العنوان:	الإرشاد النفسي الغائب عن مدارسنا : ودوره في علاج مشكلة التأخر الدراسي
المؤلف:	خضر ، عبدالباسط متولي ، مؤلف
المصدر:	المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية (أنظمة التعليم في الدول العربية - التجاوزات والامل) - مصر ، مج ٢
الهيئة المسؤولة:	كلية التربية ، جامعة الزقازيق
مكان انعقاد المؤتمر:	الزقازيق
رقم المؤتمر:	٤
التاريخ (م):	٢٠٠٩
الصفحات:	١٢٥ - ١٨٨
رقم MD:	١٨٦٩١٣

الإرشاد النفسي الغائب عن مدارسنا

ودوره في علاج مشكلة التأخر الدراسي

أ.د عبد الباسط متولي خضر

أستاذ الصحة النفسية

ووكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة

مقدمة:

تعتبر مشكلة التأخر الدراسي من أكبر المشكلات التربوية تعقيدا، لتعدد العوامل المؤثرة والمصاحبة والناتجة عنها، ولقد لفتت أنظار المهتمين بالتربية ومازالت تتربع على العرش كأهم مشكلة، فلا يكاد يخلو منها فصل أو مدرسة أو بيت، الأمر الذي يعكس أثره على جميع المحافل العلمية والبحثية في مجال التربية وعلم النفس. (بيفيس، Beauvais . ١٩٩٣ هَل وهيل، Hall& Hill ١٩٩٦، ٣٠٦).

وتتجلى أهمية هذه الظاهرة في ارتفاع حجم الطلاب الذين يظهرون تأخرا دراسيا سواء كان عاما أو نوعيا إذ أكد فورد (١٩٩٢) Ford انه من بين كل "١٤٨" طالبا وجد "١٣٨" طالبا لديه نوع ما من التأخر الدراسي وذلك كما ظهر من خلال الاختبارات التحصيلية المقننة. (فورد Ford، ١٩٩٢، ١٣٠- ١٣٥).

وإذا كان التفوق الدراسي نعمة تستوجب شكر الله سبحانه وتعالى، وميزة تستحق الاهتمام والرعاية والحفاظ عليها، وتنميتها والاستفادة بكامل طاقتها لخدمة الفرد والمجتمع، فإن التأخر الدراسي مشكلة تستوجب الاهتمام الأكبر من الراعية النفسية والاجتماعية والتربوية لتوظيف طاقات التلميذ المختلفة، وإزالة العوائق التي تحول دون الاستفادة من هذه الطاقات المتاحة حتى يتحقق له أفضل قدر من الإنجاز الدراسي والمهني والتوافق مع الحياة، وتكاد تجمع كثير من الدراسات أن المتأخرين دراسيا تتراوح نسبهم ما بين ١٠- ٢٠٪ من المجتمع المدرسي على الأقل، وهذه النسبة توضح حجم المشكلة وما تمثله من فاقد تعليمي. (عبد الرحيم عمران، ٢٠٠١، ٧٥).

وإن مشكلة التأخر الدراسي لا تطال فقط أولئك الأفراد الذين يفتقرون إلى قدر من الذكاء ممن يعرفون بفئة بطئ التعلم Slow Learner او حتى متوسطي الذكاء بل أيضا نجد أن هناك من الطلاب من فئة الموهوبين Gifted Students من يقعون في براثن التأخر الدراسي كما تؤكد ذلك دراسات كوهلي وبينز (١٩٨٦) Kohle&Bains ، زاكون وامريكانر(١٩٨٦) Zuccone & Amerikaner ، كوبر وروبنسون (١٩٨٧) Cooper & Robinson، إيميرك (١٩٨٨) Emerick، روبرتسون (١٩٨٨) Robertson، ليدهو وخان (١٩٩٠) Lidhoo & Khan، باتلر (١٩٩٣) Butler ، جولدن (١٩٩٣) Golden ودراسة أوجريدي (١٩٩٥) O`Grady.

ولذلك كان لزاما على القائمين بالتوجيه والإرشاد والعلاج النفسي أن يفتشوا في مناهجهم واستراتيجياتهم وفنياتهم عن الوسائل المناسبة للوقاية والتخفيف والعلاج من هذه المشكلات التي ترهق كاهل الفرد والأسرة والمجتمع على حد سواء.

والأمر الذي يدعو إلى الحيرة أن مصر رائدة في كل المجالات إلا في إدخال مهنة الإرشاد النفسي إلى مدارسنا، إذ نشرنا هذه المهنة في ربوع العالم العربي كله إلا مصر، فأكاد أجزم أنه لا توجد مهنة في بطاقات الرقم القومي تدعى مرشد نفسي، وأكاد أجزم أن معظم مدارسنا تخلو من المرشدين النفسيين الأمر الذي يدعو إلى الغرابة.

مفهوم التأخر الدراسي: Underachievement

يعرفه طلعت عبد الرحيم (١٩٨٠) بأنه تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته مباشرة، ولكن يمكن أن يستدل عليه عن طريق آثاره ونتائجه المترتبة عليه، وهو تكوين فرضي لأنه يساعد على تفسير الوقائع الملاحظة، أو السلوك الظاهر. (طلعت عبد الرحيم، ١٩٨٠، ٢٠).

وأما خليل ميخائيل عوض (١٩٨٣) فيقدم تعريفاً للمتأخرين دراسياً على أنهم هؤلاء الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي اقل من مستوى اقرانهم ونظرائهم العاديين الذين هم في مستوى اعمارهم، ومستوى فرقهم الدراسية، أو

هؤلاء الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي اقل من مستوى ذكائهم. (خليل ميخائيل عوض، ١٩٨٣، ٢٧٦- ٢٧٧).

وقدم عصام يوسف (١٩٨٥) تعريفا للطفل المتأخر دراسيا بأنه الذي يقل تحصيله في مجال معين عن المستوى التحصيلي لأقرانه في نفس عمره سواء في القراءة أو الكتابة أو غير ذلك، وقد اصطلح على تقدير التأخر الدراسي بقياس النسبة التعليمية.

ويقدر العمر التحصيلي باختبارات تحصيلية مقننة، ثم مقارنة نتيجة هذه الاختبارات بالجداول المعيارية التي يظهر فيها العمر التحصيلي المقابل لكل درجة، ومن البديهي أن تزيد النسبة التعليمية عن "١٠٠" في حالة المتفوقين، حيث يكون مستوى تحصيلهم متقدما عن عمرهم الزمني. (يوسف القاضي وآخرون، ١٩٨١، ٣٩٩، ٤٠٠، عصام يوسف، ١٩٨٥، ٥٩، ٦٠).

ويُعرف حامد زهران (١٩٩٠) التأخر الدراسي بأنه انخفاض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط في حدود انحرافين معياريين سالبين. (حامد زهران، ١٩٩٠، ٤٧٤، ٤٧٥).

ويعرفه كمال دسوقي (١٩٩٠) بانه اداء لا يرقى إلى مستوى استعدادات الفرد، أو اداء اضعف مما يتوقع، أو يتنبأ به من قياس الاستعداد. (كمال دسوقي، ١٩٩٠، ١٥٥١).

واستقاءً من كل ما سبق يعرف الباحث التأخر الدراسي بأنه "انخفاض في المستوى التحصيلي إلى الدرجة التي لا تسمح له بمتابعة الدراسة مع اقرانه مما يؤدي به إلى رسوبه وتكرار ذلك".

أوجه اختلاف مصطلح التأخر الدراسي عن بعض المصطلحات الأخرى:

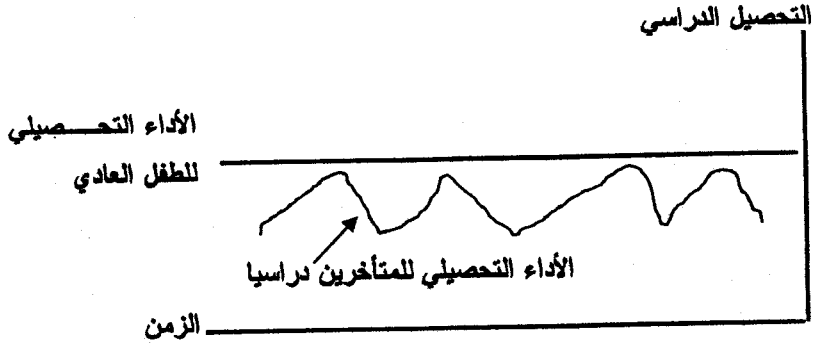
- **التأخر الدراسي وصعوبات التعلم:**

صعوبات التعلم: هي عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة، يعكس صداه في عدم القدرة على تعليم القراءة والكتابة والحساب، وما يترتب عليه سواء في

المدرسة الابتدائية أو فيما بعد من قصوره في تعليم المواد الدراسية المختلفة. (نبيل عبد الفتاح حافظ، ٢٠٠٠، ٢).

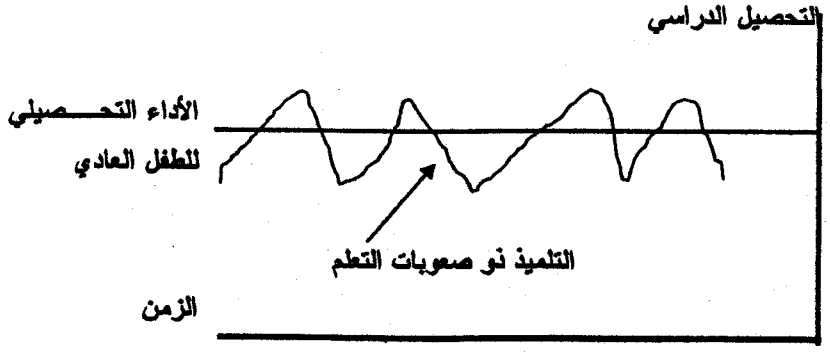
ويختلف مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities عن نظير للتأخر الدراسي Underachievement حيث يشير الأخير إلى العمومية والشمول، والذي يصف التلميذ المتأخر دراسيا هو الذي يعجز عن مسايرة زملائه في المدرسة بسبب من أسباب العجز العديدة، وهذه الأسباب ترجع في مجملها إلى أنها عقلية، أو جسمية، أو نفسية، أو اجتماعية. فالقصور في مهمة المعنى تأخر، والقصور في إدراك العلاقات تأخر والقصور في التعبير عن المفهوم تأخر، وعيوب النطق والضبط تأخر. (أنور الشرقاوي، ١٩٨٩، ١٩).

كما تعد إحدى النقط المهمة للتفريق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ المتأخرين دراسيا هو أن أداء التلاميذ ذوي الصعوبة في التعلم يتغير من يوم إلى يوم، ومن موقف إلى موقف تعليمي، فهو تارة يكون مرتفعا وتارة أخرى يكون منخفضا في أدائه التعليمي، وهو ما لا نجده بين المتأخرين دراسيا، حيث يتسم أداؤهم بالانخفاض عن المتوسط بصورة تكاد تكون شبه ثابتة أو مستقرة الانخفاض. كما يوضحه الشكلان التاليان. (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٠، ١٤٠).



شكل (١)

التمثيل البياني لتحصيل المتأخر دراسيا ونظيره العادي



شكل (٢)

التمثيل البياني لتحصيل لتلميذ ذي صعوبات التعلم ونظيره العادي

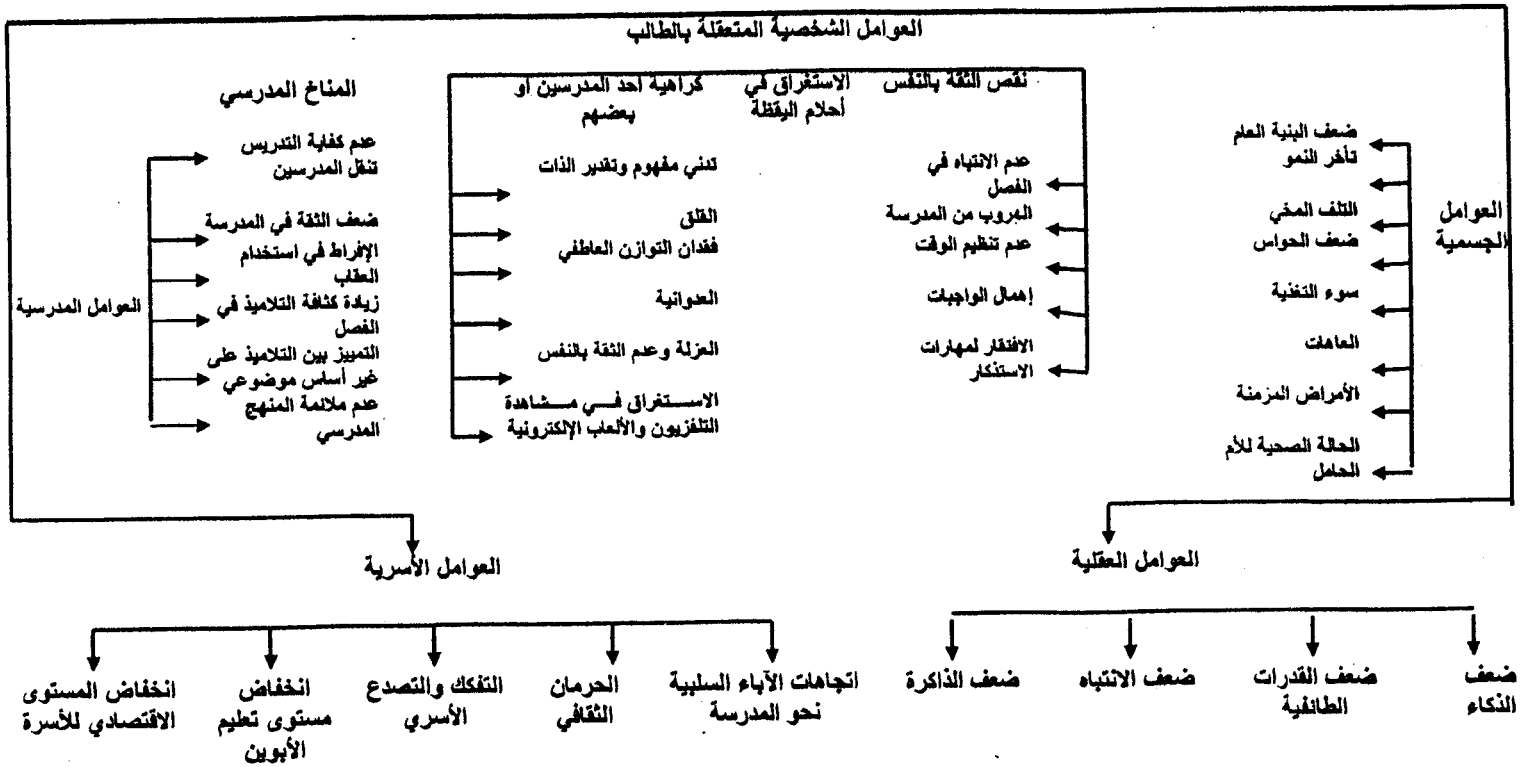
- **التأخر الدراسي وبطء العلم Slow Learning**

يجب التنويه بداية إلى أن مصطلح بطء التعلم يشير إلي حالة التلميذ بطئ التعلم من ناحية الزمن، أي يشير إلى سرعته في فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية، مقارنة بسرعة وفهم وتعلم اقرانه في اداء نفس المهام التعليمية من العاديين، فكثير من الذين تناولوا هذا الطفل بالدراسة اشاروا إلى أن هذا النوع من الأطفال تقضى زمنا يساوي ضعف الزمن الذي يستغرقه الطفل العادي في التعليم، وأن ذكاءه يقع بين "٧٠- ٩٠"، ومن هنا كان وصف بطء التعلم يعد وصفا لصيقا بالناحية الزمنية اكثر من التصاق هذا الوصف بنواحي اخرى، إذ يعد مفهوم بطئ التعلم مقابل لمفهوم سريع التعلم وهي كلها مفاهيم يعتمد على الوجهة الزمنية، ومن هنا فإن الطفل بطئ التعلم إذا ما تم تعليمه في فصل دراسي عادي فإنه سوف يكون طفلا متأخرا دراسيا وذلك لعدم كفاية الزمن اللازم لتعليمه، وإذا تعلم في فصول خاصة به وبطرق تناسب قدراته فإنه لن يكون في زمرة المتأخرين دراسيا. (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٠، ١٤١).

أسباب التأخر الدراسي:

إن التأخر الدراسي نتاج عوامل متعددة ومتداخلة تتفاوت في نوعها وتأثيرها من حالة إلى أخرى ولذلك عند التشخيص والإرشاد أو العلاج يجب أن نتعامل مع كل حالة كوحدة فردية خاصة. ويمكن تلخيص العوامل المؤثرة في التأخر الدراسي في الرسم التخطيط التالي:

الأسباب أو العوامل المؤثرة في التأخر الدراسي

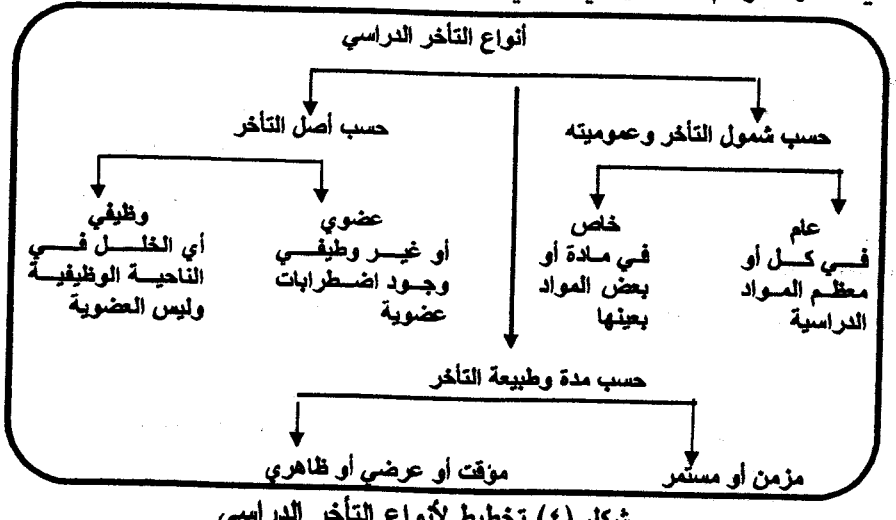


شكل (٣) تخطيط لأهم العوامل المؤثرة في ظاهرة التأخر الدراسي

تم استنباط هذا الشكل المختصر من العديد من الأدبيات في التراث النظري نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: طلعت عبد الرحيم، ١٩٨٠، ٥٥- ٥٩، يوسف القاضي وآخرون، ١٩٨١، ٤٠٠- ٤٠٦، محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون، ١٩٨٢، ٧٣- ٧٦، خليل ميخائيل عوض ١٩٨٣، ٢٧٦- ٢٧٨، محمد عبد المؤمن حسين، ١٩٨٦، ٢٠٠- ٢٠٩، طلعت عبد الرحيم، ١٩٨٧، ٢٢٦- ٢٣٠، سيرفانيس، ١٩٨٨، Cervantes، ٥- ٢٢، جرايسون وكولي، ١٩٨٩، Grayson& Couley ، ٣٠٠، حامد زهران، ١٩٩٠، ٤٧٥، ٤٧٦، يوسف القاضي ومحمد زيدان، ١٩٩٠، ١٨، خالد قوطوش، ١٩٩١، ١٥٥- ١٦٢، هَل وهيل، Hall& Hill ، ١٩٩٦، ٣٠٦- ٣١٢، السيد على سيد أحمد وفائقة بدر، ١٩٩٩، ٦٩- ٧٢، فرانسوا هاغيت، ٢٠٠٠، ٤٨، ٤٩.

أنواع التأخر الدراسي:

على الرغم من أنه ليس هناك اتفاق بين علماء النفس والتربية على تعريف محدد للتأخر الدراسي إلا إنه هناك شبه اتفاق على أشكال التأخر الدراسي والتي يلخصها الرسم التخطيطي التالي:



شكل (٤) تخطيط لأنواع التأخر الدراسي

(عصام يوسف ١٩٨٥. ٦٠، حامد زهران، ١٩٩٠، ٤٧٥، إيمان كاشف، ١٩٩٤، ٣٨٧).

أعراض التأخر الدراسي والخصائص المصاحبة له :

يشير كل من طلعت عبد الرحيم (١٩٨٠) وحامد زهران (١٩٩٠) إلى ان اهم خصائص المتأخرين دراسيا والتي تمثل في حد ذاتها اهم أعراض التأخر الدراسي تتركز في الخصائص التالية:

الخصائص العقلية :

حيث إن نسبة ذكاء بعض المتأخرين دراسيا تقع بين (٧٠- ٩٠) درجة بالإضافة إلى بعض السمات العقلية التالية:

- قصر الذاكرة
- القدرة المحدودة على التفكير الابتكاري
- ضعف الانتباه
- ضعف القدرة على التذكر
- عدم القدرة على التفكير الجرد
- ضعف القدرة على التركيز
- انخفاض مستوى التمييز.

وهذا كله يؤدي بدوره إلى انخفاض مستوى التحصيل .

٢- **الخصائص الجسمية:** حيث إن القصور أو العجز الجسمي والحسي يؤثر تأثيرا بينا على درجة تعلم التلميذ، وعلى درجة تكيفه بوجه عام، فالطفل الذي لديه خلل وظيفي في إحدى عينيه ربما يكون لديه صعوبة في تعلم القراءة، وربما يعاني من الصداع المؤلم ولذا فمن هذه الخصائص:

- ضعف الرؤية
- ضعف السمع
- تأخر عام في النمو
- قصر القامة
- ثقل الوزن
- سوء التغذية
- اختلال في الشم والتذوق
- الإصابة بالأمراض المزمنة
- هزال الجسم وسرعة العدوى
- اضطرابات الأكل

الخصائص الانفعالية والاجتماعية

يتميز الأطفال المتأخرون دراسيا بعدد من السمات والخصائص الانفعالية والاجتماعية نورد منها على سبيل المثال لا الحصر:

- فقدان أو ضعف الثقة بالنفس
- عدم الاستقرار العاطفي والاجتماعي
- الخجل والانطواء والعزلة
- القدرة المحدودة في توجيه الذات

- الكسل
- محدودية القدرة على التكيف
- الانسحاب من المواقف الاجتماعية
- السلبية.
- العدوان
- الشعور بالذنب والشعور بالنقص
- الاستغراق في أحلام اليقظة
- الغيرة والحقد وشرود الذهن

الخصائص المدرسية:

يتميز الأطفال المتأخرون دراسيا ببعض الخصائص المدرسية التي نوجزها فيما يلي:

- قلة الاهتمام بالمدرسة
- تكوين اتجاهات سالبة عن الدراسة
- الغياب المتكرر
- الهروب من المدرسة
- كراهية المدرسة
- كراهية بعض المواد الدراسية
- عدم الشعور بالانتماء للبيئة المدرسية
- انخفاض مستوى الأداء والنشاط الدراسي

(طلعت عبد الرحيم، ١٩٨٠، ٦٩- ٧٠، محمد عبد المؤمن حسين، ١٩٨٦، ٢٠٩- ٢١٢، حامد زهران، ١٩٩٠، ٤٧٦، رشاد صالح دمنهوري، ١٩٩٥، ١١٥- ١١٨ عطية عطية محمد، ١٩٩٥، ٤٢، ٤٣).

أساليب تشخيص التأخر الدراسي:

تعتبر عملية التشخيص من أهم الخطوات في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، إذ على أساس هذه العملية يتحدد نوع المشكلة، ونوع التأخر، والفصل والتمييز بين هذه الطائفة وغيرهم من الطوائف مثل المتأخرين عقليا أو ذوي صعوبات التعلم وغيرها.

وهناك بعض الاعتبارات التربوية والنفسية في تشخيص التأخر الدراسي من أهمها:

١- عدم الاعتماد على مصدر واحد فقط في التشخيص أو التعرف، بل ولابد من استخدام الأسلوب المتعدد المداخل سواء من حيث مصادر المعلومات أو من حيث الأخصائيين المشتركين في الحكم على التلميذ المتأخر دراسيا.

٢- أن عملية تشخيص المتأخر دراسيا، والتعرف على المتأخرين واكتشافهم يجب أن تبدأ مبكرا.

٣- أن عملية التعرف على المتأخرين دراسيا يجب أن تكون عملية مستمرة وطويلة نسبيا. (طلعت عبد الرحيم، ١٩٨٧، ٢٤٠).

ويجب أن يقوم فريق عمل مكون من الإخصائي النفسي في المدرسة والإخصائي الاجتماعي والمرشد النفسي وبعض المدرسين ومساعدة الوالدين بجمع المعلومات والإلمام بالموقف الكلي عن التلميذ موضوع التشخيص مع الاستعانة ببعض الأساليب مثل:

- ❖ الاختبارات التحصيلية المقننة.
- ❖ الاختبارات النفسية
- ❖ الأساليب الخاصة بالملاحظة
- ❖ الفحوص الجسمية
- ❖ الفحوص الطبية
- ❖ المقاييس الاجتماعية
- ❖ التقارير المدرسية
- ❖ بيانات الملفات المدرسية
- ❖ دراسة الحالة
- ❖ معرفة الأحوال الأسرية
- ❖ تاريخ الأسرة
- ❖ معرفة الأحوال الأسرية
- ❖ التاريخ التربوي للتلميذ
- ❖ ملاحظات المدرسين
- ❖ ملاحظات الآباء والأقران
- ❖ اختبارات الاستعدادات المدرسية
- ❖ ملاحظات الإخصائي النفسي والإخصائي الاجتماعي والمرشد النفسي. (طلعت عبد الرحيم، ١٩٨٧، ٢٤٠- ٢٤٣، حامد زهران، ١٩٩٠، ٤٧٦، بيترسون وكولانجيلو Peterson & Colangelo، ١٩٩٦، ٣٩٩- ٤٠٧، هَم وهيل، Hall & Hill، ١٩٩٩، ٣٠٦- ٣١٢، سعيد حسيني العزة، ٢٠٠٠، ٣٠٤).

أبعاد مشكلة التأخر الدراسي:

لقد تناولنا مشكلة التأخر الدراسي من حيث المفهوم، والأسباب والأعراض وأساليب التشخيص، وإذا تم تشخيص المشكلة وأسبابها وتم وضع الأساليب والتقنيات المناسبة لعلاجها وتم علاجها فإن في ذلك الخير الكثير للفرد والأسرة والمجتمع، وأما إذا لم تعالج مشكلة التأخر الدراسي فإن لها أبعادا على المستوى القريب أو البعيد، أو على مستوى الفرد أو المجتمع نلخصها في التخطيط التالي:

شكل (٥) تخطيط لأبعاد مشكلة التأخر الدراسي

المصدر:

طلعت عبد الرحيم، ١٩٨٠، ٦٩، ٧٠، عصام يوسف، ١٩٨٥، ٦٥، محمد عودة محمد، كمال مرسي، ١٩٨٦، ٣٤٧.

تعقيب:

على الرغم من أن الاهتمام بمشكلة التأخر الدراسي بدأ من بداية الحركة العلمية في مجال التربية وعلم النفس في مصر والوطن العربي إلا أ، هذه المشكلة مازالت قائمة وذلك لزيادة التحديات والعوامل والضغوط النفسية والاجتماعية على التلميذ والأسرة والمدرسة مما يزيد من حجم المشكلة ويزيد من انعكاساتها على جميع قطاعات المجتمع.

لقد بدأ الاهتمام بهذه المشكلة منصبًا على النواحي الوصفية السيكومترية التي تتعلق بدراسة المفاهيم والأسباب ووسائل التشخيص والعوامل المرتبطة بهذه

الظاهرة إلا أن النضج عكس أثره على قطاع الدراسات النفسية والتربوية وأصبحت تنحي مناحي علاجية تقويمية وقائية من مشكلة التأخر الدراسي الأمر الذي يعطي مزيد من الأمل في علاج معظم جذور مشكلة التأخر الدراسي في جميع المراحل التعليمية.

وتبقى الكلمة الأخيرة في إطار هذا المحور الخاص بمشكلة التأخر الدراسي وهو كيف يكون المخرج وكيف يكون العلاج وهذا ما تجيب عنه الصفحات التالية من دور الإرشاد النفسي والمرشد النفسي في المدرسة في علاج مشكلة التأخر الدراسي.. ذلك الغائب عن مدارسنا والذي نتمنى أن يكون له وجود فعلي لحل المشكلات النفسية والتربوية وأهمها مشكلة التأخر الدراسي.

الإرشاد النفسي

مقدمة:

يحيا الفرد في خضم الحياة المادية والاجتماعية محاولا إشباع حاجاته، وتحقيق أهدافه، وحل مشكلاته وهو في سبيل ذلك كله يعاني من كثير من الضغوط المادية والاجتماعية والنفسية، ويحتاج من وقت إلى آخر إلى أولى الخدمات النفسية وهي خدمات التوجيه النفسي Guidance Services والتي تساعد الفرد على فهم إمكاناته الشخصية والاجتماعية والتربوية والعقلية والمهنية وذلك لتحقيق أكبر قدر من الاستفادة من هذه الإمكانات لحل مشكلاته وتحقيق أهدافه.

وإذا عجزت الخدمة النفسية الأولى، وهي التوجيه، عن تحقيق القدر المناسب من الاستبصار للفرد بطاقاته، وواجه الفرد مشكلات عجز عن حلها كانت المحطة النفسية الثانية للخدمات وهي الإرشاد النفسي Counseling التي تساعد الفرد على استبصار الحلول المناسبة لمشكلاته وفقا لطاقاته وإمكانياته ومساعدته للوصول إلى مستويات التوافق المناسبة حسب هذه الطاقات والمشكلات.

وقد يكون هناك وع من التداخل بين التوجيه والإرشاد وذلك لاعتماد كل منهما على الآخر إذ تعتبر خدمة الإرشاد النفسي إحدى الخدمات التي تتكون منها أي برنامج للتوجيه النفسي في اي مؤسسة، تربوية كانت أو مهنية أو اجتماعية أو

صحية، وقد وصفها كثير من الكتاب والمؤلفين بأنها قلب التوجيه النفسي (ماهر محمود عمر،٥٥،١٩٩٩).

ويعتبر التلميذ في مراحل التعليم المختلفة أكثر الأفراد حاجة إلى خدمات التوجيه والإرشاد على حد سواء وتصبح هذه الحاجة أكثر إلحاحا إذا ما كان هذا التلميذ من أرباب المشاكل أو من ذوي المستوى التحصيلي المتأخر، الأمر الذي يكون حاجته إلى الخدمة النفسية الثانية وهي الإرشاد النفسي أكثر إلحاحا وأكثر حاجة وهذا ما تحاول الصفحات التالية توضيحه.

مفهوم الإرشاد النفسي:

لقد ظهرت فكرة الإرشاد النفسي في مجال التربية والمدرسة حينما ظهرت مشكلات سوء التوافق لدى التلاميذ، وأصبحت مهمة الإرشاد النفسي هي تعديل سلوك هؤلاء التلاميذ والحفاظ على صحتهم النفسية، وجعل توافقهم مع الحياة المدرسية داخل المدرسة وخارجها أكثر إثراء، وهكذا اصبح الإرشاد النفسي وسيلة لمساعدة الناس على التوافق مع البيئة والمجتمع. (يوسف القاضي وآخرون ، ١٩٨١، ٣٤).

ويعرف حامد زهران (١٩٩٨) الإرشاد النفسي بأنه عملية واعية مستمرة بناءة مخططة، تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد كي يعرف نفسه، ويفهم ذاته، ويدرس شخصيته، ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته، وينمي إمكانياته، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته، ورغبته، وتعليمه، وتدريبه، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وزواجيا وأسريا. (حامد زهران، ١٩٩٨، ١٣،١٢).

واما سهير كامل (١٩٩٩) فترى أن الإرشاد النفسي درجة من درجات العلاج النفسي، وهو جهد في سبيل تعديل السلوك وتقويمه، ولكن يفترض في حالة الإرشاد أن السلوك لم يصل بعد إلى درجة الاضطراب الانفعالي الحاد أو المرض النفسي الذي يتطلب التعامل مع المعالج النفسي أو التحويل إلى العيادات النفسية. (سهير كامل، ١٩٩٩، ١١، ١٢).

ويرى ماهر عمر (١٩٩٩) أن الإرشاد النفسي عبارة عن عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية المشكلة لشخصيته، حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلاته بموضوعية مجردة مما يسهم في نموه الشخصي، وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني، ويتم ذلك خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي الذي يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية. (ماهر محمود عمر، ١٩٩٩، ٥٦).

ويرى الباحث أن هذه التعريفات وإن ظهر للقارئ من أول وهلة اختلافها إلا أن نقاط الاتفاق بينها أكبر وأكثر من نقاط الاختلاف ونذكر من نقاط الاتفاق:

١- أن الإرشاد النفسي عملية Process
٢- المساعدة Help
٣- حل المشكلات Problem Solving
٤- أن الإرشاد مرحلة سابقة على العلاج النفسي.

وفي ضوء كل ما سبق يعرف الباحث الإرشاد النفسي "بأنه عملية مساعدة الفرد لكي يبصر طاقاته وينظمها لكي يحل مشكلاته ويحقق أهدافه للوصول إلى أعلى مستوى للصحة النفسية".

مناهج واستراتيجيات الإرشاد النفسي:

يعتمد الإرشاد النفسي على ثلاثة مناهج أو استراتيجيات لتحقيق أهدافه والوصول بالعميل إلى أعلى مستويات الصحة النفسية والتوافق النفسي وهذه المناهج التي تحتاج إلى التعريج عليها في هذا البحث هي:

المنهج التنموي أو الإنمائي: Developmental

ويتضمن هذا المنهج الإجراءات التي تؤدي إلى النمو السليم لدى الأسوياء والعاديين، خلال رحلة نموهم طوال العمر حتى يتحقق الوصول بهم إلى أعلى مستويات النضج والصحة النفسية، والكفاية والسعادة، والتوافق النفسي: ويتحقق ذلك من خلال:

١- فهم وتقبل الذات.
٢- نمو مفهوم موجب للذات.

٣- تحديد أهداف سليمة للحياة.

٤- تحقيق أسلوب حياة موفق.

٥- دراسة الاستعدادات والقدرات والإمكانيات وتوجيهها التوجيه السليم نفسيا وتربويا ومهنيا.

٦- رعاية مظاهر نمو الشخصية جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا (حامد زهران، ١٩٩٨، ٤٣- ٤٤).

المنهج الوقائي: Preventive

يحتل المنهج الوقائي مكانا مرموقا في الأهمية الإرشادية ويطلق عليه أحيانا منهج "التحصين النفسي" ضد المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية، كما يهتم هذا المنهج بالأسوياء والأصحاء ليقيهم ضد حدوث المشكلات والاضطرابات النفسية وللمنهج الوقائي ثلاث مستويات:

١- الوقاية الأولية أو خط الوقاية الأول ويعمل على منع وقوع الاختلال في البيئة العامة المحيطة بالعميل عند تغيير البيئة وظروفها عن طريق تعليم الأفراد المهارات المطلوبة.

٢- الوقاية الثانوية أو خط الوقاية الثاني وهو العمل مباشرة مع العملاء لحل الاضطرابات أو الأزمات الخفيفة.

٣- الوقاية من الدرجة الثالثة أو خط الوقاية الثالث وهو العمل على تقليل الآثار اللاحقة المتخلفة عن المشاكل المزمنة والخطيرة.

كما تتركز الخطوط العريضة للوقاية من الاضطرابات في ثلاث خطوط وهي:

١- الإجراءات الوقائية الحيوية: وتتضمن الاهتمام بالصحة العامة والنواحي التناسلية.

٢- الإجراءات الوقائية النفسية: وتتضمن رعاية النمو النفسي السوي، ونمو المهارات الأساسية والتوافق الزواجي، والتوافق الأسري، والمهني والمساندة اثناء الفترات الحرجة والتنشئة الاجتماعية السليمة.

٣- الإجراءات الوقائية الاجتماعية: وتتضمن إجراء الدراسات والبحوث العلمية والتقويم والمتابعة والتخطيط العلمي للحماية الاجتماعية للفرد.

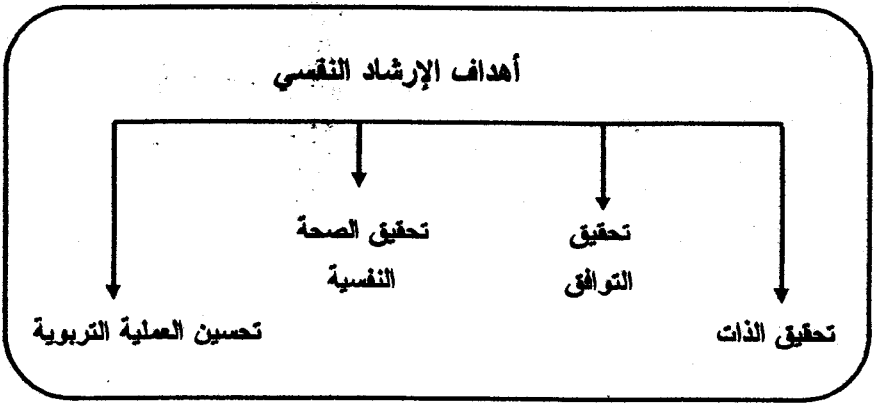
(يوسف القاضي، وآخرون، ١٩٨١،١٩، حامد زهران،١٩٩٨،٤٤- ٤٥).

المنهج العلاجي:

وهذا المنهج يزاول عمله إذا ما حدثت المشكلة بالفعل أو وقت حدوث الأزمات والفترات الحرجة ومشكلات حقيقية تحتاج إلى مساعدة ومساندة لتخفيف مستوى القلق ورفع مستوى الأمل، ويتضمن دور المنهج العلاجي كذلك علاج المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية حتى العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية وهو أكثر المناهج الوقائية الثلاثة تكلفة في الوقت والجهد والمال.(حامد زهران،٤٥،١٩٩٨).

أهداف الإرشاد النفسي:

أجمل زهران (١٩٩٨) أهداف التوجيه والإرشاد النفسي في أربعة أهداف رئيسية وهي:



شكل (٦) تخطيط لأهداف الإرشاد النفسي

وإن كانت هذه الأهداف الأربع ذات صلة وثيقة بموضوع البحث الحالي إلا أن دواعي الاختصار تجعلني أكتفي بما كتبه زهران عن تحسين العملية التربوية حيث قرر أن المدرسة هي أكبر المؤسسات التي يعمل فيها التوجيه والإرشاد، ومن أكبر مجالاته، مجال التربية، وتحتاج العملية التربوية إلى تحسين قائم على تحقيق مناخ نفسي صحي له مكونات منها احترام التلميذ كفرد في حد ذاته، وكعضو في جماعة الفصل والمدرسة والمجتمع، وتحقيق الحرية والأمن والارتياح بما يتيح فرصة نمو شخصية التلاميذ من كافة جوانبها وتحقق تسهيل عملية التعليم.

ولتحسين العملية التربوية يوجه الاهتمام إلى ما يلي:

١- إثارة الدافعية وتشجيع الرغبة في التحصيل واستخدام الثواب والتعزيز، وجعل الخبرة التربوية التي يعيشها التلميذ كما ينبغي أن تكون من حيث الفائدة المرجوة.

٢- مراعاة الفروق الفردية وأهمية التعرف على المتفوقين ومساعدتهم على النمو التربوي في ضوء قدراتهم.

٣- إعطاء كم مناسب من المعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية تفيد في معرفة التلميذ لذاته وفي تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية، وتلقي الضوء على مشكلاته، وتعليمه كيف يحلها بنفسه.

٤- تعليم التلاميذ مهارات الاستذكار والتحصيل بأفضل الطرق حتى يحققوا أكبر درجة ممكنة من النجاح.

٥- رعاية وإرشاد وتوجيه التلاميذ متأخري التحصيل الدراسي ومساعدتهم على استخدام إمكاناتهم للوصول إلى أعلى مستوى ممكن يحقق لهم النجاح والتوافق والصحة النفسية، وهكذا نرى أن تحسين العملية التربوية يعتبر من أهم أهداف التوجيه والإرشاد النفسي في المجال التربوي (حامد زهران، ١٩٩٨، ٤٠- ٤٣).

ويقرر ماهر عمر (١٩٩٩) أن الرابطة الأمريكية للمرشد النفسي صاغت أهداف محددة من تأسيس وتقديم وتنظيم وإدارة برامج الإرشاد النفسي المدرسي يمكن عرضها على النحو التالي "توفير فرص التعليم الجيدة، ومهارات التحصيل الدراسي العالية، بأساليب إنتاجية ووقائية التي تؤكد وتضمن أن كل تلميذ بالمدرسة الواحدة يمكنه تحقيق النجاح الدراسي من خلال خبراتهم التحصيلية الناتجة عن عوامل النمو الأكاديمي، والشخصي والاجتماعي والمهني، لأن برامج الإرشاد النفسي المدرسي تعتبر، إنمائية بطبيعتها وعميقة ومركزة في تطبيقها" (ماهر عمر، ١٩٩٩، ٤٢٧).

تعقيب:

لقد عرض الباحث القدر اليسير من أدبيات الإرشاد النفسي من خلال استعراض أهم التعريفات التي توضح مفهوم الإرشاد النفسي في التراث النفسي

وذلك لكي يستطيع استخلاص تعريفا لهذه الخدمة النفسية عالية الشيوع والانتشار والأهمية لكل الأعمار الزمنية وخاصة طلاب المدارس وعلى وجه أخص من يعانون منهم من تأخر دراسي عام أو نوعي.

ثم جاء في المرتبة الثانية بعد المدخل والتعريف مناهج واستراتيجيات الإرشاد النفسي سواء البنائية أو الوقائية بدرجاتها الثلاث أو الاستراتيجية العلاجية إذ على أساس هذه الاستراتيجيات والأهداف وكذلك ما يأتي تفصيلا في المحور التالي قد يستطيع الباحث أن يجد إجابة عن تساؤل مؤداه: ما هو دور الإرشاد النفسي الغائب عن مدارسنا في علاج مشكلة التأخر الدراسي؟ وهو هدف هذا البحث.

ثم تأتي أيضا أهداف الإرشاد النفسي التي تعني بالارتقاء بالنفس البشرية سواء كان ذلك من خلال تحقيق الذات أو تحقيق التوافق النفسي وتحقيق الصحة النفسية ثم تحسين العملية التربوية وهو هدف من أهداف البحث أيضا.

الدراسات والبحوث السابقة

مقدمة:

إن البحوث والدراسات في مجال التأخر الدراسي من حيث أسباب الظاهرة والعوامل المؤثرة فيها وأيضا العوامل والمظاهر السلوكية المرتبطة بهذه المشكلة كثيرة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

مركز البحوث التربوية والنفسية، ١٩٨١، محمود منسي (١٩٨١)، خالد الطحان (١٩٨٤)، زينب القاضي، (١٩٨٥)، هوفي (١٩٨٥) Hovey، نفسية حسن عبد الوهاب (١٩٨٦)، رحماني سعاد (١٩٨٨)، حسن مصطفى عبد المعطي ومحمد السيد عبد الرحمن (١٩٨٩)، إيمان فؤاد كاشف (١٩٩٤)، إيمان فؤاد كاشف (١٩٩٥)، رشاد صالح دمنهوري، (١٩٩٥).

وكان لكثير من هذه الدراسات نصيب السبق في حصول الباحث على كثير من أدبيات هذا البحث في محوره الأول إلا أن اتصال هذه الدراسات بهذا المحور يكون بشكل غير مباشر، إذ أن الباحث سوف يبقي في هذا المحور الدراسات ذات العلاقة المباشرة بالإرشاد النفسي الغائب عن مدارسنا ودوره في علاج مشكلة التأخر الدراسي.

أولا : دراسات تناولت الإرشاد النفسي وتحقيق الذات للطلاب المتأخرين دراسيا :

يؤكد زهران (١٩٩٨) أ، مفهوم الذات يعتبر جزءاً أساسيا في بناء الشخصية وأن مفهوم الذات لدى الفرد له أهمية خاصة لفهم ديناميات الشخصية والتوافق النفسي وأنه مفهوم هام في الإرشاد النفسي المتمركز حول العملي، وأن تحقيق الذات يمثل الهدف الأول من أهداف التوجيه والإرشاد النفسي. (حامد زهران، ١٩٩٨، ٤٠، ٩٩).

وقام بلاند وآخرون (١٩٨٦) B;amd et al. باختبار فعالية جلسات الإرشاد الجماعي في مجموعات صغيرة لعينة من ٤٧ طالبا من الصف الرابع الذين تم تصنيفهم متأخرين دراسيا، وتم توزيع الطلاب عشوائيا على مجموعات إرشادية صغيرة ومجموعة ضابطة وتلقى المجموعات الإرشادية جلستين أسبوعيا لمدة تسعة أسابيع واعتمد الإرشاد على المناقشات والأنشطة في أربعة ميادين، مدح الذات، ومفهوم الذات، ومهارات الاستذكار واتباع التعليمات، ومهارات الاستماع وتحديد الأهداف.

واظهرت نتائج الدراسة فروقا دالة في تقدير الذات لصالح المجموعات الإرشادية، وتحسن سلوك الطلاب داخل الفصل، وكذلك تحسنت عادات العمل.

وكذلك دراسة كوبر وروبنسون (١٩٨٧) Cooper & Robinson لبحث العلاقة بين مفهوم الذات وقدرة الطالب على الاستفادة من التدريب على مهارات الاستذكار والضبط الذاتي.

وقد تكونت عينة الدراسة من "٢١" تلميذا متأخرين دراسيا من ذوي القدرات العالية، وشاركوا في مجموعات إرشادية لمدة "٧" أسابيع.

واظهرت نتائج الدراسة أن المزج بين اكتساب المهارات ودعم الأقران قد أسهم بشكل فعال في التحسنات التي طرات على متوسط الدرجات الدراسية وكذلك على درجاتهم في مفهوم الذات، حيث انعكس الارتفاع في درجات مفهوم الذات بارتفاع القدرة على التحصيل الدراسي.

وأما دراسة كيهايان (١٩٨٧) Kehayan التي تصف منظمة تقدم خدمات إرشادية متعددة للأقران، وهي عبارة عن منظمة نظامية لدعم الطلاب تعمل في مدارس فورت لي Fort Lee Schools في ولاية نيوجيرسي وذلك بغية:

- خفض عدد مرات الهروب.
- خفض السلوكيات السلبية.
- خفض الاعتماد الكيميائي
- خفض اكتئاب المراهقة.
- خفض التأخر الدراسي.

وذلك لدى الأفراد الذين هم في سن المدرسة بالحي، وقد تم تصميم الأنشطة الإرشادية لزيادة الوعي الذاتي، وزيادة الكفاءة الذاتية، وتحسين السلوك الموجه نحو الذات وقد تم اختيار طلاب الصف العاشر والحادي عشر ليقوموا بدور قادة للأقران.

وأظهر البرنامج تحسنا واضحا للمجموعات المسترشدة في المتغيرات سالفة الذكر.

ودراسة توسون (١٩٨٧) Thompson التي أجريت لمعرفة فعالية المشاركة التعليمية الإرشادية التي تم تصميمها لتحسين الأداء الأكاديمي للمتأخرين دراسيا، وقد تم توزيع "٤٤" طالبا فوق سن التاسعة عشر من طلاب الصف التاسع من المتأخرين دراسيا عشوائيا على المجموعة التجريبية والضابطة، وقد تم توزيع "٢٠" طالبا من المجموعة الضابطة على مجموعات إرشادية للمناقشة الأسبوعية تعتمد على استراتيجيات متعددة لتحسين الاتجاهات نحو المدرسة، وخفض مستوى الغياب، وتحسين الأداء الأكاديمي، وتعزيز مفهوم الذات.

وقد أدى الإرشاد النفسي والتفاعل مع المرشدين إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتغيرات السابقة، وكذا التحصيل الدراسي، وهذه الفروق لصالح المجموعات الإرشادية.

وكذلك دراسة روبرتسون (١٩٨٨) Robertson والتي استهدفت إلقاء الضوء على ظاهرة التأخر الدراسي لدى المراهقين الموهوبين من خلال إجراء مقابلات متعمقة مع مجموعتين صغيرتين من المراهقين الموهوبين المتأخرين دراسيا،

وذلك بغية جمع معلومات عن إدراكاتهم، ومشاعرهم وأفكارهم عن الهوية، الكفاءة الشخصية وعلاقة خبراتهم الحياتية بالهوية والشخصية، والتعليم، وتقدير الذات، وتم جمع البيانات من المقابلة على مجوعة من المراهقين في سن الجامعة قوامهم ستة افراد من الذين عرفوا انهم موهوبون متأخرون دراسيا وتم تحليل النتائج تحليلا استقرائيا.

وأظهرت النتائج نمو غير كامل للهوية في مستوى المدرسة الثانوية، مع افتقار للوضوح فيما يتعلق بالمهنة، واهداف الحياة، وقد أبدى المتأخرون دراسيا حاجتهم الماسة لحل مشكلاتهم الخاصة بالهوية في المجالات الشخصية والبينشخصية.

وفي دراسة برابورت (١٩٩٣) Taport: التي هدفت إلى التركيز في البحث عن الأساليب الإرشادية اللازمة لتدعيم ومساندة اولئك المتأخرين دراسيا المعرضين لخطر التسرب وترك المدرسة، مع التركيز على تقديم الخدمات الإرشادية لرفع مستوى مفهوم الذات الموجب لعينة من طلاب المدارس العليا المعرضين للتسرب وترك المدرسة أظهر البرنامج فعالية في رفع مستوى الأداء الدراسي لهؤلاء الطلاب وتحسن انتظامهم في الصفوف الدراسية، ونقص او انعدام تفكيرهم في ترك المدرسة.

وكذلك تناقش دراسة اكاندي وآخرون (١٩٩٤) Akande et al. تقدير الذات لدى الأطفال، وتعرض لفنيات الإرشاد النفسي المناسب لذوي المشكلات التعليمية والاجتماعية، وكذلك عرضت المواقف التي يستطيع فيها الراشدون مدح الأطفال بشكل مناسب، كما أن الأنشطة الجماعية يحتمل أن تحسن تقدير الذات لدى الأطفال، ويمكن خفض سلوك الغش في المدرسة عن طريق خفض التركيز على المنافسة، وتحليل الضغوط التي ربما تواجه الطفل.

وانتهت الدراسة إلى بعض الاقتراحات للتعامل مع مشكلة الهروب والغياب من المدرسة لأولئك المتأخرين دراسيا مثل: المراجعة والفحص الدوري للمشكلات البدنية والتي يمكن أن تؤدي إلى صعوبات التعلم، وتنويع الأنشطة المدرسية لعلاج الملل، ومراجعة ضوابط الاختبارات وتعليماتها، كما يمكن خفض التوتر المرتبط

بالمدرسة بإخبار الأطفال شديدي التوتر بأن لهم الحق في أن يفشلوا وعن طريق خفض التركيز على ضرورة اجتياز الاختبارات.

وكان الغرض من دراسة ستيك (١٩٩٥) Stec تقدير فعالية برنامج للإرشاد السلوكي تم تصميمه لتحسين الأداء الدراسي وتعزيز الدافعية ومفهوم الذات ومركز التحكم الداخلي لدى الطلاب المتأخرين دراسيا.

وتكونت عينة الدراسة من "٨٠" من الطلاب المتأخرين دراسيا تم المجانسة بينهم وتوزيعهم على عينة إرشادية وأخرى ضابطة وتم المقارنات القبلية والبعدية بين المجموعة الإرشادية والضابطة في كل من الدافعية باختبار سويني وآخرون Sweney et al. ومفهوم الذات كما يقيسه مقياس تقدير الذات لهاندرسون وكونروث Henderson & Conrath . وكذلك مركز التحكم باستخدام مقياس روتر Rotter . وبعد تحليل النتائج للقياسات القبلية والبعدية باستخدام تحليل التباين وجدت زيادة ذات دلالة إحصائية للمجموعات التجريبية في الأداء الأكاديمي، ومفهوم الذات والتحكم الداخلي بالمقارنة بالمجموعة الضابطة، وكذلك وجدت زيادة لدى أفراد المجموعة التجريبية في بعد الأنا العليا بالدافعية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وفي دراسة ترنر (١٩٩٦) Turner تم استقصاء قيمة الاستجابة وتأثيرها على مستوى الانتباه والتحصيل الأكاديمي من ناحية ودقة العمل وتقدير الذات لدى عينة من ستة طلاب في سن المدرسة الابتدائية من ناحية أخرى.

وتم مقارنة الإرشاد الديني والإرشاد الذي يعتمد على المهارات الاجتماعية والتعليمية على أربعة طلاب من الطلاب الستة وجميعهم من الطلاب المتأخرين دراسيا. وبعد إجراء القياسات القبلية والبعدية بعد انقضاء البرامج على مدار ثمانية أسابيع بواقع جلستين أسبوعيا.

وأظهرت النتائج أن حساب قيمة الاستجابة كان فعالا في زيادة الانتباه والأداء الدراسي، وتقدير الذات لدى العينات الإرشادية. ولم يظهر فروقا راجعة لنوع الإرشاد المستخدم.

ودراسة آدو (١٩٩٧) Addo والتي تحاول اختبار الاتجاه نحو المدرسة لعينة من الطلاب اسود باليف وارتباط ذلك بالتقارير الذاتية عن الكفاءة، حيث أكمل الطلاب استبيانا عن السلوك في المدرسة، ومقياس الاتجاهات والمعتقدات عن المدرسة، ومقياسا آخر لتقدير الكفاءة المدرسية لدى الطلاب في مجالات مختلفة، كما أن كل سلوك من سلوكيات المدرسة تم تقديره بواسطة اثنين من العاملين بالمدرسة.

وبشكل عام فإن الطلاب قد ذكروا اتجاهات إيجابية جدا عن المدرسة وقيم الذات بدت مرتفعة بشكل عام، وعلى عكس نتائج دراسات سابقة كثيرة، فإن هؤلاء الطلاب الذين اتسموا بالسلوك المعارض مؤمنون بأن الاستثمار في المدرسة هو وسيلة النجاح في المستقبل.

وأخيرا وليس بآخر تأتي دراسة ويلينجز (١٩٩٨) Willings لتصف لنا التنشئة المتكاملة والعلاج المقترح للموهوبين المتأخرين دراسيا في عيادة ويلينجز بالولايات المتحدة الأمريكية.

ويمثل هذا المدخل نوعا من التدخل الذي يركز على القوة أكثر من تركيزه على الضعف، ويركز المدخل على احترام الذات ويعتبره أمرا محوريا في الإرشاد النفسي الذي يعتبر أن الأشخاص الموهوبين لديهم قدرات غير محدودة للنمو الشخصي، ولكنها تعاق بشكل متكرر، ولكن يمكن من خلال التوجيه والإرشاد والعلاج التغلب على هذه الإعاقات والارتقاء بالأداء الدراسي إلى المستوى الذي يناسب هذه الموهبة.

ثانيا : دراسات تناولت فعالية الإرشاد النفسي في علاج مشكلة التأخر الدراسي من خلال زيادة الدافعية :

هل يؤدي الدافع إلى الإنجاز إلى تسهيل التعلم والأداء؟ لنذكر أن هذا هو واحد من التعريفات الجوهرية للدافع، والواقع أن عد كبيرا من الدراسات قد أظهر أن من كان ذا دافع قوي إلى الإنجاز يتعلم الاستجابات بصورة أسرع، وأحسن من أصحاب الدافع المنخفض إلى الإنجاز، ولكن مع ذلك لا يمكن الحكم بأن الأفراد من أصحاب الدافع المرتفع إلى الإنجاز يكون أداؤهم أفضل بطريقة تلقائية في كل

الأعمال، فإنهم قد لا يتفوقون في تلك الأعمال المحلية الروتينية التي لا تنطوي على شيء من التحدي ولذلك كان من اللزوم أن يستثار الدافع إلى الإنجاز عندهم، (موراي، ترجمة أحمد سلامة، ١٩٨٨، ١٩٥).

قامت دراسة كوهلي وبينز (١٩٨٦) Kohli & Bains بمعرفة آثار عادات الاستذكار والاتجاهات وتنمية الدافع للإنجاز على التحصيل الدراسي للطلاب الأذكياء المتأخرين رأسيا والملحقين بالمدارس العليا في كانديجار Chandigarh بالهند.

ولقد تم اختيار العينة التجريبية وقوامها "٢٠" طالبا من بين "٣٠٠" طالب طبق عليهم اختبار الذكاء اللفظي وغير اللفظي في حين أن الطلاب الذين تم تحديدهم على أنهم متأخرون دراسيا طبق عليهم قائمة عادات الاستذكار قبل وبع أن تتلقى المجموعة التجريبية برنامجا للإرشاد النفسي الفردي لمدة شهرين، وتشير النتائج أن الإرشاد الفردي كان ذا أثر إيجابي على تحسين عادات الاستذكار والحاجة إلى الإنجاز لدى الطلاب الأذكياء المتأخرين دراسيا مما عكس أثره الإيجابي على الأداء الأكاديمي للطلاب.

ودراسة كاميل وميريك (١٩٩٠) Campbell &Myrick للمقارنة بين ثلاث مجموعات إرشادية تعتمد على استثارة الدافعية لعينة من الطلاب المتأخرين دراسيا قوامها"١٣٢"من طلاب الصف السابع والثامن.

وباستخدام مقاييس مفهوم الذات ومركز التحكم واتجاهاتهم نحو المدرسة والدرجات الدراسية، قبل وبعد البرامج الإرشادية.

أظهر التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة فروقا جوهرية في الاتجاه نحو المدرسة والسلوك داخل الفصل. كما أظهرت النتائج التأثير الإيجابي للإرشاد المعتمد على استثارة الدافعية في تحسن الأداء الصفي وزيادة الوعي الذاتي وتشجيع السلوك المسئول لدى العينة الإرشادية.

وكذلك دراسة بيفيس (١٩٩٣) Beauvais التي أجرت مقابلات متعمقة مع "٤١" طالبا من طلاب الصف الأول والثالث والسابع يمثلون مستويات تحصيلية مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة.

وتم إعداد أسئلة المقابلة حول الإنجاز الأكاديمي ومفهوم الذات، والآباء والعائلة والمكافآت، والتوقعات ونماذج الأدوار، والثقافة المدرسية والمدرسين، والفقر، والجنس (السلالة).

وأسفرت النتائج عن وجود تأثير كبير بين العوامل الديمغرافية على عملية الطموح الأكاديمي في المجتمع المتجانس، ومن هذه العوامل: الفقر، والجنس، وسيادة قيم المجتمع، وانعكاسها على الرسائل التي يتلقاها الأطفال من آبائهم، وعائلاتهم، ومعلميهم، والثقافة المدرسية. وقد تركزت التوقعات والمكافآت على تلك المعايير والقيم وشكلت ثقافة المجتمع هوية الأطفال. وكان توقع المكافأة يساعد على رفع مستوى الإنجاز بالقدر المؤثر في كل من التحصيل الدراسي وفاعلية الذات.

وفي دراسة باتلر (١٩٩٣) Butler النظرية تم مناقشة طرق تحديد التدخل الإرشادي مع الطلاب الموهوبين المتأخرين دراسيا، وتعريف التأخر الدراسي، وبداية التأخر الدراسي، والأطفال الموهوبين المتأخرين دراسيا في مرحلة ما قبل المدرسة والأطفال الموهوبين الذين يعتبرون على حافة التأخر الدراسي من الأطفال غير المرغوب فيهم، والأطفال المنبوذين، والأطفال أبناء المطلقين، والأبناء المبدعين بدرجة كبيرة، والبنات الموهوبات، والطلاب الموهوبين من ثقافات مختلفة، والأطفال العاجزين دراسيا.

وتجمع دراسة ستيك (١٩٩٥) Stec بين تنمية مفهوم الذات في البعد السابق وتنمية الدافعية للإنجاز الذي يتضمنه هذا البعد والدراسة مذكورة في البعد السابق وأظهرت النتائج تأثير المعالجة الإرشادية على تنمية بعد الأنا العليا بالدافعية وارتباط ذلك بالتحسن الواضح في الأداء الدراسي للعينة الإرشادية بالمقارنة بالعينة الضابطة وأيضا بمقارنة القياسات البعدية القبلية للمجموعة الإرشادية.

وتراجع مقالة توميسون (١٩٩٦) Thompson النتائج المرتبطة بنظرية القيمة الذاتية للدافعية للإنجاز والغرض من ذلك هو تأسيس مؤشرات يمكن استخدامها لتقديم النصح والمداخل الإرشادية للطلاب ذوي القيم الذاتية المتدنية،

وهم أولئك الطلاب الذين ينسحبون من الدراسة طوعا في المواقف التي يحتمل أن تعكس ضعف الأداء ضعفا للقدرة بينما يسمح الجهد المنخفض بحماية شعوره من القيمة الذاتية على المدى القريب، وتشمل النتائج على المدى البعيد استمرار سلوك التجنب في الموقف التي تتضمن تهديدا لتقدير الذات.

وتشمل توصيات المقابلة التركيز على جوانب تنمية الدافع للإنجاز وتنمية القيمة الذاتية ومعالجة الشك الذي يرجع إلى تفسيرات الفرد التي يسلكها الطلاب.

ثالثا: دراسات تناولت فعالية الإرشاد المعتمد على تنمية مهارات الاستذكار وتنظيم الوقت وتعليمات الاختبار في علاج مشكلة التأخر الدراسي:

إن كثيرا من المتأخرين دراسيا ربما لا يفتقرون إلى القدرات العقلية أو الاستعداد للدراسة أو الدافع للإنجاز ولكن يعوذهم إلى حد كبير القدرة على تنظيم الوقت واكتساب عادات سليمة أو ما يعرف مجازا بفن الاستذكار، كما أن البعض لا يستطيع فهم تعليمات الاختبار مما يؤدي إلى إخفاقه في تحقيق النجاح الدراسي، ولذا يركز هذا البعد من الدراسات التي تناولت دور الإرشاد النفسي في استخدام هذه المحددات في علاج بعض جوانب مشكلة المتأخرين دراسيا.

دراسة بوست (١٩٨٤) Bost بحثت آثار تنظيم الوقت والإرشاد النفسي للأقران على تقديرات "٦٧" شابا تحت التخرج في الاختبارات الدراسية.

وتشير نتائج الدراسة أن المجموعات التي استخدمت تنظيم الوقت والإرشاد النفسي حققت تقديرا أعلى في التحصيل الدراسي في نهاية الفصل الدراسي وتلاها المجموعات التي تلقت جلسات توبيخ ثم المجموعة الضابطة.

وفي دراسة كوفو وآخرين (١٩٨٦) Cuvo et al تم تنفيذ تجربة مع "١٨٦" طالبا بالجامعة وذلك فيما يتعلق بالاختبارات الدراسية وتوضيح تعليماتها، وفيها تم إرسال الخطابات للطلاب بالبريد، للتأكد من التزامهم بالحضور لجلسة إرشاد خاصة لتجربة واستقصاء الحفاظ على المواعيد وتوظيف المعلومات عن الاختبار.

وتشير النتائج إلى أن تحديد موعد لطلاب قد أدى إلى توافق وانسجام أكثر من مطالبتهم بتحديد موعد لأنفسهم، في حين أن توظيف المعلومات يؤدي إلى فروق ذات دلالة. إلا أن التجربة بشكل عام عكست تحسنا واضحا في الأداء الدراسي ونتائج الاختبارات بالمقارنة بالطلاب الذين لم يشاركوا في التجربة.

ودراسة ويلسون (١٩٨٦) Wilson التي استهدفت معرفة عالية للإرشاد المتضمن تنظيم عادات الاستذكار وتعليمات أداء الاختبار والدعم الإرشادي لمجموعة قوامها "٥٢" طالبا من ذوي التحصيل المنخفض أو ممن أخفقوا في اختبار واحد على الأقل في نهاية فترة التقويم الرابعة، حيث تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعة تجريبية تلقت الإرشاد وأخرى ضابطة.

وتشير نتائج متوسطات درجات الامتحان إلى أن طلاب المجموعة التجريبية أحرزوا درجات أعلى من درجات المجموعة الضابطة في الاختبارات النهائية.

وكذلك دراسة ديكر وهل (١٩٨٧) Decker &Hall تصف هذه الدراسة برنامجا لم يستخدم فقط للمساعدة في تحسين الأداء الأكاديمي لدى بعض طلاب الجامعة المتأخرين دراسيا فحسب، ولكنه استخدام أيضا في تدريب الخريجين على الإرشاد.

وقد مر المرشحون للبرنامج بمقابلات مع الخريجين الذين كانوا يعملون كقادة للمجموعات، وأثناء الجلسات الإرشادية التي استخدمت فنية الاسترخاء كفنية للمواجهة، وتم تدريبهم على استخدام استمارات التقويم الذاتي الخاصة بمهارات الاستذكار. ولقد أظهرت النتائج تحسنا واضحا لدى العينة في مهارات الاستذكار، وانعكاس ذلك كل من التقدير الذاتي والتحصيل الدراسي للعينة المسترشدة.

وكان الهدف من دراسة لدهو وخان (١٩٩٠) Lidhoo & Khan هو تحديد ما إذا كان الإرشاد الفردي سوف يساعد في زيادة التحصيل الدراسي لدى "٦٠" من المتأخرين دراسيا الأذكياء الذين تتراوح أعمارهم بين "١٤- ١٥" سنة، وكذلك اختبار ما إذا كانت العوامل غير المعرفية مسئولة عن التأخر الدراسي لدى هؤلاء الأذكياء.

وتلقى "٣٠" تلميذا إرشادا فرديا لمساعدتهم على فهم إمكانياتهم وقدراتهم الأكاديمية الكامنة، بينما تكونت المجموعة الضابطة من "٣٠" تلميذا، وبعد انتهاء البرنامج الإرشادي تم إجراء اختيار دراسي لقياس المستوى التحصيلي لكل من المجموعتين.

وتشير النتائج إلى أن الإرشاد قد ساعد في زيادة التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية، وشملت العناصر غير المعرفية التي أثرت على التحصيل وعادات الاستذكار والجو غير الصحي في البيت.

ودراسة جرايسون (١٩٩١) Grayson والتي تؤكد نشوء المشكلات الدراسية لدى كثير من طلاب الجامعات عن القصور الدراسي، أكثر مما تنشأ عن الصراعات غير المدركة، وبالنسبة لهؤلاء الطلاب فإن المعالجين النفسيين بحاجة لأن يضيفوا مداخل علاجية تقليدية مع وضع البدائل. وقد تم وصف أربعة طرق من تلك الطرق في هذه المقالة وهي:

١- إسداء النصح ٢- تنظيم الدراسة

٣- عرض المساعدة الدراسية ٤- تزكية أو ترشيح كلية معينة.

وقد تم وضع هذه الاعتبارات الأربعة ضمن عملية الإرشاد والعلاج النفسي المقدم للطلاب المتأخرين دراسيا.

وفي دراسة محمد أحمد محمد (١٩٩٧) حول فعالية الإرشاد الفردي والجماعي في تحسين عملية الاستذكار لدى طلاب الجامعة حيث شملت عينة البحث الطلاب المتأخرين دراسيا على وجه الخصوص من كلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، وتألفت مجموعة الإرشاد الجماعي من "١٦" طالبا والإرشاد الفردي من "١٠" طلاب، وهناك خمسة طلاب من أفراد المجموعة الأولى جمعوا بين الإرشاد الجماعي والإرشاد الفردي وتم تصميم مقياس الاستذكار.

وأظهرت نتائج الدراسة فعالية الإرشاد الجماعي وكذلك المزج بين الإرشاد الجماعي والإرشاد الفردي في تحسين مهارات الاستذكار، وانعكاس ذلك إيجابيا على التحصيل الدراسي.

وبقي أن نشير إلى أن هناك بعض الدراسات يصعب تصنيفها في بعد واحد، لاشتمال الدراسة الواحدة على أكثر من جانب في التنمية الإرشادية، ومن هذه الدراسات التي تنضم إلى هذا البعد من الأبعاد السابقة دراسات بلاند وآخرون (١٩٨٦). Bland et al ودراسة كوبر ورينسون (١٩٨٧) Cooper & Robinson ودراسة ستيك (١٩٩٥)، Stec ودراسة كاري (١٩٩٧) Carey.

رابعا: دراسات تناولت فعالية برامج إرشادية في تحسين الصحة النفسية وعلاج مشكلة التأخر الدراسي:

لقد أكد زهران (١٩٩٨) أن الهدف العام الشامل للتوجيه والإرشاد النفسي هو تحقيق الصحة النفسية، وسعادة وصفاء الفرد، وقد تتحقق الصحة النفسية، وسعادة وصفاء الفرد، وقد تتحقق الصحة النفسية بحل مشكلات العميل أو علاج أحد الاضطرابات النفسية التي يعاني منها الفرد، سواء كانت هذه الاضطرابات ناجمة عن مشكلات التأخر الدراسي أو مسببة لها، فإن ذلك يفرغ في النهاية في تحسين وتحقيق الصحة النفسية، وهي من أسمى أهداف التوجيه والإرشاد بل من أسمى الأهداف الإنسانية بشكل عام.

قامت دراسة ديكر (١٩٨٧) Decker بتقدير الفعالية التفاضلية لترتيب عرض المكونات المتعددة للعلاج في برامج لضبط التوتر لدى المتأخرين دراسيا، والمقارنة بمجموعة ضابطة لم تتلق علاجا.

ولقد مزج البرنامج بين إعادة البناء المعرفي، والاسترخاء، وضبط الوقت، وضبط الانتباه، وأداء الامتحانات، والتدريب على مهارات الاستذكار، وكان ثلاثون شابا من شباب الجامعات الذين يحصلون على درجات تحصيلية منخفضة قد طبق عليهم مقياس قلق الامتحان Test Anxiety Scale وتم توزيعهم على مجموعتين علاجيتين، ولم تظهر الدراسة اختلافات جوهرية ترجع إلى اختلاف ترتيب عرض مكونات العلاج، إلا أن المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضا واضحا

دالا في مستوى قلق الامتحان الذي انعكس بدوره على تحسن مستوى تحصيل الشباب.

وقامت دراسة نيوتون (١٩٩٠) Newton بتقدير برنامج تعاوني أعد بالتعاون بين مركز الإرشاد الجامعي ومكتب العميد لمساعدة الطلاب الذين يعانون من صعوبات دراسية، وقد ركز البرنامج على الانخراط في البرنامج، والقضايا الشخصية، وتأثير الأقران وحل المشكلات، وتعديل السلوك واكتساب المهارات.

وبالمقارنة بغير المشاركين فإن "١١٤" طالبا مشاركا قد اجتازوا الامتحان، واحتفظوا بالتسجيل في الكلية، وتخرجوا بتقديرات مرتفعة إذا ما قورنوا بغير المشاركين في البرنامج التعاوني.

وفي دراسة حالة لجولدن (١٩٩٣) Golden لطالب في الثانية عشر من عمره كان قد تعثر في الامتحان النهائي للغة الإنجليزية، وتم تحويله إلى مكتب الإرشاد النفسي بسبب تهديدات بالانتحار، علما بأن الطالب من الموهوبين عقليا ولكنه متأخر تحصيليا بدرجة كبيرة.

وبمرور الوقت قام المعالج بتغيير تشخيصه الأولى بتعديل الاضطراب الناتج عن الاكتئاب إلى علاج اليأس، حيث أصبح واضحا أن مشكلات العميل لن تخضع لمدخل سلوكي ثم انتقل بالعميل إلى المدخل المعرفي.

وبالإضافة للجلسات مع العميل تم تقديم إرشاد لأسرة العميل مما أدى إلى تحسن مستوى العميل في الأداء المدرسي وكذلك على أدائه على الاختبارات النفسية.

وفي دراسة عطية عطية محمد (١٩٩٥) لمعرفة أثر برنامج إرشادي لتعديل السلوك العدواني الأكثر شيوعا لدى عينة الطلاب المتأخرين دراسيا، وتكونت عينة الدراسة من "٧٢" طالبا وطالبة من طلاب الصف السابع من التعليم الأساسي من المتأخرين دراسيا الذين تتراوح أعمارهم بين "١٢- ١٤" سنة.

واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء غير اللفظي إعداد عطية هنا، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي إعداد كمال دسوقي ومحمد بيومي خليل، ومقياس

لتقدير الذاتي للسلوك العدواني إعداد احمد مطر، والبرنامج الإرشادي إعداد الباحث.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ترتيب مظاهر السلوك العدواني لدى المتأخرين دراسيا من الذكور كان:

١- العدوان اللفظي. ٢ - العدوان البدني.

٣- العدوان الموجه نحو الذات. ٤ - العدوان الموجه نحو الممتلكات.

أما ترتيبه بالنسبة للإناث المتأخرات دراسياً فكان:

١- العدوان الموجه نحو الذات ٢ - العدوان اللفظي.

٣- العدوان البدني. ٤- العدوان على الممتلكات.

وكان البنون أكثر حدة من البنات في العدوان اللفظي والبنات أكثر عدوانا على الممتلكات من البنين، ولا توجد فروق بين البنين والبنات في العدوان البدني والعدوان الموجه نحو الذات والدرجة الكلية للعدوان، كما أظهر البرنامج الإرشادي تأثيرا دالا إحصائيا في خفض مستوى السلوك العدواني للعينة التجريبية وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لهذه العينة مقارنة بالمجموعة الضابطة والقياسات القبلية.

وكذلك دراسة هاوكنز(١٩٩٥) Hawkins التي استهدفت تحسين سلوك المتأخرين دراسيا داخل الفصل الدراسي، ومن ثم رفع مستواهم التحصيلي، واختيرت عينة الدراسة التجريبية من خمس مدارس فنية وبها "٥٣١" طالبا للعينة الضابطة في مدارس مماثلة أخرى.

وتمثلت أدوات الدراسة في:

١- برنامج تقوية وتحسين المستوى التحصيلي للطلاب.

٢- برنامج إرشادي لتقليل السلوك العدواني.

٣- اختبار كليفورنيا لقياس المستوى التحصيلي.

واظهرت نتائج الدراسة ان أساليب التعليم التعاوني أكثر فاعلية من الأساليب التقليدية في التعليم، مما يعكس أثره على تحسين التحصيل الدراسي،

وعند تقييم نتائج البرنامج الإرشادي على التلاميذ منخفضي التحصيل اتضح أن هناك آثارا إيجابية في رفع مستوى التحصيل في المدارس التجريبية، كما أظهرت الدراسة ارتباط التلاميذ اجتماعيا بالمدرسة مما يقلل السلوك العدواني وتحسن التحصيل لديهم وانخفض بذلك معدل الهروب والتسرب من المدرسة.

ودراسة فورد وهاريس (١٩٩٥) Ford & Harris قامت باستكشاف الموضوعات والأشياء التي تؤثر سلبيا على النجاح الأكاديمي للطلاب الموهوبين بصفة عامة، والطلاب الأمريكيين من أصول افريقية بصفة خاصة، وتمت مناقشة بعض القضايا العرقية في ضوء نظرية الحوار بين الزنوج والسود، والتي تشمل على خمس خطوات:

١- التمهيد للمواجهة ٢- المواجهة

٣- الغمر ٤- إخفاء الصبغة الذاتية

٥- وتنفيذ إخفاء الصبغة الذاتية.

وأوصت الدراسة المرشدين والمدرسين بأن يتأكدوا من ارتفاع مستوى الصحة النفسية والأكاديمية لطلابهم.

وكذلك دراسة مارتورانو وآخرون (١٩٩٧) .Marturano et al التي اجريت بهدف التحقق مما إذا كان إغفال المدارس البرازيلية الابتدائية الذين تم توجيههم للمساعدة النفسية بسبب تأخرهم الدراسي يعانون من مشكلات معرفية أو عاطفية أو سلوكية أو لغوية تستدعي المساعدة من قبل المختصين، وباستخدام مقياس كولومبيا للنضج العقلي، واختبار الجشطلت، واختبار الهرم الملون، ومقاييس سلوكية أخرى يملأها المعلمون والأمهات وبعض المهام اللغوية والدراسية.

وأظهرت النتائج وجود ارتباط بين التأخر الدراسي، ومشكلات التكيف والمشكلات السلوكية في المجموعات المعنية بالدراسة. وهذه النتائج تؤكد ضرورة الإجراءات التشخيصية الدقيقة لتحديد الذين يحتاجون للدعم النفسي من بين الأطفال الذين يتم تحويلهم.

وفي دراسة صالح أحمد مرسي محمد (١٩٩٨) لمعرفة فعالية الإرشاد السلوكي في خفض قلق الامتحان لدى الباقين للإعادة في الثانوية العامة.

وتكونت عينة الدراسة من "٦٠" طالبا من طلاب الثانوية العامة الباقين للإعادة كونت ثلاث مجموعات تجريبية واخرى ضابطة، وتكونت أدوات الدراسة من قائمة قلق الاختبار وقائمة استبيان مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية، ومتوسط درجة الامتحان وتمثلت أدوات الإرشاد من برنامج الاسترخاء العضلي إعداد عبد الستار إبراهيم وبرنامج الإرشاد الجمعي المباشر إعداد الباحث وبرنامج الإرشاد الجمعي المباشر بواسطة الفيديو كاسيت، إعداد الباحث. وأظهرت البرامج الإرشادية الثلاث آثارا إيجابية في تخفيف قلق الامتحان ونتائج اختبار آخر العام وكان ترتيب الأثر الإيجابي على النحو التالي:

- أسلوب الإرشاد الجمعي المباشر.
- أسلوب الإرشاد الجمعي المباشر بالفيديو.
- أسلوب الاسترخاء العضلي.

وتم التحقق من ذلك بمقارنة القياسات القبلية بالقياسات البعدية وكذلك بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

وفي دراسة عبد الرحيم عمران (٢٠٠١) بعنوان فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضغوط النفسية لدى الأطفال المتأخرين دراسيا، وتمثلت عينة الدراسة الإرشادية من "٣٠" تلميذا وتلميذة من المتأخرين دراسيا وعينة مماثلة تمثل العينة الضابطة. وبعد المجانسة بين العينتين من حيث متغير التأخر الدراسي والعمر الزمني والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والذكاء، وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي من إعداد الباحث الذي يعتمد على فنيات لعب الأدوار والنمذجة وأحاديث القصص والحكايات والتدعيم واستمر البرنامج "١٢" جلسة، مدة الجلسة "٥٠" دقيقة بواقع جلسة واحدة أسبوعيا.

ولقد توصلت الدراسة إلى أن تنظيم الضغوط النفسية المدرسية التي يعاني منها الأطفال المتأخرون دراسيا تتخذ الترتيب التالي من حيث حدة الإحساس والشعور:

١- ضغوط العلاقات المدرسية. ٢- ضغوط البيئة المدرسية .

٣- الضغوط التعليمية.

وأظهر البرنامج الإرشادي تأثيرا دالا إحصائيا في تخفيف الإحساس بالضغوط المدرسية.

خامسا: دراسات تناولت الإرشاد النفسي والعلاقات البينشخصية بين المتأخرين دراسيا والآباء والأقران والمعلمين وجوانب الاتصال بشكل عام:

المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الثانية التي تعمل على تربية الوليد البشري بعد الأسرة، وهي لا تعمل بانفصال عن الأسرة بل إن مخرجات الأسرة هي التي تتناولها المدرسة بالرعاية وأن مخرجات المدرسة تؤثر في الأسرة والمجتمع سلبا وإيجابا، والعلاقات بين التلاميذ المتأخرين دراسيا والقائمين على تربيتهم سواء في المدرسة أو البيت لها ثقلها في ميزان نجاح وظيفة المدرسة والأسرة، وليس ذلك فحسب بل إن علاقة هذا التلميذ المتأخر دراسيا مع أقرانه وجميع المتعاملين معه لها تأثيرها على تحقيق ذاته وتوافقه النفسي وصحته النفسية وانعكاس كل ذلك على تحسين مستواه التحصيلي وهذا ما تحاول الدراسات السابقة التالية في هذا المحور إثباته.

دراسة ماك جاير ولايونز (١٩٨٥) McGuire&Lyons التي تصف نموذجا للتدخل مع عائلات الأطفال المتأخرين دراسيا، وذلك بعد مراجعة سريعة للتراث تم عرض الخطوط الإرشادية العريضة والخاصة بتنفيذ البرنامج، ولم يتم التعامل مع دافعية الطفل أو دافعية العائلة، ولكن انصب التركيز على تطبيق البرنامج.

وقامت دراسة استطلاعية استخدمت هذا البرنامج مع "١٧" عائلة تم تحويلهم إلى مركز اجتماعي للصحة النفسية بسبب التأخر الدراسي لطفل من العائلة.

وتشير نتائج تلك الدراسة الاستطلاعية إلى تحسن الأداء المدرسي بصفة عامة وتحسن متوسطات درجات الصف لدى ٨١,٣٪ من التلاميذ واشتملت الدراسة على تناول حالتين بدراسة متعمقة.

وبحثت دراسة روكس وآخرون (١٩٨٥) Rocks et al. اثر تدريب "٣٠" مدرسا و"٦٠" طالبا تم اختيارهم من الطلاب المتأخرين دراسيا من الصفوف "٨-٢٢" وذلك لتحسين الاتصالات الشخصية لديهم باستخدام نسخة معدلة من إعداد

جيرني Guerney وكانت عبارة عن برنامج لتعزيز العلاقات، وتم قياس التحصيل الدراسي والسلوك داخل الفصل، والحضور، الاتجاهات نحو المدرسة وكان هناك ثلاثون مجموعة كل منهم عبارة عن معلم وطالبين وتم توزيع "٣٠" تلميذا مع مدرسيهم، بينما كان هناك مجموعة من الطلاب لم توزع مع مدرسيهم، وكانت هناك مجموعات تستخدم برنامج تعزيز العلاقات وأخرى تستخدم المحاضرة المختصرة والمناقشة، واستخدمت مجموعة ثالثة وهي مجموعة التدريب كمجموعة ضابطة.

وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التأثير على التحصيل الدراسي، والحضور، واتجاه الطلاب، ولكن تحليل متغيرات سلوك الفصل تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الطلاب الذين تلقوا تدريبا على تعزيز العلاقات مع مدرسيهم، حيث تفوقوا على الطلاب الذين لم يتلقوا تدريبا، بينما تلقى معلموهم تدريبا على تعزيز العلاقات.

ودراسة زاكون وأمريكانر (١٩٨٦) Zuccone& Amerikaner وصفت التأخر الدراسي للطلاب الموهوبين من منظور النظم العائلية التي تعتبر أن المشكلات لدى الأفراد ولاسيما الأطفال، تعتبر أعراضا لاضطرابات في وظيفة العائلة بشكل عام، وتُظهر مواد الحالات تطبيقات لنظرية العائلة وطريقة الإرشاد النفسي.

وتقترح المقالة تبني وجهة نظر نظم العائلة يمكن أن تساعد المرشدين النفسيين في فهم السلوك الذي يتسم بالارتباك والهزيمة الذاتية لدى الطلاب الموهوبين المتأخرين دراسيا.

وقامت دراسة فليشر وآخرون (١٩٨٧) Fleisher et al. بتطوير برنامج لمساعدة طلاب المدارس الابتدائية والعليا المتأخرين دراسيا الذين لديهم سلوك معاد للمجتمع كنتيجة لفقد الخبرة، وقد تم تعليم الطلاب مهارات الاتصال وتم تدريبهم على التمييز بين السلوكيات التوكيدية والسلوكيات العدوانية، وقد تركزت الموضوعات في مجموعة المدارس العليا حول استخدام الانخراط في جماعة لمواجهة ذلك الفقد.

وأظهرت النتائج أن طلاب المدارس العليا كانوا أكثر عزلة وعدوانية وتأخرا، كما أن هناك دراسة حالة تظهر أهمية العمليات الجماعية.

وكذلك دراسة إيميرك (١٩٨٨) Emerick لبحث العوامل التي ربما تؤثر على تجريب نموذج علاج التأخر الدراسي، وقد اختبرت هذه الدراسة مفاهيم "١٠" طلاب أعمارهم بين "١٤- ٢٠" سنة من الذين كانوا قد حسنوا الأداء الأكاديمي تحت المتوسط دون تدخل وتخطيط له، وأظهر المشاركون في الدراسة قدرة عقلية فوق المتوسط، وقد مروا بسنتين على الأقل من التأخر الدراسي، وكان كل منهم قد مر بفترة من التحسن في التحصيل الدراسي (فوق المتوسط) بعد أداء ضعيف في المدرسة.

وكانت الطريقة المستخدمة في هذه الدراسة تجيب على التساؤل "كيف تحسن الكم والكيف"؟ وقد تم جمع البيانات من خلال المقابلات ومن خلال الإجابة على استبيانات مكتوبة، وقد استخدم التحليل الاستقرائي لاستنتاج العوامل التي تسهم في التحول إلى العكس وكذلك استخلصت الأسباب والعوامل المسهمة في تحسن الأداء الدراسي.

وتشير النتائج أن الموهوبين الذين تحولوا من التأخر إلى الأداء الدراسي العادي قد أدركوا ستة عناصر على أنها تسهم في هذا التحول، الموهوب المتأخر دراسيا، والآباء، والمدرس، وطبيعة المحتوى الدراسي، والأهداف الشخصية للمتأخرين دراسيا، واهتمامات الطلاب خارج المدرسة، كما أن خصائص شخصية معينة كانت المسئولة عن تغيير الموهوب من التأخر الدراسي إلى عكسه وتشمل هذه الخصائص: درجة كبيرة من الخصوصية والاعتماد، والرغبة لدى الفرد في أن يكون منتجا، والحاجة للتفاعل الشخصي أثناء الانخراط في خبرات التعلم، ويبدو أن إدراكات كل مفحوص المرتبطة بالتحصيل الدراسي تؤثر على هذا التحول. بالإضافة لذلك فإن عملية التحول كما تم وصفها في هذه الدراسة هي عملية مطولة ومتغيرة وفريدة لكل مفحوص.

وتناولت دراسة ساروجا (١٩٩٠) Saroja مشكلة مضايقة بعض الخريجات من قبل بعض الطلاب الذكور، وقد ارتكزت الدراسة على الملاحظات العامة

لعدد"١٢" دراسة حالة، وتحتاج الخريجات للإرشاد النفسي في مجال التأخر الدراسي والتكيف مع الطلاب الذكور، وقد لوحظ أن هذه المشكلات والمضايقات كانت مرتبطة بالتأخر أو الانخفاض في مستوى الأداء الدراسي وكانت تتسبب هذه المضايقات في عدم مواصلة الدراسة، كما أن بعض الخريجات لم تكن قادرات على منع أصدقائهن الذكور من التسلط، وشملت التوصيات تحديد موعد مع مرشدة نفسية متخصصة والتدريب المهني المتخصص على الإرشاد النفسي للمدرسين الذين يقومون بالإرشاد النفسي للطلاب.

ودراسة أوجريدي (١٩٩٥) O`Grady التي هدفت إلى اختبار إدراكات الموهوبين المراهقين الذين كانوا يعانون من بدايات التأخر الدراسي في المدارس العليا، والذين كانوا على وشك النقل من فصول المتفوقين كمفحوصين في هذه الدراسة.

وقد تم جمع البيانات عن طريق ملء الاستبيانات من الآباء والطلاب، ومن التقارير المدرسية، ومن تقارير التقدم في المعدل الدراسي، وكذلك من المقابلات التي أجريت مع الطلاب، وقد تم تحليل لدراسة حالة، وكذلك تحليل لحالات متعددة لمعرفة إدراك الطلاب لأسباب البدء في التأخر الدراسي.

وقد ذكر الطلاب أن العوامل التي أسهمت في بدايات التأخر الدراسي:

- بيئة الدراسة الغريبة. — المهارات الدراسية غير الكافية.
- نقص القدرة الشخصية. — تأثير الأقران. — مشكلات الآباء.

وقد تم تحديد عدد من المداخل تم تصنيفها كما يلي:

سلوك المعلم، سلوك التلميذ، وخدمة الإرشاد، وسلوك الآباء، ومساعدة الأقران، ومساعدة الأخوة والأخوات الأكبر سنا وقد اقترحت خدمات دعم مستمرة للمراهقين الموهوبين مرتكزة على النتائج التي تم الحصول عليها من هذه الدراسة.

وحاولت دراسة كاري (١٩٩٧) Carey البحث في العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي لعينة من الطلاب في المدارس العليا الذين ثبت تعثرهم عن الانتقال من المدارس العليا إلى الجامعة، وتم جمع المعلومات من خلال مجموعة من المقاييس

والاستبيانات يتم ملؤها في البيت وهي: مقياس درجة تركيز المهمة، ودليل مهارات التعليم والاستذكار، ومقياس تقدير العلاقات بين الأشخاص، وتم اختبار العلاقة بين القياسات السابقة ودرجات المعدل الفصل والمعدل التراكمي.

وخلصت الدراسة إلى أن دافعية مهارات الاستذكار ربما تمثل عاملا مهما في التأخر الدراسي بين الطلاب الأذكياء في المدارس العليا، ولكن درجة تركيز المهمة لم تكن منبئا جيدا بالدافعية، وخلصت الدراسة أيضا إلى أن العلاقات العائلية وعلاقات الأقران لها تأثير على عينة البحث.

وكذلك دراسة بيجاك (١٩٩٨) Piejak التي تؤكد على أن التأخر الدراسي واحدا من أكثر المتغيرات ارتباطا بتاريخ العائلة التي تتعاطى الكحول، كما أن التأخر الدراسي يعتبر عاملا خطيرا من عوامل تطور تعاطي الكحول، وتحاول هذه الدراسة فحص الوظيفة الأكاديمية للأبناء الذكور الذين يتعاطون الكحول في جامعة متشجن، وكذلك تم بحث العوامل المرتبطة بالأداء الأكاديمي.

واستخدام تحليل التباين للمقارنة بين أبناء متعاطي الكحول المعادين للمجتمع وقوامهم "٣٣" وأبناء متعاطي الكحول غير المعادين للمجتمع وقوامهم "١١٢"، وأبناء الذين يمثلون العينة الضابطة قوامهم "٩١" في ستة مجالات من الأداء الأكاديمي وهي: المشكلات المرتبطة بسلوك الدراسة، النمو العقلي، والنمو الاجتماعي، والتحصيل الدراسي، العدوان، وعدم التكيف مع المدرسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن أبناء متعاطي الكحول المعادين للمجتمع كان لديهم مشكلات سلوكية دراسية أكثر، كما كانت مستويات النمو العقلي لديهم اقل تأخرا وكذلك الحال بالنسبة للنمو الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

وأما أبناء مدمني الكحول غير المعادين للمجتمع فقد حققوا مستويات اقل من النمو العقلي والتحصيل الدراسي ولم تكن هناك فروق بين المجموعات في العدوان وعدم التكيف مع المدرسة، وكان أبناء مدمني الكحول المعادين للمجتمع أكثر احتمالا لأن يصنفهم المعلمون من أصحاب المشكلات السلوكية.

وتأتي دراسة بوب (١٩٩٨) Pope لاستكشاف الجيل الأول من طلاب مدرسة بورتو بيكان Puerto Pecan من حيث إدراكهم لخدمات التوجيه والإرشاد النفسي

وفرصهم في تحقيق ومواصلة التعلم بعد المرحلة الثانوية، واستكشفت الدراسة كيف ان تلك المفاهيم والإدراكات تعزز عملية التعليم والتعلم، وعن طريق استخدام مسح الظاهرات، تم جمع المعلومات من "٦٠" من الجيل الأول من المدرسة المذكورة وقد استخدمت استراتيجية تعتمد على التقسيم إلى مثلثات، وكذلك استخدام التحليل العاملي لتحليل البيانات وكذلك استخدمت الفئات والموضوعات بين استجابات المشاركين.

وكانت هناك أربع نتائج رئيسية في تلك الدراسة حيث وجد أن هؤلاء الطلاب يريدون أن يكونوا أكثر إدراكا لخدمات التوجيه والإرشاد النفسي، وكذلك وجد أن إدراكات المشاركين بخصوص مساعدة آبائهم من موضوعات وقضايا المدرسة كانت مهمة بالنسبة لهم، وكذلك نصائح معلميهم تعتبر عاملا حيويا بالنسبة لأدائهم المدرسي، وأخيرا وجد أن هؤلاء الطلاب يعتقدون أن برنامجا أكاديميا بعد البرنامج المدرسي يمكن أن يفيدهم في قضاياهم وموضوعاتهم الدراسية والشخصية، كما أنه يحترم كعلاقة متبادلة بين الطلاب والمعلمين والمرشدين والمديرين والآباء.

وكذلك هناك بعض الدراسات التي يصعب تصنيفها في تصنيف واحد ولكن هناك كثير من الدراسات يمكن أن يحتوى في طياتها أكثر من بعد مثل دراسة استرز وليفانت (١٩٨٣) Esters & Levant ودراسة جالوي (١٩٩٢) Galloway ودراسة لينوف (١٩٩٣) Leonoff ودراسة ناوكوكوا (١٩٩٣) Nwachukwa حيث ضمت هذه الدراسات ضمن متغيراتها وأهدافها بعض المتغيرات المرتبطة بهذا البعد.

سادسا: دراسات مقارنة لفاعلية بعض أنواع وفنيات الإرشاد على التأخر الدراسي:

يحاول هذا البعد اختبار استجابة المجموعات الصغيرة والمجموعات الكبيرة للإرشاد وكذلك متابعة التوجيه والإرشاد الفردي والجماعي بالإضافة إلى نوع من العلاج الضوئي ومقارنة الإرشاد في مجموعات صغيرة مع الإرشاد داخل الفصل إلى غير ذلك من الدراسات التي لم يتمكن الباحث من تصنيفها في الأبعاد الخمسة السابقة.

فدراسة لوينثال (١٩٨٠) Lowenthal تهدف لمعرفة أثر التعلم في مجموعات صغيرة والتعلم في مجموعات كبيرة على تقدم اللغة الشفهية لأطفال ما قبل المدرسة المتأخرين لغويا.

وتكونت عينة الدراسة من "٤٠" من الأطفال المتأخرين لغويا ما بين عمر" ٣٩- ٤٠" شهرا وقسمت العينة إلى مجموعتين ضابطتين كل منهما "١٠" أطفال وست مجموعات تجريبية صغيرة بها أربع مجموعات صغيرة كل مجموعة "٣" أطفال ومجموعتين كل مجموعة بها "٤" أطفال، وتعلم اللغة في المجموعات كان محددا بزمن "١٠" دقائق لمدة خمسة أيام في الأسبوع على مدى ستة شهور.

واستخدمت الدراسة عدة اختبارات منها: اختبار بيبودي للكلمات المصورة The Peabody Picture Vocabulary ومقياس لغة ما قبل المدرسة The Pre-School Language Scale، وتشير النتائج أن المجموعات التجريبية حققت تقدما واضحا في القدرة اللغوية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة وأن المجموعات التجريبية الصغيرة حققت تقدما في النمو اللغوي عن نظائرها من المجموعات التجريبية الأكبر.

وقامت دراسة كولينز (١٩٨٢) Collins بتقدير المستوى الدراسي لعينة قوامها "٣٦٨" من طلاب الجامعات الذين يعانون من صعوبات دراسية، والذين شاركوا أو لم يشاركوا في برنامج إرشادي تطوعي وقد نجح حوالي ٢٨.٣٢٪ من الطلاب الذين اشتركوا في الإرشاد، وحوالي ١٠.٩٨٪ من الذين لم يشاركوا في الإرشاد، فكان الإرشاد التطوعي ذا تأثير فعال في علاج مشكلات التأخر الدراسي.

ودراسة بالسانيك (١٩٨٦) Balsanek قامت بتوجيه برنامج تدخل جماعي مدته خمسة أسابيع للمتأخرين دراسيا من طلاب الصف السابع والثامن الذكور الذين فشلوا في مادتين على الأقل أثناء فترة التقويم السابقة، ولكن درجاتهم في اختبارات التحصيل الدراسي تدل على أنهم فوق المتوسط من حيث القدرة الدراسية، وتشير النتائج الإيجابية إلى أن ذلك البرنامج يمكن أن يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي.

وقامت مقالة ويلسون (١٩٨٦) Wilson بمراجعة "١٩" دراسة تجريبية وقامت أيضا بتقدير آثار مداخل الإرشاد النفسي على متوسطات درجات الصف لدى طلاب المدارس الابتدائية والوسطى والعليا ذوي التحصيل المنخفض والمتأخرين دراسيا، وقد شملت خصائص البرنامج المرتبطة بتحسين الأداء الدراسي للمداخل السلوكية والتوجيهية أكثر من المداخل المتمركزة حول الشخص، كذلك اشتملت العلاج المطول أكثر من العلاج المختصر، واشتملت الإرشاد الجماعي أكثر من الإرشاد الفردي، كذلك اشتملت على المشاركة التطوعية أكثر من المشاركة الإجبارية.

وناقشت دراسة كاتز (١٩٨٧) katz شكلا من أشكال العلاج الضوئي (العلاج باستخدام الإشعاع الضوئي)، وقد اشترك العملاء في عملية بصرية، وقد وفرت الصور النهائية بناءً للمناقشات المتمركزة حول الموضوع، حيث يصبح الطلاب أكثر دافعية للتعبير عن الاهتمامات الفردية حول الموضوعات والقضايا التي تعكس خبرات حياتهم، وتمت مناقشة العمل الجماعي والصراع الجماعي في برامج العلاج الضوئي.

وتكونت عينة الدراسة من "٧" طالبات في الثامنة من العمر واللائي أظهرن اضطرابات مزاجية سريعة، وعلاقات اجتماعية ضعيفة، وتأخرا دراسيا عاليا، وعدم القدرة على التكيف مع الموقف، وكان غرضهم هو استكشاف الأجزاء المختلفة من حياتهم ومشاعرهم عن أنفسهم، والتي أسهمت في الأداء الدراسي السيىء وعدم التكيف السلوكي.

وكذلك دراسة راثفون (١٩٩١) Rathvon التي استهدفت المقارنة بين آثار وحدة إعداد الامتحانات شكلا من أشكال التوجيه والإرشاد الجماعي في مجموعات صغيرة والتوجيه داخل الفصل الدراسي على أداء "٤٢" طالبا من المجموعة، "٢١" طالبا في المجموعة الضابطة من طلاب الصف السادس والسابع، في المدارس المتوسطة الذين يعانون من انخفاض مستوى التحصيل، أو من التأخر الدراسي، وعلى الرغم من أن طلاب الصف السادس في مجموعة الإرشاد في مجموعات صغيرة كان أداؤهم أفضل من أداء أقرانهم في طريقة الإرشاد داخل الفصل أو المجموعات

الضابطة في كل من معدل الفشل في الامتحان، ومتوسط درجات الامتحان، فإن طلاب الصف السابع في الطريقة التي استخدمت الإرشاد في مجموعات صغيرة كان أداؤهم أسوأ بشكل جوهري من أداء أقرانهم في المجموعتين على كل من المقياسين وربما يكون جميع الطلاب الـ "٦٣" في المجموعات التجريبية قد اجتازوا جميع الامتحانات الدراسية الخمسة، وربما تكون المشاركة في وحدة التوجيه قد ساعدت حفز دافعية الطلاب لبذل مزيد من الجهد في الامتحانات.

وفي بحث أماني حلمي أمين (١٩٩٢) الذي يهدف للتعرف على التلاميذ المتأخرين في القراءة الجهرية وتشخيص مظاهر تأخرهم ثم وضع البرنامج العلاجي الملائم، وتكونت عينة البحث من "٨٠" من أصل "١٩٠" من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي واستخدمت الباحثة اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح واختبار القراءة الجهرية، وبطاقة رصد الأخطاء، وذلك لتصنيف الأخطاء ومعرفة عددها في كل مهارة وجهاز تسجيل وشريط كاسيت.

وكانت النتائج التي توصلت إليها الباحثة:

١- يعاني تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي من التأخر في بعض مهارات القراءة الجهرية وكانت أخطاؤهم تتعلق بمهارات التعرف على الكلمات والتكرار والإضافة بنسب تتراوح بين ٩٠، ٩٥٪ ماعدا مهارة الحذف التي كانت نسبة الخطأ فيها ١٢٪ ومهارة الإبدال بنسبة ٥٣٪.

٢- أظهر البرنامج العلاجي تأثيرا دالا إحصائيا لدى العينة التجريبية عند مقارنة القياس القبلي بالقياس البعدي وكذا عند المقارنة بالمجموعة الضابطة.

وفي دراسة محمد نور حسن الصائغ (١٩٩٢) بعنوان دور برامج التوجيه والإرشاد الطلابي في علاج مشكلة التأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

وهي مقالة عرجت على توضيح مفهوم التأخر الدراسي، وكذلك تسليط الضوء على سمات المتأخرين دراسيا، وتوضيح الدور الذي يمكن أن تساهم به برامج

التوجيه والإرشاد الطلابي في علاج هذه المشكلة، وقد اقترحت الدراسة أسلوبا خاصا لعلاج المشكلة يعتمد على المحاور التالية:

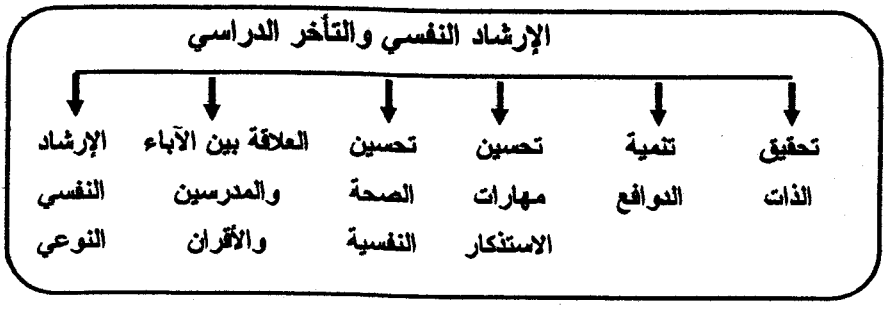
٤- العلاج الاجتماعي.

٥- تعديل أسلوب المعاملة المنزلية والمدرسية داخل الفصل.

٦- الاهتمام بالإرشاد النفسي الذي يمكن أن يساعد الطلاب المتأخرين دراسيا من خلال تنمية الدوافع، تغيير المفهوم السلبي للذات، وتغيير الاتجاهات السلبية كمركز للعلاج التربوي.

تعقيب:

يمكن تلخيص فاعلية الإرشاد النفسي المستنبط من الدراسات السابقة في علاج مشكلة التأخر الدراسي في التخطيط التالي:



شكل (٧) تخطيط لفاعلية الإرشاد النفسي في علاج التأخر الدراسي

لقد جاءت أهداف الدراسات السابقة الواردة في هذا المحور انعكاسا لتلك الأهداف التي أوردها حامد زهران (١٩٩٨) في كتابه التوجيه النفسي لتكون أهدافا للتوجيه والإرشاد النفسي وإن دل هذا التوافق بين الأهداف في الحالتين إنما يدل على أن هذه المحاور تمثل أهدافا عامة لخطط الأبحاث العلمية التي أجريت في التراث النظري على مدار العشرين سنة الأخيرة من عمر الإرشاد النفسي في العالم.

وإذا نظرنا إلى التمثيل العددي لعدد الدراسات التي تمكن الباحث أن يعثر عليها في كل بعد، كما يصورها الجدول التالي:

جدول (١) أعداد الدراسات في كل بعد

البعد / البيان	الذات	الدافع	الاستذكار	الصحة النفسية	الآباء	النوعي	المجموع
الدراسات الأجنبية	١٣	٦	١٠	٦	١٤	٧	٥٦
الدراسات العربية	-	-	١	٣	-	٢	٦
المجموع	١٣	٦	١١	٩	١٤	٩	٦٢

وإن نظرة عابرة لهذا الجدول توضح حكم الدراسات الأجنبية في هذه الأبعاد بالمقارنة بالدراسات العربية يوضح ندرة الدراسات العربية التي تتناول علاج مشكلة التأخر الدراسي من أي جانب من جوانبه إذا تمثل هذه الدراسات ٩٪ من مجموع الدراسات الكلية بينما تمثل الدراسات الأجنبية ٩١٪ من دراسات الأبعاد المختلفة.

فقد أجمعت دراسات البعد الخاص بتقدير الذات أن تناول مفهوم الذات، أو تقدير الذات، أو تحقيق الذات بالبرامج الإرشادية لعينة المتأخرين دراسيا أو آبائهم يأتي بالثمار المرجوة، وينعكس هذه النمو في المفهوم الإيجابي للذات على جوهر شخصية الطالب ويظهر في صورة تحسن في أداءات الطالب في الفصل وارتفاع المستوى التحصيلي له.

وكذلك فإن تناول الدافعية للتعلم والإنجاز للأفراد أو الطلاب المتأخرين دراسيا كان له الأثر الإيجابي في زيادة التحصيل الدراسي لهؤلاء الطلاب، وذلك من خلال تحسين عادات الاستذكار وتنظيم الوقت وتحسين الأداء الصفي، وتنمية السلوك المسئول، وتنمية فاعلية الذات والأنا العليا الأمر الذي يرفع مستوى المسئولية الاجتماعية والإحساس بقيمة الوقت والذات والنجاح لدى المتأخر الدراسي مما يعكس أثره على حل مشكلات التأخر الدراسي.

وأما الدراسات التي تناولت تنظيم الوقت واكتساب مهارات الاستذكار وفهم تعليمات الاختبار فقد أكدت نتائجها على فعالية البرامج الإرشادية المعتمدة على تنمية هذه المهارات في علاج التأخر الدراسي لدى الطلاب في الجامعة والمراحل الدراسية الأخرى.

ثم تأتي دراسات البعد الرابع والخاص بعلاج بعض الاضطرابات السلوكية المصاحبة والمؤثرة والمرتبطة بمشكلة التأخر الدراسي، مثل العدوان والقلق، وقلق الامتحان والضغوط النفسية، والاكتئاب وانعكاس ذلك كله على تحسين الصحة النفسية وتحقيقها مما يكون له الأثر الكبير في تحسين العملية التربوية وبخاصة رفع مستوى التحصيل الدراسي.

وأما الدراسات التي تناولت العلاقات البينية مع كل من الآباء والمعلمين والأقران واكتساب المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل كمداخل إرشادية وعلاجية لعلاج مشكلة التأخر الدراسي فقد أثبتت معظم دراسات هذا البعد كفاءة هذه البرامج في تحقيق الأهداف المرجوة من ورائها وتعديل اتجاهات الطلاب، واختزال السلوكيات السلبية، وتحقيق الذات والصحة النفسية وتحسين المعدل الفصل والمعدل التراكمي.

ثم جاء البعد السادس والأخير لمجموعة الدراسات التي تعذر على الباحث وضعها إلا في هذا التصنيف من مقارنات بين الإرشاد الجماعي والفردي إثبات أن الإرشاد الجماعي أفضل من الإرشاد الفردي، الإرشاد لمجموعات صغيرة أفضل من الإرشاد لمجموعات كبيرة، والإرشاد داخل الفصل وكذلك وجود أنواع أخرى من العلاج يعرف بالعلاج الضوئي الذي ينقل الاهتمام الإرشاد من العميل إلى الموضوع كأساليب لها فعاليتها في علاج مشكلة التأخر الدراسي.

الإرشاد النفسي الغائب عن ممارستنا وطوره في علاج مشكلة التأخر الدراسي

مقدمة:

تتعدد مسببات التأخر الدراسي ومصاحباته، وأيضا الأضرار الناجمة عنه من أكبر المشكلات التي تلقي عبئا على المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي في اتخاذ كافة الاستراتيجيات والفنيات والأساليب والأهداف لكي يتعاملوا مع خضم من الأسباب والمصاحبات والآثار المترتبة على هذه الظاهرة.

إلا أن الأمر الذي يدعو إلى التفاؤل، إن مشكلة التأخر الدراسي ليست اضطرابا شديدا، ولكن هي محصلة لعوامل عدة ولذلك يكون الإرشاد النفسي الأقرب إلى علاج هذه المشكلة من جذورها ومصاحباتها والآثار الناجمة عنها، ولقد تنبه الباحثون في البيئة الأجنبية إلى ذلك ولذلك فإن دوائر المعلومات تحمل الكثير من البحوث والدراسات والبرامج في فعالية الإرشاد النفسي في علاج مشكلة التأخر الدراسي ما بين بحث ومقالة وكتاب وتقرير، بينما تفتقر البيئة العربية إلى مثل هذه البحوث في هذا المجال الهام.

والأمر الذي لا يدعو إلى التفاؤل أن الدولة ما زالت تغض الطرف عن وجود مرشد نفسي في كل مدرسة الأمر الذي يدعو إلى الاستغراب. وسوف نحاول في هذا المحور الاستفادة من التراث النظري في المحاور السابقة، وعلى وجه الأخص ما نتج عن عرض الدراسات والبحوث التطبيقية في المحور السابق وذلك للإجابة عن السؤال التالي:

ما هو دور الإرشاد النفسي الغائب عن مدارسنا في علاج مشكلة التأخر الدراسي؟

الخدمات الإرشادية لعلاج التأخر دراسيا

يمكن تقسيم الخدمات الإرشادية التي يمكن أن تقدم إلى الطلاب المتأخرين دراسيا قبل وأثناء وبعد حدوث مشكلة التأخر الدراسي إلى نوعين رئيسيين من الخدمات:

أولا: الخدمات الإرشادية الوقائية:

يقول المثل المعروف "الوقاية خير من العلاج" ونحن نعرف أن الوقاية تغني عن العلاج، وأن جرام وقاية خير من قنطار علاج، وأن الطن من الوقاية يكلف المجتمع أقل مما يكلفه جرام واحد من العلاج، وأن الوقاية والتحصين أفضل من العلاج ويعرف الوقاية "بالتحصين النفسي" ويهتم المنهج الوقائي بالأسوياء الأصحاء قبل حدوث المشكلة أي أنه يعنى بالطلاب العاديين قبل أن يقعوا في براثن التأخر الدراسي أو حتى مع بدايات الإحساس بأن الطالب يتأرجح بين التأخر والتفوق فكما رأينا أن هناك من الطلاب الموهوبين أو الأذكياء والعاديين أو متوسطي الذكاء من

يتأخرون دراسيا وذلك ربما يحدث لغياب هذا النوع من الإرشاد النفسي الوقائي. (يوسف القاضي وآخرون، ١٩٨١، ٤٠٨، حامد زهران، ١٩٩٨، ٤٤).

وتهدف خدمات الإرشاد النفسي الوقائي الموجه للطلاب لكي نقيهم من التأخر الدراسي، وذلك للإرشاد النفسي لحل بعض المشكلات المؤدية أو المصاحبة أو عالية الارتباط بمشكلة التأخر الدراسي مثل:

١- كثرة غياب الطلاب.
٢- علاج الهروب من المدرسة
٣- علاج مظاهر سوء التوافق.
٤- علاج العدوان.
٥- التخطيط لتنمية واقعية الطلاب.
٦- تنمية المفهوم الموجب للذات.
٧- اكتساب مهارات تنظيم واستثمار الوقت وخاصة وقت الفراغ.
٨- اكتساب مهارات الاستذكار.
٩- اكتساب مهارات الإصغاء والانتباه والتركيز في الفصل.
١٠- تنمية المهارات الاجتماعية
١١- علاج الانطواء والعزلة.
١٢- زيادة الثقة بالنفس.
١٣- تقوية العلاقات المهنية بين الطالب والمدرس وإدارة المدرسة.
١٤- الإرشاد الأسري لتحسين المعاملة وتنظيم الوقت.
١٥- علاج الخوف من المدرسة والخوف من الامتحان والخوف من الفشل والخوف من النجاح، والخوف من الموت، والخوف من المواجهة الاجتماعية.
١٦- علاج اضطرابات القلق العام، وقلق الامتحان.
١٧- تنمية محددات التفوق التحصيلي في مواجهة غياب هذه المحددات.
١٨- استثمار وتنمية طاقات واستعدادات الفرد قدر المستطاع.
١٩- الاهتمام بالوقاية الحيوية والوقاية النفسية والوقاية الاجتماعية.
٢٠- تقديم الإرشاد النفسي لعزو النجاح والفشل للطلاب وتحويل عناصر العزو غير القابلة للتغيير إلى عناصر داخلية أو خارجية قابلة التغيير مثل عوامل

الجهد والدافعية وما إلى ذلك. (ليبدبتر وآخرون Leadbetter et al.، ١٩٩٩، ١٥٠- ١٥٢، نجاة عدلي توفيق، ناجي محمد حسن، ٢٠٠٠).

٢١- إجراء البحوث التي تقارن بين فاعليات مداخل إرشادية مختلفة للوصول إلى أفضل هذه المداخل للوقاية من التأخر الدراسي. (يوسف القاضي وآخرون، ١٩٨١، ٤٠٨، ٤٠٩، محمد عبد المؤمن حسن، ١٩٨٦، ٢٣١- ٢٤٧، حامد زهران، ١٩٩٠، ٤٧٧، عبد الباسط خضر ١٩٩٠، اميمية محمد عبد الفتاح عفيفي، ١٩٩١، عبد الرحمن محمد العيسوي، ١٩٩٩، ٣٨١، ٣٩٠، ماهر عمر، ١٩٩٩، ٤٣١، جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسيني العزة، ٢٠٠١، ٣٢١- ٣٣٤).

ثانيا: الخدمات الإرشادية العلاجية التي تقدم للمتأخرين دراسيا:

وتأتي الخدمات العلاجية للإرشاد النفسي للطلاب المتأخرين دراسيا إذا لم تتوفر الخدمات الوقائية، أو إذا لم تفلح هذه الخدمات الوقائية في منع حدوث المشكلة، ووقوع الطالب في مشاكل التأخر الدراسي الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والشخصية فإن الإرشاد النفسي يبدأ عمله من خلال:

١- تنمية مفهوم الذات والوعي الذات:

قد تحدث مشكلة التأخر الدراسي نتيجة اضطراب أو تأخر في نمو مفهوم الذات للطالب أو عدم وعي بمكونات تلك الذات، وإمكاناتها، وقد يحدث كل ما سبق نتيجة أو محصلة طبيعية لمشكلة التأخر الدراسي ولذلك فإن التدخل الإرشادي يصبح ضرورة لتنمية مفهوم الذات لكي ينعكس ذلك على مستوى التحصيل الدراسي ويؤكد هذا الاتجاه كتابات وأبحاث كل من: بلاند وآخرون، Bland, et al.١٩٨٦، طلعت عبد الرحيم، ١٩٨٧، كوبر وربنسون ١٩٨٧، Cooper & Robinson، كيهان، ١٩٨٧، Kehayan، وتومسون، ١٩٨٧، Thompson، روبرتسون، ١٩٨٨، Robbertson، حامد زهران، ١٩٩٠، ٤٧٧، برابورت، ١٩٩٣ Praport، أكاندي وآخرون، ١٩٩٤، Akande, et al. استيك، ١٩٩٥، Stec، رشاد دمنهوري، ١٩٩٥، ١٢٤، هَل، هيل، Hall &Hill ١٩٩٦، ٣٠٦- ٣١٢، ترنر ١٩٩٦، Turner ادو، ١٩٩٧، Addo، ودراسة ويلينجر، ١٩٩٨، Willings، وماهر عمر، ١٩٩٩، ٤٣١.

٢- استثارة دافعية المتأخرين دراسيا وتنميتها:

إن دافعية الفرد لا تتوقف عند سن معين بل إنها تنمو لدى الأطفال ولدى المراهقين ويستمر استثارتها ونموها لدى الراشدين أيضا ويمكن استخدام قابلية السلوك الإنساني للنمو وخاصة السلوك الدافعي لكي تكون الدافعية مدخلا من مداخل التنمية المعرفية والتنمية الشخصية لدى الطلاب المتأخرين دراسيا (سترنبرج، Sternberg، ١٩٩٦، ٤٥٠، ٤٥١، تيلور، Taylor ١٩٩٨، ٢١٧- ٢٢٠).

وجاءت كتابات ودراسات كل من حامد زهران،١٩٩٠، ٤٧٧، كميل وميرك Campbell&Myrick ١٩٩٠، بيفيس Beauvais، ١٩٩٣، باتلر Butler، ١٩٩٣، ستيك، Stec ، ١٩٩٥، هَل، وهيل،Hill &Hall ١٩٩٦،٣٠٦- ٣١٢، تومسون Thompson ١٩٩٦،عبد الرحمن سليمان، هشام عبد الله ١٩٩٨، محمد عبد الرحيم عدس، ١٩٩٨،٣٢٤- ٣٢٦.

٣- تحسين مهارات الاستذكار وتنظيم الوقت:

تمثل مهارات الاستذكار وعاداته ومهارة تنظيم الوقت، وفهم تعليمات الاختبار من العوامل المساعدة على التعلم والنجاح الأكاديمي، وكلما استطاع الطالب بمساعدة جهود الأسرة تنظيم هذه الوقت وتحقيق أكبر قدر من الفاعلية في عملية الاستذكار، كلما حقق أكبر قدر من التحصيل الدراسي، وكلما بعد عن شبح التأخر الدراسي وهذا ما أكدته البرامج الإرشادية المختلفة التي تعاملت مع الطلاب المتأخرين دراسيا من مدخل تنمية مهارات الاستذكار أو تحسينها أو تنظيم الوقت وخاصة وقت الفراغ وانعكاس ذلك على علاج مشكلة التأخر الدراسي من إحداث تحول في مستوى التحصيل الدراسي.

ومن هؤلاء العلماء والباحثين نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر: بلاند وآخرون، ١٩٨٦، Bland et, al. كوفو وآخرون ١٩٨٦ Cuvo ، طلعت عبد الرحيم ، ١٩٨٧، ٢٤٤- ٢٤٦، ويلسون ١٩٨٦ Wilson، كوبر وربنسون، ١٩٨٧ Cooper &Robinson، دبكر وهل، ١٩٨٧، Decker& Hall ، ليدهو وخان، ١٩٩٠، Lidhoo &Dhan جرايسون، ١٩٩١، Grayson، ستيك ١٩٩٥، Stec وكاري، ١٩٩٧، Carey، ومحمد أحمد محمد (١٩٩٧).

٤ - تحسين الصحة النفسية للمتأخرين دراسيا:

يقرر حامد زهران (١٩٧٨) بأن خصائص الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في:

- التوافق.
- الشعور بالسعادة مع النفس.
- الشعور بالسعادة مع الآخرين.
- تحقيق الذات واستغلال القدرات.
- القدرة على مواجهة مطالب الحياة.
- التكامل النفسي.
- السلوك العادي.
- العيش في سلامة مع النفس والآخرين.

وبذلك فإن الشعور بالقلق والضغوط والخوف والعدوان والسلوك غير العادي يمثل انتقاصا من الصحة النفسية وهذه الأنماط السلوكية التي تظهر لدى الطلاب المتأخرين دراسيا، وأثبتت كتابات العلماء وأبحاث ودراسات الباحثين في مجال دور برامج الإرشاد النفسية في علاج بعض الاضطرابات السلوكية المصاحبة للتأخر الدراسي وتأثير ذلك على علاج المشكلة من جذورها وارتفاع مستوى التحصيل لهؤلاء الطلاب الذين خضعوا للإرشاد النفسي ومن هذه الكتابات والدراسات: سيد أحمد عثمان، ١٩٨٦، ٧، طلعت عبد الرحيم، ١٩٨٧، ٢٤٤- ٢٤٦، ديكر، ١٩٨٧، Decker حامد زهران، ١٩٩٠، ٤٧٧، نيوتون، ١٩٩٠، Newton دورانت ١٩٩٥، Durant ، فورد وهاريس ١٩٩٥ Ford& Harris ، مارتورانو وآخرون، ١٩٩٧، Marturano et al. حامد زهران، ١٩٩٨، ٤٢، ٤٣، صالح أحمد مرسي، ١٩٩٨، محمد حامد زهران، ٢٠٠، ٣٠٠ وعبد الرحيم أعمير عمران، ٢٠٠١.

كل الكتابات والدراسات والبحوث أدلت بدلوها في تقديم برنامج إرشادي لعلاج اضطراب سلوكي يمكن علاجه أن يسهم في تحسين الصحة النفسية لهؤلاء الطلاب المتأخرين دراسيا، وأجمعت كل دراسات هذا البعد على أهمية هذه الفعاليات للإرشاد في علاج الاضطرابات وتحسين مستوى الصحة النفسية وانعكاس أثرها على تحسن المعدل الفصلي أو المعدل التراكمي، وكذا المستوى العام للتحصيل الدراسي مما يساهم بشكل أو بآخر في علاج مشكلة التأخر الدراسي.

٥- تنمية العلاقات البينشخصية للطلاب المتأخرين دراسياً مع الآباء والمعلمين والأقران وتنمية القدرة على الاتصال والمهارات الاجتماعية:

كثير من الطلاب المتأخرين دراسيا يعانون من العزلة والانطواء والافتقار لمهارات التواصل الاجتماعي، وضعف المهارات الاجتماعية، وهذا ما عمد إليه كثير من المختصين في مجال الإرشاد النفسي ليكون مدخلهم في كسر الحاجز النفسي بين هؤلاء الطلاب المتأخرين دراسيا وأهم عناصر للتنمية الخبْرية في المجتمع وهم الآباء والمدرسون والأقران.

ومن العلماء والباحثين الذين أكدوا على هذا الاتجاه التنموي في علاج مشكلات التأخر الدراسي بشكل خاص وتنمية الشخصية وتحقيق التوافق النفسي بشكل عام نذكر منها: زاكون وامريكانر، ١٩٨٦، Zuccone& Amerikaner ، فليشر وآخرون ١٩٨٧ .Fleisher et al إيميرك، ١٩٨٨، Emerick ، ساروجا، ١٩٩٠، Saroja أميمة محمد عبد الفتاح عفيفي، ١٩٩١، جالوي، ١٩٩٢، Galloway، لينوف ١٩٩٣، Leonoff ، ناوكوكا ١٩٩٣، Nwachukwa ، أوجريدي، ١٩٩٥، O`Grady كاري، ١٩٩٧، Carey ، بيجاك، ١٩٩٨، Piejak بوبه ١٩٩٨Pope ، عبد الرحمن العيسوي، ١٩٩٩، ٣٨١- ٣٩٠، ماهر عمر، ١٩٩٩، ٤٣١، جودت عزت عبد الهادي، وسعيد حسني العزة، ٢٠٠١، ٢٩٩.

٦- استخدام جميع أنواع الإرشاد النفسي السابقة واللاحقة في تحسين العملية التربوية:

لقد جاءت الدراسات في هذا الإطار ملخصة ومقارنة وجامعة لبعض ما جاء في الاستراتيجيات والمناحي والأبعاد السابقة ولكن ربما يكون بأسلوب آخر مقارن او هناك مداخل جديدة ورؤى جديدة لفنيات وبرامج إرشادية لعلاج هذه المشكلة الهامة.

ومن هذه الدراسات والمداخل الإرشادية: لوينثال ١٩٨٠، Lowenthal التي فاضلت بين المجموعات الصغيرة والمجموعات الأكبر من الأطفال المتأخرين دراسيا في استجاباتهم لبرامج علاجية لغوية وكان التقدم الإيجابي في المجموعات الأصغر أفضل من اقرانهم في المجموعات الأكبر، وأكبر من المجموعة الضابطة، وكذلك دراسة كولينز، ١٩٨٢ Collins للتحقق من فاعلية الإرشاد التطوعي في علاج

التـأخر الدراسـي وكـذا بالـسينك، ١٩٨٦، Balsanek ، ودراسـة ويلـسون ١٩٨٦، Wilson الـتي قارنـت بمراجعتهـا لتسعة عشر دراسة إرشـادية وأظهـرت أن المداخل السلوكية أظهرت تأثيرا أكبر على المتأخرين دراسيا أكبر من المدخل المتمركز حـول الـشخص، العـلاج المطـور كـان أكثـر فاعليـة مـن العـلاج المختـصر، والإرشـاد الجماعي أكثر من الإرشاد الفردي وأظهرت أيضا أن المشاركة التطوعية في البرامج الإرشادية كانت أكثر ثمارا من المشاركة الإجبارية كما قالت دراسة كولينز.

وناقـشت دراسـة كـاتز، ١٩٨٧، Katz لونـا آخـر مـن العـلاج المتمركـز حـول الموضوع يعـرف بـالعلاج الـضوئي ووجـد أنـه فعـال في تحسين أداء المتـأخرين دراسـيا، وكـذا رائفـون، ١٩٩١، Rathvon عمـد إلى المقارنـة بـين الإرشـاد الجمـاعي في مجموعـات صـغيرة والإرشـاد داخـل الفـصل الدراسـي وكـان الإرشـاد داخـل الفـصل أكثر فاعلية من الإرشاد في مجموعات صغيرة وربما تكون هذه النتيجة متناقضة بعض الشيء مع ما توصل إليه لوينثال إلا أن لكل تجربة ما يحيط بها من حدود وعوامل يختلف عن التجربة الأخرى.

كمـا أن هنـاك مـدخلاً إرشـادياً وعلاجيـاً آخـر يعـرف بـالعزو Attribution Counseling or Therapy وهـذا المنحـى يركـز علـى تحويـل إعـزاءات الفـشل الـتي يرجعهـا المفحـوص إلى خـصائص داخليـة، خارجيـة لا يمكـن التـدخل فيهـا إلى خـصائص وإمكانيـات داخليـة وخارجيـة يمكـن تعديلهـا مـن قبـل المفحـوص والمرشـد والمحـيطين كـأن يحـول عـزو الفـشل لـضعف القـدرات إلى ضـعف المجهـود (ثـروت محمـد عبـد المـنعم، ١٩٩١، تيلـور Taylor ١٩٨٨، ٢١٧- ٢٢٦، نجـاة عـدلي توفيـق ونـاجي محمـد حـسن، ٢٠٠٠، وليـدبيتر وآخـرون Leadbetter، ١٩٩٩،٥٠- ٥٢).

وكذلك في دراسة محمد نور الصانع (١٩٩٢) والتي تأخذ نفس عنوان هذا البحث المرجعي إلا أنها تأخذ طابع المقالة النظرية أكثر من البحث الميداني وتقترح التركيز على العلاج الاجتماعي وتعديل أسلوب المعاملة المنزلية والاهتمام بالإرشاد النفسي والعلاج التربوية لعلاج مشكلات التأخر الدراسي ودراسة ترنر، ١٩٩٦ Turner تؤكد على أهمية زيادة الانتباه من خلال البرامج الإرشادية.

وفي هذا المضمار يمكن أن نورد جميع الدراسات والبحوث التي ورد ذكرها في هذا البحث بغية تحقيق الذات وتنمية الدافعية وعادات الاستذكار وتنظيم الوقت وتحسين الصحة النفسية والعلاقات البينشخصية كمتغيرات أولية تعكس اثرها على تحسين العملية التربوية كمتغير تابع.

وأخيرا فإن الإرشاد النفسي الغائب عن مدارسنا الحاضر في بحوثنا يعتبر أنسب الأساليب العلاجية لتحسين الأداء الصفي والتحصيل الدراسي وتحقيق الذات واستثارة الدافعية واكتساب مهارات الاستذكار وتنظيم الوقت وتحسين الصحة النفسية وعلاج الاضطرابات المصاحبة والمرتبطة بالتأخر الدراسي وتنمية العلاقات البينشخصية مع الآباء والمدرسين والأقران وتنمية المهارات الاجتماعية وتحسين العملية التربوية من خلال علاج مشكلة التأخر الدراسي.

والله ولي التوفيق

وَقُلْ رَبِّ أَدْخِلْنِي مُدْخَلَ صِدْقٍ وَأَخْرِجْنِي مُخْرَجَ صِدْقٍ وَاجْعَلْ لِي مِنْ لَدُنْكَ سُلْطَاناً نَصِيرا

(سورة الإسراء: آية ٨٠)

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

١- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٠): صعوبات التعلم، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢- السيد على سيد أحمد وفائقة محمد بدر (١٩٩٩): اضطرابات الانتباه لدى الأطفال، أسبابه وتشخيصه وعلاجه، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٣- أماني حلمي أمين (١٩٩٢): إعداد برنامج علاجي للمتخلفين قرائيا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير،كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

٤- أنور الشرقاوي (١٩٨٩): استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية، ط٣، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٥- اميمية محمد عبد الفتاح (١٩٩١): برنامج مقترح في الإرشاد النفسي لأطفال الرياض المنعزلين اجتماعيا، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٦- إيمان فؤاد كاشف (١٩٩٤): دراسة مقارنة لبعض المشكلات المرتبطة بالتأخر الدراسي في البيئة (المصرية والسعودية)، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد ٢١، الجزء الأول ص ص ٣٨٣- ٤٢٣.

٧- إيمان فؤاد كاشف (١٩٩٤): دراسة مسحية للمظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسي، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ٣٦ ص ص ١٥٠- ١٦٨.

٨- ثروت محمد عبد المنعم (١٩٩١): إعزاءات المتفوقين والمتأخرين دراسيا للنجاح، بحث مقدم للمؤتمر السابع لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة عين شمس ٢- ٤ سبتمبر، ص ص ٤٤٣- ٤٥٧.

٩- جودت عزت عبد الهادي وسعد حسيني العزة (٢٠٠١): تعديل السلوك الإنساني، عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٠- حامد عبد السلام زهران (١٩٩٠): علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"، ط٥، القاهرة: عالم الكتب.

١١- حامد عبد السلام زهران (١٩٩٨): التوجيه والإرشاد النفسي، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

١٢- حسن مصطفى عبد المعطي ومحمد السيد عبد الرحمن (١٩٨٩): دراسة مقارنة لبعض متغيرات شخصية المتفوقين والمتأخرين دراسيا من طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، بحث مقدم في بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، ٢٢- ٢٣ يناير، ص ص ٤١٦- ٤٣٦.

١٣- خالد الطحان (١٩٨٤): الخلفية الاجتماعية والثقافية والنفسية للمتأخرين دراسيا، المجلة العربية للبحوث، المجلد ٤، العدد ٢٢ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، ص ص ٤٧- ٦١.

١٤- خالد قوطرش (١٩٩١): ظاهرة التأخر الدراسي في دول العالم الثالث النامي، مجلة التربية، العدد ٩٦، السنة ٢٠، اللجنة الوظيفية الثقافة والعلوم، قطر، ص ص ٦١- ٩٨.

١٥- خليل ميخائيل معوض (١٩٨٣): سيكولوجية النمو (الطفولة والمراهقة، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

١٦- رحماني سعاد (١٩٨٨): سيكولوجية الطفل المتخلف دراسيا، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

١٧- رشاد صالح دمنهوري (١٩٩٥): التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دراسة في علم النفس الاجتماعي والتربوي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١٨- زينب القاضي (١٩٨٥): التوتر النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين عقليا من طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

١٩- سعيد حسيني العزة (٢٠٠١): الإرشاد النفسي، أساليبه وفنياته، عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

٢٠- سهير كامل (١٩٩٩): التوجيه والإرشاد النفسي، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٢١- سيد أحمد عثمان (١٩٨٦): الإثراء النفسي دراسة في الطفولة ونمو الإنسان، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٢- صالح أحمد مرسي (١٩٩٨): مدى فاعلية الإرشاد السلوكي في خفض قلق الامتحان لدى الباقين للإعادة في الثانوية العامة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٣- طلعت حسن عبد الرحيم (١٩٨٠): سيكولوجية التأخر الدراسي: الرياض: دار المريخ.

٢٤- طلعت حسن عبد الرحيم (١٩٨٧): الأسس النفسية للنمو الإنساني، ط٣، الكويت: دار القلم.

٢٥- عبد الباسط متولى خضر (١٩٩٠): دراسة إكلينيكية لعوامل الهروب المدرسي. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ١٢، ص ص ١٢١- ١٦٤.

٢٦- عبد الباسط متولى خضر (٢٠٠٨) الإرشاد النفسي في عصر القلق والتفكك الأسري، القاهرة: دار الكتاب الجديد.

٢٧- عبد الرحمن سيد سليمان، هشام إبراهيم عبد الله (١٩٩٨): إعداد المرشد النفسي وتحديات القرن الحادي والعشرين، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الخامس للإرشاد النفسي، جامعة عين شمس ١- ٣ سبتمبر، ص ص ٤٨٣- ٥١٩.

٢٨- عبد الرحمن محمد العيسوي (١٩٩٩): فن الإرشاد والعلاج النفسي، بيروت: دار الراتب الجامعية/سوفنير.

٢٩- عبد الرحيم أعمير عمران (٢٠٠١): فاعلية برنامج إرشادي لتخطيط الضغوط النفسية المدرسية لدى الأطفال المتأخرين دراسيا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٣٠- عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٢): التأخر الدراسي (تشخيصه- أسبابه- الوقاية منه) القاهرة: شركة سفير.

٣١- عصام نمر يوسف (١٩٨٥): الأسرة ومشكلات أطفالنا، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٢- عطية عطية محمد (١٩٩٥): مظاهر السلوك العدواني لدى عينة من المتأخرين دراسيا وأثر الإرشاد النفسي في تعديله، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٣٣- فرانسوا هاغيث (ترجمة) شاهين لطفي (٢٠٠٠): علم النفس المدرسي، عمان: الدار العلمية الدولية، ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

٣٤- كمال دسوقي (١٩٩٠): ذخيرة علوم النفس، المجلد الثاني، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

٣٥- ماهر محمود عمر (١٩٩٩): الإرشاد النفسي المدرسي، ط٢ ميتشجان: أكاديمية ميتشجان للدراسات النفسية.

٣٦- محمد أحمد محمد (١٩٩٧): فعالية الإرشاد الفردي والجماعي في تحسين عملية الاستذكار لدى طلاب الجامعة، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الرابع للإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٢- ٤ ديسمبر، ص ص ٢٥١- ٢٩٤.

٣٧- محمد حامد زهران (٢٠٠٠): الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، القاهرة: عالم الكتب.

٣٨- محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٨): صعوبات التعلم، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٩- محمد عبد الظاهر الطيب، ورشدي حنين ومحمود منسي (١٩٨٢): التلميذ في التعليم الأساسي، الإسكندرية: منشأة المعارف.

٤٠- محمد عبد المؤمن حسين (١٩٨٦): سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي.

٤١- محمد عودة محمد وكمال إبراهيم مرسي (١٩٨٦): الصحة النفسية (في ضوء علم النفس والإسلام)، الكويت: دار القلم.

٤٢- محمد نور حسن الصائغ (١٩٩٢): دور برامج التوجيه والإرشاد الطلابي في علاج مشكلة التأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٧ ص ص ٤٥٥- ٥١٨.

٤٣- محمود منسي (١٩٨١): بعض العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي لدى المرحلة الابتدائية بالإسكندرية، الإسكندرية: منشأة المعارف، بحوث في السلوك والشخصية، المجلد الأول.

٤٤- مركز البحوث التربوية والنفسية (١٩٨١): التخلف الدراسي في المرحلة الابتدائية (دراسة مسحية) في البيئة السعودية، المجلة العربية للبحوث التربوية، العدد الأول ص ص ١٩٦- ٢٠٠١.

٤٥- موراي، (ترجمة) احمد عبد العزيز سلامة (١٩٨٨): الدافعية والانفعال، القاهرة: دار الشروق.

٤٦- نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٤٧- نجاة عدلي توفيق وناجي محمد حسن (٢٠٠٠): الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتوافق الشخصي والعزو السببي للتحصيل لدى طلاب الثانوية العامة، بحث مقدم للمؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة، ٤- ٥ إبريل، ص ص ٢٦٣- ٢٩٩.

٤٨- نفيسة حسن عبد الوهاب (١٩٨٦): العلاقة بين التأخر الدراسي وبعض العوامل الشخصية والاجتماعية عند تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٤٩- يوسف مصطفى القاضي ولطفي محمد فطيم ومحمود عطا حسين (١٩٨١): الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي،الرياض: دار المريخ.

٥٠- يوسف مصطفى القاضي ومحمد مصطفى زيدان (١٩٩٠): اتجاهات ومفاهيم تربوية ونفسية حديثة، جدة: دار الشروق.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

51- Addo, L.A, (1997) Oppositional Behavior in Black Male Early Adolescents. Diss. Abs. Inter. 57, (11-A), 4645.

52- Akande, A& Akande, B. and Odewale, B. (1994): Putting The Self Back in The Child: An Avrican Perspective. Early Child Development and Care. 103, 103-115.

53- Balsanek, J.A. (1986): Group Intervention for Underachievers in The Intermediate School. Social Work in Education. 9, (1), 26- 32.
54- Beauvais, K. (1993): Children`s Voices; Influences on the Formation of Educational Aspirations in Economically Disadvantaged, Urban Black Children Dess. Abs. Inter. 54, (11-A) 4032.
55- Bland, M.&Melang, P. and Miller, D. (1986):The Effect of Small Group Counseling on Underachievers. Elementary School Guidance and Counseling, 20, (4), 303-305.
56- Bost, J.M. (1984): Retaining Student on Academic Probation: Effects of Time Management Peer Counseling on Students` Grades, Journal of Learning Skills, 3 (2), 38-43.
57- Butler, P.N. (1993): Underachieving Gifted Students. Haifa: Heller, Kurt.
58- Campbell, C.A. &Myrick, R.D. (1990): Motivational Group Counseling for Low- Performing Students. Journal for Specialists in Group Work, 15, (1) 43-50.
59- Carey, V.A. (1997): A Study of The Relationships Between High School GPA and Inter Personal Adjustment Potential Career Focus, and Study Scills For High Scorers on the Scholastic Assessment Test. Diss. Abs. Inter. 58, (2A) 284.
60- CArvantes, O.F. (1988) What Universities and Counseling Centers Can Do To Address the Problem of low Admission, Attrition, and Retention of Minority Students, California: EDRS Prece.
61- Collins, B. (1982): The Effects of a Voluntary Counseling Program for S`tudents Experiencing Academic Difficulty, Journal of College Student Personnel, 23 (4), 360-361.
62- Cooper, S.&Robinson, D.A. (1987): The Effects of a Structured Academic Support Group on GPA and Self Concept of Ability, Techniques. 3, (4), 260- 264.

63- Cuvo, A.J.&Freeman, M.M.&Canavin, M.B and Bryson, S.L. (1986): Conditions of Appointment Compliance for Students on Academic Probation. Journal of College Student Personnel. 27 (1), 58- 64.
64- Decker, T.W. (1987): Multi. Component Treatment for Academic Underachievers. Journal of College student Psychotherapy. I, (3), 29- 37.
65- Decker, T.W.& Hall, D.W. (1987): Multi component Group Interventions for Academic Underachievers. Journal for Specialists in Group Work. 12, (4), 150-155.
66- Durant, M.(1995): Creative Strategies for School Problems: Solution for Psychologists and Teachers. Sydney. Eastwood Family Ctr.
67- Emerick, L.J. (1988): Academic Underachievement Among Gifted: Students, Perceptions of Factors Relating to the Reversal of the Academic Underachievement Pattern. Dess. Abs. Inter. 49, (12-A), 3683.
68- Esters, P.&Levant, R.F.(1983): The Effects of Lwo Parent Counseling Program on Rural Low- Achieving. School Counselor. 31, (2), 159- 166.
69- Fleisher, S.& Berkovitz, K.H.&Briones, L. and Lovetro, K. (1987): Antisocial Behavior School Performance and Reaction to Loss: Value of Group Counseling and Communication Skills. Training Adolescent Psychiatry. 14, 546-555.
70- Ford, D. (1992): Determinates of Underachievement as Perceived By Gifted, Above- Average and Average Black Students. Roeper Review, 14 (3), 130- 136.
71- Ford, D.Y.&Harris, J.J. (1995): Underachievement Among Gifted African American Students: Implications for School Counselors. School Counselor. 42, (3), 196-203.
72- Galloway,J. (1992): Parent – Teacher Consultation: Forging Home-School Partnerships in Treating Academic Underachievement. Dess, Abs. Inter. 53, (7- A), 2298.
73- Gerler, E.& Kinney, J. and Anderson, R. (1985): The Effects of Counseling On Classroom Performance.

Journal of Humanistic Education and Development. 23, (4), 15- 165.

74- Golden, L.B.(1993): The boy Who Trashed his Final. Texas: Golden Larry B.

75- Grayson, P.A&Cauley, K. (1989): College Psychotherapy. New York: Guilford Press.

76- Hall, D.M.&Hill, P.D. (1996): The Child With a Disability. Second Edition, London Blackwell Science.

77- Hawkins, D.B. (1985): Teaching Practies in Main Stream Classroom to Improve Bonding and Behavior of Low-achievers. American Educational Research Journal, 1, (7), 31-50.

78- Hovey, W.J. (1985): A Comparison the Cognitive Styles of Underachieving and Achieving High School Students. Diss. Abs. Inter. 40 (7- B) 4321.

79- Katz, S.L.(1987): Photo collage as a Therapeutic Modality for Working with Group. Social work with Group. 10(4), 83-90.

80- Kehayan, N.A. (1987): Fort Lees Comprehensive Peer outreach Program. Paper Presented at the Annual Conference of the National Peer Helpers Association, (Ist, St. Charles, Mo, Jun, 18-20).

81- Kohli, T.&Bains, K. (1986): Effect of Individual Counselling on Bright Underachievers. Asian Journal of Psychology and Education. 17,(3), 30 -36.

82- Leadbetter,J.&Morris,S.& Timmins, P.& Knight, G. and Traxson, D. (1999): Applying Psychology in the Classroom. London: David Fulton Publishers.

83- Leonoff,K.J. (1993): Parental, Peer, and Personality Factors in Adolescent Academic Underachievement. Dess. Abs. Inter. 54, (8-A), 2956.

84- Lidhoo, M.L.Dhan, M.A.(1990): Bright Underachievers Among the Socially Backward: Counseling and Remedial Measures. Indian Journal of Clinical Psychology. 17 (1), 28- 32.

85- Lowenthal, D. (1980): Effects of Small Group Instruction in Comparison to Large Group Instruction on Oral

Language Performance of Language Delaged pre-School Children.

86- Marturano, E.M& Lingares, M.B.&Loureiro, S.R. and Machado, V.L. (1997): Children Referred for Psychological Attention due to Low School Performance: Comparisons With non Referred Children. Revista Interamericana de Psicologia. 31, (2), 223- 241.

87- Mcgurie, D.E&Lyons,J.S. (1985): A Trans contextual Model for Intervention with Problems of School Underachievement. American Journal of Family Therapy. 13 (3), 37- 45.

88- Newton, F.B (1990): Academic Support Seminars: A program to Assist Experiencing Academic. Difficulty. Journal of College Student Development 31,(2), 183- 186.

89- Nwachudwa, D.N. (1993): A Comparative Investigation of the Perceived Influence of Significant Others on Academic Achievement of Children Dis.Abs. Inter. 53, (12-A), 4258.

90- O`Grady, A.L.(1995): The Onset of Academic Underachievement Among Gifted Adolescents: Causal Attribution and the Perceived Effect of Early Interventions. Dss. Abs. Inter. 56 (10- A), 3891.

91- Peterson, J.S.&Colangelo, N. (1996): Gefted Achievers and Underachievers: A Comparison of Patterns Found in School Files. Journal of Counseling and Development. 74 (4), 399- 407.

92- Piejak, L.A. (1998): Predictors of Academic Functioning of Sone of Male antisocial and Nonantisoial Alcoholics During the Early Elementary School Years. Diss. Abs. Inter. 59, (10- B), 5602.

93- Pope,S.C. (1998): Multicultural Voices: A Study of Puerto Rican First Generation Students, Perceptions of Their Guidance Counseling Services and their Opportunity to achieve to Achieve A post- Secondary Education. Dess. Abs. Inter. 59,(7-A), 2365.

94- Praport, H. (1993): Reducing High School Attrition: Group Counseling can Help. School Counselor. 40 (4), 309-311.

95- Rathvon, N.W.(1991): Effect of a Guidance Unit in Two Formats on the Examination Performance of Underachieving Mildle School Students. School Counslor, 38(4), 294- 304.

96- Robertson,E.H.(1988): Gifted Adolescent Academic Underachievement : What the Adolescents Say. Diss. Abs. Inter 49,(5-A), 1117.

97- Rocks, T.G.7 Baker, S.B. and Guerney, B.G. (1985): Effects of Counselor Directed Relationship Enhancement Training on Underachieving, Poorly Communication Students and their Teachers. School Counselor. 32,(3),231-238.

98- Saroja, K. (1990): A study of Counseling Needs of Female Postgraduate Student of the University of Agricultural Sciences: A Case of Study Approach. Indian Journal of Behavior. 14,(4), 28-22.

99- Stec, D.A. (1995): Adolescent Academic Underachievement in Relation to a Behavior Intervention Program Diss. Abs. Inter. 56, (9-A), 3459.

100- Taylor,D.S.(1998): Directions in Educational Psychology. London: Whurr Publishers Ltd.

101- Thompson, R.A. (1987): Creating Instructional and Counseling Partnerships to Improve the Academic Performance of Underachievers. School Counselor. 34,(4), 289- 296.

102- Thompson, T. (1996): Self Worth Protection in Achievement Behavior A Review and Implication for Counseling Australian Psychologist, 31, (1), 41-47.

103- Turner, B.L.(1996): Effects of Response Cost, Bibliothrapy and Academic Tutoring on Attentional Behavior Achievement Work Productivity Accuracy and Self-Esteem in Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Diss. Abs. Inter. 57, (5-A), 1973.

104- Willings, D.(1998): A Radical Approach to Discovering the Real Self the real Self. Roeper Review, 20m(3) 227-230.

105- Wilson, N.S.(1986): A Counselor Interventions With Low- Achieving and Underachieving Elementary Middle and High School Students: A Review of the Literature. Journal of Counseling Development. 64, (10), 628- 634.

106- Wilson, N.S. (1986): Effects of a Classroom Guidance Unit on Sixth Graders Examination Performance. Journal of Humanistic Education and Development. 25, (2), 70-79.

107- Zuccone, C.F& Amerikaner, M.(1986): Counseling Gifted Underachievers: A Family Systems Approach. Journal of Counseling Development. 64,(9), 590- 592.