فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نظرية اليس Ellis في تحسين الضبط الذاتي وخفض الرهاب الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن

نايفه حمدان الشوبكي، سمير عبد الكريم الريماوي *

ملخص

هدفت الدراسة التعرف الى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نظرية اليس في تحسين الضبط الذاتي وخفض الرهاب الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية. تألفت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية تلقت ارشاديا لتحسين الضبط الذاتي،وخفض الرهاب الاجتماعي لمدة (8) أسابيع، بمعدل لقاء واحد سبوعياً، مدة كل لقاء (60) دقيقة، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة لأي برنامج.

تمّ تطبيق مقياس الضبط الذاتي ومقياس الرهاب الاجتماعي على جميع أفراد الدراسة كقياس قبلي، ثم تمّ تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية. وبعد انتهاء تطبيق البرنامج تمّ إعادة تطبيق أداتي الدراسة على جميع أفراد الدراسة كاختبار بعدي، واستخدم تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لاستقاء أثر المعالجة التجريبية، وأظهرت النتائج أنّ أفراد المجموعة التجريبية تحسنوا بشكل دال إحصائياً مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة في تحسن الضبط الذاتي، ولم تظهر فروق بين المجموعتين في الرهاب الاجتماعي.

الكلمات الدالة: البرنامج الإرشادي، نظرية اليس، الضبط الذاتي، الرهاب الاجتماعي.

المقدمة

لقد خطت الميادين التعليمية والمناهج التربوية خطوات متقدمة في تطوير وتقدم المجتمع وفي تحقيق أهدافه المنشودة، من خلال استخدام العديد من استراتيجيات التدريس في العملية التعليمية التي كان لها بصمة واضحة في هذا التقدم والنجاح ويبين الديري (2013) أنّ الارتقاء في العملية التعليمية بحاجة إلى عدة عوامل منها أن القائمين على العملية التعليمية لديهم المعرفة الكافية بكافة استراتيجيات التدريس التي يجب أن يستخدموها وفقً للموقف التعليمي وظروفه، ونقل كافة المعلومات إلى المتعلم وفقاً لقدراته واستعداداته ونشاطه في الحصول على الخبرة التعليمية.

ويؤكِّد موستن وأشورث (Mosston and Ashworth, 2008) بأنّ عملية التعليم بكافة إستراتيجيات التدريس تلعب دور فاعل في تنمية شخصية المتعلم من كافة جوانبها البدنية والنفسية والعقلية والاجتماعية، وأنّ هذه الاستراتيجيات قد تنّوعت وتطورت في مجال التربية البدنية مما أُتيح للمعلم بإستخدام أكثر من استراتيجية لنقل المعلومات، فلكل استراتيجية متضمناتها وتطبيقاتها ومشاركاتها ومساهماتها في تطوير استقلالية المتعلم وأنّ اختيار أي طريقة للتدريس يعتمد اعتماداً كلياً على الوضع والموقف التعليمي وقد ظهر العديد من الأساليب في التعليم، فلا بدّ للمدرس من البحث عن الأسلوب الأمثل الذي يتناسب مع طبيعة المتعلم والظروف المحيطة وموضوع الدرس، وعلى مدرس التربية الرياضية أنْ يكون ذا علم ومعرفة لأكثر من أسلوب في تدريس المهارة لحدوث التفاعل والانسجام بينه وبين المتعلمين.

وقد أشار المحمد (2011) أنّ استراتيجيات التدريس وتعليم المهارات الحركية في دروس التربية الرياضية كثيرة ومتنوعة، ومنها: استراتيجية التدريس التدريبي وهي من الإستراتيجيات المباشرة في التدريس بحيث تسمح للطالب بمشاركة المعلم في اتخاذ القرار في عملية التعليم وتكون هناك قرارات ما قبل الدرس وأثناء الدرس وما بعد الدرس بحيث تكون القرارات المرتبطة بعملية (التخطيط

* كلية الأميرة عالية الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن (1). كلية التربية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن (2). تاريخ استلام البحث 2016/02/21، وتاريخ قبوله 2016/04/19.

©2018 عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

والتقويم) للمعلم، أما القرارات المرتبطة بتنفيذ الدرس يتركها المعلم للطلاب بحيث يقوموا باختيار (أماكن التطبيق، وتوقيت الأداء، والملابس، وتوجيه أسئلة للمعلم) وقد أوضح (الربيعي وسعيد، 2011) بأنها من أفضل الإستراتيجيات التدريسية الملائمة لدروس التربية الرياضية لأنّها توضح حركة كل طالب وتوفِّر الوقت الكافي لممارسة النشاط الرياضي كما أنّها توفِّر الوقت الكافي للمعلم لإعطاء التغذية الراجعة بحيث تكون هناك قرارات ما قبل الدرس وما بعد الدرس تترك للمعلم حيث يقوم المعلم بشرح الدرس وإعطاء نموذج وتترك عملية التطبيق للطلاب.

وقد عرَّفت شلتوت وخفاجة (2002) أنّ استراتيجية التدريس التدريبي هي التي بها يعطي المعلم للطلاب الاستقلالية وتحمُّل المسؤولية واتخاذ القرار فعلى المعلم أنْ لا يعطي أوامر لكل حركة أو نشاط بحيث يترك عملية التنفيذ للطالب ومن خلال ذلك تتطور علاقات جديدة بين المعلم والطالب وبين الطالب والنشاط الذي يؤديه وبين الطلاب أنفسهم.

فإستراتيجية التدريس الأمري تحتل التسلسل الأول على هرم استراتيجيات التدريس وتعد من أكثر استراتيجيات التدريس استخداماً في العملية التدريسية، التي أصبحت تُعرف بأنّها الأسلوب التقليدي المُتَّبع في العملية التعليمية المختلفة، التي يكون فيها المدرس هو المسيطر الوحيد في العملية التعليمية ، حيث يقوم باتخاذ جميع القرارات المطلوبة في جميع مراحل الدرس التعليمي من تخطيط وتنفيذ وتقويم، في حين يقوم الطالب بتنفيذ كل ما هو مطلوب، والإلتزام بتعليمات المدرس التي يحددها سواء أكانت المادة أم مكان ووقت التنفيذ (حمص، 1997).

ويرى الخلف وذيابات (2013) أنّ هذه الاستراتيجية تتصف بإصدار الأوامر من قبل المدرس واستجابة المتعلم للتعليمات المطلوبة كافة، الذي أعطاه صفة الضبط والنظام وسلامة الأداء، الذي يناسب تعليم المبتدئين الفئات العمرية الصغيرة بشكل عام وتعليم المهارات الصعبة بشكل خاص التي يمكن من خلال هذه الاستراتيجية السيطرة على أداء جميع المتعلمين وتصحيح الأخطاء الملاحظة كافة. وهناك ما يعيب هذه الاستراتيجية بأنها تحد من موقف المتعلم في المشاركة في اتخاذ القرارات التي تمنعهم من الابداع والابتكار بشكل فعال.

ويرى عبدالجبار (1994) بأنّ لعبة الجمباز أحد الألعاب التي تتميز بأدائها الصعب الذي يعتمد على جهد اللاعب الفردي بصورة خاصة لما تتطلبه هذه اللعبة من مستوى عالٍ في مختلف القدرات الحركية والإرادة العالية كون أنّ حركاتها ومهاراتها تعتمد في أغلب الأحيان على الدقة والانسيابية والتوافق في الأداء لجميع أقسام الحركة، كما وإنّ رياضة الجمباز هي من إحدى الرياضات التي تعتمد بشكل أساس على الجانب الفني، فالتوجيه الصحيح أثناء التدريب يؤدي دوراً مهماً في تطوير مستوى الأداء المهاري. كما وأشار (Balkeen, 1968) أنّ رياضة الجمباز هي من المهارات الفردية التي تعتمد بشكل أساس على الربط بين العقل والأداء الحركي فهي تحتاج إلى تركيز وتصور وربط المهارات الحركية معاً حتى يستطيع أداء المهارة بطريقة ديناميكية لإدراك الحركة بشكل صحيح.

ويشير كل من برهوم (1995)، ولوسا (Luca, 1996) أنّ رياضة الجمباز من أنواع الرياضات الفنية الجمالية الصعبة، التي تتطلب من الرياضي مهارات عالية وإعداد بدني ومهاري ونفسي من أجل ممارستها، وتتطلب قدرات حركية عالية تتمثَّل في قدرات بدنية وقدرات توافقية وعنصر المرونة بالإضافة إلى الجرأة والشجاعة والتصميم من أجل تعلم المهارات الحركية، ومن أجل الوصول باللاعبين إلى مستوى الإتقان المهاري العالي يقع على عاتق المعلمين والمدربين الأخذ بعين الاعتبار المواهب والاستعدادات الضرورية لرياضة الجمباز، والتركيز على أساليب تعلم المهارة الحركية.

وهناك دور كبير للحركات الأرضية في رياضة الجمباز وارتباطها في العملية التربوية الرياضية التي تُسهم في بناء المعرفة الرياضية وفي صقل شخصية الفرد المتعلم وأخذ تطور هذه الحركات الأرضية في الجمباز وصقلها بالمواقف وقد أصبحت من الألعاب الأولمبية ذات الأهمية الكبيرة في حياة الشعوب وميداناً خصباً للتنافس بين اللاعبين (السالم، 2003)، إذ تعد رياضة الجمباز من الرياضات الأساسية التي تُسهم في إعداد اللاعبين والتطور في أدائهم وذلك من خلال التمارين والحركات الأرضية لأنّها تُساعد في تنمية وتطور الفرد من النواحي الجسمية والفكرية لأنّها تعتمد على المبادئ العلمية التي تُساعد للوصول إلى المستويات العليا (شحاتة، 2003).

كما وأنّ التوافق الحركي الجيد يعتمد على سلامة الترابط والتكامل بين الجهازين العضلي والعصبي لتحقيق الأداء الأمثل للحركات وخاصة المركبة والمعقدة منها كما هو الحال في أغلب مهارات الجمباز حيث يتطلّب أداء تلك المهارات إلى قدرات توافقية عالية كالقدرة على النقل والربط الحركي والقدرة على التوجيه الحركي وتغيير وضع الجسم والتكيف مع الأوضاع المختلفة والاتزان الثابت والمتحرك بالإضافة إلى إدماج أكثر من حركة في إطار واحد، وما يستلزمه ذلك من إرسال الإشارات العصبية في وقت واحد، وأكثر من جزء من أجزاء الجسم حتى تتم الحركة بدقة، وبالتوقيت المناسب، وفى الاتجاه المطلوب (عبد الخالق، 1994).

كما وأكّد أبو بشارة (2010) إلى أنّ التطور في مستوى القدرات التوافقية يمكن أن يلعب دوراً مهماً عند تعلُّم واكتساب المهارات الحركية، حيث أنّه غالباً ما يكون توافر مستوى مناسب للعديد من القدرات التوافقية مهماً لتعلم المهارات الحركية، ويتجلّى ذلك في نماء دور القدرات التوافقية في النتيجة المحققة في المنافسة كلما كانت الرياضة أو الفعالية تتميز بمتطلبات أعلى للإنجاز من حيث التوافق العضلي العصبي، ولا تظهر القدرات التوافقية كقدرات منفردة وإنّما ترتبط دائماً بغيرها من شروط الإنجاز الرياضي مثل القدرات البدنية، والتكنيك، والتكتيك، كما ترتبط في الأغلب بعضها بعضاً، والقدرات التوافقية يُمكن أن تنعكس على نوعية الأداء الحركي، وسرعة التعلم الحركي، والقدرة على تكييف البرامج الحركية الذهنية مع الظروف المتغيرة للتنفيذ، وفعالية الحركات وجمالها.

وتتحدد القدرات التوافقية من خلال مراحل نظم معالجة المعلومات التي تكمن في المدخلات الحسية، الإحساس، إختيار الإستجابة، برمجة الإستجابة والمخرجات الحركية(Zimmermann, 1983;Roth & Winter, 2002). وتسير هذه العمليات عند جميع الأفراد بنفس المبدأ والترتيب، ولكن هذا لا يعني أنّها تسير عند كل فرد بنفس السرعة والدقة، أي أنّ مستوى وجودة عملية المعالجة هي التي تُحدد أساساً جودة تلك القدرات التوافقية. وتعد القدرات التوافقية شرطاً أساسياً في تطور وتحسن الأداء الحركي وكذلك الإنجاز الرياضي، فالسرعة الكبيرة في عملية السيطرة والضبط الحركي ينعكس إيجاباً على سرعة الإستجابة كقدرة توافقية وهذا له الأثر الكبير في الإنجاز الرياضي (Schnabel & Thiess, 1993; Hirtz & Nüske 1994).

ويؤكِّد (Meinel & Schnabel, 2007) أنّ الإنجاز الرياضي لا يمكن أنْ يحدد من خلال قدرة توافقية واحدة، وإنّما من خلال مجموعة من القدرات التوافقية تربطهم علاقة بالإنجاز الرياضي، تتمثل بالقدرة على تقدير وضع الجسم حس حركياً، والقدرة على الإتزان، والقدرة على النقل أو الربط الحركي، والقدرة على الإيقاع الحركي، والقدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة، والقدرة على الإستجابة السريعة، والقدرة على بذل الجهد المناسب (التوجيه الحركي). ويرى ماينل وشنابل (Mainel & Schnabel, 2006) أنّه لا بدّ من التشجيع المبكر لتعلُّم القدرات التوافقية، حيث ينبغي اكتساب القدرات التوافقية في مراحل مبكرة كمرحلة ما قبل المدرسة بحيث يتم إكسابهم مهارات حركية بسيطة والتي تعد الأساس في اكتساب المهارات الحركية الخاصة بالأنشطة الرياضية. ويُعزى التطور السريع في القدرات التوافقية في مرحلة الطفولة الأولى الأساسية الدنيا إلى التطور السريع في القشرة الدماغية حيث يصل مستوى هذه القدرات تصل الى أقصى معدل له على مدى سنوات الدراسة الابتدائية الثلاثة الأولى.

ويرى بوشمان وآخرون (Buschmann et al. 2002) أنّ المستوى الجيد في القدرات التوافقية يساعد في الإنجاز الرياضي، باعتبارها أفعال وتصرفات حركية تتميز بالسرعة والدقة المتناهية، كما تعمل على الاستغلال الأمثل للقدرات البدنية وبدرجة عالية من الاقتصادية في الجهد العضلي المبذول عن طريق الدقة في السيطرة والتوجيه الحركي. ويؤكد واينك (Weineck, 2003) أنّه من خلال المستوى الجيد للقدرات التوافقية يستطيع الفرد الوقاية أو تَجنّب الاصابات والحوادث التي تؤدي إلى كسور في الجهاز العظمي خاصة عند الأطفال وكبار السن. وتلعب القدرات التوافقية دوراً مهماً في التعلم الحس حركي، الأمر الذي يؤدي الى التسريع في تعلُّم الحركات الرياضية الصعبة أو تعديلها.

ويرى شحاته (2011) أنّ رياضة الجمباز تمتاز عن باقي الألعاب الرياضية بصغر سن اللاعب الممارس واكتشاف اللاعبين مبكراً لأنّ المتطلبات الخاصة بهذه الرياضة تتطلب مسار حركي ومدى حركي ثابت وأنّ أي انحراف عن الوضع الصحيح يعد خطأ بالأداء بالإضافة الى حاجة مهاراتها إلى قدرات توافقية عالية للأداء الجيد. ويؤكد كرار (2001) بأنّ اكتشاف القدرات الحركية الخاصة والعمل على تطويرها وتحسنها أمر مهم في إعداد المتعلم الذي يُمارس رياضة الجمباز وخصوصاً في المراحل العمرية المبكرة.

وترى الباحثة أنّ اختلاف المدرسين في اتباع طريقة تدريسية دون غيرها يعود إلى ما بينهم من فروق في مدى إطلاعهم ومتابعتهم للتطورات العلمية، وكذلك يختلف استخدام الطريقة أو الأسلوب باختلاف الغرض من التعليم، والمرحلة العمرية للمتعلمين، وطبيعة المادة المتعلمة نظرية كانت أو عملية، بالإضافة إلى مدى الإمكانات المتوفرة والوسائل المساعدة، كل ذلك يؤثر في الطريقة والأسلوب المستخدم بالتعليم. فالمعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يكيف الاستراتيجيات المختلفة لتلائم ظروف المتعلمين وخصائصهم، والدرس الناجح هو الذي يستخدم فيه المعلم أكثر من استراتيجية واحدة لأن ذلك يعمل على تشويق الطلبة وتجديد نشاطهم ويبعدهم عن الروتين والملل الناجم عن اتباع طريقة.واحدة على الدوام.

مشكلة الدراسة

لقد أصبح من الضروري البحث عن الأستراتيجيات التدريسية المبنية على أسس علمية للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من

العملية التعليمية والتدريسة، ونظراً لما تكتسبه أستراتيجيات التدريس من أهمية كبيرة في عملية إعداد المتعلمين وتطوير مستوياتهم، كان لابدّ من البحث عن أفضل هذه الأساليب وأنسبها بما يتلائم مع خصائص المهارات الحركية المتعلمة والمتعلمين أنفسهم.

ومن خلال عمل الباحثة في المجال الرياضي كمدرسة في وزارة التربية والتعليم لاحظت أنّ هناك قصوراً في التنويع بإستخدام استراتيجيات التدريس التي تُساعد المتعلم على الإرتقاء بالعملية التعليمية، التي يتم عن طريقها الوصول بالمتعلم إلى أفضل مستوى في تطوير الأداء وعدم إشراك الطالب في العملية التعليمية وأنّ الطالب ينفذ ما يطلبه منه المعلم، بالإضافة تركيز المدرسين على استراتيجية التدريس الاعتيادية (الأمري) وتتميز هذه الاستراتيجية بأنّها الأنسب في استخدامها عند تعليم المبتدئين والمتعلمين، وخاصة الفئات العمرية الصغيرة، وكذلك عند تعليم المهارات الصعبة بهدف السيطرة على أدائها، ولكن ما يعيب هذه الأستراتيجية التدريسية أنّها لا تراعي الفروق الفردية في قدرات المتعلمين وكذلك بين المتعلمين فيما بينهم، كما أنّه لا يعطي الفرصة للمتعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات ولا تمنحهم فرص الإبداع والابتكار.

بالإضافة إلى أنّ العملية التعليمية تنصب فقط على تعليم مهارات الجمباز وعدم معرفتهم الكافية بالقدرات التوافقية وما لها من تأثير في إتقان المهارة وتحسين مستوى الأداء. فرياضة الجمباز تتطلب واجبات ومهمات حركية وبذل مجهود بدني كبير. ومن هنا ارتأت الباحثة إجراء دراسة تجريبية تسعى لتقديم استراتيجية تعمل على إعطاء المتعلم الاستقلالية وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار التي تعمل جاهدة على تطوير علاقات جديدة بين المعلم والطالب وبين الطالب والنشاط من أجل تحسين القدرات التوافقية وتعلُّم مهارات الجمباز فضلاً عن تطوير القدرات البدنية والحركية المرتبطة بالأداء المهاري وصولاً إلى أفضل مستويات الأداء.

تساؤلات الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستخدام استراتيجية التدريس (التدريبي) في تحسين القدرات التوافقية وتعلم بعض مهارات الجمباز بين القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستخدام استراتيجية التدريس (الأمري) في تحسين القدرات التوافقية وتعلم بعض مهارات الجمباز بين القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استخدام الاستراتيجيتين (الأمري والتدريبي) في تحسين القدرات التوافقية وتعلم بعض مهارات الجمباز ولصالح استراتيجية التدريس التدريبي.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية هذه الدراسة في التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيتي التدريس (الأمري والتدريبي) في تحسين القدرات التوافقية وتعلم بعض مهارات الجمباز.

وبشكل عام برزت أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

- توجه هذه الدراسة القائمين على عملية تعليم مهارات الجمباز أهمية التنويع في استخدام استراتيجيات التدريس المختلفة وفاعلية استخدام استراتيجية التدريس (الأمري والتدريبي) في تعليم مهارات الجمباز.
- تبرز الدراسة الحالية الدور الفعال لاستراتيجية التدريس التدريبي في تحسين القدرات التوافقية ودورها في عملية تعلم واكتساب مهارات الجمباز وتطويرها.
- تُسهم هذه الدراسة ولو بجزء في تطوير وتنمية لعبة الجمباز من خلال لفت نظر القائمين على تعليم مهارات الجمباز بأهمية موضوع الدراسة الحالية في تعلم واكتساب المهارات الحركية وتحسين وتطوير القدرات التوافقية.
- تضيف الدراسة الحالية بحثاً جديداً في حقل التربية الرياضية بشكل عام، وحقل تدريس مهارات الجمباز بشكل خاص.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى:

1- أثر استخدام استراتيجية التدريس (التدريبي) في تحسين القدرات التوافقية وتعلم بعض مهارات الجمباز.

2- أثر استخدام استراتيجية التدريس (الأمري) في تحسين القدرات التوافقية وتعلم بعض مهارات الجمباز.

3- الفروق بين أثر استخدام استراتيجية التدريس (التدريبي والأمري) في تحسين القدرات التوافقية وتعلم بعض مهارات الجمباز.

مصطلحات الدراسة

استراتيجية التدريس الأمري: يُعرّف هذا الأسلوب بأسلوب إصدار الأوامر من قبل المدرس والاستجابة لها من قبل المتعلم حسب التعليمات المطلوبة والمحددة من قبل المدرس، ممّا جعله أسلوباً تدريسياً يتصف بالضبط والنظام والتناسق والدقة وسلامة في الأداء. (الديري، 2013).

استراتيجية التدريس التدريبي: هي الممارسة والتدريب أثناء تنفيذ درس التربية الرياضية حيث يقوم المعلم بتخطيط الدرس أمّا الطالب فيقوم بالتنفيذ وهناك قرارات ما قبل الدرس وقرارات أثناء الدرس ثم قرارات ما بعد الدرس ثم يقوم الطالب بإستعمال ورقة الفعاليات (الديري، 2013).

القدرات التوافقية: مجموعة من القدرات الحركية التي تؤثر بعمليات تنظيم وتنسيق الحركة وتعطي أداء عاماً وبشكل ثابت، وتتيح للرياضي سرعة اكتساب وإتقان وتثبيت الأداء الحركي بأعلى كفاءة وبأقل جهد (Hirts, 2011).

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة الحالية في الآتي:

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طالبات الصف الرابع الأساسي لمدرسة الأميرة عالية بنت الحسين التابعة لمديرية قصبة المفرق للعام الدراسي (2015–2016).

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مدرسة الأميرة عالية بنت الحسين التابعة لمديرية قصبة المفرق.

الحدود الزمنية: أُجريت هذه الدراسة في الفترة الواقعة مابين (2015/10/10) إلى (2015/12/20).

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة للبحث في موضوع أثر استخدام استراتيجيتي التدريس (الأمري والتدريبي) في تحسين القدرات التوافقية وتعلم بعض مهارات الجمباز.

الدراسات السابقة

من خلال إطلاع الباحثة ورجوعها إلى العديد من المصادر العلمية من مجلات بحوث ومؤتمرات علمية بالإضافة إلى المصادر الإلكترونية من أجل الحصول على دراسات ذات صلة بالدراسة الحالية، وجدت العديد من الدراسات التي أُجريت في موضوع استراتيجيات التدريس في مجال التربية الرياضية وقد اختارت عدداً منها ومن هذه الدراسات المحور الأول الدراسات العربية والمحور الثاني الدراسات الأجنبية، وفيما يلي عرضاً لهذه الدراسات مرتبة من الأحدث إلى الأقدم:

الدراسات العربية:

دراسة الخلف وذيابات (2013) هدفت الى معرفة تأثير استخدام أسلوبي التدريس الأمري والتبادلي في تعليم بعض المهارات الأساسية بكرة الطاولة للمبتدئين ومعرفة الأسلوب الأكثر فاعلية في عملية التعليم، على عينة تكّونت من (36) متعلماً من طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، قسموا إلى مجموعتين بواقع (18) طالباً للمجموعة الضابطة التي استخدم فيها الاسلوب الأمري، و(18) طالباً كمجموعة تجريبية استخدم فيها الأسلوب التبادلي، واستخدم المنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة أنّ لكلا الأسلوبين تأثيراً إيجابياً في تعليم المبتدئين مع افضلية للأسلوب.

قام كل من ذيابات والعكور (2011)، بدراسة هدفت إلى تأثير إستراتيجية التدريس التبادلية والتدريبية على تطوير بعض الصفات البدنية والمتغيرات الفسيولوجية لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، على عينة مكونه من (26) طالب واستمر تطبيق البرنامج التدريسي لمدة (8) أسابيع بواقع وحدتين تدريبيتين بالأسبوع وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين بعض الصفات البدنية وتطور بعض المتغيرات الفسيولوجية وحققت المجموعة التي درست بالإستراتيجية التبادلية نتائج أفضل من التي دُرست بالإستراتيجية التدريبية.

وأجرى المحمد والجبل (2011)، دراسة هدفت إلى تأثير استخدام إستراتيجيات التدريس (التدريبية والقيادية والتضمينية) في تعلُّم مهارة الضرب الساحق في كرة الطائرة ومعرفة أفضل هذه الإستراتيجيات في التعلم واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة مكّونة من (48) طالب، وتوصلت نتائج الدراسة أنّ جميع إستراتيجيات التدريس التي استخدمت في الدراسة قد أثّرت إيجابياً لتعلم مهارة الضرب الساحق وكذلك تفوقت الإستراتيجية التدريبية على الإستراتيجيات الأخرى ثم تلاها الإستراتيجية القيادية وأخيراً الإستراتيجية التضمينية.

دراسة ذيابات (2008) هدفت التعرُّف على أثر استخدام الإستراتيجية التدريبية والتبادلية في تطوير بعض المهارات الأساسية في

لعبة كرة القدم واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي على طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك مقسمين إلى ثلاثة مجموعات بواقع (20) طالب لكل مجموعة وتوصلت النتائج بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي على تطوير المهارات الأساسية لدى الطلبة في كرة القدم وإلى أفضلية الإستراتيجية التبادلية على الإستراتيجية التدريبية في تعليم المهارات الأساسية في كرة القدم.

دراسة مندره (2007) هدفت التعرف على تأثير إستراتيجية التدريس التدريبية والتبادلية على تعلُّم الحركات الأرضية في الجمباز وتأثيرها على مفهوم الذات واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي وأُجريت على عينة مكونة من (30) طالبة مقسمة إلى ثلاث مجاميع بواقع (10) طالبات لكل مجموعة وتوصلت نتائج الدراسة أنّ إستراتيجية التدريس (التدريبية والتبادلية والأمرية) أثرت إيجابياً في تطوير مستوى التعلم والأفضلية كانت للإستراتيجية التبادلية ثم تلتها الإستراتيجية التدريبية في تطوير الحركات الأرضية في الجمباز.

كما أجرى النداف (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام ثلاثة إستراتيجيات تدريسية في تعلم مهارتي الإرسال الطويل والقصير في الريشه الطائرة وإجراء مقارنة بين الإستراتيجيات التدريسية الثلاثة (الأمرية والتطبيقية والذاتية) واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة مكونة من (42) طالب مقسمه إلى ثلاثة مجاميع متساوية وتوصلت نتائج الدراسة أنّ هناك أثر لإستراتيجيات التدريسية في تعلُّم مهارات الإرسال في الريشة الطائرة وأنّ الإستراتيجية التطبيقية تفوقت على الإستراتيجية الذاتية والأمرية في تدريس مهارة الإرسال القصير في الريشه الطائرة.

أجرى النداف والشمايلة (2003) دراسة هدفت التعرف أثر استخدام إستراتيجيات التدريس (الأمرية، والتطبيقية) في تعلُّم مهارتي الدحرجة الأمامية من الطيران والقفزفتحاً عن الحصان في الجمباز للصف الخامس واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة مكونة من (36) طالبة تمّ توزيعها عشوائي إلى ثلاث مجاميع وتوصلّت نتائج الدراسة إلى أنّ الإستراتيجيات التدريسية أثرت إيجابياً في تعلُّم المهارتين ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الإستراتيجيات الثلاثة عند مقارنة نتائج القياسين القبلي والبعدي في مهارة الدحرجة الأمامية من الطيران كانت لإستراتيجية التي حصلت على أعلى علامات هي الإستراتيجية الشاملة ثم الإستراتيجية الأمرية يليها الإستراتيجية التطبيقية وفي مهارة القفز فتحاً عن حصان القفز كانت الإستراتيجية التي حصلت على أعلى علامات هي الإستراتيجية الأمرية ثم يليها الإستراتيجية الشاملة ويليها الإستراتيجية التطبيقية.

وأجرى عبد الجبار (2002) هدفت إلى معرفة تأثير استخدام الأسلوبين الأمري والتبادلي في تعلُّم بعض مهارات الأساسية بالجمناستك لطلبة المرحلة الأولى في كلية التربية الرياضية جامعة بغداد، ومعرفة الوقت المستثمر في التعليم لكلا الأسلوبين، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (40) طالباً، وبمعدل (20) طالباً لكل مجموعة، حيث تم تدريس العينة الضابطة بالأسلوب الأمري، والمجموعة التجريبية بالأسلوب التبادلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود تباين في مستوى تعلُّم بعض مهارات الجمناستك والوقت المستثمر ولصالح الأسلوب التبادلي.

الدراسات الأجنبية:

دراسة (salvata, I.et al, 2006) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجيات التدريس على أهداف الطلبة واتجاهاتهم في التربية الرياضية استخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة مكونة من (75) طالب وطالبة من أربع مدارس في مدينة اليكدرو بوليس اليونانية. بحيث مجموعة استخدمت إستراتيجيات تدريسية عديدة هي (التدريبية والتبادلية والفحص الذاتي والتضمين) ومجموعة تلقت برنامج في الجمباز وكرة السلة بإستراتيجية الاكتشاف الموجه. ومجموعة تلقت برنامج في الجمباز بإستراتيجية حل المشكلات وتوصلت النتائج إلى أنّ الطلبة الذين تعلموا بالإسترا إنّ الطريقة التي ندرك بها الأحداث وليس الأحداث نفسها هي التي تثير مخاوفنا وتحدد سلوكنا، أي أنّ الأفكار والمعتقدات التي يكّونها الأفراد عن الأحداث والأشخاص والمواقف هي التي تثير المخاوف المرضية لدينا.

إنّ الفكرة الرئيسة التي تقوم عليها نظرية اليس (Ellis) مؤداها أنّ الأعراض المرضية كالخوف والرهاب الاجتماعي وغيرها غالباً ما تكون ناتجة عن أفكار ومعتقدات خاطئة لدى الفرد، فسلوك الفرد ينبع من أفكاره، لذلك فإنّ الاضطرابات الانفعالية تكون ناتجة عن أفكار ومعتقدات خاطئة لدى الفرد. ومن ثم فإنّ تحسن الفرد يكون مرتبط بطريقة تفكيره (حسين، 2012).

ويصف اليس (Ellis) نظريته بأنّها علم دلالات الألفاظ أو اللغة وذلك لأنّ الأفراد يتحدثون إلى أنفسهم بأفكار لاعقلانية وأفكار عقلانية، وهذه المعتقدات تدخل في ذواتهم ويبدأون بالتحدث عن أنفسهم، ويعتبر الفهم والجدل والنقاش للأحاديث الذاتية من أكثر طرق العلاج قوة (الشريف، 2013).

ويرى اليس (Ellis, 1987) أنّ الهدف الأساسي من النظرية هو أن يفكر الفرد بطريقة واقعية وإيجابية للحياة التي يعيشها، من

خلال خفض مستوى الانهزام النفسي أو هدم الذات. ويضيف اليس (Ellis, 1993) إلى ذلك ثلاثة أهداف هي:

1. التقليل من القلق.
2. التقليل من المخاوف المرضية.
3. تعليم الفرد طريقة تساعده على فهم ذاته وتقييمها وضبطها.

ويلخص اليس نظريته بما يعرف بنظرية (A-B-C) (A) تعني الأحداث والمواقف التي يعيشها الفرد، (B) تعني الأفكار والمعتقدات، (C) تعني النتائج، ويشير Ellis أن الناس يأتون للإرشاد نتيجة حالة انفعالية أو سلوكية تسبب لهم اضطراباً، ويقول أن الناس لا ينزعجون بسبب الأحداث نفسها، لكن بسبب الأفكار التي يكونونها حول هذه الأحداث.

وحدد اليس (Ellis) إحدى عشرة فكرة، اعتبرت لاعقلانية، أو غير ذات معنى، ولكنها شائعة ومطبوعة في أذهان الناس، وقد تؤدي إلى انتشار الاضطرابات النفسية كالعصاب، والقلق، والرهاب الاجتماعي، وغيرها. وفي ما يلي عرض لبعض هذه الأفكار:

1. من الضروري أن يكون الشخص محبوباً ومقبولاً من كل فرد من أفراد بيته.
2. أنّه من المصيبة الفادحة أن تسير الأمور بعكس ما يتمنى الفرد.
3. الأشياء المرعبة أو الخطرة تستدعي التفكير الدائم لها ويجب أن يتوقعها الفرد دائماً.
4. المصائب والتعاسة تعود أسبابها إلى الظروف الخارجية التي ليس للفرد عليها ضبط وتحكم (Patterson, 2005).

وأشار الرقب (2014) أنّ العلاج العقلاني يستند إلى مجموعة الخطوات هي الإقناع اللفظي، وتحديد الأفكار اللاعقلانية وتفنيدها، وإعطاء واجبات سلوكية للمسترشد لمساعدته على تبني أفكار عقلانية أكثر واقعية تتمثل في إكساب المسترشد القدرة على فهم العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وانهزام الذات.

ويشير اليس وكريجر (Ellis & Grieger, 1997) أن السبب الأساسي للرهاب الاجتماعي لدى الفرد يكمن في طريقة تفكير الفرد حول نفسه، إذ ينظر إلى ذاته نظرة سلبية لاعقلانية هازمة للذات. فالأفكار اللاعقلانية التي يفكر فيها الفرد المصاب بالرهاب الاجتماعي تُشكِّل جزءاً كبيراً من اضطرابه. ومن هذه الأفكار أنّه إنسان مرفوض من قبل الآخرين، وأنّهم يلاحقونه بانتباههم، ويسخرون منه، ممّا يسبب ابتعاده وخوفه من المواقف الاجتماعية.

ويرى الطراونة (2014) أنّ النموذج المعرفي السلوكي لاضطرابات الرهاب الاجتماعي يعتمد على ثلاث جوانب من سلوكيات المريض هي:

1. الأفكار والسلوكيات التي تبعد المريض عن الدخول في الموقف الاجتماعي.
2. ما يحدث أثناء الموقف الاجتماعي.
3. ما يحدث بعد الموقف الاجتماعي.

فالرهاب الاجتماعي هو الخوف المرضي أو الفوبيا (Phobia) الذي يدرك المريض خلاله أنّ مخاوفه ليست عقلانية وغير معقولة أو مقبولة. ومع ذلك يستمر على خوفه من تلك الأشياء التي لا تخيف في العادة. فالرهاب الاجتماعي يعني انسحاب الفرد من المواقف الاجتماعية وتجنبها بطريقة لاعقلانية، ورغم معرفة المريض أن خوفه من المواقف الاجتماعية لا أساس منطقي له إلا أنّه لا يستطيع التحكم في هذا الخوف (عكاشة، 2005).

ويظهر الرهاب الاجتماعي حينما يتواجد الفرد وسط الغرباء، أو عندما يكون موضع اهتمام الآخرين. ويؤدي ذلك إلى إصابة الفرد بالهلع ممّا يدفعه إلى تجنب المواقف الاجتماعية مما يؤثر سلباً على روتين حياته وأدائه المهني أو الأكاديمي وعلى أنشطته الاجتماعية (محمد، 2007).

ويُعد الرهاب الاجتماعي اضطراباً نفسياً واسع الانتشار. وتشير الدراسات إلى أنّ نسبة انتشاره تتراوح بين (7%–14%) في معظم المجتمعات. وهو اضطراب مزمن ومعطل للحياة الاجتماعية (Blanco, 2012).

وتفسر نظرية التحليل النفسي الرهاب الاجتماعي باعتباره حيلة دفاعية لاشعورية، وهو ينشأ عن الصراع بين مكونات الشخصية الهو والأنا والأنا العليا، بينما ترى النظرية السلوكية أنّ الرهاب الاجتماعي سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد. وترى النظرية المعرفية أنّ الرهاب الاجتماعي يعود إلى طريقة التفكير اللاعقلانية التي يستخدمها الفرد في حياته. بينما تفسر النظرية البيولوجية الرهاب الاجتماعي إلى وجود بعض الادلة بأنّ العوامل الوراثيه لها دور في الرهاب الاجتماعي (Furmark, 2009).

ويشير (عراقي، 2003) إلى أنّ هناك أساليب مختلفة لعلاج الرهاب الاجتماعي حيث يتوقف العلاج على نوع الرهاب وطبيعته ودرجته، فالعلاج السلوكي يركز على محو التعلم السابق الخاطئ، وتعليم الفرد سلوك جديد بدلاً عنه، بينما يركز العلاج المعرفي على

استبدال الأفكار اللاعقلانية بأفكار عقلانية من خلال تفنيد الأفكار اللاعقلانية باستخدام أساليب التدريب على المهارات الاجتماعية، وأسلوب الإفاضة، والعلاج الدوائي. واعتمد اليس (1987) Ellis في العلاج على فنيات مرحلية وسلوكية وانفعالية تتمثل في دحض الأفكار اللاعقلانية باستخدام أساليب التخيل، وأسلوب عكس الدور، والتدريب على مواجهة الخجل، وأسلوب الحوار السقراطي، وأسلوب إعادة البناء المعرفي. وأسلوب اكتشاف الذات التي من خلالها يتعرف الفرد على الأفكار اللاعقلانية التي تسبب عدم مقدرته على ضبطه لذاته. إذ يعتبر الضبط الذاتي ظاهرة حديثة نسبياً في الإرشاد، حيث يعرف بأنّه قيام الفرد بالتأثير في سلوكه ونتائجه وتعديله من خلال ضبط أفكاره وبيئته ومن خلال استراتيجية الضبط الذاتي يتعرف الفرد على العوامل التي توجه وتقود وتنظم سلوكه التي ينتج عنها في النهاية نتائج أو توابع معينة (Goldfried, 2007).

فالضبط الذاتي عملية يقوم بها الأفراد مباشرة بتغيير سلوكهم من خلال استخدام استراتيجية علاجية، وعلى المرشد أن يأخذ جزء من المعالجة على مسؤوليته، ويساعد الفرد في ضبط ذاته، وبالإضافة إلى دور المرشد بالتحكم في المتغيرات الداخلية والخارجية والتي تُساعد في النهاية غلى التغيير المرغوب. ودور المرشد يتمثل في تدريب الفرد على أسلوب الضبط الذاتي على أن يقوم الفرد بالقيام بعملية الضبط وتنفيذ الإجراءات بنفسه.

وتشتمل عملية الضبط الذاتي على ثلاث مراحل هي:

1. المراقبة الذاتية: وتوصف بأنّها الحضور الواعي والدقيق للسلوك الذاتي للشخص، إذ يقوم الفرد بمراقبة سلوكاته وخاصة السلوك المراد تغييره.

2. ضبط المثيرات: تكون بمقارنة المعلومات التي حصل عليها من المراقبة الذاتية ومعايير السلوك المحدد، وهي استجابة تميزية، فإذا كان هناك تقارب بين ما يفعله الفرد وبين المعلومات المتحصل عليها من التغذية الراجعة، فإنّ ذلك يؤدي إلى الرضا عن السلوك الذاتي.

3. تعزيز الذات: هي مرحلة دافعية؛ لأنّ الفرد يقوم بتعزيز ذاته عن إنجازه للسلوك الصحيح (Miltenberger, 2012).

ويشير الزراد وسعد (2014) أنّ استخدام استراتيجيات الضبط الذاتي يكون من خلال تطبيق الفرد للأساليب الآتية:

1. التفكير في السلوك غير المقبول: أن يتخذ الفرد قرار بعدم الرضا عن السلوك غير المقبول. ثم البدء بالتفكير كيف يمكن تغيير هذا السلوك.

2. تعريف السلوك المستهدف: يقوم الفرد بتحديد السلوك المراد تغيره بدقة، ووصفه بدقة.

3. وضع الأهداف: على الفرد تحديد الهدف من خلال كتابته، وعن وضع الهدف على الفرد تحديد المستوى المناسب من السلوك المستهدف.

4. مراقبة الذات: يقوم الفرد بملاحظة المواقف والأشخاص وأسلوب التفكير التي يكرر فيها السلوك غير المرغوب.

5. التقييم الذاتي: يكون من خلال تحديد سوابق السلوك ولواحق السلوك للسلوك المستهدف.

6. استخدام استراتيجية لضبط الذات: يتم اختيار الأسلوب بما يتناسب مع السلوك المستهدف، يمكن اختيار استراتيجية التعزيز أو أساليب العقاب.

7. تقيم الإستراتيجية: ويكون من خلال الفرق بين القياس القبلي والبعدي في نتائج السلوك المستهدف.

ويمكن الإشارة إلى أنّ المشكلات التي يمكن أن يطبق فيها الضبط الذاتي تقع في إحدى الفئتين الآتيتين:

1. انهماك الفرد في سلوكات هازمة للذات مثل العزلة، شرب الكحول، المخاوف المرضية ومهمة العلاج في هذه الحالة تخفيض احتمالية حدوث المشكلات من خلال عمل المسترشد وضبطها وتخفيضها.

2. معاناة الفرد بسبب عدم قدرتهم على القيام بسلوكات مرغوبة، ونقص المهارة فيها. مثل نقص المهارات الاجتماعية، أو عدم القدرة على الدراسة، ويكون هدف العلاج في مساعدة الفرد من خلال ضبط الذات على التقليل من احتمالية حدوث هذه السلوكات فمثلاً: لزيادة حدوث السلوك المرغوب (تقليل الرهاب الاجتماعي) إذا كان الفرد يقوم بهذه السلوكات وحده، فإننّا نحاول دمجه ضمن مجموعات الإرشاد الجماعي لمساعدته على خفض سلوك الرهاب (Rimm & Masters, 2010).

مشكلة الدراسة:

يُعاني طلبة المرحلة الثانوية من العديد من المشكلات التي ترتبط بمرحلة المراهقة التي يعيشونها، إذ تطرأ تغيرات سريعة في جميع الجوانب الجسمية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية. إنّ هذه المشكلات تتمثل في افتقار الطلبة لضبطهم لذواتهم، عند تعرضهم إلى مواقف مختلفة، فقد يلجأ البعض إلى الهروب والانسحاب، الذي بدوره قد يتكرر ليصبح سلوكاً يومياً يتطور إلى وصول الفرد إلى حالة

الرهاب الاجتماعي. ويتعرض الطلبة نتيجة لهذه السلوكات إلى السخرية والمضايقة من الزملاء الآخرين أو المعلمين أو الأسرة، إذ يفتقر الطلبة إلى مهارات سلوكية ومعرفية، ومهارات تواصل، ومهارات اجتماعية، وهذا ما أكدَّت عليه دراسة (عاصله، 2013) التي أشارت إلى العلاقة بين الرهاب والأفكار اللاعقلانية. وحتى يتجنب الطلبة الآثار السلبية الناتجة عن السلوكات التي يتفاعل فيها الطلبة مع الآخرين ومع بعضهم البعض، جاءت هذه الدراسة لتدريب الطلبة على مهارات مناسبة تساعدهم في ضبطهم لذواتهم وخفض الرهاب الاجتماعي للتعامل مع المواقف المختلفة التي يتعرضون لها.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة بشكل عام من خلال ما يأتي:

الأهمية النظرية:

1. بيان ماهية العلاقة بين البرنامج الإرشادي وبين الرهاب الاجتماعي والضبط الذاتي.
2. قد يستفاد من نتائج هذه الدراسة من قبل المرشدين في المدارس والجامعات.

الاهمية التطبيقية:

1- تقدم الدراسة تغذية راجعة حول تاثير البرامج الارشادية على الضبط الذاتي والرهاب الاجتماعي.
2- قد يستفاد من نتائج هذه الدراسة من قبل المرشدين في المدارس والجامعات.

فرضية الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الضبط الذاتي وخفض الرهاب الاجتماعي بين الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي (المجموعة التجريبية) والطلبة الذين لم يتعرضوا للبرنامج (المجموعة الضابطة).

تعريف المصطلحات:

البرنامج الإرشادي: أحد اساليب الارشاد النفسي الذي يستخدم مجموعات من الأفراد يتم اختيارهم بحيث يشتركون في معاناتهم من مشكلات متشابهة، ويتلقى الأفراد خلال الجلسات مجموعة من المهارات للتغلب على هذه المشكلات (الشريف، 2014).

الضبط الذاتي: هو العملية التي من خلالها يتعرف الفرد على العوامل الأساسية التي توجه وتقود وتنظم سلوكه التي ينتج عنها في النهاية نتائج أو توابع معينة (Goldfried, 2007). ويعرَّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الضبط الذاتي.

الرهاب الاجتماعي: هو خوف ملحوظ ودائم من واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية التي يكون فيها الفرد عرضة للمراقبة من قبل الآخرين، فيخاف من أن يتصرف بطريقة مخجلة، أو أن تظهر عليه أعراض القلق الذي يأخذ شكل نوبة هلع مرتبطة بالموقف (الطراونة، 2014). ويُعرَّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الرهاب الاجتماعي.

الدراسات السابقة:

أجرى حمدي (1992) دراسة لمعرفة فاعلية الضبط الذاتي في خفض سلوك التدخين، تكَّونت عينة الدراسة من (19) طالباً من المدخنين من طلبة الجامعة الأردنية، موزعين في مجموعتين، تجريبية وعدد أفرادها (10) طلاب، وضابطة وعدد أفرادها (9) طلاب، وقد تمّ تدريب أفراد المجموعة التجريبية على الضبط الذاتي، ولم يعط أفراد المجموعة الضابطة أية تدريبات، فيما عدا التعليمات الخاصة بتسجيل عدد السجائر التي يتم تدخيلها يومياً في فترة البرنامج وفي فترة المتابعة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في المعدل اليومي لعدد السجائر المدخنة في كل قياس من القياسين البعديين بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية فيما يتعلق بخفض التدخين.

في دراسة لطنوس (1994) هدفت إلى التعرف إلى مدى فاعلية أسلوبي الاستجابة المنافسة والضبط الذاتي في معالجة عادة قضم الأظافر. تكَّونت عينة الدراسة من (33) طالباً تراوحت أعمارهم ما بين (14-17) سنة وبمتوسط عمري (15.5) سنة، جميعهم ذكور، اشتملت الدراسة على برنامج إرشاد جمعي لضبط الذات، وبرنامج إرشاد جمعي للاستجابة المنافسة، وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولى والثانية على المجموعة الضابطة في التقليل من ممارسة سلوك قضم الأظافر بشكل دال إحصائياً، وأشارت كذلك إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية.

أجرت بكير (2001) دراسة هدفت إلى فحص أثر برنامج إرشادي في الضبط الذاتي في تحسين مستوى التحكم بالغضب ومركزية الضبط لدى عينة من طلبات الصف الأول ثانوي. وتألَّفت عينة الدراسة من (37) طالبة من طالبات الصف الأول ثانوي، ومن ثم تمّ تقسيم العينة عشوائياً لمجموعتين، المجموعة التجريبية تلقى أفرادها البرنامج الإرشادي في الضبط الذاتي في حين لم تتلقَ المجموعة الضابطة أي برنامج تدريبي. أظهرت النتائج فروق دالة إحصائياً في مستوى الضبط الذاتي بين المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي أصبحت أكثر توجهاً نحو مركز الضبط الداخلي.

أشارت دراسة مير (Meier, 2003) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج توجيه جمعي قائم على المشاركة في الأنشطة المتعددة على زيادة مستوى مشاركة الأفراد الرهابيين في هذه الأنشطة، وتألّفت عينة الدراسة من (119) فرداً من الرهابيين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ هذا النوع من العلاج الجمعي كان فعالاً في زيادة مستوى مشاركة الأفراد الرهابيين في أنشطة جديدة.

أجرى بوفيك (Povic, 2006) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الإرشاد الجمعي لدى عينة من طلبة المدارس الذين يعانون من الرهاب، وتألّفت عينة الدراسة من (80) طالباً قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وأشارت النتائج إلى أنّ أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا تدريباً لخفض الرهاب لديهم قد كان إنجازهم للعمل أفضل من أفراد المجموعة الضابطة.

في دراسة لينك (Link, 2009) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إرشاد جمعي سلوكي معرفي لخفض سلوك العزلة، استخدم الباحث البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية السلوكية المعرفية، وبعد تطبيق مقياس العزلة على عينة تكَّونت من (183) طالباً، فقد تم اختيار (20) طالباً لديهم سلوك العزلة، حيث تم إخضاع (10) منهم والذين شكلوا المجموعة التجريبية إلى جلسات ارشاد جمعي، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة المكَّونة من (10) طلاب أي تدريب، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

في دراسة قام بها بيري وريشارد (Perri & Richard, 2011) هدفت إلى معرفة أثر التدريب على الضبط الذاتي لخفض مستوى الرهاب الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر، ومن خلال مقارنة مجموعتين، الأولى تجريبية دربت على مهارات الضبط الذاتي، والثانية ضابطة، أشارت النتائج إلى انخفاض الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الذين تلقوا برنامجاً تدريبياً، بينما لم تظهر النتائج للمجموعة الضابطة سوى ضعف الدافعية والانسحابية.

وفي دراسة أجراها عاصله (2013) هدفت إلى الكشف من مستوى الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الثانوية حيث استخدم المنهج الوصفي في الدراسة. وتكَّونت العينة من (351) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس الرهاب الاجتماعي ومقياس الأفكار اللاعقلانية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الرهاب والأفكار اللاعقلانية، وأشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة على متغير الجنس والصف.

وفي دراسة ليوشيرنج (Leichsenring, 2013) التي هدفت إلى معرفة أثر العلاج المعرفي والعلاج النفسي الديناميكي في علاج الرهاب الاجتماعي، تمّ استخدام استبيان الرهاب الاجتماعي، وإعداد برنامج علاجي يتضمن جلسات علاجية، وتكَّونت عينة الدراسة من (40) مريضاً قسموا إلى مجموعتين، تجريبية وعددها (20) وضابطة (20) وأظهرت نتائج الدراسة أنّ نسبة الاستجابة كانت إيجابية أكثر لطريقة العلاج المعرفي السلوكي حيث بلغت نسبة التحسن (70%) بينما نسبة التحسن للعلاج النفسي الدينامي (30%).

نلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة، التي أستندت في معظمها على برامج إرشاد جمعي، وبرامج للمهارات الاجتماعية، صممت لمعالجة الأفراد الذين يعانون من مشكلات سلوكية متنوعة، حيث أشارت معظم تلك الدراسات إلى أهمية البرامج الإرشادية في مساعدة الأفراد الذين يعانون من مشكلات اجتماعية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة والعينة

تكَّون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي حيث بلغ عددهم (123) طالباً. وتألفت عينة الدراسة من (60) طالباً، قامت الباحثة بترقيم مقياس الرهاب الاجتماعي ومقياس الضبط الذاتي عند التطبيق. وأعطى كل طالب نفس الرقم للمقياسين وعند تصحيح المقياسين لكل طالب تمّ اختيار الطلبة اعتماداً على حصولهم على أقل الدرجات على مقياس الضبط الذاتي، وأعلى الدرجات على مقياس الرهاب الاجتماعي. وتمّ توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية تكَّونت من (30) طالباً تلقوا برنامجاً إرشادياً، استمر لمدة ثمانية أسابيع، بمعدل لقاء واحد أسبوعياً، وتكَّونت المجموعة الضابطة من(30) طالباً ولم تتلق أي إرشاد.

أدوات الدراسة:

1. مقياس الضبط الذاتي:

قامت الباحثة بتصميم المقياس بعد إجراء مسح شامل لسلوكات الطلبة وبالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، حيث تكّون المقياس من (29) فقرة، تكون الإجابة على المقياس ضمن سلم خماسي، حيث تأخذ الإجابة بـ (موافق بشدة، درجة(5)، وإجابة موافق،

درجة (4). وإجابة غير متأكد، درجة (3). وإجابة غير موافق، درجة (2). وإجابة غير موافق بشدة، درجة (1). وتتراوح الدرجة الكلية بين (29–145) ويوصف من تقترب درجته على المقياس من الحد الأعلى بأنّه يمتلك مهارات مرتفعة في الضبط الذاتي، ومن يقترب من الدرجة الدنيا، يوصف بأنّ لديه نقص في مهارات الضبط الذاتي. ولأغراض هذه الدراسة قامت الباحثة بإجراء الصدق المنطقي للاختبار، من خلال عرضه على عدد من المحكمين المختصين، وقد تمّ الأخذ بآراء المحكمين في تعديل ما اتفقوا عليه، وقامت الباحثة كذلك باستخراج معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة الثبات (0.90) من خلال تطبيقه على عينة مكّونة من (30) طالباً من خارج عينة الدراسة.

2. **مقياس الرهاب الاجتماعي:**

قامت الباحثة بإعداد مقياس للرهاب الاجتماعي بعد الاطلاع على الأدب النظري حيث تكّون من (30) فقرة، تكون الإجابة عليه ضمن سلم خماسي موافق بشدة (5) درجات / موافق (4) / غير متأكد (3) درجات / غير موافق (2) درجتين / غير موافق بشدة (1) درجة. ولأغراض هذه الدراسة قامت الباحثة باستخراج صدق المحكمين، من خلال عرض المقياس على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وقد تم تعديل الفقرات التي اتفق المحكمين على عدم صلاحيتها للدراسة. وتتراوح الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها الطالب على هذا المقياس من (36–180) درجة وتمثل الدرجة المرتفعة وجود سلوك الرهاب، في حين تشير الدرجة الدنيا إلى عدم وجود سلوك الرهاب. وبلغ معامل ثبات المقياس بطريقة كرونباخ الفا (88%) بفاصل زمني أسبوعين على عينة مكونة من (30) طالبا من خارج عينة الدراسة، وتشير إلى أن ثبات المقياس عالٍ ومناسب لأغراض البحث.

3. **البرنامج الارشادي:**

قامت الباحثة لأغراض الدراسة الحالية ببناء برنامج إرشادي هدف إلى تدريب الطلبة على مجموعة من المهارات، ونمذجة التدريبات، وتطبيق المهارات في الحياة الواقعية، وبناءً على ذلك تمّ وضع البرنامج ونفذ في ثماني جلسات إرشادية مدة كل جلسة (60) دقيقة، وقامت الباحثة بإجراء صدق منطقي للبرنامج من خلال عرضه على عدد من المحكمين المختصين في الجامعات الأردنية، لمعرفة آرائهم في مدى ملائمة البرنامج للأهداف، وقد تكون البرنامج من الجلسات الآتية:

الجلسة الأولى: ركزّت على تدريب الطلبة على تحديد المشكلة ومناقشة معوقات تحديد المشكلة، وإعطاء تدريبات.

الجلسة الثانية: تحديد الأفكار الإيجابية والسلبية المرتبطة بالمواقف، وربطها بمهارات التواصل.

الجلسة الثالثة: توضيح مهارة الضبط الذاتي، والتركيز على العلاقة بين سلوكات الفرد والنشاطات السارة، ومناقشة القواعد التي يجب مراعاتها عند التفاعل مع الآخرين.

الجلسة الرابعة: التركيز على مهارة تعزيز الذات، والعلاقة بين سلوكات الفرد والنشاطات غير السارة. والتدريب على كيفية منع السلوك من الحدوث مادياً.

الجلسة الخامسة: توضيح الرهاب الاجتماعي وأعراضه.

الجلسة السادسة: التدريب على أسلوب المادة إعادة البناء المعرفي، وتغيير مستوى الدافعية المرتبطة بالسلوك من خلال تدريبات تأكيد الذات.

الجلسة السابعة: تطبيق خطوات التفاعل الإيجابي والسلبي على مشكلة ما، وتدريبهم على كيفية تغيير الظروف البيئية.

الجلسة الثامنة: تدريب الطلبة على الانشغال بأمور أخرى مساعدة، كالتخيل، والاسترخاء الجسمي والعقلي والتفكير الإيجابي، والتعزيز بعد السلوك. وقد تمّ تطبيق أداتي الدراسة في نهاية الجلسة كاختبار بعدي.

إجراءات الدراسة:

لمعرفة أثر البرنامج الإرشادي في تحسين الضبط الذاتي وخفض الرهاب الاجتماعي. تمّ تقسيم الطلبة إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، وتمّ التطبيق في الفصل الثاني (2014–2015)، إذ قامت الباحثة بإجراءات التطبيق بنفسها بمعدل جلسة واحدة كل أسبوع لمدة ثمانية أسابيع على الطلبة الذين حصلوا على أدنى الدرجات على مقياس الضبط الذاتي وأعلى الدرجات على مقياس الرهاب الاجتماعي، ثم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تمّ تطبيق أداتي الدراسة كقياس بعدي.

تصميم البحث والتحليل الإحصائي:

استخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي بهدف التعرف على فاعلية البرنامج الارشادي في تحسين الضبط الذاتي وخفض الرهاب الاجتماعي.

المتغير المستقل: البرنامج الارشادي

المتغيرين التابعين: 1-الضبط الذاتي 2- والرهاب الاجتماعي

وعلى ذلك يكون تصميم الدراسة كما يأتي:

المجموعة التجريبية: قياس قبلي – معالجة – قياس بعدي.

المجموعة الضابطة: قياس قبلي – لا معالجة – قياس بعدي.

وفي التحليل الإحصائي تم استخدام أسلوب تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لمعرفة اثر المعالجة التجريبية من خلال المقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

النتائج

أشارت فرضية الدراسة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الضبط الذاتي وخفض الرهاب الاجتماعي بين الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي (المجموعة التجريبية) والطلبة الذين لم يتعرضوا للبرنامج (المجموعة الضابطة).

ولفحص الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبه والضابضة، ويبين الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس القبلي والبعدي لمقياس الرهاب الاجتماعي والضبط الذاتي.

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

للمجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس القبلي والبعدي لمقياس الرهاب الاجتماعي والضبط الذاتي

المقياس	تجريبية / قبلي		تجريبية / بعدي		ضابطة / قبلي		ضابطة / بعدي	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
الرهاب الاجتماعي	127.6	12.4	121.8	22.8	128.8	15.8	130.3	22.4
الضبط الذاتي	94.1	16.5	97.5	15.5	91.3	17.1	88.4	16.3

الجدول (2)

نتائج تحليل التباين المشترك لعلامات الطلبة

في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الرهاب الاجتماعي والضبط الذاتي في الاختبار البعدي

المقياس	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات المعدلة	متوسطات المربعات المعدلة	ف	مستوى الدلالة
الرهاب الاجتماعي	المعالجة	1	794.30	794.30	2.05	0.1552
	الاختبار القبلي	1	8165.51	8165.51	21.31	0.0001
	الخطأ	60	23005.4	383.43		
	الكلي	61	32318.31			
الضبط الذاتي	المعالجة	1	762.44	762.44	7.22	0.0093
	الاختبار القبلي	1	9194.02	9194.02	87.13	0.0001
	الخطأ	60	6331.28	105.51		
	الكلي	61	16824.00			

يتبين من الجدول (1) أن الرهاب الاجتماعي انخفض لدى طلبة المجموعة التجريبية عند القياس البعدي، عند المقارنة بالقياس القبلي، أمّا بالنسبة إلى الضبط الذاتي فقد ارتفع لدى المجموعة التجريبية عند القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي. ولمعرفة دلالة هذه الفروق في المتوسطات إحصائياً، تم إجراء اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الرهاب والضبط الذاتي. وللتحقق من أنّ الاختلاف بين المتوسطات في القياس البعدي دال إحصائياً، تمّ استخدام تحليل التباين

المشترك (ANCOVA) والجدول (2) يوضح نتائج تحليل التباين المشترك.

نلاحظ من الجدول (2) أنّه لا توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمقياس الرهاب، وكذلك تشير النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمقياس الضبط الذاتي، حيث كانت قيمة (ف) المعدلة بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي (7.22) بدرجات حرية (60.1) وهذه القيمة دالة إحصائياً عن مستوى الدلالة (a=0.05).

الجدول (3)

المتوسطات المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة على الضبط الذاتي

	مقياس الضبط الذاتي
المجموعة	متوسط معدل بعدي
التجريبية	96.54
الضابطة	89.55

نلاحظ من الجدول (3) أنّ متوسط العلامات المعدلة على مقياس الضبط الذاتي ارتفعت بشكل عام لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة على الاختبار البعدي.

المناقشة:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج إرشادي في تحسين الضبط الذاتي وخفض الرهاب الاجتماعي. أظهرت النتائج أنّ البرنامج الإرشادي كان فاعلاً في تحسين الضبط الذاتي على القياس البعدي، لدى الطلبة الذين تلقّوا البرنامج. وأظهرت النتائج كذلك انخفاض درجات الرهاب الاجتماعي إلا أنّه انخفاض لم يكن دالاً إحصائياً.

إنّ هذه النتائج تتفق مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة عاصله (2013)، ودراسة حمدي (1992) ودراسة بوفيك (2006) حيث أشارت الدراسات إلى أنّ التدريب على مهارات التعامل مع المشكلات له تأثير إيجابي في تحسن الضبط الذاتي لدى الأفراد، كذلك اتفقت مع دراسة بكير (2001) ودراسة طنوس (1994) اللتين أشارتا إلى أنّ التدريب على أساليب المراقبة الذاتية وضبط المثيرات أدّى إلى تحسين مهارات الضبط الذاتي لدى الطلبة المتدربين في حين أنّ هذا التدريب لم يؤد إلى خفض السلوكات الأخرى لدى نفس المجموعة.

وتختلف كذلك مع دراسة (مير Meier, 2003) ودراسة (لينك Link, 2009) حيث أشارت نتائجهما إلى انخفاض سلوك الرهاب لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج التدريب.

أنّ الاختلاف أحياناً في نتائج بعض الدراسات قد يكون ناتجاً عن اختلاف نوعية البرامج الإرشادية. كذلك الاختلاف في فاعلية التدريب من دراسة لأخرى، ويمكن عزو نتيجة هذه الدراسة في تحسين الضبط الذاتي لدى الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي إلى طبيعة البرنامج، حيث تمّ تدريب الطلبة على أساليب حل المشكلات، وضبط المثيرات، والتعزيز، ومهارات التواصل، وأسلوب إعادة البناء المعرفي مع المواقف، وأيضاً زود البرنامج الإرشادي الطلبة بمهارات التعامل مع معوقات الاتصال، والأفكار الإيجابية، من خلال استراتيجيات لعب الدور وعكس الدور، وإعطائهم أمثلة متنوعة من مهارات اتخاذ القرار، كذلك تم التركيز في البرنامج على طريقة التفكير السلبية التي يستخدمها الطلبة أثناء التعامل مع الموقف، حيث تم تدريبهم على كيفية استبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية.

كذلك يمكن عزو نتيجة هذه الدراسة في عدم تحسن الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي، إلى أنّ التدريب قصير المدى على المهارات المختلفة قد يكون غير فعّال، وأنّه حتى نحصل على نتائج أفضل ينبغي تصميم برامج طويلة المدى، تستمر لمدة فصلين دراسيين، حتى يتعلم الطلبة المهارات بطريقة جيدة، وأنْ يكون لديهم الوقت لممارسة هذه التدريبات في الحياة اليومية العادية. كذلك يمكن أن نعزو هذه النتيجة أيضاً إلى طبيعة العينة من الناحية الاقتصادية والاجتماعية للطلبة التي قد تكون من العوامل التي أثّرت في نتائج الدراسة بشكل سلبي في خفض سلوك الرهاب. كذلك قد يعود عدم انخفاض سلوك الرهاب بشكل دال إحصائياً إلى عدم قدرة الطلبة على تعميم المهارات التي تعلموها إلى مواقف جديدة، لذلك ربما أنّ العمل على دمج برامج معرفية مع برامج مهارات التواصل قد يكون ذات فاعلية أقوى عند تدريب الطلبة. أن عدم انخفاض الرهاب لدى الطلبة يدفعنا إلى

التساؤل عن مستوى دافعيتهم لتطبيق ما تعلموه، فلا يكفي أن يتعلم الطلاب المهارة فقط، بل يجب أن نتأكد من مستوى الدافعية لديهم لتطبيقها.

ممّا سبق نستنتج أن البرنامج الإرشادي لا يكفي لخفض الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة، لذلك يفضل توظيف استراتيجيات متنوعة، كبرامج تأكيد الذات، والاسترخاء العقلي والجسمي، والتدريب على أسلوب حل المشكلات.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

- تدريب الطلبة على برامج معرفية سلوكية لتعديل طريقة التفكير.

بناء برامج إرشاد جمعي تدمج الدافعية والتفكير واستراتيجيات التعامل مع التوتر.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

بكير، نبرين. (2001)، أثر برنامج إرشادي في الضبط الذاتي في تحسين مستوى التحكم بالغضب ومركزية الضبط لدى عينة من طالبات الصف الأول ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

حسين، ط. (2012)، الإرشاد النفسي النظرية – التطبيق التكنولوجي، درا الفكر، عمان: الأردن

حمدي، نزيه. (1992)، فاعلية الضبط الذاتي في خفض سلوك التدخين، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد التاسع عشر، (أ)، العدد الثاني، ص410 -431.

الرقب، أ. (2014)، فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نظرية (ألبرت اليس) في العلاج العقلاني العاطفي في خفض الصدمة النفسية لدى أمهات الأطفال التوحديين في عينة أردنية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

الزراد. ف وسعد. م. (2014)، تعديل السلوك، المبادئ والإجراءات. دار الفكر، عمان، الأردن.

الشريف، ب. (2013)، فاعلية برنامج توجيه جمعي يستند إلى نظرية اليس في التفكير اللاعقلاني في خفض الاكتئاب وتحسين مستوى التكيف لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة عمان. مجلة البلقاء للبحوث والدراسات. جامعة عمان الأهلية، المجلد (16)، العدد (1)، ص (89-121).

الشريف، ب. (2014)، فاعلية برنامج إرشادي: دراسة تقييمية للأحداث الجانحين في الأردن. المجلة الأردنية للعلوم الاجماعية، المجلد (7)، العدد (1)، ص 166-183

الطراونة، ح. (2014)، فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض بعض اضطرابات القلق والرهاب الاجتماعي لدى عينة من مراجعي العيادات النفسية في الخدمات الطبية الملكية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان: الأردن.

طنوس، ع. (1994)، فاعلية أسلوبي الاستجابة المنافسة والضبط الذاتي في معالجة قضم الأظافر، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

عاصله، ب. (2013)، الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء نظرية اليس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.

عكاشة. أ. (2005)، الطب النفسي المعاصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، ع. (2007)، العلاج المعرفي السلوكي، أسس وتطبيقات، دار الرشاد، القاهرة.

المراجع الأجنبية

Blanco. C. The Evidence-based Pharmacotherapy of Social Phobia Disorder. The International. Journal of Neuropsychopharmacology. 16. (1). Pp. 235-249.

Ellis, A. (1987). The Practice of Rational – Emotive Therapy, Springer Publishing Company, New York.

Ellis, A. (1993). Changing Rational – Emotive Therapy to Rational. Emotive Behavior Therapy. The Family Journal. 1, 292-307.

Ellis, A. and Grieger, R. (1977). Handbook of Rational Emotive Therapy. Springer Publishing Company. New York.

Furmark, T. (2009). Social Phobia in the General Population: Prevalence and Social demographic Profile, Psychiatry Psychiater Epidemiol, 34 (8). Pp. 198-209.

Goldfreid, M. (2007). Behavior Change through Self-Control. Rinehart & Winston, New York.

Leichsenring, (2013). Study of Social Phobia Disorder. Journal of Clinical Psychiatry, N. 1, 170 (11). P. 1373-1389.

Link, S. (2009). The Effects of Cognitive Behavioral Group International, Psychological Reports, 712, (6): 631-639.

Miltenberger, R. (2012). Behavior Modification. Principles & Procedures. Cengage Learning Company.

Patterson, H. (2005). Theories of Counseling and Psychotherapy. New York. Harper and Row Publisher.

Perri and Richard. (2009). Training Counseling Program on Self-control for Social Phobia Students. Journal of Adolescent, 18: 253-270.

Rimm, D. and Masters, J. (2010). Behavior Therapy. Prentice – Hall. New York.

The Efficacy of Counseling Program Depending on Ellis's Theory in Improving Self-Control and Reducing Social Phobia Among Secondary School in Jordan

*Naifeh H. Alshoubaki, Sameer A. AL-Remawi **

ABSTRACT

The study aimed at investigating the efficacy of a counseling program depending on Ellis's theory in improving self-control and reducing social phobia among a sample of sixty students. The sample of the study was randomly divided into two groups (experimental, control). The experimental group was subjected to the counseling program which consisted of eight sessions with an average of one session a week, each session lasted (60) minutes. The control group, on the other hand, wasn't subjected to any program. To achieve the purposes of this study, the social Phobia and self-control scales were used as pre and posttests. The results of (ANCOVA) indicated significant differences between the experimental group and the control group, in improving self-control, also there were no significant differences in reducing social phobia between experimental group and the control group.

Keywords: Counseling Program, Ellis's Theory, Social Phobia, Self-Control.

* Faculty of Alia College, Al-Balqa Applied University, Jordan (1). Al-Balqa Applied University, Jordan (2). Received on 21/02/2016 and Accepted for Publication on 19/04/2016.