقات إيجابية مع الآخرين.

4- وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب منخفضي ومرتفعي جودة الحياة في متغيرات الدراسة.

5- وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في أبعاد مقياس جودة الحياة ومتغيرات الدراسة.

6 – تباين الإسهامات النسبية لأبعاد متغيرات الدراسة في أبعاد مقياس جودة الحياة، وكذلك لأبعاد متغيرات الدراسة في الدرجة الكُلية لمقياس جودة الحياة.

24- دراسة عبد الله سعد منصور آل حاضر (2014):

بعنوان : جودة الحياة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عسير.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن.

العينة: تكونت العينة من (500) طالب من مجتمع البحث، منهم (250) طالب بمدينة أبها، و(250) بمحافظة خميس مشيط .

الأدوات :

1- مقياس جودة الحياة.

2- مقياس دافعية الإنجاز.

الأساليب الإحصائية:

1- اختبار(ت).

2- معامل الارتباط بيرسون.

3- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

النتائج :

1- توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من أبعاد دافعية الإنجاز وكل من (جودة الصحة العامة، العلاقات الأسرية والاجتماعية، جودة الصحة النفسية والمشاعر، جودة إدارة الوقت).

2- وجود علاقة ارتباطيه بين أبعاد دافعية الإنجاز وبعد جودة التعليم والدراسة.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مجتمع البحث باختلاف (التخصص) على نطاق أبعاد جودة الحياة ودافعية الإنجاز، ما عدا على نطاق بعد (جودة التعليم والدراسة) لمقياس جودة الحياة وبعدي (السعي نحو التفوق، التخطيط للمستقبل) لمقياس دافعية الإنجاز.

4- وجود فروق في استجابات عينة البحث وأن الفروق في المتوسط كانت لصالح طلاب التخصص العلمي.

5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على نطاق أبعاد جودة الحياة وأبعاد دافعية الإنجاز باختلاف السنة الدراسية، ماعدا بعد التخطيط للمستقبل من أبعاد دافعية الانجاز وقد كانت نتائج الفروق لصالح طلاب الثاني ثانوي.

6- توجد فروق بين مرتفعي الدافعية ومنخفضي الدافعية وقد كانت النتائج دالة على أن الفروق في المتوسط كانت لصالح مرتفعي دافعية الإنجاز.

7- يمكن التنبؤ ببعض أبعاد جودة الحياة في دافعية الانجاز والمتمثلة في أبعاد (جودة العلاقات الأسرية والاجتماعية، جودة الصحة النفسية والمشاعر، جودة الصحة العامة، جودة التعليم والدراسة).

*** تعقيب عن الدراسات السابقة :**

بعد استعراض الدراسات السابقة والتي تناولت متغيرات الدراسة الحالية ومن خلال الاطلاع تبين ما يأتي :

* لقد اختلفت البحوث في أهدافها فاهتمت بعض البحوث بالتعرف على الفروق في جودة الحياة بين الأطفال العاديين والأطفال الذين لديهم مشكلات نمائية كدراسة فوقية (2006)، بالإضافة إلى تركيز البعض الآخر من هذه البحوث على تأثير بعض العوامل على جودة الحياة لدى الأفراد كما اهتم الفرا (2012) بمعرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي، وكذلك دراسة منصور (2014).

* كما أجريت معظم البحوث السابقة على المرحلة الابتدائية كدراسة فوقية (2006)، باستثناء بحث أشواق (2009) فكانت عينة البحث من سائقين ذكور، واشتملت عينة دراسة رجيعة (2009)، ودراسة عبد الوهاب (2010) ركزت عينة البحث على تلاميذ مرحلة الثانوية، وكذلك دراسة عزب (2004) على طلاب الجامعة.

* أما من حيث المنهج الذي استخدم من قبل الدراسات السابقة، فقد تباينت الدراسات في استخدامها المنهج المحدد لكل دراسة وفقا لطبيعة هذه الدراسة أو تلك، منها من استخدم المنهج التجريبي وشبه التجريبي كدراسة الخليفي(2000)، ودراسة عزب (2004)، و دراسة التلولي (2014)، و منها من استخدم المنهج الوصفي بأنواعه الارتباطي، التحليلي،

الاستكشافي، المقارن كدراسة هاشم (2001)، ودراسة الهنداوي (2011)، دراسة الدليمي (2012)، ودراسة نعيسة (2012)، ودراسة كريمة (2014).

*ومن حيث المقاييس المستخدمة في الدراسات، توجد دراسات استخدمت برامج إرشادية كدراسة تجريبية، ومنها من استخدم مقاييس قبلية كدراسة العلاقة، الارتباط، والمقارنة والتحليل.

* وحسب هدف وفروض الدراسات تنوعت المعالجة الإحصائية وأساليبها ومن أكثر الأساليب شيوعا في هذه الدراسات حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون واختبار(ت)، وأقل أساليب استعمالا تحليل التباين الثنائي واختبار مان ويتني، وكذلك التكرارات والنسب المئوية الذي تم في انجاز الدراسة الحالية.

الفصل الثالث: الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان

تمهيد

أولا: الأفكار اللاعقلانية

1- نظرة تاريخية لنظرية أليس

2- تعريف الأفكار اللاعقلانية

3- أقسام الأفكار اللاعقلانية

4- أسباب وأعراض الأفكار اللاعقلانية

5- مميزات العلاج العقلاني الانفعالي

6- فنيات العلاج العقلاني الانفعالي

7- مسلمات العلاج العقلاني الانفعالي

8- أهداف العلاج العقلاني الانفعالي

ثانيا: قلق الامتحان

1- مفهوم قلق الامتحان

2- تصنيف قلق الامتحان

3- مكونات قلق الامتحان

4- أسباب قلق الامتحان

5- مظاهر قلق الامتحان

6- نظريات قلق الامتحان

7- قياس قلق الامتحان

خلاصة الفصل

تمهيد

أصبحت كلمة القلق اسما لظاهرة مرضية تشير إلى خطر يهدد الحضارة، كما أصبحت هذه الكلمة من جهة أخرى أكثر تداولا، الأمر الذي جعل العلماء يهتمون به كظاهرة سلوكية وتشخيصها كحالة مرضية، والبحث عن أساليب علاجها.

وتختلف النظرة إلى القلق باختلاف المدارس، والاتجاهات، فالقلق كما يفسره التحليليون بأنه إشارة للآن لكي تقوم بعمل نشاط معين يساعدها في الدفاع عن نفسها وإبعاد ما يهددها، فيما تفسره المدرسة السلوكية بأنه استجابة متعلمة للمثيرات الطبيعية التي تمثل موقف تهديد بالنسبة للفرد، ويفسر القلق في الاتجاه العقلاني الانفعالي الذي يمثله ألبرت أليس ALBERT ELLIS بأن التفكير والانفعال والسلوك أضلاع لمثلث واحد تؤثر بعضها في البعض، وأن التفكير الغير عقلاني أو غير المنطقي هو الذي يولد القلق.

كما اعتبر (ألبرت أليس) أن الاضطرابات النفسية إنما هي نتاج التفكير غير العقلاني الذي يتبناه الإنسان لذا فان السبيل للتخلص من المعاناة الإنسانية هو في التخلص من أنماط التفكير الخاطئة وغير العقلانية، وهو يرى أن المشكلات النفسية إنما هي تنجم من تفسير الإنسان وتقييمه لتلك الظروف والأحداث وليست الظروف بحد ذاتها.

أولا: الأفكار اللاعقلانية

1- نظرة تاريخية لنظرية أليس:

إذ تنال الاضطرابات الانفعالية تتركز على منهج جديد يقوم على دعائم فلسفية موغلة في القدم وتعود تحديا إلى مدارس فلسفية يونانية أساها "زينون" وأهمها المدرسة الرواقية حيث أطلق عليها المسلمون اسم أصحاب المظلمة وأصحاب الأسطوان والروحانيون.

وكانت نظرة أصحاب هاته المدرسة إلى أن فكرة الإنسان من الأحداث هي المسؤولة عن احتلال مزاجه من هذا يتضح بأن المشكلات النفسية ترجع بالدرجة الأولى والأساسية إلى أن الفرد يقوم بتعريف الواقع والحقائق بناءا على مقدمات وافتراضات مغلوطة وخاطئة.

(أسعد وعريبات، 2009، 208)

ترى المدرسة الأبيكورية أننا نضطرب لا من الأشياء ولكن من آرائنا عنها.

(الصقهان، 2005، 11)

تبين المدرسة بأن ما يجعل عقول الناس تضطرب هو وجود أفكار ومعارف حول الأحداث وليس الأحداث نفسها.

كما أن البوذيين القدامى كانوا يقولون أن انفعالات الإنسان تنشأ من طريقة تفكيره أولا.

فالمدارس السابقة تركز في علاجها على الجانب الإنفعالي كونه مفتاح الشفاء والتغيير في السلوك لكن "أليس" زاد إهتمامه بنظرية التعلم والاشتراط حيث أكتشف أن سلوك مرضاه، ليست نتيجة مطلقة للتعلم فحسب، بل ظهرت له بأن سلوكهم هو نتيجة لاستعداد الاجتماعي البيولوجي للإبقاء على أفكار واتجاهات غير منطقية وفي سنة 1954 بدأ "أليس" طريقة نحو أسلوب منطقي للعلاج النفسي وفق نموذج نفسي حيث في سنة 1962 بدأ الكتابة عن أسلوبه الجديد في العلاج النفسي من خلال سلسلة من المقالات وما قدمه هو عبارة عن محاولة لإدخال المنطق والعقل في الإرشاد والعلاج النفسي وهو ما أطلق عليه "بالعلاج النفسي العقلاني" حيث يستخدم فيه فنيات معرفية وانفعالية لمساعدة المرشد أو المسترشد لتصحيح معتقدات عقلانية يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي.(أسعد وعريبات،2009، 209)

2- تعريف الأفكار اللاعقلانية:

يوضح **عبد الله (1991)** مفهوم اللاعقلانية بأنها تشمل على التفكير بالطرق التي تقف حجر عثرة في سبيل تحقيق الهدفين الآتيين "المحافظة على الحياة، الإحساس بالسعادة النفسية والتحرر من الألم".

ويذكر **فوج (1992)** أن باتيرسون عرف المعتقدات بأنها أفكار غير عقلانية خرافية وغير ذات معنى وشائعة في المجتمع تؤدي إلى الاضطرابات الانفعالية وهي مثبطة للذات ويجب معها حمتها بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير بدرجة يصح معها الفرد منطقيا ومتعقلا.

أما "**drydem**" فوضح اللاعقلانية بأنها غير عملية وغير منطقية، دوجماتية جامدة ولا تتفق مع الواقع .(الصميلي، 2009، 43)

يعرف **عبد الستار** بأنها معتقدات فكرية خاطئة يبنيها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به، تؤدي بالتالي إلى نشور الاضطرابات الوجدانية والسلوكية.(عبد الستار، 1994، 273)

وكما يرى **المعتز** و**محمد** الأفكار اللاعقلانية أنها مجموعة من الأفكار الخاطئة غير الموضوعية والتي تتميز بطلب الكمال، والاستحسان وتعظيم الأمور المرتبطة بالذات والآخرون، والشعور بالعجز والاعتمادية .(المعتز ومحمد ، 1994، 8)

كما جاء في تعريف أخر أن الأفكار اللاعقلانية هي أفكار غير واقعية وغير منطقية وخاطئة والتي تعيق تحقيق الشخص لأهدافه، ويصاحب هذه المعتقدات نتائج سلوكية انفعالية سلبية وغير سوية .(مجلي، 2011، 202)

ويشير "**أليس**" أن الأفكار اللاعقلانية هي المسؤولة عن إحداث الاضطرابات الانفعالية، والسبب في معظم الأعراض المرتبطة بالضغوط لدى الفرد، كما أنها تسيطر على تفكيره وتوجه سلوكه، فضلا عن أنها أفكار غير واقعية، وغير منطقية، وغير إمبريقية، وغير مرنة، ودوغماتية في طبيعتها، ومطلقة، وغير ملائمة، وتؤدي إلى نتائج انفعالية غير سارة، ويعبر عنها الفرد لفظيا في شكل الينبغيات والوجوبيات، مثل (يجب أن، ينبغي أن، من الضروري أن..)، وتؤدي إلى هزيمة الذات، وغالبا ما تكون نتائج الخصائص الفطرية عملية التعلم.

(العويضة، 2008، 71)

ومن خلال التعاريف السابقة يتضح بأن الأفكار اللاعقلانية هي ناتجة عن خلل يصيب تفكير الفرد، بحيث يخرج تفكيره عن تفكير الفرد العادي والتفكير السليم، وهذا الخلل والاضطرابات قد يكون واحد أو أكثر، وقد يأخذ شكل اضطراب التعبير عن التفكير ومجراه والتحكم فيه ومحتواه أو شكل اضطراب الأفكار ومضمونها وهذا الاضطراب يكون مصحوب بالتفكير السطحي وهذه الأخيرة تعيق السعادة والبقاء للأفراد.

3- أقسام الأفكار اللاعقلانية:

إن الأفكار اللاعقلانية هي تلك الأفكار التي لا تتلاءم مع إمكانيات الفرد أو مع الظروف واقعه الموضوعي، فهي قائمة على توقعات لا معقولة حيث قد تكون مبالغة في وضع مستويات للسلوك لا يمكن للفرد أن يصل إليها أو يحققها هذا ما يؤدي به للشعور

بعدم الكفاءة وانخفاض تقدير الذات ويكون الاضطراب على المستوى النفسي ومستوى التفكير لديه، هذا ما يظهر أن للأفكار اللاعقلانية أقسام وهي :

3-1- اضطراب نمط التفكير: وهو الاضطراب الذي يصيب بنية التفكير ويظهر هذا من خلال تواصل المريض اللفظي مع الآخرين، وهذا يشمل فقط الترابط يظهر من خلال كلام المريض، أي أن الترابط بين أفكاره معدوما أو شاذا ويكون تدفقها غير مترابط ولا يتجه نحو الهدف المنشود ويترافق هذا العرض بانحراف مفاجئ للأفكار أو تطايرها وقد يفقد المريض قدرته على ربط أفكاره ويأخذ هذا الانحراف الأشكال التالية :

- اختراع كلمات جديدة وإن لم يتفق مع منطقه الداخلي ورموزه الخاصة التي تعبر عن ذاتيته.
- اضطراب الإدراك ويتمثل ذلك في عدم مقدرة المريض على استنتاج الأفكار المستقلة عن بعضها البعض

حيث يصبح تفكيره على شكل مصطلحات ضيقة محدودة بمعانيها الظاهرة مليئة بالتفاصيل التافهة .

- سذاجة منطق التفكير ويأخذ ذلك شكل استبعاد المعلومات الهامة وعدم وجود الترابط المنطقي، وقد تكون الأفكار متصلة وفقا لعمليات خيالية تتضمن أجزاء ترمز إلى العموم وتظهر الترابطات السببية عنده ولا يفهم المريض المعنى بدون وجود أفكار عن مجتمعه، وقد يكون المحتوى الرمزي للأفكار شديد الخصوصية وقد تعامل الرموز وكأنها أمور واقعية على نحو غير مناسب عن العناصر المنطقية الأخرى.
- تحجر للتفكير بحيث لا يستطيع المريض استعمال الأفكار التجريدية ولها التفكير المادي.
- مشاكل التراكيب اللغوية ويظهر ذلك على شكل لغة متكلفة شاذة.
- التعابير الجديدة بحيث يستعمل المريض كلمات مستجدة ومبتكرة خارجة عن باقي الكلمات.
- تكرارات عبارات الفاحص.
- الخراس ويأخذ شكل تثبيط وظيفي للكلام والصوت.
- الكلام العشوائي وفقدان اللغة تماما ولا يأخذ ذلك شكل كلمات لا معنى لها .

- نفاذ محتوى الكلام بحيث يكون الكلام معقدا أو محدودا في نتاجه العام ويفتقر للمخزون المعرفي النوعي.

3-2- اضطراب محتوى التفكير: قد يكون هذا الاضطراب أكثر حدة من اضطراب نمط التفكيرٌ ويأخذ الأشكال التالية:

التوهم وهو اعتقاد ثابت لا أساس له من الصحة عند المريض غير قابل للتصحيح بالمناقشة والمنطق ولا يتناسب مع البيئة الثقافية والاجتماعية للمريض وقد يكون له محتوى ثقافي خاص وقد تكون التوهمات خاصة بالمريض، وقد تكون قليلة وقد تستغرق معالم حياة المريض وتفكيره وقد تبدو تافهة نسبيا والشائع أن تصبح قوة راسخة في حياته وقد تكون بسيطة أو معقدة، التوهمات عند الفرد تؤخذ الأشكال التالية:

- ✓ توهمات الاضطهاد: وهي التي تؤخذ شكل أفكار باطلة تطوف بالمريض مفادها بأن آخرين يحاولون إيذاءه أو مراقبته أو إذلاله أو إخزائه أو التدخل في شؤونه.
- ✓ المعتقدات الباطلة: وهي اعتقاد المريض أن الغرباء أو التلفاز أو المذياع يدور كلامهما عنه.
- ✓ توهمات التأثير: وهي عبارة عن ظنون زائفة مفادها أن أفكاره وأفعاله ذات مصدر من قوى خارجية يشعر المريض بأنه سلب أفكاره وزود بأفكار غريبة وقد توهم نفسه بأنه منقذ العالم.
- ✓ إذاعة الأفكار: حيث يعتقد المريض بأن أفكاره تغادر رأسه وتتجه مباشرة إلى أشياء في المحيط.
- ✓ توهمات العظمة : يشعر المريض بأنه شخص عظيم وأن لديه معارف خاصة وعلاقات مميزة مع أشخاص مهمين أو أنه عقبة محيرة للمتآمرين.
- ✓ التوهمات الجسمية: يشعر المريض بأن جسده قد تبدل نتيجة قوى خارجية.
- ✓ الحب التوهمي : حيث فيه يعتقد المريض بأن له علاقة عاطفية خاصة مع شخص مشهور أو ممثل.
- ✓ التوهمات العدمية: حيث يشعر المريض بأن ما حوله قد زال من الوجود وأن ذاته قد آلت للعدم وأن العالم وذاته قد آلا للزوال.
- ✓ أوهام عدم الأهمية : حيث يعتقد المريض بأنه غير مهم والحياة غير مهمة.

✓ توهم العلل البدنية: حيث يتوهم المريض ويخاف من الأمراض ولا يقتنع بالفحوص الطبية. (دسوقي، 2002 ، 87)

3-3 - إضطرابات التعبير: حيث من خلال هذا الاضطراب يجد صعوبة في التعبير عن أفكاره ويظْهر هذا على شكل عدم ترابط الأفكار وعدم قدرته على الاستمرار في موضوع واحد ولمدة طويلة وكذلك في إيجاد المعنى بسهولة ولذلك فهو يزيد في الكلام ويدخل في تفصيلات تافهة دون المقدرة على التركيز مع عدم القدرة على التجديد.

3-4 - اضطراب مجرى التفكير: وهذا يأخذ شكل توقف في عمليات التفكير والتوقف عن الحديث في موضوع معين، ثم يبدأ بالكلام ثانية في موضوع آخر، كما يشكو المريض من تزاحم الأفكار في رأسه مصحوبة بالصور ويسقط ذلك على الغير ويبرر بأن الآخرين ولا يفهمونه ولا يقدرون آلامه وانفعالاته وأفكاره.

3-5 - اضطرابات التحكم في التفكير: حيث فيها يشعر المريض بأن محتويات أفكاره تسحب منه ويحرم منها نظرا لخطورتها وهو يشكو من الفراغ الفكري ويشعر بأفكار دخيلة عليه نتيجة قوى خارجية، ويشكو من عجزه عن مقاومة هذه الأفكار ومن سرقة أفكاره إذا علنت بالراديو أو نشرت في الصحف، ولذلك يكون في حالة خوف دائم ومن وساوس شريرة مما يدفعه للانتحار وبها يكون أسير اعتقاداته الخاطئة ويتعرض للهذيان.

3-6- اضطرابات الإدراك: وتشمل هذه الاضطرابات انحرافات في الاستجابات الحسية وتأويلها ويأخذ ذلك شكل البعد عن المألوف والعجز عن ترويض المنبهات الخارجية، حيث يأخذ شكل الهلاوس التي تمثل تجارب حسية ليست صحيحة وهذه الهلاوس تشمل:

- الهلاوس السمعية.
- الهلاوس الآمرة.
- الهلاوس البصرية.
- هلاوس متعددة.
- الانخداع .

- الاستغراب.
- فرط الحساسية للضوء والصوت والروائح.
- خلل إدراك الحركات والحجوم والمناظرة.
- تبدل الإدراك الجسدي. (يوسف، 2000 ،174)

4- أسباب وأعراض الأفكار اللاعقلانية:

قد تتعدد الأسباب في ظهورها لدى الفرد فمنها أسباب يكون العامل الأول في ظهورها في الفرد نفسه ومنها ما يكون البيئة المحيطة به، ومن أسباب ظهورها نذكر:

4-1- العوامل الوراثية: إن العامل الوراثي في نظر بعض أطباء النفس ليس هاما لدرجة إحداث الأفكار اللاعقلانية على العكس، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن هذا الاضطراب وجد في 60% من أفراد عائلات المرضى وليس من الضروري أن تكون وراثة الاضطراب عن الآباء للأبناء مباشرة، ووجد أنه إذا كان أحد الأبوين مصابا به فإن نسبة الأطفال الذي يحتمل إصابتهم تبلغ 10%، ولمعرفة مدى أهمية هذا العامل قام العلماء بدراسة نسبة الاضطراب بين التوائم المختلفة، وأن العمل الوراثي يلعب دورا في إحداثها وتهيئة المريض واستعداداته للإصابة به، ولذلك إذا اجتمعت عدة أسباب بيولوجية ووراثية وبيئية وهذا ما دلت عليه أبحاث "هستون" التي قام بها سنة (1966) و"كونجلن" سنة (1967) لكن الواقع أن هناك اختلاف حول طريقة الاستعداد الوراثي للاضطراب، فالبعض يعتقد أن الاستعدادات له تنقل من خلال مورثات استرجاعية أي أن الوالدين غالبا ما يكونون في صحة جيدة ثم يصاب أولادهما بنسبة 25%، ويتفق معظم أطباء النفس والعقل على أن الاستعداد الوراثي للاضطراب ينتقل من خلال مورثات متعددة العوامل وليس من خلال مورثات مسيطرة أو استرجاعية ومن هنا نجد تفاعل عامل البيئة مع الوراثة.

فالعمل الوراثي هام والذي يورث هو الاستعداد للاضطراب، وقد لوحظ أنه إذا أصيب الوالدين بالاضطراب فالنسبة بين الأولاد قد تصل إلى 41% أما إذا أصيب أحد الوالدين

فتكون النسبة بينهم 61.4 % لذا فإننا لا نستطيع استبعاد عامل البيئة الذي يلعب دور أهم وأكبر. (مصطفى،1995، 101)

4-2- دور الغدد والهرمونات: تؤكد معظم الدراسات والأبحاث الحديثة على وجود ترابط بين الغدد الصماء والهرمونات ومرضى الاضطراب الإدراكي فقد وجد "**جسنج**" **(1965)** أن مرضى الفصام الكاتوني الدوري يحتفظون بكميات كبيرة من النتروجين في أجسامهم وأنهم ينعسون عند طردهم لهذه المادة، وقد استخدم الأطباء هرمون الغدد الدرقية (الثيروكسين) الذي يؤثر في عملية الميتابولزم وذلك للتخلص من هذه المادة ولشفاء المرضى، كذلك "**دايزان**" أن 90% من مرضى الفصام يعانون من اضطرابات في نشاط الغدة الدرقية.

وتجدر الإشارة إلى أنه من الأبحاث العربية الحديثة ما قام بها الدكتور "**أحمد عكاشة**" حول قياس لحمية الكورتيزون في مرضى فصام البارانويا أكثر من مرضى أنواع الفصام الأخرى وأن إنتكاسات المرضى يصاحبها زيادة في إفراز هذا الهرمون، وقد لوحظ أنه من النادر حدوثه عند الأطفال فحدوثه يكون في مرحلة البلوغ وفي سن اليأس وبعد الولادة، وكذلك فترات يتضح فيها اضطراب الهرمونات في الجسم قد تكون نتيجة ضغوط نفسية واضطرابات وجدانية.

4-3- أساليب المعاملة الوالدين: إن الأساليب السلبية في المعاملة الوالدية لها دور في نشأة الأفكار اللاعقلانية من حيث افتقار العلاقة بين الوالدين والطفل للتفاعل الايجابي والاحترام المتبادل مما يشعر الطفل بانهزام الذات، كما أن المعاملة الوالدية التي تؤكد على الرعاية المبالغ فيها في التنشئة، هي غير صحيحة لأنها تجعل الطفل لا يتعلم كيف يتعامل مع المشكلات بنفسه ولا يشعر بالاستقلالية لا يحترم قرارات الوالدين وإحكامهما فهو خائف من الوقوع في الخطأ وغير قادر على الدفاع عن نفسه، حيث أن الوالدين الذي يظهرون توقعات عالية جدا تتجه نحو الكمال الزائد يتوقعون من أطفالهم أن يظهروا جوانب قوة متزايدة دون أي جوانب ضعف، مما يشعر الطفل بأنه غير قادر على تلبية توقعاتهم خاصة عندما يقارنونه على نحو سلبي مع نجاحات الآخرين.

كما أن الوضع أو الظروف الأسرية السلبية تلعب دورا في اكتساب الفرد لهذه الأفكار، حيث تبين أن بعض المراهقين من الجنسين ممن هم يعيشون في مناخ أسري غير عادي،

كانت لديهم أفكار لا عقلانية بدرجة مرتفعة ومرتبطة ببعض المتصاحبات والأعراض النفسية السلبية كالشعور بالاكتئاب النفسي المرتفع.

4-4- المستوى الاجتماعي والثقافي: لقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن الأفراد ذوي المستويات الاقتصادية والاجتماعية الثقافية والمتوسطة ودون المتوسطة ظهرت لديهم بوضوح وبدرجة عالية عددا من الأفكار اللاعقلانية أكثر من الأسر ذات المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية العالية. (الغامدي، 2009، 36-37)

❖ **الأعراض:** لقد قدم "**أليس**" بعض الأفكار اللاعقلانية التي توقع الفرد في المشكلات الانفعالية وهي تعد أفكار خاطئة، وقد حددها بإحدى عشرة فكرة وهي:

الفكرة الأولى: طلب الاستحسان:

أشار **أليس** إلى أنه من الضروري أن يكون الشخص محبوبا أو مرضيا عنه من كل المحيطين به.

فهذه تعد فكرة غير منطقية يرضي الآخرين ولا يكون راضيا عن نفسه، لأنه يشعر بالعجز عن فعل أشياء يرغبها ويفعل أشياء لايرغبها.

الفكرة الثانية: ابتغاء الكمال الشخصي:

أشار **أليس** إلى أنه يجب على الفرد أن يكون على درجة عالية من الكفاءة والمنافسة وأن ينجز ما يمكن أن يعتبر نفسه بسببه ذا قيمة وأهمية.

وهذا من غير المنطقي، فالكمال لله وحده وما يقابلها من منطقية أن الإنسان العقلاني هو من يعرف عليه أنه يحاول بذل أقصى جهده لتحقيق أهدافه دون تسابق مرهق مع الآخرين.

الفكرة الثالثة: اللوم القاسي للذات وللآخرين:

أشار **أليس** إلى أن بعض الناس أشرار وخبثاء لذلك يجب أن يعاقبوا ويلاموا بشدة على سلوكهم الشرير أو الخبيث.

ويشير هنا أنه لا يوجد معيار مطلق للصواب والخطأ، وما يقابلها من منطقية أن كل بني آدم خطاء، وعقاب الناس لا يؤدي إلى تحسين سلوكهم وإنما ينتج عنه مزيد من الاضطراب،

فبعض الناس تصرفاتهم خاطئة وغير مناسبة فهي غالبا ما تكون نتيجة جهل أو اضطراب انفعالي.

الفكرة الرابعة: توقع المصائب والكوارث:

أشار **أليس** إلى أنها كارثة أو مأساة عندما لا تحدث الأشياء كما نرغب لها أن تحدث أو عندما تحدث على نحو لا نتوقعه.

فهذه توضح أن الأمور إذا سارت على غير ما يريده الفرد فنتوقع بأنها كارثة مدمرة، وما يقابلها من منطقية أن الفرد وجب أن يكون منطقيا في تحقيق ما يريد وأن يتقبل الواقع.

الفكرة الخامسة: التهور (اللامبالاة) الانفعالية:

أشار **أليس** إلى أن المصائب والتعاسة تعود أسبابها إلى الظروف الخارجية والتي ليس للفرد تحكم فيها.

فهذه فكرة غير منطقية فالفرد يدخل مع العوامل والظروف الخارجية بتفكيره وردود فعله وهو الذي يضخم أثر العوامل الخارجية، وما يقابلها من منطقية أن العوامل الداخلية للفرد ذات تأثير فعال وعليه التحكم فيها قبل أن يلقي اللوم على العوامل الخارجية.

الفكرة السادسة: القلق الزائد:

أشار **أليس** إلى أن الأشياء الخطرة أو المخيفة هي أسباب الهم الكبير والانشغال الدائم للفكر وينبغي أن يتوقعها الفرد دائما وأن يكون على أهبة الاستعداد لمواجهتهما والتعامل معها.

فهذه توضح فكرة غير عقلانية لأن الهم والقلق وانشغال البال يؤديان إلى وقوعها بالفعل والمغالاة في النتائج.

الفكرة السابعة: تجنب المشكلات:

أشار **أليس** أنه من الأسهل للفرد أن يتجنب بعض المسؤوليات وأن يتحاشى مواجهة الصعوبات بدلا من مواجهتها.

هذه تشير أن تجنب القيام بعمل يؤدي إلى نتيجة أشد وأكثر أذى من القيام به، وهذا يؤدي فيما بعد إلى مشكلات.

الفكرة الثامنة: الاعتمادية:

أشار **أليس** أنه من يجب أن يعتمد الشخص على الآخرين ويجب أن يكون هناك شخص أقوى منه لكي يعتمد عليه.

وهذه الفكرة غير معقولة، لأنه يسلب الفرد إرادته، وإمكانية القيام بأعماله بنفسه، والافتقار إلى الخبرة النافعة في الحياة الأفراد يعتمدون على بعضهم البعض ولكن ليس إلى درجة المبالغة والاعتمادية.

الفكرة التاسعة: الشعور بالعجز وأهمية خبرات الماضي:

أشار **أليس** إلى أن الخبرات والأحداث الماضية هي المحددات الأساسية للسلوك والمؤثرات الماضية لا يمكن استئصالها.

ما وضحت أن السلوك إذ كان ضروريا في الماضي في ظروف معينة ليس من المحتوم أن يكون ضروريا في الوقت الحاضر، فحلول مشكلات ماضية قد لا تكون ملائمة للمشكلات الحالية، ومن المعقول أن الماضي مهم ولكن وجب إدراك الحاضر.

الفكرة العاشرة: الانزعاج لمتاعب الآخرين:

أشار **أليس** إلى أنه ينبغي أن يحزن الفرد لما يصيب الآخرين من اضطرابات ومشكلات.

فليس من المعقول أن تكون مشكلات واضطرابات الآخرين تشعر الفرد بالحزن وتكون مصدر انشغالاته ويهمل مشاكله الخاصة، فمن المنطق أن يكون مساعدا بمحاولات عدة وإذا لم يجد ذلك معهم فتركهم أفضل.

الفكرة الحادية عشر: ابتغاء الحلول الكاملة:

أشار **أليس** إلى أن هناك دائما حل لكل مشكلة وهذا الحل يجب التوصل إليه وإلا فإن النتائج سوف تكون خطيرة.

فهذا يشير إلى أنه لا يوجد حلا كاملا لكل مشكلة والفرد يحاول أن يجد حلولا عديدة.

(الزهراني، 2010، 40-50)

إضافة إلى هذه الأفكار فقد أضاف **الريحاني (1985)** فكرتين هما:

– ينبغي أن يتسم الشخص بالرسمية والجدية في التعامل مع الآخرين حتى تكون له قيمة ومكانة محترمة بين الناس.

وهاته الأفكار التي حددها "**أليس**" أوضح أنها العامل الأول والمسبب للاضطراب النفسي، وهذه لها أمراض يمكن تقسيمها إلى:

* أعراض مزاجية: حيث يكون صاحبها حزين، مكتئب، غير سعيد، منخفض المعنوية، قلق، سهل الاستشارة، وله فقدان للمتعة والبهجة والرضا عن الحياة.

* أعراض معرفية: حيث يكون عنه فقدان الاهتمام، صعوبة التركيز، انخفاض الدافع الذاتي، الأفكار السلبية، التردد، الشعور بالذنب، الأفكار الانتحارية، الأوهام، ضعف التقييم النفسي، نظرة سلبية للنفس، الشعور بفقد الأمل في المستقبل.

* أعراض سلوكية: تأخر ردود الأفعال السيكوحركية أو زيادتها، البكاء والانسحاب الاجتماعي، الاعتماد على الغير.

* أعراض بدنية: اضطرابات النوم، زيادة أو نقص الوزن، الألم، الاضطرابات المعوية، نقص الرغبة الجنسية.

* أثر أحداث الحياة: فقد الوالدين، الآلام عند الصغر، كما أن هناك أحداث حياتية أخرى كالأمراض المستعصية.

فالأفكار اللاعقلانية التي حددها "**أليس**" وأضاف لها "**الريحاني**" فكرتين تتكون أو تنشأ لدى الفرد نتيجة العديد من الأعراض التي ذكرت والتي تؤدي إلى اضطرابات عدة.

(الخواجا، 2009، 285)

5- مميزات العلاج العقلاني الانفعالي :

يقرر **أليس ودرايدن Ellis & Dryden (1997)** في كتاب "ممارسة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي "إلى أن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يتميز من عدة نقاط أهمها ما يلي:

- بأنه اختصار للوقت والجهد.

- أقل تكلفة للعميل.

- الإفصاح عن المشكلات المتشابه، والأحاسيس والأحداث المكبوت للمجموعة العلاجية، يعد بحد ذاته نوع علاجيا للمشاركين وخاصة هؤلاءك الذين يعانون من القلق الامتحاني.

- تؤدي بعض من الفنيات المستخدمة إلى نتائج باهرة إذا ما تم تطبيقها بشكل جماعي .

(Ellis &Dryden 1997, 162)

6- فنيات العلاج العقلاني الانفعالي :

ويتناول العلاج العقلاني الانفعالي استخدام الفنيات المعرفية وخبرية انفعالية وسلوكية، التي تم استعارتها من أنساق علاجية أخرى ونذكر أهمها في ما يلي:

6-1- الفنيات المعرفية Cognitive techniques : يستخدم المعالجون بالأسلوب العقلاني الانفعالي عدة فنيات معرفية بهدف التنبيه إلى ضرورة مقاومة اللاعقلانية وهي كما يلي:

- الكشف Detecting: ويتكون من البحث عن المعتقدات اللاعقلانية، ما يرتبط بها من مفاهيم مثل "لابد"و"مفروض"و"حتما"، والتي تؤدي إلى انهزامية الذات.

- الحوار Detecting : حيث يقوم المعالج بتوجيه بضعة أسئلة للعميل الغرض منها توضيح عدم صحة هذه المعتقدات اللاعقلانية له، مما يؤدي إلى تخلي العميل عن هذه المعتقدات مثال على هذه الأسئلة: "أين دليلك على ما تقول ؟" "ما الذي يجعل هذا المعتقد يضمن الصحة أو الخطأ؟" "ما الذي يجعل الأمور على هذا النحو؟".

– التمييز Discrinating: ويتضمن معاونة المعالج للعميل على التميز بوضوح بين القيم الغير مطلقة (ما الذي يريده ؟ وماذا يفضل؟ وما هي رغباته؟ وماذا يحب؟). وبين القيم المطلقة (احتياجه، متطلباته، والأمور الحتمية).

– العلاج بالقراءة : ويتم إعطاء العميل كتيبات مواد أخرى موجه لقراءتها.

– العلاج باستماع: وفيه يتم الاستعانة بشرائط كاسيت تتعلق بمحاضرات تتضمن العلاج بأسلوب العقلاني، وموضوعات أخرى توظف في خدمة العلاج.

– استخدام العلاج العقلاني الانفعالي بين العلماء : حيث يقوم بعض العملاء في RET بمساعدة أصدقائهم وأقرباءهم على حل مشكلاتهم، وبذلك يكتسب هؤلاء العملاء الخبرة في ممارسة استخدام المنافسات العقلانية (العامري،2000، 26).

6-2- فنيات عاطفية Emotive techniques : يستعمل المرشد العقلاني الانفعالي عدد من الفنيات العاطفية بهدف مساعدة المسترشد على تحدي مشاعره اللاعقلانية والتي تتضمن مايلي:

– أساليب مرحة : يتم استخدامها لتشجيع المسترشد على التفكير المنطقي العقلاني، دون النظر إلى الأمور بشكل جاد مما يؤدي إلى حدوث نتائج سلبية.

– طرح نموذج فلسفي عقلاني : يكتشفه المسترشد بنفسه وقد يعترف المرشد للمسترشد صراحة أنه هو نفسه صادفته مشكلات مشابهة، وأنه نجح في التغلب على المشاعر السيئة بالاستخدام السليم للإرشاد العقلاني الانفعالي.

– استخدام عدد من القصص والروايات والشعارات والدعايات والإشعار كعناصر مساعدة لتجسيد الأساليب المعرفية لمقاومة المعتقدات اللاعقلانية .

– كتابة عدد من الأغاني المرحة العقلانية على نحو يقدم فلسفة عقلانية بصياغة يسهل ذكرها .

وهذا يعني أن الإرشاد العقلاني الانفعالي ذا طابع فريد من الإرشاد المعرفي السلوكي، لأنه يؤكد على استخدام التدخلات التي تتضمن مشاركة وجدانية كاملة من جانب المسترشد على هذا الأساس فإن المرشد العقلاني الانفعالي يقترح مساعدة المسترشد لنفسه بالاستبصار

العقلي ثم الانتقال إلى الاستبصار العاطفي، وذلك لإحداث المقاومة الفعالة لمواجهة المعتقدات اللاعقلانية.

6-3- فنيات خبرية انفعالية Expérientiel Emotive techniques: وهي الفنيات التي تتعرض مشاعر المريض وإحساسه وردود اتجاه المواقف المثيرة وخبراته السابقة خاصة ما يتعلق منها بمشكلاته .

6-4- فنيات سلوكية Behaviouriste techniques: وهي الفنيات التي تساعد على تخليص المريض من السلوك الغير مرغوب أو تعديله أو تغييره إلى سلوك مرغوب وتدعيمه.

6-5- فنيات أخرى: وهي كثيرة متعددة مثل: الدعاية والدعاية المضادة، والتشجيع والحث والإقناع، والتلقين والإيحاء والتعزيز، والتدريب التوكيدي في المواقف الفعالة، والمواجهة الشخصية والتدعمية والتحصين التدريجي، والمواجهة المباشرة والإشراطات الفعالة، وتعليم المنطق والسببية، وأسلوب التفكير العلمي والاستدلالي، وقواعد السلوك الملائم ولعب الأدوار والمواجهة الدراسية والمرح من خلال المحاضرات والمناقشات الجماعية، كما يذكر **صلاح الدين عبد القادر(1999)** فنيات أخرى مثل: الواجبات المنزلية، حيث يكلف المريض ببعض الواجبات المنزلية للقراءة (علاج بالقراءة)، والقيام بالأنشطة عقلية انفعالية وسلوكية. التخيل العقلاني الانفعالي، حيث يتم التدريب تغيير الانفعالات السالبة إلى الموجبة، بتخيل حوار بين العقلانية وغير عقلانية . (سري، 2000، 174 - 175)

- كما يمكن استخدام فنيات أخرى لمساعدة المريض على معارفه أفكاره الخاطئة غير العقلانية ويكذبها، ويعيد صيغتها ويعمل على إزالة وتقليل النتائج الانفعالية واللاعقلانية، ويتحكم عقلانيا في انفعاله ثم في سلوكه.

- بإضافة إلى استخدام أشكال متنوعة من أساليب العقلاني والانفعالي:

* التعليم العقلاني الانفعالي .

* التدريب العقلاني الانفعالي .

* السلوك العقلاني الانفعالي.

* الاطلاع العقلاني الانفعالي .

* المواجهة العقلانية .

* العلاج العقلاني – الانفعالي السماعي .

وهكذا فيتم الحصول على أثر E ، Effect ذو شقين أثر معرض أثر سلوكي حيث تصبح المعتقدات غير عقلانية ومعتقدات عقلانية، وتصبح نتائج غير عقلانية نتائج عقلانية ويكون أثر النهائي هو تحقق الصحة. (زهران،1997)

وهكذا تطورت نظرية أليس Ellis ، ABC لتصبح ABCDE ، يؤكد **أليس Ellis**، أن أحد أهم فنيات العلاج هو تعلم النموذج ABCDE، الذي يتلخص في أن الأحداث النشطة (A) المؤسفة تؤدي إلى انفعال والانزعاج بمعتقدات وأفكار(B) تسبب الاضطراب ويجب تعلم مناقشتها وتنفيذها ودحضها(D) حتى يتم الحصول إلى سلوكيات جديد و فعالة(E) .

(سري، 2000 ، 177)

وتصبح النتائج غير العقلانية نتائج عقلانية ويكون الأثر النهائي هو تحقيق الصحة النفسية.

7- مسلمات العلاج العقلاني الانفعالي:

1- يولد الإنسان ولديه الإمكانات ليصبح عقلانياً واضح التفكير أو غير عقلاني مشوش التفكير، فالإنسان لديه نزعة قوية للبقاء، بما في ذلك نزعة التفكير واستخدام اللغة والتلذذ الحسي والجنسي والحب والاهتمام بالآخرين وتحقيق إمكاناته ولكنه قد يصبح مدمراً لذاته، يتهرب من المسؤولية، يكرر أخطاءه ويطمح في إجادة كل شيء إلى حد الكمال.

2- هناك علاقة متبادلة بين المعرفة والانفعال والسلوك، وحتى نفهم السلوك المدمر للذات فلابد أن نفهم كيف يدرك الإنسان وكيف يفكر ويسلك ويشعر.

3- يتأصل التفكير اللاعقلاني في التعلم المبكر غير العقلاني الذي يتلقاه الطفل من والديه من الثقافة التي يعيش في إطارها.

4- الإنسان حيوان ناطق ويتم التفكير من خلال استخدام الرموز اللغوية وطالما أن التفكير يصاحب الانفعال والاضطراب الانفعالي باستمرار التفكير اللاعقلاني وما يميز الأشخاص المضطربين هم أنفسهم أنهم يسهمون في استمرار اضطرابهم وسلوكهم غير العقلاني عن طريق الأفكار الباطنة التي يريدونها لأنفسهم.

5- لا تؤدي الوقائع أو الظروف الخارجية إلى الاضطراب الانفعالي بل الاتجاه في هذه الأحداث وكيفية إدراكها، والتفكير بشأنهما هما اللذان يحددان هذا الاضطراب.

6- يمكن مهاجمة الأفكار والانفعالات السلبية والمدمرة للذات بإعادة تنظيم المدركات والأفكار بحيث يصبح التفكير أكثر منطقية وعقلانية. (أبو شعر،2007،38-39)

8- أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي:

للعلاج العقلاني الانفعالي بالشكل المنفصل Préfèren RET وهو تشيع العميل على إحداث تغير فلسفي عميق في مجالين رئيسين هما : اضطراب الذات، واضطراب القلق، ويتضمن ذلك مساعدة العميل قدر الإمكان من ناحية الإنسانية على التخلي عن هذه المجموعات اللاعقلانية لأفكاره واستبدال التفكير العقلاني بها، وأيضا مساعدته على السعي لتحقيق أهدافه الرئيسية طويلة الأمد، وتقبل ذاته قدر الإمكان، وإكساب المهارات التي يستطيع استخدامها كعميل في مرحلة لاحقة، لتجنب حدوث مزيد من الاضطرابات في المستقبل. (العامري،2000، 13)

كما يهدف العلاج العقلاني إلى تحقيق مايلي :

- تحديد أسباب السلوك المضطرب من أفكار ومعتقدات غير منطقية.
- مساعدة المريض في التعرف على أفكاره غير عقلانية التي تسبب سوء توافقه الاجتماعي.
- تمكين المريض من الشك والاعتراض على أفكاره الغير العقلانية.
- زيادة اهتمام المريض بنفسه وتقبله لذاته وتقبله للتفكير العلمي المنطقي.
- زيادة المرونة لدى المريض ومحاربة الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية والخاطئة لديه.
- تمكين المريض إلى التفكير الواقعي، والتحكم في إنفعالاته عقلانيا.

(سري،2000، 171)

ثانيا: قلق الامتحان

1- مفهوم قلق الامتحان :

يتعرض بعض الطلاب أثناء فترة الامتحانات إلى حالة انفعالية مؤقتة، وقد تسبب وحدة انفعالية وانشغالات عقلية سلبية تؤثر على عقل التلميذ أثناء الاستعداد للامتحانات، وكذلك عند أداء الامتحان، ما يؤدي إلى إضعاف القدرات العقلية والمعرفية، وكذلك يضعف التركيز والقدرة على التفكير الجيد، وتسمى هذه الحالة بقلق الامتحانات.

تعددت واختلفت التعريفات التي تناولت موضوع قلق الامتحان، وذلك كل حسب مجاله وتخصصه ووجهة نظره، ومن بين تعريفات الأخصائيين حول قلق الامتحان ما يلي:

هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية مكررة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور والتوتر والخوف من الامتحان. (زهران، 2000، 96)

ويعرف **سبيلبرجر** (1980) قلق الامتحان بأنه: "سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها. وإذا زادت درجة لدى الفرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة". (الشوريجي ودانيال، 2001، 209)

وكذلك يعرفه بأنه: "نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف غدا مواجهة الاختبارات، وقد يؤثر بدرجة مرتفعة في حسن أداء التلميذ ويسمى حينئذ بالقلق المعطل بينما المستوى المعتدل يعتبر أمرا طبيعيا، ويتميز بالشيوع لدى جميع التلاميذ". (عبد الخالق، 1987، 32)

وأشار **دوسيك (1980)** قلق الامتحان بأنه: "شعور غير سار، أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة، وتلك الحالة الانفعالية يخبرها الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى". (مرزوق، 1991، 95)

ويذكر **العاسمي** قلق الامتحان بأنه:" نموذج الانفعال غير ملائم الذي يعطل إمكانيات الفرد على النمو، ويصيبه بالتوتر وعدم الاستقرار بشكل لا يترك له طاقة لمواجهة المواقف الصعبة أو التفكير في حلها بصورة مناسبة". (العاسمي، 2008 ، 319- 320)

أما **أحمد عبد اللطيف أبو سعد** يعرف قلق الامتحان بأنه:" حالة من القلق تعتري الأفراد قبل أثناء أدائهم لاختبارات تحصيلية أو مقابلات الانتقاء الوظيفي أو الاختبارات النفسية".

(أبو سعد، 2009، 283)

ومن خلال التعاريف السابقة نستخلص أن قلق الامتحان عبارة عن شكل خاص من القلق العام يعيشه التلميذ في وضعية الامتحان ويتصف بأنه:

- حدوث اضطرابات انفعالية كالتوتر والرهبة ويكون ناجم عن الضغوط الناتجة عن مواقف التقويم.
- شعور وإدراك الفرد بأن المواقف التقويمية مصدر للتهديد.

ويكون مصحوبا بـ:

- انعدام الراحة النفسية وتوقع العقاب.
- اضطرابات انفعالية مصاحبة بردود أفعال جسمية وفسيولوجية.
- عدم التوازن في الجوانب المعرفية.
- الرغبة في الهروب من الموقف.

يؤكد **واين** أن الأفراد ذوي قلق الامتحان المرتفع يوزعون انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة المطلوبة في مواقف الامتحان أو استجابات غير مرتبطة بالمهمة وهي استجابات

القلق، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر. (القمش والمعايطة، 2009 ، 257)

ومما سبق يمكن تعريف قلق الامتحان بأنه حالة انفعالية نفسية تصيب التلميذ عند اقتراب موعد الامتحان، ويكون مصاحب تخوف وارتباك مما يؤدي إلى انزعاجه، فينجر عنه توتر في الأداء بنقص مهاراته كمهارة الاستذكار، وبالتالي يؤثر على مردوده وتحصيله الدراسي.

2- تصنيف قلق الامتحان :

يمكن تصنيف قلق الامتحان من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد لواجباته ومهامه في الامتحان إلى نوعين من القلق الاختباري، وقد صنفها **محمد حامد زهران** إلى قلق امتحان ميسر، قلق الامتحان معسر.

أ- قلق الامتحان الميسر: هو قلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعيا يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات، وييسر أداء الامتحان، أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كانت تأثيرها أقرب إلى التيسر. (كفافي، 1990 ، 581)

وحسب **جينا ارميندايز (1991)** فإن قلق الامتحان المعتدل، مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى تحسن الأداء في الامتحان.

ب- قلق الامتحان المعسر: هو قلق الامتحان المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الامتحان، وهكذا فإن قلق الامتحان المعسر (الزائد والمرتفع)، وقلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده. (زهران، 2000، 98)

حيث يؤثر قلق الامتحان على العمليات العقلية للتلميذ في تجسيد هذا التأثير بثلاث مظاهر أساسية وهي:

1- التأثير على الذاكرة: تنقسم الذاكرة كما هو معروف إلى ثلاث عمليات رئيسية وهي الاستقبال، والتخزين، والاسترجاع، والقلق يؤثر على كفاءة العمليات الثلاثة هذه، لذلك حين يكون التلميذ قلقا يشعر بأنه لا يستطيع التركيز ولا يستطيع الاحتفاظ بالمعلومات الواردة للمنح، ولا يستطيع بالتالي استعادة المعلومات المخزونة.

2- التأثير على التفكير: بما أن التفكير عملية معقدة تحتاج لقدرات عقلية متعددة فإن القلق يؤثر كثيرا في قدرة الطالب على التفكير السليم، لذلك يمكن أن تحدث حالة تسارع للتفكير دون سيطرة، وتحدث حالة انغلاق وتوقف.

3- ظاهرة فراغ العقل: بعض التلاميذ يبذلون جهدا كافيا في المذاكرة، ولكنهم في بعض الأوقات وخاصة قبل الامتحان بأيام قليلة، أو أثناء الامتحان يشعرون وكأن عقلهم أصبح فارغا تماما من المعلومات، وهذا يؤدي إلى حالة من الانزعاج وأحيانا تصل إلى درجة الهلع، وبعضهم ينظر إلى ورقة الأسئلة وكأنها مكتوبة بلغة لا يفهمها أو أنها بيضاء تماما أو سوداء تماما، وتحدث حالة من فقد الذاكرة المؤقت وانغلاق التفكير. وهذه الحالة هي نتيجة لدرجة عالية من القلق، وهي شعور كاذب بفقدان الذاكرة وفقدان القدرة على التفكير، ويكفي الشخص أن يجلس لبعض الوقت ويحاول استعادة هدوئه وسوف يجد أن باب الذاكرة ينفتح بالتدريج، وأنه أصبح قادرا على قراءة بعض الأسئلة، وأصبح قادرا على استرجاع المعلومات الخاصة بها شيئا فشيئا، فالأسئلة تعتبر نفسها مفاتيح للذاكرة المختزنة.

(السباعي وعبد الرحيم، 1991 ، 58)

وما يمكن القول أن قلق الامتحان المرتفع له تأثيرا سلبي على التحصيل الدراسي وفي أداء الامتحان، حيث أن التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان ولا يتم معهم أي إرشادات ونصائح يضل أداؤهم على ما هو دون تقدم، بينما التلاميذ الذين يستفيدون من خدمات إرشادية تساهم في التخفيض من قلق الامتحان يصبحون أكثر توافقا وتفوقا دراسيا، ويشعرون بالثقة في النفس والاطمئنان ويكون أداؤهم أفضل في مواقف التقييم ويرتفع تحصيلهم الدراسي، وهذا يبين أهمية بناء وتطوير البرامج الإرشادية التي تهدف إلى ترشيد قلق الامتحان والتقليل من نتائجه التي قد تكون خطيرة، وتؤدي إلى الرسوب أو الفشل الدراسي.

3- مكونات قلق الامتحان :

يشير المهتمين في هذا المجال إلى قلق الامتحان يتضمن مكونين أساسيين هما: الاضطرابية أو ما يسمى بالانشغالية أو الانزعاج، والانفعالية أو ما يسمى بالعاطفة.

(شعيب،1987،298)

بالإضافة إلى هذين المكونين ظهرت بعض المكونات الأخرى لقلق الامتحان، مثل المكون الفسيولوجي. (القريطي، 1998، 121)

وتتمثل هذه المكونات فيما يلي:

أ- **مكون الانشغالية:** يعرفه **سبيلبرجر (1980)** بأنه: "اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي حول نتائج الإخفاق (الرسوب)".(الطيب، 1988 ، 12)

ويتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة، فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في مقدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير. (القريطي، 1998 ،121)

وتلعب العوامل المعرفية دورا هاما في عملية القلق، لأن القلق يثار عند ما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثير للخطر، فالإدراك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق.

(كفافي، 1990، 583)

ب- مكون الانفعالية (العاطفة): يذكر **سبيلبرجر (1980)** بأنه:"ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي لضغط تقويمي". (الهواري والشناوي،1987، 179)

فيشير مكون الانفعالية إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم. (الطواب، 1992، 153)

والجانب الانفعالي يؤثر في جميع الجوانب، لاسيما الجانب المعرفي، حيث أكدت دراسة **كلاين سميث وكبلان (1963)** أن المعلومات التي يتلقاها الفرد في أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيف، وهذا يرجع إلى ما أثاره الانفعال من اضطراب وتشتيت للانتباه.

(شريف، 1995، 142)

وهذا يعني أن الحالة الانفعالية التي يمر بها التلاميذ تؤثر على الناحية المعرفية لهم، حيث تتداخل في تركيزهم فتؤدي إلى تشتيت انتباهه أثناء موقف الامتحان، مما ينعكس على عملية أدائهم للامتحان.

ج- مكون الفسيولوجية: يتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل (اللاإرادي) مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها: ارتفاع ضغط الدم، وانقباض الشرايين الدموية، وزيادة معدل ضربات القلب وسرعة التنفس والعرق. ويصاحب هذه التغييرات ردود فعل جسدية، مثل: ارتعاش الأيدي، الغثيان، آلام في الأكتاف والظهر والرقبة، الإغماء، جفاف الفم، ارتباك المعدة، ... إلخ.

وللإشارة أن هذه المكونات متداخلة مع بعضها، ويؤثر كل واحد على الآخر بإدراك الفرد للامتحان كموقف مهدد له، وتكوين تصورات واعتقادات غير عقلانية عن الامتحانات من شأنها أن تستثير الجهاز العصبي اللاإرادي الذي يحركه الهيبوثالاموس المتصل بمراكز الانفعال، ويؤدي هذا الانفعال إلى نتيجة هذا الجهاز، وتظهر أعراض عضوية، مثل: الارتعاش، الغثيان، الآلام، الصداع، ... إلخ. (القريطي، 1998، 122)

4-أسباب قلق الامتحان :

يعتبر قلق الامتحان شكل من أشكال القلق التي لها بالغ الأثر على سلوك الفرد ونفسيته وخاصة قرب أو أثناء تأدية الامتحانات، ويرتبط هذا النوع من القلق بمواقف الاختبار، وهو قد يوجد بدرجة مرتفعة فيؤثر على حسن أداء الفرد للاختبار ويسمى حينئذ بالقلق المعطل، بينما المستوى المعتدل منه يعتبر أمرا طبيعيا فلا يؤثر كثيرا على أداء الفرد في الاختبار

ويسمى حينئذ بالقلق الميسر. وسوف نتطرق إلى مجموعة من الأسباب أو العوامل التي تدفع بالتلميذ إلى الشعور بحالة القلق أثناء الامتحانات من أهمها ما يلي:

4-1- المستوى الاقتصادي الاجتماعي: يعد عامل المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأفراد من عوامل قلق الامتحان. فقد أكدت الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الذين تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا.

وتوصلت نتائج الدراسة التي قام بها **ويلينج وآخرون Willing & All(1984)**، حيث وجدوا أن الأفراد ذو قلق الامتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع ويقفون على حدود التقسيمات الاقتصادية داخل المجتمع. (Willing & all, 1983, 385)

نستنتج أن العلاقة بين مستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة ودرجة قلق الامتحان لدى الأفراد هي علاقة عكسية.

حيث نستخلص أن الأفراد الذين تنتمي عائلتهم إلى المستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع، تنخفض درجة قلقهم اتجاه الامتحان، أما الذين تنتمي عائلتهم إلى المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض، تزيد درجة قلقهم اتجاه الامتحان، وهذا ما يفسر يكون الأسرة الفقيرة لا تتمتع بالاستقرار المادي والمعنوي مما يجعلها تحرص على دفع أولادها إلى التعليم دفعا ينعكس على نفسيتهم، كما أنها تفتقر إلى منهجية تنظيم أوقات المذاكرة لأبنائها، أو عدم استغلال الوقت المدرسي بشكل كافي. (شعيب، 1987، 296)

4-2- المستوى الدراسي: لقد أكدت بعض الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي مرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي وإدراك التلميذ لمسؤولياته، حيث تشير دراسة **هيل Hill (1972)** إلى أنه:"يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف ثنائي ابتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد أخرى". (السباعي وعبد الرحيم، 1991، 94)

وما يمكن استخلاص من هذه الدراسات أن درجة قلق الامتحان تزداد بزيادة مهام ومسؤوليات التلميذ خلال كل مرحلة من مراحله التعليمية، بحيث يتجلى ظهور قلق الامتحان لدى التلميذ ثاني ابتدائي يكون في عمر يسمح له بتحمل بعض المسؤوليات ثم يزداد هذا القلق بزيادة تقدمه في مراحل تعليمية أخرى.

وقد قام بعض الباحثين بدراسة قلق الامتحان في مختلف المستويات والمراحل التعليمية وبيان الفروق في مستوى قلق الامتحان بين هذه المستويات. ومن الدراسات الحديثة في هذا المجال تهدف دراسة إلى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان عند الطلاب، ثم بيان مدى اختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة التعليمية وبعض المتغيرات الأخرى، حيث توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها عدم وجود فروق بين الطلاب الثانويين والطلاب الجامعيين في قلق الامتحان. (حداد، 2001، 128)

وعلى ضوء هذه الدراسة تفسر النتيجة بكون القلق من الامتحانات ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم.

وهذا يدل على أن القلق لا يختص فقط بمستوى معين وإنما تختلف درجته وتزيد من مستوى إلى آخر نظرا لتعدد مسؤولياته.

4-3- الذكاء: لم يصل علماء النفس إلى إجابة محددة وواضحة لمفهوم الذكاء، حيث تعددت النظريات لتوضيح مفهوم الذكاء، منهم من يقول الذكاء هو القدرة على تكييف سلوكات الفرد لينجز المهمات الجديدة بنجاح، والآخر يقول هو القدرة على التعلم فالأفراد الأذكياء يتعلمون بشكل أسهل من الأفراد الأقل الاختلاف راجع إلى تعدد الذكاء.

(العلوان، 2009 ، 256-257)

4-4- الضغوط الأسرية والمدرسية: الأسرة من بين الأسباب التي يؤدي بالطالب إلى الشعور بالقلق أثناء الامتحانات وذلك بفعل ما تستخدمه معه من أساليب التنشئة التقليدية كالتهديد بالعقاب أو الحرمان من أمور معينة ما لم ينجح في الامتحان، كذلك عقد المقارنات الخاطئة بين قدرات الابن وإخوته وأقاربه وجيرانه، وسوء البيئة الفيزيقية هي الأخيرة تؤثر في نفسيتهم بالشعور بالقلق مما يصاحب عليه نقص أو تدني التحصيل الدراسي.

وتؤكد **كلير فهيم (1980)** تأثير أسلوب التربية الأسرية حيث ترى أن الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل، فقد يتعرض للفشل أو الصعوبات المتكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده أو يوجهه أو يشجعه، حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد والوعي لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم، دون إدراكهم أن ذلك يترك آثارا سيئة على شخصياتهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم. (الصفطي، 1995، 72)

أما من ناحية الضغوط المدرسية يمثل المعلمين في بعض الأحيان مصدر الإثارة القلق، وذلك عند تهويل قيمة الامتحان واعتباره مرحلة مصيرية في حياة التلميذ، وكذلك تحدي الطلبة عن طريق وضع أسئلة صعبة ومعقدة وتهديد البعض منهم بالترسيب.

(ربيع والغول، 2007، 70)

ويؤكد أيضا **Sarson (1957)** و **Gaudry & Spielberger (1971)** أن قلق الامتحان تثيره مواقف المدرسين بسبب تشابه المثيرات بين المدرسين والوالدين. فالوالد والمدرس يقوم بعمليتين عملية التعزيز وذلك بمكافأة التلميذ وعملية العقاب وذلك من حرمانه من بين الأشياء أو كلها كعدم مشاهدة التلفاز، وتعتبر الأسرة هي النواة الأولى التي يتواجد فيها الطفل ثم يخرج إلى العالم الخارجي وهو عالم المدرسة، كذلك لا ننسى نظرة الأسرة لعملية التعلم ومستوى التحصيل الذي نتوقعه من الطفل. وأهمية وخطورة العلاقة بين التلميذ والمعلم وما يبثه من خوف في نفوس التلاميذ من الامتحانات واستخدماها كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان، وإذا شعر الفرد بأنه موضع تقويم واختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه وبالتالي يؤثر على موقفه في الامتحان ويزداد تخوف منه. (أبو زيتون، 1988، 3)

4-5- الشخصية القلقة: قد تكون شخصية التلميذ من الشخصيات القلقة، حيث أن هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، فمن المرجح أن يزيد قلق الامتحان لديه كموقف أكثر من غيره، وكذلك هو راجع إلى ضعف الثقة بالله سبحانه وتعالى وعدم التوكل عليه، ومن ثم ضعف الثقة بالنفس، والنظرة السلبية للذات والعالم والمستقبل.

لقد أوضح **سبيلبرجر (1966)** أن سمة القلق لدى الأفراد تكون مرتفعة وحالة القلق مرتفعة أيضا في المواقف التي تمثل تهديد الذات الفرد، والأفراد الذين تكون سمة القلق لديهم منخفضة تكون حالة القلق منخفضة لديهم تبعا لذلك. (أحمد، 1989، 77)

ويتجلى هذا في كون كل الناس يمرون بحالة القلق إذا عرض لهم ما يقلق، ولكن بعضهم فقط هم الذين يتسمون بسمة القلق وبالتالي هذه الأخيرة يكون لديها قلق الامتحان مرتفع عن الأفراد الذين لديهم حالة القلق.

4-6- الجنس: لقد أكدت العديد من الدراسات وجود فروق بين الجنسين في قلق الامتحان، ولكن هناك من يرجع هذه الفروقات إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصها، حيث أكد **Eakel(1965)** بقوله الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، وما يعرف عموما أن البنات يسهل عليهن الاعتراف بالقلق أكثر من البنين، بعكس الذكور الذين يعتقدون أن الاعتراف ينقص من شهامتهم، وعدم الاعتراف به شجاعة.

(السباعي وعبد الرحيم، 1991، 98)

4-7- عادات الاستذكار: العادات هي نوع من السلوك المكتسب يتكرر في المواقف المتشابهة ويبذل الطالب جهدا في الاستذكار للإلمام بالحقائق وتفحص الآراء والتحليل والنقد وتفسير الظواهر وحل المشكلات وابتكار أفكار جديدة، واكتساب سلوكيات جديدة، تفيده في مجال دراسته وفي حياته، وتبدأ عادات الاستذكار في سلوك الطالب عندما يدرس ويحصل ويتعلم ويكتسب معلومات ومعارف وخبرات ومهارات.

ولكن مشكلتنا تكمن في أن كثيرا من الطلاب لا يحصلون على النتائج التي يرجونها من مطالعتهم، ليس لأنهم لا يبذلون الجهد الكافي، بل لأنهم لا يحسنون تنظيم وقتهم، أو لأنهم يستذكرون بطريقة خاطئة، أو لأنهم لا يقرأون جيدا، أو لا يستعدون للامتحان كما يجب.

وقد أثبتت الدراسات والبحوث العربية والأجنبية أثر هذه العادات في التحصيل الدراسي، فالاستذكار بطريقة جيدة يؤدي إلى مزيد من الاستذكار، واكتساب المعرفة وبالتالي مداومة النجاح الدراسي، أما إتباع المتعلم لطرق غير جيدة فقد يدفع به إلى البعد عن حقائق المادة الدراسية. (بدير، 1990، 20)

حيث أكدت دراسة قام بها **Cauch & All** لدراسة التقارير الذاتية حول قلق الامتحانات وعادات الاستذكار لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي لديهم. توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين لديهم القلق ضار (معسر) كانوا على عكس ذلك من الطلاب الذين لديهم قلق صحي (ميسر) في عادات استذكارهم.

(الشناوي وإبراهيم، 1990، 220)

ونختم هذا بقول أن عملية الاستذكار من الفنون الذهنية الرفيعة التي يتقنها بعض التلاميذ ويعجز البعض الآخر عن إتقانها، وهي عملية ايجابية وفعالة وذات تأثير حصيلة ومردود التلميذ وانخفاض مستوى القلق لديه، لذلك فان تمكن التلميذ هذه المهارة وتدريبه عليها يمكنه من الاستعداد العملي الجيد لامتحاناته الفصلية، كما تؤدي إلى الرفع من مستوى تحصيله.

4-8- الفشل الدراسي: الفشل الدراسي من بين العوامل التي تؤدي بالتلميذ إلى الشعور بالقلق أثناء الامتحانات على غير نظيره الناجح دراسيا.

حيث أكدت دراسة **Sinclai (1971)** إلى أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين تركوا المدارس الثانوية بسبب تكرار الرسوب أعلى منه عند التلاميذ المستمرين في الدراسة وكذلك دراسة **ساراسون وهيل (1971)** أن مستوى القلق عند التلاميذ يعيدون صفوفهم الدراسية أعلى من عند التلاميذ الناجحين.

- وما يمكن استخلاصه أن مستوى القلق يرتفع بعد الفشل أكثر منه بعد النجاح، وأن قلق الامتحان موجود لدى كافة التلاميذ ولكن بمستويات مختلفة ودرجات متباينة.

أما **حامد زهران** يرى الأسباب التالية للقلق في الامتحان:

- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.

- نقص الرغبة في النجاح والتفوق.

- وجود مشكلات في تعلن المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في الامتحان في موقف الامتحان ذاته.

– انخفاض قدرات الطالب وعجزه وتوقع الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل.

– قصور الاستعداد كما يجب.

– الاتجاهات السالبة لدى التلميذ والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات والنظر إليها أنها تهديد دائم.

– الشعور بأن المستقبل يتوقف عند الامتحانات.

– الضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق طموح لا يتناسب مع قدرات التلميذ.

– محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.

– اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفردة أو مخفية غير شرطية مثل التقييم الاجتماعي السالب والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.

– الضغط المباشر حين يتعرض التلميذ للتهديد أو يواجه الفشل أو حتى احتمال الفشل.

(زهران، 2000، 199)

5– مظاهر قلق الامتحان :

من أهم المظاهر التي تظهر عند الطلاب أثناء فترة الامتحانات نتيجة القلق الذي ينتابه خلال الفترة يأتي:

– الخوف والرهبة من الامتحان والتوتر قبل الامتحان.

– الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.

– تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.

– اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.

– الرعب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء وأنه نسى ما ذاكر بمجرد الاطلاع على ورقة أسئلة الامتحان.

– وجود تداخل معرفي يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحان ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات. (زهران، 2000، 100)

ويرى **ربيع** و**الغول (1991)** أن أهم الأعراض لقلق الامتحان التي تظهر على التلميذ هي:

– التوتر والأرق وفقدان الشهية وتسلط بعض الأفكار الوسواسية على الطالب قبيل وأثناء أداء الامتحان.

– تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن وارتعاش اليدين وبرودة الأطراف والغثيان وكثرة التبول.

– الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان.

– انشغال التلميذ بالامتحانات قبل البدء فيها وأثناءها بالنتائج المرتقبة أي الانشغال العقلي في الامتحان ونتائجه المتوقعة.

– عدم قدرة التلميذ على النوم بشكل صحيح وشعوره بالتعب والإرهاق وقلة التركيز.

وكذلك توجد مظاهر أخرى من بينها:

– عدم الاستقرار العاطفي.

– شديدي الحساسية.

– ضعف الثقة بالنفس وكثرة التردد. (شعيب، 1987، 302)

إن هذه الأعراض والسلوكيات الفسيولوجية والانفعالية والعقلية سلاح ذو حدين حيث تربك التلميذ وتعيقه من القيام بالمهام الضرورية للأداء الجيد في الامتحان لكونها مرتبطة بوسيلة التقييم ومقرونة بالرهبة والخوف باعتبار أن نتيجة الامتحان ستؤدي إلى مواقف مصيرية في مستقبل التلميذ ومن ناحية أخرى تمكن من تصنيف التلميذ الذي يعاني من قلق الامتحان وذلك من أجل مساعدتهم على التغلب على هذا القلق بوضع برامج إرشادية تحدد طرق العلاج المناسبة للتخفيف من حدة قلق الامتحان ويجري التلميذ الامتحان في ظروف عادية يعمها التوازن النفسي والعقلي معا.

6- نظريات قلق الامتحان :

لقد حاولت الكثير من النظريات الحديثة تناول موضوع قلق الامتحان من عدة جوانب وتتمثل هذه النظريات فيما يلي:

6-1- نظرية التداخل: تفترض هذه النظرية أن القلق أثناء الاختبارات يتداخل مع قدرة التلاميذ على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفونها جيدا، بالإضافة إلى ذلك يمكن أن يتداخل القلق أيضا مع التعلم والاستذكار بصفة خاصة. (زايد، 2003، 172)

ونتيجة لبحوث **ماندلر وساراسون (1952) وآخرون وواين (1972-1980)** قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في موقف الامتحان هو دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها والتي هي ضرورية للانجاز الجيد في موقف الامتحان، ولعل هذا ما يتماشى مع وجهة نظر واين، الذي يرى أن الآثار السيئة لقلق الامتحان بالنسبة للأداء لها تفسير يتصل بالانتباه، فالتلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يسقمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة المطلوبة في موقف الامتحان أو الاستجابات غير مرتبطة بالمهمة وهي استجابات القلق، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر. (سايحي، 92،2004)

6-2- نظرية تجهيز المعلومات: وفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب **بنجامين وزملائه (1981)** إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد الدراسية حتى في المواقف غير التعليمية مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض. ولهذا يبدو أن أحد أسباب هذا الانجاز السيئ عند التلاميذ في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها. (الطواب، 1992، 157)

6-3- نظرية القلق الدافع (الحافز): تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع، وبهذا يعمل القلق كدافع لوظيفة استثارية للاستجابات المناسبة للموقف الامتحان.

وأكد **Tayloret et Spence** في نظريتهما: "القلق الدافع" إن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات وهذا يعني أن هناك رابط بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق، أي أن الإنسان عند ما يكون في موقف الامتحان يشعر بالقلق الذي يحفز مهامه بنجاح . (سايحي، 2004، 93)

ونلاحظ مما سبق أن هذه النظرية تقوم على أساس أن الفرد أثناء قيامه بعمل أو تعلم يشعر بالقلق الذي يحفزه ويدفعه إلى انجاز ذلك العمل حتى يهدأ شعوره بالقلق.

6-4- نظرية القلق المعوق: تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يعمل كمعوق لسلوكه، حيث أنه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر (Child) التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل قد يثير استجابات لا علاقة لها بالعمل.

(سايحي، 2004، 94)

- بعد عرض هذه النظريات يتضح لنا وجود تباين في تفسيرها لظاهرة قلق الامتحان فكل نظرية تركز على جانب معين وتهمل جوانب الأخرى.

والحقيقة أن هذه النظريات مكملة لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان، الذي يعتبر تكيف سلبي مع مواقف التقييم يؤدي إلى تشتت الانتباه وعدم التركيز ويحدث الفشل في أداء المهمة، بالإضافة إلى العادات السيئة والتي تؤدي بدورها إلى قصور في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها واستدعائها أثناء الامتحان، وقد يكون هذا القلق دافعا إذا كان معتدلا أو متوسطا ويؤدي إلى النشاط والأداء الجيد.

7- قياس قلق الامتحان :

نشطت البحوث التجريبية حول قلق الامتحان منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت **جانيت تيلور (1951)** مقياس القلق الصريح، وتركز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة، إلا أن **نايزوندر (1971)** أوضح أنه رغم الاهتمام الكبير أبداه العلماء بالقلق العام ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى مثل: قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير.

(شعيب، 1987، 297)

وقد أعدت **ليلى عبد الحميد** مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان، وفي معظمها ذاتية التقرير، ومن أشهر هذه المقاييس ما يلي:

* تقرير ذاتي عن قلق الامتحان. (زهران، 2000، 102)

* استبيان ماندلر سارسون لقلق الامتحان (1952).(حداد، 2001، 106)

* مقياس قلق الامتحان، من إعداد علي شعيب، ويكون من خمسة عوامل وهي:

الخوف والرهبة من الامتحان، الضغط النفسي للامتحان، الخوف من الامتحانات الشفوية والصراع النفسي المصاحب للامتحان، والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان. (شعيب، 1987، 305)

* مقياس قلق الامتحان، وضعه إبراهيم يعقوب (1994).

* مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية، وضعه صالح مرسي (1997).

* مقياس قلق الامتحان وضعه رشاد دمنهوري ومدحت عبد اللطيف (1990).

* مقياس قلق الامتحان الذي وضعه حامد زهران (1999).

ومن خلال عرض هذه المقاييس نلاحظ تنوعها وكثرتها كما أنها شملت أبعاد عديدة لظاهرة القلق بصفة عامة وقلق الامتحان بصفة خاصة.

خلاصة الفصل

لقد تطرقت الدراسة في هذا الفصل إلى موضوع الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان بصفة خاصة والذي يعد نوعا من أنواع القلق.

وهذا الأخير تم تناوله من حيث مفهومه وتصنيفه ومكوناته والأسباب المؤدية إليه، ومظاهره عند التلميذ والنظريات المفسرة له، وكيفية قياسه. وإذا زادت حدة هذا النوع من القلق، تطلب تدخل إرشادي لخفضه وترشيده، حتى لا يكون عائقا لاستعداد التلميذ الجيد لامتحان وأدائه.

ثالثا: الدراسات السابقة المتعلقة بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان

أولا : قلق الامتحان

1- دراسة ابتسام المزوغي(2001):

بعنوان: الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من أبريل الليبية.

المنهج : استخدم المنهج الوصفي.

العينة: 320 طالب وطالبة في ليبيا جامعة الجبل الغربي.

الأدوات:

1- اختبار المصفوفات المتتابعة لريفين (spm).

2- مقياس الاتجاه نحو الامتحان.

الأساليب الإحصائية:

1- اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات (spss).

2- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

النتائج:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل في درجاتهم على اختبار المصفوفات المتتابعة لريفين.

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل في مستوى قلق الامتحان.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المرتفع في درجاتهم على اختبار المصفوفات المتتابعة والطلبة منخفضي التحصيل ذوي قلق الامتحان المنخفض.

2- دراسة سليمة سايحي (2004):

بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

المنهج: استخدمت المنهج التجريبي.

العينة: تكونت عينة الدراسة من 28 تلميذة بواقع 14 تلميذة في المجموعة الضابطة و14 تلميذة في المجموعة التجريبية في ثانويتين المبارك الميلي وعلي ملاح بورقلة.

الأدوات:

1- مقياس قلق الامتحان (إعداد محمد زهران1999).

2- البرنامج الإرشادي.

3- مقياس المصفوفات المتتابعة المقنن للذكاء.

4- استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

الأساليب الإحصائية:

1- المتوسط 2- الانحراف المعياري 3- اختبار'ت'

النتائج:

1- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

4- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي.

5- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان.

6- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفرد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح بعد البرنامج.

7- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية.

8- توجد فروق دلالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس التتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان، والفروق لصالح المجموعة التجريبية .

3- دراسة نائل إبراهيم (2008):

بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.

المنهج : استخدم منهجين في دراسته هما:المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي.

العينة: قام الباحث باختيار عينة عشوائية طبقية من مجموعة الطلاب ذوي قلق الامتحان المرتفع وبلغ عددهم (542) طالب حيث تم اختيار(30) طالب توزعوا على مجموعتين (15) للتجريبية و(15) للضابطة بمحافظة خان يونس الفلسطينية.

الأدوات:

1- مقياس قلق الامتحان (إعداد الباحث).

2- البرنامج الإرشادي.

الأساليب الإحصائية:

1- التكرارات والنسب المئوية 2- اختبار كولومجروف-سمونوف 3- اختبارألفا كرونباخ 4- معاملات الارتباط 5- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية 6- اختبار "ت" 7- اختبار تحليل التباين الأحادي 8- اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة البعدية 9- اختبار ويلكوكسون 10- اختبار مان ويتني.

النتائج:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير التخصص العلمي للطلبة.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير المستوى التعليمي الأب.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير المستوى التعليمي للأم.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير مكان السكن.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير الترتيب الولادي للطالب.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغير حجم أفراد العائلة.

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05)في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

9- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة.

10- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى قلق الامتحان بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

4- محمد أحمد صوالحة وآخرون (2008):

بعنوان: فاعلية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لدى عينة من طالبات الصف السادس .

المنهج : استخدام المنهج التجريبي.

العينة: تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة.

الأدوات :

1- مقياس قلق الرياضيات.

الأساليب الإحصائية:

1- اختبار (ت).

2- تحليل التباين.

3- اختبار شيفيه.

النتائج :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على مقياس قلق الرياضيات تعزى لأثر استخدام إجراءات التعزيز.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي التعزيز على مقياس قلق الرياضيات.

5- دراسة عمر إسماعيل علي (2009):

بعنوان: دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المنهج : استخدام المنهج الوصفي.

العينة: تكونت عينة الدراسة من (300)طالب و(300) طالبة في الثانوية العامة بغزة.

الأدوات :

1- اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين.

2- مقياس الثقة بالنفس.

3- مقياس قلق الاختبار.

الأساليب الإحصائية:

1- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

2- معاملات الارتباط.

3- اختبار'ت'.

النتائج:

1- عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين دافع الانجاز وقلق الاختبار.

2- عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين دافع الانجاز والثقة بالنفس.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافع الانجاز لصالح الإناث.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة قلق الاختبار لصالح الإناث.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الثقة بالنفس لصالح الإناث.

6- دراسة زوليخة عاشور وآخرون(2010):

بعنوان : علاقة إستراتيجيات التعلم بقلق الامتحان لدى تلاميذ ثالثة ثانوي.

المنهج : استخدام المنهج الوصفي الارتباطي.

العينة: تكونت عينة الدراسة من (53) تلميذ و تلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

الأدوات :

1- مقياس استراتيجيات التعلم.

2- مقياس قلق الامتحان.

الأساليب الإحصائية:

1- معامل ارتباط بيرسون.

النتائج :

1- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استخدام استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان.

2- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استخدام إستراتيجية التخطيط ووضع الأهداف وقلق الامتحان.

3- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استخدام إستراتيجية المراقبة الذاتية وقلق الامتحان.

4- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استخدام إستراتيجية التقويم الذاتي وقلق الامتحان.

5- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استخدام استراتيجيات الضبط والتنظيم وقلق الامتحان.

7- مصطفى خليل محمود عطا الله (2010):

بعنوان : فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تنمية بعض مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة.

المنهج: استخدام المنهج التجريبي.

العينة: تكونت عينة الدراسة من (430) طالب وطالبة.

الأدوات :

1- البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي .

2- مقياس مهارات إدارة قلق الامتحان.

3- مقياس قلق الامتحان.

الأساليب الإحصائية:

1- معامل ارتباط بيرسون.

2- اختبار ويلكوكسون.

3- اختبار مان ويتنى.

4- معادلة كارل لحساب حجم التأثير .

5- معامل ألفا كرونباخ.

6- تحليل التباين المختلط للقياسات المتكررة.

النتائج :

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس مهارات إدارة قلق الامتحان وذلك في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات إدارة قلق الامتحان وأبعاده في القياس البعدي.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد مقياس مهارات إدارة قلق الامتحان.

8- دراسة أم كلثوم عجيبة و آخرون(2011):

بعنوان: دروس الدعم و علاقته بقلق الامتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

المنهج: استخدام المنهج الوصفي السببي المقارن.

العينة: تكونت عينة الدراسة من (131) تلميذ و تلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

الأدوات :

1- مقياس قلق الامتحان.

الأساليب الإحصائية:

1- اختبار'ت'.

2- المتوسط الحسابي.

3- الانحراف المعياري.

النتائج:

1- لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق بين المزاولين و غير المزاولين لدروس الدعم.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق بين المزاولين و غير المزاولين لدروس الدعم قبل الامتحان.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق بين المزاولين وغير المزاولين لدروس الدعم أثناء الامتحان.

4- لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة القلق بين المزاولين وغير المزاولين لدروس الدعم بعد الامتحان.

9- دراسة نجاح و آخرون(2011):

بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي مقترح باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ ثالثة ثانوي.

المنهج: استخدام المنهج التجريبي.

العينة: تكونت عينة الدراسة من (22) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

الأدوات :

1- البرنامج الإرشادي.

2- مقياس قلق الامتحان.

الأساليب الإحصائية:

1- اختبار'ت'.

2- المتوسط الحسابي.

3- الانحراف المعياري.

النتائج :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة في القياس القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة في القياس القبلي والبعدي عند التلاميذ مرتفعي التحصيل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة في القياس القبلي والبعدي عند التلاميذ منخفضي التحصيل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور في القياس القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الإناث في القياس القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح.

ثانيا: الأفكار اللاعقلانية

1- دراسة ناصر بن عبد العزيز بن عمر الصقهان (2005):

بعنوان: تقييم فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض درجة القلق والأفكار اللاعقلانية لدى مدمني المخدرات.

المنهج: استخدم المنهج شبه التجريبي.

العينة: 20 فردا من مدمني المخدرات يتراوح أعمارهم مابين (20-45) سنة في مركز التأهيل النفسي في مستشفى الملك فهد بالقصيم بالمملكة العربية السعودية.

الأدوات:

1- مقياس القلق .

2- مقياس الأفكار اللاعقلانية (الريحاني1985).

الأساليب الإحصائية:

1- التكرارات والنسب المئوية.
2- اختبار "ت" لمجموعتين المستقلة.
3- اختبار"ت"لمجموعة الواحدة وغير المستقلة.

النتائج:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التفكير اللاعقلاني وذلك للقياس القبلي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس القلق وذلك للقياس القبلي.

3- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التفكير اللاعقلاني وذلك للقياس البعدي.

4- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس القلق وذلك للقياس البعدي.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس التفكير اللاعقلاني لدى المجموع الضابطة.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس القلق لصالح القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس التفكير اللاعقلاني لصالح القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية.

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي ولكن مقدار الفروق في المتوسطات بين أزواج البيانات (قبلي وبعدي) لدى المجموعة التجريبية أكبر من الفروق في المتوسطات بين أزواج البيانات (قبلي وبعدي) لدى المجموعة الضابطة.

2- دراسة عبد الفتاح عبد القادر (2007):

بعنوان: الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية ببعض المتغيرات.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره طريقة في البحث عن الحاضر.

العينة: عدد أفراد العينة 394 فردا،(203) من الذكور و(191) من الإناث في قطاع غزة.

الأدوات:

1- مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية لسليمان الريحاني.

2- مقياس الوعي الديني.

الأساليب الإحصائية:

1- معامل الارتباط بيرسون.

2- اختبار "ت"للفروق.

3- التكرارات والنسب المئوية.

4- تحليل التباين الأحادي.

5- المتوسطات الحسابية واختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين المتوسطات الناتجة عن تحليل التباين الأحادي.

النتائج:

1- العلاقة عكسية بين الوعي الديني والأفكار اللاعقلانية بمعنى أن الأفراد ذو التدين الحقيقي (الجوهري) لديهم أفكار لاعقلانية أقل من أولئك الذين لديهم تدين ظاهري.

2- الذكور لديهم أفكار لاعقلانية أكثر من الإناث.

3- طلبة المستوى الأول لديهم أفكار لا عقلانية أكثر من طلبة المستوى الرابع.

4- الأفكار العقلانية واللاعقلانية لا تختلف باختلاف مكان السكن لأفراد العينة من طلبة الجامعات الفلسطينية.

5- ذو الدخل المتوسط أكثر لا عقلانية من ذوي الدخل المرتفع ومن ذوي الدخل المنخفض.

6- طلبة جامعة الأزهر أكثر لاعقلانية من طلبة الجامعة الإسلامية .

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المستوى الأول وطلبة المستوى الرابع في الوعي الديني.

8- الطلبة الذين يسكنون في القرى لديهم وعي ديني أكثر من الطلبة الذين يسكنون في المدن.

9- طلبة الجامعة الإسلامية لديهم وعي ديني أكثر من طلبة جامعتي الأقصى والأزهر.

3- دراسة محمد أحمد شاهين وآخرون (2007) :

بعنوان: العلاقة بين التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفضها.

المنهج: استخدم المنهج وصفي وتجريبي .

العينة: تكونت العينة من 249 طالب وطالبة منهم (119) من الذكور و(130) من الإناث في جامعة القدس بمنطقة رام الله والبيرة التعليمية.

الأدوات:

1- اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية.

2- مقياس ضغوط ما بعد الصدمة .

3- البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي .

الأساليب الإحصائية:

1- معامل الارتباط بيرسون.

2- المتوسطات.

3- تحليل التباين الثنائي .

4- اختبار (ت).

النتائج:

1- وجود ارتباط موجب بين درجة التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى الطلبة ذكورا وإناثا.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة،مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي.

3- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث، وعدم وجود اثر للتفاعل بين البرنامج الإرشادي والنوع الاجتماعي على درجة وضغوط ما بعد الصدمة في القياس البعدي.

4- استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي بعد المتابعة.

4- دراسة نشوة كرم عمار أبو بكر دردير(2010):

بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة.

المنهج: استخدم المنهج التجريبي.

العينة: تكونت العينة من 22 طالب وطالبة، (11) طالب في المجموعة التجريبية و(11) طالب في المجموعة الضابطة بجامعة الفيوم في مصر.

الأدوات:

1- مقياس الأفكار العقلانية لطلبة الجامعة .

2- مقياس الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لطلبة الجامعة.

3- برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي لتنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لطلبة الجامعة (إعداد الباحثة).

4- مقياس أكسفورد للسعادة.

5- مقياس أساليب مواجهة المشكلات .

6- مقياس حب الحياة.

7- مقياس التفاؤل .

الأساليب الإحصائية:

1- المتوسطات والانحرافات المعيارية .

2- معامل ارتباط بيرسون .

3- معامل ثبات ألفا كرونباخ.

4- التحليل العاملي.

5- اختبار (ت) .

6- اختبار مان ويتني .

7- اختبار ويلكسون .

النتائج:

1- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية .

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس أساليب مواجهة المشكلات .

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الأفكار اللاعقلانية .

4- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التفاؤل في القياس البعدي .

5- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس حب الحياة في القياس البعدي .

6- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس السعادة في القياس البعدي .

7- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية في القياس البعدي.

8- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس أساليب مواجهة المشكلات في القياس البعدي .

9- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الأفكار اللاعقلانية .

10- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس التفاؤل لدى المجموعة التجريبية.

11- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي و القياس البعدي على مقياس حب الحياة لدى المجموعة التجريبية .

12- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس السعادة لدى المجموعة التجريبية .

13- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى المجموعة التجريبية .

14- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس أساليب مواجهة المشكلات لدى المجموعة التجريبية .

15- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى المجموعة التجريبية .

5- دراسة حسن بن إدريس (2010):

بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية.

المنهج: استخدم المنهج شبه التجريبي.

العينة: تكونت العينة من (24) طالبا في ثانوية جازان التعليمية .

الأدوات:

1- مقياس السلوك الفوضوي.

2- البرنامج الإرشادي.

3- استمارة البيانات الشخصية و الاجتماعية.

الأساليب الإحصائية:

1- اختبار (ت).

2- اختبار ويلكوكسن.

النتائج:

1- وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي (الأبعاد، الدرجة الكلية) بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس القبلي.

2- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك الفوضوي (الأبعاد، الدرجة الكلية) بين القياس القبلي والقياس البعدي.

3- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس السلوك الفوضوي (الأبعاد، الدرجة الكلية) لصالح المجموعة الضابطة بعد البرنامج الإرشادي.

4- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي (الأبعاد، الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد فترة المتابعة "القياس التتبعي".

6- دراسة نورة زكور محمد(2011):

بعنوان: علاقة التخصص المدروس بالأفكار اللاعقلانية لدى الطالب الجامعي.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي السببي المقارن.

العينة : تكونت العينة من (144) طالب وطالبة .

الأدوات :

1- مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية.

الأساليب الإحصائية:

1- اختبار (ت).

2- تحليل التباين.

3- معامل ألفا كرومباخ.

النتائج :

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية حسب التخصص المدروس لدى طلبة الذكور .

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية حسب التخصص المدروس لدى طلبة الإناث.

3- وجود فروق جوهرية في الأفكار اللاعقلانية حسب التخصص المدروس لدى الطالب الجامعي.

7- دراسة فرنسيس شاهين و آخرون (2012):

بعنوان: مقارنة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بالتدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة الرهاب الاجتماعي.

المنهج: استخدم المنهج التجريبي.

العينة : تكونت العينة من (45) طالب وطالبة في مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية في الأردن (مدرسة البطريركية اللاتينية).

الأدوات :

1- مقياس قلق التفاعل الاجتماعي.

2- مقياس الرهاب الاجتماعي .

الأساليب الإحصائية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- تحليل التباين الثنائي.

النتائج:

1- وجود فروق ذات دلالة بين كل من المجموعتين التجريبيتين في معالجة الرهاب الاجتماعي مقارنة مع المجموعة الضابطة.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة الرهاب الاجتماعي مقارنة بالمجموعة التجريبية التي تلقت العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في أداء المجموعتين التجريبيتين في معالجة الرهاب الاجتماعي.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين في معالجة قلق التفاعل الاجتماعي مقارنة مع المجموعة الضابطة.

5-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أن التدريب على المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية في معالجة قلق التفاعل الاجتماعي مقارنة بالمجموعة التجريبية التي تلقت العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي.

6-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في أداء المجموعتين التجريبيتين في معالجة قلق التفاعل الاجتماعي.

8- دراسة خلود بشار كرامه (2012):

بعنوان: العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية ومعنى الحياة لدى الراشدين .

المنهج: استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

العينة : تكونت العينة من (600)شخص.

الأدوات :

1- مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى الراشدين.

2- مقياس معنى الحياة لدى الراشدين.

الأساليب الإحصائية:

1- اختبار شيفيه.

2- تحليل التباين الأحادي.

النتائج :

1- بلغت نسبة انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى عينة البحث الكلية، وهي تعتبر نسبة مرتفعة.

2- توجد علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين الأفكار اللاعقلانية ومعنى الحياة ككل.

3- توجد علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين الأفكار اللاعقلانية والقيم الابتكارية.

4- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الأفكار اللاعقلانية والقيم الخبراتية.

5- توجد علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين الأفكار اللاعقلانية والقيم الاتجاهية.

6- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية تبعا لمتغير الجنس.

7- توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية تبعا لمتغير المستوى التعليمي لصالح مجموعة الشهادة الإعدادية وما دون.

* **تعقيب عن الدراسات السابقة:**

بعد استعراض الدراسات السابقة والتي تناولت متغيرات الدراسة الحالية ومن خلال الاطلاع تبين ما يأتي :

* لقد تنوعت الدراسات من حيث الهدف التي انطلقت من خلاله كل دراسة فمنها من كان الهدف العلاقة بين بعض المتغيرات ذات الصلة بالدراسة، ومتغيرات أخرى .

* الدراسات السابقة تنوعت في استخدامها لإجراءات البحث من حيث الأدوات والمعالجة الإحصائية كل حسب هدفه وفروضه .

* بخصوص الأساليب الإحصائية المتبعة تنوعت في هذه الدراسات طبقا لتنوع الهدف منها، ومن أكثر الأساليب الإحصائية شيوعا في هذه الدراسات حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) ومعاملات الارتباط وبعضها استخدم تحليل التباين، والتحليل العاملي وألفا كرومباخ.

* أما من حيث المنهج الذي استخدم من قبل الدراسات السابقة، فقد تباينت الدراسات في استخدامها المنهج المحدد لكل دراسة وفقا لطبيعة هذه الدراسة أو تلك، منها من استخدم

المنهج التجريبي وشبه التجريبي كدراسة ناصر(2005)، ودراسة عطا الله(2010)، ودراسة دردير (2010)، دراسة صوالحة (2008)، ومنها من استخدم المنهج الوصفي بأنواعه الارتباطي، التحليلي، الاستكشافي، المقارن كدراسة إبراهيم (2008)، ودراسة علي (2009) ، دراسة عاشور (2010) ، ودراسة عجيبة (2011).

* كذلك من حيث العينة المستخدمة فقد تناولت الدراسات عينات مختلفة وفق لهدفها وطبيعتها، ومنه من قام بدراسات كانت العينة على طلبة جامعيين كدراسة المزوغي(2001) ، ودراسة عطا الله(2010)، كذلك دراسة عبد القادر (2007) وأغلبية الدراسات كانت على عينة من تلاميذ متمدرسين كالدراسة الحالية، كما اختير ناصر (2013) العينة على أفراد مدمني المخدرات، أما أغلبية الدراسات كانت العينة على طلبة جامعيين كدراسة المزوغي(2001)، ودراسة عطا الله(2010)، كذلك دراسة عبد القادر (2007).

*ومن حيث المقاييس المستخدمة في الدراسات، توجد دراسات استخدمت برامج إرشادية وتدريبية كدراسة تجريبية، ومنها من استخدم مقاييس قبلية كدراسة العلاقة، الارتباط، والمقارنة.

الفصل الرابع : تلاميذ الثالثة ثانوي

تمهيد :

1- تعريف تلميذ الثانوية
2- مرحلة الثانوية العامة (طبيعتها وأهميتها)
3- أنماط تلميذ الثانوية
4- خصائص النمو لدى تلميذ المرحلة الثانوية العامة ومتطلباتها التربوية
5- الحاجات الأساسية للتلاميذ الثانوية
6- مشكلات التلميذ في المرحلة الثانوية

تمهيد :

يعد التلميذ الثانوي من أنصب مراحل نمو الإنسان، مما يستدعي توفير الظروف المواتية لتحقيق جو سوي متميز للتلميذ لاستقبال المراحل التالية في حياته الشخصية قوية.

فهي من أهم وأخطر المراحل شأن في بناء حياة الأبناء بعد مرحلة الطفولة، وقد أطلق عليها العلماء مرحلة الولادة الثانية وهذا لما لها من خصائص وتغيرات تنتاب الفرد في هذه المرحلة، ومن جميع الجوانب الجسمية والجنسية والعقلية والانفعالية والنفسية والاجتماعية و.... الخ.

1- تعريف التلميذ الثانوي:

التعريف اللغوي:

تعرف التلميذ الثانوي بأنه يرجع إلى الفعل رهق الذي يعني الإقتراب من الشيء، فرهق الشيء رهق قرب منه، بمعنى الإقتراب من سن الرشد .

والتلميذ الثانوي (المراهق) من الرهق، ويقال أرهقه الأمر بمعنى أتعبه وإحتمل منه ما لا يطيق، وأرهق الأمر دنا منه وإقترب.(عبد الهادي،2005، 193)

يرى **تركي رابح** أن كلمة تلميذ الثانوي تعني الإقتراب أو الدنو من الحلم وبذلك يؤكد علماء اللغة هذا المعنى في قولهم رهق، بمعنى غشى أو لحق أو دنا من.

(رابح،1996، 242)

وكلمة التلميذ الثانوي ومعناها التدرج نحو النضج الجنسي والجسمي الانفعالي العقلي والاجتماعي وهي مشتقة من الفعل رهق بمعنى قرب، فراهق الشيء معناه قاربه، وراهق البلوغ تعني قارب البلوغ وراهق الغلام أي قارب الحلم والحلم هو القدرة على إنجاب النسل وبذلك فالتلميذ الثانوي هو التدرج في النضج من جميع الجوانب الجنسية والجسمية الاجتماعية والعقلية.(زيدان، 1986، 157)

التلميذ الثانوي (المراهقة) مشتقة من الرهق ورهق الشيء غشيه قال تعالى : {ولا يرهق وجوهم قتر ولا ذلة} (يونس 26)

وفي **الحديث الشريف** (إذا صلى أحدكم إلى الشيء فليرهقه) أي فليغشيه ولا يبعد عنه ويقال أرهقه طغيانا أي أغشاه وأرهقه عسرا أي كلفه إياه. وراهق الفتى أي قارب الاحتلام، والرهق هو الظلم قال تعالى: { فمن يؤمن بربه فلا يخاف بخسا ولا رهقا} (الجن 13)

التعريف الاصطلاحي:

يعرفها **حامد** يعني التلميذ الثانوي كما يستخدم في علم النفس مرحلة النضج والرشد، فالتلميذ الثانوي مرحلة تأهب لمرحلة الرشد. (حامد، 1995،151)

ويعرفها **ستانلي هول (1956)** بأنها الفترة من العمر التي تتميز فيها التصرفات السلوكية للفرد بالعواصف والانفعالات الحادة والتوترات العنيفة، كما أنه يعتبر مولد جديد للفرد وفترة عواصف وتوتر وشدة ولذلك سميت نظرية هول بالعاصفة أو الأزمة لأنها تتضمن في رأيه تغيرات ضخمة في الحياة وهي نوع جديد من الميلاد مصحوب بتوترات ومشاكل لا يمكن تجنب أزماتها وضغوطها. (معوض، 1994، 20)

كما يعرفها **الميلادي** بأنها تعني الاقتراب من النضج الجنسي والانفعالي والعقلي، فهي مرحلة انتقالية بين مرحلتي الطفولة والرشد.

فالتلميذ الثانوي في مرحلة تأهب إلى مرحلة الرشد، وتمتد من العقد الثاني من حياة الفرد من الثالثة عشر إلى التاسعة عشر تقريبا، أو قبل ذلك بعامين أو بعد ذلك بعام أو عامين، ومن السهل تحديد بداية التلميذ ولكن من الصعب تحديد نهاية التلميذ الثانوي.

ويرجع ذلك إلى أن بداية التلميذ الثانوي تتحدد بالبلوغ الجنسي، بينما نهايتها بالوصول إلى النضج في مظاهر النمو المختلفة. (الميلادي، 2004، 53)

ويعرفها **عاقل** بقوله تلميذ الثانوية وهي الفترة من حياة الفرد التي تبدأ في نهاية طفولته وتنتهي في بداية بلوغه سن الرشد، وهي فترة انتقالية يبدأ خلالها التلميذ بالاستقلال عن أسرته إلى أن يصبح شخصا مستقلا يبني ذاته فالتلميذ الثانوية لها فترة تختلف من فرد لآخر ومن حضارة لأخرى. (عاقل، 1982، 117)

من خلال ما سبق يتضح للباحث أن مرحلة الثانوية العامة تقع في مرحلة المراهقة والتي تعتبر من المراحل الهامة في حياة الإنسان، حيث أنها تعتبر مرحلة النمو المتوسط بين الطفولة والرشد الذي يسبب كثيرا من القلق والاضطرابات النفسية، حتى أنه كثيرا ما يشار إلى هذه الفترة بأنها فترة أزمات نفسية، كما يتم في هذه الفترة نضج الوظائف البيولوجية والفسيولوجية والجسمية عموما.

2- مرحلة الثانوية العامة:

تعد المرحلة الثانوية من أخطر المراحل التي يمر بها الأبناء كما لها أثر هام في تشكيل التلاميذ في فترة المراهقة التي تقابل التعليم الثانوي، وللدور الهام الذي تلعبه في تكوين

المواطن الصالح وإعداده للحياة المنتجة ولاشك في حياة التلاميذ الدراسية فهي التي تعده لأن يكون فردا صالحا في مجتمعه وإنسان مستقيما في سلوكه، واجتياز التلاميذ لهذه المرحلة بسلام يعني أنه سوف يمضي في حياته متزنا في تصرفاته وانفعالاته، ذا شخصية سوية فإنه ينعكس على تكوينه النفسي وسلوكه الاجتماعي فيما بعد. (الضامن، 2005، 178)

وينوه **محفوظ** إلى أنه يتحتم على الآباء والمربين أن يدركوا أن تلك المرحلة هي الأوان الحقيقي لجهدهم الواعي المكثف، والعمل الموصول بالتربية الدينية والخلقية وتكوين الاتجاهات القومية لدى التلاميذ ووقايتهم من الانحرافات بكل أشكالها، فإذا قام المربي بدوره على أكمل وجه وعرف كيف يربي ابنه، وكيف يهيئ له كل السبل التي تكفل له حياة خيرة ويوجهه للأمثل سوف ينشأ على الأغلب على الأخلاق الفاضلة والقيم الرفيعة.

(محفوظ، 1984، 22)

ومما لاشك فيه أن الأمة الواعية هي التي تهتم بتلاميذها، والتلميذ من وجهة النظر الإسلامية هم الأقدر على حمل تكاليف الأمانة وأداء الرسالة والدعوة الدائبة وقد عبر عن قوله تعالى :{ونحن نقص عليك نبأهم بالحق إنهم فتية آمنوا بربهم و رددناهم هدى}

(الكهف 13)

ويشير **القاضي** إلى أن جميع الأمم تهتم بتربية التلاميذ التي تؤهلهم للقيام بدورهم في رقي الأمة ورفع شأنها بحيث تحقق أمال الأمة فيه طبقا للمفاهيم التي يصيغها المفكرون التربويون ورجال السياسة والاقتصاد والمجتمع والدفاع وما إلى ذلك، فهي فترة القوة والحيوية والنشاط. (القاضي، 1997، 181)

ويرى **عبد الهادي** إلى أن التلاميذ يحتاج إلى قدر كبير من الشجاعة والصلابة وحب الاستطلاع، ويحتاج من جانب الكبار إلى قدر كبير من الفهم لهذه المرحلة، ومساعدة التلاميذ إلى ما يردونه من حقائق، والأخذ بيدهم بعيدا عن التبعية إلى الاستقلال، وعن اجتراء آراء الغير إلى تكوين آراء لهم، وعن الهدم إلى البناء والتطوير، وعن الاتجاه الطفلي الاعتمادي إلى تحقيق النضج النفسي والاستقلالية. (عبد الهادي، 2005، 202)

ويبين **محفوظ** في هذا المجال إلى أن التلاميذ يتعرض في مرحلة الثانوية بالذات أكثر من أي مرحلة أخرى من مراحل العمر المختلفة للانحراف سواء في اتجاهاته الدينية أو الفكرية أو السلوكية فتراه يقع بسهولة وبسرعة براثن المفسدين ودعاة الاستعمار الفكري الذين يسعون إلى تحطيم عقائد التلاميذ وزعزعة إيمانهم وتقويض دعائم بنيانهم العقلي والنفسي والاجتماعي من أجل هدم وتحطيم القوة التي يستند عليه المجتمع في المستقبل.

(محفوظ، 1984،19)

وتشير معظم الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية إلى أن الفراغ يأتي على رأس الأسباب لانحراف التلاميذ وخاصة في مرحلة الثانوية، وهو المسؤول عن مشكلة تشرد التلاميذ وجنوح الأحداث والتسكع في الشوارع، والانضمام إلى رفقاء السوء والعصابات وإدمان الخمر والمخدرات، وكل ما يؤدي إلى تدهور الأخلاق والقيم.

(عبد الهادي، 2005، 177)

وفي هذا الصدد ونظرا لأهمية المرحلة الثانوية يشير **حامد زهران** إلى ضرورة العمل على نمو السلوك لدى تلميذ المرحلة الثانوية ودعائم ذلك الاستقامة وإصلاح النفس، والصدق والأمانة والتواضع ومعاشرة الأخيار والكلام الحسن، واحترام الغير والإصلاح بين الناس وحسن الظن، والاعتدال والعفو والإحسان، وكلها قيم أخلاقية فاضلة مستنبطة من تعاليم الدين الإسلامي، فالدين الإسلامي وحده القادر على تهذيب النفوس وتحقيق السعادة للأفراد والمجتمعات. (زهران، 1985،19)

ويتضح للدراسة مما سبق إلى أن مرحلة الثانوية من أهم المراحل التي ينظر إليها بقدر كبير من الأهمية حيث تخرج قادة المجتمع، وتعد تلاميذها للعمل والإنتاج ومواصلة تعليمهم الجامعي، ومن واجب المدرسة أن تدرك أهمية العناية بتلميذ المرحلة الثانوية، وتعده إعدادا جيدا.

3- أنماط التلميذ الثانوي:

3-1- تلميذ الثانوي المنحرف: وحالات هذا النوع تشمل الصور المتطرفة للشكلين المنسحب العدواني حيث نجد الانحلال الخلقي والانهيار النفسي، حيث يقوم التلميذ الثانوي بتصرفات تروع المجتمع كالجرائم والمرض النفسي والمرض العقلي.(مغازيوس،1957، 57)

3-2- تلميذ الثانوي السوي : ويتسم بالاعتدال والهدوء النسبي والميل إلى الاستقرار والخلو من العنف والتوترات الانفعالية الحادة، والتوافق مع الوالدين والتوافق الاجتماعي والرضا عن النفس والاعتدال في الخيالات وأحلام اليقظة والإشباع المتزن والاتزان العاطفي، وتؤثر في هذه تلميذ الثانوي المعاملة الأسرية الحسنة التي تتسم بالحرية والفهم واحترام رغبات التلميذ، وعدم تدخل الأسرة في شؤونه الخاصة، وتوفير جو من الثقة والصراحة بين الوالدين والتلميذ وشعوره بتقدير والديه واعتزازهما به. (إسماعيل، 1972، 167)

ومن أهم العوامل التي تؤدي إلى تلميذ الثانوي السوي :

- شغل وقت الفراغ بالاشتراك في الأنشطة الاجتماعية والرياضية المختلفة للسلامة الجسمية والصحة العامة.

- المعاملة الأسرية المتفهمة التي تتسم بالحيوية واحترام رغبات التلميذ الثانوي في مناقشة مشكلاته.

- ارتفاع المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، بحيث توفر له مختلف الحاجات المادية الضرورية.

- الميول العقلية الواسعة والقراءات المتنوعة.(الطواب، 1993، 323-324)

3-3- تلميذ الثانوي المنسحب (المنطوي): يتسم بالانطواء والاكتئاب والعزلة السلبية والتردد والخجل والشعور بالنقص ونقد النظم الاجتماعية والثورة على الوالدين، بالإضافة إلى الاستغراق في أحلام اليقظة التي تدور حول موضوعات الحرمان لحاجات غير مشبعة، وأهم العوامل المسببة للتلميذ الثانوي المنسحب عدم التوافق مع الجو الأسري والأخطاء الأسرية كالتسلط أو الحماية الزائدة، ما يصاحب ذلك من إنكار لشخصية التلميذ، بجهل الوالدين

بأوضاع التلميذ وتدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي وسوء الحالة الصحية، مع عدم إشباع الحاجة إلى تقدير الذات وتحمل المسؤولية.

3-4- تلميذ الثانوي العدواني المتمرد: يتسم بالتمرد والثورة ضد الأسرة، المدرسة، السلطة عموما وبالانحرافات الجنسية والعدوان مع الأخوة والزملاء، العناد بقصد الانتقام خاصة من الوالدين وتحطيم أدوات المنزل، الشعور بالظلم وعدم التقدير الاستغراق في أحلام اليقظة والعوامل المسببة تتمثل في التربية الضاغطة والتسلطية وصرامة القائمين على تربية تلميذ الثانوي والصحة السيئة وتركيز الأسرة على النواحي الدراسية فقط وجهل الوالدين طريقة توجيه تلاميذ الثانوية الحرمان من الحاجات الأساسية وعدم إشباع الميول.

(زهران،1995، 154-155)

4- خصائص النمو لدى تلاميذ المرحلة الثانوية العامة ومتطلباتها التربوية:

اهتم كثير من الباحثين والمربين بدراسة خصائص النمو لدى التلميذ الثانوي ومتطلباته التربوية، لاسيما أن المرحلة الثانوية هي مرحلة البلوغ والنضج وينظر **(عبد الرحيم، 1989)** إلى التلميذ الثانوي على أنه عالم جديد يكتشف فيه الفرد قدراته وميوله ومواهبه ويحقق من خلال مظاهره الجسمية والحسية والانفعالية والجنسية ذاته، وأن الثانوية ميلاد نفسي جديد للفرد يخلع فيه ثوب الطفولة ويرتدي ثوب الرشد والنضج والنماء والرجولة.

(عبد الرحيم، 1989، 298)

كما يرى **السيد (1998)** إلى أن كلمة تلميذ الثانوية تفيد معنى الاقتراب أو الدنو من الحلم، وبذلك يؤكد علماء فقه اللغة هذا المعنى في قولهم رهق بمعنى غشى أو لحق أو دنا من، فالتلميذ الثانوي بهذا المعنى هو الفرد الذي يدنو من الحلم واكتمال النضج .

(الأنصاري وآخرون،2007، 360)

وتقع على عاتق المربين سواء في الأسرة أو المدرسة تبعات الوفاء بمطالب طور التلميذ الثانوي والبلوغ، والأبوين في تكوين التلميذ منذ النشأة الأولى فقد أكد أهميته وفعاليته التوجيه النبوي "كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه كمثل البهيمة تنتج البهيمة هل ترى فيها جدعاء".

ويرى بعض المربين أنه يلقي على عاتق المدرسة تبعات الوفاء بإشباع حاجات المتعلمين، وتوجيه التلاميذ وتزويدهم برصيد عريض من الثقافة العامة والقيم الخلقية والاجتماعية والمهارات العلمية والاتجاهات التي تمكنهم في نهاية المرحلة أن يشقوا طريقهم في الحياة العلمية ويواجهوا مشكلاتهم بنجاح ويكونوا مواطنين صالحين ومن هنا فهم يؤكدون على أنه يجب على المدرسة الثانوية أن تحقق النمو المتكامل للتلميذ عقليا بحيث يكتسب المعلومات والمهارات والاتجاهات والخبرات بصورة متكاملة، وأن تحقق له تكامل وتوازن في جوانب شخصية الأخرى اجتماعيا ونفسيا وروحيا، وأن تعد التلميذ الثانوي للحياة العملية في المجتمع. (مطاوع وعبود، 1977، 148-149)

ومن هنا نشير أنه لابد من التعرف على خصائص النمو المختلفة للتلميذ المرحلة الثانوية (المراهق) وذلك من أجل فهمه وتلبية حاجاته، والتعامل معه بطريقة صحيحة وسليمة.

1- النمو الجسمي : تبدأ فترة النمو الجسمي في هذه المرحلة بين سن (10-14) عند الاناث وبين (12-15) عند الذكور ويستمر النمو حتى سن 18 عند الإناث و20 سنة عند الذكور. (ميخائيل،2003 ،332)

ويحدث البلوغ تغيرات جسمية كثيرة منها حدوث تغيرات في الطول والوزن حيث الزيادة المطردة في الطول قبل الوزن، ويصل الأنف والرأس واليدان والقدمان إلى الحجم الكامل، ويصبح الصدر مسطحا عند الذكور، ويظهر شعر الجسم في أماكن مختلفة، وتنشط الغدة الذهنية، وكما تطرأ تغيرات على صوت الذكر، أما في الإناث فتزيد سمك الطبقة الذهنية وينمو الصدر ويزداد كبرا وإتساعا، كما يزداد الصوت نعومة.

(أبو حطب وصادق، 1988 ، 245-246)

ويشير **العيسوي** إلى أن مرحلة الثانوية تمتاز بسرعة النمو الجسمي وإكتمال النضج حيث يزداد حجم أعضاء الجسم وتنمو العضلات والأطراف، حيث لا يتخذ النمو معدلا واحدا في جميع نواحي الجسم،كما تؤدي سرعة النمو هذا إلى فقدان القدرة الحركية لدى تلميذ الثانوية. (العيسوي،1981، 124)

في حين يرى **الزعبلاوي (1994)** إلى أن عمليات النمو المختلفة في هذه المرحلة تتسم بالتطور والسرعة عنها في أي مرحلة أخرى من مراحل النمو المختلفة، فجميع هذه التغيرات الجسمية الطارئة على الذكور تكسبهم رجولة، والتغيرات الجسمية على الإناث تكسبهن أنوثة.

(الزعبلاوي، 1994)

ويرى المربون أنه يجب على الآباء أن يهيئوا الجو المناسب للتلميذ الثانوي لتقبل التغيرات السريعة والمتلاحقة في سن البلوغ وذلك عن طريق المعلومات والمناقشة والحوار الجاد حول هذه المواضيع،كما يؤكدوا على دور المدرسة الثانوية في إكساب التلميذ العادات الجسمية والصحية السليمة، وذلك بإتاحة الفرصة لممارسة النشاط الرياضي المناسب، وإقامة المعسكرات الكشفية والتربية الرياضية من أجل أن يكتسب التلميذ الصحة والقوة.

(مطاوع وعبود، 1977 ،149)

2- النمو العقلي : يكون النمو في هذه المرحلة مع تقدم الوقت من سنة إلى أخرى وبما أن الطاقة العقلية ويقصد بها عموما الذكاء فكل سنة من عمر الطفل طاقة أو قدرة عقلية إلى أن يصل إلى مرحلة الثانوية فينمو الذكاء والقدرة العقلية الفطرية المعرفية العامة، نموا مضطربا حتى الثانية عشر ثم يتعر قليلا في أوائل فترة تلميذ الثانوي نظرا لحالة الاضطراب النفسي السائدة في هذه المرحلة . (المالوطي وزيدان، د ت، 154)

ومن أبرز خصائص النمو العقلي في فترة الثانوية أيضا أنه يأخذ في البلورة والتركيز حول نوع من النشاطات كأن يتجه التلميذ نحو :

_ الدراسة العلمية أو الأدبية بدلا من تنوع نشاطه واختلاف إهتماماته.

_ نمو قدرة التعلم والتذكر بعدما كان تذكره آليا أي معتمدا على السرد الآلي (دون فهم لعناصر الموضوع) وعلى أساس ذلك دون إدراك العلاقات القائمة بين عناصر الموضوع الذي يتذكره.

_ نمو قدرة الإنتباه بعدما كانت محددة من حيث الموضوع والزمن.

_ يصبح خيال التلميذ الثانوي خيالا مجردا أي مبنيا على أساس إستخدام الصور اللفظية وعلى المعاني المجردة. (العيسوي،2001، 135)

3- النمو اللغوي : إن المتبع للنمو اللغوي للطفل والتلميذ الثانوي يلاحظ أن متابعة هذا النمو يكاد أن يتوقف مع نهايات مرحلة الطفولة المتأخرة وبدايات مرحلة المراهقة (الثانوية)، ذلك أن البعض يعتقد أن النمو اللغوي يصل إلى منتهاه تقريبا في نهاية الطفولة المتأخرة فالقاموس اللغوي يصل إلى مابين (28) و(40) ألف مفردة، ويصبح التلميذ الذي يستعد لدخول إلى مرحلة الثانوية قادرا على التعبير الشفوي والتحريري عن موضوع يملى عليه إلى أن هناك بعض الإشارات من مثل : البلاغة والنقد الأدبي والنحو والصرف يزود بها التلميذ في أواسط مرحلة الثانوية كما يساهم في نمو قدراته اللغوية حتى تكون في أكمل وجها، ويمكن للبعض من تلاميذ الثانوية محاولة فرض الشعر وكتابة القصص والروايات .

في نهاية مرحلة التلميذ الثانوي يصل قاموس التلميذ اللغوي إلى مابين (40) و(80) ألف كلمة، ويصبح قادرا على التعبير عن مشاعره بلغة سليمة.

وتفيد" **لورابيرك**" أنه على الرغم من أن النمو اللغوي يكاد أن يتكامل في نهاية "مرحلة الطفولة" المتأخرة، إلا أن تلاميذ الثانوية يطورن القدرة على التفكير التأملي والتجريد، حيث يضيف التلميذ الى قاموسه اللغوي مفردات مجردة متعددة ومتنوعة، ويعرف هذه المفردات بسهولة وبدقة، من هذه المفردات: الفلسفة، العدالة، المستحيل، إعادة الإنتاج، الحدس، الوجود.

إن العمليات المجردة التي يؤديها التلميذ الثانوي كما توقع ذلك **بياجيه** في حديثه عن المرحلة الرابعة من مراحل النمو التلميذ المعرفي، تسمح للتلميذ الثانوي التمكن من التهكم والسخرية.

وإدراك العلاقة بين الجملة وسياقها، وتتزايد حساسية التلميذ للفروقات اللغوية بما يمكنه من قراءة وفهم كتابات الراشدين.

كما يلاحظ أن التلميذ الثانوي يستخدم بشكل أوسع قواعد اللغة، وأن جملة تصير أطول وتحتوي على عدد من أشباه الجمل مقارنة بما كان عليه الحل لدى الأطفال في مرحلة

الطفولة المتأخرة، إضافة إلى ذلك فإن التلميذ الثانوي يصير أفضل في تحليل وتأمل قواعد اللغة التي يستعملها.

ويؤكد "**أوبلر**" أن تحسن قدرة التلميذ الثانوي في تنويع أساليبه اللغوية تبعا للموقف يعتبر التغير الأكثر وضوحا في لغة التلميذ.

إن القدرة على تأمل اللغة والإنهماك في التنظيم الذاتي لها يساعد التلميذ الثانوي على إستعمال الأساليب الكفؤة للغة. (الريماوي،2003 ،251-252)

4- النمو الفسيولوجي : وتتضح مظاهر النمو الفسيولوجي في هذه المرحلة بقلة عدد ساعات النمو عن ذي قبل وتثبت عند حوالي8 ساعات ليلا وتزداد الشهية والإقبال على الأكل، ويرتفع ضغط الدم تدريجيا وينخفض معدل النبض قليلا عن ذي قبل وتنخفض نسبة إستهلاك الجسم للأوكسجين.

ومع الوصول إلى نهاية هذه المرحلة يتم التوازن الغددي ويكتمل نضج الخصائص الجنسية الثانوية عند الجميع ويتم التكامل بين الوظائف الفسيولوجية والنفسية في شخصية متكاملة، لذا يجب توجيه تلاميذ الثانوية إلى الابتعاد عن الإفراط في السهر والتدخين واللهو مما يستنفذ طاقاتها وحيويتهم ويجب أيضا الاهتمام بالتغذية.(محمد،1996، 123-124)

5- النمو الحركي : تنمو القدرة والقوة الحركية بصفة عامة وحتى سن 15 يلاحظ الميل نحو الخمول والكسل وتكون حركات التلميذ الثانوي غير دقيقة وكذلك يطلق على هذه المرحلة سن الارتباك .

فقد يكثر تعثره واصطدامه بالأثاث وسقوط الأشياء من يديه وشعوره بذاته والسبب هو طفرة النمو في تلميذ الثانوي التي تجعل النمو الجسمي يتصف بإنعدام الاتساق وإختلاف أبعاد الجسم وضرورة تعلم إستخدام أعضاء الجسم بأبعادها الجديدة، يضاف إلى هذا بعض العوامل الاجتماعية والنفسية حيث تؤدي التغيرات الجسمية الواضحة والخصائص الجنسية الثانوية إلى شعور التلميذ بذاته وتغير صورة الجسم لديه وتوقع الكبار تحميله المسؤوليات الاجتماعية العديدة مما يزيد من الارتباك، ومع بداية سن 16 والى نهاية مرحلة تلميذ الثانوي تصبح حركات التلميذ أكثر توفقا وإنسجاما ويزداد نشاطه وقوته ويزداد إتقان المهارات

الحركية مثل العزف على الآلات الموسيقية والكتابة على الآلة الكاتبة والألعاب الرياضية، وتزداد المهارات الحسية الحركية بصفة عامة.

ثم يقترب النشاط الحركي إلى الاستقرار والرزانة والتآزر التام ويتفوق البنين على البنات من حيث القوة والمهارة الحركية ويرتبط النمو الحركي بالنمو الاجتماعي فمن المهم بالنسبة للتلميذ أن يشارك بمهارة في أوجه نشاط الجماعة ويتطلب ذلك إتقان المهارات الحركية اللازمة للقيام بهذا النشاط وإذا لم يتحقق ذلك فقد يميل التلميذ الثانوي إلى الانسحاب والانعزال.

ويلاحظ أن نقص الرغبة في القدرة على المشاركة في برامج التربية الرياضية ترتبط بسمات مثل الخجل والحساسية وعدم تحمل الإحباط أو الهزيمة ولذلك يجب على الوالدين والمربين مراعاة ما يلي :

_ تنمية الميول الخاصة بالمهارات الحركية والاهتمام بالتربية الرياضية وتشجيع ممارسة الألعاب الرياضية التي تناسب معدل نمو شخصية وميول تلميذ الثانوي وتؤدي إلى تكوين العادات الجسمية الحركية الصحيحة والنجاح في المشاركة الاجتماعية.

_ عمال حساب الفروق بين الجنسين في النشاط الحركي والتوقعات الاجتماعية لنوعية مثل هذا النشاط فإن أوجه النشاط التي تضم كلا من الجنسين يجب أن تكون بسيطة.

_ العناية بتلاميذ الثانوية الذين يجدوا أنفسهم بعيدا عن النشاط الحركي بسبب العاهات الجسمية، وإشراكهم في أوجه نشاط حركي يناسب عاهاتهم وتنمية مهارات أخرى يجدونها حتى لا تضيف إلى العامة الجسمية إضطرابات إجتماعية.

_ عدم دفع تلميذ الثانوي غير المتكافئين في النمو الجسمي والحركي إلى التنافس رياضيا تجنبا للمشكلات النفسية.

_ توجيه تلاميذ الثانوية إلى الاهتمام بأوجه النشاط الرياضي .

(محمد، 1996 ،131-130)

6- النمو الجنسي :

_ الجنس جانب مهم من جوانب نمو الشخصية خاصة في مرحلة تلميذ الثانوي، إذ أن كثيرا من تصرفاته وإتجاهاته نحو نفسه ونحو الآخرين ونحو بيئته ومجتمعه تتأثر بهذا الجانب.

ويسبب هذا الدافع بعض الصراع للتلميذ الثانوي حيث لا تقبل الثقافة إلا إطار معينة لإشباعه وهو الزواج، هو ما لا يكون في إمكانية الغالبية العظمى من تلاميذ الثانوية خاصة الذكور، وإذا كانت الثانوية تبدأ بالبلوغ الجنسي فإن الثانوية تنتهي بالعلامات التي تدل على قدرة التلميذ الثانوي في أن يتحكم في هذا الدافع ويخضعه للمواضعات الاجتماعية.

_ يشعر تلميذ الثانوي في بداية الثانوية بشعور غامض يشده للآخرين، ويعبر عن ذلك الشعور في البداية بالتعلق أو الإعجاب بأحد أفراد جنسه وكثيرا ما يكون موضوع إعجابه زميل أكبر سنا أو أحد المعلمين، وليس من الضروري أن يبادله هذا الآخر نفس الشعور، بل قد لا ينتبه إليه ولا يفصح تلميذ عن مشاعره إليه.

_ يتجه تلميذ الثانوي بعد ذلك من الإعجاب بأحد أفراد نفس الجنس إلى أحد أفراد الجنس الآخر ليقع في حبه وغالبا ما يكون أقرب أفراد الجنس الآخر لديه،كأن يكون أحد الأقرباء أو الجيران أو الأصدقاء للأخ أو للأخت، وغالبا يختار التلميذ الثانوي فتاة من سنه ليعجب بها، أما الفتاة فتميل أحيانا إلى أشخاص أكبر سنا مما يضايق أقرانها من الذكور.

_ يحاط الدافع الجنسي وهو محور العلاقات العاطفية، بغلالة من الرومانسية والإجلال في النصف الأول من تلميذ الثانوي، حيث ينظر التلميذ خاصة الفتى إلى موضوع تعلقه نظرة يملؤها التقدير المبالغ فيه، وقد يشحذ ملكاته الأدبية للتعبير عن مشاعر نحو هذا الموضوع، ولكنه مع تقدم و إزدياد إحتكاكه بالآخرين وزيادة فهمه لنوعية العلاقات المختلفة بين الناس تكسب نظرته إلى الآخرين بمن فيهم موضوع تعلقه مسحة واقعية.

_ ينتاب التلميذ الثانوي حالة من الفضول والرغبة في المعرفة لكل ما يتعلق بالعلاقة بين الجنسين ويسأل الآخرين الأكبر سنا من رفاقه أو بعض معلميه وممن يتوسم فيهم أنهم سيفهمون رغبته في المعرفة،كما يهوى التلميذ الثانوي.

_هناك فرق واضح بين سلوك الفتى وسلوك الفتاة، فالفتى أقرب إلى إدراك الجانب الحسي من العلاقة بين الجنسين حيث يرى الفتى الثانوي العلاقة بين الجنسين من خلال الدافع الجنسي أو على الأقل فإن الدافع الجنسي يحتل مكانة واضحة فيها، أما الفتاة فهي أقرب إلى إدراك الجانب العاطفي من العلاقة حيث تأخذ لديها طابعا رومانسيا معظم المرحلة.

_في أواخر مرحلة تلميذ الثانوي يكون التلميذ قد حقق بعض الخطوات في اتجاه النضج العاطفي ويكون قد استطاع أن يسيطر على دوافعه بحكم نموه الانفعالي والاجتماعي، وبحكم المكانة الاجتماعية التي يكون قد حققها كتلميذ في نهاية المرحلة الثانوية أو حتى في مجال العمل، وهذا التطور لدوافع التلميذ الثانوي ينسجم مع طبيعة مرحلة النمو التي وصل إليها، حيث يكون على استعداد لأن يتزوج ويكون أسرة، لأن الدوافع تكون قد تشكلت على النحو الذي يخدم قيام الأسرة وبقائها، ونلاحظ أن كثيرا من الفتيات يخطبن ويتزوجن في هذه المرحلة، ولكن عدد الفتيان الذين يستطيعون الزواج في هذه السن قليل جدا إذا ما قيس بعدد الفتيات، نظرا لتأخر إتمام سن التعليم ولتأخر تحقيق الاستقلال الاقتصادي للفتى، وحيث أن تكاليف إقامة الأسرة مسؤولية التلاميذ من الذكور بالدرجة الأولى، ولأن الثقافة تشجع زواج البنات قبل زواج البنين. (كفافي،2009، 349-350)

7- **النمو الانفعالي** : يجمع علماء النفس على أن إنفعالات الطفل، وكذلك التلميذ الثانوي ويشمل هذا الاختلاف النواحي التالية:

_ تمتاز الفترة الأولى من مرحلة التلميذ الثانوي بأنها فترة إنفعالات عنيفة، إذ نلاحظ التلميذ في هذه السنوات يثور لأتفه الأسباب شأنه في ذلك شأن الأطفال الصغار.

_ تتميز إنفعالات التلميذ الثانوي بميزة أخرى، وهي التقلب وعدم الثبات، حيث نجده ينتقل من إنفعال إلى إنفعال آخر في مدى قصير، فقد يحدث مثلا أن يكون التلميذ في حلة بين الزهو والكبرياء والفرح، ثم تتحول هذه الإنفعالات فجأة إلى حلة أخرى تدل على الفنوط واليأس.

_ وهناك ميزة أخرى تتصل بإنفعالات التلميذ الثانوي في أوائل مرحلة الثانوية وهي أنه إذا أثير أو غضب، لا يستطيع التحكم على المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية يصرخ

ويعض ويرفس ويدفع الأشياء، ويلقي بأطباق الطعام وكوبات الماء على الأرض، ونفس هذه الظاهرة تظهر عليه عندما يشعر بالفرح، فإنه يقوم بحركات لا تدل على الإتزان الانفعالي حيث نراه أثناء فرحه فإنه يشد رباط الرقبة في حركات هستيرية أو يقف على ساق واحدة أو يمسك أذن من أمامه أو يقوم ببعض الحركات العصبية.

_ يتعرض التلميذ الثانوي في بعض الظروف إلى حالات من اليأس التي تحول بينه وبين تحقيق أمانيه، وينشأ عن هذا الإحباط انفعالات متضاربة وعواطف جامعة تدفعه في بعض الأحيان إلى التفكير في الإنتحار.

_تتميز هذه المرحلة في الوقت نفسه بتكوين بعض العواطف الشخصية، عواطف نحو الذات تأخذ المظاهر التالية:

الاعتماد بالنفس والعناية بالهندام وبطريقة الجلوس والكلام، يبدأ تلميذ الثانوي يحس بأنه لم يعد بعد الطفل الذي يطيع دون أن يكون له حق إبداء الرأي .

ويبدو أن تلميذ الثانوي في هذه الفترة يبدأ في تكوين عواطف نحو الأشياء الجميلة، فيحب الطبيعة ويتعنقها ويعبر عن تلك الظاهرة بالرومانسية، وبجانب ذلك فإنه يبدأ في تكوين بعض العواطف المجردة التي تدور حول موضوعات معنوية كالتضحية والدفاع عن الضعيف والمحروم. (غالب،1985 ،31-30)

8- النمو الاجتماعي : يعد النمو الاجتماعي من المظاهر النمائية الهامة، خاصة في إقامة علاقات اجتماعية بين تلميذ الثانوي والآخرين، حيث من خلال تلك العلاقات يستطيع أن يحدد الثقة المتكاملة بينه وبين الآخرين، ومن مظاهره إنضمام التلميذ إلى جماعة من الأفراد، وإتساع دائرة العلاقات الاجتماعية، وميل التلميذ إلى التمرد ومقاومة السلطة الأبوية.

(عبد الهادي، 2005،204)

إضافة إلى مظاهر النمو الاجتماعي والوجداني يهتم الفتى في هذه المرحلة بمراجعة كثير من القيم والمثل العليا، التي كان يتحمس لها، سواء في نهاية مرحلة الطفولة، أو في بداية مرحلة الثانوية وبصفة خاصة تلك القيم والمثل التي تتعلق بالدين والعقيدة، إذ يعتريه

كثير من الوساوس والشكوك في هذا المجال، ولذلك فإنه في حاجة إلى رعاية خاصة، وتوجيه سليم، سواء من الآباء أو من المعلمين. (محمد، 1972، 288)

من هنا يتبين للدراسة أنه لابد من التعرف على خصائص النمو لدى التلاميذ مرحلة الثانوية في مرحلة عمرية يجعلنا التلميذ على دراية كاملة بشخصية وتحديد إحتياجاته، من أجل التعرف على أفضل الطرق والأساليب للتعامل معه.

5- الحاجات الأساسية للتلاميذ الثانوية:

تعتبر الحاجة حلة من النقص والافتقار أو الإضطراب الجسمي أو النفسي إن لم تلقى إشباعا أثرت لدى الفرد نوع من التوتر والضيق والقلق ولا يلبث أن يزول متى ما أشبعت أو قضية الحاجة، فإشباع الحاجات لدى الإنسان شرط أساسي من شروط حصوله على التكيف الذي يحقق الاستقرار النفسي، ويمكن تلخيص حاجات تلاميذ الثانوي فيما يلي :

5-1- الحاجة إلى القبول والحب: وتتضمن حاجة التلميذ إلى الحب من طرف أسرته وأصدقائه، فما يعرف على التلميذ ثانوي أنه لا يحب الإنعزالية والوحدة فالتلميذ يتطلع إلى الإعتراف بوجوده ويحب أشد الحب في أن يحظى بإهتمام من حوله، فهو ينشد إحترام أبويه له وأقرانه، وإذا شعر التلميذ الثانوي بأنه غير مرغوب فيه في الأسرة أو أنه ليس محبوبا من طرف والديه وإخوته، فإنه يصبح قلقا حائرا لأن مرحلة الثانوية مرحلة حساسة وأن التلميذ شديد التأثر، وإذا ما توفر الحب للتلميذ فإنه لا يقع في صراعات نفسية والتي يترتب عنها نزوعه للعدوانية والإنحراف كنتاج لفقدان الهوية. (الجسماني،1994، 44)

5-2- الحاجة إلى القيم: تعتبر القيم عماد الأسرة وإذا ما خرج عنها الفرد أختلت الموازين وأختلت بذلك شخصية الفرد وبذلك يكون الضرر الملحوظ على بناء شخصيته حتى لا يظل عن الطريق السوي، فحاجاته دائما تصطدم بالقيم والتقاليد والأعراف الاجتماعية، وأهمها هي الرغبة الجنسية وهو دافع صالح وقوي في نفسية التلميذ الثانوي نتيجة عوامل وأسباب أخرى أهمها وسائل الإعلام والسينما والتلفزيون والمجلات الخليعة وما لها من إثارة الغرائز عند التلاميذ خاصة تلك الأفلام التي إنتشرت بكثرة والتي تنشر الإثارة والإغراء الجنسي التي تلعب على مشاعر التلميذ (المراهق)، وهنا يحدث ما يسمى بالتناقض بين القيم التي تعلمها

ونشأ عليها منذ صباه وبين ما يحدث أمامه ويراه يوميا وما هو ممارس من طرف الكبار من حوله. (الشخص،2001، 105)

5-3- الحاجة إلى الاتصال بالآخرين: تعرقل الأسرة نشاط التلميذ الثانوي مع جماعته وتحد من درجة إندماجه في نشاطها كما تفعل كثير من الأسر المنغلقة وتسبب هذه الأسر كثيرا من المشكلات لأبنائها بحرصها على أن يبقى التلميذ مثلما كان طفلا تحت أعين الآباء في المنزل طوال الوقت، وهو المكافئ لعدم الإعتراف بالتغير وبالحقائق الجديدة.

والتلميذ الثانوي الذي يشعر بعدم تقبله في جماعة الأقران يشعر بصدمة أليمة ويحاول بكل السبل أن يغير من هذا الوضع وأن يحصل على موافقة وتأييد جماعة الأقران، وهو على إستعداد لعمل أي شيء لكي يتمتع بعضوية آمنة محترمة داخل جماعة أقرانه.

(كفافي، 2009، 101)

5-4- الحاجة إلى العبادة : أثارت العديد من الدراسات النفسية الميدانية إلى وجود توجه ديني لدى التلميذ الثانوية في بعض الفترات، وميلا إلى كثير من التفكير والتأمل، وقد أثبتت الدراسات ميلا أكبر لدى التلميذات وهذا الميل أمر تؤيده الفطرة ويعززه النضج العقلي والمعرفي الذي يصل إليه تلاميذ الثانوية، وتزكيه عواطفهم الغزيرة وأحاسيسهم المرهفة.

عن أبي هريرة –رضي الله عنه– قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: { ما من مولود إلا يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه}.

إن لتلميذ الثانوي يحس بالذنب، فيحتاج للتوبة والمغفرة، ويحس بالغفلة والنسيان فيحتاج للذكرى والموعظة، فإذا كانت هذه الحاجات وغيرها قائمة، فعلى الآباء والمربين توجيهها، وإشباعها.

5-5- الحاجة إلى الاستقلال: يعمل التلميذ الثانوي على التخلص من قيود الأهل و الإعتماد على النفس وهذا ما نراه أو نلاحظه عندما يريد ويطلب غرفة خاصة به دون أن يشاركه أحد، كما نجده كذلك يكره زيارة والديه له في المدرسة لأنها دليل على الوصاية عليه ويحرص على أن لا يظهر تعلقه الشديد بأسرته وإعتماده عليها، فالتلميذ الثانوي يحتاج في

هذه المرحلة إلى الاستقلال العاطفي والمادي والإعتماد على النفس في إتخاذ القرارات التي تتعلق به وذلك نتيجة لإتساع عالمه وخبراته وتجاربه وتعدد أصدقائه. (العمرية، د ت،295)

من خلال ما ذكر من حاجات نستخلص أن إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى تحقيق الأمن النفسي أو الثقة بالذات وهذه الحاجات هي ناحية أساسية في سبيل تكوين شخصية سليمة متوافقة مع البيئة.

6- مشكلات التلميذ في المرحلة الثانوية:

مرحلة الثانوية فترة غنية بكثير من المشكلات فالتغيرات التي تحدث للتلميذ الثانوي في هذه المرحلة تستدعي السعي نحو تحقيق أهدافه وإشباع رغباته من أجل الوصول إلى تكيف ومن خلال محاولاته المستمرة لتحقيقه تظهر لديه تلك المشكلات التي نلخصها فيما يلي :

6-1- المشكلات الصحية: تتمثل المشاكل الصحية التي تأتي بالمرتبة الأولى المشاكل المتعلقة بالهيئة الخارجية مثل حب الشباب وعدم إنتظام الأسنان، هذه المشاكل قد تبدو للآخرين غير ذات أهمية لكن المعاناة النفسية التي تسببها للتلميذ كبيرة جدا، ومن المفروض أن يسارع الأهل لمساعدة التلميذ على معالجتها، وحب الشباب يسيء إلى نفسية التلميذ، كما يسيء إلى نفسية التلميذة والإهتمام بعلاجه للتلاميذ ضروري ويجب أن يتم بسرعة كبيرة، التلاميذ لا يعبر كثيرا عن إنزعاجه من عيوب جسدية بالهيئة أو عيوب صحية بالوجه لكنه يعاني منها كثيرا ومراعاة هذه الناحية من قبل الأهل أمر مطلوب.

ضمن المشاكل الصحية التي يعاني منها التلميذ الأمراض المزمنة مثل الربو أو السكري أو أي مرض آخر، تتضخم المعاناة بهذه الفترة وإنعكاساتها على نفسية التلميذ ضاغطة وقد تؤثر على علاقاته، أو حتى على تحصيله العلمي، المراعاة ضرورية، الشفقة مرفوضة، ومساندة تلميذ الثانوي على تخطي الإعاقات والمشاكل الصحية تتطلب صبرا ودراية كبيرين من المحيطين. (جمعه،2005 ،283-284)

6-2- المشكلات الإنفعالية: معظم المشكلات التي يعاني منها تلاميذ الثانوية سببها الأسلوب الأوربي الذي يترك الطفل وحيدا خارج عائلته يعالج مرحلة ثانويته بنفسه، منضما إلى جماعات بعيدا عن أجواء البيت والأسرة، ولقد أثبتت الدراسات أن بقاء الطفل فترة أطول إلى إطار الأسرة، يجنبه الكثير من المشاكل النفسية والعاطفية والعقلية والجسدية، ومن المهم

جدا للآباء والمربين أن يتفهموا الأسباب الكامنة وراء مشكلات التلميذ الانفعالية، فقد يؤدي الجهل بهذه الأسباب أو إهمال النظر إليها إلى عواقب وخيمة من أبرزها حدوث التصادم بين التلميذ والقائمين على تربيته وأهم هذه المشكلات:

* العجز عن التكيف مع البيئة: إن حساسية التلميذ الثانوي وإضطرابه الإنفعالي يرجع إلى عدم قدرته على التكيف مع بيئته، فهو يرى أن طريقة الأسرة أو المدرسة أو المجتمع في معاملته لا تتناسب مع مما وصل إليه من النضج، فهم لا يعترفون به كفرد له ذاتية مستقلة.

ويفسر التلميذ في هذا الإطار كل مساعدة له من قبل أبويه على أنها تدخل في أموره، ويأخذ الإعتراض على سلوك الوالدين أشكالا عدة منها: العناد، والسلبية وعدم الاستقرار، أو الالتجاء إلى بيئة أخرى يستطيع أن يعبر فيها عن نفسه بحرية.

*عدم تناسب النضج العقلي مع نضجه الجسمي: ثمة ظاهرة أخرى يتسبب عنها مضايقات التلميذ الثانوي ذلك أن الآخرين ينتظرون منه سلوكا ينم عن النضج، فهذا التطور والنمو الجسمي يجعلهم يتوقعون منه نضوجا في سلوكه العقلي والاجتماعي، فإذا لم يحسن التصرف كما يريدون كان هدفا لنقدهم، وهذا النقد يشعره بعدم الأمان وخيبة الأمل .

* شعوره بعدم الاستقلال والتحرر: كل هذه الأمور تسبب للتلميذ الثانوي الضيق وتزيد من إنفعالاته، ومن الضروري أن ينتبه المربون لمثل هذه الأمور فيحسنوا التعامل معها لتجنيب التلميذ المزيد من الانفعالات والانتكاسات. (الطحان ،2006،300-301)

6-3- المشكلات الاقتصادية: وتتمثل في قلة الحصول على الملابس الجديدة وضعف المستوى الاقتصادي للأسرة، وقلة المصروف اليومي .

(الداهري والكبيسي،1999، 214-215)

6-4- المشكلات الأسرية : تشير المشكلات الأسرية بالنسبة للتلميذ الثانوي إلى نمط العلاقات الأسرية والاتجاهات الوالدية في معاملة تلاميذ الثانوية، فمثلا عدم تفهم الآباء لحاجاتهم وكذا إنعدام المناقشة والحوار والأجواء المناسبة داخل الأسرة .

6-5- المشكلات الاجتماعية : تقاس المشكلات الاجتماعية عند تلميذ الثانوي بقدرة التكيف مع الآخرين والمجال الذي يعيش فيه ومدى تدقيق حاجاته إلى الإعتبار والقبول الاجتماعي والإنتماء والتقدير. (ملحم،2001 ،401-406)

6-6 - المشكلات النفسية: من بين المشكلات النفسية التي تظهر في التلميذ الثانوي أنه كثيرا ما يعتري التلميذ حالات من اليأس والحزن والألم التي لا يعرف لها سبب، فالتلميذ طريد مجتمع الكبار والصغار، إذا تصرف كطفل سخر منه الكبار وإذا تصرف كرجل إنتقدوه أيضا، وعلاج هذه الحالة يكون بقبول التلميذ في مجتمعات الكبار وإتاحة الفرصة أمامه لإشراك في مناشطهم وبتحمل المسؤوليات التي تتناسب مع قدراته.

(العيسوي، 1984، 97)

إضافة إلى المشكلات النفسية شعور التلميذ بالحساسية للنقد والتجريح وشعوره بالندم لقيامه بأفعال أثناء الغضب، كما نجد أن التلميذ وبحكم التغيرات والحاجات النفسية التي تفرضها هذه المرحلة لا يمكن من السيطرة على أحلام اليقظة وغالبا ما يصيب الشعور بالضيق.(ملحم،2001،406)

يلخص **عباس محمود عوض** بعض مشكلات يواجهها تلاميذ الثانوية فيما يلي :

_ محاولة الوصول إلى علاقات جديدة تتسم بالنضج مع أقرابه من الجنسين.

_ أن يتمكن من القيام بدور اجتماعي مقبول يتفق مع جنسه.

_ تقبل التلميذ الثانوي لنمو جسمه.

_ محاولة الوصول إلى استقلال اقتصادي.

_ إختيار إحدى المهن والتأهب لها.

_ الإستعداد للزواج والحياة العائلية.

_ التمكن من إكتساب المهارات العقلية والمفاهيم اللازمة للمؤثرات في الحياة العملية.

_ تفضيل الفرد للسلوك الاجتماعي الذي يتسم بتقدير المسؤولين.

_ إكتساب مجموعة من القيم ونظام أخلاقي يوجهان سلوكه.(عوض،1999، 141-142)

مما سبق من المشكلات التي تؤدي إلى إحساس تلميذ الثانوي بالقلق والتوتر يجب ألا يظن على أية حال بأن شيءً فيه قد يكون نافعاً أحياناً لأنه يعلم الفرد معنى الحياة وما فيها من مضايقات ينبغي عليه مواجهتها ولكن لا يجوز أبدا إفتعال تلك المنقصات وعلى الوالدين والمدرسين أن يشعروا تلميذ الثانوي بأنهم عند تحسب ظنه ليكونا له مرشدين ودليلا في الحياة حتى يمكنه من تخطي الصعوبات بدون تعثر. (فهيم،1987،11)

خلاصة الفصل :

من خلال ما تم عرضه في فصل تلاميذ الثالثة ثانوي تعد مرحلة الثانوية هي مرحلة إنتقالية من الطفولة إلى الرشد، يعيشها الفرد بكل ما يحدث فيها من تغيرات على المستوى الجسمي، الانفعالي والنفسي والعقلي...الخ، وبكل ما يحدث فيها من مشكلات إلا أنها تبقى من أهم مراحل حياة الفرد في تشكيل شخصيته.

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

1- الدراسة الاستطلاعية

1-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية

1-2- المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية

1-3- المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية

1-4- عينة الدراسة الاستطلاعية

1-5- أدوات الدراسة الاستطلاعية

1-6- الأساليب الإحصائية

2- الدراسة الأساسية

2-1- منهج الدراسة الأساسية

2-2- المجال المكاني للدراسة الأساسية

2-3- المجال الزماني للدراسة الأساسية

2-4- عينة الدراسة الأساسية

2-5- أدوات الدراسة الأساسية

2-6- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتم في هذا الفصل التطرق بالتفصيل إلى إجراءات المتبعة في دراستنا الميدانية من خلال التطرق إلى نقطتين أساسيتين هما الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية .

بحيث يتم التفصيل في أهداف الدراسة الاستطلاعية من حيث كيفية اختيارها، كما يتم التفصيل في الكلام عن أدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية، التي اعتمد فيها أساسا على مقياس قلق الامتحان لعبد الناصر غربي ومقياس جودة الحياة لكاظم ومنسي وفي الأخير الأساليب الإحصائية، وهي نفس الخطوات التي المعتمدة في الدراسة الأساسية غير أن أدوات الدراسة الأساسية هي مقياس قلق الامتحان لعبد الناصر غربي ومقياس جودة الحياة لكاظم ومنسي بعد التعديل.

1. الدراسة الاستطلاعية:

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تم خلال الدراسة الاستطلاعية زيارة ثانوية على مستوى ولاية الوادي وعلى وجه الخصوص، ثانوية بوضياف بوضياف بتغزوت، وكان الهدف من هذه الزيارة :

- التعرف على مدى وضوح عبارات المقياس لعينة التقنين .
- التدرب على تطبيق أدوات الدراسة.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.
- التعرف على صعوبات والعراقيل التي من الممكن مواجهتها أثناء القيام بالدراسة الأساسية.

2.1. المجال المكاني لدراسة الاستطلاعية :

تم خلال الدراسة الاستطلاعية القيام بزيارة ميدانية للمؤسسة التالية :

* ثانوية بوضياف بوضياف بتغزوت.

3.1. المجال الزماني لدراسة الاستطلاعية :

تم انجاز الدراسة الاستطلاعية يوم 23 فيفري 2015، وقد كانت زيارة الميدانية لثانوية بوضياف بوضياف بتغزوت بولاية الوادي.

4.1. عينة الدراسة الاستطلاعية :

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية 40 تلميذ وتلميذة من ثانوية بوضياف بوضياف وذلك لتحقيق الأهداف وجدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد العينة بالتفصيل :

جدول رقم(2) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية			
	الذكور	**الإناث**	**المجموع**
علوم تجريبية	13	6	**19**
آداب وفلسفة	2	19	**21**
المجموع	**15**	**25**	**40**
المجموع الكلي	**40**		

5.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية:

استخدم في الدراسة الاستطلاعية الأدوات التالية:

1.5.1. مقياس قلق الامتحان:

مقياس قلق الامتحان من إعداد عبد الناصر غربي(2014) الذي يتكون من(29)بند وموزعة على(3) أبعاد وهي :

- قلق الاستعداد للامتحان، وفقراته تبدأ من رقم (1) إلى رقم (8).
- قلق أداء الامتحان، وفقراته تبدأ من رقم (9) إلى رقم (18).
- قلق انتظار نتيجة الامتحان، وفقراته تبدأ من رقم (19) إلى رقم (29).

ويطلب الإجابة على فقرات المقياس ثم يصحح، بحيث تحسب درجة لكل من المقاييس الفرعية الثلاثة على حدة، وتجمع درجاتها للحصول على الدرجة الكلية على المقياس. كما استعمل معد الاختبار عدة أساليب في دراسة خصائصه السيكومترية منها: صدق المحتوى، صدق التمييزي، وتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، كما استخدم طريقة ألفا كرومباخ لحساب ثبات المقياس وكان معامل الثبات (0.912) وهو معامل مرتفع، ودال عند مستوى الدلالة (0.01) مما يؤكد ثبات المقياس.

الخصائص السيكومترية للأداة:

إن الغرض الأساسي من استخدام هذه الأداة في الدراسة الاستطلاعية هو معرفة مدى صدقها وكذا مدى ثباتها.

1.1.5.1. صدق اختبار قلق الامتحان :

لقياس صدق اختبار قلق الامتحان استخدمت الطرق التالية :

أ– الصدق التمييزي(المقارنة الطرفية): وجدول رقم (3) يوضح نتائج هذه الطريقة في حساب صدق مقياس قلق الامتحان.

جدول رقم (3):

يوضح معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس قلق الامتحان.

	الفئة العليا		الفئة الدنيا		قيمة " ت" ومستوى الدلالة	
مقياس قلق الامتحان	م	ع	م	ع	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	68.72	3.06	47.45	3.75	74.27	دالة عند مستوى 0.000

يتضح من خلال جدول رقم (3) أن قيمة " ت" دالة إحصائيا عند مستوى 0.000 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طرفي التوزيع في مقياس قلق الامتحان، أي أن للمقياس قدرة تمييزية .

ب– الصدق المستخرج من معامل الثبات: وجدول رقم (4) يوضح نتائج هذه الطريقة في حساب صدق مقياس قلق الامتحان.

1.5.1. 2. ثبات مقياس قلق الامتحان :

هناك عدة طرق وأساليب متبعة لقياس ثبات الاختبارات وفي دراسة هاته استخدمت طريقتين التجزئة النصفية وألفا كرومباخ حيث:

أ – طريقة التجزئة النصفية: حيث يوضح جدول التالي معامل ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة التجزئة النصفية.

جدول رقم (4):

يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل الصدق الذاتي لمقياس قلق الامتحان.

معامل الثبات	تعديل معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
0.65	0.78	0.88

يلاحظ من خلال جدول رقم(4) أن معامل ثبات المقياس دال عند مستوى 0.000.

ب – طريقة ألفا كورنباخ :

بلغ معامل ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كورنباخ 0.80 وهو دال عند مستوى 0.000.

2.5.1. مقياس جودة الحياة:

مقياس جودة الحياة لكاظم ومنسي (2006)، ويتكون المقياس من (30) فقرة موزعة على (3) أبعاد وهي:

- جودة التعليم والدراسة، وفقراته تبدأ من رقم (1) إلى رقم (10).
- جودة الصحة النفسية، وفقراته تبدأ من رقم (11) إلى رقم (20).
- جودة شغل الوقت وإدارته، وفقراته تبدأ من رقم (21) إلى رقم (30).

ويطلب الإجابة على فقرات المقياس ثم يصحح، بحيث تحسب درجة لكل من المقاييس الفرعية الثلاثة على حدة، وتجمع درجاتها للحصول على الدرجة الكلية على المقياس. كما استعمل معد الاختبار عدة أساليب في دراسة خصائصه السيكومترية منها : صدق

المحكمين، والصدق المرتبط بالمحك، وتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، كما استخدم معامل ألفاكرومباخ، ومعامل الاتساق الداخلي لحساب ثبات المقياس وكان معامل الثبات مرتفع، ودال عند مستوى الدلالة (0.01) مما يؤكد ثبات المقياس.

1.2.5.1. صدق مقياس جودة الحياة :

لقياس صدق مقياس جودة الحياة استخدمت الطرق التالية :

أ– صدق المحكمين:

تم عرض هذا المقياس بأبعاده المختلفة على (9) أساتذة محكمين في مجال علم النفس العيادي، علم النفس المدرسي، الصحة النفسية، علم التدريس، للحكم على مدى صلاحية هذه العبارات للقياس، ومدى استطاعتها أن تقيس ما وضعت لقياسه وقد قامت الدراسة بعمل التعديلات التي جاءت متضمنة في صدق المحكمين، بعدما تم تصنيف جميع ملاحظاتهم واقتراحاتهم حسب درجة الاتفاق أو الاختلاف عليها من طرف المحكمين، ثم تم صياغة المقياس في شكله النهائي، بحيث تؤخذ بعين الاعتبار الملاحظات التي تم الاتفاق عليها من طرف المحكمين بنسبة 80% أو أكثر، (حوالي 7 محكمين). ملحق رقم(2)

ب– الصدق التمييزي(المقارنة الطرفية): وجدول رقم (5) يوضح نتائج هذه الطريقة في حساب صدق مقياس جودة الحياة.

جدول رقم (5): يوضح معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس جودة الحياة.

	الفئة العليا		الفئة الدنيا		قيمة " ت" ومستوى الدلالة	
مقياس جودة الحياة	م	ع	م	ع	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	73.81	3.15	55.63	2.90	77.56	دالة عند مستوى 0.000

يتضح من خلال جدول رقم (5) أن قيمة " ت" دالة إحصائيا عند مستوى 0.000 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طرفي التوزيع في مقياس جودة الحياة، أي أن للمقياس قدرة تمييزية .

ج– الصدق المستخرج من معامل الثبات: وجدول رقم (6) يوضح نتائج هذه الطريقة في حساب صدق مقياس جودة الحياة.

2.2.5.1. ثبات مقياس جودة الحياة :

هناك عدة طرق وأساليب متبعة لقياس ثبات الاختبارات وفي دراسة هاته استخدم طريقتين التجزئة النصفية وألفا كرومباخ حيث:

أ – طريقة التجزئة النصفية: حيث يوضح جدول التالي معامل ثبات مقياس جودة الحياة بطريقة التجزئة النصفية.

جدول رقم (6):

يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل الصدق الذاتي لمقياس جودة الحياة.

معامل الثبات	تعديل معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
0.48	0.65	0.69

نلاحظ من خلال جدول رقم(6) أن معامل ثبات المقياس دال عند مستوى 0.000.

ب – طريقة ألفا كورنباخ :

بلغ معامل ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كورنباخ 0.76 وهو دال عند مستوى 0.000.

6.1. الأساليب الإحصائية:

تم في انجاز الدراسة الاستطلاعية الأساليب الإحصائية التالية :

- المتوسط الحسابي .
- الانحراف المعياري .

- الحزمة الإحصائية **(spss)** لقياس ثبات المقياس بطريقة ألفا كورنباخ والتجزئة النصفية (معامل الارتباط).

2.الدراسة الأساسية :

1.2. المنهج:

تختلف المناهج المستعملة في البحوث باختلاف المواضيع حيث يعتبر المنهج بمثابة الدعامة الأساسية في أي بحث علمي، وللوصول إلى ضبط موضوعي لجوانب موضوع دراسة المتمثل في جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي:

يعرف منهج البحث العلمي بأنه :" الأسلوب الذي يستخدمه الباحث لدراسة الظاهرة ".

(محمد وآخرون، 2005، 92)

ولما كانت الظواهر موضع الدراسة مختلفة ومتعددة، اختلفت المناهج المستخدمة في دراستها، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي كل باحث في ميدان اختصاصه.

(عمار ومحمود،1995، 92)

ويحدد الباحث نوع المنهج الذي سوف يتبعه حسب اعتبارات عدة منها طبيعة المشكلة وفرضيات الدراسة إضافة نوعية البيانات لذا فقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ويطلق عليه أحيانا الوصفي الارتباطي والذي يعد أحد أنواع المنهج الوصفي، حيث يقوم الباحث بهذا المنهج ليقيس المتغير التابع. (علام، 2004،206)

وتم الاعتماد على هذا المنهج الوصفي (الارتباطي) في الدراسة الحالية لأنه يساعد على الكشف عن جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان في ظل المعطيات الميدانية المتعلقة بالعينة .

وفي الدراسة الحالية تعتبر جودة الحياة المتغير المستقل، وقلق الامتحان المتغير التابع.

2.2. المجال المكاني لدراسة الأساسية :

تم انجاز الدراسة الأساسية بثانوية حفيان محمد العيد دائرة كونين وثانوية عبد العزيز الشريف بولاية الوادي.

3.2. المجال الزماني لدراسة الأساسية:

تم انجاز الزيارة الميدانية والتمكن من مقابلة أفراد العينة وتوزيع الاختبارين في كل من الثانويتين المذكورتين سابقا كما يلي:

* **ثانوية حفيان محمد العيد:** تم زيارة هذه الثانوية يوم 25 فيفري 2015.

* **ثانوية عبد العزيز الشريف:** تم زيارة هذه الثانوية يوم 26 فيفري 2015.

4.2. عينة الدراسة الأساسية:

إن تلاميذ الثالثة ثانوي أكثر عرضة لقلق الامتحان لأنهم في مرحلة مصيرية وفي ما يلي عرض تفصيلي لتوزيع أفراد.

جدول رقم(7): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

	شعبة علوم تجريبية			**شعبة آداب وفلسفة**		
	الذكور	**الإناث**		**الذكور**	**الإناث**	
المعيدين	**10**	**10**	**المعيدين**	**10**	**10**	
غير معيدين	**10**	**10**	**غير المعيدين**	**10**	**10**	
المجموع	**40**		**المجموع**	**40**		
المجموع الكلي	**80 تلميذ**					

5.2. أدوات البحث في الدراسة الأساسية:

تم انجاز الدراسة الأساسية بنفس أدوات الدراسة الاستطلاعية غير أنها بعد التعديل :

1.5.2. مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية :

جدول رقم(8) البنود الموجبة والسالبة في مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية		
	البنود السالبة	**البنود الموجبة**
أرقام البنود	8- 13- 15- 21- 26	باقي البنود
عدد البنود	05	24
العدد الكلي	**29 بندا**	

يتم تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة المكونة من تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي، بحيث يطلب منهم الإجابة على جميع بنود المقياس، وذلك بوضع علامة (×) أمام أحد البدائل الثلاثة المتاحة (دائما، أحيانا، نادرا)، وبعد إنهاء التلاميذ للإجابة على جميع بنود المقياس، في الوقت المحدد سلفا، يتم استلام الإجابات، ثم إعطاء درجة لكل إجابة، بحسب البديل المختار من طرف التلميذ.

ففي البنود الموجبة تأخذ الاستجابة على البديل الأول "دائما" والتي تدل على انخفاض درجة قلق الامتحان، درجة واحدة، أما الاستجابة على البديل الثاني "أحيانا" والتي تدل على درجة متوسطة من قلق الامتحان فتعطى درجتين، في حين أن الاستجابة على البديل الثالث "نادرا" وهي الدالة على درجة مرتفعة من قلق الامتحان، فتعطى ثلاث درجات، والعكس في البنود السالبة، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (9) يوضح معايير تصحيح بنود لمقياس قلق الامتحان			
الدرجة / **تقدير**	**دائما**	**أحيانا**	**نادرا**
البنود موجبة	1	2	3
البنود سالبة	3	2	1

ثم يتم حساب مجموع درجات كل فرد من أفراد عينة الدراسة، على كل بعد من أبعاد المقياس على حدا، بحيث تجمع درجات البنود، من البند رقم (1) إلى البند رقم (8) معا، ويطلق على الدرجة المحصل عليها، درجة الفرد في بعد قلق الاستعداد للامتحان، وتجمع درجات البنود، من البند رقم (9) إلى البند رقم (18) معا، ويطلق على الدرجة المحصل عليها، درجة الفرد في بعد قلق أداء الامتحان، وتجمع كذلك درجات البنود، من البند رقم (19) إلى البند رقم (29) معا، ويطلق على الدرجة المحصل عليها، درجة الفرد في بعد قلق انتظار نتيجة الامتحان.

جدول رقم (10) يوضح تصنيف درجة قلق الامتحان	
الدرجة	**مستوى القلق**
من 29 إلى 48	**منخفض**
من 49 إلى 68	**متوسط**
من 69 إلى 87	**مرتفع**

2.5.2. مقياس جودة الحياة في صورته النهائية:

تم تقديم مقياس جودة الحياة على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بعد التعديل وفق آراء المحكمين وذلك من خلال :

جدول رقم(11) الفقرات التي تم تعديلها وفق آراء المحكمين	
رقم البند	العبارة قبل التعديل وبعد التعديل
3	اشعر بأنني احصل غلى دعم دراسي من أساتذتي
	أنا راض تماما على ما يقدمه لي أساتذتي
8	اشعر بان دراستي بالثانوية لن تحقق طموحاتي المهنية
	اشعر بان دراستي بالثانوية لا تتناسب مع طموحاتي المهنية
19	أستطيع أن أكون مرتاحا في أي مكان
	اشعر بالراحة في أي مكان
23	أعمالي مرتبة ومنظمة
	يكفيني الوقت لترتيب وتنظيم أعمالي
24	أتناول وجبات الطعام بسرعة كبيرة نظرا لقلة الوقت
	أقوم بواجباتي بسرعة كبيرة نظرا لقلة الوقت

جدول رقم (12) يوضح معايير تصحيح بنود مقياس جودة الحياة			
الدرجة / تقدير	أبدا	قليلا	كثيرا
البنود موجبة	1	2	3
البنود سالبة	3	2	1

جدول رقم (13) يوضح توزيع البنود الموجبة والسالبة لمقياس جودة الحياة				
	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	المقياس الكلي
أرقام البنود الموجبة	1- 3- 5- 7- 9	11-13-15-17-19	21-23-25-27-29	15 بندا
أرقام البنود السالبة	2- 4- 6- 8- 10	12-14-16-18-20	22-24-26-28-30	15بندا

جدول رقم (14) يوضح تصنيف درجة جودة الحياة	
الدرجة	مستوى جودة الحياة
من 30 إلى 50	منخفض
من 51 إلى 71	متوسط
من 72 إلى 90	مرتفع

تم في انجاز الدراسة الأساسية الأساليب الإحصائية التالية :

- معامل ارتباط بيرسون.
- تحليل التباين الأحادي.

خلاصة الفصل :

من خلال هذا الفصل تم التعرف عينة البحث، والتأكد من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة والتدرب على تطبيقها، كما تم التأكد من مدى وضوح عبارات المقياس لعينة التقنين والإطلاع على صعوبات والعراقيل الممكن مواجهتها أثناء القيام بالدراسة.

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل النتائج ومناقشتها

2- خلاصة نتائج الدراسة

قائمة المراجع

تمهيد :

بعد جمع البيانات حول ميدان الدراسة وتحديد عينة البحث والأداة المستخدمة يتطلب تبويب وتحليل هذه البيانات وحصرها في جداول إحصائية وذلك للوصول إلى النتائج الخاصة للموضوع الدراسة ففي هذا الفصل تم التطرق إلى تفريغ البيانات في جداول إحصائية حسب فرضيات الدراسة وكذلك تم طرح نتائج المتوصل إليها ثم الخلاصة وطرح مجموعة من توصيات وفي الأخير خاتمة الدراسة.

1-عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

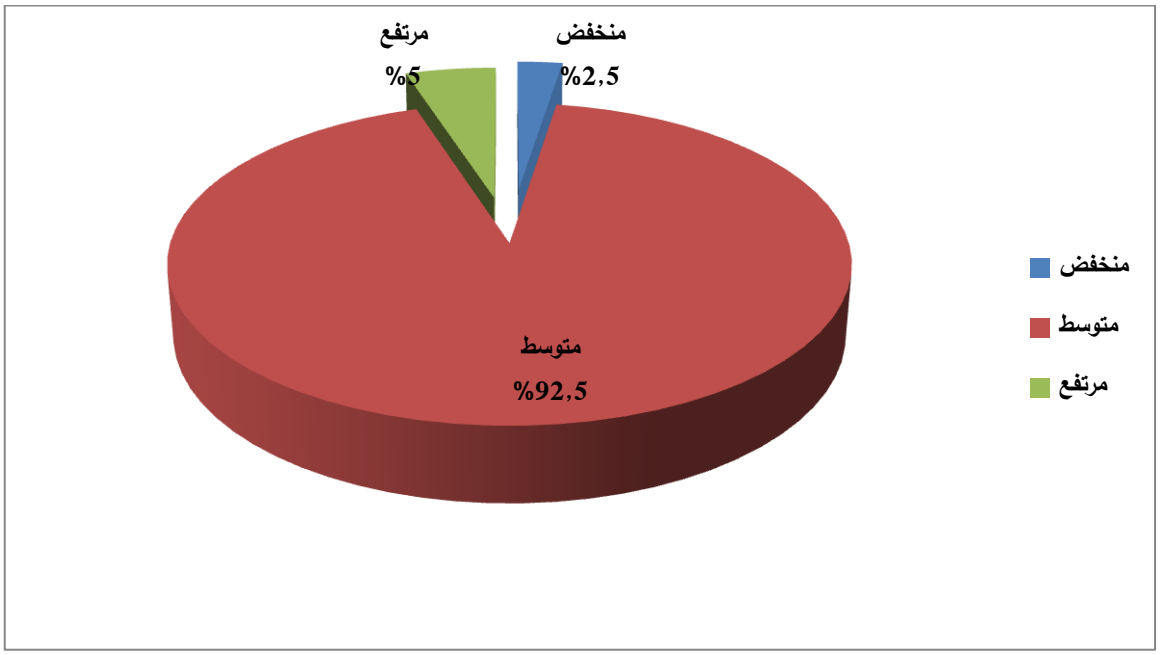
1- 1-عرض نتائج التساؤل الأول ومناقشته:

ينص التساؤل الأول على أنه: "ما مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي". للتحقق من هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية والدوائر النسبية وجدول رقم(15) يظهر النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول (15) : يوضح التكرارات والنسب المئوية لنتائج التلاميذ على مقياس جودة الحياة

	منخفض	متوسط	مرتفع	المجموع
الذكور	1 (2.5 %)	37 (92.5%)	2 (5 %)	40
الإناث	1 (2.5 %)	39 (97.5%)	0 (0 %)	40
المعيدين	1 (2.5 %)	37(92.5 %)	2 (5 %)	40
غير المعيدين	1 (2.5 %)	39 (97.5 %)	0 (0 %)	40
العلميين	1 (2.5 %)	39 (97.5 %)	0 (0 %)	40
الأدبيين	1 (2.5 %)	37 (92.5 %)	2 (5 %)	40
المجموع	2(2.5 %)	76 (95%)	2 (2.5 %)	80

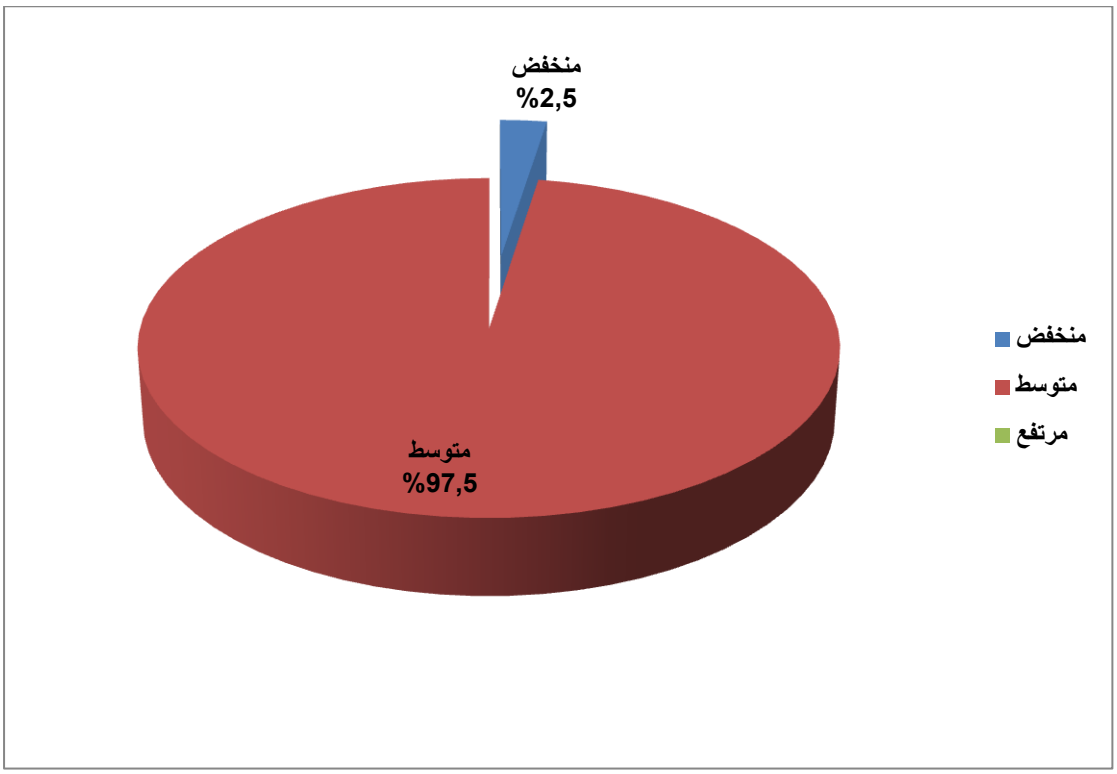
يتضح من خلال الجدول السابق أن عدد الذكور الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المنخفض لجودة الحياة بلغ عددهم تلميذا (1) وهو يشكل نسبة (2.5%)، في حين بلغ عدد الذكور الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المتوسط لجودة الحياة (37) تلميذا وهم يشكلون نسبة (92.5%)، فيما بلغ عدد الذكور الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المرتفع لجودة الحياة بلغ عددهم تلميذان (2) وهو يشكل نسبة (5%)، ويمكن ملاحظة هذه المستويات من خلال الشكل الموضح أدناه:



شكل (2) النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذكور تبعا لأبعاد مقياس جودة الحياة

وبناء على النتائج في جدول السابق والشكل رقم (2) يتبين أن نسبة الذكور ذوي مستوى جودة الحياة المتوسط اكبر من المستوى المنخفض والمرتفع .

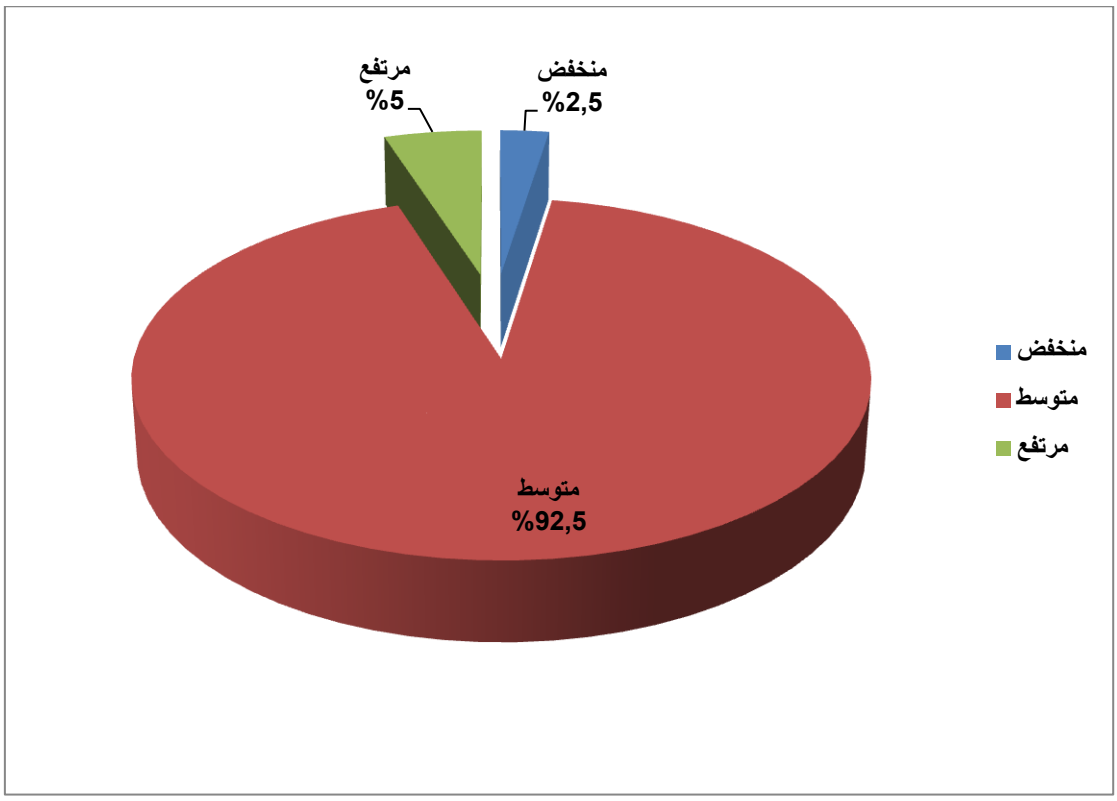
كما يتضح من خلال الجدول السابق أن عدد الإناث الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المنخفض لجودة الحياة بلغ عددهم تلميذة (1) وهو يشكل نسبة (2.5%)، في حين بلغ عدد الإناث الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المتوسط لجودة الحياة (39) تلميذة وهم يشكلون نسبة (97.5%)، فيما لا يوجد عدد الإناث الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المرتفع لجودة الحياة وهو يشكل نسبة (0%)، ويمكن ملاحظة هذه المستويات من خلال الشكل الموضح أدناه:



شكل (3) النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الإناث تبعا لأبعاد مقياس جودة الحياة

وبناء على النتائج في جدول السابق والشكل رقم (3) يتبين أن نسبة الإناث ذوي مستوى جودة الحياة المتوسط اكبر من المستوى المنخفض والمرتفع .

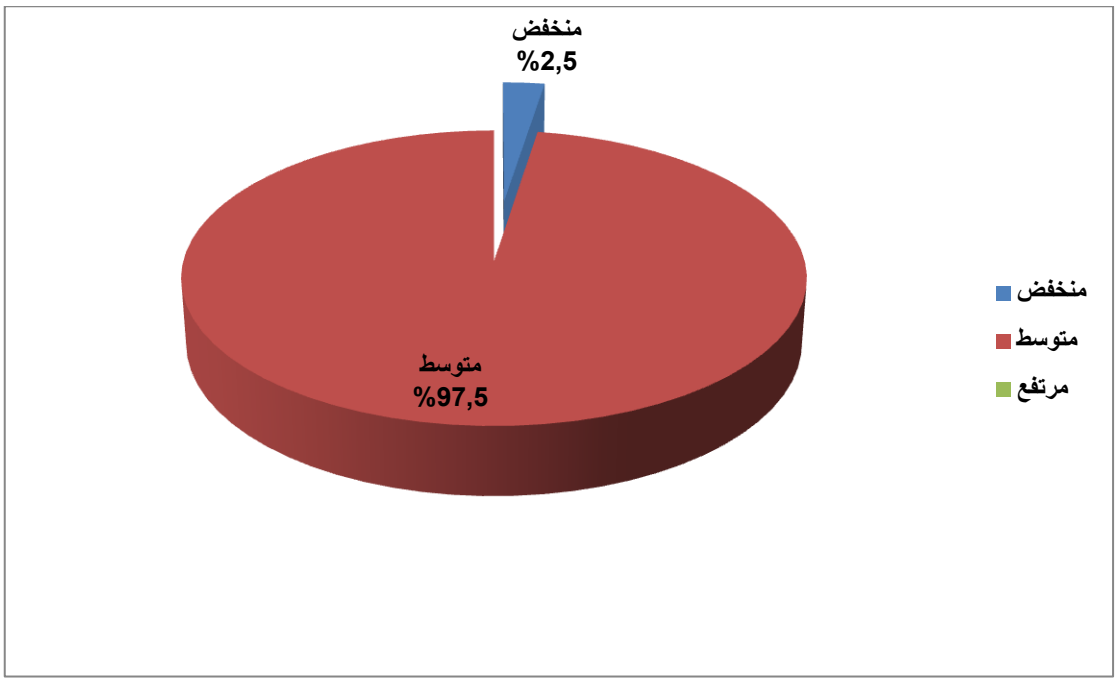
فيما يتضح من خلال الجدول السابق أن عدد المعيدين الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المنخفض لجودة الحياة بلغ عددهم معيد (1) وهو يشكل نسبة (2.5%)، في حين بلغ عدد المعيدين الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المتوسط لجودة الحياة (37) معيد وهم يشكلون نسبة (92.5%)، فيما بلغ عدد المعيدين الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المرتفع لجودة الحياة بلغ عددهم معيدان (2) وهو يشكل نسبة (5%)، ويمكن ملاحظة هذه المستويات من خلال الشكل الموضح أدناه:



شكل (4) النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للمعيدين تبعا لأبعاد مقياس جودة الحياة

وبناء على النتائج في جدول السابق والشكل رقم (4) يتبين أن نسبة المعيدين ذوي مستوى جودة الحياة المتوسط اكبر من المستوى المنخفض والمرتفع.

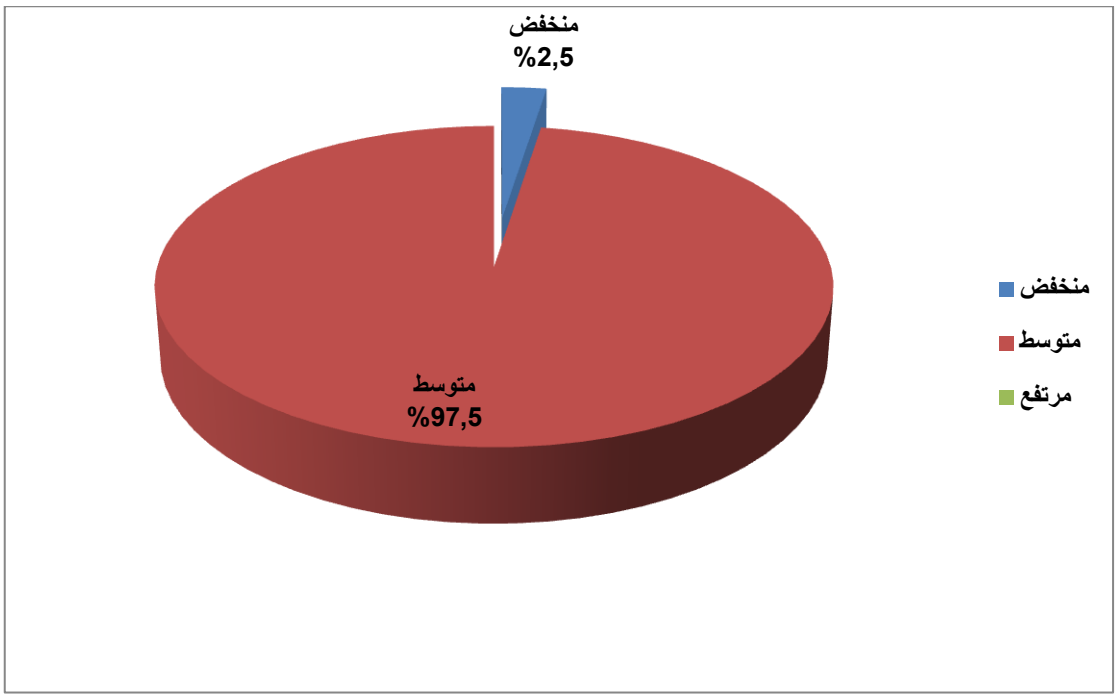
أضف إلى ذلك يتضح من خلال الجدول السابق أن عدد تلاميذ غير المعيدين الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المنخفض لجودة الحياة بلغ عددهم تلميذ واحد غير معيد (1) وهو يشكل نسبة (2.5%)، في حين بلغ عدد غير المعيدين الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المتوسط لجودة الحياة (39) تلميذ غير معيد وهم يشكلون نسبة (97.5%)، فيما لا يوجد عدد تلاميذ غير المعيدين الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المرتفع لجودة الحياة وهو يشكل نسبة (0%)، ويمكن ملاحظة هذه المستويات من خلال الشكل الموضح أدناه:



شكل (5) النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لغير المعيدين تبعا لأبعاد مقياس جودة الحياة

وبناء على النتائج في جدول السابق والشكل رقم(5) يتبين أن نسبة غير المعيدين ذوي مستوى جودة الحياة المتوسط اكبر من المستوى المنخفض والمرتفع.

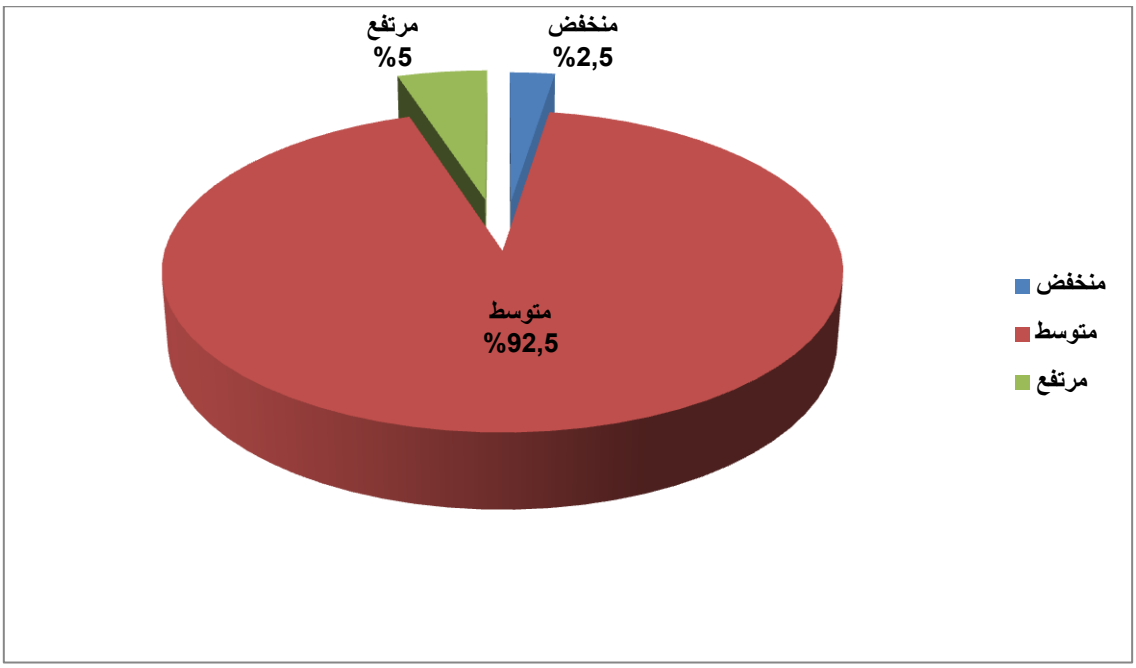
أيضا يتضح من خلال الجدول السابق أن عدد تلاميذ العلميين الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المنخفض لجودة الحياة بلغ عددهم تلميذ واحد علمي(1) وهو يشكل نسبة (2.5%)، في حين بلغ عدد العلميين الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المتوسط لجودة الحياة (39) تلميذ علمي وهم يشكلون نسبة (97.5%)، فيما لا يوجد عدد العلميين الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المرتفع لجودة الحياة وهو يشكل نسبة (0%)، ويمكن ملاحظة هذه المستويات من خلال الشكل الموضح أدناه:



شكل (6) النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي العلميين تبعا لأبعاد مقياس جودة الحياة

وبناء على النتائج في جدول السابق والشكل رقم (6) يتبين أن نسبة العلميين ذوي مستوى جودة الحياة المتوسط اكبر من المستوى المنخفض والمرتفع.

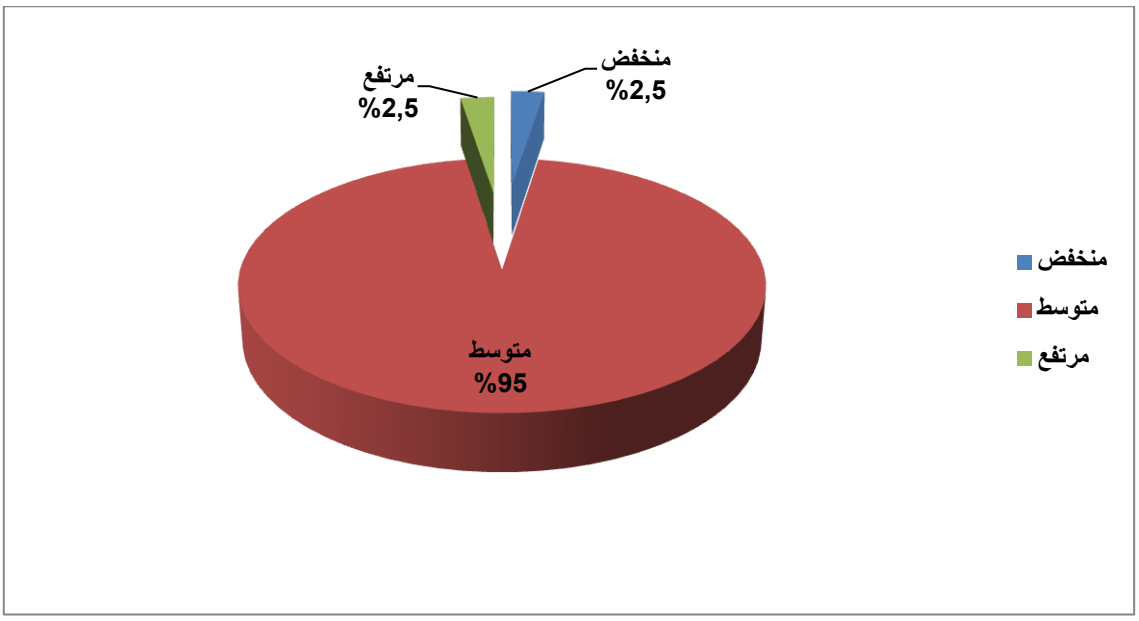
كما يتضح من خلال الجدول السابق أن عدد الأدبيين الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المنخفض لجودة الحياة بلغ عددهم تلميذ أدبي (1) وهو يشكل نسبة (2.5%)، في حين بلغ عدد الأدبيين الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المتوسط لجودة الحياة (37) أدبي وهم يشكلون نسبة (92.5%)، فيما بلغ عدد الأدبيين الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المرتفع لجودة الحياة بلغ عددهم تلميذان أدبيان(2) وهو يشكل نسبة (5%)، ويمكن ملاحظة هذه المستويات من خلال الشكل الموضح أدناه:



شكل (7) النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الأدبيين تبعا لأبعاد مقياس جودة الحياة

وبناء على النتائج في جدول السابق والشكل رقم (7) يتبين أن نسبة الأدبيين ذوي مستوى جودة الحياة المتوسط اكبر من المستوى المنخفض والمرتفع .

فيما يتضح من خلال الجدول السابق أن عدد التلاميذ الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المنخفض لجودة الحياة بلغ عددهم تلميذان(2) وهو يشكل نسبة (2.5%)، في حين بلغ عدد التلاميذ الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المتوسط لجودة الحياة (76) تلميذ وهم يشكلون نسبة (95%)، فيما بلغ عدد التلاميذ الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المرتفع لجودة الحياة بلغ عددهم تلميذان(2) وهو يشكل نسبة (2.5%)، ويمكن ملاحظة هذه المستويات من خلال الشكل الموضح أدناه:



شكل (8) النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لأبعاد مقياس جودة الحياة

وبناء على النتائج في جدول السابق والشكل رقم (8) يتبين أن نسبة التلاميذ ذوي مستوى جودة الحياة المتوسط اكبر من المستوى المنخفض والمرتفع .

ولغرض النتائج المتوصل إليها تم طرح طريقة أخرى بحساب المتوسط الحسابي وهي موضحة في جدول رقم(16) كالتالي:

جدول رقم(16): يوضح درجات ومتوسطات حسابية ومستويات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة			
	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	المستوى
الذكور	2432	60.8	متوسط
الإناث	2497	62.425	متوسط
المعيدين	2501	62.525	متوسط
غير المعيدين	2428	60.7	متوسط
العلميين	2466	61.65	متوسط
الأدبيين	2463	61.575	متوسط
المجموع	4929	61 .6125	متوسط

يتضح من خلال الجدول السابق أن متوسط الحسابي للذكور يبلغ 60.8 بحيث تقع درجاتهم ضمن المستوى المتوسط لجودة الحياة، في حين بلغ المتوسط الحسابي عند الإناث 62.425 حيث تقع درجاتهم ضمن المستوى المتوسط كذلك، فيما يبلغ المتوسط الحسابي عند المعيدين 62.525 الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المتوسط، بينما بلغ المتوسط الحسابي لغير المعيدين60.7 وتقع درجاتهم ضمن المستوى المتوسط أيضا، كما يتضح المتوسط الحسابي للعلميين 61.65 حيث تقع درجاتهم ضمن المستوى المتوسط، وبالنسبة لأدبيين يبلغ المتوسط الحسابي 61.575 وتقع درجاتهم ضمن المستوى المتوسط، **كما** يبلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ الثالثة ثانوي **61 .6125 بحيث تقع درجاتهم لجودة الحياة** ضمن المستوى المتوسط.

وأخيرا وصلت الدراسة إلى أن درجة جودة الحياة لدى التلاميذ تقع ضمن المستوى المتوسط في كلتا الطريقتين السابقتين.

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة إلى أن مستوى جودة لدى تلاميذ الثانوية كان متوسط حيث بلغت النسبة المئوية (95%)، وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن تلاميذ برغم الصعوبات التي يواجهونها في حياتهم المدرسية، فإنهم راضون عن حياتهم بدرجة مقبولة ومن الممكن أن يعود ارتفاع مستوى جودة الحياة إلى كونهم يرون ثمرة اجتهادهم في الدراسة ونجاحهم في الثانوية الذي يعتبر حجر الأساس ومقياس القبول في الجامعات، بالإضافة إلى الشعور بالرفاهة والسعادة لذلك النجاح، وقد كانت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع دراسة البهادلي وكاظم(2008) التي استهدفت لمعرفة جودة الحياة لدى طلبة الجامعة وقد أشارت النتائج بأن مستوى جودة الحياة متوسط في بعد جودة شغل الوقت وإدارته، واختلفت نتائج مع دراسة لكحل كريمة (2014) تهدف إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى عينة من المتقاعدين ومن بين النتائج المتوصل إليها أن مستوى جودة الحياة لدى المتقاعدين مرتفع، حيث يرجع سبب الاختلاف إلى خصائص العينة المدروسة التي لديها شعور متزايد بالأمن والطمأنينة والرضا عن حياتهم.

1-2- عرض نتائج التساؤل الثاني ومناقشته :

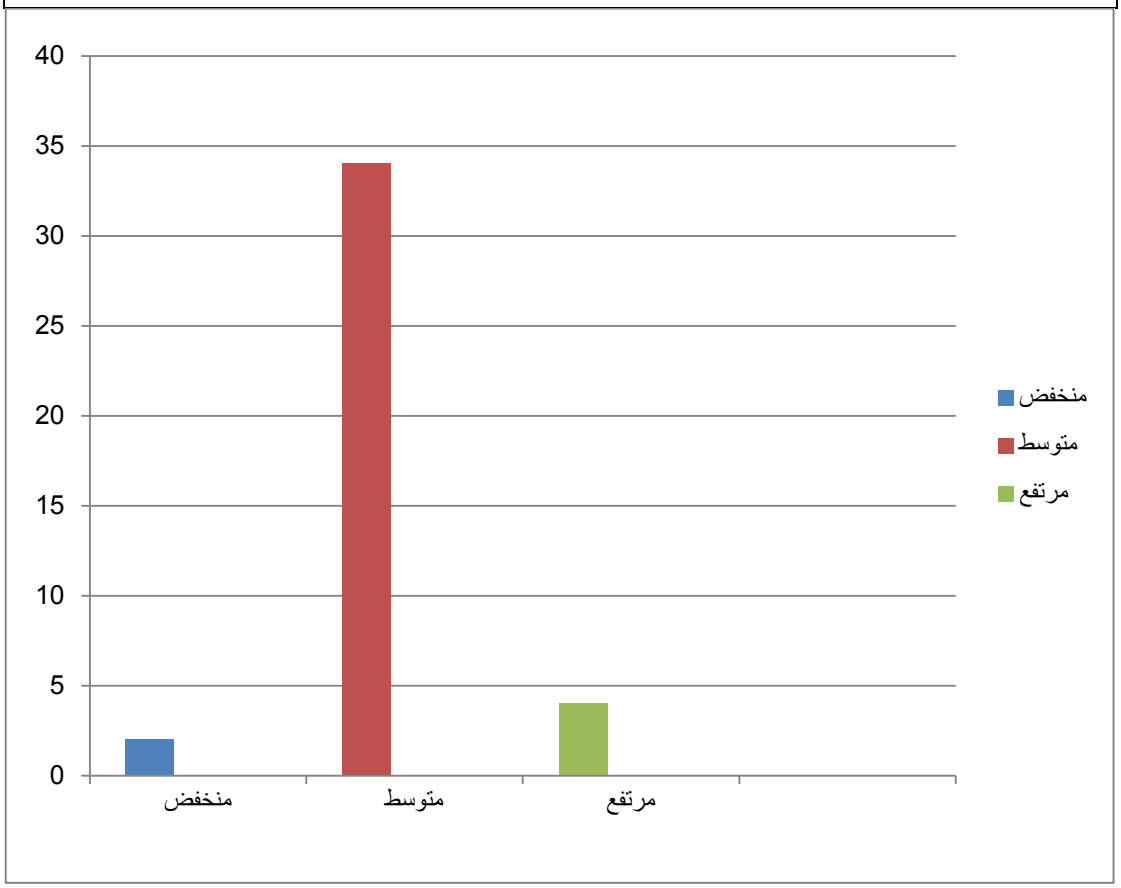
ينص التساؤل الثاني على أنه: "ما مستوى الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي". للتحقق من هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية والدوائر النسبية وذلك بعد تحديد القيمة الفاصلة، فإذا تحصل التلميذ على قيمة ما بين48/29 فانه يعاني من قلق امتحان منخفض، أما إذا تحصل الفرد على قيمة ما بين 68/49 فان التلميذ يعاني من قلق امتحان متوسط، وإذا تحصل على درجة بين 87/69 فان درجة قلق امتحان لديه مرتفعة، وجدول رقم (17) يظهر النتائج المتحصل عليها:

جدول (17) : يوضح التكرارات والنسب المئوية لنتائج التلاميذ على مقياس قلق الامتحان				
	منخفض	متوسط	مرتفع	المجموع
الذكور	2 (5%)	34 (85 %)	4 (10 %)	40
الإناث	7 (17.5%)	32 (80%)	1 (2.5%)	40
المعيدين	3 (7.5 %)	34 (85%)	3 (7.5 %)	40
غير المعيدين	6 (15 %)	32 (80 %)	2 (5 %)	40
العلميين	4 (10 %)	34 (85 %)	2 (5 %)	40
الأدبيين	5 (12.5 %)	32 (80%)	3 (7.5 %)	40
المجموع	9 (11.25 %)	66 (82.5 %)	5 (6.25%)	80

من خلال جدول رقم (17) يتضح أن الذكور ذوي القلق المنخفض يقدر ب 2 ذكور، أي بنسبة مئوية (5%) وذوي القلق المتوسط يقدر ب 34 بنسبة مئوية (85%) وذوي القلق المنخفض يقدر ب 4 أي بنسبة تقدر ب (10%)، ومنه نقول أن معظم الذكور يعانون من قلق متوسط، وأن نسبة قليلة منهم تعاني من قلق منخفض أو قلق مرتفع.

ويمكن ملاحظة هذه المستويات من خلال الشكل الموضح أدناه:

شكل(9) النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذكورتبعا لمقياس قلق الامتحان

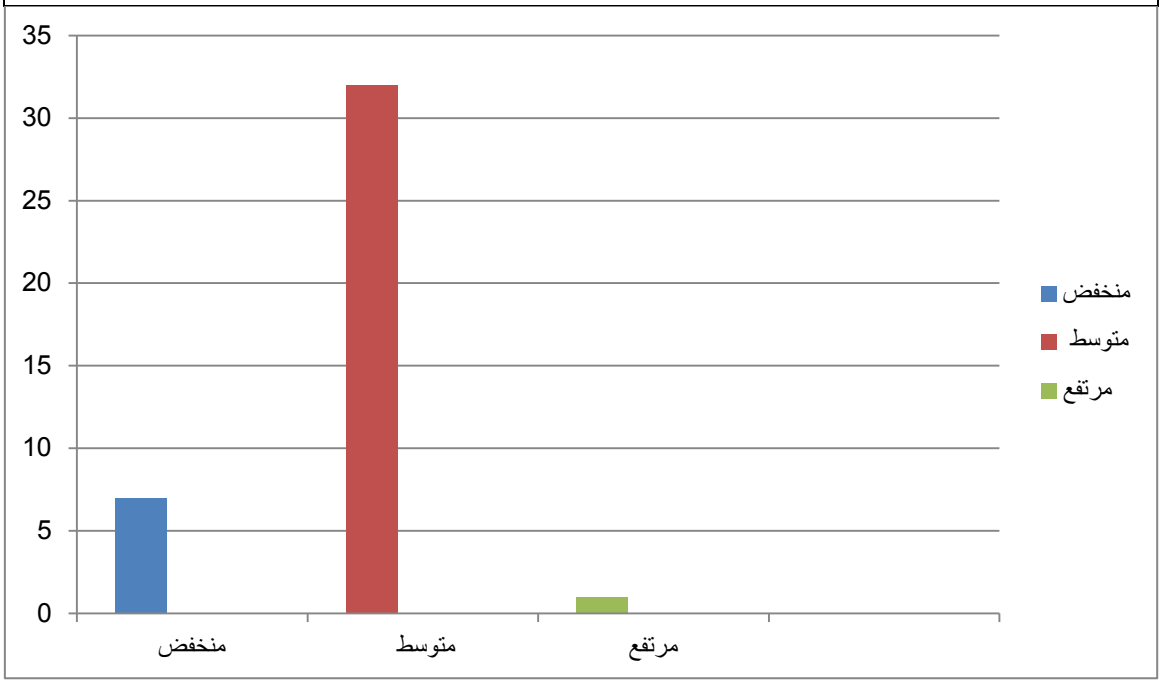


وبناء على النتائج في جدول (17) والشكل رقم (9) يتبين أن نسبة الذكور ذوي مستوى قلق الامتحان المتوسط اكبر من المستوى المنخفض والمرتفع .

من خلال جدول رقم (17) يتضح أن الإناث ذوي القلق المنخفض يقدر ب 7 إناث، أي بنسبة مئوية (17.5%) وذوي القلق المتوسط يقدر ب 32 بنسبة مئوية (80%) وذوي القلق المنخفض يقدر ب 1 أي بنسبة تقدر ب (2.5%)، ومنه نقول أن معظم الإناث يعانون من قلق متوسط، وأن نسبة قليلة منهم تعاني من قلق منخفض أو قلق مرتفع.

ويمكن ملاحظة هذه المستويات من خلال الشكل الموضح أدناه:

شكل(10) النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الإناث تبعا لمقياس قلق الامتحان

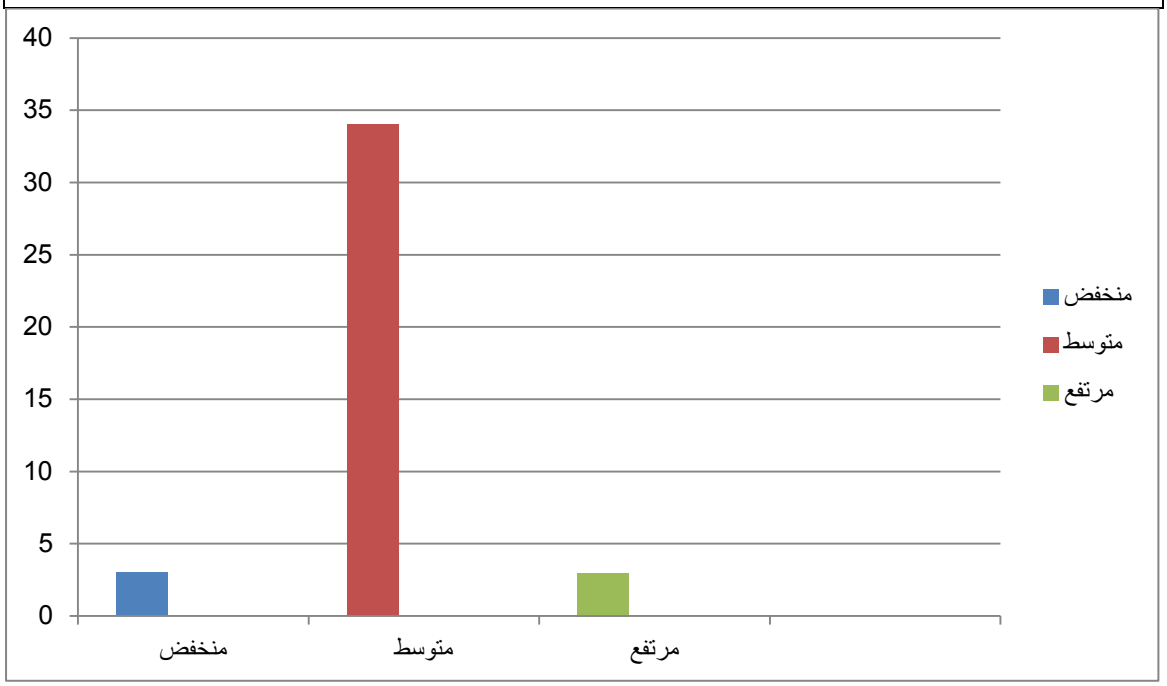


وبناء على النتائج في جدول (17) والشكل رقم (10) يتبين أن نسبة الإناث ذوي مستوى قلق الامتحان المتوسط اكبر من المستوى المنخفض والمرتفع .

كما يتضح من جدول رقم (2) أن المعيدين ذوي القلق المنخفض يقدر ب 3 معيدين، أي بنسبة مئوية (7.5%) وذوي القلق المتوسط يقدر ب 34 بنسبة مئوية (85%) وذوي القلق المنخفض يقدر ب 3 أي بنسبة تقدر ب (7.5%)، ومنه نقول أن معظم المعيدين يعانون من قلق متوسط، وأن نسبة قليلة منهم تعاني من قلق منخفض أو قلق مرتفع.

ويمكن ملاحظة هذه المستويات من خلال الشكل الموضح أدناه:

شكل(11) النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين تبعا لمقياس قلق الامتحان

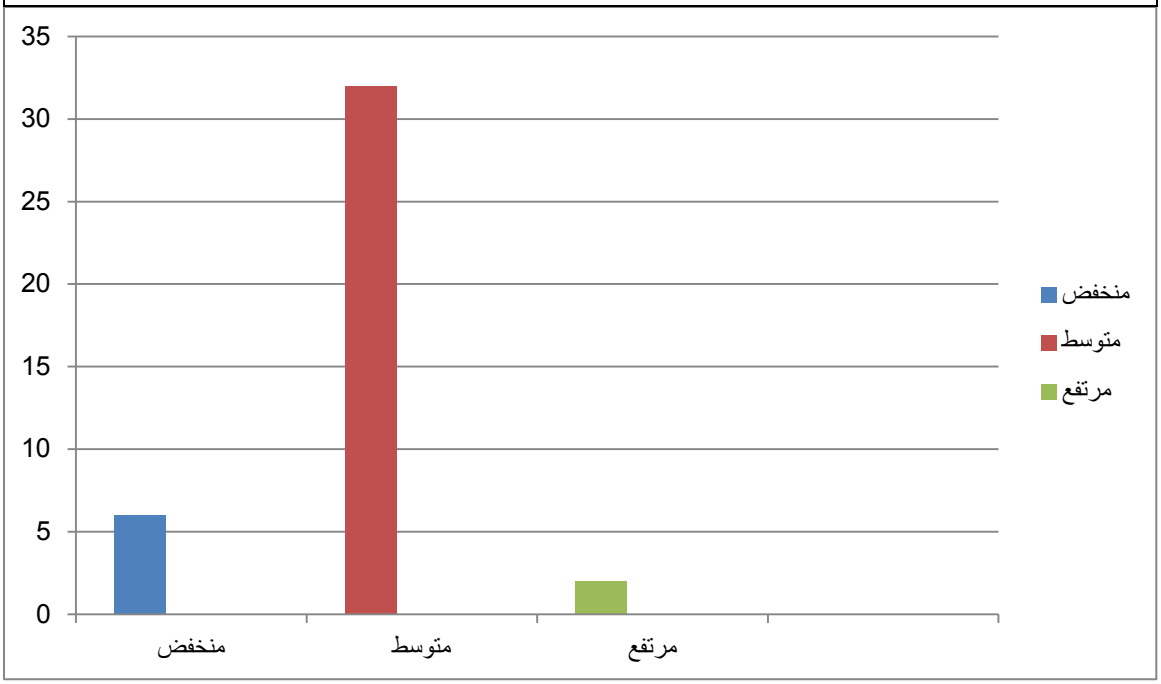


وبناء على النتائج في جدول (17) والشكل رقم (11) يتبين أن نسبة المعيدين ذوي مستوى قلق الامتحان المتوسط اكبر من المستوى المنخفض والمرتفع .

بينما يتضح من جدول رقم (17) أن غير المعيدين ذوي القلق المنخفض يقدر ب 6 غير معيدين، أي بنسبة مئوية (15%) وذوي القلق المتوسط يقدر ب 32 بنسبة مئوية (80%) وذوي القلق المنخفض يقدر ب 2 أي بنسبة تقدر ب (5%)، ومنه نقول أن معظم غير المعيدين يعانون من قلق متوسط، وأن نسبة قليلة منهم تعاني من قلق منخفض أو قلق مرتفع.

ويمكن ملاحظة هذه المستويات من خلال الشكل الموضح أدناه:

شكل(12) النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي غير المعيدين تبعا لمقياس قلق الامتحان

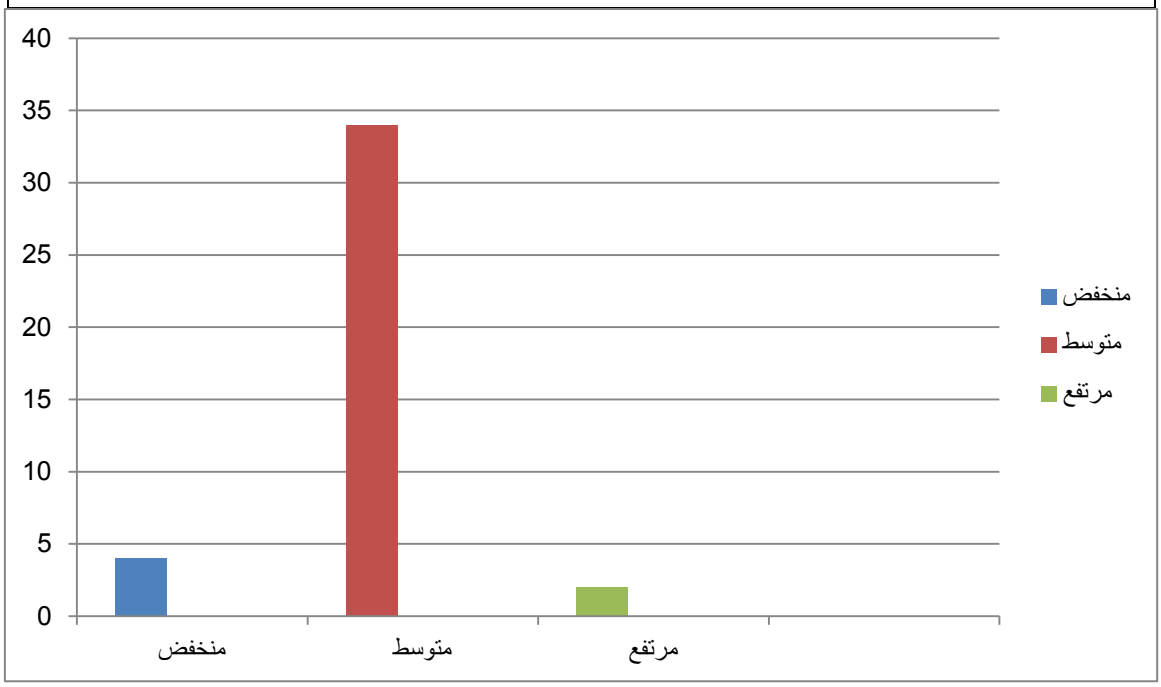


وبناء على النتائج في جدول(17) والشكل رقم(12) يتبين أن نسبة غير المعيدين ذوي مستوى قلق الامتحان المتوسط اكبر من المستوى المنخفض والمرتفع .

كما يبين جدول رقم (17) أن العلميين ذوي القلق المنخفض يقدر ب 4 علميين، أي بنسبة مئوية (10%) وذوي القلق المتوسط يقدر ب 34 بنسبة مئوية (85%) وذوي القلق المنخفض يقدر ب 2 أي بنسبة تقدر ب (5%)، ومنه نقول أن معظم العلميين يعانون من قلق متوسط، وأن نسبة قليلة منهم تعاني من قلق منخفض أو قلق مرتفع.

ويمكن ملاحظة هذه المستويات من خلال الشكل الموضح أدناه:

شكل(13) النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي العلميين تبعا لمقياس قلق الامتحان

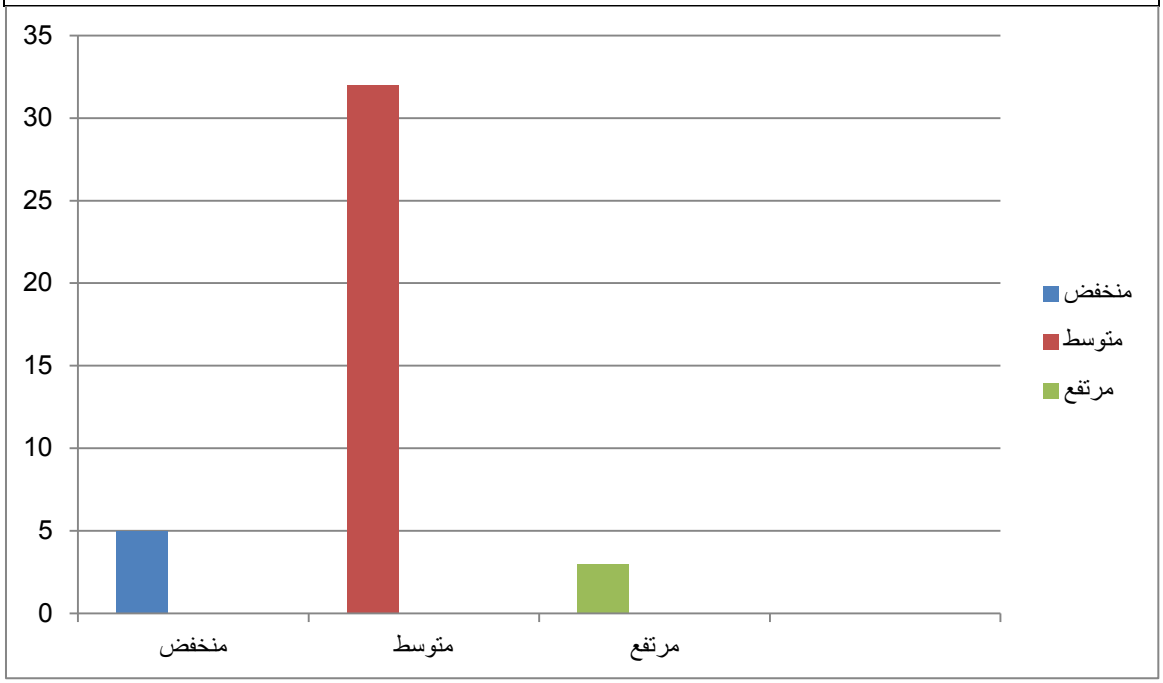


وبناء على النتائج في جدول (17) والشكل رقم (13) يتبين أن نسبة العلميين ذوي مستوى قلق الامتحان المتوسط اكبر من المستوى المنخفض والمرتفع .

أيضا يتضح من جدول رقم (17) أن الأدبيين ذوي القلق المنخفض يقدر ب 5 أدبيين، أي بنسبة مئوية (12.5%) وذوي القلق المتوسط يقدر ب 32 بنسبة مئوية (80%) وذوي القلق المنخفض يقدر ب 3 أي بنسبة تقدر ب (7.5%)، ومنه نقول أن معظم الأدبيين يعانون من قلق متوسط، وأن نسبة قليلة منهم تعاني من قلق منخفض أو قلق مرتفع.

ويمكن ملاحظة هذه المستويات من خلال الشكل الموضح أدناه:

شكل(14) النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الأدبيين تبعا لمقياس قلق الامتحان

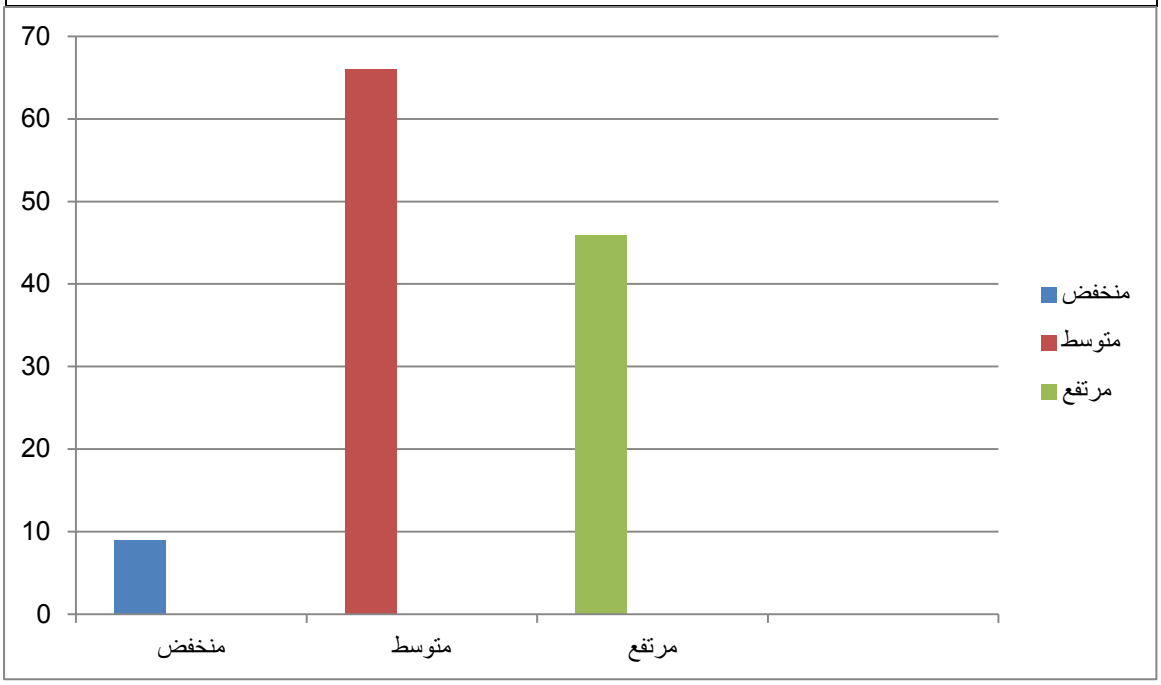


وبناء على النتائج في جدول (17) والشكل رقم (14) يتبين أن نسبة الأدبيين ذوي مستوى قلق الامتحان المتوسط اكبر من المستوى المنخفض والمرتفع .

من خلال جدول رقم (17) يتضح أن تلاميذ ذوي القلق المنخفض يقدر ب 9 تلاميذ، أي بنسبة مئوية (11.25%) وذوي القلق المتوسط يقدر ب 66 بنسبة مئوية (82.5%) وذوي القلق المنخفض يقدر ب 5 أي بنسبة تقدر ب (6.25%)، ومنه نقول أن معظم التلاميذ يعانون من قلق متوسط، ثم مستوى قلق مرتفع وبنسبة قليلة تعاني من قلق منخفض.

ويمكن ملاحظة هذه المستويات من خلال الشكل الموضح أدناه:

شكل(15) النسبة المئوية لمستويات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمقياس قلق الامتحان



وبناء على النتائج في جدول (17) والشكل رقم (15) يتبين أن نسبة التلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان المتوسط اكبر من المستوى المنخفض والمرتفع .

ولغرض النتائج المتوصل إليها تم طرح طريقة أخرى بحساب المتوسط الحسابي وهي موضحة في جدول رقم(18) كالتالي:

جدول رقم(18) : يوضح درجات ومتوسطات حسابية ومستويات أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان			
	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	المستوى
الذكور	2367	59.175	متوسط
الإناث	2225	55.625	متوسط
المعيدين	2325	58.125	متوسط
غير المعيدين	2267	56.675	متوسط
العلميين	2311	57.775	متوسط
الأدبيين	2281	57.025	متوسط
المجموع	4592	57.4	متوسط

يتضح من خلال الجدول السابق أن متوسط الحسابي للذكور يبلغ **59.175** بحيث تقع درجاتهم ضمن المستوى المتوسط لقلق الامتحان، في حين بلغ المتوسط الحسابي عند الإناث **55.625** حيث تقع درجاتهم ضمن المستوى المتوسط كذلك، فيما يبلغ المتوسط الحسابي عند المعيدين **58.125** الذين تقع درجاتهم ضمن المستوى المتوسط، بينما بلغ المتوسط الحسابي لغير المعيدين**56.675** وتقع درجاتهم ضمن المستوى المتوسط أيضا، كما يتضح المتوسط الحسابي للعلميين **57.775** حيث تقع درجاتهم ضمن المستوى المتوسط، وبالنسبة لأدبيين يبلغ المتوسط الحسابي **57.025** وتقع درجاتهم ضمن المستوى المتوسط، كما يبلغ المتوسط الحسابي لدى التلاميذ الثالثة ثانوي **57.4 بحيث تقع درجاتهم لقلق الامتحان** ضمن المستوى المتوسط.

وأخيرا وصلت الدراسة إلى أن درجة قلق الامتحان لدى التلاميذ تقع ضمن المستوى المتوسط في كلتا الطريقتين السابقتين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الاطلاع على الجانب النظري حيث يرى معظم المختصين في علم النفس أن قلق الامتحان حالة غير سوية، تؤثر سلبا على أداء التلميذ في المواقف التقييمية كالاختبارات غير أن من المختصين من يرى أن قلق الامتحان ليس سلبيا دائما، فهو قد يشكل حافزا للتنافس وبذل المجهود، وانطلاقا من هذين الرأيين المتعارضين يصنف قلق الامتحان كالآتي:

قلق الامتحان الايجابي وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو التأثير الايجابي المساعد، وهو النوع الذي يدفع التلميذ للدراسة الجادة، والمراجعة المنظمة، ليصل إلى التحصيل المرتفع، فهو ينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات، ويسهّل عليه أداءها (أبوعزب، 2008: 58).

بحيث انه إذا زادت درجة المستوى عن المتوسط فيصبح قلق امتحان سلبي والذي يكون مثبطا ومعسرا للامتحان، حيث يقوم التلميذ –حينها– باستجابات غير صحية، كالتوتر والخوف وتوقع العقاب، مما يؤثر بالسلب على التحصيل الدراسي.

ولأن قلق الامتحان من أهم الانفعالات المتصلة بالتحصيل الدراسي، يرى بعض علماء النفس أن درجة مناسبة من القلق تدفع التلاميذ نحو التعلم وبذل الجهد، فإذا زاد معدل القلق عن تلك الدرجة أصبح عائقا للتحصيل والتعلم، ومنه فإن القلق المعتدل يدفع التلاميذ إلى الاستذكار والاجتهاد، بينما القلق الشديد يؤدي إلى حالة التفكك المعرفي والارتباك.

1–3– عرض نتائج الفرضية الأولى:

1–3–1– علاقة جودة الحياة بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الاستعداد للامتحان.

جدول رقم(19):

يوضح قيمة معامل الارتباط "ر" بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الاستعداد للامتحان.

	عـــــــدد الأفراد	قيمـــــة (ر) المحسوبة	قيمـــــة (ر) المجدولة	مســـــــتوى الدلالة	الدلالة
جودة الحياة قلق الاستعداد للامتحان	80	- 0.129	1	0.255	غير دالة

يوضح جدول رقم (19) أنه لا توجد علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الاستعداد للامتحان، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.129 –) وهي قيمة غير دالة عند مستوي دلالة (0.000) .

وعليه يتم قبول الفرض الصفري أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الاستعداد للامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

من خلال عرض نتيجة الفرضية اتضح عدم وجود علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الاستعداد للامتحان، ويمكن تفسير ذلك بما طرحته كارول رايف عن جودة الحياة التي تتمثل في الإحساس الايجابي بحسن الحال كما يتم رصده بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته وحياته بشكل عام، كذلك سعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة، وذات قيمة ومعنى بالنسبة له لتحقيق استقلاليته في تحديد جهة ومسار حياته، وإقامته لعلاقات اجتماعية ايجابية متبادلة مع الآخرين واستمراره فيها، كما ترتبط بكل من الإحساس العام بالسعادة والاستمتاع بالحياة والسكينة والطمأنينة النفسية بحيث هذه الأخيرة لا تتزامن مع قلق استعداد للامتحان فحين تعتبر ذلك الفترة من المحددات الرئيسية لنجاح التلميذ أو فشله، وتكثر معتقدات التلاميذ اللاعقلانية في هذه الفترة بالذات، نظرا لعدم محدوديتها، والتي تمنعه من المراجعة الجيدة، والاستعداد العلمي والمعرفي للامتحان، يعني انه لا يتمكن التلاميذ على إدارة وقت المراجعة وتنظيمها، كما يكون لديه قصور في مهارات الدراسة الفعالة لاستعداد للامتحان بحيث يصبح عنده تشتت ذهني و ضعف الانتباه و قلة التركيز أثناء المراجعة.

1-3-2- علاقة جودة الحياة بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق أداء الامتحان.

جدول رقم (20):

يوضح قيمة معامل الارتباط "ر" بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق أداء الامتحان.

	عـــــــدد الأفراد	قيمـــــة (ر) المحسوبة	قيمـــــة (ر) المجدولة	مســـــــتوى الدلالة	الدلالة
جودة الحياة	80	- 0.076	1	0.505	غير دالة
قلق أداء الامتحان					

يوضح جدول رقم (20) أنه لا توجد علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق أداء الامتحان، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.076 -) وهي قيمة غير دالة عند مستوي دلالة (0.000) .

وعليه يتم قبول الفرض الصفري أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق أداء الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في الإطار النظري للدراسة، حيث تعتبر مضاعفات جودة الحياة هي مدى إدراك الفرد بأن يعيش حياة جيدة من وجهة نظره، خالية من الاضطرابات السلوكية، والانفعالات السلبية، يستمتع فيها بوجوده الإنساني ويشعر بالسعادة والرفاهية والرضا في الحياة، ومن خلال هذه المشاعر الايجابية نستحيل بأنها تكون عند التلميذ أثناء أداء الامتحان، حيث يرجع السبب لعدم الاستعداد الجيد للامتحان قد يكون في حدّ ذاته سببا للشعور بالقلق في موقف الامتحان، ويكون قلق الامتحان المرتفع في أوضح صوره في موقف الامتحان، مقارنة بفترة الاستعداد له، لأنه في هذه الفترة يمكن تمييز الأعراض المختلفة لقلق الامتحان، وذلك لأن القلق يبلغ أقصى حدوده خلال ذلك الموقف.

1-3-3- علاقة جودة الحياة بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق انتظار نتيجة الامتحان.

جدول رقم (21):

يوضح قيمة معامل الارتباط "ر" بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق انتظار نتيجة الامتحان.

	عـــــــدد الأفراد	قيمـــــة (ر) المحسوبة	قيمـــــة (ر) المجدولة	مســـــــتوى الدلالة	الدلالة
جودة الحياة قلق انتظار نتيجة الامتحان	80	- 0.042	1	0.710	غير دالة

يوضح جدول رقم (21) أنه لا توجد علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق انتظار نتيجة الامتحان، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.042 -) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.000) .

وعليه يتم قبول الفرض الصفري أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق انتظار نتيجة الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وتفسر هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة كريمة لكحل (2014) حول جودة الحياة على عينة من المتقاعدين ومن بين النتائج المتوصل إليها وجود مستوى مرتفع لجودة الحياة لدى المتقاعدين، حيث نجد في الواقع أن كل شخص يسعى دائما وجاهدا إلى تحقيق أسمى ما لديه من اجل الوصول إلى السعادة التي تعتبر مبتغى كل كائن حي، أي تعتبر كل من السعادة والرضا عن الحياة والذات والحياة الجيدة هي احد تعريفات جودة الحياة، فمن منا لا يطمح للعيش الهين وعيشة الترف الرفاهية، أي أن جميع شرائح المجتمع تطمح للأفضل في ظل التطورات العالم والعمل على مواكبتها حيث تقول عاكشة أن جودة الحياة تجعل الحياة حلوة. وان الحياة السعيدة وجودتها تكمن من خلال تمتع التلميذ بمستوى جيد في كل النواحي الجسمية والنفسية والوجدانية والأسرية أي تحقيق أكبر مقدار من النجاح في أبعاد جودة الحياة، يعني أن الإنسان بطبعه يتمنى أحسن ما لديه في الحياة والابتعاد عن المشاكل والاضطرابات النفسية ومشقات الحياة بصفة عامة.

ومن الاضطرابات النفسية التي يجب الابتعاد عنها وهي قلق انتظار نتيجة الامتحان، بحيث تعدّ فترة انتظار التلاميذ لنتائج امتحاناتهم في شهادة البكالوريا بصفة خاصة، من أطول الفترات وأصعبها في نظر التلاميذ أنفسهم، وفي نظر بعض الأولياء المهتمين بما ستسفر عنه نتائج أبنائهم، حيث تقارب الشهر كامل، يقضيها معظم التلاميذ خاصة ذوي قلق الامتحان، في حالة من الترقب والتوتر، وتسيطر على أكثرهم أفكار لاعقلانية متسلطة، تحرمهم من ممارسة العديد من النشاطات الاعتيادية، التي كانوا سيمارسونها لو لم يكونوا في ذلك الوضع من الترقب والقلق.

1-3-4-علاقة جودة الحياة بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان(الدرجة الكلية):

تنص هذه الفرضية على أنه :" لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي". وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون وقد خلصت النتائج إلى مايلي:

جدول رقم (22):

يوضح قيمة معامل الارتباط "ر" بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان.

	عدد الأفراد	قيمة (ر) المحسوبة	قيمة (ر) المجدولة	مستوى الدلالة	الدلالة
جودة الحياة قلق الامتحان	80	- 0.105	1	0.352	غير دالة

يوضح جدول رقم (22) أنه لا توجد علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.105 -) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.000) .

وعليه يتم قبول الفرض الصفري أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وتفسر هذه النتيجة مع ما جاء في الدراسات السابقة كدراسة رفيق عبد العاطي التلولي (2013) التي تهدف إلى فاعلية برنامج تعليمي لتنمية مهارات المواجهة ودافعية الانجاز و أساليب العزو وأثرها على التوافق النفسي وجودة الحياة والأداء الأكاديمي لدى عينة من مصابي الحرب على غزة (2008) ومن بين النتائج المتوصل إليها توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي لمتغير جودة الحياة، حيث من خلال هذه الدراسة اتضح أن جودة الحياة لها مظاهر رئيسية منها الصحة والبناء البيولوجي وإحساس الفرد بالسعادة ومعنى الحياة وإدراكها، كذلك العوامل المادية والتعبير عن حسن الحال، بالإضافة إلى جودة الحياة الوجودية والذاتية لجوانب الحياة، كما أنها تمثل الحياة الأكثر عمقا داخل النفس ، وأيضا الحاجات والرضا عن الحياة.

1-4- عرض نتائج الفرضية الثانية :

تنص هذه الفرضية على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس، الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي". وللتأكد من تحقق هذا الفرض أو عدم تحققه تم إجراء تحليل التباين الأحادي، وجدول رقم(23) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم(23):نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة

	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الجنس	52.812	52.812	1	2.349	0.130	غير دالة
الشعبة	0.113	0.113	1	0.005	0.944	غير دالة
إعادة السنة	66.612	66.612	1	2.963	0.089	غير دالة
الجنس* الشعبة	1.513	1.513	1	0.067	0.796	غير دالة
الجنس * إعادة السنة	63.013	63.013	1	2.803	0.098	غير دالة
الشعبة* إعادة السنة	2.112	2.112	1	0.094	0.760	غير دالة
الجنس*الشعبة* إعادة السنة	70.313	70.313	1	3.128	0.081	غير دالة

- يظهر من خلال جدول السابق أن عند الجنس قدر مجموع المربعات ب :(52.812)، ومتوسط المربعات قدر ب :(52.812)، والقيمة الفائية قدرت ب :(2.349)، وهي قيمة

غير دالة إحصائيا عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة 0.130 ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس.

من خلال عرض نتيجة الفرضية الجزئية اتضح عدم وجود فروق في جودة الحياة لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس، ويمكن تفسير عدم الفرق في جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس بان تلاميذ في هذه المرحلة يعيشون في نفس المواقف و الظروف الدراسية حيث ترتبط جودة الحياة بالإدراك الذاتي لهذه الحياة لكون هذا الإدراك يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة، كالتعليم والعمل، ومستوى المعيشة، والعلاقات الاجتماعية من ناحية، وأهمية هذه الموضوعات بالنسبة للفرد من ناحية أخرى.

ونفت هذه النتيجة مع دراسة السعيد زاير(2013) في دراسة حول جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل على عينة من الطلبة الجامعيين وتوصل إلى وجود فروق في جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس، أما من حيث أسباب هذه الفروق فيرجع لسبب خصائص عينة طلبة الجامعيين الذين اجتازوا مرحلة الثانوية .

– يظهر من خلال جدول السابق أن عند الشعبة قدر مجموع المربعات ب :(0.113)، ومتوسط المربعات قدر ب :(0.113)، والقيمة الفائية قدرت ب :(0.005)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة 0.944 ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الشعبة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يحي عمر شعبان شقورة (2012) حول المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة على عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة ومن بين النتائج المتوصل إليها لا توجد فروق في الرضا عن الحياة والمرونة النفسية لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة تعزى لمتغير التخصص(علمية – أدبية)، كذلك دراسة وفاء مصطفى محمد عليان (2014) التي استهدفت الجمود الفكري وقوة الأنا وعلاقتهما بجودة الحياة على عينة من طلبة الجامعات في محافظات غزة وتوصلت إلى عدم وجود فروق تعزى للتخصص الأكاديمي في جميع أبعاد مقياس جودة الحياة، أي أن الفروق بين الشعبة فيما يتعلق بجودة الحياة لم تكاد تذكر ولا دلالة لها من الناحية الإحصائية وإنما تعود إلى القيم الثقافية والاقتصادية والعلاقات الاجتماعية.

– يظهر من خلال جدول السابق أن عند الإعادة قدر مجموع المربعات ب :(66.612) ، ومتوسط المربعات قدر ب :(66.612)، والقيمة الفائية قدرت ب :(2.963)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة 0.089 ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الإعادة.

بحيث نفسر هذه النتيجة على أن التلاميذ المعيدين لديهم مشاعر وأفكار مشتركة فيما بينهم على حسب الظروف والعوامل المذكورة سلفا.

– يظهر من خلال جدول السابق أن التفاعل بين الجنس والشعبة قدر مجموع المربعات ب : (1.513)، ومتوسط المربعات قدر ب :(1.513)، والقيمة الفائية قدرت ب :(0.067)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة 0.796 ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس والشعبة.

ويمكن تفسير ذلك أن التلميذ قد يصل إلى درجة معينة من الجودة في حياته بغض النظر عن طبيعته من حيث الجنس والشعبة. وهذا يعني تكافؤ في جودة الحياة لدى التلاميذ (الذكور، الإناث والعلميين، الأدبيين)

– يظهر من خلال جدول السابق أن التفاعل بين الجنس والإعادة قدر مجموع المربعات ب : (63.013)، ومتوسط المربعات قدر ب :(63.013)، والقيمة الفائية قدرت ب :(2.803)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة 0.098 ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس والإعادة.

وهو ما يعني تكافؤ أثر جودة الحياة لدى التلاميذ (الذكور، الإناث والمعيدين، غير المعيدين).

– يظهر من خلال جدول السابق أن التفاعل بين الشعبة والإعادة قدر مجموع المربعات ب : (2.112)، ومتوسط المربعات قدر ب :(2.112)، والقيمة الفائية قدرت ب :(0.094)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة 0.760 ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الشعبة والإعادة.

– يظهر من خلال جدول السابق أن التفاعل بين الجنس والشعبة والإعادة قدر مجموع المربعات ب :(70.313)، ومتوسط المربعات قدر ب :(70.313)، والقيمة الفائية قدرت ب :(3.128)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة 0.081 ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس والشعبة والإعادة.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن التلاميذ يشعرون بالأمن والطمأنينة تجاه مواقفهم، كما أنهم قد يشعرون بالجودة في حياتهم وأنهم موفقين فيها، ويتمتعون بروح معنوية عالية، كما أن سلوكهم يتسم بالمرح والتسامح وتقبل الآخرين والتعايش معهم، وكل هذه الصفات هي من مؤشرات جودة الحياة. وترى الدراسة الحالية أن هذه الصفات يتسم بها تلاميذ الثانوية بغض النظر عن طبيعة التلميذ من حيث الجنس والشعبة وإعادة السنة.

1-5- عرض نتائج الفرضية الثالثة :

تنص هذه الفرضية على أنه:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس، الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي". وللتأكد من تحقق هذا الفرض أو عدم تحققه تم إجراء تحليل التباين الأحادي وجدول رقم (24) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم(24): نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق الامتحان						
	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الجنس	252.050	252.050	1	5.917	0.017	دالة
الشعبة	11.250	11.250	1	0.264	0.609	غير دالة
إعادة السنة	42.050	42.050	1	0.987	0.324	غير دالة
الجنس* الشعبة	168.200	168.200	1	3.948	0.051	غير دالة
الجنس * إعادة السنة	115.200	115.200	1	2.704	0.104	غير دالة
الشعبة* إعادة السنة	135.200	135.200	1	3.174	0.079	غير دالة
الجنس*الشعبة* إعادة السنة	174.050	174.050	1	4.086	0.047	دالة

– يظهر من خلال جدول السابق أن عند الجنس قدر مجموع المربعات ب :(252.050)، ومتوسط المربعات قدر ب :(252.050)، والقيمة الفائية قدرت ب :(5.917)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة 0.017 ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس. وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى حقيقة أن الإناث أكثر قلق من الذكور، وراجعا قلق

الإناث أكثر من الذكور إلى طبيعة تفكير التلميذة، حيث تجد التلميذة مهمومة على مستقبلها التعليمي، وبالتالي تزيد عندها حدة التوتر والقلق.

وكذلك تؤكد الدراسة على فروق في مستوى القلق نظرا لوجود عادات وتقاليد يقوم بها الذكر عن الأنثى، فالتلميذ يميل إلى الخروج من البيت مع أصحابه، ويستطيع أن يشغل وقت فراغه خارج المنزل، بينما التلميذة حسب العادات والتقاليد لا يسمح لها بالخروج من البيت إلا في حدود، وبالتالي تقوم التلميذة بالاهتمام بالدراسة في أوقات الفراغ، حيث تقضي أوقات كثيرة في الدراسة تفوق الأوقات التي يقضيها التلميذ في الدراسة وبالتالي تكون تحت ضغط الدراسة والمذاكرة وبالتالي يزداد عنده التوتر والقلق.

كما شخصنة الدراسة الحالية أن مستوى قلق الامتحان يزيد عند التلميذات ويرجع ذلك إلى قيام التلميذات بالأعمال المنزلية بجانب الدراسة، الأمر الذي يعيق عملية الدراسة عند التلميذة، وبالتالي ينشأ التوتر والقلق عند التلميذة نتيجة عدم التوافق بين متطلبات البيت والدراسة، ومن هنا ينشأ التوتر والقلق، وتزداد حدته كلما اقترب موعد الامتحانات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عمر إسماعيل علي (2009) حول دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس على من طلاب المرحلة الثانوية وتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة قلق الاختبار لصالح الإناث، وكذلك في دراسة نائل إبراهيم(2008) تهدف إلى فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة ومن بين النتائج المتوصل إليها توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

بينما اختلفت مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة خليل محمود عطا الله (2010) حول فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تنمية بعض مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة وتوصلت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات إدارة قلق الامتحان وأبعاده في القياس البعدي، وكذلك دراسة خلود بشار كرامه(2012) حول العلاقة

بين الأفكار اللاعقلانية ومعنى الحياة لدى الراشدين ومن بين النتائج المتوصل إليها لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية تبعا لمتغير الجنس.

– يظهر من خلال جدول السابق أن عند الشعبة قدر مجموع المربعات ب :(11.250)، ومتوسط المربعات قدر ب :(11.250)، والقيمة الفائية قدرت ب :(0.264)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة 0.609 ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الشعبة.

حيث نفت هذه النتيجة دراسة نورة زكور محمد (2011) التي تهدف على التعرف علاقة التخصص المدروس بالأفكار اللاعقلانية على عينة من طلبة الجامعة ومن بين النتائج التي توصلت إليها وجود فروق جوهرية في الأفكار اللاعقلانية حسب التخصص المدروس لدى الطالب الجامعة، حيث يرجع سبب الاختلاف لخصائص العينة ومكان الدراسة يعني أن طلبة الجامعة يختلفون في أفكارهم على تلاميذ الثانوية.

– يظهر من خلال جدول السابق أن عند الإعادة قدر مجموع المربعات ب :(42.050)، ومتوسط المربعات قدر ب :(42.050)، والقيمة الفائية قدرت ب :(0.987)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة 0.324 ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الإعادة.

ويفسر هذه النتيجة لان إعادة السنة يرتبط ارتباطا وثيقا بقلق الامتحان، حيث أن التلميذ الذي يكون لديه قلق مرتفع من الامتحانات، تكون نتائجه الدراسية ضعيفة، كما أن ضعف النتائج المتكرر، يؤدي بدوره إلى شعور التلميذ بالقلق من الامتحانات، فالعلاقة بين المتغير (إعادة السنة، قلق الامتحان) علاقة متبادلة، لا يمكن الفصل فيها بين أي المتغيرين هو السبب، وأيهما هو النتيجة، فكل منهما يكون سببا تارة، ويكون نتيجة تارة أخرى.

وهو ما يعني تكافؤ أثر الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى التلاميذ(معيدين، غير المعيدين).

– يظهر من خلال جدول السابق أن التفاعل بين الجنس والشعبة قدر مجموع المربعات ب : (168.200)، ومتوسط المربعات قدر ب :(168.200)، والقيمة الفائية قدرت ب : (3.948)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة 0.051 ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس والشعبة.

وهو ما يعني تكافؤ أثر الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى التلاميذ(الذكور، الإناث والعلميين، الأدبيين) .

– يظهر من خلال جدول السابق أن التفاعل بين الجنس والإعادة قدر مجموع المربعات ب : (115.200)، ومتوسط المربعات قدر ب :(115.200)، والقيمة الفائية قدرت ب : (3.948)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة 0.104 ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس والإعادة.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة عبد الناصر غربي (2014) حول فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت أليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وتوصل إلى عدم فروق في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياس البعدي، تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما.

وبالتالي فإن الدراسة الحالية تؤكد أثر الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى التلاميذ (الذكور، الإناث، المعيدين للسنة الثالثة ثانوي ، وغير المعيدين).

– يظهر من خلال جدول السابق أن التفاعل بين الشعبة والإعادة قدر مجموع المربعات ب : (135.200)، ومتوسط المربعات قدر ب :(135.200)، والقيمة الفائية قدرت ب : (3.174)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة 0.079 ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الشعبة والإعادة.

– يظهر من خلال جدول السابق أن التفاعل بين الجنس والشعبة والإعادة قدر مجموع المربعات ب :(174.050)، ومتوسط المربعات قدر ب :(174.050)، والقيمة الفائية قدرت ب :(4.086)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة 0.047 ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس والشعبة والإعادة.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن التلاميذ يتصفون أثناء قلق الامتحان بحدوث اضطرابات انفعالية كالتوتر والرهبة ويكون ناجم عن الضغوط الناتجة عن مواقف التقويم، كما أنهم يشعرون ويدركون بان المواقف التقويمية مصدر للتهديد، بحيث يكون ذلك مصحوبا بانعدام الراحة النفسية وتوقع العقاب، وأيضا يتصف باضطرابات انفعالية مصاحبة بردود أفعال جسمية وفسيولوجية وظهور عدم التوازن في الجوانب المعرفية والرغبة في الهروب من الموقف، وكل هذه الصفات هي من مؤشرات الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان. ومن هنا ترى الدراسة أن هذه الأعراض يتصف بها تلاميذ الثانوية في كل نوع من طبيعة التلميذ على حدة من حيث الجنس والشعبة وإعادة السنة، وهو ما يعني تكافؤ أثر الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة.

خلاصة الفصل:

تم العرض في هذا الفصل للنتائج المتوصل إليها من خلال الجانب الميداني، وعرض نتائج الدراسة، ثم تم تفسيرها وتحليلها ومناقشتها وذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة للدراسة، وقد أسفرت النتائج أن مستوى جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط، إضافة إلى عدم وجود علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وكذلك عدم وجود فروق في جودة الحياة لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس والشعبة وإعادة السنة، وأيضا وجود فروق في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس والشعبة وإعادة السنة.

خلاصة نتائج الدراسة:

إن الهدف من هذه الدراسة هو معرفة العلاقة بين جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة على مايلي:

1-أن مستوى جودة الحياة عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط بما يعادل (95%).

2- أن مستوى الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط بما يعادل(82.5%).

3 - لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الاستعداد للامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق أداء الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

5- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق انتظار نتيجة الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

6- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس والشعبة والإعادة.

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس.

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الشعبة.

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الإعادة.

11- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس والشعبة .

12- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الشعبة والإعادة.

13- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس والإعادة .

12- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس والشعبة والإعادة.

وفي الأخير يمكن القول أن جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لها الأثر على نواحي عدة من حياة الإنسان، خاصة تلك التي تجعل الفرد ايجابيا من ناحية وسلبيا من ناحية أخرى.

وعليه تقترح الدراسة بعض التوصيات منها:

- اقتراح برنامج من أجل زيادة تحسين ورفع من مستوى جودة الحياة لدى الدراسة.

- إدخال مفهوم جودة الحياة في بعض المناهج الدراسية بالجامعة لأن هذا يساعد الكثير من الطلاب في إدراك معايير جودة الحياة .

- إجراء دراسات علاقة بين جودة الحياة وبعض المفاهيم النفسية الأخرى، مثل وجهة الضبط، توكيد الذات، والصحة النفسية.

- وضع برنامج للتدريب على استثمار النواحي الايجابية والتخلي من الاضطرابات النفسية.

- التدريب على إستراتيجية مقاومة التفكير السلبي، وتنمية مهارات التفكير الإيجابي، والارتقاء بمستوى جودة الحياة ورفاهية الفرد، وحب الحياة، والاستمتاع بها والرضا عنها، وتحمل تبعتها.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2009). **الإرشاد المدرسي**. ط1. الأردن: دار المسيرة.

- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1988). **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**. ط1. مصر: مكتبة التنمية البشرية.

- أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد(2006). علم النفس الايجابي، الوقاية الايجابية والعلاج النفسي الايجابي. معلومات www.gulfkids.com/pdf/elm-nafs.a.pdf

- أبو حلاوة، محمد السعيد(2010). **جودة الحياة، المفهوم والأبعاد**. كلية التربية بدمنهور. جامعة الإسكندرية، ضمن إطار فعاليات المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

- أبو زيتون، موسى سليمان الصالح (1988). **العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الثانوية العامة**. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة اليرموك: اربد.

- أبو علام،رجاء محمود (2004). **منهاج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. مصر: دار النشر للجامعات.
- أبو هاشم، السيد محمد(2010). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**. 20(21).269-350 .

- أحمد أبو أسعد، أحمد عربيات (2009).نظريات الإرشاد النفسي والتربوي.ط1.الأردن:دار المسيرة.

- أحمد، توفيق زكريا(1989) دراسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدى طلاب ذوي عقلية مختلفة. **مجلة علم النفس**. العدد10.

- إسماعيل، محمد عماد الدين (1972). **النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية**. دار الشروق : الأردن.

- أشواق، بهلول سارة(2009). **سلوكات الخطر المتعلقة بالصحة(التدخين، الكحول، سلوك قيادات السيارات وقلة النشاط البدني) وعلاقتها بكل من جودة الحياة والمعتقدات الصحية**.رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية الآداب والعلوم الإنسانية :الجزائر.

- آمال، بوعيشة(2013). جودة الحياة لدى ضحايا الإرهاب في الجزائر. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. (13). 47-56.

- أماني، عبد المقصود عبد الوهاب وشند، سمير محمد(2010). **جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الأبناء المراهقين**. المؤتمر السنوي الخامس عشر. جامعة عين الشمس.

- الأنصاري، سامية لطفي ومحمود، أحلام حسن (2007). **الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية**. مركز الإسكندرية: القاهرة.

- بخش، أميرة طه (2006). جودة الحياة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا والعاديين بالمملكة العربية السعودية .**مجلة كلية التربية** . جامعة طنطا مصر 1(35). 2- 22.

- بدير، محمد بنيه (1990). عادات الاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب وطالبات الجامعة، **مجلة كلية التربية**. الجزء2. العدد14.

- بسيوني، سوزان بنت صدقة بن عبد العزيز.(2011). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالانجاز الأكاديمي والرضا عن الحياة لدى عينة من الطالبات الجامعيات بمكة المكرمة. **مجلة الإرشاد النفسي**. (28). 68-114.

- تفاحة، جمال السيد(2009). الصلابة النفسية والرضا عن الحياة لدى عينة من المسنين "دراسة مقارنة". **مجلة كلية التربية**. 19(3). 269-314.

- جسام، سناء احمد (2009). **فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين جودة الحياة وبعض المتغيرات المرتبطة بها لدى عينة من المسنين**.رسالة دكتوراه(غير منشورة). كلية التربية: مصر.

- الجسماني، عبد العالي (1994). **علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية**. ط1. الدار العربية للعلوم: لبنان.

- جمعة، عبلة بساط (2005). **مهارات في التربية النفسية "الفرد المتوازن وأسرة متماسكة"**، ط2. دار المعرفة: لبنان.

- حامد، عبد السلام (1995). **علم النفس النمو "الطفولة والمراهقة"**. ط5.عالم الكتب: القاهرة.

- حداد، نسيمة (2001). **علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح بامتحان البكالوريا**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية: الجزائر.

- حسين، عبد العظيم(2006).**استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**.ط1.دار الفكر : عمان.

- الخواجا، عبد الفتاح محمد (2009). **الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق – مسؤوليات وواجبات – دليل الآباء والمرشدين** .ط1.دار الثقافة : عمان .

- الداهري، صالح حسن أحمد والكبيسي، وهيب مجيد (1999). **علم النفس العام**. ط1. دار الكندي : الأردن.

- الدسوقي، كمال (2000). **علم النفس ودراسة التوافق**. مكتبة النهضة : بيروت .

- الدليمي، ناهد عبد زيد وحسن، إيمان مخيل(2012). تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لطالبات جامعة بابل. **مجلة جامعة بابل العلوم الإنسانية**. 20(4). 1126-1142.

- رابح، تركي (1996). **أصول التربية والتعليم**. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

- ربيع، هادي مشعان والغول، إسماعيل محمد (2007). **المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة**. ط1. دار عالم الثقافة: الأردن.

- رجيعة، عبد الحميد عبد العظيم، التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس. **مجلة كلية التربية** . 19(1). 173-227.

- الريماوي، محمد عودة (2003). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**. ط1. دار المسيرة : الأردن.

- زائد، نبيل محمد (2003). **الدافعية والتعلم**.ط1. مكتبة النهضة المصرية: القاهرة.

- الزعبلاوي، محمد السيد (1994). **تربية المراهق بين الإسلام وعلم النفس**. ط1. السعودية: مكتبة التوبة.

- زهران، حامد عبد السلام (1985). **علم النفس الاجتماعي**. ط1.عالم الكتب: القاهرة.

- زهران، حامد عبد سلام (1997).**الصحة النفسية و العلاج النفسي**. ط3.عالم الكتب :القاهرة.

- زهران، محمد حامد (2000). **الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية**، ط1. دار عالم الكتب. القاهرة.

- الزهراني، حسن بن علي بن محمد(2010). **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلاب جامعة حائل**. رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة أم القرى: السعودية.

- زيدان، محمد مصطفى (1986). **النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية**. ط2. دار الشروق : لبنان.

- سايحي، سليمة (2004). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة 2 ثانوي. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة ورقلة: الجزائر.

- السباعي، زهير أحمد وعبد الرحيم، شيخ إدريس(1991). **القلق وكيف نتخلص منه**. دار العالم: دمشق.

- سحر، فاروق علام(2012). جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. دراسات عربية في علم النفس.11(2).

- سري، إجلال محمد (2000). **علم النفس العلاجي** . ط2. مصر: عالم الكتب

- الشخص، عبد العربي السيد (2001). **علم النفس الاجتماعي**. دار الكتب: القاهرة.

- شريف، محمد نعيم (1995). دراسة لمدى الارتباط بين القلق والذاكرة. **مجلة دراسات نفسية**. المجلد5. العدد1.

- شعيب، علي محمد (1987). قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة، **مجلة دراسات تربوية**. المجلد2. ج8.

- الشناوي، عبد المنعم الشناوي وإبراهيم، عبد الله سليمان(1990). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والاتجاه العام بالتحصيل الدراسي والقدرة العقلية. **مجلة كلية التربية**. العدد12.

- الشوربجي، عباس ودانيال، عفاف عبد الفادي (2001). **العلوم السلوكية**. ط1. مكتبة النهضة المصرية: الجيزة .

- الشيخ، كامل محمد عويضة (1996). **علم النفس النمو**. ط1. دار الكتب العلمية: لبنان.

- الصفطي، مصطفى محمد (1995). قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الانجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة (دراسات عبر ثقافية). **مجلة دراسات نفسية**. المجلد5. العدد1.

- الصقهان، ناصر بن عبد العزيز بن عمر(2005). **تقييم فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض درجة القلق والأفكار اللاعقلانية لدى مدمني المخدرات** . رسالة ماجستير(غير منشورة). جامعة نايف: السعودية.

- الصميلي، حسن بن إدريس عبده (2009). **فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة أم القرى : السعودية.

- الضامن، منذر عبد الحميد (2005). **علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"**. ط1. مكتبة الفلاح: الكويت.

- الطحان، مصطفى محمد (2006). **التربية ودورها في تشكيل السلوك**. ط1. دار المعرفة: لبنان.

- الطواب، سيد محمد (1992). قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة الجنسين، **مجلة العلوم الاجتماعية**. المجلد20. العدد4/3.

- الطواب، سيد محمد (1993). **سيكولوجية النمو الإنساني**. ط1. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

- الطيب، محمد عبد الظاهر (1988). دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا. **مجلة علم النفس**.العدد6.

- العاسمي، رياض نايل (2008). **برامج الإرشاد النفسي**. كلية التربوي الجامعي: دمشق.

عاقل، فاخر(1982). **علم النفس التربوي**. دار العلم للملايين: لبنان.

- العامري، منى محمد صالح علي (2000). **دارسة فعالية الإرشاد النفسي العقلاني الانفعالي و العلاج المتمركز على العميل في علاج بعض حالات بين الطلاب في دولة الإمارات العربية المتحدة**. جامعة القاهرة: مصر.

- عبد الخالق، أحمد (1987). **قلق الموت**. الكويت: عالم المعرفة.

- عبد الرحمن، محمود السيد وعبد الله، معتز سيد(1994). الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال والمراهقين وعلاقتها بكل من حالة وسمة القلق ومركز التحكم. **مجلة دراسات نفسية**. 4(3).

- عبد الرحيم (1989). **قلق الامتحانات "مفهوم، العلاج، القياس"**. ط1. دار النهضة المصرية: القاهرة.

- عبد الستار، إبراهيم (1994). **العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث – أساليبه وميادين تطبيقه–**. دار الفجر: القاهرة .

- عبد العال، تحية محمد احمد ومظلوم، مصطفى علي رمضان(2013). الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الايجابية" دراسة في علم النفس الايجابي". **مجلة كلية التربية ببنها**.2(93). 78-163.

- عبد القادر، اشرف احمد(2005). **تحسين جودة الحياة كمنبئ للحد من الإعاقة**. جامعة الزقازيق. 89-128.

- عبد الله، هشام إبراهيم(2008). **جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض التغيرات الديموغرافية**. جامعة الزقازيق 14(4). 137-180.

- عبد المعطي، حسن مصطفى (2005). **الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر**، المؤتمر العلمي الثالث. الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة . جامعة الزقازيق.

- عبد الناصر، غربي (2014). **فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت أليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**. رسالة دكتوراه(غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية:الجزائر.

- عبد الهادي، نبيل (2005). **مداولات النمو ومشكلاته (مرحلة تكوين الجنين وحتى المراهقة)**. ط1. الأهلية : الأردن.

- عزب، حسام الدين محمود(2004). **برنامج إرشادي لخفض الاكتئابية وتحسين جودة الحياة لدى عينة من معلمي المستقبل**.المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر .جامعة عين الشمس بمصر.الفترة من 28- 29 مارس2004.

- عكاشة، محمود فتحي وسليم، عبد العزيز إبراهيم(2010). **العلاقة بين جودة الحياة النفسية والإعاقة اللغوية**. المؤتمر العلمي السابع: جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية. جامعة الإسكندرية. الفترة من 13-14 ابريل 2010.

- العلوان، أحمد فلاح (2009). **علم النفس التربوي "تطوير المتعلمين"**. ط1. عمان: دار الحامد.

- عمار، بوحوش ومحمود، محمد(1995). **مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث**. ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر.

- العمرية، صلاح الدين (بدون سنة). **علم النفس النمو**. ط1. دار غريب : القاهرة.

- عوض، عباس محمود (1999). **المدخل إلى علم النفس النمو "الطفولة، المراهقة، الشيخوخة"**. ط1. دار المعرفة الجامعية: مصر.

- العويضة، سلطان بن موسى(2008). العلاقة بين الأفكار العقلانية – اللاعقلانية ومستويات الصحة النفسية عند عينة من طلبة جامعة عمّان الأهلية. **مجلة رسالة الخليج العربي** العدد 113 71.

- العيسوي، عبد الرحمان (1981). **دراسات سيكولوجية**. ط1. دار المعارف: القاهرة.

- العيسوي، عبد الرحمان (1984). **معالم علم النفس**. دار النهضة العربية: بيروت.

- العيسوي، عبد الرحمان محمد (2001). **التربية النفسية للطفل والمراهق**. دار الراتب الجامعية: لبنان.

- غالب، مصطفى (1985). **في سبيل موسوعة نفسية، سيكولوجية الطفولة والمراهقة**. دار ومكتبة الهلال: بيروت.

- الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح (2009).**التفكير العقلاني وغير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين**. رسالة ماجستير(غير منشورة) : مكة المكرمة.

- الغندور، العارف بالله محمد(1999). **أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة.** دراسة نظرية المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي. جودة الحياة توجيه قومي للقرن الحادي والعشرين. جامعة عين شمس. 70- 71.
- فهيم، كلير(1987). **المشاكل النفسية للمراهق.** ط2. دار لوبار : القاهرة.
- القاضي، رمضان(1997). **التوجيه والإرشاد النفسي.** دار الجيل: لبنان.
- القريطي، عبد المطلب أمين (1998). **الصحة النفسية.** ط1. دار الفكر العربي: القاهرة.
- القمش، مصطفى نوري والمعايظة، خليل عبد الرحمان (2009). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية.** دار المسيرة : الأردن.
- كاظم، علي مهدي والبهادلي، عبد الخالق نجم(2006). جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين."دراسة ثقافية مقارنة". **المجلة العلمية للأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك**.(3).1-21.
- كريمة، لكحل(2014). **جودة الحياة لدى المتقاعدين "دراسة استكشافية على عينة من المتقاعدين بمدينة ورقلة.** رسالة ماستر (غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية:الجزائر.
- كفافي، علاء الدين (1990). بناء مقياس القلق الرياضي، **مجلة حولية**، كلية التربية ، العدد7.
- كفافي، علاء الدين (2009). **علم النفس الارتقائي (سيكولوجية الطفولة والمراهقة).** ط1.دار الفكر: الأردن.
- المالوطي، نبيل وزيدان، محمد مصطفى (بدون سنة). **علم النفس التربوي.** دار الشروق: لبنان.

- مبارك، بشرى عناد (بدون سنة). جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج. **مجلة كلية الآداب** .(99).714-771 .

- مجلي، شايع عبد الله(2011). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية . **مجلة جامعة دمشق** . مجلد27.

- محفوظ، محمد جمال الدين (1984). **تربية المراهق في التربية الإسلامية**. ط2. الهيئة المصرية للكتاب: القاهرة.

- محمد، احمد حسن حمدان والوقاد، مهاب (2011). دور استراتيجيات الاستذكار والتعلم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية. **المجلة العلمية**. 27(1).ج2. 222-275 .

- محمود، عبد الفتاح عنان (2005). **قراءات في البحث العلمي** . الدار العلمية.

- مرزوق، مغاوي عبد الحميد (1991). الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار. **مجلة التربية المعاصرة**. العدد19.

- مريم، شيخي(2014). **طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة**. رسالة ماجستير(غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية:الجزائر.

- مشري، سلاف (2014). جودة الحياة من منظور علم النفس الايجابي(دراسة تحليلية). **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**.جامعة الوادي.(8).215-237.

- مصطفى، حسن حسين(2004). **بعض المتغيرات النفسية لنوعية الحياة وعلاقتها بسمات الشخصية لمدمني الهروين**. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة عين الشمس: مصر.

- مصطفى،الزيات فتحي(1995).الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات.ط2. مؤسسة الكويت للتقدم العلمي:الكويت

- مطاوع، إبراهيم وعبود، عبد الغني (1977). **في التربية المعاصرة**. ط1. دار الفكر العربي: القاهرة.

- معمرية، بشير(د.ت) علم النفس الإيجابي. اتجاه جديد لدراسة القوى والفضائل الإنسانية .**دراسات نفسية**.67-158.

- معمرية، بشير(2011). تقنين استبيان لقياس الأمل "قياس الأهداف " على البيئة الجزائرية. **مجلة شبكة العلوم النفسية العربية** .(29-30). 72-92.

- معمرية، بشير (2012). تقنين قائمة السعادة الحقيقية على عينات من البيئة الجزائرية. **مجلة شبكة العلوم النفسية العربية** .(32-33). 121-132.

- معوض، خليل ميخائيل (1994). **سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة**. ط3. دار الفكر الجامعي: الإسكندرية.

- مغاريوس، صامؤيل (1957). **أضواء على الأهواء المصري**. مكتبة النهضة العربية: مصر.

- ملحم، سامي محمد (2001). **سيكولوجية التعلم والتعلم "الأسس النظرية والتطبيقية"**. ط1. دار المسيرة: الأردن.

- منصور، طلعت(2005).**الصحة النفسية كسياسة اجتماعية من اجل جودة الحياة**. المؤتمر الدولي الثاني: الصحة النفسية. الكويت. الفترة من 1-4ابريل.343-372.

- ميخائيل، خليل معوض (2003). **سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة**. شركة الإجلال للطباعة: الإسكندرية.

- الميلادي، عبد المنعم عبد القادر(2004). **سيكولوجية المراهقة**. مؤسسة شباب الجامعة: الإسكندرية.

- نعيسة، رغداء علي(2012). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. **مجلة جامعة دمشق**. 28(1). 145.181.

- نويبات، قدور(2013). علاقة الكدر الزواجي بكل من الصحة النفسية والرضا عن الحياة لدى عينة من المتزوجين. رسالة دكتوراه(غير منشورة). جامعة قاصدي مرباح :الجزائر.

- هاشم، سامي محمد موسى(2001). جودة الحياة لدى المعوقين جسميا والمسنين وطلاب الجامعة.**مجلة الإرشاد النفسي**.(13).126-180

- الهمص، صالح إسماعيل عبد الله(2010). **قلق الولادة لدى الأمهات في المحافظات لقطاع غزة وعلاقته بجودة الحياة**. رسالة ماجستير(غير منشورة). كلية التربية: غزة.

- الهنداوي، محمد حامد إبراهيم . **الدعم الاجتماعي وعلاقته بمستوى الرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركيا بمحافظات غزة** .رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الأزهر بغزة .فلسطين.33 .

- الهواري، ماهر محمود والشناوي، محمد محروس (1987). مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبارات) "معايير ودراسات ارتباطية". **مجلة رسالة الخليج العربي**. العدد22.

- يوسف، أيمن محمد مصطفى(بدون سنة). **قياس وإدارة تنمية المجتمعات العمرانية الجديدة من خلال مؤشرات جودة الحياة.**

- يوسف، مراد (2000). **مدخل إلى علم النفس** .ط2. دار المعارف :مصر.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Ellis &Dryden (1997) . group therapy .the practice of rational emotive behavior therapy ,Second edition ,Springer publishing company.
- Hembree (1989) . correlates causesffects and trea of test anxiety review of education. Journal of school psychologe.
- Reine, G.Lancon,C. Tucci,S. Sapin,C. Auquier, P(2003). Depression and Subjective quality of life in chronic phase schizophrenic patients. **Act Psychiatric a Scandinavia**. Vol. (108).297-303.
- Seligman, M . (2000). Positive psychology: **An introduction**. *American Psychologist. 55*. 5–14.
- Willing & All (1989). socio-cultural and educational correlates of succees failur attributions and evalution axiety in school setting for black his panic and anglo childrenm American education reserch journal, 20(3).
- Wittmaier : Test amsciety and study habits, journal of educational research, 65 (8), 197.

قائمة الملاحـــق

1. مقياس جودة الحياة في صورته الأولية
2. قائمة محكمي مقياس جودة الحياة بالدرجات العلمية و تخصصاتهم ووظائفهم
3. مقياس جودة الحياة (بعد التعديل)
4. مقياس قلق الامتحان
5. نتائج الصدق المقاييس بطريقة الصدق التمييزي
6. نتائج الثبات المقاييس بطريقة ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية
7. نتائج الفرضية الأولى باستخدام معامل ارتباط بيرسون
8. نتائج الفرضية الثانية باستخدام تحليل التباين الأحادي
9. نتائج الفرضية الثالثة باستخدام تحليل التباين الأحادي

ملحق رقم(1): مقياس جودة الحياة في صورته الأولية

استمارة تحكيم

الاسم : التخصص :
اللقب :

المهنة : الدرجة العلمية :

أستاذي الفاضل أستاذتي الفاضلة:

بصدد إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في إرشاد وتوجيه بعنوان: جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ ثالثة ثانوي وقد أدرجت فيها التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة كالآتي :

- جودة الحياة : هي إحساس وشعور التلميذ بالسعادة والرضا والرفاهية التي تظهر في التعليم والدراسة والصحة النفسية وفي شغل الوقت وإدارته، إضافة إلى ذلك فان مفهوم جودة الحياة ينتمي إلى مجموعة من المفاهيم المتشابهة والمتداخلة معه، مثل الرضا والسعادة ، والحياة المطمئنة والرضا الشخصي، والاستمتاع بالحياة.

- قلق الامتحان :هو حالة من القلق العام ،تظهر بصفة مؤقتة لدى الفرد (تلميذ)، في مواقف الاختبار والتقييم، وتزول بزوال الموقف، تتميز هذه الحالة بأعراض جسمية ومعرفية و سلوكية محددة، يؤثر قلق الامتحان المعتدل تأثير ايجابيا ،ويؤثر المرتفع منه تأثير سلبيا، و بعد انعدامه مؤشرا للامبالاة والإهمال، أو للثقة العالية بالنفس، وللموقف الاختبار(التقييمي) ثلاثة أبعاد هي:

- ✓ قلق الاستعداد للامتحان .
- ✓ قلق أداء الامتحان.
- ✓ قلق انتظار نتيجة الامتحان.

ونطلب من سيادتكم تقييم هذا المقياس المعني بجودة الحياة من الجوانب التالية :

1- مدى ملائمة عباراته اللغوية.
2- إمكانية القياس.

وذلك من خلال وضع العلامة (×) في المكان المناسب وتقبلوا مني فائق التقدير والاحترام على مدكم يد العون لي.

البعد	الرقم	الأسئلة	القياس		ملائمة العبارة	
			يقيس	لا يقيس	ملائمة	غير ملائمة
جودة التعليم و الدراسة	1	تم توجيهي إلى الشعبة التي أحبها.				
	2	**بعض المقررات الدراسية غير مناسبة لقدراتي.**				
	3	**أشعر بأنني أحصل على دعم دراسي من أساتذتي .**				
	4	**لديّ إحساس بأنني لم أستفد شيء من شعبتي .**				
	5	**يحترمني أساتذتي و يجيبوني عن تساؤلاتي.**				
	6	**الأنشطة المدرسية بالثانوية مضيعة للوقت.**				
	7	**أنا فخور بالشعبة التي أدرسها.**				
	8	**أشعر بأن دراستي الثانوية لن تحقق طموحاتي المهنية.**				
	9	**أشعر بأن الدراسة بالثانوية مفيدة للغاية.**				
	10	**أجد صعوبة في الحصول على استشارة علمية من المرشد الأكاديمي.**				
جودة الصحة النفسية	11	**أشعر بأنني هادى المزاج.**				
	12	**أنا عصبي جداً.**				
	13	**أستطيع ضبط انفعالاتي.**				
	14	**أشعر بالاكتئاب و الحزن.**				
	15	**أشعر بأنني محبوب من الجميع.**				
	16	**أنا لست شخصا سعيداً.**				
	17	**أشعر بالأمن في حياتي.**				
	18	**معنوياتي منخفضة.**				
	19	**أستطيع أن أكون مرتاحا في أي مكان.**				
	20	**أشعر بالقلق.**				
جودة شغل الوقت و إدارته	21	**أستمتع بمزاولة الأنشطة المدرسية في أوقات فراغي.**				
	22	**ليس لدي وقت فراغ، فكل وقتي ينقضي في المراجعة و الدراسة.**				
	23	**أعمالي مرتبة و منظمة.**				
	24	**أتناول وجبات الطعام بسرعة كبيرة نظرا لقلة الوقت.**				
	25	**أهتم بتوفير وقت للنشاطات الاجتماعية.**				
	26	**تنظيم وقت الدراسة والمراجعة صعب للغاية.**				
	27	**لدي الوقت الكافي لمراجعة محاضراتي.**				
	28	**ليس لدي وقت للترويح عن نفسي.**				
	29	**أنجز المهام التي أقوم بها في الوقت المحدد.**				
	30	**لا يوجد لديّ برنامج منتظم لتناول الوجبات الغذائية.**				

ملاحظات:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

الملحق رقم (2) يوضح قائمة محكمي مقياس جودة الحياة بالدرجات العلمية و تخصصاتهم ووظائفهم

المحكمين	الدرجة العلمية	التخصص	الوظيفة
إسماعيل لعيس	أستاذ التعليم العالي	اضطرابات اللغة وصعوبات التعلم	أستاذ جامعي
سلاف مشري	أستاذ محاضر ب	علم النفس المدرسي	أستاذة جامعية
منصور بوبكر	أستاذ محاضر ب	عمل و تنظيم وتسيير الموارد البشرية	أستاذ جامعي
شوقي ممادي	أستاذ محاضر أ	علم التدريس	أستاذ جامعي
السعيد قيسي	أستاذ مساعد أ	علم النفس المدرسي	أستاذ جامعي
الزهرة الأسود	أستاذ محاضر ب	علم التدريس	أستاذ جامعي
مسعودة منتصر	أستاذ مساعد أ	علم النفس التربوي	أستاذة جامعية
يمينة فالح	أستاذ مساعد أ	الإرشاد النفسي والصحة النفسية	أستاذة جامعية
علي خرف الله	أستاذ محاضر ب	علم النفس العيادي والمعرفي	أستاذ جامعي

الملحق رقم (3) يوضح مقياس جودة الحياة (بعد التعديل)

بطاقة البيانات الأولية

ضع علامة (x) في الخانة المناسبة:

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- إعادة السنة الثالثة ثانوي : معيد ☐ غير معيد ☐

3- الشعبة: علمي ☐ أدبي ☐

أخي التلميذ.أختي التلميذة ...تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد مذكرة ماستر تخصص إرشاد وتوجيه بجامعة الوادي خلال السنة الجامعية 2014 /2015 ، نرجو منك عزيزي التلميذ(ة) أن تجيب بدقة وصراحة عن الأسئلة التالية بوضع علامة (x) في الخانة التي تعبر عن رأيك بصدق.

وأعلم أخي التلميذ أختي التلميذة أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأنها لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي وستحضى بسرية تامة.

- إذا كانت العبارة تنطبق عليك أبدا،ضع علامة (x) في الخانة (أبدا).
- إذا كانت العبارة تنطبق عليك قليلا،ضع علامة (x) في الخانة (قليلا).
- إذا كانت العبارة تنطبق عليك كثيرا،ضع علامة (x) في الخانة (كثيرا).

والآن يمكنك قلب الصفحة والبدء في الإجابة.

الرقم	الأسئلة	أبدا	قليلا	كثيرا
1	تم توجيهي إلى الشعبة التي أحبها.			
2	بعض المقررات الدراسية غير مناسبة لقدراتي.			
3	أنا راض تماما على ما يقدمه لي أساتذتي			
4	لديّ إحساس بأنني لم أستفد شيء من شعبتي .			
5	يحترمني أساتذتي و يجيبوني عن تساؤلاتي.			
6	الأنشطة المدرسية بالثانوية مضيعة للوقت.			
7	أنا فخور بالشعبة التي أدرسها.			
8	اشعر بان دراستي بالثانوية لا تتناسب مع طموحاتي المهنية			
9	أشعر بأن الدراسة بالثانوية مفيدة للغاية.			
10	أجد صعوبة في الحصول على استشارة علمية من المرشد			
11	أشعر بأنني هادى المزاج.			
12	أنا عصبي جداً.			
13	أستطيع ضبط انفعالاتي.			
14	أشعر بالاكتئاب و الحزن.			
15	أشعر بأنني محبوب من الجميع.			
16	أنا لست شخصا سعيداً.			
17	أشعر بالأمن في حياتي.			
18	معنوياتي منخفضة.			
19	اشعر بالراحة في أي مكان			
20	أشعر بالقلق.			
21	أستمتع بمزاولة الأنشطة المدرسية في أوقات فراغي.			
22	ليس لدي وقت فراغ، فكل وقتي ينقضي في المراجعة و الدراسة.			
23	يكفيني الوقت لترتيب و تنظيم أعمالي			
24	أقوم بواجباتي بسرعة كبيرة نظرا لقلة الوقت			
25	أهتم بتوفير وقت للنشاطات الاجتماعية.			
26	تنظيم وقت الدراسة والمراجعة صعب للغاية.			
27	لدي الوقت الكافي لمراجعة دروسي.			
28	ليس لدي وقت للترويح عن نفسي.			
29	أنجز المهام التي أقوم بها في الوقت المحدد.			
30	لا يوجد لديّ برنامج منتظم لتناول الوجبات الغذائية.			

الملحق رقم (4) يوضح مقياس قلق الامتحان

بطاقة البيانات الأولية

ضع علامة (x) في الخانة المناسبة:

4- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

5- إعادة السنة الثالثة ثانوي : معيد ☐ غير معيد ☐

6- الشعبة: علمي ☐ أدبي ☐

أخي التلميذ.أختي التلميذة ...تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد مذكرة ماستر تخصص إرشاد وتوجيه بجامعة الوادي خلال السنة الجامعية 2014 /2015 ، نرجو منك عزيزي التلميذ(ة) أن تجيب بدقة وصراحة عن الأسئلة التالية بوضع علامة (x) في الخانة التي تعبر عن رأيك بصدق.

وأعلم أخي التلميذ أختي التلميذة أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأنها لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي وستحضى بسرية تامة.

- إذا كانت العبارة تنطبق عليك أبدا،ضع علامة (x) في الخانة (دائما).
- إذا كانت العبارة تنطبق عليك قليلا،ضع علامة (x) في الخانة (أحيانا).
- إذا كانت العبارة تنطبق عليك كثيرا،ضع علامة (x) في الخانة (نادرا).

والآن يمكنك قلب الصفحة والبدء في الإجابة.

الرقم	البنود	دائما	أحيانا	نادرا
1	طريقة استعدادي للامتحانات لا ترضي والديّ			
2	طريقة إجابتي عن أسئلة الامتحانات لا تقنع أساتذتي			
3	ينتابني التوتر أمام أصدقائي وقت ظهور نتيجة الامتحان			
4	أحس بأنني أقل كفاءة من زملائي أثناء أدائي للامتحانات			
5	أشعر أن شخصيتي في خطر حين أكون في انتظار نتيجة الامتحان			
6	أشعر بتوتر شديد أثناء الامتحان بسبب تصرفات الأساتذة الحراس			
7	يزداد توتري في انتظار نتيجة الامتحان بسبب الكلام المتشائم لبعض أصدقائي			
8	لا أتوقف عن تكرار المحاولة في مراجعة الدروس حتى أفهمها			
9	أعتقد أني سأترك الدراسة بسبب شعوري أني لن أنجح هذه السنة			
10	ظروفي لا تسمح لي بالاستعداد الجيد للامتحانات			
11	يعود سبب توتري يوم الامتحان إلى الجو العام الذي يجرى فيه			
12	يصعب النجاح في ظل ظروف المشاكل المدرسية والإضرابات			
13	أثناء المراجعة أحس أن الدروس سهلة			
14	أخاف أن أفقد تركيزي أثناء الامتحان بسبب توتري الشديد			
15	أتوقع أن أنجح في البكالوريا وألتحق بالجامعة في السنة القادمة			
16	أعتمد كثيرا على مراجعة المواد السهلة، وأتجنب المواد الصعبة			
17	أجيب على الأسئلة السهلة في الامتحان، أما الأسئلة الصعبة فأتركها أحيانا			
18	أستعين بالتلاميذ المجتهدين لمساعدتي في المراجعة			
19	أخاف يوم الامتحان من أن يحدث لي شيء يمنعني من إجرائه			
20	أفضل أن لا أكون وحدي يوم إعلان نتائج الامتحان، لخوفي من الصدمة			
21	كلما فشلت في فهم درس أثناء المراجعة أغير طريقة المراجعة دون صعوبة			
22	أشعر بالتمغّص في المعدة بمجرد تذكر الامتحانات			
23	لو أني حصلت على نتائج سلبية سأشعر بالضيق الشديد، ولن أنسى ذلك أبدا			
24	أشعر بالشفقة الشديدة على أصدقائي حين لا يفهمون الدرس أثناء المراجعة			
25	تتزايد نبضات قلبي يوم الامتحان حين أرى التوتر والخوف في وجوه زملائي			
26	لا أهتم كثيرا لنتائج زملائي السلبية في الامتحانات			
27	أسعى لأن أجد شخصا مناسبا يمكنه يبسط لي كل الدروس			
28	لا أجد الطريقة المثالية للإجابة على كل الأسئلة في الامتحان			
29	لا أعرف طريقة مناسبة تجعلني في حالة هدوء وأنا أنتظر نتيجة الامتحان			

شكرا جزيلا

الملحق رقم (5) يمثل نتائج الصدق المقاييس بطريقة الصدق التمييزي

صدق قلق الامتحان

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	11	68.7273	3.06891	.92531
VAR00002	11	47.4545	3.75136	1.13108

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
VAR00001	74.275	10	.000	68.72727	66.6656	70.7890
VAR00002	41.955	10	.000	47.45455	44.9343	49.9747

صدق جودة الحياة

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00003	11	73.8182	3.15652	.95173
VAR00004	11	55.6364	2.90767	.87670

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
VAR00003	77.562	10	.000	73.81818	71.6976	75.9388
VAR00004	63.461	10	.000	55.63636	53.6830	57.5898

الملحق رقم (6) يمثل نتائج الثبات المقاييس بطريقة ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية

ثبات قلق الامتحان

1-ألفا كرومباخ

```
                                RELIABILITY
/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023
          VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029
                /SCALE('ALL VARIABLES')  ALL/MODEL=ALPHA.
```

Reliability

```
]DataSet0[
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	40	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	40	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.800	29

2-التجزئة النصفية

```
                                RELIABILITY
/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023
          VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029
                /SCALE('ALL VARIABLES')  ALL/MODEL=SPLIT.
```

Reliability

```
[DataSet0]
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	40	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	40	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.683
		N of Items	15[a]
	Part 2	Value	.658
		N of Items	14[b]
	Total N of Items		29
Correlation Between Forms			.651
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.788
	Unequal Length		.789
Guttman Split-Half Coefficient			.788

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015.

b. The items are: VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029.

ثبات جودة الحياة

1-ألفا كرونباخ

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
RELIABILITY
/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023
     VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030
           /SCALE('ALL VARIABLES')  ALL/MODEL=ALPHA.
```

Reliability

[DataSet1]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	40	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	40	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.766	30

2-التجزئة النصفية

```
RELIABILITY
/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023
     VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030
           /SCALE('ALL VARIABLES')  ALL/MODEL=SPLIT.
```

Reliability

```
[DataSet1]
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	40	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	40	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.772
		N of Items	15[a]
	Part 2	Value	.466
		N of Items	15[b]
	Total N of Items		30
Correlation Between Forms			.487
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.655
	Unequal Length		.655
Guttman Split-Half Coefficient			.636

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015.

b. The items are: VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030.

الملحق رقم (7) يمثل نتائج الفرضية الأولى

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=jawda B1
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

```
]DataSet0[
```

Correlations

		jawda	B1
jawda	Pearson Correlation	1	-.129
	Sig. (2-tailed)		.255
	N	80	80
B1	Pearson Correlation	-.129	1
	Sig. (2-tailed)	.255	
	N	80	80

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=jawda B2
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE .
```

Correlations

```
[DataSet0]
```

Correlations

		jawda	B2
jawda	Pearson Correlation	1	-.076
	Sig. (2-tailed)		.505
	N	80	80
B2	Pearson Correlation	-.076	1
	Sig. (2-tailed)	.505	
	N	80	80

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=jawda B3
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE .
```

Correlations

[DataSet0]

Correlations

		jawda	B3
jawda	Pearson Correlation	1	-.042
	Sig. (2-tailed)		.710
	N	80	80
B3	Pearson Correlation	-.042	1
	Sig. (2-tailed)	.710	
	N	80	80

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=jawdaAnx
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE .
```

Correlations

[DataSet0]

Correlations

		jawda	Anx
jawda	Pearson Correlation	1	-.105
	Sig. (2-tailed)		.352
	N	80	80
Anx	Pearson Correlation	-.105	1
	Sig. (2-tailed)	.352	
	N	80	80

الملحق رقم (8) يمثل نتائج الفرضية الثانية

جودة الحياة

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
sex	1.00	Homme	40
	2.00	FEMME	40
Filliere	1.00	science	40
	2.00	letter	40
iaada	1.00	moiid	40
	2.00	N moiid	40

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: VAR00004

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	256.487[a]	7	36.641	1.630	.141
Intercept	303688.013	1	303688.013	13509.754	.000
sex	52.812	1	52.812	2.349	.130
Filliere	.113	1	.113	.005	.944
iaada	66.612	1	66.612	2.963	.089
sex * Filliere	1.513	1	1.513	.067	.796
sex * iaada	63.013	1	63.013	2.803	.098
Filliere * iaada	2.112	1	2.112	.094	.760
sex * Filliere * iaada	70.313	1	70.313	3.128	.081
Error	1618.500	72	22.479		
Total	305563.000	80			
Corrected Total	1874.987	79			

a. R Squared = .137 (Adjusted R Squared = .053)

الملحق رقم (9) يمثل نتائج الفرضية الثالثة

قلق الامتحان

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
sex	1.00	Homme	40
	2.00	FEMME	40
Filliere	1.00	science	40
	2.00	letter	40
iaada	1.00	moiid	40
	2.00	N moiid	40

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: VAR00001

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	898.000[a]	7	128.286	3.011	.008
Intercept	263580.800	1	263580.800	6187.343	.000
sex	252.050	1	252.050	5.917	.017
Filliere	11.250	1	11.250	.264	.609
iaada	42.050	1	42.050	.987	.324
sex * Filliere	168.200	1	168.200	3.948	.051
sex * iaada	115.200	1	115.200	2.704	.104
Filliere * iaada	135.200	1	135.200	3.174	.079
sex * Filliere * iaada	174.050	1	174.050	4.086	.047
Error	3067.200	72	42.600		
Total	267546.000	80			
Corrected Total	3965.200	79			

a. R Squared = .226 (Adjusted R Squared = .151)