(بسم الله الرحمن الرحيم)

كلية التربية بسوهاج
المجلة التربوية
***

فاعلية برنامج ارشادي تكاملي في علاج بعض مشكلات التحصيل الدراسي لدي طالبات الجامعة المستجدات بشعبة الطفولة

اعداد

الاستاذ الدكتور
خلف احمد مبارك
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
بكلية التربية بسوهاج – جامعة جنوب الوادي
جمهورية مصر العربية

المجلة التربوية ــ العدد الثاني و العشرون ــ يناير 2006م

فاعلية برنامج إرشادي تكاملي في علاج بعض مشكلات التحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة المستجدات بشعبة الطفولة

أ.د/ / خلف أحمد مبارك
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية بسوهاج - جامعة جنوب الوادي

مقدمة:

يحظى التحصيل الدراسي باهتمام العديد من الباحثين في مختلف مجالات التربية وعلم النفس، ولا غرو في ذلك فالتحصيل الدراسي موضوع ذو أبعاد نفسية وتربوية جديرة بالاهتمام البحثي،ولكن نظراً لأن مفهوم التحصيل يعد مكوناً افتراضياً لا يدرك بشكل مباشر ومحسوس، وإنما يستدل عليه عن طريق آثاره ونتائجه، فإن اهتمام هؤلاء الباحثين ينصب على مستوى الأداء في مواقف التقويم والامتحانات التحصيلية،ولأغراض عملية يحدد هذا المستوى بالدرجات أو التقديرات التي يحصل عليها الطلاب في هذه المواقف التقويمية، وعلى أساس هذه الدرجات أو التقديرات يجتاز الطلاب الصفوف الدراسية، ويكملون المراحل التعليمية، وبها يتحدد اختيارهم التربوي والمهني، بل اعتبارهم الذاتي والاجتماعي حاضراً ومستقبلاً، ومع ذلك فإن بلوغ المستوى المرغوب أو حتى المتوقع من هذه الدرجات أو التقديرات التحصيلية تقف دونه العديد من المشكلات التي توحي بأن التحصيل الدراسي عملية معقدة، وأن ما يحرزه الطالب من درجات أو تقديرات هو نتيجة تفاعل العديد من العوامل العقلية وغير العقلية أيضاً.

وبهذا المعنى فإن ارتفاع أو انخفاض درجات الطلاب في الامتحانات التحصيلية لا يعود بالضرورة إلى تَمَيُّز أو ضعف قدراتهم العقلية فحسب، بل يمكن القول بأن الذكاء هو المسئول وحده عن التحصيل الدراسي، فالعديد من الدراسات أثبتت أن معاملات الارتباط بين مقاييس القدرة العقلية ومقاييس التحصيل تتراوح بين ٠,٣ – ٠,٨، وهذا يعني أن الذكاء ضروري للتحصيل، إلا أنه لا يكفي بمفرده للنجاح الأكاديمي، وأن هناك عوامل أخرى تؤثر في التحصيل، الدراسي مثل الدافعية والمتغيرات الانفعالية والتعليمية (٤٣: ١٤٢)(*)، ومن هذه المتغيرات عادات الاستذكار *Study Habits*، والاتجاهات نحو الدراسة، حيث تكشف نتائج العديد من البحوث الإمبيريقية عن وجود علاقة موجبة ودالة بين أي من هذين المتغيرين أو كلاهما وبين التحصيل الدراسي لدى عينات متنوعة من طلبة وطالبات المراحل التعليمية عموماً، والمرحلة الجامعية خصوصاً (٤، ١٦، ٣٠، ٣٦، ٤٤، ٦٣).

كما توصلت دراسة جوسكي وجيتس *(Cuskey & Gates, 1986)* إلى وجود أثر إيجابي لطريقة التعلم والمذاكرة على نمو الأنشطة التعليمية لدى الطلاب واتجاهاتهم نحو الدراسة وتحصيلهم الدراسي(٨٠)، وأما دراسة لورنس زكري (١٩٩٥) فقد أظهرت ارتباطات موجبة ودالة بين غالبية المكونات العاملية لكل من: عادات الاستذكار، الدافعية الدراسية، والابتكارية لدى عينة من الطلاب الجدد بجامعة البحرين(٣٧)، ومعنى هذا أن تأثير عادات الاستذكار في التحصيل الدراسي يحدث بشكل مباشر وغير مباشر كذلك، ومن ثم أوضحت إحدى الدراسات الأجنبية أن المتغيرات التعليمية المتمثلة في الحاجة إلى مهارات الاستذكار وعاداته الجيدة، تعد ضمن أهم العوامل التي تؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي (٥٩).

(*) الرقم الأول يشير إلى رقم المرجع، وما بعد النقطتين يشير إلى الصفحة في قائمة المراجع.

وفى دراسة أخرى أجريت على عينة من طلاب الجامعة المتأخرين دراسياً فى تعلم اللغة اليابانية، أشارت النتائج إلى أن هؤلاء الطلاب تنقصهم المشاركة الإيجابية،وأن فهمهم الإنشائى قاصر وضعيف، وأنهم نادراً ما استخدموا الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية ***Metacognitive***، بل أن ذخيرتهم منها محدودة، وأنهم استخدموا استراتيجيات متقدمة للتذكر دون فهم،ليس فقط لتعلم مواد جديدة فحسب، بل أيضاً للاستعداد للامتحان(١١٠)، وفى المقابل توصلت الدراسات المقارنة إلى أن المتفوقين دراسياً أو عقلياً يتبعون عادات جيدة فى التعلم والاستذكار، بينما يتبع نظراؤهم المتأخرون دراسياً أو الأقل عقلياً عادات غير فعالة فى ذلك (١، ٣٨)، بل خلصت بعض الدراسات إلى أن عادات الاستذكار أكثر فاعلية فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى من اختبارات الاستعداد العقلى لدى المتأخرين دراسياً (٧٩، ١١٢).

وعلى هذا فليس من النادر أن يخفق بعض الطلبة أو الطالبات فى إحراز ما يرجونه من تقديرات متوقعة منهم، وأن ذلك لا يعود إلى أنهم يبذلون جهداً قليلاً فى الدراسة، أو لكونهم تنقصهم القدرة العقلية اللازمة، بل لأنهم لا يحسنون إدارة الوقت أو ترشيده، أو لأنهم يتبعون عادات خاطئة فى الاستذكار،أو لأن مهاراتهم الدراسية محدودة، أو لأنهم يحملون اتجاهات سالبة نحو الدراسة، وبالطبع فإذا ما وجدت تلك العادات والاتجاهات معاً يتضاعف التأثير السلبى على التحصيل الدراسى، وبسبب هذا التأثير السلبى لكل من عادات الاستذكار الخاطئة والاتجاهات السالبة نحو الدراسة، فإن تحسين هذه العادات والاتجاهات يمكن أن يسهم فى تحسين التحصيل الدراسى لدى هؤلاء الطلبة والطالبات.

ومما يشجع على ذلك، أن هذه العادات والاتجاهات مكتسبة ومتعلمة، وبالتالى يمكن التعامل معها والتأثير فيها إلى حد كبير من قبل المعلمين بعامة، والمرشدين منهم بخاصة، ومن ثم، ففى دراسة واتس ***(Watts, 1985)*** أوصى المعلمون بضرورة إعداد برامج إرشادية لعلاج صعوبات الدراسة والاستعداد للامتحان، كما اتضح أن تحسين عادات الاستذكار باستخدام البرامج الإرشادية أفضل من تقديم نصائح أو توجيهات عامة للاستذكار(١١٦)، وفى ضوء ما أسفرت عنه دراسة جادى وآخرين ***(Gade, et al., 1986)*** لدى عينة من الطلاب الفاشلين فى اختبارات القبول بالمدرسة الثانوية، أوصت بضرورة إعداد برامج إرشادية لتنمية مهارات الدراسة والاستذكار وتعديل الاتجاهات الدراسية لدى هؤلاء الطلاب(٧٧).

ونظراً لهذه الأهمية، فقد عقدت بعض الجامعات الأجنبية حلقات بحثية لمناقشة صعوبات الدراسة والاستذكار الخاصة بكل من: الدافعية الدراسية،تنظيم الوقت، الانتباه والتركيز، أخذ الملاحظات وتدوينها، قراءة النص، وكذلك الاستعداد للامتحان(٧١)؛ بل أنبرى العديد من الباحثين للقيام بإعداد برامج إرشادية والاختبار التجريبى لمدى فاعليتها فى تنمية مثل هذه المهارات، وتحسين تلك العادات والاتجاهات، والكشف عن أثر ذلك فى تحسين التحصيل الدراسى، وقد استخدموا فى ذلك أساليب إرشادية وتدريبية شتى، كما حققوا نتائج مشجعة فى معظم الأحيان (٧، ٢١، ٢٢، ٣٥، ٤٣، ٥٦، ٦١، ٧٢، ٨٥، ١٠١).

وهكذا تبدو خطورة عادات الاستذكار القاصرة، والاتجاهات السالبة نحو الدراسة كمشكلتين من المشكلات الانفعالية والتعليمية التى تؤثر سلباً فى التحصيل الدراسى، وبالتالى أهمية التدخل الإرشادى بكل السبل الممكنة والفعالة لعلاجهما، ومع ذلك هناك مشكلات أخرى عديدة قد لا تقل خطورة عن ذلك، ومنها قلق الامتحان ***Test Anxiety*** الذى يعد مشكلة حقيقية يعانى منها طلاب كثيرون، وتكمن خطورتها، فى أن تأثير هذا القلق يحدث لحظة الأداء الامتحانى نفسه، فيضعف أو يسوء هذا الأداء، وبالتالى ينخفض مستوى التحصيل الدراسى لدى الطلاب القلقين فى الامتحانات. ويؤكد ذلك العديد من رواد البحث فى هذا المجال، وخاصة عندما يكون هذا القلق مرتفعاً(٤١، ١١٠).

ومن خلال مراجعتهما للتراث البحثى السابق فى مجال قلق الامتحان، خلص بوتين وتوسى (*Boutin & Tosi, 1983*) إلى أن الأفراد مرتفعى القلق تحدث لديهم نوبات من الانفعالية *Emotionality*، والانزعاج *Worry* أثناء الامتحان مما يؤدى إلى إعاقة الانتباه والتركيز، فيسوء بالتالى أداءهم الامتحانى، ويضعف تحصيلهم الدراسى(٦٠)، ومن خلال تحليل شامل أجراه ستيلسون (*Stilson, 1983*) على استجابات عينة من الطلاب الراشدين بالجامعة، توصل إلى وجود علاقة موجبة بين الإنجاز الأكاديمى المرتفع والتقدير الإيجابى للذات، بينما توصل إلى علاقة سالبة بين الإنجاز والقلق(١٠٩)، والواقع أن النتيجة الأخيرة تؤيدها العديد من الدراسات الإمبريقية التى أجريت على عينات طلابية متنوعة، والتى أسفرت نتائجها عن علاقة صريحة وقوية بين قلق الامتحان المرتفع، وضعف التحصيل الدراسى (١٢، ١٩، ٣١، ٤٩، ٦٧، ٧٦)، بل تم التثبت إمبيريقيا من وجود علاقة مماثلة بين قلق الامتحان المرتفع، ونقص الدافعية للدراسة (٤٨، ٥١، ٨٦).

كما ترى العديد من النظريات الحديثة أن التأثير الرئيسى للقلق على الأداء الامتحانى، إنما يتمثل فى وجود عوامل أخرى معيقة لهذا الأداء، حيث يترتب على ارتفاع قلق الامتحان ردود أفعال ذهنية غير مرتبطة بالمهام المطلوبة فى الموقف الامتحانى (١٠٥: ٦)، ويتفق ذلك مع رؤية أصحاب ما يعرف بنموذج التداخل فى تفسيرهم لقلق الامتحان وتأثيره السلبى على التحصيل الدراسى (١٨: ٢٠٦)، ومع ذلك يجب التأكيد على الدور المهم الذى يشكله مستوى القلق فى تحقيق الأداء والإنجاز الدراسى، حيث تبين نتائج البحوث العلمية أن القلق المرتفع، والقلق المنخفض، كلاهما من المعوقات التى تعجز الطلاب عن الإنجاز وتحقيق الأهداف، مما يؤدى إلى التحصيل المنخفض، فالقلق المرتفع يشل قدرة صاحبه عن التفكير والحركة والأداء العقلى ككل، بينما يؤدى القلق المنخفض إلى ضعف الاهتمام واللامبالاة، فى حين يعتبر القلق المتوسط أو المعتدل من الطاقات الدافعة للعمل والإنجاز (١٠: ١٦٠).

وهذا يعنى أن العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسى أقرب إلى نمط العلاقة المنحنية منها إلى نمط العلاقة الخطية، وبالتالى يكون قلق الامتحان ميسراً للأداء إذا كان مستواه فى حدود المتوسط، بينما يكون معوقاً للأداء إذا كان مستواه مرتفعاً أو منخفضاً بشدة، وحتى فى هذه الحالة فإن هناك العديد من العوامل الأخرى التى تؤثر فى نوع تلك العلاقة أو درجتها،فقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات أن قلق الامتحان يظهر تأثيره السلبى عندما يدرك الفرد الموقف على أنه أزمة أو ضيق (٦٦: ١١١٢)، وهذا ما تؤيده نتائج الدراسات اللاحقة، التى تناولت التأثيرات التفاعلية لقلق الامتحان، وسهولة الأداء الاختبارى أو صعوبته على التحصيل الدراسى للطلاب (٢، ٢٠، ١٠٠).

وبشكل عام توحى هذه الآراء والنتائج بأنه من الجائز أن يكون قلق الامتحان المرتفع ميسراً للأداء فى المهام الامتحانية البسيطة، ولكنه غالباً ما يكون معوقاً للأداء فى المهام الامتحانية الصعبة، ومن المعتقد أن الأخيرة هى السائدة فى الامتحانات المعاصرة، وبخاصة كلما ارتقى الطالب فى السلم التعليمى، كما هو الحال بالنسبة لطلاب الجامعات، ومع ذلك يبقى للقدرات العقلية والتحصيلية دورها النسبى فى تحديد هذا التأثير السلبى لدى هؤلاء الطلاب، حيث تشير نتائج الدراسات الإمبيريقية ومناقشتها على عينات مختلفة من طلاب الجامعة، إلى أن منخفضى القدرات العقلية أو التحصيل الدراسى أكثر عُرضة للتأثر السلبى بقلق الامتحان المرتفع فى أدائهم الأكاديمى من نظرائهم مرتفعى هذه القدرات أو التحصيل (٩، ٢٤، ٢٧، ٩٠).

وهذا يعنى أنه من الجائز أن يكون هذا القلق حافزاً لزيادة الجهد فى المهام الأكاديمية التى يقوم بها الفرد، الذى يمتلك قدرة عقلية أو تحصيلية مرتفعة، لكن الأمر قد لا يكون كذلك بالنسبة لنظيره الذى يمتلك قدرة عقلية أو تحصيلية منخفضة، مما يعنى أن الأخير أكثر حاجة إلى المساعدة لخفض قلق الامتحان لديه للمستوى

الذى يجعله دافعاً للأداء وليس معوقاً له. ومن ناحية ثانية، يذكر سبيلبرجر *Spealberger* (١٩٨٠) أن قلق الامتحان يزداد بالنسبة للطلاب الذين تشير تطلعاتهم إلى دراسة جامعية أو الالتحاق بوظائف معينة، فالأداء فى الامتحان يشكل ركيزة مهمة لهؤلاء الطلاب الذين يتطلعون إلى هدف معين،فكلما ارتبط الأداء فى الامتحان بتحقيق الهدف المنشود ارتفع مستوى القلق، وكلما انخفض هذا الارتباط انخفض مستوى القلق (٤١: ١٢).

وبتطبيق ذلك على طلبة وطالبات الجامعة فى مصر الآن، يمكن ترجيح إمكانية ارتفاع مستوى قلق الامتحان فى جانب الكثيرين منهم، حيث يكون التفوق التحصيلى المرتبط بالتقدير التراكمى هدفاً محورياً لهم، ليس فقط لمواصلة الدراسات العليا أو للالتحاق بوظائف معينة، بل لمجرد التعيين بعد التخرج أو الحصول على فرصة عمل ملائمة فى ظل اقتصار ذلك على الأوائل، وشيوع البطالة بين بقية الخريجين، وقد يضاف إلى ذلك ما تشير إليه نتائج بعض الدراسات الامبيريقية والتجريبية الأخرى التى أظهرت أن أداء الأفراد يتناسب عكسياً مع ضغط التقويم، وبما يعنى أن مرتفعى قلق الامتحان يُقومون أنفسهم بدرجة أكثر سلبية، ويكون أداءهم أسوأ أثناء الامتحانات التى يتعرضون فيها لضغوط خبراتية أو تجريبية، وذلك بالمقارنة إلى هذا الأداء لدى نظرائهم الأقل قلقاً (٣، ١٠، ٧٨، ٩٣).

والواقع أن التعرض لمثل هذه الضغوط أقرب إلى وصف الخبرة الامتحانية فى مدارسنا وجامعاتنا الآن، مما يضاعف من التأثير السلبى لقلق الامتحان المرتفع على التحصيل الدراسى لدى طلابنا على وجه العموم، ومن المعروف أن لارتفاع نسبة القلق آثاره الجسمية والعقلية والاجتماعية، حيث يؤدى القلق المرتفع إلى الشعور بالاختناق والصداع والتوتر والأرق، وفقد الشهية وسرعة النسيان وعدم القدرة على التركيز، كما قد يؤدى إلى سوء التوافق الاجتماعى، حيث تضطرب علاقة الطالب بالآخرين،وقد يميل إلى الشك فيهم، كما قد يميل إلى التسلط أو الجمود وعدم القدرة على حسم الأمور واتخاذ القرارات... وهذا كله من شأنه أن يؤثر على المستوى التحصيلى للطلاب،وفى قدرتهم على تحقيق ما يرغبون فيه.

وأمام هذا الثراء المعرفى فى فهم وتفسير قلق الامتحان المرتفع، وإمكانية التنبؤ بآثاره النفسية والتربوية السلبية، فقد انتقل هذا الموضوع من كونه مجالاً حديثاً للبحوث الإمبيريقية إلى كونه ذا أهمية بالغة فى مجالات الإرشاد والعلاج النفسى المعاصر، حيث أجريت عشرات- بل ربما مئات- البحوث والدراسات التجريبية بهدف مساعدة الطلاب القلقين فى الامتحان للتغلب على هذا القلق وآثاره السلبية(٦٩: ١٦)، ونظراً لأن معظم مدارس علم النفس تهتم بتفسير ظاهرة القلق باعتباره الأساس لمعظم الأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية، وأن هناك ثمة اتفاق بينها على أن القلق هو رد فعل الكائن الحى للتعبير عن الشعور بالخطر والتهديد، فقد دفع ذلك الباحثين إلى التدخل بأساليب مختلفة، تكاد تمثل غالبية التوجهات الحديثة فى الإرشاد والعلاج النفسى،وذلك فى محاولة للتخفيف من حدة قلق الامتحان، والعودة به إلى المستوى الذى يجعل منه دافعاً على الإنجاز (١٠، ١٨، ٢٣، ٤٢، ٥٢، ٦٨، ٧٠، ٧٥، ٩٩، ١٠٣، ١١٨).

وبغض النظر عن الفروق النسبية بين فاعلية هذه التدخلات الإرشادية والعلاجية، إلا أن أغلبها- إن لم يكن جميعها- قد حقق نجاحاً دالاً فى خفض المستوى المرتفع لقلق الامتحان، ولكن هذه التدخلات نفسها لم تكن بمثل هذه الدرجة من الفاعلية فى تحسين الأداء الأكاديمى لدى منخفضى التحصيل من الطلاب القلقين فى الامتحانات، بل غالباً ما كان تأثيرها ضعيف أو مؤقت على هذا الأداء،وربما لا يمكن اعتباره دليلاً قوياً على فاعليتها فى زيادة التحصيل الدراسى،وهذا ما تشير إليه العديد من المراجعات البحثية والدوائر العلمية (٦٦: ١٠١٣؛ ٧٤: ١٣١؛ ١١٤: ٤٣٥)، وربما يعزى ذلك إلى طبيعة العلاقة المعقدة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسى، وقد سبقت الإشارة إلى العديد من العوامل التى تُسهم فى تحديد نوع هذه العلاقة ووجهتها وقد جهتها.

ويضاف إلى ذلك كله طبيعة المقررات الدراسية، والجو التعليمى واليوم الدراسى المشحون بالمواد، مما لا يتيح الفرصة لإشباع حاجات الطلاب النفسية والعقلية والاجتماعية والترويحية، فضلاً عن مجموعة أخرى من العوامل التى تتعلق بالطالب نفسه مثل طبيعة قدراته العقلية والجسمية، وطريقته فى الاستذكار وخبراته السابقة فى النجاح والفشل، والتى قد تكون دافعاً وحافزاً على الإنجاز، أو معوقاً عن تحقيق الأهداف (١٠: ١٦١)، ويتفق ذلك مع ما يعرف بنموذج قصور التعلم فى تفسير قلق الامتحان وتأثيره السلبى على التحصيل الدراسى، حيث يتفق أصحاب هذا النموذج على أن جزءاً- على الأقل- من الأداء السيئ للطلاب مرتفعى قلق الامتحان، إنما يعود إلى معرفة أقل بالمواد الدراسية، كوظيفة للقدرات العقلية المنخفضة وعادات الدراسة أو الاستذكار السيئة، مما يترتب عليه فشلهم فى إتقان المادة المتعلمة، وأن قلق الامتحان يُعد - إلى حد كبير- نتيجة لخبرات الفشل السابقة، فضلاً عن اعتقاد الطالب أنه غير مستعد للامتحان (٦٩: ١٩).

وإذا ما أمكن تنحية القدرات العقلية جانباً، فإنه يمكن القول -فى ضوء المعنى السابق- بوجود علاقة ارتباطية دائرية بين التحصيل الدراسى،وقلق الامتحان،والاستعداد المسبق للامتحان، والذى يعكس بدوره عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة أو الرضا عنها، وهناك العديد من الدراسات الإمبيريقية التى تكشف نتائجها عن وجود مثل هذه العلاقة بشكل دال وصريح فى أغلب الحالات (٢، ٣٣، ٣٤، ٥١، ٥٧، ١٠٢)، وهذا يعنى أن الطلاب مرتفعى قلق الامتحان ومنخفضى التحصيل الدراسى لديهم عادات استذكار واتجاهات دراسية خاطئة أكثر من تلك العادات والاتجاهات التى توجد لدى نظرائهم الأقل قلقاً، وبالتالى فإن الفرق فى التحصيل بين المجموعتين لا يعزى إلى الفرق فى مستوى القلق بينهما فحسب، ولكن -أيضاً- إلى الاختلاف بينهما فى تلك العادات والاتجاهات الدراسية، التى تعكس قصورا أكبر فى التعلم لدى أفراد المجموعة الأولى مقارنة بذلك لدى أفراد المجموعة الثانية.

بل توصلت دراسة براون ونيلسون *(Brown & Nelson, 1983)* إلى أن نقص مهارات التعلم والاستذكار الجيدة، بالإضافة إلى الاستراتيجيات غير الفعالة فى التعامل مع الامتحان، والمقاسة بشكل مستقل عن الأداء الصفى، تؤدى إلى تأثيرات أقوى وأكثر سلبية على درجات الطلاب وتقديراتهم من تأثير قلق الامتحان على هذه الدرجات والتقديرات التحصيلية لهم(٦٢)، وفى تقريره المستخلص من مراجعة ٣٣ دراسة حول قلق الامتحان، أوضح دو بويس *(Du Bois, 1987)* أنه بالإمكان التقليل من الآثار السلبية الناتجة عن هذا القلق من خلال التدريب على استراتيجيات التعلم،واكتساب العادات الفعالة فى الدراسة والاستذكار وممارستها (٧٥)، ويؤكد ذلك بنيامين وزملاؤه *(Benjamin et al., 1987)* عندما يشيرون إلى أن بعض الدراسات قد أوصت بالتأكيد على قيمة مهارات التعلم وعادات الاستذكار الجيدة فى خفض قلق الامتحان المرتفع وتحسين الأداء المرتبط به(٥٨: ١٣١).

وهذا يعنى أن المشكلة الأساسية الكامنة وراء ضعف التحصيل الدراسى لدى الطلاب القلقين فى الامتحانات، إنما تتمثل فى نقص استعدادهم للامتحان نتيجة قصور معرفى ووجدانى ومهارى فى كيفية المذاكرة الفعالة،والاستعداد للامتحان والتعامل معه بشكل جيد، وبالتالى فإن رفع هذا الاستعداد لدى هؤلاء الطلاب عن طريق تدريبهم وإكسابهم مثل هذه المهارات والعادات والاتجاهات الفعالة فى التعلم والاستذكار والتقويم، يمكن أن يؤدى ليس فقط إلى تحسين مستوى تحصيلهم الأكاديمى، بل إلى خفض مستوى قلق الامتحان لديهم(٧٤: ١٣٢)، والواقع أن هناك العديد من الدراسات التجريبية التى تؤيد نتائجها صحة هذا الاستنتاج على مستوى تحسين الأداء أو خفض القلق أو الاثنين معا (١٨، ٣٩، ٧٢، ٨٧، ١١٥).

ومع ذلك فإن هذه الفاعلية لم تكن متسقة مع بعض الدراسات التجريبية الأخرى، والتى بينت نتائجها أن هذا التدريب بمفرده عادة ما يكون غير فعال، سواء فى خفض مستوى القلق، أو تحسين الأداء لدى الطلاب منخفضى التحصيل، ومرتفعى القلق فى الامتحان(٥٤، ٧٤)، وأمام ذلك ظهر اتجاه توفيقى يتمثل فى استخدام برامج تكاملية تجمع بين التدريب على عادات الاستذكار الجيدة بهدف زيادة الاستعداد الدراسى، وبين الإرشاد أو العلاج النفسى بهدف خفض المستوى المرتفع لقلق الامتحان،وتبين الأدلة التجريبية المتاحة أن مثل هذه البرامج التكاملية غالبا ما تكون أكثر فاعلية عن أى من برامج التدريب أو الإرشاد بمفردها،وذلك فى تحسين الأداء وخفض القلق لدى منخفضى التحصيل الدراسى من الطلاب القلقين فى الامتحانات عموما، وطلاب الجامعات الجدد منهم خصوصا (١٨، ٧٤، ٨٩، ٩٥).

وهكذا يتضح مما سبق، أن المشكلات الانفعالية والتعليمية المرتبطة بعادات الاستذكار، والاتجاهات نحو الدراسة، وقلق الامتحان، تعد من أبرز المشكلات التحصيلية التى تواجه الطلاب فى مراحل التعليم عموما، وطلاب الجامعات الجدد خصوصا، وأنه نظرا لتداخل هذه المشكلات وترابطها فى تأثيرها على التحصيل الدراسى، فإن البرامج التكاملية غالبا ما تكون أكثر فاعلية فى علاج هذه المشكلات، وتحقيق الهدف الأساسى من هذا العلاج المتمثل فى تحسين مستوى التحصيل، وذلك بالمقارنة إلى البرامج التجزئية أو القائمة على أسلوب واحد، فضلا عما تعكسه هذه البرامج التكاملية من نظرة شمولية تتفق مع الطبيعة المعقدة للسلوك الإنسانى عموما، والسلوك التحصيلى خصوصا.

ومن ثم كانت الدراسة الحالية لفاعلية برنامج إرشادى تكاملى يجمع بين أسلوبى الإرشاد الفردى والجمعى من جهة، وبين المحاضرات والمناقشات الجماعية وفنيات الضبط الذاتى السلوكى من جهة أخرى، وذلك فى محاولة تجريبية لعلاج عادات الاستذكار الخاطئة، والاتجاهات السلبية نحو الدراسة، وقلق الامتحان المرتفع، والكشف عن أثر ذلك فى تحسين التحصيل الدراسى لدى عينة من طالبات الجامعة المستجدات فى شعبة الطفولة أو تربية الطفل بكلية التربية بسوهاج، وقد وقع الاختيار على هذه العينة بالذات لما يمثله أفرادها من خصائص، تضاعف من خطورة المشكلات المستهدفة بالعلاج، والتى سبقت الإشارة إلى بعضها بشكل غير مباشر. وتنطبق -إلى حد كبير- على هؤلاء الأفراد من طالبات شعبة الطفولة.

مشكلة الدراسة:

فى ضوء الخلاصة السابقة، فضلا عما هو معروف فى الدراسات التجريبية المماثلة، وفى محاولة لتحقيق الأهداف البحثية الخاصة بالدراسة الحالية لدى عينة من طالبات الجامعة المستجدات بشعبة الطفولة بكلية التربية بسوهاج، بمجموعتيها التجريبية والضابطة، فإن هذه الدراسة تثير عدد من الأسئلة، وتسعى الإجابة عنها من خلال إجراءاتها التجريبية، وهذه الأسئلة هى:

١- ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى علاج مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد البرنامج مقارنة بذلك قبل البرنامج.

وينبثق عن هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية، هى:

أ - ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادى المستخدم فى تحسين عادات الاستذكار لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد البرنامج مقارنة بذلك قبل البرنامج.

ب- ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادى المستخدم فى تحسين الاتجاهات نحو الدراسة لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد البرنامج مقارنة بذلك قبل البرنامج.

ج- ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادى المستخدم فى خفض قلق الامتحان المرتفع لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد البرنامج مقارنة بذلك قبل البرنامج.

٢- ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى علاج مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بذلك لدى طالبات المجموعة الضابطة بعد البرنامج.

وينبثق عن هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية، هى:

أ - ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى تحسين عادات الاستذكار لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بذلك لدى طالبات المجموعة الضابطة بعد البرنامج.

ب- ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى تحسين الاتجاهات نحو الدراسة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بذلك لدى طالبات المجموعة الضابطة بعد البرنامج.

ج- ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى خفض قلق الامتحان المرتفع لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بذلك لدى طالبات المجموعة الضابطة بعد البرنامج.

٣- ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى المحافظة على مكاسبه العلاجية المحققة لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد المتابعة مقارنة بذلك بعد البرنامج أو قبل المتابعة.

وينبثق عن هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية، هى:

أ - ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى المحافظة على تحسين عادات الاستذكار لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد المتابعة مقارنة بذلك بعد البرنامج أو قبل المتابعة.

ب- ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى المحافظة على تحسين الاتجاهات نحو الدراسة لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد المتابعة مقارنة بذلك بعد البرنامج أو قبل المتابعة.

ج- ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى المحافظة على خفض قلق الامتحان المرتفع لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد المتابعة مقارنة بذلك بعد البرنامج أو قبل المتابعة.

٤- ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى المحافظة على مكاسبه العلاجية المحققة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بذلك لدى طالبات المجموعة الضابطة بعد المتابعة.

وينبثق عن هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية، هى:

أ - ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى المحافظة على تحسين عادات الاستذكار لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بذلك لدى طالبات المجموعة الضابطة بعد المتابعة.

ب- ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى تحسين الاتجاهات نحو الدراسة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بذلك لدى طالبات المجموعة الضابطة بعد المتابعة.

ج- ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى المحافظة على خفض قلق الامتحان المرتفع لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بذلك لدى طالبات المجموعة الضابطة بعد المتابعة.

٥- ما مدى انعكاس الفاعلية العلاجية المحققة للبرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى تحسين التحصيل الدراسى لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بقبل البرنامج، وبطالبات المجموعة الضابطة بعد البرنامج والمتابعة.

وينبثق عن هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية، هى:

أ - ما مدى انعكاس الفاعلية العلاجية المحققة للبرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى تحسين التحصيل الدراسى لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد المتابعة مقارنة بذلك قبل البرنامج.

ب- ما مدى انعكاس الفاعلية العلاجية المحققة للبرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى تحسين التحصيل الدراسى لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بذلك لدى طالبات المجموعة الضابطة بعد المتابعة.

ج- ما مدى انعكاس الفاعلية العلاجية المحققة للبرنامج الإرشاد التكاملى المستخدم فى تحسين التحصيل الدراسى لدى طالبات المجموعة التجريبية، وذلك فى تحسين هذا التحصيل لدى طالبات المجموعة الضابطة بعد المتابعة مقارنة بقبل البرنامج.

مصطلحات الدراسة:

١- **البرنامج الإرشادي:** انطلاقا من تعريف حامد زهران (١٩٨٥) لبرنامج التوجيه والإرشاد النفسى عموما(١٣: ٤٣٩)، وتطويع ذلك لظروف الدراسة الحالية خصوصا، فإنه ينظر إلى البرنامج الإرشادى المستخدم فيها على أنه مجموعة من الخطوات المنظمة التى يتم تنفيذها بأسلوب الإرشاد الجمعى عن طريق المحاضرات والمناقشات الجماعية التى يعقبها قرار جماعى، فضلا عن الإرشاد الفردى من خلال اللقاءات والمقابلات الخاصة خارج الجلسات الجمعية، وباستخدام الضبط الذاتى السلوكى الذى يبذل الباحث الدور الأكبر فى إعداده وتخطيطه وتقييمه موضوعيا، بينما تبذل طالبات المجموعة التجريبية الدور الأكبر فى تنفيذه وتقييمه ذاتيا داخل جلساته وخارجها، وذلك بغية مساعدتهن فى التغلب على مشكلات التحصيل الدراسى المرتبطة بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة وقلق الامتحان لديهن، وبالتالى فهو برنامج تكاملى محدد وهادف، ويطبق لأول مرة، ويخضع للتقييم الموضوعى والذاتى لدى هؤلاء الطالبات المستجدات بشعبة الطفولة.

٢- **الإرشاد الجمعي:** يعرف هذا الأسلوب الإرشادى بأنه عملية دينامية تتم فيما بين الأشخاص، وتركز على التفكير الشعورى الواعى والسلوك، فهو يتضمن وظائف علاجية مثل التسامح والتساهل، التوجيه إلى الواقع، التنفيس، تبادل الثقة، الاهتمام والعناية، الفهم، التقبل والتدعيم،وهذه الوظائف العلاجية تنمو وتترعرع فى جماعة صغيرة من خلال المشاركة فى الاهتمامات الشخصية مع الأقران ومع المرشد، وفى الأساس فإن المسترشدين فى الجماعة أشخاص أسوياء ذوى اهتمامات متنوعة، ويستخدم هؤلاء المسترشدون التفاعل داخل الجماعة لزيادة الفهم والتقبل لقيم وأهداف معينة، أو نبذ سلوك أو اتجاه معين (٥٣: ١٣٠)، وتتبنى الدراسة الحالية ذلك التعريف للإرشاد الجمعى الذى يمثل القاعدة فى برنامجها الإرشادى، بينما يمثل الإرشاد الفردى الاستثناء.

٣- **المحاضرات والمناقشات الجماعية:** تعد المحاضرات والمناقشات الجماعية أسلوبا من أساليب الإرشاد الجمعى التعليمى،حيث يغلب فيها الجو شبه العلمى،ويلعب فيها عنصر التعليم وإعادة التعليم دورا رئيسيا، حيث يعتمد أساسا على إلقاء محاضرات سهلة على العملاء يتخللها ويليها مناقشات، وتهدف المحاضرات والمناقشات الجماعية أساسا إلى تغيير الاتجاهات لدى العملاء (١٣: ٣٠٥)، وفى الدراسة الحالية يستخدم أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية بهذا المعنى كأسلوب إرشادى جمعى للإسهام فى مساعدة طالبات المجموعة التجريبية على تعديل اتجاهاتهن نحو الدراسة، وتحسين عادات الاستذكار وخفض القلق إزاء مواقف التقويم والامتحانات.

٤- **الضبط الذاتي السلوكي:** ويعكس معنى برامج التحكم فى الذات أو تدبير أمور النفس فى مجال الإرشاد السلوكى غير التقليدى، والتى تستخدم أساليب التعلم نفسها، إلا أن الفارق الأساسى هو أن العميل يتولى بنفسه أمر البرنامج لتغيير سلوكه، إذ توضع الخطة بالاشتراك بين المرشد والعميل ويكون دور المرشد هو التدعيم، بينما يتولى العميل المسئولية الأساسية فى تنفيذ الخطة (٥٣: ٢١٥-٢١٦)، وتناقش هذه البرامج أو الأساليب أحيانا على أنها طرق للعلاج الذاتى، وأحيانا أخرى على أنها توجيه ذاتى، وأحيانا ثالثة على أنها أساليب للضبط الذاتى، غير أنها تتفق جميعا- رغم اختلاف المسميات-فى أنها

تستهدى بقوانين علم النفس ونظرياته والمعرفة الإنسانية بشكل عام فى تطبيق مبادئ الإرشاد أو العلاج ذاتيا، بعبارة أخرى، فإن ما قاله سقراط من قبل: "اعرف نفسك" يتحول هنا ليصبح "عالج نفسك".. مستهديا بقوانين المعرفة العلمية (٢٨: ٢٦٤)، وهذا هو المقصود عموما بالضبط الذاتى السلوكى فى الدراسة الحالية.

٥- **عادات الاستذكار:** تمثل عادات الدراسة أو الاستذكار نمطا سلوكيا خاصا يكتسبه الطالب من خلال خبراته المتكررة فى التحصيل واكتساب الخبرات، وفى الدراسة الحالية تحدد هذه العادات فى ضوء بعدين فرعيين من المقياس المستخدم، وهما:

أ - تجنب التأخير،حيث يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى هذا البعد بأنهم غالبا ما يتمون واجباتهم المنزلية فى الوقت المناسب، دون أن يحثهم أحد على ذلك، حتى لو كان الواجب مملا أو صعبا، كما أنهم يتميزون بالتنظيم فى عملهم المدرسى، وغالبا ما يقضون مدة كافية فى الدراسة والاستعداد يوميا، كما يفضلون الدراسة فى ظروف قليلة التشتت،ونادرا ما يتركون واجباتهم حتى اللحظة الأخيرة.

ب- طرق العمل، حيث يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد بأنهم غالبا ما يتأكدون من أنهم قد فهموا جيدا ما هو مطلوب منهم قبل الشروع فى إعداد واجباتهم، ويعطون عناية خاصة للترتيب، وبالذات فى الواجبات والتقارير.. الخ، ونادرا ما ينتقدون من معلميهم، بل نادرا ما يكونون قلقين فى الامتحانات، ولا يجدون صعوبة فى تحديد النقاط المهمة أثناء القراءة (١١: ٤-٥).

٦- **قلق الامتحان:** ويقال له أيضا قلق الاختبار،وعلى أية حال فإنه نظرا لكون هذا القلق ظاهرة منتشرة بين الطلاب، ويمثل مشكلة حقيقية لدى الكثيرين منهم فى مختلف المراحل التعليمية، فضلا عن توافر أدلة عديدة ومتنوعة حول التأثير السلبى لارتفاع قلق الامتحان على الأداء فى مواقف التقويم والامتحانات،وبالتالى انخفاض مستوى التحصيل لدى القلقين فى هذه المواقف، فقد كان من الطبيعى أن يهتم العديد من الباحثين النفسيين بتحديد هذا المفهوم، والذين لم يختلفوا كثيرا حول جوهر هذا المفهوم أو مكوناته الرئيسة(١٨: ٢١٣-٢١٤).

وفى الدراسة الحالية ينظر إلى قلق الامتحان باعتباره سمة فى الشخصية فى موقف محدد، ويتكون من الانزعاج والانفعالية، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفى بالخوف من الفشل، وتحدد الانفعالية على أنها ردود فعل للجهاز العصبى الأتونومى (٤١: ١٢)، ويتفق ذلك مع المفهوم القائم عليه اختبار قلق الامتحان المستخدم فى الدراسة الحالية (٨)، ويؤخذ فى هذه الدراسة بالتعريف الإجرائى لقلق الامتحان على أنه مجموع الدرجات (الدرجة الكلية) التى تحصل عليها طالبات العينة على هذا المقياس.

٧- **الاتجاهات نحو الدراسة:** وتعد هذه الاتجاهات تعبيرا عن الرضا والقبول إذا كانت إيجابية، بينما تعد تعبيرا عن السخط والرفض إذا كانت سلبية نحو الدراسة الأكاديمية، وبالطبع يكون التعبير فى الحالتين بدرجات متفاوتة من الشدة، وفى الدراسة الحالية تحدد هذه الاتجاهات فى ضوء بعدين فرعيين يشملهما المقياس المستخدم، وهما:

أ - الرضا عن المعلم، حيث يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى هذا البعد بأنهم يقرون بأن المعلمين يقدمون موادا شيقة، وأن المعلمين يستمتعون بالتدريس،وأنهم لا يتهكمون على الطلبة، كما أنهم عادلون فى توزيع علاماتهم على الطلاب.

ب- تقبل التعليم،حيث يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى هذا البعد بأنهم يعتقدون أن الاستمتاع بالوقت ليس أهم من الدراسة والاستذكار، وأن تحصيل العلم مهم فى حد ذاته، وأن ما يتعلمه الفرد فى المدرسة (أو الجامعة) يساعد فى إعداده لمواجهة مشكلات الرشد (١١: ٥).

٨-التحصيل الدراسى: من خلال مراجعة الباحث للعديد من التعريفات التى أوردها بعض الباحثين السابقين لمفهوم التحصيل الدراسى (٤، ١٦، ٢٤، ٣١، ٤٣، ٤٤، ٤٩) تبين أن هذه التعريفات تستند إلى التحديد الإجرائى للتحصيل الدراسى، والقائم على تقديرات أو درجات الطالب فى مادة أو مجموعة من المواد المقررة على حد سواء، وبالتالى يحدد مستوى التحصيل فى الدراسة الحالية بمتوسط المجموع الكلى أو النسبة المئوية لمجموع درجات المقررات الدراسية فى الفصل الأول من العام الدراسى ٢٠٠١/٢٠٠٢ كقياس قبلى للبرنامج، وفى الفصل الثانى من العام المذكور كقياس بعدى للبرنامج والمتابعة، وذلك لدى أفراد العينة من طالبات الجامعة المستجدات بشعبة الطفولة بكلية التربية بسوهاج فى العام الدراسى المذكور.

فروض الدراسة:

فى ضوء ما سبق أمكن صياغة عدد من الفروض للتأكد من مدى صحتها تجريبيا، وبما يجيب عن الأسئلة البحثية للدراسة الحالية، ويحقق أهدافها، وهذه الفروض هى:

١- يحقق البرنامج الإرشادى المستخدم فاعلية دالة فى علاج مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد البرنامج مقارنة بقبل البرنامج لصالح القياس البعدى.

وينبثق عن هذا الفرض ثلاثة فروض فرعية، هى:

أ- يوجد تحسن دال فى عادات الاستذكار لدى طالبات المجموعة التدريبية بعد البرنامج مقارنة بقبل البرنامج لصالح القياس البعدى.

ب- يوجد تحسن دال فى الاتجاهات الدراسية لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد البرنامج مقارنة بقبل البرنامج لصالح القياس البعدى.

ج- يوجد انخفاض دال فى قلق الامتحان المرتفع لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد البرنامج مقارنة بذلك قبل البرنامج لصالح القياس البعدى.

٢- يحقق البرنامج الإرشادى المستخدم فاعلية دالة فى علاج مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة بعد البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

وينبثق عن هذا الفرض ثلاثة فروض فرعية، هى:

أ - يوجد فرق دال بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى عادات الاستذكار بعد البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

ب- يوجد فرق دال بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاتجاهات الدراسية بعد البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

ج- يوجد قلق دال بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى قلق الامتحان بعد البرنامج فى جانب المجموعة الضابطة.

٣- يحافظ البرنامج الإرشادى على فاعليته المحققة فى علاج مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد البرنامج (قبل المتابعة)، وذلك إلى ما بعد المتابعة.

وينبثق عن هذا الفرض ثلاثة فروض فرعية، هى:

أ – لا يوجد فرق دال بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى عادات الاستذكار قبل المتابعة وبعدها.

ب– لا يوجد فرق دال بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى الاتجاهات الدراسية قبل المتابعة وبعدها.

ج– لا يوجد فرق دال بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى مستوى قلق الامتحان قبل المتابعة وبعدها.

٤– يحافظ البرنامج الإرشادى على فاعليته المحققة فى علاج مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة بعد المتابعة.

وينبثق عن هذا الفرض ثلاثة فروض فرعية، هى:

أ – يوجد فرق دال بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى عادات الاستذكار بعد المتابعة لصالح المجموعة التجريبية.

ب– يوجد فرق دال بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاتجاهات الدراسية بعد المتابعة لصالح المجموعة التجريبية.

ج– يوجد فرق دال بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى قلق الامتحان بعد المتابعة لجانب المجموعة الضابطة.

٥– تؤدى فاعلية البرنامج الإرشادى فى علاج مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة إلى ارتفاع مستوى التحصيل بشكل دال لدى المجموعة التجريبية دون الضابطة بعد البرنامج والمتابعة.

وينبثق عن هذا الفرض ثلاثة فروض فرعية، هى:

أ – يوجد فرق دال بين متوسطى درجات التحصيل الدراسى لطالبات المجموعة التجريبية بعد المتابعة وقبل البرنامج لصالح القياس البعدى.

ب– يوجد فرق دال بين متوسطى درجات التحصيل الدراسى للمجموعتين التجريبية الضابطة بعد المتابعة لصالح المجموعة التجريبية.

ج– لا يوجد فرق دال بين متوسطى درجات التحصيل الدراسى لطالبات المجموعة الضابطة بعد المتابعة وقبل البرنامج.

الطريقة والإجراءات

أولا: عينة الدراسة:

يمكن اعتبار عينة الدراسة الحالية عينة مقصودة أو عرضية، وبالتالى فإن أفرادها أقرب إلى حالة المفحوصين من أفراد العينة الممثلة للمجتمع الأصلى للبحث، حيث تكونت هذه العينة من ٢٨ طالبة تم انتقائهن من طالبات الجامعة المستجدات بالفرقة الأولى بشعبة الطفولة بكلية التربية بسوهاج، والبالغ عددهن ١٦٠ طالبة وقت إجراء هذه الدراسة، وتم هذا الانتقاء وفقا للشروط التالية:

- أن تكون هؤلاء الطالبات من ذوات التحصيل المنخفض أو المتأخرات دراسيا.
- أن تعانى هؤلاء الطالبات من ارتفاع مستوى قلق الامتحان.
- أن تعانى هؤلاء الطالبات من محدودية مهارات الاستذكار وعاداته الجيدة.
- أن تنتمى هؤلاء الطالبات إلى محافظة سوهاج، لتشابه متغير الثقافة الفرعية

- أن تحمل هؤلاء الطالبات اتجاهات سالبة نحو الدراسة.
- أن تكون هؤلاء الطالبات من ذوات القدرة العقلية المتوسطة أو الذكاء العام المتوسط.
- أن تكون هؤلاء الطالبات من المستجدات، مع الحرص على توفير شرط المشاركة الطوعية.

والواقع أن العمل على توافر هذه الشروط فى عينة الدراسة، إنما مرده أن تكون حاجة هؤلاء الطالبات أكثر من غيرهن لمثل هذه الدراسة، فضلا عن أن غالبية هذه الشروط، قد ثبت إمبيريقيا أنها أكثر ارتباطا بمشكلات التحصيل المستهدفة بالعلاج فى الدراسة الحالية، وعلى أى حال فإنه لتوفير هذه الشروط تم اتخاذ عدة إجراءات، لعل من أهمها ما يلى:

أ - تم الحصول على النسب المئوية لمجموع درجات كل طالبة من طالبات الفرقة الأولى بشعبة الطفولة (ن=١٦٠) فى امتحانات الفصل الدراسى الأول ٢٠٠١/٢٠٠٢م.

ب- تم ترتيب هذه النسب ترتيبا تنازليا، ثم أخذت النسب الواقعة فى الربع الأخير (أدنى ٢٥%)، واعتبر أصحابها من ذوات التحصيل المنخفض أو المتأخرات دراسيا،وذلك وفقا لما يراه بعض الباحثين فى تحديدهم للمتأخرين دراسيا فى فصل ما (٤٥: ٢٠١).

ج- فى ضوء ما سبق حصل الباحث على ٤٠ طالبة أمكن اعتبارهن فى عداد المتأخرات دراسيا، وهؤلاء طبق عليهن اختبار الذكاء العالى(٥)، واستخرجت الرتب المئينية لكل طالبة، فاتضح أن غالبيتهن فى حدود المدى المتوسط للذكاء العام، ما عدا طالبتين تبين أنهن أعلى من ذلك، ثم استبعادهما، وبالتالى تبقى ٣٨ طالبة تراوحت رتبهن المئينية على هذا الاختبار ما بين ٤٥-٥٧ درجة.

د - بعد ذلك طبق على هؤلاء الطالبات (ن=٣٨) مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة(١١)، واختبار قلق الامتحان (٨) ،وتبين من ذلك أن ٣٥ طالبة من هؤلاء الطالبات قد حصلن على درجات دون المتوسط الافتراضى لكل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، وأعلى من المتوسط الافتراضى لقلق الامتحان، وبالتالى تم استبعاد الطالبات الثلاثة اللواتى حصلن على درجات مخالفة لذلك.

هـ- وبفحص البيانات الأولية للمولد والنشأة والإقامة، تبين أن جميع هؤلاء الطالبات (ن=٣٥) ينتسبن إلى محافظة سوهاج على مستوى جميع هذه البيانات، باستثناء طالبتين إحداهما ولدت بمحافظة ثانية من محافظات مصر، وعاشت هناك حتى دخولها المرحلة الابتدائية، والأخرى سافرت مع أسرتها إلى دولة خليجية، وكان عمرها آنذاك عشر سنوات، وظلت هناك حتى حصلت على الثانوية العامة، وبالتالى فضل الباحث استبعادهما، حيث تبقى ٣٣ طالبة تمثلن بيئة ثقافية فرعية متشابهة إلى حد كبير من حيث المولد والنشأة الأولى الإقامة الحالية، بل يمكن اعتبارهن بذلك متقاربات فى المستوى الاقتصادى الاجتماعى للأسرة.

و - اجتمع الباحث مع هؤلاء الطالبات (ن=٣٣)، بهدف التحرى أولا عن الراسبات منهن من العام الماضى، ثم الانتقال ثانيا إلى تقديم عرض أولى عن البرنامج الإرشادى المزمع تطبيقه عليهن، مع توضيح أهدافه ومزاياه، وفى الوقت نفسه مسئولياته ومتطلباته، والتأكيد على أن المشاركة فيه طواعية، ولا علاقة لذلك بالدراسة الرسمية لهن، ومن خلال هاتين النقطتين اتضح أن هناك طالبتين متخلفتين من العام الماضى فى المقرر الذى يدرسه الباحث، كما أن ثلاث طالبات أخريات قد اعتذرن عن المشاركة فى البرنامج لظروف شخصية تحول دون ذلك، وبالتالى تم استبعاد هؤلاء الطالبات الخمسة ليتبقى ٢٨ طالبة يمثلن المستجدات الراغبات فى المشاركة بالبرنامج، فضلا عن اتصافهن بالخصائص والشروط الأخرى سالفة الذكر.

هكذا أصبح العدد الكلى لأفراد عينة الدراسة الحالية ٢٨ طالبة، تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (١٦،٨- ١٨,٧) سنة، وبمتوسط عمرى قدره ١٧,٥ سنة، وانحراف معيارى قدره ١,٦ سنة،وهو على ما

يبدو يشير إلى تقارب عمرى يجعلن فى مرحلة عمرية وتعليمية واحدة، حيث يعتبرن بذلك فى مرحلة المراهقة المتأخرة أو بدايتها، وفى مستوى دراسى واحد، وتخصص واحد أيضا.

وطبقا للإجراءات الأكثر شيوعا فى الدراسات التجريبية، فقد تم توزيع هؤلاء الطالبات عشوائيا على مجموعتين هما:

١- المجموعة التجريبية، وعددها ١٤ طالبة طبق عليهن البرنامج الإرشادى التكاملى.

٢- المجموعة الضابطة، وعددها ١٤ طالبة -أيضا- لم يطبق عليهن هذا البرنامج.

ومع أن الوصف السابق لانتقاء أفراد العينة الكلية، وشروط ذلك، وكيفية توزيع هؤلاء الأفراد على مجموعتيها التجريبية والضابطة، يمكن اعتباره مؤشرا قويا على تجانس كل مجموعة من حيث خصائصها ومشكلاتها المستهدفة من جهة، والتجانس بين المجموعتين فى هذه الخصائص والمشكلات من جهة أخرى قبل البرنامج، إلا أن الباحث حرص على التأكد من التجانس الإحصائى بين هاتين المجموعتين فى بعض هذه المتغيرات الوسيطة والتابعة ذات العلاقة، لما لذلك من أهمية منهجية فى البحوث التجريبية.

ومن ثم، استخدم أسلوب "ت" للكشف عن مدى دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتى العينة التجريبية والضابطة، وذلك فى متغيرات: العمر، الذكاء، التحصيل، عادات الاستذكار، الاتجاهات الدراسية، وقلق الامتحان، والتى يمكن التعبير عنها كميا من خلال البيانات الأولية والمقاييس المستخدمة قبل البرنامج ويوضح جدول (١) نتائج ذلك:

جدول (١)

نتائج أسلوب"ت" بين مجموعتى العينة فى المتغيرات الوسيطة والتابعة قبل البرنامج

المجموعة / المتغير	التجريبية (ن=١٤)		الضابطة (ن=١٤)		قيمة ت *	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
العمر الزمنى.	١٧,٣٩	١,٣٢	١٧,٦١	١,٢٤	٠,٦٣	غير دال
الذكاء العام.	٥٣,٢٣	١٠,١٢	٥٤,٣٤	٩,٨٢	-٠,٢٣	غير دال
التحصيل الدراسى.	٤٨,٩٢	٩,١١	٤٩,٢٢	٨,٤٣	-٠,٠٩	غير دال
عادات الاستذكار.	٤٧,١١	١٠,٨٦	٤٦,٢١	٨,٣٥	٠,٣٤	غير دال
الاتجاهات الدراسية.	٤٥,٩٢	٧,٦٩	٤٦,٧٣	٧,١١	-٠,٤١	غير دال
قلق الامتحان.	٦٩,٥٣	٥,١١	٧٠,١٢	٤,٩٧	٠,٣٠	غير دال

* قيمة "ت" الدلالة فى هذه الحالة عند مستوى ٠,٠٥ ≤ ٢,٠٥

وكما هو واضح من جدول (١)، فإن جميع الفروق غير دالة بين متوسطات درجات أفراد هاتين المجموعتين فى المتغيرات الوسيطة والتابعة المتضمنة فى هذا الجدول، مما يعنى تحقق التجانس الإحصائى بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى هذه المتغيرات، فضلا عن تماثلها فى المتغيرات الأخرى كالعدد، الجنس، المستوى الدراسى، والتخصص الأكاديمى، ومحل الميلاد أو النشأة والإقامة (الثقافة الفرعية).

وهذا يدعم إعزاء ما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج فى المتغيرات التابعة، والمتمثلة فى عادات الاستذكار، الاتجاهات الدراسية، التحصيل الدراسى، فضلا عن قلق الامتحان، وذلك إلى فاعلية البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى هذه الدراسة، سواء من خلال المقارنة بين هذه النتائج لدى طالبات المجموعة التجريبية ذاتها قبل البرنامج والمتابعة وبعدهما. أو من خلال مقارنة نتائج هذه المجموعة مع نتائج المجموعة الضابطة بعد البرنامج والمتابعة.

ثانيا: أدوات القياس:

١- مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة:

أعد الصورة الأجنبية لهذا المقياس براون وهولتزمان *(Brown & Holtzman, 1967)*، واقتبسه إلى العربية جابر عبد الحميد وسليمان الخضرى (١٩٧٨)، وذلك بهدف التعرف على الطلاب الذين تختلف عاداتهم فى الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة عن أولئك الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى المواد الدراسية، والمقياس نتاج لسلسلة طويلة من البحوث العلمية، مما أدى إلى إمكانية استخدام مفاتيح تصحيح واحدة للذكور والإناث، والحصول على أربع درجات تمثل أربعة أبعاد أو مقاييس فرعية، هى: تجنب التأخير، طرق العمل، الرضا عن المعلم، وتقبل التعليم.

٢- اختبار قلق الامتحان:

هو مقياس تقرير ذاتى سيكومترى من وضع تشارلز سبيلرجر (١٩٧٨)، وتعريب محمد الطيب (١٩٨٤)، والذى أعاد طباعته مرة أخرى (١٩٩٧)،وطبقا لما جاء فى الطبعة الخيرة فقد تم إعداد هذا الاختبار لقياس الفروق الفردية فى قلق الامتحان كسمة للشخصية فى موقف محدد، ويتكون هذا الاختبار لقلق الامتحان من ٢٠ عبارة توجد أمام كل منها مساحة لتسجيل الاستجابات، حيث يطلب من المفحوصين أن يعبروا عن كيفية ومدى تكرار معاناتهم لأعراض القلق قبل الامتحانات وبعدها، وبالإضافة إلى قياس الفروق الفردية لأغراض القلق فى مواقف الامتحان، فإن المقاييس الفرعية لهذا الاختبار ذات كفاءة فى تحديد درجة الانزعاج والانفعالية كمكونات رئيسة لقلق الامتحان.

٣- اختبار الذكاء العالى:

أعد هذا الاختبار السيد محمد خيرى (١٩٧٩)، والذى يتكون من ٤٢ سؤالا تتدرج فى الصعوبة، وتتضمن عينات مختلفة من الوظائف الذهنية، وبهذا المعنى يقيس هذا الاختبار القدرة على الحكم والاستنتاج خلال ثلاثة أنواع من المواقف، هى: مواقف لفظية، مواقف عددية، مواقف تتناول الأشكال المرسومة، وبذلك يقترب مفهوم الذكاء العام الذى يقيسه هذا الاختبار من المفهوم الذى سبق وأن أطلق عليه "سبيرمان" *Spearman* "العامل العام" *General Factor*، ويتضمن إدراك العلاقات والمتعلقات، ونظرا لطبيعة العينة التى يطبق عليها هذا الاختبار،وعدم صلاحية استخدام العمر العقلى *Mental Age* للتعبير عن مستوى الذكاء فى هذه الأعمار، فقد استخدمت الرتب المئينية فى المعايير التى تم التوصل إليها من عينات التقنين.

ثالثا: البرنامج الإرشادى:

الهدف من البرنامج:

يتبلور الهدف من هذا البرنامج الإرشادى التكاملى فى تحقيق الأهداف البحثية للدراسة الحالية، والمتمثلة فى محاولة علاج بعض مشكلات التحصيل الدراسى لدى طالبات الجامعة المستجدات بشعبة الطفولة بكلية التربية بسوهاج، واللواتى يعانين من انخفاض مستوى التحصيل وارتفاع مستوى قلق الامتحانات، وبالتالى السعى من خلال تطبيق هذا البرنامج، إلى تحقيق ما يلى:

- تعديل عادات الاستذكار الخاطئة وتنمية مهارات الدراسة الجيدة.
- تعديل الاتجاهات السلبية نحو الدراسة الأكاديمية وتنمية الاتجاهات الإيجابية منها.
- خفض مستوى قلق الامتحان المرتفع إلى الحد الذى يجعله دافعا للأداء والإنجاز الدراسى.
- العمل على تحسين مستوى التحصيل من خلال تحقيق الأهداف السابقة لدى هؤلاء الطالبات.

وصف البرنامج:

يتكون البرنامج الإرشادى التكاملى من ١٤ جلسة جماعية، بالإضافة إلى اللقاءات والمقابلات الفردية خارج هذه الجلسات، والواجبات المترلية التى كانت تعقب كل جلسة، وترتبط بموضوعها والهدف منها،ومتابعة ما تم تنفيذه فى كل جلسة لاحقة مما اتفق عليه فى الجلسة السابقة، وفى جميع الأحوال كانت تقدم شروح ومناقشات وتمثيل للأدوار وتدريبات مبدئية بشكل جمعى، تلعب فيها طالبات المجموعة التجريبية الدور الأكبر،كما يتحملن المسئولية كاملة فى تنفيذ حصيلة هذه المعرفة والتدريب خارج الجلسات، وتقويمها ذاتيا فى ضوء الأهداف المرجو تحقيقها من البرنامج لدى هؤلاء الطالبات.

هذا، وأجريت الجلسات الجمعية بواقع جلستين أسبوعيا، الأولى يوم الأحد، والأخرى يوم الأربعاء من كل أسبوع، وذلك عدا اللقاءات الفردية التى تخللت هذه الجلسات، أى استغرق تنفيذ هذا البرنامج سبعة أسابيع، وتراوح زمن الجلسة الواحدة ما بين ساعة إلى ساعتين،وبمتوسط قدره ساعة ونصف، وقد أعقب انتهاء البرنامج فترة متابعة امتدت لسبعة أسابيع أخرى بعده، فضلا عن المقابلات واللقاءات الجمعية والفردية التى سبقت تنفيذ البرنامج، والقياسات القبلية والبعدية للبرنامج والمتابعة بهدف تقييم مدى فعاليته فى علاج المشكلات التحصيلية المستهدفة لدى هؤلاء الطالبات، وقدرته على المحافظة على نتائجه إلى ما بعد فترة المتابعة.

الأساس النظرى للبرنامج:

اقتضت الطبيعة التكاملية لمكونى هذا البرنامج وأهدافه العلاجية أن يكون أساسه النظرى ذو طبيعة تكاملية أيضا، وبما يتفق مع التراث النظرى والتجريبى فى هذا المجال، وللتوصل إلى صيغة محددة لهذا الأساس، فقد راجع الباحث العديد من الكتابات النظرية حول المكون الأول المتمثل فى الإرشاد أو العلاج الجمعى عموما، وأسلوب المحاضرات والمناقشة الجماعية خصوصا (١٣: ٢٩٧-٣١٠؛ ١٤: ٢٨٤-٣٠٩؛ ١٧: ٤٩-٥٩؛ ٢٢: ٢٨-٢٩؛ ٥٣: ١٢٨-١٣٣؛ ٨٤: ٢١٧٨-٢٢١٥)، ولكون هذا المكون يتم استخدامه فى صورة تكاملية مع المكون الثانى للبرنامج، المتمثل فى الضبط الذاتى السلوكى، فقد روجعت بعض الكتابات النظرية التى تعكس أبرز التطورات الحديثة فى الإرشاد والعلاج السلوكى والمتمثلة فى استخدام هذا المنهج بالأسلوب الجمعى فيما يطلق عليه الإرشاد أو العلاج السلوكى الجمعى (٢٩: ٢٦٥-٢٩٩؛ ٤٦: ٣١٥-٣٤٨؛ ١٠٦: ٢١٧-٢٣٦؛ ١٠٨: ٦٢-٦٤).

كما روجعت أيضا بعض الكتابات النظرية التى تناولت بشكل صريح الضبط الذاتى السلوكى أو مرادفاته من حيث مفهومه وفنياته وإجراءاتها المستندة إلى نظريات التعلم المعاصرة،وبخاصة ما يرتبط منها بالاشتراط التقليدى والإجرائى، فضلا عن نظريات التعلم الاجتماعى والمعرفى (١٧: ٨١-١٣٢؛ ٢٨: ٢٦٤-٢٨٨؛ ٢٩: ٢٥٠-١٦١؛ ٥٠: ٤٣-٦١؛ ٥٣: ٢١٥-٢٢٥؛ ٨٣: ٩١؛ ٩٦؛ ١٠٦: ١١٦؛ ١٠٨: ١٣٢-١٤٩؛ ١١٣)، وأخيرا اطلع الباحث بشكل تفصيلى على بعض البرامج التجريبية الواردة فى الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية، وبخاصة تلك التى تضمنت برامج للإرشاد الجمعى أو للضبط الذاتى أوكلاهما معا، وتناولت علاج مشكلة أو أكثر من مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة بالعلاج فى هذا البرنامج، وفى الوقت نفسه أثبتت فاعلية فى تحقيق أهدافها فى أغلب الأحيان.

ومن خلال هذه المراجعات للتراث النظرى والتجريبى السابق حول موضوع هذه الدراسة وبرنامجها وأساليبها وأهدافها، فضلا عن الخبرة العملية والعلمية للباحث فى هذا المجال، ومعايشته عن كثب لخصائص طالبات الجامعة المستجدات بشعبة الطفولة، ومشكلاتهن التحصيلية المستهدفة بالدراسة الحالية، فقد تكونت

لديه حصيلة معرفية، تم توظيفها كأساس نظرى انطلق منه التخطيط والتنفيذ والتقييم للبرنامج الإرشادى التكاملى الحالى،وسيشار إلى بعض المصادر المستند إليها فى حينها كلما كان ذلك ممكنا ومطلوبا لإمكانية الرجوع إليه.

تخطيط البرنامج

انطلاقا من الأساس النظرى والتجريبى السابق، فقد برزت بعض القضايا التى تم أخذها فى الاعتبار عند التخطيط لهذا البرنامج والإعداد له، ولعل من أبرز هذه القضايا ما يلى:

١- يشير بعض الباحثين إلى أنه من خصائص برنامج الإرشاد الجمعى لتنمية عادات الاستذكار، أن يقوم على الوعى الكامل من جانب الطالب، فضلا عن معرفة صعوبات الأداء أو التقويم،وضمان المشاركة التطوعية بين المرشد والطالب، والتى تؤدى فى النهاية إلى تحقيق آثار استذكار تؤثر إيجابيا فى النجاح المدرسى للطالب مستقبلا، كما يجب أن يوضح الهدف من البرنامج عن طريق دوافع إيجابية حول أهمية التحصيل الدراسى، وأهمية اكتساب عادات الاستذكار ومهاراته السليمة (٢٢: ٢٩-٣٠).

٢- يختلف المرشدون والمعالجون النفسيون عموما حول العدد المناسب لأعضاء الجماعة الإرشادية أو العلاجية (١٣: ٣٠١؛ ٢٩: ٢٧٥-٢٧٦)، وعلى ما يبدو أن ذلك يرتبط بعدد من المتغيرات كالعينة والمشكلة والأسلوب المستخدم والمنطلقات النظرية، ومن ثم يرى لازاروس *(Lazarus 1986)* أن العدد الأمثل للذين يستخدمون هذه الطريقة الإرشادية يتراوح ما بين ١٠-٢٠ فردا(٨٨: ٢٠٦)، ومع ذلك يبدو أن هناك اتفاق عام على إلا يقل عدد أعضاء الجماعة إلى الحد الذى يحول دون التفاعل المطلوب، ولا يزيد إلى الحد الذى يحول دون التحكم فى هذا التفاعل بشكل متوازن بين أعضاء الجماعة (٨٤: ٢١٩٠).

٣- يشير شوارتز *(Schwartz, 1992)* إلى أن البحث والتنقيب فى التراث السابق لإجراءات الضبط الذاتى، يكشف عن ميل عام فى انتقاء العميل المناسب، وكما هو الحال فى غالبية الإجراءات العلاجية التى تتطلب درجة معينة من الوعى، فإن إجراءات الضبط الذاتى السلوكى غالبا ما تكون ميسورة مع العميل الذى يتمتع بخصائص معينة، مثل: صغر السن، الجاذبية للعلاج، الشخص المتحدث، الذكى، والناجح بمعنى لديه الإمكانات المادية *YAVIS Patient* (١٠٦: ١١٣)، ولعله لذلك نجحت برامج الضبط الذاتى السلوكى فى تعديل السلوكيات المستهدفة بالعلاج لدى مجموعات يمتلك أعضاؤها هذه الخصائص أو أغلبها،حيث تم انتقاءهم من بين طالبات وطلبة الجامعة الذين يمتلكون دافعية قوية للعلاج(٨١؛ ١٢١)، بينما أخفقت برامج أخرى للضبط الذاتى السلوكى فى تحقيق أهدافها لدى مجموعات لا يمتلك أعضاؤها الخصائص السابقة أو أغلبها (١٠٤).

٤- يختلف المرشدون والمعالجون النفسيون حول تفضيل تجانس أو تغاير أعضاء الجماعة الإرشادية أو العلاجية فى المتغيرات الشخصية والديموجرافية ذات العلاقة، والمشكلات المستهدفة بالعلاج قبل البرنامج، ولكل مبرراته (١٤: ٢٨٧-٢٨٨)، ومع ذلك يقدم بعض المرشدين والمعالجين السلوكيين عددا من الأدلة الخبراتية التى ترجح تفضيل تجانس أفراد الجماعة فى هذه المتغيرات والمشكلات (٢٩: ٢٧٧-٢٧٨)، وفى أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية بالذات، يفضل أن يكون أعضاء الجماعة متجانسين، بمعنى أن يكونوا جميعا يعانون من مشكلات متشابهة مثل المشكلات التربوية والاجتماعية والمهنية (١٣: ٣٠٦)، ومن ثم روعى ذلك كله فى انتقاء طالبات العينة الحالية وتجانس مجموعتيها التجريبية والضابطة.

٥- يمتد الاختلاف فى ميدان الإرشاد والعلاج النفسى الجمعى لينسحب على عدد جلسات البرنامج ومعدل تكرارها أسبوعيا وزمن كل جلسة، حيث لم يقدم الخبراء فى هذا الميدان إجابات حاسمة عن ذلك، وهم

يرون أن الأمر هنا يتوقف على نوع المشكلة من ناحية، وهدف البرنامج من ناحية أخرى (٢٩: ٢٧٦)، كما قد يكون للأساس النظرى المنطلق منه البرنامج دورا رئيسا فى ذلك، ومن ثم يشير كابلان وآخرون (*Kaplan et al., 1983*) إلى أن معدل تكرار جلسات كل من: العلاج التفاعلى الجمعى والعلاج السلوكى الجمعى يتراوح ما بين ١-٣ جلسات أسبوعيا، وأن زمن الجلسة الواحدة يتراوح ما بين ساعة وساعتين (٨٤: ٢١٨٣)، كما يذكر عبد الستار إبراهيم (١٩٨٨) بعض البرامج السلوكية الجمعية التى تراوح العدد الإجمالى لجلساتها ما بين ٦-٢٥ جلسة (٢٩: ٢٧٦).

٦- يتضمن إعداد أعضاء الجماعة الإرشادية أن يقوم المرشد بإجراء مقابلة شخصية فردية مع كل عميل تخصص لعملية الفحص والتشخيص، وإعداده قبل انضمامه إلى الجماعة، كما يجب تهيئة العميل بتعريفه بفائدة هذا الانضمام، بحيث يشعر بالثقة فى رفاقه أعضاء الجماعة، ويشعر بالراحة ويتحمل ضغط الجماعة، وحتى يستفيد من الجلسات الإرشادية، بل يجب تعريفه أنه يستطيع أن يترك الجماعة ويتحول إلى الإرشاد الفردى فى أى وقت يشاء (١٣: ٣٠٢)، والواقع أنه خلال فترة الإرشاد الجمعى ذاتها من الممكن أن يلتقى المرشد مع العميل فى جلسات فردية للتحدث عن المشكلات الخاصة التى ظهرت فى الجلسات الجمعية، أو تلك المشكلات التى تهدد العميل مع أعضاء الجماعة أو بعضهم، ومعنى ذلك أن الإرشاد الجمعى لا يمنع استخدام الإرشاد الفردى أيضا الذى يمارسه المرشد الجمعى نفسه أو مرشد آخر (١٧: ٥١).

٧- بعد أن يساعد المرشد أو المعالج العملاء على اتخاذ القرار الملائم بالانضمام لعضوية الجماعة الإرشادية أو عدم الانضمام لها، يرى بعض المرشدين أو المعالجين السلوكيين أنه يجب أن يتم التعاقد *Contracting* بين المرشد أو المعالج والعملاء الذين سينضمون للجماعة، حيث تعتبر التعاقدات مع العملاء شديدة الفائدة، فهى تحدد منذ البداية التوقعات المتبادلة بين الطرفين، وترسم قائمة الحقوق والواجبات المتوقعة، فضلا عن أن العقد- إذا كان موضحا بطريقة جيدة- سيساعد العميل على بلورة توقعاته عن الخطة الإرشادية، وعن الكيفية التى سيتعامل بها، وبالإضافة إلى وظيفة العقد الرئيسة فى تعريف العميل بأهداف البرنامج الإرشادى أو العلاجى، فإن للعقد وظيفته الرئيسة أيضا فى ترسيخ التماسك بين أعضاء الجماعة، فعادة ما يزداد تماسك الجماعة إذا كانت التوقعات بين أفرادها محددة بوضوح (٢٩: ٢٨٠-٢٨٢).

٨- أما عن إعداد المكان أو العيادة أو المركز للإرشاد الجمعى، فمنه إعداد حجرات الإرشاد الجمعى المتسعة، والأثاث المناسب، والأدوات المطلوبة، والأجهزة اللازمة، مثل إعداد مكان كمسرح فى حالة استخدام أسلوب التمثيل النفسى المسرحى مثلا (١٣: ٣٠٢)، وفى جلسات الإرشاد أو العلاج السلوكى الجمعى يتوقف اختيار المكان الملائم على نوع المشكلة، المطلوب علاجها، وأنه كلما كان اللقاء فى البيئة الطبيعية التى سيتفاعل معها العميل بعد إرشاده أو علاجه كلما كان ذلك أفضل (٢٩: ٢٧٩)، ولذا فلا غرو أن أجريت الجلسات الجمعية المستخدمة لهذا الأسلوب بنجاح ملحوظ فى القاعات أو المكتبات أو المختبرات الدراسية، وذلك لعلاج مشكلات سلوكية كالتدخين أو عادات الاستذكار الخاطئة لديهم (٧؛ ١٧؛ ٢٢؛ ٤٣)، وبالتالى وقع الاختيار على معمل الاختبارات النفسية بكلية التربية بسوهاج.

٩- أما عن التخطيط الزمنى المناسب لتطبيق البرنامج ومتابعة نتائجه، فقد خطط لأن تتم هذه الإجراءات خلال الفصل الثانى من العام الدراسى الجامعى ٢٠٠١/٢٠٠٢م، وبالتحديد حددت الفترة الفاصلة ما بين بداية الأسبوع الأول من شهر مارس وحتى نهاية الأسبوع الثالث من شهر أبريل ٢٠٠٢م لتنفيذ البرنامج، كما حددت الفترة الفاصلة ما بين بداية الأسبوع الرابع من أبريل وحتى نهاية الفصل الثانى من مايو ٢٠٠٢م أيضا لمتابعة نتائج هذا التنفيذ وتقييم فترة البرنامج فى المحافظة عليها، والحق أن الظروف الجوية

والدراسية للباحث وطالبات العينة، فضلا عن المشكلات التحصيلية المستهدفة بالعلاج، والفرصة المواتية لتقييم فاعلية البرنامج الإرشادى، قد فرضت التخطيط لاختيار هذه الفترة الزمنية بالذات.

١٠- كان هناك حرصا فى التخطيط للبرنامج والإعداد المسبق له على الاهتمام بأولويات الأمور، وبالتالى التركيز فى المقام الأول على العناصر الأكثر محورية وشيوعا من المشكلات المستهدفة بالعلاج فى هذا البرنامج، سواء كان ذلك داخل الجلسات الجمعية أم خارجها، ومن ثم استخدمت مفاتيح الإرشاد المتاحة فى المقياس المستخدم لعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة(١١)، وذلك لتصحيح أوراق طالبات المجموعة التجريبية على هذا المقياس،كما تم حصر درجاتهن على كل بند من بنود الاختبار المستخدم لقلق الامتحان(٨) قبل تنفيذ البرنامج، ومن ثم مثلت العناصر أو المشكلات الفرعية الأبرز سلوكيات محورية تم التركيز عليها بصورة أكبر فى إدارة جلسات البرنامج وإجراءاتها، والتكليف بالواجبات المنزلية خارج هذه الجلسات فى الأماكن الطبيعية التى تمارس فيها أنشطة الاستذكار والدراسة والتقويم لدى هؤلاء الطالبات الجامعيات المستجدات فى شعبة الطفولة بكلية التربية بسوهاج.

١١- تمثل المحافظة على السلوكيات المتعلمة مشكلة جوهرية لبرامج العلاج السلوكى، كما هو الحال فى برامج العلاج الإرشادى النفسى الأخرى، وبشكل عام يستلزم تحقيق تلك المحافظة حدوث التعميم لكل من المثير والاستجابة، وانتقال أثر التعلم أو التدريب، وقد يكون ذلك ميسورا من خلال جداول معدة للتدعيم تنقل الضبط من البيئة أو الآخرين إلى الضبط الذاتى، حيث يتحمل الفرد نفسه مسئولية القيام بالمحافظة على السلوكيات المتعلمة من خلال اكتسابه المهارة فى تحليل العلاقات البيئية المشروطة، وقيامه بتخطيط برنامج التغيير المطلوب،وتقويم مدى فاعليته (١٠٦: ١١٥)، وفى هذا المعنى أفضلية لبرامج الضبط الذاتى السلوكى على غيرها من برامج الإرشاد أو العلاج السلوكى الأخرى، ومع ذلك فللتأكد من هذا المعنى لابد من أن تكون هناك فترة متابعة يتم بعدها تقييم مدى فاعلية البرنامج فى المحافظة على المكاسب العلاجية، وهذا هو السر فى أن تلى تنفيذ البرنامج الإرشادى الحالى فترة متابعة تم تقييم نتائجه بعدها.

١٢- وأخيرا يلحظ فى برامج الضبط الذاتى أنه كثيرا ما تستخدم إجراءات ملاحظة الذات والتسجيل الذاتى للسلوك كأداة لتقييم فاعلية هذه البرامج، وعلى الرغم من المزايا العديدة لهذه الإجراءات، فإن بعض الباحثين يرون أن المعلومات التى تجمع باستخدام هذا الأسلوب الذاتى يجب أن تعالج بحذر، بل أن قدرا من الواقعية تعنى أن المعلومات المتجمعة عن الفرد نفسه بنفسه تتضمن تأثيرا موقفيا(٩٢: ١٣٩)، ولذلك روعى فى التخطيط لتقييم مدى فاعلية البرنامج الإرشادى الحالى، أن يتضمن معيارا خارجيا، تمثل فى الدرجات التحصيلية، بالإضافة إلى أدوات القياس الموضوعية، دون أن ينفى ذلك الاستفادة من إجراءات ملاحظة الذات والتسجيل الذاتى للسلوك، وذلك باعتبارها أداة تسهم فى تحقيق التقويم الذاتى المستمر طوال فترة تنفيذ البرنامج ومتابعة نتائجه لدى طالبات المجموعة التجريبية.

تنفيذ البرنامج:

فى تنفيذ البرنامج الإرشادى التكاملى، تم الالتزام بما ورد فى تخطيطه، فضلا عن اتخاذ العديد من الإجراءات، التى انطلقت بدورها من اعتبارات أساسية مستقاة من أدلة تجريبية وخبرة كلينيكية ، ومن ذلك ما يلى:

١- بعد الانتهاء من تخطيط البرنامج والإعداد المسبق له، تم تنفيذه فى المكان والزمان المخطين له، كما تم مراعاة أولويات الأمور بالتركيز على العناصر المحورية من مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة بالعلاج بشكل أكبر لدى طالبات المجموعة التجريبية طوال البرنامج، كما خصصت الجلسات الثلاث الأولى للتعريف

بطبيعة البرنامج وأهدافه وأساليبه ومسئولياته والمشاركة فى إقرار خطته النهائية، ثم العزو الذاتى لمشكلات التحصيل الدراسى، وإثارة مزيد من الدافعية لتحقيق أقصى قدر ممكن من المشاركة الإيجابية فى إدارة جلسات البرنامج وتقييمه، فضلا عن تحمل المسئولية كاملة فى تنفيذه عن طواعية خارج الجلسات فى أماكن الدراسة والاستذكار والتقويم، بل المشاركة الإيجابية فى اتخاذ قرار جماعى بالخطة النهائية للبرنامج، كما جاء فى وضعه بشكل عام، وفى الجلسة الأولى منه بشكل خاص.

٢- نظرا لما للجماعة من جاذبية خاصة لأعضائها، وذلك بتوفيرها لأنشطة جماعية تتيح إشباع حاجات هؤلاء الأعضاء، وإشعارهم بالأمن وتحقيق الأهداف (١٣: ٢٩٩)، فإنه بالإضافة إلى ما تم اتخاذه فى تخطيط البرنامج من إجراءات تسهم فى تحقيق تماسك الجماعة وجاذبيتها لطالبات المجموعة التجريبية كالتجانس والتعاقد، فقد تم توظيف إجراءات أخرى نجح من خلالها بعض المرشدين والمعالجين السلوكيين فى وضع برنامج لزيادة تماسك الجماعة وجاذبيتها (٢٩: ٢٨٢-٢٨٥)، وعلى هذا اتخذت الإجراءات التالية مع هؤلاء الطالبات:

- العمل على تخفيض مستوى القلق والتوتر الذى اعترى الطالبات أو بعضهن فى الجلسات الأولى من البرنامج.
- استخدام بعض المدعمات المادية، وبخاصة كلما اشتدت الحرارة، أو طالت الجلسة، أو ظهر على الطالبات الملل.
- تقسيم هؤلاء الطالبات إلى جماعات صغيرة تتبادل الحديث فى جانب اختيارى من موضوع الجلسة.
- تشجيع الطلاب ومدحهن عند إبداء مشاركة إيجابية أثناء الجلسات، أو الالتزام بأداء الواجب المترلى.
- العمل على أن يمتنع الطالبات عن توجيه النقد السلبى لزميلاتهن، مع الترحيب بالتوجيهات البناءة فى الجلسات الأولى من البرنامج.
- عندما شعر الباحث بأن الثقة داخل مجموعة الطالبات قد ترسخت، وأن النقد يأتى فى جو مطمئن، تم تخصيص جزء من كل جلسة لإبداء النقد والتقييم الموضوعى.

٣- تعد المسايرة من القوى الإرشادية للجماعة، حيث يكون للجماعة معاييرها التى تحدد السلوك الاجتماعى المتوقع، وتعتبر بمثابة منظم السلوك الفردى الذى يوقفه عند الحدود المقبولة اجتماعيا، ويلتزم أعضاء الجماعة بمسايرة هذه المعايير (١٣: ٢٩٩)، وهنا يجب على المرشد استغلال ذلك فى مساعدة أعضاء الجماعة على وضع قيود وضوابط على بعض العوامل غير المرغوبة فى السلوك التى قد تصدر عنهم، والعمل على إبدالها بجوانب أخرى مرغوبة (٢٢: ٢٨)، بالتالى استغل الباحث هذه القوة الإرشادية الجماعية فى تنفيذ جلسات البرنامج لدى طالبات المجموعة التجريبية، حيث عمل على تحقيق ما يلى:

- تعويد الطالبات على الحضور بانتظام فى المواعيد المحددة المتفق عليها، وعدم التخلف عن أى جلسة من جلسات البرنامج.
- تدعيم الطالبات داخل المجموعة لبعض العادات والمهارات السليمة التى تكونت لديهن أو لدى بعضهن أثناء البرنامج.
- الكلام عن المشكلات المستهدفة فى تعبير حر صادق، وإتاحة الفرصة لمناقشتها بهدف الوصول إلى حلها بشكل فعال.

٤- يعد مفهوم التفاعل من المفاهيم الرئيسة فى الإرشاد أو العلاج الجمعى،وعلى المرشد أو المعالج أن يهتم بما يساعد كل فرد من أفراد الجماعة على الإسهام فى عملية التفاعل داخلها، بل على الجماعة نفسها أن تعمل على توزيع نسبة التفاعل بشكل متوازن بين أعضائها (٢٩: ٢٥٥-٢٨٦)، لكن هذا التفاعل المتوازن

يعتمد على العديد من الاعتبارات التى تجعل حدوثه ليس دائما سهل التحقيق (١٣: ٢١٠؛ ١٤: ٣٠٩)، ومع ذلك فإن المرشد أو المعالج السلوكى الجمعى خصوصا يمكنه أن يستخدم العديد من الأساليب الجيدة فى تنشيط التفاعل بشكل متوازن داخل الجماعة (٢٩: ٢٨٦-٢٨٩)، وهذا ما تم توظيفه لزيادة هذا التفاعل بين طالبات المجموعة التجريبية فى تنفيذ جلسات البرنامج الحالى، حيث روعى ما يلى:

- إثارة المشكلة بوضوح أمام هؤلاء الطالبات، واقتراح تولى ما يرونه ملائما لعلاجها.
- التدعيم الإيجابى والسلبى عن طريق الاهتمام بالصامتات عندما تتكلمن، والتجاهل للمتحدثات عندما يسرفن فى الكلام.
- تخصيص جلسات أو لقاءات فردية، تستخدم فيها فنيات سلوكية نوعية مع العازفات عن التفاعل بسبب القلق أو نقص المهارات التوكيدية.
- جعل لكل جلسة هدف تحققه،وإجراءات محددة أو جدول أعمال لكل منها، وذلك فى إطار الأهداف العامة للبرنامج.
- الحرص على ألا يكون الباحث قائدا مسئولا عن تضاءل التفاعل، فهناك على ما يبدو علاقة سالبة بين النشاط اللفظى للقائد والتفاعل داخل الجماعة.

٥- يرى غالبية المرشدين والمعالجين النفسيين عموما، وأصحاب نظرية التعلم الاجتماعى خصوصا، أن نمو الشخصية يعتمد على النموذج الذى يتوحد معه العميل، وفى الإرشاد والعلاج الجمعى تكون هناك نماذج أخرى يتوحد معها العميل، وتتمثل فى بقية أعضاء الجماعة بالإضافة إلى المرشد أو المعالج نفسه، وبالتالى فمن الأهمية بمكان أن يكون هذا المرشد نموذجا ملائما لقدوة حسنة يتعلم منها بقية أعضاء الجماعة السلوك والتصرفات المرغوبة داخل الجلسات وخارجها (٨٤: ٢١٩٤-٢١٩٦)، ولذا حرص الباحث فى تنفيذ هذا البرنامج على الآتى:

- أن يكون على الدوام نموذجا يحتذى به فى الدقة والانضباط والالتزام، والمشاركة كعضو فعال داخل جلسات البرنامج.
- أن يضرب مثلا للتعاون وتقديم النصح والتوجيه داخل الجلسات وخارجها، مع الترحيب بذلك وتشجيعه على الدوام.

٦- إن المعنى السابق للمرشد أو المعالج الجمعى كنموذج قدوة لأعضاء الجماعة عموما، يصبح أمرا حتميا فى بعض مناهج العلاج السلوكى كالتدريب التوكيدى الجمعى، حيث لا يقتصر هذا التدريب على مجرد جعل المتدرب يعبر عن اتجاهاته القائمة فى العلاقات بين الشخصية، وإنما يضطلع المرشد أو المعالج بتوجيه المتدرب لكى يسلك بطريقة توكيدية جديدة (١١٩: ١٢٢-١٢٨)، بل قد يطلب من المتدرب أن يعيد تمثيل الأدوار ***Role- Playing*** بحيث يستطيع المدرب من خلال ذلك أن يبين له نمطا جديدا من الاستجابات الملائمة التى يمكن تعلمها بالإقتداء ....، ولأن المدرب يمثل أحيانا القدوة فى حياة المتدرب، فإنه يمكن أن يقوم هو نفسه بأداء الأدوار بطريقة ملائمة تيسر على عملائه محاكاتها، وإعادة تمثيلها بطريقة ملائمة (١٠٨: ١٣٨-١٣٩)، ومن المعتقد أن هذا المعنى ينطبق إلى حد كبير على الباحث فى علاقاته بطالبات المجموعة التجريبية، ومن ثم فقد حرص فى تنفيذه لهذا البرنامج على ما يلى:

- أن يمثل نموذجا عمليا يقتدى به فى ممارسة الأساليب التوكيدية أثناء الجلسات الجماعية، واللقاءات الفردية الخاصة بهؤلاء الطالبات طوال البرنامج.
- مشاركة هؤلاء الطالبات فى أنشطة تمثيل الأدوار وإعادة تمثيلها، وتعمد القيام بدور القدوة التوكيدية فى الجلسات الجمعية الخاصة بالتدريب التوكيدى.

٧- فى الإرشاد الجمعى بأسلوب المحاضرات والمناقشات، عادة ما يكون المرشد أهم المحاضرين، حيث يعتمد على تأثيره الشخصى فى العملاء، وتتضمن محاضراته الكثير من التوجيهات، كما قد يلقى بعض المحاضرات آخرون مدعون لهذا الغرض من تخصصات مختلفة أو من العملاء السابقين، بل يمكن أن يقوم بإلقاء المحاضرات- أو المشاركة فيها- بعض أعضاء الجماعة أنفسهم، مع أقل تدخل من جانب المرشد، وفى كل الحالات تكون المناقشة إما بعد المحاضرة أو أثناءها، ويقوم المرشد عادة بإدارة المناقشة، والتى تعد مهمة جدا لأن العميل الذى يستمع إلى المحاضرة هو أدرى من المحاضر، بما يحتاج إليه من معلومات يريد معرفتها أو مناقشتها (١٣: ٣٠٦-٣٠٧)، ولتوظيف هذه المعانى فى تنفيذ جلسات البرنامج الحالى، تم الآتى:

- على الرغم من أن الباحث قد تحمل المسئولية المباشرة فى إلقاء المحاضرات فى بداية كل جلسة، إلا أن جميع طالبات المجموعة التجريبية قد شاركن بشكل مباشر وإيجابى فى هذه المحاضرات ومناقشتها.
- فى حالة المناقشة التى تعقب المحاضرة، أو المداخلات أثنائها، لم يحجر الباحث على رأى أو يصادر اقتراح، بل شجع الحوار الحر وتبادل الآراء فى مناخ من الندية والمساواة.
- الالتزام بالتوصل -فى نهاية كل جلسة- إلى قرار جماعى يلخص ما جاء فيها، ويجسد ما اتفق عليه طالبات المجموعة التجريبية لتنفيذه خارجها فى مواقف الحياة اليومية عموما، والدراسية منها خصوصا.

٨- أدخل بعض المرشدين والمعالجين إضافات أخرى إلى الإرشاد الجمعى بأسلوب المحاضرات، حيث يمكن أن تستخدم الوسائل المعينة الممكنة فى إطار هذا الأسلوب مما يساعد فى الإيضاح، كما تتم أحيانا المزاوجة بين المحاضرات والمناقشات الجماعية، وبين الترفيه والسمر والنشاط الفنى، وغير ذلك من أوجه النشاط التلقائى الحر، حتى لا تأخذ العملية شكلا أكاديميا أكثر من اللازم (١٧: ٥٧-٥٨)، كما يمكن استخدام الجماعة لتدريب الفرد فى داخلها على القيام بأداء الأدوار الاجتماعية، ومن خلال تشجيع الجماعة وتقبلها للفرد، يدفع الفرد دفعا إلى القيام بكل متطلبات هذه الأدوار التوافقية الجديدة بنجاح (٢٩: ٢٧١)، ومن ثم وظف الباحث هذه الإضافات -قدر الإمكان- فى تنفيذ هذا الأسلوب ضمن البرنامج الحالى،حيث تم ما يلى:

- استبدلت المحاضرات الإلقائية فى بعض الأحيان بمادة مكتوبة تقرأها طالبات المجموعة التجريبية فقرة فقرة، ثم تناقش بشكل جماعى بعد كل منها، كما حدث فى الجلسة الأولى عند مناقشة تفصيلات البرنامج وإقرار خطته النهائية.
- استخدمت بعض الوسائل الأخرى المعينة على الإيضاح، كالصور والجداول والرسوم البيانية والنماذج والقصص البشرية، فضلا عن إتاحة الفرصة للترفيه المادى والمعنوى أثناء الجلسات طوال تنفيذ البرنامج بشكل عام.
- استخدم أسلوب تمثيل الأدوار لتوضيح بعض المشكلات التحصيلية المستهدفة بالعلاج،وتعديل الاتجاهات نحوها، والتوصل إلى حلول جديدة وصحيحة لها لدى طالبات المجموعة التجريبية وأمثالهن، كما حدث فى الجلسات التوكيدية من البرنامج.

٩- هذا عن الإرشاد الجمعى بأسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية وأما عن أسلوب الضبط الذاتى، فإنه ينطلق فى الدراسة الحالية من المفهوم السلوكى الحديث لهذا الضبط، حيث يرفض أنصار هذا المفهوم التفسيرات الدائرية القديمة لضبط السلوك أو تعديله ذاتيا، ويتبنون تفسيرا آخر أكثر إيجابية للإنسان، ففى رأيهم أن فشل شخص ما فى التخلى عن سلوك غير مرغوب مع محاولته ذلك، إنما يرجع لجهله بالشروط الملائمة التى تحول قراره إلى التنفيذ العملى الناجح لهذا القرار (٦٤: ٣٢٤؛ ١٠٦: ١٠٥)، وبهذا المعنى لا تزيد قدرة الشخص على تعديل سلوكه ذاتيا عن كونها ببساطة: "اعرف المتغيرات والشروط التى تحكم أفعالك،

وضع نفسك فيها" (٢٨: ٢٦٩)، ولتطبيق ذلك فى ميدان الضبط الذاتى السلوكى، فعادة ما يستخدم برنامج يجمع ما بين ثلاث عناصر علاجية، وهذه العناصر هى على الترتيب:

- ملاحظة الذات أو مراقبتها وإجراءات التسجيل الذاتى للسلوك.
- تخطيط البيئة من خلال تركيز الفرد على إجراءات ضبط المثيرات للشروط البيئية السابقة أو المصاحبة.
- تخطيط أو برمجة السلوك من خلال تغيير النتيجة باستخدام إجراءات التدعيم أو إثابة الذات وعقابها (٩١؛ ٩٧؛ ١٠٦: ١٠٩-١١٦؛ ١١٣).

١٠- إن توظيف العناصر العلاجية السابقة- فرادى أو مجتمعة- فى برامج الضبط الذاتى السلوكى قد أدى إلى كثير من المكاسب،وأحرز قوة واضحة فى السيطرة على كثير من جوانب المهارة فى اكتساب أشكالا ملائمة من السلوك، وفى التخلص من الاضطرابات والانحرافات المختلفة (٢٨: ٢٥٢-٢٥٣؛ ٨١؛ ٨٢)، وبقليل من الجهد المهنى مع تجنب كثير من المشكلات الخلقية التى قد يثيرها منهج تعديل السلوك بالشكل التقليدى، ومن ثم أخذت هذه العناصر فى الاعتبار الأساسى عند تنفيذ هذا البرنامج، بل شغل التدريب المبدئى عليها أربع جلسات كاملة، حيث تناولت الجلسة الرابعة ملاحظة الذات، وتناولت الجلسة الخامسة تخطيط البيئة، وتناولت الجلسة السادسة تخطيط السلوك، بينما ركزت الجلسة السابعة على الاستخدام المتكامل لهذه العناصر الثلاث كتطبيق شمولى لمفهوم ضبط الذات من المنظور السلوكى الحديث، وبالطبع تم توظيف ذلك لمساعدة طالبات المجموعة التجريبية على حل مشكلاتهم التحصيلية المستهدفة بالبرنامج، وبأسلوب يتفق مع هذا المعنى بالضبط الذاتى.

١١- على ما يبدو أن المكاسب العلاجية التى حققتها العناصر الإجرائية السابقة، فضلا عن مزاياها المهنية والخلقية الأخرى، قد شجعت المرشدين والمعالجين السلوكيين الآخرين على تطوير فنياتهم الأكثر تعقيدا، وتخصصا وتقليدية، وذلك للاستخدام فى برامج الضبط الذاتى السلوكى، وقد تمخضت هذه الجهود عن تحوير أشهر فنيات الإرشاد أو العلاج السلوكى التقليدى، والقائمة على مبدأ الكف بالنقيض ***Reciprocal Inhibition***، والمتمثلة فى تمرينات الاسترخاء العضلى، العلاج بالتطمين التدريجى المنظم، والتدريب التوكيدى (١١٩: ١١٤-١٦٥)، ومن ثم أصبح من غير النادر الحديث الآن عن الاسترخاء الذاتى، التطمين التدريجى الذاتى، وتأكيد الذات باعتبارها عناصر علاجية رئيسة فى ميدان الضبط الذاتى السلوكى (١٧: ٩٨-١١٠؛ ٢٨: ٢٧١-٢٧٤؛ ١٠٨: ١٣٤-١٣٩)، ومن المعروف أن تعلم الاسترخاء يكسب الفرد مهارة فى مواجهة الضغوط والتوترات الموقفية، فضلا عن كونه إجراء رئيسا فى التطمين التدريجى، والذى يمثل بدورد فنية متخصصة فى علاج المخاوف المرضية وأنماط القلق النوعى، وأما تأكيد الذات فيكسب الفرد مهارات اجتماعية توافقية أثناء التفاعل فى مواقف الاتصال الشخصى والاجتماعى المثيرة للقلق، ولما كان البرنامج الحالى يتضمن أهدافا انفعالية واجتماعية ترتبط بتحسين الاتجاهات نحو الدراسة، وخفض مستوى قلق الامتحان المرتفع، فقد تطلب ذلك توظيف هذه الفنيات للاستخدام عن طريق الإدارة الذاتية لها، وهذا ما حدث فى الجلسات التاسعة وحتى الحادية عشرة من البرنامج الحالى.

١٢- تأثرت برامج الضبط الذاتى السلوكى بالتطورات الأخرى التى طرأت على ميدان الإرشاد والعلاج السلوكى المعاصر عموما، ومنها ما يعرف بالعلاج المعرفى- السلوكى باعتباره نتيجة طبيعية لأحدث التطورات فى النظرة إلى السلوك الإنسانى بصفته نتاجا لشروط داخلية وخارجية على حد سواء (٨٤: ٢١٥١)، وبالتالى فإن مصادر مشكلات الإنسان واضطراباته لا تأتى من الخارج فحسب، وإنما تأتى من الداخل أيضا، بل يرى أصحاب هذا الاتجاه أن اضطرابات الإنسان تعد نتاجا لسوء فهمه وإدراكه للواقع الفعلى، وبالتالى فلا ترجع هذه الاضطرابات إلى ما يشعر به بقدر ما ترجع إلى ما يعتقد ويفكر فيه بطريقة غير

منطقية ولا عقلانية (٤٠: ١١٨)، ولذا نمت بعض الفنيات المعرفية للتأثير المباشر بهدف العلاج النفسى، كما أمكن ابتكار كثير من الوسائل الفنية لمساعدة الناس على التخلص من الأفكار اللاعقلانية، ولأن تعديل أساليب التفكير يعتبر بطبيعته أسلوبا من الأساليب التى تزداد فاعليتها إذا ما حاول الفرد ممارستها بوحى من إرادته الخاصة، فإن تحوير هذه الأساليب للاستخدام فى ميدان الضبط الذاتى السلوكى كان ميسورا، وحافلا بكثير من الابتكارات والطرق الخلاقة، والتى تم استغلالها طوال البرنامج الإرشادى الحالى للإسهام فى تحقيق أهدافه، ومن ذلك ما يلى:

- طريقتى دراسة الذات ودحض التفكير (١٧: ١١١-١١٣؛ ١٠٨: ١٤٠-١٤٤).
- فنيات إعادة البناء المعرفى بالحوار الذاتى لاستبدال الأفكار المرضية بأخرى عقلانية (٢٨: ٢٨٥-٢٨٦؛ ٥٣: ٢٢٢-٢٢٣).
- إجراءات الإيقاف المتعمد للأفكار غير المرغوبة (١٧: ١١٣-١١٤؛ ٢٨: ٢٨٦-٢٨٧؛ ٩١: ٥٧٥-٥٨٩؛ ١٠٦: ١٤١-١٤٣).

١٣- إن المطلع على إجراءات استخدام الطرق المعرفية السابقة وما شابهها فى ميدان الضبط الذاتى، يدرك أنها قوى فاعلة أضيفت إلى هذا الميدان، فضلا عن إمكانية استخدامها متى يشاء الفرد وأينما وجد، وذلك للتغلب على أفكاره ومعتقداته اللا عقلانية،وبما يساعده على التخلص من مشكلاته واضطراباته المرتبطة بتلك الأفكار والمعتقدات، وحتى فى حالة التسليم بما يبديه البعض من تحفظات حول قصور منهجية بعض هذه الفنيات، وبخاصة طريقتى دراسة الذات ودحض التفكير (١٠٨: ١٤٤)، أو التشكيك فى الفاعلية النسبية لبعضها الآخر وبخاصة الإيقاف المتعمد للتفكير (١٠٦: ١٤٢-١٤٣)، فإنها تعد فنيات واعدة فى هذا الميدان، فضلا عن أن استخدامها فى إطار برنامج تكاملى يضم فنيات سلوكية ومعرفية أخرى، يمكن يجنبها مثل هذه التحفظات، وبالتالى لم يقتصر الأمر فى البرنامج الحالى على توظيف هذه العناصر العلاجية بشكل عام، بل تم تخصيص الجلسة الثانية عشرة من البرنامج لتقديم شرحا عاما وتدريبا مبدئيا لطالبات المجموعة التجريبية على الاستخدام الذاتى لهذه الفنيات المعرفية.

١٤- توجد طرق أخرى للضبط الذاتى السلوكى، وإن كانت أقل شهرة فى استخدامها، وأقل تحديدا فى منهجيتها، وأكثر تداخلا فيما بينها،كما أنها غالبا ما تستخدم كإجراءات رئيسة أو مساعدة فى بعض العناصر العلاجية لهذا الضبط بمعناه الشمولى، أو كصور لبعض فنياته الرئيسة الأكثر شهرة وتعقيدا، ولعل أهمها ما يلى: التقييد المادى، تغير المثيرات، ضبط المثيرات، التعريض التدريجى الذاتى للمثيرات، الحرمان والتشبع، حالات المعالجة الوجدانية، استخدام منبه تنفيرى، الأدوية والعقاقير، ترتيب شروط الإثابة، عمل شئ آخر (١٧: ١١٦-١٢٢)، ونظرا لطبيعة البرنامج الحالى التكاملية من حيث الأساليب والأهداف، فقد تم توظيف جميع الطرق الأخرى السابقة فى تنفيذ هذا البرنامج، وذلك باستثناء الأدوية والعقاقير لكون الباحث غير مؤهل لاستخدامها، فضلا عن الآثار الجانبية الخطيرة لهذا الاستخدام، ومع وجود البديل الآمن لها ضمن هذا البرنامج نفسه، والمتمثل فى تعلم مهارة الاسترخاء الذاتى (١٠٨: ١٣٦)، إلا أن هذا التوظيف لم تخصص له جلسة أو جلسات محددة، وإنما استخدم أى من هذه الطرق أو بعضها كإجراءات مساعدة فى غالبية جلسات البرنامج، كما يلى:

- توظيف الإجراءات الخاصة بطرق التقييد المادى،وتغيير المثيرات وضبطها، وعمل شئ آخر، وذلك فى الجلسة الخاصة بتخطيط البيئة.
- توظيف إجراءات طريقتى الحرمان والتشبع، وحالات المعالجة الوجدانية فى الجلسات الخاصة بإثارة الدافعية والعزو الذاتى، فضلا عن التدريب التوكيدى.

- توظيف إجراءات طريقتى استخدام منبه تنفيرى، وترتيب شروط الإثابة، وذلك فى الجلسة الخاصة بتخطيط السلوك.
- وأخيرا استخدمت طريقة التعريض التدريجى الذاتى للمثيرات كصورة أخرى للتطمين التدريجى الذاتى فى الجلسة الخاصة بذلك.

١٥- يفضل المرشدون والمعالجون السلوكيون عدم استخدام الأساليب العقابية أو التنفيرية فى تعديل السلوك، وإن كان لابد من استخدامها فى كف السلوك اللاتوافقى يجب أن يلازمها تعلم سلوك توافقى جديد باستخدام الثواب أو التدعيم الإيجابى (١٣: ٣٤٠-٣٤٢؛ ١٤: ٢٥٠-٢٥٤؛ ٤٥: ١٩٥)، وبشكل أقوى ينطبق هذا المعنى على برامج الضبط الذاتى السلوكى،حيث أصبح من الشائع فى هذه البرامج استخدام أسلوب مزدوج يجمع ما بين التدعيم الذاتى الإيجابى والسلبى، أو إثابة الذات على سلوك مرغوب وعقابها على سلوك غير مرغوب (٢٨: ٢٨٣؛ ١٢١)، وفى أكثر من موضع يوصى شوارتز *(Schwartz, 1992)* بأن استخدام إجراءات الضبط الذاتى البنائية المتمثلة فى ملاحظة الذات وإثابتها وتدعيمها إيجابيا، غالبا ما يكون أفضل من استخدام الإجراءات التنفيرية أو العقابية، بل يقرر أن أفضل الطرق لخفض معدل حدوث سلوك معين، تكمن فى محاولة تدعيم السلوك المعارض له، وإذا تحتم على شخص ما أن يستخدم طرقا تنفيرية فى علاجه أو ضبط سلوك، فإنه ينبغى دائما أن تكون هذه الطرق مؤتلفة مع إجراءات التدعيم الذاتى لزيادة مستوى السلوك المرغوب (١٠٦: ١٠١-١١٣)، وفى ضوء ذلك روعى فى تنفيذ البرنامج الحالى عموما، والضبط الذاتى خصوصا، ما يلى:

- التركيز على الإجراءات الإيجابية والبنائية كملاحظة الذات والتدعيم الإيجابى أو إثابة الذات داخل الجلسات وخارجها بشكل عام.
- فى الجلسة الخاصة بتخطيط السلوك تم التركيز أكثر على إجراءات إثابة الذات الإيجابية لتنمية السلوك المرغوب لدى طالبات المجموعة التجريبية.
- فى حالة استخدام إجراءات عقاب الذات نحو سلوك غير مرغوب لدى هؤلاء الطالبات، كان هناك حرص على أن يتم ذلك فى ائتلاف مع الإجراءات الإيجابية.

١٦- يلاحظ أن فنيات الضبط الذاتى السلوكى قد تأخذ مظهر البساطة والهزل، لكن فاعليتها لا تظهر على الإطلاق، ما لم تحمل محمل الجد الخالص، والجهد فى تنفيذها، عندئذ ستتحول بساطتها الظاهرة إلى أمر مستساغ ومفيد (٢٨: ٢٨٨)، والواقع أن هذه الملاحظة تتضمن عدة معانى تم أخذها فى الاعتبار الأساس عند تنفيذ هذا البرنامج، ومنها:

- يحتل عامل الدافعية مكانة محورية فى تجديد مدى فاعلية برامج الإرشاد والعلاج النفسى عموما، بما فى ذلك الإرشاد والعلاج السلوكى، وبخاصة عندما يتضمن البرنامج عناصر عقابية وتنفيرية (١٤: ٢٥٥-٢٥٦)، والواقع أن هذه الأهمية قد ترقى إلى الحد الذى يجعل منها أمرا حتميا فى حالة استخدام فنيات الضبط الذاتى السلوكى، ولذلك لم تقتصر إجراءات إثارة هذه الدافعية لدى طالبات المجموعة التجريبية على كونهن متطوعات للمشاركة فى البرنامج الحالى، والتعريف بطبيعة فنياته المستخدمة، وأهدافه المنشودة، بل امتدت إلى استخدام فنيات سلوكية ذات طابع شخصى مثل: التعاقد السلوكى،تجنب منبه منفر، الحرمان من التشبع، وحالات المعالجة الوجدانية، وذلك للإسهام فى جعل هؤلاء الطالبات يأخذن الفنيات المستخدمة مأخذ الجد والاجتهاد الخالصين.
- على الرغم من هذه الطبيعة التى تبدو بسيطة لفنيات الضبط الذاتى السلوكى، فإن هناك فرق جوهرى بينها وبينما يعرف بالإرشاد والعلاج الذاتى كأحد مشكلات العلاج النفسى عموما، حيث يحاول بعض

الأفراد علاج أنفسهم من خلال قراءة بعض الكتب فى هذا المجال،وهم غير مختصين فى ذلك، مما يزيد الطين بله لدى غالبيتهم، أما فى الضبط الذاتى السلوكى، فإن طرقه وإجراءاته العلاجية والوقائية تستخدم نفس المبادئ الأساسية للتعلم سواء أعد المعالج أو العميل شروط ذلك، وفى كلا الحالتين العلاجية والوقائية يتم تعليم الفرد استجابات الضبط الذاتى التى يستخدمها فى ضبط إمكانية حدوث الاستجابات الأخرى، بحيث يمكنه زيادة حدوث الاستجابات التوافقية وخفض حدوث غير التوافقية منها، وفى جميع الأحوال يستدعى الأمر توجيها وتدريبا مبدئيا من المرشد أو المعالج السلوكى، وعلى أن ينى ذلك الاستخدام الذاتى من قبل الفرد نفسه (١٠٨: ١٣٢-١٣٣).

١٧- لأسباب عديدة، ربما تتضمن الطبيعة الظاهرية لفنيات الضبط الذاتى المشار إليها، يبدو أن الاستخدام السلوكى لهذه الفنيات يستدعى أن تنفذ فى برامج تكاملية مع بعضها البعض، أو مع طرق أخرى،وهناك العديد من الآراء والأدلة التى تؤكد ذلك، ومنها: استخدام تمرينات الاسترخاء كإجراء رئيسى فى التطمين التدريجى الذاتى (١٧: ١٠٣-١٠٦؛ ٢٨: ٢٧٢)، كما اعتراف فولبه ***(Wolpe, 1958)*** فى عرضه لفنية تأكيد الذات والحالات الثلاثة التى عالجها بهذه الفنية، بأنه يستخدم نوعا من السيكودراما لتيسير ممارسة السلوك التوكيدى لدى بعض مرضاه، بل يقرر أنه لا يستخدم هذه الفنية كثيرا بمفردها، وإنما يستخدمها فى صورة ائتلافية مع فنيات أخرى فى اغلب الأحيان (١١٩: ١١٤-١٣٠)، وأما شوارتز ***(Shwartz, 1992)*** فيذكر أن التدريب التوكيدى قد تطور بحيث تعدى استخدام الفنيات الاستجابية، وذلك إلى استخدام تشكيلة معقدة من الإجراءات التى تتضمن العديد من التدعيمات السلوكية وغير السلوكية أيضا (١٠٦: ٤١)، وحسبما يشير عبد الستار إبراهيم (١٩٨٠) فإن أسلوب تأكيد الذات أو التدريب التوكيدى يعد بطبيعته أسلوبا من أساليب الضبط الذاتى، حيث لا يكتسب فاعليته إلا من خلال ممارسة الفرد نفسه لهذا الأسلوب ووضعه موضع التنفيذ العملى(٢٨: ٢٧٤).

وعلى أية حال فإن هذا الاتجاه التكاملى فى برامج الضبط الذاتى السلوكى، لا يقتصر على فنيات الاسترخاء والتطمين الذاتى وتأكيد الذات، بل يكاد يشمل جميع فنيات هذا الضبط، وقد سبقت الإشارة إلى تفضيل استخدام أسلوب مزدوج يجمع ما بين إثابة الذات وعقابها على استخدام أى منهما بمفرده، وفضلا عن ذلك يذكر شوارتز ***(Shwartz, 1992)*** أن بعض الباحثين يرون ضرورة اتخاذ خطوة أخرى سابقة لإجراءات إيقاف التفكير، وبما يعنى البحث المسبق فى مغزى تلك الأفكار وتوارادها، وإن كانت هذه الرؤية قد تكون صحيحة أو خاطئة فى ضوء تفاصيل موقف الحالة المشاركة فى العلاج الذاتى (١٠٩: ١٤٢-١٤٣)، وأما شيرمان ***(Sherman, 1983)*** فيذكر أنه قد يلاحظ أن طريقتى دراسة الذات ودحض التفكير متعارضتان نوعا ما، ولكن الواقع أنهما عمليتان متكاملتان (١٠٨: ١٤٢)، وأخيرا يخلص شوارتز ***(Shwartz, 1992)*** إلى أن استخدام أى نوع من إجراءات الضبط الذاتى فى ائتلاف مع طرق أخرى، يكون أفضل وأكثر فاعلية من البرامج العلاجية القائمة على استخدام طريقة واحدة فقط (١٠٦: ١٠١-١٠٢)، ولذا فلا غرو أن انطلق تنفيذ هذا البرنامج، بل تخطيطه المسبق أيضا، من هذه الوجهة التكاملية لبرامج الضبط الذاتى السلوكى.

١٨- فى ضوء رؤية أصحاب نظرية التعلم الاجتماعى للإرشاد والعلاج السلوكى، فضلا عن التطويرات الحديثة فى هذا المنهج، تطبق الآن نفس الأسس والمبادئ العامة للمنهج السلوكى، وذلك للاستخدام فى صورة علاجية جمعية تعرف بالعلاج السلوكى الجمعى ***Behavioral Group Therapy*** للاستفادة من ديناميات الجماعة كأداة لضبط سلوك أفرادها وتوجيهه وجهات إيجابية فعالة، وفى هذه الصورة يكون دور المرشد أو المعالج السلوكى تدعيما بهدف استحداث دفاعات جديدة واعية، فضلا عن قيامه بدور عضو نشط وفعال، ويحسن أن يتم ذلك بطريقة غير موجهة، كما يحسن أن تتشابه مشكلات أعضاء الجماعة خاصة فى حالة

الجماعات كبيرة الحجم (٨٤: ٢١٨٣؛ ١٠٦: ٢١٧-٢٣٦)، والواقع أن لهذا التطور السلوكي مبرراته القوية، ومنها إتاحة الفرصة لقيام الطالب بعملية تقويم ذاتي *Self-Evaluation* (٢٢: ٢٨)، فضلا عن أن عملية الإرشاد أو العلاج النفسي ذاتها، قد لا تكون فعالة على الإطلاق- في بعض الحالات- ما لم يمارس الشخص التغيرات التي يريد أن ينميها في سلوكه من خلال الجماعة (٢٩: ٢٦٧).

ولذلك غالبا ما يتم تنفيذ برامج تأكيد الذات بنجاح ملحوظ فيما يعرف بالتدريب التوكيدي الجمعي (١٧: ١٠٧-١٠٨)، بل أن هذا الاتجاه الجمعي الفعال يكاد يشمل غالبية - إن لم يكن جميع- فنيات الضبط الذاتي، وهناك العديد من البرامج التجريبية السابقة التي استخدمت الأسلوب الجمعي في تنفيذ فنية أو تشكيلة من هذه الفنيات لتنمية أنماط مختلفة من السلوك المرغوب أو التخلص من أنماط مختلفة من السلوك غير المرغوب (٦؛ ٧؛ ١٧؛ ٥٠؛ ٨١؛ ١٠٤؛ ١٠٨: ١٣٦؛ ١٢١)، كما وجد من بين هذه الأدلة وغيرها، ما يوضح أن التدريب على واحدة من فنيات الضبط الذاتي السلوكي، أو توليفة منها مع أساليب أخرى كالقراءة أو المناقشة الجماعية أو الشرح والتفسير، كان أكثر فاعلية من استخدام أي من هذه الفنيات أو تلك الأساليب بمفردها (٦؛ ١٧؛ ٧٣؛ ١٠٦: ١٠٢)، وبالتالي لم يكن بدعة تنفيذ تشكيلة من فنيات الضبط الذاتي السلوكي بأسلوب جمعي في هذا البرنامج، والذي أصبح بذلك يمثل برنامجا تكامليا شموليا يضم بالإضافة إلى تلك الفنيات، أسلوب المحاضرات والمناقشة الجماعية.

١٩- على الرغم مما يبديه المرشدون والمعالجون السلوكيون من اعتزاز بعملية فنياتهم النوعية مقارنة بغيرها من طرق العلاج النفسي التقليدي، إلا أنهم يسلمون أيضا بفاعلية ما يسمونه بالعوامل غير النوعية *Non-Specific Factors*، وأثرها الإيجابي حتى على فاعلية فنياتهم النوعية ذاتها (١٥: ٢٧٢-٢٧٣)، وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة للإرشاد والعلاج السلوكي كما يطبق بإدارة خارجية، فإنه قد لا يقل أهمية في برامج الضبط الذاتي السلوكي، كما يطبق بإدارة داخلية ذاتية، وهناك العديد من الأدلة العلمية التي تؤكد ذلك،ومن ثم يذكر شيرمان *(Sherman, 1983)* أنه في الاسترخاء الذاتي قد تستخدم فنيات مساعدة مثل: تخيل الفرد لذاته في موقف الاسترخاء، التنفس العميق، والإيحاء الذاتي، وذلك لتحقيق الاسترخاء بصورة أعمق (١٠٨: ١٣٤)، كما اقترح كوتيلا *Cautela* سنة ١٩٦٦م، طريقة لمساعدة مرضاه الذين يعانون من التوترات التي تنشأ في جو العمل، وذلك بتعليمهم الاسترخاء الذاتي من خلال الهتاف لأنفسهم بكلمة "استرخ" بصوت عال عشر مرات يوميا في كل من وضعي الجالس والواقف (٢٨: ٢٧٢).

وقد سبقت الإشارة إلى ما ذكره شواترز *(Schwartz, 1992)* حول ما طرأ على إجراءات تأكيد الذات من تطورات (١٠٦: ٤٢)، وأما فولبة ولازاروس *(Wolpe & Lazarus, 1966)* فيشيران إلى انه في غالبية فنيات الضبط الذاتي السلوكي كالتمطين التدريجي -مثلا- يلاحظ التركيز على تقليل دور المعالج، والذي يصبح بذلك قاصرا على إبداء التعاطف والتشجيع والتدعيم وترسيخ علاقة الثقة وما شابه ذلك (١٢٠: ٢٨)، بل يذكر شوارتز *(Schwartz, 1992)* أن البعض يتوقع بأن التأثير العلاجي الناتج عن استخدام إجراءات الضبط الذاتي عموما، ليس راجعا إلى تلك الإجراءات ذاتها، أو حتى إلى سلوك الفرد نفسه، بل إلى الإيحاء وعوامل أخرى غير نوعية تشبه تأثيرات الدواء الوهمي (١٠٦: ١١٣)، ولذلك فلا غرو أن روعي في تنفيذ هذا البرنامج العمل على توظيف مثل هذه العوامل غير النوعية.

٢٠- للاتجاهات الجديدة في تعديل المسالك الذهنية خصائص أخرى خلافا للمعرفة والاستبصار بالأفكار العقلانية واللاعقلانية، ومنها تعليم الأشخاص طرقا جديدة لحل مشكلاتهم العاطفية، مما قد يسهم في عملية الاستبصار وزيادة الفاعلية الذاتية. لكن الاستبصار وحده قد لا يؤدي إلى تغيير مباشر في السلوك.

فالقول بأن اكتساب الاستبصار يؤدى تلقائيا إلى التغيير فى السلوك، ما هو إلا افتراض يصح فى بعض الحالات،ويخطئ فى البعض الآخر (٢٨: ٢٥٢)، وبالتالى يكون من الضرورى أن يتبع نمو الفهم وزيادة الاستبصار- كإجراء مشترك بين كافة طرق الإرشاد والعلاج النفسى- تفسيرات من جانب المعالج تمهد للمزيد من التقدم الإيجابى من جانب العميل،وحين تتم محاولة تنمية بصيرة العميل وفهمه لذاته، فإن ذلك يجب أن يكون عن طريق نشاط العميل الذاتى الذى يوجهه المعالج بحيث يتحقق تعلم جديد يتغير على أساسه السلوك (١٣: ١٩٤)، وهذا ما يحدث فى طريقة الإرشاد أو العلاج المعرفى- السلوكى، حيث يكون من الضرورى مساعدة الشخص على توظيف أفكاره الجديدة حالما تحدث، (٢٩: ٢٤٨)، وهذا ما تم بالفعل فى تنفيذ هذا البرنامج ومتابعته وتقييمه لكل طالبة فى الجلسة اللاحقة.

٢١- من الواضح أن غالبية الاعتبارات التنفيذية السابقة تعد إجراءات عامة فى البرنامج، وإن كانت هناك إجراءات خاصة بكل جلسة فى إطار الإجراءات العامة لهذا البرنامج وتحقيق أهدافه المنشود، ومن ذلك ما تم فى الجلستين الأخيرتين من هذا البرنامج، والذى حدث فى ضوء ما يلى:

- نظرا لأن الامتحان يمثل الموقف الفعلى الذى تتجسد فيه مباشرة الآثار السالبة لمشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة بالعلاج فى هذا البرنامج لدى طالبات المجموعة التجريبية، فقد تم تخصيص الجلسة قبل الأخيرة من البرنامج، وذلك لمناقشة كيفية تعامل هؤلاء الطالبات مع الموقف الامتحانى وآدابه عموما، ومع الورقة الامتحانية خصوصا، فضلا عن تذكيرهن بالاستفادة مما اكتسبنهن من مهارات استرخائية وتطمينية وتوكيدية ومعرفية فى الجلسات السابقة، وبالتالى يمكن اعتبار هذه الجلسة تطبيقا عمليا لهذا البرنامج فى شكله التكاملى الجمعى الذاتى لدى هؤلاء الطالبات.
- إن عملية الإرشاد والعلاقة الإرشادية قد تقصر أو تطول، إلا أنها مهما طالت فهى عملية إرشاد، وعلاقة مهنية موقوتة يمضى بعدها كل فى طريق، ومع ذلك يحتاج إنهاء عملية الإرشاد إلى مهارات خاصة، كما احتاج بدؤها وإنجازها، بل أن إنهاء عملية الإرشاد والعلاقة الإرشادية قد يكون أمرا صعبا ومؤلما فى بعض الأحيان (١٣: ٢٧٦)، ولذلك حرص الباحث على تخصيص الجلسة الأخيرة من البرنامج الحالى لتحقيق هذا الإنهاء بدرجة أقل صعوبة، وحتى لا ينتهى البرنامج دون أن يكون لدى طالبات المجموعة التجريبية خلاصة جامعة تمكنهن من استخدام العناصر المختلفة من البرنامج بشكل شمولى أحيانا، وبشكل جزئى أحيانا أخرى، وحتى تكتمل لديهن المعرفة النظرية والعملية المتضمنة فى هذا البرنامج، فضلا عن التأكد من فاعليته التكاملية، والتقويم الذاتى لها من وجهة نظر هؤلاء الطالبات، والتأكيد لهن على أن ما تم تعلمه أو التدريب المبدئى عليه داخل الجلسات السابقة، أو ممارسته خارجها، لا يؤتى ثماره إلا إذا استخدم ذاتيا فى مواجهة مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة بهذا البرنامج مستقبلا.

تقييم البرنامج:

يتم تقييم عملية الإرشاد فى ضوء نتائجها وآثارها، وتعرف عملية التقييم بأنها تقدير نتائج الإرشاد وظروف عملية الإرشاد وجهود كل من المرشد والعميل، ويشترك فى ذلك كل من المرشد وزملائه والعملاء وغيرهم ممن يهمهم الأمر (١٣: ٢٧٢)، وفى تقييم نتائج البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى الدراسة الحالية تعاون كل من الباحث كمرشد، وطالبات المجموعة التجريبية كعميلات للإرشاد، وذلك للوقوف على مدى فاعلية هذا البرنامج العلاجية بعد تنفيذه، وقدرته على المحافظة على تلك الفاعلية بعد المتابعة،وتم ذلك باتخاذ الإجراءات الآتية:

١- بعد الانتهاء من انتقاء طالبات العينة، وتقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، قام الباحث باستخلاص درجات طالبات كل مجموعة على أدوات القياس المطبقة عليهن قبل البرنامج، وذلك لتحديد المتغيرات التابعة،وهي: عادات الاستذكار، الاتجاهات الدراسية، وقلق الامتحان، واعتبر هذا القياس قبليا للبرنامج.

٢- بعد انتهاء تنفيذ البرنامج، تم تطبيق أدوات القياس نفسها، الخاصة بالمتغيرات السابقة، وتم الحصول على درجات كل من مجموعتى العينة على حدة فى هذه المتغيرات، واعتبر ذلك قياسا بعديا للبرنامج، وفى الوقت نفسه اعتبر قياسا قبليا للمتابعة.

٣- بعد انتهاء فترة المتابعة،طبقت أدوات القياس نفسها مرة أخرى على طالبات مجموعتى العينة، وتم الحصول على درجات كل مجموعة فى المتغيرات المقاسة بهذه الأدوات، واعتبر ذلك قياسا بعديا للمتابعة.

٤- تم الاعتماد على الملاحظة الذاتية وإجراءات التسجيل الذاتى للسلوك فى محاولة لخلق نوع من التقويم الذاتى لدى طالبات المجموعة التجريبية، والذى كان يناقش فى بداية كل جلسة من خلال متابعة ما تم تنفيذه من الواجبات المنزلية.

٥- استخدم معيارا خارجيا فضلا عن أدوات التقرير الذاتى السابقة، لتقييم فاعلية هذا البرنامج، والذى تمثل فى الدرجات التحصيلية لطالبات مجموعتى العينة قبل البرنامج والمتابعة وبعدهما، والتى تعكس بدورها فاعلية البرنامج فى علاج مشكلات التحصيل المستهدفة بالعلاج بشكل غير مباشر لدى هؤلاء الطالبات.

٦- أجريت المقارنات الإحصائية المناسبة بين درجات أدوات القياس والتقييم السابقة قبل البرنامج والمتابعة وبعدهما لدى طالبات المجموعة التجريبية من جهة ولدى طالبات المجموعة الضابطة من جهة أخرى، واعتبرت النتائج الإجمالية لهذه المقارنة مؤشرا على مدى فاعلية هذا البرنامج وتقييمه فى تحقيق أهدافه، لدى أفراد المجموعة التجريبية من طالبات الجامعة المستجدات بشعبة الطفولة بكلية التربية بسوهاج.

النتائج ومناقشتها

أولا: عرض النتائج:

نتائج اختبار الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على الآتى: "يحقق البرنامج الإرشادى المستخدم فاعلية دالة فى علاج بعض مشكلات التحصيل الدراسى لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد البرنامج مقارنة بقبل البرنامج لصالح القياس البعدى".

وينبثق عن هذا الفرض ثلاثة فروض فرعية، هى:

أ - يوجد تحسن دال فى عادات الاستذكار لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد البرنامج مقارنة بقبل البرنامج لصالح القياس البعدى.

ب- يوجد تحسن دال فى الاتجاهات الدراسية لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد البرنامج مقارنة بقبل البرنامج لصالح القياس البعدى.

ج- يوجد انخفاض دال فى قلق الامتحان المرتفع لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد البرنامج مقارنة بقبل البرنامج لصالح القياس البعدى.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض، على المستوى الكلى والفرعى، تم استخدام أسلوب "ت" *T.test* بين متوسطين مرتبطين، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل البرنامج وبعده فى مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، فضلا عن اختبار قلق الامتحان، ويوضح جدول (٢) نتائج ذلك:

وبالنظر فى جدول (٢)، يتضح وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية قبل البرنامج وبعده، لصالح القياس البعدى بالنسبة لكل من: عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية فى جانب القياس القبلى بالنسبة لقلق الامتحان، وحسب معنى الدرجة على المقاييس المستخدمة، فإن هذه النتائج تعنى حدوث تحسنا دالا فى عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية، مع حدوث انخفاض دال فى قلق الامتحان بعد البرنامج لدى طالبات هذه المجموعة، ولصالح القياس البعدى فى كل الأحوال.

جدول (٢)

نتائج أسلوب "ت" لدرجات مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة

لدى طالبات المجموعة التجريبية (ن=١٤) قبل البرنامج وبعده

القياس / المشكلة	القبلى		البعدى		قيمة ت*	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
عادات الاستذكار	٤٧,١١	١٠,٨٦	٦٥,٦٣	٨,٧٢	٥,٨٦-	٠,٠١
الاتجاهات الدراسية	٤٥,٩٢	٧,٦٩	٦٧,١١	٥,٤٢	٨,١٢-	٠,٠١
قلق الامتحان	٦٩,٥٣	٥,١١	٤٤,٣٦	٣,٨١	١٤,٢٢+	٠,٠١

* قيمة "ت" الدالة عند مستوى ٠,٠١ فى هذه الحالة ≤ ٢,٦٥

وهذا يعنى أن البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى الدراسة الحالية قد حقق فاعلية دالة فى علاج مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة بهذا البرنامج لدى أفراد المجموعة التجريبية من طالبات الجامعة المستجدات بشعبة الطفولة بكلية التربية بسوهاج، بعد البرنامج مقارنة بذلك قبل البرنامج، وهذا يؤكد صحة الفرض الأول من فروض هذه الدراسة، على المستوى الكلى والفرعى لدى هؤلاء الطالبات.

نتائج اختبار الفرض الثانى:

وينص هذا الفرض على الآتى: "يحقق البرنامج الإرشادى المستخدم فاعلية دالة فى علاج مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة بعد البرنامج لصالح المجموعة التجريبية".

وينبثق عن هذا الفرض ثلاثة فروض فرعية، هى:

أ – يوجد فرق دال بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى عادات الاستذكار بعد البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

ب– يوجد فرق دال بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاتجاهات الدراسية بعد البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

ج– يوجد فرق دال بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى قلق الامتحان بعد البرنامج فى جانب المجموعة الضابطة.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض على المستوى الكلى والفرعى، تم استخدام أسلوب "ت" لمتوسطين غير مرتبطين لمجموعتين متساويتين عدديا، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على المقاييس المستخدمة فى الدراسة الحالية لكل من: عادات الاستذكار، الاتجاهات الدراسية، قلق الامتحان، ويوضح جدول (٣) نتائج ذلك:

جدول (٣)

نتائج أسلوب "ت" لدرجات مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة

لدى طالبات مجموعتى العينة بعد البرنامج

القياس / المشكلة	التجريبية (ن١=١٤) م١	ع١	الضابطة (ن٢=١٤) م٢	ع٢	قيمة ت*	مستوى الدلالة
عادات الاستذكار	٦٥,٦٣	٨,٧٢	٥٠,٣٩	٩,١٤	٤,٣٥+	٠,٠١
الاتجاهات الدراسية	٦٧,١١	٥,٤٢	٤٨,٧٣	٨,١٢	٦,٧٨+	٠,٠١
قلق الامتحان	٤٤,٣٦	٣,٨١	٦٦,١١	٥,٧٤	١١,٣٩-	٠,٠١

* قيمة "ت" الدالة فى هذه الحالة عند مستوى ٠,٠١ ≤ ٢,٤٨

وبالنظر فى جدول (٣)، يتضح وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد البرنامج لصالح المجموعة التجريبية فى كل من : عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية، وفى جانب المجموعة الضابطة بالنسبة لقلق الامتحان، وحسب معنى الدرجة على المقاييس المستخدمة، فإن هذا يعنى أن البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى الدراسة الحالية قد حقق فاعلية دالة فى علاج مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة به لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بذلك لدى طالبات المجموعة الضابطة بعد البرنامج.

وهذا يؤكد صحة الفرض الثانى من فروض هذه الدراسة، وبما يدعم صحة نتائج الفرض الأول، ولكن بطريقة أخرى من المقارنة تكشف عن أن هذه النتائج تعزى بدرجة كبيرة من الثقة إلى فاعلية البرنامج الحالى، وليس إلى العوامل الوسيطة التى أمكن تحييدها قبل البرنامج، بين مجموعتى العينة من طالبات الجامعة المستجدات بشعبة الطفولة بكلية التربية بسوهاج.

نتائج اختبار الفرض الثالث:

وينص هذا الفرض على الآتى: "يحافظ البرنامج الإرشادى على فاعليته المحققة فى علاج مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد البرنامج، وذلك إلى ما بعد المتابعة".

وينبثق عن هذا الفرض ثلاثة فروض فرعية هى:

أ – لا يوجد فرق دال بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى عادات الاستذكار قبل المتابعة وبعدها.

ب- لا يوجد فرق دال بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى الاتجاهات الدراسية قبل المتابعة وبعدها.

ج– لا يوجد فرق دال بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى قلق الامتحان قبل المتابعة وبعدها.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض على المستويين الكلى والفرعى، استخدم أسلوب"ت" بالصورة المستخدمة فى الفرض الأول، مع الاعتماد على درجات المجموعة التجريبية فى كل من: عادات الاستذكار، الاتجاهات الدراسية، وقلق الامتحان، وذلك بعد البرنامج أو قبل المتابعة وبعدها أيضا، ويوضح جدول (٤) نتائج ذلك:

وبالنظر فى جدول (٤) يتضح عدم وجود فروق دالة بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية قبل المتابعة وبعدها فى كل من: عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية، بينما يتضح وجود فرق دال عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات هذه المجموعة قبل المتابعة وبعدها فى قلق الامتحان فى جانب القياس البعدى، وهذا يعنى أن البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى الدراسة الحالية قد حافظ على مكاسبه العلاجية إلى ما بعد فترة

المتابعة التى امتدت سبعة أسابيع تالية للبرنامج، وذلك فيما يتعلق بتحسين عـــادات الاســتذكار والاتجاهـــات الدراسية.

جدول (٤)

نتائج أسلوب "ت" لدرجات مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة

لدى طالبات المجموعة التجريبية (ن=١٤) قبل المتابعة وبعدها

القياس / المشكلة	قبل المتابعة		بعد المتابعة		قيمة	مستوى
	م١	ع١	م٢	ع٢	ت*	الدلالة
عادات الاستذكار	٦٥,٦٣	٨,٧٢	٦٧,٢١	٩,٧٤	٠,٥١-	غير دال
الاتجاهات الدراسية	٦٧,١١	٥,٤٢	٦٥,٣٦	٨,٤٩	٠,٦٣+	غير دال
قلق الامتحان	٤٤,٣٦	٣,٨١	٤٨,٧٥	٥,٦٦	٢,٣٢-	٠,٠٥

* قيمة "ت" الدالة عند مستوى ٠,٠٥ ≤ ١,٧٧ وعند مستوى ٠,٠١ ≤ ٢,٦٥

ولكنه أخفق نسبيا فى المحافظة على ما حققه من فاعلية فى خفض قلق الامتحان، وذلك لوجـــود ارتفـــاع دال فى مستوى هذا القلق بعد المتابعة مقارنة ببعد البرنامج أو قبل المتابعة، وبهذا المعنى يكون الفرض الثالث مـــن فروض هذه الدراسة قد تحققت صحته جزئيا، وبالتحديد تحققت صحة الفرضين الفرعيين الأولين منه، بينمـــا لم تتحقق هذه الصحة للفرض الفرعى الثالث من هذا الفرض.

إلا أن هذه النتيجة لا تعنى الانتكاس الكامل إلى ما قبل البرنامج فيما يتعلق بمستوى قلق الامتحان لـــدى طالبات المجموعة التجريبية، حيث يتضح من الجدولين (٢، ٤) وجود انخفاض ملحوظ فى متوسط هـــذا القلـــق بعد المتابعة (م = ٤٨,٧٥) مقارنة بقبل البرنامج (م = ٦٩,٥٣)، وبحساب قيمة"ت" بين المتوسطين، تبين أنهـــا ٩,٨٥، وهى بذلك ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى وجود فرق دال عند هذا المســـتوى بين متوسطى طالبات المجموعة التجريبية فى قلق الامتحان قبل البرنامج وبعد المتابعة فى جانب القياس القبلى.

وحسب معنى الدرجة على الاختبار المستخدم فى الدراسة الحالية ، فإن هذا الفرق يعنى أن البرنامج رغم إخفاقه النسبى فى تحقيق المحافظة الكاملة على المستوى المنخفض لقلق الامتحان بعد البرنامج، وذلك إلى ما بعـــد المتابعة، فإنه نجح فى المحافظة الجزئية على ذلك بشكل دال، فضلا عن قدرته على المحافظة الكاملة على فاعليتـــه المرتبطة بتحسين عادات الاستذكار، والاتجاهات الدراسية لدى أفراد المجموعة التجريبية من طالبـــات الجامعـــة المستجدات بشعبة الطفولة بكلية التربية بسوهاج، وبالشكل المذكور أعلاه.

نتائج اختبار الفرض الرابع:

وينص هذا الفرض على الآتى: "يحافظ البرنامج الإرشادى على فاعليتـــه المحققـــة فى عـــلاج مشـــكلات التحصيل الدراسى المستهدفة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة بعد المتابعة".

وينبثق عن هذا الفرض ثلاثة فروض فرعية، هى:

أ – يوجد فرق دال بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى عادات الاستذكار بعـــد المتابعـــة لصالح المجموعة التجريبية.

ب– يوجد فرق دال بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاتجاهات الدراسية بعد المتابعـــة لصالح المجموعة التجريبية.

ج– يوجد فرق دال بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى قلق الامتحان بعد المتابعـــة لجانب المجموعة الضابطة.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض، استخدم أسلوب "ت" بالصورة المستخدمة فى الفرض الثانى، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتى العينة التجريبية والضابطة فى كل من: عادات الاستذكار، الاتجاهات الدراسية، وقلق الامتحان، والمقاسة بالأدوات المستخدمة فى تحديد هذه المتغيرات لدى أفراد هاتين المجموعتين من طالبات الجامعة المستجدات شعبة الطفولة، ويوضح جدول (٥) نتائج ذلك.

جدول (٥)

نتائج أسلوب "ت" لدرجات مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة

بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد المتابعة

القياس / المشكلة	التجريبية (ن١=١٤)		الضابطة (ن٢=١٤)		قيمة ت*	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
عادات الاستذكار	٦٧,٢١	٩,٧٤	٥٣,٤٦	٨,٤٦	٣,٨٤	٠,٠١
الاتجاهات الدراسية	٦٥,٣٦	٨,٤٩	٥١,٢٣	٧,٩١	٤,٣٩	٠,٠١
قلق الامتحان	٤٨,٧٥	٥,٦٦	٦٣,٧٤	٦,٢٥	٦,٤١	٠,٠١

* قيمة "ت" فى هذه الحالة عند مستوى ٠,٠١ ≤ ٢,٤٨

وبالنظر فى جدول (٥) يتضح أن هناك فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد المتابعة لصالح المجموعة التجريبية فى كل من: عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية فى جانب المجموعة الضابطة بالنسبة لقلق الامتحان،وحسب معنى الدرجة على المقاييس المستخدمة، فإن هذا الفروق تعكس فاعلية البرنامج الإرشادى فى المحافظة الدالة على مكاسبه العلاجية الخاصة بمشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة بالعلاج، وذلك إلى ما بعد فترة المتابعة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بذلك لدى طالبات المجموعة الضابطة.

وهذا يؤكد صحة الفرض الرابع من فروض هذه الدراسة على المستوى الكلى والجزئى،ويدعم نتائج الفرض الثالث، ولكن هذه المرة من خلال المقارنة بين مجموعتى العينة، والتى تؤكد نتائجها أن قدرة البرنامج على المحافظة على نتائجه العلاجية، إنما تعزى بالدرجة الأولى إلى فاعليته طويلة المدى، وليس إلى عوامل أخرى طرأت على أفراد المجموعة التجريبية من طالبات العينة.

نتائج اختبار الفرض الخامس:

وينص هذا الفرض على الآتى: "تؤدى فاعلية البرنامج الإرشادى فى علاج مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة إلى ارتفاع مستوى التحصيل بشكل دال لدى المجموعة التجريبية، دون الضابطة، بعد البرنامج والمتابعة".

وينبثق من هذا الفرض ثلاثة فروض فرعية هى:

أ – يوجد فرق دال بين متوسطى درجات التحصيل الدراسى لطالبات المجموعة التجريبية بعد المتابعة وقبل البرنامج لصالح القياس البعدى.

ب– يوجد فرق دال بين متوسطى درجات التحصيل الدراسى للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد المتابعة لصالح المجموعة التجريبية.

ج– لا يوجد فرق دال بين متوسطى درجات التحصيل الدراسى لطالبات المجموعة الضابطة بعد المتابعة وقبل البرنامج.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض على المستويين الكلى والفرعى، استخدم أسلوب "ت"، بالصورة المناسبة لكل فرض فرعى منه، وذلك لحساب القيمة التائية ودلالتها الإحصائية بين متوسطى الدرجات

التحصيلية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، كل على حدة، قبل البرنامج والمتابعة وبعدهما من جهة، وللمقارنة بين متوسطى المجموعتين بعد البرنامج والمتابعة فى هذه الدرجات من جهة أخرى، وتوضح الجداول(٦، ٧، ٨) نتائج ذلك.

جدول (٦)

نتائج أسلوب "ت" لدرجات المجموعة التجريبية (ن=١٤) التحصيلية

قبل البرنامج والمتابعة وبعدهما

القياس	قبل البرنامج		بعد المتابعة		قيمة	مستوى
	م١	ع١	م٢	ع٢	ت*	الدلالة
المعامل الإحصائى	٤٨,٩٢	٩,١١	٦٧,٨٥	١٠,٢٢	-٤,٩٨	٠,٠١

* قيمة "ت" الدالة فى هذه الحالة عند مستوى ٠,٠١ ≤ ٢٦٥

وبالنظر فى جدول (٦) يتضح وجود فرق دال عند مستوى٠,٠١ بين متوسطى الدرجات التحصيلية لأفراد المجموعة التجريبية قبل البرنامج والمتابعة وبعدهما لصالح القياس البعدى، وهذا يؤكد صحة الفرض الفرعى الأول من الفرض الخامس ضمن فروض الدراسة الحالية، وفى الوقت نفسه يعنى تحسن مستوى التحصيل الدراسى لدى طالبات المجموعة التجريبية نتيجة لفاعلية البرنامج الإرشادى المستخدم، ومحافظته على ما حققه من مكاسب علاجية إلى ما بعد المتابعة، والتى تبلورت فى تحسين عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية، وخفض مستوى قلق الامتحان بعد المتابعة مقارنة بذلك قبل البرنامج، لدى أفراد المجموعة التجريبية من طالبات الجامعة المستجدات بشعبة الطفولة بكلية التربية بسوهاج.

جدول (٧)

نتائج أسلوب "ت" لدرجات مجموعتى العينة التحصيلية

بعد البرنامج والمتابعة

المجموعة	التجريبية (ن١=١٤)		الضابطة (ن٢=١٤)		قيمة	مستوى
	م١	ع١	م٢	ع٢	ت*	الدلالة
المعامل الإحصائى	٦٧,٨٥	١٠,٢٢	٥٦,٣٢	١١,٢٧	٢,٧٣	٠,٠١

* قيمة "ت" الدالة فى هذه الحالة عند مستوى ٠,٠١ ≤ ٢,٤٨

وبالنظر فى جدول (٧)، يتضح وجود فرق دال عند مستوى٠,٠١ بين متوسطى الدرجات التحصيلية لطالبات مجموعتى العينة بعد البرنامج والمتابعة لصالح المجموعة التجريبية،وهذا يؤكد صحة الفرض الفرعى الثانى من الفرض الخامس ضمن فروض الدراسة الحالية، مما يعكس تحسنا دالا فى مستوى التحصيل لدى طالبات هذه المجموعة.

ولما كان هذا التحسن متزامنا مع ما حققه البرنامج الإرشادى المستخدم من فاعلية فى تحسين عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية، وخفض مستوى قلق الامتحان، والمحافظة على ذلك بشكل دال إلى ما بعد المتابعة، فإن ذلك يعنى أن ما حدث من تحسن فارق فى التحصيل الدراسى لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد البرنامج والمتابعة، إنما كان نتيجة مترتبة على تلك الفاعلية لهذا البرنامج فى علاج مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة به لدى أفراد المجموعة التجريبية من طالبات الجامعة المستجدات بشعبة الطفولة بكلية التربية بسوهاج.

وبالنظر فى جدول (٨) يتضح وجود فرق دال عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى الدرجات التحصيلية لطالبات المجموعة الضابطة قبل البرنامج وبعد المتابعة لصالح القياس البعدى،وهذا يدحض صحة الفرض الفرعى الثالث من الفرض الخامس ضمن فروض الدراسة الحالية، وفى الوقت نفسه يخل من الصحة الكلية للفرض

الخامس، والذى يكون بذلك قد تأكدت صحته جزئيا فقط بهذه النتيجة التى لم تكن متوقعة، والتى تعنى أن مستوى التحصيل الدراسى لدى طالبات المجموعة الضابطة قد تحسن بشكل دال بعد المتابعة مقارنة بذلك قبل البرنامج، رغم عدم مشاركة هؤلاء الطالبات فى إجراءاته التنفيذية داخل الجلسات أو خارجها، وإن كان هناك تفوق لطالبات المجموعة التجريبية فى المستوى التحصيلى على طالبات المجموعة الضابطة فى هذا المستوى بعد البرنامج والمتابعة، كما هو واضح من جدول (٧)، وبالطبع فإن لذلك إعزاءاته التى ربما تتضح فيما بعد.

جدول (٨)

نتائج أسلوب "ت" لدرجات المجموعة الضابطة (ن=١٤)

فى التحصيل الدراسى قبل البرنامج والمتابعة وبعدهما

القياس	قبل البرنامج		بعد المتابعة		قيمة	مستوى
المعامل	م١	ع١	م٢	ع٢	ت*	الدلالة
الإحصائى	٤٩,٢٢	٨,٤٣	٥٦,٣٢	١١,٢٧	١,٨٢	٠,٠٥

* قيمة "ت" الدالة فى هذه الحالة عند مستوى ٠,٠٥ ≤ ١,٧٧

والخلاصة، أنه فى ضوء العرض السابق لما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج تفصيلية، فإنه يمكن إجمال هذه النتائج فيما يلى:

١- حقق البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فاعلية دالة عند مستوى٠,٠١ فى علاج مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة به لدى طالبات المجموعة التجريبية، حيث تحسنت عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية،كما انخفض مستوى قلق الامتحان بنفس المستوى من الدلالة الإحصائية لدى هؤلاء الطالبات بعد البرنامج مقارنة بقبل البرنامج.

٢- تأكدت هذه الفاعلية الدالة من المقارنة بين نتائج مجموعتى العينة التجريبية والضابطة فى علاج هذه المشكلات التحصيلية المستهدفة، حيث حققت طالبات المجموعة التجريبية تحسنا دالا عند مستوى ٠,٠١ فى كل من: عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية، فضلا عن خفض قلق الامتحان بنفس المستوى من الدلالة مقارنة بذلك لدى طالبات المجموعة الضابطة بعد البرنامج، ولصالح المجموعة التجريبية.

٣- امتدت هذه الفاعلية العلاجية للبرنامج إلى المحافظة التامة عليها حتى نهاية فترة المتابعة، وذلك فيما يتعلق بكل من تحسين عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية، حيث لم توجد فروق دالة بين هذين المتغيرين فى القياسين البعديين للبرنامج والمتابعة، وأما فيما يتعلق بقلق الامتحان فإن قدرة البرنامج على المحافظة على مستواه المنخفض بعد العلاج حتى نهاية المتابعة، كانت جزئية، حيث تبين وجود فرق دال عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات القياسين القبلى والبعدى للمتابعة لدى طالبات المجموعة التجريبية، وفى جانب القياس البعدى.

٤- على الرغم من وجود هذا الارتفاع الدال فى مستوى قلق الامتحان لدى هؤلاء الطالبات بعد المتابعة مقارنة بذلك قبل المتابعة، فإن ذلك لا يعنى انتكاسا كاملا إلى مستوى هذا القلق قبل البرنامج، بل على العكس من ذلك أوضحت المقارنة الإحصائية وجود فرق دال عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات قلق الامتحان لدى طالبات المجموعة التجريبية قبل البرنامج وبعد المتابعة فى جانب القياس القبلى، مما يعنى أن مستوى هذا القلق لدى هؤلاء الطالبات بعد المتابعة كان أقل منه قبل البرنامج حتى مع هذا الارتفاع النسبى بعد المتابعة.

٥- لقيت فاعلية هذا البرنامج فى المحافظة على نتائجه دعما إضافيا من نتائج المقارنة بين مجموعتى العينة بعد المتابعة، حيث تبين وجود تحسن دال عند مستوى ٠,٠١ فى كل من: عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية، فضلا عن انخفاض قلق الامتحان بنفس المستوى من الدلالة لدى طالبات المجموعة التجريبية

مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية فى حالة تحسن هذه العادات والاتجاهات، وخفض هذا القلق على حد سواء.

٦- يبدو أن فاعلية هذا البرنامج الإرشادى التكاملى فى علاج مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة، قد انعكست بدورها على التحصيل الدراسى، والذى ارتفع مستواه بشكل دال عند مستوى ٠,٠١ لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد المتابعة مقارنة بقبل البرنامج، كما تأكدت هذه النتيجة نفسها من خلال المقارنة بين متوسطى الدرجات التحصيلية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد المتابعة، والتى جاءت لصالح المجموعة التجريبية عند نفس المستوى من الدلالة بالنسبة لكل من: عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية، وفى جانب المجموعة الضابطة بالنسبة لقلق الامتحان.

٧- كشفت المقارنة الإحصائية بين متوسطى درجات التحصيل لطالبات المجموعة الضابطة قبل البرنامج وبعد المتابعة عن نتيجة لم تكن متوقعة، حيث تبين حدوث تحسن دال فى التحصيل الدراسى عند مستوى ٠,٠٥ لصالح القياس البعدى لدى هؤلاء الطالبات، وذلك على الرغم من عدم مشاركتهن فى البرنامج الإرشادى المستخدم، مما يعنى وجود عوامل أخرى أسهمت فى تحسين المستوى التحصيلى لدى كل من مجموعتى العينة، وأن هذه العوامل قد يصعب تثبيتها بين المجموعتين، ودون أن ينفى ذلك فاعلية البرنامج فى تحسين هذا المستوى، وذلك لأن المقارنة بين المجموعتين قد جاءت فى صالح المجموعة التجريبية بعد كل من: البرنامج والمتابعة، على حد سواء.

ثانيا: مناقشة النتائج:

فى ضوء ما سبق، يمكن القول بشكل عام أن البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى الدراسة الحالية، قد حقق فاعلية دالة فى علاج مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة به لدى أفراد المجموعة التجريبية من طالبات الجامعة المستجدات بشعبة الطفولة بكلية التربية بسوهاج، وأن هذه الفاعلية ظلت إلى ما بعد المتابعة التى امتدت سبعة أسابيع تالية لانتهاء البرنامج، ويمكن مناقشة هذه الفاعلية فى ضوء عدد من العوامل التى تكاملت وتفاعلت بشكل أفرز هذه النتائج المعبرة عن فاعلية البرنامج المستخدم،وقد سبق الإشارة إلى الكثير من هذه العوامل، ولعل من أبرزها ما يلى:

(أ) توافر عوامل الدافعية، والحاجة الماسة للمشاركة الإيجابية فى البرنامج عن طواعية وإرادة حرة، والوعى بأهمية ذلك لدى طالبات المجموعة التجريبية،ويتضح ذلك من الإجراءات المتخذة فى انتقاء هؤلاء الطالبات، واللقاءات التمهيدية التى أجريت معهن قبل البرنامج، فضلا عن الجلسات الأولى منه، والواقع أن لمثل هذه العوامل الدافعية والمعرفية أهميتها القصوى فى نجاح برامج الإرشاد والعلاج النفسى عموما، وفى البرامج التى تتضمن أساليب المحاضرات والمناقشة الجماعية والضبط الذاتى السلوكى خصوصا، وأن هذه الأهمية قد تبلغ ذروتها إذا ما استهدفت هذه البرامج علاج مشكلات تحصيلية ذات طابع شخصى فى المقام الأول، كما هو الحال فى البرنامج الإرشادى المستخدم فى الدراسة الحالية.

وهناك العديد من الأدلة والآراء العلمية التى تؤكد هذه المعانى على الترتيب، والتى سبق الإشارة إلى بعضها عند الحديث عند تخطيط هذا البرنامج وتنفيذه، وفضلا عن ذلك يخلص عبد الستار إبراهيم (١٩٨٨) إلى أن العلاج النفسى لا ينجح إلا إذا كان المريض متطوعا وراغبا فيه (٢٩: ١٩٧)، ويذهب حامد زهران (١٩٩٧) إلى أن العلاج النفسى يختلف عن العلاج الطبى فى شئ جوهرى،وهو أنه بينما فى بعض أنواع العلاج الطبى يمكن أن يتم الشفاء حتى وإن كان المريض سلبيا تماما، ويقوم الطبيب بكل شئ، فإن هذا لا يصدق فى حالة العلاج النفسى (١٤: ٢٠٤).

وقد سبقت الإشارة إلى ذلك فيما يتعلق بأسلوب الضبط الذاتى السلوكى باعتباره أحد الأساليب الرئيسة فى هذا البرنامج، والشئ نفسه ينطبق على الأسلوب الآخر المتمثل فى المحاضرة والمناقشة الجماعية، حيث يتم هذا الأسلوب فى جو علمى، وتلعب عناصر التعلم وإعادة التعلم دورا محوريا فيه، ومن المعروف أنه لا تعلم دون دافع، ومن ثم فقد تتضاعف أهمية الدافعية وعواملها المختلفة عندما تتمثل الأهداف فى التدريب على اكتساب مهارات التعلم وعادات الاستذكار كما هو الحال فى هذا البرنامج، حيث أكدت العديد من النتائج الإمبيريقية والتجريبية السابقة على الأهمية البالغة لدافعية الطلاب فى اختيارهم لمهارات التعلم واستراتيجيات الدراسة والاستذكار، وحنكة استخدامها، بل فاعليتها الدالة فى تحسين أدائهم الأكاديمى أو تحصيلهم الدراسى (١٦؛ ٣٦؛ ٥٥؛ ٦١؛ ٦٥؛ ٩٧).

وعلى ما يبدو أن هذه النتائج لا تعكس أهمية الدافعية فحسب، بل تؤكد ضرورة المشاركة الإيجابية فى التخطيط والتقويم، فضلا عن تحمل المسئولية الكاملة فى التنفيذ، وهذا ما اقتضته طبيعة الأساليب المستخدمة فى هذا البرنامج وأهدافه المنشودة، ولذا فلا غرو أن أسهم توافر مثل هذه العوامل فى فاعلية هذا البرنامج التى أسفرت عنها نتائج الدراسة الحالية لدى أفراد المجموعة التجريبية من طالبات الجامعة المستجدات بشعبة الطفولة بكلية التربية بسوهاج.

(ب) توافر عوامل المرونة والملاءمة والفاعلية للأسلوب الجمعى المستخدم فى إدارة وتنفيذ جلسات البرنامج الحالى من خلال المحاضرات والمناقشات والتدريبات الجماعية والقرار الجماعى، حيث أمكن توظيف هذه العوامل وغيرها من المزايا والفوائد العديدة للإرشاد والعلاج النفسى الجمعى عموما (١٣: ٣٠٨-٣٠٩؛ ١٤: ٣٠٧-٣٠٨)، والإرشاد أو العلاج السلوكى الجمعى خصوصا (٢٩: ٢٦٥-٣٣١؛ ١٠٦: ٢١٧-٢٥٢) ، ومما يدعم هذا الاتجاه أن غالبية الدراسات التجريبية السابقة قد استخدمت الأسلوب الجمعى بنجاح ملحوظ لخفض مستوى قلق الامتحان من خلال العديد من الفنيات السلوكية.

وحتى فى حالة بعض الاستثناءات القليلة التى تشير إلى تفوق نسبى للأسلوب الفردى فى خفض هذا القلق من خلال بعض الفنيات السلوكية كالتطمين التدريجى المنظم (١٠٧)، فإن الأسلوب الجمعى المستخدم فى البرنامج الحالى قد اتصف بالمرونة التى سمحت بلقاءات فردية لطالبات المجموعة التجريبية مع الباحث خارج جلسات البرنامج، مما يعنى الجمع بين مزايا الأسلوبين الجمعى والفردى، وبالتالى التقليل من جوانب القصور التى قد تلحق بالأسلوب الجمعى بمفرده، فضلا عن إتاحة الفرصة لمقابلة الحاجات والخصائص والفروق الفردية بين هؤلاء الطالبات من أفراد المجموعة التجريبية.

وأما فى برامج الإرشاد والعلاج النفسى الهادفة إلى تحسين عادات الاستذكار أو تعديل الاتجاهات نحو الدراسة، فإن نتائج الدراسات السابقة لهذه الدراسة كانت فعالة بشكل مطرد، ولا غرو فى ذلك حيث يتم الإرشاد أو التدريب هنا فى وسط تعليمى تلعب فيه الجماعة دورا مهما فى إثارة الدافعية، والتشجيع على المشاركة الإيجابية من خلال استغلال معايير الجماعة وجاذبيتها وقواها الإرشادية الأخرى، وبالتالى تقديم التدعيم الجمعى والتغذية المرتدة وتصويب العمل وتصحيح المسار بما يتفق مع ما يتم التوصل إليه من قرارات جماعية.

وتكفى الإشارة هنا إلى أن محمد أبو عليا ١٩٩٣م، قد أعزى ما حققه برنامجه الجمعى فى تنمية عادات الاستذكار وأثرها الإيجابى على تحصيل الطلاب المتدربين إلى مجرد الإرشاد الجمعى ربما يتكئ من ديناميات

الجماعة، فضلا عما أكده أدلر ودريكرز *Adler & Dreikurs* من أن اتجاهات الطلاب تتغير خلال التفاعل مع الأقران والتعاون بينهم،وأن إرشاد مجموعة من الأقران يعد مشخصا لمشكلاتهم ومعالجا لها (٤٣: ١٥٨)، ويتفق ذلك مع ما يذكره محمود عقل ١٩٩٧م حول الدور الكبير الذى تلعبه الشلة أو جماعة الأقران فى شخصية المراهق (٤٥: ٣٥٠)، وبالتالى فإن ما اتصف به البرنامج الإرشادى الحالى من فاعلية ومرونة وملاءمة، وغيرها من مزايا وثيقة الصلة بالأسلوب الجمعى المتضمن فى هذا البرنامج، قد أسهم بدور ملحوظ فيما تحقق من مكاسب علاجية بعد البرنامج والمحافظة عليها.

(ج) استخدام الضبط الذاتى السلوكى فى إطار الإرشاد الجمعى بالمحاضرات والمناقشة الجماعية، وبالتالى لم يقتصر الأمر فى هذا البرنامج على مجرد إثارة الدافعية أو زيادة الوعى والمعرفة والاستبصار أو حتى تقوية الإرادة على التغير والمشاركة الإيجابية، بل تعداها إلى التنفيذ العملى لوضع الطالبة لنفسها فى الشروط البيئية والداخلية المناسبة لأحداث التغير المنشود، وبالتالى تحملها مسئولية التنفيذ الذاتى لعناصر البرنامج بعد تلقيها توجيها أو تدريبا مبدئيا أثناء الجلسات، وهناك بعض الأدلة التى أكدت الفاعلية الدالة لهذا الاستخدام الذاتى فى علاج العديد من المشكلات السلوكية، بل بينت أن فاعلية فنيات الضبط الذاتى السلوكى تفوق نظيراتها المستخدمة بإدارة كاملة من قبل المرشد أو المعالج فى بعض الحالات، وبخاصة إذا ما تم تقييم هذه الفاعلية على المدى الطويل (٢٨: ٢٨٣-٢٨٤؛ ١٠٦: ٢١٥).

وقد يضاف إلى ذلك ملاءمة مفهوم الضبط الذاتى السلوكى وفنياته المختلفة فى علاج العديد من المشكلات السلوكية عموما، والمشكلات التعليمية والانفعالية المماثلة لتلك المستهدفة بهذا البرنامج خصوصا، وهناك العديد من الدراسات التجريبية التى كشفت نتائجها عن فاعلية دالة لاستخدام هذه الفنيات، ومن ذلك دراسة زيسات *(Ziesat, 1988)* التى استخدمت أسلوبا مزدوجا لإثابة الذات وعقابها فى علاج ظاهرة تأجيل الاستعداد للامتحان(١٢١)، ودراسة آيات على (٢٠٠٢) التى استخدمت برنامجا للإرشاد الجمعى القائم على أسلوب التحكم الذاتى من خلال مراقبة الذات وتدعيمها وتقويمها (٧).

وبشكل خاص، يلقى هذا الاستخدام الذاتى تدعيما أكبر لدى الطلاب فى المرحلة الجامعية، حيث يعزى التفوق أو التأخر الدراسى فى هذه المراحل، بدرجة أكبر نسبيا، إلى السمات الشخصية للطلاب، وأساليبهم فى التعلم والاستذكار، مقارنة بالمؤثرات الخارجية أو البيئة المحيطة بهم، بما فى ذلك الأساتذة أنفسهم، كما يعول العديد من الباحثين على كيفية التعلم فى هذه المرحلة وليس على كميته (١٦: ١٠٣٩؛ ٣٢: ٣٣٩؛ ١١٧)، وبالتالى فلا غرو أن أسهم هذا الأسلوب فى تحقيق هذه الفاعلية الدالة التى كشفت عنها نتائج الدراسة الحالية فى علاج تلك المشكلات التحصيلية المستهدفة، بل أسهم أيضا فى أن تكون هذه الفاعلية طويلة المدى،حيث استمرت هذه الفاعلية بشكل دال إلى ما بعد المتابعة مقارنة بقبل البرنامج لدى هؤلاء الطالبات.

(د) الطبيعة التكاملية للبرنامج الإرشادى المستخدم،ورحابته وتعدد عناصره الفعالة، فعلى الرغم من اعتماد هذا البرنامج على الإرشاد الجمعى كقاعدة، إلا أنه أتاح فرصة الإرشاد الفردى من خلال اللقاءات الخاصة خارج الجلسات، وبالتالى كامل بين مزايا الأسلوبين، وقلل من عيوب أى منهما، كما جمع هذا البرنامج بين أسلوبى المحاضرات والمناقشة الجماعي، والضبط الذاتى السلوكى، وكلاهما يتيح مجالا أرحب لإضافات أخرى كالترفيه والسمر وتمثيل الأدوار والواجبات المنزلية، فضلا عن أن أسلوب الضبط الذاتى لا يعنى طريقة واحدة، بل يتضمن غالبية فنيات الإرشاد والعلاج السلوكى القائمة على مبادئ وقوانين التعلم المختلفة،

وبفارق وحيد يكمن فى تحوير هذه الفنيات للاستخدام الذاتى، الأمر الذى يمنح مرونة ورحابة وتعددية فى استخدام هذا الأسلوب، بل قد يوفر فاعلية أكبر فى علاج المشكلات المستهدفة به.

وعلى أية حال فإن الجمع بين أسلوبى المحاضرات والضبط الذاتى قد وفر فرصة للجمع بين المعرفة والممارسة، بل جسد العلاقة الوثيقة بين الفكر والانفعال والسلوك، وهناك العديد من الدراسات التجريبية التى كشفت نتائجها عن أدلة قوية على الفاعلية الدالة لاستخدام برامج إرشادية تضمنت أى من هذين الأسلوبين أوكلاهما، وذلك فى علاج مشكلات مماثلة لدى عينات طلابية من الجنسين، وفى مراحل تعليمية مختلفة، مع التركيز أكثر على المستجدين من طلبة وطالبات الجامعة (٧؛ ١٨؛ ٢٢؛ ٣٩؛ ٤٢؛ ٤٣)، وفضلا عن ذلك، فإن هذه الخاصية من التكامل والتعددية لم تكن قاصرة على محتوى البرنامج أو أساليبه الفنية، بل تعدت ذلك إلى غاياته وأهدافه، حيث يبدو التداخل والترابط والتكامل بينها على الرغم من تعددها الذى تضمن السعى إلى تحسين عادات الاستذكار، تعديل الاتجاهات الدراسية، وخفض مستوى قلق الامتحان، فضلا عن الكشف عن أثر ذلك فى التحصيل الدراسى، وهناك العديد من النتائج الإمبيريقية التى أكدت العلاقة السالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسى (١٩؛ ٢٤؛ ١٠٩)، وعلى وجه الخصوص لدى منخفضى القدرات العقلية أو التحصيل الدراسى (٢؛ ٩؛ ٢٧؛ ٣٣؛ ٤١؛ ٤٩؛ ٥١؛ ٥٦؛ ١١٢)، والأمر هنا شأنه فى ذلك شأن الترابط بين أساليب البرنامج، وهكذا يبدو أن هذه الطبيعة التكاملية لهذا البرنامج من حيث أساليبه وغاياته، ربما أسهمت بدور كبير فى فاعليته المحققة على مستوى العلاج والمتابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية من طالبات الجامعة المستجدات بشعبة الطفولة بكلية التربية بسوهاج.

(هـ) الحرص على الاستفادة من العوامل غير النوعية فى زيادة الفاعلية المنشودة من البرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى الدراسة الحالية، حيث سبقت الإشارة إلى بعض الأدلة التى تبين فاعلية مثل هذه العوامل فى تحديد مدى فاعلية العوامل النوعية نفسها أو بالمقارنة إليها، وفضلا عن ذلك فإن ثمة ما يشير إلى أن الشروط الرئيسة للإرشاد والعلاج النفسى، بما فى ذلك طبيعة العلاقة وشخصية المعالج والمحافظة على أسرار العميل، إنما تتضافر جميعها لخلق الإحساس بالأمان والاطمئنان لدى العميل بشكل يمكنه من احتمال مشاعر القلق، وبالتالى القدرة على مواجهة ضغطه ومشكلاته، ورسم خططه العلاجية مستقبلا بأدنى قدر ممكن من التوتر أو الصراع (٩٨: ٣٢٦)، والواقع أن هناك العديد من الآراء والأدلة العلمية التى تدعم محورية الدور الذى تمثله العوامل غير النوعية فى زيادة فعالية فنيات الإرشاد والعلاج السلوكى النوعية (١٣: ١٤؛ ١٤: ٢٥٧؛ ١٥: ٢٥٥-٢٦١؛ ٩٤؛ ١٠٣؛ ١١٩: ١٩٣-١٩٤).

وإذا كانت هذه الأدلة تؤكد الأهمية البالغة لدور مثل هذه العوامل غير النوعية فى الإرشاد والعلاج النفسى عموما، وفى الإرشاد والعلاج السلوكى خصوصا. فإن هناك من الأدلة الأكثر واقعية ما يؤكد على محورية هذا الدور للعوامل غير النوعية، إذا ما تم الإرشاد أو العلاج ضمن برامج أو فنيات الضبط الذاتى السلوكى، وقد سبقت الإشارة إلى العديد من هذه الأدلة عند الحديث عن تنفيذ البرنامج الحالى، والتى أوردها المختصون فى المجال السلوكى بشكل ضمنى وصريح على السواء (٢٨: ٢٧١-٢٧٢؛ ١٠٦: ١١٣-١١٤؛ ١٠٨: ١٣٤؛ ١٢٠: ٢٨)، كما أن هذه الأهمية قد تتضاعف إذا ما استهدفت هذه البرامج علاج مشكلات تعليمية وانفعالية كتلك المستهدفة بالعلاج فى الدراسة الحالية، ومما يؤكد هذا المعنى تلك النتائج التى أسفرت عنها دراسة تجريبية قام بها كل من آميس وآرتشر *(Ames & Archer, 1988)*، والتى أوضحت أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم والتوجيه الذاتى يتم فى حالة مكافآتهم، أو تأكيدهم لتفوقهم، واقتناعهم

بجدوى جهودهم (٥٥)، وبالتالى فلا غرو أن أسهم توظيف هذه العوامل قدر الإمكان فيما أسفرت عنه هـــذه الدراسة من نتائج.

(و) توافر الصفات الشخصية المساعدة على نجاح البرنامج لدى كل من الباحث وأفراد العينة، فضلا عن الظروف الزمانية والمكانية التى أسهمت فى تنفيذ البرنامج ومتابعة نتائجه وتقييم فاعليته بشكل أفضـــل، وهنـــا يذكر أن طالبات المجموعة التجريبية ليسوا من المسنين أو ضعاف العقول، كما أن مشكلاتهم المستهدفة بـــالعلاج فى هذا البرنامج، ليست من قبيل الاضطرابات الذهانية، وبالتالى فإن بعدهن عن هذه الخصائص جميعها يجعلـــهن أكثر تقبلا للإرشاد أو العلاج وفائدة منه حسبما يقرر ذلك الخبراء المختصون فى هذا المجال (١٤: ٢٠٢؛ ٢٩: ١٩٧-١٩٨).

وقد يضاف إلى ذلك كون أفراد المجموعة التجريبية على وشك الانتهاء من المراهقة المتأخرة، حيث أثبتت نتائج الدراسات النمائية أن الإناث فى هذه المرحلة أكثر استعدادا وتهيئا للدراسة من الذكـــور (٤٥: ١٨٠)، كما سبقت الإشارة فى التخطيط لهذا البرنامج إلى ما يكشف عنه البحث فى التراث السابق لإجراءات الضبـــط الذاتى من ميل عام إلى التحيز فى انتقاء العميل المناسب (١٠٦: ١١٣)، والواقع أن الصفات المطلوبة فى هـــذا العميل تتوافر الحد كبير لدى أفراد العينة الحالية.

وأما عن دور الباحث كمرشد أو معالج من حيث الصفات الشخصية والكفاءة المهنيـــة، فقـــد تكفـــى الإشارة هنا إلى أن بحوثا عديدة قد أجمعت على أن شخصية المعالج أكثر تأثيرا فى العلاج من انتمائه النظرى لهـــذه النظرية أو تلك، وأن أغلب الصفات التى ذكرها العملاء الناجحون فى العلاج النفسى قد تركزت حول أشـــياء كالتشجيع والنصح باعتبارها أمورا مهمة فى شخصية المعالج (٢٩: ١٩٨-١٩٩)، ومن ثم فقد تؤدى طريقـــة بعينها آثارا هائلة فى يد مرشد أو معالج ما، بينما قد لا تثمر إطلاقا مع مرشد أو معالج آخـــر، ممـــا يؤكـــد أن الإرشاد والعلاج النفسى يتأثر بشخصية المرشد أو المعالج، ويعتمد إلى حد كبير على العلاقة بين طرفى العمليـــة الإرشادية أو العلاجية (١٤: ٢٠١).

والواقع أن هذه الأهمية قد تتضاعف فى برامج الإرشاد أو العلاج النفسى التى تســـتهدف مشـــكلات تعليمية وانفعالية مماثلة لتلك التى استهدفها البرنامج الإرشادى الحالى، وهناك من الأدلة العلميـــة الـــتى تؤكـــد ذلك، ففى دراسة تيسنج *(Tesng, 1994)* أوضحت النتائج أن علاقة المعلم بالطالب تشجع الأخـــير علـــى استخدام استراتيجية التعلم المطلوبة (١١١)، وأما توفيق أحمد سنة ١٩٨٩م، فيشير إلى العديد من المقترحـــات التى تقضى بإمكانية تأثير الفاحص باعتباره متغيرا فعالا فى بعض دراسات القلق للطلاب (٩: ٧٩).

ومع ذلك فإن مثل هذه الخصائص الشخصية لا تغنى عن الكفاءة المهنية، فمن المعلـــوم أن كثـــيرا مـــن العملاء- مثلا- لا يتجهون للإرشاد والعلاج النفسى لمجرد وجود مرشد أو معالج دافئ ومتعـــاطف، ولكنـــهم أيضا يبحثون بجوار ذلك عن شخص كفء وخبير، ولهذا تكشف بعض البحوث عن أن التوقعات التى يكونهـــا بعض العملاء عن كفاءة المرشد أو المعالج ومهارته، وخبرته تلعب دورا هاما فى نجاح الإرشاد والعلاج النفســـى فى جميع مدارسه (٢٩: ١٩٤)، ومن المعتقد أن تخصص الباحث ودوره المـــهنى كمعلـــم لطالبـــات المجموعـــة التجريبية ونظرتهن إليه عن كثب، ومعرفتهن بتخصصه ربما أسهم فى تحقيق ذلك.

وأخيرا كان لاختيار الزمان والمكان المناسبين لتنفيذ هذا البرنامج دورا مهما أيضا فى ذلك، حيث لم يتـــم ذلك فى الأجازة الصيفية، مما قد يستدعى بدل مزيدا من الجهد والوقت والنفقات الإضافية للمشاركة فى هـــذا

البرنامج، فضلا عن إمكانية تسرب الكثيرات قبل إتمام البرنامج، وأما عن المكان فلم يجرى البرنامج أو تقييمه ومتابعته فى عيادات نفسية أو مراكز خاصة بالإرشاد خارج الحرم الجامعى، وإنما أجرى فى قاعة دراسية مألوفة لدى طالبات المجموعة التجريبية،والتى تشبه إلى حد كبير الأماكن التى يتلقى فيها هؤلاء الطالبات دروسهن، ويجتزن فيها امتحاناتهن، وبالتالى لم يمثل مكان إجراء البرنامج وتقييمه مكانا منفرا للطالبات، بل مثل البيئة الطبيعية لمشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة بالعلاج فى هذا البرنامج لديهن.

(ز) وأما عن النتائج الاستثنائية التى أسفرت عنها الدراسة الحالية، والتى سبق عرضها فى نقطتين رئيسيتين هما: الأولى تمثلت فى التراجع النسبى الذى حدث فى محافظة البرنامج على نتائجه المحققة فى خفض مستوى قلق الامتحان بعد البرنامج مقارنة ببعد المتابعة لدى طالبات المجموعة التجريبية، والثانية تمثلت فى تحقيق طالبات المجموعة الضابطة لتحسن دال فى مستوى التحصيل الدراسى لديهن بعد المتابعة مقارنة بقبل البرنامج، وهى نتيجة لم تكن متوقعة لكونهن لم يشاركن فى البرنامج، وبالتالى لابد من إعزائها إلى عوامل أخرى.

وعلى أية حال فإن النقطة الخاصة بالتراجع النسبى فى المحافظة على المستوى المنخفض لقلق الامتحان لدى طالبات المجموعة التجريبية يمكن مناقشته أو إعزائه فى ضوء عاملين، أحدهما زمنى والآخر إجرائى، فالعامل الزمنى يتعلق بتطبيق اختبار قلق الامتحان على هؤلاء الطالبات بعد البرنامج، والذى تم فى فترة تسبق امتحانات الفصل الدراسى الثانى بأكثر من شهر، بينما تم تطبيقه عليهن بعد المتابعة مع انتهاء هذه الامتحانات مباشرة، ومن المعروف أن قلق الامتحان يعد قلقا نوعيا أو موقفيا، بمعنى أن أعراضه لا تبدو جلية إلا فى مواقف الضغوط الامتحانية الفعلية، وبالتالى فإن الاختلاف الزمنى فى معايشة هذه الضغوط لدى هؤلاء الطالات فى موقفى القياس المذكورين، ربما أسهم فى هذا التراجع النسبى إلى مستوى أعلى لقلق الامتحان بعد المتابعة مقارنة بقبلها أو بعد البرنامج.

وأما فيما يتعلق بالعامل الإجرائى، فإنه يرتبط بالفنية التى استخدمت ضمن هذا البرنامج لخفض هذا القلق بشكل مباشر، وهى فنية التطمين التدريجى الذاتى، حيث تم تطبيقها فى الخيال، ولم يتم تعميم ذلك على الواقع الحى، وبالتالى فلما تعرضت هؤلاء الطالبات لهذا الواقع عند دخولهن امتحانات الفصل الدراسى الثانى انتكسن جزئيا فارتفع مستوى قلق الامتحان لديهن، وظللن على ذلك حتى نهاية هذه الامتحانات حيث تم تطبيق اختبار قلق الامتحان عليهن لتعبر نتيجته عن القياس البعدى للمتابعة، وقد يضاف إلى ذلك أن التدريب على استخدام هذه الفنية تم بشكل مبدئى وجمعى فى أغلب الأحيان، وهذه العوامل أدت جميعها إلى انخفاض نسبى فى فاعلية هذه الفنية، وبخاصة على المدى الطويل، ويتفق ذلك مع ما يشار إليه عموما من أن فاعلية فنية التطبيق التدريبى المنتظم ربما تكون أفضل فى حالة تطبيقها فرديا، ثم جماعيا، ومن خلال تطبيقها فى الخيال ثم فى الواقع على الترتيب (٢٥: ٦٥).

وأما عن النقطة الثانية المتمثلة فى النتيجة غير المتوقعة، والتى كشفت عن تحسن دال فى مستوى التحصيل الدراسى لدى طالبات المجموعة الضابطة بعد المتابعة مقارنة بقبل البرنامج، فلا يمكن القول بأن هذا التحسن راجعا إلى علاج مشكلات التحصيل الدراسى كما هو الحال مع طالبات المجموعة التجريبية، وبالتالى فلا يكون هناك مفر من مناقشة هذه النتيجة الاستثنائية إلا من خلال الاعتماد على عوامل مشتركة لا علاقة لها بالبرنامج بين مجموعتى العينة التجريبية والضابطة، وذلك مثل عوامل الدافعية، والرغبة فى التفوق والتعويض، حيث يعتقد أن هؤلاء الطالبات عموما قد ضاعفن من جهدهن فى الفصل الدراسى الثانى لتعويض ما لحق بهن من إخفاق فى الفصل الدراسى الأول، بل ربما لتعويض ما يشعرن به من إخفاق نسبى فى الثانوية العامة، بالإضافة إلى إمكانية

زيادة خبرتهن بكيفية التعامل الجيد مع المواقف الامتحانية، وكذا زيادة خبرتهن بالأساتذة وطريقتهم فى التدريس والامتحانات، وربما أصبحن أكثر ثقة فى النفس، ومعرفة أكبر بالحياة الجامعية عموما، وقدرة على مواجهة تحدياتهن خصوصا، مقارنة بما كن عليه فى بداية العام.

وقد يضاف إلى ذلك إمكانية استفادة طالبات المجموعة الضابطة بشكل غير مباشر من البرنامج الإرشادى الحالى أو بعض عناصره من خلال علاقتهن الوثيقة بطالبات المجموعة التجريبية، ووجود الدافع القوى والمتجدد لذلك حيث يشكل طالبات المجموعتين عينة واحدة خضع أفرادها لإجراءات مشتركة فى الانتقاء والقياسات القبلية والبعدية للبرنامج والمتابعة، ومع ذلك بقيت الفاعلية المتفوقة فى علاج جميع مشكلات التحصيل الدراسى المستهدفة لصالح طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة بعد البرنامج والمتابعة على حد سواء، مما يؤكد مرة أخرى أن للبرنامج الإرشادى التكاملى المستخدم فى الدراسة الحالية، فاعلية جوهرية فى تحقيق أهدافه المنشودة لدى طالبات المجموعة التجريبية، ولا يقلل من هذه الفاعلية وجود بعض الاستثناءات، فهى راجعة فى المقام الأول إما لقصور فى الإجراءات التنفيذية للبرنامج، أو لصعوبة فى الحفاظ على بقاء مجموعتى العينة متجانستين فى جميع المتغيرات الوسيطة والعوامل الدافعية والخبراتية طوال مرحلتى البرنامج والمتابعة.

المراجع

١- أحلام حسن محمود عبد الله (١٩٩٢). "عادات الاستذكار لدى المتفوقين من طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة- دراسة مقارنة". التربية المعاصرة. المجلد التاسع. العدد الحادى والعشرون. ص ص ١٠٣-١٣٧.

٢- أحمد عبد اللطيف عبادة (١٩٩٢). "قلق الاختبار فى موقف اختبارى ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتحصيل لدى عينة من طلاب جامعة البحرين". مجلة كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة. السنة السابعة. العدد الثامن. ص ص ٧٣-١٢١.

٣- أحمد محمد عبد الخالق، ومايسة أحمد النيال (١٩٩٠). "الفروق فى قلق الامتحان بين طلاب الجامعة فى السنتين الأولى والأخيرة". بحوث مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى. القاهرة: جامعة عين شمس. ص ص ٤٦٢-٤٩٣.

٤- السيد عبد القادر زيدان (١٩٩٠). "عادات الاستذكار فى علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسى فى الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية- جامعة الملك سعود". بحوث المؤتمر السنوى السادس لعلم النفس فى مصر. الجزء الثانى. القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٢-٢٤ يناير. ص ص ٤٦٩-٤٩٧.

٥- السيد محمد خيرى (١٩٧٩). كراسة تعليمات اختبار الذكاء العالى. القاهرة: دار النهضة العربية.

٦- إمام مصطفى سيد،وصلاح الدين حسين الشريف (٢٠٠٠). "مدى فعالية برنامج تدريبى لاستراتيجية ما وراء الذاكرة عند الاستذكار وأثره فى التحصيل واتجاهات الطلاب المعرفية نحو الاستراتيجية". مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط. المجلد السادس عشر. العدد الأول. ص ص ٣١-٥٩.

٧- آيات عبد المجيد مصطفى على(٢٠٠٢). "أثر استخدام برنامج إرشادى على تنمية بعض عادات الاستذكار لدى طالبات كلية التربية للبنات بمكة المكرمة". مجلة علم النفس، تصدر عن

الهيئة المصرية العامة للكتاب- بالقاهرة. السنة السادسة عشر. العدد الثانى والستون. ص ص ٣٢-٤٨.

٨- تشارلز د. سبيلبرجير (١٩٩٧). اختبار قلق الامتحان (تعليمات الاختبار). إعداد محمد عبد الظاهر الطيب. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٩- توفيق زكريا أحمد (١٩٨٩) "دراسة تأثير القلق فى التحصيل الدراسى لدى طلاب ذوى قدرات عقلية مختلفة". مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة. العدد العاشر. ص ص ٧٧-٨٧

١٠- ثريا عبد الرؤوف محمود جبريل (١٩٩٤). "دراسة تجريبية لاختبار فاعلية العلاج المتمركز حول العميل فى خدمة الفرد للتخفيف من قلق امتحان الثانوية العامة". مجلة الإرشاد النفسى،تصدر عن مركز الإرشاد النفسى- جامعة عين شمس. السنة الثانية. العدد الثانى. ص ص ١٥٩-١٨٣.

١١- جابر عبد الحميد جابر، وسليمان الخضرى الشيخ (١٩٧٨). "مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة". كراسة التعليمات. القاهرة: دار النهضة العربية.

١٢- جمال زكى عبد الله أبو مرق (١٩٨٨). "دراسة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسى لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوى بمدينة مكة المكرمة". رسالة ماجستير، غير منشورة. كلية التربية- جامعة أم القرى.

١٣- حامد عبد السلام زهران (١٩٨٥). التوجيه والإرشاد النفسى. ط٣. القاهرة: عالم الكتب.

١٤- حامد عبد السلام زهران (١٩٩٧). الصحة النفسية والعلاج النفسى. ط٣. القاهرة: عالم الكتب.

١٥- حسام الدين عزب (١٩٨١). العلاج السلوكى الحديث (تعديل السلوك- أسسه النظرية وتطبيقاته العلاجية والتربوية). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٦- حمدى شاكر محمود (١٩٩٥). "الدافع المعرفى وبعض استراتيجيات التعلم والدراسة والأساليب المعرفية وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسى". مجلة كلية التربية -جامعة أسيوط. العدد الحادى عشر. الجزء الثانى. ص ص ١٠٣٧-١٠٧١.

١٧- خلف أحمد مبارك (١٩٨٩). "مدى فعالية كل من الإرشاد السلوكى والمناقشة الجماعية فى علاج ظاهرة التدخين لدى طلاب الجامعة بسوهاج". رسالة دكتوراة، غير منشورة. كلية التربية بسوهاج- جامعة أسيوط.

١٨- خلف أحمد مبارك (٢٠٠١). "فعالية العلاج السلوكى- المعرفى والتدريب على مهارات التعلم فى خفض قلق الامتحان وتحسين الأداء الأكاديمى- دراسة تجريبية". المجلة التربوية، تصدر عن كلية التربية بسوهاج- جامعة جنوب الوادى. العدد السادس عشر. ص ص ٢٠٣-٣٠٢.

١٩- رشاد صالح دمنهورى (١٩٩٥). "بعض العوامل النفسية الاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسى- دراسة مقارنة". مجلة البحوث النفسية والتربوية،تصدرها كلية التربية- جامعة المنوفية. السنة الحادية عشرة. العدد الثالث. ص ص ٩٤-١١٨.

٢٠- رمضان محمد رمضان (١٩٩٤). "قلق الاختبار والجنس فى علاقتهما بالأداء على بعض الاختبارات التحصيلية مختلفة الصعوبة". مجلة كلية التربية بالمنصورة. العدد الخامس والعشرون. الجزء الأول. ص ص ٥٠٤-٥٤١.

٢١- ريتا كولوما صادق (١٩٨٦). "دراسة أثر مقرر لمهارات الدراسة والاستذكار على أداء الطالبات المستجدات بقسم اللغة الإنجليزية". مجلة دراسات تربوية، تصدر عن كلية التربية بالرئاسة العامة لتعليم البنات- الرياض. المجلد الأول. الجزء الرابع. ص ص ٣٢-٦٥.

٢٢- سعاد محمد سليمان (١٩٨٩). "دراسة لتنمية عادات الاستذكار ومهاراته لدى بعض تلاميذ المدرسة الابتدائية". مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب- القاهرة. السنة الثالثة. العدد الحادى عشر. ص ص ٢٥-٤٠.

٢٣- سليمان الريحانى (١٩٨٢). "أثر الاسترخاء العضلى فى التحصيل وخفض قلق الامتحان". المجلة العربية للبحوث التربوية، تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- تونس. العدد الثانى. ص ص ٥١-٦٨.

٢٤- سيد محمود الطواب (١٩٩٢). "قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسى وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمى لطلاب الجامعة من الجنسين". مجلة العلوم الاجتماعية، تصدر عن مجلس النشر العلمى- جامعة الكويت. المجلد العشرون. العدد الثالث/ الرابع. ص ص ١٤٩-١٨٣.

٢٥- شيخة يوسف الدريستى (١٩٩٧). "فنية التحصين التدريجى بين النظرية والتطبيق". مجلة الإرشاد النفسى، تصدر عن مركز الإرشاد النفسى- جامعة عين شمس. السنة الخامسة. العدد السابع. ص ص ٥٧-٨٨.

٢٦- طلعت منصور (١٩٧٧). التعلم الذاتى وارتقاء الشخصية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٧- عبد الحى على العود، ومنصور محمد السيد (١٩٩٩). "الضغوط النفسية وقلق الامتحانات وأثرهما على معدلات التحصيل التراكمية لدى الطلاب الجامعيين. مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، تصدر عن كلية التربية- جامعة المنيا. المجلد الثالث. العدد الأول. ص ص ١٤٠-١٦٥.

٢٨- عبد الستار إبراهيم (١٩٨٠). العلاج النفسى الحديث (قوة للإنسان). الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٧.

٢٩- عبد الستار إبراهيم (١٩٨٨). علم النفس الإكلينيكى (مناهج التشخيص والعلاج النفسى). الرياض: دار المريخ للنشر.

٣٠- عبد الله سليمان إبراهيم، والشناوى عبد المنعم الشناوى (١٩٩٣). "علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل فى المواد التربوية لطلاب كلية التربية - جامعة الزقازيق". رسالة التربية وعلم النفس، تصدر عن الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية- الرياض. العدد الثالث. ص ص ١٤١-١٦٨.

٣١- عبد العزيز ميهوب الوحش (١٩٩١). "قلق الامتحان وأثره على التحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية فى الجمهورية اليمنية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة الزقازيق.

٣٢- عثمان عبد العزيز المنيع (١٩٩٦). "العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدراسة وكل من التخصص والمستوى الدراسى لدى طلبة كليات إعداد المعلمين والمعلمات بالرياض". مجلة كلية التربية بالزقازيق. العدد السادس والعشرون. ص ص ٣٣٩-٣٦٢.

٣٣- علاء محمود جاد الشعراوى (١٩٩٥). "عادات الاستذكار والأسلوب المفضل فى التعلم وعلاقتهما بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية". مجلة كلية التربية بالمنصورة. العدد التاسع والعشرون ص ص ١-٣٤.

٣٤- فوزى إبراهيم يوسف (١٩٨٩). "دراسة لطرق الاستذكار وعاداته ومعوقاته النفسية والاجتماعية لدى عينة من طلاب الكليات العملية والنظرية بجامعة أسيوط". المجلة التربوية،تصدر عن كلية التربية بسوهاج – جامعة أسيوط. العدد الرابع. ص ص ٨٠٣-٨٥٤.

٣٥- كاملة الفرخ (١٩٨٦). "أثر الإرشاد الجمعى للأمهات والطالبات على التحصيل العلمى لطالبات الصف الثالث الثانوى العلمى". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – الجامعة الأردنية.

٣٦- لطفى محمد فطيم (١٩٨٩). "العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمى لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية". المجلة العربية للعلوم الإنسانية، تصدر عن مجلس النشر العلمى- جامعة الكويت. المجلد التاسع. العدد السادس والثلاثون. ص ص ١١٢-١٣٩.

٣٧- لورانس بسطا زكرى (١٩٩٥). "مهارات الدراسة والاستذكار والدافعية الدراسية والابتكار- دراسة عاملية مقارنة". مجلة كلية التربية بالمنصورة. العدد الثامن والعشرون. الجزء الأول. ص ص ١٠١-١٢٨.

٣٨- محسن محمد عبد النبى (١٩٩٦). "مهارات التعلم والاستذكار للمتفوقين عقليا والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية- دراسة مقارنة". بحوث ودراسات المؤتمر السنوى الثانى لقسم علم النفس التربوى.كلية التربية – جامعة المنصورة، ٦-٧ مايو. ص ص ١-٣٧.

٣٩- محمد حامد زهران (٢٠٠١). "المشكلات الدراسية ومدى فاعلة برنامج إرشاد مصغر للتعامل معها بأسلوب قراءة الموديولات مع شرائط الفيديو والمناقشة الجماعية". ملخصات أبحاث المؤتمر السابع عشر لعلم النفس فى مصر. القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٣-٣٠ يناير . ص ص ٥٣-٥٥.

٤٠- محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨١). تيارات جديدة فى العلاج النفسى. القاهرة: دار المعارف.

٤١- محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٨). "دراسة لمستويات قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا". مجلة علم النفس،تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب- القاهرة. العدد السادس. ص ص ١١-١٩.

٤٢- محمد عبد العال الشيخ (١٩٨٦). "أثر كل من العلاج العقلانى الانفعالى والتحصين المنهجى فى تخفيف قلق الامتحان". رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية- جامعة طنطا.

٤٣- محمد مصطفى أبو عليا (١٩٩٣). "أثر برنامج إرشادى جمعى علاجى فى عادات الدراسة على تحصيل طلاب الصف التاسع". مجلة جامعة الملك سعود بالرياض، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (أ). المجلد الخامس. ص ص ١٤١-١٧٨.

٤٤- محمد نبيه بدير (١٩٩٠). "عادات الاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى طلاب وطالبات الجامعة". مجلة كلية التربية بالمنصورة. العدد الرابع عشر. الجزء الثانى. ص ص ١٨١-٢١٢.

٤٥- محمود عطا حسين عقل (١٩٩٧). "النمو الإنسانى (الطفولة والمراهقة). الرياض: دار الخريجى للنشر والتوزيع.

٤٦- مدحت عبد الحميد أبو زيد (١٩٩٨). "مدى فاعلية برنامج علاجى جماعى معرفى سلوكى (مهارات التأقلم) فى الإقلاع عن التدخين وتخفيف قلقه". المؤتمر الدولى الخامس لمركز الإرشاد النفسى- جامعة عين شمس، ١-٣ ديسمبر. ص ص ٢٩٩-٣٦٧.

٤٧- مصطفى سويف (١٩٩٦). المخدرات والمجتمع. الكويت: سلسلة عالم المعرفة. العدد ٢٠٥

٤٨- مصطفى محمد الصفطى (١٩٩٥). "قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة- دراسة عبر ثقافية". مجلة دراسات نفسية، تصدر عن رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية (رانم) - القاهرة. العدد الأول. ص ص ٧١-١٠٦.

٤٩- مها محمد العجمى (١٩٩٩). "العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسى لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء- الأقسام الأدبية". رسالة الخليج العربى، تصدر عن مكتب التربية العربى لدول الخليج- الرياض. السنة العشرون. العدد الثانى والسبعون. ص ص ١٥-٥١.

٥٠- نبيل محمد الفحل (١٩٩٦). "دراسة مقارنة لفاعلية أسلوبى جماعات المواجهة والتحكم الذاتى الجماعى فى تحسين مفهوم الذات لدى المسنين". رسالة دكتوراة، غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية- جامعة القاهرة.

٥١- نجاه زكى موسى حسن (١٩٩٦). "استراتيجيات التعلم فى علاقتها بقلق الامتحان وتأجيل الاستعداد للامتحان والدافع للإنجاز لدى عينة من طالبات مرحلة التعليم الثانوى العام بمدينة المنيا". مجلة البحث فى التربية وعلم النفس،تصدر عن كلية التربية - جامعة المنيا. المجلد التاسع. العدد الرابع. ص ص ٦٠-٦٨.

٥٢- هيفاء أبو غزالة (١٩٧٨). "فعالية تقليل الحساسية التدريجى والاسترخاء العضلى فى معالجة قلق الامتحان". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- الجامعة الأردنية.

٥٣- يوسف مصطفى القاضى، لطفى محمد فطيم،ومحمود عطا حسين (١٩٨١). الإرشاد النفسى والتوجيه التربوى. الرياض: دار المريخ للنشر.

54- Altmaier, E. M. & Woodward, M. (1981). "Group Vicarious Desensitization of Test Anxiety". Journal of Counseling Psychology., 28 (5), pp. 467-469.

55- Ames, C. & Archer, J. (1988). "Achievement Goals in the Classroom: Students Learning Strategies and Motivation Process ". Journal of Educational Psychology., 80, pp. 260-267.

56- Baily, D. B. (1985). "Generalized Effects of Highly Structured Time on Task Intervention". Psychological Abstracts., 45 (2), pp. 483-490.

57- Benjamin, M.; McKeachie, W.J. & Lin, Y. (1987). "Tow Types of Test Anxious Students: Support for An Information Processing Model". Journal of Educational Psychology., 79 (2), pp. 131-136.

58- Benjamin, M.; McKeachie, W.J.; Lin, Y. & Holinger, D.P. (1981). "Test Anxiety Deficits in Information Processing". Journal of Educational Psychology"., 73 (6), pp. 816-827.

59- Bhatnagar, A. (1986). "Effect of Individual Counseling on the Achievement of Bright Underachievers". Journal of Indian Educational Review., 11 (4), pp. 10-18.

60- Boutin, G. E. & Tosi, D. J. (1983). "Modification of Irrational Ideas and Anxiety through Rational Stage Directed Hypo-Therapy". Journal of Clinical Psychology., 30 (3), pp. 382-391.

61- Brewster, M. (1995). "The Effect of Achievement Motivation of Fifth-Grade Students' Choice of Study Strategies". Dissertation Abstracts International (A).. 65 (1), p. 83.

62- Brown, S. D. & Nelson, T. L. (1983). "Beyond The Uniformity Myth: A Comparison of Academically Successful and Unsuccessful Text Anxiety Students". Journal of Counseling Psychology., 30 (3), pp. 367-374.

63- Caballos, A. M. & Esteban, A. (1988). "Study Skills and Problem Solving Strategies in Spainsh Students". Schools Psychology International (A)., 9 (2), pp. 147-150.

64- Cautela, J. R. (1989). "Behavior Therapy and Self- Control". in C. Franks and Wilson (Eds). Behavior Therapy: Appraisal and Status. New York: Mc Graw-Hill, pp. 323-340.

65- Cho, Aian. (1992). "Achievement Motivation Orientation, Attribution and Learning Strategies among Korean Students". Dissertation Abstracts International (A)., 52 (8), p. 3222.

66- Corsini, R.J. (1987). Concise Encyclopedia of Psychology. New York: John Wiley & Sons.

67- Crocker, L.; Schmitt, A. & Tang, L. (1988). "Test Anxiety and Standardized Achievement Test Performance in Middle Years". Measurement Education in Counseling and Development., 20 (40), pp. 149-159.

68- Crouse, R.; Deffenbacher, J. & Frost, G. (1985). "Desensitization for Students with Different Sources and Experience of Test Anxiety". Journal of College Student Personnel.. 26 (3), pp. 315-318.

69- Culler, R. E.& Holahan, C. J. (1980). "Test Anxiety and Academic Performance: The Effects of Study Related Behaviors". Journal of Educational Psychology., 72 (1), pp. 16-20.

70- D'Alelio, W. A. & Murray, E. J. (1981). "Cognitive Therapy for Test Anxiety" Cognitive Therapy and Research., 5 (3), pp. 299-307.

71- Danchise, R. (1985). "Academic Skills in Counseling Center" Journal of College Students Personnel., 26 (3), pp. 245-246.

72- Davis, D. M. (1998). "The Effects of A Study Skills Course on the Academic Self- Effecacy of At- Risk Feshmen College Students". Dissertation Abstracts International (A)., 58 (8), p. 2888.

73- Day, A. R. (1988). "An Analysis of the Impact of Two Forms of Short Term Assertive Training on Aggressive Behavior". Dissertation Abstracts International (A)., 39 (4), p. 200.

74- Dendato, K. M. & Diener, D. (1986). "Effectiveness of Cognitive Relaxation Therapy and Study Skills Training in Reducing Self- Report Anxiety and Improving the Academic Performance of Test Anxious Students", Journal of Counseling Psychology., 33 (2), pp. 131-135.

75- Du Bois, J. (1987). "Recognition and Introversion of Interfering Text Anxiety: An Annotated Bibliography". Exit. Project. Indian University.

76- Finchan, F. H. & Sanders, R. (1989). "Learned Helplessness, Test Anxiety and Academic Achievement: A Longitudinal Analysis". Child Development., 60 (2), pp. 140-145.

77- Gade, E.; Hurlburt, G. & Fuqua D. (1986). "Study Habits and Attitudes of American Indian Students: Implication for Counselors". Journal of School Counselor., 34 (2), pp. 135-139.

78- Gerry, L. D. (1988). "Worry, Emotionality and Task Generated Interference in Test Anxiety: An Empirical Test of Attentional Theory". Journal of Educational Psychology., 70 (2), pp. 248-254.
79- Golderon, J. G. (1983). "Predicting and Assessing Academic Achievement of Disadvantaged High School Students Utilizing A Test of Study Habits and Skills". Dissertation Abstracts International (A)., 22 (9), p. 4936.
80- Guskey, J. R. & Gates, S. L. (1986). "Synthesis of Research on the Effects of Mastery Learning in Elementary and Secondary Classroom". Educational Leadership., 43 (8), pp. 73-80.
81- Gutman, M. & Marston, A. (1987). "Problems on Subject's Motivation in A Behavioral Program for Reduction of Cigarette Smoking". Psychological Reports., 20 (10), pp. 1107-1114.
82- Hagen R. (1985). "Behavioral Therapies and the Treatment of Schizophrenics". Schizophrenia Bulletin., 13 (1), pp. 70-96.
83- Kanfer, F. H. (1985). "Self-Management Techniques" in F.H. Kanfer & Goldiamond (Eds.). Helping People Change. New York: Pergamon.
84- Kaplan, H. I.; Freedman A. M. & Sadock, B. J. (1983). Modern Synopsis of Comprehensive Textbook of Psychiatry London: Williams & Wilkins/ Baltimore.
85- Kerr, Linda (2000). "College Reading and Study Skills Instruction: Classroom- based Assessment Practices". Dissertation Abstracts International (A)., 60 (9), p. 3307.
86- Kestenbaum, J. & Winger, B. (1980). "Achievement of Performance Related to Achievement Motivation and Test Anxiety". Journal of Counseling Psychology., 34 (3), pp. 343-344.
87- Kirkland , K. & Hollandsworth J.G. (1990). "Test Anxiety, Study Skills, and Academic performance". Journal of College Students Personnel., 20 (3), pp. 431-436.
88- Lazarus, A.A. (1986). "Behavior Research and Therapy". Journal of Abnormal Psychology., 63 (2), pp. 202-210.
98- Lent, R.W. & Russell, R.K. (1988). "Treatment of Test Anxiety by Cue Controlled Desensitization and Study Skills Training". Journal of Counseling Psychology., 25 (2), pp. 217-224.
90- Mackenrie, W. & Alison, M. (1994). "Examination Preparation, Anxiety and Examination Performance in A Group of Adult Students". International Journal of Life-Long Education., 13 (3), pp. 383-388.
91- Mahoney M. J. (1981). "The Self Management of Covert Behavior: A Case Study" Behavior Therapy., 2 (4), pp. 575-578.
92- McFall, R. M. (1980). "Effects of Self- Monitoring on Normal Smoking Behavior", Journal of Consulting and Clinical Psychology., 35 (2), pp. 135-142.
93- Median, J. (1985). "Test Anxiety, Locus of Control and Mathematics Achievement Placement As correlate to Achievement in Mathematics by Students in Junior High School". Dissertation Abstracts International (A)., 46 (7), p. 1859.
94- Melnick, J. & Russell, R. W. (1986). "Hypnosis versus Systematic Desensitization in The Treatment of Test Anxiety". Journal of Counseling Psychology., 23 (4), pp. 291-295.

95- Mitchell, K. R.; Hall, R.F. & Piatkowska, O. (1986). "A Group Program for The Treatment of Failing College Students". Behavioral Therapies.. 6 (3), pp. 324-336.

96- Newman, A. & Bloom, R. (1991). "Self Control- I- Effects of Experience with Imposed, Increasing, Decreasing and Random Delays". Behavior Research and Therapy., 19 (2), pp. 187-192.

97- Nuttal, A. (1992). "The Effects of Task-Related Learning Strategy Training on Performance and Motivation Processes". Dissertation Abstracts International (A)., 52 (2), p. 2473.

98- Phares, J. (1989). Clinical Psychology: Concepts Methods and Profession. Homewood, Illinois: the Dorsey Press.

99- Roberta, M. N. (1983). "Test Anxiety Re-Education Workships for Black College Students". Journal of College Students Personnel., 24 (6), pp. 561-566.

100- Rocklin, T. & Thompson, J. (1985). "Interactive Effects of Test Anxiety, Test Difficulty and Feedback". Journal of Educational Psychology., 77 (3), pp. 368-372.

101- Rosenauer, J. L. (1985). "The Relationship between An Exam. Preparation Program and Success on the Texas Real Estate Salesporn's Exam". Dissertation Abstracts International (A)., 45 (12), p. 3517.

102- Rothblum, E. (1986). "Affective Cognitive and Behavioral Differences between High and Low Procrastinators". Journal of Counseling Psychology., 33 (4), pp. 287-290.

103- Russell, R. K. & Lent, R.W (1982). "Cue- Controlled Relaxation and Desensitization versus Non- Specife Factors in Treating Test Anxiety". Journal of Counseling Psychology., 29 (1), pp. 100-103.

104- Sakelaris, T. L. (1999). "Effects of A Self- Managed Study Skills Intervention on Homework and Academic Performance of Middle School Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)". Dissertation Abstracts International (A)., 60 (2), p. 337.

105- Sarason, I. G. (1980). "Introduction to the Study of Test Anxiety". In I.G. Sarason (Ed.). Test Anxiety: Theory, Research and Applications. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 3-14.

106- Schwartz A. (1992). The Behavior Therapies (Theories and Applications). New York: the Free Press, A Division of Macmillian Publishing Co. Inc.

107- Seissons, E.E. & Njaa, L. J. (1983). "Systematic Desensitization of Test Anxiety: A Comparison of Group and Individual Treatment". Journal of Counseling and Clinical Psychology., 41 (4), p. 466-471.

108- Sherman, A. R. (1983). Behavior Modification (Theory and Practice). California: Wadsworth Publishing Company, Inc.

109- Stilson, D. (1983). "A Life Span Analysis of Adult College Students with Respect to Achievement, Self- Esteem and Anxiety" Dissertation Abstracts International (A)., 44 (5), pp. 3290-3291.

110- Takahashi, Y. (1994). "Learning Strategies of Unsuccessful Beginning Students of Japanese". Dissertation Abstracts International (A)., 55 (7), p. 1213.

111- Tesng, C. (1994). "A case Study of The Learning Strategies Employed by Junior EFT in Taiwan". Dissertation Abstracts International (A)., 55 (7), p. 1213.

112- Thompson, M. E. (1986). "The Predictions of Academic Achievement by A British Study Habits Inventory". Research in Higher Education., 5 (4), pp. 365-372.

113- Thoresen, C. E., and Mahoney M.J. (1984). Behavioral Self- Control. Mew York: Holt, Rinehart & Winston.

114- Tryon, G. S. (1980). "The Measurement and Treatment of Test Anxiety", Review of Educational Research., 50 (3), pp. 353-372.

115- Walters, J. & Tobias, S. (1985). "The Effects of Anxiety and Strategy Training on Learning". Paper Presented to the Annual Meeting of The American Educational Research Association., 69th, Chicago, II, March 31- April 4.

116- Watts, F. (1985). "Individual- Centred Cognitive Counseling for Study Problems". British Journal of Guidance and Counselling., 12, pp. 238-274.

117- Wilson, J. E. (1988). "Implication of Learning Strategy Research and Training: What It has to say to the Practitioner?". In C.E. Weinstein; E.T. Goetz & P.A. Alexander (Eds). Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction and Education, San Diego, California: Academic Press, Inc. pp. 323-331.

118- Wimmer, M. (1999). "The Development of A School based Cognitive-Behavioral Intervention Protocol for Young Children with Anxiety". Dissertation Abstracts International (A)., 60 (5), p. 1454.

119- Wolpe, J. (1958). Psychotherapy by Reciprocal Inhibition. Stanford: Stanford University Press.

120- Wolpe, J. & Lazarus, A. (1966). Behavior Therapy Techniques (A Guide to The Treatment of Neurosis). New York: Pergamon.

121- Ziesat, H. A. (1988). "Behavioral Self. Control in Teaching Procrastination at Studying". Psychological Reports., 42 (1), pp. 59-69.