فاعلية برنامج تدريبي، مستند إلى النظرية الإنسانية، في رفع مستوى تقدير الذات، لدى عينة من طلبة الأيتام في مدارس قرى الأطفال (SOS)

د. ناصر الدين إبراهيم أبو حماد

كلية التربية - جامعة سلمان بن عبدالعزيز

المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الأيتام في قرى الاطفال (SOS)، وإعداد برنامج تدريبيّ لرفع مستوى تقدير الذات لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالباً من طلبة المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، من مدارس قرى الأطفال (SOS) موزعين في مجموعتين: ضابطة وتجريبية. احتوت الأولى على (٣٦) طالباً، واحتوت الثانية على (٣٦) طالباً. وخضعت المجموعة التجريبية إلى برنامج تدريبي تكون من (١٦) جلسة تدريبية، أما طلبة المجموعة الضابطة فلم تتلقَ أي تدريب على البرنامج. واستغرق تطبيق البرنامج (١٦) أسبوعاً بواقع حصة واحدة أسبوعياً. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لذواتهم على المقياس ككل تعزى لأثر متغير المرحلة العمرية، ولصالح الأفراد الأكبر عمراً (١٧ سنة).

٢ - وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات الطلبة - أفراد عينة الدراسة - على مقياس تقدير الذات البعدي ككل، يعزى لأثر متغير المجموعة، ولصالح تقديرات طلبة المجموعة التجريبية الذين خضعوا للتدريب باستخدام البرنامج التدريبي.

٣ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة - أفراد عينة الدراسة - على مقياس تقدير الذات البعدي ككل، تعزى لأثر التفاعل بين متغيري (المجموعة، والمرحلة العمرية).

مقدمة

من الملاحظ الآن، أنّ هناك اهتماماً متزايداً بدراسة مرحلة الطفولة، على أساس أن هذه المرحلة تؤثر سلباً أو إيجاباً في سبيل تقدم نموهم وارتقائهم نحو الحياة بنجاح وسوية. وتعدّ مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان، فهي أولى مراحل البناء والإعداد للمستقبل، كما أنها الأساس الذي يقوم عليه بنيان شخصيته، وما يتضمنه هذا البنيان من قيم واتجاهات تحدد نوعية سلوكه في مستقبل حياته، وتحدد مدى صلاحيته ليكون عضواً في مجتمعه، وذلك بما اكتسبه من نموّ جسميّ وعقليّ سليم، يجعله يتميز بفهم واع لما يجري في عصره من أحداث، وما يسود فيه من اتجاهات ومعطيات مختلفة، يمكنه من الإسهام الفاعل في تقدم مجتمعه (ناصر، ١٩٨١).

وتعد رعاية الأطفال - خاصة الذين حرموا، لأي سبب من الأسباب، من رعاية أبويهم- من المجالات الإنسانية البالغة الأهمية، لأن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون، بمفردهم وفي ظل غياب أبويهم أو من يرعاهم رعاية أسرية طبيعية، إشباع احتياجاتهم، مما يجعلهم عرضة للحرمان والانحراف يؤدي إلى ضياعهم ويشكل خطراً على مجتمعهم.

ولذلك، بات في غاية الأهمية التأكيد على الرعاية الكاملة الشاملة لليتيم، التي لا تتعامل مع جسد اليتيم فقط - وهو ما قد يفهمه بعض من يقيمون مشروعات تحت مسمى "كفالة الأيتام" - وإنما تتعامل مع نفسه وروحه وخلقه ودينه وطموحاته وعلاقاته الاجتماعية، ورسم صورة لمستقبله في مخيلته منذ طفولته، وتنمية شخصيته بجميع جوانبها؛ كما تلتفت إلى لقمة عيشه، ومسكنه وما يستره (القاسم، ١٩٩٨).

ولّما كان تقدير الذات من العناصر المهمة والأساسية المكونة لشخصية الانسان، يلعب دوراً فاعلاً في تحديد سلوكه وتوجهاته، وبلورة تفاعلاته وممارساته، وكذلك في تحسين نوعية حياته المستقبلية وتطورها، فقد خضع هذا المفهوم لدراسة كثير من علماء النفس والاجتماع والانثربولوجيين. وتقدير

الذات أمر مهم من أجل صحة الإنسان النفسية والعاطفية، فعدم وجود قدر معيّن من تقدير الذات، من الممكن أن تكون معه الحياة شاقة ومؤلمة إلى حد كبير، مع عدم إشباع كثير من الحاجات الأساسية، فالمشاعر والأحاسيس التي يملكها الفرد تجاه نفسه هي التي تكسبه الشخصية القوية المتميزة أو تجعله سلبياً خاملاً؛ لأن عطاءه وإنتاجه يتأثر سلباً أوإيجاباً بتقديره لذاته، فبازدياد المشاعر الإيجابية التي يملكها الفرد تجاه نفسه يزداد تقديره لنفسه، وبقدر ازدياد المشاعر السلبية التي يملكها الفرد تجاه نفسه يقل تقديره لنفسه (الدسوقي، ٢٠٠٤).

الإطار النظري

مفهوم تقدير الذات:

هناك مجموعة من التعريفات عمل الباحثون من خلالها على تعريف مفهوم تقدير الذات وفيما يلي عرض لهذه التعريفات:

- يعرف ودمان وديركن ورامسد (Wadman & Durkin & Conti-Ramsed, 2008) تقدير الذات على أنه تقييمات الشخص الذاتية لنفسه في مختلف المجالات الحياتية.
- وترى الظاهر (٢٠٠٦) أن تقدير الذات جميع الأفكار والمشاعر التي يحملها الفرد عن ذاته وسلوكه وشعوره نحوها، وهي بمثابة تقديم ذاتي لخصائص الفرد كما يدركها هو وما يرتبط بهذا التقويم من مشاعر واتجاهات وأحكام قيميه تتراوح ما بين تقدير ذات عالٍ أو متدنٍ.
- ويشير زهران (٢٠٠٣) إلى أن تقدير الذات تكوين معرفي منظم ومتعلّم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته.

- ويعرف ولمان (Wolman, 1994) تقدير الذات بأنه مجموعة إدراكات الفرد لنفسه وتقييمه لها، ويتكون من خبرات إدراكية وانفعالية تتركز حول الفرد باعتباره مصدر الخبرة والسلوك.

اتجاهات النظرية الانسانية في تقدير الذات:

تستند هذه الدراسة إلى النظرية الإنسانية، ومن أشهر منظريها كارل روجز (Carl Rogers, 1902-1987) وأبراهام ماسلو. (Abraham Maslow, 1980-1970) يرى ماسلو أن الشخص الذي يحقق ذاته هو الشخص الذي لديه دافع للإبداع، واستخدام جميع إمكاناته في عمله أو مهنته وذلك بعد مروره بإشباع الحاجات الانسانية الآتية (Maslow, 1954).

١ - الحاجات الفيزيولوجية: وهي الحاجات الأساسية اللازمة لبقاء الإنسان مستمراً على قيد الحياة؛ فهي الحاجات الخاصة بالطعام والشراب والحاجة للتخلص من الفضلات، والحاجة إلى الأوكسجين للتنفس.

٢ - حاجات الأمن: وهي الطبقة الثانية من الحاجات الإنسانية التي تحكم تصرفات الإنسان، وتتضمن الحاجة إلى الحماية من: المخاطر الجسمانية، والأمراض وما يضّر الصحة، والمشاكل والظروف غير المتوقعة التي تضر بالإنسان، والبرد أو الحرارة الزائدة. ولهذا، فالطالب يحتاج ويطلب من إدارته أن تشبع حاجاته وأشياء ضرورية في مدرسته، مثل: الأمن النفسي، والوقاية من الأخطار، والتأمين الصحي. فإذا حصل الطالب على الأمن في المدرسة، وشعر بالأمان فإن معنوياته ترتفع مادام فيها.

٣ - الحاجات الاجتماعية: وهي مجموعة الحاجات أو الرغبات التي ترتبط بالطبيعة الاجتماعية للإنسانية، ومحاولة تعزيز ارتباطه بغيره واعتماده عليهم؛ فهي تشمل حاجاته إلى: تكوين الصداقات والأصدقاء، والحب، والارتباط مع الآخرين في صورة عائلة أو مجموعة أو نادٍ اجتماعيّ وغير

ذلك. وهي في مجموعها ترتبط بالآخرين من ناحية حاجة الإنسان واعتماده عليهم وارتباطه بغيره برباط من التفاهم والمحبة والصداقة.

٤ - حاجات التقدير: إذا كان لكل نجاح في الحياة ثمن، فإن النجاح في أي عمل والحصول على تقدير الناس، هو الثمن والهدف المنشود لكل فرد. حيث إن الفرد بطبيعته يبحث عن تقدير الناس واحترامهم له. وبطبيعة الحال، فإن تنمية احترام الذات وقبول الآخرين للفرد، لا يمكن أن تتم بمعزل عن المؤسسات الاجتماعية التي تتيح للفرد أن يُظهر مواهبه وقدراته، ويثبت نجاحه، وبالتالي يحصل على مكانة مرموقة في مجتمعه.

أما روجرز فيرى أن الدافع الأساسي لأعمال الإنسان هي الرغبة في التحقيق الذاتي، وأن المشاكل النفسية تنبع من عدم التوافق بين "الذات" و"الذات المثالية" و"الذات العملية". ويمكن تخطي عدم التوافق هذا عن طريق تربية تشدد على التقبل غير المشروط، والاستعداد لتقبل شرعية مشاعر الإنسان وأحاسيسه. ويشير روجرز إلى أن الفجوة بين المسموح به والإحساس الذاتي قد يؤدي إلى الكبت. كما شدد روجرز على مساوىء الكبت كما فعل سيجموند فرويد.

ويرى روجرز أيضا أنه لا يتيسّر للفرد أن يحقق ذاته ما لم يكن قادرا على أن يميز طرق السلوك التي تؤدي به إلى التقدم من تلك التي تؤدي به إلى النكوص؛ أي أن أفضل موقع ممكن لفهم السلوك هو من خلال الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه. وتبرز هذه القضية إيمان روجرز بتقارير الفرد عن نفسه كمصدر ممتاز للبيانات النفسية، وأن محاولة فهم الفرد على أساس من إطار مرجعي خارجي - أي باستخدام استنتاجات قائمة على نتائج الاختبارات أو الملاحظات أو السلوك التعبيري للفرد وأفعاله- تعد قاصرة إذا قورنت بتناول الفرد من خلال الإطار المرجعي الداخلي الخاص، كما يفصح عنه في اتجاهاته ومشاعره.

ويضيف روجرز أن كلّ فرد قادر على أن يدرك ذاته، وتكوين مفهوم أو

فكرة عنها. وأن مفهوم الذات ينمو نتيجة للتفاعل الاجتماعي مع الدافع الداخلي لتحقيق الذات، كما يعتبر روجرز الذات بأنها جزء متميز من المجال الظاهري، تتكون من المدركات الشعورية والقيم المتعلقة الـ "أنا". ويتضمن مفهوم الذات الصورة الرئيسية المتعلقة بـ "من أكون أنا" كمدرس أو طالب أو موظف، أو كشخصية لها تاريخ معين ومجموعة من المطامح والأهداف، ومن خلال ذلك يستجيب الفرد للمجال الظاهري من أجل إشباع حاجاته. من هنا، نلاحظ أن روجرز أولى اهتماماً كبيراً للذات والظروف المحيطة بها، سواء أكانت شخصية ذاتية تهم البيئة الداخلية الذاتية للفرد بكل مكوناتها، أم البيئة الخارجية بمختلف أطيافها التي يعيش بها الإنسان (في: أبو حماد، ٢٠٠٨).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

للأسرة دور مهم في تكوين شخصية الأطفال، وفي تكوين مفهومهم عن ذواتهم وتقديرهم لها. حيث يقوم الوالدان بالدور الأساسي ببناء شخصية الطفل من جميع النواحي، وتنمية مفهومه عن ذاته وتنمية قدراته، لكن السؤال الذي يطرح نفسه: هل إذا تيتّم الطفل، يستطيع أن يكون هذا المفهوم عن ذاته؟ إذ تعدّ ظاهرة اليتم من الظواهر القاسية التي يعاني منها الأطفال لأن اليتيم يفتقد الكثير من مقومات التربية والإرشاد، التي قد تكون في متناول الأطفال الآخرين، بفقده لأحد الوالدين أو كليهما، من خلال افتقاده للتنشئة الاجتماعية التي يسعى لها الآباء لاكساب الطفل أنماطاً سلوكية تتوافق مع المجتمع والثقافة الفرعية التي ينتمي إليها، ثم افتقاده للحاجات الأخرى التي تليها في عدم تلبية حاجاته الأساسية والأولية، وما يتبعها من احباطات متعددة على الصعيدين النفسي والمادي، وتؤثر على صحته النفسية وتوازنه النفسي والاجتماعي.

ونستنتج من خلال هذه الملاحظات أن الأيتام يعانون من مشكلات نفسية، على رأسها مشكلة تدني تقدير الذات، ولما لهذه المشكلة من تأثير على سلوكياته الأخرى، ومن هذه السلوكيات شعوره بالاغتراب بسبب عدم وجود أحد الوالدين أو كليهما. إن تدني تقدير الذات يلعب دورا كبيرا في شعور الطالب بالدونية

واللامبالاة والإحباط والفشل والاستياء وعدم الانسجام في بناء علاقات جيدة مع زملائه. وعلى العكس من ذلك فإن شعور الفرد بتقديره الايجابي لذاته (ولاسيما اليتيم) يجعله يعمم هذا الشعور؛ فيرى في الناس الخير والحب، ومن ثم يتعاون معهم ويكون عطوفاً على الآخرين، مستقلاً في شخصيته، ولديه القدرة على احتمال الشدائد، ويترقى في مدارج الطموحات الإنسانية.

ونظراً لأهمية هذه الظاهرة وخطورتها، جاءت أهمية الدراسة لإعداد برنامج تدريبي مستند إلى النظرية الإنسانية في رفع مستوى تقدير الذات لدى الأيتام في قرى الأطفال (SOS)، ذوي المراحل العمرية المختلفة لمعرفة خصائصهم الشخصية، والمعرفية، والجسمية، والاجتماعية لتقديم الرعاية والمتابعة لهم، ولكي نتعرف، عن قرب، على مشاكلهم وكيفية مواجهتها وإيجاد الحلول المناسبة، لتحقيق التوافق النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي، ومن أجل تحقيق هذا الهدف فقد تولدت لدى الباحث الرغبة الشديدة ببناء هذا البرنامج.

سؤال الدراسة

تسعى هذه الدراسة للتحقق من صحة الفرض الرئيسي الآتي:

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين تقديرات الطلبة على مقياس تقدير الذات وأبعاده تبعا لمتغيري الدراسة (المجموعة، والمرحلة العمرية) والتفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى مساعدة الطلبة الأيتام في مدارس (SOS) في تحسين ورفع مستوى تقدير الذات لديهم، كما تهدف إلى مساعدة الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والمعلمين القائمين على تدريسهم عن طريق تقديم برنامج تدريبيّ لهؤلاء الأطفال، بالإضافة إلى إثراء الجانب النظري في هذه الدراسة.

أهمية الدراسة

تُعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان، فخلالها تبدأ عملية تشكيل شخصية الفرد وتأخذ سماتها وصفاتها إلى حد كبير، وتنتقل خلالها قيم وعادات واتجاهات المجتمع، وربما يصل معظمها إلى مرحلة الاستقرار النسبي مع نهايتها؛ لذا أخذت المجتمعات الحديثة تهتم اهتماماً كبيراً بتربية الأطفال وتوفير الأجواء التربوية المناسبة لنمو شخصياتهم النمو التربوي السليم خلال هذه المرحلة المهمة. ولم يعد هذا الاهتمام محصورا على الأسرة وإنما تعداها إلى مؤسسات أخرى مختلفة، منها مؤسسات رعاية الأطفال الأيتام، مثل مؤسسة (SOS). حيث إنّ اليتيم إنسان له حق الحياة الكريمة، وحق الكرامة، وحق التربية والتقويم، وحق المشاركة الناجحة في بناء المجتمع والعالم من حوله. وفئة (الأيتام) إذا أُهلت تأهيلا متكاملا أصبحت إضافة حضارية نوعية وكمية للمجتمع، وإذا أهملت، أو اختل تأهيلها فإن النتيجة لن تكون في المقابل عدم الإضافة الحضارية كما يحكي المنطق المجرد، ولكن ربما كانت النتيجة إخلالاً بالبنية الاجتماعية، وإرباكاً للسلوك الأخلاقي وربما الأمني في المجتمع كله. وقد أشار علماء النفس إشارات مرعبة تصل إلى قول أن الطفل الذي يولد وله أب وله أم يتميز بالنضج، أما الذي يولد محروماً من إطار الأسرة فهو ينظر إلى الكون نظرة من يرغب في تدمير العالم (دويدار، ١٩٩٩).

وتكمن أهمية الدراسة في توفيرها برنامجا لتنمية تقدير الذات لدى الطلبة الايتام، من أجل مساعدة المعلمين والآباء والأمهات والمربيين في التعرف على العناصر التي يمكن من خلالها تنمية تقدير الذات لدى الأطفال، كما أنها ستساعد القائمين على وضع المناهج التربوية الخاصة للأطفال، ليستطيعوا القيام بواجبهم التربوي على نحو أفضل، ويمكن أن تستخدم هذه الدراسة، بما فيها من أدوات ومواد وبرنامج، لمساندة القائميين على العمل في تدريس الأطفال لتطوير عملهم. ومن هنا يأتي دور التربية الإنسانية في نقل المبادئ التربوية إلى هؤلاء الأطفال الجدد؛ إذ إن خاصية اللين والمطاوعة لدى الأطفال

لتقبل أفكار ومعتقدات الأسرة والمجتمع من إيجابيات هذه المرحلة العمرية، وتمكن التربويين والقائمين على رعاية هولاء الأطفال من نقل القيم والمفاهيم التربوية الإيجابية والمقبولة لديهم، والعمل على ترسيخها بشكل مبكر؛ لجني ثمارها في المستقبل القريب، بما يعود بالنفع العام على المجتمع بأكمله.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- اقتصار عينة الدراسة على طلبة المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية من المدارس التابعة لقرى الاطفال (SOS) في إقليم الشمال في الاردن.
- الاقتصار على أدوات الدراسة المستخدمة؛ التي أعدها الباحث، والمتمثلة بمقياس تقدير الذات والبرنامج التدريبي لرفع مستوى تقدير الذات.
- تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢م.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على المصطلحات الآتية التي تم تعريف مفاهيمها إجرائياً وهي:

البرنامج التدريبي: هو مجموعة من الخبرات والأساليب المرتبطة، والمنظمة، التي تم تدريب الطلاب عليها من خلال الجلسات التدريبية، حيث يتكون البرنامج التدريبي من ١٦ جلسة تم تنفيذها على مدى ١٦ أسبوعاً بواقع حصة واحدة أسبوعياً.

تقدير الذات: هو المجموع الكلي للدرجات الخام التي يحصل عليها الطالب في كل بعد من أبعاد مقياس تقدير الذات.

اليتيم: هو الصغير الذي فقد أحد أبويه وهو ما يزال دون سن البلوغ والحلم.

الدراسات السابقة

أجري العديد من الدراسات حول إعداد برامج لرفع مستوى تقدير الذات، منها دراسة كلاش (Kelsch, 1999) عنوانها "فاعلية وجدوى برنامج لتنمية تقدير الذات والأداء المدرسي لدى الفتيات المراهقات". وهذه الدراسة شبه تجريبية، هدفت إلى الكشف عن تأثير برنامج وقائي لتنمية القدرة القيادية للفتيات المراهقات على تقدير الذات والأداء المدروس لديهن. وقد استمدّ الأساس النظري لهذا البرنامج من أفكار باندروا حول الحتمية المتبادلة Reciprocal Determinism، واستخدمت الدراسة مقياس بيرس - هاريس لمفهوم الذات، ومقياساً آخر للسلوكيات المدرسية الخاصة بالمواظبة على الحضور والالتزام بالنظام والقواعد المدرسية. وقامت الباحثة بإجراء قياسات قبلية وبعدية وتتبعية لمتغيرات الدراسة. وكشفت نتائج الدراسة عن حدوث تغيرات إيجابية دالة في مستوى تقدير الذات والأداء المدرسي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة؛ وذلك مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يظهروا مثل ذلك التحسن. كما أكدت نتائج الدراسة أيضا استمرار التأثيرات الإيجابية للبرنامج في القياس التتبعي الذي تم بعد مرور ستة أشهر من نهاية البرنامج؛ حيث لم توجد أي فروق جوهرية في مستوى تقدير الذات، أو الأداء المدرسي، لدى أفراد العينة بين القياسين البعدي والتتبعي، مما يؤكد استمرار تأثير البرنامج في تحسين مفهوم الذات والإعداد المدرسي لدى الفتيات المراهقات.

وقامت ستربا (Strba, 2001) بدراسة هدفت إلى تقييم تقديرات الذات لدى الشباب الأكثر عرضة للمخاطر، مع تقديم برنامج علاجيّ تربويّ لرفع مستوى تقدير الذات لديهم، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالباً وطالبة من طلاب المدارس الثانوية الذين يعانون من بعض المشاكل والاضطرابات الانفعالات، تمّ تقسيمها في مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. واستخدمت الباحثة مقياساً لتقدير الذات، وبرنامجا اشتمل على ١٦ جلسة علاجية، ذات أنشطة متنوعة يقوم بها الطلاب والمربون، بصورة تسمح بتنمية

مفاهيم موجبة لدى أفراد العينة التجريبية، مما يمكن أن يؤدي إلى تحسن مستوى تقدير الذات لديهم، من خلال اكتشاف توقعاتهم الخاصة والمهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل الجيد، وبناء صورة ذاتية موجبة لدى الآخرين. وقامت الباحثة بإجراء مقابلة للمتابعة والتعرف على الآراء الشخصية للمعلمين الذين قاموا بتنفيذ البرنامج، فيما يتعلق بمدى فاعلية ذلك البرنامج في تنمية تقدير الذات لدى أفراد العينة. وكشفت القياسات البعدية لمستوى تقدير الذات لدى أفراد العينة والآراء الشخصية للمعلمين حول مدى فاعلية البرنامج، عن نجاح البرنامج المستخدم في تحسين مفهوم وتقدير الذات لدى أفراد العينة، وتحسين أنماط تفاعل أفراد المجموعة التجريبية داخل الفصل الدراسي، نتيجة تحسّن مستوى المهارات الاجتماعية والقدرة على التفاعل لديهم.

وأجرى جوليان (Julian, 2002) دراسة هدفت للكشف عن فاعلية برنامج في رفع مستوى تقدير الذات للأطفال، من خلال تدريب الأطفال على تنمية تقدير الذات وكيفية التعامل مع الآخرين. واشتملت عينة الدراسة على (٦٠) طفلاً تقع أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات شاركوا بالبرنامج التدريبي. حيث استخدمت الباحثة مقياس كوبرسميث (Coppersmith) لتقدير الذات، وأشارت النتائج، بعد التدريب، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية؛ وهذا يدل على فاعلية البرنامج وأثرة الإيجابي في رفع تقدير الذات.

كما هدفت الدراسة التي أجراها المساعيد (٢٠٠٤) إلى بناء برنامج إرشادي جمعي لزيادة تقدير الذات لدى عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة إربد، وبلغ عدد أفراد العينة (٤٠) فرداً من مجتمع الدراسة البالغ (٦٠) فردا، وتم استخدام مقياس تقدير الذات النجار (١٩٩٧) حيث طبق المقياس على عينتين ضابطة وتجريبية، وتمّ تصميم البرنامج استناداً لنظرية العلاج الانفعالي العقلاني السلوكي الالبرت إليس، وأشارت الدرجة العالية في المقياس، قبل التطبيق، إلى عدم تقدير الذات لدى الأفراد، وكانت نتائج البرنامج فعالة في زيادة تقدير الذات لدى عينة الدراسة.

أما الدراسة التي أجرتها الشوارب (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى معرفة الفرق بين مستوى تقدير الذات تبعاً لمتغيرين الجنس والعمر، ومعرفة مقدار الدعم الاجتماعي، كما بحثت في فاعلية برنامج إرشادي لتطوير تقدير الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في عمر ثماني (٨-١٥) سنة في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (٥١٦) طالباً وطالبة، ولتطبيق البرنامج تم اختيار (٢٤) طالباً وطالبة، من الذين حصلوا على أدنى درجات على مقياس تقدير الذات، وتمّ استخدام مقياس كوبر سميث (٢٠٠٢) لتقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية، وأنّ هناك فروقاً دالة إحصائياً في متوسط العلامات لنتائج المتابعة في أبعاد تقدير الذات (العام، المدرسي، الاجتماعي، الكلية).

هناك دراسة ريسونر (Reasoner, 2005) التي هدفت إلى تقييم برنامج تدريبي سلوكي، يعمل على رفع تقدير الذات، في معالجة السلوكيات غير الاجتماعية، والمشكلات الأكاديمية، لدى الطلبة الذين يعانون من تقدير ذات منخفض، في المدارس الأساسية. تكونت عينة الدراسة من الطلبة الذين حصلوا على درجات منخفضة بتطبيق مقياس تقدير الذات، ويبلغ عددهم (٦٨) طالباً. ولأغراض الدراسة استخدم الباحث مقياساً لتقدير الذات، ثم طبق البرنامج عليهم. يتكون البرنامج من (١٥٠) جلسة، بمعدل ثلاثة جلسات أسبوعياً، تضمنت ثلاثة أهداف فرعية، هي: تقدير الذات، والإحساس بالانتماء، والإحساس بالقدرة. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في رفع مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

كما قام دالغاس (Daglas, 2006) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير فاعلية برنامج تقدير الذات على الأطفال في سن المدرسة، وتأثيره على صحة الطفل، وعلى أدائه المدرسي، وعلى الإنتاجية. وشمل البرنامج المتغيرات التي تؤثر في تقدير الذات، وعلاقة ذلك بتطوير المهارات الاجتماعية العامة لدى الأطفال، ودعم الأهل والأصدقاء. أجريت الدراسة على عينة شملت (٩٨) طفلا من طلاب الصفين: الخامس والسادس، واستخدم مقياس كوبرسميث

(Coppersmith) لتقدير الذات في الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد الدراسة. وأشارت المتوسطات الحسابية إلى أن تقدير الذات يتطور مع مرور الزمن كلما تقدم الفرد بالعمر، خاصة في المهارات الاجتماعية والمهارات العامة، كما أن تطور تقدير الذات في تلك المجالات كان أكبر لدى الإناث مقارنة بالتطور عند الذكور. كما تبين أن تطوير تقدير الذات لدى الأطفال الذين لديهم أصدقاء كان أفضل مقارنة بالأطفال الذين ليس لديهم أصدقاء. كما أشارت النتائج إلى أن الوضع الاقتصادي كان له تأثير سلبي على تقدير الذات لدى الأطفال. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتطوير تقدير الذات اعتمادا على عرق الآباء (أصلهم)، بل تعزى إلى دعمهم.

وقام أندور جوملي وآخرون (Gumley et al., 2006) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض مستوى المعتقدات السلبية الخاصة بالاضطراب العقلي وتقدير الذات. وتكونت عينة الدراسة من ١٤٤ فرداً تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تلقت العلاج المعتاد، والمجموعة الثانية تعرضت للعلاج المعرفي السلوكي. واشتملت أدوات الدراسة على: استبيان المعتقدات السلبية لبيرتشود، ومقياس تقدير الذات لروزنبرج. وأسفرت نتائج الدراسة، خلال فترة المتابعة للانتكاسة والتي استمرت ٣ شهور من نهاية العلاج، عن فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض التقييمات السلبية حول المرض العقلي. وتحسن في تقدير الذات لدى الأفراد الذين تعرضوا للعلاج المعرفي السلوكي. كما أشارت النتائج إلى أن التردي، أثناء فترة المتابعة بعد انتهاء العلاج، مرتبط بدرجة كبيرة بمدى تطور التقييمات السلبية في أعراض المرض وتقديره لذاته.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، التي تناولت موضوع تقدير الذات، يتبيّن أنّ الدراسة الحالية اتفقت مع العديد من الدراسات في بعض النقاط، واختلفت معها في نقاط أخرى، وفيما يلي توضيحاً لذلك:

- من خلال استعراض الدراسات السابقة، فقد أظهرت نتائج الدراسات العلاقة الإيجابية بين تقدير الذات والمستوى العمري، حيث يتطور تقدير الذات تبعا للمراحل العمرية، من أمثال دراسة دالغاس (Dalgas, 2006)، ودراسة ستربا ليزا ماري (Strba, 2001).
- تميزت الدراسة الحالية في اعتمادها النظرية الانسانية في إعداد البرنامج التدريبي.
- تميزت الدراسة الحالية في اعتمادها مراحل عمرية مختلفة، وهذا يجعلها شاملة لكل الدراسات السابقة. في حين ركزت الدراسات السابقة على إحدى المراحل العمرية فقط.
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها عملت على إعداد أدوات الدراسة من مقياس تقدير الذات، والبرنامج التدريبي ليناسب الفئة العمرية لعينة الدراسة، كدراسة المساعيد (٢٠٠٤).

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي في تحديد مدى فاعلية البرنامج التدريبي، لرفع مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الايتام في مدارس قرى الأطفال (SOS) ذوي مراحل عمرية مختلفة.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذكور في مدارس قرى الاطفال (SOS) من المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١م، والبالغ عددهم (٢٦٣) طالباً.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالباً، وقد تم اختيارهم بشكل عشوائي للمشاركة في الدراسة. تم تقسيمهم في مجموعتين متساويتين، المجموعة الاولى:

المجموعة التجريبية التي بلغ عددها (٣٦) طالباً، تراوحت أعمارهم (١٣-١٧) عاماً، وخضعوا للبرنامج التدريبي لرفع مستوى تقدير الذات. المجموعة الثانية: المجموعة الضابطة التي بلغ عددها (٣٦) طالباً، تراوحت أعمارهم (١٣-١٧) عاما، ولم يخضعوا للبرنامج التدريبي لرفع مستوى تقدير الذات. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة العمرية.

جدول رقم (١)
توزيع عينة الدراسة حسب المرحلة العمرية

المجموعة	الصف		
	السابع	التاسع	الأول ثانوي
تجربية (٣٦)	١٢	١٢	١٢
ضابطة (٣٦)	١٢	١٢	١٢
المجموع الكلي ٧٢	٢٤	٢٤	٢٤

أدوات الدراسة:

استخدم في الدراسة الأدوات الآتية:

أولاً - مقياس تقدير الذات:

أداة أعدها الباحث، وقام بتطويرها مستعيناً بالأدب التربوي المتضمن عن تقدير الذات، ومنها: دراسة الشياب (٢٠٠٧)؛ شاهين (٢٠٠٧)؛ المساعيد (٢٠٠٤)؛ عبده، (١٩٩٥). ولأن هذه المقاييس قد أعدت لفئات محددة من طلبة الجامعة والأطفال، فقد ارتأى الباحث أن يصمم مقياساً يلائم الفئات العمرية المختلفة من الطلبة الأيتام، التي أجريت عليها الدراسة، تمّ من خلاله تحديد المجالات الرئيسية لمقياس تقدير الذات، وهذه المجالات هي: تقدير الذات الاجتماعي، وتقدير الذات المعرفي الآكاديمي، وتقدير الذات الشخصي، وتقدير الذات الجسدي. كما تم حساب تقديرات الاستجابات المحتملة للمقياس كما في الجدول رقم (٢) :

جدول رقم (٢)
البدائل والدرجات لمقياس تقدير الذات

الرقم	البديل	الدرجة
١	تنطبق علي بشكل كبير	٤
٢	تنطبق علي بشكل متوسط	٣
٣	تنطبق علي بشكل ضعيف	٢
٤	لا تنطبق عليّ أبداً	١

والدرجة العليا للمقياس تكون (١٤٠) درجة، والدرجة الدنيا تكون (٣٥) درجة، أما المتوسط النظري للمقياس فيكون (٤٦) درجة.

صدق الأداة: للتأكد من صدق أداة الدراسة، تمّ عرضها على مجموعة من المحكمين عددهم (٨) من المتخصصين في علم النفس التربوي (نصر العلي، شفيق علاونة، نصر مقابلة) والإرشاد النفسي (أحمد صمادي، رامي طشطوش، عبد الكريم جرادات) والتربية الخاصة (محمد مهيدات، عبد الرازق ابو صيني)؛ وذلك للإدلاء بآرائهم حول صياغة العبارات، والتخلص من الغموض والتشابه والتداخل والتكرار بين العبارات، ومدى مناسبتها للأفراد الذين سيطبق عليهم المقياس، ومدى صلاحية الفقرات ودقتها ووضوحها وسهولتها، ودرجة انتماء كل فقرة للمجال الذي وردت فيه في المقياس، واعتمد الباحث رأي المحكمين ما بنسبته (٧٠٪ -٨٠٪) لتغيير الفقرة وشطبها أو إضافة فقرات جديدة، وخلصت اللجان إلى عدة آراء، منها:

١ - حذف بعض الفقرات لعدم وضوحها، منها: (أتمنى أن تتغير أجزاء من جسمي، أشعر بأن أصدقائي يستحقون التفكير بهم).

٢ - إعادة صياغة بعض الفقرات لعدم وضوحها، منها: (جسمي سليم وكامل، أحلم بأحلام مرعبة (كوابيس) كل ليلة).

وفي ضوء آراء المحكمين السابقة حذفت الفقرات، وتم تعديل بعضها

الآخر، وأصبحت أداة الدراسة مكونة من (٣٥) فقرة من أصل (٥٠) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، تراوح عدد فقرات كل مجال بين (٨-١٠) فقرات.

ثبات الأداة: تمّ التعرف على مؤشرات دلالات ثبات المقياس، من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الاستقرار للمقياس (Test-Retest). وتراوحت قيم معاملات الارتباط لمجالات المقياس ما بين (٠,٨٢-٠,٧١) وللمقياس ككل (٠,٨٥). كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا Cronbach Alpha، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لمجالات المقياس ما بين (٠,٨٣-٠,٦٨) وللمقياس ككل (٠,٩٢).

ثانياً - البرنامج التدريبي لرفع مستوى تقدير الذات:

اعتمد في بناء البرنامج على الأدب المتعلق بالنظرية الإنسانية، وعلى الدراسات التجريبية المتعلقة بتقدير الذات، ومنها دراسة الشياب (٢٠٠٧)؛ شاهين (٢٠٠٧)؛ المساعيد (٢٠٠٤). واستنادا على معطيات النظرية الإنسانية وتطبيقاتها في علاج المشكلات المتعلقة بتقدير الذات لدى الاطفال، والمستند إلى توصيات علماء النفس الإنسانيين. وتكون البرنامج التدريبي لرفع مستوى تقدير الذات من (١٦) جلسة تدريبية. حيث خضعت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، أما المجموعة الضابطة فلم تتلقَ أيَّ تدريب على البرنامج، استغرق تطبيق البرنامج (١٦) أسبوعاً، بواقع حصة واحدة أسبوعياً. والجدول رقم (٣) يوضح جلسات البرنامج التدريبي.

جدول رقم (٣)

جلسات البرنامج التدريبي

الجلسة	الموضوع	الأهداف	الفنيات المستخدمة	أسلوب التقويم
التمهيدية	تحديد الإجراءات والروتين وبناء العلاقات والتعارف بين أعضاء المجموعة	يتوقع من المشاركين بعد الانتهاء من الجلسة أن يكونوا قادرين على أن: ١- التعرف على الباحث والمشاركين في البرنامج	- الحوار والنقاش	يتم تقويم المشاركين من خلال الطرق الاتية: ١- استطلاع رأي المشاركين من خلال استبانة تقويم الجلسة ٣- تقويم اداء المشاركين أثناء انعقاد الجلسة
الأولى	التعريف بالبرنامج ونقل توقعات المشاركين في البرنامج	١- تحديد الأهداف التي يتوقع تحقيقها من خلال المشاركة في البرنامج. ٢- إعطاء تصور واضح وشامل حول موضوع تقدير الذات بكل مجالاته	- الحوار والنقاش	يتم تقويم المشاركين من خلال الطرق الاتية: ١- استطلاع رأي المشاركين من خلال استبانة تقويم الجلسة ٢- تقويم اداء المشاركين أثناء انعقاد الجلسة
الثانية	إثارة حماس ودافعية المجموعة	١- إثارة حماسهم ودافعيتهم لتحقيق النجاح	- الحوار والنقاش - لعب الأدوار - المناظرة	يتم تقويم المشاركين من خلال الطرق الآتية: ١- استطلاع رأي المشاركين من خلال استبانة تقويم الجلسة ٢- تقويم اداء المشاركين أثناء انعقاد الجلسة
الثالثة	الوعي الذاتي (أن تفهم نفسك بصورة أفضل)	١- ينمو لديه مهارة الوعي بالذات ٢- يصف ذاته بالصور أو العبارات. ٣- أن يفهم ذاته بصوره أفضل	- الحوار والنقاش - لعب الأدوار - مجموعات العمل	يتم تقويم المشاركين من خلال الطرق الاتية: ١- استطلاع رأي المشاركين من خلال استبانة تقويم الجلسة ٢- تقويم اداء المشاركين أثناء انعقاد الجلسة

تابع/ جدول رقم (٣)
جلسات البرنامج التدريبي

الجلسة	الموضوع	الأهداف	الفنيات المستخدمة	أسلوب التقويم
الرابعة	خصائص المرحلة العمرية	١- التعرف على خصائص المرحلة العمرية التي يعيشها ٢- يحدد أبرز الضغوط التي يعيشها في حياته الحالية	- الحوار والنقاش - المحاضرة	يتم تقويم المشاركين من خلال الطرق الآتية: ١- استطلاع رأي المشاركين من خلال استبانة تقويم الجلسة ٢- تقويم اداء المشاركين أثناء انعقاد الجلسة
الخامسة	الحديث الإيجابي والسلبي مع الذات	١- يتعرف على ما يقولونه من أفكار غير مناسبة (سلبية) عند مواجهة المواقف ٢- يستخدم العبارات الايجابية عند الحديث مع الذات عند مواجهة المواقف.	- مجموعات العمل - الحوار والنقاش - لعب الأدوار	يتم تقويم المشاركين من خلال الطرق الآتية: ١- استطلاع رأي المشاركين من خلال استبانة تقويم الجلسة ٢- تقويم أداء المشاركين أثناء انعقاد الجلسة
السادسة	مهارة حل المشكلات	١- يعرف مفهوم المشكلة و خطوات حلها ٢- معرفة كل مرحلة من مراحل حل المشكلة	- النمذجة - العصف الذهني	يتم تقويم المشاركين من خلال الطرق الآتية: ١- استطلاع رأي المشاركين من خلال استبانة تقويم الجلسة ٢- تقويم اداء المشاركين أثناء انعقاد الجلسة
السابعة	مهارة الاعتماد على النفس	١- التعرف على أهمية الاعتماد على النفس وأن الاعتماد على النفس هو سر النجاح في أي عمل	- مجموعات العمل - الحوار والنقاش - لعب الأدوار	يتم تقويم المشاركين من خلال الطرق الآتية: ١- استطلاع رأي المشاركين من خلال استبانة تقويم الجلسة ٢- تقويم اداء المشاركين أثناء انعقاد الجلسة

تابع/ جدول رقم (٣)
جلسات البرنامج التدريبي

الجلسة	الموضوع	الأهداف	الفنيات المستخدمة	أسلوب التقويم
الثامنة	اتخاذ القرار	١- يعرف مفهوم اتخاذ القرار ٢- أن يطبق الخطوات الأساسية لاتخاذ القرار لمواقف تطرح عليه	- العصف الذهني - الحوار والنقاش - المحاضرة	يتم تقويم المشاركين من خلال الطرق الآتية: ١- استطلاع رأي المشاركين من خلال استبانة تقويم الجلسة ٢- تقويم اداء المشاركين أثناء انعقاد الجلسة
التاسعة	مهارات الاتصال والتواصل	١- يعرف المقصود بمفهوم الاتصال ٢- يتعرف على أهمية الاتصال والتواصل وأنواعه	- مجموعات العمل - الحوار والنقاش - لعب الأدوار	يتم تقويم المشاركين من خلال الطرق الآتية: ١- استطلاع رأي المشاركين من خلال استبانة تقويم الجلسة ٢- تقويم اداء المشاركين أثناء انعقاد الجلسة
العاشرة	النظر إلى التقدم والإنجاز	١- يقيم أداءه المدرسي لهذا العام مقارنة بالعام الماضي ٢- يمنح نفسه التقدير على ما حققه من إنجازات	- النمذجة - الحوار والنقاش	يتم تقويم المشاركين من خلال الطرق الآتية: ١- استطلاع رأي المشاركين من خلال استبانة تقويم الجلسة ٢- تقويم اداء المشاركين أثناء انعقاد الجلسة
الحادية عشرة	قضاء وقت الفراغ	١- يعرف المقصود بمفهوم وقت الفراغ ٢- يعرف فوائد تنظيم الوقت ٣- يعرف أهمية الوقت وأن الوقت هو أثمن عنصر في الحياة	- عرض بوربوينت - الحوار والنقاش - المحاضرة - العصف الذهني	يتم تقويم المشاركين من خلال الطرق الآتية: ١- استطلاع رأي المشاركين من خلال استبانة تقويم الجلسة ٢- تقويم اداء المشاركين أثناء انعقاد الجلسة

تابع/ جدول رقم (٣)
جلسات البرنامج التدريبي

الجلسة	الموضوع	الأهداف	الفنيات المستخدمة	أسلوب التقويم
الثانية عشرة	تحمل المسؤولية	١- يتعلم تحمل المسؤولية والالتزام الذاتي النابع من تحمل المسؤولية	- الحوار والنقاش - لعب الدور - القدوة الحسنة	يتم تقويم المشاركين من خلال الطرق الآتية: ١- استطلاع رأي المشاركين من خلال استبانة تقويم الجلسة ٢- تقويم اداء المشاركين أثناء انعقاد الجلسة
الثالثة عشرة	تحديد الغايات ووضع الأهداف	١- يحدد مجموعة من الأهداف التي يرغب في تحقيقها ٢- أن يضع خطة لتحقيق هدف واقعي	- العصف الذهني - الحوار والنقاش - المحاضرة	يتم تقويم المشاركين من خلال الطرق الآتية: ١- استطلاع رأي المشاركين من خلال استبانة تقويم الجلسة ٢- تقويم اداء المشاركين أثناء انعقاد الجلسة
الرابعة عشرة	توكيد الذات	١- التعرف على المقصود بمفهوم توكيد الذات ٢- يعرف كيف يكونوا مؤكدين لذاتهم	- الحوار والنقاش - عرض فيلم - المحاضرة	يتم تقويم المشاركين من خلال الطرق الآتية: ١- استطلاع رأي المشاركين من خلال استبانة تقويم الجلسة ٢- تقويم اداء المشاركين أثناء انعقاد الجلسة
الخامسة عشرة	الثقة بالنفس	١- التعرف على المقصود بمفهوم الثقة بالنفس ٢- معرفة بالأساليب التي تجعل الإنسان واثقاً ومفكراً إيجابياً	- الحوار والنقاش - عرض فيلم - المحاضرة	يتم تقويم المشاركين من خلال الطرق الآتية: ١- استطلاع رأي المشاركين من خلال استبانة تقويم الجلسة ٢- تقويم اداء المشاركين أثناء انعقاد الجلسة
السادسة عشرة	ماذا استفدت من التدريب	١- يناقش مدى الاستفادة من التدريب، ومدى توافق ذلك مع توقعاته	- الحوار والنقاش	يتم تقويم المشاركين من خلال الطرق الآتية: ١- استطلاع رأي المشاركين من خلال استبانة تقويم البرنامج ٢- متابعة المشاركين ميدانيا من قبل المعلمين لمعرفة مدى تأثير البرنامج التدريبي على سلوكياتهم

عرض النتائج ومناقشتها

نص الفرض الرئيسي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين تقديرات الطلبة، على مقياس تقدير الذات وأبعاده، تبعا لمتغيري الدراسة (المجموعة، والمرحلة العمرية) والتفاعل بينهما؟"

انبثق عن هذا الفرض فرضيات صفرية:

الفرضية الأولى: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة على مقياس تقدير الذات ككل، وكل بُعد من أبعاده (الاجتماعي، والمعرفي، والشخصي، والجسدي) يُعزى لمتغير (المجموعة)".

الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة على مقياس تقدير الذات ككل، وكل بُعد من أبعاده (الاجتماعي، والمعرفي، والشخصي، والجسدي) تُعزى لمتغير (المرحلة العمرية)".

الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة على مقياس تقدير الذات ككل، وكل بُعد من أبعادها (الاجتماعي، والمعرفي، والشخصي، والجسدي) تُعزى للتفاعل بين متغيري (المجموعة، والمرحلة العمرية)".

وللتحقق من هذه الفرضيات، قام الباحث بالآتي:

أ - تحديد دلالة الفروق بين متوسطات التقديرات على أبعاد مقياس تقدير الذات (الاجتماعي، والمعرفي، والشخصي، والجسدي) البعدية لدى الطلبة، تبعاً لمتغير المجموعة (التجريبية باستخدام البرنامج التدريبي المقترح، والضابطة)، آخذاً بعين الاعتبار تقديرات الطلبة على أبعاد مقياس تقدير الذات (الاجتماعي، والمعرفي، والشخصي، والجسدي) القبلية.

ب - تحديد دلالة الفروق بين متوسطات التقديرات على مقياس تقدير الذات ككل البعدي لدى الطلبة تبعاً لمتغير المجموعة (التجريبية باستخدام

البرنامج التدريبي، والضابطة) آخذاً بعين الاعتبار تقديرات الطلبة على مقياس تقدير الذات القبلي ككل.

وعليه فقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة، عينة الدراسة، على فقرات كلّ بُعد من أبعاد مقياس تقدير الذات (الاجتماعي، والمعرفي، والشخصي، والجسدي) القبلية والبعدية، كما تمّ حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية الخاص بها، وذلك تبعاً لمتغير المجموعة (التجريبية باستخدام البرنامج التدريبي، والضابطة) والمرحلة العمرية، هو مبين في الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

المتوسط الحسابي، والانحرافات المعيارية لتقدير الذات، لدى أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغيري المجموعة والمرحلة

البعد	المجموعة	المرحلة العمرية	عدد طلاب المرحلة	القبلي			البعدي		
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الاجتماعي	الضابطة	١٣ سنة	١٢	٢,٥٠	٠,٧٩	٣,١١	٠,٣٧	٣,١٦	٠,٠٨
		١٥ سنة	١٢	٢,٦٩	٠,٦٠	٣,٠١	٠,٣١	٣,٠٢	٠,٠٨
		١٧ سنة	١٢	٢,٧٠	٠,٦٩	٣,١٤	٠,٤٥	٣,١٥	٠,٠٨
		الكلي	٣٦	٢,٦٣	٠,٦٨	٣,٠٩	٠,٣٨	٣,١١	٠,٠٥
	التجريبية	١٣ سنة	١٢	٢,٧٧	٠,٧٥	٣,٧٢	٠,٢١	٣,٧١	٠,٠٨
		١٥ سنة	١٢	٢,٧٠	٠,٥٢	٣,٥٦	٠,٣٥	٣,٥٦	٠,٠٨
		١٧ سنة	١٢	٢,٩٢	٠,٦٦	٣,٧٧	٠,١٨	٣,٧٢	٠,٠٨
		الكلي	٣٦	٢,٧٩	٠,٦٤	٣,٦٨	٠,٢٧	٣,٦٦	٠,٠٥
	الكلي	١٣ سنة	٢٤	٢,٦٣	٠,٧٧	٣,٤١	٠,٤٣	٣,٤٣	٠,٠٦
		١٥ سنة	٢٤	٢,٦٩	٠,٥٥	٣,٢٨	٠,٤٣	٣,٢٩	٠,٠٦
		١٧ سنة	٢٤	٢,٨١	٠,٦٧	٣,٤٦	٠,٤٧	٣,٤٣	٠,٠٦

تابع/ جدول رقم (٤)

المتوسط الحسابي، والانحرافات المعيارية لتقدير الذات، لدى أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغيري المجموعة والمرحلة

البعد	المجموعة	المرحلة العمرية	عدد طلاب المرحلة	القبلي			البعدي		
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
المعرفي	الضابطة	١٣ سنة	١٢	٢,٥١	٠,٨٣	٢,٩٩	٠,٣٦	٣,٠٣	٠,١٠
		١٥ سنة	١٢	٢,٥٠	٠,٧٨	٣,١٧	٠,٣٣	٣,١٨	٠,١٠
		١٧ سنة	١٢	٢,٦٣	٠,٨٩	٣,١٨	٠,٤٨	٣,١٨	٠,١٠
		الكلي	٣٦	٢,٥٥	٠,٨١	٣,١١	٠,٤٠	٣,١٣	٠,٠٦
	التجريبية	١٣ سنة	١٢	٢,٥٤	٠,٧٩	٣,٦٧	٠,٢٨	٣,٦٦	٠,١٠
		١٥ سنة	١٢	٢,٦٣	٠,٨٧	٣,٦٩	٠,٣٣	٣,٦٩	٠,١٠
		١٧ سنة	١٢	٢,٧٠	٠,٩٢	٣,٧٠	٠,٣٩	٣,٦٦	٠,١٠
		الكلي	٣٦	٢,٦٢	٠,٨٤	٣,٦٩	٠,٣٣	٣,٦٧	٠,٠٦
	الكلي	١٣ سنة	٢٤	٢,٥٢	٠,٧٩	٣,٣٣	٠,٤٧	٣,٣٥	٠,٠٧
		١٥ سنة	٢٤	٢,٥٧	٠,٨١	٣,٤٣	٠,٤٢	٣,٤٤	٠,٠٧
		١٧ سنة	٢٤	٢,٦٧	٠,٨٩	٣,٤٤	٠,٥١	٣,٤٢	٠,٠٧
الشخصي	الضابطة	١٣ سنة	١٢	٢,٤٣	٠,٩٤	٣,١١	٠,٤٦	٣,١٥	٠,٠٨
		١٥ سنة	١٢	٢,٣٦	٠,٦٨	٣,١٤	٠,٣٠	٣,١٥	٠,٠٨
		١٧ سنة	١٢	٢,٥٩	٠,٨٢	٣,٤٢	٠,٢٨	٣,٤٢	٠,٠٨
		الكلي	٣٦	٢,٤٦	٠,٨٠	٣,٢٢	٠,٣٨	٣,٢٤	٠,٠٥
	التجريبية	١٣ سنة	١٢	٢,٤٧	٠,٨٤	٣,٧٧	٠,٢٤	٣,٧٦	٠,٠٨
		١٥ سنة	١٢	٢,٦٠	٠,٨٠	٣,٤٧	٠,٢٥	٣,٤٧	٠,٠٨
		١٧ سنة	١٢	٢,٦٨	٠,٧٥	٣,٧٣	٠,٢١	٣,٧٠	٠,٠٨
		الكلي	٣٦	٢,٥٨	٠,٧٨	٣,٦٦	٠,٢٧	٣,٦٤	٠,٠٥
	الكلي	١٣ سنة	٢٤	٢,٤٥	٠,٨٧	٣,٤٤	٠,٤٩	٣,٤٦	٠,٠٦
		١٥ سنة	٢٤	٢,٤٨	٠,٧٤	٣,٣٠	٠,٣٢	٣,٣١	٠,٠٦
		١٧ سنة	٢٤	٢,٦٤	٠,٧٧	٣,٥٧	٠,٢٩	٣,٥٦	٠,٠٦

تابع/ جدول رقم (٤)

المتوسط الحسابي، والانحرافات المعيارية لتقدير الذات، لدى أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغيري المجموعة والمرحلة

البعد	المجموعة	المرحلة العمرية	عدد طلاب المرحلة	القبلي			البعدي		
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الجسدي	الضابطة	١٣ سنة	١٢	٢,٥٠	٠,٩٥	٢,٩٧	٠,٤٢	٣,٠١	٠,٠٨
		١٥ سنة	١٢	٢,٢٧	٠,٨٧	٣,١٠	٠,٣٦	٣,١٣	٠,٠٨
		١٧ سنة	١٢	٢,٤٦	٠,٧٩	٣,٤٥	٠,٣١	٣,٤٥	٠,٠٨
		الكلي	٣٦	٢,٤١	٠,٨٥	٣,١٨	٠,٤١	٣,٢٠	٠,٠٤
	التجريبية	١٣ سنة	١٢	٢,٦١	٠,٨٧	٣,٤٩	٠,٣٧	٣,٤٩	٠,٠٨
		١٥ سنة	١٢	٢,٦٤	٠,٩٨	٣,٥٧	٠,٣٠	٣,٥٧	٠,٠٨
		١٧ سنة	١٢	٢,٥٥	١,٠٣	٣,٧٩	٠,١١	٣,٧٤	٠,٠٨
		الكلي	٣٦	٢,٦٠	٠,٩٣	٣,٦٢	٠,٣٠	٣,٦٠	٠,٠٤
	الكلي	١٣ سنة	٢٤	٢,٥٦	٠,٨٩	٣,٢٣	٠,٤٧	٣,٢٥	٠,٠٥
		١٥ سنة	٢٤	٢,٤٥	٠,٩٢	٣,٣٤	٠,٤٠	٣,٣٥	٠,٠٥
		١٧ سنة	٢٤	٢,٥٠	٠,٨٩	٣,٦٢	٠,٢٨	٣,٦٠	٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (٤) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات (أفراد عينة الدراسة) على كل بُعد من أبعاد مقياس تقدير الذات البعدية، وذلك تبعاً لمتغير المجموعة والمرحلة العمرية، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية؛ تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد المصاحب (Two -Way MANCOVA) على المتوسطات الحسابية لتقديرات (أفراد عينة الدراسة) على كل بُعد من أبعاد مقياس تقدير الذات البعدية، بعد تحييد تقديراتهم القبلية على المقياس، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد المصاحب المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة - أفراد عينة الدراسة - على كل بُعد من أبعاد مقياس تقدير الذات البعدية، وحسب متغير المجموعة والمرحلة العمرية والتفاعل بينهما

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاجتماعي قبلي (المصاحب)	الاجتماعي بعدي	٠,٦٥٨٠	١	٠,٦٥٨٠	٨,٧٩٧١	٠,٠٠٤٣
	المعرفي الأكاديمي بعدي	٠,٢٨٦٢	١	٠,٢٨٦٢	٢,٦٠٤٩	٠,١١١٦
	الشخصي بعدي	٠,٢٢٨١	١	٠,٢٢٨١	٢,٧٨٨٤	٠,١٠٠٠
	الجسدي بعدي	٠,١٨٧٥	١	٠,١٨٧٥	٢,٧٠٥١	٠,١٠٥١
المعرفي الأكاديمي قبلي (المصاحب)	الاجتماعي بعدي	٠,٠٠٤٦	١	٠,٠٠٤٦	٠,٠٦١٣	٠,٨٠٥٣
	المعرفي الأكاديمي بعدي	٠,٠٤٧٠	١	٠,٠٤٧٠	٠,٤٢٨١	٠,٥١٥٣
	الشخصي بعدي	٠,٠١٩٥	١	٠,٠١٩٥	٠,٢٣٨٤	٠,٦٢٧١
	الجسدي بعدي	٠,٠٩٧٥	١	٠,٠٩٧٥	١,٤٠٧١	٠,٢٤٠١
الشخصي قبلي (المصاحب)	الاجتماعي بعدي	٠,٠٠٥٦	١	٠,٠٠٥٦	٠,٠٧٥٤	٠,٧٨٤٦
	المعرفي الأكاديمي بعدي	٠,٠١٠٩	١	٠,٠١٠٩	٠,٠٩٩٤	٠,٧٥٣٦
	الشخصي بعدي	٠,٠١٧٣	١	٠,٠١٧٣	٠,٢١١٧	٠,٦٤٧١
	الجسدي بعدي	٠,٠١٦٩	١	٠,٠١٦٩	٠,٢٤٣٦	٠,٦٢٣٣
الجسدي قبلي (المصاحب)	الاجتماعي بعدي	٠,٠٠٢٨	١	٠,٠٠٢٨	٠,٠٣٦٩	٠,٨٤٨٤
	المعرفي الأكاديمي بعدي	٠,٠٠١٤	١	٠,٠٠١٤	٠,٠١٣٠	٠,٩٠٩٥
	الشخصي بعدي	٠,٠٠٨١	١	٠,٠٠٨١	٠,٠٩٩٠	٠,٧٥٤١
	الجسدي بعدي	٠,٠٢١٦	١	٠,٠٢١٦	٠,٣١٢١	٠,٥٧٨٤
المجموعة Hotelling's Trace = 2.139 Sig. = 0.000*	الاجتماعي بعدي	٥,٣٥٧٢	١	٥,٣٥٧٢	٧١,٦٢٢٧	٠,٠٠٠٠
	المعرفي الأكاديمي بعدي	٥,٠٨٥٣	١	٥,٠٨٥٣	٤٦,٢٧٩٧	٠,٠٠٠٠
	الشخصي بعدي	٢,٨٥١٨	١	٢,٨٥١٨	٣٤,٨٦٩٦	٠,٠٠٠٠
	الجسدي بعدي	٢,٨٣٣٠	١	٢,٨٣٣٠	٤٠,٨٧٣٢	٠,٠٠٠٠
المرحلة العمرية Hotelling's Trace = 0.622 Sig. = 0.000*	الاجتماعي بعدي	٠,٣٢٣٣	٢	٠,١٦١٧	٢,١٦١٢	٠,١٢٣٨
	المعرفي الأكاديمي بعدي	٠,١٠٠٣	٢	٠,٠٥٠٢	٠,٤٥٦٥	٠,٦٣٥٦
	الشخصي بعدي	٠,٧٤٨٢	٢	٠,٣٧٤١	٤,٥٧٤٠	٠,٠١٤٠
	الجسدي بعدي	١,٤٧١٧	٢	٠,٧٣٥٩	١٠,٦١٦٧	٠,٠٠٠١

تابع/ جدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد المصاحب المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة - أفراد عينة الدراسة - على كل بُعد من أبعاد مقياس تقدير الذات البعدية، وحسب متغير المجموعة والمرحلة العمرية والتفاعل بينهما

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة ❖ المرحلة العمرية Wilks' Lambda = 0.833 Sig. = 0.659	الاجتماعي بعدي	٠,٠٠٣٣	٢	٠,٠٠١٦	٠,٠٢١٨	٠,٩٧٨٤
	المعرفي الأكاديمي بعدي	٠,٠٧٥٣	٢	٠,٠٣٧٧	٠,٣٤٢٨	٠,٧١١١
	الشخصي بعدي	٠,٣٩٢٢	٢	٠,١٩٦١	٢,٣٩٨٠	٠,٠٩٩٣
	الجسدي بعدي	٠,١١١٣	٢	٠,٠٥٥٧	٠,٨٠٣٢	٠,٤٥٢٥
الخطأ	الاجتماعي بعدي	٤,٦٣٧٤	٦٢	٠,٠٧٤٨		
	المعرفي الأكاديمي بعدي	٦,٨١٢٧	٦٢	٠,١٠٩٩		
	الشخصي بعدي	٥,٠٧٠٦	٦٢	٠,٠٨١٨		
	الجسدي بعدي	٤,٢٩٧٤	٦٢	٠,٠٦٩٣		
المجموع	الاجتماعي بعدي	١٠,٩٩٢٢	٧١			
	المعرفي الأكاديمي بعدي	١٢,٤١٩٤	٧١			
	الشخصي بعدي	٩,٣٣٥٨	٧١			
	الجسدي بعدي	٩,٠٣٧٠	٧١			

وبالنظر إلى نتائج الجدول رقم (٥) يتبين ما يلي:

* وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين لتقديرات الطلبة - أفراد عينة الدراسة - على جميع أبعاد مقياس تقدير الذات، يعزى لمتغير المجموعة (التجريبية باستخدام البرنامج التدريبي، والضابطة)، ولصالح تقديرات طلبة المجموعة التجريبية الذين خضعوا للتدريب باستخدام البرنامج التدريبي انظر جدول رقم (٥)؛ حيث كانت جميع قيم الدلالة الإحصائية أقلّ من مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥)، وبذلك يتمّ رفض الفرضية الصفرية الأولى وقبول البديلة، والتي تنص على: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية

(α=٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات الطلبة على جميع أبعاد مقياس تقدير الذات، يعزى لمتغير المجموعة (التجريبية باستخدام البرنامج التدريبي، والضابطة)".

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية المعدلة لتقديرات (أفراد عينة الدراسة) على بُعد (الشخصي، والجسدي) يعزى لمتغير المرحلة العمرية، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥)، وبذلك يتمّ رفض الفرضية الصفرية الثانية وقبول البديلة، التي تنص على: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين متوسطات التقديرات على بُعد (الشخصي، والجسدي) لدى الطلبة يعزى لمتغير المرحلة العمرية". ولمعرفة لصالح أيّ مرحلة عمرية من المراحل العمرية كانت الفروق، تم إجراء اختبار (Bonferroni) للمقارنات البعدية، على المتوسطات الحسابية المعدلة لتقديرات الطلبة - أفراد عينة الدراسة - على بُعد (الشخصي، والجسدي) البعدية وفقاً لمتغير المرحلة العمرية، والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار (Bonferroni) للمقارنات البعدية على المتوسطات الحسابية المعدلة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعد (الشخصي، والجسدي) وفقاً لمتغير المرحلة العمرية

البُعد	المرحلة العمرية	المتوسط الحسابي	١٥ سنة	١٧ سنة
الشخصي	١٣ سنة	٣,٤٦	٠,١٥	٠,١٠
	١٥ سنة	٣,٣١		٠,٢٥
	١٧ سنة	٣,٥٦		
الجسدي	١٣ سنة	٣,٢٥	٠,١٠	٠,٣٥
	١٥ سنة	٣,٣٥		٠,٢٥
	١٧ سنة	٣,٦٠		

يتبين من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية المعدلة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على البُعدين (الشخصي، والجسدي) بين الفئة العمرية (١٥ سنة) والفئة العمرية (١٧سنة) ولصالح الفئة العمرية (١٧ سنة). وعلى بُعد (الجسدي) بين الفئة العمرية (١٣ سنة) والفئة العمرية (١٥ سنة) ولصالح الفئة العمرية (١٥سنة).

* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة - أفراد عينة الدراسة - على جميع أبعاد تقدير الذات (الاجتماعي، والمعرفي، والشخصي، والجسدي) البعدية يعزى للتفاعل بين متغيري (المجموعة، والمرحلة العمرية)، حيث كانت جميع قيم الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥)، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية الثالثة، التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة، على مقياس تقدير الذات ككل، وكل بُعد من أبعاد مقياس تقدير الذات لدى الطلبة، تُعزى للتفاعل بين متغيري (المجموعة، والمرحلة العمرية)".

وفيما يتعلق بالشق الثاني، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة - أفراد عينة الدراسة - على مقياس تقدير الذات ككل القبلي والبعدي، كما تمّ حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية الخاص بها، وذلك تبعاً لمتغير المجموعة والمرحلة العمرية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة - أفراد عينة الدراسة - على مقياس تقدير الذات ككل القبلي والبعدي والمعدل، وذلك تبعاً لمتغير المجموعة والمرحلة العمرية

المجموعة	المرحلة العمرية	القبلي			البعدي		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	١٣ سنة	٢,٤٩	٠,٧٩	٣,٠٥	٠,٣٤	٣,٠٧	٠,٠٥
	١٥ سنة	٢,٤٧	٠,٦٩	٣,٠٩	٠,٢١	٣,١٢	٠,٠٥
	١٧ سنة	٢,٦٠	٠,٧١	٣,٢٩	٠,٣٢	٣,٢٩	٠,٠٥
	الكلي	٢,٥٢	٠,٧١	٣,١٥	٠,٣١	٣,١٦	٠,٠٣
التجريبية	١٣ سنة	٢,٦١	٠,٦٧	٣,٦٦	٠,١٩	٣,٦٦	٠,٠٥
	١٥ سنة	٢,٦٥	٠,٧١	٣,٥٧	٠,١٨	٣,٥٦	٠,٠٥
	١٧ سنة	٢,٧٢	٠,٧٨	٣,٧٥	٠,١٦	٣,٧٢	٠,٠٥
	الكلي	٢,٦٦	٠,٧٠	٣,٦٦	٠,١٩	٣,٦٥	٠,٠٣
الكلي	١٣ سنة	٢,٥٥	٠,٧٢	٣,٣٦	٠,٤١	٣,٣٧	٠,٠٤
	١٥ سنة	٢,٥٦	٠,٦٩	٣,٣٣	٠,٣١	٣,٣٤	٠,٠٤
	١٧ سنة	٢,٦٦	٠,٧٤	٣,٥٢	٠,٣٤	٣,٥١	٠,٠٤

يتبين من الجدول رقم (٧) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة - أفراد عينة الدراسة - على مقياس تقدير الذات ككل البعدي، وذلك تبعاً لمتغير المجموعة (التجريبية باستخدام البرنامج التدريبي، والضابطة). ولمعرفة دلالة الفروق، ولصالح أيّ من مجموعتي الدراسة؛ تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two-Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لتقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تقدير الذات القبلي (المصاحب)	١,٨٨٢٠	١	١,٨٨٢٠	٦٠,٠٢٥٧	٠,٠٠٠٠
المجموعة	٤,١٥٣٩	١	٤,١٥٣٩	١٣٢,٤٨٤٧	٠,٠٠٠٠
المرحلة العمرية	٠,٣٨٥٠	٢	٠,١٩٢٥	٦,١٣٩٦	٠,٠٠٣٦
المجموعة × المرحلة العمرية	٠,٠٨٩٥	٢	٠,٠٤٤٨	١,٤٢٧٦	٠,٢٤٧٣
الخطأ	٢,٠٣٨٠	٦٥	٠,٠٣١٤		
المجموع	٨,٥٤٨٤	٧١			

وبالنظر إلى نتائج الجدول رقم (٨) يتبين ما يلي:

* وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين لتقديرات الطلبة – أفراد عينة الدراسة – على مقياس تقدير الذات ككل، يعزى لمتغير المجموعة (التجريبية باستخدام البرنامج التدريبي، والضابطة)، ومن الجدول رقم (٨) يتبين أنها لصالح تقديرات طلبة المجموعة التجريبية الذين خضعوا للتدريب باستخدام البرنامج التدريبي، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقلّ من مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥)، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية الثانية وقبول البديلة، بما يشير إلى أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات الطلبة على مقياس تقدير الذات ككل، يعزى لمتغير المجموعة (التجريبية باستخدام البرنامج التدريبي، والضابطة).

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة – أفراد عينة الدراسة – على مقياس تقدير الذات ككل البعدي يعزى لمتغير المرحلة العمرية، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية

أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥)، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية الثالثة وقبول البديلة بأنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين متوسطات التقديرات على مقياس تقدير الذات ككل لدى الطلبة، يعزى لمتغير المرحلة العمرية". ولمعرفة لصالح أيّ مرحلة عمرية من المراحل العمرية كانت الفروق، تمّ إجراء اختبار (Bonferroni) للمقارنات البعدية على المتوسطات الحسابية المعدلة لتقديرات الطلبة – أفراد عينة الدراسة – على مقياس تقدير الذات ككل، وفقاً لمتغير المرحلة العمرية، والجدول (٩) يبين ذلك.

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار (Bonferroni) للمقارنات البعدية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات ككل وفقاً لمتغير المرحلة العمرية

المرحلة العمرية	المتوسط الحسابي	١٥ سنة	١٧ سنة
١٣ سنة	٣,٣٧	٠,٠٣	٠,١٤
١٥ سنة	٣,٣٤		٠,٢٤
١٧ سنة	٣,٥١		

يتبين من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية المعدلة لتقديرات أفراد عينة الدراسة مقياس تقدير الذات ككل بين الفئة العمرية (١٣ سنة) والفئة العمرية (١٧سنة) ولصالح الفئة العمرية (١٧ سنة)، وبين الفئة العمرية (١٥ سنة) وذوي الفئة العمرية (١٧ سنة) ولصالح الفئة العمرية (١٧ سنة).

* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة – أفراد عينة الدراسة – على مقياس تقدير الذات ككل البعدي تعزى للتفاعل بين متغيري (المجموعة، والمرحلة العمرية)، حيث كانت جميع قيم الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية

(α=٠,٠٥)، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية الثالثة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات على مقياس تقدير الذات ككل لدى الطلبة، تعزى للتفاعل بين متغيري (المجموعة، والمرحلة العمرية)".

مناقشة النتائج

عند الرجوع إلى النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة، يتضح وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بالقياس القبلي والبعدي لتقديرات طلبة المجموعة التجريبية (الذين خضعوا للبرنامج التدريبي) على مقياس تقدير الذات ككل وكل بعد من أبعاده، ولصالح القياس البعدي، ممّا يدل على تحسّن درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على فنيات البرنامج المستخدم في الدراسة. ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة من منطلق فاعلية وجدوى البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه على مشاركي المجموعة التجريبية دون الضابطة، ممثلة باختيار عينة الدراسة، ومحتوى جلسات البرنامج من فنيات وخبرات وأنشطة تم استخدامها، وحرص المشاركين على حضور هذه الجلسات والتقيد بالتعليمات المتفق عليها أثناء الجلسة.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة، بما حققته الجلسات التدريبية التي تضمنها البرنامج الحالي من أنشطة تدريبية، وفنيات ذات مغزى ومعنى في حياة المشاركين (أفراد المجموعة التجريبية) مما جعلهم أكثر مرونة وأكثر فهما وحرصا ووعيا للاستفادة الكاملة من فنيات البرنامج المستخدم في إطار مواقف حياتية واقعية معاشه، حيث كانت الفنيات تتنوع ما بين المناقشة الجماعية، والمحاضرات، والحوار، وطرح الأسئلة، ولعب الدور، والنمذجة، والتعزيز والتشجيع الدائم على مهارة التواصل والتأييد، مما ساهم في زيادة قدرتهم

ووعيهم على تخطي الحواجز التي تعترض طريقهم نحو الوصول إلى النجاح والتقدم في مختلف مناحي الحياة. كما حرص البرنامج وأكد على فهم المشاركين لنقاط القوة في شخصيتهم وتفعيلها، ونقاط الضعف واستبدالها، وتوجيه المشاركين نحو التواصل الاجتماعي السليم، كما حرصت الدراسة على مساعدة المشاركين على الإدلاء بمشاركاتهم الحقيقية الصادقة في التعبير عن المشاعر والآراء والخبرات، كما يرغبون ويشعرون ويعرفون، في مناخٍ من الأريحيّة والجدّية، مما عزّز الاحترام وزاد من التفاعل الايجابي بين المشاركين، دون وجود مخاوف من بعض الاستفسارات أو الإجابات التي لا وجود لها في هذا البرنامج، حيث يسمح بطرح الأفكار دون تقييم، وتحرر المشاركين من قيد الامتحان والعلامة، وعلى ذلك نجد أنه من الطبيعي تفوق أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس تقدير الذات.

كما أن استخدام النقاش الجماعي والحوار المفتوح مع أفراد المجموعة التجريبية، قد ساهم في تعزيز تقدير الذات ووعي المشاركين وإدراكهم لذواتهم. كما تمّ الحرص على تدريب المشاركين على مهارات التواصل الفعال. كما وفّر البرنامج فرصا للتعبير الحرّ عن المشاعر في مواقف الحياة عامة، حتى أصبح هناك إمكانية لتصحيح الكثير من أخطاء التفكير السلبي، والتخلص من المشاعر السلبية نحو الذات. كما وفر البرنامج فرصا للتدريب على لعب الدور في مختلف مواقف الحياة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما حققته الجلسات التدريبية التي تضمنها البرنامج الحالي من أنشطة تدريبية بمختلف مهاراته، فقد روعي فيما يتعلق بجلسات (مهارة الشعور بالأمان) أمورا كثيرة منها، وضع قوانين وأنظمة وتعليمات ليعرف المشاركون حقوقهم وواجباتهم، وما هو مقبول وما هو غير مقبول من السلوكيات، وتم وضع هذه القوانين بالاتفاق مع الباحث والمشاركين، كما تم تطبيقها بصورة ايجابية، وتم الحرص على إحساس المشارك بالأمان

والاحترام، كما تم تحفيز المشاركين للتعامل مع المواقف الجديدة والاستكشاف والتجريب بثقة، بالإضافة إلى كشف نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف وتنميتها لدى المشاركين. كما حققت الأنشطة والمواقف التدريبية، المتعلقة "بمهارة الهوية الذاتية" في البرنامج الحالي، قدرة المشارك على تكوين مشاعر إيجابية عن نفسه، ومعرفته بقدراته بشكل واقعيّ ومعرفة كيف يتصرفون كأفراد، بالإضافة إلى تكوين علاقات مع الآخرين. كما حققت الأنشطة والمواقف التدريبية، المتعلقة بمهارة "الشعور بالانتماء" في البرنامج الحالي، تشجيع المشارك على الترابط والاعتزاز الجماعي، وتعليمهم كيف يكونون نماذج إيجابية لمن حولهم. كما أتاح البرنامج الفرصة للمشاركين التدرّب على المهارات الاجتماعية، وتفعيل العمل الجماعي، وتعليم كلّ مشارك كيف يكون عضوا إيجابيا في أي مجموعة. كما حققت الأنشطة والمواقف التدريبية المتعلقة بمهارة "الشعور بالغرض أو الهدف" في البرنامج الحالي تشجيع المشاركين على تعريف مقاصدهم ووضع أهدافهم، ومساعدتهم على وضع أهداف أكثر واقعية لأنفسهم، وذلك لكي يصبحوا أكثر وعيا بالمهمة التي يؤدونها. كما حققت الأنشطة والمواقف التدريبية المتعلقة بمهارة "الشعور بالكفاية" في البرنامج الحالي تشجيع المشارك على مهارة اتخاذ القرار وتحديد البدائل والاختيار المناسب لهذه البدائل، وتطبيق مهارات حل المشكلات من خلال عرض مواقف حياتية مختلفة حصلت مع المشاركين أو ربما تحصل، وتدريب المشاركين على كيفية حلّ هذه المشكلات باستخدام خطوات حل المشكلة، وهذا بدوره جعل سلوكهم هادفا وذا فاعلية، مما أكسبهم المهارات الضرورية التي مكنتهم من النجاح في بعض المهام التي أعطيت لهم، و الثقة بقدراتهم في مواجهة المواقف والمشاكل المتعددة، كما تم تعزيزهم وتشجيعهم على نجاحاتهم وانجازاتهم، وهذا جميعه أسهم في رفع مستوى تقدير الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي.

وهنا يمكن القول: إنّ البرنامج التدريبي، الذي تمّ إعداده وتطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية، قد حقق أهدافه ضمن واقع عينة الدراسة، وساعد

في رفع مستوى تقدير الذات لدى المشاركين الذين طبق عليهم البرنامج التدريبي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبده، ١٩٩٥)، التي هدفت إلى دراسة فاعلية برنامج إرشادي جمعي لرفع تقدير الذات، وكانت النتائج للقياس البعدي للمجموعتين: الضابطة والتجريبية، لصالح المجموعة التجريبية على المقياس، حيث أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في معالجة الحالات التي تعاني من انخفاض مستوى تقدير الذات. كما اتفقت مع دراسة كلش (Kelsch, 1999)، ودراسة ستربا (Strba, 2001)، ودراسة جوليان (Julian, 2002)، ودراسة ريسونر (Reasoner, 2005)، ودراسة شاهين (٢٠٠٧).

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة براكستون ارناسون وفيليس ارنلا (Broxton & Phyllis, 1998) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج شامل للتدخل المبكر على تقدير الذات والأداء الأكاديمي للطلاب الذين يعانون من بعض صعوبات التعليم. حيث كشفت النتائج عن إخفاق البرنامج المستخدم في تحقيق أي تقدم ملحوظ بالنسبة لأطفال المجموعة الضابطة؛ حيث لم يحرز الطلاب أي تحسن ظاهر سواء أكان ذلك في المستوى الأكاديمي، أو القدرة على التفاعل الاجتماعي، أو تقدير الذات.

توصيات الدراسة

١ - القيام بدراسات لتطوير وتنمية تقدير الذات لدى الطلبة المتأخرين دراسيا، والطلبة الموهوبين.

٢ - القيام بدراسات لتطوير وتنمية تقدير الذات لدى الطلبة عبر المراحل التعليمية المختلفة.

٣ - اهتمام وزارة التربية والتعليم عند وضع المناهج، بالبرامج الأكاديمية التي تنمي القدرة على حل المشكلات وفق منهجية علمية سليمة، لما لذلك من دور في زيادة الثقة بالنفس وتقدير الذات.

The Effectiveness of a Human Theory-Training Programme in Enhancing the Orphan Students' Self-Esteem in the Schools of SOS Villages

DR. Naser Aldeen E. Abu Hammad
college of Education, Salman Bin Abdul-Aziz Univercity
K.S.A

Abstract

The purpose of this study is to recognize the self-esteem levels among orphan students of the SOS Villages as well as developing a training programme to enhance their selfÙesteem. The sample of the study consisted of (72) male and female students from the primarỹ intermediate and secondary school levels. Students were distributed into an experimental and control groups with 36 students in each. The learners of the experimental group were exposed to a 16 training sessions programme that lasted for 16 weeks - one session per week - but those of the control group did not get any training as such. The study found the following results:

1 - **There were significant statistical differences ($\alpha = 0.05$) between the performance means of the samples on the scale as a whole and attributed to the age variable of 17 years old students.**

2 - **There were significant statistical differences ($\alpha = 0.05$) between the performance means of the samples on the post self-esteem scale as a whole attributed to the group variable in the favor of the experimental group who studied through the proposed training program.**

3 - **There were no significant statistical differences ($\alpha = 0.05$) between the performance means of the samples on the post self-esteem scale as a whole attributed to the effect of interaction between the group and the age.**

المراجع

١ - ابو حماد، ناصر الدين (٢٠٠٨). **دليل المرشد التربوي الدليل والمرجع الميداني**. الأردن: عالم الكتب الحديث.

٢ - الدسوقي، مجدي (٢٠٠٤). **دليل تقدير الذات**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٣ - دويدار، عبد الفتاح (١٩٩٩). **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

٤ - زهران، حامد (٢٠٠٣). **دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

٥ - شاهين، محمد (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي معرفي في تحسين التفكير العقلاني وتقدير الذات وخفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين. رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

٦ - الشوارب، منار (٢٠٠٥). تقدير الذات وعلاقته بمستوى الإبصار والعمر والجنس والدعم الاجتماعي، وفاعلية برنامج إرشادي لتطويره لدى الطلبة ذوي الإعاقات البصرية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

٧ - الشياب، سوسن (٢٠٠٧). بناء برنامج للرعاية الوالدية وقياس أثره في تحسين مستوى تقدير الذات لدى الطلبة عينة من طلبة المدارس الأردنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

٨ - الظاهر، قطان (٢٠٠٦). **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**. الأردن: دار وائل للنشر.

٩ - عبده، عبير (١٩٩٥). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تقدير الذات

ومصادر الضبط لدى المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: الجامعة الأردنية.

١٠- القاسم، أنسى (١٩٩٨). **أطفال بلا أسر**. القاهرة: مركز الاسكندرية للكتاب.

١١- المساعيد، عبد الكريم (٢٠٠٤). فاعلية برنامج إرشادي جمعي لزيادة تقدير الذات لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حركيا. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: الجامعة الهاشمية.

١٢- ناصر، رندة (١٩٨١). الفروق في مفهوم الذات بين الأحداث المنحرفين والأفراد العاديين كما يعبر عنه مقياس تينسي لمفهوم الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: الجامعه الاردنية.

13 - Amason, Phyllis, A. (1998). The effect of a comprehensive early intervention program for at risk students on self- esteem and academic performance variables. **Dissertation Abstracts International**, 10(58) 38-42

14 - Daglas - Pelish, P. (2006). Effects of Self-Esteem Intervention on School Age Children. **Pediatr Nurs.**, 32(4), 341-348.

15 - Gumley, A; Kratzias, A; Power, K., Reilly, J., McNay, L.; & O' Grady, M. (2006). Early intervention for relapse in schizophrenia: impact of conginitive behavioral therapy on negative beliefs about psychosis and self- esteem. **British Journal of Clinical Psychology**, 45(pt2), 247-260.

16 - Julian, S. (2003). Training of Self-Esteem. **Journal of Learning Disabilities**, 49(5) 144-154.

17 - Kelsch, D. (1999). The efficacy of an intervention program on the self-esteem and school performance of young adolescent girls, **Dissertation Abstracts International**, 9(59) 24-57.

18 - Maslow, A. H. (1954). **Motivation and personality**. New York: Harper & Row.

19 - Reasoner, R. (2005). Review of Self-esteem Research. National Association for Self-esteem. (on-line) Available. Retrieved 21/2/2011. From http://www.selfesteem.org/research.html

20 - Strba, L. (2001). An evaluation of self - esteem of at risk middle level youth with intervention of the mentorship program. **Dissertation Abstracts International**, 12(61) 27-28.

21 - Wadman, R.; Durkin, K; & Conti-Ramsden, G. (2008). Self-esteem, shyness and sociability in adolescents with specific language impairment. **Jounal of Speech, Language, and Hearing Research,** 51,(5) 938-952.

22 - Wolman, C. (1994). factors influencing self - esteem and self-consciousness in adolescence with spina bifida. **Journal of Adlescent Health**, 19(93). 87-104.