مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الخامس، العدد الثاني، ص478-508، يونيو2022
ISSN 2791 - 3783

فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي والتدريب على مهارات الدراسة في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والدافعية الأكاديمية الداخلية

د. طارق محمد جيت*

أ.د. عبد الكريم محمد جرادات*

الملخص

هدفت الدراسة إلى بحث فاعلية برنامج يستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، وآخر يستند إلى التدريب على مهارات الدراسة في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والدافعية الأكاديمية الداخلية لدى عينة من (66) طالباً في الصف التاسع. وقد تم اختيار هؤلاء الطلاب بناء على درجاتهم المنخفضة على مقياسي الاتجاهات نحو المدرسة، والدافعية الأكاديمية الداخلية. وقد تم توزيعهم عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات متساوية: مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة، تلقت إحدى المجموعتين التجريبيتين برنامج علاج عقلاني انفعالي سلوكي والمجموعة التجريبية، والأخرى تلقت تدريبًا على مهارات الدراسة، بينما لم تتلقّ المجموعة الضابطة أي معالجة. وأشارت النتائج إلى أن كلاً من البرنامجين العلاجيين كان أكثر فاعلية في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والدافعية الأكاديمية الداخلية مقارنة بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي، كما أن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي كان أكثر فاعلية من التدريب على مهارات الدراسة في تحسين الدافعية الأكاديمية الداخلية. وقد تم تقديم اقتراحات للبحث المستقبلي منها تكرار الدراسة الحالية على مستويات صفية أخرى وعلى الذكور والإناث.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات نحو المدرسة، الدافعية الداخلية، العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، التدريب على مهارات الدراسة.

د. طارف محمد جيت – وزارة التربية والتعليم، الأردن – قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك. **a.m.jaradat@yu.edu.jo**

أ.د. عبد الكريم محمد جرادات – **أستاذ دكتور /جامعة اليرموك /الأردن** – ***a.m.jaradat@yu.edu.jo***

Effectiveness of Rational Emotive Behavior Therapy and Study Skills Training in Enhancing Attitudes towards School and Intrinsic Academic Motivation

Abstract:

The study aimed to investigate the effectiveness of a program of Rational Emotive Behavior Therapy (REBT), and a program of Study Skills Training (SST), in enhancing attitudes towards school and intrinsic academic motivation among a sample of (66) 9th grade male students. These students were selected from a Jordanian public school based on their low scores on attitudes towards school and intrinsic motivation scales. They were randomly assigned to three equal groups: Two experimental groups and one control group, one experimental group received a program of REBT, the other experimental group received a program of study skills training, and the control group received no treatment. The results indicated that the two programs were more effective in enhancing attitudes towards school and intrinsic academic motivation, compared to the control group at the posttest. Also, it was found that REBT was more effective than SST in enhancing attitudes towards school, whereas SST was more effective than REBT in enhancing intrinsic academic motivation. Suggestions for future research included replication of the present study among other grade levels and among males and females .

Keywords: intrinsic academic motivation, attitudes towards school, rational emotive behavior therapy, study skills training, 9th grade male students.

مقدمة:

من الواضح أن للاتجاهات دورًا بارزًا في تعلم الطلبة، فالطلبة الذين معتقداتهم إيجابية نحو المدرسة، تكون مشاعرهم وكذلك سلوكياتهم إيجابية نحوها. إذ تجدهم مهتمين في تحضير دروسهم والقيام بواجباتهم المدرسية، وبناء علاقات صداقة قوية مع زملائهم، وإظهار الاحترام والتقدير لمعلميهم، والمشاركة بأي أنشطة تسهم في خدمة مدرستهم والحفاظ عليها. وتتشكل هذه الاتجاهات الإيجابية لديهم نتيجة لعوامل متعددة. فالبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطلبة لها دور في تعزيز اهتمامهم بالتعلم. فإذا كان الوالدان مدركين لأهمية التعلم في تطوير الفرد والمجتمع، فإنهما بلا شك يشجعان أبناءهما على بذل مزيد من الجهد في سبيل تطوير مهاراتهم ويساعدانهم في إنجاز كافة متطلبات التعلم الفعّال. والمعلمون كذلك عندما يوضحون للطلبة أهمية اكتساب المعرفة في مجالات الحياة المختلفة، فإنهم يسهمون بذلك في جعل الطلبة يستثمرون وقتهم بشكل فعّال من خلال التعمق بفهم المواضيع الدراسية المختلفة.

إن من أبرز مهام التربية الحديثة توفير المناخ المناسب لإكساب الطلبة المعارف والمهارات العلمية والعملية السليمة والقيم والاتجاهات بطريقة تساعد على نمو شخصيتهم المتكاملة في مختلف المجالات الأكاديمية والفكرية والوجدانية والاجتماعية والسلوكية. ولتحقيق ذلك، لا بد من مراعاة النمو المتوازن في كافة الجوانب التي تشكل شخصية الطالب، خاصةً الجانبين المعرفي والانفعالي. وذلك من خلال الاهتمام بنوعية وجودة التعليم والأساليب والأسس التي يقوم عليها في المراحل المبكرة من عمر الطلبة، لضمان حسن إفادة أكبر عدد ممكن منهم من الفرص التعليمية المتاحة لهم، واستثمار تعلمهم في المراحل العمرية اللاحقة.

وأشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقات ارتباطية بين الاتجاهات الدراسية والكثير من المتغيرات المتعلقة بعناصر العملية التعليمية التعلمية، فقد أشارت دراسة توبالا (Topală, 2014) إلى وجود علاقة ارتباطية قوية إيجابية بين الاتجاهات نحو المدرسة والرضا الأكاديمي. وأشارت دراسة زهران وزهران (2010) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاهات الدراسية والفاعلية الذاتية. كما أشارت دراسة تاسقن وكوسكون (Tasgin & Coskun, 2018) إلى وجود علاقة إيجابية متوسطة بين الاتجاهات نحو المدرسة والدافعية الأكاديمية، ووجود علاقة ارتباطية قوية وإيجابية بين الدوافع الداخلية والخارجية. وفي ذات السياق، أشارت دراسة خميس وزميليه (Khamis et al., 2008) إلى أن كل من معتقدات الطلبة حول التعلم، والتفاعل بين المعلم والطالب، ومحتوى المنهج قد ساهمت في تعزيز الدافعية لدى الطلبة.

وتشكل الدافعية للتعلم موضوع اهتمام العاملين في المجال التربوي باعتبارها حالة داخلية تثير سلوك الفرد وتعمل على توجيهه نحو هدف معين. وتلعب دورًا كبيرًا في التعلم، فهي تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف المنشودة، وتحدد فيما إذا كان الطالب سيتابع مهمة معينة بحماس وشوق، ويثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه، أم أنه سيقوم بالعمل بنوع من الفتور واللامبالاة، كما أنها تحدد النواتج المعززة للتعلم، وتعود الطلبة على الأداء الأفضل، فالطلبة المدفوعون للتعلم أفضل تحصيلاً من أقرانهم الآخرين. إضافة إلى أن الدافعية تنمي عملية معالجة المعلومات لدى الطلبة، فهي تؤثر في كيفية ومقدار معالجة الطالب للمعلومات (العتوم وزملاؤه، 2011).

وأشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقات ارتباطية بين الدافعية الأكاديمية والعديد من المتغيرات المتعلقة بعناصر العملية التعليمية التعلمية، فقد أشارت دراسة شكلى وزملائه (Shukla et al., 2015) إلى وجود علاقة إيجابية بين المشاركة الأسرية للطلبة في المنزل والدافعية الأكاديمية والمثابرة. كما أشارت دراسة الشلالفة وزميليه (2018) إلى أن المشاركة المعتمدة على البيت تتنبأ بالدافعية الأكاديمية.

كما أشارت دراسة جيت وجرادات (2020) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الدافعية الداخلية واتجاهات الطلبة نحو المدرسة، حيث كان أعلى ارتباط بين الدافعية الداخلية والاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة، تبعه الاتجاهات نحو المعلمين، والاتجاهات نحو الزملاء، والاتجاهات نحو البيئة المدرسية. كذلك ارتبطت الدافعية الخارجية بشكل دالٍ باتجاهات الطلبة نحو المدرسة، حيث كان أعلى ارتباط بين الدافعية الخارجية والاتجاهات نحو الزملاء، تبعه الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة، والاتجاهات نحو البيئة المدرسية، والاتجاهات نحو المعلمين.

وتعد الأفكار السلبية عاملًا محددًا لسلوك الفرد، إذ تم بحثها من قبل العديد من الباحثين في ميدان الإرشاد والعلاج النفسي، وتبين أن التفكير السلبي يرتبط بظواهر نفسية عدة، كالاكتئاب والقلق والغضب، مما يؤدي إلى العديد من المشكلات النفسية (Ellis & Harper, 1999). ويرى إليس (Ellis) (المشار إليه في جرادات، 2006) أن مثل هذا التفكير يقود إلى سوء التوافق الانفعالي، ويؤكد على أن الأفراد لديهم ميل قوي للتفكير والتصرف بشكل لا عقلاني، والمقدرة على التفكير بشكل ناقد حول سلوكهم، وتصحيح الأنماط غير المنطقية في تفكيرهم، والحكم على ما إذا كانت فرضياتهم تنسجم مع الواقع. ويتمثل العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في مساعدة المسترشدين على التخلص من الأفكار السلبية أو اللاعقلانية، واستبدالها بأفكار واتجاهات عقلانية، وتكمن مهمة المرشد في تصحيح أنماط التفكير لدى المسترشدين، من خلال الخطوات الأربع الآتية: التوضيح للمسترشد بأن نظام معتقداته وتصوراته وتفسيره للأحداث والخبرات التي يمر بها وتعريفه لها بأنها محزنة، أو مخيفة، أو مضايقة، هو المسؤول عن اضطراباته الانفعالية وليس الأحداث نفسها، ومساعدتهم في فهم كيف ولماذا أصبحوا كذلك؛ التوضيح للمسترشد أن استمرار الاضطراب مرهونٌ بالاستمرار في التفكير بالطريقة غير المنطقية نفسها وليس استمرارًا للأحداث؛ مساعدة المسترشد على استبدال أفكاره السلبية بأفكار أخرى وظيفية تتسم بالعقلانية والمنطقية، من خلال تفنيد الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار وظيفية، مثل: أفضل وأرغب، بدلا من يجب وينبغي. وعندما يدرك المسترشد ويتعلم المعتقدات الوظيفية الفعالة، سيقود ذلك إلى تطوير مشاعر مناسبة وجديدة كالانزعاج والضيق بدلا من الغضب والاحباط؛ مساعدة المسترشد على تبني فلسفة للحياة أكثر عقلانية، بحيث يمكن أن يتجنب أفكارًا أخرى سلبية، لا منطقية، ولا عقلانية. وهو الهدف النهائي للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي. فإذا واجه الفرد المواقف المحيطة بلا مبالاة وبدون مشاعر فلن يكون لديه دافعية كافية لمواجهة مثل هذه المواقف بفعالية.

وعرف مارشاك Marshak (as cited in Juneja, 2016) المهارات الدراسية بأنها فعالية مركبة تتضمن الإجراءات والأساليب التي يستخدمها الطلبة بتوجيه من المعلمين في دراستهم وفي حل المشكلات التعليمية التي تواجههم. وعرفها كوترل (Cottrell, 1999) بأنها القدرة على أداء النشاط التعليمي بشكل جيد، وكما هو المطلوب. وأشار الهاشمي والدليمي (2008) إلى مجموعة من مهارات الدراسة المتضمنة في استراتيجية روبنسون (Robinson) (المسح– طرح الأسئلة– القراءة– التسميع– المراجعة) (SQ3R) للاستيعاب الشفوي، وهي: تنظيم

الوقت، والتركيز، وتدوين الملاحظات، والاستعداد للامتحان، وأخذ الامتحان، وكتابة التقارير، والبحث في مصادر ومراجع أخرى.

وتكمن أهمية المهارات الدراسية في مقاومة مشكلة النسيان، والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة إلى أكبر وقت ممكن، كما أنها تقلل من مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة، وترفع مستوى الثقة بالنفس والاتجاه الإيجابي نحو المواد الدراسية المختلفة، فضلًا عن أنها تساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المعلم والمدرسة، مما يترتب عليه زيادة التحصيل، وبالتالي الشعور بالرضا النفسي لدى الطلبة (عبادة، 2001).

ويشير الأدب النفسي المتعلق بالأفكار السلبية (اللاعقلانية) إلى وجودِ علاقة ارتباطية بين الأفكار السلبية وتقدير الذات والاتجاهات بشكل عام من جهة (القيسي، 2010)، وبين الأفكار السلبية والدافعية الأكاديمية من جهة أخرى (الغامدي، 2011؛ القلهاني، 2014). ومن جانب آخر، أشارت العديد من الدراسات (عبود وجرادات، 2014) إلى فاعلية التدريب على مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم في خفض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

وبمراجعة الأدب التربوي، نجد العديد من الدراسات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، ففيما يتعلق بالدراسات التي تناولت العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، أجرى الدحادحة (2008) دراسة هدفت إلى استقصاء فعالية برنامج إرشاد جمعي قائم على تفنيد الأفكار اللاعقلانية وبرنامج إرشاد جمعي في تأكيد الذات في خفض مستوى الاكتئاب وتحسين مفهوم الذات لدى الطلبة المكتئبين لدى عينة مكونة من (60) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن، حيث تم توزيعهم بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. أظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعات الثلاث فيما يتعلق بانخفاض مستوى الاكتئاب وتحسين مفهوم الذات للقياس البعدي وقياس المتابعة، وذلك لصالح المجموعتين التجريبيتين مقارنة مع المجموعة الضابطة.

واختبرت عاقلة (2013) فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى تفنيد الأفكار اللاعقلانية في تحسين توكيد الذات لدى عينة مكونة من (22) طالبة من الصف العاشر، تم توزيعهن إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية خضع أفرادها للبرنامج الإرشادي، ومجموعة ضابطة لم يتلق أفرادها أي تدريب، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى توكيد الذات بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

وبالنسبة للدراسات المتعلقة بمهارات الدراسة، فقد سعت دراسة غنيمات وعليمات (2011) إلى الكشف عن أثر برنامج إرشادي جمعي يستند إلى مهارات الدراسة في تحسين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي ومهارات الدراسة لدى عينة مكونة من (28) طالبة جامعية من الأردن. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين نتائج الطالبات في نهاية الفصل الدراسي الثاني، ولصالح المجموعة التجريبية، إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات الطالبات في الاختبار البعدي لدافعية الإنجاز، ومهارات الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها على مهارات الدراسة.

وهدفت دراسة ويرنرسباخ وكرولي وبيتس وروزنتال (Wernersbach, Crawley, Bates & Rosenthal, 2014) إلى تقصي فاعلية مساق أكاديمي مستند إلى مهارات الدراسة في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين. تكونت العينة من (237) طالبًا وطالبة من إحدى الجامعات الأمريكية، تم توزيعهم

إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، (126) طالبًا وطالبة، تلقت برنامجًا تدريبيًا لمهارات الدراسة، وأخرى ضابطة، (111) طالبًا وطالبة، لم تتلق أي تدريب. وتم استخدام اختبار تحصيل، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية قبل وبعد المشاركة في الدراسة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي البعدي، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وأجرى عبود وجرادات (2014) دراسة سعت إلى اختبار فاعلية التدريب على مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم في خفض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة مكونة من (40) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر في الأردن، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وبينت النتائج وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في خفض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التدريبية.

ومن حيث الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو المدرسة، فقد كشف عبده (2015) أثر برنامج قائم على نظرية تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة مؤلفة من (62) طالبة من المرحلة الإعدادية في مصر، وتوصلت الدراسة إلى أن الطالبات يعانين من سوء تنظيم الوقت اللازم للمذاكرة، وصعوبة فهم معنى جدول المذاكرة، وصعوبة التخطيط له ووضعه والالتزام بتطبيقه إلى حد ما، وصعوبة التلخيص للأجزاء الطويلة لفقرهن إلى معرفة خطوات التلخيص الصحيحة، وإيجاد صعوبة في التركيز في الأجزاء المهمة من الدروس، وصعوبة القيام بالمراجعة السريعة الشاملة قبل الامتحان، والخوف والرهبة من دخول الامتحان.

وأجرى يلدز وكيزلتاس (Yıldız & Kızıltaş, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين اتجاهات طلبة الصفوف (الخامس– الثامن) نحو المدرسة ونحو القراءة، في ضوء متغيرات اللغة الأم، والجنس، ومستوى الصف. تكونت العينة من (513) طالباً وطالبة في مجموعة من المدارس في تركيا، طبق عليهم مقياسين، أحدهما للاتجاهات نحو المدرسة، والآخر للاتجاهات نحو القراءة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ومتوسطة وذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو المدرسة ونحو القراءة. وأظهرت النتائج أن اتجاهات الطالبات نحو المدرسة أكثر إيجابية من اتجاهات الطلاب، كما أن اتجاهات طلبة الصف الخامس نحو المدرسة أكثر إيجابية من اتجاهات الطلبة الآخرين، في حين لم تظهر اختلافات تعزى لمتغير اللغة الأم.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت الدافعية الأكاديمية، فقد أجرى زاده وزملاؤه (Zadeh et al., 2014) دراسة اختبروا فيها فاعلية برنامج للتدريب على قدرات الذكاء في تنمية الدافعية الأكاديمية والمشاركة الصفية لدى عينة مؤلفة من (30) طالبًا من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أصفهان بإيران، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجوعتين في كل من الدافعية الأكاديمية والمشاركة الصفية لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة الشلالفة وزميليه (2018) إلى تعرف مستوى المشاركة الأسرية، والقدرة التنبؤية لها بالدافعية الأكاديمية لدى عينة مؤلفة من (929) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. وأشارت النتائج إلى أن بعد المشاركة المعتمدة على المدرسة كان بالمستوى المتوسط، بينما كان بعد المشاركة المعتمدة على البيت

والمقياس ككل بالمستوى المنخفض. وخلصت الدراسة إلى وجود قدرة تنبؤية للمشاركة المعتمدة على البيت في الدافعية الأكاديمية، ولا توجد قدرة تنبؤية للمشاركة المعتمدة على المدرسة في الدافعية الأكاديمية.

يلحظ من العرض الآنف الذكر للدراسات السابقة أنها تباينت في أهدافها، فهدف بعضها إلى دراسة أثر البرامج التدريبية في مهارات الدراسة (عبده، 2015)، وفي تنمية الدافعية الأكاديمية (Zadeh et al., 2014)، فيما هدف البعض الآخر إلى الكشف عن العلاقات الارتباطية بين الدافعية الأكاديمية ومتغيرات أخرى (الشلالفة وزميلاه، 2018). كما يلحظ قلة الدراسات التي تناولت العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (الدحادحة، 2008؛ عاقلة، 2013)، والتدريب على مهارات الدراسة (عبود وجرادات، 2014) بشكل عام، وندرة الدراسات التي تناولت فاعليتهما في الاتجاهات نحو المدرسة والدافعية الأكاديمية، لا سيما لدى طلبة مرحلة المراهقة، وفي الساحة الأردنية بشكل خاص.

وتأتي الدراسة الحالية لتتميز عن سابقاتها في هدفها الذي تمثل في استقصاء فاعلية برنامجين إرشاديين، أحدهما قائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، والآخر قائم على التدريب على مهارات الدراسة، في تغيير الاتجاهات السلبية نحو المدرسة وتحسين الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، كذلك تتميز في عينتها من طلبة مرحلة المراهقة في الأردن. ولا شك أن هذه الدراسة أفادت من الدراسات السابقة في أمور متعددة، لعل من أهمها: إعداد أدوات الدراسة، واختيار المنهجية، إضافة إلى توظيف الدراسات السابقة في مناقشة النتائج وتفسيرها.

مشكلة الدراسة

في ظل الحياة المعاصرة المليئة بالمتغيرات، والتطور المعرفي والتقني المتسارع المتنامي، يواجه الأفراد، بما فيهم طلبة مرحلة المراهقة، الأكثر حساسية وتأثرًا وتقبلاً لكل ما هو جديد، زيادة وتنوعا في مصادر الأفكار والمعتقدات السلبية، مما يجعل العلماء والدارسين يولون موضوع هذه الأفكار والمعتقدات اهتمامًا متزايدًا للكشف عن آثارها الخطيرة على الفرد نفسيًا وبدنيًا وأكاديميًا.

ومن جانب آخر تحظى المهارات الدراسية بالاهتمام الكبير سواء على المستويين المدرسي أو الجامعي، لما لها من أهمية كبيرة في مساعدة الطلبة على التعامل مع المواد الدراسية. فهي تلعب دوراً كبيراً في تحسين دافعية الإنجاز (غنيمات وعليمات، 2011)، والفاعلية الذاتية الأكاديمية، وخفض قلق الاختبار (عبود وجرادات، 2014)، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المعلم والمدرسة (عبادة، 2001)، لا سيما في ظل وجود اتجاهات سلبية نحو المدرسة لدى الطلبة (الصمادي ومعابرة، 2006). وكل ذلك من شأنه رفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

كما أن نجاح الطالب أو رسوبه بشكل عام قد لا يتوقف على قدراته العقلية فقط، وإنما يعود أيضاً إلى العادات والمهارات الدراسية التي يمارسها، والتي ربما يكون لها دور كبير في تحديد نجاحه. كذلك فإن مرحلة الدراسة في المراهقة هي من المراحل المصيرية في حياة الطالب، وهي مرحلة تستأثر باهتمام الأسرة والمدرسة والمعلمين، وبشكل مبالغ فيه أحياناً، مما قد يضطر الطلبة إلى ممارسة عادات دراسية خاطئة لإرضاء آبائهم، أو تبني معتقدات وأفكار سلبية.

من خلال عمل الباحثين في مجالي التدريس المدرسي والجامعي، لاحظا أن نمط الدراسة يختلف من طالب لآخر، ومن مادة دراسية لأخرى، ومن مرحلة تعليمية لأخرى؛ إذ إن الطلبة قد يتعرضون لحالات من القلق والإحباط في

قدراتهم الدراسية، مما يؤدي في بعض الحالات إلى انخفاض مستوى التحصيل وتدني مستوى الدافعية، وتكوين اتجاهات سلبية نحو الدراسة والمدرسة والمعلمين؛ وبالتالي إلى الإهمال وعزوف الطلبة عن الدراسة. كما لاحظ أيضًا من خلال اطلاعه على الأدب التربوي والدراسات السابقة قلة الدراسات المنشورة التي بحثت في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، ومهارات الدراسة. كذلك أشارت دراسة جيت وجرادات (2020) إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين دافعية الطلبة الأكاديمية واتجاهاتهم نحو المدرسة، وهذا يبرر اختبار فاعلية البرنامجين الإرشاديين في تحسين كل من الدافعية والاتجاهات نحو المدرسة.

وبناءً على ما سبق ذكره، تأتي الدراسة الحالية للكشف عن فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي والتدريب على مهارات الدراسة في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة وزيادة الدافعية الأكاديمية لدى عينة من الطلبة المراهقين.

فروض الدراسة

حاولت الدراسة الحالية اختبار الفرضيتين الآتيتين:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($p<0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ومجموعة التدريب على مهارات الدراسة والمجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة في القياس البعدي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($p<0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ومجموعة التدريب على مهارات الدراسة والمجموعة الضابطة على مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية في القياس البعدي.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي والتدريب على مهارات الدراسة في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة وتعزيز الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى عينة من طلاب المدارس الأساسية في محافظة اربد في الأردن.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها جاءت كمحاولة لمقارنة فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي والتدريب على مهارات الدراسة في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة وتحسين الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى عينة من الطلبة المراهقين؛ وذلك من أجل الحد من نسب التحصيل لدى طلبة مرحلة المراهقة من خلال تطوير برامج إرشادية تستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، ومهارات الدراسة، لاسيما في ظل قلة البرامج الإرشادية المتوفرة في المدارس حول العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، والعادات الدراسية والأساليب الدراسية الصحيحة الواجب على الطلبة إتباعها من أجل الوصول إلى النجاح. وبالتالي يؤمل من هذه الدراسة أن تسهم في إثراء الأدب النظري والبحثي في هذا المجال.

وتتمثل أهمية الدراسة من الناحية العملية في أنها ستوفر برنامجين إرشاديين من الممكن تطبيقهما في المدارس والجامعات من قبل المرشدين التربويين. كما يؤمل من هذه الدراسة التمهيد لغيرها من الدراسات التي تسعى لتطوير برامج إرشاد جمعي لمراحل تعليمية أخرى للطلبة، وقياس أثرها في متغيرات أخرى لم تتضمنها الدراسة الحالية.

التعريفات الاجرائية

- العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي: يعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى اثبات أن أي معتقدات وأفكار مشكوك بها، وتخضع للاختبار، تعد قابلة للتغيير. ويشمل التقنيات الآتية: النمذجة، والمرجعية، والمصادر والمراجع النفسية–التربوية، والواجبات المعرفية، والتبشير، وجلسات التسجيل وإعادة الصياغة، الوقوف والمراقبة.
- التدريب على مهارات الدراسة: مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب الدراسية الفعالة التي تسهم في تطوير الكفاءة الذاتية للمتعلم، كمهارة إدارة الوقت، ومهارة تدوين الملاحظات، وإجراءات تقديم الاختبارات (أبو زيتون والناطور، 2009).

وتعرف إجرائيًا بمجموعة المهارات الآتية: تنظيم الوقت، والتركيز، وتدوين الملاحظات، والاستعداد للامتحان، وأخذ الامتحان، وكتابة التقارير، والبحث في مصادر ومراجع أخرى.

- الاتجاهات نحو المدرسة: تشير إلى معتقدات الطالب ومشاعره وسلوكياته المتعلقة بالبيئة المدرسية والزملاء والمعلمين والموضوعات والأنشطة.

وتعرف إجرائيًا بالاستعداد النفسي والعقلي والعصبي الذي يكونه الطالب نحو المدرسة، والذي يظهر بوضوح من خلال سلوكه بشكل إيجابي أو سلبي تجاهها. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات المقياس المتعدد الأبعاد الذي تم إعداده لهذا الغرض.

- الدافعية الأكاديمية الداخلية: حالة داخلية لدى الطالب تَدفعهُ للانتباه إلى الموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم (توق وزميلاه، 2003).

وتعرف إجرائيًا برغبة الطالب المستمرة في البحث عن المعرفة والحصول عليها، وزيادتها وتطويرها، وحرصه على التطبيق العملي لها بدافع داخلي. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات المقياس الذي تم إعداده لهذا الغرض.

حدود الدراسة

تحددت نتائج الدراسة الحالية في ما يأتي:

- اقتصرت الدراسة على طلاب الصف التاسع، إذ لم تختبر الدراسة فاعلية البرنامجين التدريبيين على كلا الجنسين وعلى مستويات صفية مختلفة.
- اقتصرت المهارات الدراسية التي تم تدريب المشاركين عليها على: تنظيم الوقت، والتركيز، وتدوين الملاحظات، والاستعداد للامتحان، وأخذ الامتحان، وكتابة التقارير، والبحث في مصادر ومراجع أخرى.
- اقتصر برنامج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي على الأفكار المسببة للاتجاهات السلبية نحو المدرسة ولم يتناول الأفكار السلبية (اللاعقلانية) العامة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لثلاث مجموعات متكافئة بهدف استقصاء فاعلية برنامجين إرشاديين، أحدهما قائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، والآخر قائم على التدريب على مهارات الدراسة، في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة، وتحسين الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى عينة من الطلاب المراهقين.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب الصف التاسع في مدرسة الشجرة الثانوية الشاملة للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرمثا، المنتظمين في الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2020/2019، والبالغ عددهم (226) طالبًا.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (66) طالبًا من الطلاب الذين حصلوا على أدنى درجات على مقياسي الدافعية الأكاديمية الداخلية والاتجاهات نحو المدرسة، والذين أبدوا الرغبة في المشاركة في هذه الدراسة. وقد تم توزيعهم عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات متساوية، مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة، حيث تلقت إحدى المجموعات التجريبية برنامج علاج عقلاني انفعالي سلوكي، وتلقت المجموعة الأخرى تدريبًا على مهارات الدراسة، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي معالجة. وتجدر الإشارة هنا، إلى أنه قد تم تقسيم أفراد كل مجموعة تجريبية إلى شعبتين متساويتين، تضم كل منهما (11) طالبًا؛ كي يتسنى للمرشد متابعة الطلبة بشكل دقيق أثناء الجلسات، وتقديم الحد الأقصى من التدريب والعلاج.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام أداتي قياس، وتطوير برنامجين تدريبيين.

أولاً: مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية

استُخدم في الدراسة الحالية مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية الذي طوّره ليبر وزميليه (Lepper et al., 2005)، وترجمه وتحقق من دلالات صدقه وثباته جيت وجرادات (2020). ويتكون مقياس الدافعية الداخلية من (17) فقرة. وتتم الاستجابة لهذه الفقرات على مقياس من نمط ليكرت خماسي التدريج، بحيث يمثل الرقم (1) تنطبق بدرجة منخفضة جداً، والرقم (5) تنطبق بدرجة عالية جداً. وهكذا، فإن أدنى درجة على المقياس تبلغ (17)، وأعلى درجة تبلغ (85)، ولا يوجد فيه فقرات عكسية. وبعد ترجمة المقياس، تم إجراء صدق محتوى له بعرضه على خمسة من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك. كما تم التحقق من صدق البناء لفقرات المقياس عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (50) طالباً وطالبة، ومن ثم حساب معامل الارتباط المصحح لكل فقرة. وقد تراوحت معاملات الارتباط للمقياس من (0.32) إلى (0.46). وفيما يخص

ثبات المقياس، تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على درجات أفراد العينة الاستطلاعية، وقد كانت قيمة معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.80).

وفيما يتعلق بالدراسة الحالية، فقد تم التحقق من صدق بناء المقياس بحساب معامل الارتباط المصحح لكل فقرة على درجات أفراد مجتمع الدراسة المكوّن من (226) طالباً. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.34–0.63)، وقد كانت قيمة معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.82).

ثانيًا: مقياس الاتجاهات نحو المدرسة

استُخدم في الدراسة الحالية مقياس الاتجاهات نحو المدرسة الذي طوّره جيت وجرادات (2020)، والذي يتكون من (22) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: الاتجاهات نحو المعلمين، والاتجاهات نحو البيئة المدرسية، والاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة، والاتجاهات نحو الزملاء. وتتم الاستجابة للفقرات على مقياس من نمط ليكرت خماسي التدريج، بحيث يمثل الرقم (1) تنطبق بدرجة منخفضة جداً، والرقم (5) تنطبق بدرجة عالية جداً. وتُجمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على جميع فقرات المقياس، وكلما كانت درجته أعلى، كلما كان لديه مستوى الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة أعلى. ولا يوجد في هذا المقياس فقرات عكسية.

وعند تطوير المقياس، تم إجراء صدق محتوى له بعرضه على خمسة من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك. كما تم التحقق من صدق البناء لفقرات المقياس عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (50) طالباً وطالبة، ومن ثم حساب معامل الارتباط المصحح لكل فقرة. وقد تراوحت معاملات الارتباط للمقياس من (0.32) إلى (0.46). وفيما يخص ثبات المقياس، تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمقياس على درجات أفراد العينة الاستطلاعية، وقد كانت قيمة معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.80).

وفيما يتعلق بالدراسة الحالية، فقد تم التحقق من صدق بناء المقياس بحساب معامل الارتباط المصحح لكل فقرة، ومعاملات الارتباط البينية للأبعاد على درجات أفراد مجتمع الدراسة المكوّن من (226) طالباً. وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها بين (0.34–0.75)، وتراوحت بين (0.30–0.65) مع الدرجة الكلية للمقياس. كذلك تراوحت قيم معاملات الارتباط البينية للأبعاد بين (0.31–0.51)، وجميعها دالة إحصائيًا ($p < 0.05$).

وفيما يتعلق بثبات المقياس، تم التحقق من الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على درجات أفراد مجتمع الدراسة. وقد تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس من (0.70) إلى (0.75)، وللمقياس ككل (0.83). وتشير هذه القيم إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

البرنامجان التدريبيان

أولاً: برنامج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي

بعد الاطلاع على الأدب النظري والبحثي المتعلق بموضوع الدراسة، تم إعداد برنامج علاج عقلاني انفعالي سلوكي لتحسين الاتجاهات نحو المدرسة، وتحسين الدافعية الأكاديمية الداخلية. حيث تكون البرنامج من (8) جلسات تدريبية مدة كل جلسة (60) دقيقة، وبواقع جلستين أسبوعيا، وهدف البرنامج إلى مساعدة المسترشدين على تحسين

الاتجاهات نحو المدرسة، وتحسين الدافعية الأكاديمية لديهم من خلال تفنيد الأفكار السلبية واستبدالها بأخرى وظيفية وعقلانية. كما تتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف الخاصة والأساليب والنشاطات والواجبات البيتية. وقد عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإرشاد النفسي والتربوي، وأخذت ملاحظاتهم بالاعتبار. وفيما يلي ملخصًا لجلسات البرنامج:

- الجلسة الأولى: هدفت هذه الجلسة إلى التعارف بين المرشد والمشاركين، وبين المشاركين في المجموعة، وبناء علاقات جديدة، وإيجاد نوع من الألفة بين أفراد المجموعة، والتعريف بالإرشاد الجمعي، والتعرف إلى أهداف البرنامج، وتحديد معايير العمل الجماعي، وتحديد توقعات المشاركين حول البرنامج، إضافة إلى أخذ الموافقة على المشاركة.
- الجلسة الثانية: هدفت هذه الجلسة إلى توضيح مفهوم الاتجاهات السلبية نحو المدرسة، بما في ذلك الاتجاهات نحو البيئة المدرسية، والاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة المدرسية، والاتجاهات نحو الزملاء، والاتجاهات نحو المعلم، وتوضيح أن هذه الاتجاهات عادة ما تكون ناجمة عن معتقدات وأفكار غير وظيفية، كما تهدف إلى الوعي بآثار هذه الأفكار والاتجاهات نحو المدرسة ونتائجها السلبية على دراستهم وتحصيلهم وسلوكياتهم.
- الجلسة الثالثة: هدفت هذه الجلسة إلى تفنيد فكرتين سلبيتين تتعلقان بالتعليم والدراسة بشكل عام، ونصهما: "أرى أن الدراسة لا فائدة منها، لأنه لا يوجد فرص عمل متوفرة"، و"لماذا أدرس طالما أن كل ما أحفظه سوف أنساه".
- الجلسة الرابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تفنيد فكرتين سلبيتين تتعلقان بالبيئة المدرسية، ونصهما: "بما أن مكتبة المدرسة لا تحتوي على الكتب التي أفضل قراءتها، فلن أذهب إليها"، و"لن أذهب لاستخدام أدوات المختبر وأجهزة الحاسوب في المدرسة فهي قديمة".
- الجلسة الخامسة: هدفت هذه الجلسة إلى تفنيد ثلاثة أفكار سلبية تتعلق بالموضوعات والأنشطة المدرسية، والتي تنص على: "إن المواضيع الدراسية صعبة بالنسبة لي، لذلك لا أريد أن أضيع وقتي في محاولة فهمها"، و"إنني أحب الأنشطة العملية، والمدرسة لا توفر لي مثل هذه الأنشطة، فكل ما نأخذه دروس نظرية مملة"، و"إنني لا أستمتع بوجودي في المدرسة؛ لأن المدرسة لا توفر لي الرياضة التي أفضلها".
- الجلسة السادسة: هدفت هذه الجلسة إلى تفنيد فكرتين سلبيتين تتعلقان بالمعلمين، واللتين تنصان على: "إنني لا أحب المدرسة لأن المعلمين لا يشجعونني على الدراسة"، و"لن أتعلم شيئاً مفيداً، طالما أن المعلمين لا يستخدمون أساليبَ حديثة في التدريس".
- الجلسة السابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تفنيد ثلاثة أفكار سلبية تتعلق بالمدرسة والأسرة والزملاء، والتي تنص على: "بما أن المدرسة لا تكافئني عند حصولي على درجات عالية، فإنني لن أبذل جهداً كبيراً على الدراسة"، و"بما أنه لا يوجد أي تواصل بين أسرتي والمدرسة، فلن يعرف أفراد

أسرتي أنني أهمل دراستي"، و"إنني لا أنسجم مع زملائي في المدرسة، لأن ميولهم تختلف عن ميولي".

-الجلسة الثامنة: وهي الجلسة الختامية، وهدفت إلى الربط بين جلسات البرنامج والنظر إليها بصورة متكاملة، ومناقشة آراء المشاركين في البرنامج وأخذ ملاحظاتهم وما مدى استفادتهم منه، وتقديم الشكر لأفراد المجموعة وإنهاء البرنامج.

ثانيًا: برنامج التدريب على مهارات الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب النظري والبحثي المتعلق بموضوع الدراسة، تم إعداد برنامج للتدريب على مهارات الدراسة. وقد تكون البرنامج من (8) جلسات تدريبية مدة كل جلسة (60) دقيقة، وبواقع جلستين أسبوعيًا، وهدف البرنامج إلى تدريب المسترشدين على مهارات الدراسة لمساعدتهم على تغيير الاتجاهات السلبية نحو المدرسة، وتحسين الدافعية الأكاديمية لديهم. وتضمنت كل جلسة مجموعة من الأهداف الخاصة والأساليب والإجراءات والأنشطة، والواجبات البيتية. وقد عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإرشاد النفسي والتربوي، وأخذت ملاحظاتهم بالاعتبار. وفيما يلي ملخصًا لجلسات البرنامج:

-الجلسة الأولى: هدفت هذه الجلسة إلى التعارف بين المرشد والمشاركين، وبين المشاركين في المجموعة، وبناء علاقات جديدة، وإيجاد نوع من الألفة بين أفراد المجموعة، والتعريف بالإرشاد الجمعي، والتعرف إلى أهداف البرنامج، وتحديد معايير العمل الجماعي، وتحديد توقعات المشاركين حول البرنامج، إضافة إلى أخذ الموافقة على المشاركة.

-الجلسة الثانية: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين في المجموعة بمهارات الدراسة وأهميتها وتدريبهم عليها، والعمل على تطبيقها.

-الجلسة الثالثة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين باستراتيجية روبنسون (SQ3R) والوعي بأهميتها كوسيلة للقراءة الفعالة المتكاملة، وتدريبهم على تطبيقها. والتي تشير إلى مجموعة من المهارات، هي: المسح (Survey)، وطرح الأسئلة (Questions)، والقراءة (Read)، والتسميع (Recite)، والمراجعة (Review).

-الجلسة الرابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين باستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L)، والوعي بأهميتها كوسيلة للقراءة وبناء المعرفة. حيث تدل حروف استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) على مراحله الأساسية الثلاث، وهي: (K): ماذا أعرف عن الموضوع؟ وترمز لكلمة (Know)، أي المعرفة السابقة؛ (W): ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟، وترمز لكلمة (Want)، أي المعرفة المقصودة، (L): ماذا تعلمت بالفعل عن الموضوع؟، وترمز لكلمة (Learned)، أي المعرفة المكتسبة".

-الجلسة الخامسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين في المجموعة بمفهوم تنظيم الوقت وإدارته، والوعي بأهمية تنظيم الوقت وإدارته في الحياة العملية، وتمكينهم من استثمار أوقاتهم من خلال تنظيمها، وإدارتها بالطرق الصحيحة.

-الجلسة السادسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بمهارتي التركيز وتدوين الملاحظات، والوعي بأهميتهما، والتعرف إلى معيقات ومشتتات التركيز لتجنبها، كذلك التعرف إلى استراتيجيات تدوين الملاحظات، وتدريبهم عليها، والعمل على تطبيقها.

-الجلسة السابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين في المجموعة على مهارتي الاستعداد للاختبارات، وأداء الاختبار والتعامل مع موقف الاختبار، والوعي بأهميتها، وتدريبهم على الطرق الأمثل للاستعداد للاختبارات وآلية إجراء الاختبارات، والعمل على تطبيقها.

-الجلسة الثامنة: وهي الجلسة الختامية، وهدفت إلى الربط بين الجلسات السابقة وإنهاء العملية الإرشادية بصورة متكاملة، ومناقشة آراء المشاركين في البرنامج وأخذ ملاحظاتهم وما مدى استفادتهم منه، وتقديم الشكر لأفراد المجموعة وإنهاء البرنامج.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغير المستقل:

- المجموعة، ولها ثلاث فئات (مجموعة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، مجموعة التدريب على مهارات الدراسة، المجموعة الضابطة).

ب. المتغيران التابعان:

- الاتجاهات نحو المدرسة.
- الدافعية الأكاديمية الداخلية.

تصميم الدراسة

المجموعة التجريبية الأولى (EG1):

$$EG_1: R\ O_1 \times O_2$$

حيث أن: (EG_1): المجموعة التجريبية الأولى؛ (R): التعيين العشوائي؛ (O_1): قياس قبلي؛ (×): برنامج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي؛ (O_2): قياس بعدي.

المجموعة التجريبية الثانية (EG2):

$$EG_2: R\ O_1 \times O_2$$

حيث أن: (EG_2): المجموعة التجريبية الثانية؛ (R): التعيين العشوائي؛ (O_1): قياس قبلي؛ (×): برنامج التدريب على مهارات الدراسة؛ (O_2): قياس بعدي.

المجموعة الضابطة (CG):

$$CG: R\ O_1 - O_2$$

حيث أن: (CG): المجموعة الضابطة؛ (R): التعيين العشوائي؛ (O_1): قياس قبلي؛ (−): عدم المعالجة؛ (O_2): قياس بعدي.

إجراءات الدراسة

بعد الحصول على خطابات تسهيل مهمة من جامعة اليرموك، ومديرية التربية والتعليم للواء الرمثا، تم تحديد مجتمع الدراسة من طلاب الصف التاسع الأساسي، حيث تم التطبيق القبلي لأدوات الدراسة من أجل اختيار عينة الدراسة بدقة، واختيار عينة الدراسة وفقًا لنتائج استجاباتهم على أداتي الدراسة، ورغبتهم في المشاركة. ثم تم توزيع أفراد عينة الدراسة عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات متساوية، مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة، حيث تلقت إحدى المجموعات التجريبية برنامجًا تدريبيًا يقوم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، وتلقت المجموعة الأخرى تدريبًا على مهارات الدراسة، في حين لم تتلقّ المجموعة الضابطة أية معالجة. وكان المؤلف الأول من قاد المجموعتين التجريبيتين خلال فترة تطبيق البرنامجين التدريبيين. واستمر تطبيق كل من البرنامجين أربعة أسابيع، بحيث تلقت كل مجموعة تجريبية جلستين أسبوعيا، وكانت مدة كل جلسة (60) دقيقة. وبعد مضي شهر من آخر جلسة في كل من البرنامجين تم إجراء القياس البعدي.

المعالجة الإحصائية

استُخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعات في القياس القبلي، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) وتحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (MANCOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعات في القياس البعدي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين متوسطات درجات المجموعات على كل من مقياسي الاتجاهات نحو المدرسة والدافعية الأكاديمية الداخلية في القياس القبلي، استخدم تحليل التباين الأحادي وقد أظهرت نتائج التحليل عدم وجود فروق دالة إحصائيا ($p<0.05$) بين المجموعات على أي من المقياسين مما يدل على تكافؤ المجموعات.

تكافؤ المجموعات: الاتجاهات نحو المدرسة

للتحقق من تكافؤ المجموعات، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاتجاهات نحو المدرسة في القياس القبلي تبعًا لمتغير المجموعة، ويبين ذلك الجدول (1).

جدول (1)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاتجاهات نحو المدرسة في القياس القبلي تبعًا لمتغير المجموعة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاتجاهات نحو المعلمين (قبلي)	الأفكار السلبية	22	2.67	0.554
	مهارات الدراسة	22	2.82	0.626
	المجموعة الضابطة	22	2.87	0.832
	المجموع	66	2.79	0.676
الاتجاهات نحو البيئة	الأفكار السلبية	22	2.53	0.708

المدرسية (قبلي)	مهارات الدراسة	22	2.77	0.963
	المجموعة الضابطة	22	2.75	0.906
	المجموع	66	2.69	0.860
الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة المدرسية (قبلي)	الأفكار السلبية	22	2.74	0.574
	مهارات الدراسة	22	2.75	0.389
	المجموعة الضابطة	22	2.64	0.425
	المجموع	66	2.71	0.465
الاتجاهات نحو الزملاء (قبلي)	الأفكار السلبية	22	2.63	0.638
	مهارات الدراسة	22	2.71	0.552
	المجموعة الضابطة	22	2.87	0.619
	المجموع	66	2.74	0.603
الاتجاهات نحو المدرسة ككل (قبلي)	الأفكار السلبية	22	2.66	0.446
	مهارات الدراسة	22	2.76	0.417
	المجموعة الضابطة	22	2.78	0.420
	المجموع	66	2.73	0.425

يبين الجدول (1) تباينًا ظاهريًا في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاتجاهات نحو المدرسة في القياس القبلي بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، ويبين ذلك الجدول (2).

جدول (2)

تحليل التباين الأحادي لأثر المجموعة على الاتجاهات نحو المدرسة في القياس القبلي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاتجاهات نحو المعلمين (قبلي)	بين المجموعات	.470	2	0.235	0.507	0.605
	داخل المجموعات	29.200	63	0.463		
	الكلي	29.670	65			
الاتجاهات نحو البيئة المدرسية (قبلي)	بين المجموعات	.763	2	0.382	0.509	0.604
	داخل المجموعات	47.276	63	0.750		
	الكلي	48.039	65			
الاتجاهات نحو الموضوعات	بين المجموعات	.149	2	0.075	0.338	0.714

والأنشطة المدرسية (قبلي)	داخل المجموعات	13.891	63	0.220		
	الكلي	14.040	65			
الاتجاهات نحو الزملاء (قبلي)	بين المجموعات	.668	2	0.334	0.914	0.406
	داخل المجموعات	23.003	63	0.365		
	الكلي	23.670	65			
الاتجاهات نحو المدرسة ككل (قبلي)	بين المجموعات	.183	2	0.092	0.500	0.609
	داخل المجموعات	11.537	63	0.183		
	الكلي	11.720	65			

يتبين من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($p<0.05$) تعزى لأثر المجموعة على جميع الأبعاد وعلى الأداة ككل، وتشير هذه النتيجة إلى تكافؤ المجموعات.

تكافؤ المجموعات: الدافعية الداخلية

للتحقق من تكافؤ المجموعات، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الدافعية الداخلية القبلي تبعًا لمتغير المجموعة، ويبين ذلك الجدول (3).

جدول (3)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الدافعية الداخلية القبلي تبعًا لمتغير المجموعة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدافعية الداخلية (قبلي)	الأفكار السلبية	22	2.73	0.668
	مهارات الدراسة	22	2.86	0.615
	المجموعة الضابطة	22	2.75	0.588
	المجموع	66	2.78	0.618

يبين الجدول (3) تبايناً ظاهرياً في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الدافعية الداخلية القبلي بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، ويوضح ذلك الجدول (4).

جدول (4)

تحليل التباين الأحادي لأثر المجموعة على مقياس الدافعية الداخلية القبلي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الدافعية الداخلية (قبلي)	بين المجموعات	.208	2	0.104	0.266	0.767
	داخل المجموعات	24.595	63	0.390		
	الكلي	24.803	65			

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($p<0.05$) في الدافعية الداخلية تعزى لأثر المجموعة، وتشير هذه النتيجة إلى تكافؤ المجموعات.

نتائج اختبار الفرضية الأولى التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($p<0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ومجموعة التدريب على مهارات الدراسة والمجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة في القياس البعدي".

لاختبار الفرضية الأولى، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (مجموعة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، ومجموعة مهارات الدراسة، والمجموعة الضابطة)، وذلك كما يتضح في الجدول (5).

جدول (5)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات ككل للقياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاج العقلاني	22	2.66	0.446	4.15	0.341
مهارات الدراسة	22	2.76	0.417	3.88	0.240
المجموعة الضابطة	22	2.78	0.420	3.33	0.383
المجموع	66	2.73	0.425	3.79	0.471

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الاتجاهات ككل في القياسين القبلي والبعدي وفقًا للمجموعة، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة

إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب للقياس البعدي لمقياس الاتجاهات ككل تبعًا للمجموعة، وذلك بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، ويبين ذلك الجدول (6).

جدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للقياس البعدي لدرجات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات ككل تبعًا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	0.128	1	0.128		1.204	0.277	0.019
المجموعة	7.794	2	3.897		36.568	0.000	0.541
الخطأ	6.608	62	0.107				
الكلي	14.406	65					

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($p<0.05$) في درجات عينة الدراسة في مقياس الاتجاهات وفقاً للمجموعة، فقد بلغت قيمة (ف) (36.568) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، مما يعني وجود أثر للمجموعة.

كما يتضح من الجدول (6) أن حجم أثر المجموعة كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η^2) ما نسبته (54.1%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو مقياس الاتجاهات. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين الأوساط الحسابية المعدلة، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة (LSD)، وذلك كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7)

المقارنات البعدية بطريقة (LSD) لأثر المجموعة على مقياس الاتجاهات

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	العلاج العقلاني	مهارات الدراسة
العلاج العقلاني	4.157		
مهارات الدراسة	3.881	*0.275	
المجموعة الضابطة	3.326	*0.831	*0.556

* دالة ($p<0.05$)

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($p<0.05$) بين مجموعة الأفكار من جهة، وكل من مجموعة المهارات، والمجموعة الضابطة من جهة أخرى، حيث كانت متوسطات درجات مجموعة العلاج العقلاني

الانفعالي السلوكي أعلى. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($p<0.05$) بين مجموعة المهارات، والمجموعة الضابطة، حيث كانت متوسطات درجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة أعلى.

وبالإضافة إلى ذلك، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو المدرسة تبعًا للمجموعة، ويبين ذلك الجدول (8).

جدول (8)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الاتجاهات وفقاً للمجموعة

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاتجاهات نحو المعلمين (بعدي)	العلاج العقلاني	22	2.67	0.554	3.95	0.478
	مهارات الدراسة	22	2.82	0.626	3.87	0.456
	المجموعة الضابطة	22	2.87	0.832	3.27	0.500
	المجموع	66	2.79	0.676	3.70	0.562
الاتجاهات نحو البيئة المدرسية (بعدي)	العلاج العقلاني	22	2.53	0.708	4.19	0.449
	مهارات الدراسة	22	2.77	0.963	3.86	0.474
	المجموعة الضابطة	22	2.75	0.906	3.36	0.640
	المجموع	66	2.69	0.860	3.81	0.623
الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة المدرسية (بعدي)	العلاج العقلاني	22	2.74	0.574	4.21	0.349
	مهارات الدراسة	22	2.75	0.389	3.84	0.393
	المجموعة الضابطة	22	2.64	0.425	3.40	0.462
	المجموع	66	2.71	0.465	3.82	0.518
الاتجاهات نحو الزملاء (بعدي)	العلاج العقلاني	22	2.63	0.638	4.21	0.452
	مهارات الدراسة	22	2.71	0.552	3.96	0.286
	المجموعة الضابطة	22	2.87	0.619	3.27	0.495

المجموع	66	2.74	0.603	3.82	0.576

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو المدرسة ناتجة عن اختلاف المجموعة. وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد، وذلك كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر المجموعة على أبعاد مقياس الاتجاهات

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η2
المجموعة	Hotelling's Trace	1.315	9.043	8.000	110.000	0.000	0.397

يتبين من الجدول (9) وجود أثر للمجموعة ذي دلالة إحصائية ($p<0.05$) في القياس البعدي لأبعاد مقياس الاتجاهات مجتمعة، حيث بلغت قيمة هوتلينج (1.315)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، ولتحديد على أي بعد من الأبعاد كان أثر المجموعة، تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب لكل بعد على حدة وفقاً للمجموعة، وذلك بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، ويبين ذلك الجدول (10).

جدول (10)

تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر المجموعة على القياس البعدي لكل بعد من أبعاد مقياس الاتجاهات بعد تحييد أثر القياس القبلي

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η2
الاتجاهات نحو المعلمين (القبلي) (المصاحب)	الاتجاهات نحو المعلمين (بعدي)	0.232	1	0.232	1.045	0.311	0.017
الاتجاهات نحو البيئة المدرسية (القبلي) (المصاحب)	الاتجاهات نحو البيئة المدرسية (بعدي)	0.713	1	0.713	2.733	0.104	0.044
الاتجاهات نحو الموضوعات	الاتجاهات نحو الموضوعات	.00010	1	0.0001	0.001	0.980	0.000

والأنشطة المدرسية (القبلي) (المصاحب)	والأنشطة المدرسية (بعدي)						
الاتجاهات نحو الزملاء (القبلي) (المصاحب)	الاتجاهات نحو الزملاء (بعدي)	0.259	1	0.259	1.613	0.209	0.027
المجموعة	الاتجاهات نحو المعلمين (بعدي)	5.314	2	2.657	11.951*	0.000	0.288
	الاتجاهات نحو البيئة المدرسية (بعدي)	7.866	2	3.933	15.087*	0.000	0.338
	الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة المدرسية (بعدي)	6.119	2	3.060	19.097*	0.000	0.393
	الاتجاهات نحو الزملاء (بعدي)	9.486	2	4.743	29.484*	0.000	0.500
الخطأ	الاتجاهات نحو المعلمين (بعدي)	13.117	59	0.222			
	الاتجاهات نحو البيئة المدرسية (بعدي)	15.382	59	0.261			
	الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة المدرسية (بعدي)	9.453	59	0.160			
	الاتجاهات نحو الزملاء (بعدي)	9.491	59	0.161			
الكلي المصحح	الاتجاهات نحو المعلمين (بعدي)	20.500	65				
	الاتجاهات نحو	25.22	65				

البيئة المدرسية (بعدي)	4		
الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة المدرسية (بعدي)	17.419	65	
الاتجاهات نحو الزملاء (بعدي)	21.563	65	

* دالة ($p<0.05$)

يظهر من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيًا ($p<0.05$) وفقا لأثر المجموعة على جميع الأبعاد. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين الأوساط الحسابية المعدلة، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة (LSD)، وذلك كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11)

المقارنات البعدية بطريقة (LSD) لأثر المجموعة على مقياس الاتجاهات

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	العلاج العقلاني	مهارات الدراسة
الاتجاهات نحو المعلمين	العلاج العقلاني	3.963		
	مهارات الدراسة	3.852	0.112	
	المجموعة الضابطة	3.285	*0.678	*0.566
الاتجاهات نحو البيئة المدرسية	العلاج العقلاني	4.229		
	مهارات الدراسة	3.846	*0.383	
	المجموعة الضابطة	3.346	*0.883	*0.500
الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة المدرسية	العلاج العقلاني	4.201		
	مهارات الدراسة	3.826	*0.375	
	المجموعة الضابطة	3.421	*0.780	*0.405
الاتجاهات نحو الزملاء	العلاج العقلاني	4.220		

	مهارات الدراسة	3.951	*0.269	
*0.675	المجموعة الضابطة	3.276	*0.944	

* دالة (p<0.05)

يتبين من الجدول (11) الاتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (p<0.05) بين مجموعة الأفكار من جهة، وكل من مجموعة المهارات، والمجموعة الضابطة من جهة أخرى، حيث كانت متوسطات درجات مجموعة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي أعلى. كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية (p<0.05) بين مجموعة المهارات، والمجموعة الضابطة، حيث كانت متوسطات درجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة أعلى في كل من الاتجاهات نحو البيئة المدرسية، والاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة المدرسية، والاتجاهات نحو الزملاء.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (p<0.05) بين المجموعة الضابطة من جهة، وكل من مجموعتي الأفكار والمهارات من جهة أخرى، حيث كانت متوسطات درجات مجموعتي العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي والتدريب على مهارات الدراسة أعلى في الاتجاهات نحو المعلمين.

أشارت النتائج المتعلقة بهذه الفرضية إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعتين التجريبيتين. وبالتحديد، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعة الأفكار من جهة، وكل من مجموعة المهارات والمجموعة الضابطة من جهة أخرى، حيث كانت متوسطات درجات مجموعة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي أعلى على القياس البعدي للاتجاهات كلل، والأبعاد المتعلقة بالاتجاهات نحو البيئة المدرسية، والاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة المدرسية، والاتجاهات نحو الزملاء. إضافة إلى وجود

فروق دالة إحصائيًا بين مجموعة المهارات، والمجموعة الضابطة، حيث كانت متوسطات درجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة أعلى على القياس البعدي للاتجاهات كلل، وبُعد الاتجاهات نحو المعلمين.

وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامجين التدريبيين في تحسين الدافعية الداخلية لدى الطلاب المراهقين؛ إذ إن الاستراتيجيات والأنشطة والفنيات المتنوعة المتضمنة في برنامجي التدريب على مهارات الدراسة، والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ساهمت وبشكل كبير في تحسين الاتجاهات نحو البيئة المدرسية، والموضوعات والأنشطة المدرسية، والزملاء والمعلمين، وبالتالي تغيير الاتجاهات نحو الدراسة والمدرسة بشكل عام.

ويمكن أن يعزى تفوق مجموعة الأفكار على كل من مجموعة المهارات، والمجموعة الضابطة إلى أن البرنامج التدريبي القائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي قد ساهم في تغيير الأفكار السلبية المتعلقة ذات التأثير السلبي على اتجاهات الطلبة نحو المدرسة بشكل عام، ونحو البيئة المدرسية، والموضوعات والأنشطة المدرسية، والزملاء بشكل خاص، والتي تمثلت في: عدم الذهاب إلى مكتبة المدرسة كونها لا تحتوي على الكتب التي يفضلها الطالب، والإعراض عن استخدام أدوات المختبر وأجهزة الحاسوب في المدرسة لأنها قديمة، والاعتقاد بأن المواضيع الدراسية صعبة ولا يريد أن يضيع وقته في محاولة فهمها، إضافة إلى التركيز على الدروس النظرية المملة التي تكون عرضة للنسيان، وقلة الأنشطة العملية والمدرسية، والترفيهية والرياضية التي يفضلها الطلبة، فضلاً عن الاعتقاد بعدم جدوى الدراسة وفائدتها نظرًا لعدم وجود فرص عمل. حيث عمل البرنامج على دحض وتفنيد هذه الأفكار السلبية، واستبدالها بأفكار وظيفية عقلانية، مما ساهم في تغيير الاتجاهات السلبية نحو الدراسة والمدرسة بشكل عام.

وقد يعزى ذلك أيضًا إلى أنه قد تم التركيز أثناء الجلسات على أن الأفكار الوظيفية الجديدة التي كونها الطلاب عوضًا عن الأفكار السلبية، لا بد من أن تصبح منهج حياتهم، وليس خلال فترة البرنامج فقط، إضافة إلى إقناعهم بذلك من خلال النظر إلى الفائدة التي حصلوا عليها جراء تغيير أفكارهم، وأن هذه الفائدة سوف تستمر في حال استمر الطالب بالاعتقاد بالأفكار الجديدة، وأن الفائدة سوف تتلاشى في حال غياب الاعتقاد بهذه الأفكار.

أما فيما يتعلق بتفوق مجموعة المهارات على المجموعة الضابطة، فقد يعزى ذلك إلى أن برنامج التدريب على مهارات الدراسة بما تضمنه من استراتيجيات وأنشطة وفنيات ومهارات قد عمل على تمكين الطلاب من مهارات القراءة والفهم والاستيعاب والتركيز، واستثمار الوقت من خلال إدارته وتنظيمه، واستراتيجيات الاستعداد للاختبارات وتنفيذها، وبالتالي الانجذاب للمواقف التعليمية، وتقليل القلق والخوف من الاختبار، وتعزيز الثقة بالنفس، والتفوق الذي يرافقه نيل رضى المعلمين واستحسانهم وثنائهم. وربما كل ذلك قد ساهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الدراسة والمدرسة بشكل عام، والمعلمين بشكل خاص.

واتفقت هذه النتائج بشكل جزئي مع نتائج دراسة ويرنرسباخ وكرولي وبيتس وروزنتال (Wernersbach, Crawley, Bates & Rosenthal, 2014) التي أشارت إلى وجود أثر دال احصائيًا للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى مهارات الدراسة في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدراسات التي حاولت أن تختبر فاعلية التدريب على مهارات الدراسة، والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في الاتجاهات نحو المدرسة والدافعية الداخلية محدودة جدًا، أو أنها لم تُنشر بعد؛ لذلك السبب لم يتسنَّ للباحث مقارنة نتائج هذه الدراسة بما توصلت إليه تلك الدراسات من نتائج. وهذا يؤكد الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

نتائج اختبار الفرضية الثانية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($p<0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ومجموعة التدريب على مهارات الدراسة والمجموعة الضابطة على مقياس الدافعية الداخلية في القياس البعدي".

لاختبار الفرضية الثانية، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس الدافعية الداخلية في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة، وذلك كما يتضح في الجدول (12).

جدول (12)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس الدافعية الداخلية القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاج العقلاني	22	2.73	0.668	3.82	0.282
مهارات الدراسة	22	2.86	0.615	4.11	0.305
المجموعة الضابطة	22	2.75	0.588	3.62	0.429
المجموع	66	2.78	0.618	3.85	0.396

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات عينة الدراسة على مقياس الدافعية الداخلية ككل في القياسين القبلي والبعدي وفقا للمجموعة. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب للقياس البعدي لمقياس الدافعية الداخلية ككل تبعًا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، ويبين ذلك الجدول (13).

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للقياس البعدي لدرجات عينة الدراسة في مقياس الدافعية الداخلية تبعًا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	0.013	1	0.013		0.106	0.746	0.002
المجموعة	2.705	2	1.353		*11.208	0.000	0.266
الخطأ	7.483	62	.121				
الكلي	10.188	65					

* دالة ($p<0.05$)

يتضح من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($p<0.05$) في درجات عينة الدراسة على مقياس الدافعية الداخلية وفقاً للمجموعة، حيث بلغت قيمة (ف) (11.208) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر للمجموعة.

كما يتضح من الجدول (13) أن حجم أثر المجموعة كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η^2) ما نسبته (26.6%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو مقياس الدافعية الداخلية. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين الأوساط الحسابية المعدلة، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة (LSD)، وذلك كما هو مبين في الجدول (14).

جدول (14)

المقارنات البعدية بطريقة (LSD) لأثر المجموعة على مقياس الدافعية الداخلية

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	مهارات الدراسة	العلاج العقلاني
مهارات الدراسة	4.114		
العلاج العقلاني	3.820	*0.294	
المجموعة الضابطة	3.620	*0.494	*0.200

* دالة ($p<0.05$)

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($p<0.05$) بين مجموعة مجموعة المهارات من جهة، ومجموعة الأفكار والمجموعة الضابطة من جهة أخرى، حيث كانت متوسطات درجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة أعلى. ويتبين أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($p<0.05$) بين مجموعة الأفكار والمجموعة الضابطة، حيث كانت متوسطات درجات مجموعة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي أعلى.

أشارت النتائج المتعلقة بهذه الفرضية إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعتين التجريبيتين. وبالتحديد، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعة

المهارات من جهة، ومجموعة الأفكار والمجموعة الضابطة من جهة، حيث كانت متوسطات درجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة أعلى على مقياس الدافعية الداخلية البعدي. إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعة الأفكار والمجموعة الضابطة، حيث كانت متوسطات درجات مجموعة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي أعلى على مقياس الدافعية الداخلية البعدي.

وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامجين التدريبيين في تحسين الدافعية الداخلية لدى الطلاب المراهقين، إذ إن الاستراتيجيات والأنشطة والفنيات المتنوعة المتضمنة في برنامجي التدريب على مهارات الدراسة، والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ساهمت وبشكل كبير في تعزيز ثقة الطالب بنفسه، والرضا عن الذات، وبالتالي التوجه من الاعتماد على الآخرين إلى الاعتماد على الذات من أجل الحصول على المكافئة الذاتية التي تتمثل بالشعور بالرضا الناتج عن النشاط الهادف، والسعادة الذاتية المترتبة على تحقيق الأهداف المنشودة. وذلك وفقًا لما أشار إليه فانستينكيستي وزميلاه (Vansteenkiste et al., 2006) بأن التوجهات التوجه الدافعي الداخلي يتحرك فيه الطالب نحو أداء المهام التعليمية من أجل الحصول على المكافأة الذاتية، إذ يكون الطالب محباً للتحدي، والاستطلاع، والمثابرة، والتفوق. وكل ذلك من شأنه تعزيز الدافعية الداخلية.

ويمكن أن يعود تفوق مجموعة التدريب على مهارات الدراسة على كل من مجموعة الأفكار والمجموعة الضابطة إلى أن برنامج التدريب على مهارات الدراسة قد ساهم في شحذ طاقة الطلاب، واستثمار قدراتهم بالشكل الصحيح، وفي تطوير امتلاكهم لمهارات الدراسة الفعالة المتمثلة في (القراءة، والتسميع، والمراجعة، والكتابة، وإدارة الوقت، والتركيز، والاستعداد للاختبارات، ومهارة أداء الاختبارات والتعامل مع موقف الاختبار)، بالتالي ساعد الطلاب على تحمل مسؤولية أكبر من حيث تنظيم وقتهم وإدارته، واستراتيجيات تعلمهم ودراستهم بشكل أكثر استقلالية، وكل ذلك قد ساهم في تعزيز دافعيتهم الداخلية.

أما فيما يتعلق بتفوق مجموعة الأفكار على المجموعة الضابطة، فقد يعزى ذلك إلى أن البرنامج التدريبي القائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي كان له الأثر الكبير في تغيير الأفكار السلبية لدى الطلاب واستبدالها بأفكار وظيفية عقلانية من شأنها تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم، وقدرتهم على إنجاز المهمات، والاعتماد على ذواتهم، والعمل باستقلالية، وبالتالي تحسين دافعيتهم الداخلية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

- ضرورة قيام المعلمين والمرشدين في المدارس على تدريب الطلبة على مهارات الدراسة لزيادة دافعيتهم نحو الدراسة، وبالتالي لتحسين اتجاهاتهم.
- عقد دورات تدريبية للمرشدين لتعريفهم بالأفكار السلبية لدى الطلبة وكيفية تفنيدها، وخاصة الأفكار التي تجعلهم يكونون اتجاهات سلبية نحو المدرسة.
- الاهتمام بتنوع الموضوعات والأنشطة المدرسية المنهجية واللامنهجية التي من شأنها إثارة دافعية الطلبة، وتنمية اتجاهاتهم نحو المدرسة.

- إعداد برامج إرشادية أخرى قائمة على نظريات الإرشاد النفسي متخصصة في تنمية الدافعية الأكاديمية، والاتجاهات نحو المدرسة.

الدراسات المقترحة

- إجراء دراسات تختبر فاعلية برامج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، والتدريب على مهارات الدراسة، في متغيرات أخرى، ولدى شرائح وفئات عمرية أخرى كطلبة المرحلة الأساسية والطلبة الجامعيين.
- مقارنة فاعلية كل من الأسلوبين الإرشاديين، المستخدمين في الدراسة الحالية، مع أساليب إرشادية أخرى في تحسين الدافعية و/أو الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن. (2003). *أسس علم النفس التربوي*. دمشق: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جرادات، عبد الكريم. (2006). العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2*(3)، 143-153.

جيت، طارق وجرادات، عبد الكريم. (2020). العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من طلبة المدارس الأساسية في لواء الرمثا في الأردن. *مجلة جامعة القدس* المفتوحة للأبحاث *والدراسات التربوية والنفسية، 11*(31)، 89-101.

الدحادحة، باسم. (2008). فعالية برنامجي إرشاد جمعي في تفنيد الأفكار اللاعقلانية وتأكيد الذات في خفض مستوى الاكتئاب وتحسين مفهوم الذات لدى الطلبة المكتئبين. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 20*(1)، 11-34.

زهران، محمد وزهران، سناء. (2010). فاعلية الذات وعلاقتها بالاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب وطالبات الجامعة. *دراسات تربوية واجتماعية، 16*(4)، 139-164.

الشلالفة، محمد والعتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر. (2018). المشاركة الأسرية وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية الرصيفة في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 8*(23)، 32-44.

الصمادي، أحمد ومعابرة، محمد. (2006). اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو المدرسة (دراسة ميدانية في مدارس محافظة إربد الحكومية والخاصة). *مجلة جامعة دمشق، 22*(2)، 169-196.

عاقلة، نور. (2013). *فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى تفنيد الأفكار اللاعقلانية في تحسين توكيد الذات لدى الطلبة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبادة، أحمد. (2001). *المذاكرة الصحيحة طريقك إلى التفوق*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

عبده، نيفين. (2015). *برنامج قائم على نظرية تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

عبود، محمد وجرادات، عبد الكريم. (2014). فاعلية التدريب على مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم في خفض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، 28*(9)، 2188-2220.

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية. (2011). *علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الغامدي، غرم الله. (2011). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيًا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،

غنيمات، خولة وعليمات، عبير. (2011). أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 19*(2)، 513-558.

القلهاني، أحمد. (2014). *الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب الصف العاشر بمحافظة مسقط*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

القيسي، لما. (2010). الغلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي والجنس وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11*(1)، 2005-227.

الهاشمي، عبد الرحمن والدليمي، طه. (2008). *استراتيجيات حديثة في فن التدريس*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Cottrell, S. (1999). *The study skills Handbook*. New York: Macmillan Press Ltd.

Ellis, A. & Harper, H. (1999). *Theories about the causes of depression*. Retrieved from www. Irrational Ideas- Psychological self Melp.Help.htm

Jaradat, A. (2004). ***Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment.*** **Unpublished Doctoral Dissertation, Phillips-University of Marburg, Germany.**

Juneja, C. (2016). Study skills of learners with learning difficulty. ***International Journal of Social Science and Humanities Research, 4*****(3), 490-494.**

Pintrich, P., & Schunk. D. (2002). ***Motivation in education: Theory, research, and application,*****(2nd ed.) NJ: Prentice-Hall.**

Topală, I. (2014). Attitudes towards Academic Learning and Learning Satisfaction in Adult Students. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences, 142,*** **227 – 234.**

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006). Intrinsic Versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. ***Educational Psychologist, 41*****(1), 19-31.**

Wang, F. (2008). Motivation and English achievement: An exploratory and confirmatory factor analysis of a new measure for Chinese students of English learning. ***North American Journal of Psychology, 10*****(3), 633- 646**

Wernersbach, B., Crowley, S., Bates, S., & Rosenthal, C. (2014). Study skills course impact on academic self-efficacy. ***Journal of Developmental Education, 37*****(2), 14-33.**

Yıldız, M. & Kızıltaş, Y. (2018). The attitudes of secondary school students toward school and reading: A comparison in terms of mother tongue, gender and class level. ***International Journal of Education & Literacy Studies, 6*****(1), 27-37.**

Zadeh, A., Abedi, A., Yousefi, Z. & Aghababaei, S. (2014). The effect of successful intelligence: Training program on academic engagement female high school students. ***International Journal of Psychological Studies, 6*****(3), 118-128.**